



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Π.Μ.Σ. «ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΝΟΤΙΟΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ
ΜΕΣΟΓΕΙΟΥ»**

**«Αντιλήψεις για τον Γραμματισμό στο ενήλικο περιβάλλον
(εκπαιδευτικοί και γονείς)
μαθητών Δημοτικού Σχολείου»**

Πτυχιακή εργασία της ΝΙΚΗΤΑΚΟΥ ΜΑΡΙΑΣ

Επιβλέπουσα: **Ζωή Γαβρηλίδου ΔΠΘ**

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής: **Ιωάννης Γαλαντόμος, Ελένη Καραντζόλα**

ΡΟΔΟΣ 2016

Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα πτυχιακή εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αφορά μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική περίοδο 2015-2016 στην Τρίπολη, με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και γονέων για τον γραμματισμό των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου.

Η έρευνα διενεργήθηκε σε 12 εκπαιδευτικούς και 12 γονείς μέσω ημι-δομημένης συνέντευξης. Η συλλογή δεδομένων αποσκοπούσε στο να διερευνηθούν: α) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το γλωσσικό μάθημα και τη σχέση του στην αξιοποίηση πολλαπλών πρακτικών γραμματισμού, β) ο ρόλος των παιδικών εμπειριών, γ) δημιουργία πολιτισμικού πλαισίου στην τάξη, δ) η επεξεργασία των κειμένων και η επιρροή τους στη ζωή των εκπαιδευτικών, ε) η αξιοποίηση των αποριών των μαθητών, στ) η διευκόλυνση κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, ζ) ο ρόλος της γραμματικής, η) η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο περιεχόμενο των κειμένων. Οι γονείς ερωτήθηκαν για το: α) πώς χρησιμοποιούν το έντυπο υλικό του σπιτιού με τα παιδιά τους, β) πώς χειρίζονται πληροφορίες γενικές, οπτικών κειμένων, τηλεόρασης μαζί με τα παιδιά τους, γ) τι κάνουν πριν τον βραδινό ύπνο των παιδιών τους, δ) τι πιστεύουν για την ανάγνωση παραμυθιών.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη σημαντική επίδραση της γλωσσικής διδασκαλίας στον γραμματισμό των παιδιών, τη βαρύτητα του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος στη σύνθεση των εμπειριών που ενισχύουν τον γραμματισμό, τη δημιουργία πολιτισμικού πλαισίου μέσω ανταλλαγής απόψεων, την αξιοποίηση του προφορικού λόγου στη διδασκαλία, την παρουσία κειμένων καθημερινής χρήσης στα βιβλία, την κριτική αντιμετώπισή τους, την αξιοποίηση των αποριών, την παράλληλη επεξεργασία της γραμματικής με τα κείμενα. Οι γονείς παρουσίασαν τα έντυπα που αφορούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών, των ιδίων και του νοικοκυριού ενώ κυρίως συζητούν αυτά που αφορούν τα παιδιά.

Προκύπτει η ανάγκη αναθεώρησης του χρόνου της διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου, μερικής βελτίωσης των βιβλίων ως προς το περιεχόμενο και την ποιότητα των κειμένων τους, κατάδειξης της σημαντικότητας των κειμένων καθημερινής χρήσης και αξιοποίησής τους ευκαιριακά από τους γονείς.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: αντιλήψεις, γραμματισμός, εκπαιδευτικοί, γονείς, κείμενα, γλωσσική διδασκαλία, προφορικός λόγος, γραπτός λόγος, πολιτισμικό πλαίσιο, εμπειρίες, απορίες, έντυπα, γραμματική, οπτικά κείμενα, τηλεόραση, παραμύθια.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ.....	9
1.1 ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ.....	9
1.2 ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ.....	10
1.3 ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ.....	12
1.4 ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΓΡΑΦΗΣ.....	14
1.5 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ.....	14
1.6 ΙΣΤΟΡΙΑ – ΡΙΖΕΣ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ.....	15
1.7 ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ.....	16
1.8 ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ.....	16
1.9 ΕΝΗΛΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ.....	17
1.10 ΜΟΝΤΕΛΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ.....	18
1.11 ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΜΦΡΑΖΟΜΕΝΑ.....	19
1.12 ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	20
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ...	20
2.1 ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑΣ – ΔΕΠΠΣ – ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α,Β).....	20
2.1.1 ΔΕΠΠΣ - ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α,Β) ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ.....	23
2.1.2 ΔΕΠΠΣ - ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α,Β) ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ.....	25
2.1.3 ΔΕΠΠΣ- ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α,Β) ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.....	26
2.1.4 ΔΕΠΠΣ - ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α,Β) ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ.....	28
2.1.5 ΔΕΠΠΣ - ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α,Β) ΚΑΙ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ.....	29
2.1.6 ΔΕΠΠΣ - ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α,Β) ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	30
2.1.7 ΔΕΠΠΣ - ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α,Β) ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	31
2.2 ΒΙΒΛΙΟ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΓΛΩΣΣΑΣ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ.....	32
2.3 ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ - ΑΝΑΛΥΣΗ.....	33
2.3.1 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1.....	34
2.3.2 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2.....	35
2.3.3 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 & 4.....	37
2.3.4 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5.....	38
2.3.5 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6 & 7.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	43
ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	43
3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	43
3.2 ΕΙΔΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	43
3.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	45
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	45
4.1 ΜΕΘΟΔΟΣ.....	45
4.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	49
ΑΝΑΛΥΣΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ.....	49
ΤΡΟΠΟΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	49
5.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	49
5.1.1 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.....	49
5.1.2 Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	
ΣΧΟΛΕΙΟ.....	50
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.....	52
5.1.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ.....	54
5.1.4 ΕΜΠΟΔΙΑ.....	56
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ.....	58
5.2 ΜΑΘΗΤΕΣ – ΚΕΙΜΕΝΑ – ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΤΗΤΑ – ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	60
5.2.1 ΟΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.....	60
5.2.2 ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΚΑΙ ΒΟΗΘΟΥΝ ΟΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	62

5.2.3 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ.....	63
5.2.4 ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	65
5.2.5 ΤΡΟΠΟΙ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	66
5.2.6 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ.....	68
5.2.7 ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ	69
5.2.8 ΈΝΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΕΝΤΥΠΩΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΧΡΗΣΗΣ	70
5.2.9 ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΝΤΥΠΩΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΧΡΗΣΗΣ	72
5.2.10 ΤΟ ΝΟΗΜΑ ΤΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΕΝΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	73
5.2.11 ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ ΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	75
5.2.12 ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	77
5.2.13 ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	78
5.2.14 ΑΞΙΑ ΚΑΙ ΒΕΛΤΙΩΣΕΙΣ ΣΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	79
5.3 ΣΤΑΣΕΙΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	82
5.3.1 ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΠΟΥ ΘΑ ΕΠΙΘΥΜΟΥΣΑΝ ΝΑ ΕΙΧΑΝ	82
ΕΞΟΙΚΕΙΩΘΕΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	82
5.3.2 ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	83
5.3.3 ΑΠΟΡΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	84
5.3.4 ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.....	86
5.3.5 Η ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΑΥΤΩΝ ΤΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ	88
5.3.6 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΜΕ ΑΛΛΟ	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	93
ΑΝΑΛΥΣΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ	93
6.1 ΈΝΤΥΠΑ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ	93
6.2 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΑ ΤΩΝ ΕΝΤΥΠΩΝ	95
6.3 ΎΠΑΡΞΗ ΑΛΛΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ.....	97
6.4 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΟΠΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ Π.Χ. ΚΙΝΗΤΟ, ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ NINTENDO-ΠΙΣΤΕΣ, INTERNET, ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ- ΚΑΡΤΟΥΝ.....	98
6.5 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΜΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΠΟΥ ΒΡΙΣΚΟΥΜΕ Η ΚΑΤΙ ΠΟΥ ΒΛΕΠΟΥΜΕ Η ΑΚΟΥΜΕ	99
6.6 ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	100
6.7 ΠΡΙΝ ΤΟΝ ΒΡΑΔΙΝΟ ΥΠΝΟ.....	102
6.8 Η ΑΞΙΑ ΤΩΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	107
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	107
7.1 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	107
7.2 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΓΟΝΕΩΝ	115
7.3 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	118

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θερμές ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα. Γαβριηλίδου Ζωή, καθηγήτρια θεωρητικής γλωσσολογία ΑΠΘ Θεσ/κης, που με τίμησε υποστηρίζοντας την εργασία μου με τις πολύτιμες επιστημονικές της συμβουλές και τις εύστοχες παρατηρήσεις της. Σε όλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας αυτής, στάθηκε δίπλα μου με έναν πραγματικά ουσιαστικό τρόπο . Η συμβολή της ήταν καθοριστική για την επιτυχή εκπόνηση της εργασίας αυτής.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην υπεύθυνη του προγράμματος κα. Καραντζόλα Ελένη καθηγήτρια Γλώσσολογίας Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών και μέλος της τριμελούς επιτροπής, που πίστεψε πραγματικά σε εμένα και στις δυνατότητές μου δίνοντάς μου την ευκαιρία να συμμετάσχω στο μεταπτυχιακό αυτό πρόγραμμα. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος η υποστήριξή της ήταν αμέριστη αλλά και ουσιαστική.

Αντίστοιχα θερμά ευχαριστώ στον κ. Γαλαντόμο Ιωάννη, επίκουρο καθηγητή Γλωσσολογίας Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών μέλος της τριμελούς επιτροπής, που ήταν για μένα ο μέντοράς μου, πάντα δίπλα μου, υποστηρικτικός, συμβουλευτικός, ενθαρρυντικός σε κάθε βήμα μου...ευχαριστώ... για τις πολύτιμες επιστημονικές του συμβουλές, το χρόνο του, για το όραμά του...

Επίσης δεν θα μπορούσα να μην εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον μοναδικό, πνευματικό συμβουλάτορά μου στο αρχικό στάδιο της εργασίας μου, τον διακεκριμένο γλωσσολόγο κ. Ευάγγελο Ιντζίδη. Δεν αποτυπώνονται σε λόγια τα συναισθήματα που μου ενέπνευσε. Το όραμα και οι ιδέες του θα με ακολουθούν σε όλη μου την πορεία.

Ευχαριστώ το Δ/ντη εκπαίδευσης Ν. Αρκαδίας κ. Φώτιο Γκέσουρα, αλλά και τις σχολικές συμβούλους, Δημοτικής Εκπαίδευσης Ν. Αρκαδίας κα. Παπαζήση Ελένη και Τσούτσουβα Μαρία καθώς και τη σύμβουλο προσχολικής αγωγής κα. Τριανταφυλλιά Νικολούδη για την υποστήριξή τους στα πρώτα βήματα της μεταπτυχιακής μου πορείας.

Την Δ/ντρια του 11^{ου} Δημ. Σχολείου Τρίπολης για τη διευκόλυνση στο έργο μου.

Τέλος, το μεγαλύτερο ευχαριστώ το οφείλω στη μητέρα μου και στον αδερφό μου, που στέκονται πάντα δίπλα μου με την αγάπη τους σε κάθε βήμα της ζωής μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Καθημερινά ο άνθρωπος έρχεται σε επαφή με τον γραμματισμό. Χρησιμοποιεί τη γλώσσα, την ανάγνωση, τον προφορικό και τον γραπτό λόγο από τη στιγμή που ξυπνάει. Ακούει ραδιόφωνο ή τηλεόραση, διαβάζει την εφημερίδα του, τακτοποιεί τους λογαριασμούς του, συναλλάσσεται με δημόσιες υπηρεσίες, με καταστήματα, γράφει σε λίστα τα ψώνια του, συνομιλεί με την οικογένειά του, τους συναδέλφους, τους υπαλλήλους, τους φίλους του και γενικά συμμετέχει σε μια σειρά από εγγράμματα καθημερινά γεγονότα. Όλες αυτές οι δραστηριότητες απαιτούν τη γνώση της εγγραμματοσύνης, η οποία τυπικά πραγματοποιείται μέσα στη σχολική τάξη (Barton, 2009 20).

Το σχολείο γίνεται λοιπόν ο προθάλαμος όπου θα ευδοκιμήσει και θα διδαχθεί η γλώσσα. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως βασικό αντικείμενο μάθησης τη διδασκαλία της γλώσσας (Τεντολούρης Φ. & Χατζησαββίδης Σ., 2014 17). Για τον λόγο αυτό θεωρούνται σημαντικές οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων πάνω στον γραμματισμό των παιδιών, οι οποίες διερευνώνται στην παρούσα εργασία. Και οι δύο πλευρές συμβάλλουν στην κατάκτηση του γραμματισμού.

Η εργασία αποτελείται από 7 κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ορισμοί του γραμματισμού, το κοινωνικό του πλαίσιο, η σχέση του με τη γλώσσα, τα συστήματα γραφής, οι πρακτικές γραμματισμού, η ιστορία και οι ρίζες του, ο αναδυόμενος, ο σχολικός και ο ενήλικος γραμματισμός, τα μοντέλα γραμματισμού, η σχέση του με τα συμφραζόμενα και τέλος ο ρόλος των πολυγραμματισμών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο Στο αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θέσεις του ΔΕΠΠΣ και του Νέου Προγράμματος Σπουδών (Α,Β) για το μάθημα της γλώσσας Γ' Δημοτικού γενικά, οι οποίες αναλύονται σε ειδικότερους στόχους, όσον αφορά τον προφορικό λόγο, τον γραπτό, την παραγωγή γραπτού λόγου, τη γραμματική, το λεξιλόγιο, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση. Ακολουθεί η παράθεση των στόχων του Βιβλίου του Δασκάλου για το αντίστοιχο μάθημα της γλώσσας της Γ' Δημοτικού. Τέλος επιλέγονται και αναλύονται 7 Δραστηριότητες από το Βιβλίο και το Τετράδιο εργασιών της γλώσσας Γ' Δημοτικού του μαθητή, οι οποίες εμπεριέχουν πρακτικές γραμματισμού¹.

¹Λυμπεροπούλου Β (1st edn, taexeiola 2014)

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας, τα ειδικά ερωτήματα, που χωρίζονται σε άξονες και έπρεπε να απαντηθούν από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και τους περιορισμούς που προέκυψαν.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε προκειμένου να επιλεγεί το αντιπροσωπευτικό δείγμα των δασκάλων και των γονέων. Επιπλέον παρατίθενται τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων.

Το πέμπτο κεφάλαιο είναι χωρισμένο σε τρεις θεματικές ενότητες, από τις οποίες προκύπτουν ερωτήματα. Στην πρώτη ενότητα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο και τον σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας. Ειδικότερα ερευνάται η σημαντικότητά της, η αποτελεσματικότητά της, οι παράγοντες επιτυχίας της, τα εμπόδιά της και τέλος ο τρόπος αξιολόγησής της. Στη δεύτερη ενότητα ερευνώνται οι εμπειρίες των μαθητών και ο ρόλο τους στη γλωσσική διδασκαλία. Διατυπώνονται απόψεις για το ρόλο και την αξία των κειμένων, μέσω της συζήτησης, της κριτικής τους επεξεργασίας, των ενδεχόμενων αλλαγών, της ένταξης κειμένων καθημερινής χρήσης στο μάθημα και της παραγωγής ομαδικών κειμένων. Επίσης αναζητάται η σημαντικότητα του προφορικού λόγου και ο τρόπος δημιουργίας πολιτισμικού πλαισίου μέσα στην τάξη. Η τελευταία ενότητα απευθύνεται στις προσωπικές προτιμήσεις και συζητήσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τα κείμενα των ενδιαφερόντων τους, στις διευκολύνσεις που προσφέρουν στους μαθητές τους, όσον αφορά τις απορίες τους, την παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά και την αντικατάσταση ενός κειμένου. Τέλος καταγράφεται η άποψή τους για το ρόλο της γραμματικής.

Στο έκτο κεφάλαιο οι γονείς εκφράζουν τις απόψεις τους για το έντυπο υλικό, που κυκλοφορεί στο σπίτι τους και για τις συζητήσεις που το πλαισιώνουν. Στο ίδιο πλαίσιο διερευνώνται οι στάσεις τους απέναντι στα οπτικά κείμενα, στην τηλεόραση και σε οποιαδήποτε πληροφορία που πιθανόν τα παιδιά φέρνουν στο σπίτι τους. Τέλος τοποθετούνται για το ρόλο και την αξία των παραμυθιών στη ζωή των παιδιών τους.

Στο έβδομο κεφάλαιο ανακεφαλαιώνονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων από τη συνέντευξη πρώτα των εκπαιδευτικών και έπειτα των γονέων σχετικά με τις αντιλήψεις τους για το γραμματισμό. Στο τέλος γίνεται αναφορά σε σχετικές έρευνες που παρουσίασαν παρόμοια αποτελέσματα.

Ακολουθούν τα παραρτήματα με τον πιλότο συνέντευξης, τους πίνακες σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων και τέλος η βιβλιογραφία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Η έννοια *γραμματισμός (literacy)* ή *γραμματοσύνη* (Ong, 1997) «αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης και μη γλωσσικά κείμενα (π.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.)» (Μητσκοπούλου Β. 5.1 www.greek-language.gr).

Πραγματώνεται σε περιβάλλοντα με συγκεκριμένη ιδεολογία, σύμφωνα με τις επικρατούσες κοινωνικές πρακτικές αλλά και εξουσιαστικές δομές και η σχέση που συνάπτει προς αυτά ορίζουν τη σημασία και την αξία του (*ιδεολογικό μοντέλο*) (Μητσκοπούλου Β. 5.1 www.greek-language.gr).

Αποτελεί βασικό κριτήριο για κοινωνική καταξίωση και η έλλειψή του κριτήριο κοινωνικού στιγματισμού. Είναι ένας ισχυρός ταξινομητής και διαβαθμιστής ατόμων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτοορισμού του μέσω της αντίθεσης «εγγράμματος/ αγράμματος-αναλφάβητος» είναι ένα γκράφιτι σε παιδική χαρά του δυτικού Λονδίνου: «Η Σάρον Σ. είναι αγράμματη» (Baynham 2002, 16). «Η κατάταξη κάποιου στους «μη έχοντες» φέρει και το στίγμα του ορισμού του βάσει μιας έλλειψης -πολιτισμός της σιωπής Freire-» (Baynham 2002, 18). Είναι μια φορτισμένη, πολυδιάστατη λέξη, με την οποία συνδέεται ένα πλήθος εννοιών και ιδεολογιών. Στη βάση αυτών των ιδεολογικών θέσεων διατυπώνονται πολιτικές, σχεδιάζονται προγράμματα και οργανώνονται τάξεις διδασκαλίας (Baynham 2002, 17).

Όλες οι προσπάθειες ορισμού του και επαναορισμού του συνδέονται με τον ορισμό της Unesco, 1962: «Ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που τον καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του.» (Baynham 2002, 19-20)

Σήμερα ο όρος διευρύνεται και φέρει τη σημασία *επαρκή γνώση σε εξειδικευμένες περιοχές* π.χ. αναδυόμενος γραμματισμός στην παιδαγωγική, οικονομικός, οπτικός, πολιτισμικός, πολιτικός, θρησκευτικός, κινηματογραφικός και έντυπος γραμματισμός, γραμματισμός της πληροφορικής και των Η/Υ (Barton 2009, 37).

Οι ακαδημαϊκές μελέτες των Michael Cole (1986), Brian Street (1984) και της Shirley Heath (1983) οδηγούν σε νέους ορισμούς του γραμματισμού, οι οποίοι αναφέρουν ότι μπορεί να γίνει αντιληπτό στο πλαίσιο των κοινωνικών πρακτικών, μέσα στο οποίο αποκτάται και χρησιμοποιείται, ότι ποικίλλει από περίπτωση σε περίπτωση και περιγράφουν ότι μπορεί να κάνει ο γραμματισμός για τα άτομα, αλλά και τι μπορούν τα άτομα να κάνουν με τις εγγράμματες δεξιότητες (πραγματικές περιστάσεις των ανθρώπων που χρησιμοποιούν την ανάγνωση και τη γραφή στην καθημερινή τους ζωή, στα γεγονότα εγγραμματισμού).

Η ανάπτυξη κάποιου βαθμού γραμματισμού γίνεται με φυσικό τρόπο, τόσο στο οικογενειακό, όσο και στο κοινωνικό μας περιβάλλον, καθώς μαθαίνουμε τη μητρική μας γλώσσα και επικοινωνούμε με διάφορα είδη λόγου και τύπους κειμένων. Η επικοινωνία συντελείται με διαφορετικά πρόσωπα και σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις (Δενδρινού Β. www.greek-language.gr).

Ο Levine μιλάει για ένα «περίεργο αμάλγαμα ψυχολογικών, γλωσσικών και κοινωνικών διαδικασιών» (Baynham, 2002 28).

Γενικά ο γραμματισμός αναπτύχθηκε και διαμορφώνεται για να υπηρετήσει κοινωνικούς στόχους κατά τη δημιουργία και την ανταλλαγή νοήματος ενώ γίνεται καλύτερα κατανοητός στα συμφραζόμενα χρήσης του. Είναι ιδεολογικός, θα πρέπει να γίνεται νοητός με όρους κοινωνικής ισχύος και μπορεί να είναι και κριτικός (Baynham, 2002 22-23).

1.2 ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Ο γραμματισμός² σύμφωνα με τον Barton (2009) έχει κοινωνικό νόημα. Οι άνθρωποι τον αντιλαμβάνονται ως ένα *κοινωνικό φαινόμενο*. Η κοινωνική συγκρότηση του γραμματισμού τους βρίσκεται στη βάση των στάσεων, των πράξεων και της μάθησής τους. Αποτελεί μέρος του περιβάλλοντος και ταυτόχρονα το επηρεάζει και

²Με τον όρο "γραμματισμός" (ή εγγραμματισμός, ή σπανιότερα "αλφαβητισμός" και "εγγραμματοσύνη") αποδίδεται στην παρούσα εργασία ο όρος "literacy"

επηρεάζεται από αυτό. Είναι μια κοινωνική δραστηριότητα, η οποία περιγράφεται καλύτερα βάσει των εγγράμματων πρακτικών (ενταγμένες σε ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις), τις οποίες οι άνθρωποι αξιοποιούν στα εγγράμματα γεγονότα. Βασίζεται σε ένα σύστημα συμβόλων, που χρησιμοποιείται για την επικοινωνία. Είναι ένας τρόπος αναπαράστασης του κόσμου στον εαυτό μας και στους άλλους. Είναι μέρος της σκέψης μας και ως εγγράμματο γεγονός διαμορφώνει τη συνείδηση, τις προθέσεις και τις πράξεις μας και διαμορφώνεται από αυτές. Έχει την ιστορία της προσωπικής μας ζωής. Οι αλλαγές που επιφέρει αφορούν τις κοινωνικές και θεσμικές πρακτικές (Barton, 2009 67,69,71,78-79).

Οι άνθρωποι σε διαφορετικούς τομείς/σφαίρες της ζωής τους (σπίτι, σχολείο, εκκλησία, εργασία) χρησιμοποιούν και διαφορετικούς γραμματισμούς. Ο Klassen(1991) τονίζει ότι «το σπίτι είναι το κέντρο από το οποίο τα άτομα επιχειρούν την έξοδό τους σε άλλες σφαίρες» (Barton 2009, 63). Στο σπίτι πραγματώνονται διαφορετικά είδη ανάγνωσης και γραφής πολλών προελεύσεων (σχολείο, εργασία). Οι πρακτικές γραμματισμού διαρρέουν από τη μια σφαίρα στην άλλη ενώ διαπιστώνεται μεγάλη επικάλυψη(Barton 2009,60-63).

Ο Barton τονίζει ότι «οι γραμματισμοί δεν αξιολογούνται με τον ίδιο τρόπο, αλλά ποικίλουν ανάλογα με το ποιους και τίνος τους σκοπούς υπηρετούν. Κάποιες φορές οι σκοποί είναι αυτοπροαίρετοι (αυτόβουλες χρήσεις), ενώ άλλες φορές επιβάλλονται από έξω (επιβεβλημένες χρήσεις), όπως όταν πρέπει να συμπληρωθεί ένα επίσημο έντυπο. Σύμφωνα με τον BrianStreet (1993) διακρίνονται σε δεσπίζοντες, οι οποίοι προκύπτουν από τους κυρίαρχους θεσμούς και σε δημόδεις, που έχουν τη ρίζα τους στη καθημερινή ζωή. Οι Irvineκαι Elasser (1998) αναφέρονται σε εντόπιους και εισαγόμενους. Μια άλλη διάσταση είναι αυτή των δημιουργικών και των περιορισμένων (συμπλήρωση εντύπων/ καταλόγων)» (Barton 2009, 62).

Ανάλογα με τους ρόλους που κατέχουν οι άνθρωποι χρησιμοποιούν και τους ανάλογους γραμματισμούς π.χ. οι άνδρες ασχολούνται με τον επιχειρηματικό κόσμο των λογαριασμών, των δανείων και των επισκευών του σπιτιού (Barton&Padmore 1991). Οι ρόλοι όμως έχουν να κάνουν με την ισχύ και μεγάλο μέρος του εγγραμματισμού αποκτάται μέσα από τις σχέσεις άνισης ισχύος, όπως οι σχέσεις παιδιού-γονέα, μαθητή-δασκάλου (Barton, 2009 64-65).

Οι απόψεις των ανθρώπων για τον γραμματισμό παίζουν σημαντικό ρόλο στο πώς και τι μαθαίνουν – π.χ. διάβασμα την ώρα του φαγητού, ενώ οι στάσεις και οι πράξεις του γονέα επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο. Η μάθηση δεν σταματά

ποτέ. Όλες οι δραστηριότητες εμπεριέχουν μάθηση και ο γραμματισμός συνδέεται με τις απαιτήσεις της ζωής. Οι εγγράμματες πρακτικές δεν είναι σταθερές για πάντα (Barton, 2009 71).

Επιπλέον οι άνθρωποι ενεργούν στην καθημερινή ζωή τους μέσα σε διάφορα δίκτυα(π.χ. οικογένεια, γείτονες, συνάδελφοι), όπου στο εσωτερικό τους γίνεται ανταλλαγή εγγράμματων δραστηριοτήτων (Baynham, 2002 85-90).

1.3 ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ

Η παραγωγή και κατανόηση διαφορετικών ειδών λόγου και κειμένων προϋποθέτει εξοικείωση με συγκεκριμένο είδος κειμένων, τους τρόπους γραφής του, αλλά και γνώσης των τρόπων παραγωγής, διακίνησης και προσέγγισης των κειμένων. Όλα αυτά είναι αποτέλεσμα κοινωνικών και ιστορικών πρακτικών, που επιτρέπουν στο άτομο να συναντήσει συγκεκριμένου τύπου κείμενα έχοντας πρόσβαση σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα. Κατά την ανάγνωση ενός κειμένου ενεργοποιείται αυτή η γνώση και γίνεται καλύτερη η κατανόησή του. Μέσω του σχολείου τα άτομα έρχονται σε πρώτη επαφή με τους κοινωνικούς θεσμούς και τις μορφές γραμματισμού τους. Έπειτα η πρόσβαση σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα και οι εμπειρίες τους σ' αυτά διαμορφώνουν την κοινωνική τους ταυτότητα, η οποία τους επιτρέπει την κατανόηση διαφόρων ειδών λόγων και κειμένων(Μητσικοπούλου Β.,www.greek-language.gr Barton, 2009 104-118).

Η προσέγγιση του Barton (2009) βασίζεται σε μια κονστρουκτιβιστική άποψη για τη γλώσσα καθώς θεωρεί ότι η γλώσσα παίζει κεντρικό ρόλο στα νοητικά μοντέλα του κόσμου, τα οποία κατασκευάζουν οι άνθρωποι. Οι διαφορετικές μορφές γλώσσας, ο λόγος, καταλήγει σε γραπτά κείμενα και αυτά μεσολαβούν στην εμπειρία του ανθρώπου. Μια κοινότητα λόγου αποτελείται από ανθρώπους που έχουν κοινά κείμενα και πρακτικές αλλά και κοινές αξίες, σκοπούς και ενδιαφέροντα π.χ. ακαδημαϊκοί (Baynham, 2002 295-296 Barton, 2009 118-121).

Η κατανόηση του γραμματισμού συνεπάγεται μελέτη των κειμένων και των πρακτικών που τα συνοδεύουν. Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τύποι κειμένων όπως: ημερολόγια, προσωπικές σημειώσεις, χρησιμοί, άρθρα εφημερίδων, ποιήματα, προσευχές, ιστοσελίδες, διαφημίσεις, γκράφιτι, δελτία κίνησης τραπεζικών

λογαριασμών κ.α. Ζούμε σ' έναν κόσμο όπου μεσολαβητές είναι τα κείμενα (Smith, 1990 Barton, 2001). Η γλώσσα μεσολαβεί στην εμπειρία μας.

Σύμφωνα με τον Freire (Freire&Macedo 1987) η ανάγνωση του κόσμου γύρω μας προηγείται πάντα της ανάγνωσης του κειμένου.

Η συγγραφή ενός κειμένου προϋποθέτει την εκμάθηση ενός είδους «τεχνολογίας» με χρήση υλικών (χαρτί, μολύβι, επεξεργαστής κειμένων) και είναι αποτέλεσμα μιας περίπλοκης κοινωνικής διαδικασίας, ενώ συνδέεται με διάφορες κοινωνικές πρακτικές, με τη γενικότερη κοινωνική δυναμική, τις διάφορες μορφές και δομές εξουσίας, την κοινωνική τάξη, το φύλο, την ταυτότητα κ.α. (Hasan&Williams 1996 Gee 1996 Street 1995).

Σημαντική είναι και η σχέση ανάμεσα σε γραπτή και προφορική γλώσσα. Οι ρίζες του γραπτού λόγου βρίσκονται στον προφορικό λόγο. Η κοινωνιογλωσσολογική κριτική της γλωσσολογίας του Chomsky (1972) έστρεψε την προσοχή στις διαφορές μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου. Έπειτα εξετάστηκε το συνεχές από τον γραπτό στον προφορικό λόγο και ακολούθησε η αποδοχή ότι δεν υπάρχουν δύο μόνο μορφές της γλώσσας, αλλά πολλές σύνθετες διαμορφώσεις, που συνεπάγονται τόσο τη γραφή όσο και την ομιλία (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, φαξ). Στην πραγματική ζωή η προφορική και γραπτή γλώσσα είναι αδιαχώριστες, καθώς η προφορική αποτελεί ένα σημαντικό πλαίσιο για τα περισσότερα εγγράμματα γεγονότα. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Michael Halliday (1985) «Και οι δύο μορφές είναι γλώσσα: και η γλώσσα είναι σημαντικότερη και από τις δύο. Είναι λάθος η υπερβολική εμμονή στο μέσο». Το ιδεολογικό μοντέλο του εγγραμματισμού υιοθετεί τη λογική του συνεχούς μεταξύ προφορικότητας και γραμματοσύνης, όπου κυμαίνεται από την πλέον άτυπη προφορική συνομιλία μέχρι το πιο αφηρημένο και αποσπασμένο από τα εξωκειμενικά συμφραζόμενα μαθηματικό σύγγραμμα (Barton, 2009 125, 128, 132, 134 Μητσικοπούλου Β., www.greek-language.gr).

Κεντρική ιδέα της οικολογικής θεώρησης του γραμματισμού είναι ότι βρίσκεται πάντα μέσα σε ένα πλαίσιο όπως βρίσκεται και η ανθρώπινη δραστηριότητα. Η μάθηση σταδιακά απομακρύνεται από το άμεσο πλαίσιο. Ο βαθμός κατανόησης της γλώσσας από το άμεσο πλαίσιο ποικίλλει. Ο Frank Smith (1984) μιλάει για γλώσσα εξαρτημένη από την κατάσταση, όπου χρησιμοποιεί το περιβάλλον για να βρει ενδείξεις του νοήματος (δεικτικές λέξεις: «εκείνο», «εκεί») και για γλώσσα ανεξάρτητη όπως συζητήσεις, αφηγήσεις, εξηγήσεις. Η γραπτή γλώσσα, ακόμη και

όταν δεν εξαρτάται από την άμεση κατάσταση, εξακολουθεί να βρίσκεται σε ένα πλαίσιο (Barton, 2009 135).

1.4 ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΓΡΑΦΗΣ

Η γλώσσα αποτυγχάνει, όταν απαιτείται πλήρης ακρίβεια και ένα και μόνο νόημα, για αυτό στην ιστορία του γραμματισμού επινοήθηκαν νέες σημειογραφίες (άλγεβρα, μαθηματικός λογισμός, τυπική λογική). Σημαντικό μέρος του νοήματος βρίσκεται στη διάταξη και στην διακειμενικότητα που την διέπει, καθώς κατανοούμε το νέο με βάση αυτό που ήδη γνωρίζουμε. Πολλές σημειογραφίες ακολουθούν μια διαδοχή όπως: τη διάταξη από αριστερά προς τα δεξιά (χημικές εξισώσεις, πατρών πλεξίματος, μουσικές και χορογραφικές σημειογραφίες, προγραμματισμός Η/Υ, γλωσσολογικοί κανόνες), τη διάταξη με υψηλό βαθμό διάρθρωσης (τηλεφωνικοί κατάλογοι, πίνακες δρομολογίων, διαγράμματα ροής Goody1977 Gaur1984), η μη γραμμική διάταξη (χάρτες, νοερόι χάρτες, αρχιτεκτονικά σχέδια), με λιγότερο δομημένο τρόπο (διαφημίσεις, πινακίδες). Η διάταξη είναι σημαντική στην ποίηση, στις σημειώσεις, στα εξώφυλλα. Η παρουσία του γραμματισμού θα μπορούσε να επεκταθεί στα σήματα (σιδηροδρομικών σταθμών, αεροδρόμια), στα επιτραπέζια παιχνίδια, τα τατουάζ (Barton, 2009 136,147-150).

1.5 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Οι εγγράμματες δραστηριότητες παρουσιάζουν διαφορετική τυπολογία ανάλογα με το φύλο ενώ το τι σημαίνει να είσαι εγγράμματος διαφέρει σε διαφορετικές γλώσσες, οι οποίες έχουν τις δικές τους πρακτικές (Barton, 2009 77,93).

Σε περιπτώσεις πολύγλωσσου περιβάλλοντος, διαφορετικά είδη γραμματισμού μπορεί να συνυπάρχουν με διαφορετικές λειτουργίες. Συχνά τα παιδιά λειτουργούν ως διαμεσολαβητές των μεγαλύτερων μελών της οικογένειας γιατί έχουν μεγαλύτερη ευκολία με τις γλώσσες και τα είδη γραμματισμού του κυρίαρχου πολιτισμού. Μέσα σε οποιαδήποτε γλώσσα, οι άνθρωποι χρησιμοποιούν διαφορετικές παραλλαγές της γλώσσας αυτής, κατάλληλες για διαφορετικές περιστάσεις (Barton, 2009 91-92).

Όλες οι κοινωνίες ελέγχουν σύμφωνα με τον Barton (2009), με κάποιον τρόπο, την πρόσβαση στον γραπτό λόγο, γιατί ο γραμματισμός συνεπάγεται πληροφορίες και

μετάδοση ιδεών μιας και στόχος του πλαισίου στο οποίο ασκείται είναι η διατήρηση και η αμφισβήτηση των υπαρχόντων κοινωνικών θεσμών. Μπορεί να υπάρξουν σκόπιμοι περιορισμοί πρόσβασης σε δεξιότητες γραμματισμού. Όλα αυτά επηρεάζουν τα δικαιώματα, την ανάπτυξη και την αίσθηση προσωπικής δύναμης του ανθρώπου (Barton, 2009 98-100).

1.6 ΙΣΤΟΡΙΑ – ΡΙΖΕΣ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Η ανάπτυξη του εγγράμματος πολιτισμού ξεκίνησε πριν την εμφάνιση της τυπογραφίας και συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Πριν από την καθιέρωση της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης η εγγραμματοστική διδασκαλία γινόταν από τους γονείς, παππούδες και αδέρφια. Η υποχρεωτική εκπαίδευση έδωσε τη δυνατότητα να είναι όλοι εγγράμματοι, αλλά η ιδέα αυτή έγινε αποδεκτή ως δικαίωμα τον 20^ο αιώνα. Θεσμοί του εγγραμματοσμού όπως το βιβλιοπωλείο, η βιβλιοθήκη κ.α. αναπτύχθηκαν βαθμιαία (Barton, 2009 167, 172).

Η μάθηση πραγματοποιείται μέσα σε καταστάσεις που είναι συχνά επαναλαμβανόμενες για το παιδί, όπως το εγγράμματο γεγονός. Ο ενήλικας, ο «υποστηρικτικός άλλος» (Barton, 2001), είναι ο κάτοχος της γνώσης και του πολιτισμού και μυεί το παιδί σε αυτόν. Σταδιακά η μεσολάβηση του ενήλικα μειώνεται και το παιδί γίνεται πιο αυτόνομο, εσωτερικεύοντας τις δομές της κοινωνικής διάδρασης – εσωτερικεύση, Vygotsky. Τα παιδιά μαθαίνουν πράγματα πέρα από τις ικανότητές τους – ζώνη εγγύτατης ανάπτυξης ή Zoned, Vygotsky «το κενό ανάμεσα στο τι μπορεί να κάνει ένα παιδί αβοήθητο και στις ικανότητες που εκδηλώνει υποστηριζόμενο από μια κοινωνική σκαλωσιά» (Barton, 2009 178-180).

Το ιδεολογικό μοντέλο του γραμματισμού αναδεικνύει την εθνογραφική προσέγγιση ως κεντρική ερευνητική στρατηγική με φυσικό επακόλουθο την πριμοδότηση των ιθαγενών (emic³) εννοιών, καθώς η γραμματιστική αποκτά ποικίλες σημασίες και λειτουργίες σε διαφορετικές κοινωνίες (Μητσικοπούλου Β., www.komvos.gr).

Ο γραμματισμός μπορεί να επιβραδύνει την εξαφάνιση μιας γλώσσας, προσδίδοντάς της κύρος και διευρύνοντας τις χρήσεις της (Barton, 2009 265).

³Η προσέγγιση emic (-ημική), από την κατάληξη της *φωνημικής* προσέγγισης στη γλωσσολογία, προσπαθεί να κατανοήσει τα πολιτισμικά μορφώματα από την ιθαγενή σκοπιά και με όρους του ιθαγενούς συστήματος

1.7 ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Στις εγγράμματες δραστηριότητες του σπιτιού όπως: το διάβασμα παραμυθιού, τα παιχνίδια, μπορούν να προστεθούν το μαγείρεμα, τα ψώνια, οι λογαριασμοί, οι γιορτές. Στο σπίτι τα παιδιά αρκετών δυτικών χωρών έρχονται σε επαφή με ένα ευρύτατο έντυπο περιβάλλον. Πολλές μελέτες του αναδυόμενου παιδικού εγγραμματισμού έχουν ερευνηθεί στο σπίτι (Hope Jensen Leichter 1984, William Teal 1986). Σε κάθε δραστηριότητα εμφανίζεται και μια διαφορετική μορφή εγγραμματισμού. Η παρατήρηση μιας κοινωνικής διάδρασης αλλά και η συμμετοχή σε αυτή συμβάλλουν στην εκμάθηση του εγγραμματισμού. Το ίδιο ισχύει και σε δραστηριότητες εκτός σπιτιού π.χ. ψώνια (Barton, 2009 199-201).

1.8 ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Στο σχολείο εκπαίδευση και μόρφωση είναι αλληλένδετες. Η εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής αποτελεί το σκοπό της εκπαίδευσης και γενικότερα να αναπτύξουν οι μαθητές το επίπεδο και τα είδη γραμματισμού που απαιτεί η κοινωνία τους για το παρόν και το μέλλον. Ο σχολικός γραμματισμός διεισδύει στο σπίτι και σε άλλες περιοχές της ζωής (Street&Street, 1991). «Το σχολείο απορροφά ένα μεγάλο μέρος της ζωής των παιδιών και αποτελεί ένα σημαντικό σημείο αναφοράς των αξιών και των στάσεών τους». (Barton 2009, 234). Το παιδί συμμετέχει σε ένα φάσμα εγγράμματων δραστηριοτήτων που δεν αποτελούν μέρος της επίσημης διδασκαλίας της ανάγνωσης και γραφής π.χ. γραψίματα σε τοίχους και θρανία, μυστικά σημειώματα, πίνακες ανακοινώσεων, ανάγνωση καταλόγου, μεταφορά μηνυμάτων στο σπίτι (Barton, 2009 231-235).

Οι επιλογές σχετικά με τη γλωσσική αγωγή των μαθητών είναι αποτέλεσμα των γλωσσικών και εκπαιδευτικών ρυθμίσεων της πολιτείας. Η επίσημη διδασκαλία έχει της δικές της πρακτικές (ειδικά βιβλία, τετράδια). Τα παιδιά μαθαίνουν να περιορίζουν την ερμηνεία στο νόημα του κειμένου (Olson&Nickerson 1978), μαθαίνουν να χειρίζονται πραγματικότητες βασισμένες σε κείμενα (Wertsch 1991). Σύμφωνα με τον Barton (2009) σε όλα τα είδη εγγράμματων γεγονότων συζητούνται κείμενα, μαθητικά γραπτά, γραπτές δοκιμασίες. Μερικές χρήσεις της γλώσσας είναι καθοριστικές για την κατάκτηση του εγγραμματισμού και την σχολική επιτυχία. Οι

επαναλαμβανόμενες διαδικασίες που συντελούνται μέσα στην τάξη έχουν την μορφή ερώτησης δασκάλου, απάντησης του μαθητή και ανατροφοδότησης ή αξιολόγησης από τον δάσκαλο «ΕΑΠ: έναυσμα, ανταπόκριση, ανατροφοδότηση ή ΕΑΑ: έναυσμα, ανταπόκριση, αξιολόγηση Bloome&Green1992». Επιπλέον τα παιδικά βιβλία είναι πολυτροπικά με αποτέλεσμα δύσκολα να ξεχωρίζουμε τη σπουδαιότητα του έντυπου υλικού από άλλες μορφές οπτικής αποκόμισης νοήματος (Barton, 2009 235-237).

Μεγάλος αριθμός μελετών έχει συνδέσει την σχολική επιτυχία ή αποτυχία με το οικογενειακό και στενό κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών με αποτέλεσμα παιδιά από τα χαμηλότερα οικογενειακά κοινωνικά στρώματα να μην έχουν αναπτύξει γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες, που απαιτεί ο σχολικός γραμματισμός. Το γεγονός ότι μεγάλος αριθμός μαθητών των παραπάνω στρωμάτων μετά την αποφοίτησή του απασχολείται στις λιγότερο καλοπληρωμένες δουλειές ενισχύει την άποψη ότι το σχολείο αναπαράγει την κοινωνική ιεραρχία (Μητσικοπούλου Β., www.komvos.edu.gr).

1.9 ΕΝΗΛΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Η Ουνέσκο έδωσε υψηλή προτεραιότητα σε *προγράμματα γραμματισμού*, διότι πίστευαν ότι «μέσω των νοοτροπιών και των γνωστικών δεξιοτήτων που καλλιεργεί στα άτομα, προάγει την οικονομική ανάπτυξη και τη γενική ευημερία. Στόχος ήταν να περιοριστούν η φτώχεια, οι ασθένειες και οι αποκαλούμενες «παραδοσιακές αλλά μη παραγωγικές μορφές κοινωνικής οργάνωσης» (Barton 2009, 249).

Ο γραμματισμός που προωθούσαν οι αναπτυξιακοί φορείς ήταν πάντα ο λειτουργικός. Ο Gray στο βιβλίο του: *Η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής* (1956) αναφέρει ότι «κάποιος είναι λειτουργικά εγγράμματος αν είναι ικανός να συμμετέχει αποτελεσματικά σε όλες τις δραστηριότητες του πολιτισμού ή της ομάδας του, οι οποίες προϋποθέτουν γραμματισμό» (Barton 2009,250). Εδώ ο γραμματισμός είναι μετρήσιμος και ποσοτικός.

Έρευνες στον Καναδά, ΗΠΑ, Αυστραλία και Βρετανία δείχνουν ότι «ένας στους δέκα ενήλικες αντιμετωπίζει προβλήματα γραμματισμού στην καθημερινή του ζωή. Η εικόνα που έχει ο κόσμος είναι αυτή του απομονωμένου, του περιθωριακού, που πρέπει να κρύβεται και να βρίσκει συνεχώς δικαιολογίες» (Barton 2009, 257). Η Fingeret παρουσιάζει ότι οι άνθρωποι με προβλήματα γραμματισμού μέσα στα δίκτυα

τους αντιμετωπίζονται ως ίσοι, είναι αλληλοεξαρτώμενοι και ανταλλάσσουν δεξιότητες (Barton, 2009 259).

1.10 ΜΟΝΤΕΛΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Τα μοντέλα γραμματισμού, τα σχήματα, ο κόσμος του νου επηρεάζουν τον τρόπο ανάγνωσης του κόσμου. Σήμερα τα διαθέσιμα μοντέλα ανάγνωσης της έννοιας του γραμματισμού είναι:

- Το μοντέλο του ελλείμματος (Freire), όπου το άτομο που μαθαίνει ανάγνωση και γραφή μοιάζει με άδειο δοχείο που οφείλει να γεμίσει με γνώσεις. Σχετικά με τον γραμματισμό μπορεί να υπονοεί έλλειψη στον προφορικό λόγο ή στις πρακτικές ανατροφής των παιδιών.
- Το ιατρικό μοντέλο, μια ισχυρή μεταφορά, όπου η έλλειψη γραμματισμού αντιμετωπίζεται ως κατάσταση ιατρικής φύσης και εξαιτίας της «υποφέρουν» κάποια άτομα.
- Το μοντέλο της ανάπτυξης δεξιοτήτων, όπου η απόκτηση γραμματισμού συνεπάγεται και απόκτηση μιας σειράς δεξιοτήτων.
- Το θεραπευτικό μοντέλο, όπου ο γραμματισμός νοείται ως τρόπος επίλυσης προβλημάτων.
- Το μοντέλο της προσωπικής ενδυνάμωσης, όπου ο γραμματισμός θεωρείται διαδικασία ανάπτυξης αυτοπεποίθησης και προσωπικής ισχύος.
- Το μοντέλο της κοινωνικής ενδυνάμωσης, το οποίο συνδέεται με την κοινωνική αλλαγή.
- Τα λειτουργικά μοντέλα γραμματισμού, που έχουν σκοπό να εφοδιάσουν τους μαθητές με ικανότητες προσαρμογής και επιτυχίας εντός κοινωνικού πλαισίου.
- Τα κριτικά μοντέλα γραμματισμού, τα οποία ενώ δίνουν σημασία στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα, δεν τα θεωρούν ως δεδομένα και τα υποβάλλονται σε κριτική ανάλυση.

(Baynham, 2002 25-28).

«Ο κριτικός γραμματισμός δεν αποδέχεται ως φυσικούς τους κυρίαρχους θεσμούς και λόγους, αλλά τους θέτει σε αμφισβήτηση» (Baynham 2002, 12). Στοιχεί στην ευαισθητοποίηση των ατόμων στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών

γραμματισμού και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντί τους (Μητσκοπούλου Β.,www.komvos.gr).

1.11 ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΜΦΡΑΖΟΜΕΝΑ

Οι σχετικές με τον γραμματισμό κατασκευές είναι:

- Οι *πρακτικές γραμματισμού*(literacypractices), η διερεύνηση όχι μόνο του τι κάνουν οι άνθρωποι με τον γραμματισμό, αλλά και το τι πιστεύουν ότι κάνουν, τις αξίες που επενδύουν σ' αυτόν και τις ιδεολογίες με τις οποίες τον περιβάλλουν.
- Τα *συμβάντα γραμματισμού* (literacyevents), δηλαδή «κάθε ακολουθία δράσης, κατά την Heath (1983), που εμπλέκει ένα ή περισσότερα άτομα και στην οποία παίζει κάποιο ρόλο η παραγωγή ή/και η κατανόηση έντυπου υλικού. Υπόκεινται σε κανόνες κοινωνικής διεπίδρασης που ρυθμίζουν το είδος και το ποσό της ομιλίας σχετικά με ό,τι είναι γραμμένο».
- Οι *διάμεσοι του γραμματισμού* (mediatorsofliteracy), «το άτομο που καθιστά τις δικές του δεξιότητες γραμματισμού διαθέσιμες στους άλλους, επίσημα ή ανεπίσημα, για να εκπληρώσουν συγκεκριμένους στόχους γραμματισμού».
- Τα *δίκτυα* (networks), οι κοινωνικές σχέσεις, κατά τον Boissevain (1987), στις οποίες εμπλέκεται κάθε άτομο. Διακρίνονται πρώτης και δεύτερης τάξης δίκτυα.
- Τα *πεδία γραμματισμού* (domainsofliteracy), «τα βασικά περιβάλλοντα και συμφραζόμενα όπου χρησιμοποιούν οι άνθρωποι τον γραμματισμό (σπίτι, εργασία, σχολείο, καταστήματα, υπηρεσίες, δρόμος)».

(Baynham, 2002 55-57).

1.12 ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ

Τέλος «οι *πολυγραμματισμοί*είναι μια προσέγγιση όπου κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκόμενων στα κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσω και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Με αυτή την τριβή, οι διδασκόμενοι θα αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν, να καταλαβαίνουν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων και των συναφών κοινωνικών

πρακτικών» Η πολυμορφία και πολυγλωσσία της γλώσσας όπως οι διάλεκτοι, τα επίπεδα ύφους, οι προφορές καθώς και η πολυτροπικότητά της μέσω της εικόνας, του ήχου, των νευμάτων δίνουν άλλη διάσταση στην έννοια του γραμματισμού και στην απόκτηση νοημάτων. (KalantzisM.&CopeB., www.komvos.edu.gr).

