

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**



**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«ΟΜΑΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ  
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»**

**ΚΑΡΑΜΠΑΤΑΚΗ ΜΑΡΙΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:**

**κ. ΚΑΛΔΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ**

**κ. ΒΑΣΙΛΑΚΗ ΕΥΓΕΝΙΑ**

**ΒΟΛΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2013**



## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των υποχρεώσεών μου στο πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους με στήριξαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου και συνέβαλαν στην εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στις δυο επιβλέπουσες καθηγήτριες, κυρίες Καλδή και Βασιλάκη για την πολύτιμη καθοδήγησή τους καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας, τις ουσιαστικές παρατηρήσεις τους και την κατανόηση και υποστήριξή τους σε ανθρώπινο επίπεδο.

Θα ήθελα, επίσης, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου για τη στήριξη και τη συμπαράστασή της σε όλα τα επίπεδα καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

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

Αριθ. Εισ.: 11892/1  
Ημερ. Εισ.: 04-12-2013  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιδετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ  
2013  
ΚΑΡ



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να καταγράψει τις διαφορές που παρατηρήθηκαν ανάμεσα σε τρεις ομάδες μαθητών της Γ' Δημοτικού που εργάστηκαν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου με τρία διαφορετικά μοντέλα διδασκαλίας, ένα με παραδοσιακό μοντέλο, ένα με ομαδοσυνεργατικό μοντέλο κι ένα με μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα μάθησης σε σύγκριση με το μέσο όρο δύο προηγούμενων γραπτών τους. Αφού μελετήθηκε σε θεωρητικό επίπεδο ο τομέας της παραγωγής γραπτού λόγου στο Δημοτικό σχολείο και η συμβολή ομοδοκεντρικών μορφών διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, και πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών οργανώθηκε και εφαρμόστηκε ένας πειραματικός σχεδιασμός με δύο πειραματικές ομάδες και μία ομάδα ελέγχου. Οι πειραματικές ομάδες εφάρμοσαν ομαδοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας ενώ η ομάδα ελέγχου παραδοσιακή διδασκαλία. Μετρήθηκε η επίδοση που προέκυψε από τον πειραματικό σχεδιασμό (post-test) και συγκρίθηκε με το μέσο όρο των δύο τελευταίων γραπτών πριν τη διδακτική εφαρμογή (pre-tests). Εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν τα μαθητικά κείμενα που προέκυψαν από τη διδακτική εφαρμογή, η συνέντευξη με τις εκπαιδευτικούς καθώς και το φύλλο αποτίμησης που μοιράστηκε στο τέλος του προγράμματος. Τα αποτελέσματα εξήχθησαν μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS και έδειξαν ότι οι ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας έχουν θετική επίδραση στους μαθητές της Γ' Δημοτικού αν και η διαφορά του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου με το μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα είναι οριακή. Ωστόσο το εξωτερικό κίνητρο έδωσε ώθηση στους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους.

## ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

- Ομαδοκεντρική διδασκαλία
- Ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας
- Μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα
- Διαδικαστικό κειμενοκεντρικό μοντέλο
- Μεταγνωστικές δεξιότητες
- Αξιολόγηση γραπτού λόγου



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	8
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ .....	10
1.1. Η παραγωγή γραπτού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο .....	10
1.2. Το κειμενοκεντρικό διαδικαστικό μοντέλο .....	11
1.2.1. Τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου .....	12
1.2.1.1. Το προσυγγραφικό στάδιο .....	13
1.2.1.2. Το συγγραφικό στάδιο .....	13
1.2.1.3. Το μετασυγγραφικό στάδιο .....	13
1.2.2. Ο ρόλος του δασκάλου στην κειμενοκεντρική διδασκαλία .....	14
1.3. «Αφού σκέφτονται, γιατί δε γράφουν;» .....	14
1.4. Αξιολόγηση στην παραγωγή γραπτού λόγου .....	16
1.4.1. Μορφές αξιολόγησης .....	17
1.4.2. Κριτήρια Αξιολόγησης .....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΟΜΑΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ .....	19
2.1. Ορισμός .....	19
2.2. Ιστορική Θεώρηση .....	19
2.3. Το ομαδοσυνεργατικό σχήμα διδασκαλίας και μάθησης σήμερα .....	21
2.4. Οι γνωστότερες μέθοδοι στην ομαδοκεντρική διδασκαλία .....	21
2.4.1. Ομαδοσυνεργατικά μοντέλα ομαδικής εργασίας .....	21
2.4.2. Ανταγωνιστικά μοντέλα ομαδικής εργασίας .....	22
2.5. Πλεονεκτήματα της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας .....	24
2.6. Μειονεκτήματα ομαδοκεντρικής διδασκαλίας .....	25
2.7. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ομαδοκεντρική διδασκαλία .....	26
2.8. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και παραγωγή γραπτού λόγου .....	26
2.9. Ο ρόλος των κινήτρων μάθησης στην ομαδοκεντρική διδασκαλία .....	27
2.9.1. Θεωρίες Κινήτρων .....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ .....	30

## ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	34
4.1. Εισαγωγή-Διατύπωση Προβλήματος .....	34
4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	34
4.3. Μεθοδολογία έρευνας .....	34
4.3.1. Υπόθεση έρευνας-ερευνητικά ερωτήματα .....	35
4.3.2. Επιλογή του δείγματος .....	35
4.3.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων .....	36
4.3.4. Επιλογή κειμενικού είδους .....	36
4.3.5. Κατασκευή κλίμακας αξιολόγησης δεδομένων .....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	42
5.1 Το χρονοδιάγραμμα και τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας .....	42
5.2. Επιλογή της διδακτικής ενότητας .....	43
5.3. Περιγραφή διδακτικής εφαρμογής .....	43
5.3.1. Η διδακτική εφαρμογή σύμφωνα με το παραδοσιακό μοντέλο .....	44
5.3.2. Η διδακτική εφαρμογή σύμφωνα με το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο ...	46
5.3.3. Η διδακτική εφαρμογή σύμφωνα με το μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα .....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	52
6.1. Αποτίμηση διδασκαλιών .....	52
6.1.1. Αποτίμηση της διδακτικής εφαρμογής σύμφωνα με το παραδοσιακό μοντέλο .....	52
6.1.2. Αποτίμηση της διδακτικής εφαρμογής σύμφωνα με το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο .....	53
6.1.3. Αποτίμηση της διδακτικής εφαρμογής σύμφωνα με το μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα .....	53
6.2. Αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων βάσει των προκαθορισμένων κριτηρίων .....	54
6.3. Εξαγωγή αποτελεσμάτων με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS .	62

6.4. Συμπεράσματα από τα μαθητικά γραπτά .....	66
6.4.1. Προσυγγραφικό στάδιο .....	66
6.4.2. Συγγραφικό στάδιο .....	67
6.4.3. Μετασυγγραφικό στάδιο .....	67
6.5. Συμπεράσματα από τις διορθώσεις των μαθητών στα γραπτά των συμμαθητών τους .....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 <sup>ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 .....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 .....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 .....	78
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4 .....	78
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5 .....	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6 .....	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7 .....	80

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μια παραδοσιακή αραβική ρήση λέει πως όταν ο Σολομώντας ρώτησε έναν δαίμονα πώς θα μπορούσε να αιχμαλωτίσει τον προφορικό λόγο που μοιάζει με τον άνεμο, εκείνος απάντησε με τη γραφή, (Baynham, 2002) καταδεικνύοντας έτσι τη σημασία και τη σκοπιμότητα του γραπτού λόγου. Κι ενώ η σύγχρονη γλωσσολογία εστιάζει στον προφορικό λόγο, στο σχολείο αυτό που φαίνεται να έχει περισσότερη σημασία είναι ο γραπτός λόγος. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε πως ακόμη και σήμερα πολλοί εκπαιδευτικοί στηρίζουν την αξιολόγηση και τη βαθμολογία τους στα «γραπτά» του μαθητή, καθώς *scripta manent, verba volent*.

Ο γραπτός λόγος, σε όλες τις εκφάνσεις του, κατέχει εξέχουσα θέση στο ελληνικό σχολείο και η παραγωγή του παραμένει ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία. Η αποτελεσματική διδασκαλία του λοιπόν, πρέπει να αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους στόχους του δασκάλου, καθώς ο τομέας αυτός του γλωσσικού μαθήματος θα ακολουθεί τους μαθητές τουλάχιστον μέχρι την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Τι σημαίνει όμως αποτελεσματική διδασκαλία; Σημαίνει να είναι σε θέση ο μαθητής να παράγει οποιοδήποτε κειμενικό είδος του ζητηθεί προσαρμόζοντας το ύφος, το λεξιλόγιό και την έκφρασή του στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας αλλά και στον αποδέκτη του μηνύματος.

Έρευνες, από τον διεθνή κυρίως χώρο, έχουν δείξει τη συμβολή ομαδοκεντρικών μορφών διδασκαλίας στην παραγωγή αποτελεσματικών μαθητικών κειμένων (Storch 2005 , Dix, 2006, Ferguson Patrick 2007, Humphris 2010). Οι περισσότερες, όμως, γίνονται στο πλαίσιο εκμάθησης μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης κι όχι στο πλαίσιο κατάκτησης της μητρικής ενώ στον ελληνικό χώρο ο αριθμός αντίστοιχων ερευνών είναι μειωμένος (Καζάκης 2006, Καραπετρίδου 2012). Τα περιορισμένα αυτά ευρήματα οδήγησαν στην επιλογή του θέματος της παρούσας εργασίας. Ωστόσο έμπνευση για την οργάνωση του πειραματικού σχεδιασμού αποτέλεσε το άρθρο της Jalilfar (2009), μιας Ιρανής που έδειξε ότι οι ομαδοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας Learning Together (Johnson & Johnson) και S.T.A.D. (Slavin) συμβάλλουν περισσότερο στην αναγνωστική ικανότητα και κατανόηση στο πλαίσιο εκμάθησης Αγγλικών ως ξένης γλώσσας με το ανταγωνιστικό μοντέλο του Slavin να υπερέχει.

Ο στόχος λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι να καταγράψει τις διαφορές που παρατηρήθηκαν σε τρεις ομάδες μαθητών της Γ' Δημοτικού που εργάστηκαν κατά

την παραγωγή κειμένου με διαφορετικά μοντέλα διδασκαλίας, μια με παραδοσιακό, μια με ομαδοσυνεργατικό και μία με μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα σε σύγκριση με το μέσο όρο δυο προηγούμενων γραπτών τους. Ως προς τη μεθοδολογία ακολουθήθηκε ο πειραματικός σχεδιασμός με δύο πειραματικές ομάδες και μία ομάδα ελέγχου. Οι πειραματικές ομάδες εφάρμοσαν ομαδοκεντρικά σχήματα διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατικό μοντέλο και μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα), ενώ η ομάδα ελέγχου εφάρμοσε παραδοσιακή διδασκαλία. Μετρήθηκε η επίδοση των μαθητών στο γραπτό που προέκυψε από τον πειραματικό σχεδιασμό (post-test) και συγκρίθηκε με τον μέσο όρο των δύο τελευταίων γραπτών τους (pre-tests). Η δομή της διδακτικής εφαρμογής ήταν όμοια και για τις τρεις ομάδες, αυτό που διαφοροποιήθηκε ήταν ο τρόπος εργασίας των μαθητών, ατομικά ή ομαδικά (καθοδηγούμενοι είτε από εσωτερικά είτε από εξωτερικά κίνητρα μάθησης). Εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν τα μαθητικά κείμενα που προέκυψαν από τη διδακτική εφαρμογή, η συνέντευξη με τις εκπαιδευτικούς καθώς και το φύλλο αποτίμησης που μοιράστηκε στις εκπαιδευτικούς στο τέλος του προγράμματος ενώ για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι η παραγωγή γραπτού λόγου που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο αυτής της έρευνας στηρίχθηκε στο διαδικαστικό μοντέλο, όπως αυτό ορίζεται από τον Ματσαγγούρα (2008).

Η παρούσα εργασία λοιπόν διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο αναπτύσσεται ο θεωρητικός προβληματισμός που αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου στο Δημοτικό σχολείο και την ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση και πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών. Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται διεξοδικά ο πειραματικός σχεδιασμός (στόχοι, μεθοδολογία) καθώς και η διεξαγωγή του και με τα τρία μοντέλα. Στα δύο τελευταία κεφάλαια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και διατυπώνονται τα συμπεράσματα και οι πιθανές προεκτάσεις.



## ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

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

#### 1.1. Η παραγωγή γραπτού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο

Ο Μήτσης υποστηρίζει ότι «η γραφή αποτελεί την πιο εξελιγμένη, την πιο δύσκολη αλλά και την πιο ενδιαφέρουσα δεξιότητα» (Μήτσης, 2007:80). Την πιο εξελιγμένη γιατί προϋποθέτει την κατάκτηση του προφορικού λόγου, την ύπαρξη ενός σημειωτικού συστήματος και τη διδακτική εφαρμογή (Μήτσης, ο.π.), την πιο δύσκολη, γιατί πέρα από τη διδακτική εφαρμογή απαιτούνται ένας βαθμός ψυχικής ωριμότητας (Βουγιούκας, 2010:101) και ο συνδυασμός γνωστικών, κιναισθητικών και αντιληπτικοκινητικών δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης, 2011:35) και την πιο ενδιαφέρουσα καθώς μέσα από αυτή αποκρυσταλλώνεται ο εσωτερικός κόσμος του παιδιού και η αντίληψή του για το περιβάλλον.

Η γραπτή έκθεση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθιερώθηκε με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1943 και αφορούσε την Πέμπτη και Έκτη τάξη, με τάση βέβαια να επεκταθεί και στις μικρότερες τάξεις. Η επέκταση ολοκληρώθηκε με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1977 που προέβλεπε μία ώρα για το μάθημα της έκθεσης για όλες τις τάξεις (Ματσαγγούρας, 2009, Βουγιούκας, 2010). Η εισαγωγή του νέου μαθήματος έθεσε έμμεσα δυο ερωτήματα: α) ποιος είναι ο σκοπός του και β) ποια η μεθοδολογία διδασκαλίας του. Ως προς το σκοπό της η έκθεση θεωρήθηκε τομέας, συμπλήρωμα του γλωσσικού μαθήματος, που έδινε ευκαιρίες άσκησης των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου και αξιοποιούσε τον τρόπο σκέψης και έκφρασης των μαθητών. Από μεθοδολογικής πλευράς και στο δημοτικό σχολείο κυριαρχούσε ο μιμητισμός της λογοτεχνίζουσας γραφής για θέματα που συνήθως δεν είχαν σχέση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2009: 60-61).

Την κατάσταση επιχείρησαν να αλλάξουν τα αναλυτικά προγράμματα της δεκαετίας του 1980, τα οποία εισήγαγαν το «Σκέφτομαι και Γράφω» στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με το οποίο καθιερώθηκε η επικοινωνιακή προσέγγιση στο γραπτό λόγο (Ματσαγγούρας, 2009: 61) καθώς και η οργανική σύνδεση της γραπτής έκφρασης με το γλωσσικό μάθημα στο σύνολό του (Βουγιούκας, 2010: 203).

Το «Σκέφτομαι και Γράφω» έδωσε νέα πνοή στη γραπτή έκφραση των μαθητών καθώς προέβλεπε τη συχνή άσκηση των μαθητών σε αυτή, την αναθεώρηση σε

επίπεδο επικοινωνιακού πλαισίου και διόρθωσης των κειμένων κ.α. (Βουγιούκας, 2010: 202-203). Ωστόσο η πρακτική εφαρμογή του στα σχολεία κατέδειξε σύμφωνα με τον Μήτση δυο βασικά μειονεκτήματα: α) την τυποποίηση της εργασίας τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα τη συρρίκνωση της δημιουργικότητας και β) τον περιορισμό της παραγωγής γραπτού λόγου μόνο στον άξονα επικοινωνίας δασκάλου – μαθητή (Μήτσης, 2004: 179) και την έλλειψη δυνατότητας του μαθητή να βελτιώσει το γραπτό του.

Την έλλειψη δυνατότητας του μαθητή να επιχειρήσει οποιαδήποτε βελτίωση στο κείμενό του υπογραμμίζει και η Χοντολίδου, γράφοντας πως με αυτόν τον τρόπο «οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού καθίστανται άχρηστες και αντιπαιδαγωγικές». Επιπλέον η διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών στο πλαίσιο του «Σκέφτομαι και Γράφω» χαρακτηρίζεται από ασάφεια τόσο ως προς το είδος του κειμένου που ζητείται όσο και ως προς τον παραλήπτη του κειμένου (Χοντολίδου, 1999: 603).

Το αναλυτικό πρόγραμμα του 2003 ορίζει ότι «η διδασκαλία της κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου είναι συστηματική και διατρέχει όλες τις ενότητες, [...] Ο δάσκαλος είναι σκόπιμο να εκμεταλλεύεται στις περιστάσεις, ώστε ο μαθητής [...] να παράγει λόγο σχετικά με το γεγονός για το οποίο έχει προσωπική εικόνα και άποψη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [Π.Ι], 2003:42-43). Η πρόταση αυτή προβλέπει δηλαδή τη συνεχή άσκηση των μαθητών στην παραγωγή ποικιλίας κειμένων μέσα σε διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 2009, 63), καθώς μέσα από τη συνεχή άσκηση είναι δυνατόν να επέλθει η βελτίωση του μαθητικού γραπτού λόγου σε όλα τα επίπεδα (μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο, δομή) (Ματσαγγούρας, 2009, 64).

Το έντονο, λοιπόν, ενδιαφέρον που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια για την παραγωγή γραπτού λόγου και τις πιθανές προεκτάσεις προκύπτει από την παραδοχή ότι η σύνθεση κειμένων έχει θετική επίδραση όχι μόνο στην ανάπτυξη της γλώσσας και της σκέψης αλλά και της σχολικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2009: 79).

## **1.2. Το κειμενοκεντρικό διαδικαστικό μοντέλο**

Ο Ματσαγγούρας διαπιστώνει πως η έλλειψη μιας συγκροτημένης και ολοκληρωμένης κειμενοδιδασκτικής θεωρίας άφησε σημαντικό κενό στη διδασκαλία



παραγωγής γραπτού λόγου ώστε να επικρατήσουν μοντέλα αναποτελεσματικά, καθιερωμένα από παραδοσιακές πρακτικές, πρόχειρες και αποσπασματικές προσεγγίσεις (Ματσαγγούρας, 2009: 135-36).

Ως ενδεδειγμένο για τη διδασκαλία γραπτού λόγου προτείνεται το κειμενοκεντρικό διαδικαστικό μοντέλο. Η έρευνα που θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο αυτής της εργασίας εδράζεται θεωρητικά στο κειμενοκεντρικό διαδικαστικό μοντέλο και βασικές αρχές του είναι:

- α) παροχή βοήθειας στους μαθητές σε επίπεδο οργάνωσης δομής και περιεχομένου
- β) εξάσκηση στο σχεδιασμό παραγωγής κειμένων
- γ) ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στηριζόμενη στην αλληλεπίδραση των μαθητών
- δ) εφαρμογή στρατηγικών αναθεώρησης του κειμένου, διόρθωσης σε επίπεδο έκφρασης και ύφους (Μιχάλης, 2011).

Παρά τα αναμφισβήτητα πλεονεκτήματά του το διαδικαστικό μοντέλο παρουσιάζει μειονεκτήματα κυρίως στον τρόπο εφαρμογής του στη σχολική τάξη. Πρώτον η εφαρμογή του απαιτεί πολύ χρόνο και το γεγονός αυτό το καθιστά μη ρεαλιστικό και μη εφαρμόσιμο στη σύγχρονη ελληνική τάξη. Δεύτερον ενδείκνυται για τμήματα με μικρό αριθμό μαθητών καθώς δεν είναι εφαρμόσιμο και αποτελεσματικό σε μεγάλα τμήματα. Τέλος, δε συνιστάται για μαθητές που προετοιμάζονται για εξετάσεις (Μιχάλης, 2011).

### **1.2.1. Τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου**

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του 2003 «η σύνθεση γραπτού κειμένου αντιμετωπίζεται ως μια 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 μαθητή για το θέμα αλλά και τα κίνητρα να γράψει κείμενα πάνω σ' αυτό» (Π.Ι., 2003: 42). Η διαδικασία λοιπόν που ακολουθείται εδράζεται στο κειμενοκεντρικό διαδικαστικό μοντέλο και διέπεται από τις αρχές του, όπως τις αναφέραμε παραπάνω.

### **1.2.1.1. Το προσυγγραφικό στάδιο**

Το προσυγγραφικό στάδιο περιλαμβάνει τις εξής τρεις φάσεις: α) τη φάση της αυθεντικοποίησης του κειμένου, β) τη φάση της παραγωγής και γ) τη φάση της οργάνωσης των ιδεών (Ματσαγγούρας, 2000: 248). Η πρώτη αφορά τη λειτουργία του γραπτού κειμένου μέσα σ' ένα –όσο γίνεται– αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Στις φάσεις της παραγωγής και της οργάνωσης των ιδεών οι μαθητές καλούνται να οικοδομήσουν ένα υλικό γύρω από το θεματικό κέντρο (Αδαλόγλου, 2007: 52) χρησιμοποιώντας πλήθος τεχνικών καθοδήγησης, υψηλότερου ή χαμηλότερου βαθμού, και να το οργανώσουν κατάλληλα ώστε να καταστεί στην επόμενη φάση<sup>1</sup> πιο αποτελεσματικό. Η φάση του σχεδιασμού γενικότερα αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν ο μαθητής καλείται να γράψει για θέματα λιγότερο οικεία (Σπαντιδάκης, 2011: 28).

### **1.2.1.2. Το συγγραφικό στάδιο**

Το κειμενοκεντρικό διαδικαστικό μοντέλο προβλέπει μια φάση για το συγγραφικό στάδιο, αυτό της αρχικής κειμενοποίησης. Στη φάση αυτή οι ιδέες που καταγράφηκαν κατά το προσυγγραφικό στάδιο σε προγλωσσική μορφή μετουσιώνονται σε ολοκληρωμένο κείμενο που διέπεται από γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα. (Ματσαγγούρας, 2009) Ορισμένοι μάλιστα ερευνητές προτείνουν σ' αυτή τη φάση συνεργασία μεταξύ των μαθητών κυρίως σε επίπεδο ορθογραφίας των λέξεων και εκφραστικής διατύπωσης (Αδαλόγλου, 2007). Η φάση της κειμενοποίησης συνιστά μόνο την αρχή και σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να θεωρηθεί από τους μαθητές ως η τελική παραγωγή λόγου (Ματσαγγούρας, 2009).

### **1.2.1.3. Το μετασυγγραφικό στάδιο**

Το μετασυγγραφικό στάδιο περιλαμβάνει α) τη φάση επεξεργασίας και βελτίωσης του αρχικού κειμένου β) τη φάση γενικής επιμέλειας του τελικού κειμένου και γ) τη φάση αξιολόγησης του τελικού κειμένου και των διαδικασιών συγγραφής στο σύνολό τους. Στη φάση της βελτίωσης του αρχικού κειμένου οι μαθητές καλούνται να διορθώσουν λάθη, να προσθέσουν συμπληρωματικά στοιχεία ή να αφαιρέσουν περιττά, να αναδιατάξουν την αρχική οργάνωση και να αναδιατυπώσουν προτάσεις και πληροφορίες. Η φάση της γενικής επιμέλειας του κειμένου αφορά τον έλεγχο της

---

<sup>1</sup> Στη φάση της αρχικής κειμενοποίησης που περιγράφεται στο συγγραφικό στάδιο.

