

ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
«ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ»

Α' Έτος / Α' Εξάμηνο

## Χαράλαμπος Γούτσος

A.M. 0201035

Μάθημα: «Ο Γραμματισμός (ανάγνωση-γραπτή έκφραση)  
στο Δημοτικό Σχολείο»

Καθηγήτρια: Π. Παπούλια - Τζελέπη

# Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ



Πάτρα Ιανουάριος 2003

**Χαράλαμπος Κ. Γούτσος**

**Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ  
ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT  
ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ  
ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ**

*Πάτρα Ιανουάριος 2003*

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

1. Προβλήματα με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση .....	3
2. Θεωρητικό υπόβαθρο .....	5
2.1 Χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου .....	5
2.2 Διδασκαλία του γραπτού λόγου .....	7
2.3 Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία του γραπτού λόγου .....	9
3. Η μέθοδος project .....	13
3.1 Παρουσίαση της μεθόδου.....	13
3.2 Προϋποθέσεις εφαρμογής της μεθόδου .....	14
3.3 Όρια της μεθόδου project.....	15
4. Εφαρμογή της μεθόδου project:	
Ένα project για την Γ' τάξη.....	16
4.1 Προβληματισμός-Αφόρμηση .....	16
4.2 Σχεδιασμός-Στοχοθεσία .....	17
4.3 Υλοποίηση.....	18
4.3.1 Σύντομη περιγραφή .....	18
4.3.2 Αναλυτική περιγραφή .....	19
4.3.2.1 Προκαταρκτικές δραστηριότητες.....	19
4.3.2.2 Επιλογή θέματος .....	20
4.3.2.3 Προετοιμασία συγγραφής .....	20
4.3.2.4 Διαδικασία συγγραφής.....	22
4.3.2.5 Σύνδεση με άλλα μαθήματα.....	24
4.3.3 Μορφοποίηση .....	25
4.3.4 Τελική παρουσίαση - Αξιολόγηση .....	25
5. Εκτιμήσεις – Συμπεράσματα .....	26
Βιβλιογραφία .....	28

## **1. Προβλήματα με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

**Η** διδασκαλία του γραπτού λόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας μας έχει διανύσει μια μακρά πορεία, παρακολουθώντας στενά την εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως έχει υποστηριχθεί (Μάνδαλος & Παπαχρίστος 1991, Παπαρίζος 1995), υπήρξε μια ριζική μετάβαση από τον αυταρχισμό και τον αποκλεισμό κάθε ελεύθερης έκφρασης στην ολοκληρωτική απουσία κάθε εποικοδομητικής παρέμβασης για την εκμάθηση του γραπτού λόγου και μεθοδικής υποστήριξης στις διδακτικές διαδικασίες παραγωγής του. Η διδακτική αντιμετώπιση του γραπτού λόγου σημειώνει αντίστοιχα μια διακύμανση από σημεία απόλυτου ελέγχου, χειραγώγησης, άκρατης ηθικολογίας και απόλυτης καθοδήγησης (λ.χ. στα πρότυπα των Γεωργούλη, Εξαρχόπουλου, Κίτσου) στην έλλειψη στρατηγικής, οργάνωσης και σχεδιασμού της διδασκαλίας του (ΥΠΕΠΘ 1987: σελ.9-106).

Είναι ενδεικτικό ότι οι δύο κύριες ονομασίες της γραπτής έκφρασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας εκφράζουν τις δύο αντίθετες τάσεις της διδακτικής της: από τη μία, η κλασική «έκθεση» ή «έκθεση ιδεών», που εκφράζει την αντίληψη ότι η γραπτή έκθεση ισοδυναμεί με στατική παρουσίαση (κυρίως ιδεών και επιχειρημάτων) και όχι με μια δυναμική επεξεργασία πληροφοριών («εκθέτω κάτι έτοιμο από πριν») και, από την άλλη, το νεότερο «Σκέφτομαι και γράφω», που δίνει έμφαση στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου αλλά και σε μια ατομοκεντρική αντίληψη για αυτή την παραγωγή («ό,τι σκέφτομαι, το γράφω»).

Είναι σαφές ότι, ανάλογα με τις αντιλήψεις της εποχής και την επιστημονική τοποθέτηση των υπεύθυνων της εκπαιδευτικής πολιτικής, η διδασκαλία της γραπτής έκφρασης έχει λάβει, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη μορφή της, αντίστοιχο προσανατολισμό. Γεγονός είναι ότι, όπως αποδεικνύεται μέχρι σήμερα, η αποτελεσματικότητά της δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αξιόπαινη, ούτε καν ανεκτή. Η πόλωση που υπογραμμίστηκε πιο πάνω υπήρξε υπεύθυνη, από τη μια, για μια στένωση ιδεών και καταστάσεων και, από την άλλη, άφησε εκτός διαδικασιών μια σειρά εκφράσεων και διαδικασιών χειρισμού της πληροφορίας.

Ειδικότερα, η κριτική που μπορεί να γίνει στη σημερινή κατάσταση επικεντρώνεται στα ακόλουθα σημεία:

Η γραπτή έκφραση των μαθητών επιχειρείται, στο τέλος συνήθως της ενότητας, πάνω σε θέμα συναφές με τη θεματική της ενότητας. Υποτίθεται ότι δουλεύοντας το κείμενο και τις ασκήσεις της ενότητας οι μαθητές πήραν ερεθίσματα και αφομοίωσαν γλωσσικό υλικό, απέκτησαν δηλαδή την υποδομή, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις γραφής του θέματος που τους προτείνεται. Το πρόβλημα που δημιουργείται είναι ότι οι μαθητές

καλούνται να εκφραστούν γραπτά χωρίς να έχουν κάποιο επικοινωνιακό στόχο. Και σ' αυτή την περίπτωση γράφουν για το δάσκαλο και όχι για να ικανοποιήσουν κάποια επικοινωνιακή τους ανάγκη. Τα κείμενα που παράγουν, καθώς στερούνται οποιασδήποτε επικοινωνιακής προοπτικής, καταντούν να είναι ουδέτερα και αδιάφορα και να μην εξυπηρετούν άλλη λειτουργία εκτός από το να χρησιμεύουν για να αξιολογείται η ανταπόκριση των μαθητών τις σχολικές τους υποχρεώσεις.

Ο τρόπος με τον οποίο έχουν σχεδιαστεί τα μαθήματα, οι επιλογές ως προς το περιεχόμενο και ο προσανατολισμός που δίνεται στο δάσκαλο με τις οδηγίες των βιβλίων του δασκάλου, οδηγούν σε μια διδακτική πρακτική, η οποία αναιρεί στην πράξη όσα ορθά αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως επιδιώξεις του γλωσσικού μαθήματος.

Θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι σχετικά με τη συνύπαρξη και την επικοινωνιακή λειτουργία των δύο μορφών της γλώσσας, προφορικής και γραπτής, επικρατεί σύγχυση στο ευρύ κοινό, η οποία δυστυχώς παρατηρείται και στους εκπαιδευτικούς. Η σύγχυση αυτή επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη στάση τους κατά τη διδασκαλία και τους οδηγεί σε λανθασμένες επιλογές, είτε αυτές αφορούν τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών, είτε τη δική τους. (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997)

Με αυτή την έννοια, το «Σκέφτομαι και γράφω» όπως εφαρμόζεται σήμερα μπορεί να χαρακτηριστεί α) ατομοκεντρικό, εφόσον δεν ενθαρρύνει τη συνεργασία της τάξης γύρω από ένα κοινό θέμα εργασίας και δεν διευκολύνει συνεργασίες, β) γλωσσοκεντρικό, εφόσον δεν εντάσσεται εύκολα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μάθησης που θα άπτεται όλου του αναλυτικού προγράμματος, πέρα από τη στενή θεματική του βιβλίου «Η γλώσσα μου» και γ) αφηγηματοκεντρικό, εφόσον δίνει έμφαση στην περιγραφή ιστοριών και καταστάσεων και όχι στην ευρύτερη διαχείριση της πληροφορίας.

Για να αντιμετωπισθούν αυτές οι αγκυλώσεις της διδασκαλίας του γραπτού λόγου, είναι αναγκαίο να επεξεργαστούμε μια σειρά μεθόδων που θα μας επιτρέψουν να καλλιεργήσουμε ένα διαφορετικό προσανατολισμό. Όπως υποστηρίζεται στην παρούσα εργασία, η μέθοδος project αποτελεί μια από τις πιο χρήσιμες τεχνικές για το σκοπό αυτό. Για να κατανοήσουμε όμως το ρόλο και τις δυνατότητές της είναι απαραίτητο να στραφούμε, πρώτα, στα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου και, δεύτερον στη διδασκαλία του, με έμφαση στα σύγχρονα μοντέλα που προτείνονται για το γραπτό λόγο και έκφραση (ενότητα 2). Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα κύρια χαρακτηριστικά της μεθόδου project (ενότητα 3). Τέλος, θα αναφερθούμε αναλυτικά σε μια συγκεκριμένη εφαρμογή της μεθόδου στη διδασκαλία του γραπτού λόγου στην Γ' τάξη (ενότητα 4) και θα αξιολογήσουμε την εφαρμογή της μεθόδου project, βγάζοντας γενικότερα συμπεράσματα (ενότητα 5).

## **2. Θεωρητικό υπόβαθρο**

### **2.1 Χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου**

**Ο** γραπτός λόγος αποτέλεσε και αποτελεί σημαντικό και καθοριστικό σημείο της ανθρώπινης εξέλιξης και του ανθρώπινου πολιτισμού. Σε κάθε μορφή του πολιτισμού τον ακολουθεί, αποτελώντας μια αλληλένδετη και αναπόσπαστη έκφραση του (Μπαμπινιώτης 1986, Πόρποδας 2002).

Ο γραπτός λόγος και η σκέψη ακολουθούν αμφίδρομη σχέση δυναμικής και ανάπτυξης. Ακολουθώντας σε κάθε κοινωνία τον προφορικό λόγο, ο γραπτός ακολουθεί μια σαφή εξελικτική πορεία σε συνδυασμό με την ανάγνωση (Πόρποδας 2002). Γι' αυτό το λόγο, είναι απαραίτητο να επικεντρώσουμε την προσοχή μας στις διαφορές που έχουν διαπιστωθεί στη βιβλιογραφία ανάμεσα στον γραπτό και τον προφορικό λόγο.