Αφού προσεγγίσαμε τον γραμματισμό θεωρητικά, στο επόμενο κεφάλαιο θα δούμε το νομοθετικό πλαίσιο, τη στοχοθεσία και την παρουσία του γραμματισμού πιο συγκεκριμένα, εστιάζοντας στο μάθημα της γλώσσας της Γ΄ Δημοτικού. Γίνεται αναφορά στο τι έχει προτείνει το ΔΕΠΠΣ και το Νέο Π.Σ. σε σχέση με το χειρισμό της γλώσσας.Ακόμα προβάλλονται οι θέσεις του Βιβλίου του Δασκάλου. Τέλος γίνεται ανάλυση ενδεικτικών δραστηριοτήτων από το Βιβλίο ή το Τετράδιο της γλώσσας του μαθητή με σκοπό να διαφανούν οι πρακτικές γραμματισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ Γ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

2.1 ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑΣ – ΔΕΠΠΣ– ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α,Β)⁴

Η γλώσσα κατέχει την κυρίαρχη θέση στο Δημοτικό Σχολείο τόσο στο πλαίσιο της επικοινωνίας όσο και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων τους. Στη δομή της στηρίζεται το οικοδόμημα της γνώσης όλων των μαθημάτων.Ειδικότερα η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος θεμελιώνεται και πλαισιώνεται με στόχους όπως αυτούς που είναι διατυπωμένοι από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. Σκοπός είναι: «η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά

⁴ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΔΗΜΟΤΙΚΟ & ΓΥΜΝΑΣΙΟ) - ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ, 2007 έο Πρόγραμμα Σπουδών , Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450 Με την συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)

το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και ευρύτερη κοινωνία τους. Η γλώσσα νοείται ως σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο. Γίνεται αντικείμενο μελέτης ως αφηρημένο σύστημα σχέσεων και ως λειτουργία του συστήματος σε πραγματικές συνθήκες. Αντιμετωπίζεται ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων καθώς και ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής, μετατροπής και δημιουργίας πραγματικότητας. Λαμβάνεται υπόψη τόσο η συγχρονική όσο και η διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας, ο ετερογενής χαρακτήρας της και το πολυπολιτισμικό στοιχείο» (ΔΕΠΠΣ, 14).

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών⁵ καλλιεργεί τον γλωσσικό γραμματισμό στηριζόμενος στις «αρχές της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση, της ενίσχυσης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, της διαπολιτισμικής συνεργασίας, της δημοκρατίας και της ισονομίας των πολιτών, της διάχυσης των ιδεών της αειφορίας και της προστασίας του περιβάλλοντος και της προώθησης της ψηφιακής τεχνολογίας» (Π.Σ. β,8)

Επιπλέον το Νέο Π.Σ. επιδιώκει οι μαθητές να αποκτήσουν «στέρεη μεταγλωσσική ενημερότητα της μορφολογίας και της σύνταξης της γλώσσας, μεταγλωσσικές γνώσεις, ακαδημαϊκές δεξιότητες, να αξιοποιήσουν την προϋπάρχουσα ή αναδυόμενη γνώση διαλέκτων/ποικιλιών/άλλων γλωσσών, να κατανοήσουν τα κειμενικά είδη και τα υβριδικά κειμενικά είδη των ΤΠΕ καθώς και τα εργαλεία του ιστού δεύτερης γενιάς(web. 2.0)ως πρακτική ψηφιακού γραμματισμού, των δηλούμενων και υποδηλούμενων νοημάτων, την κατεύθυνση ενός πολυτροπικού γραμματισμού» (Π.Σ. β, 9-12)

Σε επίπεδο οργάνωσης της ύλης το Νέο Π.Σ. είναι ανοικτού τύπου, όπου ο δάσκαλος είναι ευέλικτος ως προς το εκπαιδευτικό υλικό και συνδημιουργός με τη συνδρομή των νέων τεχνολογιών το οποίο προσαρμόζει στις ανάγκες της κάθε τάξης και κάθε μαθητή (διαφοροποιημένη παιδαγωγική). (Π.Σ. α, 4-5)

Κοινά στοιχεία και στα δύο προγράμματα είναι ο στόχος της αποτελεσματικής γλωσσικής επικοινωνίας παράλληλα με την κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, η αυτονόμηση του μαθητή απέναντι στη μάθηση. Επιπρόσθετα το Νέο Π.Σ. τοποθετεί τα μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας ως προϊόντα διαμεσολάβησης νοημάτων.

Ο μαθητής λοιπόν ως κατεξοχήν αποδέκτης των στόχων του μαθήματος εμπλέκεται στις σχέσεις που διαμορφώνονται γύρω από την γλώσσα και αποκτά σταδιακά

⁵ Εν συντομία Π.Σ.

δεξιότητες και αντιλήψεις τόσο για τον κόσμο και τον πολιτισμό, όσο και για την σύσταση των ίδιων των γλωσσικών συνθέσεων.

Γι' αυτό στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, ο μαθητής επιδιώκεται «να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, ως σύστημα σκέψης, για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες και να ικανοποιεί έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές, πνευματικές και κοινωνικές του ανάγκες. Να κατανοεί 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. Να συνειδητοποιήσει ότι διαθέτει την ικανότητα να περιγράφει, να τροποποιεί την εξωτερική πραγματικότητα αλλά και να δημιουργεί πραγματικότητα με το λόγο του, στο μέτρο που μεταχειρίζεται τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα και ότι η δυνατότητα αυτή είναι συνάρτηση της γνώσης και της συνειδητής χρήσης του γλωσσικού συστήματος. Οι γλωσσικοί ρόλοι πολλαπλασιάζονται κάθε φορά που έρχεται σε επαφή με νέες γνώσεις και καθημερινές πρακτικές. Μπορεί να τους απολαύσει αναπαράγοντάς τους»(ΔΕΠΠΣ, 17-18).

Ένας σημαντικός στόχος είναι και η κατανόηση της θέσης της γλώσσας ως ζωντανό στοιχείο ταυτότητας ενός ολόκληρου πολιτισμού. Γενικά να προσδιοριστεί η θέση της «στον πολιτισμό ενός λαού, η σημασία της για τα έθνη και η επαφή της με γλωσσικής υφής πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών. Αλλά και ο αλλοδαπός μαθητής, ο ενταγμένος στην τάξη, στην οποία χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, αυτός πρέπει μέσα στο πλαίσιο της φυσικής επικοινωνίας να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας, να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει μια θετική στάση απέναντί του» (ΔΕΠΠΣ,18).

Τα όρια της γλώσσας είναι διακριτά για κάθε έθνος. Η συνειδητοποίηση ότι η γλώσσα έχει ευρεία θέση ενδυναμώνει τη μελέτη της.

Ο ρόλος της πολυγλωσσίας και της γλωσσικής ποικιλότητας συνυπολογίζεται και στο Νέο Π.Σ. ενισχύοντας τη γλωσσική ενημερότητα αλλά και την καλύτερη εκμάθηση της πρότυπης γλώσσας. (Π.Σ. α, 16)

Σημαντική είναι και η ανάγκη επιβίωσης σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Σωστά λοιπόν το ΔΕΠΠΣ και Νέο Π.Σ. συμπεριλαμβάνει και τους αλλοδαπούς μαθητές στο πρόγραμμά του μιας και οι ταυτότητες των μαθητών των τάξεών μας έχουν πληθύνει.

Η γλωσσική επάρκεια της δεύτερης γλώσσας πρέπει να επιτυγχάνεται σε βαθμό τέτοιο που η επικοινωνία και η καθημερινή κάλυψη αναγκών να γίνονται αβίαστα.

2.1.1 ΔΕΠΠΣ - ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α,Β) ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Η γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο νοείται ως προφορικός λόγος και γραπτός λόγος. Ειδικότερα για τους μαθητές της Γ' Δημοτικού η ανάπτυξη του προφορικού λόγου πρέπει : «να θέτει σε λειτουργία μηχανισμούς ακουστικής, απαντητικής ετοιμότητας και βιωματικής συμμετοχής. Ο μαθητής να ακροάται, να διατυπώνει ερωτήματα, να απαντάει, να εξιστορεί, να εξηγεί και να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση. Να αναγνωρίζει και να ερμηνεύει διαθέσεις, προθέσεις, συναισθήματα κ.τ.λ. όπως αποκαλύπτονται από τα εκφραστικά μέσα, τη μορφή και την οργάνωση του περιεχομένου. Να αναγνωρίζει τις διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά είδη προφορικού λόγου (π.χ. αφήγηση περιστατικών, περιγραφή σπιτιού, πειράματος). Να κατανοεί τη σκοπιμότητα των φραστικών επιλογών του ομιλητή, η οποία καθορίζεται από την περίσταση επικοινωνίας. Να περιγράφει και να αφηγείται γεγονότα, να αφηγείται από μνήμης. Να ανακοινώνει σε ακροατήριο. Να αναλύει και να αξιολογεί τις πληροφορίες που του δίνονται, εκτιμώντας όλα τα στοιχεία του λόγου. Να συμμετέχει σε συζητήσεις, να εντοπίζει τα κύρια σημεία στο λόγο των ομιλητών, να τα συγκρατεί στη μνήμη και να τα αξιοποιεί κατά περίπτωση. Να διακρίνει το γεγονός από το σχόλιο σε μια προφορική αφήγηση. Να επιλέγει και να χρησιμοποιεί ορθά το επίπεδο ύφους που επιβάλλει η περίπτωση επικοινωνίας. Να ελέγχει, αν ο λόγος του είναι κατανοητός και αποδεκτός. Να εντοπίζει και να αποφεύγει συνήθη φραστικά σφάλματα και να συλλαμβάνει υπονοούμενα. Να χρησιμοποιεί όλο και πιο πλούσιο λεξιλόγιο και τέλος να εκτιμά και να απολαμβάνει αισθητικά καταξιωμένες μορφές λόγου, όπως απαγγελίες, θεατρικές παραστάσεις, ομιλίες κτλ.» (ΔΕΠΠΣ, 19-20).

Διαπιστώνουμε ένα πολυπληθές πεδίο δράσης που μπορεί να εμπλακεί ο προφορικός λόγος του μαθητή αλλά και στο οποίο θα οικοδομηθεί η γλωσσική γνώση. Οι επιλογές του λεξιλογίου και η σύνθεσή του σε συνδυασμό με το ύφος και τις περιστάσεις επικοινωνίας τον ανεβάζουν σε ψηλότερα σκαλιά απ' όπου ο πραγματικός κόσμος έχει άλλη μορφή πια, απ' την πρότερη.

Το Νέο Π.Σ. συμφωνεί με τα παραπάνω προσθέτοντας την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων αξιοποιώντας τη γλώσσα σε αλληλεπίδραση με άλλους σημειωτικούς κώδικες, όπως η εικόνα και οι ήχοι. (Π.Σ. β, 80)

Ενδεικτικές δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε αυτούς τους στόχους είναι: «η βιωματική εμπλοκή των μαθητών στον προφορικό λόγο μέσα από παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, θέατρο και ενεργητική συμμετοχή στις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής. Ρόλοι από την καθημερινή ζωή και τα αναγνώσματα, ώστε ο μαθητής να εφαρμόζει το σχετικό κάθε φορά γλωσσικό υλικό και να εξοικειώνεται βιωματικά με αυτό. Εφαρμογή προφορικών οδηγιών για την εκτέλεση έργων, η συστηματική αξιοποίηση του διαλόγου και της προφορικής αφήγησης, ο σχολιασμός μιας είδησης, προσώπων, πραγμάτων, καταστάσεων, συναισθημάτων, μιας εικόνας κτλ.. Εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης, ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας. Εξοικείωση με διαφορετικά είδη προφορικού λόγου: οδηγία, ανακοίνωση, συνέντευξη, διαφήμιση κτλ. Διάκριση του πραγματικού με το εξωπραγματικό, του γεγονότος από το σχόλιο. Ανακοίνωση στην τάξη των αποτελεσμάτων ομαδικής εργασίας, προσωπικών εμπειριών, συναισθημάτων, σκέψεων, επιθυμιών, σχεδίων, προγραμμάτων, του νοήματος του κειμένου κτλ. Χρήση των ειδικών επιστημονικών εννοιών»(ΔΕΠΠΣ, 19-20).

Το Νέο Π.Σ. συμφωνεί με τα παραπάνω και τονίζει επίσης οι διάλογοι και τα προφορικά κείμενα να βρίσκονται σε δομημένα πλαίσια. (Π.Σ. β, 77-78)

Πραγματικά η βιωματική εμπλοκή των μαθητών με αντίστοιχες δραστηριότητες ενεργοποιεί τις αισθήσεις και εμπλουτίζει τη μνήμη και το νου. Η καθημερινότητα δεν είναι πια κάτι μακρινό. Δεν είναι χώρος δράσης και έκφρασης μόνο των μεγάλων. Στο σχολείο δίνεται η δυνατότητα στοιχεία της καθημερινότητας να ζωντανέψουν, να αναπλάστουν, να δραματοποιηθούν από τα μικρά της μέλη με τον δικό τους μοναδικό, αγνό τρόπο.

Το Νέο Π.Σ. προτείνει τη βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας κατά τη διαδικασία επαναδιατύπωσηςσυνεχούς προφορικού λόγου με δυνατότητα εντοπισμού των επικοινωνιακών δυσχερειώνκαι βελτίωσής τους.

2.1.2 ΔΕΠΠΣ - ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α,Β) ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

Η γλώσσα όμως δεν στηρίζεται μόνο στον προφορικό λόγο. Ο γραπτός λόγος έχει πολύ μεγαλύτερη στοχοθεσία. Ο μαθητής της Γ΄ Δημοτικού πρέπει να ασκείται βαθμιαία στους ακόλουθους στόχους της ανάγνωσης: «να διαβάζει κατανοώντας συγχρόνως το περιεχόμενο κάθε είδος λόγου, κατάλληλο για την ηλικία του. Να συγκρίνει κείμενα με το ίδιο θέμα, που ανήκουν όμως σε διαφορετικό είδος λόγου. Να αναγνωρίζει το επίπεδο ύφους ενός κειμένου και να κρίνει, αν είναι κατάλληλο για το θέμα του κειμένου. Να διαβάζει το κείμενο είτε ως σύνολο για την απόκτηση μιας γενικής εικόνας, είτε λεπτομερειακά είτε επιλεκτικά για την ανεύρεση συγκεκριμένων στοιχείων. Να αναπτύσσει την ικανότητα να επιλέγει και να διαβάζει κείμενα με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένος. Να προσδιορίζει, να συγκρίνει και να ταξινομεί επιμέρους στοιχεία του κειμένου. Να αναγνωρίζει τον τρόπο οργάνωσης ενός κειμένου και να αξιολογεί την αποτελεσματικότητα του τρόπου οργάνωσης. Να διαμορφώνει βαθμιαία θετική και κριτική στάση απέναντι στο βιβλίο και να γίνεται σταδιακά ένας ανεξάρτητος αναγνώστης, που χαιρείται την ανάγνωση. Να διαβάζει σιωπηρά με απόλυτη συγκέντρωση είτε για προσωπική ευχαρίστηση είτε για να ανακοινώσει το κείμενο σε άλλους. Να διαβάζει μεγαλόφωνα με ορθή άρθρωση, τόνο και χρωματισμό τα φωνής, με τρόπο που να δείχνει ότι κατανόησε ό,τι διάβασε. Να εφαρμόζει τον τρόπο ανάγνωσης που ταιριάζει στο είδος του κειμένου και τον σκοπό για τον οποίο διαβάζεται. Να συνειδητοποιεί τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Να εξοικειώνεται με τον ιδιωματικό λόγο και να επισημαίνει τις δομικές διαφορές από τον διδασκόμενο κανόνα της κοινής νεοελληνικής γλώσσας. Να χρησιμοποιεί την αναγνωστική του δεξιότητα ως γενική δεξιότητα μάθησης, αξιοποιώντας την στα άλλα μαθήματα και στις προσωπικές ανάγκες γραπτής επικοινωνίας»(ΔΕΠΠΣ, 23-24).

Η ανάγνωση καθιστά τον μαθητή κοινωνό της πραγματικότητας των κειμένων. Κατέχοντας τις γραμματικές συμβάσεις και το λεξιλόγιο, τα κείμενα μέσω της ανάγνωσης μπορούν να τεμαχιστούν, να αξιολογηθούν, να σταθούν απέναντί τους και να γίνουν ουσιαστικό γλωσσικό κτήμα των μαθητών.

Το Νέο Π.Σ. επιπρόσθετα προσδοκά οι μαθητές να διατυπώνουν υποθέσεις πάνω στο περιεχόμενο ενός κειμένου, να εντοπίζουν άγνωστες λέξεις και να της εξηγούν σύμφωνα με το κειμενικό περιβάλλον ή την επικοινωνιακή κατάσταση, αλλά και να εξοικειωθούν με τη χρήση λεξικών. Ακόμα να εφαρμόζουν στρατηγικές όπως η

ανάλυση και επανασύνθεση του περιεχομένου με σκοπό τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους επάρκειας και τέλος να σχολιάζουν τη λειτουργία της εικόνας και του ήχου στα πολυτροπικά κείμενα παράλληλα με αντίστοιχες δραστηριότητες. (Π.Σ. β, 19 και 81-82)

Ενδεικτικές δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε αυτούς τους στόχους είναι: «η αξιοποίηση διαφόρων κειμένων και κειμενικών τύπων όπως: τα κείμενα του σχολικού προγράμματος, αγγελία, τίτλοι, περιγραφή αφηγήματος, ποιήματος, πληροφοριακό κείμενο, επιστολή, ημερολόγιο, πίνακας περιεχομένου, λεξικό, χάρτης, εφημερίδα, ανέκδοτο, παραμύθι κ.α. Επεξεργασία συνταγών, αναφορές σε γιορτές, έθιμα, διατροφή κ.α. Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου. Απόδοση νοήματος κειμένου, περίληψη, ελεύθερη απόδοση νοήματος. Ανάπλαση μακροσκελούς κειμένου με τη βοήθεια σημειώσεων. Με αφορμή επισκέψεις σε μουσεία/μνημεία, μελέτη χάρτη/ενημερωτικά κείμενα (τουριστικοί οδηγοί, εγκυκλοπαίδειες) ανακοίνωσή τους μέσα στην τάξη. Διατύπωση σχολιασμού και απόψεων για το περιεχόμενο του κειμένου. Εντοπισμός βασικών ιδεών και επιχειρημάτων του συγγραφέα. Διάκριση πράξεων, απόψεων και αξιών. Μετατροπή ηχογραφημένου προφορικού λόγου σε γραπτό, κόμικς σε κείμενο. Ανάγνωση κειμένων με ιδιώματα-διαλέκτους. Εντοπισμός διαφορών στην προφορά, στη μορφή των λέξεων, στη θέση των λέξεων μέσα στην πρόταση καθώς και το λεξιλόγιο. Εντοπισμός του θέματος του κειμένου, των μερών του, επιλογή πληροφοριακού υλικού από βιβλιοθήκες και κέντρα πληροφόρησης»(ΔΕΠΠΣ, 23-24). Πλούσιο υλικό δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της γλωσσικής ευχέρειας και ακρίβειας των μαθητών. Κυρίως της κατανόησης του κόσμου γύρω τους μέσα από γλωσσικές πράξεις. Η γλωσσική ποικιλία ενεργοποιεί ευχάριστα συναισθήματα.

2.1.3 ΔΕΠΠΣ-ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α,Β) ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Όσον αφορά τον γραπτό λόγο ο μαθητής της Γ΄ Δημοτικού πρέπει να ασκείται βαθμιαία στους ακόλουθους στόχους της γραφής και παραγωγής γραπτού λόγου: «να γράφει καθαρά, καλαίσθητα, ορθογραφημένα, με την απαιτούμενη ταχύτητα, σχολικά και εξωσχολικά κείμενα. Να αναπτύσσει συνήθειες ορθής γραφής, στίξης, τονισμού. Να αντιγράφει σε καθορισμένο χρόνο και χωρίς σφάλματα ένα σύντομο κείμενο. Να

συσχετίζει πρακτικά και να εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες στη γραφή των λέξεων. Να συμβουλευέται πίνακες κλιτικών παραδειγμάτων και λεξικά για να ελέγχει και να διορθώνει τα ορθογραφικά του λάθη. Να κρίνει ο ίδιος, αν χρειάζεται να ξαναγράψει, για να βελτιώσει ένα δύσκολα αναγνώσιμο κείμενο. Να μετασχηματίζει κείμενο σε διαφορετικό είδος λόγου, για διαφορετικό σκοπό. Να εξοικειώνεται με το είδος λόγου και τους τύπους κειμένου και να συντάσσει ανάλογα κείμενα. Να χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου και να συντάσσει κείμενα για διαφορετικούς σκοπούς και για διαφορετικούς αποδέκτες. Να διακρίνει σχέσεις μεταξύ των προθέσεων του γράφοντος και της γλωσσικής μορφής ή του είδους του λόγου που χρησιμοποιεί. Να γράφει μικρά κείμενα με βάση τον κόσμο της εμπειρίας του. Να γράφει κείμενα με τρόπο που να ενδιαφέρει τον αναγνώστη. Να εξιστορεί συμβάντα στα οποία μπορεί να έλαβε μέρος ή όχι. Να μεταδίδει αποτελεσματικά πολύπλοκες ιδέες με διευρυμένο λεξιλόγιο. Να προβληματίζεται σε περιπτώσεις φραστικών επιλογών και διατύπωσης με κριτήριο τον εκάστοτε στόχο του λόγου του. Να επεξεργάζεται και να δομεί κείμενο με αδρομερείς νοητικές ενότητες και παραγράφους. Να συνειδητοποιεί τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Να καταγράφει σκέψεις, το σχέδιο μιας εργασίας, μιας ομιλίας κτλ με τρόπο που να μπορεί να τα αναπτύξει προφορικά ή γραπτά. Να χρησιμοποιεί σαφείς, σύνθετες περιόδους, με υποτακτική σύνδεση και νοηματική συνοχή. Να χρησιμοποιεί κειμενικούς δείκτες για τη σύνδεση φράσεων, παραγράφων και νοηματικών ενοτήτων (γι' αυτό, έτσι, ενώ). Τέλος να αποκτά εμπιστοσύνη στο προσωπικό του γράψιμο με το δικό του πρωτότυπο τρόπο»(ΔΕΠΠΣ, 27-28).

Παράλληλα το Νέο Π.Σ. πέρα της ορθής αντιγραφής, ορθογραφίας και χρήσης σημείων στίξης προσδοκά οι μαθητές να συνθέτουν κείμενα βάση σχεδίου, με σκοπό να αποδώσουν πληροφορίες άλλων σημειωτικών συστημάτων (π.χ. εικόνες) και να χρησιμοποιούν πολυτροπικά στοιχεία για να στηρίξουν τις πληροφορίες τους (π.χ. πίνακες). (Π.Σ. β, 83-84)

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της γλωσσικής διδασκαλίας. Η αποτύπωση των σκέψεων και των εμπειριών σε ένα λευκό χαρτί δεν είναι απλή διαδικασία. Χρειάζεται εξάσκηση, καθοδήγηση, εμπλοκή γραμματικών κανόνων, χρονική ακολουθία και νοητική συνοχή. Η επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου και η απαραίτητη δόμησή του για τον σκοπό που θέλει ο συγγραφέας να επιτελέσει και να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο από τον αναγνώστη κρίνει και την ικανότητα του μαθητή στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Γι' αυτό πρέπει να εμπλέκεται συχνά σε δραστηριότητες όπως: «η αλλαγή της πλοκής μιας ιστορίας, η συμπλήρωση μιας ημιτελούς ιστορίας, περιγραφή θέματος από άλλη οπτική γωνία (λογοτεχνία), γραφή κειμένου με βάση το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό στάδιο. Δόμηση κειμένου σε παραγράφους, με τη βοήθεια σειράς εικόνων, ερωτήσεων ή τίτλων. Αυτοδιόρθωση και αλληλοδιόρθωση σύμφωνα με τα κριτήρια των δομικών μερών των παραγράφων, κειμένων και του τρόπου σύνδεσής τους. Σύνταξη περίληψης, επιχειρηματολογία, εκτέλεση γλωσσικών πράξεων (ανακοίνωση, περιγραφή, αγγελία, πρόσκληση, έκφραση συγχαρητηρίων). Μετατροπή διαλόγου σε συνεχή λόγο και αντίστροφα. Περιγραφή πραγματικών και φανταστικών αντικειμένων ή καταστάσεων»(ΔΕΠΠΣ, 27-28).

Προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες του Νέου Π.Σ. είναι επιπλέον τα γλωσσικά παιχνίδια και η χρήση εννοιολογικών χαρτών. (Π.Σ. β, 83)

Εφόσον κατανοήσει ο μαθητής τη διαδικασία των σταδίων συγγραφής με τη συχνή εβδομαδιαία εξάσκηση και εξοικειωθεί με διαφορετικά είδη γραπτών κειμένων που μπορεί να γίνονται στοιχεία αφόρμησης καθημερινά κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος η παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να γίνει μια αναγκαία γι' αυτόν συνήθεια. Όπως και η συνήθεια να μην παραδίδει το γραπτό του προτού το επιμεληθεί για μια ακόμη φορά μετά τη συγγραφή. Στοιχείο όπως η αλληλοδιόρθωση βοηθά στην αλληλεπίδραση και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

2.1.4 ΔΕΠΠΣ - ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α,Β) ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

Όσον αφορά τη γραμματική ο μαθητής της Γ' Δημοτικού πρέπει να ασκείται βαθμιαία στους ακόλουθους στόχους: «να αισθητοποιεί με πρακτικό και παιγνιώδη τρόπο την έννοια της γλωσσικής δομής. Να αντιλαμβάνεται της δυνατότητες αφαίρεσης, προσθήκης και αλλαγής της σειράς στοιχείων μιας πρότασης, καθώς τις δυνατότητες μετασχηματισμού της για τις ανάγκες της επικοινωνίας. Να συνειδητοποιεί πως η πρόταση παράγεται και λειτουργεί ως μονάδα επικοινωνίας μέσα σε συμφραζόμενα και σε πραγματικές περιστάσεις. Να αναγνωρίζει το λειτουργικό ρόλο των προσδιοριστικών όρων και τη συμφωνία τους με τα συμφραζόμενα. Να διαπιστώνει ότι ο ομιλητής, ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας, επιλέγει και χρησιμοποιεί το κατάλληλο επίπεδο ύφους. Διδάσκεται η γραμματική της λέξης, της πρότασης και του κειμένου και της επικοινωνίας. Τα δύο

πρώτα επίπεδα διδάσκονται για να υπηρετήσουν τη γραμματική της επικοινωνίας. Είναι σκόπιμο να συνδυάζεται με τη μελέτη της λειτουργίας και της χρήσης σε πραγματικές περιστάσεις»(ΔΕΠΠΣ, 35-37). Η γραμματική είναι αλληλένδετη με τα συμφραζόμενα επικοινωνίας. Το ΔΕΠΠΣ περιορίζεται στη σειρά των στοιχείων της πρότασης, στους όρους και στο ύφος. Ανάλογες ως προς αυτά είναι και οι δραστηριότητες που προτείνει. «Εύρεση παραδειγμάτων από τη ζωντανή επικοινωνία. Άσκηση στις διάφορες πραγματολογικές λειτουργίες κάθε τύπου πρότασης (π.χ. μια ερωτηματική πρόταση μπορεί να δηλώνει απορία, αίτηση συγνώμης, παράκληση, αποδοκιμασία κτλ.). Άσκηση στη διαδοχική αναπροσαρμογή της διατύπωσης του λόγου του μαθητή, ώσπου να επιτευχθεί η πιο κατάλληλη για την περίσταση μορφή εκφωνήματος. Χρήση εναλλακτικών επιπέδων ύφους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας (οικεία, φιλική, επίσημη κτλ.) και ανάλογη προσαρμογή του λόγου των παιδιών, γραπτού και προφορικού»(ΔΕΠΠΣ, 35-37).

Το Νέο Π.Σ. συμπεριλαμβάνει κείμενα που παραπέμπουν στη διερεύνηση του συστήματος της γλώσσας όπως κείμενα Γραμματικής και αποτελούν προϋποθέσεις για την κατανόηση στοιχείων των υπόλοιπων κειμένων. Η Γραμματική αντιμετωπίζεται κριτικά και λειτουργικά. (Π.Σ. β, 13-14)

2.1.5 ΔΕΠΠΣ - ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α,Β) ΚΑΙ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Όσον αφορά το λεξιλόγιο ο μαθητής της Γ΄ Δημοτικού πρέπει να ασκείται βαθμιαία στις ακόλουθες θεματικές ενότητες: «στα θεματικά πεδία- στα ετυμολογικά πεδία – στα σημασιολογικά πεδία. Στη σύνδεση λέξεων με τα επίπεδα λόγου και τις περιστάσεις επικοινωνίας. Στην ετυμολογική προσέγγιση της σημασίας. Στα λεξικά και στη σύνταξη προσωπικών λεξιλογίων»(ΔΕΠΠΣ, 32-33).

Επίσης το Νέο Π.Σ. συμπεριλαμβάνει κείμενα που παραπέμπουν στη διερεύνηση του συστήματος της γλώσσας όπως κείμενα Λεξιλογίου. (Π.Σ. β, 13).

2.1.6 ΔΕΠΠΣ - ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α,Β) ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, στο πλαίσιο της διδακτικής προσέγγισης, «ο δάσκαλος διαμορφώνει «πραγματολογική» στάση απέναντι στη γλώσσα και τη διδασκαλία της. Συνειδητοποιεί ότι το παιδί διδάσκεται τη γλώσσα για να εκτελεί αποτελεσματικά γλωσσικές πράξεις ή απλά να κάνει πιο αποτελεσματικά τις δουλειές του με το λόγο. Γλωσσική πράξη με την πρωταρχική της έννοια θα ήταν να δώσει μια πληροφορία, να ζητήσει συγνώμη, αλλά και να πείσει το συνομιλητή του να σκέφτεται, άρα και να ενεργεί διαφορετικά από πριν. Ο δάσκαλος είναι σκόπιμο να εκμεταλλεύεται τις περιστάσεις, ώστε, όποτε ο μαθητής βρεθεί στο επίκεντρο γεγονότος, να παράγει λόγο σχετικά με το γεγονός για το οποίο έχει προσωπική εικόνα και άποψη»(ΔΕΠΠΣ, 41-44).

Το Νέο Π.Σ. προτείνει το διδακτικό μοντέλο της γνωσιακής μαθητείας (cognitive apprenticeship) με στόχο την αυτορυθμιζόμενη μάθηση. Προϋποθέτει τη δυναμική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού και μαθητών καθώς και τη διδασκαλία γνωσιακών στρατηγικών όπως η αναζήτηση γενικού νοήματος, η πρόβλεψη, η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, η κατάρτιση νοητικών χαρτών κ.α. και αντίστοιχων δραστηριοτήτων. Αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν με το μοντέλο της Αμοιβαίας Διδασκαλίας (reciprocal teaching), η οποία πραγματοποιείται σε συνθήκες συνεργατικής μάθησης στα πλαίσια φυσικού διαλόγου. Οι μαθητές, αφού διδαχθούν τις στρατηγικές κατανόησης, τοποθετούνται για κάθε στρατηγική που υιοθετείται. Η διδασκαλία γίνεται σύμφωνα με το μοντέλο της Άμεσης Διδασκαλίας (μοντελοποίηση, ανοιχτή σκέψη) όπου ο εκπαιδευτικός δίνει το πού, πότε, πώς και γιατί των στρατηγικών (ερωτήσεων, διευκρίνησης, προβλέψεων και περίληψης), εξωτερικεύει τον τρόπο που σκέφτεται και εργάζεται και προσεγγίζει το γνωστικό αντικείμενο (μεταγνώση). (Π.Σ. α, 17-18).

Το Νέο Π.Σ. εισάγει επιπλέον καινοτομίες ως προς τη διδακτική μεθοδολογία μέσω της ανάθεσης σχεδίων εργασίας (project) σε ομάδες μαθητών, οι οποίοι καλούνται να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση (διερευνητική μάθηση) χρησιμοποιώντας κατάλληλες στρατηγικές. (Π.Σ. α, 5 και Π.Σ. β, 17)

Χαρακτηριστικά των στρατηγικών αυτών είναι ότι στοχεύουν στην επίλυση ενός προβλήματος, στη διευκόλυνση των προσπαθειών και στη βελτίωση της επίδοσης των

μαθητών. Διακρίνονται σε μεταγνωστικές, γνωστικές, και κοινωνικές – συναισθηματικές. Ο δάσκαλος επιλέγει την κατάλληλη κάθε φορά παράλληλα με δραστηριότητες προκειμένου να εμπεδώσουν τη λειτουργία τους. (Π.Σ. α, 11-15)

Παράλληλα το Νέο Π.Σ. συμφωνώντας με το ΔΕΠΠΣ αξιοποιεί την εμπειρία των μαθητών, αντλεί θέματα από διάφορες πηγές έντυπου, ηλεκτρονικού και προφορικού λόγου, οι μαθητές παράγουν κείμενα απευθυνόμενοι σε πραγματικό αποδέκτη και ο δάσκαλος έχει το ρόλο συντονιστή. (Π.Σ. β, 17)

Ο ρόλος λοιπόν του λεξιλογίου, μικρής έκτασης κατά το ΔΕΠΠΣ, συνδυάζεται κι αυτός με την επικοινωνία όπως και η διδακτική μεθοδολογία, και ειδικότερα με τις γλωσσικές πράξεις. Κάθε περίπτωση επικοινωνίας γίνεται αφορμή για γλωσσικό μάθημα και χρήση κατάλληλου λεξιλογίου.

2.1.7 ΔΕΠΠΣ - ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α,Β) ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Σημαντικό κομμάτι, συμπληρωματικό της γλωσσικής διαδικασίας είναι η αξιολόγηση. Με τη διαγνωστική αξιολόγηση ο δάσκαλος στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή στην αρχή της διδασκαλίας της ενότητας, χρησιμοποιώντας κατάλληλες προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις προς τους μαθητές, προσπαθεί να διαγνώσει τον βαθμό επίτευξης των στόχων της προηγούμενης σχολικής χρονιάς ή εννοιών. Διακρίνει τα συνήθη «λάθη», τα προβλήματα γλωσσικής επικοινωνίας και τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών. Η Διαμορφωτική αξιολόγηση έχει χαρακτήρα συνεχής καθημερινής διαδικασίας, όπου διαπιστώνεται η πρόοδος του μαθητή. Η τελική αξιολόγηση συνίσταται ως αποτίμηση μιας ολόκληρης διδακτικής ενότητας. (ΔΕΠΠΣ, 45-46). Όλες οι παραπάνω διαδικασίες εμπλέκουν προφορικό ή γραπτό λόγο. Τα λάθη αντιμετωπίζονται διδακτικά με άμεσο στόχο ο μαθητής να γίνει ικανός να αξιολογεί και διορθώνει το γραπτό μόνος του και να στέκεται κριτικά προς αυτό.

Το Νέο Π.Σ. συμφωνεί ως προς τα στάδια αξιολόγησης με το ΔΕΠΠΣ και προτείνειεναλλακτικές μεθόδους όπως το portfolio του μαθητή, η συστηματική παρατήρηση, η αξιολόγηση μέσω σχεδίων εργασίας, η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση μαζί με βοηθήματα (π.χ. λεξικό, γραμματική). (Π.Σ. α, 5 και Π.Σ. β, 20)

2.2 ΒΙΒΛΙΟ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΓΛΩΣΣΑΣ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Η έρευνα εστιάζεται στη Γλώσσα της Γ' Δημοτικού λόγω της διδακτικής εμπειρίας του ερευνητή στη συγκεκριμένη τάξη.

Συμπληρωματικό του ΔΕΠΠΣ και του Νέου Π.Σ. είναι το Βιβλίο του Δασκάλου της Γ' Δημοτικού για το μάθημα της Γλώσσας «*Τα απίθανα μολύβια*». Αναφέρεται πρώτα στην εξοικείωση του μαθητή με κείμενα αναφορικού και κατευθυντικού λόγου και στη συνέχεια στην επεξεργασία ως προς τη δομή, το λεξικό και τη γραμματική τους. Σε κάποια κεφάλαια τα κείμενα συνοδεύονται από υποστηρικτικό φωτογραφικό υλικό. Έτσι οι μαθητές εισάγονται στα σύγχρονα πολυτροπικά περιβάλλοντα επικοινωνίας (πολυγραμματισμός: εικόνα, σύμβολα, γλώσσα). Τα κείμενα έχουν κυρίως επικοινωνιακό σκοπό μέσω των δραστηριοτήτων, σταθερά χαρακτηριστικά και ευελιξία.

Με τις δραστηριότητες του «Ξεκλειδώνω το κείμενο» ο μαθητής ασκείται: «να αναγνωρίζει τη φωνή/ές που συμμετέχουν στην οργάνωση του κειμένου, να εντοπίζει το θέμα που πραγματεύονται οι παράγραφοι, να οργανώνει ένα περιεχόμενο σε απλούς εννοιολογικούς χάρτες, να ερμηνεύει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των προσώπων, να εντοπίζει τα δομικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους, ώστε να αναπαράγει τη δομή του, προφορικά και γραπτά, με την κατάλληλη χρήση των γραμματικών μερών του λόγου εντός συγκεκριμένου επικοινωνιακού πλαισίου (γραμματική σε επίπεδο κειμένου), να συνδέει τα θέματα που τίγονται στα κείμενα με οικεία, προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα και να αντιλαμβάνεται την επικοινωνιακή λειτουργία των γραμματικών φαινομένων»(Βιβλίο Δασκάλου Γ', 6-7). Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο. Να αντιληφθούν τη δομή, τη γραμματική, τα συναισθήματα και το νόημα του κειμένου κάνοντας σύνδεση με τη πραγματικότητα που βιώνουν. Το συνεχές από το γραπτό στο προφορικό ενισχύεται με ασκήσεις παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Επιτυγχάνεται έτσι μια γλωσσική αλληλεπίδραση συζητώντας πάνω σε γραπτές σημειώσεις, που έχουν κρατήσει, ή κατά την προφορική παρουσίαση ενός θέματος ή καταγράφοντας ερωτήσεις που επιθυμούν να κάνουν κ.α. «Με τον τρόπο αυτό γύρω από ένα θέμα και με έναν επικοινωνιακό σκοπό αναπτύσσουν τις ικανότητές τους να συζητούν, επεξεργαζόμενοι και γραπτά τις απόψεις τους. Οι μαθητές ασκούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου, γύρω από τον οποίο και με

αφορμή τον οποίο αναπτύσσονται διάφορες δραστηριότητες, όπως η οργάνωση μιας έκθεσης παιχνιδιών στην τάξη, η παρουσίαση φωτογραφικού υλικού για ένα συγκεκριμένο θέμα, η δημοσίευση στη σχολική εφημερίδα, η έρευνα για τοπικά οικολογικά προβλήματα κ.α. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην προ-οργάνωση του γραπτού και του προφορικού λόγου με τη δημιουργία πλάνου συζήτησης ή την καταγραφή σύντομων σχολίων, που θα διευκολύνουν το μαθητή να παρουσιάσει ένα αντικείμενο ή την εργασία του στην τάξη. Επιπλέον η παραγωγή τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου άλλοτε βασίζεται στη λεκτική αλληλεπίδραση στην ομάδα και άλλοτε στην ατομική προσπάθεια του μαθητή» (Βιβλίο Δασκάλου Γ', 10-11).

Το βιβλίο δασκάλου δίνει ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργία πλάνου. Έτσι οι μαθητές με μεγαλύτερη ευχέρεια μπορούν να διαπραγματευτούν και να παρουσιάσουν οποιοδήποτε θέμα πέρα από τα προτεινόμενα. Και εδώ τονίζεται η επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας. Τα στάδια προετοιμασίας για την παραγωγή γραπτού λόγου είναι: «1) η κατανόηση της δομής των κειμένων ανά είδος λόγου μέσω της επεξεργασίας των κειμένων του Βιβλίου Μαθητή, 2) αναγνώριση και αναπαραγωγή της δομής αυτής σε επιμέρους ασκήσεις με επικοινωνιακό σκοπό προσομοιωμένο σε δράσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, 3) τελική παραγωγή γραπτού κειμένου με κατευθυντήριες οδηγίες» (Βιβλίο Δασκάλου Γ', 11).

Όπως βλέπουμε οι μαθητές στην αρχή εισάγονται στα κείμενα ή στους κειμενικούς τύπους όπου πραγματώνεται το εξεταζόμενο είδος λόγου. Στο πρώτο και δεύτερο τεύχος αναπαράγουν τη δομή, τα βασικά γλωσσικά χαρακτηριστικά και εμποδώνουν τις κειμενικές λειτουργίες. Στο δεύτερο και τρίτο τεύχος διαπιστώνουν την αλλαγή της δομής του κειμενικού είδους καθώς αλλάζει το επικοινωνιακό πλαίσιο. Ενδεικτικά προτείνονται κειμενικοί τύποι όπως: σύνταξη ευχετήριας κάρτας, γραπτή οργάνωση πλάνου συγγραφής ιστορίας, ημερολόγια, γραπτή συνέχεια ιστορίας.

2.3 ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ - ΑΝΑΛΥΣΗ

Μερικές δραστηριότητες από το Βιβλίο του Μαθητή της Γ' Δημοτικού και το αντίστοιχο Τετράδιο Εργασιών, οι οποίες ενισχύουν τον γραμματισμό, είναι οι ακόλουθες:

2.3.1 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1⁶

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3.3 - Όλοι μια αγκαλιά – 1. Του κόσμου τα παιδιά- Τ.Ε. άσκηση 1 και Ξεκλειδώνω το κείμενο: 1,2,3,5

Στο συγκεκριμένο μάθημα με την άσκηση 1 του Τετραδίου Εργασιών «οι μαθητές γράφουν το ημερολόγιό τους και ασκούνται στον εκφραστικό λόγο (έκφραση επιθυμιών και συναισθημάτων) με επικοινωνιακό σκοπό να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές σε σχέση με την καθημερινότητα της ζωής άλλων παιδιών από διαφορετικά μέρη του κόσμου», (Βιβλίο Δασκάλου Γ', 49).

Στο ημερολόγιο εστιάζονται οι εμπειρίες και ο κοινωνικός κόσμος των παιδιών. Η Rosi A.C. Andrade μέσα από την ερευνητική της μελέτη εστιάζει στο πώς βιώνουν και αντιλαμβάνονται τον κόσμο τα παιδιά και ποια είναι η πραγματικότητα για την κοινωνική ζωή των παιδιών. Οι σκέψεις της αποτυπώνονται στο κεφάλαιο 5 με τίτλο: «Η ζωή στο δημοτικό σχολείο: οι εθνογραφικοί αναστοχασμοί των παιδιών» του βιβλίου: «Γλώσσα και πολιτισμός» των Ann Egan-Robertson & David Bloome (2003, 141-167). Στην έρευνά της χρησιμοποίησε διαλογικά ημερολόγια για να συλλέξει απόψεις των παιδιών για τον εαυτό τους και τον κοινωνικό τους κόσμο. Τέσσερα είναι τα κεντρικά θέματα που καταγράφηκαν, παρόμοια με της Staton (1988): «1) η ανάπτυξη αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των συμμετεχόντων, 2) η αξία των λειτουργικών πλαισίων για τη γραφή, 3) οι γνωσιακές απαιτήσεις του διαλόγου σχετικά με τη σκέψη των μαθητών και 4) ο τρόπος με τον οποίο ο διάλογος φέρνει την εκπαίδευση στα μέτρα κάθε μαθητή» (Egan-Robertson A. & Bloome D. 2003, 147). Με επίκεντρο στον αυθεντικό χαρακτήρα της γραφής κάθε παιδί απεικονίζει τον εαυτό του. Αυτό συμβαίνει μέσα από συναισθήματα, εμπειρίες, πεποιθήσεις και γνώση. Επιπλέον τα παιδιά ορίζουν τις πράξεις τους και το περιβάλλον τους. Οι εμπειρίες τους δίνουν σχήμα στα ενδιαφέροντά τους και στη νοοτροπία της ζωής τους (Egan-Robertson A. & Bloome D. , 2003 141-167).

Με τις ερωτήσεις του «Ξεκλειδώνω το κείμενο» οι μαθητές κάνουν ταξινόμηση, σύγκριση, αλλά εντοπίζουν και προτείνουν λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα. Η προφορικότητα αναπτύσσεται στα επικοινωνιακά συμφραζόμενα του μαθήματος. Σύμφωνα με τον Halliday «ο προφορικός λόγος είναι λεξιλογικά αραιός με την έννοια ότι η κωδικοποίηση των σημασιών γίνεται μέσω ρηματικών διαδικασιών σε

⁶βλ. Παράρτημα δρ.1

συμπλέγματα προτάσεων» (Baynham 2002, 162) και γραμματικά περίπλοκος. Τυπικές δομές του προφορικού λόγου είναι η επανάληψη, η δραματοποίηση, η αναφορά σε πρόσωπα και τόπους στο πλαίσιο των συμφραζομένων.

Στο πλαίσιο της συζήτησης δασκάλου και μαθητών, η δομή της διεπίδρασης ακολουθεί τις εξής κινήσεις: έναρξη από τον δάσκαλο, απάντηση του μαθητή, ανατροφοδότηση του δασκάλου. Οι μαθητές μπορούν να κάνουν χρήση της τοποθετημένης γενίκευσης (situated generalization, Baynham 1988), συνηθισμένη στην ανεπίσημη συνομιλία. «Οι συμμετέχοντες μιλούν κοινωνιολογικά γενικά και όχι συγκεκριμένα, αλλά χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο ως μέσο γενίκευσης της εμπειρίας τους» (Baynham 2002, 185).

«Η προφορική γλώσσα υπάρχει σε ακουστικό μέσο, είναι συνεχής και συνοδεύεται από δισταγμούς, λάθη, παύσεις, λανθασμένα ξεκινήματα και πλεονασμούς. Συνυπάρχουν παραγλωσσικά χαρακτηριστικά όπως η ποιότητα της φωνής, οι χειρονομίες και η στάση του σώματος. Ο ακροατής είναι παρών, μέσα σε ένα κοινό πλαίσιο ομιλητή και ακροατή, στο οποίο μπορούν να γίνουν ευθείες αναφορές με λέξεις όπως [εκείνο, εδώ, τώρα]. Το πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα διακοπής, ανατροφοδότησης, παρακολούθησης.» (Barton 2009, 126). Σε πραγματικό χρόνο πρέπει να την κατανοήσουμε ή να την απομνημονεύσουμε, αλλιώς μπορεί να ατονήσει ή εξαφανιστεί τη ίδια στιγμή. «Έχει απλή γραμματική με συντονισμένες προτάσεις συνδεδεμένες με λέξεις όπως [και, μετά], περισσότερες προστακτικές, ερωτήσεις και επιφωνήματα, ενεργητικά ρήματα και δεικτικούς όρους» (Barton 2009, 127). Είναι πιο χαλαρή, αποσπασματική, απροσχεδίαστη. Το νόημα είναι περισσότερο υπονοούμενο, στις προθέσεις του ομιλητή, διαπροσωπικό και μεταφέρει συναίσθημα.

«Ο Chafe (1982, 36) επισήμανε ότι η ομιλία είναι ταχύτερη από τη γραφή και αργότερη από την ανάγνωση» (Barton 2009, 130).

2.3.2 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2⁷

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3.1 – Ήτανε μια φορά... – 3. Μια αληθινή ιστορία – Τ.Ε. άσκηση 3

⁷Βλ. Παράρτημα δρ. 2

Οι μαθητές ασκούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου κάνοντας χρήση χρονικών επιρρηματικών προτάσεων στα πλαίσια της αφήγησης. Ακολουθούν οδηγίες για τη δόμηση του κειμένου, κάνουν αυτοδιόρθωση και τέλος αξιολόγηση.

«Η τυπική σχηματική διαβάθμιση της αφήγησης διακρίνεται σε: σύνοψη (ποιο θέμα αφορά;), προσανατολισμό (με ευθύνη ποιανού, πού και σε ποιες συνθήκες συνέβη αυτό;), περιπλοκή (τι πραγματικά συνέβη;), αξιολόγηση (Τι ήταν αξιοσημείωτο στο τι συνέβη;) λύση(ποιο ήταν το αποτέλεσμα;) και έξοδο(πώς συνδέεται αυτό με τον πραγματικό χρόνο της αφήγησης;)»(Baynham 2002, 263).

«Ο προσανατολισμός είναι το μέρος εκείνο όπου στήνεται το σκηνικό, ενώ η έξοδος έρχεται στο κλείσιμο της αφήγησης και παρέχει μια γέφυρα ανάμεσα στον αφηγηματικό χρόνο και στον χρόνο της διήγησης (Labov,1972)» (Baynham 2002, 104).

«Στο αφηγηματικό κείμενο η χρονική αλληλουχία συμβαίνει μία και μόνο φορά και αυτό αντανakλάται στην επιλογή του γραμματικού χρόνου. Η αφήγηση δραματοποιεί τα γεγονότα που περιγράφονται μέσω των αντιδράσεων και των σκέψεων των συμμετεχόντων» (Baynham 2002, 264).

Οι ιστορίες συνήθως λέγονται για να προβάλουν μία άποψη και έπειτα αυτό-αξιολογούνται. Το ξετύλιγμα της αξιολόγησης όπως και άλλων χαρακτηριστικών της σχηματικής δομής και της κειμενικής οργάνωσης μπορεί να φωτίσει τους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες δομούν τις πρακτικές γραμματισμού ειδικότερα και τις κοινωνικές πρακτικές γενικότερα.

Η αφήγηση ως είδος λόγου μπορεί να είναι φορτισμένη ιδεολογικά και αξιακά. Αναλύεται με βάση τη στόχευση, το κοινό και το περιβάλλον. Μπορεί να λειτουργήσει ως μαρτυρία για τις ιδεολογίες και τις αξίες που τη διέπουν. «Η περιγραφή της MarySmith (κεφάλαιο 3 του βιβλίου «Πρακτικές Γραμματισμού» του MikeBaynham) είναι μια έσωθεν περιγραφή των εμπειριών ενός ατόμου που μαθαίνει να διαβάζει και που αντιμετωπίζει δυσκολίες. Ο προσανατολισμός και η έξοδος της αφήγησης τοποθετούνται στο παρόν και στον ενήλικο εαυτό της»(Baynham 2002, 104).

Η αφήγηση μπορεί να αποτελεί μαρτυρία ενός είδους πολιτισμικής συντήρησης όπως οι ιστορίες μαθητών με βάση την κοινότητα της Mianne, της Juliakαι της RoseBell (κεφάλαιο 11: ιστορίες με την κυρία RoseBell: οι μαθητές ως συγγραφείς κριτικής και φανταστικής αφήγησης, βιβλίο: «Γλώσσα και πολιτισμός»AnnEgan-

Robertson&DavidBloome). Η συντήρηση ηθικών παραδόσεων, όπως ο εθελοντισμός, συντηρούν τον πολιτισμό.

