

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**



**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ  
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ»**

**ΚΑΡΑΠΕΤΡΙΔΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:**

**κ. ΚΑΛΔΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ  
κ. ΒΑΣΙΛΑΚΗ ΕΥΓΕΝΙΑ**

**ΒΟΛΟΣ ΙΟΥΝΙΟΣ 2012**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 10872/1  
Ημερ. Εισ.: 30-07-2012  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ  
2012  
ΚΑΡ

*Η παραγωγή γραπτού λόγου...  
« ...είναι λιγότερο η γραφή μιας περιπέτειας  
και περισσότερο  
η περιπέτεια της γραφής...»*

**GJ. Ricardon**

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα Πτυχιακή Εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των υποχρεώσεων μου στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με στήριξαν στη διάρκεια των σπουδών μου και συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή τους.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τις διδάσκουσες, κυρίες Καλδή Σ. και Βασιλάκη Ε., ως επιβλέπουσες καθηγήτριες της παρούσας Πτυχιακής Εργασίας για τη βοήθεια και την πολύτιμη καθοδήγησή τους σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας, για τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις τους, για την συμβολή τους στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, αλλά και για την υποστήριξή τους σε ανθρώπινο επίπεδο.

Επίσης, θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικό να ευχαριστήσω το εκπαιδευτικό και το μαθητικό δυναμικό του Δημοτικού Σχολείου Λητής Θεσσαλονίκης για το άριστο πλαίσιο εργασίας - και συνεργασίας - κατά τη συλλογή του ερευνητικού υλικού στα πλαίσια εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας.

Τέλος, τις ευχαριστίες μου θα ήθελα να εκφράσω στην οικογένειά μου, σε σχέση με τον χρόνο μου που τους στέρησα και το άγχος που τους μετέδωσα, κυρίως κατά το τελευταίο στάδιο εκπόνησης της εργασίας αυτής.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία μελετάται η συμβολή της μεθόδου διδασκαλίας στην βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου γραπτού λόγου από τους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μέχρι σήμερα ισχύουσα στα Δημοτικά Σχολεία παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου δεν έχει τα επιθυμητά για μαθητές και εκπαιδευτικούς αποτελέσματα, καθώς οι πρώτοι δεν βρίσκουν νόημα στη συγγραφική διαδικασία και αγνοούν πολλές πλευρές της, όπως για παράδειγμα τα κριτήρια αξιολόγησης της, ενώ οι τελευταίοι περιορίζονται σε μια στείρα βαθμολόγηση, χωρίς να αναζητούν τους λόγους για τους οποίους τα μαθητικά κείμενα παρουσιάζουν εκπτώσεις στην ποιότητα. Για το λόγο αυτό μελετήθηκε η επίδραση μιας νέας μεθόδου διδασκαλίας, της ομαδοσυνεργατικής, στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της γραπτής παραγωγής. Η έρευνα διενεργήθηκε σε δύο τμήματα της Ε' τάξης και μελετήθηκε η επίδραση που έχει η υλοποίηση των τριών σταδίων της παραγωγής γραπτού λόγου στην ποιότητα των μαθητικών κειμένων, μια διαδικασία που ακολουθείται σπάνια από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική πραγματικότητα, λόγω της πίεσης χρόνου που δέχονται για κάλυψη της προτεινόμενης από το ΑΠΣ ύλης. Για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού σχεδιάστηκαν δύο παρεμβάσεις, μία με βάση την παραδοσιακή μέθοδο και η άλλη με την ομαδοσυνεργατική. Τη συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η ανάλυσή τους, ώστε να προκύψουν όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα συμπεράσματα. Συγχρόνως, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι η εργασία σε ομάδες σε συνδυασμό με την υλοποίηση των τριών σταδίων της συγγραφικής διαδικασίας συνέβαλαν στην παραγωγή από την πλευρά των μαθητών αποτελεσματικότερων και καλύτερων ποιοτικώς κειμένων, καθώς και στην ανάπτυξη από τους τελευταίους μεταγνωστικών και μεταθεωρητικών δεξιοτήτων.

## **ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ**

- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας
- Αυθεντικοποίηση
- Προθετικότητα του κειμένου
- Αποτελεσματικό κείμενο
- Πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης
- Μελέτη περίπτωσης

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	9
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ .....	13
1.1. Η παραγωγή γραπτού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο .....	13
1.2. Το προτεινόμενο από το Α.Π.Σ. μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου.....	16
1.3. Θεωρητικές βάσεις του Κειμενοκεντρικού- Διαδικαστικού μοντέλου.....	18
1.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και το πλαίσιο της φθίνουσας καθοδήγησης.....	19
1.5. Η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου στο προτεινόμενο μοντέλο.....	21
1.5.1. Προ-συγγραφικό στάδιο .....	22
1.5.1.1. Προ-συγγραφικό στάδιο: Φάση αυθεντικοποίησης.....	23
1.5.1.2. Προ-συγγραφικό στάδιο: Φάση παραγωγής ιδεών.....	25
1.5.1.3. Προ-συγγραφικό στάδιο: Φάση οργάνωσης ιδεών.....	30
1.5.2. Κυρίως συγγραφικό στάδιο.....	31
1.5.3. Μετα-συγγραφικό στάδιο.....	33
1.5.3.1. Μετα-συγγραφικό στάδιο: Φάση βελτίωσης αρχικού κειμένου.....	35
1.5.3.2. Μετα-συγγραφικό στάδιο: Φάση επιμέλειας τελικού κειμένου .....	38
1.5.3.3. Μετα-συγγραφικό στάδιο: Φάση αξιολόγησης τελικού κειμένου .....	39
1.6. Μειονεκτήματα του Κειμενοκεντρικού- Διαδικαστικού μοντέλου .....	41
1.7. Αξιολόγηση του γραπτού λόγου .....	42
1.7.1. Μορφές αξιολόγησης .....	44
1.7.2. Τομείς και Κριτήρια αξιολόγησης .....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ-ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ	
2.1. Ορισμός .....	49
2.2. Ιστορική θεώρηση .....	50
2.3. Θεωρητικό υπόβαθρο .....	53
2.4. Οι γνωστότερες μέθοδοι ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας .....	55
2.4.1.«Μαθαίνοντας Μαζί» (Learning together) .....	56
2.4.2. «Ομαδική διερεύνηση» (Group Investigation) .....	56
2.4.3. «Το σύστημα των μαθητικών ομάδων και του καταμερισμού της επίδοσης» (Student Teams and Achievement Divisions - S.T.A.D) .....	58
2.4.4.«Διαγωνισμοί ομαδικών παιχνιδιών- εργασιών» (Teams Games Tournaments – T.G.T) .....	59
2.4.5. «Το σχήμα Jigsaw» (δημιουργία πολλαπλών ομάδων από αρχικές ομάδες)	60
2.4.6. «Το σύστημα της κυκλικής ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας» (rotating system) .....	61
2.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία .....	62
2.6. Πλεονεκτήματα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας .....	64
2.7.Μειονεκτήματα/ Αντικειμενικές δυσκολίες εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην πράξη .....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ .....	67

## ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	72
4.1. Εισαγωγή- Διατύπωση προβλήματος .....	72
4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	74
4.3. Υπόθεση έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα .....	76
4.4. Μεθοδολογία της έρευνας .....	77
4.4.1. Επιλογή του δείγματος της έρευνας .....	77
4.4.2. Μέθοδος συλλογής δεδομένων .....	80
4.4.3. Επιλογή κειμενικού είδους που ζητήθηκε από τους μαθητές να αναπτύξουν .....	82
4.4.4. Κατασκευή κλίμακας αξιολόγησης δεδομένων .....	84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	90
5.1. Το χρονοδιάγραμμα και τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας .....	90
5.2. Επιλογή της ενότητας του σχολικού εγχειριδίου .....	92
5.3. Η παρέμβαση σύμφωνα με την παραδοσιακή/ατομοκεντρική προσέγγιση .....	93
5.3.1. Πρώτη Φάση: Προσυγγραφικό στάδιο .....	94
5.3.2. Δεύτερη Φάση: Κυρίως συγγραφικό στάδιο .....	97
5.3.3. Τρίτη Φάση: Μετασυγγραφικό στάδιο .....	97
5.4. Η παρέμβαση σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική παρέμβαση .....	98
5.4.1. Πρώτη Φάση: Προσυγγραφικό στάδιο .....	100
5.4.2. Δεύτερη Φάση: Κυρίως συγγραφικό στάδιο .....	102
5.4.3. Τρίτη Φάση: Μετασυγγραφικό στάδιο .....	103
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	105
6.1. Αποτίμηση διδασκαλιών .....	105
6.1.1. Αποτίμηση παρέμβασης σύμφωνα με την παραδοσιακή μέθοδο .....	105
6.1.2. Αποτίμηση παρέμβασης σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο ....	108
6.2. Αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων βάσει των προκαθορισμένων κριτηρίων .....	110
6.3. Εξαγωγή αποτελεσμάτων με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS .....	122
6.4. Συμπεράσματα σχετικά με τη σύγκριση των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά την εφαρμογή της προσέγγισης .....	129
6.5. Συμπεράσματα σχετικά με τη σύγκριση των μεθόδων διδασκαλίας που ακολουθήθηκαν κατά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, ως αποτέλεσμα της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα οχτώ κριτήρια που καθορίστηκαν .....	130
6.6. Παραγωγή ιδεών κατά το προσυγγραφικό στάδιο .....	131
6.7. Αυτό- και Ετερο-αξιολόγηση των κειμένων .....	134
6.8. Ενσωμάτωση υποδείξεων στο γραπτό κείμενο κατά τη διαδικασία της βελτίωσης .....	137
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 <sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	143



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	152
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 .....	157
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 .....	158
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 .....	159
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4 .....	160
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5 .....	161
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6 .....	162
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7 .....	163

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

*«Η παιδεία είναι δεύτερος ήλιος για τους ανθρώπους».* Αυτά είναι τα λόγια που είχε επιλέξει ο μεγάλος φιλόσοφος της αρχαιότητας Πλάτωνας για να αναφερθεί στην εκπαίδευση και τα οποία αντικατοπτρίζουν στο μέγιστο τη σημαντικότητά της.

Η ικανότητα της χρήσης του γραπτού λόγου με τους δύο βασικούς άξονές της, την ανάγνωση και τη γραφή, ήταν πάντα ένα από τα βασικότερα αιτούμενα και στο σχολείο. Σήμερα, στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, το αίτημα αυτό γίνεται περισσότερο από ποτέ άλλοτε επιτακτικό, λόγω της αύξησης των γνώσεων σε ποικίλους τομείς και της ταχύτητας διάδοσής τους με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Η σημασία του γραπτού λόγου σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας ερμηνεύει και το μεγάλο ενδιαφέρον των ερευνητών, εκπαιδευτικών, επιστημονικών φορέων, το οποίο εκδηλώνεται με αυξανόμενο ρυθμό μέσα από συνέδρια, άρθρα, μελέτες, ερευνητικά και αναλυτικά προγράμματα.

Στο σχολείο αποτελεί βασικότατο δίαυλο (κανάλι) μάθησης, αφού ο κόσμος γίνεται «κείμενο», μέσω του οποίου ο μαθητής επικοινωνεί μ' αυτόν. Παράλληλα επηρεάζει ουσιαστικά τη σχολική επιτυχία των μαθητών και τη μετασχολική σταδιοδρομία τους. ο γραπτός λόγος είναι πολύ σημαντικός και η κατάκτησή του αποτελεί δικαίωμα κάθε μαθητή και όχι προνόμιο μόνο μερικών. Η εκμάθησή του απαιτεί πολλές ικανότητες και δεξιότητες, που αφορούν στη μορφή, το περιεχόμενο, τη δομή και τη γενική θεώρηση του κειμένου. Αυτή η δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία είναι έργο του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την υποχρέωση να προετοιμάζουν κατάλληλα τους μαθητές τους, ώστε ολοκληρώνοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση να είναι σε θέση να ανταποκριθούν με επάρκεια στις ποικίλες μορφές του γραπτού λόγου, που απαιτεί η κοινωνική συναλλαγή.

Ωστόσο στο σχολείο δεν δίνεται η επιβαλλόμενη έμφαση στον τομέα αυτό. οι μαθητές αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στο γραπτό λόγο και είναι επόμενο να χρειάζονται τη συχνή βοήθεια και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν θετική στάση και βαθμιαία να βελτιώσουν τα γραπτά τους κείμενα.

Στη χώρα μας έως το σχολικό έτος 2006-7 κυριαρχούσε ο γραπτός λόγος. Στο Δημοτικό Σχολείο, μάλιστα, υπολογίζεται ότι απαιτούσε τον περισσότερο χρόνο από το διατιθέμενο για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας

(Αθανασίου 2003: 212). Ταυτόχρονα, οι οδηγίες, τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Γλώσσας έδιναν έμφαση κυρίως στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Από το σχολικό έτος 2006-7, όμως, με την ισχύ των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, εξασφαλίστηκε η ισοτιμία, ως προς το χρόνο διδασκαλίας, του γραπτού με τον προφορικό λόγο. Όλες λοιπόν οι προδιαγραφές του σχολικού θεσμού, μέχρι την εισαγωγή των νέων Α.Π.Σ., αποσκοπούσαν κυρίως στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου και θα περίμενε κανείς τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του να είναι θετικά. Ποια είναι, όμως, η σχολική πραγματικότητα; Γιατί ο γραπτός λόγος αποτελεί, και αποτελούσε και στο παρελθόν, ένα από τα πιο ακανθώδη ζητήματα της εκπαίδευσης και ένα από τα δυσκολότερα έργα που καλούνται να επιτελέσουν μαθητές και εκπαιδευτικοί;

Αρκετοί εκπαιδευτικοί εστιάζουν τα αίτια αυτών των προβλημάτων στις εγγενείς δυσκολίες που έχει ο γραπτός λόγος, στα σχολικά εγχειρίδια και στις ελλείψεις που έχουν οι μαθητές ήδη από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Υπάρχουν, βέβαια, και μερικοί «παραδοσιακοί» εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν ως αιτία τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, σύμφωνα με τις οποίες δε δίνεται έμφαση στη Γραμματική και το Συντακτικό. Για τις μεθόδους αυτές, ωστόσο, από το 1983-4, που εισήχθησαν τα νέα σχολικά εγχειρίδια, μέχρι το 1999 που τροποποιήθηκαν για πρώτη φορά και το 2010 για δεύτερη, δεν έγινε συστηματική επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα ακόμα και τώρα να μην είναι σε θέση να προσαρμοστούν στη φιλοσοφία των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων. Άλλοι πάλι διαμαρτύρονται για διάφορους εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις σχολικές τάξεις, η έλλειψη κατάλληλων σχολικών τάξεων και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Εμείς, αποδεχόμενοι την άποψη των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν πως την ευθύνη φέρει η μέθοδος διδασκαλίας, θα αντιστρέψουμε την άποψή τους και θα επιρρίψουμε τις ευθύνες για την αναποτελεσματική διδασκαλία του γραπτού λόγου και την παραγωγή από την πλευρά των μαθητών «φτωχών», ως προς την ποιότητα, γραπτών κειμένων στην ισχύουσα μέθοδο. Η παραδοσιακή, ατομοκεντρική μέθοδος που ακολουθείται σήμερα από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της γραπτής παραγωγής, δεν τοποθετεί στο επίκεντρο το μαθητή και τις ανάγκες του, αλλά τον εκπαιδευτικό και τη διαδικασία της βαθμολόγησης. Έτσι, ο

μαθητής αντιλαμβάνεται τη διαδικασία σύνθεσης ενός κειμένου ως μια επιπλέον δραστηριότητα από την οποία θα αποκομίσει έναν βαθμό. Κι επειδή τα κριτήρια βαθμολόγησης του δεν του είναι γνωστά, δεν είναι σε θέση να γνωρίζει τι απαρτίζει ένα καλό κείμενο για το δάσκαλό του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να πέφτει συχνά έξω στις προβλέψεις του και να αποκομίζει έναν χαμηλό βαθμό από το κείμενο του, ο οποίος τον αποθαρρύνει από την προσπάθεια, αφού κάθε φορά θα υπάρχουν στο κείμενο του κάποιο στοιχεία που δεν θα ικανοποιούν τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, η αίσθηση ότι το παραγόμενο κείμενο δεν ενδιαφέρει κανέναν και δεν έχει πραγματικούς αποδέκτες συμβάλλει στην ανάπτυξη αρνητικής στάσης και επιβεβαιώνει την έλλειψη σκοπιμότητας που διακρίνει για το μαθητή τη σύνθεση ενός γραπτού κειμένου. Έτσι, ο γραπτός λόγος συνδέεται από το μαθητή αποκλειστικά και μόνο με τις διαδικασίες της αξιολόγησης και της βαθμολόγησης, με αποτέλεσμα ο τελευταίος να τον αποστρέφεται. Και είναι απολύτως φυσικό το γεγονός, όταν κάποιος αποστρέφεται κάτι να το κάνει από αγγαρεία και να μην είναι καλός σε αυτό.

Σκοπός της παρούσας μελέτης, λοιπόν, είναι να εξετάσει την επίδραση μιας διαφορετικής μεθόδου διδασκαλίας στην ποιότητα των παραγόμενων από τους μαθητές γραπτών κειμένων και να προτείνει την τελευταία ως αποτελεσματικότερη μέθοδο διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Η νέα αυτή μέθοδος δεν είναι άλλη από την ευρέως διαδεδομένη τα τελευταία χρόνια ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Αφορμή για τη μελέτη στάθηκαν το ερώτημα του τίτλου του βιβλίου του Ηλία Ματσαγούρα «Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού λόγου ή Αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;», το οποίο θέτει ένα σοβαρό εκπαιδευτικό ζήτημα για το γραπτό λόγο στο σχολείο, καθώς και το άρθρο «The effect of cooperative learning techniques on college students' reading comprehension» της Ιρανής Alireza Jalilifar, σύμφωνα με την οποία η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας έχει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη ικανοτήτων που αφορούν την πρώτη από τις δύο συνιστώσες του γραπτού λόγου εκείνη της ανάγνωσης.

Το περιεχόμενο της εργασίας είναι διαρθρωμένο σε δύο μέρη:

Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται ο θεωρητικός προβληματισμός σε δύο κεφάλαια, ένα που αφορά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και ένα που σχετίζεται με την παραγωγή γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο

γίνεται μια σύντομη ιστορική επισκόπηση της μεθόδου, αναπτύσσονται οι βασικότερες μορφές εφαρμογής της, παρουσιάζεται το οργανόγραμμά της και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην όλη διαδικασία και αναφέρονται τα βασικότερα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που παρουσιάζει η συγκεκριμένη μέθοδος συγκρινόμενη με την προγενέστερη της ατομοκεντρική. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μια σύντομη περιγραφή της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας όσον αφορά την παραγωγή του γραπτού λόγου, αναπτύσσεται το προτεινόμενο από το Α.Π.Σ. μοντέλο διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης, αναλύονται οι βασικές αρχές του, καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο νέο πλαίσιο, αναφέρονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του και γίνεται μια σύντομη αναφορά στις μορφές, τα κριτήρια και τους τομείς αξιολόγησης του γραπτού λόγου. Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους επιχειρείται μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και μια σύνδεση προγενέστερων μελετών με την παρούσα έρευνα.

Στο δεύτερο μέρος, το οποίο αναπτύσσεται σε τέσσερα κεφάλαια, παρουσιάζεται η διεξαγωγή της έρευνας πεδίου. Αναλυτικότερα, στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται η περιγραφή της έρευνας, όπου διατυπώνεται το πρόβλημα, παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της, αναφέρονται η υπόθεση της έρευνας και τα ερωτήματα πάνω στα οποία θεμελιώνεται η υπόθεση και παρουσιάζεται η μεθοδολογία. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το χρονοδιάγραμμα και τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και οι παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται τα δεδομένα και τέλος στο έκτο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα και ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση κάποιων παραμέτρων του θέματος.

## ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

#### 1.1. Η παραγωγή γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο

Ο γραπτός λόγος και η διδασκαλία του θεωρείται εδώ και δεκαετίες- όχι λανθασμένα- ένα από τα δυσκολότερα έργα που καλείται να επιτελέσει το σχολείο (Βιβλίο δασκάλου Α' Δημοτικού:7). Κι αυτό διότι πρόκειται για ένα γνωστικό αντικείμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από αυστηρότητα, ως προς την τήρηση των γλωσσικών συμβάσεων, τις οποίες οφείλουν να ενστερνιστούν οι μαθητές, ταυτόχρονα, όμως, παραχωρεί στο δημιουργό τη δυνατότητα της ελεύθερης σκέψης και έκφρασης, κάτι που δυσκολεύει τον αντικειμενικό έλεγχο τήρησης των συμβάσεων αυτών. Ο χώρος αυτός απασχολεί και δυσκολεύει<sup>1</sup> τόσο τους μαθητές, οι οποίοι επιδίδονται σε έναν καθημερινό αγώνα ανακάλυψης των κριτηρίων σύνθεσης ενός αποτελεσματικού κειμένου, όσο και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναζητούν ολοένα και πιο συχνά περισσότερη ενημέρωση και καλύτερους τρόπους προσέγγισης του εν λόγω αντικειμένου (Παπασταμάτης XXXX).

Παρόλο, λοιπόν, που η διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι ένα από τα σπουδαιότερα στοιχεία του γλωσσικού μαθήματος, ο σύγχρονος τρόπος διεξαγωγής της δεν ικανοποιεί. Πολύ εύστοχος είναι στο ζήτημα αυτό οι παρατηρήσεις του Μπαμπινιώτη, ο οποίος ισχυρίζεται ότι, από τότε που καθιερώθηκε η ελληνική εκπαίδευση, το μάθημα της γραπτής έκφρασης ουδέποτε έχει διδαχθεί συστηματικά (Παπασταμάτης XXXX). Οι μαθητές δε διδάσκονται αποτελεσματικά το γραπτό λόγο, δε μαθαίνουν, δηλαδή, να προσαρμόζουν το λόγο τους ανάλογα με τον επικοινωνιακό σκοπό που θέλουν να πετύχουν, ούτε ασκούνται στην παραγωγή λόγου για διαφορετικά ακροατήρια (Χοντολίδου 2007: 26). Ως αίτια της αναποτελεσματικότητας επισημαίνονται η ελλιπής, ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και ο «προδιαγεγραμμένος» ρόλος τους μέσα στην τάξη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αρκούνται στις οδηγίες του ΥΠΕΠΘ, σύμφωνα με το οποίο το «Σκέφτομαι και Γράφω» αποτελεί προέκταση της γραμματικής διδασκαλίας

<sup>1</sup> Η δυσκολία διδασκαλίας του γραπτού λόγου έγκειται στο γεγονός ότι η παραγωγή κειμένου δεν μπορεί να διδαχθεί μέσα από την εφαρμογή ενός συνόλου κανόνων ή ορισμένων γενικών οδηγιών (Κωστούλη XX), καθώς η ελεύθερη έκφραση και η παράθεση των απόψεων δεν υπόκειται σε νόρμες και κανόνες. Αυτό, ωστόσο δεν σημαίνει πως το καλό γράψιμο είναι θείο χάρισμα με το οποίο κάποιοι άνθρωποι γεννιούνται και κάποιοι όχι. Η ανάπτυξη της ικανότητας για σωστή γραπτή έκφραση απαιτεί συστηματική καλλιέργεια και μακροχρόνια άσκηση στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.

και ως τέτοια θα πρέπει να αντιμετωπίζεται. Αλλά το «Σκέφτομαι και Γράφω» δεν είναι μια από τις πολλές ασκήσεις γραμματικής. Αναμφισβήτητα προϋποθέτει τη γνώση της γλώσσας και αναπτύσσεται παράλληλα με το βαθμό κατάκτησης της, αλλά σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζεται μ' αυτήν. Διότι η συγγραφή είναι μια αυτόνομη διαδικασία μάθησης και υπονομεύεται όταν αντιμετωπίζεται ως μοντέλο γλωσσικής άσκησης και όχι ως γνήσια έκφραση μιας κοινωνικής πραγματικότητας (Σαραφίδου 2001: 109).

Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ακολουθούν κατά γράμμα τις υποδείξεις των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων που κάνουν λόγο για αφιέρωση δεκαπεντάλεπτων περίπου στο «Σκέφτομαι και Γράφω», χωρίς, όμως, να καθοδηγούν τους μαθητές αρκετά, στην καλύτερη ανάπτυξη του θέματος το οποίο διαπραγματεύονται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στο σχολείο, και ιδιαίτερα στο Δημοτικό, οι μαθητές να καλούνται σε πολύ περιορισμένο χρόνο και με μία μόνο προσπάθεια να συνθέσουν κείμενα, τα οποία εκλαμβάνονται ως αντιπροσωπευτικά των συγγραφικών τους ικανοτήτων (Χατζηγιάννη 2002: 14). Το αποτέλεσμα της άδικης αυτής για πολλούς μαθητές διαδικασίας είναι η αξιολόγηση τους και η κατηγοριοποίηση τους σε «καλούς», «μέτριους» και «κακούς» συγγραφείς. Επιπρόσθετα, ο περιορισμένος χρόνος που αφιερώνεται μεταφέρει στους μαθητές το μήνυμα πως η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια διαδικασία που δεν απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια και προσοχή. Θεωρούν, δηλαδή, πως είναι μια ακόμα άσκηση από τις πολλές που καλούνται καθημερινά να επιλύσουν και πιστεύουν πως μπορούν να γράφουν ότι θέλουν και όσα θέλουν (Παπασταμάτης XXXX).

Ένα ακόμη στοιχείο που πρέπει να τονιστεί είναι ότι τα διδακτικά εγχειρίδια, παρά την ποικιλία κειμενικών ειδών και θεμάτων που περιέχουν, δεν μπορούν να καλύψουν πλήρως τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών. Είναι ευρέως γνωστό πως ένας μαθητής γράφει καλύτερα όταν αναπτύσσει θέματα που εμπίπτουν στα βιώματα και τις εμπειρίες του και τα οποία νιώθει έντονα την ανάγκη να τα γνωστοποιήσει. Όπως παρατηρεί ο Βάμβουκας, «για να γράψει κανείς κάτι, πρέπει να έχει κάτι να πει (γράψει) και να θέλει να το πει (γράψει). Να θέλει, δηλαδή, να επικοινωνήσει» (Παπασταμάτης XXXX). Ωστόσο, τις περισσότερες φορές τα θέματα που δίνονται στους μαθητές για ανάπτυξη δεν αναφέρονται στο χώρο, το χρόνο ή την αιτία που τα γεννά, στους αποδέκτες ή στο σκοπό για τον οποίο πρόκειται να

αναπτυχθούν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η όλη διαδικασία να αντιμετωπίζεται από τους μαθητές σαν ένα βάρος, μια αγγαρεία, μια υποχρέωση που αισθάνονται ότι δεν έχουν τίποτα να κερδίσουν μέσα από την εκπλήρωσή της. Οι μαθητές γράφουν γιατί είναι υποχρεωμένοι κι όχι γιατί το θέλουν (Χατζηγιάννη 2002: 12). Έργο του εκπαιδευτικού, λοιπόν, είναι να δημιουργεί στους μαθητές το αίσθημα ότι δεν παράγουν λόγο στο κενό και να δημιουργεί συνθήκες θεώρησης των γραπτών ως γνήσιας γραπτής επικοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό η γραπτή παραγωγή θα αποκτήσει νόημα για το δημιουργό της.

Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στην ανάπτυξη αρνητικής στάσης από την πλευρά των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο. Μπροστά στο άδειο, λευκό χαρτί οι μαθητές κάθε βαθμίδας κυριεύονται από τρόμο. Απόδειξη αποτελεί η φράση του Αλέξανδρου Δελμούζου, διευθυντή του Παρθεναγωγείου του Βόλου, σύμφωνα με τον οποίο «*το χαρτί αποτελεί το σύμβολο των σχολείων μας και το σκιάχτρο των παιδιών*» (Καμαρούδης 1999:95). Αποδεχόμενος την άποψη αυτή ο Γάλλος συγγραφέας Higounet επισημαίνει πως «*το γραπτό αποτελεί τον τρόμο των μαθητών αλλά και των φοιτητών*» (Καμαρούδης 1999:95). Στη χειρότερη δε περίπτωση οι μαθητές συνδέουν το γραπτό λόγο με το διαγώνισμα και την αξιολόγηση<sup>2</sup>, γεγονός που τους ωθεί να τον αποστρέφονται ακόμα περισσότερο. Θεωρούν, δηλαδή, πως η γραπτή έκφραση είναι ένα μέσο με το οποίο ο εκπαιδευτικός θα αξιολογήσει τις γνώσεις και τις δυνατότητες τους. Στον κατά πολύ προσφιλέστερο σε αυτούς προφορικό λόγο τα λάθη και οι αδυναμίες δεν είναι εμφανείς, εκτός από τις περιπτώσεις όπου έχουμε να κάνουμε με λάθη εκφραστικού τύπου. Αυτό τους παρέχει μεγαλύτερη ασφάλεια και δικαιολογεί εν μέρει την αποστροφή τους προς το γραπτό λόγο, ο οποίος αναπόφευκτα καθρεφτίζει όλες τους τις αδυναμίες. Βέβαια, η αρνητική στάση στο γράψιμο μπορεί να οφείλεται και σε πολλούς άλλους παράγοντες. Είναι όμως αλήθεια ότι ο τρόπος διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης, τα μηνύματα που μεταφέρει ο δάσκαλος στους μαθητές γι' αυτή τη διαδικασία και η

---

<sup>2</sup>Σύμφωνα με την Αδαλόγλου η γραπτή έκφραση, στην επικοινωνιακή της μορφή, αποτελεί το εγκυρότερο γλωσσικό τεστ που ελέγχει τη γλωσσική ικανότητα στο σύνολό της. Η γραπτή έκφραση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διαγνωστικό τεστ (σε ποιο επίπεδο βρίσκεται η γλωσσική ικανότητα των μαθητών) ή ως τεστ επιπέδου γνώσης ( πόσο αποτελεσματικά χρησιμοποιεί ο μαθητής τη μητρική του γλώσσα ανεξάρτητα από τη μέθοδο και την έκταση της διδασκαλίας, από το κοινωνικό στρώμα από το οποίο προέρχεται κ.ο.κ.).



ανάγκη που νιώθουν τα παιδιά να γράψουν, σίγουρα παίζουν ρόλο στη δημιουργία θετικής ή αρνητικής στάσης (Παπασταμάτης XXXX).

## 1.2. Το προτεινόμενο από το Α.Π.Σ. μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας αποσκοπεί στην «ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία» (Α.Π.Σ. 2002:14). Με άλλα λόγια, βασικό θεωρητικό έρεισμα του Προγράμματος Σπουδών αποτελεί η επικοινωνιακή μέθοδος<sup>3</sup> και η λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας με απώτερο στόχο την απόκτηση από την πλευρά των μαθητών όλων εκείνων των δεξιοτήτων που θα τους καταστήσουν αποτελεσματικούς χρήστες της γλώσσας, ικανούς να ανταποκριθούν στις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις.

Παλαιότερα, για την επίτευξη του σκοπού αυτού δεν υιοθετούνταν μια ορισμένη θεωρία της γλώσσας, αλλά αξιοποιούνταν ποικίλες προσεγγίσεις και μοντέλα από διάφορους χώρους της επιστήμης. Το σημερινό Αναλυτικό Πρόγραμμα, αναγνωρίζοντας τις μονομέρειες και την αποσπασματικότητα των θεωριών μακρο-ανάλυσης<sup>4</sup>, συντάσσεται με τα προγενέστερα του και εξακολουθεί να μην υιοθετεί μια συγκεκριμένη θεωρία, επιχειρεί, ωστόσο, μια επιλεκτική και συνδυαστική εφαρμογή θεωριών, με γνώμονα τις ανάγκες της σύγχρονης Διδακτικής (ΑΠΣ 2002:14). Η νέα αυτή, συνδυαστική θεωρία ονομάζεται Κείμενο- Διδακτική και

<sup>3</sup>Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η γλώσσα δεν μαθαίνεται αλλά κατακτάται από το μαθητή μέσα από την καθημερινή δραστηριότητα και τη χρήση της στις διάφορες περιστάσεις της ζωής. Η διδασκαλία της γλώσσας επιτελείται σε όσο το δυνατόν αυθεντικότερες επικοινωνιακές συνθήκες και αποσκοπεί στην απόκτηση από την πλευρά των μαθητών όλων εκείνων των γλωσσικών δεξιοτήτων που θα τους επιτρέπουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας, αλλά και στη συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο ο λόγος αυτός διαφοροποιείται ως προς το λεξιλόγιο, τη γραμματική, τη δομή και το ύφος ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκφέρεται. Το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από την πρόταση στο κείμενο, το οποίο προϋποθέτει έναν παραγωγό, ένα δέκτη, αλλά και ένα σκοπό, για τον οποίο δημιουργείται. Έτσι η επικοινωνιακή προσέγγιση είναι εξ' ορισμού κειμενοκεντρική προσέγγιση (Ιορδανίδου και Σφυρόερα 2007, Μήτσης 2004).

<sup>4</sup> Σύμφωνα με το Μαρσαγγούρα (2001: 20-48) οι θεωρίες μακρο-ανάλυσης του γραπτού λόγου είναι οι ακόλουθες έξι: α) η Φιλολογική Ερμηνευτική θεωρία, β) η Φορμαλιστική θεωρία, γ) η Δομιστική θεωρία, δ) η Νεοκριτική θεωρία, ε) η θεωρία της Αισθητικής της Πρόσληψης και της Ανταπόκρισης και στ) η Κειμενογλωσσολογική θεωρία. Η «αποτυχία» των ανωτέρω θεωριών οφείλεται στο γεγονός ότι σκοπός τους είναι η περιγραφή, η εξήγηση και η συνολική αποτίμηση του κειμένου ως ολοκληρωμένου προϊόντος και όχι η διαδικασία παραγωγής του γραπτού κειμένου και η αποτελεσματικότερη μέθοδος διδασκαλίας της.

στόχος της είναι να συνενώσει οργανικά όλους τους παράγοντες που συμπράττουν κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου, αλλά και να προτείνει τρόπους διδασκαλίας των μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ενεργό ανάληψη από την πλευρά των μαθητών του ρόλου του συγγραφέα (Ματσαγγούρας 2001,136). Ακολούθως, το μοντέλο που εδράζεται σε αυτήν καλείται Κειμενοκεντρικό- Διαδικαστικό Μοντέλο.

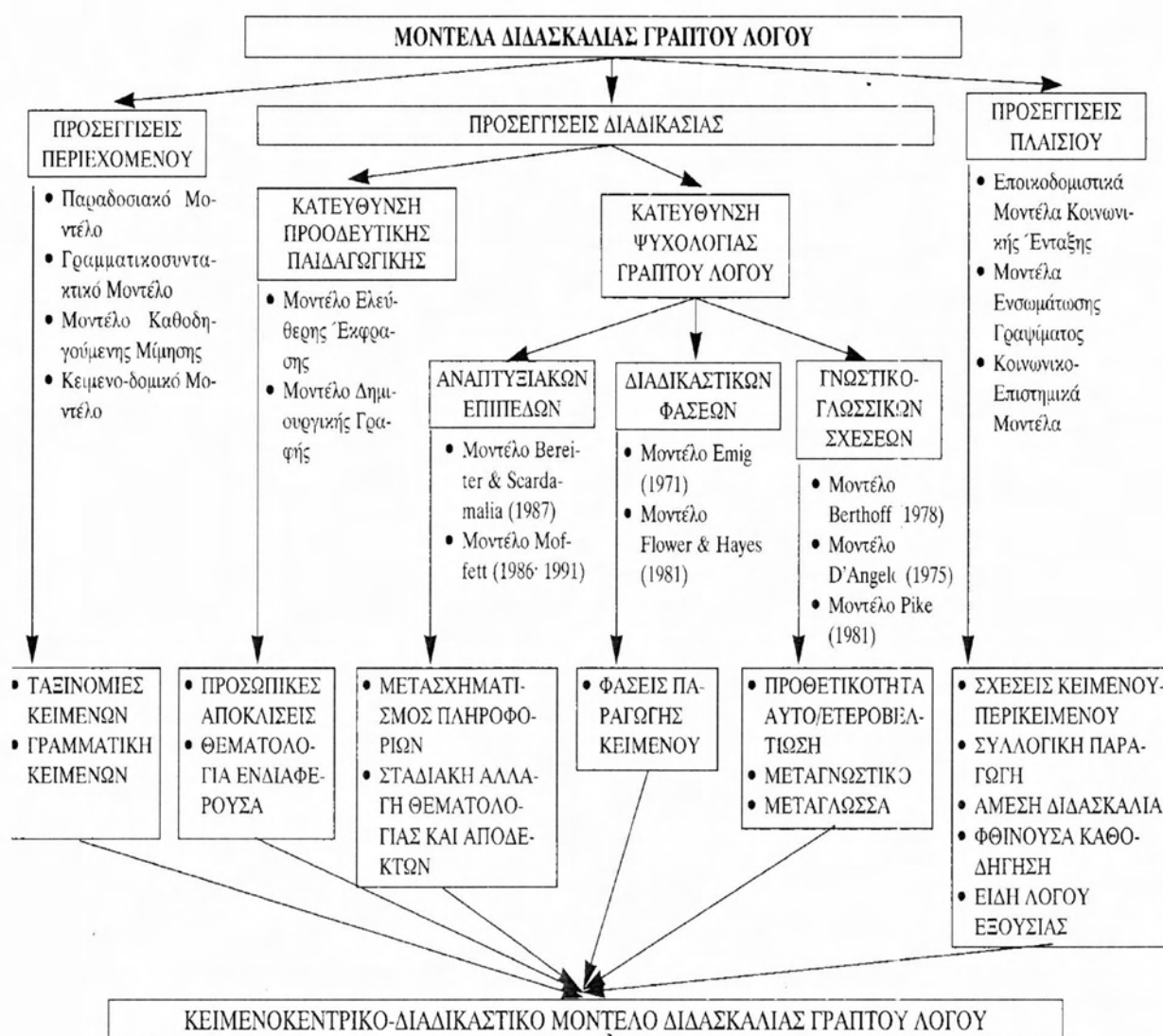
Η ονομασία «κειμενοκεντρικό» προκύπτει από το γεγονός ότι το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει στο κείμενο. Όχι, όμως, στο μαθητικό κείμενο, αλλά στη συλλογή των κατάλληλων κειμενικών ειδών που κρίνεται απαραίτητο να γνωρίζει και να έχει επεξεργαστεί ο μαθητής, ώστε να τα χρησιμοποιήσει ως πρότυπα ή ως αποθήκες ιδεών για να συνθέσει στη συνέχεια το δικό του κείμενο. Η βασισμένη στα διάφορα κειμενικά είδη διδασκαλία του γραπτού λόγου αποτελεί κύριο στόχο του Αναλυτικού Προγράμματος, όπου αναφέρεται ρητά ότι ο μαθητής πρέπει να «χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου, για διάφορους σκοπούς και για διάφορους αποδέκτες» και να «εξοικειωθεί με το είδος λόγου και τους τύπους κειμένου... και να συντάσσει ανάλογα κείμενα» (ΑΠΣ 2002:27)

Το δεύτερο σκέλος της ονομασίας, ο όρος «διαδικαστικό» αναφέρεται στην έμφαση που δίνεται στη διαδικασία παραγωγής του κειμένου. Το βάρος πέφτει στις μαθητικές ενέργειες που ακολουθούνται για την παραγωγή ενός κειμένου και όχι στο τελικό προϊόν (μαθητικό κείμενο). Εστιάζοντας στο σχεδιασμό της δομής και του περιεχομένου, καθώς, επίσης, και στη μεγίστης σημασίας αναθεώρηση και ανατροφοδοτική αξιολόγηση του προσχεδίου, το εν λόγω μοντέλο στοχεύει στην αναδιάρθρωση του αρχικού κειμένου από τους ίδιους τους μαθητές, ώστε το τελικό κείμενο που θα προκύψει να είναι, πέρα από γραμματικά και συντακτικά ορθό, και επικοινωνιακά αποτελεσματικό (Μιχάλης XXXX) .

Τέλος, αναφέρουμε πως σκοπός του μοντέλου είναι, μέσα σε ένα πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης, να καταστήσει τους μαθητές αυτόνομους στην παραγωγή κειμένων κάθε είδους και συνεπώς, ανάλογα με τις περιστάσεις, επικοινωνιακά αποτελεσματικούς χρήστες της γλώσσας.

### 1.3. Θεωρητικές βάσεις του Κειμενοκεντρικού- Διαδικαστικού μοντέλου

Όπως προαναφέρθηκε, το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο αντλεί τη θεωρητική του βάση από το συγκερασμό των βασικότερων στοιχείων και παραδοχών των προγενέστερων μοντέλων και προσεγγίσεων. Ειδικότερα, όπως φαίνεται και από το παρακάτω σχήμα (σχήμα 1) που παραθέτει ο Ματσαγγούρας στο βιβλίο του *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* (2001, 163), το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο αξιοποιεί:



Σχήμα 1: Μοντέλα στα οποία εδράζεται το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο

(α) από τις προσεγγίσεις που εστιάζουν στο περιεχόμενο, τις ταξινομήσεις των κειμένων για τη διάρθρωση της θεματολογίας των μαθητικών γραπτών και τη γραμματική (δομή των κειμένων) για τη διάρθρωση της διαδικασίας παραγωγής σε τρεις φάσεις

(β) από τις προσεγγίσεις που εστιάζουν στη διαδικασία, και συγκεκριμένα από εκείνες που είναι παιδαγωγικά προσανατολισμένες, τα στοιχεία της προσωπικής και ελεύθερης επιλογής του θέματος και της προσωπικής απόκλισης ως προς το ύφος

(γ) από τα διαδικαστικά μοντέλα ψυχολογικής προέλευσης: i) τον μετασχηματισμό των πληροφοριών και προβλέπει τη φάση της οργάνωσης των πληροφοριών και εκείνη της βελτίωσης του αρχικού κειμένου, ii) το στοιχείο της σταδιακής αλλαγής της θεματολογίας και των αποδεκτών του κειμένου, iii) τον καθορισμό των προ- και μετά-συγγραφικών φάσεων, καθώς και διαφόρων τεχνικών στήριξης των μαθητών κατά τις φάσεις αυτές, iv) την έννοια της προθετικότητας, v) τις μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές διαδικασίες, που συνδέουν τη σκέψη με το γραπτό λόγο, και, τέλος

(δ) από τις προσεγγίσεις που εστιάζουν στο πλαίσιο παραγωγής, i) τη μαθητική μικροομάδα για τη συλλογική παραγωγή, ii) το στοιχείο της άμεσης διδασκαλίας μέσα σε συνθήκες φθίνουσας καθοδήγησης, iii) τα είδη του λόγου εξουσίας και iv) τη συσχέτιση του κειμένου με το περικείμενο, για τη διαμόρφωση του περιεχομένου, της δομής και του ύφους ανάλογα με τις προθέσεις του συγγραφέα, τα χαρακτηριστικά των αναγνωστών και τα λοιπά στοιχεία της επικοινωνιακής περίπτωσης.

#### **1.4.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και το πλαίσιο της φθίνουσας καθοδήγησης**

Το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο προτείνει η διδασκαλία της γραπτής παραγωγής να γίνεται μέσα σε ένα πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης (fading scaffolding) (Ματσαγούρας 2001, 179). Οι υποστηρικτές της «φθίνουσας καθοδήγησης» ακολουθούν τις επιταγές της εποχής, σύμφωνα με τις οποίες η σύγχρονη διδασκαλία πρέπει να οργανώνεται με άξονα το μαθητή, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του και να επιτρέπει στους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να εργάζονται αυτόνομα, υποστηριζόμενοι, και όχι καθοδηγούμενοι, από τον εκπαιδευτικό. Ταυτόχρονα, όμως, αποδέχονται και την άποψη ότι η παραγωγή

αποτελεσματικών κειμένων δεν είναι μόνο θέμα έμφυτου ταλέντου, αλλά κυρίως είναι αποτέλεσμα συστηματικής διδασκαλίας (Χοντολίδου 1999,384 στο Ματσαγγούρας 2001,178), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να καθοδηγεί τους μαθητές του στην υποδειγματική επίλυση δραστηριοτήτων. Άλλωστε, όπως επισημαίνει η ψυχολόγος Resnick, «οι μαθητές δεν πρέπει ακαθοδήγητοι να εμπλέκονται σε ατέρμονες και αδιέξοδες προσπάθειες ανακάλυψης, αλλά, αντίθετα, πρέπει να διδάσκονται άμεσα και να ασκούνται συστηματικά στις γνωστικές στρατηγικές που απαιτεί το διδακτικό αντικείμενο» (Muth 1989 στο Ματσαγγούρας 2001,180).

Το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο συνδυάζει τις δύο αυτές βασικές αρχές σε ένα ενιαίο πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο, η διδακτική διαδικασία ξεκινάει με τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει το ρόλο του κύριου καθοδηγητή, παρουσιάζοντας στους μαθητές το νέο διδακτικό αντικείμενο και τους τρόπους προσέγγισης και επεξεργασίας του. Σταδιακά και κατόπιν συνεχούς εξάσκησης σε συνθήκες εξατομικευμένης υποστήριξης, η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού χαλαρώνει, για να καταλήξει, τελικά, στην αυτόνομη εργασία του μαθητή σε παρόμοιες με τις αρχικές δραστηριότητες (Ματσαγγούρας 2001,179). Με άλλα λόγια, η τεχνική της φθίνουσας καθοδήγησης περιλαμβάνει δύο στάδια: ένα πρώτο που αφορά στην περίοδο της μαθητείας, κατά την οποία κυριαρχεί το στοιχείο της καθοδηγητικής παρέμβασης του εκπαιδευτικού (Roberts 1989,216), και ένα δεύτερο, το οποίο, σε αντίθεση με το προηγούμενο, παρέχει στο μαθητή την ελευθερία να αναλάβει πρωτοβουλία και να δράσει αυτόνομα (Παπασταμάτης 2000:257). Ομοίως, στο πρόγραμμα Ολικής Γραφής<sup>5</sup>, εισηγήτρια του οποίου είναι η Σοφία Μανταδάκη-Παπαδοπούλου (2000:101-103), προτείνονται τα ακόλουθα στάδια γραπτής παραγωγής: α) Μεγαλόφωνη Γραφή (Writing Aloud), όπου ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στον πίνακα τον τρόπο δόμησης ενός κειμένου, β) Από κοινού Γραφή (Shared Writing), που σύμφωνα με τον Frank Smith αποτελεί την καλύτερη μέθοδο παρουσίασης των δυνατοτήτων της γραφής, γ) Γραφή με Καθοδήγηση (Guided Writing), όπου ο μαθητής γράφει με την καθοδήγηση του δασκάλου του, και, τέλος,

---

<sup>5</sup> Ως Ολική Γλώσσα μεταφράζουμε τον όρο της διαδεδομένης στο εξωτερικό θεωρίας Whole Language. Η ολική μάθηση αρνείται την απομονωμένη διαδικασία δεξιοτήτων, το κομματιασμά της ανάγνωσης και της γραφής σε βαθμίδες δεξιοτήτων και αποσκοπεί στην ολοκληρωμένη και πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας ως μια ενιαία και αδιάσπαστη ολότητα (Μανταδάκη- Παπαδοπούλου 2000: 85).

δ) την Ανεξάρτητη Γραφή (Independent Writing), η οποία παρέχει στο μαθητή την ελευθερία της ανεξάρτητης έκφρασης και του πειραματισμού με τη γλώσσα<sup>6</sup>.

Όπως γίνεται φανερό, μέσα στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διπλός: από την μια πλευρά έχουμε τον εκπαιδευτικό- καθοδηγητή και από την άλλη τον εκπαιδευτικό- υποστηρικτή. Ο εκπαιδευτικός- καθοδηγητής θα αναλάβει στα πρώτα στάδια της διδασκαλίας να μνήσει τους μαθητές στα μυστικά του καλογραμμένου και αποτελεσματικού κειμένου, παρουσιάζοντας και αναλύοντας στην ολομέλεια της τάξης αντιπροσωπευτικά κείμενα για κάθε είδος. Σκοπός της ανάλυσης αυτής είναι να αναδειχθεί η «γραμματική» (δηλαδή, τα δομικά στοιχεία, το σχήμα υπερδομής, ο άξονας συσχέτισης και τα λεξικο-συντακτικά χαρακτηριστικά) του κειμένου, η οποία θα αποτελέσει στη συνέχεια πρότυπο για τη σύνθεση των μαθητικών κειμένων. Σταδιακά η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού θα αρχίσει να χαλαρώνει, ώσπου τελικά εκείνος θα αναλάβει το ρόλο του υποστηρικτή, βοηθώντας τους μαθητές μόνο όπου χρειάζεται κατά τη σύνθεση των δικών τους κειμένων.

### **1.5. Η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου στο προτεινόμενο μοντέλο**

Το προτεινόμενο μοντέλο εδράζεται σε μια μέθοδο διδασκαλίας του γραπτού λόγου που εφαρμόζεται εδώ και χρόνια στο εξωτερικό με πολλή επιτυχία. Πρόκειται για τη μέθοδο “Process Writing”, ή, όπως μεταφράστηκε στα ελληνικά, «Μέθοδος Σταδιακής Συγγραφής Κειμένων», σύμφωνα με την οποία το μαθητικό γράψιμο περνάει μέσα από τα ακόλουθα τρία στάδια: το προσυγγραφικό, το (κυρίως) συγγραφικό και το μετασυγγραφικό<sup>7</sup> (Χατζηγιάννη 2002:6-9). Βέβαια, αν θέλουμε να ακριβολογούμε, θα πρέπει να κάνουμε λόγο για προ- κειμενικό, κειμενικό και μετα-κειμενικό στάδιο, δεδομένου ότι η διαδικασία της συγγραφής ουσιαστικά ξεκινάει από την πρώτη στιγμή της έμπνευσης και ολοκληρώνεται με την διόρθωση και την τελειοποίηση του αρχικού προϊόντος, καθώς επίσης και ότι οι αποκαλούμενες προ-

<sup>6</sup> Κατά την παραδοσιακή εκπαίδευση η διδασκαλία άρχιζε συνήθως με την ανεξάρτητη γραφή, κάτι που δυσκόλευε ιδιαίτερα τους μαθητές, διότι, χωρίς προετοιμασία έπρεπε ξαφνικά να «κολυπήσουν στα βαθιά» (Καμαρούδης 2001:99).

<sup>7</sup> Για τα τρία στάδια παραγωγής γραπτού λόγου γίνεται σαφής αναφορά και στο ΑΠΣ (2002:42): «Ιδιαίτερα η σύνθεση γραπτού κειμένου αντιμετωπίζεται ως διαδικασία που διέρχεται από τρία στάδια: α) την προετοιμασία, δηλαδή τον γενικό σχεδιασμό και τις ειδικότερες επιλογές λ.χ. ως προς τα θέματα, την έκταση, το λεξιλόγιο («προσυγγραφικό» στάδιο), β) τη γραφή της πρώτης εκδοχής του κειμένου («συγγραφικό») και γ) τον έλεγχο της πρώτης εκδοχής και τις πιθανές, διορθώσεις, συμπληρώσεις, βελτιώσεις («μετασυγγραφικό» στάδιο), καθώς επίσης και το ενδιαφέρον του συντάκτη-μαθητή για το θέμα αλλά και τα κίνητρα να γράψει κείμενο πάνω σ' αυτό».

και μετα- συγγραφικές φάσεις συνιστούν οργανικά μέρη της όλης συγγραφικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας 2001:202).

Τα ανωτέρω τρία στάδια αναλύονται σε επτά φάσεις, από τις οποίες οι τρεις πρώτες αφορούν το προσυγγραφικό στάδιο, η μεσαία φάση (4<sup>η</sup>) το (κυρίως) συγγραφικό, ενώ οι τρεις τελευταίες αναφέρονται στο μετάσυγγραφικό στάδιο. Για κάθε φάση προτείνονται επιμέρους τεχνικές, οι οποίες κινούνται στη λογική της φθίνουσας καθοδήγησης και αποσκοπούν να καταστήσουν τους μαθητές αυτόνομους συγγραφείς φροντισμένων και προσεγμένων, ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο τους, κειμένων (Ματσαγγούρας 2001:199-200). Το βασικότερο πλεονέκτημα ύπαρξης των φάσεων αυτών είναι ότι ο μαθητής κατά την παραγωγή ενός επικοινωνιακού κειμένου αποφεύγει την γνωσιακή υπερφόρτωση και είναι σε θέση να επιτύχει έναν - έναν τους στόχους που έχει θέσει. Επιπλέον, είναι σε θέση, χωρίς να διακόπτει την ολοκλήρωση της παραγωγής, να διαχειριστεί τα τυχόν «προβλήματα» που του παρουσιάζονται χωρίς να «χάνεται» μέσα σ' αυτά (Σπαντιδάκης XX).

Οι διαδικασίες αυτές δεν ακολουθούν κατ' ανάγκη μια γραμμική σειρά. Ένας έμπειρος συγγραφέας έχει την ευχέρεια να κινείται με ευκολία από το ένα στάδιο στο άλλο και πάλι πίσω. Επειδή, όμως, στο σχολείο δεν έχουμε να κάνουμε με έμπειρους συγγραφείς, καλό θα ήταν να εξασκήσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του σε μια απλοποιημένη εκδοχή της όλης διαδικασίας, αφήνοντας τους σταδιακά πιο ελεύθερους ως προς την πορεία που θα ακολουθήσουν.

### **1.5.1. Προ-συγγραφικό στάδιο**

Στο πρώτο αυτό στάδιο γίνεται ο καθορισμός του επικοινωνιακού πλαισίου για το προς σύνθεση κείμενο, με βάση τον οποίο προσδιορίζονται το περιεχόμενο, η δομή, αλλά και το ύφος του κειμένου. Εδώ η συγγραφική διαδικασία κινείται στο προ- γλωσσικό επίπεδο των ιδεών. Οι μαθητές, δηλαδή, συλλέγουν τις ιδέες που τους φαίνονται χρήσιμες για το κείμενο που θα συντάξουν και επιχειρούν μια πρώτη νοερή οργάνωσή τους. Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τρεις φάσεις: (α) τη φάση της αυθεντικοποίησης του κειμένου, (β) τη φάση της παραγωγής ιδεών και (γ) τη φάση της οργάνωσης των ιδεών.

### 1.5.1.1. Προ-συγγραφικό στάδιο: Φάση αυθεντικοποίησης

Με τον όρο αυθεντικοποίηση εννοούμε την τοποθέτηση του κειμένου σε πραγματικό συγκείμενο, δηλαδή σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, όπου θα απευθύνεται σε πραγματικούς ή φανταστικούς αποδέκτες (διαφορετικούς από το διδάσκοντα) και θα μεταβιβάζει ένα συγκεκριμένο μήνυμα, επιτελώντας με τον τρόπο αυτό την λειτουργία για την οποία έχει παραχθεί (Ματσαγγούρας 2001:203, Μιχάλης XX).

Οι μαθητές πριν από το σχεδιασμό και τη συγγραφή είναι απαραίτητο να επεξεργάζονται το προς σύνθεση θέμα ως προς τις ακόλουθες επικοινωνιακές του διαστάσεις, ώστε τα κείμενα που θα προκύψουν να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά (Ματσαγγούρας 2001:203, Μιχάλης XX):

- **Θέμα:** Το θέμα σχετίζεται με την πληροφορικότητα, δηλαδή με το σύνολο των γνωστών και άγνωστων πληροφοριών που εμπεριέχει ένα κείμενο (Μιχάλης XX). Όσον αφορά την επιλογή του, αυτό θα πρέπει να σχετίζεται με τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να έχουν ορισμένες πρώτες ιδέες και πληροφορίες για το θέμα που πρόκειται να αναπτύξουν, τις οποίες και θα επεκτείνουν αργότερα. Για το λόγο αυτό έχει προταθεί στο παρελθόν η θεματολογία να προτείνεται και να επιλέγεται από τους ίδιους τους μαθητές. Η πρόταση αυτή, ωστόσο, λύνει το πρόβλημα μονομερώς, αφού η θεματολογία των μαθητών θα περιορίζεται στην παραγωγή κειμένων βιωματικής αναδιήγησης. Επιπλέον, τα φυσικά και αβίαστα θέματα που αναδεικνύουν οι περιστάσεις είναι ασφαλώς πολύ λίγα και δεν είναι πάντοτε διαθέσιμα. Έτσι, προκειμένου να εμπλουτιστεί η θεματολογία της γραπτής έκφρασης, προτείνεται να αξιοποιούνται κείμενα που έχουν αναλυθεί προηγουμένως στην ολομέλεια της τάξης, ώστε να χρησιμοποιούνται από τους μαθητές ως πρότυπα δημιουργικής μίμησης (Ματσαγγούρας 2001:204).
- **Προθετικότητα:** Η «προθετικότητα» αναφέρεται στις προθέσεις του δημιουργού ενός κειμένου να περάσει ένα μήνυμα ή μια κεντρική ιδέα στους αναγνώστες, μέσα από την καταγραφή των πληροφοριών και των συναισθημάτων του. Επιτελεί μια από τις βασικότερες λειτουργίες του κειμένου, καθώς αφενός καθορίζει τις επιλογές του συγγραφέα ως προς το



περιεχόμενο και τη δομή, αφετέρου συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση από την πλευρά του αναγνώστη. Αναλύεται σε δύο συνιστώσες: (α) στη λειτουργία του κειμένου, που αναφέρεται στο σκοπό για τον οποίο ο συγγραφέας συνθέτει ένα κείμενο (π.χ. θέλει πληροφορήσει, να ψυχαγωγήσει, να πείσει, να ενημερώσει, να περιγράψει κάτι, να αφηγηθεί κάτι, να διδάξει, κ.λ.π) και (β) στο μήνυμα, το οποίο αποτελεί τη γενεσιουργό αιτία του κειμένου, καθώς υπάρχει ξεκάθαρο στο μυαλό του συγγραφέα πριν από την έναρξη της συγγραφικής διαδικασίας και αποτελεί κριτήριο επιλογής και άξονα οργάνωσης του κειμένου. Συγγραφέας που δεν ξεκαθαρίζει το σκοπό του και δεν τον χρησιμοποιεί ως κριτήριο επιλογής του τι θα συμπεριλάβει στο κείμενο του οδηγείται αναπόφευκτα στη συγγραφή κειμένων που δεν έχουν συνοχή (Ματσαγγούρας 2001:205-207).

