

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

*Μήγαρις έχω άλλο στο νου μου
πάρεξ ελευθερία και γλώσσα;*

Δ. Σολωμός



ΙΔΡΥΤΗΣ: Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ: Ι. Ν. ΜΠΑΣΛΗΣ

Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ ΓΡΑΦΟΥΝ:

Ζωή Γαβρηλίδου

Κυριακή Αδαλόγλου

Αιχ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη

Μάγδα Νικολαράιζη

Σουζάνα Παντελιάδου

Π. Παπούλια-Τζελέπη

Νίκος Πολύζος

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Άννα Ιορδανίδου, Ι. Ν. Μπασλής,
Γ. Χ. Σακελλαριάδης, Αν. Η. Σακελλαρίου

ΕΤΟΣ ΕΙΚΟΣΤΟ **53**

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2001

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

*Μήγαρις έχω άλλο στο νου μου
πάρει ελευθερία και γλώσσα;
Δ. Σολωμός*



ΕΤΟΣ ΕΙΚΟΣΤΟ **53**

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2001

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: Σόλωνος 77, Αθήνα τ.τ. 10679, ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ:	Εσωτερικού	: δρχ. 2.500
	Κύπρου	: δρχ. 3.000
	Ευρώπης	: δρχ. 3.000
	Αμερικής	: δρχ. 3.500
	Τραπεζών-Οργανισμών	: δρχ. 3.500
	Φοιτητών-Σπουδαστών	: δρχ. 1.500

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.

Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

Η *Γλώσσα*, όπως και η *Νέα Παιδεία*, δεν είναι κερδοσκοπική έκδοση.

Η *Γλώσσα* από φέτος θα εκδίδεται δύο φορές το χρόνο. Θα αυξηθούν όμως οι σελίδες κατά ένα τυπογραφικό (16 σελίδες) το τεύχος

Υπεύθυνος σύμφωνα με το νόμο: Ι. Ν. Μπασλής, Ευβοίας 10α, Χαλάνδρι 15231

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007
Τετάρτη 10-12 π.μ. και
Δευτέρα - Παρασκευή 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review of linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Τα Αρχαία Ελληνικά, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η γλωσσική πολιτική του Υπουργείου	σελ. 5
Ζωή Γαβριηλίδου, Παροιμίες και μεταφορά	» 7
Κυριακή Αδαλόγλου, Η διαφοροποίηση της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας του μαθητή ανάλογα με το είδος του παραγόμενου κειμένου	» 17
Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Τα διδακτικά εγχειρίδια της σειράς «Η γλώσσα μου»: Ερευνητική αξιολογική προσέγγιση	» 42
Μάγδα Νικολαραϊζή - Σουζάνα Παντελιάδου, Η διδασκαλία της γραφής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	» 59
Π. Παπούλια-Τζελέπη, Γραμματισμός, οικογένεια και σχολείο: Η εμπλοκή των γονέων και των δασκάλων στην εργασία στο σπίτι για το γλωσσικό μάθημα	» 71
Νίκος Πολύζος, Τυπογραφικά λάθη στα βιβλία «Η γλώσσα μου» της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου	» 92

ΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ, ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΑΙ Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ

Η γλώσσα υπήρξε πάντοτε ο μεγάλος καημός των Ελλήνων. Η γλωσσική μορφή που πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο και η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ήταν και είναι ένα συνεχές ζητούμενο. Κι ενώ από το 1976 η πολιτεία θεσμοθέτησε ένα όργανο, το ΚΕΜΕ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, για να σχεδιάζει και εφαρμόζει τόσο τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική όσο και την ειδικότερη γλωσσική πολιτική, τελευταία φαίνεται η ίδια η κυβέρνηση να μην έχει εμπιστοσύνη στο Π.Ι. και στο έργο που επιτελούν τα μέλη του, ιδιαίτερα όσον αφορά το σχεδιασμό της γλωσσικής πολιτικής. Δεν μπορώ να ερμηνεύσω διαφορετικά ορισμένες αποφάσεις:

1. Τη δημιουργία πριν από λίγα χρόνια του Κέντρου Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης, που λειτούργησε από την αρχή ανταγωνιστικά προς το Π.Ι.

2. Την ανάθεση στον ομότιμο καθηγητή του πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, διαπρεπή φιλόλογο, Δ. Μαρωνίτη «να μεταρρυθμίσει» το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο - Λύκειο.

Η ανάθεση αυτή δημιουργεί αρκετές απορίες, καθώς:

- α. Δεν έχουν συμπληρωθεί τρία χρόνια από την εφαρμογή του νέου αναλυτικού προγράμματος των ΑΕ στο Λύκειο και δεν έχει ακόμα δημοσιευθεί καμιά αξιολόγησή του, ώστε να χρειάζεται αναθεώρηση.
- β. Δεν έχει κλείσει χρόνος από τη διδασκαλία στην τάξη των νέων βιβλίων ΑΕ στο Γυμνάσιο. Στην πράξη οι μαθητές της σημερινής Γ' Γυμνασίου διδάχτηκαν τα ΑΕ στην πρώτη τάξη με βιβλία που είχαν διαφορετική φιλοσοφία απ' ό,τι τα βιβλία της δεύτερης.
- γ. Η ανάθεση του ανασχεδιασμού του μαθήματος σε φιλόλογο, που δεν έχει οργανική σχέση με το Π.Ι., δείχνει ασφαλώς ότι το Υπουργείο θεωρεί ότι το μάθημα των ΑΕ, όπως σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από το Π.Ι., δεν πέτυχε τους στόχους του και γι' αυτό ανατίθεται ο ανασχεδιασμός του σε φιλόλογο, που δεν έχει οργανική σχέση με το

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Π.Ι. Στην πραγματικότητα το Υπουργείο δεν εμπιστεύεται το Π.Ι. και τους φιλόλογους του.

3. Ένα άλλο στοιχείο που δείχνει ότι η βούληση του Υπουργείου όσον αφορά τη γλωσσική πολιτική είναι αποσπασματική, για να μην πω ερασιτεχνική, είναι το γεγονός ότι για πρώτη ίσως φορά δεν έχει τοποθετηθεί μεταξύ των αντιπροέδρων του Π.Ι. ένας φιλόλογος ή γλωσσολόγος, που να έχει τη συνολική ευθύνη του σχεδιασμού και της εφαρμογής μιας ενιαίας γλωσσικής πολιτικής από το δημοτικό μέχρι το Λύκειο. Τα ΑΕ είναι μέρος του προβλήματος «γλώσσα». Γι' αυτό και δεν μπορεί να μελετηθούν αυτόνομα κι ανεξάρτητα από τον γενικότερο προβληματισμό για τη διαμόρφωση μιας ενιαίας γλωσσικής πολιτικής.

Η μη ύπαρξη ενός και μόνου υπευθύνου για τη διαμόρφωση ενιαίας γλωσσικής φιλοσοφίας για όλα τα γλωσσικά μαθήματα από το δημοτικό μέχρι το Λύκειο οδηγεί στη δημιουργία ομάδων μέσα κι έξω από το Π.Ι., που θα ανταγωνίζονται μεταξύ τους να επιβάλουν τη δική τους η κάθε μία φιλοσοφία. Αποτέλεσμα θα είναι η σύγχυση και φυσικά η μη καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Θα μου πείτε, «τι είχες Γιάννη, τι είχα πάντα». Αλλά αυτός είναι ο στόχος του Υπουργού Παιδείας, που είναι και φιλόλογος;

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Παρακαλούνται οι κ.κ. συνδρομητές να ανανεώσουν την συνδρομή τους για το καινούριο έτος 2002.

Ζωή Γαβριηλίδου
Λέκτορας Ελληνικής Γλώσσας ΠΤΝ ΔΠΘ

ΠΑΡΟΙΜΙΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑ

1. Εισαγωγή

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της παροιμίας είναι η παγίωση (πβ. Γαβριηλίδου 1999) που πολλές φορές προκύπτει από τη μεταφορική χρήση της γλώσσας. Έτσι, οι παροιμίες λειτουργούν ως γλωσσικά σημεία και όχι ως ελεύθερες φράσεις και εμφανίζουν μια πολλές φορές απρόβλεπτη μεταφορική σημασία, που δεν προκύπτει από το άθροισμα των σημασιών των στοιχείων που τις απαρτίζουν.

Θα ακολουθήσω εδώ τη διάκριση του Norrick (1985) ανάμεσα σε μεταφορικές και κυριολεκτικές παροιμίες και θα προσπαθήσω να διερευνήσω τη λειτουργία της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας στις μεταφορικές παροιμίες της ελληνικής και αγγλικής. Το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετώ είναι αυτό της γνωστικής μεταφοράς (Lakoff & Johnson 1980, Sweetser 1990), η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης γνωστικής δομής του λόγου και οδηγεί στη δημιουργία γλωσσικών μεταφορών. Θα προσπαθήσω να δείξω ότι οι υποκείμενες γνωστικές μεταφορές που δομούν τη σκέψη μας αποτελούν μοντέλα πάνω στα οποία έχει στηριχτεί η δημιουργία μεταφορικών παροιμιών. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να εξηγήσει την ύπαρξη κοινών παροιμιών σε διαφορετικές γλώσσες. Οι μεταφορές αυτές λειτουργούν, επίσης, ως στοιχεία που συντελούν στη σημασιολογική αποκωδικοποίησή τους.

2. Μεταφορικές και κυριολεκτικές παροιμίες

Σε προηγούμενη ανακοίνωσή μου (Γαβριηλίδου 1999) υποστήριξα ότι οι πα-

ρομίες αποτελούν παγιωμένες εκφράσεις, χρησιμοποιώντας ως κριτήρια τη σταθερή μορφή τους και την απρόβλεπτη μη αθροιστική σημασία τους. Ανάμεσα στους δύο διαφορετικούς αυτούς παράγοντες παγίωσης αναπτύσσεται μια σχέση διεπίδρασης με την έννοια ότι η μη αθροιστική σημασία τους επιβάλλει περιορισμούς σε επίπεδο μορφής (π.χ. έλλειψη σε προσδιοριστές και ρήματα, αδυναμία αντικατάστασης ουσιαστικών και ρημάτων με άλλα συνώνυμά τους, αδυναμία εφαρμογής συντακτικών μετασχηματισμών, όπως αλλαγή στο χρόνο, πρόσωπο και αριθμό του ρήματος, κτλ.) οι οποίοι με τη σειρά τους λειτουργούν ως ένδειξη που επιτρέπει στον ομιλητή να αποκωδικοποιήσει με ορθό τρόπο τη σημασία μιας παροιμίας και να μη προβεί σε μια κατά λέξη ερμηνεία των στοιχείων που την απαρτίζουν.

Ως παγιωμένες εκφράσεις, οι παροιμίες¹ αποτελούν εμφανείς μεταφορικής γλώσσας, εφόσον, όπως υποστηρίζεται από ένα μεγάλο αριθμό γλωσσολόγων ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της παγίωσης είναι η μεταφορική χρήση της γλώσσας (Guiraud 1973, Greciano 1983, Gross 1988, Gonzalez-Rey 1975, Γαβριηλίδου 1995). Στη βιβλιογραφία εξάλλου η μεταφορική χρήση της γλώσσας αποτελεί για πολλούς κριτήριο ορισμού για την παροιμία (Norrick 1985: 48, Schapira 1999: 66). Όπως παρατηρεί η Privat (1997: 511). «η παροιμία, για να λειτουργήσει, πρέπει να κρατήσει μια απόσταση από την πραγματικότητα. Κατά παράδοξο τρόπο, για να χρησιμεύσει ως ξεκάθαρο και αναντίρρητο επιχείρημα, πρέπει να είναι “αδιαφανής” και αυτή η αδιαφάνεια δημιουργείται με τη μεταφορά».

Σύμφωνα με το Norrick (1985: 1), κάθε παροιμία εμφανίζει τη δική της χαρακτηριστική σημασία, έχει δηλαδή μια τυπική παροιμιακή ερμηνεία (ΤΠΕ) (standard proverbial interpretation). Η ερμηνεία αυτή άλλοτε συμπίπτει με την κατά λέξη ανάγνωσή της, ενώ άλλοτε διαφέρει από αυτήν. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για κυριολεκτικές παροιμίες (literal proverbs), ενώ στη δεύτερη για μεταφορικές (figurative proverbs). Για παράδειγμα η αγγλική παροιμία *Like father, like son* θεωρείται κυριολεκτική, στο μέτρο που η ΤΠΕ της ταυτίζεται με την κατά λέξη ανάγνωσή της «πατέρας και γιος μοιάζουν». Το ίδιο εξάλλου συμβαίνει και με την ελληνική παροιμία *όποιος βιάζεται σκοινιάφτει*. Από την άλλη πλευρά, η παροιμία *no rose without a thorn* μοιάζει να είναι μεταφορική, εφόσον η ΤΠΕ της «κάθε ευχάριστο πράγμα έχει και μια δυσάρεστη όψη» διαφέρει από την κατά λέξη ανάγνωσή της «δεν υπάρχει τριαντάφυλλο χωρίς αγκάθι». Αντίστοιχα η ελληνική παροιμία *όποιος έχει πολύ πιπέρι βάζει και στα λάχανα* είναι μεταφορική, γιατί η ΤΠΕ της «όποιος έχει πολλά χρήματα κάνει και σπατάλες» δεν ταυτίζεται με την κατά λέξη ερμηνεία της.

ΠΑΡΟΙΜΙΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑ

Στην ανακοίνωση αυτή θα μας απασχολήσουν οι μεταφορικές παροιμίες².

Σε γενικές γραμμές, η μεταφορική χρήση της γλώσσας στις παροιμίες μπορεί να εμφανίζει διαβαθμίσεις στα πλαίσια ενός συνεχούς που ξεκινά από τις –μεταφορικές παροιμίες (π.χ. οι αποκαλούμενες μετεωρολογικές παροιμίες όπως *Μάης άβρεχος, τρύγος άμετρος. Όποιος θε να βαμπακώσει το Γενάρη να οργώσει*) και καταλήγει στις + μεταφορικές. Η μεταφορά είναι δυνατόν να εμφανίζεται:

- στο κατηγορημα και τα ορίσματά του: *χωρίς κρασί, χωρίς ψωμί, παγώνει κι' η αγάπη, όποιος τρώει το ξένο δίκαιο τρώει τα κρέατά του, όποιος τρέφεται μ' ελπίδες πεθαίνει της πείνας, όποιος σπέρνει ανέμους, θερίζει καταπαιγδες, sow the wind and reap the whirlwind, fair words break no bones, fine words butter no parsnips*
- στον επιρρηματικό προσδιορισμό: *στου κασιδιάρη το κεφάλι μάθε γέρο γράμματα, misfortunes come on winds, mischief comes by ells and goes by inches.*
- στην παροιμία συνολικά: *δεν μιλάμε για σχοινί στο σπίτι του κρεμασμένου, όποιος έχει μαχαίρι τρώει πεπόνι, don't talk of the hangman's cord, the early bird catches the food* (πβ. και Goatly 1997).

Στις δύο πρώτες περιπτώσεις διαπιστώνεται καταπάτηση των περιορισμών σημασιολογικής συμβατότητας ανάμεσα στο κατηγορημα και τα ορίσματά του. Για παράδειγμα, στην παροιμία *όποιος τρέφεται μ' ελπίδες πεθαίνει της πείνας* το ρήμα *τρέφομαι* που παραδοσιακά απαιτεί ως συμπλήρωμά του ένα συγκεκριμένο ουσιαστικό από την τάξη των <εδώδιμων> συντάσσεται εδώ με ένα αφηρημένο ουσιαστικό. Θα ήταν ενδιαφέρον να αναρωτηθούμε στο σημείο αυτό αν η καταπάτηση των περιορισμών επιλογής ανάμεσα σε κατηγορημα και τα ορίσματά του είναι αυθαίρετη ή αιτιολογημένη. Το μοντέλο της γνωστικής μεταφοράς θα μας επιτρέψει να κάνουμε παρακάτω κάποιες σχετικές παρατηρήσεις (πβ. 3). Το σίγουρο είναι ότι σε τέτοιες περιπτώσεις τα συστατικά της παροιμίας χάνουν κάποια από τα κυριολεκτικά σημασιολογικά χαρακτηριστικά τους και αποκτούν άλλα νέα κατά τη διαδικασία σημασιολογικής αποκωδικοποίησης της παροιμίας. Η απόκτηση των νέων αυτών σημασιολογικών χαρακτηριστικών που οδηγούν στον καθορισμό της ΤΠΕ μιας παροιμίας μπορεί να είναι αποτέλεσμα:

- προσωποποίησης: *καθαρός ουρανός αστραπή δεν φοβάται, η βιάση ψαίνει το ψωμί μα δεν το καλοψαίνει, και τα βουνα ζεπέφτουνε και οι κάμποι δυστυ-*

χάνε, το γεμάτο πορτοφόλι έχει πολλούς φίλους³, *fate leads the willing but drives the stubborn, fancy may bolt bran and think it flour*⁴. Στην περίπτωση αυτή ένα ουσιαστικό - ανθρώπινο ερμηνεύεται ως +ανθρώπινο, προκειμένου να αποκωδικοποιηθεί σημασιολογικά η παροιμία. Η ερμηνεία αυτή θεωρείται μεταφορική⁵ στο μέτρο που προϋποθέτει σύγκριση ανάμεσα σε ένα - ανθρώπινο ουσιαστικό και το ανθρώπινο ον.

- Ερμηνείας ενός -έμφυχου ουσιαστικού ως +έμφυχο: το γινάτι βγάζει μάτι, το δυνατό το ξύδι το αγγείο του σκίζει, ο φόβος φυλάει τα έρημα, *a fair rawn never shamed his master, familiarity breeds contempt*⁶. Πρόκειται και εδώ για μεταφορική σχέση, με την έννοια ότι υπάρχει σύγκριση ανάμεσα σε ένα -έμφυχο ουσιαστικό και ένα έμφυχο ον.
- Ερμηνείας ενός αφηρημένου ουσιαστικού ως συγκεκριμένο: από όλα τα κακά η φτώχεια ζυγίζει ελαφρότερα, όποιος σπέρνει ανέμους, θερίζει *καταιγίδες*, *sow the wind and reap the whirling, soft words break no bones*. Και εδώ η σχέση είναι μεταφορική, εφόσον υπάρχει σύγκριση ανάμεσα στο ουσιαστικό που καταπατά τους κανόνες επιλογής και ένα συγκεκριμένο αντικείμενο που κανονικά θα έπρεπε να εμφανίζεται στη θέση του.

Αντίθετα, στην τρίτη περίπτωση τα συστατικά μέρη της παροιμίας δεν καταπατούν κανόνες σημασιολογικής συμβατότητας. Τις περισσότερες φορές οι παροιμίες αυτού του είδους επιδέχονται διπλή ανάγνωση: μια κυριολεκτική και μια μεταφορική (πβ. Gross 1996 και Gonzalez-Rey 1995 για το ίδιο φαινόμενο στις παγιωμένες εκφράσεις και Γαβριηλίδου 1999 για τις παροιμίες της ελληνικής). Έτσι, η παροιμία *γάτα που κοιμάται ποντικό δεν πιάνει* δέχεται τις ακόλουθες δύο ερμηνείες: «γάτα που κοιμάται δεν μπορεί να πιάσει ποντικούς» και «η αδράνεια δεν πετυχαίνει τίποτα». Η αμφισημία αυτή δε θέτει προβλήματα κατά την αποκωδικοποίηση της παροιμίας, εφόσον τα συμπραζόμενα βοηθούν στην επιλογή της κατάλληλης κάθε φορά ερμηνείας.

Παροιμίες αυτού του τύπου μπορεί να ερμηνευτούν:

- Ως συνεκδοχές: *γάτα που κοιμάται ποντικό δεν πιάνει, το έξυπνο πουλί από τη μύτη πιάνεται, όλες οι μέλισσες δεν κάνουν μέλι, the early bird catches the worm, make hay while the sun shines*. Σύμφωνα με το Norrick (1985: 108), «μια μεταφορική παροιμία αποτελεί συνεκδοχή είδους προς γένος, όταν η κυριολεκτική της ανάγνωση και η ΤΠΕ της ή μέρη της βρίσκονται σε σχέση μικρόκοσμου προς μακρόκοσμο». Οι παροιμίες αυτές, όταν «διαβάζονται» κατά λέξη, περιγράφουν συνήθως μια συγκεκριμένη σκηνή γι' αυτό και ο Norrick (1985: 110) τις ονομάζει *σκηνικές συνεκδοχές είδους προς γένος* (scenic species-genus synecdoche). Η ΤΠΕ τους διαφέρει από την κατά

ΠΑΡΟΙΜΙΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑ

λέξη ανάγνωσή τους, αλλά προκύπτει από αυτήν με γενίκευση της συγκεκριμένης σκηνής σε μια γενική δήλωση που προβάλλει πρότυπα ορθότητας (πβ. Anastassiadis 1998: 78) και που μπορεί να εφαρμοσθεί σε πολλές περιπτώσεις.

- Ως μετωνυμίες: *μάτια που δεν βλέπονται γρήγορα λησμονούνται, το μάτι δειλό μα το χέρι τολμηρό, η γλώσσα τιμάει το πρόσωπο, η μακριά γλώσσα δείχνει κοντό χέρι, όλα τα δάχτυλα δεν είναι ίδια, far from eyes, far from heart, fear gives wings*. Στις παροιμίες αυτές το ουσιαστικό που δηλώνει όργανο αναφέρεται μετωνυμικά στη λειτουργία που επιτελεί, που συνδέεται μ' αυτό. Υπάρχει επίσης συχνά μια σχέση μέρους προς όλο. Για παράδειγμα, στην παροιμία η γλώσσα τιμάει το πρόσωπο το ουσιαστικό γλώσσα ερμηνεύεται μετωνυμικά ως ομιλία (σχέση οργάνου-λειτουργίας) και το ουσιαστικό πρόσωπο ως άτομο (σχέση μέρους προς όλο). Παροιμίες αυτού του είδους περιλαμβάνουν συχνά ουσιαστικά που δηλώνουν μέρη του ανθρώπινου σώματος και είναι πολύ παραγωγικές στην ελληνική.
- Ως μεταφορές: *η σιωπή είναι χρυσός, ο χρόνος είναι χρήμα, γυναίκα θυμωμένη, θάλασσα αγριεμένη, time is money, fair play is a jewel*. Στα παραδείγματα αυτά το συνηθέστερο ρήμα είναι το ρήμα *είμαι*, το οποίο σε ορισμένες περιπτώσεις παραλείπεται, ωστόσο εννοείται. Το ουσιαστικό που εμφανίζεται μετά το ρήμα *είμαι* χρησιμοποιείται μεταφορικά αντί για κάποιο από τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά του. Το ουσιαστικό χρυσός για παράδειγμα φέρει μεταξύ άλλων τα ακόλουθα σημασιολογικά χαρακτηριστικά: <είναι μέταλλο, κίτρινο χρώματος, πολύτιμο, κτλ.>. Στην παροιμία η σιωπή είναι χρυσός επιλέγεται ένα από αυτά, το χαρακτηριστικό +πολύτιμο, προκειμένου να παραχθεί η ΤΠΕ.

Πολύ συχνά, μια μετωνυμική, μεταφορική ή συνεκδοχική παροιμία είναι δυνατόν να χαρακτηρίζεται από υπερβολή: *αν δεν παινέψεις το σπίτι σου θα πέσει να σε πλακώσει, στην αγάπη και στον πόλεμο όλα επιτρέπονται, far shooting never killed a bird*. Η υπερβολή μπορεί να παράγεται είτε από μια συγκεκριμένη λέξη της παροιμίας (πάντα, ποτέ), είτε από την παροιμία συνολικά.

3. Το μοντέλο της γνωστικής μεταφοράς

Σύμφωνα με τους Lakoff και Johnson (1980), οι γλωσσικές μεταφορές πηγάζουν από ένα σύνολο γνωστικών μεταφορών οι οποίες δομούν όχι μόνο την μεταφορική, αλλά πολλές φορές και αυτό που ονομάζουμε κυριολεκτική γλώσσα. Οι

γνωστικές αυτές μεταφορές βασίζονται σε μεταφορικούς και μετωνυμικούς σχεδιασμούς (mappings), νοητικές εικόνες και εικονικά σχήματα καθώς και σε κατηγορίες με πρωτοτυπικά ή μη μέλη. Προκύπτουν, όταν προσπαθούμε να κατανοήσουμε σύνθετες και αφηρημένες έννοιες με βάση οικείες ιδέες και εικόνες. Κάθε φορά που προσλαμβάνουμε μια καινούρια πληροφορία, ο ανθρώπινος νους προσπαθεί να την αναγνωρίσει, να την αφομοιώσει και να την κατατάξει γνωστικά καταφεύγοντας σε τέτοιου είδους μεταφορικούς σχεδιασμούς και κατηγοριοποιήσεις. Για παράδειγμα, η γνωστική μεταφορά Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΜΑ βρίσκεται στη βάση πλήθους εκφράσεων, όπως: *χάνω το χρόνο μου, κερδίζω χρόνο, δεν έχω χρόνο, αξιοποιώ το χρόνο μου, μου πήρε μια ώρα να διορθώσω το κείμενο*. Ορισμένες φορές, αυτού του είδους μεταφορές είναι τόσο συμβατικοποιημένες που δεν αναγνωρίζονται ως μεταφορικός λόγος, αλλά ως κυριολεξίες. Κάθε μεταφορά μπορεί να είναι σύνθετη, να απαρτίζεται δηλαδή από περισσότερες μεταφορές που βρίσκονται σε σχέση συνεπαγωγής μεταξύ τους. Όπως υποστηρίζουν οι Lakoff και Johnson (1980: 19), οι γνωστικές μεταφορές Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΜΑ, Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΙ ΠΟΥ ΒΡΙΣΚΕΤΑΙ ΣΕ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΗ ΠΟΣΟΤΗΤΑ και Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΠΟΛΥΤΙΜΟ ΕΜΠΟΡΕΥΜΑ απαρτίζουν ένα σύστημα που βασίζεται στην υποκατηγοριοποίηση, εφόσον στον πολιτισμικό μας περίγυρο το χρήμα είναι κάτι περιορισμένο, και ό,τι είναι περιορισμένο θεωρείται πολύτιμο. Ας εξετάσουμε στη συνέχεια την εφαρμογή του μοντέλου αυτού κατά τη σημασιολογική αποκωδικοποίηση των παροιμιών.

3.1 Γνωστική μεταφορά και παροιμία

Στη βιβλιογραφία οι παγιωμένες εκφράσεις και κατ' επέκταση οι παροιμίες αντιμετωπίζονται συχνά ως νεκρές μεταφορές (Privat 1997) που έχουν παγιωθεί, επαναλαμβάνονται ως έχουν στις κατάλληλες περιστάσεις επικοινωνίας και ανήκουν στην κοινή φραστική παρακαταθήκη μιας γλώσσας. Ο Gibbs (1993: 58), ωστόσο διακρίνει ανάμεσα σε νεκρές και συμβατικές μεταφορές και υποστηρίζει ότι οι παγιωμένες εκφράσεις δεν αποτελούν περίπτωση νεκρών, αλλά συμβατικών μεταφορών, όπου οι ομιλητές αναγνωρίζουν ορισμένες φορές κάποια μεταφορική σχέση ανάμεσα στις λέξεις που τις απαρτίζουν και τη συνολική μεταφορική ερμηνεία τους. Επομένως, οι παγιωμένες εκφράσεις έχουν ως ένα βαθμό αθροιστική σημασία, στο μέτρο που τα στοιχεία που τις απαρτίζουν συνεισφέρουν με τις μεταφορικές σημασίες τους στη σημασιολογική αποκωδικοποίησή τους. Ο Gibbs υποστηρίζει, επίσης (ibid: 66) ότι οι ομιλητές μιας γλώσσας κατανοούν τις

ΠΑΡΟΙΜΙΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑ

παγιωμένες εκφράσεις, επειδή υπάρχουν υποκείμενες γνωστικές μεταφορές όπως Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΕΜΟΣ, ΤΟ ΚΑΛΟ ΕΙΝΑΙ ΨΗΛΑ ΤΟ ΚΑΚΟ ΧΑΜΗΛΑ, ΟΙ ΙΔΕΕΣ ΕΙΝΑΙ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ, ΟΙ ΛΕΞΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΣΚΕΤΗ, Ο ΝΟΥΣ ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΜΗΧΑΝΗ που δομούν τη σκέψη τους. Παρόλο που η ύπαρξη αυτών των μεταφορών δεν μπορεί να μας βοηθήσει να προβλέψουμε τι είδους εκφράσεις θα προκύψουν στη γλώσσα, μπορούν, ωστόσο, ως ένα βαθμό να αιτιολογήσουν γιατί συγκεκριμένες εκφράσεις χρησιμοποιούνται για να αναφερθούν σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Έπειτα από ψυχολinguιστικά τεστ, κατέληξε ότι οι μεταφορικές σημασίες των παγιωμένων εκφράσεων προκύπτουν από έναν αριθμό γνωστικών μεταφορών που υπάρχουν ως μέρος του γνωστικού μας συστήματος. Για παράδειγμα, η ύπαρξη της γνωστικής μεταφοράς Η ΘΥΜΩΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΕΙΝΑΙ ΖΩΩΔΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ αιτιολογεί την αγγλική έκφραση *bite your head off*, όπως αντίστοιχα στην ελληνική η γνωστική μεταφορά Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΖΕΣΤΟ ΥΓΡΟ ΣΕ ΣΚΕΥΟΣ αιτιολογεί τις εκφράσεις βράζει από το θυμό του, είναι έτοιμος να εκραγεί, του ανέβηκε το αίμα στο κεφάλι, κτλ.

Κάνουμε την υπόθεση ότι το ίδιο συμβαίνει και με τις παροιμίες της ελληνικής και αγγλικής⁷: η δημιουργία τους αιτιολογείται από την ύπαρξη γνωστικών μεταφορών, όπως αυτές που αναφέραμε πιο πάνω, και ερμηνεύονται χάρη στις γνωστικές αυτές μεταφορές. Εφόσον οι γνωστικές αυτές μεταφορές είναι κοινές σε διαφορετικούς λαούς, κάτι τέτοιο θα μπορούσε να εξηγήσει γιατί υπάρχουν όμοιες ή παράλληλες παροιμίες σε περισσότερες από μία γλώσσες. Εξετάζοντας διεξοδικά συλλογές παροιμιών της ελληνικής και αγγλικής διαπιστώσαμε ότι ένας μεγάλος αριθμός παροιμιών αντιστοιχεί και προκύπτει από γνωστικές μεταφορές όπως:

Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΙ ΚΙΝΗΤΟ

Ο κακός χρόνος διαβαίνει, ο κακός γείτονας πάντα μένει

Ο χρόνος που περνάει πίσω δεν γυρνάει

Τρέχουν τα χρόνια σα νερό και οι μήνες σα χαλάζι

Time flies

Time and tide wait no man

Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΜΑ

Ο χρόνος είναι χρήμα

Αν αγαπάς τη ζωή σου, μη σπαταλάς το χρόνο σου

Time is money

ΖΩΗ ΓΑΒΡΙΗΛΙΔΟΥ

Time lost cannot be recaptured

Η ΑΓΑΠΗ ΕΙΝΑΙ ΑΣΘΕΝΗΣ

*Ο έρωτας είναι τυφλός κι ανοιχτομάτες πιάνει
Όποιος αγαπά τυφλώνεται
Love is blind*

Η ΑΓΑΠΗ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΕΜΟΣ

*Στον έρωτα, όπως και στον πόλεμο δε χωράει ευσπλαχνία
Η μεγάλη αγάπη είναι μεγάλη έχθρα
Όπου πολλή αγάπη, εκεί και πολλή μάχη
Όπου δεις μεγάλη αγάπη, δέξου και μεγάλη έχθρα*

ΤΟ ΚΑΛΟ ΕΙΝΑΙ ΨΗΛΑ

*Ό,τι ανεβαίνει κατεβαίνει
Η αλήθεια είναι θεός
Η αλήθεια πλέει σαν το λάδι στο νερό*

ΤΟ ΚΑΚΟ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΩ

Η αμαρτία κατεβαίνει από τα κεραμίδια

4. Επίλογος

Στη δημοσίευση αυτή ασχολήθηκα με τη μεταφορική χρήση της γλώσσας στις παροιμίες. Εξέτασα τα διαφορετικά είδη μεταφορικού λόγου που απαντούν σ' αυτές και καταφεύγοντας, στη συνέχεια, στο μοντέλο της γνωστικής μεταφοράς υποστήριξα ότι οι παροιμίες έχουν μερικώς αθροιστική σημασία. Η μεταφορική γνώση που έχουν οι ομιλητές για τα πεδία στα οποία αναφέρονται αιτιολογεί τις μεταφορικές σημασίες τους.

ΠΑΡΟΙΜΙΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑ

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Οι παροιμίες πληρούν τα κριτήρια ορισμού των παγιωμένων εκφράσεων (πολυλεκτικότητα, σημασιολογική αδιαφάνεια, αδυναμία εφαρμογής μετασχηματισμών, αδυναμία αντικατάστασης των στοιχείων της με άλλα συνώνυμα στοιχεία, κτλ.), εμφανίζουν ωστόσο ορισμένα χαρακτηριστικά που τους είναι ίδια (ρήμα, ύπαρξη δύο σκελών, κτλ.).
2. Η χρήση του όρου μεταφορική παροιμία είναι εδώ συμβατική και καλύπτει περιπτώσεις και άλλων σχημάτων όπως η μετωνυμία και η συνεκδοχή.
3. Στο παράδειγμα αυτό έχουμε προσωποποίηση παρόλο που το βασικό ρήμα έχω δεν επιλέγει αποκλειστικά έμψυχα υποκείμενα. Είναι η συνύπαρξη του έχω με το φίλος που προϋποθέτουν μια ανάγνωση του πορτοφόλι ως έμψυχου. Ας παρατηρήσουμε, ωστόσο, ότι η παροιμία αυτή μπορεί να δεχτεί και μια μετωνυμική ανάγνωση.
4. Παραδείγματα δανεισμένα από το Norrick (1985: 120).
5. Ως μεταφορά θεωρούμε εκείνο το σχήμα του λόγου που βασίζεται σε μια σχέση αναλογίας ανάμεσα σε δύο τουλάχιστον γλωσσικά στοιχεία.
6. Παραδείγματα δανεισμένα από το Norrick (1985: 122).
7. Στο αμέσως επόμενο στάδιο της έρευνάς μας σκοπούμε να ελέγξουμε την υπόθεσή μας αυτή και εμπειρικά με τη βοήθεια ψυχολinguολογικών τεστ.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anastasiadis, A., 1998, «Les proverbes en grec moderne», *Actes des 1ères Rencontres Linguistiques Méditerranéennes*, Tunis.
- Cacciari, C., P., Tabosi (eds), 1993, *Idioms. Processing, Structure and Interpretation*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Γαβριηλίδου Ζωή, 1995, «Μερικές συντακτικές και σημασιολογικές παρατηρήσεις για το νεολογικό σχηματισμό των πολυλεκτικών παρατακτικών μεταφορικών συνθέτων», *Studies in Greek Linguistics. Proceedings of the 16th annual meeting of the Department of Linguistics, Aristotle University of Thessaloniki, 4-6 May 1995*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, pp. 148-160.
- , (υπό δημοσίευση), «Το λεξικό-γραμματική των παροιμιών», *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Λευκωσία, Κύπρος*.
- Goatly, A., 1997, *The language of metaphors*, Routledge, London.
- Gonzalez Rey, M., 1995, «Le rôle de la métaphore dans la formation des expressions idiomatiques», *Paremia*, 4, Madrid.
- Gréciano, G., 1983, *Signification et Dénotation en Allemand. La Sémantique des Expressions Idiomatiques*, Centre d'Analyse Syntaxique, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Metz.
- , (ed.), 1988, *Europhras 88, Phraséologie Contrastive*, Actes du Colloque International Klingenthal, Strasbourg.