2.3.3 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 & 4⁸

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 2.3 – Έλα στην παρέα μας! – 2. Μικρομαγειρέματα – Β.Μ.
Ξεκλειδώνω το κείμενο 1,2,3,4

Και

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 2.4– Άνθρωποι και μηχανές – 4. Στο Αττικό Μετρό– Β.Μ.
Ξεκλειδώνω το κείμενο 4, 5, 6

«Η εκτέλεση μιας μαγειρικής συνταγής, η ανεύρεση ενός συγκεκριμένου δρόμου, με διάγραμμα σε μια άγνωστη περιοχή, η παρακολούθηση τεχνικών οδηγιών για να τεθεί σε λειτουργία ένα μηχάνημα κ.α. ανήκουν στο κειμενικό είδος της οδηγίας. Οσκοπός των οδηγιών είναι να δείξει σε κάποιον τι να κάνει και πώς να το κάνει» (Βιβλίο δασκάλου Γ', 40).

«Οι μαθητές εισάγονται στη δομή μιας οδηγίας διαδικασιών και στη λειτουργία των χρονικών και τροπικών προσδιορισμών στην εκτέλεση των οδηγιών»(Βιβλίο δασκάλου Γ', 41). Διακρίνεται το συνεχές του λόγου από τον προφορικό στον γραπτό (συζήτηση, παρουσίαση στην τάξη του γραπτού κειμένου και στον πίνακα ανακοινώσεων).

Στα διαδικασιακά κείμενα επιλέγονται ρήματα που είτε είναι σε προστακτική (π.χ. ανακάτεψε) είτε στηρίζονται στην αντωνυμία «εσύ/εσείς», που υπονοείται. Η προστακτική ερμηνεύεται ως πιο επίσημη ή απόμακρη, ενώ η αντωνυμία «εσύ/εσείς» κάνει το κείμενο πιο ανεπίσημο. Ακολουθούν πιστά τη διαδοχή των ενεργειών στον πραγματικό χρόνο, στον οποίο αναφέρονται π.χ. η συνταγή για γλυκό συνδέεται με μια καθημερινή δραστηριότητα οικεία στους μαθητές που έχουν φτιάξει γλυκό με τη μαμά τους στο σπίτι τους (Baynham, 2002 263).

«Το διαδικασιακό κείμενο μπορεί να οριστεί ως το κείμενο που περιγράφει πώς να εκτελέσουμε μια σειρά από ενέργειες, έτσι ώστε να πετύχουμε κάποιο αποτέλεσμα. Η συνάφεια είναι ένα πραγματολογικό χαρακτηριστικό του. Ο συγγραφέας δεν θα πρέπει να περιγράφει εξαντλητικά κάθε λεπτομέρεια και στάδιο της ακολουθίας των ενεργειών για να μην εισαχθεί άσχετο υλικό στο κείμενο. Ο συγγραφέας εμπλέκεται

⁸ Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ δρ. 3 & 4

σε περίπλοκες διαδικασίες επιλογής από τα δραστηριότητες του πραγματικού κόσμου. Η στόχευσή του είναι η παροχή πληροφοριών με τον ορθό τρόπο εκτέλεσης ενός έργου, συμπεριλαμβανομένης και της ακολουθίας των απαιτούμενων ενεργειών. Το κοινό είναι ο καθένας που χρειάζεται ή θέλει να ενημερωθεί σχετικά με την εκτέλεση ενός έργου. Τέτοιου είδους κείμενα αναφέρονται σε ακολουθίες ενεργειών που μπορεί να επαναλαμβάνονται ξανά και ξανά, γι' αυτό και επιλέγεται ο γενικευτικός ενεστώτας.» (Baynham 2002, 262-263)

«Η επιτυχία ενός διαδικασιακού κειμένου κρίνεται από τη σαφήνεια με την οποία μεταδίδει τις απαραίτητες πληροφορίες και από την αντιστοιχία του με την πραγματική ακολουθία των ενεργειών στις οποίες αναφέρεται.»(Baynham 2002, 264)

Πέρα από τα συμφραζόμενα της τάξης μπορούμε να φανταστούμε ότι ένα τέτοιο κείμενο π.χ. συνταγή για τρουφομπαλίτσες μπορεί να κατασκευαστεί συνεργατικά με μέσο τον προφορικό λόγο σε άλλα συμφραζόμενα πχ. η κουζίνα του σπιτιού με τη βοήθεια της μαμάς.

«Η ανάγνωση μιας συνταγής θα ενεργοποιούσε ένα σχήμα βασισμένο στη γνώση και στις προσδοκίες του αναγνώστη που αφορούν τις διαδικασίες και τα στάδια που ακολουθούν στη μαγειρική όπως:

Η γνώση του πραγματικού κόσμου σχετικά με το πώς μαγειρεύει κανείς, τα σκεύη, τα υλικά και το περιβάλλον που απαιτείται.

Η μαθηματική γνώση για τον υπολογισμό των υλικών, άναμμα φούρνου, σωστή θερμοκρασία, μέγεθος ταψιού.

Η γλωσσική γνώση σχετικά με το πώς οργανώνονται οι συνταγές ως κειμενικό είδος, ειδική ή τεχνική γλώσσα (ρήματα: «ανάβω», «λιώνω», «αναμειγνύω»).

Η ικανότητα συσχέτισης της αλληλουχίας των συμβάντων της συνταγής με την πραγματική δραστηριότητα παρασκευής – πρακτική γνώση.» (Baynham 2002, 220).

2.3.4 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5⁹

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 2.4– Άνθρωποι και μηχανές – 4. Στο Αττικό Μετρό– Τ.Ε. άσκηση 6. (ένα σημαντικό έργο στην περιοχή μου!)

⁹ Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ δρ. 5

«Οι μαθητές εισάγονται στην οργάνωση μιας διαδικασίας για συλλογή πληροφοριών και για αξιοποίησή τους στη γραπτή παρουσίαση ενός δημόσιου έργου.» (Βιβλίο δασκάλου Γ', 44)

Η Beth Yeager, εκπαιδευτικός στη νότια Καλιφόρνια θεωρεί ότι: «η γνώση κατασκευάζεται, δεν είναι δεδομένη και η μάθηση είναι πρωταρχικά ζήτημα έρευνας και ερμηνείας παρά απομνημόνευσης και αναπαραγωγής γνωστών γεγονότων. Πιστεύει ακόμα ότι η έρευνα είναι κάτι βασικό για τα παιδιά στο ρόλο του διδασκόμενου εντός και εκτός σχολείου». (Robertson&Bloom 2003, 168)

«Μέσα από την έρευνα οι μαθητές μαθαίνουν πως η γνώση δεν είναι ένα αφηρημένο ή μεταδιδόμενο σύνολο πληροφοριών. Κατασκευάζεται μέσα από τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας ή ενός επιστημονικού κλάδου μέσα από τη δράση και τη διάδρασή τους, ατομικά και συλλογικά. Οι μαθητές καταφέρνουν να κατανοούν και να αναπτύσσουν μια γλώσσα για να μιλούν για αυτή τη διαδικασία. Μαθαίνουν να διατυπώνουν και να αναδιατυπώνουν ερωτήματα, ότι τα δεδομένα κατασκευάζονται, ότι η παρατήρηση είναι προσωπική διαδικασία, ότι η παρατήρηση και η κατασκευή δεδομένων απαιτούν την ύπαρξη μιας περιγραφικής γλώσσας, ότι η ερμηνεία βασίζεται σε αποδείξεις και απόψεις και όχι σε προσωπική γνώμη, ότι μέσα σε μια ομάδα είναι δυνατές πολλαπλές αναγνώσεις ενός κειμένου (οπτικού, προφορικού, ακουστικού, γραπτού) και ότι υπάρχουν ποικίλοι τρόποι παρουσίασης των πληροφοριών.» (Robertson&Bloom 2003, 175)

Αλλά και η Carmen I. Mercado, του Πανεπιστημίου της Αριζόνας, τονίζει ότι «η εθνογραφική έρευνα έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την έρευνα στις βιβλιοθήκες. Το γεγονός ότι «η γνώση βρίσκεται παντού γύρω μας» και βρίσκεται «μέσα στους ανθρώπους» είναι σημαντικό για τους μαθητές. Η ενασχόληση με τις πρακτικές των εθνογράφων δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να δουν τους συνομήλικούς τους, την οικογένειά τους και τα μέλη της άμεσης κοινότητάς τους ως πηγές ακαδημαϊκής γνώσης.» (Robertson&Bloom 2003, 112-113) Εξετάζοντας οι μαθητές ακόμα και παραδοσιακές πηγές γνώσης όπως: τα τηλεοπτικά προγράμματα, τα άρθρα από εφημερίδες, βιβλία, αρχίζουν να συνειδητοποιούν τους περιορισμούς κάθε πηγής. Μέσω της «αλληλεπίδρασης με όσους θεωρούνται «έξυπνοι» και «επιτυχημένοι» απομυθοποιούν το νόημα που φέρουν οι ετικέτες αυτές και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και τον αυτοσεβασμό τους σε σχολικά περιβάλλοντα.» (Robertson&Bloom 2003, 114)

Η συνεργατική έρευνα παίζει αποφασιστικό ρόλο τόσο στη δημιουργία κοινωνικού πλαισίου μάθησης όσο και στη δυνατότητα να επωφεληθούν από την παρατήρηση και την ενασχόληση με τις πρακτικές «αληθινών» ερευνητών. Ορίζουν τους ρόλους και τις ευθύνες που επιθυμούν να αναλάβουν. Γράφουν για να συλλέξουν στοιχεία, για να τα αναλύσουν και να τα κοινοποιήσουν. Μέσα από τα κείμενα αυτά μπορούμε να εξετάσουμε τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις ικανότητες και τις ανησυχίες των παιδιών. Στο στάδιο της καταγραφής οι μαθητές συλλέγουν στοιχεία παράλληλα με την τήρηση σημειώσεων. Στο στάδιο του προγραμματισμού έχουν την ευκαιρία να δουν τον γραμματισμό διαφορετικά από ό,τι συνηθίζουν, δηλαδή ως μέσο για να κατευθύνουν και να ελέγξουν τις πράξεις τους. Στο στάδιο αναστοχασμού η γραφή έχει σημαντική θέση, γιατί αμφισβητεί απόψεις που ο καθένας φέρνει και προκαλεί νέες σκέψεις. Ξαναφέρνουν στο νου τους παλαιότερα γεγονότα και συμπεριφορές. Στο στάδιο της κοινοποίησης δημιουργούνται αυθεντικές ανάγκες γραφής διαφόρων μορφών π.χ. περιεχόμενα σημειωματάριου, σημειώσεις παρατήρησης, πλάνο έρευνας, σημειώσεις από συνεντεύξεις/συζητήσεις, από ανάγνωση βιβλίων, περιοδικών από παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων, βίντεο, αυτοαξιολόγηση, ευχαριστήρια σημειώματα, κοινοποίηση στον πίνακα κ.α. (Robertson&Bloome 2003, 115-134).

2.3.5 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6 & 7¹⁰

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3.1 – Ήτανε μια φορά...– 1. Τα ταξίδια του παππού μου – B.M. Ξεκλειδώνω το κείμενο: άσκηση 2

Και

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3.1 – Ήτανε μια φορά...– 2. Τα ταξίδια του παππού μου (συνέχεια) – B.M. Ξεκλειδώνω το κείμενο: άσκηση 2

Οι μαθητές ασκούνται στην περιληπτική απόδοση του νοήματος(Βιβλίο δασκάλου Γ', 45).

«Η αποκόμιση νοήματος από ένα κείμενο δεν είναι μια απλή υπόθεση γνώσης του νοήματος των λέξεων και συνδυασμού τους σε γραμματικές κατηγορίες. Μια κονστρουκτιβιστική άποψη για την ανάγνωση και τη γραφή προϋποθέτει ότι οι άνθρωποι είναι ενεργητικοί και όχι παθητικοί, ότι ασχολούνται με κείμενα και πραγματοποιούν χειρισμούς, όπως η επιλογή, η οργάνωση και η σύνδεση, για να

¹⁰ βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ δρ. 6 & 7

συγκροτήσουν νοήματα (Spivey,1990).Ηανάγνωση συνδέεται στενά με ό,τι σημαίνει η κατανόηση, η οποία αποτελείται εν μέρει από τις διακείμενες συνδέσεις που κάνει ο αναγνώστης. Η κατανόηση είναι ενεργή μιας και μπορούμε να διαβάσουμε ακόμη και αν λείπουν μερικές λέξεις ή αν υπάρχουν άγνωστες λέξεις. Διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές συνεπάγονται διαφορετικές μορφές ανάγνωσης.» (Barton 2009, 117). Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι ανάγνωσης π.χ. το πεταχτό διάβασμα ή το ξεφύλλισμα αλλά πολλοί και διαφορετικοί τρόποι απόκτησης νοήματος. «Η γλώσσα εκφράζει διαφορετικές λεκτικές πράξεις, ώστε οι πραγματικές λέξεις να κατανοούνται διαφορετικά.»(Barton 2009, 118).

Πρέπει να γνωρίζουμε τη λεκτική πράξη (π.χ. υπόσχεση, οδηγία ή απειλή) για να μπορέσουμε να καταλάβουμε αν αυτό που λέγεται είναι κάτι ανάλογο. Συχνά τα κείμενα ξαναδιαβάζονται για να εξαχθούν περισσότερα νοήματα (Barton, 2009 118).

Η ιδέα ότι η ανάγνωση αφορά πρωτίστως το νόημα είναι μια κοινωνική κατασκευή. Διαφορετικές κοινότητες λόγου (π.χ. ακαδημαϊκοί) χρησιμοποιούν τα κείμενα με πολύ διαφορετικούς τρόπους. Ο συγγραφέας, το βιβλίο μεσολαβεί στην εμπειρία μας και η ανάγνωση είναι μια μορφή μεσολάβησης. «Ο αναγνώστης φέρνει πάντα στην ανάγνωση τα δικά του νοήματα, τα οποία μεσολαβούν στην κατανόηση του κειμένου. Στην πραγματικότητα δεν υπάρχει ένα νόημα μέσα στο κείμενο, αλλά υπάρχουν μόνο τα νοήματα που ο αναγνώστης αποκομίζει από το κείμενο. Συμβαίνει ο αναγνώστης να έχει τους δικούς του σκοπούς και να αναζητεί κάτι συγκεκριμένο από ένα κείμενο.» (Barton 2009, 120).Μπορεί να γίνει και αντίθετη ανάγνωση προκειμένου να εξάγει δικά του νοήματα που δεν είχαν αποδοθεί στο κείμενο.

«Το κείμενο επηρεάζει και διαμορφώνει τον τρόπο που βιώνουμε την πραγματικότητά μας και έχει τη δυνατότητα να ελέγχει όσα γνωρίζουμε και όσα νιώθουμε.Μας προκαλεί π.χ. χαρά, λύπη, θυμό. Η γλώσσα μεσολαβεί στη σκέψη και περιέχει τις μεταφορές με τις οποίες ζούμε (Lakoff&Johnson,1980).»(Barton 2009, 119)

Με βάση το ψυχολinguιστικό μοντέλο ανάγνωσης με έμφαση στην ανάγνωση-για-νόημα ο Smithτονίζει τη σημασία του τι συμβαίνει πίσω από τα μάτια την ώρα της ανάγνωσης. Εκεί, στον κόσμο του νου, η γνώση εξάγεται σε κάθε γλωσσική διαδικασία. Τα κείμενα μπορούν να προσκαλούν ή να υπόκεινται σε περισσότερες από μία αναγνώσεις (Baynham, 2002 216).

«Μέρος της γνώσης πίσω από τα μάτια είναι ακριβώς τα γραφοφωνηματικά σχήματα κάθε γλώσσας και ο τρόπος που αυτά διεπιδρούν με τις λεξιλογικές και τις

γραμματικές πληροφορίες ώστε να καταστήσουν δυνατή την ανάγνωση.»(Baynham2002, 227)

Κατά τη διαδικασία αυτή της προσέγγισης της γλώσσας –ως – όλου πρέπει να δίνεται έμφαση στα πραγματικά κείμενα, στις πραγματικές χρήσεις της ανάγνωσης. Το υλικό που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία της ανάγνωσης θα πρέπει να προέρχεται από τις αναγκών, τα ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες των μαθητών.(Baynham, 2002 217).

«Οι Freebody&Luke (1990, 7) υποστηρίζουν ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης απαιτεί την υιοθέτηση τεσσάρων συγγενών ρόλων:

- 1) του αποκωδικοποιητή (πώς το σπάω αυτό;)
- 2) του συμμετέχοντος στο κείμενο (τι σημαίνει αυτό;)
- 3) του χρήστη το κειμένου (τι κάνω με αυτό εδώ και τώρα;)
- 4) του αναλυτή του κειμένου(τι προκαλούν όλα αυτά σε εμένα;)

Όπου: 1) και 2) αντιστοιχούν στη διάσταση της γλώσσας ως κείμενο

3) στη διάσταση της γλώσσας ως κοινωνικής διαδικασίας

4) στη διάσταση της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής»(Baynham 2002, 252)

Η UlrikeMeinhofκαταγράφει τέσσερις στρατηγικές ανάγνωσης: 1) ενεργοποίηση της γνώσης που αφορά περίσταση, 2) πρόβλεψη του κειμένου, 3) έλεγχος των προβλέψεων έναντι του κειμένου, 4) εντοπισμός σημείων που δεν προβλέφθηκαν ή προβλέφθηκαν λανθασμένα (Baynham, 2002 217-220).

Ο αναγνώστης μπορεί να τοποθετήσει τα κείμενα στα είδη που ήδη γνωρίζει. «Τα κείμενα δεν είναι απλώς τοποθετημένα, αλλά αυτό-τοποθετούνται με βάση το είδος της πρότερης γνώσης που προϋποτίθεται ότι έχει ο αναγνώστης ώστε να τα επεξεργαστεί και να παράγει αναγνώσεις. Κατασκευάζουν το δικό τους πραγματολογικό χώρο και η πρόσβαση σε αυτά συντελείται εν μέρει μέσω της πρόσβασης στον πραγματολογικό τους χώρο.»(Baynham 2002, 235) Ο αναγνώστης πρέπει να έχει πρόσβαση στα κοινωνικο-πολιτικά συμφραζόμενα που πλαισιώνουν τα κείμενα.

Άρα η ανάγνωση είναι τοποθετημένη καθώς εξαρτάται από τη διεπίδραση ανάμεσα στις γλωσσικές γνώσεις, το γνωσιακό υπόβαθρο και το ερμηνευτικό έργο.Είναι κοινωνική, γιατί δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την επίδραση της κοινωνικά παραγόμενης γνώσης. Τέλοςείναι κοινωνική πρακτική, γιατί πρώτα απ' όλα υφίσταται η ανάγνωση του κοινωνικού κόσμου με συνέπεια τις κριτικές αναγνώσεις.

Αφού πληροφορηθήκαμε τη στοχοθεσία του μαθήματος της γλώσσας της Γ΄ Δημοτικού και αναλύσαμε αντιπροσωπευτικές δραστηριότητες, που σχετίζονται με τον γραμματισμό, στο επόμενο κεφάλαιο θα προσεγγίσουμε τη μεθοδολογία της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα φιλοδοξεί να καταγράψει και να αναδείξει τις αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τον γραμματισμό των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου. Ειδικότερα η έρευνα αποσκοπεί να εξετάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο γλωσσικό μάθημα, στα κείμενα και στους μαθητές τους, ενώ οι στάσεις των γονέων σκιαγραφούνται μέσω των εγγράμματων γεγονότων του σπιτιού με πρωταγωνιστές το έντυπο υλικό, τα οπτικά κείμενα και τα παραμύθια. Η έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για αναθεώρηση στη συγγραφή των βιβλίων της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. Θεωρείται πρωτότυπη μιας και στην Ελλάδα δεν υπάρχει έρευνα εστιασμένη στις αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών στον γραμματισμό.

3.2 ΕΙΔΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Ύστερα από μελέτη της βιβλιογραφίας και προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τον γραμματισμό των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο τέθηκαν κάποια ειδικά ερωτήματα με βάση τους ακόλουθους άξονες:

α) για τους εκπαιδευτικούς:

Α΄ άξονας : Ο ρόλος και ο σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας

➤ Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για το γλωσσικό μάθημα και τον ρόλο του στον γραμματισμό των παιδιών;

Β΄ άξονας : Μαθητές – Κείμενα – Προφορικότητα – Πολιτισμικό Πλαίσιο

- Ποιος ο ρόλος των παιδικών εμπειριών στη γλωσσική διδασκαλία;
- Πώς δημιουργείται ένα πολιτισμικό πλαίσιο στην τάξη με τη βοήθεια της γλώσσας;
- Πώς επεξεργάζονται τα κείμενα με τους μαθητές τους;

Γ' άξονας : Στάσεις ως προς τα κείμενα και τους μαθητές

- Πως επηρεάζουν τα κείμενα τη ζωή τους;
- Πώς αξιοποιούν τις απορίες;
- Πώς διευκολύνουν τους μαθητές τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου;
- Αν εμπλέκουν την γραμματική κατά τη διδασκαλία τους;
- Ποια είναι η στάση τους απέναντι στο περιεχόμενο των κειμένων;

β) για τους γονείς:

Α' άξονας: Γονείς και εγγράμματα γεγονότα σπιτιού.

- Πώς χρησιμοποιούν το έντυπο υλικό του σπιτιού με τα παιδιά τους;
- Πώς χειρίζονται πληροφορίες γενικές, οπτικών κειμένων, τηλεόρασης μαζί με τα παιδιά τους;
- Πώς εκμεταλλεύονται τον χρόνο πριν τον βραδινό ύπνο των παιδιών τους;
- Τι πιστεύουν για την ανάγνωση παραμυθιών;

Τα παραπάνω ειδικά ερωτήματα διερευνήθηκαν κατά την έρευνα, συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν κατόπιν παραχώρησης συνέντευξης εκπαιδευτικών και γονέων.

3.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Λόγου του περιορισμένου χρόνου διεξαγωγής της έρευνας και της συλλογής στοιχείων από μια και μόνο περιοχή, δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα γενικευμένα προς τον συνολικό πληθυσμό, η οποία θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στηριζόμενη σε μια εθνογραφική μελέτη. Στην περίπτωση αυτή θα συλλέγονταν συνεντεύξεις από πολλά άτομα και θα εξασφαλιζόνταν λεπτομερέστερες πληροφορίες για τις συμπεριφορές και τις πεποιθήσεις ομάδων κοινής κουλτούρας εξέτασης. Επιπλέον το δείγμα δεν ήταν αρκετό για να προκύψει κάποια θεωρία.

Αντίθετα, στα θετικά της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι ο ερευνητής είναι μέλος της μιας ερευνώμενης ομάδας, των εκπαιδευτικών και συνάμα συνυπηρετεί με τους περισσότερους από τους συνεντευξιαζόμενους στο ίδιο σχολείο, οπότε χάρη σε αυτή την αλληλεπίδραση το κλίμα ήταν ευχάριστο και πρόσφορο να αποσπαστούν

αξιοποιήσιμες πληροφορίες. Παράλληλα η προϋπάρχουσα καλή γνωριμία με τους γονείς του δείγματος διευκόλυνε τη συλλογή των πληροφοριών.

Σε συμπλήρωση των προηγούμενων το επόμενο κεφάλαιο αναλύει τη μεθοδολογία της έρευνας, εστιάζοντας αρχικά στη μέθοδο και έπειτα στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να διευκολύνουν τη συγκέντρωση πληροφοριών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΜΕΘΟΔΟΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015- 2016 και ειδικότερα το χρονικό διάστημα μεταξύ Φεβρουαρίου και Απριλίου στην Τρίπολη.

Με αφορμή τον προβληματισμό και το υπό εξέταση πεδίο σχεδιάστηκε η μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας. Μεταξύ των δύο ερευνητικών μεθόδων ποιοτική και ποσοτική, η καταλληλότερη αναφορικά με τη συγκέντρωση των πληροφοριών ήταν η ποιοτική περιγραφική έρευνα, η οποία ενδείκνυται για την καταγραφή στάσεων και προσωπικών βιωμάτων. Σημαντικό στοιχείο της μεθόδου είναι ότι διαθέτει φυσιολογική ροή και δεν κατευθύνεται από τον ερευνητή. Είναι φυσικές (Lincoln&Guba, 1985) ενώ ο ερευνητής μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις όποιες κοινωνικές επιρροές έχουν δεχτεί τα υποκείμενα (Παπαγεωργίου, 1998 9-10). Εδώ ο ερευνητής παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, προσπαθεί να περιγράψει και να ερμηνεύσει τα φαινόμενα όπως ακριβώς παρουσιάζονται. Καθ' όλη τη διάρκεια είναι ενεργός καταγράφοντας σχόλια ακόμη και τον τρόπο, που τα υποκείμενα κάθονται ή συζητούν (Eisner, 1991 217), αλλά και επηρεασμένος από τη δική του κουλτούρα.

4.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Για την υλοποίηση του ερευνητικού σκοπού επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο, για τη συλλογή των δεδομένων, η μέθοδος της ημι-δομημένης συνέντευξης με

ηχογράφηση των απαντήσεων, που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς του δείγματος. Η ημι-δομημένη συνέντευξη έχει αρκετά πλεονεκτήματα. Διαθέτει τη δομή ενός ερωτηματολογίου, όπου δύναται η αλλαγή των διευκρινιστικών ερωτήσεων ή μη τήρηση της σειράς, σύμφωνα με όσα συλλέγονται από των ερωτώμενο (Bell, 1997 · Φίλιας, 2003 · Robinson, 2007). Μπορεί να εμβαθύνει στο θέμα ευέλικτα (Cohen & Manion, 1994). Είναι μια λεπτή περιγραφή (Geertz, 1973) καταγράφοντας τις φωνές των υποκειμένων και τις εκφράσεις τους (Einsner, 1991). «Η συνέντευξη είναι το αποτέλεσμα κάποιου είδους μεθοδολογικής στρατηγικής» ενώ «η πληροφορία πραγματοποιείται μέσω δύο συνειδητοποιήσεων» (Φίλιας, 1993 129).

Η συνέντευξη στηρίχθηκε σε συγκεκριμένες, ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, αλλά όπου κρινόταν απαραίτητο γίνονταν διευκρινιστικέςερωτήσεις.

Για την εγκυρότητα της έρευνας ακολουθήθηκε η προβλεπόμενη διαδικασία διεξαγωγής συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα πρώτα εξασφαλίστηκε η συναίνεση και η συμμετοχή του ερωτώμενου στην έρευνα. Ο ερευνητής ήταν όσο πιο διαφωτιστικός γινόταν για τους σκοπούς της συνέντευξης, με σκοπό να μειωθεί η επιφυλακτικότητα και η ανησυχία του ερωτώμενου. Συμφωνήσαμε στο είδος της καταγραφής που θα γινόταν, δηλαδή με ηχογράφηση, για να εξασφαλιστεί η πιστή αντιγραφή των λεγόμενων. Συμφωνήθηκε ότι η δημοσίευση θα ήταν ανώνυμη.

Επιλέχθηκε ένας ήσυχος χώρος, τηρήθηκε ένας συμφωνημένος χρόνος διάρκειας της συνέντευξης και η συνάντηση πραγματοποιήθηκε ύστερα από συγκατάθεση του ερωτώμενου όσον αφορά το μέρος και την ώρα που τον διευκολύνει.

	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ
στ	Άρρεν	47	Δ/ντης Γυμνασίου, γυμναστής
Θ	Άρρεν	49	Πολιτικός μηχανικός σε δημόσια υπηρεσία
Κ	Άρρεν	43	Γυμναστής σε δημ. Σχολείο
Λ	Άρρεν	40	Γυμναστής σε δημ. σχολείο
Ι	Άρρεν	45	Υπάλληλος σε φούρνο
Ζ	Θήλυ	33	Ιδιοκτήτρια περιπτέρου
Β	Θήλυ	47	Άνεργη κομμώτρια
Α	Θήλυ	42	Προϊσταμένη σε δημόσια υπηρεσία
Ε	Θήλυ	41	Ιατρός σε ιδιωτικό ιατρείο
Δ	Θήλυ	39	Μηχανολόγος Μηχανικός σε εταιρεία
Η	Θήλυ	39	Άνεργη ανεπάγγελτη
Γ	Θήλυ	43	Οικονομολόγος σε δημόσια υπηρεσία

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι δάσκαλοι και γονείς της Τρίπολης. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 12 εκπαιδευτικούς από 4 Δημοτικά Σχολεία της πόλης και 12 γονείς από 2 Δημοτικά Σχολεία της πόλης συμπεριλαμβανομένων 7 γυναικών και 5 ανδρών από 33^{ov} ετών έως 49. Προτιμήθηκε η επιλεκτική μέθοδος δειγματοληψίας καθώς τα σχολεία ήταν τα μεγαλύτερα, κεντρικά της πόλης ικανά να αποδώσουν πλούτο πληροφοριών. (Patton, 1990 169)

Το ερωτηματολόγιο, που συντάχθηκε για τη συνέντευξη είναι πρωτότυπο ενώ ερωτήσεις απορρέουν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Χορηγήθηκε πιλοτικά σε δείγμα τριών εκπαιδευτικών και τριών γονέων, για να διαπιστωθεί η κατανόηση στις ερωτήσεις και ο χρόνος της συνέντευξης και για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία.

Στη συνέχεια, ολοκληρώθηκαν και οι δώδεκα συνεντεύξεις γονέων και εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

Ειδικότερα η συνέντευξη των γονέων πραγματοποιήθηκε σε σχολική αίθουσα του ολοήμερου σχολείου, σε ώρα που είχε τελειώσει το μάθημα και αφού είχε εγκριθεί από την Διευθύντρια του σχολείου. Στο κτίριο συστεγάζονταν δύο σχολεία. Ο ερευνητής ήταν πολύ νωρίτερα στο χώρο από τη συμφωνημένη ώρα. Χαιρέτησε με θερμή χειραψία, φρόντισε να καθίσει ο ερωτώμενος σε μια καλή θέση στο χώρο με καλό φωτισμό και ζεστασιά. Ο ερευνητής θεωρείται υπεύθυνος για τον τρόπο που θα φέρει εις πέρας τη συνέντευξη (Johnson, 1984). Όταν ο ερωτώμενος ένιωθε έτοιμος ξεκίνησε η συνέντευξη. Ο ερευνητής έθεσε σε λειτουργία τη μηχανή ηχογράφησης και ταυτόχρονα κρατούσε σημειώσεις όπου έκρινε απαραίτητο. Ήταν ουδέτερος, ευγενικός, διακριτικός δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Πρόσεχε να μην ξεφεύγει από τους θεματικούς άξονες και φυσικά ήταν ευέλικτος χωρίς να πιέζει να δοθούν απαντήσεις που ίσως ανάμενε ή επιθυμούσε. Ο χρόνος διάρκειας ήταν μεταξύ τριών και έξι λεπτών περίπου. Ευχαρίστησε θερμά στο τέλος τον ερωτώμενο διαβεβαιώνοντας για την τήρηση της ανωνυμίας του και της γνωστοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Η συνέντευξη των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε με βάση τα διδακτικά κενά μας άλλοτε κατά τη διάρκεια του πρωινού προγράμματος και άλλοτε μετά τη λήξη του, ανάλογα τι εξυπηρετούσε τον κάθε εκπαιδευτικό. Ο χώρος διεξαγωγής ήταν το γραφείο των δασκάλων ή κάποια άλλη κενή αίθουσα. Ο χρόνος διάρκειας της συνέντευξης κυμαινόταν από 10 έως 15 περίπου λεπτά. Χρησιμοποιήθηκε μηχανή ηχογράφησης παράλληλα με καταγραφή σημειώσεων.

Η πρώτη ερώτηση είναι εισαγωγική για να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στο άτομο που παίρνει και εκείνο που δίνει στη συνέντευξη. Στον πρώτο άξονα που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς συμπεριλαμβάνονται πέντε ερωτήσεις σχετικά με το ρόλο και τον σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας με σκοπό να αναδειχτούν οι τρόποι επιτυχίας, αλλά και αποτυχίας, η αξιολόγηση και η θέση τους σε μια αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία(το ερωτηματολόγιο παρατίθεται σε παράρτημα στο τέλος της εργασίας).

Στον δεύτερο άξονα συμπεριλαμβάνονται 14 ερωτήσεις με σκοπό να εξετάσουν τις εμπειρίες των μαθητών, το πολιτισμικό πλαίσιο της τάξης, τα κείμενα και τις σχέσεις διάδρασης ανάμεσα στα κείμενα και στους μαθητές και την ανάπτυξη του προφορικού λόγου.

Στον τρίτο άξονα συμπεριλαμβάνονται 6 ερωτήσεις, οι οποίες προσπαθούν να αναδείξουν τις καθημερινές πρακτικές γραμματισμού, τις στάσεις απέναντι στις απορίες των μαθητών, στη θέση της γραμματικής μέσα στα κείμενα, στην παραγωγή κειμένων και στην κριτική στάση του περιεχομένου.

Οι ερωτήσεις προς τους γονείς είναι 8 και στοχεύουν σε έναν άξονα, στην ανάδειξη των εγγράμματων γεγονότων του σπιτιού, την παρουσία και την χρήση των καθημερινών εντύπων, τη σχέση με τα οπτικά κείμενα και τις πληροφορίες και την αξία του διαβάσματος παραμυθιών.

Καλύφθηκαν όλες οι πτυχές των ερευνητικών ερωτημάτων, οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν προσεκτικά και τα αποτελέσματα είναι σύμφωνα με άλλες παρόμοιες μελέτες.(SimmermanS. HarwardS. PierceL. PetersonN. MorrisonT. KorthB.

BillenM.&ShumwayJ. 2012, 302

Εθνική Επιτροπή για τη γραφή των Σχολείων και των Κολλεγίων της Αμερικής (2003,4) Bowie (1996) SherryS. King (2015) Κοντοβούρκης I. (2013, 100-104) Καρδάσης B. (2014, 88-95) Guofang Li Wells (1985)

Αφού προσδιορίστηκε και αναλύθηκε η έρευνα ως προς τους σκοπούς, τα ειδικά ερωτήματα, τους περιορισμούς της και τη μεθοδολογία της, το επόμενο κεφάλαιο εμφανίζει τα αποτελέσματα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών μετά τη συγκέντρωση του υλικού.

4.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε μια προσπάθεια να προσδιοριστούν οι περιορισμοί που σχετίζονται με την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, αξίζει να σημειωθεί ότι το ενδεχόμενο ύπαρξης μεγαλύτερου αριθμού ερωτηματολογίων σαν δείγμα για την εξαγωγή των εμπειρικών αποτελεσμάτων, τόσο τα ίδια τα αποτελέσματα όσο και η σύνδεση με τη διαθέσιμη αρθρογραφία που προηγήθηκε ενδέχεται να ήταν πιο ουσιαστική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΝΑΛΥΣΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΤΙΑΗΨΕΙΣΤΩΝΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝΓΙΑΤΟΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ

ΤΡΟΠΟΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα δεδομένα καταγράφηκαν με πρόγραμμα ηχογράφησης κινητού τηλεφώνου. Στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν. Η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε ημιστατιστικές μεθόδους / προσεγγίσεις (quasi –statistical approaches), οι οποίες αντιπροσωπεύονται από την ανάλυση του περιεχομένου (content analysis). Υιοθετήθηκε η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση, η οποία επιτρέπει «την λειτουργικοποίηση των ανεξάρτητων μεταβλητών, την εξουδετέρωση των επιδράσεων ορισμένων παρασιτικών μεταβλητών και την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων» (Βάμβουκας Μ., 2002).

5.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

5.1.1 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Ο σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να κατανοούν οι μαθητές/τριες τις ποικίλες μορφές προφορικού και γραπτού λόγου και να τις συνδέουν με τις συνθήκες επικοινωνίας μέσα στις οποίες παράγεται καθεμιά από αυτές, αλλά και να μπορούν να χρησιμοποιούν οι ίδιοι/ες δημιουργικά τη γλώσσα, προφορικά και γραπτά, με τρόπο

που να ταιριάζει στη δεδομένη κάθε φορά περίπτωση επικοινωνίας, επίσης να συνειδητοποιήσουν το μηχανισμό λειτουργίας της γλώσσας μέσα από την πρακτική χρήση

5.1.2 Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το σύνολο των εκπαιδευτικών¹¹, οι 12 στους 12, θεωρούν σημαντική τη γλωσσική αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Διατυπώνονται οι απόψεις για σωστή χρήση της γλώσσας από τους μαθητές, όπως ισχυρίζεται η εκπαιδευτικός α.

«Εκπαιδευτικός α: Είναι σημαντική, από τα πιο σημαντικά που διδάσκονται στα παιδιά, γιατί μαθαίνουν να μιλούν και να γράφουν σωστά τον ελληνικό λόγο».

Ειδικότερα θεωρούν απαραίτητο τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο με έμφαση στην αλληλεπίδραση τους.

Η εκπαιδευτικός θ κρίνει σημαντική την ανάπτυξη πρώτα του προφορικού και έπειτα του γραπτού λόγου.

«Εκπαιδευτικός θ: Πολύ σημαντική, γιατί το παιδί πρέπει να αναπτύξει πρώτα τον προφορικό λόγο και μετά τον γραπτό. Πάνω στον προφορικό θα δομηθεί και ο γραπτός λόγος».

«Εκπαιδευτικός κ: Είναι σημαντική, για να μαθαίνουν τα παιδιά πώς να χειρίζονται τον λόγο, προφορικό και γραπτό».

«Εκπαιδευτικός ε: Σε όλες τις βαθμίδες είναι σημαντική, στο Δημοτικό Σχολείο περισσότερο, γιατί εκεί αρχίζουν να εφαρμόζουν τους κανόνες της, οπότε το να μάθουν σωστά θα τους βγει και στη συνέχεια».

Γίνεται αναφορά στην επικοινωνία και στην έκφραση συναισθημάτων των παιδιών. Αυτό τονίζει ο εκπαιδευτικός γ.

«Εκπαιδευτικός γ: Είναι σημαντική, γιατί το παιδί μαθαίνει να επικοινωνεί, να εκφράζει τα συναισθήματά του».

Με έμφαση στην κατανόηση και την παραγωγή κειμένων αποτυπώνονται οι απόψεις της εκπαιδευτικού β.

¹¹ Βλ. ΠΙΝΑΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ 1.1

«Εκπαιδευτικός β: Η γλωσσική αγωγή είναι πολύ σημαντική στο σχολείο. Τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν κείμενα, μαθαίνουν να επικοινωνούν, να παράγουν και να δημιουργούν δικά τους κείμενα».

Για τον ρόλο της ανάγνωσης και της γραφής κάνει λόγο ο εκπαιδευτικός ζ.

«Εκπαιδευτικός ζ:... όπως το ίδιο σημαντικό είναι η γραφή και η ανάγνωση».

Ο εμπλουτισμός και η χρήση του λεξιλογίου κρίνεται επίσης σημαντική από την εκπαιδευτικό λ.

«Εκπαιδευτικός λ: Είναι πολύ σημαντική, για να μάθουν τα παιδιά να εκφράζονται και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους».

Φυσικά η λειτουργία της γραμματικής θεωρείται εξίσου σημαντική κατά την εκπαιδευτικό δ.

«Εκπαιδευτικός δ: Η γλωσσική αγωγή είναι σημαντική γιατί δημιουργεί ερεθίσματα, διαμορφώνει κανόνες, εμπλουτίζει με καινούρια στοιχεία τη «γλώσσα» του μαθητή».

Οι παραπάνω παρατηρήσεις συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα:

Σύνοψη

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος είναι αλληλένδετοι και αποτελούν τον σκοπό της γλωσσικής αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο. Ο προφορικός λόγος καλύπτει την επικοινωνία και την έκφραση των συναισθημάτων, ενώ ο γραπτός την κατανόηση και παραγωγή κειμένων, την ανάγνωση, τη γραφή και το λεξιλόγιο. Στη γραμματική και στους κανόνες της στηρίζεται η σωστή χρήση της γλώσσας. Οπότε η γλωσσική αγωγή κρίνεται αναγκαία για τους μαθητές καθώς ως βάση θα τους συντροφεύει στην υπόλοιπη μαθησιακή τους εξέλιξη.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα της γλωσσικής αγωγής	
ΛΟΓΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ανάπτυξη προφορικού λόγου/ να μιλούν σωστά/ να κατανοούν κείμενα/ ανάγνωση	91,7%
ανάπτυξη γραπτού λόγου/ να γράφουν σωστά/ να παράγουν κείμενα	41,7%
να επικοινωνούν/ να εκφράζουν τα συναισθήματά τους	25,0%
εμπλουτισμός της γλώσσας / λεξιλόγιο	16,7%
σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, στο δημοτικό περισσότερο/εξέλιξη και μάθηση	16,7%
για τη μετέπειτα ζωή	16,7%
διαμορφώνει κανόνες	8,3%
δημιουργεί ερεθίσματα	8,3%

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών¹², οι 7 στους 12, συνδέει την αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία με την καθημερινή επίτευξη των στόχων του μαθήματος, η οποία συμπεριλαμβάνει το σωστό χειρισμό της ελληνικής γλώσσας προφορικά και γραπτά, τη γραμματική, το συντακτικό και την παραγωγή γραπτού λόγου. Αυτό τονίζει και η εκπαιδευτικός α.

«Εκπαιδευτικός α: Θεωρώ ότι ανάλογα με την τάξη και τους σκοπούς που βάζεις, αποτελεσματική είναι όταν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι του μαθήματος που κάνεις κάθε μέρα. Η ουσία είναι να μάθουν τα παιδιά να χειρίζονται την ελληνική γλώσσα».

Ο εκπαιδευτικός γ κρίνει ότι τα καινούρια βιβλία είναι αρωγοί προς αυτή την κατεύθυνση.

«Εκπαιδευτικός γ: Με τα καινούρια βιβλία είναι αποτελεσματική σε σχέση με τα παλαιότερα, γιατί έχει περισσότερη παραγωγή γραπτού λόγου. Είναι πιο καλά τώρα».

Επίσης η σύνδεση του βιβλίου και της διδακτικής ύλης με τις γνώσεις, την εμπειρία και την ψυχοσύνθεση των μαθητών είναι και αυτή απόδειξη αποτελεσματικότητας της γλωσσικής διδασκαλίας κατά την εκπαιδευτικό β.

¹² Βλ. ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΚΠ. 1.2

«Εκπαιδευτικός β: Θεωρώ τον εμπλουτισμό και τη σύνδεση του σχολικού βιβλίου και της διδακτικής ύλης με τις γνώσεις των μαθητών, ανάλογα βέβαια και με τα βιώματα και τις εμπειρίες τους».

Αποτελεσματική θεωρείται και η διδασκαλία όπου ο μαθητής έρχεται σε επαφή με την κοινωνία.

«Εκπαιδευτικός δ: Η αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία είναι αυτή που φέρνει το παιδί σε επαφή με την κοινωνία και την εξέλιξή της...».

«Εκπαιδευτικός στ: ...να μπορεί να την χρησιμοποιεί ανά πάσα στιγμή και να προσλαμβάνει όλες τις πληροφορίες, οι οποίες είναι ικανές να τον πάνε ένα βήμα πιο κάτω στη ζωή».

Μια άλλη διάσταση είναι όταν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή αλλά και ανάμεσα στους μαθητές σύμφωνα με την εκπαιδευτικό λ.

«Εκπαιδευτικός λ: Όταν υπάρχει ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στα παιδιά και ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά επικοινωνία».

Επιπλέον, όταν ο δάσκαλος παίρνει τον ρόλο του συντονιστή και οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για να καταλήξουν στη νέα γνώση.

«Εκπαιδευτικός θ: Όταν ο δάσκαλος κατευθύνει τα παιδιά και οι μαθητές βγάζουν μόνοι τους τα συμπεράσματά τους. Ο δάσκαλος δηλαδή να έχει τη θέση του συντονιστή της διδασκαλίας και οι μαθητές, από μόνοι τους να αναλαμβάνουν

Σύνοψη

Η αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία συνδέεται με τη σωστή χρήση της γλώσσας στον προφορικό και στον γραπτό λόγο. Οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιούν σωστά τη γραμματική, το συντακτικό και να αναπτύσσουν σωστά τις απόψεις κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Τα νέα βιβλία βοηθούν πολύ σε αυτό μιας και είναι κοντά στις εμπειρίες και την ψυχοσύνθεση των μαθητών. Επιπλέον όταν η διδασκαλία συνδέεται με την κοινωνία αλλά και όταν διαπιστώνεται ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Κυρίως όταν οι μαθητές μαθαίνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ο εκπαιδευτικός τους καθοδηγεί.

Ο ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	
ΛΟΓΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
η καλλιέργειά του/εξοικείωση	25%
βάση για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου	17%
πρέπει το παιδί να εκφράζεται, να μάθει να απαντάει, να επιλύει προβλήματα	2/12
το μισό, το άλλο μισό είναι ο γραπτός λόγος	8.3%
να καταλαβαίνουμε τι λέμε και να μας καταλαβαίνει και ο άλλος	8.3%
χρησιμοποιείται περισσότερο στην καθημερινή μας επικοινωνία	8.3%

5.1.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ

Μια πληθώρα απόψεων, αυτόνομων ή συνδυαστικά, διατυπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

Το μεγαλύτερο ποσοστό κρίνει σημαντική την εξάσκηση στον προφορικό και γραπτό λόγο.

«Εκπαιδευτικός α: Πιστεύω ότι είναι διαφορετικό αυτό που χρησιμοποιούμε σε κάθε τάξη. Από τα πιο σημαντικά μαθήματα θεωρώ τον γραπτό λόγο, που μπορούν τα παιδιά να εκφραστούν και την γραμματική για να μάθουν σε μεγαλύτερες τάξεις την ορθογραφία των λέξεων».

Η επιτυχημένη χρήση της γλώσσας σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας αποτελεί επιστέγασμα γλωσσικής επιτυχίας.

«Εκπαιδευτικός ζ: Μας βοηθάει να δίνουμε έμφαση στη λειτουργική και επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας. Σκοπός μας πρέπει να είναι η γλωσσική διδασκαλία να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να χειρίζονται τη γλώσσα με ανάλογο τρόπο για κάθε περίπτωση. Επιπλέον πρέπει να εξασκηθούν στην κριτική συνείδηση των λειτουργιών της γλώσσας».

Τα νέα εγχειρίδια, τόσο της γλώσσας όσο και των υπολοίπων μαθημάτων, έχουν συμβάλει και αυτά σε μια πετυχημένη γλωσσική διδασκαλία.

«Εκπαιδευτικός γ: Η δομή των νέων βιβλίων μας βοηθάει να το πετύχουμε».

«Εκπαιδευτικός λ: ...και όλα τα δευτερεύοντα μαθήματα».

Εξίσου σημαντικό είναι και το αναλυτικό πρόγραμμα.

«Εκπαιδευτικός θ: Και το αναλυτικό πρόγραμμα και τα νέα βιβλία μας βοηθάνε με βάση τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού θ».

Ουσιαστικός θεωρείται ο ρόλος των δασκάλων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπως επίσης και η ποιότητά της.

«Εκπαιδευτικός κ: ...οι ενέργειες οι δικές μας γενικά, πώς συμπεριφερόμαστε, τι μέσα θα χρησιμοποιήσουμε, η δική μας διδασκαλία δηλαδή. Δεν πρέπει να τα περιμένουμε όλα από τα παιδιά. Παίζει ρόλο και η δική μας η κατεύθυνση».

Η φιλιαναγνωσία από μέρους των μαθητών είναι ενισχυτικός παράγοντας κατάκτησης υψηλότερου επιπέδου γλωσσικών γνώσεων.

«Εκπαιδευτικός β: Μας βοηθά η ανάγνωση εξωσχολικών λογοτεχνικών βιβλίων...».

Σημαντικές κρίνονται οι γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών και ο ρόλος της οικογένειας για την απόκτησή τους.

«Εκπαιδευτικός στ: Καταρχήν το παιδί γλωσσικά ξεκινάει να βιώνει την γλώσσα μέσα από την οικογένεια. Ο τρόπος ομιλίας και ο τρόπος που φέρονται στο παιδί το κάνουν να δέχεται τις πληροφορίες πιο εύκολα και να είναι δεκτικό στην περαιτέρω εξέλιξη της γλώσσας μέσα στην τάξη. Άρα λοιπόν οι προσλαμβάνουσες που έχει το παιδί μέσα από το σπίτι είναι πολύ σημαντικές, γιατί μπορούν να του δώσουν το κύριο βήμα να ξεκινήσει μέσα από το Δημοτικό Σχολείο να πάρει τη γλώσσα και να την κάνει κτήμα του».

Τέλος το επίπεδο των μαθητών της τάξης διαμορφώνει αντίστοιχα ποσοστά επιτυχίας.

«Εκπαιδευτικός κ: Μας βοηθάει πρώτα το επίπεδο των παιδιών της κάθε τάξης, γιατί δεν είναι όλα τα ίδια και οι ενέργειες οι δικές μας γενικά, πώς συμπεριφερόμαστε, τι μέσα θα χρησιμοποιήσουμε, η δική μας διδασκαλία δηλαδή. Δεν πρέπει να τα περιμένουμε όλα από τα παιδιά. Παίζει ρόλο και η δική μας η κατεύθυνση».

Σύνοψη

Μεγάλη επιτυχία αποκτά μια γλωσσική διδασκαλία όταν οι μαθητές ενισχύονται πολύπλευρα τόσο από το εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και από το κοινωνικό προφίλ τους. Ο ρόλος του δασκάλου, ο χαρακτήρας και τα μέσα της διδασκαλίας του είναι ένας επιπλέον παράγοντας. Ακόμα όταν ο ίδιος επιτρέπει να αναπτύσσονται

πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες την ώρα του μαθήματός του και προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Τα βιβλία σχολικά και εξωσχολικά βελτιώνουν το επίπεδο των γνώσεων.