Η κατάκτηση της γλώσσας από τον άνθρωπο εικάζεται ότι εμφανίστηκε εδώ και πενήντα χιλιάδες χρόνια, δηλαδή στην παλαιολιθική εποχή. Αυτό έγινε πραγματικότητα με την ολοκλήρωση της διαμόρφωσης του ανθρώπινου σώματος μέσω της όρθιας στάσης στον homo sapiens και την ανάπτυξη των απαιτούμενων οργάνων. Ο γραπτός λόγος, από την άλλη, διένυσε πορεία 20 χιλιάδων χρόνων περίπου ως εικονικές αναπαραστάσεις, με πλήρη μορφοποίηση το 3500 π.Χ. (Πόρποδας 2002). Όπως επισημαίνει ο ίδιος συγγραφέας η εκμάθησή του ήταν σύμφωνη και διαχρονικά παράλληλη με τις κοινωνικές αντιλήψεις και την εξέλιξη των διαφόρων κοινωνιών στο πέρασμα του χρόνου. Έτσι, διαπιστώνονται σε μεγάλες χρονικές περιόδους φαινόμενα αποκλεισμού μεγάλων κοινωνικών ομάδων από τη μάθηση και το χειρισμό του και απομάκρυνση από τα όποια ευεργετήματα προσφέρει.

Εξαιτίας αυτής της ιστορικής ιδιοτυπίας, ο γραπτός λόγος αντιμετωπίστηκε κατά καιρούς ως θεματοφύλακας του προφορικού, ιδίως σε ιστορικές στιγμές και σε λαούς που θεωρούν ότι κινδυνεύει η γλώσσα τους, κυρίως από εξωτερικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, η παλαιότερη γλωσσολογική περιγραφή γλώσσας που διαθέτουμε προέρχεται από τον Ινδό γραμματικό Panini κατά τον 4<sup>ο</sup> π.Χ. αι. στη Σανσκριτική γλώσσα, σε μια περίοδο που αυτή άρχισε να αποστασιοποιείται από την αρχική της μορφή και να εξελίσσεται (Μπαμπινιώτης 1986). Ανάλογη πορεία είχαμε και για την ελληνική γλώσσα. Η γλώσσα της Αλεξανδρινής εποχής άρχισε να διαφοροποιείται από τη γλώσσα των κλασικών χρόνων. Η ανάγκη, όμως, μελέτης των έργων των κλασικών συγγραφέων με την αντίληψη ότι η πολιτιστική παρακμή της εποχής οφειλόταν κυρίως στην παρακμή της γλώσσας, συνέβαλε στο να επιχειρηθεί για πρώτη φορά η περιγραφή της γραμματικής δομής της Αττικής διαλέκτου. Για να γίνει αυτό δημιουργήθηκε μια νέα αυτοτελής επιστήμη, η οποία ονομάστηκε «γραμματική». Το 100 π.Χ. έχουμε το πρώτο γνωστό έργο που κωδικοποιεί τη νέα επιστήμη με το

βιβλίο του Διονυσίου Θράκα, τη «Γραμματική Τέχνη». Αντίστοιχα, πρώτος συντάκτης νεοελληνικής γραμματικής ήταν ο Κερκυραίος παπάς στη Βενετία Νικόλαος Σοφιανός, πριν από τα 1550, μια περίοδο που ο προφορικός λόγος άρχισε πάλι να αποκλίνει σημαντικά από τη γραπτή κωδικοποίησή του. Οι μελέτες φιλολόγων και διανοουμένων των τελευταίων χρόνων της τουρκοκρατίας και μετά, στα πρώτα χρόνια του ελεύθερου εθνικού βίου, όπως των Αδαμαντίου Κοραή, Άνθιμου Γαζή και άλλων, μας δίνουν τη γραμματική της καθαρεύουσας. Τέλος, από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αι. και για τις επόμενες δεκαετίες, με τις προσπάθειες των Καταρτζή, Χριστοπούλου, Βηλαρά, Σολωμού, Βαλαωρίτη, Ψυχάρη, Παλαμά, Κακριδή, Τριανταφυλλίδη και πολλών άλλων, διαμορφώνεται η γραμματική της δημοτικής γλώσσας, ακολουθώντας τις εξελίξεις του προφορικού λόγου.

Όπως στην ιστορική πορεία των πολιτισμών διαπιστώνεται η αλληλεξάρτηση προφορικού και γραπτού λόγου, έτσι και από οντογενετικής πλευράς, προφορικός και γραπτός λόγος δεν ακολουθούν ανεξάρτητη πορεία. Είναι δεδομένο ότι κάθε άνθρωπος είναι προγραμματισμένος να μάθει κατά την παιδική του ηλικία τουλάχιστον μια γλώσσα, αρκεί να βρεθεί στο κατάλληλο περιβάλλον (Μπαμπινιώτης 1986). Όπως για κάθε γνώση έτσι και για τη γραφή και τον προφορικό λόγο απαιτούνται βασικές νευροφυσιολογικές και αισθητηριακές προϋποθέσεις (Πόρποδας 2002). Ωστόσο, για την απόκτηση της ικανότητας γραφής απαραίτητη είναι η γνώση της γλώσσας, δηλαδή η γλωσσική ικανότητα στον προφορικό λόγο και, επομένως, η κατάκτηση της γραφής, που επιτυγχάνεται κυρίως στο σχολείο έπεται της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, που πραγματοποιείται σταδιακά από το 1<sup>ο</sup> ως το 5<sup>ο</sup> ή 6<sup>ο</sup> έτος από τη γέννηση του παιδιού.

Από καθαρά συγχρονική άποψη, πρέπει επίσης να διαπιστωθεί ότι ο προφορικός λόγος δεν είναι ισομορφικός με το γραπτό. Με την πάροδο του χρόνου, η σχέση γραφής/ορθογραφίας και προφοράς σταθερά απομακρύνεται. Αυτό δημιουργείται γιατί στις αλλαγές του προφορικού λόγου η γραφή της γλώσσας δεν ακολουθεί ή αποδίδει με μεγάλη καθυστέρηση τις αλλαγές στην προφορά. Βάσει της απόδοσης στη γραπτή γλώσσα των αλλαγών της προφορικής, στην ιστορική πορεία της γλώσσας διακρίνουμε τριών ειδών ορθογραφίες. Η πρώτη είναι η «φωνητική», που αποδίδει πιστά τις αλλαγές. Η δεύτερη, η «φωνολογική», περιορίζεται στην απόδοση των φωνολογικών αντιθέσεων. Τέλος, η «ιστορική», η οποία είναι απομακρυσμένη από την πραγματική φωνητική κατάσταση της γλώσσας και αποτελεί αποτύπωση της αρχικής φωνητικής κατάστασης και ετυμολογίας των λέξεων μιας γλώσσας (Μπαμπινιώτης 1986). Κανένα ορθογραφικό σύστημα δεν είναι αποκλειστικά φωνητικό, φωνολογικό ή ιστορικό αλλά συνδυάζει στοιχεία και από τις τρεις ορθογραφίες. Συνέπεια αυτού είναι οι δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Για παράδειγμα, στα Ελληνικά, οι γλωσσικές αλλαγές στην προφορά δεν ακολουθήθηκαν πάντοτε και στο γραπτό λόγο, με συνέπεια να

παρουσιάζονται ορισμένες ανακολουθίες. Έτσι, μερικοί φθόγγοι (i) γράφονται με διαφορετικά γράμματα (ι, η, οι κ.λπ.), διαφορετικά φωνήματα (s και z στο /kozmos/) γράφονται με το ίδιο γράμμα (σ) και μερικά γράμματα είναι άφωνα (τα διπλά π.χ. μμ). Αποτέλεσμα των ιστορικών αλλαγών είναι ότι, ενώ στην αρχαιότητα η γραφή ήταν περισσότερο φωνητική, σήμερα βασίζεται περισσότερο στην ιστορική ορθογραφία. Αυτό αποτελεί έναν από τους βασικούς λόγους δυσκολίας εκμάθησης του γραπτού λόγου στα Ελληνικά (Πόρποδας 2002). Επιπλέον το ελληνικό αλφάβητο από την αρχαιότητα μέχρι τη σημερινή του μορφή έχει παρουσιάσει σημαντικές αλλαγές. Καταρχήν η αρχαία ελληνική γραφή δεν ξεχώριζε κεφαλαία και μικρά, αλλά η μικρογράμματη γραφή προέκυψε για καθαρά πρακτικούς λόγους τον 9<sup>ο</sup> αιώνα στο Βυζάντιο από την ανάγκη για διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής. Επίσης, ο χωρισμός των λέξεων, οι τόνοι και τα σημεία στίξης σημειώθηκαν αρκετά αργότερα, απόρροια της αλλαγής του τρόπου ομιλίας (Σκαρτσής 1989).

Τέλος, η διαφορά γραπτού και προφορικού λόγου έχει διαπιστωθεί και σε κειμενικό επίπεδο.

Στον προφορικό λόγο, οι διαλεγόμενοι συνήθως μοιράζονται το ίδιο χωρο-χρονικό περιβάλλον, έτσι ώστε η διαμόρφωση του λόγου από τον ομιλητή να επηρεάζεται δραστικά από τον ακροατή και να στηρίζεται σε ένα πλήθος παρακειμενικών εναυσμάτων (π.χ. επιτονισμός, χειρονομίες κ.λπ.) Ο γραπτός λόγος, αντίθετα, στερείται εμφανούς καταστασιακού περιβάλλοντος και δεν μπορεί να στηριχτεί σε ενδείξεις από την πλευρά του αναγνώστη. Ο προφορικός λόγος πλάθεται στιγμή στιγμή και γι' αυτό παρουσιάζει στοιχεία όπως διακοπές, παράλληλη ομιλία, δισταγμούς, επαναλήψεις κ.λπ. ενώ ο γραπτός έχει σχεδιαστεί για να είναι μονιμότερος και ευκολότερος για παραπομπή και έτσι αναπτύσσει πολυπλοκότερα και πιο ολοκληρωμένα λεξικά και συντακτικά χαρακτηριστικά. (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999:65).

## **2.2 Διδασκαλία του γραπτού λόγου**

Τα παραπάνω στοιχεία τεκμηριώνουν την ιδιαιτερότητα του γραπτού λόγου και των χαρακτηριστικών του. Οι δυσκολίες στην κατάκτηση του γραπτού λόγου ανακύπτουν από την ιδιαιτερότητα αυτή. Εκτός από τη «γλωσσική ενημερότητα» που αναφέραμε πιο πάνω στη σχέση μεταξύ ορθογραφικής δομής και ομιλίας, το κοινωνικό, γλωσσικό και μορφωτικό περιβάλλον των μαθητών σχετίζεται με την κατάκτηση του γραπτού λόγου (Πόρποδας 2002). Τα δεδομένα αυτά καθορίζουν αυστηρά το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται η διδασκαλία του γραπτού λόγου.

