

Είναι αποτελεσματική η διδασκαλία του «σκέφτομαι και γράφω»;

Α. Παπασταμάτης

1.0 Εισαγωγή

Η διδασκαλία της γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου είναι ένας χώρος που απασχολεί ιδιαίτερα τους δασκάλους, οι οποίοι ζητούν συχνά όλο και περισσότερη ενημέρωση και καλύτερους τρόπους προσέγγισης στο αντικείμενο αυτό. Συνεπώς, η εργασία αυτή σκοπεύει στο να εντοπίσει μεθοδολογικές αδυναμίες των οδηγιών του υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) (π.χ. 1993, 1994α, 1994β) για τη διδασκαλία του «σκέφτομαι και γράφω» (με το οποίο επιχειρείται σχεδόν αποκλειστικά η καλλιέργεια της γραπτής έκφρασης) και να υποδείξει αποτελεσματικότερους τρόπους διδασκαλίας στο μάθημα αυτό. Ωστόσο, είναι σκόπιμο, προτού πραγματοποιηθεί αυτό, να γίνει μια συνοπτική περιγραφή του τρόπου με τον οποίο διδάσκεται το «σκέφτομαι και γράφω» στο δημοτικό σχολείο.

*** ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ**

Εκ παραδρομής, στο προηγούμενο τεύχος, αριθ. 28, δημοσιεύτηκε η πρώτη (και όχι η δεύτερη και διορθωμένη σύμφωνα με τις υποδείξεις των κριτών) εκδοχή του άρθρου του κ. Παπασταμάτη. Ζητούμε συγγνώμη από τον συγγραφέα και τους αναγνώστες μας και επαναδημοσιεύουμε το διορθωμένο πλέον κείμενο.

Για τη Συντακτική Επιτροπή
καθηγητής Π. Δ. Σωχέλλης

2.0 Μέθοδος διδασκαλίας του «σκέφτομαι και γράφω» στο δημοτικό σχολείο

Σύμφωνα με τα νέα αναλυτικά προγράμματα, που εφαρμόζονται από το 1983, το μάθημα της έκθεσης αντικαταστάθηκε από το «σκέφτομαι και γράφω». Όπως ισχυρίζεται ο Βουγιούκας (1985: 4), οι βασικοί λόγοι που οδήγησαν τους συντάκτες των προγραμμάτων αυτών στην κατάργηση του μαθήματος της έκθεσης ήταν: η αυταρχικότητα του σχολείου, η περιορισμένη θεματική της έκθεσης, ο καταναγκασμός των μαθητών να μιμηθούν πρόωρα γλωσσικά πρότυπα ενηλίκων, οι λίγες ευκαιρίες για άσκηση των παιδιών στην έκθεση (μία φορά στις δεκαπέντε μέρες), ο χωρισμός της έκθεσης από το υπόλοιπο γλωσσικό μάθημα, η αυστηρή και σαδιστική διώρθωση των εκθέσεων από το δάσκαλο, η κριτική των παιδιών που τη μονοπωλούσε η ελίτ της τάξης, η αλλοπρόσκλητη γλωσσική τακτική του σχολείου που δίδασκε μια μιζοδημοτική και η ανυπαρξία σχεδιασμού για να κατανοήσουν τα παιδιά την αντιστοιχία ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο.

Αποτέλεσμα όλων αυτών των μειονεκτημάτων της έκθεσης, ισχυρίζονται οι υποστηρικτές του «σκέφτομαι και γράφω» (βλ. Βουγιούκας 1985, Μπλύντας 1986), ήταν η αδυναμία των αποφοίτων του δημοτικού σχολείου να διατυπώσουν σωστά έστω και λίγες γραμμές. Γι' αυτό οι συντάκτες των νέων αναλυτικών προγραμμάτων θεώρησαν σκόπιμο ότι το μάθημα της έκθεσης στο δημοτικό σχολείο έπρεπε να καταργηθεί και να αντικατασταθεί με το «σκέφτομαι και γράφω», το οποίο υπερβαίνει και τη θεματική και την εκφραστική της έκθεσης, επειδή τα θέματά του αντλούνται από όλες σχεδόν τις μορφές του γραπτού λόγου (Αϊμαλάκης 1993, Βουγιούκας 1985, Μπλύντας 1986).

Τα θέματα αυτά είναι προαποφασισμένα και διατυπωμένα από τους συντάκτες των βιβλίων της γλώσσας και αναφέρονται συνήθως στο αναγνωστικό κείμενο που προηγείται, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να προετοιμαστούν ψυχολογικά και συναισθηματικά. Τα παιδιά κλούνται κάθε 2-3 ημέρες να γράφουν σε φύλλα ντοσιέ, μέσα σε 15-20' το «σκέφτομαι και γράφω». Ο δάσκαλος, κατά το χρονικό αυτό διάστημα, καθοδηγεί διακριτικά τα παιδιά που ζητούν βοήθεια. Όσα τελειώσουν μπορούν να καρφιτσώσουν την εργασία τους στον πίνακα ανακοινώσεων, για να τη διαβάσουν και τα άλλα παιδιά.

Δειγματολογικά διαβάζονται μεγάλοφωνα μερικές εργασίες, για να

επισημανθούν κυρίως τα καλά τους σημεία. Στη συνέχεια ο δάσκαλος ξεκαρφισώνει τα γραπτά των παιδιών και τα παίρνει στο σπίτι, για να αποδελτιώσει κυρίως τα εκφραστικά σφάλματα που γίνονται συχνότερα, και ομαδοποιημένα τα χρησιμοποιεί για επανορθωτική διδασκαλία. Διόρθωση στα γραπτά των παιδιών δεν πρέπει να κάνει. Βάζει μόνο ένα σημάδι ή μια υπογραφή. Μπορεί ακόμη να διαβάζονται μερικά «σκέφτομαι και γράφω», χωρίς ιεράρχηση, σε κατάλληλες ώρες του γλωσσικού μαθήματος, που εξυπηρετούν όμως σκοπούς διόρθωσης (ΥΠΕΠΘ 1993:20, 1994β:17).

Με τα εν λόγω μεταρρυθμιστικά μέτρα για τη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης, οι συντάκτες τους προσδοκούσαν σημαντική βελτίωση της γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, φαίνεται ότι ούτε και το «σκέφτομαι και γράφω» κατέληξε σε ικανοποιητικά αποτελέσματα (πρβλ. Αβδάλη 1987, Καραβασίλης 1991, Κουκουλομάτης 1993, Κυριάκου 1993, Μήτσης 1996, Χαραλαμπίδης 1994, Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης 1997, Χατζησαββίδης 1992).

3.0 Παράγοντες αναποτελεσματικότητας του «σκέφτομαι και γράφω»

Κατά τη γνώμη μου οι σημαντικότεροι λόγοι της αναποτελεσματικότητας του «σκέφτομαι και γράφω» είναι: τα προκαθορισμένα θέματα, ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας, η απουσία σχεδιασμού και οργάνωσης του περιεχομένου, η ανεπαρκής καθοδήγηση των μαθητών, η καθιερωμένη πρακτική να συγγράφονται τα κείμενα με μια μόνο προσπάθεια, η απουσία αξιολόγησης, η ανεπαρκής δημοσιοποίηση των εργασιών των μαθητών, η αρνητική στάση των μαθητών και των δασκάλων απέναντι στο «σκέφτομαι και γράφω» και η ελλιπής ειδίκευση.