ΖΩΗ ΓΑΒΡΙΗΛΙΔΟΥ

- Gross, G., 1988, «Degré de figement des noms composés», *Langages*, no 90, Larousse, Paris, pp. 57-72.
- , 1996, *Les expressions figées en français*, Ophrys, Paris.
- Guiraud, P., 1973, *Les Locutions Françaises*, P.U.F., Paris.
- Ilg G., 1960, *Proverbes Français suivis des équivalents en allemand, anglais, espagnol, italien, néerlandais*, Elsevier Publishing Company, Amsterdam.
- Kittay, E., 1987, *Metaphor*, Clarendon Press, Oxford.
- Lakoff, G., 1987, *Women, Fire and Dangerous Things*, Chicago University Press, Chicago.
- Lakoff, G., M., Johnson, 1980, *Metaphors we live by*, Chicago University Press, Chicago.
- Μιχαήλ-Δέδε, Μ., 1984, *2.500 Ελληνικές Παροιμίες*, Εκδ. Μπογιάτη.
- Norrick, N., 1985, *How proverbs mean*, Mouton Publishers, Amsterdam.
- Privat, M., 1997, «Proverbes, métaphores et traduction», *Paremia*, 6, Madrid.
- Scapira, Ch., 1999, *Les stéréotypes en français: proverbes et autres formules*, Ophrys, Paris.
- Suard, F., Cl. Buridant, 1984, *Richesse du Proverbe, Typologie et Fonctions*, vol 2, Université de Lille, PUL.
- Sweetser, E., 1990, *Semantic structure and semantic change: a cognitive semantic linguistic study of modality, perception, speech acts, and logical relations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Τότσικας, Φ., 1985, *Ελληνικές Παροιμίες, Μπαρμπουνάκης*.

Κυριακή Αδαλόγλου
Φιλολόγος-ΜΑ στη Γλωσσολογία

**Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ
ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΟΥ ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ**

Το ζητούμενο στη γλωσσική διδασκαλία στο σχολείο, σε όλες τις βαθμίδες του, είναι να αναπτυχθεί η επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα του μαθητή. Η ικανότητα αυτή δεν παραγνωρίζει τη γραμματική γνώση (γνώση των μορφο-συντακτικών φαινομένων) αλλά περιλαμβάνει και τη γνώση των «κανόνων» επικοινωνίας με λόγο σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, και την εφαρμογή στην πράξη των κανόνων αυτών με συγκεκριμένες στρατηγικές. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής μπορεί να επικοινωνεί με λόγο αποτελεσματικό σε διάφορες περιστάσεις, επιλέγοντας την κατάλληλη οργάνωση των σκέψεών του, τους κατάλληλους συντακτικούς τύπους, το κατάλληλο λεξιλόγιο, γενικά την κατάλληλη γλωσσική ποικιλία (Hymes 1972, 1982, Bachman 1990).

Φυσικά, η γλώσσα είναι σύνολο, και δεν αποτελεί γνωστικό αντικείμενο, με τη στενή σημασία του όρου. Όμως, η γλώσσα έχει πλευρές που διδάσκονται, με την έννοια ότι διευρύνονται και προσαρμόζονται σε επίπεδα ύψους. Είναι γνωστή η συζήτηση αυτή των ερευνητών, η οποία, ύστερα από γόνιμους προβληματισμούς, κατέληξε στη συνθετική παραδοχή ότι η γλώσσα είναι βέβαια κάτι ενιαίο, αλλά δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η ανάγκη για ανίχνευση των επιμέρους μορφών της γλωσσικής ικανότητας, εφόσον η σημασία τους για την καθημερινή γλωσσική πράξη (διαγνωστικοί στόχοι, αφομοίωση ορισμένης ύλης της γλωσσικής διδασκαλίας κτλ.) είναι μεγάλη. Να τονιστεί ότι, όταν μιλάμε για «αφομοίωση» στη γλωσσική διδασκαλία, δεν εννοούμε ότι οι μαθητές θα αποστηθίσουν την ύλη, αλλά ότι θα συνειδητοποιήσουν τους κανόνες που διέπουν τη γλώσσα και θα μπορέσουν, στην πράξη, να γίνουν αποτελεσματικοί χρήστες της (μια διεξοδική παρουσίαση των διαφόρων απόψεων και ερευνητικών τάσεων γί-

νεται από τον Davies, 1978). Έτσι, χωρίς να αποκλείεται η χρήση ασκήσεων που ανιχνεύουν τις επιμέρους μορφές της γλωσσικής ικανότητας, θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση οι ασκήσεις αυτές να περιέχουν κάποια συμφραζόμενα, να μην είναι, δηλαδή, φράσεις "ξεκομμένες" από το φυσικό τους περιβάλλον. Κάτι τέτοιο δεν έρχεται σε αντίφαση με την καθημερινή πραγματικότητα, όπου το άτομο, σε ανάλογες περιστάσεις, μπορεί να χρησιμοποιήσει παρόμοιες φράσεις. Επιπλέον, βέβαια, η γραπτή έκφραση των μαθητών στην τάξη, η «έκθεση» μέσα σε νέο πλαίσιο, θεωρείται ως το πιο αξιόπιστο μέσο που αποτυπώνει το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, καθώς εξετάζει τη γλώσσα στο σύνολό της, ενώ ανιχνεύει ταυτόχρονα και τις επιμέρους μορφές της γλωσσικής ικανότητας (Bachman, ό.π.).

Πόσα κείμενα, λοιπόν, θα αναπτύσσει ο μαθητής, και τι κείμενα θα είναι αυτά; Είναι εμφανές ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ποικιλία στη γλωσσική παραγωγή του παιδιού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τόσο αποτελεσματικότερη θα είναι η άσκησή του στους κανόνες της επικοινωνίας και στις ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης, τόσο περισσότερο θα προσεγγίζει το ζητούμενο της προσωπικής έκφρασης, κατάλληλης για τη συγκεκριμένη περίπτωση κάθε φορά.

Αναφορικά, τώρα, με το ερώτημα τι είδους κείμενα θα αναπτύξει ο μαθητής: Τα κείμενα εντάσσονται σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Μπορούν να πάρουν τη μορφή είδησης, γραπτής εισήγησης σε μαθητικό συνέδριο, επιστολής στον τύπο /σε κάποιο επίσημο πρόσωπο, κ.ο.κ. Μπορούν, ακόμα, να αποτελούν την ανάπτυξη κάποιας άποψης που διατυπώνεται στο εισαγωγικό κείμενο ή της αντίθετης άποψης (ανάπτυξη /διεύρυνση κειμένου) ή, αντίθετα, να είναι πύκνωση του αρχικού κειμένου (περίληψη), πάντα βέβαια σε κάποιο πλαίσιο και για ορισμένο σκοπό.

Τα πράγματα είναι σύνθετα με τη βαθμολόγηση της γραπτής παραγωγής του ίδιου του μαθητή. Το επικοινωνιακό πλαίσιο των κειμένων που γράφει ο μαθητής και η καθορισμένη τους έκταση είναι στοιχεία που βοηθούν στη βαθμολόγηση: ο βαθμολογητής γνωρίζει ότι έχει να αξιολογήσει μια επιστολή σε επίσημο πρόσωπο, ένα άρθρο σε εφημερίδα, κ.ο.κ., και συνεπώς κρίνει αν το κείμενο που έχει μπροστά του ανταποκρίνεται στο ζητούμενο. Από εκεί και πέρα, βέβαια, είναι πολύ σημαντικό να οριστούν τα κριτήρια της αξιολόγησης. Ένα απλό αναλυτικό σύστημα αξιολόγησης υποστηρίζει τα κριτήρια που θα λαμβάνονται υπόψη, καθώς δίνει χωριστά πληροφορίες για το κάθε κριτήριο, πολύ συχνά με τρόπο περιγραφικό. Έτσι, και ο δάσκαλος έχει την ακτινογραφία της προσπάθειας του μαθητή, αλλά και ο μαθητής παίρνει συγκεκριμένες και σα-

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

φείς πληροφορίες για τις πλευρές της έκφρασης που πρέπει να βελτιώσει. Η αναλυτική αξιολόγηση θεωρείται πιο αντικειμενική σε σχέση με τη βαθμολογία γενικής εντύπωσης. Η κλίμακα για την αξιολόγηση είναι απαραίτητη. Σημασία, λοιπόν, έχει:

α) Να οριστούν με προσοχή τα κριτήρια-παράμετροι της αναλυτικής αξιολόγησης, π.χ. ορθογραφία, σύνταξη, στίξη, λεξιλόγιο, οργάνωση των σκέψεων, αλλά και καταλληλότητα του ύφους για το συγκεκριμένο είδος του κειμένου, αποτελεσματικότητα του κειμένου σύμφωνα με το σκοπό για τον οποίο γράφεται το κείμενο κ.ο.κ.. Συστατικό στοιχείο της αποτελεσματικότητας ενός κειμένου αποτελεί και η ικανότητα του πομπού να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες του δέκτη.

β) Να οριστούν τα επίπεδα της κάθε παραμέτρου, η κλίμακα με άλλα λόγια, ώστε να τοποθετεί ο δάσκαλος με ασφάλεια σε κάποιο επίπεδο την εικόνα που παρουσιάζει η γλωσσική έκφραση του παιδιού κάθε φορά, να παρατηρεί την ενδεχόμενη βελτίωσή της και την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού (αναλυτικότερα βλ. Αδαλόγλου 1996).

Είναι γνωστή η άποψη ότι παιδιά από διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον χρησιμοποιούν διαφορετικό γλωσσικό κώδικα, και ότι η χρήση ενός διαφορετικού κώδικα μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία παιδιά από κατώτερο κοινωνικό στρώμα. Έχειδειχθεί πειραματικά στην ελληνική πραγματικότητα ότι παιδιά με διαφορετική κοινωνική προέλευση εμφανίζουν και γλωσσική διαφοροποίηση, με τη σαφή τάση να υπερέχουν στη γλωσσική τους επίδοση στη σχολική τάξη τα παιδιά από ευνοημένο κοινωνικό περίγυρο. Η διαφοροποίηση μάλιστα είναι μεγαλύτερη στο γραπτό από ό,τι στον προφορικό λόγο (Μπασλής, 1988).

Έχει επίσηςδειχθεί ότι η ένταξη του θέματος το οποίο πρόκειται να αναπτύξουν οι μαθητές σε επικοινωνιακό πλαίσιο, με καθορισμό του δέκτη, του σκοπού της επικοινωνίας κτλ. βοηθά στην καλύτερη επίδοση των μαθητών, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση (Αδαλόγλου 1993, 1996 ό.π.).

Με αφορμή τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο 1ο Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης, το σχολικό έτος 1995-96, σε μια προσπάθεια να διερευνηθούν πειραματικά τα δεδομένα για τα οποία γινόταν συζήτηση, αποφασίστηκε να ελεγχθεί, μέσα από την παραγωγή λόγου των μαθητών στην τάξη, η διαφοροποίηση στο λόγο των μαθητών που προέρχονται από πολύ διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον, και, επιπλέον, η αποτύπωση της διαφοροποίησης αυτής σε διαφορετικά είδη λόγου τα οποία καλείται να παραγάγει ο μαθητής. Τα σχολεία βρίσκονται, κοινωνικά, σε διαμετρικά αντίθετες περιοχές της Θεσσαλονίκης επι-

λέχτηκαν τυχαία, με το δεδομένο ότι οι δύο δασκάλες* που είχαν το ενδιαφέρον να πάρουν μέρος στην έρευνα υπηρετούσαν στα σχολεία αυτά.

- Τα δύο σχολεία είναι: το 113ο Δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης (κυρίως μεσοαστικός πληθυσμός) και το 56ο Δημοτικό σχολείο Σιδηροδρομικού Σταθμού Θεσσαλονίκης (κυρίως εργατικός πληθυσμός)
- Με κέντρο πάλι τις δύο δασκάλες, χρησιμοποιήθηκαν τα κείμενα των μαθητών της Στ' τάξης του κάθε σχολείου.
- Στους μαθητές δόθηκαν τέσσερα θέματα. Τα θέματα αυτά εντάσσονταν κανονικά στο μάθημα της Γλώσσας. Η διατύπωση βέβαια ήταν κάπως διαφορετική από ό,τι προηγουμένως (οριζόταν ο δέκτης του κειμένου και ο σκοπός για τον οποίο έγραφαν οι μαθητές), αλλά αυτό λειτούργησε θετικά, καθώς το αντιμετώπισαν σαν ένα ενδιαφέρον «παιχνίδι». Τα θέματα είναι:
 1. Η πιο ευτυχημένη /δυστυχημένη μέρα της ζωής μου (γράφω σε τόνο εξομολογητικό)
 2. Ένα παιχνίδι /άθλημα που μου αρέσει (εξηγώ σε κάποιον συνομήλικο, που δε γνωρίζει τους κανόνες του παιχνιδιού /αθλήματος, ώστε να μπορέσει να πάρει μέρος στο παιχνίδι /άθλημα)
 3. Ο δικός μου τόπος (παρουσιάζω τον τόπο μου σε μαθητές άλλης περιοχής)
 4. Πρέπει να πηγαίνουμε σχολείο και γιατί; (γράφω τις σκέψεις μου, για να τις ανακοινώσω σε συζήτηση που θα γίνει στην τάξη).

Το θέμα (1) είναι καθαρά βιωματικό, και, με τον εξομολογητικό τόνο που απαιτεί, ελευθερώνει τη συγκινησιακή αφήγηση του μαθητή.

Το θέμα (2) περιέχει το βιωματικό στοιχείο, αλλά απαιτεί και χρήση του κριτικού τρόπου, με ταξινομήσεις, κατατάξεις, αξιολογήσεις.

Το θέμα (3), με ανάλογο τρόπο, ξεκινά από προσωπικά βιώματα, για να φθάσει, μέσα από τον περιγραφικό τρόπο, σε αξιολογήσεις και σε αιτιολόγηση.

Το θέμα (4) είναι αυτό που απαιτεί καθαρότερα τη χρήση του κριτικού τρόπου και αιτιολόγηση, μολονότι η αιτιολόγηση στηρίζεται σε βιωματικές εμπειρίες του μαθητή.

• Ως προς τα είδη των κειμένων ακολουθήθηκε κατά βάση το μοντέλο του Wilkinson (Wilkinson, 1980). Όμως, αντί για την ανάπτυξη-εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας σε σχέση με την ηλικία, όπως γίνεται στον Wilkinson,

* Οι δασκάλες που συνεργάστηκαν στο ερευνητικό πείραμα είναι η Στέλλα Καρασίμου και η Θεοδώρα Τσακίρη.

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

ελέγχεται η τυχόν διαφοροποίηση στο λόγο των μαθητών σε σχέση με την κοινωνική τους προέλευση και με το παραγόμενο κάθε φορά είδος λόγου.

• Τα κείμενα δεν αξιολογήθηκαν με συγκεκριμένους βαθμούς. Το είδος της αξιολόγησης που προτάθηκε πιο πάνω χρησίμευσε για να δοθούν οι διαφορές που παρουσιάζει, σε συγκεκριμένες παραμέτρους, ο λόγος των μαθητών από τα δύο σχολεία, και επιπλέον να αναλυθούν περιγραφικά βασικά χαρακτηριστικά των κειμένων ορισμένων μαθητών, όπως αυτά εμφανίζονται σε σχέση με το θέμα που αναπτύσσεται κάθε φορά.

Στο θέμα (1) οι μαθητές και των δύο σχολείων, ανεξάρτητα δηλαδή από την κοινωνική τους προέλευση, παρουσίασαν αρκετά καλύπτερη επίδοση από τα άλλα θέματα. Το γεγονός αυτό επαληθεύει πειραματικά ότι οι μαθητές στα βιωματικά θέματα, με λόγο σε οικείο επίπεδο ύψους, με τον αφηγηματικό ή /και τον περιγραφικό τρόπο, κατορθώνουν να αποδεσμεύσουν δυνατότητες που δε φαίνονται σε άλλα είδη κειμένων, να νικήσουν το φόβο του χαρτιού και να μεταφέρουν τις εμπειρίες τους στο κείμενό τους. Τέτοιες δυνατότητες είναι η ζωντάνια, ο αυθορμητισμός, η παραστατικότητα.

Πιο συγκεκριμένα, στα κείμενα των μαθητών του 113ου σχολείου η ορθογραφία είναι ικανοποιητική, παρουσιάζεται ποικιλία σημείων της στίξης, και η σύνταξη είναι καθαρή.

Τα κείμενα των μαθητών του 5βου σχολείου (του Σιδηροδρομικού Σταθμού) υστερούν στις παραμέτρους που προαναφέρθηκαν, κυρίως στο ότι αρκετοί μαθητές δε δίνουν πληροφορίες με ακρίβεια και σαφήνεια, επειδή δε λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες του δέκτη-αναγνώστη κάτι που δε συμβαίνει στους μαθητές του κεντρικού σχολείου. Εκεί όμως που υπερτερούν οι μαθητές του Σταθμού είναι ο αυθορμητισμός στην αφήγηση προσωπικών γεγονότων που τους έφεραν χαρά ή ευτυχία.

Ας θέσουμε, λοιπόν, τα εξής ερωτήματα, σχετικά με κείμενα αφηγηματικά -περιγραφικά, γραμμένα σε τόνο εξομολογητικό:

- Γνωρίζουν οι μαθητές τις ανάγκες του δέκτη;
- Περιγράφουν τα συναισθήματά τους ή απλώς τα αναφέρουν;
- Περιγράφουν την παρουσία άλλων ατόμων στο γεγονός που αναφέρονται;
- Παρατηρούν/λαμβάνουν υπόψη τους τα συναισθήματα των άλλων;

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές και από τις δύο περιοχές γενικά ανταποκρίνονται στις παραπάνω προϋποθέσεις. Ακόμα και όταν τα κείμενα μαθητών από το σχολείο του Σταθμού (στο εξής θα ονομάζεται με αυτόν τον τρόπο το συ-

ΚΥΡΙΑΚΗ ΑΔΑΛΟΓΟΥ

γκεκριμένο σχολείο, ώστε να δίνεται αμέσως στον αναγνώστη η πληροφορία του κοινωνικού περιγύρου) δεν έχουν περίτεχνη έκφραση, παρουσιάζουν προβλήματα ορθογραφίας, στίξης και συντακτικές αδυναμίες, είναι κείμενα αποτελεσματικά για τον αυθορμητισμό τους και το άνοιγμα της ψυχής τους στο πρόσωπο/δέκτη που εμπιστεύονται. Χαρακτηριστικά είναι τα κείμενα δύο μαθητών της περιοχής αυτής, που τα κείμενά τους σε άλλες περιπτώσεις είναι εξαιρετικά σύντομα και αδύνατα, σύμφωνα με τις πληροφορίες που δίνει η δασκάλα τους. Εδώ, έστω και αν κρατά γνώρισματα του προφορικού, ο λόγος τους «τρέχει», με την προσωπική συναισθηματική σφραγίδα του κάθε παιδιού. Για το λόγο αυτό, τέτοιου είδους κείμενα μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία, από την οποία θα ξεκινήσει, έγκαιρα, η συνεργασία δασκάλου - μαθητή, για να βελτιωθούν, έστω αργά και επώδυνα, βασικές αδυναμίες του γραπτού λόγου του μαθητή*.

Η πιο δυστυχισμένη μερα της ζωης μου ειναι οταν εσπασα το χερι μου αλλα εφτιχος ηταν μαζι μου και ενας φιλος μου και ειπε στον μπαμπα του να με παει στο νοσοκομιο οταν εφτασα μου εβαλαν γιψο και οταν στεγνοσε μου εκαναν και ακτινογραφια. Στιν αρχι βοβομουν αλλα μετα σιιιθισα.

Το βραδι οι γιατροι με πιγαν στο χειρουργιο και με ναρκωσανε οταν με εβγαλαν απο το χειρουργιο ειχα λιγο ξεναρκωθι αλλα παλι μιον ζαλισμενος και καταλαθος εβρισα τον γιατρο, επιδι ειχα ορο και δεν επρεπε να πιο νερο. Μετα απο λιγες μερες ηρθαν η φιλι μου και μιλισαιμαι. Οταν εφριγαν ηρθε ο γιατρος και με πιγε σε ενα αλλο δοματιο γιατι εκει ηταν η γερι εκει ηδα ενα παιδι με σπασμενο χερι και αυτο. Σιγα-σιγα αρχισαιμαι να μιλαμε γιναμε καλι φιλι, ανταλαζαιμαι περιοδικα πιγεναμε βολτα μαζι οταν δεν ειχα τον ορο. Αλλα μετα απο λιγες μερες εφριγε και στεναχορεθικα.

Πριν απο λιγες μερες βγικα και εγω και τον σιναντισα στον δρομο που ηταν με τον μπαμπα του.

Αντώνης Κ.

Δημοτικό Σχ. Σιδηροδρομικού Σταθμού

«Η πιο δυστυχισμένη μέρα της ζωής μου»

Μια μερα μου ειχε πει μια κοπελα οτι εχει σκυλακια και αυτη η κοπελα εδινε σε οποιον ηθελε σκυλακι εγω ηθελα να παρω ενα σκυλακι την λεγανε ροζη τελικα την πηραμε την φτιαξαμε σπιτάκι εγώ και ο μπαμπαός μου το βάψαμε ροζ. την βάλαμε χαλάκι μέσα στην καλύβα της για να μπορεί να κοιμάται ζεστα και ανετα την ειχαμε κρατησει μια εβδομαδα επειδης την ημερα γαβγηξε μας εκανε παρατηρηση μια γητο-

* Τα κείμενα των μαθητών παρουσιάζονται χωρίς διορθώσεις στη γραμματική και στη σύνταξη

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

νησα μας είχε το εγκοι της μορο και όταν γαβγήξε η ροζη η μπεμπα ξυπνουςε [...] ετσι αναγκαστηκαμε να το διωξουμε όμως εγω δεν ηθελα γιατι ητανε πολύ όμορφο και παρα πολύ παιγνιδιαρικο. Ηταν μαυρο και ασπρο και καλο ετσι πηγε η μαμα μου στη φιλη της εκεινη που μας το ειχε δωσει να το παρει πισω εγω το ταισα πολύ καλα το εδωσα νερο και το εβγαλα εξω μετα το βραδακι στης εξη ηρθαν να παρουν το σκυλι. Ομως εγω δεν ηθελα και εκλαιγα από εκεινη τη μερα που ειχε φυγει ημουνα δυστυχισμενη και εκλαιγα

Ειρήνη Μπ.

Δημοτικό Σχ. Σιδηροδρομικού Σταθμού

Εντυπωσιακά για τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζουν το γεγονός που τους δίνει χαρά ή λύπη σε σχέση με το περιβάλλον τους, αλλά και για το ίδιο το γεγονός που επιλέγουν, είναι τα παρακάτω κείμενα. Η Μαρία Δ. είναι από το σχολείο του Σταθμού. Η Μαριάννα, ο Γιάννης και ο Θανάσης από το κεντρικό σχολείο:

Μια Παρασκευή που ήμουν στο σχολείο στην πέμπτη τάξη ήταν, η τελευταία ώρα. Εκεί που κάναμε μουσική μπήκε ο κ. Γιάννης, ο διευθυντής. Ήθελε να μας ανακοινώσει πιοι ήταν οι παράστατες (6)... Δυστυχώς όμως για κακή μου τύχη δεν ήμουν μέσα σ' αυτούς τους 6!!!

Μια μεγάλη λύπη κυρίεψε την καρδιά μου όντος τώρα είχα συνειδητοποιήσει τι είχε γίνει. Δεν ήμουν παραστάτρια! Τι ντροπή! Η αδελφή μου ήταν σημαιοφόρος και εγώ τίποτα, τίποτα!

Μέσα στην τάξη μισόκλαιγα αλλά κανείς δεν κατάλαβε τίποτα γιατί έκανα μασάζ στη μύτη μου τάχα πως βούλωσε το σολινάκι απ' τη μύτη μου και δάκρυσαν τα μάτια μου.

Όταν βγήκα έξω στην αυλή εκλαιγα, εκλαιγα για τα χάλια μου, έκλαιγα για να παρηγορηθώ μα τίποτα όλα ήταν στη θέση τους τίποτα δεν μπορούσε να αλλάξει πάντα όμως εγώ ελπίζα.

Όταν ήρθε η μαμά μου να με πάρει μια που ήταν σκοτειδα δεν με πρόσεξε οτι έκλαιγα μα οταν άκουσε τους λιγμούς τους δυνατούς τα 'χασε, γιατί άραγε να στεναχωριόμουν; Κι όμως όταν της το είπα είτε δεν πειράζει αλλά εγώ εκεί συνέχισα να κλαίω μπας και παρηγορηθώ.

Μαρία Δ.

Δημοτικό Σχ. Σιδηροδρομικού Σταθμού

ΚΥΡΙΑΚΗ ΑΔΑΛΟΓΟΥ

Η πιο δυστυχημένη μέρα της ζωής μου ήταν πρόπερσι στα τέλη του χειμώνα, τον μήνα Φεβρουάριο το 1994.

Είχα γυρίσει από το παλιό μου φροντιστήριο. Μόλις γύρισα πήγα στο δωμάτιο μας. (του αδερφού μου και το δικό μου) Ο αδερφός μου καθότανε στο κρεβάτι μου σκεπτικός. Είχε το κεφάλι κατεβασμένο και ήτανε λιπημένος.

Αφού άφησα την τσάντα μου, πήγα και κάθισα κοντά του. Μετά από πέντε λεπτά τον ρώτησα: "Τι έχεις; Γιατί είσαι έτσι;". Εκείνος γύρισε το κεφάλι του και μου είπε: "Δεν μιλάω και είμαι λιπημένος γιατί χωρίς να το θέλω άκουσα το τηλεφώνημα που είχε ο μπαμπάς με τον κύριο που έχει το σπίτι μας. Είπε πως θέλει να φύγουμε από το σπίτι το γρηγορότερο."

Εγώ στην αρχή δεν τον πίστεψα και πήγα να ρωτήσω και τον μπαμπά μου. Μα όταν μου είπε και αυτός ότι είναι αλήθεια εγώ άρχισα να κλαίω και να φωνάζω ότι δεν θέλω να φύγω από αυτό το σπίτι εδώ γεννήθηκα και εδώ θα ζήσω. Μα παρόλο που φώναζα αργότερα φύγαμε από το σπίτι μας.

Αυτή ήταν η πιο δυστυχημένη μέρα της ζωής μου.

Μαριάννα Κ.

113ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Η πιο δυστυχημένη μέρα της ζωής μου ήταν η χθεσινή γιατί πετάξαμε τον αετό μας που τον λένε Ικαρο. Ο αετός αυτός είναι από υλικό που βάζουν στα αερόστατα. Η ουρά ήταν πολύ μεγάλη, ήταν τρεις κορδέλες δύο κόκκινες και μια κίτρινη. Εκεί που πήγαμε είχε πάρα πολύ αέρα. Ο αετός πέταξε πανεύκολα. Είχαμε ένα τεράστιο σπάγγο. Μετά αφού χαρήκαμε που τον πετάξαμε θέλαμε να τον κατεβάσουμε. Όταν επιτέλους ήταν σχεδόν κατεβασμένος, έπεσε σε ένα ψηλό δέντρο. Η ουρά του αετού τυλίχτηκε σε ένα χοντρό κλαδί. Εμείς προσπαθήσαμε να τον κατεβάσουμε αλλά δεν μπορούσαμε. Τελικά κατεβάσαμε μόνο τον αετό, η ουρά έμεινε επάνω στο δέντρο. Εγώ στεναχωρήθηκα αλλά δεν πειράζει μέχρι την άλλη Καθαρή Δευτέρα θα πάρουμε έναν κανονικό χαρταετό.

Γιάννης Π.

113ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Στη μια δεκαετία και δύο χρόνια που έχω ζήσει, οι δυστυχημένες μέρες είναι (ευτυχώς) λιγότερες από τις ευτυχημένες. Θα σας περιγράψω μια δυστυχημένη μέρα.

Ήταν ένα ανοιξιάτικο ήσυχο Σάββατο. Τα αδέρφια μου κι εγώ βλέπαμε τηλεόραση όταν καταλάθος έτσι όπως γύρισα, χτύπησα την αδερφή μου. Εκείνη με ανταπέ-

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

δωσε με τον ίδιο τρόπο. Τότε αυτά τα μικροχτυπήματα μετατράπηκαν σε ένα μεγάλο καβγά. Εγώ πέταξα το μαξιλάρι στην αδερφή μου και μου το πέταξε και αυτή, όμως εγώ έσκυφα και το μαξιλάρι έριξε κάτω ένα πορσελάνινο βάζο.

Τότε σηκώθηκε ο μπαμπάς μου και ... (ξέρετε κι εσείς τι έγινε).

Το ίδιο βράδυ όταν πήγα να παίξω πιάνο, έτσι όπως πήγα να πάρω ένα βιβλίο έριξα άλλο ένα βάζο και τότε όχι ο μπαμπάς αλλά η μαμά μου με πλάκωσε στο ξύλο.

Αυτή ήταν η πιο δυστυχημένη μέρα της ζωής μου.

Θανάσης Π.

113ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Πρέπει να επισημάνουμε ότι παρατηρείται διαφοροποίηση των γεγονότων που παρουσιάζουν οι μαθητές ανάλογα με την περιοχή από όπου προέρχονται. Οι οικογενειακοί – συγγενικοί δεσμοί φαίνεται να είναι εντονότεροι στα παιδιά της περιοχής του σταθμού, αφού η γέννηση ενός παιδιού στην ευρύτερη οικογένεια προξενεί μεγάλη ευτυχία, και αντίθετα ένα ατύχημα την έντονη ανησυχία και τη δυστυχία. Πιο εσωστρεφή τα παιδιά του 113ου σχολείου, λυπούνται για ένα προσωπικό τους αντικείμενο που χάλασε ή για μια ζημιά που προξένησαν κ.ο.κ. Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί το θέμα της προσωπικής ευθύνης, όπως τίθεται σε ορισμένα κείμενα, που αποτελεί δείγμα συναισθηματικής και ηθικής ανάπτυξης (Wilkinson, ό.π., Kolsberg, 1976) της προσωπικότητας του παιδιού – τα κείμενα των Μαρίας Δ., Μαριάννας και Θανάση που παρατέθηκαν προηγουμένως αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιου προβληματισμού. Ας προσέξουμε, για παράδειγμα, στο κείμενο της Μαρίας Δ. τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζει τα δικά της συναισθήματα, την προσοχή με την οποία παρακολουθεί τις αντιδράσεις των άλλων στην τάξη αλλά και τις αντιδράσεις της μητέρας της. Ο τρόπος που κλείνει είναι αποπλιστικός: το πρόβλημα τελικά, ακόμα και όταν η μητέρα την παρηγορεί, παραμένει γι' αυτήν, γιατί το θεωρεί θέμα δικής της ευθύνης.

Αναφορικά με τις πληροφορίες που παίρνει ο μαθητής από το δάσκαλό του για το κείμενο που γράφει κάθε φορά, μπορούμε να πούμε ότι είναι χρήσιμο ο μαθητής να παίρνει συγκεκριμένες πληροφορίες για τα θετικά στοιχεία αλλά και τις αδυναμίες του κειμένου του και να προχωράει ο ίδιος σε βελτίωση του κειμένου του, ορισμένων τμημάτων τουλάχιστον, με δεύτερη γραφή, σύμφωνα με τις υποδείξεις και τα σχόλια του δασκάλου. Σε τέτοιου είδους κείμενα μπορεί η δασκάλα να ζητήσει από τη μαθήτριά ή από το μαθητή να αναφέρει, για παράδειγμα, ποια άλλα πρόσωπα βρίσκονταν κοντά του την ώρα της χαράς ή της

λύπης του, όταν το παιδί στο κείμενό του δείχνει να τα αγνοεί, και να περιγράφει τις αντιδράσεις των προσώπων αυτών ή να αφηγηθεί τη συμμετοχή τους, θετική ή αρνητική στο περιστατικό που αφηγείται. Αυτή η αντιμετώπιση της γραπτής έκφρασης ως δυναμικής διαδικασίας θα δώσει στο μαθητή, ιδιαίτερα σε αυτόν που παρουσιάζει αρκετές αδυναμίες στο γράψιμό του, να αναπτύξει στη σκέψη του την αντίληψη του άξονα του χρόνου και του χώρου και την αντίληψη του άλλου. Καθώς θα συνειδητοποιεί, δηλαδή, τι πρέπει να προσέχει και να λαμβάνει υπόψη του κάθε φορά, ανάλογα με το είδος του κειμένου που πρόκειται να γράψει, θα ενισχύεται στη γνωστική και στη συναισθηματική του ανάπτυξη και θα κάνει πράξη την ανάπτυξη αυτή με το γράψιμό του. Ο διαπιστούμενος ευεργετικός συνδυασμός των θεμάτων με βιωματικό-συγκινησιακό χαρακτήρα και του δασκάλου ως έμπιστου προσώπου, ώστε να προκληθεί ένα πρώτο αυθόρμητο ξεδίπλωμα της σκέψης του παιδιού, υποστηρίζεται με την περιγραφική-αναλυτική αξιολόγηση, που εμπεριέχει τις διαδοχικές γραφές από το μαθητή του αρχικού κειμένου του και την αλληλόδραση δασκάλου – μαθητή. Αν μάλιστα ληφθούν υπόψη τα στατιστικά δεδομένα από προηγούμενη έρευνα (Αδαλόγλου 1996, ό.π.), σύμφωνα με τα οποία παρουσιάζεται υψηλός συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στο περιεχόμενο, στο ύψος, στην αποτελεσματικότητα του κειμένου, αρκετά υψηλός ανάμεσα στην οργάνωση του κειμένου και στις προηγούμενες παραμέτρους, και περιφερειακότερος ανάμεσα στη σύνταξη ή στο λεξιλόγιο και στην προηγούμενη ομάδα, γίνεται αντιληπτό πόσο σημαντικό είναι να κινηθεί το ενδιαφέρον του μαθητή να εκφραστεί με λόγο γραπτό και, στη συνέχεια, να του δοθούν κίνητρα να βελτιώσει το κείμενό του με διαδοχικές γραφές.

