

**Δρ. Σαλτερής Νικόλαος, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε. Νομαρχίας Πειραιά
Μητράκου Κέλλυ, Δασκάλα 26⁰⁰ Δ.Σ. Πειραιά**

«Φτιάχνοντας κείμενα με παιδιά: στηρίζοντας τα πρώτα βήματα στο γραπτό λόγο»

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι δάσκαλοι, ανεξάρτητα από το αντικείμενο που διδάσκουν, γνωρίζουν ότι τα πρώτα βήματα στους χώρους της Γνώσης και της Τέχνης είναι εξαιρετικά δύσκολα και καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη των μαθητών τους. Αυτά θέτουν τις βάσεις, όπου θα οικοδομηθούν οι μετέπειτα γνωστικές και οι αισθητικές δεξιότητές τους. Πολύ περισσότερο προσδιορίζουν αποφασιστικά τις στάσεις που θα αποκτήσουν οι μαθητές απέναντι στην Επιστήμη ή στην Τέχνη, με άλλα λόγια το είδος της πολύπλευρης συναισθηματικής σχέσης και την ένταση της εμπλοκής τους με τις συγκεκριμένες πνευματικές δραστηριότητες.

Η εν πολλοίς κοινότοπη αυτή διαπίστωση προσλαμβάνει τα πλέον ανάγλυφα περιεχόμενα, όταν προσδιορίσουμε ως ηλικία των μαθητών *το μεταίχμιο περάσματος από τη νηπιακή στην παιδική ηλικία* και τα προς κατάκτηση «αντικείμενα» την *ικανότητα χρήσης του γραπτού λόγου ή αυτή της «σύνθεσης» ενός μουσικού «έργου»*. Όταν μεταφερθούμε, δηλαδή, στο χώρο εκείνο των πνευματικών δραστηριοτήτων που αφορούν δύο από τις μεγαλύτερες κατακτήσεις του ανθρώπινου πνεύματος: τη δυνατότητα σύνθετης αποτύπωσης εικόνων, σκέψεων, δραστηριοτήτων και συναισθημάτων στη γλώσσα της Μουσικής και του Γραπτού Λόγου.

Στο χώρο της Μουσικής είναι γνωστές οι προσπάθειες του Carl Orff, που ξεπερνώντας το μουσικό σχολαστικισμό ανέπτυξε τεχνικές ικανές να οδηγήσουν μικρά παιδιά στα μονοπάτια της «σύνθεσης», χωρίς τη χρήση της αυστηρής γλώσσας του πενταγράμμου. Αντίστοιχες απελευθερωτικές προσπάθειες από τις αρχές του 20⁰⁰ αιώνα στο χώρο της Παιδαγωγικής οδήγησαν στη διατύπωση του αξιώματος ότι για το πέρασμα στον ώριμο γραπτό λόγο είναι αναγκαία η ελεύθερη ή μη καθοδηγούμενη γραφή των μαθητών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, υπό το πρίσμα της υπόθεσης ότι η ζωνρή φαντασία της παιδικής ηλικίας από μόνη της είναι ικανή να καθοδηγήσει τα πρώτα βήματα του παιδιού. Σ' αυτή την κατεύθυνση λίγο αργότερα συνεπικούρες προσπάθειες, όπως του Ροντάρι (Γραμματική της Φαντασίας), ενέπνευσαν πολλούς δασκάλους και στήριξαν την προσπάθειά τους να εισάγουν τους μικρούς μαθητές στη γραπτή έκφραση διαμέσου της ενίσχυσης και απελευθέρωσης της φαντασίας τους.

