



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ  
ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: κ. ΜΙΧΑΛΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ**

**Όνομα: Ανδρέου Γεώργιος  
Αριθμός μητρώου: 411/2004008**

**ΡΟΔΟΣ  
ΕΑΡΙΝΟ ΕΞΑΜΗΝΟ 2007 - 2008.**

## **ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

Εισαγωγή	Σελίδα 2
Η νέα αντίληψη για την γλώσσα	Σελίδες 2-3
Αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης	Σελίδα 4
Η υιοθέτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης στην Ελλάδα	Σελίδες 4-10
Πως το γράψιμο είναι διαφορετικό από την ομιλία	Σελίδες 11-12
Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας (Αρχές και Φιλοσοφία)	Σελίδες 13-17
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. Μια μελέτη περίπτωσης.	Σελίδες 18-26
• Εισαγωγή	Σελίδες 18-19
• Οριοθέτηση προβλήματος	Σελίδες 19-20
• Στόχοι	Σελίδα 20
• Παραγωγή γραπτού λόγου και νέες τεχνολογίες	Σελίδες 20-21
Παραγωγή γραπτού λόγου με την χρήση νέων τεχνολογιών: μελέτη περίπτωσης στο Δημοτικό σχολείο	Σελίδες 21-25
Συζήτηση	Σελίδες 25-26
Ευχαριστίες	Σελίδα 27
Βιβλιογραφία	Σελίδες 28-30

## **εισαγωγή**

Είναι γνωστό πως μέχρι το 1976 στην Ελλάδα το θέμα της γλωσσικής εκπαίδευσης αντιμετωπιζόταν με τους όρους που είχε διαμορφώσει η διαμάχη γύρω από το γλωσσικό ζήτημα. Η θέση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο σχολείο και η διδασκαλία της ήταν αδιαμφισβήτητη. Η καθαρεύουσα ήταν η γλώσσα της εκπαίδευσης και του επίσημου κράτους, ενώ η δημοτική διεκδικούσε τον ζωτικό της χώρο τόσο στην κοινωνία όσο και στο σχολείο. Η κατάσταση, όπως διαμορφώθηκε από το τέλος του 19ου αι. έως τη μεταπολίτευση, είχε ως εξής: μια ερμαφρόδιτη δημοτική στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ στο γυμνάσιο και το λύκειο διδασκόταν η καθαρεύουσα και η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία. Το αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης για τους μαθητές ήταν η γλωσσική σύγχυση.

Η διδασκαλία της ελληνικής με χαρακτηριστικά που είχαν παραδοσιακά διαμορφωθεί για τη διδασκαλία των νεκρών γλωσσών δεν ήταν βέβαια ελληνική αποκλειστικότητα. Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, όπου το γλωσσικό πρόβλημα είχε λυθεί προ πολλού με την επικράτηση των εθνικών γλωσσών επί της λατινικής και την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση, η διδασκαλία των εθνικών γλωσσών εξακολουθούσε να γίνεται με τον τρόπο που γινόταν η διδασκαλία της λατινικής.

## **η νέα αντίληψη για τη γλώσσα**

Αναμφισβήτητα, οι εξελίξεις στη γλωσσολογία και ιδιαίτερα οι έρευνες στους χώρους της κοινωνιογλωσσολογίας, της πραγματολογίας, της εθνογραφίας της επικοινωνίας, της ανάλυσης συνεχούς λόγου και της κειμενικής γλωσσολογίας οδήγησαν στην αναθεώρηση της αντίληψης για τη γλώσσα που επικρατούσε παλαιότερα και βοήθησαν στη διαμόρφωση μιας νέας αντίληψης για τη γλώσσα στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερα καθοριστική στον επαναπροσδιορισμό της στάσης του σχολείου απέναντι στη γλώσσα υπήρξε

η συμβολή των D. Hymes και M.A.K. Halliday.

Ο Hymes (1972), με την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας που ανέπτυξε, αποσαφήνισε τις παραμέτρους που συνιστούν το επικοινωνιακό πλαίσιο και προσδιόρισε τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη χρήση της γλώσσας. Τονίζοντας ότι η γραμματική ορθότητα δεν αποτελεί ικανή προϋπόθεση για αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία και ότι πιο σημαντικό γι αυτό είναι η προσαρμογή της χρήσης της γλώσσας στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο, συνέβαλε στο να αντιστραφούν οι προτεραιότητες στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας και να δίνεται έμφαση στη χρήση της γλώσσας και όχι στη σπουδή της γλωσσικής δομής και μάλιστα με τον τυπολατρικό τρόπο που γινόταν έως τότε.

Για τον M.A.K. Halliday (1978) γλώσσα και κοινωνία είναι αδιαχώριστες έννοιες. «Κανένα από αυτά δεν υπάρχει χωρίς το άλλο: δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνικό άτομο χωρίς γλώσσα ούτε γλώσσα χωρίς κοινωνικό άτομο» (σ. 12). Πιστεύει ότι δουλειά του σχολείου είναι να διευρύνει το λειτουργικό δυναμικό της γλώσσας των μαθητών, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να ελέγχουν τις ποικίλες, λειτουργικά διαφοροποιημένες, μορφές γλώσσας που χρησιμοποιούνται στην κοινωνία (σ. 28).

Στο ίδιο ρεύμα σκέψης η R. Legrand-Gelber (1980, 453-54) τονίζει ότι «αυτό που προέχει είναι αυτός που μιλάει να κατέχει έναν ικανοποιητικό αριθμό γλωσσικών επιπέδων ύφους για να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ποικίλες συνθήκες γλωσσικής επικοινωνίας.[ ] Η καλή χρήση της γλώσσας δεν μπορεί σε τελευταία ανάλυση να αναζητείται αλλού παρά μόνο στην ευελιξία προσαρμογής του κώδικα στην ποικιλία των κοινωνικών σχέσεων και επομένως στην κυμαινόμενη και διαφοροποιημένη χρήση της γλώσσας».

Μέσα σε ένα τέτοιο θεωρητικό κλίμα, μαζί με το αδιέξοδο που βίωναν οι εκπαιδευτικοί με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, διαμορφώθηκε και διαδόθηκε μια νέα αντίληψη για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της, που έδινε

έμφαση στη λειτουργική-επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και έθετε ως σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τον κατάλληλο, για κάθε περίπτωση, τρόπο και να αναπτύξουν κριτική συνείδηση των χρήσεων και των λειτουργιών της. Η νέα αυτή αντίληψη έχει γίνει γνωστή ως "επικοινωνιακή προσέγγιση" και δεν συνεπάγεται μια συγκεκριμένη μεθοδολογία διδασκαλίας. Εξάλλου είναι λάθος να μιλάμε για μια επικοινωνιακή μέθοδο.

## **Αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης**

Χωρίς να παραγνωρίζει τη σημασία της γλωσσικής ικανότητας του ατόμου (δηλαδή της συνειδητής κατάκτησης του γλωσσικού συστήματος, με την έμμεση ή άμεση μετάδοση γνώσεων για τη μορφοσυντακτική δομή της γλώσσας), η επικοινωνιακή προσέγγιση επιδιώκει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, μέρος της οποίας είναι η γλωσσική ικανότητα. Αυτό που κυρίως την ενδιαφέρει είναι η καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα στη χρήση της γλώσσας. Δεν ασχολείται επομένως με τη μετάδοση γνώσεων για τη γλώσσα, αλλά με τεχνικές διδασκαλίας που βοηθούν την ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών και δεξιοτήτων.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν ευνοεί τη ρυθμιστική διδασκαλία, αλλά επιδιώκει την εξοικείωση με τη λειτουργική-επικοινωνιακή διαφοροποίηση της γλώσσας. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας είναι τα κείμενα, προφορικά και γραπτά, και επιδιώκεται η κατανόηση της στρατηγικής παραγωγής κειμένων. Δεν στέκεται σε ασκήσεις με μονάδα αναφοράς την πρόταση, γιατί οι προτάσεις δεν λειτουργούν ξεκομμένα, αλλά η μορφή και η σημασία τους προσδιορίζεται από τις σχέσεις που έχουν με το υπόλοιπο κείμενο (προφορικό ή γραπτό) στο οποίο ανήκουν.