Ποιο άθλημα ή παιχνίδι περιγράφουν τα παιδιά, εξηγώντας τους κανόνες του στο **θέμα (2)**;

Τα κορίτσια του 113ου σχολείου παρουσιάζουν επιτραπέζια παιχνίδια και από τα ομαδικά παιχνίδια τα «μήλα». Οι περιγραφές τους δεν είναι απόλυτα σαφείς, ώστε να κατανοήσει ο δέκτης που δε γνωρίζει τι πρέπει να κάνει. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν είναι εύκολο να γίνει στην περιγραφή ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού. Τα κορίτσια από την περιοχή του Σταθμού παρουσιάζουν μια ποικιλία από ομαδικά παιχνίδια που παίζονται στις γειτονίες – κανένα επιτραπέζιο. Η διαφοροποίηση αυτή αποτελεί ένδειξη για το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τα παιδιά το παιχνίδι στις δύο περιοχές. Τα ομαδικά παιχνίδια (τα «μήλα», οι «ψείρες», το «τζαμί» κτλ.) περιγράφονται με ζωντάνια και με αρκετή σαφήνεια. Είναι ενδιαφέρουσα η χρήση ενός επαρκούς λεξιλογίου σε αρκε-

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

τά κείμενα, ίσως επειδή στα παιχνίδια αυτά δεν απαιτείται η χρήση τεχνικού λεξιλογίου.

Η Στέλλα είναι ένα κορίτσι που προσπαθεί να μάθει μερικά παιχνίδια που παίζονται στην εξόχλη.

- Α! να τη, έρχεται.

- Στέλλα θα ήθελες να παίζεις;

- Τι παιχνίδι; ομαδικό;

- Ναι.

- Και ποιά είναι;

- Είναι οι ψείρες.

- Ναι, ναι πολύ θα ήθελα να παίζω. Αλλά δεν ξέρω πως παίζεται.

- Δεν πειράζει θα σου το μάθουμε εμείς με το νι και με το σίγμα. Άκου:

- Το παιχνίδι αποτελείται από τέσσερις παίχτες και πάλω. Αυτό το παιχνίδι χρειάζεστε οπωσδήποτε μπάλα. Διαιτητής δεν υπάρχει αλλά το κάθε παιδί χωρίζεται σε μία χώρα π.χ. Ολλανδία, Ελλάδα, Ασία, Αμερική, κα.

Στο παιχνίδι πρέπει να γίνει ένας κύκλος που στη μέση θα περικυκλώθει ένα παιδί όπου θα κρατάει τη μπάλα. Τότε την πετάει ψηλά και λέει π.χ. Αμερική. Τότε το παιδί που είναι η Αμερική τρέχει γρήγορα να την πιάσει. Αν το παιδί την πιάσει λέει γρήγορα: ένα δύο τρία στοπ. Πρωτού όμως το πει τα υπόλοιπα παιδιά τρέχουν και σκορπίζονται. Μόλις το πει όμως όλα μένουν ακίνητα. Το παιδί που έχει την μπάλα την πετάει σε κάποιο παιδί αν το ακουμπήσει τότε λένε ότι έχει μία ψείρα. Αν όμως δεν το ακουμπήσει τότε το παιδί που πέταξε την μπάλα έχει μία ψείρα. Στο τέλος όταν κάποιος έχει 5 ψείρες τον αφήνουν στη γωνιά και οι υπόλοιποι πάνε και βάζουν σε ένα χέρι 5 παρατσούκλια.

Με το παρατσούκλι που θα διαλέξει μ' αυτό το φωνάζουν π.χ. όχι Αμερική αλλά ας πούμε Γκάργκουλας. Το παιχνίδι συνεχίζεται. Ανά 5 βγάζουν παρατσούκλια.

- Κατάλαβες;

- Ναι

- Ε! τότε πάμε να παίζουμε.

- Φύγαμε!

Μαρία Δ.

Δημοτικό Σχ. Σιδηροδρομικού Σταθμού

Μαρία το παιχνίδι που θα παίζουμε είναι τα μήλα.

- Ξέρεις να παίζεις;

- Όχι δεν το ξέρω.

- Κάτσε λοιπόν να σου το μάθουμε.

Τα άτομα θα είναι δέκα και οι ομάδες δύο. Ο χώρος που θα παίζουμε θα είναι κάτω

ΚΥΡΙΑΚΗ ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ

στο γήπεδο. Ο τελικός μας σκοπός είναι η αντίπαλη ομάδα να μην μας «κάψει».

Δύο παιδιά χωρίζονται. Αφού χωριστούν διαλέγουν ένα άλλο άτομο και το παίρνει στην ομάδα του. Το ίδιο κάνει και το άλλο παιδί.

Αφού οι δυο ομάδες είναι έτοιμες μία μπαίνει μέσα και η άλλη απ' έξω. Πρώτα η ομάδα που είναι απο έξω πετάει τρεις ψηλές και άκαυτες. Δηλαδή πετάει ψηλές και εμείς προσπαθούμε να πιάσουμε μήλα. Αν όμως μας ακουμπήσει οι μπάλα στις τρεις ψηλές άκαυτες δεν βγαίνουμε από το παιχνίδι.

Μόλις όμως τελειώσουν οι τρεις ψηλές και άκαυτες προσπαθούμε να μην μας κάψουν. Αν μας κάψουν βγαίνουμε έξω και ακόμα προσπαθούμε να πιάσουμε μήλα.

Οι κανόνες είναι να μην παρνάει την γραμμή που είναι τα όρια και να μην κάνουμε ζαβολιά.

- Λοιπόν Μαρία το κατάλαβες;
- Ναι το κατάλαβα.
- Ας αρχίσει λοιπόν το παιχνίδι
- Ζήτω !!!!!!!!!!!!!
- Μαρία έλα για φαγητό, φώναξε η μαμά.
- Θα τα πούμε το απόγευμα και να παίξουμε και αυτό το θαυμάσιο ομαδικό παιχνίδι.
- Γεια σας παιδιά! Είπε η Μαρία
- Γεια σου ! φώναξαν όλα τα παιδιά.

Μυρτώ Κ.

Δημοτικό Σχ. Σιδηροδρομικού Σταθμού

Στη Μαρία Δ., αλλά και στη Μυρτώ, η δασκάλα μπορεί να τονίσει την καταλληλότητα του ύφους και την αποτελεσματικότητα στα συγκεκριμένα κείμενά τους, να επισημάνει όμως τα προβλήματα στην ορθή γραφή των λέξεων και στον τονισμό, που βλάπτουν τη γενική εικόνα του κειμένου και, ως ένα βαθμό, επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά του. Μπορεί μάλιστα η δασκάλα, αντί να διορθώσει αυτή τα λάθη, να υπογραμμίσει απλώς τα σημεία που υπάρχει πρόβλημα και να ζητήσει από τις μαθήτριες να βελτιώσουν οι ίδιες το κείμενό τους: να βάλουν τόνους εκεί που λείπουν και να διορθώσουν τα λάθη τους.

Τα περισσότερα αγόρια στο 113ο σχολείο γράφουν για το ποδόσφαιρο και το μπάσκετ, με ακριβείς και κατατοπιστικές περιγραφές, με τεχνικούς όρους. Εξαιρέσεις στα αθλήματα /παιχνίδια που περιγράφονται αποτελούν η περιγραφή του καράτε, του σκι, του ομαδικού παιχνιδιού «κρυφτό» (είναι η μοναδική περίπτωση και στα δύο σχολεία που περιγράφεται το παιχνίδι αυτό, τόσο δημοφιλές άλλοτε).

Τα αγόρια της περιοχής του σταθμού γράφουν σχεδόν στο σύνολό τους για το

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

ποδόσφαιρο και το μπάσκετ, με λιγότερη όμως ακρίβεια από τα αγόρια του άλλου σχολείου, αφού περιγράφουν τους βασικούς κανόνες, χωρίς να επιμένουν σε άλλες λεπτομέρειες που είναι χαρακτηριστικές για το παιχνίδι και θα βοηθούσαν το δέκτη. Στα κείμενά τους γίνεται επίσης αισθητή η διαφορά στο λεξιλόγιο σε σύγκριση με τα κείμενα του άλλου σχολείου, καθώς τα αγόρια δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν αρκετούς τεχνικούς όρους ακόμα και για αθλήματα που γνωρίζουν καλά και ασχολούνται με αυτά. Χρησιμοποιούν λέξεις από τον καθημερινό προφορικό τους λόγο: «βαράνε», «νευριάζονται» (Η δεύτερη λέξη δεν είναι καν σωστή).

Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι αρκετά αγόρια και από τις δύο περιοχές ταυτίζουν την επιτυχία τους ή την αποτυχία τους σε κάποιο άθλημα με την ευτυχέστερη ή την πιο δυστυχημένη μέρα της ζωής τους. Ο Κώστας που περιγράφει το σκι, με πολλές λεπτομέρειες για τον εξοπλισμό και για τα χιονοδρομικά κέντρα, προβάλλει την αγάπη του για το χιόνι και στην ευτυχέστερη μέρα της ζωής του:

[...] Το χωριό ήταν μες στο χιόνι. Τα εκχιονιστικά μηχανήματα καθάριζαν το δρόμο από το χιόνι, αλλά κάτω από τη στρώση χιονιού υπήρχε και στρώση πάγου και αυτό μας ανάγκασε να βάλουμε αντιολισθητικές αλυσίδες. Όταν φτάσαμε σπίτι ήταν μες στο χιόνι η αυλή, το μπαλκόνι, ο δρόμος, τα δέντρα και όλες οι στέγες των σπιτιών.[...] Το βράδυ πήγαμε στο ξενοδοχείο αλλά δεν ανέβαιναν τα αυτοκίνητα και έτσι αναγκαστήκαμε να ανεβούμε με τα πόδια. Στην πλατεία άναψαν μια τεράστια φωτιά και χόρευαν γύρω από αυτήν.[...]

Κώστας Σ.

(απόσπασμα)

113ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Στο **θέμα (3)** οι μαθητές έπρεπε να περιγράψουν τον τόπο τους για ένα ευρύτερο κοινό συνομηλίκων. Το εγχείρημα αποδείχτηκε δύσκολο, καθώς έπρεπε να συνδυάσουν το βιωματικό στοιχείο με την παραστατική περιγραφή και, επιπλέον, να επιλέξουν τα κατάλληλα στοιχεία από το χώρο που επέλεξαν να προβάλλουν και να αιτιολογήσουν τις αξιολογικές κρίσεις που κάνουν για τον τόπο τους.

Οι μαθητές επιλέγουν να παρουσιάσουν ως «τόπο» τους, εκτός από την πόλη στην οποία ζουν, τη Θεσσαλονίκη, την πόλη στην οποία γεννήθηκαν, κάποια πόλη από τη χώρα από την οποία κατάγονται (στην περίπτωση προσφύγων /μεταναστών), την πόλη από την οποία κατάγονται οι γονείς τους κ.ο.κ.

Από τα κείμενα των μαθητών του Σταθμού λείπουν συνήθως

εκείνες οι χαρακτηριστικές λεπτομέρειες που θα έδιναν την ιδιαιτερότητα του τόπου που περιγράφεται. Η πληροφόρηση είναι φτωχή και τα κείμενα άχρωμα.

Τα κείμενα των μαθητών του 113ου σχολείου διαβάζονται εύκολα, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα σύνταξης, ορθογραφίας κτλ. Είναι όμως μέτρια κείμενα στην αποτελεσματικότητά τους. Οι μαθητές του σχολείου αυτού αποφεύγουν, σαν από ένστικτο, να περιγράφουν τη Θεσσαλονίκη, γιατί πράγματι η περιγραφή - παρουσίαση αυτή περιέχει δυσκολίες. Όταν καταπιάνονται με την περιγραφή της Θεσσαλονίκης, περιορίζονται σε συγκεκριμένη περιοχή ή σε συγκεκριμένο ιστορικό χώρο, π.χ. στα Κάστρα. Οι ιστορικές πληροφορίες που δίνουν είναι συνήθως προσεγμένες και σωστές. Από το σχολείο του Σταθμού οι μαθητές συνήθως περιγράφουν στα κείμενά τους τη Θεσσαλονίκη. Μολονότι οι πληροφορίες τους δεν είναι το ίδιο ακριβείς με των παιδιών του άλλου σχολείου, τα κείμενά τους, ειδικά για την παρουσίαση της Θεσσαλονίκης, έχουν περισσότερη ζωντάνια από τα κείμενα των άλλων παιδιών.

Αξίζει να διαβάσουμε το κείμενο του Πέτρου, που έρχεται από άλλη χώρα, γιατί, παρά τα προβλήματα που παρουσιάζει σε έκφραση, ορθογραφία κτλ., έχει ιδιαίτερο ύφος και τον τόνο του παραμυθιού. Είναι ενδεικτικό, άλλωστε, για τις παραδόσεις που συνόδευαν γενιές Ελλήνων στη μακρινή τους πατρίδα.

Ο τοπος μου είναι "Τμπηλισή".

Βρησικεται στην Γεωργια. Είναι πολυ ωραια πόλη με μεγαλα σπιτια και μεγαλο πληθος.

Οι γεωργιανοι εγιναν χρησηστανη απο μια βασιλησα που ητανε ελληνιδα. Μια μερα ο ηλιος ελαμπε ξαφνηκα μπηκε η σεληνη εκριψε τον ηλιο γεωργιανοι αρχησαν να πανικοβαλονται κι εκαναν διαφορες φυσιες αλλα δεν εγινε τιποτα, μετα ηρθε η βασιλησα που ητανε ελληνιδα κι αρχησε να κανει προσευχη μετα απο λιγα λεπτα η σεληνη εφυγε κι ο ηλιος ελαμπε ξανα. Ετσι οι γεωργιανοι εγιναν χρησηστανη.

Τα σπιτια στις πολης είναι πολυ ομορφα και καθε σπιτι έχει δικο του χωρο για να πεζουν τα παιδια. Κοντα στο σπιτι μου υπειρχε ενα μεγαλο παρκο που στη μεση του παρκου υπειρχε μια μεγαλη πισινα.

Το προβλημα τωρα είναι το φως, το νερο και υγρατμους.

Πέτρος Μ.

Δημοτικό Σχ. Σιδηροδρομικού Σταθμού

Το κείμενο της Κούλας έχει και αυτό την προσωπική σφραγίδα του παιδιού που στέκεται σε λεπτομέρειες και παρασύρεται σε συγκεκριμένο περιστατικό, που δεν είναι βέβαια άσχετο με το χώρο:

Ο δικός μου τόπος είναι η Γραμμένη. Βεβαία εγώ ζω στη Θεσσαλονίκη αλλά τη

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

Δρόμα τη νιώθω σαν τόπο μου γιατί έχει καθαρό αέρα.

Η Γραμμένη είναι χωριό της Δρόμας. Έχει ασφαλτο στρωμένους δρόμους, δεν κυκλοφορούν πολλά αυτοκίνητα και μονοκατοικίες και κάνα τρεις - τέσσερις πολυκατοικίες.

Στη Γραμμένη υπάρχει η σπηλιά του Μαρά. Εκεί παλιά το χρησιμοποιούσαν για να έπαιρναν νερό. Εκεί πέρα ακόμη έχει ένα ποτάμι. Στη γεφυρούλα το ένα ξύλο είναι σπασμένο. Εκεί πέρα μέσα έπεσε ένα παιδάκι 6-7 χρονών.

Τη Δρόμα την αγαπάω πολύ. Το μόνο που θέλω είναι να φτιάξουνε την γεφυρούλα για να μη πέσουν άλλα παιδιά ξανά μέσα στο ποτάμι. Κρίμα δεν είναι;

Κούλα Ο.

Δημοτικό Σχ. Σιδηροδρομικού Σταθμού

Παραστατικότερη η περιγραφή της Μαρίας Χ.. Η Μαρία δεν παραλείπει και αυτή να αναφερθεί σε προβλήματα του «τόπου» της :

Ο τόπος μου είναι το Νέο Αγιονέρι. Είναι ένα χωριό στο Κικλές. Δεν μπορώ να πω πως είναι ένα πολύ μικρό χωριό αλλά ούτε και πολύ μεγάλο σαν τις κομωπόλεις.

Έχει ωραία μικρά σπιτόνια, αλλά λιγο πιο έξω από το χωριό υπάρχουνε βήλες. Το κάθε σπίτι έχει και το ζώο της; όπως: κότες, αγελάδες, πρόβατα και κανένα σκυλάκι. Οι δρόμοι είναι δεν είναι πολύ μεγάλοι. Έχουμε έναν μεγάλο κεντρικό δρόμο που χωρίζει την πάνω γειτονιά και την κάτω. είναι οι δύο μαχαλάδες όπως τους λέμε εμείς. Υπάρχει ένα σχολείο στην μέση του χωριού, ένα γυμνάσιο και λύκειο μαζί. Υπάρχουν κάμποσοι κατοικοι. Παλιά υπήρχαν πιο πολλοί όμως με τον καιρο έφευγαν για τις πόλεις και κυρίτερα για την Θεσσαλονίκη. Επίσης στη μέση του χωριού απέναντι από το σχολείο υπηρχε μια μεγάλη εκκλησία. Κάθε Κυριακή το πρωί δεν βρήσκεις κανέναν στο σπίτι του, είναι όλοι στην εκκλησία.

Δεν υπάρχουν Ιστορικά μνημεία.

Κάποιοι κάτοικοι ήθελαν να χτιστεί πίσω από την εκκλησία για να πηγαίνουν και να συζητάνε όλοι μαζί. Αυτό δεν έγινε. Άλλο ένα μεγάλο πρόβλημα που αναστάτωσε πολύ το χωριό ήταν ότι κάποιοι επειδή νόμιζαν πως ο παπάς δεν έκανε για το χωριό τους και πως δεν ήταν καλός. Οι κάτοικοι συνήλθαν και τελικά ο παπάς απεμεινε στο χωριό.

Το χωριό μου το αγαπάω πάρα πολύ. Είναι πολύ όμορφο και καθαρό. Οι άνθρωποι που κατοικούν εκεί είναι καλοί.

Μαρία Χ.

Δημοτικό Σχ. Σιδηροδρομικού Σταθμού

Παραθέτουμε και δύο περιγραφές της Θεσσαλονίκης. Είναι φανερή η προ-

ΚΥΡΙΑΚΗ ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ

σπάθεια του μαθητή-πομπού να εστιάσει τον περιγραφικό φακό του σε χαρακτηριστικά σημεία της πόλης, να συνδέσει το παρόν με το παρελθόν και, ακόμα περισσότερο, να αποδώσει την ψυχή του τόπου. Η προσπάθεια αυτή χαρακτηρίζεται σε γενικές γραμμές από αμηχανία. Στο δεύτερο κείμενο μάλιστα η προσωπική οπτική του πομπού τον οδηγεί σε περιγραφή των σπιτιών της Άνω Πόλης. Και τα δύο κείμενα, πάντως, χαρακτηρίζονται από την προσπάθεια των μαθητών να οργανώσουν τις σκέψεις τους και να τις ομαδοποιήσουν. Στο πρώτο κείμενο είναι αξιοπρόσεκτη η προσπάθεια του μαθητή να αιτιολογήσει τους χαρακτηρισμούς του για την πόλη του:

Σήμερα θα σας μιλήσω για τον τόπο μου. Για τη Θεσσαλονίκη. Θα σας αναφέρω για την ιστορία της, γενικά για ότι έχει αυτή η πόλη.

Θα ξεκινήσουμε με την περιγραφή του τόπου. Η Θεσ/νίκη είναι μια όμορφη πόλη και την ομορφάνει ο Λευκός Πύργος και η παραλία της. Ακόμα και αν δεν είχε αυτά, πάλι όμορφη θα ήταν. Θα ήταν όμορφη γιατί έχει μουσεία ένα πολύ μεγάλο δάσος και ακόμα τον περίφημο αυτό κόσμο. Η ιστορία της είναι πολύ μεγάλη. Η ιστορία της πιο πολύ έχει γραφτεί με τους Τούρκους. Ο Λευκός Πύργος είχε γραφτεί με αίμα και με το θάνατο των Ελλήνων. Η Θεσσαλονίκη έχει μεγάλο ιστορικό όνομα σε όλο τον κόσμο. Από τη Θεσσαλονίκη έχουν βγει πολύ γενναίοι πολεμιστές και ο μεγαλύτερος ο Μέγας Αλέξανδρος.

Την Θεσ/νίκη δεν θα την αφήνα ποτέ για άλλον τόπο.

Ευάγγελος Α

113ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Η Θεσσαλονίκη είναι μια πολύ όμορφη πόλη και έχει λιγότερη ρύπανση από την Αθήνα.

Έχει αρκετό κόσμο και αρκετές οικοδομές. Έχει λίγες αλάνες για να παίζουν τα παιδιά αλλά λένε ότι θα χτιστούν και εκεί οικοδομές. Το σείσού έχει πολλά δέντρα, αλλά τώρα τελευταία άναψε μια φωτιά αλλά δεν έφτασε να καταστρέψει πολλά δέντρα ούτε έφτασε στο ζωολογικό κήπο που έχει.

Η Θεσσαλονίκη έχει πολλά μνημεία: την Ρωτόντα, τον Άγιο Δημήτριο, το Λευκό Πύργο, τα κάστρα, την Καμάρα, το Αρχαιολογικό Μουσείο κ.ά. Όλα αυτά δέχονται την Ιστορία της πόλης. Άμα πας στην Άνω Πόλη θα δεις μοντέρνα σπίτια αλλά χτισμένα με τον παλιό τρόπο. Το μπαλκόνι είναι πολύ ψηλά, τα υπνοδωμάτια είναι πάνω και το σαλόνι, το λουτρό και η κουζίνα κάτω. Οι δρόμοι είναι στρωμένοι με πέτρα και στη μέση ένα αυλάκι με κλίση προς τη θάλασσα. Η Πορτάρα είναι η μεγαλύτερη πύλη της Θεσσαλονίκης.

Η Θεσσαλονίκη πήρε το όνομά της από την αδερφή του Μεγάλου Αλεξάνδρου τη

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

Θεσσαλονίκη.

Εγώ δεν θα ξεχάσω ποτέ την Θεσσαλονίκη.

Κώστας Σ.

113ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Οι δύο περιγραφές που ακολουθούν είναι του ίδιου χωριού από δύο αδέρφια:

Γεννήθηκα στη Θεσσαλονίκη αλλά θα πω για το χωριό μου.

Το χωριό μου είναι μικρό και πυκνοκατοικημένο. Είναι πάνω σε έναν κοντό λόφο.

Έχει λίγα μαγαζιά και μια πλατεία στην άκρη του χωριού. Κοντά στο χωριό έχει βουνό και θάλασσα. Το βουνό, το Παγγαίο όπως ονομάζετε, λένε ότι εκεί ο Μ. Αλέξανδρος έχει κρύψει τους θησαυρούς του και αρκετοί από τους χωριανούς έχουν πάει να ψάξουν. Οι Τούρκοι έχουν βάλει δικό τους όνομα αλλά όταν ελευθερώθηκε η Μακεδονία το χωριό πήρε δικό του όνομα.

Δημήτρης Π.

113ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Ο τόπος που περιγράφω είναι το χωριό μου. Το περιγράφω επειδή από εκεί κατάγεται η γιαγιά μου, ο παππούς μου, ο μπαμπάς μου, ο θεός μου ...

Το χωριό μου λέγεται Μικρό Σούλι. Είναι πολύ μικρό και γι' αυτό πήρε το όνομα Μικρό Σούλι. Έχει λίγα σπίτια και τα σπίτια είναι της παλιάς εποχής, με πέτρες κ.λ.π. Τώρα όμως όσο πάει και ανανεώνεται. Σε λίγο οι αγρότες δεν θα περνάνε τα καπνά στις βελόνες αλλά στα μηχανήματα.

Η ιστορία είναι πολύ μικρή ή ανύπαρκτη. Το μόνο που ξέρω είναι ότι στο χωριό αυτό πολέμησαν ηρωικά οι Μικροσουλιώτες.

Μνημεία στον τόπο μου δεν υπάρχουν αλλά στο απέναντι ακριβώς βουνό το Παγγαίο υπάρχει ένα καταφύγιο στην κορυφή που έχει και κάποια μνημεία ηρώων.

Το όνομα όπως γράφω πιο πάνω λέγεται Μικρό Σούλι. Λέγεται έτσι επειδή είναι μικρό (το ξαναέγραψα και αυτό πιο πάνω) και λέγεται Σούλι επειδή στην Τουρκική κατοχή πολέμησε ηρωικά. Το παλιό όνομα του χωριού μου στην (τούρκικη) κατοχή λεγόταν Σέμαλτος. Αγαπώ πολύ αυτό το χωριό επειδή είναι πολλοί συγγενείς μου εκεί και έχω πολλούς φίλους.

Θανάσης Π.

113ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Στο πρώτο κείμενο το όνομα του χωριού δεν μας αποκαλύπτεται. Γενικά,

ενώ υπάρχει προσπάθεια να αποδοθούν χαρακτηριστικά στοιχεία του περιγραφόμενου τόπου, δε λαμβάνονται επαρκώς υπόψη οι ανάγκες του δέκτη ούτε και ο σκοπός για τον οποίο γράφεται το κείμενο. Αντίθετα, στο δεύτερο κείμενο είναι τόσο έντονη η προσπάθεια να πληροφορηθεί ο δέκτης, που ο μαθητής επαναλαμβάνει πληροφορίες, για να τις τονίσει ή να τις διευκρινίσει περισσότερο. Χάνει όμως την ευκαιρία να δώσει μια συνολικότερη ενδιαφέρουσα εικόνα του τόπου του και κλείνει με έναν επίλογο που δεν αφορά το συγκεκριμένο λόγο για τον οποίο γράφει το κείμενο.

Με αφορμή τα παραπάνω κείμενα η δασκάλα μπορεί να δώσει πληροφορίες στους μαθητές για τη βελτίωση του λόγου τους. Να ζητήσει από το μαθητή που γράφει το πρώτο κείμενο να δώσει συμπληρωματικές πληροφορίες, με μια δεύτερη γραφή, που θα δώσουν στον αναγνώστη σαφέστερη εικόνα του χωριού, να αναφέρει το όνομα του χωριού πρώτα πρώτα. Από το μαθητή που γράφει το δεύτερο κείμενο να ζητήσει καλύτερη οργάνωση των πληροφοριών, ώστε να αποφεύγονται οι επαναλήψεις. Με ένα σύστημα αναλυτικής αξιολόγησης θα μπορούσε η δασκάλα να δείξει στον ίδιο μαθητή ότι η γραπτή του έκφραση είναι ικανοποιητική στην ορθογραφία, στη στίξη, στη σύνταξη, στο λεξιλόγιο, είναι γραμμένη σε κατάλληλο ύφος για την κατάσταση της επικοινωνίας που έχει οριστεί, αλλά, για να γίνει αποτελεσματικότερη, θα πρέπει να προσεχθεί η οργάνωση των πληροφοριών, πιθανόν με ένα πρόχειρο διάγραμμα, που γίνεται από το μαθητή πριν αρχίσει την ανάπτυξη του κειμένου.

Το θέμα (4) είναι το πιο απαιτητικό για δυο λόγους: α) γιατί ζητάει από τους μαθητές να αιτιολογήσουν την άποψή τους, β) γιατί βάζει τους μαθητές, τουλάχιστον αυτούς που έχουν αρνητική άποψη για το σχολείο, στο δίλημμα: να αναπτύξουν αυτό που θεωρείται γενικά σωστό ή να υποστηρίξουν αυτό που πραγματικά πιστεύουν. Δε θα μάθουμε ποτέ, βέβαια, τον αριθμό των μαθητών που προσαρμόστηκε στην κρατούσα άποψη. Ούτε την πιθανή διάσταση ανάμεσα σε αυτό που υποστήριξαν στο κείμενό τους και σε αυτό που κάνουν στην πραγματικότητα, αν δηλαδή και κατά πόσο αξιοποιούν τις δυνατότητες και τις ωφέλειες που οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι δίνει το σχολείο. Το γεγονός είναι ότι τα περισσότερα παιδιά απαντούν θετικά, «ναι πρέπει να πηγαίνουμε στο σχολείο», και στηρίζουν με περισσότερη ή με λιγότερη επιτυχία την άποψή τους. Κάποια από αυτά ξεκαθαρίζουν τη θέση τους, ότι το σχολείο τους αρέσει, έστω και αν δεν αρέσει σε άλλα παιδιά. Κάποια άλλα διατυπώνουν επιμέρους αντιρρήσεις. Σε ελάχιστα κείμενα, ένα ή δύο, βρίσκουμε αποκλίνουσες απόψεις (θα ασχοληθούμε με τα θέματα αυτά στη συνέχεια).

Να σημειωθεί ότι κανένα από τα παιδιά του σχολείου του Σταθμού δεν απα-

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

ντά αρνητικά. Κοινωνικοί και ψυχολογικοί λόγοι στηρίζουν τη στάση αυτή. Η ορμή για κοινωνική άνοδο, που θα περάσει μέσα από το σχολείο, και η πιθανή μειονεκτικότητα απέναντι σε παιδιά άλλων περιοχών με διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο των γονέων δικαιολογούν την επιλογή τους (βέβαια, κοινωνικοί λόγοι θα δικαιολογούσαν και μια στάση άρνησης προς το σχολείο, που εδώ δεν εκδηλώνεται, τουλάχιστον σε αυτή την ηλικία):

[...] Οι αγράμματοι δεν ξέρουν πώς πρέπει να συμπεριφέρονται, δεν ξέρουν να μιλούν σωστά και μπορεί κάποιος εύκολα να τους κοροϊδέψει, να τους ξεγελάσει και εγώ νομίζω ότι νιώθουνε πολλοί πιο κατώτεροι άνθρωποι που δεν ξέρουν σχεδόν τίποτα. [...]

Χρύσα Μπ.

Δημοτικό Σχ. Σιδηροδρομικού Σταθμού

Κανένα, επίσης, κορίτσι και από τα δύο σχολεία δε γράφει κάτι αρνητικό. Μπορεί να είναι τυχαίο, αλλά μπορεί να σημαίνει και μεγαλύτερη προσαρμογή των κοριτσιών στην κρατούσα άποψη, στο status quo.

Πολύ συχνά στα κείμενα των παιδιών από το σχολείο του Σταθμού τα επιχειρήματα αντικαθίστανται με παραδείγματα: «Αν πας να ψωνίσεις κάτι και δεν ξέρεις να κάνεις λογαριασμό, μπορεί να σε γελάσουν». Τα παιδιά από το 113ο στηρίζουν την άποψή τους με επιχειρήματα, έστω και χωρίς πρωτοτυπία ή, ορισμένες φορές, με μια τάση ηθικολογίας.

Στα λίγα κείμενα από την περιοχή του Σταθμού στα οποία αναπτύσσεται ικανοποιητικά η επιχειρηματολογία είναι αξιοπρόσεχτη η προσπάθεια των παιδιών να οργανώσουν τις σκέψεις τους, καθώς και η εκδήλωση ενός κοινωνικού προβληματισμού με τη μορφή «όλα τα παιδιά του κόσμου έχουν δικαίωμα να πάνε σχολείο», που δεν εμφανίζεται (ίσως να υπάρχει στη σκέψη τους) στα κείμενα των παιδιών του άλλου σχολείου:

[...] Όλα τα παιδιά του κόσμου πρέπει να πηγαίνουνε σχολείο, μαύροι, άσπροι, κίτρινοι γιατί είμαστε παιδιά του Θεού. Όχι σαν μερικά άλλα παιδιά από την Αφρική και από άλλες χώρες που αναζητούν ένα κομμάτι ψωμί για να φάνε. [...]

Αλέξανδρος Α.

Δημοτικό Σχ. Σιδηροδρομικού Σταθμού

Να σημειωθεί ότι ο προβληματισμός αυτός, που δείχνει προχωρημένη ηθική ανάπτυξη, αφού το παιδί σκέφτεται και αξιολογεί με βάση τις πανανθρώπινες

ΚΥΡΙΑΚΗ ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ

αξίες και αρχές, εμφανίζεται σε γραπτά παιδιών από καθαρά εργατικές οικογένειες.

Όπως ξέρουμε όλοι όταν τα παιδιά λίγο μεγαλώσουν θα πρέπει να πάνε στο σχολείο για να μορφωθούν. Όμως κάποιοι διαφωνούν και άλλοι συμφωνούν σε αυτό το θέμα.

Η δική μου άποψη σε αυτή την απασχόληση των ανθρώπων είναι: Τα παιδιά να πηγαίνουν σχολείο. Ξέρω όμως ότι μερικοί διαφωνούν με τη δική μου άποψη και για αυτό θα πρέπει να το αποδείξω. Έχετε σκεφτεί το τι συνέπειες θα υπήρχαν άμα δεν υπήρχαν τα σχολεία; Οι συνέπειες είναι οι παρακάτω: Η πρώτη και η σοβαρότερη συνέπεια που θα υπήρχε, δηλαδή υπάρχει και σήμερα αλλά είναι περιορισμένη, είναι η συμπεριφορά των ανθρώπων μια άλλη σοβαρή συνέπεια είναι η μόρφωση δεν θα ήξεραν να διαβάζουν να γράφουν δηλαδή με λίγα λόγια θα ήταν αμόρφωτοι και αυτό είναι πάρα πολύ κακό για την ανθρωπότητα.

Άλλη μια συνέπεια είναι για μένα σωστή είναι η συνέπεια της απασχόλησης των παιδιών δηλαδή τα παιδιά όλη την ημέρα θα ήταν στα πόδια των γονιών τους θα στεναχωριόνταν δεν θα ξέραν τι να κάνουνε.

Αυτά τα πράγματα που λέω τόσην ώρα μια παροιμία τα λέει «Άνθρωπος αγράμματος ξύλο απελέκιστο». (με σκούρα γράμματα από το μαθητή)

Αυτή είναι η γνώμη η δική μου για το θέμα: πρέπει να πηγαίνουμε σχολείο.

Ματθαίος Τσ.

Δημοτικό Σχ. Σιδηροδρομικού Σταθμού

Όλα τα παιδιά του κόσμου πρέπει να πάνε σχολείο, αυτό το λέω για κάποια παιδιά που δεν έχουν λεφτά να πάνε σχολείο και για κάποια άλλα που βαργιούνται και για άλλα που παρόλο που έχουν λεφτά οι γονείς τους και είναι γραμμένα στο σχολείο δεν πάνε όποτε θέλουν και άμα πάνε είναι αδιάβαστοι.

Ναι πρέπει να πάμε στο σχολείο εντάξει όμως το ομολογώ το σχολείο έχει και τα καλά του αλλά και τα κακά του.

Εγώ θα ήθελα τα παιδιά που μπορούν να πάνε στο σχολείο να πάνε γιατί είναι πολύ ωραία.

