

**Μ Ε Λ Ε Τ Ε Σ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ**

**Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Α
ΤΗΣ 26ΗΣ ΕΤΗΣΙΑΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ
ΤΟΥ ΤΟΜΕΑ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ
ΤΟΥ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

14-15 Μαΐου 2005

**S T U D I E S
IN GREEK LINGUISTICS**

**P R O C E E D I N G S
OF THE 26TH ANNUAL MEETING
OF THE DEPARTMENT OF LINGUISTICS
FACULTY OF PHILOSOPHY
ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI**

14-15 May 2005

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2006

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	11
Κ. Αγγελάκος Το "Διαθεματικό" Πρόγραμμα Σπουδών και τα νέα διδακτικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου: δείκτες στασιμότητας, συνέχειας και αλλαγής	15
Κ. Αγοραστού – Β. Μπατσίδου – Κ. Σεβρής Σχολικός - εξωσχολικός γραμματισμός και τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ): 3 μελέτες περιπτώσεων	22
Α. Αϊδίνης Κατάκτηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Δύο συσχετιζόμενες ή ανεξάρτητες διαδικασίες;	34
Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Πρόταση για τη διδασκαλία της μεταφοράς	45
Α. Αρχάκης – Σ. Λαμπροπούλου Αξιοποιώντας πορίσματα της ανάλυσης του λόγου στη διδασκαλία του ευθέος λόγου	57
Α. Βασιλοπούλου Η εναλλαγή των συνομιλητών ως δεξιότητα προφορικής επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο	69
Ν. Γραίκος Προσέγγιση του πολυτροπικού λόγου στο δημοτικό σχολείο μέσω της διδασκαλίας λειτουργικής χρήσης της γλώσσας	81
Σ. Γρόσδος – Ε. Ντάγιου Η γλώσσα δια της τέχνης και η τέχνη δια της γλώσσας: πολυσημειωτικές και πολυτροπικές πρακτικές στα πλαίσια της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας	99
Α. Δόδης Πώς μπορεί η γλωσσική διδασκαλία να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι η γραμματική είναι μέσο παραγωγής νοήματος	113
Ε. Ιντζίδης – Χ. Παπαρίζος Σχεδιάζοντας το μάθημα της γλώσσας ως μάθημα γραμματισμού	131
Α. Ιορδανίδου – Α. Αναστασοπούλου – Γ. Γαλανόπουλος – Γ. Δρυς – Α. Ευσταθίου – Ά. Κόττα – Η. Πέττα – Β. Σοφianoπούλου – Π. Χαλικιάς Εφαρμογή διδακτικού υλικού για το γλωσσικό μάθημα της Ε' Δημοτικού	142
Δ. Καζάκης Γλωσσική διδασκαλία και καλλιέργεια της επίγνωσης της κειμενικής δομής στους μαθητές	160
Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή 'Παράσταση' και 'αναπαράσταση': επαναπροσδιορισμός των όρων για χρήση στη γλωσσική διδασκαλία	179
Αι. Κέκια Ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής: διαπιστώσεις από μία έρευνα δράσης	189

Γ. Κολέτος Γλωσσική διδασκαλία στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Διάχυση των θεσμικών αρχών και πρακτικών	207
Μ. Κονδύλη – Φ. Δούκα Όψεις γενίκευσης και κατηγοριοποίησης του κόσμου: Πρακτικές γραμματισμού στα ελληνικά νηπιαγωγεία	220
Δ. Κουτσογιάννης Διδασκαλία της ελληνικής σήμερα: Δεδομένα και ζητούμενα	233
Τ. Κωστούλη Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: Στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού	252
Μ. Λουκαΐδου Διαλεκτικά στοιχεία σε μαθητικά γραπτά: Η περίπτωση ενός περιφερειακού δημοτικού σχολείου της Κύπρου	271
Γ. Μανωλίτσης Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξής της	282
Μ. Μερτζάνη Η διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στα κωφά παιδιά. Πρόταση ένταξής της στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος	294
Α. Μιχάλης Κειμενοκεντρική διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής επίγνωσης	305
Ο. Μούσιου-Μυλωνά Η διδασκαλία της ανάγνωσης και της κατανόησης κειμένων στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο: Οργανωτικές και διδακτικές πρακτικές.	317
Ε. Μπουτουλούση Ο εθνικός εαυτός και ο 'άλλος' σε μαθήματα κριτικής γλωσσικής επίγνωσης	329
Γ. Νικολάου Η διδασκαλία της γλώσσας σε μια πολυπολιτισμική τάξη: διαφορές στις επικοινωνιακές στρατηγικές και τις συμβάσεις γλωσσικής συμπεριφοράς και η αντιμετώπισή τους	347
Κ. Ντίνας – Α. Ξανθόπουλος – Ε. Τσακιρίδου Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Είκοσι χρόνια μετά...	356
Α. Παιδαράκη Το γλωσσικό μάθημα στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) μέσα από το πρόγραμμα σπουδών και διδακτικά εγχειρίδια	368
Μ. Παλασίδου Μορφολογική ανάλυση και διδασκαλία της ορθογραφίας κατασκευασμένων λέξεων της νέας ελληνικής	379
Π. Παύλου Ο ρόλος της διαλέκτου στην εκπαίδευση: Η περίπτωση της Κύπρου	390
Γ. Ρεκαλίδου – Ζ. Γαβριηλίδου Αξιολόγηση της ικανότητας αναγνώρισης γραμμάτων και ακουστικής διάκρισης φθόγγων σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας	402

Α. Ρογδάκη Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας και ενδυνάμωση - χειραφέτηση των μαθητών: μια έρευνα δράσης στο λύκειο	412
Α. Σακελλαρίου <i>Μια φορά κι έναν καιρό...</i> : Μια διδακτική πρόταση για το παραμύθι βασισμένη στους πολυγραμματισμούς και τη διαθεματικότητα	427
Μ. Σετάτος Γνώση, εκμάθηση και διδασκαλία ξένων γλωσσών	438
Μ. Tzakosta Cluster phonotactics in Greek L1 and L2	452
Α. Χατζηθανασίου – Α. Αϊδίνης Αναγνωστική κατανόηση στο δημοτικό σχολείο: Μια συγκριτική μελέτη σε Ελλάδα και Κύπρο	464
Κ. Χατζηδήμου Η χρήση του λεξικού από μαθητές του δημοτικού σχολείου: μια εμπειρική διερεύνηση	476
Σ. Χατζησαββίδης – Α. Νικολαΐδης Γλωσσικός γραμματισμός και διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε ενηλίκους: Οι αρχές, το πλαίσιο και δείγματα εφαρμογής μιας μεθόδου διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας σε ενηλίκους	488
Μ. Χρήστου Μια νέα προσέγγιση στη διδασκαλία των μορίων της νέας ελληνικής γραμματικής στην τρίτη Γυμνασίου	506

Κωνσταντίνος Ντίνας
Αναστάσιος Ξανθόπουλος
Ελένη Τσακιρίδου

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΕΙΚΟΣΙ ΧΡΟΝΙΑ ΜΕΤΑ...