3.1 Τα προκαθορισμένα θέματα

Ο καθορισμός των θεμάτων από τους συντάκτες των βιβλίων έχει ως αποτέλεσμα τα θέματα του «σκέφτομαι και γράφω» να είναι άσχετα με τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών (πρβλ. Αβδάλη 1987, Μάνδαλος και Παπαχρίστου 1991, Παπασταμάτης 1992, Παπαχρίστου και Μάνδαλος 1994, Τοκατλίδου 1986, Χαραλαμπίδης 1994).

Καίριες είναι εδώ οι επισημάνσεις του Σιακελλάριου (1988), ο οποίος θεωρεί ότι η βασιική αδυναμία του «σκέφτομαι και γράφω» έγκειται στο

γεγονός ότι το ερέθισμα για τη γραφή αντλείται από το κείμενο του βιβλίου, με αποτέλεσμα να αγνοούνται τα βιώματα των παιδιών και οι ιδιαιτερότητές τους (πρβλ. Νταγκουνάκης 1996, Παπαναστασίου 1995). Με το ίδιο πνεύμα ο Κουκουλομμάτης (1993) ισχυρίζεται ότι οι μαθητές, εγκλωβισμένοι στο λεξιλόγιο που προηγείται και στα αντικείμενα που αναφέρονται στο κείμενο, συνθέτουν χωρίς τα γραφόμενά τους να αποτελούν βιώματά τους. Συνεπώς, δεν πρόκειται για ελεύθερη έκφραση αλλά για καθοδηγούμενη. Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Χαραλαμπίδης (1994), το «σκέφτομαι και γράφω» δε βοηθά το μαθητή να εκφραστεί ελεύθερα, αλλά τον επαναφέρει σε μια μορφή τυποποιημένης σκέψης. Παρόμοιες είναι και οι θέσεις του Μήτση (1996), ο οποίος υποστηρίζει ότι το «σκέφτομαι και γράφω» έχει τυποποιήσει την εργασία και τις αντιδράσεις των μαθητών και δασκάλων, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό πρωτοτυπία και δημιουργικότητα. Συνεπώς, όπως προτείνει ο Κυριάκου (1993), θα πρέπει να ενεργοποιηθεί η πρωτοβουλία, η επινοητικότητα και η πρωτοτυπία των δασκάλων, για να μπορέσουν να κάνουν τις απαραίτητες διδακτικές προσαρμογές και συμπληρώσεις.

Είναι ακόμη αλήθεια ότι αρκετοί μαθητές αδυνατούν να κατανοήσουν τα διδαχθέντα αναγνωστικά κείμενα, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να γράψουν γι' αυτά (πρβλ. Πασχάλης 1993, Τομπαΐδης 1969). Έτσι, απαιτείται απ' όλα τα παιδιά να κατανοήσουν το ίδιο κείμενο και στη συνέχεια υποχρεώνονται να εκφραστούν γι' αυτό, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα, οι ιδιαιτερότητες και τα βιώματά τους. Κατά συνέπεια, είναι φανερό ότι οι ισχυρισμοί των θιασωτών του «σκέφτομαι και γράφω» ότι αυτό καλλιεργεί την ελεύθερη έκφραση των παιδιών είναι αβάσιμοι.

Τα παιδιά γράφουν καλύτερα όταν αναπτύσσουν θέματα τα οποία προέρχονται από τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και αισθάνονται την ανάγκη να τα γνωστοποιήσουν και στους άλλους. Όπως παρατηρεί ο Βάμβουκας (1991), για να γράψει κανείς κάτι, πρέπει να έχει κάτι να πει (γράψει) και να θέλει να το πει (γράψει). Να θέλει να επικοινωνήσει. Προϋπόθεση όλων να κατέχει τη φωνητικογραφημική αντιστοιχία (τεχνική). Άρα, στα παιδιά πρέπει να επιτρέπεται να επιλέγουν τα θέματα που θα γράφουν. Η ανάγκη να προσφέρουμε στα παιδιά ευκαιρίες, για να γράψουν και να εξασκηθούν σ' όλα τα είδη της γραπτής έκφρασης, δεν πρέπει να μας οδηγήσει στο συστηματικό προγραμματισμό και

προκαθορισμό των θεμάτων.

Είναι λοιπόν σκόπιμο τα θέματα να πηγάζουν από τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών (πρβλ. Παπάς 1995, Bean and Wagstaff 1991, Browne 1993, Redfern and Edwards 1990). Μόνο αν τα παιδιά αδυνατούν να επιλέξουν, τότε τα θέματα μπορεί να είναι από κοινές εμπειρίες στο σχολείο ή από αγαπημένες τους ιστορίες (Redfern and Edwards 1990). Βέβαια, στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να υπάρχει ευχέρεια επιλογής από πολλούς τίτλους, ώστε το παιδί να βρει κάτι που να το καταλαβαίνει και να του αρέσει.

3.2 Περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας

Το χρονικό διάστημα των 15-20' που διατίθεται για τη γραφή του «σκέφτομαι και γράφω» είναι συνήθως πολύ μικρό, για να μπορέσουν τα παιδιά να εξασκηθούν συστηματικά και να αναπτύξουν ικανοποιητικά το θέμα τους (πρβλ. Καραβασίλης 1991, Κουκουλομάτης 1993, Παπάς 1995, Τσιούλας 1995). Οι Μαρκατάτος (1993) και Τσιούλας (1995), σε σχετικές έρευνες που πραγματοποίησαν, βρήκαν ότι η πλειονότητα των δασκάλων που αποτελούσαν το δείγμα της έρευνάς τους ισχυρίστηκε ότι πρέπει να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος στους μαθητές για τη γραφή του «σκέφτομαι και γράφω».

Ο περιορισμένος χρόνος που αφιερώνεται μεταφέρει στα παιδιά το μήνυμα ότι το «σκέφτομαι και γράφω» είναι μια εργασία που δεν απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια και προσοχή. Συνεπώς, μπορούν να γράφουν ό,τι θέλουν και όσα θέλουν. Όπως παρατηρούν οι Graves (1978), Nicholls, Bauers, Pettitt, Redgwell, Seaman and Watson (1989), αν η οργάνωση της διδασκαλίας δεν αφήνει αρκετό χρόνο στα παιδιά να σχεδιάσουν, να γράψουν, να συζητήσουν και να ξαναγράψουν το κείμενό τους, μερικά ίσως μάθουν να περιορίζουν τα κείμενά τους σε λίγες γραμμές και ίσως να μη δίνουν προσοχή σ' αυτά που γράφουν, για να μπορέσουν ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του περιορισμένου χρόνου. Εξάλλου, ο ανεπαρκής χρόνος έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να δυσκολεύονται να συζητήσουν με το δάσκαλό τους ή με τους συμμαθητές τους γι' αυτά που γράφουν, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να τα βελτιώσουν. Αντίθετα, ο επαρκής χρόνος ενθαρρύνει τα παιδιά να υποβάλλουν ερωτήσεις, να σκέφτονται, να ενεργοποιούνται και να επαναδιατυπώνουν τις απόψεις τους έτσι, ώστε να παραγάγουν ικανοποιητικά κείμενα.

3.3 Η απουσία σχεδιασμού και οργάνωσης του περιεχομένου

Προτού το παιδί αρχίσει να γράφει, θεωρείται σκόπιμο να σχεδιάσει και να οργανώσει αυτά τα οποία θα γράφει (πρβλ. Ματσαγγούρας 1998). Η δεξιότητα αυτή είναι μια διαδικασία που μπορούμε και πρέπει να τη διδάσκουμε στο παιδί. Ας μη μας διαφεύγει το γεγονός ότι ακόμη και οι πιο ικανοί συγγραφείς δυσκολεύονται να αποφασίσουν για το τι ακριβώς θα γράψουν (πρβλ. Beard 1984, Berciter and Scardamalia 1982, Cooper and Odell 1978).