ΤΙ ΜΑΣ ΕΜΠΟΔΙΖΕΙ ΝΑ ΤΟ ΚΑΤΑΦΕΡΟΥΜΕ	
ΛΟΓΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
η ποσότητα της ύλης/ αναλυτικό πρόγραμμα	50%
ο περιορισμένος (ή μη εκμεταλλεύσιμος) χρόνος	42%
οι διαφορές και οι ιδιαιτερότητες μέσα σε μια τάξη / σύνθεση / η προϋπάρχουσα γνώση/το επίπεδο/ πολλοί μαθητές	42%
τα βιβλία/ κείμενα που είναι ξένα προς τις εμπειρίες των παιδιών αλλά δεν είναι και λογοτεχνικά	42%
το αυστηρό πρόγραμμα του σχολείου/τα μέσα που διαθέτει	17%
η δυσκολία κατανόησης εννοιών της γλώσσας	8.3%
οι ανώτεροί μας	8.3%
δεν δίνουμε μεγάλη βαρύτητα στην παραγωγή γραπτού λόγου	8.3%
οι πολλές εργασίες	8.3%

5.1.4 ΕΜΠΟΔΙΑ

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν το πρόβλημα της ποσότητας της ύλης και της κατάκτησης συγκεκριμένων στόχων συνδυαστικά με τον περιορισμένο χρόνο που διατίθεται.

«Εκπαιδευτικός ε: Το ίδιο το σύστημα μας εμποδίζει πολλές φορές, που πρέπει να τρέχουμε για να πιάσουμε πάρα πολλούς στόχους και τελικά να μην έχουμε πιάσει κανέναν».

«Εκπαιδευτικός θ: Πολλές φορές μας εμποδίζει ο χρόνος. Η ύλη είναι πολλή και πάμε βιαστικά».

Οι ανώτεροι στην εκπαιδευτική κλίμακα, ως μέρος του συστήματος, πιέζουν τους εκπαιδευτικούς για την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος.

«Εκπαιδευτικός ζ: Δυστυχώς...και οι ανώτεροί μας δεν μας δίνουν μεγάλη ευχέρεια στο να ασχοληθούμε με αυτό...»

Η σύνθεση της τάξης, αριθμητικά, πολιτισμικά, με το διαφορετικό επίπεδο εμπειριών, γνώσεων και ιδιαίτερων μαθησιακών και κοινωνικών χαρακτηριστικών δυσκολεύει την γλωσσική διδασκαλία.

Για τους αλλόγλωσσους κάνει λόγο η εκπαιδευτικός ε.

«Εκπαιδευτικός η: Μας εμποδίζει η προϋπάρχουσα γνώση, δηλαδή αν έχουμε ξενόγλωσσα παιδιά ή στο σπίτι δεν μιλάνε σωστά Ελληνικά για διάφορους λόγους, δηλαδή χρησιμοποιούν κάποιες καταλήξεις λάθος, επειδή έτσι το έχουν μάθει, δεν μπορούμε να το διορθώσουμε εύκολα, γιατί έχουν κάνει ήδη το λάθος κτήμα τους...»

Στο επίπεδο της τάξης αναφέρεται ο εκπαιδευτικός κ.

«Εκπαιδευτικός κ: Το επίπεδο των παιδιών, κατά πόσο έχουν τη θέληση να βοηθήσουν και να συμμετάσχουν σε αυτό, που θέλουμε να κάνουμε...»

Ενώ το πρόβλημα της αναλογίας μαθητών ανά τάξη τονίζεται από την εκπαιδευτικό ι.

«Εκπαιδευτικός ι: Μας εμποδίζουν... οι πολλοί μαθητές στην τάξη ...»

Διατυπώνονται διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες των βιβλίων της γλώσσας.

«Εκπαιδευτικός ζ:...όταν τα βιβλία στις μεγάλες τάξεις είναι πυκνογραμμένα και απαιτούν πολλά πράγματα...»

«Εκπαιδευτικός στ:...Θα προτιμούσαμε να έχουν περισσότερα κείμενα, τα οποία να τα αναλύουν οι μαθητές, παρά να τους δίνουν έτοιμες πληροφορίες, όπως τα σημερινά. Θα προτιμούσα στις μεγαλύτερες τάξεις να είχαν ποιήματα, κείμενα Ελλήνων συγγραφέων, να μπορούν να μπου και να τα αναλύσουν δηλαδή περισσότερο, να μπου σε βάθος. Να νιώσουν τους Έλληνες και ξένους συγγραφείς, κυρίως τους Έλληνες, που έχουμε αξιολογότετους και στην παιδική και στη σύγχρονη λογοτεχνία, που απευθύνονται σε εφήβους και μεγάλους.

Ε: Δηλαδή δεν αγγίζουν τόσο το βάθος της γλώσσας;

Εκπαιδευτικός στ:...Ναι, είναι λίγο τυποποιημένη αυτή η γνώση, που τους δίνουν τα βιβλία».

«Εκπαιδευτικός ζ: ...Σαφώς τα βιβλία πρέπει να ξαναγραφτούν, να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα σε θέματα έκφρασης».

«Εκπαιδευτικός ι:...τα κείμενα που είναι ξένα προς τις εμπειρίες των παιδιών αλλά δεν είναι και λογοτεχνικά».

Ένας τελευταίος παράγοντας αποτελεί το ίδιο το σχολείο και οι λιγοστές παροχές του.

«Εκπαιδευτικός ι: ...τα μέσα που διαθέτουν τα σχολεία».

Σύνοψη

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ποσότητα της διδακτικής ύλης είναι μεγάλη και δεν προλαβαίνουν να επεξεργαστούν παραπάνω τα γλωσσικά φαινόμενα. Ο χρόνος δεν είναι αρκετός και οι ανώτεροι δεν είναι όσο θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί ευέλικτοι. Οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών δυσκολεύουν το έργο του δασκάλου. Το χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών και η απροθυμία τους για βελτίωση εμποδίζουν τη διδασκαλία. Δυσκολίες προκύπτουν ακόμα με τους αλλόγλωσσους μαθητές, όταν δεν μπορούν να συμβαδίσουν με την τάξη. Τα κείμενα των βιβλίων κρίνονται αρνητικά ως προς το περιεχόμενό τους, ενώ επιπλέον διαθέτουν πληθώρα ασκήσεων. Τέλος το ίδιο το σχολείο δεν διαθέτει όσα οι δάσκαλοι χρειάζονται για να ενισχύσουν τη διδασκαλία τους.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	
ΤΡΟΠΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
με γραπτή και προφορική εξέταση, τεστ	4/12
χρήση γραπτού και προφορικού λόγου	3/12
μέσα από όλα τα μαθήματα	2/12
στο τέλος κάθε ενότητας	2/12
αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους	2/12
κατανόηση και παραγωγή κειμένων	1/12
εφαρμογή γραμματικών και συντακτικών φαινομένων	1/12
κάθε μέρα	1/12
αν ανταποκρίνονται οι μαθητές στους στόχους μας	1/12

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Εστιάζεται στον τρόπο χρήσης του προφορικού και του γραπτού λόγου από τους μαθητές. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη σωστή γλωσσική άρθρωση και έκφραση, τη γραμματική, τη σύνταξη, την ορθογραφία, το λεξιλόγιο, την κατανόηση και παραγωγή κειμένων.

«Εκπαιδευτικός α: Στο πώς χειρίζονται τον γραπτό και τον προφορικό λόγο».

«Εκπαιδευτικός β: Το γλωσσικό μάθημα πρέπει να αξιολογείται με βάση την κατανόηση και παραγωγή κειμένων, αλλά και την εφαρμογή γραμματικών και συντακτικών φαινομένων».

«Εκπαιδευτικός δ: ... νέες έννοιες/λεξιλόγιο, κατανόηση, σωστή διατύπωση».

Η εκπαιδευτικός η τονίζει τη σπουδαιότητα ταύτισης προφορικού και γραπτού λόγου.

«Εκπαιδευτικός η: ... και κυρίως ο προφορικός λόγος να είναι ανάλογος με τον γραπτό. Είναι μεν πιο εύκολος, πιο χαλαρός σε σχέση με τον γραπτό, αλλά να μην επιτρέπουμε αυτήν την χαλαρότητα. Να τους λέμε ότι τις περισσότερες φορές πρέπει να μιλάμε επιστημονικά, ότι δηλαδή όταν φέρνω μια κάθετο στα μαθηματικά, δεν λέμε φέρνω μια γραμμή».

Η αξιολόγηση έχει καθημερινό χαρακτήρα.

«Εκπαιδευτικός στ: Το μάθημα αυτό αξιολογείται κάθε μέρα. Αξιολογείται μέσα στην τάξη...»

Πραγματοποιείται επίσης και ανά ενότητα μαθημάτων.

«Εκπαιδευτικός γ: ... Στο τέλος κάθε ενότητας, κάνω ένα τεστ αξιολόγησης, το οποίο έχει και ορθογραφία και γραμματικές ασκήσεις και παραγωγή γραπτού λόγου».

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι προκύπτει και από τα υπόλοιπα μαθήματα.

«Εκπαιδευτικός στ: ... όχι μόνο μέσα στη Γλώσσα αλλά και μέσα από τα άλλα μαθήματα. Διότι ένα παιδί, που δεν μπορεί να κατανοήσει τις γλωσσικές έννοιες, δεν μπορεί να μάθει την Ιστορία, δεν μπορεί να κατανοήσει τα Θρησκευτικά, τη Φυσική, δεν μπορεί να δουλέψει την κατανόηση ενός κειμένου. Είναι πολύ σημαντικό...Ακόμα και στην επίλυση ενός προβλήματος, άμα δεν κατανοήσει τι λέει, αν δεν γνωρίζει το γλωσσικό μέρος του προβλήματος, δεν μπορεί να το λύσει».

Τέλος προκύπτει η ανάγκη αξιολόγησης των ίδιων των εκπαιδευτικών και του έργου τους.

«Εκπαιδευτικός γ: Καταρχήν θα πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση δική μας. Πολλές φορές προσπαθούμε να αξιολογήσουμε τα παιδιά ενώ στην ουσία δεν τους έχουμε προσφέρει αναλυτικά τη γνώση».

Σύνοψη

Η αξιολόγηση έχει τη μορφή προφορικής και γραπτής εξέτασης των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας, καθημερινής αλλά και επαναληπτικής μορφής στο τέλος κάθε ενότητας. Παράλληλα διαπιστώνεται και μέσα από όλα τα υπόλοιπα μαθήματα. Οι

εκπαιδευτικοί επιμένουν στη σωστή ορολογία, όταν η απόδοση προφορικού και γραπτού λόγου κρίνεται απαραίτητη. Όμως και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χρίζουν αξιολόγησης, για να βελτιώσουν το επίπεδο της διδασκαλίας τους.

Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	
ΛΟΓΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
οικογενειακό περιβάλλον/συζήτηση(εκφράσεις-λεξιλόγιο-ύφος)	25%
ικανότητες στη γλώσσα, στην έκθεση, στον προφορικό λόγο, στη συζήτηση	17%
φιλιαναγνωσία	8.3%
χρήση τηλεόρασης και υπολογιστή δεν μιλάνε αρκετά	8.3%
κοινωνικό περιβάλλον	8.3%
πολλοί παράγοντες	8.3%

5.2 ΜΑΘΗΤΕΣ – ΚΕΙΜΕΝΑ – ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΤΗΤΑ – ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

5.2.1 ΟΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρούν τις εμπειρίες των παιδιών πολύ σημαντικές στη γλωσσική διδασκαλία.

Η εκπαιδευτικός θ τις κατατάσσει σε οικογενειακές και κοινωνικές.

«Εκπαιδευτικός θ: Τα παιδιά έχουν πάρα πολλές εμπειρίες από το οικογενειακό και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Είναι σημαντικές».

Ο εκπαιδευτικός στ αναπτύσσει τις απόψεις του για τη σημαντικότητα των εμπειριών που λαμβάνει το παιδί σε αλληλεπίδραση με τα μέλη της οικογένειάς του.

«Εκπαιδευτικός στ: Οι εμπειρίες είναι πάρα πολύ σημαντικές και κυρίως οι εμπειρίες, που έχουν να κάνουν με το πόσο μιλάνε οι γονείς με τα παιδιά, με ποιον τρόπο, τι εκφράσεις και τι λεξιλόγιο χρησιμοποιούν».

Ο εκπαιδευτικός κ διαπιστώνει τη διαφορετικότητα των εμπειριών των μαθητών, οι οποίες αποτελούν κριτήριο ικανότητας και δεξιοτήτας του γλωσσικού μαθήματος.

«Εκπαιδευτικός κ: Ε, βέβαια, δεν έχουν όλα τις ίδιες εμπειρίες. Άλλα παιδιά έχουν περισσότερες ικανότητες στη γλώσσα, στην έκθεση, στον προφορικό λόγο και τα

βοηθάνε οι εμπειρίες που έχουν. Πόσα βιβλία έχουν διαβάσει εξωσχολικά, κατά πόσο μπορούν να συζητάνε σωστά».

Ο ρόλος των εμπειριών συνάδει διαφόρων παραγόντων και από τάξη σε τάξη δεν έχει την ίδια βαρύτητα σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό ζ.

«Εκπαιδευτικός ζ: Εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και είναι υποκειμενικό για κάθε τάξη».

Στον αρνητική διάσταση των εμπειριών καταλήγει ο εκπαιδευτικός γ.

«Εκπαιδευτικός γ: Με τη χρήση τηλεόρασης και υπολογιστή τα παιδιά δεν μιλάνε αρκετά, για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους δυσκολεύονται πολύ».

Σύνοψη

Η σημαντικότητα των εμπειριών που φέρνουν τα παιδιά στο γλωσσικό μάθημα από το σπίτι και από τον κοινωνικό τους περίγυρο τονίζεται ιδιαίτερα. Φυσικά διαπιστώνεται πώς ο κάθε μαθητής φέρει διαφορετικές εμπειρίες. Αναλόγως την τάξη και την σύνθεσή της άλλοτε είναι υπολογίσιμες και άλλοτε όχι. Είτε σχετίζεται με την ποσότητα και τον τρόπο ομιλίας του γονέα προς το παιδί, είτε με το διάβασμα βιβλίων, βελτιώνουν τον μαθητή στον προφορικό και στον γραπτό του λόγο. Αντίθετα κάποιες από αυτές μπορεί να μειώσουν τη φυσική έκφραση του λόγου του και να εγκλωβίσουν τη ψυχή του.

Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	
ΛΟΓΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
οικογενειακό περιβάλλον/συζήτηση(εκφράσεις-λεξιλόγιο-ύφος)	3/12
ικανότητες στη γλώσσα, στην έκθεση, στον προφορικό λόγο, στη συζήτηση	2/12
φιλιαναγνωσία	1/12
χρήση τηλεόρασης και υπολογιστή δεν μιλάνε αρκετά	1/12
κοινωνικό περιβάλλον	1/12
πολλοί παράγοντες	1/12

5.2.2 ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΚΑΙ ΒΟΗΘΟΥΝ ΟΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους λαμβάνουν υπόψιν τις εμπειρίες των παιδιών. Αυτές γίνονται αφορμή για ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου.

«Εκπαιδευτικός α: Έχουν πάρει τα ανάλογα ερεθίσματα για να μπορούν να μιλήσουν για αυτά που έχουν δει, που έχουν ακούσει, που έχουν ζήσει και να γράψουν και να ακούσουν και τα υπόλοιπα παιδιά, μέσα από τον διάλογο».

Σε αυτές θα στηριχθεί η νέα γνώση.

«Εκπαιδευτικός ι: Πρέπει να τις λαμβάνουμε υπόψιν μας, έτσι ώστε να πατήσουμε πάνω σε αυτές...μέσα από βιοματικά κείμενα και πάνω σε αυτά που γνωρίζουν να συνδέουμε την καινούρια γνώση».

Με βάση τις εμπειρίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χαράξουν και να κατευθύνουν τη διδασκαλία τους.

«Εκπαιδευτικός κ: Ε, βέβαια, οπωσδήποτε. Μας βοηθάνε να μπορέσουμε να φτιάξουμε την πορεία της διδασκαλίας μας, τους στόχους που θα θέσουμε ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών...».

Σε αυτή τη βάση οι εκπαιδευτικοί κινούνται ενισχυτικά προς τους μαθητές, ανάλογα με το βαθμό και την ποιότητα των εμπειριών τους και το αντίστοιχο γλωσσικό τους επίπεδο.

«Εκπαιδευτικός θ: Είναι σημαντικές, γιατί μπορούμε να τις καλλιεργήσουμε καλύτερα εμείς. Πάνω στις εμπειρίες αυτές να στηριχτούμε και να προχωρήσουμε Βέβαια, και μας βοηθάνε και πολλές φορές μας επηρεάζουν».

«Εκπαιδευτικός κ: ...Σε άλλα παιδιά, που έχουν λιγότερες εμπειρίες κοιτάζουμε να τα βοηθήσουμε λίγο περισσότερο εμείς. Μην τα βάζουμε σε δύσκολες καταστάσεις ή ασκήσεις, ανάλογα με το επίπεδό τους».

«Εκπαιδευτικός β: Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν έτσι ώστε να διορθώνονται τυχόν λάθη...».

Σε μια διαπίστωση αδυναμίας σύγκλησης στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας μεταξύ μαθητών με πολλές και αυτών με λιγότερες εμπειρίες καταλήγει ο εκπαιδευτικός στ.

«Εκπαιδευτικός στ: Πιστεύω ότι σε οικογένειες, που χρησιμοποιούν λεξιλόγιο υψηλού επιπέδου, τα παιδιά είναι πιο εύκολο να κατανοήσουν τη χρήση της γλώσσας

σε σχέση με αυτά που προέρχονται από ένα κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, το οποίο είναι φτωχό και χρησιμοποιούν και λέξεις που είναι τετριμμένες αλλά και φτωχό λεξιλόγιο».

Σύνοψη

Όλοι οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται στις εμπειρίες των μαθητών για να διδάξουν τη νέα γνώση, να τους φέρουν αντιμέτωπους σε γνώριμες περιστάσεις επικοινωνίας μέσου του προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και να εξελίξουν το επίπεδό τους. Η διδασκαλία διορθώνει λάθη, κινείται ευέλικτα και ενισχυτικά προς τους αδύναμους, βάση εμπειριών, μαθητές. Διαπιστώνεται ότι ένα πλούσιο σε εμπειρίες περιβάλλον ενισχύει περισσότερο τη μάθηση σε σχέση με ένα φτωχό.

Η ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	
ΤΡΟΠΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
τα παιδιά μοιράζονται τις γνώσεις τους και τις εμπειρίες τους, από την πατρίδα τους, ήθη, έθιμα / στοιχεία πολιτισμού όλων των γλωσσών	34%
πλαίσια βιωματικής δράσης με δραστηριότητες	25%
αντιπαραβολή με την δικιά τους γλώσσα	17%
αντίστοιχες αναφορές σε μαθήματα που το επιτρέπουν	8.3%
εξατομικευμένη διδασκαλία	8.3%
δίνουμε κίνητρα στα αλλόγλωσσα	8.3%
τους διαβάζουμε εύκολα κειμενάκια, παραμύθια	8.3%
τους αλλόγλωσσους τους εντάσσουμε όσο μπορούμε, δεν μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα	8.3%

5.2.3 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν προτάσεις, που δίνουν χώρο έκφρασης και δράσης σε αλλόγλωσσους μαθητές.

Τη χρήση της γλώσσας με παιγνιώδη μορφή προτείνει η εκπαιδευτικός β.

«Εκπαιδευτικός β: Τη χρησιμοποιούμε ως παιχνίδι ώστε να περάσει στο μυαλό των παιδιών και όχι ως ένα διαφορετικό στοιχείο. Θα μπορούσαμε για παράδειγμα να

φτιάξουμε ένα λεξικό της τάξης όπου θα υπάρχουν διάφορες λέξεις μεταφρασμένες σε όσες διαφορετικές γλώσσες αντιστοιχούν στην καταγωγή των μαθητών μας».

Μια πρόταση αξιοποίησης της πολυπολιτισμικότητας της τάξης δίνει η εκπαιδευτικός ι.

«Εκπαιδευτικός ι: Μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα πλατύ πολιτισμικό πλαίσιο αξιοποιώντας τα αλλόγλωσσα παιδιά ή τα παιδιά από άλλες περιοχές της χώρας, δηλαδή λέγοντας και καταγράφοντας πώς λέγεται κάτι σε άλλη γλώσσα ή σε τοπική διάλεκτο, διαβάζοντας παραμύθια, παραδόσεις, ιστορίες άλλων χωρών».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι οι αλλόγλωσσοι, που δυσκολεύονται στη γλώσσα, χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία και κίνητρα.

«Εκπαιδευτικός ζ: Εξατομικευμένη διδασκαλία και δίνουμε κίνητρα».

Κάποιοι άλλοι προκειμένου να τους εξοικειώσουν με τη γλώσσα τους διαβάζουν εύκολα κείμενα.

«Εκπαιδευτικός η: Τους διαβάζουμε εύκολα κειμενάκια, παραμύθια».

Διατυπώνεται και η άποψη ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν είναι όσο θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί εν δυνάμει καλό δυναμικό της τάξης.

«Εκπαιδευτικός κ: Τους αλλόγλωσσους τους εντάσσουμε όσο μπορούμε. Δεν μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα».

Σύνοψη

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι πάντα δημιουργικοί προκειμένου να κινητροδοτήσουν τόσο τους αλλόγλωσσους όσο και τους υπόλοιπους μαθητές προς μια πολιτισμική τάξη πλούσια σε ερεθίσματα. Καλλιεργώντας κλίμα ισότητας και αποδοχής, με βάση τη γλώσσα, γίνονται εργασίες, διαβάζονται παραμύθια, παρουσιάζονται έθιμα. Ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών νιώθει ότι δεν μπορεί να δουλέψει πολύ μέσα στην τάξη με τους αλλόγλωσσους μαθητές.

ΤΡΟΠΟΙ ΕΝΤΑΞΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	
ΤΡΟΠΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
προφορική έκφραση, διάλογος, συμμετοχή, επικοινωνία	11/12
με ερωτήσεις, απαντήσεις, αναλύσεις, επιχειρηματολογία, διήγηση, δραματοποίηση	11/12
στην επεξεργασία του κειμένου	3/12
σε όλα τα μαθήματα	1/12
ο δάσκαλος να μιλάει λιγότερο	1/12
να μιλάνε πολύ τα παιδιά	1/12
να σέβονται ο ένας τον άλλο	1/12
να μη μιλάνε με καθημερινούς ή ξενόφερτους όρους	1/12

5.2.4 ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ο προφορικός λόγος σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς καλλιεργείται μέσα στην τάξη και αποτελεί έναν από τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας.

«Εκπαιδευτικός β: Στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι και η καλλιέργεια του προφορικού λόγου».

Θεωρείται πολύ σημαντικός ως κομμάτι έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, αλλά και σωστής επικοινωνίας.

«Εκπαιδευτικός γ: Ο σημαντικότερος, γιατί πρέπει το παιδί να εκφράζεται, να μάθει να απαντάει, να εκφράζει τα συναισθήματά του...».

«Εκπαιδευτικός ζ:...να καταλαβαίνουμε τι λέμε και να μας καταλαβαίνει και ο άλλος».

«Εκπαιδευτικός θ:...Και χρησιμοποιείται περισσότερο ο προφορικός λόγος στην καθημερινή μας επικοινωνία...».

Αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου.

«Εκπαιδευτικός α: Σημαντικότερος, αν δεν αναπτυχθεί ο προφορικός λόγος δεν θα μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν τον γραπτό λόγο».

Σύνοψη

Ο προφορικός λόγος αποτελεί βασικό μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας, για να μπορέσει το παιδί να εκφραστεί και έπειτα να αποτυπώσει τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του με τη μορφή του γραπτού λόγου. Η σωστή τοποθέτηση απόψεων και η επικοινωνία είναι και στόχος γλωσσικού μαθήματος. Η τάξη ως μικρή κοινωνία δίνει το ερέθισμα για τη δημιουργία πραγματικών καταστάσεων διαλόγου.

Ο ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	
ΛΟΓΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
η καλλιέργειά του/εξοικείωση	3/12
βάση για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου	2/12
πρέπει το παιδί να εκφράζεται, να μάθει να απαντάει, να επιλύει προβλήματα	2/12
το μισό, το άλλο μισό είναι ο γραπτός λόγος	1/12
να καταλαβαίνουμε τι λέμε και να μας καταλαβαίνει και ο άλλος	1/12
χρησιμοποιείται περισσότερο στην καθημερινή μας επικοινωνία	1/12

5.2.5 ΤΡΟΠΟΙ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Το σύνολο των εκπαιδευτικών εντάσσει τον προφορικό λόγο στη γλωσσική διδασκαλία με συζητήσεις, ερωτήσεις και δραματοποιήσεις.

«Εκπαιδευτικός ζ: Στην γλωσσική διδασκαλία καθημερινά με διάλογο, συζητήσεις, με θέματα να αναλύσουν, να ακούει τη γνώμη τους ο δάσκαλος, να συμμετέχουν, να επικοινωνούν».

«Εκπαιδευτικός ι: ...όταν...δραματοποιούμε».

Ειδικότερα ο προφορικός λόγος πρέπει να είναι σωστά τοποθετημένος.

«Εκπαιδευτικός ε: Με συζητήσεις. Όταν μαθαίνουν τα παιδιά να συζητάνε σωστά στην τάξη, όταν μαθαίνουν να απαντάνε σωστά προφορικά σε ερωτήσεις που έχουν να κάνουν είτε με την καθημερινότητά τους, είτε με την επεξεργασία των κειμένων που διαβάζεις, είτε με τα συναισθήματά τους, είτε με οτιδήποτε».

Η εκπαιδευτικός η επισημαίνει ότι το λεξιλόγιο και η ορολογία του προφορικού λόγου πρέπει να είναι επιστημονική ή λογοτεχνική, ανάλογη με τον γραπτό λόγο και αποκλειστικά ελληνική.

«Εκπαιδευτικός η: Να μην τους επιτρέπουμε να μιλάνε με καθημερινούς ή ξενόφερτους όρους, αλλά όπως θα έγραφαν ένα κείμενο και αυτό θα τους βοηθήσει και στον γραπτό λόγο».

Ο προφορικός λόγος επίσης μπορεί να αναπτυχθεί στα πλαίσια της επιχειρηματολογίας, αλλά πάνω από όλα εμπνέοντας τον σεβασμό. Φυσικά έχοντας ως επί το πλείστον οι μαθητές το βήμα της έκφρασης, όπως ισχυρίζεται ο εκπαιδευτικός στ.

«Εκπαιδευτικός στ: Να σταματήσει ο δάσκαλος να μιλάει πολύ και να βάλει να μιλάνε πολύ τα παιδιά. Να τους δώσουμε τη δυνατότητα, να αναπτύξουν το λόγο τους με επιχειρήματα, να σέβονται ο ένας τον άλλο και να μιλάνε για θέματα που τους έχουν ανατεθεί ή συμφωνηθεί. Ο καθένας είναι σεβαστός και ο λόγος του και οι απόψεις του, αρκεί να μην ξεφεύγουν και κατηγορεί ο ένας τον άλλο».

Σύνοψη

Ο προφορικός λόγος ενισχύεται και αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας είτε με τη μορφή απαντήσεων σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, επιχειρηματολογώντας είτε με γόνιμο διάλογο με κριτήριο το σεβασμό των απόψεων όλων. Πάνω από όλα επιλέγοντας ανάλογο λεξιλόγιο σύμφωνα με την ελληνική γραμματική και το συντακτικό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός στη σωστή κατεύθυνση και διόρθωση του λόγου των μαθητών. Πρέπει να δίνει χώρο και χρόνο για να εκφραστούν προφορικά.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΥ ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΑΙ ΣΥΝΑΝΤΑΜΕ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ	
ΕΙΔΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
όχι όλα, τα περισσότερα	5/12
άρθρα, εφημερίδες, επιστολές, συνεντεύξεις	3/12
τεχνολογία	1/12
χρηστικά κείμενα όπως αποδείξεις, λογαριασμοί, προσκλήσεις	1/12
κατευθυντικά όπως οι συνταγές	1/12

5.2.6 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Πάντα γίνεται συζήτηση πάνω στα κείμενα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός επιτρέπει τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

«Εκπαιδευτικός α: Φυσικά και το συζητάμε και μάλιστα αφήνουμε όλα τα παιδιά να εκφράσουν τη δική τους άποψη».

Η πορεία διαπραγμάτευσης ενός κειμένου συνήθως ακολουθεί το μοτίβο σιωπηρής ανάγνωσης από τους μαθητές, ανάγνωσης από το δάσκαλο, επεξήγησης δυσκολιών και τέλος ανάλυσης και κατανόησης.

«Εκπαιδευτικός γ: Καταρχήν διαβάζουμε το κείμενο, στο οποίο πολλά παιδιά στις μικρές τάξεις δεν καταλαβαίνουν τι διαβάζουν. Προσπαθούμε να αναλύσουμε τις δύσκολες φράσεις ή λέξεις και στη συνέχεια γίνεται κατανόηση του κειμένου με ερωτησούλες».

Σημαντική κρίνεται η κατανόηση του κειμένου.

«Εκπαιδευτικός στ: Όταν διαβάζουμε ένα κείμενο, κυρίως όταν το διαβάζει ο δάσκαλος, είτε οι μαθητές σιωπηρά, εκείνο που πρέπει πρώτα από όλα να δούμε, εκτός από τις άγνωστες λέξεις, που πιθανόν να έχουν τα παιδιά- αν και τα κείμενα που υπάρχουν στο σχολείο είναι εύκολα και οι άγνωστες λέξεις μπορούν από τα συμφραζόμενα να τις κατανοήσουν- εκείνο που έχει σημασία, τα παιδιά να καταλάβουν τι θέλει να μας πει το κείμενο. Αν δεν κατανοήσουν το κείμενο, δεν μπορούν να βγάλουν ούτε τις έννοιες του μαθήματος, ούτε να μουν σε βάθος και να κατανοήσουν τι θέλει να πει ο συγγραφέας».

Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης συζητούνται θέσεις, σκέψεις, δράσεις, συναισθήματα των ηρώων και του συγγραφέα. Ακόμα απόψεις και συναισθήματα που προκύπτουν στους ίδιους τους μαθητές μετά από την ανάγνωση του κειμένου.

«Εκπαιδευτικός β: Πάντα. Αντικείμενο συζήτησης είναι οι ενέργειες, οι σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων, σημεία του κειμένου που εννοούνται, μηνύματα που θέλει να περάσει, τι θα κάναμε εμείς στη θέση του ήρωα, σκέψεις και συναισθήματα που δημιουργούνται στον αναγνώστη».

Κάποιοι επιθυμούν να επεξεργαστούν γραμματικά και συντακτικά.

«Εκπαιδευτικός ι: Όταν διαβάζουμε ένα κείμενο το επεξεργαζόμαστε κυρίως νοηματικά, αλλά και γραμματικά και συντακτικά».

Σύνοψη

Η συζήτηση ενός κειμένου είναι κατεξοχήν μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας. Το διαπραγματεύονται όλοι οι μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης εντοπίζονται τα δύσκολα σημεία του κειμένου, τα οποία έπειτα επεξηγούνται. Η κατανόηση αποτελεί τη βάση για την ανάλυση του κειμένου. Μέσα από συζητήσεις ανακαλύπτουν σιγά σιγά οι μαθητές την πλοκή και τις σκέψεις των ηρώων, τις θέσεις του συγγραφέα. Οι μαθητές προσπαθούν να διατυπώσουν και επιπλέον δικές τους σκέψεις γύρω από το κείμενο. Εναλλακτικά γίνεται γραμματική και συντακτική ανάλυση.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	
ΤΡΟΠΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Συζήτηση/κατανόηση/ανάλυση κειμένου νοηματικά με ερωτήσεις	12/12
αναλύουμε τις δύσκολες φράσεις/ λέξεις	3/12
έκφραση συναισθήματα/απόψεων για τις ενέργειες, σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων / τι θα κάναμε εμείς στη θέση του ήρωα	3/12
αν το ερμηνεύουν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο	1/12
το επεξεργαζόμαστε γραμματικά και συντακτικά	1/12

5.2.7 ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αρκετά κείμενα, που περιέχουν τα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας, τα συναντάμε στην καθημερινή ζωή.

«Εκπαιδευτικός κ: Όχι όλα, αρκετά από αυτά όμως τα συναντάμε».

Τα κείμενα αυτά μπορεί να έχουν τη μορφή ενός άρθρου, μιας συνέντευξης, ενός λογαριασμού, μιας συνταγής, μιας πρόσκλησης. Ο σκοπός τους είναι επικοινωνιακός και συνδέουν την κοινωνία με το σχολείο.

«Εκπαιδευτικός θ: Βέβαια. Υπάρχουν κείμενα που είναι αφηγηματικά, αλλά και κείμενα, τα οποία είναι πολύ χρηστικά στην καθημερινή μας ζωή. Βοηθάνε τα παιδιά να επικοινωνήσουν μέσα στην κοινωνία που ζουν με αποδείξεις, λογαριασμούς, προσκλήσεις. Άλλα είναι κατευθυντικά όπως οι συνταγές».

«Εκπαιδευτικός ι: Κάποια τα συναντάμε στην καθημερινή μας ζωή, όπως ένα άρθρο ή μια συνέντευξη».

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την αναγκαιότητα ενασχόλησης περισσότερο με τέτοια κείμενα, προκειμένου οι μαθητές να αυξήσουν το λεξιλόγιό τους και να βοηθούν στην κατανόησή τους.

«Εκπαιδευτικός στ: ...καλό θα ήταν τα παιδιά να ασχοληθούν και περισσότερο με τέτοιου είδους κειμένων, γιατί η ανάγνωση τα βοηθάει να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να κατανοήσουν πιο εύκολα τα κείμενα».

Τέλος εκφράζεται η άποψη ότι τέτοιου είδους κείμενα είναι πιο ευκολονόητα σε σύγκριση με κείμενα δευτερευόντων μαθημάτων, όπως της ιστορία.

«Εκπαιδευτικός η: ...Στα παιδιά μπορεί να είναι πιο εύκολα κατανοητό ένα τέτοιο κείμενο, γιατί το βλέπουν στην καθημερινότητά τους, από ένα παραμύθι του Αισώπου ή την Βυζαντινή Ιστορία, την καθημερινή ζωή των Βυζαντινών, που μπορεί να τους φανεί περίεργη σε σχέση με την δικιά τους».

Σύνοψη

Τα νέα βιβλία γλώσσας περιέχουν αρκετά κείμενα καθημερινής λειτουργικής χρήσης όπως τα άρθρα, οι λογαριασμοί, οι συνταγές, οι αποδείξεις, οι επιστολές. Ο σκοπός τους είναι να μάθουν οι μαθητές την χρηστικότητά τους, να αναπτύξουν την επικοινωνία και να εξοικειωθούν στην κατανόησή τους. Αυτό πραγματοποιείται αβίαστα σε σχέση με δυσκολονόητα κείμενα υπολοίπων μαθημάτων, τα οποία δεν συνδέονται με την καθημερινότητα.

5.2.8 ΕΝΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΕΝΤΥΠΩΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΧΡΗΣΗΣ

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να εντάσσονται στην τάξη τα έντυπα καθημερινής χρήσης, όπως λογαριασμοί, εφημερίδες, αποδείξεις για να κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον, αλλά και για να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με πραγματικές καταστάσεις της ζωής.

«Εκπαιδευτικός α: ...Για εμπλουτισμό του μαθήματος».

«Εκπαιδευτικός β: Οι μαθητές πρέπει να έρχονται σε επαφή και με τα χρηστικά αυτά κείμενα, αφού θα τους χρειαστούν στη ζωή τους».

Επιπλέον μπορούν να ενισχύσουν και άλλα μαθήματα, όπως τα μαθηματικά, την μελέτη περιβάλλοντος αλλά και να αποτελέσουν πολιτιστική αναφορά.

«Εκπαιδευτικός γ: Μπορούμε και μάλιστα αυτό γίνεται να τα εντάξουμε, όχι μόνο στη γλώσσα, αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα και στη Μελέτη Περιβάλλοντος».

«Εκπαιδευτικός η: Ναι, ναι βέβαια έτσι και αλλιώς οι λογαριασμοί μας βοηθάνε και να μάθουν καινούριες λέξεις και στα μαθηματικά. Οι εφημερίδες και τα περιοδικά ακόμα και ο ονειροκρίτης μπορεί να είναι ένα είδους κείμενο, που μπορεί στην αρχή μεν τα παιδιά να τα κάνει να γελάσουν, αλλά μέσα από εκεί θα μάθουν και την λαϊκή παράδοση, επομένως θα έχουμε ένα πολιτισμικό πλαίσιο».

Εκφράζεται επίσης η άποψη ότι τέτοιου είδους έντυπα είναι δυσκολονόητα για τα παιδιά και για αυτό πρέπει οι εκπαιδευτικοί να τα εξοικειώνουν.

«Εκπαιδευτικός στ: Φυσικά, θα πρέπει να έχουμε τέτοια είδη κειμένων, γιατί τα παιδιά δυσκολεύονται να τα κατανοήσουν, ειδικά όταν είναι κάποια τυποποιημένα ή είναι γραμμένα σε έναν άλλο λόγο, όπως ένα κείμενο, που απευθύνεται στην εφορία ή ένας λογαριασμός ΔΕΚΟ. Είναι δύσκολα να τα καταλάβουν, γιατί έχουν διαφορετικό στυλ γραφής. Οπότε καλό θα ήταν να έχουν επαφή με όλα».

Πάνω σε αυτά μπορούν να αναπτυχθούν σύγχρονοι προβληματισμοί για θέματα σχετικά με το έντυπο, όπως η ενέργεια, η οικονομία.

«Εκπαιδευτικός ζ: ...Έχοντας έναν λογαριασμό της ΔΕΗ θα μπορούσες να μιλήσεις για την κατανάλωση ρεύματος, την οικονομία.

Ε: Έχει συμβεί;

Εκπαιδευτικός ζ: Ναι, βεβαίως με αφορμή κάποια έντυπα να ανοιχτούμε κάνοντας πράγματα».

Τέλος η εκπαιδευτικός ε εκτιμά πως και ένα αρνητικό έντυπο μπορεί να διδαχθεί και να ωφελήσει τους μαθητές.

«Εκπαιδευτικός ε: Βέβαια! Ακόμα και αυτά. Ακόμα και το πιο αρνητικό έντυπο, που θεωρούμε εμείς ότι μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε προς όφελος λέγοντας ότι είναι κακογραμμένο ή άσχημο ή κακά διατυπωμένο ή οτιδήποτε».

Σύνοψη

Η ένταξη εντύπων καθημερινής χρήσης σε όσα μαθήματα κρίνεται αναγκαία δημιουργεί πραγματικές καταστάσεις εγγράμματων γεγονότων στους μαθητές. Γίνονται γνώστες της χρήσης τους και κατανοούν έννοιες που προεκτείνονται των λειτουργιών τους.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΥ ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΑΙ ΣΥΝΑΝΤΑΜΕ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ	
ΕΙΔΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
όχι όλα, τα περισσότερα	5/12
άρθρα, εφημερίδες, επιστολές, συνεντεύξεις	3/12
τεχνολογία	1/12
χρηστικά κείμενα όπως αποδείξεις, λογαριασμοί, προσκλήσεις	1/12
κατευθυντικά όπως οι συνταγές	1/12

5.2.9 ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΝΤΥΠΩΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΧΡΗΣΗΣ

Η κριτική επεξεργασία αυτών των εντύπων διχάζει λίγο τους εκπαιδευτικούς. Προϋπόθεση είναι τα παιδιά να είναι ικανά για μια τέτοια διαδικασία.

«Εκπαιδευτικός α: Αν τα παιδιά έχουν αναπτύξει την κριτική σκέψη ναι, με λίγα παιδιά, ναι».

Επιπλέον αυτός είναι ο στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας.

«Εκπαιδευτικός β: Είναι βασικό να επεξεργαζόμαστε κριτικά με τους μαθητές μας τα κείμενα, αφού στόχος της μαθησιακής διαδικασίας είναι και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης...».

Παρόλα αυτά διατυπώνεται η θέση πως δεν μπορούμε να σταθούμε κριτικά απέναντι σε όλα τα κείμενα.

«Εκπαιδευτικός γ: Κάποια κείμενα ναι. Τώρα έναν λογαριασμό ΔΕΗ και ΟΤΕ λιγότερο. Κάποια κείμενα που έχουν σχέση με τον υπολογιστή και την ηλεκτρονική αλληλογραφία μπορούμε».

Ειδικά για τους λογαριασμούς τοποθετείται αρνητικά η εκπαιδευτικός ι.

«Εκπαιδευτικός ι: Δεν νομίζω ότι μπορούμε να τα επεξεργαστούμε κριτικά, γιατί δεν μας δίνουν πολλές πληροφορίες, ούτε είναι πλούσια γλωσσικά».

Σύνοψη

Η κριτική σκέψη εφόσον έχει αναπτυχθεί από τους μαθητές μπορεί να καλλιεργηθεί επιπλέον με αναφορά τα έντυπα καθημερινής χρήσης μιας και είναι στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας. Όσο μπορεί η τάξη. Διαπιστώνεται ακόμα ότι σε κάποια από

αυτά μπορούν να σταθούν περισσότερο κριτικά οι μαθητές, όπως η ηλεκτρονική αλληλογραφία ενώ στους λογαριασμούς λιγότερο ή καθόλου.

ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΘΕ ΕΙΔΟΥΣ ΚΕΙΜΕΝΟ	
ΛΟΓΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ναι	12/12
για εμπλουτισμό του μαθήματος	2/12
θα τους χρειαστούν στη ζωή τους/επικοινωνία	2/12
και στα υπόλοιπα μαθήματα	1/12
και το πιο αρνητικό έντυπο	1/12
γιατί τα παιδιά δυσκολεύονται να τα κατανοήσουν	1/12
να μιλήσεις για την κατανάλωση ρεύματος, την οικονομία	1/12
για το διαφορετικό στυλ γραφής	1/12
οι λογαριασμοί μας βοηθάνε και να μάθουν καινούριες λέξεις στα μαθηματικά	1/12
ονειροκρίτης, μαθαίνουν τη λαϊκή παράδοση	1/12
πραγματικές καταστάσεις	1/12

5.2.10 ΤΟ ΝΟΗΜΑ ΤΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΕΝΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Μετασχηματίζοντας ένα κείμενο οι μαθητές αναπτύσσουν την φαντασία τους.

«Εκπαιδευτικός β: Ο μετασχηματισμός των κειμένων πηγαίνει τα παιδιά ένα βήμα πιο πέρα. Αναπτύσσεται η φαντασία τους και παράγουν ξεχωριστά κείμενα».

Κάποιες φορές ο σκοπός είναι να περάσει ο εκπαιδευτικός τα δικά του μηνύματα.

«Εκπαιδευτικός ζ:...Πολλές φορές τα μετασχηματίζουμε, περνάμε κάποια θέματα που πιθανόν το βιβλίο δεν δίνει βαρύτητα, αλλά εμείς τα θεωρούμε σημαντικά. Ο δάσκαλος περνάει το προσωπικό του είναι μέσα σε ένα μάθημα».

Η διαδικασία των αλλαγών μπορεί να έχει διάφορες μορφές, όπως να επέμβουν στο λεξιλόγιο, στους χρόνους των προτάσεων, στην αρχή και στο τέλος της ιστορίας, στους διαλόγους.

«Εκπαιδευτικός γ: Είναι πάρα πολύ σημαντικό και δίνεται και ιδιαίτερη έμφαση στο να εμπλουτίζουνε τις λέξεις, να κάνουν επαυξημένες προτάσεις, να χρησιμοποιούνε προσδιορισμούς, επίθετα. Γίνεται ναι. Να το αλλάξουν σε χρόνους, από Ενεστώτα σε Αόριστο, βέβαια».

«Εκπαιδευτικός η: Μπορούν να αλλάξουν το τέλος μιας ιστορίας, τους διαλόγους μιας ιστορίας...να αλλάξουν κομμάτια της ιστορίας».

Οι εκπαιδευτικοί επιτρέπουν τις αλλαγές αρκεί το κείμενο να μην είναι λογοτεχνικό.
 «Εκπαιδευτικός ι: Το παιδί μπορεί και πρέπει να κάνει αλλαγές πάνω σε ένα κείμενο αν δεν είναι λογοτεχνικό».
 Αντίθετα δύσκολη κρίνεται η αλλαγή των όρων μιας πρότασης και η γραμματική σύνταξη.
 «Εκπαιδευτικός η:...αλλά να το μετασχηματίσουν σαν όροι της πρότασης, σαν γραμματική σύνταξη μου φαίνεται δύσκολο...».

Σύνοψη

Πολλές φορές οι μαθητές καλούνται να μετασχηματίσουν τα κείμενα. Εμπλέκονται στη συγγραφή κάνοντας αλλαγές στους διαλόγους, στα λόγια των ηρώων στην έκβαση της ιστορίας. Τοποθετούν το κείμενο από το παρελθόν στο παρόν ή σε οποιονδήποτε άλλο χρόνο. Αξιοποιούν τη φαντασία τους και αναζητούν νέες λέξεις για να αποτυπώσουν τη σκέψη τους. Όλα αυτά σε κείμενα που δεν είναι λογοτεχνικά, χωρίς να επεμβαίνουν στη σειρά των όρων μιας πρότασης.

ΑΝ ΕΧΕΙ ΝΟΗΜΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΕΠΙΦΕΡΟΥΝ ΑΛΛΑΓΕΣ ΠΑΝΩ ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΝΑ ΤΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΝ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ	12/12
να αλλάξουν κομμάτια της ιστορίας/ άλλο τέλος/τους διαλόγους/ τι διαφορετικό θα έκαναν οι ήρωες	6/12
αναπτύσσεται η φαντασία τους	3/12
εμπλουτίζουν τις λέξεις/ κάνουν επαυξημένες προτάσεις/ προσδιορισμούς, επίθετα	3/12
αλλάζουν τους χρόνους	1/12
στην παραγωγή γραπτού λόγου	1/12
περνάμε κάποια μηνύματα	1/12
αναπτύσσεται η κριτική σκέψη	1/12

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΟΧΙ	3/12
όταν είναι κείμενα καταξιωμένα, λογοτεχνικά	2/12
σαν όροι της πρότασης, γραμματική, σύνταξη	1/12

5.2.11 ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ ΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι τα κείμενα των μαθητών μπορούν να έχουν θέση αντικειμένου γλωσσικής διδασκαλίας. Μπορεί να γίνει συζήτηση και ανάλυση πάνω σε αυτά.

«Εκπαιδευτικός α: Μπορούν να γίνουν αντικείμενο γλωσσικής διδασκαλίας μέσα από τη συζήτηση και ανάλυσή τους...».

«Εκπαιδευτικός ε: Βέβαια! Ένα άσχημο κείμενο, χωρίς όνομα και χωρίς να προσβάλλει κανέναν μπορεί να γίνει αντικείμενο γλωσσικής διδασκαλίας, ότι κοιτάζτε εδώ, ακούστε αυτό πόσες φορές επανέλαβε την ίδια λέξη, πόσο άσχημο ήταν έτσι όπως το ακούτε. Ξαναλέω, χωρίς να προσβάλλουμε ποτέ κανέναν. Και ένα πολύ καλό κείμενο, εκεί θα το πούμε ποιανού είναι, γιατί είναι ωραίο να επιβραβεύουμε, αλλά όχι να τιμωρούμε, ακούστε τι όμορφα, που σκέφτηκε, κοιτάζτε μια πολύ ωραία ιδέα και πάρα πολλά άλλα».

Ειδικότερα γίνεται συζήτηση πάνω στα λάθη, στα νοήματα, στη σωστή τοποθέτηση των σκέψεων, στο λεξιλόγιο. Οι ίδιοι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη καθώς προσπαθούν να εντοπίσουν τέτοια στοιχεία .

«Εκπαιδευτικός κ: Όταν κάνουμε παραγωγή γραπτού λόγου, διαβάζουν τα παιδιά επιλεκτικά κάποιες εκθεσούλες δικές τους και συζητάμε πάνω σε αυτά. Ρωτάμε τι τους άρεσε, τι δεν τους άρεσε, τι τους έκανε εντύπωση, τι θα μπορούσε να αλλάξει πάνω σε αυτό. Και με αυτόν τον τρόπο μπορούν και τα επεξεργάζονται καλύτερα».

Γίνεται επίσης λόγος για δυνατότητα αυτοδιόρθωσης ή ο ένας του άλλου, εφόσον επισημανθούν τα σημεία προς βελτίωση από τον δάσκαλο.

«Εκπαιδευτικός η: Βέβαια, ακόμα στα τετράδια των εκθέσεων πολλές φορές βάζουμε ένα πλαίσιο δίπλα, που βλέπεις, ορθογραφικό λάθος, παράγραφος, εκφραστικό λάθος ή συντακτικό και μπορούν τα παιδιά να τα διορθώσουν μόνα τους ή το ένα παιδί του άλλου».

Στην διαπίστωση ότι οι μαθητές προσπαθούν να βελτιώσουν τη συγγραφή των κειμένων τους εφόσον γνωρίζουν ότι το κείμενό τους θα διαβαστεί και θα σχολιαστεί καταλήγει η εκπαιδευτικός β.

«Εκπαιδευτικός β: Τα παιδιά προσπαθούν να δημιουργήσουν καλύτερα κείμενα, όταν ξέρουν πως θα υπάρχουν ακροατές και αναγνώστες. Μπορεί λοιπόν το κάθε κείμενο να σχολιαστεί και να βρεθεί τι έχει γραφτεί σωστά και τι λάθος».

Επιπλέον μια πρόταση αλληλογραφίας μεταξύ των τάξεων θα ήταν ευπρόσδεκτη, γιατί θα ωφελούσε τους μαθητές τόσο στην βελτίωση του λεξιλογίου τους, όσο και των ιδεών τους.

«Εκπαιδευτικός α:...Θα ήταν ιδανικό αν δύο τμήματα αλληλογραφούσαν, γιατί μέσα από τα κείμενα αυτά οι μαθητές θα εμπλούτιζαν τις ιδέες και ενδεχομένως και το λεξιλόγιό τους».

Τυχαίνει βέβαια το δυναμικό της τάξης να μην είναι ικανό να παράγει κείμενα προς συζήτηση και σχολιασμό κατά τον εκπαιδευτικό γ.

«Εκπαιδευτικός γ: Στο επίπεδο της τάξης μου τώρα να φανταστείς γράφουν σκέφτομαι και γράφω μισή σελιδούλα και αυτά είναι τηλεγραφήματα, λίγο δύσκολο».