- **Αποδέκτης του μηνύματος:** Οι αποδέκτες του κειμένου, δηλαδή οι αναγνώστες, αποτελούν το δεύτερο, μετά την προθετικότητα, σημαντικότερο παράγοντα που συμβάλλει στη διαμόρφωση των στοιχείων του. Ο μαθητής- συγγραφέας είναι αναγκαίο να γνωρίζει επακριβώς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των αποδεκτών του (ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, κοινωνική θέση, αντιλήψεις, κ.λ.π), ώστε να διαφοροποιεί ανάλογα το λόγο του (Μιχάλης XXXX). Στην περίπτωση της παραγωγής γραπτού λόγου στο σχολείο υπάρχει έλλειψη αυθεντικού αποδέκτη, που να πείθει ότι ενδιαφέρεται ειλικρινά για τις σκέψεις και τα συναισθήματα του μαθητή-συγγραφέα. Τον ρόλο καλύπτει μερικώς ο εκπαιδευτικός, γεγονός, ωστόσο, που δεν επαρκεί, καθώς ο κύκλος των αναγνωστών σε πολλές περιπτώσεις πρέπει να διευρυνθεί και να διαφοροποιηθεί. Για το λόγο αυτό προτείνεται να δημιουργεί ο εκπαιδευτικός εικονικές καταστάσεις επικοινωνίας με φανταστικούς αποδέκτες, αλλά με σαφώς προσδιορισμένες τις υπόλοιπες συνθήκες<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Μια άλλη, ίσως αποτελεσματικότερη τεχνική, είναι να δουλεύουν οι μαθητές σε ομάδες και να δηλώνουν στα υπόλοιπα μέλη **τι θέλουν να γράψουν, για ποιους και με ποιο σκοπό**, έτσι ώστε μετά από μια πρώτη προσπάθεια συγγραφής να επανέρχονται στην ομάδα για ανατροφοδότηση σχετικά με τον βαθμό στον οποίο το κείμενο τους ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των αποδεκτών που έχει καθορίσει. Με τον τρόπο αυτό έχουμε εξασφαλίσει ένα πέρα για πέρα αυθεντικό κοινό που αντιδρά και παρεμβαίνει με αποτελεσματικό τρόπο στη βελτίωση του αρχικού κειμένου (Ματσαγγούρας 2001:209).

- Κειμενικό είδος: οι μαθητές είναι απαραίτητο να έχουν κατανοήσει την κατηγορία, όπου ανήκει το κείμενο που πρόκειται να αναπτύξουν, καθώς αυτή καθορίζει το περιεχόμενο, το ύφος, τη δομή και τις μορφοσυντακτικές συμβάσεις (Μιχάλης ΧΧ). Προκειμένου να ασκηθούν οι μαθητές στην εύρεση του κειμενικού είδους και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, θα πρέπει να προηγηθούν αναλύσεις κειμένων - αρχικά εκείνων του σχολικού εγχειριδίου και κατόπιν και άλλων- κατά τις οποίες θα παρουσιάζονται τα δομικά στοιχεία από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια θα αναζητούνται από τους ίδιους τους μαθητές, με τον εκπαιδευτικό να παίζει το ρόλο του συντονιστή της όλης διαδικασίας (Ματσαγγούρας 2001:212).

### **1.5.1.2. Προ-συγγραφικό στάδιο: Φάση παραγωγής ιδεών**

Στη δεύτερη αυτή φάση, οι μαθητές, έχοντας ξεκαθαρίσει το σκοπό, τους αποδέκτες και το είδος του κειμένου που θα συνθέσουν, καλούνται να συλλέξουν πληροφορίες και ιδέες, είτε από πηγές είτε από προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, που θα χρησιμοποιήσουν για την ανάπτυξη του θέματός τους (Roberts 1989:232). Όπως επισημαίνει ο Ματσαγγούρας (2001:213-240), ο εκπαιδευτικός, μέσα από μια πληθώρα τεχνικών, άλλες υψηλής, άλλες χαλαρής και άλλες χωρίς καθοδήγηση, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του, προσφέροντας τους πλαίσια στήριξης των σκέψεων τους και έκφρασης των ιδεών τους. Παρακάτω παρουσιάζονται οι τεχνικές αυτές ομαδοποιημένες ως προς το βαθμό καθοδήγησης:

#### A. Τεχνικές Υψηλής Καθοδήγησης:

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται τεχνικές, άλλες από τις οποίες προσφέρουν μεγαλύτερη και άλλες μικρότερη βοήθεια και καθοδήγηση. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι με τις τεχνικές καθοδήγησης ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζει τη σκέψη και τη δημιουργικότητα των μαθητών, αντιθέτως τους προσφέρει στήριξη και βοήθεια, καθώς και το αίσθημα ότι οι ιδέες τους στηρίζονται σε γερά θεμέλια. Μερικές από τις τεχνικές αυτές είναι οι ακόλουθες:

- *Η Τεχνική των Εικόνων:* Πρόκειται για μια μέτριας δέσμευσης τεχνική που προσφέρεται ιδιαίτερα για τα αφηγηματικά κείμενα. Ο εκπαιδευτικός δίνοντας

στους μαθητές μια σειρά από εικόνες, που παριστάνουν τη διαδοχική εξέλιξη μιας δραστηριότητας, είτε στη σωστή σειρά είτε ανακατεμένες, και καθοδηγώντας τους με κατάλληλα ερωτήματα (π.χ. τι είχε γίνει πριν; τι νομίζεις ότι σκέφτεται και αισθάνεται ο ήρωας; τι πιστεύεις ότι θα γίνει μετά;), μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές όχι μόνο να περιγράψουν τα πρόσωπα και τη δράση τους, αλλά και να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά των χαρακτήρων, ακόμα και να τοποθετηθούν οι ίδιοι συναισθηματικά. Ακόμη, προκειμένου να ελαττωθεί ο βαθμός της καθοδήγησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αφήσει τους μαθητές ελεύθερους να φανταστούν το τέλος της ιστορίας.

- *Η Τεχνική της Δημιουργικής Απομίμησης των Μοτίβων:* Σύμφωνα με την τεχνική αυτή, ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα μοτίβα που υπάρχουν σε κάποια κείμενα, και κατόπιν με τη μέθοδο της «παρτιτούρας» τους ενθαρρύνει να συνθέσουν το δικό τους κείμενο. Το υπόδειγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε αυτούσιο, είτε με ελαφρώς παραλλαγμένα ορισμένα από τα στοιχεία του.
- *Οι Τεχνικές της Τροποποίησης και της Ανατροπής Μοτίβων:* Οι τεχνικές αυτές στηρίζονται στην τεχνική της δημιουργικής απομίμησης των μοτίβων, με τη μόνη διαφορά ότι τώρα ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να τροποποιήσουν το χώρο, το χρόνο, τους χαρακτήρες και το ρόλο των ηρώων, τη στάση του συγγραφέα, τους χρόνους των ρημάτων ή ακόμη και το τέλος του πρωτότυπου κειμένου, συνθέτοντας με τον τρόπο αυτό μια νέα εκδοχή του.
- *Η Τεχνική της Επιστολής:* Τεχνική χαλαρότερης καθοδήγησης είναι η τεχνική απάντησης σε επιστολή. Ο εκπαιδευτικός συνθέτει μια επιστολή προς κάποιον φορέα, στην οποία παραθέτει κάποια γεγονότα. Στη συνέχεια καλεί τους μαθητές να παίξουν το ρόλο του αποδέκτη της επιστολής και να απαντήσουν με μια νέα, δική τους επιστολή. Πρόκειται για μια τεχνική ιδιαίτερα αποτελεσματική, η οποία, μεταξύ άλλων, ασκεί τους μαθητές στην επιχειρηματολογία και εξασφαλίζει την ύπαρξη πραγματικού αποδέκτη. Μπορεί να γίνει τόσο ατομικά, όσο και στα πλαίσια συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας.

- *Η Τεχνική των Επτά Ερωτήσεων της Ρητορικής:* Πρόκειται για την πιο προσφιλή στα νέα σχολικά εγχειρίδια τεχνική. Θέτοντας ερωτήματα του στυλ Ποιος; Τι; Πότε; Πού; Πώς; Γιατί; και Πόσο; ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές στην παραγωγή ιδεών και στη δόμηση του περιεχομένου, καθώς η σειρά με την οποία τίθενται αυτά τα επτά ερωτήματα υπαινίσσεται και την σειρά με την οποία θα πρέπει να παρουσιάζονται στο μαθητικό κείμενο οι αντίστοιχες πληροφορίες. Στις μεγαλύτερες τάξεις μπορούν να συσχετιστούν ορισμένοι από τους εφτά τομείς, ώστε να παραχθούν λίγο πιο σύνθετα ως προς το περιεχόμενο τους κείμενα.
- *Η Τεχνική της Κειμενικής Υπερδομής:* Η τεχνική αυτή μοιάζει με την τεχνική των ερωτήσεων και με εκείνη των γραφικών αναπαραστάσεων, με τη διαφορά ότι τα δομικά στοιχεία του κειμένου, αντί να δοθούν σε μορφή ερωτήσεων, δίνονται σε μορφή συμπληρωμένης ή ασυμπλήρωτης λίστας. Ο βαθμός καθοδήγησης που παρέχει το σχήμα της κειμενικής υπερδομής είναι υψηλός, αλλά και τα περιθώρια για ελεύθερη προσωπική έκφραση μεγάλα.
- *Η Τεχνική των Ημιτελών και εκτός Λογικής Σειράς Φράσεων:* Δίνονται στους μαθητές μπερδεμένες ημιτελείς προτάσεις, τις οποίες πρέπει να συμπληρώσουν και να βάλουν σε μια λογική σειρά, προκειμένου να προκύψει ένα κείμενο με νόημα και συνοχή. Οι προτάσεις αυτές αντιστοιχούν στα δομικά στοιχεία της αφήγησης και εξασφαλίζουν την παρουσία των στοιχείων αυτών στο μαθητικό κείμενο, χωρίς να περιορίζουν τη δημιουργικότητα του μαθητή, αφού τον αφήνουν ελεύθερο να επιλέξει την πλοκή και την σειρά εξέλιξης των γεγονότων.
- *Η Τεχνική της Αρχικής Παραγράφου ή της Τελικής Φράσης:* Πρόκειται για τεχνική παρόμοια με εκείνη των ημιτελών φράσεων, όπου ζητείται από τους μαθητές να ολοκληρώσουν το κείμενο συνεχίζοντας μια δοσμένη αρχική παράγραφο ή να συνθέσουν ένα κείμενο, το οποίο θα κλείνει με μια συγκεκριμένη πρόταση που τους δίνεται. Η τεχνική αυτή βοηθάει ιδιαίτερα τους μαθητές που δυσκολεύονται να κάνουν την αρχή όταν συνθέτουν ένα κείμενο.

- *Η Τεχνική των Γραφικών Αναπαραστάσεων:* Οι γραφικές αναπαραστάσεις αποτελούν έναν πολύ καλό τρόπο παραγωγής και οργάνωσης ιδεών, διότι εκτός από τις κεντρικές ιδέες και τα σημαντικά στοιχεία του κειμένου αναδεικνύουν και τις μεταξύ τους σχέσεις. Όσο πιο νωρίς ασκηθούν οι μαθητές στην οργάνωση των ιδεών τους, τόσο πιο σύντομα θα είναι σε θέση, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, να παράγουν κείμενα με ορθή δομή και εσωτερική συνοχή.
- *Η Τεχνική των Συσχετιζόμενων Λέξεων:* Η παρούσα τεχνική συνίσταται να εφαρμόζεται ομαδικά. Ωστόσο, το τελικό προϊόν, δηλαδή το κείμενο που θα παραχθεί από τους μαθητές μπορεί να είναι τόσο ατομικό, όσο και συλλογικό δημιούργημα. Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές μια ομάδα 2-4 λέξεων, μεταξύ των οποίων υπάρχει λογική συνάφεια. Κάθε ομάδα γράφει δύο-τρεις προτάσεις συνδυάζοντας δύο από τις δοθείσες ως έναυσμα λέξεις. Με βάση το υλικό που συλλέγεται στο τέλος συνθέτει ο κάθε μαθητής το προσωπικό του κείμενο, αφού προηγουμένως αποφασίσει και δηλώσει το χωροχρονικό πλαίσιο και τους αποδέκτες του.
- *Η Τεχνική των Γραπτών Οδηγιών:* Εδώ ο εκπαιδευτικός τονίζει με γραπτό σημείωμα τα στοιχεία που πιστεύει ότι πρέπει να περιλαμβάνει το κείμενο που θα συνθέσουν οι μαθητές. Λόγω των δυσκολιών που συνεπάγεται για τους μαθητές η εν λόγω τεχνική, πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν, παράλληλα με τις γραπτές οδηγίες, να τους δώσουν και γραφικές αναπαραστάσεις, βοηθώντας τους να επιλέξουν εκείνη που τους εξυπηρετεί στην καλύτερη οργάνωση των πληροφοριών.

#### B. Τεχνικές Χαλαρής Καθοδήγησης:

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται τεχνικές χαλαρής ή ανύπαρκτης καθοδήγησης, οι σπουδαιότερες από τις οποίες είναι:

- *Η Τεχνική της Χορήγησης Βασικών Λέξεων:* Ο εκπαιδευτικός χορηγεί με αλφαβητική σειρά λέξεις που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν το θέμα που τους έχει δοθεί. Πρόκειται για μία τεχνική παρόμοια με εκείνη των συσχετιζόμενων λέξεων, με τη

διαφορά ότι εδώ η αλφαβητική παράθεση των λέξεων δεν υπαινίσσεται σχέσεις και μορφές δράσης μεταξύ τους.

- *Η Τεχνική των Φανταστικών Διωνύμων:* Εισηγητής του φανταστικού διωνύμου είναι ο Rodari, στη θεωρία του οποίου η φαντασία κατέχει την κυρίαρχη θέση. Σύμφωνα με την τεχνική αυτή, ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές ζεύγη άσχετων μεταξύ τους λέξεων και τους καλεί να συνθέσουν ένα αφηγηματικό κείμενο, κεντρικά στοιχεία του οποίου θα είναι οι δύο αυτές λέξεις. Η τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί ατομικά, αλλά και σε ομάδες, γεγονός που θα εξασφαλίσει και ένα πιο χιουμοριστικό κλίμα στην αίθουσα.
- *Η Τεχνική των Γάντζων:* Η τεχνική των γάντζων ξεκινάει με μια λέξη-πυρήνα, για την οποία πρέπει να αναζητήσουμε τη συσχέτιση της με άλλες λέξεις. Η συσχέτιση αυτή γίνεται με βάση τα αίτια, τα αποτελέσματα, τα όμοια και τα αντίθετα. Σε έναν πρώτο κύκλο γύρω από τον πυρήνα τοποθετούμε τις λέξεις που θεωρούμε ότι σχετίζονται άμεσα με αυτόν. Σε δεύτερο κύκλο τοποθετούμε το δεύτερο επίπεδο συσχετίσεων και ούτω κάθε εξής.
- *Η Τεχνική του Γονιμοποιητή:* η τεχνική αυτή μοιάζει πολύ με την τεχνική των γάντζων, καθώς έχει και αυτή ως αφετηρία μια λέξη-κλειδί, την οποία αναπτύσσει στη συνέχεια με βάση τις νοηματικές τις εκδοχές, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν τις δικές τους εκδοχές, που στο σύνολο τους συσχετίζονται με ποικίλους τρόπους.
- *Η Τεχνική του Ιδεοκαταιονισμού:* Κατά την τεχνική αυτή, που είναι γνωστότερη με τον αγγλικό όρο brainstorming, οι μαθητές δουλεύοντας σε ομάδες ή στην ολομέλεια της τάξης καταθέτουν ιδέες και πληροφορίες που τους έρχονται συνειρμικά στο μυαλό και οι οποίες σχετίζονται, άμεσα ή έμμεσα με το θέμα που πρέπει να αναπτυχθεί. Στη φάση αυτή δεν υπάρχει καμία διάθεση κριτικής και οργάνωσης των ιδεών και οι μαθητές εκφράζονται ελεύθερα.
- *Η Τεχνική της Συζήτησης:* Η τεχνική αυτή στηρίζεται στη σπουδαιότητα που έχει για την προετοιμασία του γραπτού λόγου, ο προφορικός. Η συζήτηση μπορεί να προηγηθεί και να οδηγήσει στη διατύπωση του θέματος ή να

ακολουθήσει μετά τη διατύπωση του θέματος, με σκοπό να αναδείξει πλευρές και λεπτομέρειές του.

- *Η Τεχνική της Μελέτης Πηγών:* Η μελέτη σχετικών με το θέμα πηγών εξασφαλίζει συστηματικότερη προετοιμασία για την παραγωγή κειμένων. Η οργάνωση των πληροφοριών που αντλούμε από τις πηγές μπορεί να πάρει τη μορφή ενός σχήματος, στο κέντρο του οποίου θα αναγράφεται το θέμα και τριγύρω ακτινωτά οι σημαντικότερες πλευρές του, το σύνολο των οποίων συνθέτει τη δομή του κειμένου.
- *Η Τεχνική της Ομαδικής Δημιουργικής Σύνθεσης:* Κατά την εφαρμογή της τεχνικής αυτής, οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες προσπαθούν να συνθέσουν μια ιστορία προσθέτοντας ένας ένας με τη σειρά λέξεις ή φράσεις. Έτσι, η σύνθεση παίρνει απρόβλεπτες εξελίξεις. Ένας μαθητής από κάθε ομάδα αναλαμβάνει το ρόλο του γραμματέα και καταγράφει την ιστορία, όπως αυτή διατυπώνεται, για να την παρουσιάσει στη συνέχεια και στις υπόλοιπες ομάδες.
- *Η Τεχνική της Ομαδικής Ακροστιχίδας:* πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα παραλλαγή της παραπάνω τεχνικής, κατά την οποία με ακροστιχίδα μια οποιαδήποτε λέξη κάθε μέλος της ομάδας με τη σειρά γράφει μια πρόταση σχετική με το προς ανάπτυξη θέμα, η οποία, όμως, αρχίζει με ένα από τα γράμματα της ακροστιχίδας. Στο τέλος, οι μαθητές αξιοποιούν τις προτάσεις που έγραψαν, είτε αυτούσιες είτε ελαφρώς τροποποιημένες, για να τις οργανώσουν και να συνθέσουν ένα ενιαίο κείμενο.

### **1.5.1.3. Προ-συγγραφικό στάδιο: Φάση οργάνωσης ιδεών**

Προκειμένου ο συγγραφέας-μαθητής να επιτύχει τη νοηματική συνεκτικότητα του κειμένου που θα συνθέσει, θα πρέπει να οργανώσει τις αρχικές του ιδέες. Η οργάνωση των ιδεών γίνεται με βάση (α) την επιλογή του κατάλληλου άξονα συσχέτισης και (β) την επιμέλεια των μικροδομών των προτάσεων, των μεσοδομών των παραγράφων και των μακροδομών του κειμένου (Ματσαγγούρας 2001:240). Οι τεχνικές οργάνωσης του κειμένου δεν διαφέρουν από τις προαναφερόμενες τεχνικές οργάνωσης ιδεών, απλώς λειτουργούν συμπληρωματικά προς αυτές (Μιχάλης ΧΧ). Η οργάνωση ως φάση είναι μεγίστης σημασίας, διότι στο γραπτό λόγο απουσιάζει η

άμεση ανατροφοδότηση από τον αποδέκτη, που παρατηρείται στον προφορικό λόγο και επιτρέπει στον ομιλούντα να διορθώσει τις ασάφειές του. Για το λόγο αυτό ο συγγραφέας πρέπει να οργανώσει τα πάντα εκ των προτέρων (Γεωργακοπούλου και Γούτσος 1999:65 στο Ματσαγούρας 2001:241).

Ο άξονας εσωτερικής συσχέτισης των δεδομένων διαφέρει ανάλογα με το κειμενικό είδος. Στα αφηγηματικά κείμενα, για παράδειγμα, τοποθετούμε τα δεδομένα πάνω σ' ένα άξονα χρονικής συσχέτισης, στα περιγραφικά πάνω στον άξονα χωρικής συσχέτισης και στα επιχειρηματολογικά στον άξονα λογικής συσχέτισης. Παρά το ότι σε όλα τα είδη κειμένων δίνουμε στους μαθητές την ευκαιρία να ανακαλύψουν και να εφαρμόσουν τις συνηθισμένες δομές, απώτερος σκοπός μας είναι σε κάποιο στάδιο να μπορέσουν να πειραματιστούν και να ξεφύγουν από τα τετριμμένα.

Όσον αφορά τις δομές των προτάσεων, των παραγράφων και των κειμένων, ο συγγραφέας-μαθητής κάνει αδρομερείς διευθετήσεις σ' αυτή τη φάση, τις οποίες βελτιώνει στο συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο. Διαδικασίες οργάνωσης γίνονται σε όλη τη διάρκεια της συγγραφικής διαδικασίας και όχι μόνο σ' αυτή τη φάση. Γραφικές αναπαραστάσεις όπως είναι ο εννοιολογικός χάρτης, το αφηγηματικό σχήμα, ο ιστός, το διάγραμμα του Venn και το αιτιοκρατικό σχήμα μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να οργανώσουν τις σκέψεις τους και να ξεφύγουν από το επίπεδο της απλής παράθεσης των πληροφοριών (Ματσαγούρας 2001:242).

### **1.5.2. Κυρίως Συγγραφικό Στάδιο**

Το δεύτερο αυτό στάδιο αποτελεί ουσιαστικά τη μετάβαση από το προγλωσσικό στο γλωσσικό επίπεδο, όπου οι άυλες ιδέες της προηγούμενης φάσης αποκτούν τώρα υλική υπόσταση μέσω της καταγραφής τους σε συνεχή λόγο με συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα (Ματσαγούρας 2001: 243). Ο μαθητής-συγγραφέας μετασχηματίζει το υλικό που προέκυψε από το προ-συγγραφικό στάδιο σε συνεχή λόγο, στον οποίο προσπαθεί να προσδώσει ακρίβεια, σαφήνεια, πληρότητα, συνοχή και συνεκτικότητα, χαρακτηριστικά, τα οποία είναι, φυσικά, αδύνατο να τα αποκτήσει το κείμενο με την πρώτη προσπάθεια. Γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό να αντιληφθούν οι μαθητές ότι το συγγραφικό στάδιο βρίσκεται μόνο



στην αρχή και όχι στο τέλος της όλης συγγραφικής πορείας (βιβλίο δασκάλου Α' Δημοτικού:10).

Το (κυρίως) συγγραφικό στάδιο αναλύεται, όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, σε μία μόνο φάση, εκείνη της αρχικής κειμενοποίησης. Πρόκειται στην ουσία για μια καθαρά μεταβατικής φύσεως φάση, αφού το κείμενο που θα παραχθεί δεν θα αποτελέσει το τελικό προϊόν της διαδικασίας συγγραφής, αλλά ένα αρχικό δείγμα, ένα προσχέδιο, το οποίο στο επόμενο στάδιο θα υποστεί σταδιακά βελτιώσεις και τροποποιήσεις, ώσπου να καταλήξει στην τελική βελτιωμένη μορφή του. Για το λόγο αυτό ο μαθητής οφείλει να δίνει έμφαση στη ροή, τη συνοχή του λόγου και τη νοηματική ακρίβεια, και όχι στη γραμματική και την ορθογραφία, καθώς τα στοιχεία αυτά θα βελτιωθούν στη συνέχεια (Μιχάλης XX). Μάλιστα, για να μη διακόπτεται ο ειρμός της σκέψης του μαθητή, στη φάση αυτή δε χρησιμοποιείται ούτε σβηστήρι. Στο στάδιο αυτό όλα είναι αποδεκτά. Τα λάθη θεωρούνται ευπρόσδεκτα, επειδή μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε τις δυσκολίες του μαθητή και να τις χρησιμοποιήσουμε ως σημείο εκκίνησης της παρέμβασής μας (Παπασταμάτης XXXX).

Συνοπτικά αναφέρουμε πως η φάση της πρώτης κειμενοποίησης απαιτεί από το μαθητή- συγγραφέα: α) να διακρίνει και να επιλέξει τα στοιχεία που θα αξιοποιηθούν στην αρχή, στο μέσο και στο τέλος του κειμένου, β) να αναπτύξει τις ιδέες και τις πληροφορίες που συνέλεξε κατά το προηγούμενο στάδιο σε συνεχή λόγο με ροή, μέσω των διαδικασιών της παράθεσης συμπληρωματικών πληροφοριών, της διατύπωσης υποθέσεων, της έκφρασης κρίσεων, σκέψεων και συναισθημάτων, γ) να επιλέξει αν η στάση που θα τηρήσει θα είναι αντικειμενική ή υποκειμενική<sup>9</sup>, και τέλος δ) έχοντας ως γνώμονα όλα τα προηγούμενα, ο μαθητής θα πρέπει να επιλέξει το ύφος της γραφής (Ματσαγγούρας 2001:244-245).

Όλες οι παραπάνω διεργασίες πρέπει να γίνονται έχοντας ως τελικό στόχο την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας με τον/τους αποδέκτη/-ες του κειμένου. Με άλλα λόγια ο μαθητής-συγγραφέας θα πρέπει να έχει διαρκώς στο μυαλό του, όλα εκείνα τα στοιχεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία και κατά την προσπάθεια συγγραφής να τα εφαρμόζει, κινούμενος προς την επίτευξη της.

---

<sup>9</sup> Η επιλογή της προσωπικής στάσης απέναντι στα γεγονότα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο και το ύφος του κειμένου.

### 1.5.3. Μετα-συγγραφικό Στάδιο

Εκτός από τα στάδια σχεδιασμού και παραγωγής μιας πρώτης εκδοχής του κειμένου, το Α.Π.Σ. εισηγείται ενθάρρυνση των μαθητών για την εμπλοκή τους σε διαδικασίες αναθεώρησης, βελτίωσης, αλλά και αξιολόγησης του κειμένου που έχουν συνθέσει (Νεοελληνική Γλώσσα: βιβλίο Δασκάλου Ε' Δημοτικού: 19). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο μαθητής παράγει ιδέες και τις οργανώνει, τις καταγράφει και στη συνέχεια κάνει τις απαραίτητες βελτιώσεις, προσαρμογές και αναθεωρήσεις έως ότου επιτύχει τους στόχους που έθεσε στη προσυγγραφική φάση (Σπαντιδάκης XXXX).

Το στάδιο της επανεξέτασης του αρχικού κειμένου βρίσκεται στο κέντρο της όλης διαδικασίας για τη βελτίωση της γραπτής έκφρασης των μαθητών και θεωρείται το δυσκολότερο ως προς την εφαρμογή του (Χατζηγιάννη 2002:24). Ταυτόχρονα, όμως, θεωρείται και το σημαντικότερο στάδιο της συγγραφικής πορείας, καθώς μέσα από τη διαδικασία της επανεξέτασης *«δεν προκύπτουν μόνο καλύτερης ποιότητας κείμενα, αλλά αναπτύσσονται και οι δεξιότητες μεταγνωστικής και μεταγλωσσικής θεώρησης, που επιτρέπουν στο συγγραφέα να συνθέτει συνειδητά και προγραμματισμένα και να παράγει αποτελεσματικά κείμενα»* (Ματσαγγούρας 2001: 256).

Επιπλέον, η επαναδιατύπωση του κειμένου είναι σημαντική, επειδή βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι κάθε κείμενο επιδέχεται βελτίωση και ότι η αρχική μορφή του δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να θεωρείται και τελειωτική (Παπασταμάτης 2000:261). Εξάλλου, είναι ευρέως γνωστό ότι ακόμα και οι μεγαλύτεροι λογοτέχνες χρειάστηκε να ξαναγράψουν τα κείμενα τους αρκετές φορές, προκειμένου να δημιουργήσουν αξιόλογα έργα (Ματσαγγούρας 2001:256, Παπασταμάτης XXXX). Όπως παρατηρεί ο Σπαντιδάκης (XXXX), η ποσότητα, αλλά κυρίως η ποιότητα, των αναθεωρήσεων αποτελούν κριτήριο ωριμότητας του εγγράμματος ατόμου. Όσο πιο ώριμος είναι ο μαθητής- συγγραφέας τόσο περισσότερες αναθεωρήσεις - βελτιώσεις κάνει στο κείμενο του. Έτσι, οι αρχάριοι συγγραφείς αναμένεται να κάνουν λίγες και επιφανειακές αναθεωρήσεις, οι οποίες θα αφορούν κυρίως την εμφάνιση και την ορθογραφία, σε αντίθεση με τους έμπειρους, που αναθεωρούν ως επί το πλείστον τη δομή, το περιεχόμενο και το λεξιλόγιο των κειμένων τους.

Ακόμη, η δυνατότητα να διορθώσουν και να ξαναγράψουν το κείμενό τους βοηθά τους μαθητές να πειραματιστούν και να μην ανησυχούν αν κάνουν λάθη, αφού τα λάθη που θα προκύψουν από την πρώτη προσπάθεια μπορούν να τα διορθώσουν αργότερα. Με τον τρόπο αυτό, ενθαρρύνονται να επικεντρωθούν περισσότερο στη σύνθεση και το περιεχόμενο και λιγότερο στην ορθογραφία και στην εμφάνιση του γραπτού, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν άρτια γραπτά, για τα οποία νιώθουν ικανοποίηση και περηφάνια<sup>10</sup> (Παπασταμάτης XXXX). Έτσι, οι μαθητές δικαιούνται τις διαδοχικές γραφές, γεγονός που αυξάνει τις πιθανότητες για βελτίωση της γραπτής τους έκφρασης και καθιστά τη συγγραφική διαδικασία δυναμική (Αδαλόγλου XXXX).

Τέλος, το σπουδαιότερο εφόδιο του γραπτού λόγου είναι η «χρονική άνεση» που παρέχει στο συγγραφέα και η οποία του επιτρέπει να σχεδιάζει και να αναθεωρεί όποτε και όσες φορές θέλει αυτά που επιθυμεί να εκφράσει (Φραντζή 2000: 452). Έτσι, και ο μαθητής που συνθέτει ένα «σκέφτομαι και γράφω» έχει το χρονικό περιθώριο της ανατροφοδότησης (feedback), του να επιστρέφει, δηλαδή, στα προηγούμενα γραφόμενά του, σε τακτά χρονικά διαστήματα, προκειμένου να διαπιστώσει αν υπάρχει σαφήνεια και συνέχεια στα λεγόμενα του (Φραντζή 2000:455). Οι αρχάριοι συγγραφείς επιστρέφουν στο κείμενο τους μία φορά και το αναθεωρούν στο σύνολο του. Όσο μεγαλύτερη εμπειρία έχει κάποιος, τόσο πιο εύκολα μπορεί να αναθεωρεί τα γραφόμενα του προτού ολοκληρώσει το κείμενο του.

Επανερχόμενοι αναφέρουμε πως το τελευταίο αυτό στάδιο αναλύεται σε τρεις επιμέρους φάσεις: (α) Φάση βελτίωσης αρχικού κειμένου, (β) Φάση επιμέλειας τελικού κειμένου και (γ) Φάση αξιολόγησης τελικού κειμένου (Ματσαγγούρας 2001:255). Κάθε μία από τις φάσεις αυτές έχει τη σημαντικότητα της, όπως άλλωστε και όλες οι προηγούμενες, αλλά στο σύνολο τους χαρακτηρίζονται ως οι πλέον σημαντικές και απαραίτητες φάσεις όλου του μοντέλου.

Δυστυχώς μέχρι σήμερα η αναθεώρηση, βελτίωση και αξιολόγηση είναι δεξιότητες παραμελημένες κατά τη διδακτική πράξη. Με τα νέα βιβλία της Γλώσσας γίνεται μια αξιόλογη προσπάθεια κάλυψης αυτού του κενού, η οποία, όμως, δεν

---

<sup>10</sup> Φυσικά δεν είναι απαραίτητο να ξαναγράφονται όλα τα κείμενα και αυτό πρέπει να διευκρινιστεί στους μαθητές εξ' αρχής.

επαρκεί. Το σχολείο οφείλει να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη φάση της μεταθεώρησης και βελτίωσης του κειμένου τόσο στο μικροεπίπεδο της λέξης και της πρότασης, όσο και στο μακροεπίπεδο της παραγράφου και του συνολικού κειμένου. Πρακτικά αυτό θα μπορούσε να γίνει είτε με την επεξεργασία του κειμένου σε Η/Υ, είτε με τη δημιουργία κατάλληλου τετραδίου στο οποίο να υπάρχει διαθέσιμος χώρος για αναθεώρηση (π.χ. άδεια σελίδα στο πλάι ή άδειες γραμμές μεταξύ των χρησιμοποιημένων). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι φυσικά και η διάθεση αρκετού διδακτικού χρόνου αλλά και η παρουσία αισθητής καθοδήγησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού, τουλάχιστον στην αρχή, όπου ακόμα η όλη διαδικασία φαντάζει τρομακτικά άγνωστη στους μαθητές.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως στις διαδικασίες των μετασυγγραφικών φάσεων εμπλέκονται πλέον οι ίδιοι οι μαθητές, συνήθως στα πλαίσια συνεργαζόμενης μικροομάδας. Προς την κατεύθυνση αυτή συντείνει η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, ένα ακόμη χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού που θέλει να ασκήσει τους μαθητές του αφενός στη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και αφετέρου στην αναθεώρηση, βελτίωση και αξιολόγηση της γραπτής τους παραγωγής.

#### **1.5.3.1.Μετα-συγγραφικό στάδιο: Φάση βελτίωσης αρχικού κειμένου**

Τα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης προτείνουν συγκεκριμένη φάση επεξεργασίας και βελτίωσης του αρχικού κειμένου, η οποία στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία καλείται *revision* (Ματσαγγούρας 2000α:571, 2001:256). Το σχολείο οφείλει να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη φάση της μεταθεώρησης του αρχικού κειμένου και να τη μετατρέψει από μια απλή διαδικασία «λουστραρίσματος», σε φάση ουσιαστικής βελτίωσης τόσο στο μικροεπίπεδο της λέξης και της πρότασης, όσο και στο μακροεπίπεδο της παραγράφου και του συνολικού κειμένου (Gage 1986:27, Μήτσης 1996:180).

Οι κυριότερες μορφές βελτίωσης του αρχικού κειμένου είναι (Ματσαγγούρας 2001:257): α) η διόρθωση των λαθών, β) η προσθήκη συμπληρωματικών στοιχείων, γ) η αφαίρεση των περιττολογιών, δ) η αναδιάταξη της αρχικής οργάνωσης και ε) η αναδιατύπωση προτάσεων, πληροφοριών, παραδειγμάτων και αναλογιών.

Οι βελτιώσεις αυτές μπορούν να γίνουν σε τέσσερα επίπεδα (Ματσαγγούρας 2001: 258-281):

α) στο επίπεδο της λέξης, όπως: αντικατάσταση επαναλαμβανόμενων και κοινότοπων λέξεων, χρήση επιθέτων, συνωνύμων, σχημάτων λόγου, διαλόγου, επιλογή ρημάτων,

β) στο επίπεδο της πρότασης, όπως: σύνδεση και οργάνωση κύριων προτάσεων, χρήση προσδιορισμών, δευτερευουσών προτάσεων, προτάσεων σχολιασμού (υποθετικές, πρόβλεψης, ερμηνείας, αξιολόγησης), καθορισμός χρόνου του ρήματος, τεχνική «κινηματογραφοποίησης»<sup>11</sup>,

γ) στο επίπεδο της παραγράφου, όπως: δομή παραγράφου, παραγραφοποίηση, ανάπτυξη ατελών παραγράφων, σύνδεση παραγράφων

δ) στο επίπεδο μακροδομής του κειμένου, όπως: αναγκαία δομικά στοιχεία, τα οποία απουσιάζουν, τοποθετημένα με λογική σειρά, προσθήκη στο κατάλληλο σημείο μιας καινούριας παραγράφου, συμπλήρωση ελλιπούς παραγράφου, τρόπος σύνδεσης των παραγράφων, χρήση μεταβατικών εκφράσεων και επιρρημάτων στην αρχή των παραγράφων.

Η σχετική βιβλιογραφία προτείνει η όλη διαδικασία να ξεκινά από τη μακροθεώρηση της δομής και σταδιακά να βαίνει προς την παράγραφο την πρόταση και τέλος τη λέξη (Timbal- Duclaux 1996:164). Ωστόσο, για τους μικρούς ηλικιακά μαθητές είναι προτιμότερο να επιλέγεται η αντίθετη πορεία, καθώς είναι σε θέση να αντιληφθούν τη βελτίωση μόνο ως παρέμβαση στο επίπεδο των λέξεων και των προτάσεων, ενώ για τα ανώτερα επίπεδα απαιτείται η άμεση διδαχή τεχνικών και κριτηρίων.

Καθώς πρόκειται για μια διαδικασία πρωτόγνωρη στους μαθητές, καλό θα ήταν την πρώτη φορά ο εκπαιδευτικός να κάνει σε επίπεδο τάξης μια υποδειγματική βελτίωση ενός ή περισσότερων κειμένων. Η διαδικασία υποδειγματικής βελτίωσης μπορεί να ακολουθήσει την ακόλουθη πορεία: Ο εκπαιδευτικός αντιγράφει στον πίνακα ένα μαθητικό κείμενο και ζητά από τους μαθητές να το διαβάσουν

<sup>11</sup> Σύμφωνα με την τεχνική αυτή «οι μαθητές καλούνται να φανταστούν και να περιγράψουν λεπτομερώς σε τέτοιο βαθμό την εξέλιξη των γεγονότων που υπαινίσσονται ολιγόλογες και γενικές εκφράσεις, ώστε με βάση το κείμενο ένας σκηνοθέτης να μπορεί να «γυρίσει» ταινία.» (Ματσαγγούρας 2001:266).

προσεκτικά. Αν υπάρχει δυνατότητα φωτοτυπικής αναπαραγωγής, τότε είναι καλύτερο να μοιραστεί το κείμενο στους μαθητές φωτοτυπημένο, ώστε να το έχουν μπροστά τους. Έπειτα, ο διδάσκων καλεί τους μαθητές να επισημάνουν σε αυτό αρχικά τα δυνατά του σημεία. Ακόμα και στο πιο αδύνατο γραπτό κάτι θα βρεθεί που να αξίζει να επαινεθεί, κι αυτή η ηθική ενίσχυση είναι η μόνη ελπίδα ότι ακόμα κι ένας μαθητής με πολλά λάθη και μεγάλες αδυναμίες, θα βάλει τα δυνατά του για να τις ξεπεράσει<sup>12</sup>. Ακολουθεί επισήμανση από την πλευρά των μαθητών των εκφραστικών και άλλων αδυναμιών και προτάσεις<sup>13</sup> για τροποποιήσεις και αλλαγές, ώστε το κείμενο να γίνει πιο κατάλληλο και να πετυχαίνει πιο αποτελεσματικά τον επικοινωνιακό του στόχο. Σε περιπτώσεις όπου για το ίδιο σημείο του κειμένου υπάρχουν περισσότερες από μια βελτιωτικές προτάσεις, προκειμένου να αποφευχθεί η σύγχυση των μαθητών, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τονίζει πως δεν υφίστανται κριτήρια κανονιστικά για το ποια από αυτές θα πρέπει να επιλεγεί. Όλες μπορούν να αποτελέσουν λύση, αρκεί να εξυπηρετούν τον επικοινωνιακό σκοπό του κειμένου. Άλλωστε, ένα κείμενο δεν μπορεί να αξιολογηθεί με χαρακτηρισμούς «σωστό» ή «λάθος», παρά μόνο ως αποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό (Κωστούλη 20001). Ο απαιτούμενος για την επεξεργασία του κειμένου χρόνος θα μειώνεται σταδιακά, καθώς οι μαθητές θα εθίζονται με την πάροδο του χρόνου στη διαδικασία (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης 1999:94-95).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι μέσω της συστηματικής άσκησης των μαθητών στη φάση αυτή δε σχηματοποιείται, ούτε καλουπώνεται η σκέψη και έκφραση τους, όπως φοβούνται πολλοί εκπαιδευτικοί ότι θα συμβεί, αλλά αντίθετα η διαδικασία αυτή κινητοποιεί και ασκεί ανώτερες πνευματικές λειτουργίες, αναπτύσσει την κριτική σκέψη και οδηγεί το μαθητή σταδιακά στην αυτονομία και το προσωπικό ύψος (Kellogg 1994:17 στο Ματσαγγούρας 2001:257).

---

<sup>12</sup> Πολλοί θεωρητικοί του χώρου υποστηρίζουν πως η επισήμανση των «καλών» σημείων ενός γραπτού κειμένου είναι αρκετή για τη βελτίωση των μαθητών. Στο σημείο αυτό παραθέτουμε την άποψη των Χαραλάμπου και Χατζησαββίδη (1999:89), σύμφωνα με τους οποίους η επισήμανση των δυνατών σημείων ενός γραπτού δεν αρκεί για τη βελτίωσή του. Μπορεί με τον τρόπο αυτό να μη δημιουργούνται ενοχές στους μαθητές, δεν υπάρχει, όμως, και καμία ωφέλεια, διότι δεν αντιμετωπίζονται οι αδυναμίες που παρουσιάζει το κάθε γραπτό και δεν παρέχεται ουσιαστική βοήθεια στους μαθητές για τη βελτίωσή τους.

<sup>13</sup> Οι προτάσεις των μαθητών για τροποποίηση και βελτίωση θα πρέπει υποχρεωτικά να συνοδεύονται από δικαιολόγηση των επιλογών τους, ώστε να αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός το βαθμό κατανόησης και εμπέδωσης από την πλευρά των μαθητών των αλλαγών που πρέπει να γίνουν.

Εκείνο, όμως, που έχει ιδιαίτερη σημασία και πρέπει να προσεχθεί είναι ότι οι οποιεσδήποτε παρατηρήσεις γίνονται στη φάση αυτή, είτε από τους μαθητές, είτε από τον εκπαιδευτικό, πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από το μαθητή-συγγραφέα του κειμένου και να βελτιώνει το κείμενο του στη φάση αυτή, πριν περάσει στην επόμενη (Ματσαγγούρας 2001:281).

Απαραίτητη προϋπόθεση αυτής της διαδικασίας είναι να τίθενται κριτήρια αποτίμησης του γραπτού κειμένου, σε συνεννόηση κάθε φορά με τους μαθητές (Gage 1986:27). Για να γίνει αυτό και επιπλέον προκειμένου να καθοδηγηθούν οι μαθητές στην κριτική ανάγνωση των γραπτών τους, θα πρέπει να κατασκευαστούν από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία μαζί τους εργαλεία που θα τους βοηθήσουν. Τέτοια εργαλεία<sup>14</sup> μπορεί να είναι πίνακες-κατάλογοι που να περιλαμβάνουν συγκεκριμένα κριτήρια στα οποία θα πρέπει να ανταποκρίνεται το γραπτό, ερωτηματολόγια ή ακόμα και λίστες ελέγχου<sup>15</sup> με σημεία που δεν πρέπει να ξεχάσουν (Σαραφίδου 2001:116). Με βάση τα κριτήρια αυτά οι μαθητές θα αναζητήσουν τρόπους αναδιοργάνωσης και ανατύπωσης του αρχικού κειμένου.

Τέλος, ένα άλλο σημείο που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα είναι το πότε θα χρησιμοποιηθούν τα εργαλεία αυτά. Αν χρησιμοποιηθούν νωρίς ενδέχεται να μπλοκάρουν τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Αν, όμως, χρησιμοποιηθούν ετεροχρονισμένα, μπορεί να αποδειχθούν άκρως αποτελεσματικά, καθώς θα βοηθήσουν το μαθητή να πάρει τις απαραίτητες αποστάσεις από το γραπτό του και να εστιάσει την κριτική παρατήρηση στο ίδιο το κείμενο (Σαραφίδου 2001:116-117).

#### **1.5.3.2. Μετα-συγγραφικό στάδιο: Φάση επιμέλειας τελικού κειμένου**

Ο όρος «τελική επιμέλεια» αναφέρεται στα τελευταία «ρετουσαρίσματα» που κάνει ο μαθητής στο βελτιωμένο κείμενο και στην τελική καταγραφή του (Ματσαγγούρας 2001:284), ο οποίος στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία αποδίδεται με τον όρο editing. Οι τελικές παρεμβάσεις και βελτιώσεις αφορούν τις γραμματικο-συντακτικές πλευρές της γλώσσας και ελέγχουν μεταξύ άλλων: την

<sup>14</sup> Τα εργαλεία αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο για αυτοδιόρθωση του γραπτού των μαθητών, όσο και στα πλαίσια της ανατροφοδότησης του γραπτού ενός μαθητή από τους συμμαθητές του.

<sup>15</sup> Οι λίστες ελέγχου (check lists) είναι κατάλογοι που περιλαμβάνουν μια σειρά ερωτημάτων, των οποίων η απάντηση είναι καταφατική ή αρνητική, βάσει των οποίων επιτυγχάνεται από το μαθητή η επισκόπηση και διόρθωση του αρχικού του κειμένου σε επίπεδο δομής, κειμενικής οργάνωσης και πληρότητας περιεχομένου (Μιχάλης XXXX).

παραγραφοποίηση, την ορθογραφία, τη στίξη, τη σύνταξη και τους χρόνους του κειμένου.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι μέχρι αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να δίνει μεγάλη σημασία στην ορθογραφία, διότι αυτό που τον ενδιαφέρει είναι να επικεντρωθούν οι μαθητές σε θέματα που αφορούν το σύνολο του γραπτού τους και όχι μόνο σε μία πλευρά του, εκείνη που τους αγχώνει περισσότερο. Άλλωστε η ορθογραφία είναι ο τελευταίος κατά σειρά σημαντικότητα παράγοντας που καταδεικνύει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα ενός κειμένου. Επιπλέον, μέχρι αυτό το σημείο η εργασία των μαθητών μπορεί να γίνεται σε πρόχειρο τετράδιο με αραιές γραμμές και μεγάλο περιθώριο για να γίνονται πιο εύκολα οι διορθώσεις. Το αμέσως επόμενο βήμα είναι να μεταφερθεί το βελτιωμένο κείμενο με ευανάγνωστα και καλλιγραφημένα γράμματα σε τετράδιο λευκού χαρτιού.

Τα νέα σχολικά εγχειρίδια ενθαρρύνουν στη φάση αυτή τη συνεργασία των μαθητών. Οι συγγραφείς τους θεωρούν ότι όσο πιο πολύ εμπλέξουν τους μαθητές σ' αυτή τη διαδικασία, τόσο πιο θετικά αποτελέσματα θα προκύψουν, καθώς εντοπίζουν και ενισχύουν την προσωπική εμπειρία, τροφοδοτούν θετικά την επιτυχή έκφραση και ενθαρρύνουν τη διαφοροποίηση.

Τέλος, το κείμενο που θα παραχθεί πρέπει να δημοσιοποιηθεί, να φτάσει δηλαδή στους αποδέκτες του με τρόπο που να ικανοποιεί το συγγραφέα και να δικαιολογεί την όλη προσπάθεια που κατέβαλε. Ο εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές της τάξης αποτελούν το πλέον άμεσο και διαθέσιμο αναγνωστικό κοινό. Ακόμη δεν αποκλείεται και η ευρύτερη γνωστοποίηση ορισμένων ιδιαίτερα καλογραμμένων μαθητικών κειμένων, μέσω της σχολικής εφημερίδας ή και του διαδικτύου (Ματσαγγούρας 2001:285).

### **1.5.3.3. Μετα-συγγραφικό στάδιο: Φάση αξιολόγησης τελικού κειμένου**

Η διαδικασία παραγωγής κειμένου συνοδεύεται και ολοκληρώνεται με τη διαδικασία της αξιολόγησης (Μιχάλης XXXX, Νεοελληνική Γλώσσα: Βιβλίο δασκάλου Β' Δημοτικού:19). Σύμφωνα με το Α.Π.Σ. (ΦΕΚ 303/13-3-3, σ. 3743-3744 και 3775-3777), η διαδικασία της αξιολόγησης θεωρείται συμπληρωματική της διδασκαλίας και από κοινού στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων του μαθητή για την παραγωγή αποτελεσματικού λόγου, παράλληλα, όμως, και στην



ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου. Κύριος σκοπός της αξιολόγησης στη γλωσσική διδασκαλία δεν είναι ο έλεγχος, αλλά η βελτίωση του παραγόμενου κειμένου (Νεοελληνική Γλώσσα: Βιβλίο Δασκάλου Ε' Δημοτικού: 12).

Στην παραδοσιακή τάξη η αξιολόγηση είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού, ο οποίος μετά το τέλος της παραγωγής του γραπτού λόγου των μαθητών, συγκεντρώνει τα κείμενα τους και τα επιστρέφει στην τάξη αφού τα διορθώσει. Ωστόσο, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να υιοθετήσει μια νέα, απομακρυσμένη από τις παλιές, παραδοσιακές αντιλήψεις, στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Η στάση αυτή βασίζεται στην αρχή ότι η αξιολόγηση δεν επιτελείται βάσει κανονιστικών μοντέλων που καθορίζουν τι πρέπει να γίνει και τι όχι, ούτε αποτελεί αποκλειστικά και μόνο δική του ευθύνη (Νεοελληνική Γλώσσα: Βιβλίο δασκάλου Δ' Δημοτικού:19).

Σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης, το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο εμπλέκει στη διαδικασία της αξιολόγησης και τους μαθητές με απώτερο σκοπό να αναπτύξουν μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας 2001:294). Έτσι, μέσα από την ενεργό συμμετοχή του στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ο μαθητής μαθαίνει να αυτενεργεί να προβληματίζεται, να αποστασιοποιείται από το γραπτό του και να το αξιολογεί λαμβάνοντας υπόψη τα θετικά στοιχεία του. Πέρα, όμως, από την αξιολόγηση του γραπτού του, στη φάση αυτή ο μαθητής καλείται να αξιολογήσει και την όλη διαδικασία, αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτό κριτική σκέψη και τις μεταθεωρητικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας 2001:294).

Εκτός από την αυτοαξιολόγηση βέβαια η διαδικασία μπορεί να πάρει και τη μορφή της ετεροαξιολόγησης, όπου ο παραγόμενος από έναν μαθητή λόγος κρίνεται από τους συμμαθητές του. Οι μαθητές, δηλαδή, ανταλλάσσουν μεταξύ τους τα κείμενα τους και τα αξιολογούν με στόχο να συνειδητοποιήσουν τα λάθη και τις ελλείψεις που είναι δυνατόν να παρατηρηθούν κατά την παραγωγή ενός κειμένου και να αναπτύξουν κριτικές ικανότητες αναγνώστη (=μεταγνωστικές δεξιότητες) (Νεοελληνική Γλώσσα: Βιβλίο δασκάλου Ε' Δημοτικού:24). Όπως και η αυτοαξιολόγηση, έτσι και η έτερο αξιολόγηση γίνεται βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων ποιότητας λόγου, ώστε να μην είναι ασαφής, αόριστη ή μεροληπτική (Νεοελληνική Γλώσσα: Βιβλίο δασκάλου Δ' Δημοτικού: 20). Ωστόσο, όποια μορφή κι αν πάρει η αξιολόγηση από τους μαθητές, εκείνο που έχει σημασία είναι ότι οι

τελευταίοι γίνονται υπεύθυνοι για το λόγο που παράγουν από το σχεδιασμό μέχρι τη διόρθωσή του.

Οι διαδικασίες αυτές μπορεί να οδηγήσουν σταδιακά στην τήρηση φακέλου υλικού (portfolio) (Αδαλόγλου 1993:112), το οποίο αποτελείται από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα της παραγωγής γραπτού λόγου του μαθητή και όχι από ένα μεμονωμένο κομμάτι. Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας αφορούν τόσο μαθητή, όσο και τους γονείς και τον εκπαιδευτικό. Ο μεν πρώτος, μπορεί να κρίνει τη δουλειά του, να σχολιάσει και να παρακολουθεί την πρόοδό του, συγκρίνοντας τα τελευταία γραπτά με τα προηγούμενα και μαθαίνει να οργανώνει ένα φάκελο, ο οποίος περιέχει όλα τα αποδεικτικά στοιχεία για την πρόοδό του. Οι γονείς θα παρακολουθούν και ενημερώνονται μέσα από τα γραπτά κείμενα άμεσα για την πρόοδο των παιδιών τους στην δραστηριότητα της παραγωγής του γραπτού λόγου. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους θα έχουν σαφέστερη εικόνα για την πρόοδο των μαθητών στο συγκεκριμένο τομέα και θα ανατροφοδοτούν το διδακτικό τους έργο.

#### **1.6. Μειονεκτήματα του Κειμενοκεντρικού- Διαδικαστικού μοντέλου**

Το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου, εκτός από τα αδιαμφισβήτητα πλεονεκτήματα του (σχεδιασμός προσχεδίου, χρήση στρατηγικών αναθεώρησης του τελικού κειμένου, αντιστοιχία με τις φυσικές συνθήκες παραγωγής γραπτού λόγου, καλλιέργεια της επικοινωνιακής υπευθυνότητας των μαθητών ως συγγραφέων κειμένων), έχει και ορισμένα μειονεκτήματα. Τα σημαντικότερα είναι τα ακόλουθα:

- Η συστηματική διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου απαιτεί πολύ διδακτικό χρόνο, τον οποίο δεν παρέχει το αναλυτικό πρόγραμμα (Ματσαγγούρας 2001, 173).
- Απαιτεί τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών, καθώς δεν είναι μοντέλο λειτουργικό και εύκολα εφαρμόσιμο σε μεγάλες τάξεις (Μιχάλης XXXX).
- Εξαιτίας των ανωτέρω θεωρείται από πολλούς μη ρεαλιστικό στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο και για το λόγο αυτό προτείνεται να επιδιώκεται ο σχεδιασμός και η σύνθεση του προσχεδίου να γίνεται στο σχολείο υπό την

καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ενώ η συγγραφή του τελικού κειμένου μπορεί να γίνεται και στο σπίτι.

- Δε συνίσταται για μαθητές που προετοιμάζονται για εξετάσεις, καθώς αποσκοπεί στην καλλιέργεια της ικανότητας του γραπτού λόγου και όχι στην εξάσκηση των μαθητών στο να αποδείξουν την ικανότητα τους αυτή (Μιχάλης XXXX).

### **1.7. Αξιολόγηση του γραπτού λόγου**

Τα ερωτήματα αν πρέπει να διορθώνονται ή όχι, και πώς και από ποιόν τα γραπτά κείμενα των μαθητών έχουν απασχολήσει έντονα στο παρελθόν, και εξακολουθούν ακόμα και σήμερα να απασχολούν, τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους θεωρητικούς του χώρου (Μήτσης 1996: 179, Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης 1997:80, Παπασταμάτης 1999, Ματσαγγούρας 2001:282). Η παραδοσιακή πρακτική του «κοκκινίσματος» των λαθών, κυρίως ορθογραφικών, από τον εκπαιδευτικό, η οποία στερούνταν αναλυτικής περιγραφής των αδυναμιών, θεωρείται ξεπερασμένη και άκρως ψυχοφθόρα για τους μαθητές (Βουγιούκας 1994: 197 στο Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης 1997: 82). Επρόκειτο πράγματι για μια στείρα προσέγγιση, η οποία περιοριζόταν στην επισήμανση των λαθών που δικαιολογούσε την τελική αξιολόγηση. Και καθώς δε συνοδευόταν από εξηγήσεις για τις αιτίες των λαθών και από καθοδήγηση για το πώς θα μπορούσαν να αποφευχθούν και να μην επαναληφθούν, δεν είχε καμία ουσιαστική συμβολή στη μάθηση (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης 1997:85). Ταυτόχρονα, όμως, λειτουργούσε αρνητικά και στο ψυχολογικό επίπεδο, καθώς κλόνιζε την αυτοπεποίθηση των μαθητών, τους δημιουργούσε τραυματικές εμπειρίες και τους αποθάρρυνε να συνεχίσουν την προσπάθεια.