Abstract

In this article it is examined how the everyday practices of the primary school teachers in the critical subject of language contradict and ultimately undermine the official curricula. The authors have gathered their data from a variety of sources like questionnaires, fieldwork observation and informal interviews. In order to increase the accuracy of their analysis, they have "triangulated" their findings where possible. Their study is trying to urge the focus on the methods, which elementary school teachers employ in their classrooms, a necessary procedure if any reform is going to succeed.

Εισαγωγή

Είναι πάντοτε επίκαιρη και εξαιρετικά ενδιαφέρουσα κάθε έρευνα σχετική με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τη μητρική γλώσσα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα, φυσικά, στην πρωτοβάθμια, η οποία είναι καθοριστική για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών (πβ. και Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997:34· Φραγκουδάκη, 1997:121).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας (από τη γλωσσική αλλαγή του 1982-85 ως το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2001-2003) εισάγουν στην εκπαίδευση αυτό που θεωρείται κάθε φορά σύγχρονο και πρωτοποριακό και άρα ωφέλιμο για την εκπαιδευτική πράξη. Το ερώτημα όμως που τίθεται σε κάθε τέτοια αλλαγή και μεταρρύθμιση είναι: πόσα από αυτά τα νέα στοιχεία, τις μεθόδους και τις προσεγγίσεις κατανοούν αρχικά, αποδέχονται και εφαρμόζουν στη συνέχεια οι "μάχιμοι" εκπαιδευτικοί; Το ερώτημα είναι καίριο καθώς οποιαδήποτε αλλαγή –όσο πρωτοποριακή και ρηξικέλευθη κι αν είναι– αν δεν τύχει ευμενούς αποδοχής και εφαρμογής από αυτούς στους οποίους κυρίως απευθύνεται, μένει γράμμα ανενεργό.

Η έρευνα

Με αυτή τη σκέψη και με το δεδομένο ότι από τη δεκαετία του '80 εφαρμόστηκαν νέες μέθοδοι διδασκαλίας με την εισαγωγή για πρώτη φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βιβλίων τα οποία αντιμετωπίζουν συνολικά το θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας εστίασαμε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στον εκπαιδευτικό της πράξης προς δύο κατευθύνσεις: α. τις απόψεις που έχει για τη διδασκαλία της γλώσσας, και β. τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει στην τάξη του.

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν α) από την επεξεργασία 326 ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν δάσκαλοι και δασκάλες των τεσσάρων νομών της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας (ποσοστό 20% του συνόλου των εκπαιδευτικών της Περιφέρειας), και β) από την παρατήρηση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος 13 δασκάλων του νομού Καστοριάς για 78 διδακτικές ώρες σε διάρκεια περίπου ίση με ένα σχολικό τρίμηνο.

Τα ειδικότερα ερευνητικά μας ζητούμενα ήταν:

α. η καταγραφή των διδακτικών μέσων που εφαρμόζονται κατά τη γλωσσική διδασκαλία, π.χ. υλικό, οπτικοακουστικά μέσα κ.λπ.

β. οι διδακτικές τεχνικές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, π.χ. ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας, δραματοποίηση, εξατομικευμένη διδασκαλία, κίνητρα μάθησης, κλπ.

γ. οι μεθοδολογικές επιλογές των δασκάλων για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών τους, π.χ. γραμματική, γραπτός και προφορικός λόγος, λεξιλόγιο κ.λπ.

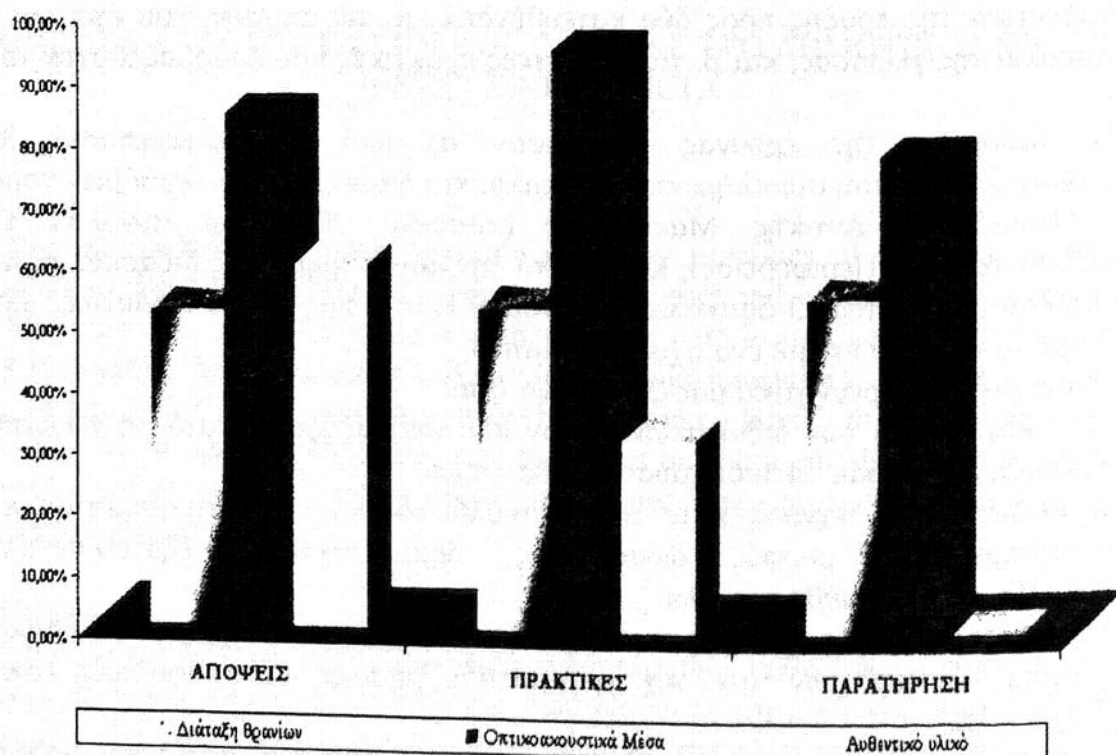
δ. ο τρόπος αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος, π.χ. αρχές και μορφές, αντιμετώπιση του γλωσσικού «λάθους» κ.λπ.