## **Η υιοθέτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης στην Ελλάδα**

Η επικοινωνιακή προσέγγιση, ως πλαίσιο αρχών για τη διδακτική της γλώσσας, υιοθετήθηκε σε ευρεία κλίμακα στη διδακτική των ξένων γλωσσών. Στο χώρο αυτό έχει αναπτυχθεί πλούσια βιβλιογραφία, όπου συζητούνται και αποσαφηνίζονται κρίσιμα θεωρητικά ζητήματα και ζητήματα εφαρμογής των αρχών αυτών στη διδακτική πράξη. Έχει προκύψει μια ευρεία συναίνεση σε ό,τι αφορά τις γενικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδακτική των γλωσσών, σε ό,τι αφορά, όμως, την εξειδίκευση αυτών των αρχών και πολύ περισσότερο τον τρόπο εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη, οι αποκλίσεις που σημειώνονται είναι σημαντικές. Έτσι, παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στην εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης από όσους δηλώνουν ότι υιοθετούν το θεωρητικό της πλαίσιο.

Στο χώρο της διδακτικής της μητρικής γλώσσας υπήρξαν ισχυρές αντιστάσεις στην υιοθέτηση των αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εδώ η αντίληψη ότι η διδασκαλία της γραμματικής, του γλωσσικού συστήματος, πρέπει να αποτελεί τον πυρήνα του γλωσσικού μαθήματος είναι πολύ καλά εδραιωμένη. Και αυτό συμβαίνει γιατί θεωρείται ότι το παιδί στη σχολική ηλικία ξέρει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα, ενώ αυτό που οφείλει να μάθει ή να συνειδητοποιήσει είναι οι κανόνες που διέπουν τη γραμματική δομή της. Και ακόμη θεωρείται ότι η γνώση αυτών των κανόνων θα βοηθήσει και στην καλύτερη (εννοείται «σωστότερη») χρήση, αλλά και στην ορθογραφία. Παρόλο που οι απόψεις αυτές δεν έχουν γλωσσολογική τεκμηρίωση, δεν εγκαταλείπονται, γιατί έχουν άλλα ερείσματα (ψυχολογικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ιστορικά), που αποδεικνύονται συχνά ισχυρότερα.

Έτσι στις συζητήσεις για τη διδακτική της μητρικής γλώσσας δημιουργείται πόλωση ανάμεσα στην τάση για επιστημονικά τεκμηριωμένη ανανέωση και επαναπροσδιορισμό της γλωσσικής διδασκαλίας, που ως καινοτομία δημιουργεί ανασφάλεια, και στην τάση για διατήρηση της παλιάς πρακτικής, που υποτίθεται ότι είναι δοκιμασμένη και εμπνέει ασφάλεια.

Στην Ελλάδα, με το τέλος της περιπέτειας του γλωσσικού ζητήματος το 1976, έπρεπε να αντιμετωπιστεί για πρώτη φορά με συστηματικό τρόπο το θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας. Τα πρώτα χρόνια μετά το 1976 η γλωσσική

διδασκαλία εξακολούθησε να γίνεται στη βάση της παραδοσιακής αντίληψης που έδινε έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής με την εκμάθηση ορισμών και κανόνων, την κλίση ονομάτων και ρημάτων και την τεχνολογία. Οι τομείς του γλωσσικού μαθήματος τόσο στο δημοτικό όσο και στο γυμνάσιο ήταν: Ανάγνωση, Γραμματική και Έκθεση, τα οποία «διδάσκονταν σε χωριστές ώρες και χωρίς ουσιαστική σύνδεση μεταξύ τους» (Βουγιούκας 1994, 32, 238). Παράλληλα άρχισε να αναπτύσσεται αξιόλογος προβληματισμός για αναθεώρηση της φιλοσοφίας και της μεθοδολογίας διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και κέρδισε έδαφος η θέση ότι η διδασκαλία της ζωντανής γλώσσας δεν μπορεί να γίνεται με αντιλήψεις και μεθόδους που διαμορφώθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία νεκρών γλωσσών, όπως η αρχαία ελληνική. Ο προβληματισμός αυτός αναπτύχθηκε από άτομα που δραστηριοποιούνταν στο χώρο του ΚΕΜΕ (μετέπειτα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) ή συνεργάζονταν με αυτό. Έτσι, συγκροτήθηκαν ομάδες εργασίας για να εκπονήσουν αναλυτικά προγράμματα (ΑΠ) και διδακτικά βοηθήματα, τα οποία ετοιμάστηκαν και άρχισαν να χρησιμοποιούνται από τις αρχές της δεκαετίας του '80 και κάλυψαν και τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης: δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο.

Οι συγγραφείς των ΑΠ και των διδακτικών βιβλίων προσπάθησαν, όπως δηλώνουν, αφενός να αντλήσουν από την ελληνική παράδοση και εμπειρία, αποφεύγοντας τα αρνητικά και αξιοποιώντας ό,τι θετικό είχε προταθεί, και αφετέρου να αξιοποιήσουν τα διδάγματα της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, καθώς και τις αντίστοιχες εμπειρίες άλλων χωρών πάνω στα θέματα αυτά. Τελικός τους σκοπός ήταν να προτείνουν ένα πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας που «να λαμβάνει υπόψη τον σύγχρονο θεωρητικό προβληματισμό και τη διεθνή εμπειρία και ταυτόχρονα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (βλ. Βουγιούκας 1994, 34-38 και Τσολάκης 1985, 41-63)».

Σύμφωνα με τα ΑΠ για το δημοτικό και το γυμνάσιο και με όσα έχουν εκθέσει σε διάφορα δημοσιεύματά τους οι εισηγητές και οι υπεύθυνοι εκπόνησης αυτών των προγραμμάτων (βλ. ενδεικτικά: Βουγιούκας 1994, 38-44,

Τσολάκης 1983, 58-70 και 1985, 41-63), με το γλωσσικό μάθημα:

1. Πρέπει να επιδιώκεται να γίνει ο μαθητής ικανός χρήστης της γλώσσας με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ακρόαση, την προφορική έκφραση, την ανάγνωση και τη γραπτή έκφραση.
2. Πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον προφορικό λόγο.
3. Η καλλιέργεια της προφορικής και της γραπτής έκφρασης πρέπει να γίνεται με την άσκηση των μαθητών στη χρήση της γλώσσας.
4. Οι μαθητές πρέπει να έρχονται σε επαφή με κείμενα τα οποία να είναι αντιπροσωπευτικά των ποικίλων μορφών γραπτής επικοινωνίας.
5. Η γλώσσα πρέπει να αντιμετωπίζεται ενιαία, με την έννοια ότι ακρόαση, προφορική έκφραση, ανάγνωση, γραπτή έκφραση και γραμματική δεν θα διδάσκονται ανεξάρτητα, αλλά θα συνυπάρχουν στο ίδιο μάθημα και θα διασυνδέονται.
6. Πρέπει να συνεχίζεται και στο σχολείο ο προσχολικός, φυσικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας.
7. Πλαίσιο για τη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να αποτελεί η πρόταση και όχι η λέξη.

Κατά τον Δ. Τομπαΐδη (1985, 27), υπεύθυνο τότε στο Π.Ι. για τη γλωσσική διδασκαλία στη β'θμια εκπαίδευση «η κατάκτηση της γλώσσας είναι γλωσσική πράξη, ομιλία και χρήση της γλώσσας, και όχι θεωρία για τη γλώσσα». Και σε πιο πρόσφατα δημοσιεύματά του (1996, 217 και 1992, 24-25) υποστηρίζει ότι «η γλωσσική διδασκαλία με τα νέα βιβλία όλων των βαθμίδων γίνεται σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, γι αυτό αποδίδεται πια σημασία όχι στο κλιτικό παράδειγμα ή στην αφηρημένη σχέση, αλλά στη συγκεκριμένη χρήση κάθε γλωσσικού στοιχείου, όπως αυτό λειτουργεί μέσα στην πρόταση και, προπάντων, μέσα στα ευρύτερα γλωσσικά σύνολα» και «κάθε περίπτωση έκφρασης του μαθητή θεωρείται πραγματική ανάγκη για να εκφράσει κάτι».

Από τη σχηματική αυτή παρουσίαση προκύπτει ότι εγκαταλείπεται η



παραδοσιακή εμμονή στη σχολαστική διδασκαλία της γραμματικής, που οδηγούσε στην απόκτηση στείων γραμματικών γνώσεων, και δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της προφορικής και της γραπτής έκφρασης των μαθητών και στην εξοικείωσή τους με τις ποικίλες μορφές προφορικής και γραπτής επικοινωνίας. Αυτό δείχνει ότι και στην Ελλάδα άρχισαν να βρίσκουν απήχηση οι ιδέες που και σε διεθνές επίπεδο είχαν οδηγήσει στον επαναπροσδιορισμό της αντίληψης για τη γλωσσική διδασκαλία.