Το λάθος του μαθητή στο γραπτό λόγο είναι πλήρως αποδεκτό και επιθυμητό, αφού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Οποιοσδήποτε μαθαίνει κάτι μπορεί και πρέπει να κάνει και λάθος, διαφορετικά δεν υπάρχει λόγος να πηγαίνει στο σχολείο. Από παιδαγωγική σκοπιά η διόρθωση των αδυναμιών της γραπτής έκφρασης των μαθητών, αλλά και η επισήμανση των ικανοτήτων τους, είναι διαδικασίες ιδιαίτερα χρήσιμες, καθώς εξυπηρετούν στόχους διαγνωστικούς και ανατροφοδοτικούς και αποσκοπούν στη συστηματική καθοδήγηση, ενθάρρυνση και

ενίσχυσή τους (Αθανασίου 2000:212). Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2000:213), δηλαδή, στο ερώτημα, αν είναι σημαντικά τα λάθη των μαθητών στη γραπτή τους έκφραση, η απάντηση είναι καταφατική. Γιατί; Διότι στέλνουν πολλά και αξιόλογα μηνύματα προς πολλούς αποδέκτες. Πληροφορούν τους μαθητές για τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους, αλλά παράλληλα στέλνουν και στον εκπαιδευτικό ξεκάθαρα μηνύματα αναφορικά με το βαθμό εμπέδωσης των γραμματικών, συντακτικών και λεξιλογικών φαινομένων και το γενικότερο γνωστικό επίπεδο της τάξης του. Εξάλλου, όπως παρατηρεί και ο φυσικός Rohres *«οι μαθητές έχουν δικαίωμα στο λάθος, διότι κάθε δημιουργική διαδικασία εμπεριέχει και λαθεμένες επιλογές, η συνειδητοποίηση των οποίων προωθεί τη δημιουργικότητα και την αυτόνομη σκέψη»* (Παπαχρίστου και Μάνδαλος 1994:100 στο Ματσαγγούρας 2001:282). Έτσι, το λάθος του μαθητή δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως «ποινικό αδίκημα», άξιο τιμωρίας, αλλά ως ένδειξη κατανόησης του τρόπου σκέψης του και υπέρβασης των μαθησιακών δυσκολιών του (Φουντοπούλου 2000:444). Για να γίνουν όλα τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καλλιεργήσει στην τάξη ένα ευνοϊκό προς αυτήν την κατεύθυνση κλίμα, απενοχοποιώντας το λάθος και καθιστώντας σαφές πως τα λάθη προωθούν τη μαθησιακή διαδικασία (Νεοελληνική Γλώσσα:βιβλίο Δασκάλου Δ' Δημοτικού:19). Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως μέσα από τη δοκιμή και την πλάνη φτάνουμε στη μάθηση.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, ωστόσο, οι επίσημες οδηγίες που ισχύουν και αναγράφονται στο Βιβλίο του Δασκάλου δεν προβλέπουν την ύπαρξη διορθώσεων και παρατηρήσεων από τον εκπαιδευτικό στο γραπτό του μαθητή (Ματσαγγούρας 2001:282). Με αυτό, βέβαια, δεν υπονοείται ότι οι εκπαιδευτικοί θα αφήνουν αδιόρθωτα όλα τα λάθη των μαθητών (Χατζηγιάνη 2002:9). Απλώς, η μόνη μορφή διόρθωσης που επιτρέπεται σύμφωνα με τη νέα αυτή, αναθεωρημένη στάση είναι η επανορθωτική διδασκαλία (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης 1999:89, Ματσαγγούρας 2001:282).

Κατά την επανορθωτική διδασκαλία, την οποία οικειοποιείται και το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο, ο εκπαιδευτικός, αφού υποδείξει στους μαθητές του να διορθώσουν κάποια «χοντρά» λάθη σε ατομική ή συνεργατική βάση, μαζεύει τα γραπτά και τα παίρνει στο σπίτι του για να αποδελτιώσει τα συχνότερα λάθη τους. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός προχωρά ουσιαστικά σε μια

«ανθολόγηση» σφαλμάτων, απομονώνει, δηλαδή, τα λάθη των μαθητών από τα συμφοραζόμενα και κρατά τις σημειώσεις του για τη συχνότητα εμφάνισης τους. Έπειτα, επιστρέφει τα γραπτά στην τάξη απείραχτα και αξιοποιεί τις σημειώσεις του για να καθοδηγήσει τους μαθητές στην επισήμανση των σημείων που πρέπει να συζητηθούν, είτε για να διορθωθούν, είτε για να αναζητηθούν πιο κατάλληλοι εναλλακτικοί τρόποι διατύπωσης (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης 1999: 89-92).

Ωστόσο, είτε διενεργείται από τον εκπαιδευτικό επανορθωτική διδασκαλία, είτε όχι, η αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών θα πρέπει να γίνεται με κριτήρια γνωστά στους τελευταίους, ει δυνατόν και επιλεγμένα ή κατασκευασμένα από αυτούς. Μόνο με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση θα έχει νόημα για τους μαθητές και θα αποτελέσει πραγματική διαδικασία ανατροφοδότησης και βελτίωσης. Οι δυνατές μορφές που μπορεί να πάρει η αξιολόγηση, καθώς και τα κριτήρια στα οποία μπορεί να βασιστεί, αναλύονται στη συνέχεια.

### **1.7.1. Μορφές αξιολόγησης**

Σχετικά με την αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς διαφορετικές μορφές. Η πιο γνωστή και συνηθισμένη είναι η μορφή της συνολικής ή ολιστικής αξιολόγησης (holistic scoring), η οποία θεμελιώνεται στην άποψη πως η γλώσσα είναι κάτι ενιαίο, και συνεπώς πρέπει να αξιολογείται στο σύνολο της (Αδαλόγλου 2000:1), με την ίδια φιλοσοφία ακριβώς που διδάσκεται στα πλαίσια της ολικής προσέγγισης (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη 2000:15). Η μέθοδος αυτή βασίζεται στη γενική εντύπωση που δημιουργείται στον αξιολογητή για το περιεχόμενο, τη σύνταξη και τη συνολική συγκρότηση του κειμένου (Ματσαγγούρας 2001:287), με όσες αδυναμίες ή αρετές επισήμανε, χωρίς να προχωρήσει σε λεπτομερή διόρθωση του. Γι' αυτό, πριν περίπου τρεις δεκαετίες, ήταν γνωστή από τους ερευνητές ως μέθοδος της γενικής εντύπωσης (Αδαλόγλου 1993:114-120).

Η Βέικου (2001) αναφέρει τον όρο «επικοινωνιακή αξιολόγηση» και υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιολογούν την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών σ' έναν επικοινωνιακό ορίζοντα, όπως επιτελείται και η γλωσσική διδασκαλία σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι

απαιτείται μια συνολική θεώρηση του γραπτού λόγου των μαθητών, η οποία απαιτεί συνεκτίμηση όλων των κριτηρίων, από την πρωτοτυπία στη συγκρότηση, μέχρι την εικόνα του γραπτού, την ομαλή ροή, τη συνοχή και την ακρίβεια του κειμένου. Επιπλέον, η αξιολόγηση αυτή των ποιοτικών στοιχείων από τον εκπαιδευτικό απαιτεί πέρα από τη δίκαιη κρίση και μια ευρύτητα αντίληψης, καθώς και το συνυπολογισμό διαφόρων παραγόντων, που διαφοροποιούν κάθε φορά την επίδοση των μαθητών. Μερικοί από τους παράγοντες που οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη είναι η ηλικία των μαθητών, τα ενδιαφέροντα, οι εμπειρίες και τα ερεθίσματα που δέχονται καθημερινά από το περιβάλλον, οι ικανότητες και δεξιότητες που έχουν στη χρήση της γλώσσας και ειδικότερα στη γραπτή έκφραση, η σύνθεση της τάξης (αλλοδαποί, άτομα με ειδικές ανάγκες, κτλ).

Η δεύτερη μορφή είναι εκείνη των «βασικών χαρακτηριστικών» (Primary traits scoring), η οποία αξιολογεί τα δομικά στοιχεία, δηλαδή τη «γραμματική» του κειμενικού είδους που αξιολογείται (Ματσαγγούρας 2001:287). Η μορφή αυτή προτείνεται από το Κειμενοκεντρικό-Διαδικαστικό μοντέλο, το οποίο δίνει έμφαση στα διάφορα κειμενικά είδη και τα ιδιαίτερα δομικά στοιχεία του καθενός (Ματσαγγούρας 2001:294).

Τέλος, η τρίτη μορφή, η αναλυτική<sup>16</sup> (analytic scoring), αξιολογεί αναλυτικά τα επιμέρους στοιχεία, που θεωρούνται ότι απαρτίζουν ένα κάλο γραπτό. Η μορφή αυτή είναι γνωστή ως αναλυτική μέθοδος από την αρχή του προηγούμενου αιώνα μέχρι σήμερα από όλους τους ερευνητές που αναφέρθηκαν (Ματσαγγούρας 2001:287).

Μερικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, τα οποία έχουν επισημανθεί στις μεθόδους που αναφέρθηκαν είναι τα ακόλουθα (Britton 1975:11-18): Ο Cast αναφέρει στην έρευνα του ότι με τη μέθοδο της γενικής εντύπωσης οι βαθμοί μπορεί να βασίζονται σε επιφανειακά χαρακτηριστικά, όπως η γραμματική και η

<sup>16</sup> «Με τη μέθοδο της αναλυτικής βαθμολόγησης ταιριάζει καλά η ατομική αξιολόγηση. Αντίθετα με τη συγκριτική αξιολόγηση, που τοποθετεί το μαθητή σε μια κλίμακα συγκρίνοντάς τον με άλλους μαθητές, η ατομική αξιολόγηση έχει ως στόχο το άτομο και την ιδιαιτερότητά του, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, αν βελτιώνεται ή όχι η προσπάθειά του σε σύγκριση με τις προηγούμενες προσπάθειές, σε ποιους τομείς υπάρχουν αδυναμίες ή παρουσιάζεται βελτίωση κ.ο.κ.. Μια τέτοια αξιολόγηση μπορεί να βασίζεται σε βαθμούς, αλλά κυρίως εκφράζεται με σχόλια. Μολονότι ακατάλληλη για εξετάσεις, η ατομική αξιολόγηση αποτελεί μια προσωπική επικοινωνία ανάμεσα στο μαθητή και στον καθηγητή, και συνεπώς είναι εμφανής η σπουδαιότητά της. Είναι επίσης φανερό ότι ορισμένες από τις "εκθέσεις" μπορεί να κριθούν από την οπτική της συγκριτικής αξιολόγησης, ενώ άλλες από την οπτική της ατομικής αξιολόγησης» (Αδαλόγλου XXXX).

ορθογραφία, αλλά και με την αναλυτική μπορεί να χαθούν κάποια γενικά χαρακτηριστικά (η γενική εικόνα), που δίνουν στο γραπτό λόγο την ιδιαίτερη ποιότητα του. Ο Francis τονίζει ότι με τη μέθοδο της γενικής εντύπωσης μία ή δύο πλευρές, χαρακτηριστικές του γραπτού, μπορούν να επηρεάσουν τον εκπαιδευτικό για την εικόνα του ως σύνολο. Ο Jacobs και οι συνεργάτες του υπογραμμίζουν για την ολική μέθοδο ότι είναι περισσότερο αξιόπιστη από την αναλυτική, επειδή η δεύτερη μετρά μεμονωμένα τα στοιχεία με κίνδυνο να χάσει την ολική εικόνα του γραπτού. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η βαθμολόγηση ενός κειμένου από περισσότερους βαθμολογητές είναι πιο αξιόπιστη από εκείνη των μεμονωμένων εξεταστών (Αδαλόγλου 1993:116-117).

Άλλοι προτείνουν τη συνδυαστική χρήση και των τριών μεθόδων, διότι κάθε μια αξιολογεί και διαφορετική πλευρά του κειμένου (Ματσαγγούρας 2001:287). Εξάλλου, η πολυπλοκότητα του παραγόμενου κειμένου, η διαφοροποίηση των σκοπών της αξιολόγησης, η μη αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία των κριτηρίων που λαμβάνονται κάθε φορά υπόψη και διάφοροι υποκειμενικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγηση, επιβάλλουν εναλλακτικές και συνδυαστικές μορφές αξιολόγησης, ώστε να καλύψουν περισσότερους τομείς.

Συμπερασματικά, για την επιλογή των προσεγγίσεων σχετικά με τη διδασκαλία και αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών απαιτείται γνώση του γλωσσικού συστήματος από τον εκπαιδευτικό, εμπειρία και ευελιξία στη διόρθωση, αλλά και μια επικοινωνιακή φαντασία, ώστε να αξιολογούνται με αξιοπιστία τόσο η γλωσσική ικανότητα, όσο και η επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα των μαθητών.

### **1.7.2. Τομείς και κριτήρια αξιολόγησης**

Σχετικά με τους τομείς στους οποίους πρέπει να αναφέρεται η αξιολόγηση, έχουν διατυπωθεί στη σχετική βιβλιογραφία ποικίλες απόψεις. Ο Κασσωτάκης (1990:30 στο Ματσαγγούρας 2001:286) προτείνει τους ακόλουθους πέντε: (α) περιεχόμενο, (β) δομή, (γ) διατύπωση, (δ) ορθογραφία και (ε) εμφάνιση. Αντίθετα, ο Χαραλαμπίδης (1999α: 142 στο Ματσαγγούρας 2001:286) μετά από επεξεργασία άλλων προτάσεων καταλήγει και αυτός σε πέντε τομείς, ελαφρώς διαφοροποιημένους ως προς τη διάταξη από τους προηγούμενους, που είναι οι ακόλουθοι: (α)

ορθογραφία-σύνταξη, (β) λεξιλόγιο, (γ) περιεχόμενο, (δ) δομή και (ε) εμφάνιση γραπτού. Ακολούθως, τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Αξιολόγηση του γραπτού λόγου στο Γυμνάσιο προτείνουν: περιεχόμενο, χρήση της γλώσσας (σύνταξη, διατύπωση, στίξη, ορθογραφία, κτλ), οργάνωση του λόγου (συνοχή και συνεκτικότητα), καταλληλότητα ύφους και αποτελεσματικότητα κειμένου.

Είναι ενδιαφέρον να επισημάνει κανείς πως όλες οι προηγούμενες προτάσεις δίνουν έμφαση στο περιεχόμενο, την ορθογραφία και τη δομή-οργάνωση του λόγου, ενώ οι δύο πρώτες επιπλέον και στην εμφάνιση του γραπτού. Η τελευταία πρόταση συγκεντρώνει αρκετούς τομείς από τους προηγούμενους με κύρια χαρακτηριστικά: την «καταλληλότητα» του ύφους, τη «συνοχή και τη συνεκτικότητα» στην οργάνωση και την «αποτελεσματικότητα του κειμένου». Παρατηρεί κανείς μια μετατόπιση της έμφασης από παραδοσιακούς τομείς (ορθογραφία, σύνταξη, δομή, εμφάνιση γραπτού) σε πιο νεωτερικούς (υφολογία και με τα νέα ΑΠΣ καταλληλότητα ύφους, χρήση γλώσσας, συνοχή και συνεκτικότητα και το σπουδαιότερο αποτελεσματικότητα του κειμένου). Η στροφή αυτή, η οποία δίνει έμφαση στους συγκεκριμένους τομείς αξιολόγησης, συνάδει με τη γενικότερη φιλοσοφία της διδασκαλίας της γλώσσας, που οδηγεί τη γλωσσική διδασκαλία από τη γνώση του γλωσσικού συστήματος, στην επικοινωνιακή και αποτελεσματική λειτουργία της γλώσσας, αναγνωρίζοντάς την προτεραιότητα του φυσικού λόγου κατά τη διδασκαλία (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης 1999:100).

Σε ότι αφορά τώρα στα κριτήρια αξιολόγησης του γραπτού λόγου, και στον τομέα αυτό υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των ειδικών. Τονίζεται, μάλιστα, κατά καιρούς από πολλούς εκπαιδευτικούς η έλλειψη σαφών και μετρήσιμων κριτηρίων, με αποτέλεσμα να υπάρχει διαφορετική εκτίμηση κάθε κριτηρίου από τους βαθμολογητές. Διάφοροι μελετητές υπογραμμίζουν ότι στη βαθμολογία της έκθεσης παίζουν ρόλο και υποκειμενικοί παράγοντες «ψυχικής δομής και μορφωτικού επιπέδου του διορθωτή», με αποτέλεσμα ο κάθε διορθωτής να δρα κατά βούληση (Δεσπίρης 1987: τεύχ.47: 52-54). Οι ανωτέρω παράγοντες σε συνδυασμό με την έλλειψη συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθιστούν τα κριτήρια αξιολόγησης επισφαλή. Τις παραπάνω απόψεις, οι οποίες προκαλούν έντονες αντιπαραθέσεις, επιβεβαιώνουν οι μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των βαθμολογητών



στο μάθημα της Έκθεσης στις Πανελλήνιες Εξετάσεις (Χαραλαμπίκης 1999α:129-150 στο Ματσαγγούρας 2001:287).

Ως κοινώς αποδεκτά από τους βαθμολογητές και τους θεωρητικούς κριτήρια αξιολόγησης του γραπτού λόγου των μαθητών κάθε βαθμίδας η έρευνα έχει καταδείξει τα ακόλουθα (Ματσαγγούρας 2001:286-287): δομή κειμένου, ακρίβεια, σαφήνεια, αλληλουχία σκέψεων, σύνταξη, λεκτικός πλούτος, τεκμηρίωση απόψεων, κατανόηση θέματος, πληρότητα ανάπτυξης, ορθογραφία, γενική εικόνα, πρωτοτυπία σκέψεων και ύφος. Στη βάση αυτών των κριτηρίων γίνεται και η αξιολόγηση σύμφωνα με το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο. Ορισμένα από τα κριτήρια αυτά, όπως η πληρότητα του κειμένου, η πρωτοτυπία της σκέψης και το ύφος είναι μη μετρίσιμα και όταν αποτελούν τομείς αποτίμησης κατά τη συνολική αξιολόγηση του κειμένου, το αποτέλεσμα μπορεί να είναι αμφισβητήσιμο και παραμένει ανοιχτό θέμα προς συζήτηση (Ματσαγγούρας 2001:289).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει μια σύντομη αναφορά των στοιχείων της θεωρίας που αξιοποιήθηκαν για το σχεδιασμό της έρευνας που θα ακολουθήσει. Επισημαίνεται, λοιπόν, πως στις διδακτικές παρεμβάσεις που θα ακολουθήσουν θα εφαρμοστεί το Κειμενοκεντρικό- Διαδικαστικό μοντέλο στο σύνολο του, δηλαδή στα τρία στάδια και τις επτά φάσεις που το απαρτίζουν. Από τις τεχνικές παραγωγής ιδεών που προτείνει ο Ματσαγγούρας (2001: 216-240) επιλέχθηκαν και θα χορηγηθούν στους μαθητές με τη μορφή δραστηριοτήτων η τεχνική των ημιτελών φράσεων, η τεχνική των εικόνων (ελαφρώς παραλλαγμένη, καθώς οι εικόνες θα προέλθουν από ζωγραφιές των ίδιων των μαθητών), καθώς και η τεχνική της κειμενικής υπερδομής, η οποία θα χορηγηθεί στους μαθητές με τη μορφή σχεδιαγράμματος προς συμπλήρωση. Όσον αφορά την αξιολόγηση, θα εφαρμοστεί η μορφή της αναλυτικής αξιολόγησης με την κατασκευή από την ερευνήτρια περιγραφικής κλίμακας. Τα κριτήρια που θα στελεχώσουν την κλίμακα θα προέλθουν από ένα συνδυασμό των προτεινόμενων από τους ερευνητές κριτηρίων και θα συνοδεύονται από αναλυτική περιγραφή των δεξιοτήτων που αντιστοιχούν σε κάθε επίπεδο λόγου. Τέλος, και οι δύο παρεμβάσεις θα υλοποιηθούν σε ένα πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης, σύμφωνα με τις επιταγές του μοντέλου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ- ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ

### 2.1. Ορισμός

Οι όροι «ομαδοσυνεργατική», «ομαδοκεντρική», «συνεργατική», «ομαδική» διδασκαλία και μάθηση ή ακόμα «εργασία σε ομάδες» (Κανάκης 1987, Ματσαγγούρας 1995), θεωρούνται ουσιαστικά συνώνυμοι στην παιδαγωγική ορολογία και χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τη μέθοδο διδασκαλίας κατά την οποία οι μαθητές μιας τάξης οργανώνονται σκόπιμα σε ομάδες σχολικής εργασίας για να πραγματοποιήσουν συγκεκριμένους παιδαγωγικούς και διδακτικούς σκοπούς και στόχους. Σύμφωνα με την Cohen (1986:3) μπορούμε να ορίσουμε ως συνεργατική διδασκαλία *«την εργασία κατά την οποία οι μαθητές δουλεύουν μαζί σε μία μικρή ομάδα, όπου ο καθένας μπορεί να συμμετέχει σε μια συλλογική εργασία, η οποία θα έχει καθοριστεί με σαφήνεια. Ακόμα, αναμένεται οι μαθητές να διεκπεραιώσουν την εργασία τους χωρίς την άμεση και κατευθυνόμενη επίβλεψη του δασκάλου».*

Τι είναι, όμως, ομάδα; Ένα σύνολο ανθρώπων δεν μπορεί να χαρακτηρίσει μια ομάδα. Για να μπορέσει ένα σύνολο ανθρώπων να αποτελέσει ομάδα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα (Καλδή 2010:70):

- Συλλογική αντίληψη: τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να έχουν την αίσθηση της συνύπαρξής τους ως ομάδα.
- Κοινούς στόχους, που τους συνδέουν μεταξύ τους. Η επίτευξη των στόχων είναι ίσως κάποια μορφή επαίνου ή αμοιβής.
- Τα μέλη αλληλεξαρτώνται, επηρεάζονται και αντιδρούν σε γεγονότα που επηρεάζουν οποιοδήποτε μέλος της ομάδας.
- Κοινωνική οργάνωση: μία ομάδα μπορεί να αντιμετωπιστεί ως μία κοινωνική μονάδα με κανόνες, ρόλους, δύναμη και συναισθήματα.
- Τα μέλη της ομάδας αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η αίσθηση της ομάδας μπορεί να υπάρχει ακόμη και όταν τα μέλη μιας ομάδας δεν βρίσκονται στον ίδιο χώρο.
- Συνοχή: τα μέλη μιας ομάδας θέλουν να παραμείνουν στην ομάδα τους, να συνεισφέρουν στους κοινούς στόχους και να συμμετέχουν στις κοινές δραστηριότητες.

Η συνεργατική διδασκαλία, λοιπόν, αποτελεί μια μορφή οργάνωσης της τάξης που εξασφαλίζει τη μέγιστη ανάπτυξη των παιδιών σε όλους τους τομείς. Την άποψη αυτή εξέφρασαν αρκετοί παιδαγωγοί και επισφράγισαν τα αποτελέσματα σχετικών ερευνητικών προσπαθειών, τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στον ελληνικό, που έδειξαν ότι η αλληλεπίδραση και επικοινωνία ανάμεσα σε ομάδες μαθητών είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της επίδοσης και την εμφάνιση ποιοτικών χαρακτηριστικών τα οποία ευνοούν τη μάθηση αλλά και τον ίδιο το μαθητή. Η συμμετοχή των παιδιών σε συνεργατικές διαδικασίες τους παρέχει τη δυνατότητα να κάνουν διευκρινίσεις, συσχετίσεις, υποθέσεις, επαληθεύσεις και να διατυπώσουν τη λύση του προβλήματος μέσα από μια συνθετική διαδικασία η οποία τους εξασφαλίζει χαρακτηριστικά που βοηθούν σε μεγάλο βαθμό στη βελτίωση της εικόνας που έχουν για τον εαυτό τους και παράλληλα στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας. Η μάθηση μέσα από τη συνεργατική διδασκαλία όπως τονίζεται από τη Cohen (1986:1) «έχει γίνει αποδεκτή ως η μέθοδος διδασκαλίας που επιφέρει μαθησιακά κέρδη και βοηθά γενικότερα στην ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών, της κοινωνικής συμπεριφοράς και της ενδοφυλετικής αποδοχής». Στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζεται ακόμα ότι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με προβλήματα στη συμπεριφορά τους ή με δυσκολίες στη μάθηση μπορούν να νοιώσουν ασφαλή και να εισπράξουν την αποδοχή των άλλων ώστε η ενσωμάτωσή τους να γίνεται με τρόπο ομαλό. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών και οι ευκαιρίες που τους προσφέρονται για διατομική επικοινωνία εξασφαλίζουν τη μείωση των κρουσμάτων αρνητικής συμπεριφοράς και αντικοινωνικών τάσεων και αυξάνουν τις πιθανότητες υιοθέτησης συμπεριφορών κοινωνικά αποδεκτών.

## 2.2. Ιστορική θεώρηση

Στην ιστορία της Παιδαγωγικής έχουν κατά καιρούς εφαρμοσθεί διάφορες μορφές και μοντέλα διδασκαλίας, κάθε ένα από τα οποία αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, το ρόλο του μαθητή και του εκπαιδευτικού, καθώς και το έργο και τους στόχους του σχολείου. Κάποια από αυτά μάλιστα έγιναν ευρύτερα αποδεκτά και εδραιώθηκαν διεθνώς ως παιδαγωγικό-διδακτικά κινήματα. Το γνωστότερο, σε ότι αφορά τις Επιστήμες της Αγωγής, κίνημα τέτοιου τύπου είναι το κίνημα της Νέας Αγωγής<sup>17</sup> το οποίο έκανε την εμφάνιση του

---

<sup>17</sup> Πρόκειται για το γνωστότερο κίνημα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ενός αιώνα στη διάρκεια του οποίου έκαναν την εμφάνιση τους ποικίλα διδακτικά κινήματα, τα οποία, όμως, δεν άντεξαν στο χρόνο και

στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και στο οποίο εδράζονται δύο άλλα, συγγενή μεταξύ τους, παιδαγωγικο-διδασκτικά κινήματα, εκείνα της κριτικής σκέψης (teaching critical thinking movement) και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (cooperative ή collaborative learning movement). Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε μόνο με το δεύτερο από τα ανωτέρω κινήματα, εκείνο της ομαδοκεντρικής ή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας<sup>18</sup>.

Πρόδρομοι του ομαδοκεντρικού κινήματος μπορούν να θεωρηθούν οι Bell (1753-1832) και Langaster (1771-1838), οι οποίοι εφάρμοσαν παρόμοια με τα κλασικά, ελληνορωμαϊκά και μεσαιωνικά συστήματα αλληλοδιδασκτικής μεθόδου (Ματσαγγούρας 1995: 13). Έτσι, παρόλο που το ομαδοσυνεργατικό κίνημα εδραιώνεται κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, ψήγματα του συναντάμε ήδη από τα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα με την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, ο εκπαιδευτικός ανέθετε στους προχωρημένους και μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές<sup>19</sup> τη διδασκαλία των μικρότερων και των πιο αδύνατων, ενώ ο ίδιος ασχολούνταν κυρίως με την οργάνωση και την πειθαρχία του αλληλοδιδασκτικού σχολείου (Χαρίτος 2010). Επιπλέον, σε εποχές όπου η μόρφωση ήταν προσβάσιμη μόνο σε γόνους ευκατάστατων οικογενειών και θεωρούνταν προνόμιο, η αξιοποίηση των μεγαλύτερων μαθητών για τη διδασκαλία των μικρότερων στόχευε και στην προσωρινή αντιμετώπιση της έλλειψης διδακτικού προσωπικού.

Για τους ίδιους λόγους, το 1819 η αλληλοδιδασκτική μέθοδος εισήχθη και στην Ελλάδα από τον Γ. Κλεόβουλο, ο οποίος μάλιστα συνέγραψε και σχετικό οδηγό για την εφαρμογή της. Το 1830 καθιερώθηκε ως επίσημη μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού κράτους και ίσχυσε ως το 1880, οπότε και αντικαταστάθηκε με σχετικό διάταγμα από τη συνδιδασκτική μέθοδο<sup>20</sup> (Χαρίτος 2010, Χατζηστεφανίδη 1986:52, 85 στο Ματσαγγούρας 1995:13).

---

εξαφανίστηκαν «ως εντυπωσιακά πυροτεχνήματα» (Ματσαγγούρας 2003, 15). Το κίνημα της Νέας Αγωγής ήταν εκείνο που συνέβαλε ουσιαστικά στην μετάβαση από το αυταρχικό δασκαλοκεντρικό σχολείο στο μαθητοκεντρικό και φιλελεύθερο.

<sup>18</sup> Ο όρος «ομαδοκεντρική διδασκαλία» είναι ένας ευρύς όρος- όρος ομπρέλα που εμπεριέχει την έννοια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η οποία, όπως φανερώνουν και τα συνθετικά της, παραπέμπει αυστηρά σε συνεργασία μεταξύ των μαθητικών ομάδων. Στην ομαδοκεντρική διδασκαλία, ωστόσο, η συνεργασία μπορεί να είναι είτε άμεση είτε έμμεση, όπου το κάθε μέλος εργάζεται ατομικά και επιτελεί το δικό του ρόλο.

<sup>19</sup> τους λεγόμενους «πρωτόσχολους»

<sup>20</sup> Στην πράξη όμως, όπως παντού έτσι και στην Ελλάδα, η συνεργατική διδασκαλία εφαρμόστηκε αρχικά στα πλαίσια της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και αργότερα σε πολύ μικρή κλίμακα από

Ωστόσο, η αλληλοδιδασκτική διδασκαλία, όπως εφαρμόστηκε κατά τον 18<sup>ο</sup> και 19<sup>ο</sup> αιώνα τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό, παρουσιάζει δύο σημαντικές διαφορές από τη σύγχρονη ομαδοσυνεργατική μορφή της. Σε ένα πρώτο επίπεδο πρέπει να αναφέρουμε πως στη μαθητική ομάδα που συγκροτούνταν κατά τις αλληλοδιδασκαλίες δε δινόταν η δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ των μελών της. Η διδασκαλία εξακολουθούσε να είναι δασκαλοκεντρική και η σχέση μεταξύ μαθητών και δασκάλου μονόδρομη, με τη μόνη διαφορά ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση το ρόλο του δασκάλου τον αναλάμβανε ένας μαθητής και επομένως, παρουσιαζόταν μια μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός προχωρημένου μαθητή και ορισμένων πιο αδύναμων συμμαθητών του. Αντιθέτως, στη σύγχρονη εκδοχή της, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τοποθετεί τη μαθητική μικρο-ομάδα στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας και προωθεί την άμεση συνεργασία μεταξύ των μελών της, περιορίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού σε εκείνον του καθοδηγητή και συντονιστή της όλης διαδικασίας. Ακόμη, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος εφαρμόστηκε στο παρελθόν ως λύση ανάγκης<sup>21</sup>, προκειμένου να αντιμετωπισθούν οι ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό, ενώ σήμερα εφαρμόζεται ως διδακτική επιλογή (Ματσαγγούρας 2003: 16).

Ιστορία εκατό και πλέον ετών έχει, όμως, το σύστημα της συνεργατικής διδασκαλίας και στις ΗΠΑ, όπου ο C. Fr. Parker κατόρθωσε να προωθήσει το πνεύμα της δημοκρατικά οργανωμένης τάξης και της συνεργασίας στα σχολεία της εποχής του. Το έργο του Parker ανέλαβε να συνεχίσει ο J. Dewey<sup>22</sup> με το βιβλίο του *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* (Democracy and Education, 1916), όπου τονίζεται η αναγκαιότητα μετατροπής της σχολικής τάξης σε μια δημοκρατική μικροκοινωνία η οποία παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα συμμετοχής σε ομαδικές και διερευνητικές διαδικασίες (Ματσαγγούρας 1995: 15).

---

φωτισμένους παιδαγωγούς της τάξης. Μεταξύ των άλλων αναφέρουμε το Δελμούζο (1930), που την εφάρμοσε στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, και τον Μ. Κουντουρά (1986,86), που την εφάρμοσε στο Διδασκαλείο Θηλέων της Θεσσαλονίκης. Το παράδειγμα τους ακολούθησε ένας μικρός αριθμός δασκάλων (Ράλλη 1976 στο Ματσαγγούρας 1995:16), που αποφοίτησαν από τα ανωτέρω ιδρύματα ή επηρεάστηκαν από τα γραπτά τους.

<sup>21</sup> Την ίδια εποχή, τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, οι πρωτεργάτες του σχολείου εργασίας προτείνουν τη συνεργατική διδασκαλία όχι πλέον ως λύση ανάγκης, αλλά ως αναγκαία προϋπόθεση για τη διεξαγωγή των χειρωνακτικών και πνευματικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου εργασίας (Δανασή 1980, 139 και Κασσωτάκη 1980,18 στο Ματσαγγούρας 1995:14).

<sup>22</sup> Ο J. Dewey (1859-1954) ήταν ο πρώτος που τεκμηρίωσε θεωρητικά και εφάρμοσε στην πράξη το ομαδοκεντρικό σύστημα. Μάλιστα, ως οπαδός του κινήματος της Νέας Αγωγής, ο Dewey υπήρξε ο ιδρυτής της πρώτης από τις τέσσερις σχολές που θεμελιώσαν θεωρητικά την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας.

Εξίσου μεγάλη απήχηση είχε το ομαδοσυνεργατικό σύστημα και στον ευρωπαϊκό χώρο με σπουδαία παραδείγματα εφαρμογής σε σχολεία της Γερμανίας και της Γαλλίας. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τους Γερμανούς B. Otto, G. Kerscheneiner και P. Petersen, οι οποίοι επηρεασμένοι από τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων εργασίας επιδίωξαν μέσω του νέου συστήματος να εμπλέξουν τους μαθητές σε δημιουργικές ομαδικές δραστηριότητες πνευματικής και χειρωνακτικής φύσεως. Αλλά και στη Γαλλία ο O. Decroly οργάνωσε το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος γύρω από τα ενδιαφέροντα των μαθητών παρακινώντας τους να εργάζονται ομαδικά, ενώ ο R. Cousinet πρότεινε τη διδασκαλία των φυσιογνωστικών, γεωγραφικών, ιστορικών και εικαστικών μαθημάτων με βάση το ομαδοσυνεργατικό σύστημα. Τέλος, η μέθοδος της συνεργατικής σχολικής εργασίας προβλήθηκε στο χώρο της Σοβιετικής Ένωσης από το Ρώσο A. Makarenko, ο οποίος πρόσβευε ότι το άτομο φτάνει στην αυτοπειθαρχία μόνο στα πλαίσια της ομαδικής ζωής (Κανάκης 1987, Ματσαγγούρας 2003:18 και Πυργιωτάκης 2006).

Ολοκληρώνοντας, όπως αναφέρει και η Αβέρωφ- Ιωάννου (1983:33), ενώ η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας είχε από τον περασμένο ακόμη αιώνα εφαρμοστεί από διάφορους προοδευτικούς παιδαγωγούς, σήμερα, παρόλο που οι οπαδοί της είναι πολυάριθμοι και αυξάνονται συνεχώς, στην πράξη λίγοι είναι εκείνοι που την εφαρμόζουν με τη μία ή την άλλη μορφή της. Στις περισσότερες περιπτώσεις εφαρμόζεται περιστασιακά και σε εξωδιδασκτικές κυρίως δραστηριότητες. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στις εγγενείς δυσκολίες που δημιουργούνται με την εφαρμογή της, αλλά και στην έλλειψη εκπαίδευσης των δασκάλων, καθώς και στην ανυπαρξία καθοδηγητικής βιβλιογραφίας.

### **2.3. Θεωρητικό υπόβαθρο**

Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα εξελίχθηκε στη σημερινή του μορφή μέσα από τη σύνθεση διαφορετικών θεωρητικών σχολών.

Πρώτη, και σημαντικότερη όλων, είναι εκείνη του Dewey και των λοιπών οπαδών του κινήματος της Νέας Αγωγής, σύμφωνα με τους οποίους η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία επιτελεί δύο βασικούς σκοπούς: πρώτον, προωθεί την κοινωνικοποίηση του ατόμου μέσα από τη θεώρηση της σχολικής τάξης ως μιας εκδημοκρατισμένης κοινωνίας, όπου το άτομο καλείται να αλληλεπιδράσει με τους γύρω του και δεύτερον, είναι η μοναδική μορφή διδασκαλίας που εξασφαλίζει με

αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης<sup>23</sup> (Καμαρινού 2000: 24 στο Ματσαγγούρας 2003: 20).

Δεύτερη μεγάλη σχολή θεωρητικής στήριξης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η ψυχολογία της γνωστικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα το κομμάτι της που ασχολείται με τους προβληματισμούς που κατά καιρούς διατυπώνονται σχετικά με τη φύση της γνώσης και τις συνθήκες και τις διαδικασίες της μάθησης και της ανάπτυξης. Κύριος εκπρόσωπος αυτής της σχολής είναι ο J. Piaget, ο οποίος υποστηρίζει πως μεταξύ των διαδικασιών της ανάπτυξης και της μάθησης, εκείνη που προηγείται είναι η πρώτη. Η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία, που συντελείται με τη διαμαθητική επικοινωνία και τις γνωστικές συγκρούσεις (Ματσαγγούρας 2002). Επιπλέον, η μετάβαση από τα χαμηλότερα προς το ανώτερο γνωστικό επίπεδο μπορεί να επιτευχθεί, σύμφωνα με τον Piaget, μόνο μέσω της αλληλεπικοινωνίας. Επομένως, οι οπαδοί αυτής της προσέγγισης επιλέγουν την ομαδοκεντρική διδασκαλία, επειδή θεωρούν ότι έτσι διευκολύνεται η έκθεση των μαθητών σε ανώτερα επίπεδα σκέψης, γεγονός που με τη σειρά του διευκολύνει τη γνωστική ανάπτυξη (Καλδή 2010: 72).

Σε αντίθεση με τη ψυχολογία της γνωστικής ανάπτυξης έρχεται η κοινωνική ψυχολογία με κύριο εκπρόσωπο τον L. Vygotsky, ο οποίος υποστηρίζει πως η μάθηση, η οποία επέρχεται μέσα από την επικοινωνία του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον (και όχι τόσο μέσα από την επικοινωνία του με τα πράγματα, όπως υποστήριζε ο Piaget) είναι εκείνη που επιφέρει τελικά την ανάπτυξη. Η κοινωνική ψυχολογία διαπιστώνει ότι ο συλλογικός νους της κοινωνίας δημιουργεί ιδέες και το άτομο τις οικειοποιείται διαμέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι γνωστικές λειτουργίες του ατόμου αναπτύσσονται όταν εκείνο διαθέτει τα εσωτερικά κίνητρα για να εμπλακεί σε δραστηριότητες που του παρέχουν την ευκαιρία να επιλέγει και να θέτει στόχους, τους οποίους υλοποιεί μέσα σε ένα πλαίσιο άμεσης κοινωνικογνωστικής επικοινωνίας (Καλδή 2010: 72). Συνεπώς, προκειμένου να ξεπεραστούν οι κοινωνικές προκαταλήψεις και επιθέσεις προς τους «διαφορετικούς»,

---

<sup>23</sup> Η βιωματική μάθηση θεωρείτο, και εξακολουθεί ακόμα και σήμερα από πολλούς να θεωρείται, η μόνη αξιόλογη μορφή μάθησης, καθώς στηρίζεται στην απόκτηση γνώσης μέσα από την εμπειρία που αποκτά ο μαθητής όταν εμπλέκεται σε αυθεντικές-πραγματικές δραστηριότητες. Στην περίπτωση αυτή, δηλαδή, η γνώση δηλαδή δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά υπηρετεί την ανάγκη του ανθρώπου να γνωρίσει τον κόσμο που τον περιβάλλει. Εξάλλου, η έρευνα έχει καταδείξει πως ένας άνθρωπος συγκρατεί στη μνήμη του και μαθαίνει μόλις το 10% των πληροφοριών που ακούει, το 35% εκείνων που διαβάζει και το 90% των πληροφοριών που αποκτά μέσω των αισθήσεων και της εμπειρίας του.

πρέπει από πολύ νωρίς να εξασφαλισθούν συνθήκες φυσικής αλληλεπικοινωνίας μαζί τους<sup>24</sup>.

Τελευταία, αλλά εξίσου μεγάλης σημασίας θεωρητική σχολή αποτελεί ο κλάδος της κοινωνικής ψυχολογίας που ασχολείται με τη δυναμική των ομάδων (group dynamics) και εξετάζει την πορεία ανάπτυξης της ομάδας, τις δομές της, τις επιπτώσεις της ομάδας στα μέλη της και, τέλος, τη συμπεριφορά της ομάδας έναντι άλλων ομάδων. Η σχολή αυτή βασίζεται στη θεωρία παρώθησης και κινήτρων, σύμφωνα με την οποία η επιτυχημένη διδασκαλία μπορεί να εξασφαλιστεί μέσω της αναζήτησης και εύρεσης των κατάλληλων διδακτικών σχημάτων που θα κινητοποιήσουν τα μαθητικά ενδιαφέροντα και θα εξασφαλίσουν την εμπλοκή τους στην όλη διαδικασία, με απώτερο στόχο τη βελτίωση τόσο της ακαδημαϊκής μάθησης, όσο και της κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης. Σε σύγκριση, λοιπόν, με τις προηγούμενες προσεγγίσεις η συγκεκριμένη χρησιμοποιεί σε μεγαλύτερο βαθμό τα εξωτερικά κίνητρα και τις αμοιβές, καθώς και την οργανωτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού (Καλδή 2010: 73). Πρωτοπόροι στον τομέα αυτόν υπήρξαν οι Lewin και Skinner και σύγχρονοι εκπρόσωποι οι Johnson και Johnson (Ματσαγγούρας 2003: 20).

Οι τέσσερις αυτές θεωρητικές σχολές έχουν εδώ και χρόνια αφομοιωθεί οργανικά στο κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, με πιο διαδεδομένη εκείνη της παρώθησης και των κινήτρων, η οποία έχει δώσει ποικιλία προγραμμάτων και εκφράζεται διαρκώς μέσα από σύγχρονα ερωτήματα.

#### **2.4. Οι γνωστότερες μέθοδοι ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας**

Στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί ένα ευρύτερο ρεπερτόριο μεθόδων διεθνώς. Από τις πιο γνωστές θεωρούνται οι παρακάτω:

---

<sup>24</sup> Η θεωρία του Vygotsky περί «Επικείμενης Ζώνης Ανάπτυξης», είναι ο άλλος πόλος στήριξης της διδασκαλίας, ο ακριβώς αντίθετος από εκείνον του Piaget. Παρ' ότι διαφορετικές στη βάση τους οι δύο θεωρίες, στηρίζουν εξίσου την ύπαρξη των ομάδων.



#### **2.4.1.«Μαθαίνοντας Μαζί» (Learning together)**

Ανάμεσα στις πιο ευρέως διαδεδομένες μεθόδους ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι κι η μέθοδος «Μαθαίνοντας μαζί, που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε από τους Johnson & Johnson. Σύμφωνα με αυτούς, ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ετερογενείς ομάδες των τεσσάρων- πέντε ατόμων, τα οποία συνεργάζονται μεταξύ τους για να πετύχουν έναν κοινό στόχο<sup>25</sup>. Με πλήρη υπευθυνότητα, οι μαθητές πρέπει σε μία πρώτη φάση να δείξουν ότι έχουν κατανοήσει και εμπεδώσει σε ατομικό επίπεδο το γνωστικό αντικείμενο και σε μία δεύτερη φάση να συνεργασθούν αποτελεσματικά με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων (Slavin 1995: 129). Στο τέλος, αξιολογείται η ομάδα ως σύνολο τόσο για το αποτέλεσμα της εργασίας, όσο και για το πώς συνεργάστηκαν τα μέλη της μεταξύ τους (Καλδή 2010: 73).

#### **2.4.2. «Ομαδική διερεύνηση» (Group Investigation)**

Τη μέθοδο αυτή, που παραπέμπει στη σημερινή μέθοδο Project, εισηγήθηκαν οι Sharan και Sharan το 1992 (Καλδή 2010: 74) . Οι αρχές και οι ρίζες της, ωστόσο, απαντώνται στη θεωρητική σχολή του Dewey και στο όραμά του περί εκδημοκρατισμού της κοινωνίας και της σχολικής τάξης. Γι' αυτό και η επιτυχημένη υλοποίηση της προϋποθέτει την προηγούμενη άσκηση των μαθητών σε επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες(Slavin 1995: 112).

Όπως υπαινίσσεται και το όνομα της, η «ομαδική διερεύνηση» είναι μέθοδος μελέτης σε βάθος ενός θέματος και για το λόγο αυτό, μεγίστης σημασίας στην όλη διαδικασία είναι ο σχεδιασμός από μέρους της ομάδας της πορείας που θα ακολουθήσουν. Τα μέλη της κάθε ομάδας αποφασίζουν από κοινού τις πλευρές του θέματος που θα διερευνήσουν και μοιράζονται τους ρόλους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στο να τροφοδοτήσει τους μαθητές με τα κατάλληλα μέσα και υλικά.

Τέλος, όπως αναφέρει ο Slavin (1995: 114- ) η μέθοδος της ομαδικής διερεύνησης υλοποιείται μέσα από τα ακόλουθα έξι στάδια:

- Στάδιο 1: Προσδιορισμός του θέματος και κατανομή των μαθητών σε ομάδες

---

<sup>25</sup> Ο διδακτικός στόχος παρέχεται στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό και είναι κοινός για όλες τις ομάδες.

Στο πρώτο αυτό στάδιο ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ένα θέμα στην ολομέλεια της τάξης και οι μαθητές επιλέγουν ανάλογα με το γνωστικό υπόβαθρο και τα ενδιαφέροντα τους τις επιμέρους διαστάσεις που θέλουν να ερευνήσουν. Αν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να κατευθύνει τους μαθητές στην επιλογή, τότε μπορεί να καθορίσει ο ίδιος τους άξονες διερεύνησης και οι μαθητές απλώς να επιλέξουν με ποιόν ή ποιους θέλουν να ασχοληθούν.

- **Στάδιο 2: Σχεδιασμός της διερεύνησης στην ομάδα**  
Τα μέλη κάθε ομάδας διαιρούν το θεματικό άξονα που επέλεξαν σε υποενότητες, τις οποίες θα μελετήσουν ατομικά ή σε ζευγάρια. Επιπλέον, προσδιορίζονται με ακρίβεια οι πηγές, αλλά και οι ενέργειες, που απαιτούνται για την εμπειριστατωμένη μελέτη της ενότητας. Με τον τρόπο αυτό ο ρόλος του κάθε μαθητή είναι διπλός: από τη μία πλευρά εργάζεται ως μέλος μιας ομάδας, η οποία με τη σειρά της αποτελεί από την άλλη πλευρά μέλος μια ευρύτερης ομάδας, που δεν είναι άλλη από την τάξη στο σύνολό της.
- **Στάδιο 3: Η διεξαγωγή της έρευνας**  
Στο στάδιο αυτό, το οποίο πρακτικά απαιτεί το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για να υλοποιηθεί, οι μαθητές αναλύουν και επεξεργάζονται κριτικά τις πηγές τους για να συλλέξουν πληροφορίες και να βγάλουν τα συμπεράσματα τους. Ακολουθεί ενημέρωση των υπολοίπων μελών της ομάδας σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας και συζήτηση γύρω από αυτά.
- **Στάδιο 4: Προετοιμασία παρουσίασης της ομαδικής εργασίας**  
Εδώ οι ομάδες προετοιμάζονται για την παρουσίαση των ευρημάτων τους στην ολομέλεια της τάξης. Οι μαθητές παίρνοντας το ρόλο του «δασκάλου» σχεδιάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα διδάξουν στους συμμαθητές τους ότι έμαθαν οι ίδιοι.
- **Στάδιο 5: Παρουσίαση της ομαδικής εργασίας στην τάξη**  
Τώρα οι μαθητές επιστρέφουν και πάλι σε επίπεδο ολομέλειας. Κάθε ομάδα (ένας εκπρόσωπος της) έχει στη διάθεση της ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα για να παρουσιάσει τα ευρήματα της στην ολομέλεια και να καλύψει πιθανές απορίες των συμμαθητών της.
- **Στάδιο 6: Αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας.**  
Τις περισσότερες φορές η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πέρα από το αποτέλεσμα, αξιολογεί και τον τρόπο με τον οποίο η κάθε

ομάδα προσέγγισε τις επιμέρους πλευρές του θέματος της, το κατά πόσο αξιοποίησε τα ευρήματα της και το λεξιλόγιο που έμαθε, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εξέτασε τις πληροφορίες και έβγαλε τα συμπεράσματά της. Στη διαδικασία της αξιολόγησης είναι δυνατόν να συμμετέχουν πολλές φορές και οι ίδιοι οι μαθητές<sup>26</sup>.

#### **2.4.3. «Το σύστημα των μαθητικών ομάδων και του καταμερισμού της επίδοσης» (Student Teams and Achievement Divisions - S.T.A.D)**

Εισηγητής του συστήματος αυτού είναι ο καθηγητής R. Slavin, ο οποίος στηρίζει το σχήμα του σε δύο βασικές παραδοχές: α) σκοπός και ευθύνη των συνεργαζόμενων μελών μιας ομάδας είναι όχι μόνο η δική τους μάθηση, αλλά και η μάθηση των άλλων και β) σημαντική αποστολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι να βοηθήσει, πέρα από την ακαδημαϊκή, και την κοινωνική μάθηση (Slavin 1994: 35). Ο ίδιος ο Slavin αποδίδει την αποτελεσματικότητα του συστήματος του στο γεγονός ότι αξιολογεί όχι μόνο το επίπεδο ατομικής βελτίωσης, αλλά και την γενικότερη απόδοση της ομάδας, με αποτέλεσμα να παρακινούνται τα μέλη της να συνεργάζονται και να αλληλοβοηθούνται (Slavin 1988: 394 στο Ματσαγγούρας 2003: 135).

Οι μαθητικές μικρο-ομάδες στο σύστημα αυτό είναι σκόπιμα ετερογενείς ως προς το φύλο, την πολιτισμική προέλευση, το γνωστικό επίπεδο και τις ικανότητές τους (Καλδή 2010: 74, Slavin 1995: 5). Η διαδικασία που ακολουθείται σε γενικές γραμμές είναι η εξής (Καλδή 2010:74, Ματσαγγούρας 2003:35-36 και Slavin 1995:5-6): Αρχικά, ο δάσκαλος παρουσιάζει σε όλη την τάξη το περιεχόμενο του νέου μαθήματος. Κατόπιν, οι μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων καλούνται να εργασθούν ατομικά ή σε ζευγάρια πάνω σε φύλλα εργασίας ή δραστηριότητες, που αναφέρονται στο νέο γνωστικό αντικείμενο. Στόχος της κάθε ομάδας δεν είναι απλώς η επίλυση των ασκήσεων, αλλά η κατανόηση του περιεχομένου και η αυτοβελτίωση όλων των μελών της. Για το λόγο αυτό, στο συγκεκριμένο στάδιο τα μέλη κάθε

<sup>26</sup> Στο σημείο αυτό εύλογα θα αναρωτηθεί κανείς για ποιο λόγο όλη η συγκεκριμένη διαδικασία που προτείνει το σύστημα αυτό να γίνεται σε ομάδες και όχι στην ολομέλεια της τάξης, αφού και στις δύο περιπτώσεις οι μαθητές στο τέλος αξιολογούνται ατομικά. Ο βασικότερος, ίσως, λόγος είναι ότι στην ολομέλεια της τάξης οι περισσότεροι μαθητές είναι παθητικοί δέκτες της γνώσης και δεν συμμετέχουν στην όλη διαδικασία, είτε διότι δεν το επιθυμούν οι ίδιοι, είτε επειδή ο διδακτικός χρόνος είναι περιορισμένος και δεν επιτρέπει τη συμμετοχή όλων. Αντίθετα, στα πλαίσια μίας πιο μικρής ομάδας δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα να εκφράσει την άποψή του και να συμμετέχει περισσότερο.

ομάδας μπορούν να συζητούν μεταξύ τους τις απορίες τους ή τα σημεία εκείνα που δεν έχουν κατανοήσει πλήρως. Μετά το πέρας της ομαδικής επεξεργασίας, ο εκπαιδευτικός χορηγεί σε όλους τους μαθητές το ίδιο test (ή τους θέτει προφορικές ερωτήσεις), το οποίο οι μαθητές λύνουν ατομικά και χωρίς να επικοινωνούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους. Οι ασκήσεις του test είναι παρόμοιες με εκείνες των προηγούμενων φύλλων εργασιών, αποσκοπούν στον έλεγχο του βαθμού εμπέδωσης του νέου γνωστικού αντικείμενου και βαθμολογούνται από τον εκπαιδευτικό. Οι βαθμοί των ατομικών απαντήσεων μετατρέπονται στη συνέχεια σε βαθμούς της ομάδας μέσω ενός συστήματος συντελεστών βαρύτητας, που συγκρίνουν την επίδοση του μαθητή με τις προηγούμενες επιδόσεις του. Με τον τρόπο αυτό βγαίνει και ο συνολικός βαθμός της ομάδας.

Ανακεφαλαιώνοντας, στο συγκεκριμένο σύστημα οι μαθητές εργάζονται ομαδικά, αξιολογούνται, όμως, ατομικά, γεγονός που καλλιεργεί τον ανταγωνισμό τόσο μεταξύ των ομάδων όσο και μεταξύ των μελών τους. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, υπάρχει και ένα θετικό σημείο, το οποίο υπερκαλύπτει το αρνητικό: η πίεση για μάθηση και ενασχόληση τώρα προέρχεται από την ίδια την ομάδα και όχι από τον εκπαιδευτικό, καθώς η χαμηλή βαθμολογία ενός μέλους θα επηρεάσει τη βαθμολογία όλης της ομάδας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι περισσότεροι μαθητές, αν όχι όλοι, να κατακτούν το νέο γνωστικό αντικείμενο.

#### **2.4.4.«Διαγωνισμοί ομαδικών παιχνιδιών- εργασιών» (Teams Games Tournaments – T.G.T)**

Η μέθοδος «διαγωνισμοί ομαδικών παιχνιδιών- εργασιών» αναπτύχθηκε από τους D. DeVries και K. Edwards (Slavin 1995: 6). Η διαδικασία που ακολουθείται για την παρουσίαση της νέας ενότητας και την εξάσκηση των μαθητών στις νέες δεξιότητες είναι ταυτόσημη με εκείνη της μεθόδου STAD. Η μόνη διαφορά είναι πως στο τέλος οι μαθητές δεν αξιολογούνται ατομικά, αλλά επιλέγεται τυχαία ένας εκπρόσωπος της ομάδας για κάθε επιμέρους τομέα, ο οποίος συμμετέχει σε διαγωνισμούς μεταξύ των εκπροσώπων όλων των ομάδων. Ο νικητής του διαγωνισμού κερδίζει πόντους, οι οποίοι προστίθενται στη βαθμολογία της ομάδας (Slavin 1995: 6 και 85-94).

Όπως και η προηγούμενη μέθοδος, έτσι και αυτή εξασφαλίζει ότι όλες οι ομάδες θα εργασθούν σκληρά προκειμένου να εξασφαλίσουν ότι όλα τα μέλη τους

έχουν κατακτήσει τη νέα γνώση (αφού η επιλογή του συμμετέχοντα στο διαγωνισμό γίνεται τυχαία από τον εκπαιδευτικό), ταυτόχρονα, όμως, ευνοεί την ανάπτυξη άγχους από την πλευρά των μαθητών και αυξάνει τον ανταγωνισμό.

#### **2.4.5. «Το σχήμα Jigsaw» (δημιουργία πολλαπλών ομάδων από αρχικές ομάδες)**

Το σχήμα αυτό εισηγήθηκαν οι E. Aronson et al. στο βιβλίο τους “*The Jigsaw classroom*” το 1978 (Μτσαγγούρας 2003:168, Slavin 1995:122). Βασική επιδίωξη του ομαδοσυνεργατικού αυτού συστήματος διδασκαλίας είναι να ενεργοποιήσει όλα τα μέλη μιας ομάδας στα πλαίσια της συλλογικής δράσης και να συσχετίσει το κοινό έργο με τη συμβολή όλων των μελών και όχι μόνο μερικών, όπως συμβαίνει συνήθως (Μτσαγγούρας 2003: 168). Κινούμενη προς την επίτευξη της επιδίωξης αυτής, η τεχνική Jigsaw καθιστά κάθε μέλος της ομάδας «ειδικό» σε κάποιο τομέα και του αναθέτει την ευθύνη διδασκαλίας της ενότητας στην οποία «ειδικεύθηκε» στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω τεχνική έχει την ακόλουθη μορφή (Καλδή 2010: 75, Μτσαγγούρας 2003: 168-169 και Slavin 1995: 7 και 122): αρχικά, γίνεται ο χωρισμός της τάξης σε ανομοιογενείς ως προς τη σύστασή τους ομάδες. Όλες οι ομάδες πρέπει να αποτελούνται από τον ίδιο αριθμό μελών. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός χωρίζει τη διδακτική ενότητα σε τόσα υποθέματα όσα είναι και τα μέλη κάθε ομάδας και αναθέτει σε κάθε μέλος και από ένα υποθέμα προς «εξειδίκευση». Η διδακτική ενότητα, όπως και τα υποθέματα είναι ίδια για όλες τις ομάδες. Μετά τη μελέτη του υποθέματος του από κάθε μαθητή ατομικά, γίνεται σχηματισμός νέων ομάδων ειδίκευσης, τις οποίες απαρτίζουν όλοι οι ειδικοί, όσοι, δηλαδή, έχουν αναλάβει το ίδιο θέμα από τις βασικές ομάδες. Οι ομάδες «ειδικών» συζητούν μεταξύ τους για το θέμα τους, επιλύουν τις απορίες τους και σχεδιάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα διδάξουν στη συνέχεια τα μέλη της αρχικής τους ομάδας. Κατόπιν, οι «ειδικοί» επιστρέφουν στις βασικές ομάδες και διδάσκουν, αλλά και διδάσκονται από τους συμμαθητές τους για όλα τα υποθέματα της αρχικής ενότητας. Μετά την ολοκλήρωση της αλληλοδιδασκαλίας, όλοι οι μαθητές απαντούν ατομικά σε ερωτήματα που αφορούν όλα τα επιμέρους θέματα που διδάχθηκαν και η αξιολόγησή τους γίνεται βάση των απαντήσεών τους. Συμπερασματικά, μπορούμε να αναφέρουμε πως το συγκεκριμένο σύστημα καλλιεργεί το αίσθημα της ατομικής ευθύνης και παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες συνεργασίας και θετικής αλληλεξάρτησης.

