



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Π.Μ.Σ. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ, ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ»

*« Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία »*

*Μάζη Μαρία, Α.Μ 140*

**Θέμα: Διδακτικές μέθοδοι ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού στο σχολείο.**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:**

*Ελένη Κατσαρού, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών  
Παν/μίου Κρήτης*

**Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής:**

*Μιχάλης Αθανάσιος, Λέκτορας, Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας  
Παν/μίου Αθηνών*

*Σπαντιδάκης Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής  
Εκπαίδευσης Παν/μίου Κρήτης*

**Ρέθυμνο, 2013**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	4
Α΄ ΜΕΡΟΣ .....	7
1.ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	8
1.1Η διδακτική της μητρική γλώσσας και οι δομιστικές προσεγγίσεις.....	8
1.2 Επικοινωνιακή προσέγγιση.....	11
1.3 Κειμενοκεντρική προσέγγιση.....	14
1.3.1 Κειμενικά είδη.....	15
1.3.2 Τα κριτήρια κειμενικότητας.....	17
1.3.2 Τα χαρακτηριστικά της κειμενοκεντρικής προσέγγισης σε διδακτικό επίπεδο.....	18
1.4 Νέες Σπουδές Γραμματισμού (New literacy studies).....	18
1.4.1 Ορισμός και ικανότητες γραμματισμού .....	22
1.4.2 Παιδαγωγική του γραμματισμού.....	24
1.4.3 Αναγνωριστικός γραμματισμός.....	25
1.4.4 Η κοινωνική διάσταση του γραμματισμού .....	26
1.4.5 Λειτουργικός γραμματισμός .....	30
1.4.6 Κριτικός γραμματισμός.....	30
1.4.6.1 Κριτικός γραμματισμός και κριτική σκέψη .....	36
1.4.6.2 Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού.....	37
1.5 Πολυγλωσσισμοί.....	40
1.6 Πολυτροπικότητα .....	44
2. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟΝ ΚΡΙΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ.....	46
2.1 Διδακτικές μέθοδοι καλλιέργειας κριτικού γραμματισμού.....	46
2.1.1 Λίγα λόγια για τις διδακτικές μέθοδοι γενικά.....	46
2.1.2 Κονστрукτιβισμός και κριτικός γραμματισμός .....	47
2.2 Διδακτικές πρακτικές για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού.....	49
3. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	54
3.1 Η διδασκαλία της γλώσσας στην Ελλάδα από την μεταπολίτευση μέχρι σήμερα	54
3.2 Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση .....	59
3.3 Ο κριτικός γραμματισμός στο ελληνικό σχολείο.....	64
Β΄ Μέρος.....	67
1.Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΒΑΣΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ .....	68
2.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	68
2.1 Η έρευνα δράσης.....	68
2.2 Χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης .....	69
2.3 Πως διενεργείται η έρευνα δράσης .....	72
3. ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	74
4. ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ.....	77

5. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ - ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ.....	77
6. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ .....	80
9. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΥΚΛΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ.....	84
9.1 Προπαρασκευαστική φάση-παρατήρηση.....	84
9.2 Α΄ Κύκλος έρευνας δράσης.....	101
9.2.1 Σχεδιασμός Α΄ Παρέμβασης .....	101
9.2.2 Υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης και συλλογή δεδομένων.....	102
9.2.3 Ανάλυση δεδομένων διδασκαλιών.....	107
9.2.4 Αξιολόγηση παρέμβασης- αναστοχασμός .....	122
9.3 Β΄ Κύκλος έρευνας δράσης.....	124
9.3.1 Σχεδιασμός Β΄ Παρέμβασης .....	124
9.3.2 Υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης και συλλογή δεδομένων.....	126
9.3.3 Ανάλυση δεδομένων διδασκαλιών.....	128
9.3.4 Αξιολόγηση παρέμβασης- αναστοχασμός .....	142
9.4 Γ΄ Κύκλος έρευνας δράσης.....	144
9.4.1 Σχεδιασμός Γ΄ Παρέμβασης.....	144
9.4.2 Υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης και συλλογή δεδομένων.....	145
9.4.3 Ανάλυση δεδομένων διδασκαλιών.....	150
9.4.4 Αξιολόγηση παρέμβασης- αναστοχασμός .....	163
10. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΤΕΛΙΚΟΥ ΤΕΣΤ (POST TEST) ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΟ (PRE TEST).....	165
10.1 Το τελικό τεστ (post test) .....	165
10.2 Συγκριτική αποτίμηση αποτελεσμάτων pre test – post test .....	175
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	176
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	181
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	188

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίζονται από ραγδαίες αλλαγές τόσο στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο, κυρίως λόγω της κυριαρχίας των νέων τεχνολογιών, της μετανάστευσης και παγκοσμιοποίησης. Οι σημαντικές αυτές αλλαγές επηρεάζουν ταυτόχρονα και το εκπαιδευτικό σύστημα και κατά συνέπεια και την διδακτική της μητρικής γλώσσας. Έτσι από τον όρο αλφαριθμητισμό που παλιότερα εννοούσαμε μόνο την γραφή και την ανάγνωση έχουμε φτάσει σήμερα στον όρο γραμματισμό να εννοούμε ότι σχετίζεται με την κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου, καθώς σκοπός του είναι τα άτομα να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης, υπολογισμού, κριτικής σκέψης, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν και να λειτουργούν αποτελεσματικά στην κοινωνία.

Τη δεκαετία του 1990 εμφανίστηκε ο όρος κριτικός γραμματισμός, ο οποίος δίνει έμφαση στην κοινωνική συνειδητότητα του ατόμου. Εισηγητής του όρου «κριτικός γραμματισμός» (critical literacy) είναι ο Shor, ο οποίος συνδύασε τον γραμματισμό με την πολιτική συνείδηση με αποτέλεσμα να μπορούν οι μαθητές να διαμορφώνουν την ίδια τους τη μοίρα (Φρυδάκη, 2009:303). Ο γραμματισμός πια θεωρείται κοινωνική πρακτική μέσω της οποίας αναπτύσσεται η κριτική σκέψη.

Συγκεκριμένα ο κριτικός γραμματισμός σημαίνει την ενεργή προσέγγιση στην ανάγνωση και στις κειμενικές πρακτικές, στην ανάλυση και την κριτική των σχέσεων μεταξύ των κειμένων, της γλώσσας, της εξουσίας, των κοινωνικών ομάδων και των κοινωνικών πρακτικών με σκοπό την διερεύνηση των στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων που κρύβονται κάτω από την επιφάνεια (Baynham, 2002).

Επειδή θεωρούμε σημαντική την καλλιέργεια μιας τέτοιας ικανότητας, θεωρούμε ότι ενδιαφέρει η μελέτη τρόπων ανάπτυξης της στο σχολείο. Προκειμένου λοιπόν να διερευνηθούν οι διδακτικές μέθοδοι που προωθούν την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού εκπονήθηκε η παρούσα ερευνητική εργασία. Βασικό ερευνητικό ερώτημα μας είναι: «Με ποιες συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους μπορούμε να αναπτύξουμε τον κριτικό γραμματισμό στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;».

Για να απαντηθεί το παραπάνω βασικό ερώτημα, διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα στα πλαίσια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην ΣΤ΄ Τάξη Δημοτικού σε ένα σχολείο του Νομού Ρεθύμνου. Η έρευνα μας στηρίχτηκε στην μεθοδολογία



της έρευνας δράσης (action research). Η ερευνήτρια συνεργάστηκε με τον εκπαιδευτικό, δάσκαλο τάξης επίσης μεταπτυχιακό φοιτητή, το Γιάννη Παπαδόπουλου. Πραγματοποιήθηκαν τρεις κύκλοι έρευνας δράσης βασισμένοι σε τρεις διαφορετικές διδακτικές μεθόδους (πολυγραμματισμούς- πολυτροπικότητα, ομαδοσυνεργατική μέθοδος και μέθοδος project). Για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα των εν λόγω διδακτικών μεθόδων όσο αφορά την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού προηγήθηκε πριν τις διδασκαλίες- παρεμβάσεις μια διαγνωστική αξιολόγηση του κριτικού γραμματισμού των παιδιών με pre test και τα αποτελέσματα του συγκρίθηκαν με αυτά της αξιολόγησης post test που έγινε μετά τις διδασκαλίες.

Η εργασία μας αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό μέρος, Α΄ Μέρος και το ερευνητικό, Β΄ Μέρος.

Στο Α΄ Μέρος, στο κεφάλαιο 1 της εργασίας μας παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τη διδακτική της μητρικής γλώσσας, δηλαδή οι δομιστικές προσεγγίσεις, η επικοινωνιακή προσέγγιση, η κειμενοκεντρική προσέγγιση, οι Νέες Σπουδές Γραμματισμού, οι πολυγραμματισμοί και η πολυτροπικότητα. Στο κεφάλαιο 2 γίνεται αναφορά στη διδασκαλία σύμφωνα με τον κριτικό γραμματισμό και συγκεκριμένα στις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές καλλιέργειας του. Στο κεφάλαιο 3 με το οποίο ολοκληρώνεται και το θεωρητικό μας μέρος παρουσιάζεται η μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Ελλάδα από την μεταπολίτευση έως σήμερα.

Στο Β΄ Μέρος, που αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας μας στο κεφάλαιο 1 παρουσιάζουμε το σκοπό της έρευνας μας και το βασικό ερευνητικό μας ερώτημα. Στο κεφάλαιο 2 παρουσιάζουμε την μεθοδολογία έρευνας που χρησιμοποιήσαμε και η οποία ήταν η έρευνα δράσης. Στο κεφάλαιο 3 γίνεται αναφορά στα υποκείμενα και στο πλαίσιο της διεξαγωγής της έρευνας μας. Στο κεφάλαιο 4 γίνεται αναφορά στην αφετηρία της έρευνας δράσης που διενεργήσαμε, δηλαδή στο πως μας γεννήθηκε η ιδέα να πραγματοποιήσουμε μια έρευνα δράσης με σκοπό την διερεύνηση των διδακτικών μεθόδων καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού. Στο κεφάλαιο 5 παρουσιάζουμε το σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας δράσης. Στην συνέχεια στο κεφάλαιο 6 αναφερόμαστε στα εργαλεία συλλογής δεδομένων μας (pre test, post test, φύλλα παρατήρησης, απομαγνητοφωνήσεις διδασκαλιών, απομαγνητοφωνήσεις συναντήσεων και

συνέντευξης με τον εκπαιδευτικό). Στο κεφάλαιο 7 γίνεται αναφορά στην μέθοδο ανάλυσης που χρησιμοποιήσαμε για την ανάλυση των δεδομένων μας. Στο κεφάλαιο 8 συζητούνται οι περιοριστικοί παράγοντες που υπήρξαν κατά την διεξαγωγή της έρευνας μας. Στη συνέχεια στο κεφάλαιο 9 παρουσιάζεται η προπαρασκευαστική φάση-παρατήρηση καθώς και οι τρεις κύκλοι έρευνας δράσης (σχεδιασμός, υλοποίηση-συλλογή δεδομένων, ανάλυση δεδομένων και αξιολόγηση της παρέμβασης-αναστοχασμός). Τέλος, στο κεφάλαιο 10 συγκρίνονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα του pre test και του post test. Το ερευνητικό μέρος ολοκληρώνεται με τη σύνοψη των τελικών συμπερασμάτων.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

# 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

## 1.1 Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΔΟΜΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Αρχικά πρέπει να αναφέρουμε ότι με τον όρο μητρική γλώσσα εννοούμε τη γλώσσα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τοποθετείται το παιδί και με την οποία έρχεται σε διαρκή επαφή καθώς μεγαλώνει (Δενδρινού, 2001: 1). «Μητρική όμως αποκαλούμε συνήθως και την κοινή καθομιλουμένη· τη γλώσσα, δηλαδή, που χρησιμοποιούμε σε περιστάσεις του ευρύτερου κοινωνικού χώρου στον οποίο ζούμε, είτε αυτές απαιτούν τη χρήση επίσημου, λόγιου ή τυπικού λόγου είτε απαιτούν τη χρήση ενός πιο προσωπικού, καθημερινού λόγου» (Δενδρινού, 2001: 1).

Η διδακτική της μητρικής γλώσσας γεννιέται από την διδακτική ξένων γλωσσών και μέχρι τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα δε θεωρούταν ότι έπρεπε να διδαχθεί. Έντονη έμφαση δινόταν μέχρι τότε στην παραδοσιακή διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής και της λατινικής γλώσσας (Τοκατλίδου, 1986: 80). Σύμφωνα με αυτήν, η διδακτική της μητρικής γλώσσας που ακολουθεί την παραδοσιακή προσέγγιση της διδακτικής των γλωσσών ξεκινάει από την μετάφραση και την γραμματική δίνοντας έμφαση στην μεταγλώσσα, στους κανόνες και στις εφαρμογές, στο λεξιλόγιο και στην ορθογραφία.

Τις δεκαετίες 1910-1920 επέρχεται σημαντική αλλαγή στην γλωσσολογία με τον Ferdinand De Saussure, ο οποίος κάνει την διάκριση της γλώσσας σε λόγο και ομιλία. Ο λόγος αποτελεί το αφηρημένο σύστημα της γλωσσικής κοινότητας και η ομιλία είναι η συγκεκριμένη κατά άτομο εφαρμογή (Μήτσης, 1996: 24). Θεωρεί την γλώσσα ότι είναι «σύστημα σημείων που εκφράζει ιδέες και γι' αυτό μπορεί να συγκριθεί με τη γραφή, το αλφάβητο των κωφάλαλων, με τις συμβολικές τελετουργίες, με τις μορφές εκδήλωσης ευγενείας, με τα στρατιωτικά σήματα κλπ.» (Τοκατλίδου, 2003: 32-33). Επίσης, μεγάλη επαναστατική πρόταση του Saussure ήταν η διάκριση συγχρονίας και διαχρονίας της γλώσσας. Στην περίπτωση της συγχρονίας η γλώσσα νοείται στην α- χρονική της διάσταση προκειμένου να μελετηθούν οι σχέσεις μεταξύ στα γλωσσικά στοιχεία ενώ στην περίπτωση της διαχρονίας η γλώσσα νοείται στην

εξέλιξη της και αυτό που μελετάται είναι ένα στοιχείο στην διαδοχή του (Θεοδωροπούλου, 2001: 2).

Μετά την αλλαγή που επέφερε ο Saussure στην γλωσσολογία εμφανίστηκε ο δομισμός, ο οποίος προσπάθησε να ανακαλύψει την διαδικασία με την οποία συντελείται η κατάκτηση της γλώσσας με το να στηριχτεί στις αρχές του συμπεριφορισμού και ερμηνεύοντας την γλωσσική ικανότητα με βάση το σχήμα  $E \rightarrow A$  (ερέθισμα- αντίδραση), το οποίο διέπει ολόκληρη την ανθρώπινη συμπεριφορά (Μήτσης, 1996: 36). Βασικός εκπρόσωπος του δομισμού ήταν ο L. Bloomfield.

Σύμφωνα με τον Bloomfield η γλώσσα είναι ένας τύπος συμπεριφοράς και θα πρέπει να εξετάζεται με το σχήμα  $E \rightarrow A$  (ερέθισμα- αντίδραση) και ο λόγος είναι ένας μηχανισμός, ο οποίος δεν έχει σχέση με εσωτερικά αίτια αλλά με εξωτερικά. Η θεωρία του υποστηρίζει την ανάλυση της δομής της γλώσσας με φορμαλιστικά στοιχεία. «Δέχεται τη συγχρονία και τη διαχρονία και ακόμη την ασυνέχεια και τη γραμματικότητα των στοιχείων (και όχι των σημείων) της αλυσίδας του λόγου» (Τοκατλίδου, 2003: 44).

Ο δομισμός διαχωρίζεται στον Αμερικανικό και στον Ευρωπαϊκό. Ο Αμερικανικός δομισμός δίνει έμφαση στην ανάγνωση, στην ομιλία, στην γραφή και στην ανάγνωση. Χρησιμοποιεί οπτικοακουστικές μεθόδους και δίνει βαρύτητα μόνο στη μορφή και καθόλου στην σημασία. Η γλώσσα δεν έχει κανένα δημιουργικό χαρακτήρα καθώς για την απόκτηση της χρησιμοποιούνται μηχανικές διαδικασίες και απόλυτος προγραμματισμός. Στα ίδια πλαίσια κινείται και ο ευρωπαϊκός δομισμός, ο οποίος χρησιμοποιεί οπτικοακουστική μέθοδο, δίνει έμφαση στην μορφή και στην δημιουργία κατασκευασμένου λόγου (Μήτσης 1996).

Με τον δομισμό - και κυρίως με τον Αμερικάνικο δομισμό - συνδέεται η δομιστική μέθοδος διδασκαλίας, η οποία εμφανίστηκε στις ΗΠΑ κατά την διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Η δομιστική μέθοδος διδασκαλίας δίνει έμφαση στην έννοια της δομής και κατά συνέπεια στην δομική ανάλυση. Σύμφωνα με το δομισμό η γλώσσα αντιμετωπίζεται και διδάσκεται ως συγκροτημένο σύνολο. Ορθογραφία, ανάγνωση, γραμματική, σύνταξη κ.τ.λ. συγχωνεύονται σε ένα μάθημα με ενιαίο τρόπο. Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι - μέσω της μίμησης και της άσκησης - οι μαθητές να οικειοποιηθούν τις δομές της γλώσσας τους. Η διδασκαλία γίνεται πάντοτε με παραδείγματα που στηρίζονται στη γλωσσική χρήση (επαγωγικά) χωρίς να καταλήγει σε διατύπωση κανόνων ή αρχών, αποτελεί συνέχεια του φυσικού

τρόπου κατάκτησης της μέσα από τα ερεθίσματα του γλωσσικού περιβάλλοντος. Η διδασκαλία αποβλέπει στην κατάκτηση των γλωσσικών δομών και στη σύλληψη της γλώσσας ως συστήματος και εξαντλείται στα συγκεκριμένα αυτά πλαίσια. Δίνει έμφαση στον προφορικό λόγο και στην συνέχεια επεκτείνεται στην αρμονική ανάπτυξη όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων. Η διδακτική διαδικασία ξεκινά με κείμενα και στόχος της είναι η λεγόμενη «κοινή» γλώσσα και βασική της αρχή είναι η επανάληψη και συγκεκριμένα η συχνή χρήση των γλωσσικών δομών (Μήτσης, 1996).

Καθώς όμως ο δομισμός αφαίρεσε κάθε ίχνος ζωντάνιας και δημιουργικότητας της γλώσσας μέσα από την ταύτιση της γλώσσας με τις συνήθειες μορφές συμπεριφοράς και προτείνοντας ένα μηχανικό και επιφανειακό τρόπο διδασκαλίας έγινε φανερή η ανεπάρκεια του τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο με αποτέλεσμα να διατυπωθεί στο τέλος της δεκαετίας του 1950 μια νέα θεωρία από τον αμερικάνο γλωσσολόγο Noam Chomsky που ονομάζεται γενετική μετασχηματική θεωρία, η οποία υποστηρίζει ότι η ικανότητα της γλωσσικής κατάκτησης είναι βιολογικά / γενετικά προκαθορισμένη. Το άτομο διαθέτει από τη φύση του έμφυτες καθολικές δομές. Γίνεται έτσι κατανοητό ότι «την ανθρώπινη γλώσσα τη χαρακτηρίζει λοιπόν η δημιουργική ικανότητα του ανθρώπου η οποία συνίσταται στο να παράγει ένα άπειρο πλήθος νέων και γραμματικά ορθών προτάσεων» (Μήτσης, 1996: 38). Μία από τις βασικές αρχές της γενετικής είναι η διάκριση μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας και της γλωσσικής επιτέλεσης. Με τον όρο γλωσσική ικανότητα εννοεί την εγγενή ικανότητα του ατόμου να παράγει σωστές λέξεις, ενώ με τον όρο γλωσσική επιτέλεση εννοεί την δυνατότητα παραγωγής προτάσεων που υπακούουν σε κανόνες.

Η διατύπωση της γενετικής μετασχηματικής του Chomsky, η οποία άλλαξε ριζικά την αντίληψη περί της γλώσσας, καθώς και η ταυτόχρονη εμφάνιση μια ομάδας νέων Βρετανών γλωσσολόγων που εξέφρασαν την άποψη ότι γλωσσική διδασκαλία ήταν ατελέσφορη επειδή αγνοούσε μέχρι τότε την λειτουργική και επικοινωνιακή πλευρά της γλωσσάς, οδήγησαν σταδιακά στην διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου διδασκαλίας που βασίζεται στην έννοια της επικοινωνίας και ονομάζεται *Επικοινωνιακή Προσέγγιση* (Μήτσης, 1996).

## 1.2 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η επικοινωνιακή προσέγγιση άρχισε να ασκεί την επίδραση της στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών στις αρχές τις δεκαετίας του 1970. Μεγάλη ήταν η συμβολή των D. Hymes και M.A.K. Halliday στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Ο Hymes (1972) αναπτύσσοντας την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας έκανε σαφείς τις παραμέτρους που συνιστούν το επικοινωνιακό πλαίσιο καθώς και τον τρόπο που διαμορφώνουν αλλά και επηρεάζουν την χρήση της γλώσσας. Έδωσε έμφαση στην χρήση της γλώσσας και όχι στην γλωσσική δομή της.

Ο M.A.K Halliday (1978) θεωρεί την γλώσσα και την κοινωνία δυο έννοιες, οι οποίες είναι αδιαχώριστες. «Κανένα από αυτά δεν υπάρχει χωρίς το άλλο: δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνικό άτομο χωρίς γλώσσα και ούτε γλώσσα χωρίς κοινωνικό άτομο» (Halliday, 1978: 12). Γι' αυτό βασικό μέλημα του σχολείου σύμφωνα με τον Halliday είναι οι μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα του ελέγχου των ποικίλων μορφών γλώσσας.

Έτσι εμφανίζεται η επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία δίνει έμφαση στην λειτουργική-επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και έχει ως σκοπό οι μαθητές να μπορούν να χρησιμοποιούν την γλώσσα με τον κατάλληλο τρόπο ανάλογα με την κάθε επικοινωνιακή περίπτωση καθώς και να αναπτύξουν κριτική συνείδηση απέναντι στη χρήση και την λειτουργία της γλώσσας.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση επιδιώκει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας, δηλαδή της γνώσης ψυχολογικών και κοινωνικό -πολιτιστικών κανόνων. Η επιλογή της κατάλληλης κάθε φορά γλωσσικής μορφής εξαρτάται από τις συνθήκες της επικοινωνίας – γλωσσική ικανότητα. Η επικοινωνιακή δεξιότητα ενδείκνυται να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα, εφόσον πρόκειται για δεξιότητα και σύνολο γλωσσικών γνώσεων που δεν κατακτάται φυσικά, αλλά επιδέχεται διαρκώς καλλιέργειας (Κατσαρού, 2001).

Έτσι στο κεντρικό σημείο στη διδασκαλία της επικοινωνιακής προσέγγισης βρίσκεται ο λόγος (προφορικός - γραπτός) και επικεντρώνεται στην κατανόηση των στρατηγικών παραγωγής του από τους μαθητές. Μάλιστα η μάθηση για την συγκεκριμένη προσέγγιση θεωρείται διαδικασία επιδιώκει οι μαθητές να εμπλέκονται σε δραστηριότητες στις οποίες θα μπορούν να χρησιμοποιούν την γλώσσα σε πραγματική επικοινωνία.

Βασικές αρχές τις επικοινωνιακής προσέγγισης είναι οι εξής (Χατζησαββίδης, 2010: 12):

- Η γλώσσα θεωρείται ως πλαισιωμένη οντότητα από κοινωνικοπολιτισμικές και άλλες παραμέτρους.
- Ο κύριος στόχος της διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου ως εκφράσεων της επικοινωνιακής διάστασης.
- Κατά την διδασκαλία δίνεται έμφαση στην έννοια της επικοινωνίας.
- Η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας θεωρείται ως μια αντικειμενικά μετρήσιμη ικανότητα χρήσης της γλώσσας σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια.
- Κατά τη διδασκαλία αποφεύγεται η συλλογή πληροφοριών για το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών στους οποίους απευθύνεται.
- Δεν αναφέρεται στην κριτική διάγνωση των προϋποθέσεων της επικοινωνίας όπως αυτή εξελίσσεται στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής περίπτωσης.

Μπορούμε να διαχωρίσουμε τις επικοινωνιακές δραστηριότητες που χρησιμοποιεί η επικοινωνιακή προσέγγιση σε δυο κατηγορίες, στις δραστηριότητες λειτουργικής επικοινωνίας και στις δραστηριότητες κοινωνικής διάδρασης.

Οι δραστηριότητες λειτουργικής επικοινωνίας δίνουν έμφαση στην λειτουργική αποτελεσματικότητα της επίδοσης των μαθητών. Βασική τους αρχή είναι «ότι ο καθηγητής οργανώνει μια περίπτωση κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να γεφυρώσουν ένα πληροφοριακό κενό ή να λύσουν ένα επικοινωνιακό πρόβλημα» (Littlewood, 2008: 27).

Οι δραστηριότητες αυτές διαχωρίζονται σύμφωνα με τις δυο βασικές αρχές της γλώσσας, την ανταλλαγή και την επεξεργασία. Έτσι προκύπτουν τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής (Littlewood, 2008: 27):

1. Ανταλλαγή πληροφοριών με περιορισμένη συνεργασία.
2. Ανταλλαγή πληροφοριών με απεριόριστη συνεργασία.
3. Ανταλλαγή και επεξεργασία πληροφοριών.
4. Επεξεργασία πληροφοριών.



Στην ανταλλαγή πληροφοριών με περιορισμένη συνεργασία, ο μαθητής ή μια ομάδα θα πρέπει να κατέχει τις πληροφορίες που θα πρέπει να ανακαλύψει ο άλλος μαθητής ή ομάδα. Αυτός που κατέχει τα πληροφορίες μπορεί να την παρέχει στον άλλο μαθητή ή ομάδα μόνο ως απάντηση σε κάποια κατάλληλη ερώτηση. Η ανταλλαγή πληροφοριών μπορεί να γίνει με ασκήσεις που οι μαθητές προσπαθούν να ανακαλύψουν την σειρά ή την θέση, εντοπίζοντας ταυτόσημα ζεύγη, ανακαλύπτοντας τα στοιχεία ή τα γνωρίσματα που λείπουν και ταυτίζοντας εικόνες.

Στην ανταλλαγή πληροφοριών με απεριόριστη συνεργασία ο μαθητής ή η ομάδα δεν χρειάζεται να κάνει τις κατάλληλες ερωτήσεις για να μπορέσει να ανακαλύψει την γνώση από τον άλλο μαθητή ή την ομάδα αλλά να μπορεί να παίρνει την πρωτοβουλία να περιγράφει αυτό που έχει μπροστά του. Από μπορεί να γίνει μέσα από ασκήσεις όπου ο μαθητής χρειάζεται να περιγράψει μοντέλα, σχέδια, εικόνες και να ανακαλύψει διαφορές.

Στην ανταλλαγή και επεξεργασία πληροφοριών ο μαθητής εκτός από να ανταλλάξει πληροφορίες θα πρέπει και να τις σχολιάσει ή να αξιολογήσει. Αυτό μπορεί να το καταφέρει μέσα από τη αναπαραγωγή μιας ιστορίας σε συνεχές.

Τέλος, στην επεξεργασία πληροφοριών δεν χρειάζεται οι μαθητές να ανταλλάξουν πληροφορίες καθώς έχουν πρόσβαση σε όλα τα σημαντικά στοιχεία. «Το ερέθισμα για επικοινωνία προέρχεται από την ανάγκη να σχολιάσουν και να αξιολογήσουν οι μαθητές αυτά τα στοιχεία σε δυάδες ή ομάδες, έτσι ώστε να λύσουν το πρόβλημα ή να καταλήξουν σε μια απόφαση» (Littlewood, 2008: 45).

Οι δραστηριότητες κοινωνικής διάδρασης δίνουν βαρύτητα όχι μόνο στη λειτουργική αποτελεσματικότητα της επίδοσης των μαθητών αλλά και στην καταλληλότητα των γλωσσικών τύπων που χρησιμοποιούν στην κοινωνική περίσταση που βρίσκονται. Έτσι οι μαθητές πρέπει να εστιάζουν όχι μόνο στα λειτουργικά αλλά και στα κοινωνικά νοήματα που μεταδίδει η γλώσσα, καθώς οι ασκήσεις που τους δίνονται πλησιάζουν περισσότερο τα είδη κοινωνικών περιστάσεων που μπορούν να συναντήσουν οι μαθητές εκτός τάξης καθώς αποτελεί τρόπο κοινωνικής συμπεριφοράς (Littlewood, 2008).

Τα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής προσέγγισης σε διδακτικό επίπεδο είναι τα εξής (Χαραλαμπίδης, 1999: 4):

- Έχει μεγάλη ευελιξία και αποδέχεται κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.

- Δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, δηλαδή με την εμπλοκή τους σε επικοινωνιακές δραστηριότητες και γεγονότα.
- Μια τέτοια εμπλοκή και ενεργητική συμμετοχή των μαθητών προϋποθέτει ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, στο πλαίσιο των οποίων ενεργούν με αυτονομία και έξω από τον άμεσο έλεγχο του εκπαιδευτικού. Άρα ο εκπαιδευτικός ενεργεί ως εμπνευστής και όχι ως κάτοχος της γνώσης που την προσφέρει έτοιμη στους μαθητές.

### 1.3 Η ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Το κειμενοκεντρικό μοντέλο ανήκει στα μοντέλα περιεχομένου, τα οποία είναι τα μοντέλα που είναι στραμμένα προς το προϊόν του σχολικού γραψίματος, δηλαδή το κείμενο. Πιστεύουν ότι το σημαντικότερο στοιχείο της διδασκαλίας, η οποία γι' αυτούς είναι η ανάπτυξη στρατηγικών για την κατανόηση και τη παραγωγή πλαισιωμένου λόγου, είναι το περιεχόμενο των μαθημάτων το οποίο ασκεί το νου, εμπλουτίζει τη γνώση και συγκροτεί το φρόνημα (Ματσαγγούρας, 2004: 91-92).

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1980 στην Αυστραλία με τη συμμετοχή ομάδας κειμενογλωσσολόγων, παιδαγωγών, ψυχολόγων (βλ. Reid 1987· Painer and Martin 1986· Macken et al. 1989· Derewianka 1990· Cope and Kalantzis 1993· Martello 1994· Education Department of Western Australia 1996).

Θεωρητικά η κειμενοκεντρική προσέγγιση βασίζεται στη εργασία του M. Halliday (1978), η οποία περιέχει και την άποψη ότι εκτός από τους συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες της λέξης και της πρότασης υπάρχουν δομές και κανόνες που ξεπερνούν αυτούς τους κανόνες και αφορούν το κείμενο στο σύνολο του. Το κείμενο θεωρείται μια ενότητα λόγου, η οποία έχει συγκεκριμένο λειτουργικό ρόλο σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα καθώς έχει την δική του πολυεπίπεδη οργάνωση και δεν αποτελεί μια απλή ακολουθία προτάσεων (Κατσαρού, 2011).

Ο θεμέλιος λίθος στην κειμενοκεντρική προσέγγιση είναι ο όρος *genre* για τον οποίο όμως οι πρωτεργάτες αυτής της προσέγγισης δε συμφωνούν απόλυτα. Στα ελληνικά ο όρος *genre approach* αποδίδεται ως «κειμενοκεντρική προσέγγιση» και εκφράζει την τάση, η οποία αποδέχεται την ύπαρξη και την σταθερότητα των συγκεκριμένων ειδών και γι' αυτό εφαρμόστηκαν ευρύτερα στην Αυστραλία Παρά

τις διαφορές τους όμως, όλες οι τάσεις αυτής της προσέγγισης ξέρουν καλά ότι τα κειμενικά είδη αποτελούν κοινωνικές κατασκευές που χρησιμοποιούνται για διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες.

Τέλος, πιστεύουμε ότι η κειμενοκεντρική προσέγγιση προωθεί τον επικοινωνιακό ρόλο του γραπτού λόγου καθώς και τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον κοινωνικό ρόλο και στη δομή, το περιεχόμενο και το ύφος που προσλαμβάνει το παραγόμενο κείμενο. Ακόμα πιστεύουμε ότι αυτή η προσέγγιση αξιοποιεί όχι μόνο κείμενα δόκιμων συγγραφέων ως πρότυπα προς δημιουργική μίμηση, αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τον οποίο προβάλλει ως ζωντανό πρότυπο συγγραφέα. Κατά το ρόλο του ως μοντέλου ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται ενεργά σε όλες τις φάσεις παραγωγής του γραπτού λόγου και, με τη μέθοδο της έκφωνης σκέψης, κοινοποιεί και εξηγεί στους μαθητές τι κάνει, πώς και γιατί (Ματσαγγούρας, 2004: 99).

### **1.3.1.ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΕΙΔΗ**

Ο γραπτός λόγος εξυπηρετεί ποικίλες συνθήκες της επικοινωνίας. Γι' αυτό το λόγο έχουμε πολλά είδη λόγου και το καθένα από αυτά έχει τα δικά του χαρακτηριστικά δόμησης και περιεχομένου. Η C. R Miller (1984) ορίζει τα κειμενικά είδη (genres) ως γλωσσικές μορφές κοινωνικής δράσης, τις οποίες βέβαια αναπτύσσουν συγκεκριμένες ομάδες με κοινούς στόχους (Devitt, 1997: 47). Έτσι τα κειμενικά είδη είναι κοινωνικές κατασκευές που αποβλέπουν στην νοηματοδότηση της επικοινωνίας όπως υποστήριξε ο Halliday (1978) και όχι αυθαίρετες συλλήψεις μεμονωμένων ατόμων.

Όσοι μπορούν να χειριστούν αποτελεσματικά τα διάφορα είδη κειμένων έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε διαφορετικούς χώρους κοινωνικής δράσης και παρέμβασης μερικοί από τους οποίους αφορούν την άσκηση μορφών εξουσίας όπως είναι η δημοσιογραφική, η διοικητική, η πολιτιστική και η επιστημονική εξουσία (βλ. Bakhtin 1986. Berkenkotter and Huckin 1994· Devitt, 1997: 46). Αντίθετα, όσοι δε μπορούν να ενστερνιστούν και να χρησιμοποιήσουν τις μορφές λόγων όπως είναι για παράδειγμα ο λόγος των ακαδημαϊκών, θεατρολόγων και νομικών αποκλείονται από αυτούς τους χώρους και το ποσοστό αυτό είναι μεγάλο.

Η παραγωγή του γραπτού λόγου πριν από δεκαετίες ήταν περιορισμένη στο μάθημα της έκθεσης που ήταν προσανατολισμένη προς το λογοτεχνικό τρόπο γραφής. Η ανάπτυξη της κειμενογλωσσολογίας τα τελευταία χρόνια οδήγησε στη παραγωγή του γραπτού λόγου να είναι προσανατολισμένη προς τα χρηστικά είδη λόγου. Επίσης έχει στραφεί και προς τα πραγματολογικά είδη λόγου μέσα από τα μη γλωσσικά μαθήματα κατά κύριο λόγο, με συνέπεια να ενταχθεί ο γραπτός λόγος σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Η στροφή αυτή παρατηρείται επίσης και στα επιχειρηματολογικά είδη λόγου μέσω του κινήματος της κριτικής σκέψης το οποίο είναι ένα παιδαγωγικό διδακτικό κίνημα που εμφανίστηκε τον 20αίωνα και θεωρεί ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι πρωταρχική αποστολή του σχολείου και προσπαθεί να βρει τρόπους μέσα από τους οποίους θα μπορέσει να πραγματοποιήσει αυτή την επιδίωξη του (Ματσαγγούρας, 2007).

Τα κειμενικά είδη σύμφωνα με τους ψυχολογολόγους και τους κειμενογλωσσολόγους είναι α) τα αφηγηματικά, β) τα περιγραφικά, γ) τα πραγματολογικά και δ) τα επιχειρηματολογικά κείμενα.

Στη συνέχεια στα παραπάνω είδη έχουν προστεθεί τα κείμενα βιοματικής αναδιήγησης, τα οποία περιλαμβάνουν τα πρώτα κείμενα που συνθέτουν οι μαθητές των μικρών τάξεων αναδιηγηθούν προσωπικά τους βιώματα. Η δομή αυτών των κειμένων έχουν κάποιες ομοιότητες με τη δομή του προφορικού λόγου και τα εντοπίζουμε στη λογοτεχνία. Επίσης στα παραπάνω κειμενικά είδη προστέθηκαν τα χρηστικά και κοινωνικά κείμενα, τα οποία είναι για παράδειγμα μια αγγελία ή μια συνταγή μαγειρικής (Ματσαγγούρας, 2004: 345).

Τα δυσκολότερα όμως κειμενικά είδη είναι τα πραγματολογικά και τα επιχειρηματολογικά είδη επειδή παρουσιάζουν την επιστημονική γνώση και κρίση και εξαιτίας της δυσκολίας τους και του ρόλου τους στην κοινωνική λειτουργία αποτελούν το «τέλος» της ανάπτυξης του μαθητικού λόγου σύμφωνα με τον Olson (1977).

Τέλος πρέπει να επισημάνουμε ότι τα περιληπτικά κείμενα με διδακτικά κριτήρια μόνο θεωρούνται ως ειδικός τρόπος γραφής, η οποία είναι αλλαγμένη μορφή απόδοσης οποιουδήποτε από τα γνωστά κειμενικά είδη. Αντίθετα, δεν αποτελούν ξεχωριστό είδος κειμένου όπως για παράδειγμα τα αφηγηματικά, τα οποία αποτελούν διακριτό είδος με συγκεκριμένο σχήμα δόμησης και συγκεκριμένα δομικά στοιχεία (Ματσαγγούρας, 2004).

### 1.3.2.ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑΣ

Κριτήρια κειμενικότητας ονομάζουμε τα κριτήρια που δίνουν την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να συνειδητοποιήσουμε την κατανόηση, την σύσταση και τον τρόπο οργάνωσης ενός κειμένου όχι ως γραμμική ακολουθία φράσεων αλλά ως ενότητα λόγου με λειτουργικό χαρακτήρα.

Τα κριτήρια κειμενικότητας είναι η συνοχή, η πληροφορητικότητα, η συνεκτικότητα, η προθετικότητα, η διακειμενικότητα, η περιστασιακότητα και αποδεκτότητα. Λεπτομερέστερα σύμφωνα με τον Αρχάκη (2005: 59-63):

- Η συνοχή είναι η κειμενική σύνδεση που προκύπτει όταν παρατηρείται σημασιολογική σχέση μεταξύ κάποιων κειμενικών στοιχείων. «Οι συνοχικοί μηχανισμοί τίθενται σε λειτουργία με τη χρησιμοποίηση απτών περιγράψιμων δεικτών που συνδέουν επιφανειακά συστατικά του κειμένου (λέξεις, φράσεις, προτάσεις).
- Η πληροφορητικότητα είναι η ισορροπία που υπάρχει μέσα σε ένα κείμενο ανάμεσα στις νέες και στις παλιές πληροφορίες που αυτό περιέχει.
- Η συνεκτικότητα είναι η κειμενική σύνδεση που επιταχύνεται βάσεις της εξωκειμενικής γνώσης του αποδέκτη.
- Η προθετικότητα είναι ο παράγοντας, ο οποίος μας δείχνει ότι ο πομπός ενός κειμένου πρέπει να έχει συνειδητή πρόθεση συγκεκριμένων στόχων με την παραγωγή του κειμένου.
- Η διακειμενικότητα είναι ο παράγοντας, ο οποίος μας δείχνει ότι η παραγωγή και η κατανόηση του κειμένου συνδέεται με την τυπολογία του όσο αφορά την μορφή και το περιεχόμενο.
- Η περιστασιακότητα είναι ο παράγοντας, ο οποίος μας δείχνει ότι ένα κείμενο μπορεί να γίνει αποδεκτό μόνο όταν είναι προσαρμοσμένο στην εξωκειμενική περίσταση επικοινωνίας.
- Η αποδεκτότητα είναι ο παράγοντας, ο οποίος μας δείχνει ότι οι παραλήπτες ενός κειμένου μπορούν να γνωρίσουν κάποια κριτήρια από τα προηγούμενα και έτσι να δικαιολογήσουν αν τα γλωσσικά στοιχεία που δέχονται έχουν ενότητα και νόημα.

### **1.3.3. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΣΕ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ**

Τα χαρακτηριστικά της κειμενοκεντρικής προσέγγισης σε διδακτικό επίπεδο είναι τα εξής (Αρχάκης, 2007: 128-130):

- Το ενδιαφέρον της γλωσσικής διδασκαλίας στρέφεται στο κείμενο, το οποίο αναδεικνύεται βασική μονάδα γλωσσικής ανάλυσης με αποτέλεσμα τα διάφορα γλωσσικά φαινόμενα να διδάσκονται μέσα στο κείμενο και όχι ως αυτόνομα που συνέβαινε ως τώρα.
- Μελετώνται τόσο τα προφορικά όσο και τα γραπτά κείμενα και επιδιώκεται η ανάπτυξη επικοινωνιακού λόγου τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο.
- Η διδασκαλία βασίζεται κυρίως σε αυθεντικά κείμενα ενταγμένα μέσα σε φυσικές συνθήκες επικοινωνίας έτσι ώστε να μην κυριαρχούν μόνο ορισμένα είδη και επίσης, η ανάλυση των κειμένων γίνεται σύμφωνα με τα κοινωνικά συμφραζόμενα τους και τους επικοινωνιακούς στόχους που επιχειρεί.
- Η οικοδόμηση ενός κειμένου είναι αποτέλεσμα της συνέργειας και της αλληλεπίδρασης των κειμενογλωσσικών παραγόντων. Επομένως οι μαθητές πρέπει να ασκηθούν τόσο στην αναγνώριση των παραγόντων αυτών όσο και στην συνδυαστική εφαρμογή τους όταν οι ίδιοι δημιουργούν τα δικά τους κείμενα.
- Ένα πρόγραμμα κειμενικής διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα χαρακτηριστικά των μαθητών (εθνότητα, ηλικία, φύλο κτλ.) στους οποίους απευθύνεται και ιδιαίτερα το βαθμό κοινωνικοπολιτισμικής τους ένταξης.

### **1.4. ΝΕΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ (NEW LITERACY STUDIES)**

Ο όρος literacy έχει διατυπωθεί στην ελληνική βιβλιογραφία ως αλφαβητισμός, γραμματισμός και εγγραμματισμός (Ματσαγγούρας, 2007: 19). Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος γραμματισμός σήμερα χρησιμοποιείται έναντι του παλαιότερου όρου αλφαβητισμός.

Ο όρος αλφαριθμητισμός σημαίνει τις δεξιότητες της γραφής, της ανάγνωσης και των αριθμητικών πράξεων που έχει ένας άνθρωπος, οι οποίες θεωρούνται ως βασικές δεξιότητες για να θεωρηθεί ένα άτομο εγγράμματο. Η απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων από το άτομο γίνεται έξω από κοινωνικές και πολιτικές πρακτικές. Από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα έως και στις αρχές του 20ου η διδασκαλία βασιζόταν αποκλειστικά στην εκμάθηση της γραμματικής, στην αναγνώριση λέξεων, την χειρογραφία και την μεγαλόφωνη ανάγνωση. Η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ψυχολογίας την ίδια περίοδο και ειδικά τα συμπεριφοριστικά μοντέλα οδήγησαν σε μια θεώρηση της ανάγνωσης ως ενός συνόλου δεξιοτήτων που αναπτύσσονται μέσα από ένα ουδέτερο παιδαγωγικό περιβάλλον (Καραντζόλα, 2004).

Η UNESCO έχει διαφοροποιήσει και έχει δώσει μια ευρύτερη έννοια για τον αναλφαριθμητισμό: «ο όρος αρχικός, πρωτογενής, ολικός ή οργανικός αναλφαριθμητισμός παραπέμπει σε άτομα που δεν έχουν φοιτήσει στο σχολείο και δεν έχουν διδαχθεί ανάγνωση και γραφή. Ο όρος λειτουργικός υπότροπος ή επερχόμενος αναλφαριθμητισμός παραπέμπει σε άτομα που διδάχθηκαν ανάγνωση και γραφή αλλά δεν χρησιμοποίησαν στην καθημερινή τους ζωή τις οποίες γνώσεις και δεξιότητες απέκτησαν με αποτέλεσμα να μην τις καλλιεργήσουν και να μην τις διαθέτουν πια» (Βεργίδης, 1995: 13).

Ο όρος αναλφαριθμητισμός για αρκετά χρόνια συνδέθηκε με την έννοια του γραμματισμού ή της εγγραμματοσύνης (βλ. Ong, 1997) που στην αγγλική ορολογία είναι literacy. Ο όρος γραμματισμός εμφανίστηκε στην ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά πρόσφατα και συνδέθηκε με την γλώσσα και την επικοινωνία και γι' αυτό έχει διατυπωθεί ως γλωσσικός γραμματισμός.

Ο όρος γραμματισμός (literacy) δεν σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και, γενικά να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας γραπτό, προφορικό λόγο και μη γλωσσικά κείμενα. Ο γραμματισμός καθώς συνδέεται με την γλώσσα στην επικοινωνία έχει διατυπωθεί ως γλωσσικός γραμματισμός. Ακόμα ο γραμματισμός αποτελεί βασικό κριτήριο κοινωνικής καταξίωσης και επιβολής (Χατζησαββίδης, 2003: 1).

Ο γραμματισμός ή γλωσσικός γραμματισμός παρέμεινε για αρκετά χρόνια προσκολλημένος στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης και την εκμάθηση αυτών μπορούσε αποκλειστικά να την έχει το σχολείο. Ο γλωσσικός γραμματισμός με αυτή την έννοια που είναι απομακρυσμένη από κοινωνικά και επικοινωνιακά πλαίσια κυριάρχησε και κυριαρχεί και σήμερα σε πολλά συστήματα και συνδέεται κυρίως με την εκμάθηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης σε μικρά παιδιά αλλά σε ενήλικους (Χατζησαββίδης, 2006).

Κατά την περίοδο του ρομαντισμού στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αι. ο αλφαριθμητισμός συνδέθηκε με την λογοτεχνία. Το σχολείο έδινε ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων καθώς πίστευαν ότι κάτοχοι του γλωσσικού γραμματισμού είναι τα άτομα, τα οποία μπορούσαν να αντιληφθούν τα λογοτεχνικά έργα ως έργα τέχνης. Η ταύτιση του αλφαριθμητισμού με τη λογοτεχνία έκρυβε την άποψη ότι η τέχνη και κυρίως η λογοτεχνική παραγωγή αποτελεί προνόμιο ανθρώπων με ιδιαίτερη προσωπικότητα.

Με το πέρασμα όμως των χρόνων η απόκτηση μόνο της γραφής, της ανάγνωσης και των αριθμητικών πράξεων δεν ήταν αρκετές για να μπορέσει το άτομο να θεωρηθεί ικανό για την κοινωνία. Έτσι την περίοδο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ο γλωσσικός γραμματισμός απομακρύνεται από τη γλώσσα και τη λογοτεχνία και συνδέεται με κοινωνικές διαστάσεις. Ο όρος γραμματισμός τώρα αλλάζει περιεχόμενο δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα κείμενο αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει πολλά ειδών και γενικά να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας γραπτό και προφορικό λόγο. «Γραμματισμός δεν σημαίνει απλώς να ξέρει κανείς να διαβάζει και να γράφει σε κάποιο σύστημα γραφής, αλλά και να εφαρμόζει αυτήν την γνώση για συγκεκριμένους σκοπούς και συγκεκριμένα συμφραζόμενα χρήσης» (Scribner&Cole, 1981: 236 στο Baynham, 2002: 68).

Σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη του γλωσσικού γραμματισμού έπαιξε η UNESCO, η οποία θεωρούσε ότι ο αλφαριθμητισμός θα βοηθήσει στην κοινωνική και οικονομική ευημερία των λαών. Η UNESCO το 1956 έδωσε ένα νέο ορισμό για τον γλωσσικό γραμματισμό. «Ο γλωσσικός γραμματισμός και κατ' επέκταση ο γραμματισμός ορίστηκε ως το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που είχε



αποκτήσει ένα άτομο και σχετίζονται με την γραφή και την ανάγνωση, οι οποίες του επιτρέπουν να εμπλακεί σε όλες σε όλες τις δραστηριότητες, με τις οποίες είναι σε θέση να επιτελούν τα άτομα της ομάδας και της κουλτούρας στην οποία ανήκει» (Χατζησαββίδης, 2007: 2).

Τέλος από τη δεκαετία του 1960 μέχρι και τα τέλη 20<sup>ου</sup> αι. η σχέση του γραμματισμού με την γραφή και την ανάγνωση χάθηκε τελείως και αναπτύχθηκε η σχέση του με τις κοινωνικές πρακτικές. Το 1970 εμφανίστηκε ο λειτουργικός γραμματισμός, ο οποίος έχει στόχο κοινωνικό αφού το άτομο μπορεί να ενεργεί, να δρα αποτελεσματικά μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια. Έτσι καθορίστηκε από το Γραφείο Εκπαίδευσης των Η. Π. Α. ότι το άτομο που κατέχει το γραμματισμό είναι εκείνο που έχει αποκτήσει απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και υπολογισμού, που απαιτούνται για την αποτελεσματική του λειτουργία μέσα στην κοινωνία και του δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύσσει νέες δεξιότητες, ώστε να συμμετέχει ενεργά και να λειτουργεί αποτελεσματικά στην κοινωνία (Χατζησαββίδης, 2007:3).

Το 1990 εμφανίστηκε ο κριτικός γραμματισμός, ο οποίος δίνει έμφαση στην κοινωνική συνειδητότητα. Ο γραμματισμός θεωρείται κοινωνική πρακτική μέσω της οποίας αναπτύσσεται η κριτική σκέψη. Το 2000 δόθηκε από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό των Ενηλίκων ο εξής ορισμός: «Ο γραμματισμός περιλαμβάνει ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή, κριτική σκέψη, εξοικείωση με την τεχνολογία ώστε οι άνθρωποι να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητα τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία» (Baynham, 2002).

Συνεπώς γίνεται αντιληπτό ότι ο γραμματισμός ως έννοια πέρασε από τη στενή του σχέση με τη γλώσσα και έφτασε να σχετίζεται με ό,τι αποτελεί κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου. Έτσι πήρε και επιθετικό προσδιορισμό που δείχνει την ιδιαίτερη κοινωνική δραστηριότητα, δίπλα στον όρο γραμματισμό έχουν τοποθετηθεί επιθετικοί προσδιορισμοί όπως πληροφοριακός, αριθμητικός, οπτικός, περιβαλλοντικός κτλ. τους οποίους θα δούμε και παρακάτω. «Κάθε όρος από αυτούς έχει ένα γενικό περιεχόμενο που αφορά το γραμματισμό και ένα ειδικό που αφορά την ιδιαίτερη κοινωνική δραστηριότητα με την οποία σχετίζεται» (Χατζησαββίδης, 2007: 3).

### 1.4.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Αν και υπάρχουν δυσκολίες για να μπορέσουμε να ορίσουμε τον γραμματισμό καθώς είναι μια σύνθετη έννοια, η οποία μπορεί να οριστεί σε σχέση με τη γλώσσα και σε σχέση με τις κοινωνικές πρακτικές θα δώσουμε ένα ορισμό του γραμματισμού σε σχέση με την γλώσσα. «Εγγραμματισμός είναι η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις (μετα-)γλωσσικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες του ευέλικτα και δημιουργικά, αλλά πάντα με τρόπο που προσδιορίζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, για να επιτύχει στόχους που αφορούν: (α) στις λεκτικές πράξεις του προφορικού λόγου και (β) στην κατανόηση, χρήση, κριτική, αλλά και την παραγωγή κειμένων ποικίλης σημειωτικής σύνθεσης και διαφορετικής κοινωνικής λειτουργίας και, ως εκ τούτου, διαφορετικού περιεχομένου και διαφορετικής μορφής και δομής και διαφορετικών λεξικό-γραμματικών και υφολογικών χαρακτηριστικών» (Ματσαγγούρας, 2007: 22).

Δηλαδή, οι ικανότητες που περιλαμβάνει ο γραμματισμός είναι οι εξής (Χατζησαββίδης, 2007:3-4):

- Η παραγωγή κειμένων, τα οποία χρειάζονται για την εκτέλεση καθημερινών απαιτήσεων.
- Η κατανόηση των νοημάτων των κειμένων.
- Η κατανόηση των νοημάτων που βρίσκονται έξω από τις λέξεις των κειμένων.
- Η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο.
- Την αναγνώριση των κειμενικών ειδών.
- Η ένταξη του κειμένου στο κοινωνικό περιβάλλον που διαμορφώνεται.
- Η αντίδραση στα νοήματα του κειμένου.
- Η κατανόηση των νοημάτων των λέξεων.

Οι ικανότητες αυτές μπορούν να χωριστούν σε τρία είδη. Στον αναγνωριστικό γραμματισμό, στο γραμματισμό δράσης, και στον στοχαστικό γραμματισμό. Αυτές είναι οι τρεις όψεις του γραμματισμού όπως τις εκφράζει η Hasan.

Ο αναγνωριστικός γραμματισμός φωτίζει σχέσεις, οι οποίες συνιστούν σημαντικά μέσα για την παραγωγή νοήματος. Ασχολείται κυρίως, με τη γλώσσα ως έκφραση (Hasan, 2006:181). Βλέπουμε μια στατιστική χρήση της γλώσσας δηλαδή μορφολογικά, λεξικογραμματικά στοιχεία. Αυτό το είδος μπορούμε να πούμε ότι περιλαμβάνει την πρώτη ικανότητα του γραμματισμού που αναφέραμε και είναι η ικανότητα νοήματος των λέξεων.

Στη συνέχεια στο γραμματισμό δράσης η γλώσσα είναι πλαισιωμένη. Στόχος του είναι η ανάπτυξη της διαλεκτικής ικανότητάς, δηλαδή της ικανότητας χρήσης της γλώσσας για την ανταλλαγή νοημάτων. Οι παράγοντες του επικοινωνιακού πλαισίου συνδέονται με νοήματα και με λεξικογραμματικά στοιχεία που εμφανίζονται στα κείμενα. Άρα είναι λειτουργικός γραμματισμός, ο οποίος έχει ένα κοινωνικό στόχο.

Αυτός ο στόχος είναι το άτομο να μπορεί να ενεργεί και να δρα αποτελεσματικά μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια. Οι ικανότητες που περιλαμβάνονται σε αυτόν είναι: η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων, η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται πέρα από τις λέξεις των κειμένων, η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο, η ικανότητα αναγνώρισης του είδους λόγου στο οποίο ανήκει ένα κείμενο και την ικανότητα ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται. Σύμφωνα με την Hasan (2006: 169) : «η μεγάλη δύναμη του γραμματισμού δράσης και ειδικά του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη, είναι ότι μυεί τους μαθητές σε ορισμένες νόρμες λόγου και γνώσης. Παραδόξως, όμως είναι και η πηγή της αδυναμίας του γραμματισμού».

Τέλος ο στοχαστικός γραμματισμός που δίνει την προτεραιότητα στο κριτικό στοχασμό. Προσανατολίζεται στο νόημα και στην ανάπτυξη ιδεολογικής στάσης. Επίσης στο στοχαστικό γραμματισμό υπάρχει παραγωγή γνώσης. Κριτικός γραμματισμός, δηλαδή δίνει έμφαση στην κοινωνική συνειδητότητα. Ο γραμματισμός θεωρείται κοινωνική πρακτική μέσω της οποίας αναπτύσσεται ή θα έπρεπε να αναπτύσσεται η κριτική σκέψη. Σε αυτόν ανήκουν οι ικανότητες: ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και η ικανότητα παραγωγής κειμένων χρήσιμων στο κοινωνικό πλαίσιο.

Αν και αυτές οι όψεις του γραμματισμού είναι διαφορετικές η μια από την άλλη, συσχετίζονται μεταξύ τους καθώς η μια προϋποθέτει την άλλη και είναι εξίσου σημαντικές. Ο στοχαστικός γραμματισμός προϋποθέτει τον γραμματισμό δράσης και ο γραμματισμός δράσης προϋποθέτει τον αναγνωριστικό γραμματισμό. Το αντίστροφο όμως δεν ισχύει.

Η Hasan (2006: 183) υποστηρίζει ότι μπορούμε να περιοριστούμε στον αναγνωριστικό γραμματισμό χωρίς τον γραμματισμό δράσης και στον γραμματισμό δράσης χωρίς τον στοχαστικό γραμματισμό αλλά για να έχουμε τον στοχαστικό γραμματισμό χρειάζεται ο γραμματισμός δράσης.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι ο γραμματισμός περιλαμβάνει ικανότητες με τις οποίες τα άτομα θα μπορούν να είναι αποτελεσματικά σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας ένα μεγάλο εύρος προφορικών και γραπτών κειμένων όπου μπορεί να συνδυάζονται και περισσότεροι από έναν σημειωτικοί τρόποι (modes). Τρόποι που μπορούν να συνδυάζονται σε ένα κείμενο είναι ο γραπτός λόγος, ο προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός και οι χειρονομίες (Στάμου, Τρανός & Χατζησαββίδης, 2004: 2). Η μορφή παρουσίασης πολιτισμικού προϊόντος στο οποίο συνδυάζονται περισσότεροι από ένα σημειωτικοί τρόποι ονομάζεται πολυτροπικότητα. Η πολυτροπικότητα εμφανίστηκε τη τελευταία δεκαετία στις δυτικές κοινωνίες παράλληλα με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών.

#### **1.4.2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ**

Η παιδαγωγική του γραμματισμού (literacy education) δημιουργήθηκε τις τελευταίες δεκαετίες εξαιτίας της προβληματικής που δημιουργήθηκε γύρω από την έννοια του γραμματισμού. Σύμφωνα με αυτήν τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία θα πρέπει να είναι τα κείμενα που να έχουν ενδιαφέρον και νόημα για τους μαθητές.

Ο στόχος της παιδαγωγικής του γραμματισμού είναι να συνδυάσει την μάθηση με τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Έτσι ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να αναδειχθούν σε κριτικούς και αυτόνομους πολίτες.

Σε αυτήν τα κείμενα που χρησιμοποιούνται για διδασκαλία είναι τα κείμενα, τα οποία έχουν νόημα για τους μαθητές και δημιουργούν αφορμές ώστε να υπάρξει κριτική προσέγγιση των κειμένων από αυτούς. Με αυτό γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος του μαθητή είναι ενεργητικός και όχι παθητικός στον οποίο δέχεται άκριτα πληροφορίες.

Ακόμα τα κείμενα, τα οποία χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία νοηματοδοτούνται σύμφωνα με τα πιστεύω που έχει ο κάθε μαθητής-αποδέκτης. Έτσι μέσα στη τάξη μπορεί οι μαθητές να συζητήσουν μεταξύ τους για θέματα του κυρίαρχου λόγου του «σχολείου», πολιτισμών και των λόγων που προβάλλουν τα κείμενα που χρησιμοποιούμε καθώς και των λόγων που παραθέτουν οι μαθητές. Γίνεται κατανοητό λοιπόν ότι η αυταρχικότητα των διδασκόντων αποφεύγεται καθώς ο λόγος του διδάσκοντα δε θεωρείται αυθεντία.

Επιπροσθέτως επανανοηματοδοτήθηκαν οι όροι λόγος, κείμενο και είδος λόγου ή κειμενικό είδος. Ο όρος λόγος ορίζεται από το Gee (1990: 131) ως «μια αποδεκτή κοινωνικά σύνδεση των τρόπων με τους οποίους χρησιμοποιούσε είτε τη γλώσσα είτε άλλες συμβολικές εκφράσεις και τεχνικές, τους οποίους τρόπους μπορεί να χρησιμοποιήσει κανείς για να αποκτήσει την ταυτότητα του μέλους μιας κοινωνικής ομάδας ή ενός κοινωνικού δικτύου ή να επισημάνει τον κοινωνικό ρόλο που παίζει».

Επίσης η C. R Miller (1984) ορίζει τα κειμενικά είδη (genres) ως γλωσσικές μορφές κοινωνικής δράσης τις οποίες βέβαια αναπτύσσουν συγκεκριμένες ομάδες με κοινούς στόχους (Devitt, 1997: 47). Έτσι τα κειμενικά είδη είναι κοινωνικές κατασκευές που αποβλέπουν στη νοηματοδότηση της επικοινωνίας όπως υποστήριξε ο Halliday (1978) και όχι αυθαίρετες συλλήψεις μεμονωμένων ατόμων.

### **1.4.3 ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ**

Ο αναγνωριστικός γραμματισμός αποτελεί την πρώτη παιδαγωγική πρακτική του γραμματισμού και δίνει έμφαση στην αναγνώριση δομικών στοιχείων του γραπτού λόγου, έμφαση στην γλώσσα ως κατάλογο μορφών και εστιάζει στην αντιστοιχία ήχων και γραμμάτων ως διαδικασίας αποκωδικοποίησης. Οι μαθητές καλούνται να εκτελούν αποσπασματικές δραστηριότητες, να συμπληρώνουν κενά με βάση πρότυπες δομημένες ασκήσεις, να κλίνουν ρήματα, να κάνουν μετατροπές από

ενεργητική σε παθητική φωνή χωρίς αυτό να συνδέεται με την γλώσσα που χρησιμοποιούν μεταξύ τους (Hasan, 2006).

Η πρακτική του αναγνωριστικού γραμματισμού αποτελεί την πρώτη και πιο συχνή μορφή διδασκαλίας του γραμματισμού στο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ωστόσο η πρακτική αυτή αποτελεί τυφλή παράδοση, καθώς δεν εξηγεί στους μαθητές τον λόγο ύπαρξης κάποιων σχέσεων με αποτέλεσμα η συμβολή της στην εκμάθηση παραγωγής νοήματος μέσα από την χρήση της γλώσσας και δημιουργίας νέων νοημάτων και γνώσεων να είναι ελάχιστη (Hasan, 2006).

Ο αναγνωριστικός γραμματισμός απαιτεί από τους μαθητές που δεν συμμετέχουν ενεργά μέσα στο μάθημα και να υποβάλλουν ερωτήσεις, να αναγνωρίζουν την αυθεντία του δασκάλου και δεν πιστεύουν ότι η γλώσσα του σχολείου με την γλώσσα που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή έχει κάποια σχέση (Μαλτέτσκος, Ζίκος, Πενεκέλης, Ράρρα, Αγαπίδου, Μπλιούμη, 2009).

#### **1.4.4 Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ**

Την δεκαετία του 1960 μέχρι και τα τέλη 20<sup>ου</sup> αι. η σχέση του γραμματισμού-αλφαριθμητισμού με την γραφή και την ανάγνωση χάθηκε τελείως και αναπτύχθηκε η σχέση του με τις κοινωνικές πρακτικές έτσι η παιδαγωγική πράξη στρέφεται στην ενεργή παραγωγή ιδεών σε σχέση με το κείμενο. Το 1970 εμφανίστηκε η επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία έχει στόχο κοινωνικό αφού το άτομο μπορεί να ενεργεί, να δρα αποτελεσματικά μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια.

Έτσι καθορίστηκε από το Γραφείο Εκπαίδευσης των Η. Π. Α. (1965) ότι εγγράμματο είναι εκείνο που έχει αποκτήσει απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και υπολογισμού, που απαιτούνται για την αποτελεσματική του λειτουργία μέσα στην κοινωνία και του δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύσσει νέες δεξιότητες, ώστε να συμμετέχει ενεργά και να λειτουργεί αποτελεσματικά στην κοινωνία (Χατζησαββίδης, 2007:3).

Ένας ορισμός που δόθηκε από την UNESCO και παρουσιάζει ο Baynham είναι ο εξής: « Ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που τον καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική

λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και την κοινότητα του και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του» (Baynham, 2002: 19-20).

Ο αναλφαβητισμός καθώς συνδέθηκε με τα κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα οδηγήθηκε στην αντικατάσταση του από τον όρο «γραμματισμό» και στην αγγλική βιβλιογραφία με τον όρο New Literacies Studies (NLS) (Gee, 2000, 1996: 39-40). Όροι όπως *λόγος*, *είδος λόγου*, *κείμενο* ή *κειμενικό είδος* επανασηματοδοτούνται στα πλαίσια αυτών των πολιτισμικών σπουδών. Ο λόγος (discourse) αποτελεί ένα εκ των οποίων ουκ άνευ στοιχείο των κειμένων και ο Kress (2003: 29-30) επηρεασμένος από το έργο του Foucault θεωρεί ότι «οι λόγοι είναι συστηματικά οργανωμένα σύνολα δηλώσεων που εκφράζουν τα νοήματα και τις αξίες ενός θεσμού. Πέρα απ' αυτό εκφράζουν, καθορίζουν, περιγράφουν και θέτουν όρια στο τι μπορεί και τι δε μπορεί να πει κάποιος (και κατ' επέκταση τι μπορεί ή δεν μπορεί να κάνει) ανάλογα με τον τομέα ενδιαφέροντος του θεσμού αυτού είτε κεντρικά είτε στο περιθώριο. Ένας λόγος παρέχει ένα σύνολο πιθανών δηλώσεων για ένα δεδομένο τομέα και προσφέρει δομή στον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να συζητηθεί ένα συγκεκριμένο θέμα, αντικείμενο, διαδικασία. Έτσι παρέχει περιγραφές, κανόνες, άδειες και απαγορεύσεις της κοινωνικής και ατομικής δράσης».

Η σύνδεση της γλώσσας με κοινωνικά και πολιτικά πλαίσια γίνεται αντιληπτή και μέσα από την Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (Λύκου, 2000) καθώς συνδέει την γλώσσα με τα κοινωνικά «συγκείμενα». Για την σύνδεση του κειμένου με το συγκείμενο υπάρχουν δύο ορολογίες το «επίπεδο ύφους» και το «κειμενικό είδος». «Ο Halliday χρησιμοποιεί το επίπεδο ύφους για να περιγράψει την επίδραση της περιστασης επικοινωνίας στα νοήματα που εμείς δημιουργούμε όταν παράγουμε γραπτά και προφορικά κείμενα» (Macken-Horatick, χ.χ). Το πεδίο (field) των κοινωνικών διαδικασιών στο οποίο εντάσσεται το κείμενο, οι *συνομιλιακοί ρόλοι* (tenor), οι οποίοι αναφέρονται στις κοινωνικές σχέσεις και στις στάσεις των ανθρώπων που παίρνουν μέρος στην περίσταση επικοινωνίας και ο *τρόπος* (mode).

Έτσι ο Halliday (1978) θεωρεί την γλώσσα και την κοινωνία δυο έννοιες, οι οποίες είναι αδιαχώριστες. «Κανένα από αυτά δεν υπάρχει χωρίς το άλλο: δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνικό άτομο χωρίς γλώσσα και ούτε γλώσσα χωρίς κοινωνικό άτομο» (Halliday M.A.K., 1978: 12). Γι' αυτό βασικό μέλημα του σχολείου σύμφωνα με τον

Halliday είναι οι μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα του ελέγχου των ποικίλων μορφών γλώσσας. «Σύμφωνα με τον Halliday (1996) ο γραμματισμός είναι μια διαδικασία περισσότερο κατάκτησης, παρά γνώσης, των «υψηλότερων» μορφών της γλώσσας, που χρησιμοποιούνται στο γραπτό λόγο, και του συστήματος των κοινωνικών αξιών που τις συνοδεύουν» (Halliday, 1996 στο Παπούλια & Φτεριιάτη, 2006: 161).

Έτσι εμφανίζεται η επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία δίνει έμφαση στην λειτουργική-επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και έχει ως σκοπό οι μαθητές να μπορούν να έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν την γλώσσα με τον κατάλληλο τρόπο ανάλογα με την κάθε περίπτωση καθώς και να αναπτύξουν κριτική συνείδηση απέναντι στη χρήση και στην λειτουργία της γλώσσας.

Το κείμενο συνδέθηκε περισσότερο με την κοινωνική και πολιτική διάσταση όταν ο Kress διεύρυνε την γλωσσολογική προσέγγιση του Halliday (Kress, 1988: 79-129). Έτσι το κείμενο αποτελεί πια μια δυναμική κοινωνική πρακτική με αποτέλεσμα σε όποιο χώρο συντελείται η πράξη της γραφής και της ανάγνωσης να αποτελεί γεγονός γραμματισμού, δηλαδή εντάσσονται στις πρακτικές γραμματισμού που διαμορφώνονται από την γνώση που τα άτομα έχουν ήδη για το πώς πρέπει να αξιοποιούν το γραμματισμό σε συγκεκριμένες περιστάσεις (Barton, 1994: 36-37).

Ο Street (1984) κάνει μια διάκριση ανάμεσα στο αυτόνομο και ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού. Υποστηρίζει ότι υπάρχει ένα «αυτόνομο» μοντέλο γραμματισμού, σύμφωνα με το οποίο υπάρχουν καθολικές συνέπειες του γραμματισμού και ο γραμματισμός αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της λογικής σκέψης και της αφαιρετικής ικανότητας.

Σύμφωνα με το Street (1984), όπως αναφέρει ο Baynham (2002: 64), οι θιασώτες του αυτόνομου μοντέλου ενώ ισχυρίζονται ότι διαπιστώνουν πως ο γραμματισμός έχει μεγάλης κλίμακας συνέπειες, στην πραγματικότητα «φυσικοποιούν» και καθολικοποιούν τις πρακτικές γραμματισμού μιας συγκεκριμένης κυρίαρχης ομάδας, κατά κύριο λόγο εκείνων που έχουν τελειώσει με επιτυχία την σχολική εκπαίδευση. «Ο γραμματισμός επιδρά στο γνωστικό επίπεδο ανεξάρτητα από τα πλαίσια μέσα στο οποίο καλλιεργείται και ανεξάρτητες από τις χρήσεις του σε κάθε πολιτισμό» (Χαραλαμπίδης, 2006: 8).

Σε αντίθεση με το «αυτόνομο» μοντέλο ο ίδιος (Street, 1984) προτείνει το «ιδεολογικό» μοντέλο γραμματισμού, το οποίο απορρίπτοντας τις υπερφιλόδοξες



γενικεύσεις ως προς τις συνέπειες του γραμματισμού, προτείνει να επιχειρήσουμε να κατανοήσουμε το γραμματισμό στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών, κι επιχειρεί να διατυπώσει μια θεωρία γι' αυτόν με βάση τις ιδεολογίες στις οποίες εγγράφονται οι διάφορες μορφές γραμματισμού (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001). Σύμφωνα με το ιδεολογικό μοντέλο δεν μπορούμε να κατανοήσουμε τον γραμματισμό έξω από τα κοινωνικά, ιδεολογικά και πολιτικά πλαίσια. «*Η εγγραμματοσύνη αποκτά συγκεκριμένη σημασία και αξία από την σχέση της προς την περιρρέουσα ιδεολογία, τις επικρατούσες κοινωνικές πρακτικές και τις εξουσιαστικές δομές μέσα στις οποίες πραγματώνεται*» (Ong, 1997: xxiv-xxv).

Επίσης, ο Gee (2006: 15) θεωρεί ότι ο γραμματισμός είναι ένας κοινωνικά καθοριζόμενος όρος, ο οποίος μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και η κάθε επιλογή αποκρύπτει από πίσω της μια συνειδητή ή μη θεωρία που σχετίζεται με την κατανομή των κοινωνικών αγαθών και έχει σοβαρές ηθικές συνέπειες.

Η παραδοσιακή σημασία της λέξης γραμματισμός, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης αν μοιάζει αθώα και αυτονόητη δεν είναι. Συγκεκριμένα ο Gee (2006: 15) αναφέρει: «Ο ορισμός του γραμματισμού ως “ικανότητα γραφής και ανάγνωσης” τον τοποθετεί στο ατομικό επίπεδο και όχι στο κοινωνικό. Και δεν αποκαλύπτει τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους ο γραμματισμός συνδέεται με την κατανομή της κοινωνικής εξουσίας». Για τον Gee οποιαδήποτε μορφή γραμματισμού μπορεί να έχει επιπτώσεις μόνο όταν λειτουργεί μέσα κοινωνικά, οικονομικά και ιδεολογικά πλαίσια.

Αυτό έχει ως επακόλουθο μέσα από τις πρακτικές γραμματισμού που διαδραματίζονται σε διάφορες περιοχές όπως π.χ. στο σχολείο, στο σπίτι, στο εργασιακό περιβάλλον και την κοινωνική δραστηριότητα με την οποία σχετίζονται να δημιουργηθούν νέες κατηγορίες γραμματισμού. Σύμφωνα με την θεωρία των πολυγρραμματισμών, υπάρχει ο οπτικός γραμματισμός, ο πληροφοριακός, ο τεχνολογικός κ.ο.κ.

Εν κατακλείδι γίνεται φανερό ότι δεν μπορεί να υπάρξει γραμματισμός αποκομμένος από το κοινωνικό πλαίσιο. «Η απόσπαση του γραμματισμού από το κοινωνικό του πλαίσιο, προκειμένου να υποστηρίξουμε ότι δρα σαν μια ανεξάρτητη δύναμη που διαμορφώνει τον νου ή έναν πολιτισμό, οδηγεί πολύ απλά σε αδιέξοδο» (Χαραλαμπίδης, 2006: 8).

#### 1.4.5 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Ο ορισμός του γραμματισμού που δόθηκε από την UNESCO και παρουσιάζει ο Baynham είναι ο εξής: « Ένα άτομο είναι εγγράμματό όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που τον καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και την κοινότητα του και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του» (Baynham, 2002:19-20).

Στον ορισμό αυτόν σύμφωνα με τον Baynham (2002:20), παρατηρούμε τη λειτουργική προοπτική του γραμματισμού, η οποία ενοποιεί τους ορισμούς της UNESCO για τον γραμματισμό και την απουσία της κριτικής προοπτικής που είναι απαραίτητη στην εποχή μας. Με την λειτουργική προοπτική του γραμματισμού εννοούμε ότι διδάσκουμε το γραμματισμό έτσι ώστε να μαθαίνουν οι συμμετέχοντες να πετυχαίνουν τους κοινωνικούς τους στόχους, δίνοντας τους, τη δυνατότητα πρόσβασης σε χρήσεις του και χωρίς να οδηγούμαστε στη κριτική διάσταση, με μια μορφή διδασκαλίας που αποδέχεται ως κάτι φυσικό και δεδομένο τα κυρίαρχα μέσα επικοινωνίας (Baynham, 2002:12).

#### 1.4.6 ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Το 1960 έγιναν τα πρώτα βήματα προς τον κριτικό γραμματισμό από τους εκπροσώπους της φιλελεύθερης ουμανιστικής παιδαγωγικής σχολής, οι οποίοι έδωσαν σημασία στην ικανότητα του ατόμου να κωδικοποιεί στο γραπτό λόγο δεδομένα και προσωπικές αντιλήψεις, απόψεις και προθέσεις. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να ασκήσουν τους μαθητές στην κριτική ανάγνωση (Ματσαγγούρας, 2007: 157).

Την ίδια χρονική περίοδο εκπρόσωποι της νεομαρξιστικής σχολής της Φρανκφούρτης επηρεασμένοι από την κριτική κοινωνική θεωρία διαμόρφωσαν την κριτική θεωρία της λογοτεχνίας. Με τον όρο «κριτική» οι νεομαρξιστές εννοούσαν

την ανάδειξη και την ανατροπή καταστάσεων όπως της εκμετάλλευσης, της αλλοτρίωσης και της εκμετάλλευσης.

Επίσης, ο παιδαγωγός Paulo Freire την ίδια περίοδο τοποθετεί την εκπαίδευση σε πολιτικό-ιδεολογικό πλαίσιο και αντιλαμβάνεται τον κριτικό γραμματισμό ως συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο, μέσα από ιστορικό – πολιτικές συνθήκες, με όργανο τη γλώσσα, διαμορφώνονται το εγώ και η αντίληψη μας για την κοινωνική πραγματικότητα (Ματσαγγούρας, 2007: 158).

Ο Freire είχε την πεποίθηση ότι ο γραμματισμός μπορεί να συμβάλει να κοινωνική ανασυγκρότηση γι' αυτό το λόγο δημιούργησε στην χώρα του ένα πρόγραμμα εγγραμματισμού για τους αγράμματους χωρικούς με σκοπό να αναπτύξουν την κριτική συνειδητοποίηση ώστε να μπορέσουν να καταλάβουν τις ρητορικές παγίδες του δημόσιου λόγου που κάποιοι χρησιμοποιούν ώστε να κάνουν φυλετικές, εθνικές και οποιαδήποτε άλλη διάκριση όσο αφορά την ταυτότητα.

Σύμφωνα με τον Freire η έννοια κλειδί του προγράμματος του είναι: «conscientisation», δηλαδή συνειδητοποίηση, η οποία είναι μια κοινωνική διαδικασία μέσα από την οποία οι ανθρώπινες υπάρξεις, όχι ως απλοί αποδέχτες αλλά ως ενσυνείδητα υποκείμενα μπορούν να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα που επηρεάζει και δίνει μορφή στην ζωή τους καθώς είναι μια διαλεκτική σύζευξη ανάμεσα στην συνείδηση και στον κόσμο (Φρέϊρε, 1977 :11). Η ονομασία του κόσμου για τον Freire, δηλαδή ο μετασχηματισμός του κόσμου μπορεί να συμβεί μόνο μέσα από την ονομασία των λέξεων «reading the word, reading the world» (Freire and Macedo, 1987).

Βασικές αρχές του προγράμματος του Freire ήταν οι εξής:

1. Ο ισότιμος διάλογος μεταξύ δασκάλου και μαθητή είναι η κύρια μέθοδος διδασκαλίας.
2. Ο δάσκαλος θα πρέπει να αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και να μην χρησιμοποιεί την παραδοσιακή (banking).
3. Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία της οποίας ενεργό ρόλο έχει η γνώση μας για τον κόσμο, η οποία προηγείται.

Γίνεται αντιληπτό από τις παραπάνω αρχές του προγράμματος του Freire, την μεγάλη σημασία που δίνει στον διάλογο καθώς ο διάλογος είναι αυτός που καθορίζει την σχέση του ατόμου και της κοινωνίας κατά την διάρκεια της συνειδητοποίησης

και μετασηματισμού της κοινωνίας (Φρέιρε,1977: 99-149). Για να πραγματοποιηθεί η κριτική συνειδητοποίηση απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο διάλογος, μέσω τον οποίο ονοματίζουμε την πραγματικότητα. «Ο διάλογος είναι η συνάντηση μεταξύ ανθρώπων, με ενδιάμεσο την πραγματικότητα, για την ανακάλυψη και ονομάτιση αυτής της πραγματικότητας. Γι' αυτό διάλογος δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ανάμεσα σε κείνους που θέλουν να ονομάσουν την πραγματικότητα και κείνους που δεν θέλουν να την ονομάσουν, ανάμεσα σε κείνους που αρνιούνται το δικαίωμα στους άλλους να εκφέρουν το λόγο τους και σε κείνους που τους έχει αφαιρεθεί το δικαίωμα να πουν τον λόγο τους» (Φρέιρε, 1977: 102-103).

Επίσης, ο Freire είναι κατά την τραπεζικής αντίληψης για την εκπαίδευση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως άδεια δοχεία που δεν έχουν πρότερες γνώσεις και προσπαθεί να τους μεταδώσει τις γνώσεις του χωρίς να δέχεται καμία κριτική και αμφισβήτηση καθώς ο εκπαιδευτικός θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία. Έτσι όλη η διαδικασία μετατρέπεται σε μια αφήγηση, σε ένα μονόλογο του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και μαθητές πρέπει να λαμβάνουν άκριτα και να απομνημονεύουν τις πληροφορίες που τους τροφοδοτεί. Μέσα από αυτήν την εκπαίδευση περνάνε οι κυρίαρχες ιδεολογίες και η υποταγή μας σε αυτές. Ο Freire προτείνει την προβληματίζουσα εκπαίδευση στην οποία ο εκπαιδευτικός δεν είναι αφηγητής αλλά ο φορέας γνώσεων και θεωρεί ότι η γνώση δεν ανήκει μόνο σε αυτόν αλλά και στους μαθητές του μέσω του στοχασμού. Έτσι οι μαθητές παύουν να είναι παθητικοί αποδέκτες της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός μέσω του διαλόγου καθιστά τους μαθητές κριτικούς στοχαστές προς την γνώση και την πραγματικότητα.

Τέλος, όσο αφορά την ανάγνωση ο Freire χρησιμοποιεί τον όρο για να περιγράψει την «ερμηνεία» από πλευράς του αναγνώστη. Όπως αναφέρει και η Μητσικοπούλου (2001: 3): «Τονίζεται δηλαδή ο κριτικός χαρακτήρας της ανάγνωσης, ο ενεργητικός ρόλος του αναγνώστη αλλά και η προηγούμενη γνώση του κόσμου που φέρνει μαζί του ο αναγνώστης κατά την "ανάγνωση" ενός κειμένου».

Ο Freire που εφάρμοσε την παιδαγωγική του προσέγγιση για το γραμματισμό στην Βραζιλία, στην οποία οι τελείως αναλφάβητοι έφταναν το 70% του πληθυσμού περιλάμβανε πέντε φάσεις. Στην πρώτη φάση πραγματοποιείται έρευνα του λεξιλογίου της αστικής ή αγροτική κοινότητας των αναλφάβητων μέσω συνεντεύξεων και εντοπίζονται οι λέξεις που είναι που κρύβουν περισσότερο συναίσθημα και νόημα και συνδέονται με την καθημερινή ζωή, δηλαδή

παρουσιάζουν μια υπαρξιακή κατάσταση που ζουν. Στην δεύτερη φάση επιλέγεται ένας αριθμός «παραγωγικών λέξεων», δηλαδή λέξεις που αντιστοιχούν σε βασικές έννοιες, πρακτικές, ιδέες και παράγουν τον στοχασμό για αυτά που βιώνουν στην καθημερινότητά τους. Στη τρίτη φάση γίνεται η «κωδικοποίηση» αναπαραστάσεων από την καθημερινή τους ζωή που έχουν την μορφή φωτογραφιών ή εικόνων και προσδοκούν μια ανάλυση ευρύτερων προβλημάτων όπως η δημοκρατία. Τέλος, στην τέταρτη και πέμπτη φάση γίνεται η επιλογή περιεχομένου, μεθόδων και μέσων που θα χρησιμοποιηθούν για την αποκωδικοποίηση των κωδικοποιήσεων καθώς για να μπορέσουν να αποκτήσουν την ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης στους «κύκλους κουλτούρας» (Γρόλλιος, 2005: χχ).

Η αποκωδικοποίηση περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: α) την περιγραφή των στοιχείων που συνθέτουν το σύνολο της κωδικοποίησης β) η συνείδηση θεμελιώνει τις σχέσεις της με το αντικείμενο που εξετάζει γ) Το υποκείμενο κοιτάζει την κατάσταση ως μια κατασκευή που τα στοιχεία συνδέονται σε ένα σύνολο και δ) μέσω την κριτικής ανάλυσης που αναπτύσσεται οδηγείται το υποκείμενο στην κριτική ανάλυση της κωδικοποιημένης κατάστασης (Φρέιρε, 1997: 20-21).

Ο Freire ήταν ένας από τους πρωτεργάτες της Κριτικής Παιδαγωγικής μαζί με τον Dewey, Giroux, Vasquez κ.ά βασικό μέλημα της συγκεκριμένης παιδαγωγικής ήταν η καταπολέμηση της ανισότητας, της αλλοτρίωσης και της εξάρτησης (Ματσαγγούρας, 2006: 103).

Τέλος, η κειμενοκεντρική προσέγγιση και η κριτική ανάλυση λόγου, οι οποίες είναι κλάδοι της κοινωνιογλωσσολογίας βοήθησαν στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού. Αυτοί οι δύο γλωσσολογικοί κλάδοι έστρεψαν το ενδιαφέρον τους προς τη γλώσσα ως ένα ιδεοπολιτιστικό μέσο και όχι ως ένα ουδέτερο κώδικα επικοινωνίας όπως θεωρούσε η γραμματικο-κεντρική προσέγγιση.

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση, η οποία αναπτύχθηκε την δεκαετία του 1980, αναγορεύει το κείμενο σε σημείο εκκίνησης και πλαίσιο οργάνωσης της γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης. «Το κείμενο, ως ενότητα λόγου με συγκεκριμένο λειτουργικό ρόλο σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα, ερμηνεύεται και αξιολογείται ως σύστημα αποτελούμενο από ανεξάρτητες αλλά και συνδεδεμένες, μεταξύ τους, γλωσσικές υποομάδες (λέξεις, προτάσεις), χαρακτηριζόμενο από γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα» (Ιορδανίδου στο Ματσαγγούρα, 2007: 356-357).

Η κριτική ανάλυση λόγου (Fairclough 1992, 1995, 1996, Jäger 2004, Jäger & Jäger 2007) συνιστά μια σειρά προσεγγίσεων με ποικίλες θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές, οι οποίες επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην εξέταση της σχέσης κειμένου-λόγου και ιδεολογίας. Κάθε κείμενο, αφενός, αντιμετωπίζεται ως φορέας ιδεολογικού περιεχομένου, το οποίο εντοπίζεται στις δομές του λόγου, και, αφετέρου, θεωρείται ότι επηρεάζει τις σχέσεις εξουσίας, καθώς μπορεί να τις παράγει, να τις συντηρεί ή να τις υπονομεύει (Wodak 1989, Fairclough 2001 στο Μπονίδης 2009).

Τη δεκαετία του 1990 εμφανίστηκε ο κριτικός γραμματισμός, ο οποίος δίνει έμφαση στην κοινωνική συνειδητότητα. Εισηγητής του όρου κριτικού γραμματισμού (critical literacy) είναι ο Shor, ο οποίος συνδύασε τον γραμματισμό με την πολιτική συνείδηση με αποτέλεσμα να μπορούν οι μαθητές να διαμορφώνουν στην μοίρα τους (Φρυδάκη, 2009:303). Ο γραμματισμός θεωρείται κοινωνική πρακτική μέσω της οποίας αναπτύσσεται η κριτική σκέψη. Η κριτική σκέψη ορίζεται ως «νοητικό-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης» (Ματσαγγούρας, 1998: 69).

Το 2000 δόθηκε από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό των Ενηλίκων ο εξής ορισμός: «Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη· περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει επίσης και την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία». Από τον παραπάνω ορισμό βλέπουμε ότι πλάι στη λειτουργική διάσταση του γραμματισμού προσθέτει και μια κριτική διάσταση, όπου, πάλι σύμφωνα με τον Baynham (2002:12), «ο κριτικός γραμματισμός δεν

αποδέχεται ως φυσικούς τους κυρίαρχους θεσμούς, αλλά τους θέτει υπό αμφισβήτηση». Βασικό ερώτημα του κριτικού γραμματισμού μέσα από το οποίο προσπαθούμε να αμφισβητήσουμε τους κυρίαρχους θεσμούς και λόγους είναι το «γιατί;».

Σύμφωνα με τη Knobel (2007), η ιδεολογική κατασκευή του κριτικού γραμματισμού δεν μπορεί να ορίζεται απλά. Ο ορισμός της ποικίλλει ανάλογα με το ποιος το καθορίζει και για ποιο σκοπό. Ο Freebody (2005) εξηγεί εύγλωττα γιατί δεν υπάρχει ενιαίος, σταθερός ορισμός του κριτικού γραμματισμού. Άνθρωποι από διάφορων ειδικοτήτων, εστιάζουν σε διαφορετικές πτυχές του κριτικού γραμματισμού (pp. 433-434 στη XU, 2007: 13)

Σύμφωνα με την Wallowitz (2008: 16) «για την προοδευτική παιδαγωγική, ο κριτικός γραμματισμός είναι η φιλοσοφία, η οποία αναγνωρίζει τις σχέσεις ανάμεσα στην εξουσία, τη γλώσσα και την ιδεολογία και αναγνωρίζει ανισότητες και αδικίες που περιβάλλουν εμάς με σκοπό να μετακινηθεί προς την μετασχηματιζόμενη δράση και την κοινωνική δικαιοσύνη».

Επίσης ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να περιγραφεί σύμφωνα με τους Lewison, Flint, & Van Sluys με τέσσερις διαστάσεις οι οποίες είναι: 1) η διατάραξη της κοινοτοπίας (disrupting the commonplace), 2) η διάκριση πολλαπλών οπτικών 3) η εστίαση στις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και 4) η δράση που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη (Wallowitz, 2008: 18). Σκοπός του κριτικού γραμματισμού είναι να ερευνήσει σε βάθος τις κοινωνικοπολιτικές και κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες, οι οποίες υποκρύπτονται μέσα στα κείμενα για να μπορέσει να προσδιορίσει τις αιτίες των κοινωνικών αδικιών (Wallowitz, 2008: 16).

Ο Baynham (2002) συνόψισε την ιδέα του κριτικού γραμματισμού σε τρία επίπεδα που εμπεριέχει το ένα το άλλο: α) η γλώσσα ως κείμενο με έμφαση στις γλωσσικές δομές και τη σημασιολογία, β) η γλώσσα ως περίσταση με ιδιαίτερη έμφαση στις περιστάσεις επικοινωνίας και γ) έμφαση στο κοινωνικό συγκείμενο μέσα από το οποίο παράγεται γραπτός ή προφορικός λόγος.

Έγινε φανερό από όσα προαναφέραμε ότι οι βασικές θέσεις του κριτικού γραμματισμού εντοπίζονται σε δυο βασικούς άξονες, οι οποίοι είναι η ιδεολογική πλευρά του γραμματισμού στην οποία ο γραμματισμός θεωρείται μια πηγή δόμησης νοήματος ιδεολογικά προσδιορισμένη και η αναγνώριση των γλωσσικών δομών ως μια πηγή δόμησης νοήματος.

#### 1.4.6.1 ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

Ο κριτικός γραμματισμός και η κριτική σκέψη πολλές φορές συγχέονται αν και έχουν διαφορετικούς σκοπούς και εκπαιδεύουν με διαφορετικές προθέσεις. Ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να περιγραφεί σύμφωνα με τους Lewison, Flint, & Van Sluys με τέσσερις διαστάσεις οι οποίες είναι: 1) η διατάραξη της κοινοτοπίας (disrupting the commonplace), 2) η διάκριση πολλαπλών οπτικών 3) η εστίαση στις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και 4) η δράση που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη (Wallowitz, 2008: 18).

Από την άλλη μεριά η κριτική σκέψη είναι η διαδικασία με την οποία ένα πρόσωπο εκφράζει τη δική του διαδικασία σκέψης έτσι ώστε να δημιουργεί σαφείς και όσο γίνονται καλύτερα τεκμηριωμένες ιδέες προς το δικό του όφελος και για τους άλλους. Για την Paul και τον Elder (2005) βασικές ηγετικές μορφές του Κινήματος της Κριτικής σκέψης ο κριτικός στοχαστής είναι: «αυτός που ακολουθεί τρεις διαστάσεις: την αναλυτική, την αξιολογική και την δημιουργική σκέψη» (Paul & Elder, 2005 στο Wallowitz, 2008: 17). Γίνεται αντιληπτό με όλα αυτά ότι στην κριτική σκέψη το υποκείμενο είναι αυτό το οποίο κατασκευάζει το νόημα και δε το εξάγει από το κείμενο ή το ευρύτερο περιβάλλον.

Η κριτική σκέψη σύμφωνα με τον Lipman δίνει έμφαση στην ικανότητα για αυτοδιόρθωση και στην ευαισθησία στα δεδομένα του περιβάλλοντος πλαισίου, καθώς και στην πιστή εφαρμογή των νόμων της λογικής και γι' αυτό το λόγο την αποκαλούμε και ορθολογική σκέψη (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1997:21, Lipman 1994:116). Αυτό όμως δε σημαίνει ότι μπορεί να πάρει μια μορφή συγκεκριμένης γνωστικής στρατηγικής με σαφή βήματα καθώς ενεργοποιείται για την αντιμετώπιση μεγάλου εύρους προβλημάτων διαφορετικής φύσης και σε διαφορετικές συνθήκες και καταστάσεις.

Ο σκοπός για την διδασκαλία της κριτικής σκέψης είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα να σκέπτονται, να αναλύουν, να υπολογίζουν και να δημιουργούν κάτω από πειθαρχημένες και σαφείς σκέψεις, αισθήματα και δράσης μέσα σε λογικό και φανερό τρόπο. Επίσης όσον αφορά την αμεροληψία και την ουδετερότητα η κριτική σκέψη διαφέρει από το κριτικό γραμματισμό. Οι ερωτήσεις που κάνει η κριτική σκέψη έχουν λογικές απαντήσεις. Τέτοιες ερωτήσεις είναι: «Συμφωνείς με τα επιχειρήματα του συγγραφέα;», «Συμπεριλαμβάνει ο συγγραφέας



διαφορετικές απόψεις;». Η κριτική σκέψη εφοδιάζει τους μαθητές με τις ικανότητες να αναλύουν επιχειρήματα και να παρουσιάζουν ιδέες μέσα από τα κείμενα τους.

Αντίθετα ο σκοπός του κριτικού γραμματισμού είναι να ανακαλύπτει τις ανισότητες, οι οποίες υπάρχουν μέσα στην κοινωνία και διαιωνίζονται και να ωθήσει σε κοινωνική δράση έτσι ώστε οι μαθητές ως αυριανοί πολίτες να δημιουργήσουν μια πιο δίκαιη και ίση κοινωνία (Wallowitz, 2008: 18). Όσον αφορά τις ερωτήσεις του, θέτει ερωτήσεις όπως: «Ποια ιστορία λέγεται και ποια κρύβεται;», «Πως το κείμενο κατασκευάζει στερεότυπα;». Ο κριτικός γραμματισμός προκαλεί τους μαθητές να αναγνωρίσουν κοινωνικές συνθήκες φυλετικές προκαταλήψεις, πολιτιστικές προκαταλήψεις, παραλείψεις αφηγήσεων από περιθωριακές ομάδες από τα κείμενα και να ξαναγράψουν ένα κείμενο που να αναπαριστά μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα (Wallowitz, 2008: 26). Επιδιώκει μια ανατροπή του status quo.

Εκτός από διαφορές μεταξύ της κριτικής σκέψης και του κριτικού γραμματισμού εντοπίζουμε και ομοιότητες. Η κριτική σκέψη και ο κριτικός γραμματισμός συσχετίζονται με την διεξαγωγή της αναγνωστικής θεωρίας. Το κείμενο, ο αναγνώστης και το περικείμενο αλληλεπιδρούν, κατασκευάζουν νόημα και αναζητούν αναγνώστες που να προβληματίζονται με τις συμφυείς υποθέσεις που βρίσκονται μέσα στο κείμενο. Επίσης, σχετικά με τις πολλαπλές απόψεις πιστεύουν ότι οι απόψεις είναι κοινωνικές κατασκευές.

Εν κατακλείδι γίνεται κατανοητό ότι και ο κριτικός γραμματισμός και η κριτική σκέψη είναι πολύ σημαντικά για τους μαθητές και ότι οι δυο αυτοί όροι δεν είναι συνώνυμοι αλλά διαφορετικοί παρά κάποια κοινά σημεία που έχουν, καθώς στη κριτική σκέψη το υποκείμενο επιχειρεί να εξάγει νόημα από το περιβάλλοντα κόσμο και το κείμενο ενώ στο κριτικό γραμματισμό το υποκείμενο δίνει νόημα στο κόσμο και στα κείμενα. Όμως αυτούς τους δύο όρους δε μπορούμε να τους διαχωρίσουμε καθώς θα οδηγηθούμε στη αποδυνάμωση του κριτικού γραμματισμού.

#### **1.4.6.2 Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ**

Ο όρος «παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού» (Critical literacy pedagogy) αναφέρεται στην «εκπαίδευση του πολίτη στην κοινωνία». Η βασική επιδίωξη της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να

μπορέσουν να γίνουν συμμετοχοί στη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση ενεργοί πολίτες. Αυτό προσπαθεί να το πραγματοποιήσει μέσα από την προσέγγιση των κειμένων ως πραγματώσεις ενός κοινωνικοπολιτισμικού περιεχόμενου που αντιπροσωπεύουν.

Θεμελιακή αρχή της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι ότι τα κείμενα αποτελούν κοινωνικές δράσεις που κατασκευάζουν συνειδητά και με κατ' επιλογή ποικίλες οπτικές του κόσμου και πραγματικότητες: κοινωνικούς ρόλους, αξίες, σχέσεις (Χατζηλουκά- Μαύρη, 2010: 114).

Οι επιδιώξεις της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού σύμφωνα με το Χατζησαββίδη (2011) είναι οι εξής:

- Η καλλιέργεια των τρόπων με τους οποίους δομούνται τα ποικίλα κείμενα με τα συστατικά της γλώσσας αλλά και η ανάδειξη νέων τρόπων διαπραγμάτευσης των κειμένων που παράγονται στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος.
- Η καλλιέργεια του αναστοχασμού μέσω του λόγου ώστε τα άτομα όχι μόνο να είναι σε θέση να ελέγχουν το περιβάλλον αλλά και να παρεμβαίνουν σε αυτό.
- Δημιουργία τάξεων σε κοινότητες κριτικού γραμματισμού, όπου όλοι-μαθητές μαθήτριες ανεξαρτήτως φύλου, φυλής και ικανοτήτων- είναι ισότιμοι/ες στις μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο.
- Απαλλαγή του μαθήματος της γλώσσας από περιορισμούς που έχουν να κάνουν με προαποφασισμένες γραμματικές γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες.
- Εθνογραφική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες να ενδιαφέρονται για τον πολιτισμό και τα ήθη διάφορων χωρών, καθώς ζούμε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.
- Κατανόηση της κοινωνικής και ιδεολογικής διάστασης της γλώσσας, γιατί οι γλωσσικές και κειμενικές επιλογές σχετίζονται με ιδεολογικές και κοινωνικές κατασκευές.
- Διεύρυνση της δημιουργικότητας των μαθητών –τριων μέσα από την εμπλοκή τους με ποικίλες γλωσσικές πρακτικές.

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού αντιμετωπίζει πολυεπίπεδα το κείμενο ως: α) πλαισιωμένη δομή, β) γλωσσική και νοηματική δομή, γ) κοινωνική πράξη και δ) ως αντικείμενο αξιολόγησης (Χατζηλουκά – Μαύρη, 2010: 409). Τα τέσσερα αυτά επίπεδα που προαναφέραμε συλλειτουργούν μέσα από τις δραστηριότητες της ανάγνωσης και της γραφής που απαιτούν δεξιότητες κριτικού χειρισμού της γλώσσας τόσο από τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα μέσα από το κείμενο ως πλαισιωμένη δομή, οι προσδοκώμενες δεξιότητες και γνώσεις για τους μαθητές είναι οι εξής:

- Να έχουν επίγνωση του σκοπού της ανάγνωσης.
- Να κατακτούν στρατηγικές ανάγνωσης των κοινωνικών παραμέτρων ενός κειμένου όπως οι κοινωνικοί ρόλοι, σχέση πομπού και αποδέκτη κτλ.
- Να επισημαίνουν πολυτροπικά στοιχεία των κειμένων, αν υπάρχουν.
- Να μπορούν να συσχετίσουν διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια και να είναι έχουν την ικανότητα να παράγουν μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα.
- Να αναγνωρίζουν διάφορους τύπους πολυτροπικών κειμένων.
- Να διευρύνουν και να επαναπροσδιορίζουν τη γνώση τους.

Στο κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή οι προσδοκώμενες δεξιότητες και γνώσεις για τους μαθητές είναι οι εξής:

- Να κατακτούν το ειδικό λεξιλόγιο σε σχέση με το κείμενο και το κειμενικό είδος.
- Να διευρύνουν την γραμματική τους, δηλαδή ενημερότητα με σκοπό την κατανόηση και αξιοποίηση της λειτουργικής της αξίας για την δόμηση του νοήματος και τους ύφους (Χρόνοι, εγκλίσεις, συζυγίες, χρήσης συντελεστικών χρόνων, κλίση ουσιαστικών κτλ.).
- Να αναγνωρίζουν ποικίλες μορφές κειμενικής οργάνωσης.

Στο κείμενο ως κοινωνική πράξη οι προσδοκώμενες γνώσεις για τους μαθητές είναι οι εξής:

- Να διακρίνουν την οπτική γωνία του συγγραφέα.
- Να επισημαίνουν περισσότερες από μια οπτικές γωνίες σε ένα συγκεκριμένο κείμενο.

- Να αναγνωρίζουν την προθετικότητα του συγγραφέα.
- Να σχολιάζουν πολιτισμικές και κοινωνικές προεκτάσεις του τύπου και της οργάνωσης της πληροφορίας.
- Να σχολιάζουν την σημειολογική λειτουργία της εικόνας και του ήχου στο πολυτροπικό κείμενο.
- Να διαμορφώνουν προσωπικές θέσεις και απόψεις έναντι των νοημάτων /μηνυμάτων του κειμένου.

Το κείμενο ως αξιολόγηση:

- Να αποτιμούν την κοινωνικοπολιτισμική λειτουργία των κειμένων.
- Να αξιολογούν το βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας των πληροφοριών όπως και το βαθμό καταλληλότητα τους.
- Να αποτιμούν την αποτελεσματικότητα των υπό ανάγνωση κειμένων ανάλογα με το επικοινωνιακό και το ευρύτερο επικοινωνιακό τους πλαίσιο.

Γίνεται αντιληπτό ότι η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού συνοψίζεται όπως αναφέρει και η Τσιπλάκου (2007:466) «στην κατάκτηση και παραγωγή πολλαπλών κειμενικών ειδών και μορφών γλώσσας αλλά και στην κριτική επίγνωση της κοινωνικής-σημειωτικής λειτουργίας των διαφόρων ειδών, των ποικίλων μορφών κειμενικής οργάνωσης και του είδους της γλώσσας που κωδικοποιεί, εκφράζει ή και κατασκευάζει την εκάστοτε κοινωνική-σημειωτική λειτουργία».