ε. η αντιμετώπιση της γλωσσικής ποικιλίας, γεωγραφικής και κοινωνικής.

Αποτελέσματα

α. Διδακτικά μέσα

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΜΕΣΑ



α.1. Διάταξη θρανίων

Οι μισοί από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς (50,9%) έδειξαν να αναγνωρίζουν τη σχέση που έχει ο τρόπος τοποθέτησης των θρανίων με την ποιότητα της γλωσσικής διδασκαλίας και επικοινωνίας μέσα στην τάξη. Σχεδόν ένας στους τέσσερις (26%) δεν πιστεύει ότι υπάρχει τέτοια σχέση και πάνω από ένας στους πέντε (23,1%) δεν έχει άποψη για το θέμα.

Σε ό,τι αφορά το πώς συνηθίζουν να τοποθετούν τα θρανία στην τάξη, κυριάρχησαν οι «επικοινωνιακού τύπου» διατάξεις: το 52% απάντησε ότι προτιμά σχεδόν πάντα το σχήμα Π, το 43,9% δήλωσε ότι συνδυάζει σχεδόν πάντα διάφορους τρόπους τοποθέτησης των θρανίων και το 36,8% ότι τοποθετεί σχεδόν πάντα ενωμένα, δυο ή τρία, τα θρανία της τάξης του. Σχεδόν το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών (36,8%) δήλωσε ότι προτιμά το παραδοσιακό σχήμα των παράλληλων σειρών.

Στην παρατήρηση διαπιστώσαμε ότι είχαν μόνιμα τοποθετημένα τα θρανία τους: 7 εκπαιδευτικοί σε ομάδες (53,8%), 3 σε σχήμα Π, 2 σε παράλληλες σειρές, και μάλιστα ο ένας είχε ένα μαθητή σε κάθε θρανίο, ενώ ένας εκπαιδευτικός συνδύασε τους παραπάνω τρόπους, αφού είχε διαφορετικό τύπο τοποθέτησης κάθε φορά.

α.2. Οπτικοακουστικά (Ο/Α) μέσα

Στην πλειοψηφία τους (82,7%) οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η χρήση των Ο/Α μέσων προάγει ουσιαστικά τη γλωσσική μάθηση.

Τα μέσα που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν πιο συχνά ήταν ο πίνακας (93,8%), οι φωτοτυπίες (70,3%), οι χάρτες (67,4%), οι φωτογραφίες (55,6%), οι κάρτες ασκήσεων (50,1%) και το κασετόφωνο (37,6%). Μικρότερα ποσοστά συγκέντρωσαν τα υπόλοιπα Ο/Α μέσα. Ο υπολογιστής συγκέντρωσε το 9,9%.

Από τις 39 διδασκαλίες που παρακολούθησαμε, ο πίνακας χρησιμοποιήθηκε στις 30 (76,9%), οι φωτοτυπίες σε 13, οι χάρτες σε 7, το κασετόφωνο σε 2, οι κάρτες ασκήσεων σε 1 και οι φωτογραφίες επίσης σε μία. Άλλα Ο/Α μέσα δεν εντοπίσαμε.

α.3. Αυθεντικό υλικό

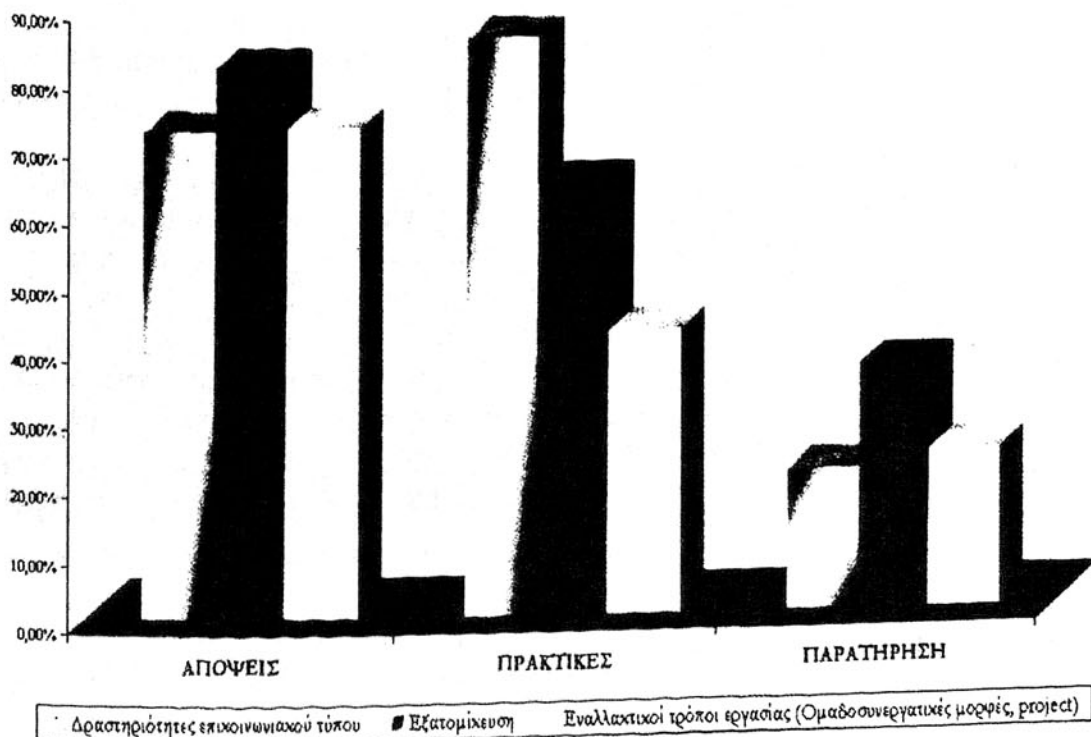
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (58,8%) θεωρούν ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται συχνά στη διδασκαλία αυθεντικά κείμενα. Δεν εκφράζουν ιδιαίτερους ενδοιασμούς για την καταλληλότητα των λογοτεχνικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία, από τη στιγμή που σε ποσοστό 42,6% τα χαρακτηρίζουν κατάλληλα.