παραγραφοποίησης, της ορθογραφίας, της στίξης και της σύνταξης ενώ η αξιολόγηση μπορεί να λάβει τη μορφή αυτο- ή ετερο- αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2009: 255).

### **1.2.2. Ο ρόλος του δασκάλου στην κειμενοκεντρική διδασκαλία**

Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια μιας τέτοιας διδασκαλίας καλείται να παίζει έναν δύσκολο και πολυδιάστατο ρόλο και στα τρία στάδια εφαρμογής της. Πρωτίστως οφείλει να κινητοποιήσει και να ενθαρρύνει τους μαθητές του στη συγγραφή κειμένων παρέχοντας κίνητρα. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να δημιουργήσει το κατάλληλο πλαίσιο για την επικοινωνιακά αποτελεσματική παραγωγή και οργάνωση των ιδεών, να πείσει τους μαθητές του για τη χρησιμότητα κάθε δραστηριότητας και να τους ενθαρρύνει. Ειδικότερα κατά την παραγωγή του κειμένου αποτελεί τη γνωστική αλλά και γλωσσική πηγή για τους μαθητές του, παρέχοντας συμβουλές και συμβάλλοντας στη γλωσσική τους έκφραση. Τέλος, είναι επιφορτισμένος με το έργο της αντικειμενικής αξιολόγησης των μαθητών, στοχεύοντας στην επιτυχή ανατροφοδότησή τους σύμφωνα με το επίπεδο και τις ανάγκες τους (Μιχάλης, 2011).

### **1.3. «Αφού σκέφτονται, γιατί δε γράφουν;»**

Με το παραπάνω λογοπαίγνιο ο Ματσαγγούρας (2009) αποτυπώνει τον προβληματισμό που υφίσταται στην εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και ίσως την αμηχανία με την οποία αντιμετωπίζουν πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί το δύσκολο αυτό κομμάτι του γλωσσικού μαθήματος. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου, ένα από τα σημαντικότερα ίσως στοιχεία του γλωσσικού μαθήματος, είναι σε πολλές περιπτώσεις υποτιμημένη και παραμελημένη από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Το ρυθμιστικό και τυποποιημένο πλαίσιο παραγωγής μαθητικού λόγου έχει επισημανθεί από αρκετούς θεωρητικούς του χώρου (Χοντολίδου 1999, Γραικός 2006, Ματσαγγούρας 2009, Βουγιούκας 2010). Οι Έλληνες μαθητές δε μαθαίνουν να προσαρμόζουν τον λόγο τους στον επικοινωνιακό σκοπό που εξυπηρετεί κάθε φορά το κείμενό τους, ούτε ασκούνται στην παραγωγή λόγου για διαφορετικούς παραλήπτες. Ενώ δηλαδή στην καθημερινή χρήση του ο γραπτός λόγος είναι αυθεντικός και επικοινωνιακός στη σχολική χρήση του απουσιάζουν τα στοιχεία του μηνύματος και του αποδέκτη. Καθώς μάλιστα ο παραλήπτης είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης, οι μαθητές από πολύ μικρή ηλικία κατανοούν τη συμβατικότητα του

σχολικού λόγου (Χοντολίδου, 1999:603, Ματσαγγούρας, 2009:203) με αποτέλεσμα να καταντά η έκθεση «φροντιστήριο φραστικής υποκρισίας», όπως είχε επισημάνει από το 1924 ακόμη ο Γληνός (Βουγιούκας, 2010: 196).

Η έλλειψη χρόνου τόσο για γράψιμο όσο και για εξάσκηση σε δεξιότητες για τη βελτίωση του κειμένου συνιστά έναν ακόμη λόγο παθογένειας της παραγωγής γραπτού λόγου (Χοντολίδου 1999, Μήτσης 2004, Ματσαγγούρας 2009, Βουγιούκας 2010). Ειδικότερα για τη δεύτερη δραστηριότητα η Χοντολίδου (1999: 604) τονίζει τη διάσταση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη καθώς τα γραπτά κείμενα των μαθητών γράφονται άπαξ και αξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό, χωρίς να δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να βελτιώσει το κείμενό του, πρακτική που αντίκειται στις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν οι μαθητές ως ενήλικες στο πλαίσιο συγγραφής εργασιών, διατριβών, άρθρων, αιτήσεων κλπ.

Ο Μήτσης επισημαίνει ότι «η αδυναμία που εμφανίζουν οι μαθητές στη σύνταξη γραπτών κειμένων δεν οφείλεται τόσο σε άγνοια των κανόνων του γλωσσικού συστήματος όσο στην απουσία μεθοδικής διδασκαλίας και άσκησης στην παραγωγή κειμένων» (Μήτσης, 2007: 83). Ενδεικτικά παραπέμπουμε σε μια δοκιμαστική εφαρμογή του προγράμματος «Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας», που εφαρμόστηκε για τρία συνεχή σχολικά έτη σε Δημοτικό Σχολείο, έξω από την πόλη της Δράμας. Κάθε ομάδα εργάστηκε με γλωσσικές δραστηριότητες ειδικά σχεδιασμένες, ώστε να εμπλέκουν τους μαθητές σε μια διαδικασία χρησιμοποίησης της γλώσσας μέσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά και αποκάλυψαν τη διαισθητική προσέγγιση στην παραγωγή κειμένων με τα οποία οι μαθητές δεν είχαν ασχοληθεί στο παρελθόν<sup>2</sup>. Μπόρεσαν δηλαδή να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις αυτών των κειμένων που παρήγαγαν (Καζάκης, 2006: 160, 166).

Στη διδασκαλία του γραπτού λόγου δε δίνεται έμφαση στα τρία βασικά στάδια άσκησης: στον σχεδιασμό και την προετοιμασία του κειμένου των μαθητών (για διαφορετικούς σκοπούς και ακροατήρια) στο πρόχειρο γράψιμο, στη διόρθωση και επανεγγραφή του κειμένου και στην τελική του αναθεώρηση (Dawes 1995, Hunter-Carsch et al 1991 στο Χοντολίδου, 1999: 603).

---

<sup>2</sup> Ως τέτοιο παράδειγμα παρουσιάζονται τα ερωτηματολόγια που συντάχθηκαν από τους μαθητές στο πλαίσιο μιας έρευνας που πραγματοποίησαν και στην διαισθητικά κατάλληλη επιλογή ύφους ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο απευθύνονταν.

#### 1.4. Αξιολόγηση στην παραγωγή γραπτού λόγου

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί γενικότερα ένα δύσκολο και ακανθώδες ζήτημα, διότι εμπλέκει πολλούς συγκρουσιογόνους τομείς (Ματσαγγούρας, 2009: 285). Σύμφωνα με το Α.Π.Σ. η αξιολόγηση οφείλει να επιτελεί πολλούς σκοπούς: εκτός από τη παραδοσιακή της λειτουργία παράλληλα υποστηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση, δίνει πληροφορίες για την πορεία των μαθητών και καθοδηγεί τη διδασκαλία. Για την παραγωγή γραπτού λόγου απασχολεί τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους θεωρητικούς του χώρου αν πρέπει τα γραπτά των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου να διορθώνονται ή όχι, πώς και από ποιον. Οι επίσημες οδηγίες στο Βιβλίο του Δασκάλου δεν προβλέπουν διορθώσεις ούτε αναγραφή παρατηρήσεων από τον δάσκαλο στο γραπτό του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2009: 282).

Ωστόσο η παραδοσιακή πρακτική που ακολουθείται ακόμη και σήμερα από πολλούς δασκάλους στο σχολείο προβλέπει τη διόρθωση των μαθητικών κειμένων από τον εκπαιδευτικό, συνήθως περιγραφικά, με προτάσεις βελτίωσης. Όπως επισημαίνει όμως ο Ματσαγγούρας (2009: 282) «οι προτεινόμενες διορθώσεις από τον εκπαιδευτικό είναι πάνω από το επίπεδο του μαθητή γι' αυτό δε βελτιώνονται τα πράγματα». Επιπλέον επιβάλλει στο μαθητικό γραπτό έναν τρόπο θεώρησης που δεν εκφράζει την οπτική του μαθητή και μ' αυτόν τον τρόπο χαρακτηρίζει την οπτική του «λάθος». Τέλος, είναι συχνή η τάση του εκπαιδευτικού, λόγω φόρτου εργασίας, να χρησιμοποιεί στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις του τύπου «Πρόσεξε την έκφρασή σου», «Να αποφεύγεις κάποια ορθογραφικά<sup>3</sup> λάθη» κλπ. που δε συμβάλλουν σε καμία περίπτωση στη βελτίωση των μαθητικών κειμένων.

Για την αξιολόγηση του λόγου, γραπτού και προφορικού, προβλέπεται από τα βιβλία του δασκάλου (Βιβλίο δασκάλου Δ', Ε' Στ') αξιολόγηση από τον ίδιο τον μαθητή

---

<sup>3</sup> Ειδικότερα για την ορθογραφία, είναι εδραιωμένη η πεποίθηση στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου ότι η ορθογραφία είναι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό ενός καλού γραπτού (Ματσαγγούρας, 2009: 93) και θεωρείται ότι συναρτάται με το πόσο εγγράμματο είναι το πρόσωπο που γράφει (Αδαλόγλου, 2007: 64). Ωστόσο φαίνεται ότι στη συνείδηση των καθηγητών-βαθμολογητών χάνει τη βαρύνουσα και καθοριστική θέση που είχε παλιότερα. Αυτό σημαίνει πως συντελείται αναδιατύπωση των κατηγοριών που δίνουν ποιότητα σ' ένα «καλό» γραπτό κείμενο (Αδαλόγλου, ό.π.).



(αυτοαξιολόγηση) και από τους συμμαθητές του (ετεροαξιολόγηση). Σε αυτό το πλαίσιο η αξιολόγηση στηρίζεται σε καθορισμένα και σαφώς προσδιορισμένα κριτήρια και χρησιμοποιεί αναλυτικές περιγραφές του τι μπορεί να κάνει ο μαθητής (Βιβλίο δασκάλου, ΣΤ': 15). Βασικό κριτήριο αξιολόγησης είναι η αποτελεσματικότητα του λόγου, ενώ επιμέρους κριτήρια μπορούν να καθοριστούν σε σχέση με επιμέρους τομείς που εμπλέκονται στη διαδικασία παραγωγής ενός κειμένου (δομική οργάνωση, περιεχόμενο, γραμματική, ορθογραφία, λεξιλόγιο, αισθητική παρουσίαση). Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι μαθητές εντοπίζουν τυχόν αδυναμίες τους και προσπαθούν να τις αμβλύνουν (Βιβλίο Δασκάλου Δ' : 19).

Τα λάθη αντιμετωπίζονται διδακτικά ως ενδείκτες ενός προσωρινού επιπέδου επικοινωνιακής δεξιότητας του μαθητή και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσα διάγνωσης που επιτρέπουν στον δάσκαλο να καταστρώσει πρόγραμμα διορθωτικών παρεμβάσεων. Μόνιμος στόχος του δασκάλου είναι να καταστήσει τον μαθητή υπεύθυνο για το λόγο που παράγει, ώστε να τον αξιολογεί και να τον διορθώνει μόνος του, κάνοντάς τον όσο αποτελεσματικότερο γίνεται για τον σκοπό για τον οποίο τον παρήγαγε (Α.Π.Σ., 2003: 17).

#### **1.4.1. Μορφές αξιολόγησης**

Για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς διάφορες μορφές. Οι πιο γνωστές είναι η μορφή της συνολικής ή ολιστικής αξιολόγησης (holistic scoring) (Ματσαγγούρας, 2009: 287) ή βαθμολογία της γενικής εντύπωσης (Αδαλόγλου, 2007: 61), η αναλυτικής μορφή (Ματσαγγούρας, ό.π.) ή αναλυτική βαθμολογία (Αδαλόγλου, ό.π.) και η μορφή βασικών χαρακτηριστικών (Ματσαγγούρας, ό.π.). Στην πρώτη περίπτωση η αξιολόγηση βασίζεται στη γενική εντύπωση που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός για το μαθητικό γραπτό, στη δεύτερη αξιολογούνται τα επιμέρους στοιχεία του γραπτού λόγου ενώ στην τρίτη αξιολογούνται μόνο τα δομικά στοιχεία του κειμένου.

#### **1.4.2. Κριτήρια Αξιολόγησης**

Με βάση όσα αναφέρθηκαν ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης παραγωγής γραπτού λόγου προκρίνεται η αναλυτικής μορφής αξιολόγηση. Σε αυτό το πλαίσιο, ακολουθώντας την Αδαλόγλου (2007) τα κριτήρια του παραγόμενου από τους μαθητές λόγου στην παρούσα έρευνα ορίζονται ως εξής: α) αποτελεσματικότητα β)

οργάνωση ιδεών και μορφολογία κειμένου γ) περιεχόμενο δ) σύνταξη ε) λεξιλόγιο στ) στίξη και ορθογραφία. 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 θα παρουσιαστούν αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΟΜΑΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

### 2.1. Ορισμός

Οι συνηθέστεροι όροι που χρησιμοποιούνται στη χώρα μας για την ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση είναι: «Ομαδοσυνεργατική», «Συνεργατική», «Ομαδική», «Εργασία σε ομάδες», οι οποίοι αν και χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, έχουν λεπτές διαφοροποιήσεις και αποτελούν μετάφραση των ξένων όρων collaboration και cooperation που βρίσκουμε στην ξένη βιβλιογραφία (Κακανά, 2008: 10). Στην ομαδοσυνεργατική μάθηση για παράδειγμα ορίζεται η συνεργασία των μαθητών ως ο κινητήριος μοχλός της μάθησής τους ενώ με τον όρο ομαδική εργασία δηλώνεται πρωτίστως η μορφή της εργασίας ως προς τη διάταξη των θρανίων και κατά δεύτερον τα χαρακτηριστικά της μαθητικής εργασίας (Καλδή, 2010: 69).

Αρχικά μπορούμε να εστιάσουμε στο ερώτημα: «Τι συνιστά μια ομάδα;». Σε πολλά σχολεία συναντάται η πρακτική να δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί ομάδες βάζοντας του μαθητές απλώς να καθίσουν μαζί ελπίζοντας σε καλύτερα αποτελέσματα (Topping, 2005, 632). Ωστόσο ένα οποιοδήποτε σύνολο ανθρώπων δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως ομάδα (Καλδή, 2010: 70). Τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν την έννοια της ομάδας είναι: α) η αλληλεξάρτηση των μελών, αναγκαίο στοιχείο για την επίτευξη των στόχων της β) η σκοπιμότητα, κάθε ομάδα δηλαδή εργάζεται για να εξυπηρετήσει τους δικούς της σκοπούς και στόχους και γ) η συχνή και ανεμπόδιστη επικοινωνία μεταξύ των μελών της (Τριλιανός, 2008β: 56). Ειδικότερα η θετική αλληλεξάρτηση τονίζεται και από άλλους ειδικούς (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011) ως χαρακτηριστικό βαρύνουσας σημασίας για τη συνοχή της ομάδας.

### 2.2. Ιστορική Θεώρηση

Οι ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας αποτελούν εξέλιξη των μαθητοκεντρικών μορφών, καθώς ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο της διδασκαλίας, όχι ως μονάδα αλλά ως μέρος ενός υποσυνόλου και εδράζονται κυρίως στη βιγκοτσιανή θέση ότι «η μάθηση επέρχεται μέσα από την επικοινωνία του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον και όχι τόσο μέσα από την επικοινωνία του με τα πράγματα», όπως υποστηρίζει ο J. Piaget (στον Ματσαγγούρα, 2008: 19-20).

Οι ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας έχουν συμπληρώσει έναν αιώνα παρουσίας στην εκπαίδευση. Στις αρχές του 20ού ξεκίνησε στην Ευρώπη αλλά και στη Βόρεια Αμερική μια τάση για μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση η οποία υπαγορεύτηκε από τις οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις της βιομηχανικής επανάστασης (Πυργιωτάκης, 2007: 214). Πρόδρομος των ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας υπήρξε η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, που εφαρμόστηκε στον αγγλόφωνο χώρο, επεκτάθηκε όμως σύντομα και στην υπόλοιπη Ευρώπη. Ωστόσο η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διέφερε από το ομαδοσυνεργατικό σχήμα σε δυο βασικά σημεία: α) η αλληλοδιδασκτική μέθοδος εφαρμόστηκε ως λύση ανάγκης για να αντιμετωπιστούν ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό (Ματσαγγούρας, 2008: 16) και διδακτήρια (Χαρίτος, 2009:64) κι όχι ως διδακτική επιλογή και β) η ομάδα οργανωνόταν γύρω από τον «πρωτόσχολο», τον προχωρημένο μαθητή του σχολείου, που έπαιζε το ρόλο του δασκάλου εφαρμόζοντας δασκαλοκεντρικές πρακτικές. Αντίθετα στο ομαδοσυνεργατικό σχήμα οι μαθητές αποτελούν ισότιμα μέλη μιας μικρο- ομάδας που εργάζονται για να πετύχουν κοινούς στόχους.

Ιστορικά το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης ξεκίνησε από τις αρχές της Νέας Αγωγής που μετέτρεψε το σχολείο από δασκαλοκεντρικό και αυταρχικό σε παιδοκεντρικό και φιλελεύθερο και τόνισε τη σημασία της μαθητικής ενεργοποίησης για τη μάθηση. Μεταξύ των περισσότερων γνωστών προγραμμάτων αυτής της κατεύθυνσης θεωρούνται το σύστημα Winnetka, το σύστημα «σχεδίων εργασίας» του Kilpatrick, τα προγράμματα ομαδικής εργασίας του R. Cousinet και του O. Decroly που αναπτύχθηκαν στη Γαλλία (Ματσαγγούρας, 2008: 17-18). Στη Γερμανία οι B. Otto, G. Kerschensteiner, H. Gaudig, P. Petersen χρησιμοποίησαν το ομαδοσυνεργατικό σχήμα για να ξεφύγουν από τον αυταρχισμό του παραδοσιακού σχολείου (Ματσαγγούρας, 2007: 509-510, 2008: 18), ενώ στη Σοβιετική Ένωση ο A. Makarenko το εφάρμοσε για να υλοποιήσει τις αρχές της κολεκτιβιστικής αγωγής και να διαμορφώσει σοσιαλιστική συνείδηση στους μαθητές (Πυργιωτάκης, 2007: 222). Στην Ελλάδα οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής του ομαδοσυνεργατικού συστήματος έγιναν από τους Δελμούζο και Παπαμαύρο στο Μαράσλειο Διδασκαλείο και από τον Κουντουρά στο Διδασκαλείο Θηλέων της Θεσσαλονίκης (Ματσαγγούρας, 2007: 510)

### 2.3. Το ομαδοσυνεργατικό σχήμα διδασκαλίας και μάθησης σήμερα

Η στρατηγική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας βασίζεται στις θεωρητικές αρχές και διδακτικές πρακτικές του κινήματος που είναι γνωστό ως cooperative learning movement (Sharan στον Ματσαγγούρα, 2007: 509). Οι αρχές που την υποστηρίζουν είναι οι εξής:

- ✦ η πιαζετιανή άποψη σύμφωνα με την οποία η διαμαθητική αλληλεπικοινωνία αναδεικνύει τις γνωστικές συγκρούσεις, γεγονός που συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη
- ✦ η βιγκοτσιανή άποψη ότι η διαμαθητική αλληλεπικοινωνία δημιουργεί τη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης»<sup>4</sup>
- ✦ η θεωρία παρώθησης και κινήτρων που διατύπωσαν οι Lewin, Deutch, και Atkison και Skinner (στον Slavin, 1987: 1162) με στόχο τη βελτίωση τόσο της ακαδημαϊκής μάθησης όσο και της κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης (Καλδή, 2010: 73)

### 2.4. Οι γνωστότερες μέθοδοι στην ομαδοκεντρική διδασκαλία

Στο πλαίσιο της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας έχει αναπτυχθεί διεθνώς πλήθος μεθόδων, από τις οποίες τις γνωστότερες θα μπορούσαμε να τις εντάξουμε σε δυο κατηγορίες: α) στα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα ομαδικής εργασίας και στα ανταγωνιστικά μοντέλα ομαδικής εργασίας. Η διαφορά των δυο κατηγοριών έγκειται στο ότι οι μαθητές στα μοντέλα της πρώτης κατηγορίας καθοδηγούνται από εσωτερικά κίνητρα μάθησης ενώ στη δεύτερη κατηγορία από εξωτερικά κίνητρα μάθησης.

#### 2.4.1. Ομαδοσυνεργατικά μοντέλα ομαδικής εργασίας

##### «Μαθαίνοντας Μαζί» (Learning Together)

Η μέθοδος Learning Together (LT) εφαρμόστηκε στις ΗΠΑ από τους αδελφούς Johnson, που αποτελούν σύγχρονους εκπορσώπους των Dewey και Lewin, βασικών θεωρητικών της συνεργατικής μάθησης (Κακανά, 2008: 26). Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και όλα τα μέλη της ομάδας οφείλουν να συνεργαστούν για να επιτευχθεί ο στόχος της ομάδας. Στο τέλος της δραστηριότητας η ομάδα

<sup>4</sup> Το είδος της υποστήριξης που παρέχουν οι ενήλικες και που επιτρέπει στα παιδιά να επιτύχουν με βοήθεια πράξει που αργότερα θα μάθουν να επιτυγχάνουν μόνα τους (Cole & Cole, 2002: 349 μτφ. Μαρία Σόλμαν)

αξιολογείται τόσο για το αποτέλεσμα της δραστηριότητας όσο και για τον βαθμό και την ποιότητα συνεργασίας τους (Καλδή, 2010: 73) και ο δάσκαλος επαινεί την ομάδα ως σύνολο χωρίς να δίνεται κάποιο βραβείο (Slavin, 1980: 321).

### **Ομαδική Διερεύνηση (Group Investigation)**

Η μέθοδος αυτή που μελετήθηκε από τους Sharan & Sharan το 1992, κινείται κυρίως στη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων και τη στοιχειοθετούν έξι στάδια: α) δημιουργούνται ομάδες με κοινό θεματικό ενδιαφέρον και διαιρούνται περαιτέρω με σκοπό τη μελέτη ενοτήτων της εργασίας β) κάθε ομάδα επιλέγει την ενότητα που θα μελετήσει ατομικά και αναζητά πηγές πληροφόρησης γ) η ομάδα εφαρμόζει το σχέδιό της για την εργασία δ) κάθε ομάδα προετοιμάζεται για τον τρόπο παρουσίασης της εργασίας της ε) παρουσιάζεται στην τάξη η ομαδική εργασία και στ) η εργασία αξιολογείται συνήθως από τον εκπαιδευτικό χωρίς να αποκλείεται όμως και η συμμετοχή των μαθητών (Καλδή, 2010: 74).

### **2.4.2.Ανταγωνιστικά μοντέλα ομαδικής εργασίας**

#### **Σύστημα μάθησης με ομάδες μαθητών (Student Team Learning)**

Η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε από τον Slavin και απαιτεί τη δημιουργία πολλών διαφορετικών ομάδων οι οποίες συναγωνίζονται μεταξύ τους. Οι μαθητές της ομάδας καθίστανται υπεύθυνοι τόσο για τη δική τους μάθηση όσο και για τη μάθηση των άλλων μελών της ομάδας τους. Έτσι τα μέλη μιας ομάδας επικεντρώνονται στο να διδάξουν ο ένας τον άλλο, ώστε όλοι να πετύχουν τα ατομικά τεστ που ακολουθούν την ομαδική εργασία. Στο μοντέλο αυτό εντάσσονται ο μέθοδοι STAD (Student Team and Achievement Divisions) και TGT (Teams Games Tournaments) (Κακανά, 2008: 38).