## 1.7 ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ

Το Σεπτέμβριο του 1994 μια δεκαμελής ομάδα επιστημόνων, συναντήθηκαν στη πόλη του Νέου Λονδίνου του New Hampshire της Αυστραλίας για να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού. Αυτή η ομάδα ονομάστηκε New London Group και την άνοιξη του 1996 δημοσίευσε το πρώτο κείμενο της στο Harvard Educational Review με τίτλο “ A pedagogy of Multiliteracies” (New London Group 1996). Με τον όρο πολυγραμματισμοί που

επινόησαν θέλησαν να περιγράψουν δύο επιχειρήματα που σχετίζονται με τη νέα πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα: το ένα αφορά την επίδραση των νέων τεχνολογιών και το άλλο αφορά την αύξουσα σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας. «Στόχος των Πολυγραμματισμών δεν είναι βέβαια μια τεχνοκρατική, χρησιμοθηρική εκπαίδευση, αλλά η δυνατότητα επίγνωσης, εποπτείας του γλωσσικού φάσματος και κριτικής» (Κουφάκη, 2009: 101).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αποτελείται από τρεις βασικές αρχές:

- ❖ Η διδασκαλία πρέπει να είναι σημαντική πολιτισμική δράση και πρέπει να παράγει σχέδια για τέτοια δράση. Να οδηγεί τους μαθητές σε επαφή με βασικές καθημερινές πρακτικές κατασκευής νοήματος με την χρήση ποικίλων τρόπων, μεθόδων και μέσων. Εξαιτίας αυτού του σκοπού είναι βασικό να αξιοποιούνται διάφορα κείμενα, τα οποία στη τάξη να χρησιμοποιούνται ως πολυτροπικά και πολύσημα σημειωτικά προϊόντα.
- ❖ Οι διάφορες υποκειμενικότητες να αξιοποιούνται μέσα από τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας και όχι να εξαλείφονται. Έτσι θα αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών, θα χτίζει πάνω στους πόρους λόγου και στις πολιτισμικές πρακτικές που οι μαθητές φέρνουν μαζί τους στις αίθουσές διδασκαλίας και θα τα χρησιμοποιεί ως πηγή μάθησής και βάση για κατασκευή νοήματος.
- ❖ Η μάθηση θεωρείται διαδικασία συγκρότησης νοήματος και γι' αυτό αποτελεί μία πολυτροπική και πολύμορφη διαδικασία, με την οποία το άτομο αναδιαμορφώνει συνεχώς τον εαυτό του.

Από τις βασικές αρχές γίνεται αντιληπτό ότι οι πολυγραμματισμοί είναι μια προσέγγιση όπου κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκόμενων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Με αυτή την τριβή, οι διδασκόμενοι θα αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν, αλλά και να καταλάβουν, την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Kalantzis & Cope, 1999: 1).

Το νόημα αποδίδεται ως σχέδιο. Κάθε σημειωτική πράξη αντιμετωπίζεται ως σχέδιο που περιλαμβάνει τρία στοιχεία (Kalantzis & Cope, 2001: 2):

- Το σχεδιασμένο, το οποίο είναι το φάσμα των διαθέσιμων πόρων κατασκευής νοήματος.
- Ο σχεδιασμός, ο οποίος είναι η διαδικασία διαμόρφωσης του αναδυόμενου νοήματος ενέχει αναπαρουσίαση, αναπλαισίωση (ένταξη σε νέο περιβάλλον), ανασυνδυασμό και υβριδισμό. Τα παραπάνω ποτέ δε υπονοούν επανάληψη του σχεδιασμένου. Κάθε στιγμή νοήματος περιλαμβάνει τη μεταμόρφωση των διαθέσιμων πόρων νοήματος. Το διάβασμα, το κοίταγμα και το άκουσμα είναι όλα περιπτώσεις σχεδιασμού· είναι όλα ενεργές διαδικασίες πολιτισμικής διεπίδρασης και αναδημιουργίας.
- Το ανασχεδιασμένο, το οποίο είναι η έκβαση του σχεδιασμού, κάτι διαμέσου του οποίου ο κατασκευαστής νοήματος έχει ξαναδημιουργήσει τον εαυτό του και που δεν αντιγράφει απλά το σχεδιασμένο. Αυτή συμπεριλαμβάνει πάντα τη κατασκευή υβριδικού, διακειμενικού και διαπολιτισμικού νοήματος.

Βασικοί στην διαμόρφωση σχεδίου νοήματος είναι οι όροι:

- *λόγος* (discourse): μια οργάνωση της γνώσης και οι συνήθεις μορφές έκφρασής της που αντιπροσωπεύουν μια συγκεκριμένη ομάδα ενδιαφερόντων.
- *κειμενικά είδη* (genres): μορφές κειμενικής οργάνωσης που διαμορφώνονται μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές.
- *ύφος* (style): η διαμόρφωση όλων των σημειωτικών χαρακτηριστικών σε ένα κείμενο, διάλεκτοι (γεωγραφικές, ηλικιακές).
- *φωνή* (voice) είναι μάλλον ατομική και προσωπική αλλά σε κάθε περίπτωση περιλαμβάνει στοιχεία λόγων.

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών είναι σαν μια σκαλωσιά μάθησης που αποτελείται από τέσσερις παράγοντες:

1. Πρακτική μέσα σε αυθεντικά πλαίσια ή τοποθετημένη πρακτική, η οποία περιέχει τις εμπειρίες μαθητών, τις κοινωνικο-πολιτισμικές τους ανάγκες

2. Άμεση διδασκαλία ή ανοιχτή διδασκαλία, η οποία περιλαμβάνει τη μεταγλώσσα και τις ενεργές παρεμβάσεις του δασκάλου. Η μεταγλώσσα αυτή όμως δεν έχει καμία σχέση με την απομνημόνευση, την υπαγόρευση και τις ασκήσεις αλλά είναι ένα ευέλικτο εργαλείο για τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους για να περιγράψουν το «τι» και το «πώς».
3. Κριτική πλαισίωση, η οποία περιλαμβάνει την σύνδεση των νοημάτων με τα κοινωνικά πλαίσια.
4. Μετασηματισμένη πρακτική, η οποία περιέχει τη μεταφορά και την αναμόρφωση του νοήματος από το ένα πλαίσιο στο άλλο. Είναι θεμελιωμένη στη ζωή όσο και η τοποθετημένη πρακτική.

Γίνεται αντιληπτό ότι οι πολυγραμματισμοί αποσκοπούν στην κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων σχετικών με την επεξεργασία διάφορων κειμενικών ειδών, συγκροτημένων από ένα ευρύ φάσμα μέσων αλλά και πολιτιστικών κωδίκων μέσα στο πλαίσιο μιας κοινωνίας (Αρχάκης, 2005: 40).

Εξαιτίας των πολυγραμματισμών, δίπλα στον όρο γραμματισμό έχουν τοποθετηθεί επιθετικοί προσδιορισμοί όπως πληροφοριακός, οπτικός, τεχνολογικός, αγγλικός κτλ. Ο πληροφοριακός γραμματισμός είναι η γνώση και η ικανότητα που έχει κάποιος να χρησιμοποιεί τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τις νέες τεχνολογίες με επάρκεια. Ο οπτικός γραμματισμός συνδέεται όλο και περισσότερο με την οπτική επικοινωνία και έχει ως στόχο να βοηθήσει τον άνθρωπο να κατανοήσει την εικόνα και τα οπτικά μέσα και τον τρόπο που λειτουργούν. Ο τεχνολογικός γραμματισμός αναφέρεται στο εύρος των γνώσεων σε σχέση με τις σύγχρονες τεχνολογίες που μπορούν να χαρακτηριστούν επαρκείς στο πλαίσιο της σημερινής κοινωνίας.

Για όλες τις παραπάνω μορφές γραμματισμού υπάρχει ένα κοινό στοιχείο, το οποίο είναι ο γλωσσικός γραμματισμός που στηρίζεται στην σημασιοδότηση των γλωσσικών σημείων, καθώς και στην σημασιοδότηση των ιδιαίτερων σημείων του αντίστοιχου επιστημονικού χώρου (Hasan 2006: 138).

## 1.8 ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ

Με τη σύγχρονη κοινωνικοπολιτική και οικονομική κατάσταση που έχει διαμορφωθεί στο δυτικό κόσμο την τελευταία δεκαετία κυριάρχησε στο περιβάλλον η τεχνολογική ανάπτυξη, η τυποποίηση του ελεύθερου χρόνου, η υπερπαραγωγή, χαλαρές κοινωνικές σχέσεις, συνθήκες που αναγκάζουν το άτομο να μπορέσει να κατακτάει όλο και περισσότερες δεξιότητες απαραίτητες για να είναι ικανός να ανταπεξέλθει στις ανάγκες του νέου περιβάλλοντος.

Όλες αυτές οι αλλαγές επιφέρουν επιπτώσεις και στην εκπαίδευση καθώς με την ανάπτυξη των πολυμέσων και της τεχνολογικής ανάπτυξης υπάρχει ευρύ φάσμα κειμένων. Από τη διδασκαλία της γλώσσας και του γραμματισμού όπου ο μαθητής διδασκόταν να διαβάζει και να γράφει σε έντυπα μέσα την επίσημη μορφή της εθνικής γλώσσας και της κυρίαρχης κουλτούρας τα πράγματα έχουν αλλάξει. Στο πλαίσιο των θεωριών των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας η διδασκαλία της γλώσσας και του γραμματισμού στοχεύει στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση και παραγωγή κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή του νοήματος και λόγους που παράγονται σε πολυπολιτισμικά και ποικιλόμορφα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Η πολυτροπικότητα εμφανίστηκε την τελευταία δεκαετία στις δυτικές κοινωνίες παράλληλα με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών. Η έννοια της πολυτροπικότητας προβάλλει τις σύνθετες αλληλεπιδράσεις που ασκούνται μεταξύ πολλών και ποικίλων πηγών, μέσων και τρόπων που συνδυάζονται κατά την επικοινωνία και διαμορφώνουν νόημα. Είναι η μορφή παρουσίασης πολιτισμικού προϊόντος στο οποίο συνδυάζονται περισσότεροι από έναν σημειωτικοί τρόποι. Τρόποι που μπορούν να συνδυάζονται σε ένα κείμενο είναι ο γραπτός λόγος, ο προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός και οι χειρονομίες (Στάμου, Τρανός & Χατζησαββίδης, 2004: 2). Η δυνατότητα αυτής της μείξης των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων για την παραγωγή ενός πολιτισμικού προϊόντος δημιουργεί ένα νέο σημειολογικό περιβάλλον σε σχέση με τα μονοτροπικά πολιτισμικά προϊόντα, τα οποία είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών, ψυχολογικών και γενικότερα πολιτισμικών προϋποθέσεων που επικρατούν σε μια χώρα.



Η μονοτροπικότητα και η πολυτροπικότητα ενεργούν είτε ως αυτόνομοι είτε ως αλληλοεπηρεαζόμενοι τρόποι σε σημειωτικά συστήματα και αποτελούν μέρος του σημειολογικού περιβάλλοντος μέσα στα οποία ζουν και δρουν τα υποκείμενα είτε ως κοινωνικά είτε ως ψυχολογικά όντα (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005: 2).

Επίσης, η πολυτροπικότητα και η μονοτροπικότητα έχουν μια σχέση συμπληρωματική και παραπληρωματική. Ένα πολυτροπικό σημειωτικό προϊόν είναι σύνθεση επιμέρους σημειωτικών τρόπων οι οποίοι από μόνοι τους είναι μονοτροπικοί αλλά παράλληλα οι διάφοροι τρόποι επηρεάζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005: 1). Τα στοιχεία, τα οποία απορρέουν από αυτήν την επίδραση και τη διαπλοκή είναι αυτά που δημιουργούν την πολυτροπικότητα.

Έτσι για την ανάλυση ενός κειμένου στην σημερινή εποχή δεν εστιάζουμε μόνο στα γλωσσικά του στοιχεία αλλά και στα μη γλωσσικά, όπως εικόνες, κινήσεις, χειρονομίες καθώς για την πολυτροπικότητα κάθε κείμενο είναι ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων.

*«Ο τρόπος ή μάλλον οι τρόποι, με τους οποίους τα διάφορα σημειωτικά μέσα (λόγος και γραφή, εικόνες και πράξεις) συμβάλουν στις λειτουργίες της ρητορικής (του τρόπου δηλαδή με τον οποίο συγκροτείται ο λόγος σε κάθε κειμενικό είδος) είναι ακόμη προς διερεύνηση»* (Χοντολίδου, 1999: 3). Ωστόσο, η ανάλυση πολυτροπικών κειμένων δεν είναι ανεπτυγμένη καθώς δεν υπάρχουν διαθέσιμα μεθοδολογικά εργαλεία και πόροι.

Όσον αφορά την χρησιμότητα της πολυτροπικότητας στο σχολείο βλέπουμε ότι μπορεί να αξιοποιηθεί και ως μέσο και ως αντικείμενο διδασκαλίας. Ως μέσο στην διδασκαλία η πολυτροπικότητα δίνει τις δυνατότητες στους μαθητές για πολλαπλούς τρόπους έκφρασης του νοήματος και της αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης σε σχολική. Από την άλλη πλευρά ως αντικείμενο διδασκαλίας έχει ως στόχο οι μαθητές να μπορούν να παράγουν νόημα χρησιμοποιώντας ποικιλία τρόπων επικοινωνίας και να μπορούν να αναγνωρίζουν πώς ως πολίτες επηρεάζονται από τις επικοινωνιακές πρακτικές που τους περιβάλλουν στην καθημερινή τους ζωή.

Τέλος, πρέπει να στραφούμε προς την πολυτροπικότητα πολύ προσεκτικά καθώς μπορούμε να θεωρήσουμε τον υπολογιστή ως τη μόνη πηγή γνώσης και να παραγκωνίσουμε τις υπόλοιπες και ακόμα να μελετήσουμε πολλούς κώδικες με αποτέλεσμα να τους γνωρίσουμε μόνο επιφανειακά χωρίς να εστιάσουμε σε βάθος.

## **2. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΝ ΚΡΙΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ**

### **2.1 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ**

#### **2.1.1 ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΓΕΝΙΚΑ**

Οι διδακτικές μέθοδοι διακρίνονται σε αυταρχικές, καθοδηγητικές ή απελευθερώνουσες, η οποία δηλώνει το βαθμό ελευθερίας των μαθητών στις διαδικασίες της μάθησης (Κούτσακος 1993: 163). Αυταρχικές ή δασκαλοκεντρικές μέθοδοι που έχουν ως κέντρο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μεταδίδει την γνώση και οι μαθητές πρέπει να την δεχτούν άκριτα. Από την άλλη πλευρά οι μαθητοκεντρικές ή απελευθερωτικές είναι μέθοδοι διδασκαλίας που στο κέντρο τους έχουν το μαθητή. Ο ίδιος ο μαθητής είναι υπεύθυνος για την γνώση του.

Επίσης, οι διδακτικές μέθοδοι διαχωρίζονται σε μονολογικές, διαλογικές και οι διερευνητικές μέθοδοι διδασκαλίας. Οι μονολογικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι η ατομική μελέτη, η διήγηση και η εισήγηση-διάλεξη. Αυτές οι μέθοδοι διδασκαλίας προσφέρουν την μονόδρομη πληροφόρηση από έναν πομπό προς άλλους αποδέκτες, τονίζουν την αυθεντία του εκπαιδευτικού και ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές επικρατούν σχέσεις εξουσίας.

Οι διαλογικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι ο διάλογος οποίος περιέχει την μαιευτική και τις ερωταποκρίσεις, η συζήτηση και η ιδεοθύελλα. Είναι μέθοδοι διδασκαλίας τις οποίες επικρατούν η αμφίδρομη επικοινωνία καθώς βασίζεται στον λόγο και στην παραγωγή του.

Τέλος, οι διερευνητικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι η μέθοδος λύσης προβλήματος ή μέθοδος project, η προγραμματισμένη διδασκαλία, η διδασκαλία με πολυμέσα ηλεκτρονικής τεχνολογίας, η πειραματική-εργαστηριακή μέθοδος και οι ομάδες εργασίας των μαθητών και οι θεατροκεντρικές μέθοδοι που περιέχουν την θεατρική παράσταση, τη δραματοποίηση, τη μίμηση πράξης, το παιχνίδι, οι ομάδες συνάντησης και η κριτική διδασκαλία και ο κριτικός στοχασμός (κριτική έρευνα) (Πηγιάκη, 2004: 136). Οι διερευνητικές μέθοδοι διδασκαλίας βασίζονται κυρίως σε μια ολιστική και βιωματική αντίληψη για την διδασκαλία.

## 2.1.2 ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Από όσα έχουμε ήδη αναφέρει έγινε κατανοητό ότι η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού δε μπορεί να βασιστεί σε μεθόδους μιας τραπεζικής αντίληψης όπως αναφέρει ο Freire (1977) αλλά σε μια προβληματίζουσα εκπαίδευση, δηλαδή η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μπορεί να συμβεί μόνο με κonstrουκτιβιστές μεθόδους και όχι συμπεριφοριστικές.

Η ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού δε μπορεί να πραγματοποιηθεί κάτω από μεθόδους διδασκαλίας ενός θετικιστικού μοντέλου στου οποίου βασική παραδοχή είναι ότι ο καθηγητής είναι η αυθεντία και ότι αυτός μόνο μπορεί να δώσει την γνώση στους μαθητές, οι οποίοι θεωρούνται «άδεια δοχεία» χωρίς να έχουν κάποια πρότερη γνώση και χωρίς να τους δίνεται η ελευθερία διαλόγου. Μέσα σε αυτό το κλίμα δεν υπάρχει καμία δυνατότητα ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού καθώς δεν δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να σκεφτεί πέρα από αυτό που του παρουσιάζεται. Γενικώς οι καθηγητές που κάνουν τις διδασκαλίες τους με αυτόν τον τρόπο ενδιαφέρονται κυρίως οι μαθητές να αναγνωρίζουν τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα χωρίς να δίνουν έμφαση σε κοινωνικές πρακτικές και ιδεολογίες. Του ενδιαφέρει η δομή της γλώσσας καθώς την θεωρούν απαραίτητη για την περαιτέρω ανάπτυξη του μαθητή.

Από την άλλη πλευρά το κonstrουκτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας είναι ένα μοντέλο το οποίο - με βάση τις αρχές - του δίνει τις δυνατότητες ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού, γιατί θεωρεί ότι η γνώση δεν έχει δογματικό χαρακτήρα αλλά σχετικό και ότι ο μαθητής πρέπει να μαθαίνει εμπλεκόμενος ενεργητικά. Οι αρχές του είναι οι εξής (Χατζηγεωργίου, 2001: 311-313& Σολομωνίδου, 1991: 51):

- Η γνώση δεν έχει την ίδια απόλυτη αλήθεια για όλους.
- Η πραγματικότητα έχει διαφορετικές σημασίες για το κάθε άτομο.
- Το άτομο και τα πράγματα που μαθαίνει βρίσκονται σε αλληλεπίδραση.
- Η αξιολόγηση της αλήθειας της γνώσης γίνεται από εσωτερικούς παράγοντες που αφορούν στο άτομο που μαθαίνει.
- Η αλήθεια της γνώσης αποκτά ένα σχετικό και όχι δογματικό χαρακτήρα.
- Ο μαθητής έχει πρότερη γνώση όταν έρχεται στο σχολείο.
- Ο μαθητής μαθαίνει εμπλεκόμενος ενεργητικά στην κατασκευή της γνώσης του.

- Η γνώση κάθε μαθητή έχει υποκειμενικό χαρακτήρα.
- Εξαρτάται από τις πρότερες εμπειρίες του και στην ανάπτυξή του στο πλαίσιο συμφραζομένων στο οποίο μαθαίνει.
- Ο καθηγητής έχει το ρόλο του εξυπηρετητή της μάθησης του μαθητή.
- Η μάθηση αποτελεί ολιστική προσέγγιση και όχι μια γραμμική, αθροιστική σύνδεση και συνδέεται με την διαθεσιμότητα των εργαλείων, με το πλαίσιο συμφραζομένων στο οποίο συντελείται και με την αβεβαιότητα, τον προβληματισμό και την αναζήτηση.
- Η διδασκαλία δεν είναι η μετάδοση της γνώσης, αλλά προϋποθέτει την οργάνωση των καταστάσεων μέσα στην τάξη και το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων με τρόπο που προωθούν την οικοδόμηση της επιστημονικής γνώσης.
- Η αξιολόγηση της γνώσης του ατόμου συνδέεται με το κατά πόσο είναι βιώσιμη.
- Ως κατανόηση θεωρείται η συνεχής προσπάθεια προσαρμογής της νόησης στην εμπειρία.
- Η επιστημονική γνώση αμφισβητείται και πολλές φορές ανατρέπεται δίνοντας τη θέση της σε νέα που βοηθά στην καλύτερη σύνδεση του τεχνικού και ανθρώπινου πολιτισμού.

Δίνει στο μαθητή η δυνατότητα του διαλόγου και της έκφρασης της προσωπικής του γνώμης. Ο Freire, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, αντιπρότεινε απέναντι στην τραπεζική αντίληψη του παραδοσιακού σχολείου μια Διαλογική Παιδαγωγική του απελευθερωτικού σχολείου με βασικό μεθοδολογικό εργαλείο της τον διάλογο, τον διάλογο του εκπαιδευτικού με την μαθητική ομάδα αλλά και με τον ίδιο τον εαυτό του. Μέσα από τον διάλογο ο εκπαιδευτικός διαπραγματεύεται με τους μαθητές το περιεχόμενο των προσωπικών εμπειριών τους και της σχολικής μάθησης και αναδεικνύει την προβληματική φύση του. Οι μαθητές μέσα από ομαδοσυνεργατικές και διερευνητικές μεθόδους μπορούν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη καθώς πρέπει οι ίδιοι μόνοι τους ή με συνεργασία με τους συμμαθητές τους να ανακαλύψουν την γνώση και ο εκπαιδευτικός έχει απλώς έναν διακριτικό καθοδηγητικό ρόλο. Επίσης, μέσα από αυτές τις μεθόδους ο εκπαιδευτικός δίνει σημασία εκτός από την δομή και την λειτουργία της γλώσσας και στην κοινωνική της

πρακτική γι' αυτό το λόγο αντιμετωπίζουν τα κείμενα ως κοινωνικά προϊόντα τα οποία κρύβουν ιδεολογίες.

## **2.2 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ**

Πολλοί ερευνητές ενδιαφέρθηκαν για τη σύνδεση της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού με διάφορες πρακτικές και δημιουργήθηκαν πολλαπλές απόψεις σχετικά με τον κριτικό γραμματισμό. Κάποιοι από αυτούς τους ερευνητές είναι οι εξής: Comber (2001), Freebody, Luke (2000), Morgan & Wyatt-Smith (2000), Vasquez (2003) και ο Berhman.

Οι Allan Luke και ο Peter Freebody ήταν από τους πρωτοπόρους που εστίασαν την δουλειά τους στον κριτικό γραμματισμό ή όπως τον ονομάζουν αλλιώς κριτική ανάγνωση όσον αφορά τις πρακτικές του μέσα στην σχολική τάξη και κατά συνέπεια την ένταξη του στην δημόσια κρατική εκπαίδευση. Το 1990 πρότειναν τέσσερις πρακτικές ανάγνωσης που είναι γνωστές και ως το μοντέλο των τεσσάρων πόρων ή συγγενών ρόλων του αναγνώστη (Baynham, 2000: 252). Οι τέσσερις πρακτικές της ανάγνωσης είναι οι εξής (Luke & Freebody, 1999 στο Larson & Marsh, 2009 :42):

1. Η αποκωδικοποίηση του κειμένου (break the code of texts). Ο αναγνώστης αναγνωρίζει και χρησιμοποιεί θεμελιώδη στοιχεία του γραπτού κειμένου, δηλαδή την αλφάβητο, τις συλλαβές, το είδος των προτάσεων και του κειμένου.
2. Η ερμηνεία του κειμένου (Participate in the meaning of text). Ο αναγνώστης συμμετέχει στην κατανόηση και στην σύνθεση του νοήματος του κειμένου βασισμένος στις δικές του εμπειρίες, γνώσεις και πολιτιστικό υπόβαθρο αλλά και σύμφωνα με άλλες κουλτούρες.
3. Η αξιοποίηση της λειτουργικής χρήσης του κειμένου σε συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση (Use texts functionally). Ο αναγνώστης συνειδητοποιεί και αξιοποιεί την λειτουργική χρήση του κειμένου κάτω από συγκεκριμένη επικοινωνιακή κατάσταση και συνειδητοποιεί ότι ανάλογα με το πώς χρησιμοποιείται το κείμενο διαμορφώνονται τα χαρακτηριστικά του, το ύφος και η δομή του.

4. Κριτική ανάλυση των κειμένων (Critically analyze and transform texts). Ο αναγνώστης αμφισβητεί τα κείμενα καθώς γνωρίζει ότι τα κείμενα δεν είναι πολιτικά ουδέτερα και ότι παρουσιάζουν συγκεκριμένες πλευρές της πραγματικότητας ενώ άλλες τις αποσιωπούν προς όφελος κάποιων. Έτσι συνειδητοποιεί ποια επιρροή ασκούν τα κείμενα στον αναγνώστη και για ποιο λόγο. Αμφισβητεί τον σχεδιασμό των κειμένων και τους λόγους από τους οποίους έχουν διαμορφωθεί και τα μετασχηματίζει σε νέα υβριδικά κείμενα.

Το μοντέλο αυτό όμως δέχτηκε κριτική από τους Lankshear και Knobel (2003), οι οποίοι το θεώρησαν ανεπαρκές για τις σύγχρονες πρακτικές κειμένων.

Βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού που στηρίζονται την σχέση του συγγραφέα και του αναγνώστη οι εξής (Maureen McLaughlin, Glenn DeVoogd, 2004: 54-55):

1. Ο κριτικός γραμματισμός επικεντρώνεται σε θέματα δύναμης και προωθεί τον προβληματισμό, τον μετασχηματισμό και την δράση.
2. Ο κριτικός γραμματισμός επικεντρώνεται σε προβλήματα και στην πολυπλοκότητα του.
3. Οι τεχνικές που προωθούν τον κριτικό γραμματισμό είναι δυναμικές και προσαρμόζονται στα πλαίσια στα οποία χρησιμοποιούνται.
4. Εξέταση πολλαπλών προοπτικών.

Οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού αντιμετωπίζουν την γνώση, τα κείμενα, την εμπειρία και την διδασκαλία ως μεταβλητές και ως ουδέτερες καταστάσεις, οι οποίες διαπλεκόμενες μπορούν να οδηγήσουν στην συνειδητοποίηση των κοινωνικών σχέσεων και ταυτοτήτων που διαμορφώνει το «σύστημα («εξουσία»») (Cervatti Pardales & Damico, 2001 στη Χατζηλουκά-Μαύρη, 2009: 3). Γίνεται φανερό ότι έτσι θεμελιώνονται σε μια ενιαία επιστημολογική, οντολογική και παιδαγωγική βάση.

Ενδεικτικά τέτοιες αναγνωστικές και συγγραφικές πρακτικές είναι οι εξής (Χατζηλουκά – Μαύρη, 2009 και Κωστούλη, 2006):

- Οι συνεργασιακοί, δασκαλομαθητικοί και διαμαθητικοί διάλογοι, αναφορικά με την κοινωνική φύση κειμένων.
- Οι αλληλεπιδράσεις κειμένων-νοημάτων και προϋπάρχουσων κοινωνικών, πολιτισμικών, γλωσσικών εμπειριών οι οποίες σχετίζονται με ποικιλίες και ποικιλότητες της γλώσσας, καθώς και με διάφορα επίπεδα ύφους.
- Οι συνεργατικές κρίσεις για τα κοινωνικοπολιτισμικά νοήματα κειμένων και οι μεταξύ τους συγκρίσεις.
- Οι συνειδητές αντιδράσεις έναντι πρότυπων κειμενικών/γλωσσικών δομών, στατιστικών, επαναλαμβανομένων νοημάτων και κατ' επέκταση ιδεολογιών.
- Οι κριτικές αποτιμήσεις των κειμένων που δομούνται με κριτήριο την συμβατότητα των κειμενικών ιδιοτήτων τους με τις εξωκειμενικές διαστάσεις τους.
- Οι αναπροσαρμογές των κειμένων που δομούνται με επιβαλλόμενες διαφοροποιήσεις στα επίπεδα της δομής και της δόμησης τους όσον αφορά την επιλογή λέξεων, σύνταξη προτάσεων κτλ.
- Ο μεγάλος αριθμός ελέγχων την αποτελεσματικότητας των κειμένων σύμφωνα με τις απαιτήσεις του επικοινωνιακού γεγονότος και της εκάστοτε κειμενικής κοινότητας.

Κάποιες εφαρμοσμένες πρακτικές κριτικού γραμματισμού όπως της Barbara Comber και της Vivian Vasquez παρουσιάζονται στη συνέχεια. Η Barbara Comber (Comber 1993 στο Vivian Vasquez 1994: 1) πιστεύει ότι κριτικός γραμματισμός περιγράφεται από τρεις βασικές αρχές:

- Τοποθετεί του μαθητές ως ερευνητές της γλώσσας (Reposition students as researchers of language).
- Σέβεται και αξιοποιεί τις πρακτικές γνώσεις του πολιτισμού των μειονοτήτων (Respecting minority culture literate practices).
- Προβληματοποιεί τη τάξη και τα δημόσια κείμενα (Problematizing classroom and public texts).

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί ξεκινάνε από ποιοι είναι οι μαθητές τους και τι μπορούμε αυτοί να κάνουν με τις λέξεις και τους βοηθούν να ερευνήσουν και να αναλύσουν κοινωνικές και κειμενικές πρακτικές με σκοπό να φτιάξουν τα ρεπερτόρια από τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για να καταλάβουν πώς φτιάχνουν τα κείμενα και ταυτόχρονα πώς τα κείμενα δουλεύουν για αυτούς.

Τον κριτικό γραμματισμό ως πράξη μέσα στην σχολική τάξη μπορούν να το δούμε από το παράδειγμα της Vivian Vasquez από το Οντάριο του Καναδά.

Το σχολείο στο οποίο προσπάθησε να αναπτύξει τις πρακτικές της ήταν στο Οντάριο του Καναδά, ένα πολυπολιτισμικό σχολείο με παιδιά μεσαίας κοινωνικής τάξης. Αρχικά ρύθμισε το χώρο μέσα στην τάξη για να είναι πιο άνετη και καινοτόμα με διάφορες περιοχές π.χ. η περιοχή βιβλιοθήκης, την περιοχή των καλλιτεχνικών και συνέλεξε μεγάλη ποικιλία από πηγές, όπως άρθρα, βίντεο, μουσική, βιβλία κτλ ώστε να μπορεί να αναπτύξει στην αίθουσα διάφορα θέματα που θα είναι ενδιαφέροντα για τους μαθητές και να τους οδηγήσει μέσα από την ποικιλία αυτή τα γίνουν αυτόνομα μέσα από τις δικές τους εργασίες και από τις επιλογές των πηγών που είχαν κάνει είτε ατομικά ή ομαδικά. Όπως υποστηρίζει και η ίδια: «Οι μαθητές μου άνθισαν σε αυτό το περιβάλλον, έγραψαν ιστορίες, όπως οποιαδήποτε άλλο παιδί στο σχολείο, αλλά έμαθαν επίσης να δημιουργούν τα πράγματα, όπως αναφορές και έρευνες, τα οποία ήταν τα εργαλεία που χρησιμοποίησαν για να κάνουν το δικό τους έργο για την κοινωνική δικαιοσύνη κοινωνικό έργο της δικαιοσύνης τους (Vasquez, 2004 στο Larson & Marsh, 2009: 49).

Η κατασκευή αυτού του περιβάλλοντος πρόσφερε στα παιδιά φυσική, κοινωνική, συναισθηματική ποικιλία μέσα από τα οποία πραγματοποιήθηκαν τα δικά τους κριτικά σχέδια μαζί με το δάσκαλο ερευνητή (coresearcher). Ένα παράδειγμα από τις πρακτικές της είναι το εξής: Με αφορμή μια αφίσα που παρουσίαζε άνδρες αστυνομικούς να βγαίνουν έφιπποι σχεδίασε ένα μακροχρόνιο σχέδιο εργασίας για τα δικαιώματα και τους ρόλους των δυο φύλων όπως εκφράζονται από τις διαφημίσεις και τις ειδήσεις. Μέσα από το υλικό που συνέλεξαν τα νήπια τους δόθηκε η δυνατότητα να αξιολογήσουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους πάνω σε αυτό το θέμα. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας έγινε με την ανάληψη δράσης στην οποία οι μαθητές έστειλαν επιστολή στην Αστυνομία εκφράζοντας την παρατήρηση τους για την έλλειψη γυναικείων αστυνομικών από την αφίσα την αστυνομίας (Ματσαγγούρας, 2007:186).



Επίσης, τον κριτικό γραμματισμό ως πράξη μέσα στην σχολική τάξη μπορούν να το δούμε και στην περίπτωση της Wallowitz (2008: 151-163). Αυτή η περίπτωση κριτικού γραμματισμού μιλάει για μια καθηγήτρια η οποία δίδασκε λογοτεχνία στο δημόσιο λύκειο στο Harlem στη Νέα Υόρκη. Για έξι Παρασκευές στο Harlem με δεκαπέντε μαθητές οι οποίοι ήταν Αφρικανοί της Αμερικής, εκτός από έναν μαθητή με καταγωγή από την Λατινική Αμερική. Η καθηγήτρια μαζί με τα παιδιά διάβασαν μια νουβέλα του Morrison με τίτλο *The Bluest Eye* για να εξετάσουν πώς η κουλτούρα, η γλώσσα και η κοινωνία κατασκευάζεται μέσα από την λογοτεχνία. Μέσα από αυτήν την νουβέλα η συγγραφέας προσφέρει μια κριτική έρευνα πάνω σε θέματα όπως ο η φτώχεια, ο σεξισμός, ο υλισμός, ο ρατσισμός, η ομορφιά και το σινεμά. Μέσα από αυτή την νουβέλα δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να ορίσουν την λευκή κουλτούρα.

Μέσα από αυτήν την προετοιμασία των παιδιών η καθηγήτρια περίμενε, καθώς ήταν μια λευκή γυναίκα, ότι τα παιδιά θα μιλούσαν με ειλικρίνεια για το τι επιρροές έχει η φυλή και το φύλο. Αυτή η διαφοροποίηση της στη φυλή της από τους μαθητές της έκανε τα παιδιά να σιωπήσουν. Καθώς αυτή ενστερνιζόταν την κριτική παιδαγωγική πίστευε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να αποφεύγουν να διδάσκουν κείμενα που προέρχονται από συγγραφείς από άλλες φυλές, θρησκείες αλλά να προσεγγίζουν και κείμενα που να περιέχουν αμφιλεγόμενα θέματα, πράγμα για το οποίο θα είναι πρόθυμοι και οι εκπαιδευτικοί να πράξουν.

Έτσι προσπάθησε να κάνει τους μαθητές της να αισθανθούν ασφάλεια και να θέλουν να συζητήσουν για το χρώμα της και πράγματι το κατάφερε. Τα παιδιά αισθάνθηκαν ασφάλεια μαζί της και ξεχνώντας την διαφορά χρώματος που είχαν εξέφρασαν τις απόψεις τους, το θυμό τους και τον ρατσισμό που έχουν δεχτεί οι ίδιοι εξαιτίας του χρώματος τους από λευκούς. Η καθηγήτρια προσπάθησε μέσα από την νουβέλα να χρησιμοποιήσει τις αρχές και τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού ώστε να δείξει πώς κατασκευάζεται μέσα από τα «λευκά» μέσα μαζικής ενημέρωσης, την μουσική και την λογοτεχνία το μοντέλο της ομορφιάς. Η καθηγήτρια μετά το τέλος των μαθημάτων πίστευε ότι η εμπειρία της διδάσκοντας κριτικό γραμματισμό οδήγησε την διδασκαλία της να είναι πιο διαφωτιστική και ικανοποιητική και ότι οι μαθητές της μέσα από αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας αισθάνθηκαν σεβασμό.

### **3. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

#### **3.1 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΜΕΤΑΠΟΛΙΕΥΣΗ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ**

Στην Ελλάδα με την μεταρρύθμιση του 1976, με την οποία ήρθε το τέλος της περιπέτειας του γλωσσικού ζητήματος, τέθηκαν τα πρώτα ερωτήματα σχετικά με την γλωσσική διδασκαλία. Τα πρώτα χρόνια μετά το 1976 η διδασκαλία της γλώσσας ακολουθούσε την παραδοσιακή αντίληψη, η οποία έδινε βάση στην διδασκαλία της γραμματικής, την εκμάθησης κανόνων και ορισμών και στην κλίση ρημάτων και ονομάτων και την τεχνολογία. Το αντικείμενο διδασκαλίας της είναι τα γραπτά κείμενα, καθώς η γλώσσα θεωρείται ότι είναι ο γραπτός λόγος. ενώ ο προφορικός αγνοείται εντελώς.

Όπως βλέπουμε και από το Αναλυτικό πρόγραμμα του 1977 (Φ.Ε.Κ, 347/12-11-1977: 3193) σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος είναι: « να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν τον ορθό μηχανισμό και τον πλούτο της Ελληνικής γλώσσας ώστε η αλληλεπίδραση της γλώσσας και νοήσεως να είναι αποτελεσματική και να εξασφαλισθεί έτσι η σωστή γραπτή και προφορική επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον του».

Ταυτόχρονα όμως δημιουργήθηκε ο προβληματισμός από άτομα μέσα από το χώρο του Κέντρα Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης (ΚΕΜΕ) και στην συνέχεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) για την αναθεώρηση της φιλοσοφίας και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και αρχίζει να υπερτερεί η άποψη ότι δεν μπορεί να συνεχίζεται η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με μεθόδους και αντιλήψεις που χρησιμοποιήθηκαν και δημιουργήθηκαν για την διδασκαλία νεκρών γλωσσών. Κάτω από αυτό το προβληματισμό αναπτύχθηκαν ομάδες εργασίας, οι οποίες ανέλαβαν την εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών βιβλίων, τα οποία άρχισαν να χρησιμοποιούνται από τις πρώτες δεκαετίες του '80 και κάλυψαν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. (Χαραλαμπίδης 1999: 5).

Η ανακαινισμένη προσέγγιση της γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο συντελέστηκε με το λειτουργικό χαρακτήρα του Αναλυτικού Προγράμματος του 1982-1984, με τα σχολικά εγχειρίδια «Η Γλώσσα μου» και τα βιβλία του δασκάλου. Η νέα διδακτική

πρακτική είχε ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας από την αρχή της ενότητας του μαθήματος αλλά και από τη λειτουργική αντίληψη για τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα του 1982-1984 συντάχτηκαν στις αρχές τις δεκαετίας του 1980 σε μια περίοδο με έντονη κινητικότητα όσον αφορούσε θέματα της γλωσσικής διδασκαλίας (Μήτσης, 1996:169) και δημοσιεύτηκαν το διάστημα 1982-1984 στα εξής Προεδρικά Διατάγματα (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987):

1. Π.Δ 583/1982, ΑΠ για τις Α΄ και Β΄ τάξεις
2. Π.Δ 449/1983, ΑΠ για τις Γ΄ και Δ΄ τάξεις
3. Π.Δ 528/1984, ΑΠ για τις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις

Με τα προαναφερόμενα Αναλυτικά Προγράμματα παρουσιάζεται μια νέα μέθοδο γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία είναι η δομιστική και διαφέρει πολύ από την παραδοσιακή μέθοδο που επικρατούσε αρκετές δεκαετίες στα ελληνικά σχολεία, καθώς η γλώσσα θεωρείται πια λειτουργικό σύστημα που απαρτίζεται από επιμέρους δομές. Έτσι η διδασκαλία της γλώσσας στηρίζεται στην έννοια της δομής.

Σύμφωνα με το δομισμό η γλώσσα αντιμετωπίζεται και διδάσκεται ως συγκροτημένο σύνολο (ορθογραφία, ανάγνωση, γραμματική, σύνταξη κ.τ.λ.) και συγχωνεύονται σε ένα μάθημα. Αντιμετωπίζει το γλωσσικό φαινόμενο με ενιαίο τρόπο. Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι οι μαθητές να οικειοποιηθούν τις δομές της γλώσσας τους μέσω της μίμησης και της άσκησης. Η διδασκαλία γίνεται πάντοτε με παραδείγματα που στηρίζονται στη γλωσσική χρήση (επαγωγικά) χωρίς να καταλήγει σε διατύπωση κανόνων ή αρχών, αποβλέπει στην κατάκτηση των γλωσσικών δομών και στη σύλληψη της γλώσσας ως συστήματος και εξαντλείται στα συγκεκριμένα αυτά πλαίσια, δίνει έμφαση στον προφορικό λόγο και στην συνέχεια επεκτείνεται στην αρμονική ανάπτυξη όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων (Μήτσης, 1996).

Αυτό γίνεται αντιληπτό μέσα από τις γλωσσικές επιδιώξεις που αναφέρει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1984 για την Ε΄ και Στ΄ Τάξη και είναι οι εξής (ΦΕΚ : 185/28-11-1984:2195):

- *Ο εμπλουτισμός της γλώσσας των παιδιών, προφορικής και γραπτής, με νέες λέξεις και φράσεις.*

- *Η τελειοποίηση των δεξιοτήτων που κάνουν τον καλό ομιλητή, ακροατή και αναγνώστη.*
- *Η στενή γνωριμία με τα κείμενα συγκροτημένου λόγου.*
- *Η σπουδή, σε ποιοτικό επίπεδο, ορισμένων δομικών και λειτουργικών στοιχείων της νεοελληνικής.*
- *Ο εθισμός σε τεχνικές προσέγγισης των κειμένων και σπουδής της γλώσσας και στη χρήση λεξικών.*
- *Η άσκηση στη πλάγια γραφή.*
- *Η ευαισθητοποίηση απέναντι σε δείγματα της δημιουργικής λογοτεχνίας και καλλιέργεια της αγάπης για το διάβασμα.*

Σύμφωνα με τον Βουγιούκα (1993:36) στα αναλυτικά προγράμματα καταβάλλεται προσπάθεια να ενοποιούνται όσο γίνεται πιο φυσικά στη διδακτική πράξη οι διάφοροι τομείς τους: προφορική έκφραση, γραπτή έκφραση, ακρόαση, ανάγνωση, γραμματική στην ευρύτερη εκδοχή της και βασικό λεξιλόγιο, ενώ η παραδοσιακή ταχτική ήταν ορισμένοι από τους τομείς αυτούς, όπως η γραμματική, η ανάγνωση, η έκθεση να διδάσκονται σε χωριστές ώρες και χωρίς ουσιαστική σύνδεση μεταξύ τους.

Τα συγκεκριμένα Προγράμματα Σπουδών δεν έχουν την μορφή curriculum καθώς περιέχουν μόνο δύο από τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά του και τα οποία είναι: α) ο σκοπός του μαθήματος, τους γενικούς στόχους, τους ειδικούς, τους κοινούς για όλες τις τάξεις και του στόχους για κάθε τάξη και β) τα περιεχόμενα μάθησης.

Όσον αφορά τη δομή τους διακρίνονται σε δύο ενότητες: α) την προφορική επικοινωνία με τις υποενότητες προφορική έκφραση και ακρόαση και β) την γραπτή επικοινωνία με τις υποενότητες ανάγνωση και γραπτή έκφραση μέσα στην οποία περιέχεται η γραμματική και το βασικό λεξιλόγιο.

Αν και τα Αναλυτικά Προγράμματα του 1982-1984 θεωρούνται μια πρώτη αξιολογη προσπάθεια για την αναθεώρηση του γλωσσικού μαθήματος δέχτηκαν αρκετές κριτικές όπως η μη πρόβλεψη τρόπων αξιολόγησης των μαθητών, οι μεγαλεπήβολοι και φιλόδοξοι στόχοι που φαίνονται ασυμβίβαστοι με τα σχολικά εγχειρίδια και η απουσία συστηματικών μεθοδολογικών υποδείξεων (Μήτσης, 1996: 172).

Τα εγχειρίδια του Δημοτικού «Η Γλώσσα μου» που εισάχθηκαν το 1983 στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση «είναι ένα είδος αναγνωστικού και συνάμα εργαστηριακό

βιβλίο, μεθοδικά υπολογισμένης σπουδής της νεοελληνικής γλώσσας... τα κείμενα που συνοδεύονται από γραπτές εργασίες...» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987: 75) και καλύπτουν 2770 σελίδες.

Κάθε τεύχος απαρτίζεται από:

- α) τις επιμέρους ενότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν κείμενο, εικονογράφηση και ασκήσεις
- β) τη καρτέλα, ένα χαρτόνι με πράσινο πλαίσιο, στο οποίο γράφεται καθημερινά από τους μαθητές το νέο λεξιλόγιο
- γ) το βασικό λεξιλόγιο, τον κατάλογο νέων λέξεων
- δ) τις βιογραφίες των συγγραφέων (στα εγχειρίδια της Ε' και ΣΤ' τάξης).

Τα νέα αυτά βιβλία του Δημοτικού αποτέλεσαν μια επαναστατική καινοτομία για τα ελληνικά δεδομένα της εποχής, καθώς σε ένα μάθημα ενσωματώνεται η ανάγνωση, η γραμματική και η γραπτή έκφραση με βάση επιλεγμένα κείμενα που συνοδεύονται από γραπτές εργασίες γλωσσικής επεξεργασίας.

Τα νέα βιβλία όπως και τα αναλυτικά προγράμματα βασίστηκαν κυρίως στο δομισμό καθώς περιλαμβάνουν πολλές ασκήσεις δομισμού που τη μόνη δυνατότητα που δίνουν στους μαθητές είναι η παραγωγή ορθών προτάσεων χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα επιλογής προτάσεων οι οποίες δε θα είναι μόνο ορθές αλλά και κατάλληλες. Γίνεται έτσι αντιληπτό ότι τα νέα βιβλία δεν συνάγουν με τις θέσεις της επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης.

Μετά από αρκετές δεκαετίες λειτουργίας του γλωσσικού μαθήματος σύμφωνα με την δομιστική μέθοδο είχε ως αποτέλεσμα οι δάσκαλοι να έχουν δημιουργήσει συγκεκριμένες απόψεις και στάσεις και να φαίνεται πια ανεπαρκής όπως και τα βιβλία «Η γλώσσα μου» για μια νέα εκσυγχρονισμένη διδασκαλία και την απαίτηση συγγραφής νέων βιβλίων.

Τον Φεβρουάριο του 1999 δημοσιεύτηκε το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1999) και στη συνέχεια το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Φ.Ε.Κ. 1366/18-10-2001), τα οποία φιλοδοξούσαν να δώσουν μια νέα διάσταση στο μάθημα της Γλώσσας.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο (Φ.Ε.Κ. 93/10-2-1999) με στόχο να εφαρμοστεί από το σχολικό έτος 1999-2000. Το νέο πρόγραμμα εκπονήθηκε

λαμβάνοντας υπόψη δυο νόμους, το νόμο 1566/85 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1986) και το νόμο 2525/97 (Φ.Ε.Κ 188/23-9-1997).

Το Πρόγραμμα Σπουδών για το γλωσσικό μάθημα που ήταν μέρος του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών περιέχει συγκεκριμένα στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας. Συγκεκριμένα δίνει έμφαση στην λειτουργική-επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και έχει ως σκοπό οι μαθητές να μπορούν να έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν την γλώσσα με τον κατάλληλο τρόπο ανάλογα με την κάθε περίπτωση καθώς και να αναπτύξουν κριτική συνείδηση απέναντι στη χρήση και την λειτουργία της γλώσσας.

Οι σημαντικότερες καινοτομίες που περιλαμβάνει σχετικά με την γλωσσική διδασκαλία είναι οι εξής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999):

- Η δυνατότητα επιλογής από τον δάσκαλο του εγχειριδίου που θα χρησιμοποιηθεί στη τάξη για να διδαχθούν οι μαθητές του ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα εγχειρίδια (σ. 39-40).
- Η κατάργηση της κοχλιωτής διάταξης της ύλης και η υιοθέτηση της διδασκαλίας με επάλληλες διδακτικές ενότητες των κύριων στοιχείων των γλωσσικών φαινομένων (σ.39-10).
- Η εφαρμογή της δομιστικής προσέγγισης για την εκμάθηση του γραπτού λόγου στο Νηπιαγωγείο (σ.11-16).
- Η ιδιαίτερη αναφορά στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές με ανεπαρκή γνώση της ελληνικής (σ.19).
- Ο χωρισμός των επιδιωκόμενων στόχων του Προγράμματος Σπουδών του Δημοτικού σχολείου σε δυο μέρη: το πρώτο για τις δυο πρώτες τάξεις του και το δεύτερο τις υπόλοιπες τέσσερις (σ.20-35).

Οι γλωσσικές δεξιότητες στις οποίες αναφέρεται το Πρόγραμμα Σπουδών για την γλωσσική διδασκαλία είναι: στον προφορικό και γραπτό λόγο (ανάγνωση, γραφή, παραγωγή λόγου, λογοτεχνία), το λεξιλόγιο, τη γραμματική και τη διαχείριση της πληροφορίας. Για τον κάθε τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας που προαναφέραμε αναγράφονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι και δεξιότητες, τα περιεχόμενα διδασκαλίας και ενδεικτικές δραστηριότητες. Επίσης, στο τέλος γίνεται αναφορά στην προσέγγιση, στα μέσα διδασκαλίας και στην αξιολόγηση των μαθητών.

Παρότι όπως αναφέρθηκε ήταν προγραμματισμένη η άμεση εφαρμογή του δε πραγματοποιήθηκε καθώς θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ανέφικτη η εφαρμογή του με τα υπάρχοντα βιβλία «Η Γλώσσα μου».

Η αναποτελεσματικότητα του Προγράμματος Σπουδών του 1999 για την αλλαγή του γλωσσικού μαθήματος αλλά και όλων των μαθημάτων οδήγησε στη σύνταξη ενός νέου προγράμματος που αξιοποιεί τις προηγούμενες προσπάθειες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αλλά ταυτόχρονα εισάγει την διαθεματική προσέγγιση της γλώσσας (Ματσαγγούρας 2002). Με τη αλλαγή αυτή επικρατεί μια κάθετη αλλά και οριζόντια κατανομή των αυτοτελών μαθημάτων.

### **3.2.ΤΟ ΙΣΧΥΟΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα σχετικά Προγράμματα Σπουδών που περιέχει παρουσιάζονται σε πέντε τόμους στο Ηλεκτρονικό Κόμβο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και αποτελούν την επίσημη πρόταση του Υπουργείου Παιδείας (Φ.Ε.Κ 1366/τ.Β΄ /18-10-2001, 1373/τ.Β΄ /18-10-2001, 1374/τ.Β΄ /18-10-2001, 1375/τ.Β΄ /18-10-2001, 1376/τ.Β΄ /18-10-2001, με έναρξη ισχύος το 2003).

Σε ότι αφορά το γλωσσικό μάθημα οι συντάκτες τους έλαβαν υπόψη τους τις κριτικές που δέχθηκε το προηγούμενο Πρόγραμμα Σπουδών του 1999. Συγκεκριμένα στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. όσον αφορά την γλωσσική διδασκαλία (Φ.Ε.Κ. 1366/18-10-2001, τ.Β΄ αρ. απόφ. Γ2/505α, άρθρ. 2,α) ως στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας αναγράφεται η «κατάκτηση της κοινωνικής εγγραμματοσύνης και συμπληρώνεται με αναθεωρημένους και νέους στόχους». (Φ.Ε.Κ 1366/18-10-2001:18455).

Οι αναθεωρημένοι και νέοι στόχοι ήταν οι εξής:

- *Να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες και να ικανοποιεί έτσι τις πρακτικές συναισθηματικές και πνευματικές του ανάγκες.*
- *Να κατανοεί ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο, ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας.*

- *Να είναι σε θέση να εκφράζει το εσωτερικό του κόσμου.*
- *Να συνειδητοποιεί ότι α) διαθέτει την ικανότητα να περιγράφει, να τροποποιεί την εξωτερική πραγματικότητα με το λόγο του, στο μέτρο που μεταχειρίζεται τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα και β) η δυνατότητα αυτή είναι συνάρτηση της γνώσης και της συνειδητής χρήσης του γλωσσικού συστήματος.*
- *Να αποκτήσει τις βάσεις μια κριτικής γλωσσικής επίγνωση, ώστε να μπορεί να επεξεργάζεται κριτικά και να αξιολογεί αντικειμενικά τα μηνύματα.*
- *Να εξοικειωθεί βαθμηδόν με τις γλωσσικές δομές και συμβάσεις τις οποίες χρησιμοποιούν οι διάφορες «κοινότητες λόγου» που συμβάλλουν στο κοινωνικό, πολιτιστικό, επιστημονικό γίγνεσθαι.*
- *Να κατανοήσει τη θέση που κατέχει η γλώσσα, γενικά, στον πολιτισμό ενός λαού, τη σημασία της για τα έθνη, και να έρθει σε επαφή με πολυπολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών.*
- *Να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους (Φ.Ε.Κ 1366/18-10-2001: 18455).*

Επίσης, αναφέρεται ότι «για να επιτύχει τους παραπάνω στόχους το Δ.Ε.Π.Π.Σ της γλώσσας τους Δημοτικού Σχολείου ακολουθεί τις γενικές αρχές και τις πρακτικές της επικοινωνιακής προσέγγισης, όπως διαμορφώθηκαν στις ημέρες μας μέσα από θεωρητικές αναλύσεις, ερευνητικές μελέτες και πρακτικές εφαρμογές. Ως προς την μορφή του το Δ.Ε.Π.Π.Σ της γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο προσπαθεί να συνδυάσει το «προϊόν» με τη διαδικασία και για αυτό επιχειρεί να αντιστοιχήσει τους στόχους που αναφέρονται στις δομές, τις έννοιες και τις λειτουργίες της γλώσσας, με τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες που διαμορφώνουν αυθεντικά ή εικονικά πλαίσια επικοινωνίας, στα οποία οι μαθητές αναπτύσσουν και βελτιώνουν γλωσσικές δεξιότητες όλων των επιπέδων».

Το περιεχόμενο των Δ.Ε.Π.Π.Σ έχει επιλέγει και οργανωθεί με γλωσσικά και παιδαγωγικά κριτήρια από τους εξής βασικούς χώρους:

- *Δομολειτουργική και επικοινωνιακή Γραμματική*
- *Κειμενογλωσσία*
- *Ανάλυση λόγου*
- *Ψυχολογία κατανόησης κειμένου*
- *Ψυχολογία παραγωγής κειμένου*



- *Κοινωνιογλωσσολογία* (Φ.Ε.Κ 1366/18-10-2001: 18.456)

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών εκπονήθηκε σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και δίνει περισσότερη έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας σε σχέση με το προηγούμενο Αναλυτικό πρόγραμμα. Αν και το Δ.Ε.Π.Π.Σ δεν κινείται καθαρά στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης φιλοσοφίας της γλώσσας είναι πιο ευέλικτο και υπάρχουν περισσότερες καινοτομίες όπως ότι δίνει στους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα αντικατάστασης του 25% των κειμένων με κείμενα της δικής τους επιλογής γεγονός που τους αναβαθμίζει τον ρόλο τους και τους δίνει περισσότερο ενεργό ρόλο.

Παράλληλα το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) κάνει αναφορές σε όρους οι οποίοι είναι άγνωστοι στους εκπαιδευτικούς, όπως κειμενική συνοχή, κειμενικοί δείκτες κ.ά Τα δεδομένα αυτά δημιούργησαν τον προβληματισμό αν οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να μπορέσουν να εφαρμόσουν και να αξιοποιήσουν δημιουργικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών καθώς δε συνάγει με τις απόψεις τους και τις μέχρι τότε πρακτικές τους.

Κυρίως κατά την πενταετία 1999-2004 ένας άλλος παράγοντας που συντέλεσε στην αλλαγή της γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν σε προγράμματα εξομοίωσης των πτυχίων από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες με τα πτυχία των Παιδαγωγικών Τμημάτων και η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που οργανώθηκαν από Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ) όλης της χώρας και τα περισσότερα αφορούσαν το γλωσσικό μάθημα.

Τέλος, άλλος ένα παράγοντας που επηρέασε την λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου ήταν δυο θεσμικές αλλαγές που έγιναν και οι οποίες είναι η πειραματική λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου (άρθρο 4 του Ν. 2525/97, ΦΕΚ. 188 τ. Α') και την πιλοτική εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας στο πρόγραμμα της «Ευέλικτης ζώνης» (Υπουργική Απόφαση Φ12. 1/720/Γ1/657/11-7-2001, ΦΕΚ 917-17-2001).

Την ίδια περίοδο που συμβαίνουν οι παραπάνω αλλαγές στο επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο γίνονται ευρύτερα γνωστές σημαντικές θεωρητικές απόψεις της σύγχρονης γλωσσολογίας, οι οποίες κάνουν φανερό τον επαναπροσδιορισμό των αντιλήψεων της γλωσσικής διδασκαλίας και την χρήση νέων διδακτικών

προσεγγίσεων, οι οποίες δίνουν έμφαση τόσο στο επικοινωνιακό αλλά κυρίως στον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας.

Οι νέες προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας: επικοινωνιακή, κειμενοκεντρική, ο γραμματισμός, οι πολυγραμματισμοί δεν εφαρμόστηκαν σε μεγάλο βαθμό στο ελληνικό σχολείο μέχρι εκείνη την χρονική στιγμή. Με μια πρώτη ματιά εκτίμησης βλέπουμε ότι η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό γινόταν κυρίως με το δομιστικό μοντέλο και με βασικό οδηγό το σχολικό εγχειρίδιο και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της δομής της γλώσσας και κυρίως της γραμματικής.

Κάτω από το πρίσμα αυτών των προσεγγίσεων της γλωσσικής διδασκαλίας γίνεται μια προσπάθεια αναβάθμισης του Δ.Ε.Π.Π.Σ του ΑΠ και των σχολικών εγχειριδίων. Συγκεκριμένα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ, όπως ορίζεται στο ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-03-2003 και του ΑΠ όπως ορίζεται στο ΦΕΚ 304/ τ. Β' /13-03-2003, είναι πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που προήλθε ως αποτέλεσμα της συζήτησης με την Εκπαιδευτική Κοινότητα και της εσωτερικής αξιολόγησης. Η συζήτηση αυτή έγινε με βάση την επίσημη πρόταση του ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., όπως αυτή είχε καταγραφεί στα ΦΕΚ: 1366, τ.Β' 18-10-2001 / 1373, τ.Β',18-10-2001 1374, τ.Β', 18-10-2001 / 1375, τ.Β', 18-10-2001 / 1375, τ.Β', 18-10-2001 / 1376, τ.Β', 18-10-2001. Η εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών ( Δ.Ε.Π.Π.Σ) ισχύει από το σχολικό έτος 2006-2007 καθώς τότε αρχίζουν να εισάγονται τα νέα διδακτικά εγχειρίδια για τα οποία δίνει προδιαγραφές.

Σύμφωνα με Δ.Ε.Π.Π.Σ σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος είναι ο εξής: *Η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους* (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 14). Η γλώσσα θεωρείται σύστημα επικοινωνίας, μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων καθώς και μέσο κατανόησης έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργίας πραγματικότητας (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 14).

Οι ειδικοί σκοποί του είναι: Ο μαθητής να μπορεί:

- *Να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, αλλά και ως σύστημα σκέψης, για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες και να*

ικανοποιεί έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές, πνευματικές και κοινωνικές του ανάγκες.

- Να κατανοεί ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο, ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας.
- Να είναι σε θέση να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο.
- Να συνειδητοποιήσει ότι: (α) διαθέτει την ικανότητα να περιγράφει, να τροποποιεί την εξωτερική πραγματικότητα αλλά και να δημιουργεί πραγματικότητα με το λόγο του, στο μέτρο που μεταχειρίζεται τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα και ότι (β) η δυνατότητα αυτή είναι συνάρτηση της γνώσης και της συνειδητής χρήσης του γλωσσικού συστήματος.
- Να αποκτήσει τις βάσεις μιας κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ώστε να μπορεί να αξιολογεί αντικειμενικά τα μηνύματα.
- Να γνωρίσει και να αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου.
- Να αποκτήσει αίσθηση και γνώση της γλωσσικής του παράδοσης και να ενισχύσει το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα. Να χρησιμοποιεί δημιουργικά τα διαχρονικά στοιχεία που λειτουργούν στη σημερινή ζωντανή γλώσσα.
- Να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και τη γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας.
- Να εξοικειωθεί με την τεχνολογία των ηλεκτρονικών υπολογιστών έτσι ώστε: α) να αποκτήσει ευχέρεια πρόσβασης στις πληροφορίες που παρέχονται μέσω του Διαδικτύου και των πολυμέσων και β) να μπορεί να επεξεργάζεται στοιχειωδώς κείμενα σε Η/Υ.
- Να κατανοήσει τη θέση που κατέχει η γλώσσα, γενικά, στον πολιτισμό ενός λαού, τη σημασία της για τα έθνη, και να έρθει σε επαφή και με γλωσσικής υφής πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών.
- Να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους.

*Όσον αφορά τον αλλοδαπό μαθητή, τον ενταγμένο σε τάξη, στην οποία χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, αυτός πρέπει:*

- *Μέσα σε πλαίσιο φυσικής επικοινωνίας να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας.*
- *Να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 17-18).*

Γίνεται κατανοητό μέσα τόσο από τον γενικό σκοπό όσο και από τους ειδικούς στόχους ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στηρίζεται κυρίως στην επικοινωνιακή προσέγγιση της οποίας βασικός στόχος της είναι η καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου ως εκφράσεων της επικοινωνιακής διάστασης με σκοπό οι μαθητές να μπορούν να έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν την γλώσσα με τον κατάλληλο τρόπο ανάλογα με την κάθε περίπτωση καθώς και να αναπτύξουν κριτική συνείδηση απέναντι στη χρήση και στην λειτουργία της γλώσσας.

Σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα του 2003 η Κατσαρού (2009: 62) αναφέρει: «Σε γενικές γραμμές το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών φαίνεται να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του γραμματισμού δράσης ή λειτουργικού γραμματισμού. Ο λειτουργικός προσανατολισμός του έχει επισημανθεί και γίνεται εμφανής σε όλα τα θεωρητικά τμήματα του (στόχοι, μεθοδολογία διδασκαλίας, αξιολόγηση μαθητή).

### **3.3. Ο ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Μια σημαντική έννοια η οποία κάνει την εμφάνισή της στα νέα Προγράμματα Σπουδών, και πιο συγκεκριμένα στο Πρόγραμμα Σπουδών που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 1366 τ. Β' 18-10-2001, είναι η έννοια της κοινωνικής εγγραμματοσύνης: «Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να μάθει το παιδί να χειρίζεται όσο το δυνατό καλύτερα την κοινή νέα ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να τη μιλάει, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση, ώστε σταδιακά να κατακτήσει την κοινωνική εγγραμματοσύνη».

Ωστόσο η έννοια αυτή που εμφανίζεται στα Προγράμματα Σπουδών του 2001 και είναι κατά την άποψή μας θεμελιώδης για να δοθεί μια άλλη οπτική στην γλωσσική διδασκαλία, εξαφανίζεται από το τελικό ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ του 2003 όπου σαν σκοπός

της γλωσσικής διδασκαλίας αναφέρεται «η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους» (σ.14).

Στο ίδιο πνεύμα βρίσκεται στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.ά. 2006), στον οποίο μάλιστα γίνεται άμεση αναφορά στην έννοια του γραμματισμού με την χρήση του όρου “εγγραμματισμός”: «Σημαντική παράμετρος για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου περιβάλλοντος είναι η χρησιμοποίηση λειτουργικών ερεθισμάτων γραπτού λόγου που έχουν ως στόχο τη υποστήριξη του αναδυόμενου γραμματισμού. σημαντική επίσης είναι και η συμβολή ερεθισμάτων που συνδέονται με τον τεχνολογικό εγγραμματισμό» (Δαφέρμος:19). Επίσης στη σελίδα αυτή υπάρχει παραπομπή η οποία ορίζει τον γραμματισμό και είναι η εξής: «Ο όρος εγγραμματισμός (που αναφέρεται και ως «γραμματισμός») αποδίδει στα ελληνικά τον αγγλικό όρο “literacy” που σημαίνει το επίπεδο της πρόσβασης στη κοινωνία στην οποία ζει.» αναφορά του γραμματισμού βλέπουμε και στις σελίδες 97, 111 και αλλού, αλλά και στα είδη κειμένων (σ. 92, 112).

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού δε γίνεται μεν ευθεία αναφορά στην έννοια του γραμματισμού, αλλά στο κεφάλαιο της Διδακτικής Μεθοδολογίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. 2002: 54-58) γίνεται λόγος για «πραγματολογική», με την ευρεία έννοια, στάση που πρέπει να διαμορφώνει ο δάσκαλος απέναντι στη γλώσσα και τη διδασκαλία. Με την έννοια αυτή μας προβάλλει ότι η διδασκαλία της γλώσσας θα πρέπει να συνδέεται με την κοινωνική πραγματικότητα.

Περιέχονται επίσης, χωρίς να γίνεται αναφορά άμεση στο θεωρητικό πλαίσιο, ορισμένα στοιχεία από τη θεωρία των πολυγραμματισμών, εκεί όπου τίθεται μεταξύ των άλλων σκοπών και ο σεβασμός της γλώσσας του άλλου (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. 2002: 26), αλλά και εκεί όπου δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλό να χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία κείμενα «επίκαιρα, όταν εμπίπτουν στα διαφέροντα των μαθητών, όταν οι μαθητές έχουν λόγο πάνω σ’ αυτά» (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. 2002: 55).

Τέλος υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός διδασκαλιών κυρίως στο χώρο του Νηπιαγωγείου, πολλές από τις οποίες έχουν δημοσιοποιηθεί και σε εκδόσεις, στις οποίες γίνεται εμφανή η εφαρμογή διδασκαλιών πάνω στις αρχές του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών.

Πραγματικά η εκπαίδευση μας είναι ακόμα στην αρχή της επαφής της με το γραμματισμό και κυρίως με τον κριτικό γραμματισμό. Στηρίζεται μάλλον στον αναγνωριστικό και στον λειτουργικό γραμματισμό. Δυστυχώς όμως λείπει ο κριτικός γραμματισμός, ο οποίος αναπτύσσει την κριτική σκέψη, η οποία λείπει από το σχολείο και την κοινωνία μας.

## Β΄ ΜΕΡΟΣ

## **1.Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΒΑΣΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ**

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσουμε ποιες διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές καλλιεργούν πιο αποτελεσματικά τον κριτικό γραμματισμό στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο.

Βασικό ερευνητικό ερώτημα μας είναι: «Με ποιες συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές μπορούμε να αναπτύξουμε τον κριτικό γραμματισμό στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;»

## **2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήσαμε ήταν η έρευνα δράσης.

### **2.1 Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ**

Για την έρευνα δράσης έχουν δοθεί πολύ ορισμοί κάποιιοι από αυτούς είναι οι παρακάτω:

«Η έρευνα δράσης είναι μια ερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι οι άνθρωποι της πράξης διενεργούν, με στόχο να βελτιώσουν τις επαγγελματικές πρακτικές τους. Είναι μια μορφή έρευνας που κατά την οποία ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα και αυτός που δρα στην πραγματικότητα που ερευνά» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 14).

Είναι ένα μείγμα διερεύνησης, συμμετοχής και παρέμβασης σε ζωντανή, πραγματική κατάσταση με δημιουργικά σχέδια και σκοπούς.

Επίσης είναι μια επιτόπια έρευνα με σκοπό την ψυχοκοινωνική αλλαγή και στηρίζεται στην αρχή του K. Lewin (1946): «Δε θέλουμε δράση χωρίς έρευνα και έρευνα χωρίς δράση».

Ακόμα σύμφωνα με τον John Elliot (1991: 69) η έρευνα δράσης είναι: «η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης».

Τελικά δημιουργήθηκε ένας ορισμός, ο οποίος αποτελείται από τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης στο Συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στο



Πανεπιστήμιο του Deakin το Μάιο του 1981 και είναι ο εξής: «Εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε μια δέσμη δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, τα προγράμματα βελτίωσης του σχολείου και για την ανάπτυξη συστημάτων εκπαιδευτικού σχεδιασμού και πολιτικής. Κοινό στοιχείο στις δραστηριότητες αυτές είναι ο καθορισμός των στρατηγικών που θα εφαρμοστούν και που μετά θα υποβληθούν σε συστηματική παρατήρηση, μελέτη και αλλαγή. Όσοι συμμετέχουν στην δράση που αναφέραμε παίρνουν μέρος σε όλο το φάσμα αυτών των ενεργειών» (Carr & Kemmis, 2002: 219).

Η έρευνα δράσης όπως αντιλαμβανόμαστε είναι μια έρευνα που εμπλέκει καθηγητές, μαθητές, γονείς, σχολικούς συμβούλους και οποιονδήποτε άλλο παράγοντα εμπλέκεται με το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός δε διαχωρίζεται από τον ερευνητή γι' αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός ονομάζεται εκπαιδευτικός ερευνητής.

Ο εκπαιδευτικός ερευνητής προσπαθεί να βελτιώσει την διδακτική του πρακτική, να βρει λύση σε κάποιο προβληματισμό του ή θέλει να δοκιμάσει κάτι διαφορετικό μέσα στη τάξη καθώς δυο είναι οι βασικοί σκοποί της έρευνας δράσης: η συμμετοχή και η βελτίωση. Στη συνέχεια διαμορφώνει ένα ερευνητικό σχέδιο, το οποίο εφαρμόζει και παρατηρεί συστηματικά τη δράση του για να μπορέσει να την αξιολογήσει.

Σε αυτή την πορεία διατυπώνει ο ίδιος την άποψη του για την υπάρχουσα κατάσταση και τα ερευνητικά ερωτήματα, ορίζει το σχέδιο δράσης και στο τέλος της διαδικασίας την αξιολογεί με την συνδρομή όλων όσοι εμπλέκονται σε αυτή (μαθητές, συναδέλφους, γονείς κ.ά.). Πρόκειται για μια ερευνητική διαδικασία χωρίς τέλος, εφόσον τα συμπεράσματα οδηγούν κάθε φορά σε νέα ερωτήματα, για να ακολουθήσει και πάλι η ίδια ερευνητική πορεία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 15).

## **2.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ**

Τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης έχουν μετανεωτερικό χαρακτήρα και κριτικό προσανατολισμό και είναι τα εξής:

- i. Η ποιοτική ερευνητική της διάσταση

- ii. Η σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη
- iii. Η διαπλοκή της έρευνας δράσης, θεωρίας και πράξης
- iv. Ο συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας
- v. Η σπειροειδής της διάσταση
- vi. Ο στοχαστικοκριτικός της χαρακτήρας.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε με λίγα λόγια σε κάθε χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης.

- i. Η ποιοτική ερευνητική της διάσταση

Η έρευνα δράσης στοχεύει να τροφοδοτεί την πρακτική κρίση σε συγκεκριμένες συνθήκες, η εγκυρότητα των θεωριών που παράγει μπορεί να έγκειται στη δράση που συνεπάγεται. Η ποιότητα της θεωρητικοποίησης και της κατανόησης που προκύπτει από την έρευνα είναι σημαντική καθώς βοηθά να διαμορφωθεί η δράση. Οι «θεωρίες» αποκτούν εγκυρότητα μέσω της πρακτικής τους. Γι' αυτό το λόγο δεν δέχεται γενικεύσεις καθώς οι γενικεύσεις αποτελούν την αναίρεση της καθημερινής εμπειρίας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού.

- ii. Η σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη

Η έρευνα δράσης συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εφόσον ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ερευνά και μαθαίνει για τους μαθητές του και γίνεται καλύτερος εκπαιδευτικός. Επίσης ο εκπαιδευτικός καθώς αναλαμβάνει έναν υπεύθυνο ρόλο και καθώς του δίνεται η δυνατότητα αυτονομίας τον οδηγεί στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους κρίσης.

- iii. Η διαπλοκή της έρευνας δράσης, θεωρίας και πράξης

Στο σχολείο διαχωρίζεται η θεωρία από τη πράξη, στην έρευνας δράσης όμως η θεωρία και η πράξη συνδυάζονται και προχωρούν σε μια σχέση αλληλοτροφοδότησης . Χρησιμοποιεί τη θεωρία για να κάνει καλύτερη τη πράξη και από την πράξη προσπαθεί να ανακαλύψει καλύτερη θεωρία.

iii. Ο συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας

Τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν ενεργά (άμεσα η έμμεσα) στην υλοποίηση του ερευνητικού σχεδίου, δεν υπάρχει κάποιος ερευνητής, ο οποίος είναι εξωτερικός παρατηρητής που κατέχει την επιστημονική αυθεντία και μόνο οι δικές τους παρατηρήσεις έχουν κύρος. Παίζουν συγχρόνως ένα διπλό ρόλο. Διδάσκουν-ενεργούν και συγχρόνως ερευνούν. Αξιολογούν και συγχρόνως αξιολογούνται. Σε όλη τη διαδικασία της ερευνητικής προσπάθειας όλα τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται ισότιμα.

v. Η σπειροειδής της διάσταση

Η έρευνα δράσης είναι μια ανοικτή κυκλική διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες αφού διατυπώσουν το πρόβλημα το οποίο θέλουν να ερευνήσουν, σχεδιάζουν την δράση, παρατηρούν και αναστοχάζονται και για να οδηγηθούν στο επόμενο κύκλο στο οποίο πραγματεύεται ο επαναπροσδιορισμός του σχεδίου, η νέα υλοποίηση του σχεδίου και ο αναστοχασμός.

vii. Ο στοχαστικοκριτικός της χαρακτήρας

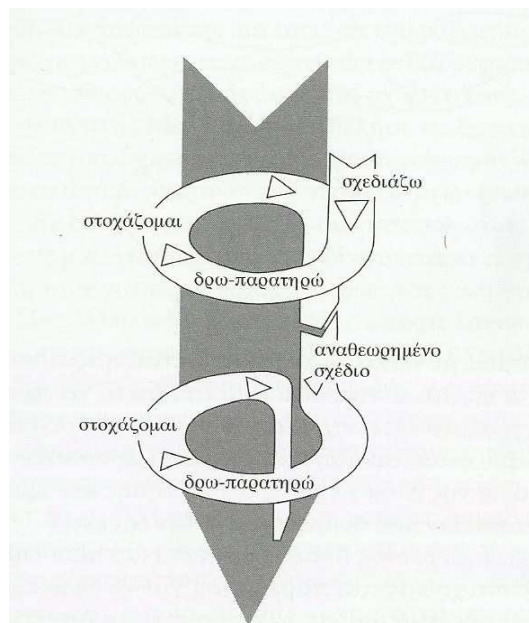
Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές μέσω του συνεχούς κριτικού στοχασμού παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναπτύσσουν έτσι εκπαιδευτικές θεωρίες, τις οποίες μέσω της έρευνας δράσης δοκιμάζουν και πάλι στην πράξη και οδηγούνται σε ένα είδος γνώσης που, ως προσωρινή και προσαρμοσμένη στις τοπικές συνθήκες κάτω από τις οποίες παρήχθη, είναι υπό συνεχή δοκιμή (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 20).

## 2.3 ΠΩΣ ΔΙΕΝΕΡΓΕΙΤΑΙ Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

Η έρευνα δράσης έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα γι' αυτό δεν έχει ένα προκαθορισμένο πρότυπο. Υπάρχουν όμως κάποια μοντέλα όπως του K. Lewin, του J. Elliot, του St. Kemmis και της J. McNiff, τα οποία είναι τα πιο διαδεδομένα. Το μοντέλο το οποίο διαλέξαμε εμείς είναι το μοντέλο του St. Kemmis, το οποίο στηρίζεται στο μοντέλο του Lewin και αναπτύχθηκε το στο Πανεπιστήμιο Deakin της Αυστραλίας το 1981.

Το μοντέλο του K. Lewin, για την έρευνα δράσης έχει μια σπειροειδή κίνηση στην οποία πραγματώνονται τέσσερις φάσεις. Οι τέσσερις αυτές φάσεις είναι: ο σχεδιασμός, η δράση, η παρατήρηση και ο στοχασμός. Σύμφωνα με τον Lewin όπως μας αναφέρει ο Kemmis (2002: 218) «η έρευνα δράσης αποτελείται από την ανάλυση, την ανεύρεση, στοιχείων και το σχηματισμό των εννοιών σχετικά με τα προβλήματα· το σχεδιασμό προγραμμάτων δράσης, την εκτέλεση τους και κατόπιν τη νέα επισήμανση γεγονότων ή αξιολόγηση· και τέλος μια επανάληψη ολόκληρου αυτού του κύκλου δραστηριοτήτων· πρόκειται πράγματι για μια σπείρα τέτοιων κύκλων». (Carr & Kemmis, 2002: 218).

Πάνω σε αυτό το μοντέλο στηρίχθηκε ο Kemmis και πρόσθεσε την επαλληλία των κύκλων με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός σχήματος που αναπτύσσεται σπειροειδώς.



Η έρευνα δράσης ξεκινάει από μια προβληματική κατάσταση που επιθυμούμε να την βελτιώσουμε. Την καλύτερη αρχή της έρευνας μπορούμε να την πραγματοποιήσουμε με τις δικές μας σκέψεις και ερωτήσεις, με τη συλλογή των δεδομένων και στοιχείων για πράξεις και αλληλεπιδράσεις και με την αξιοποίηση των «κριτικών φίλων».

Για την συλλογή των δεδομένων η έρευνα δράσης προσφέρει ένα ευρύ φάσμα τεχνικών. Οι τεχνικές μπορεί να είναι ανοιχτές-ελεύθερες όπως φωτογραφήσεις, ηχογραφήσεις, ημερολόγια, μαγνητοφωνήσεις διαδικασιών, ανοιχτή συμμετοχή ή πιο αυστηρές-ποσοτικές ερωτηματολόγια με κλειστές ερωτήσεις, κλείδες παρατήρησης, δομημένη συνέντευξη κ.α. Εμείς επιλέξαμε τα δεδομένα μας μέσα από ηχογραφήσεις διδασκαλιών, ερωτηματολόγια (pre test κριτικού γραμματισμού, post test κριτικού γραμματισμού), φύλλα παρατήρησης εκπαιδευτικού και δομημένη συνέντευξη εκπαιδευτικού.

Η εγκυρότητα των δεδομένων διασφαλίζεται μέσω του «τριγωνισμού» ή «τριγωνοποίηση», δηλαδή από την διασταύρωση τριών δεδομένων που προέρχονται από τρεις διαφορετικές πηγές ή με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων. Στην εκπαιδευτική έρευνα οι τύποι τριγωνοποίησης που χρησιμοποιούνται κυρίως είναι η ερευνητική και η μεθοδολογική σε συνδυασμό με συνεντεύξεις και παρατήρηση εμπλέκοντας εκπαιδευτικούς και μαθητές. (Altricher, Posch & Someck, 2001: 173-176).

Η τριγωνοποίηση περιέχει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Τα πλεονεκτήματα που έχει είναι τα εξής: Καταργεί την «ιεράρχηση της αξιοπιστίας», η οποία υποδηλώνει ότι όσοι ανήκουν σε ανώτερη κοινωνική βαθμίδα είναι πιο αξιόπιστοι από αυτούς που είναι σε πιο κατώτερη κοινωνική βαθμίδα, δίνει μια πιο λεπτομερή και ισορροπημένη εικόνα της κατάστασης και φανερώνει τις αντιφάσεις που υπάρχουν στις καταστάσεις. Τα μειονεκτήματα που έχει είναι ο κόπος που χρειάζεται για να πραγματοποιηθεί και το ότι πολλοί εκπαιδευτικοί την θεωρούν απειλητική, καθώς απαιτείται αντιπαράθεση του τρόπου που βλέπει ο ίδιος μια κατάσταση για την οποία αισθάνεται υπεύθυνος με τον τρόπο που την βλέπουν οι άλλοι με αποτέλεσμα να θέσει τις αντιλήψεις του υπό αμφισβήτηση (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001: 176).

Το άτομο, το οποίο θα αναλάβει το συντονισμό της έρευνας δράσης είναι ο διευκολυντής. Ο διευκολυντής βοηθάει στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας, του

κριτικού στοχασμού καθώς και για την κατανόηση των γενικών αρχών της έρευνας δράσης.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η έρευνα δράσης χωρίζεται σε στιγμές αναδιαμόρφωσης και παραγωγής στο λόγο-διάλογο των συμμετεχόντων και στη πρακτική στο κοινωνικό συγκείμενο. Το πρώτο βήμα της, το οποίο είναι ο σχεδιασμός με προοπτική τη δράση ανήκει στη στιγμή της παραγωγής και στο διάλογο των συμμετεχόντων. Το δεύτερο βήμα της, το οποίο είναι η δράση με αναδρομική διάσταση στο σχεδιασμό, ανήκει στη στιγμή της παραγωγής και στη πρακτική στο κοινωνικό συγκείμενο. Το τρίτο βήμα είναι η συλλογή των δεδομένων με προοπτική τον αναστοχασμό και σύνδεση με το παρελθόν με τον σχεδιασμό, το οποίο ανήκει στη στιγμή της αναδιαμόρφωσης και στη πρακτική στο συγκείμενο και το τέταρτο βήμα είναι ο αναστοχασμός με αξιοποίηση των δεδομένων που συλλέξαμε, ο οποίος ανήκει στη στιγμή της αναδιαμόρφωσης και στο διάλογο των συμμετεχόντων. Εδώ έχει ολοκληρωθεί ένας κύκλος της έρευνας δράσης.

### **3. ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η έρευνα μας έγινε με την συνεργασία του εκπαιδευτικού και των μαθητών της ΣΤ΄ Τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου του νομού Ρεθύμνου.

Εμείς πραγματοποιήσαμε τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση στην οποία σύμφωνα με τον Denzin (στο Cohen & Manion, 1994: 326) χρησιμοποιείται η ίδια μέθοδος σε πολλές περιπτώσεις ή σε μια περίπτωση διαφορετικές μεθόδους. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήσαμε τα φύλλα παρατήρησης του εκπαιδευτικού, τα τεστ των παιδιών (pre test και post test) και τα κείμενα που δημιούργησαν τα παιδιά κατά τις διδακτικές παρεμβάσεις.

Οι πηγές άντλησης δεδομένων είναι οι μαθητές μέσω παρατήρησης των κειμένων που παρήγαγαν, του εκπαιδευτικού από την παρατήρηση μας και τις συναντήσεις μας και οι διδασκαλίες που καταγράφηκαν.

Το σχολείο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα μας είναι ένα Δημοτικό Σχολείο το οποίο είναι οκταθέσιο και βρίσκεται σε μια συνοικία έξω από την πόλη του Ρεθύμνου.

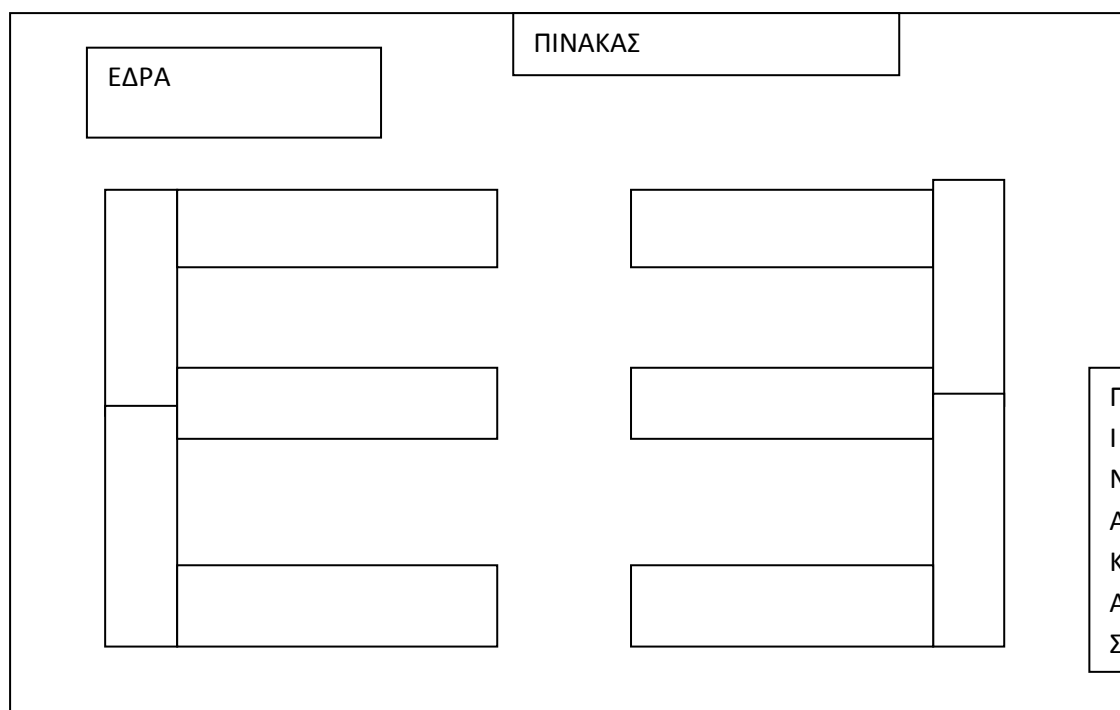
Η γνωριμία μου με την διευθύντρια και το προσωπικό του σχολείου με έκαναν να αισθάνομαι οικεία στο χώρο και όχι ως ένας ξένος που εισβάλλει στο χώρο τους. Όσο

για τον εκπαιδευτικό στου οποίου την τάξη πραγματοποιήθηκε η έρευνα-δράσης έχουμε ήδη μια φιλική σχέση εξαιτίας της φοίτησης και των δυο μας στο ίδιο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα πράγμα που βοήθησε στην πολύ καλή συνεργασία που είχαμε κατά την διάρκεια της έρευνας δράσης.

Όσο αφορά τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξη στην οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα μας ήταν 24μαθητές (13κορίτσια- 11αγόρια) είναι η πλειονότητα τους ήταν γηγενείς, εκτός από μια μαθήτρια που είναι από αλλοδαπή χώρα.

Ο δικός μου ρόλος ήταν του ερευνητή, ο οποίος είναι και διευκολυντής. Τοποθετούσα το μαγνητοφωνάκι στην αρχή των διδασκαλιών, παρακολουθούσα διακριτικά καθισμένη σε ένα τελευταίο θρανίο τις διδασκαλίες του εκπαιδευτικού και συμπλήρωνα τα φύλλα παρατήρησης του. Επίσης, στις συναντήσεις μας με τον εκπαιδευτικό μέσα από διάλογο που πραγματοποιήσαμε του έδινα ώθηση για αναστοχασμό, αξιολογούσαμε την παρέμβαση μας και σχεδιάζαμε την επόμενη.

Τέλος, όσον αφορά το περιβάλλον την τάξης η τάξη ήταν ευρύχωρη με μικρά παράθυρα πολύ ψηλά καθώς το σχολείο έχει στεγαστεί σε κτήριο που πριν ήταν εργοτάξιο και με τοίχους σχετικά άδειους εκτός από κάποιες δραστηριότητες των παιδιών, τους πίνακες και τους χάρτες. Η διάταξη των θρανίων ήταν η εξής:



Η διάταξη των θρανίων, πίνακες και έδρα διδάσκοντος στην αίθουσα διδασκαλίας.

Σε κάθε εγχείρημα με στόχο την καινοτομία ασφαλώς και υπάρχουν και κάποια σταθερά δεδομένα-παράγοντες που επηρεάζουν την οποιαδήποτε παρέμβαση.

Βασικοί περιοριστικοί παράγοντες των παρεμβάσεων μας ήταν οι εξής:

1. Σχέση χρόνου και ύλης.

Ο χρόνος ήταν βασικός περιοριστικός παράγοντας στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των παρεμβάσεων καθώς ο εκπαιδευτικός έπρεπε να βγάλει συγκεκριμένη ύλη σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα πράγμα που μας οδηγούσε σε περιορισμό του χρόνου των παρεμβάσεων μας έτσι ώστε να μπορέσει να καλύψει τις εκπαιδευτικές του υποχρεώσεις. Ο χρόνος είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού καθώς πρέπει οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού να αντιστοιχούν στο διδακτικό χρόνο που προβλέπεται.

2. Το ηθικό πρόβλημα της έρευνας δράσης.

Με την εφαρμογή την έρευνα δράσης υπήρχε μια αναστάτωση αρχικά στην τάξη από τους μαθητές καθώς δεν είχαν συνηθίσει την παρουσία ενός ξένου προσώπου πράγμα που στη συνέχεια των παρεμβάσεων εξαλείφθηκε πλήρως. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό στην αρχή ένιωσε μια ανασφάλεια καθώς θα έπρεπε να βγει από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο που χρησιμοποιούσε ως τότε και να μπορέσει να πραγματοποιήσει τις διδασκαλίες του με νέες διδακτικές μεθόδους που δεν είχε χρησιμοποιήσει μέχρι εκείνη την στιγμή. Οι επιφυλάξεις του εκπαιδευτικού μειώθηκαν κατά την διάρκεια της έρευνας δράσης καθώς έβλεπε το μεγάλο ενδιαφέρον και συμμετοχικότητα των μαθητών με τις νέες διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιήσαμε καθώς και την αποτελεσματικότητα αυτών σε σχέση με την δασκαλοκεντρική μέθοδο που χρησιμοποιούσε μέχρι τότε.



#### **4. ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ**

Μέσα από την συνέντευξη που πήρα από τον εκπαιδευτικό καθώς και από την παρατήρηση που πραγματοποίησα για μια εβδομάδα στο Δημοτικό Σχολείο του νομού Ρεθύμνου στην ΣΤ΄ Τάξη έγινε φανερή η έλλειψη καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού κατά τις διδασκαλίες του εκπαιδευτικού, καθώς ο εκπαιδευτικός στηριζόταν αποκλειστικά στην δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας. Αποφασίσαμε έτσι να πραγματοποιήσουμε μια έρευνα δράσης με σκοπό την διερεύνηση των διδακτικών μεθόδων που θα προωθήσουν τον κριτικό γραμματισμό, καθώς θεωρούμε ότι ο στόχος για κριτικό γραμματισμό στην ελληνική εκπαίδευση, δεν αποτελεί απλώς αναγκαίο εγχείρημα, αλλά και υποχρέωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων σε σχέση με το όραμα μιας ισότιμης παιδείας για όλους (Gee, 2000). Βασικό ερευνητικό μας ερώτημα είναι: «Ποιες διδακτικές μέθοδοι αναπτύσσουν τον κριτικό γραμματισμό;» Η έρευνα δράσης που πραγματοποιήσαμε είχε την διάρκεια οκτώ μηνών (Οκτώβριο 2012- Μάιο 2013) με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης.

#### **5. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ- ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ**

Η έρευνα δράσης ξεκίνησε από τον Οκτώβριο του 2012 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2013 και διακρίνεται σε τρεις φάσεις:

**Α΄ Φάση της έρευνας.** Οκτώβριος (1<sup>η</sup> Εβδομάδα). Προπαρασκευαστική περίοδος, προετοιμασία για την έρευνα δράσης.

Κατά την πρώτη φάση της έρευνας δράσης εντοπίσαμε και καθορίσαμε με σχετική γενικότητα το διδακτικό πρόβλημα με το οποίο πρόκειται να ασχοληθούμε και συγκεκριμένα με την έλλειψη καλλιέργειας κριτικού γραμματισμού και εξηγήσαμε τις επιπτώσεις και τη σημασία του προβλήματος που επιβάλλουν την άμεση αντιμετώπιση του όπως προέκυψε από τις παρατηρήσεις μας, τα τεστ κριτικού γραμματισμού των παιδιών καθώς και από την συνέντευξη που έγινε με το εκπαιδευτικό πριν την παρατήρηση μας. Επίσης δώσαμε και ένα ερωτηματολόγιο προσωπικών στοιχείων των μαθητών για να δούμε την κοινωνική προέλευση τους.

Στη συνέχεια επιλέξαμε έννοιες, αρχές και τεχνικές από τη διδακτική έρευνα, οι οποίες να είναι κατάλληλες για να αναλύσουμε τη φύση του προβλήματος και να περιγράψουμε τις συνθήκες μέσα στις οποίες το ερευνώμενο πρόβλημα γεννάται και αναπτύσσεται.

Αφού έγινε από εμάς η αναλυτική περιγραφή του προβλήματος και των καταστάσεων, διατυπώσαμε τις πρώτες υποθέσεις για τα αίτια του προβλήματος και ανάλογα προτείναμε νέες οργανωτικό-διδακτικές επιλογές που θεωρήσαμε ότι θα λύσουν το πρόβλημα.

**Β΄ Φάση της έρευνας** Οκτώβριος 2012 - Ιανουάριος 2013. Οργάνωση και εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Σχεδιασμός-οργάνωση, εφαρμογή -αξιολόγηση- αναστοχασμός (3κύκλοι έρευνας δράσης, σπειροειδή πορεία). Η πρώτη από τις προτεινόμενες εναλλακτικές λύσεις, που ήταν το μάθημα να πραγματοποιηθεί με την διδακτική μέθοδο των πολυγραμματισμών με φθίνουσα καθοδήγηση και εργαστήκαμε προκειμένου να συλλέξουμε στοιχεία σχετικά με την εφαρμογή της πρότασης με φύλλα παρατήρησης, με μαγνητοφώνηση της διδασκαλίας και μέσω των κειμένων που παρήγαγαν τα παιδιά. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με μεγάλη συστηματικότητα και ακρίβεια, καθώς έχουν μεγάλη σημασία διότι από αυτές εξαρτιόταν η αξιοπιστία της αξιολόγησης που ακολούθησε.

Στην συνέχεια αξιολογήσαμε την αποτελεσματικότητα της λύσης που δοκιμάσαμε με βάση το βαθμό βελτίωσης της προβληματικής κατάστασης που επέφερε. Καθώς τα αποτελέσματα δεν ήταν αρκετά ικανοποιητικά, δοκιμάσαμε την άλλη εναλλακτική πρόταση που ήταν η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και αρχίζει από την αρχή ο παραπάνω κύκλος. Πραγματοποιήθηκαν διδασκαλίες με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, συλλέξαμε τα δεδομένα μας από τα φύλλα παρατήρησης, τις απομαγνητοφωνημένες διδασκαλίες και τα κείμενα που έγραψαν τα παιδιά. Αφού αξιολογήσαμε τα αποτελέσματα και αυτής της παρέμβασης, τα οποία ήταν αρκετά ικανοποιητικά αλλά και πάλι όχι τα αναμενόμενα, περάσαμε στην επόμενη παρέμβαση με την χρήση της μεθόδου project και αρχίζει από την αρχή ένας νέος ο κύκλος. Πραγματοποιήθηκαν διδασκαλίες με την μέθοδο project, συλλέξαμε τα δεδομένα μας από τα φύλλα παρατήρησης, τις απομαγνητοφωνημένες διδασκαλίες και τα κείμενα που δημιούργησαν τα παιδιά.

Τέλος δώσαμε στα παιδιά να απαντήσουν στο post-test κριτικού γραμματισμού για να δούμε τι ικανότητες αναπτύχθηκαν μετά από τις παρεμβάσεις μας.

**Γ΄ Φάση της έρευνας.** Φλεβάρης - Μάιος 2013. Αναδρομική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας (απομαγνητοφωνήσεις, φύλλα παρατήρησης εκπαιδευτικού, pre-test και post- test κριτικού γραμματισμού, συνεντεύξεις με τον εκπαιδευτικό, ερωτηματολόγιο προσωπικών στοιχείων των μαθητών. Η αξιολόγηση της έρευνας βασίστηκε στη διαπίστωση των αλλαγών που συντελέστηκαν όσον αφορά τον κριτικό γραμματισμό και συγκεκριμένα αναλύθηκαν τα κείμενα που δημιούργησαν τα παιδιά με βάση τους εξής τέσσερις άξονες: α) προσέγγιση του κειμένου ως νοηματική δομή, β) προσέγγιση του κειμένου ως κοινωνική πρακτική, γ) προσέγγιση του κειμένου ως αποτύπωση του γλωσσικού συστήματος και δ) προσέγγιση του κειμένου ως δημιουργία και πρωτότυπη σκέψη και τις υποκατηγορίες που περιείχε ο καθένας.

Ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο εδώ χρησιμοποιήσαμε τη συγκριτική ανάλυση των τεστ που έγραψαν τα παιδιά στη διάρκεια της έρευνας, στο pre-test και στο post test, τα φύλλα παρατήρησης του εκπαιδευτικού και τις απομαγνητοφωνημένες διδασκαλίες. Διαπιστώσαμε ότι η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μέσα από τις τρεις διαφορετικές διδακτικές μεθόδους ήταν πολύ ικανοποιητική και συντελέστηκε ως προς τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών σε όλα τα επίπεδα (μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό) και ιδιαίτερα της επικοινωνιακής ικανότητας, με τη γνώση και την παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών, σε διάφορες συνθήκες επικοινωνίας.

Η ανάλυση των στοιχείων, που καταγράψαμε καθημερινά στα φύλλα παρατήρησης, έδειξε ότι καλύφθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό οι απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος του μαθήματος της γλώσσας. Από την άποψη για παράδειγμα της γραμματικής, τα παιδιά γνώρισαν όλα τα προβλεπόμενα φαινόμενα και μάλιστα μέσα από τις πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες κατά την επεξεργασία των παραγόμενων κειμένων.

Η διαδικασία της επεξεργασίας των κειμένων (μονοτροπικών και πολυτροπικών) με την πάροδο του χρόνου εξελίχθηκε σε βασικό στοιχείο κριτικού γραμματισμού της τάξης. Οι μαθητές έμαθαν να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους για την ανταπόκριση των κειμένων τους στους αρχικούς στόχους, να σέβονται και να εκτιμούν τη γνώμη των άλλων και να ασκούνται σε μεταγνωστικές δεξιότητες γλωσσικής αυτοδιόρθωσης των λαθών τους.

Η επιτυχής χρήση και κατανόηση της διαδικασίας της επεξεργασίας κειμένων αποδεικνύει τον εποικοδομητικότερο τρόπο, με τον οποίο χειρίζονταν τα νέα κειμενικά είδη και τη διαφορετική συμπεριφορά που είχαν στις ομαδικές εργασίες και κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των κειμένων τους.

Ως προς τους μαθητές με προβλήματα γλωσσικής έκφρασης (μορφές δυσλεξίας, αδυναμίες ανάγνωσης κ.ά.) εκτιμούμε ότι τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά, γιατί τους δόθηκε η ευκαιρία να γράψουν κείμενα και να εκφραστούν με τον προφορικό λόγο, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι στο ισχύον γλωσσικό πρόγραμμα και μάλιστα σε συνθήκες βιωματικής έκφρασης.

Στη διαδικασία εφαρμογής της έρευνας δράσης σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του γλωσσικού μαθήματος ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση είναι η ουσιαστική, από άποψη χρόνου και ποιότητας, επιμόρφωσή του.

## **6. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ**

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο τεστ κριτικού γραμματισμού, ένα διαγνωστικό (pre-test) και ένα τελικό (post-test) (βλ. παράρτημα), το φύλλο παρατήρησης της διδασκαλίας (βλ. παράρτημα) και η απομαγνητοφώνηση των διδασκαλιών του.

Τα τεστ κριτικού γραμματισμού κατασκευάστηκαν για να αξιολογήσουν την ικανότητα των μαθητών/-τριών να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν τις νοηματικές, υφολογικές και κειμενικές, ρητές και υπόρρητες, επιλογές του συγγραφέα συγκεκριμένων κειμένων του γραπτού λόγου που τους δόθηκαν για ανάλυση καθώς και ενός τραγουδιού.

Ως προς τη δομή τους τα τεστ απαρτίζονταν από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε το κείμενο και τις ερωτήσεις επί του κειμένου και το δεύτερο περιελάμβανε μια εικόνα και τους στίχους από ένα τραγούδι (το τραγούδι το άκουγαν ταυτόχρονα) και τις ερωτήσεις πάνω σε αυτά. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν έτσι, ώστε να καλύπτουν το εννοιολογικό περιεχόμενο των προαναφερόμενων όρων. Ήταν όλες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, γεγονός που προέκυψε κατά κύριο λόγο από τη φύση του γλωσσικού μαθήματος αλλά και από τα ζητούμενα της έρευνας.

Οι συνθήκες εφαρμογής και των δύο τεστ ήταν ταυτόσημες για όλα τα υποκείμενα: ίδια ώρα, ίδια διάρκεια, ίδιες προφορικές εντολές, αυστηρά και ακριβή κριτήρια κατά τη διόρθωση.

Όσον αφορά το φύλλο παρατήρησης της διδασκαλίας το κατασκεύασα η ίδια (βλ. παράρτημα) και είναι βασισμένο πάνω σε τέσσερις βασικούς άξονες της μεθοδολογική οργάνωσης και της διεξαγωγής της ωριαίας διδασκαλίας, οι οποίοι είναι οι εξής (Ματσαγγούρας, 2007):

- Τα περιεχόμενα και η εικόνα της διδασκαλίας και περιλάμβανε εννιά κατηγορίες που προέρχονται από τις φάσεις διδασκαλίας (Πηγιάκη, 2004:77-79): επιστημονική επάρκεια, προετοιμασία μαθήματος, αξιοποίηση των γνώσεων του, αποτίμηση και αξιοποίηση των γνώσεων των μαθητών, αξιοποίηση προηγούμενης γνώσης, διέγερση ενδιαφέροντος, ενθάρρυνση, συμμετοχικότητα και ανατροφοδότηση.
- Οι παιδαγωγικές όψεις και λεκτικά στοιχεία του δασκάλου και περιελάμβανε δεκαεφτά κατηγορίες: διάλογος, ερωτήσεις που αφορούν την αναγνώριση γραμματικών φαινομένων, ερωτήσεις που αφορούν την αναγνώριση συντακτικών φαινομένων, ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση του λεξιλογίου, ερωτήσεις για την λειτουργία γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, ερωτήσεις που αφορούν το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου, ερωτήσεις κατανόησης σχετικά με τον πομπό και τον δέκτη του κειμένου, ερωτήσεις που αφορούν το ιδεολογικό περιεχόμενο του κειμένου, ερωτήσεις για την προθετικότητα του συγγραφέα, ερωτήσεις για την οπτική θέαση του συγγραφέα, ερωτήσεις που αφορούν τις υφολογικές και κοινωνικές προεκτάσεις των συντακτικών, μορφολογικών και υφολογικών επιλογών, ερωτήσεις που αφορούν την σημειολογική λειτουργία πολυτροπικών κειμένων, ερωτήσεις για επανάληψη, εκμείευση, παιδαγωγικό χιούμορ, χειρισμός απρόοπτων καταστάσεων, στάση δασκάλου, εκφραστικότητα, εμφάνιση.
- Στρατηγική διδασκαλίας με την ευρεία έννοια που περιλαμβάνει την πορεία, την μέθοδο ή τις μεθόδους επεξεργασίας και την μορφή παρουσίασης του διδακτικού αντικειμένου (Ματσαγγούρας, 2007: 188) και περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες αφόρμηση, παρουσίαση νέας γνώσης, προσπέλαση του

διδασκαλίας, μεθοδικότητα-ειρμός, ολοκλήρωση διδασκαλίας, αποτελεσματικότητα ερωτήσεων του εκπαιδευτικού, παραγωγή γνώσης.