Ένας λόγος που πρέπει να πάμε στο σχολείο είναι ότι μαθαίνουμε γράμματα, άλλοι λόγοι είναι ότι βρίσκουμε και άλλους φίλους, μένουμε πιο πολλοί μακριά από ναι-κωτικά, παίζουμε στα διαλείματα και μαθαίνουμε και ξένες γλώσσες.

Τώρα θα σας μιλήσω για το σχολείο μου.

[...] (κάνει μια παρέκβαση-περιγραφή του σχολείου που είναι άσχετη με το θέμα)

Έτσι όπως ξέρο τις τάξεις και πού είναι η κάθε μία έτσι ξέρο και τα παιδιά από

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

όλες τις τάξεις. Για αυτό σας λέω παιδιά πηγόνται σχολείο και δεν θα μετανοήσετε.

Παναγιώτης Α.
Δημοτικό Σχ. Σιδηροδρομικού Σταθμού

Η Μαριάννα ξεκαθαρίζει τη θέση της:

Το σχολείο σε κάποια παιδιά αρέσει και σε κάποια όχι. Εγώ είμαι από τα παιδιά που τους αρέσει το σχολείο. [...]

Μαριάννα Κ.
113ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Ο Κώστας βάζει κάποιους όρους για καλύτερη παραμονή στο σχολείο.

[...] Έξω στην αυλή να έχουμε γήπεδο ποδοσφαίρου, γήπεδο βόλεϊ, γήπεδο μπάσκετ, γήπεδο χάντμπολ και να κάνουμε περισσότερες ώρες γυμναστική.

Να πηγαίνουμε συχνά εκδρομές, και εκπαιδευτικές και στο ρέμα, και η κυρία μας να πηγαίνει σε σεμινάρια.

Κώστας Σ.
113ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Ο Νίκος έχει συγκεκριμένες αντιρρήσεις, αλλά...

Πρέπει να πηγαίνουμε σχολείο για να μορφωθούμε. Έτσι θα πάρουμε τις βάσεις για τη ζωή. Και χρειάζεται για να προοδεύουμε. Εγώ πάντως έχω άλλη γνώμη ότι άμα δεν ήταν αναγκαστικό δεν θα ήθελα να πάω. Οι γονείς μου πάντως με πιέζουν και ξέρω πως είναι για το καλό μου. Στο σχολείο περνάω καλά μαθαίνω πολλά πράγματα, άσχετα αν βαριέμαι. Αν καθόμουν σπίτι όλη μέρα τι θα έκανα ενώ έτσι κερδίζω και κάτι. Άλλωστε έχω τους συμμαθητές μου είμαστε 6 χρόνια μαζί και είμαστε οι πιο πολλοί σαν αδέρφια. [...] Το σχολείο μας μαθαίνει πολλά πράγματα φτάνει όμως και οι δάσκαλοι να μην το παρακάνουν.

Νίκος Δ.
113ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Ο Δημήτρης ανατρέπει αρκετά δεδομένα:

Η γνώμη μου είναι σύμφωνη με το σχολείο αλλά να μην υπάρχει γυμνάσιο και λύκειο. Θα δώσω μια πλήρη εξήγηση η οποία θα δικαιολογεί την γνώμη μου.

Ίσως να μην είναι το σωστό μα είναι η γνώμη μου. Πρώτον δώδεκα ολόκληρα χρό-

ΚΥΡΙΑΚΗ ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ

νια, όλα χρόνια παιχνιδιού, πάνε χαμένα στο σχολείο –εξάιρεση τα καλοκαίρια – διαβάζοντας και σκέφτοντας: «Αύριο γράφουμε διαγώνισμα στα μαθηματικά. Αν δεν γράψω καλά, θα κάνω μαύρες διακοπές. Σε δύο εβδομάδες γράφουμε εξετάσεις. Πάει θα μείνω στην τάξη μόνο και μόνο από το άγχος, θα πάθω κατάθλιψη. Πρέπει να γίνω σημαιοφόρος. Αν δε γίνω; Ωχι, όχι, έχασα την εργασία μου. Τώρα πρέπει να ξαναγράψω σε λιγότερο από μία ώρα ότι έγραψα σε μία εβδομάδα.»

Όλες οι παραπάνω φράσεις είναι φράσεις απελπισίας των παιδιών που θέλουν να είναι και προσπαθούν να είναι πρώτοι. Ίσως οι γνώσεις δεν ολοκληρώνονται στο δημοτικό, μα κάποιες τάξεις είναι επαναληπτικές. Αντί για αυτές, θα μπορούσαν να προστεθούν και ύλες μεγαλύτερων τάξεων. Εκτός απ' αυτό, οι γνώσεις που μας χρειάζονται στην ζωή είναι πολύ λιγότερες.

Ίσως να κάνω ένα πολύ μεγάλο λάθος και να πιστεύω αυτά που λέω γιατί είμαι παιδί. Έχουμε ν' αλλάξουμε γνώμες!

Δημήτρης Α.

113ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Συμπεράσματα - Προτάσεις:

Α.

1) Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου ανταποκρίνονται γενικά με επιτυχία σε θέματα βιωματικά, με αποδέκτη πρόσωπο που εμπιστεύονται, γραμμένα σε επίπεδο ύψους το οποίο είναι κοντά στον καθημερινό λόγο τους. Σε τέτοια θέματα ανταποκρίνονται με επιτυχία οι μαθητές ανεξάρτητα από το κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται. Μάλιστα, οι μαθητές από υποβαθμισμένο κοινωνικά περιβάλλον διακρίνονται συχνά για τον αυθορμητισμό τους, που δίνει στα κείμενά τους ζωντάνια και τα κάνει ενδιαφέροντα.

2) Φυσικά, σε τέτοιες περιπτώσεις είναι καθοριστική η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές και το δάσκαλο: ο μαθητής πρέπει να νιώθει εμπιστοσύνη και ασφάλεια, για να ξεδιπλώσει τον κόσμο της ψυχής του.

3) Όταν οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν ευκολότερα στην κατάσταση επικοινωνίας την οποία καθορίζει το θέμα, τότε ξεπερνούν αδυναμίες που παρουσιάζονται σε άλλα κείμενά τους (που αντιστοιχούν σε άλλα είδη λόγου): για παράδειγμα, το λεξιλόγιό τους γίνεται περισσότερο ακριβές, η οργάνωση του κειμένου πιο φροντισμένη, το περιεχόμενο πληρέστερο και το επίπεδο του ύψους κατάλληλο.

4) Σε κείμενα που απαιτούν αιτιολόγηση και επιχειρηματολογία τα καταφέρνουν καλύτερα οι μαθητές από ευνοημένο κοινωνικό περίγυρο. Οι άλλοι μαθητές, βέβαια, δείχνουν αυξημένη κοινωνική ευαισθησία στα επιχειρήματά τους.

Β.

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

1) Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, να ασκούνται οι μαθητές, σε όλη τη διάρκεια της δημοτικής εκπαίδευσης, σε θέματα που ευνοούν τη συγκινησιακή λειτουργία της γλώσσας, στα οποία μπορούν να αφηγηθούν ή να περιγράψουν σε τόνο εξομολογητικό γεγονότα και καταστάσεις που βίωσαν, απευθυνόμενοι σε κάποιο πρόσωπο που εμπιστεύονται. Οι μαθητές «ανοίγονται» σε τέτοια θέματα, ξεχνούν το φόβο του χαρτιού, της ορθογραφίας, της σύνταξης κτλ. και εκφράζουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους. Έτσι, η γραπτή τους έκφραση είναι πιθανόν να παρουσιάσει ποιότητα πολύ καλύτερη από ό,τι συνήθως, ή, εν πάση περιπτώσει, να δώσει μια πλευρά διαφορετική για τις δυνατότητες του μαθητή στο γραπτό λόγο, ιδιαίτερα σε παιδιά που προέρχονται από υποβαθμισμένο κοινωνικό περιβάλλον.

2) Είναι σκόπιμο, επίσης, οι μαθητές να ασκούνται σε διάφορα είδη κειμένων που απαιτούν, σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό, τη χρήση της αναφορικής λειτουργίας της γλώσσας και του κριτικού /αποφαντικού τρόπου, ώστε μέσα από την άσκηση να προκύψει η βελτίωση των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάπτυξη τέτοιων κειμένων.

3) Με ένα είδος αναλυτικής - περιγραφικής αξιολόγησης οι μαθητές μπορούν να ενημερώνονται για τις αδύνατες πλευρές της γραπτής τους έκφρασης με συγκεκριμένα στοιχεία:

- να προσέχουν, για παράδειγμα, τη σύνταξη στο κείμενό τους και να τη βελτιώνουν σε συγκεκριμένα αποσπάσματα. ή να βελτιώνουν το λεξιλόγιό τους, σε συγκεκριμένα πάλι αποσπάσματα του κειμένου τους που υποδεικνύει ο δάσκαλος

- να προσέχουν τα πρόσωπα που βρίσκονται γύρω τους και τις αντιδράσεις των προσώπων αυτών

- να λαμβάνουν υπόψη τους ποιες κοινές πληροφορίες /γνώσεις (ποιο κοινό έδαφος) μοιράζεται μαζί τους ο δέκτης και ποιες άλλες πληροφορίες χρειάζεται ο (δέκτης), για να κατανοήσει τα όσα γράφουν.

4) Προτείνεται για τις πρώτες κυρίως τάξεις του δημοτικού σχολείου: να συντάσσεται, με τη συνεργασία του κάθε παιδιού με το δάσκαλο, ένας κατάλογος θεμάτων, που θα διαφέρει από παιδί σε παιδί, και που θα ανταποκρίνεται στα άμεσα ενδιαφέροντα του παιδιού. Από τον κατάλογο αυτό θα επιλέγει το κάθε παιδί να αναπτύξει κάποιο θέμα, χωρίς να αποκλείεται βέβαια να παρεμβάλλονται και θέματα που επιλέγει ο δάσκαλος. Αυτή η διαδικασία εξασφαλίζει τη διάθεση του παιδιού να εκφραστεί με λόγο γραπτό και δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να βοηθήσει αποτελεσματικά το κάθε παιδί στη βελτίωση του κειμένου και του λόγου του. Δίνει επίσης τη δυνατότητα στα παιδιά που ξεκινούν από

λιγότερο ευνοϊκή κοινωνική αφετηρία να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στο γραπτό λόγο μέσα από κείμενα που θέλουν να γράψουν, με την κατάφασή τους δηλαδή στη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου. Η κατάφαση αυτή λείπει συχνά από τη σχολική τάξη, ιδιαίτερα στα παιδιά που γνωρίζουν ότι τα κείμενά τους παρουσιάζουν προβλήματα.

Ευχαριστίες

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά τις δασκάλες **Στέλλα Καρασίμου και Δώρα Τσοκέρη**, χωρίς τη συνεργασία των οποίων δε θα ήταν εφικτό το ερευνητικό πείραμα. Τις ευχαριστώ για το ενδιαφέρον, για τις πρωτοβουλίες τους και για τον ευρηματικό τρόπο με τον οποίο ενσωμάτωσαν το καινούριο και πειραματικό στην κανονική διδασκαλία στην τάξη.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον καθηγητή του Α.Π.Θ. **Χρίστο Τσολάκη**, διευθυντή του 1ου Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης όταν πραγματοποιήθηκε το πείραμα, γιατί στήριξε ηθικά και επιστημονικά την προσπάθεια αυτή, αλλά και όλη την έρευνα στην οποία το συγκεκριμένο πείραμα υπάγεται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bachman L.F., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press
- Davies A., 1978, «Language Testing: survey article», in *Language Teaching and Linguistic Abstracts*, 2 3/4, Part I: pp. 145-159, Part II, pp. 215-231
- Hymes D.H., 1972, «On Communicative Competence», in J.B. Pride and J. Holmes (eds): *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, pp.269-93
- , 1982, *Toward Linguistic Competence*, Philadelphia, Pa.: Graduate School of Education, University of Pennsylvania (Mimeo)
- Kohlberg L., 1976, «Moral Stages and Moralization», in Likona T. (ed.): *Moral Development and Behaviour*, Holt, Rinehart and Winston, pp. 31-53
- Wilkinson A., Barnsley G., Hanna P., Swain M., 1980, *Assessing Language Development*, London, Oxford University Press
- Αδαλόγλου Κ., 1993, *Το μάθημα της έκθεσης. Η διαχρονικότητά του και νέες τάσεις στην αξιολόγησή του*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.
- Αδαλόγλου Κ. & Τσιόκικα Π., 1996, «Η βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών», στις *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 16ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.*, σσ. 529-539
- Μπασιλής Ι.Ν., 1988, *Κοινωνική - Γλωσσική Διαφοροποίηση και Σχολική Επίδοση*, Αθήνα, εκδ. Νέας Παιδείας.

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ιορδανίδου Ά., Φτεριιάτη Ά., 2000, *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα
- Ματσαγγούρας Η., 1998, *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Μήτσης Ν., 1996, *Η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Τσολάκης Χ.Λ., 1995, *Από τα γράμματα στη γλώσσα. Πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη
- , 1995, *Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη
- Χαραλαμπίδης Α., Χατζησαββίδης Σ., 1997, *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη
- Φραγκουδάκη Ά., 1985, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα
- Freedman Warshauer S., 1987, *Response to student writing*, National Council of Teachers of English, U.S.A.
- D.H. Graves, 1989, *Writing: Teachers and Children at Work*, Heinemann, Education Books, Portsmouth, New Hampshire
- Gibbs J. C., Arnold K. D., Burkhart J. E., 1984, «Sex Differences in the Expression of Moral Judgment», *Child Development* 55, pp. 1040-1043
- Harris J. and Wilkinson J (eds), 1986, *Reading Children's Writing: a Linguistic View*, London, Allen and Unwin
- Hutchinson Car., 1986, «Classroom Assessment of English Language skills», *Teaching English* 19, no 3, S.C.D.S.
- Kohlberg L., 1966, «Cognitive Stages and Preschool Education», *Human Development* 9, pp. 5-17
- Krebs D. L., Wark G., Krebs D., 1995, «Lessons from Life: Toward a Functional Model of Morality», *Moral Education Forum* 20, no 2, pp. 22-29
- Morgan P., 1986, «Responding to Children's Narratives», in Harris J. and Wilkinson J. (eds)
- Piaget J., 1968, *On the Development of Memory and Identity*, Barre, Mass.: Clark Univ. Press
- Weir C.J., 1988, *Communicative Language Testing*, Exeter University, Exeter Linguistic Series No 11.

Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη
Επίκ. Καθηγήτρια Ψυχολογίας
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

ΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ»: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ*

Περίληψη

Η Ελληνική γλώσσα άρχισε να διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου με βάση τα διδακτικά εγχειρίδια της σειράς: «Η γλώσσα μου» από το σχολικό έτος 1983-1984. Οι κριτικές που έχουν δημοσιευτεί για το περιεχόμενο των διδακτικών αυτών εγχειριδίων από μελετητές της ελληνικής γλώσσας, εκπαιδευτικούς και άλλους επιστήμονες είναι άλλοτε επαινετικές και άλλοτε δυσμενείς (βλ. Αβδάλη, 1986. Ανδριανόπουλος, 1985. Βουγιούκας, 1981,83. Γκόλιαρης, 1993. Γκούδας, 1985. Καραβασίλης, 1991. Κοτσιπετίδης, 1986. Μωραΐτης, 1989. Παπακώστας, 1992. Σαμπάνης, 1989. Τατσή-Σκανδάλη, 1985, Χαραλαμπίκης, 1994, Γιανναράς, 1997).

Οι επαινετικές κριτικές αναφέρονται, κυρίως, σε θέματα που αφορούν στην τεχνική επιμέλεια των παραπάνω διδακτικών βιβλίων. Τονίζεται σ' αυτές ότι

* Η παρούσα μελέτη αποτελεί τμήμα ερευνητικού προγράμματος με θέμα: «Αποτίμηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων διαμέσου της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και μαθητριών του Δημοτικού Σχολείου στο γραπτό και προφορικό λόγο σε σχέση με τους στόχους του προγράμματος, τις μεθόδους διδασκαλίας και τα σχολικά εγχειρίδια». Το πρόγραμμα αυτό χρηματοδοτήθηκε από το Β ΕΠΕΑΕΚ (Ενέργεια 3.2β Έρευνα) και υλοποιήθηκε στο Τμήμα Ψυχολογίας του Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσσαλονίκης με επιστημονική υπεύθυνη την Καθηγήτρια κ. Μ. Μάνου-Βακάλη, στην οποία απευθύνω θερμές ευχαριστίες για την ενθάρρυσή της να αναλάβει την παρούσα εργασία και για τις χρήσιμες υποδείξεις της κατά τη διεξαγωγή της σχετικής έρευνας.

είναι «καλαίσθητα, με εξαιρετική εικονογράφηση και άριστη εκτύπωση, ενώ η χρήση πολλαπλών τευχών εξυπηρετεί πρακτικές ανάγκες και κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών» (βλ. Χαραλαμπάκης, 1994, σελ. 18-19).

Μερικές από τις κριτικές ασχολούνται και με γλωσσικά θέματα. Παραθέτουμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα των κρίσεων αυτών: «... Το παιδί μαθαίνει από νωρίς τη γλώσσα παρακολουθώντας πώς χρησιμοποιείται σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, χωρίς προκαταλήψεις σε βάρος των τοπικών διαλέκτων και ιδιωμάτων. Συχνά εμφανίζεται ο αυθόρμητος προφορικός λόγος, ενώ περιορίζεται όσο γίνεται ο ρυθμιστικός χαρακτήρας της γλώσσας. Η γραμματική δεν αποτελεί αυτοσκοπό του γλωσσικού μαθήματος με συνέπεια να αποφεύγεται η αποστήθιση κανόνων. Το πλήθος των δημιουργικών ασκήσεων (ομαδοποιήσεις γλωσσικών φαινομένων, μίμηση συντακτικών και άλλων μοντέλων, ασκήσεις με κενά για συμπλήρωση της κατάλληλης λέξης ή έκφρασης, ποικίλοι “μετασχηματισμοί” κ.ά.) αφήνει πολλά περιθώρια πρωτοβουλιών, τόσο στον διδάσκοντα, όσο και στον μαθητή» (βπ. π. σελ. 19).

Οι αρνητικές κριτικές που ασκήθηκαν για το περιεχόμενο των υπό εξέταση βιβλίων εστιάζονται, κυρίως, σε γλωσσικές, εκφραστικές, συντακτικές, και γραμματικές αδυναμίες των κειμένων που περιλαμβάνονται σε αυτά. Ανάμεσα στις πιο σημαντικές γλωσσικές αδυναμίες τους, σύμφωνα με τον Χρ. Χαραλαμπάκη, συγκαταλέγονται: α) η αναφορά σε ορισμένα κείμενα σπάνιων λέξεων της νεοελληνικής γλώσσας, όπως, πιαλάω, αστρέχα, ξελοχίζω, φλόκος, ντορός, καμίχια, καντρέττα, ταρλάς, κ.ά., πολλές από τις οποίες ερμηνεύονται ελλιπώς από τους ίδιους τους συγγραφείς των βιβλίων και β) η ανεπιτυχής επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων τα οποία περιλαμβάνονται στα παραπάνω διδακτικά εγχειρίδια. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι σε πολλά από τα ποιήματα των Σεφέρη, Ελύτη, Ρίτσου, Βρεττάκου και Εμπειρικού υπάρχουν παραλείψεις και αλλοιώσεις του πρωτότυπου κειμένου. Μερικά, μάλιστα, από τα ποιήματα αυτά παρουσιάζουν ερμηνευτικές δυσκολίες για τα παιδιά. Το ποίημα, για παράδειγμα, του Ελύτη με τον τίτλο: Παιδί με το γρατσουνισμένο γόνατο, το οποίο υπάρχει στο βιβλίο της Ε΄ τάξης, «...περιέχει αλλεπάλληλες μεταφορές οι οποίες οδηγούν σε πολλαπλές παρερμηνείες. Στο ίδιο βιβλίο υπάρχει απόσπασμα από το υπέροχο (όχι όμως για παιδιά) ποίημα του Σεφέρη “Οι γάτες τ’ Άι Νικόλα”, το βαθύτερο νόημα του οποίου δεν είναι σε θέση να συλλάβουν τα παιδιά. Συνήθως μένουν στο ρηχό, επιφανειακό επίπεδο που οδηγεί ακόμα και στη διαστρέβλωση της προθετικότητας του ποιητή. Ασκήσεις, εξάλλου, του τύπου: “Γράψε και συ ένα ποίημα όπως το “Υπερωκέαινον” του Εμπειρικού δημιουργούν μάλλον αμηχανία στο παιδί...» (Χαραλαμπάκης, 1994, σελ. 23).

Ο Χρ. Γιανναράς υποστηρίζει ότι τα γλωσσικά εγχειρίδια του μαθητή στα πρώτα σχολικά του χρόνια είναι βασικό εργαλείο όχι μόνο για την «πρόσβαση του στην οργανωμένη γλώσσα, επομένως και στην οργάνωση της σκέψης και της έκφρασης», αλλά και για τη γενικότερη διαμόρφωση της κοινωνικο-πολιτικής του ιδεολογίας, της εθνικής του ταυτότητας και των στάσεων του ατόμου απέναντι στην παράδοση, την κοινωνική συνοχή και την εθνική συνείδηση. Ξεκινώντας από τη θέση αυτή επικρίνει τα διδακτικά βιβλία της σειράς: «Η γλώσσα μου» γιατί, κατά την άποψή του «επιμένουν σε ένα άχρωμο κοινωνικό φαινομεναλισμό, μεθοδικά απογυμνωμένο από κάθε χαρά ή αίσθηση ανθρώπινης κοινότητας με συνέχεια και διάρκεια. Οι θεματικές ενότητες είναι δημοσιογραφικά “ενσταντανέ” περιγραφικής συμπτωματολογίας της πιο πεζής πραγματικότητας. Τη λέξη πατρίδα τη συναντάει για πρώτη φορά το Ελληνόπουλο στο αναγνωστικό της δευτέρας Δημοτικού και μόνο δύο ή τρεις φορές στη διάρκεια των τριών πρώτων χρόνων του σχολείου. Μαθαίνει σε κάθε τάξη (από την πρώτη κιόλας) τον Καραγκιόζη, τον Χατζηαβάτη, το Κολητήρι το Νιόνιο. Δεν βρίσκει το Ελληνόπουλο σε κανένα από τα αναγνωστικά του τον Κολοκοτρώνη, τον Κανάρη, τον Νικηταρά, τον Μακρυγιάννη ή οποιοδήποτε άλλο αγωνιστή του 21». (Γιανναράς, 1997).

Οι μελέτες, οι οποίες αποσκοπούν στο να ελέγξουν εάν η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας με βάση τα υπό συζήτηση διδακτικά βιβλία συντελεί στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου είναι περιορισμένες και καταλήγουν σε αντικρουόμενα αποτελέσματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Ι. Μπασλή το 1989 κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επίδραση των βιβλίων αυτών στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών είναι θετική (Μπασλής, 1989). Από ανάλογη έρευνα, όμως, που έγινε κατά το ίδιο χρονικό διάστημα προέκυψε η διαπίστωση ότι τα βιβλία αυτά δε συμβάλλουν στη βελτίωση των γλωσσικών επιδόσεων των μαθητών (βλ. Ματσαγγούρας, 1989) και δε συντελούν, όπως θα έπρεπε, στην ανάπτυξη των νοητικών δομών που είναι απαραίτητες για την κατανόηση ενός κειμένου από παιδιά (Ματσαγγούρας, 1988).

Μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει αξιολόγηση των παραπάνω βιβλίων, η οποία να στηρίζεται στη γνώμη των εκπαιδευτικών που έχουν διδάξει τη νεοελληνική γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο με βάση τα βιβλία αυτά. Από μια τέτοια προσπάθεια θα μπορούσαν να προκύψουν σημαντικές βελτιώσεις του περιεχομένου και τη χρηστικότητας των υπό εξέταση διδακτικών εγχειριδίων.

Το κενό αυτό επιδιώκει να καλύψει η παρούσα προσπάθεια αξιολόγησης των παραπάνω βιβλίων, η οποία στηρίζεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών που τα

έχουν χρησιμοποιήσει. Η σχετική έρευνα πραγματοποιήθηκε με ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής.

Μεθοδολογία

Περιγραφή του δείγματος

Στην έρευνα πήραν μέρος 423 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από αυτούς 70 δίδασκαν στην πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου, 71 στη δεύτερα, 72 στην τρίτη, 69 στην τετάρτη, 71 στην πέμπτη και 70 στην έκτη τάξη κατά το σχολικό έτος 1999-2000. Παράλληλα, παρακολουθούσαν μαθήματα εξομοίωσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το 63,3% των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν γυναίκες και το 36,7% άντρες. Το 96,1% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν ηλικία μεταξύ 31 και 45 ετών. Μικρός αριθμός που αντιστοιχούσε στο 3,9% του συνολικού δείγματος είχε ηλικία κάτω των 30 ετών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (78,5%) είχε από 6 έως 15 χρόνια υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση, ενώ μικρό ποσοστό (21,5%) είχε από 16 έως 25 χρόνια.

Μέσα συλλογής των δεδομένων και ερευνητική διαδικασία

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε, όπως αναφέρθηκε ήδη, ερωτηματολόγιο, το οποίο καταρτίστηκε με βάση ανάλογο ερωτηματολόγιο που συνέταξε ερευνητική ομάδα του Εργαστηρίου Διαπολιτιστικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.Δ.Μ.Μ.) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης προκειμένου να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό υλικό που προορίζεται για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές στο εξωτερικό (βλ. Δαμανάκης, 1999). Στο ερωτηματολόγιο του Ε.Δ.Μ.Μ. έγιναν οι τροποποιήσεις που κρίθηκαν αναγκαίες για την προσαρμογή του στους στόχους και τη μεθοδολογία της δικής μας έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε αποτελούνταν από δύο μέρη (βλ. Παράρτημα). Το πρώτο μέρος περιείχε ερωτήσεις που ζητούσαν από τους εκπαιδευτικούς πληροφορίες σχετικές με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας και σχολείο στο οποίο υπηρετούσαν). Το δεύτερο μέρος αναφερόταν στην αξιολόγηση του περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων της

σειράς: «Η γλώσσα μου». Η αξιολόγηση αυτή βασίστηκε σε 32 κριτήρια, τα οποία είχαν ταξινομηθεί σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα (Ομάδα Α) περιλάμβανε οκτώ κριτήρια, τα οποία αναφέρονταν σε τεχνικά χαρακτηριστικά των προς αξιολόγηση βιβλίων. Τα κριτήρια της δεύτερης ομάδας (Ομάδα Β), τα οποία ήταν 6, αναφέρονταν στα κοινωνικο-πολιτιστικά χαρακτηριστικά του περιεχομένου των βιβλίων. Η τρίτη ομάδα (Ομάδα Γ) περιλάμβανε 16 κριτήρια, τα οποία αναφέρονταν στο βαθμό συμφωνίας του περιεχομένου των αξιολογούμενων βιβλίων με τις αρχές του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος και τις σύγχρονες απόψεις για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων.

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας καλούνταν να σημειώσουν δίπλα σε κάθε κριτήριο ένα ακέραιο βαθμό από το 0 μέχρι 4. Η σημασία των βαθμών αυτών, η οποία γνωστοποιούνταν στους εκπαιδευτικούς, ήταν η εξής: 0=το βιβλίο δεν ανταποκρίνεται καθόλου στο αντίστοιχο κριτήριο, 1=το βιβλίο ανταποκρίνεται λίγο στο κριτήριο, 2= το βιβλίο ανταποκρίνεται αρκετά στο κριτήριο, 3=το βιβλίο ανταποκρίνεται πολύ στο κριτήριο, 4=το βιβλίο ανταποκρίνεται πάρα πολύ στο κριτήριο. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν στην αίθουσα διδασκαλίας στην οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας παρακολουθούσαν τα μαθήματα του προγράμματος εξομοίωσης. Ο χρόνος συμπλήρωσής τους δεν ξεπερνούσε τα 20 λεπτά της ώρας.

Παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στους Πίνακες 1, 2 και 3 που ακολουθούν παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των βαθμών που έβαλαν οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν σε καθένα από τα 32 αξιολογικά κριτήρια που χρησιμοποιήσαμε.

Από το στατιστικό έλεγχο των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των μέσων όρων της βαθμολογίας την οποία έδωσαν τα υποκείμενα της έρευνας για τα κριτήρια κάθε ομάδας και για κάθε τάξη με τη μέθοδο της ανάλυσης της διακύμανσης (one-way ANOVA) προέκυψε ότι αποτελέσματα της αξιολόγησης των υπό μελέτη διδακτικών εγχειριδίων δε διαφοροποιούνται σημαντικά από τάξη σε τάξη στην πλειονότητα των κριτηρίων. Στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίζουν οι μέσοι όροι βαθμολογίας σε ορισμένα μόνο κριτήρια των ομάδων Α και Β.

Αναλυτικότερα, οι διαπιστώσεις της έρευνάς μας κατά ομάδα κριτηρίων είναι οι ακόλουθες:

Από την ανάλυση των απόψεων των ερωτηθέντων για τα κριτήρια της ομάδας Α (βλ. Πίνακα 1), η οποία αναφέρεται στην εμφάνιση των βιβλίων και γενικά στην παρουσίαση του υλικού συνάγονται τα παρακάτω συμπεράσματα: Το

ΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ»

έντυπο υλικό που περιέχεται στα υπό αξιολόγηση βιβλία θεωρείται αρκετά εύχρηστο (κριτήριο 1.1). Η αξιολόγηση των βιβλίων με βάση το κριτήριο αυτό είναι πάνω από το μέσο όρο της κλίμακας που χρησιμοποιήσαμε με εξαίρεση το βιβλίο της Ε τάξης για το οποίο ο αντίστοιχος μέσος όρος είναι 1.9. Η διαφορά του, ωστόσο από τους άλλους μέσους όρους δεν είναι στατιστικά σημαντική. Το μέγεθος των γραμμάτων (κριτήριο 1.2) που χρησιμοποιούνται στα βιβλία αυτά θεωρείται ότι είναι πολύ καλά προσαρμοσμένο στην ηλικία των μαθητών στους οποίους απευθύνονται. Το ίδιο ισχύει και ως προς την αναγνωσιμότητα των κειμένων από τεχνικής πλευράς (κριτήριο 1.3). Αρκετά θετική επίσης είναι η αξιολόγηση των βιβλίων ως προς την εικονογράφησή τους και τη λειτουργικότητα των εικόνων (κριτήρια 1.4 και 1.5). Από τις συγκρίσεις των μέσων όρων με το κριτήριο του Scheffé βρέθηκε ότι τα βιβλία της Γ τάξης πληρούν το κριτήριο που αναφέρει ότι οι εικόνες λειτουργούν συμπληρωματικά προς το περιεχόμενο του κειμένου σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα βιβλία που διδάσκονται στις τάξεις Ε και Στ' του Δημοτικού Σχολείου [$F(5,417)=3,58, p<005, ps<05$].

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Μέσοι όροι του βαθμού στον οποίο τα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: «Η γλώσσα μου» ανταποκρίνονται στα κριτήρια αξιολόγησης της ομάδας Α*, σύμφωνα με τη γνώμη εκπαιδευτικών που τα διδάσκουν

ΤΑΞΗ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ **							
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8
Α'	2,10	2,98	3,95	2,47	2,27	2,38	1,90	1,75
Β'	2,00	3,18	3,01	2,33	2,33	2,45	1,61	1,60
Γ'	2,10	3,04	3,20	2,80	2,76	2,65	2,04	2,04
Δ'	2,10	3,10	2,97	2,40	2,47	2,47	1,84	1,98
Ε'	1,90	3,00	3,10	2,29	2,19	2,53	1,69	1,90
ΣΤ'	2,24	3,21	3,00	2,31	2,21	2,48	1,97	1,78

* Η ομάδα Α περιλαμβάνει κριτήρια που αναφέρονται στην τεχνική επιμέλεια, την εμφάνιση και παρουσίαση του υλικού των βιβλίων.

** Τα κριτήρια περιγράφονται αναλυτικά στο ερωτηματολόγιο που βρίσκεται στο Παράρτημα.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τα βιβλία πληρούν σε ικανοποιητικό βαθμό το κριτήριο που αναφέρεται στην έκταση των κειμένων που περιλαμβάνονται σε αυτά (κριτήριο 1.6). Λιγότερη θετική είναι η αξιολόγηση των βιβλίων ως προς τα δύο τελευταία κριτήρια της πρώτης ομάδας, το αν, δηλαδή, υπάρχει ισορροπία μεταξύ κειμένων, εικόνων, πινάκων, διαγραμμάτων κτλ. (κριτήριο 1.7) και αν εξασφαλίζεται ισοκατανομή των κειμένων στα διάφορα είδη του γραπτού λόγου (κριτήριο 1.8). Ο μέσος όρος βαθμολογίας και για τα δύο αυτά κριτήρια είναι κάτω από το μέσο της χρησιμοποιούμενης κλίμακας αξιολόγησης. Εξαιρείται το βιβλίο της Γ τάξης για το οποίο ο σχετικός μέσος όρος είναι 2.04 και για τα δύο κριτήρια. Το τελευταίο μάλιστα από τα κριτήρια αυτά ικανοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα βιβλία της Γ τάξης, ενώ ικανοποιείται λιγότερο από τα βιβλία της Β τάξης. Η διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική [$F(5,417)=3,45$, $p<0,05$, $ps<0,05$].

Συνοψίζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο τα διδακτικά βιβλία: «Η γλώσσα μου» πληρούν τα κριτήρια της καλής εμφάνισης, του επιτυχούς τρόπου παρουσίασης του υλικού που περιέχουν, της σωστής έκτασης των κειμένων, της ισορροπίας μεταξύ κειμένων εικόνων και διαγραμμάτων και της οργανικής συνοχής τους και, τέλος, της ικανοποιητικής αντιπροσώπευσης των διαφόρων μορφών του γραπτού λόγου (πεζά λογοτεχνικά κείμενα, ποιήματα, παροιμίες, λαϊκές διηγήσεις, μύθοι, λαϊκές παραδόσεις, εύθυμα κείμενα, κτλ.) μπορούμε να πούμε τα εξής: Τα βιβλία πληρούν όλα τα κριτήρια αυτά στο επίπεδο του αρκετά προς το πολύ με εξαίρεση τα δύο τελευταία για τα οποία η εκτίμηση είναι ότι πληρούνται σε επίπεδο που κυμαίνεται, στις περισσότερες περιπτώσεις ανάμεσα στο λίγο (1) και στο αρκετά (2). Ακραίες περιπτώσεις δεν εμφανίζονται. Δεν παρατηρήθηκαν, δηλαδή, ούτε πολύ αρνητικές αλλά ούτε πάρα πολύ θετικές κρίσεις για καμία σχεδόν περίπτωση. Οι θετικότερες κρίσεις αφορούν στο μέγεθος και τη διακριτότητα των γραμμάτων που χρησιμοποιούνται. Όσα προαναφέρθηκαν σημαίνουν ότι τα βιβλία αυτά θεωρούνται μέσου επιπέδου με τάση προς τα καλά. Είναι δεκτικά περαιτέρω βελτιώσεων όσον αφορά κυρίως την αρμονία μεταξύ εικονογράφησης και κειμένων και την καλύτερη αντιπροσώπευση των διαφόρων μορφών του γραπτού λόγου στο περιεχόμενο τους.