Στη μέθοδο STAD η σύνθεση των ομάδων είναι σκόπιμα ετερογενής. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει πρώτα την ενότητα και οι μαθητές σε ομάδες 4-5 ατόμων<sup>5</sup> προσπαθούν να εκτελέσουν ορισμένες δραστηριότητες σχετικές με την ενότητα (Καλδή, 2010: 74). Μετά την εργασία σε ομάδες δίνεται ένα ατομικό τεστ σε καθένα

---

<sup>5</sup> Σε μια προσπάθεια να αναπτύξει τεχνικές που θα προάγουν τη συνεργατική μάθηση ο Slavin πρότεινε οι μαθητές να εργάζονται σε τετραμελείς ομάδες μικτών ικανοτήτων: ένας μαθητής υψηλού επιπέδου, δυο μαθητές μέτριου και ένας μαθητής χαμηλού (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook, Travers, 2008 μτφ Μαρία Σόλμαν, Φρόσω Καλύβα)

από τα μέλη και τα αποτελέσματα της ομάδας καθορίζονται από τη βελτίωση καθενός από τα μέλη σε σχέση με τα τελευταία του επιτεύγματα (Κακανά, 2007: 38). Οι βαθμοί δηλαδή των ατομικών τεστ μετατρέπονται σε βαθμούς της ομάδας μέσω ενός συστήματος βαρύτητας που λαμβάνει υπόψη προηγούμενες επιδόσεις των μελών της ομάδας (Καλδή, 2010: 74)<sup>6</sup>. Στη μέθοδο TGT (Διαγωνισμοί ομαδικών παιχνιδιών εργασιών) που αναπτύχθηκε από τους DeVries και Slavin ο αγώνας μεταξύ των ομάδων αντικαθιστά το ατομικό τεστ της μεθόδου STAD (οι μαθητές συναγωνίζονται με μέλη άλλων ομάδων ίδιας όμως επίδοσης) (Κακανά, 2007: 38) και οι βαθμοί λαμβάνονται από την ομάδα της οποίας ο εκπρόσωπος εκτέλεσε με επιτυχία το τεστ (Καλδή, 2010: 74).

### **Το σχήμα Jigsaw του Aronson**

Βασική επιδίωξη του σχήματος αυτού είναι να καταστήσει καθένα από τα μέλη μιας ανομοιογενούς ομάδας «ειδικό» σε κάποιο τομέα (Ματσαγγούρας, 2008: 168). Τα μέλη δηλαδή κάθε ομάδας αναλαμβάνουν έναν ρόλο και συναντιούνται σε μια νέα ομάδα, για να επιλύσουν το δικό τους μέρος μελέτης. Στη συνέχεια επιστρέφουν στην αρχική ομάδα και συνεργάζονται με τα υπόλοιπα μέλη προκειμένου να ολοκληρώσουν την εργασία, προσφέροντας ο καθένας το δικό του κομμάτι παζλ. Οι μαθητές αξιολογούνται ατομικά για τις γνώσεις που απέκτησαν σχετικά με την υπό μελέτη ενότητα στο σύνολό της (Καλδή, 2010: 75). Έτσι ενεργοποιούνται όλα τα μέλη της ομάδας και το κοινό έργο εξαρτάται από τη συμβολή όλων και όχι μερικών μόνο μελών όπως συμβαίνει συχνά. Εξασφαλίζεται λοιπόν υψηλός βαθμός αλληλεξάρτησης των μελών της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2010: 168) καθώς επίσης και το αίσθημα ατομικής ευθύνης (Καλδή, 2010: 75). Μετεξέλιξη του σχήματος αυτού αποτελεί το Jigsaw II στο οποίο ο Slavin τροποποιώντας το ελαφρώς όρισε να ασχολούνται όλοι οι μαθητές με το ίδιο θέμα αλλά ο καθένας να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες (Slavin, 1980: 320).

### **«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

---

<sup>6</sup> Βλ. Cooperative Learning, Robert E. Slavin, Review of Educational Research



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, εξού και η ονομασία «κυκλική ομαδοκεντρική διδασκαλία».

Από τα προηγούμενα μοντέλα τα Learning Together και Group Investigation δε δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένες ενισχύσεις και μοντέλα ενώ τα STAD, TGT και Jigsaw δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση, χρησιμοποιώντας τον ανταγωνισμό μέσα από βαθμολογικές συγκρίσεις των ομάδων και ακολουθώντας συγκεκριμένο σύστημα αμοιβών (Slavin, 1990 στο Κακανά, 2008: 45-46).

Στην παρούσα έρευνα θα μελετηθεί η συμβολή των μεθόδων Learning Together (LT) και STAD στην παραγωγή γραπτού λόγου σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία για να διαπιστωθεί ποια από τις δύο μεθόδους ομαδοκεντρικής διδασκαλίας και μάθησης (LT ή STAD) είναι καταλληλότερη για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης δεξιότητας. Επισημαίνεται βέβαια ότι καμιά από τις δυο μεθόδους δε θα ακολουθηθεί αυστηρά μέσα στο πλαίσιο της, όπως αυτό ορίστηκε από τους εισηγητές της, ωστόσο θα γίνει προσπάθεια να ακολουθηθούν πιστά τα βασικότερα σημεία τους. Ο ανταγωνισμός άλλωστε μεταξύ των ομάδων δεν απορρίπτεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού γίνεται με ίσους όρους και δίνει σε όλες τις ομάδες ίσες δυνατότητες πρόκρισης (Ματσαγγούρας, 2008: 63).

## **2.5. Πλεονεκτήματα της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας**

Όλοι οι θεωρητικοί της συνεργατικής προσέγγισης τεκμηριώνουν την καταλληλότητα του μοντέλου τους από τα θετικά αποτελέσματα που έχει και έχουν δημοσιεύσει δεδομένα που καταδεικνύουν ότι η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική προσέγγιση τόσο στη βελτίωση των μαθητών τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό (Κακανά, 2008: 46). Τα πλεονεκτήματα του ομαδοκεντρικού μοντέλου μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- ❖ Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, αναπτύσσουν το αίσθημα της συνευθύνης και διαμορφώνουν κοινή συνείδηση (Τριλιανός, 2008β : 67-68). Η συλλογική προσπάθεια δημιουργεί ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς

και καλλιεργεί την αμοιβαία κατανόηση, την αλληλεγγύη, τη συντροφικότητα. Έτσι η ομαδική εργασία οδηγεί στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων που συνεπάγεται η κοινωνική ζωή (Χριστιάς, 2008: 124)

- ❖ Προάγεται η αυτενέργεια καθώς έρχονται οι ίδιοι σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο, χωρίς την παρέμβαση του δασκάλου. Καθίστανται λοιπόν ικανοί να λύνουν προβλήματα, να κατακτούν μεθόδους εργασίας, να αποκτούν και να διατηρούν τις γνώσεις τους (Χριστιάς, 2008: 125)
- ❖ Οι μαθητές μαθαίνουν να επιχειρηματολογούν, να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να κρίνουν τις απόψεις και τις θέσεις των άλλων και να καλλιεργούν τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες τους.
- ❖ Ενισχύεται το ενδιαφέρον για μάθηση, προκαλούνται και ενισχύονται τα κίνητρα μάθησης και ο μαθητής καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια (Χριστιάς, 2008: 125)
- ❖ Οι σχέσεις μεταξύ μαθητών αναπτύσσονται ευκολότερα απ' ό,τι αυτή μεταξύ δασκάλου και μαθητή κι έτσι οδηγούνται πιο εύκολα και γρήγορα στη μάθηση (Jalilifar, 2009: 103)

Παρά τα πλεονεκτήματά του το ομαδοκεντρικό μοντέλο δεν πρέπει να εκληφθεί ως πανάκεια στη διδακτική πράξη, καθώς δεν είναι εφαρμόσιμο σε οποιαδήποτε μαθησιακή ύλη και παραμένει μια απαιτητική μέθοδος για τον εκπαιδευτικό (Τριλιανός, 2008β: 68).

## **2.6. Μειονεκτήματα ομαδοκεντρικής διδασκαλίας**

Παρά τα αδιαμφισβήτητα πλεονεκτήματά της η ομαδοκεντρική διδασκαλία διακρίνεται από ορισμένα μειονεκτήματα που θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη πριν από οποιαδήποτε εφαρμογή της:

- ❖ Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα καθιστά πολλές φορές την εφαρμογή τους δυσχερή
- ❖ Η έλλειψη χρόνου αλλά και πλούσιου και κατάλληλου διδακτικού υλικού που προϋποθέτει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία απουσιάζει από τα περισσότερα σχολεία
- ❖ Η διαδικασία είναι αρκετά χρονοβόρα γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί δεν την επιλέγουν ειδικά όταν πιέζονται να διδάξουν συγκεκριμένη ύλη (Μιχάλης, 2011)



## **2.7. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ομαδοκεντρική διδασκαλία**

Όπως φανερώνει και ο ορισμός η ομαδοκεντρική διδασκαλία τοποθετεί στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας τον μαθητή και προσπαθεί να αναπτύξει την αυτενέργειά του, την ατομική ευθύνη και το συνεργατικό του πνεύμα. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να εγκαταλειφθεί από πλευράς εκπαιδευτικού η έννοια του παντογνώστη δασκάλου και να αντικατασταθεί από αυτήν του συμβούλου, του βοηθού, του εμπυχωτή.

Ο δάσκαλος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ομαδοκεντρική διδασκαλία αφού αυτός αποφασίζει τη σύνθεση της ομάδας, το αντικείμενο της διδασκαλίας και το σχήμα της ομαδοκεντρικής μεθόδου που θα εφαρμόσει, παρέχει ανατροφοδότηση και βοήθεια και εκπαιδεύει τους μαθητές σε συνεργατικές διαδικασίες (Ματσαγγούρας, 2008: 162-163). Γενικά ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την οργάνωση, την παρουσίαση, την καθοδήγηση και την αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας. Προλαβαίνει τις δυσκολίες και τα προβλήματα των ομάδων, ελέγχει διακριτικά την εργασία τους, επεμβαίνει έμμεσα και φροντίζει να υπάρχει στην τάξη ατμόσφαιρα ασφάλειας, αγάπης, δημοκρατίας και αμοιβαίας κατανόησης (Τριλιανός, 2008β: 64).

## **2.8. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και παραγωγή γραπτού λόγου**

Έχει επισημανθεί πολλές φορές στη διεθνή βιβλιογραφία (Allwright, 1984, Edwards & Mercer, 1987 στο Αδαλόγλου, 2007, Ferguson, 2007, Humphris, 2010, Jalilifar, 2010) η χρησιμότητα της εργασίας σε ζεύγη ή σε μικρές ομάδες για τη βελτίωση του γραπτού λόγου και τα τελευταία χρόνια η τάση αυτή επεκτάθηκε και στην Ελλάδα (Αδαλόγλου, 2007, Ματσαγγούρας, 2009, Μιχάλης, 2011).

Τα πλεονεκτήματα μιας τέτοιας διδακτικής επιλογής είναι πολλά:

α) Αντιστοιχία της παραγωγής μαθητικού γραπτού λόγου με τις φυσικές συνθήκες παραγωγής γραπτού λόγου και επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2009, Μιχάλης 2011) καθώς είναι λίγες οι φορές που οι μαθητές θα κληθούν ως ενήλικες να παραγάγουν λόγο ατομικά, χωρίς να συνεργαστούν ή να ανταλλάξουν απόψεις με κάποιον.

β) Παρακίνηση των απρόθυμων μαθητών να βελτιώσουν την προσπάθειά τους (Αδαλόγλου, 2007), καθώς η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει εκτός από γράψιμο, συζήτηση, έρευνα και ομαδική επίτευξη στόχων (Μιχάλης, 2011).

γ) Βελτιωτική επίδραση λόγω συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών (Μιχάλης, 2011) στις διανοητικές ικανότητες των παιδιών (Vygotsky, 1986: 67 στο Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011)

δ) Αποτελεσματική ανατροφοδότηση καθώς αυτή προκύπτει τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους συμμαθητές. Ειδικότερα η ομάδα μπορεί να επέμβει διορθωτικά στο γραπτό πιο άμεσα και φυσικά απ' ό,τι ο δάσκαλος (Αδαλόγλου, 2007, Ματσαγγούρας, 2009, Μιχάλης, 2011).

ε) Αίσθημα αυτοπεποίθησης και σιγουριάς για τους πιο αδύναμους μαθητές.

## **2.9. Ο ρόλος των κινήτρων μάθησης στην ομαδοκεντρική διδασκαλία<sup>7</sup>**

Στην παρούσα έρευνα θα εξεταστεί η συμβολή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας στην παραγωγή γραπτού λόγου εκπεφρασμένη από δυο διαφορετικά σχήματα, το σχήμα «Μαθαίνοντας μαζί» (Learning Together) των Johnson & Johnson και το ανταγωνιστικό σχήμα (S.T.A.D.) του Slavin (ενότητες 2.3.1 και 2.3.3. αντίστοιχα). Στο πρώτο σχήμα ομαδοκεντρικής διδασκαλίας δίνεται έμφαση όχι μόνο στα αποτελέσματα που θα επιτύχει κάθε ομάδα αλλά και στον βαθμό και την ποιότητα συνεργασίας τους. Αντίθετα στη μέθοδο S.T.A.D. οι μαθητές καθοδηγούνται καθαρά από εξωτερικά κίνητρα μάθησης αφού διαγωνίζονται στις δραστηριότητες και δίνεται κάποιου είδους βραβείο στην ομάδα που θα πετύχει τα καλύτερα αποτελέσματα, ανεξάρτητα από το βαθμό και την ποιότητα συνεργασίας τους.

Τι είναι όμως τα κίνητρα μάθησης και πώς αυτά επηρεάζουν τη μάθηση; Ποιες παραμέτρους μπορεί να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ενεργοποιήσει τους μαθητές του και να καταστήσει τη διδασκαλία του πιο αποτελεσματική; Στο σημείο αυτό θα γίνει μια πολύ σύντομη αναφορά στη θεωρία των κινήτρων μάθησης καθώς και στην ιδιαίτερη συμβολή τους στη συνεργατική μάθηση.

Πρώτα από όλα από πολλούς ερευνητές τονίζεται η διάκριση ανάμεσα σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα μάθησης. Εσωτερικά θεωρούνται τα κίνητρα που πηγάζουν από το ίδιο το άτομο και το ωθούν στην ενασχόλησή του με τη μάθηση ενώ τα εξωτερικά προέρχονται από το περιβάλλον του μαθητή, όπως οι αμοιβές και τα βραβεία (Ανδρέου, 2012). Ωστόσο πίσω από αυτή τη διάκριση βρίσκονται θεωρίες κινήτρων και ερμηνείες για το ποιοι είναι οι μαθητές με ισχυρά κίνητρα.

<sup>7</sup> Η παρουσίαση των γνωστότερων θεωριών των κινήτρων στηρίζεται στους: Α. Καψάλη (2007), Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook, Travers 2008, μτφ Μαρία Σόλμαν, Φρόσω Καλύβα)

### 2.9.1. Θεωρίες κινήτρων

Η έννοια της αυτοπραγμάτωσης είναι από τις πιο γνωστές έννοιες του Maslow, που σημαίνει ότι χρησιμοποιούμε τις ικανότητές μας στα όρια των δυνατοτήτων μας. Η ανάπτυξη της αυτοπραγμάτωσης προϋποθέτει την ικανοποίηση μιας σειράς αναγκών που συνθέτουν τη λεγόμενη πυραμίδα του Maslow (σωματικές ανάγκες, ασφάλεια, αγάπη και αίσθηση του ανήκειν, εκτίμηση και αυτοπραγμάτωση).

Από την άλλη πλευρά ο Bruner θεωρεί πως οι μαθητές βρίσκουν νόημα στις γνώσεις και στις δεξιότητες που ανακαλύπτουν μόνοι τους και για να διασφαλιστεί το ενδιαφέρον των μαθητών πρέπει οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάζουν ιδέες ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, ώστε οι μαθητές να έχουν την αίσθηση της ανακάλυψης (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook, Travers, 2008). Αυτή αποτελεί και την κεντρική έννοια της θεωρίας της διερευνητικής μάθησης του Bruner.

Μια θεωρία κινήτρων που αναπτύχθηκε στη βάση του πώς γενικότερα οι άνθρωποι θέλουν να ξέρουν τις αιτίες της συμπεριφοράς τους είναι η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων του Weiner. Ο Weiner θεωρεί πως όταν διεγείρεται η ανάγκη του ανθρώπου να πετύχει τους στόχους του, τείνει να αποδίδει την επίδοσή του σε μια από τις εξής τέσσερις αιτίες: τη ικανότητα, την προσπάθεια, τη δυσκολία του έργου ή την τύχη.

Σύμφωνα με τον Skinner η συμπεριφορά διαμορφώνεται και διατηρείται από τις συνέπειές της. Επομένως οι συνέπειες της προηγούμενης συμπεριφοράς επηρεάζουν τους μαθητές. Αν δηλαδή οι μαθητές δεχθούν ενίσχυση για κάποια συμπεριφορά θα την επαναλάβουν και μάλιστα με ζήλο, αν όχι θα χάσουν το ενδιαφέρον τους και η επίδοσή τους θα πέσει.

Τέλος ο Bandura συνδυάζει γνωστικά και συμπεριφορικά στοιχεία στην ερμηνεία που δίνει για τα κίνητρα, με κεντρικό άξονα της θεωρίας του τη μίμηση μοντέλων<sup>8</sup>. Για να αποτελέσει η μίμηση ενός μοντέλου ισχυρό κίνητρο είναι πολύ κρίσιμος ο ρόλος της αυτογνωσίας του μαθητή (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook, Travers, 2008).

Σε ό,τι αφορά τη συνεργατική μάθηση ο Slavin έχει επισημάνει ότι η συνεργασία μεταξύ μαθητών και η αλληλοβοήθεια μπορεί να συμβάλλουν στην άνοδο των επιδόσεων τους. Τα μέλη της ομάδας μπορεί να επιτύχουν τους προσωπικούς τους στόχους μόνο αν επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας γενικότερα. Άρα δυο είναι οι

---

<sup>8</sup> Μοντέλο: Μια τεχνική διδασκαλίας κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εκτελεί μια δραστηριότητα που ο μαθητής είχε προηγουμένως δυσκολευτεί να εκτελέσει και τον ενθαρρύνει να τη μιμηθεί (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook, Travers, 2008 μτφ Μαρία Σόλμαν, Φρόσω Καλύβα)

αναγκαίες προϋποθέσεις για να είναι επιτυχής η συνεργατική μάθηση: α) οι ομάδες πρέπει να έχουν έναν ομαδικό στόχο που να είναι σημαντικός γι' αυτές (βραβείο, αναγνώριση, προνόμιο) και β) η επιτυχία της ομάδας θα πρέπει να προκύπτει από την ατομική μάθηση όλων των μελών της ομάδας. Οι μαθητές δηλαδή πρέπει να συνεργάζονται για έναν ομαδικό στόχο κι όλα τα μέλη να συμβάλλουν σ' αυτή την κατεύθυνση, όχι μόνο οι εξυπνότεροι ή οι πιο δραστήριοι μαθητές. Ο Slavin τόνισε ότι οι πιο επιτυχείς προσεγγίσεις στη συνεργατική μάθηση ενσωματώνουν δυο βασικά στοιχεία: ομαδικούς στόχους και ατομική ευθύνη.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση εκτιμάται πως η παραγωγή γραπτού λόγου, ως οργανικό κομμάτι του γλωσσικού μαθήματος, μπορεί να διδαχθεί ικανοποιητικά και αποτελεσματικά με ομαδοκεντρική διδασκαλία. Φυσικά λόγω της ιδιαιτερότητας του μαθήματος δε συνιστάται κάθε μορφή ομαδοκεντρικής διδασκαλίας γι' αυτό και στην παρούσα έρευνα θα εξεταστεί η συμβολή μόνο των μεθόδων Learning Together και S.T.A.D. Βέβαια, ακόμη και στην ομαδοκεντρική διδασκαλία τα κίνητρα μάθησης διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο, καθώς ο μαθητής πρέπει να ενεργεί με γνώμονα όχι μόνο το προσωπικό όφελος αλλά και της ομάδας του.

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

Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχουν εκπονηθεί και δημοσιευθεί διεθνώς, κυρίως στην αγγλική γλώσσα πολυάριθμες μελέτες και έρευνες σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2011:14). Κι από αυτές ακόμη οι περισσότερες εξετάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου στο πλαίσιο της εκμάθησης μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης κι όχι στο πλαίσιο κατάκτησης της μητρικής. Λίγες όμως είναι εκείνες που διερευνούν τη συμβολή της συνεργατικής μεθόδου στην παραγωγή γραπτού λόγου τόσο ως προς την ποιότητα των παραγόμενων κειμένων όσο και ως προς την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων κυρίως κατά το μετασυγγραφικό στάδιο.

Σημαντικά ως προς την πρώτη συνιστώσα είναι τα ευρήματα της Storch (2005), η οποία διεξήγαγε έρευνα σε ενήλικες με καλή γνώση αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα. Τα υποκείμενα της έρευνας είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο συνεργασίας τους (ατομικά ή εταιρικά) στην παραγωγή ενός κειμένου και τα τελικά γραπτά όσων συνεργάστηκαν ανά ζεύγη συγκρίθηκαν με αυτά όσων είχαν εργαστεί ατομικά. Παρόμοια σύγκριση έχει γίνει σε ελάχιστες έρευνες. Από τη σύγκριση αυτή προέκυψε πως τα γραπτά της πρώτης ομάδας (με εταιρική εργασία) ήταν μεν μικρότερα σε έκταση αλλά ποιοτικώς καλύτερα. Επιπλέον η έρευνα της Storch εστίασε στη διαδικασία συγγραφής των κειμένων από τα υποκείμενα της έρευνας και διαμέσου συνεντεύξεων και μαγνητοσκόπησης της διαδικασίας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανταποκρίθηκε θετικά. Ωστόσο διατυπώθηκαν και ορισμένες επιφυλάξεις για τη συνεργατική γραφή.

Έρευνα που καλύπτει και τις δύο συνιστώσες του ζητήματος (ποιότητα παραγόμενων κειμένων και ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων) είναι αυτή της Humphris (2010). Η αδυναμία των μαθητών να αιτιολογούν τις βελτιωτικές αναθεωρήσεις έδωσε ώθηση στη Humphris να διερευνήσει την επίδραση της συνεργατικής μάθησης στη διαδικασία της αναθεώρησης. Εννέα μαθητές κλήθηκαν να κάνουν διορθώσεις σ' ένα δικό τους κείμενο και να απαντήσουν σε ερωτήσεις ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Επειδή υπήρξε απόκλιση ως προς τις αλλαγές που επέλεξαν να κάνουν και αρκετή δυσκολία στην αιτιολόγηση των διορθώσεών τους, έγινε σαφές ότι έπρεπε να αναπτύξουν μια μεταγλώσσα για να είναι σε θέση να συζητήσουν. Η Humphris προχώρησε ένα βήμα παραπέρα, στα χνάρια της Ferguson Patrick (βλ. παρακάτω), οργανώνοντας συνεργατική παραγωγή γραπτού λόγου με 7χρονους μαθητές (writing



buddies), ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν, να εκτιμήσουν και να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους.