- Γενικές διδακτικές αρχές και περιλάμβανε δέκα κατηγορίες διδακτικών αρχών των διδακτικών μεθόδων (Πηγιάκη, 2004: 101-106): αυτενέργεια, εποπτεία, εγγύτητα στη ζωή, βιωματικότητα, διαθεματικότητα, συνολικότητα, εξαστομίκευση, έρευνα και εργασία μαθητή ατομική/ ομαδική.
- Χρήση του κειμένου και περιλάμβανε τέσσερις κατηγορίες σύμφωνα με την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (Χατζηλουκά- Μαύρη, 2010: 409): το κείμενο ως πλαίσιο επικοινωνίας, το κείμενο ως νοηματική δομή, το κείμενο ως κοινωνική πράξη και το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης από τους μαθητές.

Σε κάθε διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε συμπληρωνόταν και το φύλλο παρατήρησης της διδασκαλίας.

Επίσης κατά την διάρκεια της έρευνας οι διδασκαλίες μαγνητοφωνούνταν και στην συνέχεια γινόταν η απομαγνητοφώνηση τους έτσι ώστε να μπορούμε να δούμε τις ερωτήσεις κριτικού γραμματισμού που έκανε ο εκπαιδευτικός κατά τις παρεμβάσεις.

Για την ανάλυση των δεδομένων δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιο στατιστικό πρόγραμμα, αφού τα αποτελέσματα των τεστ δεν εξετάστηκαν σε σχέση με άλλες μεταβλητές π.χ. το φύλο ή τη σχολική επίδοση του κάθε μαθητή/-τριας. Επομένως, το μόνο που χρειάστηκε να γίνει ήταν η εξαγωγή των μέσων όρων της επίδοσης τους στα δύο τεστ, ώστε να γίνει η σύγκριση και να διαπιστωθεί η επίδραση ή όχι της διδακτικής παρέμβασης. Όσον αφορά τα φύλλα παρατήρησης του εκπαιδευτικού, τα κείμενα των μαθητών και τις απομαγνητοφωνήσεις των διδασκαλιών έγινε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων τους με βάση το παρακάτω σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών:

- 10 Προσέγγιση του κειμένου ως επικοινωνία
- 11 Έμφαση στις επικοινωνιακές περιστάσεις
- 111 Ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης
- 112 Επισήμανση πολυτροπικών στοιχείων
- 12 Ανταπόκριση στις επικοινωνιακές περιστάσεις

- 13 Διδασκαλία, προσαρμογή του λόγου των μαθητών στα κειμενικά είδη που διδάσκονται
- 131 Όσον αφορά την αγωγή λόγου
- 132 Όσον αφορά την πρόσληψη λόγου
- 20 Προσέγγιση του κείμενο ως κοινωνική πρακτική
- 21 Η διάκριση της οπτικής γωνίας του συγγραφέα
- 22 Επισήμανση περισσότερων από μια οπτικών γωνιών του συγγραφέα (αν απύσες ή παρούσες)
- 23 Αναγνώριση της άρρητης πολλές φορές προθετικότητας του συγγραφέα
- 24 Σχολιασμό των πολιτισμικών και κοινωνικών προεκτάσεων του τύπου της οργάνωσης της πληροφορίας
- 25 Σχολιασμό της σημειολογικής λειτουργίας της εικόνας της γλώσσας και του ήχου
- 26 Διαμόρφωση προσωπικών κρίσεων και απόψεων έναντι των νοημάτων/μηνυμάτων του κειμένου
- 27 Επίδραση των γλωσσικών φαινομένων στο ύφος του κειμένου
- 30 Προσέγγιση του κείμενο ως αποτύπωση του γλωσσικού συστήματος (γραμματικής, ορθογραφίας, λεξιλογίου, σύνταξης)
- 31 Το κείμενο όσον αφορά γραμματικά φαινόμενα
- 32 Το κείμενο όσον αφορά συντακτικά φαινόμενα
- 33 Το κείμενο όσον αφορά την ορθογραφία
- 34 Το κείμενο όσον αφορά το λεξιλόγιο
- 40 Το κείμενο ως δημιουργία και πρωτότυπη σκέψη
- 41 Πρωτότυπες ιδέες στο περιεχόμενο
- 42 Έξυπνες και ποικίλες πολυτροπικές συλλήψεις
- 43 Πρωτότυπα συνθήματα

## 9. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΥΚΛΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι κύκλοι της έρευνας δράσης μας. Ξεκινάμε με το σχεδιασμό της κάθε παρέμβασης, την δράση με την παρουσίαση των σχεδίων διδασκαλίας, την περιγραφή των διδασκαλιών παραθέτοντας κάποια κομμάτια από τις απομαγνητοφωνημένες διδασκαλίες και εργασίες παιδιών. Κατά την ανάπτυξη των διδασκαλιών υπάρχουν προσχεδιασμένα βήματα αλλά και απροσχεδίαστα που προκύπτουν από την συνεργασία με τους μαθητές. Τέλος, κλείνουμε με τον αναστοχασμό και το σχεδιασμό του επόμενου βήματος.

### 9.1 ΠΡΟΠΑΡΑΣΚΕΥΑΣΤΙΚΗ ΦΑΣΗ - ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Αρχικά, όπως προαναφέραμε, πραγματοποιήθηκε παρατήρηση της διδασκαλίας για μια εβδομάδα για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε τι είδος γραμματισμού κυρίως καλλιεργεί με τη διδασκαλία του. Για την παρατήρηση του εκπαιδευτικού κατασκευάσαμε ένα φύλλο παρατήρησης εκπαιδευτικού και ένα τεστ βασισμένο στην θεωρία του κριτικού γραμματισμού για να μπορέσουμε να δούμε αν τα παιδιά είναι σε θέση να απαντήσουν σε ερωτήματα κριτικού γραμματισμού (βλ. εργαλεία συλλογής). Επίσης προτού πραγματοποιηθεί η παρατήρησή μας έγινε μια δομημένη συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό για να αντλήσουμε πληροφορίες για το προφίλ του καθώς και την γνώμη του για τον κριτικό γραμματισμό και την προσωπική του θεωρία (βλ παράρτημα).

Από τη συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό προέκυψε όπως και ο ίδιος ανέφερε ότι στηρίζεται στην παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία δεν δίνει την δυνατότητα καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού: *«Δ: Νομίζω είμαι παραδοσιακός και ακολουθώ την δασκαλοκεντρική μέθοδο με ερωταποκρίσεις και ... εντάξει νομίζω όχι κάτι άλλο... ακολουθώ μια παραδοσιακή διδασκαλία που δε βοηθάει πολύ τα παιδιά να αναπτύξουν μια κριτική σκέψη και να προβληματιστούν περισσότερο ούτε για το πώς είναι γραμμένο ένα κείμενο ούτε πώς γράφουμε ένα κείμενο και τι μπορούμε να περάσουμε μέσα από ένα κείμενο»* (βλ. παράρτημα).



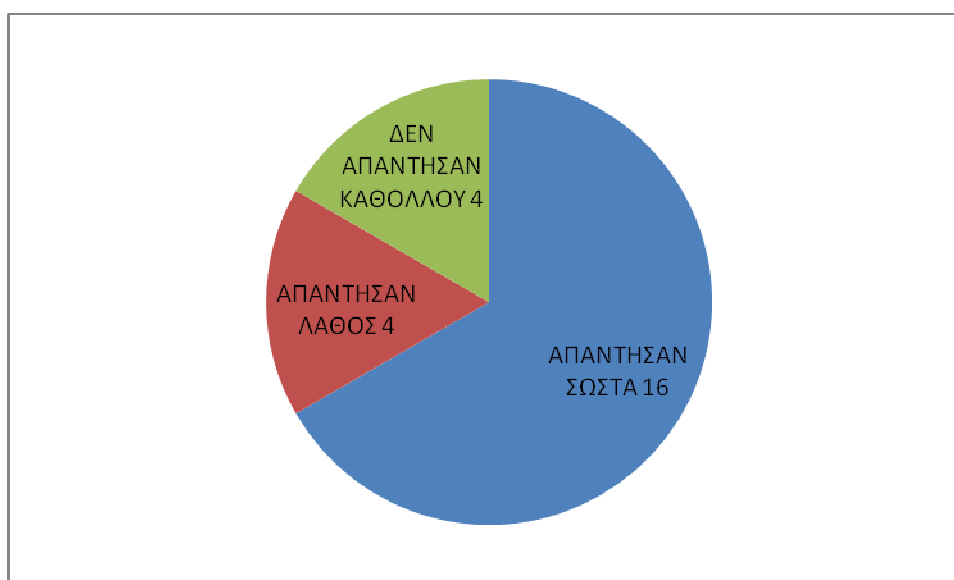
Η εφαρμογή του διαγνωστικού τεστ είχε στόχο να εξακριβώσει το επίπεδο ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού των μελών της ερευνητικής ομάδας, πριν από τις διδακτικές παρεμβάσεις.

Τα κείμενα τους (βλ. παράρτημα) αξιολογήθηκαν με κριτήριο την ορθότητα και την πληρότητα του περιεχομένου των απαντήσεων. Τα γραπτά βαθμολογήθηκαν στην κλίμακα του 100. Συνολικά οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε 13 ερωτήσεις (κάποιες από αυτές είχαν και επιμέρους ερωτήματα). Λόγω των επιμέρους ερωτημάτων τους καθώς και της αυξημένης βαρύτητάς τους οι ερωτήσεις δεν βαθμολογήθηκαν με την ίδια βαρύτητα.

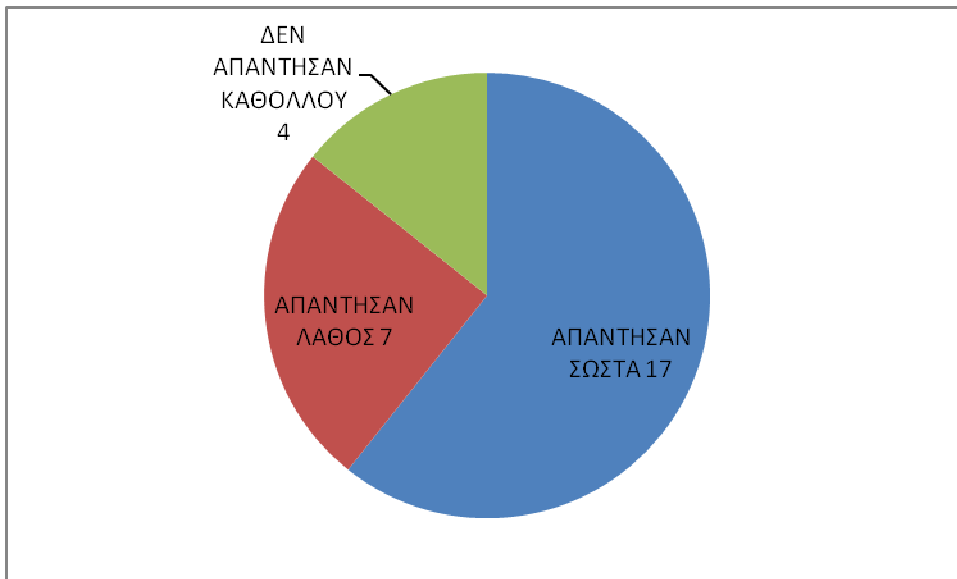
Η μελέτη των απαντήσεων κατέδειξε ένα σημαντικό έλλειμμα στην ικανότητα των μαθητών/-τριων να αντιλαμβάνονται κριτικά ένα κείμενο (το κείμενο ως κοινωνική πρακτική), να απαντάνε σε ερωτήσεις που χρειάζονται κριτική σκέψη και να αντιμετωπίζουν το κείμενο ως δημιουργία και πρωτότυπη σκέψη. Όσον αφορά το κείμενο ως νοηματική δομή και ως αποτύπωση του γλωσσικού συστήματος οι μαθητές έχουν ένα αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο. Επίσης, πρέπει να επισημάνω ότι η απουσία απαντήσεων σε κάποιες ερωτήσεις δεν οφείλεται σε έλλειψη χρόνου, αλλά στην αδυναμία τους να ανταποκριθούν σε αυτές.

Συγκεκριμένα:

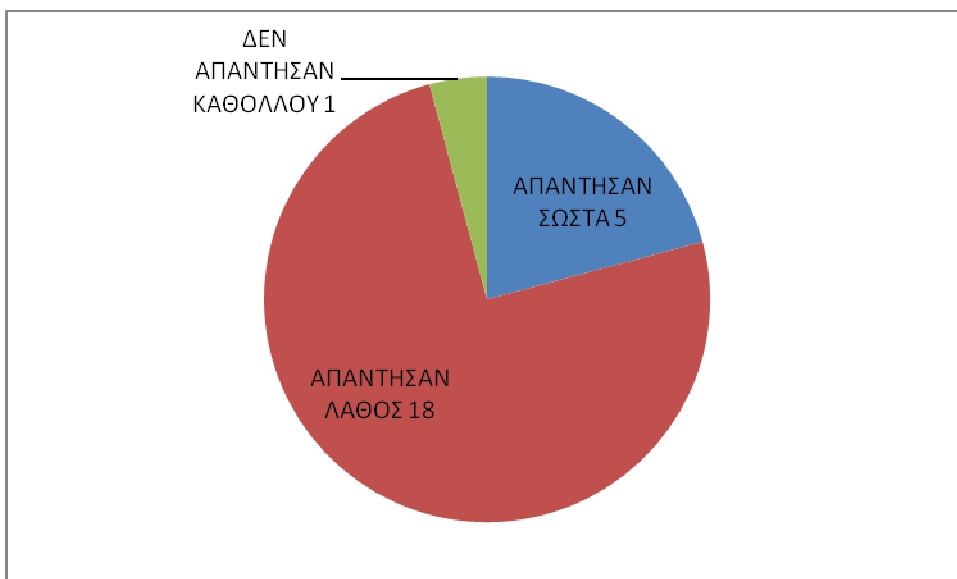
- Στην 1η ερώτηση στο υποερώτημα 1α. «Από ποιον φορέα έχει συνταχτεί το κείμενο;»



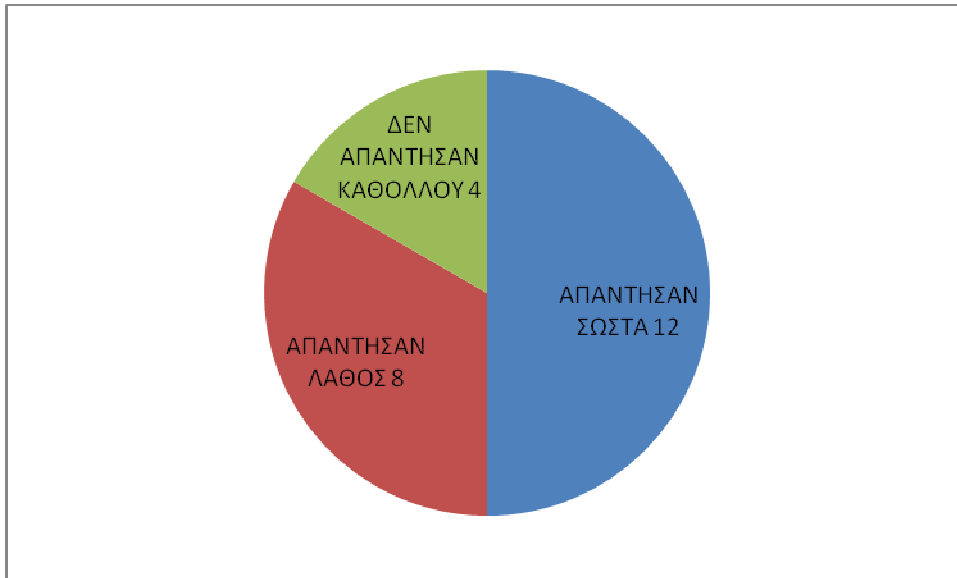
- Στο υποερώτημα 1β. «Με ποιο σκοπό»;



- Στο υποερώτημα 1γ. «Σε ποιους απευθύνεται;»

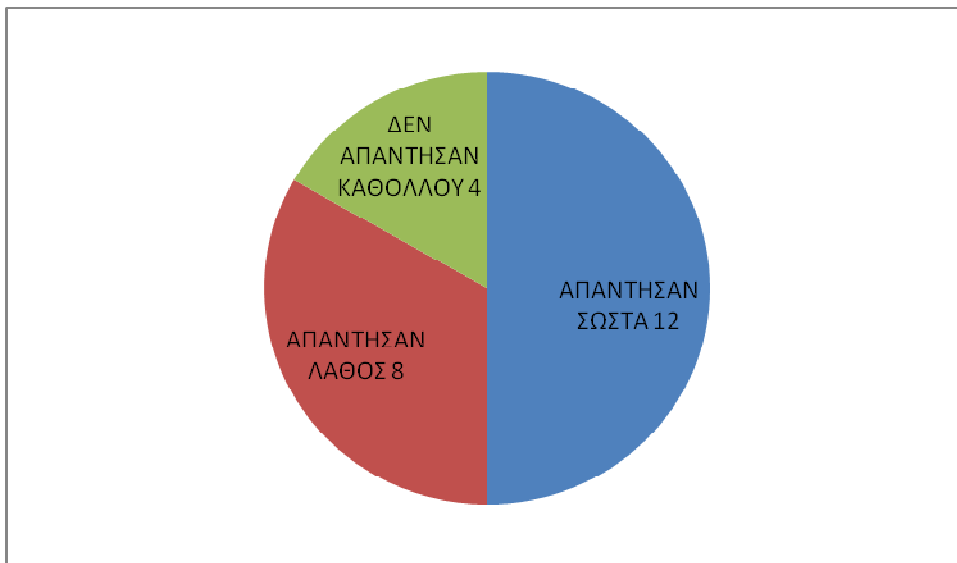


- Στην ερώτηση 1δ. «Ποιους θίγει οικονομικά;»



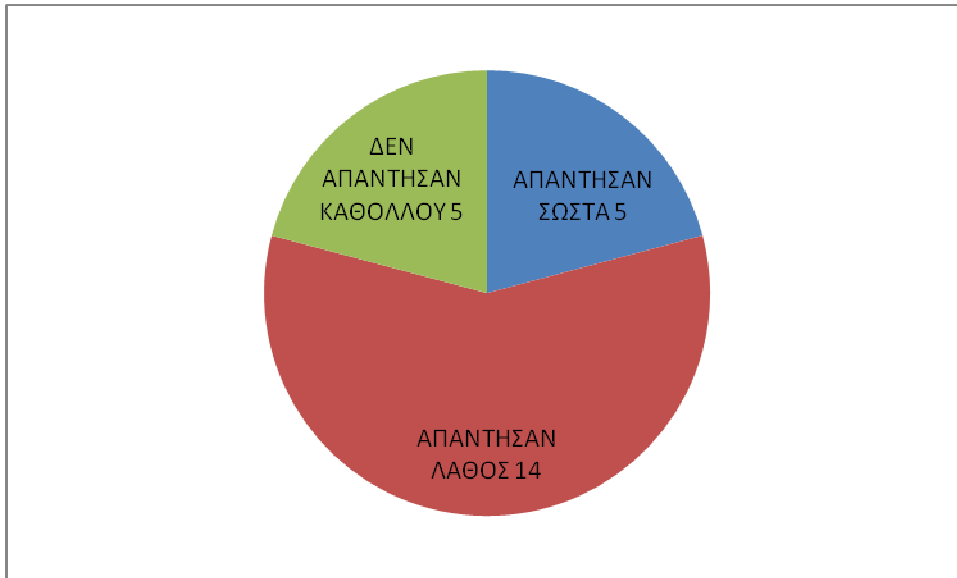
Συμπέρασμα: Οι μαθητές μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τον πομπό, την προθετικότητα του συγγραφέα αλλά δεν μπορούν να εντοπίσουν τον δέκτη καθώς και αυτούς που επηρεάζει έμμεσα.

- Στην 2<sup>η</sup> ερώτηση « Ποιοι κίνδυνοι υπάρχουν για τα παιδιά με τη μεγάλη διάρκεια παραμονής τους στα ίντερνετ καφέ σύμφωνα με το κείμενο;»



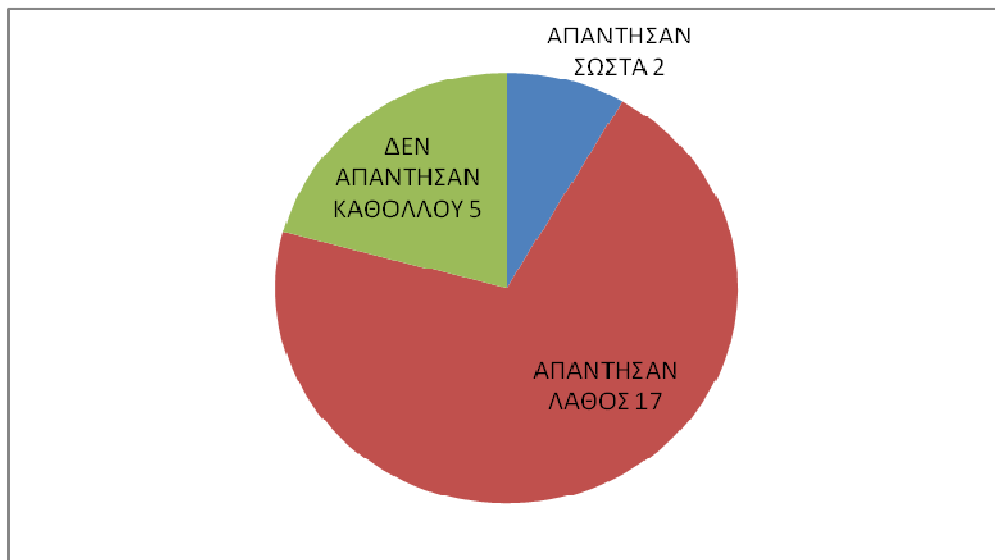
Συμπέρασμα: Οι περισσότεροι μαθητές μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.

- Η 3<sup>η</sup> ερώτηση «Σύμφωνα με το κείμενο ποια θέση παίρνει ο Συνήγορος του Παιδιού ως την πρόσβαση των παιδιών στα ίντερνετ καφέ και γιατί;»



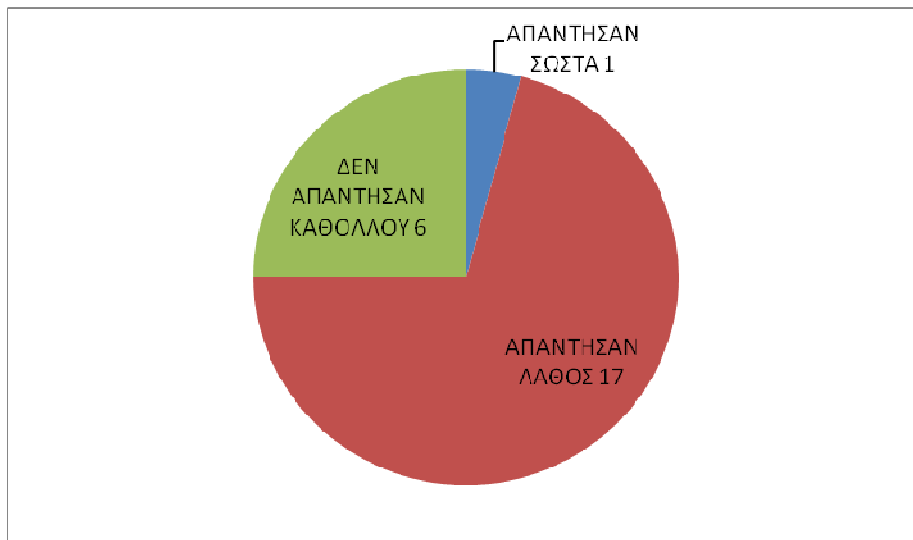
Συμπέρασμα: Δεν μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όσο αφορά την προθετικότητα του συγγραφέα.

- Στην 4<sup>η</sup> ερώτηση στο υποερώτημα 4α. « Που βρίσκεται το δημοσιευμένο κείμενο;»



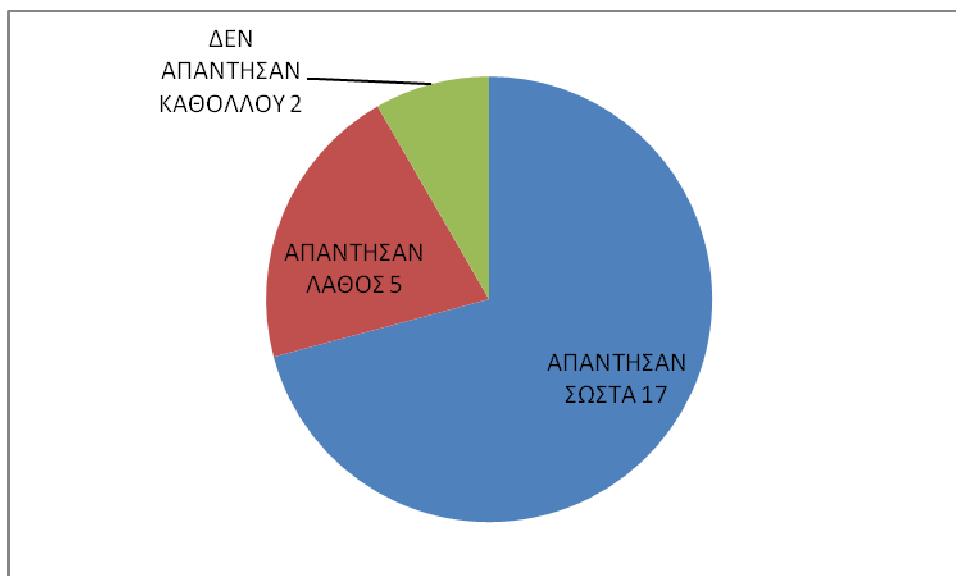
Συμπέρασμα: Γίνεται αισθητή η απουσία ικανότητας των παιδιών να αντιληφθούν ότι το δημοσιευμένο κείμενο βρίσκεται στο διαδίκτυο. Επομένως δεν μπορούν να συσχετίσουν το κείμενο με το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται.

- Στο υποερώτημα 4β. « Από πού το καταλαβαίνεται;»



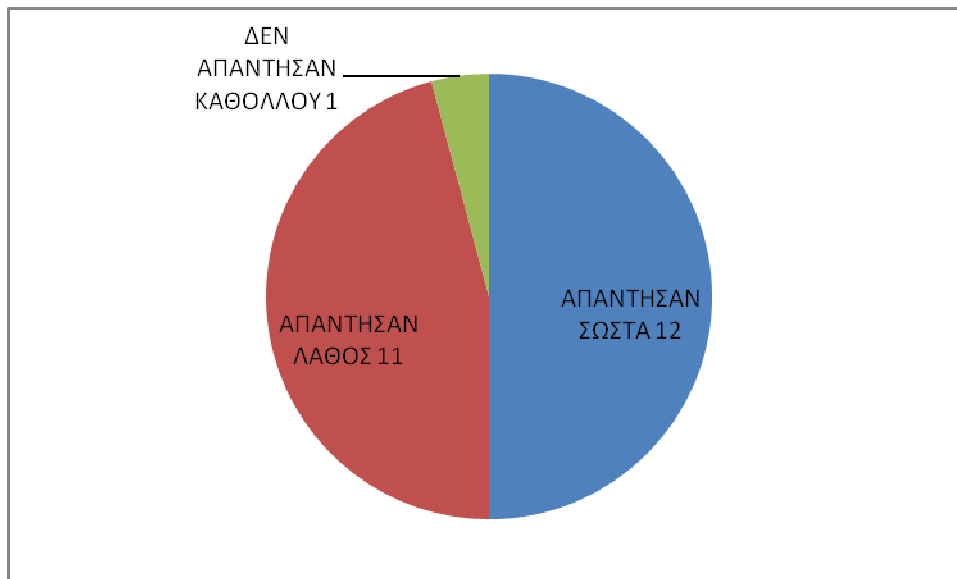
Συμπέρασμα: Μόνο ένας μαθητής από τους δυο που απάντησαν σωστά στο που βρίσκεται το δημοσιευμένο κείμενο μπόρεσε να τεκμηριώσει την απάντησή του.

- Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση «Γράψτε μια επιστολή (150-200 λέξεις) προς τον Συνήγορο του Παιδιού με την οποία να εκφράζετε την γνώμη σας για την πρόσβαση των παιδιών στα ίντερνετ καφέ;» Τα περισσότερα παιδιά δεν μπόρεσαν να γράψουν μια ικανοποιητική αποστολή ούτε όσο αφορά το περιεχόμενο της αλλά ούτε στις λέξεις που τους ζητήθηκε. Ήταν πολύ φτωχά, χωρίς πρωτότυπες ιδέες. (βλ. παράρτημα).
- Στο Β' μέρος του τεστ στην 1<sup>η</sup> ερώτηση «Ποιος είναι ο σκοπός του τραγουδιού;»



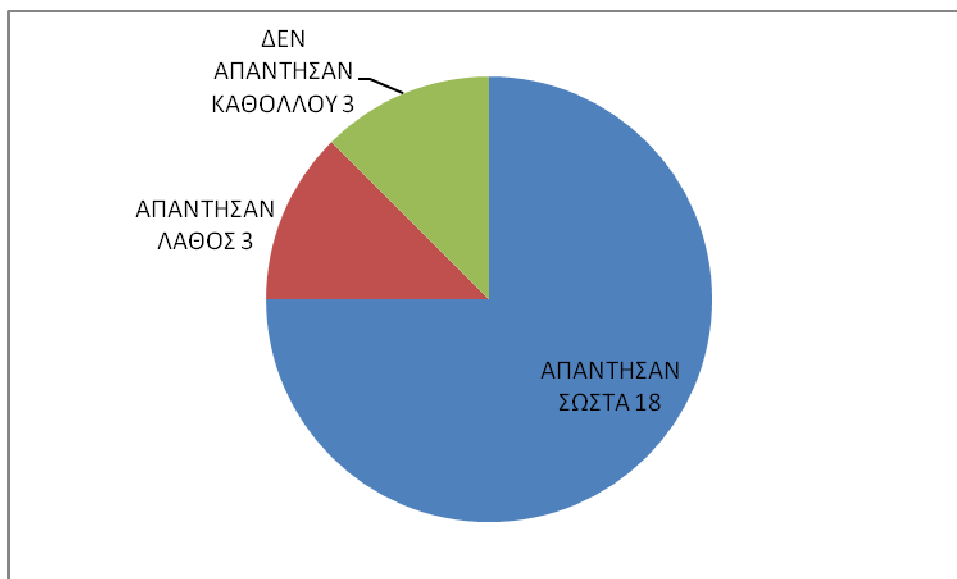
Συμπέρασμα: Στην πλειοψηφία όλοι οι μαθητές εντόπισαν το σκοπό του τραγουδιού.

- Στην 2<sup>η</sup> ερώτηση «Σε ποιους απευθύνεται;»



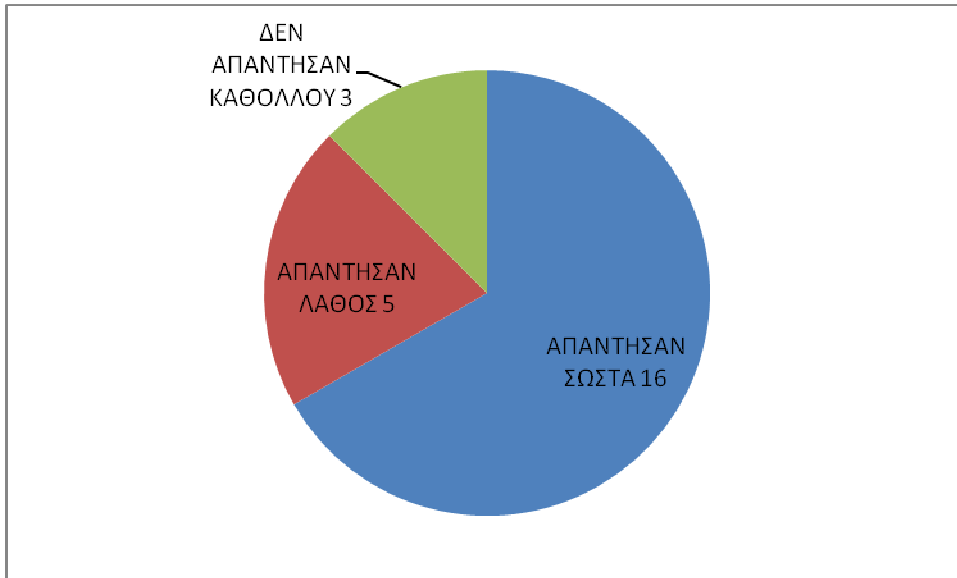
Συμπέρασμα: Οι σωστές και λάθος απαντήσεις ήταν περίπου ισάριθμες. Οι μαθητές έχουν πρόβλημα στον εντοπισμό του δέκτη του κειμένου.

- Στην 3<sup>η</sup> ερώτηση «Ποιους καταγγέλλει; Ποια χαρακτηριστικά έχουν;»



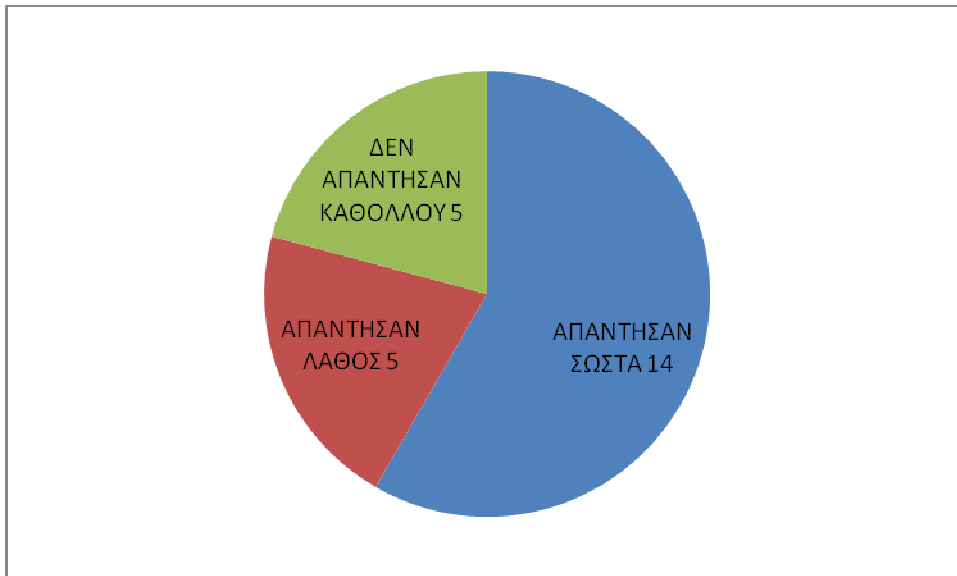
Συμπέρασμα: Οι πλειοψηφία των μαθητών μπόρεσε να εντοπίσει ποιους καταγγέλλει ο συγγραφέας και ποια χαρακτηριστικά έχουν.

- Στην 4<sup>η</sup> ερώτηση στο υποερώτημα 4α. «Το τραγούδι συνοδεύεται από την παραπάνω εικόνα: α) πως συνδέεται με το κείμενο;»,



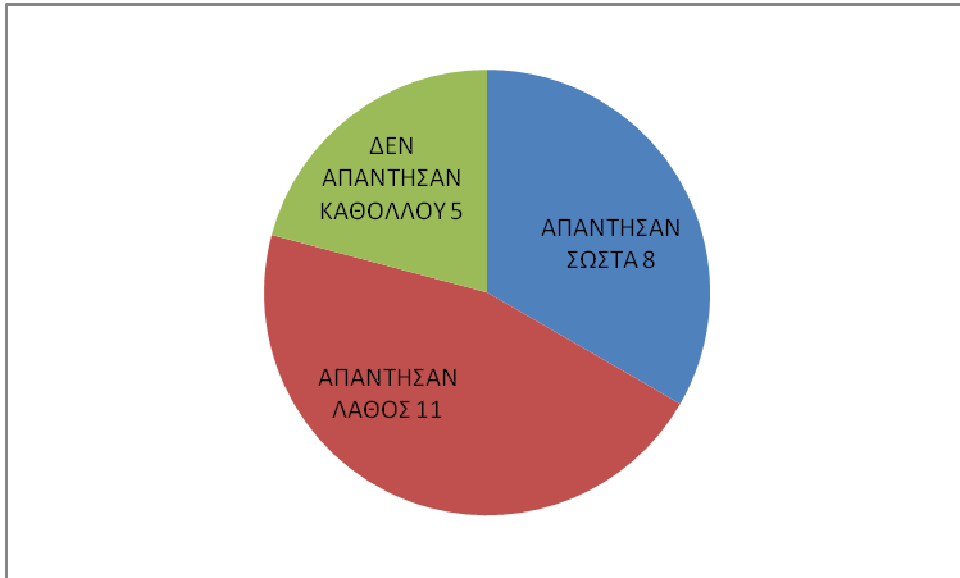
Συμπέρασμα: Η πλειοψηφία των μαθητών μπόρεσε να συνδέσει και να κατανοήσει τη σημασιολογική λειτουργία του τραγουδιού, ενός πολυτροπικού κειμένου.

- Στο υποερώτημα 4β. «Η λέξη “τιμωρούν” στην αφίσα από ποιες λέξεις του τραγουδιού μπορεί να αντικατασταθεί;»



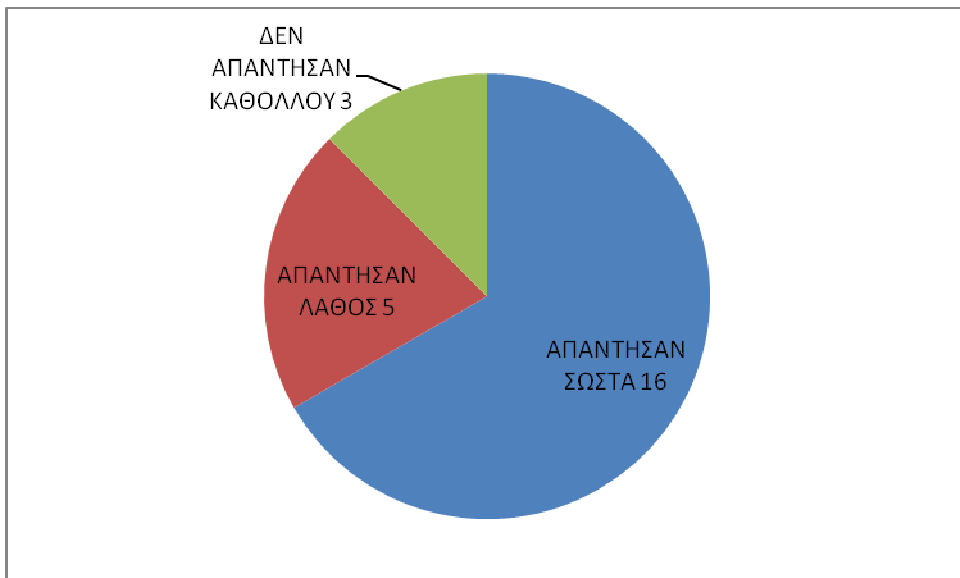
Συμπέρασμα: Η πλειοψηφία των μαθητών μπορούσε να απαντήσει στην ερώτηση λεξιλογίου.

- Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση στο υποερώτημα 5α. «Από πού είναι εμπνευσμένοι οι στίχοι;»,



Συμπέρασμα: Οι μαθητές δεν μπορούν να αντιληφθούν την σωστή απάντηση αν και είναι μια ερώτηση κατανόησης και να διακρίνουν την προθετικότητα του στιχουργού παρότι υπήρχε η ακριβή απάντηση μέσα στο κείμενο.

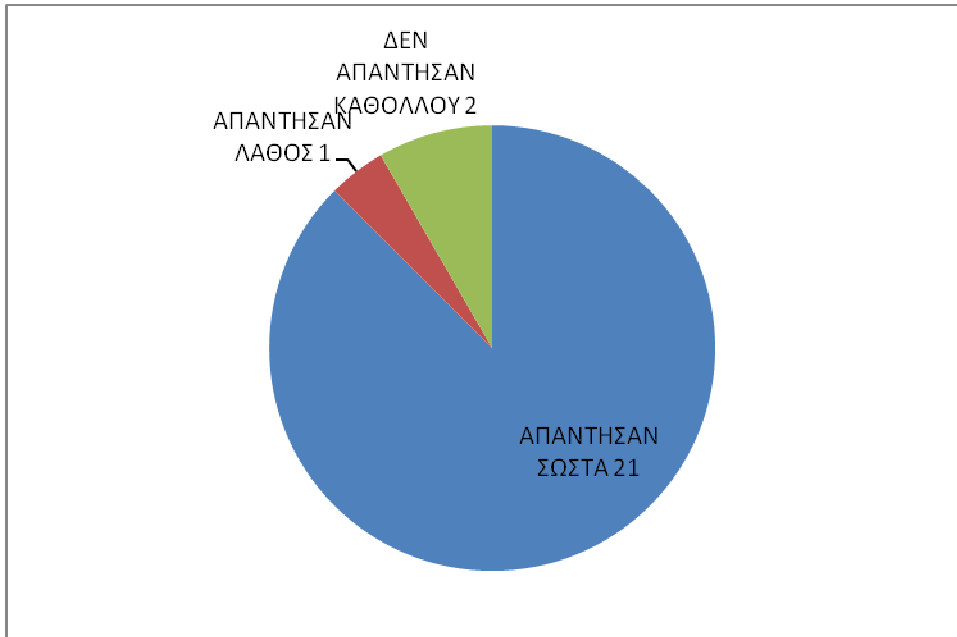
Στο υποερώτημα 5β. «Ποιοι βοήθησαν στην μουσική του τραγουδιού;»



Συμπέρασμα: Τα περισσότερα παιδιά μπόρεσαν να κατανοήσουν μέσα από το κείμενο ποιοι βοήθησαν στην μουσική του τραγουδιού. Μπόρεσαν να εντοπίσουν την απάντηση η οποία ήταν ξεκάθαρη μέσα στο κείμενο.

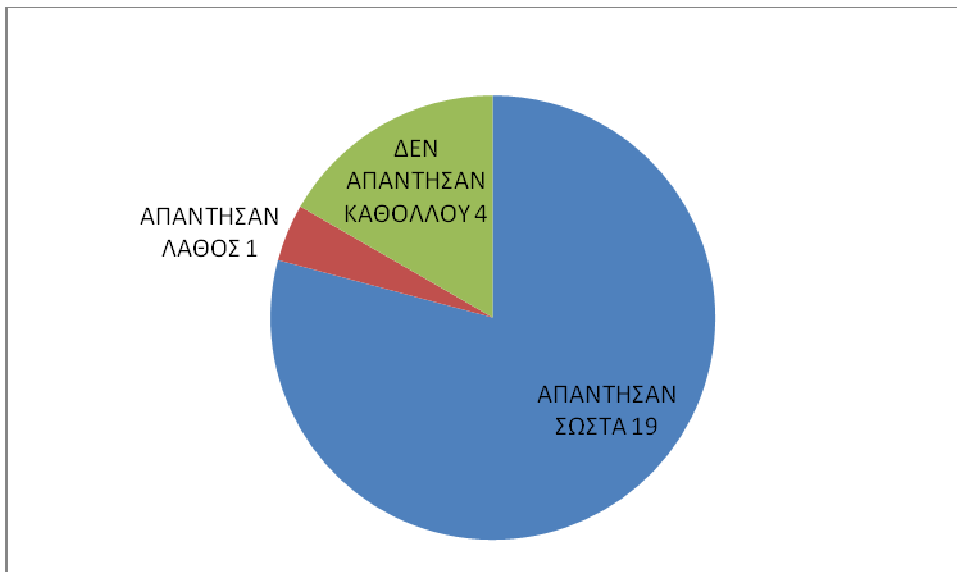
- Στην 6<sup>η</sup> ερώτηση «Ταιριάζουν οι στίχοι με την μουσική; Τι προσδίδει η μουσική; Τι σας δημιουργεί όταν ακούτε το τραγούδι;»,





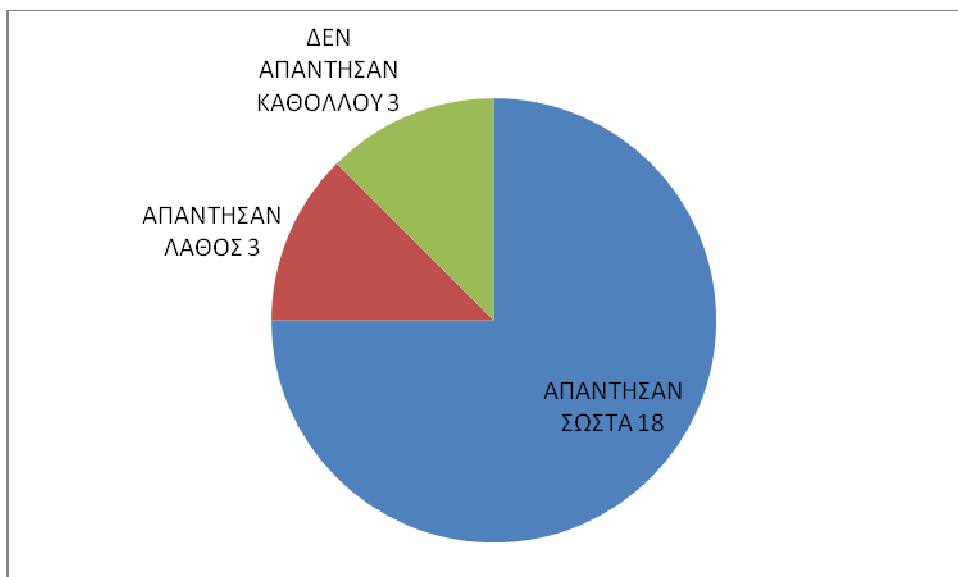
Συμπέρασμα: Οι περισσότεροι μαθητές μπόρεσαν να αντιληφθούν την σημασιολογική λειτουργία του ήχου και της σύνδεσης του με τους στίχους. Επίσης μπόρεσαν να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους προκαλούνται.

- Στην 7<sup>η</sup> ερώτηση «Συνεχίστε τις φράσεις του τραγουδιού με δικές σας ιδέες»



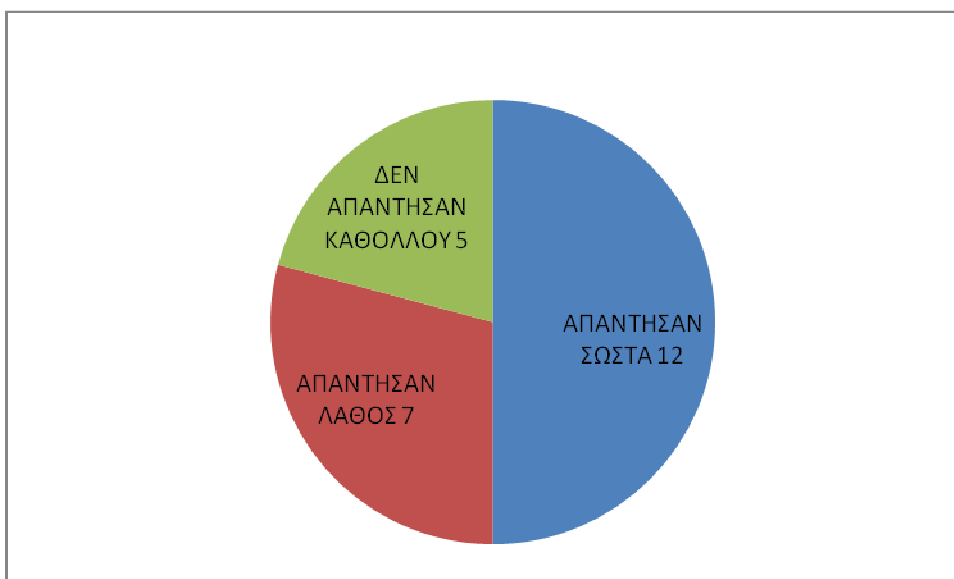
Συμπέρασμα: Γίνεται αντιληπτό ότι η δημιουργική σκέψη των παιδιών είναι ανεπτυγμένη.

- Στην 8η ερώτηση στο υποερώτημα 8α. «Ποια έγκλιση χρησιμοποιείται στο τραγούδι;»



Συμπέρασμα: Οι μαθητές κατά πλειοψηφία μπορούν να εντοπίσουν την έγκλιση που επικρατεί. Φαίνεται η μεγάλη ευκολία που έχουν στον εντοπισμό γραμματικών φαινομένων.

- Στο υποερώτημα 8α. «Για ποιο λόγο έχει επιλεγεί η έγκλιση αυτή από τον στιχουργό;»

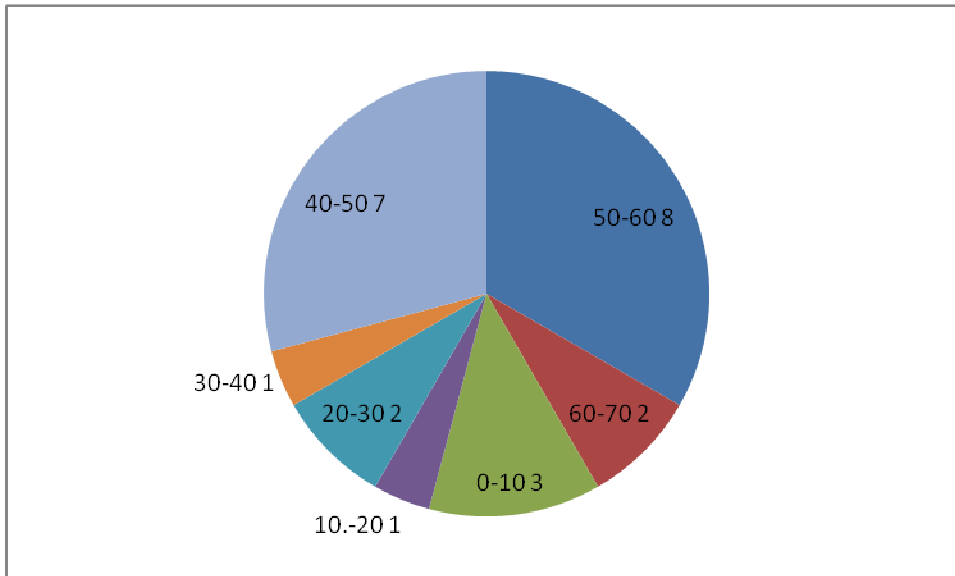


Συμπέρασμα: Γίνεται φανερό ότι οι περισσότεροι μαθητές μπορούν να αναγνωρίσουν της έγκλιση αλλά δεν μπορούν να αντιληφθούν την επιλογή της και την λειτουργία της.

Συγκεκριμένα όσον αφορά τα αποτελέσματα από τα τεστ του κριτικού γραμματισμού από τους 24 μαθητές που δόθηκε το τεστ στο σχολείο 10 μαθητές

έγραψαν πάνω από την βάση (50) και συγκεκριμένα από 51-65 και 14 μαθητές έγραψαν κάτω από την βάση και συγκεκριμένα από 3,5-46.5 (βλ. και παράρτημα). Ο μέσος όρος που προκύπτει από την παραπάνω αξιολόγηση είναι 40,825/100 (41%).

Σχηματικά η επίδοση αποδίδεται με τα παρακάτω διαγράμματα:



Συνολικό συμπέρασμα: Είναι φανερή η έλλειψη καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού στους μαθητές, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών δεν μπόρεσε να γράψει πάνω από την βάση (50) στο τεστ του κριτικού γραμματισμού. Οι μαθητές

δυσκολεύονται να προσεγγίσουν ένα κείμενο ως κοινωνική πρακτική και ως δημιουργία και πρωτότυπη σκέψη. Αντίθετα, μπορούν να απαντήσουν με ευκολία μόνο σε ερωτήσεις που προσεγγίζουν το κείμενο ως γλωσσικό σύστημα και ως επικοινωνία.

Από τα φύλλα παρατήρησης έγινε κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός ακολουθεί πιστά το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, ενδιαφέρεται κυρίως για την αναγνώριση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων.

Τα αποτελέσματα από τα φύλλα παρατήρησης πριν την παρέμβαση είναι τα εξής:

#### ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- Η επιστημονική επάρκεια του εκπαιδευτικού ήταν άριστη. Μπορούσε να απαντήσει άνετα σε όλες τις ερωτήσεις των μαθητών και πολλές φορές τους έδινε περισσότερες πληροφορίες και γνώσεις από ρωτούσε κάποιος.
- Ως προς την προετοιμασία του: ήταν πολύ καλά προετοιμασμένος, μπορούσε να χειριστεί πολύ ικανοποιητικά αυτά που έκανε στους μαθητές.
- Η αξιοποίηση της γνώσης του ήταν άριστη σε σημείο που να μην δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να ενεργήσουν με κριτική σκέψη και τους πρόσφερε την γνώση έτοιμη.
- Δεν υπήρχε αξιοποίηση των γνώσεων των μαθητών σε αρκετό βαθμό. Τους έδινε έτοιμη την γνώση χωρίς να αξιοποιεί τις γνώσεις που κατέχουν οι μαθητές.
- Δεν υπήρχε παρά ελάχιστη αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης μόνο σε ότι αφορούσε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα κυρίως όπως η χρήση επιθέτων.
- Η διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών ήταν ελάχιστη μέχρι ανύπαρκτη. Μόνο σε μια διδασκαλία μέσω μιας εικόνας προκάλεσε το ενδιαφέρον των μαθητών.
- Η ενθάρρυνση είναι πολύ μεγάλη από τον εκπαιδευτικό. Προσπαθεί να τους κάνει να συμμετέχουν μέσα στο μάθημα. Τους ζητάει να απαντούν στο μάθημα. Προέτρεπε τους μαθητές να μιλήσουν, να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, έπεισε με τον τρόπο με τον οποίο τους συμπεριφερόταν ότι μπορεί να

τους ακούσει μέσα από τα δικά τους τα' αυτιά και ότι μπορεί να τους βλέπει μέσα από τα δικά τους μάτια.

- Η συμμετοχικότητα των μαθητών ήταν αρκετά καλή. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν καθώς ο δάσκαλος τους έκανε ερωτήσεις εκτός από αυτούς που σήκωναν χέρι. Κάποια άτομα δεν ήταν τόσο πρόθυμα να συμμετέχουν στο μάθημα τα οποία είναι συγκεκριμένα. Επίσης, όσο αφορά την συμμετοχικότητα τα αγόρια είχαν πιο μεγάλη συμμετοχικότητα και ενεργό ρόλο από τα κορίτσια.
- Η ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό ήταν ελάχιστη. Οι ερωτήσεις που προκαλούν τις σκέψεις των μαθητών ήταν σχεδόν ανύπαρχτες.

#### ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΛΕΚΤΙΚΑ ΚΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

- Δεν υπάρχει διάλογος με τα παιδιά. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας. Κατά τις διδασκαλίες ο δάσκαλος ρωτάει και οι μαθητές απαντάνε (ερωταποκρίσεις).
- Οι ερωτήσεις που αφορούν τα γραμματικά φαινόμενα είναι οι περισσότερες. Ο δάσκαλος εστιάζει πολύ στα γραμματικά φαινόμενα.
- Οι ερωτήσεις που αφορούν τα συντακτικά φαινόμενα είναι ελάχιστες (π.χ. τι είναι ελλειπτικές προτάσεις).
- Οι ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση του λεξιλογίου είναι πολλές. Ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο λεξιλόγιο και σ περίπτωση που κάποιος δε γνωρίζει κάποια λέξη τους βάζει να την σημειώσουν στο τετράδιο για να την μάθουν.
- Οι ερωτήσεις για την λειτουργία γραμματικών και συντακτικών φαινομένων είναι ανύπαρχτες. Το μόνο που ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό είναι η αναγνώριση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων.
- Οι ερωτήσεις που αφορούν την αναγνώριση του ύφους και του είδους του κειμένου είναι ελάχιστες (μια φορά ζήτησε από τους μαθητές τι είδος κειμένου είναι και από πού το καταλαβαίνουν).
- Οι ερωτήσεις που αφορούν το επικοινωνιακό πλαίσιο είναι ελάχιστες. (π.χ. τους ρώτησε που βρίσκονται τα άρθρα).

- Οι ερωτήσεις κατανόησης σχετικά με τον πομπό και τον δέκτη του κειμένου είναι σχετικά πάντα με τον ποιός είναι ο πομπός αλλά δεν κάνει καμία αναφορά στον δέκτη.
- Οι ερωτήσεις που αφορούν το ιδεολογικό περιεχόμενο είναι ανύπαρκτες.
- Οι ερωτήσεις σχετικά με την προθετικότητα του συγγραφέα είναι ελάχιστες.
- Οι ερωτήσεις για την οπτική του συγγραφέα είναι ανύπαρκτες.
- Οι ερωτήσεις που αφορούν τις υφολογικές και κοινωνικές προεκτάσεις των συνταχτικών, μορφολογικών και υφολογικών επιλογών είναι ανύπαρκτες.
- Οι ερωτήσεις που αφορούν την σημειολογική λειτουργία πολυτροπικών κειμένων είναι ελάχιστες (Κυρίως για τις εικόνες που συνοδεύουν τα κείμενα).
- Οι ερωτήσεις για επανάληψη είναι αρκετές και κυρίως αφορούν το λεξιλόγιο.
- Δεν υπάρχει εκμαίευση. Οι ερωτήσεις που έκανε ο εκπαιδευτικός ήταν κλειστού τύπου χωρίς να προσπαθεί να βγάλει από τους μαθητές σκέψεις και γνώσεις.
- Ο εκπαιδευτικός είχε παιδαγωγικό χιούμορ.
- Ο χειρισμός απρόοπτων καταστάσεων ήταν πολύ καλός. Τόνιζε το όνομα του μαθητή που κάνει φασαρία χωρίς να κάνει κάτι άλλο ο εκπαιδευτικός ή το τονίζει ότι ακούγεται και τον ρωτάει αν μιλάει για κάτι σχετικό με το μάθημα.
- Η στάση του δασκάλου είναι πολύ καλή. Η κίνηση του, οι χειρονομίες, οι μορφασμοί ήταν αρκετά προσεγμένα.
- Η εκφραστικότητα του εκπαιδευτικού ήταν μεγάλη. Μόνο από τις εκφράσεις του προσώπου του τους έδινε βοήθεια. Η εκφραστικότητα του δασκάλου γινόταν αισθητή στους μαθητές καθώς με την εκφραστικότητα του τα παιδιά καταλάβαιναν τι ήθελε ο δάσκαλος.
- Η εμφάνιση του εκπαιδευτικού ήταν πολύ καλή. Ο δάσκαλος είχε προσεγμένη εμφάνιση και συμπεριφορά.

#### ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- Όσον αφορά την αφόρμηση δεν υπάρχει. Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει αμέσως με την ορθογραφία και τους ζητάει κατευθείαν να πάνε στο βιβλίο για να κάνουν τις ασκήσεις.

- Η παρουσίαση της νέας γνώσης γίνεται συνήθως από το βιβλίο ή στο πίνακα και την παρουσιάζει ο ίδιος.
- Η προσπέλαση του αντικειμένου ήταν πολύ καλή. Κατάφερε να φέρει κατά το μεγαλύτερο βαθμό εις πέρα τους διδακτικούς στόχους που είχε θέσει στα μαθήματα.
- Όσον αφορά μεθοδικότητα πολύ καλή, καθώς όλα είχαν μια λογική σειρά όπως πραγματευόντουσαν.
- Όσον αφορά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας δεν πραγματοποιείται. Ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί στον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα η διδασκαλία να σταματάει απότομα με το χτύπημα του κουδουνιού.
- Όσο αφορά την αποτελεσματικότητα των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού εκπαιδευτικών δεν είναι μεγάλη. Ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις στους μαθητές, οι οποίες ζητούν μόνο ένα ΝΑΙ ή ΟΧΙ ή να απαντήσουν σε κάτι που τους έχει βάλει να γράψουν.
- Όσον αφορά την παραγωγή γνώσης: ήταν ελάχιστη. Στους μαθητές δόθηκε η ευκαιρία παραγωγής γνώσης μόνο όταν έμαθαν την διαδικασία να γράφουν περιγραφικά κείμενα και αγγελίες.
- Δεν υπήρχε καθόλου αυτενέργεια. Δε δόθηκε από τον εκπαιδευτικό αφορμές για δημιουργικό διάλογο με τους μαθητές ούτε η ευκαιρία να πάρει το μάθημα τις κατευθύνσεις που θα δώσουν οι μαθητές.
- Στην εποπτεία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τον πίνακα και τον χάρτη και βιβλίο. Χρησιμοποιεί το πίνακα για να τους φτιάχνει σχεδιαγράμματα π.χ. τη δομή ενός άρθρου για να διευκολύνει τους μαθητές.
- Υπάρχει μεγάλη εγγύτητα στη ζωή. Τους φέρνει πολλά παραδείγματα από τη ζωή για να τους κάνει πιο εύκολη την γνώση.
- Η βιωματικότητα υπάρχει παρά πολύ. Ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις που συνδέουν το νόημα του κειμένου ή της νέας γνώσης με τη ζωή των μαθητών.
- Διαθεματικότητα δεν υπήρξε καθόλου κατά τις διδασκαλίες του εκπαιδευτικού. Δε υπήρχε συσχέτιση με άλλα μαθήματα.
- Τα περισσότερα παιδιά συμμετείχαν στο μάθημα εκτός από δύο αγοράκια.
- Εξατομίκευση ήταν πολύ καλή. Ο δάσκαλος πήγαινε πάνω από τα κάθε παιδί για να τον βοηθήσει σε τυχόν δυσκολίες.

- Όσον αφορά την έρευνα ο εκπαιδευτικός δεν έκανε κάτι τέτοιο μέσα στην τάξη. Ήταν προσκολλημένος στην παραδοσιακή εργασία.
- Οι εργασίες των μαθητών ήταν όλες ατομικές. Ομαδικές εργασίες δεν υπήρχαν.
- Η συμμετοχή των μαθητών στην ανεύρεση της γνώσης ήταν ελάχιστη μέχρι ανεπαρκής. Αυτό συνέβαινε με κάποιες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Κυρίως όμως η γνώση προσφέρεται στους μαθητές έτοιμη από τον εκπαιδευτικό.

### ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

- Ο εκπαιδευτικός ασχολείται με το πλαίσιο του κειμένου. ( π.χ. τους μίλησε για την χρήση της αγγελίας, πού βρίσκεται κτλ.)
- Ασχολείται με την νοηματική δομή των κειμένων. Εκεί ο εκπαιδευτικός δίνει την μεγαλύτερη βαρύτητα όσο αφορά το νόημα του κείμενου.
- Δε γίνεται καμία αναφορά για το κείμενο ως κοινωνική πράξη από τον εκπαιδευτικό.
- Το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης δεν έγινε ποτέ κατά τις διδασκαλίες

Συμπέρασμα: Μέσα από τα τεστ του κριτικού γραμματισμού που συμπλήρωσαν τα παιδιά, την παρατήρηση του τρόπου διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, καθώς και των απομαγνητοφωνημένων διδασκαλιών έγινε φανερή η πλήρης απουσία κριτικού γραμματισμού.

Γίνεται κατανοητό λοιπόν από όσα αναφέραμε σχετικά την δασκαλοκεντρική μέθοδο και από τα αποτελέσματα των φύλλων παρατήρησης του εκπαιδευτικού ότι στις διδασκαλίες του αναπτύσσεται κυρίως ο αναγνωριστικός γραμματισμός και σε μικρό επίπεδο ο λειτουργικός γραμματισμός καθώς οι ερωτήσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός αφορούν κυρίως την αναγνώριση συντακτικών και γραμματικών φαινομένων. Βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι οι μαθητές να μπορούν να εντοπίζουν τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και να κατανοούν το νόημα των λέξεων. Όσο αφορά τα κείμενα τα αντιμετωπίζει απλά ως νοηματική δομή. Επίσης, η έλλειψη κριτικού γραμματισμού γίνεται ορατή και μέσα από το pre test κριτικού γραμματισμού που συμπλήρωσαν τα παιδιά. Τα παιδιά δεν μπόρεσαν να



ανταπαντήσουν σωστά σε ερωτήσεις κριτικού γραμματισμού ενώ σε ερωτήσεις που αφορούσαν το λεξιλόγιο και γραμματικά φαινόμενα απάντησαν κατά πλειοψηφία σωστά. Ο κριτικός γραμματισμός είναι ανύπαρκτος καθώς τον βασικό ρόλο στην διδασκαλία τον έχει ο εκπαιδευτικός καθώς ακολουθεί την δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας στηρίζεται κυρίως στα γλωσσικά και συντακτικά φαινόμενα, ενδιαφέρεται μόνο για την γλωσσική και νοηματική δομή του κειμένου και προσφέρει έτοιμη την γνώση στα παιδιά.

## **Α΄ ΚΥΚΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ**

### **9.2 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ Α΄ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

Θεωρήσαμε μέσα από τα αποτελέσματα της παρατήρησης στα οποία έγινε εμφανής η μη καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού μέσα από την δασκαλοκεντρική μέθοδο που χρησιμοποιούσε ο εκπαιδευτικός ότι θα ήταν καλό στον πρώτο κύκλο της έρευνας μας να αλλάξουμε τον τρόπο της διδασκαλίας και να πραγματοποιήσουμε τις διδασκαλίες με βάση την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς (βλ θεωρητικό σελ. 40-46).

Ο κριτικός γραμματισμός συνδέεται άμεσα με τη πολυτροπικότητα καθώς ορίζει το κείμενο ως πολυτροπική οντότητα. Έτσι η πολυτροπικότητα αποτελεί αντικείμενο επεξεργασίας και προσέγγισης γιατί είναι ένα έντονο στοιχείο των κειμένων που παράγονται στη σύγχρονη κοινωνία.

Το Παιδαγωγικό Πλαίσιο των διδασκαλιών βασίστηκε στην πρόταση των Πολυγραμματισμών (Multiliteracies), σύμφωνα με την οποία, εκτός από την γλωσσική ανάλυση, γίνονται πραγματολογικές, κοινωνιολογικές και σημειωτικές αναλύσεις, που όλες μαζί συνεισφέρουν στην κατανόηση εικόνων, πινάκων, διαγραμμάτων, σχεδίων κλπ., στοιχείων που υπάρχουν σε ένα σύγχρονο πολυτροπικό κείμενο, όπως είναι το διαφημιστικό κείμενο (Cope & Kalantzis, 2000). Λόγω, όμως, του περιορισμένου χρόνου, περιέλαβε 3 από τα 4 στάδια, δηλαδή την Πλαισιωμένη Πρακτική (Situated Practice), την Ανοιχτή Διδασκαλία (Overt Instruction) και την Κριτική Πλαισίωση (Critical Framing), χωρίς να περιληφθεί η Μετασχηματισμένη Πρακτική (Transformed Practice).

Περιείχε στοιχεία από την Πρακτική μέσω Καταστάσεων, διότι χρησιμοποιήσαμε έντυπες διαφημίσεις ως υλικό (Διαθέσιμα σχέδια νοήματος), που ανήκουν στον κόσμο της εμπειρίας των μαθητών. Ήταν Ανοιχτή Διδασκαλία, διότι ασχολήθηκε με την συστηματική ανάλυση και κατανόηση των διαφημίσεων και των διαδικασιών σχεδιασμού τους και διότι εισήγαγε τους μαθητές, στο μέτρο του δυνατού και λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία τους, σε «μεταγλωσσικούς» όρους σχετικά με την έντυπη διαφήμιση. Ήταν Κριτική, διότι, μέσα από την ανάλυση την διαφήμισης, οι μαθητές αποστασιοποιήθηκαν απ' αυτή και την ερμήνευσαν κριτικά μέσα στο κοινωνικό συγκείμενο που την παρήγαγε. Έγινε συζήτηση για την λειτουργία των πολυτροπικών κειμένων, την επίδραση της διαφήμισης και την σχέση αυτών των ειδών κειμένου με την κοινωνική πραγματικότητα. Εκφράστηκαν οι απόψεις των μαθητών πάνω στις διαφημίσεις και συζητούνται τι υπόρρητα μηνύματα μας περνούν και με ποιο τρόπο ώστε να αγοράσουμε ένα προϊόν.

### **9.2.1 ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Κατά την πρώτη παρέμβαση μας ασχοληθήκαμε με την διαφήμιση και με το θέμα του ρατσισμού σύμφωνα με τους πολυγραμματισμούς και την πολυτροπικότητα. Σκοπός των διδασκαλιών μας ήταν οι μαθητές μας να γνωρίσουν τα μέρη και την λειτουργία της διαφήμισης και να ευαισθητοποιηθούν πάνω στο θέμα του ρατσισμού. Βασικό μας μέλημα ήταν η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού μέσα από δραστηριότητες σχετικές με αυτά τα θέματα.

Συγκεκριμένα οι δραστηριότητες για την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού ήταν οι εξής:

- Συζήτηση πώς λειτουργεί η διαφήμιση και συγκεκριμένα η «μαύρη διαφήμιση». Μέσα από αυτή την δραστηριότητα μας ενδιέφερε οι μαθητές να κατανοήσουν την λειτουργία της διαφήμισης, ποιες είναι οι προθέσεις των δημιουργών της, τι αποσιωπούν και ποιες υπόρρητες παραδοχές προσπαθούν να περάσουν.
- Παρουσίαση των διαφημίσεων και των βασικών χαρακτηριστικών της καθώς και η γνωριμία/επαφή με την ορολογία/μεταγλώσσα των δομικών

χαρακτηριστικών των έντυπων διαφημίσεων (σύνθημα, λογότυπος, εικόνα, πληροφοριακό κείμενο, σύμβολα) όσο και τη μέθοδο ανάλυσης του οπτικού μηνύματος: «*Δ: Λοιπόν έχουμε την πρώτη διαφήμιση. Να δούμε την εικόνα. Καταρχήν τι κάνουμε με τη διαφήμιση; Ξέρετε; Με ποιόν τρόπο η διαφήμιση ενημερώνει και προσπαθεί να πείσει τον καταναλωτή για το προϊόν που διαφημίζει. Ποιά είναι η δουλειά της διαφήμισης γιατί υπάρχουν οι διαφημίσεις και φτιάχνουν πολύ ωραίες διαφημίσεις και παίζουν ηθοποιοί, παίζουν διάφοροι, μουσικές ωραίες!*». Μέσα από αυτήν την δραστηριότητα θέλαμε να καταστήσουμε το μαθητή ικανό να εντοπίζει την πραγματικότητα που δημιουργεί και παρουσιάζει η διαφήμιση και τον τρόπο με το οποίο προσπαθεί να το πετύχει.

- Συζήτηση για τα μειονεκτήματα και το σκοπό της διαφήμισης με στόχο να ακουστούν οι απόψεις των παιδιών και να αναπτυχθεί η κριτική τους σκέψη: «*Δ: Έχετε δει καμιά διαφήμιση που να μιλάει ή να γράφει για τα μειονεκτήματα; Έχει δει κάποιος;*», «*Μ: Λένε μερικά ψέματα για να νομίζουν οι άλλοι ότι είναι πολύ καλό και οι άλλοι να το αγοράζουνε*», «*Μ: Εγώ έχω δει διαφήμιση! Το τσιγάρο! Πού λέει “το τσιγάρο σκοτώνει!”*» Μέσα από αυτήν την συζήτηση θέλαμε να καταστούν τα παιδιά ικανά να αμφισβητήσουν ό,τι προβάλλεται ως φυσικό ή ουδέτερο και να δούνε όλες τις πτυχές του, πράγμα στο οποίο αποσκοπεί άμεσα ο κριτικός γραμματισμός.
- Αντιπαράθεση των παιδιών ανά ομάδες των δύο πάνω στο θέμα της κατανάλωσης γλυκών (θετικά - αρνητικά σημεία): «*Δ: Λέει τρως γλυκά και δε παχαίνεις! Θέλω εδώ την άποψη σας. Είναι αλήθεια αυτό; Ισχύει; Μήπως υπερβάλει, δεν υπερβάλει; Μήπως έπρεπε να πει όσα γλυκά και να φας δε παχαίνεις;*». Μέσα από τις διαλεκτικές αντιπαραθέσεις των μαθητών θέλαμε να καταστούν ικανοί να διατυπώνουν, να εξηγούν και να υπερασπίζονται τις απόψεις τους.
- Συζήτηση για το ρόλο της διαφήμισης όσον αφορά την παραπλάνηση των παιδιών και τις επιπτώσεις στη παχυσαρκία, τον παιδικό διαβήτη και τις ασθένειες των δοντιών των παιδιών. Μέσα από αυτήν την δραστηριότητα προσπαθήσαμε να δείξουμε στα παιδιά τους μηχανισμούς πειθούς που χρησιμοποιεί η διαφήμιση καθώς και να μπορούν να αντιληφθούν τους

τρόπους άσκησης εξουσίας που υλοποιούνται μέσα από την χρήση της γλώσσας.

- Ανάλυση των διαφημίσεων με σκοπό την εξέταση της λειτουργίας των εγκλίσεων στο κείμενο της διαφήμισης (προστακτική και σημεία στίξης) έτσι ώστε να μπορέσουν να εντοπίσουν και να κατανοήσουν την επιλογή των συγκεκριμένων εγκλίσεων και σημείων στίξης και να μπορούν να αντιληφθούν πώς μέσα από την χρήση της γλώσσας μπορεί να ασκηθεί εξουσία.
- Να εντοπίσουν τα παιδιά τι απεικονίζει η εικόνα (βλ. παράρτημα), να μιλήσουν για αυτό και να εντοπίσουν τα συναισθήματα και το κρυφό μήνυμα που προβάλλει η εικόνα: «Δ: Για να δούμε: Πείτε μου στην φωτογραφία αυτή εδώ που έχετε όλοι, τι ακριβώς συμβαίνει εδώ πέρα;», «Μ: Δείχνει ότι είναι ένα καφέ αυγό και ότι τα υπόλοιπα αυγά δε το θέλουν γιατί τα πρόσωπά τους βγάζουν κακία». «Μ: Δείχνει μοναξιά» «Μ: Στεναχώρια» «Μ: Οι δύο είναι οι ρατσιστές». Μέσα από τη συζήτηση θέλαμε τα παιδιά συνειδητοποιήσαν ότι όλα τα «αυγά-άνθρωποι» είναι ίδια εσωτερικά αν και διαφέρουν εξωτερικά. Βασικός μας στόχος ήταν τα παιδιά να σχολιάσουν την σημειολογική λειτουργία της εικόνας και να αναπτύξουν κριτική αντίσταση σε σαφή ή υπονοούμενα νοήματα που συμβάλλουν στην καταπίεση ομάδων, στη διαιώνιση έκφυλων στερεοτύπων, σε διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο, τη διαφορετικότητα κλπ.
- Η επίδειξη φωτογραφίας που απεικόνιζε ένα σύνθημα στο τοίχο. Έγινε η συζήτηση πάνω στις έννοιες του ρατσισμού και του ρατσιστή και έτσι να φανούν και οι δυο οπτικές: «Δ: Ποιοι λέει ότι είναι κατώτεροι από όλους τους ανθρώπους;», «Μ: Οι ρατσιστές», «Δ: Ποιος του θεωρεί τους ρατσιστές;». Προσπαθήσαμε να κάνουμε τους μαθητές να σχολιάσουν την σημειολογική λειτουργία της εικόνας.
- Η επίδειξη φωτογραφίας που απεικόνιζε ένα graffiti με ένα σύνθημα για τον ρατσισμό (βλ. παράρτημα). Ακολούθησε συζήτηση για το θέμα του ρατσισμού και έγινε σύνδεση και με τα μέρη της διαφήμισης (σλόγκαν, χρώματα, κείμενο): «Δ: Τι είναι αυτό στην αφίσα; Τι σας θυμίζει σε σχέση με την διαφήμιση που κάναμε; Πώς λέγεται αυτό το κομματάκι;»

Προσπαθήσαμε να κάνουμε τους μαθητές να σχολιάσουν την σημειολογική λειτουργία της εικόνας και να διαμορφώσουν απόψεις και θέσεις πάνω στο μήνυμα που προβάλλει η εικόνα.

- Η προσέγγιση του κειμένου που είναι από ένα blog στο διαδίκτυο (βλ παράρτημα) στη οποία τα παιδιά έπρεπε να αναλύσουν τη μορφή του κειμένου, να εντοπίσουν τον τίτλο, τον υπότιτλο, το είδος του κειμένου και της γραμματοσειράς και το συγγραφέα καθώς επίσης και την προέλευση του άρθρου: «*Δ: Έχετε δει ένα τέτοιο κείμενο; Τι σας θυμίζει; Τι μέρη είχε το άρθρο που είχαμε κάνει την προηγούμενη φορά σας θυμίζει αυτό; Η μορφή του; Τα γράμματα του τι σας θυμίζουν;*» «*Μ: Είναι στο Ίντερνετ*». Προσπαθήσαμε μέσα από αυτή την δραστηριότητα να γίνουν οι μαθητές ικανοί να σχολιάζουν πολιτισμικές και κοινωνικές προεκτάσεις του τύπου και της οργάνωσης της πληροφορίας.
- Εξετάστηκε η έννοια της ξενοφοβίας και οι επιπτώσεις της καθώς και η σύνδεση με τη καθημερινή ζωή (δράση της Χρυσής Αυγής) μέσα από προσωπικές εμπειρίες των παιδιών: «*Δ: Τι είναι ξενοφοβία; Ποιοι εκδηλώνουν ξενοφοβία;*» «*Δ: Τι προκαλεί ο ρατσισμός;*» «*Δ: Τι κάνουμε με το ρατσισμό; Τι βλέπουμε στα κανάλια με την Χρυσή αυγή που ασχολούνται με αυτό. Πού κυνηγάνε του ξένους, ενώ το πρόβλημα είναι άλλο και αποπροσανατολιζόμαστε*». Προσπαθήσαμε τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα να κατανοούν την επιβολή μιας ιδεολογικά διαμορφωμένης κοινωνικής πραγματικότητας και μπορούν να εντοπίζουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που κρύβει ο λόγος της Χρυσής Αυγής.
- Συζήτηση για το ενδεχόμενο της προσωπικής τους μετανάστευσης και αναλύθηκε ο ορισμός του ρατσισμού, τα είδη του ρατσισμού (κοινωνικός, φυλετικός, εθνικός, θρησκευτικός): «*Δ: Άμα πας στο Σουδάν πώς θα σε αντιμετωπίσουν; Βάλε τον εαυτό σου στην θέση του... πρέπει να σκέφτεστε αυτό το ενδεχόμενο γιατί είναι πολύ πιθανό να πάτε σε μια άλλη χώρα*». Μέσα από αυτή την δραστηριότητα προσπαθήσαμε να διαμορφώσουμε τους μαθητές σε κριτικά υποκείμενα καθώς τους βάλαμε να δούνε το ρατσισμό από μια διαφορετική οπτική.
- Συζήτηση με η οποία ξεκίνησε με την προβολή φωτογραφίας (βλ παράρτημα) που απεικόνιζε τη διαφήμιση της coca cola με τον Αι Βασίλη.

Ακολούθησε συζήτηση για την αφίσα με στόχο την ανάλυση του τρόπου λειτουργίας της διαφήμισης (λογότυπο, χρώμα στολής, σλόγκαν και όνομα προϊόντος, συναισθήματα): «*Δ: Ποια είναι τα βασικά στοιχεία της διαφήμισης; Τι πρέπει να έχει η διαφήμιση; Τι προκαλεί το έντονο χρώμα μιας διαφήμισης;*». Έγινε προσπάθεια διάκρισης του ορθόδοξου Αγίου Βασιλείου από τον καθολικό Αι Βασίλη (σύνδεση με θρησκευτικά): «*Δ: Είναι ο Αι Βασίλης ο δικός μας;*» «*Δ: Από πού προέρχεται;*». Στην ανάλυση του χρώματος της στολής του Αι Βασίλη ζητήθηκε από τα παιδιά να εντοπίσουν το χρώμα και τη σχέση με το απεικονιζόμενο προϊόν (λογότυπο coca cola): «*Δ: Γιατί φοράει κόκκινη στολή;*» «*Μ: Γιατί διαφημίζει την coca cola*». Κατόπιν, αναλύθηκε ο τρόπος λειτουργίας της διαφήμισης και η επίδραση της στη δημιουργία συναισθήματος (κοριτσάκι- αγκαλιά- χαμόγελο). Δόθηκε έμφαση από τον εκπαιδευτικό σε ερωτήσεις κριτικής διερεύνησης: «*Δ: Πως κοιτάει ο Αι Βασίλης το κοριτσάκι; Σου θυμίζει κάτι; Τι ατμόσφαιρα μας γεννάει; « Με τι τον συνδέουν το Αι Βασίλη στην αφίσα;*» «*Γιατί έβαλαν το λογότυπο στα αριστερά;*». Προσπαθήσαμε να καταστήσουμε ικανούς τους μαθητές να σχολιάζουν την σημειολογική λειτουργία της εικόνας σε ένα πολυτροπικό κείμενο καθώς και να μπορέσουν να αντιληφθούν ότι δεν αναπαριστά τη πραγματικότητα με ουδέτερο και αντικειμενικό τρόπο αλλά με μονομερή τρόπο που ευνοεί συγκεκριμένες απόψεις και ιδέες.

- Συζήτηση πάνω στη προβολή αφίσας (βλ. παράρτημα) που απεικόνιζε της διαφήμιση της NOYNOY. Ακολούθησε συζήτηση για την αφίσα με στόχο την ανάλυση του τρόπου λειτουργίας της διαφήμισης (λογότυπο, μωρό που κοιμάται, σλόγκαν και όνομα προϊόντος, θέση ονόματος εταιρείας, συναισθήματα). Στη συζήτηση δόθηκε έμφαση από τον εκπαιδευτικό σε ερωτήσεις κριτικής διερεύνησης με σκοπό την ευαισθητοποίηση των παιδιών πάνω στα «κρυφά» μηνύματα της διαφήμιση και να είναι ικανά να σχολιάσουν την σημειολογική της λειτουργία.
- Συζήτηση πάνω στη προβολή αφίσας που απεικόνιζε της διαφήμιση της NOYNOY. Ακολούθησε συζήτηση για την αφίσα με στόχο την ανάλυση του τρόπου λειτουργίας της διαφήμισης (λογότυπο, μπάλα ποδοσφαίρου, σφυρίχτρα σλόγκαν και όνομα προϊόντος, θέση ονόματος εταιρείας,

συναισθήματα). Στη συζήτηση διερευνήθηκε ο τρόπος σχεδιασμού και δημιουργίας μιας αφίσας διαφήμισης (χρώματα, δομή) καθώς και ο τρόπος επιρροής του αγοραστικού κοινού (παιδιά).

Κατά την διάρκεια της παρέμβασης γινόταν ηχογράφηση, συμπληρώνονταν τα φύλλα παρατήρησης του εκπαιδευτικού και συλλέχτηκαν τα κείμενα που παρήγαγαν τα παιδιά κατά τις δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού (βλ. παράρτημα).

### 9.2.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ

Η ανάλυση των δεδομένων μας (φύλλα παρατήρησης διδασκαλιών, κείμενα μαθητών και οι απομαγνητοφωνήσεις των διδασκαλιών) έγινε με μια ποιοτική ανάλυση με βάση τέσσερις κατηγορίες που προαναφέραμε.

#### 10 Προσέγγιση του κείμενο ως επικοινωνία

Το κείμενο αντιμετωπίζεται αρκετά ως επικοινωνία από τον εκπαιδευτικό και κυρίως εντοπίζουμε τις υποκατηγορίες 11, 12 και 13. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές αντιμετωπίζουν το κείμενο ως επικοινωνία σε μικρό βαθμό. Κυρίως απαντούν σε σχετικές ερωτήσεις του εκπαιδευτικού.

*«Δ: Κάτι άλλο που μπορείτε να προσέξετε στην εικόνα;»*

*«Μ: Μοιάζει με άρθρο.»*

*«Μ: Είχε τίτλο και υπότιτλο»*

#### 11 Έμφαση στις επικοινωνιακές περιστάσεις

Ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη σημασία σε ερωτήσεις που προωθούν την κατάρκτηση των επικοινωνιακών περιστάσεων και πιο συγκεκριμένα σε ερωτήσεις σχετικά με την σχέση του πομπού και των κοινωνικών ρόλων, καθώς και στην

επισήμανση πολυτροπικών στοιχείων. Οι μαθητές μπόρεσαν να απαντήσουν με αρκετή ευκολία όσον αφορά ερωτήσεις σχετικές με τον πομπό των κειμένων και τα πολυτροπικά στοιχεία τους.

*«Δ: Σε ποιον μπορεί να λέει stop;»*

*«Μ: Απευθύνεται στους ρατσιστές.»*

*«Δ: Κάτι άλλο που μπορείτε να προσέξετε στην εικόνα;»*

*«Μ: Είναι αυγά και μισούν το μεσαίο.»*

### **111 Ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης**

Ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη σημασία σε ερωτήσεις σχετικά με την σχέση του πομπού και των κοινωνικών ρόλων. Ιδιαίτερη εντύπωση μας έκανε η αναφορά του εκπαιδευτικού μόνο όσον αφορά τον πομπό και τους κοινωνικούς ρόλους και η παντελής απουσία αναφοράς στον δέκτη. Οι μαθητές απαντούν με ευκολία στις ερωτήσεις που αναφέρονται στον πομπό και στους κοινωνικούς ρόλους των κειμένων.

*«Δ: Ποια είναι η δουλειά της διαφήμισης γιατί υπάρχουν οι διαφημίσεις και φτιάχνουν πολύ ωραίες διαφημίσεις και παίζουν ηθοποιοί, παίζουν διάφοροι, μουσικές ωραίες!»*

*«Δ: Σε ποιον μπορεί να λέει stop;»*

*«Μ: Απευθύνεται στους ρατσιστές.»*

*«Μ: Είναι ενημερωτική»*

*«Μ: Είναι στο Ίντερνετ»*

### **112 Επισήμανση πολυτροπικών στοιχείων**

Υπήρχε έντονη επισήμανση των πολυτροπικών στοιχείων από τον εκπαιδευτικό για να μπορέσει να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να τα εντοπίζουν και έπειτα να παράγουν και αυτοί τα δικά τους πολυτροπικά κείμενα. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό τόσο στον εντοπισμό των πολυτροπικών στοιχείων όσο και στην παραγωγή των δικών τους πολυτροπικών κειμένων.



*«Δ: Λοιπόν έχουμε την πρώτη διαφήμιση. Να δούμε την εικόνα. Καταρχήν τι κάνουμε με τη διαφήμιση; Ξέρετε; Με ποιόν τρόπο η διαφήμιση ενημερώνει και προσπαθεί να πείσει τον καταναλωτή για το προϊόν που διαφημίζει. Ποια είναι η δουλειά της διαφήμισης γιατί υπάρχουν οι διαφημίσεις και φτιάχνουν πολύ ωραίες διαφημίσεις και παίζουν ηθοποιοί, παίζουν διάφοροι, μουσικές ωραίες!»*

Σχολιασμός της αφίσα με στόχο την ανάλυση του τρόπου λειτουργίας της διαφήμισης (λογότυπο, χρώμα στολής, σλόγκαν και όνομα προϊόντος, συναισθήματα): *«Δ: Ποια είναι τα βασικά στοιχεία της διαφήμισης; Τι πρέπει να έχει η διαφήμιση; Τι προκαλεί το έντονο χρώμα μιας διαφήμισης;».*

Η επίδειξη φωτογραφίας (βλ. παράτημα σελ.) που απεικόνιζε ένα σύνθημα στο τοίχο. Έγινε η συζήτηση πάνω στις έννοιες του ρατσισμού και του ρατσιστή ώστε να διακρίνουν και τις δυο οπτικές: *«Δ: Ποιους λέει ότι είναι κατώτεροι από όλους τους ανθρώπους;», «Μ: Οι ρατσιστές», «Πώς του θεωρεί τους ρατσιστές;».*

*«Δ: Όταν βλέπετε μια αφίσα στον δρόμο μεγάλη όπως είναι αυτή και γράφει ο πολιτισμός των ηλιθίων τι είναι αυτό το κομματάκι εκεί που γράφει;»*

*«Δ: Τι είναι αυτό στην αφίσα; Τι σας θυμίζει και σε σχέση με την διαφήμιση που κάναμε; Πώς λέγεται αυτό το κομματάκι;»*

Στην ανάλυση του χρώματος της στολής του Αι Βασίλη ζητήθηκε από τα παιδιά να εντοπίσουν το χρώμα και τη σχέση με το απεικονιζόμενο προϊόν (λογότυπο coca cola): *«Δ: Γιατί φοράει κόκκινη στολή;» «Μ: Γιατί διαφημίζει την coca cola». «Με τι τον συνδέουν το Αι Βασίλη στην αφίσα;» «Γιατί έβαλαν το λογότυπο στα αριστερά;».*

*«Δ: Κάτι άλλο που μπορείτε να προσέξετε στην εικόνα;»*

*«Δ: Όταν βλέπετε μια αφίσα στον δρόμο μεγάλη όπως είναι αυτή και γράφει ο πολιτισμός των ηλιθίων τι είναι αυτό το κομματάκι εκεί που γράφει;... Μ: Το σλόγκαν!»*

*«Μ: Είναι αυγά και μισούν το μεσαίο.»*

*«Μ: Δείχνει ότι είναι ένα καφέ αυγό και ότι τα υπόλοιπα αυγά δε το θέλουν γιατί τα πρόσωπά τους βγάζουν κακία»*

*«Μ: Δείχνει μοναξιά»*

*«Μ: Στεναχώρια»*

*«Μ: Οι δύο είναι οι ρατσιστές.»*

## **12 Ανταπόκριση στις επικοινωνιακές περιστάσεις**

Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί μέσω των ασκήσεων που αφορούν διάφορα κειμενικά είδη να ασκήσει τους μαθητές να μπορούν να ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές περιστάσεις. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό στις επικοινωνιακές περιστάσεις αλλά κυρίως με την βοήθεια του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερα το βλέπουμε στις διαφημίσεις που τους ζητήθηκαν να δημιουργήσουν αλλά και στα υπόλοιπα κείμενα είδη όπως το άρθρο και την επιστολή (βλ. ενδεικτικά στο παράρτημα)

## **13 Διδασκαλία, προσαρμογή του λόγου των μαθητών στα κειμενικά είδη που διδάσκονται**

Ο εκπαιδευτικός τονίζοντας τα μέρη των κειμένων προσπάθησε να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να μπορούν να παράγουν διάφορα είδη κειμένου πολυτροπικά και μονοτροπικά. Αυτό το επιδίωκε και μέσα από τα είδη κειμένων που τους ανέθετε να παράγουν ή στην τάξη ή στο σπίτι.

Οι μαθητές επισήμαναν τα μέρη των κειμένων αφού αρχικά είχε γίνει η παρουσίαση τους από τον εκπαιδευτικό έτσι ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν στα κειμενικά είδη που στην συνέχεια τους ζήτησε να παράγουν.

*« Δ: Μπορείτε να καταλάβετε από την μορφή τι είδος κειμένου είναι;»*

*« Δ: Εσύ τι γράφεις πάνω αριστερά όταν γράφεις ένα γράμμα;»*

*«Δ: Υπάρχει χαιρετισμός; Είναι γράμμα.»*

*«Μ: Μοιάζει με άρθρο.»*

*«Μ: Είχε τίτλο και υπότιτλο»*

*«Μ: Ούτε άρθρο είναι!»*

### **131 Όσον αφορά την παραγωγή λόγου**

Ο εκπαιδευτικός ανέθεσε στους μαθητές δραστηριότητες που περιλάμβαναν παραγωγή διάφορων μορφών λόγου π.χ. διαφήμιση, επιστολή και οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό μέσα από τα κείμενα που παρήγαγαν.

Παραγωγή διαφήμισης στη τάξη και παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου (θετικά- αρνητικά μόδας και θετικά-αρνητικά του ποδοσφαιρικού αθλήματος).

Σύνταξη επιστολής προς εφημερίδα με θέματα δημιουργία καταυλισμού προσφύγων στην περιοχή.

Οι μαθητές παρήγαν κείμενα που αφορούσαν την διαφήμιση, την επιχειρηματολογία (θετικά - αρνητικά μόδας και θετικά και αρνητικά του ποδοσφαιρικού αθλήματος), σύνταξη επιστολή προς εφημερίδα με θέματα δημιουργία καταυλισμού στην περιοχή και την δημιουργία μια αφίσας (βλ. ενδεικτικά στο παράρτημα).

### **132 Όσον αφορά την πρόσληψη λόγου**

Ο εκπαιδευτικός έκανε ερωτήσεις για να μπορέσουν να οι μαθητές να προσλάβουν τις διάφορες μορφές λόγου με ευκολία.

*«Δ: Έχετε δει ένα τέτοιο κείμενο; Τι σας θυμίζει; Τι μέρη είχε το άρθρο που είχαμε κάνει την προηγούμενη φορά; Σας θυμίζει αυτό; Η μορφή του; Τα γράμματα του τι σας θυμίζουν;» «Μ: Είναι στο Ίντερνετ».*

Διερευνήθηκε ο τρόπος σχεδιασμού και δημιουργίας μιας αφίσας διαφήμισης (χρώματα, δομή) καθώς και ο τρόπος επιρροής της στο αγοραστικό κοινό (παιδιά).

## **20 Προσέγγιση του κειμένου ως κοινωνική πρακτική**

Το κείμενο αντιμετωπίζεται σε ελάχιστο βαθμό ως κοινωνική πρακτική τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές. Κυρίως εντοπίζουμε τις υποκατηγορίες 21, 22, 25 και 26.

## **21 Η διάκριση της οπτικής γωνίας του συγγραφέα**

Βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι μέσα από ερωτήσεις που κάνει να μπορέσουν να διακρίνουν την οπτική γωνία του συγγραφέα. Οι μαθητές με ευκολία μπορούσαν να διακρίνουν την οπτική γωνία του συγγραφέα.

Η επίδειξη φωτογραφίας (βλ. παράτημα σελ.) που απεικόνιζε ένα σύνθημα στο τοίχο. Έγινε η συζήτηση πάνω στις έννοιες του ρατσισμού και του ρατσιστή και έτσι να φανούν και οι δυο οπτικές: *«Δ: Ποιους λέει ότι είναι κατώτεροι από όλους τους ανθρώπους;», «Μ: Οι ρατσιστές», «Ποιος του θεωρεί ρατσιστές;».*

*«Μ: Είναι εναντίον του ρατσισμού»*

## **22 Επισήμανση περισσότερων από μια οπτικών γωνιών (απούσες ή παρούσες)**

Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να μην βλέπουν μόνο μια οπτική όπως αυτό παρουσιάζεται αλλά και να μπορούν να αντιληφθούν και

τις απύσους οπτικές που εκφράζονται έμμεσα. Οι μαθητές μπόρεσαν να επισημάνουν περισσότερες από μια οπτικές που παρουσιάζονται μέσα στα κείμενα.

«Δ: Όπως βλέπετε οι διαφημίσεις μας ενημερώνουν. Ένα σκοπός της διαφήμισης είναι να μας ενημερώνει. Μας ενημερώνουν αληθινά και πραγματικά; Τι λέτε; Δε μπορεί να απαντήσει κάποιος σε αυτή την ερώτηση; Βαγγέλη!»

«Δ: Έχετε δει καμιά διαφήμιση που να μιλάει ή να γράφει για τα μειονεκτήματα; Έχει δει κάποιος;»

«Δ: Λέει τρωσ γλυκά και δε παχαίνει; Θέλω εδώ την άποψη σας. Είναι αλήθεια αυτό; Ισχύει; Μήπως υπερβάλει, δεν υπερβάλει; Μήπως έπρεπε να πει όσα γλυκά και να φας δε παχαίνει;»

«Δ: Κατάλαβε κανείς τι λέει το κομμάτι;»

«Μ: Μπορεί αυτό που είναι στην μέση να φωνάζει του άλλου... Δ: Να μια διαφορετική εκδοχή!»

### **23 Αναγνώριση της άρρητης πολλές φορές προθετικότητας του συγγραφέα**

Υπάρχουν αρκετές ερωτήσεις του εκπαιδευτικού όσο αφορά την αναγνώριση της προθετικότητας του συγγραφέα αλλά οι μαθητές με δυσκολία μπόρεσαν να αναγνωρίσουν την άρρητη προθετικότητα.

«Δ: Ποια είναι η πρόθεση του συγγραφέα εδώ;»

«Δ: Γιατί πρέπει ο Γιάννης που κάνει διαφήμιση να πει εγώ δε σας λέω ψέματα, εγώ σας λέω την αλήθεια. Γιατί έφτασε σε αυτό το σημείο; Πώς δικαιολογείται;»

*«Δ: Κατάλαβες γιατί οι διαφημιστές λένε ότι δεν λένε ψέματα. Εγώ το έχω δει και σε άλλη διαφήμιση που λέει εμείς δε σας υποσχόμαστε ψεύτικα πράγματα. Αυτά που σας λέμε είναι αλήθεια»*

*«Δ: Ποιοι είναι οι ισχυροί;»*

*«Μ: Αν το γράψουνε και οι άνθρωποι ακόμα το παίρνουνε όσο βγάζουνε το τσιγάρο δε μπορούνε να τους κάνουν τίποτα γιατί το νομιμοποίησαν.»*

*«Μ: Για να διαφημίζουν γιατί αυτοί έχουν κάτι μαγαζιά για να τα βλέπει ο κόσμος και να πηγαίνουν στο μαγαζί.»*

*«Μ: Και τα τραγουδάκια που βγάζουνε και τα λένε για να τα έχουν οι άνθρωποι στο μυαλό τους.»*

## **25 Σχολιασμό της σημειολογικής λειτουργίας της γλώσσας της εικόνας και του ήχου**

Υπάρχει σχολιασμός της σημειολογικής λειτουργίας της εικόνας τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές.

*Δ: Για να δούμε πείτε μου στην φωτογραφία αυτή εδώ που έχετε όλοι τι ακριβώς συμβαίνει εδώ πέρα;», «Μ: Δείχνει ότι είναι ένα καφέ αυγό και ότι τα υπόλοιπα αυγά δε το θέλουν γιατί τα πρόσωπά τους βγάζουν κακία». «Μ: Δείχνει μοναξιά» «Μ: Στεναχώρια» «Μ: Οι δύο είναι οι ρατσιστές».*

*« Δ: Τι χρώμα έχουν τα περισσότερα;»*

*«Δ: Το αυγουλάκι το διαφορετικό πως είναι το πρόσωπο του; Τι συναισθήματα βγάζει;»*

*«Δ: Κάτι άλλο που μπορείτε να προσέξετε στην εικόνα;»*

*«Δ: Γιατί έχει αυτή την παλάμη ξέρετε;.. Τι μπορεί να σημαίνει;»*

*« Δ: Τι δηλώνει το χέρι;... Μ: Δηλώνει stop!»*

*«Μ: Από τα πρόσωπά τους καταλαβαίνουμε ότι τα υπόλοιπα δε το θέλουνε.»*

*«Μ: Τα πρόσωπά τους βγάζουν κακία.»*

*«Μ: Θυμό.»*

*«Μ: Είναι λυπημένο.»*

*«Μ: Είναι νευριασμένο.»*

*«Μ: Οι ρατσιστές είναι!»*

*«Μ: Δεν έχει πολλά χρώματα!»*

*«Μ: Είναι σαν να τους αγνοεί»*

*«Μ: Είναι μόνο αυτά τα δυο νευριασμένα όχι τα άλλα!»*

*«Μ: Κύριε έτσι δείχνει ότι είναι δυο άνθρωποι μια χώρα και μόλις έρχεται κάποιος άλλος πάνε να τον φάνε.»*

## **26 Διαμόρφωση προσωπικών κρίσεων και απόψεων έναντι των νοημάτων/μηνυμάτων του κειμένου**

Ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις που αφορούν τις προσωπικές θέσεις των μαθητών έναντι των μηνυμάτων του κειμένου. Οι μαθητές εξέφρασαν τις προσωπικές τους απόψεις σε μεγάλο βαθμό.

Συζήτηση για το ενδεχόμενο της προσωπικής τους μετανάστευσης και αναλύθηκε ο ορισμός του ρατσισμού, τα είδη του ρατσισμού (κοινωνικός, φυλετικός, εθνικός, θρησκευτικός)

«Δ: Άμα πας στο Σουδάν πώς θα σας αντιμετωπίσουν; Βάλε τον εαυτό σου στην θέση του... πρέπει να σκέφτεστε αυτό το ενδεχόμενο γιατί είναι πολύ πιθανό να πάτε σε μια άλλη χώρα.»

«Δ: Εσένα πως θα σε αντιμετωπίσουν αν πας σε ξένη χώρα;»

«Μ: Ότι λένε μερικά ψέματα για να πιστεύουν οι άλλοι ότι είναι πολύ καλό και να το αγοράζουν.»

«Μ: Εγώ έχω δει διαφήμιση! Το τσιγάρο! Που λέει το τσιγάρο σκοτώνει!»

« Μ: Γιατί είναι γνήσια σπιτικά.»

«Μ: Ε... γιατί λένε ότι αν φας αυτό το γλυκό δε παχαίνεις ενώ αν φας τα άλλα θα παχύνεις.»

«Μ: Γιατί τα παιδιά τα μικρά πιστεύουν πολύ εύκολα.»

«Μ: Και ότι τους πει η διαφήμιση προσπαθούν να το κάνουν.»

«Μ: Επειδή τους τραβάει την προσοχή!... Η εικόνα!»

«Μ: Δε λέει πάντα την αλήθεια!»

«Μ: Κύριε υπήρχαν παλιά κάποιες διαφημίσεις με σκόνη πλυντηρίου και τώρα βγάζουν άλλες ότι είναι αυτές καλύτερες. Τότε μας έλεγαν ψέματα;»

«Μ: Κύριε διαφημίζουν κάτι σαν σκουπάκι που καθαρίζει τα μικρόβια και αυτά. Λένε ότι είναι καλύτερο από την σκούπα αλλά δεν είναι, Βάζουν εκεί μικροσκόπιο και λένε δεν έχει σκόνη και βάζουν αυτόν τον φακό και δείχνει ότι έχει ακόμα.»

«Μ: Κύριε μας πιάνουν και κορόιδο.»

«Μ: Φταίνε αυτοί και εμείς που το αγοράζουμε.»

«Μ: Όταν το πίνεις πρέπει να προσέχεις γιατί μεθάς. Το αλκοόλ έχει σκοτώσει ανθρώπους.»