Στην πράξη όμως, μόνο το 31% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί σχεδόν πάντα αυθεντικά κείμενα κατά τη γλωσσική διδασκαλία.

Κατά την παρατήρηση δεν εντοπίσαμε κανέναν εκπαιδευτικό να κάνει χρήση αυθεντικού υλικού. Μόνο σε μία τάξη αναφέρθηκε ότι κάθε Δευτέρα έκαναν "επικαιρότητα", δηλαδή διάβαζαν στο σχολείο αποκόμματα κυριακάτικων εφημερίδων, αλλά εξαιτίας της παρουσίας μας ο δάσκαλος θεώρησε σκόπιμο να την παραλείψει.

β. Διδακτικές τεχνικές

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ



β.1. Δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου

Στην πλειοψηφία τους (71,6%) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις επικοινωνιακές δραστηριότητες αποτελεσματικές στη γλωσσική διδασκαλία.

Παρά την υψηλή αποδοχή των δραστηριοτήτων αυτών, στην πράξη κυριαρχεί μόνο η συζήτηση-διάλογος αφού την εφαρμόζει το 85,5% των εκπαιδευτικών με τη δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων, τις επισκέψεις εκτός σχολείου να συγκεντρώνουν χαμηλότερα ποσοστά.

Η μόνη δραστηριότητα που καταγράψαμε κατά την παρατήρηση ήταν η δραματοποίηση. Σε 8 από τα 39 (20,5%) μαθήματα 5 εκπαιδευτικοί εκτέλεσαν κάποιου είδους δραματοποίηση στη σχολική τάξη, κυρίως σαν μια ανάπαυλα από τη συνεχή γραμματική προπόνηση της διδασκαλίας, αφού κατέλαβε, τις μισές τουλάχιστον φορές, ελάχιστο διδακτικό χρόνο (γύρω στα 5 λεπτά).

β.2. Εξατομίκευση

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (80,9%) θεωρεί ότι ο δάσκαλος πρέπει να εξατομικεύει τη διδασκαλία του.

Στην πράξη ωστόσο μόνο το 63,9% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι φροντίζει σχεδόν πάντα να εξατομικεύει τη διδασκαλία του.

Στην παρατήρηση καταγράψαμε εξατομικευμένη διδασκαλία σε 14 από τις 39 (35,8%) διδασκαλίες, οι οποίες έγιναν από 7 εκπαιδευτικούς. Εξατομικευμένα εργάστηκαν, κυρίως (5 στους 7), οι δάσκαλοι των ολιγοθέσιων σχολείων. Από τους 7 εκπαιδευτικούς οι 5 ήταν γυναίκες.

β.3. Εναλλακτικοί τρόποι εργασίας

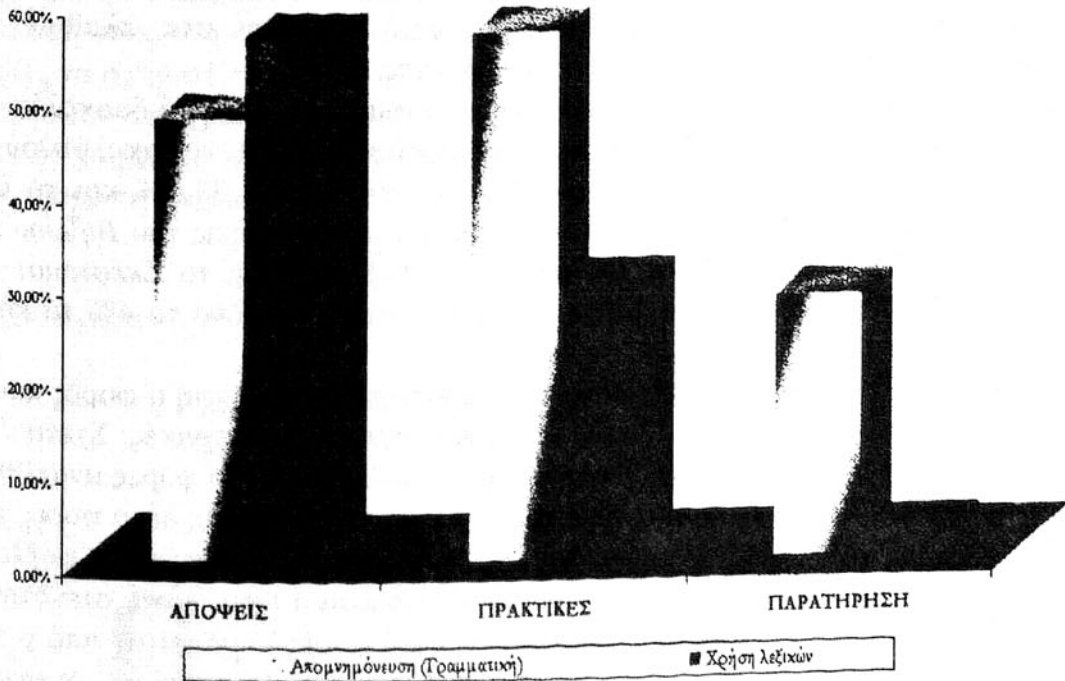
Στην πλειοψηφία τους (72,2%) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδανικές μορφές γλωσσικής διδασκαλίας τις ομαδοσυνεργατικές (εργασία κατά ζεύγη και ομάδες) ή τις συνθετικές εργασίες (project).

Στην πράξη τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν σχεδόν πάντα τις ομαδοσυνεργατικές μορφές και τα σχέδια εργασίας είναι 41,7% και 20,9% αντίστοιχα.