Η Ferguson Patrick (2007) πραγματοποίησε έρευνα σχετικά με τη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα σε διάστημα έξι (6) μηνών με δώδεκα (12) παιδιά έξι (6) ετών σε Δημοτικό Σχολείο στην Αυστραλία με πολύ θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές εργάστηκαν ανά ζεύγη και μέσα από παρακολούθηση, καταγραφή σημειώσεων και συνεντεύξεις αποτιμήθηκε θετικά το εγχείρημα. Η ερευνήτρια μάλιστα μέσα από τη χρήση μολυβιών διαφορετικού χρώματος διασφάλισε το βαθμός συμμετοχής των μελών κάθε ζεύγους στο πρόγραμμα. Πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος τα ζεύγη άλλαζαν κάθε τόσο σύνθεση κι έτσι όλοι οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να συνεργαστούν με όλους τους συμμαθητές τους. Τέλος, μέσα από αυτή τη διαδικασία η Ferguson ήθελε να αποδείξει πόσο ευχάριστη μπορεί να γίνει η παραγωγή γραπτού λόγου για τους μαθητές.

Πολλοί ακόμη ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ομαδοσυνεργατική ή εταιρική παραγωγή γραπτού λόγου συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών και μεταθεωρητικών δεξιοτήτων (Dix 2006, Ferguson-Patrick 2007). Η Dix (2006) διερεύνησε μέσα από συνεντεύξεις σε εννέα (9) επιλεγμένους μαθητές, 8-10 χρόνων, δύο αμέσως μετά τον σχεδιασμό και δύο μετά την ολοκλήρωση των διορθώσεων, το είδος των διορθώσεων που κάνουν οι μαθητές είτε μετά από υποδείξεις του δασκάλου είτε από την μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Οι Yarrow και Topping (2001) έδειξαν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου ανά ζεύγη συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση του λόγου. Αν και το δείγμα ήταν μικρό, μόλις μια τάξη με 28 μαθητές 10-11 χρόνων, η επίδοσή τους μετρήθηκε μέσα από τη σύγκριση των επιδόσεών τους πριν και μετά την εφαρμογή της διδασκαλίας. Η έρευνα της Ferguson Patrick διαφοροποιείται από των Yarrow και Topping (βλ. παρακάτω) στο ότι οι μαθητές στα ζεύγη καθοδηγούσαν ο ένας τον άλλο ταυτόχρονα και τονίστηκε ότι θα μπορούσαν να βοηθηθούν σε όποιο στάδιο ήθελαν κι όχι μόνο αφού ολοκληρώσουν τη συγγραφή τους.

Σε ό,τι αφορά τη μέθοδο STAD συγκρινόμενη τόσο με άλλες μορφές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας όσο και με την παραδοσιακή ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε διάστημα δυο μηνών στο Ιράν σχετικά με την επίδραση ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας σε σχέση με την παραδοσιακή στην αναγνωστική ικανότητα και κατανόησης των αγγλικών ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Εφαρμόστηκαν σε τρία τμήματα το ανταγωνιστικό μοντέλο (STAD), η ομαδική διερεύνηση (Group Investigation) και το παραδοσιακό μοντέλο (Conventional Instruction) και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας (Cooperative Learning) συμβάλλουν περισσότερο στην αναγνωστική ικανότητα και κατανόηση με τη μέθοδο STAD να έχει μικρό προβάδισμα. Το γεγονός αυτό αιτιολογείται από την ύπαρξη βραβείου ή αμοιβής που οδηγεί τους μαθητές να εργαστούν πιο σκληρά προκειμένου να πετύχουν (Jalilifar, 2009).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών στα ελληνικά δεδομένα σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου προκύπτει μειωμένος αριθμός ερευνών. Αξιόλογη προσπάθεια αποτελεί η δοκιμαστική εφαρμογή του προγράμματος «Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας» που πραγματοποιήθηκε σε ένα χωριό του νομού Δράμας επί τρία συνεχή σχολικά έτη σε μαθητές Δ' τάξης (Καζάκης, 2006). Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες των 4-5 ατόμων, οι οποίες άλλαζαν κάθε τόσο σύνθεση, με γλωσσικές δραστηριότητες, ειδικά σχεδιασμένες, ώστε να εμπλέκουν τους μαθητές σε μια διαδικασία χρησιμοποίησης της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Κλήθηκαν δηλαδή να λειτουργήσουν μέσα σε ένα πλαίσιο στο οποίο είχαν κάθε λόγο να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά, να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των συνομιλητών ή των αναγνωστών τους. Επιπλέον οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ποικίλα κείμενα, λογοτεχνικά, επιστημονικά, χρηστικά. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά καθώς τους δόθηκαν ευκαιρίες να δημιουργήσουν δικά τους κείμενα μέσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.<sup>9</sup>

Στο πλαίσιο εκπόνησης της πτυχιακής της εργασίας από το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας η Καραπετρίδου Παναγιώτα (2012) εφάρμοσε μια πειραματική διδασκαλία σε μαθητές Ε' Δημοτικού σε σχολείο της Θεσσαλονίκης, προκειμένου να

---

<sup>9</sup> Τα κείμενα των μαθητών δημοσιεύονταν στην τοπική εφημερίδα και αργότερα οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκδώσουν τη δική τους εφημερίδα.



διαπιστωθεί η επίδραση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην παραγωγή γραπτού λόγου. Από τα στατιστικά δεδομένα που προέκυψαν έγινε φανερή η θετική συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας τόσο στην αποτελεσματικότητα των κειμένων όσο και στην ποιότητά τους (γλώσσα, λεξιλόγιο, γραμματική ακρίβεια κλπ.).

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι ελάχιστα έχει ερευνηθεί η συμβολή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου με ομάδες μαθητών μεγαλύτερες των δυο ατόμων. Οι περισσότερες έρευνες εστίασαν στη σύγκριση της ατομικής με την εταιρική εργασία, χωρίς να ερευνηθεί η επίδραση διαφορετικών μορφών ομαδοκεντρικής διδασκαλίας στο πλαίσιο της παραγωγής γραπτού λόγου. Το γεγονός αυτό έδωσε την ώθηση για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση μιας έρευνας που θα συνδυάζει διαφορετικές μορφές ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, με ομάδες τριών ή τεσσάρων ατόμων, συγκρινόμενες με την παραδοσιακή μέθοδο.

## **ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **4.1. Εισαγωγή-Διατύπωση 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 εργαλεία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, στο χρονοδιάγραμμα και τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και στη μέθοδο της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων.

#### **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. Πιο συγκεκριμένα θα εξεταστεί ποια μέθοδος διδασκαλίας συμβάλλει περισσότερο στην παραγωγή αποτελεσματικών αφηγηματικών κειμένων και τα αποτελέσματα της διδακτικής εφαρμογής θα συγκριθούν με προγενέστερα γραπτά τους.

#### **4.3. Μεθοδολογία έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ο πειραματικός σχεδιασμός με δυο πειραματικές ομάδες και μια ομάδα ελέγχου. Μετρήθηκε η επίδοση των μαθητών στο γραπτό που προέκυψε από τον πειραματικό σχεδιασμό (post-test) και συγκρίθηκε με τον μέσο όρο των δύο τελευταίων γραπτών πριν τη διδακτική εφαρμογή (pre-tests). Ο πειραματικός αυτός σχεδιασμός στοχεύει να αναδείξει αν υπάρχουν πιθανές διαφορές στην ποιότητα των μαθητικών κειμένων ανάλογα με τη μέθοδο διδασκαλίας. Οι πειραματικές ομάδες εφάρμοσαν ομαδοκεντρικά σχήματα (ομαδοσυνεργατικό και μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα) ενώ η ομάδα ελέγχου εφάρμοσε παραδοσιακή διδασκαλία.

Η δομή της διδακτικής εφαρμογής ήταν όμοια και για τις τρεις ομάδες με μικρές επιμέρους διαφοροποιήσεις ανάλογα με το διδακτικό σχήμα που χρησιμοποιήθηκε. Αυτό που διαφοροποιήθηκε ήταν ο τρόπος εργασίας των μαθητών. Οι μαθητές στο

παραδοσιακό μοντέλο (ΠΣ) εργάστηκαν ατομικά, στο ομοδοσυνεργατικό μοντέλο (ΟΜ) εργάστηκαν ομαδικά καθοδηγούμενοι από εσωτερικά κίνητρα (βαθμός συνεργασίας, ποιότητα σχέσεων μεταξύ μελών των ομάδων κλπ) ενώ στο μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα (ΜΟΕΕΚ) εργάστηκαν ομαδικά, καθοδηγήθηκαν όμως από εξωτερικά κίνητρα μάθησης (βραβεία, προνόμια κλπ).

#### **4.3.1. Υπόθεση έρευνας-ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- 1) Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την παραγωγή αφηγηματικού κειμένου μεταξύ τριών ομάδων μαθητών της Γ' τάξης Δημοτικού σχολείου : α) αυτών που έχουν εργαστεί σύμφωνα με το ομοδοσυνεργατικό μοντέλο εργασίας «Μαθαίνοντας μαζί» (Johnson & Johnson), β) αυτών που έχουν εργαστεί σύμφωνα με το μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα (STAD του Slavin) και γ) αυτών που είχαν εργαστεί στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας σε σχέση με προηγούμενα κείμενα που είχαν παραγάγει οι μαθητές;
- 2) Αν ναι, ποιο μοντέλο θεωρείται πιο αποτελεσματικό ως προς την παραγωγή αφηγηματικού κειμένου;
- 3) Ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ του ομοδοσυνεργατικού μοντέλου εργασίας και του μοντέλου ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα (STAD) ως προς τις επιδόσεις των μαθητών στην παραγωγή αφηγηματικού κειμένου;

#### **4.3.2. Επιλογή του δείγματος**

Το δείγμα αποτελείται από 58 μαθητές (37 αγόρια και 21 κορίτσια) Γ' Δημοτικού Δημοτικού Σχολείου της Θεσσαλονίκης, κατανεμημένους σε τρεις ομάδες. Στη μια ομάδα εφαρμόστηκε το παραδοσιακό μοντέλο (ΠΜ), στη δεύτερη ομάδα το ομοδοσυνεργατικό μοντέλο (ΟΜ) και στην τρίτη ομάδα το μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα (ΜΟΕΕΚ). Η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας που εφαρμόστηκε από κάθε ομάδα ήταν τυχαία και ορίστηκε με κλήρωση. Οι δύο τελευταίες ομάδες αποτελούν την πειραματική ομάδα και η πρώτη ομάδα την ομάδα ελέγχου, οι ομάδες δηλαδή που εφάρμοσαν το ομοδοσυνεργατικό και το μοντέλο

ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα αντίστοιχα αποτελούν τις πειραματικές ομάδες ενώ η ομάδα που εφάρμοσε το παραδοσιακό μοντέλο την ομάδα ελέγχου.

Μέχρι να πραγματοποιηθεί η διδακτική εφαρμογή όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν είχαν ασκηθεί σε ισάριθμες και όμοιες δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου (συγγραφή αφηγήσεων, περιγραφών, παραγράφων, προσκλήσεων, συνταγών κ.α.) διδαγμένων κατά κανόνα με παραδοσιακό τρόπο, χωρίς να ακολουθείται πάντα το διαδικαστικό μοντέλο. Κι ενώ όλοι οι μαθητές εμπλέκονταν σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ποτέ μέχρι την υλοποίηση της διδακτικής εφαρμογής δεν είχαν εργαστεί ομαδοσυνεργατικά σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου.

Στις δυο ομάδες που εφαρμόστηκε ομαδοκεντρική διδασκαλία οι μαθητές χωρίστηκαν ανάλογα με το μέσο όρο της επίδοσης τους στις δυο τελευταίες δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου πριν τη διδακτική εφαρμογή σε υψηλού, μέτριου και χαμηλού επιπέδου. Η διάκριση αυτή ήταν απαραίτητη προκειμένου να δημιουργηθούν ανομοιογενείς ομάδες μαθητών για την εξαγωγή αξιόπιστων αποτελεσμάτων. Αποφασίστηκε οι ομάδες να αποτελούνται από τρία μέλη (ένας μαθητής από κάθε επίπεδο) και όπου δεν αυτό δεν ήταν εφικτό από τέσσερα μέλη, με το πλεονάζον μέλος να ανήκει στο μέτριο επίπεδο.

#### **4.3.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν τα μαθητικά κείμενα που προέκυψαν από τη διδακτική εφαρμογή, η συνέντευξη με τις εκπαιδευτικούς καθώς και το φύλλο αποτίμησης (Παράρτημα 7) που μοιράστηκε στο τέλος του προγράμματος.

Σε ό,τι αφορά τη συνέντευξη προτιμήθηκαν ερωτήσεις μη δομημένου τύπου που εμπλουτίζονταν κατά τη διεξαγωγή της, καθώς απαιτούνταν προσωπικές αφηγήσεις και κατάθεση εμπειριών, οπότε υπήρχε ανάγκη εξατομίκευσης της συνέντευξης. Οι τύποι των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής: α) ερωτήσεις που αφορούν εμπειρίες και συμπεριφορές β) ερωτήσεις γνώμης και αξιών και γ) ερωτήσεις που αφορούν συναισθήματα (Σαραφίδου, 2011). Ουσιαστικά επρόκειτο για μια χαλαρή συζήτηση που πραγματοποιήθηκε και με τις τρεις εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα, ώστε να καταδειχθούν οι διαφορές των τριών μοντέλων.

#### **4.3.4. Επιλογή κειμενικού είδους**

Το κειμενικό είδος που επιλέχθηκε ώστε να δομηθεί η διδακτική εφαρμογή ήταν η αφήγηση και ειδικότερα η αφήγηση μιας ιστορίας, πραγματικής ή φανταστικής. Η επιλογή δεν ήταν τυχαία ούτε καθορίστηκε μόνο από το κειμενικό είδος της ενότητας της Γλώσσας στο περιεχόμενο της οποίας στηρίχθηκε η εφαρμογή.

Από την πλευρά της Ψυχολinguιστικής ο αναφορικός λόγος, μέρος του οποίου είναι και η αφήγηση, προϋποθέτει ως ένα βαθμό αφαιρετική ικανότητα και προχωρημένο στάδιο ωρίμανσης και γι' αυτό είναι πιο δύσκολος στη διδασκαλία από τον κατευθυντικό λόγο (Παπαρίζου & Παπαρίζος, 2009). Από την πλευρά της γνωστικής ψυχολογίας, όμως, υποστηρίζεται πως η αφήγηση αποτελεί ένα βασικό τρόπο οργάνωσης της αντίληψης που έχουμε για τα γεγονότα αλλά και της σχέσης μας με αυτά. Ο Bruner διακρίνει αυτό τον αφηγηματικό τρόπο γνώσης που ασχολείται με την ανθρώπινη πραγματικότητα, τις εμπειρίες, τα συναισθήματα από τον παραδειγματικό τρόπο, ο οποίος επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στη φυσική πραγματικότητα, την αλήθεια, την παρατήρηση (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011: 204).

Έτσι λοιπόν, αν και σε μια στοιχειώδη διάταξη βασικών ειδών λεκτικών πράξεων<sup>10</sup> προτάσσονται οι κατευθυντικές και ακολουθούν οι αναφορικές (Παπαρίζος & Παπαρίζου, 2009), οι ταξινομίες των κειμενολόγων αρχίζουν συνήθως με τα αφηγηματικά κείμενα (Ματσαγγούρας, 2009: 345). Ωστόσο σύμφωνα με τον Roberts οι ταξινομίες των διδακτολόγων πρέπει να αρχίζουν με κείμενα βιοματικής ή προσωπικής αναδιήγησης καθώς η τελευταία βρίσκεται πιο κοντά από κάθε άλλη μορφή κειμένου στον προφορικό λόγο (Ματσαγγούρας, ο.π.)

Οι μαθητές της Γ' Δημοτικού βρίσκονται πλέον αναπτυξιακά σε θέση όχι μόνο να κατανοήσουν ένα κείμενο αλλά και να διακρίνουν στοιχεία και χαρακτηριστικά επιφανειακής δομής του. Η έρευνα άλλωστε έχει αποδείξει ότι οι περισσότεροι μαθητές στην ηλικία των επτά ετών έχουν συλλάβει διαισθητικά ως αναγνώστες την ύπαρξη και τον τρόπο λειτουργίας των βασικών στοιχείων της αφήγησης (Applebee 1978, Fitzgerald 1989: 21 στο Ματσαγγούρας 2009: 358) και ότι μπορούν να συνθέσουν προφορικά τουλάχιστον ιστορίες που να έχουν εμπλοκή ηρώων σε

---

<sup>10</sup> Ως λεκτική ή γλωσσική πράξη ορίζεται η πράξη που επιτελούμε λέγοντας ή γράφοντας κάτι π.χ. δήλωση, υπόσχεση, ανακοίνωση, παράκληση κλπ. Η εκφώνηση λέξεων, φράσεων, προτάσεων αποτελεί γλωσσική πράξη μόνο εφόσον γίνεται στο πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνίας, με άλλα λόγια, εφόσον συνοδεύεται από κάποιον σκοπό (Παυλίδου, 2003).



επεισόδια δράσης σε μια χρονική σειρά (Perera, 1984 Roberts, 1989: 188 στο Ματσαγγούρας, 2009: 358).

Σημαντικό ρόλο στην επιλογή του κειμενικού είδους διαδραμάτισαν οι προτιμήσεις των μαθητών καθώς και η συχνότητα επιλογής της αφήγησης από τις εκπαιδευτικούς. Οι υποστηρικτές της αφήγησης αναφέρουν ότι η αφήγηση ιστοριών ερεθίζει τη φαντασία των μαθητών και δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον διασκεδαστικό, επικοινωνιακό, συλλογικό, συμβάλλει 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).

Επιπρόσθετα τα δυο τελευταία κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν τη διδακτική εφαρμογή ήταν αφηγήσεις. Τα θέματά τους ήταν: α) Γράψε στο ημερολόγιό σου πώς πέρασες μια μέρα στο σχολείο και β) Αφηγήσου μια μέρα στη θάλασσα. Έτσι λοιπόν, θεωρήθηκε σκόπιμο η διδακτική εφαρμογή να σχεδιαστεί στη βάση της αφήγησης για να προκύψουν όσο το δυνατό πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι στην παραγωγή του δεύτερου κειμένου ακολουθήθηκε σε αδρές γραμμές το διαδικαστικό μοντέλο, χωρίς την εφαρμογή του μετασυγγραφικού σταδίου.

Τέλος συνέπεσε το κείμενο της ενότητας της Γλώσσας για την οποία σχεδιάστηκε η διδακτική εφαρμογή να είναι αφήγηση και αποτέλεσε έναν ακόμη παράγοντα επιλογής του κειμενικού αυτού είδους, χωρίς όμως να είναι, όπως αναφέρθηκε στην αρχή της υποενότητας, ο πρωταρχικός.

#### **4.3.5. Κατασκευή κλίμακας αξιολόγησης δεδομένων**

Όπως αναφέρθηκε ήδη στο πρώτο κεφάλαιο τα κριτήρια του παραγόμενου από τους μαθητές λόγου στην παρούσα έρευνα ορίζονται ως εξής: α) αποτελεσματικότητα β) οργάνωση ιδεών και μορφολογία κειμένου γ) περιεχόμενο δ) σύνταξη ε) λεξιλόγιο στ) στίξη και ορθογραφία. Τα κριτήρια αυτά στηρίχθηκαν στο σύστημα που εισηγήθηκε η Αδαλόγλου (2007: 191-194). 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 είναι τα ακόλουθα:

#### **A) ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Επίπεδο 1: Δεν επιτυγχάνεται η επικοινωνία πομπού και δέκτη. Αγνοεί τις διαφορές ανάμεσα στα είδη του λόγου.

2: «Επίπεδο» γράψιμο, δε συμβάλλει στην επικοινωνία πομπού και δέκτη. Ο γραπτός λόγος βρίσκεται πολύ κοντά στον προφορικό.

3: Γίνεται προσπάθεια να χρησιμοποιήσει ο πομπός το γράψιμο για επικοινωνία, όλα τα στοιχεία του κειμένου αρχίζουν να εξυπηρετούν αυτόν τον σκοπό. Χρήση του κατάλληλου επιπέδου ύφους γίνεται μόνο για το οικείο ύφος.

4: Προσπάθεια του πομπού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ακροατηρίου. Πιθανή αποτελεσματικότητα. Αρχίζει να προσαρμόζει τον λόγο του ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες

5: Τα στοιχεία του κειμένου (έμφαση σε γεγονότα, χαρακτηριστικά, συναισθήματα) συνηγορούν σε μια επιτυχημένη επικοινωνία. Χρήση κατάλληλου επιπέδου ύφους.

6:Αποτελεσματικό κείμενο που συνδυάζει την ισχυρή συνοχή και διάρθρωση του κειμένου με το προσωπικό στιλ. Χρήση κατάλληλου επιπέδου ύφους.

#### **B) ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ**

Επίπεδο 1: Οι σκέψεις δεν οργανώνονται λογικά. Δεν υπάρχει παραγραφοποίηση.

2: Γίνεται λανθασμένος χωρισμός παραγράφων, οι ιδέες είναι περιορισμένες και γίνεται προσπάθεια να οργανωθούν λογικά. Δε γίνεται χρήση διαρθρωτικών λέξεων.

3: Κατάχρηση στον χωρισμό των παραγράφων, σχεδόν μετά από κάθε πρόταση, χρησιμοποιούνται λίγες διαρθρωτικές λέξεις. Οι ιδέες οργανώνονται αρκετά λογικά.

4: Ικανοποιητική παραγραφοποίηση, αν και ορισμένες φορές η αλληλουχία των νοημάτων διαταράσσεται. Μικρός βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων.

5: Πολλές ιδέες που οργανώνονται λογικά, ικανοποιητικός βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων. Ορθή παραγραφοποίηση. Αμελητέα λάθη στην οργάνωση του κειμένου που δε δημιουργούν προβλήματα στον αναγνώστη.

6: Πολλές και ωραίες ιδέες, άριστη οργάνωση. Άριστη παραγραφοποίηση. Μεγάλος βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων.

## **Γ) ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ**

Επίπεδο 1: Το περιεχόμενο δεν έχει σχέση με το θέμα. Καμιά ανάπτυξη των στοιχείων της αφήγησης.

2: Στοιχειώδης ανάπτυξη των στοιχείων της αφήγησης, μικρή σχέση του περιεχομένου με το θέμα, ελάχιστες λεπτομέρειες.

3: Περιορισμένη ανάπτυξη των στοιχείων της αφήγησης, λίγες λεπτομέρειες. Το περιεχόμενο αρχίζει να προσιδιάζει στο θέμα.

4: Το περιεχόμενο έχει αρκετή σχέση με το θέμα, τα στοιχεία της αφήγησης αναπτύσσονται ικανοποιητικά, οι λεπτομέρειες είναι αρκετές.

5: Το περιεχόμενο είναι σχετικό με το θέμα, τα στοιχεία της αφήγησης έχουν αναπτυχθεί πολύ καλά, μένει όμως μια αίσθηση στον αναγνώστη ότι κάτι λείπει από το κείμενο.

6: Άμεση σχέση του περιεχομένου με το θέμα, άριστη ανάπτυξη της αφήγησης, με πολλές λεπτομέρειες.

## **Δ) ΣΥΝΤΑΞΗ**

Επίπεδο 1: Πολλά προβλήματα που προκαλούν δυσκολίες στον αναγνώστη.

2: Αρκετά προβλήματα στη σύνταξη που αφήνουν ερωτηματικά στον αναγνώστη.

3: Απλή σύνταξη, οι προτάσεις συνδέονται κυρίως παρατακτικά, συχνή χρήση του συνδέσμου «και».

4: Ορθή χρήση παρατακτικής σύνδεσης, προσπάθεια χρήσης υποτακτικής σύνδεσης, το κείμενο γίνεται κατανοητό από τον αναγνώστη.

5: Αμελητέα λάθη στη σύνταξη που δεν επηρεάζουν τον αναγνώστη στην κατανόηση του κειμένου.

6: Χρήση ποικιλίας συντάξεων χωρίς λάθη.