Η ανάπτυξη της διδασκαλίας του γραπτού λόγου αφετηριακά τοποθετείται στα κλασικά χρόνια με την προσπάθεια των σοφιστών να χειραγωγήσουν το λαό μέσω του λόγου, προφορικού και γραπτού, και την



αντιπαράθεση σ' αυτούς της διαλεκτικής μεθόδου του Σωκράτη. Η αξία του γραπτού λόγου επισημάνθηκε από τον Αριστοτέλη, που αποδεχόμενος τις απόψεις του Σωκράτη εισηγείται τη συστηματική διδασκαλία της γλώσσας μέσω γραπτών ασκήσεων. Με τη μορφή αυτή διασώθηκαν όλα τα επόμενα χρόνια μέχρι την εμφάνιση των Κομένιου, Pestalozzi και Girard, οπότε πέρασε στο σύγχρονο σχολείο η διδασκαλία ανάπτυξης γραπτού κειμένου ως μέσου έκφρασης, με αισθητικά καταξιωμένο τρόπο, προσωπικών βιωμάτων και απόψεων.

Στη σύγχρονη αντίληψη η διδασκαλία του γραπτού λόγου εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του γραμματισμού.

Σήμερα είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε την κατάκτηση του γραμματισμού από το παιδί με τελείως διαφορετικό τρόπο από ό,τι πριν. Αυτό πρέπει να οδηγήσει και σε εντελώς διαφορετικές παρεμβάσεις. Η νέα προοπτική, γνωστή ως ανάδυση του γραμματισμού ή αναδυόμενος γραμματισμός, δημιουργήθηκε από έναν αριθμό αλλαγών και εξελίξεων στον επιστημονικό και κοινωνικό χώρο. (Παπούλια 2001:16)

Στο πλαίσιο του γραμματισμού, απώτερος στόχος του σχολείου είναι η ορθή κατάσταση του γραπτού λόγου, δηλαδή η ανάπτυξή του σε κειμενική μορφή. Τα κείμενα υπόκεινται σε δικούς τους νόμους, οι οποίοι θα πρέπει να ακολουθούνται και να γίνεται αξιοποίηση κειμενικών πηγών διαφορετικής κατεύθυνσης με βάση διάφορες δραστηριότητες.

Στην αντίληψη αυτή συμβάλλει ο επιστημονικός κλάδος της ανάλυσης λόγου, που έχει μεταβάλει ριζικά τις κρατούσες αντιλήψεις και διαμορφώνει καινούργιες αρχές. Συνοπτικά οι συνέπειες των βασικών παραδοχών της προσέγγισης αυτής είναι (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999,264-265):

- Βασική μονάδα ανάλυσης είναι το κείμενο.
- Κύριο πεδίο μελέτης είναι η γλώσσα του κειμένου
- Το κείμενο είναι δομημένο, δηλαδή συστηματικά οργανωμένο.
- Τα κείμενα αποτελούν γλωσσικές μονάδες με νόημα το οποίο προκύπτει θεμελιακά από τη χρήση τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις.
- Το κείμενο αποτελεί συστατικό στοιχείο του άμεσου και ευρύτερου κοινωνιοπολιτισμικού περιβάλλοντος

Επίσης, στη σύγχρονη πραγματικότητα κύριος παράγοντας που επηρεάζει το γραπτό λόγο είναι η εμφάνιση και ανάπτυξη του ηλεκτρονικού λόγου με τη συνεχή εξέλιξη των τεχνολογικών υλικών και της ψηφιακής τεχνολογίας. Έτσι κύριο ζητούμενο είναι η μετάδοση και αποθήκευση των γραπτών και μη δεδομένων και πληροφοριών.

Η αναγκαιότητα για τη διδασκαλία και καλλιέργεια του γραπτού λόγου στην ελληνική εκπαίδευση με βάση αυτές τις προϋποθέσεις όχι μόνο δεν έχει βάθος χρόνου, αλλά και καμιά εφαρμογή. Ένας λόγος γι' αυτό είναι ότι τα επιστημονικά δεδομένα των διανοητικών διαδικασιών και προϋποθέσεων για τη διδακτική κατοχύρωση της γραπτής έκφρασης είναι σχετικά πρόσφατα. Γενικά μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η γραπτή

έκφραση τους τρεις τελευταίους αιώνες έχει συνδεθεί με ό,τι είναι γνωστό ως έκθεση (composition). Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1913 ο γραπτός λόγος διδασκόταν στις τάξεις Ε' και Στ', ενώ από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1969 διδασκόταν και στις μικρότερες τάξεις - με τη μορφή «ημερολογίου» στις δυο μικρότερες. Στα Αναλυτικά Προγράμματα του 1982 μπήκε η σημερινή μορφή του Γραπτού Λόγου ως «Σκέφτομαι και Γράφω»

Σήμερα λοιπόν, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, σε κάποιες ενότητες του βιβλίου «Η Γλώσσα μου» υπάρχει ένα θέμα για «Σκέφτομαι και γράφω», που συνήθως έχει σχέση με το κείμενο που διδάσκεται. Οι μαθητές αμέσως μετά την επεξεργασία του κειμένου, σε λίγα λεπτά θα πρέπει να αναπτύξουν τις σκέψεις τους, σε ένα θέμα που είναι σαφές ότι δεν τους ενδιαφέρει. Η βοήθεια και η καθοδήγηση του δασκάλου είναι περιορισμένη κυρίως λόγω χρόνου και η διόρθωση σχεδόν ανύπαρκτη (ΥΠΕΠΘ, 1989:19).

Ωστόσο τα καινούργια Α.Π. προσφέρουν χώρο για την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας αλλά και καθοδήγηση όσον αφορά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου (ιστοσελίδα).

### **2.3 Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία του γραπτού λόγου**

Ως τώρα υπήρχε η αντίληψη ότι η διδασκαλία της γραμματικής, δηλ. του γλωσσικού συστήματος, πρέπει να αποτελεί τον πυρήνα του γλωσσικού μαθήματος. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, το παιδί στη σχολική ηλικία ξέρει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα, ενώ αυτό που οφείλει να μάθει ή να συνειδητοποιήσει είναι οι κανόνες που διέπουν τη γραμματική δομή της. Επίσης, υπήρχε η αντίληψη ότι η γνώση αυτών των κανόνων βοηθά στην καλύτερη ή «σωστότερη» χρήση, αλλά και στην ορθογραφία.

Οι σύγχρονες αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της δίνουν έμφαση στη λειτουργική-επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας. Γενικός σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να καταστήσει τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τον κατάλληλο για κάθε περίπτωση τρόπο και να αναπτύξουν κριτική συνείδηση των χρήσεων και των λειτουργιών της.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, μπορεί να είναι «το νέο» για το εκπαιδευτικό μας σύστημα, αλλά δεν είναι καθόλου νέα επιστημονική προσέγγιση. Ο Hymes (από το 1972), με την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας που ανέπτυξε, αποσαφήνισε τις παραμέτρους που συνιστούν το επικοινωνιακό πλαίσιο και προσδιόρισε τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη χρήση της γλώσσας. (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Τονίζοντας ότι η γραμματική ορθότητα δεν αποτελεί ικανή προϋπόθεση για αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία και ότι πιο σημαντικό είναι η προσαρμογή της χρήσης της γλώσσας στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο, συνέβαλε στο να αντιστραφούν οι προτεραιότητες στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας και

να δίνεται έμφαση στη χρήση της γλώσσας και όχι στη μελέτη της γλωσσικής δομής και μάλιστα με τον τυπολατρικό τρόπο που γινόταν έως τότε.

Για τον M. A. K. Halliday, (ιστοσελίδα) γλώσσα και κοινωνία είναι αδιαχώριστες έννοιες και, κατά συνέπεια, δουλειά του σχολείου είναι να διευρύνει το λειτουργικό δυναμικό της γλώσσας των μαθητών/τριών, πράγμα που σημαίνει ότι «οι μαθητές/τριες πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να ελέγχουν τις ποικίλες, λειτουργικά διαφοροποιημένες, μορφές γλώσσας που χρησιμοποιούνται στην κοινωνία». Με βάση την αρχή αυτή, αναπτύχθηκε έντονος προβληματισμός για τη διδασκαλία της γλώσσας που αφορούσε τόσο το περιεχόμενο, το τι πρέπει να διδαχθεί, όσο και τη διδακτική μεθοδολογία, το πώς θα διδαχθεί. Επιδιώχθηκε αφενός να καθοριστούν τα κριτήρια και να υπάρξει τεκμηρίωση των επιλογών στο επίπεδο του περιεχομένου και αφετέρου να αναζητηθούν και να προταθούν οι τρόποι και τα μέσα που στο επίπεδο της διδακτικής πρακτικής θα εξυπηρετούσαν πιο αποτελεσματικά την απόκτηση των καθορισμένων γνώσεων και δεξιοτήτων. Πρόκειται για ζητήματα σύνθετα και πολύπλευρα, τα οποία προσεγγίζονται από πολλές οπτικές γωνίες. Η αμφισβήτηση του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας και η αναζήτηση νέων προσεγγίσεων του γλωσσικού μαθήματος ήταν απόρροια των πολύ σημαντικών εξελίξεων στο χώρο της γλωσσολογίας και των επιστημών που συνδέονται άμεσα και επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων για τη διδακτική της γλώσσας, αλλά και των γρήγορων κοινωνικών μεταβολών που συντελέστηκαν με τις εφαρμογές της πληροφορικής-επικοινωνιακής τεχνολογίας.

Κατ' αρχάς γίνεται σαφές ότι για την αποτελεσματική επικοινωνία δεν αρκεί μόνο η γλωσσική ικανότητα, δηλαδή η γνώση του γλωσσικού συστήματος, αλλά και γνώσεις που επιτρέπουν την προσαρμογή του λόγου στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, η ύπαρξη δηλαδή επικοινωνιακής ικανότητας. Η αντίληψη περί μάθησης είναι διαφορετική από ό,τι σε παραδοσιακού τύπου εκπαίδευση, όπου οι μαθητές/τριες ασκούσαν να κατακτήσουν μεμονωμένα στοιχεία και δομές και μετά να προσπαθήσουν να τα ενσωματώσουν σε ευρύτερες ενότητες για να επικοινωνήσουν. Στην επικοινωνιακή προσέγγιση η κατάκτηση αυτή συνδέεται με τη μάθηση θεωρούμενη ως διαδικασία. Αυτό απαιτεί εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες, όπου θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για πραγματική επικοινωνία. Η γλώσσα των μαθητών έξω από τη σχολική τάξη είναι ζωντανή, αυθόρμητη και δεν περιορίζεται από τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού που περιγράφουν την επίσημη διάλεκτο της γλώσσας. Περιλαμβάνει διάφορες γλωσσικές ποικιλίες, γεωγραφικά ιδιώματα, λαϊκές λέξεις και εκφράσεις της καθομιλουμένης, αργκό κλπ. Είναι φυσικός λόγος όπου οι ομιλητές δεν επικεντρώνουν την προσοχή τους στο πώς θα μιλήσουν, αλλά στο τι θα πουν. Το ύφος και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται εξυπηρετούν τις πραγματικές λειτουργίες της επικοινωνίας, δηλ. εξυπηρετούν την ανάγκη των παιδιών να συνεννοηθούν.