Με βάση τις αρχές αυτές συντάχθηκαν, στη διάρκεια της δεκαετίας του '80, και διδακτικά βιβλία και για τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με τα οποία διδάσκεται η γλώσσα ως σήμερα. Οι συντάκτες των Α.Π. και των επίσημων οδηγιών για το γλωσσικό μάθημα μετείχαν και στη σύνταξη των διδακτικών βιβλίων και ήταν υπεύθυνοι για τη σύνταξή τους. Έτσι για πρώτη φορά στην Ελλάδα φαίνεται να επιχειρείται μια τόσο συντονισμένη και σε τέτοια έκταση προσπάθεια για την αντιμετώπιση της διδασκαλίας της γλώσσας στην εκπαίδευση.

Προκειμένου να είμαστε ακριβείς, πρέπει να αναφερθεί ότι πλήρες αναλυτικό πρόγραμμα υπήρξε μόνο για την α'θμια εκπαίδευση, ενώ για τη β'θμια υπήρξε μόνο ένα συνοπτικό κείμενο στο οποίο διατυπώνονται οι επιδιώξεις του γλωσσικού μαθήματος. Οι αρχές στις οποίες στηρίζεται το γλωσσικό μάθημα στη β'θμια εκπαίδευση συνάγονται από τα δημοσιεύματα όσων είχαν την ευθύνη του σχεδιασμού του και από τα περιεχόμενα των διδακτικών βιβλίων. Επίσης, άλλοι ήταν οι υπεύθυνοι του γλωσσικού μαθήματος και οι συντάκτες των διδακτικών βιβλίων για την α'θμια και άλλοι για τη β'θμια εκπαίδευση. Αυτό δημιουργεί μια ασυνέχεια, παρόλο που τονίζεται ότι "στοιχούν" τα μεν προς τα δε (Τσολάκης 1988, 168).

Σε ό,τι αφορά τα διδακτικά βιβλία, η Ελλάδα, για λόγους που δεν μπορούν να συζητηθούν εδώ, είναι ίσως η μόνη χώρα της Ευρώπης όπου υπάρχει ένα διδακτικό βιβλίο για κάθε μάθημα, το οποίο χρησιμοποιείται υποχρεωτικά από όλους, διδάσκοντες και διδασκόμενους, με ό,τι αρνητικό αυτό συνεπάγεται.

Τα προγράμματα και τα βιβλία που συντάχθηκαν στη δεκαετία του '80

εξακολουθούν, όπως αναφέρθηκε, να χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα. Η εφαρμογή τους έδωσε την ευκαιρία να γίνουν από τους εκπαιδευτικούς που τα χρησιμοποίησαν παρατηρήσεις και επιστημονικές για την αποτελεσματικότητά τους, αλλά και συζητήσεις για τη θεωρητική και τη μεθοδολογική τους πληρότητα και εγκυρότητα.

Οι διαπιστώσεις που έγιναν οδήγησαν στη σύνταξη νέου ενιαίου προγράμματος σπουδών (έτσι μετονομάστηκε το αναλυτικό πρόγραμμα) για τη γλώσσα, το οποίο έγινε νόμος του κράτους την άνοιξη του 1999. Το νέο αυτό πρόγραμμα δεν έχει γίνει ακόμη ευρύτερα γνωστό και συνεπώς δεν έχει γίνει ακόμη αντικείμενο επιστημονικής συζήτησης. Δύο αρνητικά πρέπει, ωστόσο, να επισημανθούν προκαταρκτικά σχετικά με το νέο πρόγραμμα σπουδών: ότι δεν αναφέρονται οι συντάκτες του, αλλά μόνο η πηγή προέλευσής του, που είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, και ότι έγινε νόμος του κράτους χωρίς να τεθεί προηγουμένως υπόψη της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας για να συζητηθεί. Τέλος, ισχύει το παράδοξο να τίθεται σε εφαρμογή ένα νέο πρόγραμμα σπουδών, χωρίς να έχει προηγηθεί ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα το εφαρμόσουν (και καλούνται όλοι να το εφαρμόσουν), ούτε να έχει παραχθεί διδακτικό και εποπτικό υλικό σύμφωνα με τις προδιαγραφές που ορίζει. Η διδασκαλία εξακολουθεί να γίνεται με βάση τα ισχύοντα βιβλία, τα οποία είναι απίθανο να εναρμονίζονται με το νέο πρόγραμμα.

Με την αξιολόγηση του νέου ενιαίου προγράμματος σπουδών να εκκρεμεί, μπορεί να παρατηρήσει κανείς επιγραμματικά ότι το ΕΠΣ έχει την ίδια οργανωτική δομή και καλύπτει όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από την προσχολική εκπαίδευση ως το λύκειο. Περιέχει για κάθε βαθμίδα, εκτός από τους γενικούς στόχους, επιμέρους στόχους και δεξιότητες, στους οποίους αντιστοιχούν περιεχόμενα και διδακτικές ενέργειες-δραστηριότητες. Οι διδακτικές ενέργειες-δραστηριότητες αποτελούν συνήθως επεξηγήσεις των στόχων. Δεν υπάρχουν κεφάλαια, στα οποία να εκτίθεται η φιλοσοφία του προγράμματος, ώστε να μπορούν να κατανοηθούν αυτά που παρουσιάζονται με τη μορφή στόχων, καθώς και το πώς εννοούν οι συντάκτες του προγράμματος τις σχέσεις των επιμέρους τομέων και τη διασύνδεσή τους στη

διδασκτική πράξη. Για παράδειγμα, είναι εντελώς ασαφές τι γίνεται με τη γραμματική και πώς χειρίζεται το θέμα αυτό ο εκπαιδευτικός, παρόλο που όσο προχωρούμε σε μεγάλες τάξεις πυκνώνουν τα θέματα γραμματικής που προτείνεται να καλυφθούν. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι μεθοδολογικά ζητήματα δεν θίγονται καθόλου.

Σε ό,τι αφορά το θέμα που μας απασχολεί σ αυτό το κείμενο, δηλαδή την αντίληψη που προωθεί το νέο πρόγραμμα για το γλωσσικό μάθημα, ο επικοινωνιακός προσανατολισμός είναι με μεγαλύτερη σαφήνεια οριοθετημένος σε σύγκριση με το προηγούμενο Α.Π. Αυτό προκύπτει από την έμφαση και τη σπουδαιότητα που δίνεται στην καλλιέργεια όλων των μορφών προφορικού και γραπτού λόγου μέσα σε επικοινωνιακά πλαίσια, θέτοντας τη γραμματική, αν και αυτό είναι αρκετά ασαφές, στην υπηρεσία της επικοινωνίας.

Στο βαθμό που δεν υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες δεν είναι επίσης σαφές ποια μεθοδολογία θα ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί και ποιες τεχνικές θα χρησιμοποιήσουν για να προσεγγίζουν εκπαιδευτικοί και μαθητές τις διάφορες μορφές λόγου. Ο κίνδυνος που υπάρχει είναι να μιλούν για τη μια ή την άλλη μορφή ή είδος λόγου και όχι να τη χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν. Αυτό θα φανεί και με τα διδακτικά βιβλία και βοηθήματα που θα γίνουν σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα και πολύ περισσότερο με τη διδακτική εφαρμογή του.

## **Πώς το γράψιμο είναι διαφορετικό από την ομιλία;**

Αυτή η ερώτηση είναι ίσως απατηλά απλή, όπως το γράψιμο και η ομιλία φαίνονται να διαφέρουν με τους θεμελιώδεις τρόπους. Έχουμε τις ισχυρές διαισθήσεις για τα είδη γλωσσικής χρήσης κατάλληλα για τα διαφορετικά κανάλια, και όλοι οι καθηγητές γλωσσών εξοικειώνονται με αυτόν τον τρόπο τη γλώσσα. Οι περισσότερες διδακτέες ύλες έχουν μιλήσει και έχουν γράψει τα στοιχεία, βιβλία αφιερώνονται συχνά σε μια ικανότητα, και σε πολλούς δασκάλους ορίζονται οι ρόλοι τάξεων που εστιάζουν είτε "στην ομιλία" είτε "το γράψιμο".

Αυτές οι διαφορές αποδίδονται γενικά στις ευδιάκριτες λειτουργίες ότι η ομιλία και το γράψιμο έχουν εξελιχθεί για να εκτελέσουν (π.χ. Halliday, 1989), ή στο βαθμό αποσύνδεσης και αντανάκλασης που κάθε ένας επιτρέπει (π.χ. Tannen, 1982). Η ομιλία είναι πιο ιδιαίτερη, εξαρτάται πολύ περισσότερο από μια κοινή κατάσταση, επιτρέπει το λιγότερο προγραμματισμό, περιλαμβάνει το σε πραγματικό χρόνο έλεγχο, και στηρίζεται σε μεγάλη έκταση στην άμεση ανατροφοδότηση.

