

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΘΕΜΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

«Η παραγωγή του γραπτού λόγου στην Ε' και
ΣΤ' Δημοτικού Σχολείου από αλλοδαπούς και
παλιννοστούντες μαθητές»

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Παπαντωνίου Πελαγία

Χαλιώτη Βασιλική

ΒΟΛΟΣ 2003

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΘΕΜΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

«Η παραγωγή του γραπτού λόγου στην Ε' και ΣΤ' τάξη Δημοτικού Σχολείου
από αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές»

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Παπαντωνίου Πελαγία
Χαλιώτη Βασιλική

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: Καθηγητής Ναπολέων Μήτσης
Λέκτορας Πετρούλα Τσοκαλίδου



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 1261/1

Ημερ. Εισ.: 18-02-2004

Δωρεά:

Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ ΠΔΕ

2003

ΠΑΠ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000070459

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Πρόλογος

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Κεφάλαιο πρώτο.

1.1.	Η γραφή ως γλωσσική δραστηριότητα.	1-2
1.2.	Η γραφή ως διαδικασία οικοδόμησης και μετάδοσης μιας σημασίας.	2-4
1.2.1.	Ψυχογλωσσική διαδικασία της γραφής ή Μοντέλα παραγωγής κειμένου.	4-6
1.2.2.	Οι εμπλεκόμενοι παράγοντες κατά τη γραφή.	7
1.2.2.1.	Ο συντάκτης.	7
	α. Οι γνώσεις του συντάκτη.	7-9
	β. Οι στρατηγικές της γραφής.	9-11
	γ. Οι μεταγλωσσικές διεργασίες του συντάκτη και οι μεταγλωσσικές γνώσεις του.	11-12
1.2.2.2.	Το (υποδημιουργία) κείμενο.	12-13
	α. Η συνοχή του κειμένου ή γλωσσική διάστασή του.	13-14
	β. Η συνεκτικότητα του κειμένου ή πραγματολογική διάστασή του.	14-17
	γ. Η κειμενικότητα ή επικοινωνιακή διάστασή του.	17-18
1.2.2.3.	Η περίπτωση της γραφής.	19-20
1.3.	Οι αρχές της γραφής.	20
1.4.	Συμπεράσματα για τη γραφή.	21-22

Κεφάλαιο δεύτερο.

2.1.	Η γραφή στην ξένη ή δεύτερη γλώσσα.	23-24
2.1.1.	Ο συντάκτης ενός κειμένου στην ξένη γλώσσα.	25-26
2.1.2.	Το κείμενο κατά τη γραφή στην ξένη γλώσσα.	26-28
2.1.3.	Η περίπτωση γραφής στην ξένη/δεύτερη γλώσσα.	28-29

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

Κεφάλαιο πρώτο.

1.1.	Μεθοδολογική προσέγγιση.	30
1.1.1.	Δείγμα της έρευνας.	31
1.1.1.1.	Χαρακτηριστικά του δείγματος.	32-34
1.1.2.	Τρόπος και διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας.	34-35
1.1.3.	Ανάλυση – αξιολόγηση περιεχομένου της έρευνας.	35-36

Κεφάλαιο δεύτερο.

2.1.	Αποτελέσματα της έρευνας.	37
2.1.1.	Παραγωγή γραπτού λόγου.	37-39
	Συμπεράσματα.	39-42
	Σύγκριση.	43

ΠΡΟΤΑΣΗ. 44-47

ΕΠΙΛΟΓΟΣ. 48-49

Βιβλιογραφία.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.	50-52
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.	53-54

Παράρτημα.

α.	Ανάλυση της έρευνας.	1-4
β.	Δείγματα έρευνας: «Σκέφτομαι και Γράφω».	5-15

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στις μέρες μας η συνεχής αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δημιουργεί ιδιαίτερη ανησυχία στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της θεμάτων της διδακτικής διαδικασίας. Η προσοχή τους στρέφεται κυρίως στον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι μαθητές αναπτύσσουν τις κατάλληλες δεξιότητες της γλώσσας για την αποτελεσματικότερη επικοινωνία.

Στόχος αυτής της εργασίας είναι η μελέτη των αλλοδαπών και των παλινοστούντων μαθητών του γραπτού λόγου και η καταγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που παρουσιάζει.

Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός ήρθαμε σε επαφή με σχολεία διαφορετικών δήμων του νομού Μαγνησίας και συναντήσαμε αρκετούς δίγλωσσους μαθητές. Στα πλαίσια της έρευνάς μας συγκεντρώσαμε αρκετά δείγματα γραπτών τους κειμένων στο πλαίσιο της άσκησης τους, τα λεγόμενα «Σκέφτομαι και Γράφω».

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας: στον καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. κ. Ναπολέωντα Μήτση για την εμπιστοσύνη που μας έδειξε με την ανάθεση του θέματος και τις καθοριστικής σημασίας συμβουλές και παρατηρήσεις του κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς μας, τη λέκτορα του Π.Τ.Δ.Ε. κ. Πετρούλα Τσοκαλίδου για τη συμμετοχή της στην επιτροπή επίβλεψης και αξιολόγησης της εργασίας μας, το δάσκαλο και διδάκτορα Γλωσσολογίας του Π.Τ.Δ.Ε. κ. Δημήτρη Καραδήμο για τις χρήσιμες και πολύτιμες συμβουλές του σχετικά με τη συγγραφή της μελέτης μας και τέλος τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων και τους διδάσκοντες, οι οποίοι μας διευκόλυναν στην διαδικασία της έρευνάς μας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ.

Κεφάλαιο πρώτο.

1.1. Η γραφή ως γλωσσική δραστηριότητα.

Παρόλα τα κοινά χαρακτηριστικά που έχουν η γραφή και η ανάγνωση, για να γίνει μια ολόπλευρη προσέγγιση της γραφής πρέπει να ακολουθηθεί ξεχωριστή πορεία. Τόσο η ανάγνωση όσο και η γραφή είναι δυο διαφορετικές δεξιότητες, οι οποίες ενεργοποιούνται για διαφορετικούς σκοπούς (Μήτσης, 1998: 264, 276 – 291).

Στο πλαίσιο των επικοινωνιακών του αναγκών, παράγοντας λόγο, κάθε φυσικός ομιλητής μιας οποιαδήποτε γλώσσας, είναι σε θέση να αναπαραστήσει τις ιδέες του και γενικά τα βιώματά του και τα διάφορα γεγονότα της καθημερινής του ζωής. Ο λόγος, ο οποίος παράγεται παρουσιάζεται με δυο μορφές, την προφορική, η οποία προηγείται χρονικά και τη γραπτή (Grabe – Karlan, 1996: 3-4). Επίσης, έχει διευκρινιστεί ότι η γραπτή μορφή του λόγου δεν αποτελεί απόδοση του προφορικού αλλά είναι μια μορφή ανεξάρτητη με τα δικά της χαρακτηριστικά γνωρίσματα.

Αποτελεί μια ανεξάρτητη γλωσσική δραστηριότητα, που εντάσσεται πάντα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο. Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει από τα εξής:

- Αν η γραφή αποτελούσε πιστή αναπαράσταση του προφορικού λόγου, τότε θα μιλούσαμε για άμεση μεταφορά σημασίας που επιτυγχάνεται με το γραπτό λόγο, γεγονός το οποίο δεν δύναται καθώς ο λόγος εκφέρεται με εντελώς διαφορετικό τρόπο από τη μία περίπτωση στην άλλη. Ενώ στο γραπτό λόγο ορίζονται οι παράμετροι μέσα από το ίδιο το κείμενο, στον προφορικό είναι ίδιοι τη στιγμή που εκφέρεται ο λόγος (Schmitt, 2002: 257).
- Στην πράξη όμως η σημασία δεν επιτυγχάνεται με παρόμοιο τρόπο από αυτούς που πρωταγωνιστούν στην επικοινωνιακή διαδικασία, οπότε και η υπόθεση δεν μπορεί να ισχύει. Ο τρόπος που επιτυγχάνεται η επικοινωνιακή διαδικασία εξαρτάται κυρίως από την

ηλικία, το φύλο, την προσωπικότητα, τα κίνητρα και τις ικανότητες των συντακτών (McDonough, 2002: 91-98).

- Σε περίπτωση που υπήρχε αναπαράσταση του προφορικού λόγου, θα υπήρχαν και γραπτά κείμενα όμοια στη μορφή και στον τύπο λόγου με τα προφορικά. Αυτό όμως δεν ισχύει στην πραγματικότητα (Μήτσης, 1998: 279).
- Αναπόσπαστο κομμάτι του παραπάνω αποτελεί η διαπίστωση ότι κάθε κείμενο γραπτού ή προφορικού λόγου είναι ξεχωριστό και οι παράμετροι παραγωγής του ενός λόγου δεν είναι δυνατόν να ταυτίζονται με του άλλου (Grabe - Kaplan, 1996: 180).

Συνεπώς το να παραγάγει κανείς γραπτό λόγο είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη γλωσσική δραστηριότητα, γι' αυτό θα γίνει προσπάθεια ανάλυσής της.

1.2. Η γραφή ως διαδικασία οικοδόμησης και μετάδοσης σημασίας.

Κάθε άτομο στην προσπάθειά του να παράγει το λόγο σε κειμενική μορφή, ώστε να επιτύχει το καλύτερο δυνατό επικοινωνιακό αποτέλεσμα, προβαίνει σε γλωσσική δραστηριότητα. Η γραφή υπερβαίνει τα χωροχρονικά όρια του προφορικού λόγου και συντελεί στην επικοινωνία παρά το ότι απουσιάζει ο συνομιλητής ή παραλήπτης. Σε αυτό οφείλεται και το ότι επιλέγεται να γίνει παραγωγή λόγου σε γραπτή μορφή (Μήτσης, 1998: 277-279). Ο φυσικός ομιλητής, συνειδητοποιώντας και επιλέγοντας, εκούσια πάντα, τη γραφή, βρίσκεται αντιμέτωπος με περισσότερες δυσκολίες σε ένα μονόδρομο επικοινωνίας, από ότι παράγοντας προφορικό λόγο. Το γραπτό κείμενο πρέπει να είναι καλά οργανωμένο γλωσσικά, καθώς αντανακλάται το μήνυμα που θέλει ο συντάκτης χωρίς να επιδέχεται παρερμηνείες.

Το άτομο που κάθε φορά συντάσσει ένα γραπτό κείμενο, αφού έχει στη διάθεσή του όσα του παρέχονται από το γλωσσικό σύστημα και μπορεί να αναπαριστά τα βιώματά του, προσπαθεί να προσδώσει τη σημασία που αυτός επιθυμεί στις γλωσσικές μορφές που παράγονται. Τότε μέσα από το λεξιλόγιο και τις συντακτικές δομές σημασιοδοτούνται οι αναπαραστάσεις του,

οι οποίες πρέπει να ερμηνευτούν. Επομένως η προθετικότητα του συντάκτη συμβάλλει στο κείμενο, ως προϊόν διαδικασίας, αφού είναι δημιούργημα του, πάντα μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές δομές που διαθέτει το γλωσσικό σύστημα που χρησιμοποιεί.

Ο συντάκτης και φυσικός ομιλητής μέσα από τη γραφή αναφέρεται σε πρόσωπα, γεγονότα, ιδέες και καταστάσεις, που με τη σημασία τους συμβάλλουν δραστικά στην επικοινωνιακή περίσταση. Όπως αναφέραμε, σύμφωνα με το Schmitt (2002: ό.π.) οι σημασίες δεν υφίστανται *a priori*. Κάθε σημασία είναι το αποτέλεσμα διεργασιών, όπως της αναφοράς, του περιεχομένου του λόγου, της αναπαράστασής του και των στοιχείων που το αναπαριστούν καθώς και της οργάνωσης και της δομής τους. Το κείμενο έρχεται ως ένα τελικό προϊόν που προκύπτει από αυτές τις διεργασίες, ως μια συγκεκριμένη μορφή της γλώσσας που αντανακλά τη σημασία.

Σύμφωνα με αυτά που είναι ήδη γνωστά για την πορεία της ανάγνωσης, καθώς ο λόγος παράγεται σε γραπτή μορφή ακολουθεί πορεία αντίστροφη από ότι η ανάγνωση. Η ανάγνωση σημαίνει ότι παίρνω μια σημασία ώστε να την ερμηνεύσω και να την υιοθετήσω, ενώ με τη γραφή δημιουργείται από την αρχή μία σημασία. Ως σημασία εννοείται αυτή που επιλέγει ο συντάκτης ώστε να εξυπηρετήσει τις προθέσεις του που συνδέονται άμεσα με την επικοινωνιακή περίσταση. Ο αναγνώστης του κειμένου, η περίσταση παραγωγής του κειμένου, η περίσταση στην οποία συντελείται η ανάγνωση, αλλά και οι γλωσσικές γνώσεις, είναι παράμετροι των οποίων συντελείται η οικοδόμηση αυτής της σημασίας, (Grabe - Kaplan, 1996: 238-242).

Ο συντάκτης του κειμένου, αφού κρίνει ποια σημασία ταιριάζει σε κάθε περίσταση και μπορεί να έχει το επιθυμητό επικοινωνιακό αποτέλεσμα, προχωρά στη διαδικασία οικοδόμησης τους. Σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κάποιοι παράμετροι γι' αυτό και η τελευταία εξελίσσεται σταδιακά τόσο στο γλωσσικό όσο και στο γνωστικό τομέα. Οι παράμετροι είναι οι γνώσεις του παραλήπτη – αναγνώστη ως προς το θέμα αναφοράς, οι γλωσσικές γνώσεις του αναγνώστη, οι γνώσεις του για το θέμα αναφοράς (Φιλιππάκη-Warburton, 1992: 296).

Το σύνολο των συγκεκριμένων ενεργειών, οι οποίες σχετίζονται με τις γνώσεις του συντάκτη για το θέμα, με τη δυνατότητα που έχει να αναπαριστά

αυτές τις γνώσεις μέσα από τη γλώσσα και να τις οργανώνει σύμφωνα με το γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο του αναγνώστη, ώστε να υπάρξει το καλύτερο επικοινωνιακό αποτέλεσμα, είναι η γραφή. Η περίπτωση παραγωγής του γραπτού λόγου αποτελεί ένα πλαίσιο χρόνου μέσα στο οποίο επιτελούνται όλες οι προαναφερόμενες ενέργειες. Συνεπώς θα μπορούσε κανείς να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι η γραφή δεν αποτελεί μια παθητική ενέργεια αναπαράστασης του προφορικού λόγου, αλλά είναι μία ενεργητική και αυτόνομη γλωσσική διαδικασία.

Το κείμενο που γράφεται από το συντάκτη και ο ίδιος ο συντάκτης βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους, αφού το κείμενο αποτελεί γι' αυτόν στόχο και αντικείμενο μελέτης και ερμηνείας. Παράλληλα το κείμενο, η περίπτωση και ο συντάκτης είναι αλληλοεπηρεαζόμενοι παράγοντες που επιδρούν στη γραφή (Grabe – Kaplan, 1996: 238-243).

1.2.1. Ψυχογλωσσική διαδικασία της γραφής ή μοντέλα παραγωγής κειμένου.

Παρακάτω θα γίνει αναφορά σε μοντέλα παραγωγής κειμένων. Το ένα προέρχεται από το γαλλόφωνο και το άλλο από τον αγγλοσαξονικό χώρο. Και τα δυο είναι σύγχρονα μοντέλα τα οποία από τη μεριά των εμπνευστών τους προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο την παραγωγή ενός κειμένου (Καραδήμος, 2002: 59).

Σύμφωνα με τον A-J Deschenes (1995: 101-150) με το να παράγει κανείς κείμενο σε γραπτή μορφή οικοδομεί μια σημασία από μέρους του συντάκτη, ο οποίος υπάρχει σε αλληλεπίδραση με την περίπτωση παραγωγής, δηλαδή εμπλέκεται, ο συντάκτης και η περίπτωση γραφής.

Ο συντάκτης καθώς παραγάγει ένα κείμενο οικοδομεί κάποια σύνολα αναπαραστάσεων που αφορούν την περίπτωση της παραγωγής μέσα στην οποία βρίσκεται και το περιεχόμενο. Η περίπτωση παραγωγής ενός κειμένου απαρτίζεται από τον αναγνώστη, το σκοπό της πράξης, την ίδια την πράξη με την επίτευξή της, το περιβάλλον στο οποίο υλοποιείται η παραγωγή καθώς και από το κείμενο που δημιουργείται. Μερικά από αυτά τα στοιχεία στη

διάρκεια του χρόνου μπορεί να μεταβληθούν γι' αυτό ο συντάκτης είναι αυτός που τα ερμηνεύει.

Οι γνώσεις του συντάκτη και το κείμενο βρίσκονται σε αλληλεπίδραση καθώς ο συντάκτης την ώρα της γραφής ενεργοποιεί τις γνώσεις του και απελευθερώνει τον εαυτό του. Μέσα από τις γνώσεις αυτού επιτυγχάνεται η συνοχή και συνεκτικότητα του κειμένου, ενώ μέσα από την περίσταση καθορίζεται η ροή και το είδος αυτών των γνώσεων και προσδιορίζεται η μορφή του κειμένου. Επίσης ανάλογα με τις γνώσεις που διαθέτει αναπαριστά το θέμα γλωσσικά, ενσωματώνοντας στοιχεία από την περίσταση στην οικοδομούμενη σημασία.

Το γαλλόφωνο αυτό μοντέλο του Deschenes ονομάζεται επικοδομητικό και ρίχνει όλη του τη βαρύτητα στην περίσταση παραγωγής και στις προγενέστερες γνώσεις του συντάκτη. Σύμφωνα με το μοντέλο υπάρχουν γνώσεις σε μορφή δικτύου που ανακαλούνται στη μνήμη και όχι γνώσεις έτοιμες σε εννοιολογικά σύνολα. Αυτές οι γνώσεις τροποποιούμενες ενσωματώνονται στην περίσταση, ώστε να δημιουργήσουν ένα αμιγώς εμπλουτισμένο μοντέλο αναπαράστασης. Οπότε η σειρά την οποία ακολουθεί η διαδικασία παραγωγής είναι: οικοδόμηση, ενσωμάτωση, δόμηση, κειμενοποίηση.

Από την άλλη το αγγλοσαξονικό μοντέλο του J. Hayes (Grabe-Karlan, 1996: 114-115) περιέχει δυο σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν δραστικά στην παραγωγή κειμένου: την περίσταση παραγωγής και το συντάκτη.

Όσον αφορά την περίσταση παραγωγής αναφέρεται ως εκείνο το σύνολο που απαρτίζεται από παραμέτρους οι οποίες επιδρούν στο συντάκτη. Αυτές είναι:

- Το κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα σε αυτό επιτυγχάνεται η διαδικασία παραγωγής και περιλαμβάνει το χώρο, το χρόνο, τα πρόσωπα και τους τρόπους παραγωγής.
- Το κείμενο που βρίσκεται σε δημιουργία, όπως και οι βοήθειες-οι πληροφορίες που διατίθενται, ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός.

Επίσης ο παράγοντας συντάκτης έχει να κάνει με:

- Τις διάφορες γνώσεις, είτε πρόκειται για γλωσσικές, είτε γνώσεις για το κοινό στο οποίο απευθύνεται.
- Τα κίνητρα και τη ψυχοσύνθεση που έχει ο συντάκτης.
- Τη μνήμη και τις γνωστικές διεργασίες που επικαλείται ο συντάκτης.

Όταν λέμε γνωστικές διεργασίες εννοούμε την επεξεργασία της γλώσσας, την επίλυση του προβλήματος που περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός πλάνου εργασίας και την παραγωγή του λόγου με τη μορφή κειμένου. Αυτή η τελευταία διεργασία ξεκινά από τις αναπαραστάσεις που κάνει ο συντάκτης για να καταλήξει στην απόδοσή τους μέσω της γραφής.

Σύμφωνα με το Hayes, το να συνταχθεί ένα κείμενο είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού ψυχολογικών, γνωστικών και περιστασιακών παραγόντων. Η γραφή ως πράξη επικοινωνιακή προϋποθέτει τόσο την περίσταση όσο και τον τρόπο. Απορρέοντας από ένα κίνητρο αποτελεί μια διαδικασία παραγωγής και ταυτόχρονα μια δραστηριότητα που ενεργοποιεί τις γνωστικές διεργασίες.

Σε αυτό το μοντέλο αναβαθμίζεται η ανάγνωση παίρνοντας πρωτεύοντα ρόλο και συμμετέχοντας ενεργά στη διαδικασία παραγωγής με διαφορετικές μορφές. Σπουδαίος παράγοντας για την επιτυχή έκβαση της γραφής και ενεργοποίησης των γνωστικών διεργασιών θεωρείται το κίνητρο. Τέλος οι γνωστικές διεργασίες κατά τη διαδικασία παραγωγής είναι αυτές που τίθενται σε ενέργεια και στις υπόλοιπες γλωσσικές δραστηριότητες, όπως στην κατανόηση του προφορικού λόγου και στην ανάγνωση, και όχι εξειδικευμένες, ενώ χρησιμοποιούνται και στην επίλυση των προβλημάτων των μαθηματικών ή στη διάρκεια μιας συνομιλίας προφορικής.