Όπως δείχνει αναλυτικά ο Ματσαγγούρας τα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας γραπτού λόγου συνδέονται στενά με την επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλώσσα (Ματσαγγούρας, 2001).

Για να αναφερθούμε σ' ένα μόνο απ' αυτά, το μοντέλο της «γνωστικής διαδικασίας» των Linda Flower and John R. Hayes υπογραμμίζει ότι η διαδικασία σύνθεσης του γραπτού κειμένου δεν είναι μια απλή προοδευτική κατά επίπεδα διαδικασία, αλλά σύνθεση συστημάτων και υποσυστημάτων, που σημεία τους μπορούν να εμφανιστούν καθ' όλη τη διάρκεια της σύνθεσης. Το μοντέλο αυτό ξεδιαλώνει πολλά σημεία που λαμβάνουν χώρα στην παραγωγή του γραπτού λόγου, αποσαφηνίζει τις νοητικές λειτουργίες που ενεργοποιούνται και αποκαλύπτει τον καθοριστικό ρόλο των σκοπών δια του σωστού τους χειρισμού.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η παραγωγή και ανάπτυξη του κειμένου δεν είναι μια απλή διαδικασία, αλλά αντιθέτως εμπεριέχει δικούς της κώδικες και διαδικασίες, όπως η επαναφορά, η ανασκόπηση, η σύνθεση και οι σκοποί. Κάθε κείμενο χαρακτηρίζεται από μια βαθιά δομή και έναν απώτερο και γενικότερο σκοπό. Ο κάθε σκοπός αποτελείται από ένα δίκτυο υποσκοπών, που όλο αυτό το πλέγμα συντελεί αναλογικά στη σύνθεση του κειμένου. Στην ανάπτυξη του κειμένου θέση στους παράγοντες κατέχουν επίσης το περιβάλλον εργασίας, η μακροπρόθεσμη μνήμη του συγγραφέα και οι διαδικασίες γραφής. Στοιχεία του καλού συγγραφέα είναι ο ικανοποιητικός χειρισμός του κειμένου δια του ελέγχου των σκοπών του και η συνοχή και συνέχεια του κειμένου. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζουν οι γνώσεις του συγγραφέα για το θέμα του κειμένου, κάτι που αφορά κυρίως τα παιδιά, αφού λειτουργίες κατά τη σύνθεση του κειμένου εγκλωβίζουν άλλα σημεία με συνέπεια τελικά να εμφανίζονται αδυναμίες στο γραπτό τους. Τέλος, το σημαντικότερο σημείο είναι το επίπεδο των σκοπών που θέτουν οι συγγραφείς, ο τρόπος που τους χειρίζονται και, ιδίως, η ικανότητα στο χειρισμό του αρχικού και μεγάλου σκοπού (Ματσαγγούρας, 2001:111-114).

Έτσι σε πρακτικό επίπεδο, η επικοινωνιακή προσέγγιση διακρίνεται για την ευελιξία της, καθώς αποδέχεται γενικά κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών. Επίσης, δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών, με την έννοια της εμπλοκής σε επικοινωνιακές δραστηριότητες και γεγονότα, όπου οι συμμετέχοντες δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά παίρνουν πρωτοβουλίες. Μια τέτοια εμπλοκή και ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών προϋποθέτει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, στο πλαίσιο των οποίων ενεργούν με αυτονομία και έξω από τον άμεσο έλεγχο του/της εκπαιδευτικού. Οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να δημιουργούν επικοινωνιακές συνθήκες, στις οποίες να νιώθουν οι μαθητές/τριες την ανάγκη να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα. Κατά τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων συνεργάζονται για να αναζητήσουν στοιχεία και πληροφορίες, τα αξιολογούν και τα ταξινομούν, κάνουν

υποθέσεις και προσπαθούν να τις επαληθεύσουν ή να τις διαψεύσουν, διατυπώνουν και υποστηρίζουν απόψεις, θέτουν προβλήματα και αναζητούν λύσεις. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι μαθητές/τριες έχουν κάθε λόγο να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα και να προσπαθήσουν να εκφραστούν με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των συνομιλητών/τριών ή των αναγνωστών/στριών τους.

Στην επικοινωνιακή προσέγγιση, ο μαθητής προχωρεί σε διάφορες γραπτές εργασίες με αφορμή το συγκεκριμένο κείμενο. Για παράδειγμα, σ' αυτές επιδιώκεται ο μαθητής:

- να πυκνώνει ένα κείμενο, να κάνει την περίληψη του κειμένου, να δίνει έναν τίτλο στο κείμενο ή πλαγιότιτλους σε παραγράφους/ νοηματικές ενότητες του κειμένου
- να οργανώνει το διάγραμμα του κειμένου· να αναπτύσσει μια φράση, μια παράγραφο, ένα επιχείρημα του κειμένου· να ανασκευάζει τα επιχειρήματα του κειμένου και να αναπτύσσει την αντίθετη άποψη
- να μετασχηματίζει ένα κείμενο π.χ. από ένα είδος λόγου σε ένα άλλο.
- να παράγει διάφορα είδη γραπτού λόγου, σε επικοινωνιακό επίπεδο, με έμφαση σε είδη λόγου στα οποία κυριαρχεί ο κριτικός-αποφαντικός τρόπος π.χ. άρθρο, γραπτή εισήγηση, κτλ.
- να γίνει ο/η μαθητής/τρια ικανός/ή χρήστης της γλώσσας με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ακρόαση, την προφορική έκφραση, την ανάγνωση και τη γραπτή έκφραση.

Δραστηριότητες σαν αυτές διαμορφώνουν συνθήκες για την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, επιτρέπουν την ολόπλευρη άσκηση και δεν περιορίζονται μόνο σε κάποια γλωσσική ή επικοινωνιακή πτυχή και κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή τους. Επίσης, δημιουργούν ένα φυσικό πλαίσιο μάθησης, καθώς συνεπάγονται την προσωπική εμπλοκή των μαθητών/τριών στη χρήση της γλώσσας για επικοινωνία. Τέλος, ευνοούν την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς κατά τη διεκπεραίωσή τους οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να ανταλλάσσουν σκέψεις μεταξύ τους και με τον/την εκπαιδευτικό, αλλά και με πρόσωπα εκτός σχολείου και επιτρέπουν τη διεύρυνση των εμπειριών των μαθητών/τριών και ταυτόχρονα τον εμπλουτισμό της γλώσσας τους με νέα εκφραστικά μέσα.

Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της μεθόδου Project όπως θα δείξουμε στη συνέχεια.

### **3. Η μέθοδος project**

#### **3.1 Παρουσίαση της μεθόδου**

**Η** λέξη project προέρχεται από τη λατινική *proicere*, που σημαίνει «σχεδιάζω, σκοπεύω, βάζω κάτι στο μυαλό μου». Επομένως θα λέγαμε ότι σημαίνει ένα σχέδιο εργασίας, που εκπονείται από έναν και εφαρμόζεται από άλλους που συμφωνούν μαζί του ή εκπονείται από προτάσεις, σκέψεις, επιθυμίες πολλών και εφαρμόζεται επίσης από όλους. Στον όρο «μέθοδος project» κυρίαρχη θέση και σημασία έχει η λέξη μέθοδος. Στη διδακτική επιστήμη η λέξη «μέθοδος» σημαίνει το δρόμο που ακολουθεί ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ώστε να πετύχει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους στόχους και τους σκοπούς μιας συγκεκριμένης ενότητας. Η έμφαση δίνεται στον τρόπο της έρευνας, τον τρόπο με τον οποίο κάποιος εκτελεί αυτά που σκέφτηκε.

Η έννοια της μεθόδου project χρησιμοποιήθηκε από τους παιδαγωγούς στις αρχές του αιώνα μας. Πολύ απλά θα λέγαμε ότι η μέθοδος project για την εκπαιδευτική διαδικασία σημαίνει έναν τρόπο ομαδικής εργασίας, στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλα τα μέλη της σχολικής τάξης. Το σημαντικό είναι ότι όχι μόνο συμμετέχουν όλοι αλλά και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους. Όλοι μαζί αποφασίζουν το θέμα που θα τους απασχολήσει, προγραμματίζουν τα βήματα της έρευνάς τους, διεξάγουν από μόνοι τους τις ενέργειες που απαιτούνται για να δοθούν οι απαντήσεις στο πρόβλημα, αναθεωρούν πιθανές αρχικές τους σκέψεις, καταλήγουν τέλος σε αποτελέσματα που τα αξιολογούν και, αν θέλουν, τα κοινοποιούν στην ευρύτερη κοινότητα του σχολείου ή τα δημοσιεύουν στα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Frey 1986).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι στη μέθοδο αυτή δεν έχει και τόσο μεγάλη σημασία το αν θα παραχθεί στο τέλος κάποιο αποτέλεσμα και πόσο σημαντικό θα είναι αυτό, παρόλο που είναι αλήθεια ότι στο τελικό αποτέλεσμα βρίσκεται και η αγωνία του εκπαιδευτικού. Στη μέθοδο αυτή όμως έχει μεγαλύτερη σημασία ο δρόμος που οδηγεί στο όποιο αποτέλεσμα, οι διάφορες εμπειρίες που αποκτά ο μαθητής στην πορεία προς τον αρχικό σκοπό του, εφόσον μέσα από τις διάφορες καταστάσεις που θα συναντήσει, τις εμπειρίες και τις προσπάθειες επίλυσης των προβλημάτων, που φυσικό είναι να ανακλύπουν στην πορεία, πηγάζει τελικά η μόρφωση και η απόκτηση ποικίλων δεξιοτήτων.

Είναι επίσης σκόπιμο να ξεχωρίσουμε τη μέθοδο project από τη γνωστή μας ομαδοκεντρική διδασκαλία ή τη μάθηση σε ομάδες που αναφέρθηκε πιο πάνω, γιατί συχνά επικρατεί σύγχυση με αποτέλεσμα να ταυτίζονται αυτά τα δυο από πολλούς. Σε κάθε διδασκαλία υπάρχει το «τι;», δηλαδή το θέμα ή η διδακτέα ύλη και το «πώς», δηλαδή η μέθοδος. Η ομαδοκεντρική είναι μια μέθοδος, δηλαδή απαντά μόνο στο πώς. Την ύλη την

καθορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα ή στην καλύτερη περίπτωση ο δάσκαλος. Στη μέθοδο project το τι και το πώς συνυπάρχουν. Αυτοί που θα αποφασίσουν με ποιο αντικείμενο θα ασχοληθούν, θα σκεφτούν και θα προγραμματίσουν και τα βήματα έρευνας και σπουδής του αντικειμένου αυτού. Η μέθοδος λοιπόν project είναι κάτι διαφορετικό από τη διδασκαλία με ομάδες εργασίας.