*«Μ: Όμως μερικές φορές αν γράψουν στην διαφήμιση κάποιο κακό για το προϊόν εκείνοι θα το πάρουν από περιέργεια, τι είναι την γεύση του.»*

## **27 Επίδραση των γλωσσικών φαινομένων στο ύφος του κειμένου**

Έγινε συζήτηση και ερωτήσεις σχετικά με τα γλωσσικά φαινόμενα όπως οι εγκλίσεις και τα σημεία στίξης επηρεάζουν το ύφος του κειμένου. Συγκεκριμένα έγινε ανάλυση των διαφημίσεων με σκοπό την εξέταση της λειτουργίας των εγκλίσεων στο κείμενο της διαφήμισης (προστακτική και σημεία στίξης) έτσι ώστε να μπορέσουν να εντοπίσουν και να κατανοήσουν την επιλογή των συγκεκριμένων εγκλίσεων και σημείων στίξης. Οι μαθητές μπόρεσαν να απαντήσουν πάνω σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού που αφορούσαν πως οι εγκλίσεις και τα σημεία στίξης επηρεάζουν το ύφος του κειμένου.

*«Δ: Γιατί χρησιμοποιεί προστακτική. Γιατί δεν χρησιμοποιεί οριστική; Που χρησιμοποιείτε η προστακτική; Πες Βασιλική!»*

*«Δ: Όταν προστάζεις τον άλλον. Άρα η διαφήμιση μας προστάζει. Στην ουσία προστάζει- παρακαλεί. Μας προστάζει. Γιατί λέτε διαλέγει έτσι να μας προστάζει η διαφήμιση; Το έχει σκεφτεί κανένας; Γιατί λέει πιείτε, λουστείτε, γευτείτε, μυρίστε, δοκιμάστε, φορέσετε. Γιατί βάζει προστακτική;»*

*«Δ: Τι έγκλιση χρησιμοποιούν οι διαφημίσεις;»*

*«Δ: Αποσιωπητικά. Τι είναι αυτά τα αποσιωπητικά; Γιατί δεν συνεχίζει; Ξέρετε πότε χρησιμοποιούμε τα αποσιωπητικά στη γραμματική; Το κάνατε πέρσι. Φέτος δε το έχουμε ξαναπεί. Το λέει το όνομα τους. Αποσιωπητικά. Με τι έχουν σχέση; Πες Κλίντα!»*

*«Δ: Γιατί χρησιμοποιεί προστακτική. Γιατί δεν χρησιμοποιεί οριστική; Που χρησιμοποιείτε η προστακτική; Πες Βασιλική!...Μ: Όταν τον άλλο τον προστάζουμε.»*

*«Δ: Θαυμαστικό! Γιατί το βάζουν αυτό τι δείχνει το θαυμαστικό; Εντάξει ξέρετε τι δείχνει το θαυμαστικό σε μια πρόταση. Πες Στέλιο!.. Μ: Θαυμασμό για το προϊόν!»*

Έγινε συζήτηση για τον ρόλο της διαφήμισης όσον αφορά την παραπλάνηση των παιδιών και τις επιπτώσεις στη παχυσαρκία, των παιδικό διαβήτη και τις ασθένειες των δοντιών των παιδιών. Μέσα από αυτήν την δραστηριότητα προσπαθήσαμε να δείξουμε στα παιδιά τους μηχανισμούς πειθούς που χρησιμοποιεί η διαφήμιση.

### **30 Προσέγγιση του κειμένου ως αποτύπωση του γλωσσικού συστήματος (γραμματικής, ορθογραφίας, λεξιλογίου, σύνταξης)**

Το κείμενο αντιμετωπίζεται από τον εκπαιδευτικό ελάχιστα ως αποτύπωση γλωσσικού συστήματος (γραμματική, ορθογραφία, συντακτικό). Το ίδιο συμβαίνει και με από τους μαθητές. Κυρίως εντοπίζονται οι υποκατηγορίες 33 και 34.

*«Δ: Το υγιεινό να μου το διορθώσεις.»*

*«Μ: Υπογλυκαιμία!... Είναι αρρώστια κύριε;»*

### **33 Το κείμενο όσον αφορά την ορθογραφία**

Όπου βλέπει ορθογραφικά λάθη ζητάει από τους μαθητές να τα διορθώσουν. Υπήρχαν ελάχιστες ερωτήσεις σχετικά με την ορθογραφία λέξεων.

*«Δ: Το υγιεινό να μου το διορθώσεις.»*

### **34 Το κείμενο όσον αφορά το λεξιλόγιο**

Οι ερωτήσεις που αφορούσαν την κατανόηση του λεξιλογίου είναι αρκετές. Ο εκπαιδευτικός δίνει βαρύτητα στο λεξιλόγιο και σε περίπτωση που κάποιος δε γνωρίζει κάποια λέξη του ζητάει να την σημειώσει στο τετράδιο του.

Οι μαθητές κυρίως έκαναν ερωτήσεις σχετικά με τις λέξεις που δεν γνώριζαν, καθώς και επίσης απαντούσαν σε ερωτήσεις λεξιλογίου που τους κάνει ο εκπαιδευτικός.

«Δ: Τα *cups cakes* εξήγησε, πες τα παιδιά τι είναι επειδή μπορεί να μη τα ξέρουνε».

«Δ: Ξέρει κανείς τι είναι βιολογικά;»

«Δ: Πώς λέγεται αυτό ότι αγαπάει τα ζώα; Όταν είμαστε φίλοι με τα ζώα;»

«Δ: Έτσι το λες εσύ γιατί είναι το φαγητό της μαμάς. Καλό είναι αλλά θα πρέπει να ξέρω και εγώ που θα το διαβάσω τι σημαίνει ζαρωτή!»

«Δ: Απάνθρωπος είναι αυτός που συμπεριφέρεται άσχημα στους άλλους ανθρώπους.»

«Δ: Τι είναι η ξενοφοβία;... Να πούμε τι σημαίνει.»

«Δ: Εργοστάσιο είναι το μέρος που παράγει κάτι π.χ. λάδι»

«Μ: Είναι *cake* στα οποία έχουν βάλει διάφορα υλικά.»

«Μ: Τα έχουν πάρει από δέντρα. Δεν έχουν βάλει φάρμακα.»

«Μ: Υπογλυκαιμία!... Είναι αρρώστια κύριε;»

«Δ: Πως λέγεται αυτό ότι αγαπάει τα ζώα; Όταν είμαστε φίλοι με τα ζώα... Μ: Φιλόζωοι!»

«Μ: Ξενοφοβία δεν είναι όταν έρχεται κάποιος ξένος κοντά σου και εσύ φοβάσαι.»

#### **40 Το κείμενο ως δημιουργία και πρωτότυπη σκέψη**

Το κείμενο αντιμετωπίστηκε αρκετά ως δημιουργία και πρωτότυπη σκέψη τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και τους μαθητές, καθώς ο εκπαιδευτικός τους έδωσε αυτή την δυνατότητα μέσα από τις εργασίες που τους ανέθεσε. Όλες οι υποκατηγορίες καλύφθηκαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Οι μαθητές εξέφρασαν μέσα στα κείμενα τους

πρωτότυπες ιδέες (βλ. ενδεικτικά στο παράρτημα). Επίσης, τα κείμενα τους παρουσιάστηκαν και μέσα στην τάξη.

*«Μ: Να κάνουμε ένα περιοδικό με αυτές τις διαφημίσεις;»*

#### **41 Πρωτότυπες ιδέες στο περιεχόμενο**

Οι εργασίες των μαθητών είχαν πρωτότυπες ιδέες στο περιεχόμενο τους. Ιδιαίτερα οι διαφημίσεις που δημιούργησαν οι μαθητές (βλ. ενδεικτικά στο παράρτημα).

*«Μ: Βάλτε σκόνη μπουγαδεξ της Αβέα. Κάνει τα ρούχα αστραφτερά σαν ήλιο. Μια σκόνη οικολογική. Δώστε ανάσα στο πορτοφόλι σας. Οικολογική δεν ρυπαίνει το περιβάλλον. Καθαρίστε τα ρούχα σας αφαιρώντας και τον πιο δύσκολο λεκέ. Υποαλλεργική για το δέρμα. Νιώστε την ευωδιαστή μυρωδιά του και την απαλότητα που έχουν τα ρούχα σας.»*

*«Μ: All star παπούτσια! Διάλεξε και εσύ το χρώμα που σου ταιριάζει και είσαι μέσα στην μόδα. Με όμορφα σχέδια, χρώματα και μαλακή σόλα.»*

*«Μ: cups cakes ήρδαν για να διασκεδάσετε μαζί τους. Ξεχωριστά cup cakes σας εντυπωσιάσουν από την πρώτη στιγμή που τα βλέπετε. Γευστικά, χωρίς συντηρητικά.»*

*«Μ: Φάτε και θα με θυμηθείτε. Είναι πολύ υγιεινό, θρεπτικό, κάνει πολύ καλό στα παιδιά και τα μεγαλώνει με τις θρεπτικές του αξίες.»*

*«Μ: Αυτές οι δημιουργίες σε κάνουν να μην χορταίνεις. Είναι τόσο γλυκές και αποτελεσματικές. Σου δίνουν δύναμη να τρέχεις μακριά. Αυτά του είδους γλυκίσματα βρίσκονται σε όλα τα super market.»*

*«Μ: Αχώριστοι φίλοι! Ζωόφιλοι ρίξτε μια ματιά σε αυτό το κουταβάκι. Είναι κρίμα να αφήνουμε απροστάτευτης αυτές τις όμορφες φατσούλες γεμάτες χαρά και νάζι. Γι' αυτό ελάτε στην Φιλοζωική Ζοο για να πάρετε ένα από αυτά τα υπέροχα ζωάκια. Είναι καλό να έχουμε ένα για συντροφιά.»*

*«Μ: Χυμός apple power. Μια γουλιά ίσον μια ζωή. Χωρίς συντηρητικά πιείτε τον ολόφρεσκο και καινούργιο χυμό apple power και νιώστε την θετική ενέργεια.»*

*«Μ: Τσικουδιά Κρήτης. Ρακοκάνελο. Το σφακιανό σφηνάκι Κρήτης. Από χερία κρητικά που έχουν λεβεντιά. Δοκιμάστε αυτή την τσικουδιά από τον τόπο που έχει αφήσει ιστορία σε πολλά προϊόντα. Αν δοκιμάσετε θα γευτείτε το κόμμα των Κρητικών... τα καταστήματα μας βρίσκονται 3 στα Χανιά, 1στο Καστέλι, 2 στα Σφακιά και 1 στο Ρέθυμνο, 1στα Ανώγεια, 1 στο Ηράκλειο, 3...»*

*«Μ: Οι πιο άπιαστες πατάτες. Δοκιμάστε και μυρίστε. Δοκιμάστε και μυρίστε τις νέες πατάτες χωρίς φάρμακα από την εταιρία kat. Υπάρχουν παντού.»*

*«Μ: Ναι! Super milk. Με το γάλα αυτό τα παιδιά σας θα γίνουν δυνατά και υγιή και α το λατρέψουν. Εμπιστευτείτε το super milk που είναι [ ...] θα τα βοηθήσει στο ύψος και στην ανάπτυξή τους. Αγοράστε το και θα γίνει ο καθημερινός.»*

*«Μ: Το κρασί θαύμα. Κατασκευάστηκε στο οινοποιείο Ρέθυμνου. Δοκιμάστε και θα εκπλαγείτε. Αυτό το κρασί είναι και οικολογικό αλλά και γευστικό. Το κρασί θαύμα περιέχει σταφύλια πρώτης ποιότητας και είναι το ιδανικό κρασί για να πιεις. Αυτό το κρασί έχει πολύ ωραίο χρώμα.»*

#### **42 Έξυπνες και ποικίλες πολυτροπικές συλλήψεις**

Τα παιδιά παρήγαγαν πολυτροπικά κείμενα όπως είναι οι διαφημιστικές αφίσες (βλ. ενδεικτικά στο παράρτημα)

#### **43 Πρωτότυπα συνθήματα**

Υπήρχαν πρωτότυπα συνθήματα μέσα στις εργασίες των μαθητών.

Χυμός Apple Power (Life) ΜΙΑ ΓΟΥΛΙΑ= ΜΙΑ ΖΩΗ

Το Κρασί «Θαύμα»

Super Milk ΕΤΑΙΡΙΑ ΓΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

Βάλτε σκόνη μπουγαδεξ της Αβέα.  
Σφακιανό σφηνάκι. Από χέρια κρητικά που έχουν λεβεντιά.  
Κρητών μέλι. Για των παιδιών σου το μεγάλωμα να μη σε μέλει...  
Ένα μήλο την ημέρα τον γιατρό τον κάνει πέρα.  
Ψωμί καλό Αγκουσελιανό!  
Φάτε και θα με θυμηθείτε.  
Τρως γλυκά και δε παχαίνεις, τρως γλυκά και δε χορταίνεις  
Αχώριστοι φίλοι!  
Μια γουλιά ίσον μια ζωή.  
Από χέρια κρητικά που έχουν λεβεντιά.  
Δοκιμάστε το και θα εκπλαγείτε

Συμπέρασμα: Γίνεται φανερό από την ανάλυση των δεδομένων των διδασκαλιών ότι το κείμενο αντιμετωπίζεται κυρίως ως δημιουργία και πρωτότυπη σκέψη τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές ενώ ως επικοινωνία αντιμετωπίστηκε κυρίως από τον εκπαιδευτικό. Αντίθετα, το κείμενο αντιμετωπίστηκε ελάχιστα ως γλωσσικό σύστημα και ως κοινωνική πρακτική τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές.

#### **9.2.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ - ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ**

Μετά από το τέλος της πρώτης μας παρέμβαση και τη καταγραφή των αποτελεσμάτων μας έγινε συνάντηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης ώστε να πραγματοποιηθεί ο αναστοχασμός μας πάνω στην πρώτη μας παρέμβαση που είχε βασικό άξονα την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μέσα από την χρήση της πολυτροπικότητας-πολυγραμματισμών.

Μέσα από την διδακτική μας παρέμβαση με την χρήση της πολυτροπικότητας-πολυγραμματισμών έγινε φανερό ότι η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να αντιμετωπίσουν το κείμενο ως επικοινωνία και κοινωνική πρακτική καθώς μπόρεσαν να κατανοήσουν με ευκολία την σημειολογική λειτουργία της εικόνας και να παράγουν εύκολα πολυτροπικά κείμενα όπως διαφημιστικές αφίσες που συνδύαζαν εικόνα και λόγο. Η αποκωδικοποίηση της εικόνας από τους

μαθητές τους έδωσε την δυνατότητα ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού καθώς δημιουργεί κριτικά σκεπτόμενα άτομα και ευαισθητοποιημένα κοινωνικά.

Ο εκπαιδευτικός μπόρεσε να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στην συγκεκριμένη μέθοδο. Ο εκπαιδευτικός έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάλυση του διαφημιστικού κειμένου και την ερμηνεία του τόσο όσον αφορά την εικόνα όσο και το λεκτικό κείμενο και ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που ερμηνεύεται με το οπτικό. Επίσης, μέσα από την χρήση αφισών σχετικές με το φαινόμενο του ρατσισμού προσπάθησε να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να διακρίνουν τις διάφορες οπτικές καθώς και την άρρητη προθετικότητα του και τα κρυφά μηνύματα.

Επίσης, μέσα από τα φύλλα παρατήρησης της διδασκαλίας έγινε φανερό ότι ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να απομακρυνθεί από την προσκόλληση του στα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και να σταθεί πίσω από την σημασία των εικόνων, των κρυφών μηνυμάτων που προωθούν, κάτω από ποιες κοινωνικές περιστάσεις έχουν δημιουργηθεί και κάνει μεγάλη προσπάθεια ώστε να μπορέσει να αλλάξει το είδος των ερωτήσεων και να αναπτύξει διάλογο με τους μαθητές. Έχει μειώσει αρκετά τις ερωτήσεις που αφορούν την αναγνώριση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων αλλά ακόμα δεν δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε ερωτήσεις που αφορούν το επικοινωνιακό πλαίσιο και σε ερωτήσεις κατανόησης σχετικά με τον πομπό και τον δέκτη του κειμένου και ιδιαίτερα όσον αφορά τον δέκτη. Πολλές φορές χρησιμοποιεί ανοιχτές ερωτήσεις που αναπτύσσουν τον κριτικό γραμματισμό και την αυτενέργεια των μαθητών. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός στην συνάντησή μας αναφέρει: *«Είναι φανερό ότι προσπάθησα να περάσουν σε δεύτερη μοίρα τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, η απλή γραμματική που έδινα πολύ περισσότερο χρόνο και σημασία στα προηγούμενα μαθήματα. Τώρα προσπάθησα να δώσω νέες ευκαιρίες στους μαθητές έτσι ώστε να υπάρχει μια στενή σύνδεση μεταξύ γνώσης και δράσης και να αναλάβουν αυτοί τον κύριο λόγο και στην συζήτηση και στον τρόπο που σκέφτονται και στο να εκφραστούν και μέσα από ένα πολυτροπικό κείμενο όπως είναι η αφίσα που αποτελεί μείξη πολλών τρόπων επικοινωνίας».*

Οι εργασίες των μαθητών έδειξαν μια πρόοδο στην κριτική εμπλοκή των παιδιών με το πολυτροπικό διαφημιστικό κείμενο, καλύτερη κατανόηση της δομής του διαφημιστικού μηνύματος, κριτικότερη ανάγνωση και αμφισβήτησή του. Υπήρξαν επίσης ενδείξεις μεταβολής της στάσης των παιδιών προς διαφημιζόμενα προϊόντα, κυρίως τρόφιμα και αναψυκτικά.

Σχετικά με την συμμετοχή των μαθητών στην ανεύρεση της γνώσης, είχαν έναν ικανοποιητικό ενεργό ρόλο. Παρόλα αυτά ο εκπαιδευτικός τους πρόσφερε ακόμα έτοιμη την γνώση χωρίς να τους δίνει δυνατότητες ανακάλυψής της από τους ίδιους και με την μεταξύ τους συνεργασία πάνω σε ομαδικές εργασίες.

Όσον αφορά τα κείμενα ο εκπαιδευτικός αρχίζει να αντιμετωπίζει το κείμενο εκτός από γλωσσικό σύστημα και επικοινωνία και ως κοινωνική πράξη καθώς εκλαμβάνει το κείμενο ως τρόπο διαπραγμάτευσης κοινωνικών σχέσεων και ως δόμηση ταυτοτήτων καθώς μέσα από τις αφίσες που ήταν σχετικές με τον ρατσισμό προσπάθησε καταστήσει τους μαθητές ικανούς να αντιληφθούν τα απόρρητα μηνύματα που προβάλλουν και τις ταυτότητες που δημιουργούν. Παρόλη αυτή του την προσπάθεια ακόμα δε μπόρεσε αυτό να το πραγματοποιήσει σε ικανοποιητικό βαθμό.

Έτσι καταλήξαμε να περάσουμε στον επόμενο κύκλο έρευνας δράσης και να χρησιμοποιήσουμε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας για να δούμε αν θα πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού καθώς σκοπός της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η συμβολή στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών με τις οποίες το άτομο μπορεί να καταστεί κοινωνικά αυτόνομο και ικανό να παρεμβαίνει στις δημοκρατικές διαδικασίες (Ματσαγγούρας, 1998: 526).

Οι επιπτώσεις της ομαδοσυνεργατικής στον γνωστικό τομέα αφορούν την νοητική ανάπτυξη, την γλωσσική ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή μάθηση. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αναπτύσσει τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες καθώς σύμφωνα με τους γνωστικούς ψυχολόγους η ομάδα είναι το κατάλληλο πλαίσιο για να αναπτυχθούν πρότυπα αποτελεσματικών στρατηγικών σκέψης. Επίσης βοηθάει στην γλωσσική ανάπτυξη καθώς μειώνεται ο διδασκαλικός λόγος και αυξάνεται ο λόγος των μαθητών, ο οποίος εξαιτίας της ελευθερίας που δίνεται στους μαθητές βελτιώνεται και ποιοτικά. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία επηρεάζει και την ακαδημαϊκή μάθηση καθώς αυξάνει την μάθηση και τις επιδόσεις λόγω των διαφορετικών απόψεων που έχουν τα μέλη της ομάδας. Σύμφωνα με τον Thelen (1960) οι διαφορετικές απόψεις και ιδέες που εκφράζονται μέσα στην ομάδα αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών, τους δίνει τη δυνατότητα να διατυπώνουν την προτεινόμενη λύση ενός προβλήματος, να εντοπίζουν τις διάφορες πλευρές του προβλήματος και να κάνουν διευκρινίσεις, υποθέσεις, συσχετίσεις και υποθέσεις.



## 9.3 Β΄ ΚΥΚΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

### 9.3.1 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ Β΄ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Όσον αφορά τον προγραμματισμό της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αποφασίσαμε μαζί με τον εκπαιδευτικό ότι:

- Η κάθε ομάδα θα αποτελείται από τέσσερα μέλη και οι ομάδες θα ήταν μεικτές όσον αφορά το φύλο και την δυναμική των μαθητών. Η κάθε ομάδα αποτελούνταν από άτομα με διαφορετικού επιπέδου μαθησιακές ικανότητες για να βοηθηθούν και οι αδύναμοι μαθητές μέσα από τις σχέσεις αλληλοβοήθειας και αλληλοκαθοδήγησης. Σχεδόν όλοι οι θεωρητικοί και ερευνητές του ομαδοσυνεργατικού κινήματος συνιστούν την δημιουργία ανομοιογενών ομάδων για να εξασφαλιστεί το πλαίσιο στήριξης και ενεργού ένταξης των αδύναμων και μειονοτικών μαθητών (Ματσαγγούρας, 2004:89).
- Οι βασικοί διδακτικοί στόχοι μας ήταν: α) να κατανοήσουν την δομή ενός άρθρου και μιας επιστολής, β) να αντιμετωπίσουν τα κείμενα ως επικοινωνία γ) να κατακτήσουν τον τρόπο γραφής τους, γ) να τα αντιμετωπίσουν ως κοινωνική πρακτική και δ) να αποκτήσουν την ικανότητα αξιολόγησης κειμένων.
- Οι κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών που θέλαμε να δημιουργηθούν κατά την διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής ήταν η ομαδικότητα και η συνεργατικότητα για την επίτευξη κοινού στόχου.
- Βασικό υλικό στις ομάδες ήταν το σχολικό βιβλίο, καθώς η ανάθεση κοινού θέματος σε όλες τις ομάδες είναι οικονομικότερο από πλευράς χρόνου διότι όλες οι ομάδες γνωρίζουν το θέμα επεξεργασίας και δεν απαιτείται αλληλοενημέρωση (Ματσαγγούρας, 2004: 150).
- Στην αρχή των διδασκαλιών γινόταν διευκρινίσει στους μαθητές τι θα πρέπει να διεκπεραιώσουν (άρθρο, επιστολή) και πώς θα γίνει η σύνθεση της ομαδικής εργασίας.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα είναι απλά συντονιστικός και όσον αφορά τους ρόλους των μελών της ομάδας ορίστηκαν για κάθε ομάδα ένας συντονιστής, ένας επόπτης, ένας γραμματέας και ένας εισηγητής. Βασική αρχή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η αποκέντρωση της εξουσίας από το

δάσκαλο στην ομάδα, η οποία επιμερίζει την εξουσία της σε όλα τα μέλη της μέσα από συλλογικές αρμοδιότητες και εναλλασσόμενους ρόλους (συντονιστή, φροντιστή, γραμματέα, εμπυχωτή, υπεύθυνου εργασίας και παρατηρητή) (Ματσαγγούρας, 2004: 77-78).

- Διευκρινίστηκε ότι θα αξιολογηθούν με βάση τις ομαδικές εργασίες. Η βαθμολογία θα ήταν ομαδική και γι' αυτό απαιτούνταν η συμμετοχή όλων των μαθητών στις ομάδες.

Ακόμα ο σχεδιασμός της ομαδοσυνεργατικής μας διδασκαλίας βασίστηκε στις πέντε φάσεις διεξαγωγής της όπως τις παρουσιάζει ο Ματσαγγούρας (1998: 518-525). Η πρώτη φάση είναι οι προδιδακτικές ενέργειες και στην οποία οργανώνονται οι ομάδες και η οργάνωση του χώρου. Η δεύτερη φάση είναι η ψυχολογική και γνωσιολογική προετοιμασία. Σε αυτή την φάση γίνεται η γνωστοποίηση των διδακτικών στόχων, ο καθορισμός των αναμενόμενων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς και η γνωστοποίηση των διαδικασιών εργασίας. Η τρίτη φάση είναι η παρουσίαση και επεξεργασία διδακτικού αντικειμένου. Σε αυτήν την φάση πραγματοποιείται η παρουσίαση ή συλλογή δεδομένων για το διδακτικό αντικείμενο, ο καταμερισμός του έργου υποβολής της ομάδας, και η σύνθεση έργου υποδομών. Η τέταρτη φάση είναι η καθοδήγηση της ομαδικής εργασίας και η πέμπτη φάση είναι η αξιολόγηση του έργου. Σε αυτήν την φάση γίνεται αξιολόγηση της ακαδημαϊκής μάθησης και της λειτουργικότητας της ομάδας καθώς και η μεταγνωστική θεώρηση επιλογών (Ματσαγγούρας, 1998: 519).

Εν κατακλείδι η ομαδοσυνεργατική μέθοδο δεν δέχτηκε μόνο θετικές κριτικές αλλά και αρνητικές καθώς πολλοί θέτουν το ερώτημα ότι, αφού ως ενήλικες θα ζήσουμε μέσα σε μια ανταγωνιστική κοινωνία, γιατί θα πρέπει να εκπαιδευτούμε μέσα σε συνεργατικό κλίμα. Ακόμα ένα πρόβλημα που εντοπίζουν σε σχέση με αυτήν την μέθοδο διδασκαλίας είναι το μη επαρκές διδακτικό υλικό καθώς και ο μη επαρκής χρόνος.

### **9.3.2. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Κατά την δεύτερη παρέμβαση, στην οποία εφαρμόσαμε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, ασχοληθήκαμε κυρίως με την παραγωγή άρθρου και επιστολής.

Σκοπός των διδασκαλιών μας ήταν οι μαθητές μας να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον σκοπό, την μορφή και τη δομή του άρθρου και της επιστολής καθώς και να καταστούν ικανοί να δημιουργήσουν αυτά τα είδη κειμένων. Βασικό μας μέλημα ήταν η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού μέσα από δραστηριότητες σχετικές με αυτά τα θέματα.

Συγκεκριμένα οι δραστηριότητες για την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού ήταν οι εξής:

- Ζητήθηκε από τα παιδιά να επιχειρηματολογήσουν πάνω στην αντίθεση για τα πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα του σπιτικού σε αντιπαράθεση με το «γρήγορο» φαγητό. Στη δραστηριότητα τα παιδιά επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και υπήρχε υψηλός βαθμός συμμετοχής. Δόθηκε έμφαση οι μαθητές να διακρίνουν τις διαφορετικές απόψεις, να εμπλακούν σε διαλεκτικές αντιπαραθέσεις μέσα από τις οποίες να διατυπώνουν, να εξηγούν και να υπερασπίζονται τις απόψεις του και στην ικανότητα παραγωγής κειμένου χρήσιμο στο κοινωνικό πλαίσιο.
- Η ανάλυση των άρθρων που είχαν παράγει οι ομάδες (δομή του άρθρου- τίτλος-υπότιτλος-φράση κλειδί-όνομα δημοσιογράφου-όνομα εφημερίδας-ημερομηνία): «*Δ: Μπράβο! Ωραία! Λοιπόν για να δούμε την μορφή του άρθρου. Από μακριά Βαγγελιώ έτσι πώς το βλέπεις; Βλέπεις τον τίτλο;*». Μέσα από την ανάλυση των άρθρων από τους μαθητές προσπαθήσαμε να τους καταστήσουμε ικανούς να εντοπίζουν και να σχολιάζουν κοινωνικές και πολιτισμικές προεκτάσεις του τύπου και της οργάνωσης της πληροφορίας.
- Η ανάλυση της δομής και της μορφής των διαφόρων ειδών επιστολών (επίσημο, ανεπίσημο, φιλικό ύφος) μέσω σχεδιαγραμμάτων στο πίνακα και επεξήγησης από τον εκπαιδευτικό του τρόπου γραφής καθώς και της δομής (θέση και ρόλος των στοιχείων της επιστολής: προσφώνηση, κύριο σώμα κειμένου και χαιρετισμός): «*Δεν πρέπει να είναι αρκετά μεγάλο! Αρκεί να γράψουμε και να έχει νόημα. Να πείτε όλη η ομάδα τις επιθυμίες σας και να περάσουμε στην κ. διευθύντρια κάποια μηνύματα για κάποια πράγματα που μας απασχολούν! Εντάξει; Και φυσικά να είναι σε επίσημο ύφος. Δε μιλάμε σαν να στέλνουμε γράμμα στο φιλαράκι μας. Επειδή ακριβώς είναι η κ. διευθύντρια και είναι επίσημο γράμμα*». Το κείμενο αντιμετωπίστηκε στα

τέσσερα επίπεδα που μας αναφέρει ο κριτικός γραμματισμός: το κείμενο ως πλαισιωμένη δομή δηλαδή να μπορούν να αναγνωρίζουν κάτω από ποια επικοινωνιακά πλαίσια δημιουργείται, το κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή, δηλαδή να κατακτούν το κείμενο, το ειδικό λεξιλόγιο σε σχέση με το κείμενο και το κειμενικό είδος και νοηματική δομή, το κείμενο ως κοινωνική πράξη δηλαδή να αναγνωρίζουν την προθετικότητα του συγγραφέα και τις κοινωνικές προεκτάσεις του τύπου της πληροφορίας του κειμένου και ως αντικείμενο αξιολόγησης μέσω της αποτίμησης της αποτελεσματικότητας του κειμένου σύμφωνα με το επικοινωνιακό πλαίσιο.

Κατά την διάρκεια της παρέμβασης γινόταν ηχογράφηση, συμπληρώνονταν τα φύλλα παρατήρησης διδασκαλιών και συλλέχτηκαν τα κείμενα που παρήγαγαν τα παιδιά κατά τις δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού (βλ. παράρτημα).

### **9.3.3.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ**

Η ανάλυση των δεδομένων μας (φύλλα παρατήρησης διδασκαλιών, κείμενα μαθητών και οι απομαγνητοφωνήσεις των διδασκαλιών) έγινε με ποιοτική ανάλυση με βάση τέσσερις κατηγορίες που προαναφέραμε.

## **10 Προσέγγιση του κειμένου ως επικοινωνία**

Το κείμενο αντιμετωπίζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό ως επικοινωνία τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές. Κυρίως οι μαθητές απαντούν σε σχετικές ερωτήσεις του εκπαιδευτικού για το επικοινωνιακό πλαίσιο και μπορούν εύκολα να εντοπίσουν και να ανταποκριθούν στις επικοινωνιακές περιστάσεις. Οι υποκατηγορίες που συναντάμε είναι οι 11,12 και 13.

*«Δ: Λία πες μου πώς βλέπεις το άρθρο στη σελ. 32. Τι έχει το άρθρο; Τα κομμάτια του; Τι έχει πάνω πάνω;»*

«Μ: Για υπότιτλο.»

«Δ: Μπορούμε να το ορίσουμε και σαν υπότιτλο. Ωραία! Το ένα είναι ο τίτλος, το άλλο είναι υπότιτλος το «Κύριε μας ενοχλείτε». Το τρίτο κομμάτι Εύη»

## 11 Έμφαση στις επικοινωνιακές περιστάσεις

Ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη σημασία σε ερωτήσεις που προωθούν την κατάκτηση των επικοινωνιακών καταστάσεων και πιο συγκεκριμένα σε ερωτήσεις σχετικά με την σχέση του πομπού και των κοινωνικών ρόλων χωρίς όμως να κάνει κάποια αναφορά στον δέκτη. Επίσης, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην παραγωγή διαφορών κειμένων κάτω από διαφορετικές περιστάσεις. Οι μαθητές μπόρεσαν να απαντήσουν με αρκετή ευκολία όσον αφορά ερωτήσεις σχετικά την λειτουργία των κειμένων να εντοπίσουν τον πομπό των κειμένων και πολυτροπικά στοιχεία παρότι ήταν ελάχιστες αυτές οι ερωτήσεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

«Δ: Ωραία! Άρα εδώ πρέπει να γράψετε κάτι έξυπνο μου να τραβήξει την προσοχή. Γράφω εδώ κάτι έξυπνο. Ωραία! Έχουμε εδώ το τίτλο, τον υπότιτλο. Αυτός μπορεί να είναι με μεγάλα γράμματα. Το όνομα του δημοσιογράφου. Έκφραση που θα τραβήξει τη προσοχή, α) παράγραφο, β) παράγραφο και εδώ στο τέλος. Παναγιώτη, τι έχει; Τι γράφεις;»

«Δ: Μπράβο! Με εκτίμηση... Πες Μάρκο πως τελειώνουμε!»

«Μ: Με εκτίμηση ΣΤ'.»

### 111 Ερωτήσεις σχετικά με τον πομπό, τον δέκτη και τους κοινωνικούς ρόλους

Οι ερωτήσεις αυτές δεν είναι αρκετές, καθώς πομποί στα κείμενα που ανέλυσαν ήταν οι ίδιοι οι μαθητές.

«Δ: Ωραία! Άρα εδώ πρέπει να γράψετε κάτι έξυπνο μου να τραβήξει την προσοχή. Γράφω εδώ κάτι έξυπνο. Ωραία! Έχουμε εδώ το τίτλο, τον υπότιτλο. Αυτός μπορεί να είναι με μεγάλα γράμματα. Το όνομα του δημοσιογράφου. Έκφραση που θα τραβήξει τη

προσοχή, α) παράγραφο, β) παράγραφο και εδώ στο τέλος. Παναγιώτη, τι έχει; Τι γράφεις;»

## 12 Ανταπόκριση στις επικοινωνιακές περιστάσεις

Έγινε η ανάλυση της δομής και της μορφής των διαφόρων ειδών επιστολών (επίσημο, ανεπίσημο, φιλικό ύφος) μέσω σχεδιαγραμμάτων στο πίνακα και επεξήγησης από τον εκπαιδευτικό του τρόπου γραφής καθώς και της δομής (θέση και ρόλος των στοιχείων της επιστολής: προσφώνηση, κύριο σώμα κειμένου και χαιρετισμός) με την βοήθεια των μαθητών.

«Δ: Αία πες μου πώς βλέπεις το άρθρο στη σελ. 32. Τι έχει το άρθρο; Τα κομμάτια του; Τι έχει πάνω πάνω;»

«Δ: Δεν πρέπει να είναι αρκετά μεγάλο! Αρκεί να γράψουμε και να έχει νόημα. Να πείτε όλη η ομάδα τις επιθυμίες σας και να περάσουμε στην κ. διευθύντρια κάποια μηνύματα για κάποια πράγματα που μας απασχολούν! Εντάξει; Και φυσικά να είναι σε επίσημο ύφος. Δε μιλάμε σαν να στέλνουμε γράμμα στο φιλαράκι μας. Επειδή ακριβώς είναι η κ. διευθύντρια και είναι επίσημο γράμμα.»

«Δ: Μπράβο! Με εκτίμηση... Πες Μάρκο πως τελειώνουμε!»

«Μ: Με εκτίμηση ΣΤ'.»

«Δ: Με εκτίμηση ΣΤ' Ωραία! Βάλε και το η και στην άκρη τάξη. Με εκτίμηση η ΣΤ' τάξη!»

«Μ: Να αλλάξουμε παράγραφο;»

«Δ: Να αλλάξεις παράγραφο. Μπράβο! Αφού αναφέρεσαι τώρα σε ένα άλλο αντικείμενο. Στα θετικά που μπορεί να έχει το σχολείο. Γιώργο μου μπορείς να κάτσεις κάτω σε παρακαλώ!»

«Δ: Λοιπόν πως τελειώνουμε το γράμμα; Με ποια έκφραση; Μαριάνθη!»

«Μ: Με εκτίμηση η ΣΤ' τάξη.»

*«Δ: Και πως ξεκινάμε το γράμμα προς την κ. διευθύντρια; Στέλιο!»*

*«Μ: Αξιότιμη κ. διευθύντρια..»*

### **13 Διδασκαλία, προσαρμογή του λόγου των μαθητών στα κειμενικά είδη που διδάσκονται**

Ο εκπαιδευτικός τονίζοντας τα μέρη των κειμένων προσπάθησε να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να μπορούν να παράγουν διάφορα είδη κειμένου πολυτροπικά και μονοτροπικά. Αυτό το επιδίωκε και μέσα από τα είδη κειμένων που τους ανέθετε να παράγουν ή στην τάξη ή στο σπίτι. Οι μαθητές προσάρμοσαν τον λόγο τους στα κειμενικά είδη που τους δίδαξε ο εκπαιδευτικός και τα οποία του ζήτησε στην συνέχεια να παράγουν και τα ίδια.

*«Δ: Όταν η συνύπαρξη των ενοίκων στην πολυκατοικία περνάει κρίση. Προσέξτε λίγο. Αν είναι αυτό ο τίτλος αυτό εδώ το «Κύριε μας ενοχλείτε «δεν είναι ακριβώς τίτλος είναι κάτι άλλο. Τι μπορεί να είναι; Είναι μια έκφραση που τι βάζει ο δημοσιογράφος γιατί Μαριάνθη;»*

*«Μ: Για υπότιτλο.»*

*«Δ: Μπορούμε να το ορίσουμε και σαν υπότιτλο. Ωραία! Το ένα είναι ο τίτλος, το άλλο είναι υπότιτλος το «Κύριε μας ενοχλείτε». Το τρίτο κομμάτι Εύη»*

*«Μ: Η περιγραφή. Απλώστε τα ρούχα στην ταράτσα....»*

*«Μ: Ρεπορτάζ.»*

*«Δ: Όνομα δημοσιογράφου. Εντάξει; Ωραία! Μετά θα είναι δυο παράγραφοι. Εσείς θα έχετε δυο παραγράφους. Α) παράγραφος β) παράγραφος. Εδώ μπορείτε να έχετε μια έκφραση μετά το όνομα σας που μπορεί να σας τραβήξει την προσοχή. Όπως έβαλε αυτός. Ποια έκφραση έβαλε που την διάβασε η Εύη πριν. Για ξαναδιάβασε την Εύη.»*

### **131 Όσον αφορά την παραγωγή λόγου**

Παραγωγή κειμένου με την χρήση παραθετικών.

Παραγωγή άρθρου για την σχολική εφημερίδα με θέμα την ηχορύπανση από τον αυτοκινητόδρομο δίπλα στο σχολείο.

Παραγωγή ενός άρθρου πάνω στην αντίθεση για τα πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα του σπιτικού σε αντιπαράθεση με το «γρήγορο» φαγητό.

Σύνταξη επιστολής προς την διευθύντρια του σχολείου με θέμα τη διατύπωση αιτημάτων και παραπόνων των μαθητών (βλ. ενδεικτικά στο παράρτημα)

### **132 Όσον αφορά την πρόσληψη λόγου**

Ο εκπαιδευτικός έκανε ερωτήσεις για να μπορέσουν να οι μαθητές να προσλάβουν τις διάφορες μορφές λόγου με ευκολία. Ερωτήσεις σχετικά με την πρόσληψη του λόγου έκαναν και οι μαθητές.

*« Δ: Ποια είναι τα τμήματα του άρθρου;» «Μ: Τίτλος, υπότιτλος»*

*«Δ: Πρώτα όμως θα δούμε εδώ πέρα στο πίνακα ποια είναι τα βασικά τμήματα του άρθρου».*

*«Δ: Μπράβο! Ωραία! Λοιπόν για να δούμε την μορφή του άρθρου. Από μακριά Βαγγελιώ έτσι πως το βλέπεις; Βλέπεις τον τίτλο;».*

*«Μ: Πως θα γράψουμε άρθρο με αυτό;»*

*«Δ: Δείτε το σαν εικόνα. Ξεκίνησαν και τελείωσαν σωστά με τον τρόπο που πρέπει; Είναι σε επίσημο ύφος; Έχεις Λία κάποια παρατήρηση; Αυτό που άκουσες αν εσύ ήσουν η κ. διευθύντρια έβγαζες νόημα, σου άρεσε έτσι όπως το άκουγες;»*



## **20 Προσέγγιση του κείμενου ως κοινωνική πρακτική**

Το κείμενο αντιμετωπίζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό ως κοινωνική πρακτική τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές. Κυρίως εντοπίζουμε τις υποκατηγορίες 21, 22, 25, 26 και 27.

*«Δ: Μπορεί να υπάρχει διαφορετική άποψη! Υπάρχει;»*

*«Δ: Σε γράμμα που είναι προς επίσημο πρόσωπο και όταν έχει επίσημη μορφή Παναγιώτη καλά είναι να αποφευχθεί, να αποφύγουμε την ζωγραφιά, τις ζωγραφιές πάνω στο γράμμα»*

*«Μ: Αυτό εδώ πέρα! Η καρδούλα!»*

*«Δ: Μπορείτε να πείτε στο τέλος τι προτιμάτε εσείς!»*

*«Δ: Χρησιμοποιούμε πληθυντικό αριθμό και απευθυνόμαστε με β' πρόσωπο γιατί είναι ένα επίσημο γράμμα και όχι ένα γράμμα σε ένα φίλο μας»*

## **21 Η διάκριση της οπτικής γωνίας του συγγραφέα**

Η διάκριση της οπτικής του συγγραφέα έγινε σε ικανοποιητικό βαθμό τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές πάνω στα ίδια τα κείμενα τους που παρουσίασαν μέσα στην τάξη με θέμα τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του γρήγορου φαγητού.

*« Δ: Ποιο θεωρεί ότι είναι το καλύτερο σύμφωνα με αυτόν;»*

*« Μ: Το σπιτικό φαγητό!»*

## **22 Επισήμανση περισσότερων από μια οπτικές γωνίες (απούσες ή παρούσες)**

Υπάρχει η επισήμανση περισσότερων από μια οπτικές του συγγραφέα τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές, οι οποίοι με ευκολία τις εντόπισαν και εξέφρασαν.

*«Δ: Μπορεί να υπάρχει διαφορετική άποψη! Υπάρχει;»*

*«Δ: Έχετε σκεφτεί τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα;»*

*«Δ: Σκεφτείτε πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Καταρχήν ποιο θα υποστηρίξετε; Το σπιτικό ή το γρήγορο;»*

## **25 Σχολιασμό της σημειολογικής λειτουργίας της γλώσσας της εικόνας και του ήχου**

Υπάρχει σχολιασμός της σημειολογικής λειτουργίας της εικόνας τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές σε ελάχιστο βαθμό. Σχολιασμός υπήρξε όσον την χρήση της εικόνας (καρδούλα) στην επιστολή προς την διευθύντρια και αν θα έπρεπε να υπάρχει ή όχι και στην εικόνα του χαρτιού πάνω στο οποίο είχαν γράψει την επιστολή.

*«Δ: Καλά είναι να τα αποφεύγουμε αλλά επειδή είναι επίσημο και έχει κάνει και για να μην το ξαναγράψουνε θα έπρεπε να αποφευχθεί το Blanco τώρα και να για να μην κάνουμε διπλό κόπο. Για να το εμφανίσουμε ή να το στείλουμε κάπου επίσημα κανονικά θα έπρεπε να ξαναγραφτεί. Σωστή η παρατήρηση του Ηλία! Άλλη παρατήρηση στην εμφάνιση Στέλιο;»*

*«Μ: Αυτό εδώ πέρα! Η καρδούλα!»*

*«Δ: Σε γράμμα που είναι προς επίσημο πρόσωπο και όταν έχει επίσημη μορφή Παναγιώτη καλά είναι να αποφευχθεί, να αποφύγουμε την ζωγραφιά, τις ζωγραφιές πάνω στο γράμμα»*

*«Δ: Η πρώτη μας παρατήρηση είναι ότι ο τίτλος του άρθρου να είναι με πιο μεγάλα γράμματα έτσι ώστε να πέφτει το μάτι του αναγνώστη και να του τραβήξει την προσοχή αν θέλει να το διαβάσει ή όχι. Αφού, αν είχε γίνει αυτή η δουλειά θα περνάγαμε στην την έξυπνη φράση».*

«Δ: Για δείτε σαν εικόνα το γραπτό γενικά. Και μπορείτε να το δείτε για να μπορέσετε να συγκρίνετε με αυτό. Ποιες είναι οι διαφορές τους; Έτσι όπως το βλέπετε! Δε βλέπετε; Μπορείτε, νομίζω ότι η εικόνα λέει ορισμένα πράγματα. Για πες Μαρία!»

«Μ: Δε το έχει σχίσει καλά!»

«Δ: Σωστά! Ακόμα και αυτό ότι δεν είναι το φύλο καλά σχισμένο ή ότι θα έπρεπε να έχουμε χρησιμοποιήσει ένα φύλο ντοσιέ ώστε να αποφύγουμε το σχίσσιμο γιατί αν σχιστεί έτσι ή λίγο στραβά η εικόνα του δεν είναι για επίσημο γράμμα για την κ. Διευθύντρια.»

«Δ: Άρα θέλει προσοχή ως εικόνα το χαρτί! Άλλη παρατήρηση Εύη!»

«Μ: Είναι τσαλακωμένο!»

«Δ: Είναι τσαλακωμένο! Μπράβο! Αυτό θα μπορούσε να αποφευχθεί αν περνάμε ένα φύλο ντοσιέ σαν ομάδα κάναμε μια σωστή επιλογή. Άρα πρέπει να προσέχουμε τα πάντα γιατί και η εικόνα μας εφόσον είναι ένα επίσημο γράμμα πρέπει να προσέχουμε και την εικόνα του γραφτού και του χαρτιού. Πες Λίντα!»

«Μ: Δεν είναι ωραία τα γράμματα!»

«Δ: Τα γράμματα ναι!

«Δ: Είναι ο γραφικός χαρακτήρας του ατόμου αρκεί να διαβάζεται το κείμενο και να είναι καθαρογραμμένο.»

«Δ: Μπράβο! Σαν εικόνα και σαν εμφάνιση έχουμε παρατηρήσεις; Είναι καθαρογραμμένο! Μια παρατήρηση κάποιος αν το κοιτάζετε γιατί το βλέπετε λίγο πιο κοντά καμιά παρατήρηση στην εμφάνιση;»

## **26 Διαμόρφωση προσωπικών κρίσεων και απόψεων έναντι των νοημάτων/μηνυμάτων του κειμένου**

Ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις που αφορούν τις προσωπικές θέσεις των μαθητών έναντι των μηνυμάτων του κειμένου και συγκεκριμένα έγινε συζήτηση στην

οποία οι μαθητές εξέφρασαν τις προσωπικές τους απόψεις και εμπειρίες πάνω στο θέμα της υγιεινής διατροφής καθώς σκοπός τη δραστηριότητας ήταν η έμφαση έκφραση των προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών.

*«Δ: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα σπιτικού φαγητού... Μπορείτε να υποστηρίξετε την δική σας θέση που μπορεί να είναι υπέρ του σπιτικού φαγητού ή του γρήγορου φαγητού».*

*«Δ: Μπορείτε να πείτε στο τέλος τι προτιμάτε εσείς!»*

*«Δ: Πείτε μου γιατί σας αρέσει το πρόχειρο φαγητό και πηγαίνετε εκεί και εγώ πολλές φορές πάω στα σουβλατζίδικα.»*

*«Δ: Τι πιστεύετε εσείς και ποιο είναι το καλύτερο και ποιο νίκησε σύμφωνα με αυτά που είπατε. Εντάξει;»*

*«Δ: Μπορείτε να πείτε γιατί σας αρέσει το γρήγορο;»*

*«Μ: Το γρήγορο φαγητό είναι καλύτερο.»*

*«Μ: Αυτά που κάνει η μαμά!»*

*«Μ: Γιατί έρχεται γρήγορα.»*

*«Μ: Γιατί δε το ψήνεις εσύ και στο φέρνουνε!»*

*«Μ: Πιο εύκολο! Πιο ξεκούραστο!»*

## **27 Επίδραση των γλωσσικών φαινομένων στο ύφος του κειμένου**

Έγινε συζήτηση και ερωτήσεις σχετικά με τα γλωσσικά φαινόμενα που επηρεάζουν το ύφος του κειμένου και συγκεκριμένα για με ποιο πρόσωπο και με ποιον αριθμό πρέπει να απευθύνονται σε μια επίσημη επιστολή και πως ένα άρθρο μπορεί να προσελκύσει ένα άτομο να το διαβάσει.

*«Δ: Χρησιμοποιούμε πληθυντικό αριθμό και απευθυνόμαστε με β' πρόσωπο γιατί είναι ένα επίσημο γράμμα και όχι ένα γράμμα σε ένα φίλο μας».*

*«Δε μιλάμε σαν να στέλνουμε γράμμα στο φιλαράκι μας. Επειδή ακριβώς είναι η κ. διευθύντρια και είναι επίσημο γράμμα.»*

*«Μ: Χρησιμοποίησε ενικό.»*

*«Μ: Κύριε μπερδεύτηκα και αντί για κ. διευθύντρια έγραψα κ. Ρούλα.»*

### **30 Προσέγγιση του κείμενο ως αποτύπωση του γλωσσικού συστήματος (γραμματικής, ορθογραφίας, λεξιλογίου, σύνταξης)**

Το κείμενο αντιμετωπίζεται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές σε μικρό βαθμό ως αποτύπωση γλωσσικού συστήματος (γραμματική, ορθογραφία, συντακτικό).

*«Δ: Να γράψετε όλους τους τρόπους σχηματισμού των παραθετικών του επιθέτου.»*

*«Μ: Εάν την Κυριακή έχει καλό καιρό θα φάμε έξω.»*

*«Δ: Προσέξτε την ορθογραφία γιατί τώρα μόλις είδα ένα λάθος που είχατε κάνει.»*

*«Μ: Κύριε τι είναι το μηνιαίο;... Δ: Το μηνιαίο είναι αυτό που δίνεται κάθε μήνα.»*

### **31 Το κείμενο όσον αφορά γραμματικά φαινόμενα**

Ο εκπαιδευτικός έκανε ελάχιστες ερωτήσεις που αφορούσαν τα γραμματικά φαινόμενα καθώς στις διδασκαλίες του στηρίχτηκε κυρίως στην παραγωγή κειμένου. Το μόνο που τους ζήτησε ήταν μια άσκηση με παραθετικά, μια άσκηση σχετική με την συνοπτική προστακτική και μια άσκηση για το αόριστο και οριστικό άρθρο. Οι μαθητές απάντησαν μόνο πάνω στις γραμματικές ασκήσεις που τους ανέθεσε ο εκπαιδευτικός.

*«Δ: Να γράψετε όλους τους τρόπους σχηματισμού των παραθετικών του επιθέτου.»*

«Δ: Μόλις βρείτε 12 παραθετικά στο συγκριτικό βαθμό, μπορείτε να γράψετε την ιστορία».

«Δ: Λοιπόν, στην 7 έχει συμπληρώστε τα κενά με το κατάλληλο τύπο του αορίστου συνοπτικής προστακτικής».

«Δ: Λοιπόν, οριστικό και αόριστο άρθρο. Ξέρει κανείς ποιο είναι το οριστικό άρθρο;»

«Δ: Είναι ο, η το. Αυτά κλίνονται είναι ο του το, οι στο πληθυντικό τους κ.ο.κ.»

«Δ: Αυτό είναι το οριστικό ή το αόριστο;»

«Δ: Ένας , μια, ένα έχουν και αυτά πληθυντικό. Πώς είναι ο πληθυντικός, Στέλιο;»

«Δ: Κάποιοι είναι αόριστη αντωνυμία.»

«Δ: Καταλαβαίνετε πότε χρησιμοποιούμε το αόριστο και το οριστικό άρθρο;»

«Μ: Κύριε μετέφερε δεν είναι;»

«Μ: . Επέστρεψε από το σχολείο και βρήκε το αγαπημένο του φαγητό στο τραπέζι.

«Δ: Συμπληρώστε τα κενά για να σχηματιστούν σύνθετες λέξεις. Του αρέσει το καλό φαγητό. Ποιος είναι αυτό; Μάρκο!...Μ: Ο καλοφαγάς!»

«Μ: Ο, η, το»

«Μ: Ένας, μία ενός.»

«Μ: Κάποιοι;»

«Δ: Δεύτερον το αξιότιμη μπορείς να το δεις... το είχαμε γράψει την άλλη φορά είναι σύνθετη λέξη από το άζια + τιμής. Άρα το τι γράφεται με ι.»

### **32 Το κείμενο όσον αφορά συντακτικά φαινόμενα**

Οι ερωτήσεις που αφορούν τα συντακτικά φαινόμενα είναι ελάχιστες. Έγινε μόνο αναφορά στους υποθετικούς λόγους και ζητήθηκε από τους μαθητές να κάνουν μια άσκηση που αφορούσε την αναγνώριση και την δημιουργία υποθετικών λόγων. Οι μαθητές μπόρεσαν με ευκολία να φέρουν εις πέρας την άσκηση που τους είχε αναθέσει.

*«Δ: Τι είναι η πρόταση αν η φωτιά είναι πολύ δυνατή το φαγητό θα καεί;... Μ: Υποθετική.»*

*«Δ: Δευτερεύουσα υποθετική και έχουμε ένα υποθετικό λόγο»*

*«Μ: Αν η φωτιά είναι πολύ δυνατή το φαγητό θα καεί.»*

*«Δ: Πολύ ωραία. Τι είναι η πρόταση αν η φωτιά είναι πολύ δυνατή το φαγητό θα καεί;»*

*«Μ: Υποθετική.»*

*«Μ: Εάν βρούμε τα κατάλληλα υλικά θα μπορούμε να φτιάξουμε»*

*«Μ: Θα χαλάσεις τα δόντια σου αν τρέφεις συνεχώς με γλυκά.»*

*«Μ: Εάν την Κυριακή έχει καλό καιρό θα φάμε έξω.»*

### **33 Το κείμενο όσον αφορά την ορθογραφία**

Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές δεν έδωσαν ιδιαίτερη σημασία σε θέματα ορθογραφίας. Υπήρχαν ελάχιστες ερωτήσεις και παρατηρήσεις σε θέματα ορθογραφίας.

*«Δ: Επίσης στην ορθογραφία πρέπει να την δείτε γιατί αν το διαβάσει η διευθύντρια και έχει τεράστια ορθογραφικά λάθη, δίνουμε μια κακή εικόνα για το γραπτό και για την ομάδα μας και για την τάξη»*

*«Δ: Προσέξτε την ορθογραφία γιατί τώρα μόλις είδα ένα λάθος που είχατε κάνει.»*

*«Δ: Το όπου ολόκληρο, το να' ναι. Όπου να' ναι. Λείπει το όπου να είναι. Εντάξει;»*

*«Μ: Το ικετεύομε πως γράφετε;»*

*«Μ: Το οπού να' ναι το γράφουμε έτσι κύριε;»*

### **34 Το κείμενο όσον αφορά το λεξιλόγιο**

Οι ερωτήσεις που αφορούσαν την κατανόηση του λεξιλογίου είναι αρκετές. Ο εκπαιδευτικός δίνει βαρύτητα στο λεξιλόγιο και σε περίπτωση που κάποιος δε γνωρίζει κάποια λέξη του ζητάει να την σημειώσει στο τετράδιο του. Επίσης, ασχοληθήκαμε με την παραγωγή σύνθετων λέξεων και με την κυριολεξία και την μεταφορά.

Οι μαθητές κυρίως έκαναν ερωτήσεις σχετικά με τις λέξεις που δεν γνώριζαν, καθώς και επίσης απαντούσαν σε ερωτήσεις λεξιλογίου που τους κάνει ο εκπαιδευτικός.

*« Μ: Κύριε τι είναι το μηνιαίο;... Δ: Το μηνιαίο είναι αυτό που δίνεται κάθε μήνα»*

*«Δ: Την άσκηση 11. Συμπληρώστε τα κενά για να σχηματιστούν σύνθετες λέξεις».*

*«Δ: Λοιπόν άσκηση 10 σελ. 39. Κυριολεξία και μεταφορά».*

*«Μ: Υποχωρώ σε κάτι!»*

*«Δ: Μπράβο! Πως λέγονται αυτά που είναι τα καλά σημεία ενός πράγματος Τόνια;»*

*«Μ: Πλεονεκτήματα.»*



#### **40 Το κείμενο ως δημιουργία και πρωτότυπη σκέψη**

Το κείμενο δεν αντιμετωπίστηκε αρκετά ως δημιουργία πρωτότυπης σκέψης τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές, καθώς ο εκπαιδευτικός δεν τους έδωσε αυτή την δυνατότητα μέσα από τις εργασίες που τους ανέθεσε.

#### **41 Πρωτότυπες ιδέες στο περιεχόμενο**

Οι εργασίες των μαθητών δεν είχαν αρκετά πρωτότυπες ιδέες στο περιεχόμενο τους όσον αφορά την επιστολή προς την διευθύντρια (βλ. ενδεικτικά παράρτημα).

#### **42 Έξυπνες και ποικίλες πολυτροπικές συλλήψεις**

Οι εργασίες που ανατέθηκαν στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό δεν έδωσαν έναυσμα για την παραγωγή πολυτροπικών κείμενων (βλ ενδεικτικά παράρτημα).

#### **43 Πρωτότυπα συνθήματα**

Υπήρχαν πρωτότυπα συνθήματα μέσα στις εργασίες των μαθητών.

*«Γιάννη έφαγες την φασολάδα σου;» Η φράση αυτή ταιριάζει «γάντι» για το υπέροχο σπιτικό φαγητό.»*

*«Είσαι χοντρός και τρως απέξω»*

Συμπέρασμα: Γίνεται φανερό από την ανάλυση των δεδομένων των διδασκαλιών ότι το κείμενο αντιμετωπίζεται κυρίως ως επικοινωνία, κοινωνική πρακτική και δημιουργική και πρωτότυπη σκέψη τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές. Αντίθετα, αντιμετωπίζεται σε μικρό βαθμό όσον αφορά το κείμενο ως γλωσσικό σύστημα τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές.

### 9.3.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ - ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Μετά το τέλος της δεύτερης μας παρέμβαση και την καταγραφή των αποτελεσμάτων μας έγινε συνάντηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης ώστε να πραγματοποιηθεί ο αναστοχασμός μας πάνω στην δεύτερη μας παρέμβαση που είχε σκοπό την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μέσα από την χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας που πραγματοποιήσαμε έγινε φανερό ότι καλλιεργήθηκε ο κριτικός γραμματισμός σε αρκετά μεγάλο βαθμό καθώς δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να έχουν κεντρικό ρόλο στην παραγωγή της γνώσης. Οι μαθητές μέσα στο πλαίσιο των ομάδων μπόρεσαν να αντιμετωπίσουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό το κείμενο ως κοινωνική πρακτική καθώς με τις διαφορετικές απόψεις που εκφράζονται μέσα στις ομάδες τους δόθηκε η δυνατότητα να κάνουν συσχετίσεις, να εντοπίσουν διαφορετικές οπτικές και να κάνουν υποθέσεις. Οι μαθητές ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις που προωθούν την δημιουργία ατόμων που μπορούν να ανταπεξέλθουν στην κοινωνία και να έχουν ενεργό ρόλο.

Επίσης, μέσα από τα φύλλα παρατήρησης διδασκαλίας έγινε φανερό ότι αν και εκπαιδευτικός έχει απομακρυνθεί από την αναγνώριση και την λειτουργία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων που ήταν το βασικό του μέλημα όπως είχε γίνει αντιληπτό στην παρατήρηση μας πριν την έρευνα δράσης όσο και από την πρώτη παρέμβαση μας. Τώρα έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στα κείμενα όχι μόνο ως γλωσσικό σύστημα αλλά και ως κοινωνική πρακτική. Έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στα κρυφά μηνύματα που προωθούν, στον πομπό-δέκτη, προθετικότητα του συγγραφέα και κάτω από ποιες κοινωνικές περιστάσεις έχουν δημιουργηθεί. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός αναφέρει στην 3<sup>η</sup> Συνάντηση μας: *«Ε: Ναι, επειδή άκουσα το θέμα τις επιστολής να είναι κάτι που τους αφορά άμεσα έτσι ώστε να εκφράσουν και δικά τους προσωπικά προβλήματα που είχανε γύρω από το σχολείο και να ζητήσουν από την διευθύντρια να τους βοηθήσει να λυθούν αυτά τα προβλήματα και έτσι θα διατηρούσα και το σκοπό που είχε η επιστολή να είναι γραμμένη σε ένα επίσημο ύφος μια και απευθυνόταν σε ένα πρόσωπο όπως η διευθύντρια αλλά παράλληλα και το θέμα της επιστολής να είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών ώστε να υπάρχει συμμετοχή από όλες τις ομάδες και σίγουρα να περάσει και να το χρησιμοποιήσουν ως ένα μέσο*

για να περάσουν τα αιτήματα, τις σκέψεις τους στην κ. διευθύντρια και νομίζω έτσι βασίστηκα πάνω σε χαρακτηριστικά και είτε μέσα στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής που βοηθούν σε μεγάλη βελτίωση και στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και παράλληλα μέσα από την εμπλοκή των παιδιών μέσα από αυτές τις διαδικασίες θα έχουν μια βελτίωση της εικόνας που έχουν και τα ίδια για τον εαυτό τους». Τα κείμενα χρησιμοποιήθηκαν και ως αντικείμενα αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό με το να βάζει τους ίδιους τους μαθητές να αξιολογούν τα κείμενα τους όσο αφορά την δομή, το νόημα, τη μορφή και το ύφος.

Ακόμα έγινε εμφανή η χρήση από τον εκπαιδευτικό ερωτήσεων που αναπτύσσουν τον κριτικό γραμματισμό και την αυτενέργεια των μαθητών όπως: «Δ: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα σπιτικού φαγητού... Μπορείτε να υποστηρίξετε την δική σας θέση που μπορεί να είναι υπέρ του σπιτικού φαγητού ή του γρήγορου φαγητού», «Γιατί επιλέγετε αυτό;» Το βασικό ρόλο στις διδασκαλίες είχαν οι μαθητές και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν απλά καθοδηγητικός. Μέχρι και αδύναμοι μαθητές που συνήθως δεν συμμετείχαν στα μαθήματα μέσα στις διδασκαλίες με την χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συμμετείχαν ενεργά.

Οι εργασίες των παιδιών έδειξαν ανάπτυξη στην κριτική εμπλοκή των παιδιών στην παραγωγή κειμένου (άρθρου, επιστολής), καλύτερη κατανόηση της δομής των κειμένων και την πιο κριτική ανάγνωση και αμφισβήτησή τους. Είδαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τα κείμενα ως κοινωνική πρακτική όπως έγινε αναφορά στην ανάλυση δεδομένων και ιδιαίτερα στην παραγωγή επιστολής προς την διευθύντρια του σχολείου, στην οποία το κείμενο εκλαμβάνεται ως τόπος διαπραγμάτευσης σχέσεων παρά απλά σαν νόημα και δομή.

Έτσι καταλήξαμε να περάσουμε στον επόμενο κύκλο έρευνας δράσης και να χρησιμοποιήσουμε μια μέθοδο διδασκαλίας η οποία να είναι ακόμα πιο διερευνητική από την ομαδοσυνεργατική. Έτσι αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο project, μια διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας, μια μαθητοκεντρική μέθοδο με την οποία καλλιεργείται όχι μόνο η σκέψη των παιδιών αλλά και δεξιότητες και ηθικές και αισθηματικές ευαισθησίες (Πηγιάκη, 2004:123).

Επίσης, μέσα από την διαδικασία της μεθόδου project οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ανεξάρτητο τρόπο σκέψης και προσεγγίζουν την εργασία δημιουργικά, αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, δημιουργική και κριτική

σκέψη καθώς αναλύουν προβλήματα, αναζητούν μη συμβατικούς πρωτότυπους τρόπους επίλυσης, συζητούν, θέτουν ερωτήματα και εξετάζουν την σχέση ανάμεσα στο αίτιο και το αποτέλεσμα να δράσουν απέναντι σε ένα πρόβλημα το οποίο μπορεί να οδηγήσει και σε μια κοινωνική δράση πέρα από τα πλαίσια του σχολείου.

Ως μέθοδος project μπορούμε να θεωρήσουμε τον τρόπο της «ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν». (Frey, 1998:9).

Η βασική δομή και τα στοιχεία της μεθόδου project είναι σύμφωνα με τον Frey (1998:17) η πρωτοβουλία → ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία → από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης → υλοποίηση όσων έχουν προγραμματιστεί → περάτωση του Project με τρόπους: α) συνειδητός τερματισμός (όταν έχει επιτευχθεί ο σκοπός ή έχει εξαντληθεί ο προκαθορισμένος χρόνος), β) επανασύνδεση με την αρχική πρωτοβουλία, γ) εφαρμογή του Project στην καθημερινή πράξη. Κατά την διάρκεια του Project περιλαμβάνονται διαλείμματα ενημέρωσης και διαλείμματα ανατροφοδότησης.

## **9.4. Γ΄ ΚΥΚΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ**

### **9.4.1 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ Γ΄ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

Όσον αφορά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας σύμφωνα με την μέθοδο project αποφασίσαμε μαζί με τον εκπαιδευτικό ότι:

- Μέσα από την ανάγνωση ενός κειμένου του βιβλίου σχετικά με τα ατυχήματα που συμβαίνουν στο δρόμο να δοθεί στους μαθητές η πρωτοβουλία να επιλέξουν ένα σχετικό θέμα με το οποίο θα ήθελαν να ασχοληθούν. Αφού εκφράστηκαν οι ιδέες των μαθητών αποφασίστηκε από κοινού να ασχοληθούν με το ποδήλατο και συγκεκριμένα να δημιουργήσουν ένα βιβλίο για το ποδήλατο, το οποίο θα το άφηναν στο τέλος στην βιβλιοθήκη του σχολείου. Ο Frey (1998:20) θεωρεί ιδανική την περίπτωση που η πρόταση για το project γίνεται από ένα μέλος της ομάδας (π.χ. μαθητή) που δεν είναι ανώτερο στην ιεραρχία της ομάδας.

- Οι μαθητές να εργαστούν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, ανομοιογενείς μεταξύ τους για να μπορούν να βοηθούνται και οι αδύναμοι μαθητές καθώς από τη δεύτερη παρέμβαση μας στην οποία οι μαθητές εργάστηκαν με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο παρατηρήθηκε ότι οι αδύναμοι μαθητές κατάφεραν να έχουν ενεργή συμμετοχή στο μάθημα. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004:89) συνιστάτε η δημιουργία ανομοιογενών ομάδων για να εξασφαλιστεί το πλαίσιο στήριξης και ενεργού ένταξης των αδύναμων και μειονοτικών μαθητών.
- Τα μέλη κάθε ομάδας να καθορίσουν τους τομείς δράσης τους, δηλαδή πάνω σε τι θέμα θα κινηθούν και στους ρόλους που θα πρέπει να αναλάβουν κατά την πορεία του project.
- Οι μαθητές να εφαρμόσουν στην πράξη το πρόγραμμα που έχει ήδη καταστρωθεί.
- Το υλικό που έπρεπε να συλλέξουν οι μαθητές (φωτογραφίες, άρθρα, εικόνες κτλ.) θα είναι από διάφορες πηγές όπως περιοδικά, διαδίκτυο, εφημερίδες και από τον κοινωνικό περίγυρο. Στην συνέχεια έπρεπε να μελετήσουν και να αναλύσουν το υλικό με βάση τις δραστηριότητες που θα αποφασιστούν σε κάθε ομάδα ώστε στο τέλος να δημιουργήσουν το βιβλίο για το ποδήλατο.
- Να πραγματοποιούνται διαλείμματα ενημέρωσης. Οι δραστηριότητες να διακόπτονται για να σκεφτούν τα μέλη της ομάδας έτσι ώστε να μπορούν να συζητήσουν πάνω σε αυτά που έχουν ήδη κάνει. Τα διαλείμματα είναι σημαντικά για την οργάνωση του project καθώς βοηθούν στην διατήρηση του project σε διαρκή λειτουργία (Frey, 1998:30).
- Τέλος, να γίνει αποτίμηση της όλης δραστηριότητας.

#### **9.4.1 ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΛΟΜΕΝΩΝ**

Κατά την τρίτη παρέμβαση στην οποία εφαρμόσαμε την μέθοδο project ασχοληθήκαμε κυρίως με την παραγωγή άρθρου και επιστολής. Σκοπός των διδασκαλιών μας ήταν οι μαθητές να κατακτήσουν τη γνώση μέσα από την

ανακάλυψη και την διερεύνηση των πηγών πληροφόρησης (ίντερνετ, έντυπος τύπος, Μ.Μ.Ε) και να μπορέσουν να παράγουν δημιουργικά πολυτροπικά και μη κείμενα (αφίσα, επιστολή) και να δημιουργήσουν ένα βιβλίο. Βασικό μας μέλημα ήταν η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού μέσα από δραστηριότητες σχετικές με αυτά τα θέματα.

Συγκεκριμένα οι δραστηριότητες για την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού ήταν οι εξής:

- Έγινε η διανομή από τον εκπαιδευτικό άρθρου και φωτογραφίας που δημοσιεύτηκε στο διαδίκτυο που περιέγραφε ένα ατύχημα με ποδήλατο με σκοπό τη διέγερση του ενδιαφέροντος για το θέμα της ασφαλούς οδήγησης με το ποδήλατο. Έγινε πολύπλευρη επεξεργασία του κειμένου (προέλευση, ύφος, θέμα, δομή, κατανόηση του κειμένου) Το κείμενο αντιμετωπίστηκε και ως κοινωνική πρακτική καθώς εξετάστηκαν ο σκοπός του κειμένου και τα κίνητρα του συγγραφέα.
- Ακολούθησε η συζήτηση όσο αφορά το ατύχημα που περιέγραφε το παραπάνω κείμενο. Μέσα από τη συζήτηση τα παιδιά διατύπωσαν τα αισθήματα (οργή, θυμός) και τις σκέψεις τους καθώς και τους κανόνες σωστής οδηγητικής συμπεριφοράς του ποδηλατιστή (επίτευξη της ανακάλυψης της γνώσης). Επίσης, ζητήθηκε από τα παιδιά να αναλογιστούν την ηθική ενός μάρτυρα του ατυχήματος καθώς και την υποθετική τους εμπλοκή σε ένα ατύχημα με ποδήλατο (προσωπική ευθύνη οδηγού που προκάλεσε το ατύχημα). Προσπαθήσαμε να ενθαρρύνουμε τα παιδιά στις πολλαπλές αναγνώσεις του κειμένου και στην αντιμετώπιση του κειμένου από διάφορες οπτικές.
- Η δημιουργία ενός βιβλίου με τίτλο «Το βιβλίο του ποδηλάτη» από τους ίδιους τους μαθητές. Έγινε συζήτηση και τα παιδιά διατύπωσαν προτάσεις για τους τρόπους και τις πηγές εύρεσης του υλικού. Τονίστηκε από τον εκπαιδευτικό η σημασία της συνεργασίας ανάμεσα στις ομάδες (διαχείριση υλικού). Μέσω της συζήτησης επιτεύχθηκε ο στόχος της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των παιδιών (επεξεργασία υλικού). Διερευνήθηκε το θέμα της ασφαλούς οδήγησης μέσω του διαλόγου και τις αφήγησης προσωπικών εμπειριών. Τέλος, αναπτύχθηκαν οι δεξιότητες διαλόγου και προσωπικής έκφρασης των μαθητών.

- Συζήτηση με θέμα τα θετικά και τα αρνητικά της χρήσης του ποδηλάτου. Τα παιδιά ανέφεραν και παραδείγματα προσωπικών εμπειριών. Προσπαθήσαμε τα παιδιά να εμπλακούν σε διαλεκτικές αντιπαραθέσεις μέσα από τις οποίες αποτυπώνουν, διατυπώνουν και εξηγούν τις απόψεις τους καθώς αντιμετωπίζουν πολύπλευρα ένα θέμα.
- Με την συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών έγινε η διερεύνηση και η επεξεργασία του υλικού που είχαν φέρει οι μαθητές. Σκοπός της δραστηριότητας ήταν η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η ανακάλυψη της γνώσης μέσα από την επιλογή του κατάλληλου υλικού για την επίτευξη του σκοπού του project.
- Η διανομή φωτογραφιών με διαφορετικούς τύπους ποδηλάτων με σκοπό την αφύπνιση του ενδιαφέροντος των παιδιών, πάνω στις οποίες έγινε σχολιασμός και συζήτηση (διαφορές- ομοιότητες, πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα κάθε τύπου).
- Η ανάγνωση από τους ίδιους τους μαθητές διαφόρων άρθρων που είχαν φέρει οι ίδιοι με θέμα ατυχήματα με ποδήλατο. Ακολούθησε συζήτηση για τα αίτια και της συνέπειες των ατυχημάτων με ποδήλατο με σκοπό την δημιουργία της «οδηγικής» συνείδησης στα παιδιά. Προσπαθήσαμε να μέσα από τα κείμενα να εξετάσουν τους σκοπούς των κειμένων και τα κίνητρα των συγγραφέων καθώς ενθαρρύνονται και οι πολλαπλές αναγνώσεις. Επιπλέον όφελος της δραστηριότητας ήταν η ανάπτυξη της αυτενέργειας των παιδιών
- Η ανάλυση της μορφής (εξώφυλλο, τίτλος, οπισθόφυλλο, βιβλιοδεσία, αριθμός σελίδων) δομής (εισαγωγή- κεφάλαια- περίληψη), περιεχομένου (θέμα) και του επικοινωνιακού πλαισίου (πομπός- δέκτη) του βιβλίου που θα δημιουργούσαμε ως αποτέλεσμα του project. Προσπαθήσαμε οι μαθητές να κατανοήσουν την δομή, το νόημα και το επικοινωνιακό πλαίσιο πάνω στο οποίο θα στηρίζεται το βιβλίο. Τα παιδιά σκέφτηκαν και εξέφρασαν τις ιδέες τους για τον τίτλο, υπότιτλο και για την εικόνα του εξωφύλλου (ανάπτυξη φαντασίας, δημιουργικότητας και καλλιτεχνικής έκφρασης. Τονίστηκε η σημασία και ο ρόλος της περίληψης ενός βιβλίου και με αφορμή αυτό έγινε αναφορά στη πρότερη γνώση (τεχνική συγγραφής- περιεχόμενο-δομή μιας περίληψης). Το κείμενο

αντιμετωπίστηκε ως πλαισιωμένη γλωσσική και νοηματική δομή, ως κοινωνική πράξη, ως αντικείμενο αξιολόγησης και αντικείμενο δημιουργίας πρωτότυπης σκέψης.

- Η παρουσίαση των ομαδικών εργασιών με θέμα τις προτάσεις των μαθητών για τον τίτλο, υπότιτλο, περιεχόμενο περίληψης, και εικόνας εξώφυλλου και ακολούθησε η διατύπωση των παρατηρήσεων και της προσωπικής γνώμης των μαθητών πάνω στις προτάσεις των συμμαθητών τους με σκοπό την ανάπτυξη τις δεξιότητας παρουσίασης εργασίας, συγγραφής περίληψης, του διαλόγου, της επιχειρηματολογίας και της διατύπωσης κριτικής: «Δ: Πάμε στην επόμενη ομάδα. Όνομα ομάδας; Μ: *Genius four!* Δ: Ωραία! Τίτλος; Μ: *Πάτα πετάλι και τράβα φρένο.* Δ: Υπότιτλος; Μ: *Το κομμάτι της ζωής μας και της μεταφορά!* Δ: Ωραία! Μ: *Περίληψη. Το βιβλίο μας θα περιέχει ζωγραφιές και εικόνες με ποδήλατα, φωτογραφίες με ατυχήματα, περιπτώσεις ατυχημάτων και την περιγραφή του. Είδη ποδηλάτων παλιά και σύγχρονης εποχής, Ποδηλατικοί αγώνες από τους Ολυμπιακούς αγώνες, φωτογραφίες διάσημων ποδηλάτων, μια συνέντευξη ενός διάσημου ποδηλάτη, μάρκες ποδηλάτων και ο απαραίτητος εξοπλισμός για να παροτρύνουμε και τους άλλους ποδηλάτες να φοράνε αυτόν τον εξοπλισμό για ασφάλεια, σήματα οδικής κυκλοφορία που πρέπει να προσέχουμε στο δρόμο, έξυπνα σλόγκαν και μαντινάδες, ένα μικρό κόμικς και ένα τραγούδι ενός ποδηλάτη... για το εξώφυλλο προτείνουμε να δείχνει ένα ποδηλάτη μαζί με το ποδήλατο του πάνω στη γη».*
- Η δημιουργία και παραγωγή μαντινάδων από τα ίδια τα παιδιά: «Δ: Η πρώτη δουλεία που θα έχετε είναι να βρείτε μαντινάδες σχετικά με το ποδήλατο έτσι ώστε να μπορέσουμε να επιλέξουμε μερικές» Έγινε ανάλυση της δομής και της μορφής (ομοιοκαταληξία, στίχοι, ύφος) της μαντινάδας ως λογοτεχνικού κειμένου με σκοπό την ανάπτυξη της συνεργασίας, έμπνευσης, φαντασίας, καλλιτεχνικής έκφρασης και της δημιουργικότητας των παιδιών καθώς και της σύνδεσης της γνώσης με την πραγματική ζωή (τοπική παράδοση).
- Η συγγραφή επιστολής από τους μαθητές προς τον Δήμαρχο με την διατύπωση του αιτήματος της επέκτασης του ποδηλατοδρόμου στα προάστια του Ρεθύμνου με σκοπό την ανάπτυξη της συγγραφικής



ικανότητας και του λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού. Μπορούμε να εντάξουμε την δραστηριότητα αυτή στην ανάληψη κοινωνικής δράσης καθώς εξέφρασαν τις απόψεις τους και το αίτημα τους μέσω των επιστολών τους στην τοπική εξουσία.

- Ανάλυση και συζήτηση της μορφής και της δομής καθώς και των βασικών στοιχείων της αφίσας (τίτλος, υπότιτλος, σλόγκαν, χρώματα) και του κόμικς (διάλογοι, σκίτσα, χρώματα): *«Δ: Στην αφίσα θέλουμε το θέμα, την ιδέα σας, που θα έχει σχέση με το ποδήλατο, μπορεί να είναι μια ιδέα για ένα ατύχημα ενός ποδηλάτη, μετά θα είναι ο τίτλος με μεγάλα γράμματα πάνω, μετά θα είναι η ζωγραφιά σας και εδώ πέρα θα κοιτάζετε να έχει και χρώματα για να τραβήξει την προσοχή όπως κάναμε και με την διαφήμιση. Ωραία! Επίσης μπορείτε να βάλετε και ένα σλόγκαν όπως είχατε βάλει και στο άλλο που κάναμε στην άλλη δραστηριότητα»*. Προσπαθήσαμε να τους καταστήσουμε ικανούς να σχολιάζουν την σημειολογική λειτουργία της εικόνας.
- Η παραγωγή αφίσας και κόμικς από τις ομάδες εργασίας των παιδιών με σκοπό την ανάπτυξη της συνεργασίας, έμπνευσης, φαντασίας, καλλιτεχνικής έκφρασης και της δημιουργικότητας των παιδιών καθώς και της σύνδεσης της γνώσης με την πραγματική ζωή και των ενδιαφερόντων των παιδιών. Δόθηκε έμφαση στην διερεύνηση της δημιουργικότητας και της πρωτοτυπίας των μαθητών μέσω της εμπλοκής τους κειμενικές πρακτικές, η οποία είναι βασική αρχή της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Επιπλέον όφελος που προέκυψε από τη δραστηριότητα ήταν η ανάπτυξη της δεξιότητας του διαλόγου και της επιχειρηματολογίας καθώς και η κατανόηση και η χρήση της τεχνικής της ιδεοθύελλας από τα ίδια τα παιδιά χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (ανακάλυψη γνώσης).
- Η συγγραφή εργασιών από τις ομάδες των μαθητών με θέμα τα αρνητικά-θετικά της εφαρμογής του τρόπου εργασίας του project με σκοπό την ανάπτυξη της αναστοχαστικής και αυτοκριτικής ικανότητας των μαθητών. Επίσης, επιπλέον όφελος ήταν η ανάπτυξη του διαλόγου ανάμεσα στα παιδιά με θέμα την διατύπωση των διαφωνιών και των παραπόνων που είχαν αναπτυχθεί εξαιτίας του τρόπου εργασίας του project.

## 9.4.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ

Η ανάλυση των δεδομένων μας (φύλλα παρατήρησης διδασκαλιών, κείμενα μαθητών και οι απομαγνητοφωνήσεις των διδασκαλιών) έγινε με ποιοτική ανάλυση με βάση τις τέσσερις κατηγορίες που προαναφέραμε.

### 10 Το κείμενο ως επικοινωνία

Το κείμενο αντιμετωπίζεται σε μεγάλο βαθμό ως επικοινωνία τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές. Κυρίως απαντούν σε σχετικές ερωτήσεις του εκπαιδευτικού για το επικοινωνιακό πλαίσιο και μπορούν εύκολα να εντοπίσουν και να ανταποκριθούν στις επικοινωνιακές περιστάσεις. Οι υποκατηγορίες που κυρίως εντοπίζουμε είναι οι 11, 12 και 13.

*«Δ: Σε ποιους απευθύνεται ο συγγραφέας;»*

*«Μ: Κύριε όταν πούμε αξιότιμε κύριε δήμαρχε ο λόγος που σας γράφουμε...»*

*«Δ: Ναι, είναι ένα σλόγκαν αλλά συνήθως το σλόγκαν έχει και ομοιοκαταληξία.»*

### 11 Κατάκτηση των επικοινωνιακών καταστάσεων

Ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη σημασία σε ερωτήσεις που αφορούν την σχέση του πομπού, του δέκτη και των κοινωνικών ρόλων. Επίσης, έγινε μεγάλη επισήμανση των πολυτροπικών στοιχείων από τον εκπαιδευτικό για να μπορέσει να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να μπορούν να τα εντοπίζουν και έπειτα να παράγουν και αυτοί τα δικά τους πολυτροπικά κείμενα. Συγκεκριμένα έγινε ανάλυση και συζήτηση της μορφής και της δομής καθώς και των βασικών στοιχείων της αφίσας (τίτλος, υπότιτλος, σλόγκαν, χρώματα) και του κόμικς (διάλογοι, σκίτσα,

χρώματα). Οι μαθητές μπόρεσαν να απαντήσουν με αρκετή ευκολία όσον αφορά ερωτήσεις σχετικές με τον πομπό των κειμένων και τα πολυτροπικά στοιχεία τους.

*«Δ: Κάποια φωτογραφία με ατύχημα αλλά να μην είναι με πολλά αίματα και τρομάζουν τα παιδιά! Κάποια ποιο όπως αυτές που έχετε φέρει. Τι άλλο μπορείτε να βάλετε σε αυτά εκεί πάνω που θα βάλουμε τους πάγκους για να γίνει η έκθεση; Πες Ελισάβετ!»*

*«Δ: Λοιπόν το διαβάζω κοιτάζτε μέσα. Πρώτα δείτε την φωτογραφία. Τι βλέπετε;»*

*«Μ: Ένα ποδήλατο.»*

*«Μ: Η ρόδα του έχει στραβώσει.»*

*«Δ: Σε ποιους απευθύνεται ο συγγραφέας;»*

### **111 Ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης**

Ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη σημασία σε ερωτήσεις σχετικά με την σχέση του πομπού, του δέκτη και των κοινωνικών ρόλων. Οι μαθητές απαντούν με ευκολία στις ερωτήσεις που αναφέρονται στον πομπό και στους κοινωνικούς ρόλους των κειμένων.

*«Δ: Σε ποιους απευθύνεται ο συγγραφέας;»*

*«Μ: Που το ξέρουνε αυτοί; Έχουν αποδείξεις για τον άνθρωπο;»*

### **112 Επισήμανση πολυτροπικών στοιχείων**

Υπήρχε μεγάλη επισήμανση των πολυτροπικών στοιχείων από τον εκπαιδευτικό για να μπορέσει να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να τα εντοπίζουν και έπειτα να

παράγουν και αυτοί τα δικά τους πολυτροπικά κείμενα. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό τόσο στον εντοπισμό των πολυτροπικών στοιχείων όσο και στην παραγωγή των δικών τους πολυτροπικών κειμένων.

«Δ: Στην αφίσα θέλουμε το θέμα, την ιδέα σας, που θα έχει σχέση με το ποδήλατο, μπορεί να είναι μια ιδέα για ένα ατύχημα ενός ποδηλάτη, μετά θα είναι ο τίτλος με μεγάλα γράμματα πάνω, μετά θα είναι η ζωγραφιά σας και εδώ πέρα θα κοιτάξετε να έχει και χρώματα για να τραβήξει την προσοχή όπως κάναμε και με την διαφήμιση. Ωραία! Επίσης μπορείτε να βάλετε και ένα σλόγκαν όπως είχατε βάλει και στο άλλο που κάναμε στην άλλη δραστηριότητα».

«Δ: Κάποια φωτογραφία με ατύχημα αλλά να μην είναι με πολλά αίματα και τρομάζουν τα παιδιά! Κάποια ποιο όπως αυτές που έχετε φέρει. Τι άλλο μπορείτε να βάλετε σε αυτά εκεί πάνω που θα βάλουμε τους πάγκους για να γίνει η έκθεση; Πες Ελισάβετ!»

«Δ: Λοιπόν ακούστε λίγο γιατί βλέπω ότι έχετε ξεχάσει στο τι θα βάλουμε στο εξώφυλλο. Μη ξεχάσετε τι θέλετε να δείχνει το εξώφυλλο.»

«Δ: Όλα αυτά στο εξώφυλλο θα είναι πολύ φορτωμένο πολύ. Θέλουμε να είναι κάτι που θα τραβάει το μάτι και το εξώφυλλο. Το βιβλίο να είναι κάτι που θα το δει ο άλλος και να του τραβήξει το ενδιαφέρον.»

«Δ: Αυτό το ποδήλατο έτσι όπως το βλέπετε ο αναβάτης τι να ήταν παιδί, μεγάλος, μικρός λέτε να χτύπησε;»

«Δ: Λοιπόν το διαβάζω κοιτάζτε μέσα. Πρώτα δείτε την φωτογραφία. Τι βλέπετε;»

«Μ: Ένα ποδήλατο.»

«Μ: Η ρόδα του έχει στραβώσει.»

«Μ: Κάποια φωτογραφία από ατύχημα!»

*«Μ: Σήματα!»*

*«Μ: Μπορούμε να βάλουμε και εικόνες με ποδηλάτες.»*

## **12 Ανταπόκριση στις επικοινωνιακές περιστάσεις**

Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί μέσω των ασκήσεων που αφορούν διάφορα κειμενικά είδη να ασκήσει τους μαθητές να μπορούν να ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές περιστάσεις. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό στις επικοινωνιακές περιστάσεις δημιουργώντας κατάλληλες αφίσες και κόμικς σχετικά με το ΚΟΚ και το ποδήλατο (βλ. ενδεικτικά παράρτημα) καθώς και την επιστολή προς τον Δήμαρχο.

*«Μ: Κύριε όταν πούμε αξιότιμε κύριε δήμαρχε ο λόγος που σας γράφουμε...»*

## **13 Διδασκαλία, προσαρμογή του λόγου των μαθητών στα κειμενικά είδη που διδάσκονται**

Ο εκπαιδευτικός επισήμανε τα βασικά σημεία και της δομής της περίληψης με σκοπό την ανάπτυξη της δεξιότητας της συγγραφής ενός περιληπτικού κειμένου. Επίσης, έγινε ανάλυση της δομής και της μορφής (ομοιοκαταληξία, στίχοι, ύφος) της μαντινάδας ως λογοτεχνικού κειμένου με σκοπό την ανάπτυξη της συνεργασίας, έμπνευσης, φαντασίας, καλλιτεχνικής έκφρασης και της δημιουργικότητας των παιδιών καθώς και της σύνδεσης της γνώσης με την πραγματική ζωή (τοπική παράδοση) ώστε να παράγουν τα παιδιά τις δικές τους μαντινάδες. Οι μαθητές προσάρμοσαν τον λόγο τους στα κειμενικά είδη που τους δίδαξε ο εκπαιδευτικός και τα οποία του ζήτησε στην συνέχεια να παράγουν και τα ίδια.

*«Δ: Ψάχνουμε τίτλο για το βιβλίο μας που θα έχει σχέση με το ποδήλατο. Άρα ο τίτλος πρέπει να είναι έξυπνος, λίγο αστείος, δηλαδή έτσι ώστε να το διαβάξει κάποιος όπως το Ημερολόγιο ενός Σπασίκλα. Εντάξει; Πρέπει λίγο να σου τραβήξει την προσοχή. Ωραία! Μετά κάντε και την πρόταση σας τι θέλετε να δείχνει το εξώφυλλο και*

*μετά πάμε στην περίληψη που πρέπει να είναι ένα κειμενάκι 10-12 σειρές. Μη χάνετε το χρόνο σας γιατί έχετε ακόμα 20 λεπτά!»*

*«Δ: Ναι, είναι ένα σλόγκαν αλλά συνήθως το σλόγκαν έχει και ομοιοκαταληξία.»*

*«Δ: Μη ξεχάσετε τι θα προτείνετε για εξώφυλλο.»*

*«Μ: Το ποδήλατο μου πλένω και μετά κατεβαίνω και μου σχίστηκε η σέλα και μου βγήκε η σαμπρέλα.»*

*«Μ: Υπότιτλος: Οδηγώ και πετάω και μετά χαμογελάω!»*

### **131 Όσον αφορά την παραγωγή λόγου**

Ο εκπαιδευτικός ανέθεσε στους μαθητές δραστηριότητες που περιλάμβαναν παραγωγή διάφορων μορφών λόγου π.χ. μαντινάδων, αφίσας, τραγουδιού και οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό μέσα από τα κείμενα που παρήγαγαν.

Παραγωγή μαντινάδων από τα ίδια τα παιδιά (βλ. ενδεικτικά παράρτημα).

*«Δ: Η πρώτη δουλεία που θα έχετε είναι να βρείτε μαντινάδες σχετικά με το ποδήλατο έτσι ώστε να μπορέσουμε να επιλέξουμε μερικές»*

*«Μ: Τα σήματα δεν έβλεπα, το φρένο όμως δε πάτησα και χτύπησα πολύ.»*

*«Μ: Το ποδήλατο μου πλένω και μετά κατεβαίνω και μου σχίστηκε η σέλα και μου βγήκε η σαμπρέλα.»*

*«Μ: Το ποδήλατο μου οδηγώ και στη σέλλα κάθομαι και τα πετάλια τα γυρνάω και την κασετίνα μου πετώ.»*

*«Μ: Κατεβαίνω κατηφόρα, κατεβαίνω και με έπιασε η βροχή και δε ξέρω τι να κάνω και γίνομαι παπί.»*

Παραγωγή αφίσας και κόμικς από τις ομάδες εργασίας των παιδιών με σκοπό την ανάπτυξη της συνεργασίας, έμπνευσης, φαντασίας, καλλιτεχνικής έκφρασης και της δημιουργικότητας των παιδιών καθώς και της σύνδεσης της γνώσης με την πραγματική ζωή και των ενδιαφερόντων των παιδιών.

Δημιουργία ενημερωτικής αφίσας με το θέμα το ποδήλατο (βλ. ενδεικτικά στο παράδειγμα)

Παραγωγή περιγραφικού κειμένου από τις ομάδες εργασίας των παιδιών με θέματα τα βασικά μέρη του ποδηλάτου, και ο βασικός εξοπλισμός του ποδηλάτη.

Συγγραφή επιστολής από τους μαθητές προς τον Δήμαρχο με την διατύπωση του αιτήματος της επέκτασης του ποδηλατοδρόμου στα προάστια του Ρεθύμνου.

Ατομική εργασία στο σπίτι με θέμα (πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα ποδηλάτου).

Δημιουργία τραγουδιών με θέμα το ποδήλατο.

Δημιουργία κόμικς σε σχέση με το ποδήλατο.

### **132 Όσον αφορά την πρόσληψη λόγου**

Έγινε συζήτηση και ανάλυση των διαφόρων τύπων επιστολών καθώς και της δομής, μορφής, ύφους των επιστολών. Ο εκπαιδευτικός ανέθεσε στα παιδιά εργασίες πολυτροπικών και μονοτροπικών κειμένων τις οποίες τα παιδιά στην πλειοψηφία έδωσαν πολύ καλά κείμενα όλων των ειδών.

*«Δ: Υπότιτλος μπαίνει κάτω από τον τίτλο. Άρα ο τίτλος είναι το βιβλίο του ποδηλάτη και υπότιτλος μπορεί να είναι όσα πρέπει να ξέρουμε για το ποδήλατο. Κάπως έτσι. Μια φρασούλα από κάτω. Άρα τίτλος ξέρω εγώ «το βιβλίο του ποδηλάτη», υπότιτλος «όσα πρέπει να ξέρουμε για το ποδήλατο» με μικρότερα γραμματάκια και περίληψη εδώ τώρα.»*

«Δ: Η περίληψη είναι να πείτε σε 10-12 σειρές τι περιέχει το ποδήλατο. Αρά σας χρειάζεται αυτό εδώ. Δηλαδή θα ξεκινήσετε και θα πείτε στο βιβλίο αυτό μπορείτε να διαβάσετε για ατυχήματα που αφορούν το ποδήλατο και θα κάνετε δυο παραγραφούλες. Πέντε και πέντε σειρούλες για τα πραγματάκια που έχουμε πει εδώ. Μη βάλετε στην περίληψη ότι μπορείτε να διαβάσετε για το τίτλο. Θα πείτε για πράγματα που θα είναι μέσα στο βιβλίο. Ούτε το υπότιτλο, ούτε το εξώφυλλο.»

«Δ: Όχι μέσα την περίληψη. Ξεχωριστά. Εξώφυλλο προτείνουμε μια ζωγραφιά από κάποιο παιδί. Η περίληψη είναι ξεχωριστό κείμενο, μόνο του. Δυο παραγραφούλες πέντε και πέντε σειρές για το τι θα έχει μέσα το βιβλίο.»

«Δ: Έχετε σκεφτεί τίτλο; Τι κάνετε εσείς οι δυο;»

«Μ: Έχω βρει τον υπότιτλο. Το ποδήλατο κομμάτι της ζωής μας και της μεταφοράς μας.»

«Μ: Θα το βάλουμε για υπότιτλο.»

«Μ: Αντί για υπότιτλο μπορούμε να γράψουμε σλόγκαν;»

«Μ: Υπότιτλος: Οδηγάω και πετάω και μετά χαμογελάω!»

«Μ: Το εξώφυλλο να είναι μια μπανάνα για ράμπα και να είναι πάνω στη μπανάνα ένα ποδήλατο.»

«Μ: Εκεί που θα προτείνουμε το εξώφυλλο θα το γράψουμε μέσα στο κείμενο;»

## **20 Το κείμενο ως κοινωνική πρακτική**

Το κείμενο αντιμετωπίζεται σε μεγάλο βαθμό ως κοινωνική πρακτική τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές. Κυρίως εντοπίζουμε τις υποκατηγορίες 21, 22, 24, 26 και 27.

«Δ: Να μια περίπτωση που συμβαίνει μερικές φορές και δεν πρέπει να οδηγούν όσοι έχουν πιεί αλκοόλ άρα πάμε σε ένα θέμα οδικής ασφάλειας που αφορά τον οδηγό. Μπράβο Κλίντα! Πες μου!»

«Μ: Μήπως φταίει το κορίτσι που δεν έχει βάλει τα φωτάκια αυτά.»



## 21 Η διάκριση της οπτικής γωνίας του συγγραφέα

Βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι μέσα από ερωτήσεις που κάνει να μπορέσουν να διακρίνουν την οπτική γωνία του συγγραφέα όσο αφορά ένα άρθρο που μιλάει για ένα ατύχημα. Οι μαθητές με ευκολία μπορούσαν να διακρίνουν την οπτική γωνία του συγγραφέα.

*«Δ: Ποια είναι η οπτική του συγγραφέα;»*

*«Μ: Θεωρεί υπεύθυνο για το ατύχημα τον οδηγό.»*

## 22 Επισημάνση περισσότερων από μια οπτικές γωνίες του συγγραφέα αν και απούσες ή παρούσες

Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να μην βλέπουν μόνο μια οπτική όπως αυτό παρουσιάζεται αλλά και να μπορούν να αντιληφθούν και τις απούσες οπτικές που εκφράζονται έμμεσα. Οι μαθητές μπόρεσαν να επισημάνουν περισσότερες από μια οπτικές που παρουσιάζονται μέσα στα κείμενα.

*Δ: Από πού καταλαβαίνουμε από το άρθρο ότι υπήρχανε μάρτυρες; Γιάννη!*

*«Δ: Να μια περίπτωση που συμβαίνει μερικές φορές και δεν πρέπει να οδηγούν όσοι έχουν πιεί αλκοόλ άρα πάμε σε ένα θέμα οδικής ασφάλειας που αφορά τον οδηγό.*

*Μπράβο Κλίντα! Πες μου!»*

*«Δ: Μπράβο! Άρα τι πήγε να κάνει το κοριτσάκι που ήταν λάθος ή σωστό ανάλογα;*

*Πείτε το εσείς! Πες Μανώλη!»*

*Μ: Γιατί λέει ότι κάποιος τον είδε για να λένε ότι ήταν fiat punto.*

*«Δ: Μπορεί να υπάρχει και άλλη μια οπτική;»*

*«Μ: Μήπως φταίει το κορίτσι που δεν έχει βάλει τα φωτάκια αυτά.»*

*«Μ: Μπορούσε να φορούσε σκούρα ρούχα.»*

«Μ: Μπορεί ο οδηγός να έχει πιεί.»

«Μ: Μπορεί να έκανε σούζες.»

«Μ: Να πήγαινε μέσα στην μέση του δρόμου!»

«Μ: Μπορεί κύριε έτσι όπως έτρεχε ο οδηγός, το κοριτσάκι να ήθελε να περάσει απέναντι με το ποδήλατο και να πήγαινε και να μη το έχει δει το κοριτσάκι και να το χτύπησε από πίσω.»

«Μ: Κύριε όμως μπορεί και να φταίει ο οδηγός γιατί μπορεί να ήθελε να περάσει απέναντι, να μην είδε κανένα αμάξι και ο οδηγός να είχε αποκοιμηθεί και να ετρέχε με γρήγορη ταχύτητα.»

## **24 Σχολιασμό των πολιτισμικών και κοινωνικών προεκτάσεων του τύπου της οργάνωσης της πληροφορίας**

Υπάρχει σχολιασμός των κοινωνικών προεκτάσεων του τύπου οργάνωσης πληροφορίας τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές αλλά κυρίως από τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν πως οργανώνεται η επίσημη επιστολή που θα στείλουν στον Δήμαρχο.

«Δ: Λοιπόν καταρχήν υπάρχει η προσφώνηση πως χαιρετούμε ένα άτομο που έχει εξουσία, είναι ανώτερο».

«Δ: Άρα θα ξεκινήσετε όλοι αζιότιμε κύριε δήμαρχε και ξεκινάμε πάνω αριστερά. Σας δείχνω την μορφή τώρα...»

«Δ: Άρα πως τελειώνουμε ένα γράμμα σε ένα δήμαρχο, σε ένα πρόεδρο, στο πρωθυπουργό, στην διευθύντρια όπως στείλαμε. Κάλι!»

« Δ: Μπράβο! Πως θα τελειώσετε; Πως τελειώνει μια επίσημη επιστολή Γιώργο;»

«Δ: Ευχαριστούμε που διαβάσατε τα αιτήματα μας αλλά μετά υπάρχει και κάτι άλλο.»

«Μ: Αζιότιμο!»

«Μ: Κύριε πως θα τελειώσουμε την επιστολή;»

« Μ: Ευχαριστούμε που ακούσατε τα αιτήματά μας.»

«Μ: Με εκτίμηση.»

«Μ: Κύριε όταν πούμε αξιότιμε κύριε δήμαρχε ο λόγος που σας γράφουμε... »

«Μ: Κύριε το γράμμα δε ξεκινάει αξιότιμε κύριε δήμαρχε;»

## **26 Διαμόρφωση προσωπικών κρίσεων και απόψεων έναντι των νοημάτων/μηνυμάτων του κειμένου**

Ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις που αφορούν τις προσωπικές θέσεις των μαθητών έναντι των μηνυμάτων του κειμένου. Γίνεται αφήγηση των προσωπικών εμπειριών των μαθητών που αφορούσαν την οδήγηση του ποδηλάτου.

«Δ: Όχι μόνο η Κλίντα! Γιώργο, κατάλαβες για τους κινδύνους και τα προβλήματα; Πες ένα πρόβλημα!... Μ: Τα ποδήλατα τα αφήνουν μέσα στην μέση του δρόμου.»

«Μ: Κύριε ήμουν το προηγούμενο καλοκαίρι και είχα το ποδήλατο μου και πηγαίναμε σε ενός παιδιού το σπίτι και είχαμε μια κατηφόρα και το τιμόνι σου δεν ήταν ίσιο με την ρόδα. Το τιμόνι ήταν έτσι και η ρόδα ίσια και εγώ δε το είχα καταλάβει και προχωρούσα και κατέβαινα μια κατηφόρα και χάνω την ισορροπία μου και πήγα να τα στρίψω και το τιμόνι ήταν ίσιο και νόμιζα ότι θα πέσω και πατάω κατά λάθος το φρένο το μπροστινό και έφαγα μια τούμπα και έπεσε όλο το ποδήλατο πάνω στο αυτί μου! Έτσι μπαμ! Και με χτύπησε κάτω... ευτυχώς η αλυσίδα μου έχει μια βίδα και έπεσε με την βίδα και ευτυχώς δεν έπαθα τίποτα.»

«Μ: Κύριε στο Ρέθυμνο κυκλοφορούσε η μαμά μου με το ποδήλατο της γιατί έμενε μόνη της παλιά και πήγε και την χτύπησε ένα αμάξι και πάλι ο ίδιος οδηγός όταν ήταν η μαμά μου με το αμάξι την ξαναχτύπησε και μετά χτύπησε και το ξάδελφο μου με το αμάξι.»

«Μ: Εγώ έτρεχα σε μια κατηφόρα και μπροστά μου ήταν ένα δέντρο και είχαν χαλάσει τα φρένα και πάω να πατήσω το φρένο και κάνω κολοντούμπα και πέφτω πάνω στο δέντρο και έκανα ράμματα στα πόδια.»

«Μ: Έτσι όπως έτρεχα είχε μια λακκούβα με πέτρες και πάω να πέσω, σηκώνομαι ξανά και ξαναπέφτω. Και με χτύπησε το τιμόνι στην κοιλιά μου και πήγα στο νοσοκομείο.»

«Μ: Ήμουν εγώ σπίτι με τον Μανώλη και τον Μπάμπη και τον Γιάννη και κάτι άλλα παιδιά και είχα πάρει το ποδήλατο ενός φίλου μας και έτρεχα κάτω και ήταν λυτά τα κορδόνια και πιάστηκαν στο πετάλι και γύρισε το τιμόνι έτσι και δεν έβλεπα που πήγαινα.»