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τους μέσους όρους της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για το βαθμό στο οποίο τα εξεταζόμενα βιβλία ανταποκρίνονται στα κοινωνικο-πολιτιστικά κριτήρια που προαναφέρθηκαν (κριτήρια δεύτερης ομάδας). Από τα δεδομένα του πίνακα αυτού προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δε θε-

ΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ»

ωρούν ότι το περιεχόμενο των βιβλίων είναι, σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό, εναρμονισμένο προς τον κοινωνικο-πολιτιστικό χώρο διαβίωσης των μαθητών (κριτήριο 2.1). Έχουν επίσης την άποψη ότι δεν διατρέχεται από το πνεύμα οικουμενικότητας και διαπολιτισμικότητας (κριτήριο 2.2), δεν προάγει τα πολιτιστικά μας στοιχεία (κριτήριο 2.4) και δεν επιχειρεί να αμβλύνει κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά στερεότυπα και την ξενοφοβία αποφεύγοντας ρατσισμούς, σεξισμούς και υποβαθμίσεις των άλλων λαών (κριτήριο 2.6). Πιστεύουν αντίθετα ότι πληρούν σε ικανοποιητικό βαθμό τα κριτήρια που αφορούν το σεβασμό στα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού (κριτήριο 2.3) καθώς και το σεβασμό στη φύση και τη ζωή (κριτήριο 2.4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Μέσοι όροι του βαθμού στον οποίο τα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: «Η γλώσσα μου» ανταποκρίνονται στα κριτήρια αξιολόγησης της ομάδας Β*, σύμφωνα με τη γνώμη εκπαιδευτικών που τα διδάσκουν

ΤΑΣΗ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ**					
	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6
Α'	1,64	1,63	2,47	2,34	2,14	1,89
Β'	1,63	1,54	2,59	2,46	1,92	1,92
Γ'	1,81	1,65	2,65	2,54	2,03	2,01
Δ'	1,78	1,86	2,67	2,75	2,84	2,12
Ε'	1,63	1,77	2,51	2,38	1,85	2,11
ΣΤ'	1,69	1,57	2,54	2,47	1,86	2,0

* Η ομάδα Α περιλαμβάνει κριτήρια που αναφέρονται στην εμφάνιση και παρουσίαση του υλικού των βιβλίων.

** Τα κριτήρια περιγράφονται αναλυτικά στο ερωτηματολόγιο που βρίσκεται στο Παράρτημα.

Από τις συγκρίσεις των μέσων όρων βρέθηκε ότι τα βιβλία των Β, Ε και ΣΤ τάξεων πληρούν σε μεγαλύτερο βαθμό το κριτήριο που αναφέρεται στην άμβλυση των κοινωνικών και πολιτιστικών διαφορών και της ξενοφοβίας από ότι τα βιβλία της Δ τάξης [$F(5,417)=3,91, p<005, ps<05$]. Οι διαφορές μεταξύ των υπόλοιπων μέσων όρων δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το γενικό συμπέρασμα από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω είναι ότι, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών τα διδακτικά βιβλία: «Η γλώσσα μου» δεν προάγουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης και δε συμβάλλουν στη δημιουργία παγκόσμιας συνείδησης. Για το λόγο αυτό και δε θεωρούνται ότι συνεισφέρουν αποτελεσματικά στην άμβλυση της ξενοφοβίας, του ρατσισμού, του σεξισμού και των κοινωνικών γενικά στερεοτύπων. Προφανώς δεν περιλαμβάνουν σε επαρκή αριθμό κείμενα που να αναφέρονται στα ζητήματα αυτά. Η απουσία αυτή συνιστά σοβαρή αδυναμία η οποία θα πρέπει σε προσεχή αναθεώρηση να θεραπευθεί. Η ανάγκη εξάλειψης της αδυναμίας αυτής ενισχύεται από τις προκλήσεις και τις αναγκαιότητες της εποχής της παγκοσμιοποίησης για την αντιμετώπιση των οποίων είναι απαραίτητη η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση (βλ. Κασσωτάκης, 2000. Μάρκου, 1996).

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στα κριτήρια της τρίτης ομάδας, τα οποία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αξιολογούν το βαθμό στον οποίο το περιεχόμενο των βιβλίων ανταποκρίνεται στις αρχές του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος, καθώς και στις σύγχρονες απαιτήσεις της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας. Από τα δεδομένα του πίνακα αυτού συνάγονται τα εξής: Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι τα κείμενα των βιβλίων όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου εναρμονίζονται αρκετά έως πολύ προς το γενικό πλαίσιο των αρχών και της φιλοσοφίας του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (κριτήρια 3.1 και 3.2). Σε ανάλογο βαθμό θεωρούν, επίσης, ότι τα βιβλία αυτά συμβάλλουν στην ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων όπως: ακρόαση, ανάγνωση, κατανόηση, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (κριτήριο 3.10). Πιστεύουν επίσης ότι οι εργασίες που υπάρχουν στα βιβλία ελάχιστα επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους αφού η ολοκλήρωσή τους γίνεται με μηχανιστικό τρόπο ή σύμφωνα με συγκεκριμένες γραπτές υποδείξεις (κριτήριο 3.8).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Μέσα όροι του βαθμού στον οποίο τα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: «Η γλώσσα μου» ανταποκρίνονται στα κριτήρια αξιολόγησης της ομάδας Γ*, σύμφωνα με τη γνώμη εκπαιδευτικών που τα διδάσκουν

ΤΑΣΗ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ								
	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9
Α'	2,40	2,39	2,16	1,57	1,89	1,40	α. 2,81 β. 2,54 γ. 1,43	1,63	1,76
Β'	2,48	2,65	2,08	1,80	2,22	1,56	α. 2,96 β. 2,66 γ. 1,31	1,62	1,80
Γ'	2,32	2,34	1,78	1,75	2,01	2,68	α. 3,07 β. 2,65 γ. 1,39	1,40	1,79
Δ'	2,35	2,48	2,13	1,94	2,14	1,77	α. 2,90 β. 2,71 γ. 1,45	1,82	1,83
Ε'	2,31	2,42	1,94	1,75	1,91	1,49	α. 2,87 β. 2,59 γ. 1,41	2,04	1,66
ΣΤ'	2,53	2,74	2,19	1,90	2,21	1,71	α. 3,00 β. 2,60 γ. 1,36	1,79	1,90

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 (συνέχεια)

ΤΑΣΗ	ΚΙΝΗΤΡΑ						
	3.10	3.11	3.12	3.13	3.14	3.15	3.16
Α'	2,40	2,17	1,64	1,91	2,23	1,96	2,20
Β'	2,37	2,11	1,62	1,72	1,93	1,68	2,15
Γ'	2,01	1,92	1,63	1,78	2,07	2,01	2,17
Δ'	2,16	1,90	1,55	1,90	2,11	2,03	2,23
Ε'	2,04	1,79	1,41	1,75	1,99	1,82	2,06
ΣΤ'	2,47	2,04	1,74	1,84	1,97	1,69	2,30

* Η ομάδα Γ περιλαμβάνει τα κριτήρια που αφορούν την ανταπόκριση των βιβλίων στις αρχές του προγράμματος και τη σύγχρονη μεθοδολογία διδασκαλίας της γλώσσας.

** Τα κριτήρια περιγράφονται αναλυτικά στο ερωτηματολόγιο που βρίσκεται στο Παράρτημα.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ακόμη ότι το υλικό των βιβλίων ανταποκρίνεται σε αρκετά καλό βαθμό στις σύγχρονες παιδαγωγικές, διδακτικές και ψυχολογικές αντιλήψεις για τη διαδικασία της μάθησης και διδασκαλίας (κριτήριο 3.3). Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το περιεχόμενο των βιβλίων αυτών δε συμβάλλει πολύ ικανοποιητικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στις οποίες δίνουν έμφαση οι παραπάνω μέθοδοι, όπως κριτική σκέψη, νοητικές δεξιότητες υψηλού βαθμού που προϋποθέτουν διεργασίες όπως αυτές της ανάλυσης και σύνθεσης (κριτήρια 3.4 και 3.8). Δεν έχουν ακόμη τα κείμενα των υπό εξέταση βιβλίων καταφέρει να δημιουργήσουν κίνητρα στους μαθητές για τη χρήση τους, για την εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης και την ενεργητική συμμετοχή τους σε ομαδικές εργασίες (κριτήριο 3.8).

Διαπιστώθηκε ακόμη ότι το γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών, καθώς και οι προαπαιτούμενες γνώσεις τους για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (κριτήριο 3.5) δεν έχουν, σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, ληφθεί υπόψη από τους συγγραφείς των βιβλίων.

Οι διάφορες γλωσσικές αδυναμίες των κειμένων των βιβλίων όλων των τάξεων τονίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς μέσα από τις επιστημάνσεις τους, οι οποίες αναφέρονταν α) στην ανεπαρκή ανάλυση και παρουσίαση γραμματικών όρων, φαινομένων και κανόνων της νεοελληνικής γλώσσας (κριτήριο 3.12), β) στην απόδοση μεγαλύτερης έμφασης σε φωνολογικά στοιχεία της γλώσσας (κριτήριο 3.11), τα οποία προάγουν τον προφορικό λόγο, από ό,τι σε στοιχεία που ενισχύουν το γραπτό λόγο και γ) στην αδυναμία των κειμένων να συμβάλουν σε μεγάλο βαθμό στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και της σύνταξης με την προοδευτική εισαγωγή σε κάθε τάξη καινούργιων λέξεων και νέων γραμματικών φαινομένων (κριτήρια 3.14 και 3.16). Η χρήση, επίσης, ασκήσεων εμπέδωσης αλλά και διαγνωστικών τεστ για την αξιολόγηση κατάρκτησης των διδακτικών στόχων (κριτήρια 3.13 και 3.15) θεωρήθηκε ανεπαρκής.

Τέλος, θεωρούμε απαραίτητο να σημειώσουμε ότι οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων που αναφέρονται στον Πίνακα 3 δεν είναι για καμία περίπτωση στατιστικά σημαντικές.

Οι αξιολογήσεις που προαναφέρθηκαν δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα διδακτικά εγχειρίδια της σειράς: «Η γλώσσα μου» που διδάσκονται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου ανταποκρίνονται στις βασικές αρχές του αναλυτικού προγράμματος και στη φιλοσοφία που το διέπει, αλλά έχουν σημαντικές παιδαγωγικές και διδακτικές αδυναμίες. Τα βιβλία φαίνεται να αντανακλούν περισσότερο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας που στηρίζονται κυρίως στην ατομική μελέτη και προσπάθεια. Δεν ενθαρρύνουν συνεργατικές μορφές μάθησης, δεν προά-

γουν, κατά την κρίση πάντα των εκπαιδευτικών, τη συνεργατική μάθηση και τις νοητικές δεξιότητες των μαθητών και δε δημιουργούν σε επαρκή βαθμό κίνητρα στους μαθητές Αδυναμίες διαπιστώνονται και όσον αφορά στο λεξιλόγιο καθώς και στον τρόπο παρουσίασης των καθαρά γλωσσικών φαινομένων.

Γενικά Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της έρευνάς μας μπορούμε να υποστηρίξουμε την άποψη ότι οι κρίσεις των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος σ' αυτήν διευρύνουν και ενισχύουν τα συμπεράσματα προγενέστερων μελετών για την αξιολόγηση των βιβλίων αλλά και τις θέσεις των μελετητών της ελληνικής γλώσσας για τον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο.

Συγκεκριμένα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά σε θέματα που άπτονται της τεχνικής επιμέλειας των βιβλίων και του τρόπου παρουσίασής του παιδαγωγικού υλικού που περιέχουν εναρμονίζονται με τις θέσεις προγενέστερων κριτών, οι οποίες, όπως προαναφέρθηκε, είναι επαινετικές ως προς τα σημεία αυτά. Διάφορες γλωσσικές αδυναμίες των κειμένων, όπως η ανεπαρκής παρουσίαση γλωσσικών όρων και ανάλυση γραμματικών φαινομένων και κανόνων, οι οποίες αποτελούν τα κυριότερα μειονεκτήματα των βιβλίων, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, είχαν ήδη επισημανθεί, όπως αναφέραμε παραπάνω, και σε προγενέστερες προσπάθειες αξιολόγησης του περιεχομένου τους. Αξίζει, ιδιαίτερα, να τονιστεί η έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην αναγκαιότητα μεγαλύτερης προσαρμογής του υλικού των βιβλίων σε σύγχρονες διδακτικές μορφές, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σχέψης των παιδιών και στην ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής τους στη διδακτική διαδικασία. Ιδιαίτερα πρέπει να τονισθεί η ανάγκη προσαρμογής του περιεχομένου τους στη σύγχρονη κοινωνική και πολιτιστική πραγματικότητα, κύρια χαρακτηριστικά της οποίας είναι η παγκοσμιοποίηση και η διαπολιτισμικότητα.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις πρέπει, κατά τη γνώμη μας, να ληφθούν υπόψη κατά την αναθεώρηση των βιβλίων αυτών. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα πρώτα ιδιαίτερα στάδια της εκπαίδευσης είναι καθοριστική και για τη μετέπειτα σχολική πορεία του μαθητή, αλλά και για τη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτιστικής του ταυτότητας. Τα διδακτικά βιβλία μαζί με τους εκπαιδευτικούς που τα διδάσκουν αποτελούν τους πιο κρίσιμους παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αυτής. Αξίζει, λοιπόν το κόπο να εργαστούμε πιο συστηματικά για τη βελτίωση των διδακτικών εγχειριδίων μέσα από τα οποία τα Ελληνόπουλα μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδάλη, Αθ. (1986) «Τα νέα βιβλία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση». *Επιστημονική Σκέψη*, 26, 15-27.
- Βουγιούκας, Αρ. (1981). *Το γλωσσικό πρόβλημα: Προτάσεις για μια επείγουσα αντιμετώπιση*. Αθήνα: Νικηδemos.
- (1983). «Τα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας “Η Γλώσσα μου” για το Δημοτικό Σχολείο. Μια πρόγνωση». *Γλώσσα*, 3, 36-50.
- Γιανναράς Χρ. (1997). «Ελληνοκτόνος παιδαγωγία», εφ. *Το Βήμα*, 19-10-1997.
- Γκόλιαρης, Χρ. (1993). *Πρόσκτηση και καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης (προφορικής και γραπτής) στο Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Ζέφυρος.
- Δαμιανιάκης, Μ. (επιμ., 1999). *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Γκούδας, Χρ. (1985). «Ολέθρια λάθη σε σχολικά βιβλία με τον τίτλο “Η Γλώσσα μου”». *Το σχολείο και το σπίτι*, 9 (285), 293-303.
- Καραβασιλής, Γ. (1991). *Η τέχνη της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: Βιβλιονομία.
- Κασσωτάκης Μ. (2000), «Οι προκλήσεις της εποχής και η πρόσφατη μεταρρύθμιση στην ελληνική εκπαίδευση», στο Μπουζάκης Σ. (Επιμέλεια), *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, (σσ. 435-462). Αθήνα: Gutenberg.
- Κοτσιπετίδης, Γ. (1986). «Διδακτική εμπειρία από τα νέα βιβλία της Ε' τάξης Δημοτικού». *Σχολείο και Ζωή*, 34, 80-91.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: Γενική Γραμματεία Λοιπής Επιμόρφωσης.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (1988). «Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο: Διαπιστώσεις και προτάσεις». *Γλώσσα*, 17, 20-36 και 18, 44-54.
- (1989). «Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο παλιότερα και σήμερα: Μια συγκεκριμένη έρευνα». *Γλώσσα*, 21, 51-64.
- Μπασλής, Ι. Ν. (1989). «Η γλωσσική ικανότητα των σημερινών μαθητών (Μια έρευνα)». *Γλώσσα*, 20, 20-38.
- Μωραΐτης, Γ. (1989). «Η διδασκαλία της γλώσσας και τα προβλήματά της», Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 11, *Γλώσσα-Έκθεση-Λογοτεχνία*, 37-58.
- Παπακώστας, Γ. (1992). «Προβληματισμοί από τη μελέτη των εγχειριδίων του δημοτικού “Η γλώσσα μου”», στον τόμο: Πατάκης Στεφ. (εκδ.), 100-107.
- Τατσή-Σκανδάλη, Ρ. (1985). «Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο μέσα από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα και τα νέα βιβλία». *Σχολείο και Ζωή*, 33, 70-75 και 125-128.
- Χαραλαμπίδης, Χρ. (1994). *Γλώσσα και Εκπαίδευση: Θέματα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(ανάγνωμο)

I. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Σημειώστε ένα σταυρό (+) στο τετραγωνάκι που βρίσκεται στην ερώτηση που ανταποκρίνεται στη δική σας περίπτωση)

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: Κάτω των 30 ετών
31-45 ετών
46-55 ετών
Άνω των 55 ετών
3. Τα χρόνια υπηρεσίας σας είναι: Κάτω από 5 χρόνια
6-15 χρόνια
16-25 χρόνια
Πάνω από 25 χρόνια

II. ΚΥΡΙΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

(Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που κατά την κρίση σας εκφράζει το βαθμό πληρότητας κάθε κριτηρίου αξιολόγησης του υλικού των βιβλίων)

- 0 = το υλικό δεν πληροί καθόλου το κριτήριο
1 = το υλικό πληροί λίγο το κριτήριο
2 = το υλικό πληροί αρκετά το κριτήριο
3 = το υλικό πληροί πολύ το κριτήριο
4 = το υλικό πληροί πάρα πολύ το κριτήριο

Α. ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΒΑΘΜΟΣ ΠΛΗΡΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ
1.1 Το έντυπο υλικό είναι αυθεντικό και εύχρηστο	0 1 2 3 4

ΑΙΚ. ΜΑΡΙΔΑΚΗ-ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ

1.2 Το μέγεθος των γραμμάτων είναι προσαρμοσμένο στην ηλικία των μαθητών που το διαβάζουν	0	1	2	3	4
1.3 Τα γράμματα είναι επαρκώς αναγνώσιμα για να μη συγχέονται μεταξύ τους	0	1	2	3	4
1.4 Η εικονογράφηση είναι επαρκής χωρίς να πλεονάζει	0	1	2	3	4
1.5 Οι εικόνες λειτουργούν συμπληρωματικά προς το περιεχόμενο του κειμένου	0	1	2	3	4
1.6 Τα κείμενα δεν είναι μακροσκελή	0	1	2	3	4
1.7 Το υλικό ισοκατανέμει το περιεχόμενό του ως προς τη μορφή, τη δομή και το είδος του με εικόνες, φωτογραφίες, πίνακες, σχεδιαγράμματα, χάρτες, ασκήσεις, κ.ά.	0	1	2	3	4
1.8 Κάνει χρήση λογοτεχνικών κειμένων, παροιμιών, λαϊκών φράσεων, μύθων, τραγουδιών, ποιημάτων, παραδόσεων, εύθυμων καταστάσεων, σλόγκαν κτλ.	0	1	2	3	4

Β. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ	ΒΑΘΜΟΣ ΠΛΗΡΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ				
ΚΡΙΤΗΡΙΑ					
2.1 Το περιεχόμενο του υλικού είναι εναρμονισμένο προς τον κοινωνικο-πολιτισμικό χώρο διαβίωσης των μαθητών	0	1	2	3	4
2.2 Διαπνέεται από το πνεύμα της οικουμενικότητας και της διαπολιτισμικότητας	0	1	2	3	4
2.3 Σεβεται τα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού	0	1	2	3	4
2.4 Αναπτύσσει το σεβασμό προς τη φύση και τη ζωή	0	1	2	3	4
2.5 Επιχειρεί να αμβλύνει κοινωνικά, πολιτικά, και πολιτισμικά στερεότυπα και την ξενοφοβία, αποφεύγοντας ρατσισμούς, σεξισμούς και τις υποβαθμίσεις των άλλων λαών.	0	1	2	3	4
2.6 Προάγει τα πολιτισμικά μας στοιχεία	0	1	2	3	4

ΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ»

Γ. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ-ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΒΑΘΜΟΣ ΠΑΡΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ
3.1 Το υλικό εναρμονίζεται προς το γενικό πλαίσιο των αρχών του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας	0 1 2 3 4
3.2 Βρίσκεται μέσα στο πλαίσιο των αρχών και της γενικότερης φιλοσοφίας του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος	0 1 2 3 4
3.3 Το υλικό ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές, διδακτικές και ψυχολογικές αντιλήψεις	0 1 2 3 4
3.4 Στοιχείει στην ανάπτυξη υψηλού βαθμού νοητικών δεξιοτήτων (εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση)	0 1 2 3 4
3.5 Είναι προσαρμοσμένο στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και λαμβάνει υπόψη του γνωστικά προαπαιτούμενα και άλλα στοιχεία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας	0 1 2 3 4
3.6 Προκαλεί την αυτενέργεια και προωθεί τη συνεργατική μάθηση με ομαδικές εργασίες	0 1 2 3 4
3.7 Οι εργασίες που υπάρχουν στο υλικό είναι: - μηχανιστικές - καθοδηγούμενες - ανοιχτού τύπου	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4
3.8 Αναπτύσσει την κριτική σκέψη με κατάλληλες εργασίες και δεν επιζητεί την απομνημόνευση	0 1 2 3 4
3.9 Το υλικό προσφέρει κίνητρα στους μαθητές για τη χρήση του και ενεργοποιεί τα βιώματά τους, διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία	0 1 2 3 4
3.10 Αναπτύσσει βασικές δεξιότητες (ακρόαση, ανάγνωση, κατανόηση, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου)	0 1 2 3 4
3.11 Δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη φωνολογία της Ελληνικής και στην προφορά της σε σχέση με τη γραφή	0 1 2 3 4

ΑΙΚ. ΜΑΡΙΔΑΚΗ-ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ

3.12 Αναλύει επαρκώς τους γραμματικούς όρους	0	1	2	3	4
3.13 Στα κείμενα συνάπτονται ασκήσεις ανάπτυξης και εμπέδωσης	0	1	2	3	4
3.14 Επιδιώκει εμπλουτισμό του λεξιλογίου, εισάγοντας βαθμιαία καινούργιες και άγνωστες λέξεις	0	1	2	3	4
3.15 Το υλικό εμπεριέχει μέσα (π.χ. διαγνωστικό τεστ) για την αξιολόγηση της κατάκτησης των στόχων από τους μαθητές	0	1	2	3	4
3.16 Το γλωσσικό υλικό πραγματεύεται προοδευτικά (από τάξη σε τάξη ή από επίπεδο σε επίπεδο) τα γλωσσικά (γραμματικά) φαινόμενα	0	1	2	3	4
Σημειώστε άλλες παρατηρήσεις σας	0	1	2	3	4

Μάγδα Νικολαράτζη*
Σουζάνα Παντελιάδου**

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη Γραφή.

Οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα στη γραφή και παρουσιάζουν συχνά ένα φτωχό και δύσκολα κατανοητό γραπτό λόγο. Οι δυσκολίες τους εντοπίζονται σε πολλαπλά επίπεδα. Στο αρχικό στάδιο του σχεδιασμού και της οργάνωσης της δημιουργικής γραφής τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν εύκολα να ανιχνεύσουν ιδέες και πληροφορίες για την ανάπτυξη ενός θέματος, γιατί δεν αξιοποιούν κατάλληλα τις προηγούμενες γνώσεις τους και δεν κάνουν συσχετισμούς με τις εμπειρίες τους, ή το υπόβαθρό τους είναι πολύ φτωχό και δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες (Deno, Marston & Mirkin, 1982). Επίσης, συχνά ξεκινούν να γράφουν χωρίς να αναλογίζονται τη λειτουργικότητα της γραφής και τους στόχους που θα πρέπει να εκπληρώνει το κείμενό τους (Sitko, 1998). Όταν έχουν συλλέξει πληροφορίες και έχουν ιδέες, δεν μπορούν να τις μεταφέρουν εύκολα στο γραπτό λόγο, γιατί δυσκολεύονται να βρουν τις στρατηγικές που απαιτούνται για μία τέτοια διαδικασία (Graham & Harris, 1993). Τέλος, στο στάδιο της επανεξέτασης του κειμένου δυσκολεύονται να βρουν τα λάθη τους (Sitko, 1992), ενασχολούνται διαρκώς με τα μηχανικά λάθη (ορθογραφία, τοποθέτηση των σημείων στίξης) (Temple & Gillet, 1984), ή περιορίζονται στην αλλαγή κάποιων λέξεων και προτάσεων χωρίς να δίνουν το απαραίτητο ενδιαφέρον σε ουσιαστικές αλλαγές που αφορούν στα γνωστικά συστατικά της γραφής (οργάνωση, πε-

* Η Μ. Νικολαράτζη είναι Διδάσκουσα Ειδικής Αγωγής στο Π.Τ.Ν., Δ.Π.Θ.

** Η Σ. Παντελιάδου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

ριεχόμενο) (Englert & Raphael, 1988) και χωρίς να εξετάζουν το γραπτό τους κείμενο συνολικά (Sitko, 1998).

Οι μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή θέτουν εμπόδια στην παραγωγή ενός κειμένου με νόημα, ενός κειμένου που έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα. Στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα απαιτείται από το παιδί να επικοινωνήσει με γραπτό τρόπο. Ωστόσο, αν και η δημιουργική γραφή αποτελεί μια αναγκαιότητα, η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής είναι παραμελημένη συγκριτικά με την διδασκαλία της ανάγνωσης, ή συχνά αφιερώνεται αρκετός χρόνος για την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων γραφής, αλλά όχι υψηλών δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής. Η φύση της δημιουργικής γραφής είναι, ωστόσο, μια σύνθετη διαδικασία και η κατάρτησή της απαιτεί τη συστηματική διδασκαλία της.

Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής

Η δημιουργική γραφή είναι μία μορφή επικοινωνίας υψηλού επιπέδου, για την παραγωγή της οποίας απαιτείται ο συνδυασμός ποικίλων γνωστικών διεργασιών και δεξιοτήτων (Hammill & Bartel, 1995, Larsen, 1987). Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας της γραφής χρειάζεται να συμπεριλάβει όλες τις επιμέρους πτυχές της, που αναφέρονται:

- A) στα συστατικά της γραφής,
- B) στις λειτουργίες που εκπληρώνονται μέσα από τη γραφή,
- Γ) στα στάδια που ακολουθούνται για την κατάρτησή της.

A) Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Hammill και Bartel (1995) στη δημιουργία ενός γραπτού κειμένου κυριαρχούν α) γνωστικά συστατικά όπως το κεντρικό θέμα, η συνάφεια και η αλληλουχία, που καθιστούν ένα κείμενο κατανοητό, β) γλωσσικά χαρακτηριστικά που αναφέρονται στη χρήση αποδεκτών συντακτικών, μορφολογικών και σημασιολογικών σχημάτων, και γ) στυλιστικά χαρακτηριστικά που έχουν ως στόχο να βελτιώσουν την κατανόηση και την παρουσσία ενός γραπτού κειμένου (ορθογραφία, σημεία στίξης κ.α.).

Μία διαφορετική παρουσίαση γίνεται από τη Gould (1991), σύμφωνα με την οποία η δημιουργική γραφή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με α) το υπόβαθρο ενός παιδιού, δηλαδή την αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών στην παραγωγή ενός γραπτού κειμένου, β) τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά, τα οποία περιλαμβάνουν την οργάνωση ενός κειμένου ώστε να γίνεται κατανοητό και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στο κείμενο, γ) τα συντακτικά στοιχεία

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

που αφορούν στη δημιουργία ορθών προτάσεων σύμφωνα με τους κανόνες που διέπουν κάθε γλώσσα, και δ) τα γραφοσυμβολικά στοιχεία (καλλιγραφία, ορθογραφία, σημεία στίξης, κεφαλαία) που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κατανοητού και ευανάγνωστου κειμένου.

Β) Σε συνδυασμό με τα κυρίαρχα συστατικά της γραφής, ένα γραπτό κείμενο εκπληρώνει τις ακόλουθες λειτουργίες (Britton, 1978):

- την εκφραστική λειτουργία (expressive), η οποία στοχεύει στη μετάδοση των σκέψεων και επιθυμιών,
- τη διεμπειρωτική λειτουργία (transactive) που χρησιμοποιείται για να συμβουλέψει, να καθοδηγήσει, να πείσει, και
- την ποιητική λειτουργία (poetic) που περιλαμβάνει τη διατύπωση συναισθημάτων και ιδεών με ένα ιδιαίτερα λογοτεχνικό ύφος.

Ανεξάρτητα από τις λειτουργίες που εκπληρώνει το γραπτό κείμενο, υπάρχει ένα κοινό χαρακτηριστικό, η επιθυμία για επικοινωνία. Τα παιδιά γράφουν όταν θέλουν να πουν κάτι και όταν υπάρχει λόγος για να γράψουν κάτι (Stires, 1983). Συνεπώς, η διδασκαλία της γραφής δεν μπορεί να αγνοήσει το βασικό επικοινωνιακό της χαρακτήρα, καθώς και τις λειτουργίες που εκπληρώνει.

Γ) Η διαδικασία που ακολουθείται για την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου ακολουθεί τρία στάδια, κατά τη διάρκεια των οποίων γίνονται διάφορες γνωστικές διεργασίες (Hammill & Bartel, 1995, Graves 1983, Flower & Hayes, 1980). Συγκεκριμένα, έχουν διακριθεί τρία στάδια: α) της προ-γραφής, β) της γραφής και γ) της μετα-γραφής (Gould, 1991, Rohman, 1965) ή εναλλακτικά: α) του σχεδιασμού β) της μετάφρασης και γ) του ελέγχου (Flower & Hayes, 1980).

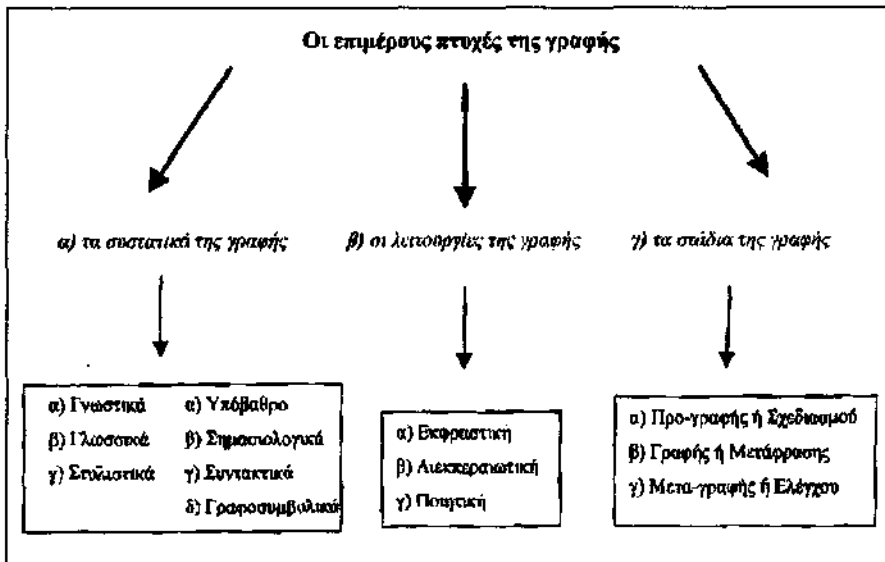
α) Στο πρώτο στάδιο της προ-γραφής ή του σχεδιασμού το παιδί σκέφτεται και συζητάει χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες και τις γνώσεις του, καθορίζει το στόχο και τις λειτουργίες που θέλει να εκπληρώσει με το γραπτό του κείμενο, παράγει ιδέες και οργανώνει τις πληροφορίες που έχει συλλέξει.

β) Στο στάδιο της γραφής ή της μετάφρασης μετατρέπονται όλες οι σκέψεις και οι ιδέες στο γραπτό λόγο. Ο κύριος στόχος είναι η γραπτή διατύπωση ενός μηνύματος που θα γίνει κατανοητό από τον αναγνώστη του. Κατά τη διάρκεια της γραφής μεσολαβούν χρονικές στιγμές σκέψης, συζήτησης, ανάγνωσης, αναδιαμόρφωσης ιδεών, οργάνωσης και σωστής δόμησης του περιεχομένου.

γ) Στο στάδιο του ελέγχου ή της μετα-γραφής γίνεται η επανεξέταση του κειμένου. Σε αυτό το στάδιο διακρίνονται τρία άλλα υποστάδια (Gould, 1991):

- i) αλλαγές περιεχομένου και σύνταξης (εντοπισμός νοηματικών κενών, συμπλήρωση πληροφοριών, τροποποίηση της δομής των προτάσεων, βελτίωση της σύνδεσης μεταξύ ιδεών προτάσεων και παραγράφων),
- ii) έλεγχος των μηχανικών λαθών (σημεία στίξης, ορθογραφία), και
- iii) βελτίωση της γενικής μορφής του κειμένου (μέγεθος και μορφή γραμμάτων και γενικά καλλιγραφικά στοιχεία).

Πίνακας 1: Ο Σχεδιασμός και η Οργάνωση της Διδασκαλίας της Γραφής



Αν και τα στάδια της γραφής παρουσιάζονται με μία συγκεκριμένη χρονική ακολουθία, πρέπει να τονιστεί ότι η γραφή είναι μία περιοδική διαδικασία. Συνεπώς, η χρήση των δεξιοτήτων δεν περιορίζεται αυστηρά σε ένα συγκεκριμένο στάδιο, αλλά ορισμένες από αυτές μπορούν να θεωρηθούν αναγκαίες και σε κάποιο άλλο στάδιο, με αποτέλεσμα να υπάρχει μία αλληλεπίδραση ανάμεσα στα διαφορετικά στάδια (Sitko, 1998). Για παράδειγμα, η επανεξέταση του κειμένου, η οποία γίνεται τυπικά στο στάδιο της μετα-γραφής, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στο στάδιο της γραφής για να διευκολύνει την οργάνωση των ιδεών.

Στρατηγικές για τη Διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής

Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας της γραφής για παιδιά με μα-

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

θησιακές δυσκολίες μπορεί να στηριχτεί στη διδασκαλία στρατηγικών οργάνωσης της γραφής (Graham & Harris, 1989). Επίσης, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος διδασκαλία της γραφής δεν μπορεί να γίνει πριν πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση των δυσκολιών που εμφανίζει ένα παιδί στη γραφή. Τέλος, η διδασκαλία της θα σχεδιαστεί με βάση τα κύρια συστατικά που συνθέτουν το γραπτό λόγο, τις λειτουργίες της γραφής και τα στάδια που ακολουθούνται για την κατάκτησή της.