Οι γενικές επισημάνσεις σχετικά με τα μοντέλα συνοψίζονται στα εξής:

- Και στα δύο μοντέλα ενσωματώνονται οι γνωστικές λειτουργίες όπως το πλάνο εργασίας, η σύνταξη κειμένου, η επαναληπτική ανάγνωση.
- Βασική παράμετρος της όλης διαδικασίας μέσα και από τα δυο μοντέλα αναδεικνύεται το κείμενο που βρίσκεται σε δημιουργία.
- Και στα δυο μοντέλα κυριαρχεί ο μη γραμμικός και αμφίδρομος χαρακτήρας που παίρνει το κείμενο όταν παράγεται.
- Όπως αποδεικνύεται και από τα δυο μοντέλα η ανάγνωση και η γραφή ως γλωσσικές δραστηριότητες έχουν διαλεκτική σχέση.

1.2.2. Οι εμπλεκόμενοι παράγοντες κατά τη γραφή.

1.2.2.1. Ο συντάκτης.

Ο συντάκτης του γραπτού λόγου και ο αναγνώστης του είναι δυο παράμετροι που περιλαμβάνονται στη διαλεκτική σχέση μεταξύ παραγωγής και ερμηνείας του λόγου. Το ότι ο συντάκτης επιδιώκει να επικοινωνήσει μέσω του γραπτού λόγου, αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη γλωσσική διαδικασία. Οι έρευνες και η διδακτική διαδικασία στρέφονται προς τη διαδικασία παραγωγής (Μήτσης, 1998: 287) και διαπιστώνεται ότι η όλη διαδικασία αποτελεί το σύνολο των σύνθετων και διαδραστικών ενεργειών (Grabe-Karlan, 1996: 246), οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την αναβάθμιση του ρόλου του, αφού μέσω αυτού ενεργοποιούνται όλες οι πολύπλοκες διεργασίες (Grabe-Karlan, ό.π. : 251)

Ο συντάκτης επιθυμώντας να έρθει σε επικοινωνία μέσω του γραπτού λόγου αρχίζει να έρχεται σε επαφή με τη γλωσσική διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται τόσο οι δεξιότητες, οι γνώσεις και τα κίνητρά του, όσο και οι νοηματικές δυνατότητες, ο κοινωνικός ρόλος και η ψυχοσύνθεσή του (Grabe-Karlan, ό.π. : 251-252).

α. Οι γνώσεις του συντάκτη.

Κατά τη διαδικασία παραγωγής ενός κειμένου, ο συντάκτης, συμμετέχοντας ενεργά στην κοινότητα, είναι αυτός που αναπαριστά μέσα από τη γλώσσα ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, του οποίου μέρος αποτελούν οι εμπειρίες και τα βιώματά του. Το θέμα λοιπόν που θα αναπτύξει πρέπει να είναι οικείο στον αναγνώστη, διαφορετικά ίσως να μη γίνει αντιληπτό από αυτόν. Οπότε ο συντάκτης ανακαλεί όλες τις γνώσεις του, όπως τις ονομάζει ο M. Fayol (1992: 74), τις "ενοιολογικές", ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός του.

Αυτού του είδους οι γνώσεις είναι μέρος των εμπειριών και των βιωμάτων του συντάκτη, τις οποίες έχει δομήσει και οργανώσει. Όπως έχει

προαναφερθεί η προσπάθεια να οργανωθούν και να δομηθούν σωστά οι έννοιες βασίζεται σε παγκόσμιες γνωστικές σταθερές. Μέσω της μνήμης μακράς διάρκειας, από την οποία γίνεται η ανάκληση όλων των γνώσεων, αναπαρίσταται πληρέστερα η κατάσταση της γραφής καθώς και το περιεχόμενο που εμπλουτίζει το κείμενο (Deschenes, 1995: 124).

Καθώς από μόνα τους ένα γεγονός, μία επιθυμία και μία ιδέα είναι μη παρατηρήσιμα, ο συντάκτης καλείται να τα αναπαραστήσει μέσα από παρατηρήσιμες μονάδες. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως με τη γλώσσα, με την οποία μπορούμε όσο το δυνατόν καλύτερα να εξωτερικεύσουμε τον εσωτερικό μας κόσμο (McDonough, 2002: 19). Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται ότι η άλλη κατηγορία γνώσεων που πρέπει να έχει ο συντάκτης είναι οι γλωσσικές γνώσεις, αφού η γραφή αποτελεί την πιο εξελιγμένη, την πιο δύσκολη αλλά και συγχρόνως και την πιο ενδιαφέρουσα δεξιότητα (Μήτσης, 1998: 287). Οι γνώσεις του αφορούν στη συντακτική δομή της γλώσσας, το λεξιλόγιό της, την ορθογραφία των λέξεων που την απαρτίζουν, τα σημεία στίξης και τους τρόπους κλίσης των λέξεων της είτε είναι ουσιαστικά είτε ρήματα (Grabe-Karlan, 1996: 125).

Όσο μεγαλύτερη είναι η κατάρτιση του συντάκτη τόσο καλύτερα επιτυγχάνεται ο επικοινωνιακός στόχος, αφού η σημασία είναι προϊόν των προθέσεων του ίδιου του συντάκτη και εφαρμόζεται μέσα από τις γλωσσικές του διεργασίες και δομείται με τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία. Ανάλογα με ότι συμβαίνει στην ανάγνωση, συμβαίνει και στο γραπτό λόγο όπου ο συντάκτης, έχοντας την απαραίτητη γλωσσική επάρκεια, συμβάλλει στον τρόπο που οικοδομείται μια σημασία και στο πώς ανταποκρίνεται στην ποιότητα του κειμένου.

Η γραφή, ως γλωσσική διαδικασία, εμπλέκει αυτόματα την κατάσταση στην οποία λαμβάνει χώρα αυτή η γλωσσική διαδικασία, αφού περίσταση και γραφή είναι αλληλοεξαρτώμενες. Κάθε κείμενο σε μια συγκεκριμένη περίσταση οργανώνεται με διαφορετικό και συγκεκριμένο τρόπο ώστε τόσο η επικοινωνιακή όσο και η πραγματολογική του διάσταση να επιφέρουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στον αναγνώστη. Συνεπώς από τον ίδιο το συντάκτη γίνεται προσπάθεια ανάκλησης μιας επιπλέον κατηγορίας γνώσεων που αφορούν το είδος του κειμένου και τον τύπο λόγου.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι γνώσεις είναι απαραίτητες για την οργάνωση ενός κειμένου, δεν είναι όμως και από μόνες τους ικανές. Ο συντάκτης ανάλογα με την ικανότητά του επικαλείται τις γνώσεις του και κάποιες άλλες διεργασίες (π.χ. στρατηγικές της γραφής) οι οποίες σε συνάρτηση με ιδιαίτερες μεταβλητές (π.χ. η περίσταση), συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία του κειμένου. Μέσα από αυτές τις διεργασίες προκύπτει το δυναμικό του συντάκτη. Αυτές από μόνες τους πρέπει να αποτελούν βασικό στόχο της διδακτικής διαδικασίας.

β. Οι στρατηγικές της γραφής.

Μία παράμετρος, η οποία αποτελεί το συνδετικό κρίκο ώστε να συνυπάρξουν η παραγωγή ενός κειμένου και η περίσταση παραγωγής είναι μια ιδιαίτερη σκοπιμότητα. Αυτή η σκοπιμότητα περιορίζεται στο ότι για την επίτευξη του στόχου επικοινωνίας απαιτείται παραγωγή κατάλληλου και αποτελεσματικού λόγου από αυτόν που χειρίζεται τη γλώσσα (Μήτσης, 1998: 269). Το αν ένα κείμενο είναι αποτελεσματικό και κατάλληλο κρίνεται επίσης από τις διεργασίες των γλωσσικών μορφών (Schmitt, 2002: 257). Παράλληλα όμως κρίνεται από τεχνικές στρατηγικής, όπου ο συντάκτης του κειμένου καλείται να τις ενεργοποιήσει σε επιμέρους και σφαιρικό πλαίσιο, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος του (Schmitt, ό.π. : 183).

Προτού ο συντάκτης αρχίσει να γράφει τα κείμενά του θέτει κάποια ερωτήματα, ώστε στη συνέχεια βάση αυτών να είναι σε θέση να ενεργοποιήσει το δυναμικό του και τις γλωσσικές του γνώσεις. Αυτά τα ερωτήματα είναι:

- Ποιος είναι ο στόχος που καλείται να επιτύχει.
- Ποιος είναι ο τρόπος που θα γράψει ώστε να επιτευχθεί ο στόχος του.
- Σε ποιο κοινό θα απευθύνεται το κείμενό του.

Σύμφωνα με τους Grabe-Karlan (1992: 222) ο συντάκτης στην προσπάθειά του να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα ενεργοποιεί αυτές τις τεχνικές στρατηγικής, οι οποίες είναι:

- Κάθε φορά καθορίζει ένα στόχο.

- Αξιολογεί ταυτόχρονα το περιεχόμενο και τη μορφή.
- Προβαίνει συνεχώς στην ανάγνωση του κειμένου που παράγει με ενιαίο τρόπο και όχι ενότητα – ενότητα.
- Κατά τη διάρκεια της σύνταξής του και της αξιολογικής ανάγνωσης ο ίδιος κρατά τη δέουσα απόσταση.
- Διορθώνει τα λάθη ολικά και όχι μερικά.

Επίσης οι W. Grabe και R. Karlan (1996: 125-132) επισημαίνουν κάποιες γνωστικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους συντάκτες όπως:

- Τη συνειδητοποίηση της δυσκολίας που ακολουθεί της ενέργειάς του.
- Την ενεργοποίηση από μέρους του γνώσεων που του χρησιμεύουν στην περίπτωση παραγωγής.
- Την αναζήτηση πληροφοριών ώστε να εμπλουτίσει το κείμενό του.
- Την υπέρβαση των δυσκολιών χρησιμοποιώντας κάποια άλλα γλωσσικά σημεία με την ίδια αξία.
- Το συσχετισμό ανάγνωσης και γραφής.

Ο G. Fortier (1995: 175-191) θεωρεί ότι κάποιος που παράγει το γραπτό λόγο στηρίζεται και σε άλλου είδους τεχνικές:

- Για να μπορούν να ανασυντάσσουν οι συντάκτες τις γνώσεις τους κάνουν μικρές παύσεις κατά τη σύνταξή τους.
- Για να αυξομειώνεται ο ρυθμός της παραγωγής ο συντάκτης διαβάζει και ανατροφοδοτεί συνεχώς αυτά που γράφει.
- Αποτυπώνοντας τις τελευταίες σκέψεις του, προβλέπει τα όσα θα γράψει στη συνέχεια.
- Αρχικά τροφοδοτεί με κάποιες έννοιες το κείμενό του, τις οποίες αξιολογεί ξανά στο τέλος του.
- Ταυτόχρονα με το γράψιμο διορθώνει τυχόν λάθη.
- Κρατά αποστάσεις από το γράψιμο κάνοντας ολιγόλεπτες παύσεις.

Ανάλογα με την εμπειρία και την ικανότητα που έχει ένας συντάκτης ενεργοποιούνται όλες οι στρατηγικές (Schmitt, 2002: 255). Οι στρατηγικές γραφής είναι δυνατόν και πρέπει να διδάσκονται, αφού η ικανότητα δε γεννιέται, αλλά δημιουργείται κατά τη σχολική φοίτηση (Μήτσης, 1998: 286).

Οι στρατηγικές γραφής σχετίζονται με τις γλωσσικές διαστάσεις, οπότε ο συντάκτης αξιολογώντας τις γλωσσικές του επιλογές, ενεργοποιεί και τις

μεταγλωσσικές γνώσεις. Σπουδαίες κυρίως για τους μαθητές προκύπτουν οι γνώσεις που διαθέτει ένας συντάκτης γι' αυτό παρακάτω θα γίνει αναφορά.

γ. Οι μεταγλωσσικές διεργασίες του συντάκτη και οι μεταγλωσσικές γνώσεις του.

Η χρήση μιας γλώσσας αυτόματα ενεργοποιεί τις διεργασίες που σχετίζονται με αυτήν και προέρχονται από τις ενέργειες του συντάκτη. Ο τελευταίος, σκεπτόμενος το στόχο του και το κοινό, συνειδητοποιώντας ποια είναι η κατάσταση παραγωγής και ποιες οι αποστάσεις που πρέπει να κρατά, προβαίνει διαρκώς σε διεργασίες, οι οποίες καθορίζουν τη συνεκτικότητα του λόγου (Schmitt, 2002: 253). Τελειώνοντας κάθε στάδιο κατά την παραγωγή του κειμένου εκτιμά τις γλωσσικές μορφές και τις συσχετίζει με άλλες, περισσότερο κατάλληλες για την κατάσταση. Αυτές οι διεργασίες στοχεύουν στην απομάκρυνση του συντάκτη από το αδιέξοδο, στην επίλυση των προβλημάτων και στην εύρεση των γλωσσικών μορφών που είναι δυνατόν να επιφέρουν καλύτερο αποτέλεσμα (McDonough, 2002: 78).

Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη σύνταξη ο συντάκτης ενεργοποιεί όλες αυτές τις διεργασίες σε όλα τα επίπεδα του κειμένου: στις σχέσεις μεταξύ των φράσεων, στη φράση και στο σύνολο του κειμένου. Όλες αυτές έχουν να κάνουν με την πραγματολογική, κειμενική, σημασιολογική και μορφοσυντακτική άποψη του κειμένου (Grabe-Karlan, 1996: 238) και δραστηριοποιούνται κατά την επαναληπτική ανάγνωση, την οποία ο συντάκτης θεωρεί ως αξιολόγηση που συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων κατά την παραγωγή ενός κειμένου. Παράλληλα με τις διεργασίες ο συντάκτης επικαλείται και τις γενικές γνώσεις του που αφορούν στη γλώσσα καθώς και τις γνώσεις γύρω από τα κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά που προκύπτουν από τους αναγνώστες (Grabe-Karlan, 1996: 181). Ο συντάκτης με το να μπορεί να προσδιορίσει ένα πρόβλημα και να το συσχετίζει με το σύνολο του κειμένου ώστε να προτείνει λύση, είναι σε θέση να προσεγγίζει τα διάφορα προβλήματα. Συνεπώς ενεργοποιούνται οι μεταγλωσσικές διεργασίες και εξασφαλίζεται η ολική εικόνα μέσα από την επεξεργασία του κειμένου (Grabe-Karlan, 1996: 256).

Οι διεργασίες, που αναφέρθηκαν παραπάνω, δεν περιορίζονται μόνο στη διόρθωση των λαθών. Λόγω αυτού, αν ένας μαθητής αποκτήσει μια μεταγλωσσική ικανότητα, δεν αρκεί για να αποδεχθεί ότι έχει σημασιοδοτήσει το γραπτό κείμενο, θα πρέπει να συνειδητοποιηθεί ο ρόλος της πρακτικής σύμφωνα με την οποία αξιολογείται το κείμενο και στη συνέχεια εφαρμόζεται, οπότε και η διαδικασία θεωρείται επιτυχής, αφού συμβάλλει στην έκβαση της παραγωγής (Grabe-Karlan, ό.π. : 247-251).

Συνοψίζοντας, λέμε ότι η γραφή αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία με εμπλεκόμενο το συντάκτη, ο οποίος στηρίζεται στις γλωσσικές, γενικές και κειμενικές του γνώσεις και στη μεταγλωσσική του ικανότητα. Παράλληλα δραστηριοποιείται και το δυναμικό νόησης, που θέτει τη μνήμη σε λειτουργία ελέγχοντας τις στρατηγικές και την όλη διαδικασία. Ο συντάκτης σε όλη τη διάρκεια παραγωγής του κειμένου αλληλεπιδρά με το ίδιο το κείμενο, με τους στόχους που θέτει αρχικά και με τον αναγνώστη, με τα στοιχεία δηλαδή που απαρτίζουν την κατάσταση της γραφής.

1.2.2.2. Το (υπό δημιουργία) κείμενο.

Κάθε φορά που ο συντάκτης ο,τιδήποτε περνά από τη σκέψη του θελήσει να το αποτυπώσει στο χαρτί, παράγοντας με τον τρόπο αυτό ένα κείμενο, πρέπει να υπακούει στους κανόνες του εκάστοτε συστήματος (Grabe-Karlan, 1996: 265). Το σύνολο των αναπαραστάσεων αποδίδεται μέσα στη γραπτή μορφή του κειμένου διαμέσου της γλώσσας. Οποιοδήποτε γεγονός είναι δυνατόν να υπάρξει σε μορφή κειμένου, αρκεί να χρησιμοποιηθεί το κατάλληλο λεξιλόγιο και να διευκρινισθεί το κοινό στο οποίο απευθύνεται και το στόχο που έχει (Μήτσης, 1998: 256-257). Σύμφωνα με τον J.P. Bronckart (1996: 120) τρεις επιστρώσεις συναντά κανείς στη διαδικασία με την οποία οργανώνεται ένα κείμενο. Τη γενική υποδομή αυτού, τους μηχανισμούς κειμενοποίησής του και τους μηχανισμούς της πραγματολογικής του διάστασης.

Αποτέλεσμα όλων των γλωσσικών διεργασιών, οι οποίες έχουν να κάνουν με τον τρόπο που ένα κείμενο εντάσσεται στην κατάσταση

παραγωγής, δομείται και μορφοποιείται σε ενιαίο σύνολο, το οποίο διαθέτει συνεκτικότητα είναι η οργάνωση και η δόμηση του ίδιου του κειμένου (Bronckart, 1994: 37-58). Οι διεργασίες είναι παγκόσμιες και συντελούνται από κάθε φυσικό ομιλητή και το γλωσσικό σύστημα είναι αυτό που διαφοροποιεί τη σημασία των εκάστοτε κειμένων από τη μια γλώσσα στην άλλη (Bronckart, ό.π. : 37).

Μέσα από τις γλωσσικές διεργασίες ένα κείμενο για να είναι αναγνωρίσιμο πρέπει να πληροί την πραγματολογική, τη γλωσσική και την επικοινωνιακή του διάσταση, χαρακτηρίζοντας την κειμενικότητά του. Τα γλωσσικά σημεία είναι αυτά που συνδέουν τις γλωσσικές διεργασίες με τις κοινωνικές, σημασιολογικές διεργασίες.

α. Η συνοχή του κειμένου ή η γλωσσική του διάσταση.

Συνειδητοποιώντας την περίπτωση παραγωγής και οργανώνοντας τη σκέψη του, ο συντάκτης καλείται να αναπαραστήσει αυτή τη σκέψη, αφού αρχικά εκμεταλλευτεί τις σημασιολογικές και σημειολογικές διαστάσεις της γλώσσας. Γλωσσικές γνώσεις και γλωσσικές χρήσεις (Μήτσης, 1998: 245) σχετίζονται μεταξύ τους παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα μίας σχέσης αμφίδρομης στην παραδειγματική και συνταγματική διάσταση σε ένα γλωσσικό σύστημα.

Το να παραθέτονται η μία φράση δίπλα στην άλλη δεν σημαίνει ότι παράγεται ο λόγος σε γραπτή μορφή. Οπότε η απλή παράθεση φράσεων δε σημαίνει ότι εξασφαλίζει τη συνοχή του κειμένου (Schmitt, 2002: 254). Οι γραμματικοί και λεξιλογικοί δείκτες χρονικότητας και αναφοράς, αυτοί του χώρου, οι σύνδεσμοι και οι συντακτικοί συνδυασμοί, βρίσκονται στη διάθεση του συντάκτη ώστε να μπορεί να εξασφαλίσει την αναφορικότητα του μηνύματος και να πετύχει τη συνοχή αναπαριστώντας την περίπτωση παραγωγής (Φιλιππάκη-Warburton, 1992: 236, Bronckart, 1996: 267). Σε ολικό επίπεδο και μέσα στη λειτουργική οργάνωση και δομή του κειμένου και στην οργάνωσή του, εντάσσεται ταυτόχρονα η διαφραστική και ενδοφραστική σύνδεση αυτού (Bronckart, 1994: 55).

Η ορθογραφία, σημαντική παράμετρος στην παραγωγή του κειμένου, προσφέροντας την οπτικογραφηματική ιδιαιτερότητα, την οποία, ακολουθεί κάθε συντάκτης για να επιτύχει το στόχο του, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μοναδικότητα που έχει κάθε λέξη. Τόσο στη διάρκεια της σύνταξης ενός κειμένου όσο και κατά τη νοηματική του οργάνωση, ο συντάκτης πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ορθογραφία των λέξεων και να τον απασχολεί η συγκεκριμένη διάσταση μέσα στο κείμενο. Σε αυτό το στάδιο μπορεί να υπάρξουν ενδεχόμενες αλλαγές, αποφεύγοντας πιθανές δυσκολίες και τυχόν λάθη, αφού είναι δυνατόν να αλλάξουν οι ρηματικοί τύποι και χρόνοι, όπως η χρήση Ενεστώτα αντί για Αόριστο (Φιλιππάκη- Warburton, 1992: 104-106).

Κάθε φορά που ο συντάκτης προβαίνει σε ορθογραφικές διορθώσεις, μορφολογικές παρεμβάσεις, λεξιλογικές αντικαταστάσεις, σταδιακά οικοδομεί το μήνυμα, το οποίο περιλαμβάνει αναφορές στους παρακάτω παράγοντες:

- Στο θέμα στο οποίο αναφέρεται.
- Στα φυσικά μεγέθη, όπως είναι ο χώρος και ο χρόνος.
- Στον αναγνώστη και στον στόχο για επικοινωνία που έθεσε.
- Στον εαυτό του ως συντάκτη του κειμένου.