Δύο χρόνια αργότερα, το 1980, ο καθηγητής R. Slavin τροποποίησε λίγο το αρχικό σχήμα Jigsaw και εισηγήθηκε η διδασκαλία να ξεκινάει με τη μελέτη του συνόλου της διδακτικής ενότητας από όλα τα μέλη κάθε ομάδας. Στη συνέχεια οι «ειδικοί» ασχολούνται σε μεγαλύτερη έκταση με μία επιμέρους πλευρά του θέματος και αξιολογούνται ατομικά στον τομέα που εξειδικευθήκαν. Στο τέλος, το άθροισμα των ατομικών βαθμών απαρτίζει το συνολικό βαθμό της ομάδας. Ωστόσο, η διδασκαλία με βάση αυτό το σχήμα απαιτεί περισσότερο χρόνο, καθώς όλοι οι μαθητές πρέπει να μελετήσουν όλες τις πλευρές του θέματος, έστω και επιφανειακά ( Slavin 1995: 126). Η τεχνική αυτή που αποτελεί παραλλαγή του προηγούμενου σχήματος πήρε το όνομα Jigsaw II.

#### **2.4.6. «Το σύστημα της κυκλικής ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας» (rotating system)**

Το σύστημα αυτό έχει εφαρμοσθεί ιδιαίτερα σε σχολεία του αγγλοσαξωνικού χώρου. Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες (ομοιογενείς ή ετερογενείς, ανάλογα με το στόχο που θέλει να πετύχει), ορίζει γνωστικά αντικείμενα και διδακτικούς στόχους και αναθέτει στην κάθε ομάδα την ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή μια επιμέρους θεματική του για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα κατά τη διάρκεια του ημερήσιου χρονοδιαγράμματος (Καλδή 2010: 75). Η διαφορά της συγκεκριμένης μεθόδου από τις προηγούμενες είναι ότι όλες οι ομάδες με τη σειρά περνάνε κυκλικά από όλα τα θέματα διερεύνησης, εξ' ου και η ονομασία «κυκλική ομαδοκεντρική διδασκαλία».

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί πως στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα δεν αξιοποιήθηκε καμία από τις προηγούμενες μορφές στο σύνολο της. Αξιοποιήθηκαν, ωστόσο, επιμέρους στοιχεία των ανωτέρω μορφών, όπως η κατανομή των ρόλων στα μέλη της ομάδας από τον εκπαιδευτικό, η παραγωγή ενός τελικού προϊόντος για κάθε ομάδα, η δημιουργία ανομοιογενών ομάδων, ώστε να εξασφαλιστεί η αλληλεξάρτηση και η αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μελών της ομάδας.

#### **2.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία**

Το έργο του εκπαιδευτικού, που εφαρμόζει τη συνεργατική διδασκαλία, διαφέρει κατά πολύ από το έργο του παραδοσιακού συναδέλφου του. Κέντρο της διδακτικής διαδικασίας καθίστανται πλέον η ομάδα και οι διαμαθητικές σχέσεις, ενώ

ο εκπαιδευτικός παραγκωνίζεται. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι χάνει την εξουσία του και καθίσταται περιττός. Αντιθέτως, ο ρόλος του εξακολουθεί να είναι πρωτεύων καθώς αυτός είναι που παίρνει τις τελικές αποφάσεις για τη σύνθεση της ομάδας, την οργάνωση του γνωστικού αντικειμένου και της διδακτικής διαδικασίας, αυτός που παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές και τους εκπαιδεύει στις βασικές συνεργατικές δεξιότητες. Αλλάζουν, όμως, η φύση της εξουσίας του και του ρόλου του, αφού είναι φανερό ότι όταν οι μαθητές μιας τάξης εργάζονται σε μικρές ομάδες η ομάδα αναδεικνύεται στον πρωτοβάθμιο φορέα εξουσίας και αρμοδιοτήτων, η διαδικασία της μάθησης γίνεται πιο σύνθετη και μέρος των ευθυνών που απορρέουν από αυτή αναλαμβάνεται πλέον από την ομάδα (Ματσαγγούρας 1995: 39 και 2003: 162). Ένα μοντέλο συνεργατικής μάθησης, όπως η συνεργατική διδασκαλία, προϋποθέτει, λοιπόν, σε ένα πρώτο επίπεδο τη συνειδητοποίηση και αποδοχή από τον εκπαιδευτικό της αποκέντρωσης της λειτουργίας της τάξης. Στη συνέχεια, θα πρέπει ο ίδιος να ασκηθεί σε έναν υποστηρικτικό ρόλο στην εργασία των μαθητών, για να μετατραπεί αργότερα στο άτομο που θα διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των ατόμων, αλλά και των ομάδων, και να φτάσει τέλος στο σημείο να οργανώνει αποκεντρωμένα και αποτελεσματικά τη λειτουργία της τάξης (Hertz-Lazarowitz, 1992).

Πιο συγκεκριμένα μέσα στους ρόλους που καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός συγκαταλέγονται και οι ακόλουθοι (Ματσαγγούρας 2003: 162-165):

α) Οργάνωση του μαθητικού δυναμικού και η παροχή διδακτικού υλικού: Για να εργασθούν αποτελεσματικά οι μαθητές θα πρέπει προηγουμένως ο εκπαιδευτικός να έχει οργανώσει τις ομάδες με τρόπο τέτοιο, ώστε να εξασφαλίζεται η καλή συνεργασία και η αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών τους. Επιπλέον, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν στη διάθεση τους όλα εκείνα τα μέσα και τα εργαλεία που θα διευκολύνουν την εργασία τους και θα συμβάλλουν στην απόκτηση της νέας γνώσης. Ο βαθμός της καθοδήγησης του εκπαιδευτικού είναι επίσης ένα βασικό σημείο που πρέπει να προαποφασιστεί<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Αν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί ο βαθμός καθοδήγησης να είναι υψηλός, τότε στην οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας θα πρέπει να συμπεριληφθούν οδηγίες που θα καθοδηγούν βήμα- βήμα τους μαθητές στις συλλογικές δραστηριότητες. Από την άλλη πλευρά, αν ο βαθμός καθοδήγησης είναι χαμηλός ή ανύπαρκτος πρέπει να δοθούν οδηγίες γενικότερης κατεύθυνσης που παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα της επιλογής, ως προς την εσωτερική οργάνωση της ομάδας και των δραστηριοτήτων.

β) Καθοδήγηση και ανατροφοδότηση των ομάδων: Καθώς η συνεργατική μορφή διδασκαλίας είναι κατά τι πολυπλοκότερη από όλες τις υπόλοιπες μορφές, προϋποθέτει τη συνεχή παρακολούθηση, καθοδήγηση και υποστήριξη της ομάδας από τον εκπαιδευτικό. Έργο του δεν είναι να επεμβαίνει για να δίνει λύσεις, αλλά να βοηθάει την ομάδα να εξετάζει μια σειρά από πιθανές απαντήσεις και να επιλέγει τη σωστή. Μπορεί, βέβαια να ενεργεί ως σύμβουλος, αλλά μόνο όταν υπάρχει ανάγκη. Επιπλέον, οφείλει να αναγνωρίζει και να ενθαρρύνει την πρέπουσα συμπεριφορά, αλλά και να επαινεί τις ομάδες που τηρούν τις διαδικασίες της συνεργασίας. Ακόμα και όταν σημειώνονται αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις έργο του είναι να υπενθυμίζει στους μαθητές ότι στόχος είναι να μάθουν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν με τους γύρω τους. Παρακινεί, λοιπόν τους μαθητές να λύνουν τις διαφορές τους με διάλογο. Βέβαια, σε εξαιρετικές περιπτώσεις θα αναγκαστεί να κάνει παρεμβάσεις, που μπορεί να φθάσουν μέχρι την ανασυγκρότηση της ομάδας.

γ) Συντονισμός των ομαδικών συζητήσεων: Μετά το πέρας της ομαδικής επεξεργασίας ακολουθεί διομαδική συζήτηση σχετικά με τα συμπεράσματα. Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής και φροντίζει να ακουστούν όλες οι ομάδες, όλες οι απόψεις και να καλυφθούν όλες οι πλευρές του θέματος. Ακόμη, μπορεί να εκπαιδεύσει στους μαθητές στην άσκηση κριτικής και την τεκμηρίωση της άποψής τους με επιχειρήματα. Σε πολλές περιπτώσεις ο ρόλος του συντονιστή της συζήτησης είναι δυνατόν να ανατεθεί και σε έναν ή περισσότερους μαθητές, αν και εν γένει είναι δύσκολο για τους μαθητές, όταν λειτουργούν ως συντονιστές, να εμπλέκουν όλους τους συμμαθητές τους στη συζήτηση, να επαναφέρουν τη συζήτηση στο θέμα της, όταν παρεκκλίνει, να εντοπίζουν και να αναφέρουν πλευρές που δεν έχουν αναπτυχθεί.

δ) Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση, εδώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στο να φροντίσει ώστε να αξιοποιούνται στα πλαίσια των ομάδων όλες οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Τα κριτήρια τόσο της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό όσο και της αυτοαξιολόγησης, καλό θα είναι να έχουν αποφασιστεί από κοινού με τους μαθητές, ώστε να γνωρίζουν οι τελευταίοι ακριβώς τι αναμένει ο δάσκαλός τους από αυτούς.



## 2.6. Πλεονεκτήματα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας παρουσιάζει μία πληθώρα πλεονεκτημάτων έναντι της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής μορφής. Τα πλεονεκτήματα αυτά δεν αφορούν μόνο τον τρόπο διδασκαλίας, αλλά και τα οφέλη που αποκομίζουν τόσο οι μαθητές, όσο και ο εκπαιδευτικός. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι τα ακόλουθα (Δερβίσης 1998: 57—59, Cohen 1986, Ματσαγγούρας 1995&2003):

- Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση ενθαρρύνει το συνεργατικό και όχι το ανταγωνιστικό πνεύμα στην τάξη, προάγοντας τις συνεργατικές δεξιότητες, όπως είναι η προσεκτική ακρόαση των ομιλητών- συμμαθητών, η διατύπωση ερωτημάτων, η παροχή επεξηγήσεων και οδηγιών, η ενθάρρυνση και ο έπαινος, η έκθεση των υπαρχόντων προβλημάτων και η παροχή λύσεων, ο έλεγχος του θορύβου και των συγκρούσεων, οι συμβιβαστικές λύσεις, ο σεβασμός στην διαφορετική άποψη και η αναγνώριση της ατομικής συμβολής στην ομαδική εργασία.
- Συμπαράσχει όλους τους μαθητές στη μάθηση, ακόμα και τους πλέον διστακτικούς, δίνοντας τη δυνατότητα και στους αλλοδαπούς μαθητές, ή τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, να ενσωματώνονται γρηγορότερα και να γίνονται αποδεκτοί από την ομάδα<sup>28</sup>.
- Βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα τη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού και ψυχολογικού κλίματος στην τάξη, όπου κυριαρχεί η διάθεση για εργασία και μειώνονται τα επίπεδα του άγχους.
- Συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που είναι αναγκαίες για να καταστεί το άτομο κοινωνικά αυτόνομο και ικανό να παρεμβαίνει στις δημοκρατικές διαδικασίες.
- Παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία για ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, εφόσον αυτενεργούν, προγραμματίζουν, ελέγχουν, προτείνουν και επιλέγουν θέματα, αξιολογούν, αναπτύσσοντας έτσι την αυτογνωσία, την

<sup>28</sup> Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της καλλιέργειας της αλληλεγγύης και της αποδοχής των μαθητών- μελών μιας ομάδας που είναι λιγότερο δημοφιλείς μέσα στην τάξη, καθώς και μέσω της ενίσχυσης της αμοιβαιότητας και της συνεργασίας των μαθητών.

αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση τους. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα και υψηλότερες μαθητικές επιδόσεις.

- Εδραιώνει το δημοκρατικό πνεύμα και το αίσθημα του δικαίου στη συνείδηση των μαθητών (Gillies 2004:14).
- Αναπτύσσει την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη των μαθητών.
- Παρέχει ευκαιρίες να συμπεριληφθεί μεγαλύτερη ποικιλία θεματικών (curricular) υλικών, για να υποκινηθεί η γλωσσική και όχι μόνο εκμάθηση καθώς και η κατανόηση εννοιών, ενώ η γλώσσα εξασκείται μέσα από ποικίλους τρόπους αλληλεπίδρασης.
- Η συνεργατική διδασκαλία κατά ομάδες βασίζεται σε θεωρητικές και διδακτικές πρακτικές που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες και στρατηγικές διερεύνησης που είναι αναγκαίες για την αυτόνομη μάθηση<sup>29</sup>.
- Τέλος, διευκολύνεται το έργο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, καθώς πλέον η διοίκηση, αλλά και αποφάσεις, ανατίθενται στους μαθητές.

## **2.7.Μειονεκτήματα/ Αντικειμενικές δυσκολίες εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην πράξη**

Πέρα από τα αδιαμφισβήτητα πλεονεκτήματά της, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία παρουσιάζει και ορισμένα μειονεκτήματα. Στην πραγματικότητα πρόκειται για ορισμένες αντικειμενικές δυσκολίες που θέτουν εμπόδια στην εφαρμογή της μεθόδου στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Αναφέρονται οι ακόλουθες δυσκολίες:

- Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτής της διαδικασίας.
- Οι μαθητές δεν έχουν μάθει να αυτενεργούν και να τηρούν τους κανόνες συνεργασίας και πειθαρχίας.
- Τα μέλη της κάθε ομάδας είναι δύσκολο να συγχρονίζονται και να έχουν τον ίδιο ρυθμό εργασίας.
- Είναι χρονοβόρα η όλη διαδικασία, γι' αυτό αποφεύγεται από τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα, όταν πιέζονται να διδάξουν συγκεκριμένη ύλη.

---

<sup>29</sup> Η αυτόνομη μάθηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας. Προβληματίζονται και αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες στον προφορικό και γραπτό λόγο, εκμεταλλευόμενοι προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες και γνώση. Έτσι, ο κάθε μαθητής πειραματίζεται με λύσεις και προτάσεις, τις οποίες τελικά καλείται να επαληθεύσει και να συστηματοποιήσει.

- Η προσέγγιση δημιουργεί πίεση και ευθύνη στον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να αντιμετωπίσει δυσκολία προσαρμογής στα νέα δεδομένα.
- Υπάρχουν αμφιβολίες σχετικά με τη χρήση της με μαθητές διαφορετικών επιπέδων.
- Προϋποθέτει πλούσιο και κατάλληλο διδακτικό υλικό που λείπει από τα περισσότερα σχολεία.
- Δυσκολία υπάρχει, επίσης, και στην ατομική αξιολόγηση των μαθητών στα πλαίσια της ομάδας, γι' αυτό απαιτούνται ειδικές προσπάθειες, τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τα μέλη της ομάδας. Η διαδικασία της ομαδικής συνεργασίας δεν εξασφαλίζει σε κάθε περίπτωση την πρόσβαση του εκπαιδευτικού στη διεργασία της ομάδας, γι' αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των μαθητών.
- Το αποτέλεσμα μιας συλλογικής ερευνητικής εργασίας κρίνεται ως συλλογικό προϊόν. Βέβαια θεωρείται απαραίτητη και η ατομική αξιολόγηση, διότι είναι δίκαιο να ενισχύονται οι αποδοτικοί μαθητές, να μην εξισώνονται με τους φυγόπονους και να ανατροφοδοτείται ο κάθε μαθητής, ανάλογα με την ποιότητα της συμβολής του και τις ικανότητές του. Τέλος, είναι σημαντικό οι μαθητές να συμφωνούν από την αρχή με τα κριτήρια αξιολόγησης της συνεργασίας.

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Ο γραπτός λόγος, και η διδασκαλία του, είναι ένας τομέας του γλωσσικού μαθήματος στον οποίο δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση από το εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν σε αυτόν μαθητές και εκπαιδευτικοί, αλλά κυρίως εξ' αιτίας του μη ικανοποιητικού και αποτελεσματικού τρόπου διδασκαλίας του στο σύγχρονο σχολείο. Μολονότι, την τελευταία δεκαετία έχει προταθεί από το Α.Π.Σ. ένα διαφορετικό μοντέλο προσέγγισης της γραπτής έκφρασης (το Κειμενοκεντρικό- Διαδικαστικό Μοντέλο), το οποίο μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το προϊόν στη διαδικασία της γραφής, η διδασκαλία του γραπτού λόγου εξακολουθεί να μην επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Την ευθύνη ίσως να φέρει η μέθοδος διδασκαλίας, που παραμένει προσανατολισμένη στο άτομο, αποκλείοντας ουσιαστικά κάθε κοινωνική δραστηριότητα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

Δεν είναι λίγοι εκείνοι οι ερευνητές, οι οποίοι προτείνουν τη συνεργαζόμενη μαθητική μικρο- ομάδα, που συνιστά ένα ομαδοκεντρικό πλαίσιο κοινωνικής οργάνωσης της τάξης, ως το καταλληλότερο πλαίσιο διδασκαλίας του γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας 2001:187). Μερικοί ακόμη λόγοι, στους οποίους στηρίζεται η συγκεκριμένη πρόταση είναι οι ακόλουθοι: η μαθητική μικρο-ομάδα επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και λειτουργεί βελτιωτικά, τόσο σε επίπεδο εύρεσης και οργάνωσης ιδεών, όσο και σε γλωσσικό και υφολογικό επίπεδο (Μιχάλης XXXX). Επιπλέον, διαφορετικά άτομα μπορούν να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους, καθιστώντας περισσότερο σαφή στους μαθητές το ρόλο που διαδραματίζει η επικοινωνιακή περίσταση στην συγγραφική διαδικασία, αλλά και ασκώντας τους συστηματικά στην προσαρμογή του γραπτού τους λόγου στα χαρακτηριστικά του συνομιλητή και του επικοινωνιακού πλαισίου, ικανότητα που αναπτύσσουν σύντομα οι μαθητές στον προφορικό λόγο, με δυσκολία, όμως, τη μεταφέρουν και στο γραπτό (Ματσαγγούρας 2001:188). Ακόμη, προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες άμεσης παρατήρησης των συμμαθητών τους κατά τη συγγραφή ενός κειμένου, η οποία όπως επισημαίνει ο Couzijn (1995:68 στο Ματσαγγούρας 2001:188) συνιστά αποτελεσματική συνθήκη μάθησης και στη γραπτή έκφραση. Τέλος, το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο επιφέρει εμπλουτισμό των ατομικών πρακτικών και θεωρήσεων των μαθητών με εναλλακτικές που προτείνουν τα υπόλοιπα μέλη της μικρο-ομάδας. Άλλωστε και το ίδιο το Κειμενοκεντρικό- Διαδικαστικό μοντέλο

προτείνει σε αρκετές φάσεις τη δημιουργία μικρο-ομάδων για τη συλλογική διεξαγωγή μερικών από αυτές.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα που κάναμε, δεν έχει πραγματοποιηθεί μέχρι στιγμής κάποια έρευνα η οποία να πιστοποιεί τη θετική επιρροή που μπορεί να ασκήσει η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας στην ποιότητα των παραγόμενων από τους μαθητές κειμένων και στην ανάπτυξη από τους τελευταίους μεταθεωρητικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στο εξωτερικό, ωστόσο, όπως και στην Κύπρο, οι μελέτες που διεξήχθησαν σχετικά με την ενσωμάτωση της συνεργατικής μάθησης στην εκμάθηση της γραπτής παραγωγής έδειξαν πως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι μια αποτελεσματική εκπαιδευτική προσέγγιση για τη βελτίωση των μαθητικών ικανοτήτων στη γραφή τόσο στη μητρική όσο και στη δεύτερη γλώσσα, τόσο σε μαθητές όσο και σε ενήλικες σπουδαστές.

Έρευνα που διενεργήθηκε από τους Kagan & High (2002 στο Syafini & Tengku 2009) στο σχολείο Catalina Ventura στο Phoenix σε μαθητές οι οποίοι προέρχονταν από χαμηλών εισοδημάτων οικογένειες και διδάσκονταν τα Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα, έδειξε πως οι συγκεκριμένοι μαθητές απέδωσαν καλύτερα στο γραπτό λόγο, όταν εντάχθηκε στη σχολική τάξη η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας. Μάλιστα, η βελτίωση ήταν τόσο μεγάλη που κυμαινόταν μεταξύ 49% και 82% στο επίπεδο δεξιοτεχνίας των μαθητών.

Εξίσου θετικά αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα που διεξήγαγαν οι Syafini & Tengku (2009). Η μελέτη αφορούσε και πάλι μαθητές οι οποίοι διδάσκονταν τα Αγγλικά ως Γ2 και έδειξε πως οι μαθητές όχι μόνο απέδωσαν καλύτερα συνολικά στο γραπτό λόγο μετά την εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου, αλλά είχαν επίσης και βελτιωμένες επιδόσεις στις τέσσερις συνιστώσες της γραπτής παραγωγής που ορίστηκαν και οι οποίες ήταν οι ακόλουθες: λεξιλόγιο, περιεχόμενο, οργάνωση και γραμματική.

Δεδομένα που συλλέχθηκαν από 10 φοιτητές, καλούς γνώστες της Αγγλικής, οι οποίοι διδάχθηκαν χρησιμοποιώντας σε μεγάλο βαθμό συνεργατικές προσεγγίσεις, παρουσίασαν, επίσης, θετικά αποτελέσματα (Jones & Carrasquillo 1998 στο Syafini & Tengku 2009). Επί 4 μήνες οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες ακολουθώντας τεχνικές καταιγισμού ιδεών και ομαδικές ασκήσεις ανάγνωσης και γραφής. Τα

αποτελέσματα έδειξαν πως η συνεργατική προσέγγιση βελτίωσε τις δεξιότητες των μαθητών στο γραπτό λόγο.

Σε ανάλογα με τα ανωτέρω συμπεράσματα κατέληξε και η Ιρανή Alireza Jalilifar (2009), η οποία μελέτησε τη βελτίωση που σημείωσαν εννέα μαθήτριες στην ανάγνωση αγγλικών κειμένων ως Γ2. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η ερευνήτρια ενίσχυσαν την άποψη πως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να επιδράσει θετικά στο γραπτό λόγο, σε ότι αφορά και τις δύο συνιστώσες του (ανάγνωση και γραφή).

Μάλιστα, ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών (Daiute 1986, Wells, Chang & Maher 1990 στο Storch 2005) υποστηρίζει πως οι μαθητές θα πρέπει να συνεργάζονται καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφικής διαδικασίας, ακόμα και κατά το στάδιο της κυρίως συγγραφής. Μια τέτοια συνεργασία, άλλωστε, θα συμβάλει στην ανάπτυξη αισθήματος κοινής ευθύνης από τα μέλη της ομάδας και θα ενθαρρύνει τους μαθητές να λάβουν από κοινού αποφάσεις για όλες τις πτυχές του παραγόμενου κειμένου. Πέραν τούτου, η συνεργατική γραφή είναι μια διαδικασία που προτιμάται και από τους ίδιους τους μαθητές/ φοιτητές.

Έρευνα που διεξήχθη από τη Storch (2005) σε ενήλικες με καλή γνώση Αγγλικών ως Γ2, και κατά την οποία δόθηκε η δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα εργαζόταν (ατομικά ή σε ζευγάρια), έδειξε πως οι περισσότεροι επέλεξαν τη συνεργατική γραφή, χωρίς να απουσιάζουν και οι οπαδοί της ατομικής εργασίας. Μέσω της σύγκρισης των ατομικών με τα συνεργατικά κείμενα, προέκυψε το συμπέρασμα πως τα ζευγάρια παρήγαγαν μικρότερης έκτασης, αλλά καλύτερα, κείμενα όσον αφορά τους τομείς της γραμματικής ακρίβειας και της πολυπλοκότητας. Επιπλέον, σε συνεντεύξεις των ζευγαριών που ακολούθησαν, οι περισσότεροι εμπλεκόμενοι ανέφεραν πως βίωσαν μια θετική εμπειρία, η οποία τους βοήθησε να δουν το θέμα από διάφορες οπτικές και ως εκ τούτου να διευκολυνθούν στην παραγωγή ιδεών προς ανάπτυξη. Αρκετοί ήταν, ωστόσο, και εκείνοι που εξέφρασαν επιφυλάξεις για τη συνεργατική γραφή.

Κινούμενα προς τη θετική κατεύθυνση ήταν και τα αποτελέσματα μιας μελέτης που αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου στην πρώτη γλώσσα (Keys 1994 στο Storch 2005), σύμφωνα με τα οποία η συνεργατική μάθηση κατά τη γραφή προωθεί το στοχασμό, ειδικότερα, όταν οι εμπλεκόμενοι προβαίνουν σε εξήγηση και

υπεράσπιση της θέσης του συμμαθητή τους. Μάλιστα, έρευνα που διεξήχθη για την παραγωγή γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα (Swain & Lapkin 1998, Storch 2002 στο Storch 2005), έδειξε ότι κατά τις διαδικασίες της συνεργατικής γραφής οι μαθητές δεν εξέταζαν μόνο τη γραμματική ακρίβεια και το λεξιλόγιο των συμμαθητών τους, αλλά και τον λόγο τους καθ' αυτό.

Τέλος, ένας σημαντικός αριθμός μελετητών έχει αναφερθεί και στα οφέλη που μπορεί να έχει η εργασία σε ομάδες στην ανάπτυξη από την πλευρά των μαθητών μεταγνωστικών και μεταθεωρητικών δεξιοτήτων. Σε έρευνα της σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη συγγραφική διαδικασία και τις στρατηγικές αναθεώρησης, η Humphris (2010) διαπίστωσε πως παρόλο που όλοι οι εμπλεκόμενοι μαθητές συμφώνησαν πως η αναθεώρηση τους βοήθησε να βελτιώσουν σημαντικά τα γραπτά τους, η πλειοψηφία αυτών δεν κατόρθωσε, ή τουλάχιστον δυσκολεύτηκε πολύ, να αρθρώσει λόγους σχετικά με τις αλλαγές που έκανε στα κείμενα της. Για το λόγο αυτό η Humphris (2010) προχώρησε στη διερεύνηση των δυνατοτήτων της συνεργατικής μεθόδου να ενθαρρύνει τη μεταγνωστική συζήτηση μεταξύ των μαθητών. Οι παρατηρήσεις της εργασίας στην τάξη και οι απαντήσεις των μαθητών στις συνεντεύξεις που ακολούθησαν έδειξαν πως το εγχείρημα στέφθηκε από επιτυχία και οι μαθητές κατανόησαν στο μεγαλύτερο μέρος τις τροποποιήσεις στις οποίες προέβαιναν.

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η Ferguson –Patrick (2007), η οποία εφάρμοσε για διάστημα έξι μηνών μια σειρά από συνεργατικές διαδικασίες συγγραφής και αναθεώρησης σε 12 εξάχρονους μαθητές στην Αυστραλία. Μέσα από συστηματικές παρατηρήσεις της εργασίας των μαθητών, τήρηση σημειώσεων και συνεντεύξεις η Ferguson –Patrick (2007) διαπίστωσε πως η συνεργασία σε ζεύγη συμβάλλει στην παραγωγή καλύτερων ποιοτικώς κειμένων, αλλά και στην ανάπτυξη μεταθεωρητικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Μάλιστα, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός συμμετοχής των μελών κάθε ζευγαριού στη συγγραφική ή αναθεωρητική διαδικασία, κάθε μέλος χρησιμοποιούσε διαφορετικού χρώματος στυλό, γεγονός που όπως επισημαίνει η ερευνήτρια, βοήθησε τους μαθητές να αναπτύξουν αίσθημα ατομικής ευθύνης για το κείμενο, ή τα μέρη του, που παρήγαγαν.

Κλείνοντας, πρέπει να γίνει αναφορά και σε δύο παρεμβάσεις, οι οποίες εφαρμόστηκαν σχεδόν ταυτόχρονα σε δύο σχολικές μονάδες της Κύπρου, η πρώτη

στην περιοχή του Κορνού (Μιχαηλίδου 2007) και η δεύτερη στη Λακατάμεια (Μιχαηλίδου & Κουράτος 2007), κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές εργάστηκαν άλλοτε ατομικά και άλλοτε σε ομάδες, ενεπλάκησαν, όμως, σε διαδικασίες αναθεώρησης των κειμένων τους, μέσω της υλοποίησης των τριών σταδίων που προτείνει το Κειμενοκεντρικό- Διαδικαστικό μοντέλο. Τα αποτελέσματα ήταν ανάλογα με εκείνα της Humphris (2010) και έδειξαν πως η εφαρμογή των τριών σταδίων στην πράξη και ειδικότερα των τεχνικών της αυτό- και ετερο- αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μαθητικών κειμένων και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές, ανεξαρτήτως ηλικίας.



## ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : Περιγραφή της έρευνας

#### 4.1. Εισαγωγή- Διατύπωση του προβλήματος

Στο παρόν κεφάλαιο του δεύτερου μέρους θα γίνει αναφορά στο ερευνητικό πρόβλημα, το γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, στην υπόθεση και τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, στα χαρακτηριστικά του πληθυσμού, στα μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, στο χρονοδιάγραμμα και τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και στη μέθοδο της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων.

Μέχρι σήμερα η διδασκαλία του γραπτού λόγου αποτελεί ένα από τα πιο ακανθώδη ζητήματα της εκπαίδευσης και «πορεύεται σε μία “άγονη γραμμή” σε ό,τι αφορά τον τρόπο διδασκαλίας, αλλά και την ποιότητα του παραγόμενου από τους μαθητές γραπτού λόγου» (Ματσαγγούρας 2001:65). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας της γραπτής παραγωγής είναι ελλιπής με αποτέλεσμα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2001:61) να βρίσκονται σε μια «διδακτική αμηχανία» και να αναγκάζονται συχνά να αυτοσχεδιάζουν. Οι πολλές αλλαγές και τροποποιήσεις, όμως, κάθε άλλο παρά ευνοϊκές είναι για τους μαθητές, καθώς τους δημιουργούν σύγχυση και τους αναγκάζουν να επιδίδονται σε έναν συνεχή αγώνα ανεύρεσης της «χρυσής συνταγής» που θα καταστήσει το λόγο τους ορθό και αποτελεσματικό. Εξίσου αναποτελεσματική αναδεικνύεται και η ισχύουσα παραδοσιακή/ατομοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός διδάσκει τα διάφορα κειμενικά είδη και τα χαρακτηριστικά τους, ο μαθητής καλείται να συνθέσει ένα κείμενο στη βάση των όσων διδάχθηκε και στο τέλος το κείμενο διορθώνεται από τον εκπαιδευτικό με κριτήρια άγνωστα στο μαθητή. Ο συνδυασμός όλων των ανωτέρω έχει ως συνέπεια να μην δίνεται στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου η πρέπουσα σημασία από τους μαθητές, με αποτέλεσμα εκπτώσεις και στην ποιότητα του παραγόμενου από τους τελευταίους γραπτού κειμένου.

Φαίνεται, λοιπόν, πως η διδασκαλία του γραπτού λόγου πρέπει να αλλάξει ριζικά και να τοποθετήσει στο επίκεντρο της όλης διαδικασίας τον μαθητή, θέτοντας ως κύριο στόχο της την ανάπτυξη ικανοτήτων παραγωγής ποιοτικού λόγου, που θα

ανταποκρίνεται στον επικοινωνιακό σκοπό για τον οποίο παρήχθη και θα απευθύνεται σε πραγματικούς αποδέκτες. Προς την κατεύθυνση αυτή κινείται το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο, που προτείνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο, όμως, δεν εφαρμόζεται στο σύνολο του από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, λόγω των πολλών διδακτικών ωρών που απαιτεί η εφαρμογή του και της πίεσης που δέχονται για κάλυψη της ύλης. Ωστόσο, πρόκειται για ένα μοντέλο, η εφαρμογή του οποίου έχει αναμφισβήτητα οφέλη για τους μαθητές, καθώς, αφενός τους εμπλέκει σε ένα προσυγγραφικό στάδιο, όπου ασκούνται σε δραστηριότητες περιεχομένου και κειμενικής υπερδομής, και αφετέρου εισάγει ένα καινούριο στάδιο που διαδέχεται τη συγγραφή του κειμένου και καθιστά τους μαθητές αξιολογητές του λόγου τους, φέρνοντας τους με τον τρόπο αυτό σε επαφή με τα κριτήρια της αξιολόγησης και παρουσιάζοντάς τους την «τρομακτική» διαδικασία της βαθμολόγησης εκ των έσω.

Πέρα, όμως από την υιοθέτηση των τριών σταδίων στη γραπτή σύνθεση, απαιτείται και μια αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας, αφού, όπως προαναφέρθηκε, η ακολουθούμενη έως τώρα παραδοσιακή μέθοδος δεν επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αφορμή για την παρούσα έρευνα, λοιπόν, στάθηκαν οι αναφορές στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), καθώς και στη σχετική βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας 2001: 187), σύμφωνα με τις οποίες η διδασκαλία του γραπτού λόγου προτείνεται να διεξάγεται σε ομαδοσυνεργατικό επίπεδο. Οι λόγοι πρότασης του συγκεκριμένου πλαισίου εφαρμογής είναι ποικίλοι με σπουδαιότερο το γεγονός ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει την ύπαρξη πραγματικού αποδέκτη (Ματσαγγούρας 2001:188), η οποία με τη σειρά της καθιστά το μαθητικό γραπτό λόγο πιο ποιοτικό και πιο αποτελεσματικό. Βέβαια, δεν είναι απαραίτητο να υλοποιούνται και τα τρία στάδια της γραπτής παραγωγής ομαδοσυνεργατικά. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου, ωστόσο, κατά το προσυγγραφικό και το μετασυγγραφικό στάδιο θεωρείται (:) πως έχει καλύτερα αποτελέσματα, όσον αφορά στην ποιότητα των μαθητικών γραπτών.

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί ακολουθούν και εφαρμόζουν στην τάξη τους την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Μολονότι, όμως, σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα η συγκεκριμένη μέθοδος κερδίζει έδαφος, στη διδασκαλία του γραπτού λόγου δε φαίνεται να εφαρμόζεται συστηματικά. Ίσως, αυτό

να οφείλεται στο γεγονός πως το μαθητικό «Σκέφτομαι και Γράφω» θεωρούνταν ανέκαθεν ατομικό δημιούργημα, αλλά και ένας από τους καλύτερους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών, καθώς μεταφέρει στον εκπαιδευτικό όλες τις πληροφορίες που χρειάζεται για τις ικανότητες και το γενικότερο γνωστικό επίπεδό τους.

Έτσι, παρόλο που συντάχθηκαν νέα ΑΠΣ και γράφτηκαν νέα βιβλία, που προτείνουν ένα νέο μοντέλο και μια νέα μέθοδο διδασκαλίας του γραπτού λόγου, η διδακτική διαδικασία παραμένει σε μεγάλο βαθμό παραδοσιακή. Τα ανωτέρω δεδομένα, λοιπόν, οδήγησαν στην ανάγκη πειραματικού σχεδιασμού και υλοποίησης εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, με βασικό σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του νέου διδακτικού πλαισίου.

#### **4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Με την παρούσα έρευνα επιχειρούμε να δώσουμε απάντηση σε ορισμένα ερωτήματα που σχετίζονται άμεσα με την παραγωγή και ανάπτυξη του γραπτού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο, μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στη βάση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

Ο γραπτός λόγος, το κομμάτι εκείνο της γλώσσας που δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές, έχει δύο παραμέτρους, την ανάγνωση και τη γραπτή έκφραση, εκ των οποίων η μία αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αποκωδικοποιεί τα γραπτά κείμενα και η άλλη να κωδικοποιεί τα μηνύματα, μέσω της γραπτής έκφρασης. Οι δύο αυτές παράμετροι του γραπτού λόγου ανατροφοδοτούν η μία την άλλη, προϋποθέτουν κατοχή και καλλιέργεια των παραμέτρων του προφορικού λόγου (ομιλία- κατανόηση) και είναι εξίσου σημαντικές και σύνθετες.

Κάθε παράμετρος έχει διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και διδασκαλίας. Δυστυχώς ως τώρα, στο Δημοτικό Σχολείο στο θέμα του γραπτού λόγου έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στην ατομική εργασία του μαθητή και απορρίπτεται η συνεργασία σε όλα τα στάδια συγγραφής. Η διαπίστωση αυτή γίνεται εμφανής και από τη συχνή παρατήρηση που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές όταν γράφουν: «Μη μιλάτε και γράφετε» ή «Κλειστό το στόμα όταν γράφουμε» (Χατζηγιάννη 2002:43). Ωστόσο, και το γράψιμο μπορεί να καταστεί κοινωνική και συνεργατική δραστηριότητα. Οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν στο γράψιμο ενός κειμένου ή να δείξουν το κείμενο τους στο συμμαθητή τους, που θα το σχολιάσει και θα το

διορθώσει, ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, καταγισμού ιδεών, ώστε όλοι μαζί να ανακαλύψουν ιδέες για το τι θα γράψουν ή να ετοιμάσουν σε ομάδες ένα project στο οποίο θα ενσωματωθεί, μεταξύ των άλλων, και η συγγραφή ενός κειμένου παρουσίασης (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα : Παραγωγή γραπτού λόγου XXXX).

Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε κυρίως τον τρόπο με τον οποίο η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας βοηθά το μαθητή/τρια του Δημοτικού Σχολείου, και κυρίως εκείνον/η που φοιτά στην Ε' Δημοτικού, να κατακτήσει βασικές ικανότητες και δεξιότητες στη γραπτή έκφραση. Η παράμετρος της ανάγνωσης και αυτές του προφορικού λόγου θα μας απασχολήσουν όχι ως ξεχωριστές διαδικασίες, αλλά μόνο ως δεξιότητες που αποτελούν προϋπόθεση και ανατροφοδότηση της γραπτής έκφρασης, αφού, όπως ήδη αναφέρθηκε, η γραπτή έκφραση είναι συνθετότερη και πολυπλοκότερη διαδικασία και προϋποθέτει τη γνώση και χρήση των προηγούμενων.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα έχει τους ακόλουθους στόχους:

α) Να ερευνήσει αν η υλοποίηση των τριών σταδίων κατά τη συγγραφική διαδικασία συντελεί στην παραγωγή καλύτερων ποιοτικά κειμένων από τους μαθητές.

β) Να συγκρίνει τις δύο μεθόδους διδασκαλίας του γραπτού λόγου (ομαδοσυνεργατική-ατομοκεντρική) ως προς τη συμβολή τους στη διαδικασία παραγωγής γραπτών κειμένων από τους μαθητές και να προτείνει ποια από τις δύο θα μπορούσε να θεωρηθεί ως αποτελεσματικότερη.

γ) Να εξετάσει αν η ύπαρξη πραγματικού αποδέκτη κατά την ομαδοσυνεργατική συγγραφή ενός κειμένου έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή αποτελεσματικότερων κειμένων από τους μαθητές.

δ) Να μελετήσει τη στάση των μαθητών απέναντι στα κείμενα των συμμαθητών τους και κυρίως να διαπιστώσει αν τα σχόλιά τους έχουν ανατροφοδοτικό χαρακτήρα.

ε) Να εξετάσει ειδικότερα τη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου κατά το μετασυγγραφικό στάδιο ως προς την ποιότητα των παραγόμενων κειμένων.

### 4.3. Υπόθεση έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως κάθε έρευνα, έτσι και η συγκεκριμένη στηρίζεται στη διατύπωση μίας υπόθεσης, η οποία, ύστερα από τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, θα καταλήξει σε αποδοχή ή απόρριψη. Ακολουθώντας το πρότυπο αυτό, στηρίζουμε την παρούσα μελέτη στην ακόλουθη υπόθεση:

*Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα των παραγόμενων από τους μαθητές γραπτών κειμένων.*

Για τη διερεύνηση του θέματος σε μεγαλύτερο βάθος θα επιχειρηθεί να δοθεί απάντηση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία προέκυψαν από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου που προηγήθηκε και την ανωτέρω προβληματική που διατυπώθηκε:

- ✓ Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών στην πειραματική ομάδα (με ομαδοσυνεργατική προσέγγιση) και στην ομάδα ελέγχου (με παραδοσιακή/ατομοκεντρική προσέγγιση), ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: i) «αποτελεσματικότητα», ii) «οργάνωση ιδεών», iii) «περιεχόμενο», iv) «σύνταξη», v) «λεξιλόγιο», vi) «καταλληλότητα ύφους», vii) «μορφολογία κειμένου» και viii) «στίξη», πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος;
- ✓ Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας (με ομαδοσυνεργατική προσέγγιση), ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση τα προαναφερθέντα κριτήρια, πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης;
- ✓ Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου (με παραδοσιακή/ατομοκεντρική προσέγγιση), ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση τα προαναφερθέντα κριτήρια, πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης;
- ✓ Μπορεί η εργασία σε ομάδες να συμβάλει στην παραγωγή περισσότερων και ποιοτικότερων ιδεών στα γραπτά κείμενα από τους μαθητές κατά το προσυγγραφικό στάδιο;

- ✓ Μπορεί ο πίνακας αυτό- και έτερο- αξιολόγησης να βοηθήσει τους μαθητές εντοπίσουν και να «διορθώσουν» τα λάθη τους κατά το μετασυγγραφικό στάδιο;
- ✓ Ακολούθησαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου τις υποδείξεις των συμμαθητών τους κατά τη διαδικασία της αρχικής βελτίωσης του κειμένου τους;

#### **4.4. Μεθοδολογία της έρευνας**

Στην παρούσα υποενότητα του τρίτου κεφαλαίου θα γίνει διεξοδική περιγραφή του σχεδιασμού της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Πιο αναλυτικά, θα περιγραφεί ο πληθυσμός της έρευνας και η επιλογή του δείγματος και θα γίνει μια λεπτομερής αναφορά στα χαρακτηριστικά του τελευταίου. Θα ακολουθήσει η παρουσίαση και η ανάλυση της μεθόδου συλλογής των δεδομένων, καθώς και των εργαλείων που συνετέλεσαν στη διαδικασία αυτή. Τέλος, θα γίνει λεπτομερής περιγραφή του τρόπου κατασκευής μιας κλίμακας αξιολόγησης, με βάση την οποία βαθμολογήθηκαν τα μαθητικά κείμενα, καθώς και του τρόπου κατάταξης των μαθητών στην κλίμακα αυτή.

##### **4.4.1. Επιλογή του δείγματος της έρευνας**

Ο πληθυσμός για τον οποίο σχεδιάστηκε η παρούσα έρευνα ήταν το σύνολο των μαθητών της Ε' τάξης του Δημοτικού σχολείου, που φοιτά στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης δεν ήταν τυχαία. Η ηλικία των μαθητών, οι δεξιότητες και το γνωστικό τους επίπεδο τέθηκαν ως βασικές προϋποθέσεις για την έγκυρη και αποτελεσματική αξιολόγηση της εφαρμογής των παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, δεδομένης της μεγάλης δυσκολίας που αντιμετωπίζει η πλειονότητα σχεδόν των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου, θελήσαμε να εφαρμόσουμε την έρευνα σε «μεγάλους» μαθητές της πρώτης βαθμίδας της εκπαίδευσης, οι οποίοι θεωρούνται ως ένα βαθμό πιο εξοικειωμένοι με την όλη διαδικασία και είναι σε θέση να παράγουν κείμενα, ανάλογα προς το κειμενικό είδος και την επικοινωνιακή περίσταση που τους ζητείται. Ένας από τους βασικότερους λόγους, λοιπόν, για τους οποίους δεν προσανατολιστήκαμε σε μία από τις μικρότερες τάξεις του δημοτικού ήταν το γεγονός ότι σε εκείνες πιθανόν να χρειαζόταν να διδαχθούν από την αρχή τα χαρακτηριστικά ορισμένων κειμενικών ειδών. Επιπλέον,

ως κριτήριο επιλογής τέθηκε και η ωριμότητα των μαθητών, αφού στόχοι μας ήταν, αφενός να τους εμπλέξουμε σε συνεργατικές διαδικασίες<sup>30</sup>, και αφετέρου να τους αποστασιοποιήσουμε από τα κείμενα τους και να τους εμπλέξουμε στις αναθεωρητικές διαδικασίες του μετασυγγραφικού σταδίου.

Επειδή, όπως είναι φυσικό, δεν υπήρχε η δυνατότητα να εφαρμοστεί η έρευνα σε όλον τον πληθυσμό, επιλέχθηκε ένα μικρό αντιπροσωπευτικό δείγμα του, για να υποβληθεί στις ερευνητικές διαδικασίες. Έτσι, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 45 μαθητές και μαθήτριες (26 αγόρια και 19 κορίτσια) της Ε' τάξης του Δημοτικού σχολείου Λητής, ενός προαστίου της πόλης της Θεσσαλονίκης. Το σχολείο, αν και το μοναδικό της περιοχής, είναι πολυθέσιο και φιλοξενεί συνολικά 450 μαθητές. Κάθε τάξη απαρτίζεται από δύο τμήματα, λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών, με εξαίρεση την Δ' δημοτικού, η οποία αποτελείται από τρία τμήματα. Συνεπώς, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι μαθητές των δύο τμημάτων, E1 και E2, του συγκεκριμένου Δημοτικού σχολείου.

Στο ένα τμήμα εφαρμόστηκε η παρέμβαση σύμφωνα με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας και στο άλλο η παρέμβαση σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική. Η επιλογή του τμήματος στο οποίο θα γινόταν η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αρχικά επρόκειτο να καθοριστεί με κλήρωση. Ύστερα από παρακολούθηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών των δύο τμημάτων, όμως, διαπιστώσαμε πως ο εκπαιδευτικός του E2 ακολουθούσε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο στη διδασκαλία των περισσότερων μαθημάτων. Βέβαια, όσον αφορά τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου, η μέθοδος που ακολουθούσε ήταν η παραδοσιακή εφαρμόζοντας μόνο το κυρίως συγγραφικό στάδιο και χορηγώντας ορισμένες φορές και δραστηριότητες προσυγγραφικού σταδίου. Ωστόσο, αυτό δεν αποτέλεσε πρόβλημα, καθώς εκείνο που επιζητούσαμε ήταν ένα τμήμα που θα γνώριζε τους βασικούς κανόνες εργασίας και συμπεριφοράς στα πλαίσια μιας ομάδας, ώστε να μην χρειαστεί

---

<sup>30</sup> Η έννοια της «συνεργασίας» και η τήρηση των κανόνων συμπεριφοράς και δράσης στα πλαίσια της ομάδας γίνονται δύσκολα κατανοητές και εφαρμόσιμες από τους μαθητές μικρής ηλικίας, λόγω του ότι τα περισσότερα παιδιά βρίσκονται στην πιο εγωκεντρική φάση της ζωής τους και επιπλέον δεν διαθέτουν τις βασικές κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες όπως είναι ο διάλογος, η ενεργητική ακρόαση, η έκφραση προσωπικών απόψεων κ.α. Σύμφωνα με τους Cousinet και Piaget τα παιδιά μέχρι τα 8-9 δηλαδή μέχρι την Γ' τάξη δημοτικού μόνο προδιαθέσεις παρουσιάζουν για ομαδική δράση. Επομένως στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού δεν μπορούμε να μιλούμε για «συνεργασία» και συνεργατικές δραστηριότητες με την έννοια που εννοούμε σε μεγαλύτερες ηλικίες όπου τα άτομα έχουν συνείδηση της έννοιας της συνεργασίας αλλά για «προσυνεργασία» και προσυνεργατικές δραστηριότητες (Βιολάρη XXXX).

να γίνει διδασκαλία των ανωτέρω τομέων από την αρχή. Συνεπώς, το E1 ήταν το τμήμα που ακολούθησε την πεπατημένη, ενώ στο E2 η προσέγγιση ήταν ομαδοσυνεργατική.

Όσον αφορά τώρα στη συγκρότηση των δύο ομάδων, αυτές, όπως προαναφέρθηκε, ήταν προκαθορισμένες. Το γνωστικό επίπεδο διέφερε μεταξύ των μαθητών της κάθε ομάδας και σύμφωνα με αυτό οι μαθητές κατατάσσονταν σε τρία επίπεδα: υψηλό, μέτριο και χαμηλό. Η αξιολόγηση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών έγινε από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων και την παρακολούθηση, για έξι διδακτικές ώρες, της τάξης από την ερευνήτρια. Για την ορθότερη κατανομή των μαθητών σε γνωστικά επίπεδα, αλλά και για την εξαγωγή ορθότερων συμπερασμάτων, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιτρέψουν τον έλεγχο προηγούμενων δειγμάτων της γραπτής έκφρασης των μαθητών, τα οποία θεωρούνταν ως αντιπροσωπευτικά της επίδοσής τους. Το γεγονός αυτό εξυπηρέτησε την μετέπειτα συγκρότηση ανομοιογενών ως προς το φύλο και το γνωστικό επίπεδο υποομάδων κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ως προς τον αριθμό και το φύλο, αρχικά οι ομάδες ήταν σχετικά ομοιογενείς, με εξαίρεση το γεγονός ότι στη μία υπήρχε ένας μαθητής παραπάνω. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται αναλυτικά η κατανομή των υποκειμένων της έρευνας στις ομάδες του δείγματος ως προς το φύλο (Πίνακας 1) και ως προς το γνωστικό επίπεδο στην παραγωγή γραπτού λόγου (Πίνακας 2) :

<b>Ομάδες</b> <b>Φύλο</b>	E1-ομάδα παραδοσιακής παρέμβασης	E2-ομάδα ομαδοσυνεργατικής παρέμβασης	<b>Σύνολο</b>
Αγόρια	13	13	26
Κορίτσια	9	10	19
<b>Σύνολο</b>	22	23	45

*Πίνακας 1:* Κατανομή των υποκειμένων ως προς το φύλο



Ομάδες Επίπεδο	E1- ομάδα παραδοσιακής παρέμβασης	E2-ομάδα ομαδοσυνεργατικής παρέμβασης	Σύνολο
	Χαμηλό	4	2
Μέτριο	15	18	33
Υψηλό	3	3	6
<b>Σύνολο</b>	22	23	45

*Πίνακας 2:* Κατανομή των υποκειμένων ως προς το γνωστικό τους επίπεδο στην παραγωγή γραπτών κειμένων

#### 4.4.2. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης. Οι λόγοι για τους οποίους ακολουθήθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος είναι οι ακόλουθοι:

- Αποτελεί μια καταξιωμένη μέθοδο των ποιοτικών ερευνών και κυρίως εκείνων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, αφού ενδιαφέρεται να αναδείξει τη «δράση» των πρωταγωνιστών (των μαθητών της Ε' Δημοτικού, στη συγκεκριμένη περίπτωση), αποφεύγοντας γενικά συμπεράσματα, που ούτως η άλλως είναι σχεδόν αδύνατα στα θέματα της εκπαίδευσης (Cohen & Manion 2000).
- Στην έκταση μίας τέτοιας εργασίας αυτό που ενδιαφέρει είναι η ανάδειξη όλων των λεπτομερειών και των ιδιαιτεροτήτων μιας συγκεκριμένης περίπτωσης, ώστε να αποτελέσουν μια βάση δεδομένων ισχυρή, η οποία να μπορεί να αξιοποιηθεί μεταγενέστερα με τη δημιουργία νεότερης έρευνας.
- Οι μελέτες περίπτωσης έχουν το πλεονέκτημα ότι μπορούν να ερευνήσουν τα πράγματα σε βάθος και να μελετήσουν όλες τις λεπτομέρειες της συγκεκριμένης περίπτωσης, με την επιφύλαξη ότι το αποτέλεσμα δεν μπορεί να ισχύει απόλυτα για όλες τις αντίστοιχες περιπτώσεις (Cohen & Manion 2000).
- Συχνά, οι μελέτες περίπτωσης είναι και έρευνες δράσης. Ξεκινάνε μέσα σ' έναν κόσμο δράσης και συνεισφέρουν σ' αυτόν.

- Υπάρχει, τέλος, μεγαλύτερη δυνατότητα πρόσβασης στα δεδομένα της μελέτης περίπτωσης σε σχέση με εκείνα μιας παραδοσιακής ερευνητικής έκθεσης. Με άλλα λόγια η μελέτη περίπτωσης επιτρέπει στον αναγνώστη την πρόσβαση στα δεδομένα της καθιστώντας την όλη διαδικασία ευκολότερη για τον τελευταίο.

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με επιτόπια επίσκεψη στο χώρο του σχολείου και διεξαγωγή διδασκαλιών από την ίδια την ερευνήτρια στα δύο τμήματα της πέμπτης τάξης, που αποτέλεσαν το δείγμα μας. Ο λόγος για τον οποίο δεν επιλέχθηκε κάποιο άλλο ερευνητικό εργαλείο (π.χ. ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση, κλπ) ήταν, διότι σκοπός της μελέτης είναι να εξετάσει την επίδραση που μπορεί να έχουν, αφενός η μέθοδος διδασκαλίας και αφετέρου η υλοποίηση και των τριών σταδίων κατά τη γραπτή παραγωγή ενός κειμένου, στην ποιότητα των μαθητικών γραπτών. Επομένως, εκείνο που μας ενδιαφέρει δεν είναι η γνώμη των μαθητών ή των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα, αλλά η συλλογή γραπτών κειμένων των μαθητών.

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων είχε διάρκεια δύο εβδομάδες. Κατά την πρώτη εβδομάδα πραγματοποιήθηκαν τέσσερις επισκέψεις στο χώρο του σχολείου, σκοπός των οποίων ήταν η γνωριμία με τους μαθητές και η παρακολούθηση των εκπαιδευτικών κατά την επιτέλεση του έργου τους, με απώτερο στόχο να διαπιστωθεί η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθούσε ο κάθε ένας από αυτούς. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν δύο παρακολουθήσεις σε κάθε τμήμα. Τις παρατηρήσεις διαδέχθηκαν εκτενείς συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, από τις οποίες τελικά προέκυψαν τρία δεδομένα: α) στο πρώτο τμήμα, το E1, ακολουθείται η παραδοσιακή μέθοδος σε όλα τα μαθήματα (και στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου), ενώ στο δεύτερο τμήμα, το E2, η μέθοδος διδασκαλίας είναι η ομαδοσυνεργατική, με εξαίρεση την παραγωγή γραπτού λόγου, όπου ακολουθείται η ατομοκεντρική διδασκαλία, β) οι μαθητές και των δύο τμημάτων κατατάσσονται σε τρία γνωστικά επίπεδα ως προς τις επιδόσεις τους στο γραπτό λόγο, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 και γ) κανένας από τους δύο εκπαιδευτικούς δεν εφαρμόζει στην πράξη και τα τρία στάδια της γραπτής παραγωγής.

Κατά τη δεύτερη εβδομάδα πραγματοποιήθηκαν οι προσχεδιασμένες παρεμβάσεις και συλλέχθηκε το προς αξιολόγηση υλικό, το οποίο δεν ήταν τίποτα

άλλο από τα γραπτά κείμενα των μαθητών. Η διαδικασία, αν και πρωτόγνωρη στους μαθητές<sup>31</sup>, τους ενθουσίασε και την αντιμετώπισαν με θέρμη.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός ανέλαβε η ίδια την υλοποίηση της παρέμβασης. Με τον τρόπο αυτό, είχε πλήρη εικόνα της επιτελούμενης εργασίας απ' όλους τους συμμετέχοντες, άρα συμμετείχε σε μία κατάσταση, στην οποία και εμπλεκόταν, και μπορούσε να την ερμηνεύει, χωρίς, όμως, να την τροποποιεί. Μέσα από αυτή την παρατήρηση που αφορά ειδικό και περιορισμένο πληθυσμό μαθητών η ερευνήτρια μπορούσε να ερμηνεύει αυτά που παρακολουθεί, να ερευνά συμπεριφορές, πράξεις και κινήσεις των μαθητών με στόχο να απαντηθούν τα ερωτήματα που είχε θέσει εκ των προτέρων. Είναι απολύτως κατανοητό, λοιπόν, ότι αναφερόμαστε σε συμμετοχική παρατήρηση εργασίας όπου η παρατηρητής- εκπαιδευτικός συμμετέχει στην περίπτωση που εξετάζει μαζί με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

#### **4.4.3. Επιλογή κειμενικού είδους που ζητήθηκε από τους μαθητές να αναπτύξουν**

Το κειμενικό είδος που επέλεξε η ερευνήτρια για να δομήσει τις παρεμβάσεις της ήταν εκείνο της αφήγησης, και πιο συγκεκριμένα της αφήγησης μιας φανταστικής ιστορίας. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε το συγκεκριμένο είδος ποικίλλουν.

Ως πρώτος και σημαντικότερος αναφέρεται η μεγάλη εξοικείωση των μαθητών, ήδη από μικρή ηλικία, με το αφηγηματικό είδος. Η έρευνα έχει αποδείξει πως οι περισσότεροι μαθητές, ήδη από την ηλικία των επτά ετών, έχουν συλλάβει διαισθητικά την ύπαρξη των συστατικών στοιχείων της αφήγησης (κυρίως του χωροχρονικού πλαισίου, την ύπαρξη ενός προβλήματος και της λύσης του) και ότι ως αναγνώστες τα αναζητούν και σε άλλα κείμενα και τα αξιοποιούν για την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας τους (Applebee 1978, Fitzgerald 1989:188 στο Ματσαγούρας 2001: 358). Ακόμη, όπως επισημαίνει ο Roberts (1989:188), οι μαθητές αυτής της ηλικίας είναι σε θέση να συνθέτουν ως συγγραφείς, σε προφορικό επίπεδο κατά κύριο λόγο, ιστορίες που να έχουν εμπλοκή ηρώων σε επεισόδια δράσης, δοσμένα με χρονική σειρά. Η πρόωρη αυτή εξοικείωση των μαθητών με τα αφηγηματικά κείμενα εξηγείται από τους ψυχολόγους με την υπόθεση πως οι

---

<sup>31</sup> Οι μαθητές ήταν συνηθισμένοι στην αφιέρωση είκοσι λεπτών για την παραγωγή ενός κειμένου, οπότε αυτό ζητούνταν από το σχολικό εγχειρίδιο. Επομένως, η αφιέρωση έξι διδακτικών ωρών στη συγκεκριμένη διαδικασία ήταν κάτι το πρωτόγνωρο για αυτούς και τους ξάφνιασε.