Ο σχεδιασμός διευκολύνει το παιδί στην ταξινόμηση των ιδεών του (Wray and Lewis 1997). Γνωρίζουμε ότι οι γνώσεις αποθηκεύονται στη μακρόχρονη μνήμη κι έτσι συχνά νομίζουμε ότι έχουμε ξεχάσει πολλές απ' αυτές. Απαιτείται συστηματική προσπάθεια και χρήση κατάλληλων τεχνικών για να τις ανακαλέσουμε στο μυαλό μας. Άρα, ένα από τα βασικά έργα του δασκάλου είναι να διδάξει στα παιδιά πώς να ανακαλούν τις «ξεχασμένες» γνώσεις από τη μακρόχρονη μνήμη. Παρ' όλα αυτά, στα βιβλία του δασκάλου (π.χ. ΥΠΕΠΘ 1993, 1994α, 1994β) δε γίνεται αναφορά ούτε προβλέπεται διδακτικός χρόνος για τη διδασκαλία της δεξιότητας αυτής και την υλοποίησή της.

Έχοντας πάντοτε υπόψη ότι η πρόληψη είναι προτιμότερη από τη θεραπεία, θεωρούμε ότι ο δάσκαλος είναι καλό να βοηθήσει το παιδί κυρίως στη διαδικασία αυτή με διάφορους τρόπους: μπορεί να ζητήσει από το παιδί να του εξηγήσει τι περίπου σχεδιάζει να γράφει ή να το ρωτήσει αν δυσκολεύεται να γράφει κάτι ή να γράφει περιληπτικά τα σημεία εκείνα που πρόκειται να αναπτύξει, τι θα γράφει στην αρχή, τι στο τέλος κ.ά. Συνήθως χρειάζεται ο δάσκαλος να συζητήσει σε ατομική βάση με τα παιδιά για το σχεδιασμό. Φυσικά, θα ήταν λάθος να ισχυριστούμε ότι αυτό πρέπει να γίνεται πάντοτε. Ωστόσο, φαίνεται ότι υπάρχουν αποδεικτικά στοιχεία τα οποία στηρίζουν τη θέση ότι οι καλοί συγγραφείς σχεδιάζουν και οργανώνουν αυτά που πρόκειται να γράψουν (πρβλ. Bean and Wagstaff 1991).

3.4 Η ανεπαρκής καθοδήγηση των μαθητών

Βέβαια, στην πρώτη προσπάθεια το παιδί πρέπει να γράφει ελεύθερα και γρήγορα, χωρίς να νοιάζεται για την ποιότητα αυτών που γράφει ούτε για την ορθογραφία τους ούτε για την εμφάνισή τους. Για να μη δια-

κόπτεται ο ειρμός της σκέψης του παιδιού δε χρησιμοποιείται ούτε σβήστηρι. Στο στάδιο αυτό όλα είναι αποδεκτά. Τα λάθη του παιδιού θεωρούνται ευπρόσδεκτα, επειδή μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε τις δυσκολίες του και να τις χρησιμοποιήσουμε ως σημεία εκκίνησης (Καραβασιλής 1991, Παπαρίζος 1993, Browne 1993). Σ' αυτά τα πλαίσια, όταν το παιδί τελειώσει, το παροτρύνουμε να διαβάσει προσεκτικά αυτά που έγραψε και να προσέξει τα εκφραστικά του λάθη, να αλλάξει λέξεις και φράσεις, να αποφύγει τις συχνές επαναλήψεις λέξεων, να διορθώσει ορθογραφικά λάθη και γενικά να βελτιώσει το κείμενό του. Βέβαια, δεν ενδείκνυται να πούμε στο παιδί ότι το γραπτό του δεν έχει συνοχή ή ότι είναι δυσνόητο.

Στη συνέχεια θα πρέπει να καθοδηγήσουμε τα παιδιά για να διατυπώσουν το κείμενό τους καλύτερα. Τα παιδιά χρειάζονται βοήθεια για το πώς θα συνδέσουν τις λέξεις, τις προτάσεις και τις παραγράφους, για το τι πρέπει να προσέξουν στην αρχή και στο τέλος, για την καταλληλότητα των λέξεων που χρησιμοποιούν, για την παρουσίαση των απόψεών τους (επιχειρήματα, παραδείγματα), για το τι θα έπρεπε να μη γράψουν ή ακόμη να γράψουν κ.ά. (Παπασταμάτης 1992, Beard 1984, Graves 1983).

Η καθοδήγηση είναι απαραίτητη, επειδή διαφορετικά, όπως έχει ήδη αναφερθεί, πολλά παιδιά θα αισθάνονται αβοήθητα και ανήμπορα να προχωρήσουν. Χρειάζονται έναν ενήλικο να τα καθοδηγήσει για να νιώθουν σιγουριά. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια δυο παιδιών που συμμετείχαν σε σχετική έρευνα (Papastamatis 1988). Το πρώτο (κορίτσι) είπε: «Κάνουμε την εργασία μας και ο δάσκαλος συνήθως λέει: 'Είναι καλή', αλλά δε γνωρίζουμε ακριβώς γιατί ήταν καλή και πώς μπορούμε να την κάνουμε καλύτερη» (σ. 316) Το δεύτερο (αγόρι) είπε: «Γράφουμε (το «σκέφτομαι και γράφω»), αλλά ο δάσκαλος δεν το διορθώνει και δε μας λέει αν ήταν καλό ή κακό. Οι μαθητές δεν προσπαθούν να γράψουν καλύτερα, επειδή νομίζουν ότι κανείς δε θα το κοιτάξει» (σ.316).

Πολύ εύστοχες είναι εδώ και οι παρατηρήσεις του Μπαμπινιώτη (1992), που ισχυρίζεται ότι από τότε που καθιερώθηκε η ελληνική εκπαίδευση το μάθημα της έκθεσης ουδέποτε διδάχτηκε συστηματικά. Με το ίδιο πνεύμα ο Χρόνης (1993) φρονεί ότι οι μαθητές δεν καθοδηγούνται και δεν ασκούνται προσοδευτικά, ώστε να εκφράζονται με πληρότητα, σαφήνεια, ευχέρεια και δημιουργικότητα. Παρόμοιες είναι και οι θέσεις των Δούνια (1994), Τερζή (1994) και Lemicch (1984), που παρατηρούν ότι οι δεξιότητες της γραπτής έκφρασης και επικοινωνίας είναι αντικεί-

μενα που οι μαθητές δεν τα κατακτούν αν δεν τα διδαχτούν συστηματικά. Τις παραπάνω απόψεις συμμερίζονται και οι Nicholls, Bauers, Pettitt, Redgwell, Seaman and Watson (1989), που ισχυρίζονται ότι, αν συζητάμε με το παιδί για το γραπτό του, είναι δυνατό να εντοπίσουμε και να επισημάνουμε τις δυσκολίες που συναντά, την ώρα ακριβώς που χρειάζεται βοήθεια για να τις ξεπεράσει. Οι ίδιοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι αν η συζήτηση αυτή γίνεται τακτικά, θα βοηθήσει στη δημιουργία περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τα παιδιά θα μπορέσουν αφενός να εκφράσουν καλύτερα και πληρέστερα τις απόψεις τους και απ' ετέρου να πλησιάσουν το δάσκαλο για να τα καθοδηγήσει.