Στην παρατήρηση δεν καταγράψαμε ποτέ την εφαρμογή κάποιου project από τους εκπαιδευτικούς, ενώ ομαδοσυνεργατικές μορφές εργασίας εντοπίσαμε μόνο στις 9 από τις 39 (23%) διδασκαλίες από 5 εκπαιδευτικούς. Όλοι οι παραπάνω εκπαιδευτικοί είχαν τοποθετημένους τους μαθητές τους σε ομάδες. Δύο από αυτούς που είχαν διατεταγμένα τα θρανία τους σε ομάδες δεν ζήτησαν ποτέ από τους μαθητές τους να εργαστούν ομαδικά, ενώ άλλοι δύο το ζήτησαν μόνο μια φορά. Η ομαδική εργασία απουσίασε πλήρως από το ολιγοθέσιο, αγροτικό σχολείο. Ο χρόνος που διατέθηκε για ομαδική εργασία ήταν κάποιες φορές ασφυκτικός, αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια αλληλεπίδρασης και ζύμωσης ανάμεσα στα μέλη των ομάδων.

γ. Μεθοδολογικές επιλογές

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ



γ.1. Γραμματική

Το 47,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές δεν πρέπει να απομνημονεύουν τους γραμματικούς κανόνες, συμφωνεί περίπου ένας στους τέσσερις (23,1%), ενώ σε ποσοστό 29,7% εμφανίζονται ουδέτεροι. Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 ετών τάσσονται πιο ισχυρά υπέρ της απομνημόνευσης από εκείνους που έχουν μικρότερη προϋπηρεσία.

Το 56,6% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δε ζητά από τους μαθητές να απομνημονεύουν και να επαναλαμβάνουν συχνά γραμματικούς κανόνες.

Η παρατήρηση έδειξε 6 εκπαιδευτικούς σε 11 διδασκαλίες από τις 39 (28,2%) και ειδικά στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού απομνημόνευση κανόνων της γραμματικής. Οι δάσκαλοι επιμένουν να ζητούν από τους μαθητές τους να τους πουν τι μέρος του λόγου είναι η τάδε ή η δείνα λέξη και να ξέρουν ένα πλήθος γραμματικών ορισμών «απ' έξω», όπως τι είναι ουσιαστικό, τι επίθετο, κ.λπ., πώς λέγεται η πρόταση που εισάγεται με τον τάδε σύνδεσμο κ.ο.κ. Ο δάσκαλος διαπιστώνει: «Δεν ξέρει κανείς τι είναι οι προθέσεις;» και προσθέτει αμέσως «Θα τις ξέρετε απ' έξω από εδώ και στο εξής».

Καταθέτουμε εδώ δύο ενδιαφέρουσες επισημάνσεις:

α. Το 44,8% των δασκάλων θέλει τη γραμματική να διδάσκεται ως αυτοτελές μάθημα και μάλιστα σε άλλη ώρα από εκείνη της γλώσσας.

β. Το 52,9% συμφωνεί με την άποψη ότι "γνωρίζω καλά τη γλώσσα" σημαίνει πρώτα και κύρια "γνωρίζω καλά τη γραμματική και το συντακτικό της".

γ.2. Γραπτός - προφορικός λόγος

Το 38,9% των εκπαιδευτικών δε συμφωνεί με την άποψη ότι ο γραπτός λόγος πρέπει να καλλιεργείται περισσότερο από τον προφορικό κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Το 27,9%, όμως, συμφωνεί και το 33,2% είναι ουδέτερο.

Το 48% δήλωσε ότι συμφωνεί με την ανάγκη ο γραπτός λόγος να διδάσκεται σε ξεχωριστή ώρα ως αυτοτελές αντικείμενο, όπως γίνονταν στα πλαίσια της παραδοσιακής μεθόδου με τη διδασκαλία της έκθεσης.

Ως προς τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται διαφάνηκε ότι στη διδασκαλία της γραφής κυριαρχεί η καθοδηγούμενη γραφή με ποσοστό 65,8% και ακολουθούν η «μεγαλόφωνη» γραφή με 34,9%, το ανεξάρτητο γράψιμο με 31,5% και το από κοινού γράψιμο με 28,4%. Ακόμη, σύμφωνα και με τις υποδείξεις του *Βιβλίου του δασκάλου*, το 78,9% μας δήλωσε ότι σπάνια ή ποτέ αναθέτει το *Σκέφτομαι και Γράφω* ως εργασία στο σπίτι, το 17,1% μερικές φορές, ενώ μόνο το 4% το κάνει συχνά.

Στην παρατήρηση καταγράψαμε μόνο την καθοδηγούμενη γραφή 6 φορές και το ανεξάρτητο γράψιμο 1, δυο παραδοσιακές ως επί το πλείστον τεχνικές. Σχετικά με το *Σκέφτομαι και γράφω*: από τις 15 φορές που το συναντήσαμε 5 φορές ανατέθηκε ως εργασία στο σπίτι και 10 φορές διδάχτηκε στο σχολείο. Από τις δέκα φορές που διδάχτηκε στο σχολείο παρακολούθησαμε τις επτά, γιατί τις άλλες τρεις φορές οι δάσκαλοι ανέβαλαν τη διδασκαλία του για άλλη διδακτική ώρα, λόγω στενότητας χρόνου. Ο χρόνος διδασκαλίας του σε αυτές τις επτά φορές κυμαινόταν από 6 έως 32 λεπτά με μέσο όρο τα 19, χρόνος όχι αρκετός για τρεις διδασκαλίες, οι οποίες διακόπηκαν από το κουδούνι.

Στο άλλο σκέλος του γραπτού λόγου, την ανάγνωση, η μεγαλόφωνη ανάγνωση με ποσοστό 75,9% δείχνει τις προτιμήσεις των δασκάλων. Η σιωπηρή ανάγνωση (ανεξάρτητο διάβασμα) δηλώθηκε τρίτη στη σειρά με 47,4%, πίσω από την καθοδηγούμενη ανάγνωση (51,9%) και μπροστά από το από κοινού διάβασμα (43%).

Στην παρατήρηση η παραδοσιακού τύπου μεγαλόφωνη ανάγνωση κυριάρχησε συντριπτικά. Δεν απουσίασε από καμία από τις 39 διδασκαλίες· διαφοροποιούνταν μόνο ως προς το χρόνο διάρκειάς της. Η σιωπηρή ανάγνωση είναι η δεύτερη συχνότερα χρησιμοποιούμενη με 7 δασκάλους να την υιοθετούν για 11 φορές, μακράν πίσω της μεγαλόφωνης. Το από κοινού διάβασμα και η καθοδηγούμενη ανάγνωση, εντοπίστηκαν η μεν πρώτη σε δυο δασκάλους στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού 5 συνολικά φορές και η δεύτερη σε μια εκπαιδευτικό μόνο 1 φορά.

Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου, όπως προκύπτει από την παρατήρηση, περιορίζεται σε «ψευδοσυζητήσεις» και «ψευδοερωτήσεις», δηλαδή σε ερωτήσεις που γίνονται για να ελέγξουμε τις γνώσεις του παιδιού και όχι από ειλικρινές ενδιαφέρον για την άποψη του.

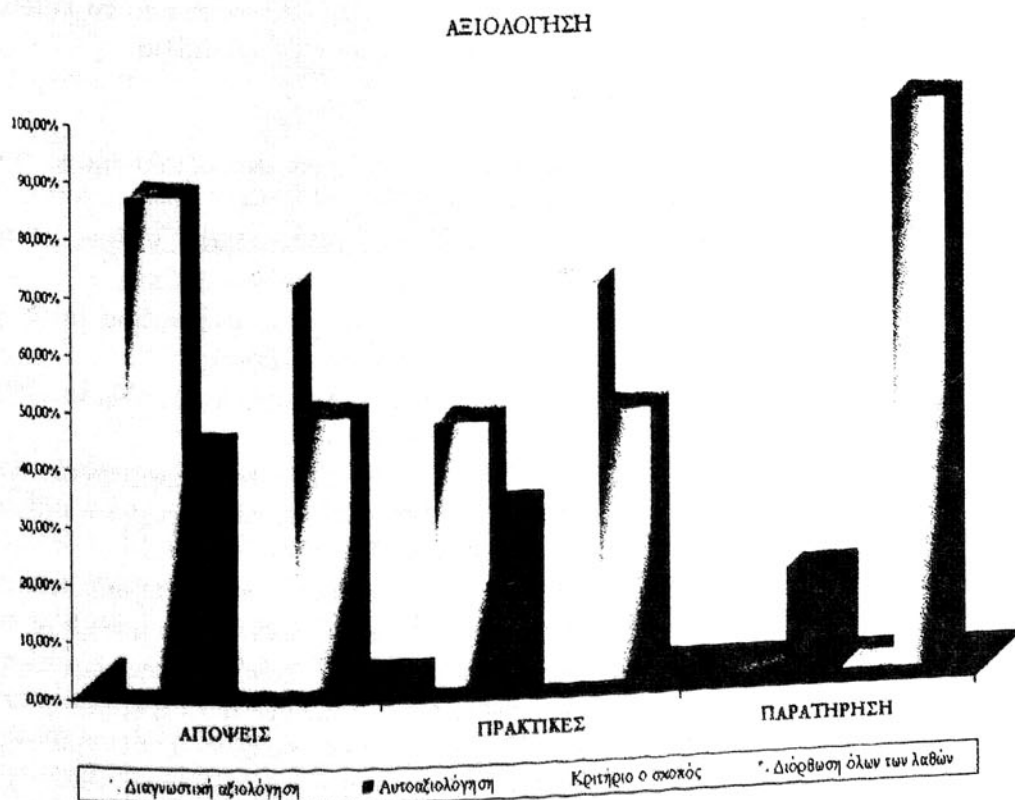
γ.3. Λεξιλόγιο

Στην ερώτηση αν οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιούν λεξικά σε καθημερινή βάση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (55,9%) εμφανίζονται θετικοί, το 17% είναι αρνητικοί και το 27% ουδέτεροι.

Ωστόσο, μόνο το 29,6% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί συχνά λεξικά κατά τη διδασκαλία της γλώσσας, το 41,6% σχεδόν ποτέ και το 28,9% μερικές φορές.

Μόνο μια φορά κατά την παρατήρηση είδαμε να χρησιμοποιούνται λεξικά στις 39 φορές που παραβρεθήκαμε σε γλωσσική διδασκαλία. Η καλλιέργεια του λεξιλογίου γινόταν με το γράψιμο «άγνωστων λέξεων» στον πίνακα και την αντιγραφή τους στη συνέχεια από τα παιδιά. Κάποιοι δάσκαλοι υποχρέωναν τους μαθητές να σχηματίζουν προτάσεις με τις λέξεις αυτές στο σπίτι ή αμέσως μετά την ολοκλήρωση της γραφής της ορθογραφίας στα τετράδιά τους. Τέλος, οι λέξεις της καρτέλας συγκέντρωναν την προσοχή ακόμη μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών όσον αφορά τη γραμματική τους.

δ. Αξιολόγηση



δ.1. Μορφές και τρόποι αξιολόγησης

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί (85,3%) θεωρούν ότι ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει το γλωσσικό επίπεδο της τάξης στην οποία πρόκειται να διδάξει.

Παρά την εντυπωσιακή αποδοχή της διαγνωστικής αξιολόγησης, το 46% των δασκάλων δηλώνει ότι επιχειρεί αξιολόγηση των μαθητών για να διαπιστώσει πόσο καλά κατέχουν το γλωσσικό φαινόμενο που πρόκειται να διδάξει, το 27,2% το κάνει σπάνια ή καθόλου και το 26,9% μερικές φορές.

Η διαγνωστική αξιολόγηση δε διαπιστώθηκε κατά την παρατήρηση.

Η αναγκαιότητα της διόρθωσης των λαθών από τους ίδιους τους μαθητές αναγνωρίζεται από το 41,9% των εκπαιδευτικών.

Το 55,7% των εκπαιδευτικών, όμως, δήλωσαν ότι διορθώνουν σχεδόν πάντα οι ίδιοι τα λάθη των μαθητών, το 30,9% υιοθετεί την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, το 19% προτιμά συχνά την ετεροαξιολόγηση και το 15,6% την ομαδική αξιολόγηση των λαθών.