Η υπόθεση πολλών συγγραφέων που έχουν εξετάσει αυτήν την ερώτηση (πως το γράψιμο είναι διαφορετικό από την ομιλία;) έπειτα, είναι ότι οι διαφορές είναι γενικές στο βαθμό που χρησιμοποιείται, παρά τις συμβάσεις συγκεκριμένες για τα ιδιαίτερα ύφη και τα πλαίσια.

Αυτή η ευδιάκριτη οδός διχοτομίας (1995) ονομάζει τη "μεγάλη διαίρεση", μια μονοδιάστατη άποψη που κρύβει περισσότερο από αποκαλύπτει και που παραμελεί την ιδιαίτερη ποικιλομορφία των προφορικών και γραπτών υφών. Μια λογοτεχνία ανάπτυξης προτείνει ότι αυτές οι διαφορές έχουν τονιστεί ως αποτέλεσμα του «στρεψίματος» της προσοχής στις πρωτότυπες, και μάλλον εξιδανικευμένες, καταστάσεις της ομιλίας και του γραψίματος. Οι αντιθέσεις γίνονται συχνά, παραδείγματος χάριν, μεταξύ προσώπου με προσώπου συνομιλίας και της πεζογραφίας, οι οποίες περιλαμβάνουν τους σαφώς αντιπαραβαλλόμενους επικοινωνιακούς

σκοπούς. Στην πραγματικότητα, όταν εξετάζουμε τα περισσότερα ποικίλα ύφη και επικοινωνιακές καταστάσεις, βρίσκουμε τις πραγματικές περιπτώσεις γραψίματος για να περιέχουμε τα " γραπτά "χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιγμάτων και ότι οι δύο τρόποι επικαλύπτουν και συνυπάρχουν στα πολύ σύνθετα σχέδια.

Για να αρχίσουν με, τα γραμματικά και λεξικολογικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα σκεπτόμενα συχνά για να διακρίνουν τα δύο κανάλια δεν είναι ευδιάκριτα. Αυτό καταδεικνύεται επαρκώς στις προσεκτικές μελέτες σωμάτων που συμβάλλουν στην πρόσφατη *γραμματική Longman των προφορικών και γραπτών αγγλικών* (Biber et Al, 1999) και στις προηγούμενες αναλύσεις Biber (1988) 67 γλωσσικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων σε 23 ύφη που δείχνουν ότι μια σειρά των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ποικίλλει και επικαλύπτει στα δύο κανάλια. Κατά συνέπεια χαρακτηρίζει τους συνεταίρους Biber με την υψηλή προσωπική συμμετοχή, όπως η βαριά χρήση των αντωνυμιών δεύτερος-προσώπων, ότι-διαγραφές και ο παρών χρόνος, τείνει να συγκεντρωθεί κυρίως στα προφορικά ύφη, αλλά βρίσκεται επίσης στις προσωπικές επιστολές και τα πλασματικά αφηγήματα. Ομοίως, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που Biber ερμηνεύει δεδομένου ότι εμφανίζονται κυρίως στα γραπτά κείμενα, αλλά είναι επίσης προεξέχοντα στα προφορικά ύφη όπως οι συνεντεύξεις και οι δημόσιες ομιλίες. Παρακάτω παρατίθενται οι σημαντικότερες διαφορές μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου:

Ομιλία	Γράψιμο
περισσότεροι δισταγμοί, διακοπές και μόνος-διορθώσεις	"περισσότερη υπαγωγή και παθητικούς χρόνους
καμία ορθογραφία και στίξη στηρίζεται στη χειρονομία και στην παραομιλία	"πιο μακροχρόνιες προτάσεις λιγότερη τροπική τροποποίηση <>
συγκεκριμένος, τεμαχισμένος, άτυπος	"δομικά επιμελημένος, σύνθετος,
Από πλαίσιο-εξαρτώμενος "χαρακτηρισμένος με την λήψη	περίληψη και επίσημος χαρακτηρισμένος από το μονόλογο

# ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

## (Αρχές και φιλοσοφία)

Η *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας* στηρίζεται στη βασική και αυτονόητη άποψη ότι η γλώσσα αποτελεί το κατεξοχήν μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, το οποίο παρουσιάζει δύο όψεις αλληλένδετες και αλληλοεπηρεαζόμενες, το σύστημα και τη χρήση. Η χρήση του συστήματος δεν είναι ομοιόμορφη από όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας, αλλά διαφοροποιείται λόγω γεωγραφικών και κοινωνικών παραγόντων, οι οποίοι διαμορφώνουν και τις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Έτσι, οι ομιλητές μιας γλώσσας δε τη χρησιμοποιούν πάντοτε ομοιόμορφα, αλλά αναγκάζονται να προσαρμόζουν κάθε φορά το λόγο τους στην αντίστοιχη περίπτωση επικοινωνίας. Για να μπορεί, λοιπόν, ένα άτομο να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε προφορικό και γραπτό λόγο, θα πρέπει να αποκτήσει όχι μόνο τη (διαισθητική) γνώση του συστήματος της γλώσσας του (γλωσσική ικανότητα) αλλά και τη δυνατότητα να προσαρμόζει το λόγο του στις επικοινωνιακές συνθήκες (επικοινωνιακή ικανότητα). Η αντίληψη αυτή περί γλώσσας καθορίζει και το πλαίσιο και τις αρχές της διδακτικής προσέγγισης από τις οποίες διέπεται η *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*.

Οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

1. Σκοπός της διδασκαλίας είναι η απόκτηση γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας.

Η γλωσσική ικανότητα είναι αυτή που έχει σχέση με τη γνώση του γλωσσικού συστήματος μιας γλώσσας, ενώ η επικοινωνιακή ικανότητα

με τη γνώση των επικοινωνιακών κανόνων. Ένας επαρκής ομιλητής πρέπει να διαθέτει σε υψηλό βαθμό και τις δύο ικανότητες.

## 2. Δίνεται έμφαση στη χρήση της γλώσσας από τους μαθητές.

Οι μαθητές κατά τη διδασκαλία ενθαρρύνονται στο να χρησιμοποιούν το λόγο τους, με σκοπό να διεκπεραιώνουν πραγματικές και σπανιότερα μη πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Μέσω της χρήσης κατακτούν γλωσσικές δομές, λεξιλόγιο και μαθαίνουν να επικοινωνούν.

## 3. Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας γίνεται με σκοπό την κατανόηση της λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων.

Οι δομές της γλώσσας δεν αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητες και αφηρημένες οντότητες, αλλά ως λειτουργικά στοιχεία της γλώσσας που είναι φορείς σημασίας. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται διευκολύνει τους μαθητές μέσα από ευρετικές διαδικασίες να ανακαλύψουν τις σχέσεις και τις κανονικότητες που διέπουν τα γλωσσικά φαινόμενα.

## 4. Η προσέγγιση υλοποιείται με μικρά σχέδια εργασίας (projects).

Τα σχέδια εργασίας δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας και εμπλοκής σε βιωματικές διαδικασίες επίλυσης επικοινωνιακών καταστάσεων-προβλημάτων, για την επίλυση των οποίων οι μαθητές αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν προφορικό και γραπτό λόγο, γεγονός που οδηγεί στην καλλιέργεια του γλωσσικού τους οργάνου.

## 5. Χρησιμοποιούνται δύο ειδών δραστηριότητες: παραγωγής λόγου και δομής.

Με τις πρώτες εμπλέκονται οι μαθητές σε διάφορες διαδικασίες και δράσεις, με τις οποίες χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, με απώτερο σκοπό να καλλιεργήσουν τον προφορικό και το γραπτό τους λόγο. Με τις δεύτερες εμπλέκονται σε ευρετικές διαδικασίες και δράσεις, με σκοπό την κατανόηση του μηχανισμού της νέας ελληνικής.

6. Διδάσκεται η κοινωνική ποικιλία της γλώσσας.

Δίνεται έμφαση στην κοινωνική ποικιλία της γλώσσας κι έτσι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να ασκηθούν με διάφορες μορφές προφορικού και γραπτού λόγου και να εξοικειωθούν με όσο το δυνατό περισσότερες χρήσεις της.

7. Βάση της διδασκαλίας αποτελεί το ολοκληρωμένο κείμενο (γραπτό και προφορικό).