Μόνο αν τα παιδιά έχουν ικανοποιητική βοήθεια από το δάσκαλο ή και από τους συμμαθητές τους, μπορεί να έχουν εμπιστοσύνη σ' αυτά που γράφουν, να εκφράζονται ελεύθερα και να εργαστούν αποτελεσματικότερα για να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Όπως πολύ εύστοχα υποστηρίζει ο Ματσαγούρας (1998), οι μαθητές πρέπει πρώτα να κατανοήσουν τους κανόνες οργάνωσης και αφού τους κατανοήσουν να ενθαρρυνθούν να πειραματίζονται μ' αυτούς. Παρόμοιες είναι και οι απόψεις του Καραβασίλη (1991), που ισχυρίζεται ότι για να φθάσουμε σε πλήρη ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης θα πρέπει να περάσουμε με επιτυχία από το στάδιο της καθοδηγούμενης έκφρασης (πρβλ. Wray and Lewis 1997).

Φυσικά, η καθοδήγηση του παιδιού δεν αποσκοπεί στο να υποχρεωθεί να μιμηθεί ένα πρότυπο που θα του επιβάλουμε ούτε στο να εντοπίσουμε τα αδύνατα σημεία, αλλά να το ενθαρρύνουμε να σκεφτεί γι' αυτά που γράφει, να εντοπιστούν οι δυσκολίες που συναντά και να βρεθούν οι τρόποι να τις ξεπεράσει (Binns 1990, Browne 1993, Redfern and Edwards 1990). Σύμφωνα με τον Wray (1987), όταν συζητάμε με το παιδί για το γραψιμό του, ενδιαφερόμαστε κυρίως να εντοπίσουμε τα σημεία που μπορεί να βελτιώσει και όχι τα αρνητικά του σημεία. Στόχος της καθοδήγησης-συζήτησης είναι να ανακαλύψουμε τη σκέψη του παιδιού, για να μπορέσουμε να το βοηθήσουμε να ξεπεράσει τις τυχόν δυσκολίες του και όχι να του διορθώσουμε τα λάθη του.

Βέβαια, πάντοτε υπάρχει ο κίνδυνος να επιβάλουμε εμείς στο παιδί αυτό που θα γράψει. Πιστεύοντας όμως ότι το γραπτό κείμενο του παιδιού είναι προσωπική δημιουργία, θα πρέπει η καθοδήγηση να γίνεται με ιδιαίτερη ευαισθησία και πάντοτε χωρίς να επιβάλουμε στο παιδί τις απόψεις μας (Γκόλιαρης 1993, Παπάς 1995, πρβλ. Bean and Wagstaff

1991, Department of Education and Science and the Welsh Office 1988).

3.5 Η καθιερωμένη πρακτική να συγγράφονται τα κείμενα μόνο μία φορά

Η παρατήρηση αυτή μας οδηγεί σε μια άλλη αδυναμία του «σκέφτομαι και γράφω», να ζητάμε δηλαδή από τα παιδιά να γράψουν κάτι καλό μόνο με την πρώτη προσπάθεια (πρβλ. Ματσαγγούρας 1998). Ωστόσο, όλοι γνωρίζουμε πολύ καλά ότι ακόμη και οι μεγαλύτεροι λογοτέχνες χρειάστηκε να ξαναγράψουν τα κείμενά τους πολλές φορές, για να μπορέσουν να δημιουργήσουν αξιόλογα έργα (πρβλ. Παπαζαφείρη 1988). Καίριες είναι εδώ οι θέσεις της Browne (1993), η οποία ισχυρίζεται ότι ελάχιστοι συγγραφείς μπορούν να γράψουν τέλεια με την πρώτη προσπάθεια. Οι περισσότεροι προσπαθούν πολλές φορές για να παρουσιάσουν τέλειο κείμενο. Με το ίδιο πνεύμα ο Binns (1990) ισχυρίζεται ότι δεν έχει πλατιά αναγνωριστεί το γεγονός ότι οι συγγραφείς ωφελούνται από την επιστροφή σ' αυτούς του κειμένου τους, επειδή το ξαναδιαβάζουν και κατανοούν καλύτερα το σκοπό του.

Επίσης η Browne υποστηρίζει ότι η διαδικασία της επαναδιατύπωσης του κειμένου ενθαρρύνει το παιδί να σκεφτεί γι' αυτά που έγραψε, να τα αξιολογήσει και να τα διορθώσει μόνο του. Η δυνατότητα να ξαναγράψουν το κείμενο βοηθά τους μαθητές να πειραματιστούν και να μην ανησυχούν αν κάνουν λάθη, μια και τα λάθη που θα κάνουν στην πρώτη προσπάθεια μπορούν να τα διορθώσουν αργότερα. Έτσι τα παιδιά ενθαρρύνονται να επικεντρωθούν περισσότερο στη σύνθεση και στο περιεχόμενο και λιγότερο στα ορθογραφικά λάθη και στην εμφάνιση του γραπτού, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν ωραία γραπτά, για τα οποία νιώθουν ικανοποίηση και περηφάνεια. Φυσικά, δεν είναι απαραίτητο να ξαναγράφονται όλα τα κείμενα και αυτό πρέπει να το διευκρινίσουμε στα παιδιά.

Αυτά πρέπει να αποφασίσουν αν θα το ξαναγράψουν ή όχι. Πάντως, το να ξαναγράφει το παιδί ένα κείμενο είναι θεμελιώδης διαδικασία της γραπτής έκφρασης (πρβλ. Bean and Wagstaff 1991, Browne 1993, Redfern and Edwards 1990). Με βάση τις νέες ιδέες και προτάσεις του δασκάλου ή και των συμμαθητών του, το παιδί ενθαρρύνεται να το ξαναγράψει και να βελτιώσει ή να διαφοροποιήσει κάποια σημεία. Το κείμενο αυτό μπορεί να είναι και το τελικό. Γι' αυτό, σ' αυτό το σημείο το παι-

δί πρέπει να γράφει προσεκτικά και να προσέχει τα ορθογραφικά λάθη, επειδή το κείμενό του θα το διαβάσουν και άλλοι, οι οποίοι θα το σχολιάσουν και θα το αξιολογήσουν και πρέπει να τους ελκύσει το ενδιαφέρον.

3.6 Η απουσία αξιολόγησης των εργασιών των μαθητών

Η αξιολόγηση - διόρθωση της εργασίας των παιδιών είναι αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης, επειδή μόνο έτσι θα μπορέσουμε να εξακριβώσουμε κατά πόσο βελτιώνονται οι ικανότητες των μαθητών και, παράλληλα, θα μπορέσουν τα παιδιά να αποκτήσουν αυτογνωσία (πρβλ. Αβδάλη 1987, Κυριάκου 1993, Μαρκατάτος 1982, Τσιούλας 1995, Χατζησαββίδης 1992). Εξάλλου, επιβάλλεται οι μαθητές να βεβαιώνονται ότι το γραπτό τους αξιολογείται, επειδή στην αντίθετη περίπτωση θα καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι γράφουν απλώς και μόνο για να απασχολούνται στο σχολείο και όχι γιατί η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη για την πρόδοό τους. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να αδιαφορήσουν για την ποιότητα του κειμένου τους (Παπασταματίτης 1996).

Φυσικά, πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα ότι στην περίπτωση του «σκέφτομαι και γράφω» μας ενδιαφέρει περισσότερο η διαδικασία της γραπτής έκφρασης και λιγότερο η ορθογραφία (Γκόλιαρης 1993, Παπασταματίτης 1992, Browne 1993, Department of Education and Science and the Welsh Office 1988, Redfern and Edwards 1990).