Προ-γραφή

Το στάδιο της προ-γραφής αποτελεί μια πολύ κρίσιμη φάση στη διαδικασία της γραφής (Atwell, 1985). Η επιλογή ή η εύρεση ενός θέματος και η οργάνωση ιδεών σχετικά με ένα θέμα μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική πηγή δυσκολίας στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και η εκπαιδευτικός χρειάζεται να ακολουθήσει μία δομημένη προσέγγιση, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει τις ακόλουθες προτάσεις.

- Αρχικά, η **επιλογή ενός θέματος** θα γίνει από την εκπαιδευτικό, στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε μικρές ομάδες, συζητούν το θέμα, το συνδέουν με τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες και έπειτα προχωρούν στη γραπτή ανάπτυξη του θέματος (Graves, 1983).
- Η **συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων** με την εκπαιδευτικό ή με τους συμμαθητές μέσα σε μία μικρή ομάδα συνεισφέρει στη συλλογή πληροφοριών, εύρεση ιδεών και ανταλλαγή απόψεων και παράλληλα ωθεί τα παιδιά να μάθουν να σκέφτονται και να καταγράφουν πρόχειρα τις ιδέες τους πριν αναπτύξουν γραπτά ένα θέμα (Gould, 1991).
- Σε συνδυασμό με τη συλλογή πληροφοριών είναι σημαντικό να γίνονται συζητήσεις σχετικά με τη λειτουργία ενός γραπτού κειμένου, ώστε να γίνεται κατανοητό πως ανάλογα με τη **λειτουργία της γραφής** διαφοροποιείται και ο τρόπος γραφής.
- Τέλος, οι γραπτές δεξιότητες βελτιώνονται αισθητά, όταν τα παιδιά λαμβάνουν **συστηματική ανατροφοδότηση** για τα γραπτά τους κείμενα από τη δασκάλα και από τους συμμαθητές τους.

Γραφή

A) Σημασιολογικά Συστατικά

Στρατηγικές Οργάνωσης

Αρκετά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν δυσκολίες στην οργάνωση των ιδεών τους, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν ένα δυσνόητο γραπτό λόγο. Μία σημαντική βοήθεια στην οργάνωση του σημασιολογικού περιεχομένου ενός γραπτού κειμένου αποτελεί η γνώση της λειτουργίας που εκπληρώνει το γράψιμο. Όπως στο στάδιο της προ-γραφής το παιδί προσπαθεί να σχεδιάσει τις σκέψεις του με βάση τη λειτουργία που έχει το γράψιμο, έτσι και στο στάδιο της γραφής το παιδί υποβοηθείται όταν ξέρει τι προσπαθεί να επιτύχει με το κείμενό του.

Επίσης, η οργάνωση ενός γραπτού κειμένου παρουσιάζει βελτίωση αν υπάρχει κάποια καθοδήγηση ως προς τη χρήση στρατηγικών που στηρίζονται σε οπτικά βοηθήματα, δηλαδή σχήματα και διαγράμματα που βοηθούν το παιδί να παράγει ένα οργανωμένο κείμενο με αλληλουχία (Gould, 1991).

Ειδικότερα, η επικράτηση της χρονικής αλληλουχίας μπορεί να υποβοηθηθεί με τους ακόλουθους ενδεικτικούς τρόπους:

- την **τοποθέτηση εικόνων σε χρονολογική σειρά**: δίνεται ένας αριθμός εικόνων που περιγράφουν μία ιστορία και τα παιδιά αναλαμβάνουν να γράψουν την ιστορία ακολουθώντας τη χρονολογική σειρά των εικόνων,
- τη χρήση **χρονογραμμής**, η οποία είναι μία γραμμή χωρισμένη σε τμήματα και κάθε τμήμα της αναπαριστά ένα γεγονός της ιστορίας. Τα παιδιά παροτρύνονται να γράψουν ένα κείμενο που θα παρουσιάζει τα γεγονότα με τη χρονική σειρά που παρουσιάζονται πάνω στη χρονογραμμή.

Γενικότερα, η χρήση διαγραμμάτων δεν συμβάλλει στη δημιουργία ενός κειμένου, όπου τα γεγονότα εμφανίζονται με κάποια χρονική ακολουθία, αλλά στην παραγωγή ενός οργανωμένου γραπτού κειμένου με αλληλουχία και συνοχή. Μερικοί βασικοί τύποι διαγραμμάτων είναι:

- Το **περίγραμμα μίας ιστορίας**, το οποίο περιλαμβάνει τα βασικά στοιχεία που συνήθως υπάρχουν σε μία ιστορία, με βάση το οποίο θα γραφεί μία περίληψη ή μια καινούρια ιστορία.
- Το **πλαίσιο κειμένου**, είναι ένα γραπτό κείμενο με κάποια κενά που τα παιδιά θα συμπληρώσουν, έτσι ώστε να παραχθεί ένα ολοκληρωμένο κείμενο.
- Η τεχνική των **πιθανών παραγράφων** συνδυάζει στοιχεία του περιγράμματος μίας ιστορίας και του πλαισίου ενός κειμένου. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει μία ιστορία στα παιδιά, ενώ έχει δώσει ένα περίγραμμα με τα βασικά στοιχεία του κειμένου και ένα πλαίσιο κειμένου, από

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

το οποίο υπολείπονται στοιχεία της ιστορίας. Καθώς τα παιδιά ακούν την ιστορία, τοποθετούν τα στοιχεία της ιστορίας μέσα στο περίγραμμα και στη συνέχεια χρησιμοποιούν κάποια από αυτά στη συμπλήρωση των κενών.

- Η τεχνική της **ολοκλήρωσης ενός κειμένου** μπορεί να βοηθήσει στη συμπλήρωση ολόκληρων τμημάτων μίας ιστορίας. Για παράδειγμα, τα παιδιά διαβάζουν σε μικρές ομάδες μία ιστορία, μέσα από την οποία λείπει ένα κομμάτι το οποίο πρέπει να συμπληρώσουν ώστε να είναι κάτι ολοκληρωμένο. Σε όλες τις ομάδες μοιράζεται το ίδιο κείμενο, όμως λείπει διαφορετικό κομμάτι. Στο τέλος όλα τα κομμάτια που θα γράψουν τα παιδιά μπορούν να ενωθούν και να δημιουργηθεί πιθανά μία καινούρια ιστορία.

Στρατηγικές Εμπλουτισμού Λεξιλογίου

Πολλά παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή έχουν φτωχό λεξιλόγιο, δεν κατορθώνουν να ανακαλέσουν λέξεις που γνωρίζουν και συχνά τις αντικαθιστούν με άλλες που έχουν διαφορετικό νόημα. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται και προτείνονται ακόλουθα για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών έχουν δύο κύριους στόχους: την διεύρυνση του λεξιλογίου και την επιλογή των κατάλληλων λέξεων (Gould, 1991).

- Η χρήση συνδετικών λέξεων μπορεί να ενισχυθεί μέσα από τη συστηματική γνωριμία με **εισαγωγικές λέξεις** (cue words), όπως οι λέξεις «επίσης», «ωστόσο», «συνεπώς», «επειδή» και να διευκρινιστούν οι χρήσεις τους.
- Η εύρεση και η ανάκληση λέξεων μπορεί να ενισχυθεί και από τις **λίστες λέξεων**, οι οποίες αφορούν σε ένα θέμα, δίνουν συνώνυμα για συνηθισμένες λέξεις ή αντίθετα, ή παρουσιάζουν λέξεις ιεραρχικά ανάλογα με την ένταση, τη διάρκεια ή το μέγεθος (π.χ. μικρό, μεγάλο, τεράστιο).
- Η διεύρυνση του λεξιλογίου μπορεί να υποβοηθηθεί μέσα από τη **συμπλήρωση κενών**. Τα παιδιά διαβάζουν ιστορίες ή γραπτά άλλων συμμαθητών τους που έχουν κάποια κενά λέξεων και σε μικρές ομάδες βρίσκουν διάφορες εναλλακτικές λύσεις για τις πιθανές λέξεις.
- Ο **σημαιολογικός χάρτης** αποτελεί ένα διάγραμμα στο οποίο διακρίνονται οι σχέσεις μεταξύ λέξεων. Μία λέξη γράφεται στον πίνακα ή προβάλλεται στον προβολέα διαφανειών, τα παιδιά βρίσκουν διάφορες λέξεις οι οποίες κατηγοριοποιούνται και τοποθετούνται γύρω από την κεντρική λέξη και στη συνέχεια γίνεται μία συζήτηση για τις σχέσεις που διακρίνουν τις κατηγορίες μεταξύ τους.

- Τέλος, *τα λεξικά* και ο *θησαυρός* αποτελούν ένα σύστημα αναζήτησης συνώνυμων σε ένα πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, παρέχουν δυνατότητες εύρεσης και χρήσης ποικίλων λέξεων, ιδιαίτερα για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας.

B) Συντακτικά και Μορφολογικά Συστατικά

Πολλά παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή παρουσιάζουν γραπτά με σοβαρά συντακτικά και γραμματικά λάθη, τα οποία πιθανά προέρχονται από προβλήματα στη λειτουργία της αντίληψης, της προσοχής, της μνήμης και προκαλούν δυσκολίες στην κατάκτηση ή εφαρμογή των συντακτικών και μορφολογικών κανόνων.

Οι ακόλουθες στρατηγικές και τεχνικές έχουν ως στόχο να εξοικειώσουν τα παιδιά με διάφορους γραμματικούς τύπους και συντακτικά μέρη του λόγου και να βοηθήσουν στην αναγνώριση και σύνθεση προτάσεων. Για παράδειγμα,

- Η τεχνική της *σύνδεσης φράσεων ή λέξεων* παροτρύνει τα παιδιά να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες που έχουν να εκφράζουν τις ιδέες τους και να φτιάχνουν προτάσεις μέσα από την επιλογή διαφορετικών φράσεων (Isaakson, 1988).
- Η *συμπλήρωση κενών* μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατάκτηση γραμματικών ή συντακτικών κανόνων. Για παράδειγμα, δίνονται προτάσεις μέσα από τις οποίες λείπουν ρήματα και τα παιδιά συμπληρώνουν τα κενά επιλέγοντας τη σωστή λέξη μέσα από 4 επιλογές ή βρίσκοντας μόνα τους την κατάλληλη λέξη.
- Επίσης, τα παιδιά μπορούν να φτιάξουν προτάσεις αναζητώντας τα μέρη που συνθέτουν την πρόταση σε *καρτέλες*, οι οποίες είναι από διαφορετικό χρώμα, μέγεθος ή υλικό αντιπροσωπεύοντας διαφορετικό μέρος του λόγου (π.χ. κόκκινο για επίθετα, μπλε για ουσιαστικά κ.ο.κ.).
- Ο εμπλουτισμός των προτάσεων με ποικίλα μέρη του λόγου μπορεί να γίνει μέσα από την:
 - *επέκταση*, στην οποία αρχικά δίνεται μία βασική πρόταση και στη συνέχεια προστίθενται άλλα μέρη του λόγου (π.χ. επίθετα, επιρρήματα).
 - *την ενσωμάτωση*, η οποία περιλαμβάνει τη μεταφορά λέξεων ή φράσεων από μία πρόταση σε μία άλλη. Αρχικά, επιλέγονται οι λέξεις ή οι φράσεις που μπορούν να μεταφερθούν και στη συνέχεια γίνονται οι αλλαγές που

απαιτούνται (προσώπου, κλίσης, καταλήξεων) ώστε να ενσωματωθεί το μέρος του λόγου σε μια καινούρια πρόταση,

- τη **μετατροπή** μίας πρότασης, για παράδειγμα από καταφατική σε ερωτηματική ή σε αρνητική. Η τεχνική της μετατροπής είναι αρκετά διαδομένη στον προφορικό λόγο αλλά χρησιμοποιείται και στο γραπτό (Gould, 1991).

Γ) Γραφοσυμβολικά Συστατικά

Η κατάκτηση των μηχανικών ή γραφοσυμβολικών δεξιοτήτων προκαλούν αρκετές δυσκολίες στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή. Φυσικά, αναγνωρίζεται η συνεισφορά αυτών των στοιχείων στην καλύτερη κατανόηση ή και ανάγνωση ενός κειμένου, αλλά δεν πρέπει να επικεντρώνεται η προσοχή στη διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων, αγνοώντας την αξία των γνωστικών και γλωσσικών συστατικών ενός κειμένου.

Η διδασκαλία των γραφοσυμβολικών συστατικών μπορεί να διδάσκεται **μέσα από τα γραπτά κείμενα των παιδιών** και όχι μεμονωμένα, γιατί τα παιδιά κινητοποιούνται να εφαρμόσουν θεωρητικές γνώσεις στην πράξη. Για παράδειγμα, με αφορμή ένα συγκεκριμένο γραπτό κείμενο μπορεί να γίνει μία συζήτηση για την τοποθέτηση των σημείων στίξης. Στη συνέχεια μπορούν να μοιραστούν καρτέλες που περιλαμβάνουν διαφορετικά σημεία στίξης και τα παιδιά να επιλέξουν τη σωστή καρτέλα καθώς θα διαβάζουν το κείμενο (Gould, 1991, Isaakson, 1988).

Μετα-γραφή

Αρχικά, η δασκάλα δείχνει τι περιλαμβάνει ο έλεγχος ενός κειμένου χρησιμοποιώντας **γραπτά των ίδιων των παιδιών** (Gould, 1991). Επίσης, ιδιαίτερη σημασία στο στάδιο της μετα-γραφής θα δίνεται στον **αυτο-έλεγχο**, δηλαδή στον έλεγχο όλων των συστατικών της γραφής από το ίδιο το παιδί. Ο αυτο-έλεγχος μπορεί να γίνει με βάση μία λίστα ελέγχου που περιλαμβάνει όλες τις συγκεκριμένες δεξιότητες που θα ελεγχθούν. Καθώς ο στόχος είναι η βαθμιαία βελτίωση των δεξιοτήτων του παιδιού, χρειάζεται να δίνεται έμφαση στη σταδιακή πρόοδο, παροτρύνοντας τα παιδιά να καταγράφουν τις δεξιότητες που κατέχουν και αυτές που κατακτούν κάθε φορά που κάνουν αυτο-έλεγχο (Bos & Vaughn, 1988, Graves, 1983).

Όταν τα παιδιά έχουν κάνει αυτο-έλεγχο μπορεί να γίνει μία ανάλογη δια-

δικασία με τους συμμαθητές τους, να γίνει δηλαδή ένας *αλληλο-έλεγχος*, παροτρύνοντας τα παιδιά να διαβάσουν τα γραπτά άλλων. Πολλές φορές τα παιδιά δυσκολεύονται να δουν τα δικά τους λάθη, ενώ κατορθώνουν να εντοπίσουν αδυναμίες άλλων γραπτών.

Η Ένταξη της Γραφής στο Καθημερινό Πρόγραμμα

Η δημιουργική γραφή δεν είναι μία απλή διαδικασία και απαιτεί τη γνώση, το συνδυασμό και την εφαρμογή πολλών διαφορετικών δεξιοτήτων. Οι δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή καθιστούν αναγκαία *την αφιέρωση χρόνου καθημερινά* για τη συστηματική και διαρκή διδασκαλία στρατηγικών και την εκμάθηση δεξιοτήτων στα διάφορα στάδια της προ-γραφής, της γραφής και της μετα-γραφής (Sitko, 1998).

Μέσα από την *ένταξη γραπτών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων*, και όχι απλά στο μάθημα της «γλώσσας», δίνονται ευκαιρίες για τη διδασκαλία και την καλλιέργεια της γραφής και παράλληλα για την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που προβλέπονται στους στόχους των διαφόρων μαθημάτων. Για παράδειγμα στο μάθημα της ιστορίας τα παιδιά μπορούν να κάνουν περιλήψεις κειμένων, ανιχνεύοντας παράλληλα α) αν έχουν κατανοήσει το μάθημα, και β) αν μπορούν να μεταφέρουν στο γραπτό λόγο αυτά που έχουν κατανοήσει (Graham & Harris, 1988).

Μία επιπρόσθετη ευκαιρία για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής μπορεί να δημιουργηθεί μέσα από *τη χρήση των υπολογιστών*. Συγκεκριμένα, η παραγωγή ενός γραπτού κειμένου μέσα από τη διαρκή καθοδήγηση και την υπόδειξη χρήσης γνωστικών στρατηγικών από τον υπολογιστή μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή και στη βελτίωση ενός γραπτού κειμένου σε πολλαπλά επίπεδα. Ανάλογα με το στάδιο στο οποίο θα βρίσκεται το παιδί, ο υπολογιστής μπορεί να κάνει ερωτήσεις και προτάσεις που θα βοηθούν το παιδί στο σχεδιασμό και την οργάνωση σκέψων, στην επιλογή σημασιολογικών, συντακτικών και μορφολογικών και γραφοσυμβολικών συστατικών και στην επανεξέταση του κειμένου (Zellerman, Salomon, Globerson & Givon, 1991).

Επίσης, σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας δημιουργικής γραφής δεν μπορεί να παραβλέπεται πως η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, προϋποθέτει πως τα παιδιά θα έχουν μία θετική στάση απέναντι στη γραφή. Μία τέτοια στάση μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την παρότρυνση των παιδιών να γράφουν με διάφορες αφορμές, να θέτουν στόχους και να αξιολογούν συνεχώς τα γραπτά τους.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Επίσης, η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος, όπου τα παιδιά θα έρχονται σε επαφή με ποικίλο αναγνωστικό υλικό (ιστορίες, παραμύθια, εγκυκλοπαίδειες, γραπτά των παιδιών, περιοδικά), το οποίο θα είναι συγκεντρωμένο σε κάποιο χώρο του σχολείου και μέσα στην ίδια την τάξη και θα δίνει, παράλληλα με την καλλιέργεια αναγνωστικών δεξιοτήτων, διάφορα ερεθίσματα για την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής (Graham & Harris, 1988).

Η σταδιακή εξοικείωση του παιδιού με τη δημιουργική γραφή μέσα από την έναρξή της στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα θα δημιουργεί πολλές ευκαιρίες για την καλλιέργεια της γραφής και αναδεικνύει τον πραγματικό της ρόλο, την επικοινωνία. Η εκπλήρωση ενός τέτοιου στόχου απαιτεί την αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος σταματά να είναι ο ειδικός που αναλώνεται στη βελτίωση των μηχανικών λαθών (ορθογραφία, καλλιγραφία κ.ά.). Ο νέος του ρόλος είναι να παροτρύνει και να καθοδηγεί το παιδί στη δημιουργία ενός γραπτού επικοινωνιακού λόγου μέσα από την εκμάθηση υψηλών δεξιοτήτων γραφής που αφορούν στο σχεδιασμό, στην οργάνωση του περιεχομένου και στη μεταφορά των ιδεών στον γραπτό λόγο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Atwell, N. (1985). «How we learned to write». *Learning*, 13, 51-53.
- Bos, C. & Vaughn, S. (1988). *Strategies for teaching students with learning and behaviour problems*. Boston: Allyn & Bacon.
- Britton, J. (1978). «The composing processes and the functions of writing». In C. Cooper & L. Odell (Eds.), *Research on composing: Points of departure*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Deno, S. Marston, D. & Mirkin, P. (1982). «Valid measurement procedures for continuous evaluation of written expression». *Exceptional Children*, 48, 368-371.
- Englert, C. & Raphael, T. (1988). «Constructing well-formed prose: Process structure and metacognitive knowledge». *Exceptional Children*, 54, 513-520.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). «The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints». In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gould, B. (1991). «Curricular strategies for written expression». In A. Bain, L. Bailet & L. Moats (Eds.), *Written language disorders*, Austin, Texas: Pro-ed.
- Graham, S. & Harris, K. (1993). «Teaching writing strategies. Students with learning disabilities: Issues and recommendations». In L. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities*. Austin, Texas: Pro-ed.
- (1989). «Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training». *Exceptional Children*, 56, 506-512.
- , (1988). «Instructional recommendations for teaching writing to exceptional children». *Exceptional Children*, 53, 506-512.

- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann Educational Books.
- Hammill, D. & Bartel, N. (1995). *Teaching students with learning and behaviour problems*. Austin, Texas: Pro-ed.
- Issacson, S. (1988). «Effective instruction in written language». In E. Meyen, G. Vergason & R. Whelan (Eds.), *Effective instructional strategies*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Larsen, S. (1987). *Assessing the writing abilities and dysfunctional needs of children*. Austin, Texas: Pro-ed.
- Rohman, D. (1965). «Pre-writing: The stage of discovery in writing process». *College Composition and Communication*, 16, 102-111.
- Sitko, B. (1998). «Knowing how to write: Metacognition and writing instruction». In D. Hackler, J. Dunlosky & A. Graeser, *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- , (1992). «Writers meet their readers in their classrooms: Revising after feedback». In M. Secor & D. Charney (Eds.), *Constructing rhetorical education*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Stires, S. (1983). «Real audiences and contexts for LD writers». *Academic Therapy*, 18, 561-568.
- Temple, C. & Gillet, J. (1984). *Language arts: Learning processes and teaching practices*. Austin, Texas: Pro-ed.
- Zelferman, M., Salomon, G., Globerson, T. & Givon, H. (1991). «Enhancing writing related metacognitions through a computerised writign partner. *American Educational Research Journal*, 28, 373-391.

Π. Παπούλια-Τζελέπη

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ:
Η ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ
ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ
ΓΙΑ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ

Εισαγωγή – Προβληματική

Η σχολική εργασία που ανατίθεται στους μαθητές για να την διεκπεραιώσουν στο σπίτι, η λεγόμενη «κατ' οίκον εργασία», έχει στο εκπαιδευτικό και το ευρύτερο κοινό φανατικούς φίλους και το ίδιο φανατικούς εχθρούς. Τα τελευταία όμως χρόνια αποτελεί αντικείμενο ενδεδειγμένης έρευνας ώστε να διαπιστωθεί αν πράγματι προωθεί ή όχι τη μάθηση των παιδιών, ώστε οι θετικές ή αρνητικές θέσεις γι' αυτήν να στηρίζονται σε αντικειμενικά στοιχεία της έρευνας και όχι σε προσωπικές τους εκτιμήσεις και εμπειρίες.

Ήδη από το 1984, όταν οι Pascal, Weinstein & Walberg έφεραν σε πέρας την ποσοτική σύνθεση των επιπτώσεων της εργασίας στο σπίτι στην επίδοση των μαθητών, δήλωναν ότι η ογκώδης βιβλιογραφία των 70 ετών για τις εργασίες στο σπίτι είναι φανατική και πολεμική και ότι εκπληκτικά λίγες μεθοδολογικά επαρκείς έρευνες είχαν διεξαχθεί ως τότε. Αυτό εξακολουθεί ακόμα να αληθεύει για την κατάσταση στην Ελλάδα, όπου υποστηρικτές και αντίπαλοι της εργασίας στο σπίτι, εκτός από λίγες εξαιρέσεις, βασιζονται μάλλον σε ιδεολογικές, πολιτικές ή άλλες πηγές, παρά σε εμπειρικές έρευνες.

Εν τούτοις παλαιότερες και νεότερες έρευνες υποστηρίζουν τη σημασία της εργασίας στο σπίτι γενικά και ειδικά στα γλωσσικά. Οι έρευνες αυτές είναι είτε σε μικρή κλίμακα, σε σχολεία και τάξεις, είτε είναι μεγαλύτερες, όπως π.χ. οι εθνικές έρευνες των ΗΠΑ και της Βρετανίας, είτε έρευνες διεθνών εταιρειών, όπως της International Association for the Education of Educational Achievement (IEA).

Αρχίζοντας από τις μεγαλύτερες έρευνες σημειώνουμε ότι ο Walberg (1983) υποστηρίζει ότι οι μαθητές στις Η.Π.Α. έχουν χαμηλότερη επίδοση από ό,τι μαθητές σε άλλες χώρες, πιθανώς επειδή δαπανούν λιγότερο χρόνο μελετώντας μέσα και έξω από τις σχολικές αίθουσες. Τα αποτελέσματα της Διεθνούς Εταιρείας για την Αξιολόγηση της Επίδοσης στην Εκπαίδευση στον τομέα της ανάγνωσης (IEA, 1989-1992) δείχνουν ότι, παρ' ό,τι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του μέσου όρου του χρόνου που αναμένεται από τους δασκάλους για την εργασία στο σπίτι και της επίδοσης στην ανάγνωση συνολικά μεταξύ όλων των χωρών, σημαντικές παράμετροι υπάρχουν στο εσωτερικό των κρατών χωριστά, υποδηλώνοντας την ανάγκη για περισσότερη διερεύνηση αυτών των παραμέτρων μέσα σε κάθε χώρα. Υποστηρίζεται δε ότι, παρά το γεγονός ότι χώρες με υψηλή και χώρες με χαμηλή επίδοση βρίσκονται στις δυο συνθήκες του να αναθέτουν πολλές και λίγες εργασίες για το σπίτι, η ανάλυση μέσα σε κάθε χώρα είναι πιθανό να μας δώσει διαφορετική εικόνα (Lundberg and Linnakyla 1993).

Συνεχίζοντας με την έκθεση της IEA για την έρευνα της ανάγνωσης «Αποτελεσματικά σχολεία στην ανάγνωση», όταν τα περισσότερο και λιγότερο αποτελεσματικά σχολεία συγκρίθηκαν, βρέθηκε ότι ανάμεσα στους παράγοντες που τα ξεχωρίζουν ήταν η περισσότερη εργασία στο σπίτι για τους μαθητές και ο έλεγχός της από τους δασκάλους. Συμπληρωματικά, όταν τα λιγότερο και περισσότερο αποτελεσματικά σχολεία συγκρίθηκαν μέσα σε κάθε χώρα, ειδικότερα στην περίπτωση της Ελλάδας, περισσότερη εξάσκηση στην ανάγνωση αποδεικνύεται ότι είναι μεταξύ των παραγόντων της διαφοροποίησης (Postlethwaite and Ross, 1992). Επίσης, στην ίδια έρευνα της IEA σημειώθηκε ότι για μαθητές 14 ετών περισσότερη εργασία για το σπίτι γενικά είναι ένα πλεονέκτημα τόσο σημαντικό όσο τα ιδιαίτερα μαθήματα. Ο Elley αναφέρει ότι: «σε χώρες όπου οι δάσκαλοι αναθέτουν περισσότερη εργασία για το σπίτι δεν προκαλούν την ίδια επίδοση των μαθητών τους με αυτούς που αναθέτουν λιγότερη. Όμως αυτή η διαφορά εξαφανίζεται μετά την εφαρμογή του Δείκτη Σύνθετης Ανάπτυξης (Composite Development Index) και πιθανώς δεν είναι αδιαμφισβήτητη. Διαπολιτισμικές διαφορές ως προς τι οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται σαν εργασία για την ανάγνωση στο σπίτι είναι πιθανό να έχουν επηρεάσει το αποτέλεσμα» (Elley, 1992, σελ. 47). Στην ίδια έρευνα (Elley, 1992) οι καλύτεροι αναγνώστες από χώρες με υψηλές και χαμηλές επιδόσεις αποδίδουν την υψηλή τους επίδοση ανάμεσα σε άλλα, και στο ότι έχουν συχνά γραπτές ασκήσεις (μαθητές προερχόμενοι από χώρες με υψηλή επίδοση) και στη συνεχή εξάσκηση στα δύσκολα σημεία, καθώς και πολλή εργασία στο σπίτι για το διάβασμα (μαθητές προερχόμενοι από χώρες με χαμηλή επίδοση).

Νεώτερες έρευνες επίσης υπογραμμίζουν τη σημασία της εργασίας στο σπίτι και της εμπλοκής των γονέων για την προώθηση της επίδοσης (π.χ. Balli, 1996) ή την επίδραση της εργασίας στο σπίτι η οποία αξιολογείται τακτικά (Gawelti, 1999).

Ειδικότερα έχει μελετηθεί η συσχέτιση της εργασίας στο σπίτι με την βελτίωση της επίδοσης σε πολλά μαθήματα και σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα διαπιστώνεται βελτίωση σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου στα Μαθηματικά όταν η εργασία στο σπίτι υποβοηθείται και από τους γονείς (Merttens, 1996. Balli, 1997), στις Φυσικές Επιστήμες (Tymms, 1997. Rillero, Gonzalez-Jensen. Moy, 2000) ή στα γλωσσικά (Bryan, Sullivan-Burstein, 1998. Villas-Boas, 1998). Αλλά και οι μαθητές του μέσου σχολείου ωφελούνται (π.χ. Black, 1996) καθώς και όσοι βρίσκονται σε κίνδυνο σχολικής αποτυχίας (Callahan, Rademacher & Hildreth, 1998) είναι άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (Bryan, Burtein, 1998) ή με ιδιαίτερα ταλέντα (Worell, Gabelko, Roth & Samuels, 1999).

Όσον αφορά δε τις νεώτερες μεγάλες έρευνες η TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) της IEA συμφωνεί σε πολλά με αυτά που γράφτηκαν πιο πάνω για τη σχετική έρευνα στην ανάγνωση. Για παράδειγμα σε μελέτη που συγκρίνει μαθητές από την Ιαπωνία, τη Γερμανία και τις Η.Π.Α., ανάμεσα σε άλλες παραμέτρους που διαφοροποιούν τις επιδόσεις τους στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες, αναφέρεται και η εργασία στο σπίτι, η οποία, στην περίπτωση των εφήβων των Η.Π.Α. είναι λιγότερη από αυτή των Ιαπώνων και Γερμανών (Stevenson, 1998). Εκτός από την υπογράμμιση του ρόλου της εργασίας στο σπίτι για την προώθηση της επίδοσης, που όπως φάνηκε τεκμηριώνεται με επάρκεια, η διεθνής έρευνα δείχνει ενδιαφέρον και για το ρόλο των γονέων και των δασκάλων. Μελετάται π.χ. ο τρόπος που σκέπτονται και δρουν οι γονείς βοηθώντας τα παιδιά τους στην εργασία στο σπίτι (Hoover-Demsey, 1995) ή πώς τα πολιτισμικά περιβάλλοντα διαφοροποιούν την εμπλοκή των γονέων. Για παράδειγμα υποστηρίζεται από τους Ellinger & Beckham (1997) ότι η «εκπαιδευτική μανία» των πολιτών της Νότιας Κορέας που δεν φείδονται πολλών χρημάτων και κόπων προκειμένου να δώσουν υψηλή εκπαίδευση στα παιδιά τους, στηρίζεται στις μητέρες οι οποίες, ανάμεσα σε άλλα, εξασφαλίζουν την διεκπεραίωση των εργασιών για το σπίτι, των παιδιών τους.

Ο προφανής ρόλος του δασκάλου στην «κατ' οίκον εργασία» έχει γίνει επίσης αντικείμενο σημαντικών μελετών. Ο Wiesenthal (1997) π.χ. ερεύνησε πώς συμπεριφέρονται οι δάσκαλοι σχετικά με την εργασία στο σπίτι σε συνθήκες

όπου υπάρχει ξεκάθαρη πολιτική του σχολείου και πώς όπου δεν υπάρχει. Στην πρώτη περίπτωση δάσκαλοι τείνουν να αναθέτουν, να συλλέγουν, να βαθμολογούν και να επιστρέφουν στους μαθητές τις εργασίες πιο συχνά καθώς και να πιστεύουν πιο πολύ στη χρησιμότητά της, από ό,τι οι δάσκαλοι στη δεύτερη περίπτωση.

Ενώ λοιπόν διαπιστώνεται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για την εργασία στο σπίτι, κομβικό σημείο εμπλοκής σχολείου, οικογένειας και μαθητών στην διεθνή σκηνή, δε συμβαίνει το ίδιο και στον τόπο μας. Δεν αρκεί να αντλήσουμε συμπεράσματα από τις διεθνείς έρευνες μόνο. «Η διδασκαλία και οι συνθήκες της –καθώς και η εμπλοκή των γονέων, θα προσθέταμε– σε μεγάλο βαθμό πρέπει να γίνουν κατανοητά ως διαμορφωμένα και εμποδωμένα στο συγκεκριμένο πλαίσιο που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη χώρα» (Lundberg and Linnakyla, 1993, σελ. 87).

Και ενώ οι σχετικές έρευνες στην Ελλάδα δεν είναι πολλές (π.χ. Παπούλια-Τζελέπη και άλλοι, 1996), η εργασία στο σπίτι είναι σε κυμαινόμενο βαθμό και έκταση παρούσα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αρχίζοντας από την Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Σχετικά με το τελευταίο, ελληνική έρευνα σε 8.158 παιδιά, 7 ετών, από την Α' Παιδιατρική κλινική της Ιατρικής Σχολής Αθηνών, αποκάλυψε ότι: 22% των παιδιών εργάζονται στο σπίτι 1 ώρα ημερησίως, 45% 2 ώρες και το 17% 3 ώρες ημερησίως. Η εβδομαδιαία εργασία για τα παιδιά αυτά είναι 5 ημέρες για το 30%, 6 ημέρες για το 32% και 7 ημέρες για το 24%. Μόνο 4.5% από αυτά κάνουν την εργασία μόνα τους. Η πλειοψηφία των παιδιών βοηθείται κυρίως από τους γονείς, παππού ή γιαγιά, και από τα αδέρφια τους (Μπάκουλα, 1993).

Η έλλειψη των σχετικών ελληνικών ερευνών και τα ερωτήματα που προκύπτουν από τις διεθνείς έρευνες οδήγησε σ' αυτή την έρευνα που επικεντρώνεται στην εργασία για το σπίτι στις τάξεις Α' και Β', με στόχο να μελετηθεί ο ξεχωριστός ρόλος σ' αυτή των μαθητών, των γονέων και των δασκάλων.

Σ' αυτό το άρθρο θα παρουσιαστεί ο ρόλος των δύο τελευταίων. Η άποψη των μαθητών έχει ήδη παρουσιασθεί (Παπούλια-Τζελέπη και άλλοι, 1996). Τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι στάσεις και πρακτικές των γονέων στην εργασία στο σπίτι;
- Ποιες είναι οι στάσεις και πρακτικές των δασκάλων στην εργασία στο σπίτι;
- Οι στάσεις και πρακτικές των γονέων σχετίζονται με κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο και με ποιον τρόπο;
- Οι στάσεις των δασκάλων σχετίζονται με δημογραφικά στοιχεία;
- Πως συσχετίζεται η αντίληψη των δασκάλων για την εργασία στο σπίτι με την εμπειρία των γονέων και των μαθητών;

ΜΕΘΟΔΟΣ

Υποκείμενα - Δείγμα

Δύο τάξεις επελέγησαν γι' αυτή την έρευνα. Η Α' και η Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Η πρώτη, ως κρίσιμη καμπή στη ζωή του παιδιού, καθώς εισάγεται στο σχολείο και η άλλη ως αντιπροσωπευτική του ανώτερου επιπέδου. Οι τάξεις επελέγησαν από 14 σχολεία της Δυτικής Ελλάδας με στόχο να περιληφθούν σχολεία κέντρου μεγάλης πόλης, προαστίων, υποβαθμισμένης περιοχής, μικρής ορεινής πόλης, μικρών πεδινών και ορεινών χωριών. Ο αριθμός των δασκάλων που έλαβαν μέρος είναι 28, ενώ των παιδιών και των οικογενειών τους είναι 457, 214 στην Α' τάξη και 243 στην Ε'. Οι δάσκαλοι κατανέμονταν σχεδόν εξίσου στα χρόνια υπηρεσίας: 39% υπηρετούν λιγότερο από δέκα χρόνια, 29% μέχρι 20 χρόνια και 32% περισσότερο από 20 χρόνια. Έχουν δε υπηρετήσει σε ποικίλα σχολείων: 7% σε μονοθέσια, 7% σε διθέσια και οι υπόλοιποι σε πολυθέσια. Ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη ποικίλλει από 42% λιγότεροι από είκοσι σε 58% από είκοσι έως τριάντα.