«Μ: Το προηγούμενο καλοκαίρι όχι αυτό που μας πέρασε το προηγούμενο και είχα το ποδήλατο μου και πήγαινα σε ενός παιδιού το σπίτι και κατέβαινα μια κατηφόρα και το τιμόνι μου δεν ήταν ίσιο με την ρόδα. Το τιμόνι ήταν έτσι και η ρόδα ήταν ίσια και δε το είχα καταλάβει και προχωρούσα και κατέβαινα μια κατηφόρα και χάνω την ισορροπία μου. Πάω να το στρίψω και το τιμόνι ήταν ίσιο και πάω να πέσω και πατάω κατά λάθος το φρένο το μπροστινό και έπεσε όλο το ποδήλατο πάνω στο αυτί μου και έτσι μπαμ και χτύπησα στο πάτωμα.»

«Μ: Κύριε μια μέρα, ένα βράδυ κατεβαίναμε μια κατηφόρα εγώ, ο Γιώργος και ο Μανώλης και εμείς είχαμε ένα μπλε ποδηλατάκι μικρό δικάβαλο και κατεβαίναμε και ο Μανώλης ήθελα να μας προσπεράσει και όπως πήγε να μας προσπεράσει πάει στην στροφή, πατάει το φρένο και σέρνεται κάτω και κάνει «Ωχ!» και μετά σηκώνεται πάλι και τρώμε και εμείς μια σαβούρα.»

## **27 Επίδραση των γλωσσικών φαινομένων στο ύφος του κειμένου**

Έγινε συζήτηση και ερωτήσεις σχετικά με τα γλωσσικά φαινόμενα όπως τον αριθμό και πως επηρεάζει το ύφος του κειμένου.

«Δ: Σε ένα επίσημο κείμενο τι αριθμό χρησιμοποιούμε;»

« Δ: Σε ποιο πρόσωπο;»

«Μ: Πληθυντικό.»

«Μ: Β' πληθυντικού.»

### **30 Το κείμενο ως αποτύπωση του γλωσσικού γραμματικού συστήματος (γραμματικής, ορθογραφίας, λεξιλογίου, σύνταξης)**

Το κείμενο αντιμετωπίζεται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές ελάχιστα ως αποτύπωση γλωσσικού συστήματος (γραμματική, ορθογραφία, συντακτικό). Κυρίως εντοπίζουμε τις υποκατηγορίες 33 και 34.

«Δ: Τα ορθογραφικά θα τα διορθώσουμε. Εντάξει; Το ποδήλατο οδηγώ. Ρήμα. Εγώ οδηγώ. Με τι είναι;»

«Δ: Συνήθως μπλούζα ή γιλέκο ποδηλάτη λέγεται. Δε λέγεται κάπως αλλιώς.»

### **33 Το κείμενο όσον αφορά την ορθογραφία**

Ο εκπαιδευτικό όπου βλέπει ορθογραφικά λάθη ζητάει από τους μαθητές να τα διορθώσουν. Υπήρχαν ελάχιστες ερωτήσεις σχετικά με την ορθογραφία λέξεων.

«Δ: Τα ορθογραφικά θα τα διορθώσουμε. Εντάξει; Το ποδήλατο οδηγώ. Ρήμα. Εγώ οδηγώ. Με τι είναι;»

«Δ: Τα ορθογραφικά θα τα διορθώσουμε»

«Δ: Το πεζό δε γράφεται έτσι γράφε το στα αγγλικά. Όπως γράφεται η μάρκα του αυτοκινήτου. Μπορείς να μάθεις και αγγλικά.»

«Δ: Αλλιώς γράφεται στα ελληνικά και αλλιώς στα αγγλικά.»

«Δ: Υ, η, ει! Μπράβο!»

«Μ: Το χόμπι γράφεται έτσι»;

«Μ: Με ωμέγα.»

«Μ: Έτσι δεν γράφεται στα αγγλικά;»

«Μ: Χτυπήσει δε γράφετε υ, η, ει;»

### **34 Το κείμενο όσον αφορά το λεξιλόγιο**

Τα παιδιά κάνουν ερωτήσεις σχετικά με λέξεις που δεν γνωρίζουν ή για λέξεις που μπορούν να χρησιμοποιήσουν μέσα στα κείμενα τους.

*«Δ: Συνήθως μπλούζα ή γιλέκο ποδηλάτη λέγεται. Δε λέγεται κάπως αλλιώς.»*

*«Μ: Κύριε μπορούμε να βάλουμε μια λέξη όχι βρισιά.»*

### **40 Το κείμενο ως δημιουργία και πρωτότυπη σκέψη**

Το κείμενο αντιμετωπίστηκε σε μεγάλο βαθμό ως δημιουργία και πρωτότυπη σκέψη καθώς ο εκπαιδευτικός τους έδωσε αυτή την δυνατότητα μέσα από τις εργασίες που τους ανέθεσε. Όλες οι υποκατηγορίες καλύφθηκαν σε μεγάλο βαθμό.

### **41 Πρωτότυπες ιδέες στο περιεχόμενο**

Οι εργασίες που ανατέθηκαν από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές τους έδωσαν την δυνατότητα να εκφράσουν πρωτότυπες ιδέες όσον αφορά το περιεχόμενο τους και ιδιαίτερα πρωτότυπα ήταν τα κόμικς (βλ. ενδεικτικά στο παράδειγμα).

*«Μ: Μπορούμε να βάλουμε και εικόνες με ποδηλάτες.»*

*«Μ: Μπορούμε να έχουμε ένα ποδηλάτη να μιλάει για τους αγώνες.»*

*«Μ: Μαντινάδες για το ποδήλατο;»*

*«Μ: Εγώ θα κατεβάσω βίντεο!»*

### **42 Έξυπνες και ποικίλες πολυτροπικές συλλήψεις**

Τα παιδιά παράγγαγαν πολυτροπικά κείμενα όπως τις αφίσες για το ποδήλατο, τα σήματα του ΚΟΚ και τα κόμικς (βλ. ενδεικτικά στο παράρτημα).

### 43 Πρωτότυπα συνθήματα

Υπήρχαν πρωτότυπα συνθήματα μέσα στις εργασίες των μαθητών.

Το ποδήλατο σύμμαχος του περιβάλλοντος

Κάνε ποδήλατο και σώσε την Γή.

Ο ποδηλάτης του τρόμου!

Ο σύγχρονος ποδηλάτης.

Τον γύρω του κόσμου με το ποδήλατο.

Το ποδήλατο μου είναι σουπερ ντούπερ δυνατό.

Το ποδήλατο μου πλένω και μετά κατεβαίνω και μου σχίστηκε η σέλα και μου βγήκε η σαμπρέλα.

Συμπέρασμα: Γίνεται φανερό από την ανάλυση των δεδομένων των διδασκαλιών ότι το κείμενο αντιμετωπίζεται κυρίως ως επικοινωνία, κοινωνική πρακτική, καθώς και ως δημιουργία και πρωτότυπη σκέψη τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές. Αντίθετα, το κείμενο αντιμετωπίστηκε ελάχιστα ως γλωσσικό σύστημα τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές.

#### 9.4.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Μετά από το τέλος της τρίτη μας παρέμβαση και την καταγραφή των αποτελεσμάτων μας έγινε συνάντηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης ώστε να πραγματοποιηθεί ο αναστοχασμός μας πάνω στην τρίτη μας παρέμβαση που είχε σκοπό την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μέσα από την χρήση της μεθόδου project.

Η μέθοδος project έδωσε την δυνατότητα καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού σε μεγάλο βαθμό. Η ελευθερία που δίνει στους μαθητές ώστε να

διερευνήσουν ένα θέμα κάτω από δραστηριότητες που αποφασίζουν οι ίδιοι τους έδωσε την ικανότητα για δημιουργική και κριτική σκέψη. Η μέθοδος project έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να διερευνήσουν ένα θέμα και συγκεκριμένα το ποδήλατο μέσα από πολλές οπτικές όπως τα μέρη του ποδηλάτου, την ιστορία του ποδηλάτου κτλ. Ακόμα μέσα από την επιστολή προς τον δήμαρχο για την δημιουργία ποδηλατόδρομου τους δόθηκε η ευκαιρία να αναλάβουν κοινωνική δράση απέναντι σε ένα πρόβλημα πέρα από τα πλαίσια του σχολείου.

Επίσης, μέσα από τα φύλλα παρατήρησης των διδασκαλιών έγινε φανερό ότι αν και εκπαιδευτικός έχει απομακρυνθεί από την αναγνώριση και την λειτουργία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων που ήταν το βασικό του μέλημα όπως είχε γίνει αντιληπτό στην παρατήρηση μας πριν την έρευνα δράσης. Τώρα έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στα κείμενα όχι μόνο ως επικοινωνία και γλωσσικό σύστημα αλλά και ως κοινωνική πρακτική. Έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην παραγωγή κειμένων και πραγματοποίηση δραστηριοτήτων από τα παιδιά μέσω των οποίων προωθείται η δημιουργικότητα αλλά και η κοινωνική δράση (επιστολή προς Δήμαρχο). Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός αναφέρει στην 4<sup>η</sup> Συνάντηση μας: *«Ε: Βασικά αυτό που με ενδιέφερε από την αρχή που ξεκίνησα το project ήταν όχι αν θα ήταν τελικά πετυχημένο, το τελικό αποτέλεσμα είναι πετυχημένο ή αποτυχημένο αλλά ήθελα όπως λέει και ο Frey η συλλογική προσπάθεια των μαθητών να είναι που έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία και τελικά το κάτω κάτω αυτό που με ενδιέφερε ήταν να δω αν κατά πόσο οι γνώσεις ή οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν αν διαμόρφωσαν καινούργιες αξίες και συμπεριφορές που άλλαζαν. Οι αλλαγές αυτές είναι που προκαλούν την αξία της πραγματικής μάθησης. Εξάλλου είναι η συλλογική δράση που βοηθάει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και ο προβληματισμός και τα βιώματα του μαθητή είναι αυτά που συμπάσχουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή του»*. Ακόμα αναφέρει: *«Τέλος, προσπάθησα και κάποιες άλλες δραστηριότητες που θα τους βοηθούσαν στην έκφραση τους, στην καλλιέργεια της έκφρασης και της φαντασίας όπως γράψαμε ορισμένες μαντινάδες που έγραψαν τα παιδιά για το ποδήλατο και σίγουρα μέσω του κόμικς που ήταν μια πολύ ωραία ιδέα να κάνουνε ζωγράφισαν και μπόρεσαν να εκφράσουν και να συνδέσουνε και να δημιουργήσουν ένα πολυτροπικό κείμενο που έχει και εικόνα και κείμενο. Νομίζω ότι σε βασικές γραμμές το project πήγε αρκετά καλά»*.



Οι εργασίες των παιδιών έδειξαν μεγάλη ανάπτυξη στην κριτική εμπλοκή τους στην παραγωγή κειμένου (επιστολής), καλύτερη κατανόηση της δομής των κειμένων κριτικότερη ανάγνωση και αμφισβήτησή τους.

Ακόμα έγινε εμφανή η εφαρμογή δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό που αναπτύσσουν τον κριτικό γραμματισμό και την αυτενέργεια των μαθητών. Το βασικό ρόλο στις διδασκαλίες είχαν οι μαθητές και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν απλά καθοδηγητικός όπως προτείνει και η μέθοδος project η οποία είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι. Μέχρι και αδύναμοι μαθητές που συνήθως δεν συμμετείχαν στα μαθήματα μέσα από έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συμμετείχαν ενεργά.

## **10. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΤΕΛΙΚΟΥ ΤΕΣΤ (POST – TEST) ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΤΕΣΤ (PRE – TEST)**

### **10.1 ΤΟ ΤΕΛΙΚΟ ΤΕΣΤ (POST-TEST)**

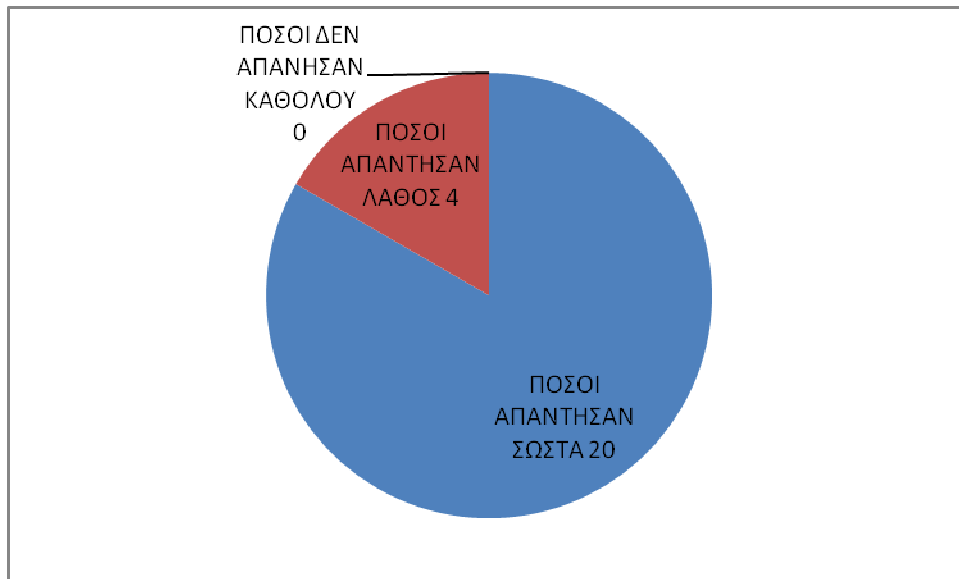
Η εφαρμογή του τελικού τεστ είχε στόχο να εξακριβώσει το επίπεδο την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μελών της ερευνητικής ομάδας μετά από τις διδακτικές παρεμβάσεις.

Τα κείμενα τους (βλ. παράρτημα) αξιολογήθηκαν, όπως και στο διαγνωστικό τεστ, με κριτήριο την ορθότητα και την πληρότητα του περιεχομένου των απαντήσεων. Τα γραπτά βαθμολογήθηκαν στην κλίμακα του 100. Συνολικά οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε 13 ερωτήσεις (κάποιες από αυτές είχαν και επιμέρους ερωτήματα). Λόγω των επιμέρους ερωτημάτων τους καθώς και της αυξημένης βαρύτητάς τους οι ερωτήσεις δεν βαθμολογήθηκαν με την ίδια βαρύτητα.

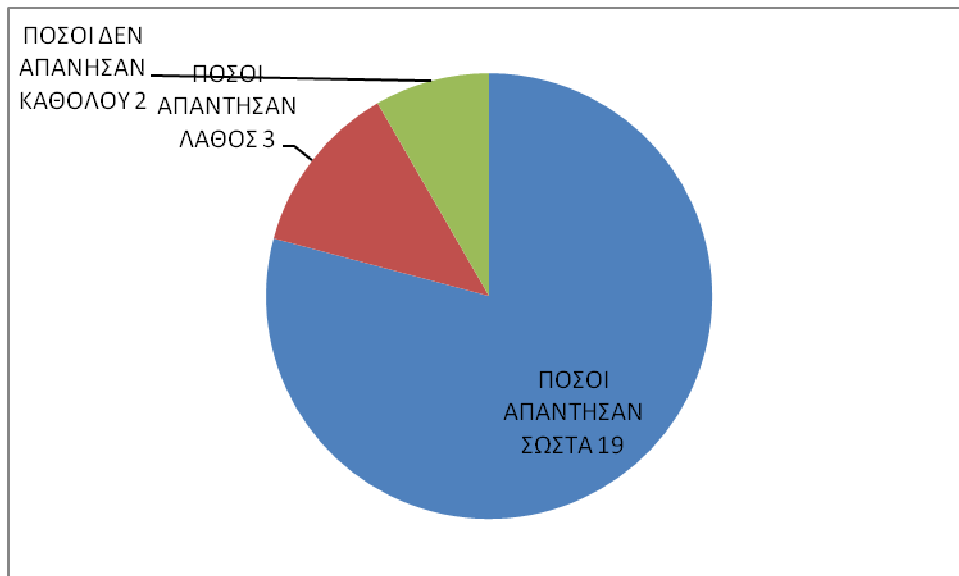
Η μελέτη των απαντήσεων κατέδειξε ότι μειώθηκε σημαντικά το έλλειμμα στην ικανότητα των μαθητών/-τριων να προσλαμβάνουν κριτικά ένα κείμενο και να μπορούν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Συγκεκριμένα:

- Στην 1η ερώτηση στο υποερώτημα 1α. « Από ποιον φορέα έχει συνταχτεί το κείμενο»

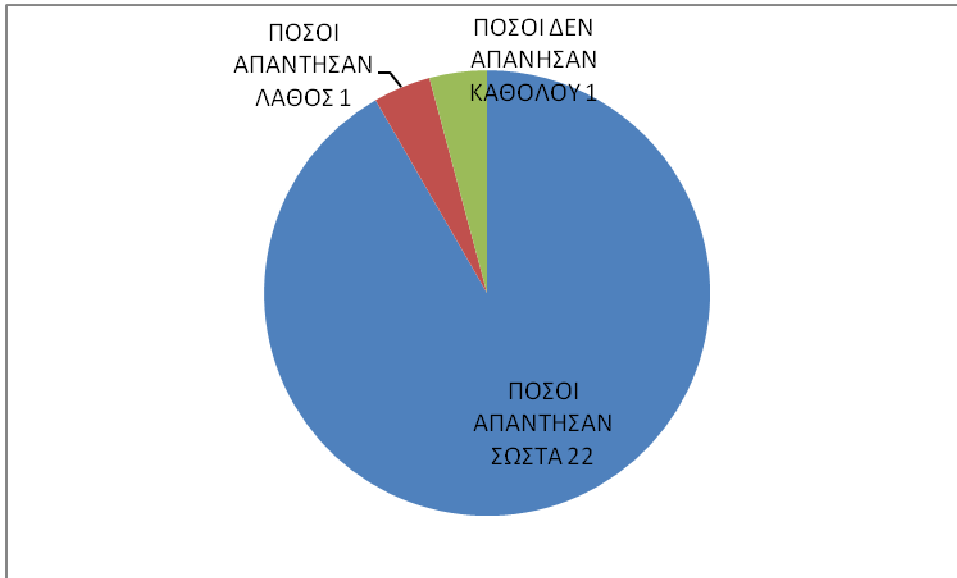


- Στο υποερώτημα 1β. «Με ποιο σκοπό»;
- 1γ. «Σε ποιους απευθύνεται;»
- 1δ. «Ποιους μπορεί να θίγει οικονομικά;»



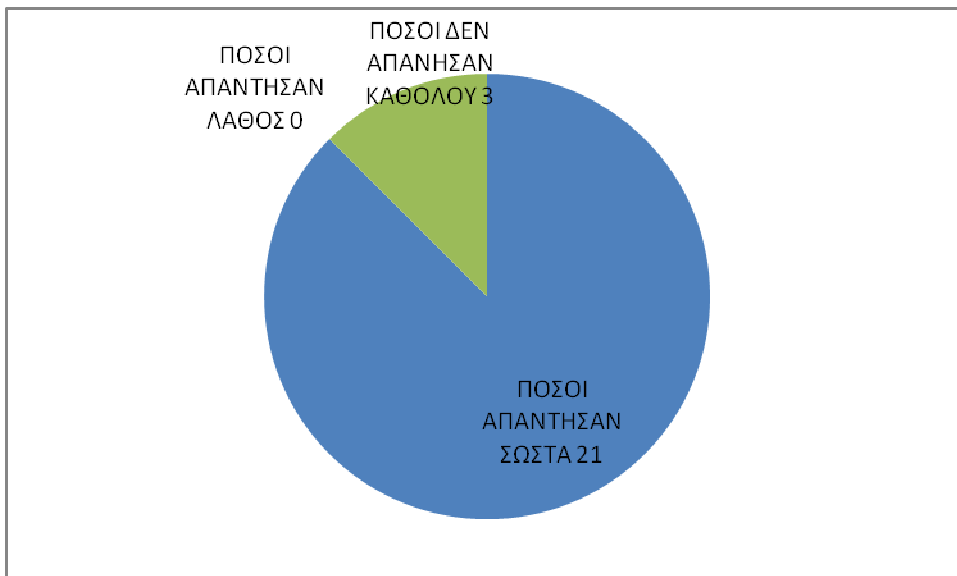
Γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τον πομπό, την προθετικότητα του συγγραφέα και να εντοπίσουν τον δέκτη του μηνύματος του κειμένου.

- Στην 2<sup>η</sup> ερώτηση « Ποιοι κίνδυνοι υπάρχουν για τα παιδιά με τη μεγάλη διάρκεια παραμονής τους στα ίντερνετ καφέ σύμφωνα με το κείμενο;»



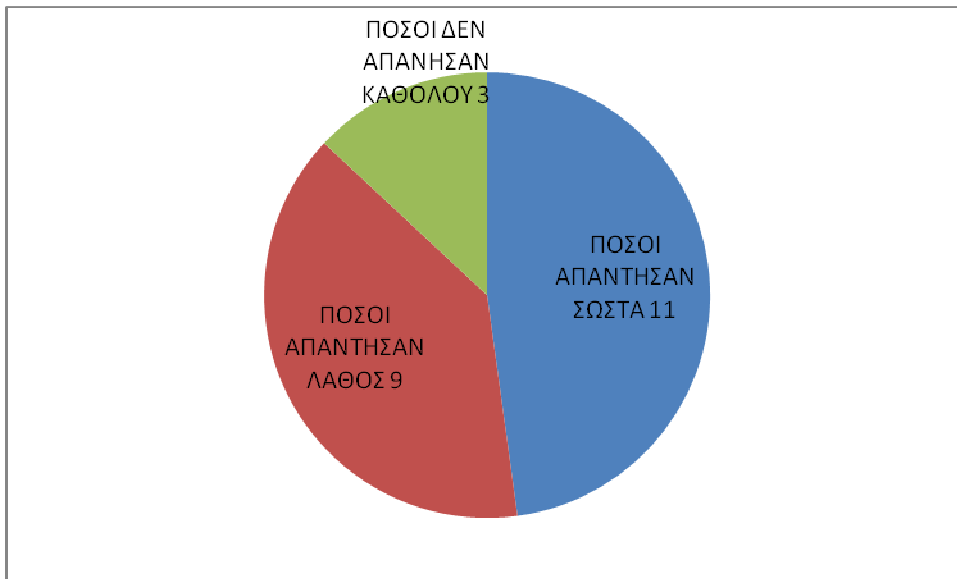
Συμπέρασμα: Οι μαθητές μπορούν να εντοπίζουν με ευκολία στοιχεία μέσα από το κείμενο, να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης.

- Η 3<sup>η</sup> ερώτηση «Σύμφωνα με το κείμενο ποια θέση παίρνει ο Συνήγορος του Παιδιού ως την πρόσβαση των παιδιών στα ίντερνετ καφέ και γιατί;»  
Γίνεται κατανοητό ότι οι μαθητές μπορούν να απαντήσουν σε μια ερώτηση που πρέπει να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.
- Στην 4<sup>η</sup> ερώτηση στο υποερώτημα 4α. « Που βρίσκεται το δημοσιευμένο κείμενο;»



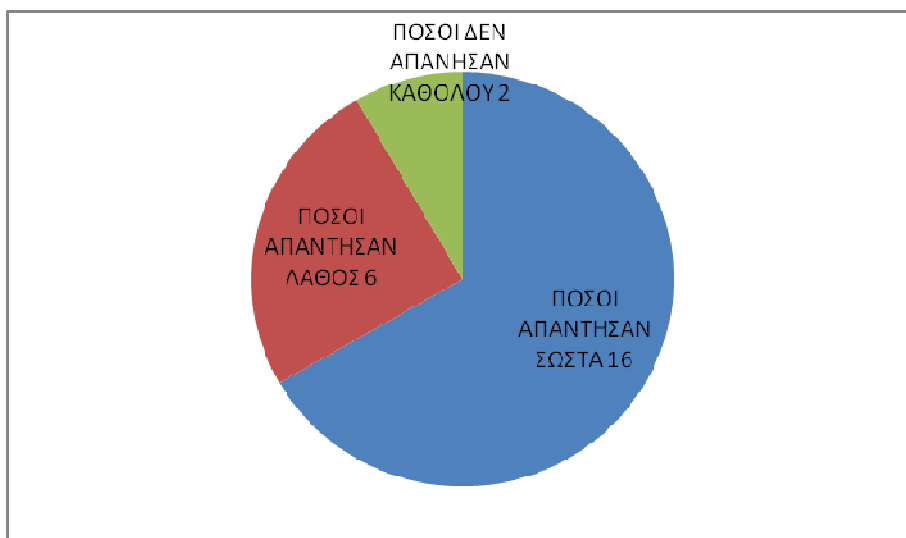
Συμπέρασμα: Γίνεται αισθητή η ικανότητα των παιδιών να αντιληφθούν ότι το δημοσιευμένο κείμενο βρίσκεται στο διαδίκτυο. Τα παιδιά μπόρεσαν με ευκολία να εντοπίσουν το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου.

- Στο υποερώτημα 4β. « Από πού το καταλαβαίνεται;»



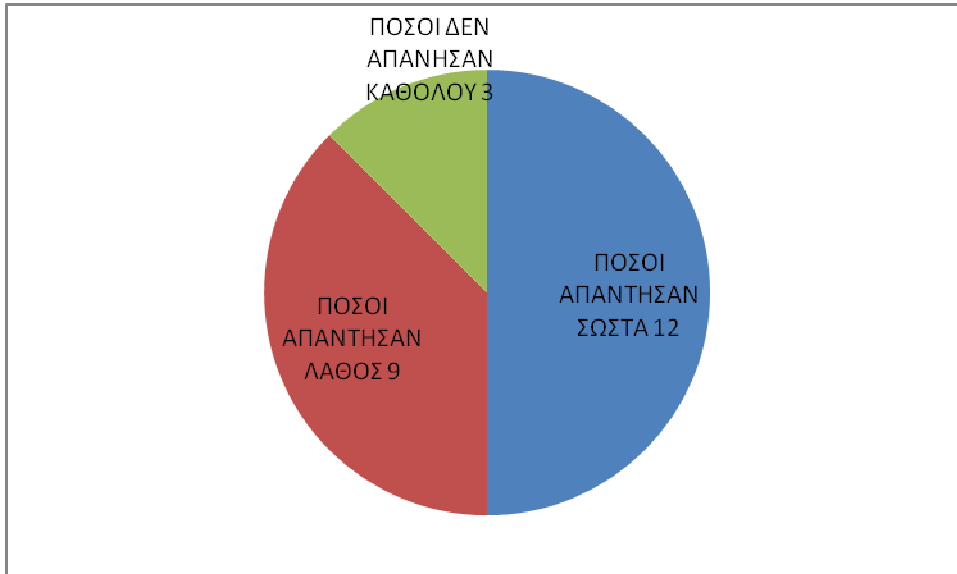
Συμπέρασμα: Γίνεται φανερό ότι οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν το που είναι το δημοσιευμένο κείμενο και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους.

- Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση «Γράψτε μια επιστολή (150-200 λέξεις) προς τον Συνήγορο του Παιδιού με την οποία να εκφράζετε την γνώμη σας για τα δικαιώματα των παιδιών» Η πλειοψηφία των παιδιών έγραψαν πάρα πολύ καλές επιστολές όσο αφορά το περιεχόμενό τους, την πρωτοτυπία, τις λέξεις που τους ζητήθηκε αλλά και ως προς της συντακτική και γραμματική δομή. (βλ. παράρτημα).
- Στο Β' μέρος του τεστ στην 1<sup>η</sup> ερώτηση «Ποιος είναι ο σκοπός του τραγουδιού;»



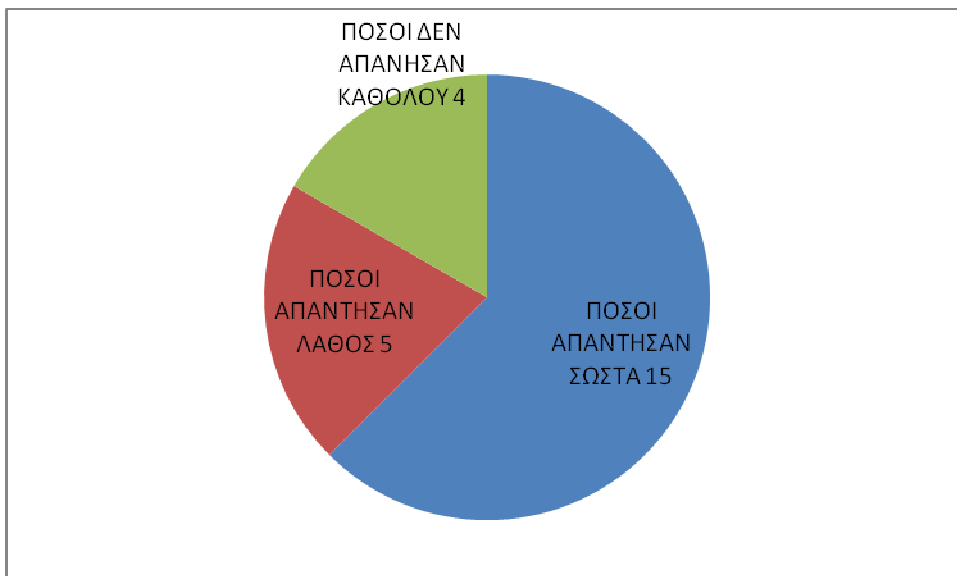
Συμπέρασμα: Γίνεται αντιληπτό ότι οι περισσότεροι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τον σκοπό του τραγουδιού. Εντοπίζουν με ευκολία την προθετικότητα του στιχουργού.

- Στην 2<sup>η</sup> ερώτηση «Σε ποιους απευθύνεται;»



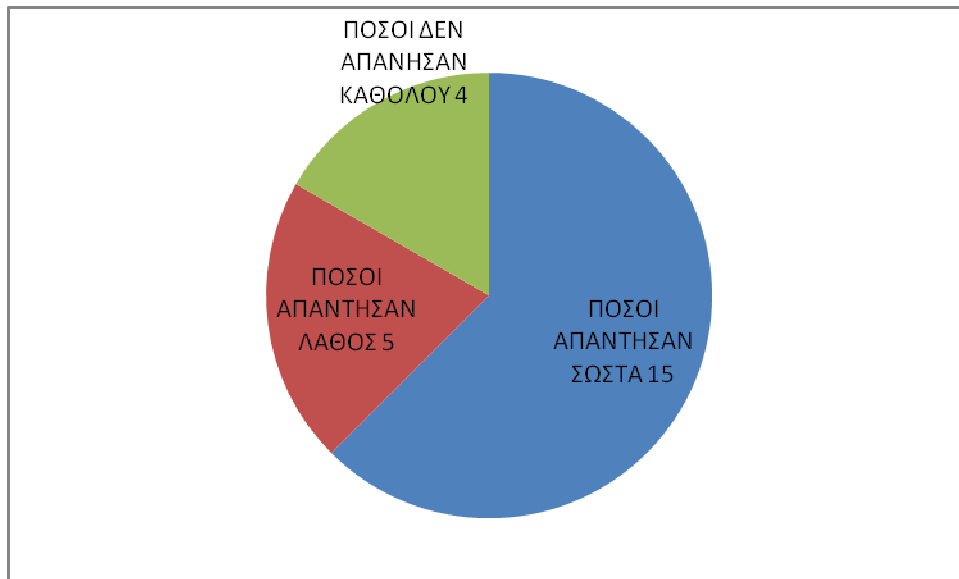
Συμπέρασμα: Οι μαθητές παρουσιάζουν μια έλλειψη ως προς τη δυνατότητα ανεύρεσης του δέκτη του τραγουδιού.

- Στην 3<sup>η</sup> ερώτηση «Ποιους καταγγέλλει;»



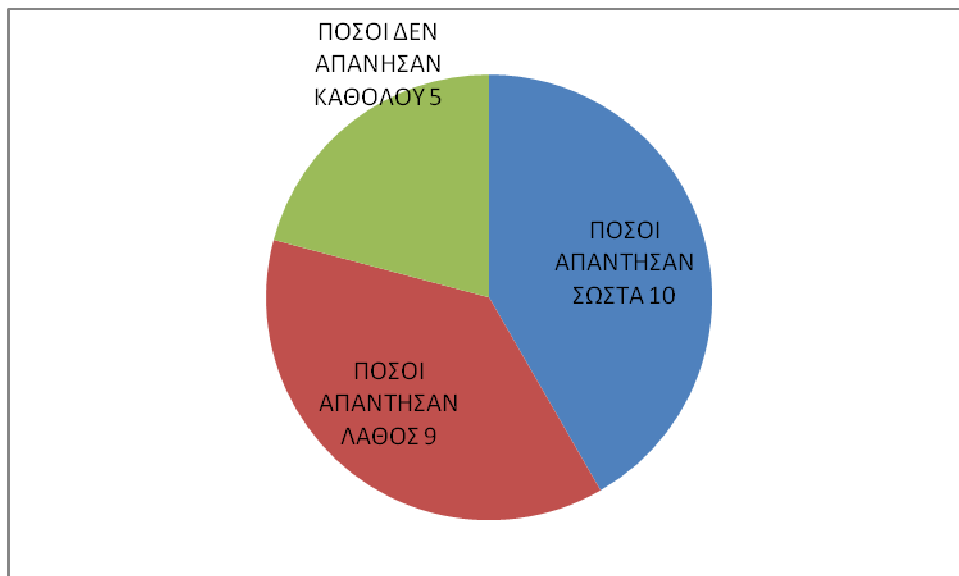
Συμπέρασμα: Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν στην συγκεκριμένη ερώτηση καθώς δεν μπορούσαν να αντιληφθούν το έμμεσο μήνυμα του τραγουδιού, την προθετικότητα του στιχουργού.

- Στην 4<sup>η</sup> ερώτηση στο υποερώτημα 4α. «Το τραγούδι συνοδεύεται από την παραπάνω εικόνα: α) πως συνδέεται με το κείμενο;»



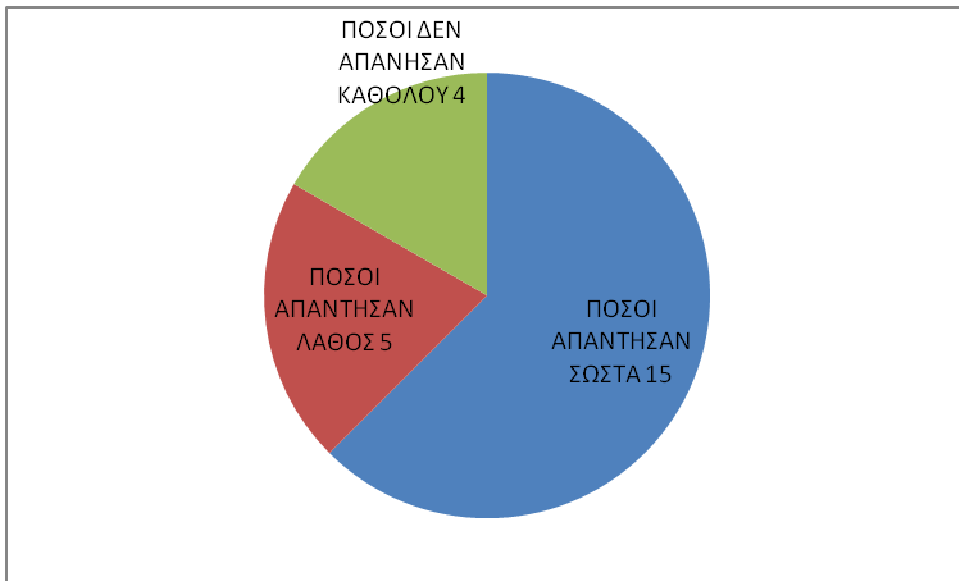
Συμπέρασμα: Οι περισσότεροι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν την σύνδεση της εικόνας και του τραγουδιού. Να καταλάβουν την σημειολογική λειτουργία πολυτροπικών κείμενων.

- Στο υποερώτημα 4β. «Η λέξη “μόρφωση” στην αφίσα από ποιες λέξεις του τραγουδιού μπορεί να αντικατασταθεί;»



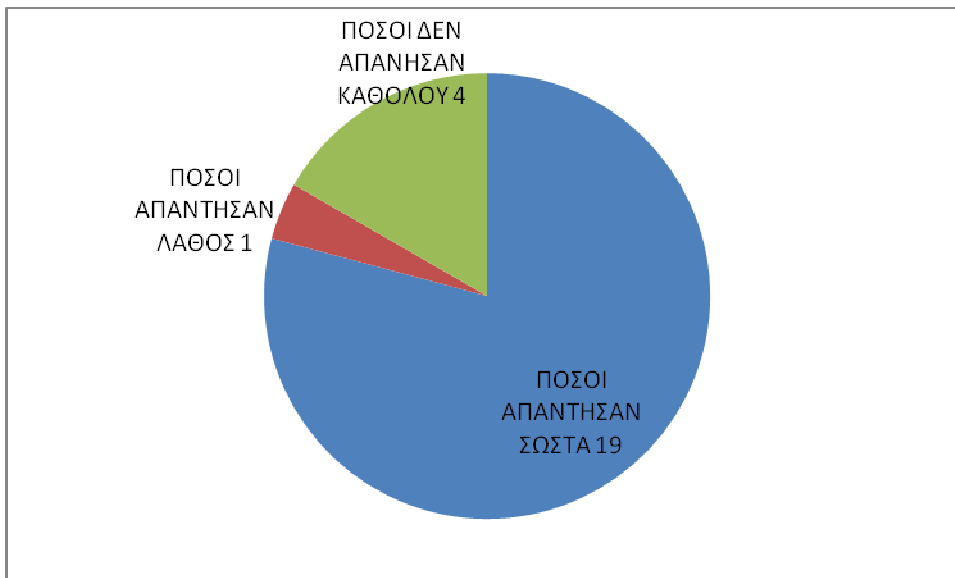
Συμπέρασμα: Όσο αφορά το λεξιλόγιο οι μαθητές δεν αντικατέστησαν την λέξη μόρφωση με κάποια λέξη του τραγουδιού αλλά από δικές τους πράγματα και το οποίο προκάλεσε και το αυξημένο αριθμό λάθος απαντήσεων.

- Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση στο υποερώτημα 5α. «Από πού είναι εμπνευσμένοι οι σίχοι;»



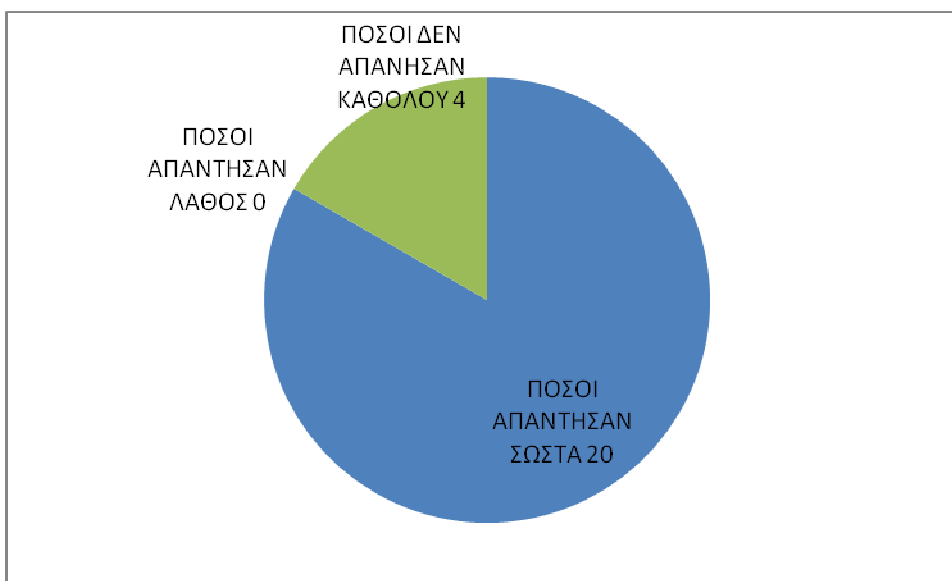
Συμπέρασμα: Οι μαθητές μπόρεσαν να αντιληφθούν την σωστή απάντηση που βρισκόταν μέσα από το κείμενο.

- Στο υποερώτημα 5β. «Ποιοι βοήθησαν στην μουσική του τραγουδιού;»



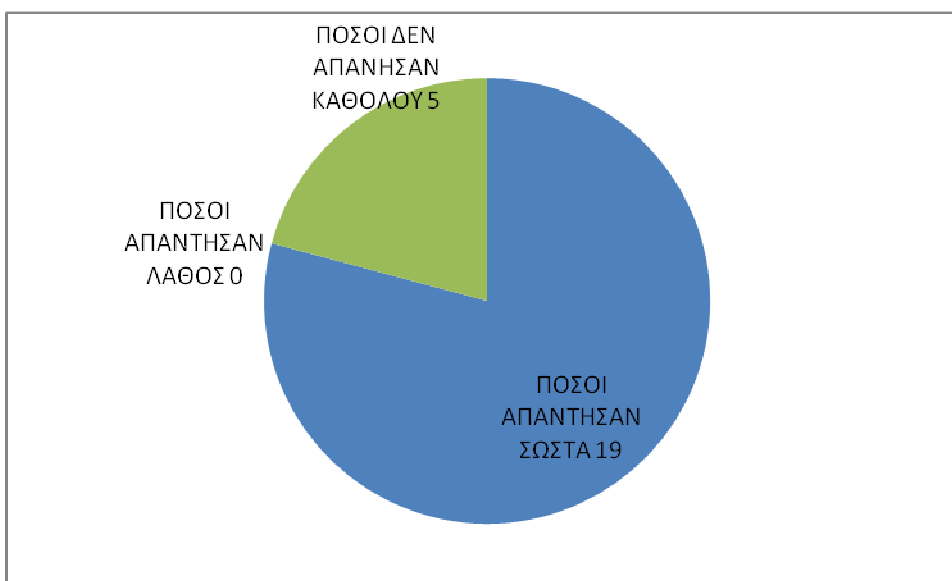
Συμπέρασμα: Τα περισσότερα παιδιά μπόρεσαν να εντοπίσουν την σωστή απάντηση καθώς ήταν ξεκάθαρη μέσα στο κείμενο.

- Στην 6<sup>η</sup> ερώτηση «Ταιριάζουν οι σίχοι με την μουσική; Τι προσδίδει η μουσική; Τι σας δημιουργεί όταν ακούτε το τραγούδι;»



Συμπέρασμα: Γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν την άποψη τους και τα συναισθήματά τους.

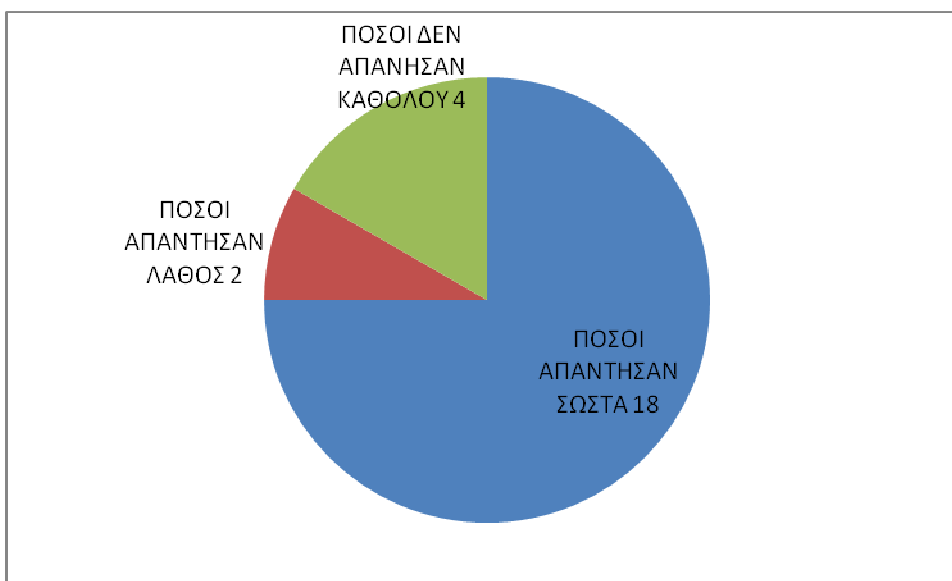
- Στην 7<sup>η</sup> ερώτηση «Συνεχίστε τις φράσεις του τραγουδιού με δικές σας ιδέες»



Συμπέρασμα: Γίνεται αντιληπτό ότι η δημιουργική σκέψη των παιδιών είναι ανεπτυγμένη.

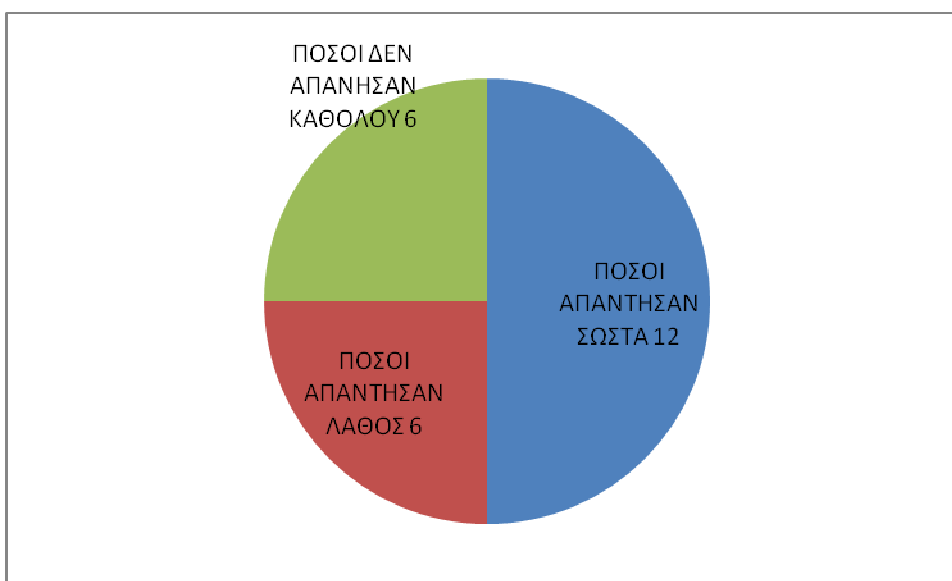
- Στην 8η ερώτηση στο υποερώτημα 8α. «Ποια έγκλιση χρησιμοποιείται στο τραγούδι;»





Συμπέρασμα: Οι μαθητές κατά πλειοψηφία μπορούν να εντοπίσουν την έγκλιση που επικρατεί. Φαίνεται η μεγάλη ευκολία που έχουν στον εντοπισμό γραμματικών φαινομένων.

- Στο υποερώτημα 8β. «Για ποιο λόγο έχει επιλεγεί η έγκλιση αυτή από τον στιχουργό;»



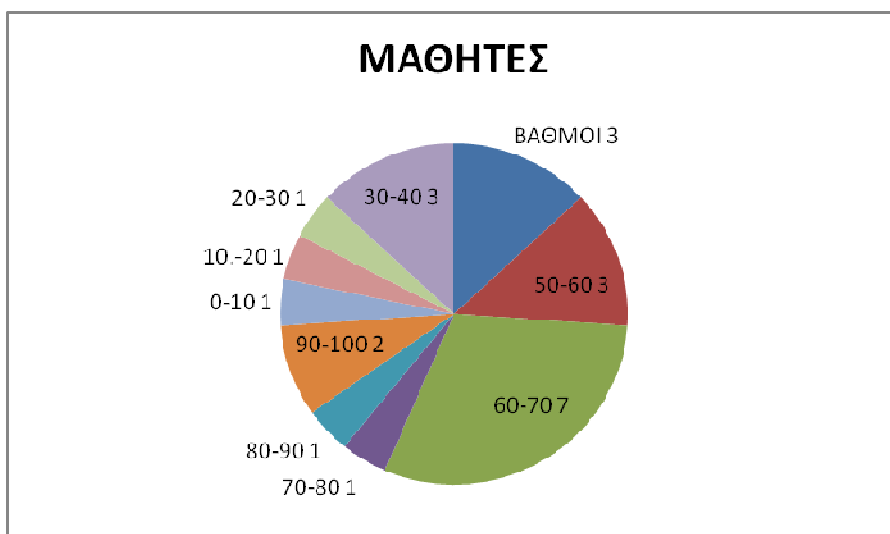
Συμπέρασμα: Γίνεται φανερό ότι οι περισσότεροι μαθητές μπορούν να αναγνωρίσουν τις εγκλίσεις αλλά δεν μπορούν να αντιληφθούν την επιλογή της και την λειτουργία της.

Συγκεκριμένα παρατηρήθηκαν τα εξής:

Από τους 24 μαθητές που δόθηκε το τεστ στο σχολείο 15 μαθητές έγραψαν πάνω από την βάση (50) και συγκεκριμένα από 52-86.5 και οι 9 έγραψαν κάτω από την βάση και συγκεκριμένα από 5-48.5

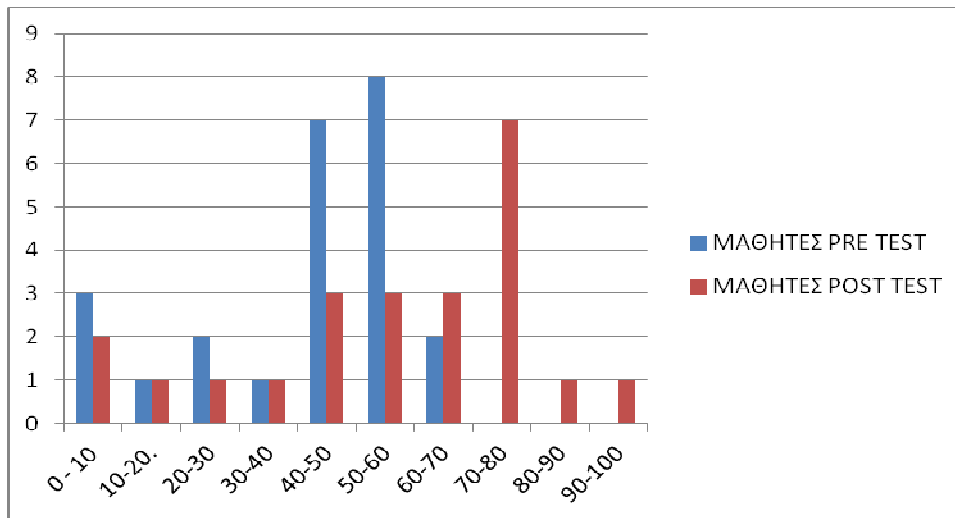
Ο μέσος όρος που προκύπτει από την παραπάνω αξιολόγηση είναι 52,9375/100 (53%).

Σχηματικά η επίδοση αποδίδεται με τα παρακάτω διαγράμματα:



## 10.2 ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ PRE TEST –POST TEST

Όπως εύκολα διαπιστώνει κανείς συγκρίνοντας τα βαθμολογικά αποτελέσματα του διαγνωστικού και του τελικού τεστ, σημειώθηκε αρκετά μεγάλη βελτίωση στην επίδοση των μαθητών/-τριων μετά από τις διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε. Η παρατήρηση του κάτωθι διαγράμματος είναι αποκαλυπτική:



Η διαφορά των μέσων όρων των δύο τεστ είναι 12%. Η επίδοση κάποιων βελτιώθηκε καθώς βλέπουμε ότι τα άτομα που έγραψαν κάτω από 50 ελαττώνονται και αυξάνονται τα άτομα να γράφουν πάνω από 70 πράγμα ανύπαρκτο στο pre-test.

Η επίδοση των μαθητών αναπτύχθηκε σε όλα τα επίπεδα όσον αφορά τους τέσσερις άξονες και ιδιαίτερα στο όσον αφορά το κείμενο ως κοινωνική πρακτική και το κείμενο ως δημιουργική και πρωτότυπη σκέψη καθώς μπόρεσαν στο ερώτημα 5του Β' μέρους του post-test «Γράψτε μια επιστολή (150-200 λέξεων) προς το Συνήγορο του Παιδιού με την οποία να εκφράζετε την γνώμη σας για τα δικαιώματα των παιδιών;» να γράψουν πολύ δημιουργικά κείμενα πράγμα που δεν συμβαίνει στο pre test.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αντικείμενο εξέτασης της παρούσας έρευνας ήταν ποιες διδακτικές μέθοδοι καλλιεργούν τον κριτικό γραμματισμού στους μαθητές της ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού, δηλαδή να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να εξηγούν ένα γραπτό κείμενο, δηλαδή στην απόκτηση κριτικής σκέψης.

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε έγινε με την μέθοδο της έρευνας δράσης και τα δεδομένα που συλλέξαμε ήταν από την παρατήρηση μας τόσο πριν από τις παρεμβάσεις μας όσο και κατά την διάρκεια, με το pre-test και το post test κριτικού γραμματισμού, τα φύλλα παρατήρησης των διδασκαλιών και τα κείμενα που δημιούργησαν τα παιδιά.

Αφετηρία και αφορμή για το σχεδιασμό και την εκπόνηση της έρευνας υπήρξε η υπόθεση ότι η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού μπορεί να συντελεστεί κάτω από μαθητοκεντρικές και διερευνητικές μεθόδους, δηλαδή μεθόδους που προωθεί ο κονστρουκτιβισμός κατά τη γλωσσική διδασκαλία επιφέρει βελτίωση σε βάθος στην ικανότητα πρόσληψης των κειμένων από τους μαθητές και συγκεκριμένα στην ικανότητα να συνειδητοποιούν τις συνυποδηλώσεις κάθε μηνύματος, να αντιλαμβάνονται τους τρόπους και τις στρατηγικές πειθούς και τα μέσα της, να αξιολογούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της επιχειρηματολογίας του πομπού σε συνάρτηση με τα κίνητρα και τις προθέσεις του και να εντοπίζουν τα γλωσσικά μέσα που συγκροτούν το κείμενο καθιστώντας το συνεκτικό και ερμηνεύσιμο, δηλαδή τα δομικά στοιχεία, τους δείκτες γλωσσικής συνοχής και δείκτες νοηματικής συνεκτικότητας.

Μέσα από την έρευνα μας παρατηρήσαμε αλλαγές όσον αφορά στον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και στην διδακτική διαδικασία.

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό βλέπουμε ότι άλλαξε τη δασκαλοκεντρική του μέθοδο, άρχισε να απομακρύνεται από τον αναγνωριστικό γραμματισμό που μέχρι τότε καλλιεργούσε και στράφηκε σταδιακά προς τον λειτουργικό και κριτικό γραμματισμό. Άρχισε να αντιμετωπίζει το κείμενο ως κοινωνική πρακτική και ως δημιουργία πρωτότυπης σκέψης των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός μέσα από τις νέες μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιήσαμε μείωσε δραστικά τις ερωτήσεις κλειστού τύπου και ανέπτυξε ερωτήσεις, οι οποίες προωθούσαν την συζήτηση με τους μαθητές, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, τη μαθητεία στην

αμφισβήτηση, την ικανότητα να μπορούνε να ανακαλύπτουν κάτω από ποιους κοινωνικούς τρόπους η γλώσσα ενσωματώνει ιδεολογίες και θεσμούς.

Συγκεκριμένα γίνεται αντιληπτό από τα φύλλα παρατήρησης των διδασκαλιών πριν την παρέμβαση ότι αρχικά ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη σημασία στο κείμενο ως αποτύπωση γλωσσικού συστήματος και ως επικοινωνία. Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού αφορούν κυρίως την εντοπισμό γραμματικών φαινομένων και την κατανόηση λεξιλογίου. Δεν γίνεται καμιά προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει το κείμενο ως κοινωνική πρακτική με ερωτήσεις κριτικής σκέψης. Ο γραμματισμός που αναπτύσσει είναι κυρίως αναγνωριστικός και ελάχιστα ο λειτουργικός.

Από τα φύλλα παρατήρησης της 1<sup>η</sup> παρέμβασης (πολυτροπικότητα - πολυγραμματισμοί) γίνεται αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να δίνει βάρος στην νοηματική δομή του κειμένου αλλά αρχίζει να μειώνεται δραστικά η αντιμετώπιση του κειμένου ως γλωσσικό σύστημα. Οι ερωτήσεις για γραμματικά φαινόμενα εκεί που είχαν τον κυρίαρχο ρόλο στην παρατήρηση του εκπαιδευτικού τώρα μειώνονται και ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη σημασία στον επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου, στο ύφος του κειμένου, στον πομπό, τον δέκτη, στην προθετικότητα του συγγραφέα και στο ιδεολογικό του περιεχόμενο. Ο εκπαιδευτικός αρχίζει να αντιμετωπίζει το κείμενο ως κοινωνική πρακτική. Μειώνεται η καλλιέργεια του αναγνωριστικού γραμματισμού και προωθείται κυρίως ο λειτουργικός γραμματισμός και ο κριτικός γραμματισμός.

Από τα φύλλα παρατήρησης της 2<sup>ης</sup> παρέμβασης (ομαδοσυνεργατική μέθοδος) διαπιστώθηκε ότι ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται σχεδόν αποκλειστικά από την αντιμετώπιση του κειμένου ως γλωσσικό σύστημα αλλά συνεχίζει να δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στο κείμενο ως νοηματική δομή. Βασικό του μέλημα είναι η κατανόηση του νοήματος του από τα παιδιά. Επίσης, παρατηρείται αύξηση της αντιμετώπισης του κειμένου ως κοινωνική πρακτική καθώς οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού σε σχέση με αυτόν τον άξονα έχουν αρχίσει να αυξάνονται. Σε αυτή την παρέμβαση ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει το κείμενο και ως δημιουργία πρωτότυπης σκέψης και αντικείμενο αξιολόγησης του από τους ίδιους τους μαθητές. Αναπτύσσεται κυρίως ο λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός.

Στη παρατήρηση της 3<sup>ης</sup> παρέμβασης παρατηρούμε περίπου τα ίδια αποτελέσματα με την 2<sup>η</sup> παρέμβαση. Το κύριο βάρος του εκπαιδευτικού δίνεται στην αντιμετώπιση

του κειμένου ως επικοινωνία, ως κοινωνική πρακτική και ως δημιουργίας πρωτότυπης σκέψης από τους μαθητές καθώς δουλεύουν ομαδικά και σε θέματα που τους δίνουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν πρωτότυπα κείμενα. Αναπτύσσεται και εδώ σε μεγαλύτερο βαθμό από την προηγούμενη παρέμβαση ο κριτικό γραμματισμός.

Όσον αφορά τους μαθητές μέσα από την συγκριτική εξέταση της αξιολόγησης των δύο τεστ, του διαγνωστικού και του τελικού επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση. Η επίδοση στα δύο τεστ, με την εξαγωγή του μέσου όρου των βαθμών των γραπτών, αυξήθηκε αρκετά 12%. Φαίνεται ότι κάτω από τις διδακτικές μας παρεμβάσεις βελτιώθηκε η ικανότητα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών και αναπτύχθηκε η ικανότητα τους να αντιμετωπίζουν ένα κείμενο κάτω από την κοινωνική του πρακτική. Οι μαθητές μπόρεσαν με μεγαλύτερη ευκολία να αναγνωρίζουν την προθετικότητα του συγγραφέα, να επισημαίνουν υπόρρητα νοήματα/μηνύματα και να σχολιάζουν τις υφολογικές και κοινωνικές προεκτάσεις μορφολογικών και συντακτικών επιλογών.

Επίσης, μέσα από τα κείμενα τους βλέπουμε ότι υπάρχει σταδιακή ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού και της δημιουργικής τους σκέψη. Τα κείμενα τους από τις παρεμβάσεις σε σχέση με τα κείμενα πριν τις παρεμβάσεις έχουν διαφορετικό υπόβαθρο καθώς από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό δινόταν κυρίως βάση στην δομή, στο λεξιλόγιο και στη κατανόηση του κειμένου. Μέσω της πολυτροπικότητας και ειδικά της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και της μεθόδου project που τους δόθηκε η δυνατότητα παραγωγής κειμένων πιο κοντά στα ενδιαφέροντα τους και χωρίς την αυστηρή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού για το πώς θα πρέπει να είναι και το τι να περιλαμβάνουν. Ανέπτυξαν πολλές πρωτότυπες ιδέες και ξετύλιξαν ταλέντα που μέχρι τότε δεν είχαν αντιληφθεί (π.χ. την δημιουργία στίχων, κόμικς).

Όσον αφορά την διδακτική διαδικασία βλέπουμε αλλαγές στον τρόπο αντιμετώπισης της από το εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός δεν την βλέπει πια ως μια απλή διαδικασία μέσα από την οποία πρέπει να καλύψει την ύλη, τους στόχους και τις απαιτήσεις του Αναλυτικού προγράμματος μέσα σε προκαθορισμένα χρονικά όρια αλλά ως μια δημιουργική διαδικασία μέσα από την οποία προσπαθεί να καταστήσει τους μαθητές δημιουργικούς και ικανούς να ανακαλύπτουν την γνώση μόνοι τους. Αρχικά η διδακτική διαδικασία του εκπαιδευτικού βασιζόταν στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας και τους πρόσφερε έτοιμη την γνώση χωρίς να τους εμπλέκει ενεργά στην ανεύρεση της. Κατά την διάρκεια όμως των παρεμβάσεων μας ο

εκπαιδευτικός αναθεώρησε τις αντιλήψεις του για την διδασκαλία και άλλαξε με μεγάλο βαθμό την προσωπική του θεωρία.

Μέσα από τις αλλαγές που προαναφέραμε γίνεται φανερό ότι η κάθε διδακτική μέθοδο προσφέρει διαφορετικό ρόλο στον εκπαιδευτικό, στους μαθητές και επιχειρεί να πετύχει διαφορετικό σκοπό μέσω της διδασκαλίας της με αποτέλεσμα να μην μπορεί ο κριτικός γραμματισμός να καλλιεργηθεί μέσα από όλες τις μεθόδους.

Μέσω της δασκαλοκεντρικής μεθόδου που παρατηρήσαμε στην αρχή της έρευνας στην οποία κεντρικό ρόλο στην διδασκαλία έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι η αυθεντία μέσα στην τάξη και καθοδηγεί αυτός τους μαθητές χωρίς να έχουν ενεργό ρόλο την διαδικασία της διδασκαλίας γίνεται φανερό ότι δεν μπορεί να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός καθώς δεν δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να σκεφτούν ελεύθερα και να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις και αμφισβητήσεις. Σκοπός της συγκεκριμένης διδασκαλία είναι να προσφέρει στο μαθητή όσο περισσότερες γνώσεις μέσα από την επανάληψη και την απομνημόνευση. Μέσα από αυτήν την μέθοδο μπορεί να αναπτυχθεί μόνο ο αναγνωριστικός γραμματισμός και ελάχιστα ο λειτουργικός.

Από την άλλη πλευρά βλέπουμε ότι μέσα από τις μαθητοκεντρικές - διερευνητικές μεθόδους που πραγματοποιήσαμε κατά τις παρεμβάσεις μας (πολυτροπικότητα-πολυγραμματισμοί, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μέθοδος project) γίνεται αντιληπτό ότι μπορεί να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός καθώς ενεργό ρόλο στην διδασκαλία έχει ο μαθητής ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι απλά βοηθητικός. Σκοπός των μεθόδων αυτών είναι ο μαθητής να έχει συνειδητή και απόλυτη συμμετοχή σε όλη της διαδικασία της μάθησης. Η διδασκαλία αυτών των μεθόδων δεν αποβλέπει στην απλή μετάδοση γνώσεων αλλά προσπαθεί να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να ανακαλύψουν την γνώση μόνοι τους, να αναπτύξουν την προσωπικότητα τους, την κριτική σκέψη και να τους καταστήσει κριτικά άτομα τα οποία θα μπορούν ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινωνίας μας.

Μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε προέκυψε ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας που καλλιεργούν τον κριτικό γραμματισμό είναι οι μαθητοκεντρικές- διερευνητικές μέθοδοι, οι οποίες βασίζονται στο κονστрукτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας καθώς δίνουν την δυνατότητα στους ίδιους τους μαθητές να ανακαλύψουν την γνώση και να την αντιμετωπίσουν πολύπλευρα.

Βασικές προϋποθέσεις όμως για να την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού δεν είναι μόνο η εφαρμογή μια κονστρουκτιβιστικής μεθόδου αλλά και η προσπάθεια του ίδιου του εκπαιδευτικού μέσα από την αλλαγή της προσωπικής τους θεωρία και στην πραγματική του θέληση να μπορέσει να καταστήσει τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά, να συνειδητοποιήσουν τη δύναμη της γλώσσας, και κατά συνέπεια να δημιουργήσει κριτικούς πολίτες που θα μπορούν να αμφισβητούν και να μην δέχονται άκριτα ότι παρουσιάζεται στα κείμενα, στα ΜΜΕ στην πολιτική.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή και έρευνα δράσης*, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baynhanm, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Μ. (1995). *Υποεκπαίδευση: κοινωνικές, πολιτικές διαστάσεις*. Ύψιλον/ βιβλία.
- Βουγιούκας, Α. (1983). «Τα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας “Η γλώσσα μου” για το Δημοτικό Σχολείο». *Γλώσσα* 3. 36-47.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Δεδρινού, Β. (2001). « Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας». Στην ηλεκτρονική διεύθυνση:[http://www.greeklanguage.gr./greekLang/studies/guide/thema\\_e3/index.html](http://www.greeklanguage.gr./greekLang/studies/guide/thema_e3/index.html)
- Carr, W. & Kemmis, S. (2002). *Για μία κριτική εκπαιδευτική θεωρία: εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφρ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη – Παγανού. Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.
- Θεωδοροπούλου, Μ. (2001). «Ψυχισμός και γλώσσα». Στην ηλεκτρονική διεύθυνση.: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)
- Gee, P. (2006). Οι σπουδές του νέου Γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού, στο Χαραλαμπίδης Α. (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. ΑΠΘ: Ινστιτούτον Νεοελληνικών Σπουδών ( Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Frey, K. (1986). *Η Μέθοδος «Project»*, μτφρ. Κ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2001).«Πολυγραμματισμοί». Στην ηλεκτρονική διεύθυνση:[http://www.greeklanguage.gr./greekLang/studies/guide/thema\\_e2/index.html](http://www.greeklanguage.gr./greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html).

- Καρατζόλα, Ε. (2004). *Από «τα γράμματα» στον (κριτικό) γραμματισμό: Συνέπειες για την εκμάθηση/ διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 21 Νοεμβρίου 2009 από το <http://www.komvos.edu.gr>
- Κασσωτάκης Μ. & Φλουρής, Γ. (1981). *Μάθηση και διδασκαλία: Παρουσίαση των σύγχρονων απόψεων για τη μάθηση και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κατσαρού, Ε.& Τσάφος Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. (2001): «Η αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας», στο Γεώργιος Σπανός & Ευαγγελία Φρυδάκη (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, σσ. 249-289.
- Κουτσάκος, Ι. Γ. (1993). *Σύγχρονη Διδακτική*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Κουφάκη, Α. (2009). *Λόλα, να ένα άλλο μήλο: Γλώσσα, Γνώση και Επίγνωση*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Kress, G. (2003). *Γλωσσικές διαδικασίες σε κοινωνικοπολιτισμική πρακτική*, μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος. Αθήνα: Εστία
- Κωστούλη, ΤΡ. (2006). *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού*. μτφρ. Γ. Κουρμένταλα. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λύκου, Χ. (2000). « Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ Halliday» *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2: 55-77. <http://www.komvos.edu.gr>.
- Lipman, M. (2004). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*, μτφρ. Γ.Σαλαμάς. Αθήνα: Πατάκης.
- Littlewood, W. (2008) [1981]. *Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία: Μια εισαγωγή*, μτφ. Ε.Τιβελόγλου, Α Χατζηπαναγιωτίδη. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Μαλέτσκος, Α., Ζίκος, Ζ., Πενεκέλης, Κ., Ραρρά, Ε., Αγαπίδου, Ε. & Μπλιούμη Ε. (2009). «Εμπειρίες και προβληματισμοί γύρω από την διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής: μια νέα διδακτική πρόταση», στο Ντίνας κ.ά (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξενής γλώσσας*. Πρακτικά Συνεδρίου, Νυμφαίο 4-6 Σεπτεμβρίου 2009
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7: 19-36.

- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός γραμματισμός, λειτουργικός, κριτικός επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*. Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός της Γλώσσας*: 209-213. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από την θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπονίδης, Κ. (2009). «Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης». *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τομ.13. σσ. 86-122.
- Ong, W. J. (2001) *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*. μτφρ. Κ. Χατζηκυριάκου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (1999). *Πρόγραμμα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γλώσσα, Ιστορία*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη, Α., Θηβαίος, Κ. (2006). *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Προετοιμασία σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Στάμου Φλ., Τρανός Τρ. & Χατζησαββίδης Σ. (2004). “ Η «Ανάγνωση» και η «Παραγωγή» Πολυτροπικότητας σε Μαθησιακό Περιβάλλον: Πρώτες Διαπιστώσεις από μία Διδακτική Εφαρμογή”. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 24ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.*, Θεσσαλονίκη, σσ. 666-672.

- Σολομωνίδου, Χ. (1991). *Εκπαιδευτική τεχνολογία: μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007). «Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός. Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις», στο Ματσαγγούρας, Η. Γ. (Επιμ.) *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 466-511.
- ΥΠ. Ε. Π. Θ. – Π. Ι. (2002) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- ΥΠ. Ε. Π. Θ. (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: ΟΔΕΒ.
- Φ.Ε.Κ 347/12-11-1977, προεδρικών διάταγμα υπ. αρ. 1034. «*Περί των διδασκομένων μαθημάτων και του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου*»
- Φ.Ε.Κ 185/28-11-1984, προεδρικών διάταγμα υπ. αρ 528. «*Αναλυτικό πρόγραμμα μαθηματικών Α' και Ε' τάξεων και νεοελληνικής γλώσσας Ε' και Στ' τάξεων του δημοτικού σχολείου, τροποποίηση και συμπλήρωση του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος μελέτης περιβάλλοντος της Β' τάξης και εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα των μαθητών*».
- Φ.Ε.Κ 303B/13-03-2003, αρ. υπουργ. απόφ. Γ2/21072α. «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ)και Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ)Δημοτικού Γυμνασίου*»
- Φ.Ε.Κ 303/13-3-2003, αρ. υπουργ. απόφ. Γ2/21072β. «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ)και Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ)Δημοτικού Γυμνασίου*»
- Φ.Ε.Κ 188/ 23-9-1997, Νόμος υπ' αριθμό 2525, «*Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των απόφοιτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις, άρθρο 4, «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο*», 6671-6677.
- Φ.Ε.Κ 1376-B/18-10-2001, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό και Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό
- Φ.Ε.Κ. 93, τ. Β' / 10-2-1999, αρ. απόφ. Γ1/58, «*Προγράμματα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Προ-Δημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο*»,

1523-1554.

Φ.Ε.Κ. 917 /17-7-2001, αρ. υπουργ. Απόφ. 12,1/ 720/ Γ1/657/11-7-2001, «*Η Ευέλικτη ζώνη καινοτόμων δράσεων*».

Φ.Ε.Κ. 1366, τ. Β' /18-10-2001, αρ. απόφ. Γ2/5051<sup>α</sup>, «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών*», άρθρ. 2<sup>α</sup> «*Η ελληνική γλώσσα στο Δημοτικό*», 18455-18470.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. μτφρ. Ι. Κρητικός. Αθήνα: Κέδρος.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικότητας και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999). «*Η στροφή προς την Επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*», Γλωσσικός Υπολογιστής, τομ. 1. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)

Χαραλαμπόπουλος, Α. (επιμ.) (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών, (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτική*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηλουκά - Μαύρη, Ε. (2009). Δόμηση κειμένων και κριτικός γραμματισμός στο Δημοτικό: Ο ρόλος του περιεχόμενου και της γραμματικής, Πέμπτο Διεθνές Συνέδριο Γραμματισμού «Γραφή και γραφές στον 21<sup>ο</sup> Αιώνα: Η πρόσκληση για την Εκπαίδευση», 13-14 Νοεμβρίου 2009, Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών και Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.

Χατζηλουκά - Μαύρη, Ε (2010). «*Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου*», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδος. σσ.114-130.

Χατζηλουκά - Μαύρη, Ε (2010). Γραμματισμός: «*κριτικός (δεν) είναι και (δε) φαίνεται*» -Ενδείξεις από αναστοχαστικές συζητήσεις με εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης στα Πρακτικά του 11<sup>ου</sup> Παγκύπριου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Κύπρος 4-5 Ιουνίου 2010, στην ηλεκτρονική διεύθυνση.: [www.pek.org.cy](http://www.pek.org.cy)

- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). «Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας», Παιδαγωγική σχολή Φλώρινας του Α.Π.Θ. Η γλώσσα και η διδασκαλία της, Αφιερωματικός τόμος. Φλώρινα: Βιβλιολογεϊόν, σ.189-196, στην ηλεκτρονική διεύθυνση.: <http://users.auth.gr/sofronis>
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). «Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη» στα Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007, στην ηλεκτρονική διεύθυνση.: <http://users.auth.gr/sofronis>
- Χατζησαββίδης, Σ. (2010). «Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακοντίας: από τον επικοινωνιακοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό», στο Ντίνας κ.ά (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Πρακτικά Συνεδρίου, Νυμφαίο 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://users.auth.gr/~sofronis/dimos/docs/ergasia131.pdf>.
- Χατζησαββίδη, Σ. & Γαζάνη, Ε. (2005). «Πολυτροπικός και Μονοτροπικός/Εικονικός Λόγος: Από την Πρόσληψη στην Κατασκευή του Παιδικού Υποκειμένου.», στο Ουρ. Κωνσταντινίδου- Σεμόγλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: Cannot not Design Publications. σσ.25-36.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). «Εισαγωγή στην Πολυτροπικότητα». *Γλωσσικός Υπολογιστής* τομ.1. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr).

#### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford UK/Cambridge USA: Black Well.
- Cope, B and Kalantzis, M. (1993) (eds), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Devitt, A. (1997). «Genre as language standard», in W. Bishop and H. Ostrom (eds), *Genre and Writing*, Portsmouth, NH: Heinemann.

- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.
- Freire, P & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. London: RKP
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses*. London: Falmer.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hymes, D. (1972). « Toward Ethnographies of Communication» στο *Foundations in Sociolinguistics, An Ethnographic Approach*, Tavistock Publications, p. 3-27.
- Katsarou, E. (2009). “Literacy in the greek educational context: the aspects of Literacy promoted by the Language Curriculum of the Junior High School”, *LI Educational Studies in Languages and Literature*, 9 (3), p. 49-70.
- Knobel, M. (2007). Foreword. In L.P. Stevens & T.W. Bean, *Critical literacy: Contexts, research, and practice in the K-12 classroom* (pp. viii-xix). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kress, G. (ed) (1998). *Communication and Culture*. NSW/ Au: New South Wales University.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing knowledge and classroom teaching*. Philadelphia. PA: Open University Press
- Larson, J. & Marsh, J. (2009). *Making Literacy Real: Theories and practices for learning and teaching*. SAGE Publications Ltd.
- Mclaughlin, M. & Devood, G. (2004). *Critical literacy*. New York: Sholastic.
- Mills, G. E. (2003). *Action Research. A Guide for the Teacher Researcher*. NJ/USA: Pearson.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vasquez, V. (1994). « A Step in the Dance of Critical Literacy», *UKRA Reading*, 28 (1), p.39-43. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Wallowitz, L. (2008). *Critical literacy as Resistance: Teaching for Social Justice Across the Secondary Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Xu, S. (2007). «Critical Literacy Practices in Teaching and Learning» *The NERA Journal*, 43 (2), p. 12-22.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**



## ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

M: Μαρία

E: Εκπαιδευτικός

M: Γεια σας

E: Γεια σας

M: Πως ονομάζεστε;

E: Παπαδόπουλος Ιωάννης.

M: Πόσα χρόνια είστε στην εκπαίδευση;

E: 12 χρόνια.

M: Τι σχολή έχετε τελειώσει;

E: Έχω τελειώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

M: Έχετε κάνει κάποιο μεταπτυχιακό;

E: Ε... αυτή τη στιγμή φοιτώ στο μεταπτυχιακό.

M: Σε ποιο;

E: Αυτό είναι «Εκπαιδευτική Θεωρία, Ιστορία και Πολιτική του ΦΚΣ.

M: Τι πιστεύετε για τον κριτικό γραμματισμό;

E: E... Ο κριτικός γραμματισμός είναι αυτός που θα βοηθήσει τα παιδιά να σκεφτούν διαβάζοντας ένα κείμενο ότι ... θα το δούνε κριτικά, θα τους βοηθήσει να το δούνε κάποιο συμφέρον από αυτούς που το έγραψε, δηλαδή είναι...

M: Τι κερδίζει το παιδί αν καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός;

E: Ωραία! Το παιδί κερδίζει την ικανότητα να μη ακολουθεί ξέρω εγώ ότι του προτείνει κάποιο κείμενο που διαβάζει, να σταθεί κριτικά απεναντί του να το κοιτάξει και να δει πίσω από ένα κείμενο.

M: Ωραία! Πόσες διδακτικές ώρες χρειάζεστε για μια ενότητα του βιβλίου της ΝΕΓ;

E: E... γύρω στις δέκα.

M: Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποιείται στο μάθημα της ΝΕΓ;

E: Νομίζω είμαι παραδοσιακός και ακολουθώ την δασκαλοκεντρική με ερωτοαποκρίσεις και ... εντάξει νομίζω όχι κάτι άλλο.

M: Πιστεύετε ότι μέσα από τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιείτε αναπτύσσεται ο κριτικός γραμματισμός και αν ναι πως;

E: Μέσω των μεθόδων που χρησιμοποιώ εγώ;

M: Ναι!

E: Νομίζω ότι αυτό ακριβώς είναι και το θέμα που με προβλημάτισε ότι βλέπω ότι ακολουθώ μια παραδοσιακή διδασκαλία που δε βοηθάει πολύ τα παιδιά να αναπτύξουν μια κριτική σκέψη και να προβληματιστούν περισσότερο ούτε για το πώς είναι γραμμένο ένα κείμενο ούτε πως γράφουμε ένα κείμενο και τι μπορούμε να περάσουμε μέσα από ένα κείμενο και αυτό είναι που με προβλημάτισε και ήθελα να ...να ερευνήσουμε να δοκιμάσουμε κάτι διαφορετικό ώστε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα.

M: Ωραία! Θεωρείτε ότι το υλικό του εγχειριδίου της ΝΕΓ είναι επαρκή για τη διδασκαλία και προωθεί τον κριτικό γραμματισμό;

E: Νομίζω ότι στο μεγαλύτερο βαθμό όχι! Σε κάποια κομμάτια του και σε κάποιες ενότητες ίσως να ακουμπάει απαλά το θέμα του κριτικού γραμματισμού, δηλαδή το

να βοηθήσει τα παιδιά να προβληματιστούν, να σκεφτούν περισσότερο πάνω σε ένα κείμενο αλλά όχι στην πλειοψηφία του.

Μ: Για το αναλυτικό πρόγραμμα τι πιστεύετε; Προωθεί τον κριτικό γραμματισμό;

Ε: Νομίζω ότι ισχύει ότι και στο προηγούμενο. Ότι σε πολύ μικρές, σε πολύ μικρό βαθμό γιατί ασχολείται περισσότερο με το πώς θα αναπτύξει βασικές δεξιότητες των μαθητών στο... Δίνει και αρκετή έκταση σε γραμματικά φαινόμενα και αφήνει λίγο χρόνο. Ένα μικρό κομμάτι για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού και για τον προβληματισμό των παιδιών.

Μ: Ωραία! Ευχαριστώ πολύ!

### ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Α΄ Περιεχόμενα και εικόνα διδασκαλίας	
1.Επιστημονική επάρκεια	
2.Προετοιμασία μαθήματος	
3. Αξιοποίηση των γνώσεων του	

4. Αποτίμηση και αξιοποίηση των γνώσεων των μαθητών	
5. Αξιοποίηση προηγούμενης γνώσης	
6. Διέργεση του ενδιαφέροντος	
7. Ενθάρρυνση	
8. Συμμετοχικότητα	
9. Ανατροφοδότηση	

Β΄ Παιδαγωγικές όψεις και λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία του δασκάλου	
1. Διάλογος	
2. Ερωτήσεις που αφορούν την αναγνώριση γραμματικών φαινομένων	
3. Ερωτήσεις που αφορούν την αναγνώριση συντακτικών φαινομένων	
4. Ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση του λεξιλογίου	
5. Ερωτήσεις για την λειτουργία γραμματικών και συντακτικών φαινομένων	
6. Ερωτήσεις που αφορούν την αναγνώριση του ύφους και το είδους κειμένου.	

7.Ερωτήσεις που αφορούν το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου	
8. Ερωτήσεις κατανόησης σχετικά με τον πομπό και τον δέκτη του κειμένου.	
9.Ερωτήσεις που αφορούν το ιδεολογικό περιεχόμενο του κειμένου.	
10.Ερωτήσεις για την προθετικότητα του συγγραφέα	
11.Ερωτήσεις για την οπτική θέαση του συγγραφέα	
12.Ερωτήσεις που αφορούν τις υφολογικές και κοινωνικές προεκτάσεις των συντακτικών, μορφολογικών και υφολογικών επιλογών.	
13.Ερωτήσεις που αφορούν την σημειολογική	

λειτουργία πολυτροπικών κειμένων.	
14.Ερωτήσεις για επανάληψη	
15.Εκμαίευση	
16.Παιδαγωγικό Χιούμορ	
17.Χειρισμός απρόοπτων καταστάσεων	
18.Στάση δασκάλου	
19.Εκφραστικότητα	
20. Εμφάνιση	

Γ΄ Στρατηγική διδασκαλίας	
1.Αφόρμηση	
2.Παρουσίαση νέας γνώσης	
3. Προσπέλαση του διδακτικού αντικειμένου	
4. Μεθοδικότητα-ειρμός	
5. Ολοκλήρωση διδασκαλίας	
6. Αποτελεσματικότητα ερωτήσεων του εκπαιδευτικού	
7. Παραγωγή γνώσης	
Δ΄ Γενικές Διδακτικές αρχές	
1.Αυτενέργεια	



2.Εποπτεία	
3. Εγγύτητα στη ζωή	
4. Βιωματικότητα	
5.Διαθεματικότητα	
6.Συνολικότητα	
7.Εξατομίκευση	
8. Έρευνα	

9. Εργασία του μαθητή ατομική/ομαδική	
10. Συμμετοχή των μαθητών στην ανεύρεση της γνώσης	
<b>ΕΎΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ</b>	
1.Κείμενο και πλαίσιο επικοινωνίας	
2. Το κείμενο ως νοηματική δομή	
3. Το κείμενο ως κοινωνική πράξη	
4.Το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης από τους μαθητές	

--	--

## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ

### 2<sup>η</sup> ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Α΄ ΚΥΚΛΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ (06.11.2012)

Δ: Δάσκαλος

Μ: Μαθητής

Δ: Καλημέρα σε όλους!

Μ: Καλημέρα!

Δ: Πηγαίνετε στην άσκηση 4στη σελ. 59 το βιβλίο που έλεγε «Μια μεγάλη διαφημιστική εταιρεία... κρέας. Για να πάρετε μέρος πρέπει να ετοιμάσετε την δική σας διαφήμιση». Έχετε ετοιμάσει την δική σας διαφήμιση;

Μ: Ναι!

Δ: Θα τις διαβάσουμε σε λίγο αφού πρώτα. Πες Παναγιώτη!

Μ: Εγώ δε την έχω τελειώσει.

Δ: Μπορείς να μας δείξεις μέχρι εκεί που έχεις κάνει. Λοιπόν έχετε τελειώσει όλοι την διαφήμιση;

Μ: Ναι!

Δ: Ωραία! Μπορούμε να τις δούμε! Εντάξει! Άρα θα ξεκινήσουμε με τη σειρά. Θα έρχεστε εδώ να την διαβάζετε και να την βλέπουμε μαζί.

Μ: Όχι!

Δ: Θέλετε να την διαβάζετε από το μέρος που είστε;

Μ: Ναι!

Δ: Επειδή θέλω να ακούγεστε εσείς καθώς τις διαβάζετε για να ακούσετε μετά τον εαυτό σας. Που σας υποσχέθηκα θα την ακούσετε μετά όπως την διαβάζετε, θα την κάνετε σαν διαφήμιση. Έχετε προβάρει αυτό να διαβάζετε το κείμενο σαν να την λέτε στο ραδιόφωνο π.χ. Αν δε το έχετε κάνει πρόβα δε πειράζει θα δούμε τώρα κάποια πράγματα και το κάνουμε άλλη φορά αυτό. Θα τις φυλάω εγώ τις διαφημίσεις και μπορούμε να το κάνουμε άλλη φορά. Λοιπόν, ωραία όποιος θέλει μπορεί να το κάνει σήμερα! Εντάξει! Λοιπόν ο Μπάμπης είπε δεν έχει. Γιώργο!

Μ: Την έχω ξεχάσει!

Δ: Την έχεις ξεχάσει! Γιώργο μου είναι ήδη δυο φορές που έχεις ξεχάσει στη γλώσσα. Το άκουσες αυτό που είπα;

Μ: Ναι!

Δ: Μη υπάρχει και τρίτη παρατήρηση! Μάρκο είσαι έτοιμος;

Μ: Ναι!

Δ: Έλα αγόρι μου! Πες Βασιλική!

Μ: Εγώ δε την έκανα γιατί δεν πρόλαβα!

Δ: Εντάξει! Δεν είναι το θέμα, εγώ τις ήθελα σήμερα γιατί ήταν η ευκαιρία να ακουστείτε όλοι. Αν κάποιος δεν ακουστεί σήμερα μπορεί να μην ξανατύχει να της ηχογραφήσουμε. Καταλάβετε! Δεν είναι για άλλο λόγο! Ωραία! Κράτα. Μάλλον εσύ θα το διαβάζεις, εγώ θα το λέω. Λοιπόν πες στην εσύ κανονικά την διαφήμιση και εγώ θα την δείξω.

Μ: Βάλτε σκόνη μπουγαδεξ της Αβέα.

Δ: Ωραία! Λίγο πιο δυνατά!

Μ: Βάλτε σκόνη μπουγαδεξ της Αβέα. Κάνει τα ρούχα αστραφτερά σαν ήλιο. Μια σκόνη οικολογική. Δώστε ανάσα στο πορτοφόλι σας. Οικολογική δεν ρυπαίνει το περιβάλλον. Καθαρίστε τα ρούχα σας αφαιρώντας και τον πιο δύσκολο λεκέ. Υποαλλεργική για το δέρμα. Νιώστε την ευωδιαστή μυρωδιά του και την απαλότητα που έχουν τα ρούχα σας.

Δ: Ωραία! Πάρα πολύ καλά! Χειροκρότημα για τον Μάρκο!

(Χειροκρότημα)

Δ: Για λίγο να δούμε. Εδώ είναι η διαφήμιση του όπως είναι στην αφίσα ή όπως θα μπει σε ένα περιοδικό! Πολύ ωραία! Μάρκο δείξε μου λίγο την ωραία την εικόνα.

Μ: Μπουγαδέξ, Αβέα!

Δ: Μπουγαδέξ, Αβέα! Ωραία! Άρα τι λείπει από την διαφήμιση; Λείπει κάτι; Για πες Τόνια!

Μ: Χρώματα!

Δ: Χρώματα! Μπορούσες να την βάλεις! Εντάξει! Περίμενε μη βιάζεσαι! Ποιο είναι το σλόγκαν σου Μάρκο;

Μ: Κάνει τα ρούχα αστραφτερά σαν ήλιο;

Δ: Κάνει τα ρούχα αστραφτερά σαν ήλιο! Ωραία! Ποιο είναι το κείμενο που περιγράφει ένα μικρό κείμενο που περιγράφει τα πλεονεκτήματα; Πες για τα πλεονεκτήματα 2-3 λογάκια!

Μ: Οικολογική!

Δ: Οικολογική!

Μ: Δε μολύνει το περιβάλλον!

Δ: Δε ρυπαίνει το περιβάλλον!

Μ: Βγάζει πολύ καλά του λεκέδες!

Δ: Είναι πολύ καλή με τους λεκέδες!

Μ: Υποαλλεργική!

Δ: Υποαλλεργική! Πάρα πολύ ωραία! Έχεις βάλει και αυτό εδώ! Υπήρχα τα πλεονεκτήματα, το σλόγκαν το έχετε, η εικόνα που είπαμε χρειαζόταν λίγα περισσότερα χρώματα. Πολύ ωραία! Έχεις ζωγραφίσει το πλυντήριο! Μόνος σου το έχεις ζωγραφίσει;

M: Ναι!

Δ: Πολύ ωραία! Ε... κάτι άλλο ήθελα να πω! Όπως βλέπετε στην διαφήμιση το μικρό κείμενο που έχει γράψει ο Μάρκος περιγράφει τα πλεονεκτήματα του προϊόντος όπως ακριβώς μας ζητάτε στην άσκηση. Ε...έχετε δει καμιά διαφήμιση που να γράφει για μειονεκτήματα ή να μιλάει για τα μειονεκτήματα; Έχει δει κάποιος σε μια διαφήμιση να μην είναι οικολογικό, να είναι υποαλλεργικό αλλά άμα πέσει πάνω κάπου να αφήσει λεκέδες, να κάνει μια ζημιά. Το έχετε δει αυτό Ελισάβετ; Σε κάποια διαφήμιση να γράφει για τα μειονεκτήματα;

M: Όχι!

Δ: Όχι! Γιατί λες να συμβαίνει αυτό;

M: Μπορεί μετά να μη το παίρνουν.

Δ: Να μη το αγοράζουν οι καταναλωτές. Άρα αν αναφερθείτε στα μειονεκτήματα τι θα κάνει στο προϊόν, στις πωλήσεις; Καλό ή κακό;

M: Κακό!

Δ: Κακό θα κάνει! Όπως βλέπετε οι διαφημίσεις μας ενημερώνουν. Ένα σκοπός της διαφήμισης είναι να μας ενημερώνει. Μας ενημερώνουν αληθινά και πραγματικά; Τι λέτε; Δε μπορεί να απαντήσει κάποιος σε αυτή την ερώτηση; Βαγγέλη!

M: Όχι!

Δ: Όχι! Εσύ δηλαδή τι πιστεύεις;

M: Ότι λένε μερικά ψέματα για να πιστεύουν οι άλλοι ότι είναι πολύ καλό και να το αγοράζουν.

Δ: Μπράβο! Πολλές φορές χρησιμοποιούν και ψέματα για να πείσουν τον καταναλωτή για να αγοράσει το προϊόν. Για πες Μανώλη!

M: Εγώ έχω δει διαφήμιση! Το τσιγάρο! Που λέει το τσιγάρο σκοτώνει!

Δ: Μπράβο! Εκεί προειδοποιεί για τις βλαβερές συνέπειες του καπνίσματος. Μπράβο! Πάρα πολύ ωραία! Αυτό ξέρεις γιατί έχει γίνει; Πολύ σωστή η παρατήρηση! Πριν χρόνια που ήσασταν αγέννητοι, δεν είχατε γεννηθεί δεν έγραφε

ότι το τσιγάρο σκοτώνει, ότι το τσιγάρο δημιουργεί προβλήματα στους εγκύους. Ξέρετε τι έγινε;

M: Αν το γράψουνε και οι άνθρωποι ακόμα το παίρνουνε όσο βγάζουνε το τσιγάρο δε μπορούνε να τους κάνουν τίποτα γιατί το νομιμοποίησαν.

Δ: Μπράβο! Για να μην τους κάνουν μήνυση για κάποιο πρόβλημα υγείας που θα αντιμετωπίσουν από το τσιγάρο. Μπράβο! Το κατάλαβα! Ένας από τους λόγους αυτός και 2<sup>ο</sup> με νόμο του κράτους ψηφίστηκε να μπαίνει αυτή η προειδοποίηση πάνω στα τσιγάρα και στις αφίσες που διαφημίζουν τσιγάρα. Πολύ ωραία! Μπράβο Μανώλη! Μου άρεσε το σκεπτικό σου, όπως το σκέφτηκες! Πάρα πολύ ωραία ιδέα! Μπράβο! Ζωγράφισε και την ζωγραφιά και θα γίνει ακόμα πιο ωραίο και θα τα μαζέψουμε όλα μαζί και θα τα βάλουμε εκεί πέρα. Έλα Βαγγέλη! Γρήγορα! Να είναι έτοιμη όλοι έτσι ώστε να μην χάνουμε χρόνο στο πότε θα ετοιμαστούμε. Ωραία! Α! ωραία! Διάβασε τη διαφήμιση εσύ και θα τα δούμε και τα άλλα. Δυνατά όμως!

M: Να το πω στα αγγλικά;

Δ: Ναι πες στο στα αγγλικά!

M: All star παπούτσια! Διάλεξε και εσύ το χρώμα που σου ταιριάζει και είσαι μέσα στην μόδα. Με όμορφα σχέδια, χρώματα και μαλακή σόλα.

Δ: Ας τη δούμε κιόλας! Αυτή είναι η διαφήμιση του Βαγγέλη! Ε... Υπάρχει εικόνα με χρώμα Λευτέρη;

M: Ναι!

Δ: Δηλαδή σου τραβάει το μάτι;

M: Ναι!

Δ: Άρα στην εικόνα έχεις πέσει διάνα. Φοβερή επιλογή! Ωραία! Τι βρήκες από περιοδικό;

M: Ναι!

Δ: Μπράβο! Μ' αρέσει που έψαξες. Το σλόγκαν σου ξαναδιάβασε το.

M: Διάλεξε και εσύ το χρώμα που σου ταιριάζει και είσαι μέσα στην μόδα.

Δ: Και το σλόγκαν που μας μένει στο μυαλό και μας λέει διάλεξε το χρώμα. Ωραία!  
Το μικρό κειμενάκι.

Μ: Σε όμορφα σχέδια, χρώματα και μαλακή σόλα.

Δ: Ποια είναι τα πλεονεκτήματα που περιγράφεις;

Μ: Ε...ωραία σχέδια!

Δ: Ωραία σχέδια!

Μ: Υπάρχουν ωραία χρώματα και μαλακή σόλα.

Δ: Ωραία χρώματα και μαλακή σόλα. Περιγράφει τρία πλεονεκτήματα. Πάρα πολύ ωραία! Πολύ καλή δουλειά! Και έχεις βάλει και τα δικά σου πραγματάκια γύρω-γύρω. Μπράβο!

Μ: Γιατί ήταν πολύ άσπρο!

Δ: Μπράβο! Γιατί ήταν πολύ άσπρο. Πολύ ωραία ιδέα! Χειροκρότημα. Η τρίτη! Εύη!

(Χειροκρότημα)

Δ: Δυνατά!

Μ: cups cakes ήρθαν για να διασκεδάσετε μαζί τους. Ξεχωριστά cup cakes σας εντυπωσιάσουν από την πρώτη στιγμή που τα βλέπετε. Γευστικά, χωρίς συντηρητικά.

Δ: Ωραία! Επειδή τα διάβασες γρήγορα θα το ξαναδιαβάσουμε σιγά-σιγά και επειδή ο Γιώργος μιλούσε ακουγόταν αυτός πιο δυνατά από εσένα. Εντάξει; Ωραία! Λοιπόν αυτή είναι η πολύ ωραία ζωγραφιά που έχει κάνει τα cups cakes. Τα cups cakes εξήγησε, πες τα παιδιά τι είναι επειδή μπορεί να μη τα ξέρουνε.

Μ: Είναι cake στα οποία...

Δ: Μικρά γλυκάκια

Μ: Στα οποία έχουν βάλει διάφορα υλικά για να κάνουν ένα cake.

Δ: Μπράβο! Μια πολύ ωραία διαφήμιση. Υπάρχουν πολύ ωραία και εντυπωσιακά πράγματα στη ζωγραφιά Γιάννη;



M: Ναι!

Δ: Μπράβο! Θα πέσει το μάτι μας πάνω στη διαφήμιση. Πολύ ωραία! Η ωραία ζωγραφιά! Πολύ ωραία! Ποιο είναι το σλόγκαν σου Εύη; Ξαναδιάβασε το!

M: cups cakes ήρθαν για να διασκεδάσετε μαζί τους.

Δ: Πολύ ωραία!

M: Κύριε κρατάει και ένα!

Δ: Ναι κρατάει και ένα! Μπράβο! Διάβασε με δικά σου λόγια τα πλεονεκτήματα.

M: Ε...

Δ: Γιατί πρέπει να τα προτιμήσω;

M: Γιατί είναι γνήσια σπιτικά.

Δ: Ωραία!

M: Και φτιαχτήκαν χωρίς συντηρητικά.

Δ: Άρα δυο πλεονεκτήματα είναι σπιτικά και χωρίς συντηρητικά.

M: Και εντυπωσιακά.

Δ: Και εντυπωσιακά. Τρία! Είναι εντυπωσιακά! Αν έχουν σχέδια! Μπράβο! Πολύ ωραία! Δικά σου είναι η ζωγραφιά! Μπράβο! Ωραία! Ένα χειροκρότημα για την Εύη!

(Χειροκρότημα)

M: Μήλα Βόλου. Ένα μήλο την ημέρα τον γιατρό τον κάνει πέρα.

Δ: Αυτό είναι το σλόγκαν. Ωραίο!

M: Τα συγκεκριμένα είναι πολύ υγιεινά επειδή είναι χωρίς συντηρητικά και έχουν όλες τις απαραίτητες βιταμίνες που δυναμώνουν τον οργανισμό μας. Δεν έχετε δοκιμάσει πιο νόστιμα, πιο μυρωδάτα και πιο λαχταριστά μήλα.

Δ: Πάρα πολύ ωραία! Για να δούμε. Υπάρχει Παναγιώτη το έντονο χρώμα να σου τραβήξει το μάτι στη διαφήμιση;

Μ: Ναι!

Δ: Ωραία! Το μήλο κατακόκκινο. Η ζωγραφιά της Μαριάνθη. Το σλόγκαν ξαναπές το Μαριάνθη!

Μ: Ένα μήλο την ημέρα τον γιατρό τον κάνει πέρα.

Δ: Ωραία! Το σλόγκαν μας είναι και παροιμία γνωστή και τονίζει πόσο ωφέλημα και θρεπτικά είναι τα μήλα. Λοιπόν πες μου τα πλεονεκτήματα με δικά σου λόγια τώρα; Ποια είναι τα πλεονεκτήματα για να διαλέξουν τα μήλα του Βόλου και όχι μια άλλης περιοχής;

Μ: Είναι βιολογικά...

Δ: Βιολογικά! Πες το από μέσα!

Μ: Έχουν βιταμίνες.

Δ: Έχουν βιταμίνες άρα είναι βιολογικά. Ξέρει κανείς τι είναι βιολογικά; Πες Λίντα;

Μ: Τα έχουν πάρει από δέντρα. Δεν έχουν βάλλει φάρμακα.

Δ: Μπράβο! Και τα άλλα προφανώς τους βάζουν φάρμακα τα βιολογικά δε βάζουν φάρμακα, χημικά για να γίνουν, για να τα προστατεύουν από τις αρρώστιες. Βάζουνε οτιδήποτε στην καλλιέργεια που θα είναι φυσικά. Και για να μη τα φάνε κάποια έντομα που πάνε βάζουνε άλλα έντονα μόνοι τους οι αγρότες για να διώχνουν, να τρώνε τα άλλα έντομα. Καταλάβατε; Είναι έντομα που είναι μεγαλύτερα από τα άλλα ή είναι εχθροί με τα άλλα και με τα σκουλήκια που πάνε και κάνουν τις τρυπούλες στα μήλα υπάρχει ένα έντομο που το βάζεις μαζί στο δέντρο, αυτό πολλαπλασιάζεται και τρώει τα σκουληκάκια που κάνουν την ζημιά στα μήλα οπότε δε ψεκάζονται με χημικά ή να τα ραντίζουνε για να τα προστατέψουνε. Ωραία! Έχεις πει και τα πλεονεκτήματα. Νομίζω είναι πλήρης η διαφήμιση. Μπορούσε να σταθεί πολύ ωραία και σαν αφίσα. Πολύ καλή δουλειά! Μπράβο Μαρία! Ένα χειροκρότημα!

(Χειροκρότημα)

Δ: Εσύ Ηλία μου έχεις ετοιμάσει;

Μ: Ναι!

Δ: Μπράβο! Ωραία! Νόμιζα επειδή έλειπες...

Μ: Ήρθα!

Δ: Ήρθες μετά;

Μ: Ήμουν εδώ!

Δ: Ήσουν εδώ! Ποιος έλειπε;

Μ: Ο Μπάμπης!

Δ: Άρα εγώ μπερδεύτηκα! Ωραία! Λοιπό δυνατά ε!!

Μ: Ψωμί καλό Αγκουσελιανό!

Δ: Ψωμί καλό Αγκουσελιανό! Ωραία!

Μ: Φάτε και θα με θυμηθείτε. Είναι πολύ υγιεινό, θρεπτικό, κάνει πολύ καλό στα παιδιά και τα μεγαλώνει με τις θρεπτικές του αξίες.

Δ: Ωραία! Για να δούμε! Λοιπόν! Ψάχνουμε τα έντονα χρώματα της ζωηρής εικόνας. Πες Γεωργία!

Μ: Δεν έχει πολλά χρώματα!

Δ: Ναι, μπορούσε να βάλλει περισσότερα να κάνει μια πιο μεγάλη φρατζόλα ψωμί. Να είναι μεγαλύτερη η ζωγραφιά. Αυτό μπορείτε να το φανταστείτε πάντα, ακόμα και μεγάλη αφίσα. Ακόμα να μπει σαν σελίδα περιοδικού, να μπει μέσα στο περιοδικό αν αυτός γυρνώντας το περιοδικό θα τραβήξει το μάτι του αγοραστή. Εντάξει; Εσύ πες πως έχεις τον φούρνο τώρα ή ήρθε ο φούρνος σε εσένα που είσαι διαφημιστής και σου είπε να κάνεις την διαφήμιση. Έχεις εδώ την φρατζόλα με το μαχαίρι. Πες το σλόγκαν ξανά!

Μ: Φάτε και θα με θυμηθείτε!

Δ: Φάτε και θα με θυμηθείτε! Ωραίο το σλόγκαν Βαγγέλη και Μάρκο! Πες μου τα πλεονεκτήματα!

Μ: είναι πολύ υγιεινό, θρεπτικό, κάνει καλό στα παιδιά και τα μεγαλώνει με τις θρεπτικές του αξίες.

Δ: Πολύ καλά! Υγιεινό, θρεπτικό και τι κάνει; Δυνατά τα παιδιά! Μπράβο! Ωραία!

Μ: Κύριε!

Δ: Ορίστε!

Μ: Να κάνουμε ένα περιοδικό με αυτές τις διαφημίσεις;

Δ: Ναι, λέει να πάρουμε ένα φάκελο και να το κάνουμε περιοδικό και να το βάλουμε στην βιβλιοθήκη για να μείνει. Θα τις βάλουμε πρώτα εκεί και μετά μπορούμε και να τις βάλουμε στο περιοδικό και να είναι προστατευμένες σε ένα φάκελο. Μπράβο Γεωργία! Λοιπόν. Το υγιεινό να μου το διορθώσεις. Μπράβο! Ένα χειροκρότημα στον Ηλία!