Σύνοψη

Τα κείμενα των παιδιών ως αντικείμενα γλωσσικής διδασκαλίας προσφέρονται για συζήτηση και ανάλυση λαθών, ιδεών, ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αυτοβελτίωσης. Η διόρθωση είτε πραγματοποιείται απευθείας από τον δάσκαλο είτε απορρέει από τους μαθητές. Τα κείμενά τους μπορούν να τα διορθώσουν μόνο τους αφού έχουν πρώτα ελεγχθεί από το δάσκαλο, είτε να το δώσουν σε ένα συμμαθητή τους, είτε όλη η τάξη να ασχοληθεί ή να γίνει ανταλλαγή με μια άλλη τάξη.

Το αποτέλεσμα είναι φυσικά η βελτίωση της ποιότητας του γραπτού, μιας και μαθαίνουν οι μαθητές είτε από τη θέση του συγγραφέα είτε από τη θέση του κριτή. Κάποιοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν η συζήτηση γύρω από τα κείμενα να γίνεται μόνο όταν αυτά διαθέτουν μια ικανοποιητική έκταση.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ	11/12
τι έχει γραφτεί σωστά και τι λάθος	4/12
μέσα από τη συζήτηση /ανάλυσή τους	2/12
δημιουργία καλύτερων κειμένων, όταν ξέρουν πως θα υπάρχουν ακροατές και αναγνώστες	1/12
αισθάνονται ότι είναι δημιουργοί και κριτές	1/12
διόρθωση από το ίδιο το παιδί ή από ένα άλλο	1/12
γλωσσική επεξεργασία κειμένου	1/12
να το συμπληρώσουμε	1/12

5.2.12 ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν λιγιστό το χρόνο που τους δίνεται για παραγωγή και συζήτηση ομαδικών κειμένων.

«Εκπαιδευτικός β: Ο χρόνος για το γλωσσικό μάθημα είναι λίγος και δεν επαρκεί για τη δημιουργία ομαδικών κειμένων...».

Συνήθως πραγματοποιείται στο μονόωρο μάθημα της γλώσσας, την ώρα της ευέλικτης ζώνης ή στα πλαίσια συμμετοχής της τάξης σε κάποιο πρόγραμμα.

«Εκπαιδευτικός κ: ... ιδιαίτερα αυτό το κάνουμε συνήθως στο μονόωρο μάθημα της Γλώσσας, που έχουμε...».

«Εκπαιδευτικός β:...Αυτό όμως μπορεί να γίνει κατά την ώρα της ευέλικτης ζώνης και σε προγράμματα που έχει πάρει η τάξη. Τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν ένα σενάριο ή να γράψουν ένα παραμύθι».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι βρίσκουν χρόνο. Ακολουθούν μια σειρά από διαδικασίες για να βοηθήσουν τους μαθητές τους στην παραγωγή των κειμένων, όπως συζήτηση του θέματος πρώτα, λέξεις και σημαντικά σημεία στον πίνακα και τέλος συγγραφή.

«Εκπαιδευτικός γ: Γίνεται και μάλιστα δαπανάμε και χρόνο. Πριν ξεκινήσουμε να γράψουμε ένα ομαδικό κείμενο γίνεται κάποια συζητησούλα, γράφουμε στον πίνακα κάποιο λεξιλόγιο, σε τι σημεία μπορούμε να σταθούμε και στη συνέχεια το επεξεργαζόμαστε, το γράφουν τα παιδιά».

Ένα άλλο μοτίβο παραγωγής ομαδικών κειμένων παρουσιάζει η εκπαιδευτικός ε, το οποίο αναπτύσσεται από τη μικρότερη ομάδα σε μια μεγαλύτερη και καταλήγει με τη μορφή βιβλίου ή εφημερίδας.

«Εκπαιδευτικός ε: Ναι, δίνουμε χρόνο για να δημιουργήσουν ανά θρανίο στην αρχή και έπειτα ανά τρεις και ανά τέσσερις μαθητές. Επίσης υπάρχουν πάρα πολλά άλλα κόλπα. Δίνουμε λέξεις για να φτιάξουν κείμενα, δίνουμε μια αρχή να την τελειώσουν με τη φαντασία τους, δίνουμε ένα τέλος να βάλουν αρχή, δίνουμε μια ιστορία να αλλάξουν πολλές φορές το τέλος».

Ε: Και μετά όλα αυτά τα συζητάτε;

Εκπαιδευτικός ε: Πάντα τα συζητάμε και πολλές φορές τα κάνουμε και βιβλιαράκι ή τα κρεμάμε στους τοίχους ή τα δημοσιοποιούμε αν έχουμε εφημεριδούλα».

Σύνοψη

Η παραγωγή ομαδικών κειμένων είναι συνυφασμένη με τον χρόνο που μπορούν να διαθέσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη. Συνήθως για τους πιο πολλούς είναι περιορισμένος ενώ για κάποιους άλλους αρκετός. Όταν αφιερώνεται χρόνος τα παιδιά βοηθούνται με συζήτηση του θέματος και των κύριων σημείων, με συγγραφή του σκελετού του κειμένου στον πίνακα, με έναυσμα την αρχή της ιστορία και με άλλους τρόπους. Η ομάδα μπορεί να αποτελείται από δύο έως όλα τα παιδιά. Κάποια από αυτά τα κείμενα δημοσιοποιούνται ή βιβλιοδεύονται.

ΔΑΠΑΝΑΜΕ ΧΡΟΝΟ	
ΤΡΟΠΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
γράφουμε στον πίνακα κάποιο λεξιλόγιο, σημαντικά σημεία	2/12
γίνεται κάποια συζήτηση πριν	1/12
ανά θρανίο στην αρχή και έπειτα ανά τρεις και ανά τέσσερις μαθητές	1/12
δίνουμε μια αρχή να την τελειώσουν με τη φαντασία τους	1/12
δίνουμε ένα τέλος να βάλουν αρχή	1/12
δίνουμε μια ιστορία να αλλάξουν πολλές φορές το τέλος	1/12
τα κάνουμε και βιβλιάρaki, τα κρεμάμε στους τοίχους	1/12
ερωτήσεις του βιβλίου σε συνεργασία με τον διπλανό τους	1/12
τα δημοσιοποιούμε, όταν φτιάχνουμε μια εφημερίδα	1/12
στο μονόωρο μάθημα της γλώσσας	1/12

5.2.13 ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η παραγωγή κειμένων που αφορούν το σχολείο όπως μια εκδήλωση, μια ανακοίνωση, μια επιστολή όταν γίνεται από τα ίδια τα παιδιά αντιμετωπίζεται θετικά από τους εκπαιδευτικούς.

«Εκπαιδευτικός η: Βέβαια τα παιδιά μπορούν να γράψουν το πρόγραμμα μιας γιορτής, την πρόσκληση, την οποία θα δώσουν στον διευθυντή του σχολείου, στο σύλλογο γονέων, στον σύμβουλο...».

Διαπιστώνεται ότι ενισχύεται ο προφορικός και ο γραπτός τους λόγος.

«Εκπαιδευτικός α: Ε, ναι με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται και ο προφορικός και ο γραπτός τους λόγος, με το να παράγουν τα ίδια κείμενα. Με το να τους δίνεις εσύ κείμενα δεν παράγεις κάτι».

Επιπλέον τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και απολαμβάνουν τη συγγραφή σε κάτι που εμπλέκονται τα ίδια.

«Εκπαιδευτικός δ: Ναι, γιατί με αυτόν τον τρόπο, αισθάνονται ότι συμμετέχουν ενεργά σε κάτι δικό τους».

«Εκπαιδευτικός β: Ναι, γιατί έτσι τα παιδιά γίνονται περισσότερο πρακτικά. Μάλιστα δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για τέτοιου είδους εργασίες».

«Εκπαιδευτικός στ: Είναι πολύ σημαντικό τα ίδια τα παιδιά να παράγουν κείμενα, γιατί το κάνουν πολύ γρήγορα κτήμα τους...».

«Εκπαιδευτικός ι: Έχει νόημα να παράγονται κείμενα μέσα από τις εκδηλώσεις του σχολείου, γιατί τα παιδιά το έχουν ζήσει, έχουν ίσως πάρει ενεργό ρόλο και έτσι μπορεί να αποδώσουν καλύτερα».

Σύνοψη

Οι μαθητές πάντα είναι πρόθυμοι να ανακοινώσουν οι ίδιοι είτε προφορικά είτε γραπτά ένα κείμενο που σχετίζεται με δράσεις δικές τους και του σχολείου. Νιώθουν ότι συμμετέχουν ουσιαστικά και συνεργατικά ανακαλύπτουν πρακτικές σωστής διατύπωσης του λόγου.

5.2.14 ΑΞΙΑ ΚΑΙ ΒΕΛΤΙΩΣΕΙΣ ΣΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Το κείμενο ενός παιδιού έχει μια αξία από μόνο του. Αυτή είναι συνυφασμένη με την προσωπικότητά του αλλά και με το πολιτισμικό του περιβάλλον.

«Εκπαιδευτικός κ: Όλα τα κείμενα, που γράφει ένα παιδί πάντα έχουν αξία, γιατί δείχνει την προσωπικότητά του. Είναι το στίγμα του...»

«Εκπαιδευτικός γ: Βέβαια έχει αξία, γιατί κουβαλάει όλο το πολιτισμικό του περιβάλλον...»

Αποκτά μεγαλύτερη αξία όταν το κείμενο του παιδιού πρόκειται να δημοσιευτεί ή να ανακοινωθεί.

«Εκπαιδευτικός η: Βεβαίως έχει πολύ μεγάλη αξία, έχει τεράστια αξία ένα παιδί να μπορεί να γράψει κάτι, το οποίο μπορεί να δημοσιευτεί ή να ακουστεί μέσα στην τάξη ή σε όλα τα παιδιά του σχολείου, είναι πάρα πολύ σημαντικό...»

Οι βελτιώσεις προκύπτουν ύστερα από συζήτηση ανάμεσα στον δάσκαλο και το παιδί, εξατομικευμένα, ή σε συνεργασία με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

«Εκπαιδευτικός α: Έχει αξία, μπορούμε να το βελτιώσουμε με διάλογο...»

«Εκπαιδευτικός στ:...Το δικό του κείμενο μπορούμε να το βελτιώσουμε με πολλούς τρόπους. Να δώσουμε στο συμμαθητή του, στη διπλανή ομάδα να το δει και να μας πει τη γνώμη του/της, τι μπορεί να αλλάξει στο κείμενο. Να μην παρέμβει απευθείας ο δάσκαλος...»

«Εκπαιδευτικός κ: ...Το διαβάζει στην τάξη μπροστά στα άλλα παιδιά και το εξετάζουμε...»

«Εκπαιδευτικός ζ: ... Η βελτίωση γίνεται εξατομικευμένα...»

Ο μαθητής μπορεί να αλλάξει μόνος του το κείμενό του αφού το ξαναδιαβάσει και εντοπίσει τα λάθη του ή σε συνεργασία με τα παιδιά της τάξης.

«Εκπαιδευτικός στ:...Να ωθήσουμε τον ίδιο τον μαθητή να αλλάξει το κείμενό του ή σε συνεργασία με άλλους».

«Εκπαιδευτικός β:...Είναι σημαντικό να μάθουν να ξαναδιαβάζουν το κείμενό τους, ώστε να διορθώνουν τα λάθη τους».

Οι βελτιώσεις συμπληρώνουν τα κενά του μαθητή και έχουν τη μορφή εμπλουτισμού, στη δομή του κειμένου, στην έκφραση, στη σύνταξη, στην ορθογραφία, στα σημεία στίξης.

«Εκπαιδευτικός γ:...να δούμε τι κενά έχουμε και να προχωρήσουμε περισσότερο».

«Εκπαιδευτικός β:...Εμείς επεμβαίνουμε κυρίως στη δομή του κειμένου, αλλά και σε εκφραστικά λάθη...»

«Εκπαιδευτικός ζ:...Κοιτάζεις τι μπορείς να βελτιώσεις εκφραστικά, περισσότερα επίθετα, επιρρήματα, το λεξιλόγιο, την ορθογραφία, δίνοντάς του καλύτερες ιδέες».

«Εκπαιδευτικός ζ...Βρίσκουμε τα τρωτά σημεία, τι θα μπορούσε να κάνει καλύτερα, αν έχει χωρίσει παραγράφους, αν έχει σημεία στίξης, πώς εκφράζεται, το συντακτικό του».

Έχει ιδιαίτερη αξία όταν ένα αδύνατο παιδί στα πλαίσια της ομάδας γράφει ένα κείμενο και ο εκπαιδευτικός το επικροτεί, κάνοντας τις απαραίτητες βελτιώσεις χωρίς να νιώσει ενοχλημένο.

«Εκπαιδευτικός η: ...Αλλά αν είναι λιγότερο αποδεκτό το παιδί και έχει γράψει κάτι καλό, είναι πολύ ωραίο να το χειροκροτήσουμε. Διαφορετικά, διαφοροποιούμε την ιστορία του, όχι να φανεί ότι την εξελίσσουμε ή ότι επισημαίνουμε τα λάθη του».

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να επεμβαίνουν στις ιδέες του μαθητή και στο νόημα του κειμένου του.

«Εκπαιδευτικός στ: ...Όπως και τα κείμενα που έχουν γράψει οι διάφοροι συγγραφείς στα οποία μπορούμε να κάνουμε μικρές παρεμβάσεις και όχι να αλλάξουμε το νόημα των κειμένων...»

«Εκπαιδευτικός ε: ...Από εκεί και πέρα τις ιδέες του αν είναι ένα κείμενο φανταστικό, όχι δεν επεμβαίνουμε. Τη φαντασία του καθενός ας την αφήσουμε να την ανοίξει όσο θέλει».

Σκοπός των βελτιώσεων είναι να μάθει το παιδί να χρησιμοποιεί σωστά τη γλώσσα στον γραπτό λόγο του.

«Εκπαιδευτικός ι: ...για να μπορέσει το παιδί να βελτιωθεί, να εκφράζεται σωστά».

Σύνοψη

Το κάθε κείμενο του μαθητή διαθέτει σημαντική αξία. Ακόμη μεγαλύτερη αξία αποκτά στην περίπτωση που το κείμενο αυτό πρόκειται να δημοσιευτεί ή να ανακοινωθεί. Είναι αντιπροσωπευτικό της προσωπικότητάς του και του πολιτισμικού περιβάλλοντος, στο οποίο μεγαλώνει. Ο δάσκαλος και οι συμμαθητές του προβαίνουν σε βελτιώσεις, αφότου διαβαστεί στην τάξη το κείμενο και ακολουθήσει εποικοδομητικός διάλογος. Ο δάσκαλος εντοπίζει τα κενά και άλλοτε μόνος του, άλλοτε μαζί με τους μαθητές, αναλαμβάνει τις βελτιώσεις του κειμένου. Μπορεί εναλλακτικά ο ίδιος ο μαθητής να κάνει τις διορθώσεις ο ίδιος, ύστερα από υπόδειξη του δασκάλου ή των συμμαθητών του ή ξαναδιαβάζοντας το κείμενό του και εντοπίζοντας μόνος του τα λάθη του. Οι βελτιώσεις στοχεύουν να βελτιώσουν το γραπτό και τα κενά του μαθητή. Ειδικότερα πάνω στο κείμενο γίνονται επεμβάσεις στη δομή του, στα στοιχεία της έκφρασης, στη σύνταξη, στο λεξιλόγιο, στην ορθογραφία, στα σημεία στίξης. Κάποτε ενισχύονται οι ιδέες του παιδιού, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν μεταποιούνται, γιατί αποτελούν μέρος της φαντασίας του. Όταν

εξετάζεται το κείμενο μέσα σε μια ομάδα, δίνεται προσοχή να μην προσβληθεί ο μαθητής και να επιδοκιμαστεί, ιδιαίτερα αν είναι αδύναμος. Τελικός σκοπός όλων αυτών είναι να ασκηθεί και να βελτιωθεί μαθητής στην παραγωγή γραπτού λόγου.

5.3 ΣΤΑΣΕΙΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

5.3.1 ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΥ ΘΑ ΕΠΙΘΥΜΟΥΣΑΝ ΝΑ ΕΙΧΑΝ ΕΞΟΙΚΕΙΩΘΕΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν δυσκολεύονται με τα έγγραφα, που συναντάνε στην καθημερινή ζωή και στην υπηρεσία τους. Δεν νιώθουν την ανάγκη να τους είχε εξοικειώσει το σχολείο με τέτοιου είδους κείμενα.

«Εκπαιδευτικός δ: Δεν θεωρώ ότι θα έπρεπε να είχα εξοικειωθεί σε κάποια συγκεκριμένα κείμενα».

Χαρακτηριστικά τονίζουν ότι το σχολείο τους έχει δώσει την απαραίτητη γνώση για να κατανοούν οποιοδήποτε κείμενο.

«Εκπαιδευτικός κ: Εγώ προσωπικά, δεν έχω συναντήσει κάτι, που να μου είναι τελείως ξένο, που να μην το ξέρω. Μέχρι στιγμής όλα αυτά, οι αιτήσεις, που φτιάχνουμε, οτιδήποτε γραπτό κάνουμε δεν το θεωρώ δύσκολο. Το σχολείο μου έχει αφήσει εφόδια να το χειριστώ».

Κάποιοι κρίνουν ότι ο καθένας μόνος του όσο πιο πολύ διαβάζει στην καθημερινή του ζωή τόσο εξοικειώνεται με τα κείμενα. Το σχολείο δεν κατέχει αυτόν τον ρόλο.

«Εκπαιδευτικός γ:...Όχι, ο καθένας ανάλογα τις ανάγκες που έχει μπορεί από μόνος του να το ψάξει και να βελτιωθεί. Δεν μπορεί να τα κάνει όλα το σχολείο».

«Εκπαιδευτικός η: Ανάλογα με το τι και πόσο διαβάζεις στη ζωή σου, εξοικειώνεσαι. ...Το σχολείο εμένα δεν με βοηθάει να κατακτήσω κάτι. Ο καθένας στην προσωπική του ζωή, στο σπίτι του, ανάλογα τι διαβάζει βοηθά τον εαυτό του».

Στο πλαίσιο αυτό, το ότι το σχολείο δεν μπορεί να διδάξει τα πάντα, η εκπαιδευτικός ε κρίνει ότι οι υπηρεσίες οφείλουν να κάνουν τον λόγο των επίσημων εγγράφων πιο κατανοητό.

«Εκπαιδευτικός ε: Καλό θα ήταν και τα κείμενα τα υπηρεσιακά, που έρχονται, να είναι πιο ευκολονόητα. Δεν υπάρχει λόγος να είναι τόσο δυσνόητα για να έχουν

βάρος. Το βάρος το αποκτούν από αυτά που λένε, όχι από το πώς τα λένε. Αυτό συμβαίνει σε όλα τα έγγραφα, τα επίσημα. Αυτό το δυσνόητο, που πρέπει να κάτσεις πολλές ώρες για να το καταλάβεις, δεν είναι λόγος να το βάλεις μέσα στην τάξη και να διδάξεις τα παιδιά πώς θα διαβάζουν ένα δημόσιο έγγραφο. Ας απλουστευτεί το δημόσιο έγγραφο».

Τέλος μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι το σχολείο όφειλε να την είχε εξοικειώσει σε κάθε είδος κειμένου. Το σύγχρονο σχολείο όμως βρίσκεται στον αντίποδα αυτής της άποψης.

«Εκπαιδευτικός θ: Σε όλα τα κείμενα έπρεπε να έχουμε εξοικειωθεί. Παλιά δεν μας είχαν διδάξει τίποτα σε σχέση με τώρα».

Σύνοψη

Ο ρόλος του σχολείου για το σύνολο των δασκάλων είναι υποστηρικτικός για την μετέπειτα ζωή όλων. Οι εκπαιδευτικοί δεν δυσκολεύονται με τα κείμενα που συναντούν στην προσωπική ή υπηρεσιακή τους ζωή. Η εξοικείωση με επίσημα ή καθημερινά έγγραφα προέρχεται έπειτα από προσωπική μελέτη και ενασχόληση του καθενός με το διάβασμα. Φυσικά η φύση και το περιεχόμενο της ύλης έχει αλλάξει σε σχέση με παλιά. Το σύγχρονο σχολείο προσφέρει περισσότερα εφόδια σε σύγκριση με το παλιό μοτίβο του σχολείου. Κάποιοι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να είχαν διδαχθεί σύμφωνα με τα σημερινά πρότυπα. Παρόλα αυτά κρίνουν ότι και τα επίσημα έγγραφα πρέπει να απλουστευτούν.

5.3.2 ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συζητούν με τον κύκλο τους τα κείμενα που τους απασχολούν. Εντοπίζουν τα τρωτά αλλά και τα καλά του κάθε κειμένου.

«Εκπαιδευτικός ζ: Οπωσδήποτε τα κείμενα, που με απασχολούν τα συζητώ με την παρέα μου, τους συναδέλφους για τα αρνητικά και τα θετικά τους σημεία».

Αυτά μπορεί να προέρχονται από το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων αλλά και από τα γραμμένα των μαθητών τους. Αλλά και ό,τι αφορά το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

«Εκπαιδευτικός γ: Κάποια κείμενα, που έχουν σχέση με τη λειτουργία του σχολείου και τη συμπεριφορά των συναδέλφων βεβαίως τα συζητάμε».

«Εκπαιδευτικός α: Συνήθως λέμε για τα κακώς κείμενα των βιβλίων, αυτά συζητάμε, τα λάθη που έχουν γίνει στην συγγραφή των βιβλίων όπως η Γλώσσα Β΄ Δημοτικού δεν έχει κείμενα να διαβάζουν τα παιδιά».

Μια άλλη κατηγορία κειμένων προς συζήτηση είναι τα λογοτεχνικά, τα ποιήματα, και τα τραγούδια.

«Εκπαιδευτικός στ:...είτε κείμενα συγγραφέων, είτε ποιήματα, τραγούδια μελοποιημένα...»

Επίσης άρθρα από εφημερίδες και περιοδικά.

«Εκπαιδευτικός ε:...πολλά άρθρα που διαβάζουμε στις εφημερίδες, σε περιοδικά, συνεντεύξεις, που μας έκαναν εντύπωση».

Επιπλέον συζητούν για κείμενα, που αφορούν τις συναλλαγές τους με την πολιτεία όπως οι λογαριασμοί ή οι δηλώσεις της εφορίας.

«Εκπαιδευτικός στ:...κείμενα σχετικά με την επικοινωνία του πολίτη με το κράτος...»

Μία εκπαιδευτικός συζητά τα κείμενα που γράφει η ίδια.

«Εκπαιδευτικός ε: Τα κείμενα που γράφω εγώ, πεζοτράγουδα και παραμύθια...»

Υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που δεν κάνουν συζήτηση γύρω από κείμενα σχεδόν καθόλου.

«Εκπαιδευτικός κ: Σπάνια, όχι».

Σύνοψη

Τα κείμενα, που προκαλούν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών προς συζήτηση με τους φίλους ή τους συναδέλφους τους αφορούν είτε το σχολείο, είτε την καθημερινότητα, είτε τη λογοτεχνία, την ποίηση και τη μουσική, είτε σχετίζονται με την κρατική επικοινωνία, είτε με την προσωπική δημιουργία. Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν συζητούν καθόλου για κανένα είδους κειμένου.

5.3.3 ΑΠΟΡΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι απορίες εκ μέρους των μαθητών πάντα επιβραβεύονται από τους εκπαιδευτικούς.

«Εκπαιδευτικός β: Είναι θετικό να λένε οι μαθητές τις απορίες τους...»

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι οι απορίες πρέπει να συζητούνται στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης, που επιτρέπει να εκφράζονται ελεύθερα οι μαθητές.

«Εκπαιδευτικός ζ: Τις απορίες πάντα τις συζητάμε, πάντα τις επιτρέπουμε. Υπάρχει δημοκρατική τάξη. Το σχολικό περιβάλλον πρέπει να συζητάει τις απορίες των παιδιών. Πάντα πρέπει να έχουν ελευθερία τα παιδιά. Εννοείται αυτό».

Οι απορίες ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας βοηθούν και τους υπόλοιπους μαθητές να κατανοήσουν αυτά που πιθανόν δίσταζαν να ρωτήσουν και θεωρούνται η μήτηρ της μαθήσεως.

«Εκπαιδευτικός η: Οπωσδήποτε, αν δεν υπήρχαν οι απορίες των μαθητών δεν θα είχαμε τάξη. Και τις συζητάμε και για να λυθούν οι απορίες και άλλων παιδιών, που μπορεί να μη ρωτάνε...»

«Εκπαιδευτικός γ: Πρωτεύον μέρος της διαδικασίας είναι οι απορίες. Η απορία είναι η μαμά της μάθησης. Σίγουρα δεν απαγορεύονται στην τάξη».

Ειδικότερα η μάθηση είναι το αποτέλεσμα της επίλυσής τους, στο οποίο μπορούν και οι ίδιοι οι μαθητές να καταλήξουν με τη βοήθεια του δασκάλου.

«Εκπαιδευτικός στ: Και μόνο επιτρέπουμε και τις συζητάμε και προσπαθούμε να δώσουμε λύσεις. Εφαρμόζουμε μια μέθοδο, δηλαδή προσπαθούμε να βρούμε τη λύση πρώτα με συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές και μετά εξηγεί ο δάσκαλος ή βοηθάει τα παιδιά να φτάσουν στη γνώση...Δεν είναι καλό να του λες αμέσως την πληροφορία, διότι ακόμα και αν του τη δώσεις έτσι, μετά από λίγο θα την έχει ξεχάσει. Θα πρέπει να τον αφήσεις να το ψάξει πρώτα ο ίδιος».

Αποτελούν για τον δάσκαλο κριτήριο ποιος μαθητής παρακολουθεί το μάθημα ουσιαστικά και όταν δεν εκφράζονται μπλοκάρουν τη διαδικασία της μάθησης.

«Εκπαιδευτικός θ:...Γιατί ένας μαθητής, που έχει κατανοήσει κάτι θα έχει και απορίες. Αυτός που δεν έχει απορίες σημαίνει ότι δεν είναι μέσα στο μάθημα».

«Εκπαιδευτικός λ:...γιατί όταν δεν τις εκφράζουν υπάρχει πρόβλημα».

Σύνοψη

Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν οι μαθητές να εκφράζουν τις απορίες τους για να συμπληρώνουν τα κενά των γνώσεών τους. Άλλωστε οι τάξεις αυτό πρεσβεύουν, την ελευθερία έκφρασης. Οι απορίες μπορούν να επιλυθούν με συζήτηση και ανάμεσα στους υπόλοιπους μαθητές και με τον δάσκαλο, ο οποίος μπορεί να βοηθήσει κάποιες φορές το μαθητή να φτάσει και μόνος του στη γνώση. Αποτελούν ευκαιρία μάθησης για το σύνολο της τάξης και για όσους διστάζουν να τις εκφράσουν. Αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό θεωρούνται απόδειξη παρακολούθησης του μαθήματός του.

ΑΝ ΕΠΙΤΡΕΠΟΥΝ ΤΙΣ ΑΠΟΡΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ	12/12
συζητούνται και λύνονται	6/12
η απορία είναι η μαμά της μάθησης/ κατανόηση, εξέλιξη των γνώσεων	4/12
είναι θετικό/απαραίτητο να εκφράζονται /επιβράβευση	3/12
τον αφήνεις να το ψάξει πρώτα ο ίδιος	1/12
να λυθούν οι απορίες και άλλων παιδιών, που δεν ρωτάνε	1/12
αυτός που δεν έχει απορίες σημαίνει ότι δεν είναι μέσα στο μάθημα	1/12
αν τις εκφράζανε όλα τα παιδιά θα ξέραμε πού να σταθούμε και πού όχι και πώς να προχωρήσουμε	1/12

5.3.4 ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Το κομμάτι της συγγραφής ενός γραπτού κειμένου με συγκεκριμένο θέμα είναι αναπόσπαστο της γλωσσικής διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν τους μαθητές τους ανάλογα με την ηλικία παρέχοντας συγκεκριμένες οδηγίες. Στις μικρότερες τάξεις χρειάζεται μεγαλύτερη καθοδήγηση.

«Εκπαιδευτικός α: Τους διευκολύνουμε, γιατί στις μικρές τάξεις που δεν μπορείς να αφήνεις τα παιδιά ανεξάρτητα, είναι κάτι εξαιρετικά δύσκολο για αυτά, οπότε διευκολύνεις, περνάς κι βοηθάς».

Η παραγωγή γραπτού λόγου συνδυάζει ταλέντο, γνώσεις και εμπειρίες, όπως ισχυρίζεται η εκπαιδευτικός β.

«Εκπαιδευτικός β: ...Θεωρώ πως η παραγωγή δεν είναι θέμα ταλέντου μόνο, αλλά γνώσεων και εμπειριών».

Οι μαθητές διευκολύνονται με διάφορους τρόπους. Ο προφορικός λόγος είναι μέρος αυτών των διαδικασιών. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως κάνουν πρώτα μια συζήτηση γύρω από το θέμα μαζί με όλους τους μαθητές.

«Εκπαιδευτικός γ: Τους διευκολύνουμε, γιατί όπως είπαμε, πριν γράψουμε κάποιο κείμενο, γίνεται μια συζητησούλα...»

Έπειτα ακολουθούν οι βασικές κατευθύνσεις. Παρουσιάζονται σχεδιαγράμματα ανάπτυξης του θέματος, τονίζονται τα βασικά σημεία, δίνονται λέξεις κλειδιά,

προβάλλονται εικόνες ή βίντεο, γίνεται ανάγνωση παρόμοιων θεμάτων, σημειώνονται ερωτήσεις και προτάσεις.

«Εκπαιδευτικός β: Οι μαθητές διευκολύνονται με σχεδιαγράμματα αλλά και με την ανάγνωση παρόμοιων θεμάτων...»

«Εκπαιδευτικός γ:...Στεκόμαστε σε ποια σημεία μπορούμε να αναλύσουμε. Δίνονται κάποιες λέξεις κλειδιά, που μπορούν να αξιοποιήσουν τα παιδιά. Οπότε βοηθούνται».

«Εκπαιδευτικός ι: Διευκολύνουμε τους μαθητές συζητώντας το θέμα, γράφοντας ερωτήσεις, δίνοντας λέξεις, εικόνες ή βλέποντας κάποια σχετικά βίντεο».

«Εκπαιδευτικός κ:...τους λέω κάποιες βασικές προτασούλες στον πίνακα...»

Φυσικά υπάρχει και η δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς κατευθύνσεις.

«Εκπαιδευτικός δ:...αφήνοντάς τους ελεύθερα να διατυπώσουν τις σκέψεις τους μέσα από τις εμπειρίες και τις εικόνες που έχουν».

Κατά τη διάρκεια της συγγραφής η παρέμβαση του εκπαιδευτικού κρίνεται ελάχιστη.«Εκπαιδευτικός στ:...την ώρα που γράφουν τα παιδιά καλό είναι να μην παρεμβαίνουμε πολύ ούτε στα ορθογραφικά στοιχεία, ούτε στα συντακτικά...»

Σύνοψη

Η διευκόλυνση κατά την παραγωγή γραπτού λόγου εκ μέρους των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται σε όλες τις τάξεις. Οι μικρότερες τάξεις όμως έχουν μεγαλύτερη καθοδήγηση. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς απαιτείται συνδυασμός ταλέντου, γνώσεων και εμπειριών για μια καλή συγγραφή. Οι διαδικασίες που συνήθως επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς προτού ξεκινήσει η συγγραφή είναι η συζήτηση του θέματος, η παρουσίαση της ανάπτυξής τους δομικά με σχεδιαγράμματα, ερωτήσεις. Ενισχυτικά οι μαθητές βοηθούνται με εικόνες ή βίντεο, με ανάγνωση άλλων παρεμφερών εκθέσεων, με λέξεις κλειδιά και με βασικά σημεία, στα οποία πρέπει να επικεντρωθούν. Πάντα υπάρχει και η επιλογή της ελεύθερης έκφρασης. Τέλος διαπιστώνεται ότι την ώρα της συγγραφής καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να επεμβαίνουν ελάχιστα σε ορθογραφικά ή συντακτικά λάθη, γιατί σκοπός είναι η αβίαστη έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων.

ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ	12/12
πρώτα συζητάμε το θέμα ομαδικά	4/12
με σχεδιαγράμματα	4/12
μαιευτικές μεθόδους, με ερωτήσεις	4/12
παρουσίαση και περιγραφή εικόνων	3/12
δίνονται κάποιες λέξεις- κλειδιά	2/12
ανάγνωση παρόμοιων θεμάτων	1/12
στις μικρές τάξεις δεν μπορείς να αφήνεις τα παιδιά ανεξάρτητα	1/12
επικεντρωνόμαστε στον κάθε μαθητή ξεχωριστά	1/12
σημεία που μπορούμε να αναλύσουμε	1/12
ελεύθερη διατύπωση σκέψεων μέσω των εμπειριών	1/12
την ώρα που γράφουν τα παιδιά να μην παρεμβαίνουμε πολύ στην ορθογραφία και στη σύνταξη	1/12
ο στόχος μας είναι κατευθυντικός	1/12
βλέποντας κάποια σχετικά βίντεο	1/12
κάποιες βασικές προτάσούλες στον πίνακα	1/12

5.3.5 Η ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΑΥΤΩΝ ΤΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η γραμματική είναι μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας και εξετάζεται παράλληλα με την επεξεργασία ενός κειμένου.

«Εκπαιδευτικός ζ: Η γραμματική είναι μέρος όλων αυτών των διαδικασιών. Είναι αναπόσπαστο κομμάτι, που μαζί με την παραγωγή γραπτού λόγου βοηθάνε τα παιδιά στην καταγραφή των κειμένων καθώς και την κατανόηση της γλώσσας».

Διαπιστώνεται η σημαντικότητα της γραμματικής στην κατανόηση της γλώσσας.

«Εκπαιδευτικός στ: Η γραμματική είναι μέρος της γλώσσας και είναι πολύ σημαντική, γιατί χωρίς αυτήν δεν μπορείς να κατανοήσεις την γλώσσα...»

Με αφορμή τα λάθη γίνεται συζήτηση και επανάληψη γραμματικών κανόνων.«Εκπαιδευτικός α: Συζητούμε κάποια λάθη που βλέπουμε σε πολλά γραπτά,

τα γράφουμε στον πίνακα, συζητάμε για αυτά, επαναλαμβάνουμε γραμματικούς κανόνες και φέρνουμε παραδείγματα».

Για κάποιους όμως δεν αποτελεί πρωταρχική σημασία κατά την επεξεργασία του γραπτού λόγου.

«Εκπαιδευτικός δ: Η γραμματική είναι μέρος των διαδικασιών, παίζει όμως δευτερεύοντα ρόλο. Προέχει η ελεύθερη και σωστή διατύπωση των σκέψεών τους». Επίσης υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν στέκονται καθόλου στην γραμματική. «Εκπαιδευτικός β: Κατά την επεξεργασία του κειμένου δε δίνω σημασία στη γραμματική. Τα παιδιά χαίρονται το κείμενο, προβληματίζονται και συζητούν πάνω σε αυτό».

Τέλος παρατηρείται και η αντίθετη περίπτωση, να εμμένουν στη γραμματική περισσότερο από την έκφραση.

«Εκπαιδευτικός λ: Είναι μέρος. Στεκόμαστε, μερικοί πολύ περισσότερο από ό,τι θα έπρεπε. Στεκόμαστε περισσότερο στα γραμματικά φαινόμενα από ό,τι στην έκφραση του παιδιού. Δεν δίνουμε πολύ χρόνο στην έκφραση όσο να μάθουν το γραμματικό φαινόμενο και τον κανόνα, ενώ είναι πιο σημαντική η έκφρασή τους».

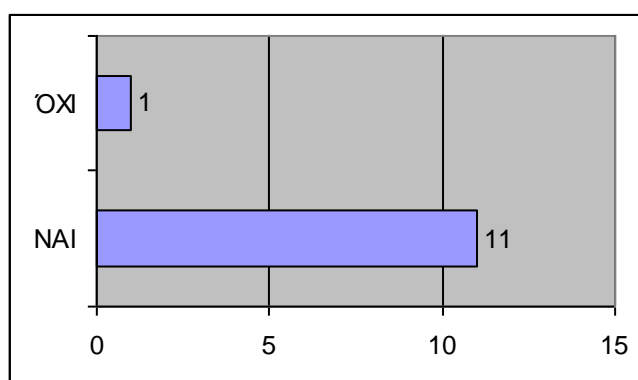
Σύνοψη

Η γραμματική αποτελεί μέρος των διαδικασιών επεξεργασίας ενός κειμένου όπως προαναφέρεται. Ο ρόλος της είναι δευτερεύον σε σχέση με την έκφραση. Όμως δεν αγνοείται, γιατί θεωρείται σημαντική στην κατανόηση της γλώσσας. Για τον λόγο αυτό ελέγχονται τα λάθη, συζητούνται, γίνονται επαναλήψεις γραμματικών φαινομένων, όποτε κρίνεται απαραίτητο για καλύτερη εμπέδωση των κανόνων της. Διαπιστώνονται βέβαια και περιπτώσεις όπου εκπαιδευτικοί επιλέγουν να μην ασχοληθούν καθόλου με τη γραμματική, ενώ κάποιοι άλλοι παραμένουν και ασχολούνται με αυτή περισσότερο από το αναμενόμενο.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ	11/12
την εξετάζουμε παράλληλα με τα κείμενα/γλώσσα	7/12
συζήτηση για λάθη σε πολλά γραπτά /γράφουμε τα λάθη στον πίνακα	4/12
επαναλαμβάνουμε γραμματικούς κανόνες και φέρνουμε παραδείγματα	2/12
έλεγχος αν την έχουν κατανοήσει και εφαρμόσει	1/12
παίζει δευτερεύοντα ρόλο	1/12
επιμένεις στο ξαναδιαβάστε το ή διαβάστε το ανάποδα , από το τέλος στην αρχή για να επικεντρωθούν στις λέξεις και όχι στο νόημα	1/12
κάποιοι στέκονται πολύ περισσότερο από ό,τι θα έπρεπε	1/12

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΟΧΙ	1/12
κατά την επεξεργασία του κειμένου δε δίνω σημασία στη γραμματική, οι μαθητές χαίρονται το κείμενο	1/12

ΑΝ Η ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ ΜΕΡΟΣ ΑΥΤΩΝ ΤΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ



5.3.6 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΜΕ ΑΛΛΟ

Η κριτική πάνω στο περιεχόμενο ενός κειμένου επιτρέπεται σχεδόν από το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Η εκπαιδευτικός β θεωρεί ότι πρέπει να σχολιάζεται με επιχειρήματα οποιοδήποτε κείμενο και με προσοχή.

«Εκπαιδευτικός β: Μπορούμε να το κρίνουμε, αλλά με μεγάλη επιφύλαξη και μόνο αν έχουμε τεκμηριωμένες γνώσεις πάνω σε αυτό...»

Γίνεται δεκτή η άποψη ότι ο καθένας μπορεί να έχει διαφορετική γνώμη για το περιεχόμενο ενός κειμένου σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό στ.

«Εκπαιδευτικός στ: Ναι, πολλές φορές. Είναι ανάλογα με τις προσλαμβάνουσες που έχει ο καθένας. Μπορεί για κάποιον ένα κείμενο να μην είναι καλό, ενώ για κάποιον άλλο να είναι πολύ καλό. Είναι και ο τρόπος, που αντλείς από κάθε κείμενο τα στοιχεία που θέλεις να δώσεις στους μαθητές. Μπορούν να σταθούν αρνητικά...»

Η αντικατάσταση ενός κειμένου με ένα άλλο για κάποιους εκπαιδευτικούς δε γίνεται συχνά.

«Εκπαιδευτικός β: ...Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε άλλο αντί αυτού μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις».

Η εκπαιδευτικός δ επισημαίνει ότι πρέπει να διδάσκεται οποιοδήποτε κείμενο επιτελεί τους στόχους του μαθήματος.

«Εκπαιδευτικός δ: Χρησιμοποιούμε όποιο κείμενο θεωρούμε ότι μας βοηθά να πετύχουμε τον στόχο μας».

Η αντικατάσταση γίνεται αν το περιεχόμενο δεν κρίνεται κατάλληλο για τους μαθητές όπως και για ψυχολογικούς λόγους.

«Εκπαιδευτικός η: Ναι, έχει συμβεί, όχι πολλές φορές, αν είναι πολύ ρηχό το κείμενο ή δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες της τάξης».

«Εκπαιδευτικός στ: ...Αν βλέπεις πως σήμερα οι μαθητές δεν είναι έτοιμοι να δεχτούν ένα κείμενο, που είναι κάπως βαρύ, είναι πεσμένοι, μπορείς να διαλέξεις ένα κείμενο που είναι χαρούμενο ή να φέρουν ένα δικό τους, να τους ανεβάσεις λίγο την ψυχολογία, να τους φτιάξεις το κέφι δηλαδή».

Η εκπαιδευτικός ι τονίζει πως αντικατάσταση μπορεί να γίνει με παρόμοια κείμενα και όχι σε όλα.

«Εκπαιδευτικός ι: Βεβαίως μπορούμε να το κρίνουμε και υπάρχουν κείμενα, που μπορούμε να το αντικαταστήσουμε με κάποιο παρόμοιο. Δεν μπορούμε όμως αυτό να το κάνουμε σε όλα τα κείμενα».

Το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει την ευελιξία στους εκπαιδευτικούς να φέρουν επιπλέον κείμενα στην τάξη.

«Εκπαιδευτικός γ:...Υπάρχει δυνατότητα. Το αναλυτικό πρόγραμμα δεν μας εμποδίζει».

Τέλος δηλώνεται και η αντίθετη άποψη, μεμονωμένα, πως η αντικατάσταση ενός κειμένου δεν ανήκει στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος.

«Εκπαιδευτικός κ: ...Δεν το έχω αντικαταστήσει. Όχι, γιατί ξεφεύγεις και από το διδακτικό πλαίσιο και από το αναλυτικό πρόγραμμα».

Σύνοψη

Οι εκπαιδευτικοί επιτρέπουν τη συζήτηση γύρω από το περιεχόμενο ενός κειμένου εφόσον οι μαθητές μπορούν να τεκμηριώσουν τη γνώμη τους. Διαπιστώνεται ότι για το ίδιο κείμενο μπορούν να εκφραστούν διαφορετικές γνώμες, μιας και ο καθένας το αντιλαμβάνεται από τη δική του οπτική. Το αναλυτικό πρόγραμμα επιτρέπει να έρχονται στην τάξη, ακόμα και σε μορφή αντικατάστασης, άλλα κείμενα, τα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι θα ωφελήσουν τους μαθητές. Αρκεί να είναι έχουν κοινά στοιχεία και φυσικά όπου δύναται η αλλαγή. Συνήθως τα προσαρμόζουν στο επίπεδο της τάξης και τονώνουν την ψυχολογία των μαθητών. Για κάποιους αυτό δεν γίνεται συχνά έως καθόλου.

ΑΝ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΚΡΙΝΟΥΜΕ ΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΟ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ	9/12
με μεγάλη επιφύλαξη και μόνο αν έχουμε τεκμηριωμένες γνώσεις πάνω σε αυτό	1/12
διατυπώνουμε τις ενστάσεις μας	1/12
ανάλογα με τις προσλαμβάνουσες που έχει ο καθένας	1/12
μπορούν να σταθούν αρνητικά	1/12

Στο κεφάλαιο αυτό είδαμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για τον γραμματισμό. Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι αντιλήψεις των γονέων της έρευνας για τον γραμματισμό.

Συμπληρωματικό υλικό αποτελεσμάτων παρατίθεται στο επόμενο κεφάλαιο με τις απαντήσεις των γονέων, που αφορούν τις αντιλήψεις τους για τον γραμματισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΝΑΛΥΣΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ

6.1 ΕΝΤΥΠΙΑ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ

Οι περισσότεροι γονείς διαθέτουν μια ποικιλία εντύπων μέσα στο σπίτι τους όπως λογαριασμούς, διαφημιστικά φυλλάδια, περιοδικά, εφημερίδες και βιβλία.

Η γονέας α επιπλέον αναφέρει και έγγραφα υπηρεσιακά, που είναι σε κοινή θέα. «Γονέας α: Βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, δημόσια έγγραφα, διοικητικά έγγραφα, λογαριασμοί»

Τα διαφημιστικά φυλλάδια μπορεί να είναι του σούπερ μάρκετ, από αρχαιολογικούς χώρους, θέατρα, παραγγελίας φαγητού, φυλλάδια οδηγιών για παιχνίδια.

Η γονέας δ επιπλέον μιλάει για έντυπα που έχουν σχέση με τις δράσεις των προσκόπων ή της ομάδας ποδοσφαίρου των παιδιών της.

«Γονέας δ: Έντυπα διαφημιστικά, για παραγγελία φαγητού, λογαριασμοί ΔΕΗ-τηλεφώνου, κάποια τα έχουμε κάνει ηλεκτρονικά, να έχουν ηλεκτρονική μορφή, κάποιες δράσεις που ανά μήνα διαφοροποιούνται και αλλάζουν.

Ε: Τι δράσεις;

Γονέας δ: Που κάνουν με τις ομάδες που συμμετέχουν...ομάδες ποδοσφαίρου, με τους προσκόπους και αυτά ανακυκλώνονται, τα πετάμε ή κάποια τα κρατάμε για ενθύμιο».

Οι εφημερίδες κυρίως για τον γονέα κ έχουν μεγαλύτερη αξία από τους υπόλοιπους γονείς. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Γονέας κ: Υπάρχουν εφημερίδες κάθε μέρα, περιοδικά, λογαριασμοί, σούπερ μάρκετ. Τους έχω περάσει τη συνήθεια και διαβάζουν εφημερίδα. Παίρνω και

αθλητικές αλλά κάθε μέρα πολιτική. Διαβάζουν κάποια άρθρα που τους ενδιαφέρουν».

Τα έντυπα παρόλο που υπάρχουν μέσα στο σπίτι του γονέα γ τα παιδιά έρχονται σε επαφή μόνο την πρώτη φορά.

«Γονέας γ: Έρχονται μία φορά, δεν τους ξαναδίνουν σημασία. Την πρώτη φορά που τα παίρνουν τα κοιτάνε. Ενδιαφέρονται να μάθουν τι είναι αυτό...τους δείχνουμε».

Η γονέας ε με τα παιδιά του τα αξιοποιούν πιο δημιουργικά.

«Γονέας ε: Κάνουμε εργασίες για το σχολείο, κόβουμε, κολλάμε».

Για την γονέα β αν και υπάρχουν πολλά έντυπα στο σπίτι τα παιδιά έρχονται σε επαφή μόνο με αυτά που αφορούν οδηγίες παιχνιδιών.

«Γονέας β: Διάφορα, διαφημιστικά, ενημερωτικά, θρησκευτικά, λογαριασμοί.

Ε: Τα παιδιά έρχονται σε επαφή;

Γονέας β: Όχι, είναι ορατά...πέρα από τα διαφημιστικά τα παιχνίδια, όχι».

Η γονέας η δεν κρατάει κανένα έντυπο στο σπίτι. Τα παιδιά όμως όπως ισχυρίζεται μπορούν να τα αναγνωρίσουν.

«Γονέας η: Όχι, δεν τα κρατάω, τα πετάω.

Ε: Τα παιδιά τα βλέπουν;

Γονέας η: Ξέρουν».

Σύνοψη

Σχεδόν όλοι οι γονείς διαθέτουν έντυπο υλικό στο σπίτι τους. Το περιεχόμενο του υλικού αφορά καθημερινές ανάγκες όπως οι λογαριασμοί, φυλλάδια σούπερ μάρκετ που επισκέπτονται, αλλά και φυλλάδια εκπαιδευτικών ή αθλητικών χώρων. Κάποιοι φέρνουν και έντυπα της δουλειάς τους ή της επιμόρφωσής τους. Φυλλάδια των παιδιών από τα σχολεία, αλλά και βιβλία.

Τα παιδιά λοιπόν έχουν όλα τα ερεθίσματα και την επαφή με διάφορα έντυπα, τα οποία συνδέονται με δραστηριότητες δικές τους ή των γονέων. Μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα γραμματισμού, βλέποντας τους γονείς τους να διαβάζουν τα έντυπα αυτά και στα ίδια να δίνεται η ευκαιρία για γνωριμία και αλληλεπίδραση.

6.2 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΑ ΤΩΝ ΕΝΤΥΠΩΝ

Η συζήτηση γύρω από τα έντυπα των λογαριασμών γίνεται σε λίγα σπίτια.

Η γονέας ε αν και δεν έχει πολύ χρόνο συζητάει με τα παιδιά του. Όταν όμως βρίσκει την ευκαιρία θα τους εξηγήσει για την αξία των εντύπων.

«Γονέας ε: Όταν προλαβαίνουμε, δεν έχουμε πολύ χρόνο. Για τα φυλλάδια θα γίνει συζήτηση, θα εκφράσουν τα απορίες τους και θα τους εξηγήσω για ποιο λόγο υπάρχει αυτό το έντυπο, σε τι βοηθάει, για τι πράγμα μας ενημερώνει. Έχουν έρθει σε επαφή με λογαριασμούς ΔΕΗ, ΟΤΕ, ξέρουν τη χρήση τους».

Ο γονέας κ βρίσκει χρόνο για συζήτηση και επιλύει τις απορίες των παιδιών του.

«Ε: Κάνετε συζήτηση πάνω σε αυτά;

Γονέας κ: Κάποιες φορές ναι γιατί έχουν απορία σε κάποια που δεν καταλαβαίνουν.

Τους λογαριασμούς τους δείχνω, τι κάνουν τα ξέρουν».

Η γονέας η συζητάει χωρίς περισσότερη ανάλυση για την αξία των εντύπων.

«Γονέας η: Ναι, συζητάμε, με ρωτάνε και λέω ΔΕΗ, ΟΤΕ, για τις τιμές προσφορές». Ο γονέας στ αναφέρεται στο ότι ο μικρός μπορεί να αναγνωρίσει τους λογαριασμούς, ξέρει τον ρόλο τους. Το ενδιαφέρον του παιδιού όμως επικεντρώνεται στα φυλλάδια των προσφορών του σούπερ μάρκετ. Κάνοντας τις αγορές τους μαζί διαπιστώνει την ουσία της οικονομίας και μαθαίνει να είναι εγκρατής στις επιθυμίες του.