Οι προηγούμενες αντιλήψεις έγιναν αποδεκτές και εφαρμόστηκαν «υποχρεωτικά» με σημαντική καθυστέρηση στην Ελλάδα στα μέσα της δεκαετίας του '80, όταν η κλασική «έκθεση» αντικαταστάθηκε στο επίσημο και συγκεντρωτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, και συνεπώς στο ένα και μοναδικό «εγχειρίδιο», από το λεγόμενο «Σκέφτομαι και γράφω». Ο νεωτερισμός αυτός είναι αλήθεια ότι στην πράξη δεν υλοποιήθηκε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και οδήγησε αρχικά στην άρνηση και στη συνέχεια στην αδυναμία παροχής συστηματικής βοήθειας στους μαθητές από τους δασκάλους. Ως υπερπλήρωση αυτής της αδυναμίας και στο ιδεολογικό πλαίσιο της «φροντιστηριοποίησης» των διαδικασιών κατάκτησης της γνώσης, που παρατηρείται στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, κυκλοφόρησαν αρκετά «βοηθήματα», όπου η κατάκτηση της ικανότητας χειρισμού του γραπτού λόγου αντιμετωπιζόταν καθαρά τεχνοκρατικά, είτε με την παράθεση «ολοκληρωμένων» προτύπων υποτιθέμενου «παιδικού» λόγου από τους συγγραφείς, είτε με την επιστροφή στην προσπάθεια «εκμάθησης» των κλασικών δομών της λεγόμενης

«έκθεσης» (εισαγωγή, κυρίως θέμα, δημιουργία παραγράφων, επίλογος κ.λ.π.). Σ' αυτό το πνεύμα και ως νεωτεριστική πρόταση αναπτύχθηκε και η τεχνική δημιουργίας κειμένων από τους μαθητές με τη βοήθεια και στήριξη σειράς εικόνων, όπου αποτυπωνόταν οπτικά η δομή μιας συγκεκριμένης ιστορίας.

Πρόσφατα, με την δημοσίευση των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και την ολοκλήρωση της συγγραφής των νέων Εγχειριδίων για το Δημοτικό Σχολείο, επίκεντρο και στόχος του γλωσσικού μαθήματος καθίσταται η κατανόηση και παραγωγή διαφόρων ειδών λόγου και κατ' επέκταση ειδών κειμένων (αφηγηματικά, περιγραφικά, κατευθυντικά κ.ά.) και δι' αυτών η κατανόηση του γλωσσικού συστήματος και η παραγωγή κειμένων με πλήρες νόημα που έχουν λειτουργικό και επικοινωνιακό χαρακτήρα, ενώ η αυτοδιόρθωση καθίσταται αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας παραγωγής γραπτών κειμένων και ως εκ τούτου απαραίτητο μέρος της διδακτικής πρακτικής.

Βρισκόμαστε, λοιπόν, σήμερα στις απαρχές μιας νέας αντιμετώπισης του γραπτού λόγου και συνακόλουθα σε μια περίοδο «αναγκαστικής» αναδιοργάνωσης των πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στήριξη της παραγωγής γραπτών κειμένων από τους μαθητές τους, που μένει, βέβαια, να επιτευχθεί στην πράξη, διαδικασία που αποτελεί και την πεμπτουσία των όποιων εκπαιδευτικών αλλαγών. Από τη μεριά τους οι δάσκαλοι της έδρας, ως πολύτιμο αν και συχνά μη ρητά διατυπωμένο συμπέρασμα της επαγγελματικής τους κουλτούρας, «γνωρίζουν» ότι στην εκπαιδευτική πράξη δεν λειτουργεί καμιά θεωρητική «ορθοδοξία», επαγγελματική γνώση που επιβεβαιώνεται ιδιαίτερα στο πολύ συγκεκριμένο και μείζον θέμα της υποστήριξης των πρώτων βημάτων των μαθητών τους στο γραπτό λόγο.