(χειροκρότημα)

Δ: Μανώλη! Δυνατά!

Μ: Κρητών μέλι!

Δ: Μπράβο!

Μ: Για των παιδιών σου το μεγάλωμα μη σε μέλει. Το μέλι αυτό κάνει καλό στην υγεία, στα κόκαλα και στον οργανισμό των ανθρώπων.

Δ: Ωραία! Εντάξει! Λοιπόν Κρητών μέλι είναι πάνω πάνω η μάρκα. Το Μέλωμα το όνομα του προϊόντος.

Μ: Το Κρητών μέλι είναι το όνομα. Το Μέλωμα η μάρκα.

Δ: Α!! Αντίθετα τα είπα και εγώ δε τα ήξερα καλά. Το σλόγκαν σου ξαναδιάβασε το! Ήταν αρκετά πετυχημένο!

Μ: Κρητών μέλι για των παιδιών σου το μεγάλωμα μη σε μέλει.

Δ: Ωραία! Πολύ ωραία! Πετυχημένο! Και με ομοιοκαταληξία. Εντάξει Ηλία μου! ωραίο σλόγκαν είχε βρει ο Μανώλης! Η εικόνα τραβάει το μάτι Γιώργο;

Μ: Ναι!

Δ: Αρκετά! Θα μπορούσε να είναι και λίγο καλύτερη εντάξει; Αλλά έχει βάλλει τα χρωματάκια του. Την έχει ζωγραφίσει μόνος του και είναι πολύ καλή σαν προσπάθεια. Έχει βάλει και το μέλι πολύ ωραία! Και ποια είναι τα πλεονεκτήματα του Μελιού;

Μ: Το μέλι αυτό κάνει καλό στην υγεία, στα κόκαλα και στον οργανισμό του ανθρώπου.

Δ: Πολύ ωραία! Άρα είναι πολύ καλό στην υγεία. Εντάξει; Ωραία! Ένα χειροκρότημα στο Μανώλη!

(χειροκρότημα)

Δ: Συνεχίζουμε, η Βασιλική είπε δε πρόλαβε. Ελισάβετ!... Έλα Ελισάβετ μου γρήγορα!.. Έλα λίγο γρήγορα γιατί περιμένουνε και οι άλλοι. Δυνατά!

Μ: Color power all stars. Διαλέξτε τα πολύχρωμα παπούτσια. Τώρα βγήκαν τα πολύχρωμα και μοντέρνα παπούτσια all stars. Μπορείς να παίξεις με αυτά. Είναι χρωματιστά, έχουν στρας και είναι μοντέρνα.

Δ: Ωραία! Περίμενε λίγο Ελισάβετ. Εντάξει! Λοιπόν έχουμε την αφίσα της Ελισάβετ. Υπάρχει Ηλία η χρωματιστή εικόνα, με χρώματα για να σου τραβήξει το μάτι;

Μ: Όχι και πολλά!

Δ: Όχι και πολλά! Δεν είναι είναι χρωματιστή;

Μ: Είναι αλλά δεν έχει πολλά!

Δ: Αυτή είναι από το περιοδικό. Την έκοψε από εκεί είναι χρωματιστή όμως απλά δε σου τραβάει έντονα το μάτι. Ποια σου τράβηξε το μάτι μέχρι ώρας; Θυμάσαι;

Μ: Του Βαγγέλη!

Δ: Του Βαγγέλη! Βαγγέλη σήκωσε την ξανά! Του Βαγγέλη ήταν πιο μεγάλη η φωτογραφία γι' αυτό. Τράβηξε όμως το μάτι. Βλέπετε πόσο ρόλο παίζει το χρώμα όταν είναι σε μια διαφήμιση. Που μπορεί να περάσουν δέκα διαφημίσεις και μπορεί να θυμάσαι αυτή που είχε την πιο ωραία εικόνα ή να θυμάσαι αυτή που είχε το πιο πετυχημένο σλόγκαν. Ωραία! Το σλόγκαν σου Ελισάβετ!

Μ: Διαλέξτε τα πολύχρωμα παπούτσια!

Δ: Διαλέξτε τα πολύχρωμα Κλίντα παπούτσια! Εντάξει! Ωραίο σλόγκαν και πες μου τα πλεονεκτήματα. Μάλλον ποια είναι η μάρκα; Ποια είναι η μάρκα Ελισάβετ;

Μ: Color power!

Δ: Color power είναι η μάρκα; Και το όνομα του προϊόντος πως είναι;

Μ: Η μάρκα είναι all stars και το όνομα του προϊόντος είναι το color power.

Δ: Η μάρκα είναι all stars και το όνομα του προϊόντος είναι το color power δηλαδή στη μεγάλη μάρκα είναι τα all stars που είναι όλα, έχουν πολλά προϊόντα τα all star και το color power είναι ένα μοντέλο που βγαίνει χρωματιστό γι' αυτό πρέπει να ξεχωρίζουμε την μάρκα με τον προϊόν Γεωργία. Εντάξει; Και πες μου λίγο τα πλεονεκτήματα! Γιατί να διαλέξω το color power;

Μ: Είναι πολύχρωμα!

Δ: Πολύχρωμα!

Μ: Έχουν στρας.

Δ: Στρας!

Μ: Είναι μοντέρνα!

Δ: Μοντέρνα! Αυτά! Τρία πλεονεκτήματα που έχεις πει. Πάρα πολύ ωραία! Ένα χειροκρότημα για την Ελισάβετ!

(χειροκρότημα)

Δ: Έλα Κλίντα! Ωραία! Δυνατά!

M: Γλυκίσματα στο στόμα! Τρως γλυκά και δε παχαίνεις, τρως γλυκά και δε χορταίνεις

Δ: Πολύ ωραία!

M: Αυτές οι δημιουργίες σε κάνουν να μην χορταίνεις. Είναι τόσο γλυκές και αποτελεσματικές. Σου δίνουν δύναμη να τρέχεις μακριά. Αυτά του είδους γλυκίσματα βρίσκονται σε όλα τα super market.

Δ: Πολύ ωραία! Να τα δούμε κιόλας! Λοιπόν αυτή είναι η ζωγραφιά της Κλίντα που θα έμπαινε στο περιοδικό αν την έχει ετοιμάσει. Και οι διαφημιστές έτσι δουλεύουνε πρώτα κάνουνε το σχέδιο, το βαφούνε, το δουλεύουνε με τον υπολογιστή και το δείχνουνε στο πελάτη προτού τυπωθεί και περάσει στα περιοδικά και γίνει αφίσα να μπει στους δρόμους στις μεγάλες αφίσες που βλέπετε. Λοιπόν ποιο είναι το τους προϊόντος Κλίντα;

M: Γλυκίσματα στο στόμα!

Δ: Γλυκίσματα στο στόμα! Πολύ ωραία! Το σλόγκαν σου ποιο είναι;

M: Τρως γλυκά και δε παχαίνεις, τρως γλυκά και δε χορταίνεις!

Δ: Ωραίο! Πετυχημένο σλόγκαν! Με ομοιοκαταληξία! Έξυπνο! Και που σε κάνει να φας και αυτά τα γλυκά και γιατί δε θα παχαίνεις και γιατί δε θα χορταίνεις. Εντάξει; Έχει τα χρώματα Χρύσα που σου τραβάνε το μάτι; Πέφτει το μάτι σου; Τι σου κάνει εντύπωση εδώ που πάρα πολύ μένει στο μυαλό σου;

M: Το γλειφιτζούρι!

Δ: Το γλειφιτζούρι το μεγάλο, το χρωματιστό. Πολύ ωραία επιλογή! Πολύ ωραία ζωγραφιά; Εσύ τι ζωγράφισες;

M: Ναι!

Δ: Μπράβο! Και πες Κλίντα τα πλεονεκτήματα;

M: Όταν το τρως δε χορταίνεις, θέλεις και άλλο!

Δ: Ωραία!

M: Και ότι σου δίνει δύναμη!

Δ: Σου δίνει δύναμη!

M: Και ότι είναι απολαυστικό!

Δ: Ένα χειροκρότημα για την Κλίντα!

(χειροκρότημα)

Δ: Να κάνω εγώ μια ερωτησούλα γιατί έχει κάνει μια πολύ ωραία διαφήμιση η Κλίντα! Ηλία αυτή η διαφήμιση θα σε έκανε να φας πολλά γλυκά;

M: Ναι!

Δ: Σου άρεσε ως διαφήμιση;

M: Ναι!

Δ: Και μένα μου άνοιξε την όρεξη να φάω γλυκά. Άρα πέτυχε το σκοπό της να μας κάνει να διαλέξουμε το προϊόν της; Εσύ δηλαδή θα τα διάλεγες τα γλυκά από αυτή την διαφήμιση; Εσένα μπορεί να μην σου αρέσουν τα γλυκά. Σε κάποιον που του αρέσουν τα γλυκά; Θα σε έκανε να τα δοκιμάσεις; Ναι ή όχι;

M: Ναι!

Δ: Ναι! Σημασία έχει ότι σου τράβηξε την προσοχή. Ωραία! Θα δοκίμαζες τα γλυκά γλυκίσματα που λέει εδώ πέρα με αυτή την ονομασία το προϊόν. Μπαμ θα τα έπαιρνες από το super market; Τι λέει; Είπε για τα πλεονεκτήματα; Είναι τόσο απολαυστικά και γευστικά και σου δίνουν δύναμη να τρέξεις μακριά. Όταν τρώμε γλυκά θυμάσαι την συζήτηση που είχαμε; Μπράβο Κλίντα! Που είπαμε αν είσαι στην έρημο ποιο θα σου δώσει την δύναμη να τρέξεις πιο πολύ; Ναι, ωραία, σου δίνουν δύναμη τα γλυκά. Αυτό είναι σίγουρο! Αρά εδώ λέει αλήθεια. Σου δίνουν ενέργεια αν θέλεις να τρέξεις Παναγιώτη. Λέει τρωσ γλυκά και δε παχαίνεις! Θέλω εδώ την άποψη σας. Είναι αλήθεια αυτό; Ισχύει; Μήπως υπερβάλει, δεν υπερβάλει; Μήπως έπρεπε να πει όσα γλυκά και να φας δε παχαίνεις; Για πες Γεωργία!

M: Όλα τα γλυκά παχαίνουνε!

Δ: Ωραία! Πότε παχαίνουνε Γεωργία τα γλυκά;



M: Όταν τρως πολύ μεγάλη ποσότητα.

Δ: Μπράβο! Όταν τα τρως σε υπερβολική ποσότητα. Αν ένα παιδί διαβάσει αυτό το σλόγκαν τρως γλυκά και δε παχαίνεις τι θα κάνει; Θα το πιστέψει δε θα το πιστέψει; Για πες Εύη!

M: Θα το πιστέψει;

Δ: Γιατί θα το πιστέψει; Γιατί πιστεύουνε τις διαφημίσεις;

M: Ε... γιατί λένε ότι αν φας αυτό το γλυκό δε παχαίνεις ενώ αν φας τα άλλα θα παχύνεις.

Δ: Ναι! Ωραία! Ωραία απάντηση. Εγώ θα ήθελα γιατί τα παιδιά εσείς και εγώ όταν ήμουν παιδί πιστεύαμε τις διαφημίσεις π.χ. αν φας αυτό το γλυκό δε παχαίνεις. Αυτό ρώτησα.

M: Γιατί τα παιδιά τα μικρά πιστεύουν πολύ εύκολα.

Δ: Μπράβο!

M: Και ότι τους πει η διαφήμιση προσπαθούν να το κάνουν.

Δ: Ωραία! Γιατί πιστεύουν τα παιδιά τόσο εύκολα Γιώργο; Τι φταίει και πιστεύουν τις διαφημίσεις; Και οι μεγάλοι;

M: Να πω εγώ!

Δ: Ο Γιώργος!

M: Επειδή τους τραβάει την προσοχή!

Δ: Μπράβο! Επειδή τους τραβάει την προσοχή! Τι τους τραβάει την προσοχή περισσότερο;

M: Η εικόνα!

Δ: Η εικόνα η εντυπωσιακή και μετά το σλόγκαν το θυμούνται και αλλά πάλι θέλω κάποιος να μου πει γιατί παρασύρονται τα παιδιά; Αυτό θέλουμε να βρούμε! Γιατί παρασύρονται τα παιδιά από τις διαφημίσεις και πάνε και αγοράζουνε το προϊόν που διαφημίζεται; Τα σχολικά, τα παιχνίδια; Τι φταίει; Πες Κατερίνα;

M: Πρώτον επειδή τους ενδιαφέρει.

Δ: Επειδή τους ενδιαφέρει. Δεύτερον;

M: Αν δουν κάποια διαφήμιση με παιχνίδι τα παιδιά τους αρέσει.

Δ: Τους αρέσει, θα την προσέξουνε και θα μείνει στο μυαλουδάκι τους. Γιατί πιστεύει ένα παιδί ότι τα γλυκά δε παχαίνουν και ένας μεγάλος δε το πιστεύει; Βέβαια οι διαφημίσεις πολλές φορές παρασύρουν και τους μεγάλους. Πες Γεωργία!

M: Γιατί το παιδί είναι παιδί!

Δ: Γιατί το παιδί είναι παιδί και τι του λείπει; Τι έχει ο μεγάλος;

M: Ενέργεια!

Δ: Όχι, ενέργεια! Τι του λείπει;

M: Μυαλό!

Δ: Και ο μεγάλος έχει μυαλό και ο μικρός! Τι λείπει από τον μικρό; Από το παιδί αγόρι- κορίτσι και τον εντυπωσιάζει τα χρώματα, το σλόγκαν και παρασύρετε να φάει το γλυκό ή να πάρει κάποιο προϊόν που δεν είναι τόσο καλό για τη υγεία του; Πες Γιάννη;

M: Υπογλυκαιμία!

Δ: Υπογλυκαιμικά, ουρσουλίνη! Υπογλυκαιμικά το είπε ο Γιάννης επειδή έχεις και παίρνεις το γλυκό. Σωστό είναι αυτό. Εγώ λέω όταν δεν έχεις υπογλυκαιμία. Τι λείπει από τα παιδιά; Από τα περισσότερα παιδιά; Πες Μανώλη!

M: Κατανόηση!

Δ: Μπράβο! Κάτι τώρα πάμε να κάνουμε. Όχι, κατανόηση της διαφήμισης του τι μπορεί να λέει η διαφήμιση, αν μια διαφήμιση λέει όλη τη ... Ποια; Τι είπαμε πριν ότι δεν λέει η διαφήμιση εδώ; Εδώ λέει τα πλεονεκτήματα. Εδώ τι δεν λέει η διαφήμιση; Πες μου Τόνια!

M: Δε λέει πάντα την αλήθεια!

Δ: Δε λέει πάντα την αλήθεια και δεν λέει τα μειονεκτήματα του προϊόντος. Ποιο είναι το μειονέκτημα των γλυκών; Είναι πολύ νόστιμα, πολύ ευχάριστα με ωραία γεύση αλλά ποιο είναι το μειονέκτημα τους Στέλιο;

Μ: Σε κάνουν βούζι!

Δ: Πες το κανονικά!

Μ: Σε κάνουν παχύ!

Δ: Σε κάνουν παχύ! Στο βιβλίο της γραμματικής δεν υπάρχει το επίθετό που είπες. Υπάρχει ο παχύς, η παχιά, το παχύ. Σε παχαίνουν. Τι άλλα προβλήματα μπορούν να δημιουργούνται από τα γλυκά; Ξέρετε! Τα έχετε ακούσει! Τα πολλά γλυκά τι κάνουνε; Βαγγελιώ δε ξέρεις αν φας πολλά γλυκά τι παθαίνεις εκτός από το να παχαίνεις; Λία!

Μ: Υπογλυκαιμία!

Δ: Υπογλυκαιμία είναι ακούστε γιατί έχετε ακούσει μια λέξη και δε ξέρετε ακριβώς τι σημαίνει. Υπογλυκαιμία είναι όταν σου πέφτει στο αίμα μας, στο αίμα όλων των ανθρώπων υπάρχει το σάκχαρο που είναι μια ουσία, η ινσουλίνη στην ουσία που ρυθμίζει το σάκχαρο στο αίμα. Όταν κάποιες στιγμές έχουμε κουραστεί πολύ και αισθανόμαστε έτοιμη να λιποθυμήσουμε είναι γιατί μας έχει πέσει αυτό που λέμε το σάκχαρο και χρειαζόμαστε μια καραμελίτσα και υπογλυκαιμία παθαίνουν αυτοί που πάσχουν από διαβήτη.

Μ: Είναι αρρώστια κύριε;

Δ: Ναι, είναι μια αρρώστια που υπάρχει και στα παιδιά. Άλλο τώρα που λέγεται ο διαβήτης και άλλο η αρρώστια η παιδική. Το θέμα δεν είναι αυτό!! Θα παρακαλέσω δε μπορώ να μιλάω πάνω στα λόγια των άλλων και αυτή την στιγμή το κάνουν δυο άτομα. Ο ένας δε σταμάτησε κιόλας. Από τη στιγμή που έχει ξεκινήσει το μάθημα το έχει κάνει. Έχουμε δώσει το λόγο μας Γιώργο!

Μ: Ναι!

Δ: Απλώς στο υπενθυμίζω. Λοιπόν είναι μια αρρώστια που έχει σχέση με το σάκχαρο που είναι στο αίμα και αυτό λέγεται υπογλυκαιμικά. Εγώ ξαναλέω τι άλλο

παθαίνεις από την κατανάλωση πολλών γλυκών; Νομίζω ότι όλοι το ξέρετε. Γιατί λέει η μαμά και ο μπαμπάς να μη τρώτε πολλά γλυκά εκτός από ότι θα παχύνετε; Δηλαδή μόνο πάχος παθαίνεις όταν τρως πολλά γλυκά; Βασιλική!

Μ: Χαλάνε τα δόντια!

Δ: Χαλάνε τα δόντια! Τερηδόνα και άλλες αρρώστιες στα δόντια από τα πολλά γλυκά. Ελισάβετ!

Μ: Σάκχαρο!

Δ: Πιθανόν! Αυτό δεν είναι έτσι αλλά σίγουρα επηρεάζει πολύ όταν τρως πολλά γλυκά γιατί αυτό το σάκχαρο που λες είναι ο διαβήτης. Όταν τρως πολλά γλυκά... Όταν τρως πολλά γλυκά! Είσαι ο τρίτος σε αυτό που είπα πριν. Όταν τρως πολλά γλυκά απορυθμίζεται αυτή η σωστή λειτουργία του σακχάρου στο αίμα, της ινσουλίνης και ο οργανισμός πρέπει να βγάλει περισσότερη ινσουλίνη για να ανταπεξέλθει στην κατανάλωση των γλυκών για να τα χωνέψει δηλαδή για να το πούμε απλά και δυσκολεύει στον οργανισμό σε αυτή την ενέργεια που κάνει. Εντάξει; Ωραία! Άρα βλέπουμε ότι η διαφήμιση της Κλίντα που είναι πάρα πολύ πετυχημένη, με τα ωραία της χρώματα, το πολύ ωραίο της σλόγκαν « τρως γλυκά και δε παχαίνεις, τρως γλυκά και δε χορταίνει» πάρα πολύ έξυπνο και με ομοιοκαταληξία. Παρόλα αυτά μας κάνει να θέλουμε να τρέξουμε στο ζαχαροπλαστείο μας κρύβει κάποια πράγματα. Τι είπαμε Κάλι ότι μας κρύβει; Τι δε μας λέει αυτή η διαφήμιση;

Μ: Κύριε!

Δ: Τώρα τα λέγαμε! ... Τι μας κρύβει Γιάννη;

Μ: Τα μειονεκτήματα των γλυκών.

Δ: Τα μειονεκτήματα των γλυκών από την κατανάλωση των γλυκών. Μας κάνει να τρέχουμε στο ζαχαροπλαστείο να πάρουμε τα γλυκά αλλά δε μας είπε τα μειονεκτήματα των γλυκών άρα βλέπετε ότι η διαφήμιση δεν έχει σκοπό να μας ενημερώσει για το προϊόν που υπάρχει αλλά κάποια πραγματάκια, παίζει ένα παιχνίδι που ίσως δεν είναι τόσο ωφέλιμο και τόσο σωστό για τους καταναλωτές. Ωραία! Μπράβο Κλίντα! Πάρα πολύ ωραία! Πάρα πολύ καλή δουλειά! Μπάμπης Γιώργος δεν έχουνε. Ηλίας Παναγιώτης;

M: Εγω δεν την έχω τελειώσει.

Δ: Δε σε άκουσα!

M: Εγω δεν την έχω τελειώσει.

Δ: Δεν την έχεις τελειώσει. Ηλία μου εσύ;

M: Όχι!

Δ: Θες να κάνεις μια προσπάθεια στο σπίτι και να μου φέρεις να την δούμε;

M: Όχι!

Δ: Δε θες να την δούμε;

M: Όχι!

Δ: Ωραία! Έλα Χρύσα!

M: Εγω;

Δ: Ναι! Δυνατά!

M: Αχώριστοι φίλοι! Ζωόφιλοι ρίξτε μια ματιά σε αυτό το κουταβάκι. Είναι κρίμα να αφήνουμε απροστάτευτες αυτές τις όμορφες φατσούλες γεμάτες χαρά και νάζι. Γι' αυτό ελάτε στην Φιλοζωική Ζοο για να πάρετε ένα από αυτά τα υπέροχα ζωάκια. Είναι καλό να έχουμε ένα για συντροφιά.

Δ: Μπράβο! Κάτσε να δούμε. Πες μου! Α! Είναι περισσότερο ενημερωτική για τη ζωοφιλία. Μπράβο! Πολύ ωραία! Διάλεξες ένα πιο συνηθισμένο θέμα για διαφήμιση. Για να δούμε λοιπόν όπως την βλέπουμε μας τραβάει τη προσοχή με τη φωτογραφία και τα χρώματα; Τι λες Βασιλική;

M: Ναι!

Δ: Έχει την ωραία φωτογραφία που έχει το κοριτσάκι αγκαλιά με το μικρό κουταβάκι. Τα χρώματα που είναι εδώ χρωματιστά για να πέσει το μάτι μας στο μήνυμα. Ποιος είναι ο τίτλος της διαφήμισης;

M: Αχώριστοι φίλοι!

Δ: Αχώριστοι φίλοι! Το σλόγκαν;

Μ: Ζωόφιλοι ρίχτε μια ματιά σε αυτό το κουταβάκι.

Δ: Ωραία! Άρα μας προτρέπει να γίνουμε; Τι θέμα έχει η διαφήμιση Βαγγελιώ αν σε ρωτήσει κάποιος; Γιατί είναι αυτή η διαφήμιση; Είναι για κάποιο προϊόν; Για γάλα; Για ψωμί του τοστ; Για φαγητό; Για ένα φρούτο; Κατάλαβες τι λέει η διαφήμιση;

Μ: Είναι ενημερωτική.

Δ: Είναι ενημερωτική. Δε προωθεί ένα προϊόν. Για ποιο πράγμα μιλάει Βαγγελιώ;

Μ: Για τη φύση!

Δ: Για τη φύση! Λίγο πιο συγκεκριμένα. Τι βλέπεις εδώ στη φωτογραφία;

Μ: Ένα κοριτσάκι με ένα σκυλάκι. Αγαπάει τα ζώα.

Δ: Πως λέγεται αυτό ότι αγαπάει τα ζώα; Όταν είμαστε φίλοι με τα ζώα.

Μ: Φιλόζωοι!

Δ: Φιλόζωοι! Και εδώ λέει αχώριστοι φίλοι, ζωόφιλοι. Ναι! Φιλόζωοι! Πάρα πολύ ωραία Βαγγελιώ! Λοιπόν για να δούμε. Εδώ το μικρό κειμενάκι έχει το σλόγκαν. Έχει τη φωτογραφία με τα χρώματα. Το μικρό κειμενάκι θα πρέπει να λέει για τα πλεονεκτήματα και τι μπορεί να προκύψει από τη ζωοφιλία. Διάβασε ξανά τα πλεονεκτήματα της ζωοφιλίας. Τα θετικά σημεία της ζωοφιλίας Χρύσα. Δυνατά!

Μ: Συντροφιά.

Δ: Συντροφιά μας προσφέρουν τα ζώα. Δεύτερον;

Μ: Αυτό!

Δ: Αυτό είναι το βασικό πλεονέκτημα. Μπορούσες και να του βρεις και περισσότερα πλεονεκτήματα. Ωραία! Έτσι και αλλιώς το κειμενάκι να το λες. Είναι ωραίο!

Μ: Είναι κρίμα να αφήνουμε απροστάτευτες αυτές τις υπέροχες φατσούλες γεμάτες χαρά και νάζι γι' αυτό ελάτε στη φιλοζωική Ζοο για να πάρετε ένα από όλα αυτά τα υπέροχα ζωάκια. Είναι καλό να έχουμε ένα για συντροφιά.

Δ: Ωραία! Είναι ενημερωτικό. Η διαφήμιση η συγκεκριμένη είναι ενημερωτική διαφήμιση. Εντάξει; Οπότε έχει κρατήσει η Χρύσα το στυλ ακριβώς όπως πρέπει. Δεν είναι να προωθεί, δεν είναι να πουλήσει κάποια ζωάκια από κάποιο ξέρω εγώ ένα άσυλο ζώων που πρέπει να τα προωθήσει. Οπότε είναι πολύ ωραία που έχει κρατήσει αυτό το στυλ της ενημέρωσης. Μπράβο Χρύσα μου! Πολύ πετυχημένη! Χειροκρότημα.

(Χειροκρότημα)

Δ: Λοιπόν Γεωργία!

Μ: Χυμός apple power. Μια γουλιά ίσον μια ζωή. Χωρίς συντηρητικά πιείτε τον ολόφρεσκο και καινούργιο χυμό apple power και νιώστε την θετική ενέργεια.

Δ: Ωραία! Τελείωσε;

Μ: Ναι!

Δ: Μπράβο! Για να τη δούμε. Θα μπορούσε να μπει στο περιοδικό. Μας τραβάει την προσοχή Μαριάνθη τα χρώματα ή το σχέδιο;

Μ: Ναι!

Δ: Ωραία! Ο χυμός κανονικά, τα χρώματα κανονικά, κόκκινο μπλε πράσινο. Πέφτει το μάτι μας. Το σλόγκαν σου.

Μ: Μια γουλιά ίσον μια ζωή.

Δ: Μια γουλιά ίσον μια ζωή. Πετυχημένο! Έξυπνο! Μπράβο Γεωργία! Και πολύ καλό για σλόγκαν. Για πες μερικά από τα πλεονεκτήματα. Αν πιουν από τον χυμό ποια είναι τα καλά που θα πάθουν.

Μ: Ότι είναι καινούργιος και φρέσκος και δεν έχει συντηρητικά.

Δ: Καινούργιος, φρέσκος, χωρίς συντηρητικά τρίτο πλεονέκτημα.

Μ: Σου δίνει δύναμη και ενέργεια.

Δ: Σου δίνει δύναμη και ενέργεια. Πολύ ωραία! Νομίζω ότι είναι πολύ καλή δουλειά. Έχεις το σλόγκαν σου, τα χρώματα σου, το όνομα apple power. Δεν υπάρχει και χυμός με τέτοιο όνομα. Μπράβο Γεωργία! Ωραία! Ένα χειροκρότημα.

(Χειροκρότημα)

Δ: Πολύ ωραία! Λοιπόν πάμε από εκεί. Έλα Κατερίνα. Ωχ συγγνώμη Στέλιο! Λοιπόν ακούμε το Στέλιο.

Μ: Τσικουδιά Κρήτης. Ρακοκάνελο. Το Σφακιανό σφηνάκι Κρήτης. Από χέρια κρητικά που έχουν λεβεντιά. Δοκιμάστε αυτή την τσικουδιά από τον τόπο που έχει αφήσει ιστορία σε πολλά προϊόντα. Αν δοκιμάσετε θα γευτείτε το κόμμα των Κρητικών... τα καταστήματα μας βρίσκονται 3 στα Χανιά, 1στο Καστέλι, 2 στα Σφακιά και 1 στο Ρέθυμνο, 1στα Ανώγεια, 1 στο Ηράκλειο, 3...

(γέλια από τα παιδιά)

Μ: 3 στη Σητεία.

Δ: Εδώ πέρα ο Στέλιος έχει κάνει το ρακοκάζανο. Το έχεις ζωγραφίσει μόνος σου;

Μ: Ναι!

Δ: Έχει κάνει μια πολύ καλή προσπάθεια. Μια πολύ καλή ζωγραφιά. Εδώ πέρα φαίνεται ότι είναι το καζάνι που βράζει, τα ποτηράκια. Πρέπει να πω ότι ενώ έχει κάνει μια πολύ καλή προσπάθεια τι μπορούσε να αλλάξει στη ζωγραφιά για να σου τραβήξει την προσοχή περισσότερο;

Μ: Τα χρώματα!

Δ: Τα χρώματα! Εντάξει; Θα μπορούσες κάποια χρωματάκια να τα κάνεις πιο έντονα έτσι ώστε και να φαίνεται καλύτερα η ζωγραφιά και να τραβήξεις τι προσοχή αυτού που θα δει την διαφήμιση στο περιοδικό ή στη μεγάλη αφίσα. Το ότι κάποιος δεν έχουν κάνει διαφήμιση δε σημαίνει ότι χαζεύουμε γιατί θα πρέπει να ετοιμάσουν την διαφήμιση. Εγώ εκεί πέρα θα έχω 24 διαφημίσεις. Δε θα λείπει καμία. Πολύ καλή δουλειά Στέλιο. Το όνομα του προϊόντος;

Μ: Σφακιανό σφηνάκι.



Δ: Το Σφακιανό σφηνάκι. Ωραία! Η μάρκα;

Μ: Το όνομα του προϊόντος είναι το ρακοκάζανο. Η μάρκα το Σφακιανό σφηνάκι της Κρήτης.

Δ: Α ωραία! Λοιπόν έχεις ενημερώσει για τα καταστήματα. Τα σλόγκαν σου;

Μ: Από χέρια κρητικά που έχουν λεβεντιά.

Δ: Από χέρια κρητικά που έχουν λεβεντιά. Πολύ πετυχημένο σλόγκαν. Και τα πλεονεκτήματα; Ποια είναι τα πλεονεκτήματα του προϊόντος.

Μ: Ότι είναι από ένα τόπο που έχει αφήσει ιστορία στο προϊόν.

Δ: Άρα είναι από ένα τόπο που εδώ και χρόνια κατασκευάζετε το προϊόν.

Μ: Βγαίνει από το παραδοσιακό ρακοκάζανο.

Δ: Βγαίνει από το ρακοκάζανο. Παραδοσιακό προϊόν που βγαίνει από το παραδοσιακό ρακοκάζανο.

Μ: Και κρατάει την παράδοση της Κρήτης.

Δ: Και κρατάει την παράδοση της Κρήτης που βγαίνει εδώ και πολλά χρόνια. Πάρα πολύ καλή δουλειά. Πάρα πολύ πετυχημένο σλόγκαν και η ζωγραφιά είναι πολύ καλή είναι δύσκολο να κάνεις ρακοκάζανο. Μπράβο! Πολύ καλά. Ένα χειροκρότημα για τον Στέλιο.

(χειροκρότημα)

Δ: Έτοιμος;

Μ: Ναι! My bix

Δ: Για να δούμε.

Μ: Φορέστε τα και τρέξτε όλο τον κόσμο χωρίς να κουραστείτε. Είναι πολύ άνετα στους αστράγαλους και πολύ ελαστικά. Αυτά που σας εγγυάται δεν είναι παραμύθια είναι αλήθεια. Αγοράστε my bix τώρα.

Δ: Πολύ ωραία! Μπράβο! Λοιπόν εδώ είναι η ζωγραφιά του Γιάννη! Πολύ ωραία! Τι ζωγράφισες και μόνος σου. Έκανες τα παπούτσια. Μας τραβάει το μάτι η ζωγραφιά Κάλι;

Μ: Όχι τόσο.

Δ: Όχι τόσο πολύ. Μπορεί να τα έκανε λίγο μεγαλύτερα τα παπούτσια γιατί είναι μικρή η ζωγραφιά. Τα χρώματα θα τα έχει;

Μ: Ναι!

Δ: Άρα έχεις πετύχει τα χρώματα, τη ζωγραφιά εντάξει δεν είναι εύκολο να ζωγραφίζεις παπούτσια ειδικά αν το κάνεις για πρώτη φορά. Το όνομα του προϊόντος;

Μ: My box.

Δ: Είναι μια συγκεκριμένη μάρκα;

Μ: Adidas.

Δ: Μπράβο! Άρα η μάρκα είναι Adidas και το όνομα του προϊόντος my box. Άρα θα μπορούσες να γράψεις Adidas εδώ με μεγάλα γράμματα γιατί είναι η μάρκα. Το σλόγκαν;

Μ: Βάλε τα και γίνε Neimar

Δ: Και ποια είναι τα πλεονεκτήματα;

Μ: Ότι είναι άνετα.

Δ: Άνετα.

Μ: Τρέχεις χωρίς πρόβλημα.

Δ: Τρέχεις χωρίς πρόβλημα. Πολλά άνετα στους αστραγάλους που είχες πει, ελαστικά. Κοιτάξτε ... διάβασε το χάρτη αυτό εδώ στη τελευταία σειρά.

Μ: Αυτά που σας εγγυάται δεν είναι παραμύθια είναι αλήθεια.

Δ: Ωραία! Αυτά που σας εγγυάται δεν είναι παραμύθια είναι αλήθεια. Μπράβο! Ένα χειροκρότημα στο Γιάννη!

(χειροκρότημα)

Δ: Λοιπόν προσέξτε τη φράση που είπε ο Γιάννης. Αυτά που σας εγγυάται δεν είναι παραμύθια είναι αλήθεια. Γιατί το είπε αυτό; Γιατί το είπε αυτό στη διαφήμιση του ο Γιάννης; Γιατί είπε ότι Αυτά που σας εγγυάται δεν είναι παραμύθια είναι αλήθεια. Πες Ηλία;

Μ: Γιατί είναι καλά παπούτσια.

Δ: Γιατί είναι καλά παπούτσια είναι ένας λόγος. Και ένας άλλος;

Μ: Δε λέει ψέματα.

Δ: Δε λέει ψέματα. Γιατί το λέει αυτό ότι δεν έχει λόγο να σας λέει ψέματα. Τι διαφήμιση κάνει;

Μ: Για να τον πιστέψουνε.

Δ: Μπράβο! Γιατί να τον πιστέψουνε;

Μ: Για να το αγοράσουν.

Δ: Ωραία! Γιατί όμως λέει ότι εγώ δε σας λέω ψέματα. Ότι η δικιά μου διαφήμιση δε σας λέει ψέματα;

Μ: Γιατί είναι αλήθεια;

Δ: Γιατί όμως; Κατάλαβε κάποιος την ερώτηση; Γιατί πρέπει ο Γιάννης που κάνει διαφήμιση να πει εγώ δε σας λέω ψέματα, εγώ σας λέω την αλήθεια. Γιατί έφτασε σε αυτό το σημείο; Πως δικαιολογείται; Ε Παναγιώτη; Με τον να του μιλάς δεν τον αφήνεις να σκεφτεί. Λοιπόν πες Κλίντα.

Μ: Γιατί μπορεί να μη το πάρουν το προϊόν και έτσι θα κάνει τους ανθρώπους να το πιστέψουνε.

Δ: έτσι θα κάνει τους ανθρώπους να το πιστέψουνε. Γιατί τους κάνει η ανάγκη να πιστέψουν ότι δε τους λέει ψέματα; Κάνει μια διαφήμιση και τους λέει ότι δε σας λέω ψέματα.

Μ: Για να μαζέψει λεφτά.

Δ: Ναι. ωραία! Πες Βαγγέλη μου.

Μ: Γιατί θέλει να πει ότι αυτός δε λέει ψέματα και ..

Δ: Ποιος λέει ψέματα;

Μ: Μερικοί άλλοι.

Δ: Μερικές άλλες διαφημίσεις έχουν πει παλαιότερα. Το έχεις δει Γιάννη εσύ αυτό και σου έχει έρθει στο μυαλό; Έχεις δει κάποια διαφήμιση που άλλα υποσχότανε και άλλα ήταν στην πραγματικότητα;

Μ: Ναι! Παλιά διαφήμιζαν κάποιους μαρκαδόρους που είχαν ένα σκουληκάκι και έλεγαν ότι το διατάξεις και είχαν μια κλωστή.

Δ: Πολύ ωραία Ηλία. Κατάλαβες γιατί οι διαφημιστές λένε ότι δεν λένε ψέματα. Εγώ το έχω δει και σε άλλη διαφήμιση που λέει εμείς δε σας υποσχόμαστε ψεύτικα πράγματα. Αυτά που σας λέμε είναι αλήθεια.

Μ: Α κύριε!

Δ: Βλέπετε ότι έχετε και άλλα παραδείγματα. Λέτε! Πες Μανώλη!

Μ: Σε μια καινούργια διαφήμιση που διαφημίζει για τα έντομα που είναι ένα και το βάζεις στην πρίζα και διώχνεις όλα τα έντομα. Λέει ότι λέει αλήθεια. Ότι είναι αληθινά τα αποτελέσματα.

Δ: Ωραία! Παρόλα αυτά περίμενε να ακούσουμε και άλλο παράδειγμα. Πες Μπάμπη!

Μ: Κάποιες διαφημίσεις λένε αν δε σας κάνουν πάρτε τα λεφτά σας πίσω.

Δ: Αυτή είναι η εγγύηση επιστροφή χρημάτων. Σωστό και αυτό. Αυτό είναι για να πιστέψτε ότι ισχύουν κάποια πράγματα. Πες μου Κατερίνα.

Μ: Κύριε υπήρχαν παλιά κάποιες διαφημίσεις με σκόνη πλυντηρίου και τώρα βγάζουν άλλες ότι είναι αυτές καλύτερες. Τότε μας έλεγαν ψέματα;

Δ: Μπράβο! Δηλαδή από την ίδια μάρκα. Αν το Ariel βγάλει μια σκόνη αυτό είναι για τι εξελίσσονται και βγάζουν καλύτερες σκόνες. Πολύ καλά. Πολύ ωραίο προβληματισμό είπε η Κατερίνα. Δηλαδή γιατί κάποιο συγκεκριμένο απορρυπαντικό

ή της ίδιας εταιρίας ή άλλης είναι πιο καλό αφού στα παλιές διαφημίσεις άμα γυρίσουμε πίσω κάποια χρόνια δεν καθάριζε super και πάρα πολύ καλά; Άρα να ένας προβληματισμός της Κατερίνας ότι αν τα καινούργια προϊόντα είναι καλύτερα ή απλά είναι λίγο πιο ακριβά και τα κάνουνε για να έχουν περισσότερα κέρδη οι εταιρίες που κατασκευάζουν τα προϊόντα. Πες Κλίντα!

Μ: Κύριε διαφημίζουν κάτι σαν σκουπάκι που καθαρίζει τα μικρόβια και αυτά. Λένε ότι είναι καλύτερο από την σκούπα αλλά δεν είναι, Βάζουν εκεί μικροσκόπιο και λένε δεν έχει σκόνη και βάζουν αυτόν τον φακό και δείχνει ότι έχει ακόμα.

Δ: Αααα!!

Μ: Και δεν παίρνει όλη την σκόνη.

Δ: Κατάλαβα!

Μ: Αλλά η άλλη σκούπα καθαρίζει πολύ λιγότερο.

Δ: Εντάξει είναι θέμα σύγκρισης της διαφήμισης. Ωραία! Εμένα μου αρέσει γιατί αρχίζετε να βλέπετε τι συμβαίνει με την διαφήμιση και πως δεν είναι μόνο τα καλύτερα πράγματα που είναι σε μια διαφήμιση και πρέπει να κοιτάμε και κάποια..

Μ: Κύριε μας πιάνουν και κορόιδο.

Δ: Πες Μπάμπη! Τι μας κάνουν;

Μ: Μας πιάνουν κορόιδο.

Δ: Μας κοροϊδεύουν λέει ο Μπάμπης. Στις περιπτώσεις Μπάμπη τι νομίζεις ότι κάνουν;

Μ: Πάνε να μας κοροϊδέψουν.

Δ: Δηλαδή;

Μ: Γιατί εμείς το αγοράζουμε.

Δ: Λοιπόν Πες Γιώργο!

Μ: Φταίνε αυτοί και εμείς που το αγοράζουμε.

Δ: Πολύ ωραία το είπε ο Γιώργος. Φταίνε αυτοί που κάνουν την δουλειά τους διαφημίζουν. Έχουν κάποιο μερίδιο. Τι δε μας λένε αυτοί;

Μ: Τα μειονεκτήματα.

Δ: Μπράβο. Πήγαινε στην διαφήμιση του Στέλιου.

Μ: Έχει αρνητικά ή τσικουδιά; Δεν έχει.

Δ: Ποιος μπορεί να μας πει ένα αρνητικό.

Μ: Πειράζει τον οργανισμό.

Δ: Μπράβο το βρήκες και εσύ ο ίδιος. Πειράζει τον οργανισμό. Τι πρέπει να γράφει; Να βρούμε ένα αρνητικό της τσικουδιάς Μάρκο.

Μ: Ότι είναι αλκοόλ.

Δ: Το αλκοόλ. Το αλκοόλ επειδή είναι ήπιο ναρκωτικό και σε μεγάλη κατανάλωση προξενεί και βλάβες στα όργανα του σώματος στο συκώτι και σε κάποια άλλα όργανα και το χειρότερο που κάνει το αλκοόλ είναι... Πες Κατερίνα!

Μ: Όταν το πίνεις πρέπει να προσέχεις γιατί μεθάς. Το αλκοόλ έχει σκοτώσει ανθρώπους.

Δ: Μπράβο Κατερίνα. Δηλαδή στις διαφημίσεις έτσι όπως προωθούν το προϊόν πρέπει να έχουν ένα κομματάκι που να εξηγούν, να προειδοποιεί ότι η υπερβολική κατανάλωση του αλκοόλ μπορεί να δημιουργήσει ή προβλήματα στην οδήγηση ή για την υγεία σου αλλά αυτό είναι που δεν κάνουν οι διαφημίσεις και προωθούν το προϊόν ως κάτι πολύ πάρα πολύ κάλο.

Μ: Στις ειδήσεις είχανε πει ότι θα απαγορεύσουν να κερνάνε ρακές και τσικουδιές της Κρήτης.

Δ: Α ... αυτό δε το είχα ακούσει. Είναι κάτι καινούργιο Κατερίνα. Μπράβο! Αυτό ας το συζητήσουμε μια άλλη φορά. Αυτό να διαβάσουν και τα επόμενα παιδιά να προλάβουμε να τελειώσουμε. Έλα Κατερίνα μου «Οι Τέσσερις». Έλα Κατερίνα μου. Λιγάκι γρήγορα.

Μ: Οι πιο άπιαστες πατάτες. Δοκιμάστε και μυρίστε. Δοκιμάστε και μυρίστε τις νέες πατάτες χωρίς φάρμακα από την εταιρία Cat. Υπάρχουν παντού.

Δ: Ωραία! Για να την δούμε. Σαν εικόνα χρώματα, φωτογραφία τι έχεις να πεις Μπάμπη; Σου τραβάει το μάτι;

Μ: Ναι!

Δ: Ωραία! Είναι εντυπωσιακή που έχει διαλέξει την πατάτα που την έχει βρει από περιοδικό, τα χρωματάκια. Το όνομα του προϊόντος ποιο είναι;

Μ: Ψητές πατάτες.

Δ: Ωραία! Εδώ είναι δοκιμάστε και μυρίστε τις νέες πατάτες και πες τα νέα πλεονεκτήματα τους;

Μ: Είναι χωρίς φάρμακα.

Δ: Ωραία είναι χωρίς φάρμακα και τι άλλο;

Μ: Έχουν ωραία μυρωδιά.

Δ: Έχουν ωραία μυρωδιά και θα είναι και πολύ νόστιμες.

Μ: Και είναι και υγιεινές για τον οργανισμό.

Δ: Μπράβο! Δεν προκαλούν βλάβες γιατί δεν έχουν φάρμακα.

Μ: Μπορούσε να γράψει δοκιμάστε και μυρίστε και μετά τηγανίστε!

Δ: Ωραίο σλόγκαν. Μπορούσε να βάλει και αυτό. Ωραία! Μπράβο Κατερινάκι! Ένα χειροκρότημα για την Κατερίνα.

(Χειροκρότημα)

Δ: Μπράβο! Να έρθει η επόμενη. Έτοιμη;

Μ: Ναι! Super milk. Με το γάλα αυτό τα παιδιά σας θα γίνουν δυνατά και υγιή και α το λατρέψουν. Εμπιστευτείτε το super milk που είναι [ ...] θα τα βοηθήσει στο ύψος και στην ανάπτυξή τους. Αγοράστε το και θα γίνει ο καθημερινός.

Δ: Ας δούμε την εικόνα σας τραβάει το μάτι; Είναι ένα κοριτσάκι ή η μαμά που κρατάει το γάλα;

Μ: Το κοριτσάκι.

Δ: Το όνομα του προϊόντος;

Μ: Το super milk.

Δ: Ποια είναι η μάρκα μας;

Μ: Γερά παιδιά.

Δ: Το σλόγκαν σου;

Μ: Με αυτό το γάλα τα παιδιά θα γίνουν δυνατά και υγιή και θα το λατρεύουν.

Δ: Με αυτό το γάλα τα παιδιά θα γίνουν δυνατά και υγιή και θα το λατρεύουν. Για το σλόγκαν θέλω να ρωτήσω στο σλόγκαν θέλαμε κάτι σύντομο. Εντάξει που είναι σύντομο αλλά εδώ κατά πόσο είναι περισσότερο είναι σλόγκαν ή συνδέεται με το κειμενάκι. Έχεις γράψει από κάτω το κείμενο με τα πλεονεκτήματα. Τα πλεονεκτήματα διάβασε το εκεί που λέει στο ύψος; Που θα βοηθήσει το γάλα αν το πω;

Μ: Στο ύψος.

Δ: Στην ανάπτυξη του. Να έχει γερά κόκκαλα. Ωραία! Και γιατί θα το λατρεύουν Βίκυ; Γιατί λέτε να το λατρεύουν; Γιατί θα τους αρέσει; Πες Κατερίνα!

Μ: Γιατί έχει ωραία γεύση.

Δ: Γιατί έχει ωραία γεύση. Αυτό μπορείς να το έβαζες και Παναγιώτη σε μια διαφήμιση που λέει για ένα φαγώσιμο. Καλά έκανε η Κατερίνα. Ότι είναι φαγώσιμο πρέπει να τονίζεται η γεύση γιατί η γεύση είναι η αίσθηση που μας δίνει αν κάτι μας αρέσει η όχι. Πολύ ωραία! Πολύ ωραία ζωγραφιά. Το γάλα που το κρατάει. Μπράβο Κατερίνα. Χειροκρότημα.

(Χειροκρότημα)

Δ: Τόνια μου έλα.



M: Το κρασί θαύμα. Κατασκευάστηκε στο οινοποιείο Ρέθυμνου. Δοκιμάστε και θα εκπλαγείτε. Αυτό το κρασί είναι και οικολογικό αλλά και γευστικό. Το κρασί θαύμα περιέχει σταφύλια πρώτης ποιότητας και είναι το ιδανικό κρασί για να πιεις. Αυτό το κρασί έχει πολύ ωραίο χρώμα.

Δ: Αυτά είναι τα πλεονεκτήματα. Για να το δούμε λίγο. Λοιπόν έτσι είναι η αφίσα με το μπουκάλι και τα σταφύλια. Μας τραβάει το μάτι Λευτέρη;

M: Ναι!

Δ: Ωραία! Έχει το σταφύλι. Το όνομα του προϊόντος;

M: Το κρασί θαύμα.

Δ: Το κρασί θαύμα λέγεται. Το σλόγκαν;

M: Δοκιμάστε το και θα εκπλαγείτε.

Δ: Δοκιμάστε το και θα εκπλαγείτε. Άρα έχει σχέση με την έκπληξη. Είναι οικονομικό. Διάβασε τα πλεονεκτήματα.

M: Είναι οικονομικό και γευστικό.

Δ: Ωραία δυο πλεονεκτήματα.

M: Περιέχει σταφύλια υψηλή ποιότητας.

Δ: Η πρώτη του ύλη είναι πρώτης ποιότητας.

M: Έχει ωραία γεύση και πολύ ωραίο χρώμα.

Δ: Πολύ ωραία. Μπράβο! Πριν φύγεις να ρωτήσω μπορεί κάποιος να βρει εκεί στα πλεονεκτήματα κάτι που μπορεί να μην είναι αλήθεια; Για να δω ο διαφημιστής έχει σκοπό να πουλήσει το προϊόν. Θα έχει ως σκοπό να πει και κάποια ψεματάκια. Θα μπορούσε εδώ να υπάρχει κάποιο ψεματάκι έτσι ώστε να μας παρακινήσει να πάρουμε το προϊόν έτσι ώστε να μην μπορούμε να καταλάβουμε αν είναι ψέματα. Τι λέτε; Για πες Χρύσα!

M: Τα σταφύλια είναι πρώτης ποιότητας.

Δ: Μπράβο! Αυτό εμείς μπορούμε να το ελέγξουμε;

Μ: Όχι!

Δ: Όχι, τη γεύση αν μας αρέσει εντάξει αν δε μας αρέσει δε θα το ξαναπάρουμε αλλά τα σταφύλια πρώτης ποιότητας είναι κάτι που δεν μπορεί να ελέγθη ακριβώς από το καταναλωτή και μπορεί εκεί πέρα να πει ένα μικρό ψεματάκι ο διαφημιστής για να μπορέσει να πουλήσει το προϊόν του. Πολύ ωραία διαφήμιση είπες. Μπράβο! Χειροκρότημα.

(Χειροκρότημα)

Δ: Ωραία! Για να σας ρωτήσω κάτι. Ποια διαφήμιση σας άρεσε πιο πολύ; Να μου απαντήσετε αυτή που σας έρχεται πρώτη. Μανώλη ποια σου άρεσε εκτός από την δικιά σου;

Μ: Του Βαγγέλη!

Δ: Του Βαγγέλη! Τι σου τράβηξε την προσοχή;

Μ: Το χρώμα!

Δ: Είδατε δεν είναι το τυχαίο ο ρόλος που παίζει στην διαφήμιση. Άλλη διαφήμιση που σας έμεινε. Γρήγορα! Κατερίνα!

Μ: Του Βαγγέλη!

Δ: Μη πούμε την ίδια!

Μ: Όχι, για άλλο λόγο. Μου άρεσε η περιγραφή.

Δ: Α! Σου άρεσε η περιγραφή! Που ήταν αληθοφανής. Μπράβο Ελισάβετ.

Μ: Εμένα μου άρεσαν τα χρώματα, έτσι που το περιέγραψαν.

Δ: Άρα τα χρώματα και σένα. Κλίντα.

Μ: Και εμένα του Βαγγέλη και για την εικόνα και για διάφορα που είχε.

Δ: Ήταν πολύ πετυχημένη η εικόνα. Εσένα Βαγγέλη;

Μ: Του Στέλιου!

Δ: Γιατί όμως;

M: Είχε κάνει ωραία ζωγραφιά.

Δ: Ωραία ζωγραφιά. Του Στέλιου ήταν καλή για άλλο λόγο. Για πες Γιώργο!

M: Η ομοιοκαταληξία.

Δ: Αυτό η ομοιοκαταληξία στο σλόγκαν. Για κοιτάζετε! Για πες Μάρκο.

M: Που έλεγε για τα μαγαζιά που βρίσκονται.

Δ: Άρα αυτή τι σου έμοιαζε σαν;

M: Σαν κανονική διαφήμιση.

Δ: Σαν κανονική διαφήμιση Μπράβο Μάρκο! Σαν κανονική διαφήμιση γιατί μας έδωσε πληροφορίες όπως οι διαφημίσεις που κάνουν στην τηλεόραση ή στα περιοδικά. Παναγιώτη!

M: Εμένα του Στέλιου. Όπως τα περιέγραψε και το χρώμα.

Δ: Μπορεί κάποιος να μου πει κανέναν από όλους όσους διαφημίσατε τα προϊόντα σας δεν είπατε μειονεκτήματα του προϊόντος; Πχ. τα γλυκά της Κλίντα. Πες Γιώργο!

M: Δε θα το πάρει κανείς μετά.

Δ: Όχι δε θα το πάρει κανείς μετά. Περισσότερο το κάνεις γιατί δε θες. Πες Κλέρι!

M: Δε θέλουν να πουληθεί.

Δ: Αυτό ακριβώς θα συμβεί. Θες να πουλήσεις το προϊόν και έτσι δε θα πουληθεί άμα αναφέρεις τα μειονεκτήματα. Μπορείς να το κάνεις σε ένα μικρό πινακάκι ή σε ένα πλαίσιο μέσα στην διαφήμιση αλλά σίγουρα η διαφήμιση έχει σκοπό να προωθήσει ένα προϊόν να πουληθεί.

M: Κύριε!

Δ: Πες Μάνο!

M: Όμως μερικές φορές αν γράψουν στην διαφήμιση κάποιο κακό για το προϊόν εκεί θα το πάρουν από περιέργεια, τι είναι την γεύση του.

Δ: Ξέρετε πως λέγεται αυτή η διαφήμιση; Το έχει ακούσει κανένας;

Μ: Όχι!

Δ: Είναι η αρνητική διαφήμιση. Κάποιος σου λέει ή για κάποιο άτομο ή για μια διαφήμιση πολλά κακά λένε ότι αυτό κάνει κακό σε αυτό π.χ. όπως το τσιγάρο. Μερικές φορές είναι καλύτερα να μην αναφέρονται ούτε καν τα μειονεκτήματα γιατί πολλές φορές στην αρνητική διαφήμιση όπως είπε ο Μανώλης πολλές φορές η αρνητική διαφήμιση γιατί ακούγεται αυτό το προϊόν μπορεί να παρακινήσει κάποιον να πάει να το δοκιμάσει μόνο. Δεν σκέφτεται λογικά και πάει να κάνει κακό στον εαυτό του. Εντάξει! Αυτό να το ξεκαθαρίσουμε μόνο κάποιος που θέλει να κάνει κακό στον εαυτό του θα πάει να δοκιμάσει κάτι για το οποίο ακούγονται μόνο αρνητικά. Ωραία! Πες μου Στέλιο!

Μ: Γιατί ενώ έχει τόσα κακά το τσιγάρο το συνεχίζουν και το κάνουν;

Δ: Σου είπα και την άλλη φορά ότι το τσιγάρο είναι ναρκωτικό. Μη το συζητήσουμε τώρα. Όταν το παίρνεις όπως οι ναρκομανείς δε μπορούν να ξεκόψουν και πάνε στις κλινικές αποτοξίνωσης για να το κόψουν έτσι είναι και το τσιγάρο. Είναι ναρκωτικό. Απλά είναι πιο απαλό ναρκωτικό. Το πιο ελαφρύ ναρκωτικό. Ας αφήσουμε αυτή τη συζήτηση. Ωραία! Λοιπόν. Ας πάμε στην άσκηση εργασιών σελ. 31. Πες μου Κλίντα τι θες;

Μ: Μπορούν να το πάρουν αυτό το προϊόν γιατί λένε την αλήθεια.

Δ: Πολύ ωραία! Η Κλίντα βασίζεται στην αξιοπιστία αυτού που πουλάει ή που προωθεί ένα προϊόν. Αν πούμε από την αρχή την αλήθεια και έχουμε μια εταιρία θα μας εμπιστεύονται οι πελάτες. Μπράβο Κλίντα. Λοιπόν στη σελ. 31 στον εργασιών έχει την άσκηση 1. (Διαβάζει την άσκηση). Συγγνώμη θα αφήσουμε λίγο την άσκηση. Πηγαίνετε στην σελ. 57. Δε διαβάσαμε το πιο σημαντικό. ( Διαβάζει για την διαφήμιση) Γιατί χρησιμοποιεί προστακτική. Γιατί δεν χρησιμοποιεί οριστική; Που χρησιμοποιείτε η προστακτική; Πες Βασιλική!

Μ: Όταν τον άλλο τον προστάζουμε.

Δ: Όταν προστάζεις τον άλλον. Άρα η διαφήμισης μας προστάζει. Στην ουσία προστάζει- παρακαλεί. Μας προστάζει. Γιατί λέτε διαλέγει έτσι να μας προστάζει η

διαφήμιση; Το έχει σκεφτεί κανένας; Γιατί λέει πιείτε, λουστείτε, γευτείτε, μυρίστε, δοκιμάστε, φορέστε. Γιατί βάζει προστακτική;

Μ: Γιατί θέλει να πει να το αγοράσουμε εμείς. Μας διατάζει.

Δ: Μας διατάζει ! να?

Μ: Να μας πείσει.

Δ: να μας πείσει! Άλλη λέξη; Αν ακούσω εγώ κλείστε το παράθυρο. Αν μου πει κάποιος τώρα κλείστε το παράθυρο τι θα περάσει στο βάθος του μυαλού μου; Πες Μπάμπη!

Μ: Σε διατάζει..

Δ: Ναι! Ας πούμε έρθει κάποιος και μου πει κλείσε το παράθυρο κ. Γιάννη τι θα κάνω εγώ μετά από λίγο Κάλι; Τι θα κάνω μετά από λίγο;

Μ: Θα το κλείσετε.

Δ: Ωραία! Σε τι έγκλιση μου μίλησε;

Μ: Σε προστακτική.

Δ: Σε προστακτική. Τι έγκλιση χρησιμοποιούν οι διαφημίσεις;

Μ: Προστακτική!

Δ: Γιατί χρησιμοποιούν προστακτική; Άρα η προστακτική σπρώχνει, παρακινεί τον άλλον άνθρωπο να κάνει αυτό που τον προστάζουν. Εντάξει; Περνάει στο πίσω μέρος του μυαλού, στο υποσυνείδητο και σιγά σιγά τον σπρώχνει να κάνει αυτό. Αν λέει δοκιμάστε, μυρίστε, φορέστε, βλέπετε τη διαφήμιση και πας να κάνεις αυτό που σε προτρέπει η διαφήμιση. Πολύ ωραία! Να δούμε τι άλλα χρησιμοποιεί η διαφήμιση. Πολλά σημεία στίξης ιδιαίτερα βάλτε σε κύκλο το θαυμαστικό, το ερωτηματικό και τα αποσιωπητικά. Ξέρετε πως λειτουργούν αυτά; Το θαυμαστικό γιατί βάζουν θαυμαστικό; Λέει απίστευτα χρώματα! Φοβερή εφαρμογή! Θαυμαστικό στο τέλος. Απίστευτα χρώματα! Θαυμαστικό! Γιατί το βάζουν αυτό τι δείχνει το θαυμαστικό; Εντάξει ξέρετε τι δείχνει το θαυμαστικό σε μια πρόταση. Πες Στέλιο!

M: Θαυμασμό για το προϊόν!

Δ: Θαυμασμό για το προϊόν και τι άλλο θαυμάζει με το θαυμαστικό που έχει εκεί πέρα; Τι άλλο θαυμάζει; Το προϊόν και τι άλλο;

M: Όλα αυτά που μας προσφέρει.

Δ: Όλα αυτά που μας προσφέρει και αυτά που μπορούμε να δούμε στο προϊόν. Το ερωτηματικό; Γιατί αφήνουν ένα ερωτηματικό στο τέλος; Λέει δοκιμάσατε; Ερωτηματικό. Γιατί μας αφήνει αυτό το ερωτηματικό; Όταν βλέπετε σε μια αφίσα νέα παπούτσια και γράφει δοκιμάσατε; Τι μας γεννιέται σε μας; Τα γεννάει σε μας με το ερωτηματικό;

M: Κύριε! Κύριε!

Δ: Πες Χρύσα!

M: Ερώτηση!

Δ: Δηλαδή;

M: Μας ρωτάει αν το δοκιμάσαμε.

Δ: Εσύ τι αισθάνεσαι εκείνη την ώρα; Αν σε ρωτήσω εγώ δοκιμάσατε τα νέα παπούτσια τι αισθάνεσαι; Εγώ σου κάνω μια ερώτηση εσύ τι σου γεννάται μέσα σου με αυτή την ερώτηση που βλέπεις; Αν σε ρωτήσω σκέτο έτσι «δοκίμασες;» σε μια διαφήμιση για ένα καινούργιο φαγητό, για ένα καινούργιο σάντουιτς, καινούργιο γλυκό τι θες να κάνεις μετά;

M: Θέλω να πάω να το πάρω.

Δ: Γιατί;

M: Για να δω αν είναι καλό.

Δ: Μπράβο! Και τι άλλο σου έκαναν μια ερώτηση.

M: Να τι δοκιμάσω!

Δ: Εγώ έκανα την ερώτηση δοκίμασες; Εσύ γιατί θες να το πάρεις;

Μ: Για να το δοκιμάσω.

Δ: Και μετά να; Σε κάθε ερώτηση τι έχει μετά;

Μ: Ερωτηματικό.

Δ: Μετά την ερώτηση τι ακολουθεί;

Μ: Απάντηση.

Δ: Πες το!

Μ: Απάντηση.

Δ: Άρα άμα πας να το δοκιμάσεις εσύ τι μπορείς να κάνεις μετά;

Μ: Να απαντήσω.

Δ: Να απαντήσεις στην ερώτηση δοκίμασες αν ναι ήταν καλό ή όχι. Άρα μας παρακινεί Βασιλική να πάμε να ?

Μ: Να το αγοράσουμε.

Δ: Να το αγοράσουμε για να το δοκιμάσουμε. Αυτό είναι για το ερωτηματικό. Μυρίσατε; Δοκιμάσατε; Φάγατε; Πολύ ωραία! Αυτή τη δουλειά κάνει η ερώτηση. τα αποσιωπητικά στο τέλος. Λέει δηλαδή απίστευτα παπούτσια... **αποσιωπητικά**. Γιατί βάζουμε αποσιωπητικά όταν γράφουμε κάτι. Λέμε ο Γιώργο συνάντησε το Νίκο και ξεκίνησαν μαζί για νέες περιπέτειες... Αποσιωπητικά. Τι είναι αυτά τα αποσιωπητικά; Γιατί δεν συνεχίζει; Ξέρετε πότε χρησιμοποιούμε τα αποσιωπητικά στη γραμματική; Το κάνατε πέρσι. Φέτος δε το έχουμε ξαναπεί. Το λέει το όνομα τους. Αποσιωπητικά. Με τι έχουν σχέση; Πες Κλίντα!

Μ: [...]

Δ: Είναι με την σιωπή. Σωπαίνει, δε τα συνεχίζει τα λόγια του. Γιατί δε τα συνεχίζει; Ξέρει κανένας; Τα αποσιωπητικά αφήνουν να συνεχίσουν το επόμενο κομμάτι ποιος Κάλι;

Μ: Ο συγγραφέας.

Δ: Ο συγγραφέας δε το συνεχίζει. Βάζει αποσιωπητικά. Αντί για ερωτηματικό μπορεί να βάλει αποσιωπητικά. Δοκιμάσατε... Εκεί τι μας αφήνει να κάνουμε Ηλία;

Μ: Να φανταστούμε!

Δ: Μπράβο! Αφήνει την φαντασία μας να δουλέψει και να φανταστούμε εμείς τι θα γίνει αν έχουμε αυτό το προϊόν που προβάλλει η διαφήμιση. Καταλάβατε πόσο σημαντικά είναι τα αποσιωπητικά, το ερωτηματικό και το θαυμαστικό; Στη διαφήμιση τα χρησιμοποιούν και τα τρία για να μας παρακινήσει, να μας πείσει να πάμε να αγοράσουμε το προϊόν. Εντάξει; Τι πιστεύετε η διαφήμιση είναι φίλοι μας οι διαφημιστές; Σκέφτονται το καλό μας; Πες Ελισάβετ!

Μ: Όχι! Γιατί συνέχεια βγαίνουν καινούργια προϊόντα.

Δ: Για τις διαφημίσεις πρέπει να πεις. Τα προϊόντα έτσι και αλλιώς θα βγαίνουν. Τα βγάζουν οι εταιρίες. Εσύ τους πιστεύεις τους διαφημιστές;

Μ: Όχι!

Δ: Ωραία! Γιατί όχι; Από αυτά που είδες στις διαφημίσεις που κάνατε και εσείς οι ίδιοι;

Μ: Γιατί μερικές φορές λένε ψέματα.

Δ: Μερικές φορές λένε ψέματα. Ωραία! Γιατί σκοπός τους είναι μόνο να πουληθεί το προϊόν. Τι άλλο κάνουν οι διαφημιστές που κάνουν τις διαφημίσεις; Πες Ηλία.

Μ: Βγάζουν πράγματα και μας κοροϊδεύουν. Ακόμα και τους φίλους τους.

Δ: Κατάλαβα τι λες ότι μπορεί να βγάλουν μια διαφήμιση και να κοροϊδεύουν τη μαμά, τον μπαμπά τους για να αγοράσουν το προϊόν. Σωστό. Έχεις δίκιο σε αυτό που λες. Στην ουσία δεν νοιάζονται οι διαφημιστές για το συμφέρον των άλλων, των άλλων ανθρώπων γιατί αυτοί πληρώνονται για να κάνουν μια διαφήμιση για ένα προϊόν. Πολύ ωραία παρατήρηση. Πες Εύη.

Μ: Άμα διαφημίσουν οι διαφημιστές ένα προϊόν και εμείς επηρεαστούμε θα τους νοιάξει το δικό τους συμφέρον.



Δ: Μπράβο! Αυτό που είπε και ο Βαγγέλης. Υπάρχει κάτι άλλο από τις διαφημίσεις που είδαμε, μάλλον προσέξατε αν κάποιος στις διαφημίσει που κάναμε χρησιμοποίησε το θαυμαστικό, το ερωτηματικό, τα αποσιωπητικά; Μπορείτε να δείτε και τώρα τις διαφημίσεις σας. Κλίντα!

Μ: Έχω χρησιμοποιήσει θαυμαστικά.

Δ: Έχεις βάλει θαυμαστικά πολλά για να τραβήξεις την προσοχή και να δείξεις ότι το προϊόν σου αξίζει από θαυμασμό. Ωραία! Ευχαριστώ Πολύ!

(Χτυπάει Κουδούνι)

## **2<sup>η</sup> ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Β΄ ΚΥΚΛΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ (15.11.2012)**

Δ: Δάσκαλος

Μ: Μαθητής

Δ: Καλημέρα σας

Μ: Καλημέρα σας

Δ: Να δούμε λίγο τις ασκήσεις που είχαμε από των εργασιών. Λίγο γρήγορα. Είχαμε 5,6 και 7. Ωραία! Στην άσκηση 5 σελ. 35. Να βγάλουμε το βιβλίο της γλώσσας και να μου πει κάποιος την άσκηση 5.

(Μπήκε η διευθύντρια για να μιλήσει για ένα πρόβλημα της τάξης και ο περισσότερος χρόνος χάθηκε εκεί).

Δ: Στην άσκηση 5 είχατε να κάνει μια δική σας ιστορία με επίθετα στο υπερθετικό. Θέλει να μου διαβάσει κάποιος την ιστοριούλα του;

Μ: (Διαβάζει μια μαθήτρια την ιστορία της)

Δ: Ωραία! Πολύ ωραία τα χρησιμοποιείς. Μη διαβάσουμε άλλο γιατί ήδη έχω χάσει πάρα πολύ χρόνο. Πάμε στην άσκηση 6. Να συνδέσετε τα παρακάτω ζεύγη

προτάσεων με τους κατάλληλους συνδέσμους. Έφαγε τόσο πολύ δε μπορούσε να κοιμηθεί το βράδυ. Ανάμεσα στα δυο Μπάμπη θα βάλεις ή το αν ή το ώστε.

M: Έφαγε τόσο πολύ ώστε δε μπορούσε να κοιμηθεί.

Δ: Μπράβο! Ωραία! Η φωτιά είναι πολύ δυνατή το φαγητό θα καεί. Την έκανες Λευτέρη;

M: Εγώ έχω κάνει το β)

Δ: Διόρθωσε το. Πες Χρύσα!

M: Αν η φωτιά είναι πολύ δυνατή το φαγητό θα καεί.

Δ: Πολύ ωραία. Τι είναι η πρόταση αν η φωτιά είναι πολύ δυνατή το φαγητό θα καεί;

M: Υποθετική.

Δ: Δευτερεύουσα υποθετική και έχουμε ένα υποθετικό λόγο. Εύη το επόμενο.

M: Εάν βρούμε τα κατάλληλα υλικά θα μπορούμε να φτιάξουμε ..

Δ: Ωραία! Τι σύνδεσμο έβαλες;

M: Έβαλα υποθετικό.

Δ: Έβαλες το υποθετικό σύνδεσμο εάν ή αν και έχουμε δευτερεύουσα υποθετική πρόταση και υποθετικό λόγο. Πολύ ωραία. Θα χαλάσεις τα δόντια σου. Τρέφεται συνεχώς γλυκά. Γιάννη!

M: Θα χαλάσεις τα δόντια σου αν τρέφεται συνεχώς με γλυκά.

Δ: Πολύ ωραία! Την επόμενη Ηλίας Χαρά!

M: Τα μικρά παιδιά πρέπει να τρέφονται υγιεινά. Το σώμα τους αναπτύσσεται κανονικά. Ε...

Δ: Θα βάλεις το εάν ή το έτσι ώστε; Λία! Βαγγελιώ!

M: Τα παιδιά πρέπει να τρέφονται υγιεινά ώστε το σώματος να αναπτύσσεται κανονικά.

Δ: Ωραία! Όστε ή έτσι ώστε. Καλύτερα. Να είναι πιο ολοκληρωμένο. Βάζεις τόσο αλάτι στα φαγητά. Δε μπορώ να φάω ούτε μπουκιά. Κλίντα!

Μ: Αν βάλεις τόσο αλάτι στα φαγητά δε θα μπορέσω να φάω ούτε μπουκιά.

Δ: Βάζεις τόσο αλάτι στα φαγητά. Δε μπορώ να φάω ούτε μπουκιά. Εσύ πήγες να το βάλλεις, να το κάνεις υποθετικό λόγο. Είναι με το ώστε με το άλλο σύνδεσμο για να βγάξει νόημα. Βαβουράκη την έχει κάνει;

Μ: Βάζεις τόσο αλάτι στα φαγητά έτσι ώστε δε μπορώ να φάω ούτε μπουκιά.

Δ: Χρύσα μου να μιλάς πιο δυνατά. Έτσι ώστε να μη μπορώ να φάω ούτε μπουκιά. Το έτσι ώστε δηλώνει αποτέλεσμα. Αποτελεσματική είναι. Βάζει τόσο αλάτι στα φαγητά έτσι ώστε δε μπορώ να φάω ούτε μπουκιά. Και την Κυριακή μπορεί να έχει καλό καιρό. Θα φάμε έξω. Πες Γιάννη!

Μ: Εάν την Κυριακή έχει καλό καιρό θα φάμε έξω.

Δ: Μπράβο! Και αφαιρέσες την λεξούλα μπορεί. Πολύ ωραία. Λοιπόν, στην 7 έχει συμπληρώστε τα κενά με το κατάλληλο τύπο του αορίστου συνοπτικής προστακτικής. Μπορείτε να συμβουλευτείτε και την προστακτική. Έχετε έξι ερωτησούλες. Ας πούμε κατευθείαν τα κενά. Το αναμένω πως το κάνουμε; Βαγγελιώ!

Μ: Αναμείνατε

Δ: Το επαναλαμβάνω; Λέει σε παρακαλώ την συνταγή...

Μ: Κύριε!

Δ: Ηλία!

Μ: Επαναλάβαμε.

Δ: Ο μάγειρας ήταν πολύ ευχαριστημένος διακρίνω. Μάρκο!

Μ: Διέκρινε.

Δ: Διέκρινε στα μάτια των πελατών. Επιλέγω. Γιώργο!

Μ: Επέλεξε

Δ: Τι έχεις βάλλει Βασιλική;

Μ: Επίλεξε!

Δ: Γιατί δεν παίρνει την αύξηση.

Μ: Κύριε!

Δ: Μπάμπη πες το άλλο!

Μ: Παρακαλώ μετάφερε στο διευθυντή σου τα παράπονα μας.

Δ: Μπράβο. Πολύ ωραία. Και από το σχολείο και βρήκε το αγαπημένο του φαγητό στο τραπέζι.

Μ: Κύριε μετέφερε δεν είναι;

Δ: Μετέφερε. Ποιος; Μπράβο! Τόνια!

Μ: . Επέστρεψε από το σχολείο και βρήκε το αγαπημένο του φαγητό στο τραπέζι.

Δ: Πολύ ωραία! Να πούμε τι θα έχετε για το σπίτι. Στη σελ. 39 την άσκηση 10. Μπορείτε να κοιτάξετε και το λεξικό σας. Κυριολεξία και μεταφορά. Εντάξει; Την άσκηση 11. Συμπληρώστε τα κενά για να σχηματιστούν σύνθετες λέξεις. Του αρέσει το καλό φαγητό. Ποιος είναι αυτό; Μάρκο!

Μ: Ο καλοφαγάς!

Δ: Ο καλοφαγάς! Ωραία! Άρα την 10, 11, 12 που είναι πολύ εύκολη. Μπορείτε να ρωτήσετε και τη μαμά. 12<sup>α</sup> και 12β για να γράψετε ένα κείμενο.

Μ: Όχι άλλα!

Δ: Γιατί; Σαββατοκύριακο έχετε! Θα δουλέψουμε πάλι σε ομάδες. Χρειαζόμαστε το τετραδιάκι μας. Λοιπόν.

Μ: Κύριε τα βιβλία να τα βάλουμε μέσα;

Δ: Όχι τα βιβλία χρειάζονται και ένα τετραδιάκι. Όλες οι ομάδες, κάθε μέρος από την ομάδα έχει το τετραδιάκι και το βιβλίο της γλώσσας. Μάλιστα το βιβλίο της γλώσσας... Ανοίξτε τα βιβλία της γλώσσας!

M: Κύριε μαλώνουνε!

Δ: Στέλιο μου! Στη σελίδα... Ανοίξτε σας παρακαλώ στις σελίδες. Περιμένω να δω πότε θα σταματήσει κάποιος. Αρχίζω να βλέπω κάποια πράγματα που δεν μου αρέσουν. Λοιπόν θα δουλέψουμε πάλι σε ομάδες. Στην σελ. 32 έχει ένα άρθρο από εφημερίδα. Θα προσπαθήσουμε να γράψουμε το δικό μας άρθρο ως ομάδα. Πρώτα όμως θα δούμε εδώ πέρα στο πίνακα ποια είναι τα βασικά τμήματα του άρθρου. Σήμερα αφήστε λίγο το όνομα της ομάδας. Θέλουμε να διαλέξετε το όνομα της εφημερίδας κάτω που θα συμφωνήσετε η κάθε ομάδα. Περιμένετε όμως πρώτα να δούμε τα τμήματα του άρθρου. Λίγο να σας πω τα τμήματα. Πες μου Ηλία!

M: Το άρθρο το γράφει ένας;

Δ: Ξαναλέω, ξαναλέω! Το άρθρο θα το γράφει ένας. Θα το γράφει ο γραμματέας. Αυτοί που έκαναν γραμματείς χτες και έπαιξαν αυτόν τον ρόλο δε θα τον ξαναπαίζουν. Αν βέβαια σε κάποια ομάδα είναι κάποιος που γράφει πολύ αργά.

M: Εγώ!

Δ: Θα ήθελα να μη μπει γραμματέας για να προλάβει η ομάδα να ολοκληρώσει στον χρόνο που πρέπει. Λοιπόν για να κάνουμε έναν έλεγχο. Εισηγητής και γραμματέας υπάρχει εδώ;

M: Ναι!

Δ: Εσείς

M: Ναι!

Δ: Εσείς;

M: Ο Μανώλης!

Δ: Τι ο Μανώλης;

M: Γραμματέας

Δ: Επίσης, εισηγητής θα είναι κάποιος που δεν έχει ξαναπαίξει αυτό το ρόλο και μπορεί να διαβάσει σχετικά καθαρά και δυνατά. Στέλιο η ομάδα σας; Είστε έτοιμοι;

M: Ναι!

Δ: Ωραία! Γιάννη;

M: Ο Πέτρος και η Χρύσα!

Δ: Ωραία! Τόνια οι ομάδα σας εισηγητής και γραμματέας υπάρχει;

M: Ναι!

Δ: Γεωργία η ομάδα σας; Ναι, εσείς έχετε ένα θέμα. Ο Ηλίας δε μπορεί να γράφει πολύ γρήγορα ούτε να διαβάσει.

M: Κύριε θέλει να διαβάσει.

Δ: Θα κάνει εξάσκηση, Πιστεύω ότι θα το διαβάσει θα τον βοηθάω και εγώ. Δε θα είναι και πολύ μεγάλο το άρθρο. Λοιπόν προσέξτε πρώτα. Εδώ θα γράψουμε τα τμήματα, τα κομμάτια που αποτελούν ένα άρθρο. Από την σελ. 32. Τα έχουμε ξαναπεί. Ποιος μπορεί να με βοηθήσει να βρούμε τα τμήματα. Λία πες μου ένα όπως βλέπεις το άρθρο στη σελ. 32. Τι έχει το άρθρο; Τα κομμάτια του; Τι έχει πάνω πάνω;

M: Ρεπορτάζ

Δ: Δεν άκουσα!

M: Ρεπορτάζ!

Δ: Αυτός είναι ο χαρακτηρισμός. Λίγο πιο κάτω πες Ηλία ξανά!

M: Υπότιτλος!

Δ: Στην ουσία το «Κύριε με ενοχλείτε». Ποιο είπες υπότιτλο Ηλία.

M: Όταν η συνύπαρξη των ενοίκων στην πολυκατοικία παίρνει κρίση.

Δ: Όταν η συνύπαρξη των ενοίκων στην πολυκατοικία περνάει κρίση. Προσέξτε λίγο. Αν είναι αυτό ο τίτλος αυτό εδώ το «Κύριε μας ενοχλείτε «δεν είναι ακριβώς τίτλος είναι κάτι άλλο. Τι μπορεί να είναι; Είναι μια έκφραση που τι βάζει ο δημοσιογράφος γιατί Μαριάνθη;

M: Για υπότιτλο.

Δ: Μπορούμε να το ορίσουμε και σαν υπότιτλο. Ωραία! Το ένα είναι ο τίτλος, το άλλο είναι υπότιτλος το «Κύριε μας ενοχλείτε». Το τρίτο κομμάτι Εύη;

Μ: Η περιγραφή. Απλώστε τα ρούχα στην ταράτσα....

Δ: Εδώ περά λέει κάτι πιο πάνω.

Μ: Ρεπορτάζ.

Δ: Μπράβο! Αυτό το τρία είναι όνομα ποιανού;

Μ: Αυτού που κάνει το ρεπορτάζ.

Δ: Όνομα δημοσιογράφου. Εντάξει; Ωραία! Μετά θα είναι δυο παράγραφοι. Εσείς θα έχετε δυο παραγράφους. Α) παράγραφος β) παράγραφος. Εδώ μπορείτε να έχετε μια έκφραση μετά το όνομα σας που μπορεί να σας τραβήξει την προσοχή. Όπως έβαλε αυτός. Ποια έκφραση έβαλε που την διάβασε η Εύη πριν. Για ξαναδιάβασε την Εύη.

Μ: Ποιος πήγε και άπλωσε τα ρούχα στην ταράτσα;

Δ: Ωραία! Άρα εδώ πρέπει να γράψετε κάτι έξυπνο μου να τραβήξει την προσοχή. Γράφω εδώ κάτι έξυπνο. Ωραία! Έχουμε εδώ το τίτλο, το υπότιτλο. Αυτός μπορεί να είναι με μεγάλα γράμματα. Το όνομα του δημοσιογράφου. Έκφραση που θα τραβήξει τη προσοχή, α) παράγραφο, β) παράγραφο και εδώ στο τέλος Παναγιώτη τι έχει; Τι γράφεις;

Μ: Εφημερίδα Ακίνητα.

Δ: Άρα εδώ το όνομα της εφημερίδας. Εδώ μπορείτε να συνεργαστείτε όλοι και να βρείτε ένα όνομα έξυπνο. Ότι όνομα θέλετε για την εφημερίδα σας. Άρα παίζετε τον ρόλο του δημοσιογράφου όλοι σαν ομάδα και ο καθένας μέσα στην ομάδα του. Θα έχει αυτή τη μορφή το άρθρο σας. Το θέμα σας γιατί δε το είπαμε. Εντάξει; Είναι το λέει και στη σελίδα που ήμασταν γιατί θα πάρουμε αφορμή από εκεί. Τα πλεονεκτήματα άρα μπορούμε να πούμε σπιτικό φαγητό εναντίον αν είναι να μονομαχήσουνε σαν να είναι να παίζουνε μποξ εντάξει σε ένα rink σπιτικό φαγητό εναντίον γρήγορου φαγητού. Το γρήγορο φαγητό είναι το πρόχειρο φαγητό, το σουβλατζίδικο, τα goody's τα jam food που λέμε. Εντάξει; Η πίτσα που

παραγγέλλουμε απέξω. Το γρήγορο φαγητό είναι αυτό που παραγγέλλουμε απέξω. Γρήγορο (έτοιμο φαγητό).

Μ: Πως θα γράψουμε άρθρο με αυτό;

Δ: Πολύ ωραία ρωτάει η Γεωργία. Πως θα γράψουμε άρθρο με αυτό; Έχετε δυο παραγράφους και στις δυο παραγράφους μπορείτε να αναπτύξετε τι πρέπει να πείτε για το σπιτικό φαγητό. Τι πρέπει να αναφέρετε για το σπιτικό φαγητό;

Μ: Ότι είναι νόστιμα.

Δ: Μπράβο! Πως λέγονται αυτά που είναι τα καλά σημεία ενός πράγματος Τόνια;

Μ: Πλεονεκτήματα.

Δ: Κρατήστε μια σημείωση. Πλεονεκτήματα σπιτικού φαγητού. Ωραία! Πρέπει να πείτε όμως και τα μειονεκτήματα του σπιτικού φαγητού. Έτσι δεν είναι; Άρα έχουμε δυο παραγράφους. Πλεονεκτήματα στην πρώτη, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα σπιτικού φαγητού. Στην δεύτερη το ίδιο. Πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα του γρήγορου φαγητού. Άρα τώρα γνωρίζετε, να σας τα χωρίσω και με σειρές για να μην μπερδεύεστε. Εδώ είναι η έκφραση που θα τραβήξει την προσοχή κάτι έξυπνο. Και ο τίτλος μπορεί να είναι κάτι έξυπνο. Εντάξει Γιώργο;

Μ: Ναι!

Δ: Άρα μπορείτε να ξεκινήσετε. Έχετε αρκετό χρόνο. Όχι πάρα πολύ! Γύρω στα 20 λεπτά για να προλάβετε να τα διαβάσετε. Εντάξει; Άρα όλοι μπορείτε να λέτε τις ιδέες ο γραμματέας που είναι κάποιος γρήγορος να διαβάζει. Μιλάμε για σπιτικό φαγητό εναντίον κόντρα στο γρήγορα φαγητό. Πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα η μια παράγραφος, πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα η άλλη. Θέλουμε το τίτλο. Ακούστε λίγο. Ένα λεπτάκι Ηλία! Το τίτλο μη βάλετε αυτό εδώ σπιτικό φαγητό εναντίον γρήγορου φαγητού που έχω βάλει εγώ άλλαξε το λίγο. Εντάξει. Και στο τέλος θα πείτε τι πιστεύετε εσείς σε μια τρίτη παράγραφο δυο σειρούλες. Διαλέγετε εσείς το τέλος σε δυο σειρούλες. Από την στιγμή που έχετε ορίσει τον γραμματέα ο καθένας μπορεί να λέει. Να ακούσω προτάσεις από τις ομάδες για το τίτλο, για το υπότιτλο. Στο όνομα του δημοσιογράφου βάλτε το όνομα της ομάδας σας. Εντάξει;

Μ: Κύριε!



Δ: Πες Γιάννη!

Μ: Ο τίτλος πρέπει να είναι σχετικά με το σπιτικό φαγητό;

Δ: Ωραία η ερώτηση του Γιάννη.

Μ: Γρήγορο φαγητό εναντίον του φαγητού της μαμάς.

Δ: Βρήκατε το τίτλο.

Μ: Υπότιτλος ...

Δ: Όπως έχει εκεί πέρα το «Κύριε μας ενοχλείτε» Θα πρέπει να πείτε εκεί πέρα και εκεί κάτι έξυπνο. Έχετε βρει το τίτλο;

Μ: Όχι!

Δ: Πως λέγεται αλλιώς το σπιτικό φαγητό;

Μ: Φαγητό!

Δ: Αλλιώς; Όσο αφορά το τίτλο αν δυσκολεύεστε και δεν μπορείτε να βρείτε άλλον κρατήστε τον τίτλο και φτιάξτε μου έναν υπότιτλο. Ο υπότιτλος μπορεί να είναι από μια έκφραση δικιά σας όπως το κύριε μας ενοχλείτε. Ηλία μου έχεις πολύ δυνατή φωνούλα. Λίγο ψιθυριστά. Πως πάμε εδώ;

Μ: Τον υπότιτλο ψάχνουμε.

Δ: Πες Εύη βρήκες;

Μ: Όχι!

Δ: Κάνε προτάσεις Μαριάνθη μου!

Μ: Φαγητό την ώρα του.

Δ: Να το! Αυτός είναι ο τίτλος. Ωραία! Ακούστε λίγο! Ακούστε λίγο οι ομάδες! Στο τίτλο μπορείτε αν κάποιος είναι να υποστηρίξετε επειδή σας αρέσει το γρήγορο φαγητό μπορείτε να βάλετε τον τίτλο να έχει σχέση με το γρήγορο φαγητό. Καταλάβετε; Με το πρόχειρο φαγητό. Αν κάποιος θέλει να υποστηρίξει το σπιτικό

φαγητό ας βάλει τίτλο σχετικό με το σπιτικό φαγητό. Και αυτό μπορείτε να το κάνετε.

Μ: Κύριε τα κάναμε με αγγλικά.

Δ: Εντάξει τα κάνατε με αγγλικά. Εδώ μπορείτε να βάλετε μια έξυπνη έκφραση όπως κύριε μας ενοχλείτε που έχει στο άρθρο. Βάλτε μια για υπότιτλο. Στο όνομα δημοσιογράφου θα βάλετε το όνομα της ομάδας. Στο όνομα του δημοσιογράφου θα βάλετε το όνομα της ομάδας σας. Εντάξει; Μην καθυστερήσετε όμως πολύ. Βάλτε ένα όνομα της ομάδας σήμερα και αν δεν έχετε βρει το βάζετε αύριο. Ωραία έχουμε βρει το τίτλο;

Μ: Ναι!

Δ: Ωραία!

Μ: Το γρήγορο φαγητό είναι καλύτερο.

Δ: Αχ δε θα προλάβουμε.

Μ: Είσαι χοντρός και τρως απέξω.

Δ: Ωραία έκφραση. Γράψτε το.

Μ: Με μεγάλα γράμματα;

Δ: Με λίγο πιο μικρά γιατί έχεις γράψει με μεγάλα το τίτλο.

(χτύπησε κουδούνι)

## **5<sup>η</sup> ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Β΄ΚΥΚΛΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ (20.11.2012)**

Δ: Λοιπόν καλημέρα σε όλους!

Μ: Καλημέρα! (Όλοι μαζί)

Δ: Θα συνεχίσουμε γιατί χτες δεν προλάβαμε, θα αφήσουμε λίγο χρόνο για το τελειώσετε το γράμμα που γράφουμε για την κ. διευθύντρια. Θα το ολοκληρώσετε. Λοιπόν! Ωραία!

(Φασαρία από μαθητές)

Δ: Ας συνεχίσουμε το γράψιμό! Ας συνεχίσουμε τι γράψιμο και το ξαναλέω δεύτερη φορά! Αφού πετάζουμε τις μαστίχες και ότι άλλο έχουμε.

Δ: Πως τις είπατε κύριε;

Μ: Μαστίχες!

Δ: Ηλία μου θα κοιτάς εμένα νε ή την ομάδα σου που γράφει! Ωραία! Να αφήσουμε 10 λεπτά σας φτάνουν;

Μ: 15!

Δ: Και μετά να κάνετε τις διορθώσεις σας. Θα κοιτάξετε την ορθογραφία και αν χρειαστεί να το καθαρογράψετε για την παρουσίαση. Εντάξει; Γιώργο μου βοηθάς στην συγγραφή; Το αντιγράφεις και θα το ελέγξετε;... Λοιπόν. Άρα ορίζουμε 10 λεπτά! Θα έχουν ολοκληρώσει οι ομάδες σε 10 λεπτά; Δεν παίρνω απαντήσεις! Εδώ η ομάδα Ελισάβετ! ... Στέλιο μου βλέπεις ότι ο λαιμός μου πονάει ε!! Ποιος είναι ο γραμματέας εδώ στην ομάδα;

Μ: Εγώ!

Δ: Ωραία σε 10 λεπτά ναι ή όχι!

Μ: Ναι!

Δ: Ωραία! Εδώ ο γραμματέας θα μιλήσει! Στέλιο τελειώνεις σε 10 λεπτά;

Μ: Ναι!

Δ: Εδώ ποίος είναι ο γραμματέας; Σε 10 λεπτά;

Μ: Ναι!

Δ: Ωραία! Εδώ μας λείπει το κείμενο. Θα παρουσιάσει θα δούμε πως θα γίνει! Εδώ ο γραμματέας σε 10 λεπτά θα έχει τελειώσει;

M: Ναι!

Δ: Ωραία! Εσύ ο γραμματέας σε 10 λεπτά θα έχεις ολοκληρώσει;

M: Ναι!

Δ: Ωραία! Ελέγξτε το προτού το παρουσιάσετε! Προτού το παρουσιάσετε να κάνετε ένα έλεγχο να το διαβάσετε ο εισηγητής και μαζί ομαδικά να δείτε. Να το διαβάσει ο εισηγητής στην ομάδα ψιθυριστά και μαζί να αποφασίσετε αν χρειάζονται κάποιες διορθώσεις. Επίσης, στην ορθογραφία πρέπει να την δείτε γιατί αν το διαβάσει η διευθύντρια και έχει τεράστια ορθογραφικά λάθη δίνουμε μια κακή εικόνα για το γραφτό και για την ομάδα μας και για την τάξη.

(Πάει σε μια ομάδα)

Δ: Πως πάμε;

M: Τελειώσαμε!

Δ: Τελειώσατε;

M: Ναι!

Δ: Ωραία!

(Πάει σε άλλη ομάδα)

Δ: Έχετε ολοκληρώσει;

M: Αμέ!

Δ: Λία μου πες μια επιθυμία!

M: Το φίλε!

Δ: Το φιλέ για το βόλει.

M: Για τα δίκτυα του ποδοσφαίρου!

Δ: Για τα δίκτυα του ποδοσφαίρου! Ωραία! Εσύ Βαγγελιώ;

M: Παγκάκια!

Δ: Παγκάκια!

Μ: Και εγώ έβαλα να φτιάξουν τις μπασκέτες.

Δ: Μπασκέτες! Πολύ ωραία! Έχουμε πει κάτι καλό που έχει το σχολείο και το τονίσαμε;

Μ: Ναι! Έχει καλούς δασκάλους!

Δ: Ωραία!

Μ: Είναι μεγάλο!

Δ: Είναι μεγάλο σαν κτήριο.

Μ: Έχουμε κυλικείο!

Δ: Κυλικείο!

Μ: Και έχουμε και μεγάλη αυλή!

Δ: Πολύ ωραία! Μπράβο!

Μ: Τις τουαλέτες δε τις έβαλες;

Μ: Τελειώσαμε! Να σας το δώσουμε;

Δ: Περιμένετε! Τώρα να το διαβάσει ο εισηγητής στην ομάδα ψιθυριστά να το ακούσουν οι άλλοι μήπως πρέπει να αλλάξουν κάτι που δεν βγαίνει νόημα. Εντάξει; Μαζευτείτε όλοι κοντά να ακούτε! Ωραία!

(Πάει σε άλλη ομάδα)

Δ: Εδώ η ομάδα;

Μ: Έχουμε γράψει τα αρνητικά και τα θετικά του σχολείου.

Δ: Ωραία! Μπράβο! Θετικά, αρνητικά! Αυτά φτάνουν! Και το τι θα θέλατε! Τις επιθυμίες σας! Βάλατε όλοι τις επιθυμίες σας; Ότι και να θέλετε! Απλώς να είναι λίγο λογικό! Μη ζητήσει κανείς κανένα αεροδρόμιο! Δε μπορούμε να βάλουμε στο σχολείο αεροδρόμιο ούτε να έχουμε μια πολύ μεγάλη αυλή! Να μεγαλώσει κάπως η αυλή μπορεί να γίνει και πάλι είναι θέμα ότι ακριβώς επειδή είναι το κτήριο

συγκεκριμένο και το οικόπεδο δε μπορούμε να πάρουμε κάποιο άλλο κομμάτι. Έτσι; Ότι μπορούμε να κάνουμε σε αυτό το χώρο.

(Πάει σε άλλη ομάδα)

Δ: Ωραία προχωράμε;

Μ: Ναι!

Δ: Η γραμματέας η Ελισάβετ;

Μ: Εγώ!

Δ: Α.. η Βασιλική! Προσέξτε την διατύπωση. Διάβασε το τους ψιθυριστά μετά να το ακούσετε και τα ορθογραφικά.

Μ: Τι γράφουμε ρε παιδιά; Δεν έχω καταλάβει!

Δ: Α...ναι! Ηλία μου εσύ επειδή έλειπες. Να πει η ομάδα στον Ηλία! Πες Γεωργία μου! Εξήγησε του.

Μ: Γράφουμε ένα γράμμα στην κ. διευθύντρια για να της πούμε τι θέλουμε...

Μ: Ποια διευθύντρια;

Δ: Την δικιά μας!

Μ: Τι θα θέλαμε να έχουμε στο σχολείο! Τι μας αρέσει! Τι δε μας αρέσει!

Μ: Κύριε τα 5 ευρώ εδώ δεν κατάλαβα γιατί τα θέλουνε;

Δ: Τα 5ευρώτα δίνει η κάθε οικογένεια που έχει παιδί εδώ πέρα και πηγαίνει στο σύλλογος γονέων. Για τον σύλλογο γονέων είναι.

Μ: Πέρσι δίναμε 12 ευρώ.

Δ: Ναι, φέτος έχει πέσει.

Μ: Που κάνουμε καράτε;

Δ: Που κάνουνε καράτε; Α! Ο σύλλογος γονέων κάνει τα μαθήματα; Όχι! Εσύ λες για το πολιτιστικό σύλλογο που είναι στο χωριό; Οι γονείς σας που έχουν εδώ εσάς μαθητές έχουν τον σύλλογο γονέων.

Μ: Στο γυμνάσιο έχουν τα παιδιά!

Δ: Μπράβο!

Μ: Κύριε τι είναι το μηνιαίο;

Δ: Μπράβο! Το μηνιαίο είναι αυτό που δίνεται κάθε μήνα!

Μ: Αλήθεια;

Δ: Ναι!

Μ: Γιατί είπε ο ξάδελφος μου ότι έχει μηνιαίο!

Δ: Μηνιαίο διαγώνισμα θα εννοούσε!

Μ: Κύριε!

Δ: Έρχομαι! Μισό λεπτάκι

Μ: Το ικετεύομε πως γράφετε;

!Δ: Γράφετε έτσι μέσα στην κ. διευθύντρια.

Δ: Ι

Μ: Ι

Δ: Ε,Υ

Μ: Ε

Μ: Ω

Δ: Δεν έχει Ω; Ο!

Μ: Θα πω ότι μας κατεβάζετε εσείς κάθε μέρα κάτω!

Δ: Ευχαριστώ Μπαμπίνο μου άλλα δε σας κατεβάζω κάθε μέρα κάτω! Ούτε κάθε μέρα και πρέπει να τελειώνω πρώτα τα μαθήματα!

Μ: Πόσο πρέπει να γράψουμε;

Δ: Δεν πρέπει να είναι αρκετά μεγάλο! Αρκεί να γράψουμε και να έχει νόημα. Να πείτε όλη η ομάδα τις επιθυμίες σας και να περάσουμε στην κ. διευθύντρια κάποια μηνύματα για κάποια πράγματα που μας απασχολούν! Εντάξει; Και φυσικά να είναι σε επίσημο ύφος. Δε μιλάμε σαν να στέλνουμε γράμμα στο φιλαράκι μας. Επειδή ακριβώς είναι η κ. διευθύντρια και είναι επίσημο γράμμα. Γιώργο μου τι συμβαίνει; Πες μου! Γιώργο! Σήμερα δε μπορώ να φωνάξω γιατί πονάει ο λαιμός μου. Θα αλλάξεις θέση.

Μ: Κύριε θα αλλάξω θέση.

Δ: Θα είσαι μόνος σου. Λοιπόν ακόμα 5 λεπτάκια.

Μ: Κύριε έχουμε τελειώσει!

Δ: Όποιος έχει ολοκληρώσει το κοιτάει για ορθογραφικά λάθη, για συντακτικά λάθη.

Μ: Το έχουμε κάνει!

Δ: Ωραία! Και αν είναι έτοιμα θα τα παρουσιάσουμε, θα τα διαβάσουμε ανά ομάδα. Ηλία μου βοηθάτε εκεί πέρα να πείτε τις επιθυμίες σας;

Μ: Είπα να γράψουμε κερκίδες.

Δ: Μπράβο! Πολύ καλή!

Μ: Άρα μιλώ και σκέφτομαι.

Δ: Πολύ ωραία!

Μ: Το οπού να' ναι το γράφουμε έτσι κύριε;

Δ: Το όπου ολόκληρο, το να' ναι. Όπου να' ναι. Λείπει το όπου να είναι. Εντάξει; Εδώ η ομάδα;

Μ: Με εκτίμηση ΣΤ'.



Δ: Μπράβο! Με εκτίμηση... Πες Μάρκο πως τελειώνουμε!

Μ: Με εκτίμηση ΣΤ'.

Δ: Με εκτίμηση ΣΤ' Ωραία! Βάλε και το η και στην άκρη τάξη. Με εκτίμηση η ΣΤ' τάξη!

Μ: Πρέπει να γράψουμε και θετικά;

Δ: Ναι, πρέπει να γράψουμε και θετικά για το σχολείο δεν γίνεται να έχουμε μόνο αρνητικά ή μόνο άσχημα πράγματα. Σίγουρα υπάρχει κάτι καλό! Εντάξει;

Μ: Να αλλάξουμε παράγραφο;

Δ: Να αλλάξεις παράγραφο. Μπράβο! Αφού αναφέρεσαι τώρα σε ένα άλλο αντικείμενο. Στα θετικά που μπορεί να έχει το σχολείο. Γιώργο μου μπορείς να κάτσεις κάτω σε παρακαλώ!

Μ: Κύριε μας κοροϊδεύουν!

Δ: Τι σας κάνουν; Ελάτε εντάξει! Προσέξτε την ορθογραφία γιατί τώρα μόλις είδα ένα λάθος που είχατε κάνει.

Μ: Το είχαμε διορθώσει!

Δ: Δε το είχατε διορθώσει όμως. Το είχατε κάνει αλλά δε το είχατε ξαναδεί!

Μ: Κύριε ολοκληρώσαμε!

Δ: Μπράβο Γεωργία! Αν ολοκληρώσατε είστε και εντός χρόνου. Έχουμε ακόμα 5 λεπτά. Έχουμε εκεί πέρα την ομάδα με γραμματέα τον Μανώλη! Εκεί πέρα Εύη η δικιά σου ομάδα έχετε τελειώσει; Εκεί πέρα το φύλο, το φύλο χαρτί θα μου το κόψετε γιατί θα πρέπει να το δώσουμε στην κ. διευθύντρια. Εντάξει; Προσέξτε μην σκιστεί! Ας το κόψει κάποιος που έχει ξανακόψει!.. Ωραία! Τόνια η δικιά σου ομάδα;

Μ: Τελιώνει κύριε!

Δ: Ωραία!

Μ: Θα τα διαβάσουμε;

Δ: Θα τα διαβάσουμε, θα τα παρουσιάσετε κανονικά όπως παρουσιάσαμε και χτες.  
Πες μου Κλέιντα!

Μ: Ο χρόνος!

Δ: Ναι, κρατάς το χρόνο!... Λοιπόν πως τελειώνουμε το γράμμα; Με ποια έκφραση;  
Μαριάνθη!

Μ: Με εκτίμηση η ΣΤ΄ τάξη.

Δ: Και πως ξεκινάμε το γράμμα προς την κ. διευθύντρια; Στέλιο!

Μ: Αξιότιμη κ. διευθύντρια.

Δ: Πως ξεκινάμε το γράμμα; Αξιότιμη... Πες το δυνατά! Αξιότιμη κ. διευθύντρια.  
Στο γράμμα γράφουμε τα θετικά και τα αρνητικά του σχολείου και κάποιες επιθυμίες  
μας που θα θέλαμε να ζητήσουμε από την κ. διευθύντρια. Ωραία! Ή κάποια άλλη  
ανησυχία που μπορεί να είχαμε. Λοιπόν κάντε ένα τελευταίο έλεγχο έτσι ώστε να  
ελέγξετε το γράμμα και από ορθογραφική άποψη και από συντακτική και σαν εικόνα  
γιατί ακριβώς επειδή θα το δει η κ. διευθύντρια πρέπει να είναι... Ωραία κάντε ένα  
έλεγχο!

Μ: Κύριε!

Δ: Είστε έτοιμες;

Μ: Ναι!

Δ: Ωραία Βαγγελιώ μου κράτα το! Θα έρθει ο εισηγητή/-τρια και θα το διαβάσει.

Μ: Εγώ είμαι!

Δ: Εσύ είσαι; Μπράβο! Κάνε εξάσκηση να το διαβάσεις ωραία, δυνατά και καθαρά.  
Μπράβο Μάρκο ωραία! Το εκτίμηση το κοιτάξατε γιατί πριν το είχατε λάθος στην  
ορθογραφία. Μπράβο! Πολύ ωραία! Ποιος θα διαβάσει; Εσύ Ελισάβετ; Κάτσε λίγο,  
κάτσε λίγο Μανώλη! Πως βρέθηκες εσύ; Γιατί δεν ήρθες από εδώ; Λοιπόν έχετε  
ολοκληρώσει οι ομάδες; ... Μάλλον ναι! Να έρθουν οι εισηγητές και οι εισηγήτριες  
εδώ! Ευχαριστώ! Ωραία! Γιώργο έλα εδώ! Σε ευχαριστώ. Σήμερα δεν έχω εφημερία!

Μ: Ναι!

Δ: Θυμάστε τι είπα για κάθε φορά που είπα ότι θα κάνω παρατήρηση; Το θυμάσαι;

Μ: Ναι!