Η διόρθωση πρέπει να γίνεται με βάση την προσπάθεια και την πρόοδο των μαθητών στις δεξιότητες της γραπτής έκφρασης και όχι με στόχο να ταξινομηθούν και να συγκριθούν (πρβλ. Βάμβουκας 1994). Γνωρίζουμε πολύ καλά ότι τα συναισθήματα του συγγραφέα πρέπει να είναι σεβαστά και συνεπώς αυτά που γράφει πρέπει να είναι αποδεκτά. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει αυτό που γνωρίζει. Η εργασία κάθε παιδιού πρέπει να αντιμετωπίζεται θετικά χωρίς να συγκρίνεται με τις άλλες. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν να γίνουν πραγματικοί συγγραφείς, να αποκτήσουν θετικό αυτοσυναισθήμα μέσα σ' ένα ασφαλές περιβάλλον και να εργαστούν με περισσότερο ενθουσιασμό (Παπασταματίτης 1992, Bean and Wagstaff 1991, Browne 1993, Kyriacou 1993, Redfern and Edwards 1990).

Κατά συνέπεια, θα πρέπει να εντοπίσουμε με προσοχή τα θετικά ση-

μεία του κειμένου, αποφεύγοντας το στιγματισμό. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση των γλωσσικών ιδιωμάτων των παιδιών, τα οποία καλώς θεωρούνται από μερικούς ως λανθασμένα ελληνικά (πρβλ. Μπασλής 1988, Παπασταμάτης 1992, Φραγκουδάκη 1987). Υπερβολική έμφαση στην ορθογραφία μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα, επειδή μπορεί να τα οδηγήσει σε απογοήτευση και χαμηλό αυτοσυναίσθημα. Γι' αυτό θεωρείται σκόπιμο τα ορθογραφικά λάθη να αφήνονται πάντα στο τέλος και να ενθαρρύνονται τα ίδια τα παιδιά να τα διορθώσουν με τη χρήση λεξικού ή και με τη βοήθεια του δασκάλου και των συμμαθητών τους (πρβλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1997, Καραβασούλης 1991, Παπασταμάτης 1992, Τσαγκιάς 1929, Bean and Wagstaff 1991). Όταν διορθώνονται από το δάσκαλο δε θα πρέπει να χρησιμοποιείται κόκκινο χρώμα, επειδή αυτό έχει ταυτιστεί με την τιμωρία. Στο τέλος μπορούμε να γράψουμε κάποιες παρατηρήσεις. Λόγου χάρι: «η εργασία σου θα ήταν καλύτερη αν κάλυπτες και εκείνα τα θέματα», και όχι : «προσπάθησε περισσότερο», επειδή αν το παιδί γνώριζε πώς να προσπαθήσει περισσότερο, θα το είχε κάνει. Ακόμη, αντί να γράψουμε: «πρόσεξε τα γράμματά σου», είναι προτιμότερο να γράψουμε ποια γράμματα πρέπει να προσέξει.

3.7 Η ελλιπής δημοσιοποίηση των εργασιών των μαθητών

Δημοσιοποίηση σημαίνει να γίνει η εργασία γνωστή στο κοινό. Αυτό μπορεί να γίνει κυρίως μέσω βιβλίου αλλά και με άλλα μέσα, όπως πίνακας ανακοινώσεων, γράμματα και εφημερίδα της τάξης κλπ. Βέβαια, δεν είναι απαραίτητο ούτε σκόπιμο όλες οι εργασίες των παιδιών να δημοσιοποιούνται. Κείμενα των παιδιών που αναφέρονται σε εντελώς προσωπικά θέματα δεν πρέπει να δημοσιοποιούνται ούτε βέβαια εκείνα για τα οποία το παιδί δεν αισθάνεται ότι πρέπει να δημοσιοποιηθούν (πρβλ. Browne 1993, Redfern and Edwards 1990).

Παρόλα αυτά, είναι σκόπιμο να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να δημοσιοποιούν τα έργα τους που τους αρέσουν και τα οποία οι άλλοι θα τα διαβάσουν με χαρά (Redfern and Edwards 1990). Δυστυχώς, στο σημείο αυτό το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει αποτύχει, αφού τα παιδιά γράφουν συνήθως απλώς και μόνο γιατί το ζήτησε ο δάσκαλος και όχι γιατί αισθάνονται ως πραγματικοί συγγραφείς-δημιουργοί των οποίων τα έργα θα διαβαστούν.

Σύμφωνα με την Browne (1993), είναι αναγκαίο να εξασφαλίσουμε

αναγνώστες για τα έργα των παιδιών, επειδή αν τα έργα τους διαβάζονται μόνο από το δάσκαλο, τα παιδιά δε θα θεωρούν το γράψιμό τους ως μια χρήσιμη διαδικασία επικοινωνίας και συνεπώς δε θα δραστηριοποιούνται να γράφουν καλά.

3.8 Η αρνητική στάση των μαθητών και των δασκάλων απέναντι στο «σκέφτομαι και γράφω»

Οι παρατηρήσεις αυτές μας οδηγούν στο να συμπεράνουμε ότι αφού οι μαθητές δε θεωρούν το «σκέφτομαι και γράφω» σημαντική υπόθεση, θα πρέπει να μην αισθάνονται την ανάγκη να γράφουν. Οι θέσεις αυτές επιβεβαιώνονται από την έρευνα του Τσιούλα (1995), στην οποία διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των δασκάλων έχει την αίσθηση ότι οι μαθητές δε γράφουν με όρεξη. Εξάλλου, είναι κοινή η διαπίστωση ότι η πλειονότητα τόσο των δασκάλων όσο και των μαθητών τείνει να θεωρεί το «σκέφτομαι και γράφω» ως εργασία ρουτίνας.

Βέβαια, η αρνητική στάση στο γράψιμο μπορεί να οφείλεται και σε πολλούς άλλους παράγοντες. Είναι όμως αλήθεια ότι ο τρόπος διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης, τα μηνύματα που μεταφέρει ο δάσκαλος στα παιδιά γι' αυτή τη διαδικασία και η ανάγκη που νιώθουν τα παιδιά να γράφουν, σίγουρα παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία θετικής ή αρνητικής στάσης. Λόγου χάρη, αν ένα παιδί δεν αισθάνεται την ανάγκη να γράψει ή αν αισθάνεται ότι είναι δύσκολο να γράψει χωρίς να κάνει ορθογραφικά λάθη ή αν αισθάνεται ότι γράφει άσχημα γράμματα ή αν αισθάνεται ότι θα το διαβάσει μόνο ο δάσκαλος, τότε ίσως αποθαρρύνεται από το να το γράψει (Παπασταμάτης 1992, Browne 1993).

Συνεπώς, η αρνητική στάση μπορεί να αλλάξει αν εφαρμόσουμε αυτά που έχουν αναφερθεί, αν αντιμετωπίσουμε δηλαδή τους μαθητές ως ενεργητικά άτομα τα οποία παίρνουν πρωτοβουλίες. Θα πρέπει συνεπώς να χρησιμοποιούμε τρόπους διδασκαλίας, οι οποίοι βασίζονται σ' αυτό που μπορούν τα παιδιά να γράφουν καθώς και στην επιθυμία τους να γράφουν. Η επιθυμία αυτή πρέπει να είναι έντονη και όχι απλώς να γράφουν επειδή τους ζητήθηκε από το δάσκαλο. Τα παιδιά πρέπει να αισθάνονται την ανάγκη να γράφουν.