Με άλλα λόγια οι δάσκαλοι «ξέρουν», ακόμα και όταν δεν είναι σε θέση να το υποστηρίξουν θεωρητικά, ότι ένα μέρος των μαθητών τους δεν έχει ανάγκη βοήθειας στο συγκεκριμένο τομέα, γιατί, ως κάτοχοι ισχυρού πολιτιστικού κεφαλαίου, έχουν αναπτύξει ήδη και κατέχουν εκείνους τους ασύνειδους γλωσσολογικούς «μηχανισμούς» που τους επιτρέπουν να αφομοιώνουν και να εφαρμόζουν διάφορες και διαφορετικές δομές λόγου, ενώ παράλληλα οι ικανότερες χρήσης της «εξωτερικής» μορφολογίας του γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει από πολύ νωρίς επιτρέπουν στη ζωνρή και αστείρευτη παιδική φαντασία τους να τροφοδοτεί τη γραφή τους, φαντασία που έχει κυκλωτικά ενισχυθεί συστηματικά από την επαφή τους με υψηλά, πλούσια και ποικίλα πολιτιστικά προϊόντα. Όπως, από την άλλη μεριά, γνωρίζουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών, για ποικίλους κοινωνικούς, πολιτιστικούς και ατομικούς λόγους, δε διαθέτει παρόμοιες ικανότητες και έχει ανάγκη συστηματικής στήριξης των πρώτων βημάτων του στο γραπτό λόγο, ακόμα και σε «βάρος» της λειτουργικής και επικοινωνιακής ποιότητας των πρώτων σχετικών κειμένων που θα παράγει.

Η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ

Μοιραζόμενοι με άλλους συναδέλφους παρόμοιες διδακτικές εμπειρίες, επιστημονικές θέσεις και παιδαγωγικές αγωνίες οδηγηθήκαμε στην υπόθεση ότι η *ανάπτυξη μιας «τεχνικής» οργανωμένης αλλά χαλαρά καθοδηγούμενης γραφής στις απαρχές επαφής των παιδιών της Α' Τάξης με το γραπτό λόγο*, είναι πιθανό να επιδράσει θετικά στην ομάδα των μαθητών που, όπως σημειώθηκε προηγουμένως, δε διαθέτει ευκολίες στο χειρισμό του λόγου, αλλά και να βελτιώσει τις σχετικές επιδώσεις όσων τα καταφέρουν ήδη ικανοποιητικά στο χώρο αυτό.

Η συγκεκριμένη τεχνική που αναπτύχθηκε εντάσσεται στο παράδειγμα της καθοδηγούμενης γραφής και συνίσταται στην στήριξη των πρωτολείων βημάτων των μαθητών στην περιγραφή αντικειμένων, προσώπων και χώρων με απλές λέξεις και

προτάσεις με τη βοήθεια προκατασκευασμένων άχρωμων απλών εικόνων- σκίτσων, που δίνονται από το δάσκαλο στους μαθητές. Στις εικόνες αυτές οι τελευταίοι μπορούν και ενθαρρύνονται να επέμβουν, έτσι ώστε να οδηγηθούν διαμέσου μιας σχέσης κυκλικής αιτιότητας στη διόρθωση – επέκταση - βελτίωση του αρχικού τους κειμένου.

Η τεχνική αυτή σχεδιάστηκε αναλυτικά, με σκοπό να εφαρμόζεται από δασκάλους αλλά και γονείς χωρίς ιδιαίτερες επεξηγήσεις και θεωρητικά υποστηρικτικά κείμενα. Εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2004-2005, με το τίτλο «Εργαστήρι Γραφής», στην Α΄ Τάξη του 26^{ου} Δ.Σ. Πειραιά, από τη δασκάλα κυρία Κέλλυ Μητράκου και τους μαθητές της, που είχαν την αμέριστη και έμπρακτη συμπαράσταση της διευθύντριας του σχολείου κυρίας Πολέττας Παπαϊωάννου. Το όλο «Πρόγραμμα» δε χρηματοδοτήθηκε από κάποιον φορέα και αποτελεί αμιγώς πρωτοβουλιακού χαρακτήρα δραστηριότητα των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ – ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το όλον εγχείρημα εντάχθηκε ήδη από το επίπεδο του αρχικού σχεδιασμού του σ' ένα συγκεκριμένο θεωρητικο-πρακτικό πλαίσιο παραδοχών, που αναφέρονται και αφορούν την ανάπτυξη του γραπτού λόγου στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Έτσι, ως «Πρόγραμμα» πλέον, στη συγκεκριμένη σχολική τάξη εφαρμογής του, υποστηρίχθηκε και συνοδεύτηκε και από μια σειρά παιδαγωγικών και διδακτικών μέτρων που στηρίζονται, αλλά και υλοποιούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, συγκεκριμένες θεωρητικές παραδοχές που έχουν προκύψει και ως αποτέλεσμα της επαγγελματικής εμπειρίας που διαθέτουμε ως δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Η περιγραφή τους, που επιχειρείται στη συνέχεια, μπορεί να κατανοηθεί και ως διατύπωση των προτάσεων αξιωματικού χαρακτήρα του όλου εγχειρήματος. Συνοπτικά, αποδεχόμαστε, λοιπόν, ότι:

- Τα στάδια γραψίματος ανεξάρτητα από την ηλικία του συντάκτη και την έκταση του κειμένου υπακούουν στη δομή: σχεδιασμός (νοητικός ή σημειώσεις), γράψιμο, έλεγχος, διόρθωση, ξαναγράψιμο.
- Η δομή αυτή είναι αναγκαίο αλλά και εξαιρετικά δύσκολο να αφομοιωθεί από μικρούς μαθητές και παράλληλα, κατά τη διάρκεια των επίπονων ασκήσεων που απαιτούνται για την εμπέδωσή της, να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον τους για το κείμενο- αντικείμενο της άσκησής τους.
- Ακόμα και αν το παραγόμενο από τους μαθητές κείμενο αντιστοιχεί σε μια υποτιθέμενη ή και πραγματική κατάσταση επικοινωνίας, η δυσκολία της αναπαραγωγής του συνόλου των σταδίων του γραψίματος παραμένει, επειδή ακριβώς οι μαθητές σ' αυτή την ηλικία δεν έχουν αναπτύξει μεταγνωστικού χαρακτήρα δεξιότητες.
- Σε κάθε περίπτωση το πέρασμα από τον προφορικό στο γραπτό λόγο πρέπει να συνοδεύεται από την ένταση δραστηριοτήτων που ενισχύουν τις δεξιότητες χειρισμού του προφορικού λόγου. Άρα, στο διδακτικό χρόνο που διατίθεται συνολικά για τη γλωσσική διδασκαλία πρέπει οι δραστηριότητες προφορικού - επικοινωνιακού χαρακτήρα να είναι κυρίαρχες.
- Η χρήση κατά τη διδακτική διαδικασία εικόνων συμβάλλει σημαντικά στην άσκηση του προφορικού λόγου των μαθητών της Α΄ Τάξης του Δ.Σ. και στην απόκτηση της ικανότητας να συγκεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα.
- Οι ασκήσεις του λόγου (γραπτού και προφορικού) με τη βοήθεια εικόνων επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη της ικανότητας αναπαραγωγής και των «εξωτερικών» χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου. Δηλαδή, διευκολύνουν τους μαθητές στη χρήση των σημείων στίξης, τον ευκολότερο σχηματισμό

διακριτών προτάσεων, την ανάπτυξη νοηματικής συνοχής και την αναπαραγωγή της δομής αρχής- μέσης- τέλους, την επάρκεια της περιγραφής και τέλος τη χρήση αντίστοιχου και κατάλληλου λεξιλογίου.