Ο συντάκτης εκμεταλλεύεται δηλαδή τη γλωσσική λειτουργία της αναφοράς και δημιουργώντας το μήνυμα, αναπαριστά μία – μία τις σημασίες (Bronckart, ό.π. : 41-42).

β. Η συνεκτικότητα του κειμένου ή η πραγματολογική του διάσταση.

Προκειμένου το κείμενο να αποκτήσει μία επικοινωνιακή δυναμική, η οποία διαμορφώνει την ενεργητικότητά του και την αποτελεσματικότητά του και για επικοινωνιακούς κυρίως σκοπούς, ο συντάκτης αναπαριστώντας τη σκέψη του, την οργανώνει παράλληλα μέσα από το γλωσσικό σύστημα. Το κείμενο συσχετίζεται με την περίσταση παραγωγής του και τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες αυτής που προέρχονται από τον κοινωνικό περίγυρο, ενώ είναι δυνατή η αλλαγή των γλωσσικών στοιχείων και των αντίστοιχων συντακτικών συνδυασμών. Ο συντάκτης εντασσόμενος σε μια κοινωνική,

πολιτισμική και οικονομική τάξη, γίνεται αποστολέας που βρίσκεται σε άμεση σχέση με τον αναγνώστη, ο οποίος με τη σειρά του γίνεται παραλήπτης των δικών του κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών. Χώρος και χρόνος μέσα στην κοινωνία έχουν θεσμική αξία και στόχος της γλωσσικής διαδικασίας είναι να μεγιστοποιηθεί η «προσλεκτική ισχύς» του κειμένου (Bronckart, 1994: 30-43).

Ο συντάκτης εκμεταλλευόμενος τη λειτουργία επικοινωνίας των γλωσσικών στοιχείων, μετατρέπει τη συνοχή του θέματος σε συνεκτικότητα και τη γλωσσική πραγμάτωση σε λόγο. Παράγοντας λόγο ο συντάκτης σε σχέση με τις ψυχολογικές, κοινωνικοπολιτισμικές και γνωστικές παραμέτρους πρέπει να μπορεί να προσεγγίζει τις γλωσσικές μορφές (Grabe-Karlan, 1996: 182). Η λειτουργία λοιπόν των γλωσσικών στοιχείων μέχρι ενός σημείου είναι μέρος της κοινής γραμματικής της γλώσσας που παρατηρείται μέσα από τα είδη ενός κειμένου, αντικείμενα της λεγόμενης «κειμενικής γραμματικής» (Grabe- Karlan, 1996: 239).

Η ιδιαιτερότητα του λόγου, όπως εδραιώνεται από τον ίδιο το συντάκτη χαρακτηρίζει τη γλωσσική διαδικασία. Ο τύπος λόγου κάθε φορά αντανακλά την περίσταση επικοινωνίας που έχει ο συντάκτης, δηλαδή την περιστασιακότητα και την προθετικότητα ενός κειμένου αντίστοιχα. Οπότε αφού επιλέγουν τα κατάλληλα γλωσσικά στοιχεία και οι απαραίτητες συντακτικές δομές επιλύεται το πρόβλημα τόσο της αποτελεσματικότητας όσο και της αποδεκτότητας του λόγου από τον ίδιο τον αναγνώστη (Bronckart, 1996:104).

Εφ' όσον η γραπτού λόγου παραγωγή και η τυπολογία ενός κειμένου είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, η ανάγκη για μια τυπολογία προέκυψε από παλιά. Καθώς παράγεται ένα κείμενο και μέσα από τη γλωσσική διαδικασία γίνεται δεκτό το αποτέλεσμα του, μια τυπολογία είναι απαραίτητη προκειμένου να οργανωθούν, να δομηθούν και να γενικευτούν οι μεταβλητές που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της παραγωγής. Συνεπώς η γλωσσολογία φρόντισε ώστε να συσχετιστούν τα γλωσσικά στοιχεία με το περιβάλλον, αποτελώντας ένα θεωρητικό πλαίσιο μοντέλου παραγωγής κειμένων με κύριο χαρακτηριστικό την τυπολογία του γνωστικού αντικειμένου (Bronckart, 1991: 65). Ομαδοποιούμενες λοιπόν οι τυπολογίες δημιουργήθηκαν διαφόρων

ειδών τυπολογίες, με αποτέλεσμα το διαχωρισμό των τυπολογιών σε επιμέρους τυπολογίες.

Η πρώτη μεγάλη ομάδα έχει να κάνει με τον τρόπο που εκφέρεται ο λόγος, δηλαδή τις συνθήκες που παράγεται, το χώρο, το χρόνο, τις σχέσεις ανάμεσα σε συντάκτη και αναγνώστη. Χαρακτηριστικό μοντέλο είναι αυτό του J-P Bronckart (1994), όπου το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους γλωσσικούς δείκτες περίστασης και στις γλωσσικές ενέργειες παραγωγής ενός κειμένου. Σε αυτή τη φάση οι τέσσερις τύποι λόγων είναι ο λόγος σε περίσταση, ο θεωρητικός λόγος, η διαλεκτική αφήγηση ή η αφήγηση σε περίσταση και μπορεί να συμπεριληφθούν στα αντίστοιχα είδη κειμένου, που ονομάζονται αρχέτυπα. Αυτή λοιπόν η τυπολογία συνέδεσε την επιλογή των τύπων του λόγου με τους γλωσσικούς δείκτες.

Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τις τυπολογίες που βασίζονται στη λειτουργική διάσταση του λόγου, όπου τα κείμενα είναι κατανοημένα σύμφωνα με το ποια είναι η λειτουργία επικοινωνίας μέσα από το λόγο τους. Παράλληλα η τρίτη ομάδα βασίζεται στις τυπολογίες οργάνωσης των γνωστικών δομών του περιεχομένου του κειμένου, στοχεύοντας στη δημιουργική κατανόηση της λειτουργίας του κειμένου. Υπάρχει, τέλος, και η τέταρτη ομάδα όπου οι τυπολογίες θεμελιώνονται ανάλογα με τον τρόπο που αναλύονται οι περιστάσεις παραγωγής.

Παρά το ότι δημιουργήθηκε πληθώρα τυπολογιών, οι τυπολογίες αυτές παρουσιάζουν πολλές ατέλειες, όπως προσωρινό χαρακτήρα και μη αντανάκλαση της πραγματικότητας. Ο J-P Bronckart (1994: 45) κάνοντας ο ίδιος την κριτική του έργου, θεωρεί ότι στην κοινωνία δεν υφίστανται κείμενα με ομοιογενή λόγο, τα «αρχέτυπα». Ακόμη και το πλεονέκτημα διαχωρισμού μεταξύ τύπου λόγου και γλωσσικής ενέργειας αναιρείται πια ως απλοϊκό αφού σπάνια οι στρατηγικές επικοινωνίας είναι ίδιες και η γλωσσική πραγματικότητα γίνεται όλο και πιο περίπλοκη.

Παράλληλα όμως υπάρχει η κοινή παραδοχή ότι για να γίνει σωστή προσέγγιση των διδακτικών κειμένων μέσα από τη διδακτική πράξη δεν αρμόζει άλλος τρόπος παρά αυτός μέσω των τυπολογιών κειμένου ή λόγου. Αυτού του είδους η προσέγγιση θεωρεί τον τύπο λόγου ταυτόχρονα και αντικείμενο λόγου και λόγο. Κάθε γλωσσική παραγωγή πρέπει να προσεγγίζεται με σωστό συνδυασμό των τυπολογιών που έχουν γίνει σε

γλωσσολογικό, γνωστικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, αφού πρώτα λαμβάνεται υπόψη η πολυπλοκότητα που έχει ο λόγος και η ετερογένεια που παρουσιάζουν τα κείμενα. Η τυπολογία αυτή δηλαδή θα πρέπει να περιλαμβάνει τη λειτουργική και γλωσσική διάσταση της ποικιλίας που παρουσιάζουν τα κείμενα και να προσφέρεται από την κοινωνία σε όλους τους φυσικούς ομιλητές ανεξαρτήτως από τη σχολική τους φοίτηση (Bronckart, 1994: 68).

γ. Η κειμενικότητα ή η επικοινωνιακή διάσταση του κειμένου.

Καθώς ολοκληρώνεται ένα κείμενο ο συντάκτης είναι αυτός που πρέπει να φροντίσει για τη συνολική υποδομή του και την εικόνα του. Εκτός από την προσλεκτική ισχύ, ένα κείμενο πρέπει να διαθέτει μία μορφή, την οποία απέκτησε ανάλογα με τα κοινωνικά πρότυπα που κυριαρχούσαν τη χρονική στιγμή που παράχθηκε από τα μέλη μιας κοινωνίας, ώστε να είναι ενεργό και να καλύπτει τον επικοινωνιακό στόχο. Τότε προκύπτει η εδραίωση της επικοινωνίας συσχετιζόμενη με την κοινωνική δράση (Bronckart, 1994: 58).

Κάθε δημιουργός επιλέγει ένα ιδιαίτερο κειμενικό μοντέλο ώστε να προβεί στην παραγωγή του κειμένου, το οποίο προσαρμόζει στην ανάλογη κοινωνική περίσταση και γλωσσική ενέργεια. Η ταυτότητα και το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει το παραδίδει έτοιμο προς αναγνώριση. Η δυναμική που προσδιορίζει το είδος του είναι αναγνώσιμη και αποδεκτή καθώς αναπτύσσεται μέσα από κοινωνικές περιστάσεις (Bronckart, 1996: 106). Τα σταθερά χαρακτηριστικά κάθε μορφής δικαιολογούν τα κειμενικά είδη και εδραιώνουν μια εξωτερική διακειμενικότητα κάνοντας ταχύτερη την ανάκληση τους και ευκολότερη τη μάθησή τους (Bronckart, ό.π. : 211-212, 137-138).

Μέσα λοιπόν από τη μορφή του και τα χαρακτηριστικά αυτής ένα κείμενο γίνεται ενεργό επικοινωνιακά. Τα χαρακτηριστικά των μορφών ανάγονται κυρίως στο κάθετο και οριζόντιο άξονα του χώρου ενός κειμένου, συνολικά και επιμέρους (Καραδήμος, 2002: 278). Ένα κείμενο σπάνια παρουσιάζεται με ενιαία μορφή, η οποία εξαρτάται και από τα εξωγλωσσικά

στοιχεία, όπως το πάχος της γραμματοσειράς ή τους τύπους των γραμμάτων, τα οποία αποτελούν τα τμήματα αυτού του κειμένου. Επίσης τα χαρακτηριστικά κάθε μορφής αναφέρονται και στους τύπους λόγου, όπου ως γλωσσικές μορφές εξηγούν την ιδιαιτερότητα του κειμένου (Μπαμπινιώτης, 1998: 83) μορφοποιώντας το είδος του (Bronckart, ό.π. : 150-151).

Ο Γ. Μπαμπινιώτης (1998: 881) αναφέρει ότι ένα κείμενο, αφού παρατηρείται ως ολότητα, πρέπει να σχετίζεται και με ένα σύνολο διεργασιών και λειτουργιών που ορίζουν την κειμενικότητα του, όπως αυτές της διακειμενικότητας, της συνοχής, της προθετικότητας, της πληροφορικότητας, της καταστασιακότητας, της αποδεκτότητας και της συνεκτικότητας. Όλες αυτές αποτελούν μια συνισταμένη που το παρουσιάζουν ως επικοινωνιακό μέσα από όλες τις αναπαραστάσεις, και καθορίζοντας την επικοινωνιακή του διάσταση αν απουσιάσει μία από αυτές εμφανίζεται λιγότερο ή καθόλου αποτελεσματικό, ενεργό και αναγνώσιμο.

Επομένως, κάποιος συντάκτης που παραγάγει ένα κείμενο με τη μορφή εκφερόμενου λόγου πρέπει να υπακούσει στην επικοινωνιακή, πραγματολογική και γλωσσική διάσταση του ίδιου του κειμένου. Οι τρεις αυτές διαστάσεις εδραιώνονται από τις μορφολογικές ιδιαιτερότητες, τις συντακτικές δομές, τις ορθογραφικές διαφοροποιήσεις και λεξιλογικές εναλλαγές, αλλά και από τις παραμέτρους της περίπτωσης και της επικοινωνίας που πηγάζει από το κείμενο. Ο συντάκτης καλύπτει όλες τις διεργασίες που αποτελούνται από τα ίχνη αυτών των στοιχείων και κατά τη γραπτή πραγμάτωση του λόγου του, τον ανατροφοδοτεί ώστε να παρουσιάσει το κείμενο του ως σύνολο ενιαίο με την καλύτερη δυνατή ενεργοποίηση και αναγνωσιμότητα, συνεπώς και αποτελεσματικότητα.

Ο συντάκτης λοιπόν αποτελεί για το κείμενο το μέσο και το στόχο και βρίσκεται σε άμεση επίδραση με αυτό από τη σύλληψη του νοήματός του ως τη γραπτή απεικόνισή του. Η ταυτότητα όμως του κειμένου, αν δηλαδή είναι κείμενο ή τύπος λόγου, οφείλεται στην περίπτωση μέσα στην οποία διαδραματίστηκαν τα γεγονότα. Παρακάτω θα γίνει εκτενέστερη αναφορά αυτής.

1.2.2.3. Η περίπτωση της γραφής.

Η γραφή, ως μέρος μιας γλωσσικής διαδικασίας πραγματοποιείται σε ένα περιβάλλον εξωγλωσσικό, διενεργείται μέσα σε μια περίπτωση. Η περίπτωση περιλαμβάνει τις ιδιότητες του συντάκτη, του κοινωνικού χώρου και του φυσικού κόσμου. Αυτές λοιπόν οι παράμετροι, εξωκειμενικές και εξωγλωσσικές επηρεάζουν την παραγωγή ενός κειμένου και αναδεικνύονται μέσα από αυτήν και αποκτούν αξία που εξαρτάται και από τη γλωσσική διαδικασία (Bronckart, 1994: 26).

Το κείμενο παράγεται ως γλωσσική πραγμάτωση και ως επικοινωνιακή πράξη μέσω της περίπτωσης παραγωγής του. Η περίπτωση στηρίζεται σε κάποιες παραμέτρους και αναφορικά αυτές είναι: η κοινωνική θέση, η ψυχοσύνθεση, η αντίληψη για τον αναγνώστη και ο στόχος του συντάκτη, το υπό δημιουργία κείμενο και οι έννοιες του χρόνου και του χώρου που παρουσιάζονται ως αξίες θεσμικές και φυσικά μεγέθη (Deschenes, 1995: 129-131).

Τέσσερις είναι οι τρόποι με τους οποίους οι παράμετροι της περίπτωσης γραπτής παραγωγής του λόγου επιδρούν στη γλωσσική διαδικασία:

- Επιβάλλοντας τις στρατηγικές γραφής που ενεργοποιούνται από το συντάκτη (Deschenes, ό.π. : 141).
- Προσδιορίζοντας τη μορφή του κειμένου (Bronckart, 1994: 54).
- Καθορίζουν τη σημασία αναφοράς του.
- Καθορίζοντας την πραγματολογική ή προσλεκτική διάσταση του κειμένου (Bronckart, ό.π. : 95).

Όπως υπάρχουν θετικές παράμετροι, παρόμοια υπάρχουν και αρνητικές, που είναι δυνατόν να οφείλονται στο άγχος που διακατέχει το συντάκτη με χαμηλή αυτοεκτίμηση και μειωμένη παρατηρητικότητα του κειμένου. Όλα όσα προαναφέρθηκαν συνιστούν το πόσο σύνθετος είναι ο χαρακτήρας της γραφής. Οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα και τη συνθετότητα της γραφής, αρκεί να υπάρξει μια

διδασκτική διαδικασία, η οποία στηριζόμενη σε συγκεκριμένες αρχές να τους προσδώσει τις κατάλληλες και απαιτούμενες γνώσεις.

1.1. Οι αρχές της γραφής.

Παρακάτω θα αναφερθούν και θα αναλυθούν οι βασικές αρχές, πάνω στις οποίες στηρίζεται η γλωσσική διαδικασία παραγωγής ενός κειμένου σε γραπτή μορφή.

Η πρώτη αρχή σχετίζεται με την αλληλεπιδραστικότητα που παρουσιάζει η γραφή. Η γραφή σαν διαδικασία επιτελείται σύμφωνα με τους παράγοντες που εμπλέκονται στο κείμενο, αφού μεταξύ τους βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, και όχι γραμμικά και μονοδιάστατα. Η σχέση που έχουν μεταξύ τους οι παράγοντες διαφαίνεται μέσα από τα εξωγλωσσικά στοιχεία που απαρτίζουν το κείμενο και από το αποτέλεσμα που τελικά προκύπτει.

Παράλληλα με την αλληλεπιδραστικότητα, η δεύτερη αρχή βασίζεται στον αυτόνομο και ενεργητικό χαρακτήρα της γραφής. Ο συντάκτης βρίσκεται σε μια κατάσταση διαφορετική από τη ζωντανή ομιλία, δεν περιγράφει ούτε αναπαριστά τον προφορικό λόγο. Σε σχέση με την ομιλία η γραφή καθίσταται αυτόνομη διαδικασία. Ο συντάκτης προσδίδοντας στο κείμενο που παράγει τη σημασία που θέλει, επιτελεί μια ενεργητική διεργασία προσπαθώντας να βρει τα κατάλληλα γλωσσικά στοιχεία ώστε να κάνει το κείμενο αναγνώσιμο.

Τέλος, η τρίτη αρχή αφορά στο σφαιρικό χαρακτήρα της γραφής. Η γραφή, σαν διαδικασία, αποτελείται από την επιλογή κατάλληλου είδους κειμένου για την περίπτωση, από τη συνειδητοποίηση της περίπτωσης διενέργειάς της, από τη χρήση καλύτερου τύπου λόγου για επικοινωνιακό αποτέλεσμα, από τη γλωσσική αναπαράσταση των μηνυμάτων, από τη συνεχή ανάγνωση των νοηματικών ακολουθιών, από τις μεταγλωσσικές διεργασίες, από τον έλεγχο της συνοχής, της συνεκτικότητας και της ορθογραφικής διάστασης. Ενέργειες, τις οποίες ο συντάκτης πραγματοποιεί συνολικά και με λογική ακολουθία και όχι σταδιακά.

1.4. Συμπεράσματα για τη γραφή.

Σε αυτό το σημείο έχοντας υπόψη τα όσα αναφέρθηκαν προκύπτουν διάφορα συμπεράσματα για τη γραφή. Αρχικά συμπεραίνεται ότι η γραφή διενεργείται από κάποιον συντάκτη, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος του, αφού η γραφή είναι αλληλεπιδραστική γλωσσική διαδικασία. Ο συντάκτης οικοδομώντας μια σημασία προσπαθεί να τη μεταδώσει επιτυχάνοντας το καλύτερο δυνατό επικοινωνιακό αποτέλεσμα, αποτέλεσμα το οποίο προκύπτει από την αναγνωσιμότητα που έχει ένα κείμενο ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες που σχετίζονται με την προσλεκτική, γλωσσική, γραφηματική και επικοινωνιακή του διάσταση.

Η γλωσσική διαδικασία δεν στοχεύει στην περιγραφή του προφορικού λόγου, αλλά ως ενεργητική διαδικασία υπερνικά τα εμπόδια του χώρου και του χρόνου και την παρουσία του συνομιλητή. Ένας συντάκτης ξεκινώντας να γράψει ένα κείμενο θέτει στόχους και κίνητρα, γι' αυτό έχει πρωταγωνιστικό ρόλο χωρίς να μειώνεται η ενεργητικότητά του. Καταπιάνεται με θέματα που γνωρίζει και έχει τις απαραίτητες γλωσσικές γνώσεις και εμπλέκει άμεσα την προσωπικότητα, την ψυχοσύνθεσή του και τις δυνατότητες του. Η σχέση αυτή εμφανίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της παραγωγής και με τη συνεχή ανατροφοδότηση των πληροφοριών επέρχεται η οικοδόμηση της σημασίας και η υλοποίηση της μορφής του κειμένου, οπότε και συνιστούν την ουσία μεταξύ διαλεκτικής παραγωγής και ερμηνείας του λόγου.

Μέσα από αυτή τη σχέση προσδιορίζεται η ταυτότητα του κειμένου, καθιστώντας το ίδιο το κείμενο επικοινωνιακό μέσο, λόγω της ύπαρξης περιστασης παραγωγής και ανάγνωσης. Η αναγνωσιμότητα καθορίζει την ύπαρξή του και ο συντάκτης συμμετέχοντας στην επικοινωνιακή πράξη φροντίζει το κείμενο του να είναι πολύ λειτουργικό. Γράφοντας ένα κείμενο ο συντάκτης από την ολική εμπειρία περνά στα επιμέρους χαρακτηριστικά και αμέσως μετά στην κατάλληλη περίσταση ώστε να μπορεί να το αναπαραστήσει. Συμμετέχει και παράλληλα κρατά αποστάσεις. Είναι ο πρώτος αναγνώστης του κειμένου του, τονίζοντας την αμοιβαία σχέση γραφής

και ανάγνωσης, αφού δεν υφίσταται ένα κείμενο χωρίς αναγνώστη, επενδύει σε ένα κομμάτι του συναισθηματικού του κόσμου και αποστασιοποιείται από το δημιούργημά του, μειώνοντας τη θετική δυναμική, ώστε να είναι σε θέση να το αξιολογεί.