αφηγηματικές δομές αντιστοιχούν σε ψυχολογικές δομές αντίληψης της κοινωνικής πραγματικότητας, με αποτέλεσμα, από τη στιγμή που οι δεύτερες δεν είναι επίκτητες στο άτομο, να θεωρούνται εγγενείς και οι πρώτες (Mancuso 1986:98).

Σημαντικό ρόλο στην επιλογή του κειμενικού είδους διαδραμάτισαν και οι προτιμήσεις των μαθητών. Σχετική έρευνα της Μανταδάκη- Παπαδοπούλου (2000:169) έδειξε πως οι μαθητές προτιμούν τα αφηγηματικά κείμενα έναντι των περιγραφικών και πως, όταν τους δίνεται η δυνατότητα, επιλέγουν να αναπτύξουν ως επί το πλείστον θέματα βιωματικής αναδιήγησης. Τα ανωτέρω οφείλονται κατά πάσα πιθανότητα στη δυσκολία που συνεπάγεται η σύνθεση περιγραφικών κειμένων (τα οποία απαρτίζουν μια ανομοιογενή ομάδα), και η οποία αποδίδεται στις διαφορετικής φύσης παραστάσεις από το φυσικό και κοινωνικό κόσμο στις οποίες αναφέρονται (Ματσαγγούρας 2001:377).

Επιπλέον, τα αφηγηματικά κείμενα, και κυρίως οι αφηγήσεις φανταστικών ιστοριών, εξάπτουν τη φαντασία και παρέχουν στο δημιουργό τη δυνατότητα της ελεύθερης, χωρίς περιορισμούς, σκέψης και της ανάληψης πρωτοβουλιών. Έτσι, ως προϊόν της μαθητικής σκέψης προκύπτουν ποικίλες και πλούσιες ιδέες που επιτρέπουν στο δημιουργό να εξωτερικεύσει τις επιθυμίες του και να προβάλλει το ταλέντο του. Οι υποστηρικτές της αφήγησης αναφέρουν, μάλιστα, ότι η αφήγηση ιστοριών ή παραμυθιών ερεθίζει τη φαντασία του δημιουργού- μαθητή ή ενήλικα και δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον διασκεδαστικό, επικοινωνιακό, συλλογικό, συμβάλει κυρίως, δηλαδή, στη διαμόρφωση μιας κατάλληλης συναισθηματικής ατμόσφαιρας. Αυτή η ευνοϊκή ατμόσφαιρα πρόσληψης κάνει τη γνώση πιο προσιτή και πιο απολαυστική στα παιδιά (Δαμιανού, 2002, Nanson, 2005 στο Τσιλιμένη 2007).

Τέλος, ένας από τους βασικούς παράγοντες που λήφθηκαν υπόψη κατά τη διαδικασία επιλογής του προς ανάπτυξη κειμενικού είδους ήταν η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου στην οποία βρισκόταν οι ομάδες του δείγματος. Όπως προαναφέρθηκε, στόχος της παρέμβασης ήταν η ανίχνευση της καταλληλότερης μεθόδου διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Για το λόγο αυτό, αλλά και εξ' αιτίας του περιορισμένου χρονικού πλαισίου της παρέμβασης, θεωρήθηκε σκόπιμο να ζητηθεί από τους μαθητές η ανάπτυξη γνωστού ως προς τη «γραμματική» του κειμένου.

Επειδή, λοιπόν αποδεχόμαστε όσα αναφέρουν οι ειδικοί για τη σπουδαιότητα του αφηγηματικού λόγου, αποφασίσαμε να ενθαρρύνουμε τη συστηματική επαφή των μαθητών με την ποικιλία του αφηγηματικού λόγου και ως συγγραφέων, αλλά και ως αναγνωστών και αξιολογητών αφηγηματικών κειμένων.

#### **4.4.4. Κατασκευή κλίμακας αξιολόγησης δεδομένων**

Προκειμένου να αξιολογηθούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις δύο παρεμβάσεις, και τα οποία θα σχετίζονταν με τη συμβολή της μεθόδου διδασκαλίας στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για παραγωγή αφηγηματικών κειμένων, έπρεπε να καθοριστούν ορισμένα κριτήρια τα οποία θα λάμβανε υπόψη της η ερευνήτρια για να αξιολογήσει τα γραπτά κείμενα των μαθητών. Ο καθορισμός των κριτηρίων ακολούθησε το αναλυτικό σχήμα αξιολόγησης της μαθητικής «Εκθεσης» από τη σκοπιά της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας που εισηγήθηκε η Αδαλόγλου (1993, 1999). Σύμφωνα με την Αδαλόγλου, μάλιστα, κάθε κριτήριο πρέπει να συνοδεύεται από έναν αριθμό επιπέδων λόγου<sup>32</sup>, τα οποία θα περιγράφουν λεπτομερώς τα γνωρίσματα του κάθε επιπέδου.

Ως κριτήρια αξιολόγησης του παραγόμενου από τους μαθητές γραπτού λόγου στην παρούσα έρευνα ορίστηκαν τα ακόλουθα: i) αποτελεσματικότητα, ii) οι ιδέες και η οργάνωση τους, iii) περιεχόμενο, iv) σύνταξη - διατύπωση, v) λεξιλόγιο, vi) καταλληλότητα ύφους, vii) μορφολογία κειμένου και viii) στίξη. Επιπλέον, για κάθε ένα από τα προηγούμενα κριτήρια, ορίστηκαν και έξι επίπεδα λόγου, με κατώτατο επίπεδο το ένα (1) και ανώτατο το έξι (6). Πιο αναλυτικά, οι περιγραφές που αντιστοιχούν σε κάθε επίπεδο λόγου είναι οι ακόλουθες: 1= «φτωχό», 2=«αδύνατο», 3=«μέτριο», 4=«καλό», 5=«πολύ καλό» και 6=«άριστο». Τα γνωρίσματα που καθορίστηκαν ως χαρακτηριστικά του κάθε επιπέδου λόγου στο κάθε κριτήριο για το κειμενικό είδος της αφήγησης ήταν τα επόμενα:

#### **Κριτήριο I<sup>33</sup>: Αποτελεσματικότητα του κειμένου**

Επίπεδο: 1. Μη αποτελεσματικό κείμενο. Αποτυχία επικοινωνίας πομπού-δέκτη.

<sup>32</sup> Ο αριθμός των επιπέδων λόγου που συνοδεύουν κάθε κριτήριο δεν είναι σταθερός και εξαρτάται κάθε φορά από τις ανάγκες της έρευνας και τις επιλογές του ερευνητή.

<sup>33</sup> Η αρίθμηση των κριτηρίων δεν υποδηλώνει κανέναν είδους ιεραρχική σχέση μεταξύ τους. Πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά και μόνο με σκοπό να διευκολύνει τον αναγνώστη στην ανάγνωση και την επεξεργασία τους.

2. «Επίπεδο» γράψιμο που δε βοηθάει τον αναγνώστη να κατανοήσει τις προθέσεις του πομπού. Αδυναμία επικοινωνίας πομπού και δέκτη.
3. Αρκετά καλή προσπάθεια, που βοηθά τον πομπό να χρησιμοποιήσει το κείμενό του ως εργαλείο επικοινωνίας.
4. Προσπάθεια του πομπού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ιδιαίτερου ακροατηρίου. Έχει μεγάλη πιθανότητα το κείμενο να είναι αποτελεσματικό
5. Η έμφαση σε συγκεκριμένα γεγονότα, χαρακτηριστικά, συναισθήματα, κτλ. λειτουργεί έτσι, ώστε να εδραιωθεί μια επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ πομπού και δέκτη.
6. Η συνοχή και η συνεκτικότητα του κειμένου, το καθιστούν αποτελεσματικό. Το κείμενο επιτυγχάνει στον ύψιστο βαθμό το σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκε.

#### **Κριτήριο II: Οργάνωση ιδεών**

- Επίπεδο: 1. Περιορισμένες ιδέες, χωρίς οργάνωση, που καθιστούν το θέμα ασαφές και δημιουργούν μεγάλη σύγχυση στον αναγνώστη. Δε γίνεται χρήση διαρθρωτικών λέξεων. Δεν υπάρχει πρόλογος και επίλογος.
2. Περιορισμένες ιδέες. Αρκετά γεγονότα του κειμένου διαρθρώνονται λογικά. Το θέμα μπορεί να μην είναι τόσο σαφές στον αναγνώστη. Δε γίνεται χρήση διαρθρωτικών λέξεων.
  3. Αρκετές ιδέες. Τα περισσότερα γεγονότα διαρθρώνονται λογικά. Σαφές το θέμα στον αναγνώστη. Μικρός βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων. Αρκετά λάθη στην οργάνωση προκαλούν σύγχυση στον αναγνώστη.
  4. Ικανοποιητικός αριθμός ιδεών. Λογική διάρθρωση των ιδεών με μικρές παρεκκλίσεις. Σαφές το θέμα στον αναγνώστη. Ικανοποιητικός βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων. Μερικά λάθη στην οργάνωση που ενδέχεται να προκαλέσουν πρόβλημα στον αναγνώστη.
  5. Πολλές και ωραίες ιδέες. Σαφές θέμα. Λογική διάρθρωση του κειμένου. Ικανοποιητικός βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων. Αμελητέα λάθη στην οργάνωση που δεν δημιουργούν πρόβλημα στον αναγνώστη.

6. Πολλές και ωραίες ιδέες. Σαφές θέμα. Λογική διάρθρωση του κειμένου. Μεγάλος βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων. Άριστη οργάνωση των ιδεών, που δεν προκαλεί κανένα πρόβλημα στον αναγνώστη. Άριστος πρόλογος και επίλογος της ιστορίας.

### **Κριτήριο III: Περιεχόμενο**

Επίπεδο: 1. Καμία ανάπτυξη των στοιχείων της αφήγησης και καμία σχέση του περιεχομένου με το θέμα. Καθόλου λεπτομέρειες. Προτάσεις που δεν ολοκληρώνονται.

2. Στοιχειώδης ανάπτυξη των στοιχείων της αφήγησης. Ελάχιστη σχέση του περιεχομένου με το θέμα. Ελάχιστες ή καθόλου λεπτομέρειες. Οι λεπτομέρειες δεν είναι σαφείς και μπορούν να συγχύσουν τον αναγνώστη.

3. Τα στοιχεία της αφήγησης δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως. Ελάχιστες λεπτομέρειες που στηρίζουν την αφήγηση έχουν αναπτυχθεί.

4. Τα περισσότερα στοιχεία της αφήγησης έχουν αναπτυχθεί. Μερικές λεπτομέρειες δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως.

5. Τα στοιχεία της αφήγησης έχουν αναπτυχθεί πάρα πολύ καλά, το περιεχόμενο είναι σχετικό με το θέμα, αλλά ο αναγνώστης μπορεί να μην είναι ικανοποιημένος σε ορισμένα σημεία, λόγω έλλειψης λεπτομερειών.

6. Πλήρες περιεχόμενο, σχετικό με το θέμα και με πολύ καλή ανάπτυξη όλων των δομικών στοιχείων της αφήγησης (τι έγινε, πότε, που, με ποιόν, τι έγινε στο τέλος, σκέψεις και συναισθήματα). Ποικίλες και σύνθετες προτάσεις και ζωνηρή αφήγηση με πολλές λεπτομέρειες.

### **Κριτήριο IV: Σύνταξη**

Επίπεδο: 1. Πολλά προβλήματα στη σύνταξη που καθιστούν το κείμενο δυσνόητο για τον αναγνώστη.

2. Προβλήματα στη σύνταξη που προκαλούν μικρή σύγχυση στον αναγνώστη. Καμία προσπάθεια σύνδεσης των προτάσεων.

3. Χρήση κυρίως της παρατακτικής σύνδεσης των προτάσεων. Ορισμένα βασικά λάθη στη σύνταξη. Δυσκολία κατανόησης του αναγνώστη σε ορισμένα σημεία.
4. Τις περισσότερες φορές ορθή χρήση της παρατακτικής σύνδεσης. Αξιόλογη προσπάθεια χρήσης της υποτακτικής σύνδεσης συνοδευόμενη από ορισμένα προβλήματα. Δυσκολία κατανόησης του αναγνώστη σε ορισμένα σημεία.
5. Ένα ή δύο δευτερεύοντα λάθη στη σύνταξη, που δεν επηρεάζουν την κατανόηση του κειμένου από την πλευρά του αναγνώστη.
6. Χρήση ποικιλίας συντάξεων, χωρίς λάθος. Σαφές το νόημα στον αναγνώστη.

### **Κριτήριο V: Λεξιλόγιο**

Επίπεδο: 1. Περιορισμένο λεξιλόγιο. Καθόλου επίθετα.

2. Το λεξιλόγιο είναι πολύ απλοϊκό και δεν αποδίδονται σωστά τα συναισθήματα. Απουσία επιθέτων.

3. Το λεξιλόγιο δεν είναι κατάλληλο τις περισσότερες φορές. Πολύ λίγα επίθετα και καθόλου καλολογικά στοιχεία.

4. Επαρκές λεξιλόγιο. Μερικές εκφράσεις δεν είναι ακριβείς και κατάλληλες. Χρήση επαρκούς αριθμού επιθέτων και ελάχιστων καλολογικών στοιχείων.

5. Χρήση πλούσιου και κατάλληλου λεξιλογίου. Η πλειοψηφία των εκφράσεων είναι ακριβείς και κατάλληλες. Χρήση πολλών επιθέτων και αρκετών καλολογικών στοιχείων.

6. Χρήση πλούσιου και κατάλληλου λεξιλογίου. Ακριβείς και κατάλληλες εκφράσεις. Πολλά επίθετα και καλολογικά στοιχεία (μεταφορές, παρομοιώσεις, εικόνες, κτλ)

### **Κριτήριο VI: Καταλληλότητα ύφους**

Επίπεδο: 1. Άγνοια των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Ύφος εντελώς ακατάλληλο για την επικοινωνιακή περίπτωση.

2. Ο γραπτός λόγος είναι πολύ κοντά στον προφορικό. Ύφος ακατάλληλο για την επικοινωνιακή περίπτωση.



3. Περιορισμένη χρήση κατάλληλου επιπέδου ύφους. Μερικές φορές μόνο το ύφος είναι ανάλογο προς τους αποδέκτες και την επικοινωνιακή περίσταση.

4. Ικανοποιητική χρήση κατάλληλου επιπέδου ύφους. Το ύφος δεν ανταποκρίνεται πάντα στην περίσταση επικοινωνίας και τη θέση των αποδεκτών. Απουσία προσωπικού στυλ.

5. Χρήση κατάλληλου επιπέδου ύφους με μία-δύο αστοχίες. Περιορισμένο το προσωπικό στυλ.

6. Χρήση κατάλληλου επιπέδου ύφους, που ανταποκρίνεται πλήρως στην επικοινωνιακή περίσταση και τον αποδέκτη του κειμένου. Εμφανές το προσωπικό στυλ.

#### **Κριτήριο VII: Μορφολογία κειμένου**

Επίπεδο: 1. Δεν υπάρχει παραγραφοποίηση. Περιορισμένος ή ανύπαρκτος πρόλογος και επίλογος. Μεγάλη δυσκολία αναγνώστη να διαβάσει το κείμενο.

2. Λανθασμένη παραγραφοποίηση. Φτωχή (ως προς την έκταση και το περιεχόμενο) εισαγωγή και κλείσιμο ιστορίας. Οι παράγραφοι δεν συνδέονται μεταξύ τους.

3. Λανθασμένη παραγραφοποίηση (συνήθως ξεκινάει καινούρια παράγραφος μετά από κάθε πρόταση). Μικρός βαθμός χρήσης συνδετικών λέξεων μεταξύ των παραγράφων. Ικανοποιητικός πρόλογος και επίλογος.

4. Ικανοποιητική παραγραφοποίηση. Ικανοποιητικός βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων. Αρκετά καλός πρόλογος και επίλογος.

5. Ορθή παραγραφοποίηση. Ικανοποιητικός βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων. Πολύ καλός πρόλογος και επίλογος.

6. Ορθή παραγραφοποίηση. Μεγάλος βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων. Άριστη σύνδεση μεταξύ των παραγράφων. Άριστος πρόλογος και επίλογος της ιστορίας.

#### **Κριτήριο VIII : Στίξη**

Επίπεδο: 1. Καθόλου τελείες. Σοβαρά προβλήματα με όλα τα σημεία στίξης.

2. Προβλήματα στη στίξη, ακόμα και με την τελεία. Παντελής απουσία των άλλων σημείων της στίξης.
3. Πολλά προβλήματα με το κόμμα. Ικανοποιητική η χρήση της τελείας. Ανεπιτυχής χρήση των υπόλοιπων σημείων στίξης.
4. Συχνότερα προβλήματα με το κόμμα και ορισμένες φορές ανεπιτυχής χρήση και των άλλων σημείων στίξης.
5. Πολύ καλή στίξη. Λίγες αστοχίες με το κόμμα.
6. Απολύτως ορθή στίξη. Καθόλου προβλήματα.

Η κατασκευή του συγκεκριμένου εργαλείου αξιολόγησης έγινε με σκοπό να εξεταστούν και να βαθμολογηθούν όσο πιο αντικειμενικά γίνεται τα κείμενα των μαθητών. Ωστόσο, η συγκεκριμένη αξιολόγηση, όπως άλλωστε και η γενικότερη αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης σε όλα τα μαθήματα, δεν μπορεί παρά να διακατέχεται από μια δόση υποκειμενικότητας του βαθμολογητή, λόγω της αδυναμίας ποσοτικής αξιολόγησης των γραπτών<sup>34</sup>. Προς αποφυγήν τέτοιων παρεξηγήσεων και αντιδράσεων, προσπαθήσαμε να ποσοτικοποιήσουμε, στο βαθμό που αυτό ήταν εφικτό, τα λάθη για κάθε κριτήριο και κάθε επίπεδο ξεχωριστά, ώστε τα συμπεράσματα που θα προκύψουν να είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά. Ο τρόπος βαθμολόγησης των κριτηρίων και των επιπέδων, θα παρουσιαστεί διεξοδικά παρακάτω, στο κεφάλαιο της ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας.

---

<sup>34</sup> Δεν είναι η ποσότητα των λαθών εκείνη που καθιστά ένα κείμενο αποτελεσματικό αλλά η ποιότητά του.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: Διεξαγωγή της έρευνας

### 5.1. Το χρονοδιάγραμμα και τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας

Το σχεδιασμό της έρευνας ακολούθησε η υλοποίησή της. Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στις ακόλουθες τρεις φάσεις: α) σχεδιασμός της έρευνας, β) εφαρμογή παρέμβασης-συλλογή ερευνητικών δεδομένων και γ) αξιολόγηση της παρέμβασης και εξαγωγή συμπερασμάτων. Ολόκληρη η ερευνητική διαδικασία διήρκεσε περίπου οχτώ μήνες, από τον Οκτώβριο του προηγούμενου έτους μέχρι και το Μάιο του τρέχοντος. Αρχικά, μελετήθηκε η σχετική βιβλιογραφία, προκειμένου να συλλεχθούν οι απαραίτητες για το σχεδιασμό πληροφορίες. Η διαδικασία αυτή κράτησε περίπου τέσσερις μήνες. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο μικρό διάστημα της μίας εβδομάδας και το υπόλοιπο διάστημα αφιερώθηκε στη μελέτη των δεδομένων για την εξαγωγή των συμπερασμάτων και στη συγγραφή της εργασίας.

Πιο αναλυτικά, κατά την πρώτη φάση έγινε η επιλογή των δύο σχολικών τάξεων που θα αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας και αποφασίστηκε σε ποια από τις δύο θα εφαρμοστεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας. Επιπλέον, επιλέχθηκε η μέθοδος συλλογής των δεδομένων, σχεδιάστηκαν οι παρεμβάσεις και κατασκευάστηκε η κλίμακα αξιολόγησης.

Κατά τη δεύτερη φάση εφαρμόστηκαν οι παρεμβάσεις, αφενός στα πλαίσια της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας και αφετέρου στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής, και συλλέχθηκαν τα δεδομένα της έρευνας, δηλαδή τα μαθητικά κείμενα και, συμπληρωμένες ατομικά από την πρώτη τάξη και σε ομάδες από την δεύτερη, οι δραστηριότητες που τους χορηγήθηκαν. Η διάρκεια κάθε μίας από τις παρεμβάσεις ανήλθε συνολικά σε έξι διδακτικές ώρες<sup>35</sup>. Τα τρία στάδια της γραπτής σύνθεσης εφαρμόστηκαν και στις δύο ομάδες του δείγματος, παρόλο που, όπως προαναφέρθηκε, καμία από τις δύο δεν είχε εργαστεί πάνω σε αυτό σε προηγούμενες διδασκαλίες. Έτσι, οι τρεις πρώτες ώρες αφιερώθηκαν στις δραστηριότητες εισαγωγής και προετοιμασίας του θέματος που επιβάλλει το προσυγγραφικό στάδιο, η τέταρτη ώρα αξιοποιήθηκε για τη συγγραφή του κειμένου από τους μαθητές, ενώ οι δύο τελευταίες χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των κειμένων τους από τους ίδιους τους μαθητές ή τους συμμαθητές τους. Αναλυτικότερα, η διανομή των

<sup>35</sup> Διευκρινίζεται πως μία διδακτική ώρα ισούται με 45 λεπτά της ώρας.

διδασκασίων ωρών κάθε παρέμβασης στα τρία στάδια της γραπτής παραγωγής φαίνεται και στον Πίνακα 3 που ακολουθεί. Διευκρινίζεται πως το διάγραμμα διανομής του χρόνου στα τρία στάδια της παραγωγής γραπτού λόγου είναι όμοιο και για τις δύο μορφές παρέμβασης που πραγματοποιήθηκαν (ατομοκεντρική και ομαδοσυνεργατική).

Στάδια παραγωγής γραπτού λόγου	Διδακτικές ώρες					
	1 <sup>η</sup>	2 <sup>η</sup>	3 <sup>η</sup>	4 <sup>η</sup>	5 <sup>η</sup>	6 <sup>η</sup>
προσυγγραφικό						
κυρίως συγγραφικό						
μετασυγγραφικό						

Πίνακας 3: Χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης

Οι διδακτικές παρεμβάσεις ολοκληρώθηκαν σε χρονικό διάστημα μιας εβδομάδας (πέντε εργάσιμων ημερών) και διενεργήθηκαν παράλληλα, προκειμένου αφενός να βρίσκονται οι μαθητές και των δύο τάξεων στο ίδιο σημείο της ύλης, ώστε τα δεδομένα που θα συλλεχθούν να οδηγήσουν σε αξιόπιστα αποτελέσματα, και αφετέρου να μη μεσολαβήσει μεγάλο χρονικό διάστημα μεταξύ της εφαρμογής των τριών σταδίων της γραπτής παραγωγής και χάσουν οι μαθητές την επαφή τους με την όλη διαδικασία. Η ακριβής πορεία των παρεμβάσεων φαίνεται στο χρονοδιάγραμμα που ακολουθεί. Με μωβ χρώμα σημειώνεται η διδασκαλία με βάση την ατομοκεντρική μέθοδο, ενώ με πράσινο η παρέμβαση με βάση την ομαδοσυνεργατική μέθοδο:

Στάδια παραγωγής γραπτού λόγου	Ημέρες				
	1 <sup>η</sup>	2 <sup>η</sup>	3 <sup>η</sup>	4 <sup>η</sup>	5 <sup>η</sup>
προσυγγραφικό					
κυρίως συγγραφικό					
μετασυγγραφικό					

Πίνακας 4: Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής διδασκασίων

Τέλος, στην τρίτη φάση αξιολογήθηκαν οι παρεμβάσεις ως προς την ικανότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων παραγωγής αποτελεσματικού, ως προς τον επικοινωνιακό του σκοπό, γραπτού λόγου στους μαθητές και εξήχθησαν τα συμπεράσματα.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται διεξοδικά το παρεμβατικό πρόγραμμα που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων και το οποίο σχεδιάστηκε στο σύνολο του από την ερευνήτρια.

## **5.2. Επιλογή της ενότητας του σχολικού εγχειριδίου**

Η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου στην οποία βρισκόταν τόσο η ομάδα ελέγχου, όσο και η πειραματική, ήταν η 10<sup>η</sup>, με τίτλο: «Μυστήρια- Επιστημονική φαντασία» (εγχειρίδιο Γλώσσας Ε' δημοτικού, τεύχος β, σσ.53-68). Η ενότητα αυτή προσidiaζε στο είδος του κειμένου (αφήγηση φανταστικής ιστορίας) που είχε επιλεγεί και για το λόγο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να διατηρηθεί και να μην αντικατασταθεί από άλλη, μολονότι οι εκπαιδευτικοί είχαν παραχωρήσει στην ερευνήτρια την ανωτέρω ελευθερία. Όπως προαναφέρθηκε, το γεγονός ότι οι δύο ομάδες συμβάδιζαν στην ύλη ήταν απολύτως επιθυμητό, αφού στόχος της έρευνας είναι η σύγκριση των δύο μεθόδων διδασκαλίας ως προς την αποτελεσματικότητά τους, και επομένως με μεταβλητή τη μέθοδο όλα τα υπόλοιπα στοιχεία έπρεπε να παραμείνουν σταθερά.

Οι εκπαιδευτικοί των δύο τμημάτων είχαν πραγματοποιήσει τις ημέρες που προηγήθηκαν μια εισαγωγή στο θέμα της καινούριας ενότητας και είχαν επεξεργαστεί με τους μαθητές το εισαγωγικό κείμενο της σελίδας 54, αναλύοντας σε ένα βαθμό και το αντίστοιχο λεξιλόγιο. Έτσι, και με δεδομένο ότι οι μαθητές γνώριζαν τα συστατικά στοιχεία του κειμενικού είδους που θα τους ζητούνταν να αναπτύξουν<sup>36</sup>, στην προκειμένη περίπτωση της αφήγησης, δε λήφθηκαν υπόψη στο σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων ούτε το κείμενο, αλλά και ούτε και κάποια άλλη δραστηριότητα του σχολικού εγχειριδίου. Το παρεμβατικό πρόγραμμα, λοιπόν, αποτέλεσε προϊόν έμπνευσης της ερευνήτριας.

Η μόνη δραστηριότητα που συνέβαλε κατά κάποιο τρόπο στο σχεδιασμό ήταν η δεύτερη της σελίδας 55, η οποία ουσιαστικά πρότεινε το θέμα του προς ανάπτυξη

---

<sup>36</sup> Η πληροφορία πως οι μαθητές και των δύο ομάδων γνώριζαν τα στοιχεία υπερδομής των αφηγηματικών κειμένων προήλθε από συζήτηση που διεξήχθη τις προηγούμενες ημέρες με τους εκπαιδευτικούς.

κειμένου. Επειδή, ωστόσο, το προτεινόμενο κειμενικό είδος ήταν περίπλοκο<sup>37</sup>, καθώς κινούνταν ταυτόχρονα σε δύο χώρους, εκείνους της περιγραφής και της αφήγησης, και κατά συνέπεια τόσο ο σχεδιασμός, όσο και η αξιολόγηση του θα έπρεπε επίσης να περιλαμβάνει στοιχεία και των δύο κειμενικών ειδών, γεγονός που θα δυσκόλευε τόσο τους μαθητές όσο και την ερευνήτρια, η τελευταία επέλεξε να δώσει στους μαθητές το ακόλουθο θέμα προς ανάπτυξη:

*«Φανταστείτε ότι τα ταξίδια στο διάστημα μπορούν να πραγματοποιηθούν κι ότι εσείς παίρνετε μέρος σε ένα τέτοιο ταξίδι. Επιστρέφοντας, οι φίλοι σας θέλουν να τους διηγηθείτε όσα συνέβησαν στον πλανήτη που επισκεφθήκατε. Γράψτε μια φανταστική ιστορία για ένα περιστατικό που σας συνέβη κατά την περιήγηση σας στον άγνωστο πλανήτη. Μην ξεχάσετε να γράψετε: πότε και που συνέβη το περιστατικό, ποια πρόσωπα πήραν μέρος, με ποιο γεγονός ξεκινάει η περιπέτεια, ποια ήταν τα γεγονότα ή οι πράξεις που ακολούθησαν, ποιο ήταν το τέλος, τι σκεφτήκατε και τι αισθανθήκατε.»*

Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα περιορίζονταν στη συγγραφή ενός αφηγηματικού κειμένου, έχοντας, ωστόσο τη δυνατότητα να συμπεριλάβουν σε αυτό και μικρές περιγραφές (χώρου, προσώπων, κ.λ.π.), οι οποίες θα αξιολογούνταν μόνο ως προς τη συμβολή τους στην ποιότητα του κειμένου (π.χ. μπορεί να χαρίσουν στο κείμενο ζωντάνια, σαφήνεια, κ.α) και όχι ως προς την πιστή εφαρμογή της υπερδομής της περιγραφής.

### **5.3. Η παρέμβαση σύμφωνα με την παραδοσιακή/ατομοκεντρική προσέγγιση**

Σύμφωνα με τις επιταγές της παραδοσιακής προσέγγισης η διδασκαλία του γραπτού λόγου διεξάγεται στην ολομέλεια της τάξης, με τους μαθητές να εργάζονται ατομικά σε όλα τα επίπεδα. Οι δραστηριότητες εισαγωγής στο θέμα και στα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους που ζητείται επιλύονται από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ακολούθως, το κείμενο που προκύπτει είναι αποτέλεσμα ατομικής εργασίας του μαθητή και η πρώτη προσπάθεια αξιολόγησης και βελτίωσης του γίνεται από τον ίδιο, χωρίς τη συμβολή του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών του. Με άλλα λόγια, στην προσέγγιση αυτή ο μαθητής είναι ο μόνος υπεύθυνος για το

---

<sup>37</sup> Η δυσκολία και η πολυπλοκότητα του προτεινόμενου από το σχολικό εγχειρίδιο θέματος έγκειται και στη διαλογική μορφή του κειμένου που καλούν τους μαθητές να αναπτύξουν τα δύο τελευταία υποερωτήματα, και η οποία προσιδιάζει περισσότερο στον προφορικό λόγο, καθιστώντας δύσκολη την διαδικασία αξιολόγησης των στοιχείων που αφορούν αποκλειστικά το γραπτό λόγο και ως προς τη γλώσσα και ως προς τη μορφή.

λόγο που παράγει και στηρίζεται στις δυνάμεις, χωρίς να παίρνει και μια δεύτερη γνώμη για το κείμενο του από τους συμμαθητές του.

Ακολουθεί η παρουσίαση της διδακτικής παρέμβασης που υλοποιήθηκε στα πλαίσια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας και η οποία ακολούθησε τη παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας.

### **5.3.1. Πρώτη φάση: Προσυγγραφικό στάδιο**

Οι πρώτες τρεις διδακτικές ώρες της παρέμβασης αφιερώθηκαν στο πρώτο στάδιο της γραπτής παραγωγής, το επονομαζόμενο «προσυγγραφικό». Αρχικά, μοιράστηκαν στους μαθητές λευκές κόλλες Α4, χωρισμένες σε έξι τμήματα, και τους ζητήθηκε να σκεφτούν και να φτιάξουν μια εικονογραφημένη ιστορία. Το θέμα της ιστορίας ήταν το ακόλουθο: «Ένα αστείο περιστατικό που μου συνέβη!». Μέσα σε κάθε ένα από τα έξι τμήματα, οι μαθητές κλήθηκαν να ζωγραφίσουν στιγμιότυπα της ιστορίας τους και από κάτω να γράψουν δύο-τρεις προτάσεις, οι οποίες αναφέρονταν και επεξηγούσαν ουσιαστικά αυτό που ζωγράφισαν. Στόχος της δραστηριότητας ήταν να υπενθυμίσει στους μαθητές τα δομικά στοιχεία που θα πρέπει να περιλαμβάνει ένα αφηγηματικό κείμενο, αλλά και να τους προετοιμάσει ως προς το περιεχόμενο του κειμένου που θα κληθούν να συνθέσουν. Η όλη δραστηριότητα υλοποιήθηκε από τον κάθε μαθητή ατομικά.

Αφού ολοκληρώθηκαν τα σκίτσα από τους μαθητές, οι τελευταίοι με τη βοήθεια των ζωγραφιών και των προτάσεων που είχαν σημειώσει, σηκώθηκαν ένας ένας με τη σειρά στον πίνακα και αφηγήθηκαν στην ολομέλεια της τάξης την ιστορία τους. Για να διευκολυνθούν οι μαθητές στην αφήγηση τους, είχαν αναγραφεί στον πίνακα τα βασικά στοιχεία που απαρτίζουν την «υπερδομή» ενός αφηγηματικού κειμένου με τη μορφή καθοδηγητικών ερωτημάτων. Έτσι, οι μαθητές απαντώντας στα ερωτήματα αυτά και ακολουθώντας τη σειρά αναγραφής τους αφηγήθηκαν στην ολομέλεια της τάξης το εικονογραφημένο αστείο περιστατικό που τους συνέβη.

Στη συνέχεια και προκειμένου να ασκηθούν οι μαθητές σε επίπεδο περιεχομένου, μοιράστηκε στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας (Παράρτημα 1), όπου τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν μια σειρά από μπερδεμένες ως προς τη διάταξη, ημιτελείς φράσεις, ώστε να φτιάξουν μια ιστορία. Το φύλλο εργασίας ήταν ίδιο για όλους τους μαθητές και συμπληρώθηκε σε ατομικό επίπεδο. Αφού ολοκληρώθηκαν

οι φράσεις και τοποθετήθηκαν στη σωστή σειρά<sup>38</sup>, για οικονομία χρόνου επιλέχθηκαν με κλήρωση ορισμένα κείμενα για να διαβαστούν στην ολομέλεια της τάξης. Καθώς οι μαθητές διάβαζαν τις ιστορίες τους, η ερευνήτρια σημείωνε στον πίνακα τα χρονικά επιρρήματα και τις χρονικές εκφράσεις που υπήρχαν στα κείμενα τους. Στο τέλος, αφού συζητήθηκε η χρήση τους στην ολομέλεια, η ερευνήτρια παρότρυνε τους μαθητές να αναφέρουν κι άλλα παραδείγματα, τα οποία επίσης σημειώθηκαν στον πίνακα. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε μια λίστα λέξεων και εκφράσεων που δηλώνουν χρόνο, και την οποία οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους καθ' όλη τη διαδικασία της συγγραφής.

Έπειτα, έγινε εισαγωγή στο ακόλουθο σενάριο, το οποίο είναι προϊόν έμπνευσης της ερευνήτριας: *«Χθες το βράδυ με επισκέφθηκε στο δωμάτιο μου ο φίλος μου, ο Πι. Χι. Ο Πι. Χι. είναι ένας εξωγήινος που κατάγεται από τον ανάποδο πλανήτη, έναν πλανήτη όπου όλα λειτουργούν ανάποδα. Το πρωί έχει σκοτάδι και το μόνο φως που υπάρχει είναι εκείνο του φεγγαριού, ενώ το βράδυ ο ήλιος λάμπει τόσο πολύ που σχεδόν σε τυφλώνει. Γι' αυτό το λόγο και τα πλάσματα που ζουν στον ανάποδο πλανήτη κοιμούνται τη μέρα και δραστηριοποιούνται το βράδυ. Τα αυτοκίνητα κινούνται στον ουρανό και οι ρίζες των δέντρων βρίσκονται έξω από το χώμα... Χθες, λοιπόν, που με επισκέφθηκε ο Πι. Χι. ξέχασε στο δωμάτιο μου το ημερολόγιο του. Περίεργη καθώς ήμουν, άνοιξα το ημερολόγιο και άρχισα να διαβάζω στην πρώτη σελίδα...»*. Συνέχισα, λοιπόν, διαβάζοντας στους μαθητές το παρακάτω απόσπασμα από το ημερολόγιο του Πι. Χι.: *«Αγαπητό μου Νυχτολόγιο<sup>39</sup>! Σήμερα μου συνέβη κάτι πολύ παράξενο! Το βράδυ, καθώς πήγαινα στο σχολείο συνάντησα το θείο μου και σκέφτηκα πως θα ήταν ωραία ιδέα να του κάνω μια πλάκα! Αποφάσισα, λοιπόν, να κρυφτώ μέσα στην κουφάλα ενός δέντρου για να τον τρομάξω. Δεν πρόλαβα καλά καλά να βάλω μέσα στη σκοτεινή κουφάλα και το δεύτερο πόδι μου, όταν ξαφνικά γκρεμίστηκα κάτω σ' ένα ατελείωτο τούνελ με πυκνό σκοτάδι. Τελικά προσγειώθηκα στα μαλακά! Έπεσα πάνω*

<sup>38</sup> Στο σημείο αυτό, για να διευκολυνθούν οι μαθητές στη διάταξη των προτάσεων, τους παρέπεμψε η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια στον πίνακα και τα στοιχεία υπερδομής της αφήγησης που αναγραφόταν σε αυτόν με τη μορφή καθοδηγητικών ερωτημάτων (βλ. προηγούμενη δραστηριότητα στην ίδια σελίδα). Επιπλέον, πέρα από την προετοιμασία των μαθητών για το περιεχόμενο ενός αφηγηματικού κειμένου, η συγκεκριμένη δραστηριότητα είχε ως στόχο και την άσκησή τους στη δομή του συγκεκριμένου κειμενικού είδους, καθώς και στην επιλογή της ορθής σειράς παρουσίασης των στοιχείων αυτών μέσα στο κείμενο.

<sup>39</sup> Το «Νυχτολόγιο» είναι επινόηση που εξυπηρετεί τις ανάγκες του σεναρίου που παρουσιάστηκε στους μαθητές και είναι το αντίστοιχο του ημερολογίου, μόνο που συμπληρώνεται το πρωί και περιγράφει όλα όσα συνέβησαν στον εξωγήινο Πι.Χι. τη νύχτα που προηγήθηκε στον ανάποδο πλανήτη.



σε κάτι τεράστια μαξιλάρια. Γύρω μου στεκόταν οχτώ παιδιά, στην ηλικία μου περίπου. Μου έδωσαν τα παιχνίδια τους και αρχίσαμε να παίζουμε όλοι μαζί. Ήταν πολύ ωραία! Η ώρα περνούσε κι ξημέρωνε. Όταν ανακοίνωσα στους νέους μου φίλους πως θέλω να φύγω, εκείνοι με έκλεισαν μέσα σε ένα μεγάλο κλουβί και μου είπαν: «Από εδώ δεν φεύγει κανείς! Θα μείνεις μαζί μας για πάντα!». Μάταια προσπαθούσα να τους αλλάξω γνώμη. Είχα απελπιστεί, όταν ξαφνικά...». Όπως φαίνεται, στο σημείο αυτό το ημερολόγιο διακόπτεται.

Το ζητούμενο εδώ, λοιπόν, ήταν να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν οι μαθητές την ιστορία. Έτσι, στην ολομέλεια της τάξης ακολουθήθηκε η τεχνική του καταγισμού ιδεών, προκειμένου να ακουστούν διάφορα σενάρια σχετικά με το τέλος της ιστορίας. Οι μαθητές είχαν την ελευθερία, αλλά και τη δυνατότητα να επιστρατεύσουν όλη τους τη φαντασία και να εκφραστούν χωρίς φραγμούς. Στο τέλος της δραστηριότητας επιλέχθηκε, κατόπιν συζήτησης και ψηφοφορίας, το καλύτερο σενάριο, το οποίο και επιχειρήθηκε να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του κειμένου, ώστε να προκύψει μια ολοκληρωμένη ιστορία. Ολόκληρη η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε σε προφορικό επίπεδο και έλαβε χώρα στην ολομέλεια της τάξης. Στόχος της ήταν να προετοιμάσει και πάλι τους μαθητές σε επίπεδο περιεχομένου, ενώ περιείχε και ψήγματα των δομικών στοιχείων, πάνω στο οποίο θα στηριζόταν το μετέπειτα κείμενο που θα συνέθεταν οι μαθητές.

Ολοκληρώνοντας τις διαδικασίες του προσυγγραφικού σταδίου και το πρώτο τρίωρο της διδακτικής παρέμβασης, χορηγήθηκε στους μαθητές ένα σύντομο σχεδιάγραμμα (Παράρτημα 2) του θέματος που επρόκειτο να αναπτύξουν στη συνέχεια, τα κύρια σημεία του οποίου δινόταν με τη μορφή ερωτήσεων. Τα δύο μεγάλα μαύρα σύννεφα, καθώς και το μικρότερο με την ένδειξη «σκέψεις-συναισθήματα» υποδηλώνουν την παραγραφοποίηση του κειμένου, το οποίο σύμφωνα με το σχεδιάγραμμα θα αποτελείται από τρεις παραγράφους, κάθε μια από τις οποίες θα περιλαμβάνει στοιχεία που απαντούν στα ερωτήματα που περικλείονται σε κάθε μεγάλο σύννεφο. Έτσι, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στα εν λόγω ερωτήματα, σημειώνοντας λέξεις ή σύντομες φράσεις σε ένα πανομοιότυπο με το αρχικό, αλλά κενό αυτή τη φορά, σχεδιάγραμμα. Στόχος του συγκεκριμένου φύλλου εργασίας ήταν να βοηθήσει τους μαθητές να σχηματοποιήσουν και να οργανώσουν σε ένα πρώτο επίπεδο τις ιδέες τους, ώστε να έχουν στα χέρια τους ένα σύντομο

σχεδιάγραμμα των βασικών αξόνων που πρέπει να αναπτύξουν στην επόμενη φάση και να διευκολυνθούν με τον τρόπο αυτό στη σύνθεση του κειμένου τους.

### **5.3.2. Δεύτερη φάση: Κυρίως συγγραφικό στάδιο**

Στη φάση αυτή, η οποία διήρκεσε μια διδακτική ώρα, ζητήθηκε από τους μαθητές να συνθέσουν, ο καθένας ατομικά ένα γραπτό κείμενο με το ακόλουθο θέμα: *«Φανταστείτε ότι τα ταξίδια στο διάστημα μπορούν να πραγματοποιηθούν κι ότι εσείς παίρνετε μέρος σε ένα τέτοιο ταξίδι. Επιστρέφοντας, οι φίλοι σας θέλουν να τους διηγηθείτε όσα συνέβησαν στον πλανήτη που επισκεφθήκατε. Γράψτε μια φανταστική ιστορία για ένα περιστατικό που σας συνέβη κατά την περιήγηση σας στον άγνωστο πλανήτη. Μην ξεχάσετε να γράψετε: πότε και που συνέβη το περιστατικό, ποια πρόσωπα πήραν μέρος, με ποιο γεγονός ξεκινάει η περιπέτεια, ποια ήταν τα γεγονότα ή οι πράξεις που ακολούθησαν, ποιο ήταν το τέλος, τι σκεφτήκατε και τι αισθανθήκατε.»*. Κατά τη συγγραφή του κειμένου τους οι μαθητές είχαν δίπλα τους ως βοηθητικό και καθοδηγητικό στοιχείο το σχεδιάγραμμα που συμπλήρωσαν στην προηγούμενη φάση, αλλά και τη λίστα με τα χρονικά επιρρήματα και τις χρονικές εκφράσεις που διαμορφώθηκε με την ολοκλήρωση της δεύτερης δραστηριότητας της προσυγγραφικής φάσης. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η ύπαρξη πραγματικού αποδέκτη και να αυξηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, τους ανακοίνωσα πως τα κείμενα τους θα δεθούν σε ένα βιβλίο για την τάξη με θέμα *«Περιπέτειες στον άγνωστο πλανήτη»*.

### **5.3.3. Τρίτη φάση: Μετασυγγραφικό στάδιο**

Η διδακτική παρέμβαση στα πλαίσια της παραδοσιακής μεθόδου ολοκληρώθηκε με την τρίτη και τελευταία φάση, εκείνη του μετασυγγραφικού σταδίου. Στη φάση αυτή οι μαθητές κλήθηκαν να κάνουν μια πρώτη αξιολόγηση του κειμένου που συνέθεσαν και να διορθώσουν τα λάθη τους ή να εμπλουτίσουν το κείμενό τους βελτιώνοντας τη δομή και το περιεχόμενό του.

Επειδή η διόρθωση του γραπτού από τους ίδιους ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία για τους μαθητές και, όπως πληροφορήθηκα από την εκπαιδευτικό της τάξης, δεν είχαν ασχοληθεί με αυτό ξανά στο παρελθόν, η πρώτη από τις δύο διδακτικές ώρες που αφιερώθηκαν στο στάδιο αυτό αξιοποιήθηκε για την υποδειγματική αξιολόγηση ενός κειμένου από την ολομέλεια της τάξης. Επέλεξα,

δηλαδή, ένα κείμενο από εκείνα που είχαν συντάξει οι μαθητές του δεύτερου τμήματος, στο οποίο εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, και το μοίρασα στους μαθητές φωτοτυπημένο. Για μεγαλύτερη ευκολία και προκειμένου να παρακολουθούμε όλοι τις βελτιώσεις που θα υποδεικνύονταν, αντέγραψα το κείμενο και στον πίνακα αφήνοντας δίπλα έναν αρκετά μεγάλο κενό χώρο για τις διορθώσεις. Στη συνέχεια, μοιράστηκε στους μαθητές ένας πίνακας αυτοαξιολόγησης (Παράρτημα 3), που περιελάμβανε με τη μορφή ερωτήσεων και υποδείξεων τα βασικά σημεία στα οποία θα έπρεπε να εστιάσουν την προσοχή τους. Οι υποδείξεις των μαθητών για το προς αξιολόγηση κείμενο σημειωνόταν στον πίνακα από εμένα και αντιγράφονταν από τους μαθητές στη φωτοτυπία τους. Όπου κρινόταν απαραίτητο οι υποδείξεις συνοδεύονταν και από την αιτιολόγηση των μαθητών για την επιλογή τους, και ακολουθούνταν από επεξηγήσεις. Με τον τρόπο αυτό, εξασφαλίστηκε πως οι μαθητές έχουν κατανοήσει το τι πρέπει να κάνουν, αλλά και τον τρόπο λειτουργίας των κριτηρίων αξιολόγησης.

Στη διάρκεια της δεύτερης ώρας αυτού του σταδίου οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν και να διορθώσουν σε ατομικό επίπεδο ο καθένας το κείμενο του. Έχοντας ως οδηγό τον πίνακα αυτοαξιολόγησης που χρησιμοποίησαν στην υποδειγματική αξιολόγηση, οι μαθητές έκαναν στα γραπτά τους τις απαραίτητες για τους ίδιους προσθήκες, αφαιρέσεις και τροποποιήσεις. Τέλος, δόθηκε στους μαθητές ο απαραίτητος χρόνος για να καθαρογράψουν ορισμένα σημεία ή και ολόκληρο το κείμενό τους, πριν το παραδώσουν.

#### **5.4. Η παρέμβαση σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση**

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, η ομαδοσυνεργατική διεξάγεται μεν, επίσης, στην ολομέλεια της τάξης, οι μαθητές, όμως εργάζονται σε ομάδες. Οι δραστηριότητες του προσυγγραφικού σταδίου, κύριος στόχος των οποίων είναι να προετοιμάσουν τους μαθητές ως προς το περιεχόμενο και τη δομή του κειμένου που θα κληθούν να συνθέσουν, συζητούνται και επιλύονται σε επίπεδο ομάδας και στη συνέχεια γίνεται η διόρθωσή τους στην ολομέλεια της τάξης.

Κατά το δεύτερο στάδιο της συγγραφικής διαδικασίας, οι μαθητές συνθέτουν ο καθένας ατομικά τα κείμενα τους. Το δεύτερο αυτό στάδιο είναι το μοναδικό κατά την υλοποίηση του οποίου δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Βέβαια, θα μπορούσε να προταθεί η σύνθεση ενός κειμένου από την ομάδα ή από ζευγάρια

μαθητών, ωστόσο στη συγκεκριμένη μελέτη κάτι τέτοιο δεν επιδιώχθηκε, καθώς δεν εξυπηρετούσε τους σκοπούς της. Σκοπός της μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που βοηθούν το μαθητή ως άτομο να παράγει καλύτερης ποιότητας κείμενα.

Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο παρατηρείται μεγαλύτερη διαφοροποίηση της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης από την ατομοκεντρική. Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία το κείμενο αξιολογείται όχι από τον δημιουργό του, αλλά από τους συμμαθητές, είτε ως άτομα, είτε ως ομάδα. Στο τέλος, επιστρέφει στο δημιουργό του, ο οποίος λαμβάνοντας υπόψη τα σχόλια των συμμαθητών του κάνει τις απαραίτητες διορθώσεις πριν το παραδώσει. Έτσι, το κείμενο καθίσταται ουσιαστικά συλλογικό δημιούργημα, αφού σημαντικό ρόλο στη δημιουργία του παίζει όχι μόνο ο μαθητής-δημιουργός, αλλά και οι συμμαθητές του. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται και η ύπαρξη πραγματικών αποδεκτών.

Η επίτευξη των στόχων της έρευνας απαιτούσε ανασύσταση των αρχικών μαθητικών μικρο-ομάδων, ώστε αυτές να μη στηρίζονται πλέον στις προτιμήσεις και τις φιλίες των παιδιών, αλλά στο φύλο και τις επιδόσεις τους. Έτσι, ο σχηματισμός των νέων ομάδων (πέντε στο σύνολο) στα πλαίσια της παρέμβασης αυτής έγινε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, προκειμένου να αποφευχθούν αντιρρήσεις και παράπονα από τους μαθητές. Οι νέες ομάδες που δημιουργήθηκαν ήταν ανομοιογενείς ως προς τη σύστασή τους και για το σχηματισμό τους λήφθηκαν υπόψη το φύλο και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Σκοπός της δημιουργίας ανομοιογενών ομάδων ήταν να υπάρξει αλληλεπίδραση και αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών, ώστε να ευνοηθούν ακόμα και εκείνοι των οποίων η απόδοση δεν ήταν καλή. Όσον αφορά, τώρα στους κανόνες συμπεριφοράς και δράσης στα πλαίσια της ομάδας, αυτοί ήταν ήδη γνωστοί στους μαθητές. Αποδεικτικό στοιχείο, μάλιστα, ήταν η ύπαρξη ενός χαρτονιού αναρτημένου στον τοίχο της αίθουσας, στο οποίο αναγράφονταν οι κανόνες ορθής συμπεριφοράς και συνεργασίας στα πλαίσια της ομάδας. Προς υπενθύμιση των κανόνων, διεξήχθη στην αρχή της παρέμβασης μια δεκάλεπτη συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με το περιεχόμενο τους. Κατά την υλοποίηση της παρέμβασης, και όποτε οι μαθητές ξέφευγαν από την επιθυμητή συμπεριφορά, παραπέμπονταν σιωπηλά στο χαρτόνι αυτό για να επαναφερθούν στην τάξη.

Ακολουθεί η παρουσίαση της διδακτικής παρέμβασης που υλοποιήθηκε στα πλαίσια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας και η οποία ακολούθησε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Η παρέμβαση αυτή σε πολλά σημεία είναι όμοια με εκείνη της ατομοκεντρικής προσέγγισης, με μοναδικό στοιχείο διαφοροποίησης το γεγονός ότι οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες.

#### **5.4.1. Πρώτη φάση: Προσυγγραφικό στάδιο**

Το στάδιο αυτό, όπως και το αντίστοιχο της παρέμβασης στα πλαίσια της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας είχε διάρκεια τρεις διδακτικές ώρες. Ως εισαγωγική δραστηριότητα μοιράστηκε σε κάθε ομάδα μια λευκή κόλλα Α4 χωρισμένη σε έξι τμήματα (όσα ήταν και τα μέλη της ομάδας) και ζητήθηκε να φτιάξει η κάθε ομάδα τη δική της εικονογραφημένη ιστορία. Το θέμα της ιστορίας ήταν, όπως και προηγουμένως: «Ένα αστείο περιστατικό που μου συνέβη!». Κάποιοι μαθητές θα αναλάμβαναν να ζωγραφίσουν την ιστορία και κάποιοι να γράψουν κάτω από κάθε σκίτσο δύο-τρεις επεξηγηματικές προτάσεις. Αφού ανάθεσα τους ρόλους στα μέλη κάθε ομάδας<sup>40</sup> (ποιοι θα αναλάβουν την εικονογράφηση και ποιοι θα γράψουν τις προτάσεις), οι μαθητές κλήθηκαν να συζητήσουν με τα μέλη της ομάδας τους, εν είδη συμβουλίου, και να αποφασίσουν για το περιεχόμενο των σκίτσων και των προτάσεων. Στόχος της δραστηριότητας ήταν να υπενθυμίσει στους μαθητές τα δομικά στοιχεία που θα πρέπει να περιλαμβάνει ένα αφηγηματικό κείμενο, αλλά και να τους προετοιμάσει ως προς το περιεχόμενο του κειμένου που θα κληθούν να συνθέσουν. Μόλις ολοκληρώθηκαν όλες οι ιστορίες, η κάθε ομάδα όρισε με όποιον τρόπο επιθυμούσε (κλήρωση, ψηφοφορία, κτλ) έναν εκπρόσωπο της, ο οποίος με τη βοήθεια των εικόνων και των επεξηγηματικών προτάσεων αφηγήθηκε στην ολομέλεια της τάξης την ιστορία. Όπως και στην ομάδα ελέγχου για μεγαλύτερη διευκόλυνση των αφηγητών, τα βασικά στοιχεία που απαρτίζουν την «υπερδομή» ενός αφηγηματικού κειμένου είχαν αναγραφεί στον πίνακα με τη μορφή καθοδηγητικών ερωτημάτων.

Στη συνέχεια, δόθηκε στις ομάδες ένα φύλλο εργασίας (Παράρτημα 4), όπου τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν μια σειρά από ανακατεμένες ως προς τη διάταξη, ημιτελείς φράσεις, ώστε να φτιάξουν μια ιστορία. Οι μαθητές, αρχικά συσκέφθηκαν

---

<sup>40</sup> Η ανάθεση των ρόλων από την εκπαιδευτικό –ερευνήτρια εδράζεται στο γεγονός ότι είχαν τροποποιηθεί οι ομάδες και δεν ήταν σε θέση να γνωρίζει αν τα μέλη των νέων ομάδων μπορούσαν να κάνουν τη διανομή μόνα τους, χωρίς συγκρούσεις.

σε επίπεδο ομάδας, για να εκλέξουν τον γραμματέα και τον εκπρόσωπό τους για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ρόλος του γραμματέα ήταν να καταγράψει τις απαντήσεις στο σχετικό φύλλο εργασίας, ενώ του εκπροσώπου να παρουσιάσει την ολοκληρωμένη ιστορία στην ολομέλεια της τάξης. Αφού έγινε, λοιπόν, η κατανομή των ρόλων, τα μέλη της κάθε ομάδας συζήτησαν μεταξύ τους και αποφάσισαν από κοινού για το περιεχόμενο των προτάσεων με τις οποίες και συμπλήρωσαν το φύλλο εργασίας. Τέλος, οι ιστορίες που προέκυψαν παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης. Καθώς οι μαθητές διάβαζαν τις ιστορίες τους, εγώ σημείωνα στον πίνακα τα χρονικά επιρρήματα και τις χρονικές εκφράσεις που συναντούσα στα κείμενα τους. Ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης αναφορικά με τη σημασία και τον τρόπο χρήσης τους και στη συνέχεια ζήτησα από τους μαθητές να αναφέρουν, για να σημειώσω στον πίνακα, κι άλλες χρονικές εκφράσεις και επιρρήματα που γνωρίζουν. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε μια λίστα<sup>41</sup> λέξεων και εκφράσεων που δηλώνουν χρόνο και στην οποία οι μαθητές μπορούσαν να ανατρέχουν κάθε φορά που ήθελαν να συνθέσουν ή να διηγηθούν ένα αφηγηματικό κείμενο.

Ακολούθησε η τρίτη δραστηριότητα του συγκεκριμένου σταδίου στα πλαίσια της οποίας εισήγαγα στους μαθητές το ακόλουθο σενάριο<sup>42</sup>: *«Βρισκόμαστε στο 3000 μ.Χ. Εποχή των θαυμάτων. Ο αστροναύτης X15<sup>ο</sup> ταξίδεψε μέχρι το μακρινό γαλαξία της Ανδρομέδας, 2.200.000 έτη φωτός περίπου μακριά από τη Γη. Εκεί είδε το φοβερό τέρας του σύμπαντος. Είδε και ολόκληρη την οικογένειά του! Τρομοκρατήθηκε και επέστρεψε τροχάδην στη Γη. Στους δημοσιογράφους που τον ρώτησαν είπε: «Μόλις είχα βγει από το διαστημόπλοιο και έκανα τη συνηθισμένη ανίχνευση, όταν ξαφνικά...».* Στο σημείο αυτό η αφήγηση διακόπηκε. Έργο της κάθε ομάδας στη δραστηριότητα αυτή, λοιπόν, ήταν να μπου οι μαθητές στη θέση του αστροναύτη X15<sup>ο</sup> και να προσπαθήσουν να αφηγηθούν στους δημοσιογράφους την περιπέτεια του με το τέρας του σύμπαντος. Για να μην επιβαρύνω την όλη διαδικασία με πολύ γράψιμο, ζήτησα από τους μαθητές να σκεφθούν και να διηγηθούν την ιστορία τους σε προφορικό επίπεδο. Έτσι, στα πλαίσια της ομάδας πραγματοποιήθηκε καταιγισμός ιδεών, με τα μέλη της καθεμιάς να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους για το περιεχόμενο του

<sup>41</sup> Στο σημείο αυτό να αναφέρω πως επιλέχθηκε η δημιουργία λίστας χρονικών επιρρημάτων και εκφράσεων και στις δύο περιπτώσεις, διότι το αφηγηματικό κείμενο οργανώνεται πάνω στον άξονα του χρόνου (Ματσαγγούρας 2001:343) και επομένως πρέπει να υπάρχει σε αυτό πληθώρα χρονικών δεικτών που να παρουσιάζουν με ακρίβεια τη σειρά και την εξέλιξη των γεγονότων.