## **Ε) ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ**

Επίπεδο 1: Βασικό λεξιλόγιο, απουσιάζουν τα επίθετα.

2: Απλοϊκό λεξιλόγιο που δεν αποδίδει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του πομπού. Δεν χρησιμοποιούνται επίθετα.

3: Γίνεται προσπάθεια από τον πομπό να διανθίσει το λεξιλόγιό του, χωρίς ιδιαίτερη όμως επιτυχία.

4: Επαρκές λεξιλόγιο. Λίγα προβλήματα με τη χρήση μεταφορικού ή ειδικού λεξιλογίου.

5: Ικανοποιητικό και κατάλληλο λεξιλόγιο, χρήση αρκετών ρημάτων. Χρήση μεταφορικού λόγου και σχημάτων λόγου.

6: Πλούσιο και κατάλληλο λεξιλόγιο, χρήση πολλών ρημάτων. Χρήση μεταφορικού λόγου και σχημάτων λόγου.

### **ΣΤ) ΣΤΙΞΗ & ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ**

Επίπεδο 1: Τα σημεία στίξης σχεδόν απουσιάζουν από το κείμενο. Πολύ σοβαρά προβλήματα στην ορθογραφία.

2: Χρησιμοποιείται μόνο η τελεία, κι αυτή με σοβαρά προβλήματα. Σοβαρά προβλήματα στην ορθογραφία λέξεων και καταλήξεων ουσιαστικών και ρημάτων.

3: Ικανοποιητική χρήση τελείας, προβλήματα με το κόμμα και ανεπαρκής χρήση άλλων σημείων στίξης. Λίγα προβλήματα στις καταλήξεις των ουσιαστικών, αρκετά στην κλίση των ρημάτων, λίγα λάθη στην ορθογραφία λέξεων

4: Λίγα προβλήματα με τη χρήση του κόμματος, ανεπαρκής χρήση άλλων σημείων στίξης. Ικανοποιητική ορθογραφία των καταλήξεων, λίγα λάθη στην ορθογραφία των λέξεων

5: Ελάχιστα προβλήματα με το κόμμα, χρήση και άλλων σημείων στίξης. Ελάχιστα λάθη απροσεξίας.

6: Ορθή χρήση σημείων στίξης, άριστη ορθογραφία ακόμη και σε δύσκολες λέξεις.

Η παραπάνω κλίμακα κατασκευάστηκε με σκοπό την όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική και αξιόπιστη βαθμολόγηση των μαθητικών κειμένων. Ωστόσο στην παραγωγή γραπτού λόγου δεν μπορεί παρά να υπάρχει ένας βαθμός υποκειμενικότητας, γι' αυτό έγινε προσπάθεια να «ποσοτικοποιήσουμε», όπου αυτό ήταν εφικτό, τα λάθη για κάθε κριτήριο και κάθε επίπεδο με σκοπό την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

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

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στις ακόλουθες τρεις φάσεις: α) σχεδιασμός της έρευνας, β) διδακτική εφαρμογή-συλλογή ερευνητικών δεδομένων και γ) αξιολόγηση της διδακτικής εφαρμογής και εξαγωγή συμπερασμάτων. Ολόκληρη η ερευνητική διαδικασία διήρκεσε περίπου οχτώ μήνες, από τον Οκτώβριο του 2012 μέχρι και το Μάιο του 2013. Αρχικά, μελετήθηκε η σχετική βιβλιογραφία, προκειμένου να συλλεχθούν οι απαραίτητες για το σχεδιασμό της έρευνας πληροφορίες. Η διαδικασία αυτή κράτησε περίπου τέσσερις μήνες. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο 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 της τάξης και των ομάδων που θα αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας και η μέθοδος διδασκαλίας που θα ακολουθούσε κάθε ομάδα (παραδοσιακή, ομαδοσυνεργατική, ομαδική εργασία με εξωτερικά κίνητρα). Επιπλέον, επιλέχθηκε η μέθοδος συλλογής των δεδομένων, σχεδιάστηκε η διδακτική εφαρμογή και κατασκευάστηκε η κλίμακα αξιολόγησης. Σε αυτή τη φάση πραγματοποιήθηκε επίσης η συλλογή των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ως κριτήρια κατάταξης για τη σύνθεση των ομάδων. Τα δύο τελευταία γραπτά των μαθητών πριν τη διδακτική εφαρμογή αξιολογήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης που ορίστηκαν στο τέταρτο κεφάλαιο, αφού είχε προηγηθεί υποδειγματική αξιολόγηση από την ερευνήτρια.

Κατά τη δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε η διδακτική εφαρμογή και στα τρία τμήματα και συλλέχθηκαν τα δεδομένα της έρευνας. Η χρονική διάρκεια της διδακτικής εφαρμογής ανήλθε στις έξι διδακτικές ώρες για κάθε τμήμα, η κατανομή των οποίων σε κάθε στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω.

Η διδακτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε παράλληλα και για τις τρεις ομάδες προκειμένου να βρίσκονται στο ίδιο σημείο της διδακτικής ύλης, ώστε τα δεδομένα να οδηγήσουν σε πιο αξιόπιστα και ασφαλή συμπεράσματα και σε διάστημα μόνο



μιας εβδομάδας προκειμένου οι μαθητές να μη χάσουν την επαφή με την όλη διαδικασία.

Τέλος, κατά την τρίτη φάση αξιολογήθηκε η διδακτική εφαρμογή ως προς τα κριτήρια που ορίστηκαν και εξήχθησαν τα συμπεράσματα.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται διεξοδικά η διδακτική εφαρμογή που ακολουθήθηκε από την οποία πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων και η οποία σχεδιάστηκε στο σύνολό της από την ερευνήτρια.

## **5.2. Επιλογή της διδακτικής ενότητας**

Η ενότητα του σχολικού βιβλίου που επελέγη για τη διδακτική εφαρμογή ήταν «Το χαρούμενο λιβάδι» (Βιβλίο Γλώσσας Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, σελ. 49-51) με θέμα τη διαφορετικότητα. Η επιλογή έγινε αφενός με βάση την εκτίμηση των εκπαιδευτικών για την πορεία της διδακτικής ύλης κατά την περίοδο που θα πραγματοποιούταν η διδακτική εφαρμογή και αφετέρου με βάση το κειμενικό είδος της ενότητας, που επιθυμούσαμε να είναι η αφήγηση. Δεν ήταν επιθυμητό από την πλευρά της ερευνήτριας να διαταράξει το πρόγραμμα των μαθητών, οπότε η διδακτική εφαρμογή σχεδιάστηκε πάνω σ' αυτή την ενότητα το κείμενο της οποίας προσidiaζε στις ανάγκες της έρευνας.

Οι εκπαιδευτικοί είχαν πραγματοποιήσει τις ημέρες που προηγήθηκαν εισαγωγή στο θέμα της ενότητας, τη διαφορετικότητα, την οποία είχαν επεξεργαστεί οι μαθητές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους στο πλαίσιο και άλλων προγραμμάτων που εφαρμόζονται στο σχολείο. Για το σχεδιασμό της διδακτικής εφαρμογής, ωστόσο δε χρησιμοποιήθηκε κάποια δραστηριότητα του βιβλίου, παρά μόνο το κείμενο ως προς το είδος και το περιεχόμενό του.

## **5.3. Περιγραφή διδακτικής εφαρμογής**

Η δομή της διδακτικής εφαρμογής ήταν όμοια και για τις τρεις ομάδες με μικρές επιμέρους διαφοροποιήσεις ανάλογα με το διδακτικό σχήμα που χρησιμοποιήθηκε. Διαφορετικός ήταν ο τρόπος εργασίας των μαθητών σ' αυτή τη δομή αφού οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά στο ΠΜ, ομαδικά καθοδηγούμενοι από εσωτερικά κίνητρα (βαθμός συνεργασίας, ποιότητα σχέσεων μεταξύ των μελών των ομάδων κλπ) στο ΟΜ και ομαδικά καθοδηγούμενοι από εξωτερικά κίνητρα (βραβεία, προνόμια κλπ)

στο MOEEK. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι και η πορεία της διδακτικής εφαρμογής έγινε μέσα από την προβολή power point και διανομή φύλλων εργασίας και για τις τρεις ομάδες. Η πορεία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής:

### **5.3.1. Η διδακτική εφαρμογή σύμφωνα με το παραδοσιακό μοντέλο**

Στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας η διδακτική εφαρμογή ολοκληρώθηκε σε δυο ημέρες. Την πρώτη ημέρα πραγματοποιήθηκε το προσυγγραφικό και το συγγραφικό στάδιο σε διάστημα ενός διδακτικού τριώρου ενώ τη δεύτερη μέρα πραγματοποιήθηκε το μετασυγγραφικό στάδιο όπου αφιερώθηκε επίσης ένα διδακτικό τριώρο. Σ' αυτό το μοντέλο διδασκαλίας οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά, χωρίς να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους παρά μόνο με τον εκπαιδευτικό, όπου δυσκολεύονταν και χρειάζονταν υποστήριξη.

#### **Προσυγγραφικό στάδιο**

Το προσυγγραφικό στάδιο αποτελείται από τέσσερα επιμέρους στάδια-δραστηριότητες. Στο πρώτο, που ονομάστηκε «Σκέψεις για την εικόνα», ο εκπαιδευτικός έδειξε μια εικόνα στους μαθητές με θέμα τη διαφορετικότητα και κατόπιν τους μοίρασε ένα φυλλάδιο (Παράρτημα 1) όπου έπρεπε να γράψουν ατομικά μέσα στο συννεφάκι την πρώτη σκέψη που τους ήρθε στο μυαλό. Παρόμοια δραστηριότητα ήταν η δεύτερη του προσυγγραφικού σταδίου, «Συννεφάκια στη σειρά» (Παράρτημα 2). Μοιράστηκε στους μαθητές ένα φυλλάδιο με τέσσερα συννεφάκια στα οποία έπρεπε να συμπληρώσουν ό,τι ζητούσε το κάθε σύννεφο. Οι μαθητές εργάστηκαν μόνοι τους. Στόχος των δυο παραπάνω δραστηριοτήτων ήταν να σκεφτούν οι μαθητές για τη διαφορετικότητα προκειμένου να αναπτύξουν ένα πρωτογενές υλικό γύρω από το θεματικό κέντρο για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Πριν την τρίτη δραστηριότητα παρουσιάστηκε το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου που θα καλούνταν να γράψουν καθώς και το επικοινωνιακό πλαίσιο. «*Το σχολείο διοργανώνει μια εκδήλωση για τα δικαιώματα των παιδιών με θέμα: Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι! Γράψε μια ιστορία για να δώσεις το δικό σου μήνυμα. Η ιστορία σου θα τελειώνει με τη φράση: Το περιστατικό αυτό με έκανε να καταλάβω πως μπορεί να διαφέρουμε μεταξύ μας, έχουμε όμως τις ίδιες ανάγκες και νιώθουμε τα ίδια συναισθήματα*». Στο πλαίσιο της τρίτης δραστηριότητας μοιράστηκε στους μαθητές το ιστόγραμμα του θέματος (Παράρτημα 3) στο οποίο τα μέρη της αφήγησης που

έπρεπε να αναπτυχθούν βρίσκονταν σε τυχαία σειρά. Οι μαθητές καλούνταν να τα τοποθετήσουν σε σωστή σειρά και να χρωματίσουν με διαφορετικό χρώμα τον πρόλογο, το κύριο μέρος και τον επίλογο.

Η τέταρτη δραστηριότητα του προσυγγραφικού σταδίου αποτελείται από δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος με τίτλο «Διάλεξε το ρήμα» μοιράστηκε στους μαθητές ένα φυλλάδιο (Παράρτημα 4) με μια αφήγηση από την οποία έλειπαν τα ρήματα. Οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν τα κενά με τα ρήματα της παρένθεσης στο σωστό χρόνο. Στόχος της δραστηριότητας ήταν να διαπιστώσουν πως η κατάλληλη επιλογή του χρόνου αφήγησης συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του κειμένου. Στο δεύτερο μέρος με τίτλο «Πες την ιστορία σου» οι μαθητές έπρεπε να αφηγηθούν προφορικά στην ολομέλεια της τάξης μια ιστορία, αληθινή ή φανταστική, στην οποία βρέθηκαν οι ίδιοι σε δύσκολη θέση και πώς κάποιος άλλος τους βοήθησε να βγουν απ' αυτή. Αν δυσκολεύονταν με μια τέτοια ιστορία μπορούσαν να σκεφτούν και να αφηγηθούν μια ιστορία όπου κάποιος άλλος αντιμετώπισε μια δύσκολη κατάσταση και οι ίδιοι τον βοήθησαν να το ξεπεράσει. Στόχος των δύο αυτών τελευταίων δραστηριοτήτων ήταν η ανάπτυξη πλούσιου υλικού γύρω από το θεματικό κέντρο. Επειδή επρόκειτο για μαθητές Γ' Δημοτικού θεωρήθηκε σκόπιμο να μην εμπλακούν σε δραστηριότητες μακροσκελούς γραπτού λόγου αλλά σε σύντομες γραπτές δραστηριότητες ή προφορικές.

### **Συγγραφικό στάδιο**

Κατά το συγγραφικό στάδιο οι μαθητές έπρεπε να μετουσιώσουν τις σημειώσεις τους σε πρωτογενές κείμενο με γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα. Αρωγοί σ' αυτήν την προσπάθεια ήταν το υλικό που είχαν συγκεντρώσει κατά τη διάρκεια του προηγούμενου σταδίου και σε ορισμένες περιπτώσεις ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που επέβλεπε την όλη διαδικασία, βοηθώντας μόνο όπου κρινόταν απολύτως απαραίτητο.

### **Μετασυγγραφικό στάδιο**

Το μετασυγγραφικό στάδιο πραγματοποιήθηκε τη δεύτερη ημέρα της διδακτικής εφαρμογής. Μοιράστηκε στους μαθητές μαζί με το γραπτό τους μια κάρτα αυτοδιόρθωσης (Παράρτημα 5) με βασικά σημεία που έπρεπε να προσέξουν οι μαθητές προκειμένου να βελτιώσουν το κείμενό τους. Λόγω του ότι οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους διόρθωση αφιερώθηκε περίπου μια διδακτική

ώρα ώστε η εκπαιδευτικός να δείξει στους μαθητές πώς έπρεπε να επέμβουν στο κείμενό τους.

Πιο συγκεκριμένα προβλήθηκε στον πίνακα το γραπτό ενός μαθητή από άλλο τμήμα και αφού αναγνώστηκε μεγαλόφωνα από την εκπαιδευτικό, σχολιάστηκε στην ολομέλεια ο τρόπος διόρθωσης. Πρώτα απ' όλα σχολιάστηκε η αποτελεσματικότητα του κειμένου και η επιφανειακή δομή του (π.χ. χωρισμός παραγράφων) και στη συνέχεια προτάθηκαν βελτιώσεις που έπρεπε να γίνουν σε επίπεδο λεξιλογίου, ορθογραφίας, στίξης και σύνταξης. Η κάρτα αυτοδιόρθωσης έγινε προσπάθεια να καλύπτει όλα τα παραπάνω.

Στη συνέχεια οι μαθητές αφιέρωσαν περίπου μια διδακτική ώρα προκειμένου να κάνουν τις απαραίτητες διορθώσεις στο κείμενό τους και να το ελέγξουν. Η υπόλοιπη ώρα αφιερώθηκε στην αντιγραφή του κειμένου –με τις όποιες αλλαγές- στο τετράδιό τους.

### **5.3.2. Η διδακτική εφαρμογή σύμφωνα με το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο**

Η διδακτική εφαρμογή με το ΟΜ πραγματοποιήθηκε επίσης σε δυο ημέρες, όπως και στο παραδοσιακό μοντέλο, χρειάστηκαν δηλαδή δυο διδακτικά τρίωρα για την ολοκλήρωσή της. Ωστόσο χρειάστηκε να γίνει μια προεργασία για το χωρισμό των ομάδων. Οι ομάδες ήταν τριμελείς, μικτές με μαθητές υψηλού, μεσαίου και χαμηλού επιπέδου στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ανάλογα δηλαδή με το μέσο όρο των δυο τελευταίων τους γραπτών οι μαθητές χωρίστηκαν σε επίπεδα.

Ως χαμηλού επιπέδου θεωρήθηκαν οι μαθητές που συγκέντρωσαν μέσο όρο βαθμολογίας 6-16 μονάδες στην 36-βαθμη κλίμακα, μετρίου επιπέδου όσοι συγκέντρωσαν 16-26 και υψηλού επιπέδου 26-36 μονάδες. Συμφωνήθηκε επίσης, ο μαθητής που θα συγκέντρωνε μισό βαθμό πάνω απ' αυτόν που όριζε το επίπεδο (π.χ. 16,5 ή 26,5) να «ανεβαίνει» επίπεδο ενώ μαθητής που συγκέντρωνε 16 ή 26 να υπολογίζεται στο χαμηλό και στο μέτριο αντίστοιχα. Η εκπαιδευτικός λοιπόν επέλεξε τα μέλη κάθε ομάδας με κριτήριο τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν συνυπολογίζοντας φυσικά και άλλους παράγοντες (π.χ. τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους). Σε περίπτωση που η παραπάνω διάκριση δεν κάλυπτε τον χωρισμό των ομάδων συμφωνήθηκε να γίνουν τετραμελείς ομοιογενείς ομάδες με μεσαίου επιπέδου μαθητές.



Στο τμήμα που εργάστηκε με βάση το ΟΜ προέκυψαν τα εξής στοιχεία:

Πίνακας 1 Βαθμολογίες μαθητών που εργάστηκαν με ΟΜ πριν τη διδακτική εφαρμογή

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	ΣΠ
M1	5	4,5	4,5	4	4	3,5	25,5
M2	3,5	4	3,5	3	3,5	3	20,5
M3	4,5	4,5	4	4	4	3,5	24,5
M4	3	3	3	2	3	2	16
M5	4	4	4	4	3,5	3,5	23
M6	5	5	4,5	4	5	4	27,5
M7	5	4	4	4	4	4	25
M8	4	3,5	3	3	3	3	19,5
M9	5	5	5	4	5	4	28
M10	5	5	4,5	4	5	4	27,5
M11	4	4	4	3	3	2,5	20,5
M12	4	4	3,5	4	4	3,5	23
M13	4,5	4,5	4	3	4	3,5	23,5
M14	3,5	4	3,5	3,5	4	4	22,5
M15	4,5	4	4	3,5	4	3,5	23,5
M16	5	5	4,5	4	5	4,5	28
M17	4	4	3,5	3,5	3	3,5	21,5
M18	4	4	3,5	3	3,5	2	20
M19	4	4	3,5	3	3	3	20,5
M20	5	5	5	4	4,5	4,5	28
M21	4	4	3,5	3	3,5	3,5	21,5
<b>AVERAGE</b>	4,309524	4,23809	3,92857	3,5	3,88095	3,45238	23,3095
<b>MEDIAN</b>	4	4	4	3,5	4	3,5	23
<b>STDEV</b>	0,601585	0,53895	0,57631	0,57008	0,70542	0,68747	3,31841



ΧΑΜΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (6-16)

ΜΕΣΑΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (16-26)

ΥΨΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (26-36)

Σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα οι μαθητές χωρίστηκαν σε 7 τριμελείς ομάδες (5 ανομοιογενείς και 2 ομοιογενείς) ανάλογα με τη βαθμολογία που πέτυχαν στα δυο γραπτά πριν τη διδακτική εφαρμογή. Έγινε προσπάθεια στις ομοιογενείς ομάδες να τοποθετηθούν μαθητές που βρίσκονταν βαθμολογικά στα όρια του χαμηλού και υψηλού επιπέδου και στο μέσο του μεσαίου επιπέδου.

Αφού χωρίστηκαν οι ομάδες η εκπαιδευτικός εξήγησε τους στόχους της δραστηριότητας και τον τρόπο εργασίας. Ζητήθηκε μάλιστα από κάθε ομάδα να



καταρτίσει έναν μικρό πίνακα με τους κανόνες της ομάδας, όπως θα προέκυπταν από τη μεταξύ τους συμφωνία και στον οποίο θα ανατρέχουν κάθε φορά που πρέπει να επιλύσουν μια σύγκρουση. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σ' αυτό και τονιζόταν καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής εφαρμογής, ότι θα συνυπολογιστεί και θα συνεκτιμηθεί ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ τους.

### **Προσυγγραφικό στάδιο**

Η δομή του προσυγγραφικού σταδίου ήταν παρόμοια με αυτή του παραδοσιακού μοντέλου, το μόνο που άλλαζε ήταν ο τρόπος εργασίας. Ενώ δηλαδή στο ΠΜ οι μαθητές εργάζονταν ατομικά, οι μαθητές στο ΟΜ συμπλήρωναν ατομικά τα φυλλάδιά τους αφού συζητούσαν πρώτα και αντάλλαζαν απόψεις με την ομάδα τους. Αυτή η πορεία ακολουθήθηκε για όλες τις δραστηριότητες του προσυγγραφικού σταδίου («Σκέψεις για την εικόνα», «Συννεφάκια στη σειρά», «Οργανώνω τις σκέψεις μου», «Διάλεξε το ρήμα») εκτός από τη δραστηριότητα «Πες την ιστορία σου», όπου οι μαθητές αφηγήθηκαν την ιστορία τους στην ολομέλεια της τάξης.

### **Συγγραφικό στάδιο**

Κατά τη διάρκεια του συγγραφικού σταδίου οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά μετουσιώνοντας τις σημειώσεις του σε ολοκληρωμένο κείμενο, έχοντας όμως τη δυνατότητα να ζητούν βοήθεια από την ομάδα τους όπου δυσκολεύονταν ή είχαν απορίες. Με αυτόν τον τρόπο η φάση της αρχικής κειμενοποίησης απέκτησε περισσότερο ενδιαφέρον αφού οι μαθητές δεν είχαν εργαστεί στο παρελθόν με ανάλογο τρόπο στην παραγωγή γραπτού λόγου.

### **Μετασυγγραφικό στάδιο**

Το μετασυγγραφικό στάδιο πραγματοποιήθηκε τη δεύτερη μέρα της διδακτικής εφαρμογής σε διάστημα τριών διδακτικών ωρών. Επειδή οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με μετασυγγραφικές δραστηριότητες, αφιερώθηκε και σ' αυτή την ομάδα μια περίπου διδακτική ώρα για να δοθούν οι απαραίτητες διευκρινίσεις. Ακολουθήθηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία, όπως και στο ΠΜ γι' αυτό δεν κρίνουμε σκόπιμο να την επαναλάβουμε, μόνο που οι κάρτες που μοιράστηκαν στους μαθητές μαζί με τα γραπτά τους είχαν τον τίτλο «Κάρτα Ετεροδιόρθωσης» (Παράρτημα 6).

Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να κάνουν βελτιωτικές παρεμβάσεις στα γραπτά των συμμαθητών τους, όλα τα μέλη δηλαδή διόρθωσαν όλα τα γραπτά της ομάδας τους. Χρησιμοποιήθηκαν γι' αυτό τον σκοπό στυλό διαφορετικού χρώματος. Έτσι οι μαθητές υψηλού επιπέδου διόρθωναν τα γραπτά των μελών της ομάδας τους με μωβ χρώμα, οι μαθητές μεσαίου επιπέδου με μπλε χρώμα και οι μαθητές χαμηλού επιπέδου με πράσινο χρώμα. Η πρακτική αυτή εφαρμόστηκε από την Ferguson-Patrick για να διασφαλιστεί η συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας στη διαδικασία. Για το ίδιο λόγο ακολουθήθηκε και στην παρούσα έρευνα, θα μπορούσε όμως μελλοντικά να ερευνηθεί το είδος των διορθώσεων που κάνουν οι μαθητές ανάλογα με το επίπεδό τους.