- Η παρέμβαση του μαθητή σε μια εικόνα που ήδη έχει χρησιμοποιηθεί ως βάση για την παραγωγή ενός κειμένου μπορεί να συμβάλλει στη βιωματικού χαρακτήρα αφομοίωση των σταδίων του γραψίματος, χωρίς η εκμάθηση αυτών να μετατρέπεται σε πειθαναγκαστικού τύπου διαδικασία.
- Ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να στηρίξει τους μαθητές του στην κατάκτηση του γραπτού λόγου δεν περιορίζεται σε μια μόνο «τεχνική», αλλά φροντίζει να μετατρέπει την τάξη του σε ένα πραγματικό «εργαστήρι γραπτού και προφορικού λόγου».
- Η δημιουργία «γωνιάς γραφής» στις Τάξεις, όπου συγκεντρώνονται από τους μαθητές βιβλία, κόμικς, εφημερίδες, περιοδικά, λεξικά, αφίσες και προσωπογραφίες συγγραφέων είναι απαραίτητη. Οργανικό στοιχείο της πρέπει να είναι και το ρολόι τοίχου.
- Ανάπτυξη του γραπτού λόγου χωρίς προηγούμενη πρωτοκαθεδρία του προφορικού λόγου δεν υφίσταται. Άρα, παρακινούμε τα παιδιά να μιλούν σε κάθε ευκαιρία για οποιοδήποτε συγκεκριμένο θέμα και να ολοκληρώνουν ό,τι έχουν να πουν σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.
- Η τακτική και «ανάγλυφη» ανάγνωση κειμένων και ιδιαίτερα παραμυθιών από το δάσκαλο της τάξης επιδρά ευεργετικά στην ανάπτυξη του λόγου των μαθητών. Μάλιστα, μπορεί να αποτελέσει και τη βάση για τη δημιουργία αντίστοιχων ομαδικών «ιστοριών» από τους μαθητές. Με τη σειρά της η τάξη ενθαρρύνεται, ως ενιαία ομάδα ή στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής οργάνωσής της, να «γράψει» και να ζωγραφίσει τα δικά της ομαδικά κείμενα (ιστορίες, παραμύθια, αφηγήσεις περιστατικών, περιγραφές προσώπων και αντικειμένων).
- Τα παιδιά ασκούνται στη συγκέντρωση της προσοχής, όταν περιγράφουν μια απλή εικόνα. Η συγκέντρωση της προσοχής αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη στο μέλλον του «βλέμματος» του συγγραφέα, που καθιστά τους μαθητές ικανούς να περιγράφουν αντικείμενα, τοπία, συναισθήματα αλλά και να αναπτύσσουν και ισχυρές δομές σε όλα τα είδη του γραπτού λόγου.
- Τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν πάντα το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους για να ασχοληθούν μ' ένα κείμενο.
- Η δραματοποίηση συμβάλλει στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου.
- Τα παιδιά πρέπει από πολύ νωρίς να εθιστούν στη χρήση του πρόχειρου και κάθε φορά σημειώνουν είτε αυτά που γράφονται στον πίνακα είτε δικές τους σκέψεις, ιδέες, δομή κ.λ.π. Να έχουν ένα απλό πινακάκι (ένα κομμάτι κόντρα πλακέ και ένα μανταλάκι), που να το χρησιμοποιούν για τις σημειώσεις τους και εκτός τάξης (επισκέψεις στη γειτονιά, σε μουσεία, σε τόπους με ιστορικό ή περιβαλλοντικό ενδιαφέρον).
- Στους τοίχους της Τάξης πρέπει να αναρτούνται εικονοποιημένες οδηγίες που αφορούν τη διαδικασία γραφής και έχουν προκύψει πάντα μετά από συζήτηση με τους μαθητές. Δεν εμπεριέχουν λεπτομέρειες και φτιάχνονται πάντα από τους μαθητές (ομαδοσυνεργατικά) την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, ως δημιουργική δραστηριότητα αλλά και της Αισθητικής Αγωγής, ως άσκηση καλλιγραφίας και διακοσμητικών μοτίβων.

- Όταν οι μαθητές ολοκληρώνουν και το πιο απλό γραπτό κείμενο πρέπει να το δείχνουν στο δάσκαλο τους, που τονίζει τα θετικά στοιχεία του με βάση τις ιδιαίτερες δυνατότητες κάθε παιδιού.
- Τα παιδιά πρέπει να συνηθίζουν στο να ανταλλάσσουν, κατά καιρούς και περίπτωση, τα κείμενα τους μ' αυτά των συμμαθητών τους και αν συμφωνούν και τα δύο μέρη, να προχωρούν σε διορθώσεις και υποδείξεις.