Οι γονείς προέρχονταν από ποικίλα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα και είχαν ένα, δύο, τρία ή περισσότερα παιδιά (10%, 49%, 26% και 15% αντίστοιχα). Τα παιδιά ήσαν 209 κορίτσια και 245 αγόρια (τρία δεν σημείωσαν το φύλο τους).

Εργαλεία και διαδικασίες

Ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο εστάλη στους γονείς των παιδιών και επεστράφη συμπληρωμένο από το 97% των οικογενειών. Ένα δεύτερο ανώνυμο ερωτηματολόγιο δόθηκε στους δασκάλους των τάξεων της έρευνας. Μεταπτυχιακοί φοιτητές και αποσπασμένοι δάσκαλοι στο Πανεπιστήμιο ήρθαν σε επαφή με τους δασκάλους, εξήγησαν το στόχο της έρευνας και εξασφάλισαν τη συνεργασία τους. Οι δάσκαλοι συμπλήρωσαν το δικό τους ερωτηματολόγιο και βοήθησαν στην αποστολή και τη συλλογή των ερωτηματολογίων των γονέων. Μετά την επιστροφή των δύο πρώτων ερωτηματολογίων δόθηκε ένα τρίτο στους μαθητές της Ε', τα αποτελέσματα του οποίου έχουν παρουσιαστεί αλλού (Παπούλια-Τζελέπη και άλλοι 1996). Εδώ θα παρουσιαστούν αποτελέσματα σχετικά με τους γονείς και τους δασκάλους.

Το ερωτηματολόγιο των δασκάλων εστιάζεται στις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους για την εργασία στο σπίτι γενικά και ειδικά για τα γλωσσικά μαθήματα, στο πώς κρίνουν τις σχετικές με το θέμα οδηγίες των υπευθύνων και στις πε-

ποιθήσεις τους σχετικά με την ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Ακολουθούν ερωτήματα για τις πρακτικές των δασκάλων σχετικά με την εργασία στο σπίτι και για την οργάνωση της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου. Το ερωτηματολόγιο των γονέων δομήθηκε με παρόμοια στοιχεία και δομή. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού και κλειστού τύπου. Οι πρώτες παρουσιάζονται με τρόπο περισσότερο ποιοτικό, ενώ οι δεύτερες ποσοτικά. Ιδιαίτερου ενδιαφέροντος γι' αυτή την έρευνα είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και το «αναγνωστικό κλίμα» του σπιτιού σχετικά με το γλωσσικό μάθημα, επειδή είχαμε υποθέσει ότι και τα δύο επηρεάζουν την ποσότητα και τον τύπο των εργασιών που έχουν οι μαθητές για το σπίτι. Είναι γνωστό ότι οι ακριβείς μετρήσεις αυτών των στοιχείων δεν είναι μια εύκολη υπόθεση (Hollinghead & Redlich, 1957).

Σε αυτή την έρευνα, για να υπολογιστεί το κοινωνικο-οικονομικό-μορφωτικό επίπεδο, χρησιμοποιήθηκαν 6 εικόνες: ηλεκτρική κουζίνα, ψυγείο, τηλέφωνο, αυτοκίνητο, μια βιβλιοθήκη με πολλά βιβλία, ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής. Ζητήθηκε από τους μαθητές να κυκλώσουν ό,τι είχαν σπίτι τους από αυτά. Για να υπολογιστεί το «αναγνωστικό κλίμα» της οικογένειας παρουσιάστηκαν άλλες 4 εικόνες: 1η) η μητέρα διαβάζει μόνη, 2η) ο πατέρας διαβάζει μόνος, 3η) η μητέρα διαβάζει στο παιδί ένα βιβλίο και 4η) ο πατέρας διαβάζει στο παιδί ένα βιβλίο. Ζητήθηκε από τους μαθητές να κυκλώσουν όποιες από τις δραστηριότητες αυτές συνέβαιναν συχνά σπίτι τους. Γι' αυτή την έρευνα λοιπόν το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο μετριέται με την πρώτη διαδικασία και το κλίμα για το γραμματισμό με τη δεύτερη.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1. Οι Δάσκαλοι

1.1. Οι πεποιθήσεις και στάσεις των δασκάλων

Όλοι οι δάσκαλοι της έρευνας πιστεύουν ότι η εργασία στο σπίτι είναι αναγκαία για ποικίλους λόγους. Επομένως πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται σ' αυτήν (100%) και παρότι πιστεύουν ότι η εργασία στο σπίτι είναι πιο ωφέλιμη για τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων (64%) και λιγότερο για τους μικρότερους (29%) εντούτοις, όλα τα παιδιά, χωρίς εξαίρεση, πιστεύουν ότι πρέπει να ασχολούνται με αυτή (100%).

Η πλειοψηφία των δασκάλων (70%) πιστεύει ότι οι γονείς των μαθητών τους

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην εργασία στο σπίτι. Αυτό το αποδίδουν στη γονική αγάπη και την υπομονή (50%), καθώς και στην εκπαίδευση ή/και το επαγγελματικό υπόβαθρο των γονέων (37%). Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους (33%) και η καθοδήγηση που λαμβάνουν από τη συνεργασία με τους δασκάλους (67%), θεωρούνται από τους τελευταίους ως επί πλέον λόγοι της ικανότητας των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Οι δάσκαλοι επίσης δεν θεωρούν ότι η βοήθεια των γονέων εισχωρεί στα πεδία της δικής τους εμπειρογνωμοσύνης ούτε αισθάνονται να απειλούνται από αυτή (88%). Αντίθετα πιστεύουν ότι η βοήθεια των γονέων στην εργασία στο σπίτι αυξάνει την πιθανότητα επιτυχίας στο σχολείο (100%) και την υπευθυνότητα του παιδιού (88%). Επιπλέον, 96% από αυτούς, νομίζει ότι η καθοδήγηση που παρέχουν στους γονείς για την εργασία στο σπίτι είναι πολύ χρήσιμη για τα παιδιά, και αναφέρουν ότι οι μαθητές που ασχολούνται με την εργασία στο σπίτι είναι μέσα στους καλύτερους της τάξης τους (96%).

1.2 Οι πρακτικές των δασκάλων

Στην πράξη 37% αυτών των δασκάλων αναθέτουν εργασία στο σπίτι σχετική με τα γλωσσικά μαθήματα κάθε μέρα, ενώ 2-3 φορές την εβδομάδα το 56% και μόνο μια μικρή μειοψηφία (7%) σπάνια ή ποτέ. Εκτιμούν ότι οι μαθητές απασχολούνται για τις «κατ' οίκον εργασίες» στα γλωσσικά μαθήματα περίπου δύο ώρες την εβδομάδα (59%) ή τρεις ώρες ή περισσότερο (30%). Οι περισσότεροι από τους δασκάλους (71%) τη σχεδιάζουν και την προετοιμάζουν οι ίδιοι, λίγοι αναθέτουν εργασία η οποία δεν ολοκληρώθηκε στο σχολείο (14%) και ακόμα λιγότερο χρησιμοποιούν υλικά του εμπορίου (7%).

Στο ερώτημα για το είδος της κατ' οίκον εργασίας και ιδιαίτερα ποια θεωρούν πρώτη προτεραιότητα οι περισσότεροι (61%) θεωρούν την άσκηση στην ανάγνωση και ακολουθούν ασκήσεις γραμματικής (33%), ορθογραφίας (29%) ή αντιγραφής (25%) ως δεύτερη προτεραιότητα. Στην τρίτη θέση είναι πάλι η ορθογραφία (36%) ή η γραμματική (29%) και στην τέταρτη θέση είναι είτε η γραπτή έκφραση (44%) είτε η γραμματική (19%). Μόνο μια μικρή μειοψηφία θεωρεί χρήσιμη την έρευνα για ένα θέμα, ή τη συλλογή πληροφοριών (4% ως δεύτερη και τρίτη προτεραιότητα και 7% ως τέταρτη προτεραιότητα). Η εργασία στο σπίτι ελέγχεται τακτικά (82%) με ποικίλους τρόπους: είτε το παιδί την ελέγχει κάτω από την καθοδήγηση των δασκάλων (75%) είτε την ελέγχουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι (29%). Στο 54% των περιπτώσεων αναφέρεται ότι η εργασία στο σπίτι διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.

II. ΠΑΡΟΥΣΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ

Σε ό,τι δε αφορά τη συνεργασία σπιτιού και σχολείου αναφέρεται ότι οι δάσκαλοι καλούν τους γονείς στο σχολείο δύο με τρεις φορές το χρόνο (82%) και όταν συναντώνται ατομικά με τους γονείς συζητούν τρόπους να βοηθηθούν τα παιδιά στην εργασία τους στο σπίτι. Οι περισσότεροι (59%) έχουν ορισμένο χρόνο ατομικής επαφής με τους γονείς και στα 52% των περιπτώσεων οι συναντήσεις δασκάλων και γονέων γίνονται για όλο το σχολείο με την οργάνωση διαλέξεων, συζητήσεων και άλλων εκδηλώσεων.

Οι απαντήσεις των δασκάλων στις ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές τους είναι πιο αποκαλυπτικές. Αυτές οι απαντήσεις παρουσιάζονται περισσότερο ποιοτικά παρά ποσοτικά για να γίνει καλύτερα αντιληπτό αυτό που οι ίδιοι εκφράζουν. Σε αντίθεση με τη συνηθισμένη αντίληψη ότι η εργασία στο σπίτι και η εμπλοκή των γονέων αναφέρονται είτε σε μαθητές που αποτυγχάνουν είτε σ' αυτούς που μειονεκτούν οικονομικά και κοινωνικά, οι Έλληνες δάσκαλοι αποδίδουν σ' αυτήν ένα σύνολο σημαντικών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές. Θεωρούν ότι η εργασία στο σπίτι ωφελεί τους μαθητές όχι μόνο σε σχέση με τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο αλλά και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους.

Με το να ευρίσκονται οι μαθητές σε συνεχή επαφή και σχέση με τα διδασκόμενα μαθήματα, λένε οι δάσκαλοι, αυτοματισμοί αποκτώνται με την επανάληψη και την εξάσκηση, η αφομοίωση και η βαθύτερη κατανόηση εξασφαλίζεται, καθώς και πιο μακρόχρονη συγκράτηση των γνώσεων. Οι μαθητές υπερβαίνουν τη σχολική εργασία και τα διδασκόμενα μαθήματα όταν αναζητούν περισσότερες ή άλλου είδους πληροφορίες και/ή επεκτείνουν τα μαθησιακά τους ενδιαφέροντα. Καθ' οδόν οι μαθητές εκλεπτύνουν τις γνωστικές τους δεξιότητες -τη μνήμη, τις ανώτερες σκεπτικές λειτουργίες- καθώς και τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Τούτο συμβαίνει όταν διαχειρίζονται το χρόνο τους, όταν ελέγχουν την προσωπική τους μάθηση, όταν εργάζονται στα σημεία που υστερούν ή έχουν κενά και μαθαίνουν να χρησιμοποιούν το χρόνο τους παραγωγικά και δημιουργικά. Επίσης η υπομονή, η επιμέλεια, η επιμονή, η πρωτοβουλία, η υπευθυνότητα και το εργασιακό ήθος, θεωρούνται από τους δασκάλους ως αναπτυσσόμενα ταυτόχρονα με τις γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες όταν οι μαθητές εμπλέκονται στην εργασία στο σπίτι.

Επιπλέον θεωρούν ότι με αυτήν δίδεται η ευκαιρία στους γονείς να ευαισθητοποιηθούν ως προς τις μαθησιακές και τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους και να τα βοηθήσουν να αναπτυχθούν ηθικά. Η κοινή δε προσπάθεια της οικογένειας, επικεντρωμένη στην εργασία των παιδιών στο σπίτι, θεωρείται ως ενισχυτική των οικογενειακών δεσμών.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τελικά, οι δάσκαλοι αυτής της έρευνας, είδαν την εργασία στο σπίτι ως ωφέλιμη και για τους ίδιους και την εργασία τους στο σχολείο. Πολύτιμος χρόνος εξοικονομείται από τις επαναληπτικές εργασίες εξάσκησης και χρησιμοποιείται για πιο παραγωγικές και δημιουργικές εργασίες. Οι μαθητές απασχολούμενοι με εστιασμένη σε στόχο εργασία στο σπίτι, προοδεύουν ταχύτερα, διευκολύνοντας έτσι την εργασία των δασκάλων, η οποία επιπλέον καθίσταται και πιο ευχάριστη.

1.3 Η σχέση των στάσεων και πρακτικών των δασκάλων με δημογραφικά στοιχεία και κοινωνικές παραμέτρους

Η διασταύρωση (cross-tabulation) των στάσεων και πρακτικών των δασκάλων με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας ή την τοποθέτηση του σχολείου (ως κοινωνική παράμετρο) δεν αποκάλυψε καμιά συσχέτιση. Τούτο είναι δυνατόν να ερμηνευθεί από ένα σύνολο αιτιών, όπως το κεντρικά οργανωμένο και ελεγχόμενο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η από αυτό απορρέουσα κοινή καθοδήγηση των δασκάλων και η κοινή τους εκπαίδευση σε διετείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες για την πλειοψηφία. Τέλος αυτή η ομοιογένεια στάσεων και πρακτικών ίσως συσχετίζεται με τον τρόπο που η Ελληνική κοινωνία αντιλαμβάνεται το ρόλο της εκπαίδευσης γενικότερα.

2. Οι γονείς

2.1. Οι πεποιθήσεις και στάσεις των γονέων

Οι γονείς σ' αυτή τη μελέτη πιστεύουν ότι η βοήθειά τους στην εργασία στο σπίτι των παιδιών τους είναι πολύ σημαντική (90%), διότι συμβάλλει στην επιτυχία του παιδιού στο σχολείο, ιδιαίτερα στο γραμματισμό (88%). Η σχολική επιτυχία θεωρείται εξαιρετικά σημαντική για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του παιδιού (42%) για την ηθικοκοινωνική του εξέλιξη (36%) και για τη μελλοντική του επαγγελματική επιτυχία (16%). Δεν εκπλήσσει λοιπόν η πεποίθηση των γονέων ότι η επαφή δασκάλου-γονέων έχει μεγάλη σημασία (85%).

Οι γονείς στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι είναι πολύ ικανοί να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην εργασία στο σπίτι (64%), λιγότεροι βλέπουν τους εαυτούς τους ως μέτρους βοηθούς (31%) και μόνο μια μικρή μειοψηφία (4%) θεωρεί ότι είναι ανίκανοι και ακατάλληλοι ως βοηθοί. Αποδίδουν δε αυτή τους την ικανό-

τητα στις γνώσεις που κατέχουν (38%) και στην απαιτούμενη υπομονή, την εσωτερική δύναμη και την αγάπη (33%), και, σε μικρότερο ποσοστό, στην υποστήριξη των δασκάλων, ή στη δυνατότητά τους να αφιερώσουν τον αναγκαίο χρόνο (15% και 14% αντίστοιχα).

Τα παραπάνω μπορεί να ερμηνευθούν από τις υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες των Ελλήνων γονέων για τα παιδιά τους. Σχεδόν οι μισοί από αυτούς πιστεύουν ότι τα παιδιά τους θα ολοκληρώσουν Πανεπιστημιακές σπουδές, προπτυχιακές και μεταπτυχιακές ενώ μόνο 10% πιστεύουν ότι τα παιδιά τους θα σταματήσουν το σχολείο στο τέλος της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης, στην ηλικία των δεκαπέντε ετών.

Οι θετικές στάσεις των γονέων προς την εκπαίδευση και οι υψηλές τους προσδοκίες καθρεφτίζονται και στις άλλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που παρέχουν στα παιδιά τους ιδιωτικά. Μαθήματα ξένων γλωσσών, μουσικής, χορού, αθλητικά για περισσότερο από δύο ώρες την εβδομάδα (67%), για δύο ώρες την εβδομάδα (17%) ή για μια ώρα την εβδομάδα (16%) με μέσο όρο 2.5 ώρες εβδομαδιαία.

2.2 Οι πρακτικές των γονέων

Συνήθως θετικές στάσεις και πεποιθήσεις δεν μεταφράζονται πάντα σε πράξεις. Στην περίπτωση όμως των Ελλήνων γονέων, στάσεις, πεποιθήσεις και πρακτικές εναρμονίζονται. Οι γονείς αναφέρουν ότι πράττουν αυτό που διακηρύττουν. Μια πολύ μεγάλη πλειοψηφία (90%) αναφέρουν ότι βοηθούν τα παιδιά τους στην εργασία στο σπίτι, κυρίως οι μητέρες (35%) και οι δύο γονείς (26%) ενώ άλλα μέλη της οικογένειας ή ειδικοί (κυρίως δάσκαλοι και φοιτητές) παρέχουν βοήθεια στο 5% και στο 2% αντίστοιχα.

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων που βοηθούν; Όταν το ρόλο του βοηθού αναλαμβάνουν οι πατέρες τείνουν να είναι απόφοιτοι Λυκείου (23%) ή απόφοιτοι Δημοτικού ή Πανεπιστημίου σε ίσες αναλογίες (21%). Όταν το ρόλο του βοηθού αναλαμβάνουν οι μητέρες τείνουν να είναι απόφοιτες Λυκείου (36%), Δημοτικού Σχολείου (26%), Γυμνασίου (16%) και Πανεπιστημίου (36%). Όταν αναλαμβάνουν άλλα πρόσωπα, κατανέμονται με ανάλογο τρόπο με τους γονείς, καθώς όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης εκπροσωπούνται, με ποιο συνηθισμένο αυτό των αποφοίτων Λυκείου (26%).

Όταν συνυπολογιστούν όλες οι δραστηριότητες των γλωσσικών μαθημάτων (εξάσκηση στην ανάγνωση, ορθογραφία, γραμματική, αντιγραφή, γραπτή έκφραση) ο χρόνος που παρέχεται για βοήθεια είναι από περισσότερες από τρεις

ώρες την εβδομάδα για τους μισούς γονείς, από μία έως δύο ώρες την εβδομάδα για το ένα τρίτο και λιγότερο από μισή ώρα για τις υπόλοιπες οικογένειες. Ειδική βοήθεια παρέχεται πριν από τις εξετάσεις ή κατά την περίοδο των επαναληπτικών μαθημάτων από την μεγάλη πλειοψηφία (96%) και μερικές φορές από επαγγελματίες φροντιστηριακά (4%), ενώ υπάρχουν και γονείς που αναθέτουν οι ίδιοι σχολική εργασία στο σπίτι στα παιδιά τους κατά την κρίση τους (36%). Ο μέσος όρος του χρόνου που αφιερώνεται από τους γονείς στις εργασίες στα γλωσσικά μαθήματα στις Α' και Ε' τάξεις του Δημοτικού είναι 1.7 την εβδομάδα.

Ποιες είναι οι πιο συνηθισμένες διευθετήσεις χώρου και χρόνου για τους γονείς που βοηθούν τα παιδιά τους στην κατ' οίκον εργασία; Παρά το ότι υπάρχουν περιπτώσεις που ο γονέας και το παιδί κάθονται δίπλα και εργάζονται μαζί (29%), οι περισσότεροι αφήνουν τα παιδιά να εκτελέσουν τις εργασίες τους και τις ελέγχουν μετά την ολοκλήρωσή τους (44%). Κάποιοι ρίχνουν μια ματιά στο παιδί κατά το χρόνο που εργάζεται (19%), λίγοι θέτουν χρονικά όρια και αφήνουν το παιδί να εκτελέσει την εργασία μόνο (8%) ενώ ένας πολύ μικρός αριθμός αποτελείωνουν οι ίδιοι τις εργασίες που δεν πρόφτασε να ολοκληρώσει το παιδί τους (3%). Τα παιδιά συνήθως εργάζονται στο δωμάτιό τους (53%), στο κοινό δωμάτιο της οικογένειας (17%) ή στη δική τους γωνιά (16%). Κάποια μελετούν μαζί με τα αδέρφια τους (9%) ή ακόμα και στον τόπο εργασίας των γονέων (6%).

Οι περισσότεροι γονείς σ' αυτή την έρευνα θεωρούν ότι η καθοδήγηση που λαμβάνουν από τους δασκάλους σχετικά με τη βοήθειά τους στην κατ' οίκον εργασία είναι ικανοποιητική (66%), ένας μικρότερος αριθμός τη βρίσκει ελλιπή (20%) και κάποιοι σημειώνουν ότι δεν έχουν καμιά καθοδήγηση (14%).

2.3. Η σχέση μεταξύ στάσεων και πρακτικών των γονέων και δημογραφικών και κοινωνικών παραμέτρων

Η σχέση που θα παρουσιαστεί παρουσιάζει μια ποικιλότερη εικόνα από ό,τι η σχετική ομοιογένεια των συνολικών αποτελεσμάτων. Η στατιστική σημαντικότητα των διασταυρώσεων που θα παρουσιαστούν είναι στο επίπεδο 0.05 ή ανώτερο, με test χ^2 .

2.3.1. Γονικές πρακτικές και φύλο του παιδιού

Στο ερώτημα για το πώς επιδρά το φύλο του παιδιού στις γονικές πρακτι-

κές βρέθηκε ότι τα αγόρια βοηθούνται συχνότερα από τα κορίτσια στην κατ' οίκον εργασία: 88% προς 77% αντίστοιχα ($\chi^2 = 5.17$, df 1) ότι η βοήθεια δίδεται καθημερινά πιο συχνά στα αγόρια από τα κορίτσια (65% προς 52% αντίστοιχα) και ότι λιγότερο αγόρια βοηθούνται σπάνια ή ποτέ από τα κορίτσια (14% και 29% αντίστοιχα, $\chi^2 = 8.05$, df 2).

Ο χρόνος που αφιερώνεται από τους γονείς, φαίνεται επίσης ότι επηρεάζεται από το φύλο του παιδιού. Περισσότερος χρόνος αφιερώνεται στα αγόρια από τα κορίτσια. Τρεις ώρες την εβδομάδα δαπανάται για βοήθεια των αγοριών από το 46% των γονέων, ενώ μόνο 26% των γονέων κάνει το ίδιο για τα κορίτσια και βοήθεια λιγότερη από 30% δίδεται συχνότερα στα κορίτσια (15%) από ό,τι στα αγόρια (9%) ($\chi^2 = 13.08$, df 3.004). Γονείς αγοριών αναφέρουν ότι καλούνται στο σχολείο πιο συχνά από αυτούς των κοριτσιών. Για παράδειγμα το 90% των γονέων αγοριών ανέφεραν ότι τους κάλεσαν στο σχολείο περισσότερες από δύο φορές, ενώ αντίστοιχα για τα κορίτσια εκλήθη το 73% ($\chi^2 = 11.97$, df 2).

2.3.2. Πρακτικές γονέων και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο

Η έρευνα έδειξε κάποιες διαφοροποιήσεις στις πρακτικές των οικογενειών διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών επιπέδων. Οι πατέρες για παράδειγμα, παρόντες σε μικρό αριθμό στα δύο κατώτερα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα ως μοναδικοί βοηθοί, είναι απόντες στο ανώτερο. Αντιθέτως, ο ρόλος της μητέρας ως μόνης ή ως σημαντικότερης βοηθού -όταν εργάζονται και οι δύο γονείς- αυξάνει, ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο: από 25% στο κατώτερο, στο 33% στο μέσο, στο 40% στο ανώτερο για μητέρες που είναι η μοναδική βοήθεια των παιδιών, και 13%, 28% και 30% αντίστοιχα, όταν η βοήθεια παρέχεται και από τους δύο γονείς. Επίσης, άλλα μέλη της οικογένειας ως βοηθοί δεν εμφανίζονται στο υψηλό επίπεδο αλλά υπάρχουν (15%) στο κατώτερο ($\chi^2 = 23.62$, df 12). Επί πλέον περισσότεροι γονείς του μεσαίου επιπέδου βοηθούν τα παιδιά τους κάθε μέρα σε όλα τα μαθήματα από ό,τι γονείς του κατώτερου και του ανώτερου (68%, 57% και 31% αντίστοιχα) και οι ίδιοι γονείς του μέσου επιπέδου είναι οι λιγότεροι στην κατηγορία αυτών που σπάνια ή ποτέ βοηθούν τα παιδιά τους, 11% με 29% για το κατώτερο και 40% για το ανώτερο επίπεδο ($\chi^2 = 21.95$, df 4).

Στην περίπτωση του καθημερινού διαβάσματος, η μεγαλύτερη βοήθεια παρέχεται από τους γονείς του χαμηλότερου επιπέδου (51%), ακολουθεί το μέσο επίπεδο με 39% και 17% για το ανώτερο επίπεδο, ενώ οι ίδιοι γονείς του ανώτερου επιπέδου είναι πιο πολυάριθμοι ανάμεσα σ' αυτούς που σπάνια ή ποτέ βοή-

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

θούν τα παιδιά τους (66%) με 40% για το μεσαίο και 37% για το χαμηλότερο επίπεδο ($\chi^2 = 17.77, df 4$). Παρόμοια εικόνα αναδύεται και για την βοήθεια στην ορθογραφική άσκηση: Οι περισσότεροι γονείς που βοηθούν καθημερινά ανήκουν στο χαμηλότερο επίπεδο (55%) ($\chi^2 = 13.12, df 4$).

Όταν υπολογιστεί ο χρόνος που αφιερώνεται από τους γονείς για όλα τα γλωσσικά μαθήματα, παρουσιάζεται και εδώ παρόμοια εικόνα: Παρεχόμενη βοήθεια για περισσότερο από 3 ώρες την εβδομάδα ανευρίσκεται περισσότερο στο χαμηλότερο επίπεδο, ενώ βοήθεια σπανίως ή ποτέ ανευρίσκεται περισσότερο στο ανώτερο επίπεδο, όπως φαίνεται από τα ποσοστά: 47% χαμηλότερο, 40% μέσο, 19% ανώτερο επίπεδο (περισσότερο από 3 ώρες) και 11% χαμηλότερο, 8% μέσο και 25% ανώτερο αντίστοιχα ($\chi^2 = 12.99, df 6$).

Το άγχος των γονέων του χαμηλότερου επιπέδου για την επιτυχία των παιδιών τους στο σχολείο τους οδηγεί να αγοράζουν τα σχολικά βιβλία και το υλικό των tests για να προετοιμάσουν τα παιδιά τους από πριν στο 16% των περιπτώσεων, ενώ αυτή η δραστηριότητα είναι παρούσα στο 11% του μέσου επιπέδου και απύσχα στο ανώτερο ($\chi^2 = 6.16, df 2$). Στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας οι γονείς του μέσου επιπέδου είναι πιο πολυάριθμοι (33%), παρά αυτοί του κατώτερου (23%) ή του ανώτερου (11%) ($\chi^2 = 7.48, df 2$).

Η σχέση των προσδοκιών των γονέων για το επίπεδο σπουδών των παιδιών τους και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο στο οποίο ανήκουν είναι πολύ αποκαλυπτική. Ενώ δηλαδή σε όλα τα επίπεδα, οι γονείς που προσδοκούν να τελειώσουν τα παιδιά τους Πανεπιστημιακές σπουδές είναι οι πιο πολυάριθμοι (29% για το χαμηλότερο, 41% για το μεσαίο και 35% για το υψηλότερο επίπεδο), προσδοκίες για μεταπτυχιακές σπουδές είναι πολύ υψηλότερες στο ανώτερο επίπεδο (32%) από ό,τι στο μέσο (9%) ή στο χαμηλότερο (10%). Αντίστοιχα γονείς που προσδοκούν ότι τα παιδιά τους θα τελειώσουν μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση (μέχρι την 3η Γυμνασίου) είναι πιο πολυάριθμοι στο χαμηλότερο επίπεδο (20%) παρά στο μέσο ή ανώτερο (6% και 6% αντίστοιχα) ($\chi^2 = 27.23, df 8$).

Η εικόνα που παρουσιάζεται σχετικά με τα εξωσχολικά μαθήματα που παρέχουν και πληρώνουν οι γονείς είναι ομοίως αποκαλυπτική των υψηλών φιλοδοξιών για το μέλλον των παιδιών τους. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία παρέχουν περισσότερο από τρεις ώρες την εβδομάδα μαθήματα εξωσχολικά και με τους γονείς του υψηλότερου επιπέδου να είναι πολυαριθμότεροι (97%, 86% και 71% αντίστοιχα).

2.3.3. Οι πρακτικές των γονέων και το κλίμα του γραμματισμού στην οικογένεια

Η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων, όπως φάνηκε ήδη, βοηθούν τα παιδιά τους στην εργασία στο σπίτι, αλλά η ποσότητα της βοήθειας βαίνει παράλληλα με το κλίμα του γραμματισμού, που ορίστηκε γι' αυτή την έρευνα και περιγράφηκε στην εισαγωγή. Έτσι η βοήθεια είναι πλουσιότερη εκεί που οι δραστηριότητες του γραμματισμού είναι πιο πολυάριθμες (63%, 80%, 88% και 94%, $\chi^2 = 1.67$, $df 3$), με τη σειρά που παρουσιάστηκαν στην εισαγωγή. Όταν όμως λογαριαστεί ο συνολικός χρόνος που παρέχεται από τους γονείς για βοήθεια, οι περισσότεροι γονείς από την ομάδα που δίνει την μεγαλύτερη σε χρόνο βοήθεια ανήκουν στο μέσο επίπεδο κλίματος γραμματισμού, ενώ, όπως αναμένεται, στο χαμηλότερο επίπεδο γραμματισμού ανήκουν οι γονείς που δίνουν το λιγότερο χρόνο για βοήθεια ($\chi^2 = 24.55$, $df 9$). Οικογένειες με υψηλό δείκτη κλίματος γραμματισμού τείνουν να βρίσκουν ικανοποιητική την καθοδήγηση των δασκάλων σχετικά με την εργασία στο σπίτι, ενώ οικογένειες με χαμηλό δείκτη τείνουν να δηλώσουν ότι δεν έχουν καμία καθοδήγηση. Άραγε οι δάσκαλοι κάνουν διακρίσεις στην παροχή καθοδήγησης ή οι λιγότερο γραμματισμένοι γονείς δεν είναι σε θέση να την κατανοήσουν και να επωφεληθούν από αυτή;

Το να ανήκουν κάποιοι γονείς στο ανώτερο επίπεδο κλίματος οικογενειακού γραμματισμού, φαίνεται ότι τους δίδει αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στο ρόλο τους ως βοηθών των παιδιών τους: Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων που πιστεύουν ότι μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους ανήκει στις οικογένειες με τον υψηλότερο δείκτη κλίματος γραμματισμού, ενώ η μεγαλύτερη ομάδα αυτών που αισθάνονται εντελώς ανίκανοι να βοηθήσουν ανήκει στο κατώτερο επίπεδο κλίματος γραμματισμού ($\chi^2 = 21.10$, $df 6$).

2.3.4. Οι γονείς των αγροτικών και των αστικών περιοχών

Οι αγροτικές και οι αστικές οικογένειες διαφέρουν σε κάποιες απόψεις της εμπλοκής τους στην κατ' οίκον εργασία των παιδιών τους. Στις αστικές οικογένειες οι μητέρες είναι οι κύριες βοηθοί, οι δε πατέρες ελάχιστα, ενώ ο ρόλος του πατέρα ως βοηθού είναι λίγο πιο έντονος στις αγροτικές, αλλά πάντα μικρότερος από το ρόλο της μητέρας. Βοήθεια από άλλα μέλη της οικογένειας είναι πιο συχνή, αλλά βοήθεια από επαγγελματίες απύσχα στις αγροτικές οικογένειες, σε αντίθεση με τις αστικές ($\chi^2 = 21.57$, $df 6$).

Οι γονείς που βοηθούν κάθε μέρα είναι πιο πολυάριθμοι στα αστικά από ό,τι

στα αγροτικά σχολεία, και όσοι βοηθούν σπάνια ή ποτέ είναι περισσότεροι στα αγροτικά ($\chi^2 = 7.18$, $df 2$). Επίσης η πλειοψηφία των γονέων αστικών σχολείων θεωρεί την καθοδήγηση των δασκάλων πολύ ικανοποιητική, ενώ οι αγρότες γονείς δεν έχουν την ίδια γνώμη. Η ίδια εικόνα παρουσιάζεται και στις επαφές δασκάλων-γονέων, καθώς γονείς αστικών σχολείων αναφέρουν περισσότερες επαφές από τους των αγροτικών. Αυτή η διαφορά άραγε εξηγείται από διαφοροποιημένες πρακτικές των δασκάλων προς τους γονείς ή από διαφοροποιημένες αντιλήψεις των γονέων για τις πρακτικές των δασκάλων; Επίσης γονείς αγροτικών σχολείων τείνουν να αποδίδουν μικρότερη σημασία στις επαφές τους με το σχολείο από τους γονείς των αστικών σχολείων ($\chi^2 = 6.71$, $df 2$) παρά το ότι η συντριπτική πλειοψηφία και των δύο τις εκτιμά θετικά.

Οι παραπάνω διαφορές εξηγούνται άραγε από τις πρακτικές των δασκάλων οι οποίοι προσδοκούν περισσότερα από τους γονείς στα αστικά σχολεία και επομένως τους παρέχουν περισσότερη βοήθεια και καθοδήγηση ή η εντύπωση τους (των δασκάλων) για την αδυναμία των γονέων των αγροτικών σχολείων διαμεσολαβεί στις αντιλήψεις τους, ή οι διαφορές διαχείρισης της σχέσης οφείλονται στην αδυναμία των δασκάλων να ανταποκριθούν στις διαφορές των γονέων των σχολείων τους;

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ αναφέρεται στο ερώτημα πώς αντιλαμβάνονται και βιώνουν την εργασία στο σπίτι οι δύο από τους τρεις εμπλεκόμενους παράγοντες, δάσκαλοι και γονείς. Οι αντιλήψεις και εμπειρίες των μαθητών έχουν παρουσιαστεί αλλού (Παπούλια-Τζελέπη και άλλοι 1996). Ενδιαφέρεται να δείξει πώς σχετίζονται με αυτή και πώς τη διαμορφώνουν γονείς και δάσκαλοι στα πλαίσια της Ελληνικής κοινωνίας και του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα στον τομέα των γλωσσικών μαθημάτων-γραμματισμού. Ο γραμματισμός είναι κοινωνική διαδικασία και το σπίτι καθώς και το σχολείο είναι κοινωνικοποιητικοί παράγοντες στη ζωή των παιδιών (Vigotsky, 1978). Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι φανερή στην περίπτωση της κατ' οίκον εργασίας καθώς οι δάσκαλοι την αναθέτουν, οι μαθητές την επιτελούν και οι γονείς βοηθούν.