Σκεπτόμενοι τα συμπεράσματα, αναλογιζόμαστε πόσο δύσκολη είναι η σύνθετη διαδικασία της γραφής για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και ποιες οι απαιτήσεις τους. Μια εικόνα και ένα μικρό δείγμα των αδυναμιών που παρουσιάζουν οι μικροί μαθητές οφείλεται στις δυσκολίες τους για ανάγνωση, στη διαλεκτική σχέση γραφής και ανάγνωσης και στην περιορισμένη γνώση της γλώσσας προκειμένου να συνεχιστεί η γραφή με την ανάγνωση. Για να αποσαφηνιστούν οι αδυναμίες αυτές παρακάτω θα προσεγγίσουμε τη γραφή στην ξένη ή δεύτερη γλώσσα.

Κεφάλαιο δεύτερο.

2.1. Η γραφή στην ξένη ή δεύτερη γλώσσα.

Η γραφή αποτελεί μία απαιτητική αλλά συνάμα και πολύ ενδιαφέρουσα δεξιότητα. Συνιστά μια εξειδικευμένη μορφή συμπεριφοράς που συνδέεται με πολιτιστικά δεδομένα και αποτελεί παράγωγο διδακτικής διαδικασίας. Επομένως, η γραφή δεν συνιστά δεξιότητα που κατακτάται με φυσιολογικό τρόπο, αλλά προκύπτει ως αποτέλεσμα συστηματικής μάθησης, που σχετίζεται με το σχολείο. Διέρχεται από ορισμένα στάδια και φάσεις¹, μέχρι που να εσωτερικευθεί και να μετατραπεί σε μορφή συμπεριφοράς. Το κάθε κείμενο ξεκινά ως νοητική σύλληψη και ύστερα καταλήγει στο γραπτό προϊόν (Μήτσης, 1998: 286).

Σχετικά με το μοντέλο θεωρίας που μπορεί να εξηγήσει την ανάπτυξη της γραφής και της σύνθεσης κειμένων, κυριαρχεί αυτό της “γνωστικής διαδικασίας” των Linda Flower and John R. Hayes (1981). Από αυτό συμπεραίνεται ότι η διαδικασία σύνθεσης του γραπτού κειμένου δεν είναι μια απλή προοδευτική κατά επίπεδα διαδικασία, αλλά σύνθεση συστημάτων και υποσυστημάτων, που σημεία τους μπορούν να εμφανιστούν καθ’ όλη τη διάρκεια της σύνθεσης. Το μοντέλο αυτό ξεδιαλύνει πολλά σημεία που λαμβάνουν χώρα στην παραγωγή του γραπτού λόγου, αποσαφηνίζει τις νοητικές λειτουργίες που ενεργοποιούνται και τελικά αποκαλύπτει τον καθοριστικό ρόλο των σκοπών δια του σωστού τους χειρισμού.

Η παραγωγή και ανάπτυξη του κειμένου, πάντα σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, δεν είναι μια απλή διαδικασία, αλλά αντιθέτως εμπεριέχει δικούς της κώδικες και διαδικασίες². Επιπλέον, κάθε κείμενο χαρακτηρίζεται από μια βαθιά δομή και έναν απώτερο και γενικότερο σκοπό. Ο κάθε σκοπός αποτελείται από ένα δίκτυο υποσκοπών, που όλο αυτό το πλέγμα συντελεί αναλογικά στη σύνθεση του κειμένου. Επίσης, στην

¹ Οι φάσεις αυτές από τις οποίες περνά ή ικανότητα του γραπτού λόγου είναι οι παρακάτω: η μηχανική αντιγραφή, η υπαγόρευση, καθοδηγούμενη γραπτή δραστηριότητα, παραγωγή επιδεικτικών κειμένων και η παραγωγή αυθεντικών κειμένων.

² Τέτοιες είναι η επαναφορά, η ανασκόπηση, η σύνθεση και οι σκοποί.

ανάπτυξη του κειμένου συντελούν τα εξής: το περιβάλλον εργασίας, η μακροπρόθεσμη μνήμη του ατόμου που γράφει, στη συγκεκριμένη περίπτωση του μαθητή, και οι διαδικασίες γραφής.

Οι δυσκολίες για την κατάκτηση του γραπτού λόγου είναι ποικίλες και ανακύπτουν από διαφορετικούς τομείς. Κυρίως η “γλωσσική ενημερότητα”³ που αναφέρεται στη σχέση μεταξύ της ορθογραφικής δομής και της ομιλίας, υπογραμμίζει την αναγκαιότητα για ειδικές και ουσιαστικές εκπαιδευτικές ενέργειες και υπηρεσίες. Επιπλέον τομέας που με κατά κάποιον τρόπο σχετίζεται με το προηγούμενο είναι το κοινωνικό, γλωσσικό και μορφωτικό περιβάλλον των μαθητών (Πόρποδας, 1994: ό.π., Κατή, 1992: 304, Πατέρα, 1986).

Η τελευταία αυτή παρατήρηση δίνει και την ακριβή αιτία της δυσκολίας που συναντούν οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. Ο αλλοδαπός μαθητής, βρίσκεται σε ένα ξένο περιβάλλον, ξένο πολιτισμό, αντιμέτωπος με μία δεύτερη/ξένη γλώσσα και με γνώσεις σαφώς λιγότερες από τους φυσικούς ομιλητές της ίδιας ηλικίας όσο αφορά το νέο γλωσσικό σύστημα. Οι αδυναμίες τους αντικατοπτρίζονται στο υπό δημιουργία γραπτό κείμενο. Το κάθε γραπτό κείμενο για να μπορέσει να γίνει κατανοητό και εύκολα αναγνώσιμο θα πρέπει να ακολουθεί κάποιες κειμενικές ιδιότητες και λειτουργίες, ένα σύστημα από κανόνες⁴ (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997). Αυτούς, ο ομιλητής που δεν γνωρίζει τη μητρική γλώσσα της χώρας στην οποία ζει, δεν τους κατέχει αρκετά με αποτέλεσμα να μειώνεται η αναγνωσιμότητα του κειμένου.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου αυτού θα γίνει αναλυτική περιγραφή των τριών εμπλεκόμενων παραγόντων κατά τη γραφή στην ξένη γλώσσα. Θα σημειωθεί η διαδικασία την οποία ακολουθεί ο αλλόγλωσσος μαθητής όταν παράγει γραπτό λόγο, τα χαρακτηριστικά των κειμένων του και η επίδραση της περιστασης γραφής στην όλη διαδικασία.

³ Γλωσσική επίγνωση/ενημερότητα είναι η ευαισθησία και η συνειδητή επίγνωση ενός ατόμου ως προς τη φύση και το ρόλο της γλώσσας στην καθημερινή ζωή (Donmall, 1985· βλ. James & Garrett, 1991).

⁴ Το κείμενο αποτελείται από τη μορφή και το περιεχόμενό του. Οι πρώτες λειτουργίες του κειμένου που σχετίζονται με αυτά τα στοιχεία είναι η συνοχή και συνεκτικότητα. Επίσης, η προθετικότητα, η αποδεκτικότητα, η πληροφορητικότητα, η καταστασιακότητα και τέλος η διακειμενικότητα.

2.1.1. Ο συντάκτης ενός κειμένου στην ξένη γλώσσα.

Οι συνδυασμοί των ανεξάρτητων και μεμονωμένων γλωσσικών μονάδων, δηλαδή των φθόγγων, λέξεων ή προτάσεων, που αποτελούν με τη σειρά τους ξεχωριστές μονάδες ή ενότητες έκφρασης, απαρτίζουν το κείμενο (Fowler, 1981: 14). Η παραγωγή κειμένου είναι ακριβώς όμοια για όλες τις γλώσσες, όπως και στη μητρική και στην ξένη γλώσσα. Γνωρίζουμε, επίσης, ότι σε κάθε γλώσσα υπάρχουν κανόνες με τους οποίους δημιουργούνται οι λέξεις και συντάσσονται μεταξύ τους ή εναλλάσσονται μεταξύ τους. Τέτοιου είδους γνώση για το γλωσσικό σύστημα την έχει οποιοσδήποτε μιλάει μία γλώσσα.

Η ξένη γλώσσα δεν εγγράφεται σε «άγραφο χάρτη» και η προηγούμενη γνώση της μητρικής γλώσσας είναι φανερό ότι πολλές φορές επιδρά αφομοιωτικά ή αναλογικά στα δομικά σχήματα της δεύτερης γλώσσας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να προσαρμόζει συνειδητά τις δομές του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας σε αντίστοιχες του πρώτου (Μήτσης, 1998: 28).

Κάθε άτομο που προσπαθεί να γράψει στην ξένη γλώσσα, είναι φυσικό, όταν συναντά δυσκολίες, να στηρίζεται και να αναφέρεται σε αντίστοιχα φαινόμενα ή δομές της μητρικής του γλώσσας, γιατί αυτή είναι ο μόνος χώρος που αποτελεί ένα σύνολο παρόμοιων προηγούμενων εμπειριών και φαινομένων με αυτά που αντιμετωπίζει στην ξένη. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές μεταφέρουν από την μητρική τους γλώσσα δύο τεχνικές οι οποίες έχουν να κάνουν με τη «κατασκευή» ενός πλάνου για το υπό δημιουργία κείμενο και την επαναληπτική και αξιολογική ανάγνωση (Pery-Woodley, 1993: 41).

Ο συντάκτης του κειμένου στην ξένη γλώσσα, κατά τη διάρκεια που συντάσσει το γραπτό κείμενο και ανά τακτά χρονικά διαστήματα, σταματά και διαβάζει τα όσα μέχρι τότε έχει γράψει. Το κάνει αυτό για να μπορέσει να θυμηθεί και να συνειδητοποιήσει τα δεδομένα που χρησιμοποίησε, να τα συνδέσει μεταξύ τους και να συνεχίσει την προσπάθεια του (Καραδήμος,

2002: 86-89). Αυτή η επαναφορά στα διαθέσιμα στοιχεία και ο έλεγχος στις συντακτικές, γραμματικές και μορφολογικές δομές απαιτεί αρκετό χρόνο και κατά συνέπεια το ίδιο και η παραγωγή του γραπτού λόγου. Μεταξύ ανάγνωσης και γραφής υπάρχει μια ανατροφοδοτική και διαλεκτική σχέση που καθιστά τη γραφή αδύνατη (Μήτσης, 1998: 291).

Τα αλλόγλωσσα άτομα αποφεύγουν τη χρήση σύνθετων προτάσεων, παραλείποντας τις λόγιες λέξεις και εκφράσεις, καθώς αυτό είναι ουδέτερο (βασικό λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας). Οι εκφράσεις που χρησιμοποιούν είναι αυτές της καθημερινής ζωής που τα παιδιά ακούν στο περιβάλλον τους με τον προφορικό λόγο (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Πρακτικά Ημερίδας, 9/12/1995). Τα κείμενα είναι απλά. Η γραπτή έκφραση, αν μπορούσαμε να τη θεωρήσουμε ως ανώτατο επίτευγμα του γραπτού λόγου, και να κάνουμε αυτή τη διάκριση, θα λέγαμε ότι στηρίζεται στην κατάκτηση του γραπτού λόγου όπως αυτός ορίζεται με τα γραπτά σύμβολα και τις συνθέσεις ή συνδυασμούς αυτών. Επιπλέον, ο γραπτός λόγος είναι η προοδευτική συνέπεια του προφορικού λόγου (Πετρούνιας, 1993: 612).

Έπειτα από όλα αυτά συμπεραίνουμε πως η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου έχει στοιχεία όμοια με αυτά του προφορικού λόγου. Δηλαδή η τελική μορφή του κειμένου έχει τα χαρακτηριστικά ενός προφορικού κειμένου. Επιπλέον, η τελική μορφή του κειμένου διαμορφώνεται αφιερώνοντας σε αυτή περισσότερο χρόνο από ότι οι φυσικοί ομιλητές.

2.1.1. Το κείμενο κατά τη γραφή στην ξένη/δεύτερη γλώσσα.

Πέρα από τις σημασιολογικές και πραγματολογικές πτυχές της κειμενικής οργάνωσης στο επίπεδο της λογικής πληροφορίας ή της προθετικότητας, η συνείδηση των επιμέρους ενοτήτων του κειμένου με το σύνολο στηρίζεται σε καθαρά εκφραστικούς γλωσσικούς μηχανισμούς. Η ανάλυσή τους αποτελεί μια βασική πλευρά της μελέτης της επικοινωνίας και

είναι απαραίτητη, αν θέλουμε να κατανοήσουμε τη γλωσσική πραγμάτωση του λόγου (Γεωργοκοπούλου & Γούτσος, 1999: 127). Έτσι, λοιπόν, μέσω του κειμένου ενός αλλοδαπού και παλιννοστούντα μαθητή μπορούμε να διακρίνουμε και να διαπιστώσουμε τις αδυναμίες του.

Υπάρχουν ορισμένα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου που μας καθοδηγούν σε μια συγκεκριμένη αναδιάταξη ώστε να καθορίσουμε την αρχική σειρά των προτάσεων στο κείμενο. Οι νοηματικές σχέσεις μεταξύ των προτάσεων που υποδεικνύουν τη διάταξη του κειμένου συνιστούν τις συνεκτικές δυνάμεις σύμφωνα με τις οποίες καθορίζεται η σειρά και η δομή του εκάστοτε κειμένου (Γεωργοκοπούλου & Γούτσος, ό.π.). Οι μηχανισμοί συνοχής σε κείμενο στην ξένη γλώσσα δεν επαρκούν για να χαρακτηριστεί αυτό πως πληροί τη συγκεκριμένη κειμενική λειτουργία. Οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούν απλοϊκές προτάσεις με τη μορφή υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο. Η αναφορά, φαινόμενο κατά το οποίο λέξεις ή φράσεις υπονοούνται σε διάφορα άλλα σημεία του κειμένου, δεν υπάρχει. Η αναφορική αυτή έκφραση αφορά το στοιχείο του κόσμου, πραγματικού ή ιδεατού, για το οποίο γίνεται λόγος. Δεν χρησιμοποιούνται οριστικές ονομαστικές φράσεις ή κύρια ονόματα ώστε ο αναγνώστης να καταλάβει ότι το άτομο για το οποίο γίνεται λόγος είναι γνωστό στους συνομιλητές. Άγνωστη είναι και η υποκατάσταση ενός στοιχείου με αντωνυμία, επίρρημα ή άλλη λέξη που παραπέμπει στην πρώτη. Η έλλειψη γλωσσικών στοιχείων, επειδή προηγούνταν ή εννοούνταν εύκολα, είναι εμφανής. Η σύνδεση στοιχείων ενδο- και δια-προτασιακά δεν φαίνεται σε κανένα σημείο του γραπτού κειμένου. Παντού βρίσκεις επαναλαμβανόμενες λέξεις, φράσεις ακόμα και προτάσεις. Παραλείπεται παρομοίως και η σημασιολογική συνάφεια μεταξύ των λέξεων (Halliday: 1989).

Επιπλέον, πολλά από τα κείμενα των αλλόγλωσσων μαθητών δεν έχουν ξεκάθαρα νοήματα. Δυσκολεύεται κανείς να τα διαβάσει. Τα νοήματα είναι πυκνά. Αυτό, σε συνδυασμό με τα πολλά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη κάνουν το κείμενο δυσνόητο. Του λείπει η πληροφορητικότητα. Είναι λοιπόν ελλιπή ως προς την πληροφόρηση. Ορισμένες φορές βρίσκεται και εκτός θέματος οδηγούμενος εκεί από την έλλειψη των γλωσσικών στοιχείων.

Τα κείμενα των μαθητών στην ξένη γλώσσα είναι ίδια με αυτά των φυσικών ομιλητών όσο αφορά στις διαδικασίες που ακολουθούν για τη

σύνταξή τους και τη συλλογή του κατάλληλου υλικού, αλλά υστερούν σε μέγεθος, είναι πολύ μικρά. Αυτά των φυσικών ομιλητών είναι σαφώς περισσότερο οργανωμένα στη δομή τους και γίνονται ευκολότερα αποδεκτά από τον δέκτη. Γεγονός που επηρεάζεται από το περιεχόμενο και τη δομή που έχει δοθεί από το υποκείμενο. Σε μερικά γραπτά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων λείπει η λογική συστηματοποίηση ιδεών και απόψεων.

Οι γλωσσικές γνώσεις αυτών των μαθητών είναι ελλιπείς με αποτέλεσμα το κείμενο να υστερεί. Κι αυτό για τον λόγο ότι τόσο η μορφή, που έχει να κάνει με τη γλωσσική κωδικοποίηση, την έκφραση και την διατύπωσή του, όσο και το περιεχόμενό του, δηλαδή η οργάνωση ιδεών και νοημάτων δεν ανταποκρίνονται στις συνθήκες δημιουργίας ενός κειμένου.

Η ορθή κατάσταση του γραπτού λόγου, δηλαδή η ανάπτυξή του σε κειμενική μορφή είναι ένα μέλημα του σχολείου. Τα κείμενα υπόκεινται σε δικούς τους νόμους, οι οποίοι θα πρέπει να ακολουθούνται και να γίνεται αξιοποίηση κειμενικών πηγών διαφορετικής κατεύθυνσης. Πάνω σ' αυτό προτείνονται διάφορες δραστηριότητες που αξιοποιούνται όλα τα κειμενικά σημεία, με ανάλογες καταστάσεις για μαθητές και κυρίως ο γραμματισμός των παιδιών. Από αυτό αποδεικνύεται το κέντρο του ενδιαφέροντος στο γραπτό λόγο, που πλέον επικεντρώνεται στο κείμενο, στις μορφές αυτού και στις περιστάσεις κάτω από τις οποίες παράγεται (Κατή, 1992).

2.1.2. Η περίπτωση γραφής στην ξένη ή δεύτερη γλώσσα.

Με βάση όλα τα προηγούμενα, θα λέγαμε πως οι περιστάσεις γραφής ανάμεσα στη μητρική και την ξένη γλώσσα είναι διαφορετικές. Στην περίπτωση μας μπορούμε να τις κατηγοριοποιήσουμε και να τις χωρίσουμε σε αυτές που πηγάζουν από το περιβάλλον, από τον συντάκτη, τον επίδοξο αναγνώστη και τέλος, από την ψυχροσύνθεση του συντάκτη (Cornaire & Raymond: 1999).

Η ανάπτυξη κάποιου βαθμού γραμματισμού γίνεται με τρόπο φυσικό μέσα στο οικογενειακό και το κοινωνικό μας περιβάλλον, καθώς μαθαίνουμε τη μητρική μας γλώσσα και κατορθώνουμε να επικοινωνούμε με διαφορετικά

πρόσωπα σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις μέσα από διάφορα είδη λόγου και τύπους κειμένων (Ong, 1997). Το παιδί ανάλογα με το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται, ωριμάζει, κοινωνικοποιείται παίρνει και τα αντίστοιχα ερεθίσματα. Αυτό σημαίνει ότι μαθητές από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές κουλτούρες έχουν άλλες αντιλήψεις και αντικρίζουν κάποια γεγονότα με άλλη σκοπιά. Ανάλογα με τον πολιτισμό του καθενός «χτίζονται» τα ενδιαφέροντα και οι κρίσεις του σχετικά με ορισμένα θέματα.

Τέλος, η ψυχοσύνθεση του συντάκτη και οι ψυχοφυσιολογικοί του μηχανισμοί μεταβάλλονται ανάλογα με τις περιστάσεις. Αυτό συμβάλλει αρνητικά αλλά και θετικά στην όλη διαδικασία. Αρνητικά για τον λόγο ότι οι ελλείψεις γνώσεις τον αποσυντονίζουν και τον δυσκολεύουν στην οργάνωση του γραπτού κειμένου, ώστε ο μαθητής να εγκαταλείπει την προσπάθεια και να «πέφτει» σε λάθη μέσω των επαναλήψεων και των ατελών προτάσεων δίχως νόημα. Θετική, τώρα, συμβολή αποτελεί το πραγματικό συναίσθημα που νιώθει, αυτό της δημιουργίας του κειμένου, δίνοντάς του την ευκαιρία να εκφραστεί ελεύθερα πάνω στο θέμα.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η δυσκολίες των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην παραγωγή γραπτού κειμένου είναι μεγάλες, αφού ο γραπτός λόγος από τη φύση του είναι απαιτητικός σε γλωσσικές, κειμενικές και πολιτισμικές γνώσεις εκ μέρους του συντάκτη.

Γνωρίζοντας ότι το σχολείο είναι ο κατεξοχήν χώρος όπου οι μαθητές αυτοί μπορούν να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου, τίθεται το ερώτημα κατά πόσο το σημερινό ελληνικό Δημοτικό Σχολείο βοηθά τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/τες προς αυτή την κατεύθυνση;

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των κειμένων αυτών των μαθητών/τριών στο τέλος λίγο πριν την είσοδό τους στο Γυμνάσιο;

Στα ερωτήματα αυτά προσπαθούμε εν μέρει να δώσουμε απάντηση μέσα από την έρευνα που διενεργήσαμε σε έναν περιορισμένο αριθμό μαθητών (case studies) και στην οποία αναφερόμαστε στη συνέχεια.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ.

Κεφάλαιο πρώτο.

1.1. Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας.