«Γονέας στ: Όταν τα βλέπει, μου λέει έχει προσφορά να πάμε να αγοράσουμε. Έχει αξία, γιατί μαθαίνει τι προσφέρει για να αγοράζει κάτι με οικονομία. Από την άλλη παρασύρεται και τα θέλει όλα. Τους βλέπει τους λογαριασμούς, ξέρει».

Αρκετοί γονείς δεν κάνουν συζήτηση για τα έντυπα των λογαριασμών, παρά μόνο για όσα τα παιδιά επιλέγουν και δείχνουν ενδιαφέρον από μόνα τους.

Η γονέας α συζητάει μόνο για βιβλία της ηλικίας των παιδιών.

«Γονέας α: Μόνο άμα τους αφορά. Ό,τι αφορά τη λειτουργία του νοικοκυριού δεν έρχονται σε επαφή. Αν είναι βιβλίο εκπαιδευτικού περιεχομένου και αφορά την ηλικία τους, ναι».

Τον ίδιο τρόπο αντιμετώπισης ακολουθεί και η γονέας δ θεωρώντας ότι πρέπει να κουβεντιάζουν για ό,τι έχει να κάνει με την ηλικία των παιδιών με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αναγνωρίσουν ούτε ένα έντυπο λογαριασμού.

«Γονέας δ: Συζητάμε κυρίως αυτά που αφορούν τα ίδια τα παιδιά, τα υπόλοιπα όχι. Οι λογαριασμοί, τα κοινόχρηστα ας πούμε, λέμε ότι απλά δεν έχουμε λεφτά γιατί τα κοινόχρηστα είναι πολλά.

Ε: Το έντυπο το ξεχωρίζουν;

Γονέας δ: Όχι.

Ε: Έχει αξία να το συζητάμε;

Γονέας δ: Ανάλογα την ηλικία και ανάλογα το περιεχόμενο. Αυτά που αφορούν στους λογαριασμούς δεν τα συζητάμε καθόλου είναι η αλήθεια. Αυτά που αφορούν τα ίδια τα παιδιά συζητώνται».

Για οδηγίες παιχνιδιών συζητάει αποκλειστικά η γονέας β με τα παιδιά της.

«Ε: Δεν συζητάτε πάνω σε αυτά;

Γονέας β: Μόνο αν έχει παιχνίδια».

Κάποιοι ασχολούνται αποκλειστικά με ό,τι αφορά τη μαγειρική όπως ο γονέας λ κρίνοντας πως δεν τα αφορά ακόμα η ενασχόληση με τους λογαριασμούς.

«Ε: Έρχονται σε επαφή με αυτά;

Γονέας λ: Όχι. Σπάνια με λογαριασμούς, με συνταγές ναι.

Όταν μπορούν να τα διαχειριστούν και να αποκτήσουν ενδιαφέρον, να ενημερωθούν, σίγουρα. Για κάποιο θέμα που λόγω ηλικίας δεν μπορούν να το κατανοήσουν δεν υπάρχει λόγος».

Υπάρχει και η περίπτωση όπου δεν γίνεται καμία συζήτηση για κανένα έντυπο μέσα στο σπίτι. Αυτό ισχυρίζεται ο γονέας θ, αφού δεν δείχνουν τα παιδιά το αντίστοιχο ενδιαφέρον.

«Γονέας θ: Όχι δεν δίνουν καμία σημασία. Δεν συζητάμε για αυτά».

Σύνοψη

Ο γονέας επιβαρύνεται με την απόλυτη προϋπόθεση να στέκεται κοντά στο παιδί του είναι να μπορεί να το συναντά εκεί που βρίσκεται το παιδί, καθώς οφείλει να συναντήσει το παιδί του στο σημείο που εκείνο βρίσκεται και να του δείξει το δρόμο προς το επιδιωκόμενο σημείο. Διαπιστώνονται εκ διαμέτρου αντίθετες τακτικές στις εξεταζόμενες οικογένειες των παιδιών. Κάποιες συζητούν αποκλειστικά τα έντυπα που είναι σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τις ηλικίες των παιδιών όπως τα βιβλία, οδηγίες για παιχνίδια, φυλλάδια από επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους,

περιοδικά. Με την συζήτηση θεμάτων που αφορούν το παιδί ο γονέας αλυλεπιδρά με το παιδί με έναν πιο ευκολο και ευχαριστο και για τους δύο τροπο.

Υπάρχουν επίσης σπίτια όπου τα παιδιά γνωρίζουν και συζητούν για την αξία των εντύπων, που αφορούν πληρωμές και αγορές για το νοικοκυριό όπως οι λογαριασμοί, τα κοινόχρηστα, οι προσφορές των σούπερ μάρκετ ακόμα και συνταγές.

Τέλος παρατηρείται μια κατηγορία γονέων, που δεν βρίσκει αρκετό ή καθόλου χρόνο να συζητήσει και να ασχοληθεί με τα παιδιά του για κανένα είδος εντύπου.

6.3 ΥΠΑΡΞΗ ΑΛΛΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ

Συνδυάζοντας βιβλία για μεγάλους και μικρούς η γονέας γ αναφέρεται στα ακόλουθα:

«Γονέας γ: Υπάρχουν διαφόρων ειδών, επιστημονικού ενδιαφέροντος δικά μου, λογοτεχνικού ενδιαφέροντος δικά τους, επιστημονικού ενδιαφέροντος των παιδιών».

Και η γονέας δ:

«Γονέας δ: Βιβλία πάρα πολλά, κλασσικά κόμικς, κλασσικές βιβλιογραφίες, κλασσική λογοτεχνία».

Η γονέας η δηλώνει ότι στο σπίτι δεν υπάρχουν καθόλου λογοτεχνικά βιβλία.

«Γονέας η: Δεν υπάρχουν λογοτεχνικά».

Τέλος ο γονέας λ κάνει λόγο για σειρές βιβλίων που αφορούν μικρούς αναγνώστες, μερικά από τα οποία τα παιδιά του δανείζονται από την βιβλιοθήκη του σχολείου.

«Γονέας λ: Από τη δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου τους φέρνουν διάφορα παραμύθια ή μικρά βιβλία με ήρωες που προτιμούν να διαβάζουν σε σχέση με την ηλικία τους. Υπάρχουν σειρές βιβλίων με συγκεκριμένους ήρωες που γνωρίζουν τα παιδιά μεταξύ τους και ζητούν να τα αγοράσουν. Συνήθως βιβλία που τελειώνουν σε σύντομο χρονικό διάστημα, δεν είναι κουραστικά και πολυσύνθετα».

Σύνοψη

Τα περισσότερα σπίτια διαθέτουν μια ποικιλία βιβλίων που κινούνται γύρω από τα ενδιαφέροντα των μεγάλων και των μικρών αναγνωστών, όπως λογοτεχνικά, επιστημονικά βιβλία, λεξικά, εγκυκλοπαιδείες, ανθολόγια, παραμύθια, κόμικς.

Υπάρχουν όμως και λύσεις δανεισμού βιβλίων από ανάλογα δημόσια ιδρύματα, στην περίπτωση την οποία όταν οι γονείς δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να ανταποκριθούν οικονομικά στην αγορά παιδικών βιβλίων όπως αναφέρεται

από Κεφαλίδου, (2016). Οι δανειστηκές βιβλιοθήκες και η ανάκτηση βιβλίων δωρεάν μέσω διαδικτύου είναι ένας τρόπος να δοθεί πρόσβαση σε βιβλία με σκοπό την περαιτέρω μόρφωση των παιδιών. Σύμφωνα με το διαθέσιμο στατιστικό δείγμα, μόνο μία οικογένεια δεν έχει στην βιβλιοθήκη της λογοτεχνικά βιβλία.

6.4 ΣΥΖΗΤΗΣΗΓΙΑ ΟΠΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ Π.Χ. ΚΙΝΗΤΟ, ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ NINTENDO-ΠΙΣΤΕΣ, INTERNET, ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ- ΚΑΡΤΟΥΝ

Κάποιοι γονείς επιθυμούν να συζητήσουν με τα παιδιά τους την ώρα που παρακολουθούν ένα οπτικό κείμενο και να τους επιλύσουν τις απορίες τους ή γενικά να εστιάσουν σε ένα μήνυμα ή θέμα.

Η γονέας α επιλύει όχι μόνο τις απορίες των παιδιών της, αλλά και τους εφιστά την προσοχή για τους κινδύνους στο διαδίκτυο.

«Γονέας α: Ναι τα συζητάμε, έχουν απορίες, προσπαθούμε να αποφεύγουν τους κινδύνους που αυτά συνεπάγονται γιατί καμιά φορά παρασύρονται από ό,τι βλέπουν».

Το ίδιο και ο γονέας κ μιας και του αρέσει να συμμετέχει στην συγκεκριμένη δραστηριότητα.

«Γονέας κ: Στα παιχνίδια που παίζουν ναι, γιατί παίζω και εγώ μαζί τους. Κάνω κουβέντα».

Σημαντική είναι η διαπίστωση του γονέα θ ότι τα παιδιά πλέον λόγω της πληθώρας των πληροφοριών δεν μένουν στην πληροφορία που τους δίνεις εκείνη τη στιγμή.

«Γονέας θ: Περισσότερο ασχολούνται με τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, tablet, τα συζητάμε όσο μπορώ. Δεν μένουν στην πληροφορία τα παιδιά».

Κάποιοι δεν συζητούν καθόλου όπως η γονέας ε.

«Γονέας ε: Δεν συζητάμε για οπτικά κείμενα».

Κάποιοι συζητούν κυρίως όταν το επιθυμεί η γονέας γ.

«Γονέας γ: Όταν παίζουν ένα παιχνίδι που τους αρέσει «μαμά, έλα να το δεις αυτό» η μαμά δεν είναι πολύ δεκτική στο να βλέπει, το βαριέται μάλλον.

Ε: Συζητάτε;

Γονέας γ: Μόνο αν έχουν απορίες, όσον αφορά τα τηλεπαιχνίδια τους εκτός και αν δούμε μαζί κάποιο video ή κάτι που ενδιαφέρει εμένα ή στην τηλεόραση ή στο tablet, θα καθίσουμε να το δούμε μαζί και να το συζητήσουμε».

Η γονέας δ θα ασχοληθεί μόνο με ό,τι έχουν δει όλοι μαζί και το έχουν αποθηκεύσει να το ξαναδούν με σκοπό να επικεντρωθούν σε κάποια μήνυμα που θέλει να περάσει η ταινία.

«Γονέας δ: Αν έχε τύχει να δω κάτι από μια ταινία ας πούμε που υπάρχει σε ένα memorstick, σε μια μνήμη που τους βάζουμε στην τηλεόραση και την έχουμε δει μαζί και αναφέρεται σε κάτι γενικό όπως η φιλία, κάποια αξία, όλο αυτό ναι θα το συζητήσουμε, αλλά όχι ότι θα καθίσουμε να ασχοληθούμε με το περιεχόμενο κάθε φορά αυτών που βλέπουν».

Αλλά και όταν τα παιδιά έχουν χρόνο να παρακολουθήσουν κάτι δεν υπάρχει ο αντίστοιχος χρόνος από τους γονείς.

«Γονέας δ: Είναι συνήθως μικρό το διάστημα ή το Σάββατο το πρωί, εγώ κάνω δουλειές και τα παιδιά είναι εκεί, οπότε δεν βλέπω τι παρακολουθούν».

Σύνοψη

Κάποιοι γονείς θεωρούν σημαντική την κουβέντα γύρω από τα οπτικά κείμενα. Όταν συμβαίνει, προσπαθούν να προστατέψουν τα παιδιά τους, να λύσουν απορίες, να εστιάσουν σε ένα κοινωνικό θέμα, αλλά κυρίως γιατί απολαμβάνουν αυτή την αλληλεπίδραση.

Παρατηρούνται και περιστατικά όπου μόνο αν οι γονείς τρέφουν έντονο προσωπικό ενδιαφέρον για ένα οπτικό κείμενο τότε και μόνο επιτρέπουν το διάλογο πάνω σε αυτό. Όπως αναφαίρετε από τον Μπούκαλη, (2009) οι πλέον αυξανόμενες οικονομικές απαιτήσεις ωθούν τους γονείς να εργάζονται και οι δυό σε πολλές περιπτώσεις σημειώνοντας μείωση στην συμμετοχή και ενασχόληση με το παιδί, δικαιολογώντας την απύσα στάση τους με αφορμή την έλλειψη χρόνου.

6.5 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΜΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΠΟΥ ΒΡΙΣΚΟΥΜΕ Η ΚΑΤΙ ΠΟΥ ΒΛΕΠΟΥΜΕ Η ΑΚΟΥΜΕ

Οι περισσότεροι γονείς αντιμετωπίζουν θετικά το ενδιαφέρον το παιδιών σε κάτι που θα τους κινήσει την περιέργεια ή την απορία και αυτό θα γίνει αφορμή για συζήτηση. Η γονέας δ δηλώνει ότι η συζήτηση αποτελεί ευκαιρία να μην μένουν κενά στις απορίες των παιδιών.

«Γονέας δ: Υπάρχει συζήτηση, όσο μπορούμε να μην μένουν κενά».

Εμφανίζονται και γονείς που θα συζητήσουν υπό προϋποθέσεις. Ο γονέας θ συζητάει για σχολικού περιεχομένου θέματα και σπάνια άλλες πληροφορίες.

«Γονέας θ: Ό,τι αφορά το σχολείο ναι. Γενικότερα ελάχιστα».

Ανάλογη στάση κρατάει και η γονέας γ, η οποία πάλι δηλώνει πως πρέπει να αγγίζει το δικό της ενδιαφέρον η πληροφορία για να ακολουθήσει συζήτηση.

«Γονέας γ: Γενικά δεν συζητάμε πολύ. Αν κάτι τους κινήσει το ενδιαφέρον θα έρθουν με χαρά να μου το πουν και θα το συζητήσουμε. Αναλόγως το είδος θα έχει περαιτέρω συνέχεια από μένα ή όχι. Αν είναι χαμηλού ενδιαφέροντος θα το ακούσω, θα τους πω τι ωραία! Και θα τελειώσει εκεί».

Μόνο η γονέας β δηλώνει ότι δεν έχει προκύψει περίπτωση για να γίνει κάποια συζήτηση.

«Γονέας β: Δεν έχει τύχει».

Σύνοψη

Υπάρχει διάθεση από την πλειονότητα των γονέων για συζήτηση με αφορμή μια πληροφορία που θα ακούσουν ή θα δουν ή θα βρουν τα παιδιά τους. Η επιθυμία τους είναι να αποσαφηνίζουν όλες τις απορίες. Φυσικά υπάρχει και η περίπτωση αυτών που θεωρούν σημαντικές μόνο τις πληροφορίες που έχουν σχέση με το σχολείο ή ακόμα και αυτών που μάλλον δεν θυμούνται ποτέ να τους έχουν ενοχλήσει τα παιδιά τους για οτιδήποτε.

6.6 ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η τηλεόραση είναι μια ευκαιρία για ανάπτυξη του λόγου και ανταλλαγή απόψεων εφόσον υπάρχει η διάθεση για επικοινωνία και από τις δύο πλευρές, γονείς και παιδιά. Πολλοί γονείς επιλέγουν να συζητούν σε βάθος αυτά που παρακολουθούν μαζί με τα παιδιά τους.

Η γονέας α ανταποκρίνεται θετικά και αναλύει τις πολύπλευρες απορίες των παιδιών.

«Γονέας α: Έχουν διάφορες απορίες και με αυτά που βλέπουν και με αυτά που ακούν ακόμα και στη φρασεολογία ή οπτικά μπορεί κάτι να τους κάνει εντύπωση ή στη θεματολογία κάτι...»

Η γονέας β παρακολουθεί μαζί με την κόρη της μαγειρική και ακολουθούν μια σειρά από σκέψεις και αποφάσεις.

«Γονέας β: Βλέπουμε την μαγειρική και σχολιάζουμε αν μπορούμε να το φτιάξουμε, να πάρουμε τα υλικά, αν είναι εύκολο ή δύσκολο, να το μαγειρέψουμε μαζί, αν μας αρέσει αυτό που βλέπουμε».

Κάποιοι επιλέγουν έναν σύντομο σχολιασμό την ώρα εκείνη όπως η γονέας δ.

«Γονέας δ: Κάποια σειρά και ένα θέμα που είναι αστείο, τη σχολιάζουμε σύντομα, εκείνη τη στιγμή».

Ο γονέας λ επισημαίνει πως συζητάνε σπάνια αλλά ουσιαστικά.

«Γονέας λ: Την ώρα της τηλεόρασης σπάνια. Απλά μπορεί να διαπιστώσουν μια κατάσταση και να τη διαπιστώσουμε όλοι μαζί ή να πεταχτεί κάποιος μεγαλύτερος και να επιβεβαιώσει μια κατάσταση ή να υπενθυμίσει ότι αυτό που βλέπουμε είναι σωστό ή όντως ήταν λάθος. Να το συνδυάσουμε σαν ένα δίδαγμα τη στιγμή που βλέπουμε το έργο ή το κινούμενο σχέδιο, μια φράση, η οποία είναι απόλυτα αληθινή και κρίνει την καθημερινότητα».

Η επιλεκτική μορφή επικοινωνίας με μοναδικό κριτήριο την επιλογή ταινίας, που καλύπτει αποκλειστικά τα ενδιαφέροντα του γονέα, γίνεται από την γονέα γ.

«Γονέας γ: Αν είναι κάποια ταινία, που την έχω κατεβάσει εγώ και την βλέπω και εγώ τη συζητάμε».

Λίγοι είναι οι γονείς, οι οποίοι δεν ενδιαφέρονται να επικοινωνήσουν την ώρα της τηλεόρασης.

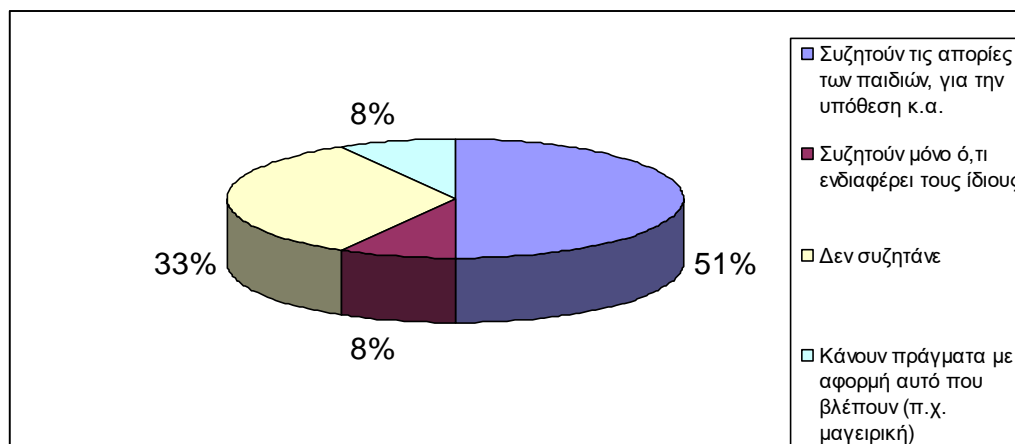
Ο γονέας στ, ενώ παρακολουθούν μαζί τηλεόραση, δηλώνει ότι δεν εκφράζονται απόψεις.

«Γονέας στ: Δεν συζητάμε».

Όταν η τηλεόραση είναι απαραίτητη σε όλα τα μέλη της οικογένειας, και ο καθένας παρακολουθεί μοναχικά το αγαπημένο του πρόγραμμα, αυτομάτως αποκλείεται οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας. Αυτό εκφράζει και ο γονέας θ.

«Γονέας θ: Είναι ένα θέμα λίγο σύνθετο. Έχουμε μια τηλεόραση. Η συζήτηση θέλει να κάνει γυμναστική, εγώ θέλω να δω μόνο ειδήσεις, τα παιδιά μόνο παιδικά, οπότε, όποιος προλάβει να πάρει το τηλεκοντρόλ. Μαζί δεν βλέπουμε».

ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ



Η ώρα της ψυχαγωγίας μπροστά από την τηλεόραση μπορεί να γίνει αφορμή για εγγράμματα γεγονότα και ουσιαστική συντροφιά. Οι γονείς μπορούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις των παιδιών και μέσω της συζήτησης να τους ενεργοποιήσουν την κριτική σκέψη. Οι συζητήσεις άλλοτε γίνονται σε βάθος, ερμηνεύοντας και επεξηγώντας όχι μόνο την κίνηση στις οπτικές εικόνες, αλλά και το λεξιλόγιο, τους ρόλους, τα μηνύματα πίσω από το κείμενο. Επιλεκτικά, σε μορφή σύντομου σχολιασμού ή όταν οι ίδιοι το κρίνουν απαραίτητο, είναι εξίσου σημαντική η διαμεσολάβηση των οπτικοακουστικών μηνυμάτων.

Διαπιστώνεται όμως και η παθητική στάση κάποιων γονέων, οι οποίοι ενώ παρακολουθούν μαζί με τα παιδιά τους τηλεόραση, αποφεύγουν να συζητήσουν.

Υπάρχουν και αυτοί, που δεν είναι δίπλα στα παιδιά τους την ώρα εκείνη, οπότε χάνεται η άμεση επικοινωνία και μάθηση.

6.7 ΠΡΙΝ ΤΟΝ ΒΡΑΔΙΝΟ ΥΠΝΟ

Το επισφράγισμα της μέρας έχει και αυτό την ουσία του. Κάποιοι γονείς επιλέγουν αρχικά να συζητήσουν με τα παιδιά τους, λίγο πριν κοιμηθούν, με σκοπό να σιγουρευτούν ότι δεν έχουν έγνοιες, προβληματισμούς και απορίες συνοψίζοντας τα γεγονότα της ημέρας, όπως η γονέας α.

«Γονέας α: Ενεργητική ακρόαση, απολογισμός της ημέρας, λύνουμε προβλήματα και εντάσεις που υπήρχαν την ημέρα...»

Συναισθηματική κάλυψη και ανάγκη προσωπική επαφής με αγκαλιές και φιλιά προτιμά πρώτα η γονέας γ παράλληλα με τη συζήτηση.

«Γονέας γ: το βράδυ πριν κοιμηθούν συνήθως, είναι η ώρα της χαλάρωσης που θα κουβεντιάσουμε λίγο, θα κάνουμε τις αγκαλιτσες μας, τα φιλάκια μας...»

Κάποιοι άλλοι δηλώνουν πως τα παιδιά ηρεμούν με το διάβασμα παραμυθιών. Σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά άλλοτε είναι ακροατές, μιας και οι γονείς διαβάζουν τα παραμύθια, όπως ο γονέας στ.

«Γονέας στ: Του διαβάζουμε ένα παραμύθι».

Η γονέας δ δηλώνει ότι το διάβασμα των παραμυθιών γίνεται από κοινού και ως εναλλακτική επιλογή της τηλεόρασης.

«Γονέας δ: Το βράδυ είναι συνοπτική η διαδικασία πλέον. Προτιμούν να βλέπουν λίγη τηλεόραση και αν υπάρχει η ευκαιρία διαβάζουμε ένα λογοτεχνικό βιβλίο. Είναι δύσκολο να το διαβάσουν μόνα τους και διαβάζουμε μια σελίδα ο καθένας. Αυτό διαρκεί γύρω στα δέκα λεπτά».

Αντί της τηλεόρασης επίσης επιλέγεται το διάβασμα ενός βιβλίου χωρίς την φυσική παρουσία του γονέα, όπως ισχυρίζεται ο γονέας λ.

«Γονέας λ: Διαβάζουν ένα βιβλίο το βράδυ, όχι συγκεκριμένα για να κοιμηθούν ή να χαλαρώσουν. Αν δεν βρουν κάτι ενδιαφέρον στην τηλεόραση, θα διαβάσουν ένα βιβλίο δικό τους ή κάποιο, που έχουν δανειστεί από την βιβλιοθήκη του σχολείου...»

Η επιλογή της ζωγραφικής, εφόσον δεν έχουν ένα νέο βιβλίο να διαβάσουν, χαλαρώνει τα παιδιά στην περίπτωση του γονέα λ.

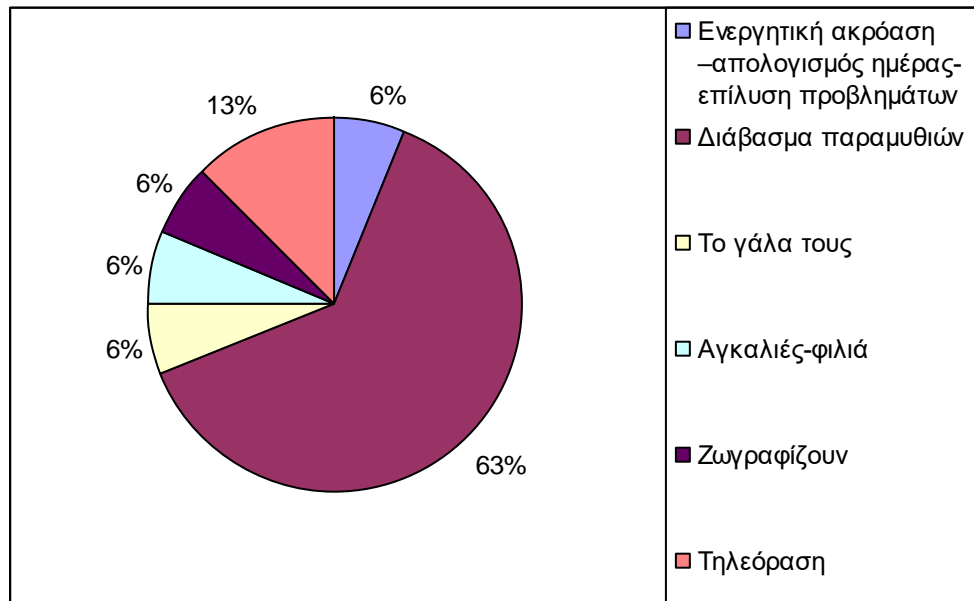
«Γονέας λ:...ή θα ζωγραφίσουν αν δεν έχουν κάτι καινούριο».

Τέλος διακρίνεται και η περίπτωση όπου η πρόσληψη τροφής αποτελεί την μοναδική ενασχόληση των παιδιών πριν τον ύπνο σύμφωνα με τα λεγόμενα του γονέα η.

«Γονέας η: Πίνουν το γάλα τους και κοιμούνται».

Σύνοψη

ΠΡΙΝ ΤΟΝ ΥΠΝΟ



Τα εγγράμματα γεγονότα συντροφεύουν τα παιδιά και λίγο πριν τον ύπνο στις περισσότερες οικογένειες. Μέρος αυτών είναι η συζήτηση και το διάβασμα παραμυθιών, που πραγματώνεται είτε από τους γονείς, είτε από τα ίδια τα παιδιά, αλλά και σε συνδυασμό. Κάποιες φορές αρκεί να παρακολουθήσουν μόνο τηλεόραση, να πιούν το γάλα τους, να ζωγραφίσουν ή να ανταλλάξουν αγκαλιές και φιλιά, για να χαλαρώσουν χωρίς επιπλέον κίνητρα μάθησης.

6.8 Η ΑΞΙΑ ΤΩΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ

Η σημαντικότητα της αξίας του διαβάσματος παραμυθιών διαπιστώνεται από μεγάλο μέρος γονέων.

Η γονέας α το κατατάσσει στη σφαίρα της χαλάρωσης και της ηρεμίας τόσο της πνευματικής όσο και της ψυχικής.

«Γονέας α: Η αξία είναι να ξεκουράζουν το μυαλό και την ψυχή».

Την ίδια λειτουργική αξία επισημαίνει και ο γονέας ι με άμεσο αποτέλεσμα τον ύπνο.

«Γονέας ι: Πολύ, κατά αρχήν ηρεμεί το παιδί και κοιμάται...»

Παράλληλα ο ίδιος συνδέει το διάβασμα των παραμυθιών με λειτουργίες του μυαλού.

«Γονέας ι... Ανοίγει το μυαλό του, γίνεται δεκτικό».

Ενώ κάποιοι αναφέρονται και στην ανάπτυξη της φαντασίας του παιδιού, όπως η μαμά του γονέα γ.

«Γονέας γ... στη φαντασία, είναι πολλαπλή η λειτουργία τους».

Ως βοήθημα και προέκταση των σχολικών πρακτικών κατανόησης και παραγωγής ενός κειμένου, αλλά και του συνεχές από τον προφορικό στον γραπτό λόγο (ορθογραφία, λεξιλόγιο, ανάγνωση) εστιάζουν πολλοί γονείς.

Χαρακτηριστική σε αυτή την περίπτωση είναι η άποψη του γονέα λ.

«Γονέας λ: Σίγουρα έχει αξία, δεν παύει να είναι διάβασμα. Δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τη φαντασία τους. Τους βοηθάει και στο σχολείο τους και στον τρόπο που θα κατανοούν κάποιο κείμενο ή οτιδήποτε άλλο. Συναντούν άγνωστες λέξεις, ρωτάνε.

Ε: Οπότε γίνεται συζήτηση με αφορμή ένα παραμύθι;

Γονέας λ: Σίγουρα ή μπορεί να θέλουν μετά να σου πουν την ιστορία ή ένα κομμάτι της ιστορίας, που τους άρεσε, να ρωτήσουν τον μεγαλύτερο τους αδερφό πάλι σε σχέση με την ιστορία ή αν το δικό του βιβλίο, που διάβαζε είχε κάτι παρόμοιο ή κάτι άλλο. Κυρίως για κάτι άγνωστο».

Η γονέας β αναφέρεται στη βελτίωση της αφήγησης, του ύφους και του χρώματος της φωνής του παιδιού της.

«Γονέας β: Πάρα πολύ... και στην αφήγηση και στο να διαβάζει η Νίκη όμορφα, να δίνει χρώμα στην αφήγησή της».

Γίνεται λόγος για την συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού σύμφωνα με την μαμά του γονέα γ.

«Γονέας γ: Μεγάλη, στη συναισθηματική τους ανάπτυξη...»

Η γονέας ε προσπαθεί μέσω των παραμυθιών να κάνει μετάβαση στην καθημερινότητα παράλληλα με την επεξήγηση αποριών.

«Γονέας ε: Φυσικά προκύπτουν διάφορες περιέργειες των παιδιών μέσα από τα παραμύθια που εξηγούμε, προσπαθούμε πώς μπορούμε να τα μεταφέρουμε στη ζωή μας...»

Η γονέας δ ισχυρίζεται ότι τα παιδιά ωφελούνται από τις εμπειρίες των άλλων.

«Γονέας δ:...Μαθαίνουν κάτι άλλο από την εμπειρία του άλλου. Τους εμπλουτίζω και τις δικές μου εμπειρίες, τους αρέσουν».

Στον αντίποδα όλων αυτών υπάρχουν και οι περιπτώσεις όπου τα παιδιά αποφεύγουν το διάβασμα παραμυθιών. Ο γονέας θ προβληματίζεται για αυτό θεωρώντας

υπεύθυνη τη σύγχρονη οπτική πραγματικότητα, η οποία κερδίζει τα παιδιά ακόμη και στον λιγοστό ελεύθερο χρόνο τους.

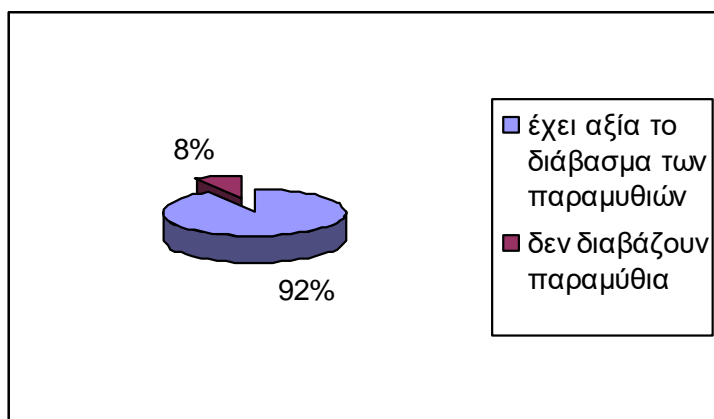
«Γονέας θ: Είναι δύσκολο να κερδίσει ένα παιδί ό,τι εμείς κερδίσαμε στην δεκαετία του '70 –'80, γιατί τότε δεν υπήρχε ο πλουραλισμός, που υπάρχει σήμερα. Τώρα τα παιδιά ανοίγουν μια τηλεόραση και μπορούν να δουν τα πάντα, να δουν ό,τι τους αρέσει, να δουν το video, να δουν τον παίκτη που τους αρέσει, το μικρό ντοκιμαντέρ. Είναι γεγονός ότι δεν τους τραβάει τόσο πολύ ένα παραμύθι, νομίζω εγώ... Έχουμε και άλλα, αρκετών ειδών παιδικά βιβλία αλλά δεν ασχολούνται.

Ε: Δεν προλαβαίνουν;

Γονέας θ: Η αλήθεια είναι και αυτό, ότι δεν έχουν την άνεση ελεύθερου χρόνου, γιατί και αυτή τη μικρή που έχουν την σπαταλάνε στο ηλεκτρονικό παιχνίδι».

ΑΞΙΑ ΤΩΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ

ξεκουράζουν το μυαλό και την ψυχή
βοηθά τη φαντασία, ανοίγουν το μυαλό, χαλάρωση, στον ύπνο, συναισθηματική ανάπτυξη
χρώμα στην αφήγηση, ορθογραφία, επένδυση στον γραπτό λόγο, λεξιλόγιο, κατανόηση κειμένου
μάθηση από τις εμπειρίες των άλλων, μεταφορά στη ζωή
επεξήγηση αποριών-περιέργειες



Σύνοψη

Η πλειονότητα των γονέων θεωρεί ότι έχει μεγάλη αξία το διάβασμα των παραμυθιών για τα παιδιά τους. Πολλαπλά τα οφέλη, σύμφωνα με τις απόψεις τους, σε διάφορους τομείς, πνευματικούς, ψυχικούς και συναισθηματικούς. Καταγράφονται, η απόλαυση και η χαλάρωση μυαλού και σώματος, η συναισθηματική φόρτιση, η ενδυνάμωση των σχολικών πρακτικών τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, η σύνδεση με την σύγχρονη πραγματικότητα και τις εμπειρίες των ανθρώπων.

Ωστόσο διαπιστώνεται και η άποψη, ότι κάποια παιδιά προτιμούν την ενασχόληση με οπτικά κείμενα παρά με το ξεφύλλισμα ενός παραμυθιού.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν οι αντιλήψεις των γονέων της έρευνας για τον γραμματισμό. Στο επόμενο κεφάλαιο συγκεντρώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Όσον αφορά τον πρώτο άξονα της συνέντευξης, τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα:

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ	
ΛΟΓΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ανάπτυξη προφορικού λόγου/ να μιλούν σωστά/ να κατανοούν κείμενα/ ανάγνωση	11/12
ανάπτυξη γραπτού λόγου/ να γράφουν σωστά/ να παράγουν κείμενα	5/12
να επικοινωνούν/ να εκφράζουν τα συναισθήματά τους	3/12
εμπλουτισμός της γλώσσας / λεξιλόγιο	2/12
σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, στο δημοτικό περισσότερο/εξέλιξη και μάθηση	2/12
για τη μετέπειτα ζωή	2/12
διαμορφώνει κανόνες	1/12
δημιουργεί ερεθίσματα	1/12

Αναφορικά με τον ρόλο και του σκοπού της γλωσσικής διδασκαλίας, το 92% των εκπαιδευτικών τονίζουν τη σημαντικότητα της για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν σωστά, να κατανοούν και να διαβάζουν τα κείμενα. Το 42% την κρίνει σημαντική για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν σωστά και να παράγουν κείμενα. Το 25% αναφέρει ότι είναι σημαντική για να επικοινωνούν τα παιδιά και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Δευτερευόντως, γιατί δημιουργεί ερεθίσματα, διαμορφώνει κανόνες και εμπλουτίζει τη γλώσσα και το λεξιλόγιο. Χαρακτηρίζεται πιο σημαντική στο Δημοτικό σχολείο σε σχέση με τις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης και βοηθάει στην περαιτέρω εξέλιξη της μάθησης στο σχολείο αλλά και στην υπόλοιπη ζωή των παιδιών.

Αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία σύμφωνα με το 58% των απαντήσεων των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται, όταν γίνεται σωστή χρήση της γλώσσας από τους μαθητές, στην οποία περιλαμβάνεται η γραφή, η ανάγνωση, η ορθογραφία, η έκφραση και η κατανόηση κειμένου. Το 33% τη συνδέει με την επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Ακολουθούν οι λόγοι όπως η σύνδεση των εμπειριών και της ψυχοσύνθεσης των μαθητών με την ύλη του βιβλίου. Τα νέα βιβλία είναι αρωγοί. Επιπλέον είναι αυτή, που φέρνει τους μαθητές σε επαφή και επικοινωνία με την κοινωνία και την εξέλιξή της αλλά και με την ίδια τη ζωή. Και όλα αυτά χάρη στην επικοινωνία που συντελείται ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές και μάλιστα όταν ο δάσκαλος κατευθύνει και οι μαθητές ωθούνται μόνοι τους σε συμπεράσματα.

Οι παράγοντες που βοηθούν να επιτύχουν οι εκπαιδευτικοί μια αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία είναι πολλοί. Το 50% των εκπαιδευτικών επισημαίνει το ρόλο των νέων βιβλίων και τη σημαντική εφαρμογή της λειτουργικής και επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας μέσα στο μάθημα. Το 25% παρουσιάζει ως παράγοντα, όταν το μάθημα γίνεται ενδιαφέρον, χάρη στα μέσα και στις ενέργειες του δασκάλου. Δευτερευόντως με την παραγωγή γραπτού λόγου, τη γραμματική, τη σύνταξη, αλλά και με την ποσότητα και την ποιότητα των εργασιών. Ακόμα με το κριτικό πνεύμα, που αναπτύσσεται, το επίπεδο των παιδιών και τις προσλαμβάνουσες, που φέρνουν από το σπίτι. Τέλος με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη φιλιαναγνωσία των παιδιών.

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εμπόδιο στην πραγματοποίηση μιας αποτελεσματικής γλωσσικής διδασκαλίας στέκονται διάφοροι παράγοντες. Το 50% διακρίνει το αναλυτικό πρόγραμμα και την ποσότητα της ύλης. Το 42% αναφέρεται στον περιορισμένο χρόνο, στα βιβλία με τα κείμενά τους, που πολλές φορές

τυγχάνουν μη λογοτεχνικά και οι διαφορές και ιδιαιτερότητες μιας τάξης ως προς τις εμπειρίες, το μαθησιακό επίπεδο και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών. Επιπλέον δευτερεύοντες λόγοι δηλώνονται: η δυσκολία κατανόησης των εννοιών της γλώσσας από μέρους των μαθητών, οι πολλές εργασίες, η έλλειψη βαρύτητας στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους εκπαιδευτικούς, το αυστηρό πρόγραμμα του σχολείου, τα μέσα που διαθέτει και η στάση, που κρατούν οι ανώτεροι.

Η αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος από το 33% πρέπει να γίνεται με εξετάσεις γραπτές και προφορικές. Το 25% θεωρεί ότι μαθητές πρέπει να αξιολογούνται σύμφωνα με τη σωστή χρήση προφορικού και γραπτού λόγου. Επιπλέον τρόποι είναι μέσα από όλα τα μαθήματα, καθημερινά αλλά και στο τέλος κάθε ενότητας. Αν μπορούν να κατανοήσουν και να παράγουν κείμενα, αν εφαρμόζουν γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, αν ανταποκρίνονται στους στόχους, που έχουν θέσει οι δάσκαλοί τους. Τέλος γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα προσωπικής αξιολόγησης των ίδιων των εκπαιδευτικών και του έργου τους.

Στον δεύτερο άξονα ερωτήσεων προς τους εκπαιδευτικούς οι απόψεις τους, για το πόσο σημαντικές είναι οι εμπειρίες των μαθητών στη γλωσσική διδασκαλία, το 25% εστιάζεται στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, το οποίο ανάλογα με το λεξιλόγιο, τις εκφράσεις και το ύφος των συζητήσεων, που χρησιμοποιεί, ανάλογα εμπλουτίζει ή όχι το λεξιλόγιο τους. Στη συνέχεια κατατάσσονται οι ικανότητες, που έχουν τα ίδια τα παιδιά, στη γλώσσα, στην έκθεση, στον προφορικό λόγο και στη συζήτηση. Θεωρούν σημαντικές τις εμπειρίες που προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον, τη φιλιαναγνωσία, που επηρεάζει θετικά τις εμπειρίες τους, αλλά και από τη χρήση υπολογιστή και τηλεόρασης, με αρνητικό αντίκτυπο στην έκφραση των συναισθημάτων και του λόγου τους.

Οι εμπειρίες των παιδιών, σύμφωνα με το 42% των εκπαιδευτικών, βοηθούν στον προφορικό και στον γραπτό λόγο καθώς και κατά τη διαμόρφωση της πορείας της διδασκαλίας. Οι υπόλοιπες αντιλήψεις παρουσιάζουν τις εμπειρίες των παιδιών ως βάση για τις νέες γνώσεις και αφορμή για διόρθωση των λαθών και ανάπτυξη διαλόγου. Οι εκπαιδευτικοί βασίζονται σε αυτές για να πετύχουν τους στόχους τους. Τις καλλιεργούν, ενισχύουν τους μαθητές με τις λιγότερες, αν και δηλώνεται δυσκολία στο να βοηθηθεί ένα παιδί από φτωχό σε εμπειρίες περιβάλλον.

Το 33% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως με την ανταλλαγή απόψεων των ίδιων των μαθητών, ειδικά των αλλόγλωσσων, για τα ήθη, τα έθιμα, τις εμπειρίες τους από την πατρίδα τους, μπορεί να διαμορφωθεί στην τάξη ένα πολιτισμικό πλαίσιο. Το 25%

προσθέτει τις βιωματικές δραστηριότητες. Ακολουθούν επιπλέον τρόποι, όπως η δυνατότητα αντιπαραβολής με τη δικιά τους γλώσσα, σε όσα μαθήματα επιτρέπεται γίνονται συζητήσεις για τους πολιτισμούς ενώ στα αλλόγλωσσα παιδιά δίνονται κίνητρα, διαβάζονται εύκολα κείμενα και γίνεται εξατομικευμένη διδασκαλία. Διαπιστώνεται όμως και η άποψη ότι αυτά τα παιδιά δεν μπορούν να κάνουν πολλά, για αυτό και εντάσσονται όσο μπορούν στην τάξη.

Ο προφορικός λόγος για το 25% των εκπαιδευτικών καλλιεργείται στη γλωσσική διδασκαλία. Δευτερευόντως αναφέρεται, ότι το παιδί μαθαίνει να εκφράζεται, να απαντάει και να επιλύει προβλήματα. Ο προφορικός λόγος γίνεται η βάση για να αναπτυχθεί ο γραπτός λόγος. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι αποτελεί το μισό μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας, ενώ το άλλο μισό ανήκει στον γραπτό λόγο. Τέλος τον θεωρούν σημαντικό για την κατανόηση των λεγόμενων καθώς είναι ο πλέον καθημερινός στην επικοινωνία.

Ο προφορικός λόγος μπορεί να ενταχθεί στη γλωσσική διδασκαλία, σύμφωνα με το 92% των εκπαιδευτικών, με την προφορική έκφραση, με διάλογο, συμμετοχή και επικοινωνία των μαθητών. Ειδικότερα με ερωτήσεις, απαντήσεις, διηγήσεις, επιχειρηματολογία και δραματοποιήσεις. Το 25% θεωρεί ότι εντάσσεται κατά την επεξεργασία του κειμένου. Δευτερευόντως σε όλα τα μαθήματα, όπου τα παιδιά πρέπει να σέβονται τους συνομιλητές τους, να μιλάνε περισσότερο από τον δάσκαλο και να μη χρησιμοποιούν καθημερινούς ή ξενόφερτους όρους.

Η συζήτηση ενός κειμένου μέσα στην τάξη, σύμφωνα με το 100% των εκπαιδευτικών, συμβαίνει στα πλαίσια της κατανόησης και της νοηματικής ανάλυσης του κειμένου με ερωτήσεις. Το 25% κάνει λόγο για ανάλυση των δύσκολων λέξεων και φράσεών του. Ειδικότερα το 25% αφήνει τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους για το κείμενο και για τις ενέργειες, τα συναισθήματα, τις σκέψεις των ηρώων, αλλά και να τοποθετηθούν στη θέση του ήρωα. Τέλος καταγράφονται οι τρόποι: αναζήτηση διαφορετικών ερμηνειών και συντακτική και γραμματική ανάλυση του κειμένου.

Το 42% των εκπαιδευτικών κρίνει ότι από τα κείμενα, που διαβάζονται στην τάξη τα περισσότερα τα συναντάνε στην καθημερινότητα. Το υπόλοιπο 58% αποδέχεται την ύπαρξη τέτοιων κειμένων μέσα στα βιβλία. Το 25% τα κατατάσσει σε άρθρα, επιστολές, συνεντεύξεις. Ακολουθούν κείμενα σχετικά με την τεχνολογία, χρηστικά όπως οι λογαριασμοί, οι αποδείξεις και οι προσκλήσεις και κατευθυντικά, όπως οι συνταγές.

Στην ερώτηση αν μπορεί να ενταχθεί στην τάξη κάθε είδους κείμενο, κυρίως έντυπα καθημερινής χρήσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ναι. Κάποιοι μίλησαν, ότι γίνεται για εμπλουτισμό του μαθήματος ή επειδή θα τους είναι χρήσιμα στη ζωή τους. Θεωρούν ότι είναι θετικό, γιατί τα παιδιά δυσκολεύονται να τα κατανοήσουν και έρχονται αντιμέτωπα με πραγματικές καταστάσεις. Μαθαίνουν ένα διαφορετικό στυλ γραφής, την έννοια της οικονομίας, της κατανάλωσης ρεύματος, νέες λέξεις στα μαθηματικά, για τη λαϊκή παράδοση. Μπορούν να ενταχθούν σε όλα τα μαθήματα αλλά και το πιο αρνητικό έντυπο μπορεί να γίνει έναυσμα για μάθηση.

Το 83% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως τα κείμενα καθημερινής χρήσης μπορούν να τα επεξεργαστούν κριτικά με τους μαθητές τους. Οι λόγοι που εκφράζουν είναι για να ξεχωρίζουν το σωστό από το λάθος, για να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, για να μάθουν να εμβαθύνουν και για να τα συγκρίνουν. Το 8% απάντησε όχι, γιατί τα κείμενα αυτά δεν παρέχουν πολλές πληροφορίες και δεν είναι πλούσια γλωσσικά. Άλλο ένα 8% απάντησε πώς κάποια κείμενα μπορούμε να τα κρίνουμε όπως αυτά της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και του υπολογιστή και λιγότερο έναν λογαριασμό ΔΕΗ ή ΟΤΕ.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών κρίνουν ότι έχει νόημα τα παιδιά να αλλάζουν ή να μετασχηματίζουν ένα κείμενο. Το 50% δηλώνει πως τα παιδιά μπορούν να αλλάξουν κομμάτια της ιστορίας, το τέλος της, τους διαλόγους, να γράψουν τι διαφορετικό θα έκαναν οι ήρωες. Το 25% πιστεύει ότι με τον τρόπο αυτό αναπτύσσουν τη φαντασία τους και την κριτική τους σκέψη καθώς επίσης εμπλουτίζουν τις λέξεις και σχηματίζουν επαυξημένες προτάσεις. Τα παιδιά επιπλέον μπορούν να αλλάξουν τους χρόνους, να γράψουν το κείμενο στην παραγωγή γραπτού λόγου και να περάσουν επιπλέον μηνύματα. Τέλος ένα 25% επεσήμανε, ότι δεν πρέπει να γίνονται αλλαγές σε κείμενα καταξιωμένα λογοτεχνικά καθώς επίσης και σε όρους της πρότασης, συντακτικούς και γραμματικούς.

Το 92% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως τα κείμενα των ίδιων των παιδιών μπορούν να γίνουν αντικείμενο γλωσσικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα το 33% εστιάζει στο τι είναι γραμμένο σωστά και τι λάθος. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, ότι συζητάνε και αναλύουν τα κείμενα, κάνουν γλωσσική επεξεργασία και τα συμπληρώνουν. Τα παιδιά δημιουργούν καλύτερα κείμενα, όταν γνωρίζουν, ότι θα υπάρχουν ακροατές και αναγνώστες. Επίσης νιώθουν δημιουργοί και κριτές και μπορούν να διορθώσουν τα κείμενα μεταξύ τους ή και μόνα τους. Ένα 17% αναφέρει ως καλό παράδειγμα την αλληλογραφία μεταξύ τμημάτων με συνέπεια των

εμπλουτισμό του λεξιλογίου και των ιδεών. Τέλος ένα 8% δεν μπορεί να δουλέψει γλωσσικά τα κείμενα των παιδιών, γιατί δεν έχουν μεγάλη έκταση.