Αφού οι μαθητές επενέβησαν βελτιωτικά στα κείμενα των συμμαθητών τους, τα κείμενα επιστράφηκαν στους δημιουργούς τους και αντιγράφηκαν, με ή χωρίς τις βελτιώσεις τους, στα τετράδιά τους. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές δε διόρθωσαν τα δικά τους κείμενα αλλά αρκέστηκαν μόνο στις υποδείξεις των συμμαθητών τους. Για τις δυο αυτές δραστηριότητες (διόρθωση και αντιγραφή) αφιερώθηκε από μια διδακτική ώρα αντίστοιχα.

### **5.3.3. Η διδακτική εφαρμογή σύμφωνα με το μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα**

Η διδακτική εφαρμογή με το μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα ολοκληρώθηκε σε τρεις ημέρες λόγω μιας μικρής διαφοροποίησης στη δομή του προσυγγραφικού σταδίου που αποτελεί και την ειδοποιό διαφορά με το ΟΜ. Ενώ δηλαδή οι μαθητές στο ΟΜ εργάζονται καθοδηγούμενοι από εσωτερικά κίνητρα, οι μαθητές στο μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα καθοδηγούνται από εξωτερικά κίνητρα (βραβεία). Ωστόσο για τον χωρισμό των ομάδων ακολουθήθηκε και σ' αυτή την ομάδα μαθητών η ίδια διαδικασία, με διάκριση των μαθητών σε επίπεδα. Έτσι οι μαθητές χωρίστηκαν σε 5 τριμελείς ανομοιογενείς ομάδες, και πάλι ανάλογα με τη βαθμολογία που πέτυχαν στα δυο γραπτά πριν τη διδακτική εφαρμογή (pre-tests) και σε μια τριμελή ομοιογενή ομάδα, από τρεις μαθητές μεσαίου επιπέδου, καθώς οι τελευταίοι υπερτερούσαν αριθμητικά. Ωστόσο και σ' αυτή την περίπτωση έγινε προσπάθεια στην ομοιογενή ομάδα να τοποθετηθούν μαθητές που βρίσκονταν βαθμολογικά στα όρια του χαμηλού και υψηλού επιπέδου και στο μέσο του μεσαίου επιπέδου.

Τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα της επόμενης σελίδας:

Πίνακας 2 Βαθμολογίες μαθητών που εργάστηκαν με το μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα πριν τη διδακτική εφαρμογή

	Κ1Π	Κ2Π	Κ3Π	Κ4Π	Κ5Π	Κ6Π	ΣΠ
M1	4,5	4	4	3,5	3,5	3	22,5
M2	4	3,5	3,5	3	3,5	3	20,5
M3	3	2,5	3,5	3,5	3,5	3	19
M4	3,5	3	3,5	2,5	3	3	19,5
M5	3,5	3,5	4	3	3,5	3	21
M6	4	4	4	2,5	3,5	2,5	20,5
M7	4,5	5	4,5	4,5	4	4	26,5
M8	3	2,5	3	2	2	1,5	14
M9	2	2	2,5	2	2	2	12,5
M10	4	4,5	4	3,5	3,5	3	22,5
M11	5	5	5	5,5	6	6	32,5
M12	4,5	5	4,5	5	5	5	29
M13	6	6	5	6	6	6	35
M14	4	3,5	4	3	3,5	3	21
M15	3,5	4	3,5	3	3,5	3	20,5
M16	2,5	2,5	3	2	2,5	2	14,5
M17	1	1,5	2,5	1	1	1,5	8,5
M18	6	6	6	5,5	5,5	5,5	34,5
AVERAGE	3,80555	3,77777	3,88888	3,38888	3,61111	3,33333	21,888
MEDIAN	4	3,75	4	3	3,5	3	20,75
STDEV	1,26187	1,30859	0,90025	1,39911	1,34553	1,414214	7,363574



ΧΑΜΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (6-16)  
 ΜΕΣΑΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (16-26)  
 ΥΨΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (26-36)

### Προσυγγραφικό στάδιο

Την πρώτη μέρα της διδακτικής εφαρμογής πραγματοποιήθηκαν οι τρεις πρώτες δραστηριότητες του προσυγγραφικού σταδίου, «Σκέψεις για την εικόνα», «Συννεφάκια στη σειρά» και «Οργανώνω τις σκέψεις μου». Στις ομάδες που εργάστηκαν με το μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σ' αυτή τη δραστηριότητα καθώς την επόμενη μέρα διαγωνίστηκαν με τεστ στο φύλλο ιστογράμματος των ιδεών.

Δόθηκε δηλαδή στους μαθητές ένα φυλλάδιο με προτάσεις από αφήγηση ενός μύθου του Αισώπου με τυχαία σειρά (Παράρτημα 7). Οι μαθητές έπρεπε να βάλουν σε σωστή σειρά τις προτάσεις και να επισημάνουν αν επρόκειτο για κομμάτι προλόγου, κυρίου θέματος και epilόγου, ό,τι ακριβώς έκαναν με το ιστόγραμμα του θέματος. Στόχος αυτής της δοκιμασίας ήταν να αποκτήσει κάθε ομάδα συνοχή, αίσθημα αλληλεγγύης και συναίσθηση της εξάρτησης του βαθμού της δικής τους επιτυχίας από την επιτυχία των άλλων. Έτσι κι αλλιώς οι ολιγόλεπτες δοκιμασίες είναι μέρος του μοντέλου S.T.A.D. μετά από μελέτη μέσα στην ομάδα (Slavin, 1980). Έπρεπε λοιπόν τα μέλη κάθε ομάδας να διασφαλίσουν την ποιότητα της γνώσης μέσα στην ομάδα προκειμένου να πετύχουν κατά μέσο όρο την υψηλότερη βαθμολογία.

Η δοκιμασία αυτή ήταν η μόνη διαφορά ως προς τη δομή μεταξύ των άλλων δυο τμημάτων. Γι' αυτό άλλωστε η διδακτική εφαρμογή χρειάστηκε τρεις ημέρες για να ολοκληρωθεί στην ομάδα που υλοποίησε το MOEEK.

Τη δεύτερη ημέρα της διδακτικής εφαρμογής πραγματοποιήθηκαν και οι τελευταίες δραστηριότητες του προσυγγραφικού σταδίου («Διάλεξε το ρήμα» και «Πες την ιστορία σου») όπως ακριβώς εφαρμόστηκαν και στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο.

### **Συγγραφικό στάδιο**

Κατά το συγγραφικό στάδιο οι μαθητές μετέτρεψαν τις σημειώσεις τους και το υλικό που συγκέντρωσαν σε συνεχές κείμενο. Εργάστηκαν ατομικά, ο καθένας παρήγαγε το δικό του κείμενο, μπορούσαν ωστόσο να συνεργάζονται και να ανταλλάζουν απόψεις κατά τη συγγραφή.

### **Μετασυγγραφικό στάδιο**

Το μετασυγγραφικό στάδιο διήρκησε δυο διδακτικές ώρες, μικρό μέρος από τις οποίες αφιερώθηκε από την εκπαιδευτικό στην παρουσίαση του τρόπου διόρθωσης όπως περιγράφηκε παραπάνω. Και σ' αυτή την ομάδα οι μαθητές κλήθηκαν με τη βοήθεια της κάρτας ετεροδιόρθωσης να επέμβουν βελτιωτικά μόνο στα γραπτά των μελών της ομάδας τους κι όχι στα δικά τους. Τέλος, αντέγραψαν το κείμενό τους με ή χωρίς τις βελτιωτικές παρεμβάσεις των συμμαθητών τους στο τετράδιό τους.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 6.1. Αποτίμηση διδασκαλιών

Η αποτίμηση των διδασκαλιών στηρίχτηκε αφενός στη συνέντευξη της ερευνήτριας με τις εκπαιδευτικούς και αφετέρου στο φύλλο αποτίμησης των διδασκαλιών που συμπληρώθηκε από τις ίδιες.

Η γενικότερη εντύπωση που άφησε η διδακτική εφαρμογή στις εκπαιδευτικούς ήταν θετική τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και υλοποίησης: «Η γενικότερη εντύπωσή μου ήταν θετική, τα παιδιά το ευχαριστήθηκαν και το διασκέδασαν» (Δασκάλα ΟΜ). Άρεσε ιδιαίτερα το θέμα και η δομή της διδακτικής εφαρμογής ενώ δε φάνηκε να αντιμετωπίζουν προβλήματα στον χειρισμό της κατά τη διάρκεια της υλοποίησής της: «Επρόκειτο για μια ιδιαίτερη προσέγγιση του θέματος της διαφορετικότητας. Η προβολή διαφανειών συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση της δομής της διδακτικής εφαρμογής» (Δασκάλα ΜΟΕΕΚ). Ωστόσο αυτό που δυσκόλεψε τους μαθητές σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών ήταν το θέμα. Παρόλο που είχαν ασχοληθεί με την έννοια της διαφορετικότητας δε φαίνεται να την είχαν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό, ώστε να μουν στη διαδικασία να φανταστούν μια ιστορία: «Ενώ εντόπιζαν τη διαφορετικότητα σε εμφανή χαρακτηριστικά, δεν μπορούσαν να κατανοήσουν την πλήρη διάστασή της» (Δασκάλα ΠΜ). Έτσι έγινε προσπάθεια και από τις εκπαιδευτικούς και προς αυτή την κατεύθυνση.

#### 6.1.1. Αποτίμηση της διδακτικής εφαρμογής σύμφωνα με το παραδοσιακό μοντέλο

Οι μαθητές που εργάστηκαν με το παραδοσιακό μοντέλο δεν αντιμετώπισαν τη διδακτική εφαρμογή ούτε θετικά, ούτε αρνητικά. Όπως επεσήμανε η εκπαιδευτικός οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με το μοντέλο αυτό καθώς έχουν συνηθίσει να εργάζονται ατομικά κι έτσι η διδακτική εφαρμογή δεν προκάλεσε κάποια ιδιαίτερη εντύπωση. Προκάλεσε ωστόσο δυσκολίες που οι μαθητές δεν μπορούσαν να αντιμετωπίσουν ικανοποιητικά ατομικά. Το θέμα τους φάνηκε δύσκολο και το σχεδιάγραμμα που κλήθηκαν να συμπληρώσουν πολύπλοκο.

Ωστόσο η δραστηριότητα της αυτοδιόρθωσης που πραγματοποιούσαν για πρώτη φορά τους άρεσε ιδιαίτερα και η εκπαιδευτικός τόνισε πως αυτό το κομμάτι της



διδασκαλίας εφαρμογής θα το επαναλάμβανε ευχαρίστως, καθώς διαπίστωσε βελτίωση σε ορισμένα επίπεδα. Τέλος, εξέφρασε τον προβληματισμό της για τα αποτελέσματα που σημείωσαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδακτικής εφαρμογής και την πεποίθηση πως με εταιρική ή ομοδοσυνεργατική διδασκαλία τα αποτελέσματα ίσως να ήταν διαφορετικά. Μια πιθανή εξήγηση για την παραπάνω διαπίστωση αποτελεί το γεγονός πως η εκπαιδευτικός γνώριζε τον τρόπο εργασίας στις άλλες δύο ομάδες καθώς και τα αποτελέσματα που πέτυχαν.

### **6.1.2. Αποτίμηση της διδακτικής εφαρμογής σύμφωνα με το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο**

Οι μαθητές που εργάστηκαν με το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο ανταποκρίθηκαν θετικά στη διδακτική εφαρμογή καθώς γνώρισαν έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του μαθήματος της έκθεσης: «Ανταποκρίθηκαν θετικά. Τους άρεσε η ιδέα της ομαδικής εργασίας» (Δασκάλα ΟΜ). Τα μέλη των ομάδων συνεργάστηκαν ικανοποιητικά μεταξύ τους χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα και συγκρούσεις, αν και δεν τους δόθηκε κάποιο εξωτερικό κίνητρο όπως δόθηκε στους μαθητές του ανταγωνιστικού μοντέλου. Η εκπαιδευτικός μάλιστα υπογράμμισε πως θα επαναλάμβανε τη διδακτική εφαρμογή όχι μόνο λόγω των αποτελεσμάτων που προέκυψαν αλλά και της θετικής ανταπόκρισης από πλευράς μαθητών. Ωστόσο τόνισε πως τα αποτελέσματα ίσως να ήταν θεαματικότερα με διαφορετική επιλογή θέματος.

### **6.1.3. Αποτίμηση της διδακτικής εφαρμογής σύμφωνα με το ανταγωνιστικό μοντέλο**

Οι μαθητές που εργάστηκαν σύμφωνα με το μοντέλο S.T.A.D. ανταποκρίθηκαν θετικά. Τονίστηκε από την εκπαιδευτικό όταν ξεκίνησε η διδασκαλία ότι η νικήτρια ομάδα θα έπαιρνε κάποιο βραβείο κι αυτό ενθουσίασε τους μαθητές, που άρχισαν να εργάζονται με ιδιαίτερο ζήλο. Όπως και στα υπόλοιπα τμήματα οι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες με το θέμα, η επιμονή ωστόσο της εκπαιδευτικού να συνεργάζονται με τα μέλη της ομάδας τους από το να ρωτούν μεμονωμένα την ίδια απέδωσε καρπούς: «Κάθε φορά που κάποιος ερχόταν σε μένα να ρωτήσει κάτι που δεν κατάλαβε, τον παρότρυνα να ρωτήσει τα μέλη της ομάδας του» (Δασκάλα ΜΟΕΕΚ). Οι μαθητές αντάλλαζαν απόψεις και προσπαθούσαν να βοηθήσουν τα

μέλη της ομάδας τους να κατακτήσουν τις απαιτούμενες γνώσεις προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων.

Ένα πρώτο δείγμα της ποιότητας της συνεργασίας σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών αποτέλεσε το S.T.A.D. test που χορηγήθηκε στους μαθητές τη δεύτερη ημέρα της διδακτικής εφαρμογής. Η ομάδα που κέρδισε το βραβείο ήταν αυτή που τα μέλη της συνεργάζονταν πιο αρμονικά χωρίς να προσπαθούν να επιβάλουν τη γνώμη τους στους άλλους: «Παρατηρώντας τον τρόπο με τον οποίο εργάζονταν οι ομάδες κατά το προσυγγραφικό στάδιο, ήμουν σχεδόν σίγουρη για την ομάδα που θα κέρδιζε στο S.T.A.D. test» (Δασκάλα ΜΟΕΕΚ). Το βραβείο ωστόσο που απέσπασαν οι μαθητές –ένα υλικό αντικείμενο- ώθησε και τους υπόλοιπους να συνεργαστούν ακόμη περισσότερο. Είναι δε χαρακτηριστικό πως στην τελική αξιολόγηση διακρίθηκε διαφορετική ομάδα απ' αυτή που κέρδισε στο S.T.A.D. test<sup>11</sup> τη δεύτερη ημέρα της διδακτικής εφαρμογής, πράγμα που σημαίνει πως η αποδεδειγμένη επιτυχία μιας ομάδας συνέβαλε καθοριστικά στη βελτίωση της ποιότητας της συνεργασίας των άλλων μελών των ομάδων. Πρέπει να επισημανθεί πως η εκπαιδευτικός μπροστά στη δυσαρέσκεια των μαθητών κατά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων του S.T.A.D. test τόνισε στους μαθητές πως η ομάδα που κέρδισε δεν είχε απαραίτητα περισσότερες γνώσεις από τους άλλους, ωστόσο ήταν αυτή που τα μέλη της συνεργάστηκαν πιο αρμονικά και χωρίς συγκρούσεις. Η παρέμβαση της εκπαιδευτικού σε αυτό το σημείο κρίνεται ουσιαστική ως προς την ενεργοποίηση των μαθητών να συνεργαστούν με σεβασμό προς τα μέλη της ομάδας τους. Ωστόσο η εξέλιξη αυτή εγείρει προβληματισμό σε σχέση με τα εξωτερικά κίνητρα στην εκπαίδευση, ζήτημα που θα μελετηθεί σε επόμενο κεφάλαιο.

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

Τα μαθητικά κείμενα από τα οποία προέκυψαν τα αποτελέσματα ήταν τρία για κάθε μαθητή, δύο κείμενα πριν τη διδακτική εφαρμογή και ένα μετά τη διδακτική εφαρμογή. Τα τρία κείμενα αξιολογήθηκαν με βάση τα προκαθορισμένα κριτήρια, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο τέταρτο κεφάλαιο, για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα κριτήρια θεωρήθηκαν ισότιμα για την ποιότητα του κειμένου και γι' αυτό το λόγο δε χρησιμοποιήθηκαν

---

<sup>11</sup> Η ομάδα που διακρίθηκε στο S.T.A.D. test ήρθε τρίτη στην κατάταξη.

συντελεστές βαρύτητας. Έτσι λοιπόν κάθε μαθητικό γραπτό βαθμολογήθηκε σε 36βαθμη κλίμακα με κατώτερο βαθμό το 6 και ανώτερο το 36.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζεται αναλυτικά ο μέσος όρος της βαθμολογίας που πέτυχαν οι μαθητές κάθε ομάδας σε κάθε κριτήριο πριν την εφαρμογή της παρέμβασης. Για να διατηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών, οι τελευταίοι κωδικοποιήθηκαν σε νούμερα πίσω από την ένδειξη Μ (μαθητής). Τα κριτήρια αξιολόγησης σημειώνονται με το γράμμα Κ συνοδευόμενο από τον αριθμό του κριτηρίου, όπως αυτό ορίστηκε στο τέταρτο κεφάλαιο, ενώ η ένδειξη Π προσδιορίζει το χρονικό πλαίσιο (πριν τη διδακτική εφαρμογή).

Από τον πίνακα 3 διαπιστώνουμε ότι οι επιδόσεις των μαθητών της ομάδας με την παραδοσιακή διδασκαλία πριν ξεκινήσουν τη διδακτική εφαρμογή έχουν ως εξής: από τους 19 μαθητές εννέα (9) μαθητές βρίσκονταν στο υψηλό επίπεδο, οκτώ (8) στο μεσαίο και 2 στο χαμηλό, ενώ ο μέσος όρος επίδοσης ήταν 25,3/36. Αντίστοιχα από τον πίνακα 4 παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις της ομάδας που εργάστηκε σύμφωνα με το ομαδοσυνεργατικό σχήμα πριν τη διδακτική εφαρμογή ήταν οι εξής: πέντε (5) βρίσκονταν στο υψηλό επίπεδο, 15 στο μεσαίο και μόνο ένας (1) στο χαμηλό, ενώ ο μέσος επίδοσης ήταν 23,3/36. Τέλος οι επιδόσεις των μαθητών που εργάστηκαν με το μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα πριν τη διδακτική εφαρμογή όπως φαίνεται από τον πίνακα 5 ήταν οι εξής: από τους 18 μαθητές πέντε (5) βρίσκονταν στο υψηλό επίπεδο, εννέα (9) στο μεσαίο και τέσσερις (4) στο χαμηλό, ενώ ο μέσος όρος είναι 21,9/36. Από τα παραπάνω προκύπτει πως στην ομάδα που εφάρμοσε το παραδοσιακό μοντέλο το ποσοστό των μαθητών που ανήκουν στο υψηλό επίπεδο είναι σαφώς μεγαλύτερο σε σχέση με τις δύο άλλες ομάδες ενώ είναι υψηλότερο το ποσοστό των μαθητών χαμηλού επιπέδου στην ομάδα που εργάστηκε με το μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα. Τέλος μπορούμε να παρατηρήσουμε πως στην τρίτη ομάδα υπάρχει ισορροπία στα ποσοστά των μαθητών που ανήκουν σε κάθε επίπεδο.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Τα επίπεδα στα οποία κατατάχτηκαν οι μαθητές διαμορφώθηκαν με βάση τις βαθμολογίες που πέτυχαν στα δύο τελευταία γραπτά της παρέμβασης και δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να νοηθούν ως το γενικότερο επίπεδο των μαθητών.

Πίνακας 3: Βαθμολογίες μαθητών που εργάστηκαν με παραδοσιακό μοντέλο πριν τη διδακτική εφαρμογή

	Κ1Π	Κ2Π	Κ3Π	Κ4Π	Κ5Π	Κ6Π	ΣΠ
M1	3,5	5	4	3	4	5,5	25
M2	3	4	4,5	1,5	1,5	1,5	16
M3	5,5	5	5	5	6	4	30,5
M4	5,5	5	5,5	4,5	4	4	28,5
M5	5,5	5	5,5	3,5	4	5,5	29
M6	5	5	5	6	4	4,5	29,5
M7	4	4,5	4,5	3	2,5	2,5	21
M8	4	5,5	3,5	3,5	4	5	25,5
M9	3,5	2	3,5	4,5	4,5	4	21,5
M10	5	5	5	5	5	5	30
M11	6	6	6	5	6	4,5	33,5
M12	5	4,5	5,5	3,5	4,5	3,5	26,5
M13	4	4,5	4,5	2,5	4,5	4	24
M14	2,5	4,5	4	4,5	5	6	26,5
M15	3,5	2	2,5	3,5	3	4	18,5
M16	6	5,5	6	5	6	6	34,5
M17	3,5	3	2	2	2,5	2,5	15,5
M18	5,5	4,5	5	2,5	4,5	1,5	23,5
M19	4,5	3,5	5	2,5	3,5	3	22
<b>AVERAGE</b>	4,47368	4,42105	4,55263	3,71052	4,15789	4,02631	25,3157
<b>MEDIAN</b>	4,5	4,5	5	3,5	4	4	25,5
<b>STDEV</b>	1,06031	1,09624	1,09156	1,22832	1,21395	1,35885	5,39086



ΧΑΜΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (6-16)

ΜΕΣΑΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (16-26)

ΥΨΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (26-36)

Πίνακας 4: Βαθμολογίες μαθητών που εργάστηκαν με το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο πριν τη διδακτική εφαρμογή

	Κ1Π	Κ2Π	Κ3Π	Κ4Π	Κ5Π	Κ6Π	ΣΠ
M1	5	4,5	4,5	4	4	3,5	25,5
M2	3,5	4	3,5	3	3,5	3	20,5
M3	4,5	4,5	4	4	4	3,5	24,5
M4	3	3	3	2	3	2	16
M5	4	4	4	4	3,5	3,5	23
M6	5	5	4,5	4	5	4	27,5
M7	5	4	4	4	4	4	25
M8	4	3,5	3	3	3	3	19,5



M9	5	5	5	4	5	4	28
M10	5	5	4,5	4	5	4	27,5
M11	4	4	4	3	3	2,5	20,5
M12	4	4	3,5	4	4	3,5	23
M13	4,5	4,5	4	3	4	3,5	23,5
M14	3,5	4	3,5	3,5	4	4	22,5
M15	4,5	4	4	3,5	4	3,5	23,5
M16	5	5	4,5	4	5	4,5	28
M17	4	4	3,5	3,5	3	3,5	21,5
M18	4	4	3,5	3	3,5	2	20
M19	4	4	3,5	3	3	3	20,5
M20	5	5	5	4	4,5	4,5	28
M21	4	4	3,5	3	3,5	3,5	21,5
AVERAGE	4,309524	4,23809	3,92857	3,5	3,88095	3,45238	23,3095
MEDIAN	4	4	4	3,5	4	3,5	23
STDEV	0,601585	0,53895	0,57631	0,57008	0,70542	0,68747	3,31841



ΧΑΜΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (6-16)

ΜΕΣΑΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (16-26)

ΥΨΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (26-36)

Πίνακας 5: Βαθμολογίες μαθητών που εργάστηκαν με το μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα πριν τη διδακτική εφαρμογή

	Κ1Π	Κ2Π	Κ3Π	Κ4Π	Κ5Π	Κ6Π	ΣΠ
M1	4,5	4	4	3,5	3,5	3	22,5
M2	4	3,5	3,5	3	3,5	3	20,5
M3	3	2,5	3,5	3,5	3,5	3	19
M4	3,5	3	3,5	2,5	3	3	19,5
M5	3,5	3,5	4	3	3,5	3	21
M6	4	4	4	2,5	3,5	2,5	20,5
M7	4,5	5	4,5	4,5	4	4	26,5
M8	3	2,5	3	2	2	1,5	14
M9	2	2	2,5	2	2	2	12,5
M10	4	4,5	4	3,5	3,5	3	22,5
M11	5	5	5	5,5	6	6	32,5
M12	4,5	5	4,5	5	5	5	29
M13	6	6	5	6	6	6	35
M14	4	3,5	4	3	3,5	3	21
M15	3,5	4	3,5	3	3,5	3	20,5
M16	2,5	2,5	3	2	2,5	2	14,5



M17	1	1,5	2,5	1	1	1,5	8,5
M18	6	6	6	5,5	5,5	5,5	34,5
AVERAGE	3,80555	3,77777	3,88888	3,38888	3,61111	3,33333	21,888
MEDIAN	4	3,75	4	3	3,5	3	20,75
STDEV	1,26187	1,30859	0,90025	1,39911	1,34553	1,414214	7,363574



ΧΑΜΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (6-16)  
ΜΕΣΑΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (16-26)  
ΥΨΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (26-36)

Η επίδοση των μαθητών μετά τη διδακτική παρέμβαση παρουσιάζεται αναλυτικά στους πίνακες των επόμενων σελίδων. Η ένδειξη M δίπλα σε κάθε κριτήριο και το σύνολο προσδιορίζει και πάλι το χρονικό πλαίσιο (μετά τη διδακτική εφαρμογή). Από τον πίνακα 6 διαπιστώνουμε ότι οι επιδόσεις των μαθητών της ομάδας με την παραδοσιακή διδασκαλία μετά τη διδακτική εφαρμογή έχουν ως εξής: από τους 19 μαθητές οι έξι (6) βρίσκονται στο υψηλό επίπεδο, οι οκτώ (8) στο μεσαίο και οι πέντε (5) στο χαμηλό, ενώ ο μέσος όρος είναι 21/36. Από τον πίνακα 7 παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις των μαθητών που εργάστηκαν με το ομοδοσυνεργατικό σχήμα μετά τη διδακτική εφαρμογή είναι οι εξής: από τους 21 μαθητές έξι (6) βρίσκονται στο υψηλό επίπεδο, 14 στο μεσαίο επίπεδο και ένας (1) στο χαμηλό, ενώ ο μέσος όρος είναι 24,6/36. Τέλος στην ομάδα που εργάστηκε σύμφωνα με το μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα οι επιδόσεις των μαθητών μετά τη διδακτική εφαρμογή είναι οι εξής: από τους 18 μαθητές έξι (6) βρίσκονται στο υψηλό επίπεδο, έντεκα (11) στο μεσαίο και ένας (1) στο χαμηλό, ενώ ο μέσος όρος είναι 24,6/36.