Η διδασκαλία στηρίζεται σε ολοκληρωμένες επικοινωνιακά κειμενικές ενότητες και όχι σε αποσπάσματα. Γι' αυτό χρησιμοποιούνται διάφορων ειδών χρηστικά κείμενα (διαφημίσεις, κατάλογοι, λογαριασμοί, πίνακες κτλ.), αλλά και κείμενα της λογοτεχνίας.

8. Η λογοτεχνία προσεγγίζεται ως είδος λόγου

Τα λογοτεχνικά κείμενα προσεγγίζονται ως διαφορετικά είδη λόγου, με σκοπό κυρίως την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών και δευτερευόντως τη γλωσσική τους καλλιέργεια. Συχνά διαβάζονται και συζητούνται στην τάξη λογοτεχνικά βιβλία.

9. Κατά τη διδασκαλία γίνεται προσπάθεια να δημιουργηθούν πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

Αντίθετα από ότι γίνεται συνήθως στο σχολείο, όπου ο αποδέκτης είναι συνήθως ο διδάσκων, με την προτεινόμενη προσέγγιση δημιουργούνται στην τάξη επικοινωνιακές συνθήκες, ανάλογες με αυτές που δημιουργούνται στην καθημερινή ζωή. Έτσι, ο λόγος που παράγεται μέσα στην τάξη έχει νόημα, γιατί έχει κάποιον επικοινωνιακό στόχο.

10. Προβλέπεται η διαδικασία της επεξεργασίας του λόγου των μαθητών με σκοπό τη βελτίωσή του.



Αποτελεί μια διαδικασία που γίνεται με συμμετοχή όλων των μαθητών της τάξης. Με αυτήν οι μαθητές αναζητούν εναλλακτικές μορφές στη διατύπωση, οι οποίες θα είναι οι καλύτερες για να αποδώσουν τα νοήματα που θέλει να δώσει ο παραγωγός του κειμένου. Η διαδικασία αυτή βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες της γλώσσας και να αυξήσουν τον εκφραστικό τους πλούτο.

11. **Γίνεται συχνά χρήση οπτικοακουστικών μέσων.**

Τα οπτικοακουστικά μέσα (μαγνητόφωνο, βίντεο, τηλεόραση, ηλεκτρονικός υπολογιστής κ.ά.) αποτελούν, μαζί με τα παραδοσιακά μέσα (πίνακας, βιβλίο κτλ.) απαραίτητα μέσα για τη διδασκαλία. Εμπλουτίζουν τη διδασκαλία και δίνουν τη δυνατότητα διεύρυνσης των γλωσσικών επιδιώξεων.

12. **Ο εκπαιδευτικός είναι ο “συνομιλητής” στα πλαίσια της επικοινωνίας και όχι η αυθεντία.**

Ο διδάσκων αποτελεί ένα μέλος της γλωσσικής κοινότητας της τάξης και συμμετέχει στη διεκπεραίωση των επικοινωνιακών καταστάσεων ως ισότιμο μέλος. Όταν, βέβαια, το απαιτούν οι διδακτικές ανάγκες, συντονίζει τις ενέργειες της τάξης ή και επεμβαίνει στο λόγο των μαθητών.

13. **Δεν υπάρχει βιβλίο του μαθητή.**

Δεν υπάρχει εγχειρίδιο για το μαθητή, γιατί κάτι τέτοιο είναι απαγορευτικό για τη δημιουργία πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας, κάνει το μάθημα γραμμικό και περιορίζει το μάθημα της γλώσσας σε υποτιθέμενη διδακτέα ύλη. Αντίθετα, το μάθημα γίνεται με αυθεντικά κείμενα, τα οποία βρίσκονται στο περιβάλλον των μαθητών.

#### 14. Υπάρχει βιβλίο του εκπαιδευτικού.

Ο δάσκαλος έχει βιβλίο, στο οποίο καταγράφονται οδηγίες, ενδεικτικές πορείες για τις δραστηριότητες και δίνονται οι επιδιώξεις για το κάθε μάθημα.

#### 15. Η προσέγγιση δεν εφαρμόζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά μόνο από όσους το ενστερνίζονται.

Επειδή δεν είναι δυνατό-ούτε πρέπει-να επιβληθεί στους εκπαιδευτικούς μια διδακτική προσέγγιση εκ των άνω, θα πρέπει η προτεινόμενη προσέγγιση να υλοποιηθεί μόνο από όσους εκπαιδευτικούς την ενστερνιστούν.

#### 16. Προβλέπεται ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περίπου 100 ωρών.

Η επιμόρφωση θεωρείται εκ των ουκ άνευ στοιχείο για τις εκπαιδευτικές αλλαγές και την κατανόηση καινοτόμων διδακτικών προτάσεων. Για τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ακούσουν μαθήματα Γλωσσολογίας, Κοινωνιογλωσσολογίας, Ψυχολογίας και Παιδαγωγικών, αλλά και να εξοικειωθούν με το σχεδιασμό και εφαρμογή σχεδίων εργασίας, σύμφωνων με τις αρχές της *Διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*.

#### 17. Προβλέπεται αξιολόγηση της εφαρμογής.

Για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της διδακτικής πρότασης προβλέπεται αξιολόγηση από ανεξάρτητη ομάδα αξιολογητών.

#### 18. Προβλέπεται αξιολόγηση των μαθητών.

Η αξιολόγηση των μαθητών διεξάγεται μέσω της καθημερινής τους εργασίας. Βασικό κριτήριο αποτελεί ο βαθμός της βελτίωσης που παρουσιάζουν σε μια δεδομένη χρονική περίοδο. Κύριος σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η ανατροφοδότηση.

**ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ  
ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.  
Μια μελέτη περίπτωσης.**

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Είναι γεγονός ότι οι Νέες Τεχνολογίες (ΝΤ) με την ραγδαία εξέλιξή και εξάπλωσή τους στους διάφορους τομείς, έχουν εισβάλλει και στην εκπαίδευση προκαλώντας έτσι μια έντονη επιστημονική συζήτηση, συγχρόνως όμως δε και μια νέα δυναμική στη σχολική πράξη.

Ολοένα και περισσότερα σχολεία προμηθεύονται Η/Υ και αποκτούν πρόσβαση στο διαδίκτυο (Κελεσιδης, Ε.,2001) όπως επίσης και πολλοί εκπαιδευτικοί αναμένεται να εκπαιδευτούν στις (ΝΤ), με την υλοποίηση του Γ' ΚΠΣ. Αν συνεπώς ζητήματα εξοπλισμού των σχολείων και κατάρτισης των εκπαιδευτικών "βαίνουν καλώς", το πρόβλημα που τίθεται είναι αν το σημερινό σχολείο με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις προκλήσεις εντάσσοντας αποτελεσματικά τις (ΝΤ) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πόσο "εφικτή" φαντάζει σήμερα η εισαγωγή των (ΝΤ) στο σημερινό ελληνικό σχολείο όταν η εισαγωγή τους αυτή απαιτεί ανατροπή παγιωμένων παιδαγωγικών αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών αλλά και ένα νέο παιδαγωγικό περιβάλλον; (Τζωρτζακάκης & Πολάκης 1999). Πως, με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί πρόκειται να αξιοποιήσουν παιδαγωγικά και διδακτικά, τις προσφερόμενες δυνατότητες των (ΝΤ), όταν για παράδειγμα, το υπάρχον Α.Π. ρυθμίζει μέχρι την τελευταία λεπτομέρεια τόσο το περιεχόμενο όσο και το ρυθμό των διδακτικών ενοτήτων; (Πιζάνιας, 2000).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η απαρχή ενός προβληματισμού στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με την εισαγωγή των ΝΤ, της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Η εισαγωγή αυτή, όπως και κάθε καινοτομία, αφορά αφ' ενός τη θεσμική, παιδαγωγική και διδακτική της ένταξη και αφ' ετέρου την αποτελεσματική αξιοποίησή της.

Η εισαγωγή συνεπώς των (ΝΤ) στην εκπαίδευση παίρνει ένα διλημματικό χαρακτήρα, καθότι κάτι τέτοιο είτε θα πρέπει να αποτελέσει ευκαιρία: α)διεύρυνσης του εύρους των γνωστικών αντικειμένων με την

προσθήκη ενός επιπλέον, αυτό των (NT), β) ευκαιρία "εκσυγχρονισμού" της διδασκαλίας ως σύγχρονο εποπτικό εργαλείο ή γ) θα σηματοδοτήσει τον επαναπροσδιορισμό της μαθησιακής διαδικασίας. (Παπαδόπουλος, Γ.1999).