Στην ερώτηση αν δίνεται χρόνος να συζητηθούν και να παραχθούν ομαδικά κείμενα το 50% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δίνεται χρόνος. Αναφέρουν σχετικά ότι γράφουν στον πίνακα κάποιο λεξιλόγιο και τα σημαντικά σημεία του θέματος, κάνουν συζήτηση πριν, δίνουν μια αρχή να την τελειώσουν με τη φαντασία τους οι μαθητές, δίνουν ένα τέλος να βάλουν μια αρχή, δίνουν μια ιστορία να αλλάξουν πολλές φορές το τέλος. Μπορούν να τακάνουν βιβλιαράκι και να τα κρεμάσουν στους τοίχους ή ακόμα να τα δημοσιεύσουν στην εφημερίδα τους. Τα παιδιά μπορούν να απαντήσουν επίσης σε ερωτήσεις του βιβλίου συνεργατικά με τον διπλανό τους, να δουλέψουν ανά θρανίο στην αρχή και έπειτα ανά τρεις και ανά τέσσερις. Αυτό μπορεί να γίνει στο μονόωρο μάθημα της γλώσσας. Σχετικά με τον ελάχιστο χρόνο που πιστεύουν ότι διαθέτει το υπόλοιπο 50% των εκπαιδευτικών για συζήτηση και παραγωγή ομαδικών κειμένων τον σπαταλά στην ώρα της ευέλικτης και στα προγράμματα της τάξης γράφοντας ένα σενάριο ή ένα παραμύθι. Θεωρούν ότι δεν τους επιτρέπει η ποσότητα της ύλης να ασχοληθούν με τέτοια κείμενα, αλλά και το πρόγραμμα του σχολείου. Νιώθουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν και να καθοδηγήσουν τα παιδιά σε τόσο λίγο χρόνο. Κάποιοι το έχουν επιχειρήσει δύο με τρεις φορές συνεργατικά.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών κρίνει πως έχει νόημα τα παιδιά να παράγουν κείμενα, που αφορούν μια εκδήλωση ή μια ανακοίνωση του σχολείου. Το 25% πιστεύει ότι με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αισθάνονται ότι συμμετέχουν ενεργά σε κάτι δικό τους. Ακολουθούν λόγοι όπως το ότι αναπτύσσουν τον προφορικό και τον γραπτό τους λόγο, δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον και αποδίδουν καλύτερα. Ακόμα εμπλουτίζουν τις θεατρικές παραστάσεις με λόγια και ρόλους. Κάποιοι ανακοίνωσαν στις υπόλοιπες τάξεις το κείμενό τους με θέμα τη διατροφή. Επιπλέον μπορούν να γράψουν το πρόγραμμα μιας γιορτής, την πρόσκληση, για τον διευθυντή του σχολείου, σύλλογο γονέων, σύμβουλο. Η γλώσσα της Β' και Γ' έχει κείμενα με προσκλήσεις, εκδηλώσεις. Γενικά τα παιδιά μαθαίνουν και γίνονται πιο πρακτικά.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι έχει αξία το κείμενο που γράφει το παιδί, γιατί κουβαλάει όλο το πολιτισμικό του περιβάλλον, δείχνει την προσωπικότητά του και μπορεί να δημοσιευτεί και να ακουστεί στην τάξη ή σε όλο το σχολείο. Το 42% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι το βελτιώνει στα εκφραστικά και ορθογραφικά του λάθη γράφοντας τα πιο σημαντικά στον πίνακα. Δευτερευόντως, το βελτιώνουν στη δομή,

εξατομικευμένα, με διάλογο και μικρές επιδιορθώσεις. Ο εκπαιδευτικός δεν αλλάζει το νόημα των κειμένων και τις ιδέες. Μπορεί να το ξαναδιαβάσει ο ίδιος ο μαθητής και να το διορθώσει ή να διαβαστεί στην τάξη. Μπορεί ακόμα να το δώσει στον διπλανό του ή στη διπλανή ομάδα. Στην ομάδα δεν πρέπει να προσβληθεί. Οι λόγοι που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση του γραπτού είναι κυρίως για να μπορέσει το παιδί να βελτιωθεί και να εκφραστεί σωστά. Στη συνέχεια για να διαπιστωθούν τα κενά και ο δάσκαλος να προχωρήσει παρακάτω. Τέλος για να μάθει το παιδί να διορθώνει μόνο του τα λάθη και για να αντιληφθεί κάποιους κανόνες σύνταξης και ορθογραφίας.

Στον τρίτο άξονα ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί απάντησαν αρχικά σε ποια κείμενα στην καθημερινή τους ζωή, στην υπηρεσία τους θα ήθελαν το σχολείο να τους έχει εξοικειώσει. Το 92% δήλωσε ότι δεν νιώθει αυτή την ανάγκη, γιατί ο καθένας ανάλογα με τις ανάγκες του μπορεί να βελτιωθεί. Ακόμα τονίζουν ότι πρέπει να απλουστευτούν τα δημόσια έγγραφα και ότι το σχολείο τους έχει δώσει τα κατάλληλα εφόδια να κατανοούν κάθε είδους κείμενου. Μόνο ένα 8% δηλώνει ότι θα επιθυμούσε να είχε εξοικειωθεί από το σχολείο σε όλα τα κείμενα.

Στην ερώτηση αν συζητάνε οι εκπαιδευτικοί τα κείμενα, που τους απασχολούν, το 83% απάντησε θετικά. Κατηγοριοποιώντας τις θετικές απαντήσεις για τα κείμενα, που αφορούν το σχολείο, δήλωσαν, ότι συζητούν για τα λάθη των βιβλίων και τα κακώς κείμενα, για τα κείμενα που γράφουν τα παιδιά καθώς επίσης και για αυτά, που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου και τη συμπεριφορά των συναδέλφων. Στα κείμενα, που αφορούν την καθημερινότητα και το κράτος, συζητούν για άρθρα και συνεντεύξεις εφημερίδων ή περιοδικών, άλλα κείμενα που τους απασχολούν στην καθημερινότητα και τέλος κείμενα σχετικά με την επικοινωνία του πολίτη με το κράτος και με τη διοίκηση. Ακόμα για κείμενα σχετικά με τη μουσική και τη λογοτεχνία, όπως για κείμενα συγγραφέων, για ποιήματα και τραγούδια μελοποιημένα καθώς και για κείμενα προσωπική τους συγγραφής. Γενικά συζητούν για τα θετικά και τα αρνητικά τους σημεία.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί επιτρέπουν τις απορίες των μαθητών. Το 50% δηλώνει ότι συζητούνται και λύνονται. Το 33% τις θεωρεί μητέρα της μάθησης καθώς βοηθούν στην κατανόηση και εξέλιξη της γνώσης. Το 25% καταλήγει ότι πρέπει να εκφράζονται και να επιβραβεύονται. Ακολούθως λύνονται οι απορίες και άλλων παιδιών, που δεν τις εκφράζουν. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν, ότι πρέπει ο μαθητής να ψάξει πρώτα μόνος του τη λύση. Επίσης όσοι δεν έχουν απορίες

προφανώς δεν παρακολουθούν το μάθημα. Τέλος αν τις εκφράζανε όλα τα παιδιά θα ήξεραν οι εκπαιδευτικοί πού να σταθούμε και πού όχι και πώς να προχωρήσουν.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών διευκολύνει τους μαθητές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Το 33% συζητάει το θέμα πρώτα ομαδικά, παρουσιάζει σχεδιαγράμματα και κάνει ερωτήσεις. Το 25% παρουσιάζει εικόνες και ζητά την περιγραφή τους. Επιπλέον τρόποι διευκόλυνσης είναι η καταγραφή λέξεων-κλειδιών, η ανάγνωση παρόμοιων θεμάτων, βασικές προτάσεις στον πίνακα, προβολή βίντεο και παρουσίαση σημαντικών σημείων. Στις μικρές τάξεις χρειάζεται μεγαλύτερη βοήθεια. Αλλού αφήνεις τα παιδιά ελεύθερα να εκφραστούν. Ο δάσκαλος κατευθύνει χωρίς να παρεμβαίνει πολύ την ώρα, που γράφουν διορθώνοντας ορθογραφικά και συντακτικά λάθη και επικεντρώνεται ξεχωριστά στον κάθε μαθητή.

Στην ερώτηση αν η γραμματική είναι μέρος αυτών των διαδικασιών το 92% των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά. Συγκεκριμένα το 58% την εξετάζει παράλληλα με τα κείμενα. Το 33% συζητάει τα λάθη σε πολλά γραπτά και τα καταγράφει στον πίνακα. Δευτερευόντως επαναλαμβάνουν γραμματικούς κανόνες με παραδείγματα, ελέγχουν αν την έχουν κατανοήσει τα παιδιά και μπορούν να την εφαρμόσουν, επιμένουν στο ξαναδιαβάστε το ή διαβάστε το ανάποδα, από το τέλος στην αρχή για να επικεντρωθούν στις λέξεις και όχι στο νόημα. Ενώ για κάποιους η γραμματική παίζει δευτερεύοντα ρόλο, κάποιοι άλλοι δίνουν μεγαλύτερη σημασία από την επιτρεπόμενη. Το 8% που απάντησε αρνητικά υποστηρίζει ότι, δεν δίνει σημασία στη γραμματική κατά την επεξεργασία του κειμένου, για να το χαρούν οι μαθητές.

Το 75% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι μπορούν να κρίνουν ένα κείμενο ως προς το περιεχόμενό του. Κάποιοι το κάνουν με επιφύλαξη και εφόσον έχουν τεκμηριωμένες γνώσεις, ενώ άλλοι διατυπώνουν τις ενστάσεις τους, στέκονται αρνητικά και ανάλογα με τις προσλαμβάνουσες το καθενός. Το 25% δεν έδωσε καμία απάντηση. Στην ερώτηση αν μπορούν να χρησιμοποιήσουν άλλο κείμενο αντί αυτού το 92% απάντησε θετικά. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι μπορείς να το αντικαταστήσεις με ένα παρόμοιο καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα το επιτρέπει. Κάποιοι το επιτρέπουν αρκεί να θεμελιώσουν οι μαθητές τους λόγους ή το κάνουν για να βελτιώσουν την ψυχολογία των παιδιών. Επίσης στην περίπτωση που είναι πολύ ρηχό το κείμενο ή δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες της τάξης, ή αν θέλουμε να το συγκρίνουμε με ένα άλλο. Γενικά αυτό συμβαίνει κάποιες φορές ή σε εξαιρετικές περιπτώσεις, αλλά χρησιμοποιούν όποιο κείμενο είναι θεωρούν ότι θα τους βοηθήσει να πετύχουν τους στόχους τους. Ένα 8% απάντησε αρνητικά, γιατί ξεφεύγει από το διδακτικό πλαίσιο

και από το αναλυτικό πρόγραμμα. Επιπλέον κάποιιοι εκφράζουν την άποψη ότι μπορούν να αντικατασταθούν όλα τα κείμενα.

7.2 ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΗ ΓΟΝΕΩΝ

Το έντυπο υλικό, που κυκλοφορεί στα σπίτια των γονέων με βάση τις απαντήσεις τους, αφορά έντυπα που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών όπως: βιβλία, οδηγίες για παιχνίδια, φυλλάδια από επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους, αθλητικών ή άλλων δράσεων, από θέατρα, κόμικς και σχολικού περιεχομένου. Επίσης φυλλάδια σχετικά με τα ενδιαφέροντα των γονέων όπως: περιοδικά, εφημερίδες, δημόσια και διοικητικά έγγραφα, ενημερωτικά αλλά και θρησκευτικά. Αλλά και έντυπα σχετικά με το νοικοκυριό όπως: λογαριασμοί, κοινόχρηστα, φυλλάδια σούπερ μάρκετ, συνταγές και φυλλάδια παραγγελίας φαγητού. Όσον αφορά τη συζήτηση που γίνεται στο σπίτι για τα παραπάνω έντυπα και για την αξία τους το 33% των γονέων απάντησε ότι συζητάει για αυτά που ενδιαφέρουν τα παιδιά. Για όλα τα είδη εντύπων συζητάει το 25% των γονέων με τα παιδιά του, για συνταγές το 17% και για τους λογαριασμούς μόλις 8%. Χαρακτηριστικό είναι το ποσοστό που δεν κάνει καμία συζήτηση και αγγίζει το 17%.

Το 92% των γονέων διαθέτει βιβλία στο σπίτι του όπως: λογοτεχνικά, επιστημονικά, λεξικά, εγκυκλοπαίδειες, ανθολόγια, παραμύθια, κόμικς. Μόλις το 8% δεν έχει στη βιβλιοθήκη του κανένα βιβλίο, ενώ διαπιστώνεται και ένα αντίστοιχο ποσοστό, που δανείζεται βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου.

Στην ερώτηση αν συζητούν οι γονείς οπτικά κείμενα με τα παιδιά τους το 50% απάντησε θετικά. Ένα 17% συζητάει με προϋποθέσεις, εφόσον είναι στα πλαίσια των δικών τους ενδιαφερόντων. Τέλος το 33% δεν κάνει καμία συζήτηση.

Σχετικά με το αν οι γονείς μένουν παθητικοί ή συζητούν μια πληροφορία, που τα παιδιά τους φέρνουν στο σπίτι με βάση κάτι που άκουσαν ή που είδαν ή που βρήκαν, το 75% απάντησε ότι τις συζητάει. Το 17% τις συζητάει με προϋποθέσεις, εφόσον αφορούν το σχολείο ή αν ενδιαφέρει και τη μαμά. Τέλος σε ένα 8% δεν έχει τύχει κάτι αντίστοιχο.

Το 51% των γονέων συζητάει με τα παιδιά του την ώρα της τηλεόρασης είτε για την υπόθεση, είτε για να λυθούν απορίες. Το 8% συζητάει μόνο ό,τι αφορά τους ίδιους και άλλο ένα 8% με αφορμή μια εκπομπή μαγειρικής στην τηλεόραση θα

συζητήσουν, θα αγοράσουν τα υλικά και θα μαγειρέψουν μαζί με το παιδί. Τέλος 33% των γονέων δεν κάνει καμία συζήτηση.

Το 63% των γονέων δηλώνει, ότι τα παιδιά τους πριν κοιμηθούν διαβάζουν παραμύθια. Το 13% εκφράζει την επιθυμία των παιδιών να παρακολουθήσουν τηλεόραση. Δευτερευόντως άλλα παιδιά πίνουν το γάλα τους, άλλα παίρνουν αγκαλιές και φιλιά από τους γονείς τους, άλλα συζητούν για την ημέρα τους και άλλα ζωγραφίζουν.

Για την αξία του διαβάσματος των παραμυθιών βεβαιώνει το 92% των γονέων. Ειδικότερα αναφέρουν, ότι ξεκουράζουν το μυαλό και την ψυχή, βοηθούν στη χαλάρωση και στον ύπνο, στη φαντασία και στη συναισθηματική ανάπτυξη. Επίσης ανοίγουν το μυαλό, δίνουν χρώμα στην αφήγηση, βοηθούν στην ορθογραφία, στο λεξιλόγιο και στην κατανόηση κειμένου. Είναι μια επένδυση για τον γραπτό λόγο. Τα παιδιά μαθαίνουν από τις εμπειρίες των άλλων και κάνουν μεταφορά στη ζωή των όσων διαβάζουν. Ακόμα λύνονται οι απορίες και οι περιέργειές τους. Τέλος το 8% δηλώνει ότι τα παιδιά τους δεν διαβάζουν παραμύθια.

7.3 ΣΥΖΗΤΗΣΗΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έλλειψη χρόνου, παρόμοιες έρευνες όπως των (Simmernan S. Harward S. Pierce L. Peterson N. Morrison T.

Korth B. Billen M.& Shumway J. 2012, 302) παρουσιάζουν την απογοήτευση των δασκάλων για τις απαιτήσεις της διδακτέας ύλης και την ανικανότητα να κάνουν όσα τους ζητούνται με αποτέλεσμα την έλλειψη χρόνου κατά το γράψιμο. Η Εθνική Επιτροπή για τη γραφή των Σχολείων και των Κολλεγίων της Αμερικής (2003,4) συνέστησε ότι «το ποσό του χρόνου και των χρημάτων που αφιερώνεται στο γράψιμο των μαθητών θα πρέπει να αυξηθεί δραματικά στις σχολικές περιοχές της Αμερικής και οι κατευθυντήριες γραμμές των κρατικών και τοπικών προγραμμάτων σπουδών πρέπει να απαιτήσουν το γράψιμο σε όλα τα προγράμματα σπουδών όλων των επιπέδων».

Στην ίδια έρευνα γίνεται αναφορά σε άλλες παλαιότερες έρευνες όπως του Bowie (1996) όπου οι δάσκαλοι δεν νιώθουν εμπιστοσύνη στις δικές τους ικανότητες γραψίματος αλλά ούτε ικανά προετοιμασμένοι να το διδάξουν.

Σύμφωνα με την έρευνα της SherryS. King (2015) κατάλληλες πρακτικές για την κατάκτηση του γραμματισμού σύμφωνα με τους δασκάλους θεωρείται η ανάπτυξη λεξιλογίου, η σαφής εντολή κατανόησης, οδηγίες σε μικρές ομάδες και η εξατομικευμένη οδηγία.

Η έρευνα της Κοντοβούρκης Ι. (2013, 100-104) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται θετικά στο πρόγραμμα σπουδών και θεωρούν ότι τους δίνει αυτονομία και ελευθερία. Επίσης αναφέρουν τις επιφυλάξεις τους για κείμενα που μπορούν να φέρουν τα παιδιά στην τάξη, καθώς είναι ανώριμα να επιλέξουν τα κατάλληλα κείμενα προς επεξεργασία.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των γονέων για τον γραμματισμό στην έρευνα της Καρδάσης Β. (2014, 88-95) διαπιστώνεται ότι οι γονείς συμμετέχουν σε δραστηριότητες γραμματισμού όπως διάβασμα ιστοριών, αξιοποίηση καθημερινών συμβάντων γραμματισμού και συγκεκριμένα περισσότερο οι μητέρες. Ειδικά για την ανάγνωση παραμυθιών συνήθως αυτό γίνεται πριν τον ύπνο, για να χαλαρώσουν τα παιδιά και να αποφορτιστούν. Πιστεύουν ότι τα παιδιά τους βοηθούνται και στη σχολική μάθηση ερχόμενα σε επαφή με τα βιβλία.

Η έρευνα του Guofang Li παρουσιάζει τις αντιλήψεις Κινέζων γονέων μεταναστών, οι οποίοι θεωρούν πολύ σημαντικό τα παιδιά τους να διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία και το να επισκέπτονται δημόσιες βιβλιοθήκες.

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν δεν μπορούν να αλλάξουν το λογοτεχνικό κείμενο. Ο Barton (2009, 222-224) συμφωνεί σε αυτό θεωρώντας τον λογοτεχνικό λόγο και τη λογοτεχνία αντιπροσώπους μιας συγκεκριμένης θεωρίας για τον εγγραμματισμό. «Οι μυθιστοριογράφοι θεωρούνται εμπνευσμένοι και κάθε λέξη είναι επιλεγμένη και δεν μπορεί να αλλαχθεί».

Τα κείμενα επίσης παράγονται με τη συζήτηση συμφωνώντας με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Η κατάκτησή τους είναι μέρος της διαδικασίας του εγγραμματισμού. (Barton, 2009 243).

Όσον αφορά την ανάγνωση παραμυθιών στο σπίτι ο Wells (1985) στη μελέτη του συνδυάζει αυτή τη μεταβλητή με τις επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΙΛΟΤΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Ερωτήσεις προς Εκπαιδευτικούς

Α' ΑΞΟΝΑΣ – « Ο ρόλος και ο σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας»

Στο πρώτο κομμάτι της συνέντευξης προσπαθούμε να διερευνήσουμε τις τάσεις και τις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική διδασκαλία. Μας ενδιαφέρει η γενική εικόνα που έχουν για τη γλώσσα. Το πώς κατανοούν τη γραφή και την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, ποια διαδικασία ακολουθούν κατά τη διδασκαλία αυτών. Επιπλέον αναζητούμε τους στόχους τους για το γλωσσικό μάθημα και πώς το αξιολογούν.

1. Η γλωσσική αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο είναι σημαντική και για ποιο λόγο;
2. Τι θεωρείται αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία;
3. Τι μας βοηθάει να το πετύχουμε;
4. Τι μας εμποδίζει να το καταφέρουμε;
5. Πώς πρέπει να αξιολογούμε το γλωσσικό μάθημα;

Β' ΑΞΟΝΑΣ- « Μαθητές – Κείμενα – Προφορικότητα – Πολιτισμικό Πλαίσιο»

Στο δεύτερο μέρος της συνέντευξης εστιάζουμε στους μαθητές και στα κείμενα. Εξετάζουμε κατά πόσο οι εμπειρίες των παιδιών, το πολιτισμικό πλαίσιο της τάξης παίζουν ρόλο στη γλωσσική διδασκαλία. Εξετάζουμε τη γλωσσική μάθηση μέσα από τα κείμενα, τόσο τα σχολικά όσο και τα καθημερινής χρήσης. Αναζητούμε σχέσεις διάδρασης μεταξύ των μαθητών και των κειμένων και όλα αυτά ερευνώντας τα μέσω του ποσοστού χρήσης του προφορικού λόγου κατά τη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας.

1. Οι εμπειρίες που έχουν τα παιδιά είναι σημαντικές για τη γλωσσική διδασκαλία;

2. Πρέπει να τις λαμβάνουμε υπόψιν; Μας επηρεάζουν; Μας βοηθάνε; Πώς το εννοείται;
3. Πώς χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για τη δημιουργία πολιτισμικού πλαισίου μέσα στην τάξη;
4. Ο προφορικός λόγος είναι μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας;
5. Με ποιους τρόπους θα μπορούσαμε να τον εντάξουμε στη γλωσσική διδασκαλία;
6. Όταν διαβάζουμε ένα κείμενο το συζητάμε μέσα στην τάξη;
7. Τα κείμενα που διαβάζουμε τα συναντάμε στην καθημερινή μας ζωή;
8. Μπορούμε να εντάσσουμε στην τάξη κάθε είδος κειμένου; (έντυπα καθημερινής χρήσης: π.χ. λογαριασμός ΔΕΗ, λαϊκά έντυπα)
9. Μπορούμε να τα επεξεργαστούμε κριτικά μαζί με τους μαθητές μας;
10. Έχει νόημα τα παιδιά να επιφέρουν αλλαγές πάνω στα κείμενα, να τα μετασχηματίσουν, αν δεν τους αρέσει κάτι να το αλλάξουν;
11. Τα κείμενα των ίδιων των παιδιών μπορούν να γίνουν αντικείμενο γλωσσικής διδασκαλίας; Αν δύο τμήματα αλληλογραφούσαν, αλληλοεπιδρούσαν και παράγονταν κείμενα, αυτά θα μπορούσαν να γίνουν αντικείμενο γλωσσικής διδασκαλίας;
12. Δίνεται χρόνος να συζητηθούν τα κείμενα ανάμεσα στα παιδιά και να παραχθούν ομαδικά κείμενα;
13. Έχει νόημα να παράγονται από τα ίδια τα παιδιά κείμενα που αφορούν μια εκδήλωση ή μια ανακοίνωση του σχολείου;
14. Κάθε κείμενο που έχει γράψει το παιδί έχει μια αξία από μόνο του; Πώς και γιατί το βελτιώνουμε;

Γ' ΑΞΟΝΑΣ – « Στάσεις ως προς τα κείμενα και τους μαθητές»

Στο τρίτο μέρος της συνέντευξης αναζητάμε τις καθημερινές πρακτικές γραμματισμού των εκπαιδευτικών εκτός σχολείου. Μας ενδιαφέρει η στάση τους απέναντι στις απορίες- δυσκολίες των μαθητών τους. Αναζητούμε γενικά τις απόψεις τους για τη γραμματική και τη συνάφειά της με το γλωσσικό μάθημα και τους επικοινωνιακούς και κοινωνικούς σκοπούς που συνδέονται με τη γλωσσική διδασκαλία. Τέλος ερευνούμε την κριτική θέση τους απέναντι στα κείμενα.

1. Σε ποια κείμενα στην καθημερινή σας ζωή, στην υπηρεσία σας θα θέλατε το σχολείο να σας έχει εξοικειώσει;
2. Τα κείμενα που σας απασχολούν τα συζητάτε με τον κύκλο σας;
3. Επιτρέπουμε να απευθύνουν απορίες οι μαθητές; Τις συζητάμε;
4. Διευκολύνουμε τους μαθητές στην γραφή/ παραγωγή γραπτού λόγου;
5. Η γραμματική είναι μέρος αυτών των διαδικασιών (επεξεργασία κειμένου/συζήτηση);
6. Ένα κείμενο μπορούμε να το κρίνουμε ως προς το περιεχόμενο; Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε άλλο αντι αυτού;

Ερωτήσεις προς Γονείς

«Γονείς και εγγράμματα γεγονότα σπιτιού»

Στο κομμάτι αυτό ερευνούμε τις απόψεις των γονέων ως προς τον γραμματισμό. Πώς χρησιμοποιούν τα έντυπα στο χώρο του σπιτιού και αν αυτά και οποιοδήποτε γνωσιακό ερέθισμα γίνεται αφορμή για συζήτηση ανάμεσα σ' αυτούς και τα παιδιά τους. Αναζητούμε τα εγγράμματα γεγονότα που συμβαίνουν στο σπίτι και στα οποία εμπλέκονται τα παιδιά και το ρόλο των παραμυθιών.

1. Υπάρχουν έντυπα μέσα στο σπίτι;
2. Συζητάμε τα έντυπα με τα παιδιά; Έχει αξία να τα συζητάμε ή πρέπει να συζητάμε μόνο
3. λογοτεχνικά κείμενα;
4. Συζητάμε τα οπτικά κείμενα π.χ. κινητό, παιχνίδια Nintendo-πίστες, internet, τηλεόραση- καρτούν;
5. Μια πληροφορία που βρίσκουμε ή κάτι που βλέπουμε ή ακούμε το συζητάμε ή είμαστε παθητικοί;
6. Τι γίνεται την ώρα που παρακολουθείτε τηλεόραση μαζί με τα παιδιά;
7. Το βράδυ πριν κοιμηθούν τι κάνετε;
8. Έχει αξία το διάβασμα παραμυθιών;

ΠΙΝΑΚΕΣ 1. – ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1.1

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ	
ΛΟΓΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ανάπτυξη προφορικού λόγου/ να μιλούν σωστά/ να κατανοούν κείμενα/ ανάγνωση	11/12
ανάπτυξη γραπτού λόγου/ να γράφουν σωστά/ να παράγουν κείμενα	5/12
να επικοινωνούν/ να εκφράζουν τα συναισθήματά τους	3/12
εμπλουτισμός της γλώσσας / λεξιλόγιο	2/12
σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, στο δημοτικό περισσότερο/εξέλιξη και μάθηση	2/12
για τη μετέπειτα ζωή	2/12
διαμορφώνει κανόνες	1/12
δημιουργεί ερεθίσματα	1/12

1.2

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	
ΛΟΓΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
οι μαθητές χειρίζονται τη γλώσσα/ γραφή, ανάγνωση, ορθογραφία, έκφραση/ κατανόηση κειμένου και σωστή απόδοσή του	7/12
επίτευξη στόχων μαθήματος	4/12
σύνδεση βιβλίου/ύλης με τα βιώματα/εμπειρίες/ψυχοσύνθεση των μαθητών	2/12
τα νέα βιβλία	1/12
επαφή με την κοινωνία και την εξέλιξή της	1/12
εξέλιξη της ζωής	1/12
επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητών	1/12
ο δάσκαλος κατευθύνει	1/12
οι μαθητές βγάζουν μόνοι τους συμπεράσματα	1/12

1.3

ΤΙ ΜΑΣ ΒΟΗΘΑΕΙ ΝΑ ΤΟ ΠΕΤΥΧΟΥΜΕ	
ΛΟΓΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
η δομή των νέων βιβλίων(γλώσσα και δευτερεύοντα) /κείμενα	6/12
έμφαση στη λειτουργική και επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας /ελεύθερο πνεύμα /παρακολούθηση ομιλίας	6/12
ενδιαφέρον μάθημα/μέσα που χρησιμοποιούνται/ οι ενέργειες των εκπαιδευτικών	3/12
η γραμματική	2/12
η παραγωγή γραπτού λόγου	2/12
η σύνταξη	1/12
η ανάγνωση εξωσχολικών λογοτεχνικών βιβλίων	1/12
από την ποσότητα και την ποιότητα των γραμματικών και συντακτικών εργασιών	1/12
εξάσκηση στην κριτική συνείδηση των λειτουργιών της γλώσσας	1/12
το επίπεδο των παιδιών	1/12
το αναλυτικό πρόγραμμα	1/12
οι προσλαμβάνουσες από το σπίτι	1/12

(γίνεται λόγος άλλοτε για «βιβλίο της γλώσσας» και άλλοτε για «μάθημα της γλώσσας», εδώ συμπεριλαμβάνονται στην κατηγορία «βιβλία» και τα δύο)

1.4

ΤΙ ΜΑΣ ΕΜΠΟΔΙΖΕΙ ΝΑ ΤΟ ΚΑΤΑΦΕΡΟΥΜΕ	
ΛΟΓΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
η ποσότητα της ύλης/ αναλυτικό πρόγραμμα	6/12
ο περιορισμένος (ή μη εκμεταλλεύσιμος) χρόνος	5/12
οι διαφορές και οι ιδιαιτερότητες μέσα σε μια τάξη /σύνθεση /η προϋπάρχουσα γνώση/το επίπεδο/ πολλοί μαθητές	5/12
τα βιβλία/ κείμενα που είναι ξένα προς τις εμπειρίες των παιδιών αλλά δεν είναι και λογοτεχνικά	5/12
το αυστηρό πρόγραμμα του σχολείου/τα μέσα που διαθέτει	2/12
η δυσκολία κατανόησης εννοιών της γλώσσας	1/12
οι ανώτεροί μας	1/12
δεν δίνουμε μεγάλη βαρύτητα στην παραγωγή γραπτού λόγου	1/12
οι πολλές εργασίες	1/12

(οι πολλές εργασίες συνδυάζονται με τον ελάχιστο διαθέσιμο χρόνο, ωστόσο εδώ παραμένουν μια κατηγορία)

1.5

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	
ΤΡΟΠΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
με γραπτή και προφορική εξέταση, τεστ	4/12
χρήση γραπτού και προφορικού λόγου	3/12
μέσα από όλα τα μαθήματα	2/12
στο τέλος κάθε ενότητας	2/12
αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους	2/12
κατανόηση και παραγωγή κειμένων	1/12
εφαρμογή γραμματικών και συντακτικών φαινομένων	1/12
κάθε μέρα	1/12
αν ανταποκρίνονται οι μαθητές στους στόχους μας	1/12

2.1

Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	
ΛΟΓΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
οικογενειακό περιβάλλον/συζήτηση(εκφράσεις-λεξιλόγιο-ύφος)	3/12
ικανότητες στη γλώσσα, στην έκθεση, στον προφορικό λόγο, στη συζήτηση	2/12
φιλιαναγνωσία	1/12
χρήση τηλεόρασης και υπολογιστή δεν μιλάνε αρκετά	1/12
κοινωνικό περιβάλλον	1/12
πολλοί παράγοντες	1/12

2.2

ΑΝ ΜΑΣ ΒΟΗΘΑΝΕ ΟΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ		
ΤΟΜΕΙΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΝΟΟΥΝΤΑΙ:
στον προφορικό και γραπτό λόγο/ χρήσης της γλώσσας	5/12	η ζωή τους
να φτιάξουμε την πορεία/διαμόρφωση διδασκαλίας μας	5/12	κίνητρο/ερεθίσματα
διόρθωση λαθών	2/12	Αλλόγλωσσοι
βάση νέων γνώσεων	2/12	κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον
για να πετύχουμε τους στόχους μας	1/12	Τροχοπέδη
να τις καλλιεργήσουμε	1/12	το επίπεδο των παιδιών
ανάπτυξη διαλόγου	1/12	φτωχό περιβάλλον σε ερεθίσματα
ενίσχυση μαθητών	1/12	λεξιλόγιο πλούσιο ή φτωχό

(διατυπώνεται και η άποψη ότι υπάρχει δυσκολία στο να βοηθηθεί ένα παιδί από φτωχό σε εμπειρίες περιβάλλον)

2.3

Η ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	
ΤΡΟΠΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
τα παιδιά μοιράζονται τις γνώσεις τους και τις εμπειρίες τους, από την πατρίδα τους, ήθη, έθιμα / στοιχεία πολιτισμού όλων των γλωσσών	4/12
πλαίσια βιωματικής δράσης με δραστηριότητες	3/12
αντιπαραβολή με την δικιά τους γλώσσα	2/12
αντίστοιχες αναφορές σε μαθήματα που το επιτρέπουν	1/12
εξατομικευμένη διδασκαλία	1/12
δίνουμε κίνητρα στα αλλόγλωσσα	1/12
τους διαβάζουμε εύκολα κειμενάκια, παραμύθια	1/12
τους αλλόγλωσσους τους εντάσσουμε όσο μπορούμε, δεν μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα	1/12

2.4

Ο ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	
ΛΟΓΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
η καλλιέργειά του/εξοικείωση	3/12
βάση για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου	2/12
πρέπει το παιδί να εκφράζεται, να μάθει να απαντάει, να επιλύει προβλήματα	2/12
το μισό, το άλλο μισό είναι ο γραπτός λόγος	1/12
να καταλαβαίνουμε τι λέμε και να μας καταλαβαίνει και ο άλλος	1/12
χρησιμοποιείται περισσότερο στην καθημερινή μας επικοινωνία	1/12

2.5

ΤΡΟΠΟΙ ΕΝΤΑΞΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	
ΤΡΟΠΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
προφορική έκφραση, διάλογος, συμμετοχή, επικοινωνία	11/12
με ερωτήσεις, απαντήσεις, αναλύσεις, επιχειρηματολογία, διήγηση, δραματοποίηση	11/12
στην επεξεργασία του κειμένου	3/12
σε όλα τα μαθήματα	1/12
ο δάσκαλος να μιλάει λιγότερο	1/12
να μιλάνε πολύ τα παιδιά	1/12
να σέβονται ο ένας τον άλλο	1/12
να μη μιλάνε με καθημερινούς ή ξενόφερτους όρους	1/12

2.6

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	
ΤΡΟΠΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Συζήτηση/κατανόηση/ανάλυση κειμένου νοηματικά με ερωτήσεις	12/12
αναλύουμε τις δύσκολες φράσεις/ λέξεις	3/12
έκφραση συναισθήματα/απόψεων για τις ενέργειες, σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων / τι θα κάναμε εμείς στη θέση του ήρωα	3/12
αν το ερμηνεύουν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο	1/12
το επεξεργαζόμαστε γραμματικά και συντακτικά	1/12

2.7

ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΥ ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΑΙ ΣΥΝΑΝΤΑΜΕ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ	
ΕΙΔΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
όχι όλα, τα περισσότερα	5/12
άρθρα, εφημερίδες, επιστολές, συνεντεύξεις	3/12
τεχνολογία	1/12
χρηστικά κείμενα όπως αποδείξεις, λογαριασμοί, προσκλήσεις	1/12
κατευθυντικά όπως οι συνταγές	1/12

2.8

ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΘΕ ΕΙΔΟΥΣ ΚΕΙΜΕΝΟ	
ΛΟΓΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ναι	12/12
για εμπλουτισμό του μαθήματος	2/12
θα τους χρειαστούν στη ζωή τους/επικοινωνία	2/12
και στα υπόλοιπα μαθήματα	1/12
και το πιο αρνητικό έντυπο	1/12
γιατί τα παιδιά δυσκολεύονται να τα κατανοήσουν	1/12
να μιλήσεις για την κατανάλωση ρεύματος, την οικονομία	1/12
για το διαφορετικό στυλ γραφής	1/12
οι λογαριασμοί μας βοηθάνε και να μάθουν καινούριες λέξεις στα μαθηματικά	1/12
ονειροκρίτης, μαθαίνουν τη λαϊκή παράδοση	1/12
πραγματικές καταστάσεις	1/12

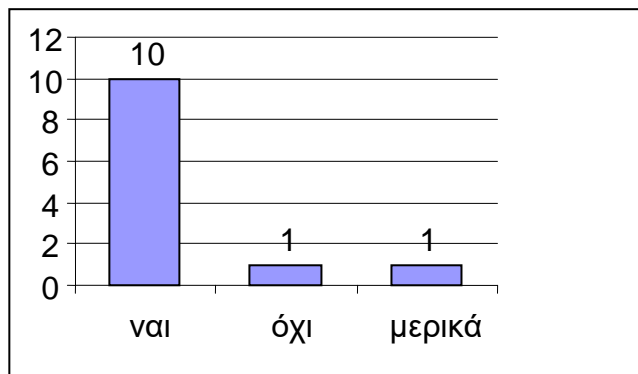
2.9

ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ	10/12
για να ξεχωρίζουν το σωστό και το λάθος	2/12
στόχος της μαθησιακής διαδικασίας είναι και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης	1/12
να μάθουν να εμβαθύνουν	1/12
για να τα συγκρίνουμε μεταξύ τους	1/12

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΟΧΙ	1/12
δεν μας δίνουν πολλές πληροφορίες	1/12
δεν είναι πλούσια γλωσσικά	1/12

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΜΕΡΙΚΑ	1/12
σχετικά με τον υπολογιστή και την ηλεκτρονική αλληλογραφία	1/12
έναν λογαριασμό ΔΕΗ και ΟΤΕ λιγότερο	1/12



2.10

ΑΝ ΕΧΕΙ ΝΟΗΜΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΕΠΙΦΕΡΟΥΝ ΑΛΛΑΓΕΣ ΠΑΝΩ ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΝΑ ΤΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΝ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ	12/12
να αλλάξουν κομμάτια της ιστορίας/ άλλο τέλος/τους διαλόγους/ τι διαφορετικό θα έκαναν οι ήρωες	6/12
αναπτύσσεται η φαντασία τους	3/12
εμπλουτίζουν τις λέξεις/ κάνουν επαυξημένες προτάσεις/ προσδιορισμούς, επίθετα	3/12
αλλάζουν τους χρόνους	1/12
στην παραγωγή γραπτού λόγου	1/12
περνάμε κάποια μηνύματα	1/12
αναπτύσσεται η κριτική σκέψη	1/12

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΟΧΙ	3/12
όταν είναι κείμενα καταξιωμένα, λογοτεχνικά	2/12
σαν όροι της πρότασης, γραμματική, σύνταξη	1/12

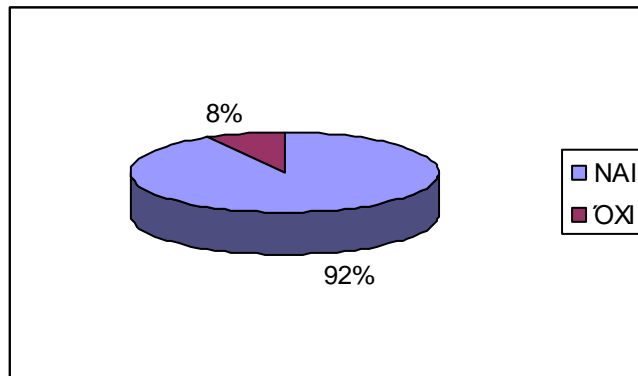
2.11

ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ ΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ	11/12
τι έχει γραφτεί σωστά και τι λάθος	4/12
μέσα από τη συζήτηση /ανάλυσή τους	2/12
δημιουργία καλύτερων κειμένων, όταν ξέρουν πως θα υπάρχουν ακροατές και αναγνώστες	1/12
αισθάνονται ότι είναι δημιουργοί και κριτές	1/12
διόρθωση από το ίδιο το παιδί ή από ένα άλλο	1/12
γλωσσική επεξεργασία κειμένου	1/12
να το συμπληρώσουμε	1/12

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΟΧΙ	1/12
γιατί το σκέφτομαι και γράφω δεν έχει έκταση μεγάλη	1/12

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΑΝ ΔΥΟ ΤΜΗΜΑΤΑ ΑΛΛΗΛΟΓΡΑΦΟΥΣΑΝ	2/12
ιδανικό, γιατί θα εμπλούτιζαν τις ιδέες και το λεξιλόγιο	1/12
έχει τύχει	1/12

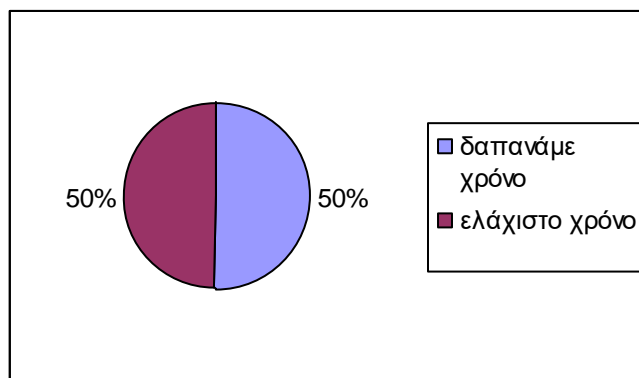


2.12

ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

ΔΑΠΑΝΑΜΕ ΧΡΟΝΟ	
ΤΡΟΠΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
γράφουμε στον πίνακα κάποιο λεξιλόγιο, σημαντικά σημεία	2/12
γίνεται κάποια συζήτηση πριν	1/12
ανά θρανίο στην αρχή και έπειτα ανά τρεις και ανά τέσσερις μαθητές	1/12
δίνουμε μια αρχή να την τελειώσουν με τη φαντασία τους	1/12
δίνουμε ένα τέλος να βάλουν αρχή	1/12
δίνουμε μια ιστορία να αλλάξουν πολλές φορές το τέλος	1/12
τα κάνουμε και βιβλιάρaki, τα κρεμάμε στους τοίχους	1/12
ερωτήσεις του βιβλίου σε συνεργασία με τον διπλανό τους	1/12
τα δημοσιοποιούμε, όταν φτιάχνουμε μια εφημερίδα	1/12
στο μονόωρο μάθημα της γλώσσας	1/12

ΕΛΑΧΙΣΤΟΣ ΧΡΟΝΟΣ	
ΛΟΓΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
κατά την ώρα της ευέλικτης ζώνης και σε προγράμματα που έχει πάρει η τάξη	2/12
δημιουργούν ένα σενάριο ή γράφουν ένα παραμύθι	1/12
δεν μας επιτρέπει η ύλη	1/12
οι δάσκαλοι δεν ξέρουμε, δεν έχουμε εμπιστοσύνη στον εαυτό μας να καθοδηγήσουμε τα παιδιά μέσα σε λίγο χρόνο	1/12
το έχουμε κάνει τρεις με τέσσερις φορές συνεργατικά	1/12
όσο επιτρέπει το πρόγραμμα του σχολείου	1/12



2.13

ΑΝ ΕΧΕΙ ΝΟΗΜΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΠΑΡΑΓΟΥΝ ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΜΙΑ ΕΚΔΗΛΩΣΗ Ή ΜΙΑ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ	12/12
αισθάνονται ότι συμμετέχουν ενεργά σε κάτι δικό τους	3/12
αναπτύσσεται ο προφορικός και ο γραπτός τους λόγος	2/12
στις θεατρικές παραστάσεις κάνουμε παρεμβάσεις στα έργα, τα εμπλουτίζουμε με διαφορετικούς ρόλους ή επιπλέον ρόλους	2/12
δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον /καλύτερη απόδοση	2/12
μαθαίνουν μέσα από εκεί	1/12
γίνονται περισσότερο πρακτικά	1/12

2.14

ΑΝ ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΓΡΑΨΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΕΧΕΙ ΜΙΑ ΑΞΙΑ ΑΠΟ ΜΟΝΟ ΤΟΥ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΕΧΕΙ ΑΞΙΑ	12/12
κουβαλάει όλο το πολιτισμικό του περιβάλλον	1/12
μπορεί να δημοσιευτεί ή να ακουστεί μέσα στην τάξη ή σε όλα τα παιδιά του σχολείου	1/12
δείχνει την προσωπικότητά του	1/12

ΠΩΣ ΚΑΙ ΓΙΑΤΙ ΤΟ ΒΕΛΤΙΩΝΟΥΜΕ

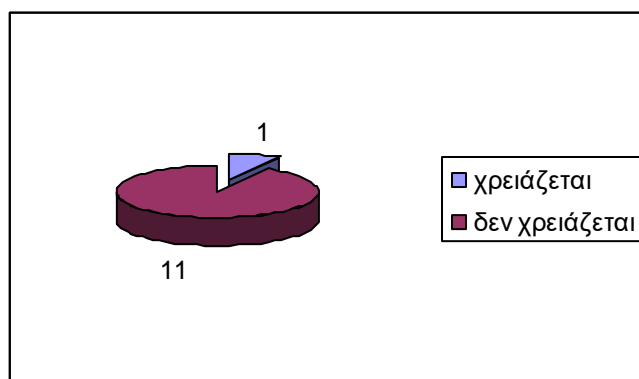
ΠΩΣ	
ΤΡΟΠΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
στα εκφραστικά λάθη/ορθογραφία-πίνακας	5/12
στη δομή του κειμένου	2/12
ξαναδιαβάζει το κείμενό του	2/12
με διάλογο και μικρές επιδιορθώσεις	2/12
εξατομικευμένα	2/12
το διαβάζουμε στην τάξη και το εξετάζουμε	2/12
δεν αλλάζουμε το νόημα των κειμένων/ιδέες	1/12
το δίνει στο συμμαθητή του, στη διπλανή ομάδα	1/12
σαν ομάδα προσέχουμε μήπως προσβληθεί	1/12

ΓΙΑΤΙ	
ΛΟΓΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
για να μπορέσει το παιδί να βελτιωθεί, να εκφράζεται σωστά	2/12
για να διορθώσει τα λάθη του	1/12
για να δούμε τι κενά έχουμε και να προχωρήσουμε περισσότερο	1/12
για να αντιληφθεί κάποιους κανόνες σύνταξης και ορθογραφίας καλύτερα	1/12

3.1 ΚΕΙΜΕΝΑ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΘΑ ΗΘΕΛΑΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΝΑ ΕΙΧΑΝ ΕΞΟΙΚΕΙΩΘΕΙ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ	1/12
σε όλα τα κείμενα έπρεπε να έχουμε εξοικειωθεί	1/12

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΔΕΝ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ	11/12
ο καθένας ανάλογα με τις ανάγκες του μπορεί να βελτιωθεί	2/12
απλούστευση δημοσίου εγγράφου	1/12
το σχολείο μου έχει αφήσει εφόδια	1/12



3.2

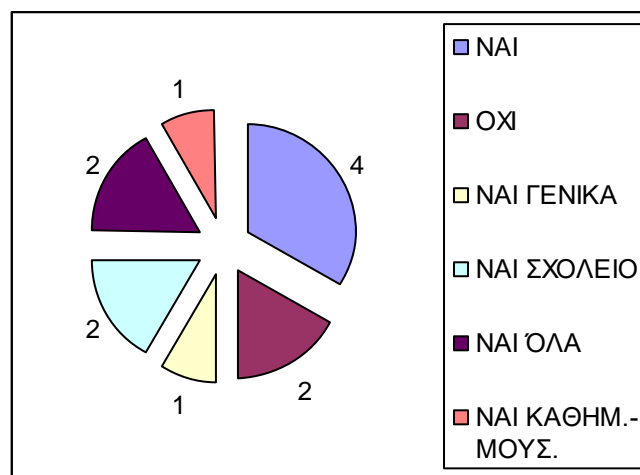
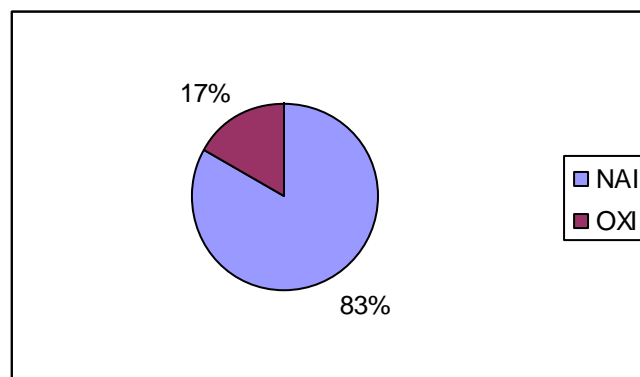
ΑΝ ΣΥΖΗΤΟΥΝ ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΕ ΤΟΝ ΚΥΚΛΟ ΤΟΥΣ

ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
για τα λάθη /κακώς κείμενα των βιβλίων	1/12
σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου	1/12
σχετικά με τη συμπεριφορά των συναδέλφων	1/12
που αφορούν τα παιδιά του σχολείου	1/12

ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ-ΚΡΑΤΟΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
άρθρα που διαβάζουμε στις εφημερίδες, σε περιοδικά, συνεντεύξεις	2/12
κείμενα σχετικά με την επικοινωνία του πολίτη με το κράτος και με τη διοίκηση	1/12
που μας απασχολούν στην καθημερινότητα	1/12

ΜΟΥΣΙΚΗ-ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
κείμενα συγγραφέων	2/12
ποιήματα, τραγούδια μελοποιημένα	1/12
κείμενα προσωπικής συγγραφής	1/12

ΓΕΝΙΚΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
για τα αρνητικά και τα θετικά τους σημεία	1/12



3.3

ΑΝ ΕΠΙΤΡΕΠΟΥΝ ΤΙΣ ΑΠΟΡΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ	12/12
συζητούνται και λύνονται	6/12
η απορία είναι η μαμά της μάθησης/ κατανόηση, εξέλιξη των γνώσεων	4/12
είναι θετικό/απαραίτητο να εκφράζονται /επιβράβευση	3/12
τον αφήνεις να το ψάξει πρώτα ο ίδιος	1/12
να λυθούν οι απορίες και άλλων παιδιών, που δεν ρωτάνε	1/12
αυτός που δεν έχει απορίες σημαίνει ότι δεν είναι μέσα στο μάθημα	1/12
αν τις εκφράζανε όλα τα παιδιά θα ξέραμε πού να σταθούμε και πού όχι και πώς να προχωρήσουμε	1/12

3.4

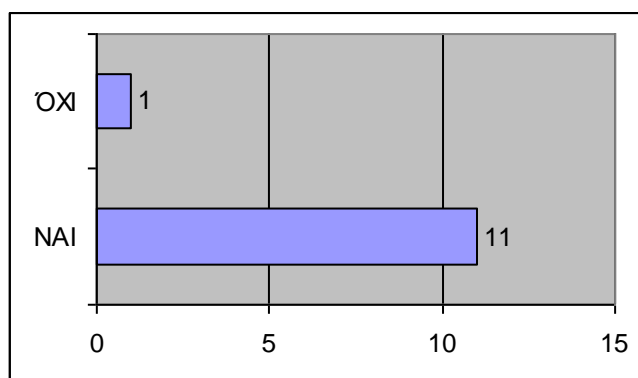
ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ	12/12
πρώτα συζητάμε το θέμα ομαδικά	4/12
με σχεδιαγράμματα	4/12
μαιευτικές μεθόδους, με ερωτήσεις	4/12
παρουσίαση και περιγραφή εικόνων	3/12
δίνονται κάποιες λέξεις- κλειδιά	2/12
ανάγνωση παρόμοιων θεμάτων	1/12
στις μικρές τάξεις δεν μπορείς να αφήνεις τα παιδιά ανεξάρτητα	1/12
επικεντρωνόμαστε στον κάθε μαθητή ξεχωριστά	1/12
σημεία που μπορούμε να αναλύσουμε	1/12
ελεύθερη διατύπωση σκέψεων μέσω των εμπειριών	1/12
την ώρα που γράφουν τα παιδιά να μην παρεμβαίνουμε πολύ στην ορθογραφία και στη σύνταξη	1/12
ο στόχος μας είναι κατευθυντικός	1/12
βλέποντας κάποια σχετικά βίντεο	1/12
κάποιες βασικές προτάσούλες στον πίνακα	1/12