### **3.2. Προϋποθέσεις εφαρμογής της μεθόδου**

Κύριος παράγοντας για την εφαρμογή της μεθόδου project είναι η διαμόρφωση της τάξης και του σχολείου γενικότερα. Είναι σ' όλους γνωστό πόσο πολύ επηρεάζει τη συμπεριφορά των ατόμων και κατ' επέκταση το ίδιο το γεγονός της μάθησης, το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και εργάζεται. Η άνεση του χώρου, η σωστή αισθητική του, η σωστή διάταξη των θρανίων, η ύπαρξη βιβλιοθήκης κ.λπ. αποτελούν βασικά στοιχεία δημιουργίας μιας ατμόσφαιρας κατάλληλης για δημιουργική εργασία και επίτευξη των διδακτικών στόχων. Έτσι, πρώτα απ' όλα, βάζουμε τα θρανία μας αντικριστά ανά δύο και τα παιδιά κάθονται σε ομάδες. Οι ομάδες διαμορφώνονται σύμφωνα με τις προτιμήσεις των παιδιών, φτιάχνοντας ένα κοινωνιόγραμμα. Εδώ μπορεί να υπάρξει κάποια διακριτική παρέμβαση ώστε οι ομάδες να είναι ισοδύναμες.

Ένας άλλος τρόπος ομαδοποίησης μπορεί να γίνει με βάση το μοντέλο της μαθητικής συνεργατικής επιτυχίας. Για να συμπεριληφθεί σε κάθε ομάδα, διαφορετικής απόδοσης μαθητικό δυναμικό και των δύο φύλων, ο/η δάσκαλος /δασκάλα φτιάχνει ένα κατάλογο με τα ονόματα των μαθητών, τα οποία τοποθετεί σε μια σειρά ανάλογα με την προηγούμενη επίδοσή τους. Στη συνέχεια διαιρεί τον κατάλογο σε τέταρτα και φτιάχνει ομάδες παίρνοντας ένα μαθητή από κάθε τέταρτο του καταλόγου. Έτσι δημιουργούνται ομάδες των οποίων η ικανότητα ποικίλλει. Οι ομάδες μπορούν να ανανεώνονται τακτικά, εφόσον τα παιδιά δουλεύουν συνεργατικά στο μεγαλύτερο μέρος των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, γιατί έτσι δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συνεργαστούν σχεδόν με όλους και διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Κάθε ομάδα έχει το δικαίωμα ενός δικού της ονόματος, που θα την ξεχωρίζει από τις άλλες και το οποίο διαλέγουν τα μέλη της.

Μια άλλη ενέργεια που μπορεί να διευκολύνει τη διαμόρφωση της τάξης είναι η «γωνιά πληροφοριών». Στη βιβλιοθήκη που υπάρχει βάζουμε μερικά βιβλία για την ηλικία των παιδιών που δανειζόμαστε από τη βιβλιοθήκη του σχολείου, καθώς και μερικά βιβλία που φέρνουν οι μαθητές. Απαραίτητο είναι ένα λεξικό ορθογραφικό και ετυμολογικό, καθώς και γραμματική της νέας ελληνικής γλώσσας. Επίσης, μπορούμε να τοποθετήσουμε κοντά στη βιβλιοθήκη τραπεζάκια και πάνω τους βάζουμε λευκά χαρτιά, χαρτιά με γραμμές, χρωματιστά χαρτιά, πολλά μολύβια, μαρκαδόρους, χαρτί του

μέτρου, ξύστρες, γόμες και γενικά γραφική ύλη. Τέλος, μπορούμε να διακοσμήσουμε την αίθουσα με πίνακες ζωγραφικής και να προμηθευτούμε ένα αποκλειστικό κασετόφωνο για την αίθουσά μας. Σε πολλά σχολεία υπάρχουν παλιοί ηλεκτρονικοί υπολογιστές οι οποίοι παραμένουν αχρησιμοποίητοι. Ένας τέτοιος υπολογιστής, με ελάχιστες απαιτήσεις, είναι χρήσιμος σ' αυτή τη γωνιά. Μέσα σ' αυτόν πρέπει να υπάρχει ένα πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου, μια εγκυκλοπαίδεια και ένα λεξικό σε ηλεκτρονική μορφή. Μια παλιά μοκέτα που υπάρχει στην αποθήκη στρώνεται στη γωνιά μας για να δώσει μια τελική νότα στο περιβάλλον.

Δεύτερη προϋπόθεση της εφαρμογής της μεθόδου project είναι η συνεργασία με άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τη δουλειά μας. Γνωρίζουμε τις προθέσεις μας και συζητούμε με το διευθυντή του σχολείου, ανταλλάσσουμε απόψεις με τους υπόλοιπους συναδέλφους μας κι επιζητούμε την όποια βοήθειά τους. Ακόμα ενημερώνουμε τους γονείς των μαθητών για τα σχέδιά μας και ζητούμε τη βοήθειά τους σ' ό,τι νομίζουμε ότι μπορούν να συνεισφέρουν. Για παράδειγμα, στην πρώτη συνάντηση με τους γονείς των μαθητών, υπάρχει μια ενημέρωση ότι σε πολλά σημεία τη χρονιά που έρχεται θα κάνουμε προσπάθεια να ξεφύγουμε από τα κλασικά, κάνοντας κάτι διαφορετικό.

Τέλος, σημαντικός είναι ο ρόλος του δασκάλου στην επιτυχία ενός project. Ο δάσκαλος δεν είναι ο κυρίαρχος της τάξης αλλά καθοδηγεί και κατευθύνει τους μαθητές, συμμετέχοντας κι ο ίδιος στην ομάδα σαν ίσος προς ίσον κι επεμβαίνει μόνο όταν οι μαθητές του χρειάζονται βοήθεια.

### **3.3. Όρια της μεθόδου project**

Η μέθοδος project δεν πρέπει να θεωρηθεί ανάκεια για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων. Γενικά μπορεί να πει κανείς ότι δεν ενδείκνυται στις εξής περιπτώσεις:

- α. Όταν η απόδοση των μαθητών πρέπει να είναι εμφανής αμέσως μετά το τέλος της μαθησιακής διαδικασίας.
- β. Όταν για τις συγκεκριμένες επιδόσεις των μαθητών δεν υπάρχει αρκετός χρόνος στη διάθεση.
- γ. Όταν η διάταξη της ύλης που πρέπει να διδαχθεί και ο τρόπος μάθησης είναι στοιχεία με αυστηρά προκαθορισμένη θέση στη μαθησιακή διαδικασία.. (Frey 1986: 75-76)



## **4. Εφαρμογή της μεθόδου project: Ένα project για την Γ' τάξη**

### **4.1 Προβληματισμός-Αφόρμηση**

**Α**φεταιρία για την εφαρμογή της μεθόδου είναι ο προβληματισμός από πολλούς εκπαιδευτικούς ότι υπάρχει μεγάλη αδυναμία των μαθητών να διατυπώσουν γραπτά τις σκέψεις τους. Από μια μερίδα εκπαιδευτικών το πρόβλημα ανάγεται στη νέα μορφή εφαρμογής του γραπτού λόγου που εφαρμόζεται στο σχολείο το γνωστό «Σκέφτομαι και γράφω». Η επιχειρηματολογία τους όμως εξαντλείται στο θέμα του χρόνου που διατίθεται στους μαθητές για τη γραφή του «Σκέφτομαι και γράφω». Από την άλλη μεριά όμως και όσοι εφάρμοσαν την παλιά μέθοδο της γραφής «Έκθεσης», δεν είχαν καλύτερα αποτελέσματα.

Στο κλίμα αυτό προβληματισμού πρέπει να προστεθεί το γεγονός ότι πολλά από τα θέματα των «Σκέφτομαι και γράφω» που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία είναι όχι μόνο πέρα από τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και εκτός πραγματικότητας. Για να ξεφύγουμε από τα τετριμμένα «Σκέφτομαι και γράφω» των βιβλίων είναι απαραίτητο να βρεθεί κάτι που θα κεντρίζει την προσοχή των παιδιών, φέρνοντας αποτελέσματα.

Η ευκαιρία στο project που περιγράφεται δόθηκε από μία έκθεση βιβλίου που οργανώθηκε στο σχολείο με τη συμμετοχή δύο συγγραφέων παιδικών βιβλίων<sup>1</sup>. Οι δύο συγγραφείς συζήτησαν με τους μαθητές, μεταξύ άλλων, για τον τρόπο συγγραφής των βιβλίων. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν από τη γνωριμία των συγγραφέων και κυρίως με τη συζήτηση που είχαν μαζί τους. Επιστρέφοντας στην τάξη δεν χρειάζονταν ιδιαίτερη παρότρυνση για να πέσουν με τα μούτρα στο διάβασμα των βιβλίων που άφησαν οι συγγραφείς.

Στη συζήτηση που ακολούθησε, ειπώθηκε από κάποιον μαθητή ότι δεν είναι και τόσο δύσκολο να γράψει και αυτός κάτι. Η συζήτηση φούντωσε, ακούστηκαν πολλές απόψεις και η πρόταση που βγήκε από όλους ήταν να επιχειρήσουμε και εμείς να φτιάξουμε μια ιστορία, και γιατί όχι ένα βιβλίο. Ενθουσιάστηκαν με την ιδέα της δημοσίευσης, και έκδοσης κάτι δικού τους.

Άρχισαν, σχεδόν αμέσως, να γράφουν μια ιστορία που ήθελαν, έχοντας στη διάθεσή τους όσο χρόνο ήθελαν. Όπως ήταν φυσικό υπήρξε μεγάλη δυσκολία για να «βγάλουν» αυτό που ήθελαν. Αυτό φάνηκε πιο έντονα όταν διαβάστηκαν κάποια αποσπάσματα. Οι μαθητές έκαναν ελλιπείς περιγραφές, δεν χρησιμοποιούσαν καθόλου διάλογο και γενικά ήταν ιδιαίτερα αισθητή η έλλειψη ενός οργανωμένου – δομημένου λόγου.

---

<sup>1</sup> Αγγελική Βαρελά και Αργυρώ Κοκορέλη

Έτσι αποφασίσαμε να βάλουμε τα πράγματα σε μια σειρά και να αρχίσουμε σιγά-σιγά. Χρησιμοποιήσαμε την ένατη ώρα του γλωσσικού μαθήματος, κάθε Παρασκευή. Την προβλεπόμενη γι' αυτή την ώρα επανάληψη την μεταφέραμε στην θέση στη θέση του «Σκέφτομαι και γράφω», μιας και αυτό έπαψε να μας απασχολεί πια.

Υπήρξε μια συνεννόηση με τον Διευθυντή του Σχολείου καθώς και με το Σχολικό Σύμβουλο γι' αυτό και πνεύμα συνεργασίας και πάνω απ' όλα με πολλή όρεξη ξεκινήσαμε.