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Το Εργαστήρι οργανωμένης - χαλαρά καθοδηγούμενης γραφής, όπως θα μπορούσε να είναι ο ολοκληρωμένος επεξηγηματικός τίτλος του Προγράμματός μας, σχεδιάστηκε με στόχο τα παιδιά της πρώτης τάξης, κάνοντας τα πρώτα βήματα στο γραπτό λόγο, να στηριχτούν συστηματικά στην προσπάθειά τους αυτή, επιτυγχάνοντας τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, και παράλληλα να ασκήσουν συστηματικά την παρατηρητικότητα τους σ' ό,τι αφορά τα αντικείμενα, το χώρο και τα πρόσωπα. Η συγκεκριμένη τριάδα θεμάτων επιλέχτηκε επειδή η εμπειρία μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αυτά συναντώνται στη συντριπτική πλειοψηφία των κειμένων που αγαπούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας, άρα αποτελούν και τους θεμέλιους λίθους κάθε μορφής λόγου, που αγγίζει βιωματικά τους μαθητές. Ο συνδυασμός μάλιστα, στήριξης, επιτυχίας, ενθάρρυνσης, νοηματικής απλούστευσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος, πιστεύουμε ότι αποτελεί την καλύτερη συνταγή για την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στο γραπτό λόγο, αλλά και για την άσκηση της παρατηρητικότητας, που αποτελεί συστατικό στοιχείο αυτού που ονομάζεται «βλέμμα του συγγραφέα».

Έτσι, η πρώτη εικόνα που δόθηκε στους μαθητές μας, μόλις κατάκτησαν το αλφάβητο και τη γραφή απλών λέξεων, αποτύπωνε ένα απλό αντικείμενο (τραπέζι). Το αντικείμενο αυτό κλήθηκαν να κατονομάσουν και στη συνέχεια να το περιγράψουν προφορικά και γραπτά. Στη συνέχεια τους δόθηκαν και άλλες εικόνες που αποτελούσαν παραλλαγές της πρώτης (π.χ. καρέκλα-τραπέζι) με σκοπό να τις περιγράψουν και πάλι γραπτά μετά από προφορική επεξεργασία με τη βοήθεια του δασκάλου. Το πρώτο αυτό βήμα ονομάστηκε **«Από την εικόνα στην απλή πρόταση»**. Η εφαρμογή σε αυτό το στάδιο κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

- ✓ Το σύνολο των μαθητών μετά από τη συζήτηση και τα απλά ερωτήματα που τους τέθηκαν ανταποκρίθηκαν με ευχέρεια στα ζητούμενα.
- ✓ Μάλιστα, στα κείμενά τους δεν απάντησαν μονολεκτικά (π.χ. βλέπω ένα τραπέζι), αλλά περιέγραψαν το αντικείμενο χρησιμοποιώντας αυθόρμητα επίθετα (μεγάλο, μικρό, όμορφο), ενώ κάποια παιδιά αναφέρθηκαν στο δικό τους τραπέζι ή έκαναν και συγκρίσεις ανάμεσα στα δύο.
- ✓ Κάποια παιδιά έγραψαν απ' ευθείας πώς θα 'θελαν το τραπέζι, ενώ δύο το συνέδεσαν με φανταστικά γεγονότα.
- ✓ Όταν τους ζητήθηκε να παρέμβουν στην εικόνα ζωγράρισαν περισσότερα από ένα αντικείμενα που στη συνέχεια τα συμπεριέλαβαν στο κείμενό τους.
- ✓ Μερικά δυσκολεύτηκαν να περιγράψουν τη θέση των αντικειμένων και άλλα αρνήθηκαν ν' ακολουθήσουν τις οδηγίες. Για παράδειγμα, ένας μαθητής ζωγράφησε τον εαυτό του κάτω από το τραπέζι περιγράφοντας στο κείμενό του μία οικογενειακή σκηνή.
- ✓ Τέλος, ένα άλλο παιδί ζωγράφησε πάνω στο τραπέζι διάφορα ζώα κι αναφέρθηκε σ' αυτά.
- ✓ Γενικότερα η εικόνα και η επέμβαση επέδρασε καθοριστικά στην έκταση και στην ακρίβεια της περιγραφής.