<sup>42</sup> Το σενάριο το εμπνεύστηκε η ερευνήτρια από μια δραστηριότητα (σελ. 24 του παραρτήματος) του βιβλίου της Γ. Ξανθάκου με τίτλο «Η δημιουργικότητα στο σχολείο».

σεναρίου. Έπειτα, παρουσιάστηκαν τα σενάρια όλων των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης. Στη φάση αυτή ενθάρρυνα τους μαθητές να επιλέξουν από την προτεινόμενη λίστα και να χρησιμοποιήσουν στην αφήγηση τους όσο περισσότερα χρονικά επιρρήματα, εκφράσεις και συνδέσμους μπορούσαν.

Ως τελευταία δραστηριότητα του προσυγγραφικού σταδίου της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας μοιράστηκε στις ομάδες ένα σύντομο σχεδιάγραμμα του θέματος που επρόκειτο να αναπτύξουν στην συνέχεια (Παράρτημα 5), τα κύρια σημεία του οποίου δίνονταν με τη μορφή καθοδηγητικών ερωτημάτων. Οι μαθητές κλήθηκαν να συζητήσουν με τα μέλη της ομάδας τους τις πιθανές απαντήσεις των ερωτημάτων και να τις καταγράψουν μονολεκτικά ή με σύντομες φράσεις σε ένα, όμοιο με το αρχικό, κενό σχεδιάγραμμα. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε μια αποθήκη ιδεών, την οποία είχαν στη διάθεση τους τα μέλη της ομάδας κατά τη συγγραφή του κειμένου τους. Στόχος του σχεδιαγράμματος ήταν να προετοιμάσει τους μαθητές σε δύο επίπεδα: α) σε επίπεδο περιεχομένου και β) σε επίπεδο δομής. Για το λόγο αυτό περιείχε με τη μορφή ερωτημάτων όλα εκείνα τα σημεία που θα έπρεπε να περιλαμβάνονται σε ένα άρτιο αφηγηματικό κείμενο, τα οποία περικλείονταν σε μεγάλα σύννεφα που με τη σειρά τους παρέπεμπαν στην παραγραφοποίηση.

#### **5.4.2. Δεύτερη φάση: Κυρίως συγγραφικό στάδιο**

Στη δεύτερη φάση, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, ζητήθηκε από τους μαθητές να εργαστούν ατομικά, παρόλο που η φιλοσοφία της παρέμβασης επέβαλε να ακολουθηθεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Έτσι, οι μαθητές κλήθηκαν να συνθέσουν ένα γραπτό κείμενο με το ακόλουθο θέμα: *«Φανταστείτε ότι τα ταξίδια στο διάστημα μπορούν να πραγματοποιηθούν κι ότι κι εσείς παίρνετε μέρος σε ένα τέτοιο ταξίδι. Επιστρέφοντας, οι φίλοι σας θέλουν να τους διηγηθείτε όσα συνέβησαν στον πλανήτη που επισκεφθήκατε. Γράψτε μια φανταστική ιστορία για ένα περιστατικό που σας συνέβη κατά την περιήγηση σας στον άγνωστο πλανήτη. Μην ξεχάσετε να γράψετε: πότε και που συνέβη το περιστατικό, ποια πρόσωπα πήραν μέρος, με ποιο γεγονός ξεκινάει η περιπέτεια, ποια ήταν τα γεγονότα ή οι πράξεις που ακολούθησαν, ποιο ήταν το τέλος, τι σκεφτήκατε και τι αισθανθήκατε.»* Ως βοηθητικό μέσο, η κάθε ομάδα είχε τοποθετημένο στο κέντρο το σχεδιάγραμμα που έφτιαξε κατά την τελευταία δραστηριότητα της προηγούμενης φάσης, το οποίο και συμβουλευόνταν οι μαθητές

όταν συναντούσαν δυσκολίες ή δεν μπορούσαν να παραγάγουν ιδέες. Επιπλέον, σε περίπτωση αποριών σχετικά με την παραγωγή του κειμένου, οι ερωτήσεις ετίθεντο στην ολομέλεια της ομάδας και επιλύονταν από αυτήν. Όπως και στην προηγούμενη παρέμβαση, έτσι και εδώ, προκειμένου να αυξηθούν τα κίνητρα των μαθητών, αλλά και να διασφαλιστεί η ύπαρξη πραγματικού αποδέκτη, ανακοίνωσα στους μαθητές πως τα κείμενά τους θα δεθούν σε ένα βιβλίο για την τάξη με θέμα «Περιπέτειες στον άγνωστο πλανήτη».

#### **5.4.3. Τρίτη φάση: Μετασυγγραφικό στάδιο**

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ολοκληρώθηκε με το μετασυγγραφικό στάδιο, του οποίου η συνολική διάρκεια ανήλθε στις δύο διδακτικές ώρες. Στη φάση αυτή οι μαθητές κλήθηκαν να ανταλλάξουν κείμενα και να αξιολογήσουν το γραπτό των συμμαθητών τους.

Επειδή, όπως αναφέρθηκε και στην παρουσίαση της παραδοσιακής παρέμβασης, οι μαθητές δεν είχαν εμπλακεί ξανά στο παρελθόν σε διαδικασίες αξιολόγησης του γραπτού λόγου, η πρώτη από τις δύο διδακτικές ώρες αφιερώθηκε στην υποδειγματική αξιολόγηση ενός κειμένου από τις ομάδες. Το προς αξιολόγηση κείμενο προερχόταν από κάποιον μαθητή του τμήματος στο οποίο εφαρμόστηκε η παραδοσιακή διδασκαλία και μοιράστηκε στις ομάδες φωτοτυπημένο. Προκειμένου να μπορούν όλοι οι μαθητές να παρακολουθούν εύκολα τις βελτιώσεις που θα γίνονταν, το κείμενο αντιγράφηκε και στον πίνακα. Στη συνέχεια, μοιράστηκε στις ομάδες ένας πίνακας ετεροαξιολόγησης (Παράρτημα 6) και επεξηγήθηκε ο τρόπος χρήσης του. Έπειτα, αφού συσκέφθηκαν οι μαθητές σε επίπεδο ομάδας, προτάθηκαν από κάθε ομάδα οι βελτιώσεις που κατά τη γνώμη τους θα έπρεπε να γίνουν στο κείμενο. Οι υποδείξεις των μαθητών σημειώθηκαν στον πίνακα και αντιγράφηκαν από τους μαθητές στη φωτοτυπία τους. Τέλος, σε επίπεδο τάξης συζητήθηκαν και επιλέχθηκαν εκείνες οι υποδείξεις που εξυπηρετούσαν καλύτερα τη βελτίωση του κειμένου με βάση τον σκοπό για τον οποίο παρήχθη.

Ακολούθησε η αξιολόγηση των μαθητικών γραπτών από τους συμμαθητές τους. Ο κάθε μαθητής κλήθηκε, εργαζόμενος ατομικά, να ελέγξει το γραπτό του συμμαθητή του και βάσει του πίνακα ετεροαξιολόγησης, να κάνει τις απαραίτητες υποδείξεις, προκειμένου να βελτιωθεί και να εμπλουτιστεί το αρχικό κείμενο. Το κάθε γραπτό αξιολογήθηκε από όλα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και στο τέλος



επέστρεψε στο δημιουργό του, ο οποίος λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις των συμμαθητών του το διόρθωσε ξαναγράφοντας ορισμένα κομμάτια ή ακόμα και ολόκληρο το κείμενο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Στον παρόν κεφάλαιο θα γίνει επεξεργασία και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής. Αρχικά, θα γίνει μια αποτίμηση των παρεμβάσεων, όπου θα αναφερθεί η γενική εντύπωση που άφησαν οι μαθητικές εργασίες στην ερευνήτρια -εκπαιδευτικό και θα γίνει μια πρώτη προσπάθεια εκτίμησης του τελικού αποτελέσματος της έρευνας, ύστερα από σύγκριση των δύο παρεμβάσεων. Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων.

### **6.1. Αποτίμηση διδασκαλιών**

Σε γενικές γραμμές οι παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν κινήθηκαν σε πολύ καλά επίπεδα, με τους μαθητές και των δύο ομάδων του δείγματος να ανταποκρίνονται με θέρμη και ενθουσιασμό. Η διδακτική διαδικασία κύλησε και στις δύο περιπτώσεις ομαλά και δε σημειώθηκαν περιστατικά που ενδεχομένως να την καθυστερούσαν ή να τροποποιούσαν την πορεία της. Μικρές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών δημιούργησαν σύγχυση στους μαθητές, ευτυχώς, όμως, χωρίς αρνητικά για την έρευνα αποτελέσματα.

Στη συνέχεια, γίνεται πιο λεπτομερής αποτίμηση κάθε μίας από τις παρεμβάσεις ξεχωριστά, σύμφωνα πάντα με τις εντυπώσεις που αυτές δημιούργησαν στην ερευνήτρια.

#### **6.1.1. Αποτίμηση παρέμβασης σύμφωνα με την παραδοσιακή μέθοδο**

Η παρέμβαση που υλοποιήθηκε ακολουθώντας την παραδοσιακή ατομοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, ήταν διαδικασία πολύ οικεία στους μαθητές, που δεν τους δυσκόλεψε ιδιαίτερα. Εκείνο στο οποίο δεν είχαν εμπειρία από προγενέστερη εμπλοκή τους ήταν το τρίτο στάδιο της παρέμβασης, όπου τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν οι ίδιοι τα κείμενα τους. ωστόσο, με τη μικρή προετοιμασία που έλαβε χώρα κατά τη διδασκαλία κατόρθωσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αυτοαξιολόγησης, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα και παρανοήσεις.

Αναλυτικότερα, κατά την εφαρμογή του πρώτου σταδίου, του προσυγγραφικού, οι μαθητές εργάζονταν, όπως θα εργάζονταν και μια συνηθισμένη μέρα, επιλύοντας τις ασκήσεις τους ατομικά και αντιμετωπίζοντάς τες ως δραστηριότητες ρουτίνας. Η πρώτη δραστηριότητα, εκείνη της παραγωγής και

εικονογράφησης μίας ιστορίας από κάθε μαθητή ξεχωριστά, ενθουσίασε τους τελευταίους, καθώς δεν είχαν εμπλακεί σε παρόμοιες ασκήσεις στο παρελθόν, οι οποίοι στρώθηκαν στη δουλειά αμέσως, διατηρώντας το κλίμα ησυχίας που επικρατούσε στην τάξη. Η υπενθύμιση και η καταγραφή των συστατικών στοιχείων της αφήγησης στον πίνακα βοήθησε ιδιαίτερα τους μαθητές στην προφορική παρουσίαση της ιστορίας τους, καθώς τους υπέδειξε μια λογική σειρά διάρθρωσης των γεγονότων. Πολλοί από αυτούς μάλιστα, στο τέλος της δραστηριότητας έβγαλαν το τετράδιο τους για να σημειώσουν τα στοιχεία αυτά, ώστε να τα χρησιμοποιήσουν όταν τους ζητηθεί ξανά να συνθέσουν μια ιστορία.

Η επόμενη δραστηριότητα, εκείνη της συμπλήρωσης ημιτελών προτάσεων και της τοποθέτησής τους στη σωστή σειρά, δεν εξέπληξε τους μαθητές, αντίθετα τους δυσαρέστησε το γεγονός ότι έπρεπε να ασχοληθούν και πάλι με κάτι που είχαν κάνει πολλές φορές. Εκείνο, ωστόσο, που τράβηξε τη δική μου προσοχή κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας ήταν το γεγονός πως οι μαθητές συζητούσαν ανά τακτά χρονικά διαστήματα με τους διπλανούς τους, ρωτώντας διαρκώς αν τους άρεσε αυτό που είχαν γράψει<sup>43</sup>. Πρόκειται, μάλλον, για μια απόδειξη πως οι μαθητές έχουν την ανάγκη να απευθύνουν τα κείμενα τους σε πραγματικούς αποδέκτες, διαφορετικούς από τον βαθμολογητή- εκπαιδευτικό, οι οποίοι θα τους παρέχουν ανατροφοδότηση σχετικά με τα όσα έγραψαν, δίνοντας τους με τον τρόπο αυτό κάποιες πρώτες ενδείξεις για το αν το κείμενο τους θα γίνει αποδεκτό ή όχι.

Η τρίτη δραστηριότητα, κατά την οποία παρουσιάστηκε στους μαθητές ένα ατελές σενάριο και τους ζητήθηκε να το ολοκληρώσουν, κίνησε το ενδιαφέρον τους, δεν πήγε, όμως, τόσο καλά όσο αναμενόταν διότι κατά τη διάρκεια του καταιγισμού ιδεών στην ολομέλεια της τάξης οι μαθητές μιλούσαν όλοι μαζί, χωρίς να σηκώνουν το χέρι τους και χωρίς να περιμένουν τη σειρά τους σεβόμενοι τον συμμαθητή τους που είχε το λόγο. Επιπλέον, όταν ήρθε η ώρα να ψηφιστεί το καλύτερο σενάριο που θα τροποποιούνταν αργότερα με βάση τις ανάγκες της δραστηριότητας, ο κάθε μαθητής πρότεινε το δικό του σενάριο, με αποτέλεσμα να μην καταλήξει η όλη διαδικασία σε λύση. Ακόμη, πρέπει να αναφερθεί πως χρειάστηκε πολλή μεγάλη προσπάθεια από τη δική μου πλευρά για να πείσω ορισμένους μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία, καθώς φοβόνταν πιθανό χλευασμό από τους

---

<sup>43</sup> Όπως μας πληροφόρησε η εκπαιδευτικός του τμήματος, η άτυπη αυτή συνεργασία μεταξύ των μαθητών ήταν απαγορευμένη κατά τις προηγούμενες διδασκαλίες.

συμμαθητές τους. Τελικά, επιλέχθηκε με κλήρωση ένα από τα προτεινόμενα σενάρια για να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα.

Όσον αφορά στη συμπλήρωση του σχεδιαγράμματος, εδώ τα πράγματα ήταν πολύ πιο απλά για τους μαθητές. Οι περισσότεροι, βέβαια, αρκέστηκαν στις μονολεκτικές απαντήσεις των ερωτημάτων, έχοντας στο μυαλό τους ένα συγκεκριμένο σενάριο, ωστόσο, δεν υπήρξε ούτε ένας μαθητής που να δυσκολευτεί στη δραστηριότητα αυτή. Ακόμη, πολλοί ήταν εκείνοι που συνδύασαν την παραγραφοποίηση του κειμένου με τα μεγάλα σύννεφα του διαγράμματος, ρωτώντας με αν αυτός ήταν ο μοναδικός τρόπος οργάνωσης των πληροφοριών σε παραγράφους.

Προχωρώντας, το δεύτερο στάδιο, εκείνο της κυρίως συγγραφικής διαδικασίας αντιμετωπίστηκε από τους μαθητές ως μια άσκηση ρουτίνας. Στη φάση αυτή, μεγάλος αριθμός μαθητών δυσκολεύτηκε στην παραγωγή ιδεών για το περιεχόμενο του κειμένου του, παρόλο που είχαν δίπλα τους το σχεδιάγραμμα της προηγούμενης δραστηριότητας. Τα σχόλια και οι συζητήσεις μεταξύ των μαθητών δεν έλειψαν ούτε στο στάδιο αυτό, με τους περισσότερους να ζητούν τη γνώμη των συμμαθητών τους.

Η τελευταία φάση ξεκίνησε με την έκπληξη των μαθητών, όταν τους ανακοινώθηκε πως θα αξιολογήσουν οι ίδιοι τα γραπτά τους. «Αποκλείεται!», «Τι; Θα βάλω βαθμό στον εαυτό μου;» και «Εγώ δεν ξέρω να το κάνω αυτό!» ήταν μερικά μόνο από τα σχόλια τους. Η υποδειγματική αξιολόγηση τους δυσκόλεψε ιδιαίτερα, καθώς δεν είχαν ασχοληθεί με κάτι παρόμοιο στο παρελθόν, και χρειάστηκε αρκετές φορές να επιστρέψουμε ή να επιμείνουμε περισσότερο στην εξήγηση ορισμένων σημείων. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή αποδείχθηκε ιδιαίτερα χρήσιμη για τη μετέπειτα αυτοαξιολόγηση των κειμένων τους, γεγονός που αποδεικνύεται από την εξάντληση του χρονικού περιθωρίου που τους δόθηκε, αλλά και από την ποσότητα και την ποιότητα των αναθεωρήσεων.

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, η διδασκαλία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αποτελεσματική, καθώς επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί κατά το σχεδιασμό της. Προβλήματα πειθαρχίας δεν προέκυψαν, με εξαίρεση, βέβαια, τις δυσκολίες που δημιούργησε η τρίτη δραστηριότητα του προσυγγραφικού σταδίου. Τα μέσα διδασκαλίας, αν και συνηθισμένα και πολυχρησιμοποιημένα, εξυπηρέτησαν με τον

καλύτερο δυνατό τρόπο τις ανάγκες της διδασκαλίας, συμβάλλοντας έτσι στην ομαλή διεκπεραίωσή της.

### **6.1.2. Αποτίμηση παρέμβασης σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο**

Εξίσου, ίσως και λίγο περισσότερο, αποτελεσματική αποδείχθηκε και η παρέμβαση σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Η εμπειρία των μαθητών σε θέματα εργασίας και συμπεριφοράς στα πλαίσια μιας ομάδας συνέβαλε τα μέγιστα στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας, χωρίς την εμφάνιση προβλημάτων πειθαρχίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών. Τα μέσα διδασκαλίας εξυπηρέτησαν τους στόχους της και χρησιμοποιήθηκαν εύκολα από τους μαθητές, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την εφαρμογή του προσυγγραφικού σταδίου η εργασία των μαθητών εκτιμάται ως εξής: Η πρώτη δραστηριότητα αντιμετωπίστηκε με ενθουσιασμό και οι μαθητές αποδεχόμενοι το ρόλο που τους δόθηκε, περιορίστηκαν στις επιτρεπόμενες από αυτόν ενέργειες, σεβόμενοι τους συμμαθητές τους. Οι διαπραγματεύσεις γίνονταν σε χαμηλούς τόνους και τα αδιέξοδα λύνονταν με ψηφοφορία στα πλαίσια της ομάδας. Εντυπωσιακό ήταν το γεγονός, πως τα μέλη της ομάδας έβρισκαν μόνα τους λύση στα προβλήματα που ανέκυπταν. Ως παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί το γεγονός πως όταν τα μέλη μιας ομάδας δεν μπορούσαν ούτε με ψηφοφορία να επιλέξουν το περιεχόμενο της ιστορίας τους, αποφάσισαν μόνοι τους, να συνθέσει ο καθένας από ένα κομμάτι της, ώστε να συμμετέχουν όλοι στη διαδικασία. Κατά την παρουσίαση των εικονογραφημένων ιστοριών στην ολομέλεια της τάξης, ο μαθητής-αφηγητής είχε όποτε χρειαζόταν την υποστήριξη των μελών της ομάδας του. Και στην παρέμβαση αυτή η αναγραφή των συστατικών στοιχείων της αφήγησης ήταν εξαιρετικά χρήσιμη και βοηθητική για τους μαθητές.

Στα ίδια επίπεδα κινήθηκε και η συμπλήρωση των υπόλοιπων δραστηριοτήτων του πρώτου σταδίου. Κατά τη δεύτερη δραστηριότητα, οι ομάδες συζήτησαν χαμηλόφωνα και αποφάσισαν το περιεχόμενο της ιστορίας τους, ενώ η επιλογή γραμματέα και αφηγητή έγινε τώρα από τους ίδιους. Ούτε σε αυτή τη δραστηριότητα ανέκυψαν προβλήματα, γεγονός που αποδεικνύει πως οι μαθητές είχαν αφομοιώσει τους κανόνες εργασίας στα πλαίσια μιας ομάδας, αλλά και πως η καλή συνεργασία δεν είναι έμφυτο ταλέντο, αλλά κάτι που διδάσκεται.

Η τρίτη δραστηριότητα, αυτή με το ημιτελές σενάριο, άρεσε ιδιαίτερα στους μαθητές, οι οποίοι μάλιστα πρότειναν η όλη διαδικασία να λάβει τη μορφή διαγωνισμού, με νικήτρια την ομάδα που θα σχεδίαζε την καλύτερη ιστορία. Μιας και η πρόταση των μαθητών δεν ξέφευγε ιδιαίτερα από το σχεδιασμό της παρέμβασης, έγινε δεκτή με τον όρο, όμως, να λάβουν υπόψη τους οι μαθητές τα δομικά στοιχεία της αφήγησης. Έτσι, πραγματοποιήθηκε καταιγισμός ιδεών στα πλαίσια της ομάδας, με όλα τα μέλη να συμμετέχουν ενεργά και να εκφράζουν ελεύθερα την άποψη τους. Κατά την οργάνωση των ιδεών σε κείμενο με βάση τα στοιχεία που πρέπει να περιλαμβάνει το κειμενικό είδος της αφήγησης, οι μαθητές δε δίσταζαν να διορθώνουν τους συμμαθητές τους, όπου το έκριναν σκόπιμο, αιτιολογώντας παράλληλα την άποψή τους. Οι διορθώσεις γίνονταν δεκτές από τα μέλη της ομάδας και ακολουθούσε νέος καταιγισμός ιδεών για την εύρεση λύσης. Το γεγονός αυτό έδειξε ότι τέθηκαν ουσιαστικά οι βάσεις της ετεροαξιολόγησης του τελευταίου σταδίου.

Η συμπλήρωση του σχεδιαγράμματος είχε την ίδια επιτυχία με τις προηγούμενες δραστηριότητες, με τους μαθητές να συνεργάζονται άψογα και να σημειώνουν στο φύλλο εργασίας όλες τις ιδέες και τις προτάσεις που ακούγονταν στην ομάδα τους. Στην ομαδοσυνεργατική παρέμβαση το σχεδιάγραμμα λειτούργησε πράγματι ως αποθήκη ιδεών, αφού οι ομάδες είχαν σημειώσει σε αυτό όλες τις πιθανές απαντήσεις που τους έρχονταν στο μυαλό.

Έχοντας ως σημείο αναφοράς, λοιπόν, το προηγούμενο σχεδιάγραμμα η συγγραφή του κειμένου ήταν για τους μαθητές μια πολύ εύκολη υπόθεση. Δυσκολίες σχετικά με το περιεχόμενο δεν προέκυψαν σε κανέναν μαθητή, ενώ πολλοί ήταν και εκείνοι που αποφάσισαν να συνθέσουν μια πιο πρωτότυπη ιστορία, ξεφεύγοντας από το σχεδιάγραμμα. Η συνεργασία και οι υποδείξεις μεταξύ των μελών δεν έλειψαν ούτε σε αυτό το στάδιο, με τους μαθητές να απευθύνουν κυρίως ερωτήσεις περιεχομένου στους συμμαθητές τους. Έτσι, παρόλο που δεν προβλεπόταν, μάλλον και στο συγκεκριμένο στάδιο οι μαθητές εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά, παράγοντας, όμως, ο καθένας το δικό του κείμενο.

Η εφαρμογή του τελευταίου σταδίου ξεκίνησε και πάλι με έκπληξη των μαθητών, όταν τους ανακοινώθηκε πως θα αξιολογήσουν τα γραπτά των συμμαθητών τους. Η διαδικασία της υποδειγματικής αξιολόγησης, παρόλο που δεν ήταν οικεία

στους μαθητές, τους κίνησε το ενδιαφέρον, με αποτέλεσμα να εστιάσουν όλοι την προσοχή τους στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο θα αξιολογούσαν τους συμμαθητές τους. Από τη φάση αυτή δεν έλειψαν και τα σχόλια του τύπου «*Εγώ αυτό δεν το έγραψα!*» ή «*Στο δικό μου κείμενο περιγράφεται καλύτερα το περιστατικό!*». Η διαδικασία ολοκληρώθηκε χωρίς πολλές δυσκολίες και με τους μαθητές να δείχνουν πως έχουν καταλάβει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η αξιολόγηση. Τέλος, πραγματοποιήθηκε η ετεροαξιολόγηση των μαθητικών κειμένων, με τα κείμενα να επιστρέφουν στο δημιουργό τους με πληθώρα υποδείξεων, τις οποίες ο τελευταίος έπρεπε να επεξεργαστεί για να κάνει τις απαραίτητες διορθώσεις. Κλείνοντας, αναφέρω πως κανένας μαθητής δε δυσανασχέτησε με το γεγονός ότι έπρεπε να ξαναγράψει ορισμένα κομμάτια του κειμένου του, αντίθετα, οι περισσότεροι προτίμησαν να το ξαναγράψουν ολόκληρο για να είναι πιο εμφανίσιμο.

## **6.2. Αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων βάσει των προκαθορισμένων κριτηρίων**

Για την αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων τρία είναι τα σχήματα ανάμεσα στα οποία μπορεί να επιλέξει ο βαθμολογητής (Αδαλόγλου 1993 και Ματσαγγούρας 2001: 187): α) η ολιστική αξιολόγηση (holistic scoring), β) η αξιολόγηση των βασικών- πρωταρχικών χαρακτηριστικών (Primary traits scoring) και γ) η αναλυτική αξιολόγηση (analytic scoring)<sup>44</sup>.

Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε ως καταλληλότερο το σχήμα της αναλυτικής βαθμολόγησης, καθώς θεωρήθηκε ευκολότερο να εφαρμοστεί από μη έμπειρους και μη εκπαιδευμένους-ερευνητές. Αν και πρόκειται για μια αρκετά χρονοβόρα διαδικασία τόσο στην κατασκευή της κλίμακας κριτηρίων, όσο και στην χρήση της, η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης επιλέχθηκε και για έναν ακόμη σημαντικό λόγο: Όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο (βλ. ενότητα 1.7.1. Μορφές αξιολόγησης), το κειμενοκεντρικό- διαδικαστικό μοντέλο προτείνει τη χρήση της αναλυτικής αξιολόγησης, η οποία εξασφαλίζει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης του μαθητή σε κάθε ένα κριτήριο ξεχωριστά, κάτι που δεν συμβαίνει με τα άλλα δύο σχήματα αξιολόγησης.

---

<sup>44</sup> Αναλυτική περιγραφή των τριών μορφών αξιολόγησης και των χαρακτηριστικών τους έχει γίνει στο δεύτερο κεφάλαιο, στην ενότητα «2.7.1.Μορφές αξιολόγησης».

Προκειμένου να διενεργήσουμε, λοιπόν, αναλυτική αξιολόγηση των γραπτών των μαθητών κατασκευάστηκε η κλίμακα κριτηρίων που παρουσιάστηκε στην ενότητα 3.4.3. Για να καταστεί ευκολότερη η διαδικασία βαθμολόγησης και σύγκρισης των αποτελεσμάτων θεωρήθηκε σκόπιμο να βγει μια συνολική βαθμολογία για τον κάθε μαθητή που να δηλώνει με έναν βαθμό την επίδοσή του στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ως ανώτατο όριο της συνολικής βαθμολογικής κλίμακας, για λόγους ευκολίας, τέθηκε το 100.

Η βαρύτητα του καθενός από τα οχτώ κριτήρια στη βαθμολόγηση ήταν ανάλογη με το ρόλο που έχουν στην ποιότητα ενός κειμένου. Έτσι, στο κριτήριο της «αποτελεσματικότητας» δόθηκε ο μεγαλύτερος συντελεστής βαρύτητας, διότι η ορθή ανταπόκριση του κειμένου στην επικοινωνιακή περίσταση διαδραματίζει το σημαντικότερο ρόλο στη διαδικασία ανάπτυξής του. Αντίθετα, στο κριτήριο της «στίξης» δόθηκε ο χαμηλότερος συντελεστής, λόγω της μικρότερης σημασίας που έχει για την ποιότητα του κειμένου. Οι συντελεστές βαρύτητας που δόθηκαν στα οχτώ κριτήρια αξιολόγησης φαίνονται αναλυτικότερα στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 5):

<b>Κριτήριο Αξιολόγησης</b>	<b>Συντελεστής Βαρύτητας</b>
1: «Αποτελεσματικότητα»	8
2: «Οργάνωση ιδεών»	7
3: «Περιεχόμενο»	7
4: «Σύνταξη- Διατύπωση»	6
5: «Λεξιλόγιο»	6
6: «Καταλληλότητα ύφους»	7
7: «Μορφολογία κειμένου»	5
8: «Στίξη»	4

*Πίνακας 5:* Συντελεστές βαρύτητας κριτηρίων

Όπως φαίνεται, λοιπόν, στον Πίνακα 5, στο κριτήριο της «Αποτελεσματικότητας» δόθηκε ο συντελεστής 8, στο «Περιεχόμενο», την «Οργάνωση των ιδεών» και την «Καταλληλότητα του Ύφους», ο συντελεστής 7, στο «Λεξιλόγιο» και στη «Σύνταξη- Διατύπωση» η τιμή 6, στη «Μορφολογία» του κειμένου η τιμή 5 και τέλος, στο κριτήριο της «Στίξης» δόθηκε ο συντελεστής 4. Οι τιμές αυτές πολλαπλασιάζονται με το επίπεδο λόγου στο οποίο βαθμολογήθηκε το



κάθε παιδί στο κάθε κριτήριο, αθροίζονται και το άθροισμα διαιρείται με το 3, ώστε η βαθμολογία να είναι με βάση το 100. Αν για παράδειγμα, ένα παιδί βαθμολογηθεί σε όλα τα κριτήρια στο επίπεδο 6 και αυτό πολλαπλασιαστεί με την τιμή βαρύτητας που δόθηκε σε κάθε κριτήριο, το άθροισμα θα είναι 300. Το αποτέλεσμα αυτό πρέπει να διαιρεθεί με το 3 για να βγει βαθμολογία με βάση το 100. Ακολούθως, ένας μαθητής που θα βαθμολογηθεί σε όλα τα κριτήρια με 1, θα έχει άθροισμα 50, το οποίο διαιρούμενο με το 3 θα μας δώσει αποτέλεσμα ίσο με 16,6. Με αυτόν τον τρόπο υπολογισμού του συνολικού βαθμού είναι ευκολότερη και η αναγωγή των αποτελεσμάτων σε ποσοστά και κατ' επέκταση η σύγκρισή τους.

Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων κρίθηκε σκόπιμο να γίνει αξιολόγηση, βασισμένη στα προαναφερθέντα κριτήρια, και προηγούμενων γραπτών κειμένων των μαθητών και των δύο ομάδων, ώστε να υπάρχει έναν μέτρο σύγκρισης με τα κείμενα που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

Στο Παράρτημα 7 επισυνάπτονται τέσσερις πίνακες, οι οποίοι παρουσιάζουν αναλυτικά την απόδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας (δηλαδή της ομάδας στην οποία εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας) και της ομάδας ελέγχου (στην οποία ακολουθήθηκε η παραδοσιακή/ατομοκεντρική μέθοδος) στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανωνυμία των μαθητών, οι τελευταίοι κωδικοποιήθηκαν σε νούμερα, αντίστοιχα με εκείνα της αλφαβητικής κατάστασης της τάξης τους. Έτσι, λοιπόν, στους πίνακες του παραρτήματος 7 οι μαθητές σημειώνονται, ο καθένας ξεχωριστά, με την ένδειξη Μ, συνοδευόμενη από έναν αριθμό, από το 1 έως το 22 για την ομάδα ελέγχου και από το 1 έως το 23 για την πειραματική ομάδα. Τα κριτήρια αξιολόγησης σημειώνονται με το γράμμα Κ συνοδευόμενο από τον αριθμό κατάταξης τους στη λίστα της ενότητας 3.4.3. του αντίστοιχου κεφαλαίου.

Στη συνέχεια, για να μπορέσει να υπολογιστεί ο μέσος όρος επίδοσης όλων των μαθητών σε κάθε κριτήριο, ανεξαρτήτως μεθόδου διδασκαλίας, και να προσδιοριστεί εύρος τιμών που καθορίζει κάθε ένα από τα τρία επίπεδα επίδοσης (υψηλό, μέτριο και χαμηλό) ώστε να γίνει κατάταξη των μαθητών, εισήχθησαν τα στοιχεία των παραπάνω πινάκων σε ένα κοινό αρχείο του excel για την επίδοση πριν την παρέμβαση και ένα δεύτερο για την επίδοση μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες.

Για την ευκολότερη ανάγνωση των πινάκων, αλλά και την αποφυγή παρανοήσεων και συγχύσεων, διευκρινίζουμε τα ακόλουθα:

- Τα οχτώ κριτήρια βαθμολόγησης σημειώνονται, όπως και προηγουμένως, στην πρώτη γραμμή του πίνακα με την ένδειξη K, ενώ οι μαθητές βρίσκονται στην πρώτη στήλη με την ένδειξη M.
- Δίπλα στο όγδοο κριτήριο, με την ένδειξη «Σύνολο» σημειώνεται ο συνολικός βαθμός που συγκέντρωσε το γραπτό του κάθε μαθητή και ο οποίος, όπως προαναφέρθηκε δίνεται από τον τύπο  $\Sigma = \frac{\Sigma Ki (K1+K2+\dots+K8)}{3}$ .
- Το «AVERAGE» υποδηλώνει το μέσο όρο επίδοσης των μαθητών, που βγαίνει για κάθε κριτήριο χωριστά.
- Τέλος, το «STDEV» είναι η τυπική απόκλιση.

Όσον αφορά τώρα στον καθορισμό του εύρους τιμών των τριών επιπέδων επίδοσης, εδώ επισημαίνουμε τα ακόλουθα: με την εισαγωγή του τύπου average στο excel βρίσκουμε το μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών για κάθε κριτήριο αξιολόγησης. Στη συνέχεια, εισάγουμε τον τύπο STDEV για να βρούμε την τυπική απόκλιση. Όσοι μαθητές έχουν βαθμολογία  $< 1$  SD (τυπική απόκλιση) σε κάθε κριτήριο, βρίσκονται στην ομάδα χαμηλής επίδοσης. Όσοι έχουν βαθμολογία  $> 1$  SD (τυπική απόκλιση) σε κάθε κριτήριο, βρίσκονται στην ομάδα υψηλής επίδοσης (π.χ. κριτήριο K1: μέσος όρος = 17.6, τυπική απόκλιση = 7.36. Όσοι μαθητές έχουν βαθμολογία  $<$  από  $(17.6 - 7.36) = 10.24$ , τότε ανήκουν στην ομάδα χαμηλής επίδοσης. Όσοι έχουν βαθμολογία  $>$  από  $(17.6 + 7.36) = 24.96$ , τότε ανήκουν στην ομάδα υψηλής επίδοσης. Και όσοι έχουν βαθμολογία μεταξύ του 10.24 και 24.96 ανήκουν στην ομάδα μέτριας επίδοσης.

Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όπως αυτά εμφανίζονται στους συγκεντρωτικούς πίνακες (επειδή ο πίνακας είναι μεγάλος και δεν χωράει σε μία σελίδα τον έχουμε «σπάσει» σε δύο μέρη):

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	Σύνολο (K1+...+K8)/3
M1	16	21	14	12	18	21	15	12	43
M2	8	14	14	6	12	7	5	8	24,6
M3	16	21	21	18	12	14	10	12	41,3
M4	24	21	14	18	12	21	20	12	47,3
M5	16	14	14	12	18	21	15	16	42
M6	8	14	21	6	12	7	15	8	30,3
M7	24	28	21	18	18	21	15	16	53,6
M8	16	21	21	12	18	14	20	12	44,6
M9	8	21	14	6	12	21	10	12	34,6
M10	24	28	21	18	12	14	15	12	48
M11	8	21	14	12	18	7	15	8	34,3
M12	24	21	14	18	18	14	15	12	45,3
M13	16	21	21	12	12	14	10	12	39,3
M14	32	28	21	18	24	21	20	16	60
M15	32	21	21	18	24	14	15	16	53,6
M16	16	14	14	18	18	21	10	4	38,3
M17	24	21	14	12	12	21	15	12	43,6
M18	8	14	7	6	18	14	15	16	32,6
M19	16	21	7	12	18	21	10	12	39
M20	16	14	21	18	18	21	15	8	43,6
M21	24	21	14	18	24	14	20	12	49
M22	16	14	7	12	18	21	15	12	38,3
M23	8	21	7	18	12	14	10	12	34

M1	24	28	21	18	24	21	20	16	57,3
M2	16	21	14	18	18	14	15	12	42,6
M3	24	14	21	18	12	14	10	12	41,6
M4	8	14	14	12	12	14	15	12	33,6
M5	32	28	21	18	24	21	20	16	60
M6	16	14	14	18	18	14	10	12	38,6
M7	16	21	21	12	12	14	15	12	41
M8	32	28	21	18	24	21	25	16	61,6
M9	16	21	14	18	18	21	15	12	45
M10	24	21	21	12	18	21	20	16	51
M11	8	7	7	6	12	7	5	4	18,6
M12	24	21	14	6	18	21	15	12	43,6
M13	16	14	7	6	12	14	10	8	29
M14	24	21	21	18	18	21	15	12	50
M15	8	14	7	6	6	7	10	8	22
M16	16	14	14	12	12	14	10	12	34,6
M17	16	21	14	12	18	21	15	8	41,6
M18	8	14	21	12	12	14	15	12	36
M19	16	21	21	18	18	21	15	12	47,3
M20	16	21	14	18	18	21	15	12	45
M21	24	21	14	12	18	21	15	16	47
M22	8	14	7	12	18	7	15	8	29,6
AVERAGE	17,6	19,28889	15,55556	13,73333	16,4	16,48889	14,33333	11,82222	41,70667
STDEV	7,355888	4,984623	5,145853	4,544727	4,319091	4,984623	4,073194	3,069564	9,631987
AVERAGE-STDEV	10,24411	14,30427	10,40971	9,188603	12,08091	11,50427	10,26014	8,752656	32,07468
AVERAGE+STDEV	24,95589	24,27351	20,70141	18,27806	20,71909	21,47351	18,40652	14,89178	51,33866

ΧΑΜΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ  
ΜΕΤΡΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ  
ΥΨΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

M= Μαθητές πειραματικής ομάδας  
M= Μαθητές ομάδας ελέγχου

**Πίνακας 10:** Συγκεντρωτικός πίνακας βαθμολόγησης των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν τις παρεμβάσεις

Με μια πρώτη ματιά στον Πίνακα 10 παρατηρούμε πως η κατανομή των πορτοκαλί και γαλάζιων κελιών, τα οποία αναφέρονται στην υψηλή και χαμηλή επίδοση αντίστοιχα, είναι σχεδόν ισότιμη για τις δύο ομάδες. Το ίδιο ισχύει και για τα κελιά μέτριας επίδοσης που σημειώνονται με πράσινο χρώμα. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως η αναλογία μεταξύ των μαθητών που παρουσιάζουν, τόσο υψηλή, όσο και χαμηλή και μέτρια επίδοση, στην πειραματική ομάδα με τους αντίστοιχους μαθητές της ομάδας ελέγχου είναι 1:1. Αυτό σημαίνει πρακτικά πως οι δύο ομάδες

βρίσκονται σε παρόμοιο γνωστικό επίπεδο ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων, σύμφωνα με την αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού της τάξης και της ερευνήτριας. Εκείνο, ωστόσο, που προκαλεί εντύπωση είναι το γεγονός πως κανένας μαθητής, ούτε από την πειραματική ομάδα, ούτε από την ομάδα ελέγχου δεν σημειώνει υψηλή επίδοση και στα οκτώ κριτήρια αξιολόγησης, μολονότι έξι (τρεις από την πειραματική και τρεις από την ομάδα ελέγχου) κατατάσσονται με βάση το συνολικό τους βαθμό στο υψηλό επίπεδο. Αυτό αποδεικνύει πως οι υψηλές επιδόσεις στο γραπτό λόγο δεν συνεπάγονται ανάλογη ικανότητα σε όλους τους επιμέρους τομείς που απαρτίζουν το γραπτό κείμενο και πως η συγγραφή ενός αποτελεσματικού κειμένου, που θα πληροί όλες τις προϋποθέσεις, είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Τέλος, πρέπει να επισημανθεί πως οι περισσότεροι μαθητές, τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου, κατανέμονται με βάση την αρχική αυτή αξιολόγησή τους στο μέτριο επίπεδο επιδόσεων, με την πειραματική ομάδα να υπερτερεί ελαφρώς σε αριθμό μαθητών έναντι της ομάδας ελέγχου, της οποίας τα δύο λιγότερα μέλη ανήκουν στο χαμηλό επίπεδο.

Αξιοποιώντας τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα (Πίνακας 10), και κυρίως εκείνα της τελευταίας στήλης, όπου παρουσιάζεται η συνολική βαθμολογία που αποκόμισε ο κάθε μαθητής από τη γραπτή σύνθεση, προβαίνουμε σε μια αρχική ποσοστιαία κατανομή των μαθητών στα τρία επίπεδα επίδοσης, ώστε να καταστεί ευκολότερη και η σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων. Ο Πίνακας 11 που ακολουθεί παρουσιάζει την ποσοστιαία κατανομή των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα τρία επίπεδα επίδοσης πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος:

<b>Ομάδα</b> <b>Επίπεδο</b> <b>επίδοσης</b>	<b>Πειραματική</b> <b>(N=23 μαθητές)</b>	<b>Ελέγχου</b> <b>(N=22 μαθητές)</b>	<b>Σύνολο</b>
Χαμηλό	4,4%	8,9%	13,3%
Μέτριο	40%	33,3%	73,3%
Υψηλό	6,7%	6,7%	13,4%
<b>Σύνολο</b>	<b>51,1%</b>	<b>48,9%</b>	<b>100%</b>

*Πίνακας 11:* Ποσοστιαία κατανομή των μαθητών στα τρία επίπεδα ως προς την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου, πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

Παρατηρείται, λοιπόν, και πάλι πως το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (73,3%) παρουσιάζει μέτρια επίδοση στην γραπτή παραγωγή, με το μεγαλύτερο μέρος του (40% έναντι του 33,3% της ομάδας ελέγχου) να προέρχεται από την πειραματική ομάδα. Τα συνολικά ποσοστά της χαμηλής και υψηλής επίδοσης κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα, με το τελευταίο να υπερέχει κατά 0,1% του πρώτου και να είναι κατανεμημένο ισόποσα στις δύο ομάδες. Το μικρό προβάδισμα που παρουσιάζει η πειραματική ομάδα στο μέτριο και υψηλό επίπεδο δικαιολογείται εν μέρει και από το γεγονός ότι περιλαμβάνει έναν μαθητή περισσότερο από την ομάδα ελέγχου.

Όσον αφορά την επίδοσή των μαθητών στην γραπτή παραγωγή μετά την εφαρμογή των παρεμβατικών διδασκαλιών, στην περίπτωση αυτή ο συγκεντρωτικός πίνακας διαμορφώνεται ως ακολούθως (και εδώ ο πίνακας είναι χωρισμένος σε δύο μέρη):

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	Σύνολο (K1+...+K8)/3
M1	40	35	28	30	30	35	25	20	81
M2	16	21	14	18	18	14	10	12	41
M3	32	28	28	30	18	21	15	20	64
M4	40	35	35	30	30	42	25	24	87
M5	40	35	28	30	30	42	30	24	86,3
M6	16	21	28	24	18	7	15	12	47
M7	48	35	42	36	30	35	25	24	91,6
M8	40	42	42	36	30	35	30	20	91,6
M9	32	35	28	24	30	28	20	20	72,3
M10	32	28	35	24	30	28	25	24	75,3
M11	24	28	21	24	18	14	20	16	55
M12	24	28	28	30	30	21	25	16	67,3
M13	32	28	21	24	18	21	20	16	60
M14	40	35	35	30	30	42	25	24	87
M15	48	42	42	36	36	35	25	24	96
M16	32	28	35	30	30	28	25	16	74,6
M17	40	42	42	36	36	35	30	24	95
M18	32	35	35	30	24	28	25	24	77,6
M19	40	35	35	30	30	35	25	20	83,3
M20	24	28	28	30	24	21	20	16	63,6
M21	32	28	28	30	24	28	25	20	71,6
M22	40	28	35	30	36	35	30	24	86
M23	32	35	35	30	30	28	25	20	78,3

M1	32	35	28	30	24	28	25	20	74
M2	24	28	21	24	18	21	20	12	56
M3	32	21	28	24	18	21	15	16	58,3
M4	16	21	21	18	12	14	20	12	44,6
M5	40	35	35	30	30	42	25	24	87
M6	16	21	21	24	18	14	15	12	47
M7	24	21	28	18	12	14	15	16	49,3
M8	40	42	42	36	30	35	30	20	91,6
M9	32	28	21	24	18	21	20	16	60
M10	32	28	28	18	24	28	20	20	66
M11	8	7	7	12	12	7	10	4	22,3
M12	32	28	21	24	18	21	20	16	60
M13	24	21	14	18	12	14	15	8	42
M14	32	28	28	30	18	28	20	16	66,6
M15	8	14	14	12	6	7	15	8	28
M16	24	21	21	18	12	14	15	16	47
M17	16	21	21	18	18	14	20	12	46,6
M18	24	21	28	18	12	14	15	16	49,3
M19	24	28	28	24	18	21	20	12	58,3
M20	24	21	21	24	18	21	20	16	55
M21	32	21	21	18	24	21	20	20	59
M22	16	14	7	18	18	7	15	8	34,3
AVERAGE	29,51111	28	27,37778	25,6	22,66667	24,11111	21,11111	17,33333	65,21333
STDEV	9,771532	7,897065	8,806735	6,446987	7,663372	10,18292	5,31816	5,187397	18,81974
AVERAGE-STDEV	19,73958	20,10294	18,57105	19,15301	15,0033	13,92819	15,79295	12,14593	46,39359
AVERAGE+STDEV	39,28264	35,89707	36,18452	32,04699	30,33004	34,29403	26,42927	22,52073	84,03307

ΧΑΜΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

ΜΕΤΡΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

ΥΨΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

M= Μαθητές πειραματικής ομάδας

M= Μαθητές ομάδας ελέγχου

*Πίνακας 12:* Συγκεντρωτικός πίνακας βαθμολόγησης των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων

Παρατηρώντας τον Πίνακα 12 γίνεται φανερό πως η συγκέντρωση των κελιών που αφορούν την υψηλή επίδοση και σημειώνονται με πορτοκαλί χρώμα είναι μεγαλύτερη στο πρώτο μισό του πίνακα, εκεί, δηλαδή, όπου είναι κατανεμημένοι οι μαθητές στους οποίους εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας. Αντίθετα, στο δεύτερο μισό του πίνακα, εκεί όπου βρίσκεται η ομάδα ελέγχου, το χρώμα που κυριαρχεί είναι το γαλάζιο, το οποίο αντιπροσωπεύει το επίπεδο χαμηλών επιδόσεων. Αυτό δε σημαίνει υποχρεωτικά πως η επίδοση της ομάδας ελέγχου μετακινήθηκε προς το χαμηλό επίπεδο μετά την εφαρμογή της παρεμβατικής



διδασκαλίας, αφού μία μεγάλη αύξηση του ποσοστού των υψηλών επιδόσεων στην πειραματική ομάδα σε συνδυασμό με μία στασιμότητα η μικρότερη βελτίωση της ομάδας ελέγχου μπορεί να επιφέρει αποτελέσματα παρόμοια με εκείνα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 12. Επιπλέον, επισημαίνεται πως τα κελιά μέτριας επίδοσης, που σημειώνονται με πράσινο χρώμα, είναι περισσότερα στην πειραματική ομάδα, εν αντιθέσει με τα κελιά της χαμηλής επίδοσης που υπερτερούν στην ομάδα ελέγχου. Τέλος, όσον αφορά τη συνολική επίδοση των μαθητών, φαίνεται πως σχεδόν οι μισοί μαθητές της πειραματικής ομάδας συνέταξαν κείμενα υψηλών επιδόσεων, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, όπου οι μαθητές που συγκαταλέγονται στο υψηλό επίπεδο είναι μόλις δύο. Το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει με το χαμηλό επίπεδο, όπου παρατηρείται πως σχεδόν το  $\frac{1}{4}$  των μαθητών ανήκει στην ομάδα ελέγχου, με την πειραματική ομάδα να έχει μόνο έναν μαθητή στο συγκεκριμένο επίπεδο. Εκείνο, ωστόσο, που προκαλεί εντύπωση είναι πως ακόμα και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος ένας μόνο μαθητής (ο M17 της πειραματικής ομάδας) κατόρθωσε να σημειώσει υψηλές επιδόσεις σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης, γεγονός που αποδεικνύει και πάλι πόσο δύσκολη διαδικασία είναι η συγγραφή αποτελεσματικών και σύμφωνων προς όλα τα κριτήρια γραπτών κειμένων. Για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων όμως είναι απαραίτητος ο στατιστικός έλεγχος των δεδομένων, ο οποίος θα πραγματοποιηθεί παρακάτω.

Στη συνέχεια, θα προβούμε, όπως και προηγουμένως, σε ποσοστιαία κατανομή των μαθητών στα τρία επίπεδα επίδοσης, με απώτερο στόχο να γίνει σύγκριση των δύο πινάκων. Παρατίθεται, λοιπόν, ο Πίνακας 13, ο οποίος παρουσιάζει την ποσοστιαία κατανομή των μαθητών στα τρία επίπεδα επίδοσης με βάση τη συνολική βαθμολογία που συγκέντρωσαν από τη σύνθεση του γραπτού κειμένου κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

<b>Ομάδα</b> <b>Επίπεδο</b> <b>επίδοσης</b>	<b>Πειραματική</b> <b>(N=23 μαθητές)</b>	<b>Ελέγχου</b> <b>(N=22 μαθητές)</b>	<b>Σύνολο</b>
Χαμηλό	2,2%	13,3%	15,5%
Μέτριο	31,1%	31,1%	62,2%
Υψηλό	17,8%	4,5%	22,3%
<b>Σύνολο</b>	<b>51,1 %</b>	<b>48,9%</b>	<b>100%</b>

**Πίνακας 13:** Ποσοστιαία κατανομή των μαθητών στα τρία επίπεδα ως προς την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου, πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

Παρατηρώντας, λοιπόν, τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 13) διαπιστώνουμε πως, όπως συνέβαινε και πριν τις παρεμβάσεις (βλ. Πίνακα 11), έτσι και μετά από την εφαρμογή τους το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών (62,2%) συγκεντρώνεται στο μεσαίο επίπεδο επίδοσης. Μάλιστα, το ποσοστό αυτό κατανέμεται ισομερώς στις δύο ομάδες, σε κάθε μία από τις οποίες αντιστοιχεί το 31,1%. Συγκρίνοντας την τιμή αυτή με την αντίστοιχη συνολική τιμή για το μέτριο επίπεδο του Πίνακα 11 παρατηρούμε μια μείωση του ποσοστού των μαθητών που παρουσιάζουν μέτρια επίδοση μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων. Η μείωση αυτή δικαιολογείται από την αύξηση των ποσοστών των δύο άλλων επιπέδων. Ικανοποιητικό είναι το γεγονός πως το υψηλό επίπεδο παρουσιάζει μια συνολική αύξηση της τάξης του 8,9% μετά την εφαρμογή των παρεμβατικών διδασκαλιών, με την ομάδα ελέγχου να συγκεντρώνει το 17,8% του συνολικού ποσοστού (22,3%). Εκείνο που δεν ικανοποιεί τόσο είναι το γεγονός πως πέρα από το υψηλό επίπεδο, αύξηση ποσοστού σημειώνεται και στο χαμηλό. Έτσι, το αρχικό 13,3% του Πίνακα 11 διαδέχεται το 15,5% του πίνακα 13.

Ωστόσο, ούτε με βάση τη σύγκριση αυτή μπορούμε να αποφανθούμε για την αποτελεσματικότητα ή όχι των παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν, αφού: α) δεν υπάρχει στατιστική τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων, β) μια μεγάλη αύξηση του ποσοστού των υψηλών επιδόσεων στην μία ομάδα, όπως προαναφέρθηκε, σε συνδυασμό με μια μικρότερη αύξηση, ή μια στασιμότητα, του ποσοστού του ίδιου επιπέδου της άλλης ομάδας ενδέχεται να έχει ως αποτέλεσμα την μετακίνηση μεγάλου αριθμού μαθητών από το μέτριο στο χαμηλό επίπεδο, γ) η κατανομή των μαθητών στα τρία επίπεδα επίδοσης, τόσο πριν όσο και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα, έγινε με βάση την επίδοσή τους στο γραπτό λόγο σε μία συγκεκριμένη

μέρα, όπου ο παράγοντας τύχη αποτελεί μια σημαντική παράμετρο που μπορεί να στρεβλώσει την πραγματικότητα. Για τους ανωτέρω λόγους, και επιπλέον προκειμένου να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα, εισήγαμε στη συνέχεια τα δεδομένα στο στατιστικό πακέτο SPSS, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται και γίνονται αντικείμενο συζήτησης παρακάτω.

### 6.3. Εξαγωγή αποτελεσμάτων με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS

Μέχρι το σημείο αυτό η ανάλυση των δεδομένων, αν και ποσοτική, βασίστηκε στις παρατηρήσεις που προέκυψαν από την αποτίμηση των παρεμβάσεων και σε μια κατηγοριοποίηση των μαθητών σε τρία επίπεδα επίδοσης ανάλογα με τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν στο γραπτό λόγο πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Στη συνέχεια, και για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, εισήχθησαν τα δεδομένα των παρεμβάσεων στο στατιστικό πακέτο SPSS, τα εξαγόμενα του οποίου θα συμβάλουν στη διενέργεια ελέγχου εξάρτησης μεταξύ της μεθόδου διδασκαλίας και της ποιότητας του παραγόμενου από τους μαθητές γραπτού λόγου.

Αρχικά, λοιπόν, εισήχθησαν τα δεδομένα των συγκεντρωτικών Πινάκων 10 και 12 στο SPSS με τη μορφή κοινού πίνακα για το πριν και το μετά<sup>45</sup>. Σε μια πρώτη φάση εκείνο που ενδιέφερε να διαπιστωθεί ήταν αν οι δύο ομάδες βρίσκονταν στο ίδιο γνωστικό επίπεδο πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων, ή αν υπήρχαν σημαντικές διαφορές ανάμεσά τους. Για το λόγο αυτό διενεργήθηκε Mann-Whitney U test (για δύο ανεξάρτητα μεταξύ τους δείγματα) για όλα τα κριτήρια, αλλά και το σύνολο των επιδόσεων που σημείωσαν η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων. Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 14) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του U-test. Ο όρος «Mean» αναφέρεται στον μέσο όρο επίδοσης στα οχτώ κριτήρια και το σύνολο και προέρχεται από τη συνεκτίμηση των επιδόσεων όλων των μαθητών στο εκάστοτε κριτήριο. Με την ένδειξη «N» σημειώνεται ο αριθμός των μαθητών που απαρτίζει κάθε μια από τις δύο ομάδες-δείγματα, ενώ το «Std. Deviation» αναφέρεται στην τυπική απόκλιση<sup>46</sup>. Τέλος, στη στήλη με την ένδειξη «U» σημειώνεται ο αριθμός Mann-Whitney για κάθε κριτήριο

<sup>45</sup> Επειδή τα δείγματα της έρευνας ήταν μικρά (<30), κρίθηκε σκόπιμο να διενεργηθούν μη παραμετρικοί έλεγχοι, καθώς ο καθορισμός των παραμέτρων σε τόσο μικρά δείγματα, πέρα από το γεγονός ότι είναι δύσκολος ως διαδικασία, κρύβει και πολλούς κινδύνους εξαγωγής μη ασφαλών συμπερασμάτων.

<sup>46</sup> Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση με βάση τα οποία καθορίζεται το εύρος καθενός από τα τρία επίπεδα επίδοσης είναι όμοια με εκείνα που υπολογίστηκαν και στον πίνακα 10, όπου σημειώνονται με τις ενδείξεις «AVERAGE» και «STDEV» αντίστοιχα.

και στην τελευταία στήλη παρουσιάζεται το επίπεδο σημαντικότητας με την ένδειξη «sig.» (significance= σημαντικότητα).

Η τιμή της σημαντικότητας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς είναι αυτή που θα καθορίσει αν υπάρχει τελικά σχέση μεταξύ των δύο δειγμάτων ή όχι. Στο εξής, θα υιοθετηθεί η ακόλουθη σύμβαση, η οποία ισχύει γενικότερα για τα τεστ που διενεργούνται με το συγκεκριμένο στατιστικό πακέτο, όταν επιχειρείται έλεγχος συσχέτισης μεταξύ δύο δειγμάτων: όταν  $p \geq 0,05$  τότε θα αποδεχόμαστε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο δειγμάτων, δηλαδή πως οι δύο ομάδες βρίσκονται στο ίδιο σημείο/επίπεδο, ενώ όταν  $p \leq 0,05$  θα αποδεχόμαστε πως τα δείγματα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά, κι επομένως βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο. Η τιμή 0,05 δεν έχει επιλεγεί αυθαίρετα, αντίθετα αναφέρεται στην τιμή που προσδιορίζει τα άκρα μιας κανονικής κατανομής των τιμών. Με άλλα λόγια αποδεχόμαστε πως οι τιμές ακολουθούν την τυπική κανονική κατανομή (κατανομή Gauss), με εκείνες που βρίσκονται στα άκρα της να απέχουν σημαντικά από το μέσο όρο επιδόσεων, προς τη θετική ή την αρνητική κατεύθυνση.