Επιπρόσθετα, σε κάποιες ώρες του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής είπαμε να εικονογραφήσουμε κάποια σημεία της ιστορίας μας. Έτσι ξεκίνησε ουσιαστικά ένα project παραγωγής γραπτού λόγου, το οποίο χρονικά άρχισε αμέσως μετά τις χριστουγεννιάτικες διακοπές με στόχο να ολοκληρωθεί πριν το Πάσχα.

#### **4.2 Σχεδιασμός-Στοχοθεσία**

Η διάρκειά του project καθορίστηκε σε 14 εβδομάδες – 14 ώρες, οι οποίες περιλαμβάνουν και ορισμένα δίωρα. Τάξη εφαρμογής είναι η Γ' Δημοτικού. Οι μαθητές στη συγκεκριμένη τάξη είναι 15 και ήδη σε κάποια μαθήματα δουλεύουν σε τέσσερις ομάδες που αποτελούνται από 3, 4, 4 και 4 άτομα. Ο ρόλος του δασκάλου σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος είναι βοηθητικός.

Κύριος στόχος του project είναι να δημιουργήσουμε ένα βιβλίο που θα περιλαμβάνει μια ιστορία με τέσσερις διαφορετικές εξελίξεις. Θα το εικονογραφήσουμε, θα το επεξεργαστούμε κατάλληλα στον Η/Υ και θα το εκδώσουμε.

Κύριοι σκοποί του project είναι:

- Η ανάπτυξη της γραπτής δεξιότητας των μαθητών.
- Η παραγωγή κειμένων στην αρχή με μορφή παραγράφων και στη συνέχεια στη δημιουργία εκτενέστερων κειμένων.
- Η γλωσσική μορφοποίηση και παρουσίαση μιας ιστορίας που δημιούργησαν οι ίδιοι οι μαθητές με τρόπο που να προκαλεί εντύπωση στην ανάγνωση.

Δευτερεύοντες σκοποί είναι:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τη γλώσσα με τρόπο που θα δημιουργήσει θετική στάση απέναντί της.
- Να νιώσουν τη χαρά στη χρήση της γλώσσας.
- Να αποκτήσουν σιγουριά στη χρήση του διαλόγου ως εκφραστικού μέσου που ζωηρεύει την ιστορία και ελκύει τον αναγνώστη ή ακροατή.
- Η συνεργασία των μαθητών.
- Η σωστή χρήση των μέσων για την επίτευξη του σκοπού μας (λεξικών κ.λπ.)

- Η χρήση νέων τεχνολογιών όπως το δίκτυο υπολογιστών του σχολείου για τη δακτυλογράφηση και κατασκευή του βιβλίου.

### **4.3 Υλοποίηση**

#### **4.3.1 Σύντομη περιγραφή**

Προηγείται μια σειρά προκαταρκτικών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην όσο πιο φυσική εισαγωγή του μαθητή στη διαδικασία της συγγραφής. Θα ξεκινήσουμε από τις περιγραφές ιστοριών από εικόνες και θα περάσουμε έπειτα στη δημιουργία μικρών ιστοριών από τυχαίες λέξεις.

Ακολουθεί η επιλογή του θέματος με συλλογικό τρόπο καθώς και ο σχεδιασμός της όλης διαδικασίας.

Στη συνέχεια η προετοιμασία της συγγραφής περιλαμβάνει την ενασχόληση με κείμενα για την περιγραφή ζώων, ανθρώπων, καταστάσεων κ.λπ., καθώς και με κείμενα που περιέχουν διάλογο.

Η ίδια η διαδικασία της συγγραφής περιλαμβάνει την επεξεργασία της μορφής του κειμένου, την εικονογράφηση και τις δραστηριότητες της διόρθωσης. (Εδώ γίνεται αναφορά και στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών).

Το προτελευταίο στάδιο είναι αυτό της μορφοποίησης του τελικού προϊόντος, ενώ στο τέλος αναπτύσσεται η τελική παρουσίαση του προγράμματος.

Όλες οι ενέργειες στα παραπάνω στάδια δρουν παράλληλα στις ομάδες για την επίτευξη των στόχων, πρωτευόντων και δευτερευόντων. Η ολοκλήρωση κάθε ενέργειας από τις ομάδες θα γίνεται σε προσυμφωνημένο χρόνο και θα ανακοινώνεται στις υπόλοιπες ομάδες.

### 4.3.2 Αναλυτική περιγραφή

#### 4.3.2.1 Προκαταρκτικές δραστηριότητες

Για να ξεκινήσει ευχάριστα η όλη διαδικασία μπορούμε για 1 ή 2 ώρες να εφεύρουμε κάποια τεχνάσματα, έτσι ώστε τα παιδιά και κυρίως αυτά που δεν ενθουσιάζονται εύκολα ή που δεν θεωρούν ευχάριστη απασχόληση το γράψιμο, να ξεκινήσουν ευχάριστα.

Για παράδειγμα:

- *Σύνθεση ιστορίας με δοσμένο υλικό (αστείες εικόνες, λέξεις κλειδιά)*



(Μάνδαλος & Παπαχρίστος, 1991: 155)

- *Δραματοποίηση μιας ιστορίας και καταγραφή των προτάσεων που συνθέτουν ένα κείμενο.*

#### - *Τυχαίες λέξεις – ιστορία*

Π.χ. Σ' ένα μεγάλο χαρτί στο πάτωμα, τα παιδιά κάθε ομάδας χωριστά γράφουν τα ονόματά τους έτσι ώστε κάποια γράμματα να διασταυρώνονται. Στη συνέχεια με αρχικά τα γράμματα που έχουν μείνει ελεύθερα γράφουμε πάνω στο χαρτί λέξεις, με συγκεκριμένο ή όχι περιεχόμενο. Οι λέξεις αυτές χρησιμοποιούνται ύστερα για τη δημιουργία μιας ιστορίας από κάθε ομάδα.

#### **4.3.2.2 Επιλογή θέματος**

Οι ομάδες μετά από διαλογική συζήτηση επιλέγουν ένα κοινό θέμα για την ιστορία στην οποία θα πρέπει να καταλήξουμε. Είναι σημαντικό να τονίσουμε εδώ ότι σε αυτή τη φάση επιλέγεται το κεντρικό θέμα της ιστορίας μας και γίνεται ένα αδρομερές προσχέδιο του τι θα περιλαμβάνει.

Επιλέγεται ο τόπος και ο χρόνος που θα διαδραματίζονται τα γεγονότα, καθορίζονται τα πρόσωπα και οι ρόλοι τους και σχεδιάζεται η εξέλιξη χωρίς αυτό να σημαίνει ότι όλα αυτά δεν μπορούν να αλλάξουν στην πορεία.

Για το συγκεκριμένο project το θέμα που επιλέχτηκε έχει να κάνει με ένα άσπρο αρκουδάκι. Ζει στους πάγους στο βόρειο πόλο και νιώθει μοναξιά. Τα παιδιά διαπιστώνουν ότι στην ιστορία κάτι πρέπει να συμβεί μια μέρα και να βρεθεί μαζί με κάποια άλλα ζώα. Και ενώ περνούσε καλά μαζί τους είναι έξω από το περιβάλλον του. Και ...

Όλοι μαζί θα γράψουμε αρχικά την αρχή της ιστορίας και μετά κάθε ομάδα θα γράψει μια διαφορετική εκδοχή για τη συνέχειά της.

#### **4.3.3.3 Προετοιμασία συγγραφής**

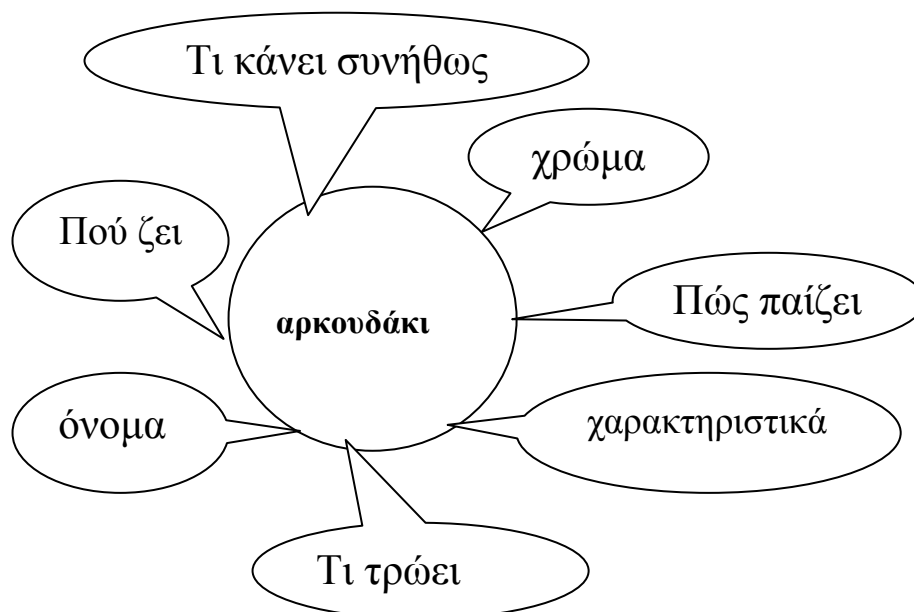
Για την πλοκή της ιστορίας και έχοντας κατά νου το συγκεκριμένο θέμα ασχολούμαστε τμηματικά με τα παρακάτω:

##### Περιγραφή ζώων

Εδώ περιγράφουμε όχι μόνο το αρκουδάκι μας αλλά και κάποια άλλα ζώα που σκοπεύουμε να συμπεριλάβουμε στην ιστορία μας. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει κάτι δικό της και ο δάσκαλος πάντα προετοιμασμένος δεν επεμβαίνει στο πως θέλουν τα παιδιά να περιγράψουν το κάθε ζώο, αλλά επικουρικά πάντα είτε δίνει κατευθυντήριες γραμμές είτε τους δίνει λέξεις κλειδιά για να μπορέσουν να προχωρήσουν.

Για την περιγραφή των ζώων και όχι μόνο μπορούμε να προτείνουμε το εξής:

Στο κέντρο ενός μεγάλου χαρτιού κάθε ομάδα ή στον πίνακα αν γίνεται απ' όλους μαζί, γράφεται ως κεντρική η λέξη που θέλουμε να περιγράψουμε. Ακτινωτά γύρω γύρω γράφονται χαρακτηριστικές λέξεις (Ματσαγγούρας 2001,239)



Το παραπάνω σχήμα ή κάτι αντίστοιχο αφού βγει μαζί με τα παιδιά θα αποτελέσει το σκελετό για τη συγκεκριμένη περιγραφή. Οι ολοκληρωμένες περιγραφές αφού διορθωθούν όπως περιγράφεται πιο κάτω, θα αποτελέσουν μέρος της ιστορίας που θα μονταριστεί στο τέλος.