Η παρατήρηση έδειξε στις 26 από τις 39 διδασκαλίες (66,6%) ότι οι δάσκαλοι (9 στους 13) διόρθωσαν πάντα μόνοι τους τα τετράδια της ορθογραφίας των μαθητών τους. Η αυτοαξιολόγηση καταγράφηκε σε 7 διδασκαλίες (17,9%) 4 εκπαιδευτικών, η ετεροαξιολόγηση εντοπίστηκε μόνο μια φορά και ποτέ η ομαδική αξιολόγηση. Η αυτοδιόρθωση της ορθογραφίας γινόταν συνήθως ως εξής: ο δάσκαλος διάβαζε την ορθογραφία στην τάξη, σήκωνε ένα μαθητή στον πίνακα για να γράψει ξανά την ορθογραφία, διορθώνονταν τα τυχόν λάθη από το δάσκαλο και τους μαθητές και μετά οι τελευταίοι άνοιγαν τα τετράδιά τους και διόρθωναν τη δική τους ορθογραφία συμβουλευόμενοι τον πίνακα. Ή ζητούσαν οι δάσκαλοι από τα παιδιά να διορθώσουν την ορθογραφία τους συμβουλευόμενα το σχολικό βιβλίο.

δ.2. Γλωσσικό λάθος

Το 70% των εκπαιδευτικών θεωρεί ως το κυριότερο κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών την αποτελεσματικότητά του.

Σχεδόν το ίδιο ποσοστό, 69,3%, δηλώνει ότι το σπουδαιότερο κριτήριο με το οποίο αξιολογεί ένα κείμενο είναι ο σκοπός για τον οποίο αυτό παράχθηκε.

Η παρατήρηση όμως έδειξε ότι τους εκπαιδευτικούς τους ενδιαφέρει μόνο η διόρθωση του «γραμματικού» και όχι του «επικοινωνιακού» λάθους.

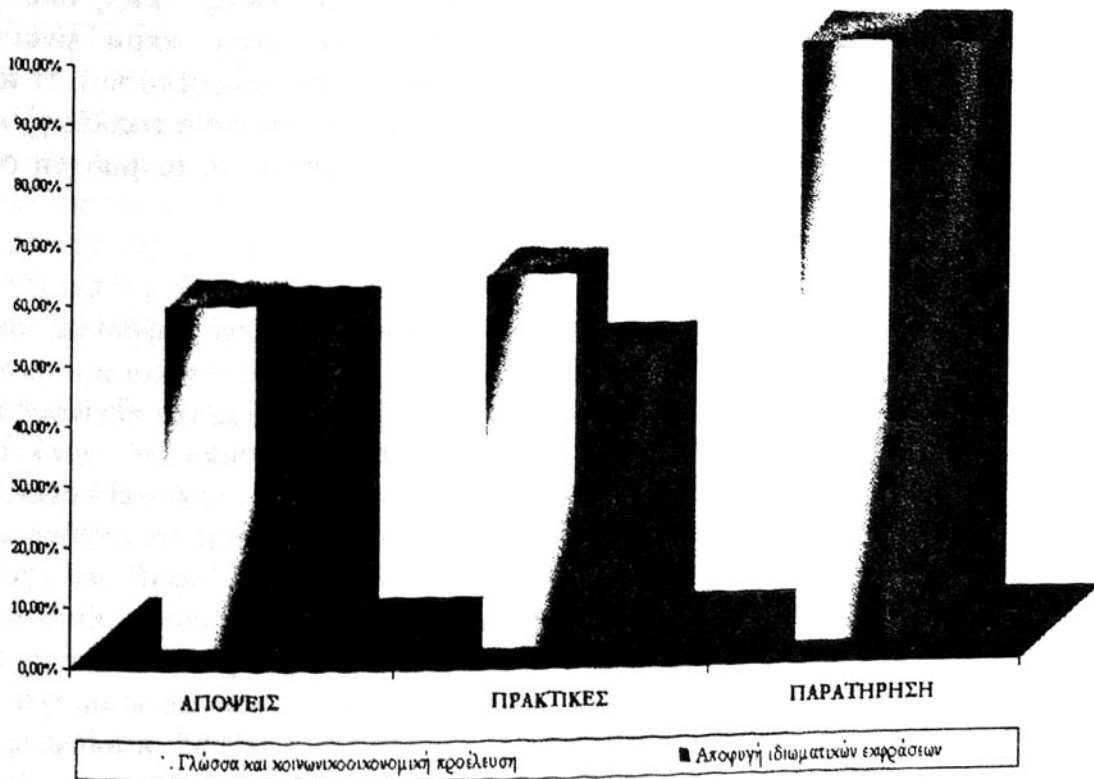
Το 47,2% των εκπαιδευτικών διαφωνεί ότι πρέπει να διορθώνονται όλα τα λάθη που εντοπίζει ο δάσκαλος στο γραπτό λόγο των μαθητών του.

Όταν κλήθηκαν να απαντήσουν αν διορθώνουν όλα τα γραμματικά και συντακτικά λάθη των μαθητών τους, το 47,3% δήλωσε ότι το κάνει συχνά ή πάντα, το 26,8% μερικές φορές και το 25,9% ποτέ ή σπάνια.

Κατά την παρατήρηση διαπιστώσαμε ότι η προσοχή των εκπαιδευτικών εστιζόταν στα γραμματικά, ορθογραφικά και συντακτικά «λάθη» των μαθητών, το βαθμό κατοχής δηλαδή και συμμόρφωσης προς τους κανόνες της σχολικής γραμματικής. Αν υπήρχαν τέτοια, προκαλούνταν η «διορθωτική» παρέμβαση του δασκάλου: στον πίνακα με τις κλίσεις των ρημάτων, στο τετράδιο με τις χρονικές αντικαταστάσεις, στη φωτοτυπία με τις επιπλέον γραμματικές ασκήσεις. Ανάλογη και αυστηρότερη, ίσως, ήταν η παρέμβαση στην ορθογραφία των μαθητών. Η ορθογραφία και οι λέξεις της καρτέλας διορθώνονταν με ευλάβεια και όλα τα λάθη επισημαίνονταν από το μολύβι του δασκάλου, ενώ ακολουθούσε και λεκτική ή αριθμητική της βαθμολόγηση. Τα ορθογραφικά λάθη επισημαίνονταν μαζί με τα συντακτικά και στη διόρθωση των κειμένων του *Σκέφτομαι και γράφω*, ή των γραπτών εργασιών των μαθητών.

ε. Η γλωσσική ποικιλία

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΙΑ



Το 56,4% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί ότι ο βαθμός κατοχής της γλώσσας των μαθητών εξαρτάται από την κοινωνικοοικονομική προέλευση των οικογενειών τους.