Δ: Ωραία! Μέχρι στιγμής έχετε χάσει ένα λεπτό.

Μ: Α!!

Δ: Μπράβο! Τώρα το θυμήθηκες! Λοιπόν είμαστε έτοιμοι; Ξεκινάει η πρώτη ομάδα! Μάρκο!

Μ: Αξιότιμη κυρία..... (διαβάζει το κείμενο που έγραψε).

Δ: Ωραία! Ένα χειροκρότημα για την πρώτη ομάδα!

(χειροκρότημα)

Δ: Πολύ ωραία! Μπράβο! Έχετε να κάνετε κάποια παρατήρηση για το γράμμα της πρώτης ομάδας; Κάθισε Μάρκο!

Μ: Ναι, κύριε! Το ότι είπαν να διώξουν την κυρία.

Δ: Δεν είπαν να την διώξουν και το θέμα μας δεν είναι αυτό γιατί είναι ένα ευαίσθητό θέμα. Το ότι το ανέφεραν αυτό ως ομάδα είναι δικαίωμα τους να εκφράσουν το παράπονο τους και γι' αυτό γίνεται αυτή η προσπάθεια και θα σταλεί αυτό το γράμμα. Δείτε το σαν εικόνα. Ξεκίνησαν και τελείωσαν σωστά με τον τρόπο που πρέπει; Είναι σε επίσημο ύφος; Έχεις Λία κάποια παρατήρηση; Αυτό που άκουσες αν εσύ ήσουν η κ. διευθύντρια έβγαζες νόημα, σου άρεσε έτσι όπως το άκουγες;

Μ: Μου άρεσε!

Δ: Σου άρεσε! Έχει κάποιο /-α άλλη παρατήρηση να κάνει;

Μ: Όχι!

Δ: Ήταν αρκετά καλό! Πάμε στην επόμενη ομάδα! Ησυχία λίγο! Ελισάβετ!

Μ: Αξιότιμη κυρία Ρούλα... (διαβάζει το γράμμα)

Δ: Ωραία! Ένα χειροκρότημα για την ομάδα. Κάτσε Ελισάβετ! Ωραία! Υπήρχε κάτι που σας τράβηξε την προσοχή είτε για το ύφος είτε για το πώς ξεκίνησε και το πώς τελείωσε; Βασιλική!

Μ: Κύριε μπερδεύτηκα και αντί για κ. διευθύντρια έγραψα κ. Ρούλα.

Δ: Μπράβο Βασιλική από μόνη της η ομάδα το διαπίστωσε άρα μπορούμε να το αλλάξουμε τώρα! Δεύτερον το αξιότιμη μπορείς να το δεις... το είχαμε γράψει την άλλη φορά είναι σύνθετη λέξη από το άξια + τιμής. Άρα το τι γράφεται με ι. Κάτι στο ύφος έτσι που τα ακούσατε δε πρέπει να αλλάζει κάτι; Δε σας φάνηκε κάτι έτσι όπως γράφτηκε; Δε το προσέξατε;

Μ: Χρησιμοποίησε ενικό.

Δ: Μπράβο! Χρησιμοποιούμε πληθυντικό αριθμό και απευθυνόμαστε σε β' πρόσωπο γιατί είναι ένα επίσημο γράμμα και όχι ένα γράμμα σε ένα φίλο μας...Ο καθένας κοιτάζει τώρα, έχει την αγωνία για την δικιά του ομάδα. Θα σας διαβάσω το κομμάτι για να καταλάβετε τι εννοώ. Τι θα πρέπει να προσέχετε όταν γράφουμε και γενικά όταν γράφετε κάτι. Λοιπόν λέει «θα θέλαμε να σας παρακαλέσουμε να βάλετε ένα κανονικό δίκτυ του βόλεϊ, να βάλετε γρασίδι, δυο παγκάκια και ένα γυμναστήριο μέσα στο σχολείο, να κάνουμε μια ώρα υπολογιστές, να αλλάξουμε δασκάλα αγγλικών και σας ικετεύουμε να φέρετε μια δασκάλα γαλλικών». Τι προσέξατε; Πες Παναγιώτη!

Μ: Δεν έχει βάλει τελείες.

Μ: Δεν έχει βάλει τελείες. Δεν έχει κάνει προτάσεις πιο σύντομες και να είναι πιο... να βγάζει το κείμενο πιο εύκολα νόημα. Πρώτη παρατήρηση σωστά Παναγιώτη! Δεύτερη παρατήρηση; Ξαναπήγαινε στην θέση σου!

Μ: Γιούπι!

Δ: Η άλλη παρατήρηση; Να τα το ξαναδιαβάσω το κείμενο. (Ξαναδιαβάζει το κείμενο). Ακόμα δεν υπάρχει παρατήρηση; Ηλία!

Μ: Δεν υπάρχουν κόμματα, τελείες.

Δ: Κόμματα βάζει. Τις τελείες τις είπε ο Παναγιώτης την παρατήρηση. Όλο αυτό να γραφεί σε πιο ... πες το!

Μ: Το να!

Δ: Πες το η λεξούλα να επαναλαμβάνετε πολύ συχνά. Εδώ θα χρειάζεται να αποφεύγουμε Γιώργο τις επαναλήψεις για να μη γίνεται μονότονο το γραπτό μας. Εντάξει; Ωραία! Τώρα επειδή θα πρέπει να χρειαστεί να το ξαναγράψετε όλο μη το διορθώσετε! Θα δούμε! Πάντως πρέπει να προσεχτεί αυτό. Ωραία! Πάμε στην Τρίτη ομάδα.

Μ: Αξιότιμη κυρία διευθύντρια... (Διαβάζει το γράμμα)

Δ: Ωραία! Ένα χειροκρότημα και για την άλλη ομάδα!

(Χειροκρότημα)

Δ: Μπράβο! Είδατε ότι τελείωσαν με εκτίμηση και με αγάπη. Μπορούμε να το προσθέσουμε και αυτό γιατί από την στιγμή που έχουμε με εκτίμηση που δείχνει σεβασμό μπορούμε να προσθέσουμε και την λέξη αγάπη που τρέφουμε προς την κ. Διευθύντρια. Λοιπόν έχουμε κάποια παρατήρηση να κάνουμε; Για δείτε το σαν εικόνα το γραπτό γενικά. Και μπορείτε να το δείτε για να μπορέσετε να συγκρίνετε με αυτό. Ποιες είναι οι διαφορές τους; Έτσι όπως το βλέπετε! Δε βλέπετε; Μπορείτε, νομίζω ότι η εικόνα λέει ορισμένα πράγματα. Για πες Μαρία!

Μ: Δε το έχει σχίσει καλά!

Δ: Σωστά! Ακόμα και αυτό ότι δεν είναι το φύλο καλά σχισμένο ή ότι θα έπρεπε να έχουμε χρησιμοποιήσει ένα φύλο ντοσιέ ώστε να αποφύγουμε το σχίσσιμο γιατί αν σχιστεί έτσι ή λίγο στραβά η εικόνα του δεν είναι για επίσημο γράμμα για την κ. Διευθύντρια.

Μ: Είναι για ανεπίσημο!

Δ: Άρα θέλει προσοχή ως εικόνα το χαρτί! Άλλη παρατήρηση Εύη!

Μ: Είναι τσαλακωμένο!

Δ: Είναι τσαλακωμένο! Μπράβο! Αυτό θα μπορούσε να αποφευχθεί αν περνάμε ένα φύλο ντοσιέ σαν ομάδα κάναμε μια σωστή επιλογή. Άρα πρέπει να προσέχουμε τα πάντα γιατί και η εικόνα μας εφόσον είναι ένα επίσημο γράμμα πρέπει να προσέχουμε και την εικόνα του γραφτού και του χαρτιού. Πες Λίντα!

Μ: Δεν είναι ωραία τα γράμματα!

Δ: Τα γράμματα ναι! Αυτό τώρα από την στιγμή που διαβάζουμε και είναι καθαρογραμμένα το γραφικό χαρακτήρα δε...

Μ: Είναι ο γραφικός χαρακτήρας!

Δ: Είναι ο γραφικός χαρακτήρας του ατόμου αρκεί να διαβάζεται το κείμενο και να είναι καθαρογραμμένο. Οπότε διαβάζεται και είναι καθαρογραμμένο. Ωραία! Πάμε στην επόμενη ομάδα.

Μ: Αξιότιμή κ. Διευθύντρια. (Διαβάζει το γράμμα)

Δ: Πολύ ωραία! Και ολοκληρωμένο! Ένα χειροκρότημα!

Χειροκρότημα

Δ: Μπράβο! Σαν εικόνα και σαν εμφάνιση έχουμε παρατηρήσεις; Είναι καθαρογραμμένο! Μια παρατήρηση κάποιος αν το κοιτάξετε γιατί το βλέπετε λίγο πιο κοντά καμιά παρατήρηση στην εμφάνιση;

Μ: Αααα!!

Δ: Για πες Στέλιο!

Μ: Είναι λίγο τσαλακωμένο;

Δ: Ε όχι εντάξει είναι αρκετά καλό! Μια άλλη είναι η παρατήρηση στην εμφάνιση του γραπτού! Για πες Εύη!

Μ: Το έχουν κόψει λίγο περίεργα!

Δ: Ε εντάξει έτσι βγήκε από το τετράδιο. Ωραία! Άλλη είναι η παρατήρηση στο γραπτό κείμενο! Στο γραπτό κείμενο!

Μ: Κύριε να πω!!

Δ: Στο γραπτό κείμενο κοίταξε Λία!

Μ: Έχουν σβήσει κάποια πράγματα!

Δ: Εντάξει έχουν σβήσει μερικά πράγματα. Για να ακούσω Ελισάβετ.

Μ: Εκεί που έγραφαν κυρία Διευθύντρια έπρεπε να το έγραφαν λίγο πιο πάνω και αριστερά.

Δ: Ήθελε λίγο πιο αριστερά. Άλλη παρατήρηση Στέλιο!

Μ: Δεν έχουν παραγράφους!

Δ: Δεν έχουν παραγράφους. Εντάξει; Και αυτό είναι κάτι πολύ σημαντικό που πρέπει να προσέχουμε. Λοιπόν να ολοκληρώσουμε με την τελευταία ομάδα. Έλα Γεωργία!

Μ: Αξιότιμη κ. Διευθύντρια.

Δ: Λίγο πιο δυνατά να σε ακούσουν και ο Ηλίας και η Βαγγελιώ που δε σε ακούνε.

Μ: Αξιότιμη κ. Διευθύντρια. (Διαβάζει το γράμμα)

Δ: Πάρα πολύ ωραίο! Ένα χειροκρότημα.

(Χειροκρότημα)

Δ: Λοιπόν για να δούμε σαν εικόνα και σαν εμφάνιση υπάρχουν παρατηρήσεις; Κάτσε Γεωργία μου! Έχουμε παρατηρήσεις Γιώργο;

Μ: Όχι!

Δ: Χρύσα, Στέλιο! Κάποιος; Στην εικόνα, στην εμφάνιση, στο γραπτό Λίντα;

Μ: Ε...

Δ: Εσύ έλειπες χτες που λέγαμε πως είναι ένα επίσημο. Ωραία!

Μ: Ε... έχει μόνο μια παράγραφο.

Δ: Ναι, έχει μια παράγραφο. Αυτό είναι μια παρατήρηση. Απλά άμα αναφέρεσαι σε δυο διαφορετικά πράγματα, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, επιθυμίες καλά θα κάνεις να είναι ξεχωριστές παράγραφοι για το καθένα. Είναι μια παρατήρηση που

στέκει και πρέπει να προσεχτεί. Όταν αλλάζουμε θέμα στο γραπτό μας μπορούμε να αλλάζουμε και παράγραφο έτσι ώστε να είναι ξεκάθαρο αλλά και σαν άποψης μορφής αλλά και κατανόησης πιο εύκολα από τον αναγνώστη. Στη μορφή, στην εμφάνιση υπάρχει παρατήρηση; Ηλία! Μανώλη συγνώμη!

Μ: Είναι μικρά τα γράμματα.

Δ: Αφού είναι καθαρογραμμένο και διαβάζετε δεν υπάρχει πρόβλημα στην ανάγνωση.

Μ: Ω καλά!

Δ: Είναι ο γραφικός χαρακτήρας.

Μ: Κύριε!

Δ: Άλλη παρατήρηση στην ανάγνωση ή στην γραφή; Ηλία!

Μ: Έχει βάλει Blanco λίγο.

Δ: Καλά είναι να τα αποφεύγουμε αλλά επειδή είναι επίσημο και έχει κάνει και για να μην το ξαναγράψουνε θα έπρεπε να αποφευχθεί το Blanco τώρα και να για να μην κάνουμε διπλό κόπο. Για να το εμφανίσουμε ή να το στείλουμε κάπου επίσημα κανονικά θα έπρεπε να ξαναγραφτεί. Σωστή η παρατήρηση του Ηλία! Άλλη παρατήρηση στην εμφάνιση Στέλιο;

Μ: Αυτό εδώ πέρα! Η καρδούλα!

Δ: Η καρδούλα! Πες το δυνατά Στέλιο!

Μ: Η καρδούλα!!!

Δ: Τι η καρδούλα;

Μ: Ε... είναι κάτι σαν ανεπίσημο.

Δ: Μπράβο! Σε γράμμα που είναι προς επίσημο πρόσωπο και όταν έχει επίσημη μορφή Παναγιώτη καλά είναι να αποφευχθεί, να αποφύγουμε την ζωγραφιά, τις ζωγραφιές πάνω στο γράμμα. Εντάξει; Γιατί δίνει ανεπίσημο ύφος όπως είπε σωστά ο Στέλιος. Εσείς το κάνατε από την καλή σας διάθεση και να δείξετε την αγάπη σας



στην κ. διευθύντρια αλλά είναι πιο επίσημο το γράμμα και ξεκινάτε αλλιώς και έτσι θα έπρεπε να αποφευχθεί. Εμείς θα το αφήσουμε έτσι. Ωραία! Πάντως είναι όλες πολύ καλές δουλείες. Για άλλη μια φορά συγχαρητήρια που τα καταφέρατε τόσο καλά. Πετύχαμε το στόχο μας που ήταν όσο πιο σωστά γίνεται σε επίσημο γράμμα στην κ. διευθύντρια. Εγώ θα τα δώσω και είμαι σίγουρος ότι θα τα διαβάσει γιατί θα την ενδιαφέρουν πάρα πολύ για να ξέρει τι γίνεται γιατί εσείς είστε από τα μεγαλύτερα παιδιά του σχολείου και οι τοποθετήσεις σας και οι επιθυμίες σας και οι παρατηρήσεις σας είναι πολύ σημαντικές για ένα διευθυντή, μια διευθύντρια ενός σχολείου. Εντάξει; Λοιπόν ένα χειροκρότημα σε όλους για την δουλειά μας. Μπράβο! Ωραία!

(Χειροκρότημα)

### **3<sup>η</sup> ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Γ' ΚΥΚΛΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ (3.12.2012)**

Δ: Καλημέρα σας

Μ: Καλημέρα σας

Δ: Θα σας δώσω ένα άρθρο που δημοσιεύτηκε σε ένα site στο ίντερνετ. Θα ήθελα να το δείτε λίγο. Να δείτε και την φωτογραφία και τον τίτλο και να το διαβάσουμε. Να το συζητήσουμε και λίγο και να πούμε κάποια πράγματα. Είναι σχετικό με ένα μέσο μεταφοράς που χρησιμοποιείται όλοι... Έλα Γιώργο μου καθυστερούμε. Εσύ είσαι γρήγορος. Πήρατε όλοι;

Μ: Ναι!

Δ: Λοιπόν το διαβάζω κοιτάζτε μέσα. Πρώτα δείτε την φωτογραφία. Τι βλέπετε;

Μ: Ένα ποδήλατο.

Δ: Ένα ποδήλατο. Είναι απλά ένα ποδήλατο; Είναι καλά το ποδήλατο; Τι βλέπεις ακριβώς;

Μ: Η ρόδα του έχει στραβώσει.

Δ: Έχει στραβώσει η ρόδα του. Από τι λες να έχει στραβώσει η ρόδα του Κλίντα;

Μ: Κάποιος μπορεί να το πάτησε.

Δ: Κάποιος μπορεί να το πάτησε. Πεζός να το πάτησε;

Μ: Όχι, αυτοκίνητο.

Δ: Αυτοκίνητο! Άρα έχει γίνει κάτι Ηλία και Μανώλη που για να γίνει η πίσω ρόδα του έτσι ακριβώς πρέπει να το χτύπησε κάτι πολύ μεγάλο σε όγκο και με τα ταχύτητα.

Μ: Να πω!!

Δ: Για πες Γιώργο!

Μ: Fiat Pudo.

Δ: Εσύ λες και την μάρκα του αυτοκινήτου που διάβασες στο άρθρο. Εγώ λέω για την φωτογραφία. Αυτό το ποδήλατο έτσι όπως το βλέπετε ο αναβάτης τι να ήταν παιδί, μεγάλος, μικρός λέτε να χτύπησε;

Μ: Κύριε!

Δ: Πες Βασιλική!

Μ: Πήγε στο νοσοκομείο.

Δ: Το πιο πιθανόν είναι να πήγε στο νοσοκομείο. Ναι, διαβάσατε το άρθρο. Εγώ έλεγα την φωτογραφία. Πες μου! τι λες;

Μ: Χτύπησε!

Δ: Για να γίνει έτσι η ρόδα προφανώς το αυτοκίνητο χτύπησε το ποδήλατο με μεγάλη ορμή. Με πολύ δύναμη και ο αναβάτης του σίγουρα θα τραυματίστηκε αρκετά. Για να διαβάσουμε το άρθρο. (Διαβάζει το άρθρο Αγρίνιο παρέσυρε κοριτσάκι...)

Μ: Κύριε!

Δ: Έλα!

Μ: Που το ξέρουνε αυτοί; Έχουν αποδείξεις για τον άνθρωπο;

Δ: Μπράβο! Περίμενε!

Μ: Κύριε!

Δ: Έχει κάνει μια πολύ καλή ερώτηση. Ξέρει τον άνθρωπο, τον οδηγό;

Μ: Μπορεί να έκανε το κοριτσάκι λάθος!

Δ: Το ποιος ευθύνεται λες εσύ! Πολύ ωραία ιδέα! Το ποιος ευθύνεται δεν έχει διευκρινιστεί απλά ο οδηγός που τον είδανε οι μάρτυρες γιατί πως καταλαβαίνουμε ότι υπήρχαν μάρτυρες;

Μ: Στην περιοχή εκεί πέρα.

Δ: Από πού καταλαβαίνουμε από το άρθρο ότι υπήρχανε μάρτυρες; Γιάννη!

Μ: Γιατί λέει ότι κάποιος τον είδε για να λένε ότι ήταν fiat punto.

Δ: Για να λένε την μάρκα του αυτοκινήτου σημαίνει ότι το είδαν κάποιοι άνθρωποι, κάποιοι μάρτυρες και λένε ένα μαύρο fiat punto χτύπησε την δεκατριάχρονη με το ποδήλατο άρα υπήρχαν μάρτυρες. Το ποιος ευθύνεται τώρα που πολύ ωραία είπε ο Ηλίας που ξέρουμε ότι φταίει ο οδηγός ή το κοριτσάκι. Το πιο πιθανό έτσι όπως έδειξε είναι ότι δεν γνωρίζουμε ποιος ακριβώς ευθύνεται. Ο οδηγός όμως με την συμπεριφορά του τι έχει κάνει Ηλίας;

Μ: Έχει τραβήξει την προσοχή!

Δ: Όχι ,μόνο την προσοχή αλλά την ενοχή του γιατί αλλιώς θα έλεγε εγώ δεν έφταιγα, πετάχτηκε το κοριτσάκι μπροστά. Εδώ παίζει και ένα άλλο πράγμα ρόλο. Πες Βαγγέλη!

Μ: Κύριε δε μπορούνε και από τις κάμερες των μαγαζιών;

Δ: Πολύ πιθανόν. Όσες υπάρχουν κάμερες. Υπάρχουν και στους δρόμους συνήθως στα μεγάλα φανάρια, στις μεγάλες διασταυρώσεις αλλά στις μεγάλες διασταυρώσεις.

Μ: Κύριε και μερικά μαγαζιά που έχουν κάμερες στην είσοδο πολλές φορές το βλέπουνε.

Δ: Ή κοντά στο μαγαζί. Η κάμερα έχει μεγάλη ακτίνα για να τραβήξει. Πάντως ωραία το σκέφτηκες με τις κάμερες και ήδη μιλήσαμε για τις κάμερες της τροχαίας που είναι στις μεγάλες διασταυρώσεις. Εκεί που υπάρχει πολύ κίνηση και βλέπουνε πως πηγαίνει η κίνηση και αν υπάρχουν παραβάσεις. Πες μου Γιώργο!

Μ: Μήπως φταίει το κορίτσι που δεν έχει βάλει τα φωτάκια αυτά.

Δ: Ήδη πας εσύ στο ποδήλατο. Πες μου Γιώργο!

Μ: Αυτά τα φωτάκια!

Δ: Όπως βλέπεις τα φωτάκια ποια; Τα πίσω; Έχει ανακλαστήρα. Αυτά λέγονται έτσι επειδή κάνουν ανάκλαση του φωτός. Έχει στην σέλα της ανακλαστήρα ή φωτάκι αν δουλεύει με μπαταρία πιθανόν να μην δούλευε. Εμείς απλώς κάνουμε υποθέσεις. Το ποδήλατο που βλέπετε έχει το πλαστικό αυτό για να φαινόταν το βράδυ όταν έπεφτε το φως. Από πού αλλού καταλαβαίνετε ότι μπορεί να ευθύνεται ο οδηγός; Για πες Εύη!

Μ: Μπορεί να έφταιγε το κορίτσι!

Δ: Τι μπορούσε να έκανε το κορίτσι;

Μ: Μπορούσε...

Δ: Ένας ένας για να ακουγόμαστε. Τι μπορούσε Εύη;

Μ: Μπορούσε να φορούσε σκούρα ρούχα.

Δ: Μπορούσε να φορούσε σκούρα ρούχα και να μην φαινόταν στο σκοτάδι. Άρα να ένα σημείο που έχουμε πει πρέπει να προσέχουμε όταν οδηγούμε βράδυ. Τι ρούχα πρέπει να φοράμε Γιάννη;

Μ: Ανοιχτόχρωμα ρούχα.

Δ: Ανοιχτόχρωμα ρούχα με έντονα χρώματα! Όπως είναι η θήκη για τα γυαλιά της Κατερίνας. Αυτό είναι πολύ καλό χρώμα το βράδυ. Η μπλούζα του Γιώργου! Το χρώμα που έχουν τα μανίκια. Αυτά φαίνονται στο σκοτάδι. Κίτρινα, πορτοκαλί.

Μ: Άσπρο!

Δ: Άσπρο φαίνεται. Έντονα χρώματα. Εντάξει. Οτιδήποτε άλλα είναι δύσκολα στο σκοτάδι να διακριθούν. Πες Κατερίνα!

Μ: Κύριε στο Ρέθυμνο κυκλοφορούσε η μαμά μου με το ποδήλατο της γιατί έμεινε μόνη της παλιά και πήγε και την χτύπησε ένα αμάξι και πάλι ο ίδιος οδηγός όταν ήταν η μαμά μου με το αμάξι την ξαναχτύπησε και μετά χτύπησε και το ξάδελφο μου με το αμάξι.

Δ: Σε άλλες περιπτώσεις όμως. Σε άλλες μέρες;

Μ: Ναι!

Δ: Απλά ο ίδιος οδηγός τρεις φορές έχει χτυπήσει άτομα της οικογενείας;

Μ: Έχει βάλει στόχο την οικογένεια σου.

Δ: Αυτό όντως είναι παράξενο.

Μ: Μπορεί ο οδηγός να έχει πιεί.

Μ: Μπορεί και το κοριτσάκι.

Δ: Να μια περίπτωση που συμβαίνει μερικές φορές και δεν πρέπει να οδηγούν όσοι έχουν πιεί αλκοόλ άρα πάμε σε ένα θέμα οδικής ασφάλειας που αφορά τον οδηγό. Μπράβο Κλίντα! Πες μου!

Μ: Μπορεί να φταίει και το κορίτσι.

Δ: Τι άλλο μπορεί να έκανε;

Μ: Μπορεί να έκανε σούζες.

Δ: Τι μπορεί να έκανε. Πιο δυνατά Βασιλική.

Μ: Να πήγαινε μέσα στην μέση του δρόμου!

Δ: Μπορεί να πήγαινε μέσα στην μέση του δρόμο και αν ο οδηγός είχε αναπτύξει σχετική ταχύτητα και δεν πήγαινε δεξιά και αν δεν δούλευε ο ανακλαστήρας ή αν φορούσε ολόμαυρα ρούχα και δεν πρόλαβε να την δει. Έχει και αυτός μερίδιο ευθύνης άλλα έχει και το κοριτσάκι γιατί οδηγούσε στην αριστερή πλευρά του δρόμου ενώ θα έπρεπε να βρίσκεται σε ποια μεριά Χρύσα;

Μ: Στην δεξιά.

Δ: Ωραία Χρύσα! Πολύ ωραία!

Μ: Θα την πάτησε από πίσω!

Δ: Πες το Ηλία!

Μ: Την πάτησε από πίσω γιατί έτσι φαίνεται στην φωτογραφία.

Δ: Μπράβο! Έτσι όπως φαίνεται στην φωτογραφία είναι χτυπημένη η πίσω φωτογραφία. Άρα είναι πιθανόν να την χτύπησε από πίσω που μπορεί να την είδε ή ξαφνικά ή πολύ πιθανόν να έχει και αυτός ευθύνη για το ατύχημα. Άλλα πράγματα που έχετε παρατηρήσει ή θέλετε να πείτε για το ατύχημα; Πες Μανώλη!

Μ: Μπορεί κύριε έτσι όπως έτρεχε ο οδηγός, το κοριτσάκι να ήθελε να περάσει απέναντι με το ποδήλατο και να πήγαινε και να μη το έχει δει το κοριτσάκι και να το χτύπησε από πίσω.

Δ: Μπράβο! Άρα τι πήγε να κάνει το κοριτσάκι που ήταν λάθος ή σωστό ανάλογα; Πείτε το εσείς! Πες Μανώλη!

Μ: Να περάσει απέναντι!

Δ: Να περάσει το δρόμο απέναντι. Από έπρεπε να το περάσει;

Μ: Από την διάβαση.

Δ: Από την διάβαση! Μπράβο! Άρα όταν είμαστε με το ποδήλατο δεν σημαίνει ότι κάνουμε του κεφαλιού μας. Πάλι για να περάσουμε το δρόμο κάθετα θα πάμε από τα φανάρια, από τις διαβάσεις των πεζών. Πάρα πολύ σημαντικό για την ασφάλεια ενός ποδηλάτη.

Μ: Κύριε!

Δ: Πες μου Βαγγέλη!

Μ: Μπορεί να την βρήκε στο πλάι.

Δ: Μπράβο! Πολύ ωραία! Μπορεί να την βρήκε στο πλάι. Άρα είναι περίπου σαν την περίπτωση που είπε ο Μανώλης! Πες Ελισάβετ!

M: Άμα βρίσκεται στην εθνική που δεν έχει φανάρια πως θα περάσει;

Δ: Αν βρίσκεσαι στην εθνική και είσαι ποδηλάτης και θες να περάσεις αν δεν έχει φανάρια υπάρχει προστατευτικό ανάμεσα τσιμεντένιο πρέπει να προσέχεις πάρα πολύ. Κανονικά απαγορεύεται να περάσεις στο άλλο ρεύμα σύμφωνα με τον Κ.Ο.Κ ότι και να είσαι. Αυτοκίνητο, ποδηλάτης, με πατίνι με οτιδήποτε. Από εκεί και πέρα αν χρειαστεί να το κάνεις θέτεις σε κίνδυνο, δηλαδή φέρεις την ευθύνη εσύ. Καταλαβαίνεις ποια είναι η διαφορά; Αν συμβεί κάτι τέτοιο ο άλλος που έρχεται με ταχύτητα δε θα μπορέσει να σταματήσει άμα πάει να περάσει ένα ποδήλατο. Αν το έκανε αυτό σε αυτή την περίπτωση η ευθύνη είναι σίγουρα από το κοριτσάκι που οδηγούσε το ποδήλατο.

M: Αφού ήταν βράδυ πως ξέρουμε;

Δ: Δεν ήταν βράδυ! Το απόγευμα ήταν! Αν διαβάσεις προσεχτικά το άρθρο. Αν πρόσεχες όταν το διάβαζα λέει ότι έγινε το απόγευμα. Το απόγευμα! Απόγευμα είναι από τις 2:00 το μεσημέρι μέχρι τις 6:00.

M: Μα η φωτογραφία;

Δ: Εντάξει η φωτογραφία είναι τραβηγμένη βραδινή ώρα γιατί τι ώρα αναρτήθηκε η είδηση στο ίντερνετ;

M: 22:47!

Δ: 22:47! Πες Κλίντα!

M: Κύριε όμως μπορεί και να φταίει ο οδηγός γιατί μπορεί να ήθελε να περάσει απέναντι, να μην είδε κανένα αμάξι και ο οδηγός να είχε αποκοιμηθεί και να έτρεχε με γρήγορη ταχύτητα.

Δ: Αυτό είναι ένα άλλο θέμα που θα έπρεπε να προσέξουν οι οδηγοί όταν οδηγούν. Αυτό το λέμε και για τους γονείς σας που οδηγούν ακόμα και αν είναι κουρασμένοι ή έχουν πιεί. Έχουμε πει για την περίπτωση του ποτού. Άρα και όταν Παναγιώτη νυστάζει η μαμά ή ο μπαμπάς και τον βλέπετε ότι είναι πολύ κουρασμένος να του κάνετε μια παρατήρηση, μια σύσταση, μια συμβουλή ότι δε πρέπει να οδηγήσει γιατί ακριβώς μπορεί να κλείσουν τα μάτια του και θεός φυλάξει να υπάρξει ατύχημα. Πες μου Ηλία!

Μ: Κύριε ε... ξέρω εγώ το κοριτσάκι ήταν από την δεξιά πλευρά και κανονικά έπρεπε να ήταν από την αριστερή για να βλέπει το αμάξι που έχετε.

Δ: Όταν οδηγείς ποδήλατο. Είναι ωραίο αυτό που είπε ο Ηλίας. Ας το συζητήσουμε. Όταν οδηγείς ποδήλατο είσαι όχημα. Δεν είσαι πια πεζός. Αυτή είναι η διαφορά. Άρα δεν οδηγείς. Μπορεί να σας λένε να το κάνετε αυτό αλλά στο δρόμο με το ποδήλατο πρέπει να κίνησε σύμφωνα με τον ΚΟΚ. Άρα πρέπει να πηγαίνεις στα δεξιά, τέρμα δεξιά όταν είσαι με το ποδήλατο και να έχεις και τον προβλεπόμενο ανακλάστηκα και τα σχετικά ρούχα.

Μ: Μπορεί κύριε να ήταν στροφή.

Δ: Στροφή ναι!

Μ: Και να έτρεχε το αμάξι και να ήταν το κοριτσάκι από την αριστερή μεριά και να το χτύπησε.

Δ: Μπράβο! Να και άλλη μια περίπτωση που πάλι την ευθύνη την έχουν και οι δυο. Και αυτός που έτρεχε πέρα του προβλεπόμενου ορίου ταχύτητας και το κοριτσάκι γιατί δε πήγαινε δεξιά. Σε όλες τις πόλεις που δεν υπάρχουν ποδηλατόδρομοι όπως είναι κατασκευασμένοι στο Ρέθυμνο εδώ πέρα που είμαστε πολύ τυχεροί γιατί είναι κατασκευασμένοι στο εσωτερικό του πεζοδρομίου που είναι πολύ σημαντικό αυτό. Άρα είναι καλό για την ασφάλεια σας και γενικά για την ασφάλεια όλων των ποδηλατών να κυκλοφορεί στο ποδηλατόδρομο γιατί είναι πάνω στο πεζοδρόμιο Παναγιώτη. Άρα στις άλλες πόλεις οι ποδηλατόδρομοι έτσι όπως είναι το πεζοδρόμιο και κάνει έτσι την στροφή. Αυτό είναι το πεζοδρόμιο εδώ πέρα, εδώ είναι τα δέντρα. (το σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός στο πίνακα). Λοιπόν οι ποδηλατόδρομοι είναι εδώ πέρα σε αυτή την περιοχή. Σε αυτή την περιοχή είναι βαμμένο με άλλο χρώμα.

Μ: Με κόκκινο.

Δ: Με κόκκινο. Εδώ είναι το ποδήλατο ας πούμε. Δείχνει εδώ πέρα και από εδώ είναι τα αυτοκίνητα που κινούνται και πηγαίνουν σε αυτή την κατεύθυνση. Εντάξει; Άρα που είναι; Δεξιά κολλητά πρέπει να κινούμαστε με το πεζοδρόμιο. Εντάξει; Αν θέλει κάποιος να πάει προς τα εδώ πρέπει να πάει μέσα εδώ κολλητά στο πεζοδρόμιο. Αν το κοριτσάκι είχε βγει γιατί εδώ δε βλέπω να έχει ποδηλατόδρομο ήταν πιο αριστερά



να κινείτε, το χτύπησε το αυτοκίνητο καθώς πήρε την στροφή και δεν πρόλαβε να το δει.

Μ: Κύριε!

Δ: Για πες Βασιλική!

Μ: Στην Αθήνα, Αττική Οδό έχουν αφήσει ένα μέρος και το έχουν κάνει ποδηλατόδρομο.

Δ: Ωραία! Αυτή είναι μια ωραία παρατήρηση. Άρα βλέπουμε στην Αττική Οδό που είναι ένας καινούργιος δρόμος προβλέπεται σύμφωνα με τον ΚΟΚ να υπάρχει λωρίδα ποδηλατόδρομου. Εντάξει Μαριάνθη; Εσύ για το ατύχημα τι σκέφτηκες; Τι αισθάνθηκες;

Μ: ...

Δ: Μην ακούς τα σχόλια των άλλων! Εσύ τι αισθάνθηκες;... Κάποιος χτύπησε ένα κοριτσάκι με το ποδήλατο και το εγκατέλειψε, είναι σε ηλικία 13 χρονών. Εσείς πόσο χρονών είστε;

Μ: 12!

Δ: Άρα είναι σχεδόν συνομήλικος σας. Τι αισθάνθηκες Μαριάνθη;

Μ: Δεν αισθάνθηκα χαρά. Λύπη αισθάνθηκα.

Δ: Για ποιον;

Μ: Για το κορίτσι που το άφησε.

Δ: Που βρίσκεται στο νοσοκομείο.

Μ: Ναι!

Δ: Εσύ Εύη;

Μ: Και εγώ!

Δ: Και εσύ λύπη. Για τον οδηγό τι αισθάνεσαι;

Μ: Δεν ξέρω!

Δ: Δεν ξέρεις; Εγώ είμαι σίγουρος ότι ξέρεις! Ο οδηγός το εγκατέλειψε. Θεός φυλάξει μπορεί να ήσουν εσύ. Θα μπορούσε να είναι η Μαριάνθη, θα μπορούσε να είναι η Ελισάβετ. Τι θα αισθανόσουν για κάποιον αν χτυπούσε μια συμμαθήτριά σου; Μπορούσε να είχε γίνει εδώ και θεός φυλάξει να ήταν κάποιος από εσάς και ο οδηγός θα μπορούσε να είναι κάποιος γονιός. Τι αισθάνεσαι για τον οδηγό; Τι θέλεις να του πεις;

Μ: Να μην εγκατέλειπε το παιδί, να προσπαθούσε να το βοηθήσει.

Δ: Έπρεπε να μείνει εκεί πέρα να βοηθήσει το παιδί, να καλέσει ασθενοφόρο, να μην το εγκατέλειπε. Πολύ ωραία. Πες μου Γιάννη!

Μ: Άμα κύριε του χτύπησε το πόδι, να έφταιγε αυτή, να ήρθε το ασθενοφόρο και αυτή να έλεγε ότι την συμφέρει. Να έλεγε για τον άλλον και να μην έλεγε τίποτα για αυτήν.

Δ: Σωστό αυτό. Γενικά υπάρχουν και μάρτυρες και θα το είδε η τροχαία πως χτυπήθηκε το ποδήλατο και βγάζουν συμπεράσματα και στην ουσία ξέρουν ότι δεν έφταιγε ο οδηγός. Θα του κάνουν αλκοτέστ να δούνε αν έχει πειί, θα δούνε πως πήρε την στροφή και αν υπάρχει φρενάρισμα. Αν φρέναρε.

Μ: Κύριε πως το βλέπουν αυτό;

Δ: Βλέπουν τα σημάδια από το φρενάρισμα.

Μ: Τα μαύρα!

Μ: Κύριε έχω ακόμα μια απορία. Όταν γίνεται ένα ατύχημα στην τηλεόραση μετά πως το δείχνουν; Εκείνη την στιγμή υπάρχουν κάμερες;

Δ: Είπα σε ορισμένα σημεία στις μεγάλες πόλεις και σε ορισμένα κομβικά σημεία που είναι οι διασταυρώσεις υπάρχουν κάμερες τις τροχαίας και τα καταγράφουν όλα. Την καταλαβαίνεις την διαφορά. Αυτή η κάμερα δείχνει και την ώρα π.χ. 7:55. Την παγώνει και καταγράφονται όλα.

Μ: Μα κύριε και στην εθνική που τις βάζουν τις κάμερες; Σε κάποιες διαφημίσεις που λένε να μην πίνουν δείχνουν κάποιους που τρέχουν.

Δ: Μπράβο! Υπάρχουν κάμερες και στην εθνική. Αυτά που δείχνουν τα ατυχήματα. Που λένε μην πίνετε όταν οδηγείτε!

Μ: Που τις βάζουν;

Δ: Που τις βάζουν; Σε ορισμένα σημεία φαίνονται όπως πας για Χανιά φαίνονται. Τώρα εδώ πέρα είναι κατεστραμμένες, δεν δουλεύουνε αλλά τις είχανε βάλει κατά μήκος της εθνικής οδού δεξιά και αριστερά σε κάποια ψηλά σημεία με κολόνες.

Μ: Μα κύριε δε φαίνονται!

Δ: Σε ορισμένα σημεία δε φαίνονται. Προς τα Χανιά την άλλη φορά που θα πας ρώτα τον μπαμπά σου, προς Χανιά ή Ηράκλειο όταν θα είσαι στο αυτοκίνητο και θα σου δείξει μια. Είναι τοποθετημένες αλλά τώρα πια δε δουλεύουν. Εντάξει; Λοιπόν ας γυρίσουμε λίγο στο ποδήλατο γιατί φύγαμε προς τις κάμερες, προς τα αυτοκίνητα. Ας γυρίσουμε λίγο στο ποδήλατο. Πες Γιάννη!

Μ: Θα πω για το ποδήλατο.

Δ: Ναι, για το ποδήλατο!

Μ: Μπορεί ο μάρτυρας που το είδε να ήταν συγγενής του κοριτσιού και να λέει έφταιγε ο άλλος ενώ δεν έφταιγε επειδή είναι συγγενή να υποστηρίξει το κορίτσι.

Δ: Σωστά! Ακούστε λίγο!

Μ: Και μπορούν μετά να τον βάλουν φυλακή.

Δ: Πάλι φύγαμε. Το θέμα μας είναι ότι έγινε ένα ατύχημα και το εγκατέλειψε ο οδηγός. Εντάξει; Το αν, να κάνουμε υποθέσεις αν ήταν συγγενείς είναι άλλη συζήτηση. Και συγγενής να είσαι δεν πρέπει να τον υποστηρίξεις. Πρέπει να πεις την αλήθεια. Πρώτα θα πεις την αλήθεια και από εκεί και πέρα αν χρειάζεται υποστήριξη θα κάνεις υποστήριξη. Από τη στιγμή που έχει φύγει και την εγκατέλειψε και να μην έφταιγε με αυτό έχει δείξει την ενοχή του. Εγώ θέλω να γυρίσουμε στο ποδήλατο. Για σκεφτείτε λίγο το κοριτσάκι πως θα μπορούσε να προστατευτεί ή να μην έχει χτυπήσει. Για πες Κατερίνα.

Μ: Κύριε έπρεπε να φοράει προστατευτικά στα πόδια.

Δ: Μπράβο! Προστατευτικά στα γόνατα. Τις επιγονατίδες. Στους αγκώνες τις περιαγκωνίδες και στο κεφάλι τι φοράνε Κλίντα;

Μ: Κράνος!

Δ: Κράνος! Άρα το κοριτσάκι φορούσε όλα αυτά το πιο πιθανόν είναι να έχει γλυτώσει με κάποια επιφανειακά τραύματα. Με κάποιο σκίσιμο ή μπορεί και κάποιο σπάσιμο αν έχει γίνει σε κάποιο σημείο που δεν φορούσε προστατευτικό. Να ο πολύ σημαντικός ρόλος που παίζει. Ποιο είναι το πιο σημαντικό από αυτά που είπαμε. Από αυτά που φοράνε; Στα γόνατα, στους αγγόνες; Ποιο είναι το πιο σημαντικό Γιώργο;

Μ: Το κράνος!

Δ: Το κράνος! Γιατί;

Μ: Γιατί προστατεύει το κεφάλι!

Δ: Μπράβο! Γιατί προστατεύει το πιο ευαίσθητο σημείο του σώματος που είναι το κεφάλι μας μέσα από τα κόκκαλα που αν χτυπήσετε ακούτε ντου αλλά μέσα κρύβει το πιο σημαντικό πράγμα για τον άνθρωπό. Ποιο Μαριάνθη;

Μ: Τον εγκέφαλο!

Δ: Τον εγκέφαλο μας. Που ο εγκέφαλος μας είναι υπεύθυνος για όλες τις λειτουργίες του ανθρώπινου σώματος. Άρα άμα πάθει μια σοβαρή ο θεός φυλάξει βλάβη μετά έχουμε σοβαρά προβλήματα. Πες Γεωργία!

Μ: Εγώ έτρεχα σε μια κατηφόρα και μπροστά μου ήταν ένα δέντρο και είχαν χαλάσει τα φρένα και πάω να πατήσω το φρένο και κάνω κολοντούμπα και πέφτω πάνω στο δέντρο και έκανα ράμματα στα πόδια.

Δ: Ράμματα στα πόδια. Τι δεν φορούσες Γεωργία;

Μ: Ούτε κράνος φορούσα, ούτε επιγονατίδες, ούτε τίποτα.

Δ: Πάλι σχετικά είσαι πολύ τυχερή που δεν είχες χειρότερα τραύματα και δεν είχες χτυπήσει το κεφάλι αφού έκανες ολόκληρη τούμπα με το ποδήλατο. Είχανε σπάσει τα φρένα ή δεν έπιασαν;

Μ: Χάλασαν!

Μ: Μου έχει συμβεί!

Δ: Χάλασαν! Άρα κοιτάζτε τι λέει η Γεωργία ότι χάλασαν τα φρένα. Τι έπρεπε να είχε κάνει προτού αρχίσει την βόλτα της; Πες Μανώλη!

Μ: Να τα ελέγξει.

Δ: Να κάνει έλεγχο των φρένων. Να κοιτάξουμε το συρματόσχοινο. Τι βίζα που λέμε αν είναι σε καλή κατάσταση αν έχει φθαρεί εκεί στα τακάκια και να έχει αποφύγει το ατύχημα. Να άλλο ένα σπουδαίο πράγμα που είναι ο έλεγχος πριν την βόλτα μας με το ποδήλατο.

Μ: Έχω χτυπήσει και το κεφάλι μου.

Δ: Πάλι με το ποδήλατο;

Μ: Όχι!

Δ: Όχι! Αυτό είναι άλλο χτύπημα. Άστο! Να πούμε άλλες περιπτώσεις με ατυχήματα με το ποδήλατο και μπορούσαμε να τα αποφύγουμε και να δούμε τι έφταιγε. Για πες Έφη!

Μ: Είχα πάει σε μια κατηφόρα και έτσι όπως έτρεχα.

Δ: Άκουσε τι είπες; Έτρεχες! Όπως είπε η Γεωργία. Δε πρέπει να ελέγχουμε την ταχύτητα σε ένα λογικό...

Μ: Είχα βάλει μια ταχύτητα στην οποία δεν πιάνουν τα πετάλια καλά.

Δ: Γιατί; Αυτό είναι λάθος.

Μ: Έτσι όπως έτρεχα είχα το πόδι μου και γύριζε την ταχύτητα. Τα πετάλια δε τα ένιωθα.

Δ: Δεν είχε επαφή.

Μ: Έτσι όπως έτρεχα είχε μια λακκούβα με πέτρες και πάω να πέσω, σηκώνομαι ξανά και ξαναπέφτω. Και με χτύπησε το τιμόνι στην κοιλιά μου και πήγα στο νοσοκομείο.

Δ: Για πες!

M: Και μου είπε ο γιατρός ότι μπορούσα να είχα πεθάνει.

Δ: Από το χτύπημα. Είδες ευτυχώς. Δόξα το θεό είδες πάλι γλύτωσες. Βλέπετε πόσο σημαντικό είναι να ελέγχετε. Αν η Έφη είχε ελέγξει και δεν είχε αφήσει να αυξηθεί πολύ η ταχύτητα του ποδηλάτου και δεν μπορούσε να χειριστεί καλά τις ταχύτητες. Μπορούσε να χρειαστεί μια εκπαίδευση τι κάνουμε σε περίπτωση που αρχίζει να τρέχει το ποδήλατο έτσι ώστε προσπαθούμε να βάλουμε ξέρω εγώ μεγαλύτερη ταχύτητα για να μειωθεί στο γρανάζι η ταχύτητα που έχει το ποδήλατο και να μπορέσουμε σιγά σιγά να επιβραδύνουμε. Με ποιους τρόπους δηλαδή επιβραδύνουμε το ποδήλατο. Εντάξει; Πες Βαγγέλη!

M: Κύριε μερικοί δεν πρέπει να μην έχουν πολύ σφιχτό το μπροστινό φρένο;

Δ: Να μια πάρα πολύ καλή παρατήρηση. Για πες Βαγγέλη.

M: Να μην σταματάει πολύ απότομα γιατί μπορεί κατά λάθος να πατήσει λάθος φρένο και να...

Δ: Σωστά άρα χρειάζεται να γνωρίζεις με ποιο τρόπο το πατάς και πόσο σφιχτό πρέπει να είναι. Άρα μπορεί να χρειάζεται ρύθμιση των φρένων. Πολύ ωραία Βαγγέλη που και αυτά πρέπει να γίνονται;

M: Πριν κάνουμε την βόλτα.

Δ: Πριν κάνουμε την βόλτα και να κάνουμε τακτικούς ελέγχους μια φορά την εβδομάδα έτσι ώστε να βλέπουμε σε τι κατάσταση είναι τα φρένα μας, τα λάστιχα μας και οποιοδήποτε άλλο μηχανικό μέρος του ποδηλάτου. Εντάξει; Πες μου Γιώργο!

M: Ήμουν εγώ σπίτι με τον Μανώλη και τον Μπάμπη και τον Γιάννη και κάτι άλλα παιδιά και είχα πάρει το ποδήλατο ενός φίλου μας και έτρεχα κάτω και ήταν λυτά τα κορδόνια και πιάστηκαν στο πετάλι και γύρισε το τιμόνι έτσι και δεν έβλεπα που πήγαινα.

Δ: Και που σταμάτησες;

M: Δε σταμάτησα. Κουτούλησα!

Δ: Που κουτούλησες;

Μ: Σε τοίχο.

Δ: Και δεν χτύπησες;

Μ: Χτύπησα!

Δ: Φορούσε κράνος;

Μ: Όχι!

Δ: Τίποτα;

Μ: Όχι! Και ήταν ένα σίδερο ακριβώς από δίπλα μου.

Δ: Αχ ρε Γιώργο! Τι λάθος έκανε ο Γιώργος που το είπε κατά την διάρκεια της περιγραφής του ατυχήματος;

Μ: Κύριε!

Δ: Άσε να το πει άλλος Γιώργο μου. Μαριάνθη τι λάθος έκανε;

Μ: Έπρεπε να βάλλει... να ελέγξει το ποδήλατο.

Δ: Το ατύχημα δεν προκλήθηκε από αυτό!

Μ: Κύριε!

Δ: Για πες Βαγγελιώ!

Μ: Από τα κορδόνια.

Δ: Από τα κορδόνια του. Δε φρόντισε να ελέγξει Μαριάνθη αν είναι δεμένα τα κορδόνια του. Γι' αυτό και στην ποδηλασία ιδίως στις μεγάλες αποστάσεις φοράνε παπούτσια. Πες Γεωργία!

Μ: Δε φοράνε παπούτσια με κορδόνια.

Δ: Ακριβώς γι' αυτό το λόγο οι ποδηλάτες στις μεγάλες αποστάσεις και στους αγώνες φοράνε ειδικά παπούτσια. Αν εσείς δε θέλετε να πάρετε ειδικά παπούτσια για το ποδήλατο πρέπει να προσέχετε πάρα πολύ να έχετε καλά δεμένα τα κορδόνια και τις άκρες από τα κορδόνια να τις βάζετε μέσα στο παπούτσι πολύ σφιχτά έτσι ώστε να μην υπάρχει περίπτωση να πιαστεί το κορδόνι στο πηδάλιο.

Μ: Κύριε το τιμόνι δεν είχαν σφίξει καλά και γύρισε έτσι το τιμόνι.

Δ: Α! Γύρισε προς τα μπροστά το τιμόνι. Άρα ωραία όχι τα κορδόνια. Ποιο ήταν το λάθος; Για πες Κατερίνα!

Μ: Δεν είχαν σφίξει καλά το τιμόνι.

Δ: Πάρα πολύ καλά! Πάλι ήταν θέμα τεχνικού ελέγχου να δουλεύει καλά το ποδήλατο. Εντάξει; Άρα πρέπει να γίνεται έλεγχος πάντα προτού ξεκινήσουμε την βόλτα μας. Πες Ηλία!

Μ: Με τον Γιώργο το τιμόνι άμα δεν είχε τις δύο βίδες από τις τέσσερις.

Δ: Α έλειπε!

Μ: Ναι! Και εγώ μια φορά ήμουν ένα παιδί το Κριστιάν και είχα λυτή τα κορδόνια και ανέβηκα στο ποδήλατο και πιάστηκε στα πετάλια και πάω και πέφτω κάτω και φωνάζω βοήθεια. Και ήμουν μέσα στην μέση του δρόμου.

Δ: Πάλι καλά ήσουν τυχερός και δεν χτύπησες. Για πες Μανώλη;

Μ: Το προηγούμενο καλοκαίρι όχι αυτό που μας πέρασε το προηγούμενο και είχα το ποδήλατο μου και πήγαινα σε ενός παιδιού το σπίτι και κατέβαινα μια κατηφόρα και το τιμόνι μου δεν ήταν ίσιο με την ρόδα. Το τιμόνι ήταν έτσι και η ρόδα ήταν ίσια και δε το είχα καταλάβει και προχωρούσα και κατέβαινα μια κατηφόρα και χάνω την ισορροπία μου. Πάω να το στρίψω και το τιμόνι ήταν ίσιο και πάω να πέσω και πατάω κατά λάθος το φρένο το μπροστινό και έπεσε όλο το ποδήλατο πάνω στο αυτί μου και έτσι μπαμ και χτύπησα στο πάτωμα.

Δ: Και το αυτί σου δεν σκίστηκε τίποτα;

Μ: Όχι, η αλυσίδα μου έχει σαν μια βίδα μπροστά. Είναι πιο ας πούμε η αλυσίδα είναι εδώ και η βίδα πιο μπροστά.

Δ: Και δε σε χτύπησε.

Μ: Έπεσε με τη βίδα εδώ και ευτυχώς δεν έπαθα τίποτα.

Δ: Ευτυχώς έχεις γερό κεφάλι.



Μ: Και πόναγε το αυτί μου και το κεφάλι μου.

Δ: Μπράβο! Ας ακούσουμε και τον Γιάννη.

Μ: Κύριε όταν ήμουν μικρός. Εντάξει όχι όταν ήμουν πολύ μικρός είχα ένα ποδηλατάκι τόσο και ο μπαμπάς μου ένα τόσο και κάναμε κόντρες σε μια κατηφόρα και δίπλα ήταν τσίτες, πουλιά και κάναμε κόντρες και κάνει ο μπαμπάς μου έτσι και νευριάζει και με περνάει μου κάνει φάε την σκόνη μου και μεταξύ μόλις είπε έτσι πέφτει μέσα στις τσίτες.

(γέλια μαθητών)

Δ: Εσύ μετά τι του είπες φάε τις τσίτες τώρα;

Μ: Και μετά του λέω μπαμπά που είσαι και είχε εξαφανιστεί.

Δ: Ωραία.

Μ: Και κάνει καλά είμαι! Μετά ήταν τα χέρια του από τις τσίτες.

Δ: Πως ξεκίνησε η πολύ ωραία ιστορία του Γιάννη; Τι είπε στην αρχή; Ποιο ήταν το λάθος που έκανε μαζί με τον μπαμπά του;

Μ: Να πω!

Δ: Πες Μπάμπη!

Μ: Δε φόραγαν κράνος.

Δ: Και το πιο σημαντικό; Πες Ελισάβετ!

Μ: Έκαναν κόντρες στην κατηφόρα.

Δ: Μπράβο! Άρα να κάτι που πρέπει να αποφεύγουμε με τα ποδήλατα, αργότερα με τα αυτοκίνητα. Η υπερβολική ταχύτητα γιατί στην κόντρα μπαίνει ο συναγωνισμός Εύη και δεν ελέγχουμε την ταχύτητα γιατί θέλουμε μόνο να κερδίσουμε. Και ευτυχώς μείναμε να λέμε μια ωραία, αστεία ιστορία και δεν είχαμε πιο σοβαρό ατύχημα. Θα μπορούσες να είχες χτυπήσει και εσύ και πολύ σοβαρά ο μπαμπάς σου. Εντάξει;

Μ: Εγώ φοβόμουν γιατί ήταν έτσι η κατηφόρα.

Δ: Καλά έκανες εσύ και χτύπησε μόνο ο μπαμπάς ελαφρώς.

Μ: Κύριε!

Δ: Πες Κατερίνα!

Μ: Με το κράνος θέλω να πω.

Δ: Ναι!

Μ: Το κράνος άμα το φοράς και σε χτυπήσει κάποιο αμάξι μπορεί, να σε χτυπήσει δυνατά και να χτυπήσεις το κεφάλι.

Δ: Ναι, να πεταχτούν,

Μ: Ενώ με το κράνος μας κρατάει έτσι και αυτοί πρέπει να ξέρουν πώς να το βγάζουν γιατί αν δεν ξέρει ο οδηγός.

Δ: Είναι πολύ επικίνδυνο. Αυτό που είπε πολύ ωραία η Κατερίνα που λένε ανά βρεθείτε σε κάποιο ατύχημα εσείς και φοράει κράνος ο ποδηλάτης ή ο μοτοσικλετιστής δε του βγάζεις το κράνος. Είναι πολύ σημαντική λεπτομέρεια που είπε η Κατερίνα. Δε πρέπει να του αφαιρέσετε εσείς το κράνος. Θα έρθει το ασθενοφόρο και ξέρουν αυτοί τον τρόπο πως θα το αφαιρέσουν. Μπράβο Κατερίνα! Πολύ σημαντικό! Μπάμπη!

Μ: Κύριε μια μέρα, ένα βράδυ κατεβαίναμε μια κατηφόρα εγώ, ο Γιώργος και ο Μανώλης και εμείς είχαμε ένα μπλε ποδηλατάκι μικρό δικάβαλο και κατεβαίναμε και ο Μανώλης ήθελα να μας προσπεράσει και όπως πήγε να μας προσπεράσει πάει στην στροφή, πατάει το φρένο και σέρνεται κάτω και κάνει «Ωχ!» και μετά σηκώνεται πάλι και τρώμε και εμείς μια σαβούρα.

Δ: Εντάξει προσέξτε. Ποιο ήταν το λάθος που είπε ο Μπάμπης ότι έκαναν μαζί με το Γιώργο;

Μ: Δεν είχαν φρένο.

Δ: Ναι, και τι άλλο σημαντικό Γιώργο; Τι κάνατε λάθος;

Μ: Ήμασταν δύο!

Δ: Ήσασταν δυο σε ποδήλατο που προβλέπεται μόνος ένας αναβάτης. Πες μου Κλίντα!

Μ: Ήμουν εγώ στην γειτονιά και κατεβαίναμε όλοι μια κατηφόρα και κάναμε ποιος κατεβαίνει πιο γρήγορα και ... έτσι όπως έκαναν όλοι και ήταν η σειρά μου και πάνε και μου λένε δεν έρχεται αμάξι δεν έρχεται και ερχότανε και κατεβαίνω εγώ την κατηφόρα και ακριβώς δίπλα παραλίγο να τρακάρω με το αμάξι και θα με είχε κάνει πίτα.

Δ: Άρα ποιο είναι το λάθος; Δε σταμάτησες σε κάποια διασταύρωση; Πως;

Μ: Μου είπαν πως δεν έρχεται και εγώ έτρεχα με μεγάλη ταχύτητα για να νικήσω.

Δ: Άρα το πρώτο λάθος που έκανες ήταν η μεγάλη ταχύτητα του ποδηλάτου και δεύτερον βασίστηκες που σου είπαν ότι δεν έρχεται αυτοκίνητο; Έπρεπε να ελέγξεις.

Μ: Ναι!

Δ: Δεν ξέρεις εσύ ότι όταν δεν έχει ορατότητα δε πρέπει να τρέχεις εκεί πέρα. Δηλαδή βασίστηκες στους άλλους ότι δεν έρχεται αυτοκίνητο;

Μ: Ναι!

Δ: Βρε Κλίντα μου ήταν πολύ επικίνδυνο. Περνά ξυστά και ...

Μ: Ήταν το χωράφι του μπαμπά μου και είχαμε βάλει κάτι μεγάλα δέντρα γύρω γύρω και πάω και πέφτω πάνω στο δέντρο και χτυπάω το κεφάλι μου και πέφτουμε από πάνω από το δέντρο κάτι κουκουνάρια , δε ξέρω τι ήταν και έπεσαν πάνω στο κεφάλι μου και λέει ο μπαμπάς τι έγινε;

Δ: Σαν ταινία που χτυπάνε και μετά πέφτουν από το δέντρο. Και εσύ τι δε φορούσες πάλι;

Μ: Κράνος!

Δ: Και έτρεχες με μεγάλη ταχύτητα και δε μπορούσες να ελέγξεις εσύ μόνη σου και βασίστηκες στους άλλους και δε φόραγες και κράνος.

Μ: Και πάτησα και φρένο και έκανα μια τούμπα.

Δ: Μπράβο! Ακόμα και ο σωστός χειρισμός των φρένων ακόμα και όταν έχουμε μεγάλη ταχύτητα στο ποδήλατο επιβραδύνουμε Ηλία! Πρέπει να μας δείξει κάποιος μεγαλύτερος δουλεύοντας και το πισινό που δεν πιάνει τόσο αλλά μειώνει την ταχύτητα και πολύ απαλά και πατάμε αφήνουμε το μπροστινό. Εντάξει; Πολύ απαλά πατάμε αφήνουμε και πολλές φορές συνδυασμό και με τα δυο. Έτσι μειώνεται η ταχύτητα και δεν φρενάρεις απότομα για να δημιουργηθεί ατύχημα.

Μ: Όταν τρέχεις χάνεις τον έλεγχο και λες να πατήσω το φρένο.

Δ: Μπράβο! Αυτό που είπε η Κλίντα. Όταν προσπαθούμε να διατηρήσουμε τι; Τι όταν πέσουμε σε τέτοια κατάσταση να τρέχουμε με ταχύτητα είτε με το ποδήλατο είτε με κάτι άλλο; Τι πρέπει να διατηρήσουμε; Την; Πες Γιώργο!

Μ: Την ψυχραιμία μας.

Δ: Την ψυχραιμία μας. Μπράβο Γιώργο! Και να προσπαθήσουμε να σκεφτούμε λογικά. Παρακαλώ Βασιλική.

Μ: Στο σπίτι μου στην αυλή έχουμε κάτι λάμπες και έκανα σούζα και έπεσα πάνω στην λάμπα και έσπασα την λάμπα και το ποδήλατο.

Δ: Ποιο ήταν το λάθος σου;

Μ: Ότι έκανα σούζες!

Δ: Άλλος... αυτό είναι επικίνδυνοι ελιγμοί. Καλό θα είναι να τους αποφεύγεται γιατί στην σούζα σηκώνεται το ποδήλατο στην μια ρόδα. Δεν έχετε στο ποδήλατο το σωστό έλεγχο και στην ισορροπία και μπορείτε πιο εύκολα να πέσετε και να χτυπήσετε. Εκτίθεστε πιο εύκολα ακόμα περισσότερο.

Μ: Κύριε μια φορά ήταν ένα που έκανε μια σούζα και έπεσε μέσα στο ποτάμι και δεν ήξερε μπάνιο και πνίγηκε.

Δ: Είδατε ότι από μια βόλτα με το ποδήλατο κατέληξε να πνιγεί. Εντάξει;

Μ: Κύριε!

Δ: Έλα Χρύσα μου!

M: Κύριε ήταν μια φορά στο σπίτι του ξαδέλφου μου που για να πας έχει μια μεγάλη κατηφόρα και κατέβαινε ένα αμάξι και αυτός ανέβαινε την ανηφόρα και έτσι όπως ανέβαινε συγκρούστηκε με το αμάξι και ήταν με καρότσι NISSAN και πετάχτηκε πίσω στην καρότσα και πετάχτηκε μέσα στην καρότσα και χτύπησε το πόδι του και έσπασε το πόδι του και κάτι έπαθε με ένα τέντωνα.

Δ: Κόπηκε ο τέντωνας και ... Για να πω για το τέντωνα είναι σαν ένα λεπτό σχοινί που είναι μέσα στα χέρια μας και στα πόδια μας, στα άκρα μας και πολλές φορές κόβεται και μπορεί να κοπεί και στο ποδόσφαιρο και σε κάποιο άλλο άθλημα. Γι' αυτό σας λέω να παίζεται ήρεμα.

M: Κύριε ένα παιδί που είναι στην ΕΑΠ έδωσε μια στην μπάλα και του κόβει τον τέντωνα. Τρεις εγχειρίσεις έκανε.

Δ: Είδες αυτό σου λέω. Πολύ ωραίες περιπτώσεις με ατυχήματα. Να πούμε 2-3 ακόμα.

M: Ο Μανώλης!

Δ: Ναι, ο Μανώλης! Κάτσε γιατί είναι η Γεωργία! Πες Γεωργία!

M: Δεν είναι για το ποδήλατο αλλά είναι σημαντικό. Να το πω;

Δ: Πες το!

M: Ο ξάδελφος μου είχε πέσει από το μονόζυγο έτσι και πετάχτηκαν τα κόκαλα από εδώ.

Δ: Εντάξει είναι άλλου είδους ατύχημα. Πες μου Μανώλη.

M: Ήταν μια μέρα και έκανα βόλτα και φορούσα μια ζακέτα και ήταν ας πούμε το ίδιο χρώμα ακριβώς με της ακρίδας/

Δ: Πράσινο σκούρο.

M: Και την φορούσα και πετάχτηκε μια ακρίδα και πάνω στην ζακέτα μου και μετά μπήκε στο παπούτσι μου και εγώ τα έχασα και πήγα και κουτούλησα πάνω στο τοίχο και μετά έβγαλα το παπούτσι το χτυπούσα έτσι για να φύγει η ακρίδα.

Δ: Τελικά;

Μ: Τελικά η ακρίδα εξαφανισμένη. Εγώ έπεσα στο τοίχο και η ακρίδα εξαφανισμένη.

Δ: Και εσύ έκανες και ζημιά στο ποδήλατο.

Μ: Και μετά κύριε η ζακέτα μου, πετάχτηκε άλλη μια ακρίδα πάνω. Πάω στο σπίτι και βγάζω την ζακέτα και βλέπω την ακρίδα να προχωράει και μπαμ της δίνω μια και πέφτω μια στο χέρι μου πάνω στο τοίχο μπαμ!

Δ: Αχ αυτές τις ακρίδες! Άλλη φορά μη την φορέσεις αυτή την ζακέτα.

Μ: Δε την έχω ξαναφορέσει.

Δ: Καλά έκανες! Πες μου Χρύσα! Δυνατά!

Μ: Μια φορά κάναμε βόλτες με το ποδήλατο και ο ξάδελφος μου επειδή είναι λίγος ζωηρός είχε φύγει με τους φίλους τους και εμείς τον ψάχναμε γύρω γύρω και ήμασταν με τα ποδήλατα και μου έκαναν μια πλάκα και με τρόμαξαν αλλά δεν έπεσα.

Δ: Προσπάθησαν να σε τρομάξουνε. Το λάθος το έκαναν τα παιδιά.

Μ: Ναι!

Δ: Ένα άλλο σημαντικό είναι ότι δεν μιλάμε και δε φωνάζουμε και δεν τρομάζουμε οδηγούς οποιοδήποτε οχήματος είτε ποδηλάτου Γιώργο είτε αυτοκινήτου γιατί θα προκληθεί ατύχημα. Εντάξει; Ωραία! Λοιπόν... Πες μου Κατερίνα!

Μ: Υπάρχουν και άλλα οχήματα, πατίνια και τέτοια. Με το ποδήλατο μπορεί να γλιτώσεις. Αν φοράς κάποια πατίνια.

Δ: Τα rollers μπράβο!

Μ: Εμένα με είχαν τρομάξει και έκανα κολοντούμπα και τα ροδάκια προχώρησαν και με έριξαν στον τοίχο.

Δ: Φορούσες προστατευτικά εσύ;

Μ: Ναι, επιγονατίδες και στους αγκώνες.

Δ: Μπράβο ευτυχώς σε προστάτεψαν και δεν χτύπησες περισσότερο. Πες Γιάννη!

Μ: Ήμασταν διακοπές στα Τρίκαλα το καλοκαίρι.

Δ: Πες για τα Τρίκαλα! Έχουν εκεί ποδηλατόδρομο;

Μ: Δε θυμάμαι! Στο χωρίο.

Δ: Στο χωρίο! Όχι, μέσα στα Τρίκαλα!

Μ: Όχι!

Δ: Γι' αυτό. Συγνώμη!

Μ: Και ανεβαίναμε σε μια ανηφόρα με ένα φίλο μου και αρχίζει αυτός ο φίλος και κουνάει τις ταχύτητες έτσι και κάνει κλακ κλακ και του φεύγει η αλυσίδα και πάει έτσι και πέφτει έτσι από πίσω και μέχρι το τέλος της κατηφόρας πέφτει έτσι από πίσω. Και πέφτει πάνω σε ένα αμάξι αλλά όχι δυνατά.

Δ: Το θέμα τι λάθος έκανε αυτός κατά την διάρκεια της οδήγησης;

Μ: Πείραζε τις ταχύτητες.

Δ: Πείραζε τις ταχύτητες χωρίς λόγο. Τις άλλαζε, το μηχανισμό ενώ δεν χρειαζόταν και κάποια στιγμή χάλασε ο μηχανισμός.

Μ: Κύριε χίλιες φορές χωρίς ταχύτητες ποδήλατο παρά με ταχύτητες.

Δ: Αυτή είναι μια άλλη περίπτωση που πρέπει κάποιιοι να την σκεφτούν όταν αγοράζουν ποδήλατο. Πες Εύη!

Δ: Ήταν ο αδελφός μου και είχε πάρει το ποδήλατο της αδελφής μου της Ελευθερίας και ήταν μεγάλο τόσο και είναι 4 χρονών και έκανε με τις ξαδέλφης μου το ποδήλατο και πατάει φρένο και πατάει φρένο και πέφτει κάτω.

Δ: Πόσο χρονών ήταν;

Μ: Τεσσάρων.

Δ: Ήταν ένας μικρός και πήρε το μεγάλο ποδήλατο που ήταν μεγαλύτερο από το ύψος του. Και μπόρεσε και ανέβηκε πάνω;

Μ: Υπήρχε ένας τοίχος που καθόμασταν.

Δ: Μπορούσε να πατήσει εκεί και να ανεβεί. Μπράβο! Άρα κοιτάζετε το λάθος που έκανε αυτός ο μικρούλης και δε πρέπει να το κάνουμε εμείς! Το ποδήλατο πρέπει να είναι Λευτέρη ανάλογο με το;

Μ: Με το ύψος μας!

Δ: Με το ύψος μας. Δε μπορούμε να πάρουμε ούτε πολύ μεγάλο ούτε πολύ μικρό. Πρέπει να είναι κάθε ποδήλατο και πρέπει να το ελέγχουμε όταν κάνουμε μια αγορά ποδηλάτου να είναι ανάλογο με το ύψος μας. Ξέρετε πως βρίσκουμε σωστά το ύψος του ποδηλάτου;

Μ: Να πω!

Δ: Ξέρεις Γιώργο; Πες!

Μ: Όταν κάθεσαι και ακουμπάς τα πόδια σου στο έδαφος.

Δ: Μπράβο! Όταν κάθεσαι και μπορείς να ακουμπάς τα δυο σου πόδια στο έδαφος τεντωμένα. Να ακουμπάνε και τα δυο πόδια. Οι πατούσες ολόκληρες. Όχι οι μύτες γιατί με τις μύτες δεν έχουμε καλό έλεγχο. Πρέπει να πατάει.

Μ: Αυτό δε πρέπει να συμβαίνει και στην μηχανή;

Δ: Ναι, και στην μηχανή πρέπει να πατάνε κάτω τα πόδια. Αν δε πατάνε και είναι πάλι ψηλή είσαι επικίνδυνος και για τον εαυτό σου να προκαλέσεις ατύχημα και να χτυπήσεις κάποιον.

Μ: Κύριε!

Δ: Πες μου Βαγγέλη!

Μ: Εμένα ένας ξάδελφος που είχε μια μηχανή αγωνιστική και έκανε προσπεράσει και ήταν κάτω τα φωτάκια και γύρισε και έπεσε αλλά φορούσε κράνος και ειδική στολή.

Δ: Είχε καλό εξοπλισμό.

Μ: Και μετά αν δεν είχε στολή και κράνος θα είχε σκοτωθεί σίγουρα και τώρα στην πλάτη του έχουν μαζί σίδερα και δε μπορεί να γυρίσει το κεφάλι του.

Δ: Για όλη του τη ζωή;



M: Ναι! Γιατί είχε κάτι λακκούβες.

Δ: Περιμένετε λίγο. Να σας πω τι έχουμε αύριο. Εκτός από τις ασκησούλες τις δύο. Θέλω όλοι να κάνουμε μια προσπάθεια να φέρουμε γιατί έχετε φέρει ήδη υλικό που το έχω μαζέψει. Θέλω όλοι να προσπαθήσουμε να φέρουμε ή κάποια φωτογραφία από κάποιο ποδήλατο, από κάποιο ατύχημα με ποδήλατο. Εντάξει; Ή κάποιο άλλο αν το έχετε ήδη κρατήστε το να το φέρετε αύριο.

M: Όσοι δεν έχουν εκτυπωτή;

Δ: Όσοι δεν έχουν εκτυπωτή να το εκτυπώσουν.

M: Μπορούμε να βγάλουμε τις ίδιες φωτογραφίες; Να πάμε στο μαγαζί το Heaven και να τραβήξουμε φωτογραφίες;

Δ: Αυτό που σκέφτηκες είναι πολύ ωραίο! Είναι δυνατόν να πάτε στο ίδιο μαγαζί και να διαλέξετε διαφορετικές φωτογραφίες. Αν εκτυπώσετε μια διαφορετική εσύ μια διαφορετική η Κλίντα. Θα μπειτε στο ίντερνετ και θα διαλέξετε να γράψετε ατύχημα για ποδήλατο ή οτιδήποτε άλλο που έχει σχέση με το ποδήλατο.

M: Εγώ θα κατεβάσω βίντεο!

Δ: Βιντεάκι! Και βιντεάκι θα μπορούσες να φέρεις και να δούμε αλλά μάλλον βιντεάκι θα το δούμε στο YouTube από τον υπολογιστή. Θέλω όλοι να φέρετε μια φωτογραφία ή 5-6 σειρές μια είδηση που μπορείτε να βρείτε. Αν δε μπορείτε να την εκτυπώσετε και έχετε μόνο ίντερνετ μπορείτε να την αντιγράψετε. Μια μικρή είδηση που να έχει σχέση με το ποδήλατο, με την ασφάλεια του ποδηλάτου καθώς οδηγούμε, κάτι παράξενο που να είναι για το ποδήλατο αλλά μείνετε περισσότερο στο ΚΟΚ. Κάποιο σήμα πάλι μπορείτε να φέρετε, βιβλία με τον κώδικα.

M: Davinch!

Δ: Με το ΚΟΚ Γιώργο μου! Θα ήθελα να κάνουμε προσπάθεια να φέρουμε όλοι κάτι. Εντάξει; Αν... ακούστε λίγο! Από εκεί και πέρα μπορείτε να ζητήσετε βοήθεια και από τη μαμά και από τον μπαμπά. Γεωργία και Χρύσα! Όσοι δεν έχετε ίντερνετ και να πείτε πως πρέπει, ποιο σήμα να προσέχω όταν οδηγώ με το ποδήλατο και να σας πούνε αυτοί και να το ζωγραφίσετε. Και μια ζωγραφιά με κάποιο πολύ σημαντικό σήμα του ΚΟΚ.

M: Κύριε σαν αυτό το σήμα;

Δ: Μπράβο! Πολύ ωραία! Ναι αυτό που δηλώνει ότι είναι ποδηλατοδρόμος και δεν επιτρέπεται η είσοδος. Όσοι έχετε ήδη το υλικό το κρατάτε μαζί με το άρθρο που σας έδωσα σε ένα ωραίο φάκελο. Το φυλάτε στο φάκελο σας με το υλικό και θα τα διαβάσουμε και θα τα δούμε όλα αύριο. Εντάξει;

M: Κύριε! Να σας πω ένα ατύχημα;

Δ: Πες Μανώλη!

M: Ήμασταν με την ξαδέλφη μου που είναι Ε΄ Δημοτικού που πάει κολυμβητήριο και ήταν ένα παιδία από το κολυμβητήριο το καλοκαίρι και οι γονείς του δε το άφηναν να πηγαίνει σε μια κατηφόρα στον Άγιο Νικόλα και αυτό πήγαινε με το ποδήλατο και περνούσε ένα σκουπιδιάρικο και έτρεχε και το πήρε το παιδί από κάτω από το σκουπιδιάρικό και το χτύπησε.

Δ: Το παιδί έζησε;

M: Ναι, γιατί είχε γερά οστά.

Δ: Φορούσες κράνος, προστατευτικά;

M: Όχι!

Δ: Σίγουρα θα το βοηθούσε αν φόραγε.

M: Είχε έρθει διακοπές και δεν τον άφηνε ο παππούς του να παίρνει το ποδήλατο γιατί έκανε βλακείες και μια μέρα τον παρακαλούσε να τον αφήσει κάνει ποδήλατο με τα άλλα παιδιά και τον χτύπησε το σκουπιδιάρικο.

Δ: Έτσι φαίνεται ότι και αυτού του άρεσε να τρέχει και να κάνει βλακείες αυτός ευθυνόταν. Από εκεί και πέρα να ξέρετε ότι το ποδήλατο είναι το ίδιο επικίνδυνο πολύ περισσότερο από το αυτοκίνητο γιατί στο αυτοκίνητο είσαι έστω προστατευμένος. Και να χτυπήσεις σε μια κολώνα θα κάνεις ζημιά στο ποδήλατο σου και στην κολώνα και δε θα χτυπήσεις τόσο πολύ όσο με το ποδήλατο γιατί και με το ποδήλατο αν είσαι σε μια κατηφόρα και τρέχεις μπορείς να αποκτήσεις ταχύτητα σχεδόν ίση με του αυτοκινήτου. Και φαντάσου με το αυτοκίνητο είσαι

προστατευμένος πίσω από τις λαμαρίνες που είναι γερές και δυνατές ενώ με το ποδήλατο είσαι απροστάτευτος ειδικά αν δε φοράς και κράνος και προστατευτικά.

(Χτυπάει κουδούνι)

## 5<sup>η</sup> ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Γ' ΚΥΚΛΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ (06.12.2013)

Δ: Δάσκαλος

Μ: Μαθητής

Δ: Καλημέρα σας!

Μ: Καλημέρα σας!

Δ: Λοιπόν πάμε σήμερα αφού έχουμε κάνει την ιδεοθύελλα και έχουμε πει όλες τις ωραίες ιδέες που είπαμε. Ηλία μου λίγο ήσυχα παρακαλώ!

Μ: Είχα πάει σε μια θεία μου αλλά δεν ήταν εκεί.

Δ: Δεν κατάλαβα για ποιο λόγο το λες;

Μ: Δεν είχα Ίντερνετ!

Δ: Εντάξει! Δεν πειράζει! Λέω τις ιδέες μας που είπαμε στην ιδεοθύελλα. Τίτλος, εξώφυλλο, υπότιτλος, εικόνες και ζωγραφιές, περιεχόμενα, ονόματα συγγραφέων, θα γράψετε τα δικά σας ονόματα, φωτογραφίες ατυχημάτων ποδηλάτων, περιπτώσει ατυχημάτων, περιγραφή ατυχημάτων, είδη ποδηλάτων, ποδηλατικοί αγώνες παλιοί και νέοι, διάσημο ποδηλάτη, φωτογραφία, συνέντευξη με ένα ποδηλάτη, εξέλιξη του ποδηλάτου, βιβλίο να έχει ενότητες, μάρκες ποδηλάτου, εξοπλισμός ποδηλάτου, σύγκριση παλιού και νέου ποδηλάτου, εξοπλισμός ποδηλάτη, περίληψη ποδηλάτου στο οπισθόφυλλο, σλόγκαν και μαντινάδες, τραγούδι ποδηλάτη και συνέχεια να το βάλλουμε στο βιβλίο, στο βίντεο. Επίσης, μπορούμε να βάλλουμε και τις ζωγραφιές μας να τις κάνουμε μια μέρα μια έκθεση κάτω στο κεντρικό χώρο στο σχολείο. Λοιπόν να τα δείξουμε λίγο. Να τα βάλλουμε πέρα στα μεγάλα θρανία να έχουμε και

κάποια άτομα να τα προσέχουμε για να μην τα χάσουμε να γίνει μια έκθεση, κάποια σήματα από τα ποδήλατα και στην έκθεση αυτή τι άλλο μπορούμε να φέρουμε;

Μ: Ποδήλατο!

Δ: Ποδήλατο είναι μια πολύ ωραία ιδέα Στέλιο! Αν μπορούμε να δείξουμε και ένα ποδήλατο. Αν έχουν ήδη δει τα περισσότερα παιδιά τι άλλο μπορούν να δουν;

Μ: Σήματα!

Δ: Σήματα που θα κάνουμε ζωγραφιές με σήματα. Ωραία!

Μ: Κάποια φωτογραφία από ατύχημα!

Δ: Κάποια φωτογραφία με ατύχημα αλλά να μην είναι με πολλά αίματα και τρομάζουν τα παιδιά! Κάποια ποιο όπως αυτές που έχετε φέρει. Τι άλλο μπορείτε να βάλετε σε αυτά εκεί πάνω που θα βάλουμε τους πάγκους για να γίνει η έκθεση; Πες Ελισάβετ!

Μ: Μπορούμε να βάλουμε ένα από το ποδήλατο.

Δ: Ένα εξάρτημα κάποιου ποδηλάτη ή καλύτερα ή κάποιο ρούχο που να έχει πάνω φωσφοριζέ χρώμα και να έχει υλικό για την οδήγηση. Τι άλλο Κατερίνα;

Μ: Κράνος!

Δ: Κράνος, επιγονατίδες να τις φέρει και να τις βάλει εκεί και να τις προσέχει για τη μέρα που θα γίνει η έκθεση. Έλα Γεωργία μου!

Μ: Μπορούμε να βάλουμε και εικόνες με ποδηλάτες.

Δ: Μπράβο! Πολύ ωραία ιδέα Γεωργία μου! Λοιπόν σήμερα θα πάμε στον προγραμματισμό στο πως θα δουλέψουμε και πως θα χωριστούμε σε ομάδες. 5 λεπτάκια να συσκεφτούν οι ομάδες και να αποφασίσουν το όνομα τους. Όσοι το έχουν βρει έλα Κλίντα μου! Ηλία μου σε παρακαλώ μπροστά σου.

Μ: Μπορούμε να έχουμε ένα ποδηλάτη να μιλάει για τους αγώνες.

Δ: Λες να τον έχουμε καλέσει;

Μ: Ναι!

Δ: Μπράβο είναι ωραία ιδέα! Να είναι εκείνη την μέρα και να του κάνουν ερωτήσεις. Πολύ ωραία ιδέα Κλίντα να την σημειώσω.

Μ: Κύριε εμείς έχουμε βρει όνομα!

Δ: Μπράβο! Έχουνε βρει όλες οι ομάδες όνομα; Προφανώς όλες έχουν βρει! Η δικιά σου ομάδα έχει βρει Γιώργο;

Μ: Όχι!

Δ: Αποφασίστε και οι τέσσερις, βρείτε και καταλήξτε και σε ένα όνομα! Δε θα βάζουμε 2-3! Είστε όλοι ομάδα! Προτείνουμε κάποιο όνομα. Εσείς βγάλατε κάποιο όνομα;

Μ: Ναι! αυτοί οι δύο το έβγαλαν.

Δ: Εσείς δεν συμμετείχατε;

Μ: Εμείς συμφωνήσαμε.

Δ: Τότε γιατί το λες έτσι «αυτοί το έβγαλαν»; Αυτοί το πρότειναν και εσείς συμφωνήσατε. Ποιο είναι το όνομα σας;

Μ: Genius four.

Δ: Εσείς έχετε καταλήξει σε όνομα;

Μ: Οι τέσσερις!

Δ: Οι τέσσερις! Πολύ πετυχημένο! Μπράβο! Εσείς έχετε καταλήξει σε όνομα;

Μ: Όχι! Τώρα ψάχνουμε!

Δ: Συζητάτε! Εσείς;

Μ: Παρά 4 μας λένε!

Δ: Παρά 4! Μπράβο! Κρατάτε το όνομα που είχατε αρχικά! Πολύ ωραία! Λοιπόν προσέξτε τώρα! Βρήκατε; Δυνατά Κλίντα!

Μ: Στρουφάκια!

Δ: Μπράβο! Έχουμε το όνομα από τις προηγούμενες ομαδικές δραστηριότητες. Γνωρίζετε ποιοι είναι οι γραμματείς. Να δω σε κάθε ομάδα ποιος είναι ο γραμματέας και ποιον θα έχετε και ποιος θα παρουσιάσει την ομαδική δουλειά. Μπορείτε σας παρακαλώ! Σας παρακαλώ! Βρήκατε όνομα;

Μ: Ναι!

Δ: Πες το δυνατά Γιώργο! Δεν κατάλαβα τίποτα!

Μ: Οι Κίτσιδες και οι Τασούλες!

Δ: Οι Κίτσιδες και οι Τασούλες θέλετε; Μπορείτε να το βάλετε αν θέλετε αλλιώς μπορείτε να βάλετε και ένα πιο καλό. Έχουμε όλες οι ομάδες γραμματέα και παρουσιαστή;

Μ: Ναι!

Δ: Μου αρκεί αυτό. Λοιπόν προσέξτε τώρα! Θέλω να σκεφτούνε οι ομάδες για πέντε λεπτά και να βρούμε το τίτλο που θα δώσουμε στο βιβλίο του ποδηλάτη. Μπορείτε να βρείτε κάποιο άλλο. Να δουλέψετε ομαδικά στο να βρείτε... Στέλιο μου θα το πεις στην ομάδα σου και μετά θα το παρουσιάσει η ομάδα. Ομαδικά θα προσπαθήσετε να μου κάνετε προτασούλες, δηλαδή προτάσεις, ιδέες για α) τίτλο, β) υπότιτλο, γ) ... δεν γράφουν οι γραμματείς βλέπω. Λοιπόν και την περίληψη. Άρα έχετε αρκετή δουλίτσα έχετε να φτιάξετε περίληψη, ένα κείμενο 10-12 σειρές. Εντάξει; Τίτλο, υπότιτλο, την περίληψη και μια ιδέα για την ζωγραφιά στο εξώφυλλο. Δ) τι θέλετε για εξώφυλλο. Τι θέλετε να δείχνει το εξώφυλλο. Εντάξει; Ωραία! Άρα κάθε ομάδα.. στο τι θέλετε να δείχνει το εξώφυλλο θέλετε να βάλουμε μια ζωγραφιά να την έχει ζωγραφίσει ένα παιδί ή μια φωτογραφία που να είναι από κάτι άλλο; Μπορείτε να προτείνετε την ιδέα σας. Μπορούν να συμμετέχουν όλοι στην ομάδα. Όλοι να βοηθήσουν και όλοι να πουν τις ιδέες τους.

Μ: Κύριε αν κάνουμε μια ζωγραφιά θα την ζωγραφίσουμε τώρα;

Δ: Ναι! Οι ομάδες ... επειδή πραγματικά δε μπορώ να φωνάζω οι ομάδες να μαζευτούν κοντά κοντά. Μπράβο! Όσο γίνεται χαμηλόφωνα και ξεκινήσετε. Έχετε τέσσερα πράγματα. Λοιπόν έχουμε όχι ένα τέταρτο. Εδώ έχουμε και την περίληψη. Να το εξηγήσουμε πρώτα. Τίτλο μπορεί η κάθε ομάδα να προτείνει και ένα και δυο

και τρεις τίτλους. Θα καταλήξουμε μετά με ψηφοφορία. Δυο τρεις τίτλους! Μη βάλετε παραπάνω. Δυο καλούς πετυχημένους. Συζητήστε τους ποιους θα προτείνεται. Υπότιτλος μπαίνει κάτω από τον τίτλο. Άρα ο τίτλος είναι το βιβλίο του ποδηλάτη και υπότιτλος μπορεί να είναι όσα πρέπει να ξέρουμε για το ποδήλατο. Κάπως έτσι. Μια φρασούλα από κάτω. Άρα τίτλος ξέρω εγώ «το βιβλίο του ποδηλάτη», υπότιτλος «όσα πρέπει να ξέρουμε για το ποδήλατο» με μικρότερα γραμματάκια και περίληψη εδώ τώρα. Κάτσε να πούμε πρώτα το εξώφυλλο και μετά την περίληψη. Εδώ τώρα στο εξώφυλλο θα κάνετε την πρόταση σας. Θέλετε να είναι μια ζωγραφιά από κάποιον εδώ που ζωγραφίζει ωραία, να ζωγραφίσουν κάποια παιδιά για το εξώφυλλο κάτι σε A4 και μετά να αποφασίσουμε με ψηφοφορία; Να μια ιδέα! Γιώργο! Άλλη πρόταση! Θα είναι μια φωτογραφία αστεία που να δείχνει ένα ποδήλατο που υπάρχει ένα ατύχημα κάπως αστείο; Και αυτή είναι μια πρόταση. Σκεφτείτε ιδεούλες και οι γ) η περίληψη. Προσέξτε τώρα! Η περίληψη είναι να πείτε σε 10-12 σειρές τι περιέχει το ποδήλατο. Αρά σας χρειάζεται αυτό εδώ. Δηλαδή θα ξεκινήσετε και θα πείτε στο βιβλίο αυτό μπορείτε να διαβάσετε για ατυχήματα που αφορούν το ποδήλατο και θα κάνετε δυο παραγραφούλες. Πέντε και πέντε σειρούλες για τα πραγματάκια που έχουμε πει εδώ. Μη βάλετε στην περίληψη ότι μπορείτε να διαβάσετε για το τίτλο. Θα πείτε για πράγματα που θα είναι μέσα στο βιβλίο. Ούτε το υπότιτλο, ούτε το εξώφυλλο. Πολύ απλά όποιος δε συμμετέχει εγώ θα κάνω ομάδα με δυο άτομα. Οι άλλοι έχετε πάει πολύ καλά. Έχετε κάνει πολύ καλά δουλειά. Όταν την δείτε στο τέλος θα πείτε μπράβο στους εαυτούς σας μόνοι σας. Θα σας θαυμάσει όλο το σχολείο και στην έκθεση μπορεί να γίνει κάτι και στο βιβλίο προτού το δέσουμε. Εντάξει; Οπότε ας ξεκινήσουμε και παράλληλα σε θα έρχομαι κοντά σε ότι βοήθεια θέλετε. Οπότε αρχίζουμε τίτλο, υπότιτλο, την περίληψη 10-12 σειρές και τι θέλετε να δείχνει το εξώφυλλο. Άρα κάθε ομάδα θα μου δώσει ένα φίλο χαρτί πάνω να γράφει το όνομα της και από κάτω να γράφει τίτλος αυτό υπότιτλος αυτό. Όπως τα έχω με τη σειρά.

( Τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά) Ζητάνε βοήθεια από τον εκπαιδευτικό.

Μ: Κύριε!

Δ: Έλα!

Μ: Εκεί που θα προτείνουμε το εξώφυλλο θα το γράψουμε μέσα στο κείμενο;

Δ: Όχι μέσα την περίληψη. Ξεχωριστά. Εξώφυλλο προτείνουμε μια ζωγραφιά από κάποιο παιδί. Η περίληψη είναι ξεχωριστό κείμενο, μόνο του. Δυο παραγραφούλες πέντε και πέντε σειρές για το τι θα έχει μέσα το βιβλίο.

Μ: Γράφουμε την περίληψη αφήνουμε μια σειρά δυο...

Δ: Ξεχωριστό! Ναι! Ωραία! Μπράβο! Η γραμματέας είναι η Χρύσα;

Μ: Ναι!

Δ: Και οι άλλοι λέτε τις ιδέες;

Μ: Ναι!

Δ: Για το τίτλο έχετε βρει κάποιες ιδέες;

Μ: Έχω βρει τον υπότιτλο. Το ποδήλατο κομμάτι της ζωή μας και της μεταφοράς μας.

Δ: Μπράβο! Πολύ ωραίος! Εγώ με τίποτα δε θα μπορούσα να τον σκεφτώ. Μπράβο! Και τον τίτλο βρείτε! Να είναι κάπως έξυπνος! Ο τίτλος όσο πιο έξυπνος και αστείος και αν είναι θα είναι πολύ πετυχημένος.

Μ: Δηλαδή αυτό θα το κάνουμε τίτλο ή υπότιτλο.

Δ: Αυτός είναι υπότιτλος. Συνεχίστε!

Μ: Κύριε!

Δ: Έλα! Έχετε βρει τίτλο ή υπότιτλο;

Μ: Λένε ότι είναι για το σπίτι τους!

Δ: Όχι δεν είναι για το σπίτι τους!

Μ: Το χόμπι γράφεται έτσι;

Δ: Ναι, το χόμπι έτσι γράφεται! Δε θα κολλήσουμε τώρα πως γράφεται το χόμπι.

Μ: Έτσι δεν γράφεται στα αγγλικά;



Δ: Αλλιώς γράφεται στα ελληνικά και αλλιώς στα αγγλικά. Το θέμα είναι τώρα ότι εμείς βρήκαμε το όνομα της ομάδος. Το περνάμε αυτό. Πάμε να βρούμε τίτλο, υπότιτλο για το βιβλίο μας. Ο τίτλος μας πρέπει να είναι έξυπνος, λίγο αστείος.

Μ: Ο δρόμος είναι επικίνδυνος.

Δ: Ωραίος είναι αλλά πρέπει να έχει και σχέση με το ποδήλατο.

Μ: Κύριε πειράζει να βάλουμε μόνος στο ποδηλατόδρομο;

Δ: Και αυτός καλός είναι. Λοιπόν για εδώ πέρα. Πως πάτε εδώ;

Μ: Καλά!

Δ: Το ξέρω ότι πάτε καλά. Εδώ είναι τραγουδάκι για τέτοιο... εδώ το φυλάει ο Βαγγέλης.

Μ: Θα το βάλουμε για υπότιτλο.

Δ: Κάποιες από αυτές τις φράσεις θα τις βάλετε για υπότιτλο;

Μ: Ναι!

Δ: Μπράβο! Άρα για υπότιτλο την μαντινάδα. Για τίτλο;

Μ: Οι τέσσερις με τα ποδήλατα.

Δ: Οι τέσσερις με τα ποδήλατα! Καλό είναι αρά πρέπει να είναι ο τίτλος για όλο το βιβλίο της τάξης.

Μ: Α!!

Δ: Ψάχνουμε τίτλο για το βιβλίο μας που θα έχει σχέση με το ποδήλατο. Άρα ο τίτλος πρέπει να είναι έξυπνος, λίγο αστείος, δηλαδή έτσι ώστε να το διαβάζει κάποιος όπως το Ημερολόγιο ενός Σπασίικλα. Εντάξει; Πρέπει λίγο να σου τραβήξει την προσοχή. Ωραία! Μετά κάντε και την πρόταση σας τι θέλετε να δείχνει το εξώφυλλο και μετά πάμε στην περίληψη που πρέπει να είναι ένα κειμενάκι 10-12 σειρές. Μη χάνετε το χρόνο σας γιατί έχετε ακόμα 20 λεπτά!

Μ: Έχουμε χρόνο!

Δ: Θα πρέπει να τα διαβάσουμε κιόλας!

Μ: Κύριε!

Δ: Ακούω!

Μ: Τίτλος «Οι μεθυσμένοι ποδηλάτες».

Δ: Άκου λίγο. Θα είναι ένας τίτλος για ένα βιβλίο που θα μείνει στο σχολείο. Θα είναι η δουλειά ολόκληρης της ΣΤ΄ Τάξης. Θα είναι τα ονόματα όλων σας. Εγώ δε σας λέω μπορείτε να τον βάλετε αλλά πρέπει να είναι αστείος και έξυπνος.

Μ: Ο ποδηλάτης του δρόμου!

Δ: Ωραίος είναι ως τίτλος! Αν δεν υπάρχει άλλη πρόταση μπορούμε να κρατήσουμε αυτή, δηλαδή να την δώσουμε σε ψηφοφορία.

Μ: Ο ποδηλάτης του σύγχρονου ποδήλατου!

Δ: Ο ποδηλάτης του σύγχρονου ποδήλατου. Μπορείτε να το φτιάξετε καλύτερα!

Μ: Ο σύγχρονος ποδηλάτης!

Δ: Ο σύγχρονος ποδηλάτης! Πιο καλό! Επίσης, βρείτε υπότιτλους όπως είπα από ένα χώρο που αφορά το ποδήλατο. Μια μεγαλύτερη φράση είναι ο υπότιτλος. Εντάξει; Πείτε τι θέλετε να έχει το εξώφυλλο και μετά δουλέψτε την περίληψη. Επίσης, μπορείτε να μοιραστείτε. Να ψάχνουν αυτοί οι δύο το τραγούδι και εσείς να γράφεται την περίληψη. Απλώς μετά να το δώσετε μαζί.

Μ: Εγώ θα την γράψω την περίληψη!

Δ: Εσύ θα την γράψεις την περίληψη; Μπορείς; Πρέπει να έχεις την λίστα από εδώ. Να τη κάνεις κείμενο. Δηλαδή μπορείς να λες στο βιβλίο μας μπορείτε να δείτε φωτογραφίες από ατυχήματα.

Μ: Κύριε!

Δ: Έρχομαι Λευτέρη μου! Κάτι άλλο που μπορείτε να δείτε είναι όπως είστε οι τέσσερις να μοιραστείτε και να πείτε εμείς ψάχνουμε τίτλο και υπότιτλο και εμείς γράφουμε την περίληψη. Εντάξει;

M: Αντί για υπότιτλο μπορούμε να γράψουμε σλόγκαν;

Δ: Ναι, και αυτό μπορεί να γίνει. Έλα Λευτέρη!

M: Αυτό ήθελα να ρωτήσω.

Δ: Έχετε σκεφτεί τίτλο; Τι κάνετε εσείς οι δυο;

M: Εμείς το τίτλο και τον υπότιτλο και τα κορίτσια την περίληψη.

Δ: Πολύ ωραία! Η περίληψη είναι από αυτά που έχουμε για το βιβλίο μας. Μπορείτε να βρείτε φωτογραφίες από ατυχήματα, περιπτώσεις.

M: Κύριε μπορούμε να το γράψουμε σαν ποιηματάκι;

Δ: Ναι, και αυτό μπορεί να γίνει, να το γράψετε σαν ποιηματάκι αν μπορέσετε αλλά θα σας πάρει πάρα πολύ χρόνο. Η αλήθεια είναι ότι η περίληψη μπορεί να γίνει ως ποιηματάκι. Είναι μια άλλη εναλλακτική λύση. Άμα βγει καλό, άμα το ψηφίσουν τα παιδιά θα μπει αυτό.

M: Μπορούμε να γράψουμε και δυο προτάσεις;

Δ: Ναι, μπορείτε να γράψετε και δυο προτάσεις. Εντάξει;

Δ: Στέλιο έχει βρει καμία;

M: Όχι!

Δ: Πες Γιάννη εσύ;

M: Ναι. Το ποδήλατο και ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες. Το άλλο. Ο Τσάρλι και το εργαστήριο του ποδηλάτου. Όπως λέμε ο Τσάρλι και το εργαστήριο σοκολάτας.

Δ: Α.. όπως λέμε ο Τζακ και το εργαστήριο της σοκολάτας αλλά θα πρέπει μετά το βιβλίο να έχει το Τζάκ μετά.

M: Τράβα πετάλι και πάτα το φρένο.

Δ: Τράβα πετάλι και πάτα το φρένο. Πολύ ωραίο αυτό. Είναι πολύ πετυχημένος σαν τίτλος.

M: Μα κύριε;

Δ: Είναι καλός για τίτλος αυτός;

Μ: Εγώ είπα για τον Τσάρλι!

Δ: Γιάννη μου άκου λίγο αφού ήδη η πρόταση σου δείχνει ότι είναι... προχωράμε ποιο κάτω. Μη κάθεστε μια ώρα και χάνεται χρόνο. Έχετε να δώσετε τίτλο, υπότιτλο, την περίληψη. Μοιραστήκατε μεταξύ σας; Γιατί δεν ξεκινάει κάποιος να γράψει την περίληψη;

Μ: Όχι! Θα τα κάνει η γραμματέας.

Δ: Ναι, είναι η γραμματέας αλλά πρέπει να βρείτε εσείς τον τίτλο και ας γράψει η Χρύσα που είναι γραμματέας την περίληψη και εσείς ασχολείται με τον τίτλο, υπότιτλό και το εξώφυλλο και θα τους λέτε τις ιδέες τους. Εντάξει; Δε θα προλάβετε αλλιώς. Ακούστε λίγο! Αν μου δώστε δυο φύλλα γιατί μπορείτε να μοιραστείτε ως ομάδα θα πρέπει να γράφετε το όνομα της ομάδας πάνω πάνω. Αν ας πούμε οι αρμοδιότητες στην ομάδα και κάποιος φτιάξουν την περίληψη οι υπόλοιποι μπορούν να ασχοληθούν με τον τίτλο, υπότιτλό και το εξώφυλλο. Όλοι όμως να βοηθήνε.... Ένα φύλλο χαρτί Παναγιώτη και να βρείτε τίτλο και υπότιτλο.

Μ: Τα βρήκαμε!

Δ: Τον έχετε βρει;

Μ: Ναι!

Δ: Και κάνετε την περίληψη. Ωραία! Επειδή έχουν βρει εδώ κάνουν όλοι την δουλειά τα παιδιά. Εσείς έχετε βρει κάποιον άλλον τίτλο;

Μ: Τον γύρω του κόσμου με το ποδήλατο.

Δ: Αυτό έχετε γράψει. Εσύ το πρότεινες αυτό;

Μ: Όχι!

Μ: Εγώ!

Δ: Ποιο πρότεινες;

Μ: Αυτό κύριε!

Δ: Εσύ Παναγιώτη;

Μ: Με ογδόντα ροδίτσες.

Δ: Πάντως ως πρόταση είναι καλή.

Μ: Εγώ του είπα του βλάκα.

Δ: Μη τον αποκαλείς βλάκα. Υπότιτλο άλλο εκτός από αυτόν που έχουν βάλλει τα κορίτσι;

Μ: Ναι!

Δ: Άλλος ο τίτλος και άλλος ο υπότιτλος. Ένας μεγάλος τίτλος και ένας υπότιτλος. Μπορείτε να σκεφτείτε μερικά σλόγκαν. Σκεφτείτε μερικά σλόγκαν για το ποδήλατο. Εντάξει;

Μ: Το ποδήλατο μου είναι σουπερ ντούπερ δυνατό.

Δ: Ναι, είναι ένα σλόγκαν αλλά συνήθως το σλόγκαν έχει και ομοιοκαταληξία.

Μ: Κύριε!

Δ: Έρχομαι!.. Μπορείτε να πείτε στο βιβλίο μας μπορείτε να βρείτε φωτογραφίες με ποδήλατα, περιπτώσεις ατυχημάτων και αλλά σε κείμενο, σε δυο παραγράφους. Εδώ η ομάδα πως πάει;

Μ: Είμαστε στην περίληψη.

Δ: Μπράβο! Ήδη προχωράτε. Πολύ καλά. Έχετε μόνο 15 λεπτά ακόμα. Εντάξει. Γρήγορα προχωρήστε. Η περίληψη είναι σχετικά εύκολη. Έχετε να πείτε στο βιβλίο αυτό μπορείτε να βρείτε φωτογραφίες ατυχημάτων, περιπτώσεις ατυχημάτων με ποδήλατο. Από αυτά που είναι. Δε θα τα βάλετε όλα. Μερικά δε μπαίνουν μέσα στο βιβλίο στην περίληψη. Μπορείτε να πείτε ότι μπαίνει ένα cd στο τέλος αν υπάρχει. Και το τίτλο της ομάδας βάλτε πάνω. Ωραία! Εσείς ασχολείστε με την περίληψη;

Μ: Ναι!

Δ: Η Ελισάβετ γράφει την περίληψη;

Μ: Ναι!

Δ: Τίτλος;

Μ: Ο ποδηλάτης του τρόμου!

Δ: Δεν είναι κακός.

Μ: Εγώ είπα ο ποδηλάτης του νόμου!

Δ: Α!! Πιο ωραίο! Γιατί πάει να πει ότι ακολουθεί το νόμο και θα είναι και σπάνιος τίτλος.

Μ: Κύριε πειράζει εδώ που έκανα λάθος και το έσβησα;

Δ: Όχι, δε πειράζει. Μετά θα το γράψετε σε χαρτί για να είναι όλα ίδια. Έρχομαι σε ένα λεπτό. Εντάξει βοηθήσατε εδώ;

Μ: Ναι κύριε, είπαμε σήμερα να βρεθούμε το απόγευμα.

Δ: Μαζί με τα κορίτσια;

Μ: Όχι, εγώ με τον Παναγιώτη.

Δ: Εδώ να βοηθήσετε Ηλία μου.