Κριτήριο	Ομάδα	Mean	N	Std. Deviation	U	Sig.
1	Πειραματική	17,6	23	7,4	261,50	0,839
	Ελέγχου		22			
2	Πειραματική	19,3	23	5,0	227,50	0,524
	Ελέγχου		22			
3	Πειραματική	15,6	23	5,1	255,50	0,951
	Ελέγχου		22			
4	Πειραματική	13,7	23	4,5	247,00	0,882
	Ελέγχου		22			
5	Πειραματική	16,4	23	4,3	255,50	0,951
	Ελέγχου		22			
6	Πειραματική	16,5	23	5,0	257,00	0,920
	Ελέγχου		22			
7	Πειραματική	14,4	23	4,1	262,50	0,813
	Ελέγχου		22			
8	Πειραματική	11,8	23	3,1	253,00	1,000
	Ελέγχου		22			
Σύνολο	Πειραματική	41,7	23	9,6	256,50	0,937
	Ελέγχου		22			

**Πίνακας 14:** Επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων.

Παρατηρώντας τον Πίνακα 14 διαπιστώνουμε ότι σε όλα τα κριτήρια, ακόμη και στο σύνολο, είναι κοινώς αποδεκτό ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων και επομένως τα δείγματα βρίσκονται γνωστικά περίπου στο ίδιο επίπεδο, ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, πριν την εφαρμογή των παρεμβατικών διδασκαλιών ( $p \leq 0,05$ ). Η διαπίστωση αυτή εξυπηρετεί τις ανάγκες της έρευνας, καθώς τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα είναι αντικειμενικότερα, δεδομένου του ότι η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος και πιο συγκεκριμένα των δύο μεθόδων διδασκαλίας, έχει ως αφετηρία το ίδιο σημείο και για τις δύο ομάδες. Έτσι, τα αποτελέσματα που θα προκύψουν στη συνέχεια θα καταδείξουν, αφενός αν οι παρεμβάσεις ήταν αποτελεσματικές και αφετέρου ποια μέθοδος διδασκαλίας βοήθησε περισσότερο τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες παραγωγής ποιοτικότερων κειμένων.

Εν συνεχεία, ελέγχθηκε με το ίδιο test (Mann- Whitney U test), για τα δεδομένα του συγκεντρωτικού πίνακα 12 που αναφέρεται στις επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα οχτώ κριτήρια μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων, αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων μετά τις διδασκαλίες. Τα αποτελέσματα του test παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 15):

Κριτήριο	Ομάδα	Mean	N	Std. Deviation	U	Sig.
1	Πειραματική	29,5	23	9,8	125,50	0,003
	Ελέγχου		22			
2	Πειραματική	28,0	23	7,9	101,50	0,000
	Ελέγχου		22			
3	Πειραματική	27,4	23	8,8	104,00	0,000
	Ελέγχου		22			
4	Πειραματική	25,6	23	6,4	87,50	0,000
	Ελέγχου		22			
5	Πειραματική	22,7	23	7,7	72,50	0,000
	Ελέγχου		22			
6	Πειραματική	24,1	23	10,2	118,50	0,002
	Ελέγχου		22			
7	Πειραματική	21,1	23	5,3	113,50	0,001
	Ελέγχου		22			
8	Πειραματική	17,3	23	5,2	101,50	0,000
	Ελέγχου		22			
Σύνολο	Πειραματική	65,2	23	18,8	90,50	0,000
	Ελέγχου		22			

**Πίνακας 15:** Επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων.

Όπως και προηγουμένως, οι τιμές που ενδιαφέρουν περισσότερο στον πίνακα αυτό είναι εκείνες της σημαντικότητας. Με  $p \leq 0,05$  σε όλα τα κριτήρια εξάγεται το συμπέρασμα πως μεταξύ των δύο ομάδων, που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Αυτό σημαίνει πρακτικά πως η παρέμβαση που εφαρμόστηκε σε κάθε μία ομάδα, όποια κι αν ήταν αυτή, είχε επίδραση στους μαθητές, αφού στην περίπτωση αυτή το  $p$  δείχνει πως οι δύο ομάδες δεν βρίσκονται γνωστικά στο ίδιο σημείο, αλλά η μία υπερέρχει της άλλης. Το ποια από τις δύο μεθόδους άσκησε τη μεγαλύτερη επιρροή, και ως εκ τούτου ήταν αποτελεσματικότερη, είναι μια πληροφορία που δεν παρέχεται από το συγκεκριμένο πίνακα, καθώς ο τελευταίος παρουσιάζει το βαθμό σημαντικότητας που εμφανίζει μετά την παρέμβαση το δείγμα στο σύνολο του ( $N=45$  μαθητές). Εκείνο, ωστόσο, που μπορούμε να συμπεράνουμε είναι πως και οι δύο παρεμβάσεις, με όποια μέθοδο διδασκαλίας κι αν εφαρμόστηκαν, είχαν θετική επίδραση στους μαθητές. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται μέσω της σύγκρισης ανά κριτήριο των μέσων όρων (Mean) των Πινάκων 14 και 15. Για παράδειγμα, για το κριτήριο 1 ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών πριν την παρέμβαση ανέρχεται στο 17,6, σύμφωνα με τον Πίνακα 14, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος μετά την εφαρμογή των διδασκαλιών είναι 29,5. Ανάλογη αύξηση παρατηρείται

και στο μέσο όρο για τα υπόλοιπα κριτήρια, αλλά και για τη συνολική βαθμολογία των μαθητών, γεγονός που αποδεικνύει πως η εμπλοκή των μαθητών στο παρεμβατικό πρόγραμμα βελτίωσε την ποιότητα των παραγόμενων από αυτούς γραπτών κειμένων και στους οκτώ τομείς με βάση τους οποίους αξιολογήθηκαν.

Εφόσον, λοιπόν, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις όλων των μαθητών της παρούσας μελέτης (της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου) πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, και αφού οι ανωτέρω Πίνακες 14 και 15 δεν δίνουν πληροφορίες, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, σχετικά με την αποτελεσματικότερη μέθοδο, κρίθηκε σκόπιμο να διενεργηθούν, περαιτέρω έλεγχοι αποτελεσματικότητας για κάθε διδακτική μέθοδο ξεχωριστά. Έτσι ο αρχικός πίνακας δεδομένων που δημιουργήθηκε στο SPSS, «έσπασε» τώρα σε δύο μέρη, ένα για κάθε ομάδα, κάθε ένα από τα οποία περιελάμβανε τόσο τις επιδόσεις των μαθητών στα οχτώ κριτήρια πριν τις παρεμβάσεις, όσο και μετά από αυτές.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε σε γενικές γραμμές ήταν όμοια με την προηγούμενη (μη παραμετρικός έλεγχος, λόγω των μικρών αριθμητικά δειγμάτων), με τη μόνη διαφορά ότι στην περίπτωση αυτή διενεργήθηκε ο έλεγχος Wilcoxon για δύο εξαρτημένους τομείς του ίδιου δείγματος.

Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των Wilcoxon tests, πρώτα για την πειραματική ομάδα (Πίνακας 16) και στη συνέχεια για την ομάδα ελέγχου (Πίνακας 17). Όπως και προηγουμένως, το «Mean» αναφέρεται στο μέσο όρο επίδοσης σε κάθε κριτήριο πριν και μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες, το «Std. Deviation» αφορά την τυπική απόκλιση και το «sig» καταδεικνύει το βαθμό σημαντικότητας. Το νέο στοιχείο στους Πίνακες 16 και 17 είναι ο αριθμός  $z$ , ο οποίος αντιστοιχεί στον αριθμό Wilcoxon.

Κριτήριο	Πειραματική ομάδα	Mean	N	Std. Deviation	z	Sig.
1	Πριν	17,4	23	7,5	253,00	0,000
	Μετά	33,7	23	8,7		
2	Πριν	19,8	23	4,6	253,00	0,000
	Μετά	31,9	23	5,9		
3	Πριν	15,5	23	5,2	231,00	0,000
	Μετά	31,7	23	7,3		
4	Πριν	13,8	23	4,6	276,00	0,000
	Μετά	29,2	23	4,5		
5	Πριν	16,4	23	4,1	231,00	0,000
	Μετά	27,4	23	5,9		
6	Πριν	16,4	23	5,0	231,00	0,000
	Μετά	28,6	23	9,4		
7	Πριν	14,1	23	3,9	253,00	0,000
	Μετά	23,5	23	5,1		
8	Πριν	11,8	23	3,1	276,00	0,000
	Μετά	20,0	23	4,0		
Σύνολο	Πριν	41,7	23	8,2	276,00	0,000
	Μετά	75,3	23	15,0		

**Πίνακας 16:** Σύγκριση επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου στην πειραματική ομάδα πριν και μετά παρέμβαση

Παρατηρώντας τη στήλη της σημαντικότητας (sig.), διαπιστώνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p \leq 0,05$ ) ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών πριν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τις αντίστοιχες επιδόσεις τους μετά την παρέμβαση. Αυτό σημαίνει πως η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας είχε επίδραση στα μέλη του δείγματος. Μάλιστα, η επίδραση κινείται προς την θετική κατεύθυνση, αφού ο μέσος όρος επίδοσης στο κάθε κριτήριο αυξάνεται με το πέρας του παρεμβατικού προγράμματος. Συνεπώς, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας βοήθησε τους μαθητές να αναπτύξουν περισσότερο την ικανότητά τους για παραγωγή αποτελεσματικών και ποιοτικών κειμένων.

Ακολούθως, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του Wilcoxon test για τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση (Πίνακας 17):



Κριτήριο	Ομάδα ελέγχου	Mean	N	Std. Deviation	z	Sig.
1	Πριν	17,8	22	7,4	171,00	0,000
	Μετά	25,1	22	9,0		
2	Πριν	18,8	22	5,5	120,00	0,000
	Μετά	23,9	22	7,7		
3	Πριν	15,6	22	5,3	210,00	0,000
	Μετά	23,7	22	7,5		
4	Πριν	13,6	22	4,6	253,00	0,000
	Μετά	21,8	22	6,0		
5	Πριν	16,4	22	4,6	15,00	0,025
	Μετά	17,7	22	6,0		
6	Πριν	16,5	22	5,1	32,50	0,034
	Μετά	19,4	22	8,9		
7	Πριν	14,5	22	4,3	171,00	0,000
	Μετά	18,6	22	4,4		
8	Πριν	11,8	22	3,1	105,00	0,000
	Μετά	14,5	22	4,9		
Σύνολο	Πριν	41,7	22	11,1	253,00	0,000
	Μετά	54,6	22	16,7		

**Πίνακας 17:** Σύγκριση επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά παρέμβαση

Και στην ομάδα ελέγχου, όπως και στην πειραματική, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p \leq 0,05$ ) ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή της προσχεδιασμένης διδασκαλίας. Μάλιστα με μια προσεκτικότερη ματιά στις τιμές της τελευταίας στήλης διαπιστώνεται πως για τα κριτήρια 5 και 6 παρουσιάζεται μεν διαφορά, ώστε να θεωρηθεί πως η μέθοδος διδασκαλίας άσκησε επιρροή στους μαθητές, η διαφορά όμως αυτή είναι συγκριτικά μικρότερη από εκείνη που παρουσιάζουν τα υπόλοιπα έξι κριτήρια και οι συνολικές βαθμολογίες. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές σημείωσαν χαμηλότερη επίδοση στα κριτήρια 5 και 6 (τα οποία αντιστοιχούν στο λεξιλόγιο και την καταλληλότητα ύφους) συγκριτικά με τα υπόλοιπα. Η επίδραση της μεθόδου διδασκαλίας είναι και στη συγκεκριμένη περίπτωση θετική, αφού ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών, τόσο σε κάθε κριτήριο μεμονωμένα, όσο και στο σύνολο τους, αυξάνεται μετά της εφαρμογή της παρέμβασης. Επομένως και η παραδοσιακή/ατομοκεντρική παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στην διαδικασία σύνθεσης γραπτών κειμένων.

Τέλος, πρέπει να γίνει μία σύγκριση των μέσων όρων επίδοσης που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας με τους αντίστοιχους μέσους όρους

της ομάδας ελέγχου μετά την υλοποίηση του παρεμβατικού προγράμματος, ώστε να διαπιστωθεί ποια από τις δύο μεθόδους διδασκαλίας επέφερε σημαντικότερα αποτελέσματα και συνέβαλε ενεργότερα στη βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών και στην παραγωγή καλύτερων ποιοτικά γραπτών κειμένων. Στο συγκριτικό πίνακα που παρατίθεται στη συνέχεια (Πίνακας 18) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι επίδοσης της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε κάθε ένα από τα οχτώ κριτήρια.

Κριτήριο	Ομάδα		Διαφορά
	Πειραματική	Ελέγχου	
	Μέσος όρος		
1	33,7	25,1	8,6
2	31,9	23,9	8
3	31,7	23,7	8
4	29,2	21,8	7,4
5	27,4	17,7	9,7
6	28,6	19,4	9,2
7	23,5	18,6	4,9
8	20,0	14,5	5,5
Σύνολο	75,3	54,6	20,7

*Πίνακας 18:* Σύγκριση μέσων όρων επίδοσης των δύο ομάδων μετά την παρέμβαση

Γίνεται φανερό, λοιπόν, πως η πειραματική ομάδα σημειώνει υψηλότερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου σε όλα τα κριτήρια που καθορίστηκαν για την αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων, καθώς και στη συνολική βαθμολογία. Επομένως, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα στα πλαίσια της παρούσας έρευνας συνέβαλε στην παραγωγή από την πλευρά των μαθητών αποτελεσματικότερων σε όλους τους τομείς, κειμένων και βοήθησε τους τελευταίους να αναπτύξουν περισσότερες ικανότητες σύνθεσης ποιοτικού λόγου.

#### **6.4. Συμπεράσματα σχετικά με τη σύγκριση επιδόσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος**

Μεταξύ της πειραματικής ομάδας (με ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) και της ομάδας ελέγχου (με παραδοσιακή διδασκαλία) δεν παρουσιάζεται σημαντική διαφορά

ως προς το επίπεδο των μαθητών στο γραπτό λόγο πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος (βλ. Πίνακα 14), προϋπόθεση που έπρεπε να εξασφαλιστεί προκειμένου να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα ως προς την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας που ακολουθήθηκαν. Η μη ύπαρξη γνωστικών διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων γίνεται κατανοητή και μέσω της σύγκρισης των επιδόσεων κάθε ομάδας στα κριτήρια αξιολόγησης πριν τις διδασκαλίες, όπως αυτά παρουσιάζονται στους Πίνακες 16 και 17. Οι μέσοι όροι των δύο ομάδων βρίσκονται πολύ κοντά, με τη μία άλλοτε να υπερτερεί και άλλοτε να υστερεί της άλλης.

Μετά την παρέμβαση, ωστόσο, η κατάσταση διαμορφώνεται διαφορετικά, αφού πλέον οι δύο ομάδες παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση στην επίδοσή τους (βλ. Πίνακα 15). Συμπεραίνεται, λοιπόν, πως το παρεμβατικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε, ανεξάρτητα από τη μέθοδο διδασκαλίας στην οποία βασίστηκε, επέφερε αλλαγές στις επιδόσεις των μαθητών. Μάλιστα, οι αλλαγές αυτές κινούνται προς τον άξονα της βελτίωσης, ισχυρισμός που αποδεικνύεται από την αύξηση των μέσων όρων επίδοσης σε όλα τα κριτήρια και για τις δύο ομάδες του δείγματος (βλ. Πίνακα 18).

Συνεπώς, το παρεμβατικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, και το οποίο εδράζεται στο κειμενοκεντρικό διαδικαστικό μοντέλο εφαρμόζοντας τα προτεινόμενα στάδια της συγγραφικής διαδικασίας, συνέβαλε στην ανάπτυξη, από την πλευρά των μαθητών, ικανοτήτων σύνθεσης καλύτερης ποιότητας κειμένων.

#### **6.5. Συμπεράσματα σχετικά με τη σύγκριση των μεθόδων διδασκαλίας που ακολουθήθηκαν κατά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, ως αποτέλεσμα της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα οκτώ κριτήρια αξιολόγησης που καθορίστηκαν**

Δύο είναι τα στοιχεία που μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα μιας διδασκαλίας: ο σχεδιασμός των σταδίων της και η μεθοδός της. Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε μόνο η επίδραση της μεθόδου διδασκαλίας αφού ο σχεδιασμός των σταδίων ήταν ίδιος και για τις δύο ομάδες του δείγματος και είχε, όπως αποδείχθηκε ήδη, θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών.

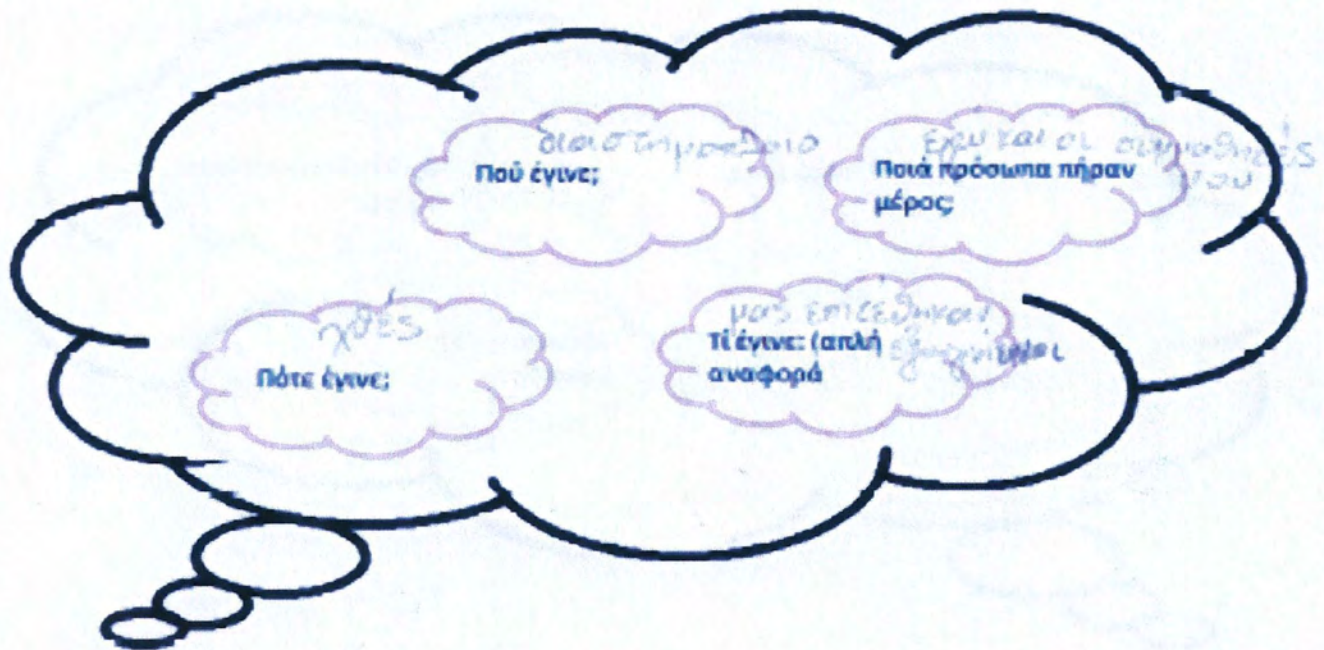
Όσον αφορά, λοιπόν, τη μέθοδο διδασκαλίας, επισημαίνεται πως η ομαδοσυνεργατική βοήθησε σε μεγαλύτερο βαθμό από την παραδοσιακή/ατομοκεντρική τους μαθητές να κατανοήσουν τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν ένα κείμενο αποτελεσματικό και να τα ενσωματώσουν και στα δικά τους γραπτά. Ως αποδεικτικό στοιχείο λαμβάνονται οι μέσοι όροι επίδοσης που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας (βλ. Πίνακα 16), μετά την υποβολή τους στη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας. Συγκρινόμενες με τους αντίστοιχους μέσους όρους της ομάδας ελέγχου (βλ. Πίνακα 17 για τις επιδόσεις μετά την παρέμβαση), οι τιμές αυτές παρουσιάζουν μεγαλύτερη αύξηση μετά την παρεμβατική διαδικασία, ειδικότερα στα κριτήρια 5 και 6, δηλαδή στο «λεξιλόγιο» και την «καταλληλότητα του ύφους».

Συνάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα πως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος βοήθησε τους μαθητές περισσότερο στην επιλογή κατάλληλου λεξιλογίου και την προσαρμογή του ύφους στις επικοινωνιακές περιστάσεις. Αντιθέτως, η συμβολή της κρίθηκε μικρότερη στα κριτήρια της «μορφολογίας του κειμένου» και της «στίξης» (κριτήρια 7 και 8), χωρίς αυτό να σημαίνει πως ακόμα και στους συγκεκριμένους τομείς δεν υπερτερεί της παραδοσιακής/ατομοκεντρικής μεθόδου.

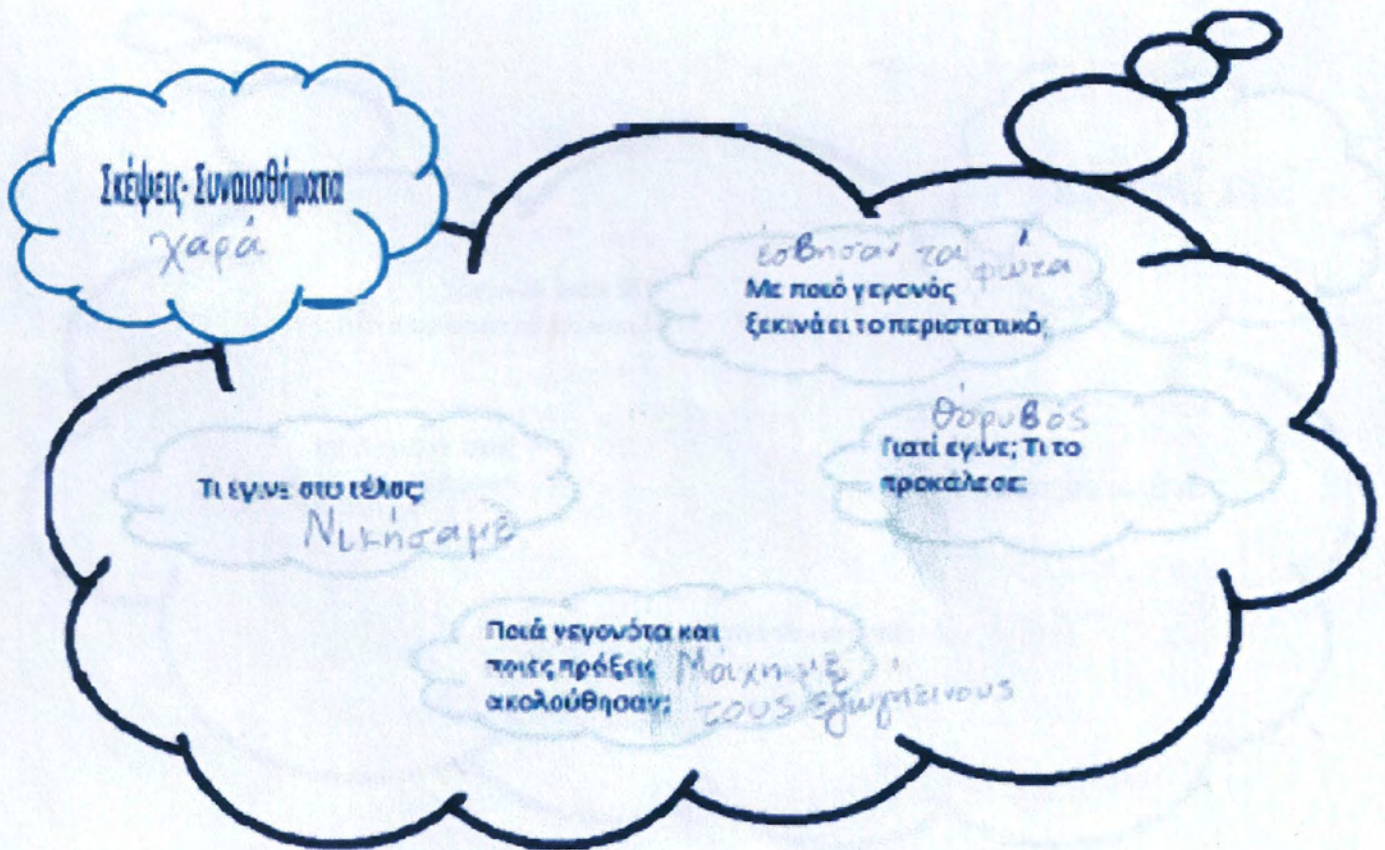
#### **6.6. Παραγωγή ιδεών κατά το προσυγγραφικό στάδιο**

Η ποσότητα αλλά και η ποιότητα των παραγόμενων από τους μαθητές ιδεών κατά το προσυγγραφικό στάδιο ελέγχθηκε μέσω των σχεδιαγραμμάτων δομής των αφηγηματικών κειμένων (βλ. Παράρτημα 2 και 5) που χορηγήθηκαν στους μαθητές προς συμπλήρωση. Υπενθυμίζεται πως στην πειραματική ομάδα η συμπλήρωση των σχεδιαγραμμάτων έγινε από ομάδες μαθητών, ενώ στην ομάδα ελέγχου ο κάθε μαθητής εργάστηκε ατομικά. Στη συνέχεια παρατίθενται δύο συμπληρωμένα σχεδιαγράμματα εκ των οποίων το πρώτο προέρχεται από την ομάδα ελέγχου και το δεύτερο από την πειραματική ομάδα:

Τι χρειαζόμαστε για να αφηγηθούμε στους φίλους μας το περιστατικό που συνέβη στο διάστημα; Τα συννεφάκια μπορούν να βοηθήσουν. Απάντησε στις ερωτήσεις σύντομα για να πάρεις μερικές ιδέες.

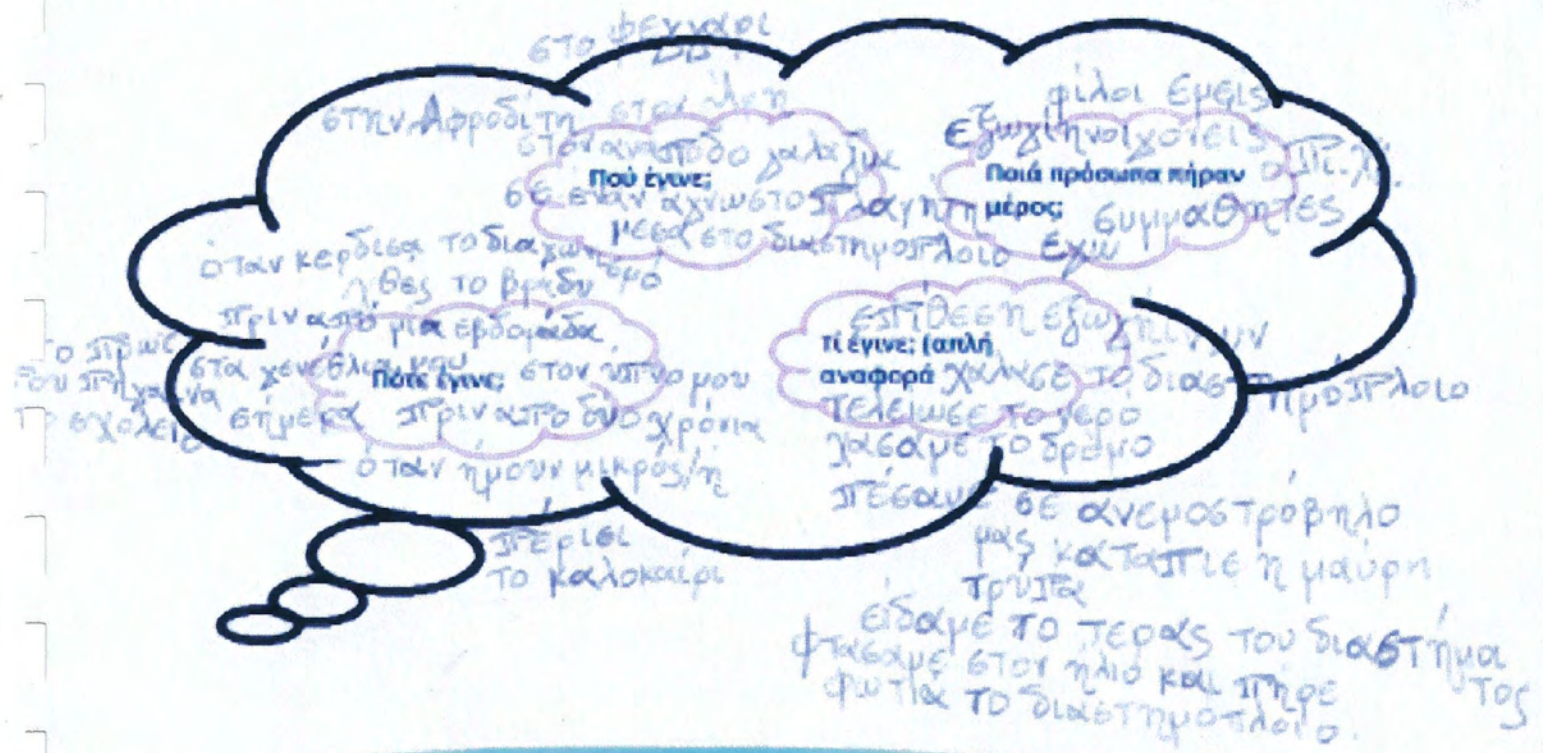


ΔΗΓΟΥΜΑΙ ΕΝΑ ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ

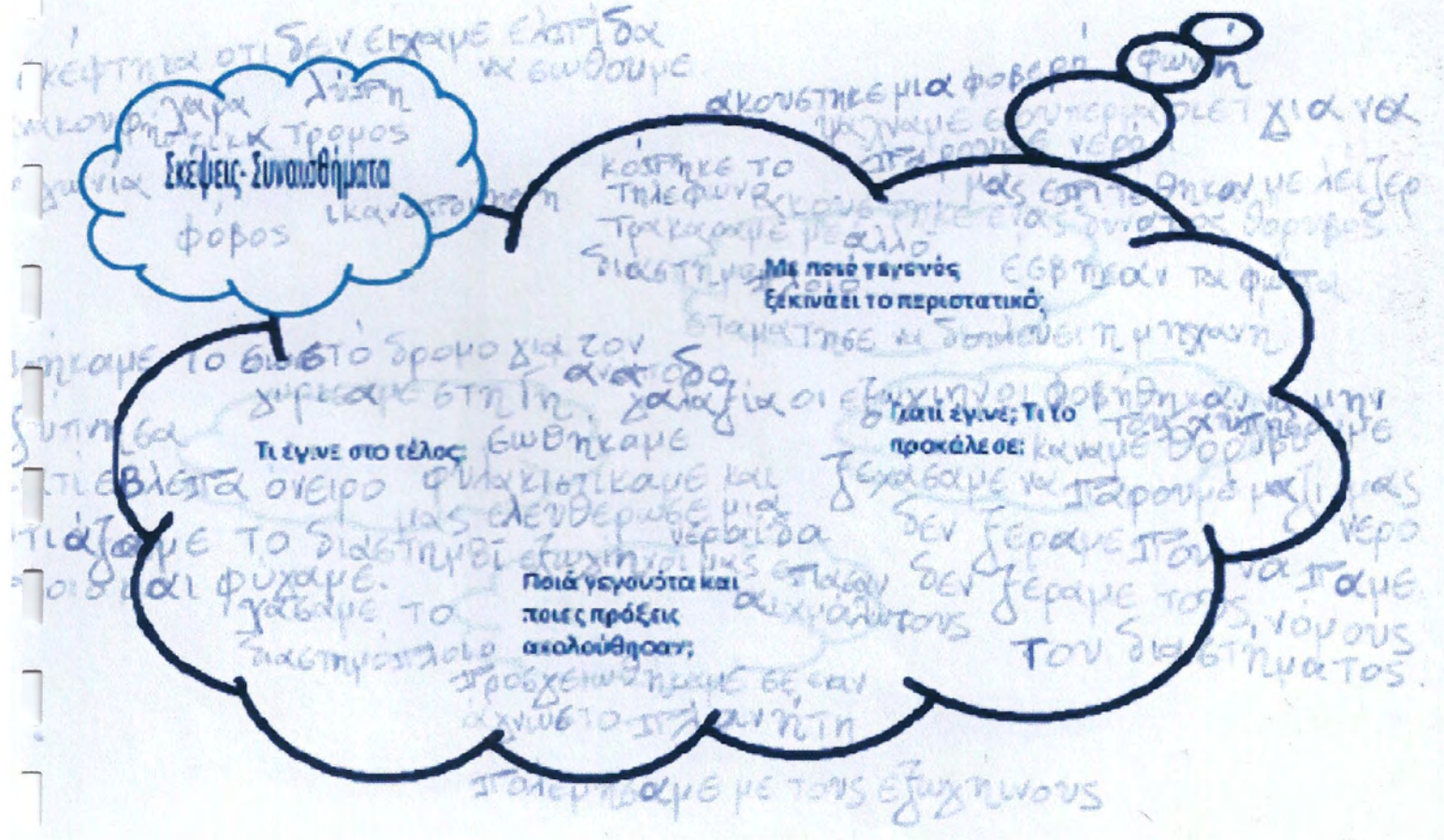


Σχεδιάγραμμα 1: Σχεδιάγραμμα δομής συμπληρωμένο από μαθητή της ομάδας ελέγχου

Τι χρειαζόμαστε για να αφηγηθούμε στους φίλους μας το περιστατικό που συνέβη στο διάστημα; Τα συννεφάκια μπορούν να βοηθήσουν. Απάντησε στις ερωτήσεις σύντομα για να πάρεις μερικές ιδέες.



**ΔΗΤΟΥΜΑΙ ΕΝΑ ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ**



Σχεδιάγραμμα 2: Σχεδιάγραμμα δομής συμπληρωμένο από ομάδα μαθητών της πειραματικής ομάδας

Παρατηρώντας τα σχεδιαγράμματα, διαπιστώνεται πως εκείνο που ανήκει στην πειραματική ομάδα περιλαμβάνει περισσότερες σε αριθμό ιδέες από το αντίστοιχο της ομάδας ελέγχου. Μάλιστα, το σχεδιάγραμμα που συμπληρώθηκε στα πλαίσια της παραδοσιακής/ατομοκεντρικής μεθόδου περιλαμβάνει ως επί το πλείστον μονολεκτικές απαντήσεις, ο αριθμός των οποίων δεν ξεπερνά τη μία για κάθε ερώτημα. Με τον ίδιο λιτό τρόπο είναι συμπληρωμένα και τα υπόλοιπα σχεδιαγράμματα της ομάδας ελέγχου, όπως εξίσου πλούσια με το προηγούμενο είναι και τα υπόλοιπα της πειραματικής ομάδας.

#### **6.7. Αυτό- και Ετερο- αξιολόγηση των κειμένων**

Στο πλαίσιο της αυτό – και ετερο- αξιολόγησης των γραπτών κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές παρατηρείται μια αξιόλογη προσπάθεια βελτίωσης και από τις δύο ομάδες του δείγματος. «Διόρθωση» των αδύνατων σημείων και προσπάθεια εμπλουτισμού του κειμένου έγινε από την πλειοψηφία των μαθητών, είτε εργάζονταν ατομικά είτε σε ομάδες, με εξαίρεση δύο κείμενα της ομάδας ελέγχου στα οποία δεν παρενέβησαν καθόλου οι δημιουργοί τους. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα πως οι πίνακες αυτό – και ετερο- αξιολόγησης που χορηγήθηκαν στους μαθητές συνέβαλαν αποτελεσματικά και διευκόλυναν σημαντικά τη διαδικασία της πρώτης αξιολόγησης του παραγόμενου κειμένου. Επομένως, η ενσωμάτωσή τους στη διδακτική διαδικασία επιφέρει θετικά αποτελέσματα και βελτιώνει την ποιότητα της τελευταίας, όποια μέθοδος διδασκαλίας και αν ακολουθείται.

Στη συνέχεια και προς τεκμηρίωση των ανωτέρω παρατίθενται δύο κείμενα με τις υποδείξεις που σημειώθηκαν σε αυτά, το πρώτο από την ομάδα ελέγχου και το δεύτερο από την πειραματική ομάδα:

## Περιπέτεια στον πλανήτη Pizza

Πέμπτη το καλοκαίρι ήρθα να πώ σε έναν πλανήτη που ονομαζόταν Pizza. Αμέσως πήρα έναν φίλο μου πάλιμω τον Στέλιο και πήγαμε σε μία παλιά αποθήκη για να σπαστούμε ένα διαστημόπλοιο. Μάλλον πιάσε καλές μέρες. Αφού φτιάξαμε το διαστημόπλοιο πήγε ο καθένας στο σπίτι του για να διαλέξουμε τα εργαλεία και τις στατές που θέλαμε. Συμφωνήσαμε ότι μπορεί να μην έχει ξυμίο σε εκείνον τον πλανήτη και έτσι πήγαμε σε ένα μαγαζί για να πάρουμε μπουκάλια ξυμίου. Πήραμε και παλιά κλειδιά το διαστημόπλοιο.

Και αφού είδαμε ότι είχαμε όλα τα πράγματα που θέλαμε ξεκινήσαμε. Σημείωσα αρχίσαμε να απομακρυνόμαστε από τη γη. Ενώ σκέφτηκα ότι δεν θα ξέραμε που να πάμε. Ο Στέλιος όμως είχε πάρει ένα χάρτη με τους πλανήτες και έτσι <sup>κατάφεραμε</sup> προσανατολιστήκαμε. Όμως είχαμε ένα πρόβλημα. Είδα τον μερική ταχύτητα και κατάλαβα <sup>ότι</sup> κάτε βαίνει η ταχύτητα. Ο Στέλιος κατάλαβε ότι μας τελειώνον το καυσίμο. Όμως δεν ανησυχήσαμε γιατί είχαμε πάρει παλιά καυσίμο μαζί μας. Αρχίσαμε να φωνάζουμε στον πλανήτη Pizza. Υπέροχα. <sup>επίσης</sup> είχαμε να προτιμήσουμε. Μετά από λίγο ο Στέλιος <sup>πρόσπεσε</sup> προσπέρασε να το προτιμήσει. Αλλά δε μπορούσε γιατί είχαμε χρεώσει τον έλεγχο του διαστημόπλοιο. Στην συνέχεια πήγαμε τα εργαλεία και το φτιάξαμε. Επίτέλους προτιμήσαμε στον πλανήτη Pizza. Βρήκαμε από το διαστημόπλοιο και είδαμε κάτι παράξενους εξωπλανήτες. Του ξέρω όλα φωτογραφία. Ξεκινήσαμε για να πάω σπίτι. Επειδή χρεώσαμε <sup>στοι και</sup> σφάλμα.

Τέλος δεν θα ξεχάσω ποτέ αυτήν την περιπέτεια γιατί όλα με το Στέλιο και όλους τους παλιούς πράγματα.



Αρχιμήδης

### Περικλέους στον πλανήτη Λουλούδι

Γιατί αυτές οι βιολογικές δομές που είχαμε, κέρηδες είναι  
Πήγα στον πλανήτη Λουλούδι τη περασμένη εβδομάδα. Ο πλανήτης

αυτός ήταν εκπληκτικός. Μαζί μου είχα πάρει και τις καλύτερες  
βιολογικές δομές που είχαμε και τη βαμβάκη \*

<sup>Είχε βιολογικές δομές</sup>  
Είχαμε πάρει μαζί μας με μπουκιά βανίλια και πάλλες

Μεγάλες ποσότητες, χεμάτες, αλλά και μικρά δαμάκια που είχαν παλιές  
ιδιότητες και ανάλογα με τις δομές που είχαμε, γινώσκαν και μια  
συγκεκριμένη ιδιότητα. Μόλις φτάσαμε στην αεροπορική και

τοίσαμε για αρκετή ώρα και <sup>είχαμε</sup> <sup>βιολογικές δομές</sup> <sup>που</sup> <sup>είχαμε</sup> <sup>πάρει</sup> <sup>από</sup> <sup>το</sup> <sup>πλανήτη</sup> <sup>Με-</sup>  
ξάνικα, και οι δομές που είχαμε σε μια μεγάλη ποσότητα με παραπάνω βιολογικές δομές

και κοίταξα μπουκιά το ίδιο Λουλούδι, με τα μπουκιά και τα φανί-

κα σε χαρτί. Όμως το παράξενο ήταν ότι δεν μπορούσαμε να  
κουνήθουμε. Τότε καταλάβαμε ότι τα Λουλούδια είχαν βιολογικές

ιδιότητες και ότι έπρεπε να περιμένουμε αρκετή ώρα για να  
είχαν έρθει στη φυσική μας μορφή και αλλιώς ήταν καθό-

λο και <sup>πρέπει</sup> <sup>να</sup> <sup>περιμένουμε</sup> <sup>για</sup> <sup>να</sup> <sup>είχαν</sup> <sup>έρθει</sup> <sup>στη</sup> <sup>φυσική</sup> <sup>μας</sup> <sup>μορφή</sup>.  
Επειδή δεν μπορούσαμε να περιμένουμε άλλο, μν-  
ρισάμε ένα άλλο Λουλούδι. Ευτυχώς είχαμε και αυτό  
το Λουλούδι μαζί με τις βιολογικές μας δομές!

Τελικά τα καταφέραμε, μάλιστα στο διαστημόπλοιο και  
επιστρέψαμε πίσω. Αυτή η περιπέτεια ήταν τέλεια, εκπληκτική και  
πανέμορφη και μου άφησε ανεκτίμητα γοητεία και αγάπη.

Γράψε αν θα ήθελες να πάς στον πλανήτη Λουλούδι.

\*Γράψε πως ήταν το ταξίδι

Συγκρίνοντας τα κείμενα, γίνεται κατανοητό πως οι υποδείξεις που σημειώθηκαν με βάση τον πίνακα ετεροαξιολόγησης στα προερχόμενα από την πειραματική ομάδα κείμενα, ξεπερνούν σε αριθμό εκείνες των γραπτών της ομάδας ελέγχου, γεγονός που οφείλεται ενδεχομένως στην ύπαρξη πραγματικών αποδεκτών, διαφορετικών από τον δημιουργό, για τα κείμενα των μαθητών της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Είναι κοινώς αποδεκτό βάσει της λογικής, πως ο διαφορετικός από τον δημιουργό, αξιολογητής βρίσκεται στην προνομιακή θέση να μπορεί να αποστασιοποιείται πλήρως από το κείμενο που διαβάζει και να παρεμβαίνει σε αυτό αντικειμενικά, υποδεικνύοντας τα σημεία που του άρεσαν περισσότερο ή λιγότερο<sup>47</sup>. Αντίθετα, ο ίδιος ο δημιουργός του γραπτού κειμένου προβαίνει συνήθως σε λιγότερες διορθώσεις, καθώς δεν έρχεται σε επαφή με άλλους εξωγενείς παράγοντες που μπορούν να του ανατρέψουν τον τρόπο σκέψης.

Πέρα από τον μεγαλύτερο αριθμό υποδείξεων στο σύνολο του γραπτού, γίνεται επίσης φανερό πως στο κείμενο της πειραματικής ομάδας σημειώνονται περισσότερες της μίας, και συνήθως πιο περιγραφικές υποδείξεις για κάθε αδύνατο σημείο, σε αντίθεση με το κείμενο της ομάδας ελέγχου, όπου για κάθε αστοχία υπάρχει μία μόνο, μονολεκτική υπόδειξη. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως α) το στάδιο της αρχικής βελτίωσης του κειμένου μπορεί να υλοποιηθεί από την πλειοψηφία του μαθητικού δυναμικού, όποια μέθοδος διδασκαλίας και αν εφαρμόζεται, β) η χορήγηση πινάκων (αυτό-ή ετερο-) αξιολόγησης κατά το στάδιο αυτό καθοδηγεί τους μαθητές στον εντοπισμό των αδυναμιών τους και γ) η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας συμβάλει στην αποτελεσματικότερη βελτίωση του κειμένου με την παραγωγή περισσότερων και ποιοτικότερων υποδείξεων.

#### **6.8. Ενσωμάτωση υποδείξεων στο γραπτό κείμενο κατά τη διαδικασία της βελτίωσης**

Σε στενή εξάρτηση με την ποσότητα και την ποιότητα των υποδείξεων βρίσκεται και η διαδικασία ενσωμάτωσης τους στο κυρίως κείμενο κατά τη φάση της τελικής επιμέλειας, αφού οι υποδείξεις, όσες και όσο σημαντικές κι αν είναι, χάνουν

---

<sup>47</sup> Αντικειμενική θεωρείται η παρέμβαση υπό το πρίσμα της ύπαρξης διαφορετικού δημιουργού. Η επισήμανση των θετικών και αρνητικών σημείων του κειμένου μπορεί να εμπεριέχει ένα βαθμό υποκειμενικότητας. Ωστόσο, η ύπαρξη σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων, με βάση τους πίνακες αξιολόγησης, ως προς την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του κειμένου εξασφαλίζει την αποτελεσματική λειτουργία της αυτό- και έτερο- αξιολόγησης.

την χρησιμότητά τους όταν δεν γίνονται μέρος του γραπτού, βελτιώνοντας την ποιότητά του. Όσον αφορά, λοιπόν, την ενσωμάτωση των υποδείξεων στο κείμενο, η πειραματική ομάδα φαίνεται να διατηρεί και στην περίπτωση αυτή το προβάδισμά της.

Εξετάζοντας προσεκτικά το ζευγάρι κειμένων (ένα κείμενο με υποδείξεις και το τελικό βελτιωμένο κείμενο) που παρατίθεται παρακάτω για την πειραματική ομάδα, καθίσταται σαφές πως οι εργαζόμενοι σε ομάδες μαθητές έλαβαν υπόψη τους, όλα τα σχόλια των συμμαθητών τους και προχώρησαν σε βελτίωση όλων των αδυνάτων σημείων του γραπτού τους ξαναγράφοντάς το στο σύνολο του. Το συγκεκριμένο ζευγάρι κειμένων είναι αντιπροσωπευτικό για όλα τα γραπτά της πειραματικής ομάδας.



Συγκρίνοντας, από την άλλη πλευρά, το αντιπροσωπευτικό για την ομάδα ελέγχου ζευγάρι κειμένων, διαπιστώνεται πως οι ατομικά εργαζόμενοι σε όλα τα στάδια, μαθητές, ενώ σχολίασαν τα αρχικά κείμενα τους κάνοντας κάποιες υποδείξεις για βελτίωση, προχωρώντας στην φάση της τελικής επιμέλειας, δεν ενσωμάτωσαν όλες τις διορθώσεις στο γραπτό τους.



Μάλιστα, από μια βαθύτερη εξέταση των γραπτών τους φάνηκε πως οι μαθητές της ομάδας ελέγχου διόρθωσαν κυρίως τα σημεία εκείνα που απαιτούσαν προσθήκες, αγνοώντας σχεδόν ολοκληρωτικά τις υποδείξεις για επαναδιατύπωση (αν υπήρχαν, διότι στην ομάδα ελέγχου ήταν, όπως προαναφέρθηκε, περιορισμένες.)

Συμπέρασμα των ανωτέρω, λοιπόν, είναι πως οι υποδείξεις που γίνονται από τους συμμαθητές λαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό υπόψη και ενσωματώνονται στο αρχικό κείμενο από το δημιουργό του, σε σχέση με τις περιορισμένες βελτιώσεις στις οποίες προχωρεί ο αυτοαξιολογητής ενός γραπτού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στο έκτο και τελευταίο αυτό κεφάλαιο, θα συνοψίσουμε τα συμπεράσματα της έρευνας και στην συνέχεια θα προτείνουμε επιμέρους τομείς, οι οποίοι δεν εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, αξίζει, ωστόσο, να διερευνηθούν περαιτέρω.

Είναι σαφές, όπως προέκυψε και από τα στατιστικά δεδομένα του προηγούμενου κεφαλαίου, πως η εργασία σε ομάδες είναι πιο αποτελεσματική από την εργασία των μαθητών σε ατομικό επίπεδο σε ότι αφορά την ανάπτυξη ικανοτήτων παραγωγής αποτελεσματικών αφηγηματικών κειμένων στους μαθητές, καθώς και τη βελτίωση της ποιότητας των παραγόμενων κειμένων. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει τα πορίσματα των Kagan & High (2002), Syafini & Tengu (2009), Jones & Carrasquillo (1998), Storch (2005), Humphris (2010), Ferguson- Patrick (2007), Μιχαηλίδου (2007) και Μιχαηλίδου & Κουράτος (2007), οι οποίοι ανέφεραν παρόμοια αποτελέσματα όσον αφορά τη θετική επίδραση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας στη διαδικασία σύνθεσης γραπτών κειμένων από τους μαθητές.

Μια σύγκριση των προϊόντων της γραφής (τελικά κείμενα) των ομαδοσυνεργατικών και των παραδοσιακών έδειξε πως οι εργαζόμενοι σε ομάδες μαθητές παράγαν κείμενα μεγαλύτερης έκτασης, πιο πολύπλοκα ως προς τη γλώσσα και το λεξιλόγιό τους και με μεγαλύτερη γραμματική ακρίβεια. Αντίθετα, τα κείμενα των αυτόνομα εργαζόμενων μαθητών ήταν πιο λιτά και πιο λακωνικά. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι ομάδες εκπλήρωσαν τα καθήκοντά τους με μεγαλύτερη ικανότητα. Σε αντίθεση με την ανωτέρω διαπίστωση έρχεται εν μέρει το πόρισμα της Storch (2005), σύμφωνα με το οποίο οι εργαζόμενοι σε ζεύγη μαθητές παράγαν μικρότερης έκτασης, αλλά πιο ποιοτικά, κείμενα από εκείνους που συνέθεσαν μόνοι τους το κείμενό τους. Αν, μάλιστα, ληφθεί υπόψη το γεγονός πως στην παρούσα μελέτη οι μαθητές, ανεξαρτήτως ομάδας, εργάστηκαν ατομικά κατά το κυρίως συγγραφικό στάδιο, ενώ στην έρευνα της Storch (2005) το συγκεκριμένο στάδιο υλοποιήθηκε από τους μαθητές σε ζεύγη, ισχυροποιείται το συμπέρασμα πως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει ακόμα και τον μαθητή που εργάζεται μόνος του στο κυρίως συγγραφικό στάδιο να αναπτύξει περισσότερες ικανότητες παραγωγής ποιοτικού και αποτελεσματικού λόγου.



Εμβαθύνοντας, μάλιστα, λίγο περισσότερο και λαμβάνοντας υπόψη τη διαπίστωση της Storch (2005) σχετικά με την έκταση των παραγόμενων από ζεύγη μαθητών κειμένων, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η συνεργασία στο στάδιο της αρχικής συγγραφής του κειμένου θέτει περιορισμούς στην έκφραση και τις ιδέες του μαθητή, καθώς ο τελευταίος πρέπει να συναποφασίσει με το συμμαθητή του για το περιεχόμενο και το ύφος του κειμένου που θα παράξουν. Βέβαια, όπως έχει προαναφερθεί, σε καμία περίπτωση η έκταση ενός κειμένου δεν μπορεί να θεωρηθεί ανάλογη της ποιότητάς του. Άλλωστε, οι εμπειρίες που αποκομίσαμε από τα σχολικά μας χρόνια, έδειξαν πως τα «καλά» κείμενα είναι σύντομα και περιεκτικά. Η έκταση, ωστόσο, μπορεί να ληφθεί υπόψη ως δείκτης της ποσότητας των ιδεών που αναπτύσσονται σε ένα κείμενο (κατά κύριο λόγο επιχειρηματολογικό), αλλά και των λεπτομερειών που το τελευταίο περιλαμβάνει, χαρακτηριστικό απαραίτητο στα αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα. Η ανωτέρω διαπίστωση επιβεβαιώνεται στην παρούσα μελέτη, καθώς τα κείμενα μεγαλύτερης έκτασης, που ανήκουν ως επί το πλείστον στην πειραματική ομάδα, είναι πιο λεπτομερή συγκριτικά με τα αντίστοιχα μικρότερα γραπτά. Απόδειξη αποτελούν τα ενδεικτικά τελικά κείμενα (βλ. Κείμενο 3 &4) των δύο ομάδων που παρατίθενται στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Όσον αφορά την επίδοση των ομάδων στα επιμέρους κριτήρια που ορίστηκαν για την αξιολόγηση των κειμένων, και στη συγκεκριμένη περίπτωση η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία φαίνεται να επιφέρει περισσότερα οφέλη από την παραδοσιακή/ατομοκεντρική μέθοδο. Όταν οι εργασίες αναλύθηκαν με βάση την κατάτμηση των οχτώ δεξιοτήτων γραφής που είναι η αποτελεσματικότητα του κειμένου, η οργάνωση των ιδεών, το περιεχόμενο, η σύνταξη, το λεξιλόγιο, η καταλληλότητα του ύφους, η μορφολογία του κειμένου και η στίξη, ήταν αναμφίβολα προφανές πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας όχι μόνο σημείωσαν υψηλότερο συνολικό σκορ σε σύγκριση με τα σκορ της ομάδας ελέγχου, αλλά έδειξαν και σημαντικά βελτιωμένες επιδόσεις στις οχτώ συνιστώσες της γραφής. Αυτό δείχνει ότι η ενσωμάτωση της συνεργατικής μάθησης στη διδακτική διαδικασία παρέχει ένα μηχανισμό βελτίωσης της μαθητικής απόδοσης στο γραπτό λόγο, βελτιώνοντας ταυτόχρονα και τις, επίσης ζωτικής σημασίας, επιμέρους δεξιότητες γραφής. Το συμπέρασμα αυτό υποστηρίζει και τα πορίσματα της έρευνας των Syafini & Tengu (2009), σύμφωνα με τους οποίους η εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν τους επιμέρους τομείς, που για την έρευνα τους ήταν το λεξιλόγιο, το περιεχόμενο, η οργάνωση και η

γραμματική, και να αποδώσουν καλύτερα σε αυτούς. Συνεπώς, δύο είναι τα οφέλη από την ενσωμάτωση της συνεργατικής μάθησης: όχι μόνο οι μαθητές παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στο άθροισμα της βαθμολογίας, αλλά την ίδια στιγμή βελτιώνονται στη συγγραφή των επιμέρους συνιστωσών οι οποίες είναι επίσης σημαντικά στοιχεία για την παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων.

Είναι πιθανό πως η θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών μιας ομάδας ενθαρρύνει τους μαθητές να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο και να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για την επιτυχία της ομάδας, σε αντίθεση με τη μη συνεργαζόμενη τάξη, όπου η αρνητική αλληλεξάρτηση αποθαρρύνει, εφ' όσων η επιτυχία ορισμένων μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων που σημειώνουν υψηλές επιδόσεις, μπορεί να οδηγήσει σε μείωση των ευκαιριών για τους χαμηλής επίδοσης ομολόγους τους.

Η μελέτη αυτή διευκρινίζει, επίσης, πως η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας είναι ελαφρώς υψηλότερη, σε σύγκριση με την αντίστοιχη της ομάδας ελέγχου, στα κριτήρια του λεξιλογίου και της καταλληλότητας του ύφους. Αν λάβει κανείς υπόψη του το γεγονός πως το λεξιλόγιο βρίσκεται σε στενή εξάρτηση με το περιεχόμενο του κειμένου, ενώ η καταλληλότητα του ύφους προσιδιάζει περισσότερο στις επικοινωνιακές περιστάσεις γίνεται εύκολα κατανοητή η αιτιολογία του ανωτέρω αποτελέσματος. Όπως φαίνεται και από τα Σχεδιαγράμματα 1 & 2 του προηγούμενου κεφαλαίου, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σημείωσαν σε αυτά διάφορες προτάσεις, έτσι ώστε να έχουν στη διάθεσή τους κατά την επόμενη φάση μια «αποθήκη» ιδεών προς ανάπτυξη. Οι ιδέες αυτές τους βοήθησαν στο στάδιο της κυρίως συγγραφής να εμπλουτίσουν το σχετικό με το θέμα λεξιλόγιό τους, αντικαθιστώντας τις επαναλαμβανόμενες λέξεις με άλλες συνώνυμες, αλλά και να επιλέξουν το καταλληλότερο λεξιλόγιο για να αρθρώσουν το λόγο τους. Από την άλλη πλευρά η ύπαρξη άμεσων αποδεκτών- των συμμαθητών- των αφηγημάτων τους, εξασφάλισε την αυθεντικοποίηση, δηλαδή, την τοποθέτηση του κειμένου σε πραγματικό συγκεκριμένο, με σαφώς προσδιορισμένους αποδέκτες και χαρακτηριστικά (Ματσαγγούρας 2001:204, Μιχάλης XXXX). Η ακριβής γνώση των περιστάσεων επικοινωνίας, αλλά και των χαρακτηριστικών των αναγνωστών-αποδεκτών βοήθησε τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να προσαρμόσουν κατάλληλα το ύφος τους, φτάνοντας με τον τρόπο αυτό ένα βήμα πιο κοντά στο στόχο τους, που ήταν η επίτευξη αποτελεσματικού λόγου.

Μικρότερη, αλλά εξίσου σημαντική διαφορά παρουσιάζεται μεταξύ των δύο ομάδων και στα κριτήρια του περιεχομένου και της οργάνωσης των ιδεών. Η ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στους δύο αυτούς επιμέρους τομείς θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός πως η ομαδοσυνεργατική μάθηση παρέχει στους μαθητές μια πλατφόρμα ανάλυσης και σύνθεσης ιδεών, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ένα ανώτερο επίπεδο σκέψης και κατανόησης (Kaur 2000 στο Syafini & Tenggu 2009). Ο πλούτος των ιδεών που παρήγαγαν οι ομάδες σε συνδυασμό με την ύπαρξη πραγματικών αποδεκτών αιτιολογεί επίσης τη διαφορά επίδοσης στους εν λόγω τομείς. Έτσι, φαίνεται πως για το μεν περιεχόμενο σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν τα συμπληρωμένα από όλη την ομάδα σχεδιαγράμματα, τα οποία έδωσαν στους μαθητές τη δυνατότητα να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και να επινοήσουν ενδιαφέροντα σενάρια, συνδυάζοντας τις ιδέες της ομάδας ή αξιοποιώντας τις για την παραγωγή άλλων ακόμα πιο πρωτότυπων ιδεών. Για την οργάνωση των ιδεών σε ενιαίο κείμενο, από την άλλη πλευρά, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν οι αποδέκτες του κειμένου με τις νύξεις τους κατά τη φάση της αξιολόγησης για επαναδιατυπώσεις φράσεων ή διαφορετικό τρόπο οργάνωσης του κειμένου.