Με άλλα λόγια και ότι αφορά την ένταξη των (NT) ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, το ερώτημα που τίθεται σχετίζεται με την έννοια της πληροφορικής στην εκπαίδευση. Νοείται η πληροφορική στην εκπαίδευση, ως ένα επιπλέον γνωστικό αντικείμενο και έτσι θα πρέπει να ενταχθεί στο υπάρχον Πρόγραμμα Σπουδών (τεχνοκεντρική προσέγγιση) ή θα θεωρηθεί ως "μέσο γνώσης, έρευνας και μάθησης" που θα υποστηρίζει, ανεξάρτητα, την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της; (ολοκληρωμένη προσέγγιση). Επίσης, είναι δυνατόν, με την εισαγωγή των (NT) στην εκπαίδευση, να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη διδακτική προσέγγιση των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, προάγοντας ταυτόχρονα τον τεχνολογικό / ψηφιακό αλφαριθμητισμό των μαθητών; (πραγματολογική ή μικτή προσέγγιση). (Π.Ι., 1998).

## **ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ**

Υιοθετώντας την πραγματολογική ή μικτή προσέγγιση και επιχειρώντας να δοθεί απάντηση στο πως αυτό μπορεί να συμβεί στη διδακτική πράξη, το ενδιαφέρον αυτής της έρευνας στράφηκε μέσα από μια μικροερμηνευτική οπτική, στην μελέτη περίπτωσης διδασκαλίας Παραγωγής Γραπτού Λόγου (ΠΓΛ) μέσα από ένα μοντέλο αξιοποίησης των (NT).

Το ερώτημα που τέθηκε ήταν πως και με ποιο τρόπο, στα πλαίσια των (NT), είναι δυνατόν να αναθεωρηθούν, από εκπαιδευτικό και μαθητές, οι καθιερωμένες πρακτικές Παραγωγής Γραπτού Λόγου; Ποιες θα είναι οι νέες αντίστοιχες καινοτόμες που θα υιοθετηθούν και μέσα από ποιες μαθησιακές διαδικασίες; Ποιος τελικά θα είναι ο ρόλος των (NT) στο συνολικό αυτό πλαίσιο δράσης;

Η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα επιχειρείται έχοντας ως θεωρητικές αναφορές τα εξής αξιώματα:

- η εισαγωγή των (NT) στην εκπαίδευση δεν νοείται ως "καινοτομία" μέσα από την "κατανάλωση" ενός ακόμα τεχνολογικού ή επιστημονικού προϊόντος αλλά ως μια προκλητική ευκαιρία αναβάπτισης της

εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από την υπέρβαση των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας και υιοθέτηση αντίστοιχων καινοτομικών προσεγγίσεων.

- η γνώση που οι εκπαιδευτικοί της πράξης χρειάζονται στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική αποκτιέται στο μικροεπίπεδο της τάξης μέσα από βιωματικές εμπειρίες κοινών προσπαθειών μαθητών και εκπαιδευτικών,

- οι (NT) θα πρέπει να λειτουργήσουν ως εργαλείο άμβλυνσης και όχι ενίσχυσης νέων μορφών ανισοτήτων και κατ' επέκταση του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού.

Με βάση τα παραπάνω, τέθηκε σε εφαρμογή στο 12ο Δημοτικό Σχολείο Λαμίας, μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση παραγωγής Γραπτού Λόγου (ΓΛ) μέσα από τη στήριξη και υποστήριξη των (NT).

### **ΣΤΟΧΟΙ**

- Παραγωγή (ΓΛ) μέσα από μια διαδικαστικό – δομική προσέγγιση αξιοποιώντας τις δυνατότητες που οι (NT) προσφέρουν.

- Βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος, της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του συνόλου των μαθητών της τάξης μέσα από τον επανασχεδιασμό της διδασκαλίας του (ΓΛ).

### **ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ**

Ιστορικά η (ΠΓΛ), ως σχολική επιδίωξη παρέμεινε στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε ως αυτοσκοπός προκειμένου να προσφέρει στους μαθητές βασικές δεξιότητες γραφής και αρίθμησης, είτε, μέσα από αξιολογικές διαδικασίες αποτίμησης της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών, ως επιλεκτικός μηχανισμός στα χέρια της άρχουσας τάξης ελέγχου και πρόσβασης στις δομές της εξουσίας.

Η “άγονη γραμμή” ανάπτυξης της (ΠΓΛ) είτε με την μορφή των παλαιότερων εκθέσεων (Βουγιούκας, Α. 2000) είτε με τη μορφή του “Σκέφτομαι και Γράφω” σήμερα, (Παπασταμάτης, Α., 1998) αφορά όχι μόνο την ποιότητα και ποσότητα του παραγομένου Γραπτού Λόγου από τους

μαθητές, αλλά και το συνολικό πλαίσιο – μέθοδοι διδασκαλίας, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, κ.λ.π. - ένταξης του στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Ματσαγγούρας, Η., 1999, Μούσιος, Σ. – Ράπτης, Ν. 1992).

Για την (ΠΓΛ) έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις που αντανάκλουν και διαφορετικές αντιλήψεις. Παραδοσιακά, οι διδακτικές προσεγγίσεις ήταν μονοσήμαντες μιας και απευθύνονταν είτε στο περιεχόμενο (τι), είτε στη διαδικασία (πώς). Από τα τέλη της δεκαετίας του '80 επιχειρείται μια συνδυαστική προσέγγιση των παραπάνω. (Ράπτης, Α & Ράπτη, Α., 1997).

Στην τελευταία κατηγορία ανήκει και η διαδικαστικό – δομική προσέγγιση, προσέγγιση που επιχειρήθηκε στην παρούσα έρευνα δράσης, δίνοντας βαρύτητα όχι μόνο στη διαδικασία παραγωγής, ή στο περιεχόμενο αλλά και στο όλο πλαίσιο της διδασκαλίας. (Ματσαγγούρας, Η., 1999α).

Η επιλογή της παραπάνω προσέγγισης υπαγορεύτηκε από θεωρητικές παραδοχές μεταξύ των οποίων είναι ότι μιας και ο (ΓΛ) αποτελεί κατ'εξοχήν επικοινωνιακή διαδικασία, η μαθητική ομάδα και κυρίως η μικροομάδα είναι ο φυσικός χώρος ανάπτυξης (Papert, S. & Haugland, S. 2000). Επιπλέον η κυκλωτική και όχι η γραμμική μορφή ανάπτυξης του (ΓΛ), μέσα από συνεχείς επαναδιαπραγματεύσεις των ίδιων των κειμένων από τους μαθητές, αποτελεί κομβικό σημείο ποιοτικής μάθησης με έμφαση κυρίως στις μεταγνωστικές δεξιότητες που οι μαθητές ως μικροί συγγραφείς αποκτούν.

## **ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ: Μελέτη περίπτωσης στο Δημοτικό Σχολείο.**

Προσπαθώντας να ξεπεράσουν οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης το πρόβλημα του "Σκέφτομαι και Γράφω" προάγοντας την δημιουργική γραφή και έχοντας ως βασική θέση ότι η (ΠΓΛ) για να αποβεί αποτελεσματική θα πρέπει να αποτελεί σκόπιμη κοινωνική δραστηριότητα υπερβαίνοντας τα σημερινά συμβατικά σχήματα έκφρασης και δόμησης, επιχειρήθηκε μια νέα διδακτική προσέγγιση της (ΠΓΛ) μέσα από την υποστήριξη των (ΝΤ) αξιοποιώντας

προς το σκοπό αυτό το πλήρως οργανωμένο Εργαστήριο Πληροφορικής του Σχολείου.

Αρχικά ερεθίσματα για την επίτευξη του αρχικού στόχου ήταν:

- η γραπτή παρουσίαση λογοτεχνικών βιβλίων, τα οποία μελέτησαν οι μαθητές στα πλαίσια του προγράμματος "Σκυταλοδρομία Ανάγνωσης", στο οποίο συμμετείχε η τάξη τους.

- η καταγραφή λαογραφικών στοιχείων, όπως ήθη, έθιμα και άλλες ενδιαφέρουσες πληροφορίες από τον τόπο καταγωγής των μαθητών μέσα από διηγήσεις των γονιών τους, των παππούδων και άλλων ανθρώπων αλλά και μέσα από τα σχολικά τους βιβλία.

- η έκφραση συναισθημάτων, βιωμάτων και ερεθισμάτων, που δέχονταν οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό, με αυθεντικά τους ποιήματα και μικρά λογοτεχνικά κείμενα, εμπνευσμένα από συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα που διδάχθηκαν στο γλωσσικό μάθημα.

Η παραγωγή των γραπτών κειμένων που προήλθε μέσα από τις τρεις αυτές θεματικές περιοχές, σχεδιάστηκε και οργανώθηκε με βάση τα παρακάτω στάδια.