Πίνακας 6: Βαθμολογίες μαθητών που εργάστηκαν με παραδοσιακό μοντέλο μετά τη διδακτική εφαρμογή

	K1M	K2M	K3M	K4M	K5M	K6M	ΣΜ
M1	2	2	2	4	1	6	17
M2	2	2	3	1	2	2	12
M3	4	4	2	4	5	3	22
M4	6	5	3	4	4	5	27
M5	4	4	3	5	2	6	24
M6	4	2	5	5	4	5	25
M7	2	4	3	2	3	3	17
M8	4	6	5	6	5	4	30
M9	2	2	2	2	1	3	12
M10	5	6	5	3	5	5	29
M11	5	5	6	5	5	4	30

M12	2	4	5	4	4	3	22
M13	2	4	4	2	2	5	19
M14	3	5	1	6	2	1	18
M15	1	2	1	4	3	5	16
M16	5	4	4	5	5	5	28
M17	1	2	2	1	2	2	10
M18	1	4	3	1	2	1	12
M19	5	5	5	6	4	4	29
<b>ANERAGE</b>	3,15789	3,789474	3,368421	3,684211	3,210526	3,789474	21
<b>MEDIAN</b>	3	4	3	4	3	4	22
<b>STDEV</b>	1,60773	1,397575	1,498537	1,733738	1,436777	1,548438	6,815016



ΧΑΜΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (6-16)  
ΜΕΣΑΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (16-26)  
ΥΨΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (26-36)

Πίνακας 7: Βαθμολογίες μαθητών που εργάστηκαν με ομαδουεργατικό μοντέλο μετά τη διδακτική εφαρμογή

	K1M	K2M	K3M	K4M	K5M	K6M	ΣΜ
M1	5	5	4	4	4	4	22
M2	4	5	5	4	4	4	26
M3	5	5	5	5	5	5	30
M4	2	2	2	2	2	3	13
M5	4	3	3	3	4	4	21
M6	5	5	5	5	5	5	30
M7	4	4	4	4	4	4	24
M8	4	4	4	3	4	3	22
M9	5	5	4	4	4	4	26
M10	4	5	4	5	4	5	27
M11	4	3	4	4	4	4	23
M12	4	5	4	4	4	4	25
M13	5	5	4	4	4	4	26
M14	4	4	3	3	4	4	22
M15	5	5	5	4	4	4	27
M16	5	5	5	5	5	5	30
M17	4	4	4	4	4	4	24
M18	4	4	4	3	4	3	22
M19	4	4	4	4	4	4	24
M20	5	5	5	5	5	5	30
M21	4	4	4	4	4	4	24
<b>AVERAGE</b>	4,28571	4,33333	4,09523	3,95238	4,09523	4,09523	24,6666

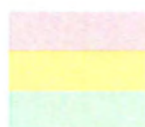
<b>MEDIAN</b>	4	5	4	4	4	4	24
<b>STDEV</b>	0,71713	0,85634	0,76842	0,80474	0,62488	0,62488	3,95390



ΧΑΜΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (6-16)  
ΜΕΣΑΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (16-26)  
ΥΨΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (26-36)

Πίνακας 8: Βαθμολογίες μαθητών που εργάστηκαν με το μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα μετά τη διδακτική εφαρμογή

	<b>K1M</b>	<b>K2M</b>	<b>K3M</b>	<b>K4M</b>	<b>K5M</b>	<b>K6M</b>	<b>ΣΜ</b>
M1	4	4	3	3	3	4	21
M2	3	4	4	3	3	2	19
M3	5	4	4	4	4	4	25
M4	3	3	4	3	3	3	18
M5	5	5	5	5	4	4	28
M6	5	5	5	4	4	4	26
M7	4	3	4	4	3	3	21
M8	5	4	4	4	4	4	25
M9	4	4	4	4	3	4	23
M10	5	5	5	5	5	4	29
M11	5	6	5	5	6	6	33
M12	6	6	6	6	6	6	36
M13	5	5	6	5	6	5	32
M14	3	4	3	3	3	3	19
M15	4	4	3	3	3	4	21
M16	3	3	4	3	3	3	19
M17	2	2	2	2	3	2	13
M18	6	6	6	6	6	6	36
<b>AVERAGE</b>	4,27777	4,27777	4,27777	4	4	3,9444	24,6666
<b>MEDIAN</b>	4,5	4	4	4	3,5	4	24
<b>STDEV</b>	1,12749	1,12749	1,12749	1,13753	1,23669	1,2113	6,56192



ΧΑΜΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (6-16)  
ΜΕΣΑΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (16-26)  
ΥΨΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (26-36)

Παρατηρώντας για κάθε τμήμα τους πίνακες βαθμολογιών πριν και μετά την διδακτική εφαρμογή μπορούμε να προβούμε στις εξής διαπιστώσεις (Πίνακας 9):



Το 89,5 % των μαθητών που εργάστηκαν με το παραδοσιακό μοντέλο παρουσιάζει πτώση στη βαθμολογία που πέτυχε μετά τη διδακτική εφαρμογή ενώ μόλις το 10,5% παρουσιάζει άνοδο. Το γεγονός αυτό εγείρει προβληματισμό καθώς στην ομάδα αυτή οι μαθητές που βρίσκονταν στο υψηλό επίπεδο ήταν περισσότεροι απ' ό,τι στις δύο άλλες. Από τους μαθητές που εργάστηκαν είτε με ομαδοσυνεργατικό μοντέλο είτε με ανταγωνιστικό το 66,7% εμφάνισε άνοδο στην επίδοσή του μετά τη διδακτική εφαρμογή ενώ το 33,3 % εμφάνισε αντίστοιχα μείωση. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που εργάστηκαν με ΟΜ βελτιώθηκαν κατά μέσο όρο 2,93 μονάδες ενώ αυτοί που εργάστηκαν με το μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα 5,42 μονάδες. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές της ομάδας ελέγχου βελτιώθηκαν κατά μέσο όρο 5,75 μονάδες ενώ η πτώση τους κατά μέσο όρο ορίζεται στις 5,5 μονάδες. Η πτώση των πειραματικών ομάδων είναι 1,86 και 2,5 μονάδες αντίστοιχα.

Πίνακας 9: Συγκριτικά αποτελέσματα των τριών ομάδων μετά τη διδακτική εφαρμογή

		ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	ΜΟΝΤΕΛΟ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	#	19	21	18
	%	100%	100%	100%
<b>ΒΕΛΤΙΩΘΗΚΑΝ</b>	#	2	14	12
	%	10,5%	66,7%	66,7%
<b>ΧΕΙΡΟΤΕΡΕΨΑΝ</b>	#	17	7	6
	%	89,5%	33,3%	33,3%
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ (ΣΕ ΔΙΔ. ΜΟΝΑΔΕΣ)</b>		5,75	2,93	5,42
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΠΤΩΣΗΣ (ΣΕ ΔΙΔ. ΜΟΝΑΔΕΣ)</b>		-5,5	-1,86	-2,5

Με μια πρώτη εκτίμηση φαίνεται η αδυναμία του παραδοσιακού μοντέλου σ' ένα πιο απαιτητικό θέμα. Ήταν γενικευμένη η εντύπωση ότι το θέμα δυσκόλεψε τους μαθητές, στις πειραματικές ομάδες ωστόσο φαίνεται ότι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών συνέβαλε στην παραγωγή ποιοτικότερων και αποτελεσματικότερων αφηγηματικών κειμένων με το ανταγωνιστικό μοντέλο να έχει το προβάδισμα.



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

Για να αποφανθούμε ωστόσο για την αποτελεσματικότητα ή όχι των παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν καθώς και για να ελεγχθεί η εξάρτηση μεταξύ της διδακτικής μεθόδου και της ποιότητας του παραγόμενου κειμένου είναι απαραίτητο να διεξαχθεί στατιστική ανάλυση. Έτσι εισήχθησαν στο στατιστικό πακέτο SPSS τα δεδομένα των πινάκων 3,4 και 5 για να διαπιστωθεί σε πρώτη φάση αν οι μαθητές ξεκίνησαν από το ίδιο γνωστικό επίπεδο πριν τη διδακτική παρέμβαση ή αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα των πινάκων αυτών προέρχονται από τον μέσο όρο των δύο τελευταίων γραπτών πριν τη διδακτική εφαρμογή, που χρησιμοποιήθηκαν ως pre-tests.

Για το λόγο αυτό διενεργήθηκε το Kruskal-Wallis Test για τρία ανεξάρτητα μεταξύ τους δείγματα για όλα τα κριτήρια αλλά και για το σύνολο των επιδόσεων που σημείωσαν οι πειραματικές ομάδες και η ομάδα ελέγχου. Προτιμήθηκε μη παραμετρικό τεστ επειδή κανένα από τα δείγματα δεν έχει πληθυσμό άνω των τριάντα ατόμων. Το επίπεδο σημαντικότητας για τη διενέργεια τεστ με το συγκεκριμένο στατιστικό πακέτο ορίζεται ως εξής: όταν  $p \geq 0,05$  θα αποδεχόμαστε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δειγμάτων, πως οι ομάδες βρίσκονται δηλαδή στο ίδιο επίπεδο. Όταν  $p \leq 0,05$  θα αποδεχόμαστε πως τα δείγματα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά, άρα δε βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο.

Η μηδενική μας υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων πριν την παρέμβαση τόσο στο σύνολο όσο και στα επιμέρους κριτήρια αφού όπως προαναφέραμε και οι τρεις ομάδες είχαν εμπλακεί σε ισάριθμες και πανομοιότυπες δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου.

Πίνακας 10: Διαφορές μεταξύ των ομάδων πριν τη διδακτική εφαρμογή

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	N	Mean Rank	df	H	Sig.
ΚΡΙΤΗΡΙΟ 1	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	19	33,21	2	3,448	0,178
	ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	21	31,21			
	ΟΜΑΔΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΜΕ ΕΞ.ΚΙΝ.	18	23,58			
ΚΡΙΤΗΡΙΟ 2	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	19	35,26	2	4,55	0,103
	ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	21	29,31			
	ΟΜΑΔΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΜΕ ΕΞ.ΚΙΝ.	18	23,64			



ΚΡΙΤΗΡΙΟ 3	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	19	38,05	2	7,489	0,024
	ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	21	25,62			
	ΟΜΑΔΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΜΕ ΕΞ.ΚΙΝ.	18	25			
ΚΡΙΤΗΡΙΟ 4	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	19	31,84	2	1,119	0,571
	ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	21	30,21			
	ΟΜΑΔΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΜΕ ΕΞ.ΚΙΝ.	18	26,19			
ΚΡΙΤΗΡΙΟ 5	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	19	34,42	2	3,283	0,194
	ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	21	29,33			
	ΟΜΑΔΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΜΕ ΕΞ.ΚΙΝ.	18	24,5			
ΚΡΙΤΗΡΙΟ 6	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	19	35,82	2	4,757	0,093
	ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	21	28,52			
	ΟΜΑΔΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΜΕ ΕΞ.ΚΙΝ.	18	23,97			
ΣΥΝΟΛΟ	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	19	35,53	2	4,482	0,106
	ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	21	28,9			
	ΟΜΑΔΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΜΕ ΕΞ.ΚΙΝ.	18	23,83			

Πράγματι διαπιστώνουμε ότι ισχύει η μηδενική μας υπόθεση τόσο στο σύνολο όσο και στα πέντε από τα έξι κριτήρια. Οι μαθητές και των τριών ομάδων ξεκίνησαν από το ίδιο γνωστικό επίπεδο πριν τη διδακτική εφαρμογή. Η κρίσιμη τιμή του κριτηρίου  $h$  για το Kruskal-Wallis test είναι 5,991 (επίπεδο σημαντικότητας  $p \geq 0,05$ ). Το μοναδικό κριτήριο που δεν ανταποκρίνεται στη μηδενική υπόθεση είναι το τρίτο που αντιστοιχεί στο περιεχόμενο ( $h = 7,489$ ). Εφόσον όμως η μηδενική υπόθεση ισχύει για την πλειονότητα των κριτηρίων και για το σύνολο, αφού  $p \geq 0,05$ , θεωρούμε πως οι μαθητές ξεκίνησαν από το ίδιο γνωστικό επίπεδο πριν τη διδακτική εφαρμογή.

Για να διαπιστώσουμε αν η διδακτική εφαρμογή είχε επίδραση στους μαθητές σε σύγκριση με τα προγενέστερα γραπτά των μαθητών θα ελέγξουμε τη διαφορά που σημείωσαν οι μαθητές στη συνολική βαθμολογία του γραπτού της διδακτικής εφαρμογής σε σχέση με το μέσο όρο των δυο τελευταίων γραπτών τους πριν τη διδακτική εφαρμογή. Διενεργήθηκε λοιπόν και πάλι το Kruskal-Wallis Test για τρία ανεξάρτητα δείγματα με τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) ότι *δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ομάδων ως προς τη διαφορά του συνολικού αποτελέσματος του τελικού κειμένου σε σχέση με το μέσο όρο των δύο τελευταίων συνολικών αποτελεσμάτων πριν την εφαρμογή της παρέμβασης*, το οποίο έδωσε το εξής αποτέλεσμα:

Πίνακας 11: Διαφορά των ομάδων πριν και μετά τη διδακτική εφαρμογή

<b>Total N</b>	58
<b>Test Statistic</b>	18,496
<b>Degrees of Freedom</b>	2
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,000

Το παραπάνω αποτέλεσμα καταδεικνύει πως υπήρξε κάποια επίδραση στους μαθητές μετά την υλοποίηση της διδακτικής εφαρμογής αφού  $p = 0,00$ . Αυτό που δεν μπορεί να ελεγχθεί με αυτό το τεστ είναι κατά πόσο η επίδραση υπήρξε θετική ή αρνητική για τους μαθητές.

Ωστόσο θα χρειαστεί να διενεργηθεί το ίδιο τεστ (Kruskal-Wallis test) μόνο για το τρίτο κριτήριο, αυτό του περιεχομένου, καθώς είναι αυτό στο οποίο βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων πριν τη διδακτική εφαρμογή. Οι τρεις ομάδες δηλαδή δε φαίνεται να ξεκίνησαν από το ίδιο γνωστικό επίπεδο πριν την υλοποίηση της διδακτικής εφαρμογής γι' αυτό χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Πίνακας 12: Διαφορά των ομάδων στο K3 πριν και μετά τη διδακτική εφαρμογή

<b>Total N</b>	58
<b>Test Statistic</b>	15,306
<b>Degrees of Freedom</b>	2
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,000

Από τον πίνακα 12 φαίνεται πως ούτε ως προς το κριτήριο του περιεχομένου υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις ομάδες ( $p = 0.00$ ), επομένως θεωρούμε πως οι μαθητές των τριών ομάδων βρίσκονταν στο ίδιο γνωστικό επίπεδο πριν τη διδακτική εφαρμογή.

Για να διαπιστωθεί ποια από τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν έδωσε καλύτερα αποτελέσματα στα μαθητικά κείμενα σε σχέση με τα πρώτα δύο κείμενα, ποια μέθοδος είχε δηλαδή τη μεγαλύτερη θετική επίδραση στους μαθητές διενεργήθηκε ο έλεγχος Wilcoxon (μη παραμετρικός έλεγχος λόγω των μικρών αριθμητικά



δειγμάτων) για δυο εξαρτημένους τομείς του ίδιου δείγματος. Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Το «N» αναφέρεται στο δείγμα, το «AVG» στον συνολικό μέσο όρο επίδοσης πριν και μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες, το «STDEV» αφορά την τυπική απόκλιση, το z αντιστοιχεί στον αριθμό Wilcoxon και το «sig» καταδεικνύει το βαθμό σημαντικότητας.

Πίνακας 13: Διαφορές μεταξύ των ομάδων πριν και μετά τη διδακτική εφαρμογή

ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ		N	AVG	STDEV	Z	Sig
ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	ΠΡΙΝ	19	25,32	5,39	22	0,003
	ΜΕΤΑ		21,00	6,82		
	ΔΙΑΦΟΡΑ		-4,32			
ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	ΠΡΙΝ	21	23,31	3,32	177	0,031
	ΜΕΤΑ		24,67	3,95		
	ΔΙΑΦΟΡΑ		1,36			
ΜΟΝΤΕΛΟ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ	ΠΡΙΝ	18	21,89	7,36	131	0,047
	ΜΕΤΑ		24,67	6,56		
	ΔΙΑΦΟΡΑ		2,78			

Στον πίνακα 13 φαίνεται ότι και στις τρεις ομάδες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνολική βαθμολογία που πέτυχαν οι μαθητές πριν και μετά τη διδακτική εφαρμογή. Αυτό σημαίνει ότι οι τελευταίες είχαν επίδραση στους μαθητές ( $p \leq 0,05$ ), είτε θετική είτε αρνητική. Παρατηρώντας ωστόσο προσεκτικά τη διαφορά μεταξύ των συνολικών μέσων όρων των τμημάτων παρατηρούμε ότι για την ομάδα ελέγχου η επίδραση που είχε η παρεμβατική διδασκαλία ήταν αρνητική ενώ για τις πειραματικές ομάδες θετική με το μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα να υπερέχει έναντι του ομαδοσυνεργατικού. Επιπλέον η διαφορά πριν και μετά τη διδακτική εφαρμογή στο μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα είναι οριακά στατιστικά σημαντική.

Για να διαπιστωθεί ποιες ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους θα διενεργήθηκε το Mann-Whitney U test ανά δυο ομάδες με μια διόρθωση Bonferroni που κατεβάζει το επίπεδο σημαντικότητας στο 0,05/3 (0,017).

Πίνακας 14: Διαφορές μεταξύ των ομάδων (ανά δύο) πριν και μετά τη διδακτική εφαρμογή

	Total N	U	Sig.
ΠΜ-ΟΜ	40	347,5	0
ΠΜ-ΜΟΕΕΚ	37	281,5	0,001
ΟΜ-ΜΟΕΕΚ	39	215	0,462

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις πειραματικές ομάδες (ΟΜ και ΜΟΕΕΚ) και στην ομάδα ελέγχου (ΠΜ), με το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας να κατεβαίνει στο 0,02. Οι ομάδες που δε φαίνεται να έχουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι οι πειραματικές (ΟΜ και ΜΟΕΕΚ) αφού  $p \geq 0,02$ .

Ουσιαστικά αποδείχθηκαν και στατιστικά όλα όσα αναφέραμε παραπάνω. Η συμβολή της ομαδοκεντρικής, είτε πρόκειται για το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας, είτε για το ανταγωνιστικό μοντέλο ομαδοκεντρικής διδασκαλίας φάνηκε ότι μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές της Γ' Δημοτικού να ανταποκριθούν σ' ένα απαιτητικό θέμα.

#### 6.4. Συμπεράσματα από τα μαθητικά γραπτά

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων τα μαθητικά γραπτά αποτελούν αρκετά αξιόπιστη πηγή πληροφοριών για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Από τη γενικότερη μελέτη των μαθητικών γραπτών και από τη συνομιλία με τις εκπαιδευτικούς των ομάδων προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα.

##### 6.4.1. Προσυγγραφικό στάδιο

Κατά το προσυγγραφικό στάδιο οι μαθητές που εργάστηκαν με το παραδοσιακό μοντέλο δυσκολεύτηκαν αρκετά να συμπληρώσουν τόσο τα φυλλάδια των προσυγγραφικών δραστηριοτήτων όσο και το ιστόγραμμα. Αν και οι σημειώσεις τους δεν υστερούν σε ποσότητα σε σχέση με των μαθητών των άλλων ομάδων δεν είναι ωστόσο ιδιαίτερα εύστοχες και φανερώνουν σε πολλές περιπτώσεις αδυναμία κατανόησης. Αντίθετα στις πειραματικές ομάδες οι σημειώσεις των μαθητών χαρακτηρίζονται από ευστοχία η οποία προέκυψε από τη μεταξύ τους συζήτηση. Οι



εκπαιδευτικοί των ομάδων αυτών επεσήμαναν πως τα μέλη των ομάδων συνεργάζονταν ιδιαίτερα μεταξύ τους προκειμένου κατανοήσουν και να συμπληρώσουν τις ασκήσεις.

#### **6.4.2. Συγγραφικό στάδιο**

Κατά το συγγραφικό στάδιο δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Αυτό σημαίνει πως και στις τρεις ομάδες οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν πώς ορισμένοι μαθητές έγραψαν αρκετά χωρίς να χρειαστούν βοήθεια ενώ άλλοι διατήρησαν τις συνήθειες του παρελθόντος με εκφράσεις του τύπου «Δεν ξέρω πώς να αρχίσω» «Τι να γράψω μετά;» κλπ. ωστόσο στις πειραματικές ομάδες οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν τα μέλη της ομάδας τους, προτείνοντάς τους λύσεις. Η μεγαλύτερη αμηχανία παρουσιάστηκε στο τμήμα που εργάστηκε με το παραδοσιακό μοντέλο, καθώς η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να βοηθήσει τους μαθητές όσο το δυνατό λιγότερο, φοβούμενη μήπως παραποιήσει τα αποτελέσματα της έρευνας.