Σημαντικά βελτιωμένη παρουσιάστηκε η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και στο κριτήριο 4, που αφορούσε τη σύνταξη του παραγόμενου κειμένου. Καθοριστικό ρόλο για τη βελτίωση αυτή θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως διαδραμάτισε η ομάδα. Η αξιολόγηση του κειμένου από τους συμμαθητές- αποδέκτες οδήγησε τους τελευταίους στην επισήμανση των ασαφειών και των συντακτικών αδυναμιών που καθιστούν το κείμενο δυσνόητο για τον αναγνώστη, με αποτέλεσμα οι δημιουργοί των κειμένων να προβούν σε βελτίωση των συγκεκριμένων σημείων κατά τη φάση της τελικής επιμέλειας. Αντίθετα, στην περίπτωση που ο μαθητής εργάζεται ατομικά και δεν υπάρχουν, πέραν του δασκάλου- βαθμολογητή, άλλοι πραγματικοί αποδέκτες για το κείμενο του, είναι φυσικό πως οι συντακτικές ασάφειες θα εντοπιστούν σε μικρότερο βαθμό, αφού δεν υπάρχει διαφορετικός του δημιουργού αναγνώστης που να μπορεί να πιστοποιήσει αν το κείμενο είναι κατανοητό ή όχι. Συνεπώς, ο πραγματικός, άμεσος αποδέκτης που εξασφαλίζει η ομαδοσυνεργατική μέθοδος μπορούμε να ισχυριστούμε πως ευθύνεται για τη βελτίωση μιας σειράς σημαντικών παραμέτρων που συμβάλλουν τελικά στην ποιότητα του κειμένου.

Όσον αφορά τώρα, στα δύο τελευταία κριτήρια, εκείνα της μορφολογίας του κειμένου και της στίξης, το προβάδισμα της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διατηρείται και

στη συγκεκριμένη περίπτωση. Βέβαια, η βελτίωση στους ανωτέρω τομείς είναι συγκριτικά μικρότερη από τη βελτίωση που σημειώθηκε σε όλα τα προηγούμενα κριτήρια. Ίσως αυτή η μικρότερης τάξης υπεροχή του μέσου όρου επίδοσης των ομαδοσυνεργατικών έναντι του μέσου όρου των παραδοσιακών να οφείλεται στο γεγονός ότι χορηγήθηκε και στις δύο ομάδες του δείγματος ακριβώς το ίδιο σχεδιάγραμμα δομής των αφηγηματικών κειμένων και κατέστη σαφές εξ' αρχής πως τα μεγάλα σύννεφα που σημειώνονται σε αυτό υποδηλώνουν την παραγραφοποίηση του κειμένου. Με τον τρόπο αυτό, λοιπόν, δόθηκε ουσιαστικά στους μαθητές η λύση του γρίφου «σωστός χωρισμός παραγράφων», με αποτέλεσμα οι περισσότεροι να λειτουργήσουν εκ του ασφαλούς, αξιοποιώντας την προτεινόμενη δομή των παραγράφων και σημειώνοντας υψηλή βαθμολογία στο συγκεκριμένο κριτήριο. Από την άλλη πλευρά, το κριτήριο της στίξης δεν βρίσκεται σε στενή συνάφεια με το περιεχόμενο του κειμένου, ούτε επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σαφήνεια του, εκτός αν πρόκειται για γραπτό στο οποίο απουσιάζουν εντελώς τα σημεία στίξης ή είναι όλα λανθασμένα. Παρόμοια περίπτωση δεν παρατηρήθηκε στις ομάδες του συγκεκριμένου δείγματος. Με το προηγούμενο δεν υπονοούμε, φυσικά, πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δεν αντιμετώπιζαν αδυναμίες στο κριτήριο της στίξης. Κατέστη σαφές, ωστόσο, μετά την αξιολόγηση των κειμένων πως οι δυσκολίες αυτές αναφέρονταν στη χρήση του κόμματος και πως η πλειοψηφία αυτών εντοπίστηκε και διορθώθηκε από τα μέλη της ομάδας.

Εκείνο που δεν έχει επισημανθεί ως τώρα, αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί είναι πως όλα τα κριτήρια που αναλύθηκαν παραπάνω συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του κειμένου. Συνεπώς, το πρώτο κριτήριο της κλίμακας που κατασκευάστηκε περιλαμβάνει ουσιαστικά όλους τους τομείς που έπονται. Η διαπίστωση αυτή δικαιολογεί τις υψηλότερες συνολικές επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου. Οι ομαδοσυνεργατικοί σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στα επτά επιμέρους κριτήρια, με αποτέλεσμα να είναι μεγαλύτερος και ο βαθμός που πήραν στο κριτήριο της αποτελεσματικότητας, και επομένως στον υπολογισμό του συνολικού βαθμού.

Σχετικά με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε, φάνηκε πως η συνεργατική μέθοδος βοήθησε τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, οι οποίοι συνεργάστηκαν περισσότερο στο πρώτο στάδιο, κατά την παραγωγή ιδεών, δηλαδή, και οδηγήθηκαν στο να προσεγγίσουν το θέμα από διάφορες οπτικές γωνίες. Ειδικότερα, κατά το προσυγγραφικό στάδιο η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συνέβαλε στην παραγωγή περισσότερων και ποιοτικότερων

ιδεών από τους μαθητές (βλ. Σχεδιαγράμματα 1 & 2), αλλά και στην ορθότερη οργάνωσή τους σε ενιαίο κείμενο με συνοχή και συνεκτικότητα. Τη διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνουν και οι Jones & Carrasquillo (1998), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα πως ύστερα από τέσσερις μήνες συνεργασίας των μαθητών του δείγματος τους σε δραστηριότητες καταγιγισμού ιδεών, οι τελευταίοι παρουσίασαν βελτιωμένες δεξιότητες στο γραπτό λόγο.

Εξίσου αποτελεσματική ήταν και η συνεργασία των μαθητών κατά την τελευταία φάση, εκείνη της αξιολόγησης του αρχικού κειμένου, η οποία ενισχύεται και από τα συμπεράσματα των Humphris (2010) και Ferguson- Patrick (2007). Η ύπαρξη τριών σταδίων, λοιπόν, στη συγγραφική διαδικασία, και κυρίως η υλοποίηση της μετασυγγραφικής φάσης, διαπιστώθηκε πως καθιστά τους μαθητές υπεύθυνους για το λόγο που παράγουν και τους βοηθά να βελτιώσουν τα γραπτά τους κείμενα σε όλους τους τομείς, καθιστώντας τα πιο ποιοτικά. Ανάλογα ήταν και τα πορίσματα της παρέμβασης των Μιχαηλίδου (2007) και Μιχαηλίδου & Κουράτος (2007), σύμφωνα με τους οποίους η εμπλοκή των μαθητών στα τρία στάδια της συγγραφικής διαδικασίας συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας των κειμένων τους.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί πως η εφαρμογή του μετασυγγραφικού σταδίου της αξιολόγησης, είτε με την μορφή της αυτό-αξιολόγησης είτε με εκείνη της έτερο-αξιολόγησης, αν και πρωτόγνωρη στους μαθητές, τους βοήθησε σημαντικά να κατανοήσουν τα κριτήρια με τα οποία ο εκπαιδευτικός βαθμολογεί συνήθως τα κείμενα τους. Το συμπέρασμα αυτό καθιστά τη διαδικασία της αξιολόγησης ιδιαίτερα σημαντική και αναδεικνύει την ανάγκη υλοποίησής της, είτε ατομικά είτε σε ομάδες, κάθε φορά που ο μαθητής καλείται να συνθέσει ένα γραπτό κείμενο. Μόνο γνωρίζοντας με ακρίβεια τους τομείς, τα κριτήρια και τον τρόπο λειτουργίας τους, μπορεί ο μαθητής να ποντάρει σε ένα άρτιο ποιοτικώς κείμενο. Επιπλέον, η αξιολόγηση από τον ίδιο τον μαθητή είναι ο μόνος τρόπος να αισθανθεί ο τελευταίος το κείμενο ως προσωπικό του δημιούργημα και να αναλάβει την πλήρη ευθύνη για αυτό, από τον σχεδιασμό μέχρι και την ολοκλήρωσή του. Τη συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας ύπαρξης μετασυγγραφικού σταδίου από την πλευρά των μαθητών επισημαίνει και η Humphris (2010), σύμφωνα με την οποία όλοι οι εμπλεκόμενοι σε αναθεωρητικές διαδικασίες μαθητές επισήμαναν τη σπουδαιότητα υλοποίησης των μετασυγγραφικών φάσεων, καθώς και τα οφέλη που έχουν οι τελευταίες στην ποιότητα του γραπτού λόγου.

Η παρούσα μελέτη διευκρινίζει, τέλος, πως η εργασία σε ομάδες συνέβαλλε στην επίτευξη ενός από τους βασικότερους στόχους του μετασυγγραφικού σταδίου, που είναι η ανάπτυξη από την πλευρά των μαθητών μεταγνωστικών και μεταθεωρητικών στρατηγικών για την παραγωγή γραπτού λόγου. Όπως επισημαίνει, ο Justice Brandels «Δεν υπάρχει τέλειο γράψιμο, μόνο τέλειο ξαναγράψιμο». Και για να στεφθεί από επιτυχία το «ξαναγράψιμο», θα πρέπει ο συγγραφέας- μαθητής να έχει κατανοήσει και να είναι σε θέση να αρθρώνει λόγους αναφορικά με τις τροποποιήσεις στις οποίες προχωρεί. Η αδυναμία των μαθητών να αιτιολογούν τις βελτιωτικές τους αναθεωρήσεις έδωσε έναυσμα στη Humphris (2010) να διερευνήσει την επίδραση της συνεργατικής μάθησης στη διαδικασία της αναθεώρησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας της έδειξαν πως οι εργαζόμενοι σε ζεύγη μαθητές κατανόησαν μετά την εφαρμογή του ομαδοσυνεργατικού προγράμματος όλες τις αλλαγές που είχαν κάνει στο αρχικό τους κείμενο.

Στη συγκεκριμένη έρευνα δε διενεργήθηκε έλεγχος κατανόησης των προτεινόμενων τροποποιήσεων, ελέγχθηκε, όμως, η ποσότητά τους, μέσω της παρατήρησης των υποδείξεων (βλ. Κείμενο 3 & 4) που σημείωσαν οι συμμαθητές στην περίπτωση της ομαδοσυνεργατικής παρέμβασης και ο ίδιος ο δημιουργός στην παραδοσιακή/ατομοκεντρική διδασκαλία. Η ποσότητα των υποδείξεων, λοιπόν, ήταν μεγαλύτερη για τα προερχόμενα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κείμενα, γεγονός που αποδεικνύει πως η συζήτηση και η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας βοήθησε τους τελευταίους να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον τρόπο λειτουργίας των κριτηρίων αξιολόγησης και να τα εφαρμόσουν στην πράξη. Οι μικρότερης ποσότητας υποδείξεις που σημειώθηκαν στα γραπτά της ομάδας ελέγχου ενδεχομένως να οφείλονται στην μη ύπαρξη άμεσου αποδέκτη που θέτει εμπόδια στη διαδικασία εντοπισμού των αδυναμιών του κειμένου.

Συνεπώς, μέσω της παρούσας μελέτης δόθηκε απάντηση σε μια σειρά ερωτημάτων που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας και τις επιδράσεις, θετικές ή αρνητικές, που μπορεί να έχει η τελευταία στο δυσκολότερο, κατά την άποψη των μαθητών, τμήμα του γλωσσικού μαθήματος. Ακόμη με βάση τις απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά μπορούμε να καταλήξουμε μάλλον σε αποδοχή της αρχικής υπόθεσης, σύμφωνα με την οποία η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας βελτιώνει την ποιότητα των παραγόμενων από τους μαθητές γραπτών κειμένων.

Παρά ταύτα, πρόκειται για μία έρευνα η οποία, όπως και οι περισσότερες, έχει κάποιους περιορισμούς. Οι περιορισμοί αυτοί δεν έχουν να κάνουν τόσο με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου σε όλο το φάσμα της γλωσσικής διδασκαλίας, ή το κατά πόσο η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να ενισχύσει την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων, μια εκ των οποίων είναι η παραγωγή γραπτού λόγου. Βασικοί περιορισμοί είναι η έκταση της παρέμβασης και το δείγμα του πληθυσμού της έρευνας. Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η παρούσα μελέτη θα αποκτήσουν μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία αν υπάρξει η δυνατότητα να εφαρμοστούν σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού και με μεγαλύτερο αριθμό διδακτικών παρεμβάσεων άρα και τελικών γραπτών κειμένων. Επιπλέον, υπάρχει και ένας περιορισμός που αφορά το κειμενικό είδος που επιλέχθηκε για να αναπτυχθεί από τις ομάδες του δείγματος. Στα αφηγηματικά κείμενα, και πιο συγκεκριμένα στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας επέφερε θετικά αποτελέσματα και βοήθησε τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες παραγωγής αποτελεσματικών κειμένων. Δεν μπορούμε, ωστόσο, να ισχυριστούμε πως το συγκεκριμένο μοντέλο θα επιφέρει τα ίδια αποτελέσματα για διαφορετικού είδους κείμενα, όπως π.χ. τα περιγραφικά ή τα επιχειρηματολογικά. Ταυτόχρονα οι ανωτέρω περιορισμοί μπορούν να αποτελέσουν προτάσεις προς διερεύνηση, ώστε οι γενικεύσεις να βασίζονται σε γερά θεμέλια και να μην θεωρηθούν αυθαίρετες.

Ολοκληρώνοντας, θα θέλαμε να προτείνουμε ορισμένους τομείς του θέματος, οι οποίοι δεν ερευνήθηκαν επαρκώς στην παρούσα μελέτη, αξίζει όμως να διερευνηθούν σε βάθος. Ως πρώτο ορίζουμε την επίδραση, θετική ή αρνητική, που μπορεί να έχει η υλοποίηση και των τριών σταδίων παραγωγής του γραπτού λόγου, όπως αυτά προτείνονται από το ΑΠΣ, όχι μόνο στην ποιότητα αλλά και την έκταση των μαθητικών κειμένων. Ένα επιπλέον, ενδιαφέρον θέμα είναι το πώς μπορεί να εφαρμοστεί η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο στάδιο της κυρίως συγγραφής και ποιες συνέπειες θα έχει η εφαρμογή της αυτή για τους μαθητές. Ακόμη, προτείνεται η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με την εμπλοκή τους σε διαδικασίες αναθεώρησης των αρχικών κειμένων που παράγουν, καθώς και ο έλεγχος του βαθμού κατανόησης και της δυνατότητας αιτιολόγησης των τροποποιήσεων στις οποίες προβαίνουν κατά τη φάση της τελικής επιμέλειας του κειμένου τους. ακόμη, μπορεί να διερευνηθεί η επίδραση που μπορεί να ασκήσει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η διδασκαλία του γραπτού λόγου με βάση την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, αλλά

και κατά πόσο συμβάλλει η υλοποίηση των τριών συγγραφικών σταδίων στην παραγωγή από τους τελευταίους αποτελεσματικότερων κειμένων. Τέλος, αξίζει να εξεταστεί αν η ύπαρξη πραγματικών αποδεκτών (των συμμαθητών) που εξασφαλίζει η ομαδοσυνεργατική μέθοδος μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παράγουν κείμενα που θα ανταποκρίνονται στις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις.

Τα ευρήματα της μελέτης αυτής είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για τους εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας, καθώς προτείνουν την υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στη διδακτική διαδικασία ως μια βιώσιμη εναλλακτική λύση στην γραπτή διδασκαλία. Η μάθηση και η διδασκαλία του γραπτού λόγου πρέπει να πάψει να θεωρείται η αχίλλειος πτέρνα των μαθητών και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Η διδασκαλία της γραπτής παραγωγής μπορεί να καταστεί διασκεδαστική και αποτελεσματική, όταν θεσπίζονται οι κατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Η πρώτη από αυτές είναι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη συγγραφική διαδικασία, από την παραγωγή του κειμένου, μέχρι την τελική του αξιολόγηση. Μόνο μέσα από την εμπλοκή τους οι μαθητές θα αναλάβουν εξ' ολοκλήρου την ευθύνη για το λόγο που παράγουν και θα μπορέσουν να λύσουν το μυστήριο του «καλού» κειμένου. Η δεύτερη έχει να κάνει με τη μέθοδο διδασκαλίας, διότι, όπως αποδείχθηκε, η εργασία σε ομάδες βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν σημαντικά τα γραπτά κείμενα που παράγουν.

Με βάση τις εμπειρίες που αποκόμισα από την παρούσα έρευνα θα προέτρεπα κάθε εκπαιδευτικό να εφαρμόζει στην πράξη τα τρία στάδια της συγγραφικής διαδικασίας. Στην αρχή η εφαρμογή θα απαιτεί την αφιέρωση αρκετών διδακτικών ωρών, με το πέρασμα του χρόνου, όμως, οι μαθητές θα συνηθίζουν στις νέες διαδικασίες, ώστε κάποια μέρα θα φτάσουν στο σημείο να τις υλοποιούν αυτόματα, με πολλά οφέλη για τους ίδιους και τα κείμενα τους. Η ανωτέρω διαδικασία, μάλιστα, σε συνδυασμό με την υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στην εκπαιδευτική διαδικασία θα βελτιώσει ακόμα περισσότερο τις ικανότητες των μαθητών. Προσωπικά, ως μελλοντική εκπαιδευτικός θα προσπαθήσω να εφαρμόζω το Κειμενοκεντρικό- Διαδικαστικό μοντέλο σε κάθε γραπτή παραγωγή, ώστε να ασκήσω τους μαθητές μου από νωρίς στην παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων. Είναι καιρός, να διευρύνουμε τους ορίζοντες μας και να δούμε την καινοτομία ως έναυσμα για αλλαγή και βελτίωση, παραβλέποντας τους πιθανούς κινδύνους που μπορεί να ελλοχεύουν. Άλλωστε, όπως υποστήριζαν και οι προγενέστεροί μας, «αν δε δοκιμάσεις, δε θα μάθεις!».



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αβέρωφ- Ιωάννου, Τ. (1983). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*. Αθήνα: Θυμάρι

Αδαλόγλου, Κ. Η αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών. Προβληματισμός και προτάσεις μέσα από πέντε ερωτήματα.

[http://users.sch.gr/akoptsi/images/7perif\\_docs/Arthra\\_Epistimonika/aksiologisi\\_graptou\\_logou.pdf](http://users.sch.gr/akoptsi/images/7perif_docs/Arthra_Epistimonika/aksiologisi_graptou_logou.pdf)

Αδαλόγλου, Κ. (1993). Το μάθημα της Έκθεσης: Η διαχρονικότητά του και νέες τάσεις στην αξιολόγησή του (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Αδαλόγλου, Κ. (2000). Η Αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών. *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)

Αθανασίου, Λ. (2000). Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Στο Μ., Βάμβουκας, και Α., Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου. Ρέθυμνο 6-8 Οκτωβρίου 2000*. Τόμος Α'. Ρέθυμνο: Ατραπός, σσ. 203-221

Αθανασίου, Λ. (2003). *Γλώσσα, Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις

Βέϊκου, Χ. (2001). Τέσσερις Σημειώσεις και ένα Υστερόγραφο για το μάθημα της Γλώσσας. *Νέα Παιδεία*, 98, σσ. 31-34

Βιολάρη, Α. Συνεργατική Μάθηση στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό  
[proodeftikidask.com/index.php?option=com](http://proodeftikidask.com/index.php?option=com)

Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι Μαθητές μιας τάξης ως ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg

Δεσπίρης, Α. (1987). Έκθεση- αδιάζοδο καθηγητών, μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 47, σσ. 52-54

Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ. & Τσιλιγκιριάν, Ε. «Πετώντας με τις λέξεις», Γλώσσα Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α. & Χαλικιάς, Π. «Της γλώσσας ρόδι και ροδάν», Γλώσσα Ε' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καλδή, Σ. (2010). Στρατηγική ομαδοκεντρικής διδασκαλίας: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά. Στο Μ. Ζουμπουλάκης (επιμ.) *Επιστημονικά Ανάλεκτα: επετειακός τόμος για τα 20 χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*. Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις, σσ. 69-86

Καμαρούδης, Σ. (2001). Ανάγνωθι πρώτον, ύστερον γράψον: σωστή ανάγνωση για σωστή γραπτή έκφραση. Στο Τ. Σαραφίδου (επιμ.) *Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο: αρχές, προβλήματα, προοπτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. 3<sup>η</sup> Επιστημονική Ημερίδα Ελληνικής Γλώσσας, Αλεξανδρούπολη 30 Μαρτίου 1999. Πρακτικά συνεδρίου. Αλεξανδρούπολη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, σσ. 93-104

Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας- μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. «Γράμματα- Λέξεις- Ιστορίες», Γλώσσα Α' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Κωστούλη, Τ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Η πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. [www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr)

Μανταδάκη- Παπαδοπούλου, Σ. (2000). *Η ολική γλώσσα: στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση: θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Η. (2000α). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;*. Αθήνα: Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολόημερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη

Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg

Μιχαηλίδου, Μ. (2007). Εφαρμογή σχεδίου δράσης για την παραγωγή γραπτού λόγου στο Δημοτικό σχολείο Κορνού. Κύπρος

[http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/yliko\\_yfistamena\\_encheiridia/graptos\\_logos/parousiasi\\_efarmogon\\_sxedio\\_drasis\\_kornos.pdf](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/yliko_yfistamena_encheiridia/graptos_logos/parousiasi_efarmogon_sxedio_drasis_kornos.pdf)

Μιχαηλίδου, Μ. & Κουράτος, Α. (2007). Εφαρμογή σχεδίου δράσης για την παραγωγή γραπτού λόγου στο Δημοτικό σχολείο Λακατάμειας Δ'. Κύπρος  
[http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/yliko\\_yfistamena\\_encheiridia/graptos\\_logos/parousiasi\\_efarmogon\\_sxedio\\_drasis\\_kornos.pdf](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/yliko_yfistamena_encheiridia/graptos_logos/parousiasi_efarmogon_sxedio_drasis_kornos.pdf)

Μιχάλης, Θ. Παραγωγή γραπτού κειμένου: σύγχρονες δημιουργικές προσεγγίσεις. Σημειώσεις μαθήματος. Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
<http://filologoi.pblogs.gr/2011/04/a-mihalhs-paragwgh-graptoy-keimenoy-syghrones-dhmioyrgikes-prose.html>

Μιχάλης, Θ. Εφαρμοσμένη Διδακτική της Γλώσσας- Πρακτικές Ασκήσεις. Σημειώσεις μαθήματος, Μάθημα 6-7. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.  
<http://www.pre.aegean.gr/Documents/StuffFiles/michathan/%CE%95%CF%86%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CF%83%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7%20%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82.pdf>

Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γλώσσας (Α.Π.Σ.). Αθήνα

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Αθήνα.

Παπασταμάτης, Α. (1999). "Είναι αποτελεσματική η διδασκαλία του σκέφτομαι και γράφω;". Παιδαγωγική Επιθεώρηση. 29, σσ 36-54

Παπασταμάτης, Α. (2000). Η επεξεργασία της γραπτής έκφρασης των παιδιών στο Δημοτικό σχολείο. Στο Μ., Βάμβουκας, και Α., Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου. Ρέθυμνο 6-8 Οκτωβρίου 2000*. Τόμος Α'. Ρέθυμνο: Ατραπός, σσ. 253-267

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Παραγωγή γραπτού λόγου. [http://www.greek-anguage.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/education/proposals/04a.html](http://www.greek-anguage.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/04a.html)

Πυργιωτάκης, Γ. (2007). *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου: Μια συστηματική εξέταση παιδαγωγικών ιδεών από τον Ερβάρτο έως την "Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική"*. Αθήνα: Γρηγόρη

Σαραφίδου, Τ. (2001). Καλλιέργεια του γραπτού λόγου μέσα από την ανάγνωση κειμένων και προτάσεις για συλλογική συγγραφή γραπτών κειμένων στο σχολείο: το γλωσσικό εργαστήριο. Στο Τ. Σαραφίδου (επιμ.) *Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο*

σχολείο: αρχές, προβλήματα, προοπτικές και διδακτικές προσεγγίσεις. 3<sup>η</sup> Επιστημονική Ημερίδα Ελληνικής Γλώσσας, Αλεξανδρούπολη 30 Μαρτίου 1999. Πρακτικά συνεδρίου. Αλεξανδρούπολη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, σσ. 105-120

Σπαντιδάκης, Γ. (2005). Προβλήματα γραπτού λόγου. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

[http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1072&bitstream=1072\\_01#page/14/mode/1up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1072&bitstream=1072_01#page/14/mode/1up)

Timbal- Duclaux, L. (1996). Το Δημιουργικό γράψιμο, μτφρ. Ι. Παρίση. Αθήνα: Πατάκης

Τσιλιμένη, Τ. (2007). Η Αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Π.Ο.Φ.Α.

[http://www.pofa.uth.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=47&Itemid=42](http://www.pofa.uth.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=47&Itemid=42)

Φουντοπούλου, Μ.Ζ. (2000). Το λάθος του μαθητή και ο ρόλος του στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Στο Μ., Βάμβουκας, και Α., Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου. Ρέθυμνο 6-8 Οκτωβρίου 2000*. Τόμος Α'. Ρέθυμνο: Ατραπός, σσ. 443-450

Φραντζή, Π. (2000). Τα λάθη των μαθητών (δημοτικού σχολείου) στην παραγωγή γραπτού λόγου και η υπόδειξη μιας πιο εκσυγχρονισμένης διόρθωσής τους. Στο Μ., Βάμβουκας, και Α., Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου. Ρέθυμνο 6-8 Οκτωβρίου 2000*. Τόμος Α'. Ρέθυμνο: Ατραπός, σσ. 451-462

Χαραλαμπίδης, Α. και Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Χαρίτος, Χ. (2010). *Ο ιδρυτικός νόμος για τα Δημοτικά σχολεία: γαλλικές και γερμανικές επιδράσεις*. Βόλος: Ζησιμάτος

Χατζηγιάνη, Ι. (2002). *Η διδασκαλία του γραπτού λόγου: σύγχρονες θεωρίες και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη

Χοντολίδου, Ε. (2007). Η επανατροφοδότηση των μαιητών στα γραπτά τους κείμενα. *Κλειδιά και Αντικλειδιά. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004*. Β' Έκδοση. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αθηνών ([www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net))

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Britton, J. et al. (1975). *The Development of Writing Abilities*. London: School Council Publ.
- Cohen, E. (1986). *Designing group work*. Teachers College Press: Columbia University
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Ferguson-Patrick, K. (2007). Writers develop skills through collaboration: an action research approach. *Educational Action Research* 15, No. 2, pp. 159-180
- Gage, J. (1986). Why write. In A. Petrosky and D. Bartholomae (eds.), *The Teaching of Writing*. Chicago: NSSE
- Gillies, R. (2004). "The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning". *Learning and Instruction*. 14, pp. 197-213
- Hertz-Lazarowitz, R. (1992). Understanding student's interactive behavior: Looking at six mirrors of the classroom. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (ed.) *Interaction in Cooperative Groups: The Anatomy of Group Learning*. New York: Cambridge Press, pp. 71-102
- Humphris, R. (2010). Developing Students as Writers Through Collaboration. *Changing English: Studies in Culture and Education* 17, No.2, pp. 201-214
- Jalilifar, A. (2009). The effect of co-operative learning techniques on college students' reading comprehension. *System*, 38(1), 96-108.
- Roberts, G. (1989). *Teaching Children to Read and Write*. Oxford: Blackwell
- Slavin, R. (1994). Student teams- achievement devisions. In S. Sharan (ed.) *Handbook of cooperative learning methods*. West Port, CN: Greenwood, pp. 34-50
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and student's reflections. *Journal of Second Language Writing* 14, pp. 153-173
- Syagini, I. & Tengu. R. (2009). The Effects of Cooperative Learning in Enhancing Writing Performance. *Changing English: Studies in Culture and Education* 15, pp. 197-212

## Παράρτημα 1

Συμπλήρωσε τις παρακάτω φράσεις για να φτιάξεις μια ιστορία. Η φαντασίας σου μπορεί να δουλέψει ελεύθερα!

..... η Σόνια καθόταν στο μπαλκόνι της και κοίταζε το φεγγάρι και τα αστέρια.

..... παρατήρησε στον ουρανό.....  
Κοίταξε λίγο καλύτερα στον ουρανό και τι να δει! Ήταν ένας εξωγήινος!

Ο εξωγήινος πλησίασε την Σόνια και της πρότεινε να πάνε βόλτα στον πλανήτη του. Εκείνη.....  
.....

Το ταξίδι κυλούσε ήρεμα, ώσπου .....  
.....

Η Σόνια ήταν τόσο τρομαγμένη που δεν ήξερε τι να κάνει. Τότε.....  
.....

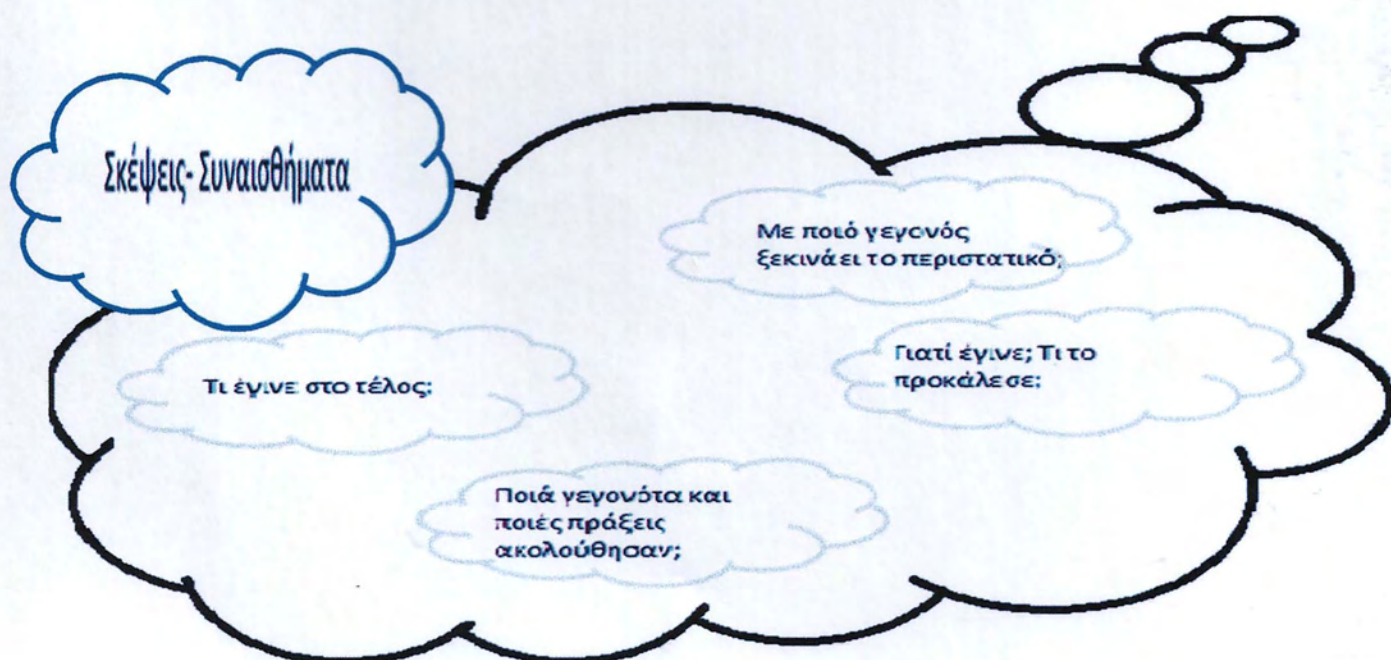
Στο τέλος,.....  
.....

## Παράρτημα 2

Τι χρειαζόμαστε για να αφηγηθούμε στους φίλους μας το περιστατικό που συνέβη στο διάστημα; Τα συννεφάκια μπορούν να βοηθήσουν. Απάντησε στις ερωτήσεις σύντομα για να πάρεις μερικές ιδέες.



ΔΙΗΓΟΥΜΑΙ ΕΝΑ ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ



## ΔΙΟΡΘΩΝΩ ΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΜΟΥ

- Ποίος ήταν ο σκοπός μου; Τον πέτυχα;
- Θα καταλάβουν το κείμενο οι συμμαθητές μου;
- Απάντησα σε όλα τα παρακάτω ερωτήματα του θέματος;

- ποιος είναι ο βασικός ήρωας και ποια άλλα πρόσωπα παίρνουν μέρος
- πού και πότε συμβαίνει η ιστορία
- πώς ξεκινάει η περιπέτεια
- τι γίνεται μετά
- ποιο είναι το αποτέλεσμα
- τι σκέφτονται ή αισθάνονται τα πρόσωπα για ό,τι συνέβη

- Τί θα μπορούσα να γράψω ακόμα; Τί θα μπορούσα να αφαιρέσω;
- Τι θα μπορούσα να έχω γράψει καλύτερα; Πώς μπορώ να το γράψω τώρα;
- Σχολιάζω όπου χρειάζεται τη συμπεριφορά και τις πράξεις των ηρώων μου
- Υπάρχουν λέξεις που επαναλαμβάνονται συχνά; Μπορώ να τις αντικαταστήσω με άλλες συνώνυμες;
- Μπορώ να βελτιώσω τις προτάσεις μου προσθέτοντας, όπου χρειάζεται, λέξεις που πληροφορούν για το «ποιος», «που», «πότε», «με τι» και «γιατί»;
- Μπορώ να συνδέσω δύο ή περισσότερες προτάσεις σε μια μεγάλη περίοδο χρησιμοποιώντας λέξεις, όπως

αλλά, διότι, παρ' όλα αυτά, αφού, επειδή, ενώ, ενόσω, πλην όμως, εάν, αν και, ωστόσο, ώστε, έτσι ώστε, όμως, κ.τ.λ.

- Έχω χρησιμοποιήσει τα σωστά ρήματα και στους κατάλληλους χρόνους; (Στην αφήγηση χρησιμοποιούμε παρελθοντικούς χρόνους, εκτός από την περίπτωση που θέλουμε να δώσουμε ζωντάνια, οπότε και χρησιμοποιούμε ενεστώτα.
  - Έχω οργανώσει το γραπτό μου σε παραγράφους;
  - Συνδέονται οι παράγραφοι μεταξύ τους;
- Για να συνδέσω τις παραγράφους μου μπορώ να χρησιμοποιήσω συνδέσμους, όπως

λοιπόν, δηλαδή, πρώτον, δεύτερον, ύστερα, στη συνέχεια, εν τω μεταξύ, αργότερα, έπειτα, ακόμη, τέλος, αντιθέτως, παρομοίως, κατά συνέπεια, επιπρόσθετα, παραδόξως, με άλλα λόγια, συμπερασματικά, παρά το γεγονός, για το σκοπό αυτό, κ.τ.λ.

- Χρησιμοποίησα σωστά τα σημεία στίξης;



Παράρτημα 4

**Αφού συζητήσεις με τα μέλη της ομάδας σου, συμπληρώστε τις παρακάτω φράσεις και τοποθετείστε τις στη σωστή σειρά για να φτιάξετε μια ιστορία, Η φαντασίας σας μπορεί να δουλέψει ελεύθερα!**

Ο εξωγήινος πλησίασε την Σόνια και της πρότεινε να πάνε βόλτα στον πλανήτη του. Εκείνη.....  
.....

Στο τέλος,.....  
.....

..... η Σόνια καθόταν στο μπαλκόνι της και κοίταζε το  
φεγγάρι και τα αστέρια.

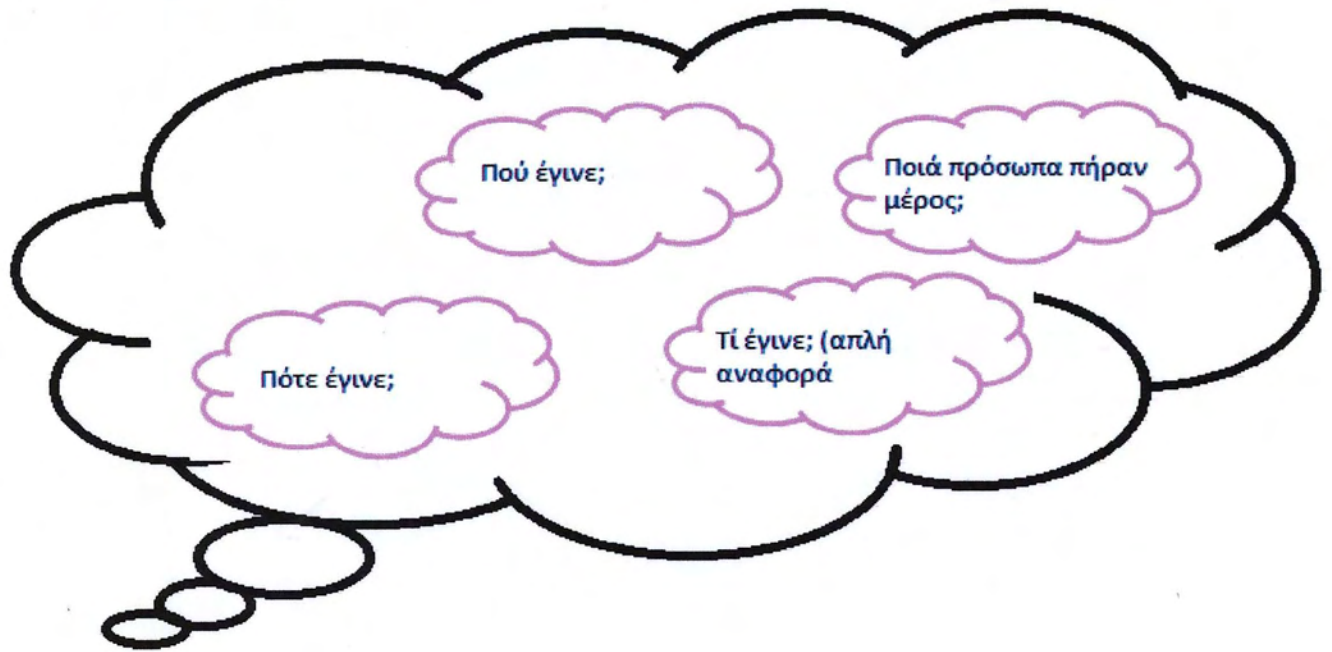
Το ταξίδι κυλούσε ήρεμα, ώσπου .....  
.....

Η Σόνια ήταν τόσο τρομαγμένη που δεν ήξερε τι να κάνει. Τότε.....  
.....

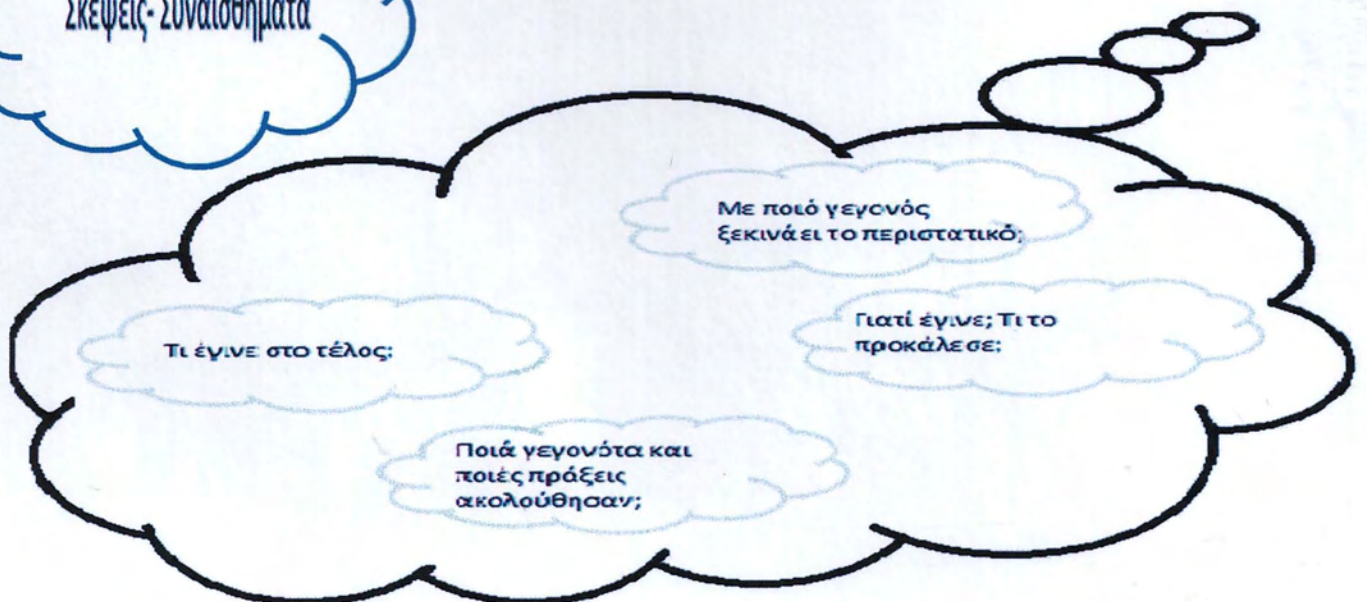
..... παρατήρησε στον ουρανό.....  
Κοίταξε λίγο καλύτερα στον ουρανό και τι να δει! Ήταν ένας εξωγήινος!

Παράρτημα 5

Τι χρειαζόμαστε για να αφηγηθούμε στους φίλους μας το περιστατικό που συνέβη στο διάστημα; Τα συννεφάκια μπορούν να βοηθήσουν. Απάντησε στις ερωτήσεις σύντομα για να πάρεις μερικές ιδέες.



ΔΙΗΓΟΥΜΑΙ ΕΝΑ ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ



## ΔΙΟΡΘΩΝΩ ΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΤΟΥ ΣΥΜΜΑΘΗΤΗ ΜΟΥ

- Ποια είναι η κεντρική ιδέα του κειμένου;
- Είναι το περιεχόμενο ενδιαφέρον; Τι μου άρεσε περισσότερο/λιγότερο;
- Απάντησε σε όλα τα παρακάτω ερωτήματα του θέματος;

- ποιος είναι ο βασικός ήρωας και ποια άλλα πρόσωπα παίρνουν μέρος
- πού και πότε συμβαίνει η ιστορία
- πώς ξεκινάει η περιπέτεια
- τι γίνεται μετά
- ποιο είναι το αποτέλεσμα
- τι σκέφτονται ή αισθάνονται τα πρόσωπα για ό,τι συνέβη

- Τί θα μπορούσε να γράψει ακόμα; Τί θα μπορούσε να αφαιρέσει;
- Τι δεν ακούγεται καλά; Πως θα μπορούσε να το έχει γράψει καλύτερα;
- Σχολιάζει τη συμπεριφορά και τις πράξεις των ηρώων του;
- Υπάρχουν λέξεις που επαναλαμβάνονται συχνά; Με ποιες συνώνυμες μπορούν να αντικατασταθούν;
- Σε ποια σημεία μπορεί να βελτιώσει τις προτάσεις του προσθέτοντας λέξεις που πληροφορούν για το «ποιος», «που», «πότε», «με τι» και «γιατί»;
- Ποιες προτάσεις μπορούν να συνδεθούν με τις παρακάτω λέξεις σε μια ενιαία περίοδο;

αλλά, διότι, παρ' όλα αυτά, αφού, επειδή, ενώ, ενόσω, πλην όμως, εάν, αν και, ωστόσο, ώστε, έτσι ώστε, όμως, κ.τ.λ.

- Έχουν χρησιμοποιηθεί τα σωστά ρήματα και στους κατάλληλους χρόνους; (Στην αφήγηση χρησιμοποιούμε παρελθοντικούς χρόνους, εκτός από την περίπτωση που θέλουμε να δώσουμε ζωντάνια, οπότε και χρησιμοποιούμε ενεστώτα.)
- Είναι οργανωμένο το γραπτό σε παραγράφους;
- Συνδέονται οι παράγραφοι μεταξύ τους;

Για να συνδέσω τις παραγράφους μπορώ να χρησιμοποιήσω συνδέσμους, όπως

λοιπόν, δηλαδή, πρώτον, δεύτερον, ύστερα, στη συνέχεια, εν τω μεταξύ, αργότερα, έπειτα, ακόμη, τέλος, αντιθέτως, παρομοίως, κατά συνέπεια, επιπρόσθετα, παραδόξως, με άλλα λόγια, συμπερασματικά, παρά το γεγονός, για το σκοπό αυτό, κ.τ.λ.

- Χρησιμοποιήθηκαν σωστά τα σημεία στίξης;

Παράρτημα 7

Κριτήρια βαθμολογίας (Κι)	Κ1	Κ2	Κ3	Κ4	Κ5	Κ6	Κ7	Κ8	Σύνολο (Κ1+...+Κ8)/3
Συντελεστής βαρύτητας	8	7	7	6	6	7	5	4	
M1	8X2=16	7X3=21	7X2=14	6X2=12	6X3=18	7X3=21	5X3=15	4X3=12	43
M2	8X1=8	7X2=14	7X2=14	6X1=6	6X2=12	7X1=7	5X1=5	4X2=8	24,6
M3	8X2=16	7X3=21	7X3=21	6X3=18	6X2=12	7X2=14	5X2=10	4X3=12	41,3
M4	8X3=24	7X3=21	7X2=14	6X3=18	6X2=12	7X3=21	5X4=20	4X3=12	47,3
M5	8X2=16	7X2=14	7X2=14	6X2=12	6X3=18	7X3=21	5X3=15	4X4=16	42
M6	8X1=8	7X2=14	7X3=21	6X1=6	6X2=12	7X1=7	5X3=15	4X2=8	30,3
M7	8X3=24	7X4=28	7X3=21	6X3=18	6X3=18	7X3=21	5X3=15	4X4=16	53,6
M8	8X2=16	7X3=21	7X3=21	6X2=12	6X3=18	7X2=14	5X4=20	4X3=12	44,6
M9	8X1=8	7X3=21	7X2=14	6X1=6	6X2=12	7X3=21	5X2=10	4X3=12	34,6
M10	8X3=24	7X4=28	7X3=21	6X3=18	6X2=12	7X2=14	5X3=15	4X3=12	48
M11	8X1=8	7X3=21	7X2=14	6X2=12	6X3=18	7X1=7	5X3=15	4X2=8	34,3
M12	8X3=24	7X3=21	7X2=14	6X3=18	6X3=18	7X2=14	5X3=15	4X3=12	45,3
M13	8X2=16	7X3=21	7X3=21	6X2=12	6X2=12	7X2=14	5X2=10	4X3=12	39,3
M14	8X4=32	7X4=28	7X3=21	6X3=18	6X4=24	7X3=21	5X4=20	4X4=16	60
M15	8X4=32	7X3=21	7X3=21	6X3=18	6X4=24	7X2=14	5X3=15	4X4=16	53,6
M16	8X2=16	7X2=14	7X2=14	6X3=18	6X3=18	7X3=21	5X2=10	4X1=4	38,3
M17	8X3=24	7X3=21	7X2=14	6X2=12	6X2=12	7X3=21	5X3=15	4X3=12	43,6
M18	8X1=8	7X2=14	7X1=7	6X1=6	6X3=18	7X2=14	5X3=15	4X4=16	32,6
M19	8X2=16	7X3=21	7X1=7	6X2=12	6X3=18	7X3=21	5X2=10	4X3=12	39
M20	8X2=16	7X2=14	7X3=21	6X3=18	6X3=18	7X3=21	5X3=15	4X2=8	43,6
M21	8X3=24	7X3=21	7X2=14	6X3=18	6X4=24	7X2=14	5X4=20	4X3=12	49
M22	8X2=16	7X2=14	7X1=7	6X2=12	6X3=18	7X3=21	5X3=15	4X3=12	38,3
M23	8X1=8	7X3=21	7X1=7	6X3=18	6X2=12	7X2=14	5X2=10	4X3=12	34
AVERAGE	17,3913	19,7826	15,5217	13,8261	16,4348	16,4348	14,1304	11,8261	41,7478

Πίνακας 6: Επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν το παρεμβατικό πρόγραμμα

Κριτήρια βαθμολογίας (Κ1)	Κ1	Κ2	Κ3	Κ4	Κ5	Κ6	Κ7	Κ8	Σύνολο (Κ1+...+Κ8)/3
Συντελεστής βαρύτητας	8	7	7	6	6	7	5	4	
M1	8X3=24	7X4=28	7X3=21	6X3=18	6X4=24	7X3=21	5X4=20	4X4=16	57,3
M2	8X2=16	7X3=21	7X2=14	6X3=18	6X3=18	7X2=14	5X3=15	4X3=12	42,6
M3	8X3=24	7X2=14	7X3=21	6X3=18	6X2=12	7X2=14	5X2=10	4X3=12	41,6
M4	8X1=8	7X2=14	7X2=14	6X2=12	6X2=12	7X2=14	5X3=15	4X3=12	33,6
M5	8X4=32	7X4=28	7X3=21	6X3=18	6X4=24	7X3=21	5X4=20	4X4=16	60
M6	8X2=16	7X2=14	7X2=14	6X3=18	6X3=18	7X2=14	5X2=10	4X3=12	38,6
M7	8X2=16	7X3=21	7X3=21	6X2=12	6X2=12	7X2=14	5X3=15	4X3=12	41
M8	8X4=32	7X4=28	7X3=21	6X3=18	6X4=24	7X3=21	5X5=25	4X4=16	61,6
M9	8X2=16	7X3=21	7X2=14	6X3=18	6X3=18	7X3=21	5X3=15	4X3=12	45
M10	8X3=24	7X3=21	7X3=21	6X2=12	6X3=18	7X3=21	5X4=20	4X4=16	51
M11	8X1=8	7X1=7	7X1=7	6X1=6	6X2=12	7X1=7	5X1=5	4X1=4	18,6
M12	8X3=24	7X3=21	7X2=14	6X1=6	6X3=18	7X3=21	5X3=15	4X3=12	43,6
M13	8X2=16	7X2=14	7X1=7	6X1=6	6X2=12	7X2=14	5X2=10	4X2=8	29
M14	8X3=24	7X3=21	7X3=21	6X3=18	6X3=18	7X3=21	5X3=15	4X3=12	50
M15	8X1=8	7X2=14	7X1=7	6X1=6	6X1=6	7X1=7	5X2=10	4X2=8	22
M16	8X2=16	7X2=14	7X2=14	6X2=12	6X2=12	7X2=14	5X2=10	4X3=12	34,6
M17	8X2=16	7X3=21	7X2=14	6X2=12	6X3=18	7X3=21	5X3=15	4X2=8	41,6
M18	8X1=8	7X2=14	7X3=21	6X2=12	6X2=12	7X2=14	5X3=15	4X3=12	36
M19	8X2=16	7X3=21	7X3=21	6X3=18	6X3=18	7X3=21	5X3=15	4X3=12	47,3
M20	8X2=16	7X3=21	7X2=14	6X3=18	6X3=18	7X3=21	5X3=15	4X3=12	45
M21	8X3=24	7X3=21	7X2=14	6X2=12	6X3=18	7X3=21	5X3=15	4X4=16	47
M22	8X1=8	7X2=14	7X1=7	6X2=12	6X3=18	7X1=7	5X3=15	4X2=8	29,6
AVERAGE	17,8182	18,7727	15,5909	13,6364	16,3636	16,5455	14,5455	11,8182	41,6636

**Πίνακας 7:** Επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν το παρεμβατικό πρόγραμμα

Κριτήρια βαθμολογίας (Κ1)	Κ1	Κ2	Κ3	Κ4	Κ5	Κ6	Κ7	Κ8	Σύνολο (Κ1+...+Κ8)/3
Συντελεστής βαρύτητας	8	7	7	6	6	7	5	4	
M1	8X5=40	7X5=35	7X4=28	6X5=30	6X5=30	7X5=35	5X5=25	4X5=20	81
M2	8X2=16	7X3=21	7X2=14	6X3=18	6X3=18	7X2=14	5X2=10	4X3=12	41
M3	8X4=32	7X4=28	7X4=28	6X5=30	6X3=18	7X3=21	5X3=15	4X5=20	64
M4	8X5=40	7X5=35	7X5=35	6X5=30	6X5=30	7X6=42	5X5=25	4X6=24	87
M5	8X5=40	7X5=35	7X4=28	6X5=30	6X5=30	7X6=42	5X6=30	4X6=24	86,3
M6	8X2=16	7X3=21	7X4=28	6X4=24	6X3=18	7X1=7	5X3=15	4X3=12	47
M7	8X6=48	7X5=35	7X6=42	6X6=36	6X5=30	7X5=35	5X5=25	4X6=24	91,6
M8	8X5=40	7X6=42	7X6=42	6X6=36	6X5=30	7X5=35	5X6=30	4X5=20	91,6
M9	8X4=32	7X5=35	7X4=28	6X4=24	6X5=30	7X4=28	5X4=20	4X5=20	72,3
M10	8X4=32	7X4=28	7X5=35	6X4=24	6X5=30	7X4=28	5X5=25	4X6=24	75,3
M11	8X3=24	7X4=28	7X3=21	6X4=24	6X3=18	7X2=14	5X4=20	4X4=16	55
M12	8X3=24	7X4=28	7X4=28	6X5=30	6X5=30	7X3=21	5X5=25	4X4=16	67,3
M13	8X4=32	7X4=28	7X3=21	6X4=24	6X3=18	7X3=21	5X4=20	4X4=16	60
M14	8X5=40	7X5=35	7X5=35	6X5=30	6X5=30	7X6=42	5X5=25	4X6=24	87
M15	8X6=48	7X6=42	7X6=42	6X6=36	6X6=36	7X5=35	5X5=25	4X6=24	96
M16	8X4=32	7X4=28	7X5=35	6X5=30	6X5=30	7X4=28	5X5=25	4X4=16	74,6
M17	8X5=40	7X6=42	7X6=42	6X6=36	6X6=36	7X5=35	5X6=30	4X6=24	95
M18	8X4=32	7X5=35	7X5=35	6X5=30	6X4=24	7X4=28	5X5=25	4X6=24	77,6
M19	8X5=40	7X5=35	7X5=35	6X5=30	6X5=30	7X5=35	5X5=25	4X5=20	83,3
M20	8X3=24	7X4=28	7X4=28	6X5=30	6X4=24	7X3=21	5X4=20	4X4=16	63,6
M21	8X4=32	7X4=28	7X4=28	6X5=30	6X4=24	7X4=28	5X5=25	4X5=20	71,6
M22	8X5=40	7X4=28	7X5=35	6X5=30	6X6=36	7X5=35	5X6=30	4X6=24	86
M23	8X4=32	7X5=35	7X5=35	6X5=30	6X5=30	7X4=28	5X5=25	4X5=20	78,3
AVERAGE	33,7391	31,9565	31,6522	29,2174	27,3913	28,6087	23,4783	20	75,3217

**Πίνακας 8:** Επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

	Κριτήρια αναλυτικής βαθμολογίας (Κi)	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	Σύνολο (K1+...+K8)/3
	Συντελεστής βαρύτητας	8	7	7	6	6	7	5	4	
M1		8X4=32	7X5=35	7X4=28	6X5=30	6X4=24	7X4=28	5X5=25	4X5=20	74
M2		8X3=24	7X4=28	7X3=21	6X4=24	6X3=18	7X3=21	5X4=20	4X3=12	56
M3		8X4=32	7X3=21	7X4=28	6X4=24	6X3=18	7X3=21	5X3=15	4X4=16	58,3
M4		8X2=16	7X3=21	7X3=21	6X3=18	6X2=12	7X2=14	5X4=20	4X3=12	44,6
M5		8X5=40	7X5=35	7X5=35	6X5=30	6X5=30	7X6=42	5X5=25	4X6=24	87
M6		8X2=16	7X3=21	7X3=21	6X4=24	6X3=18	7X2=14	5X3=15	4X3=12	47
M7		8X3=24	7X3=21	7X4=28	6X3=18	6X2=12	7X2=14	5X3=15	4X4=16	49,3
M8		8X5=40	7X6=42	7X6=42	6X6=36	6X5=30	7X5=35	5X6=30	4X5=20	91,6
M9		8X4=32	7X4=28	7X3=21	6X4=24	6X3=18	7X3=21	5X4=20	4X4=16	60
M10		8X4=32	7X4=28	7X4=28	6X3=18	6X4=24	7X4=28	5X4=20	4X5=20	66
M11		8X1=8	7X1=7	7X1=7	6X2=12	6X2=12	7X1=7	5X2=10	4X1=4	22,3
M12		8X4=32	7X4=28	7X3=21	6X4=24	6X3=18	7X3=21	5X4=20	4X4=16	60
M13		8X3=24	7X3=21	7X2=14	6X3=18	6X2=12	7X2=14	5X3=15	4X2=8	42
M14		8X4=32	7X4=28	7X4=28	6X5=30	6X3=18	7X4=28	5X4=20	4X4=16	66,6
M15		8X1=8	7X2=14	7X2=14	6X2=12	6X1=6	7X1=7	5X3=15	4X2=8	28
M16		8X3=24	7X3=21	7X3=21	6X3=18	6X2=12	7X2=14	5X3=15	4X4=16	47
M17		8X2=16	7X3=21	7X3=21	6X3=18	6X3=18	7X2=14	5X4=20	4X3=12	46,6
M18		8X3=24	7X3=21	7X4=28	6X3=18	6X2=12	7X2=14	5X3=15	4X4=16	49,3
M19		8X3=24	7X4=28	7X4=28	6X4=24	6X3=18	7X3=21	5X4=20	4X3=12	58,3
M20		8X3=24	7X3=21	7X3=21	6X4=24	6X3=18	7X3=21	5X4=20	4X4=16	55
M21		8X4=32	7X3=21	7X3=21	6X3=18	6X4=24	7X3=21	5X4=20	4X5=20	59
M22		8X2=16	7X2=14	7X1=7	6X3=18	6X3=18	7X1=7	5X3=15	4X2=8	34,3
AVERAGE		25,0909	23,8636	23,6667	21,8182	17,7273	19,4091	18,6364	14,5455	54,6455

**Πίνακας 9:** Επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000110525