#### Επιλογή του θέματος

Σε κάθε περίπτωση, γινόταν παρουσίαση και επεξεργασία αρκετού εποπτικού υλικού για έμπνευση των μαθητών, μέσα από βιβλία περιοδικά, σχετικές εικόνες, υλικό από συνεντεύξεις των παιδιών, κ.λ.π. και με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα. Ακολουθούσε, με το συντονισμό του δασκάλου, μια αρχική συζήτηση για την επιλογή του θέματος, την παραγωγή και οργάνωση ιδεών των μαθητών.

Αφού γινόταν η επιλογή του θέματος οι μαθητές πρότειναν και κατέγραφαν στον υπολογιστή τους λέξεις κλειδιά, καθώς και υποενότητες μέσα στις οποίες έπρεπε να κινηθούν για την ανάπτυξη του συγκεκριμένου θέματος.

Δινόταν μεγάλη σημασία στον τρόπο επιλογής του θέματος και την αρχική συζήτηση και προετοιμασία, ώστε οι μαθητές να έχουν οι ίδιοι καταλήξει στο θέμα που πραγματικά τους ενδιέφερε, που ένιωθαν ότι είχαν

κίνητρα σημαντικά να ασχοληθούν – σκοπό, αποδέκτες, είδος κειμένου, - και που τους κέντριζε το ενδιαφέρον.

Σημαντικό κίνητρο πάντως για δημιουργική γραφή στην όλη διαδικασία πέρα από την ανακοίνωση των εργασιών τους στον “πίνακα ανακοινώσεων της τάξης” ή στην “εφημερίδα τοίχου του Σχολείου”, αποτελούσε η δημοσίευση τους στην ιστοσελίδα του Σχολείου στο διαδίκτυο.

#### Ανάπτυξη του θέματος

Ο μετασχηματισμός των ιδεών σε γραπτό κείμενο επιτυγχάνονταν άλλες φορές με συμβατικό τρόπο - στο τετράδιο των μαθητών – και άλλες φορές ηλεκτρονικά απ’ ευθείας στον υπολογιστή.

- *Μα γιατί να γράφουμε τα κείμενά μας στον υπολογιστή, αφού μπορούμε αυτό να το κάνουμε και στο τετράδιό μας;* ρώτησε την πρώτη μέρα ο Μάριος.

Με τον τρόπο αυτό εξέφραζε και τις επιφυλάξεις μερικών ακόμη συμμαθητών του, οι οποίοι δεν ήταν αρκετά εξοικειωμένοι με τη χρήση του κειμενογράφου του υπολογιστή. Όμως οι δυσκολίες σύντομα ξεπεράστηκαν και όλοι οι μαθητές, με τον καιρό, απέκτησαν αρκετά μεγάλη ευχέρεια στην καταγραφή των κειμένων τους.

Οι μαθητές έγραφαν το κείμενό τους, χρησιμοποιώντας τη λειτουργία του αυτόματου διορθωτή κειμένου και τις βασικές εντολές του κειμενογράφου. Ο δάσκαλος σε κάθε περίπτωση είχε τη συνεχή επίβλεψη της εργασίας των μαθητών και βοηθούσε όσους αντιμετώπιζαν δυσκολίες.

Μερικοί μαθητές που διέθεταν υπολογιστή στο σπίτι τους, έφεραν τα κείμενά τους αποθηκευμένα σε δισκέτα και κάποιοι άλλοι τα έστελναν από το σπίτι στο σχολείο και αντίστροφα με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

Όταν το θέμα προσφερόταν γινόταν προβολή της σχετικής εικόνας, του κειμένου κ.λ.π. με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα και οι μαθητές έχοντας διαρκώς το ερέθισμα μπροστά τους, κατέγραφαν τις σκέψεις και εξέφραζαν τα συναισθήματά τους.

#### Πρώτη παρουσίαση στην τάξη

Αφού είχε ολοκληρωθεί το γράψιμο στον υπολογιστή και η αποθήκευση της εργασίας των μαθητών, γινόταν μια πρώτη παρουσίαση του κειμένου στην τάξη είτε:



- με την ταυτόχρονη προβολή (on line) σε όλους τους υπολογιστές του Εργαστηρίου, όπου όλοι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία με χρωματιστή γραμματοσειρά να κάνουν τις συντακτικές, γραμματικές, ορθογραφικές και άλλες τυχόν παρατηρήσεις στη δομή του κειμένου και όχι μόνο,

- με την προβολή του κειμένου στον βιντεοπροβολέα, όπου όλοι οι μαθητές συζητούσαν και εξέφραζαν τις παρατηρήσεις τους.

Και στις δύο περιπτώσεις η παρουσίαση κάποιες φορές γινόταν και ανώνυμα, ανάλογα με την επιθυμία των μαθητών και τη φύση του κειμένου. Σε κάθε περίπτωση γινόταν παρατηρήσεις από τους μαθητές και το δάσκαλο με διακριτικό τρόπο, προσπαθώντας να τονίζονται οι θετικές πλευρές, χωρίς όμως να παραλείπονται και κάποια αρνητικά σημεία. Γινόταν ομαδοποίηση των παρατηρήσεων και συζήτηση σε επίπεδο τάξης για την ανατροφοδότηση όλων των μαθητών σε βασικά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Σε αυτό βοηθούσε σημαντικά η on line σύνδεση όλων των υπολογιστών των μαθητών και η προβολή με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα.

#### Διόρθωση του κειμένου

Στη συνέχεια ο κάθε μαθητής λαμβάνοντας υπόψη του τις παρατηρήσεις, ξανακοίταζε το κείμενο και προέβαινε σε διορθώσεις, συντακτικές, γραμματικές, λεξιλογίου κ.λ.π. Έχοντας δει τις παρατηρήσεις, και τις πρώτες αντιδράσεις των συμμαθητών του, προσπαθούσε να διορθώσει το κείμενό του και να το κάνει πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον γι' αυτούς. Το επεξεργαζόταν στον υπολογιστή του, έδινε την τελική μορφή, έκανε εισαγωγή εικόνων με το σαρωτή και αν χρειαζόταν προέβαινε και σε εκτύπωση.

#### Η τελική παρουσίαση και το πρώτο Ηλεκτρονικό Βιβλίο

Μετά την τελική διαμόρφωση του κειμένου ακολουθούσε η τελική παρουσίαση, συνήθως με την ανάρτηση στον "πίνακα ανακοινώσεων" της τάξης ή στην "εφημερίδα τοίχου" του Σχολείου και τη δημοσίευση στην ιστοσελίδα του Σχολείου στο διαδίκτυο.

- *Θα μπορούσαμε και εμείς, με τα κείμενά μας, να φτιάξουμε ένα δικό μας ηλεκτρονικό βιβλίο;* Εξέφρασε την απορία και επιθυμία της μια μέρα, η Στέλλα μετά από τη χρησιμοποίηση σχετικού εκπαιδευτικού λογισμικού που έκανε η τάξη στο γλωσσικό μάθημα.

- *Μα, θα είναι πολύ δύσκολο, φαντάζομαι, για μας να κάνουμε κάτι τέτοιο.* Απάντησε η Σοφία.

Η ιδέα προκάλεσε ενδιαφέρουσα συζήτηση και η τάξη αποφάσισε να ανταποκριθεί στη νέα πρόκληση. Έτσι άρχισε η κατασκευή του πρώτου ηλεκτρονικού βιβλίου της τάξης με τη βοήθεια του δασκάλου και χρησιμοποιώντας το λογισμικό του HyperStudio. Στην αρχή υπήρχαν αρκετές δυσκολίες, όμως οι μαθητές σιγά-σιγά εξοικειώθηκαν, εισήγαγαν τα πρώτα τους κείμενα και τα πρώτα “κουμπιά πλοήγησης” μέσα στο ηλεκτρονικό βιβλίο. Αργότερα κατέκτησαν και την τεχνική της εισαγωγής εικόνων, ήχου και βίντεο.

### **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

Η εφαρμογή του προγράμματος εκτιμάται ότι βελτίωσε την αυτοαντίληψη και ετοιμότητα γραφής όλων των μαθητών, ιδιαίτερα δε εκείνων που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες.