Μία έρευνα ή μελέτη διεξάγεται προκειμένου να επεξεργαστεί ή να απορρίψει κανείς προηγούμενες θέσεις, ή να αναπτύξει νέες θεωρητικές κατευθύνσεις. Όμως για τη διεξαγωγή σωστών συμπερασμάτων πρέπει να επιλεγεί και ο κατάλληλος τύπος μεθοδολογικού σχεδιασμού του ερευνητικού έργου, ο οποίος θα αποτελέσει το σκελετό της όλης δημιουργικής ερευνητικής πρακτικής. Ο ερευνητής, με γνώμονα ένα προσεκτικό στο σύνολό του σχεδιασμένο πρόγραμμα έρευνας, θα προβεί στην υλοποίηση των διαφόρων επιμέρους φάσεων της, υπολογίζοντας τη χρονική διάρκεια που απαιτείται για την πραγματοποίηση του κάθε σταδίου (Ρήγα, 1997: 11).

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός μιας μελέτης είναι δύσκολη διαδικασία. Όπως αναφέρει στο βιβλίο της η Judith Bell (1993) χρειάζεται να γίνει σωστά η επιλογή του θέματος, ο εντοπισμός των στόχων και σκοπών της μελέτης, ο σχεδιασμός της κατάλληλης μεθοδολογίας της και ο καθορισμός των ερευνητικών εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν. Στη συνέχεια, η επιλογή, η κωδικοποίηση, η κατηγοριοποίηση, ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων, και τέλος, η δομή της τελικής έκθεσης της μελέτης ή της διπλωματικής εργασίας, είναι φάσεις, τεχνικές και διαδικασία του έργου, όπου ο ερευνητής χρειάζεται να ασκηθεί ώστε να παραμείνει στο βασικό σχέδιο δράσης και να περιοριστεί στο επιτρεπτό από το θέμα της μελέτης επίπεδο πρακτικής, χρόνου και πρόσβασης (Duverger, 1989· Βάμβουκας, 1991· Γεωργούσης, 1996).

Στη συγκεκριμένη εργασία έχοντας ως σκοπό την καταγραφή των δεξιοτήτων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου από αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης σε ελληνικό Δημοτικό Σχολείο θεωρήσαμε ως ενδεδειγμένη μέθοδο συλλογής δεδομένων την ποσοτική (Bell, 1997: 27). Σύμφωνα με αυτή, συγκεντρώσαμε τα δεδομένα, δηλαδή «Σκέφτομαι και Γράφω», τα μελετήσαμε και τα συσχετίσαμε με αυτά των φυσικών ομιλητών της ελληνικής γλώσσας.

1.1.1. Δείγμα της έρευνάς μας.

Ο αριθμός των υποκειμένων της έρευνάς μας αποτελείται από αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές και μαθήτριες της Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικών Σχολείων.

Το δείγμα της έρευνάς μας, ανέρχεται σε 61 γραπτά κείμενα, που προέρχονται από 61 παιδιά και συγκεντρώθηκε από σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Νομού Μαγνησίας.

Τα στοιχεία τα οποία μας οδήγησαν στα σχολεία, από τα οποία μαζέψαμε το απαιτούμενο υλικό, δόθηκαν από τον προϊστάμενο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας του Βόλου και τον αντίστοιχο του Δήμου Αλμυρού του Νομού Μαγνησίας. Οι άνθρωποι αυτοί μας έστειλαν συστημένες στους διευθυντές των διάφορων σχολείων. Αν και ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών φοιτούσαν εκεί ήταν ικανοποιητικός δεν πληρούσε τους όρους της έρευνας. Δηλαδή, ενώ προέρχονταν από κάποια χώρα της πρώην Σοβιετικής Ένωσης ή από τη Ρωσία ή τη Βόρειο Ήπειρο φοιτούσαν σε τάξη μικρότερη από αυτή που ζητούσαμε. Ακόμα, πολλά από τα παιδιά που ήταν στην Ε' ή ΣΤ' τάξη δεν έγραφαν «Σκέφτομαι και Γράφω» την ώρα του μαθήματος της «Γλώσσας», για τον λόγο ότι παρακολουθούσαν τα μαθήματα σε τάξεις υποδοχής μαθαίνοντας τους βασικούς άξονες της ελληνικής γλώσσας.

Μπορούμε να αναφέρουμε ότι το μεγαλύτερο αριθμό του δείγματός μας το πήραμε όχι από την πρωτεύουσα του Νομού Μαγνησίας, αλλά από χωριά της περιφέρειας, κοντά στον δήμο Αλμυρού και στη Σκιάθο.

1.1.1.1. Χαρακτηριστικά του δείγματός μας.

Στο δείγμα, το οποίο στηριχθήκαμε για να βγάλουμε ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με την ελληνική ως ξένη γλώσσα, υπήρχαν 34 κορίτσια και 27 αγόρια (σύνολο 61 παιδιά). Ο αριθμός των αγοριών είναι μικρότερος χωρίς αυτό να σημαίνει κάτι το ιδιαίτερο εφόσον η έρευνά μας δεν στράφηκε σε αυτό το στοιχείο, δηλαδή, δεν διαχώρισε τις ικανότητες κοριτσιών και αγοριών. Επίσης χωρίς ουσία αποτέλεσμα είναι ότι οι 33, από το σύνολο, μαθητές παρακολουθούσαν μαθήματα στην Ε' τάξη του Δημοτικού και οι υπόλοιποι 28 στην ΣΤ' τάξη.

Όλοι οι μαθητές/τριες βρίσκονταν στην τάξη που «επιβάλλει» η γλωσσική τους επάρκεια στα ελληνικά⁵. Σύμφωνα με αυτό, σε ηλικία 10-11 φοιτούν στις τάξεις Ε' και ΣΤ' αντίστοιχα. Παρακάτω παρατίθεται ένας πίνακας ο οποίος αντιστοιχίζει την ηλικία με την τάξη κι αυτή με τη σειρά της το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών υπό κανονικές συνθήκες.

Επίπεδα παραγωγής γλωσσικού υλικού από τον M.A.K. Halliday:

ΕΠΙΠΕΔΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΤΑΞΗ	ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
ΠΡΩΤΟ	5	Προδημοτική	Προαναγνωστικό-Αναγνωστικό: Άσκηση στον προφορικό λόγο, πρώτη ανάγνωση και γραφή. Ολοκλήρωση αλφαριθμητισμού.
	6	1η	
	7	2η	
ΔΕΥΤΕΡΟ	8	3η	Εμπέδωση των μηχανισμών ανάγνωσης και γραφής και δεξιοτήτων στην παραγωγή προφορικού λόγου.
	9	4η	
ΤΡΙΤΟ	10	5η	Καλλιέργεια δεξιοτήτων στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.
	11	6η	
ΤΕΤΑΡΤΟ	12	7η	Αυτόνομη παραγωγή γραπτού λόγου (περιγραφικά, αφηγηματικά κείμενα, εκθέσεις, μικροπραγματείες κ.λ.π.)
	13	8η	
	14	9η	

⁵ Το στοιχείο αυτό προέκυψε ύστερα από συζητήσεις με τους/τις δασκάλους/ες των σχολείων που επισκεφτήκαμε.

ΠΕΜΠΤΟ	15	10η	Ενασχόληση με την ελληνική γραμματεία.
	16	11η	
	17	12η	

Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών, σύμφωνα πάλι με πληροφορίες των διδασκόντων των τάξεων και των διευθυντών, κατάγονται από την Αλβανία (39), τη Γεωργία (6), τη Ρωσία(7), τη Βουλγαρία (3) και κάποιοι άλλοι (6) έχουν ελληνικές ρίζες αφού οι παππούδες τους, και σε ορισμένους και οι γονείς τους έφυγαν σε μικρή ηλικία για το εξωτερικό λόγω οικονομικών δυσχερειών. Όσο αφορά στην ηλικία στην οποία τα παιδιά εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα τα στοιχεία δείχνουν πως μεγάλο ποσοστό έχει έρθει στη χώρα μας από τα πρώτα χρόνια της γέννησής του και σε ηλικία 2-3 χρονών. Επομένως, μέσα στην τελευταία δεκαετία, όπου η έλευση στη χώρα μας ήταν μαζική και αποτέλεσε ένα σημαντικό εθνικό και κοινωνικό γεγονός (ΕΙΥΑΠΟΕ, 1997: 2). Οι μαθητές αυτοί άρχισαν την στοιχειώδη εκπαίδευση στην Ελλάδα (56 μαθητές).

Αντίθετα, όσα, τώρα, από τα παιδιά (δηλαδή 5) ήρθαν σε μεγαλύτερη ηλικία, μέσα στο δείγμα μας υπήρχαν περιπτώσεις όπου μαθητές έφτασαν στην Ελλάδα πριν 3 χρόνια, εντάχθηκαν στις λεγόμενες τάξεις υποδοχής. Προκειμένου η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική-ενεργητική, ώστε οι μαθητές αυτοί να «τοποθετηθούν» ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής αγωγής, διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στο σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να επιλέξει εκείνο το σχήμα⁶ που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων).

Όλα σχεδόν τα παιδιά όταν ρωτήθηκαν αν γνώριζαν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής πριν φοιτήσουν στο ελληνικό σχολείο απάντησαν αρνητικά.

⁶ Το θεσμικό σχήμα έχει τη μορφή: τάξη υποδοχής 1, τάξη υποδοχής 2, φροντιστηριακό τμήμα, διευρυμένο ωράριο. Για περισσότερα στη Διεύθυνση Σπουδών Γραφείο Τ.Υ/Φ.Τ.

Κανένας από την οικογένειά τους δεν μιλούσε τα ελληνικά. Αυτό φυσικά δεν ισχύει στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές χαρακτηρίζονται ως παλιννοστούντες. Η ελληνική καταγωγή, ακόμα και όταν αυτή αφορά στη γενιά των παππούδων/γιαγιάδων τους παρέχει άλλο ένα κίνητρο εφόσον «ήθελαν πολύ να μάθουν για να συνεννοούνται», όπως χαρακτηριστικά είπαν, «με την γιαγιά ή τον παππού». Καμία, επίσης, από τις δύο «ομάδες» (αλλοδαποί και παλιννοστούντες) δεν ήξεραν να γράφουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής, ενώ γνώριζαν αυτή της χώρας προέλευσης (μόνο εκείνοι που έφτασαν στην Ελλάδα πριν από λίγα χρόνια σε ηλικία 8-9 ετών).

Συνοψίζοντας σε αυτό το σημείο, μπορούμε να πούμε ότι οι παραπάνω μαθητές χαρακτηρίζονται ως δίγλωσσοι. Με τον όρο «Διγλωσσία» εννοείται η συνύπαρξη δύο ή περισσότερων ομάδων οι οποίες έρχονται σε επαφή και εξετάζεται τόσο ως προς τους ομιλητές, είτε σε ατομικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο, όσο και ως προς τα εμπλεκόμενα γλωσσικά συστήματα (Σέλλα-Μάζη, 2001:27).

1.1.2. Τρόπος και διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνάς μας.

Ο σκοπός της μελέτης μας έχει να κάνει με την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Θέλαμε να καταγράψουμε τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου, την κατοχή του παραγωγικού μηχανισμού που για το κάθε άτομο συνιστά τη γλωσσική ικανότητα (Chomsky, 1957).

Για τη συγκεκριμένη δεξιότητα, αντικείμενο μέτρησης της έρευνάς μας, και κατ' επέκταση «λειτουργικός της ορισμός» είναι: η παραγωγή γραπτού λόγου, για την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων, του οποίου η εξωτερικά παρατηρήσιμη μορφή εγγυάται την διακειμενικότητά του. Και στη μεταβλητή αυτή γίνεται έμμεση μέτρηση των γλωσσικών, μεταγλωσσικών και «κειμενικών» γνώσεων των υποκειμένων του δείγματός μας.

Η προσέγγιση της μελέτης υλοποιήθηκε μέσω της συλλογής των «Σκέφτομαι και Γράφω» των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/τριών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις: α. συλλογή γραπτών κειμένων και β. μικρές συνεντεύξεις δασκάλων (συλλογή εργασιών μαθητών-μελέτη περιπτώσεων, μικρές συνεντεύξεις δασκάλων⁷) (Cohen & Manion, 1989: 223).

Τα γραπτά κείμενα τα συλλέξαμε οι ίδιες με επισκέψεις στα διάφορα σχολεία, εκτός από αυτά από το σχολείο της Σκιάθου, τα οποία έφερε ο Προϊστάμενος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Βόλου ύστερα από μια συνάντηση που είχε με τους διδάσκοντες εκεί. Επισκεπτόμασταν τις διάφορες σχολικές μονάδες, ύστερα από συνεννόηση με τον εκάστοτε διευθυντή, και αφού μιλούσαμε με τους εκπαιδευτικούς και με τα παιδιά, στη συνέχεια πηγαίναμε σε κάθε τάξη και μαζεύαμε τα γραπτά κείμενα. Η διάρκεια συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά την χρονική περίοδο Νοεμβρίου-Φεβρουαρίου 2002/2003.

1.1.3. Ανάλυση-αξιολόγηση περιεχομένου της έρευνας.

Τα δεδομένα της έρευνάς μας αρχικά καταγράφηκαν, αναλύθηκαν και τέλος ερμηνεύτηκαν. Τα ξεχωριστά κομμάτια που προήλθαν από τις ενδιαφέρουσες πληροφορίες τοποθετήθηκαν σε κατηγορίες. Αναζητήσαμε, στη συνέχεια, διαφορές και ομοιότητες και προχωρήσαμε σε ομαδοποιήσεις. Κωδικοποιήσαμε τα στοιχεία που θέλαμε να αξιολογήσουμε και αφορούσαν στις δεξιότητες του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τα μοντέλα αξιολόγησης γραπτών κειμένων της M-P Pery-Woodley (1993) και των Fl. Gervais και M. Noel-Gandreault (1992) ως παραμέτρους αξιολόγησης θεωρήσαμε: τη συνοχή του κειμένου, τη συνεκτικότητα και την εξωτερική μορφή αυτού. Η αξιολόγηση της συνοχής και συνεκτικότητας έγινε με βάση τα γλωσσικά

⁷ Οι δάσκαλοι ρωτήθηκαν σχετικά με τον αριθμό των αλλόγλωσσων μαθητών, την ημερομηνία εγγραφής στο σχολείο και για στοιχεία προσωπικά των μαθητών και της οικογένειας. Αυτά θα βοηθούσαν εμάς και δεν θα επηρέαζαν την πορεία της εργασίας.

στοιχεία⁸ η εξωτερική μορφή του κειμένου προσδιορίστηκε από τη χωροταξική διάταξη των παραγράφων και τα σημεία στίξης.

Παράμετροι	Τι αξιολογείται	Γλωσσικά στοιχεία/Δείκτες
Συνοχή	<p>Δομή</p> <p>Θεματική/πληροφοριακή (δεδομένο/καινούργιο)</p> <p>ρητορική (σχέση ιεράρχησης)</p>	<p>Δείκτες</p> <p>Σύνδεσης/Σύνταξη</p> <p>Δείκτες αναφορικότητας</p> <p>Λεξιλόγιο</p> <p>Ορθογραφία</p>
Συνεκτικότητα	<p>Πραγματολογική διάσταση (προσλεκτική ισχύς)</p> <p>Εδραίωση των παραμέτρων της περιστασης</p>	
Εξωτερική μορφή	Κειμενική αποδεκτότητα	<p>Παραγλωσσικά στοιχεία</p> <p>Σημεία στίξης</p>
		Σημεία στίξης

⁸ Στον όρο γλωσσικά στοιχεία εντάσσουμε τους δείκτες σύνδεσης, τη σύνταξη, τους δείκτες αναφορικότητας, το λεξιλόγιο και την ορθογραφία.

Κεφάλαιο δεύτερο.

2.1. Αποτελέσματα της έρευνας.

Τα ευρήματά μας τα αναλύσαμε μέσω του πιο ισχυρού προγράμματος λογιστικών φύλλων, που έχει σχεδιαστεί για το περιβάλλον των Windows, το Microsoft Excel. Με τη βοήθεια τούτου οι κατηγορίες πάνω στις οποίες εργαστήκαμε είναι:

- I. Τύπος λόγου (περιγραφικό-αφηγηματικό)
- II. Λάθη (ορθογραφικά-συντακτικά)
- III. Λεκτικά χαρακτηριστικά (παράγραφοι-σημεία στίξης-γλωσσικοί δείκτες)
- IV. Μέγεθος κειμένου
- V. Χωροχρονική τοποθέτηση του περιεχομένου
- VI. Πρόσωπο που χρησιμοποιούν (α', β', γ' ενικό και πληθυντικό)
- VII. Πρωταγωνιστής του γραπτού κειμένου.

2.1.1. Παραγωγή γραπτού λόγου.

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία, δηλαδή με τον τύπο του λόγου, διαβάζοντας τα «Σκέφτομαι και Γράφω» βρήκαμε ότι στο σύνολο των 61 γραπτών τα 36 ήταν περιγραφικά⁹, τα 23 αφηγηματικά, εκ των οποίων ένα θα έπρεπε, ανάλογα με τα θέμα του, να είναι περιγραφικό¹⁰. Κάποιο άλλο ήταν ταυτόχρονα αφηγηματικό και περιγραφικό μαζί, ενώ από το τελευταίο δεν μπορεί να βγάλει κάποιος νόημα γιατί τα γράμματα δεν βοηθούν.

Στην δεύτερη κατηγορία, τώρα, στα 18 γραπτά δεν βρέθηκε κανένα απολύτως συντακτικό λάθος, δηλαδή ποσοστό 29,5%. Υπήρχαν 5 κείμενα όπου τα λάθη ήταν τόσα πολλά που δεν μπορούσαν να μετρηθούν. Σε άλλα 6 δεν υπήρχε συνοχή και οι μεγάλη ασυνταξία με αποτέλεσμα να γίνεται το

⁹ Περιγραφή εποχών, παιχνιδιών, ενός αγαπημένου προσώπου είναι το περιεχόμενο μερικών γραπτών κειμένων.

¹⁰ Ο τίτλος της έκθεσης ήταν «Γράψε έθιμα και παραδόσεις του τόπου σου σαν κι αυτή με τα καλικαντζαράκια».

κείμενο δυσνόητο. Αυτό παρατηρήθηκε να συμβαίνει εκεί που οι προτάσεις ήταν πολύ μεγάλες. Στα υπόλοιπα, τα συντακτικά λάθη κυμαίνονταν από 2 μέχρι 9. Σύνολο λαθών 525. Ο αριθμός των μαθητών που δεν έχει κάνει κανένα λάθος φτάνει στους 4 με ποσοστό μόλις 6,55%. Από αυτούς, οι 3 δεν είχαν ούτε συντακτικό λάθος. Υπάρχουν πολλά παιδιά που τα λάθη τους ξεπερνούν τα 20. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η πλειοψηφία των λαθών έγινε στις καταλήξεις των ρημάτων όπου αντί για –αι έχουμε –ε ή αντί για –ει έχουμε –ι. Σε πολλούς εντοπίστηκε και το επίθετο πολύ και στα τρία γένη γραμμένο με 1 «λ». Γενικώς, οι μαθητές ξεχνούσαν τους τόνους σε αρκετές λέξεις και αντί για –ευ ή –αυ σημείωναν φ,χ ή β αντίστοιχα. Τα πολλά λάθη έκαναν το κείμενο απρόσιτο και δυσκόλευαν τον αναγνώστη.

Το μέγεθος των περισσότερων γραπτών ήταν μικρό. Είχαμε εξ' αρχής ορίσει ως κανονικό το κείμενο μέχρι μία σελίδα επομένως μεγαλύτερο αυτής χαρακτηριζόταν ως μεγάλο και μικρότερο ως μικρό. Με μικρό μέγεθος είναι 27/61 (44,26%), με κανονικό 15/61 (24,5%) και με μεγάλο 19/61 (31,14%). Το πρόβλημα με τα μεγάλα, ήταν ότι το παιδί καλύπτοντας τόσο χώρο συχνά επαναλαμβανόταν και το κείμενο δεν είχε υψηλή ποιότητα. Αντίθετα, σε μαθητές με μικρό κείμενο παρατηρούνται, σε ορισμένες περιπτώσεις, λιγότερα λάθη εξαιτίας των απλών και μικρών προτάσεων που χρησιμοποιούν. Το λεξιλόγιο δεν είναι πλούσιο και οι λέξεις απλοϊκές («πολύ καλά», «τσουλώ», «όμως», «βλακεία»).

Σχετικά με τα λεκτικά χαρακτηριστικά έχουμε να προσθέσουμε πως δεν έχουν αναπτυχθεί ιδιαίτερα από τους μαθητές και μαθήτριες. Η γνώση τους αναφορικά με τη χρήση αυτών φαίνεται να είναι μηδαμινή. Αναλυτικότερα, παραγράφους στα γραπτά τους αφήνουν 21 παιδιά με ποσοστό 34,42%. Τα 40 και ποσοστό 65,57% δεν γνωρίζουν, ίσως, ή ξεχνούν να βάλουν παράγραφο. Από αυτά τα 40, τα 6 αφήνουν μία κενή σειρά κάθε που αλλάζει το νόημα υπονοώντας μάλλον την παράγραφο. Τα σημεία στίξης που εμφανίζονται στα κείμενα είναι κατά πλειοψηφία μακρά η τελεία. Την τελεία μονάχα ως σημείο στίξης στο τέλος κάθε πρότασης βάζουν 41 μαθητές με ποσοστό 67,21%. Υπήρχαν γραπτά με κανένα σημείο στίξης, ούτε καν με τελεία, 3 στο σύνολο (4,91%). Με το ίδιο ποσοστό έχουμε και τελείες με 1 κόμμα στο γραπτό κείμενο. Από 9 παιδιά χρησιμοποιήθηκαν τελείες και κόμματα (14,75%). Βρέθηκε ακόμα και σε ένα κείμενο μία μόνο τελεία (1,63%)

και σε άλλο ένα μόνο θαυμαστικό στο τέλος. Ένα ήταν και αυτό που είχε τελείες, κόμματα, ερωτηματικό και θαυμαστικό μαζί. Γλωσσικούς δείκτες δεν συναντήσαμε παρά μόνο σε ένα από τα 61 γραπτά (1,63%) κι αυτό διότι στα υπόλοιπα δεν υπάρχουν δευτερεύουσες προτάσεις.