- ✓ Συγκεκριμένα στην παραλλαγή της σύγκρισης αντικειμένων, οι μαθητές έκαναν με ευκολία τις συγκρίσεις χρησιμοποιώντας πολλά επίθετα.

Το δεύτερο βήμα ονομάστηκε «**Σύνθετη εικόνα και δημιουργία μικρών κειμένων**». Σ' αυτό το βήμα τους δόθηκε ένα σκίτσο τραπεζιού με κάποια αντικείμενα πάνω του. Τους ζητήθηκε να το χρωματίσουν και να περιγράψουν τη ζωγραφιά που έφτιαξαν. Εδώ οι παραλλαγές αφορούσαν την αφαίρεση αντικειμένων από την αρχική ζωγραφιά. Στη φάση αυτή:

- ✓ Τα παιδιά χρησιμοποίησαν πολλά και ζωηρά χρώματα κι αναφέρθηκαν στο κείμενό τους σε αυτά.
- ✓ Πολλά ζήτησαν αυθόρμητα να προσθέσουν στην εικόνα κι άλλα αντικείμενα π.χ. καρέκλα, μπάλα, χαλί, ουρανό, ήλιο, θάλασσα, χταπόδια, λιαστά, λουλούδια.
- ✓ Συμπλήρωσαν στο κείμενό τους το φαγητό ή το ποτό που το καθένα φαντάστηκε ότι υπήρχε πάνω στο τραπέζι ή μέσα στο πιάτο (μακαρόνια με κιμά, παντζάρια, ψωμί, σαλάτα, αστακομακαρονάδα, ούζο, νερό, κρασί)
- ✓ Από τις χρήσιμες λέξεις που προτείνονται στις οδηγίες άσκησης της παρατήρησης, τα παιδιά με ευκολία χρησιμοποίησαν οικείες λέξεις όπως : πάνω, κάτω, μέσα, ενώ τα περισσότερα δυσκολεύτηκαν με τους προσδιορισμούς: άκρη, δεξιά, μπρος, δίπλα και δεν τις περιέλαβαν στο κείμενό τους. Σε κάθε περίπτωση όμως διευκολύνθηκαν στη συμπερίληψη σ' αυτό του συνόλου των αντικειμένων που παρουσιάζονταν στην εικόνα.
- ✓ Στην παραλλαγή τα περισσότερα ήθελαν να αφαιρέσουν το αντικείμενο που τα ίδια είχαν προσθέσει, ενώ δεν χρειάστηκε να τους ζητηθεί να γράψουν μία ακόμη παράγραφο για την πρόσθεση ή την αφαίρεση αντικειμένου. Το έκαναν από μόνα τους.

Το τρίτο βήμα ονομάστηκε «**Ολοκληρωμένη εικόνα και κείμενο. Από τα αντικείμενα, στο πλαίσιο και το φόντο**». Στο βήμα αυτό η εικόνα – ζωγραφιά παρουσίαζε ένα «ολοκληρωμένο» τοπίο (στρωμένο τραπέζι, φόντο θάλασσα, νησιά κ.λ.π.). Οι παραλλαγές αφορούσαν προσθαφαίρεση αντικειμένων, το πρόσωπο αλλά και τη θέση του παρατηρητή, το χρόνο που διαδραματίζεται η «ιστορία» της εικόνας και τη συνέχειά της στο χρόνο. Στη φάση αυτή:

- ✓ Τα παιδιά ξεκίνησαν να γράφουν περιγράφοντας πρώτα τα αντικείμενα που ήταν κοντά τους καταλήγοντας στα πιο μακρινά τους.
- ✓ Σαν παρατηρητή εννοούσαν τον εαυτό τους και σπάνια κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας, που έβλεπε την εικόνα από το μπαλκόνι, το παράθυρο, την τηλεόραση ή σαν πίνακα στο δωμάτιό του.
- ✓ Αρκετά παιδιά στην περιγραφή τους δεν ακολούθησαν τη σειρά που προφορικά είχαν επιλέξει, αλλά μεταπηδούσαν από τα πιο κοντινά στα πιο μακρινά και αντίστροφα.
- ✓ Για τα πιο πολλά παιδιά η ζωγραφιά απεικόνιζε μια μεσημεριανή καλοκαιρινή μέρα.
- ✓ Η εικόνα του στρωμένου τραπεζιού οδήγησε τα παιδιά στην υπόθεση πως κάποιοι θα έρθουν σε λίγο για φαγητό και θα φέρουν τις καρέκλες τους, που λείπουν.