Παρατηρήθηκε ότι μέσα από μια απρόσμενη εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση των (NT) ως υποστηρικτικό εργαλείο διδασκαλίας συστηματικής γραφής, ο γραπτός τους λόγος βελτιώθηκε ποσοτικά αλλά και ποιοτικά από πλευράς λεξιλογίου, έκφρασης, ορθογραφίας και σύνταξης. Για παράδειγμα, διαπιστώθηκε στην πράξη πως ο αυτόματος διορθωτής - όπως και οι υπόλοιπες βασικές λειτουργίες του κειμενογράφου – καθώς επίσης και η on line σύνδεση των υπολογιστών του εργαστηρίου, λειτούργησαν ενισχυτικά στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές.

Η κατασκευή του πρώτου ηλεκτρονικού βιβλίου από τους ίδιους τους μαθητές και με δικά τους κείμενα, υπήρξε μια σημαντική κατάκτηση, που τους χαροποίησε ιδιαίτερα.

### **ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Η εφαρμογή της (ΠΓΛ) μέσα από τις (NT) άνοιξε πρωτόγνωρα μαθησιακά και διδακτικά μονοπάτια για μαθητές αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον έδωσε την δυνατότητα να γίνουν “πράξη” βασικές παιδαγωγικές αρχές που ήταν δύσκολο να εφαρμοσθούν με τον συμβατικό τρόπο διδασκαλίας. Επαληθεύτηκαν στην πράξη ερευνητικά συμπεράσματα

όπως για παράδειγμα, οι δυνατότητες που οι (NT) προσφέρουν στη βελτίωση της ποιότητας των γραπτών κειμένων των μαθητών (Cohen & Riel, 1989 - Perrone et al, 1996) ή στην προαγωγή κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως ποιότητα στην κοινωνική συναναστροφή, ενθάρρυνση της μάθησης κατά ομάδες, αυτοπεποίθηση και ικανότητα λύσης προβλημάτων μέσα από τη συμμετοχή και αλληλεπίδραση στη συλλογική εργασία. (Θηβαίος, Κ.- Παπούλια, Π.1998), (Παγγέ, Τζ. 1998).

Οι μαθητές ανακάλυψαν ότι η (ΠΓΛ) μέσα από τις (NT), είναι άμεσα διδάξιμη όταν δίνεται έμφαση όχι μόνο στο περιεχόμενο ή τη διαδικασία αλλά και το συνολικό πλαίσιο παραγωγής. Αποδείχτηκε επίσης ότι οι καλύτερες παιδαγωγικές στρατηγικές (ΠΓΛ) είναι αυτές που επιτρέπουν δυνατότητες προσωπικής αυτορρύθμισης.

Διέλυσε τη σχολική φοβία των μαθητών σε σχέση με την (ΠΓΛ) αλλά και τις (NT) συμβάλλοντας στην γλωσσική και ψηφιακή κοινωνικοποίηση των μαθητών, προσφέροντας παράλληλα ευρύτερη σχολική γνώση και μεταγνώση, αλλά κυρίως πρακτική αναγκαία γνώση προκειμένου να ανταποκριθούν οι μαθητές στις σύγχρονες καθημερινές κοινωνικές ανάγκες (αποστολή e – mail).

Η παραπάνω προσπάθεια ανέδειξε όχι μόνο τις δυνατότητες των (NT) στο να προσφέρουν δυναμικά και αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα αλλά αποκάλυψε επίσης και την παιδαγωγική ανεπάρκεια στην οποία έχει οδηγήσει το εκπαιδευτικό σύστημα τον σημερινό εκπαιδευτικό, όταν τα τεχνολογικά δεδομένα απαιτούν "αναπλαισίωση" όχι μόνο του ρόλου και των διδακτικών προσεγγίσεων του εκπαιδευτικού, (Ράπτης Α. & Ράπτη Α. 2001) αλλά και του συνολικού πλαισίου οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Με την ευκαιρία της εκπλήρωσης της Γ' φάσης των πρακτικών ασκήσεων στο τέταρτο (4<sup>ο</sup>) έτος των σπουδών μας, ως φοιτήτης του Παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Αιγαίου, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα άτομα και τα θεσμικά όργανα που επέτρεψαν την πραγμάτωση των σπουδών.

Συγκεκριμένα, θα' θελα να ευχαριστήσω όλους τους αρμόδιους φορείς του πανεπιστημίου, το παιδαγωγικό τμήμα, τον καθηγητή κ. Μιχάλη Αθανάσιο καθώς επίσης και στον κ. Αντριάννα για τις διορθωτικές του παρεμβάσεις κατά τον σχεδιασμό και την προετοιμασία της παρούσης εργασίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Reid, Joy M. 1993. *Teaching ESI Writing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Rairaes. Ann. 1998. "Teaching writing." *Annual Review of Applied Linguistics 18*: 142-67.
- White, Ronald V. 1995. *New Ways in Teaching Writing*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Zamel, Vivian. 1982. "Writing: The process of discovering meaning." *TESOL*
- Godwin, J. R. (1994). *Language learning and the World Wide Web*. Available: <http://www.ncsa.uiuc.edu/SDG/IT94/Agenda/Papers-received.hinil>.
- Li, R. C. (1995b). Integration of listening, reading, and speaking skills. Available: <http://www.lang.uiuc.edu/r-li5/ESLproject/eslbeg.html>.
- Βουγιούκας, Α.(2000). Είναι αποτελεσματική η διδασκαλία του "σκέπτομαι και γράφω";. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 30, 255 –281.
- Cohen L., Manion L. 1997) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα 1997 Εκδ. έκφραση
- Cohen, M., Riel, M. (1989). The Effects of distant audiences on students' writing. *American Educational Research Journal*, 26(2), 143-159
- Θηβαίος, Κ.- Παπούλια, Π. Ερευνητική προσέγγιση για το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου ως συγγραφείς. *Πρακτικά 1ου Παν. συνεδρίου με θέμα: Ελληνική παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*. Ναύπακτος 1998. Ατραπός
- Haugland, S. 2000. *Computers and Young Children*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Κελεσίδης, Ε., (2001)) *Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας: από τη σχολική τάξη στον κυβερνοχώρο*. *Περιοδικό Virtual School, The Sciences of Education Online*. ISSN: 1108-2356.Τομ. 2, τευχ.2–3 Στην ηλεκτρονική διεύθυνση:  
<http://www.auth.gr/virtualschool/1.4/Praxis/NewCommunicationForms.html>

- Ματσαγγούρας, Η. Η έρευνα δράσης στη σχολική τάξη προβλήματα και προτάσεις. Πρακτικά 1ου Παν. συνεδρίου με θέμα: Ελληνική παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα. Ναύπακτος 1998. Ατραπός
- Ματσαγγούρας, Η., (1999) Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (1999α). Η Σχολική Τάξη. Αθήνα. Εκδ. Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. (1999β) Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας τ. Α'. Θεωρία της Διδασκαλίας. Αθήνα Gutenberg
- Μούτσιος, Σ.-Ράπτης, Ν. 1992. Διδασκαλία του Μαθήματος <<Η Γλώσσα μου>> με τη Βοήθεια Ηλεκτρονικού Υπολογιστή. Το Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου. τ.3. σ σ. 14-22.
- Παγγέ Τζ, Οι απόψεις των παιδιών για τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές. Πρακτικά 1ου Παν. συνεδρίου με θέμα: Ελληνική παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα. Ναύπακτος 1998. Ατραπός
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998) Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. ΟΕΔΒ. Το κείμενο του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής διατίθεται και σε ηλεκτρονική μορφή στη διεύθυνση: <http://www.pi-schools.gr/greek/epps/epps-books/epps-informatics.zip>
- Παπαδόπουλος, Γ. Η πληροφορική στο σχολείο: Ο σχεδιασμός και το έργο του Π.Ι. άρθρο στο Αναβάθμιση Πρωτ. & Δευτερ. Εκπ.. Πρακτικά ημερίδας, Π.Ι. Αθήνα 1999.
- Παπασταμάτης, Α.(1998). Είναι αποτελεσματική η διδασκαλία του "σκέπτομαι και γράφω";. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 28, 37 - 53
- Papert, S. 1993. The children's machineQ Rethinking school in the age of the computer. New York. Basic Books.
- Πιζάνιας, Π., (2000) Για ένα Ανοικτό Σύστημα Παιδείας. Εφημερίδα 'ΤΟ ΒΗΜΑ' 23-7-2000 σ. β8
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., 1997. Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική Προσέγγιση. Αθήνα, 1997.
- Ράπτης Α. & Ράπτη Α. Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της εποχή της πληροφορίας - Ολική Προσέγγιση & Παιδαγωγικές Δραστηριότητες. Τόμος Α' και Β' Αθήνα 2001. εκδ. Α. Ράπτης

Τζωρτζακάκης, Γ., Πολάκης, Γ., (1999) Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση:  
Προβληματισμοί από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών.  
Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 109 σ. 83-92.