3.9 Η ανεπαρκής ειδίκευση των δασκάλων

Για να πραγματοποιηθούν όλα όσα έχουν αναφερθεί, χρειάζεται οι δάσκαλοι να έχουν εκπαιδευθεί κατάλληλα για τη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης. Ωστόσο, φαίνεται ότι ούτε στην αρχική εκπαίδευση ούτε στην επιμόρφωση οι δάσκαλοι έχουν ενημερωθεί ικανοποιητικά για τους τρόπους με τους οποίους θα οργανώσουν τη διδασκαλία του μαθήματος της γραπτής έκφρασης, ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν κλίμα, το οποίο θα ενθαρρύνει τα παιδιά να γράφουν και να εκφραστούν ελεύθερα.

Σύμφωνα με τον Κουκουλομμάτη (1993), ούτε στις Φιλοσοφικές Σχολές ούτε στα Παιδαγωγικά Τμήματα διδάσκεται η έκθεση, ούτε οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται κατάλληλα για τον τρόπο διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης. Παρόμοιες είναι και οι θέσεις του Χαριλαμπάκη (1994), που φρονεί ότι τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, στα περισσότερα από τα οποία δε διδάσκεται επαρκώς η νεότερη ελληνική γλώσσα και η διδακτική της, πρέπει να προσανατολίσουν τη διδακτική τους προσέγγιση στις μορφωτικές ανάγκες των δασκάλων, με στόχο να τους προσφέρουν τις απαραίτητες γνώσεις και την αναγκαία υποδομή (πρβλ. Μπασλής 1988, Φραγκουδάκη 1987, Μανρομμάτις 1996).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι για να διδάξει κανείς το μάθημα της γραπτής έκφρασης είναι απαραίτητο όχι μόνο να μπορεί ο ίδιος να εκφράζεται αποτελεσματικά, αλλά και να γνωρίζει τους τρόπους προσέγγισης της διδακτικής αυτού του μαθήματος (πρβλ. Ποταρίζος 1993, Παπαχρίστου 1997, Wray and Lewis 1997). Αν αυτά εξασφαλιστούν, τότε ίσως οι ίδιοι οι δάσκαλοι να αισθάνονται ευχαρίστηση από το γράψιμο, την οποία πιθανώς να μεταδώσουν στα παιδιά, ώστε να γράφουν και αυτά με ευχαρίστηση. Σ' αυτά τα πλαίσια, αν μερικοί δάσκαλοι δε διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα για τη διδασκαλία αυτού του μαθήματος, τότε είναι σκόπιμο να προσκαλούν τακτικά στην τάξη τους ανθρώπους που διαθέτουν αυτά τα προσόντα (Smith 1983).

Συνεπώς, για τη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης απαιτούνται δάσκαλοι ικανοί με γενικές και ειδικές γνώσεις για το μάθημα αυτό. Για το λόγο αυτό, τόσο τα Παιδαγωγικά Τμήματα όσο και τα ΠΕΚ θα πρέπει να οργανώσουν προγράμματα με σκοπό την καλύτερη μόρφωση και επιμόρφωση των δασκάλων σ' αυτό το αντικείμενο.

3.10 Προτάσεις για αποτελεσματικότερη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης: Το κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο διδασκαλίας

Με βάση όσα αναπτύχθηκαν πιο πάνω, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η διδασκαλία του «σκέφτομαι και γράφω» θα βελτιωνόταν σημαντικά αν σε γενικές γραμμές ακολουθούσε το κοινωνικό-γνωστικό μοντέλο διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης (πρβλ. Ματσαγγούρας 1998).

Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο, η διαδικασία της γραπτής έκφρασης διεξάγεται μέσω επτά φάσεων. Στην πρώτη φάση καθορίζονται συλλογικά οι σκοποί και οι αποδέκτες του κειμένου. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η αυθεντικοποίησή του. Στη δεύτερη φάση, με βάση το σκοπό του κειμένου, ενθαρρύνουμε τους μαθητές να προβούν στην παραγωγή ιδεών και να συλλέξουν πληροφορίες. Στην τρίτη φάση αναζητούνται τρόποι οργάνωσης του κειμένου, για να καταστεί κατανοητό και να ανταποκρίνεται στο σκοπό του. Η εργασία αυτή μπορεί να γίνει ατομικά ή ομαδικά και με την άμεση ή έμμεση καθοδήγηση του δασκάλου. Στην τέταρτη φάση γίνεται καταγραφή του κειμένου ατομικά, ενώ στην πέμπτη φάση το κείμενο αναθεωρείται και βελτιώνεται συλλογικά.

Η βελτίωση του κειμένου μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Θα μπορούσε ο δάσκαλος στην αρχή της διδασκαλίας να επιλέξει, με προκαθορισμένα κριτήρια, το γραπτό ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών, φυσικά με την άδεια των μαθητών, για να το διαβάσει. Για το σκοπό αυτό το γράφει ολόκληρο στον πίνακα ή αν υπάρχει φωτοτυπικό το φωτοτυπεί και το μοιράζει στους μαθητές του (πρβλ. Χαραλαμπόπουλος και Χατζησαββίδης 1997). Αν υπάρχει αντανakλαστικός προβολέας είναι καλύτερα να το προβάλει σ' αυτόν.

Με την παρουσίαση του κειμένου στους μαθητές, ο δάσκαλος ζητεί απ' αυτούς να επισημάνουν τυχόν αδυναμίες τέτοιες, όπως ορθογραφικά λάθη, ασάφειες και ακυριολεξίες, ακατάλληλες διατυπώσεις και νοηματικά κενά και να κάνουν προτάσεις για να βελτιωθεί το κείμενο. Τις προτάσεις αυτές πρέπει να τις δικαιολογούν (Χαραλαμπόπουλος και Χατζησαββίδης 1997).

Το αρχικό κείμενο μέχρι και αυτή τη φάση πρέπει να γράφεται γραμμή παρά γραμμή, ώστε να γίνονται με ευχέρεια οι σχετικές διορθώσεις. Παρόμοιες είναι και οι θέσεις των Χαραλαμπόπουλου και Χατζησαββίδη (1997), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το προς επεξεργασία κείμενο πρέπει να καταλαμβάνει το μισό αριστερό του πίνακα ή της σελίδας, ώστε

στο υπόλοιπο μισό να καταγράφεται το νέο κείμενο. Καίριες είναι εδώ και οι θέσεις του Ματσαγγούρα (1998), ο οποίος προτείνει ότι είναι σκόπιμο το αρχικό κείμενο να γράφεται σε μπλοκ πρόχειρο με αραιές σειρές και μεγάλο περιθώριο στα δεξιά της σελίδας. Ωστόσο, όταν ολοκληρωθούν (στην επόμενη φάση) και οι τελευταίες διορθώσεις θεωρείται σκόπιμο να καθαρογράφονται σε τετράδιο λευκού χαρτιού. Με τη διαδικασία αυτή υποβοηθούνται οι μαθητές να κατανοήσουν ότι για να γραφεί κάτι με επιτυχία πρέπει να περάσει από πολλά στάδια (πρβλ. Παπασταμάτης 1992, Browne 1993, Redfern and Edwards 1990).

Στην έκτη φάση, όπως ήδη αναφέρθηκε, το κείμενο καθαρογράφεται, για να ελεγχθεί η παραγραφοποίηση, η ορθογραφία, η στίξη, η σύνταξη και οι χρόνοι του κειμένου (Ματσαγγούρας 1998). Το κείμενο πρέπει να είναι ολοκληρωμένο, τόσο από πλευράς μορφής όσο και περιεχομένου, επειδή είναι η τελική καταγραφή του. Για να κινητοποιήσουμε τους μαθητές να το επιτύχουν αυτό πρέπει να αποσκοπούμε στη δημοσιοποίηση όσων εργασιών τους ενδεικνύται.