3.5

ΑΝ Η ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ ΜΕΡΟΣ ΑΥΤΩΝ ΤΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ	11/12
την εξετάζουμε παράλληλα με τα κείμενα/γλώσσα	7/12
συζήτηση για λάθη σε πολλά γραπτά /γράφουμε τα λάθη στον πίνακα	4/12
επαναλαμβάνουμε γραμματικούς κανόνες και φέρνουμε παραδείγματα	2/12
έλεγχος αν την έχουν κατανοήσει και εφαρμόσει	1/12
παίζει δευτερεύοντα ρόλο	1/12
επιμένεις στο ξαναδιαβάστε το ή διαβάστε το ανάποδα , από το τέλος στην αρχή για να επικεντρωθούν στις λέξεις και όχι στο νόημα	1/12
κάποιοι στέκονται πολύ περισσότερο από ό,τι θα έπρεπε	1/12

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΟΧΙ	1/12
κατά την επεξεργασία του κειμένου δε δίνω σημασία στη γραμματική, οι μαθητές χαίρονται το κείμενο	1/12

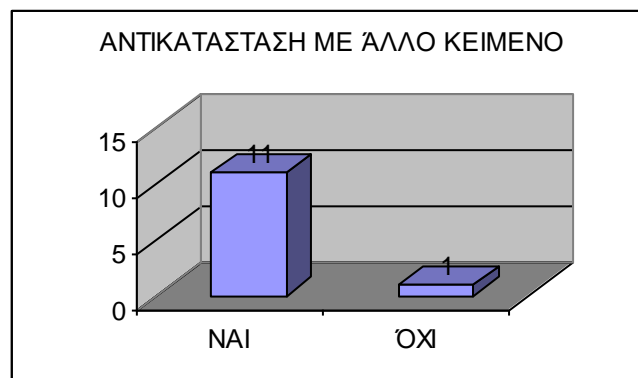
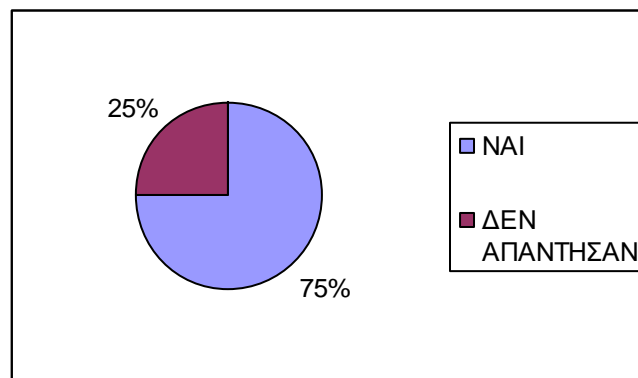


3.6

ΑΝ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΚΡΙΝΟΥΜΕ ΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΟ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ	9/12
με μεγάλη επιφύλαξη και μόνο αν έχουμε τεκμηριωμένες γνώσεις πάνω σε αυτό	1/12
διατυπώνουμε τις ενστάσεις μας	1/12
ανάλογα με τις προσλαμβάνουσες που έχει ο καθένας	1/12
μπορούν να σταθούν αρνητικά	1/12

ΑΝ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΟΥΜΕ ΑΛΛΟ ΑΝΤΙ ΑΥΤΟΥ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ	11/12
να το αντικαταστήσουμε με κάποιο παρόμοιο	2/12
το αναλυτικό πρόγραμμα μας επιτρέπει	2/12
αρκεί να μπορούν να θεμελιώσουν, γιατί πρέπει να αντικατασταθεί	1/12
για να τους ανεβάσεις λίγο την ψυχολογία	1/12
αν είναι πολύ ρηχό το κείμενο ή δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες της τάξης	1/12
να βάλουμε στοιχεία στα οποία διαφέρει ή έχει ομοιότητες συγκριτικά	1/12
κάποιες φορές	1/12
σε εξαιρετικές περιπτώσεις	1/12
χρησιμοποιούμε όποιο κείμενο θεωρούμε ότι μας βοηθά να πετύχουμε τον στόχο μας	1/12

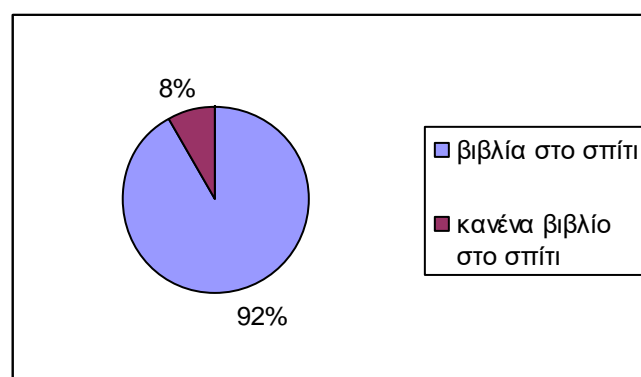
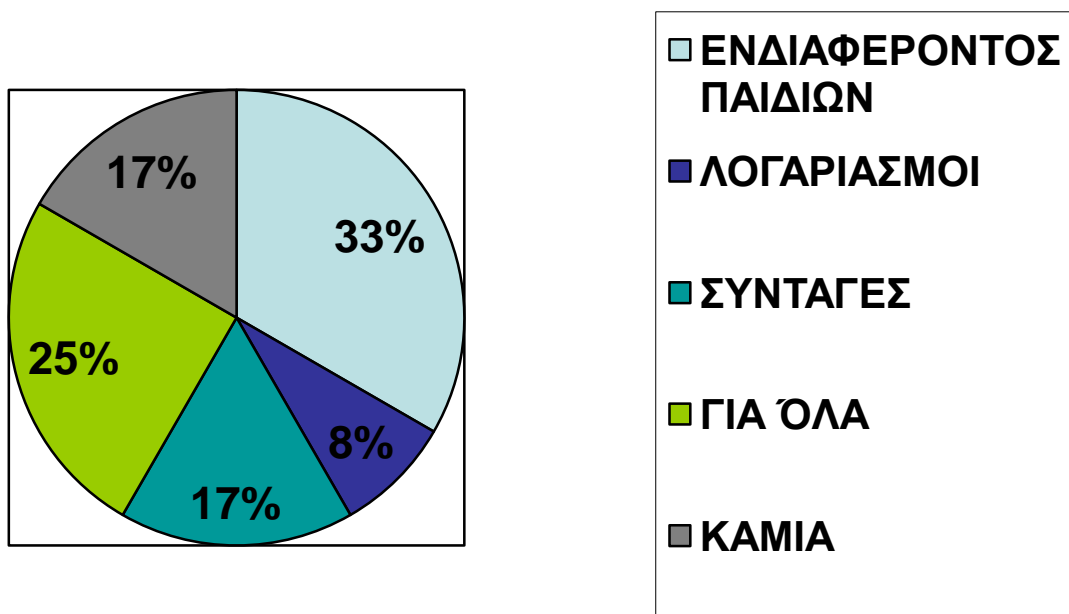
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΟΧΙ	1/12
γιατί ξεφεύγεις και από το διδακτικό πλαίσιο και από το αναλυτικό πρόγραμμα	1/12
σε όλα τα κείμενα	1/12

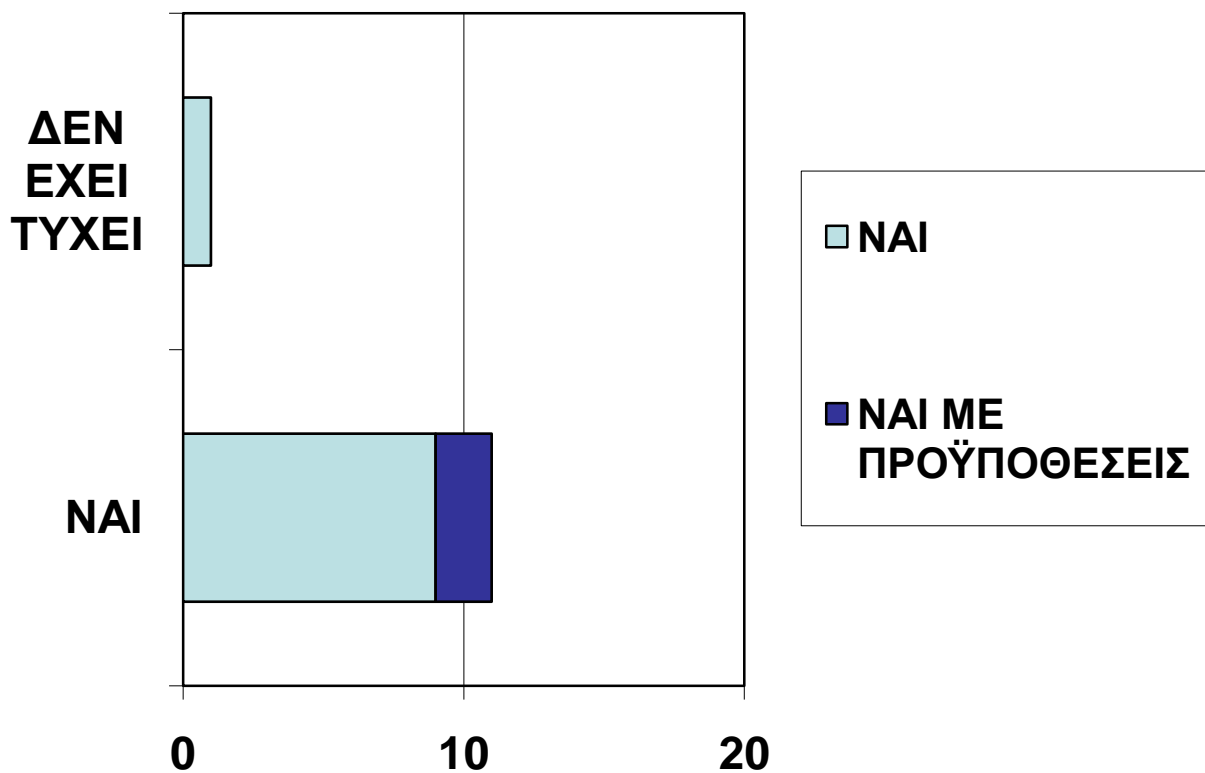
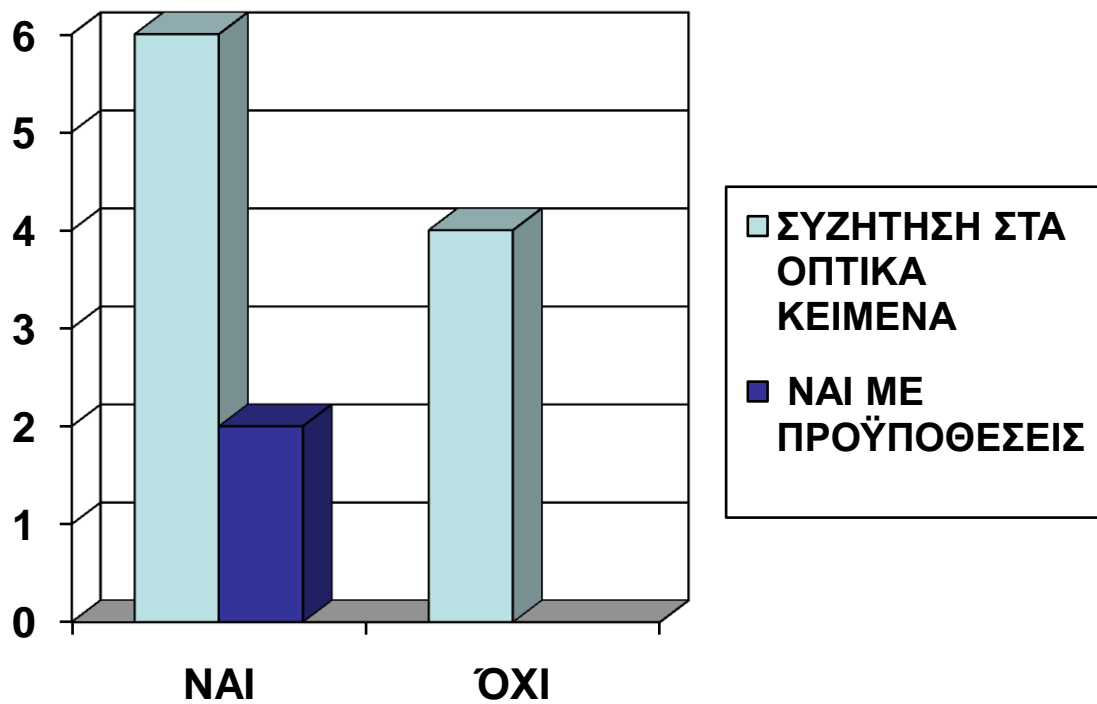


ΠΙΝΑΚΕΣ 2. - ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΓΟΝΕΩΝ

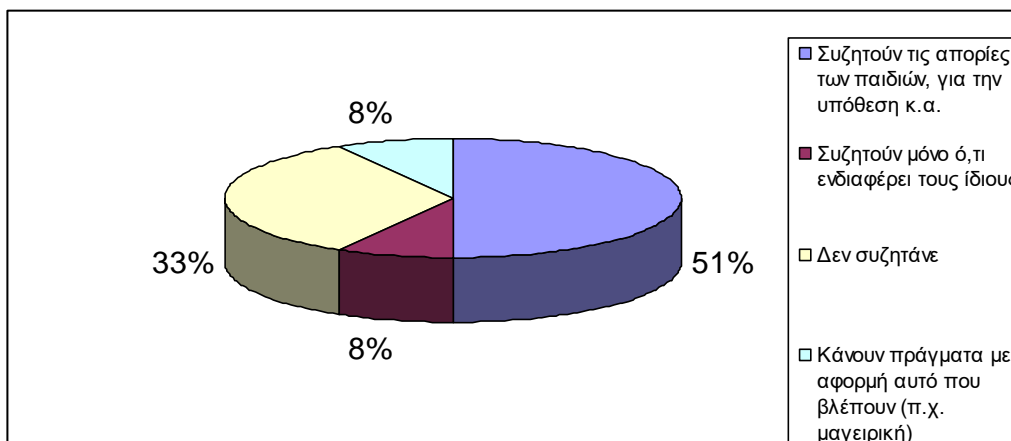
Έντυπα σχετικά με τα ενδιαφέροντα των παιδιών	βιβλία, οδηγίες για παιχνίδια, φυλλάδια από επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους, θέατρα, κόμικς, αθλητικών ή άλλων δράσεων, σχολικού περιεχομένου
Έντυπα σχετικά με το νοικοκυριό	λογαριασμοί, κοινόχρηστα, φυλλάδια σούπερ μάρκετ, συνταγές, παραγγελίας φαγητού
Έντυπα σχετικά με τα ενδιαφέροντα των γονέων	περιοδικά, εφημερίδες, δημόσια έγγραφα, διοικητικά έγγραφα, ενημερωτικά, θρησκευτικά,

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΑ ΤΩΝ ΕΝΤΥΠΩΝ

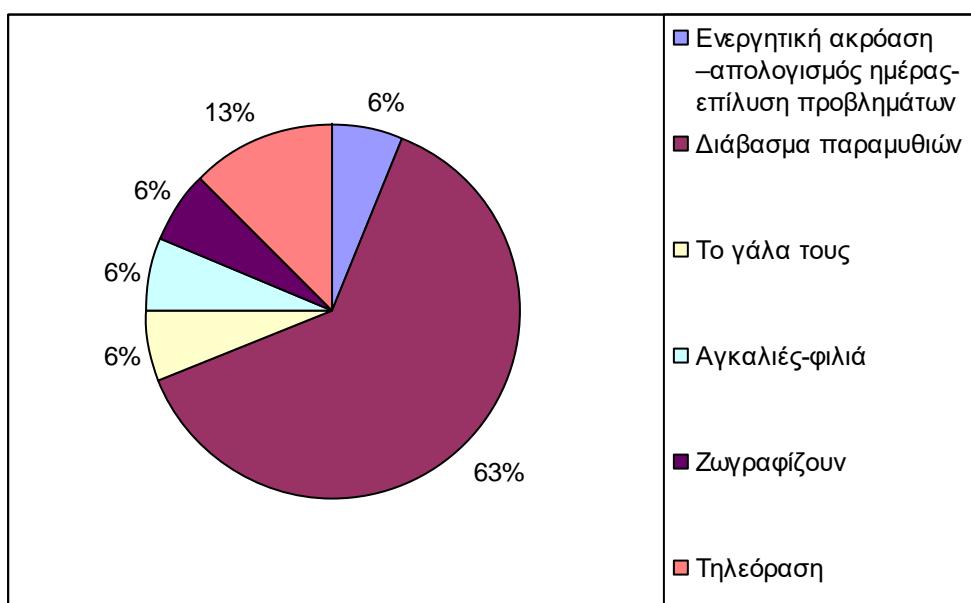




ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

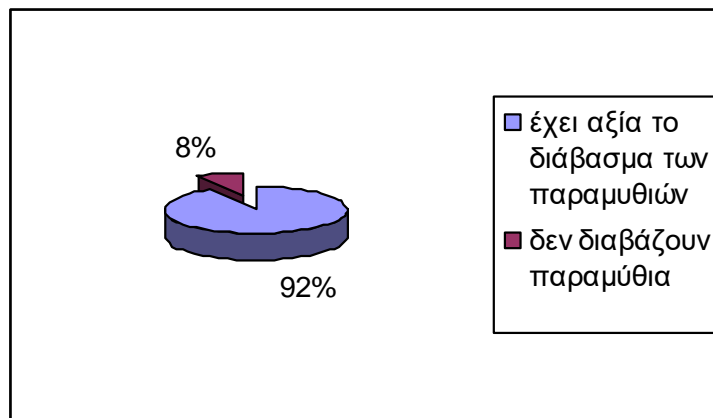


ΠΡΙΝ ΤΟΝ ΥΪΝΟ



ΑΞΙΑ ΤΩΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ

ξεκουράζουν το μυαλό και την ψυχή
βοηθά τη φαντασία, ανοίγουν το μυαλό , χαλάρωση, στον ύπνο, συναισθηματική ανάπτυξη
χρώμα στην αφήγηση, ορθογραφία, επένδυση στον γραπτό λόγο, λεξιλόγιο, κατανόηση κειμένου
μάθηση από τις εμπειρίες των άλλων, μεταφορά στη ζωή
επεξήγηση αποριών-περιέργειες



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 2

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

60



Του κόσμου τα παιδιά

Ημερολόγιο της Παντμίνι

1 Σύγκρινε το πρόγραμμα της Παντμίνι από την Ινδία με το δικό σου πρόγραμμα.

ΩΡΑ	Η ΠΑΝΤΜΙΝΙ	ΕΓΩ
5 το πρωί	Σηκώνομαι, τρέω κάτι για πρωινό και τρέω να προλάβω το λεωφορείο που με πηγαίνει στη δουλειά. Δουλεύω σε ένα εργοστάσιο σπέρτων.	
7 το πρωί	Αρπάζω δουλειά. Είμαι από τις πιο παλιές εδώ. Δουλεύω σχεδόν 5 χρόνια σε αυτό το μέρος. Μαζί μου είναι παιδιά 5 ή 6 ετών.	
8 το πρωί	Στην αρχή μαζεύω τα σπέρτα σε μικρά μισόκιτα. Όσο σκέφτομαι ότι αυτή την ώρα κάποια παιδιά έχουν μόλις ζητήσει...	
11 το πρωί	Έχω κουρασθεί και τα χέρια μου είναι πρησμένα, αλλά συνεχίζω τη δουλειά.	
1 το μεσημέρι	Επιτέλους διάλειμμα για φαγητό. Θα σταματήσω για μισή ώρα μόνο, γιατί δεν πληρώνομαι όσο καθόμαστε να ξεκουραστούμε.	
2 το μεσημέρι	Τώρα δουλεύω με περισσότερη όρεξη. Είναι η ώρα που συναρμολογώ σπέρτοκιτα.	
4 το απόγευμα	Σχεδόν τελειώνουμε τη δουλειά.	
5 το απόγευμα	Το αφεντικό ελέγχει τη δουλειά που έκανα και με πληρώνει ανάλογα.	
7 το βράδυ	Τρέω βραδινό και ξεκουράζομαι λίγο. Κάποιοι φίλοι μου πάνε σε νυκτερινό σχολείο. Του χρόνου θα πάω κι εγώ.	
9 το βράδυ	Βοηθάω τη μαμά στις δουλειές του σπιτιού.	
10 το βράδυ	Οι φίλοι μου γυρίζουν από το νυκτερινό σχολείο. Ζηλεύω λιγάκι, όταν τους ακούω να λένε τα όσα έμαθαν.	
11 το βράδυ	Είμαι κουρασμένη. Πάω για ύπνο. Κοιμάμαι αμέσως.	

Από το φυλλάδιο "Εκπαιδεύοντας τους αυριανούς Έλληνες πολίτες του κόσμου" της ActionAid.

Του κόσμου τα παιδιά

1

«Μου αρέσει το σχολείο και το αγαπημένο μου μάθημα είναι η Μελέτη Περιβάλλοντος. Θέλω να σπουδάσω, όταν μεγαλώσω. Βοηθάω στο σπίτι φέρνοντας νερό από το ποτάμι. Το νερό είναι λίγο και συνήθως περιμένω πολλές ώρες στην ουρά. Γι' αυτό συχνά χάνω το μάθημα στο σχολείο. Το νερό δεν είναι πολύ καθαρό και μερικές φορές πονάει η κοιλιά μου, όταν το πίνω».

Σαλέμου, Αιθιοπία



2

«Πηγαίνω σε ένα σχολείο για παιδιά με προβλήματα όρασης. Δεν μπορώ να δω, αλλά ξέρω δύο αφρικανικές γλώσσες και γαλλικά. Επίσης μαθαίνω Μπράιγ που είναι ένα σύστημα ανάγλυφης γραφής για τυφλούς.

Τα αδέρφια μου και οι γονείς μου είναι περήφανοι για μένα. Μου αρέσει να τραγουδώ και να χορεύω. Όταν μεγαλώσω, θέλω να γίνω δασκάλα και να διδάσκω παιδιά σαν και μένα».

Σάφια, Νιγηρας



3

«Το σπίτι μας καταστράφηκε από παλιρροϊκό κύμα, μετά τον μεγάλο σεισμό. Χάσαμε τα πάντα. Έχουμε βρει καταφύγιο σε έναν ναό».

Σακίντα, Σρι Λάνκα



4
«Είμαι από φτωχή οικογένεια και εργάζομαι από μικρή. Δουλεύω μαζί με άλλα παιδιά σε ένα εργοστάσιο σπέρτων. Θέλω να έχω περισσότερο χρόνο για παιχνίδι και να πάω στο σχολείο».

Παντίνι, Ινδία



5
«Στη χώρα μου γίνεται πόλεμος. Φύγαμε γιατί κινδύνευε η ζωή μας. Είδα το σπίτι μας να καίγεται. Μένω σε ένα προσφυγικό στρατόπεδο. Όταν μεγαλώσω, θέλω να γίνω γιατρός».

Αμπντουλάχ, Αφγανιστάν



6
«Είμαι το πρώτο κορίτσι από την οικογένειά μου που πηγαίνει σχολείο. Θέλω να τελειώσω το σχολείο και να γίνω δασκάλα».

Αϊσά, Μαρόκο



Όλοι μας πρέπει να έχουμε φαγητό, στέγη και ιατρική φροντίδα. Μας αρέσει το σχολείο και το παιχνίδι. Νοιάζομαστε για το περιβάλλον και θέλουμε έναν κόσμο χωρίς πολέμους. Αξίζουμε μια ευτυχισμένη ζωή.



Μαρτυρίες παιδιών και φωτογραφίες από φυλλάδια της UNICEF και της ActionAid.

Ξεκλειδώνω το κείμενο

- 1 Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά από διαφορετικά μέρη του κόσμου;
- 2 Συζήτησε στην τάξη ποια είναι η αιτία αυτών των προβλημάτων και ποιες λύσεις μπορούν να βρεθούν.
- 3 Για ποιους λόγους είναι χαρούμενες η Σάφια και η Αϊσά;

Κάποιος μας χρειάζεται

- 5 Γνωρίζεις προσωπικά ή έχεις ακούσει για συμπολίτες μας που έχουν πολλή ανάγκη από βοήθεια;
 - Συζήτησε στην τάξη τι είδους προβλήματα αντιμετωπίζουν.
 - Ποιοι θα μπορούσαν να στηρίξουν τους συνανθρώπους μας που έχουν ανάγκη;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Γράφω μια φανταστική περιπέτεια



- 3 Οι πλανήτες, τα αστέρια και ο απέραντος ουρανός κρύβουν ακόμα πολλά ανεξήγητα μυστήρια για όλους μας. Σκέψου ένα ταξίδι στο διάστημα που θα ήθελες να κάνεις. Γράψε στο τετράδιο μια δική σου φανταστική ιστορία και εικονογράφησέ την.

Οι παρακάτω ερωτήσεις θα σε βοηθήσουν:

- Πού θα ταξιδέψεις, με τι μέσο, με ποιους, για ποιον σκοπό, τι θα δεις, τι περιπέτειες θα ζήσεις, τι θα γίνει τελικά;



Μην ξεχάσεις να αναφέρεις πότε έγινε το κάθε γεγονός. Λέξεις και φράσεις, όπως οι παρακάτω, θα σε βοηθήσουν να συνδέσεις χρονικά τα γεγονότα. Χρησιμοποίησε όσες ταιριάζουν στην ιστορία σου.

Κάποτε, μια φορά κι έναν καιρό, μια μέρα, το άλλο πρωί, μόλις, στη συνέχεια, αργότερα, καθώς, όταν, μετά, πριν να, στο τέλος.

Βελτιώνω το γραπτό μου

Διαβάζω την ιστορία που έγραψα και απαντώ στα παρακάτω ερωτήματα.

1. Έχει σχέση η ιστορία που έγραψα με τις εικόνες που έφτιαξα;
2. Φαίνεται ποιο πρόβλημα αντιμετώπισαν οι ήρωες της ιστορίας;
3. Γράφω πώς δημιουργήθηκε το πρόβλημα και πώς το έλυσαν οι ήρωες;
4. Περιγράφω με μια χρονική σειρά αυτά που έγιναν;
5. Βάζω σωστά τις τελείες και τους τόνους;
6. Προσέχω την ορθογραφία και την εμφάνιση του γραπτού μου;
7. Χρησιμοποιώ παραγράφους;



Σε ποια από τα παραπάνω σημεία πέτυχες το καλύτερο αποτέλεσμα;

Ποια σημεία νομίζεις ότι πρέπει να βελτιώσεις;



Μικρομαγειρέματα

Μια μυρωδιά από κακάο άρπαξε τον Κώστα από τη μύτη και τον οδήγησε στην κουζίνα. Ένα μικρόσωμο πλασματάκι με σουβλερή μύτη και μεγάλα αυτιά μπαινόβγαίνε στα ντουλάπια. Φορούσε καφέ πιτσιλιστό κουστούμι και μια άσπρη ποδιά.

- Τι με κοιτάς έτσι; Εμπρός, εμπρός, ανακάτεψε το κακάο! φώναξε και του έδωσε μια ξύλινη κουτάλα.

Παλιά, πολύ παλιά, υπήρχαν κουζινοξωτικά που φρόντιζαν το γάλα να γίνεται βούτυρο και το ψωμί να βγαίνει πάντοτε ξεροψημένο από τους φούρνους. Ο Κώστας δεν είχε ιδέα ότι ένας απόγονος αυτών των ξωτικών ζούσε ακριβώς εκεί, μέσα στην κουζίνα. Σαστισμένος καθώς ήταν, άρχισε να ανακατεύει.

- Λοιπόν, έχουμε και λέμε, συνέχισε το ξωτικό. Δύο πακέτα βούτυρο και μια ιδέα κανέλα. Ρίχνω το κακάο, την ιδέα της φιλίας, μισό φλιτζάνι ζάχαρη, τα μπισκότα και, βέβαια, ένα τραγούδι με ιδέες χαράς. Μη σταματάς, Κώστα, ανακάτεψε!

- Έγιναν όλα μαζί μια σφιχτή κρέμα, είπε ο Κώστας. Το κουζινοξωτικό βούτηξε το δάχτυλο στην κρέμα και δοκίμασε.

- Μμμ! Οι ιδέες ανακατεύτηκαν με το τραγούδι υπέροχα! Πλάσε τώρα, Κώστα,

ΣΤΡΑΦΙΣΕ ΤΟ ΚΟΥΖΙΝΟΞΩΤΙΚΟ

μικρές μπαλίτσες με την κρέμα και άφησέ τες να κυλήσουν στο πιάτο με τη χρυσόσκονη! Εεε... τρουφάσκονη ήθελα να πω!

«Δε θα το πιστεύει η Μελίνα» σκεφτόταν ο Κώστας.

- Ασφαλώς και θα σε πιστέψει, είπε το ξωτικό που ήξερε να διαβάζει τις σκέψεις των άλλων. Όλοι γνωρίζουν πως μόνο εγώ, ο διάσημος Άνω-Κάτω, φτιάχνω τις πιο νόστιμες τρουφομπαλίτσες του κόσμου! Κι άρχισε να χτυπάει χαρούμενο την κατοσφόρα... Νταν, νταν, νταν!

Ο Κώστας πετάχτηκε από το κρεβάτι του. Το ξυπνητήρι αντηκούσε στο σπίτι, εκείνο το κυριακάτικο πρωινό.

Συγγραφική ομάδα



Ξεκλειδώνω το κείμενο

1 Έχεις κρυφτεί κάτω από το τραπέζι της κουζίνας και ξαφνικά βλέπεις δίπλα σου ένα άλλο ξωτικό. «Μη βγάλεις άχνα! Είμαι ο Κάτω-Άνω, ο δίδυμος αδελφός του Άνω-Κάτω. Θέλω να μάθω τι υλικά ανακατεύει ο αδελφός μου στη διάσημη τρουφοσυνταγή του». Για να τον βοηθήσεις, υπογράμμισε στο κείμενο τα υλικά της συνταγής.



2 Τι θα γινόταν...



αν δε χτυπούσε το ξυπνητήρι στο δωμάτιο του Κώστα,

Παρατηρώ και μαθαίνω



Κώστα **ανακάτεψε!** Πλόσε τώρα μικρές μπαλίτσες με την κρέμα και **άφησέ** τες να κυλήσουν στο πιάτο.

Το κουζίνοξωτικό **προστάζει**, δίνει εντολές στον Κώστα. Πρόσεξε πώς αλλάζει η μορφή των ρημάτων, όταν προστάζουμε, όταν δίνουμε εντολές ή οδηγίες σε κάποιον.

Ενεστώτας: (ανακατεύω) ανακάτεψε, ανακατεύετε

Αόριστος: (ανακάτεψα) ανακάτεψε, ανακατέψτε



- Ο Κώστας ξήπνησε περίφημα εκείνο το κυριακάτικο πρωινό. Πήρε το βιβλίο συνταγών και γραμμή για το σπίτι της Μελίνας. Σκέφτηκε να της προτείνει να φτιάξουν τρουφομαλιτσες για τη γιορτή της. Διάβασαν τα υλικά που θα χρειαστούν και τις οδηγίες εκτέλεσης.


Τρουφομαλιτσες

ΥΛΙΚΑ ΓΙΑ 30 ΚΟΜΜΑΤΙΑ

- 2 πακέτα βούτυρο
- μυλό φλιτζάνι σκόνη κακάο
- μυλό φλιτζάνι ζάχαρη άσπρη
- 1 πακέτο τετραόζωνα μπακίτζια τριμμένα
- 2 φλιτζάνια σοκολάτα τρούφα
- 30 κάρτονες θήκες για τρουφάκια

ΕΚΤΕΛΕΣΗ

Στην αρχή ανακατέψτε χρήστρο το βούτυρο, το κακάο και τη ζάχαρη μέχρι να γίνει μια ομοιόμορφη κρέμα. Ύστερα προσθέστε τα τριμμένα μπακίτζια και ανακατέψτε καλά. Κατόπιν, φτιάξτε μικρές μπαλίτσες με την κρέμα. Στη συνέχεια, αφήστε προσεκτικά την τροφή σε ένα πιάτο και κυλήστε αργά μέσα σε αυτό τις μπαλίτσες. Τέλος, βάλτε τις τρουφομαλιτσες στις θήκες και διατηρήστε τις στο ψυγείο.



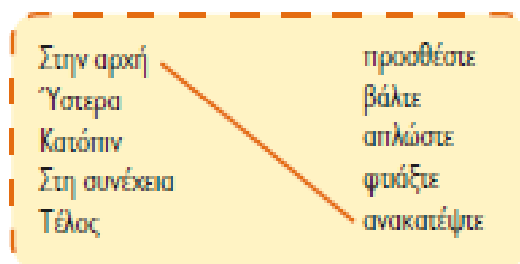
Σε κάθε συνταγή διαβάζουμε τα υλικά που θα χρειαστούμε και πώς θα τα χρησιμοποιήσουμε.

Με τα ρήματα μπορούμε να δώσουμε οδηγίες και εντολές. Κύκλωσε αυτά τα ρήματα στη διπλανή συνταγή.



Η Μελίνα θα καλέσει 20 παιδιά. Υπολόγισε στο τετράδιό σου την ποσότητα των υλικών που θα χρειαστεί, ώστε κάθε παιδί να φάει από 3 τρουφάκια.

- 3 Σε κάθε συνταγή οι οδηγίες δίνονται με μια συγκεκριμένη σειρά. Αντιστοίχισε τις παρακάτω λέξεις για να βρεις με ποια σειρά πρέπει να εκτελέσεις τις οδηγίες της συνταγής.



- 4 Υπογράμμισε στη συνταγή τις λέξεις που μας δείχνουν πώς να εκτελέσουμε αυτό που μας λέει κάθε ρήμα.

Χρησιμοποιώ το Μετρό

Στον σταθμό...

- 🔥 Προσέξτε πού πατάτε και πώς περπατάτε, όταν ο καιρός είναι άσχημος. Όταν βρέχει ή χιονίζει, το δάπεδο γλιστράει.
- 🔥 Μην τρέχετε στους χώρους του σταθμού.
- 🔥 Μπείτε και βγείτε στο Μετρό κρατώντας το χέρι της μητέρας σας, του πατέρα σας ή αυτού που σας συνοδεύει.
- 🔥 Στις κυλιόμενες σκάλες σταθείτε στη δεξιά πλευρά και κρατηθείτε από τη μαύρη χειρολαβή. Αφήστε την αριστερή πλευρά για τους βιαστικούς.
- 🔥 Περιμένετε να έλθει το τρένο στην αποβάθρα πάντοτε πίσω από τη διαχωριστική γραμμή του δαπέδου.
- 🔥 Όταν το τρένο έλθει, σταθείτε δεξιά ή αριστερά από τις πόρτες για να βγουν οι επιβάτες, και μετά μπείτε εσείς.
- 🔥 Όταν κλείνουν οι πόρτες, απομακρυνθείτε από το τρένο και μην προσπαθήσετε να το προλάβετε τρέχοντας.



Φοίμα με φίλο στο Μετρό

- 4 Διάβασε τις παραπάνω οδηγίες και συζήτησε στην τάξη σου από τι μας προφυλάσσουν, όταν χρησιμοποιούμε το Μετρό.
- 5 Διάλεξε δύο από τις παραπάνω οδηγίες. Πώς θα τις έλεγες σε έναν φίλο ο οποίος πρόκειται να επισκεφτεί το Μετρό; (Σε έναν φίλο μας μιλάμε στο β' πρόσωπο του ενικού αριθμού.)
- 6 Συζητήστε στην τάξη ποιες οδηγίες θα ήταν χρήσιμες για τα παιδιά, όταν βρίσκονται στο σχολείο. Παρουσιάστε τις οδηγίες αυτές στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

- Ένα σημαντικό έργο στην περιοχή μου!

- 6 Συζητήστε στην ομάδα σας για ένα έργο που έχει ολοκληρωθεί στην περιοχή σας και θέλετε να το παρουσιάσετε στα άλλα παιδιά. Το έργο αυτό μπορεί να είναι ένας δημόσιος δρόμος, μια γέφυρα, μια πλατεία, ένα σύγχρονο εργοστάσιο και άλλα.

Προετοιμάζουμε την εργασία μας

Για να δουλέψετε αποτελεσματικά στην ομάδα σας, σημειώστε τι χρειάζεται να γνωρίζετε για το έργο αυτό, ποιους θα ρωτήσετε ή πού μπορείτε να βρείτε πληροφορίες.

ΠΕΡΙΟΧΗ ΕΡΓΟ

- Τι χρειάζεται να γνωρίζουμε για το έργο αυτό;

.....
.....
.....
.....

- Ποιους θα ρωτήσουμε;

.....
.....



- Πού μπορούμε να βρούμε κείμενα και φωτογραφίες για το έργο αυτό;

- Ποιες δυσκολίες θα συναντήσουμε για να παρουσιάσουμε το έργο αυτό;

- Σε τι μπορούν να μας βοηθήσουν ο δάσκαλός μας, οι φίλοι μας, οι γονείς μας ή τα μεγαλύτερα αδέρφια μας;

Γιατί το έργο είναι χρήσιμο;

Αφού συγκεντρώσετε τις πληροφορίες σας, το κάθε παιδί της ομάδας να γράψει γιατί νομίζει ότι αυτό το έργο είναι σημαντικό. Γράψε εδώ τη δική σου γνώμη.



Λέω τη γνώμη μου

- Χρησιμοποίησες τα κατάλληλα ρήματα για να εκφράσεις τη γνώμη σου;
- Δικαιολόγησες τη γνώμη σου;
- Κατέληξες σε ένα συμπέρασμα;

Τα ταξίδια του παππού μου

Και τι δε μου έλεγε εμένα ο παππούλης μου όταν ήμουνα μικρός. Όρες ολόκληρες έλεγε, έλεγε, κι εγώ δε χάρταίνα να τον ακούω. Για χώρες μακρινές, για μέρη άγνωστα κι αλαργινά*, που δεν τα βάνει ο νους του ανθρώπου. Για της θάλασσας τον αφαλό, που καταπίνει τα καράβια, και για τη χώρα των Σκυλοκέφαλων, κι ακόμα για τη Γοργόνα, την αδελφή του Μεγαλέξαντρου, και γι' άλλα τέτοια φοβερά και τρομερά που κρύβει τούτη η πλάση.

- Αλήθεια, παππούς, τον ρωτούσα.

- Αλήθεια, ψυχή μου, απαντούσε εκείνος.

Βασιλοπούλες όμορφες περίμεναν μέσα σε πλουμιστά παλάτια το ραφτόπουλό τους, κι εγώ δεν έβλεπα την ώρα να μεγαλώσω λίγο και να φύγω απ' το χωριό, να βγω στον κόσμο, να πάω στην Πόλη* και στην Αγια-Σοφιά. Δεν άργησε να 'ρθει αυτή η ώρα. Η μάνα μου ετοιμάσε το μπογαλάκι* μου και μ' έστειλε στην Πόλη, σ' έναν ράφτη σπουδαίο και τρανό.

- Να πας να μάθεις την τέχνη, να γίνεις ραφτόπουλο, να βγάζεις το ψωμί σου. Έτσι μου είπε.

Πήγα, λοιπόν, κι εγώ στην Πόλη κι είδα την Αγια-Σοφιά, κι είδα τον Βόσπορο, και θαμπώθηκα απ' την ομορφιά. Όμως, η δουλειά στο ραφτόδικο ήτανε σκληρή και το αφεντικό δε χωράτεψε*. Είχε και μια πήχη*, κι άμα τεμπέλιαζε κανένα από τα ραφτόπουλα, μ' αυτή μας βάραγε για να στρωθούμε στη δουλειά. Κι όσο για βασιλοπούλες, που έλεγε ο παππούς, αυτές δεν τις είδα πουθενά!



- Αχ, παππούλη, έλεγα μέσα μου, ανασπενάζοντας, με τη μέση μου πιασμένη απ' το ράψιμο. Πότε θα 'ρθει κι εμένα η βασιλοπούλα μου, να φύγουμε απ' το ραφτόδικο, να πάμε να κτίσουμε το παλάτι μας και στο τέλος να ζούμε αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!

(συνεχίζεται) Γεώργιος Βιζυηνός

* αλαργινά: απομακρυσμένα

* Πόλη: Κωνσταντινούπολη

* μπογαλάκι: δάμα με ρούχα και πράγματα, τυλιγμένα με ένα κομμάτι ύφασμα

* χωράτεψε: αστειεύταν

* πήχη: λεπτή ξύλινη σανίδα που χρησιμοποιείται σαν μέτρο

Ξεκλειδώνω το κείμενο

2 Αντιστοιχίσε το κύριο νόημα με τον τίτλο κάθε παραγράφου.

	Κύριο νόημα	Τίτλος
1η παράγραφος	Όταν ήμουν μικρός, ο παππούς μου έλεγε ιστορίες για άγνωστα μέρη.	Η ανακάλυψη
2η παράγραφος	Μόλις μεγάλωσα η μητέρα μου με έστειλε στην Πόλη για να γίνω ραφτόπουλο.	Η σκληρή δουλειά
3η παράγραφος	Η δουλειά στο ραφτάδικο ήταν σκληρή και το αφεντικό αυστηρό.	Οι ιστορίες του παππού

Τα ταξίδια του παππού μου (συνέχεια)

Μια μέρα ήρθε ο Θύμιος, ο υπηρέτης του παππού, και με γύρευε. Ο παππούς ήτανε, λέει, άρρωστος βαριά και ζητούσε να με δει. [...]

- Ήρθες, ψυχή μου; φώναξε ο παππούς μόλις με είδε.

Ο παππούλης μου ήταν καλά! Η χαρά μου δε λεγόταν! Αγκαλιαστήκαμε και φιληθήκαμε ώρα πολλή, κι εγώ άρχισα να του λέω για την Πόλη και για τα καλά της, για τα καράβια που έπλεαν στον Βόσπορο, για την Προποντίδα και την Αγια-Σοφιά.

Εκείνος όμως με έκοψε και μου είπε:

- Άσ' τα αυτά! Πέρασες απ' τη χώρα που ψήνει ο ήλιος το ψωμί; Και είδες τους Σκυλοκέφαλους;

- Όχι, παππού, δεν τους είδα. [...]

- Πέρασες, τότε, απ' της θάλασσας τον αφαλό, εκεί που το νερό γυρίζει γύρω-γύρω και καταπίνει τα καράβια;

- Όχι παππού, δεν πέρασα.

- Ωχ, ψυχή μου! Δεν είδες τίποτε λοιπόν! [...]

- Να δεις, παππού, τι μεγάλη που είναι η Πόλη! Και τι πολλοί άνθρωποι που είναι εκεί και...

- Άσ' τα αυτά! με διέκοψε ο παππούς. Είδες τον τόπο που είναι οι άνθρωποι οι μαρμαρωμένοι;

- Όχι, παππού! Δεν τον είδα!

- Αχ, ψυχή μου! Τίποτα δεν είδες στη ζωή σου, τίποτα!



Εγώ τον άκουγα και στενακωριόμουν που δεν ήθελε να με ακούσει κι όλο έλεγε και μου ξανάλεγε «Άσ' τα αυτά, άσ' τα αυτά!». Όμως καρμόρωνα κιόλας, που είχα έναν παππού τόσο ταξιδεμένο.

- Πολλά ταξίδια θα έκανες στη ζωή σου, παπού! του είπα.
- Ποιος, εγώ; είπε ξαφνιασμένος ο παπούς, που δεν περίμενε την ερώτηση. Εγώ όα, ψυχή μου, συνέχισε μετά, η γιαγιά σου, η Χρυσή, αυτή έκανε τα ταξίδια! [...]
- Και στη χώρα που ψήνει ο ήλιος το ψωμί, τότε πήγες, παπού; τον ρώτησα εγώ, απογοητευμένος.
- Ω! είπε τότε εκείνος. Αυτού, ψυχή μου, δεν επήγα, με τ' αφηγήθηκε η γιαγιά μου, όταν ήμουνα μικρός.
- Και στη Γοργόνα, την αδελφή του Μεγαλέξαντρου, και στη χώρα των Σκυλοκέφαλων, ούτε κι εκεί επήγες;
- Όχι, ψυχή μου! Δεν τους είδα τους Σκυλοκέφαλους. Η γιαγιά μου με τ' αφηγήθηκε, η γιαγιά μου.
- Κι οι βασιλοπούλες, παπού; Αυτές που ερωτεύονται τα ραφτόπουλα κι από τον έρωτά τους αρρωσταίνουν, και τρέχει ο μπαμπάς τους ο βασιλιάς και τα παρακαλεί;
- Αχ, ψυχή μου! κι αυτό η γιαγιά μου με τ' αφηγήθηκε. Μα θαρρώ πως μήτε κείνη το είδε με τα μάσα της!

Γιώργος Βεζιηνός, Το μόνο ταξίδι της ζωής του, διασκευή: Κάκιας Ποόλος, εκδ. Παπαδόπουλος

Ξεφλειδώνω το κείμενο

- 2** Το ραφτόπουλο έχει ακούσει πολλές ιστορίες από τον παπού του. Βάλε τίτλους σε αυτές τις ιστορίες:

Η χώρα που ψήνει ο ήλιος το ψωμί

.....

.....

.....

.....

.....

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- BARTON, D. 2009. *Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Παπαζήση.
- BAYNHAM, M. 2002. *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- BLOOME, D. & J. L. GREEN. 1992. *Educational contexts of literacy*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 12.
- CHOMSKY, C. 1972. *Write first, read later*. *Childhood Education*.
- CRESWELL, J. 2011-Ελληνική έκδοση. *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Περιστέρι Αττικής: Ίων, εκδόσεις Έλλην.
- EGAN-ROBERTSON, A. & D. BLOOME 2003. *Γλώσσα και Πολιτισμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- FREIRE, P. & D. MACEDO. 1987. *Literacy: Reading the World and the World*. London: Routledge.
- GAUR, A. 1984. *A History of Writing*. London: The British Library.
- GEE, J. P. 1996. *Discourses and literacies*. In *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Taylor & Francis Press.
- GOODY, J. 1977. *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge University Press.
- GRAY, W. S. 1956. *The Teaching of Reading and Writing*. Paris: Unesco.
- HALLIDAY, M. A. K. 1985. *Spoken and Written Language*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- HASAN, R. & G. WILLIAMS [Eds.] 1996. *Literacy in Society*. London: Longman.
- HEATH, S. B. 1983. *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IRVINE, P. & N. ELSASSER. 1998. *The ecology of literacy: negotiating writing standards in a Caribbean setting*. Norwood, NJ: Ablex.
- KALANTZIS, M. & B. COPE 2013. *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- KLASSEN, C. 1991. *Bilingual written language use by low-education Latin American newcomers*. Newbury Park, CA: Sage.

- LEICHTER, H. J. 1984. *Families as environments for literacy*. Στο Goelmann κ.α. (επιμ.).
- ONG, W. 1997. *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- SMITH, F. 1984. *The creative achievement of literacy*. Στο N. Goelmann κ.α. (επιμ..).
- STREET, B. V. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STREET, J. & B. STREET. 1991. *The schooling of literacy*. Στο D. Barton & R. Ivanic. *Writing in the Community*. London: Sage.
- STREET, B. 1993. *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press
- STREET, B. 1995. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, Ethnography and Education*. London: Routledge.
- TEALE, W. N. 1986. *Home background and young children's literary development*. Στο W. N. Teale & E. Sulzby (επιμ.).
- ΤΕΝΤΟΛΟΥΡΗΣ, Φ. & Σ. ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ 2014. *Διδασκαλία της Γλώσσας. Ιστορία, Επιστημολογία, Αναστοχαστικότητα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- VUGOTSKY, L. S. 1962. *Thought and Language*. Boston: MIT Press.
- WERTSCH, J. V. 1991. *Voices of the Mind*. Brighton: Harvester Wheatsheaf.
- ΧΑΡΑΒΙΤΣΙΔΗΣ, Π. 2013. *Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο στην Αθήνα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

ΑΡΘΡΑ:

- ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ, Β. *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*.
<http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>
- ΚΩΣΤΟΥΛΗ, Τ. *Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα*.
<http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>
- ΜΗΤΣΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, Β. *Γραμματισμοί*.
<http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>
- ΧΡΙΣΤΙΔΗΣ, Φ. *Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός*.
<http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>
- ΚΑΛΑΝΤΖΙΣ, Μ. & Β. COPE. *Πολυγραμματισμοί*.

<http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>

- ΑΡΑΠΟΠΟΥΛΟΥ, Μ & Γ. ΓΙΑΝΝΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ. *Η χρήση της γλώσσας στα μη γλωσσικά μαθήματα: ο λόγος των επιστημών.*

<http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>

- BOURNOT M. & J. SENOR. *Students' and Perceptions about Strategies which Promote Proficiency in Second Language Writing.* University of British Columbia.
- GUOFANGLI. *What Do Parents Think? Middle-Class Chinese Immigrant Parents' Perspectives on Literacy Learning, Homework, and School-Home Communication.* The School Community Journal, Volume 16, Number 2.
- SHERRY S. KING MRS. *Elementary Educators' Perceptions of Practices that Contribute to Literacy Achievement.* 5-2015, East Tennessee State University.
- SIMMERMAN S., HARWARD S., PIERCE L., & N. PETERSON (Utah Valley University, Orem, Utah), MORRISON T., KORTH B., BILLEN M., & J. SHUMWAY (Brigham Young University, Provo, Utah). *Elementary Teachers' Perceptions of Process Writing.* 2012.
- ΚΑΡΔΑΣΗ Β. *ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ: Διερεύνηση των στάσεων- αντιλήψεων των γονέων παιδιών ηλικίας 3-4 ετών και των οικογενειακών πρακτικών γραμματισμού.* Πανεπιστήμιο Πατρών, 2014.
- ΚΟΝΤΟΒΟΥΡΚΗ Σ. & Ε. ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ. *Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών.* Στο Προσχολική και Σχολική εκπαίδευση, τεύχος 1, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2013.

ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

- ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Γ' ΤΑΞΗΣ
- ΓΛΩΣΣΑ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ 2014. *Τα απίθανα μολύβια.* Βιβλίο μαθητή, πρώτο, δεύτερο και τρίτο τεύχος. ΥΠΠΕΘ
- ΓΛΩΣΣΑ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ 2014. *Τα απίθανα μολύβια.* Τετράδιο Εργασιών μαθητή, πρώτο και δεύτερο τεύχος. ΥΠΠΕΘ
- ΓΛΩΣΣΑ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ 2014. *Τα απίθανα μολύβια.* Βιβλίο δασκάλου, ΥΠΠΕΘ