Μ: Θα βρεθούμε το απόγευμα.

Μ: Το απόγευμα δε μπορώ.

Δ: Το απόγευμα έχει δραστηριότητα. Ο σκοπός είναι να βοηθείστε εδώ. '

Μ: Κύριε έχω γράψει την περίληψη!

Δ: Περιλαμβάνει αυτά που θα υπάρχουν στο βιβλίο;

Μ: Ναι!

Δ: Λοιπόν ακούστε λίγο γιατί βλέπω ότι έχετε ξεχάσει στο τι θα βάλουμε στο εξώφυλλο. Μη ξεχάσετε τι θέλετε να δείχνει το εξώφυλλο.

Μ: Κύριε βάζουν ψηλές κάλτσες;

Δ: Ναι!

M: Και γυαλιά; Για να ζωγραφίσω.

M: Κύριε, οι ποδηλάτες δεν πρέπει να είναι στους δρόμους.

Δ: Το έχετε γράψει στην περίληψη;

M: Ναι, το έχουμε γράψει.

Δ: Τι έχετε γράψει στην περίληψη; Ότι στο βιβλίο αυτό μπορείτε να βρείτε...

M: Στο βιβλίο αυτό θα σας δείξουμε γιατί δεν πρέπει να πηγαίνουμε με το ποδήλατο στο δρόμο. Στην συνέχεια θα σας δείξουμε τα ατυχήματα που έγιναν στο δρόμο με ποδήλατα γιατί οι ποδηλάτες δεν πήγαν πάνω στο ποδηλατόδρομο και δεν ακολούθησαν τα σήματα.

Δ: Αρκετά καλό. Πρέπει να βάλετε και άλλα.

M: Ναι, κύριε αφού είναι 6 σειρές ακόμα..

Δ: 5-6 σειρές θέλει και ολοκληρώθηκε. 6 και 6 12. Βάλτε και τα άλλα πράγματα για την εξέλιξη του ποδηλάτου, την ιστορία του.

M: Να πάρω εγώ μια κόλλα να ζωγραφίζω κιόλας;

Δ: Το εξώφυλλο θες;

M: Ναι!

Δ: Πρώτα θα πεις τι θα δείχνει το εξώφυλλο. Θα πεις εμείς προτείνουμε να δείχνει μια ζωγραφιά από κάτι.

M: Κύριε!

Δ: Έλα Κλίντα μου!

M: Να σας το διαβάσω;

Δ: Θα μου το διαβάσεις μετά που θα το προτείνετε. Το θέμα είναι...

M: Θέλουμε να ξέρουμε ποιο είναι το πιο ωραίο!

Δ: Δύο κάνετε ταυτόχρονα; Να μοιράζεστε. Καλύτερα είναι να το συνδυάζετε και να βγάλετε ένα.

Μ: Μπορούμε να βγάλουμε δυο περιλήψεις.

Δ: Μπράβο δύο περιλήψεις και να τις προτείνουμε. ... Έχετε σκεφτεί για το εξώφυλλο εσείς; Πες Λευτέρη μου!

Μ: Δε μπορούμε να βρούμε!

Δ: Έλα μωρέ ένα ωραίο βιβλίο τι εξώφυλλο έχει; Τίτλο; Βρείτε ένα επιτυχημένο τίτλο!

Μ: Βρήκα! Εγώ και το ποδήλατο.

Δ: Ωραίο!

Μ: Προσπαθούμε να βρούμε άλλο ένα!

Δ: Από κάτω! Ένα υπότιτλο, μια φράση που να περιλαμβάνει περισσότερα πράγματα. Ένα υπότιτλο.

Μ: Ένα τίτλο και ένα υπότιτλο.

Δ: Ένα τίτλο και ένα υπότιτλο για να το διαλέξουμε. Θα ψηφίσουμε και θα διαλέξουμε. Ωραία! Έλα Ηλία μου!

Μ: Κύριε δε μπορούμε να σκεφτούμε. Κάνουν αυτοί οι δυο ρρρ.

Δ: Ναι, αλλά αυτή την ώρα είναι μια ομαδική προσπάθεια και αυτή τη στιγμή όλη την δουλειά την κάνει η Γεωργία, η Χρύσα και εσύ λιγότερο. Ακούστε! Ηλία και Βαγγελιώ! Εδώ για το τίτλο καταλήξατε εδώ;

Μ: Κύριε δε μου έρχεται άλλος.

Δ: Δε σου έρχεται άλλος; Εγώ θέλω να σκεφτείς κάποιον άλλον. Μπορείς να βρεις καλύτερο. Παναγιώτη μου ωραία είναι τα αστεία αλλά τώρα ψάχνουμε κάτι για να γράψουμε τίτλο για το βιβλίο. Το πιο πετυχημένο θα το διαλέξουν οι μαθητές και θα το βάλλουμε γιατί να μην είναι αυτός ο πρόχειρος;

Μ: Κύριε! Με μια ρόδα ο γύρος του κόσμου!



Δ: Ναι, αλλά έχει δυο ρόδες. Είδες πόσο ωραίος είναι.

Μ: Με δυο ρόδες ο γύρος του κόσμου.

Δ: Ο γύρος του κόσμου πάνω σε δυο ρόδες. Είναι πολύ ωραίος. Μπορείτε να τον προτείνεται ως δεύτερη.

Μ: Κύριε!

Δ: Έρχομαι Κατερίνα μου!

Μ: Τις επιγονατίδες και το κράνος να το κρατάω;

Δ: Ναι, όταν κάνουμε την έκθεση.

Μ: Κύριε τελειώνουμε!

Δ: Μπράβο! Πολύ ωραία! Έκανες την περίληψη;

Μ: Ναι!

Δ: Τίτλο και υπότιτλο έχουμε;

Μ: Ναι!

Δ: Μη ξεχάσετε τι θα προτείνετε για εξώφυλλο. Λοιπόν 5 λεπτάκια έχετε ακόμα ή μάλλον να αφήσουμε λίγο χρόνο ακόμα. Πόσες ομάδες τελειώνουν;

Μ: Οι τρεις!

Δ: Είναι οι μισές. Θα αφήσουμε λίγο περισσότερο χρόνο σε περίπτωση και θα κάνουμε την ανάγνωση την επόμενη φορά, δηλαδή την παρουσίαση... Μπράβο! Πολύ ωραία! Μετά την περίληψη έχετε το εξώφυλλο. Κάποιοι να σκέφτονται για το εξώφυλλο. Εντάξει; Μπορείτε να προτείνετε μια ζωγραφιά από ένα παιδί που την έχει αλλά να έχει σκεφτεί πρώτα το θέμα. Εντάξει; Μη τι κάνεις τώρα ακόμα. Χρειάζεται να την κάνουμε σε Α4. ... Έχουμε βρει τίτλο, υπότιτλο;

Μ: Ναι! Και σλόγκαν!

Δ: Και σλόγκαν ας τα ακούσω λίγο.

Μ: Ο ποδηλάτης του δρόμου.

Δ: Ωραία!

Μ: Υπότιτλος: Οδηγώ και πετάω και μετά χαμογελάω!

Δ: Πολύ ωραία!

Μ: Εγώ βρήκα το χαμογελάω!

Δ: Πολύ ωραία! Είδατε όλοι συνεργαστήκατε. Μπράβο!

Μ: Γράψαμε και την περίληψη.

Δ: Και την περίληψη και τώρα προχωράτε στο εξώφυλλο. Πολύ ωραία τα πάτε!

Μ: Το εξώφυλλο να είναι μια μπανάνα για ράμπα και να είναι πάνω στη μπανάνα ένα ποδήλατο.

Δ: Ωραία! Ένας ποδηλάτης να είναι πάνω σε μια μπανάνα. Αυτή είναι μια καλή ιδέα αλλά συζητήστε το λίγο γιατί είναι λίγο χιουμοριστικό. Μπορείτε να το σκεφτείτε λίγο παραπάνω. Όλη η ζωγραφιά και το ποδήλατο πρέπει να έχει σχέση με το ποδήλατο.

Μ: Μπορούμε να δείξουμε μισά ατυχήματα από ποδήλατα, μισά είδη ποδηλάτων.

Δ: Όλα αυτά στο εξώφυλλο θα είναι πολύ φορτωμένο πολύ. Θέλουμε να είναι κάτι που θα τραβάει το μάτι και το εξώφυλλο. Το βιβλίο να είναι κάτι που θα το δει ο άλλος και να του τραβήξει το ενδιαφέρον.

Μ: Τα ποδήλατα που είναι με σκεπή από πάνω.

Δ: Να βάλουμε κάτι τέτοιο;

Μ: Ναι και πάνω από την σκεπή να βάλουμε ένα άλλο ποδήλατο.

Δ: Ναι! Γράψτε το σαν πρόταση να ξέρουμε να το πούμε στα παιδιά.

Μ: Κύριε μπορούμε να βάλουμε στο εξώφυλλο ένα ποδηλάτη πάνω στο ποδήλατο και από πίσω ότι είναι ασφαλές προς το περιβάλλον.

Δ: Ένας ποδηλάτης και τι ακριβώς; Στην μπλούζα του να το γράφει αυτό;

M: Όχι, να κόψουμε ας πούμε και να εκτυπώσουμε ένα ποδηλάτη, να κόψουμε και μια γη και να το κολλήσουμε.

Δ: Πάνω σε μια υδρόγειο ε;; Πολύ ωραία ιδέα Γιάννη! Ένα ποδηλάτης πάνω σε μια υδρόγειο και να γράφετε είναι ασφαλές για το περιβάλλον. Αυτό είναι για το εξώφυλλο;

M: Ναι! Μπορούμε να το κάνουμε και ξεπαρτικοτούρα.

Δ: Ναι, να κάνετε μια ζωγραφιά και να βάλετε ένα ποδηλάτη πάνω. Ωραία! Πολύ ωραία ιδέα! ...Είμαστε εντάξει;

M: Ναι!

Δ: Για το εξώφυλλο;

M: Ναι, να ζωγραφίσει κάποιος ένα ποδήλατο με έναν ποδηλάτη.

Δ: Κάτι απλό ε;

M: Ναι, να φοράει κράνος, επιγονατίδες.

Δ: Να είναι σωστά ντυμένος με όλο τον εξοπλισμό.

M: Και θα κάνουμε μια πινακίδα μπροστά.

Δ: Άρα ένας ποδηλάτης με τον σωστό εξοπλισμό και μια πινακίδα του οδικού κώδικα. Ωραία! Λοιπόν πάτε πολύ καλά! Στην περίληψη γράφεται δυο πινακάκια ξεχωριστά;

M: Ναι, αυτό είναι.

Δ: Λοιπόν εδώ η ομάδα;

M: Τελειώνουμε!

Δ: Για να σας ακούσω! Ηλία μου πως πάει η δουλειά;

M: Η Γεωργία είναι η γραμματέας.

Δ: Έχεις βοηθήσει εσύ στην περίληψη;

Μ: Ναι!

Δ: Σίγουρα; Αυτό το βιβλίο Ηλία τι θα περιλαμβάνει; Αυτό που θα κάνει όλη μαζί η τάξη.

Μ: Για ένα ποδήλατο.

Δ: Όχι μόνο για ένα ποδήλατο.

Μ: Γενικά για τα ποδήλατα.

Δ: Γενικά για τα ποδήλατα. Για πες!

Μ: Για τους ποδηλάτες.

Δ: Και τι θα έχει μέσα το βιβλίο;

Μ: Για το πώς πέφτουν;

Δ: Για τα ατυχήματα.

Μ: Για τα σήματα.

Δ: Για τα σήματα οδικής κυκλοφορίας.

Μ: Να προσέχουμε, τότε πρέπει να σταματάμε.

Δ: Τι άλλο θα έχει το βιβλίο;

Μ: Αυτά!

Δ: Και άλλα πράγματα θα έχει το βιβλίο; Τι άλλα είπαμε Παναγιώτη;

Μ: Τις πινακίδες και τα σήματα.

Δ: Αυτό το είπε ο Ηλίας. Τι άλλο θα έχει εκτός από τα σήματα και τις πινακίδες; Τι άλλο θα περιλαμβάνει το βιβλίο;

Μ: Το ποδηλατόδρομο.

Δ: Τα είπαμε! Άλλα πράγματα που θα έχει το βιβλίο;

Μ: Τον έλεγχο που πρέπει να κάνει ένας ποδηλάτης.

Δ: Μπράβο! Τον έλεγχο που πρέπει να κάνει ένας ποδηλάτης.

Μ: Τον εξοπλισμό του ποδηλάτου.

Δ: Μπράβο! Τον εξοπλισμό του ποδηλάτου. Μπράβο και αυτό μπαίνει στην περίληψη. Ωραία! Συνεχίστε κορίτσια. Εδώ τα παιδιά έχουν τελειώσει.

Μ: Κύριε!

Δ: Έλα Ηλία μου έρχομαι! Λοιπόν

Μ: Να γράψουμε και δυο μαντινάδες;

Δ: Πείτε και δυο μαντινάδες! Α! ακούστε και στο τίτλο θα μπορούσαμε να βάλουμε και μια κρητική μαντινάδα. Άρα και τώρα έχετε χρόνο.

Μ: Άρα κύριε να το σβήσουμε;

Δ: Όχι να μην το σβήσετε! Είναι άλλη μια πρόταση για τίτλο. Αυτό εξηγώ! Ή βάλτε μια κρητική μαντινάδα για υπότιτλο! Εντάξει;

Μ: Κύριε!

Δ: Με το ποδήλατο να έχει σχέση η μαντινάδα.

Μ: Κύριε τελειώσαμε εμείς. Είναι 6-8-12.

Δ: Μπράβο! Ωραία!

Μ: Για τη ζωγραφιά τι θα γράψετε;

Δ: Θα γράψετε εδώ. Στο εξώφυλλο θέλουμε να έχει μια ζωγραφιά ενός... εσείς θα προτείνετε τι θέλετε να έχει. Πες Λία μου την ιδέα σου.

Μ: Δε μας έχει προτείνει τίποτα

Δ: Κάτι σας έχει προτείνει.

Μ: Όχι, δεν μιλάει.

Δ: Μανώλη την στεναχωρείς με αυτά που λες. Προσπάθησε να Βαγγελιώ να σκεφτείς. Η genius for είναι έτοιμη! Ποια άλλη ομάδα είναι έτοιμη;

Μ: Εμείς!

Δ: Το όνομα της ομάδας;

Μ: Κύριε!

Δ: Έρχομαι!

Μ: Μπορούμε να βάλουμε μια μαντινάδα που βρήκαμε στο ίντερνετ; « Σε είδα στο ποδήλατο και ήσουν όλο τρέλα και μετά κατάλαβα ότι έλειπε η σέλα».

Δ: Μη τι βάλλεις αυτή γιατί είναι λίγο πονηρή.

Μ: Αυτή μπορούμε να τη βάλουμε μέσα στο βιβλίο.

Δ: Μέσα στο βιβλίο αλλά και πάλι είναι λίγο πονηρή ως αισχρή γι' αυτό καλύτερα να μην την βάλουμε. Ακούω! Έλα Εύη μου έχετε τελειώσει;

Μ: Όχι! Το εξώφυλλο!

Δ: Το εξώφυλλο. Την ιδέα για το εξώφυλλο. Μην ζωγραφίσεις ακόμα. Πρώτα την ιδέα και άμα περάσει κάνεις την ζωγραφιά. Εντάξει; Στο σπίτι μπορείς να την ετοιμάσεις την ζωγραφιά για να την έχεις έτοιμη και να την δείξουμε στα παιδιά και να την βάλουμε. Λοιπόν εσείς σχεδόν ολοκληρώνετε. Μπράβο!

Μ: Έχουμε τελειώσει! Έχουμε γράψει και δυο τίτλους.

Δ: Ακόμα καλύτερα θα είναι οι μαντινάδες και τα ποιηματάκια. Να βγάλετε δικά σας σχετικά με το ποδήλατο. Έλα Κλίντα!

Μ: Κύριε πειράζει ας διαβάσουμε και εγώ και η Τόνια;

Δ: Ένας πρέπει να διαβάσει.

Μ: Να διαβάσει αυτό.

Δ: Ξέρω γιατί είναι διαφορετικό. Δε πειράζει. Λοιπόν για να καθίσουμε όλοι κάτω και να περάσω για ένα τελικό έλεγχο να δω τα αποτελέσματα. Ποιες ομάδες είναι έτοιμες; 1,2,3 Ηλία η δικιά σας;

Μ: Ναι!

Δ: Αν έχετε ολοκληρώσει και έχετε κάνει ένα τελικό έλεγχο περνάω. Έλα Γεωργία μου!

Μ: Έχουμε γράψει: « Ψάχνω μια ολόκληρη ζωή για να βρω μια θέση να παρκάρω γι' αυτό αποφάσισα ποδήλατο να πάρω»/

Δ: Δικιά σας ε;

Μ: Ναι! Εγώ το βρήκα κύριε!

Δ: Εσείς πιστεύετε οι δυο σας αν προσπαθήσετε δε θα βρείτε μια ωραία μαντινάδα;

Μ: Δεν έχει μέσα φια το ποδήλατο.

Δ: Πρέπει να έχει μέσα για το ποδήλατο.

Μ: Πατάω το γκάζι.

Δ: Δεν έχει γκάζι το ποδήλατο.

Μ: Πατάω το πετάλι.

Δ: Κάπως έτσι αλλά δε ταιριάζει.

Μ: Κύριε εσείς είπατε να έχει σχέση με το ποδήλατο και όχι με την Κρήτη.

Δ: Ναι, να έχει σχέση με το ποδήλατο. Λοιπόν έλα Κάλι κάθισε. Νομίζω πήγατε πολύ καλά. Σήμερα δουλέψαμε τίτλο, υπότιτλο, εξώφυλλο και περίληψη. Μπορεί κάποιος να μου πει τελειώνοντας την περίληψη σε ένα βιβλίο τι βάζουμε; Μπορεί κάποιος να μου πει με δικά του λόγια; Έλα Γιάννη! Να ακούσω το Γιάννη!!

Μ: Εικόνες φωτογραφίες.

Δ: Όχι, στην περίληψη! Στο κείμενο της περίληψης. Τι γράφουμε για το βιβλίο;

Μ: Τι περιέχει μέσα το βιβλίο!

Δ: Τι περιέχει μέσα το βιβλίο. Τα λέμε μέσα με λεπτομέρειες ή με λίγα λόγια Κατερίνα;

Μ: Με λίγα λόγια!

Δ: Μπράβο!

Μ: Και λέμε τι περιέχει μέσα το βιβλίο.

Δ: Πολύ ωραία! Και πως αυτά είναι 1, 2, 4 έτσι;

Μ: Όχι! Έχει ανάλογα αριθμούς.

Δ: Εννοώ έχει γράψει 1 ατυχήματα, 2 είδη ποδηλάτων; Πως το γράψατε είναι κείμενο;

Μ: Κείμενο είναι!

Δ: Διάβασε την περίληψη Γιάννη!!

Μ: Το βιβλίο μας θα περιέχει ζωγραφιές και εικόνες με ποδήλατα.

Δ: Βλέπεις είναι κείμενο. Αυτό ήθελα για να καταλάβει και η Κατερίνα. Λοιπόν πολύ ωραία!

## 8<sup>η</sup> ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Γ' ΚΥΚΛΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ (13.12.2013)

Δ: Καλημέρα σε όλους!

Μ: Καλημέρα!

Δ: Θα μαζέψουμε το κείμενο που είχαμε για την περιγραφή ενός ατυχήματος και τις ζωγραφιές με τα σημαντικά σήματα οδικής κυκλοφορίας. Γράψτε τα ονόματα σας και στο κείμενο σας και στη ζωγραφιά. Αν δε το έχετε γράψει δε πειράζει. Λοιπόν οι ομάδες μέχρι να μαζέψει ο Μάρκος της ζωγραφιές με τα σήματα, οι ομάδες ετοιμάζονται. Σήμερα θα κάνουμε δυο δουλίτσες. Χωρίζω το πίνακα σε δυο μέρη. Και τις δυο δουλίτσες θα τις τελειώσουμε μαζί. Μπορείτε να τις δουλεύετε παράλληλα και να χωριστείτε και ανά δυο μέσα στην ομάδα γιατί η πρώτη δουλειά είναι να βρείτε μαντινάδες σχετικά μ το ποδήλατο έτσι ώστε να μπορέσουμε να επιλέξουμε μερικές. Μαντινάδες σχετικές. Το όνομα μια και το αναφέραμε για το



κείμενο δε θα γράφετε το μικρό σας. Θα γράφεται και το επίθετο και το μικρό σας γιατί πρέπει να το μάθετε από τώρα που είστε ΣΤ΄ Δημοτικού στο Γυμνάσιο κάθε καθηγητής θα έχει 300 γραπτά. Δεν μπορεί να γράφει ένας μαθητής Παναγιώτης και θα πρέπει να ξέρει ποιος Παναγιώτης είναι δε θα το βαθμολογήσει δεν πάει να είναι και άριστο. Και 20 να είναι να το ξέρετε αυτό. Πες Ηλία μου!

Μ: 300 άτομα έχει το Γυμνάσιο;

Δ: Ναι!

Μ: Μόνο;

Δ: 150 είμαστε μόνο εμείς που είμαστε μικρό σχολείο Ηλία μου. Προχωράμε στις ομαδικές εργασίες. Οι ομάδες ετοιμάζονται. Βγάζετε τα πρόχειρα σας όλοι. Στέλιο μου δεν είναι μόνο οι μαντινάδες γι' αυτό θέλω να διαχειριστείτε σωστά το χρόνο. Τις μαντινάδες θα τις παρουσιάσουμε και μετά θα κάνω μια επιλογή έτσι ώστε να τις ακούσουμε όλες μαζί και να ηχογραφήσουμε το τραγούδι έτσι ώστε να μούνε όλες μαζί στο cd που θα το λέμε ρυθμικά όλοι μαζί και η δεύτερη δουλειά είναι γράμμα προς τον δήμαρχο για ποδηλατόδρομο στο Ατσιπόπουλο. Ωραία! Εδώ στο γράμμα να θυμίσουμε ορισμένα βασικά πράγματα. Λοιπόν καταρχήν υπάρχει η προσφώνηση πως χαιρετούμε ένα άτομο που έχει εξουσία, είναι ανώτερο.

Μ: Αξιότιμο!

Δ: Ποιος το είπε; Πες Εύη!

Μ: Αξιότιμο.

Δ: Άρα θα ξεκινήσετε όλοι αξιότιμε κύριε δήμαρχε και ξεκινάμε πάνω αριστερά. Σας δείχνω την μορφή τώρα. Εντάξει. Μέσα μπορείτε να κάνετε όσες παραγραφούλες θέλετε εσείς. Δε χρειάζεται να κάνετε πάρα πολλές, να το σπάσετε πάρα πολύ αλλά χρειάζονται κάποια πραγματάκια για τα οποία πρέπει να μιλήσετε. Πρέπει να πείτε σίγουρα το λόγο που γράφετε το γράμμα. Κλίντα!

Μ: Ο ποδηλατόδρομος.

Δ: Θα του ζητήσουμε να φτιαχτεί ένας ποδηλατοδρόμος στο Ατσιπόπουλο. Μπορείτε να πείτε. Ο λόγος που σας γραφούμε είναι...

M: Κύριε έχετε γράψει.

Δ: Εγώ απλώς σα δίνω τον σκελετό. Το πώς είναι το σχεδιάγραμμα. Γιατί είσαι πάλι εσύ Χρύσα γραμματέας;

M: Δε θέλουν να γίνουν οι άλλοι!

Δ: Δε θέλουν να γίνουν οι άλλοι;

M: Την προηγούμενη φορά γράψαμε όλοι τις ερωτήσεις.

Δ: Αν είναι αυτός ο λόγος εντάξει. Ο λόγος που σας γράφουμε, θα πείτε 2-3 σειρούλες για να ζητήσουμε τον ποδηλατόδρομο. 2) Να αναφέρετε προβλήματα-κινδύνους που υπάρχουν. Μπορείτε να πείτε τι εννοώ με αυτό; Τι κίνδυνος υπάρχει και τι πρόβλημα χωρίς ποδηλατόδρομο. Καταλάβατε τι εννοώ με αυτό;

M: Ναι!

Δ: Όχι μόνο η Κλίντα! Γιώργο Κατάλαβες για τους κινδύνους και τα προβλήματα; Πες ένα πρόβλημα!

M: Τα ποδήλατα τα αφήνουν μέσα στην μέση του δρόμου.

Δ: Τα ποδήλατα τα αφήνουν στην μέση του δρόμου. Σε αυτό δε φταίει ο δρόμος. Ποιος φταίει που βάζει το ποδήλατο στην μέση του δρόμου;

M: Ο ποδηλάτης.

Δ: Ο ποδηλάτης. Μπράβο! Μη τα ρίχνουμε όλα στους άλλους. Το σημαντικό πρόβλημα είναι ότι το ποδήλατο δεν κυκλοφορεί σε ποδηλατοδρόμο για να είναι ασφαλής και το ποδήλατο και ο ποδηλάτης που το οδηγεί. Αναγκάζεται να κυκλοφορεί στο δρόμο με τα αυτοκίνητα οπότε κάποιος οδηγός μπορεί να τον χτυπήσει. Ο ποδηλάτης πρέπει να τηρεί τον κώδικα οδικής και να πηγαίνει τέρμα αριστερά. Υπάρχει πεζόδρομος στο Ατσιπόπουλο;

M: Όχι!

Δ: Να ένα πρόβλημα που υπάρχει. Να το σημειώσετε. Δεν έχουμε ούτε πεζοδρόμιο. Άρα προβλήματα-κινδύνους που υπάρχουν και γ) μια πρόταση που μπορείτε να του κάνετε. Πρόταση. Η πρόταση μπορεί να είναι οτιδήποτε μπορεί να έχει σχέση με τον

ποδηλατόδρομο. Μπορείτε να κατασκευάσετε ένα ποδηλατόδρομο από εκεί μέχρι εκεί. Πχ. από την πλατεία μέχρι την εκκλησία που είναι το πιο δύσκολο σημείο και εκεί δε μπορούμε να κυκλοφορήσουμε γιατί στους υπόλοιπους δρόμους είναι, υπάρχει κάποια ευκολία. Καταλάβατε τι εννοώ με την πρόταση;

Μ: Ναι!

Δ: Ηλία μου το άκουσες;

Μ: Ναι!

Δ: Η πρόταση είναι να του προτείνετε που θέλετε να μπει ο ποδηλατόδρομος. Σε ένα επίσημο κείμενο τι αριθμό χρησιμοποιούμε;

Μ: Πληθυντικό.

Δ: Πληθυντικό! Σε ποιο πρόσωπο;

Μ: Β' πληθυντικό.

Δ: Πολύ ωραία! Πες Παναγιώτη που υπάρχει πεζόδρομος;

Μ: Μέσα στο χωριό.

Δ: Μέσα στο χωριό στο κεντρικό σημείο;

Μ: Ναι!

Δ: Και κοντά στην πλατεία;

Μ: Όχι!

Δ: Άρα κοντά στην πλατεία χρειάζεται πεζοδρόμιο για να προχωρείτε και εσείς με ασφάλεια. Επίσης μπορείτε να πείτε βάζω εδώ στην πρόταση β) για την ασφάλεια τη δική σας. Ασφάλεια ποδηλάτη. Κάτι που μπορεί να κάνει ο δήμαρχος για να είστε πιο ασφαλείς. Που να έχει σχέση και με κάτι άλλο. Εδώ το αφήνω να το βρείτε μόνοι σας. Εσείς μπορείτε να κάνετε, να κάνει κάτι ο δήμαρχος μαζί με κάποιους άλλους για να είστε πιο ασφαλείς και να κυκλοφορείτε εκεί σαν ποδηλάτες. Σας βοηθάω τώρα και πρέπει να έχετε τα αυτάκια σας ανοιχτά. Λοιπόν και στο τέλος δ)

ευχαριστίες. Πρέπει να του πείτε πως το χαιρετούμε και των ευχαριστούμε. Σας ευχαριστώ καθίστε να το γράψω.

Μ: Κύριε πως θα τελειώσουμε την επιστολή;

Δ: Μπράβο! Πως θα τελειώσετε; Πως τελειώνει μια επίσημη επιστολή Γιώργο;

Μ: Ευχαριστούμε που ακούσατε τα αιτήματα μας.

Δ: Ευχαριστούμε που διαβάσατε τα αιτήματα μας αλλά μετά υπάρχει και κάτι άλλο. Δεν έχω χώρο να το γράψω. Θα το γράψω μετά. Γιώργο εγώ πραγματικά ένα από αυτά τα γράμματα θα το στείλω στο δήμαρχο. Το ποιο καλογραμμένο θα το καθαρογράψουμε ξέρω εγώ ακόμα καλύτερα και θα το στείλουμε. Δεν είναι κακό να του στείλουμε ένα γράμμα και να του πούμε ότι υπάρχει πρόβλημα στο Ατσιπόπουλο με τα προβλήματα.

Μ: Μπορεί να φωνάζει!

Δ: Άρα πως τελειώνουμε ένα γράμμα σε ένα δήμαρχο, σε ένα πρόεδρο, στο πρωθυπουργό, στην διευθύντρια όπως στείλαμε. Κάλι!

Μ: Με εκτίμηση.

Δ: Πολύ ωραία!

Μ: Η ΣΤ΄ Τάξη.

Δ: Μπράβο! Μη το ξεχάσετε. Εντάξει το βάζω εδώ σε ένα τετραγωνάκι. Αυτή θα είναι η μορφή του γράμματος που θα έχετε. Οι μαντινάδες μπορούν να γραφτούν κανονικά όπως ξέρετε. Όλοι έχετε ακούσει μαντινάδες. Μπορείτε να βγάλετε.

Μ: Μαντινάδες για το ποδήλατο;

Δ: Ναι! Μπράβο! Μπορούμε να πούμε και λέξεις που να έχει μέσα: ποδήλατο, ποδηλάτης, σήματα, ΚΟΚ που είναι ο Κώδικας Οδικής Κυκλοφορίας, οτιδήποτε άλλες λεξούλες που να είναι σχετικές ακόμα και με τον εξοπλισμό του ποδηλάτου, το φανάρι, το stop, στο κουδούνι. Εντάξει; Μπορούμε να πούμε το κουδούνι μου χτυπά όλους προειδοποιώ, κατεβαίνω τρέχοντας ε... το υπόλοιπο δε μπορώ να το βρω. Εντάξει; Τρέχω τρέχω με φόρα με πήρε η κατηφόρα. Εντάξει; Δηλαδή θα βρείτε με

μαντινάδα με οτιδήποτε. Ηλία μου σε παρακαλώ! Ευχαριστώ. Δηλαδή θα βρείτε με μαντινάδα με οτιδήποτε με το ποδήλατο και να το κάνετε σαν ιστοριούλα. Λοιπόν μπορείτε να χωριστείτε μέσα οι ομάδες γιατί βλέπω να βγάλετε ένα χαρτάκι να γράψετε τις μαντινάδες σας και μετά θα τις διαβάσετε.

Μ: Την ξέρω απέξω.

Δ: Ωραία! Γραφτεί και μετά να την διαβάσεις. Λοιπό χωριστείτε γιατί είστε 4 χωριστείτε. Αναλάβετε 2 που έχετε έφεση με τις μαντινάδες. Αλλάξτε θέση. Εσύ ασχολιέσαι με τις μαντινάδες;

Μ: Ναι!

Δ: Μπράβο! Πως έχετε χωριστεί εσείς που είστε 3 σήμερα γιατί λείπει η Κατερίνα; Ποιοι θα ασχοληθούν με την επιστολή. Κάτσε λίγο Κάλι μου. έχουμε δουλίτσα. Εσείς οι δυο θα φτιάξετε μαντινάδες και η Χρύσα θα γράψει το γράμμα;

Μ: Ναι!

Δ: Ωραία! Συμφωνείς Χρύσα;

Μ: Ναι!

Δ: Ωραία! Εντάξει! Δυο φυλλάδια θα μας δώσετε. Κάθε ομάδα θα έχει δυο φύλλα. Στο κάθε φύλλο θα γράψετε το όνομα σας, το όνομα της ομάδας και στα δύο φύλλα θα είναι το όνομα σας. Οπότε εσείς εδώ οι ομάδα ασχολείστε με το γράμμα;

Μ: Ναι!

Δ: Μπράβο! Βγάλτε ένα φύλλο. Παναγιώτη σταμάτα να σβήνεις και ασχολήσου λίγο με τις μαντινάδες. Θα σου πέσει το μολυβάκι. Το όνομα της ομάδας μη το ξεχάσεις πάνω και εκεί πρέπει να βρείτε μαντινάδες. Κοίτα λεξούλες: σέλα, ποδηλάτης, κουδούνι. Μπορείτε να βρείτε πολύ ωραίες μαντινάδες. Μπορείς να πεις ανεβαίνω στο ποδήλατο τρέχω τρέχω και μπορείς να το συνεχίσεις.

Μ: και γκαζώνω και πέφτω και το άλλο δε το βρήκα.

Δ: Μπράβο! Το άλλο θα το βρείτε. Στις λάσπες και χτυπό αλλά να κάνει ομοιοκαταληξία. Ωραία ψάξε το! Μη κοιτάς τους άλλους. Βοηθήστε εδώ με τις λεξούλες!

Μ: Αρχίζω και τρελαίνομαι...

Δ: Μπράβο! Ωραία! Αρχίστε! Μπάμπη μου εδώ τα κορίτσια με το γράμμα. Εσείς μαντινάδες. Καθαρό φύλλο. Το όνομα ομάδας.

Μ: Εκεί γράφουμε!

Δ: Όχι εκεί! Εκεί γράφουνε τα κορίτσια. Εσείς εδώ. Όνομα ομάδας και τις μαντινάδες.

Μ: Κύριε μπορούμε να αλλάξουμε το όνομα της ομάδας ή πρέπει να είναι το ίδιο;

Δ: Γιατί να το αλλάξετε; Τώρα θα το αλλάξετε; Αν συμφωνείτε άλλαξε το. Αν συμφωνείτε και οι τέσσερις και έχετε βρει άλλο όνομα άλλαξε το. Βέβαια μπορείτε να το αλλάξετε αλλά να συμφωνείτε και οι τέσσερις. Είναι δική σας απόφαση. Σκέψου εδώ πέρα μια μαντινάδα. Ξεκίνα μια μαντινάδα να την γράψει ο Μπάμπης. Έλα! Εσύ είσαι σε αυτά πολύ καλός. Πες με το ποδήλατο, με τη σέλα, με το κουδούνι, με οτιδήποτε. Και να βοηθάει ο ένας τον άλλον. Να συμπληρώνει. Καταλάβετε;

Μ: Κύριε όταν πούμε αξιότιμε κύριε δήμαρχε ο λόγος που σας γράφουμε...

Δ: Ναι, ο λόγος που σας γράφουμε αυτό το γράμμα ή σας γράφουμε αυτό το γράμμα. Εντάξει έλα. Οι πιο πετυχημένες θα τις βάλουμε στο τραγούδι. Άμα βάλλει και ποδήλατο θα είναι πολύ πετυχημένη. Διάβασε την όλη.

Μ: Τα σήματα δεν έβλεπα, το φρένο όμως δε πάτησα και χτύπησα πολύ.

Δ: Τέλεια! Καταπληκτική είναι αυτή. Μπράβο! Ναι, αλλά κάποιος να ασχοληθούν με το γράμμα στο δήμαρχο. Εσύ έτσι και αλλιώς έχεις ταλέντο στις μαντινάδες όπως φαίνεται. Ο Λευτέρης με ποιον είναι;

Μ: Με την Κάλια!

Δ: Και τι κάνουν αυτοί;

Μ: Κάνουν το γράμμα.

Δ: Αφού η Κάλι κάνει μαντινάδες γιατί δεν πάτε εσείς με τον Λευτέρη; Γιατί χωριστήκατε έτσι;

Μ: Ο ένας βοηθάει τον άλλον. Εγώ βοηθάω την Τόνια.

Δ: Στο γράμμα;

Μ: Ναι!

Δ: Ναι, αλλά έτσι μπερδεύεστε.

Μ: Κάλι μήπως να γράψουμε εμείς οι δυο το γράμμα καλύτερα;

Μ: Ναι!

Δ: Έτσι μπράβο! Πηγαίνετε δίπλα-δίπλα. Έλα Κλίντα από εδώ.

Μ: Γράφε εσύ!

Δ: Και ο Λευτέρης μπορεί να σε βοηθάει. Είναι καλός στις μαντινάδες. Ξέρει ο Λευτέρης. Εντάξει; Μπράβο εσείς έχετε ξεκινήσει το γράμμα για να έχετε ένα αποτέλεσμα ωραίο. Λοιπόν εδώ πως πάμε;

Μ: Καλά!

Δ: Έχετε ... Μανώλη που είσαι;

Μ: Αλλάζω θέση!

Δ: Αλλάξατε θέση. Ωραία! Τόση ώρα δεν καθόσουν στην καρέκλα σου. Χωριστείτε ανάλογα και μοιράστε τη δουλειά γιατί έχετε ακόμα μισή ώρα για να τελειώσετε και τις μαντινάδες και το γράμμα.

Μ: Η Βαγγελιώ κύριε!

Δ: Ωραία! Εγώ δε κατάλαβα. Ποιος είναι καλός στα τετράστιχα και στις μαντινάδες; Απαντήστε. Δε θέλω να κοιτιόμαστε!

Μ: Ο Γιώργος!

Δ: Ποιος θέλει να τον βοηθήσει; Θα τον βοηθήσεις εσύ Μανώλη; Λοιπόν εσύ Βαγγελιώ μου με τι θέλεις να ασχοληθείς με τις μαντινάδες ή με το γράμμα;

Μ: Με το γράμμα!

Δ: Με το γράμμα! Ωραία! Λία εσύ θα την βοηθήσεις με το γράμμα ή είσαι καλύτερη στις μαντινάδες πιστεύεις;

Μ: Στο γράμμα! Δεν είμαι καλή στις μαντινάδες.

Δ: Ωραία! Άρα θα το γράψετε μαζί το γράμμα εσείς;

Μ: Ναι!

Δ: Ωραία! Άρα εσείς οι δύο θα ασχοληθείτε με τις μαντινάδες. Φύλλο χαρτί, όνομα ομάδας και ξεκινήστε.

Μ: Κύριε το γράμμα δε ξεκινάει αξιότιμε κύριε δήμαρχε;

Δ: Ναι: Μπράβο! Αξιότιμε κύριε δήμαρχε. Για να το δω Βαγγελιώ μου! Μπράβο! Ωραία! Μη το γράφεις όμως σε αυτό το φύλλο.

Μ: Όχι, σε άλλο!

Δ: Μπράβο κορίτσι μου! Όχι μόνο μια! Συνεχίστε! Έχετε φάει 5 λεπτά και ακόμα δεν έχετε βγάλει ούτε το χαρτί, ούτε το όνομα της ομάδας και θα είστε η μοναδική ομάδα που δε θα έχει μαντινάδες.

Μ: Κύριε θέλουμε να σας ρωτήσουμε κάτι; (Λένε δυο στιχάκια ) Ποιο να βάλουμε;

Δ: Βάλτε αυτό με το δυόσμο.

Μ: Ο Στέλιος λέει αυτό με το Μαρόκο.

Δ: Ποιο Μαρόκο; Βάλτε το ψάχνω κοτόπουλο με δυόσμο. Μη το παίρνεις έτσι. Σημασία έχει να βγαίνει ομοιοκαταληξία και να περνάτε καλά. Λέξεις μπορείτε να χρησιμοποιήσετε: ποδηλάτης, ποδήλατο, σήματα, ΚΟΚ, κουδούνι. Πάω να γράψω και άλλες λεξούλες. Έχετε χωριστεί εσείς;

Μ: Ναι, αλλά δεν έχουμε κάνει τίποτα.



Δ: Έχετε χωριστεί καλά τότε. Ποιοι πιστεύουν ότι έχουν έφεση στις μαντινάδες και βγάζουν τετράστιχα;

Μ: Αυτοί οι δύο.

Δ: Ωραία! Κάθεστε λάθος. Δεν κατάλαβες πως θα χωριστείτε; Οι δυο δίπλα-δίπλα είναι καλοί στις μαντινάδες.

Μ: Κύριε εγώ τις βρίσκω από το ίντερνετ!

Δ: Κάποιος που να τις βγάζει από το μυαλό του.

Μ: Δε μπορώ να βγάλω.

Δ: Άρα εσύ θα ασχοληθείς με το γράμμα.

Μ: Ναι!

Δ: Ωραία! Εσύ Μάρκο είσαι καλός στο γράμμα ή στις μαντινάδες;

Μ: Αυτός είναι καλός στις μαντινάδες.

Δ: Θα δουλέψετε δυο ομάδες μέσα στην ίδια ομάδα. Θα μοιράσετε τις δουλειές. Δυο φύλλα η κάθε ομάδα το ξαναλέω!

Μ: Δυο;

Δ: Δύο φύλλα. Το ένα με τις μαντινάδες και το άλλο με το γράμμα προς το δήμαρχο. Στο κάθε φύλλο το όνομα της ομάδας και χωριστείτε ανάλογα με τι μπορείτε να καταφέρετε. Δηλαδή θα κάθεστε δίπλα-δίπλα, η μια ομάδα θα είστε με τις μαντινάδες και η άλλη με το γράμμα στο δήμαρχο.

Μ: Μα κύριε το όνομα της ομάδας αυτοί θα λέγονται αλλιώς και εμείς αλλιώς;

Δ: Όχι! Τέσσερις θα λέγεστε πάλι. Εσύ ασχολήσου με το γράμμα που γράφεις και ωραία και έχεις καταλάβει τι θα γράψουμε και κάποιος θα σε βοηθήσει. Εσύ μπορείς να βοηθήσεις με τις μαντινάδες;

Μ: Εγώ με την Μαριάνθη στο γράμμα και η Εύη με τον Μάρκο στις μαντινάδες.

Δ: Μπράβο! Πολύ ωραία! Βγάλτε ένα φύλλο και ασχοληθείτε με τις μαντινάδες. Θα τα καταφέρεις Εύη μου; Μάρκο εσύ έχεις έφεση στα τετράστιχα;

Μ: Ναι!

Μ: Χτυπήσει δε γράφετε υ, η, ει;

Δ: Υ, η, ει! Μπράβο!

Μ: Κύριε!

Δ: Μη τι λες τώρα σε κανένα!

Μ: Εγώ έβαλα το ποδήλατο μου πλένω και αυτός το συνέχισε.

Δ: Πες το!

Μ: Εγώ έβαλα το ποδήλατο μου πλένω και βλέπω ένα φίλο μου κακό και όπου φύγω φύγω.

Μ: Να το διαβάσω εγώ;

Δ: Όχι Γιώργο έτσι δεν κερδίζουμε τίποτα. Και εσύ θα την βγάλεις και εσύ θα την διαβάσεις; Και τότε ο Ηλίας τι θα κάνει; Άλλο να τον βοηθήσεις. Διάβασε Ηλία.

Μ: Το ποδήλατο μου πλένω, ένα φίλο μου κακό ...

Δ: Καλή είναι αλλά μπορούσε να ασχοληθεί και με ποιο καλή. Γιατί να σε βοηθήσει ο Γιώργος αφού μπορούσες, ξεκίνησες πολύ ωραία. Να κρατούσες αυτό: το ποδήλατο μου πλένω και να το συνεχίσεις. Εγώ είμαι σίγουρος ότι θα βγάλεις πολύ καλύτερη και πιο αξιόλογη.

Μ: Κύριε!

Δ: Έλα! Ακούστε λίγο! Έχετε ακόμα 25 λεπτά. Μη σπαταλάτε το χρόνο σας.

Μ: Δε θα τις διαβάσουμε;

Δ: Τώρα έρχομαι.

Μ: Δεν αλλάξαμε παράγραφο!

Δ: Α! Δεν αλλάξατε παράγραφο στο γράμμα. Άμα το διαλέξουμε θα τι ξαναγράψουμε προτού το στείλουμε. Εντάξει; Λοιπόν! Όσον αφορά τις λεξούλες μπορείτε εδώ πέρα στις μαντινάδες και ένα κόλπο να σας πω αν σας βοηθήσει κάπως είναι με κάθε λέξη να φτιάχνετε και μια. Να είναι γενικά μια για το ποδήλατο, μια για το ποδηλάτη, δηλαδή μπορείτε να πείτε ο ποδηλάτης τρέχει, κατεβαίνει, τα σήματα αγνοεί και μετά μπορείτε να το φτιάξετε. Ο ποδηλάτης τρέχει, κατεβαίνει και μετά να το συνεχίσετε. Να βγάζετε μια μαντινάδα για την κάθε λέξη: τα σήματα, το κουδούνι. Το κουδούνι μου χτυπά όλους προειδοποιώ. Εντάξει; Υπάρχει το κράνος που υπάρχει στο κεφάλι. Ε.. τι άλλο; Με την σέλα. Στη σέλα στο ποδήλατο τις ώρες μου περνά... πάλι μπορείτε να συνεχίσετε.

Μ: Κύριε μπορούμε να βάλουμε μια λέξη όχι βρισιά.

Δ: Εντάξει μπορείτε να την αποφύγετε.

Μ: Βλάκας!

Δ: Ε όχι ρε Γιώργο τώρα. Είναι δυνατόν λες και δεν μπορούμε να κάνουμε. Είμαστε τόσο καλοί.

Μ: Δε ντο λέω για ένα άτομο. Κατεβαίνω κατηφόρα και μου έτυχε μια μπόρα και αρχίζω και τα ...

Δ: Τα χάνω βάλε!

Μ: Μπράβο κύριε!

Δ: Όχι, μπράβο! Τι να έβαζες; Και αρχίζω και τα χάνω και ταιριάζει πολύ ωραία.

Μ: Κύριε να σας πούμε και μια άλλη;

Δ: Ναι!

Μ: Το ποδήλατο μου πλένω και μετά κατεβαίνω και μου σχίστηκε η σέλα και μου βγήκε η σαμπρέλα.

Δ: Ναι, μπράβο! Καλή είναι! Αστεία! Αλλά η άλλη είναι πιο καλή που είπατε τώρα είναι πιο πετυχημένη. Γράψατε καμιά;

Μ: Εγώ προσπαθώ το κράνος.

Δ: Ωραία! Συνεχίστε! Την πρώτη λέξη. Το ποδήλατο...

Μ: Το ποδήλατο μου πλένω.

Δ: Όχι πλένω. Το έγγραψαν οι άλλοι. Ψάξε κάτι άλλο. Το ποδήλατο καβαλώ γράψε. Το ποδήλατο οδηγώ. Έλα θα σας δώσω εγώ την αρχή.

Μ: Το ποδήλατο οδηγώ, στη σέλα κάθομαι.

Δ: Μπράβο! Ναι, ωραία! Περίμενε να το γράψει. Γράφε το εσύ που γράφεις γρήγορα. Έλα θα μπερδευτεί και δε θα μπορέσει να το γράψει καμία. Τον μπερδεύεις τώρα. Έλα γιατί είσαι σβέλτος και γρήγορος. Ο Ηλίας θα σε βοηθάει στις ομοιοκαταληξίες.

Μ: Κύριε το ποδήλατο οδηγώ...

Δ: Το ποδήλατο οδηγώ και στη σέλα κάθομαι. Για βρες κάτι με το κάθομαι να ταιριάζει. Και στη σέλα κάθομαι. Κάτι με το κάθομαι.

Μ: Στη σέλα κάθομαι και τα πετάλια οδηγώ.

Δ: Και τα πετάλια οδηγώ. Α.. όχι πάλι οδηγώ. Το ποδήλατο οδηγώ και στη σέλα κάθομαι, τα πετάλια τι τα κάνω;

Μ: Και τα πετάλια τα καβαλώ.

Δ: Αφού δε τα καβαλάς τα πετάλια. Τα πετάλια τι τα κάνω;

Μ: Τα πετάλια τα γυρνώ.

Δ: Μπράβο! Είδες πως ταιριάζει. Άντε και άλλο θέλουμε. Τέσσερις πρέπει να έχει. Τέσσερις σειρές. Εντάξει με το γράμμα προχωράμε;

Μ: Ναι!

Δ: Μπράβο! Προχωράμε!

Μ: Κύριε ακούστε μια που έχω βρει!

Δ: Ναι, πιο σιγά!

Μ: Είδα ένα ποδηλάτη αλλά τελικά κατάλαβα ότι ήταν ο Μάκης.

Δ: Ο Μάκης;

Μ: Και καλά ότι ήταν ένας μεγάλος ποδηλάτης αλλά τελικά ήταν ο φίλος του ο Μάκης.

Δ: Ωραία αλλά θα έπρεπε να ταιριάζει. Διορθώστε το!

Μ: Κύριε!

Δ: Τώρα Κάλι μου να τελειώσω. Είδα ένα ποδηλάτη μα τελικά κατάλαβα. Κάτι που να τελειώνει σε -ατης.

Μ: Ότι ήταν ο Τάκης.

Δ: Ο Μάτης.

Δ: Δεν χρειάζεται να είναι όνομα. Μάτι. Δεν χρειάζεται η μαντινάδα να βγάζει κάποιο νόημα μπορεί να βγάζει και γέλιο. Εντάξει; Ηλία μου γιατί είσαι όρθιος; Γιώργο μου Μπάμπη μόνο μια μαντινάδα βγάλατε;

Μ: Τρεις!

Δ: Άντε! Ωραία! Πάμε άλλη μια τέσσερις.

Μ: Κύριε!

Δ: Έρχομαι έρχομαι Μανώλη μου. Άφησε το ψαλίδι! Δεν έχει καμία δουλειά στο χέρι σου.

Μ: Οι εξαρτήσεις. Έχει και το ποδήλατο;

Δ: Εξάρτηση; Αναρτήσεις έχουν.

Μ: Κύριε η τρία. Το ποδήλατο που καβαλάς δεν έχει κουδουνάκι... αλλά μετά δεν έχω βρει.

Δ: Πολύ ωραία! Το ποδήλατο που καβαλάς δεν έχει κουδουνάκι και μετά βάλε μια λέξη σε -άκης. Καταρχήν η μαντινάδα είναι τετράστιχο δηλαδή θα πρέπει να την γράφεις: Το ποδήλατο που καβαλάς κενό από κάτω δεν έχουν κουδουνάκι. Τετράστιχο πρέπει να είναι.

Μ: Να βάλλω και κόμμα ή όχι;

Δ: Καλά είναι εκεί που αλλάζεις να βάζεις κόμμα. Βρες άλλο δυο στίχους. Πρόσεχε αγόρι μου θα πέσεις στο χαντάκι.

Μ: Ω!! Τέλειο!

Δ: Δεν είναι θέμα να βάλλεις το δικό μου.

Μ: Αυτό θα βάλλω.

Δ: Η μισή είναι δικιά μου. Το θέμα είναι να την βρείτε εσείς την υπόλοιπη. Δεν έχετε ακούσει μαντινάδες ποτέ;

Μ: Ναι, αλλά δεν έχω κάνει ποτέ μου.

Δ: Τώρα είναι ευκαιρία να κάνεις. Ξέρεις τι ωραία θα περάσεις. Βάζεις το μυαλό να σκέφτεται. Ποιος το γράφει εσύ ή η Βαγγελιώ;

Μ: Μερικές φορές εγώ μερικές η Βαγγελιώ.

Δ: Τι μερικές φορές. Μια να το γράφει και η άλλη να δίνει ιδέες. Καλή αρχή κάνατε όμως. Μπράβο! Λοιπόν Ηλία μου μπορείς να μην σηκώνεσαι!

Μ: Κύριε βγάλαμε!

Δ: Ναι, αλλά βγάλατε μόνο μια! Αυτές γράφουνε και το γράμμα. Εσείς δυο άτομα έχετε βγάλει μια μαντινάδα μόνο.

Μ: Το ποδήλατο μου οδηγώ και στη σέλλα κάθομαι και τα πετάλια τα γυρνώ και την κασετίνα μου πετώ.

Δ: Το ποδήλατο μου οδηγώ και στη σέλλα κάθομαι και τα πετάλια τα γυρνώ και την κασετίνα μου πετώ. Σαν μαντινάδα είναι καλή. Τα ορθογραφικά θα τα διορθώσουμε. Εντάξει; Το ποδήλατο οδηγώ. Ρήμα. Εγώ οδηγώ. Με τι είναι;

Μ: Με ωμέγα.

Δ: Ωραία! Ποιος τα έγραφε; Εσύ ή ο Παναγιώτης;

Μ: Αυτός.

Δ: Η πρώτη είναι έτοιμη. Πάμε για την δεύτερη. Πάμε για την δεύτερη.

Μ: Κύριε αυτό γιατί το κάνουμε με τα ποδήλατα;

Δ: Γιατί έχουμε να μάθουμε για τα ποδήλατα, τα διάφορα σήματα, ΚΟΚ, για να κυκλοφορείτε σωστά.

Μ: Η μαντινάδα που κολλάει.

Δ: Για να περάσουμε εμείς καλά και να την βάλουμε στο βιβλίο. Εντάξει;

Μ: Κύριε!

Δ: Έρχομαι Ελισάβετ! Καθίστε! Πόσες βγάλατε; Δύο;

Μ: Τρεις! Κύριε για το ποδηλατοδρόμο να πούμε από πού θέλουμε να αρχίσει;

Δ: Ναι!

Μ: Άμα γράψουμε από την πλατεία που είναι λίγο στενά πειράζει;

Δ: Όχι, δεν πειράζει. Η πρόταση είναι δικιά σας. Δε με πειράζει από πού θέλετε να είναι ο ποδηλατόδρομος. Εσείς θα το αποφασίσετε.

Μ: Είναι στενός ο δρόμος.

Δ: Ξέρω κορίτσι μου. Κάντε εσείς την πρόταση και θα βρει την λύση ο δήμαρχος.

Μ: Κατεβαίνω κατηφόρα, κατεβαίνω και με έπιασε η βροχή και δε ξέρω τι να κάνω και γίνομαι παπί.

Δ: Πολύ καλή! Μπράβο! Είδες τι ωραία!

Κατεβαίνω κατηφόρα,

κατεβαίνω και με έπιασε η βροχή

και δε ξέρω τι να κάνω και γίνομαι παπί.

Άκου λίγο. Το παπί είναι καλό. Και αρχίζει η βροχή και δε ξέρω τι να κάνω. Με τη βροχή θέλουμε κάτι τώρα.

Μ: Και αρχίζει η βροχή και δε ξέρω τι να κάνω και πέφτει μια αστραπή.

Δ: Αστραπή-βροχή. Ακούγεται πιο καλά. Και το παπί που είπες ήταν καλό. Ναι, μπράβο πάμε! Το γράμμα εντάξει;

Μ: Ναι!

Δ: Μπράβο! Πολύ ωραία! Μη ξεχάσετε το όνομα της ομάδας. Και έχετε βγάλει και μαντινάδες;

Μ: Ναι!

Δ: Μπράβο! Πολύ ωραία!

Μ: Σε αυτή τη μαντινάδα που μας είπατε να σβήσουμε το μάτι μπορούμε να πούμε είδα ένα ποδηλάτη και τελικά κατάλαβα ότι ήταν ο Μάτης.

Δ: Ο Μάτης; Δεν ακούγεται να ταιριάζει. Δεν έχεις ακούσει μαντινάδες;

Μ: Η Κλίντα! Έχουμε ακούσει!

Μ: Δεν μου έρχεται κάτι!

Δ: Βρε εσύ έξω από το αυλάκι μου είδα ένα ποδηλάτη αλλά τελικά κατάλαβα πως ήταν;

Μ: Ο Μπάμπης!

Μ: Ο ποδηλατάκης!

Δ: Όχι! Εγώ όταν σαν είπα να βάλετε το μάτι εννοούσα κάτι που να ταιριάζει με τον ποδηλάτη. Μα τελικά κατάλαβα

Μ: Ότι είχε ένα μάτι!

Δ: Μπράβο! Αυτό εννοούσα! Ωραία! Με το γράμμα πάμε καλά;

Μ: Ναι!

Δ: Άμα ολοκληρώσετε το γράμμα μπορείτε να τους βοηθήσετε με τις μαντινάδες.

Μ: Κύριε να σας ρωτήσουμε κάτι;

Δ: Ναι!



Μ: Έχουμε ώρα ακόμα;

Δ: Ναι! κοιτάζτε έχετε γράψει τέσσερις σειρές το γράμμα. Τέσσερις σειρές Βαγγελιώ μου. Σε εσάς αναφέρομαι.

Μ: Μα έχω γράψει.

Δ: Έχεις γράψει που θες να είναι ο ποδηλατόδρομος;

Μ: Στο Ατσιπόπουλο.

Δ: Σε ποιο σημείο του χωριού δεν έχεις πει Λία. Λία μου δεν βλέπεις τον πίνακα. Μη τα παρατάς. Βλέπεις ή δε βλέπεις;

Μ: Βλέπω!

Δ: Ανέφερες τα προβλήματα που υπάρχουν;

Μ: Δε μπορώ!

Δ: Δε μπορείς. Βαγγελιώ βοήθησε την. Μα δε την βοηθάς! Τι περιμένετε να γράψει κάποιος άλλος το γράμμα;

Μ: Όχι!

Δ: Τότε; Θέλετε να γράψετε εσείς τις μαντινάδες και να γράψουν οι άλλοι το γράμμα; Κοιτάζτε με όμως! Μη κοιτάτε κάτω. Τα προβλήματα και οι κίνδυνοι Λία. Κοίταξε με λίγο Λία. Τα προβλήματα και οι κίνδυνοι είναι αυτά που αντιμετωπίζεται εσείς με τα ποδήλατα. Δηλαδή θα πείτε δε μπορούμε να κυκλοφορήσουμε με τα ποδήλατα γιατί τα αυτοκίνητα κυκλοφορούν και τρέχουν, δεν έχουμε χώρο.

Μ: Οι κίνδυνοι;

Δ: Ναι κορίτσι μου. Τους έγραψες τους κινδύνους; Το δυο είναι. Πρώτα γράφεις το λόγο που γράφουμε το γράμμα. Να τα! Τα έχετε γραμμένα! Συζητήστε το όμως γιατί πηγαίνει και είκοσι. Ναι συζητήστε το και γράψτε το. Φεύγω εγώ τώρα αλλά μην χαζεύεται! Εντάξει Βαγγελιώ μου; Δουλέψτε λίγο! Με το να κάθεστε δε θα βγει τίποτα.

Μ: Μα κύριε δε βγαίνουνε!

Δ: Δε βγαίνουν; Γιατί δε βγαίνουνε; Χρησιμοποίησες τις λέξεις;

Μ: Δε με βοηθάει τόσο πολύ! Μόνο με το κουδουνάκι!

Δ: Ναι! Το κουδουνάκι μου χτυπώ!

Μ: Ναι, να!

Το ποδήλατο που καβαλάς δεν έχει κουδουνάκι γι' αυτό το χτυπάς συνέχεια με ένα καπελάκι.

Δ: Πολύ καλύτερο αυτό! Άλλη λέξη!

Μ: Ανέβα στο ποδήλατο και κάνε μπαντιλίκι.

Δ: Ανέβα στο ποδήλατο και κάνε μπαντιλίκι, αν και τον προτρέπεις να κάνει κακό δεν πειράζει! Δε πειράζει!

Μ: Εγώ είπα κύριε: Ανέβα στο ποδήλατο και μη κάνεις μπαντιλίκι.

Δ: Γιατί σε βλέπω... κάτι με το δεκανίκι βάλε.

Μ: Ε??

Δ: Βοήθησα με την λέξη. Τι θα πάθει αν κάνει μπαντιλίκι; Με το δεκανίκι! Συνδύασε το.

Μ: Εντάξει!

Δ: Ανέβα στο ποδήλατο μην κάνεις μπαντιλίκι γιατί σε βλέπω σύντομα...

Μ: Με ένα δεκανίκι!

Δ: Μπράβο! Να την η μαντινάδα.

Μ: Κύριε εμείς έχουμε βρει.

Ανεβαίνω ανηφόρα μέσα στο κρύο και στην μπόρα

Μου σπάει η αλυσίδα

Μέχρι εκεί έχουμε γράψει.

Δ: Κάτι σε –ίδα.

Μ: Και είδα μια ρωσίδα.

Δ: Κάτι άλλο. Μια λέξη σε –ίδα.

Μ: Ακρίδα.

Δ: Μπράβο! Ακρίδα!

Μ: Ανεβαίνω ανηφόρα μέσα στο κρύο και στην μπόρα

Μου σπάει η αλυσίδα

Και βλέπω μια ακρίδα.

Δ: Αλυσίδα θέλουμε. Αλυσίδα-ακρίδα. Δε ταιριάζει πολύ.

Μ: Ασπίδα.

Δ: Πιο καλά.

Μ: Ωτασπίδα!

Δ: Αλυσίδα- ωτασπίδα. Ε..

Μ: Ανεβαίνω ανηφόρα μέσα στο κρύο και στην μπόρα

Δ: Μπορείς να το ταιριάξεις με την φόρα.

Ανεβαίνω ανηφόρα μέσα στο κρύο και στην μπόρα

Ωραία ως εδώ.

Μ: Και μου σπάει η αλυσίδα και πετάγεται και κατσαρίδα.

Μ: Και με λένε κατσαρίδα.

Δ: Όχι και με λένε κατσαρίδα!

Μ: Κύριε ο ποδηλατόδρομος πρέπει να μπει σε ένα σημείο του χωριού και δε ξέρω που να το βάλω; Σε ένα σημείο;

Δ: Κάνε εσύ την πρόταση σου. Συζήτησε το και με την υπόλοιπη ομάδα για την πρόταση που να τον τοποθετήσεις και γραφτό. Εκεί που νομίζεις ότι θα βοηθήσει πιο πολύ.

Μ: 1,2,3,4,5,6 Μαντινάδες!

Δ: 6 Μαντινάδες αλλά σε ένα φύλλο χαρτί. Σε πόσα μου τα έχετε γράψει;

Μ: 3!

Δ: Πρέπει να γράψετε και στα 3 τα ονόματα σας. Δε τα έχετε γράψει και θα χαθεί και δε θα ξέρω ποιος τα έχει γράψει.

Μ: Κύριε κοιτάξτε τι βρήκαμε! Η σέλλα του είναι σκληρή και δε μπορώ να κάτσω.

Δ: Μπράβο! Πρέπει να βρεις μετά με το να κάτσω.

Μ: Α!!

Δ: Και δε μπορώ να ανέβω. Το να κάτσω πως μπορείς να το συμπληρώσεις; Κάτι με μπάτσο. Όχι, αστυνομία, μπάτσο τέτοιο.

Μ: Όχι, να κάτσω.

Δ: Κάτσω, μπάτσο θέλει. Με μπάτσο τέτοιο. άντε ταίριαξε το. Μπορείτε σας παρακαλώ πολύ.

Μ: Να φάτε ένα μπάτσο!

Δ: Η σέλλα σου είναι σκληρή και δε μπορώ να κάτσω, αστεράκια βλέπω γιατί έφαγα ένα μπάτσο. Πήγαινε στο 3Βαγγελιώ μου. Πρότεινε του που θέλετε να είναι. Προτείνουμε ο ποδηλατόδρομος να είναι σε αυτό το σημείο. Γράψτε το. Από πού θα ξεκινά και που θα τελειώνει. Δεν είναι δύσκολο! Μια πρόταση είναι! Προτείνουμε ο ποδηλατόδρομος να ξεκινάει... Έρχομαι Μάρκο. Άσε σε παρακαλώ για τελευταία φορά να δω ψαλίδι. Θα το πάρω και θα το δείτε στο τέλος την χρονιά. Θα εφαρμόσω αυτή την τακτική... Έρχομαι Ελισάβετ! Έλα Μάρκο! Τρεις είναι εδώ;

Μ: Ναι!

Δ: Ωραία! Έχετε χρόνο να γράψετε και άλλες. Έχουμε ακόμα 7 λεπτά άρα φροντίστε να ολοκληρώσετε το γράμμα στα 7 λεπτά και να ολοκληρώσετε και τις μαντινάδες. Μη ξεχάσετε στο κάθε φύλλο που θα ολοκληρώσετε το όνομα της ομάδας. Και το όνομα και στο γράμμα. Μπορείτε να διπλώσετε έτσι στην άκρη και να τα πιάσετε μαζί. Καταλάβετε τι εννοώ. Τα δυο φύλλα να τα τσακίσετε ή αν έχετε ένα συνδετήρα ακόμα καλύτερα.

Μ: Κύριε τις μαντινάδες θα τις διαβάσει ένας. Ένα τις μαντινάδες και ένας το γράμμα;

Δ: Ναι, θα σηκωθούνε οι παρουσιαστές αλλά αυτό θα το κάνουμε την επόμενη εβδομάδα. Θα κάνουμε την παρουσίαση αυτών των εργασιών. Λοιπόν τελειώσατε το γράμμα;

Μ: Ναι!

Μ: Κύριε βρήκαμε μαντινάδες με τα σήματα του δρόμου. Τα σήματα του δρόμου βλέπω όταν οδηγώ για να μη ξαναπέσω πάλι σε φορτηγό.

Δ: Μπράβο! Εσύ την βρήκες;

Μ: Ναι!

Μ: Ναι, κύριε βοηθάει!

Δ: Αφού είναι πανέξυπνος! Μπάμπη μου και Γιώργο μου γιατί είστε όρθιοι;

Μ: Για τις μαντινάδες!

Δ: Έχουμε ακόμα 7 λεπτά. Προλαβαίνετε να βγάλετε μια μαντινάδα τελευταία... Είδες τι ωραία! Διάβασε μου μια που είναι πιο ωραία!

Μ: Με το ποδήλατο μου το πεζό προσπερνά, μου χτυπάει τα κουδούνια και εγώ τον κατηγορώ.

Δ: Το πεζό δε γράφεται έτσι γράφε το στα αγγλικά. Όπως γράφεται η μάρκα του αυτοκινήτου. Μπορείς να μάθεις και αγγλικά.

Μ: Μπα βλακείες!

Δ: Σαν μαντινάδα πάντως είναι πολύ καλή.

Μ: Τώρα βρήκε και άλλη μια αλλά την ξεχάσαμε!

Δ: Θα βρει άλλη μια! Πολύ καλή δουλειά! Έτσι θέλω! Όλοι είμαστε καλοί σε κάτι!  
Μπράβο! Γιώργο! Γιώργο! Πρέπει να θυμώσω και να φωνάξω;

Μ: Κύριε βγάλαμε και άλλη!

Δ: Μπράβο!

Μ: Τι φοράει ο ποδηλάτης;

Δ: Πάνω;

Μ: Ναι!

Δ: Συνήθως μπλούζα ή γιλέκο ποδηλάτη λέγεται. Δε λέγεται κάπως αλλιώς.

Μ: Ναι, εντάξει.

Δ: Για την ασφάλεια του ποδηλάτη μιλάτε;

Μ: Ναι!

Δ: Ναι, για την ασφάλεια του ποδηλάτη μιλάτε στο δήμαρχο. Ο δήμαρχος δεν έχει σχέση με τα ρούχα! Πρέπει να κάνει κάτι Λία μου να ζητήσετε να κάνει κάτι για την ασφάλεια του ποδηλάτη. Μπορεί να βάλει προστατευτικά.

Μ: Σήματα!

Δ: Μπράβο! Σήματα! Να βάλει περισσότερα σήματα ώστε να διευκολύνεται η οδήγηση. Αυτή είναι πολύ σωστή πρόταση! Μπράβο!

Μ: Κύριε έξι μαντινάδες γράψαμε να σταματήσουμε;

Δ: Μπράβο! Ναι, σταματήστε έτσι και αλλιώς τελειώνει ο χρόνος. Λοιπόν σηκώστε λίγο χέρι από τις ομάδες ποιοι έχετε ολοκληρώσει τα γράμματα; Πρώτη Δεύτερη ομάδα ωραία... όλο το γράμμα που γράφατε τόση ώρα είναι αυτό;

Μ: Ναι, κύριε έκαναν βλακείες!

Δ: Που μπλοκάρατε; Τρία πραγματάκια θα γράφατε! Τρεις παραγράφους αν είχατε κάνει θα το είχατε τελειώσει. Ας το τώρα το ολοκληρώνει. Μη το σβήνεις! Δε μπορέσατε να συνεργαστείτε καλά γι' αυτό... Οπτικά δεν είναι καλό! Πρέπει να το ξαναγράψετε. Αυτό σαν εργασία που είναι δίχρωμο σας αρέσει;

Μ: Να, το αντιγράψω!

Δ: Όχι, τώρα δε προλαβαίνουμε! Λοιπόν μαζεύουμε τις Γιώργο!!!! Λοιπόν να σηκωθεί ο Ηλία και να μαζέψει από κάθε ομάδα ένα φύλλο με το γράμμα προς τον δήμαρχο και ένα φύλλο με τις μαντινάδες. Σε κάθε φύλλο το λέω για τελευταία φορά θα υπάρχει το όνομα της ομάδα και στα δύο φύλλα!

Μ: Ωραία!

Δ: Λοιπόν μαζέψτε τα Ηλία και την Δευτέρα θα κάνουμε την παρουσίαση.

(Χτυπάει το κουδούνι)

## PRE TEST ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

### ΓΡΑΠΤΗ ΕΞΕΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΓΛΩΣΣΑ

1. Διαβάστε το κείμενο που ακολουθεί και απαντήστε στις ερωτήσεις του.

## Η προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών στα ίντερνετ καφέ

Θεματικές θέσεις - απολογισμοί Συνηγόρου του Παιδιού, Ίντερνετ

**Ο Συνήγορος του Παιδιού ασχολήθηκε με το ζήτημα της χρήσης των ίντερνετ καφέ από παιδιά.**



Πολλά παιδιά, ακόμη και κάτω των 12 χρόνων, παραμένουν για πολλές ώρες μέσα σε ίντερνετ καφέ παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια ή χρησιμοποιώντας με άλλους τρόπους την πρόσβαση στο διαδίκτυο. Αυτό μπορεί να είναι πολύ επικίνδυνο για τη σωματική και την ψυχική τους υγεία, αφού συνήθως δεν υπάρχει κανένας έλεγχος των πληροφοριών, των εικόνων ή των παιχνιδιών στα οποία έχουν πρόσβαση.

Ο Συνήγορος του Παιδιού διαπίστωσε ότι δεν υπάρχουν νόμοι που να ρυθμίζουν την είσοδο και τη χρήση υπηρεσιών στα ίντερνετ καφέ από παιδιά. Έτσι ξεκίνησε έναν ανοικτό διάλογο με τις αρμόδιες υπηρεσίες και οργανώσεις, με στόχο να διατυπωθούν προτάσεις για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν προς όφελος των παιδιών που χρησιμοποιούν τα ίντερνετ καφέ.

Ο Συνήγορος είναι αντίθετος με το να απαγορευθεί η πρόσβαση παιδιών στα ίντερνετ καφέ, επειδή η σωστή χρήση του διαδικτύου μπορεί να αξιοποιείται θετικά για την εκπαίδευση, την ενημέρωση, την επικοινωνία και τη ψυχαγωγία τους. Όμως θεωρεί ότι πρέπει να ληφθούν κατάλληλα μέτρα προστασίας, έτσι ώστε να μην διακινδυνεύει η ψυχοσωματική υγεία και η ομαλή ανάπτυξη και εξέλιξη τους.

Ανάμεσα στις προτάσεις του Συνηγόρου είναι να υπάρχει έγγραφη έγκριση των γονέων/κηδεμόνων των παιδιών κάτω των 14 χρόνων για την είσοδό τους στα ίντερνετ



καφέ και να πιστοποιηθούν τα ίντερνετ καφέ που είναι "φιλικά στα παιδιά", στα οποία θα υπάρχουν χώροι αποκλειστικά για ανηλίκους, φίλτρα στους υπολογιστές, απαγόρευση αλκοόλ και τσιγάρου κ.λπ.

Το κείμενο με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις που προέκυψαν από τον ανοικτό διάλογο στάλθηκε στα αρμόδια Υπουργεία και στη Βουλή των Ελλήνων.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1.α Από ποιά φορέα έχει συνταχτεί το κείμενο;

Από του Συνηγόρου του Παιδιού.

2,5

β) Με ποιο σκοπό;

Με σκοπό τα παιδιά να μην κάνουν παθητική χρήση υπολογιστή.

5

γ) Σε ποιους απευθύνεται;

Απευθύνεται στα παιδιά που κάνουν παθητική χρήση υπολογιστή και στο ίντερνετ.

0

δ) Ποιους μπορεί να θίγει ως προς το οικονομικό τομέα και γιατί;

Μπορεί να θίξει τους γονείς γιατί κάποιες φορές για να μπεί στο ίντερνετ αγοράζεται βενζίνη.

0

2) Ποιοι κίνδυνοι υπάρχουν για τα παιδιά με τη μεγάλη διάρκεια παραμονής τους σε ένα ίντερνετ καφέ σύμφωνα με το κείμενο;

Μπορεί αυτά τα παιδιά να βάλουν χροιά, μπορεί να ευφρανθούν λόγω της ώρας που κάνουν κ.α.

0

3) Σύμφωνα με το κείμενο ποια θέση παίρνει ο Συνήγορος του Παιδιού ως προς την πρόσβαση των παιδιών στα ίντερνετ καφέ και γιατί;

~~Αντιφώνη~~ Λέει ότι δεν είναι σωστό να μπαίνουν μικρά παιδιά στο Ίντερνετ.

4) α) Πού βρίσκεται αυτό το δημοσιευμένο κείμενο;

Σταθμάκη στα αρμόδια Υπηρεσία και στη Βουλή των Ελλήνων.

β) Από πού το καταλαβαίνετε;

Το λέει στο τέλος του κειμένου.

5) Γράψτε μια επιστολή (150-200 λέξεων) προς στον Συνήγορο του Παιδιού με την οποία να εκφράζετε την γνώμη σας για την πρόσβαση των παιδιών στα ίντερνετ καφέ;

Αγαπητέ κύριε Συνήγορε,  
Η γνώμη μου για τη χρήση του Υπολογιστή και του Ίντερνετ είναι και θετική και αρνητική. Μπαίνουν τα παιδιά κάπου που εσύ είπες να μην μπαίνουν να μπαίνουν στο Ίντερνετ. Εκτός από αυτό υπάρχει κάποιος γονεϊός μαζί τους. Τώρα τα μεγάλα παιδιά δηλαδή από την ηλικία των 11 ετών και άνω μπαίνουν να μπαίνουν στο Ίντερνετ μια συγκεκριμένη ώρα και όχι παραπάνω και άλλα κάπου παραπάνω να πληρώσουν.

2. Κοιτάζετε την αφίσα και διαβάστε το παρακάτω τραγούδι για να απαντήσετε τις ερωτήσεις τους.



- ΧΕΡΙΑ -

Μοιάζει τραγούδι - μα είναι της ψυχής μου οι θρήνοι,  
σαν ένα δίκτυο που μέσα του με κλείνει,  
ψάχνοντας διέξοδο να εκφραστεί, ένα αδυσώπητο κι ανείπωτο 'γιατί'.  
Το κάθε νόμισμα έχει πάντα δύο όψεις  
και στην περίπτωση αυτή, δίστανται οι απόψεις.  
Πολλοί αμφιβάλουν ή δεν κατέχουν, ποιος είναι αλήθεια ο σκοπός,  
που τα χέρια τους, τα έχουν.  
Τα χέρια φτιάχτηκαν για να χαϊδεύουν, για να κρατούν, να σφίγγουν  
και για να προστατεύουν.  
Μα εσύ τα έχεις, να με πονάς, με μια κρυφή ικανοποίηση,



5. α) Από πού είναι εμπνευσμένοι οι στίχοι;

Από τη φωλιατική κτημαρία

0

β) Ποιοι βοήθησαν στην μουσική του τραγουδιού;

Ο ΟΜΙΝΟΣ ΚΑΙ DJ "S"

35

6. Ταιριάζουν οι στίχοι με τη μουσική; Τι προσδίδει η μουσική; Τι συναισθήματα σας δημιουργεί όταν το ακούτε ως τραγούδι;

Οι στίχοι με τη μουσική ταιριάζουν. Μου δημιουργεί στεναχώρια.

4

7. Συνεχίστε την φράση του τραγουδιού με δικές σας ιδέες.

Τα χέρια φτιάχνουν και δε χτυπούν, τα χέρια... κρατούν... όπως τα αγαπών.

Τα χέρια φτιάχνουν και δε χτυπούν, τα χέρια... δουλεύουν... πια... όπως... τα χρειάζουν.

Τα χέρια φτιάχνουν και δε χτυπούν, τα χέρια... βλέπουν... όπως... πονούν.

35

8. α) Ποια έγκλιση χρησιμοποιείται στο τραγούδι;

Η Οριστική έγκλιση.

35

β) Για ποιο λόγο έχει επιλεγεί η έγκλιση αυτή από τον στιχουργό;

Αυτή η έγκλιση που έχει επιλεγεί από τον στιχουργό δείχνει κάτι πραγματικό γιατί την επέλεξε.

10

πως είσαι εσύ ο δυνατός, εσύ που με χτυπάς!  
Και δε λυπάσαι, γιατί κι εσύ, δεν έπαθες και τίποτα,  
που έτρωγες ξύλο αλύπητο, σαν ήσουνα παιδί.  
Κι αν καταλήγεις να με χτυπάς, είναι γιατί εγώ σε προκαλώ,  
που δεν καταλαβαίνω, δε συμμορφώνομαι άμεσα - όταν μου μιλάς.  
Γιατί πιστεύεις, πως το παιδί, πρέπει να ξέρει, ποιος είναι ο αρχηγός,  
ποιος έχει την πυγμή!  
Σου είναι πιο εύκολο, με μια σφαλιάρα, να επιβάλεις ότι θες,  
μόλις το χέρι σου σηκώσεις, να προκαλείς τρομάρα.  
Τα χέρια φτιάχνουν και δε χτυπούν, τα χέρια αγγίζουν, αγκαλιάζουν, αγαπούν.  
Τα χέρια φτιάχνουν και δε χτυπούν, τα χέρια γίνονται φτερά, ψηλά πετούν.  
Τα χέρια χτίζουν, τρέχουν στα πλήκτρα, τα χέρια γίνονται σκιές  
και χάνονται στη νύχτα.  
Τα χέρια πλάθουν, δημιουργούν, σμιλεύουν πέτρες, μάρμαρα,  
με σχέδια και χρώματα καμβάδες κεντούν.  
Για όσους δε βλέπουν ή δεν ακούν, τα χέρια γίνονται λαλιά,  
γίνονται μάτια της ψυχής και σε οδηγούν.  
Κι άμα πεινάσεις, ψωμί ζυμώνουν κι άμα διψάσεις, τα κάνουν χούφτες  
κι απ' το κρύο νερό παγώνουν.  
Χέρια εργαλεία, σκάβουν τη γη, χέρια εργάτη που παλεύει  
- για την παραγωγή.  
Χέρια σκασμένα και ροζιασμένα, χέρια κουπιά που αρμενίζουν,  
χέρια στη θάλασσα βρεγμένα.  
Όπως κι αν είναι μπορούν ξανά, να με κρατήσουν τρυφερά,  
να γίνουμε φωλιά.  
Να μη φοβάμαι, που πλησιάζουν και τα δικά μου μικρά χέρια,  
μ' εμπιστοσύνη, μέσα τους να κουρνιάζουν.  
Έλα κοντά μου, πιάσου από μένα, τις πληγές σου θα γιατρέψω....  
κι όλα θα' ναι περασμένα.  
Γιατί να ξέρεις, πιο μαγικά και πιο πολύτιμα και πιο ιδανικά,

είναι τα χέρια τα δικά μας - χέρια παιδικά.

Τα χέρια φτιάχνουν και δε χτυπούν, τα χέρια αγγίζουν, αγκαλιάζουν, αγαπούν.

Τα χέρια φτιάχνουν και δε χτυπούν, τα χέρια γίνονται φτερά, ψηλά πετούν.

Τα χέρια φτιάχνουν και δε χτυπούν, τα χέρια ενώνονται και όλα τα νικούν.

Με την ευγενική προσφορά των:

Στίχοι (εμπνευσμένοι από το τηλεοπτικό σποτ της εκστρατείας του Συμβουλίου

της Ευρώπης κατά της σωματικής τιμωρίας): Βασιλική Μανώλη

Μουσική και ερμηνεία: Το ελληνικό χιτ-χοπ ντουέτο OMINUS & DJ "S"

Ερωτήσεις

1. Ποιος είναι ο σκοπός του τραγουδιού;

Τράφηκε για το θέμα "κατά της βίας στο παιδί" 5

2. Σε ποιους απευθύνεται;

Απευθύνεται στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και σε κακούς δασκάλους. 25

3. Ποιους καταγγέλλει; Ποια χαρακτηριστικά έχουν;

Καταγγέλλει τους ανθρώπους που δίνουν στα παιδιά. Άρα οι άνθρωποι κάποιες φορές καταποιούν τα παιδιά με απειθαξία οι ίδιοι να παίρνουν στη φυσική και τα παιδιά παίρνουν στα υστερήματα. 5

4. Το τραγούδι συνοδεύεται από την παραπάνω εικόνα.

α) Πώς συνδέεται με το κείμενο;

Η εικόνα συνδέεται με το κείμενο γιατί έχει το ίδιο 2

β) Η λέξη «τιμωρούν» στην αφίσα από ποιες λέξεις του τραγουδιού μπορεί να αντικατασταθεί;

Μπορεί με τις λέξεις: χτυπούν, να δίνουν σφίγκσο ξύλο, να σφραγιστούν, πονούν. 25



## ΤΟ ΤΕΛΙΚΟ ΤΕΣΤ (POST TEST) ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

86,5/100

### ΓΡΑΠΤΗ ΕΞΕΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΓΛΩΣΣΑ

1. Διαβάστε το κείμενο που ακολουθεί και απαντήστε στις ερωτήσεις του.

## Ανοικτή επιστολή - Τα δικαιώματα του παιδιού

Θεματικές: Εφαρμογή δικαιωμάτων του παιδιού, θέσεις - απολογισμοί Συνηγούρου του Παιδιού

**Τα δικαιώματα του παιδιού δεν είναι θεωρία: ας τα κάνουμε πράξη, όλοι μαζί!**

Ο Συνηγούρος του Παιδιού υπερασπίζεται τα δικαιώματα όλων των ανηλικών, δηλαδή των αγοριών και κοριτσιών μέχρι 18 χρόνων, και φροντίζει ώστε να ακούγεται η φωνή τους και να λαμβάνονται μέτρα για την προστασία τους. Όλοι, παιδιά και ενήλικες, πρέπει να γνωρίζουν και να υπερασπίζονται τα δικαιώματα του παιδιού. Οι ενήλικες πρέπει να ενημερώνουν τα παιδιά για τα δικαιώματά τους, να ακούνε προσεκτικά τη γνώμη τους, να τα φροντίζουν και να καταλάβουν ότι τα παιδιά δεν αποτελούν ιδιοκτησία τους. Τα δικαιώματα του παιδιού δεν είναι θεωρία: ας τα κάνουμε πράξη, όλοι μαζί, στην καθημερινή ζωή! Με λίγα λόγια τα δικαιώματα του παιδιού είναι...

### ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Σύμφωνα με τη διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του Παιδιού, όλα τα παιδιά, δηλαδή τα πρόσωπα κάτω των 18 χρόνων, που ζουν στην Ελλάδα, ανεξάρτητα από φύλο, εθνικότητα, καταγωγή, θρησκεία, κατάσταση της υγείας τους και νομικό καθεστώς με το οποίο βρίσκονται στη χώρα, έχουν δικαίωμα:

- να μεγαλώνουν με ασφάλεια, σε κατάλληλη κατοικία, με ρούχα και φαγητό, έχοντας ένα επίπεδο ζωής που επιτρέπει τη φυσιολογική τους ανάπτυξη,
- να απολαμβάνουν από όλους σεβασμό της ταυτότητας, της προσωπικότητας, της αξιοπρέπειας και της ιδιωτικής τους ζωής, όπως και οι ενήλικες,
- να μη γίνονται θύματα διακρίσεων από κανέναν και για οποιοδήποτε λόγο,
- να ζουν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον με αγάπη, φροντίδα και διάλογο, χωρίς αδιαφορία, βία ή κακομεταχείριση,
- να επικοινωνούν με τους γονείς τους, ακόμη και όταν ζουν μακριά τους, εκτός αν η δικαστική έχει αποφασίσει διαφορετικά, για το συμφέρον τους,

- όταν οι γονείς τους δεν μπορούν να έχουν την ευθύνη της φροντίδας τους, το κράτος να αναλαμβάνει την ευθύνη αυτή, τοποθετώντας τα σε κατάλληλο περιβάλλον φιλοξενίας, ή σε άλλη οικογένεια (ανάδοχη ή θετή), που να καλύπτει τις ανάγκες και να σεβεται τα δικαιώματά τους,
- να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, οι οποίες, ανάλογα με την ωριμότητά τους, να λαμβάνονται υπόψη από τους δικούς τους και τις δημόσιες υπηρεσίες που ασχολούνται με θέματα που τα αφορούν,
- να πηγαίνουν στο σχολείο, να εκπαιδεύονται δωρεάν και σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δεξιότητές τους, να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς με σεβασμό και κατανόηση, σε κλίμα διαλόγου, και να μπορούν να αποκτούν τους αντίστοιχους τίτλους σπουδών,
- να απολαμβάνουν την κατάλληλη φροντίδα της σωματικής και ψυχικής τους υγείας, ιδιαίτερα μάλιστα τα άτομα με ειδικές ανάγκες,
- να  ενημερώνονται για όλα τα θέματα που τα αφορούν, να μπορούν να εκφράζονται και να επικοινωνούν δημόσια, αλλά και να προστατεύονται από ενημέρωση και υλικό των ΜΜΕ που βλάπτει την ευημερία τους,
- να μπορούν να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα και να ακολουθούν τις ιδιαίτερες πολιτισμικές παραδόσεις τους, ιδίως όταν προέρχονται από μια ξένη χώρα ή ανήκουν σε μειονοτική ομάδα,
- να έχουν ευκαιρίες ψυχαγωγίας, παιχνιδιού και ελεύθερου χρόνου,
- να προστατεύονται από την παραμέληση, το ξύλο, τη λεκτική και σωματική βία, την κακοποίηση και κάθε μορφής εκμετάλλευση, οποιοσδήποτε και αν τις ασκεί σε βάρος τους,
- να τους παρέχεται κατάλληλη βοήθεια και κάθε μορφής υποστήριξη, όταν τα δικαιώματά τους παραβιάζονται,
- να μην εργάζονται, όταν είναι σε ηλικία που αυτό το απαγορεύει ο νόμος, ή σε συνθήκες και περιβάλλοντα που διακινδυνεύουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία,
- να αντιμετωπίζονται με ανθρωπισμό και ειδική φροντίδα, σύμφωνα με τις ανάγκες της παιδικής ηλικίας, από την αστυνομία και την ποινική δικαιοσύνη.

Τα Δικαιώματα του Παιδιού δεν είναι θεωρία. Ας τα κάνουμε πράξη, όλοι μαζί!



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1.α Από ποιά φορέα έχει συνταχτεί το κείμενο;

Από τον Σύνταγμα του Παιδιού. 2,5

β) Με ποιο σκοπό;

Για να υπερασπιστεί τα δικαιώματα των παιδιών. 5

γ) Σε ποιους απευθύνεται;

Σε μικρά και μεγάλα και κυρίως στα παιδιά. 2

δ) Ποιους μπορεί να θίγει ως προ την μεταχείριση των παιδιών και γιατί;

Θίγει τους γονείς γιατί δεν συμπεριφέρονται σωστά. 1,5

2) Ποια είναι τα δικαιώματα των παιδιών σύμφωνα με το κείμενο;

Είναι η ασφάλεια, ο σεβασμός, να μη γίνονται διακρίσεις, η... 5  
αγάπη και η φροντίδα, η επικοινωνία, να εκφράζουν ελεύθερα...  
την άποψή τους, να πληρούν σπουδαίο έργο να μορφώνονται  
να απολαμβάνουν την καλλιτεχνική φροντίδα της σωματικής  
και ψυχικής υγείας, ευημερία, προστασία, να μάθουν τη  
μητρική τους γλώσσα, να ψαχαγωγούνται, να υποστηρίξουν να  
μην εργάζονται και να αντιμετωπίζονται με ανθρωπιά  
και η ισότητα.





2. Κοιτάξτε την αφίσα και διαβάστε το παρακάτω τραγούδι για να απαντήσετε τις ερωτήσεις τους.

## ΕΧΩ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ...



Μαθητές του 2ου Γυμνασίου Κατερίνης έγραψαν ένα τραγούδι για τα δικαιώματα των μαθητών και το παρουσίασαν στην Ημέρα Διαλόγου με τον Συνήγορο του Παιδιού και σε εκδήλωση που ακολούθησε σε πεζόδρομο της Κατερίνης.

### Οι στίχοι του τραγουδιού των παιδιών ΕΦΗΒΟΙ ΑΓΩΝΙΣΤΕΣ

#### ΚΟΥΠΛΕ:

Θέλουμε λόγο, φωνή  
και δικαίωμα στη ζωή.  
Ελευθερία στα μυαλά μας,  
λίγη τρέλα στα όνειρά μας.  
Έφηβοί Αγωνιστές

είναι το όνομά μας,  
και αυτά που τραγουδάμε  
είναι μέσα απ' την καρδιά μας.  
Ελευθερία στο λόγο,  
δικαίωμα στην ισότητα.  
Ζητάμε απλά να ζούμε  
στην πραγματικότητα.  
Η σιωπή δεν είναι λύση  
κάποιος πρέπει να μιλήσει.  
Πρέπει κάποιος να ακούσει  
και να μας υπολογίσει.

**ΡΕΦΡΕΝ:**

Κάντε λίγο άκρη  
και αφήστε λίγο χρόνο.  
Δεν τελείωσα ακόμα,  
δεν θα πω ετούτα μόνο.  
Έχω τόσα κι άλλα τόσα  
και δεν σου χαρίζομαι.  
Για τα δικαιώματά μου  
φίλε εγώ αγωνίζομαι.  
Τη σιωπή μου θα τη λύσω  
και δε θα σου τη χαρίσω.  
Τα όνειρά μου κυνηγάω  
κι όταν θέλω θα μιλήσω.  
Ονειρεύτηκα αγάπη,  
μαζί και σεβασμό.  
Κι όχι βία και πολέμους  
να σκορπάνε πανικό.

**ΚΟΥΠΛΕ:**

Εσάς κατηγορώ  
για τα άδεια όνειρά μου.  
Εσάς κατηγορώ,  
τώρα ήρθε η σειρά μου.  
Ζητάω το δικαίωμα  
στην δωρεάν παιδεία  
και άμα δεν μ' ακούσετε  
θα κλείσουν τα σχολεία.  
Έρθε πλέον ο καιρός,  
για μέτρα δραστικά.  
Ακούστε την φωνή μου  
πιο ουσιαστικά.  
Ο κόσμος μας είναι από  
ειρήνη και αβρότητα,  
ισότητα για όλους  
και δημιουργικότητα.

**ΡΕΦΡΕΝ**

**ΚΟΥΠΛΕ:**

Ναι, είμαι και πάλι εδώ,  
παίρνω χαρτί και στυλό  
όλους αυτούς που λείπουν  
τώρα εγώ εκπροσωπώ.  
Άκου καλά,  
προσεκτικά τι θα σου πω  
τα πράγματα είναι σοβαρά  
για το κοινό μας καλό.  
Ομολογώ,  
δεν έχω φταίξει εγώ  
είναι δικιά σου η ευθύνη  
και το ξέρεις καιρό.  
Γι' αυτό, κάνε κάτι  
σ' έχει φάει η απάθεια,  
βάλε το μυαλό σου  
και μη δείχνεις εμπάθεια.

**ΡΕΦΡΕΝ  
(x2)**

Ερωτήσεις

1. Ποιος είναι ο σκοπός του τραγουδιού;

Να μας περάσει το μήνμα ότι και τα παιδιά έχουν δικαιώματα.

5

2. Σε ποιους απευθύνεται;

Σε όλους κυρίως στους μεγάλους για να καταλάβουν.

25

3. Ποιους κατηγορεί; Ποια χαρακτηριστικά έχουν;

Τους χυδαίους για τα συμπεριφορές τους και τους έρμους κυνικούς η αντίθετα και είναι σκληροί. ότι δεν ακούνε και ότι είναι σκληροί.

75

4. Το τραγούδι συνοδεύεται από την παραπάνω εικόνα.

α) Πώς συνδέεται με το κείμενο;

Νέαι για τα δικαιώματα των παιδιών και το τραγούδι μιλάει για τα δικαιώματα τους.

35



β) Η λέξη «μόρφωση» στην αφίσα από ποιες λέξεις του τραγουδιού μπορεί να αντικατασταθεί;

Από τη λέξη παιδεία.

3,5

5. α) Από πού είναι εμπνευσμένοι οι στίχοι;

Από τα δικαιώματα των παιδιών.

2,5

β) Ποιοι βοήθησαν στους στίχους του τραγουδιού;

Οι μαθητές του 2ου Γυμνασίου Κοσφινίας.

2,5

6. Ταιριάζουν οι στίχοι με τη μουσική; Τι προσδίδει η μουσική; Τι συναισθήματα σας δημιουργεί όταν το ακούτε ως τραγούδι;

Ναι, ταιριάζουν και όταν ακούω αυτά τα τραγούδια νιώθω χαρά, γιατί αυτά τα παιδιά εκφράζουν τις ανησυχίες και προσδίδει ενέργεια και ρυθμό.

4

7. Συνεχίστε την φράση του τραγουδιού με δικές σας ιδέες.

Ζητάω το δικαίωμα να εκφρασώ την άποψή μου.

Ζητάω το δικαίωμα να υπάρξει ειρήνη.

Ζητάω το δικαίωμα να μην κακοποιούν τα παιδιά.

3,5

8. α) Ποια έγκλιση χρησιμοποιείται στο τραγούδι;

Οριστική και Υποτακτική και Προστακτική.

5

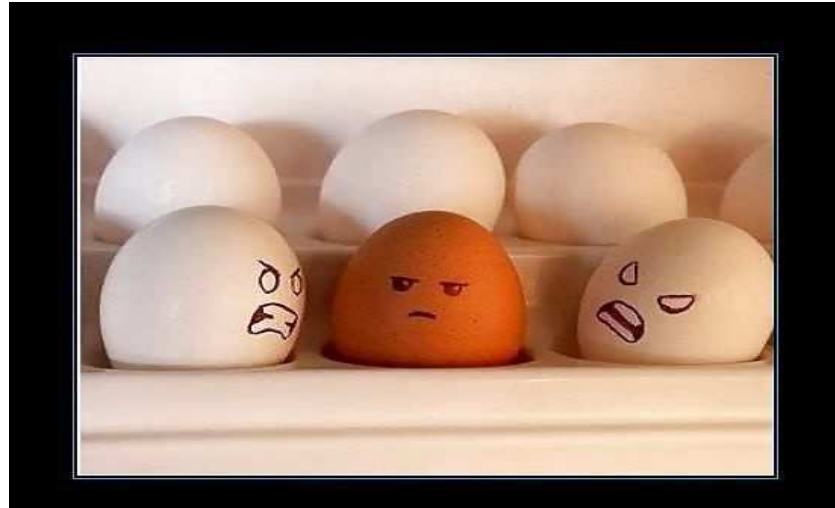
β) Για ποιο λόγο έχει επιλεγεί η έγκλιση αυτή από τον στιχουργό;

Οριστική γιατί κάποια πράγματα που λέει είναι πραγματικότητα και υποτακτική γιατί πρέπει να γίνει, κάποιες ~~αυτές~~ ιδέες και Προστακτική γιατί προτάζει.

10

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΟΝ Α΄ΚΥΚΛΟ  
ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ





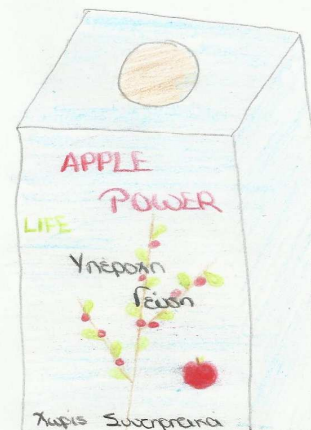


ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ Α΄ΚΥΚΛΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ  
ΔΡΑΣΗΣ

ΧΥΜΟΣ  
APPLE POWER  
(LIFE)

ΜΙΑ ΓΟΥΝΙΑ = ΜΙΑ ΤΩΗ!!!

ΟΧΙ ΤΙΙΑ ΜΟΤΙΩ ΚΑΙ  
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΑ... ΠΙΝΕΙΤΕ ΤΩΡΑ  
ΤΟΝ ΟΛΟΦΡΕΣΚΟ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟ  
ΧΥΜΟ **APPLE POWER**  
ΚΑΙ ΝΙΩΣΤΕ ΔΥΝΑΜΗ ΚΑΙ ΕΥΕΡΓΕΙΑ!



APPLE  
POWER

# Το Κρασί «ΘΑΥΜΑ»

Τόνια  
Φραγγέσκην

ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΤΗΚΕ ΣΤΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΕΙΟ ΡΕΔΙΜΝΟΥ



1. Αυτό το κρασί και είναι οικονομικό αλλά και γευστικό.
2. Το κρασί «ΘΑΥΜΑ» περιέχει σταφύλια πρώτης ποιότητας και είναι το ιδανικό κρασί για ένα δείπνο.
3. Αυτό το κρασί έχει ωραίο χρώμα.

## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ Β' ΚΥΚΛΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ

### ΔΡΑΣΗΣ

15-11-2019

Σημικό ή γρήγορο φαγητό;

# ΌΤΑΝ ΤΟ ΣΠΗΤΙΚΟ ΦΑΓΗΤΟ ΕΙΝΑΙ ΚΑΛΥΤΕΡΟ

ΡΕΣΠΟΝΤΑΖ:

ΠΑΡΑ 4

«Τιάννα, έφαγες τη φασαριάδα σου»; Η φράση αυτή ταυριάζει «γάντζ» για το υπέροχο σπιτικό φαγητό. Το σπιτικό φαγητό είναι καλύτερο γιατί τα υλικά που χρησιμοποιούμε είναι από το περιβάλλον του πινακι.

Το σπιτικό φαγητό είναι καλύτερο διότι χρησιμοποιούνται αγνά προϊόντα και φρέσκα. Ένα κακό πιάτο για το σπιτικό φαγητό είναι ότι αργεί να φηθεί και πολλές φορές δεν είναι νόστιμο.

Το fast food πιάτο είναι γρήγορο αλλά ακριβό. Είναι νόστιμο και έχει ευχάριστη γεύση. Σε χρωμαίνει αλλά σε ταχύνει αλλά πάλι ένα σνακάκι με κοκακόλα δεν σου πέρνει δίψα.

Προσέχουμε ότι παρόλο που το σπιτικό φαγητό είναι πιο υγιεινό το fast food είναι πιο νόστιμο.

Ερμηνεία: τα φαγητά

## Αξίωση κ. Διευθύντρια

Θέλαμε να σας πούμε κάποια πράγματα για το σχολείο που θα θέλαμε να είχαμε. Θα θέλαμε να είχαμε γραφείο στο γήπεδο ποδοσφαίρου, να είχαμε παγκιά στο κυλικείο, να ήραμε δασκάλα χαρτίων γιατί θα ήμασταν στο Γυμνάσιο και δεν θα ήραμε τίποτα, να είχαμε μεγαλύτερη αυλή και για τα μικρότερα παιδιά μια παιδική χαρά. Στο σχολείο δεν μας αρέσουν οι αιθούσες επειδή είναι μικρές και δεν μιλάνε πολύ φως. Άλλο ένα αρνητικό είναι ότι τα αγοράδια διαφέρουν επειδή θέλουν να παίξουν ποδόσφαιρο στο διάστημα. Στο σχολείο μας αρέσουν τα χρήματα, το οποίο είναι βαρύνοντο το σχολείο αλλά και οι αίθουσες. Τέλος ευτυχώς η αίθουσα που ήραμε είναι μεγάλη και μπορούμε να κινούμαστε ελεύθερα.

Με εκτίμηση  
Η ΣΤ' τάξη



# ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ Γ' ΚΥΚΛΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ

## ΔΡΑΣΗΣ

No.

Date

ΠΑΡΑ 4

Αξιότιμη κόριε Δήμαρχε,

Ο λόγος που σας γράφω αυτό το γράμμα είναι επειδή θέλω να σας πω για την έλλειψη ποδηλατοδρόμων στο Αιγαionόπουλο. Η εικόνα τους δρόμων του Αιγαionόπουλου είναι άσπια επειδή τους δρόμους υπάρχουν ποδήλατα, αυτοκίνητα, φορητά και μηχανάκια και που είναι πολύ επικίνδυνο διότι μπορεί να υπάρξουν περιπτώσεις μεθυσμένων οδηγών και έτσι να υπάρξουν ατυχήματα με τα ποδήλατα και να δοίτε άσκοπος θάνατος. Έτσι θα θέλω να σας παρακαλέσω να φτιάξετε ποδηλατοδρόμους.

Πρέπει να φτιάξετε ποδηλατοδρόμους γιατί θα χαθούν ζωές και είναι κρίμα διότι αυτοί οι άνθρωποι χάνουν άδικα τη ζωή τους. Ο ποδηλατοδρόμος μπορεί να ξεκινάει από το χωριό (Σταρασία) μέχρι τον εθνικό. Θα ήθελα να αναζητήσετε το γράμμα της γιατί έτσι θα σώσετε της ζωές των ανθρώπων με τα ποδήλατα οφθαλμικά και τους οδηγούς από τις πιέσεις.

Με εκτίμηση  
Σε' τ'όση του 2ου  
Αιγαionόπουλου!

Genius Forse

## Μαγεινάδες

1) Με ένα ποδήλατο μικρό  
χέρνω όλο τον κόσμο χωρίς  
βενζινά στο πετό και φαίνω  
κοζοπούλο με δίσημο

2) Κάνω μπαζιλικά παζω το  
πετάλι κάνω κοζοζούμπα και  
χέρω πάω το κεφαλι.

3) Πέρνάω καρυφόρα παζω μία  
μπανάνια και πεταχονται στην Βραζιλία  
παρία με τα σκούανα.

4) Ποδήλατο οδηγώ πέφω και μου καρφώνει  
ένα μαχαίρι και μου κόβει το κατό το αριστερό  
μου χέρι.

5) Κάνω ποδήλατο συναντώ και ένα βόδι  
και αυτο τρομομένο δαγκώνει το δεξί  
μου πόδι.

6) Αναιθαίνω το βουνό με το ποδήλατο σαν τον  
ποδήλατη και λίγο πιο κάτω συναντώ έναν  
αγριο σκνοδάτη.



Genius Force

ΤΟ ΠΟΔΗΛΑΤΟ  
ΣΥΜΑΧΟΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ



ΣΥΝΕΧΩΣ  
ΚΑΝΕ ΠΟΔΗΛΑΤΟ ΚΑΙ  
ΣΩΣΕ ΤΗ ΓΗ ☆