Φυσικά, όλη αυτή η διαδικασία δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στο χρονικό διάστημα του ενός εικοσάλεπτου, που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, αλλά χρειάζεται περίπου μια διδακτική ώρα. Για να εξοικονομηθεί χρόνος και αν το επιτρέπουν οι συνθήκες, οι Χαραλαμπίδου και Χατζησαββίδης (1997) προτείνουν να γίνεται προεργασία του κειμένου από τους μαθητές πριν από το μάθημα.

Τέλος, σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται ότι είναι σκόπιμο ή απαραίτητο η εργασία των μαθητών να αξιολογείται ως προς το βαθμό που πραγματοποίησε το σκοπό για τον οποίο γράφτηκε και κατά πόσο χαρηκτριζείται από σαφήνεια, πληρότητα, μονιικότητα, δύναμη, και αισθητική λόγου. Η εργασία των μαθητών μπορεί να αξιολογηθεί ακόμη και ως προς τη δομή και το περιεχόμενο. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι η αξιολόγηση ενός κειμένου δημιουργεί πολλά θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα και συνεπώς υπάρχουν σχετικές επιφυλάξεις ως προς τη χρήση της (Ματσαγγούρας 1988).

4.0 Ανακεφαalaίωση - Συμπεράσματα

Η γραπτή έκφραση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο δε διδάσκεται ικανοποιητικά. Βασικοί λόγοι της κατάπτωσης αυτής είναι: Τα προκαλο-

ρισμένα θέματα, τα οποία δεσμεύουν την ελεύθερη έκφραση των παιδιών. Η απουσία σχεδιασμού και οργάνωσης του περιεχομένου, με αποτέλεσμα αρκετά παιδιά να αδυνατούν να αποφασίσουν τι θα γράψουν. Ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας, ο οποίος δεν επαρκεί για ολοκληρωμένη ανάπτυξη του θέματος. Η ανεπαρκής καθοδήγηση των παιδιών από το δάσκαλο, η οποία έχει ως αποτέλεσμα πολλά παιδιά να μην αναπτύσσουν το θέμα. Η απαίτηση του σχολείου να γράψουν τα παιδιά καλά μόνο με μια προσπάθεια, εγχείρημα το οποίο είναι σχεδόν αδύνατο ακόμη και για πολλούς λογοτέχνες. Η ανυπαρξία αξιολόγησης και διόρθωσης του γραπτού του παιδιού, με αποτέλεσμα το παιδί να αδυνατεί να αποκτήσει αυτογνωσία αλλά και ο δάσκαλος να μην μπορεί να εξακριβώσει τις ικανότητες του παιδιού. Η ελλιπής δημοσιοποίηση των γραπτών κειμένων των παιδιών, με αποτέλεσμα να μην αισθάνονται την ανάγκη να γράψουν. Η αρνητική στάση των παιδιών αλλά και των δασκάλων στο «σκέφτομαι και γράφω», η οποία καλλιεργείται και από τον τρόπο που διδάσκεται το «σκέφτομαι και γράφω» και τέλος η ανεπαρκής μόρφωση και επιμόρφωση των δασκάλων στο αντικείμενο αυτό. Για τη βελτίωση της κατάστασης αυτής προτάθηκε η εφαρμογή του κοινωνικογνωστικού μοντέλου διδασκαλίας, που αποτελείται από επτά αλληλοανατροφοδοτούμενες φάσεις.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι πολλοί δάσκαλοι εργάζονται σκληρά για να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές, παρά το γεγονός ότι το πολύπλοκο και πολύμορφο έργο τους δεν αξιολογείται, ώστε να βοηθηθούν να γίνουν αποτελεσματικότεροι και να τους δοθούν ηθικές και υλικές αμοιβές. Βέβαια, για να αναμορφωθεί η διδασκαλία της γραπτής έκφρασης, απαιτείται το ξεπέρασμα πολλών δυσκολιών τέτοιων, όπως οι μεγάλες τάξεις, τα λιγοστά βιβλία, ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Καθώς όμως αναγνωρίζεται ότι η καλλιέργεια της γραπτής έκφρασης των παιδιών αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της δημοτικής εκπαίδευσης, επείγει να επιλυθούν τα σχετικά προβλήματα και να καταστεί η διδασκαλία της πιο αποτελεσματική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Στα ελληνικά

Αβδάλη, Αθανασία (1987). «Τι είπαν για τη γλώσσα και την έκθεση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο Γληνός και ο Παπαμαύρος». Σχόλιο με αφορμή το «σκέφτομαι και γράφω». *Εκπαιδευτικά*, 7: 133 - 143

Αϊμαλάκης, Αντώνης (1993). «Η γραπτή έκφραση στο Δημοτικό Σχολείο και η νέα διδακτική της προσέγγισης». *Σχολείο και Ζωή*, 1: 22 - 31

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Άννα (1997). «Η λεξικογραφία στην εκπαίδευση» Στο Τσολάκη, Χρίστος (επιμ.). *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*. - Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Βάμβουκας, Μιχάλης (1991). «Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και σχετικές παραστάσεις των μαθητών». - *Εκπαιδευτικά*, 24: 76-102

Βάμβουκας, Μιχάλης (1994). *Αξιολόγηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων*. - Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης

Βουγιούκας, Αριστείδης (1985). «Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία και το γλωσσικό μάθημα». Συνέντευξη στο *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου* 6:7-76 (επιμέλεια-παρασίαση ύλης Κορυφίδης, Χριστόφορος, Μπουζάκης, Σήφης, Χριστοδουλέας, Στράτος). *Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και Βιβλία για Μαθητές και Δασκάλους* (ειδική έκδοση).

Γκόλιαρης, Χρήστος (1993). *Πρόσκτηση και Καλλιέργεια της Γλωσσικής Έκφρασης στο Δημοτικό Σχολείο*. - Θεσσαλονίκη: Ζέφυρος.

Δούνιας, Στρατής (1994). «Η γραπτή έκφραση των μαθητών του δημοτικού». *Σχολείο και Σπίτι*, 9: 525 - 530

Καραβασιλής, Γεώργιος Γ. (1991). *Η τέχνη της Διδασκαλίας του Γλωσσικού Μαθήματος*. - Αθήνα: Βιβλιονομία.

Κουκουλομάτης, Δημήτριος Ι. (1993). «Η έκθεση στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση». *Σχολείο και Ζωή*, 12: 385 - 390.

Κυριάκου, Μιχαήλ (1993). *Ανάπτυξη της Ικανότητας Παραγωγής Γραπτών Κειμένων στους μαθητές μέσα από το «Σκέφτομαι και Γράφω»*. Περιγραφή, - Αποτελέσματα, - Διαπιστώσεις - Προτάσεις. - Εργασία εξομώωσης πτυχίου στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Μάνδαλος, Λουκάς και Παπαχρίστου, Βασίλης (1991). *Διδακτικές Διαδικασίες Παραγωγής Προφορικού και Γραπτού Λόγου στις Α', Β' και Γ' Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. - Αθήνα: Προοπτική.

Μαρκατάτος, Παντελής (1982). «Η αξιολόγηση της έκθεσης στο δημοτικό μας σχολείο». *Σχολείο και Ζωή*, 7 - 8 - 9: 241 - 246.

Μαρκατάτος, Παντελής (1993). «Το γλωσσικό πρόβλημα στο Δημοτικό Σχολείο». *Σχολείο και Ζωή*, 4: 145 - 160.