Στην πράξη το 61,7% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ενδιαφέρεται και μαθαίνει την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών.

Από την παρατήρηση συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ενήμεροι για την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών τους, κυρίως όπου οι δάσκαλοι διαμένουν στις περιοχές που διδάσκουν ή όπου υπηρετούν για αρκετά χρόνια στο ίδιο σχολείο. Ωστόσο, δεν φάνηκε να τους απασχολεί έντονα, συγκριτικά π.χ. με τη σχολαστική διδασκαλία των γραμματικών ασκήσεων του βιβλίου.

Το 55,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές δεν θα έπρεπε να αποφεύγουν να μιλούν στο σχολείο με τον τρόπο που μιλούν έξω από αυτό, το 28% δήλωσε ουδετερότητα για το θέμα αυτό και το 16,7% δεν αποδέχεται τη χρήση ιδιωματικών εκφράσεων από τους μαθητές στο σχολείο.

Σε ποσοστό 48,8% οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι δε συνηθίζουν να διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν αυτοί χρησιμοποιούν εκφράσεις του ιδιαίτερου κοινωνικού ή

γεωγραφικού τους περιβάλλοντος, ωστόσο το 29,7% παρεμβαίνει διορθωτικά μερικές φορές και το 21,6% συχνά.

Στην παρατήρηση δεν καταγράψαμε ποτέ διαλεκτική προφορά ούτε από την πλευρά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ούτε από την πλευρά των μαθητών κατά τις 78 ώρες που βρισκόμασταν μέσα στις σχολικές αίθουσες, εκτός από μία περίπτωση. Η δασκάλα σχολείου αγροτικής περιοχής ρωτά: «πού είναι το γουρούνι;» και ένας μαθητής απαντά: «στο κουμάσι» (= στο χοιροστάσιο). Η τάξη ξέσπασε σε γέλια, πράγμα που δείχνει ότι όλοι γνώριζαν τη σημασία της λέξης, κι η δασκάλα ήταν «χαλαρή» στην αντίδρασή της και δεν διόρθωσε το μαθητή ούτε επέμεινε στο άκουσμα της λέξης «χοιροστάσιο».

Συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνας θεωρούμε ότι είναι ιδιαιτέρως ενδιαφέροντα, αφού δείχνουν τη μεγάλη απόσταση που χωρίζει αυτούς που σχεδιάζουν και προτείνουν προς υλοποίηση προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας και εκείνους που καλούνται να τα εφαρμόσουν, χωρίς να είναι πάντα έτοιμοι γι' αυτό (πβ. Χαραλαμπίδης 2004). Η απόσταση αυτή μεγαλώνει αν αναλογιστεί κανείς ότι από το 1999 στα πλαίσια μιας νέας εκπαιδευτικής αλλαγής το πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας σε επίπεδο διακηρύξεων τουλάχιστον, αφού δεν έχουμε ακόμα το διδακτικό υλικό στα σχολεία για να μπορούμε να το κρίνουμε, κινείται σε πιο επικοινωνιακή κατεύθυνση. Η καθόλου ενθαρρυντική πραγματικότητα που καταθέσαμε με αριθμούς στον περιορισμένο χρόνο μιας ανακοίνωσης οδηγεί στο συμπέρασμα ότι είκοσι χρόνια μετά τη μεταρρύθμιση του 1982-85 οι απόψεις και πρακτικές των δασκάλων της έδρας παραμένουν ακόμα κατά το πλείστον παραδοσιακές. Δηλαδή χωρίς να έχουμε εμπεδώσει μια αλλαγή οδηγούμαστε το ίδιο ανέτοιμοι στην εφαρμογή μιας άλλης. Οι ισχυρισμοί αυτοί επιβεβαιώνονται εύκολα από τον καλόπιστο παρατηρητή, αν αντιστοιχήσει τις αρχές της δομιστικής ή της επικοινωνιακής προσέγγισης που θα συναντήσει σε ένα εγχειρίδιο μεθοδολογίας της γλωσσικής διδασκαλίας με όσα πριν λίγο αναφέραμε.

Είναι προς διερεύνηση ο λόγος για τον οποίο παρατηρείται αυτή η αναντιστοιχία. Ποιος φταίει; Οι σχεδιαστές των προγραμμάτων, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί; Σημασία δεν έχει ο απλός καταλογισμός ευθυνών· το ζητούμενο είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίησή του να συγκλίνουν, αν όχι να ταυτίζονται. Κι αυτό είναι έργο όλων των εμπλεκομένων. Πρέπει εκείνοι που σχεδιάζουν τα προγράμματα σπουδών να φροντίζουν, ώστε μέσω των σχολικών συμβούλων –ή όπως αλλιώς κρίνουν πρόσφορο– οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται, να πείθονται για την ορθότητα των συγκεκριμένων κάθε φορά επιλογών και να βοηθιούνται στην υλοποίησή τους. Προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να κινηθούν όλοι όσοι έχουν ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, για να μη μένουν κενό γράμμα οι διακηρυσσόμενες κάθε τόσο αλλαγές στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Μήτσης, Ν. 1996. *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.
Παπαρίζος, Χ. 1990. *Επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.

- Τοκατλίδου, Β. 1994. *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών* (4η εκδ.).
Αθήνα: Οδυσσέας.
- ΦΕΚ 303/τ.Β' (13-03-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*.
- ΦΕΚ 1366/τ.Β' (18-10-2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*.
- ΦΕΚ 1373/τ.Β' (18-10-2001). *Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας Δημοτικού*.
- ΦΕΚ 93/τ.Β' (10-02-1999). *Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Προ-Δημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο*.
- Φραγκουδάκη, Α. 1987. *Γλώσσα και ιδεολογία* (3η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. 1997. *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. 2004. *Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής*. Ανακτήθηκε τον Μάρτιο του 2004 από <http://abnet.agrino.org>
- Bernstein, B. 1991. *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών (2η έκδ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Halliday, M.A.K. 1978. *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hymes, D. 1972. "On communicative competence". In J. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Labov, W. 1972. *Language in the inner city: studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kress, G. 1994. *Learning to write*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Λέξεις-κλειδιά: διδακτικά μέσα, διδακτικές τεχνικές, διδακτική μεθοδολογία, αξιολόγηση, γλωσσική ποικιλία