Εικόνα ομόφωνη θετικής στάσης από όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες αποκαλύπτεται σ' αυτή την έρευνα. Γονείς και δάσκαλοι (καθώς και μαθητές) την θεωρούν ως ευεργετική για όλους και δεν τη συσχετίζουν με το στίγμα της

σχολικής αποτυχίας. Επομένως οι δάσκαλοι την αναθέτουν συχνά και την ελέγχουν τακτικά, οι μαθητές αισθάνονται υποχρεωμένοι να την ολοκληρώσουν και το κάνουν με επιμέλεια και οι γονείς βοηθούν σημαντικά, αφιερώνοντας πολύ χρόνο, και όχι λίγες φορές, και χρήμα. Αυτή η αντίληψη για το ρόλο της εργασίας στο σπίτι συμφωνεί με ευρήματα σε διαφορετικά περιβάλλοντα και ηλικίες μαθητών (π.χ. Earle, 1992. Katsillis, 1987. Sullivan & Sequeira, 1996). Παρόλα αυτά υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην εικόνα που αναδύεται.

Ένας αριθμός κοινωνικών παραμέτρων που χρησιμοποιούνται ως ενδείκτες σ' αυτή την έρευνα, όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων, το πολιτιστικό κλίμα του γραμματισμού στο σπίτι, το φύλο των μαθητών και η τοποθεσία του σχολείου επηρεάζουν τα αποτελέσματα, ενώ δεν τα διαφοροποιούν ούτε το φύλο, ούτε τα χρόνια ή ο τόπος υπηρεσίας των δασκάλων, των οποίων οι αντιλήψεις και οι πρακτικές εμφανίζουν μεγάλη ομοιογένεια για την οποία έχει προταθεί ερμηνεία. Το τελευταίο έχει σαν αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν οι μαθητές (και οι οικογένειές τους) παρόμοια καθήκοντα εργασίας στο σπίτι σε όλα τα σχολεία και σε όλα τα μαθήματα γενικά και ειδικότερα στα γλωσσικά.

Σύμφωνα με έναν αριθμό ερευνών στην Ελλάδα και το εξωτερικό, ο τόπος όπου μεγαλώνουν τα παιδιά επηρεάζει τις επιδόσεις τους με άμεσους ή έμμεσους και δυσδιάκριτους τρόπους (Μυλωνάς, 1981. Schiefelbein and Simmons, 1981). Η επίδοση συσχετίζεται με την εργασία για το σπίτι (π.χ. Epstein, 1988. Katsillis, 1987. Natriello and McDill, 1986. Pascal, Weinstein and Walberg, 1984. Wang, Haertel and Walberg, 1993). Επομένως, ο τόπος που ζει το παιδί, ίδιος με αυτόν του σχολείου του στην περίπτωση μας, θεωρήθηκε ότι θα επηρεάζει την εργασία για το σπίτι. Αυτό αποκαλύφθηκε ότι ισχύει στις πρακτικές των γονέων και των μαθητών, όχι των δασκάλων.

Στις αστικές οικογένειες οι μητέρες ως μόνοι βοηθοί ήταν πολυαριθμότερες, η βοήθεια πιο συχνή και η καθοδήγηση των δασκάλων κρίνεται από τους γονείς ως περισσότερο ικανοποιητική από ό,τι στις αγροτικές οικογένειες. Επίσης το επίπεδο μόρφωσης των βοηθών είναι ανώτερο στις αστικές οικογένειες. Αυτές οι διαφορές θα ήταν δυνατόν να αποδοθούν σε διαφοροποιημένα επίπεδα μόρφωσης γονέων, που οδηγούν σε διαφορετικές αυτοεικόνες ως προς την ικανότητά τους να λειτουργήσουν ως βοηθοί των παιδιών τους, σε διαφορετικά επίπεδα εκπαιδευτικών φιλοδοξιών και προσδοκιών εκ μέρους των γονέων και στις πολλές επιπτώσεις των κοινωνικο-οικονομικών διαφορών μεταξύ αστικών και αγροτικών πληθυσμών.

Επίσης, ένας αριθμός ελληνικών ερευνών αποκάλυψε τη σχέση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας και του σχολείου (Δρεττάκης, 1977.

Μυλωνάς, 1981. Φραγκουδάκη, 1981,). Επομένως και σ' αυτή την έρευνα το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας αναμενόταν να επηρεάζει τις πρακτικές των μαθητών και την εμπλοκή της οικογένειας. Όμως η διαπίστωση ότι στο μεσαίο στρώμα δίδει μεγαλύτερη βοήθεια, και οι φιλοδοξίες και οι προσδοκίες των γονέων για το ακαδημαϊκό μέλλον των παιδιών τους, που αποκαλύφθηκαν σ' αυτή την έρευνα, συνιστούν μια δυναμική πρόκληση των ντετερμινισμό των αποτελεσμάτων, που οφείλονται στην κατάταξη σε κάποιο συγκεκριμένο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα.

Δεν είναι όμως μόνο οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες που διαφοροποιούν ιδέες και πρακτικές της οικογένειας στην κατ' οίκον εργασία. Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι πολιτιστικοί. Συνεπώς, υποθέσαμε ότι το πολιτιστικό κλίμα του γραμματισμού, με τη μορφή του διαβάσματος των γονέων για τους ίδιους και στα παιδιά τους, θα είχε επίδραση στις πρακτικές της εργασίας στο σπίτι. Η υπόθεση επαληθεύτηκε μερικώς, διότι σε περιπτώσεις υψηλού δείκτη γραμματισμού, όπως ορίστηκε γι' αυτή την έρευνα, οι γονείς τείνουν να δίνουν και τα παιδιά να λαμβάνουν βοήθεια πιο συχνά. Αλλά οικογένειες στο μέσον αυτού του συνεχούς τείνουν να δίνουν το μέγιστο ποσό χρόνου βοήθειας στα παιδιά τους. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί από τις πολύ θετικές στάσεις προς την εκπαίδευση και/ή από την επιθυμία τους να προωθήσουν τα παιδιά τους σε ένα εκπαιδευτικό και συνεπώς κοινωνικό επίπεδο, το οποίο οι ίδιοι οι γονείς δεν μπόρεσαν να επιτύχουν. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να πραγματοποιήσουν τις προσωπικές τους φιλοδοξίες μέσα από την εκπαίδευση των παιδιών τους. Και αυτό συμβαίνει διότι, όπως ο Τσουκαλάς πολύ εύστοχα επισημαίνει (1986), η ελληνική οικογένεια πιστεύει στην κοινωνική κινητικότητα μέσω της εκπαίδευσης, και όχι μόνο ελπίζει, αλλά έχει σταθερή πίστη σ' αυτό, και, συνεπώς πράττει οτιδήποτε είναι δυνατόν να την προετοιμάσει και να την προγραμματίσει.

Αυτές οι στάσεις και οι πρακτικές των γονέων και δασκάλων, σχετικά με την εκπαίδευση γενικότερα και την εργασία στο σπίτι ειδικότερα, καθώς και η συνεχής εμπλοκή των μαθητών σ' αυτή, θα μπορούσαν, εν μέρει, να ερμηνεύσουν το ανώτερο από το αναμενόμενο επίπεδο γραμματισμού της Ελλάδας στην έρευνα για την Ανάγνωση της Ι.Ε.Α. (Elley, 1992) και τις πολλές ώρες εργασίας για το σπίτι στην έρευνα της Μπάκουλα (1993).

Η επισκόπησή δε της διεθνούς σκηνής σχετικά με την εργασία στο σπίτι, τη φύση, τους σταίρους, τις συνθήκες, θα έδειχνε πολλά κοινά σημεία με την ελληνική εικόνα όπως αποκαλύπτεται σ' αυτή την έρευνα, αλλά και αρκετές διαφορές.

Η συνεργασία μεταξύ δασκάλων και γονέων στην εργασία στο σπίτι αντι-

μετωπίζεται ως αναγκαίος όρος επιτυχίας όχι μόνο από τους Έλληνες γονείς και δασκάλους αλλά και από πολλούς άλλους (π.χ. Olympia et al, 1994. Xu & Como, 1998). Στη συνεργασία αυτή ο κάθε εταίρος συνεισφέρει με διαφορετικό τρόπο και απαντά σε διαφορετικές απαιτήσεις. Για τους δασκάλους είναι σημαντικό να αναθέτουν εργασία για το σπίτι η οποία να είναι καλά σχεδιασμένη (Villas – Boas, 1998), εστιασμένη σε στόχο και όχι απλά απασχόληση χωρίς νόημα, με βοήθεια στους μαθητές να οργανώσουν την εργασία τους και το χρόνο που της αφιερώνουν (Nuzum, 1988. Bryant & Sullivan – Burnstein, 1988). Ο χρόνος που δαπανάται και η ποσότητα εργασίας που ολοκληρώνεται σχετίζεται με τους βαθμούς στις μικρές τάξεις (Cooper, Lindsay, James, Nye & Greathouse, 1988), πράγμα που αναγνωρίζουν οι Έλληνες δάσκαλοι όταν αναφέρουν ότι οι ίδιοι αναθέτουν αλλά και ελέγχουν και αξιολογούν την εργασία στο σπίτι. Πολλές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι μόνο τότε είναι χρήσιμη η εργασία στο σπίτι αν αποτελεί οργανικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και αντιμετωπίζεται ως τέτοιο (Cavelti, 1999). Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους, τόσο χαρακτηριστικές των Ελλήνων γονέων, συνδυαζόμενες με την συστηματική εργασία στο σπίτι βελτιώνουν την επίδοση (Balli, 1996) πράγμα που βοηθούν στην πραγματοποίησή του, οι γονείς αυτής της έρευνας.

Ποια είναι όμως η σχέση των γονέων και των δασκάλων όταν συναντώνται στην εργασία των μαθητών στο σπίτι; Όταν οι γονείς εισέρχονται στα πράγματα του σχολείου με οποιοδήποτε τρόπο (εδώ βοηθώντας στην κατ' οίκον εργασία) διαβαίνουν τα όρια της δικαιοδοσίας τους και εισέρχονται στον επαγγελματικό χώρο των δασκάλων. Όταν οι δάσκαλοι οδηγούν τους γονείς πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους καλύτερα, διαβαίνουν και αυτοί τα όρια της δικαιοδοσίας τους και εισέρχονται στη σφαίρα της οικογένειας (Davies & Johnson, 1996). Αυτή η αλληλοεισδίδυση σε χώρους εκτός της δικαιοδοσίας ή της επαγγελματικής εμπειρογνωμοσύνης των δύο εταίρων δεν είναι πάντα χωρίς προβλήματα. Για παράδειγμα σε μελέτη της σχέσης οικογένειας και σχολείου στην Κύπρο (Georgiou, 1996) οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν το σχολείο ως το μόνο υπεύθυνο για τη μόρφωση των παιδιών και τον εαυτό τους ως εξειδικευμένο επαγγελματία υπεύθυνο για την υλοποίησή της. Θεωρούν δε ότι οι γονείς είτε δε βοηθούν αρκετά ή βοηθούν με λάθος τρόπο και γι' αυτό χρειάζονται καθοδήγηση. Κρίνουν επίσης την εμπλοκή των γονέων χρήσιμη μεν, αλλά φοβούνται ότι μπορεί να ξεπεράσει κάποια όρια και να δημιουργήσει προβλήματα στο σχολείο. Αναγνωρίζεται δηλαδή εδώ μια στάση αμυντική, «φύλαξη συνόρων» εμπειρογνωμοσύνης από τη μεριά των δασκάλων, η οποία στην παρούσα έρευνα απο-

σιάζει από τη μεριά των Ελλαδικών δασκάλων όταν ρητά γράφουν ότι δεν αισθάνονται να απειλείται το κύρος της εμπειρογνωμοσύνης τους από την συνεργασία τους με τους γονείς. Αυτή όμως η διαφορά ίσως να οφείλεται στο ότι, στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, η σχέση σχολείου και οικογένειας περιχαρακώνεται στην εργασία στο σπίτι και δεν αναφέρεται σε θέματα διαχείρισης ευρύτερων τομέων της σχολικής ζωής.

Τι συμβαίνει όμως όταν οι γονείς «διασχίζουν τα όρια» της δικαιοδοσίας τους επισκεπτόμενοι το σχολείο, συνεργαζόμενοι με τους δασκάλους; Φαίνεται ότι στην παρούσα έρευνα όπως και στην Κυπριακή το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο διαφοροποιεί τις «διαβάσεις συνόρων» εκ μέρους των γονέων. Αυτοί που ευρίσκονται ψηλότερα έχουν περισσότερες και πιο ικανοποιητικές επαφές με το σχολείο από όσους βρίσκονται χαμηλότερα. Με τη διαφορά ότι στον ελλαδικό χώρο τα μεσαία και τα λιγότερο ευνοημένα στρώματα εμφανίζουν μια ασυνήθιστη δυναμικότητα εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους που σε πολύ λίγες κοινωνίες απαντάται και ερμηνεύεται από τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας και οικογένειας.

Γενικά η έρευνα φανερώνει ότι δάσκαλοι και γονείς θεωρητικά συμφωνούν ότι η συνεργασία τους είναι ωφέλιμη και αναγκαία. Για να επιτευχθεί όμως χρειάζεται μια κοινή γλώσσα, ένα κοινό πεδίο συνάντησης καθώς αλληλοδιασχίζουν σύνορα. Στην ανάγκη αυτή μια απάντηση ίσως είναι προγράμματα που διευκολύνουν την εμπλοκή, την οργάνωση και συστηματοποίηση της βοήθειας των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους (π.χ. Berkowitz, 1999. Merttens, 1996 για το Βρετανικό σχήμα IMPACT βοήθειας στα Μαθηματικά).

Μήπως και στον τόπο μας, που έχουμε αυτή την ανεξάντλητη πηγή υποστήριξης της μαθησιακής προσπάθειας των παιδιών και της εργασίας του σχολείου, δηλαδή των γονέων, θα έπρεπε να μερμνήσουμε για την στενότερη συνεργασία οικογένειας και σχολείου; Μήπως θα ήταν αναγκαία η συστηματοποίηση και η ενθάρρυνση της εμπλοκής της οικογένειας στη μάθηση των παιδιών τους, η επιμόρφωση των γονέων στο ρόλο των βοηθών των παιδιών τους και των δασκάλων επίσης ως αποδεκτών και «μεταφραστών» των μηνυμάτων των γονέων και οδηγών στις αλληλοδιαβάσεις συνόρων, στον κοινό τόπο συνάντησης, που δεν είναι άλλος από την επιθυμία για καλύτερη εκπαίδευση όλων των παιδιών;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Balli, S. (1996). «Family diversity and the nature of parental involvement». *Education Forum*, 60, 2, 149-155.
- Berkowitz, R. (1998). «Helping with homework: A parent's guide to information problem solving». *Emergency Librarian*, 25, 4, 45-46.
- Bryan, T. & Sullivan-Burstein, K. (1998). «Teacher selected strategies for improving homework completion». *Remedial and Special Education* 19, 5, 263-275.
- Cooper, H., Lindsay, J. Nye, B. & Greathouse, S. (1998). «Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement». *Journal of Educational Psychology*, 90, 1, 7-83.
- Davies, D. & Johnson, V. (1996). «Crossing boundaries: An introduction». *International Journal of Educational Research*, 25, 1, 3-7.
- Δρεττάκης, Μ.Γ. (1997). *Οι σχολές Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών στην Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Earle, R. (1992). «Homework as an instructional event». *Educational Technology* 32, 4-36-41.
- Elley, W. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. Hamburg: Grindelbruck GMBH, p. 47.
- Ellinger, T. & Beckham, G. (1997). «South Korea: Placing education on top of family agenda». *Phi Delta Kappan*, 78, 8, 624-625.
- Epstein, J.L. (1988). «Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement». In S. Silvern (Ed.), *Literacy through family, community, and school interaction* (261-276). Greenwich, CT: JAI
- Gawelti, G. (1999). «Improvement achievement». *American School Board Journal*, 186, 7, 34-37.
- Georgiou, S. (1996). «Parental involvement in Cyprus». *International Journal of Educational Research*, 25, 1, 33-43.
- Holinghead, A.B. and Redlich, F.S. (1957). *Social class and mental illness*. New York: Willey
- Hoover-Dempsey, K. (1995). «Parents' reported involvement in students homework: Strategies and practices». *Elementary School Journal*, 95, 5, 435-450.
- Katsillis, J.M. (1987). *Education and Social selection: A model of high school achievement in Greece*. Unpublished Ph.D. dissertation. Florida State University, Tallahassee, Florida.
- Lundberg, I. and Linnaky P. (1993). *Teaching reading around the world*. The Hague: IEA
- Merttens, R. (1996). «The IMPACT project: Parental involvement in the curriculum». *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 4, 411-426.
- Μπάκουλα, Χρ. (1993). *Από τη γέννηση μέχρι τα επτά χρόνια*. Έρευνα της Πρώτης Παιδιατρικής Κλινικής της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μυλωνάς, Θ. (1981). «Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς». *Λόγος και Πράξη* 3 (13-14), 12-23.
- Natriello, G. and McDill, E.L. (1986). «Performance standards student effort on homework and academic achievement». *Sociology of Education*, 59, 18-31.
- Nuzum, M. (1998). «Creating success». *Instructor*, 108, 86-91.
- Olympia, D. (1994). «Homework: A natural means of home-school collaboration». *School Psychology Quarterly*, 9, 1, 60-80.
- Paschal, R.A., Weinstein, T. and Walberg, H.J. (1984). «The effects of homework on learning: A quantitative synthesis». *Journal of Educational Research*, 78, 97-104.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

- Παπούλια-Τζελέπη, Π., Θηβαίος, Κ., Σακοβέλη, Π., Νικολάου, Ο., Καλλιβωκά, Γ., Μπούντας, Ευ., Αποστολόπουλος, Α. & Μπέττη, Κλ. (1996). «Η εργασία στο σπίτι για το γλωσσικό μάθημα: Η άποψη των μαθητών». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 35-46.
- Postlethwaite, T.N. and Ross, K.N. (1992). *Effective schools in reading: Implications for educational planners*. The Hague: IEA
- Rillero, P., Gonzalez-Jensen, M. & Moy, T. (2000). «Moon watch: A parental-involvement homework activity». *Science Activities*, 36, 4, 11-15.
- Schiefelbein, E. & Simmons, J. (1981). *The determinants of school achievement. A review of the research for developing countries*. Ottawa: International Development Research Center.
- Stevenson, H. (1998). «A study of three cultures: Germany, Japan and the United States – An overview of the TIM SS Case Study Project». *Phi Delta Kappan*, 79, 7, 524-529.
- Sullivan, M. & Sequeira, P. (1996). «The impact of purposeful homework on learning». *Clearing House* 69, 6, 346-348.
- Τσουκαλάς, Κ. (1986). *Κράτος, Κοινωνία και εργασία στην μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Tymms, P. (1997). «Science in primary school: An investigation into differences in the attainment and attitudes across schools». *Research in Science and Technology Education*, 15, 2, 149-159.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge Harvard Univ. Press.
- Villas-Boas, A. (1998). «The effect of parental involvement in homework on student achievement in Portugal and Luxembourg». *Childhood Education*, 74, 6, 367-371
- Walberg, H.J. (1983). «Educational achievement and economic development in international perspective». *Daedalus*, 112 (2) 1-28.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. and Walberg, H.J. (1993). «Toward a knowledge base for school learning». *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Wiesenthal, R. (1997). «Relating School policies and staff attitudes to homework behaviors of teachers: An empirical study». *Journal of Educational Administration*, 35, 3-4, 348-370.
- Worrell, F., Gabelco, N., Roth, D. & Samuels, L. (1999). «Parents' reports on homework amount and problems in academically talented elementary students». *Gifted Child Quarterly*, 43, 2, 86-49.
- Φραγκουδάκη, Α. (1981). «Το αδιέξοδο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα». *Journal of Hellenic Diaspora* 8, (1-2), 37-47.
- Xu, J., & Corno, L. (1998). «Case studies of families doing third-grade homework». *Teachers College Record*, 100, 2, 402-438.

Νίκος Πολύζος
μετεκπαιδευμένος δάσκαλος

ΤΥΠΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ ΣΤΑ ΒΙΒΛΙΑ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ» ΤΗΣ Β' ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤ. ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Το διδακτικό βιβλίο, ως ένα από τα κυριότερα μέσα διδασκαλίας που είναι, στηρίζει την υπόθεση ότι ασκεί σημαντική επίδραση στα παιδιά. (Καψάλης, Χαραλάμπους, 1995).

Οι τεράστιες δυνατότητες του βιβλίου μπορούν να αξιοποιηθούν, αλλά και να περιορισθούν από ένα πλήθος παραγόντων, όπως: το περιεχόμενο και η ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης, ο τρόπος παρουσίασης και προσφοράς της γνώσης και η γενική εμφάνιση του βιβλίου, η οποία ως προς το εξώφυλλο, την εικονογράφηση, την εκτύπωση, το χαρτί, τα τυπογραφικά στοιχεία, πρέπει να είναι τέτοια που να καθιστά το βιβλίο ελκυστικό (Κολιάδης, 1991).

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζουμε τα τυπογραφικά λάθη που εντοπίσαμε στα διδακτικά βιβλία «Η γλώσσα μου» της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου, τουλάχιστον στα αντίτυπα που έφτασαν και διδάχτηκαν κατά τη φετινή χρονιά στο σχολείο μας (160ο Δημ. Σχ. Αθηνών).

Στα τέσσερα τεύχη του παραπάνω μαθήματος, εντοπίσαμε συνολικά 25 τυπογραφικά λάθη, τα οποία παρουσιάζουμε ευθύς αμέσως.

Α' ΜΕΡΟΣ

Σελ. 8, άσκ. 1: Τα παιδιά καλούνται να υπογραμμίσουν στην πρώτη παράγραφο του κειμένου τις λέξεις που έχουν αι, ει, οι, ου και να τις γράψουν σε αντίστοιχες γραμμές. Για τη λέξη όμως που έχει οι, δεν έχει τυπωθεί η γραμμή.

Σελ. 11, κείμενο: Στη δεύτερη στροφή τα παιδιά διαβάζουν «καιρ» αντί «καιρό», αφού λείπει το τελευταίο γράμμα.

Σελ. 24, άσκ. 2: Η άσκηση κάνει λόγο για κεφαλαία και μικρά γράμματα, αντί της χρήσης του όρου κεφαλαία και πεζά (Κουλουμπαρίτση, 2000).

Σελ. 36, άσκ. 1: Η λέξη «εργοστάσια» δεν έχει τόνο.

Σελ. 62, άσκ. 1: Η άσκηση ζητάει από τα παιδιά να υπογραμμίσουν στην τελευταία παράγραφο του κειμένου τις λέξεις που έχουν ια, χωρίς να γράψουν δεύ-

ΤΥΠΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ ΣΤΑ ΒΙΒΛΙΑ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ» ΤΗΣ Β' ΤΑΞ. ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

τερη φορά την ίδια λέξη. Αυτή η οδηγία είναι περιττή και μπερδεύει τα παιδιά, αφού στην τελευταία παράγραφο του κειμένου δεν υπάρχουν ίδιες λέξεις με *ια*.

Β ΜΕΡΟΣ

Σελ. 23, κείμενο: Στην τρίτη πρόταση της δεύτερης παραγράφου, αντί για τελεία υπάρχει κόμμα, ενώ η επόμενη πρόταση αρχίζει κανονικά με κεφαλαίο.

Σελ. 38, άσκ. 2: Η λέξη «ποιος» έχει τόνο.

Σελ. 55, άσκ. 2: Δε φτάνουν οι γραμμές, για να γράψουν τα παιδιά όλα τα ουδέτερα ουσιαστικά του ποιήματος.

Σελ. 71, άσκ. 4 (Γράφω και μαθαίνω): Στην έκφραση μπρος πίσω υπάρχει ενωτικό, το οποίο κανονικά δε χρησιμοποιείται ανάμεσα σε ζευγάρια από λέξεις (Κάντας κ.ά. 1989).

Σελ. 82 άσκ. 4 (Γράφω και μαθαίνω): Δεν έχουν τυπωθεί οι γραμμές.

Γ ΜΕΡΟΣ

Σελ. 12, άσκ. 1: Η άσκηση ζητά από τα παιδιά να υπογραμμίσουν τις σύνθετες λέξεις του ποιήματος και να τις χωρίσουν σε οχτασύλλαβες, επτάσύλλαβες, εξασύλλαβες και πεντασύλλαβες. Με επτάσύλλαβες υπάρχει όμως μόνο μια λέξη, άρα πιο ορθό θα ήταν αυτό να αναφέρεται και στην άσκηση. Το γεγονός εξάλλου ότι οι συγκεκριμένες σύνθετες λέξεις είναι ποιητικές (π.χ. κατσικοστριφτοκέρατη) δημιουργεί δυσκολίες και ως προς την κατανόηση των λέξεων αυτών.

Σελ. 21, άσκ. 4 (Γράφω και μαθαίνω): Οι γραμμές έχουν τυπωθεί στραβά.

Σελ. 27, άσκ. 1: Στην έκφραση «να βρει» υπάρχει απόστροφος.

Σελ. 29, κείμενο: Η σελίδα έχει τυπωθεί στραβά.

Σελ. 34, άσκ. 1: Δε φτάνουν οι γραμμές για να γράψουν τα παιδιά τα θηλυκά σε -η.

Σελ. 42, άσκ. 1: Τα παιδιά διαβάζουν «παιχνίδι», αντί «παιχνίδι», αφού λείπει το τελευταίο γράμμα.

Σελ. 45, εικόνα: Σε λέξη που είναι γραμμένη με κεφαλαία, υπάρχει τόνος.

Σελ. 55, άσκ. 4: (Λέξεις για την καρτέλα): Η λέξη «ψαράδικο» είναι τοιςσμένη λάθος.

Σελ. 66, άσκ. 1: Η άσκηση ζητά από τα παιδιά να συμπληρώσουν τα γράμματα που λείπουν στους δώδεκα μήνες (ήτα ή όμικρον αντίστοιχα). Στο μήνα Σεπτέμβριο όμως, λείπει το γράμμα ρο.

Σελ. 78, άσκ. 3: Για κάθε γράμμα που συμπληρώνουν τα παιδιά υπάρχει μια μικρή διακεκομμένη γραμμή. Στις φράσεις όμως «ο περήφανος χαρταετός» και «οι χαρούμενες φωνές», αν και λείπουν από δύο γράμματα, δεν έχει προβλεφθεί ο αντίστοιχος χώρος.

ΝΙΚΟΣ ΠΟΛΥΖΟΣ

Σελ. 82, άσκ. 1: Η άσκηση ζητά από τα παιδιά να βρουν τα επίθετα σε -ινος, -ικος και -μιος και να τα γράψουν στις αντίστοιχες τρεις στήλες. Το κείμενο όμως δεν έχει άλλα επίθετα σε -μιος, πέρα από το φρόνιμος που έχει ήδη γραφτεί ως παράδειγμα.

Σελ. 103, περιεχόμενα: Η λέξη συλλογή είναι γραμμένη με ένα λάμδα.

Δ ΜΕΡΟΣ

Σελ. 19, κείμενο: Η λέξη «εκείνου» δεν έχει τόνο.

Σελ. 32, άσκ. 1: Υπάρχει η φράση «την γράφω», αντί της ορθής «τη γράφω».

Σελ. 63, άσκ. 5: Η άσκηση ζητά από τα παιδιά να συμπληρώσουν σωστά με τις παρακάτω λέξεις, οι οποίες όμως δεν δίνονται.

Θεωρούμε πως τα παραπάνω τυπογραφικά λάθη δημιουργούν προβλήματα, τόσο στην αισθητική εμφάνιση των βιβλίων, όσο και στη μαθησιακή διαδικασία. Το γεγονός εξάλλου πως τα περισσότερα παιδιά της Β΄ τάξης, αλλά και του σχολείου μας γενικότερα, είναι αλλόγλωσσα επιτείνει τα προαναφερόμενα προβλήματα. Πιστεύουμε πως για όσο χρονικό διάστημα θα εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται τα βιβλία αυτά και μέχρι τη συγγραφή νέων βιβλίων, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις σύγχρονες παιδαγωγικές απαιτήσεις και τις ευρύτερες κοινωνικές ανάγκες (Αλαχιώτης, 2000), είναι απαραίτητη η διόρθωση των τυπογραφικών λαθών που περιγράψαμε στο παρόν άρθρο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α΄ Πηγές

Βιβλία: Η γλώσσα μου, Β΄ Δημοτικού, Α΄ μέρος: έκδοση ΙΣΤ, Β΄ μέρος: έκδοση ΙΗ΄, Γ΄ μέρος: έκδοση ΙΖ, Δ΄ μέρος: έκδοση ΙΖ, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 2000.

Β΄ Μελέτες

Αλαχιώτης Στ.: «Εισαγωγικό σημείωμα», στο: Συμπληρωματικές οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Δημοτικό Σχολείο, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 2000, σελ. 6.

Καντάς Αρ. κ.ά.: Ασκήσεις και συμπληρωματικοί κανόνες νεοελληνικής γραμματικής, Πατάκης, Αθήνα 1989, σελ. 18.

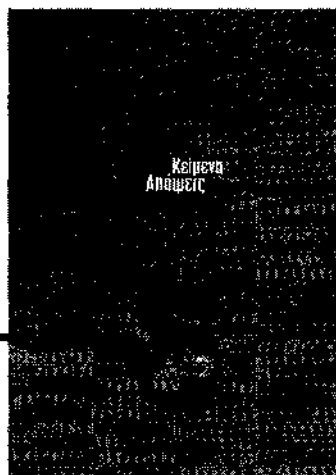
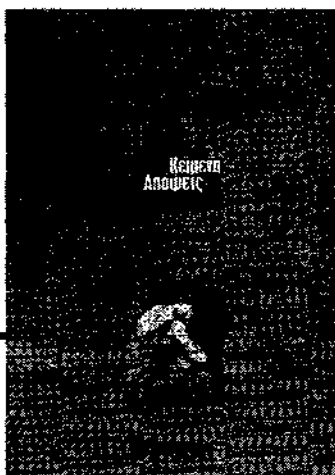
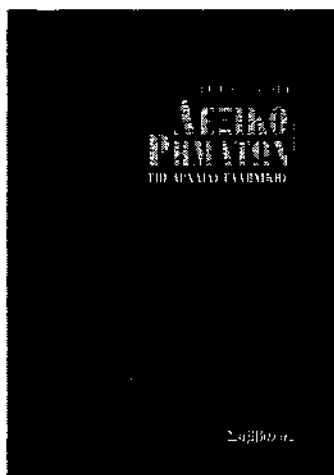
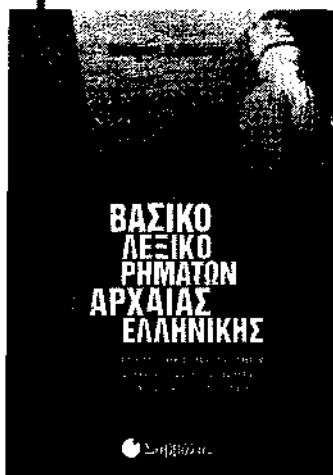
Καψάλης Αχ., Χαράλάμπος Δ.: Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική, Έκφραση, Αθήνα 1995, σελ. 144.

Κουλουμπαρτίση Αλ., «Σημειώσεις», στη συνάντηση δασκάλων Α΄ και Β΄ τάξης, Αθήνα, 12 Οκτωβρίου 2000.

Κολιάδης Εμ.: «Ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια για την έκδοση των σχολικών βιβλίων», στο: Πρακτικά Διήμερου: Το σχολικό βιβλίο, Πατάκης - Γαλλικό Ινστιτούτου Αθηνών, 1990, σελ. 39-49.

ΚΥΚΛΟΦΟΡΟΥΝ

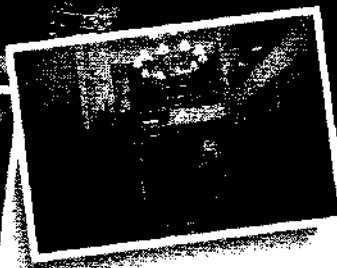
τα Βιβλία του **Μακάριου Π. Πελέκη**
για τα **Αρχαία και Νέα Ελληνικά**



 **Σαββόλας**
ΕΚΔΟΣΕΙΣ

στημενίο αναφοράς στο εκπαιδευτικό βιβλίο

Τώρα η πόλη (διαβά)ζει με άλλους ρυθμούς



**ΝΕΟ ΤΜΗΜΑ
ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΩΝ CD**

Ράφια γεμάτα βιβλία, μυρωδιά ζεστού καφέ, μελωδικές νότες, χώρος φιλόξενος, ειδικά διαμορφωμένος για ευχάριστη και ήρεμη ανάγνωση. Στα βιβλιοπωλεία "ΒΙΒΛΙΟρυθμός" θα βρείτε όλες τις παλιές και νέες εκδόσεις όλων των εκδοτικών οίκων για όλα τα θέματα: παιδικά, λογοτεχνία, ιστορία, ψυχολογία, κοινωνιολογία, εκπαίδευση, μεταφυσική, φιλοσοφία, διδακτική, δοκίμια, οικολογία, ποίηση, μουσική, περιοδικά, ξενόγλωσσους τίτλους καθώς και πλήθος επιλεγμένων cd ... και κάθε μέρα ανάγνωση με τις μελωδίες του πιάνου.

ΒΙΒΛΙΟρυθμός
Σ Α Β Β Λ Ι Α

Όλοι οι εκδοτικοί οίκοι στον πιο φιλόξενο χώρο

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: Βασ. Ηρακλείου 47 (απέναντι από το εμπορικό κέντρο) Τηλ. 0310.270.226, Fax: 0310.250.972
ΑΘΗΝΑ: Ζωοδόχου Πηγής 18 & Σόλωνος Τηλ. 010.33.01.251, Fax: 010.33.06.918

ISSN 1106-3971-53

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ ΒΙΒΛΙΟ*ρυθμός*

ΑΘΗΝΑ: Ζωοδόχου Πηγής 18, 106 81 Τηλ. κέντρο: (01) 33.01.251 Fax: (01) 33.06.918

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: Βασ. Ηρακλείου 47, 546 23 Τηλ. (031) 270.226 Fax: (031) 250.972

Δελχ. 1350 3,96 €

Κ.Α. 22972