Ματοαγγούρας, Ηλίας (1998). *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης*. - Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.

- Μήτσης, Ναπολέον Σ. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος*. - Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος (1992). «Ο γνωστός άγνωστος της εκπαίδευσής μας». *Το Βήμα*, 15-3-1992, σ. σ. 24 - 28
- Μπασλής, Ιωάννης Ν. (1988). *Κοινωνική - Γλωσσική Διαφοροποίηση και Σχολική Επίδοση*. - Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Μπλουνας, Αθανάσιος (1986). «Η γραπτή έκφραση στο Δημοτικό Σχολείο». *Τα Εκπαιδευτικά*, 2: 100 - 107.
- Νταγκουνάκης, Γιάννης (1996). «Η επίδοση των μαθητών της ΣΤ' τάξης στο μάθημα της Γλώσσας». *Σχολείο και Σπίτι*, 6-7: 343 - 351.
- Παπαζαφειρή, Ιωάννα (1988). *Λάθη στη Χρήση της Γλώσσας μας*. - Αθήνα: Σμίλη.
- Παπαναστασίου, Κωνσταντίνος (1995). «Επιτεύγματα μαθητών Β' δημοτικού στο γλωσσικό μάθημα». *Γλώσσα*, 37: 4 - 20.
- Παπαρίζος, Χρήστος (1993). *Η Μητρική Γλώσσα στο Σχολείο*. - Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Παπός, Αθενάσιος (1995). *Διδακτική Γλώσσας και Κειμένων*. - Αθήνα: Συγγραφείας.
- Παπασταυμάτης, Αδαμάντιος (1992). «Η διδασκαλία της γραπτής έκφρασης στο δημοτικό σχολείο». *Γλώσσα*, 29: 70 - 82
- Παπασταυμάτης, Αδαμάντιος (1996). *Τα Ολιγοθέσια Σχολεία της Ελληνικής Υπαίθρου*. - Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Παπαχρίστου, Βασίλης (1997) «Διδασκαλία γλώσσας: Θεωρία και Πράξη» *Ύψος*, 4:6
- Παπαχρίστου, Βασίλης και Μάνδαλος, Λουκάς (1994). *Διδακτικές Διαδικασίες Παραγωγής Προφορικού και Γραπτού Λόγου στις Δ', Ε' και ΣΤ' Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. - Αθήνα: Προοπτική.
- Πασχάλης, Αθανάσιος (1993). «Συμβολή στη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης στο Δημοτικό Σχολείο». *Σχολείο και Ζωή*, 12: 416 - 427.
- Σακελλαρίου, Χάρης (1988). «Αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων στην Α/θμια Εκπαίδευση». *Τα Εκπαιδευτικά*, 8: 12 - 20
- Τερζής, Δημήτρης (1994). «Η γραπτή έκφραση και η διδακτική της προσέγγιση». *Σχολείο και Σπίτι*, 4: 221 - 222.
- Τοκατλίδου, Βάσω (1986). *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών*. - Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τομπιάδης, Δημήτρης (1969). *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας*. - Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Τσαγκιάς, Τζάννος (1929). *Η Διδασκαλία των Εκθέσεων*. - Αθήνα: Κοντομάρης και ΣΙΑ.
- Τσιούλας, Σταύρος (1995). «Η γραπτή έκφραση των μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου». *Σχολείο και Ζωή*, 12: 389 - 401.
- ΥΠΕΠΘ (1993). *Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο του Δασκάλου, ΣΤ' τάξη*. - Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ (1994α). *Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο του Δασκάλου, Ε' τάξη*. - Αθήνα: Ο-

ΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ (1994β). *Νεοελληνική Γλώσσα. Βιβλίο του Δασκάλου, Γ τάξη*.- Αθήνα: Ο.Ε.ΔΒ.

Φραγκουδάκη, Άννα (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία*.- Αθήνα: Οδυσσέας.

Χαραλαμπίδης, Χριστόφορος (1994). *Γλώσσα και Εκπαίδευση*.- Αθήνα: Γεννάδιος Σχολή.

Χαραλαμπίδης, Αγαθοκλής και Χατζησαββίδης, Σωφρόνης (1997). *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή*.- Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζησαββίδης, Σωφρόνης (1992). *Το Ιστορικό της Αναμόρφωσης του Μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (1976 - 1984)*.- Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Χρόνης, Γεώργιος (1993). Η διδασκαλία και η διόρθωση του «Σκέφτομαι και γράφω». *Σχολείο και Ζωή*, 5: 215 - 222.

Στα αγγλικά

Bean, Mary A. and Wagstaff, Paul (1991). *Practical Approaches to Writing in the Primary School*.- London: Longman.

Beard, Roger (1984). *Children's Writing in the Primary School*.- Sevenoaks, Kent: Hodder and Stoughton.

Bereiter, Carl and Scardamalia, Marlene (1982). «From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process». In Glasel, Robert (ed). *Advance in Instructional Psychology*, vol. 2.- London: Lawrence Erlbaum.

Binns, Richard (1990). «Monitoring the development of writing». In Hunter-Carsh Morag, Beverton, Sue and Dennis, Doug (eds). *Primary English in the National Curriculum*.- Oxford: Blackwell.

Browne, Ann (1993). *Helping Children to Write*.- London: Paul Chapman Publishing.

Cooper, Charles R. and Odell, Lee (eds) (1978). *Research on Composing Points of Departure*.- Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

Department of Education and Science and the Welsh Office (1988). *English for Ages 5 to 11*.- London: HMSO.

Graves, Donald H. (1978). *Balance the Basics: Let them Write*.- New York: Ford Foundation.

Graves, Donald H. (1978). *Writing: Teachers and Children at Work*.- London: Heinemann.

Kyriacou, Chris (1993). *Essential Teaching Skills*.- Hemel Hempstead, Herts: Simon and Schuster Education.

Lemlech, Johanna K. (1984). *Curriculum and Instructional Methods for the Elementary School*.- New York: Macmillan.

Mavrominatis, Yiannis (1996). «Classroom assessment in Greek primary schools». *The Curriculum Journal* 7, 2: 259 - 269.

Nicholls, John, Bauers, Anne, Pettitt, Deirdre, Redgwell, Vicky, Seaman, Ethel and Watson, Gillian (1989). *Beginning Writing*.- Milton Keynes: Open University Press.

Papastamatis, Adamantios (1988). *Teaching Styles of Greek Primary School Teachers*.- Unpublished Ph. D. Thesis. University of Manchester.

Redfern, Angela and Edwards, Viv (1990). *Young Authors at Work*.- Reading and Language Information Center. University of Reading.

Smith, Frank (1983). *Essays into Literacy*.- London: Heinemann.

Wray, David (1987). *Bright Ideas: Writing*.- Leamington Spa, Warwickshire: Scholastic Publications.

Wray, David and Lewis, Maureen (1997). *Extending Literacy: Children Reading and Writing*.- London: Routledge.

ABSTRACT

This article briefly presents the main methodological shortcomings of teaching children's writing in the Greek primary school and, adopting the social-cognitive model of teaching writing, makes the following recommendations for overcoming these shortcomings: a) Tasks from children's personal experiences, b) more available time for writing, c) planning and organisation of the content, d) more instruction to children, e) redrafting children's work, f) assessment of children's work, g) publishing children's work, and h) reorganisation of teachers training and retraining in teaching writing.

Αδαμάντιος Παπασταμάτης

Διεύθυνση: Γ. Διβολή 60

543 52 Θεσσαλονίκη

Τηλέφ. Εργασίας: 0385-27.452

Οικίας: 031-928.155