#### **6.4.3. Μετασυγγραφικό στάδιο**

Η σημαντικότερη διαφορά παρατηρήθηκε στο τελευταίο στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου. Οι μαθητές των πειραματικών ομάδων απόλαυσαν κυριολεκτικά τη διαδικασία της ετεροδιόρθωσης. Ήταν η πρώτη φορά που τους δόθηκε η ευκαιρία να επέμβουν στο γραπτό του συμμαθητή τους και το έπραξαν με ιδιαίτερο ζήλο. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα, αφού έκαναν τις βελτιωτικές τους υποδείξεις πάνω στο κείμενο, έγραψαν από κάτω σχόλια μιμούμενοι το σχολιασμό των εκπαιδευτικών τους! Κατά την αντιγραφή του κειμένου οι περισσότεροι μαθητές έλαβαν υπόψη τους τις υποδείξεις των συμμαθητών τους και τις συμπεριέλαβαν στο τελικό τους κείμενο.

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου χρησιμοποίησαν την κάρτα αυτοδιόρθωσης τη δεύτερη ημέρα της διδακτικής εφαρμογής. Η χρονική απόσταση ανάμεσα στο συγγραφικό και το μετασυγγραφικό στάδιο έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να διακρίνουν με μεγαλύτερη ευκολία τα λάθη τους και να προβούν στη διόρθωσή τους. Ήταν πραγματικά εντυπωσιακές οι βελτιωτικές παρεμβάσεις στις οποίες προχώρησαν μόνοι τους. Ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις παρατηρήθηκε το φαινόμενο να μη μεταφέρουν όλες τις διορθώσεις τους στο τελικό κείμενο σε αντίθεση με τις πειραματικές ομάδες. Ίσως στις τελευταίες το γεγονός ότι επρόκειτο για



παρατηρήσεις και σχόλια τρίτων να έκανε τους μαθητές να τα αντιμετωπίσουν με περισσότερη προσοχή και σοβαρότητα.

#### **6.5. Συμπεράσματα από τις διορθώσεις των μαθητών στα γραπτά των συμμαθητών τους**

Στις δύο ομάδες που εφάρμοστηκε ομαδοκεντρική διδασκαλία, προκειμένου να διασφαλιστεί η συμμετοχή όλων των μελών κάθε ομάδας στη βελτίωση των κειμένων των συμμαθητών τους, χρησιμοποιήθηκαν στίλο διαφορετικού χρώματος. Έμπνευση γι' αυτή τη διαδικασία αποτέλεσε η εργασία της Ferguson-Patrick η οποία έδωσε στα υποκείμενα της έρευνάς της στίλο διαφορετικού χρώματος για τον ίδιο λόγο. Στην παρούσα έρευνα προχωρήσαμε ένα βήμα πιο πέρα δίνοντας συγκεκριμένο χρώμα σε κάθε μαθητή ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο κατατάχτηκε σύμφωνα με τα pre-tests, προκειμένου να μπορέσουμε να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα για το είδος των διορθώσεων που κάνουν οι μαθητές. Δόθηκε λοιπόν στίλο μωβ χρώματος στους μαθητές υψηλού επιπέδου, μπλε χρώμα στους μαθητές μεσαίου επιπέδου και πράσινο χρώμα στους μαθητές χαμηλού επιπέδου.

Αν και τα υποκείμενα της έρευνας είναι μικρά σε ηλικία και δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό μεταγωνστικές δεξιότητες, μπόρεσαν ωστόσο να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στη διαδικασία. Μια πρώτη εκτίμηση είναι ότι οι μαθητές μεσαίου και χαμηλού επιπέδου εντοπίζουν πιο επιφανειακά λάθη, όπως λάθη στην ορθογραφία, στη στίξη, στην έναρξη της παραγράφου. Αντίθετα οι μαθητές υψηλού επιπέδου παρεμβαίνουν σε μεγαλύτερο βάθος στο κείμενο, διορθώνοντας λάθη στη δομή ή στο περιεχόμενο του κειμένου. Φυσικά τα ανωτέρω συμπεράσματα είναι ενδεικτικά για την παρούσα μόνο έρευνα και μπορούν να γενικευτούν για τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>Ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν τη θετική επίδραση της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας στην παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές Γ' Δημοτικού. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα πορίσματα των Storch (2005), Ferguson Patrick (2007), Humphris (2010), Καζάκης (2006) και Καραπετρίδου (2012), οι οποίοι ανέφεραν παρόμοια αποτελέσματα για τη συμβολή της ομοδοκεντρικής διδασκαλίας στην παραγωγή ποιοτικότερων και αποτελεσματικότερων κειμένων από τους μαθητές. Ειδικότερα ή έρευνα της Storch (2005) έδειξε ότι η εταιρική εργασία συμβάλλει στη σύνθεση μικρότερων μεν αλλά ποιοτικότερων κειμένων και συμφωνεί με την παρούσα μελέτη ως προς την ποιότητα των παραγόμενων κειμένων. Οι Ferguson Patrick (2007) και Humphris (2010) έδειξαν ότι η συνεργασία των μαθητών κατά τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου και κυρίως κατά το μετασυγγραφικό στάδιο συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Επιπλέον επιδρά θετικά στην εικόνα που έχουν σχηματίσει οι μαθητές για τη διεξίτιητα της σύνθεσης κειμένων καθώς και στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι μαθητές ευχαριστήθηκαν ιδιαίτερα τη διαδικασία. Τέλος ως προς την αποτελεσματικότητα των παραγόμενων κειμένων η παρούσα έρευνα συμφωνεί με τα ευρήματα του Καζάκη (2006), ο οποίος έδειξε ότι μέσω της συνεργασίας οι μαθητές μπορούν να συνθέσουν διαφορετικά είδη κειμένων με γνώμονα τις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας. Στην παρούσα μελέτη αυτό φάνηκε στο πλαίσιο της ετεοδιόρθωσης καθώς οι μαθητές συνέθεταν το κείμενό τους, έχοντας υπόψη τους ότι θα διαβαστεί και θα αξιολογηθεί από τους συμμαθητές τους, γεγονός που συνέβαλε στην αυθεντικοποίηση της διαδικασίας.

Επιπλέον η Jalilifar (2009) έδειξε ότι ομαδοκεντρική διδασκαλία είναι δυνατό να συμβάλει και σε άλλους τομείς του γλωσσικού μαθήματος, όπως η αναγνωστική ικανότητα και κατανόηση. Ωστόσο η παρούσα έρευνα διαφοροποιείται από αυτή της Jalilifar ως προς τη σύγκριση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και του ανταγωνιστικού μοντέλου ομοδοκεντρικής διδασκαλίας (S.T.A.D.). Στην έρευνα της Jalilifar φάνηκε σαφής υπεροχή της μεθόδου S.T.A.D. έναντι ενός μη ανταγωνιστικού συνεργατικού μοντέλου. Στην παρούσα έρευνα η διαφορά ήταν οριακή. Πιθανή εξήγηση αποτελεί το γεγονός ότι τα δείγματα που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν αρκετά μικρότερα, όπως μικρότερη ήταν και η χρονική

διάρκεια της έρευνας. Ακόμη όμως και σ' αυτή την περίπτωση δεν μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός ότι το εξωτερικό κίνητρο έδωσε ώθηση στους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις προς όφελος της ομάδας τους –και κατ' επέκταση δικού τους- καθώς στο τμήμα που εφαρμόστηκε το μοντέλο ομαδικής εργασίας με εξωτερικά κίνητρα παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη αύξηση του μέσου όρου επίδοσης καθώς και η κατάταξη μαθητών σε ανώτερο επίπεδο με βάση την επίδοσή τους. Επιπρόσθετα στην παρούσα μελέτη τα δυο μοντέλα ομαδοκεντρικής διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν για τον τομέα έκφρασης στο γλωσσικό μάθημα με βάση το διαδικαστικό μοντέλο, όπου οι μαθητές διόρθωναν ομαδικά τα κείμενά τους, επομένως είναι πιθανό να μπορούσαν και τα δυο μοντέλα ομαδοκεντρικής διδασκαλίας να είναι εξίσου αποτελεσματικά.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο τα δυο γραπτά που χρησιμοποιήθηκαν ως pre-tests δεν παρήχθησαν σύμφωνα με το διαδικαστικό μοντέλο. Μόνο κατά την παραγωγή του δεύτερου γραπτού εφαρμόστηκε το προσυγγραφικό και το συγγραφικό στάδιο, χωρίς όμως να ακολουθήσει βελτιωτική παρέμβαση και αναθεώρηση των γραπτών. Το γεγονός αυτό ενισχύει την υπόθεσή μας ότι η ομαδοκεντρική διδασκαλία συμβάλλει θετικά στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ενώ δηλαδή το διαδικαστικό μοντέλο εφαρμόστηκε ολοκληρωμένα και στα τρία τμήματα κατά την παραγωγή του τελικού κειμένου, αυτό που επέδρασε στις επιδόσεις των μαθητών στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι είναι ο τρόπος εργασίας των μαθητών (ατομική ή ομαδική εργασία).

Η ομαδοκεντρική διδασκαλία στην παραγωγή γραπτού λόγου έχει ερευνηθεί επιπλέον στη βάση της ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές (Yarrow & Topping, 2001, Dix, 2006, Ferguson-Patrick, 2007, Humphris, 2010). Αν και στην παρούσα έρευνα η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων μελετήθηκε μόνο ποιοτικά μέσα από την παρατήρηση των βελτιωτικών παρεμβάσεων που έκαναν οι μαθητές είτε στα δικά τους γραπτά (αυτοδιόρθωση) είτε στα γραπτά των συμμαθητών τους (ετεροδιόρθωση), με μια πρώτη εκτίμηση φαίνεται πως ακόμη και οι μαθητές της Γ' Δημοτικού είναι σε θέση να εντοπίσουν λάθη και παραλείψεις σ' ένα γραπτό, όχι μόνο σε επιφανειακό επίπεδο (ορθογραφία, στίξη) αλλά και σε επίπεδο σύνταξης ή δομής (Ferguson-Patrick, 2007, Humphris, 2010).

Το είδος των λαθών που εντοπίζουν καθώς και η ποσότητά τους εξαρτώνται από γνωστικό επίπεδο του μαθητή. Οι μαθητές που βρίσκονταν σε υψηλό επίπεδο έκαναν βαθύτερες παρεμβάσεις στη δομή ή στο περιεχόμενο ενώ οι μαθητές που βρίσκονταν στο μεσαίο και χαμηλό επίπεδο πιο επιφανειακές (παραγραφοποίηση, στίξη, ορθογραφία). Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι στους μαθητές που εργάστηκαν με ομαδοκεντρικό μοντέλο και η βελτίωση των κειμένων τους πραγματοποιήθηκε με ετεροδιόρθωση παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ενσωμάτωση των υποδείξεων στο τελικό κείμενο απ' ό,τι στους μαθητές που εργάστηκαν με το παραδοσιακό σχήμα και διόρθωσαν το δικό τους γραπτό. Πιθανή εξήγηση αποτελεί το γεγονός ότι σ' αυτή την ηλικία οι μαθητές εμπιστεύονται περισσότερο τους άλλους και κυρίως αυτούς που θεωρούν καλύτερους στην τάξη, παρά τον εαυτό τους. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό πως οι μαθητές των δυο πειραματικών ομάδων ενσωμάτωσαν σχεδόν όλες τις υποδείξεις των μαθητών που οι ίδιοι θεωρούσαν καλύτερους. Επιπρόσθετα, οι μαθητές φάνηκε πως με την ετεροδιόρθωση μπήκαν στον ρόλο ενός «μικρού» εκπαιδευτικού και ανέλαβαν με υπευθυνότητα τον ρόλο αυτό.

Ωστόσο, όπως οι περισσότερες έρευνες, και η παρούσα έχει ορισμένους περιορισμούς που σχετίζονται κυρίως με την έκτασή της και τον πληθυσμό. Η χρονική διάρκεια της έρευνας είναι αρκετά μικρή, ιδιαίτερα εν συγκρίσει με άλλες έρευνες από τον διεθνή ή ελληνικό χώρο και το δείγμα ήταν εξίσου περιορισμένο. Τα αποτελέσματα θα αποκτήσουν περισσότερη αξιοπιστία και εγκυρότητα αν εφαρμοστούν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και σε εκτενέστερο πληθυσμό. Πιθανή προέκταση της έρευνας θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή ενός τέτοιου παρεμβατικού προγράμματος σε διαφορετικές τάξεις του Δημοτικού σχολείου, όσο και η δοκιμασία της ομαδοκεντρικής μεθόδου στην παραγωγή διαφορετικών κειμενικών ειδών.

Ολοκληρώνοντας αυτή την εργασία θα ήθελα να πω ότι η γενικότερη εντύπωση μου είναι θετική τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού της έρευνας όσο και σε επίπεδο υλοποίησης. Σίγουρα υπήρξαν σημεία που επιδέχονταν βελτιώσεων και θα ληφθούν περισσότερο υπόψη σε ενδεχόμενες μελλοντικές έρευνες. Ως μέλλουσα δασκάλα θα προσπαθήσω να εφαρμόσω στο κομμάτι της παραγωγής γραπτού λόγου τόσο το διαδικαστικό μοντέλο στο σύνολό του όσο και διάφορες άλλες καινοτομίες που θα καταστήσουν τη σύνθεση κειμένων μια ευχάριστη διαδικασία για τους μαθητές. Θεωρώ πως τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ενθαρρυντικά και αξίζει να

δοκιμαστεί η ομαδοκεντρική μέθοδος στις επιμέρους μορφές της όχι μόνο στην παραγωγή γραπτού λόγου αλλά και στο σύνολο του προγράμματος σπουδών.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Baynham M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Elliot S. N., Kratochwill T.R., Littlefield Cook J. , Travers J F., (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία και Μάθηση*. (Μτφρ. Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα). Gutenberg. Αθήνα

Αδαλόγλου Κ. (2007). *Η γραπτή έκφραση των μαθητών: Προτάσεις για την αξιολόγηση και τη βελτίωσή της*. Κέδρος, Αθήνα

Ανδρέου Ε. (2012). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία (Σημειώσεις για το μάθημα Παιδαγωγική Ψυχολογία)*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Βουγιούκας Α. (2010). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Γεωργακοπούλου Α., Γούτσος Δ. (2011). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.

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.

Ιορδανίδου Α., Κανελλοπούλου Ν., Κοσμά Ε., Κουταβά Β., Οικονόμου Π., Παπαϊωάννου Κ. «Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα», Γλώσσα Στ' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καζάκης Δ. Λ. (2006). *Γλωσσική διδασκαλία και καλλιέργεια της επίγνωσης της κειμενικής δομής στους μαθητές*. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα (26), 160-178.

Κακανά Δ.Μ. (2008). *Η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη.

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

Καραπετρίδου Π. (2012). *Η συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην παραγωγή γραπτού λόγου από μαθητές Ε' Δημοτικού*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Καψάλης Α. Γ. (2007). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας Η.Γ. (2009). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δε γράφουν;*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μήτσης Ν. (2004). *Η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης Ν. (2007). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης: Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχάλης Α. (2011). Παραγωγή γραπτού κειμένου: Σύγχρονες δημιουργικές προσεγγίσεις,  
<http://filologoi.pblogs.gr/2011/04/a-mihalhs-paragwgh-graptoy-keimenoy-syghrones-dhmioyrgikes-prose.html>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γλώσσας (Α.Π.Σ.). Αθήνα

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Αθήνα.

Παπαρίζου Α. & Παπαρίζος Χ. (2009) *Ψυχολογολογικές προϋποθέσεις Καθορισμού της Σειράς Εισαγωγής των Ειδών του Λόγου στη Γλωσσική Διδασκαλία*. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα (29), 595-604. Θεσσαλονίκη.

Παυλίδου Θ. (2003). *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Πυργιωτάκης Γ.Ε. (2007). *Παιδαγωγική του Νέου σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σαραφίδου Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και εμπειρικών ερευνών: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σπαντιδάκης Ι. (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Τριλιανός Θ.Α. (2008). *Μεθοδολογία σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα.

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)

Χαρίτος Χ.Γ. (2009). *Σελίδες εκπαιδευτικής ιστορίας της νεότερης Ελλάδας*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Χατζηδήμου Δ./Αναγνωστοπούλου Μ. (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη.

Χοντολίδου Ε. (1999). Η πορεία προς την εγγραμματοσύνη: Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* (19), 600-608. Θεσσαλονίκη.

Χριστιάς Ι. (2007). *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

## **Ξενόγλωσση**

Ferguson-Patrick K. (2007). "Writers develop skills through collaboration: an action research approach". *Educational Action Research*, 15 (2), pp. 159-180.

Humphris R. (2010). "Developing Students as Writers Through Collaboration". *Changing English: Studies in Culture and Education*, 17 (2), pp. 201-214.

Jalilifar A. (2010). "The effect of cooperative learning techniques on college students' reading comprehension". *System*, 38, pp. 96-108

Slavin R.E. (1980). "Cooperative Learning". *Review of Educational Research*, 50 (2), pp. 315-342.

Storch N. (2005). "Collaborative writing: Product, process, and students' reflections". *Journal of Second Language Writing*, 14, pp. 153-173.

Topping J.K. (2005). "Trends in Peer Learning". *Educational Psychology*, 25 (6), pp. 631-645.

Topping J.K., Jarrow (2001). "Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction". *British Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 261-282.

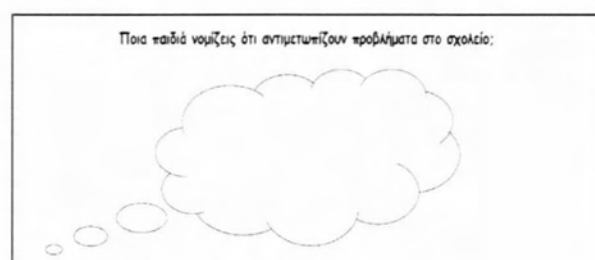
## Παράρτημα 1

Τι σκέφτομαι όταν βλέπω αυτή την εικόνα...




## Παράρτημα 2


Ποια παιδιά νομίζεις ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σχολείο;




Ποια παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα εκτός σχολείου;



Τι είδους προβλήματα αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά;

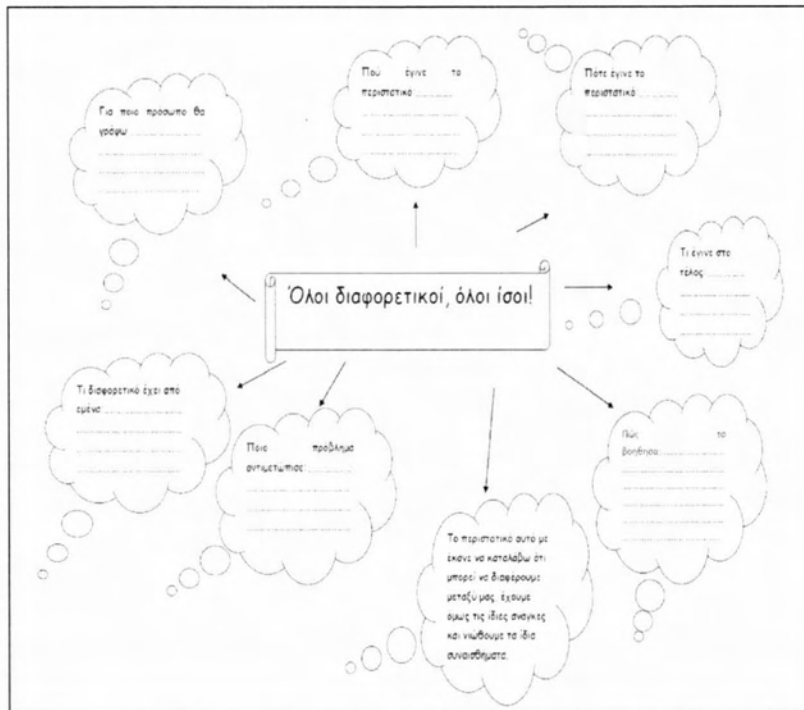


Με ποιον τρόπο μπορείς εσύ να βοηθήσεις;



## Παράρτημα 3





#### Παράρτημα 4

Συμπλήρωσε την παρακάτω ιστορία με τα ρήματα της παρένθεσης, επιλέγοντας τον κατάλληλο χρόνο:

(αποφασίζω, στέκομαι, ξημερώνω, φωνάζω, εγκλωβίζομαι, μπορώ, γίνομαι, παίρνω, θέλω, φοράω, κοιτάζω)

Ο Φρίξος ο Σφυρίχτρας \_\_\_\_\_ να κάνει την καλύτερη εντύπωση τη πρώτη μέρα στη δουλειά. \_\_\_\_\_ τη στολή, το καπέλο του και τα γάντια του και \_\_\_\_\_ το μπλοκάκι με τις κλήσεις. \_\_\_\_\_ στη γωνία των οδών Ατυχημάτων και Κουσαερίων. Μόλις \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ ο μεγάλος χαμός! Οι οδηγοί \_\_\_\_\_ ο ένας στον άλλο! Μια κοπέλα με κινητικές δυσκολίες \_\_\_\_\_ με το καρότσι της από κάποια αυτοκίνητα και δεν \_\_\_\_\_ να περάσει το δρόμο. Ο Φρίξος \_\_\_\_\_ άφωνος. \_\_\_\_\_ όμως γρήγορα να βάλει μια τάξη...

Απόσπασμα από το βιβλίο του Πάνου Χριστοδούλου «Τροχονόμος στα Κατσάβραχα», εκδ Κέδρος (διασκευή)

Σε τι χρόνο έβαλες τα ρήματα (παρελθοντικό, παροντικό ή μελλοντικό); .....

Γιατί: .....

#### Παράρτημα 5

## ΚΑΡΤΑ ΑΥΤΟΔΙΟΡΘΩΣΗΣ

Διαβάζω προσεκτικά το κείμενό μου και ελέγχω τα παρακάτω:

- Ξεκίνησα με πρόλογο;
- Χώρισα σωστά το κείμενο σε παραγράφους;
- Έχουν όλες οι προτάσεις μου νόημα;
- Είναι όλα όσα έγραψα σχετικά με το θέμα;
- Υπάρχουν λέξεις που επαναλαμβάνονται συχνά; Μπορώ να τις αντικαταστήσω με άλλες συνώνυμες;
- Τι άλλο θα μπορούσα να προσθέσω;
- Τελείωσα με επίλογο (όχι απότομα);
- Χρησιμοποίησα τα σωστά σημεία στίξης;
- Χρησιμοποίησα τα σωστά ρήματα και στον σωστό χρόνο;

## Παράρτημα 6

### ΚΑΡΤΑ ΕΤΕΡΟΔΙΟΡΘΩΣΗΣ

Διαβάζω προσεκτικά το κείμενο του συμμαθητή μου και ελέγχω τα παρακάτω:

- Ξεκίνησε με πρόλογο;
- Χώρισε σωστά το κείμενο σε παραγράφους;
- Έχουν όλες οι προτάσεις του νόημα;
- Είναι όλα όσα έγραψε σχετικά με το θέμα;
- Υπάρχουν λέξεις που επαναλαμβάνονται συχνά; Μπορεί να τις αντικαταστήσει με άλλες συνώνυμες;
- Τι άλλο θα μπορούσε να προσθέσει;
- Τελείωσε με επίλογο (όχι απότομα);
- Χρησιμοποίησε τα σωστά σημεία στίξης;