Στην πέμπτη κατηγορία για την τοποθέτηση του περιεχομένου στον χώρο και το χρόνο βρέθηκε ότι οι περισσότεροι το κάνουν αυτό και στις δύο κατηγορίες. Προσδιορίζουν τον χώρο αλλά και το χρόνο 43 παιδιά, δηλαδή 70,5%.

Τα πρόσωπα των ρημάτων που εμφανίζονται είναι ποικίλα. Συναντά κανείς και α' και γ' πληθυντικό μαζί (11,47%), α' και γ' ενικό (13,11%), γ' πληθυντικό, α' ενικό. Τέλος, διαφορετικοί είναι και οι πρωταγωνιστές σε κάθε «Σκέφτομαι και Γράφω», έμψυχα, άψυχα όντα και οι ίδιοι οι μαθητές άλλοτε με τις οικογένειές τους και άλλοτε μόνοι τους. Πρωταγωνιστές τα ίδια τα παιδιά είναι το 14,75% στα γραπτά κείμενα, οι ίδιοι με φίλους ή συγγενείς είναι 32,8% και άλλα θέματα, όπως το φθινόπωρο, τα σύννεφα, τα φύλλα των δέντρων, το 52,45%.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά την ανάλυση και τις σχετικές παρατηρήσεις από την ερμηνεία των «Σκέφτομαι και Γράφω» για τη δεξιότητα παραγωγής του γραπτού λόγου καταλήγουμε στα ακόλουθα γενικευμένα συμπεράσματα:

-Οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές δεν αναγνωρίζουν εξ ολοκλήρου τους τύπους λόγου και τα είδη κειμένων. Τα γραπτά τους άλλοτε περιγραφικά και άλλοτε αφηγηματικά δεν μας πληροφορούν πλήρως για το αντικείμενο πάνω στο οποίο εκφράζουν τις απόψεις τους. Μη κατανοώντας σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούν τον περιγραφικό και σε ποιες τον αφηγηματικό τύπο, μπερδεύονται και τους βάζουν μαζί και τους δύο. Κάποια δεν μπορούν να ενταχθούν σε καμία κατηγορία, αφού το νόημα είναι δυσνόητο, το κείμενο συμπυκνωμένο, χωρίς συνάφεια, συνοχή και σημεία στίξης, έχοντας πολλά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη. Μέσα στο σύνολο των «Σκέφτομαι και Γράφω» υπάρχουν και ορισμένα τα οποία είναι

περιγραφικά ενώ στην πραγματικότητα θα έπρεπε να είναι αφηγηματικά και το αντίστροφο.

-Σχετικά, τώρα, με τα λάθη που παρουσιάζουν τα κείμενα είναι πάρα πολλά, πεντακόσια είκοσι δύο (522) στο σύνολο των εξήντα ένα (61) γραπτών, και γίνεται αντιληπτό ότι:

- οι μαθητές δεν γνωρίζουν βασικούς κανόνες σύνταξης και γραμματικής, όπως για παράδειγμα ότι εισάγουν, τα επί λέξει, λόγια τρίτων χωρίς εισαγωγικά. Και ενώ το κείμενο μπορεί να παρουσιάζει ενδιαφέρον, δεν υπάρχει ιδιαίτερη προσοχή στη σύνταξη με αποτέλεσμα την εμφάνιση ενός δυσνόητου κειμένου.
- Παρατηρήσαμε, επίσης, ότι μερικοί από τους μαθητές δεν τονίζουν σωστά ή τονίζουν ορισμένες λέξεις ή ξεχνούν εντελώς τους τόνους. Αποτέλεσμα αυτού είναι το δυσνόητο κείμενο. Ακόμα και το διάβασμα γίνεται δύσκολο.
- Στο γράψιμό τους μπερδεύουν τα δίψηφα φωνήεντα, καθώς αντί γι' αυτά βάζουν το ένα από τα δύο γράμματα που νομίζουν ότι ακούγεται περισσότερο, για παράδειγμα γράφουν -χ αντί -ευ, -β αντί -ευ, φ αντί -ευ/αυ.
- Γράφουν, οι περισσότεροι μαθητές, όλα τα ρήματα με -ο, τα παθητικά με -ε και τα ενεργητικά με -αι, ενώ τις καταλήξεις των ρημάτων σε -ει τις γράφουν με -η ή και με -ι.
- Δεν ξεχωρίζουν ενικό από πληθυντικό αριθμό οπότε και γράφουν ανορθόγραφα.
- Τα κύρια ονόματα δεν τα αρχίζουν με κεφαλαίο γράμμα.
- Μετά από τελείες δεν γράφουν με μεγάλο το αρχικό γράμμα της πρώτης λέξης.
- Το επίθετο «πολύ» σε όλα τα γένη το γράφουν με ένα «λ».

Τέλος, όπου δεν σημειώνονται πολλά λάθη, είτε ορθογραφικά είτε συντακτικά, παρατηρείται ότι το γραπτό κείμενο είναι μικρό σε έκταση, με απλό και καθημερινό λόγο, με λέξεις που χρησιμοποιούν και στον προφορικό τους λόγο, δηλαδή λιτές. Τα ορθογραφικά λάθη που σημειώνονται είναι πιο πολλά από τα συντακτικά.

-Η έκταση των περισσότερων γραπτών δεν ξεπερνά τη μία σελίδα τετραδίου. Το μέγεθος αυτών είναι κανονικό. Όσα γραπτά παρουσιάζουν

μεγάλο μέγεθος αναφέρουν συνεχώς τα ίδια πράγματα, χρησιμοποιώντας απλές προτάσεις, χωρίς επίθετα και επιρρήματα, ενώ πολλά και από τα μικρά, σε έκταση, γραπτά δεν έχουν συνοχή και ουσιώδες περιεχόμενο.

-Λίγα παιδιά χωρίζουν το κείμενο σε παραγράφους, ενώ η πλειοψηφία το γράφει ως ενιαίο. Μπερδεύουν τις παραγράφους με τις προτάσεις, αλλάζοντας σειρά σε κάθε πρόταση. Κάποια αφήνουν και κενή σειρά. Σε μερικά παρατηρούμε ότι υπάρχει ένα ενιαίο κείμενο, το οποίο αρχίζει με κεφαλαίο και μόνο στο τέλος υπάρχει τελεία. Ολοκληρώνεται δηλαδή σε μια πρόταση (6 σειρές, παραδείγματος χάρη, τετραδίου).

-Οι μαθητές χρησιμοποιούν ως σημεία στίξης στα κείμενά τους μόνο τις τελείες. Τα υπόλοιπα τα αγνοούν παντελώς. Το αμέσως επόμενο σε χρησιμότητα είναι το κόμμα, το οποίο αποτελεί το πιο συνηθισμένο από τα άλλα σημεία της στίξης. Οι μαθητές σημείωναν και το θαυμαστικό μετά από κάποιες φράσεις που εξέφραζαν θαυμασμό.

-Η πλειονότητα των αλλόγλωσσων παιδιών δε χρησιμοποιεί γλωσσικούς δείκτες ή αλλιώς δείκτες αναφορικότητας. Αυτό δικαιολογείται, καθώς οι μικροί μαθητές, σε μεγάλο βαθμό, καθ' όλη την έκταση των κειμένων τους κάνουν χρήση μονάχα κύριων προτάσεων. Οι προτάσεις αυτές μπορούν να σταθούν μόνες τους στο λόγο. Αποφεύγονται οι δευτερεύουσες και έτσι, μαζί και οι γλωσσικοί δείκτες που κατά κύριο λόγο συνδέουν τις προτάσεις μεταξύ τους.

-Όσο αφορά τώρα στην χωροχρονική τοποθέτηση τα ποσοστά είναι σχετικά αυξημένα προς την αναφορά τόσο του τόπου όπου διαδραματίζεται η κάθε ιστορία, όσο και του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, ο χώρος, μέσα στον οποίο τοποθετούνται τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν, ο οποίος εξαρτάται και από το θέμα της έκθεσης, λαμβάνει χώρα στο σχολείο, το σπίτι, το βουνό του Παρνασσού, ένα καϊκι, πάνω σε ένα σύννεφο. Για τον χρόνο αναφέρονται: το βράδυ των Χριστουγέννων, όταν ήταν καλοκαίρι, ένα πρωί, τη νύχτα, το Φθινόπωρο, την Άνοιξη, τη χρονιά που πέρασε.

-Στα περισσότερα «Σκέφτομαι και Γράφω» γίνεται χρήση του α' και γ' πληθυντικού προσώπου μαζί, ενώ σε περιπτώσεις που τα ίδια τα παιδιά είναι πρωταγωνιστές έχουμε τη χρήση του α' ενικού. Όταν οι πρωταγωνιστές δεν είναι τα ίδια τα άτομα ή πρόσωπα που ανήκουν στο άμεσο περιβάλλον τους παρατηρήσαμε πως γράφουν είτε σε γ' ενικό είτε σε γ' πληθυντικό ανάλογα με



την περίπτωση. Επίσης, διαπιστώσαμε ότι πρωταγωνιστές τα ίδια τα παιδιά ήταν σε ποσοστό μικρότερο από ότι κάποιοι άλλοι, άλλα έμψυχα όντα, όπως η γιαγιά, ο θείος, οι φίλοι, η οικογένεια, το ελάφι, ο σκύλος και από άψυχα, άυλα αντικείμενα για παράδειγμα το φθινόπωρο, τα σύννεφα, τα φύλλα των δέντρων.

Με βάση τα αποτελέσματα αυτά διαπιστώνει κανείς ότι η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας ως ξένης στα Δημοτικά σχολεία δεν συμβάλλει δυναμικά στην ανάπτυξη της δεξιότητας γραπτών κειμένων. Υπάρχει μια γενικευμένη αδυναμία στη χρήση πλουσιότερου λεξιλογίου και μια τάση για δημιουργία λαθών τα οποία συμβαίνουν ταυτίζοντας οι μαθητές την μητρική τους γλώσσα με αυτή της χώρας προέλευσης.

ΤΥΠΟΣ ΛΟΓΟΥ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ	50,01%
	ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΑ	37,70%
ΛΑΘΗ (ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ)	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ	«Όταν έρχουν τα χριστούγεννα μαζεβόμαστε ολι στο σπίτη και γιορτασούμε όλι στα σπήτια και πιουμε και τρόμε γιατί είναιί χριστουγεννα.»
	ΤΟΝΙΣΜΟΣ	Φθίνοπωρο, πεφτούν, μεγαλοί, ανθρωποί.
	ΔΙΨΗΦΑ ΦΩΝΗΝΤΑ	Εκφαρστημένη, μαζεβόμαστε, θαβμάσια, ονιρεβόμουνα, ταξιδεβο, μαζεβο, ελέφθερη, πασπαλιζμένο.
	ΚΑΤΑΛΗΞΕΙΣ ΡΗΜΑΤΩΝ	Πιγένο, βλέπο, φέρνη, θυμάτε, ξυμερόση, μένης, ήμε, πέσι.
	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	Γονίς μου, μεγάλη άνθρωπι, όλι μαζί, η βροχεί, των τρωφόν, η βάρκες,
	ΚΥΡΙΑ ΟΝΟΜΑΤΑ ΜΕ ΜΙΚΡΟ	Θείε γιάννη, σε ασπάζομαι ελευθερία, αγία σοφία, μια μέρα η εβίτα.
	ΕΠΙΘΕΤΟ «ΠΟΛΥ»	Πολή μικρό, πολλή ανθρωποί, πολούς αιχμάλωτους, να βρέχει πολή, πολή πλάκα,
ΕΚΤΑΣΗ	ΜΕΓΑΛΗ	31,14%
	ΜΙΚΡΗ	44,26%
	ΚΑΝΟΝΙΚΗ	31,14%
ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ	ΝΑΙ	34,42%
	ΟΧΙ	65,57%
ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΟΤΗΤΑΣ	ΝΑΙ	1,63%
	ΟΧΙ	98,3%

Σύγκριση.

Παράλληλα με τη συλλογή «Σκέφτομαι και Γράφω» από αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, συλλέξαμε και γραπτά κείμενα φυσικών ομιλητών της Ελληνικής γλώσσας. Ύστερα από μελέτη αυτών και σε σύγκριση με αυτά των αλλόγλωσσων μαθητών διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν λάθη εκατέρωθεν και είναι τα παρακάτω:

- Γράφουν οι περισσότεροι μαθητές τις καταλήξεις των ρημάτων με –ε αντί για –αι και το αντίστροφο και με –η ή –ι αντί για –ει.
- Δεν κατανοούν ότι το επίθετο «ο πολύς, η πολλή, το πολύ» είναι ανώμαλο και έχει τρία γένη με ξεχωριστές καταλήξεις για το καθένα οπότε και τις μπερδεύουν.
- Δε γνωρίζουν την αναγκαιότητα των σημείων στίξης και ότι αυτά βοηθούν στην ανάγνωση του κειμένου, με αποτέλεσμα να περιορίζονται στη χρήση μόνο της τελείας. Ενίοτε στα γραπτά τους συναντάμε κάποιο κόμμα ή και θαυμαστικό.
- Από κοινού τα κείμενα των μαθητών παρουσιάζουν ορθογραφικά λάθη όπως για παράδειγμα «ελπύζω», «ήδες», «ζείσουν», «συνεχήστηκε», «παιτάω», «θίο», «πίγενα», «μεγάλω», «μιτέρα».

Πρόταση για τη διδασκαλία της γλώσσας.

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι μια εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία που συντελείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Το βασικό ζητούμενο όμως εστιάζεται στην ανάπτυξη όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων (language skills), δηλαδή στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, στην κατάκτηση του βασικού και λειτουργικού λεξιλογίου, στην εκμάθηση των γραμματικών τύπων και των συντακτικών λειτουργιών. Οι ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου επιβάλλουν την χρήση συγκεκριμένων πρακτικών παρουσίασης και προσπέλασης στη γνώση στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος διδασκαλίας, έτσι ώστε να αντισταθμιστούν και τελικά να υπερκεραστούν τα προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν: η χρήση πολυμεσικού υλικού και η κατάλληλη αξιοποίησή του για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου στην υπό εκμάθηση γλώσσα αφενός, ο έλεγχος και η αξιολόγηση της παραγωγής του προφορικού και του γραπτού λόγου με την υποστήριξη εργαλείων γλωσσικής τεχνολογίας, η δυνατότητα αυτόματης αξιολόγησης και τροφοδότησης (feedback) και η υποστήριξη στη μητρική γλώσσα αποτελούν ορισμένες από τις θεμελιώδεις συνιστώσες που θα πρέπει να πραγματοποιηθούν σε ένα περιβάλλον εκπαίδευσης/διδασκαλίας/εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Μπακογιάννης & Γεωργιάδης, 1998).

Χρήση πολυμεσικού υλικού.

Τα πολυμέσα είναι μια εξελικτική ολοκλήρωση των παραδοσιακών μέσων επικοινωνίας (κείμενο, ήχος, εικόνα, κινούμενα σχέδια). Η διαδικασία μάθησης μέσω του συνδυασμού αυτών των μορφών αλλάζει την διδακτική πρακτική. Είναι γεγονός ότι τα εποπτικά μέσα μπορούν να δράσουν συμπληρωματικά και να κινητοποιήσουν τις αισθήσεις. «Στην εκπαίδευση οι εικόνες, οι ήχοι και η κίνηση είναι απαραίτητα. Με την χρήση τους συντομεύεται ο χρόνος κατανόησης δύσκολων εννοιών και ωριμάζει πιο άμεσα η νέα γνώση, κυρίως λόγω της επιστράτευσης των αισθήσεων και της

δημιουργίας έντονων εντυπώσεων. Η γνώση μέσα από τέτοιες προσεγγίσεις γίνεται με άλλα λόγια βιωματική» (Καραγιάννης, 1997).

Η χρήση πολυμεσικού υλικού αποτελεί πλέον πάγια τακτική στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών λογισμικών, ανεξαρτήτως γνωστικού αντικειμένου. Ειδικά για την ξένη γλώσσα, οι παρακάτω δυνατότητες που παρέχει η τεχνολογία των πολυμέσων θα πρέπει να πλαισιώνουν ένα εκπαιδευτικό λογισμικό σχεδιασμένο για την επίτευξη αυτού του στόχου:

(i) Βίντεο. Βασική αρχή στο πλαίσιο μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής μεθόδου για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας αποτελεί η κειμενοκεντρική προσέγγιση. Η συνήθης πρακτική που ακολουθείται είναι ότι κάθε διδακτική ενότητα εισάγεται με διάλογο και κείμενα που αναφέρονται σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Η σύγχρονη τεχνολογία προσφέρει τη δυνατότητα υποστήριξης του κειμένου του διαλόγου μέσω βίντεο. Στο πλαίσιο της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, το βίντεο αποτελεί πραγματικά αναντικατάστατο συστατικό της συνταγής για ένα επιτυχημένο λογισμικό. Προσφέρει στον χρήστη τη δυνατότητα να μεταφερθεί στον χώρο και στον χρόνο σε ένα ημι-αυθεντικό περιβάλλον, και να «βιώσει» υπό μίαν έννοια την συγκεκριμένη επικοινωνιακή κατάσταση που βλέπει να διαδραματίζεται στην οθόνη του υπολογιστή του (π.χ. βλέπει τους χαρακτήρες του διαλόγου να συστήνουν τον εαυτό τους και τους φίλους τους, να μιλούν στο τηλέφωνο, να ανταλλάσσουν ευχές, να ζητούν πληροφορίες κ.τ.λ.). Εδώ παρέχεται ακόμα η δυνατότητα διασύνδεσης βίντεο και κειμένου του διαλόγου, έτσι ώστε να μπορεί ο χρήστης να απομονώσει οποιαδήποτε πρότασή του, να ακούσει και να ξανακούσει, και βέβαια ταυτόχρονα να δει και να ξαναδεί τα αντίστοιχα στιγμιότυπα του βίντεο.

Στον ορισμό που δίνει για την γλώσσα ο Μπρεχτ αναφέρει μεταξύ άλλων ότι «Γλώσσα είναι το ντύσιμο, η έκφραση του προσώπου, οι χειρονομίες, η ανταπόκριση». Παρακολουθώντας τη δραματοποίηση μιας καθημερινής επικοινωνιακής κατάστασης (π.χ. χαιρετώ κάποιον) σε βίντεο, ο χρήστης προσλαμβάνει και μια σειρά άλλων πληροφοριών. Η υποστήριξη του διαλόγου από βίντεο πέρα από το καθαρά γλωσσικό υλικό που αναφέρθηκε παραπάνω, δίνει τη δυνατότητα παρουσίασης του περιρρέοντος γλωσσικού περιβάλλοντος, καθώς και μιας σειράς παραγλωσσικών στοιχείων (π.χ.

τρόπος χαιρετισμού, απόσταση μεταξύ ομιλητών, χειρονομίες, νεύματα κ.τ.λ.), τα οποία αποκαλύπτουν στον διδασκόμενο ενδιαφέρουσες πτυχές πολιτισμικού χαρακτήρα, που στο πλαίσιο μιας συμβατικής διδασκαλίας θα είχαν χαθεί.

(ii) Διασύνδεση λέξεων με ήχο και εικόνα. Ένα από τα βασικά στάδια στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας αποτελεί η κατάκτηση του βασικού και λειτουργικού λεξιλογίου που θα εφοδιάσει τον διδασκόμενο με επικοινωνιακή επάρκεια για να μπορέσει να αντεπεξέλθει σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας. Η χρήση εικόνων και ήχου στη διδασκαλία του λεξιλογίου και η ισχυρή διασύνδεσή τους διευκολύνει αλλά και επιταχύνει τη διαδικασία μάθησης. Η λέξη συνδυάζεται με την αντίστοιχη εικόνα, ενώ παράλληλα μπορεί και να εκφωνείται. Επειδή η διδασκαλία λεξιλογίου αποτελεί μια ιδιαίτερα επίπονη και κοπιαστική διαδικασία για τον μαθητή διαδικασία, η παράθεση των νέων λέξεων σε μακροσκελείς λίστες είναι μάλλον αποφευκτέα ως πρακτική, δεδομένου ότι μέσα από μια τέτοια προσέγγιση οδηγούμαστε σε μια στείρα απομνημόνευση, το λεξιλόγιο όμως τελικά δεν αφομοιώνεται. Προτείνεται εναλλακτικά η ένταξη μεμονωμένων λέξεων μέσα σε πραγματικό περιβάλλον χρήσης, δηλαδή μέσα σε προτασιακό περιβάλλον, έτσι ώστε να διευκολυνθεί ακόμα περισσότερο η απόκτηση του λεξιλογίου μέσα από χρηστικά παραδείγματα και όχι μέσα από μακροσκελείς λίστες. Η λέξη μπορεί να συνδέεται με αντίστοιχο χρηστικό παράδειγμα που θα μπορούσε να αντλείται από τους διαθέσιμους γλωσσικούς πόρους του λογισμικού, είτε πρόκειται για λεξικά, είτε για κάθε άλλου είδους σωμάτων κειμένων.

(iii) Εκφώνηση κειμένων από φυσικούς ομιλητές και δυνατότητα ηχογράφησης. Το γλωσσικό υλικό το οποίο καταχωρείται σε ένα λογισμικό για την διδασκαλία της ξένης γλώσσας (σε επίπεδο λέξης, πρότασης αλλά και κειμένου), θα πρέπει παράλληλα να εκφωνείται και από τον δάσκαλο. Το λογισμικό θα πρέπει να του παρέχει τη δυνατότητα να ακούσει την προφορά, διασφαλίζοντας έτσι τη συνεχή επαφή και κατ' επέκταση εξοικείωσή του με τα ακούσματα της ξένης γλώσσας και τον επιτονισμό της. Επιπρόσθετα, ο χρήστης θα πρέπει να μπορεί να ηχογραφή τη φωνή του επαναλαμβάνοντας λέξεις ή προτάσεις, αλλά και να τη συγκρίνει στη συνέχεια με αυτή του φυσικού ομιλητή/δασκάλου.

Η δυνατότητα ηχογράφησης μπορεί να αξιοποιηθεί σε διάφορες εφαρμογές, για παράδειγμα στο πλαίσιο μιας άσκησης τύπου επιλογής ρόλων (role-playing), όπου ο χρήστης αλληλεπιδρά με το δάσκαλο ή τους συμμαθητές του και συμμετέχει δυναμικά στην μαθησιακή διαδικασία, υποδυόμενος έναν από τους χαρακτήρες του βίντεο. Ένας τέτοιος τύπος άσκησης ενισχύει παράλληλα και τη συνειδητοποίηση του γλωσσικού κώδικα σε σχέση με το κοινωνικό γίνεσθαι, τα κοινωνικά στερεότυπα και τους κανόνες που αυτά επιβάλλουν. Ο ρόλος που θα υποδυθεί ο δίγλωσσος μαθητής θα υπαγορεύσει το εκάστοτε είδος του κώδικα, το γλωσσικό ύφος που θα πρέπει να χρησιμοποιήσει, το οποίο καθορίζεται από πολύ συγκεκριμένες παραμέτρους: ποιος μιλάει σε ποιον, ποια είναι η σχέση μεταξύ των ομιλητών (φιλική-επαγγελματική), ποια η διαφορά ηλικίας τους, σε τι χώρο διαμείβεται ο διάλογος (στο σπίτι, στον εργασιακό χώρο) κ.τ.λ.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ.

Επικρατούσε η άποψη ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας δεν μπορεί παρά να λειτουργεί ανταγωνιστικά ως προς τη γλώσσα που ήδη γνωρίζει το άτομο, ότι δηλαδή υποτίθεται ότι οι δυνατότητες που έχει ο ανθρώπινος εγκέφαλος ως προς την εκμάθηση μιας γλώσσας, γλωσσών, είναι πεπερασμένες, γι' αυτό κάθε νέα γλώσσα που προστίθεται έρχεται να υποκαταστήσει μια άλλη. Και εν πάση περιπτώσει, η παρεμβολή του ενός συστήματος στο άλλο είναι ολέθρια για την ανάπτυξη ικανοποιητικής γνώσης της μίας ή της άλλης γλώσσας.

Σήμερα, σε πολλά μέρη του κόσμου έχει αποδειχθεί ότι η γνώση ενός νέου γλωσσικού συστήματος δεν έρχεται να υποκαταστήσει το ήδη γνωστό, έρχεται να προστεθεί σ' αυτό. Κάθε φορά που μαθαίνουμε μία ξένη γλώσσα, το κάθε άτομο χρησιμοποιεί τα όσα ήδη ξέρει για το πώς είναι δομημένο και το πώς λειτουργεί το γλωσσικό σύστημα.

Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που έχει αποκτήσει ένα παιδί, ως χρήστης μιας γλώσσας, και οι προσδοκίες που έχει διαμορφώσει για το πώς είναι δομημένο το σύστημα και το πώς λειτουργεί, μεταφέρονται κατά κάποιον τρόπο κατά την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας και στη δεύτερη. Δεν ξεκινάει από το μηδέν. Δεν του είναι μια εντελώς καινούργια εμπειρία το να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, αλλά έχοντας ως βάση τη μητρική του μπορεί πιο εύκολα να κατακτήσει και μια δεύτερη.

Με αυτή την εργασία θελήσαμε να βάλουμε ένα «μικρό λιθαράκι» στις μελέτες που γίνονται όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της ελληνικής στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου από αλλόγλωσσους μαθητές. Όπως προέκυψε από τα συμπεράσματα της έρευνας οι περισσότεροι μαθητές παρουσιάζουν λάθη στα γραπτά τους και η μέθοδος που χρησιμοποιείται από τους δασκάλους εμφανίζεται ως ανεπαρκής. Καλό θα ήταν, λοιπόν, μία διαπολιτισμική εκπαίδευση να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία. Μία εκπαίδευση η οποία να απευθύνεται τόσο στις μειονότητες όσο και στην κυρίαρχη ομάδα και με κάποιες ρυθμίσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα να μπορεί να συμπεριλάβει στοιχεία του πολιτισμού και της γλώσσας των μειονοτήτων.

Στις μέρες μας γίνεται φανερό περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη στιγμή πόσο σημαντικό είναι να συνηθίσουμε να συμβιώνουμε ειρηνικά με ανθρώπους διαφορετικούς από μας. Οι διαφορές μπορούν να αναφέρονται σε θρησκεία, γλώσσα, καταγωγή, πολιτισμό, εξωτερική εμφάνιση, νοοτροπία και σε ποικίλους άλλους προσδιορισμούς. Το σχολείο αλλά και κάθε άλλος φορέας ή θεσμός που συνδέεται με την παροχή οποιασδήποτε μορφής παιδείας και αγωγής έχουν να διαδραματίσουν έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή. Θα βοηθήσει στην προετοιμασία των νέων για ένα διαφορετικό κόσμο, που προϋποθέτει εκμάθηση περισσότερων γλωσσών, γνωριμία με άλλους λαούς και πολιτισμούς, καταπολέμηση των πολιτισμικών στερεοτύπων. Επιπλέον, στηρίζεται σε ευρωπαϊκές αξίες, όπως είναι η ενότητα μέσα στην ποικιλία, η ειρηνική συνύπαρξη των κρατών, η συνεργασία των λαών, η ανοχή των διαφορών, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στην ένταξη των μειονοτήτων στον κοινωνικό ιστό της κάθε χώρας, είτε ως πολιτών με άλλη γλώσσα και θρησκεία είτε ως νέων πληθυσμών μεταναστών και προσφύγων με άλλη γλώσσα και κουλτούρα ή θρησκεία. Η ένταξη προϋποθέτει την ισονομία, την προστασία της μητρικής γλώσσας, το σεβασμό στη διαφορετική θρησκεία και κουλτούρα, την καλή εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας και τη δημιουργία προοπτικών σχολικής επιτυχίας και κοινωνικής προκοπής για όλο τον πληθυσμό. Είναι τέλος η εκπαίδευση της ισότητας των φύλων, που έχει στόχους την καταπολέμηση των διακρίσεων φύλου, την ισονομία, την προστασία του δικαιώματος των γυναικών στη μόρφωση και την εργασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ Μ. (1998)** *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία (5^η έκδοση),* Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης.
- ΒΟΥΓΙΟΥΚΑΣ Α. (1994)** *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Ιστορία-θεωρία και σχολική πράξη,* Θεσσαλονίκη, εκδ. Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Α.-ΓΟΥΤΣΟΣ Δ. (1999)** *Κείμενο και επικοινωνία,* Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- ΓΕΩΡΓΟΥΣΗΣ Π. (1996)** *Ανάλυση διαδρομών,* Αθήνα.
- ΔΗΜΗΤΡΑ Δ. (1992)** *Τα ελληνικά ως ξένη,* Αθήνα, εκδ. Νόστος.
- DUVERGEN Μ. (1989)** *Μέθοδοι Κοινωνικών Επιστημών,* ΕΚΚΕ.
- ΕΙΥΑΠΟΕ: ΛΑΔΙΚΟΥ Ν. (1997 ΜΑΡΤΙΟΣ)** *Στατιστικά στοιχεία Ποντίων,* Αθήνα.
- ΚΑΚΡΙΔΗ Μ.-ΧΕΙΛΑ Δ. (1996)** «Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας», στο *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα. Προβλήματα διδασκαλίας,* Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Γουλανδρή-Χόρν.
- ΚΑΡΑΔΗΜΟΣ Δ. (2002)** *Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Νεοελληνικής στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των αλλοδαπών-παλιννοστούντων μαθητών, στη ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου,* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Βόλος.
- ΚΑΤΗ Δ. (1992)** *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί (β' έκδοση),* Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
- ΚΟΡΤΕΣΗ Χ. (1994)** «Η "μεταγλώσσα" της γραπτής γλώσσας», στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* Αθήνα, τχ. 74.
- LYONS J. (1995)** *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία,* Επιστημονική επιμέλεια: Καρανάσιος Γ., Αθήνα, εκδ. Πατάκης.
- ΜΑΝΤΖΩΡΟΣ Φ. (1995)** «Μέθοδοι Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας», στο *Ι Πρακτικά Ημερίδας 9/12/1995, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.*
- ΜΗΤΣΗΣ Ν. (1995)** *Η διδασκαλία της γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η επίδραση της Γλωσσικής Επιστήμης στην Εξέλιξή της,* Αθήνα, εκδ.

- Gutenberg.
- ΜΗΤΣΗΣ Ν. (1996)** *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- ΜΗΤΣΗΣ Ν. (1998)** *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή ξένης) Γλώσσας*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- ΜΠΑΚΟΓΙΑΝΝΗΣ Σ.-ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ Π. (1998)** «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού με τεχνολογία πολυμέσων για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας», στο Πρακτικά Διημερίδας "Η πληροφορική στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση", ΕΠΥ.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ. (1980)** *Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη Γλωσσολογία*, Αθήνα, εκδ. Ρωμανός ΕΠΕ.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ. (1994)** *Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα. Εκτιμήσεις και προτάσεις*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (1999 ΜΑΡΤΙΟΣ)** *Προβλήματα Κοινωνικής και Σχολικής ένταξης παιδιών παλιννοστούντων ομογενών*, Αθήνα.
- ΠΕΠΟΝΗΣ Α.-ΑΡΓΥΡΙΟΥ Α.-ΚΑΤΡΙΔΗ Ι.-ΚΟΥΛΟΥΦΑΚΟΥ Κ.-ΣΙΝΟΠΟΥΛΟΥ Τ. (1972)** *Το γλωσσικό μας πρόβλημα*, Αθήνα, εκδ. Κέδρος.
- ΠΕΤΡΟΥΝΙΑΣ Ε. (1984)** *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική (αντιπαραθετική) ανάλυση*, (αναδιατύπωση 1993), Θεσσαλονίκη, εκδ. University Studio Press.
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ Κ. (1994)** *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της ανάπτυξης*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ Ε. (Επιμ. 1997)** *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Νήσος.
- ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ (1995)** «Εγχειρίδια Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας», στο II Πρακτικά Ημερίδας 9/12/1995, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ Δ. (1989)** *Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, εκδ. Επικαιρότητα.
- ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON Ε. (1992)** *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*, εκδ. Νεφέλη.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ Α.-ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ Σ. (1997)** *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική εφαρμογή*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κώδικας.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ Φ. (2000)** «Τεχνικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της Ελληνικής ως ξένης Γλώσσας με τη χρήση

των νέων τεχνολογιών», στο Α' Διεθνές Συνέδριο για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Αθήνα.

ΧΑΤΖΗΓΙΑΝΝΗ Ι. (1983)

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου, εκδ. Γρηγόρη.

ΧΑΤΖΗΔΑΔΗ Α. (2001 ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ)

→ «Δίγλωσσοι μαθητές: Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας για την εκπαιδευτική τους πορεία», στο *Εν πλω*, περιοδικό δίκτυο απόψεων, επικοινωνίας και πληροφόρησης, τχ. 8^ο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- APPEL R.-MUYSKEN P. (1987)** *Language contact and bilingualism*, London: Edward Arnold.
- BALLY Ch.-SECHEHAYE A. (1916)** *Cours de linguistique générale*.
- BASSEY M. (1981)** *Pedagogic Research: On the Relative Merits of Search for Generalization and Study of Single Events*, Oxford, Review of Education.
- BELL J. (1993)** *Doing Your Research Project*, Open University Press, Buckingham.
- BRONCKART J.-P. (1991)** «Textes, discours, types et genres», *Reveu E.L.A.*, No 83, Didier Erudition.
- BRONCKART J.-P. (1994)** «Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du Français», στο *E.L.A.*, No 83.
- BRONCKART J.-P. (1996)** *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Delachaux et Niestle.
- CHOMSKY N. (1957)** *Syntactic structures*, The Hague: Mouton.
- COHEN & MANION L. (1989)** *Research Methods and statistics in Education*, 3^η έκδοση London, Routledge.
- DESCHENES A.-J. (1995)** «Vers un modèle constructiviste de la production de textes», στο BOYER J-Y και άλλοι, *La production de textes*.
- FORTIER G. (1995)** «Modèle du processus d'écriture chez le scripteur en situation d'apprentissage», στο BOYER J-Y και άλλοι, *La production de textes*.
- FOWLER R. (1981)** *Literature as Social Discourse. The practice of Literary Criticism*, London: Bats Ford.
- FLOWER L.-HAYERS J. (1981)** *A cognitive Process Theory of Writing The dynamics of composing: Making plans and Juggling constraints in Gregg*, L & Streinberg, E. (eds), *Cognitive processes in writing*. H. Iisdale, N. J : Laurence El baum.
- GRABE W.-KAPLAN R. (1983)** *Theory and practice of writing*, Arnold.
- MARCELLESSI B. (1981)** *Bilinguisme et diglossie Langages*.
- McDONOUGH S. (1985)** *Applied linguistics in language education*, Arnold.
- McMACKIN M.-SIEGEL B. (2002)** *Integrating Research Projects with Focused Writing Instruction*.

SCHMITT N. (2002)

An introduction to applied linguistics, Edward Arnold.

THOMRSON I. (1988)

Bilingualism, MA dissertation, University of Durham, England.

WALTER J. (1997)

Orality and Literacy: The technologizing of the Word, μετάφραση από τις Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ANALYZE THE EPEYNAΣ

Αριθμός Σκ&Γρ	Τύποςλόγου	ΛΑΘΗ		Μέγεθος	ΛΕΚΤΙΚΑ
		Συντακτικά	Ορθογραφικά		ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
					Παράγραφοι
1	περιγραφικό	3	19	κανονικό	όχι
2	περιγραφικό	2	1	μικρό	όχι
3	αφηγηματικό	8	19	κανονικό	όχι
4	περιγραφικό	3	13	μικρό	όχι
5	αφηγηματικό	0	8	μικρό	όχι
6	περιγραφικό	2	4	κανονικό	ναι
7	περιγραφικό	0	2	μικρό	ναι
8	περιγραφικό	2	27	μικρό	ναι
9	περιγραφικό	6	3	μικρό	όχι
10	αφηγηματικό	4	2	μικρό	όχι
11	περιγραφικό	0	1	μικρό	όχι
12	αφηγηματικό	4	11	μικρό	όχι
13	περιγραφικό	5	7	μικρό	όχι
14	περιγραφικό	5	23	μικρό	όχι
15	αφηγηματικό	9	2	κανονικό	ναι
16	αφηγηματικό	4	9	μεγάλο	όχι
17	περιγραφικό	2	25	κανονικό	όχι
18	αφηγηματικό	0	12	μικρό	όχι
19	αφηγηματικό	0	4	μεγάλο	όχι
20	περιγραφικό	0	19	μεγάλο	ναι
21	περιγραφικό	0	12	κανονικό	ναι
22	περιγραφικό	4	10	κανονικό	ναι
23	περιγραφικό	5	20	μικρό	όχι
24	περιγραφικό	4	14	κανονικό	όχι
25	περιγραφικό	2	7	μικρό	όχι
26	αφηγηματικό	5	2	μικρό	όχι
27	αφηγηματικό	4	4	μεγάλο	όχι
28	αφηγηματικό	3	1	κανονικό	όχι
29	περιγραφικό	8	9	μεγάλο	όχι
30	αφηγηματικό	πολλά	7	μικρό	ναι
31	αφηγηματικό	0	2	κανονικό	ναι
32	περιγραφικό	πολλά	12	κανονικό	όχι
33	αφηγηματικό	όχι συνοχή	6	μεγάλο	ναι
34	χωρίς νόημα			μικρό	όχι
35	περιγραφικό	0	0	κανονικό	ναι
36	αφηγηματικό	ασύντακτο	14	μικρό	όχι
37	περιγραφικό	0	3	μικρό	όχι
38	αφηγηματικό	1	14	μικρό	όχι
39	αφηγηματικό	ασύντακτο	2	μεγάλο	όχι
40	εξιστόρηση	5	0	κανονικό	όχι
41	αφηγηματικό	ασύντακτο	17	μικρό	όχι
42	αφηγηματικό	ασύντακτο	1	μεγάλο	όχι
43	αφηγ&περιγρ	πολλά	1	μικρό	όχι
44	αφηγηματικό	ασύντακτο	4	μικρό	όχι
45	περιγραφικό	0	4	μικρό	όχι
46	περιγραφικό	2	8	μικρό	όχι
47	αφηγηματικό	πολλά	27	μεγάλο	όχι
48	αφηγηματικό	2	16	μικρό	όχι
49	αφηγηματικό	πολλά	16	μικρό	όχι
50	περιγραφικό	3	16	μεγάλο	ναι
51	περιγραφικό	0	3	μεγάλο	ναι

52	περιγραφικό	2	5	μεγάλο	ναι
53	περιγραφικό	0	0	μεγάλο	ναι
54	περιγραφικό	0	3	μεγάλο	ναι
55	περιγραφικό	0	4	μεγάλο	ναι
56	περιγραφικό	0	4	μεγάλο	ναι
57	περιγραφικό	0	5	μεγάλο	ναι
58	περιγραφικό	0	0	μεγάλο	ναι
59	περιγραφικό	8	7	μεγάλο	όχι
60	περιγραφικό	2	13	κανονικό	ναι
61	περιγραφικό	6	18	μεγάλο	όχι
αφηγ: 37,70%		Συνολο: 522		μεγ: 31,14%	ν:34,42%
περ: 50,01%				μικ: 44,26%	όχ: 65,57%
				καν: 31,14%	

Σημ.στίξης	Γλωσ.δείκτες	Χώρος	Χρόνος	Πρόσωπο	Πρωταγωνιστής
τελείες	όχι	ναι	όχι	α' πλ.&γ' πλ.	ο ίδιος & οι φίλοι
τελείες	όχι	όχι	όχι	α' πλ.&γ' πλ.	η γιαγιά του
τελείες	όχι	όχι	ναι	α' πλ.&γ' πλ.	η ίδια & η φίλη της
τελείες	όχι	ναι	ναι	α' πλ.&γ' πλ.	η ίδια & 1 σύννεφο
τελείες	όχι	όχι	ναι	α' πλ.&γ' πλ.	μια γριά
τελείες	όχι	όχι	ναι	α' πλ.&γ' πλ.	η ίδια
τελείες	όχι	ναι	όχι	γ εν.	ποντίκια & 1 γάτα
τελείες	όχι	ναι	όχι	γ εν.&πλ.	ένα ελάφι
τελείες	όχι	ναι	ναι	α πλ.&γ πλ.	η ίδια & 1 σύννεφο
τελείες	όχι	όχι	ναι	α εν.	ο ίδιος
τελείες	όχι	όχι	ναι	γ πλ.	τα φύλλα δέντρων
τελείες	όχι	ναι	όχι	α εν.& γ εν.	ο ίδιος
θαυμαστικό	όχι	ναι	όχι	α εν.& γ εν.	ένα παιχνίδι
τελείες	όχι	όχι	όχι	γ εν.	ο κόσμος μας
τελείες	όχι	ναι	όχι	α εν.& γ εν.	το σπίτι της
τελείες	όχι	όχι	ναι	α εν.	ο ίδιος & οι φίλοι
τελείες	όχι	ναι	ναι	α εν.& γ πλ.	ο ίδιος
τελείες	όχι	ναι	ναι	α εν.	ο ίδιος
τελείες	όχι	ναι	ναι	α εν.&πλ.	ο ίδιος& ο ξάδερφος
τελείες,θαυμαστικά	ναι	ναι	όχι	α εν.& γ πλ.	η ίδια & συγχωριανοί
τελείες	όχι	ναι	όχι	α εν.& γ εν.	δύο μαθητές
τελείες	όχι	ναι	όχι	γ εν.&πλ.	ένα ελάφι
ούτε τελείες	όχι	όχι	όχι	γ εν.	ο κόσμος μας
τελείες	όχι	ναι	όχι	α εν.& γ εν.	η θύελλα
τελείες	όχι	όχι	ναι	α εν.& πλ.	αυτή&η οικογένεια
τελείες	όχι	όχι	όχι	α εν.& γ εν.	μία γάτα
τελείες	όχι	ναι	ναι	α εν.& γ εν.	ο ίδιος & η γιαγιά του
τελείες	όχι	ναι	ναι	α εν.& γ εν.	ο ίδιος & η γιαγιά του
τελείες	όχι	όχι	ναι	α εν.& γ εν.	ο ίδιος & 1 σκυλί
τελείες, 1κόμμα	όχι	ναι	ναι	β εν.	ο θείος
τελείες	όχι	ναι	ναι	α εν. & πλ.	ο ίδιος & 2 ζώα
τελείες	όχι	όχι	ναι	γ εν.	ένα ποντίκι
τελείες	όχι	ναι	ναι	α εν.&πλ.	αυτή&η οικογένεια
ούτε τελείες	όχι	όχι	όχι		
τελείες,κόμματα	όχι	ναι	ναι	γ εν.	ο μεταξοσκώληκας
ούτε τελείες	όχι	ναι	όχι	α	ο ίδιος
τελείες,κόμματα	όχι	όχι	ναι	γ	το φθινόπωρο
τελείες	όχι	ναι	ναι	γ	ένα ελάφι
τελείες	όχι	ναι	ναι	α εν.&πλ.	αυτός&ηοικογένεια
τελείες,κόμματα	όχι	ναι	όχι	γ,α	ένας στρατιώτης
τελείες	όχι	όχι	ναι	α πλ.	αυτός&ηοικογένεια
τελείες	όχι	ναι	ναι	α εν.&πλ.	ο ίδιος & οι φίλοι
τελείες	όχι	ναι	ναι	α	ο ίδιος
μία τελεία	όχι	ναι	ναι	γ,α	αυτός&ηοικογένεια
τελείες, 1κόμμα	όχι	όχι	ναι	γ εν.&πλ.	1κυνηγός&σκύλος
τελείες	όχι	ναι	ναι	α εν.&γπλ.	μορφές σύννεφων
τελείες	όχι	όχι	όχι	β,γ'εν.&α'πλ.	πολλοί άλλοι
τελείες	όχι	ναι	όχι	α εν.	ο ίδιος
τελείες	όχι	ναι	ναι	α,γ'εν&γ πλ.	ο ίδιος & οι φίλοι
τελείες	όχι	ναι	ναι	γ' πλ.	η άνοιξη
τελείες	όχι	ναι	ναι	γ' πλ.	η άνοιξη