Η ίδια δομή των τριών βημάτων ακολουθήθηκε και στην περιγραφή προσώπου. Ως πρόσωπο τους δόθηκε η εικόνα ενός κλόουν.:

- ✓ Στην πρώτη φάση και στην απλή προτροπή «περίγραψε την εικόνα και μίλησε για τον κλόουν» τα παιδιά περιέγραψαν αναλυτικά τον κλόουν και συγχρόνως

αναφέρθηκαν στα συναισθήματα, που το καθένα αναγνώριζε στο πρόσωπο του κλόουν, δικαιολογώντας την απάντησή τους.

- ✓ Σε αυτή ήδη την φάση υπήρχαν παιδιά που ανέφεραν αυθόρμητα και πληροφορίες για την εργασία του κλόουν.
- ✓ Στην παραλλαγή σύγκρισης δύο κλόουν, τα παιδιά οδηγήθηκαν με επιτυχία στη διατύπωση προτάσεων σύγκρισης των χαρακτηριστικών τους, έγραψαν ενιαίο κείμενο και όχι επιμέρους προτάσεις, τα περισσότερα παιδιά ζωγράφισαν γύρω από τον κλόουν μικρά πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντός τους και τα περιέγραψαν.
- ✓ Γενικότερα τα παιδιά ανέπτυξαν πολύ γρήγορα ικανότητες περιγραφής προσώπων και πιο ειδικά των συναισθημάτων τους που με ευχέρεια αποτύπωσαν στο γραπτό τους.
- ✓ Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι με αφορμή το συγκεκριμένο «Πρόγραμμα» η τάξη μετατράπηκε σ' ένα πραγματικό «Εργαστήριο Γραφής», όπου όλα τα παιδιά δούλεψαν με κέφι, παράγοντας κείμενα δομημένα σωστά, διατυπωμένα με πλούσιο λεξιλόγιο και με φαντασία. Πιστεύουμε, μάλιστα, ότι το πρώτο στάδιο του «Εργαστηρίου Γραφής» (το αντικείμενο) συντέλεσε αποφασιστικά στη διαμόρφωση του συγκεκριμένου αποτελέσματος, γιατί επέτρεψε στο σύνολο των μαθητών να παράγουν με επιτυχία τα πρώτα μικρά αλλά «δικά τους» κείμενα και να αποκτήσουν έτσι θετική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο. Ως εκ τούτου το θεωρούμε και το στάδιο αυτό αναντικατάστατο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Πλιακοπάνος Σ.**, Το Εργαστήρι Γραφής, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.26, 125-133.
- Φιλιππάκη**, Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία, Νεφέλη 1992
- Μπουτουλούση Ε.**, Γλωσσική επίγνωση, στο Χρηστίδη Φ., (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη 2000, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Langer A.**, *Children Reading and Writing: Structures and Strategies*, Norwood, NJ: Ablex, 1986.
- Manguel A.**, *Ιστορία της Ανάγνωσης, «Νέα Σύνορα»*- Α.Α. Λιβάνης, 1997
- Σαλτερής Ν.**, «Το παραμύθι, γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στο παιδί και το δάσκαλο», *Ανοιχτό Σχολείο*, τ. 43, 6-10 (1993)
- Παπαγεωργίου Γ.**, *Ο Decroly και η Παιδαγωγική του*. Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου Κρήτης, Ηράκλειο 1975
- Stanzel F.**, *Θεωρία της αφήγησης*, University Studio Press, 1999
- Vygotsky L.**, *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press, 1962
- Vygotsky L.**, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978

ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ, Φ.Ε.Κ. 303/13-03-03, τ. Β' και Φ.Ε.Κ. 304/13-03-03, τ. Β'