### Περιγραφή ανθρώπων

Στη συγκεκριμένη ιστορία τα παιδιά αρχικά αποφάσισαν να μην συμπεριλάβουν πρόσωπα. Αν στην πορεία αλλάξει κάτι μπορεί να ακολουθηθεί ο παραπάνω τρόπος.

### Διάλογος

Ο διάλογος ίσως έχει μια πρόσθετη δυσκολία για τα παιδιά. Γι' αυτό και προτείνεται ξεφεύγοντας λίγο από το θέμα μας να ασχοληθούν για 1 δίωρο με διαλόγους πιο εύκολους βγαλμένους από την καθημερινή τους ζωή.

Παράδειγμα:

Κάθε ομάδα ασχολείται με ξεχωριστό θέμα, βγαλμένο από την ίδια.

Εδώ οι μαθητές, αν υπάρξει ανάγκη, μπορούν να βοηθηθούν με κάποιες προτάσεις για θέματα και με κάποιες λέξεις-κλειδιά που θα δοθούν.

Π.χ. *μια συζήτηση που γίνεται το βράδυ όταν τα ζώα μαζευτούν στο σπίτι τους.*

Λέξεις: *οικογένεια, χαρούμενοι, φαγητό, πατέρας μητέρα, παιδιά, διάλογος, σχολείο, μαθήματα, κνήγι, δουλειές σπιτιού, παιχνίδι.*

Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος σχετικά, αλλά το αν θα δώσει σε κάποια ομάδα συγκεκριμένο θέμα ή λέξεις θα εξαρτηθεί από τις συνθήκες της στιγμής. Δεν

θα πρέπει να ξεχνάμε ότι οι μαθητές παράγουν αυτό που αυτοί θέλουν και όχι αυτό που εμείς θα ζητήσουμε από αυτούς. Αυτό όμως δεν πρέπει να μας φτάσει στο αντίθετο άκρο αφήνοντάς τους μόνους τους, χωρίς βοήθεια και καθοδήγηση εκεί που χρειάζονται.

#### **4.3.3.4 Διαδικασία συγγραφής**

Μετά από τις προκαταρκτικές αυτές δραστηριότητες και την προετοιμασία, οι μαθητές είναι αρκετά έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν διάλογο και να αναπτύξουν περιγραφικά κομμάτια, όπου χρειαστεί.

#### Η ιστορία παίρνει μορφή κειμένου

Σε κάθε δραστηριότητα από τις παραπάνω έχουμε ήδη ασχοληθεί και με τη μορφή που έχει το κάθε κείμενο (ενότητες, παράγραφοι κ.λπ.). Τα παιδιά με τις γνώσεις που έχουν ήδη αποκτήσει μαζεύοντας το υλικό από τις προηγούμενες ενέργειες και εμπλουτίζοντάς το, μπορούν να προχωρήσουν στη φάση της τελικής διαμόρφωσης της ιστορίας μας.

Αφού ολοκληρωθούν τα επιμέρους, όλες οι ομάδες μαζί γράφουν την αρχή της ιστορίας. Κάνουμε στον πίνακα ένα γενικό σχεδιάγραμμα του τι θέλουμε να περιλαμβάνει, βάζοντας αρχικά όλες τις ιδέες που λένε οι μαθητές (είδος ιδεοθύελλας). Στη συνέχεια οι ιδέες αυτές γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας και απορρίπτονται ή υιοθετούνται. Οι εναπομείνουσες, αφού συζητηθούν συνολικά, αναπτύσσονται γραπτά από τις ομάδες ή ατομικά από τους μαθητές.

Τα γραπτά που προκύπτουν αναρτώνται στον πίνακα ανακοινώσεων και διαβάζονται στην αίθουσα και είτε επιλέγεται το καλύτερο από τους ίδιους τους μαθητές, είτε ξαναγράφεται κάτι νέο από όλους μαζί. Η τελική ιστορία που θα προκύψει αποτελεί πλέον το πρώτο μεγάλο «κεφάλαιο» για το νέο μας βιβλίο. (Η επεξεργασία του πρώτου γραπτού μπορεί να γίνει ηλεκτρονικά, όπως περιγράφεται παρακάτω, έτσι ώστε να εκτυπωθεί και να μοιραστεί σε κάθε ομάδα για να αποτελέσει τη βάση για την εξέλιξη της ιστορίας).

Με το ίδιο σκεπτικό, αλλά σε ομαδική πλέον βάση, συνεχίζεται το project. Κάθε ομάδα, όπως είναι λογικό, δουλεύει με τους δικούς της ρυθμούς. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ποτέ ότι σε κάθε φάση τίθενται από την αρχή χρονικά όρια, τα οποία πρέπει και να τηρούνται. Αυτό δεν έχει να κάνει τόσο με το αν θα τελειώσει το project εκεί που ο δάσκαλος έχει καθορίσει στο μυαλό του, αλλά με το να μάθουν οι μαθητές να εργάζονται συστηματικά και έχοντας πάντα χρονικό ορίζοντα αυτού που κάνουν.

#### Χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών

Ο μετασχηματισμός των ιδεών σε γραπτό κείμενο μπορεί να επιτευχθεί και εκτός από το συμβατικό τρόπο - στο τετράδιο των μαθητών - και άλλες φορές ηλεκτρονικά απ' ευθείας στον υπολογιστή. Καλό είναι τα παιδιά να

εξοικειωθούν από την αρχή με το εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου, όπου θα μπορούν να ανατρέχουν όποτε είναι απαραίτητο και εφικτό.

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

Όσοι μαθητές διαθέτουν υπολογιστή στο σπίτι μπορούν να φέρνουν τα κείμενά τους αποθηκευμένα σε δισκέτα, ενώ άλλοι μπορούν να χρησιμοποιούν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για να τα στέλνουν από το σπίτι στο σχολείο και αντίστροφα.

Όταν το θέμα προσφέρεται, γίνεται προβολή της σχετικής εικόνας, του κειμένου κ.λπ. με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα και οι μαθητές έχοντας διαρκώς το ερέθισμα μπροστά τους, καταγράφουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Στην περίπτωση που η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών είναι επίπονη και δύσκολη για τον απευθείας μετασχηματισμό των ιδεών σε γραπτό κείμενο, αυτοί χρησιμοποιούνται μετά την ολοκλήρωση κάθε κειμένου για την τελική του επεξεργασία. Τα κείμενα μπορούν να δακτυλογραφηθούν από τους μαθητές σε κάποιο ελεύθερο χρόνο τους ή και από τον ίδιο το δάσκαλο. Εδώ θα πρέπει να γίνει χρήση όλων των ευκολιών και των δυνατοτήτων που παρέχει ένα εξελιγμένο πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου.

Επίσης εδώ είναι σημαντικό να τονιστεί η δυνατότητα χρήσης ηλεκτρονικού λεξικού για την εύρεση της ορθογραφίας των λέξεων αλλά και συνωνύμων με αυτή.

#### Διόρθωση κειμένων

Σε κάθε μορφή κειμένου που δημιουργείται από τα παιδιά θα πρέπει να υπάρχει διόρθωση. Η διόρθωση πρέπει να ποικίλει και να γίνεται πιο λεπτομερής όσο προχωρά η διαδικασία. Η διόρθωση έγκειται και στα ορθογραφικά αλλά και στα συντακτικά λάθη. Ο δάσκαλός απλά υπογραμμίζει τα λάθη και οι μαθητές μόνοι τους, διορθώνουν είτε ανατρέχοντας σε λεξικά είτε συμβουλευόμενοι ο ένας τον άλλον.

Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες μέθοδοι διόρθωσης:

α. Ανάγνωση κειμένων ανά ομάδα. Σχόλια και παρατηρήσεις από άλλες ομάδες και το δάσκαλο.

β. Ανάρτηση κειμένων στον πίνακα ανακοινώσεων. Διάβασμα από τους άλλους και σχόλια σε επίπεδο παρέας.

β. Κάθε κείμενο φωτοτυπείται στο μισό μέρος ενός χαρτιού και δίνεται σε άλλη ομάδα. Στο κενό μέρος του χαρτιού γράφονται από την ομάδα παρατηρήσεις και διορθώσεις.

γ. Ζητείται από τους μαθητές να γράψουν το κείμενο αφήνοντας κενές σειρές. Ο δάσκαλος επεξεργάζεται το κείμενο υπογραμμίζοντας ορθογραφικά και συντακτικά λάθη. Οι μαθητές το ξαναγράφουν στις κενές γραμμές



διορθωμένο. Γίνεται νέα επεξεργασία από το δάσκαλο και τελική μεταφορά του κειμένου από τους μαθητές σε νέο χαρτί.

Με τη χρήση υπολογιστών, ο κάθε μαθητής λαμβάνοντας υπόψη του τις παρατηρήσεις, μπορεί να ξανακοιτά το κείμενο και να προβαίνει σε διορθώσεις (συντακτικές, γραμματικές, λεξιλογίου κ.λπ.). Έχοντας δει τις παρατηρήσεις και τις πρώτες αντιδράσεις των συμμαθητών του, μπορεί να επεξεργαστεί το κείμενό του και να το κάνει πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον γι' αυτούς. (Η επεξεργασία και τελική μορφή μπορεί να γίνει στον υπολογιστή. Επίσης μπορεί να γίνει εισαγωγή εικόνων με το σαρωτή και - αν χρειάζεται - και εκτύπωση).

#### Πρώτη παρουσίαση στην τάξη

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

- με την ταυτόχρονη προβολή (on line) σε όλους τους υπολογιστές του Εργαστηρίου, όπου όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία με χρωματιστή γραμματοσειρά να κάνουν τις συντακτικές, γραμματικές, ορθογραφικές και άλλες τυχόν παρατηρήσεις,
- με την προβολή του κειμένου στον βιντεοπροβολέα, όπου όλοι οι μαθητές συζητούν και εκφράζουν τις παρατηρήσεις τους.

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

#### **4.3.3.5 Σύνδεση με άλλα μαθήματα**

##### Αισθητική Αγωγή

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι μαθητές στην ώρα της Αισθητικής Αγωγής ή όποτε άλλοτε επιθυμούν, στο σχολείο ή στο σπίτι τους, μπορούν να ζωγραφίσουν ό,τι θέλουν σχετικά με την ιστορία. Αυτές οι ζωγραφιές μαζί με εικόνες που μπορούν να φέρουν οι μαθητές από βιβλία ή περιοδικά, φυλάσσονται για το τέλος. Αφού ολοκληρωθεί η ιστορία, οι ζωγραφιές αναρτώνται στον πίνακα ανακοινώσεων και επιλέγονται οι καταλληλότερες για κάθε φάση της ιστορίας. Με τη βοήθεια του σαρωτή οι επιλεγμένες ζωγραφιές μπορούν να ενσωματωθούν στα κατάλληλα σημεία του κειμένου.

#### «Εμείς και ο Κόσμος»

Στη διαδικασία συγγραφής μπορούν να ενσωματωθούν ενότητες του «Εμείς και ο Κόσμος» που αναφέρονται στα ζώα των περιγραφών μας καθώς και στο περιβάλλον που ζουν.