τελείες, 1κόμμα	όχι	ναι	ναι	γ' πλ.	η άνοιξη
τελείες, κόμματα	όχι	ναι	ναι	γ' πλ.	η άνοιξη
τελ.,κόμ.,ερωτ,θαυμ	όχι	ναι	ναι	γ' πλ.	η άνοιξη
τελείες, κόμματα	όχι	ναι	ναι	γ' πλ.	η άνοιξη
τελείες, κόμματα	όχι	ναι	ναι	γ' πλ.	η άνοιξη
τελείες, κόμματα,ερ	όχι	ναι	ναι	γ' πλ.	η άνοιξη
τελείες, κόμματα	όχι	ναι	ναι	γ' πλ.	ο χειμώνας
τελείες, κόμματα	όχι	ναι	ναι	γ' πλ.	ο χειμώνας
τελείες, κόμματα	όχι	ναι	ναι	γ' πλ.	ο χειμώνας
τελείες	όχι	ναι	ναι	γ' πλ.	η άνοιξη

τελείες: 67,21% όχι:98,3% ό:29,5% ό:29,5% α&γπλ:11,8% ο ίδιος:14,75%
 χωρίς τελείες:4,91% ναι: 1,63% ν:70,5% ν:70,5% α&γεν:13,1% ο ίδιος&άλλοι:32,8%
 τελείες,κόμ: 14,75%
 τελείες,1κομ.:4,91%
 1τελεία:1,63%
 άλλα θέματα:52,45%

“ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΚΑΙ ΓΡΑΦΩ”

Σκέφτομαι & γράφω.

28-1-2003

N. Iwria 28 1 2003

αγαπητέ θείο,

Ένα πράγμα στο θείο μου

σου έχω να τα πω και σου έχω να σου πω τα γρήγορα.

Επίσω να πάω πολλά πράγματα. Να
κουράσω θείο, επίσω ναμα φέρω καρδιά ηθού
το είναι χαλαρά αγαπημένον θείο μελι
πολύ ελπίζω να έρθω. Ναμα πεί σου τα
έγραψα. Η ίδια σου, φιλίες, ελπίζω να τα έρ
είσαι πολύ καλά. Σαμα σου θείο ταίρι

που θαμα πεί για ήταν η απρέα σου
φύση - χελιδόνα, τι φαντα θείο με
σου αγαπητή Γέλια.

σε αγαπά σου α
Ελευθερία

αγάπη & φιλία

Τα καλικαντζαράκια

Οι καλικάντζαροι, που τους λένε αλλιώς και παγανά, βγαίνουν το δωδεκαήμερο και φανερώνουν την καταγωγή των σύγχρονων ελληνικών εθίμων. Ένας παλιός θρύλος λέει πως έρχονται από κάτω από τη γη. Όλο το χρόνο πελεκούν με τα τσεκούρια τους για να κόψουν το δέντρο που βαστάει τη γη. Αλλά όταν κοντεύουν να το κόψουν έρχεται ο Χριστός, και τότε, για δώδεκα μέρες, χυμούν πάνω στη γη και πειράζουν τους ανθρώπους. Μπαίνουν στα σπίτια από την καπνοδόχο και θέλουν να σβήσουν τη φωτιά. Άλλοτε καβαλικεύουν στους ώμους τούς διαβάτες ή τους πιάνουν με το ζόρι στο χορό. Όταν την παραμονή των Φώτων κατεβούν πάλι κάτω στη γη, διωγμένοι από την αγιαστούρα του παπά, βρίσκουν το δέντρο εκείνο να έχει θρέψει και να είναι γερό, όπως πρώτα.

Είναι φανερό ότι ο θρύλος αυτός αναφέρεται στην ελληνική παραλλαγή για το περίφημο χριστουγεννιάτικο δέντρο, που είναι, λοιπόν, κι ελληνικό έθιμο. Σύμφωνα με τις ελληνικές παραδόσεις, είναι το θαυματουργό και ακατανίκητο δέντρο του κόσμου, που ο Χριστός που γεννιέται το προστατεύει, ενώ οι καλικάντζαροι είναι αδύνατον να το βλάψουν.

Τα δυο προηγούμενα κείμενα αναφέρονται σε
χριστουγεννιάτικα έθιμα και παραδόσεις του λαού
μας. Γράψε κι εσύ κάποια έθιμα ή παραδόσεις που
γνωρίζεις.

Όταν έρχονται τα χριστούγεννα μαζεβομαστε οί. στο σπίτι
και χορταστούμε οί. στα σπιντριά και πιούμε και τρώμε
φαγητά είναι χριστούγεννα όταν έρχονται τα χριστούγεννα πηγαίνω οί.
εκκλησιάζομαι.

Όταν έρχεται ο αγιο θωασηλός είμαστε οί. οί. εκκλησιάζομαι
μας οί. εκκλησιάζομαι που είναι τα χριστούγεννα.
οί. θωασηλός έρχεται με χαρά και μας φέρνει δώρα.
Όταν ο αγιο θωασηλός έρχεται με τα δώρα είμαστε οί. εκκλησιάζομαι.

Πέμπτη 5 - Δεκεμβρίου - 2002

Σκεφτόμαι και γράφω

Εν τω θράση σου Μαρία σου βρίσκω στην Κωνσταντινούπολη

Γεια σου

Η Χαρά μας διάβασε το γράμμα σου ήταν
πολύ όμοιο και καθαρά ποτά απ' όμοιο το
γράμμα.

Αν ποιος να μας στείλει πληροφορίες για την
Αγία Σοφία.

Και επίσης έχουμε έθονα εκδόσεων και εκεί θα
κάνουμε ένα θέατρο ο Χρυσός των Τραπεζών και έχει
πολύ πολλά. Ο Χρυσός των Τραπεζών

Είσαι πολύ τυχερή που βίχης στην Κωνσταντινούπολη
πολύ είναι ποτά, όμοιο μέρος έχει και την Αγία
Σοφία και οι ομιλίες σου μας έστειλε είναι πολύ
όμορφες, και η κυρία Πάτρα μας έχει καθαρά
πράγματα κενούρα.

Μας έχεις κάνει πολύ, τα κορίτσια όταν όρεξε
σου τα σχέδια την πρώτη μέρα από για σου ήθελε
σαν να το ξέρεις αυτό,

Γράψε και έθονα Μολάνης και εκεί κάνουμε
πράξεις.

F

Η Κερία μας Χάρση μαζί στον Χρόνο Σάββατο το
πρωί σου

Με πολλά
αγάπη
Δημήτρης

Καλή

- Είναι ένα γράμμα
- Η Κερία είναι, αλλά πολλές φορές οι άνθρωποι που
θέλουν να το ελεγχουν έχουν την πεποίθηση ότι είναι
πολύ δύσκολο να γίνει με τους άλλους, αλλά στην ουσία είναι
να γίνει το θέμα για το θέμα και να είναι καλά
και να γίνει να είναι πρώτα με διαφορετικά πρόσωπα
και να είναι να το ελεγχουν στο θέμα και το χρόνο να είναι
εάν είναι αυτό που είναι. Είναι καλά και το σχολείο της και
για το πρόβλημα αλληλεπίδρασης. Τα πάντα του δεν το είναι
να επιβεβαιωθεί και να είναι. Πολλοί έχουν διαφορετικά
κείμενα

ΤΕΤΑΡΤΗ 8 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 2003

ΜΑΝΤΑ ΟΧΥΡΕΣΟΚΟΥΝΑ ΝΑ ΔΙΝΟ ΚΑΥΚΙΛΟΣ
ΝΑ ΤΑΞΙΔΕΘΟ ΣΕ ΘΑΛΑΣΣΕΣ ΝΑ
ΜΑΛΕΡΟ ΨΕ ΡΟΥΡΑΟΥΝΕΣ ΚΑΙ ΔΕΝ ΘΑΕΝΟ
ΣΤΗΝ ΚΙΣΕΡΑΦΩΝΗ ΚΑΘΕ ΨΟΡΑ ΠΟΥ
ΜΙΣΕΥΟ ΑΣΑ ΔΙΜΑΝΙΑ ΜΕ ΤΟΥ ΦΙΔΕΙΩ
ΠΟΥ ΚΑΘΕ ΤΟΣΕ ΣΤΗ ΘΑΕΝΟ ΣΤΗΝ
ΚΙΣΕΡΑΦΩΝΗ

Ιεανιδας

- Αθηνηματικό
- Μικρό κείμενο χωρίς περιεχόμενο.
- Χωρίς παραγράφους και προτάσεις,
ένιαίο κείμενο με μόνο βλημείο
επίσημη η γλώσσα.
- Δεν αναφέρει χρόνο, μόνο
χώρο (το θημάνι).
- Γράφει με α' πρόσωπο.
- Πολλά ονυτακτικά και
ορθογραφικά λάθη.



ΤΟ ΕΛΑΦΙ ΔΙΗΓΕΙΤΑΙ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ.

Ήτανε άνοιξη του '40, μια όμορφη μέρα, όταν ξαφνικά είδα κάτι ανθρώπους σοβαρούς και λιγομίλητους να με πλησιάζουν. Χωρίς να το καταλάβω βρέθηκα κλεισμένος μέσα σε μια ξύλινη κλούβα, τόσο πελώρια, μα συγχρόνως και τόσο στενή. Ένιωθα να πνίγομαι. Φοβόμουνα πολύ. Μέσα σε λίγα λεπτά βρέθηκα μόνος μου, στο νέο μου περιβάλλον. Τι θα έκανα από δω και πέρα:

Γέννηθηκα σε ένα μεγάλο σοοαφικό κίβνο ο λουζούσης μεσίμερτος. Ογαπητή μου κούκου χουης. Καθίπρω η φίλακτη έρχουσε να φέρει ψύραυ νερα και χορταρ, και να καθαρίσου το χορταρ, τον περνούσα κι αυχίλοι μου καθόχτινος, τους έηιυκέησεσενι ποή, άνθρωποι η γούλα και η κούλα πεδία που η θούραυ να μου δούν αλο κούλα και να μου χαη δέφουν. Βέβαια όταν κούτουν η πόρσεξ του σοοαφικού κίβνο νιοθα η διηγητιν η ου αλο κέναρε κούλα κι ονήρεβίμασε να κηορέεσορη κάποιε να κηορέετω η κάποξε να ζήσουμ εέτε φθάρη σεο γαουο, παρτα κέσε αλα ζώα. Έτσι η σούκα κούλασε η ζούμου.

Παναγιώτης Γκαρτίνας

Παλιώ κούλα έγραφε το πώι τα πέρνούβεε
έσο ζωολογικό κίβνο. Το πώι βρέθηκε
όπως στον Πάρναβου και η απέγινε
δεν το χράφει!

Αν προσέξω τα χράφια σου θα
τα καταφέρω μια χαρά!

F

Τρίτη 17 Σεπτεμβρίου 2002

Θέμα: Πως πέρασα το καλοκαίρι.

Το καλοκαίρι πέρασα πολύ ωραία.

Εγώ κι οι οικογένειά μου πήγαμε να περνάμε
στον Πρίλο. Η μητέρα μου και ο πατέρας
δεν έμειναν πολύ ώρα μέσα στο νερό μόνο
κι η αδερφή μου καθόραταν πολύ ώρα
μέσα στο νερό. Όταν έβαγα στον αδερφό μου
το ισολύβιο αυτός έκλαγε γιατί δεν το
ήθελε. Μια φορά είχαμε κουνίσει να
πάμε στην θάλασσα αλλά άρχισε να βρέχει
Εγώ πήγαμε στα αγάλια και έμεινε να
διαβάζω. Όταν έβρεχε εγώ με τα αδέρφια μου
καθόραταν μέσα. Μια μέρα ο πατέρας μου
είπε ότι το απόγευμα θα μας πάρει για ψά-
γμα. Όταν έφτασε το απόγευμα άρχισε να
ψιχάει. Εγώ με η αδερφή μου κοιμόμασταν
όταν ο πατέρας μου ζήτησε. Ο πατέρας μου
δεν μας πήρε για ψάγμα γιατί είχε ψιχά-
ει. Εγώ στεναχωρήθηκα που δεν μας πήρε. Ηταν
θωρακιστο το καλοκαίρι.

Πέμπτη 10 Απριλίου 2003

Σημάδια της Άνοιξης

Η άνοιξη μας αμωφένει την ζωή γιατί
το χημόνα εύρεχε και τόρο δεν
εύρεχε ο ήλιος θιένε χαρούμενος,
και τα λουλουδια δεν μαρένοντα
οιπως το χημόνα και ο ουρανός
είναι καταγάλανος.

Η θάλασσα είναι ήρεμη και μας
λέει να πάμε στην θάλασσα να
κολυμπήσουμε δεν είναι άγρια οίπως
το χημόνα και η θάρκες δεν είναι
έξω δεν να μην σπάσουνε και
εώρα την άνοιξη της θάλασσας
πάλι στην θάλασσα.

Τα πουλιά και ταλα ζώα εώρα
χέρονται την φήση στην ζωή
ήθελα και άλλα ζώα που το χημόνας
σου πήρανε εώρα οπως έχουν θει
αίτα της κρυψόνεσσας και θα
χέρονται την άνοιξη και όλα τα
ζώα είναι χαρούμενα.

Οι άνθρωποι την άναξη εργάζονται
σε πολλές δουλειές και η ψαράδες πάνε
στη θάλασσα και ψαρεύουν και η θάλα-
σσα είναι τόσο ήρεμη ο καθένας
κάνει την δουλειά του απολαμβάνει και
την φύση και τα ζώα.

Η εκδρομές για τους ανθρώπους
είναι εφάριστοι γιατί απολαμβάνει
το αέρα το καθαρό παλιω στα
βουνά.

Μερική άνθρωποι δεν θέλουν να
απολάσουν τα περιβάλλον και ασκοχα-
νται με το σκηνό τους πρέπει όμως
να θέλουν εξω να απολαβάνουν
και εαλο ζωα.

Σωκράτης Νζουσε

Τρίτη 10 Οκτωβρίου 2002 Ε

Θέμα: Ο φίλος μου ο Ρεφ

Μια μέρα ο εγώ και τα αδέρφια που
πρόλαβε στη αυλή, Ο αδελφός μου ο Ρεφ
ήταν δεμένος στην άλλη πλευρά μας αριστερά
κι του πάλι τους άνοιξε χαμολύπη για να πιάσει
κι αυτούς. Το αφήσαμε ελεύθερο και μπήκε
σε μας και έπλεξε χιαυτός μας. Μας
πιάσανε. Η ερώτησή σου. Μια μέρα η
μαμά σου άνοιξε το ψυγείο και είδε οτι
ο Ρεφ πήγε το προσηύχον, δεν άνοιξε το
ψυγείο να πιάσει μένος γιατί θα βόλεζε τα πρόβατα.
Μια μέρα γοδούσε το αγάπημενο που
κουβελι. Και χέστηκε η μαμά ο αδελφός
όπως ο αδελφός δεν την είχε πιάσει
την είχε πιάσει. Μετα πάλι είδαμε τον κουβελι
τον πάλι δεύει και κουβελις εν αυλή σου.
Όταν τον χέστασε σουβέλι και μετά
όπως όταν τον χέστασε σουβέλι σου αυλή.
Όταν πιάσει χαμολύπη και σουβέλι σου
σουβέλι σου σουβέλι. Αυτά ήταν το θέμα
για το οποίο μας το είπες. Αλλά

Βολάνης

Από 12

ΣΤ'

Πρην 24 Σεπτεμβρίου 2002

Ένα παιδί που δεν μπορούσε να γράψει και να διαβάσει
και όταν το έβλεπε ο δάσκαλός του το μολύβι στο χέφι-
ζου έδενε πως να τραβήξει καλά και πως να γράψει
και ένα ηρώι τον ήρωε εμπνευστή στα βιβλία για να
δου αν ξέρει να γράψει.

Και για ήρωα ο θείος στο χέφι πάρει ένα γαλάκι
και αδύνα στο χάρτι είχε μουντζούρες και βίναζε
κι αυτό το παιδί γράφει καλά.

Πολύ Καλά

Αντίο και ευχαριστώ



Πέμπτη 24 Οκτωβρίου 2002

Σκέφτομαι και γράφω για επικοινωνία σου

Η επικοινωνία σου είναι να πάω σε Χριστούγεννα στην χώρα σου στη Βουλγαρία. Θέλω να πάω γιατί είσαι είναι οι στίχοι σου, οι αδέρφια σου, οι θείοι σου, οι θείες σου και γιατί αν σου εννοώ τον πόνο στη χώρα σου και θα χαρώ να πάω με αντιπροσωπεία

Φέτος σε Χριστούγεννα κλείνω δυο χρόνια που δεν έχω πάει και φερικές φορές θέλω να είμαι εκεί αλλά δεν μπορώ γιατί η κατάσταση σου είναι στη δουλειά της και πρέπει να ετοιμάσει σε χάρτα που χρειάζονται για να σε γράψει στην κάρτα της που έχει για να φέρει στην Ελλάδα.

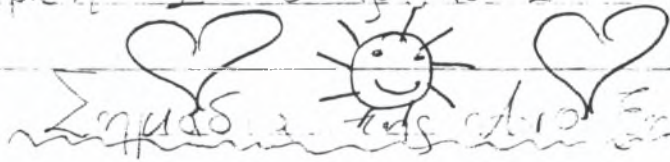
Αγάπη και εύρα που γράφω σε.

Σκέφτομαι και γράφω θέλω να είσαι εκεί.

Αυτή η επικοινωνία σου είναι η μεγαλύτερη.

Βάσω Αητηρόβα
Πολύ καλά

Πέμπτη 10 Απριλίου 2022



Τότε πρόφταει η αναζητημένη
τη χημική συνταγή τα μετάρια. Ο
αυρανός είναι καταγάλανος με ελάχιστο
έντονο. Ο ήλιος το πρωί μας ξυπνάει
μηνύει από τα παραθύρα μας σαν ένα χλωτό
σώς και φωτίζουν όβα τα βήματα του κόσμου

Ο ήλιος δεν φωτίζει μόνο τα
βήματα του κόσμου αλλά και την θάλασσα
που έχει καιρό να την φωτίζει ο ήλιος
να χιλιέει σαν τον σιρόφι καταγάλανος
επιπλέον θα παύσει ίσως ολοι την
αποίση.

Όλοι οι άνθρωποι ανοίχονται
μαγαζιά τους στο μαζοιστή για το καλοκαίρι.
αρχίζουν οι ιδιοίτες από
δοκίμηση. Οι φαράδες φαρίσων.
Στα χορία οι άνθρωποι και δοκίμηση
στα χορία με τούση το σιτάρι το *



Ευχαριστώ. Οι τσομπάνιδες με τα
 πρόβατα τους τα αφήνουν στα χέρια
 χατράς.

Ο ουρανός είναι καταγάλανος
 και τα πουλιά έρχονται για να δουν την
 ομορφιά της ανοιξιάς την προβλεπόμενη
 το χροματιστά λουλουδιών της ανοι-
 ξιάς.

Τα χελιδόνια τα σιδόνια τρέχουν
 για να φτιάχνουν τις φωλιές τους
 για να προσλάβουν να κάνουν τα μικρά
 τους στην φωλιά.

Η άνοιξη να έρθει και να μην
 ξαναρχίσει ποτέ γιατί όλα
 αυτά τη βέρα τη προσκομιστά
 λουλουδιών θα ξαναβούν αν θυμά
 η άνοιξη γιατί ξέρουν τον καιρό
 τους την άνοιξη.

Μαρίνα Μπόσκα