#### **4.3.3 Μορφοποίηση**

Αφού ολοκληρωθεί η συγγραφή των κειμένων ακολουθεί η τελική μορφοποίηση του βιβλίου. Εδώ η βοήθεια του δασκάλου είναι καταλυτική, μιας και η δυσκολία των μαθητών είναι εμφανής. Το βιβλίο παίρνει την τελική του μορφή. Διαμορφώνονται τα γράμματα και οι τίτλοι των κεφαλαίων, μπαίνουν οι εικόνες στην κατάλληλη θέση, σχεδιάζεται το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο και βιβλιοδετείται με το προσφορότερο τρόπο.

#### **4.3.4 Τελική παρουσίαση – Αξιολόγηση**

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

Η τελική παρουσίαση καλό είναι να γίνει σε όλο το σχολείο και στο σύλλογο γονέων, σε σχετική εκδήλωση (π.χ. λήξη διδακτικού έτους). Μπορεί να κληθεί ένας συγγραφέας παιδικής λογοτεχνίας, ο σχολικός σύμβουλος κ.λπ. Η εκδήλωση αυτή αποτελεί και την ουσιαστική επιβράβευση της προσπάθειας των μαθητών και πρέπει να σχεδιαστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ο δάσκαλος θα αναφερθεί στη φιλοσοφία, το σκεπτικό και την όλη πορεία της εργασίας και η παρουσίαση θα γίνει από όλους ή κάποιους μαθητές. Για να μπορούν όλοι να έχουν άμεση επαφή με το κείμενο, πρέπει να χρησιμοποιηθεί ηλεκτρονικός υπολογιστής και ο βιντεοπροβολέας του.

Το ίδιο το κείμενο πρέπει να αναπαραχθεί σε αρκετά αντίτυπα, με την οικονομική υποστήριξη του σχολείου, του συλλόγου γονέων ή κάποιου άλλου φορέα, και να δοθεί οπωσδήποτε σε κάθε μαθητή και όπου αλλού κριθεί απαραίτητο.

Εδώ μπορούμε να εκμεταλλευτούμε για άλλη μια φορά τις δυνατότητες του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η βασική ιστορία γραμμένη στον Η/Υ και στο τέλος της υπάρχουν τέσσερις υπερσυνδέσεις, όσες και οι ιστορίες των ομάδων. Κάθε υπερσύνδεση έχει ως τίτλο την εξέλιξη κάθε ιστορίας. Ολόκληρη η ομάδα ή κάποιο μέλος της παρουσιάζει τη δική του υπερσύνδεση και κατ' επέκταση τη δική του ιστορία.

Η αξιολόγησης της όλης διαδικασίας μπορεί να γίνει σε αυτή τη φάση από τα αποτελέσματά της καθώς και από τη όποια αλλαγή των γραπτών κειμένων των παιδιών στα άλλα μαθήματα (κριτήρια αξιολόγησης, tests, κ.λπ.). Σε δεύτερο επίπεδο οι αλλαγές θα φανούν τις επόμενες φορές που οι συγκεκριμένοι μαθητές θα κληθούν να αποτυπώσουν το λόγο τους.

## **5. Εκτιμήσεις – Συμπεράσματα**

**Ε**ίναι σαφές ότι η ανάπτυξη του παραπάνω project έχει σχεδιαστεί σε θεωρητικό επίπεδο και, επομένως, δεν μπορεί να γίνει συγκεκριμένη αξιολόγηση παρά μόνο να διατυπωθούν γενικές εκτιμήσεις και συμπεράσματα.

Κατ' αρχάς η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος επέχει δυσκολίες που είναι δύσκολο να προβλεφθούν και ακόμα πιο δύσκολο να δοθούν οδηγίες για την αντιμετώπισή τους. Όπως τονίστηκε στην αρχή, η ολοκλήρωση ενός τέτοιου προγράμματος απαιτεί τη συναίνεση και τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια για συνεργασία από το δάσκαλο. Τέτοιου είδους προγράμματα δεν εφαρμόζονται με την επιβολή τους από κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα ή κάποιον σχολικό σύμβουλο.

Οι στόχοι του προγράμματος είναι σε κάθε περίπτωση επιτεύξιμοι, κυρίως αν δεν υποτιμηθούν οι δυνατότητες των μαθητών.

Κάποιες δυσκολίες που πιθανόν να αντιμετωπιστούν έχουν πρώτ' απ' όλα να κάνουν με το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών. Οι αδύνατοι μαθητές όπως είναι κατανοητό πρέπει να βοηθούνται περισσότερο, με διακριτικότητα πάντα. Είναι σημαντικό να νοιώσουν ότι συμβάλλουν και αυτοί στο τελικό αποτέλεσμα.

Ένα άλλο πρόβλημα είναι η μη συνεργασία των μελών της ομάδας. Γι' αυτό είναι απαραίτητος ο σωστός χωρισμός των ομάδων όπως ήδη προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο 3.2.

Επίσης μπορεί να προκύψουν χάσματα στην ποιότητα των κειμένων που θα βγουν από την κάθε ομάδα. Πρέπει λοιπόν να παρακολουθείται στενά η πορεία των κειμένων και να αποφευχθεί εν τη γένεση του κάτι τέτοιο.

Σε κάθε περίπτωση πάντως σημαντικό ρόλο παίζει ο σωστός σχεδιασμός, η προετοιμασία κάθε λεπτομέρειας και οι εναλλακτικές λύσεις που πρέπει να έχει στο μυαλό του ο εκπαιδευτικός για κάθε περίπτωση.

Ένας από τους τρόπους που συνιστώνται για τον καλύτερο έλεγχο του προγράμματος είναι η τήρηση ημερολογίου από το δάσκαλο για κάθε ενέργεια των μαθητών, καθώς και για καθετί σημαντικό ή ασήμαντο που θα προκύψει. Το ημερολόγιο αυτό είναι χρήσιμο για την τελική παρουσίαση, καθώς και για τη μελλοντική εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων από το δάσκαλο.

Σε κάθε περίπτωση που προκύπτουν προβλήματα, θα πρέπει να αναγόμεστε στο σημαντικότερο παράγοντα επιτυχίας που είναι η ουσιαστικότερη συνθήκη της μεθόδου project, δηλαδή η αυτενέργεια των μαθητών μέσα από μια διαφορετική αντίληψη για τη διδασκαλία. Είναι απαραίτητο να φύγει ο εκπαιδευτικός από την έδρα, να ξεχάσει τα μοντέλα

διδασκαλίας και να γίνει βοηθός και συμπαραστάτης των μαθητών. Τα κέρδη σε μια τέτοια περίπτωση είναι διπλά και αμφίδρομα.

Η εφαρμογή της μεθόδου project εκτιμάται ότι βελτιώνει την αυτοαντίληψη και ετοιμότητα γραφής όλων των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η έμφαση της όλης διαδικασίας βρίσκεται στην παραγωγή κειμένων και όχι μεμονωμένων λέξεων ή προτάσεων (παρότι είναι δυνατό να επικεντρωθούμε σε λέξεις ή προτάσεις στις προκαταρκτικές διαδικασίες), όπως ακριβώς υπαγορεύεται από τις κεντρικές παραδοχές της επικοινωνιακής προσέγγισης στη γλώσσα. Σπουδαία είναι και η βαρύτητα που δίνεται στις διαδικασίες γλωσσικής μορφοποίησης και παρουσίασης, τονίζοντας έτσι τις τεχνικές πλευρές της παραγωγής γραπτού λόγου μέσω της συγγραφής ενός ολοκληρωμένου βιβλίου.

Εκτιμάται επίσης ότι η μέθοδος συντελεί στην επίτευξη των δευτερευόντων στόχων που αναφέρθηκαν πιο πάνω, οι οποίοι δεν έχουν να κάνουν με αυτή καθαυτή την παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά είναι εξίσου σημαντικοί με αυτή. Η πρωτοβουλία των μαθητών τους οδηγεί να γνωρίσουν τη γλώσσα με τρόπο που θα δημιουργήσει θετική στάση απέναντί της και να νιώσουν χαρά στη χρήση της. Επίσης, οι συγκεκριμένες δραστηριότητες αποσκοπούν στην απόκτηση από τους μαθητές σιγουριάς στη χρήση του διαλόγου και της περιγραφής ως εκφραστικών μέσων που ζωηρεύουν την ιστορία και ελκύει τον αναγνώστη ή ακροατή. Η ομαδικότητα στο σχεδιασμό και την πραγμάτωση του προγράμματος ευνοεί τη συνεργασία των μαθητών. Τέλος, οι μαθητές εξασκούνται στη σωστή χρήση των μέσων για την επίτευξη του στόχου και τη χρήση νέων τεχνολογιών μέσα από μια διαδικασία που έχει νόημα γι' αυτούς και δεν είναι αποκομμένη από τη διδακτική πράξη. Εξάλλου, ένα από τα βασικά προβλήματα του σχολείου είναι κάθε δραστηριότητα να θεωρείται ανεξάρτητη ή ξεκομμένη από άλλες.

Συμπερασματικά, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η μέθοδος project, όπως αναπτύχθηκε στο συγκεκριμένο πλαίσιο, αποτελεί μια σημαντική μορφή διδασκαλίας του γραπτού λόγου στις διάφορες μορφές του (περιγραφή, αφήγηση, διάλογος κ.λπ.), αλλά και στην ευρύτερη διαχείριση της πληροφορίας.

## ***BIBLIOΓΡΑΦΙΑ***

Γεωργακοπούλου, Α. και Γούτσος, Δ. 1999. Κείμενο και επικοινωνία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάνδαλος, Α. και Παπαχρίστος, Β. 1991. Διδακτικές διαδικασίες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. 2001. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπαμπινιώτης, Γ. 1986. Θεωρητική γλωσσολογία. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ιστοσελίδα: <http://www.pi-schools.gr>

Παπαρίζος, Χ. 1995. Η μητρική γλώσσα στο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. 2001. Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού. Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.) Ανάδυση του γραμματισμού. Αθήνα: Καστανιώτη. 13-34

Πόρποδας, Κ. 2002. Η ανάγνωση. Πάτρα.

Σκαρτσής, Σ. 1989. Το σώμα της γλώσσας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΥΠΕΠΘ 1987 Αναλυτικά Προγράμματα μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. (Π.Δ.583/1982 - ΦΕΚ 107 Α'). 9-106

ΥΠΕΠΘ 1989 Νεοελληνική Γλώσσα – Βιβλίο του Δασκάλου Β' τάξη. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Χαραλαμπόπουλος, Α. και Χατζησαββίδης, Σ. 1997. Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία & πρακτική εφαρμογή. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Frey, K. 1986. Η «Μέθοδος Project». Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Halliday, M. A. K., ιστοσελίδα: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko>