

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυσκολιών παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας σε παιδιά σχολικής ηλικίας.

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της Μαρίας Σφυριδάκη



Επόπτης Καθηγητής: Ιωάννης, Ι. Σπαντιδάκης

ΦΕΘΥΜΝΟ 2008

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ	12
ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	13
Η ΔΙΑΦΘΩΡΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	15

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	16
----------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:

1.1. Η γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο	17
1.2. Τα στάδια κατάκτησης της γραφής	20
1.3. Η φύση του γραπτού λόγου και η διδασκαλία του	23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

2.1. Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου	28
2.1.1. Οι Μηχανιστικές δεξιότητες γραφής	28
2.1.2. Οι Μεταγνωστικές δεξιότητες γραφής	32
2.2. Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση των μαθητών	38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:

3.1. Άτυπη αξιολόγηση του γραπτού λόγου	46
3.2. Οι τομείς αξιολόγησης του γραπτού λόγου	47
3.2.1. Τα ποιοτικά κριτήρια	47
3.2.2. Το κείμενο και τα στοιχεία που το συγκροτούν	50
3.2.3. Το κείμενο στην κειμενογλωσσολογική θεωρία	50
3.2.4. Ο συγγραφέας μέσα από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις	51
3.2.5. Ο Αναγνώστης	52
3.2.6. Τα πλαίσια γραφής: Συγκείμενο, Περικείμενο, Διακείμενο	53
3.2.6.1. Το Συγκείμενο	53
3.2.6.2. Το Περικείμενο	54
3.2.6.3. Το Διακείμενο	54
3.2.7. Τα κειμενικά είδη και τα δομικά τους στοιχεία	54
3.2.7.1. Τα αφηγηματικά κείμενα	55
3.2.7.1.1. Τα κείμενα βιωματικής αναδιήγησης	55
3.2.7.1.2. Τα κείμενα αυεπτυγμένης αφήγησης	56
3.2.7.2. Τα περιγραφικά κείμενα	57
3.2.7.2.1. Η Αφηγηματική περιγραφή	59
3.2.7.2.2. Η Ειδησεογραφική περιγραφή	59
3.2.7.2.3. Η Διαδικαστική περιγραφή	60
3.2.7.3. Τα πραγματολογικά κείμενα	60
3.2.7.4. Τα Επιχειρηματολογικά κείμενα	61
3.2.8. Τα ποσοτικά κριτήρια	62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:

4.1. Γραπτός λόγος και νοητική ανάπτυξη	63
4.2. Γραπτός λόγος και μεταγνώση	64
4.3. Οριοθέτηση του προβλήματος της έρευνας	68

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:

5.1. Προβληματική και στόχοι της έρευνας	75
5.2. Ερευνητικά ερωτήματα	76
5.3. Η πολυμεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας	78
5.3.1. Το δείγμα της έρευνας	78
5.3.2. Η Ερμηνευτική μέθοδος	79
5.3.3. Η Παρατήρηση	79
5.3.4. Το Ερωτηματολόγιο	80
5.3.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	80
5.4. Άτυπη αξιολόγηση προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου	82
5.5. Άτυπη αξιολόγηση βασικών δεξιοτήτων γραφής	83
5.6. Η Α' Επίσκεψη	84
5.7. Η Β' Επίσκεψη	92
5.8. Η Γ' Επίσκεψη	95
5.9. Τα αποτελέσματα και η ταξινόμηση του δείγματος	97

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6:

Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

6.1 Συγκέντρωση και άτυπη αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων	99
6.2 Καταγραφή συγγραφικού προφίλ μαθητή μέσα από μια σειρά ερευνητικών δοκιμασιών	100
6.3 Σχεδιαγραμματική μορφή των δοκιμασιών του μαθητή και των δραστηριοτήτων του ερευνητή	101

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΆΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

ΜΑΘΗΤΩΝ Γ' ΤΑΞΗΣ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7:

Άτυπη αξιολόγηση προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών Γ' τάξης	104
7.1 Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των κειμένων των μαθητών Γ' τάξης	104

ΠΡΩΤΗ ΜΑΘΗΤΡΙΑ Γ' ΤΑΞΗΣ

7.2. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου	104
7.3. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου	106
7.4. Η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	110
7.5. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	111
7.6. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	112
7.7. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	114

7.8. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	115
7.8.1. Α' Φάση: Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής	116
7.8.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	118
7.8.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλαισίου	120
7.9. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	120
7.10. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για την πρώτη μαθήτρια	121

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8:

ΔΕΥΤΕΡΗ ΜΑΘΗΤΡΙΑ Γ' ΤΑΞΗΣ	125
8.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου	126
8.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου	128
8.3. Η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	131
8.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	132
8.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	133
8.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	134
8.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	135
8.7.1. Α' Φάση: Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής	135
8.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	137
8.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλαισίου	138
8.7.4. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	139
8.8. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για τη δεύτερη μαθήτρια	140

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 :

ΤΡΙΤΗ ΜΑΘΗΤΡΙΑ Γ' ΤΑΞΗΣ	143
9.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου	144
9.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου	146
9.3. Η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	148
9.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	148
9.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	149
9.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	150
9.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	150
9.7.1. Α' Φάση: Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής	150
9.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	152
9.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλαισίου	153
9.7.4. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	154
9.8. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για την τρίτη μαθήτρια	155

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10:

ΤΕΤΑΡΤΗ ΜΑΘΗΤΡΙΑ Γ' ΤΑΞΗΣ	158
10.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου	159
10.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου	161
10.3. Η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	163
10.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	163
10.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	164
10.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	165
10.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	165
10.7.1. Α' Φάση: Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής	165

10.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	167
10.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλακιδίου	168
10.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	169
10.9. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για την τέταρτη μαθήτριά	170

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11:

ΠΕΜΠΤΗ ΜΑΘΗΤΡΙΑ Γ' ΤΑΞΗΣ	173
11.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου	174
11.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου	175
11.3. Η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	177
11.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	178
11.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	178
11.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	179
11.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	179
11.7.1 Α' Φάση: Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής	179
11.7.2 Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	181
11.7.3 Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλακιδίου	182
11.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	182
11.9. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για την πέμπτη μαθήτριά	183

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12:

ΈΚΤΗ ΜΑΘΗΤΡΙΑ Γ' ΤΑΞΗΣ	186
12.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου	187
12.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου	189
12.3. Η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	190
12.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	191
12.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	191
12.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	192
12.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	192
12.7.1. Α' Φάση: Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής	192
12.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	194
12.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλακιδίου	195
12.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	195
12.9. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για την έκτη μαθήτριά	196

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13:

ΈΒΔΟΜΗ ΜΑΘΗΤΡΙΑ Γ' ΤΑΞΗΣ	199
13.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου	200
13.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου	201
13.3. Η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	203
13.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	203
13.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	203
13.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	204
13.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	205
13.7.1. Α' Φάση: Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής	205
13.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	206
13.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλακιδίου	208

13.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	208
13.9. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για την εβδομη μαθητρία	209

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14:

ΟΤΤΩΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ Γ' ΤΑΞΗΣ	212
14.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου	213
14.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου	214
14.3. Η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	216
14.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	216
14.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	217
14.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	218
14.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	218
14.7.1. Α' Φάση: Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής	218
14.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	219
14.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλαισίου	220
14.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	221
14.9. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για τον όγδοο μαθητή	222

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15:

ΈΝΑΤΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ Γ' ΤΑΞΗΣ	225
15.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου	226
15.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου	227
15.3. Η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	228
15.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	228
15.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	228
15.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	229
15.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	230
15.7.1. Α' Φάση: Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής	230
15.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	231
15.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλαισίου	232
15.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	233
15.9. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για τον ένατο μαθητή... ..	234

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 16

ΔΕΚΑΤΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ Γ' ΤΑΞΗΣ	237
16.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου	238
16.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου	239
16.3. Η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	239
16.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	240
16.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	240
16.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	241
16.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	241
16.7.1. Α' Φάση: Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής	241
16.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	243
16.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλαισίου	244
16.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	244
16.9. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για τον δέκατο μαθητή	245

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 17:

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ Γ' ΤΑΞΗΣ248

17.1. Άτυπη αξιολόγηση μαθητικών κειμένων Γ' τάξης249

17.2. Σχολιασμός ευρημάτων άτυπης αξιολόγησης μαθητών Γ' τάξης251

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ254

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 18:

ΠΡΩΤΗ ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ254

18.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου255

18.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου256

18.3. Η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης260

18.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων260

18.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη261

18.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών
Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει262

18.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας262

18.7.1. Α' Φάση: Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής262

18.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής263

18.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλαισίου264

18.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή264

18.9. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για την πρώτη μαθήτριά265

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 19:

ΔΕΥΤΕΡΗ ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ 268

19.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου269

19.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου270

19.3. Η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης272

19.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων272

19.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη273

19.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών
Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει 274

19.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας274

19.7.1. Α' Φάση: Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής274

19.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής 275

19.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλαισίου276

19.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή 276

19.9. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για την δεύτερη μαθήτριά 277

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 20:

ΤΡΙΤΗ ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ 280

20.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου 281

20.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου 282

20.3. Η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	283
20.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	284
20.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	284
20.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	285
20.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	286
20.7.1. Α' Φάση: Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής	286
20.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	287
20.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλαισίου	288
20.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	288
20.9. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για την τρίτη μαθήτριά	289

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 21:

ΤΕΤΑΡΤΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ	292
21.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου	293
21.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου	294
21.3. Η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	295
21.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	296
21.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	296
21.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	297
21.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	298
21.7.1. Α' Φάση: Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής	298
21.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	299
21.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλαισίου	300
21.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	300
21.9. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για τον τέταρτο μαθητή	301

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 22:

ΠΕΜΠΤΗ ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ	304
22.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου	305
22.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου	306
22.3. Η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	307
22.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	307
22.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	308
22.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	309
22.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	309
22.7.1. Α' Φάση: Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής	309
22.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	310
22.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλαισίου	311
22.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	311
22.9. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για την πέμπτη μαθήτριά	312

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 23

ΈΚΤΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ	315
23.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου	316
23.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου	317
23.3. Η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	318
23.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	318

23.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	319
23.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	320
23.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	320
23.7.1. Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής	320
23.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	321
23.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλαισίου	322
23.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	323
23.9. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για τον έκτο μαθητή	324

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 24:

ΕΒΔΟΜΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ	327
24.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου	328
24.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου	329
24.3. Η κλείδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	330
24.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	331
24.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	331
24.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	332
24.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	332
24.7.1. Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής	332
24.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	333
24.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλαισίου	334
24.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	334
24.9. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για τον εβδομο μαθητή	335

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 25:

ΟΙΣΤΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ	338
25.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου	339
25.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου	339
25.3. Η κλείδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	340
25.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	341
25.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	341
25.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών Δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	342
25.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	342
25.7.1. Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής	342
25.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	344
25.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλαισίου	345
25.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	345
25.9. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για τον όγδοο μαθητή	346

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 26:

ΕΝΑΤΗ ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ	349
26.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου	350
26.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου	351
26.3. Η κλείδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	352
26.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	352
26.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	353
26.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών	

Δεξιότητων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	354
26.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	354
26.7.1. Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιότητων γραφής	354
26.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	355
26.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλαισίου	356
26.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	356
26.9. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για την ένατη μαθήτρια	357

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 27:

ΔΕΚΑΤΗ ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ

27.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου	361
27.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου	362
27.3. Η κλείδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης	363
27.4. Ο Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων	363
27.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη	364
27.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών Δεξιότητων που επιτελεί ο μαθητής, καθώς γράφει	365
27.7. Ο Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας	365
27.7.1. Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιότητων γραφής	365
27.7.2. Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής	366
27.7.3. Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση τρόπου γραφής μαθητών με τη χρήση πλαισίου	367
27.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή	367
27.9. Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης για την δέκατη μαθήτρια	368

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 28:

28.1. Άτυπη αξιολόγηση μαθητικών κειμένων ΣΤ' τάξης	371
28.2. Σχολιασμός ευρημάτων άτυπης αξιολόγησης μαθητών ΣΤ' τάξης	373

ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	377
--------------------------	------------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 29:

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

29.1. Συγκεντρωτικός πίνακας ερευνητικών ευρημάτων μαθητών Γ' τάξης	378
29.2. Ταξινόμηση μαθητών Γ' τάξης	378
29.3. Ταξινόμηση μαθητών ΣΤ' τάξης	386

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 30:

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

30.1. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	394
--	------------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 31:

31.1. Προτάσεις	400
31.2. Βιβλιογραφία	403

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Διάταξη γεγονότων της ιστορίας – Πρώτη μαθήτρια Γ' τάξης	107
Πίνακας 2: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Πρώτη μαθήτρια Γ' τάξης	122
Πίνακας 3: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Δεύτερη μαθήτρια Γ' τάξης	129
Πίνακας 4: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Δεύτερη μαθήτρια Γ' τάξης	140
Πίνακας 5: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Τρίτη μαθήτρια Γ' τάξης	146
Πίνακας 6: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Τρίτη μαθήτρια Γ' τάξης	155
Πίνακας 7: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – τέταρτη μαθήτρια Γ' τάξης	162
Πίνακας 8: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Τέταρτη μαθήτρια	170
Πίνακας 9 Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Πέμπτη μαθήτρια Γ' τάξης	176
Πίνακας 10: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Πέμπτη μαθήτρια	183
Πίνακας 11: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Έκτη μαθήτρια Γ' τάξης	189
Πίνακας 12 : Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Έκτη μαθήτρια Γ' τάξης.....	196
Πίνακας 13 : Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Έβδομη μαθήτρια Γ' τάξης	202
Πίνακας 14 : Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Έβδομη μαθήτρια Γ' τάξη.....	209
Πίνακας 15: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Όγδοη μαθήτρια Γ' τάξης	215
Πίνακας 16: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Όγδοη μαθήτρια Γ' τάξης.....	222
Πίνακας 17 : Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Ένατη μαθήτρια Γ' τάξης	227
Πίνακας 18 : Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Ένατη μαθήτρια Γ' τάξης	234
Πίνακας 19: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Δέκατη μαθήτρια Γ' τάξης	239
Πίνακας 20: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Δέκατη μαθήτρια Γ' τάξης	245
Πίνακας 21: Έρευνητικά ευρήματα άτυπης αξιολόγησης μαθητών Γ' τάξης	250

Πίνακας 22: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Πρώτη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	257
Πίνακας 23: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Πρώτη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	265
Πίνακας 24: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Δεύτερη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	270
Πίνακας 25: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Δεύτερη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	277
Πίνακας 26: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Τρίτη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	282
Πίνακας 27: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Τρίτη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	289
Πίνακας 28: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Τέταρτη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	294
Πίνακας 29: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – τέταρτη μαθήτρια ΣΤ' τάξης.....	301
Πίνακας 30: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Πέμπτη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	306
Πίνακας 31: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης - Πέμπτη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	312
Πίνακας 32: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Έκτη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	317
Πίνακας 33: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Έκτη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	324
Πίνακας 34: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Έβδομη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	329
Πίνακας 35: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Έβδομη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	335
Πίνακας 36: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Ογδοη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	340
Πίνακας 37: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Ογδοη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	346
Πίνακας 38: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Ένατη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	351
Πίνακας 39: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Ένατη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	357
Πίνακας 40: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Δέκατη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	362
Πίνακας 41: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Δέκατη μαθήτρια ΣΤ' τάξης	368
Πίνακας 42: Ερευνητικά ευρήματα άτυπης αξιολόγησης μαθητών ΣΤ' τάξης	372
Πίνακας 43: Ταξινόμηση μαθητών Γ' τάξης	378

Πίνακας 44: ταξινόμηση μαθητών ΣΤ' τάξης386

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ

Δοκιμασία 1: Γράψε μια ιστορία για την οποία έχεις πολλά να πεις 85

Δοκιμασία 2: Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής86

Δοκιμασία 3: Η κλείδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης88

Δοκιμασία 4: Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από του εκπ/κο των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει90

Δοκιμασία 5: Έλεγχος των εσωτερικευμένων μεταγνωσιακών στρατηγικών για την Παραγωγή γραπτού λόγου92

Δοκιμασία 6: Η ημιδομημένη συνέντευξη93

Δοκιμασία 7: Επισκόπηση της στάσης των μαθητών απέναντι στη γραφή94

Δοκιμασία 8: Έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας96

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Το θεωρητικό και το ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας με τίτλο «Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυσκολιών παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών δημοτικού σχολείου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας» καθορίστηκε από τις παρατηρήσεις της μικρής εμπειρία μου στην εκπαιδευτική πράξη, από τους προβληματισμούς των συναδέλφων σχετικά με τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές σχολικής ηλικίας στην παραγωγή γραπτού λόγου και από τα σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα τα οποία καταδεικνύουν τη χαμηλή συγγραφική ικανότητα των παιδιών, αλλά και την απροθυμία τους να γράψουν (Μανταδάκης, 1999).

Είναι χαρακτηριστικό το διδακτικό ερώτημα που θέτει ο Ματσαγγούρας στο βιβλίο του «Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου», διερωτώμενος «Αφού τα παιδιά αποδεδειγμένα σκέφτονται, όπως φαίνεται καθαρά στον προφορικό τους λόγο, γιατί δε γράφουν;». Το ερώτημα αυτό «γεννά» επιπλέον ερωτήματα τα οποία αφορούν την πολύπλοκη φύση του γραπτού λόγου.

Ο γραπτός λόγος εξαρτάται από ένα σύνολο λειτουργικών δεξιοτήτων, τις οποίες ο μαθητής θα πρέπει να έχει αναπτύξει εξίσου, καθώς η ανάπτυξη της μιας δεξιότητας (σχεδιασμός οπτικών συμβόλων) ευνοεί την ανάπτυξη της άλλης δεξιότητας (παραγωγή, οργάνωση, βελτίωση κειμένου);

Από την άλλη η βιβλιογραφία (Torgesen & Licht, 1983, Παντελιάδου, 2000) επισημαίνει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο (δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου) αντιμετωπίζουν και μεταγνωστικά προβλήματα.

Στο σημείο αυτό γίνονται υποθέσεις οι οποίες αναφέρουν ότι τα παιδιά με δυσκολίες στο γραπτό λόγο, μπορεί να μην έχουν κατακτήσει πλήρως επιμέρους δεξιότητες που απαιτούνται για την παραγωγή γραπτού λόγου ή τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών.

Σύμφωνα, με την παραπάνω άποψη οι αρχάριοι συγγραφείς υιοθετούν απλοϊκές στρατηγικές, αφού δεν έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες εκείνες που θα τους καθιστούσαν ικανούς να χρησιμοποιούν σύνθετες στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου. Η παραπάνω υπόθεση «γεννά» ερωτήματα, όπως: Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωστικά σχήματα που έχουν αναπτύξει οι μαθητές σχολικής ηλικίας και αν η ποιότητα των μεταγνωστικών τους στρατηγικών εξαρτάται από την ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων («αυτοματοποίηση» της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας, δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου), όπως προαναφέρθηκε.

Μια δεύτερη άποψη (Torgesen & Licht, 1983, Παντελιάδου, 2000) η οποία προβληματίζει τη βιβλιογραφία αναφέρεται στη στάση που διατηρούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απέναντι σε δύσκολα έργα, όπως είναι η παραγωγή γραπτού λόγου. Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά τα οποία πιστεύουν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προκαλούνται από ικανότητες που δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς αποφεύγουν δύσκολα έργα (παραγωγή γραπτού λόγου) εξαιτίας του φόβου της αποτυχίας και δε χρησιμοποιούν συχνά στρατηγικές επίλυσης. Για το λόγο αυτό δημιουργούν συναισθήματα άγχους και αποφυγής. Στο σημείο αυτό δημιουργείται το εξής ερώτημα: Ποια είναι η στάση των έμπειρων και των αρχάριων συγγραφέων απέναντι στη γραφή και ποιες είναι οι μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την επίλυση αντίστοιχων προβλημάτων;

Προσδοκία μου υπήρξε η παρούσα εργασία να διερευνήσει τα παραπάνω διδακτικά ερωτήματα και να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερο προβληματισμό σχετικά με την πολύπλοκη φύση του γραπτού λόγου, αλλά και στη σύνταξη συγκεκριμένων προτάσεων, για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους προβλημάτων.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μεταπτυχιακή διατριβή που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, υπό την εποπτεία του καθηγητή κ. Ιωάννη Σπαντιδάκη. Η πορεία σχεδιασμού και υλοποίησης της διατριβής με έφερε αντιμέτωπη με πλήθος δυσκολιών, οι οποίες υπερκεράστηκαν χάρη στη συνεργασία και την πολύτιμη βοήθεια πολλών προσώπων, προς τα οποία θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες. Ιδιαίτερα ευχαριστώ:

Τον επιβλέποντα καθηγητή της διατριβής κ. Σπαντιδάκη Ιωάννη για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας, για την πρόθυμη συμπαράσταση και για τις εύστοχες και ουσιαστικές παρατηρήσεις και συμβουλές του.

Τον καθηγητή κ. Βάμβουκα Μιχάλη, δεύτερο μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής, για τη διάθεση πολύτιμου χρόνου, τις καίριες υποδείξεις του, γύρω από πρακτικά ζητήματα σχετικά με το σχεδιασμό και τη διάρθρωση της μεταπτυχιακής διατριβής.

Την καθηγήτρια κ. Βασιλάκη, τρίτο μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής, για το ενδιαφέρον και την προθυμία με την οποία συζήτησε μαζί μου, γύρω από το θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής.

Το διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου Ζωνιανών, κ. Πλουμή Κωνσταντίνο, που με προθυμία δέχτηκε στο σχολείο την ερευνητική μου προσπάθεια, δείχνοντας εμπιστοσύνη στο πρόσωπό μου.

Τις εκπαιδευτικούς κ. Ποδαρά Κατερίνα και Φεργαδιώτου Βαλένσια, δασκάλες αντίστοιχα της Γ' και ΣΤ' τάξης του ομώνυμου σχολικού συγκροτήματος, για τις ώρες που μου εμπιστεύθηκαν απασχολούμενη τους μαθητές των τάξεών τους, καθώς και για τη βοήθεια που μου παρείχαν με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για τον έλεγχο των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που έχουν αναπτύξει οι μαθητές.

Την εκαπιδευτικό κ. Ορφανουδάκη Ιωάννα, δεύτερο μέλος της βαθμολογικής ομάδας, για την προσεχτική μελέτη και άτυπη αξιολόγηση των ποιοτικών στοιχείων των γραπτών κειμένων των μαθητών της Γ και ΣΤ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Την κ. Αναγνωστοπούλου Ελένη, η οποία με πολύ μεράκι, φρόντισε για το εξώφυλλο της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

Τους γονείς μου, Σφυριδάκη Στυλιανό και Ελευθερία όπως και τον αδερφό μου Σφυριδάκη Αντώνιο για την αμέριστη συμπαράσταση και την ψυχολογική τόνωση που προσέφεραν σε δύσκολες στιγμές.

Σφυριδάκη Μαρία

Η ΔΙΑΦΘΩΡΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Το κύριο σώμα της εργασίας είναι διαρθρωμένο σε πέντε τμήματα: το θεωρητικό μέρος, τη μεθοδολογία της έρευνας, την άτυπη αξιολόγηση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών της Γ' τάξης, την άτυπη αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών της ΣΤ' τάξης και την παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Όσον αφορά τη θεωρητική προσέγγιση, στο πρώτο κεφάλαιο, προκύπτει ο προβληματισμός για τη γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο, τα στάδια από τα οποία περνά ο μαθητής προκειμένου να την κατακτήσει, ενώ αναπτύσσεται και το θέμα της διδασκαλίας του γραπτού λόγου σύμφωνα με τις σύγχρονες συγγραφικές στρατηγικές.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφονται οι δεξιότητες που απαιτούνται για τη σωστή κωδικοποίηση των σκέψεων του γράφοντος, αλλά και οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές στη γραπτή τους έκφραση.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται οι τομείς αξιολόγησης των γραπτών κειμένων των μαθητών, σύμφωνα με ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο κείμενο, ενώ αναλύονται τα στοιχεία που το συγκροτούν (συγγραφέας, αναγνώστης, πλαίσιο γραφής). Κατόπιν, περιγράφονται τα κειμενικά είδη του γραπτού λόγου και τα βασικά δομικά στοιχεία που απαρτίζουν καθένα από αυτά.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζεται η σχέση του γραπτού λόγου με τη νοητική ανάπτυξη και την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, εξετάζει τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, η οποία αφορά το πέμπτο και το έκτο κεφάλαιο. Στο πέμπτο κεφάλαιο διατυπώνεται η προβληματική και οι στόχοι της έρευνας. Ακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ περιγράφονται και οι πολυμεθοδολογικοί τρόποι με τους οποίους προσεγγίζεται η έρευνα. Κατόπιν, γίνεται αναφορά στην άτυπη αξιολόγηση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου και των βασικών δεξιοτήτων γραφής. Η άτυπη αξιολόγηση τόσο της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας, όσο και των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου πραγματοποιείται μέσα από την περιγραφή τριών επισκέψεων στο χώρο του σχολείου.

Στο έκτο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικότερα η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε, οι δοκιμασίες στις οποίες υποβλήθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας και οι δραστηριότητες του ερευνητή.

Στο τρίτο μέρος της εργασίας πραγματοποιείται η άτυπη αξιολόγηση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών της Γ' τάξης. Το τρίτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει το έβδομο μέχρι το δέκατο έβδομο κεφάλαιο.

Ακολουθεί το τέταρτο μέρος της διατριβής, στο οποίο γίνεται άτυπη αξιολόγηση της παραγωγής του γραπτού λόγου των μαθητών της ΣΤ' τάξης. Το τέταρτο μέρος περιλαμβάνει το δέκατο όγδοο μέχρι το εικοστό όγδοο κεφάλαιο.

Στο πέμπτο μέρος συγκεντρώνονται τα ερευνητικά ευρήματα, ταξινομούνται τα υποκείμενα της έρευνας σε συγκεκριμένες συγγραφικές κατηγορίες και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με το τριακοστό κεφάλαιο στο οποίο γίνονται προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1. Η γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο

Η γραπτή έκφραση αποτελεί μια πολύπλοκη ανθρώπινη δραστηριότητα η οποία σκοπό έχει την επικοινωνία. Μάλιστα, είναι μια από τις τέσσερις παραμέτρους της γλώσσας. Οι άλλες τρεις αφορούν την ακρόαση, την ομιλία και την ανάγνωση. Ανάμεσα στα τέσσερα αυτά στοιχεία που απαρτίζουν τη γλώσσα υπάρχει μια στενή αλληλεπίδραση. Η γλώσσα σκοπό έχει την επικοινωνία, αφού προϋποθέτει τους άλλους και όπως αναφέρει ο Αθανασίου (2000) «δημιουργείται από μία κοινωνία, ανατροφοδοτείται συστηματικά από αυτή και εξυπηρετεί τις ανάγκες επικοινωνίας των μελών της».

Η γραπτή έκφραση, θα μπορούσε να περιγραφεί ως ικανότητα παραγωγής ιδεών με τρόπο γραμματικά αποδεκτό και σύμφωνο με κάποιες συμβάσεις που αφορούν το ύφος. Πράγματι, η γραπτή έκφραση απαιτεί το συνδυασμό ενός συνόλου δεξιοτήτων οι οποίες αφορούν την αναπαράσταση των σκέψεων, την οργάνωση και τη βελτίωση τους σύμφωνα με ένα σύνολο γλωσσολογικών, συντακτικών, γραμματικών, ορθογραφικών, ψυχοκινητικών στρατηγικών. Για το λόγο αυτό η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια δύσκολη και απαιτητική διαδικασία όχι μόνο για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, αλλά και τους εφήβους (δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

Τα τελευταία χρόνια συχνά έρχονται στο προσκήνιο οι αδυναμίες των μαθητών τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να εκφραστούν με αποτελεσματικότητα. Αυτό γίνεται αισθητό ακόμα και από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων των εισαγωγικών εξετάσεων για την πρόσβαση στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ. Στο σημείο αυτό παρατηρείται η αδυναμία των νέων Ελλήνων να εκφραστούν με ακρίβεια και αυθεντικότητα. Η ίδια ανησυχία υπάρχει και σε άλλες χώρες, όπως στις ΗΠΑ ή στη Νέα Ζηλανδία, σχετικά «με το επίπεδο της δημιουργικότητας της γραπτής έκφρασης και της ορθής χρήσης της γραμματικής τόσο στη μέση όσο και στην ανώτερη εκπαίδευση» (Παπούλια – Τσελέπη, 2004).

Παρόλη την ανησυχία, του εκπαιδευτικού χώρου σχετικά με τη «λεξιπενία» και την αδυναμία αποτελεσματικής έκφρασης στο επίπεδο του γραπτού λόγου, δεν έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές ερευνητικές προσεγγίσεις οι οποίες θα απαντούν σε ερωτήματα που αφορούν την ποιότητα, το είδος της διδασκαλίας και την αξιολόγησή της σε ότι αφορά τη γραπτή έκφραση και επικοινωνία. Όπως αναφέρει η Παπούλια – Τσελέπη (2004) ενώ η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών (Δ' τάξη) και των εφήβων (Γ' γυμνασίου) έχει ερευνηθεί εις βάθος στο πλαίσιο της ΙΑΕΕΑ, η γραπτή έκφραση δεν έχει γίνει αντικείμενο έρευνας στο πλαίσιο του διεθνούς οργανισμού μετά το 1984. Η απουσία σχετικής έρευνας οφείλεται ως ένα βαθμό στη δυσκολία αξιολόγησης των ποιοτικών στοιχείων ενός κειμένου.

Η απουσία ερευνητικού μοντέλου το οποίο θα εξετάζει πολύπλευρα την πολύπλοκη φύση της γραφής απουσιάζει. Ο Mosenthal, το 1987, (Παπούλια – Τσελέπη, 2004) προτείνει κάποιες αρχές για την δημιουργία ενός ερευνητικού παραδείγματος το οποίο θα μελετά τη γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο, υποστηρίζοντας ότι «το παράδειγμα πρέπει να ορίζει ικανότητες γραπτής έκφρασης σε σχέση με τους ποικίλους τύπους του γραπτού, να παράγει ερμηνείες για τη διαδικασία του γραψίματος και να

ορίζει τη ικανότητα γραπτής έκφρασης σε σχέση με την αλληλεπίδραση των πολλών παραγόντων που επηρεάζουν και περιβάλλουν την γραπτή έκφραση του παιδιού (Olson, 1988, Παπούλια - Τζελέπη, 2004).

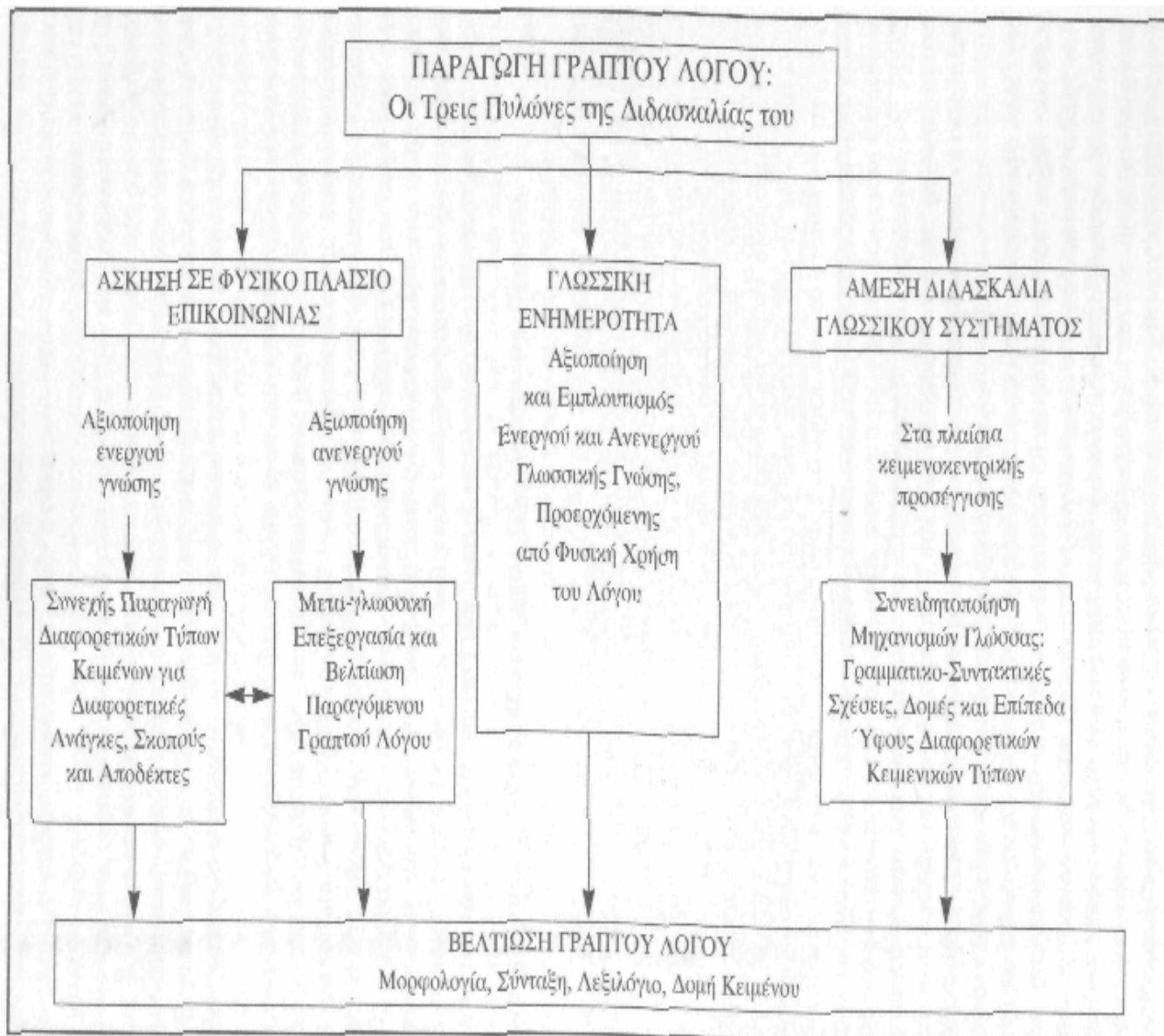
Είναι αξιοσημείωτο ότι οι περισσότεροι ερευνητές εστιάζονται στη μελέτη και αξιολόγηση των μορφικών χαρακτηριστικών ενός κειμένου και όχι τόσο στην αξιολόγηση των δομικών του στοιχείων και του περιεχομένου του. Η αξιολόγηση των ποιοτικών στοιχείων ενός οποιουδήποτε κειμενικού είδους είναι ιδιαίτερα δύσκολη, αφού δεν υπάρχουν «σταθερότυπα» για το ποια πραγματικά στοιχεία ορίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα ενός επικοινωνιακού κειμένου. Θα ήταν αδόκιμο και ανούσιο να δοθεί έμφαση ή να μελετηθούν μόνο τα εξωτερικά ή αλλιώς τα μηχανιστικά στοιχεία ενός κειμένου, όπως είναι η ορθογραφία, η στίξη, ο τονισμός, η αξιολόγηση των γραπτών συμβόλων ή μόνο τα ποσοτικά του μέρη όπως είναι ο αριθμός των λέξεων ή των προτάσεων του κειμένου. Κάτι τέτοιο δε θα προσέγγιζε τη γραπτή έκφραση στην ουσία της.

Ωστόσο, επειδή η αποτελεσματικότητα της γραπτής έκφρασης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη μορφή και το είδος που λαμβάνει η διδασκαλία, από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού σχολείου, έχουμε να παρατηρήσουμε, σχετικά με τα νέα προγράμματα σπουδών, τα οποία εκπονήθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ισχύουν από το 1999 ως νόμος του κράτους, ότι διατηρούν ένα επικοινωνιακό χαρακτήρα, προτείνοντας τη διδασκαλία της «γραμματικής» των κειμένων. Δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό της τάξης να αντικαταστήσει το 25 % των κειμένων από το επίσημο βιβλίο της γλώσσας με κείμενα τα οποία είναι «αυθεντικά» και συνδέονται με την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Στην ουσία δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να οδηγήσει τους μαθητές στην εκπλήρωση συγκεκριμένων επικοινωνιακών στόχων, κατανοώντας, κατ' αυτό τον τρόπο, την πραγματική λειτουργία της γλώσσας και κατ' επέκταση τις εννοιολογικές, ψυχοκινητικές, γλωσσολογικές, οργανωτικές δεξιότητες που απαιτεί η χρήση της.

Ο Ματσαγγούρας (2003), κινούμενος στο πνεύμα των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών προτείνει την εφαρμογή ενός νέου εκπαιδευτικού πλαισίου διδασκαλίας του γραπτού λόγου, το οποίο κινείται στο συνδυασμό δύο αξόνων: α) στην άσκηση των μαθητών σε διαφορετικά κειμενικά είδη, άρα και την άσκησή τους σε διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις και β) στην άμεση διδασκαλία μεταγλωσσικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου. Ο Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης (1997) τονίζουν την συστηματική προσέγγιση και επεξεργασία του γραπτού κειμένου με σκοπό τη βελτίωση. Η παραγωγή του γραπτού λόγου γίνεται μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας δίνοντας έμφαση «στις γραμματικόσυντακτικές σχέσεις και στις δομές και τα επίπεδα ύφους των διαφορετικών τύπων κειμένων» (Ματσαγγούρας, 2003). Μέσα από τη συνεχή διδασκαλία ο μαθητής ασκείται στα μορφολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων, στις συντακτικές και γραμματικές δομές του γραπτού λόγου, στην επιλογή του κατάλληλου λεξιλογικού δυναμικού και στα δομικά στοιχεία διαφορετικών κειμενικών ειδών.

Παρακάτω, ακολουθεί η σχεδιαγραμματική αναπαράσταση των τριών «φυλώνων», σύμφωνα με τους οποίους θα πρέπει να πορεύεται η διδασκαλία του γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2003).

Οι τρεις πυλώνες σύμφωνα με τους οποίους πορεύεται η διδασκαλία του γραπτού λόγου.



Ματσαγγούρας (2003)

1.2. Τα στάδια κατάκτησης της γραφής

Η γραφή δεν είναι μια εύκολη διαδικασία η οποία κατακτάται εφόσον ο μαθητής γνωρίσει τα γράμματα του ελληνικού αλφάβητου. Αντίθετα, «είναι μια δημιουργική δραστηριότητα που σου επιτρέπει τον έλεγχο του γραπτού λόγου. Δεν αρκείται στο να κωδικοποιεί γραπτά τον προφορικό λόγο, αλλά λειτουργεί ως εργαλείο οικοδομής ενός προσωπικού τρόπου θέασης και πρόσληψης της πραγματικότητας» (Παπούλια – Τσελέπη, 2004).

Από πολύ μικρή ηλικία το παιδί έρχεται σε επαφή με ένα σύνολο λέξεων είτε στο επίπεδο του προφορικού λόγου είτε στο επίπεδο του έντυπου λόγου, κατανοώντας και ανακαλύπτοντας τον τρόπο επικοινωνίας με βασικό σκοπό την κάλυψη ποικίλων αναγκών.

Το βρέφος ξεκινάει να επικοινωνεί με το περιβάλλον του μέσα από τις κραυγές. Στη συνέχεια, στην ηλικία των δώδεκα μηνών, έχει αναπτύξει την ικανότητα να κατανοεί ορισμένες λέξεις και να χρησιμοποιεί κάποιες από αυτές προκειμένου να εκφράσει τις ανάγκες και τα συναισθήματά του. Στα επόμενα δύο χρόνια, τα παιδιά έχουν την ικανότητα να εκφράζουν ακόμα πιο πολύπλοκες σκέψεις (Κούκουρος & Μανιαδάκη, 2004). Για το νεογέννητο οι ήχοι αποτελούν τα βασικά στοιχεία πάνω στα οποία θα αναπτυχθεί γλωσσικά. Για το λόγο αυτό οι γονείς και τα πρόσωπα τα οποία περιβάλλουν το παιδί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην γλωσσική του πρόοδο, αφού αποτελούν πρότυπα γλωσσικού πλούτου ή γλωσσικής πενίας.

Κατά τρόπο ανάλογο θα φανεί παρακάτω πώς το παιδί μαθαίνει να αντιδρά και να χειρίζεται τον έντυπο λόγο, να διαβάζει δηλαδή και να κωδικοποιεί τη σκέψη του.

Αρχικά, το παιδί συλλέγει πληροφορίες μέσα από την παρατήρηση του έντυπου λόγου, μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες των ανθρώπων, από την αυθεντικότητα των συνθηκών επικοινωνίας, είτε από τις περιστάσεις επικοινωνίας, οι οποίες αφορούν επίσημες κοινωνικές συγκυρίες ή ανεπίσημες. Όλα αυτά τα γραπτά ή προφορικά ερεθίσματα αποθηκεύονται στη μνήμη του παιδιού και σταδιακά δομεί τους δικούς του κανόνες για το πώς λειτουργεί η γλώσσα μας, ως μέσο επικοινωνίας. Η κατάκτηση των βασικών λειτουργιών της γλώσσας γίνεται με τρόπο αβίαστο και φυσικό (Clay, 1975).

Στη συνέχεια, το παιδί οδηγείται στο συλλαβισμό των λέξεων, όπου προσπαθεί να κωδικοποιήσει ό,τι ακούγεται φωνολογικά. Η φωνολογική, λοιπόν, επεξεργασία του λόγου πραγματοποιείται σταδιακά σε δυσκολότερα επίπεδα περνώντας από το συλλαβικό (η λέξη αποτελείται από συλλαβικά τμήματα) στο φωνημικό επίπεδο (η λέξη αποτελείται από φωνημικά δομικά στοιχεία). Η συλλαβική επίγνωση είναι γνωστικά ευκολότερη διαδικασία και έτσι κατακτάται πιο γρήγορα, καθώς οι συλλαβές αντιστοιχούν στις μονάδες του αρθρωμένου λόγου (Πόρποδας, 2002).

Αρκετές είναι οι έρευνες που δείχνουν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές μέχρι να κατακτήσουν πλήρως τη γραφή. Παρακάτω χρησιμοποιείται η κοινή συνισταμένη προηγούμενων εξελικτικών μοντέλων τα οποία προτείνουν σχηματικά τα παρακάτω στάδια (Temple et al, 1993 Παπούλια – Τζελέπη, 2001):

Προφωνημικό ή προεπικοινωνιακό στάδιο

Στο στάδιο αυτό τα παιδιά είναι σε θέση να κωδικοποιούν γράμματα, χωρίς όμως να έχουν συνειδητοποιήσει ότι για κάθε γράμμα υπάρχει το αντίστοιχο φωνολογικό ισοδύναμο. Με λίγα λόγια, ο μαθητής κατανοεί ότι ο συνδυασμός των γραπτών συμβόλων αποτελεί νοηματική πηγή, χωρίς όμως να έχει κατανοήσει και τη σχέση γραφήματος – φωνήματος. Από τη στιγμή που αγνοούν την αντιστοιχία αυτή γράφουν λέξεις τις οποίες έχουν αποστηθίσει σχεδιαστικά, όπως είναι το όνομά τους. Όπως αναφέρει ο Baghban (1984) το στάδιο αυτό μπορεί να εμφανιστεί και γύρω στα δύο χρόνια του παιδιού αν το περιβάλλον του είναι ευνοημένο σε ότι αφορά τα λεκτικά και γραπτά ερεθίσματα (Παπούλια – Τζελέπη, 2004).

Φωνημικό στάδιο

Στο στάδιο αυτό τα παιδιά έχουν συνειδητοποιήσει ότι τα γραπτά σύμβολα αναπαριστούν διάφορους ήχους και αντιλαμβάνονται την «ηχητική ταυτότητα» των λέξεων. Έτσι, προσπαθούν να κωδικοποιήσουν λέξεις οι οποίες θα έχουν κάποιο νόημα. Είναι σημαντικό να μπορούν να κατανοήσουν τα παιδιά ότι οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε συλλαβές και φωνήματα και ότι το φώνημα μπορεί να «οπτικοποιηθεί» γραπτώς. Ωστόσο, λίγοι είναι οι ήχοι της λέξης που αναπαρίσταται. Συχνά, μάλιστα, χρησιμοποιούνται τα ονόματα των γραμμάτων και όχι οι ήχοι τους (Adams, 1990 Σπαντιδάκης, 2004). Για τη σωστή κωδικοποίηση της λέξης ο μαθητής πρέπει να ακούσει δυνατά τη λέξη και να τονίσει φωνολογικά τα φωνήματα από τα οποία αποτελείται. Τότε και ο ίδιος επαναλαμβάνει συλλαβικά τη λέξη προκειμένου να τη γράψει σωστά. Αρκετές είναι οι περιπτώσεις που ο μαθητής γράφει μόνο το πρώτο γράμμα της λέξης ή το πρώτο και το τελευταίο γράμμα. Αρκετές φορές δυσκολεύονται να γράψουν μια λέξη η οποία περιέχει δίψηφα ή τρίψηφα συμφωνικά συμπλέγματα. Συχνά συγχέουν τα πεζά με τα κεφαλαία γράμματα, ενώ δεν αφήνουν το κατάλληλο κενό πριν και μετά τη λέξη, αλλά και ανάμεσα στα γράμματα μιας λέξης.

Μεταβατικό στάδιο

Στο στάδιο αυτό η γραφή των παιδιών μοιάζει, σε αρκετές περιπτώσεις, με τα γραπτά των ενηλίκων. Τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τους φωνολογικούς, γραμματικούς, μορφολογικούς κανόνες, όπως και τα σημεία στίξης. Ωστόσο, η γραμματική συνέπεια στην ελληνική γλώσσα αποτελεί μια δύσκολη λειτουργία της γλώσσας. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα της Παπούλια – Τζελέπη (2004), σε μαθητές πρώτης και δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών οι οποίοι μελετήθηκαν δυσκολεύονταν τόσο στην ορθογραφία, όσο και στη γραμματική και το συντακτικό, παρ' ότι ήταν καλοί αναγνώστες και είχαν διδαχθεί τους συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες. Οι μαθητές οι οποίοι ήταν σε καλό ορθογραφικό επίπεδο αποτελούσαν τη μειοψηφία.

Ορθογραφικό στάδιο

Στο ορθογραφικό στάδιο φτάνει ο μαθητής μετά από πολλή εξάσκηση και διδασκαλία των συντακτικών και γραμματικών κανόνων της ελληνικής γλώσσας. Στο σημείο αυτό ο μαθητής εφαρμόζει ποικίλες δεξιότητες. Μπορεί να χρησιμοποιεί τις σχέσεις φωνημάτων και τη δομή τους, εφαρμόζει φωνητικές γενικεύσεις, ενώ έχει στη μνήμη του και την οπτική αναπαράσταση της λέξης την οποία ανακαλεί όταν τη χρειάζεται (Agiar, 1992 Σπαντιδάκης, 2004).

Είναι σημαντικό, ότι από τη νηπιακή κιόλας ηλικία ο μαθητής θα πρέπει να μάθει να χειρίζεται τη γραφή με τη βοήθεια των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών που «κατανοούν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γραφή και οργανώνουν περιβάλλοντα και καταστάσεις που υποστηρίζουν την ανάπτυξή της, μη φειδόμενοι υλικών και μέσων» (Παπούλια - Τζελέπη, 2004). Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Piaget (1995) τα παιδιά μαθαίνουν σ' όλη τους τη ζωή και σε οποιαδήποτε ηλικία. Για το λόγο αυτό η εισαγωγή συνθηκών γραμματισμού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική.

1.3. Η Φύση του γραπτού λόγου και η διδασκαλία του.

Η γραφή είναι μια πολύπλοκη, αλλά διδάξιμη διαδικασία, μια μορφή επικοινωνίας η οποία προϋποθέτει την ενορχήστρωση ποικίλων γνωστικών λειτουργιών. Ο συγγραφέας καλείται να εκτελέσει γνωστικές λειτουργίες οι οποίες αφορούν τόσο το ρόλο του δημιουργού, όσο και το ρόλο του γραμματέα – γραφέα.

Ο δημιουργός παράγει γραπτό λόγο, οργανώνει τη σκέψη του η οποία διακατέχεται από σωρεία ιδεών με τη βοήθεια μιας σειράς στρατηγικών και από την άλλη βελτιώνει τα γραφόμενά του ξεκινώντας από τη μικρότερη σημασιολογική, γραμματική, συντακτική μονάδα του λόγου, τη λέξη.

Ο γραμματέας αναλαμβάνει ένα διαφορετικό, αλλά αναπόσπαστο κομμάτι της γραφής, την αισθητική του κειμένου, την τοποθέτηση των αναγκαίων σημείων στίξης, τον τονισμό, την ορθή γραφή των λέξεων, τη γραμματική και συντακτική αλληλουχία των γλωσσικών σημείων.

Ποικίλες απόψεις έχουν διατυπωθεί σχετικά με τα βασικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Η Παντελιάδου (2000) παραθέτει ένα συγκεντρωτικό πίνακα ο οποίος αφορά τα κύρια συστατικά του γραπτού λόγου, στηριζόμενος σε τρεις διαφορετικές επιστημονικές απόψεις.

Hamil & Bartel (1995)	Gould (1991)	Isaacson (1988)
Γνωστικά	Υπόβαθρο	Έκταση
Γλωσσικά	Σημασιολογικά	Σύνταξη
Στυλιστικά	Συντακτικά	Λεξιλόγιο
	Γραφοσυμβολικά	Περιεχόμενο
		Μηχανικά

Οι Hammil και Bartel (1995) διακρίνουν τρία βασικά στοιχεία σ' ένα γραπτό κείμενο: τα γνωστικά, τα γλωσσικά και τα στυλιστικά (Παντελιάδου, 2000). Τα γνωστικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου, αναφέρονται στα δομικά στοιχεία που απαρτίζουν ένα κείμενο το οποίο έχει συγκεκριμένο θέμα, συνάφεια και αλληλουχία νοημάτων. Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στη χρήση των κατάλληλων μέσων του λόγου, ώστε ανάλογα με το σκοπό του γράφοντος να μπορέσει το μήνυμα να δράσει λεκτικά, εκπληρώνοντας τις επικοινωνιακές ανάγκες για τις οποίες δημιουργήθηκε. Τα στυλιστικά χαρακτηριστικά, αναφέρονται στη σωστή χρήση των σημείων στίξης, των πεζών – κεφαλαίων γραμμάτων, την ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων, στοιχεία τα οποία συντελούν στην κατανόηση ενός γραπτού κειμένου. Οι παραπάνω κατηγορίες στοιχείων που απαρτίζουν ένα γραπτό κείμενο διαμοιρφέρονται ανάλογα με το θέμα με το οποίο ασχολείται ο συγγραφέας, το ακροατήριο στο οποίο απυθύνεται και το σκοπό τον οποίο έχει θέσει.

Η Gould (1991) περιγράφει τέσσερα βασικά στοιχεία για την παραγωγή γραπτού λόγου. Αρχικά αναφέρεται στη σημασία του γνωστικού υποβάθρου το οποίο βοηθάει το παιδί να εμπλουτίσει το γραπτό του κείμενο. Όταν ένας μαθητής γράφει ένα θέμα πάνω στο οποίο έχει βιώματα και εμπειρίες, τότε το κείμενό του δεν είναι «φτωχό» τόσο στο επίπεδο των ιδεών, όσο και στο επίπεδο του λεξιλογικού δυναμικού, ως μέσο για την γραπτή αναπαράσταση των σκέψεων. Τα σημασιολογικά στοιχεία ενός κειμένου

αναφέρονται στην οργάνωση των σκέψεων του δημιουργού, ώστε να υπάρχει αλληλουχία και τα νοήματα να είναι κατανοητά, αλλά και στο λεξιλόγιο του κειμένου. Τα συντακτικά στοιχεία αφορούν τη σωστή τοποθέτηση των λέξεων στην πρόταση σύμφωνα με τους συντακτικούς και τους γραμματικούς κανόνες. Τα γραφοσυμβολικά στοιχεία αναφέρονται στις μηχανιστικές δεξιότητες γραφής: ορθογραφία, ευαναγνωσία, σημεία στίξης, πεζά – κεφαλαία γράμματα, τονισμός.

Από την άλλη ο Isaacson (1988) δίνει έμφαση σε πέντε βασικά στοιχεία της γραφής. Αρχικά, αναφέρεται στην έκταση ενός κειμένου, εννοώντας τα ποσοτικά στοιχεία τα οποία το απαρτίζουν (αριθμός λέξεων ανά πρόταση, αριθμός προτάσεων κ.ο.κ.), καθιστώντας το πλήρες και κατανοητό. Στη συνέχεια, κάνει λόγο για τη σύνταξη, τη σωστή τοποθέτηση των λέξεων και τη δημιουργία προτάσεων, στο λεξιλογικό δυναμικό, το οποίο θα διαμορφώσει και το κατάλληλο γλωσσικό ύφος, ανάλογα με το σκοπό του συγγραφέα. Το περιεχόμενο, περιλαμβάνει την πληθώρα των ιδεών οι οποίες είναι σύμφωνες και σύμμετρες με το θέμα, αλλά και τη σωστή τοποθέτησή τους σύμφωνα με τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκουν. Τέλος ο Isaacson κάνει λόγο για τις μηχανικές δεξιότητες που απαιτούνται για την ορθή και ολοκληρωμένη κωδικοποίηση του κειμένου: ορθογραφία, ευαναγνωσία, σημεία στίξης, πεζά – κεφαλαία γράμματα και τονισμός.

Οι παραπάνω απόψεις δεν διαφέρουν, από άποψη ουσίας, σε ότι αφορά τις δεξιότητες οι οποίες απαιτούνται για την παραγωγή ενός γραπτού επικοινωνιακού κειμένου. Πράγματι, η παραγωγή γραπτού λόγου προϋποθέτει τη γνωστική κινητοποίηση, την παραγωγή, την οργάνωση της σκέψης, τη χρήση των κατάλληλων μέσων του λόγου, την εξ' αποστάσεως μεταθεώρηση του αρχικού κειμένου και τον έλεγχο για την τοποθέτηση των απαραίτητων γραφοσυμβολικών συστατικών του κειμένου. Οι παραπάνω δεξιότητες δεν απέχουν από τους δυο ρόλους, του δημιουργού και του γραμματέα, οι οποίοι απαρτίζουν τον ενιαίο ρόλο του συγγραφέα.

Η διαδικασία της γραφής είναι μια δυναμική διαδικασία, η εξέλιξη της οποίας περιγράφεται από πολλούς ερευνητές, οι οποίοι ασχολούνται με το γραπτό λόγο και την ψυχολογία του. Τα στάδια μέσα από τα οποία κατακτάται και διδάσκεται ο γραπτός λόγος φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Τα στάδια κατάκτησης του γραπτού λόγου

Murray (1980)	Hays & Flower (1980)	Scardamalia & Bereiter (1987)	Χατζηγιάννη (1999)	Ματσαγγούρας, (2003)
Εξιστόρηση	Προγραφή	Σχεδιασμός	Στάδιο επιλογής θέματος	Προσυγγραφικό στάδιο Α. Φάση Αυθεντικοποίησης Β. Φάση παραγωγής ιδεών Γ. Φάση οργάνωσης ιδεών
Πρόχειρη γραφή	Γραφή	Πρώτη καταγραφή	Στάδιο πρώτων ιδεών	Συγγραφικό στάδιο Δ. Φάση αρχικής κειμενοποίησης.
Διόρθωση	Μετα - γραφή	Βελτίωση - έκδοση	Στάδιο επανεξέτασης ιδεών	Μετασυγγραφικό στάδιο Ε. φάση βελτίωσης αρχικού κειμένου ΣΤ. φάση επιμέλειας τελικού κειμένου Ζ. Φάση αυτό - και ετερο-αξιολόγησης τελικού κειμένου
			Στάδιο επιμέλειας κειμένων	
			Στάδιο έκδοσης - κοινοποίησης	

Οι παραπάνω ερευνητές (Murray ,1980 Hay & Flower, 1980 Scardamalia & Bereiter, 1987 Χατζηγιάννη, 1999 Ματσαγγούρας, 2003) περιγράφουν μια σταδιακή διαδικασία κατάκτησης της γραφής, χωρίς να ακολουθείται γραμμική πορεία από το ένα στάδιο στο άλλο. Σε κάθε στάδιο της γραφής απαιτούνται διαφορετικές δεξιότητες, οι οποίες θα πρέπει να συνδυάζονται με υψηλές γνωστικές λειτουργίες (Hammil & Bartel,

1995 Παντελιάδου, 2000). Ωστόσο, σε όλες τις περιπτώσεις, το ένα στάδιο προϋποθέτει το άλλο, δίνοντας όμως τη δυνατότητα στο συγγραφέα να επιστρέψει στο αρχικό του κείμενο ή στο οργανόγραμμά του και να επανεξετάσει όσα είχε προαναφέρει. Με άλλα λόγια, αυτός ο διαδικαστικός τρόπος παραγωγής γραπτού λόγου υπαγορεύεται από μια κυκλοτερική μορφή. Κάθε φάση παραγωγής γραπτού λόγου έχει συγκεκριμένο στόχο και απαιτεί συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες. Η διαδικαστική επεξεργασία του κειμένου αποσυμφορίζει γνωστικά το συγγραφέα και τον βοηθά να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένη κάθε φορά γνωστική ενέργεια.

Μελετώντας καθένα από τα παραπάνω στάδια παραγωγής γραπτού λόγου παρατηρούμε ότι στην πρώτη φάση του γραψίματος, είτε αναφέρεται ως εξιστόρηση, είτε ως προγραφή, είτε ως σχεδιασμός, είτε ως στάδιο επιλογής θέματος ή προσυγγραφικό στάδιο, ο μαθητής καλείται να συνειδητοποιήσει το σκοπό για τον οποίο γράφει, αλλά και να επιλέξει το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται. Η ύπαρξη σκοπού και ακροατηρίου βοηθά το μαθητή να αναπτύξει μια πραγματική σχέση με τα γραφόμενά του, βελτιώνοντας τη γραπτή του έκφραση (Χατζηγιάννη, 1999). Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2003), «τα κείμενα είναι συστημένα γράμματα με αποστολέα και παραλήπτη. Ο αποστολέας, με βάση το σκοπό της επικοινωνίας και τα χαρακτηριστικά του παραλήπτη, όπως είναι οι γνώσεις του, οι στάσεις του, τα ενδιαφέροντα, οι προσδοκίες του, διαμορφώνει το περιεχόμενο του γράμματος». Η ποιότητα του γραπτού λόγου και η επιτυχής επικοινωνία με τον αποδέκτη του μηνύματος συνίσταται στον ίδιο το συγγραφέα, ο οποίος μπορεί να προσαρμόζει τα μέσα του λόγου του σε διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις ή περιστάσεις και κατ' αυτό τον τρόπο να παράγει «διαφοροποιημένο λόγο» (Bereiter & Scardamalia, 1987). Επίσης, στο πρώτο στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου, το οποίο για κάθε ερευνητή έχει διαφορετική ονομασία, αλλά τον ίδιο στόχο, οι μαθητές καλούνται να δώσουν όσες περισσότερες πληροφορίες ή ιδέες έχουν και στη συνέχεια να τις οργανώσουν. Με άλλα λόγια, παράγουν ιδέες και τις βάζουν σε μια σειρά, δημιουργώντας ένα οργανόγραμμα ή περιληπτικό κείμενο, προς ανάπτυξη και με αρχιτεκτονική δομή (Τι θα συμπεριλάβω στην αρχή, τι στη μέση, τι στο τέλος). Θα λέγαμε ότι κατά το διάστημα της προετοιμίας τους οι συγγραφείς ακολουθούν διαφορετικές τεχνικές παραγωγής ή οργάνωσης ιδεών. Όπως αναφέρει ο Μπαμπινιώτης (1991) πρόκειται «για μια ιδιαίτερα επίμονη εσωτερική διεργασία ανάπτυξης... της αρχικής έμπνευσης» η οποία κινείται στο επίπεδο της «προγλωσσικής σκέψης» (Ματσαγγούρας, 2003).

Στη δεύτερη φάση του γραπτού λόγου, η οποία αναφέρεται ως πρόχειρη γραφή, ως γραφή, πρώτη καταγραφή, στάδιο πρώτων ιδεών ή συγγραφικό στάδιο, ο μαθητής καλείται να παρουσιάσει σε μια πρώτη γραφή όλες τις παραπάνω ιδέες, αποφασίζοντας τι ακριβώς θέλει να γράψει. Πρόκειται για μια «πρόχειρη» γραφή η οποία βελτιώνεται, χωρίς όμως να οδηγούμαστε σ' ένα τέλειο και ολοκληρωμένο αποτέλεσμα. Η πρώτη καταγραφή μοιάζει με την πρόβα, όπου μέχρι την τελική παρουσίαση θα προηγηθούν βελτιώσεις και αλλαγές, ώστε το αποτέλεσμα να είναι όσο το δυνατόν καλύτερο (Σπαντιδάκης, 2004). Πρόκειται για μια μεταβατική φάση από το «προγλωσσικό» στο «γλωσσικό» επίπεδο, όπου οι σκέψεις του γράφοντος αποκτούν ρέουσα μορφή. Για να αποκτήσουν οι σκέψεις ρέουσα μορφή πρέπει να γίνουν οι κατάλληλες λεξιλογικές επιλογές οι οποίες θα αποδώσουν, θα αναπαραστήσουν με πληρότητα και ακρίβεια το εύρος των ιδεών. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Νίκου Καζαντζάκη (1962), «όταν

έχω μιαν ιδέα, τη δουλεύω καιρό πολύ, αμίλητα, με υπομονή, μ' εμπιστοσύνη, μ' αγάπη...», ο οποίος, αν και έμπειρος συγγραφέας, επανεξετάζει τα γραφόμενά του, για να τα αποδώσει με ακρίβεια και πληροφοριακή πληρότητα.

Στην τρίτη φάση της γραφής (φάση διόρθωσης, φάση μετα - γραφής, φάση βελτίωσης - έκδοσης, φάση επανεξέτασης, μετασυγγραφικό στάδιο γραφής) οι μαθητές επανεξετάζουν το κείμενό τους, διατηρώντας στάση ουδέτερου κριτή. Παράλληλα, οδηγούνται σε ουσιαστικές βελτιώσεις οι οποίες αφορούν τόσο το μικροεπίπεδο της λέξης και της πρότασης, όσο και το μακροεπίπεδο της παραγράφου και του συνολικού κειμένου (Χατζησαββίδης, 1992 Ματσαγγούρας, 2003). Ανάλογα με το σκοπό που είχε θέσει ο συγγραφέας, το ακροατήριο στο οποίο απευθυνόταν και το είδος του κειμένου που είχε επιλέξει γίνεται αποτίμηση κατά πόσο οι παραπάνω επιλογές του καθόρισαν το περιεχόμενο, την οργάνωση και την έκφραση του κειμένου. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2003) οι κυριότερες μορφές που παίρνει η βελτίωση του αρχικού κειμένου είναι: η διόρθωση λαθών, η προσθήκη συμπληρωματικών στοιχείων ή η αφαίρεση άλλων, η οργάνωση του γραπτού λόγου, η επανεξέταση των προτάσεων, των πληροφοριών του κειμένου. Οι παραπάνω αλλαγές αφορούν το επίπεδο της λέξης, της πρότασης, της παραγράφου, της συνολικής δομής του κειμένου.

Η σύγχρονη Διδακτική με τις φάσεις «σταδιακής συγγραφής κειμένων» προσπάθησε να βρει λύσεις στα διάφορα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, δείχνοντας, παράλληλα, και τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι ενήλικοι που αγαπούν το γραπτό λόγο. Οι παραπάνω διαδικαστικές φάσεις σύνθεσης του γραπτού λόγου μας δείχνει ότι το γράψιμο είναι μια πολύπλοκη δραστηριότητα, η οποία αναφέρεται στην παραγωγή, στην επιλογή και οργάνωση των ιδεών, ώστε το κείμενο που θα προκύψει να καλύπτει συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες. Η δυσκολία του έγκειται στο ότι ο γραπτός λόγος καλείται να μετασχηματίσει πληροφορίες, γνώσεις, συναισθήματα, αξίες, που αφορούν τη σύγχρονη πραγματικότητα, σε εσωτερικό λόγο.

Ωστόσο, οι μαθητές δεν κατέχουν τις δεξιότητες εκείνες οι οποίες απαιτούνται για τη μετάβαση από την απλή παράθεση στο μετασχηματισμό των γνώσεων, των πληροφοριών, των αξιών και των συναισθημάτων του γράφοντος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να συναντούν δυσκολίες στην ενορχήστρωση των δεξιοτήτων γραφής. Ο προβληματισμός, λοιπόν, γύρω από το θέμα των αδυναμιών που παρουσιάζουν οι μαθητές όταν επιχειρήσουν να εκφραστούν γραπτά είναι μεγάλος. Στην προσπάθεια για βαθύτερη ανάλυση του θέματος αυτού, στο τρίτο κεφάλαιο, θα γίνει αναφορά σε κάποια σοβαρά προβλήματα που συναντούν οι μαθητές στη γραπτή έκφραση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου

2.1.1. Οι Μηχανιστικές δεξιότητες γραφής (ρόλος «γραμματέα»)

Στην παρούσα έρευνα θα μελετηθεί το σύνολο των μηχανιστικών δεξιοτήτων γραφής. Ωστόσο, η ερευνητική διαδικασία θα επικεντρωθεί στη διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στις δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου και τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα.

Ο μαθητής προκειμένου να παράγει ένα γραπτό επικοινωνιακό κείμενο χρειάζεται να συνδυάσει ένα σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες αφορούν τη γραφή με το χέρι ως ψυχοκινητική και πολύπλοκη δεξιότητα, την ορθογραφία και το λεξιλόγιο ως σύνθετες μηχανιστικές δεξιότητες, τη στίξη, τη σύνταξη, τον τονισμό των συντακτικών, γραμματικών, σημασιολογικών μονάδων του λόγου (λέξεων) και τη χρήση πεζών – κεφαλαίων γραμμάτων.

Η γραφή με το χέρι ως πολύπλοκη ψυχοκινητική δεξιότητα είναι μια από τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η κατάκτηση της γραφής διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στην έκφραση και κατά συνέπεια στην επικοινωνία του γράφοντος.

Η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα απαιτεί το συνδυασμό μιας σειράς δεξιοτήτων οι οποίες σύμφωνα με τους Graves (1994) και Richards (1998) είναι οι εξής: οπτική, ακουστική και οπτικοκινητική αντίληψη, λεπτό οπτικοκινητικό συντονισμό, προσανατολισμό, ανάκληση από τη μνήμη της μορφής των γραμμάτων και των αντίστοιχων κινήσεων για το σωστό σχεδιασμό τους, φωνολογική και μορφηματική επίγνωση, κατάλληλο κράτημα του μολυβιού, σωστή θέση της επιφάνειας εργασίας και του σώματος, αυτοαξιολόγηση των οπτικών συμβόλων. Ο μαθητής θα πρέπει να έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή, ώστε να γράφει με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία. Κατ' αυτό τον τρόπο θα μπορέσει να εκφραστεί αποτελεσματικά, απελευθερώνοντας γνωστικό δυναμικό για την παραγωγή γραπτού λόγου και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραφής.

Η L. Lurcat (1974), επισημαίνει ότι οι δεξιότητες της γραφής αφορούν την ύπαρξη δύο ξεχωριστών χώρων, το «γραφικό χώρο» και το «χώρο της στάσης του σώματος». Όπως αναφέρει η Τρούλη (2001), οι J. Auriaguerra και M. Auzias (1989), ονομάζουν το «γραφικό χώρο» (κινήσεις σχεδιασμού και τοποθέτησης των γραπτών συμβόλων στη γραμμή) δυναμική κινητική λειτουργία της γραφής και το «χώρο της στάσης του σώματος» (η στάση του σώματος, η θέση της επιφάνειας εργασίας, το κράτημα του μολυβιού) στατική κινητική λειτουργία της γραφής.

Για την ευανάγνωστη κωδικοποίηση των ιδεών του γράφοντος ο μαθητής, ως γραμματέας, θα πρέπει να διακρίνει τα γράμματα μορφολογικά και φωνολογικά, να διατηρεί το κατάλληλο κενό ανάμεσα στα γράμματα μιας λέξης, αλλά και την κατάλληλη απόσταση πριν και μετά τη λέξη. Η ανάκληση της μορφής των γραμμάτων και η

«αυτόματη» «οπτικοποίησή» τους με σχετική ταχύτητα και ευκρίνεια έχουν ως αποτέλεσμα την ευανάγνωστη γραφή (Graham, 1992).

Όπως αναφέρει ο Σπαντιδάκης (2004) οι Barbe, Wasylyk, Hackeney, Braun (1984) και οι Mercer & Mercer (1998) περιέγραψαν τα κριτήρια εκείνα με τα οποία μπορεί να αξιολογηθεί η γραφή. Τα αξιολογικά κριτήρια αφορούσαν το σχεδιασμό, την κλίση των γραμμών, το μέγεθος των γραμμών, το διάστημα μεταξύ των γραμμών μιας λέξης και την απόσταση ανάμεσα στις λέξεις, την αναλογία πεζών – κεφαλαίων γραμμών, την ευθυγράμμιση, την ομοιομορφία των γραπτών συμβόλων, την ποιότητα, τη σταθερότητα, το πάχος της γραμμής και τη συνολική εικόνα του κειμένου. Τα παραπάνω κριτήρια αξιολογούν την ευαναγνωσία του κειμένου.

Είναι σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να αφιερώνει διδακτικό χρόνο στην ανάπτυξη της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας, καθώς η σωστή διδασκαλία βοηθά το μαθητή να μην επικεντρώνει την προσοχή του προς την κατεύθυνση του σχεδιασμού των οπτικών συμβόλων, αλλά προς την ανάπτυξη επιμέρους γνωστικών και μεταγνωστικών λειτουργιών, όπως είναι η ανάγνωση και η ορθογραφία. Μαθητές οι οποίοι δεν είχαν διδαχθεί σωστά το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων υιοθετούσαν αδόκιμους τρόπους σχεδιασμού οι οποίοι δεν ήταν σύμφωνοι με τον προσωπικό τους γραφικό χαρακτήρα, αλλά έμοιαζε περισσότερο με το γραφικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού (Sasson, 1991).

Κατανοούμε, λοιπόν, ότι η γραφή με το χέρι είναι ο πιο σαφής τρόπος για να δείξουν οι μαθητές στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στο αναγνωστικό τους κοινό τι γνωρίζουν για ένα θέμα. Το δυσανάγνωστο κείμενο δημιουργεί προβλήματα στο συγγραφέα, καθώς το μήνυμά του δεν γίνεται κατανοητό και έτσι δεν εκπληρώνει τον επικοινωνιακό στόχο για τον οποίο δημιουργήθηκε. Μάλιστα, το ευπαρουσίαστο κείμενο, τα ευανάγνωστα γραπτά ίχνη που αφήνει ο μαθητής στο χαρτί τονώνουν το αυτοσυναίσθημά του και καλλιεργούν θετική στάση απέναντι στα γραφόμενά του.

Επειδή τα γραπτά ίχνη που κωδικοποιεί ο μαθητής του παρέχουν συνεχή και υψηλού επιπέδου ανατροφοδότηση θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να επισημαίνει στους μαθητές ποια είναι η σωστή στάση του σώματος, της επιφάνειας εργασίας και ο σωστός τρόπος λαβής του μολυβιού. Τα παραπάνω στοιχεία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα και την ευαναγνωσία της γραφής.

Το κράτημα του μολυβιού διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο κατά τη διαδικασία γραφής, αφού επηρεάζει την αισθητική του γραπτού (ευαναγνωσία), την ψυχολογία του ατόμου (αποτελεί άλλοτε κοπιώδη και άλλοτε ευχάριστη διαδικασία), αλλά και το περιεχόμενο του γραπτού μηνύματος, αν δηλαδή ο γράφων καταφέρνει να μετασχηματίζει τις πληροφορίες που έχει στη διάθεσή του, χωρίς απλά να τις παραθέτει.

Το κράτημα του μολυβιού θα πρέπει να είναι ευλύγιστο. Ο μαθητής δε χρειάζεται να ασκεί πολλή δύναμη στο μολύβι και αντίστοιχη πίεση στο χαρτί. Κατά τη γραφή το μολύβι θα πρέπει να δημιουργεί γωνία 180° σε σχέση με την επιφάνεια εργασίας. Είναι σημαντικό να επιλέγονται μολύβια απαλής γραφής. Έτσι, ο συγκεκριμένος μαθητής δε θα κωδικοποιεί τα γραπτά σύμβολα με κουραστικό τρόπο, αλλά με μεγαλύτερη ευκολία. Είναι επίσης σημαντικό το ένα χέρι να κρατάει το μολύβι και το άλλο να σταθεροποιεί το χαρτί.

Τρεις τρόποι κρατήματος του μολυβιού παρουσιάζονται περισσότερο αποτελεσματικοί (Mathey & Wolf, 1999 Σπαντιδάκης, 2004). Σύμφωνα με τους Mathey και Wolf

(1999), το μολύβι θα πρέπει να τοποθετείται στην πρώτη άρθρωση του μεσαίου δακτύλου υποστηριζόμενο από το δείκτη και τον αντίχειρα. Ένας δεύτερος τρόπος λαβής του μολυβιού είναι να ακολουθηθεί η ίδια διαδικασία με τη μόνη διαφορά ότι τα δάχτυλα πλησιάζουν περισσότερο τη μύτη του μολυβιού, ενώ με τον τρίτο τρόπο τα δάχτυλα στηρίζουν το μολύβι με κάθετη φορά προς την επιφάνεια εργασίας.

Το κράτημα και ο επαρκής χειρισμός του μολυβιού προϋποθέτουν κάποιου βαθμού συντονισμό της λεπτής κινητικότητας. Η λεπτή κίνηση αφορά «την ικανότητα που έχει το παιδί να χειρίζεται αντικείμενα ή τμήματα αντικειμένων χρησιμοποιώντας ολόκληρο το χέρι ή μόνο ορισμένα δάχτυλα» (Durivage, 1987 Τρούλη, 2000). Η λεπτή κινητικότητα αφορά τους μυς που χρησιμοποιούμε προκειμένου να κάνουμε μια εργασία η οποία απαιτεί ακρίβεια και συντονισμό. Οι ασυντόνιστες κινήσεις των δακτύλων οδηγούν σε ανεπαρκή έλεγχο του μολυβιού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αργή, κουραστική και δυσανάγνωστη κωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων (Taylor, 1985 Amundson, 2005 Τσίπρα, 2007). Η Τσίπρα (2007) αναφέρει ότι: «η γραφή απαιτεί καλά συντονισμένες κινήσεις διαφόρων μερών του σώματος. Οι λεπτές κινήσεις των δακτύλων πρέπει να συντονίζονται με σταθεροποίηση και χαλάρωση του καρπού, ενώ ο ώμος και ο κορμός πρέπει να σταθεροποιούνται». Η μελέτη και η άσκηση πάνω στη λεπτή κινητικότητα οδηγεί στην ανάπτυξη της αίσθησης της αφής, στο «λύσιμο» των δακτύλων και στην απόκτηση επιδεξιότητας και συντονισμού.

Επομένως, η λεπτή κινητικότητα είναι στενά συνδεδεμένη με τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα, η οποία επηρεάζεται από το μυικό τόνο του μαθητή (Amundson, 2005 Τσίπρα, 2007). Οι Tseng και Cermak (1993) αναφέρουν ότι μαθητές οι οποίοι έχουν χαμηλό μυικό τόνο κρατούν το μολύβι πολύ ελαφρά με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε ακατάστατη κωδικοποίηση και κατά συνέπεια σε δυσανάγνωστη εικόνα (Τσίπρα, 2007). Από την άλλη, ο αυξημένος μυικός τόνος οδηγεί σε αυξημένη πίεση του μολυβιού προς την επιφάνεια εργασίας καθώς και στη δημιουργία έντασης και στρες στους μύς. Έτσι, εμποδίζεται η αρμονική και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων.

Ο τρόπος λαβής του μολυβιού για τους αριστερόχειρες μαθητές διαφοροποιείται σημαντικά. Οι αριστερόχειρες μαθητές κατά τη διάρκεια της γραφής, σπάνε τον καρπό τους και το χέρι τους μοιάζει με το «λαιμό κύκνου». Αυτό συμβαίνει διότι με τον παραπάνω τρόπο μπορούν να ελέγξουν οπτικά το χώρο της γραφής. Αν η επιλογή τους αυτή δεν επηρεάζει την ευεναγνώσια του κειμένου και δεν αποτελεί μια επίπονη και κουραστική διαδικασία ο εκπαιδευτικός είναι καλό να μην παρεμβαίνει. Εάν ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι το τέντωμα του καρπού κουράζει το μαθητή και έχει επιπτώσεις στην ταχύτητα και την αισθητική του γραπτού του, τότε μπορεί να προτείνει στο μαθητή να κρατά το μολύβι δύο εκατοστά πιο πίσω απ' ότι το κρατούν οι συμμαθητές του, δίνοντας κλίση προς τα δεξιά της επιφάνειας εργασίας (Kurtz, 1994 Σπαντιδάκης, 2004). Όπως έχουμε προαναφέρει η γραφή είναι μια κινητική δεξιότητα η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις εκδηλώνεται με διαφορετικούς τρόπους οι οποίοι δεν αποτελούν οπωσδήποτε εμπόδιο για την ευανάγνωστη γραφή του μαθητή. Είναι όμως δυνατό μια αδέξια λαβή του μολυβιού να οδηγήσει σε κόπωση, σε μείωση της ταχύτητας γραφής και επομένως σε αρνητική στάση απέναντι στη γραφή. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να μπορεί να παρατηρεί και να παρεμβαίνει προς όφελος του μαθητή.

Η κακή στάση του σώματος επηρεάζει αρνητικά το συντονισμό των κινήσεων κατά τη γραφή. Ο μαθητής θα πρέπει να κάθεται σε κάθισμα με επίπεδη πλάτη, έτσι ώστε οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί να σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες (90°). Η καθιστή στάση οδηγεί στη σταθεροποίηση του κορμιού και αυτό με τη σειρά του επηρεάζει την ποιότητα του κινητικού ελέγχου της γραφής. Υπάρχουν και περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι κατά τη διάρκεια της γραφής μεταβάλλουν τα σημεία στήριξής τους (κουνούν τα πόδια τους πάνω κάτω, το χέρι που μένει ελεύθερο κατά τη γραφή δε στηρίζει την επιφάνεια εργασίας, αλλά το κεφάλι του μαθητή κ.ο.κ.) με αποτέλεσμα αυτές οι μυικές αντιδράσεις να φαίνονται στη γραφή.

Από την άλλη, η επιφάνεια εργασίας θα πρέπει να απέχει 10 εκατοστά από τους αγκώνες (Σπαντιδάκης, 2004) του μαθητή. Αν η επιφάνεια εργασίας είναι πολύ κοντά στους αγκώνες, τότε ο μαθητής αναγκάζεται να καμπουριάσει και αν πάλι η επιφάνεια εργασίας είναι μακριά από τους αγκώνες, ο μαθητής θα πρέπει να ανασηκώνει συνεχώς τους ώμους του προκειμένου να γράψει. Το χέρι το οποίο δε συμμετέχει στη διαδικασία της γραφής θα πρέπει να στηρίζει την επιφάνεια εργασίας. Όπως αναφέρει η Τρούλη :»με την πλαγιοκεντρική στάση του πήχη που δεν εμπλέκεται στη γραφή, σε σχέση με το στήθος, εξασφαλίζεται ακόμα περισσότερο η υποστήριξη της κεφαλής και του κορμιού που κλίνουν ελαφρώς προς τα εμπρός». Μ'αυτό τον τρόπο ελευθερώνεται το χέρι της γραφής και αφιερώνεται στην ευαγνώστη και ομοιόμορφη κωδικοποίηση των οπτικών συμβόλων. Στην ουσία πρόκειται για καταμερισμό έργου μεταξύ των δύο χεριών, ώστε να υπάρχει μια ισορροπία.

Σύμφωνα με τον M. Clark (1974), το φύλλο εργασίας δεν θα πρέπει να τοποθετείται στο μπροστινό μέρος του θώρακα, αλλά θα πρέπει να αποκλίνει προς τον δεξιό ημιθώρακα για τους δεξιόχειρες και προς τον αριστερό ημιθώρακα για τους αριστερόχειρες μαθητές (Τρούλη, 2001). Ο Σπαντιδάκης (2004) αναφέρει ότι πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να τοποθετήσουν το χαρτί $30^\circ - 45^\circ$ δεξιά ή αριστερά ανάλογα με το χέρι γραφής με αποτέλεσμα να μετακινούν συνεχώς την επιφάνεια εργασίας κατά τη διάρκεια της γραφής.

Εκτός όμως από την απόκλιση της σελίδας και η σταθεροποίηση της επιφάνειας εργασίας από το χέρι που μένει ελεύθερο κατά τη γραφή, συμβάλλει στην υποστήριξη της κεφαλής και του κορμιού που κλίνουν ελαφρώς προς τα εμπρός. Πρόκειται για κατανομή των εργασιών μεταξύ των δύο μελών. Γενικότερα η ξεκούραστη στάση του σώματος επηρεάζει την ευαγνώστη του κειμένου, αλλά και τον αριθμό των λέξεων που γράφει ο μαθητής (Cox, 1992 Σπαντιδάκης, 2004).

Είναι σημαντικό ότι ο μαθητής «γραμματέας» θα πρέπει να διαθέτει, εκτός των άλλων, και **οπτικοχωρική αντίληψη**, ικανότητα ελέγχου του χώρου, αλλά και των γραμμών του τετραδίου του (κατάλληλη τοποθέτηση πεζών, ψηλών ή υπέρστιχων και μεσαίων ή υπόστιχων γραμμάτων). Ένα παιδί για να είναι σε θέση να «ακίνητοποιήσει» τη σκέψη του θα πρέπει να έχει αναπτύξει την ικανότητα οπτικής διάκρισης των σχημάτων. Διαφορετικά θα συναντά δυσκολίες στην αντιγραφή γραμμάτων που εμφανίζονται με διαφορετικούς γραφικούς χαρακτήρες (Τσίπρα, 2007). Παρόμοια, η κατάκτηση του χώρου του τετραδίου, η διάκριση δεξιού και αριστερού, η ευθυγράμμιση πάνω στη γραμμή του τετραδίου και η τοποθέτηση των γραμμάτων ανάμεσα στις δύο παράλληλες γραμμές ανάλογα με τη μορφή των γραμμάτων (ψηλά, πεζά, μεσαία), χωρίς τα οπτικά σύμβολα να υπερβαίνουν το περιθώριο στη δεξιά μεριά του τετραδίου και η

τήρηση του κατάλληλου διαστήματος ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στην οπτική και οπτικοχωρική αντίληψη. Παρόμοια, η οπτικοκινητική αντίληψη έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή και ευανάγνωστη κωδικοποίηση γραφημάτων. Ο οπτικός έλεγχος και η λεπτή κίνηση είναι στενά συνυφασμένες με τη γραφή.

Η **κατευθυντικότητα** (αρχίζω από την κορυφή προς τα κάτω, από αριστερά προς τα δεξιά ή αρχίζω από πάνω, προχωρώ προς τα κάτω αριστερά, γυρίζω εμπρός και ανεβαίνω προς τα πάνω όταν πρόκειται για το σχεδιασμό γραμμάτων, όπως είναι το «ο») ,αλλά και ο υπολογισμός του διαστήματος μεταξύ των γραμμάτων και των λέξεων (λεξική επίγνωση) είναι συνδεδεμένα με τον οπτικό και χωρικό συντονισμό που απαιτείται.

Οι Alston και Taylor (1987) προσδιόρισαν τις έξι προαπαιτούμενες δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσει το παιδί προκειμένου να μάθει να γράφει. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν την ανάπτυξη των μυών της άκρας χείρας, τον οπτικοκινητικό συντονισμό, την ικανότητα λαβής εργαλείων γραφής, την ικανότητα να σχηματίζει βασικά σχήματα, όπως κύκλους και γραμμές, να αντιλαμβάνεται τα γράμματα μορφολογικά, να επισημαίνει ομοιότητες και διαφορές, να κάνει τις απαραίτητες κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων, περιγράφοντας με ακρίβεια αυτό που βλέπει, να έχει προσανατολισμό και κατευθυντικότητα στο γραπτό λόγο.

Από την άλλη, η Τσίπρα (2007, σελ.129) αναφέρει ότι συγγραφείς όπως οι Beery (1992), οι Benbow, Hanft και Marsh (1992) και οι Weil και Amundson (1994) υποστήριξαν πως ένα παιδί δεν μπορεί να διδαχθεί την «οπτικοποίηση» των γραπτών συμβόλων και το σχεδιασμό τους εάν δεν καταφέρει να αντιγράψει με ευχέρεια τα παρακάτω εννέα σχήματα: Κάθετη γραμμή, οριζόντια γραμμή, κύκλο, σταυρό, δεξιά πλάγια γραμμή, τετράγωνο, αριστερή πλάγια γραμμή, πλάγιο σταυρό και τρίγωνο. Οι παραπάνω δραστηριότητες οι οποίες αφορούν τη λεπτή κινητικότητα συμπεριλαμβάνονται στο Αναπτυξιακό Τεστ Οπτικοκινητικής Ολοκλήρωσης (VMI).

Τέλος, η παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό είναι πολύ σημαντική, για να μπορεί ο μαθητής να γράφει με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία. Για το λόγο αυτό οι ασκήσεις αντιγραφής και σχεδιασμού των οπτικών συμβόλων δεν θα πρέπει να γίνονται στο σπίτι, δίχως την επίβλεψη του δασκάλου, καθώς ο μαθητής μπορεί να υιοθετήσει λανθασμένους τρόπους σχεδιασμού, λαβής του μολυβιού, κακής στάσης του σώματος ή της επιφάνειας εργασίας. Παρόμοια, θα πρέπει να δίνεται έμφαση στις διαδικασίες της γραφής, μέσα από την άσκηση, την επανάληψη, την ανατροφοδότηση και την αυτοαξιολόγηση, μέχρι ο μαθητής να βρει το προσωπικό του στυλ γραφής.

2.1.2. Οι Μεταγνωστικές δεξιότητες γραφής (ρόλος «συγγραφέα»)

Οι μεταγνωσιακές δεξιότητες αφορούν μια σειρά ενεργειών (διαδικαστικός τρόπος γραφής) τις οποίες ακολουθεί ο συγγραφέας προκειμένου το κείμενο που παράγει να είναι λεκτικά αποδεκτό, καλύπτοντας κάθε φορά συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτει ένας συγγραφέας αφορούν το τι κάνω (Συνειδητοποίηση του σκοπού), πώς το κάνω (τρόπος «γέννησης ιδεών», οργάνωσης, αναθεώρησης του αρχικού κειμένου) και γιατί το κάνω (Ποιες επικοινωνιακές ανάγκες θέλω να καλύψω;). Με λίγα λόγια, η μεταγνώση βοηθά το άτομο να ελέγχει, να κατευθύνει τη σκέψη του και να αναθεωρεί τους στόχους του ανάλογα με το σκοπό που έχει θέσει.

Ο Ματσαγγούρας (2003) προτείνει ένα διαδικαστικό μοντέλο γραφής, το οποίο ενσωματώνει σε ενιαία προσέγγιση αρχές και πρακτικές οι οποίες σύμφωνα με τον παραδοσιακό τρόπο γραφής αγνοούνταν ή θεωρούνταν αυτονόητες.

Το διαδικαστικό μοντέλο γραφής περιλαμβάνει τρία στάδια. Καθένα από τα στάδια αυτά ενσωματώνει τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου.

Τα πρώτο στάδιο είναι το προσυγγραφικό και ενσωματώνει τη φάση της αυθεντικοποίησης, της παραγωγής ιδεών και της οργάνωσης των ιδεών.

Για να είναι ένα κείμενο αυθεντικό (αυθεντικοποίηση), σύμφωνα με το Ματσαγγούρα, το θέμα που πρόκειται να αναπτυχθεί θα πρέπει να επιλέγεται από τον ίδιο το γράφοντα. Οι μαθητές είναι σε θέση να επιλέξουν θέματα τα οποία πηγάζουν από την καθημερινότητά τους, τα οποία έχουν βιώσει και έχουν το κίνητρο να τα κοινοποιήσουν (Βάμβουκας, 1991). Όπως αναφέρει ο Παπασταμάτης (1999) αν δεν υπάρχουν οι παραπάνω προϋποθέσεις τότε ο μαθητής μοιάζει να εκτελεί ένα εξαναγκαστικό έργο. Η Χατζηγιάννη (1999) τονίζει ότι μόνο όταν οι μαθητές επιλέγουν το κείμενο που θα γράψουν και κατ' επέκταση το αναγνωστικό τους κοινό, τότε μόνο αποκτούν πραγματική σχέση με τα γραφόμενά τους.

Η αυθεντικότητα όμως ενός κειμένου εξασφαλίζεται και από τη συνειδητοποίηση του σκοπού και της πρόθεσης που έχει ο συγγραφέας. Είναι σημαντικό ότι η έλλειψη σκοπού αποδυναμώνει τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Μάλιστα, η έλλειψη σκοπού αποτελεί χαρακτηριστικό των αρχάριων συγγραφέων και έρχεται σε αντίθεση με το σκόπιμο γράψιμο των έμπειρων συγγραφέων. Πώς όμως ένα κείμενο θα είναι αυθεντικό αν δεν προϋποθέτει τους άλλους για τους οποίους γράφεται; Ανάλογα, λοιπόν, με τον παραλήπτη - αναγνώστη, διαμορφώνεται το περιεχόμενο και η δομή του κειμένου. Στη συνέχεια, ο συγγραφέας επιλέγει το κειμενικό είδος που πρόκειται να γράψει, αφού το θέμα που επέλεξε αρχικά δεν καθορίζει το κειμενικό είδος. Τα κειμενικά είδη διακρίνονται με βάση τη δομή και τη γλωσσική τους μορφή (Δαραδήμου, 2000,18).

Η δεύτερη φάση του προσυγγραφικού σταδίου είναι η παραγωγή ιδεών. Ο μαθητής, στο σημείο αυτό, της προγλωσσικής σκέψης, καταγράφει ένα σύνολο ιδεών οι οποίες θα αποτελέσουν στη συνέχεια νύξεις για την περαιτέρω ανάπτυξη του θέματος.

Η τρίτη φάση αφορά την οργάνωση των ιδεών. Ο μαθητής επιλέγει τον κειμενικό άξονα συσχέτισης στον οποίο θα κινηθεί (π.χ. χρονικός άξονας συσχέτισης για τα αφηγηματικά κείμενα). Με βάση τον συγκεκριμένο άξονα επιλέγει ποιες ιδέες θα συμπεριλάβει στο κείμενό του, με ποια σειρά και γιατί.

Το δεύτερο στάδιο είναι το συγγραφικό και περιλαμβάνει τη φάση της αρχικής κειμενοποίησης. Στο σημείο αυτό γίνεται η πρώτη δοκιμαστική προσπάθεια, ώστε οι ιδέες του γράφοντος να αποκτήσουν ρέουσα μορφή, κειμενική μορφή. Για το λόγο αυτό περνάμε από το προγλωσσικό στο γλωσσικό επίπεδο παραγωγής γραπτού λόγου. Ο

συγγραφέας αποφασίζει ποιες ιδέες θα συμπεριλάβει στον πρόλογο, το κυρίως θέμα και τον επίλογο.

Το τρίτο στάδιο είναι το μετασυγγραφικό και αφορά τη βελτίωση του αρχικού κειμένου, την τελική του επιμέλεια και την αυτό- ή ετερο- αξιολόγηση του κειμένου και των συγγραφικών διαδικασιών.

Οι βελτιώσεις αφορούν το μικροεπίπεδο της λέξης και της πρότασης, όσο και το μακροεπίπεδο της παραγράφου και της συνολικής δομής του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2003).

Σε επίπεδο λέξης γίνονται βελτιώσεις που αφορούν την αντικατάσταση λέξεων που επαναλαμβάνονται με τη χρήση συνωνύμων, την αντικατάσταση κοινότυπων λέξεων (γενικής χρήσης λέξεων) με λέξεις που να εκφράζουν με ακρίβεια τις ιδέες του γράφοντος, τη χρήση επιθέτων που αναδεικνύουν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των πραγμάτων ή τις αξιολογικές επιλογές του συγγραφέα, τη χρήση συνωνύμων για ακριβολογία, τη χρήση σχημάτων λόγου με μέτρο (μεταφορικές λέξεις ή φράσεις, παρομοιώσεις κ.τ.λ.) και τη διαλογική μορφή του λόγου, ώστε η αφήγηση να είναι πιο ζωντανή.

Σε επίπεδο πρότασης γίνονται βελτιώσεις που αφορούν τη σύνδεση και οργάνωση των κύριων προτάσεων, τη χρήση προσδιορισμών (πού, πώς, πότε, τι, γιατί) για τη δημιουργία ολοκληρωμένων προτάσεων, τη χρήση δευτερευουσών προτάσεων με τη βοήθεια συνδέσμων, τη χρήση υποθετικών προτάσεων (πιθανόν, μάλλον, ίσως κ.τ.λ.), την επιλογή των ρημάτων και τον καθορισμό του χρόνου ανάλογα με το κειμενικό είδος. Για παράδειγμα, στα αφηγηματικά κείμενα χρησιμοποιούνται ρήματα πράξης, ρήματα που φανερώνουν τόσο την εξωτερική δράση των ηρώων, όσο και την εσωτερική τους αντίδραση. Ο χρόνος στα αφηγηματικά κείμενα είναι συνήθως παρελθοντικός γι' αυτό και κυριαρχούν οι ανάδρομες αφηγήσεις.

Στο επίπεδο της παραγράφου γίνονται βελτιώσεις που αφορούν τη δομή της παραγράφου. Η παράγραφος προκειμένου να είναι κατανοητή θα πρέπει να διαθέτει αρχή (θεματική περίοδο), μέση (λεπτομέρειες) και τέλος (πρόταση κατακλείδα).

Παρόμοια, η οπτική διάκριση των παραγράφων εξασφαλίζεται με την παραγραφοποίηση, όπου κάθε στοιχείο της δομής ενός κειμένου μπορεί να αντιστοιχεί σε μια παράγραφο (Ματσαγγούρας, 2003).

Η βελτίωση στο επίπεδο της παραγράφου, εστιάζεται και στην ανάπτυξη παραγράφων που δεν έχουν ολοκληρωθεί με την προσθήκη στοιχείων ανάλογα με το κειμενικό είδος που αναπτύσσεται. Για παράδειγμα, στα αφηγηματικά κείμενα θα πρέπει να γίνει έλεγχος των στοιχείων που αναφέρονται στην περιγραφή της εξωτερικής δράσης και εσωτερικής κατάστασης των ηρώων, στην ερμηνεία της συμπεριφοράς τους, στις συνέπειες των αντιδράσεών τους κ.ο.κ.

Τέλος, είναι σημαντικό οι λέξεις, οι προτάσεις και οι παράγραφοι ενός κειμένου να συνδέονται μεταξύ τους εξασφαλίζοντας γλωσσική συνοχή και συνάφεια μέσω των κειμενικών δεικτών. Οι κειμενικοί δείκτες μπορεί να δείχνουν χρονικές σχέσεις (αφού, στη συνέχεια, ύστερα κ.α.), συμπερασματικές σχέσεις (επομένως, έτσι, λοιπόν κ.α.), να δηλώνουν την αιτία (επειδή, γιατί, έτσι κ.α.), να δείχνουν την αντίθεση (όμως, αλλά κ.α.) να απαριθμούν (πρώτον, δεύτερον κ.α.), να επεξηγούν (δηλαδή) και να συνοψίζουν (συμπερασματικά, τελικά κ.α.).

Σε επίπεδο μακροδομής του κειμένου οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν σε βελτιώσεις που αφορούν την οργάνωση, σε λογική σειρά, των πληροφοριών, των δομικών στοιχείων του κειμένου και τη σύνδεση των παραγράφων με τη χρήση των κειμενικών δεικτών ή μεταβατικών εκφράσεων.

Στη συνέχεια, οι συγγραφείς οδηγούνται στη φάση της τελικής επιμέλειας του κειμένου. Στο σημείο αυτό ελέγχουν την ορθογραφία, την τοποθέτηση των σημείων στίξης, τον τονισμό των λέξεων, τη σύνταξη, την παραγραφοποίηση και την ευαναγνωσία του κειμένου.

Παρόμοια, κατά τους Scardamalia και Bereiter (1987), η παραγωγή γραπτού λόγου διακρίνεται, επίσης, σε φάσεις και περιλαμβάνει τις φάσεις του σχεδιασμού (planning), της πρώτης καταγραφής (drafting) και της βελτίωσης - έκδοσης.

Ο **σχεδιασμός** αποτελεί το πρώτο επίπεδο του συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών. Ο συγγραφέας, καλείται να ανασύρει από τη μνήμη του τις απαραίτητες πληροφορίες τις οποίες θα οργανώσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτει κάθε φορά, ανάλογα με το τον σκοπό που έχει και το είδος του κειμένου του, συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες.

Ο σχεδιασμός, σύμφωνα με τους Graves (1994), Elliot (1994), Scardamalia και Bereiter (1987), είναι μια πολύπλοκη και απαιτητική γνωστική διεργασία που περιλαμβάνει τρία βήματα, τα οποία αφορούν, τη στοχοθεσία, τη γέννηση ιδεών και την οργάνωση των ιδεών.

Κατά την εκτέλεση του πρώτου βήματος της στοχοθεσίας (goal setting), ο συγγραφέας παίρνει αποφάσεις που αφορούν το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται το κείμενο που πρόκειται να παράγει, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, την οικειότητα του ακροατηρίου με τον αποδέκτη του μηνύματος. Τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη προσδιορίζουν το περιεχόμενο και το γλωσσικό ύφος του κειμένου.

Επίσης, ο συγγραφέας θα πρέπει να γνωρίζει τα δομικά στοιχεία του συγκεκριμένου κειμενικού είδους, ώστε να μπορεί να παράγει ιδέες και στη συνέχεια να τις αξιολογεί σε επίπεδο δομής (Σπαντιδάκης, 1998 Ματσαγγούρας, 2000).

Ο συγγραφέας, πριν αρχίσει να παράγει γραπτό λόγο θα πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει το σκοπό για τον οποίο γράφει, γιατί μόνο έτσι αποκτά πραγματική σχέση με τα γραφόμενά του.

Κατά την εκτέλεση του δεύτερου βήματος, δηλαδή της **γέννησης ιδεών** (brainstorming), και ανάλογα με τις επιλογές και αποφάσεις που έχει πάρει ο συγγραφέας στο πρώτο βήμα, αρχίζει να σημειώνει λέξεις κλειδιά, φράσεις ή προτάσεις, οι οποίες θα αποτελέσουν νύξεις για την περαιτέρω ανάπτυξη του θέματος.

Κατά την εκτέλεση του τρίτου βήματος, της **οργάνωση των ιδεών** (organizing), ο συγγραφέας τοποθετεί τις ιδέες που έχει καταγράψει σε μία σειρά, είτε χρησιμοποιώντας ορισμένα παραγλωσσικά σημεία (αριθμούς), είτε οργανώνοντας τις σκέψεις του σε πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο.

Οι έμπειροι συγγραφείς, οι οποίοι εμπλέκονται στη φάση του σχεδιασμού διακρίνονται σε δύο βασικούς τύπους (Sharples & Pemberton, 1990, Σπαντιδάκης, 2004): τους προσχεδιαστές (executors) και τους επισχεδιαστές (discoverers).

Οι προσχεδιαστές, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη φάση του σχεδιασμού και ταξινομούν τις ιδέες τους πριν ξεκινήσουν οποιαδήποτε προσπάθεια γραφής.

Από την άλλη, οι επισχεδιαστές, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη φάση της βελτίωσης, επαναπροσδιορίζουν τις ιδέες τους, μέχρι να ικανοποιούν το σκοπό που αρχικά έθεσαν, ενώ αφιερώνουν πολύ λιγότερο χρόνο στη φάση του σχεδιασμού, τις περισσότερες φορές κάνοντας μία περίληψη με τα κύρια σημεία που πρόκειται να αναπτύξουν στη συνέχεια.

Μετά την ολοκλήρωση των φάσεων του σχεδιασμού, ακολουθεί η **φάση της πρώτης καταγραφής**. Οι ιδέες που είχε καταγράψει και οργανώσει ο συγγραφέας, τώρα αποκτούν «ρέουσα» μορφή, κωδικοποιούνται και κατανέμονται σε παραγράφους. Ο μαθητής αναλαμβάνει στην ουσία το ρόλο του «γραμματέα», χωρίς να ανησυχεί για την αισθητική του γραπτού του ή την ορθή γραφή των λέξεων.

Αφού γίνει η πρώτη καταγραφή, ο συγγραφέας συνεχίζει με τη **βελτίωση** του κειμένου του μέχρις ότου αυτό να ικανοποιεί τον αρχικό του σκοπό. Ως «συγγραφέας», οδηγείται σε βελτιώσεις που αφορούν το περιεχόμενο του κειμένου του, τη δομή των προτάσεών του, ενώ ως «γραμματέας», επιφέρει βελτιώσεις που αφορούν την αισθητική του γραπτού του (ευαναγνωσία), την ορθογραφία, τη στίξη, τον τονισμό, τη συντακτική και γραμματική δομή των προτάσεων και το λεξιλόγιο.

Ωστόσο, οι μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου συνήθως ακολουθούν το μοντέλο της παράθεσης των πληροφοριών (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Σύμφωνα με αυτό, το περιεχόμενο του κειμένου ανασύρεται από τη διερεύνηση της μνήμης και κωδικοποιείται αυτόματα στο χαρτί, χωρίς καμία προσπάθεια μετασχηματισμού, οργάνωσης και βελτίωσης των αρχικών ιδεών. Πολλές φορές επαναλαμβάνονται οι ίδιες σκέψεις, χωρίς να συνειδητοποιείται ο σκοπός γραφής και να λαμβάνεται υπόψη το αναγνωστικό κοινό. Στη ουσία πρόκειται για απλή εξιστόρηση, συνειρμική απόδοση των σκέψεων η οποία αναφέρεται στον ίδιο τον συγγραφέα.

Σε αντίθεση με τους αρχάριους, οι έμπειροι «συγγραφείς» δεν ακολουθούν το μοντέλο της απλής παράθεσης των πληροφοριών (knowledge telling), αλλά οδηγούνται στο μετασχηματισμό (knowledge transforming) των πληροφοριών που έχουν στη διάθεσή τους, αφού λαμβάνουν υπόψη το σκοπό γραφής, το ακροατήριο, το είδος του κειμένου, ενώ προσαρμόζουν τα μέσα του λόγου τους στην περίπτωση επικοινωνίας μέσα από βελτιώσεις που πραγματοποιούν στο αρχικό κείμενο.

Μάλιστα, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Tricia 1992, 144 Ματσαγγούρας, 2003) φαίνονται τα βασικά χαρακτηριστικά του καλού, του έμπειρου συγγραφέα. Καλοί, λοιπόν, συγγραφείς θεωρούνται όσοι γνωρίζουν το σκοπό για τον οποίο γράφουν, έχουν συνειδητοποιήσει την πρόθεσή τους, το ακροατήριο στο οποίο απευθύνονται, τις στρατηγικές που θα ακολουθήσουν προκειμένου να παράγουν γραπτό επικοινωνιακό λόγο, όσοι ακόμα αναπτύσσουν δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή, την οργάνωση, την πρώτη καταγραφή και την αναθεώρηση του περιεχομένου, της δομής, του στυλ έκφρασης του αρχικού κειμένου. Καλοί συγγραφείς θεωρούνται, ακόμα, εκείνοι οι οποίοι γνωρίζουν τα δομικά στοιχεία των κειμενικών ειδών (αφήγηση, περιγραφή, πραγματολογία κ.ο.κ.), τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες και έχουν καλλιεργήσει το κατάλληλο λεξιλογικό δυναμικό. Ωστόσο, μια από τις σημαντικότερες δεξιότητες ενός συγγραφέα είναι η εξ αποστάσεως μετάθεώρηση του περιεχομένου, της δομής, της αισθητικής εικόνας του αρχικού κειμένου.

Συμφωνά με έρευνες, οι μαθητές συναντούν σημαντικές δυσκολίες στο γραπτό λόγο (Harris & Graham, 1992, Hammil, 1990, Scardamalia & Bereiter, 1986, Σπαντιδάκης, 1998), οι οποίες έχουν σχέση με την παραγωγή, οργάνωση, βελτίωση ή επανεξέταση και «εξ αποστάσεως» μεταθεώρηση του αρχικού κειμένου. Πολλοί από τους μαθητές δεν συνειδητοποιούν το σκοπό για τον οποίο γράφουν, ενώ δυσκολεύονται να σχηματίσουν υψηλότερου επιπέδου σχέδια, να ανασχεδιάσουν στόχους και σκοπούς.

Ιδιαίτερα, όταν οι αρχάριοι συγγραφείς κληθούν να βελτιώσουν το κείμενό τους σε επίπεδο λέξης, πρότασης, παραγράφου και συνολικής δομής ασχολούνται περισσότερο με βελτιώσεις οι οποίες αφορούν την εξωτερική εικόνα του γραπτού τους, την ορθογραφία, τη στίξη, τα γραμματικά λάθη, συχνά, ανεπιτυχώς ή αντικαθιστούν μια λέξη με κάποια άλλη.

Οι μαθητές που συναντούν δυσκολίες στο γραπτό λόγο αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα, η οποία δεν παύει να διατηρεί κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως τη χρήση περιορισμένου αριθμού λέξεων και προτάσεων (Nodine, Barenbaum, & Newcomer, 1985, Elliot, 1994, Bereiter & Scardamalia, 1987, Mac Arthur, 1996, Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2001), ελλείψεις σε εσωτερικευμένα οργανωτικά σχήματα (Englert, Raphael & Anderson, 1986, Nodine et al., 1985, Thomas et al. 1987, Englert et al., 1988, Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2001), αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο (Montague, 1990, Mac Arthur, 1996, Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2001), ενώ αντιμετωπίζουν τη γραπτή διαδικασία ως μέσο εξέτασης και όχι ως μέσο επικοινωνίας.

Τέλος, τα ερευνητικά ευρήματα (Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2000) αναφέρονται στα χαρακτηριστικά μιας τρίτης κατηγορίας συγγραφέων, των μέσων συγγραφέων. Η παραπάνω κατηγορία παρουσιάζει μια σχετικά θετική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο. Οι μεταγνωστικές τους δεξιότητες είναι επαρκείς. Ωστόσο, οι οδηγίες που έδιναν αφορούσαν περισσότερο τις μηχανιστικές δεξιότητες γραφής και λιγότερο τις μεταγνωστικές. Ανάλογες ήταν και οι βελτιώσεις των αρχικών τους κειμένων (πρόσθεση γραμμάτων σε λέξεις, αντικατάσταση λέξεων, ορθή γραφή λέξεων, τονισμός, βελτίωση γραμμάτων κ.α.).

Πριν ο εκπαιδευτικός οδηγηθεί στην αντιμετώπιση τέτοιου είδους προβλημάτων, θα πρέπει να προβεί σε αξιολόγηση. Όπως αναφέρει ο Αγαλιώτης (2000), η χρήση υποστηρικτικών μέσων, χωρίς να έχει μελετηθεί το πρόβλημα, οι ανάγκες και οι δυνατότητες του μαθητή, μπορεί να αποδειχθεί μια αναποτελεσματική διαδικασία. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται με σκοπό το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων που ο «συγγραφέας» έχει ανάγκη (Agiel, 1992' Σπαντιδάκης, 2004). Μέσω της αξιολόγησης, γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν ερωτήματα τα οποία αφορούν τα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά που παρακωλύουν τη μάθηση του γραπτού λόγου, τους παράγοντες που ευθύνονται για την εμφάνιση του συγκεκριμένου προβλήματος και το **πώς** ο μαθητής μπορεί να βοηθηθεί.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυσκολιών παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών του δημοτικού σχολείου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Στη συγκεκριμένη έρευνα θα περιγράψουν οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου και κατά πόσο αυτές οι δυσκολίες συνδέονται με τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα. (Η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει την ποιότητα και ποσότητα του παραγόμενου κειμένου;).

Ο σαφής προσδιορισμός των δυσκολιών που συναντούν οι μαθητές, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, και η ανάλυση του προβλήματος θα βοηθήσει αργότερα στον καθορισμό των στόχων της ερευνητικής διαδικασίας.

2.2. Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση των μαθητών

Πολλά είναι τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη γραπτή έκφραση των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Τα προβλήματα αυτά οφείλονται είτε στον «άγονο» τρόπο διδασκαλίας του γραπτού λόγου, είτε στο γεγονός ότι η γραφή παρουσιάζει αυξημένες δυσκολίες συγκρινόμενη με τον προφορικό λόγο.

Ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που συναντούν οι μαθητές στο γραπτό λόγο σχετίζεται με τη δομή των νοημάτων του κειμένου που γράφουν (Χατζηγιάννη, 1999). Τα κείμενά τους δεν περιέχουν τα βασικά δομικά στοιχεία του αντίστοιχου κειμενικού είδους. Οι προτάσεις τους είναι ελλιπείς, ενώ συχνά παραλείπονται λέξεις, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει νοηματική αλληλουχία και συνάφεια νοημάτων.

Παρόμοια, οι μαθητές σχολικής ηλικίας, δεν διαθέτουν πλούσιο λεξιλογικό δυναμικό. Χρησιμοποιούν τις ίδιες λέξεις και το λεξιλόγιό τους είναι κοινότυπο. Έτσι, τα κείμενά τους είναι σύντομα και δεν χαρακτηρίζονται από πληρότητα. Οι Bereiter και Scardamalia (1987) αναφέρονται στις δυσκολίες που συναντούν οι αρχάριοι μαθητές στο γραπτό λόγο. Δυσκολεύονται να παραγάγουν γραπτό λόγο, χωρίς την παρέμβαση του συνομιλητή ή την παροχή νύξεων. Αυτό έχει ως συνέπεια να οδηγούνται σε κείμενα «παραθετικού λόγου». Πρόκειται για ένα σύνολο ιδεών απλά παραθετιμένων, χωρίς την οργάνωση, τον εμπλουτισμό και το μετασχηματισμό τους σε συνεκτικό κείμενο που θα επιτελεί τον επικοινωνιακό του στόχο.

Η κατανόηση των κειμένων των παιδιών φαίνεται να δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο αν παρατηρήσουμε την ορθογραφία, τη σύνταξη και τη γραμματική ακολουθία με την οποία κωδικοποιούν τις ιδέες τους. Όπως αναφέρει η Χατζηγιάννη «η γραμματική, το συνακτικό και η γραφή (γραφικός χαρακτήρας) φαίνεται να μη συνδέεται στο μυαλό των μαθητών με τη συγγραφή κειμένων και την προσπάθεια για γραπτή έκφραση των σκέψεών τους».

Ο αριθμός των ατόμων που συναντούν δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου φαίνεται να είναι ακόμα μεγαλύτερος από τον αριθμό όσων έχουν προβλήματα με την ανάγνωση. Σύμφωνα με μελέτες των Graham (1986) και Graham, Berniger, Abbot, Abbot και Whitaker (1997) οι μαθητές με προβλήματα στη γραφή αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα η οποία αντιστοιχεί στο 10% με 34% των μαθητών (Σπαντιδάκης, 2004). Αν μάλιστα προστεθούν οι αδυναμίες στην έκφραση τότε τα προβλήματα αυξάνονται (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, στο προηγούμενο κεφάλαιο κάναμε λόγο για το συνδυασμό δύο ρόλων κατά τη συγγραφή ενός κειμένου ή μιας ιστορίας. Ο ρόλος του συγγραφέα περιέχει το ρόλο του δημιουργού και το ρόλο του γραμματέα. Ως δημιουργός, ο μαθητής, παράγει γραπτό λόγο, τον οργανώνει, τον μετασχηματίζει με σκοπό την επικοινωνία. Ως γραμματέας, εστιάζεται στην ευανάγνωστη κωδικοποίηση των ιδεών, στην ορθή γραμματική και συντακτική ακολουθία, στη ορθογραφημένη γραφή των λέξεων, στην τοποθέτηση των κατάλληλων σημείων στίξης και στον τονισμό των λέξεων του κειμένου.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του δημοτικού σχολείου έχουν σχέση τόσο με τη γρήγορη και αποτελεσματική εκτέλεση του ρόλου του γραμματέα, όσο και με τον έλεγχο και συνδυασμό των απαραίτητων γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου (ρόλος συγγραφέα). Όπως αναφέρει ο Σπαντιδάκης (2004), τα προβλήματα αυτά θα μπορούσαν να χωριστούν σε προβλήματα γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραφής και σε προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων γραφής.

Τα προβλήματα γνωστικών, μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραφής, δηλαδή τα προβλήματα του δημιουργού αφορούν τις ελλείψεις μεταγνωστικές δεξιότητες στην επιλογή, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των κατάλληλων στρατηγικών γραφής. Επιπλέον, δεν έχουν επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων τους ως συγγραφείς με αποτέλεσμα να μη μπορούν να προδιορίσουν τις απαιτήσεις που θέτει το θέμα που γράφουν (Graves, 1994 Σπαντιδάκης, 1998 Σπαντιδάκης, 2004).

Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου ακολουθούν το μοντέλο της απλής παράθεσης ιδεών. Σύμφωνα με το μοντέλο της παράθεσης πληροφοριών το περιεχόμενο του κειμένου παράγεται από τη διερεύνηση της μνήμης και συγκεκριμένα από τις νύξεις που παρέχει το θέμα, από το κείμενο το οποίο είναι ήδη γραμμένο ή από τις γνώσεις που διαθέτει ο συγγραφέας για το είδος του κειμένου (Σπαντιδάκης, 1982). Οι νύξεις βοηθούν το συγγραφέα να συνεχίσει να παράγει γραπτό λόγο.

Οι αρχάριοι συγγραφείς χρησιμοποιούν σχήματα που περιλαμβάνουν πεποιθήσεις και μονοδιάστατες λογικές εξηγήσεις, σε αντίθεση με τους έμπειρους συγγραφείς οι οποίοι χρησιμοποιούν επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα, προσδοκίες και σύνθετες λογικές εξηγήσεις (Bereiter & Scardamalia 1987, Σπαντιδάκης, 1982).

Το μοντέλο της συνειρμικής γραφής δε χαρακτηρίζεται από τον οργανωμένο σχεδιασμό των σκέψεων του γράφοντος. Τα κείμενα των συγκεκριμένων συγγραφέων χαρακτηρίζονται από ένα σύνολο αποκομμένων ή άσχετων με το θέμα πληροφοριών η παραγωγή των οποίων στηρίζεται στο σχήμα «τι άλλο;». Με την απλοϊκή αυτή στρατηγική οι αρχάριοι κυρίως μαθητές οδηγούνται στην παραγωγή και άμεση κωδικοποίηση των ιδεών τους, χωρίς καμία προσπάθεια «φιλτραρίσματος» και μετασχηματισμού των όσων γράφουν. Για το λόγο αυτό τα παραπάνω κείμενα περιέχουν αρκετά στοιχεία προφορικότητας.

Σύμφωνα με το μοντέλο της συνειρμικής γραφής η συνοχή και η οργάνωση του κειμένου εξαρτάται από την προηγούμενη οργάνωση της μνήμης του συγγραφέα, αφού οι ιδέες κωδικοποιούνται ακολουθώντας το σχήμα «σκέφτομαι – γράφω» και όχι τη συνθετική διαδικασία «σκέφτομαι – μετασχηματίζω – γράφω». Έτσι, οι σκέψεις αναπαρίσταται από την προϋπάρχουσα γνώση, από την ήδη διαθέσιμη γνώση, χωρίς να οργανώνεται ή να συσχετίζεται με τα προηγούμενα, αφού και η συμμετοχή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων συνήθως απουσιάζει.

Τη συνειρμική γραφή υιοθετούν κυρίως οι αρχάριοι συγγραφείς οι οποίοι παραθέτουν τη μια πληροφορία δίπλα στην άλλη και τα κείμενά τους μοιάζουν περισσότερο με προφορική εξιστόρηση, η οποία γράφεται για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του ίδιου του γράφοντος και λιγότερο του αναγνώστη. Τέτοια κείμενα συνθέτουν οι μαθητές μικρής ηλικίας και οι αδύνατοι των μεγαλύτερων τάξεων (Graham, 1997). Πρόκειται για ένα τρόπο γραφής προσανατολισμένο στον συγγραφέα,

αφού αδιαφορεί για τις ανάγκες, τις στάσεις, τις αξίες, το τι γνωρίζει και τι δε γνωρίζει το αναγνωστικό κοινό.

Από την άλλη, οι έμπειροι συγγραφείς ακολουθούν πιο σύνθετες δραστηριότητες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου οι οποίες περιγράφονται με τον όρο επεξεργασμένη γραφή ((Bereiter & Scardamalia 1987, Σπαντιδάκης, 1982).

Σύμφωνα με το μοντέλο της επεξεργασμένης γραφής η παραγωγή γραπτού λόγου εξαρτάται από τη διαλεκτική σχέση δύο περιοχών: από την περιοχή του περιεχομένου και από την ρητορική περιοχή. Η περιοχή του περιεχομένου περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις του συγγραφέα, ενώ η ρητορική περιοχή περιλαμβάνει τους στόχους του συγγραφέα για το κείμενο που πρόκειται να γράψει.

Οι δύο περιοχές συνεργάζονται και επομένως οι σκέψεις που παράγει ο συγγραφέας, «φιλτράρονται» και μετασχηματίζονται από την περιοχή της ρητορικής, ώστε να είναι σύμφωνες με το σκοπό, τις ανάγκες του ακροατηρίου και το είδος του κειμένου που γράφεται. Μέσα από τη παραπάνω διαδικασία ο έμπειρος συγγραφέας οδηγείται στην παραγωγή γραπτού λόγου, στην παραγωγή νέας γνώσης. Ο Σπαντιδάκης (1982) αναφέρει «αυτή η αλληλεπιδραστική διαδικασία εξηγεί πως ο έμπειρος συγγραφέας μπορεί να μαθαίνει μέσω της γραφής», αφού η προϋπάρχουσα γνώση του συγγραφέα επεξεργάζεται για να ικανοποιήσει τους σκοπούς του γράφοντος (Bereiter, Burtis & Scardamalia, 1988 Σπαντιδάκης, 1982;).

Το μοντέλο της επεξεργασμένης γραφής, σε αντίθεση με το μοντέλο της συνειρμικής γραφής, απαιτεί σημαντική νοητική προσπάθεια, οργανωτικές ικανότητες, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και ανεπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες.

Αρχικά, ο συγγραφέας θα πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει το σκοπό για τον οποίο γράφει, να έχει επιλέξει το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται και να έχει πάρει αποφάσεις που αφορούν το είδος του κειμένου που θα γράψει. Η παραπάνω διαδικασία θα τον βοηθήσει, ώστε να επιλέξει τα κατάλληλα μέσα του λόγου, για να δράσει λεκτικά. Από κει και πέρα ο συγγραφέας θα πρέπει να είναι ικανός να αναγνωρίζει τα προβλήματα που προκύπτουν σε ότι αφορά την αναπαράσταση της γνώσης και να είναι σε θέση να οδηγείται σε αλλαγές οι οποίες εξαρτώνται από το σκοπό που είχε θέσει αρχικά και από τη δομή του κειμένου. Είναι σημαντικό ότι οι συγγραφείς αυτού του επιπέδου επεξεργάζονται και οργανώνουν τις πληροφορίες τους πριν της παρουσιάσουν γλωσσικά.

Στο μοντέλο της επεξεργασμένης γραφής ο ρόλος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι σημαντικότερος, αφού ο μαθητής μέσα από τη διαδικασία του μετασχηματισμού των αρχικών ιδεών οδηγείται στη δόμηση μεταγνωστικών στρατηγικών και επομένως στην ανάπτυξη ικανοτήτων που τον βοηθούν «πώς να μαθαίνει», προσαρμόζοντας το γραπτό του λόγο στις περιστάσεις επικοινωνίας. Υπό αυτή τη έννοια η επεξεργασμένη γραφή είναι περισσότερο προσανατολισμένη στον αναγνώστη παρά στο συγγραφέα (Σπαντιδάκης, 1982).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο συναντούν προβλήματα στο ρόλο του δημιουργού, κατά τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου, στη φάση του σχεδιασμού και κατά τη βελτίωση του γραπτού λόγου.

Σε ότι αφορά τη φάση του σχεδιασμού οι μαθητές φαίνεται να μην κατανοούν ότι ο σχεδιασμός είναι μέρος του γραπτού λόγου. Ακόμα και να οργανώσουν τη σκέψη τους με τη βοήθεια οργανογραμμάτων, αφιερώνουν πολύ λίγο χρόνο προς την κατεύθυνση αυτή.

Σύμφωνα με τους Harris και Graham (1992) οι δυσκολίες των μαθητών προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να οφείλονται είτε σε εγγενείς δυσκολίες, είτε σε αναποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας ή ακόμα και στο συνδυασμό των δυο παραπάνω παραγόντων (Σπαντιδάκης, 2004).

Οι εγγενείς δυσκολίες των μαθητών αφορούν την αδυναμία τους να εκφράσουν όσα σκέφτονται. Ενώ το κείμενό τους περιέχει κάποια από τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους που έχουν επιλέξει, οι γνώσεις τους για το είδος του κειμένου είναι ελλιπείς, σε ότι αφορά την οργάνωση του περιεχομένου.

Αρκετές από τις δυσκολίες των μαθητών οφείλονται και στις αναποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2003) «οι διδακτικές προσεγγίσεις δεν πρέπει να περιορίζονται στην απλή εξάσκηση των μαθητών σε μεμονωμένες τεχνικές... Η διδακτική θα πρέπει να βασιστεί στη στενότερη συσχέτιση των διαδικασιών παραγωγής του γραπτού λόγου, πρώτο, με τις λειτουργίες της κριτικής σκέψης, δεύτερο, με τις δομές του γραπτού λόγου και, τρίτο, με το ρόλο που παίζει η παραγωγή του γραπτού λόγου στις κατασκευές τις οποίες κάνει το άτομο για τον κόσμο και για τον εαυτό του». Ο γραπτός λόγος είναι λοιπόν, μια σκόπιμη νοητική διαδικασία με επικοινωνιακούς στόχους.

Παρόμοια, το χρονικό πλαίσιο το οποίο παρέχεται στους μαθητές για την παραγωγή γραπτού λόγου δεν επαρκεί, ώστε ο συγγραφέας να μπορέσει να ενορχηστρώσει τις αναγκαίες γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες οι οποίες κινούνται σ' ένα διαδικαστικό πλαίσιο γραφής.

Επιπλέον η παραγωγή γραπτού λόγου σε μη αυθεντικές συνθήκες δεν δημιουργούν την ανάλογη ανατροφοδότηση στο μαθητή, ο οποίος αισθάνεται ότι ο μόνος αποδέκτης του παραγόμενου κειμένου του είναι ο δάσκαλος. Αυτό λειτουργεί ανασταλτικά για το μαθητή - συγγραφέα αφού από τη στιγμή που δε λαμβάνει ανάλογη ανατροφοδότηση δεν αποκτά και πραγματική σχέση με τα γραφόμενά του με αποτέλεσμα να οργανώνει και να αναθεωρεί λιγότερο το κείμενό του, αφού αυτή είναι δουλειά του δασκάλου.

Το είδος των βελτιώσεων ή αναθεωρήσεων, όπως προαναφέρθηκε, του αρχικού κειμένου διαφοροποιείται ανάλογα με τις στρατηγικές που έχει αναπτύξει ή δεν έχει αναπτύξει ο συγγραφέας.

Οι αρχάριοι συγγραφείς συναντούν σημαντικές δυσκολίες κατά τη βελτίωση του κειμένου τους. Δε γνωρίζουν ποιες δεξιότητες θα χρησιμοποιήσουν και πώς για την αξιολόγηση του αρχικού κειμένου. Παρατηρείται, επίσης, να αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο στη συγκεκριμένη φάση, ενώ άλλοι μαθητές δεν επανεξετάζουν καθόλου το κείμενό τους αν δεν προηγηθεί κάποια νύξη. (Scardamalia & Bereiter, 1987). Αν οδηγηθούν σε αναθεωρήσεις αυτές αφορούν κυρίως την ευαναγνωσία του κειμένου, την ορθογραφία, τον τονισμό και την τοποθέτηση κάποιων από τα σημεία στίξης. Σε αρκετές περιπτώσεις οι αλλαγές που κάνουν είναι ανεπιτυχείς. Τα κείμενα των αρχάριων συγγραφέων παρουσιάζουν ελλειμματικά στοιχεία σε ότι αφορά τα δομικά στοιχεία που τα συγκροτούν (ελάχιστα δομικά στοιχεία και όχι επαρκώς ανεπτυγμένα). Οι ιστορίες τους είναι προβλέψιμες και απουσιάζουν τα απρόσμενα γεγονότα, ενώ διατηρούν απλή και ασύνδετη δομή. Εστιάζονται περισσότερο στη ροή των γεγονότων και απουσιάζει απ' αυτές η εσωτερική δράση των ηρώων και η περιγραφή των συναισθημάτων (εσωτερικές αντιδράσεις).

Οι έμπειροι συγγραφείς, οδηγούνται σε πιο ουσιαστικές αλλαγές οι οποίες αφορούν από το μικροεπίπεδο της λέξης, της πρότασης μέχρι το μακροεπίπεδο της παραγράφου και της συνολικής δομής του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, οι έμπειροι συγγραφείς οδηγούνται σε βελτιώσεις που αφορούν το επίπεδο της λέξης (αντικατάσταση αδόκιμων λέξεων ή λέξεων που επαναλαμβάνονται), της πρότασης (συντακτική και γραμματική επαναδιατύπωση ολόκληρης πρότασης ή αποσαφήνιση του περιεχομένου της) και της συνολικής δομής του κειμένου (αντικατάσταση λέξεων, προσθήκη λέξεων, κειμενικοί δείκτες για την επίτευξη αλληλουχίας νοημάτων). Ενδιαφέρονται όμως και για βελτιώσεις που αφορούν την αισθητική εικόνα του κειμένου τους.

Ωστόσο, οι μαθητές συναντούν δυσκολίες και στις μηχανιστικές δεξιότητες γραφής (ρόλος γραμματέα), οι οποίες αφορούν τη γραφή με το χέρι, την ορθογραφία, το λεξιλόγιο, τη στίξη, τη σύνταξη, τον τονισμό και τη χρήση πεζών – κεφαλαίων γραμμάτων.

Η γραφή με το χέρι, ως ψυχοκινητική δεξιότητα, απαιτεί το συντονισμό οπτικών, κινητικών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Αυτό την κάνει πολυπλοκότερη, αφού για κάποιους μαθητές η γραφή με το χέρι παραμένει μια κοπιώδης δραστηριότητα. Είναι σημαντικό ότι όταν ένας μαθητής – γραμματέας αδυνατεί να παράγει ευανάγνωστα κείμενα, τότε δυσχεραίνεται η επικοινωνιακή του ικανότητα και επιδρά αρνητικά στο αυτοσυναίσθημα του μαθητή (Graham, 1992), ενώ, παράλληλα, δημιουργεί δυσκολίες στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου (Hoy & Gregg, 1994 Σπαντιδάκης, 1998 Σπαντιδάκης, 2004). Το δυσανάγνωστο κείμενο και η χαμηλή αυτοεικόνα δημιουργούν αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο, επηρεάζοντας αρνητικά την ποιότητα και την ποσότητα του παραγόμενου κειμένου (Graham, 1990 Hoy & Gregg, 1994). Έτσι, ο μαθητής αποφεύγει να γράφει, ενώ κατά την παραγωγή γραπτού λόγου επιδιώκει να απαλλαγεί όσο το δυνατόν γρηγορότερα από το κείμενό του.

Από την άλλη, το ευανάγνωστο κείμενο, δίνει τη δυνατότητα στο συγγραφέα να λάβει ανώτερης ποιότητας ανατροφοδότηση και να συνεχίσει να γράφει, κάνοντας βελτιώσεις οι οποίες αποβλέπουν στην επίτευξη του σκοπού του.

Οι μαθητές με προβλήματα στη γραφή με το χέρι αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα (Graham, 1986 Σπαντιδάκης, 2004).

Αρκετοί είναι οι μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται ακόμα και να αντιγράψουν από τον πίνακα ή το βιβλίο, δυσκολεύονται να μετατρέψουν την οπτική εικόνα σε λεπτή κινητικότητα ή να εκτελέσουν δραστηριότητες που απαιτούν οπτική και κινητική αντίληψη (Kurtz, 1994).

Όπως αναφέρουν οι Adams (1990), Hanley και Gard (1995) (βλ. Σπαντιδάκης, σελ. 57) στα δυσανάγνωστα κείμενα των μαθητών συναντάμε ανολοκλήρωτες λέξεις, προσθήκες ή παραλείψεις γραμμάτων σε λέξεις, διαφορετική φορά στη γραφή (πλάγια, κάθετη γραφή) ανάμειξη πεζών – κεφαλαίων γραμμάτων και ανομοιομορφία στην κωδικοποίηση των γραμμάτων. Στα συγκεκριμένα κείμενα δεν φαίνονται οι γλωσσικές δεξιότητες του μαθητή, αφού «ξοδεύει» τη γνωστική του ενέργεια προς την ευανάγνωστη κωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων με αποτέλεσμα να «παρακωλύονται» άλλες γνωστικές λειτουργίες.

Οι μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα γραφής με το χέρι, όπως προαναφέρθηκε, αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα. Συμφωνά με τη βιβλιογραφία, οι

δυσκολίες που συναντούν ποικίλουν. Παρόλα αυτά οι **δύσγραφοι** μαθητές, όπως αποκαλούνται, εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους. Τι είναι όμως η δυσγραφία και ποια είναι τα κυριότερα χαρακτηριστικά της;

Με τον όρο δυσγραφία εννοούμε «**τη δυσκολία στην αυτόματη ανάκληση και εκτέλεση των διαδοχικών μυοκινητικών κινήσεων που είναι αναγκαίες για τη γραφή γραμμάτων και αριθμών**» (Castles & Coltheart, 1996 Σπαντιδάκης, 2004).

Οι συγκεκριμένοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα κιναισθητικής αντίληψης, τα οποία αφορούν τη γρήγορη ανάκληση από τη μνήμη των απαραίτητων κινήσεων για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων. Όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι λίγες οι φορές που δυσκολεύονται να γράψουν ή να αντιγράψουν λέξεις ή φράσεις από τον πίνακα ή από το τετράδιο, μετατρέποντας «ανώδυνα» την οπτική εικόνα σε λεπτή κινητικότητα. Αυτό αιτιολογείται από την αδυναμία της βραχυπρόθεσμης μνήμης να συγκροτήσει για διευρυμένο χρονικό διάστημα ορθογραφικά και φωνολογικά γνωρίσματα των λέξεων.

Όπως αναφέρει ο Στασινός (1999) «το δυσγραφικό παιδί συνήθως έχει μια σαφή νοητική εικόνα ή αναπαράσταση αυτού που επιδιώκει να γράψει. Το έλλειμμα του εστιάζεται στο γεγονός ότι ξεχνά το πώς να γράψει ειδικά γραπτά σύμβολα».

Το δυσγραφικό παιδί έχει να «αντιμετωπίσει» τα πλέον δύσκολα γράμματα (Στασινός, 1999). Δύσκολα γράμματα θεωρούνται όσα περιέχουν κλειστά κυκλικά στοιχεία (α, θ, ο, ρ, δ κ.α.) και όσα απαιτούν αλλαγή της κατεύθυνσης του χεριού (ξ, ζ, γ, δ κ.α.). Μάλιστα, συναντά δυσκολίες κατά το σχεδιασμό των οπτικών συμβόλων σχετικά με το πού και πώς ολοκληρώνεται η κωδικοποίηση των γραμμάτων (σε ποιο σημείο).

Η κατηγορία των δύσγραφων μαθητών χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες (Levine, 1994a Σπαντιδάκης, 2004) με διαφορετικά, αλλά όχι ασύνδετα μεταξύ τους γνωρίσματα.

Η πρώτη υποκατηγορία δύσγραφων μαθητών έχει περιγραφεί παραπάνω και αφορά τα κιναισθητικά προβλήματα γραφής.

Στη δεύτερη υποκατηγορία ανήκουν οι μαθητές οι οποίοι ενώ αντιλαμβάνονται το χώρο της θέσης του μολυβιού, δυσκολεύεται ο εγκέφαλος τους να προσδιορίσει τις θέσεις των δακτύλων τους. Έτσι, συχνά παρατηρείται οι μαθητές αυτοί να τοποθετούν τον αντίχειρα πάνω από τα υπόλοιπα δάχτυλα, δυσχεραίνοντας τη διαδικασία γραφής («δακτυλική αγνωσία»).

Στην τρίτη και τελευταία υποκατηγορία ανήκουν οι «συγγραφείς» εκείνοι οι οποίοι αντί να χρησιμοποιούν τους μυς των δακτύλων προκειμένου να γράψουν, δραστηριοποιούν τους μυς του πήχη και του καρπού, με αποτέλεσμα να κοπιάζουν κατά την κωδικοποίηση γραμμάτων ή αριθμών.

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της δυσγραφίας (Kurtz, 1994 Barbe, Wasyluk, Hackeney & Braun, 1984 Σπαντιδάκης, 2004), τα οποία εμφανίζουν οι αντίστοιχοι μαθητές είναι το αδέξιο κράτημα του μολυβιού, η προβληματική θέση του σώματος και της επιφάνειας εργασίας, η ανάμειξη των πεζών και των κεφαλαίων γραμμάτων μέσα στις λέξεις, η σύγχυση της κάθετης και της πλάγιας γραφής σε τέτοιο βαθμό, ώστε συχνά το ίδιο κείμενο μοιάζει να έχει γραφτεί από διαφορετικό γραφικό χαρακτήρα. Πολλές φορές, μάλιστα, τα γραπτά σύμβολα των συγκεκριμένων μαθητών χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια σχετικά με το μέγεθος, το σχήμα, την κλίση (δεξιά, αριστερή, ορθή κλίση) και την ευθυγράμμιση. Οι δύσγραφοι μαθητές, συχνά, υπερβαίνουν το περιθώριο της γραμμής του τετραδίου, ενώ δείχνουν και ασυνέπεια στην τήρηση του διαστήματος μεταξύ γραμμάτων και λέξεων. Οι λέξεις τους εμφανίζουν προσθήκες ή

παραλείψεις γραμμάτων και είναι ανολοκλήρωτες. Κατά τη διαδικασία «οπτικοποίησης» του γραπτού μηνύματος οι συγκεκριμένοι μαθητές ψιθυρίζουν τις λέξεις.

Επιπλέον, οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα στις μηχανιστικές δεξιότητες γραφής, δυσκολεύονται να αναπτύξουν και να συνδυάσουν τις μεταγνωστικές ή ουσιαστικές τους ικανότητες ταυτόχρονα με τις μηχανιστικές. Από τη στιγμή που εμφανίζουν δυσκολίες γραφής, ορθογραφίας, συντακτικής και γραμματικής οργάνωσης, τονισμού ή στίξης, «σπαταλούν» πολλή γνωστική ενέργεια προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, παρακωλύοντας δεξιότητες παραγωγής ιδεών, οργάνωσης και βελτίωσης.

Σχετικές έρευνες (Harris & Graham, 1992, Hammil, 1990, Σπαντιδάκης, 1998) αναφέρουν ότι οι μαθητές σχολικής ηλικίας αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες οι οποίες αφορούν την γρήγορη εκτέλεση των μηχανιστικών και ουσιαστικών, αλληλοσχετιζόμενων λειτουργιών, την παραγωγή, την οργάνωση, την αναθεώρηση των ιδεών τους και την συνειδητοποίηση του σκοπού για τον οποίο παράγουν γραπτό λόγο. Έτσι, τα κείμενα τους συχνά χαρακτηρίζονται από σύγχυση, από την ίδια ακαταστασία από την οποία κυριαρχείται και η μνήμη τους. Ακολουθούν το μοντέλο της «απλής παράθεσης πληροφοριών», της συνειρμικής απόδοσης, χωρίς καμία προσπάθεια «μετασχηματισμού» των ιδεών τους. Παράγουν ιδέες, χωρίς να συνειδητοποιούν το σκοπό για τον οποίο γράφουν και το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνονται και επομένως δεν υιοθετούν τα κατάλληλα μέσα του λόγου, ώστε να δράσουν λεκτικά. Με λίγα λόγια τα κείμενά τους παράγονται για τους ίδιους παρά για τους αναγνώστες (Σπαντιδάκης, 2004).

Υπάρχουν, βέβαια, και δύσγραφοι μαθητές, οι οποίοι αποδίδουν στο περιεχόμενο του κειμένου τους. Παρόλα όλα αυτά το κείμενο τους δε χαρακτηρίζεται από ευαναγνωσία, με αποτέλεσμα να γίνεται δύσκολα κατανοητό από τους αποδέκτες του. Αυτό συμβαίνει, διότι, οι δύσγραφοι μαθητές συναντούν δυσκολίες στην ταυτόχρονη «ακινητοποίηση» οπτικών συμβόλων και στη «γέννηση ιδεών».

Γι' αυτό τονίζεται ότι από τις πρώτες κιόλας τάξεις οι μαθητές θα πρέπει να «αυτοματοποιήσουν» το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων, γράφοντας με σχετική ταχύτητα, ενώ απαιτείται και απόκτηση φωνημικής επίγνωσης, γνώση της φωνολογικής δομής της γλώσσας που χειρίζονται.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείψεις και στην ορθογραφία των λέξεων. Τα λάθη τους είναι θεματικά και καταληκτικά. Η ορθογραφική τους μνήμη δεν είναι ιδιαίτερα εξασκημένη. Ενώ γνωρίζουν της σχέση ήχου και συμβόλου δε θυμούνται τη σειρά κωδικοποίησης των γραμμάτων. Για την ορθογραφημένη γραφή απαιτείται η συντακτική, η μορφολογική, η σημασιολογική, η φωνολογική και η ορθογραφική γνώση.

Πολλοί, επίσης, μαθητές με δυσκολίες στο γραπτό λόγο, αντιμετωπίζουν προβλήματα στη γρήγορη ανάκληση λέξεων που βρίσκονται στη μακροπρόθεσμη μνήμη (λεξιλογικό δυναμικό). Ενώ γνωρίζουν το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης δε μπορούν να την ανακαλέσουν με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν διαφορετικές λέξεις προκειμένου να την αποδώσουν.

Οι αρχάριοι συγγραφείς χρησιμοποιούν συνήθως κοινότυπες, καθημερινές λέξεις τις οποίες συχνά επαναλαμβάνουν, ενώ δεν έχουν γνώση των μορφολογικών κανόνων. Αντίθετα, οι έμπειροι συγγραφείς, χρησιμοποιούν περισσότερο πρωτότυπες λέξεις,

σύνθετες λεξιλογικές μονάδες οι οποίες έχουν συγκεκριμένη θέση στο συντακτικό επίπεδο της πρότασης.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα και στην αποτελεσματική εφαρμογή των κανόνων στίξης. Μελέτες σε γραπτά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δείχνουν ότι το 37% των λαθών που καταγράφηκαν αφορούσαν λάθη στίξης και χρήσης πεζών – κεφαλαίων γραμμάτων (Mercer & Mercer, 1993 Σπαντιδάκης, 2004). Οι ίδιοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η παραπάνω κατηγορία μαθητών χρησιμοποιούσε πολύ λιγότερο τα σημεία στίξης από τους υπόλοιπους μαθητές.

Από την άλλη, ένα βασικό στοιχείο της γραμματικής που αναπαριστά τη δομή της γλώσσας είναι η σύνταξη. Ο Βάμβουκας (1991), αναφέρει ότι η επιλογή των κατάλληλων συντακτικών δομών είναι απαραίτητες για τη σαφήνεια του κειμένου. Οι μαθητές με προβλήματα στο γραπτό λόγο αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στη σύνταξη του κειμένου. Τους. Πιο συγκεκριμένα, αντιμετωπίζουν προβλήματα στη χρήση ενικού και πληθυντικού αριθμού, στους χρόνους των ρημάτων (Σπαντιδάκης, 2004). Οι προτάσεις που συνθέτουν είναι ελλιπείς σε ότι αφορά τους γραμματικούς και συντακτικούς όρους της. Δυσκολία επίσης συναντούν στη χρήση της παθητικής σύνταξης, ενώ χρησιμοποιούν περισσότερο τον ευθύ παρά τον πλάγιο λόγο. Συχνά οδηγούνται σε συντακτικά λάθη, παραλείπουν λέξεις, τοποθετούν τις λέξεις με τέτοια σειρά, ώστε δεν υπάρχει γραμματική και συντακτική συνέπεια, οδηγούνται σε εσφαλμένη χρήση πεζών – κεφαλαίων γραμμάτων, περιορισμένη χρήση προσδιορισμών, κλιτών και άκλιτων μερών του λόγου (Gregg, 1991 Σπαντιδάκης, 2004).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο δεν τονίζουν το κείμενό τους, παραλείπουν τους τόνους ή παρατονίζουν τις λέξεις. Συχνά, συναντάμε κείμενα από τα οποία απουσιάζουν εντελώς οι τόνοι και τα σημεία στίξης. Τόσο ο τονισμός, τα σημεία στίξης, η χρήση πεζών – κεφαλαίων γραμμάτων κάνουν το κείμενο πιο κατανοητό και συνεπώς πιο επικοινωνιακό.

Τέλος, οι μαθητές με δυσκολίες στο γραπτό λόγο δυσκολεύονται να εσωτερικεύσουν γραμματικούς, συντακτικούς, μορφολογικούς, φωνολογικούς κανόνες και να τους εφαρμόζουν σωστά κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Το ίδιο συμβαίνει και με την ορθή γραφή των λέξεων. Ακόμα και αν γνωρίζουν πώς γράφεται μια λέξη, κατά την κωδικοποίηση των σκέψεών τους γραφή τους δεν είναι ορθογραφημένη. Πιθανόν, να στρέφουν την προσοχή τους στην σωστή απόδοση των ιδεών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1. Άτυπη αξιολόγηση του γραπτού λόγου

Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών είναι ένα πολύπλοκο θέμα, το οποίο έχει προκαλέσει έναν ιδιαίτερο προβληματισμό στον παιδαγωγικό χώρο, θέτοντας το ερώτημα «Πώς μπορεί κανείς να αξιολογήσει αντικειμενικά και να εκφράσει ποσοτικά την αισθητική και τη μουσικότητα ενός κειμένου ή τη ροή και το νεύρο του;». Για το λόγο αυτό οι ειδικοί έχουν στραφεί στην αναζήτηση ποιοτικών κριτηρίων, τα οποία κατανοούν το πνευματικό έργο σε συνάρτηση με το πλαίσιο και τους σκοπούς του (Brown, 1986 House, 1980, Ματσαγγούρας, 2003).

Γενικότερα, όμως η αποτίμηση ενός γραπτού και τα κριτήρια βάση των οποίων θα αξιολογηθεί αποτελεί ένα θέμα με αρκετές διαφοροποιήσεις. Χαρακτηριστικές είναι οι αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στους τομείς στους οποίους θα πρέπει να αναφέρεται η αξιολόγηση, κατά συνέπεια και στις αξιολογικές αναλύσεις των βαθμολογητών στο μάθημα της έκθεσης.

Παρόμοια, σ' ότι αφορά την αξιολόγηση του τελικού προϊόντος υπάρχουν διαφοροποιήσεις σχετικά με τους τομείς αξιολόγησης, τα κριτήρια αξιολόγησης και τη βαρύτητα κάθε τομέα, οι οποίες παρουσιάζονται τόσο μεταξύ των βαθμολογητών, όσο και στις βιβλιογραφικές αναφορές (Αθανασίου, 1985 ' 1998 τ.3 Περσιάνης, 1998 Δημητροκάλη & Παπαιωάννου, 1997 Χαραλαμπάκης, 1999^α Ματσαγγούρας, 2003).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003), ο Κασσωτάκης προτείνει πέντε τομείς στους οποίους θα πρέπει να αναφέρεται η αξιολόγηση: το περιεχόμενο, η δομή, η διατύπωση, η ορθογραφία και η εμφάνιση των γραπτών κειμένων. Από την άλλη, τονίζει ότι ο Χαραλαμπάκης καταλήγει σε πέντε επίσης σημαντικά στοιχεία της αξιολόγησης ενός μαθητικού γραπτού, με υποδιαίρεσεις, όπως είναι η ορθογραφία - σύνταξη, το λεξιλόγιο, το περιεχόμενο, η δομή και η εμφάνιση του γραπτού.

Οι κυριότεροι τομείς για την αξιολόγηση του προϊόντος, οι οποίοι εμφανίζονται περισσότερο αποδεκτοί από τους βαθμολογητές, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Χαραλαμπάκης, 1999^α), είναι οι εξής: τα δομικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου, ο πλούτος των ιδεών, η σαφήνεια, η ακρίβεια, η νοηματική συνεκτικότητα, η σύνταξη, η τεκμηρίωση απόψεων, η κατανόηση του θέματος, η γνησιότητα και πρωτοτυπία των σκέψεων, το γλωσσικό ύφος, η ορθογραφία και η αισθητική εικόνα του γραπτού (η ευαναγνωσία).

Αναλυτικότερα, η τεχνική αξιολόγησης που θα ακολουθηθεί εντάσσει τους παραπάνω τομείς σε δυο μορφές αξιολόγησης, οι οποίες αφορούν πρώτον την αξιολόγηση των μαθητικών *κειμένων* και κατόπιν της *διαδικασίας* που ακολουθήθηκε από κάθε μαθητή για την παραγωγή του μαθητικού γραπτού.

Σ' ότι αφορά το προϊόν, η αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων θα γίνει βάσει ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων. Τα ποσοτικά κριτήρια αφορούν την καταμέτρηση του συνολικού αριθμού λέξεων, των προτάσεων, των λέξεων ανά πρόταση, των δευτερευουσών προτάσεων, των απλών προτάσεων, των γεγονότων και των επεισοδίων. Στα ποιοτικά κριτήρια περιλαμβάνεται ο βαθμός γνησιότητας, συνάφειας, ο

βαθμός γλωσσικού ύφους, η δομή του κειμένου, το περιεχόμενο και η πληρότητα της περιγραφής των ηρώων.

Ως προς τη διαδικασία εξετάσαμε τι κάνει ο μαθητής την ώρα που γράφει. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε αν ο μαθητής παράγει ιδέες σε κάποιο άλλο σημείο της επιφάνειας εργασίας, οργανώνει τις σκέψεις του ή δημιουργεί σχεδιαγράμματα ή κατά πόσο οδηγείται στη βελτίωση του αρχικού κειμένου, προσδιορίζοντας στη συνέχεια και το είδος των βελτιώσεων που κάνει. Η αξιολόγηση του διαδικαστικού τρόπου γραφής του μαθητή είναι σημαντική, αφού μας γνωστοποιεί αν ο μαθητής έχει αναπτύξει μεταγνωστικές δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται τόσο με τη γραφή, όσο και με όλη τη μαθησιακή διαδικασία.

3.2. Οι τομείς αξιολόγησης του γραπτού λόγου

3.2.1. Τα ποιοτικά κριτήρια

Η ανάλυση των κειμένων των μαθητών θα γίνει βάσει των ποιοτικών και ποσοτικών κριτηρίων που περιγράψαμε παραπάνω. Κάποια από τα κριτήρια που θα εξετασθούν έχουν σαφή περιεχόμενο, όπως είναι ο συνολικός αριθμός λέξεων, ο αριθμός προτάσεων, ο αριθμός λέξεων ανά πρόταση και ο αριθμός απλών και δευτερευουσών προτάσεων, ενώ κάποια άλλα έχουν ασαφή περιεχόμενο το οποίο θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε και να προσδιορίσουμε.

Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία θα αξιολογηθούν στα μαθητικά κείμενα εξετάζουν το βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους. Ποιο είναι όμως το σημασιολογικό περιεχόμενο των παραπάνω εννοιών και πώς αυτές προσδιορίζονται στη βιβλιογραφία;

Η **γνησιότητα** μιας ιστορίας ή ενός κειμένου αφορά τα ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία που περιέχει (Σπαντιδάκης, 2004), τα οποία προσδίδουν αγωνία και διατηρούν την αναγνωστική «εγρήγορη» του αποδέκτη.

Ο **βαθμός συνάφειας** εκτιμά τη συνοχή μεταξύ των επεισοδίων και των γεγονότων, καθώς και την αναγκαιότητα των πληροφοριών για την εξέλιξη της ιστορίας (Σπαντιδάκης, 2004). Πρόκειται για τη βασική παραδοχή της ανάλυσης λόγου ότι κάθε κείμενο είναι οργανωμένο.

Όπως αναφέρουν οι Γεωργακοπούλου και Γούτσος (1999) η ενότητα και η οργανωμένη δομή οφείλεται όχι μόνο στην «αλληλουχία των γλωσσικών πράξεων» του κειμένου (γεγονότα, επεισόδια), αλλά και στη «σχέση των γλωσσικών μορφών» (λέξεις, προτάσεις) που το αποτελούν και του σκοπού που αυτό πραγματοποιεί σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (περικείμενο). Στην ουσία πρόκειται για το κριτήριο της νοηματικής συνεκτικότητας ή συνοχής, της πλήρους και ορθής δομής των νοημάτων του κειμένου «που εξετάζει το κατά πόσο οι ιδέες, οι πληροφορίες, τα φαινόμενα που μπορεί να περιγράψει ένα κείμενο, εξηγούνται με πληρότητα και σαφήνεια». Γι' αυτό και η νοηματική συνεκτικότητα, η συνάφεια των νοημάτων ενός κειμένου μπορεί να προσδιοριστεί από την αξιολόγηση των δομικών χαρακτηριστικών του συγκεκριμένου κάθε φορά κειμενικού είδους, το οποίο με τη σειρά του καθορίζει τις μορφικές επιλογές του συγγραφέα (Κουλουμπαρίτση, 2002).

Ο Ματσαγγούρας (2004) θέτει ένα πολύ σημαντικό ερώτημα, το οποίο αφορά τη σχέση μεταξύ της νοηματικής συνεκτικότητας και της γλωσσικής συνοχής. Ενώ η νοηματική συνεκτικότητα αφορά τη σύνδεση των νοημάτων μιας ιστορίας, τη σειρά των γλωσσικών πράξεων, η γλωσσική συνοχή αναφέρεται στη σύνδεση της γλώσσας του κειμένου, στο πως οι λέξεις και οι προτάσεις συνδέονται με τα προηγούμενα, χωρίς να αποτελούν μεμονωμένα και άσχετα μεταξύ τους στοιχεία(Ματσαγγούρας, 2004).

Ένας τρόπος για να εξετάσουμε το βαθμό γλωσσικής συνοχής του κειμένου είναι να παρατηρήσουμε τον τρόπο σύνδεσης των προτάσεων. Η σύνδεση των προτάσεων του κειμένου μπορεί να είναι υποτακτική ή παρατακτική. Η καθ' υπόταξη σύνδεση, χαρακτηριστικό της οποίας είναι οι υποτακτικοί σύνδεσμοι, δεν αρκείται στην απλή, μονολεκτική παράθεση των προτάσεων, αλλά συνδέει τις δευτερεύουσες με τις κύριες προτάσεις, δίνοντας μ' αυτό τον τρόπο σημαντικές πληροφορίες στον αναγνώστη για την εξέλιξη και τη συσχέτιση των γεγονότων. Αντίθετα, η κατά παράταξη σύνδεση δεν οδηγεί σε σύνθετα νοήματα, αλλά αφορά την αποσπασματική καταγραφή των προτάσεων. Η τηλεγραφική και μονολεκτική περιγραφή των γεγονότων μιας ιστορίας μπορεί να εκφράζεται πολλές φορές και με την ασύνδετη παράταξη των προτάσεων.

Ένας ακόμα παράγοντας, όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2004), ο οποίος προσδίδει γλωσσική συνοχή σ' ένα κείμενο είναι η ύπαρξη οργανωμένου άξονα συσχέτισης ανάλογα με το κειμενικό είδος που ανήκει το κείμενο. Για παράδειγμα τα αφηγηματικά κείμενα κινούνται γύρω από τον χρονικό άξονα συσχέτισης, ενώ τα περιγραφικά γύρω από τον άξονα χωρικής συσχέτισης.

Παρόμοια, λέξεις οι οποίες συνδέουν τα προηγούμενα με τα επόμενα ή προσημαίνουν τι πρόκειται να ακολουθήσει, θεωρείτε ότι αποτελούν προϋπόθεση της γλωσσικής συνοχής. Πρόκειται για τη χρήση συνδετικών εκφράσεων για να δηλωθούν σημασιολογικές σχέσεις. Οι συνδετικές σχέσεις που εμφανίζονται μέσω των κειμενικών δεικτών μπορούν να είναι *προσθετικές* (όχι μόνο..... αλλά και, ακόμη, επιπρόσθετα, παρόμοια), *αιτιακές* (συνεπώς, τότε, έτσι, αυτό είχε σαν αποτέλεσμα), *χρονικές* (αρχικά, στη συνέχεια, μετά, αργότερα) και άλλες (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Οι γλωσσικές αυτές «κειμενικές δείξεις», οι οποίες δείχνουν τη σχέση μεταξύ προσώπων, αντικειμένων και γεγονότων σε σχέση με το χωροχρονικό πλαίσιο επικοινωνίας, δίνουν το έναυσμα στον αναγνώστη να παρακολουθήσει τη ροή των γεγονότων, συνδέοντας το συγκείμενο (κειμενική κατάσταση) με το περικείμενο (εξωκειμενική κατάσταση), και στο συγγραφέα να πετύχει την ενότητα των νοημάτων.

Επίσης, η γλωσσική συνοχή εξασφαλίζεται και μέσω των προτάσεων, οι οποίες δε θα πρέπει να ξεφεύγουν από την κεντρική ιδέα του κειμένου το οποίο παράγει ο συγγραφέας, ενσωματώνοντας σ' αυτό ασήμαντες και περιττές πληροφορίες.

Η αξιολόγηση της γλωσσικής συνοχής αν και δεν αναφέρεται ως κριτήριο στην κλείδα ελέγχου του περιεχομένου και της παραγωγικότητας από τον εκπαιδευτικό, στην ουσία εξετάζεται από τα ποιοτικά και τα ποσοτικά στοιχεία που περιέχονται σ' αυτήν. Η αξιοποίηση των ποιοτικών, αλλά και των ποσοτικών κριτηρίων, όπως είναι ο συνολικός αριθμός λέξεων, ο αριθμός των λέξεων ανά πρόταση, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των κύριων προτάσεων και των δευτερευουσών προτάσεων θα αποκαλύψει την κυριαρχία του υποτακτικού, παρατακτικού ή ασύνδετου λόγου, αλλά και τη χρήση συνδετικών λέξεων ή εκφράσεων. Επομένως θα προσδιορίσει και το βαθμό γλωσσική συνοχής του κειμένου.

Ένα ακόμα κριτήριο αξιολόγησης που καθορίζει το ενδιαφέρον του αναγνώστη είναι το **γλωσσικό ύφος** του κειμένου. Ανάλογα με το κειμενικό είδος που παράγει ο μαθητής και το σκοπό τον οποίο έχει, χρησιμοποιεί τις καταλληλότερες γραμματικές και γλωσσικές δομές (Σπαντιδάκης, 2004), ώστε να καλύψει συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες.

Τα γλωσσικά στοιχεία τα οποία καθορίζουν το γλωσσικό ύφος ή το στυλ έκφρασης κάθε συγγραφέα είναι τα παρακάτω (Μπαμπινιώτης, 1991 Ματσαγγούρας, 2004): το λιτό, γλαφυρό ή υψηλό ύφος, η διάθεση που απορρέει απ' αυτό (ειρωνική, χιουμοριστική, διδακτική κ.α.), τα καλολογικά στοιχεία (επίθετα, μεταφορές, προσωποποιήσεις, παρομοιώσεις), ο μικροπερίοδος ή μακροπερίοδος λόγος, ο ευθύς ή πλάγιος λόγος, οι εικόνες που περιέχονται (οπτικές, ακουστικές, εξιδανικευμένες, αποκρουστικές), το λεξιλόγιο (επίσημο, καθημερινό, λαϊκές λέξεις, πρωτότυπο, φτωχό, πλούσιο) και τα σχήματα λόγου (ασύνδετο πολυσύνδετο, έλλειψη κ.α.).

Ωστόσο, το γλωσσικό ύφος του κειμένου καθορίζει τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους που έχει επιλέξει ο κάθε μαθητής.

3.2.2. Το κείμενο και τα στοιχεία που το συγκροτούν

Το κείμενο είναι «κάθε οργανωμένο σύστημα ανεξάρτητων γλωσσικών υπο - μονάδων, όπως είναι η λέξη και η πρόταση, σε αυτόνομη δομική ενότητα, που έχει αρχή, μέση και τέλος και διατηρεί γλωσσική συνοχή, νοηματική συνεκτικότητα και πληροφοριακή πληρότητα (Γεωργακόπουλος και Γούτσος, 1999).

Το κείμενο αποτελείται από ένα σύνολο σημασιολογικών, γραμματικών, συντακτικών υπο - μονάδων, τις λέξεις. Προκειμένου ο αναγνώστης να αποκρυπτογραφήσει το περιεχόμενο του κειμένου στρέφει την προσοχή του στη μέγιστη σημασιολογική μονάδα που είναι το κείμενο. Ο Ματσαγγούρας (2003), αναφέρει ότι ο Adams (1954) τοποθετεί το κείμενο στο μέσον ενός τριγώνου που το απαρτίζουν το πλαίσιο, ο συγγραφέας και ο αναγνώστης.

Η σύγχρονη κειμενογλωσσολογική ανάλυση καθιέρωσε την επικοινωνιακή προσέγγιση στη μελέτη του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, το κείμενο δεν λειτουργεί ως ένα μεμονωμένο συγγραφικό προϊόν, αλλά εξαρτάται από πλαίσιο της γραφής, από τι γνωρίζει, τι δε γνωρίζει το ακροατήριο για το θέμα το οποίο πρόκειται να αναπτύξει, από τις αξίες του ακροατηρίου και το σκοπό του συγγραφέα. Γενικότερα το κείμενο λειτουργεί μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο.

3.2.3. Το κείμενο στην κειμενογλωσσολογική θεωρία

Η κειμενογλωσσολογική θεωρία «εκλαμβάνει ως μονάδα προσέγγισης το κείμενο, στο σύνολό του, και αναζητά τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που προσδίδουν κειμενικότητα στο γραπτό και το καθιστούν αναγνώσιμο και κατανοητό» (Ματσαγγούρας, 2003). Παρόμοια, η κειμενογλωσσολογική θεωρία συσχετίζει το κείμενο με όλους τους εξωκειμενικούς παράγοντες, όπως είναι το πλαίσιο της γραφής, δηλαδή, η σύγχρονη πραγματικότητα, το ακροατήριο., ο συγγραφέας, το ίδιο το κείμενο.

Με βάση την κοινωνικο - πολιτιστική πραγματικότητα και τη διαφορετικότητα των κοινωνικών συνθηκών η κειμενογλωσσολογική θεωρία κάνει λόγο για τα διαφορετικά κειμενικά είδη τα οποία επιβάλλουν διαφορετικότητα και στο γλωσσικό ύφος, ανάλογα με το σκοπό της γραφής και τη δομή, το περιεχόμενο του εκάστοτε κειμενικού είδους.

Είναι σημαντικό ότι η κειμενογλωσσολογική θεωρία στα στοιχεία του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος κατατάσσει και τα προϋπάρχοντα κείμενα, τα οποία λειτουργούν διακειμενικά με σκοπό τη δημιουργία νέων κειμένων. Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι «τα κείμενα παράγονται μέσα από την έντεχνη ανακύκλωση και επανασφυρηλάτηση ιδεών, παραθεμάτων, μοτίβων και σχημάτων και δεν προκύπτουν εκ του μηδενός με μόνη δύναμη τη δημιουργική πνοή του συγγραφέα - Θεού, όπως ισχυριζόνταν οι ρομαντικοί» (Ματσαγγούρας, 2003 Τζιόβας, 1987).

Μέσα από τις παραπάνω επισημάνσεις κατανοούμε ότι οδηγούμαστε στην κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Η προσέγγιση αυτή θέτει στο κέντρο το ίδιο το κείμενο και το εκλαμβάνει στη συνολική δομή του συνεξεταζόμενο με τους παράγοντες που το συγκροτούν. Επιπλέον υποστηρίζει την ύπαρξη διαφορετικών κειμενικών ειδών όπου το κάθε είδος διατηρεί τα δικά του δομικά στοιχεία, τα οποία εξυπηρετούν διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες. Παράλληλα, η μορφή, το

περιεχόμενο ενός κειμένου, αλλά και τα μέσα του λόγου που χρησιμοποιούνται προκειμένου να εκφραστούν οι σκέψεις του γράφοντος εξαρτώνται από το άμεσο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον του συγγραφέα.

3.2.4. Ο Συγγραφέας μέσα από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις

Ο συγγραφέας ή το υποκείμενο του γραπτού λόγου αποτελεί το βασικό παράγοντα στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Ο ρόλος του συγγραφέα, αλλά και το πώς οι διάφορες θεωρίες αντιλαμβάνονται το ρόλο του υποκειμένου της γραφής, έχει αρκετό ενδιαφέρον και αξίζει να εξεταστεί παρακάτω.

Ο συγγραφέας στις θεωρίες της λογοτεχνίας προσεγγίζεται από διαφορετική οπτική. Έτσι, υπάρχει ένας γενικότερος προβληματισμός ο οποίος εκφράζεται από το παρακάτω ερώτημα: «Είναι ο φωτισμένος και δημιουργικός νους από τον οποίο προέρχονται με αυθεντικό και πρωτότυπο τρόπο τα νοήματα του κειμένου που συγγράφει, ή είναι ένας καθρέπτης που αντανακλά την εποχή του;» (Οικονομίδου, 2000 Ματσαγγούρας, 2003).

Κάποιοι, λοιπόν, αποδέχονται την άποψη του μιμητή συγγραφέα, του οποίου το κείμενο είναι σύμφωνο και σύμμετρο και την κοινωνικοπολιτιστική ιδεολογία της εποχής του. Από, την άλλη, οι θεωρητικοί της μαρξιστικής προσέγγισης και πιο συγκεκριμένα οι εκπρόσωποι της εκφράζουν την άποψή τους, λέγοντας ότι «το λογοτεχνικό έργο δεν εκφράζει τόσο την ατομική δημιουργικότητα του συγγραφέα του, όσο τη διανοητική δομή της κοινωνικής ομάδας μέσα στην οποία και για την οποία γράφτηκε το έργο» (Τζιόβας, 1987 Ματσαγγούρας, 2003). Κατανοούμε ότι οι παραπάνω θεωρίες αμφισβητούν το ρόλο του συγγραφέα ως δημιουργού ενός κειμένου, πλήττοντας τη δημιουργική σύνθεση του συγγραφέα, ο οποίος σύμφωνα με την ελληνοκλασική άποψη θεωρούνταν κάτοχος πνευματικής δωρεάς και έμπνευσης.

Από την άλλη η νεοκριτική θεωρία (1930 - 1940) η οποία υιοθετεί μια ενδο - κειμενική προσέγγιση, αφού πιστεύει ότι κείμενο είναι μια αυθύπαρκτη ολότητα, η οποία δεν επηρεάζεται από εξωκειμενικούς παράγοντες, ούτε από την πρόθεση του ίδιου του συγγραφέα, αλλά ούτε και απ' αυτή του αναγνώστη. Κατ' επέκταση ο συγγραφέας δεν είναι ικανός αν ερμηνεύσει το γραπτό του έργο με αποτέλεσμα μέσα από την παραπάνω προσέγγιση να καταργείται και ο ρόλος του ως δημιουργός.

Παρόμοια, στο προσκήνιο έρχεται μια άλλη θεωρία, η θεωρία της πρόσληψης, η οποία δεν θεωρεί το κείμενο μια αυθύπαρκτη ολότητα, αλλά αμφισβητεί και το ρόλο του συγγραφέα ως δημιουργού. Έτσι, προσπαθεί να εξηγήσει την επικοινωνιακή λειτουργικότητα του κειμένου στρέφοντας την προσοχή προς τον αναγνώστη, ο οποίος αποκωδικοποιεί, επεξεργάζεται το κείμενο και μέσα από αυτή τη διαδικασία του προσδίδει νόημα. Στο σημείο αυτό ο αναγνώστης εξυψώνεται και συνδέεται στενά με το κείμενο (Λεοντσίνη, 2000).

Από την άλλη, υπάρχει και η κοινωνιολογική θεωρία η οποία θεωρεί το συγγραφέα ως αυτόνομο δημιουργό, ενώ εξετάζει και τις γνωστικές και γλωσσικές διεργασίες σύλληψης και οργάνωσης των σκέψεών του ή ακόμα «και τις υποσυνείδητες δυνάμεις που γέννησαν τις ιδέες του κειμένου» (Ματσαγγούρας, 2003).

Ωστόσο, υπάρχει και μια συνδυαστική άποψη η οποία θεωρεί ότι το κείμενο είναι αποτέλεσμα τόσο της δημιουργικότητας του συγγραφέα, όσο και των κοινωνικο - πολιτιστικών ερεθισμάτων που δέχεται εντασόμενος μέσα σε μια κοινωνική

πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, ο συγγραφέας, άρα και το κείμενο τοποθετούνται στο κέντρο ενός πλαισίου το οποίο τους επηρεάζει.

Ο συγγραφέας στην κειμενογλωσσολογία ακολουθεί τρεις φάσεις από τη στιγμή της σύλληψης του κειμένου μέχρι τη στιγμή της έκφρασης του μηνύματος. Όπως αναφέρει ο Μπαμπινιώτης (1991), οι φάσεις αυτές εξελίσσονται ως εξής: α) αρχικά συλλαμβάνεται η ιδέα, η σκέψη, το μήνυμα, β) στη συνέχεια δομείται και τέλος γ) το μήνυμα εκφράζεται.

Κατά τη φάση της σύλληψης του μηνύματος, ο συγγραφέας συλλαμβάνει μια σκέψη ή ιδέα η οποία όμως είναι ακόμα αδιαμόρφωτη και βρίσκεται στο επίπεδο του προγλωσσικού λόγου. Δεν έχει λάβει ακόμα οριστική μορφή, έως ότου μετασχηματισθεί και οργανωθεί.

Στη δεύτερη φάση, της οργάνωσης του μηνύματος, η ιδέα του γράφοντος εμπλουτίζεται με κλιτά και άκλιτα μέρη του λόγου, ώστε οι πληροφορίες που θα παρέχει στον αναγνώστη να χαρακτηρίζονται από πληρότητα. Στη συνέχεια, οι σκέψεις οργανώνονται και ακολουθεί η τροποποίηση, η αναθεώρηση των ιδεών, ώστε η αρχική ιδέα να μετασχηματιστεί σε συγκροτημένο λόγο.

Την τρίτη φάση ο συγγραφέας περνάει από το προγλωσσικό στο γλωσσικό επίπεδο, στη γλωσσική έκφραση, όπου με την επιλογή των κατάλληλων μέσων του λόγου και την υιοθέτηση του ανάλογου γλωσσικού ύφους επιτυγχάνει το στόχο του. Όλες, βέβαια οι γλωσσικές επιλογές υπαγορεύονται από το πλαίσιο επικοινωνίας, από το σκοπό του γράφοντος, από το ακροατήριο και το κειμενικό είδος με το οποίο ασχολείται.

Τέλος, στην ψυχολογία του γραπτού λόγου ο συγγραφέας, σύμφωνα με τους Bereiter και Scardamalia (1986) υπάρχουν δύο επίπεδα εξέλιξης, το επίπεδο της απλής παράθεσης των πληροφοριών (Knowledge telling) και το επίπεδο του μετασχηματισμού των πληροφοριών (Knowledge transforming). Οι γνωστικοί ψυχολόγοι δίνουν έμφαση στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Και αναγνωρίζουν δυνατότητες γνωστικής και γλωσσικής αυτονομίας στους συγγραφείς.

Από την άλλη, υπάρχουν και οι ψυχολόγοι του κοινωνικού εποικοδομισμού που αμφισβητούν τη συγγραφική αυτονομία του συγγραφέα. Η εποικοδομιστική θέση εκλαμβάνεται το κείμενο ως κοινωνικό προϊόν. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τις εμπειρίες και τα βιώματά του τα οποία εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο και χαρακτηρίζονται από αυτό. Έτσι, το έργο του συγγραφέα, η εργασία του είναι κοινωνικές κατασκευές.

Ωστόσο, ακούγονται και άλλες απόψεις οι οποίες αναγνωρίζουν στο άτομο τη δημιουργικότητα του συγγραφέα., αλλά πιστεύουν ότι ένα κείμενο επηρεάζεται και από τους κοινωνικούς προσδιορισμούς. Στο σημείο αυτό τονίζεται η διαλεκτική σχέση του κειμένου με το συγγραφέα και την κοινωνική πραγματικότητα (Καψωμένος, 1996).

3.2.5. Ο Αναγνώστης

Το ενδιαφέρον των ειδικών μετατοπίζεται στον αναγνώστη και σ' αυτό συμβάλλει η θεωρία της πρόσληψης. Οι υποστηρικτές της παραπάνω θεωρίας υποστηρίζουν ότι το νόημα δεν είναι ενσωματωμένο στο κείμενο, αλλά ο αναγνώστη νοηματοδοτεί το κείμενο ανάλογα με το γνωστικό υπόβαθρο, τις εμπειρίες και τα βιώματα που έχει. Είναι σημαντικό ότι η δομή, το περιεχόμενο του κειμένου βοηθούν τον αναγνώστη να κατανοήσει, να συμπληρώσει ή ακόμα και να εννοήσει τα παραλειπόμενα.

Από τη στιγμή που ο συγγραφέας ολοκληρώνει το κείμενό του και το παραδίδει προς ανάγνωση και ερμηνεία, καθίσταται περιττός. Ο αναγνώστης είναι αυτός ο οποίος θα «ξεκλειδώσει» το κείμενο προκειμένου να αποκρυπτογραφήσει το περιεχόμενό του. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Νίκου Καζαντζάκη (1969), ο οποίος γράφει «όλη η τέχνη του δημιουργού είναι να στριμώχνει μαγικά μέσα στα γράμματα του αλφαβήτου ανθρώπινη ουσία κι όλη η τέχνη του αναγνώστη είναι να ανοίγει τις μαγικές αυτές παγίδες και να λευτερώνει το φλογερό ή γλυκότατο περιεχόμενό τους..». Παρόμοια, σε άλλο σημείο αναφέρει «ένιωθα πάντα τη λέξη συμπυκνωμένη δύναμη, όπως λένε σήμερα οι σοφοί πως είναι η ύλη: όχι μάζα νεκρή, παρά τεράστιες αντίδρομες δυνάμεις που μένουν φυλακισμένες στην ύλη, και είναι τόσο ισορροπημένες που φαίνονται ν' ακινητοῦν. Τέτοιες κι οι λέξεις. Όποιος διαβάζει ένα κείμενο, αν θέλει να το νιώσει, ένα μόνο έχει να κάνει: να συντρίβει τη φλούδα, σκληρή ή μαλακιά, της κάθε λέξης και ν' αφήνει το νόημά της να ξεσπάει μέσα στην καρδιά του» (Καζαντζάκης, 1964).

Ο ρόλος, λοιπόν, του αναγνώστη για τη νοηματοδότηση του κειμένου είναι καθοριστικός. Ωστόσο, ο συγγραφέας επιλέγοντας το θέμα που θα γράψει είναι σημαντικό να επιλέγει και το ακροατήριό του, να αναλογίζεται τις «προσδοκίες» του αναγνώστη. Επιλέγει τα μέσα του λόγου και διαμορφώνει το περιεχόμενό του ανάλογα με τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντά, τις στάσεις και τις αξίες του.

Ο Ματσαγγούρας (2003) κάνει λόγο για δύο ειδών προσδοκίες του αναγνώστη που ο συγγραφέας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του. Αρχικά, αναφέρεται στις προσδοκίες περιεχομένου, που αφορούν τις γνώσεις του αναγνώστη για το θέμα του κειμένου, τις στάσεις, τις εμπειρίες, τις αξίες, τις προσδοκίες του και στις γλωσσικές προσδοκίες που αφορούν τις δομικές (σχήματα πλοκής) και μορφολογικές του επιλογές με βάση τις καθιερωμένες νόρμες, καθώς και τις τεχνικές σύνθεσης του κειμένου.

Ο συγγραφέας παράγοντας ένα γραπτό κείμενο θα πρέπει να επιλέγει το ακροατήριό του ανάλογα με το σκοπό που έχει, καθώς η επιλογή του αναγνωστικού κοινού καθορίζει τόσο το περιεχόμενο, τη δομή και τις γλωσσικές του επιλογές.

3.2.6. Τα πλαίσια γραφής: Συγκείμενο, περικείμενο, διακείμενο

Οι κοινωνιογλωσσολόγοι, επανειλημμένως, έχουν τονίσει ότι η γλώσσα αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή, είναι ένα συλλογικό προϊόν το οποίο δημιούργησε ο άνθρωπος. Για το λόγο αυτό η γλώσσα μελετάται σε συνάρτηση με το περιβάλλον, με το κοινωνικό – πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Έτσι, το ενδιαφέρον των ειδικών της διδακτικής της γλώσσας στράφηκε προς το πλαίσιο της παραγωγής γραπτού λόγου.

3.2.6.1. Το Συγκείμενο

Το συγκείμενο είναι το άμεσο περιβάλλον του κειμένου, τα συμφραζόμενα του κειμένου τα οποία μας βοηθούν να κατανοήσουμε τι εννοούσε ο συγγραφέας στην προηγούμενη πρόταση ή μας βοηθά να προσημάνουμε τι πρόκειται να ακολουθήσει στη συνέχεια του κειμένου (Μπαμπινιώτης, 1991).

3.2.6.2. Το Περικείμενο

Η θεωρία της κειμενολογίας, η οποία θεωρεί ότι το καταστασιακό περιβάλλον διαμορφώνει τις συμπεριφορές των ατόμων της κοινωνίας μας, πιστεύει ότι όλες οι μορφές ανθρώπινης συμπεριφοράς θα πρέπει να μελετώνται στο πλαίσιο του περιβάλλοντος από το οποίο δέχονται ερεθίσματα και διαμορφώνονται κοινωνικά. Ο γραπτός λόγος είναι, όπως έχουμε προαναφέρει, ένα κοινωνικό προϊόν και ως τέτοιο λειτουργεί μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο γραφής.

Τα στοιχεία που συγκροτούν το περικείμενο είναι οι στάσεις των προσώπων της κοινωνίας, οι αξίες, οι γνώσεις, τα βιώματα, οι ρόλοι που φέρνουν σε πέρας. Τα στοιχεία αυτά προκαθορίζουν, ελέγχουν και αξιολογούν το περιεχόμενο του κειμένου, τα δομικά του στοιχεία, το γλωσσικό ύφος που θα υιοθετήσει για να πραγματοποιήσει τις επικοινωνιακές του ανάγκες για τις οποίες δημιουργήθηκε (Γεωργακοπούλου και Γούτσος, 1999).

3.2.6.3. Το Διακείμενο

Ο όρος «διακειμενικότητα» προέρχεται από την κειμενογνωσολογία και αναφέρεται στην ύπαρξη νέων στοιχείων τα οποία ο συγγραφέας, έχοντας υπάρξει και αναγνώστης, έχει «δανειστεί» και ενσωματώσει στο συγγραφικό του έργο. Και ο ίδιος ο αναγνώστης προκειμένου να κατανοήσει ένα ανάγνωσμα ανακαλεί στοιχεία, πληροφορίες, εμπειρίες (προϋπάρχουσα γνώση) προκειμένου να κατανοήσει αυτό που διαβάσει. Η διακειμενικότητα, θα λέγαμε ότι ορίζεται «ως η σχέση συνύπαρξης παλιών και νέων κειμένων που συγκροτούν την πολιτιστική παρακαταθήκη της εγγραμματοσύνης, η οποία λειτουργεί ως αναγκαία υποδομή για συγγραφείς και αναγνώστες» (Ματσαγγούρας, 2003 Ζερβού, 1996).

Ανακεφαλαιώνοντας, για την παραγωγή ενός γραπτού επικοινωνιακού κειμένου, ο συγγραφέας, θα πρέπει να επιλέγει το ακροατήριό του, να θέτει τους στόχους του και ανάλογα με το κειμενικό είδος που πρόκειται να αναπτύξει να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα γλωσσικά στοιχεία στοχεύοντας στην επικοινωνία.

3.2.7. Τα κειμενικά είδη και τα δομικά τους στοιχεία

Λέγοντας δομή ενός κειμένου εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο παρατίθενται και οργανώνονται οι ιδέες ενός κειμένου, καθώς και τη φύση των συσχετίσεων μεταξύ των ιδεών του κειμένου (Κουλουμπαρίτση, 1997). Η φύση των συσχετίσεων οδήγησε τους ειδικούς στην αναζήτηση «θεμέλιων λίθων» πάνω στους οποίους στηρίζεται και αναπτύσσεται το κειμενικό οικοδόμημα.

Ανάλογα με τις διαφορετικές λειτουργίες της γλώσσας δημιουργήθηκαν κειμενικοί τύποι με συγκεκριμένα δομικά στοιχεία. Αν, για παράδειγμα, η λειτουργία της γλώσσας είναι εκφραστική, τότε αναφερόμαστε στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αν η λειτουργία της γλώσσας είναι επιχειρηματολογική, τότε στρεφόμαστε στα επιχειρηματολογικά κείμενα κ.ο.κ.

Στην προτεινόμενη ταξινόμηση κειμενικών ειδών συμπεριλαμβάνονται τα κειμενικά είδη που καταλογούνται στις επικρατέστερες ταξινομήσεις κειμένων για παιδιά σχολικής ηλικίας.

Τα κείμενα ταξινομούνται σε α) αφηγηματικά, β) περιγραφικά, γ) πραγματολογικά και δ) τα επιχειρηματολογικά κείμενα διαχωρισμό τον οποίο επιχειρούν, με κειμενολογικά και κοινωνιολογικά κριτήρια, οι Γεωργακοπούλου και Γούτσος (1999).

Οι μαθητές - συγγραφείς στην προσπάθειά τους να γράψουν ένα επικοινωνιακό κείμενο λαμβάνουν υπόψη τους το είδος του κειμένου που πρόκειται να γράψουν. Βάσει του είδους του κειμένου οργανώνουν και συσχετίζουν τις ιδέες τους, δομώντας το περιεχόμενο. Το κάθε κειμενικό είδος έχει τα δικά του δομικά στοιχεία και απαιτεί διαφορετικού τύπου οργάνωση των σκέψεων του γράφοντος.

3.2.7.1. Τα αφηγηματικά κείμενα

Ο αφηγηματικός λόγος αναφέρεται σε εκείνη τη μορφή λόγου η οποία διατάσσει σε μια σειρά τις ανθρώπινες εμπειρίες και δράσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να φαίνεται η «αιτιοκρατική τους σχέση» και η χρονική τους εξέλιξη (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999 Ματσαγγούρας, 2003).

Ο αφηγηματικός λόγος είναι από τις σημαντικότερες μορφές λόγου. Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία έρχονται σε επαφή με τέτοιου είδους ερεθίσματα είτε μέσω των παραμυθιών και των μύθων, είτε μέσα από την καθημερινότητα όπου τα γεγονότα εξελίσσονται συμπεριλαμβάνοντας την εξωτερική δράση την οποία απαιτεί η εξέλιξη των γεγονότων, τη συμμετοχή συγκεκριμένων προσώπων στη δράση αυτή, την παρείσφρηση απροσδόκητων καταστάσεων στην καθημερινότητα και τη συναισθηματική φόρτιση των προσώπων που συμμετέχουν.

Όπως αναφέρει και ο Bruner (1992) ένα από τα δύο είδη σκέψης είναι το αφηγηματικό το οποίο προσδίδει νόημα στην κοινωνική πραγματικότητα, αφού «αφηγηματοποιεί» την ανθρώπινη δράση. Αυτό σημαίνει ότι η καθημερινότητα των ανθρώπων μοιάζει με ένα αφήγημα το οποίο εκτυλίσσεται σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, με πρωταγωνιστές και δευτεραγωνιστές, οι οποίοι συμμετέχουν σε ένα σύνολο εξωτερικών δράσεων και εσωτερικών αντιδράσεων. Υπό την έννοια αυτή το αφηγηματικό είδος αποτελεί ένα μέσο δόμησης της πραγματικότητας.

3.2.7.1.1. Τα κείμενα βιωματικής αναδιήγησης

Τα αφηγηματικά κείμενα έχουν διαφορετικούς τύπους αφήγησης. Ένας τέτοιος τύπος αφήγησης είναι τα κείμενα βιωματικής ή προσωπικής αναδιήγησης. Πρόκειται για κείμενα στα οποία οι μαθητές αναδιηγούνται εμπειρίες και γεγονότα που αφορούν τους ίδιους και τα πρόσωπα του άμεσου οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Τάφα, 2001).

Μάλιστα, θα λέγαμε, ότι οι μαθητές μικρότερης ηλικίας στρέφονται προς τη συγγραφή τέτοιου τύπου αφηγήματος, αφού μπορούν να αναφερθούν σε θέματα τα οποία έχουν προσωπικά βιώσει και, κατά συνέπεια, έχουν κάτι συγκεκριμένο να πουν. Είναι σημαντικό, ότι τα κείμενα βιωματικής αναδιήγησης είναι πλησιέστερα στον προφορικό λόγο από κάθε άλλης μορφής κειμενικό είδος (Ματσαγγούρας, 2003). Για το λόγο αυτό προτιμώνται από τα παιδιά σχολικής ηλικίας.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003) ένα πλήρες κείμενο αναδιήγησης απαντά σε ερωτήσεις του τύπου «πού», «πώς», «πότε», «τι» και «γιατί», περιγράφει εικόνες χώρων, πραγμάτων και σκηνών δράσης, παραθέτει σκέψεις και κρίσεις για τα πρόσωπα και τα γεγονότα και ολοκληρώνεται με την έκφραση συναισθημάτων για όσα προηγήθηκαν, αλλά και για τα πρόσωπα που συμμετείχαν σ' αυτά.

Ωστόσο, αρκετές είναι οι αδυναμίες που παρουσιάζουν οι μαθητές μικρότερης ηλικίας στην κωδικοποίηση των σκέψεων της ακόμα και αν πρόκειται για κείμενα αναδιήγησης.

Σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές δεν «οπτικοποιούν» τις σκέψεις τους με επάρκεια, αλλά αρκούνται στην δημιουργία σύντομων και, κατά συνέπεια, ελλειπτικών προτάσεων, οι οποίες δεν καταφέρνουν να πληροφορήσουν με επάρκεια τον αναγνώστη. Αδυναμίες παρατηρούνται και στη νοηματική συνοχή του κειμένου, κυρίως των μικρών μαθητών. Πέραν του ότι ο γραπτός τους λόγος αποτελείται από κύριες κυρίως προτάσεις, χρησιμοποιούν συχνά χρονικές συνδετικές λέξεις που επαναλαμβάνονται καθ' όλη την εξέλιξη των γεγονότων του κειμένου. Σημαντική, επίσης, αδυναμία των μαθητών μικρής ηλικίας είναι το απότομο «κλείσιμο» της ιστορίας τους. Σταματούν την αφήγηση των γεγονότων, χωρίς καμία προσπάθεια συναισθηματικής αξιολόγησης των διαδραματισθέντων και των προσώπων που συμμετείχαν σ' αυτά.

3.2.7.1.2. Τα κείμενα ανεπτυγμένης αφήγησης

Αρκετές φορές συναντάμε στα αφηγηματικά κείμενα των μαθητών περισσότερα ή λιγότερα στοιχεία της αφήγησης. Όταν υπάρχουν όλα τα στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου, τα οποία προσδίδουν συνοχή στο κείμενο, κάνουμε λόγο για κείμενο ανεπτυγμένης αφήγησης. Όσο πιο λίγα είναι τα στοιχεία, τόσο πιο απλοϊκό είναι το κείμενο και η δομή του.

Το αφηγηματικό κείμενο για να αναπτύξει τα δομικά του στοιχεία χρησιμοποιεί και το ανάλογο λεξιλόγιο (Ματσαγγούρας, 2003) το οποίο φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Γλωσσικά χαρακτηριστικά αφηγηματικών κειμένων

Γλωσσικά χαρακτηριστικά	Λειτουργία στο κείμενο
Ρήματα δράσης.	Έκφραση σκέψεων, συναισθημάτων, απόδοση εξωτερικών δράσεων και εσωτερικών αντιδράσεων.
Περιγραφικά ουσιαστικά και επίθετα	Δημιουργία νοητικών εικόνων
Χρονικούς συνδέσμους και Επιρρήματα	Ύπαρξη χρονικής συνέχειας στο κείμενο
Διαλογική μορφή λόγων	Κατανόηση του τρόπου σκέψης των ηρώων

Τα αφηγηματικά κείμενα περιλαμβάνουν τα εξής βασικά δομικά στοιχεία: α) το χωροχρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα, β) τα δρώντα πρόσωπα τα οποία μπορεί να είναι πρωταγωνιστές, δευτεραγωνιστές ή και βουβά πρόσωπα που πλαισιώνουν την ιστορία γ) το πρόβλημα, κάτι που απασχολεί τους ήρωες της ιστορίας και με βάση αυτό το πρόβλημα καθορίζουν την εξωτερική τους δράση ή επηρεάζουν την εσωτερική τους αντίδραση, δ) οι προσπάθειες επίλυσης του προβλήματος, οι οποίες δραστηριοποιούν τους ήρωες, ε) η εσωτερική αντίδραση και η εξωτερική δράση των ηρώων της ιστορίας ζ) τα αποτελέσματα των προσπαθειών στα οποία παρεμβάλλονται και τα απροσδόκητα στοιχεία με αποτέλεσμα την ανατροπή και την επανάληψη της προσπάθειας των προσώπων, η) η κορύφωση της δράσης, όπου κυριαρχεί «η ένταση συναισθημάτων και πράξεων», θ) τα τυχαία και απροσδόκητα γεγονότα, ι) η λύση του μύθου η οποία εξαρτάται από τις αιτίες που προκάλεσαν τα γεγονότα και το αποτέλεσμα θετικό ή αρνητικό (λύση ευχάριστη ή τραγική), κ) τα αξιολογικά σχόλια για τα γεγονότα και τα πρόσωπα, λ) το επιμύθιο το οποίο «κλείνει» την ιστορία γεφυρώνοντας το χάσμα παρελθόντος και παρόντος («Και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα»).

Γίνεται κατανοητό ότι ο μαθητής που γνωρίζει τα δομικά στοιχεία των αφηγηματικών κειμένων μπορεί να αποδώσει και να οργανώσει καλύτερα τις σκέψεις του κατά τη σύνθεση, αφού γνωρίζει το περιεχόμενο που θα λάβει η ιστορία του, καθώς αυτό καθορίζεται από τα δομικά του στοιχεία. Η γνώση των δομικών στοιχείων βοηθά το γράφοντα και στη βελτίωση του περιεχομένου και της δομής του αρχικού κειμένου.

3.2.7.2. Τα περιγραφικά κείμενα

Τα περιγραφικά κείμενα αποτελούν μια ανομοιογενή κατηγορία, αφού αναφέρονται «σε διαφορετικής φύσης παραστάσεις από το φυσικό και κοινωνικό κόσμο» (Ματσαγγούρας, 2003). Αυτό σημαίνει ότι πρόκειται για ένα είδος κειμένου το οποίο προσπαθεί να αναπαραστήσει με συμμετοχικό ή μη συμμετοχικό τρόπο, από την πλευρά του συγγραφέα, πράγματα, χώρους, κτίσματα, ζώα, φαινόμενα, φυτά, κοινωνικές ή ψυχικές καταστάσεις (Μαρκαντωνάτος, 1996).

Τα περιγραφικά κείμενα διαφοροποιούνται στον άξονα οργάνωσης που ακολουθούν, στη θέση του συγγραφέα και στο τι θέλει ο συγγραφέας να πετύχει (π.χ. να περιγράψει ένα τοπίο, ένα πίνακα, τα βήματα για τη συναρμολόγηση ενός αντικειμένου ή τη στιγμή ενός ατυχήματος). Από το σκοπό του συγγραφέα εξαρτάται και η συμμετοχική του ή η μη συμμετοχική του θέση από τη σκοπιά των γεγονότων. Για παράδειγμα, για την περιγραφή ενός ατυχήματος ο συγγραφέας αναμένεται να παρουσιάσει τα γεγονότα με «αντικειμενικότητα», αλλά να παραθέσει και την προσωπική του άποψη.

Ως είδος τα περιγραφικά κείμενα έχουν αρκετές δυσκολίες, καθώς ο συγγραφέας καλείται να αποδώσει με το κατάλληλο λεκτικό δυναμικό τα ποιοτικά στοιχεία των περιγραφόμενων, πράγμα το οποίο είναι δύσκολο. Όπως αναφέρει ο Μαδαμόπουλος (1996) τα περιγραφικά κείμενά χαρακτηρίζονται από πληρότητα όταν καταφέρνουν να αναπαραστήσουν αυτό το οποίο παρατηρούμε.

Για να έχουν τα περιγραφικά κείμενα πληρότητα, πρέπει να αναφέρονται στη συνολική εικόνα του αντικειμένου που περιγράφεται, στη γενική του εντύπωση, στην περιγραφή αυτού που παρατηρείται σε σχέση με το χώρο και το χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο

εξετάζεται και την περιγραφή των δομικών του στοιχείων (τα επιμέρους στοιχεία) τα οποία συνθέτουν το όλον (Adam, 1999 Ματσαγγούρας, 2003)

Από το σκοπό του συγγραφέα καθορίζεται η επιλογή των δομικών στοιχείων, το λεξιλογικό δυναμικό και ο τρόπος σχολιασμού του περιγραφόμενου. Πιο συγκεκριμένα, ανάλογα με το σκοπό θα επιλέξει ο συγγραφέας αν θα συμμετέχει στα γεγονότα ή αν θα τα παρουσιάζει αντικειμενικά, χωρίς κανένα υποκειμενικό σχόλιο.

Τα περιγραφικά κείμενα χαρακτηρίζονται από διαφορετικότητα στην ανάπτυξη του περιεχομένου τους, ανάλογα με το αντικείμενο της περιγραφής (πρόσωπο, ζώο, αντικείμενο, κτίριο, κοινωνική εκδήλωση κ.α.). Ωστόσο, διατηρούν κοινά δομικά στοιχεία τα οποία όταν δίνονται με λογική σειρά καθιστούν την περιγραφή πλήρη και βοηθούν το αναγνωστικό κοινό να αναπαραστήσει νοητικά αυτό το οποίο περιγράφεται. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2003), τα δομικά στοιχεία μιας περιγραφής είναι τα ακόλουθα:

ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ

ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΕΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ - ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ
«Τι» βλέπω, «πού» βρίσκεται, «πώς» είναι, «πότε» έγινε η περιγραφή.	Ο τρόπος ύπαρξης και σύνδεσης των πραγμάτων μεταξύ τους.	Καταγραφή συναισθημάτων
Συνολική εικόνα Περιγραφόμενου	Την ιστορία	Τα συναισθήματα του συγγραφέα που πηγάζουν από το περιγραφόμενο.
Ευρύτερος χώρος που βρίσκεται το περιγραφόμενο	Τη χρήση του περιγραφόμενου	
Τα στοιχεία από τα οποία απαρτίζεται (δομικά του μέρη).	Τις σχέσεις με τις οποίες συνδέονται τα δομικά στοιχεία και φτιάχνουν το όλον και τη σχέση του περιγραφόμενου με το ευρύτερο πλαίσιο.	
Το χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται η περιγραφή.	-	

Τα τρία βασικά δομικά στοιχεία μπορούν να συνδυαστούν με διαφορετικούς τρόπους και να μας δώσουν ποικιλία περιγραφικών σχημάτων. Έμφαση μπορεί να δοθεί στις αισθητηριακές παραστάσεις και επομένως στη φωτογραφική αναπαράσταση των όσων παρατηρεί ο συγγραφέας ή στα πληροφοριακά στοιχεία τα οποία δίνουν τη βαθύτερη εικόνα του περιγραφόμενου. Το ποια στοιχεία θα επικρατήσουν εξαρτάται από το σκοπό του συγγραφέα (Ματσαγγούρας, 2003).

Ανεξάρτητα από το τι περιγράφεται (πρόσωπο, ζώο, αντικείμενο, κτίριο, κοινωνική εκδήλωση) στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος βασική παραδοχή όλων των προτεινόμενων σχημάτων είναι ότι στον πρόλογο περιγράφεται το χωροχρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται το περιγραφόμενο, καθώς και ο λόγος και οι συνθήκες περιγραφής. Στο κυρίως θέμα δίνουμε τη συνολική εικόνα του περιγραφόμενου, τα δομικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται, τη μεταξύ τους σχέση και τη συνολική εικόνα ή εντύπωση που προκαλεί (Μπαλούμης, 1970, Ματσαγγούρας, 2003). Είναι σημαντικό ότι ο συγγραφέας μπορεί πέρα από τη φωτογραφική αναπαράσταση του οπτικού ερεθίσματος να συμπεριλάβει και προσωπικές του σκέψεις και εκτιμήσεις. Στον επίλογο ο συγγραφέας εκφράζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του.

3.2.7.2.1. Η Αφηγηματική περιγραφή

Με τον όρο αφηγηματική περιγραφή χαρακτηρίζονται τα κείμενα τα οποία είναι περιγραφικής φύσης, εμπλουτισμένα όμως με αφηγηματικά στοιχεία. Πρόκειται για περιγραφές γεγονότων, πράξεων και εσωτερικών αντιδράσεων ή εξωτερικών δράσεων οι οποίες κινούνται γύρω από το χρονικό άξονα συσχέτισης και την αιτιοκρατική αλληλουχία των γεγονότων. Παρουσιάζουν το «τι» έγινε, «πότε» έγινε, «πώς» έγινε και «γιατί» έγινε, αλλά και την εμπειρία των προσώπων είτε ως συμμετοχοί, είτε ως παρατηρητές. Ωστόσο, απουσιάζει η σύγκρουση των προσώπων (ως εσωτερική αντίδραση ή εξωτερική δράση).

Στην περιγραφική αφήγηση ανήκουν κείμενα όπως η περιγραφή κοινωνικών ή εθιμικών εκδηλώσεων ή δραστηριοτήτων και η περιγραφή φυσικών φαινομένων. Το συγκεκριμένο κειμενικό είδος απαντά σε ερωτήσεις του τύπου : πού, πώς, πότε, τι γιατί.

3.2.7.2.2. Η Ειδησεογραφική περιγραφή

Η ειδησεογραφική περιγραφή αναφέρεται σε ανθρώπινες δραστηριότητες και γεγονότα ή φυσικά φαινόμενα τα οποία θεωρούνται επίκαιρα και σημαντικά. Η δημοσίευσή τους γίνεται με σκοπό τον προβληματισμό και την ενημέρωση. Περιέχουν χρονικές και τοπικές αναφορές και συνδυάζουν την αντικειμενική και πιστή παράθεση των γεγονότων με την υποκειμενικότητα της προσωπικής γνώμης του «δημοσιογράφου – συγγραφέα». Είναι σημαντικό ότι η ειδησεογραφική περιγραφή περιέχει αφηγηματικά περιγραφικά και πραγματολογικά στοιχεία. Αρχίζουν με ένα γενικότερο γεγονός και στη συνέχεια εξαντλούνται στην αναλυτικότερη παράθεση των επιμέρους στοιχείων με σκοπό την πληροφόρηση (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Το παρακάτω σχήμα απεικονίζει τα δομικά στοιχεία του ειδησεογραφικού λόγου (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999 Ματσαγγούρας, 2003).

3.2.7.2.3. Η Διαδικαστική περιγραφή

Η διαδικαστική περιγραφή αναφέρεται σε κανόνες επεξεργασίας, παρασκευής, συναρμολόγησης, επιδιόρθωσης, όπου μέσα από σαφείς οδηγίες οδηγούμαστε στην ολοκλήρωση του έργου που έχουμε αναλάβει. Ο τρόπος παρασκευής ενός γλυκίσματος, η διαδικασία για το πέταγμα του χαρταετού, τα βήματα συναρμολόγησης ενός παιχνιδιού περιλαμβάνονται στο κειμενικό είδος της διαδικαστικής περιγραφής.

Τα δομικά στοιχεία της διαδικαστικής περιγραφής είναι τα εξής: Αρχικά γίνεται αναφορά στην ιστορία του αντικειμένου, περιγράφεται και σχολιάζεται. Στη συνέχεια, γίνεται περιγράφονται τα υλικά τα οποία απαιτούνται και τέλος τα βήματα για την ολοκλήρωση του υπό κατασκευή αντικειμένου.

3.2.7.3. Τα πραγματολογικά κείμενα

Ως πραγματολογικά κείμενα χαρακτηρίζουμε «κάθε είδους συστηματική μελέτη που αναφέρεται σε θέματα του φυσικού κόσμου και του κοινωνικού βίου, και έχουν σκοπό να μεταφέρουν με οργανωμένο τρόπο έγκυρα δεδομένα, καθώς επίσης και να φωτίσουν κάποιο γνωσιακό πρόβλημα» (Adam, 1999 Μασσαγγούρας, 2003). Τα πραγματολογικά κείμενα αναλύουν, συγκρίνουν εξηγούν, αξιολογούν ιδέες, συμπεριφορές, στάσεις.

Ο Hayes (1989) αναφέρει ότι οι μαθητές των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου, όπως και οι μαθητές των πρώτων τάξεων του γυμνασίου συναντούν δυσκολίες στα πραγματολογικά κείμενα, η οποία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στα δομικά στοιχεία τα οποία απαρτίζουν το συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Τα πραγματολογικά κείμενα ανάλογα με το θέμα που μελετούν δέχονται διαφορετικά ταξινόμηση. Ωστόσο, παρακάτω θα παραθέσουμε γενικότερα τα βασικά δομικά στοιχεία ευρύτερης χρήσης τα οποία είναι πιο οικεία, σε ότι αφορά το βαθμό δυσκολίας, για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου. Ο Μασσαγγούρας (2003) παραθέτει έντεκα δομικά στοιχεία, σύμφωνα με τους Slater και Graves, McGee και Richgels.

ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ
Παροχή πληροφοριών
Αίτιο - αποτέλεσμα
Σκοπός, κίνητρα, δράση ανθρώπινης συμπεριφοράς
Ορισμός
Ένταξη αναλυόμενης έννοιας σε εννοιολογικό πλαίσιο
Όροι - προϋποθέσεις
Παραδείγματα
Σύγκριση - αντίθεση
Λογική αιτιολόγηση
Υποθέσεις για επιβεβαίωση ή απόρριψη
Συμπεράσματα

3.2.7.4. Τα Επιχειρηματολογικά κείμενα

Τα επιχειρηματολογικά κείμενα αναφέρονται σε θέματα τα οποία προκαλούν αντιπαραθέσεις μεταξύ των ατόμων ή των κοινωνικών ομάδων και οδηγούνται στην παράθεση προτάσεων οι οποίες αιτιολογούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχουν πιθανότητα να πείσουν κάποιο πρόσωπο το οποίο μπορεί να έχει ακόμα και αντίθετη άποψη. Η πειστικότητα εξαρτάται από την ποιότητα των επιχειρημάτων και τον τρόπο αιτιολόγησής τους. Τα επιχειρηματολογικά κείμενα δεν διαπραγματεύονται την εγκυρότητα της επιστημονικής γνώσης, αλλά προσπαθούν να πείσουν τον συνομιλητή μέσα από τη λογική τεκμηρίωση.

Τα δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου, σύμφωνα με τον Toulmin (1958) είναι τα εξής (Ματσαγγούρας, 2003).

<i>ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ</i>
<i>ΠΡΩΤΟ ΒΗΜΑ:</i> Διατύπωση της άποψης του συγγραφέα.
<i>ΔΕΥΤΕΡΟ ΒΗΜΑ:</i> Επίκληση λογικών επιχειρημάτων, εμπειρικών δεδομένων, μαρτυρίες, γνώμες ειδικών, παραδείγματα, προκειμένου να στηρίξει την άποψή του.
<i>ΤΡΙΤΟ ΒΗΜΑ:</i> Επίκληση λογικών εξηγήσεων, αιτιοκρατικών σχέσεων, κανόνων που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να πείσει.
<i>ΤΕΤΑΡΤΟ ΒΗΜΑ:</i> Επίκληση λόγων που στηρίζουν το προηγούμενο λογικό συμπέρασμα.
<i>ΠΕΜΠΤΟ ΒΗΜΑ:</i> Ανασκευή αντίθετης άποψης, επαναπροσδιορισμός της θέσης του συγγραφέα και διατύπωση των προϋποθέσεων και των συνθηκών κάτω από τις οποίες ισχύει.

Τα επιχειρηματολογικά κείμενα απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή στη δόμηση των παραγράφων τους. Κάθε παράγραφος θα πρέπει να περιλαμβάνει τη θέση του συγγραφέα, τη στήριξη της άποψής του και την κατακλείδα. Παρόμοια, είναι σημαντική η χρήση κειμενικών δεικτών οι οποίοι θα συνδέονται με τα προηγούμενα ως φυσική εξέλιξη της σκέψης του γράφοντος (π.χ. συμπερασματικά, για παράδειγμα, σύμφωνα με τα παραπάνω).

3.2.8. Τα ποσοτικά κριτήρια

Όπως προαναφέρθηκε, εκτός από τα ποιοτικά κριτήρια ενός κειμένου θα εξετασθούν και τα ποσοτικά του χαρακτηριστικά. Επειδή όμως τα περισσότερα απ' αυτά έχουν ξεκάθαρο περιεχόμενο, η προσοχή μας θα στραφεί σε έναν όρο ο οποίος προκειμένου να ελεγχθεί στο κείμενο ή στην ιστορία θα πρέπει να προσδιοριστεί το σημασιολογικό του περιεχόμενο. Το ποσοτικό αυτό στοιχείο αφορά τον αριθμό των γεγονότων της ιστορίας.

Στα ποσοτικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου ή μιας ιστορίας συγκαταλέγονται ο αριθμός των προτάσεων (ΑΠ), ο αριθμός των λέξεων ανά πρόταση (ΑΛ/Π), ο αριθμός των απλών προτάσεων (ΑΑΠ), ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων (ΑΔΠ) και ο αριθμός των γεγονότων (ΑΓ) μιας ιστορίας.

Όπως προαναφέρθηκε αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να αποσαφηνιστεί το περιεχόμενο του τελευταίου όρου, δηλαδή τι εννοούμε λέγοντας *γεγονός*.

Τα γεγονότα μιας ιστορίας αφορούν το σύνολο των πράξεων που έγιναν κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου. Τα γεγονότα απαρτίζονται από κάποια στοιχεία, τα σημαντικότερα από τα οποία κατά τον Hymes (1974) είναι τα εξής (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999): τα πρόσωπα που συμμετέχουν στα γεγονότα μέσα από διάφορους ρόλους (πρωταγωνιστές, δευτεραγωνιστές, βουβά πρόσωπα, συγγραφείς, ακροατής), ο τόπος ή το περιβάλλον στο οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα, πάντοτε σε συγκεκριμένο κάθε φορά χρονικό πλαίσιο, οι προθέσεις των προσώπων σε σχέση με το τελικό αποτέλεσμα, ο τόνος (επίσημος, ανεπίσημος, emphatic ή αδιάφορος), το μέσον με το οποίο πραγματοποιείται το γεγονός (γραπτό ή προφορικό), η μορφή του μηνύματος και το περιεχόμενο του γεγονότος, που περιγράφει το ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το γεγονός.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1. Γραπτός λόγος και νοητική ανάπτυξη

Φιλόσοφοι και ψυχολόγοι, για πολλά χρόνια, μελέτησαν τη στενή σχέση γλώσσας και σκέψης, προσπαθώντας να απαντήσουν στο κατά πόσο η γλώσσα επηρεάζει τη σκέψη και η σκέψη τη γλώσσα (Μπαμπινιώτης, 1991, Πόρποδας, 1995). Στο παραπάνω ερώτημα έχουν δοθεί, κατά καιρούς, διαφορετικές απαντήσεις οι οποίες δείχνουν τα σχέση γλώσσας και σκέψης, όμως διαφοροποιούνται στο ποια κατέχει πρωταρχικό ρόλο επηρεάζοντας και δομώντας την άλλη. Άλλες απόψεις αναφέρουν ότι υπάρχει μια αλληλοσχετιζόμενη σχέση μεταξύ γλώσσας και σκέψης, η οποία οδηγεί προς την νοητική ανάπτυξη του ατόμου.

Στο σημείο αυτό, τίθεται το ερώτημα «κατά πόσο η παραγωγή του γραπτού λόγου συνδέεται με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή» (Ματσαγγούρας, 2003). Μέσα από τη βιβλιογραφική αναδίφηση φαίνεται η στενή σχέση του γραπτού λόγου και της κριτικής σκέψης, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους το άτομο οδηγείται στη νοητική ανάπτυξη (Ταπούλια - Τζελέπη, 2000, 17).

Αρχικά, ο Bruner (1997) διέκρινε τη σκέψη σε αφηγηματική και λογικοεπιστημονική. Σε ότι αφορά την αφηγηματική σκέψη υποστηρίζει ότι οδηγεί στη νοητική ανάπτυξη, καθώς υπαγορεύεται από τις επιδιώξεις, τα κίνητρα των προσώπων, τις συναισθηματικές τους εξάρσεις, την εξωτερική δράση, την αιτιοκρατική εξέλιξη των γεγονότων. Η αφηγηματική σκέψη έχει ένα χαρακτήρα κοινωνικά προσδιορισμένο. Τα παραπάνω αφηγηματικά στοιχεία τα συναντούμε στην πολύπλοκη πραγματικότητα, με τη διαφορά ότι στο γραπτό λόγο τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται είναι διαφορετικά. Η γλώσσα, λοιπόν, είναι ένα επικοινωνιακό μέσο το οποίο συμβάλλει στη νοητική ανάπτυξη, προσδίδει νόημα στα κοινωνικά δρώμενα, αφού η δομή του γραπτού, και ιδιαίτερα του αφηγηματικού λόγου, αντιστοιχεί στη δομή της σκέψης του ανθρώπου (Ματσαγγούρας, 2003).

Είναι σημαντικό, ότι ο γραπτός λόγος δίνει τη δυνατότητα στο συγγραφέα να «οπτικοποιήσει» τη σκέψη του, να την αναπαραστήσει γραπτώς, να την κωδικοποιήσει με συγκεκριμένα γραπτά σύμβολα και κατά συνέπεια να επανεξετάσει τα γραφόμενά του. Στην ουσία, κωδικοποιούμε ό,τι σκεφτόμαστε και με τη σειρά που είναι οργανωμένα στη μνήμη ή τη σκέψη μας. Επομένως, ο γραπτός λόγος δίνει την ευκαιρία στο συγγραφέα να ελέγξει, να βελτιώσει τη δομή της σκέψης του, να οδηγηθεί σε μια εξ αποστάσεως μεταθεώρηση ή αξιολόγηση. Η παραπάνω διαδικασία συμβάλλει στη νοητική ανάπτυξη και στην απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραφής.

Παρόμοια, για την παραγωγή ενός γραπτού επικοινωνιακού κειμένου ή μηνύματος, απαιτείται η ενορχήστρωση ποικίλων δεξιοτήτων γραφής, τόσο μετανωστικών, όσο και μηχανιστικών δεξιοτήτων. Γίνεται κατανοητό ότι η παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι μια εύκολη νοητική διαδικασία, αλλά προϋποθέτει την ενεργοποίηση τέτοιων γνωστικών λειτουργιών οι οποίες οδηγούν στην «κατανάλωση» μεγάλου γνωστικού δυναμικού και πολλών γνωστικών πόρων. Η επιλογή κατάλληλων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών παραγωγής, οργάνωσης των σκέψεων του γράφοντος, βελτίωσης και αξιολόγησης εξασκούν την κριτική σκέψη.

Ένας επίσης λόγος για τον οποίο η παραγωγή γραπτού λόγου συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι ότι οι φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου, αντιστοιχούν με τις γνωστικές λειτουργίες από τις οποίες υπαγορεύεται η σκέψη. Η πρώτη φάση του γραπτού λόγου είναι η παραγωγή των ιδεών ανάλογα με το θέμα το οποίο έχει επιλεγεί, ενώ η αντίστοιχη φάση των γνωστικών λειτουργιών της κριτικής σκέψης είναι η συλλογή των δεδομένων. Η δεύτερη φάση του γραπτού λόγου αφορά την οργάνωση των ιδεών, ενώ αντίστοιχα, στις γνωστικές διαδικασίες της κριτικής σκέψης έχουμε την οργάνωση των δεδομένων. Η Τρίτη φάση παραγωγής γραπτού λόγου είναι ο μετασχηματισμός των ιδεών (οι ιδέες αποκτούν ρέουσα μορφή) σε κείμενο, ενώ η αντίστοιχη γνωστική λειτουργία της κριτικής σκέψης αφορά την ανάλυση και την υπέρβαση των δεδομένων (επεξήγηση, πρόβλεψη, υπόθεση, επαλήθευση, διοργάνωση..., αντιμετάθεση, αξιολόγηση). Η τέταρτη και τελευταία φάση κατά την παραγωγή γραπτού λόγου αφορά την αναθεώρηση του αρχικού κειμένου και για την κριτική σκέψη την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραφής (βλ. Ματσαγγούρας, 2003, σελ.72). Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι ο γραπτός λόγος και διαδικασίες από τις οποίες υπαγορεύεται βοηθούν στην νοητική ανάπτυξη του ατόμου.

Ένας άλλος λόγος για τον οποίο η γραπτή κωδικοποίηση των σκέψεων του συγγραφέα

οδηγεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι ότι η γλώσσα «αποκρυπτογραφεί» τη σκέψη και έχει τη δυνατότητα να την αναπαριστά, να την «ακινητοποιεί» σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο. Είναι σημαντικά τα λόγια του Μπαμπινιώτη (1991) και Ματσαγγούρα (2003) οι οποίοι αναφέρουν ότι «η γλώσσα δεν εκφράζει μόνο τη σκέψη, αλλά και την διαμορφώνει με τις λέξεις που χρησιμοποιεί και τις ταξινομήσεις που εμπεριέχει, οι οποίες, τελικά, γίνονται ταξινομήσεις των εμπειριών». Με άλλα λόγια, η γλώσσα αναπαριστά, διαμορφώνει ερμηνεύει τον κόσμο και ό,τι έμψυχο ή άψυχο όν υπάρχει σ' αυτόν.

Παράλληλα, μέσα από την ανάπτυξη και τη οργάνωση της κριτικής σκέψης, βελτιώνεται και ο γραπτός λόγος, ο οποίος είναι πιο συγκροτημένος και βελτιωμένος. Ο Τσολάκης, (1996,) τονίζει τη σχέση αυτή αλληλεξάρτησης μεταξύ της γλώσσας και της σκέψης, όπου η ανάπτυξη της μιας γνωστικής λειτουργίας ευνοεί την ανάπτυξη της άλλης γνωστικής λειτουργίας.

Τέλος, επισημαίνουμε ότι στη διδακτική βιβλιογραφία υπάρχει μια σειρά διαδικαστικών γνωστικών στρατηγικών οι οποίες βοηθούν το μαθητή να παράγει γραπτό λόγο, να οργανώσει τη σκέψη του, να μετασχηματίσει τα δεδομένα του και να αναθεωρήσει τα γραφόμενά του με σκοπό τη βελτίωση του παραγόμενου κειμένου και, κατά συνέπεια, την νοητική ανάπτυξη και εξάσκηση της κριτικής του σκέψης.

4.2. Γραπτός λόγος και μεταγνώση

Με τον όρο μεταγνώση εννοούμε τη γνώση του ατόμου σχετικά με τις γνωστικές του λειτουργίες, τις γνωστικές του δυνατότητες οι οποίες τον βοηθούν να ελέγχει, να κατευθύνει και να αναθεωρεί τη σκέψη του ανάλογα με τους σκοπούς που έχει θέσει (Flavell, 1976, Σπαντιδάκης, 1982 Παντελιάδου, 2000). Η μεταγνώση περιλαμβάνει τον έλεγχο, την παρακολούθηση, το συντονισμό και την παρέμβαση στη γνωστική διαδικασία με σκοπό την πραγμάτωση επικοινωνιακών στόχων.

Το 1976 ο Flavell καθόρισε τον όρο μεταγνωστικό δηλώνοντας τον έλεγχο των γνωστικών διαδικασιών του ατόμου με σκοπό τη λύση ενός προβλήματος ή την υπέρβαση ενός γνωστικού εμποδίου. Με άλλα λόγια, η μεταγνώση αναφέρεται στον έλεγχο, την παρέμβαση, τη ρύθμιση, τον ανασχεδιασμό των γνωστικών λειτουργιών ανάλογα με την ανατιθέμενη εργασία και μπορεί να οριστεί ως επίγνωση του γνωστικού συστήματος. Ο ίδιος, το 1979, θα ορίσει δύο κατηγορίες μεταγνωστικών στοιχείων: τη μεταγνωστική γνώση και τη μεταγνωστική εμπειρία. Το 1984 οι Baker και Brown διατύπωσαν τη άποψη ότι η μεταγνώση περιλαμβάνει τη δηλωτική και τη διαδικαστική γνώση, ενώ κάποιοι άλλοι ερευνητές (Paris, Lipson & Wixson, 1983) έκανα λόγο για την πλαισιοθετημένη γνώση και τη ρύθμιση του γνωστικού συστήματος (Σπαντιδάκης & Βάμβουκας 2006).

Η δηλωτική γνώση αναφέρεται στη συνειδητοποίηση των στρατηγικών που απαιτούνται προκειμένου να ολοκληρωθεί μια εργασία, τη γνώση των δομικών στοιχείων ενός κειμένου, τη γνώση που έχουν για το ακροατήριο, για το γλωσσικό τους σύστημα και τη γνώση για το «πώς» παράγεται ένα επικοινωνιακό κείμενο (Scardmalia & Bereiter, 1987), ενώ η διαδικαστική γνώση αφορά το πού, το πώς, το πότε και το γιατί χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη στρατηγική. Η πλαισιοθετημένη γνώση αφορά τη γνώση του μαθητή για το «πότε» θα χρησιμοποιήσει μία στρατηγική και τη γνώση του «γιατί» η συγκεκριμένη στρατηγική είναι η κατάλληλη.

Οι στρατηγικές μάθησης αναφέρονται στο σύνολο των σκέψεων ή των συμπεριφορών που υιοθετούμε για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι **γνωστικές στρατηγικές** είναι οι δράσεις του ατόμου κατά τη διάρκεια ενασχόλησής του με μια διανοητική εργασία. Οι **μεταγνωστικές στρατηγικές** αφορούν τη συνειδητή επιλογή γνωστικών στρατηγικών για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων, καθώς και τον έλεγχο και την αναθεώρηση της γνωστικής δραστηριότητας (Παντελιάδου, 2000). Από την άλλη, η ρύθμιση του γνωστικού συστήματος περιλαμβάνει διαδικασίες όπως ο σχεδιασμός του γνωστικού έργου, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση του.

Ένας από τους κυριότερους στόχους της εκπαίδευσης είναι οι μαθητές να μπορούν να ρυθμίζουν τη γνωστική τους συμπεριφορά και μέσα από αυτή τη διαδικασία να μαθαίνουν (Wong, 1996). Βασική προϋπόθεση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι η χρήση της μεταγνώσης από το μαθητή. Αν ο μαθητής δε διαθέτει μεταγνωστικές δεξιότητες δε μπορεί να παρακολουθεί και να τροποποιεί τη γνωστική του συμπεριφορά ανάλογα με το έργο που έχει αναλάβει.

Σημαντικός, επίσης, παράγοντας στην ρύθμιση της συμπεριφοράς του ατόμου ανάλογα με το στόχο που έχει θέσει είναι τα κίνητρα του μαθητή, τι θέλει να πετύχει μέσα από αυτή τη διαδικασία, για ποιο λόγο προσπαθεί να επιτύχει το στόχο του. Αν δεν υπάρχει κίνητρο τότε τα πράγματα δυσκολεύουν ακόμα και αν ο μαθητής διαθέτει τις δεξιότητες για την ολοκλήρωση του ανατιθέμενου έργου. Η έλλειψη κινήτρων ιδιαίτερα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνεται ως μια άρνηση να ασχοληθούν με γνωστικές δραστηριότητες η οποία απορρέει από το μειωμένο τους ενδιαφέρον.

Η επιτυχής παρέμβαση στο γνωστικό έργο και η βελτίωσή του ή η αναπροσαρμογή του εξαρτάται από τη **γνώση** του στόχου και των δεξιοτήτων που θα χρησιμοποιηθούν, από τη **μεταγνώση** για τον έλεγχο και την αναθεώρηση των μαθησιακών ενεργειών, ανάλογα με το σκοπό που έχουμε θέσει και από τα **κίνητρα** του γράφοντος για την πραγμάτωση των στόχων (Παντελιάδου, 2000). Τα κίνητρα διαδραματίζουν

σημαντικότερο ρόλο, αφού οι μαθητές που συναντούν δυσκολίες στο γραπτό λόγο, θα λέγαμε, ότι λειτουργούν περισσότερο σαν «παθητικοί» μαθητές εξαιτίας των συνεχών αποτυχιών που βιώνουν όταν έρθουν σε επαφή με τέτοιου είδους δραστηριότητες. Επομένως, παρουσιάζουν μεταγνωστικά ελλείμματα και το ενδιαφέρον τους είναι μειωμένο. Έτσι, κάθε προσπάθεια απόκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων και συνεπώς ρύθμισης της γνωστικής τους συμπεριφοράς δημιουργεί ένα είδος αυτοεκπληρούμενης αποτυχίας.

Η μάθηση του γραπτού λόγου βοηθά σημαντικά τους μαθητές να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες. Ωστόσο, πρόκειται για μια δραστηριότητα ιδιαίτερα πολύπλοκη, αφού απαιτεί το συνδυασμό αλληλοσχετιζόμενων γνωστικών, μεταγνωστικών, γλωσσικών, μεταγλωσσικών και μηχανιστικών δεξιοτήτων.

Έρευνες (Flower & Hayes 1981) αναφέρουν ότι οι έμπειροι συγγραφείς μπορούν να τροποποιούν συνειδητά τη συμπεριφορά τους με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου. Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι ενεργητικοί και παίρνουν πρωτοβουλίες για το σχεδιασμό και τον ανασχεδιασμό της μαθησιακής τους συμπεριφοράς σύμφωνα με τις απαιτήσεις μιας ορισμένης διαδικασίας.

Αντίθετα, οι αρχάριοι συγγραφείς δεν διαθέτουν εύρος μεταγνωστικών δεξιοτήτων με τις οποίες να οδηγούνται σε αυτορρυθμιστικές δραστηριότητες και επομένως εμφανίζουν αδυναμία στην παρακολούθηση της γνωστικής τους συμπεριφοράς, στην τροποποίηση ή τη ρύθμισή της (Short & Ryan, 1984). Πιο συγκεκριμένα, η αυτορρύθμιση αναφέρεται στη συνειδητή τροποποίηση της γνωστικής συμπεριφοράς από το μαθητή με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου.

Η μεταγνώση φαίνεται να αφήνει ένα «γνωστικό ίζημα» το οποίο επηρεάζει τόσο την ποιότητα του γραπτού λόγου, όσο και τα επίπεδα άγχους των μαθητών σχετικά με το γραπτό λόγο (Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007).

Βασικά στοιχεία της μεταγνώσης (Σπαντιδάκης, 1982) είναι η γνώση των ικανοτήτων του ατόμου σε σχέση με τις ικανότητες των άλλων, η αξιολόγηση του έργου που αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει, αφού ανάλογα με τη δομή του απαιτεί διαφορετικές στρατηγικές επίλυσης, η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής για τη ολοκλήρωση των γνωστικών έργων, η οποία προϋποθέτει τη χρησιμοποίηση των μεταγνωστικών ικανοτήτων και τέλος (Alexander, 1991) η γνώση των σκοπών του μαθητή, οι οποίοι κατευθύνουν τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και την εξέλιξη και αξιολόγηση του γνωστικού έργου που έχει αναλάβει.

Ωστόσο, ιδιαίτερα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο παρουσιάζουν μεταγνωστικά ελλείμματα (Swanson, 1988 Παντελιάδου, 2000) τα οποία αφορούν: α)δυσκολίες στον συντονισμό και την αξιολόγηση των εισερχόμενων πληροφοριών και κατ' επέκταση δυσκολίες στην ολοκλήρωση γνωστικών έργων ή την επίλυση προβλημάτων στην γραφή, β)δυσκολία στην επιλογή και την εκτέλεση της κατάλληλης στρατηγικής ανάλογα με τις απαιτήσεις του προβλήματος. Είναι σημαντικό ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να περνούν από τη μια στρατηγική στη άλλη, ανάλογα με το τι ζητούν για την επίλυση του προβλήματος, γ) προβλήματα συντονισμού, σχεδιασμού, ελέγχου, αναθεώρησης στην προσπάθεια επίλυσης ή ολοκλήρωσης μιας γνωστικής δραστηριότητας (Short & Ryan, 1984), δ) μειωμένη επίγνωση των διαδικασιών επίλυσης ενός προβλήματος και αδυναμία περιγραφής των γνωστικών ενεργειών που ακολούθησαν. Το εύρος των γνώσεων που

διαθέτει ένας μαθητής, αλλά και η ευκολία με την οποία χειρίζεται τη γλώσσα του συμβάλλουν στην δημιουργία κατάλληλων στρατηγικών από τον ίδιο το μαθητή. Αντίστοιχα, η έλλειψη γνώσεων ή η διαφορετικότητα της ποιότητας των ερεθισμάτων που έχουν λάβει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δρα ανασταλτικά στη χρήση ή τη δημιουργία στρατηγικών μάθησης.

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ολοκλήρωση των γνωστικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου. Μάλιστα, σύμφωνα με προαναφερθέντα ερευνητικά δεδομένα, οι αρχάριοι συγγραφείς συναντούν αυξημένες δυσκολίες στην επιλογή και εκτέλεση στρατηγικών και αυτό γιατί παρουσιάζουν μεταγνωσιακά ελλείμματα. Αντίθετα, οι έμπειροι συγγραφείς έχοντας ανεπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες οδηγούνται στην επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής, ελέγχουν, κατευθύνουν τη σκέψη τους και αναθεωρούν τους στόχους τους σύμφωνα με το περιεχόμενο και τη δομή του κειμένου.

Στην παρούσα έρευνα γίνεται έλεγχος των εσωτερικευμένων μεταγνωστικών στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου στο σύνολο των μαθητών της Γ και Στ τάξης του δημοτικού σχολείου. Αξίζει να παρατηρηθεί κατά πόσο οι μαθητές σχολικής ηλικίας επιλέγουν την κατάλληλη στρατηγική για τη παραγωγή, την οργάνωση και τη βελτίωση του παραγόμενου κειμένου ανάλογα με το στόχο που έχουν θέσει και εάν η προτίμησή τους αφορά απλοϊκές ή σύνθετες στρατηγικές. Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να ελέγξουμε αν οι μαθητές σχολικής ηλικίας εφαρμόζουν τις στρατηγικές με άνεση και ορθότητα.

4.3. Οριοθέτηση του προβλήματος της έρευνας

Είναι γεγονός ότι η δυναμική της σύγχρονης ζωής, οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας δημιουργούν ένα περιβάλλον απαιτητικό, το οποίο προϋποθέτει, εκτός των άλλων, και την κατάκτηση του γραπτού λόγου, ο οποίος κάθε φορά καλύπτει συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου. Η σπουδαιότητα του γραπτού λόγου γίνεται πιο αισθητή αν σκεφτούμε ότι αποτελεί το κυριότερο μέσο διακίνησης και αποθήκευσης των πληροφοριών (Ράπτης – Ράπτη, 1999).

Βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων από το μαθητή, ώστε να επικοινωνεί με τους γύρω του. Ο γραπτός λόγος προϋποθέτει του άλλους, έχοντας χαρακτήρα κοινωνικά προσδιορισμένο. Επιπλέον, η ανάπτυξη του γραπτού λόγου είναι στενά συνδεδεμένη με την ακαδημαϊκή εξέλιξη του μαθητή, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την παραγωγή ενός γραπτού επικοινωνιακού κειμένου (Σπαντιδάκης 1998^α, Μασσαγγούρας 2000, Scardamalia & Bereiter 1987).

Ωστόσο, πολλοί είναι οι μαθητές οι οποίοι αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Ο Neil (1982), σε σχετική μελέτη του, υποστήριξε πως το 90% των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετώπιζαν προβλήματα που σχετίζονταν με την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Όσον αφορά τη δεξιότητα της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας τα ευρήματα σχετικών ερευνών καταδεικνύουν τη δυσκολία που παρατηρείται στους μαθητές, με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο, να ενορχηστρώσουν τις παραπάνω δεξιότητες σε συγκεκριμένο και περιορισμένο χρονικό πλαίσιο, το οποίο καθορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Σπαντιδάκης, 2004).

Ο Wong (1992) υποστήριξε πως τα προβλήματα στη γραπτή έκφραση σηματοδοτούν την ύπαρξη και άλλων μαθησιακών δυσκολιών. Τα παιδιά με δυσκολίες στη γραπτή έκφραση δεν έχουν, συνήθως, μόνο δυσκολίες στη γραφή, αλλά ενδέχεται να δυσκολεύονται και σε άλλες δραστηριότητες που απαιτείται συντονισμός χεριού –ματιού. Είναι σημαντικό ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα παιδιά με δυσκολίες στο γραπτό λόγο γράφουν μικρότερα και λιγότερο ενδιαφέροντα κείμενα και πως το κείμενό τους δεν είναι καλά οργανωμένο (.

Είναι σημαντικό, ότι για την παραγωγή γραπτού λόγου απαιτούνται πολύπλοκες γνωστικές, ψυχοκινητικές και μηχανιστικές διεργασίες (Παντελιάδου, 2002).

Οι Graves (1994) και Richards (1998), αναφέρουν ότι η γραφή είναι μια σύνθετη δραστηριότητα, η οποία απαιτεί την ενορχήστρωση δεξιοτήτων όπως οπτικοκινητική αντίληψη, οπτικοκινητικό συντονισμό, προσανατολισμό, ανάκληση από τη μνήμη των απαραίτητων κινήσεων για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων, φωνολογική και μορφηματική επίγνωση, κατάλληλο κράτημα του μολυβιού, κατάλληλη θέση του σώματος και της επιφάνειας εργασίας (Σπαντιδάκης, 2004).

Για να μπορέσει ένας μαθητής να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του συγγραφέα, θα πρέπει να μάθει να γράφει ευανάγνωστα κείμενα, ώστε να μην επιβαρύνεται γνωστικά και να μπορεί να αναπτύσσει, την ίδια στιγμή, άλλες γνωστικές

και μεταγνωστικές δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Οι Graham και Weintraub (1996), διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν και προβλήματα που αφορούν τη διαδικασία της γραφής. Πολλά είναι τα προβλήματα, όταν ένας μαθητής δεν καταφέρνει να κωδικοποιήσει τις σκέψεις του με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία. Η Παντελιάδου (2004) τονίζει, επίσης, τη δυσκολία, ιδιαίτερα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, στην κατάκτηση των μηχανικών ή γραφοσυμβολικών δεξιοτήτων γραφής.

Ιδιαίτερα οι μαθητές οι οποίοι δεν έχουν «αυτοματοποιήσει» δεξιότητες που αφορούν τη γραφή, όπως είναι ο σχεδιασμός της μορφής των γραμμάτων, συχνά, επικεντρώνονται σε μία και μόνο δεξιότητα, «σπαταλώντας» πολλή γνωστική ενέργεια, με αποτέλεσμα να «παρακωλύονται» άλλες γνωστικές λειτουργίες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2004). Είναι σημαντικό ότι η σύνθεση επικοινωνιακών κειμένων απαιτεί όλη την προσοχή και σχεδόν όλους τους γνωστικούς πόρους του μαθητή - συγγραφέα (Fox, 2001 Σπαντιδάκης & Κυριάζη Παραγωγή γραπτού λόγου;:;).

Στο σημείο αυτό, σημαντική είναι η θεωρία του γνωστικού φορτίου. Βασική παραδοχή της παραπάνω θεωρίας είναι η ύπαρξη δύο χωριστών υποσυστημάτων όπου το ένα εμπλέκεται με τις λεκτικές αναπαραστάσεις, ενώ το άλλο με τις μη λεκτικές αναπαραστάσεις (Sadoski & Paivio, 2001 Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2006). Τα παραπάνω υποσυστήματα, τα οποία αφορούν τις δομές του γνωσιακού συστήματος, έχουν περιορισμένη δυνατότητα επεξεργασίας σε ότι αφορά την εμπλοκή της εργαζόμενης μνήμης με νέες πληροφορίες. Αυτό σημαίνει ότι και τα δύο υποσυστήματα επεξεργασίας διαθέτουν πεπερασμένους πόρους. Κρίσιμος λοιπόν παράγοντας είναι η αποτελεσματική διαχείριση του γνωσιακού φορτίου της παραγωγής γραπτού επικοινωνιακού λόγου και της άμεσης κωδικοποίησης των σκέψεων με τη βοήθεια της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας στην επιφάνεια εργασίας.

Σύμφωνα με τον Baddeley (1999) κάθε υποσύστημα επεξεργασίας μπορεί να διαχειριστεί περιορισμένο αριθμό πληροφοριών κάθε φορά. Επομένως, αν οι εισερχόμενες πληροφορίες υπερβαίνουν τις δυνατότητες του γνωσιακού συστήματος επεξεργασίας, τότε η μάθηση, και επομένως η διαδικασία της γραφής, δυσχεραίνεται.

Συνεπώς ένα γνωστικό έργο απαιτεί γνωστική επιβάρυνση. Αν μάλιστα, το γνωστικό έργο αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου και την κωδικοποίηση των σκέψεων του δημιουργού (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα), τότε θα κάναμε λόγο για ένα πολύπλοκο γνωστικό έργο το οποίο προκαλεί γνωσιακή υπερφόρτωση, αφού προϋποθέτει το συνδυασμό αλληλοσχετιζόμενων μεταγνωστικών και μηχανιστικών δεξιοτήτων γραφής.

Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου ο μαθητής καλείται να ενορχηστρώσει το ρόλο του «δημιουργού» ο οποίος παράγει ιδέες και το ρόλο του «γραμματέα» ο οποίος «οπτικοποιεί» τις σκέψεις που παρήχθησαν. Ωστόσο, όπως φαίνεται από ερευνητικά δεδομένα, (Flower, 1996 Σπαντιδάκης 2004 Ματσαγγούρας, 2000) οι παραπάνω δεξιότητες αλληλεπιδρούν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Όσο μεγαλύτερη είναι η αλληλεπίδρασή τους τόσο μεγαλύτερη είναι και η γνωστική ενέργεια που απαιτείται.

Ο βαθμός επιβάρυνσης του γνωσιακού συστήματος εξεργασίας εξαρτάται από το αν ο μαθητής έχει «αυτοματοποιήσει» τέτοιου είδους δεξιότητες. Η ανάπτυξη ανάλογων δεξιοτήτων και η «αυτοματοποίησή» τους βοηθά το μαθητή - συγγραφέα να

απελευθερώνει γνωστικούς πόρους και να τους αξιοποιεί προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση (Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2006).

Η παραπάνω διαδικασία αφορά τους έμπειρους συγγραφείς οι οποίοι «κερδίζουν» γνωστική ενέργεια την οποία αφιερώνουν κατά τη σύνθεση. Κατ' αυτό τον τρόπο αναπτύσσουν περισσότερο τις μεταγνωσιακές τους δεξιότητες και χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο ως μέσο μάθησης. Αντίθετα, οι αρχάριοι συγγραφείς συναντούν τόσο μεταγνωστικές δυσκολίες, όσο και μηχανιστικές (κωδικοποίηση των σκέψεων του δημιουργού). Μάλιστα, γι' αυτούς η παραγωγή γραπτού λόγου απαιτεί τόσο γνωστικό δυναμικό, και από τη μία, και από την άλλη κατεύθυνση που συχνά αδυνατούν να εννοηστώσουν δεξιότητες και στρέφονται είτε προς την παραγωγή γραπτού λόγου (περιεχόμενο), είτε προς την ευανάγνωστη κωδικοποίηση των ιδεών τους (αισθητική εικόνα γραπτού).

Από την άλλη, οι Hoy και Gregg (1994) υποστηρίζουν ότι οι δυσκολίες στη γραφή, εμποδίζουν το μαθητή να αναπτύξει τις μεταγνωστικές του δεξιότητες για την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι οι δυσκολίες αυτές έχουν επιπτώσεις τόσο στην ποιότητα, όσο και στην ποσότητα του παραγόμενου κειμένου.

Το χάσμα που παρατηρείται μεταξύ της παραγωγής ιδεών και της άμεσης καταγραφής γραμμάτων και λέξεων από τους μαθητές δημιουργεί και ακόλουθες δυσκολίες οι οποίες εκτείνονται στο επίπεδο της οργάνωσης και της ακολουθίας των ιδεών.

Ο Στασινός (1999) τονίζει ότι για τους παραπάνω μαθητές ελλειμματικές περιοχές του γραπτού λόγου θεωρείται η τήρηση των σημείων στίξης και η οργάνωση του κειμένου σε παραγράφους.

Από την άλλη, το δυσανάγνωστο κείμενο, επιδρά αρνητικά στην ψυχολογία του μαθητή (Graham, 1992 Σπαντιδάκης, 2004). Μαθητές των οποίων τα κείμενα έχουν προβληματική εμφάνιση, κατά τη διάρκεια της γραφής, εμφανίζουν συμπτώματα άγχους και απαλλαγής, όσο το δυνατόν γρηγορότερα, από το κείμενό τους. Όπως αναφέρει ο Χρηστάκης (2000) τα παιδιά δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην εμφάνιση της γραφής περισσότερο από τους ενήλικες. Για το λόγο αυτό γίνονται και περισσότερο ευάλωτα και αναπτύσσουν χαμηλό βαθμό αυτοσυναισθήματος αν το κείμενό τους δεν είναι ευανάγνωστο. Από την άλλη, μαθητές οι οποίοι βελτίωσαν τη γραφή με το χέρι, βελτίωσαν και το περιεχόμενο του κειμένου, αλλά και τη στάση τους απέναντι στο γραπτό λόγο.

Ωστόσο, οι μαθητές οι οποίοι συναντούν δυσκολίες στη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα, δηλαδή στο σχεδιασμό των οπτικών συμβόλων και κατ' επέκταση στην «οπτικοποίηση» των σκέψεών τους, μπορούν να παρουσιάσουν κείμενα καλής ποιότητας, όταν οι ίδιοι δεν γράφουν τις σκέψεις τους, αλλά απλώς τις υπαγορεύουν (Χρηστάκης, 2000). Αυτό μας οδηγεί στο να προβληματιστούμε σχετικά με τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας και κατά πόσο η ανάπτυξη της μιας δεξιότητας ευνοεί τη ανάπτυξη της άλλης.

Ο μαθητής, λοιπόν, προκειμένου να παράγει ένα γραπτό, επικοινωνιακό κείμενο θα πρέπει να συνδυάζει το ρόλο του «δημιουργού» (παραγωγή, οργάνωση, βελτίωση ιδεών) και το ρόλο του «γραμματέα» (κωδικοποίηση των σκέψεων του συγγραφέα). Παρόλα αυτά, πολλοί είναι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες στην

παραγωγή γραπτού λόγου και ,επομένως, αδυναμία στην ενορχήστρωση δεξιοτήτων. Καθώς ο μαθητής γράφει υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση των δύο ρόλων («συγγραφέα» – «γραμματέα»), οι οποίοι καθορίζουν την ποιότητα του κειμένου που παράγεται (Σπαντιδάκης, 2004).

Ο κάθε ρόλος είναι εξαιρετικά απαιτητικός και δύσκολος. Ο δημιουργός αναλαμβάνει να παράγει ιδέες, να τις οργανώσει και να τις βελιώσει λαμβάνοντας υπόψη του το ακροατήριό του και το σκοπό για τον οποίο γράφει (τι θέλει να πετύχει). Ο γραμματέας αναλαμβάνει το ρόλο της γραπτής αναπαράστασης των σκέψεων του δημιουργού, της «οπτικοποίησης» των ιδεών, μέσα από το σχεδιασμό των οπτικών συμβόλων (λεπτή κινητικότητα), τον οπτικοκινητικό συντονισμό, την εφαρμογή των γραμματικών, συντακτικών, ορθογραφικών κανόνων, των σημείων στίξης και τον τονισμό των λέξεων. Ο Meltzer (1993), ο Σπατιδάκης και ο Βαμβουκας (2006) τονίζουν ότι για τα αποτελεσματική εκτέλεση του ρόλου του γραμματέα ο μαθητής θα πρέπει να ενεργεί όσο το δυνατόν πιο αβίαστα και με τη λιγότερη δυνατή γνωσιακή επιβάρυνση. Όταν η εκτέλεση των γραφοσυμβολικών δεξιοτήτων γραφής δεν είναι γρήγορη και αποτελεσματική ο μαθητής συναντά προβλήματα και στο ρόλο του δημιουργού (παραγωγή, οργάνωση και βελτίωση ιδεών). Επομένως, χωρίς την ομαλή, αρμονική και σχετικά γρήγορη εκτέλεση του ενός ρόλου (γραμματέας) δεν μπορεί να λειτουργήσει και ο άλλος ρόλος (δημιουργός), ώστε να συνθέσουν, κατ' αυτό τον τρόπο, τον αδιάσπαστο ρόλο του συγγραφέα.

Γίνεται φανερό, ότι ακόμα και αν οι μαθητές έχουν ανεπτυγμένες γλωσσικές, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, πολλές φορές δυσκολεύονται να τις εκφράσουν, εξαιτίας του προβλήματος τους να γράψουν (Harris & Graham, 1992).

Η προσπάθεια εκμάθησης του γραπτού λόγου και η αποτελεσματική του χρήση αποτελεί διδακτική πρόκληση, αφού προϋποθέτει τη χρήση και τον έλεγχο πολλών γνωστικών, μεταγνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων.

Οι δεξιότητες που συμμετέχουν κατά τη διάρκεια της γραφής είναι πολύπλοκες, δυναμικές και αμοιβαίες (Βάμβουκας, 1983, Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997, Σπαντιδάκης, 1998^α), ενώ συμβαίνουν ταυτόχρονα, αφού πρόκειται για ενορχήστρωση δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν το συνδυασμό δύο ρόλων, το ρόλο του «συγγραφέα» και το ρόλο του «γραμματέα». Οι λειτουργίες που επιτελεί ο μαθητής κατά τη διάρκεια της γραφής μπορούν να χωριστούν σε μηχανιστικές (ρόλος «γραμματέα») και «ουσιαστικές» (ρόλος «συγγραφέα»).

Οι μηχανιστικές δεξιότητες αφορούν το ρόλο του «γραμματέα» ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη γραφή με το χέρι ως ψυχοκινητική και πολύπλοκη δεξιότητα, την ορθογραφία και το λεξιλόγιο ως σύνθετες μηχανιστικές δεξιότητες, τη στίξη, τη σύνταξη, τον τονισμό των συντακτικών, γραμματικών, σημασιολογικών μονάδων του λόγου (λέξεων) και τη χρήση πεζών – κεφαλαίων γραμμάτων.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτει ένας «συγγραφέας» αφορούν το «τι» κάνω (συνειδητοποίηση του σκοπού), «πώς» το κάνω (τρόπος «γέννησης ιδεών», οργάνωσης, αναθεώρησης του αρχικού κειμένου) και «γιατί» το κάνω (ποιες επικοινωνιακές ανάγκες θέλω να καλύψω). Με λίγα λόγια, η μεταγνώση βοηθά το άτομο να ελέγχει, να κατευθύνει τη σκέψη του και να αναθεωρεί τους στόχους του ανάλογα με το σκοπό που έχει θέσει.

Η παραγωγή γραπτού λόγου, ανεξάρτητα από την ονομασία που δίνεται στην εκάστοτε φάση, κατά τους Scardamalia και Bereiter (1987), περιλαμβάνει τις φάσεις του σχεδιασμού (planning), της πρώτης καταγραφής (drafting) και της βελτίωσης – έκδοσης.

Ο συγγραφέας, θα πρέπει να εκτελεί γρήγορα τις μηχανιστικές λειτουργίες κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης και να συγκεντρώνει την προσοχή στις «ουσιαστικές» λειτουργίες (γέννηση, οργάνωση, βελτίωση ιδεών) της γραφής.

Ωστόσο, συμφωνά με έρευνες, οι μαθητές συναντούν σημαντικές δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου (Harris & Graham, 1992, Hammil, 1990, Scardamalia & Bereiter, 1986, Σπαντιδάκης, 1998), οι οποίες έχουν σχέση με τη γρήγορη και αποτελεσματική εκτέλεση των **μηχανιστικών δεξιοτήτων γραφής**. Δυσκολίες, επίσης, συναντούν στην ενορχήστρωση δεξιοτήτων όπως είναι η παραγωγή γραπτού λόγου και η ταυτόχρονη ανάκληση από τη μνήμη και «οπτικοποίηση» των γραπτών συμβόλων, στον καθορισμό και ανασχεδιασμό στόχων και σκοπών και στη βελτίωση του κειμένου.

Οι μαθητές που συναντούν δυσκολίες στο γραπτό λόγο αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα, η οποία δεν παύει να διατηρεί κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως:

- ❖ Χρήση περιορισμένου αριθμού λέξεων και προτάσεων.
- ❖ Ελλείψεις σε εσωτερικευμένα οργανωτικά σχήματα (δομικά στοιχεία κειμένου, σειρά τοποθέτησης βασικών στοιχείων του κειμένου).
- ❖ Αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο.
- ❖ Αντιμετωπίζουν το γραπτό λόγο ως μέσο εξέτασης και όχι ως μέσο επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι δεν συνειδητοποιούν το σκοπό για τον οποίο γράφουν, το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνονται με αποτέλεσμα να μην υιοθετούν τα κατάλληλα μέσα του λόγου ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας.

Για την ολοκλήρωση της γραφής με το χέρι ο μαθητής – «γραμματέας» ανεξάρτητα από τις μεταγνωσιακές δεξιότητες παραγωγής, οργάνωσης, βελτίωσης ενός κειμένου, χρειάζεται να συντονίσει και οπτικοκινητικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με το Σπαντιδάκη (2004) για τους περισσότερους μαθητές ο συντονισμός επιμέρους δεξιοτήτων για την παραγωγή ευανάγνωστων κειμένων είναι εύκολος και γρήγορος, εκτελείται σχεδόν αυτόματα, χωρίς να τους επιβαρύνει γνωστικά. Αυτό τους επιτρέπει να εστιάζουν την προσοχή τους στις γνωστικές και μεταγνωστικές απαιτήσεις της γραφής.

Για κάποιους μαθητές, ωστόσο, και ιδιαίτερα γι' αυτούς που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, η γραφή με το χέρι παραμένει μια επίπονη δραστηριότητα. Πολλά είναι τα προβλήματα που δημιουργούνται, όταν ο μαθητής δεν καταφέρνει να παράγει κείμενα με σχετική ταχύτητα και ευκολία. Πρώτον, δεν αναπτύσσεται η επικοινωνιακή του ικανότητα, αφού ακόμα και αν το παραγόμενο κείμενο καταφέρει να φτάσει στο αναγνωστικό του κοινό, δεν επιτελεί το σκοπό για τον οποίο γράφτηκε, καθώς η δυσανάγνωστη εικόνα του το καθιστά μη αποκωδικοποιήσιμο.

Παράλληλα, το δυσανάγνωστο κείμενο επηρεάζει αρνητικά το αυτοσυνείδημα του συγγραφέα (Graham, 1992, Σπαντιδάκης, 2004) και παρεμποδίζει την ανάπτυξη μεταγνωσιακών στρατηγικών. **Αποτέλεσμα είναι ότι ο μαθητής να αναπτύσσει αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο, ενώ επηρεάζεται αρνητικά η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγει** (Graham, 1990 Hoy & Gregg, 1994). Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις που δυσανάγνωστα κείμενα έχουν πλούσιο περιεχόμενο.

Ο μαθητής, λοιπόν, προκειμένου να παράγει ένα γραπτό, επικοινωνιακό κείμενο θα πρέπει να συνδυάζει το ρόλο του «συγγραφέα» και το ρόλο του «γραμματέα» ταυτόχρονα. Ο συγγραφέας, θα πρέπει να εκτελεί γρήγορα τις μηχανιστικές λειτουργίες κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης και να συγκεντρώνει την προσοχή στις ουσιαστικές λειτουργίες (γέννηση, οργάνωση, βελτίωση ιδεών) γραφής. Παρόλα αυτά, πολλοί είναι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου και επομένως αδυναμία στην ενορχήστρωση δεξιοτήτων. Καθώς ο μαθητής γράφει υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση των δύο ρόλων («συγγραφέα» – «γραμματέα»), οι οποίοι καθορίζουν την ποιότητα του κειμένου που παράγεται (Σπαντιδάκης, 2004).

Η προσπάθεια εκμάθησης του γραπτού λόγου και η αποτελεσματική του χρήση αποτελεί διδακτική πρόκληση, αφού προϋποθέτει τη χρήση και τον έλεγχο πολλών γνωστικών, μεταγνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η **διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυσκολιών παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών του δημοτικού σχολείου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας**. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή έχει ως στόχο να διερευνήσει τη σχέση των δυσκολιών παραγωγής γραπτού λόγου με την ικανότητα των μαθητών να γράφουν γρήγορα και ευανάγνωστα και παράλληλα να εξακριβώσει αν οι δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου και στη γραφή («οπτικοποίηση») των γραπτών συμβόλων) σχετίζονται με τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προβληματική και στόχοι της έρευνας.

Ερευνητικά ερωτήματα.

«Πολυμεθοδολογική» προσέγγιση της έρευνας.

Δείγμα έρευνας

Ερμηνευτική μέθοδος

Παρατήρηση

Ερωτηματολόγιο

Ημιαδομημένη συνέντευξη

Αξιολόγηση προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου.

Αποτελέσματα και ταξινόμηση του δείγματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1. Προβληματική και στόχοι της έρευνας.

Με βάση τα όσα εκτέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, η γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να αποβλέπει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών παραγωγής γραπτού λόγου, μέσα από **αυθεντικές ή εικονικές συνθήκες επικοινωνίας, συνδέοντας τη γραπτή δραστηριότητα με την πραγματικότητα** και καταστρώντας τους μαθητές πραγματικούς συγγραφείς, αφού μέσα απ' αυτή τη διαδικασία αποκτούν πραγματική σχέση με τα γραφόμενά τους. Έτσι, οι μαθητές – «συγγραφείς» συνειδητοποιούν το μηχανισμό λειτουργίας της γλώσσας και μαθαίνουν να αξιοποιούν τις δυνατότητες που θέτει στη διάθεση τους για αποτελεσματική επικοινωνία (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Ο προβληματισμός για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου που συναντούν οι μαθητές και τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα, προέκυψε από τη δυσκολία που παρατηρείται όχι μόνο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο, αλλά και των «έμπειρων συγγραφέων» να ενορχηστρώσουν τις παραπάνω δεξιότητες σε συγκεκριμένο και περιορισμένο χρονικό πλαίσιο, το οποίο καθορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Οι παραπάνω δεξιότητες θα πρέπει να εκτελούνται με άνεση και σχετική ταχύτητα, αφού για να μπορέσει ο μαθητής – «συγγραφέας» να εκφράσει τις σκέψεις του αποτελεσματικά, θα πρέπει να μάθει να γράφει ευανάγνωστα και γρήγορα. Διαφορετικά επικεντρώνεται σε μία και μόνο δεξιότητα, σπαταλώντας πολλή γνωστική ενέργεια, με αποτέλεσμα να παρακωλύονται άλλες γνωστικές λειτουργίες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (Graham, Berninger, Abbot, Abbot & Whitaker, 1997).

Βασικός και κατευθυντήριος στόχος της έρευνας είναι να διαπιστωθεί αν οι μαθητές της Γ' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου έχουν αναπτύξει τις παραπάνω δεξιότητες, σε ποιο βαθμό και κατά πόσο μπορούν να ενορχηστρώσουν δεξιότητες όπως η παραγωγή γραπτού λόγου και η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα, εφόσον τους δοθεί διευρυμένο χρονικό πλαίσιο. Σε ποιες από τις δεξιότητες δίνουν έμφαση, ποιες ικανότητες έχουν αναπτύξει περισσότερο, ποιες λιγότερο και κατά πόσο υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση (Nelson & Caiffee, 1998, Βάμβουκας, 1983, Ματσαγγούρας, 2000, Σπαντιδάκης, 1998^α, Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997) ανάμεσα στις δύο δεξιότητες (Οι μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται «έμπειροι συγγραφείς» έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό και τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα:).

Παράλληλα στοχεύουμε να εντοπίσουμε κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει την ποιότητα του παραγόμενου κειμένου και τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο.

Απομονώνοντας λοιπόν τους ρόλους γραφής, σ' αυτό του «δημιουργού» ο οποίος καλείται να παράγει ιδέες και σ' αυτόν που αναλαμβάνει το ρόλο της «οπτικοποίησης» των ιδεών, θα εξετάσουμε αν οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης έχουν «αυτοματοποιήσει» τη γραφή με το χέρι ως ψυχοκινητική δεξιότητα (Κρατούν σωστά το μολύβι; Έχουν αποκτήσει οπτικοχωρική αντίληψη; Μπορούν να ανακαλούν από τη μνήμη τις κατάλληλες κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμών; Η θέση του σώματος και της επιφάνειας εργασίας τους να είναι η αποδεκτή;) και κατά πόσο αυτή η

«ανώδυνη» ή όχι κωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων επηρεάζει το περιεχόμενο, τη γνησιότητα, τη δομή, το γλωσσικό ύφος, τη πληρότητα της περιγραφής των ηρώων μιας ιστορίας, αλλά και αν η σχετική ταχύτητα και ευκολία γραφής συνδέεται με τα ποσοτικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου, όπως είναι ο αριθμός λέξεων, προτάσεων, ο αριθμός λέξεων ανά πρόταση, ο αριθμός απλών προτάσεων, ο αριθμός δευτερευουσών προτάσεων, ο αριθμός επεισοδίων και ο αριθμός γεγονότων. Αυτή η άτυπη αξιολόγηση του περιεχομένου και της παραγωγικότητας με τα ποιοτικά και τα ποσοτικά κριτήρια που προαναφέρθηκαν θα μας δώσει το **Δείκτη Συνθετότητας** του παραγόμενου κειμένου (Σπαντιδάκης, 2004).

Επιπρόσθετα θα παρατηρηθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης, με τη χρήση κατάλληλου ερωτηματολογίου (Κυριαζή & Σπαντιδάκης, 2001), αλλά και με τη συμπλήρωση της κλείδας γνωστικής - μεταγνωστικής αξιολόγησης (Σπαντιδάκης, 2004), από τους μαθητές, αν οι ίδιοι οδηγούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου, χωρίς την υπόδειξη κατάλληλων στρατηγικών, αν οργανώνουν τις ιδέες τους σε πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο ή χρησιμοποιούν κάποια παραγλωσσικά σημεία, αν γνωρίζουν τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους (αφήγηση, περιγραφή κ.λ.π.) που πρόκειται να αναπτύξουν, αν οδηγούνται στη βελτίωση ή «εξ αποστάσεως» μεταθεώρηση των σκέψεων τους (ο ερευνητής ή ο εκπαιδευτικός καταγράφει κάθε φορά και το είδος των βελτιώσεων που πραγματοποιούν) και ποια στάση διατηρούν απέναντι στη γραφή.

Τέλος, ο ερευνητής συγκεντρώνει τις γραπτές δοκιμασίες οι οποίες θα αφορούν τις βασικές δεξιότητες γραφής.

Μέσα από την παρατήρηση θα καταγραφεί αν οι μαθητές - «συγγραφείς» οδηγούνται ή όχι στην αναζήτηση εναλλακτικών γλωσσικών επιλογών της κρίσης, απόρριψης, επανεξέτασης και αξιολόγησης του κειμένου τους και κατά πόσο η ευαναγνωσία του παραγόμενου κειμένου σχετίζεται με τις παραπάνω ενέργειες.

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως προκύπτει απ' όσα αναφέραμε παραπάνω το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών στο γραπτό λόγο, οι μηχανιστικές και μεταγνωσιακές δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική πράξη, αφού ακόμα και αν οι συγγραφείς διαθέτουν γλωσσική ικανότητα με ανεπτυγμένες γλωσσικές γνώσεις στην γραμματική και το λεξιλόγιο, δεν έχουν καλλιεργήσει την επικοινωνιακή τους ικανότητα, να προσαρμόζουν δηλαδή το λόγο τους σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις.

Η επικοινωνιακή όμως ικανότητα προϋποθέτει ότι το παραγόμενο κείμενο χαρακτηρίζεται από ευαναγνωσία, διαφορετικά ακόμα και αν φτάσει στο ακροατήριο του δεν γίνεται εύκολα αποκωδικοποιήσιμο, με αποτέλεσμα να μην πραγματοποιείται η ανατροφοδότηση μέσω της επικοινωνίας.

Μέσα από τον παραπάνω προβληματισμό ανακύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- ❖ Οι μαθητές της ΣΤ' και Γ' τάξης, μετά από 6 και 3 αντίστοιχα χρόνια διδασκαλίας, έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;

- ❖ Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα; (Το δυσανάγνωστο κείμενο δημιουργεί δυσκολίες στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή του γραπτού λόγου (Hoy & Gregg, 1994 Englert, Yell & Drasgow, 2000 Σπαντιδάκης, 1998 Σπαντιδάκης, 2004) και επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα και την ποσότητα των παραγόμενων κειμένων (Graham, 1990 ,Hoy & Gregg, 1994).
- ❖ Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;
- ❖ Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;
- ❖ Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο; (Τα δυσανάγνωστα γραπτά ίχνη που αφήνουν οι μαθητές στην επιφάνεια εργασίας προκαλούν συμπτώματα άγχους, επιδρώντας αρνητικά στην αυτοεικόνα και το αυτοσυναίσθημα του μαθητή (Graham, 1992 Σπαντιδάκης, 2004).
- ❖ Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;
- ❖ Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα – παραγωγή του γραπτού λόγου) θα πρέπει κατά τη διδασκαλία να δίνεται έμφαση και προτεραιότητα (Μέσα από την ερευνητική διαδικασία θα φανεί ή όχι αν οι δύο δεξιότητες αποτελούν διαδικασίες αμοιβαίες, δομιστικές, αλληλεξαρτώμενες).
- ❖ Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα – παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ΄ και της Γ΄ τάξης αντίστοιχα;
- ❖ Σε τι είδους βελτιώσεις (ουσιαστικές ή μηχανιστικές) οδηγούνται οι μαθητές της Γ΄ και της ΣΤ΄ τάξης; (Θα παρατηρηθεί μέσω του ερωτηματολογίου από τον εκπαιδευτικό, καθώς και από την κλείδα γνωστικής - μεταγνωστικής αξιολόγησης που θα συμπληρωθεί από τους μαθητές).
- ❖ Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ΄ και της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου; («Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράψει ένα καλό σκέφτομαι και γράφω και να πάρει καλό βαθμό;»).
- ❖ Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;
- ❖ Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δύο δεξιότητες; (Οι μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται έμπειροι «συγγραφείς» έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό και τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα:).

- ❖ Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;

5.3. Η «πολυμεθοδολογική» προσέγγιση της έρευνας

Η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος επιβάλλει την υιοθέτηση μιας «πολυμεθοδολογικής» προσέγγισης, ώστε να διερευνηθούν ολοκληρωμένα οι διάφορες πτυχές του θέματος, εφόσον οι πολλαπλές μέθοδοι είναι κατάλληλες όταν ένα σημαντικό εκπαιδευτικό θέμα όπως αυτό της παραγωγής γραπτού λόγου και των δεξιοτήτων που απαιτούνται, πρέπει να αξιολογηθεί καλύτερα με σκοπό να δημιουργηθεί στη συνέχεια το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο για τους μαθητές που συναντούν τέτοιου είδους δυσκολίες.

Παράλληλα, η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου και τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα, σε μαθητές διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, Γ' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου, μέσα από την ποιοτική ανάλυση των κειμένων που θα παράγουν, αλλά και η στάση που διατηρούν οι συγκεκριμένοι μαθητές απέναντι στη γραπτή δραστηριότητα, είναι περιπτώσεις σύνθετες και πολύπλοκες που η μονομεθοδολογική προσέγγιση θα οδηγούσε σε περιορισμένα και ενδεχομένως παραπλανητικά στοιχεία (Cohen & Manion, 1997).

5.3.1. Δείγμα έρευνας

Η έρευνα θα περιοριστεί στο Ν. Ρεθύμνου. Η ερευνητική διαδικασία διήρκεσε περίπου τεσσερις μήνες από τις αρχές του Μάρτη του 2006 έως και τα μέσα του Ιουνίου του ίδιου χρόνου. Οι μαθητές οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν συνολικά 20, από τους οποίους οι δέκα είναι μαθητές της Γ' τάξης και οι υπόλοιποι δέκα μαθητές της ΣΤ' τάξης σε επαρχία του νομού Ρεθύμνου. Από την ερευνητική διαδικασία εξαιρέθηκαν οι αλλοδαποί μαθητές, οι οποίοι έχουν έρθει στην Ελλάδα τον τελευταίο ενάμισι χρόνο.

Η επιλογή του δείγματος «ευκολίας» των μαθητών της Γ' τάξης έγινε με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσο η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα στα 3 χρόνια φοίτησης στο δημοτικό σχολείο έχει αναπτύξει δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και κατά πόσο η ανάπτυξη των εσωτερικευμένων οργανωτικών σχημάτων που βοηθούν το μαθητή να παράγει γραπτό λόγο, εξαρτάται από την «αυτοματοποίηση» της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Αντίστοιχα, η επιλογή του δείγματος «ευκολίας» των μαθητών της ΣΤ' τάξης, έγινε με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσο οι απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου, μετά από 6 χρόνια διδασκαλίας, έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα..

Ο αριθμός των μαθητών είναι μικρός, καθώς πρόκειται για έρευνα με ποιοτικά χαρακτηριστικά (ποιοτική ανάλυση κειμένων).

5.3.2. Ερμηνευτική μέθοδος

Όσον αφορά το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα χρησιμοποιηθεί αρχικά η ερμηνευτική μέθοδος, προκειμένου να αναδειχθούν οι θεωρητικοί άξονες του θέματος.

Στη συγκεκριμένη μελέτη η ερμηνευτική μέθοδος θα βοηθήσει στη διάκριση του ουσιώδους από το επουσιώδες, συλλέγοντας και επιλέγοντας τα απαραίτητα και κατάλληλα στοιχεία, διασταυρώνοντας τις πληροφορίες και οδηγώντας στην ανασύνθεσή τους σε ενιαίο όλο μέσω της έρευνας.

5.3.3. Παρατήρηση

Για τη συγκέντρωση των εμπειρικών δεδομένων, τα οποία θα μας βοηθήσουν να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε, θα χρησιμοποιήσουμε την εμπειρική προσέγγιση και πιο συγκεκριμένα την αθέατη συμμετοχική παρατήρηση. Ο ερευνητής θα πάρει το ρόλο του διδάσκοντα, ο οποίος παρατηρεί τους μαθητές με σκοπό την καταγραφή των διαδικασιών που ακολουθούν προκειμένου να παράγουν γραπτό λόγο. Οι μαθητές δεν γνωρίζουν ότι η παρουσία του δασκάλου έχει και κάποιον άλλο σκοπό, την παρατήρηση του συγγραφικού προφίλ κάποιων μαθητών (Παπαναστασίου, 1996).

Από πλευράς καταγραφής των δεδομένων θα ακολουθηθεί η δομημένη ή συστηματοποιημένη παρατήρηση (structured observation) κατά την οποία ο ερευνητής γνωρίζει τις μεταβλητές που σχετίζονται με την έρευνα (παρατήρηση και διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου με τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα και τη στάση τους απέναντι στη γραφή). Η διάταξή τους σε καταλόγους (κλείδες παρατήρησης) βοηθούν στο να συλλέγουν και να καταγράφουν τα δεδομένα με συστηματικό τρόπο.

Ως προς το είδος των μεταβλητών παρατήρησης, θα καταγραφούν περιγραφικές μεταβλητές ή μεταβλητές χαμηλού συμπερασμού (low inference). Για παράδειγμα οι διαδικασίες που ακολουθεί ένας μαθητής κατά τη γραφή, η παραγωγή, η οργάνωση, η βελτίωση, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει, η εύκολη ή δύσκολη μετατροπή του γραπτού συμβόλου σε λεπτή κινητικότητα, η στάση απέναντι στη γραφή μπορούν να παρατηρηθούν και να καταγραφούν από τον ερευνητή, χωρίς να χρειάζεται υψηλός βαθμός συμπερασμού, αφού πρόκειται για συγγραφικές και μη αντιδράσεις (στάση) άμεσα παρατηρήσιμες.

Η παρατήρηση θα αφορά μια συνεχή καταγραφή, αφού θα κωδικοποιούνται σε ανάλογο έντυπο όλα τα είδη συγγραφικής συμπεριφοράς που υποπίπτουν στην αντίληψη του ερευνητή ή του εκπαιδευτικού της τάξης. Με τη χρήση κατάλληλου ερωτηματολογίου από τον εκπαιδευτικό της τάξης (Κυριαζή & Σπαντιδάκης, 2001), αλλά και με τη συμπλήρωση της κλείδας γνωστικής - μεταγνωστικής αξιολόγησης (Κυριαζή & Σπαντιδάκης, 2001) από τους μαθητές, μετά την ολοκλήρωση της γραπτής τους δραστηριότητας, θα παρατηρηθεί και θα καταγραφεί αν οι ίδιοι οδηγούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου, χωρίς την υπόδειξη κατάλληλων στρατηγικών, αν οργανώνουν τις ιδέες τους σε πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο ή χρησιμοποιούν κάποια παραγλωσσικά σημεία (αριθμούς) με σκοπό τη σύνδεση των ιδεών τους, αν

γνωρίζουν τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους (αφήγηση, περιγραφή κ.λ.π.) που πρόκειται να αναπτύξουν, αν οδηγούνται στη βελτίωση ή «εξ αποστάσεως» μεταθεώρηση των σκέψεων τους (ο ερευνητής ή ο εκπαιδευτικός καταγράφει κάθε φορά και το είδος των βελτιώσεων που πραγματοποιούν) και τη στάση που διατηρούν απέναντι στη γραφή.

Επιπρόσθετα με την κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής θα παρατηρηθούν οι ενέργειες που εκτελεί ο κάθε μαθητής προκειμένου να κωδικοποιήσει τα γραπτά σύμβολα. Η παρατήρηση θα πραγματοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή από τον ερευνητή κατά την παραγωγή γραπτού λόγου από το μαθητή («Γράψε μία ιστορία για την οποία έχεις πολλά να πεις»).

Στο έντυπο παρατήρησης θα καταγράφεται και η διάρκεια, το χρονικό διάστημα που διαρκεί μια συγκεκριμένη συγγραφική ενέργεια (π.χ. οργάνωση ιδεών ή προσπάθεια «καλλωπισμού» του κειμένου) του υπό παρατήρηση υποκειμένου, αλλά και η συχνότητα εμφάνισης παρόμοιων διαδικασιών από το μαθητή.

Πριν από την παρατήρηση των υποκειμένων είναι απαραίτητο να αναλυθούν τα στοιχεία παρατήρησης (καταγραφή προσδιοριστικών μεταβλητών: οι δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου – ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών χαρακτηριστικών των κειμένων -, η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα, η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή).

Ο προγραμματισμός της παρατήρησης, το χρονικό δηλαδή πλαίσιο στο οποίο θα λάβει χώρα η μελέτη του συγγραφικού προφίλ των μαθητών θα είναι αυτό των 3 μηνών.

Πριν την συστηματοποιημένη πια παρατήρηση θα προηγηθεί δοκιμαστική (πιλοτική) παρατήρηση, η οποία θα εφαρμοστεί σε παρόμοιες ομάδες, προκειμένου να διαπιστωθούν αδυναμίες του εντύπου παρατήρησης (αν για παράδειγμα περιέχει πλήθος συμπεριφορών που δεν μπορώ να ελέγξω).

5.3.4. Ερωτηματολόγιο

Όπως έχει προαναφερθεί ο εκπαιδευτικός θα συμπληρώσει ερωτηματολόγιο, το οποίο θα αφορά τον έλεγχο των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Οι μαθητές στη δεύτερη φάση των επισκέψεων θα απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο των Neilsen και Turner (1984) το οποίο αφορά τη στάση τους απέναντι στο γραπτό λόγο.

5.3.5. Ημιδομημένη συνέντευξη

Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης έγινε με σκοπό τη διερεύνηση των εσωτερικευμένων μεταγνωσιακών στρατηγικών που εκτελούν οι μαθητές της Γ΄ και της ΣΤ΄ τάξης κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Μέσα από την παρατήρηση των γραπτών δοκιμασιών στις οποίες υποβλήθηκαν αρχικά οι μαθητές («Γράψε μια ιστορία για την οποία έχεις πολλά να πεις»), θα διαπιστωθεί αν έγινε πρακτική εφαρμογή των στρατηγικών που περιγράψανε στο πλαίσιο της συνέντευξης. Στην ουσία πρόκειται για διασταύρωση στοιχείων.

Σχετικά ερωτήματα, ανοικτού τύπου, τα οποία θα τεθούν στους μαθητές είναι:

- ❖ Τι πρέπει να κάνω για να γράφω πολλές ιδέες;
- ❖ Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος;
- ❖ Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις λέξεις ή τις προτάσεις μεταξύ τους;
- ❖ Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις;
- ❖ Όταν τελειώσω την ιστορία που γράφω πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί;
- ❖ Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία;

5.4. Η Άτυπη αξιολόγηση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου

Για την αξιολόγηση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου, θα χρησιμοποιηθούν εργαλεία που αφορούσαν: α) *τη μελέτη των δεξιοτήτων που οι μαθητές χρησιμοποιούν καθώς γράφουν*, β) *την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των κειμένων των μαθητών*, γ) *την άτυπη αξιολόγηση της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας*.

Θα ζητηθεί από τους μαθητές να γράψουν ένα θέμα (αφήγηση ή περιγραφή) για το οποίο έχουν πολλά να πουν και θα δοθεί η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης να συμπληρωθεί από τον κάθε μαθητή χωριστά μετά την ολοκλήρωση της γραπτής δοκιμασίας. Παρόμοια, από τον εκπαιδευτικό της τάξης θα συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο ελέγχου των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει όπως και η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Η ανάλυση των παραγόμενων κειμένων των μαθητών θα γίνει με ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια. Τα ποσοτικά κριτήρια αφορούν τον αριθμό των λέξεων, των προτάσεων, τον αριθμό των λέξεων ανά πρόταση, τον αριθμό των απλών προτάσεων, τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων, τον αριθμό των επεισοδίων και τον αριθμό των γεγονότων.

Στα ποιοτικά κριτήρια περιλαμβάνονταν τα εξής στοιχεία:

- ❖ Το περιεχόμενο του κειμένου: Περιέχει το συγκεκριμένο κειμενικό είδος τα δομικά του στοιχεία; (π.χ. η αφήγηση, το χωροχρονικό πλαίσιο, τους ήρωες – πρωταγωνιστές, δευτεραγωνιστές, βουβά πρόσωπα-, την εσωτερική δράση των ηρώων, τα συναισθήματα, τα απροσδόκητα στοιχεία κ.α.).
- ❖ Τη γνησιότητα του κειμένου: Περιέχει η ιστορία ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία;
- ❖ Τη δομή του κειμένου: Υπάρχει συνοχή και αλληλουχία επεισοδίων;
- ❖ Το γλωσσικό ύφος του κειμένου: Το γλωσσικό ύφος είναι σύμφωνο με το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται το κείμενο;
- ❖ Την περιγραφή των ηρώων: Περιγράφονται οι ήρωες με πληρότητα;

Η άτυπη αξιολόγηση του περιεχομένου και της παραγωγικότητας (Κυριαζή & Σπαντιδάκης, 2001) των κειμένων των μαθητών θα γίνει από δύο εκπαιδευτικούς, ακολουθώντας την παρακάτω βαθμολογική κλίμακα:

- ❖ 0 =πολύ κακή απόδοση
- ❖ 1= ελάχιστα αποδεκτή
- ❖ 2= ικανοποιητική
- ❖ 3= καλή
- ❖ 4= εξαιρετική απόδοση

Θα χρησιμοποιηθεί επίσης *δοκιμασία διερεύνησης* των εσωτερικευμένων μεταγνωστικών στρατηγικών που εκτελεί ο κάθε μαθητής. Η διερεύνηση θα γίνει βάση των απαντήσεων των μαθητών στο παρακάτω ερώτημα: «*Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράψει ένα καλό Σκέφτομαι και γράφω και να πάρει καλό βαθμό*»;

5.5. Η Άτυπη αξιολόγηση των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Προκειμένου να ελέγξουμε αν οι μαθητές τηρούν τις βασικές δεξιότητες γραφής, θα κωδικοποιήσουμε συγκεκριμένα ερωτήματα, με παρατηρήσιμη ή μετρήσιμη δυνατότητα, δημιουργώντας την κατάλληλη κλείδα παρατήρησης. (κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής). Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου από το μαθητή, ο εκπαιδευτικός ή ο ερευνητής, καταγράφει τα αναγκαία στοιχεία που παρατηρεί στην κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής (Στατικές κινητικές λειτουργίες – Δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής).

Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει άτυπη αξιολόγηση της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας. Προκειμένου να γίνει άτυπη αξιολόγηση της γραφής θα συγκεντρωθούν τα γραπτά κείμενα των μαθητών τα οποία θα αφορούν την καλύτερη («Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση»), την ταχύτερη («Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση») και την κανονική γραφή (συγκέντρωση δειγμάτων γραφής τα οποία παράχθηκαν υπό συνθήκες άνεσης) των μαθητών (Σπαντιδάκης, 1998).

Κατόπιν, θα ακολουθήσει άτυπη αξιολόγηση του **τρόπου γραφής** των μαθητών στα κείμενα που ήδη έχουν παράγει. Η αξιολόγηση θα γίνει είτε με τη χρήση παράλληλων γραμμών είτε με τη βοήθεια του πλαισίου το οποίο εστιάζει στο σχεδιασμό της μορφής του κάθε γράμματος χωριστά. Τα χαρακτηριστικά που θα παρατηρηθούν θα είναι τα εξής:

- ❖ Η κλίση των γραμμάτων
- ❖ Το μέγεθος των γραμμάτων
- ❖ Το διάστημα μεταξύ των γραμμάτων και των λέξεων
- ❖ Η αναλογία πεζών και κεφαλαίων
- ❖ Η ευθυγράμμιση
- ❖ Η ομοιομορφία
- ❖ Η σταθερότητα
- ❖ Το πάχος της γραμμής
- ❖ Η συνολική εικόνα
- ❖ Η ταχύτητα με την οποία κωδικοποιούνται τα γραπτά σύμβολα.

Αφού συγκεντρωθούν οι γραπτές δοκιμασίες οι οποίες θα αφορούν την καλύτερη, την ταχύτερη, την κανονική γραφή, τον τρόπο γραφής των μαθητών (αξιολόγηση γραπτών συμβόλων) και η άτυπη αξιολόγηση της γραπτής διαδικασίας με τον τρόπο που προαναφέρθηκε (κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων) θα ακολουθήσει σύγκριση των τριών δειγμάτων. Η σύγκριση των τριών δειγμάτων, θα προσδιορίσει κατά πόσο ο κάθε μαθητής είναι ικανός να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα (Σπαντιδάκης, 1998).

Η **στάση** των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο θα μελετηθεί με τη βοήθεια ερωτηματολογίου, το οποίο σχεδίασαν οι Neilsen και Turner (1984) ειδικά για τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης. Ωστόσο, το ίδιο ερωτηματολόγιο θα δοθεί και στους μαθητές της Γ΄ τάξης. Πριν την εφαρμογή του θα συμπληρωθεί δοκιμαστικά, από ένα διαφορετικό σύνολο μαθητών της ίδιας ηλικιακής ομάδας, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο τα ερωτήματα γίνονται κατανοητά από τους μαθητές.

Όπως αναφέρει ο Σπαντιδάκης (1982) με τον όρο στάση απέναντι στο γραπτό λόγο «εννοούμε τη σταθερή προδιάθεση του μαθητή απέναντι στη γραφή, η οποία καθορίζει τις αντιδράσεις του, διαμορφώνεται από τις εμπειρίες του και περιλαμβάνει το γνωστικό, το συναισθηματικό και το συμπεριφοριστικό στοιχείο». Συγκεκριμένα, εννοούμε τη συμπεριφορά του μαθητή όπως αυτή καταγράφεται από τον παρατηρητή – ερευνητή κατά τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου, από τις απαντήσεις του γράφοντος στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης και τέλος από τις απαντήσεις στο σχετικό ερωτηματολόγιο των Neilsen & Turner που αφορούν τη στάση του μαθητή απέναντι στη γραφή.

Το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιεί τρεις κατηγορίες απαντήσεων από το Α μέχρι το Γ, με το Α να συνιστά μια θετική στάση απέναντι στη γραφή και το Γ μία αρνητική στάση. Για τη βαθμολόγηση της δοκιμασίας οι απαντήσεις Α, Β, Γ πρέπει να μετατραπούν στις αριθμητικές αξίες 1, 2, 3. Η κλίμακα της βαθμολόγησης κυμαίνεται από το μηδέν (0) μέχρι το σαράντα πέντε (45), με το μηδέν (0) να δείχνει μία ισχυρή δυσαρέσκεια για τη γραφή και το σαράντα πέντε (45) μία ισχυρά θετική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο.

Για τη συλλογή των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί επίσκεψη στο σχολείο και θα ακολουθήσει η εξής διαδικασία:

5.6. Α' ΕΠΙΣΚΕΨΗ: Αφορά την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Ζητώ από τους μαθητές να γράψουν **μια ιστορία για την οποία έχουν πολλά να πουν** και δίνεται η κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης να συμπληρωθεί από τον κάθε μαθητή χωριστά, μετά την ολοκλήρωση της γραπτής δοκιμασίας. Παρόμοια, ο εκπαιδευτικός της τάξης θα συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο ελέγχου των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει όπως και την κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Στο σημείο αυτό θεωρείται πολύ σημαντικό, ότι η επιλογή του θέματος αφέθηκε στους ίδιους τους μαθητές, αφού μόνο κατ' αυτό τον τρόπο αποκτούν πραγματική σχέση με τα γραφόμενα τους και συνειδητοποιούν το σκοπό για τον οποίο γράφουν και το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνονται. Αν ο ίδιος ο ερευνητής επέλεγε το θέμα, τότε δεν θα γνωρίζαμε αν πράγματι κάποιοι μαθητές είναι «αρχάριοι συγγραφείς» ή απλά δεν έχουν να εκφράσουν κάτι σχετικό με το θέμα που τους δόθηκε.

Α΄ Επίσκεψη/ Ημερομηνία:.....

Όνοματεπώνυμο:..... Τάξη:.....

<u>ΕΛΕΓΧΟΣ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΡΑΦΗΣ</u>	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΣΧΟΛΙΑ ΕΚΠ/ΚΟΥ
Α. ΣΤΑΤΙΚΕΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ			
Κρατάει σωστά το μολύβι;			
Οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες (90°);			
Το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στη μορφολογία του μαθητή;			
Οι γλουτοί και οι μηροί υποστηρίζουν το θώρακα και την κεφαλή;			
Τα πέλματα πατούν στο πάτωμα;			
Κατά τη διάρκεια της γραφής το παιδί μεταβάλλει τα σημεία στήριξης του (τοποθετεί το ένα πόδι πάνω στο άλλο, αιωρεί τα πόδια του);			
Η άκρη του θρανίου βρίσκεται στο ύψος των αγκώνων του παιδιού;			
Η επιφάνεια εργασίας απέχει περίπου 10 εκατοστά από τους αγκώνες;			
Η θέση του τετραδίου έχει αριστερή κλίση στους δεξιόχειρες μαθητές; (Σπαντιδάκης, 2004).			
Η θέση του τετραδίου έχει δεξιά κλίση στους αριστερόχειρες μαθητές; (Σπαντιδάκης, 2004).			
Στηρίζει την επιφάνεια εργασίας με το χέρι το οποίο μένει ελεύθερο κατά τη γραφή; (Σπαντιδάκης, 2004).			
Δείχνει σταθερότητα στην τοποθέτηση της επιφάνειας εργασίας;			
Δείχνει σταθερότητα στη δεξιόχειρη ή αριστερόχειρη γραφή;			

Β. ΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΣΧΟΛΙΑ ΕΚΤ/ΚΟΥ
Οι κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων είναι η επιθυμητή;			
Ο σχεδιασμός των οπτικών συμβολών (Χρηστάκης, 2000) αρχίζει και τελειώνει σωστά; (π.χ. ο κύκλος στα γράμματα α, ο. δ. ρ είναι συνεχής και κανονικά κλεισμένος;).			
Είναι η απόσταση ανάμεσα στις λέξεις όσο περίπου το πλάτος του μικρού δακτύλου του παιδιού; (Χρηστάκης, 2000).			
Είναι ευθυγραμμισμένα τα γράμματα πάνω στη γραμμή του τετραδίου, χωρίς να πηγαίνουν πάνω ή κάτω;			
Καταλαμβάνουν τα πεζά γράμματα (α, π, κ) μόνο το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις γραμμές; (Σπαντιδάκης, 2004).			
Καταλαμβάνουν τα μεσαία γράμματα (μ, ρ, ψ) το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής; (Σπαντιδάκης, 2004).			
Καταλαμβάνουν τα ψηλά γράμματα (π.χ. β, δ, λ, θ) το ίδιο ύψος και κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής; (Σπαντιδάκης, 2004).			

Δοκιμασία2

Α' Επίσκεψη:

Η κλείδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης

ΚΛΕΙΔΑ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ - ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ			
Έξυπνες ερωτήσεις	Μαθητής		Σχόλια εκπαιδευτικού
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ			
Διάβασα καλά το θέμα μου;			
Έχω επιλέξει το ακροατήριο για το οποίο γράφω το κείμενό μου;			
Ξέρω τι θέλει να μάθει το ακροατήριό μου;			
Κατέγραψα όλες μου τις ιδέες σε ένα πρόχειρο χαρτί;			
Έχω επιλέξει τι είδους κείμενο θέλω να γράψω;			
Ξέρω ποια δομικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνει το κείμενο που έχω επιλέξει;			
Έχω φτιάξει περίγραμμα για το τι θα πω;			
ΟΡΓΑΝΩΣΗ			
Διάλεξα τι θα γράψω;			
Διέγραψα τις όμοιες ιδέες;			
Διάλεξα τις καλύτερες ιδέες;			
Αρίθμησα τις ιδέες μου;			
Βεβαιώθηκα ότι έχω τις ιδέες στη σειρά που μου αρέσει;			
ΠΡΩΤΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ			
Κατέγραψα τις ιδέες σε ολοκληρωμένες προτάσεις;			
Έχει κάθε παράγραφος θεματική πρόταση;			
Έχει κάθε παράγραφος υποστηρικτικές προτάσεις;			
Έχω γράψει σε κάθε παράγραφο την πρόταση-κατακλείδα;			
Έγραψα χωρίς να ανησυχώ για τα λάθη;			
Ζήτησα βοήθεια από το δάσκαλο;			
Αναζήτησα πληροφορίες από βιβλίο;			
ΒΕΛΤΙΩΣΗ			
Είμαι σίγουρος ότι έχω γράψει όλα όσα είχα αρχικά στο μυαλό μου;			
Ξαναδιάβασα το κείμενό μου;			
Είμαι σίγουρος ότι θα αρέσει στο ακροατήριό μου;			

ΚΛΕΙΔΑ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ - ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (συνέχεια)			
Έξυπνες ερωτήσεις	Μαθητής		Σχόλια εκπαιδευτικού
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΒΕΛΤΙΩΣΗ			
Εντόπισα τι θέλω να αλλάξω;			
Προκαλεί αίσθηση η λύση που έχω δώσει;			
Μήπως το κείμενό μου είναι σύντομο;			
Υπάρχει κορύφωση στο κείμενό μου;			
Βεβαιώθηκα ότι όλες οι προτάσεις είναι αρκετά απλές για το ακροατήριό μου;			
Μήπως θα βοηθούσε αν έγραφα μερικά παραδείγματα;			
Είναι αναγκαίο να γράψω κάποιους διαλόγους;			
Πώς αλλιώς θα μπορούσα να γράψω αυτό που ήδη έχω γράψει;			
Μήπως οι προτάσεις μου σταματούν απότομα και δεν συνδέονται μεταξύ τους;			
Έχω χρησιμοποιήσει λέξεις που να συνδέουν τη μια παράγραφο με την άλλη;			
Έλεγα αν το κείμενό μου είναι ευανάγνωστο;			
Διόρθωσα τα ορθογραφικά λάθη;			
Άκουσα τις παρατηρήσεις του ακροατηρίου μου;			
Έκανα την τελική καταγραφή;			

Πηγή: Κυριαζή & Σπαντιδάκης (2001).

(Σπαντιδάκης, 2004)

Δοκιμασία3

Α' Επίσκεψη: Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπ/κο των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει

Όνοματεπώνυμο μαθητή: Ημερομηνία:

1. Του αρέσει να γράφει;

Ναι Όχι Δεν ξέρω

2. Μπορείτε να γράψετε τους ειδικούς λόγους και κάποια συγκεκριμένα παραδείγματα συμπεριφοράς τα οποία να υποστηρίζουν την παραπάνω άποψή σας;*

.....
.....

3. Αποσπάται εύκολα η προσοχή του ή είναι συγκεντρωμένος όταν γράφει;

Ναι Όχι Δεν ξέρω

4. Δώστε μερικά παραδείγματα συμπεριφοράς που πιθανόν υποστηρίζουν την παραπάνω άποψή σας:

.....
.....

5. Υπάρχει κάποια ένδειξη για δραστηριότητες, όπως αυτές του σχεδιασμού ή των σημειώσεων, που ο μαθητής ακολουθεί προτού ξεκινήσει;

Ναι Όχι Δεν ξέρω

6. Έχετε σημειώσει κάποια βήματα ή πρότυπα ή ρουτίνες που ο μαθητής έχει εσωτερικεύσει ενώ γράφει;

Ναι Όχι Δεν ξέρω

6α. Αν ναι, ποια είναι αυτά;

.....
.....

7. Εμφανίζει ο μαθητής κάποιες ειδικές συνήθειες ή ιδιορρυθμίες όταν γράφει;

Ναι Όχι Δεν ξέρω

7α. Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

.....
.....

8. Έχει ο μαθητής αλλάξει τις βελτιωτικές του συνήθειες;

Ναι Όχι Δεν ξέρω

9. Διστάζει να βελτιώσει τα κείμενά του;

Ναι Όχι Δεν ξέρω

10. Τι είδους βελτιώσεις κάνει τώρα; (Βλ. Κλείδα παρατήρησης)

11. Πώς αντιδρά ο μαθητής στις παρατηρήσεις των συμμαθητών του; Δώστε μερικά παραδείγματα που να υποστηρίζουν την άποψή σας.

12. Ποιο είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα του μαθητή όταν γράφει; Δώστε μερικά παραδείγματα.

13. Σε τι είναι καλός ο μαθητής όταν γράφει; Δώστε παραδείγματα.

14. Έχετε παρατηρήσει κάποιες αλλαγές στις στάσεις του μαθητή απέναντι στη γραφή τον τελευταίο καιρό;

Ναι Όχι Δεν ξέρω

15. Έχει ο μαθητής μάθει κάποιες νέες δεξιότητες τις οποίες χρησιμοποιεί με συνέπεια όταν γράφει;

16. Τι βαθμό θα δίνετε στο μαθητή για τα γραπτά του;

17. Αιτιολογήστε αυτή την άποψή σας.

(Σπαντιδάκης, 2004)

Δοκιμασία4

Β' Επίσκεψη: Ημιδομημένη συνέντευξη

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου

1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες;
 2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος;
 3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους;
 4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις;
 5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί;
-
6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία;
-

Δοκιμασία 6

Β' Επίσκεψη: Επισκόπηση της στάσης των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Β' Επίσκεψη/ Ημερομηνία: _____

Επισκόπηση της στάσης απέναντι στη γραφή των παιδιών του δημοτικού σχολείου Ζωνιανών.

Όνοματεπώνυμο:..... Τάξη:.....

Οδηγίες : Διάβασε κάθε δήλωση και αποφάσισε αν συμφωνείς ή διαφωνείς μ' αυτή. Σημείωσε δίπλα από τις ερωτήσεις ένα από τα παρακάτω:

A = Συμφωνώ

B = Δεν μπορώ να αποφασίσω

Γ = Διαφωνώ

- Τι οδηγίες θα δίνες σε ένα φίλο σου, ώστε να γράψει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να
- _____ 1. Υπάρχουν πολλά ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορώ να γράψω.
 - _____ 2. Μ' αρέσει να δοκιμάζω να γράφω πολλά διαφορετικά κείμενα (να περιγράψω, να αφηγημαι κ.ο)
 - _____ 3. Νιώθω υπερήφανος όταν ο δάσκαλος δείχνει το γραπτό μου στη τάξη.
 - _____ 4. Μ' αρέσει να χρησιμοποιώ νέες λέξεις όταν γράφω.
 - _____ 5. Δε μ' αρέσει όταν οι φίλοι μου διαβάζουν αυτό που έχω γράψει.
 - _____ 6. Μ' αρέσει να γράφω.
 - _____ 7. Είναι διασκεδαστικό να γράφει κανείς για ένα ενδιαφέρον θέμα.
 - _____ 8. Δεν μπορώ να σκεφτώ τίποτα για να γράψω.
 - _____ 9. Όταν γράφω, μ' αρέσει να λέω πως αισθάνομαι, πως νιώθω.
 - _____ 10. Νομίζω ότι γράφω πολύ φτωχά, πολύ λίγα.
 - _____ 11. Γράφω μόνο όταν με πιέζουν.
 - _____ 12. Μερικές φορές νομίζω ότι ίσως γράψω ένα βιβλίο.
 - _____ 13. Μπορώ να μάθω να γράφω καλύτερα.
 - _____ 14. Μ' αρέσει να διαβάζω ή να ακούω αυτά που γράφουν οι συμμαθητές μου.
 - _____ 15. Δε μ' αρέσει όταν πρέπει να σκεφτώ από το μυαλό μου ιστορίες και να τις γράψω. (φανταστικές ιστορίες).

Δοκιμασία 7

5.8. Γ' ΕΠΙΣΚΕΨΗ: Αφορά τον έλεγχο της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Θα ζητηθεί από τους μαθητές να αντιγράψουν την παρακάτω πρόταση, η οποία και περιλαμβάνει όλα τα γράμματα της αλφαβήτα (μεσαία, πεζά, ψηλά). Η διαδικασία περιλαμβάνει τρεις φάσεις:

Η πρόταση:

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

- «Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση»:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

- «Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση»:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Γ' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων γραφής τα οποία παράχθηκαν υπό συνθήκες άνεσης των μαθητών (αρχικό κείμενο).

Γ΄ Επίσκεψη / Ημερομηνία:

.....

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο:

Τάξη:

Σχολείο:

Α΄ φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

.....
.....
.....

Β΄ φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

.....
.....
.....

Δοκιμασία8

5.9. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ Η ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΛΕΙΤΜΑΤΟΣ:

Με βάση τις επιδόσεις τους στην παραγωγή του γραπτού λόγου οι 20 μαθητές θα ταξινομηθούν σε κατηγορίες. Με βάση την ευκολία, την ταχύτητα, την ευαναγνωσία του γραπτού τους κειμένου οι 20 μαθητές θα ταξινομηθούν σε κατηγορίες.

Ένας μαθητής χαρακτηρίζεται έμπειρος και κατατάσσεται στη σχετική ομάδα αν ο αριθμός λέξεων και προτάσεων που γράφει είναι μεγάλος, αν παρουσιάζει επαρκείς γνώσεις ως προς τα δομικά του στοιχεία του κειμενικού είδους που γράφει και αν έχει αναπτύξει μεταγνωσιακές δεξιότητες. Ένας μαθητής χαρακτηρίζεται μέσος αν ο αριθμός των λέξεων και των προτάσεων του κειμένου του είναι ικανοποιητικός, αν το κείμενό του είχε μια σχετική συνέπεια ως προς τα δομικά του στοιχεία και αν είναι σε θέση να χρησιμοποιεί μεταγνωστικές στρατηγικές. Τέλος, αρχάριος χαρακτηρίζεται ο μαθητής ο οποίος γράφει μικρό αριθμό λέξεων και προτάσεων, παρουσιάζει ελλιπείς γνώσεις σε ότι αφορά τα δομικά στοιχεία του κειμενικού του είδους και ελλιπείς μεταγνωστικές δεξιότητες.

Σε ότι αφορά την ανάπτυξη της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας και τη στάση που τηρούν οι μαθητές απέναντι στο γραπτό λόγο θα παρατηρηθεί η κάθε συγγραφική ομάδα χωριστά, θα συγκεντρωθούν στοιχεία και ακολουθήσει η διασταύρωσή τους (π.χ. *Κατά πόσο οι έμπειροι συγγραφείς, έχουν αναπτύξει τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα και ποια η στάση που διατηρούν απέναντι στο γραπτό λόγο;*).

Στη συνέχεια, θα εξετασθεί αν όλοι οι συντελεστές συσχέτισης των υπό μελέτη μεταβλητών (οι δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου, η ανάπτυξη της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας, οι μεταγνωσιακές δεξιότητες που σχετίζονται με την παραγωγή του γραπτού λόγου, η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο) εμφανίζονται θετικά συσχετισμένοι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Συγκέντρωση και άτυπη αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων.

Τομείς αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων.

Ποιοτικά κριτήρια

Ποσοτικά κριτήρια

Καταγραφή του συγγραφικού προφίλ των μαθητών μέσα από μια σειρά ερευνητικών δοκιμασιών.

Η σχεδιαγραμματική μορφή των δοκιμασιών του μαθητή και των δραστηριοτήτων του ερευνητή.

Η Αξιολόγηση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1. Η συγκέντρωση και η άτυπη αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων.

Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών είναι ένα πολύπλοκο θέμα, το οποίο έχει προκαλέσει έναν ιδιαίτερο προβληματισμό στον παιδαγωγικό χώρο, θέτοντας το ερώτημα «Πώς μπορεί κανείς να αξιολογήσει αντικειμενικά και να εκφράσει ποσοτικά την αισθητική και τη μουσικότητα ενός κειμένου ή τη ροή και το νεύρο του;». Για το λόγο αυτό οι ειδικοί έχουν στραφεί στην αναζήτηση ποιοτικών κριτηρίων, τα οποία κατανοούν το πνευματικό έργο σε συνάρτηση με το πλαίσιο και τους σκοπούς του (Brown, 1986 House, 1980, Ματσαγγούρας, 2003).

Γενικότερα, όμως η αποτίμηση ενός γραπτού και τα κριτήρια βάση των οποίων θα αξιολογηθεί αποτελεί ένα θέμα με αρκετές διαφοροποιήσεις. Χαρακτηριστικές είναι οι αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στους τομείς στους οποίους θα πρέπει να αναφέρεται η αξιολόγηση, κατά συνέπεια και στις αξιολογικές αναλύσεις των βαθμολογητών στο μάθημα της έκθεσης.

Παρόμοια, σ' ότι αφορά την αξιολόγηση του τελικού προϊόντος υπάρχουν διαφοροποιήσεις σχετικά με τους τομείς αξιολόγησης, τα κριτήρια αξιολόγησης και τη βαρύτητα κάθε τομέα, οι οποίες παρουσιάζονται τόσο μεταξύ των βαθμολογητών, όσο και στις βιβλιογραφικές αναφορές (Αθανασίου, 1985 Περισιάνης, 1998 Δημητροκάλη & Παπαιωάννου, 1997 Χαραλαμπάκης, 1999^a Ματσαγγούρας, 2003).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003), ο Κασσωτάκης προτείνει πέντε τομείς στους οποίους θα πρέπει να αναφέρεται η αξιολόγηση: το περιεχόμενο, η δομή, η διατύπωση, η ορθογραφία και η εμφάνιση των γραπτών κειμένων. Από την άλλη, τονίζει ότι ο Χαραλαμπάκης καταλήγει σε πέντε επίσης σημαντικά στοιχεία της αξιολόγησης ενός μαθητικού γραπτού, με υποδιαίρεσεις, όπως είναι η ορθογραφία – σύνταξη, το λεξιλόγιο, το περιεχόμενο, η δομή και η εμφάνιση του γραπτού.

Οι κυριότεροι τομείς για την αξιολόγηση του προϊόντος, οι οποίοι εμφανίζονται περισσότερο αποδεκτοί από τους βαθμολογητές, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Χαραλαμπάκης, 1999^a), είναι οι εξής: τα δομικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου, ο πλούτος των ιδεών, η σαφήνεια, η ακρίβεια, η νοηματική συνεκτικότητα, η σύνταξη, η τεκμηρίωση απόψεων, η κατανόηση του θέματος, η γνησιότητα και πρωτοτυπία των σκέψεων, το γλωσσικό ύφος, η ορθογραφία και η αισθητική εικόνα του γραπτού (η ευαναγνωσία).

Αναλυτικότερα, η τεχνική αξιολόγησης που θα ακολουθηθεί εντάσσει τους παραπάνω τομείς σε δυο μορφές αξιολόγησης, οι οποίες αφορούν πρώτον την αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων και κατόπιν της διαδικασίας που ακολουθήθηκε από κάθε μαθητή για την παραγωγή του μαθητικού γραπτού.

Σ' ότι αφορά το προϊόν, η αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων θα γίνει βάσει ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων. Τα ποσοτικά κριτήρια αφορούν την καταμέτρηση του συνολικού αριθμού λέξεων, των προτάσεων, των λέξεων ανά πρόταση, των δευτερευουσών προτάσεων, των απλών προτάσεων, των γεγονότων και των επεισοδίων. Στα ποιοτικά κριτήρια περιλαμβάνεται ο βαθμός γνησιότητας, συνέπειας, ο

βαθμός γλωσσικού ύψους, η δομή του κειμένου, το περιεχόμενο και η πληρότητα της περιγραφής των ηρώων.

Ως προς τη διαδικασία εξετάσαμε τι κάνει ο μαθητής την ώρα που γράφει. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε αν ο μαθητής παράγει ιδέες σε κάποιο άλλο σημείο της επιφάνειας εργασίας, οργανώνει τις σκέψεις του ή δημιουργεί σχεδιαγράμματα ή κατά πόσο οδηγείται στη βελτίωση του αρχικού κειμένου, προσδιορίζοντας στη συνέχεια και το είδος των βελτιώσεων που κάνει. Η αξιολόγηση του διαδικαστικού τρόπου γραφής του μαθητή είναι σημαντική, αφού μας γνωστοποιεί αν ο μαθητής έχει αναπτύξει μεταγνωστικές δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται τόσο με τη γραφή, όσο και με όλη τη μαθησιακή διαδικασία.

6.2. Καταγραφή του συγγραφικού προφίλ του μαθητή μέσα από μια σειρά ερευνητικών δοκιμασιών.

Παρακάτω ακολουθεί η σειρά των δοκιμασιών από τις οποίες πέρασαν οι μαθητές, προκειμένου στο τέλος να υπάρξει, για καθένα από αυτούς, καταγραφή χαρακτηριστικών και διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης.

Οι πέντε πρώτες δοκιμασίες αφορούν την παραγωγή του γραπτού λόγου, τις μεταγνωστικές δηλαδή δεξιότητες γραφής, ενώ οι υπόλοιπες τρεις αφορούν τη μηχανιστική δεξιότητα της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Τα στοιχεία που θα προκύψουν από τις παρακάτω δοκιμασίες θα οδηγήσουν στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των προβλημάτων παραγωγής του γραπτού λόγου που συναντούν οι μαθητές και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Παρακάτω ακολουθεί ένας σχεδιαγραμματικός πίνακας, ο οποίος παρουσιάζει σύντομα τη σειρά των δοκιμασιών και τη δραστηριότητα που θέτει στο μαθητή ή στον ερευνητή η κάθε δοκιμασία. Η δραστηριότητα που δίνεται στον ερευνητή ή στον εκπαιδευτικό της τάξης είτε αφορά την ερευνητική δραστηριοποίηση μέσω της παρατήρησης την ώρα που τα υποκείμενα της έρευνας παράγουν γραπτό λόγο, είτε την μετέπειτα άτυπη αξιολόγηση των γραπτών δοκιμασιών.

6.3. Η σχεδιαγραμματική μορφή των δοκιμασιών του μαθητή και των δραστηριοτήτων του ερευνητή.

ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ
1η δοκιμασία	Η παραγωγή του γραπτού λόγου. Η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των γραπτών κειμένων.
2η δοκιμασία	Η κλείδα γνωστικής και μεταγνωστικής αξιολόγησης.
3η δοκιμασία	Ο έλεγχος των εσωτερικευμένων μεταγνωστικών στρατηγικών για την παραγωγή του γραπτού λόγου.
4η δοκιμασία	Η ημιδομημένη συνέντευξη.
5η δοκιμασία	Το ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.
6η δοκιμασία	Ο έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής: <u>Α' φάση:</u> Κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής του μαθητή κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. <u>Β' φάση:</u> Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής. <u>Γ' φάση:</u> Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα με τη χρήση πλαισίου (συγκέντρωση δειγμάτων «κανονικής» γραφής).
7η δοκιμασία	Επισκόπηση της στάσης των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Οι παραπάνω δοκιμασίες δόθηκαν στους μαθητές σε τρεις ερευνητικές επισκέψεις. Η κάθε επίσκεψη αφορούσε μια σειρά αλληλοσχετιζόμενων δοκιμασιών, προκειμένου να υπάρξει διασταύρωση ερευνητικών στοιχείων. Γίνεται κατανοητό ότι θα ήταν αδύνατο να δοθούν και οι επτά δοκιμασίες σε μια μόνο ερευνητική επίσκεψη.

Στον παρακάτω πίνακα, φαίνεται ξεκάθαρα ο διαχωρισμός των δοκιμασιών που δόθηκαν στους μαθητές της Γ' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου, ανά επίσκεψη, στον ερευνητικό μας χώρο που, στην προκειμένη περίπτωση, είναι το σχολείο.

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΩΝ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ	ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ
Α' Επίσκεψη		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Η παραγωγή του γραπτού λόγου («Γράψε μια ιστορία για την οποία έχεις πολλά να πεις»). ❖ Ο έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής του μαθητή, κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. ❖ Η συμπλήρωση της κλείδας Γνωστικής και μεταγνωστικής αξιολόγησης.
Β' Επίσκεψη		<p>Ο έλεγχος των εσωτερικευμένων μεταγνωστικών στρατηγικών για την παραγωγή του γραπτού λόγου.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Η ημιδομημένη συνέντευξη. ❖ Η επισκόπηση της στάσης των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο.
Γ' Επίσκεψη		<p>Ο έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Α' φάση:</u> Κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής του μαθητή κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. ❖ <u>Β' φάση:</u> Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής. ❖ <u>Γ' φάση:</u> Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα με τη χρήση πλαισίου (συγκέντρωση δειγμάτων «κανονικής» γραφής).

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Άτυπη αξιολόγηση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών Γ' τάξης

Πρώτη μαθήτριά.

1^η Δοκιμασία: Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των κειμένων των μαθητών της Γ' τάξης.

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

2^η Δοκιμασία: Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

3^η Δοκιμασία: Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

4^η Δοκιμασία: Η ημιδομημένη συνέντευξη.

5^η Δοκιμασία: Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για την πρώτη μαθήτριά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7:

Άτυπη αξιολόγηση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών Γ τάξης

7.1. Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των κειμένων των μαθητών της Γ' τάξης

Οι μαθητές της Γ' τάξης οι οποίοι υποβλήθηκαν στη γραπτή δοκιμασία («Γράψε μια ιστορία για την οποία έχεις πολλά να πεις») είναι στο σύνολό τους δεκατρείς.

Όπως έχει προαναφερθεί, η ανάλυση των γραπτών κειμένων των μαθητών αφορά την περιγραφή των ποιοτικών και των ποσοτικών χαρακτηριστικών ενός κειμένου. Τα στοιχεία, τα οποία αποτελούν τα ποσοτικά και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου έχουν αναφερθεί και αποσαφηνιστεί παραπάνω.

Παρακάτω ακολουθεί η άτυπη αξιολόγηση του κειμένου και της παραγωγικότητας των κειμένων των μαθητών η οποία πραγματοποιείται από δυο εκπαιδευτικούς, ακολουθώντας συγκεκριμένη βαθμολογική κλίμακα.

ΠΡΩΤΗ ΜΑΘΗΤΡΙΑ Γ' ΤΑΞΗΣ

7.2. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ	
Όνομα	Μαρία
Τάξη	Γ'

Η Μαρία έγραψε μια ιστορία για την οποία είχε πολλά να πει και δεν παρέλειψε να δώσει τίτλο στην ιστορία της. Ο τίτλος που έδωσε είναι ο εξής :« Μια ιστορία με τις εποχές». Στην ιστορία αυτή μας περιγράφει πώς κάποια παιδιά γνώρισαν τις τέσσερις εποχές του χρόνου.

Τα ποιοτικά στοιχεία με βάση τα οποία αξιολογήθηκε η ιστορία της συγκεκριμένης μαθήτριας είναι ο βαθμός γνησιότητας, ο βαθμός συνάφειας και το γλωσσικό ύφος.

Το σημασιολογικό περιεχόμενο των παραπάνω όρων έχει διευκρινιστεί παραπάνω και αυτό μας επιτρέπει να περάσουμε σ' αυτή την άτυπη μορφή αξιολόγησης.

Ο βαθμός γνησιότητας μιας ιστορίας αφορά τα ενδιαφέροντα στοιχεία που περιέχονται σ' αυτήν, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να κρατούν τον αναγνώστη σε αγωνία ή όπως θα λέγαμε σε αναγνωστική «εγρήγορηση». Πρόκειται για τον πρωτότυπο και εξατομικευμένο τρόπο με τον οποίο εκφράζεται κάποιος.

Η ιστορία που μας αφηγείται η Μαρία διακρίνεται από πρωτοτυπία και περιέχει αρκετά από τα στοιχεία του παραμυθιού, όπως είναι η προσωποποίηση, στη συγκεκριμένη περίπτωση, των τεσσάρων εποχών. Οι τέσσερις εποχές παίρνουν ανθρώπινη μορφή λυπούνται, χαίρονται και αρρωσταίνουν. Πολύ πιθανόν η ίδια να είχε διαβάσει παλαιότερα ένα ανάλογο παραμύθι. Ωστόσο η διακειμενικότητα είναι

χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου. Είναι σημαντικό ότι ή συγκεκριμένη ιστορία περιέχει απροσδόκητα στοιχεία («Εκεί που περπατούσαν γνώρισαν ένα κορίτσι που το έλεγαν Άνοιξη.....Η Άνοιξη όμως αρρώστησε και ήρθε το καλοκαίρι...»), ενώ διατηρεί το ενδιαφέρον του αναγνώστη με τους χρονικούς συνδέσμους ή τις χρονικές φράσεις («καθώς περπατούσε....., Μια φορά ήταν.....,Μια μέρα.....») που περιέχει, δείχνοντας τη χρονική εξέλιξη της ιστορίας.

Στο βαθμό γνησιότητας η ιστορία αξιολογείται ως καλή και όχι εξαιρετική, αφού θα μπορούσε να περιπλέξει περισσότερο τα γεγονότα που περιέχει, να εμπλουτίσει την ιστορία με εσωτερικές και εξωτερικές αντιδράσεις των ηρώων.

Ο βαθμός συνάφειας μιας ιστορίας, όπως έχει προαναφερθεί, εκτιμά τη συνοχή μεταξύ των επεισοδίων και των γεγονότων, καθώς και την αναγκαιότητα των πληροφοριών για την εξέλιξη της ιστορίας. Πρόκειται για τη νοηματική συνεκτικότητα και γλωσσική συνοχή του κειμένου, για την οργάνωση δηλαδή των νοημάτων ενός κειμένου.

Ο βαθμός συνάφειας του συγκεκριμένου κειμένου αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «αξιόλογη απόδοση». Η ιστορία ξεκινάει με τη φράση «Μια φορά ήταν....» σημαίνοντας την έναρξη της ιστορίας ενός κοριτσιού το οποίο έχει χάσει τη μητέρα του, αλλά βιώνει ταυτόχρονα και την απουσία του πατέρα του, ο οποίος, όπως αναφέρει, είναι αρχηγός πλοίου.

Με τις χρονικές φράσεις και λέξεις (Μια φορά..., Μια μέρα....., Μετά..... Ύστερα....) που χρησιμοποιεί δείχνει την εξέλιξη της ιστορίας και τη γνωριμία του κοριτσιού με τα άλλα παιδιά, αλλά και με την ίδια τη φύση (το πέρασμα από τη μια εποχή στην άλλη). Η ιστορία με αυτό τον τρόπο αποκτά συνεκτικότητα, σύνδεση δηλαδή του περιεχομένου της.

Παρόμοια, συχνή είναι και η χρήση των αντιθετικών συνδέσμων (αλλά, όμως), ενώνοντας τα προηγούμενα με τα επόμενα, αλλά και δείχνοντας στον αναγνώστη το πέρασμα από τη μια κατάσταση στην άλλη (από την άνοιξη στο καλοκαίρι, από το καλοκαίρι στο φθινόπωρο και από το φθινόπωρο στο χειμώνα). Η «συγγραφέας», λοιπόν, σηματοδοτεί το κείμενό της με ειδικές μεταβατικές λέξεις, προσδίδοντας γλωσσική συνοχή. Η συνοχή δηλαδή αναφέρεται στη μορφική σύνδεση των προτάσεων, μεταξύ τους. Στην ουσία πρόκειται για την ύπαρξη συνδετικών κρίκων ανάμεσα στις προτάσεις.

Ένας δεύτερος τρόπος να αξιολογήσουμε τη γλωσσική συνοχή του κειμένου είναι να παρατηρήσουμε τον τρόπο σύνδεσης των προτάσεων. Η συγκεκριμένη ιστορία περιέχει στο σύνολό της σαράντα τρεις προτάσεις, από τις οποίες οι τριάντα μία είναι κύριες και οι δώδεκα είναι δευτερεύουσες. Θα λέγαμε λοιπόν ότι επικρατεί η κατά παράταξη σύνδεση, η οποία δεν οδηγεί σε σύνθετα νοήματα, αλλά πολλές φορές αρκείται στην αποσπασματική καταγραφή των γεγονότων της ιστορίας.

Ένας ακόμα παράγοντας ο οποίος προσδίδει γλωσσική συνοχή στο κείμενο είναι η ύπαρξη οργανωμένου άξονα συσχέτισης ανάλογα με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει το κείμενο. Το συγκεκριμένο κείμενο είναι μια ιστορία η οποία κινείται γύρω από το χρονικό άξονα συσχέτισης, αφού περιγράφεται το πέρασμα από τη μια εποχή στην άλλη, ενώ όλη αυτή η ιστορία εκτυλίσσεται σε κάποιο περιβάλλον, με συγκεκριμένα πρόσωπα και σ' ένα χρονικό πλαίσιο το οποίο μεταβάλλεται.

Τέλος, το γλωσσικό ύφος της ιστορίας, προσδιορίζεται αρχικά από τα καλολογικά στοιχεία τα οποία περιέχει όπως είναι τα επίθετα, οι μεταφορικές φράσεις, οι προσωποποιήσεις και οι παρομοιώσεις. Η ιστορία μας δεν περιέχει αρκετά επίθετα. Τα επίθετα που χρησιμοποιεί είναι μόλις τα παρακάτω τα οποία χαρακτηρίζουν τη δύσκολη κατάσταση στην οποία είχε περιέλθει το κορίτσι της ιστορίας: «Ήταν **φτωχό** πολύ **φτωχό** κορίτσι», «ήταν **ολομόναχο**», «**Αχ!** Το **καημένο** το κορίτσι». Ωστόσο, προσωποποιεί τις τέσσερις εποχές, δίνοντας τους ανθρώπινη μορφή και συνήθειες. Οι μεταφορικές φράσεις και οι παρομοιώσεις εκλείπουν στη συγκεκριμένη ιστορία.

Ο λόγος από την άλλη είναι μικροπερίοδος, ενώ οι εικόνες που χρησιμοποιεί είναι κυρίως οπτικές, άλλα επίσης με λιτό τρόπο όσο αφορά τη χρήση τους και την γλωσσική τους απόδοση. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω εικόνες:

«Μια μέρα καθώς περπατούσε συνάντησε ένα αγόρι», «Μετά συνάντησε άλλα δυο παιδιά ένα αγόρι και ένα κορίτσι», «Ύστερα από μια ώρα βρέθηκαν σ' ένα λιβάδι γεμάτο λουλούδια», « Το καλοκαίρι είχε πολλά φρούτα».

Το λεξιλόγιο με το οποίο εκφράζεται η ιστορία είναι απλό, καθημερινό, χωρίς όμως λαϊκές λέξεις ή φράσεις, άλλα ούτε και πομπώδεις εκφράσεις. Επομένως σύμφωνα με τα παραπάνω γλωσσικά στοιχεία τα οποία καθορίζουν το γλωσσικό ύφος ή στυλ κάθε συγγραφέα, θα λέγαμε ότι το ύφος της ιστορίας είναι ανεπιτήδευτο, φυσικό και λιτό. Η συγκεκριμένη μαθήτρια εκφράζει πολλές σκέψεις με λίγα όμως λόγια. Ενώ θα μπορούσε να περιγράψει περισσότερο την κάθε εποχή δίνοντας παραστατικά τα χαρακτηριστικά της δεν το κάνει, αλλά αρκείται στην απλή αναφορά των γεγονότων και στο σύντομο πέρασμα από τη μια φάση στην άλλη. Ως προς τον τρόπο της διατύπωσης των σκέψεων, λοιπόν, υπάρχει σαφήνεια στο ύφος, καθαρότητα, κυριολεξία φυσικότητα, αλλά και λιτότητα.

7.3. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των λέξεων ανά πρόταση, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός των λέξεων της ιστορίας με τον τίτλο « Μια ιστορία με τις εποχές» είναι διακόσιες εννιά λέξεις. Ο αριθμός των προτάσεων είναι σαράντα τρεις, μεταξύ των οποίων κύριες και δευτερεύουσες. Η μικρότερη πρόταση έχει δυο λέξεις, ενώ η μεγαλύτερη πρόταση έχει δώδεκα λέξεις. Στην πλειοψηφία τους οι λέξεις κάθε πρότασης δεν ξεπερνούν τις πέντε. Πολλές φορές παραλείπει όρους της πρότασης και μιλάει με τμήματά της ακόμα και μονολεκτικά, επειδή εννοούνται εύκολα από την άμεση αντίληψη. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις των σύνθετων προτάσεων που έχουν από έξι λέξεις και πάνω. Οι σκέψεις εκφράζονται με ελλειπτικότητα και η αφήγηση είναι σύντομη, χωρίς να περιπλέκονται τα γεγονότα. Ο λόγος, λοιπόν, είναι μικροπερίοδος, ενώ η σύνδεση των προτάσεων γίνεται κατά κύριο λόγο με παρατακτική σύνδεση, τοποθετώντας δηλαδή ισοδύναμα τη μια πρόταση δίπλα στην άλλη.

Στην ιστορία υπάρχουν ελάχιστοι αντιθετικοί σύνδεσμοι (αλλά, όμως) ο οποίοι συνδέουν τις κύριες προτάσεις μεταξύ τους. Από την άλλη πιο συχνές είναι οι χρονικές λέξεις ή φράσεις (Μια φορά, Μια μέρα, Μετά, Ύστερα), δείχνοντας κατ' αυτό τον τρόπο

τη χρονική εξέλιξη της ιστορίας. Από τις δώδεκα δευτερεύουσες προτάσεις οι οκτώ είναι χρονικές και εισάγονται με τους χρονικούς συνδέσμους ή τις χρονικές φράσεις: «Μια φορά ήταν», «καθώς», «μετά», «ύστερα», «ώσπου» ,ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις είναι αναφορικές και εισάγονται με τον αναφορικό συμπληρωματικό δείκτη «που». Οι κύριες προτάσεις του κειμένου είναι τρι

Τα γεγονότα τα οποία συνθέτουν την ιστορία είναι στο σύνολό τους είκοσι εννιά. Πρόκειται για ένα σύνολο πράξεων με αρχή, μέση και τέλος. Τα γεγονότα θα μπορούσε να ήταν περισσότερο ανεπτυγμένα, ωστόσο έχουν μια λογική και φυσική σειρά δείχνοντας καθαρά τη σχέση που έχουν μεταξύ τους. Η χρονολογική τους σειρά εξυπηρετεί τις συνδέσεις και τις συσχετίσεις των αφηγηματικών κειμένων και έτσι η διάταξή τους είναι σωστή.

<i>ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΕΤΟΝΟΙΩΝ</i>	<i>ΔΙΑΤΑΞΗ ΤΕΤΟΝΟΙΩΝ</i>
<u>1</u>	Ένα κορίτσι ζει ολομόναχο
<u>2</u>	Ζει χωρίς τη μητέρα του.
<u>3</u>	Ήταν πολύ φτωχό κορίτσι.
<u>4</u>	Ο πατέρας του είχε γίνει αρχηγός πλοίου.
<u>5</u>	Το κορίτσι είχε να δει πολύ καιρό τον πατέρα του.
<u>6</u>	Αυτά γίνονταν στη Γερμανία.
<u>7</u>	Όπου πήγαινε το έδιωχναν.
<u>8</u>	Μια μέρα συνάντησε ένα αγόρι.
<u>9</u>	Το αγόρι ήταν κι αυτό φτωχό.
<u>10</u>	Του ζήτησε να περπατήσουν.
<u>11</u>	Το αγόρι θέλησε να περπατήσει.
<u>12</u>	Μετά συνάντησε άλλα δυο παιδιά.
<u>13</u>	Συνάντησε ένα αγόρι κι ένα κορίτσι.
<u>14</u>	Με τα παιδιά έπαιζαν όλη μέρα.
<u>15</u>	Ύστερα βρέθηκαν σ' ένα λιβάδι .
<u>16</u>	Το λιβάδι ήταν γεμάτο λουλούδια.

<u>17</u>	Τους άρεσε πολύ
<u>18</u>	Ήθελαν να μείνουν για πάντα στο λιβάδι.
<u>19</u>	Στο λιβάδι γνώρισαν την Άνοιξη.
<u>20</u>	Η Άνοιξη τους βοήθησε να μην κρυώνουν.
<u>21</u>	Η Άνοιξη αρρώστησε και ήρθε ο βαρύς χειμώνας.
<u>22</u>	Αυτός έφερε πολύ κρύο.
<u>23</u>	Όσπου κι αυτό αρρώστησε και ήρθε το καλοκαίρι.
<u>24</u>	Το καλοκαίρι είχε πολύ ζέστη και πολλά φρούτα.
<u>25</u>	Τους άρεσε πολύ το καλοκαίρι και ήθελαν να μείνει για πάντα.
<u>26</u>	Το καλοκαίρι αρρώστησε και ήρθε το φθινόπωρο.
<u>27</u>	Εκεί έκανε λίγη ζέστη, λίγο κρύο
<u>28</u>	Όμως κι αυτό αρρώστησε κι έφυγε.
<u>29</u>	Μ' αυτό τον τρόπο τα μικρά παιδιά έμαθαν τις τέσσερις εποχές του χρόνου.

Πίνακας 1: Διάταξη των γεγονότων της ιστορίας – Πρώτη μαθήτρια Γ΄ τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2003), «σε αντίθεση με τις λέξεις, τις φράσεις και τις προτάσεις που αποτελούν υπομονάδες του γραπτού λόγου, οι παράγραφοι έχουν όλα τα εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά του όλου». Είναι πολύ σημαντικό ότι η παράγραφος αποτελεί τη μικρογραφία της συνολικής δομής του κειμένου, αφού η θεματική πρόταση, οι λεπτομέρειες και η πρόταση κατακλείδα αντιστοιχούν στα τρία μέρη ενός κειμένου, στον πρόλογο, το κυρίως θέμα και τον επίλογο.

Η ιστορία που μελετάται δεν είναι δομημένη σε παραγράφους. Ωστόσο στις πρώτες προτάσεις δίνονται εκείνα τα προλογικά χαρακτηριστικά μιας ιστορίας. Η συγκεκριμένη μαθήτρια στις πρώτες περιόδους γράφει για ένα «φτωχό» κορίτσι, περιγράφοντας τη ζωή του σύντομα, αλλά δίνοντας τα πιο σημαντικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη περίοδο της ζωής του («φτωχό», «ολομόναχο»), χωρίς να ξεχνά να αιτιολογεί με γενικόλογο, αλλά, ταυτόχρονα, κατάλληλο τρόπο τα προλεγόμενά της («Το κορίτσι είχε καιρό να δει τον πατέρα του κι έτσι ήταν ολομόναχο»).

Στη συνέχεια της ιστορίας, περιγράφει αναλυτικότερα την αλλαγή της ζωής του μικρού κοριτσιού και τη συναναστροφή του με τα άλλα παιδιά, αλλά και τα συναισθήματά

που αποκόμισε από τη γνωριμία του με τις τέσσερις εποχές του χρόνου. Η περιγραφή των φάσεων της ζωής του κοριτσιού δεν έγκειται στις λεπτομέρειες, αλλά στα κύρια σημεία που σηματοδοτούν την εξέλιξη των γεγονότων. Παρόμοια, τελειώνοντας την αφήγηση γράφει «επιλογικά» μια πρόταση, η οποία θα μπορούσε κάλλιστα να αποτελέσει τον επίλογο της ιστορίας («Έτσι τα μικρά παιδιά έμαθαν τις τέσσερις εποχές του χρόνου») και η οποία δείχνει τα αποτελέσματα αυτής της συνάντησης.

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη ιστορία περιέχει τα βασικά δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους της αφήγησης, όπως είναι τα πρόσωπα (πρωταγωνιστές, δευτεραγωνιστές, βουβά πρόσωπα), ο χώρος ή ο τόπος στον οποίο κινούνται, ο οποίος βέβαια δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια, ο χρόνος και οι εναλλαγές του, οι εσωτερικές και οι εξωτερικές αντιδράσεις των ηρώων, το αρχικό πρόβλημα της ιστορίας («φτωχό», «ολομόναχο κορίτσι», «όπου πήγαινε το έδιωχναν»), ενώ η λύση, στο επιλογικό μέρος, δεν δίνεται, χωρίς όμως να δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα στον αναγνώστη για την πορεία της εξέλιξης της ζωής του μικρού κοριτσιού. Στην ουσία πρόκειται για ακόμα ένα δομικό στοιχείο της αφήγησης, την αποτίμηση των γεγονότων («Έτσι τα μικρά παιδιά έμαθαν τις τέσσερις εποχές του χρόνου»).

Τα παραπάνω βασικά δομικά στοιχεία της αφήγησης έχουν αλληλέγγυα σχέση μεταξύ τους και η διάταξή τους είναι αποδεκτή, προσδίδοντας «κειμενικότητα» στο γραπτό λόγο. Η ιστορία έχει διακριτή αρχή, μέση και τέλος που προκύπτουν εξελικτικά με φυσικό τρόπο μέσα από τη δράση των ηρώων, η οποία επιφέρει αλλαγές στην κυρίαρχη κατάσταση. Έτσι η πλοκή προσδίδει και αιτιακή διάσταση στη χρονική εξέλιξη των πραγμάτων (Ματσαγγούρας, 2003).

Σε ότι αφορά την αφηγηματική διάταξη, ακολουθείται αρχικά η ευθύγραμμη παράθεση των γεγονότων, παρουσιάζοντας τη ζωή του μικρού κοριτσιού και την αλλαγή του συναισθηματικού της κόσμου από τη γνωριμία της με τα άλλα παιδιά. Στη συνέχεια, μέσα σ' αυτή τη μικρή αφήγηση, παρεμβάλλεται στην ουσία μια άλλη αφήγηση η οποία μας ενημερώνει για τη γνωριμία των παιδιών με τις τέσσερις εποχές. Μέσα από αυτή τη συναναστροφή τα παιδιά γνώρισαν την «ύπαρξή» των εποχών, μέσα στο χρόνο. Θα λέγαμε ότι πρόκειται για την αφηγηματική τεχνική του «εγκιβωτισμού», την ενσωμάτωση δηλαδή μιας σύντομης ιστορίας στα πλαίσια της κυρίαρχης.

Τέλος, θα λέγαμε ότι η παραπάνω ιστορία αποτελεί απλοϊκή μορφή αφηγηματικού κειμένου, αφού γίνεται παράθεση των δραστηριοτήτων της ηρωίδας σε χρονική εξέλιξη, χωρίς τις συγκρούσεις, τις ανατροπές, την υπέρβαση των εμποδίων, την ένταση ή την αγωνία της ανεπτυγμένης αφήγησης. Ακόμα σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του κειμένου, όπως έχει προαναφερθεί, παίζουν οι μικροδομές της πρότασης, οι μεσοδομές της παραγράφου και οι μακροδομές του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2003). Σε ότι αφορά τις μεσοδομές της παραγράφου δεν υπάρχει ορθή δόμηση στην ιστορία, χωρίς όμως η ιστορία να χάνει τη σύνδεση του περιεχομένου της.

7.4. Η Κλείδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Ο εκπαιδευτικός θέτει στο μαθητή μια σειρά ερωτημάτων, αφού ο μαθητής έχει τελειώσει την παραγωγή του γραπτού λόγου (« Γράψε μια ιστορία για την οποία έχεις πολλά να πεις»). Η κλείδα περιέχει 37 ερωτήματα τα οποία αφορούν τις φάσεις του διαδικαστικού τρόπου γραφής. Οι ερωτήσεις που περιέχει η κλείδα έχουν χαρακτηριστεί «έξυπνες», αφού αποκαλύπτουν αν οι μαθητές, χωρίς την υπόδειξη του εκπαιδευτικού, ακολουθούν τις φάσεις του διαδικαστικού τρόπου γραφής. Αν δηλαδή σχεδιάζουν, οργανώνουν, καταγράφουν και βελτιώνουν το παραγόμενο κείμενο.

Η κλείδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης χρησιμοποιείται όχι μόνο αφού τελειώσει ο μαθητής, αλλά και την ώρα που ο ίδιος γράφει μια ιστορία, για την οποία έχει πολλά να πει. Ο εκπαιδευτικός διακριτικά παρατηρεί αν ο μαθητής ακολουθεί τις φάσεις παραγωγής του γραπτού λόγου και κάνει τα δικά του σχόλια, ανάλογα με τις συγγραφικές αντιδράσεις του εκάστοτε μαθητή. Για το λόγο αυτό υπάρχει στην κλείδα μια Τρίτη στήλη η οποία αφορά τα σχόλια του εκπαιδευτικού. Τα σχόλια του εκπαιδευτικού αφορούν τόσο τις επιφανειακές αλλαγές (ορθογραφία, στίξη, κεφαλαία), όσο και τις ουσιαστικές, όπως είναι οι αλλαγές λέξεων, οι αντικαταστάσεις, οι επεκτάσεις, οι αλλαγές φράσεων ή προτάσεων, η συχνότητα των αλλαγών, αλλά και οι διορθώσεις για την εμφάνιση του γραπτού (ευαναγνωσία).

Παρακάτω ακολουθεί η κλείδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης της παραπάνω μαθήτριας.

Όπως παρατηρούμε, στην πρώτη φάση του σχεδιασμού, η Μαρία αναφέρει ότι διάβασε καλά το θέμα της και κατάλαβε τι της ζητάει να γράψει. Όταν ερωτήθηκε ποιο πρόκειται να διαβάσουν την ιστορία που έγραψε η Μαρία απάντησε ότι θα διαβαστεί από δασκάλους και παιδιά, οι οποίοι θέλουν, σύμφωνα με τη Μαρία, να δουν αν η ίδια μπορεί να σκέφτεται και να γράφει. Ωστόσο, η Μαρία δεν γράφει τις ιδέες της στο πρόχειρο χαρτί, ούτε κάνει κάποιο σχεδιάγραμμα. Όταν μάλιστα ρωτήθηκε αν διάλεξε τις ιδέες που θα γράψει στον πρόλογο, στο κυρίως θέμα και στον επίλογο, απάντησε θετικά, χωρίς όμως να γνωρίζει τι είναι ο πρόλογος, τι είναι το κυρίως θέμα και τι ο επίλογος. Το ότι δε γνώριζε καλά τα τρία μέρη από τα οποία αποτελείται ένα κείμενο ή μια ιστορία φαίνεται και από τη δική της ιστορία ή οποία δεν είναι δομημένη σε πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο. Παρόλα αυτά, η ιστορία της έχει αρχιτεκτονική δομή σε ότι αφορά το περιεχόμενό της και την αλληλουχία των γεγονότων.

Σε ότι αφορά τη φάση της οργάνωσης, η ίδια υποστηρίζει ότι έβαλε τις ιδέες της σε μια αρεστή, γι' αυτή, σειρά. Ωστόσο, δεν έγινε καμία προσπάθεια οργάνωσης των ιδεών σε πρόχειρο φύλλο εργασίας αν και τους είχε δοθεί. Η μαθήτρια ξεκίνησε να γράφει την ιστορία της αμέσως μετά που διάβασε το θέμα.

Στη φάση της πρώτης καταγραφής, αναγνωρίζει την απουσία της παραγραφοποίησης στο κείμενό της. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι στην ιστορία της υπάρχουν τα δομικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν μια παράγραφο. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι υπάρχει στη ιστορία της μια αρχική πρόταση η οποία μας πληροφορεί για το τι ακριβώς θα ακολουθήσει. Στη συνέχεια, όπως περιγράφει, μιλάει αναλυτικά γι' όσα αφηγείται, ενώ στο τέλος υπάρχει μια πρόταση που κλείνει το θέμα για το οποίο μιλούσε. Είναι σημαντικό ότι διευκρινίζει ότι η ιστορία της δεν είναι δομημένη

σε παραγράφους, έτσι δεν μιλάει για μια μόνο σκέψη ή ιδέα σε κάθε ολοκληρωμένο τμήμα του περιεχομένου της.

Στη φάση της κωδικοποίησης των ιδεών αναφέρει ότι έγραφε, ανησυχώντας για τα λάθη της. Δεν πρέπει να λησμονήσουμε ότι ενώ η φάση της πρώτης καταγραφής θεωρείται μια πρώτη προσπάθεια να αποκτήσουν ρέουσα μορφή οι σκέψεις του γράφοντος, αλλά όχι οριστική, στη συγκεκριμένη περίπτωση η «δοκιμαστική» αυτή προσπάθεια «οπτικοποίησης» των ιδεών ήταν και η τελευταία.

Στην τέταρτη και τελευταία φάση, της βελτίωσης του γραπτού λόγου, η μαθήτρια ξαναδιαβάζει την ιστορία της και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία της ιστορίας. Όταν, μάλιστα, ερωτήθηκε τι είδους βελτιώσεις έκανε, η ίδια αναφέρθηκε σε ορθογραφικά λάθη, σε βιαστικό σχεδιασμό των γραμμάτων, αλλά και στον εμπλουτισμό κάποιων προτάσεων, ώστε το νόημα να είναι πιο ολοκληρωμένο. Επίσης, θεωρεί ότι η ιστορία της δεν είναι σύντομη και ότι έκανε τις βελτιώσεις που είχε στο μυαλό της. Πιστεύει ότι οι προτάσεις της ιστορίας της συνδέονται μεταξύ τους με λέξεις όπως «ήταν», «κάποτε», «και» ή και άλλες λέξεις, όπως η ίδια αναφέρει. Τέλος, θεωρεί ότι το κείμενό της είναι ευανάγνωστο και θα γίνει κατανοητό από το αναγνωστικό κοινό από το οποίο θα αναγνωσθεί.

7.5. Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

«Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράφει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;».

Όπως θα δούμε παρακάτω η συγκεκριμένη μαθήτρια μέσα από τα γραφόμενά της δίνει τα δικά της στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν, κατά τη γνώμη της, ένα καλό σκέφτομαι και γράφω. Οι οδηγίες, λοιπόν, που θα έδινε σ' ένα φίλο ή φίλη της αφορούν τα παρακάτω:

Για να γράψω ένα καλό Σκέφτομαι και γράφω, απαιτούνται τα παρακάτω:

- ❖ Πολλή σκέψη.
- ❖ Παραγραφοποίηση.
- ❖ Τελείες και κόμματα.
- ❖ Ευανάγνωστα γράμματα.
- ❖ Να σου αρέσει να γράφεις και να διαβάζεις.
- ❖ Να μη γράφεις τα ίδια σε μια ιστορία.

Η παραπάνω μαθήτρια εστιάζει την προσοχή της περισσότερο στις μηχανιστικές δεξιότητες γραφής, όπως κάνουν συνήθως οι μικροί μαθητές. Τονίζει ότι μια ιστορία θα πρέπει να έχει σημεία στίξης, όπως κόμματα και τελείες, θεωρώντας επίσης σημαντική την αισθητική εικόνα του γραπτού της (ευανάγνωσία). Παρόλα αυτά δεν ξεχνά να αναφερθεί στη σκέψη που απαιτεί μια τέτοια πολύπλοκη δραστηριότητα, αλλά και στην πρωτοτυπία από την οποία θα πρέπει να διακρίνεται. Από την άλλη, η συγκεκριμένη μαθήτρια δεν αναφέρεται στις ουσιαστικές βελτιώσεις ενός κειμένου, οι οποίες αφορούν τον εμπλουτισμό, τη σύνδεση των προτάσεων, τη δομική αρτιότητα, αλλά και τα δομικά στοιχεία ενός κειμένου ανάλογα με το κειμενικό είδος γραφής στο οποίο ανήκει.

Αρκείται στο να περιγράψει γενικόλογα και όχι συγκεκριμένα ότι η γραπτή δραστηριότητα απαιτεί πολλή σκέψη, χωρίς επανάληψη των ίδιων ιδεών.

7.6. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Μετά την πρώτη φάση στην οποία οι μαθητές καλούνται να «ξεδιπλώσουν» τις εσωτερικευμένες στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου, στο σημείο αυτό ακολουθείται ένας δεύτερος τρόπος, μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, ελέγχου των εσωτερικευμένων στρατηγικών που επιστρατεύουν οι μαθητές, όταν καλούνται να παράγουν γραπτό λόγο.

Για το λόγο αυτό κωδικοποιήθηκαν έξι βασικά ερωτήματα ανοικτού τύπου στα οποία ο μαθητής έχει το χρονικό περιθώριο να σκεφτεί και να εκφράσει ελεύθερα αυτά που σκέφτεται φωναχτά («έκφωνη σκέψη»), χωρίς να απαιτείται να κωδικοποιήσει ο ίδιος, όπως έκανε στην προηγούμενη φάση, τις σκέψεις του, πράγμα το οποίο θα μπορούσε να προκαλέσει τόσο την άρνηση της γραπτής έκφρασης, όσο και την περιεκτική απόδοση των όσων είχε στο μυαλό του. Στο σημείο αυτό ο μαθητής απλά εκφράζεται φωναχτά και ο εκπαιδευτικός κωδικοποιεί.

Η δεύτερη προσπάθεια ελέγχου των εσωτερικευμένων στρατηγικών για την παραγωγή γραπτού λόγου έγινε προκειμένου να υπάρξει διασταύρωση στοιχείων τόσο με την προηγούμενη δοκιμασία, όσο και με την πρακτική εφαρμογή των όσων περιγράφουν οι μαθητές στις δικές τους ιστορίες.

Τα ερωτήματα τα οποία περιλαμβάνονται στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης είναι τα παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου
1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες; Να σκέφτομαι πολύ, να γράφω ωραία και να μη βιάζομαι.
2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος; Στον πρόλογο γράφω μια ή δυο προτάσεις για να ξεκινήσω το θέμα, στο κυρίως θέμα γράφω γι' αυτά που έχω σκεφτεί και στον επίλογο κάνω μια ευχάριστη σκέψη για να τελειώσω το θέμα.
3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους; «και», «ήταν», «κάποτε» κ.α.
4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις; Να γράφω πολλές λέξεις, να βάζω «και», τελεία, να σκέφτομαι πολύ.
5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί; , Ναι, γιατί μπορεί να έχω κάνει ορθογραφικά λάθη, να έχω ξεχάσει κόμματα, τελείες, τόνους ή λέξεις.
6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία; Να γράφω ωραίες και μεγάλες προτάσεις, ρήματα, επίθετα, ουσιαστικά, αλλά και το τέλος του κειμένου.

Ημιδομημένη συνέντευξη

Μαθήτρια: Μαρία

Τάξη: Γ'

Η Μαρία όπως θα παρατηρήσουμε παρακάτω, στο δελτίο της ημιδομημένης συνέντευξης, αναφέρει, σε α' πρόσωπο, ότι για να γράφει πολλές ιδέες σε μια ιστορία θα πρέπει:

- ❖ Να σκέφτομαι πολύ
- ❖ Να μη βιάζομαι
- ❖ Να γράφω ωραία.
- ❖ Να γράφω πολλές λέξεις

Για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους:

- ❖ Βάζω κόμμα
- ❖ Γράφω λέξεις όπως: «και», «ήταν», «κάποτε», «μετά».

Όταν ερωτήθηκε για τον πρόλογο, το κυρίως θέμα και τον επίλογο, απάντησε ότι:

- ❖ Στον πρόλογο γράφω δυο προτάσεις για να ξεκινήσω το θέμα.
- ❖ Στον κυρίως θέμα γράφω γι' αυτά που έχω σκεφτεί.
- ❖ Στον επίλογο γράφω μια ευχάριστη σκέψη για να τελειώσω το θέμα.

Επίσης, όταν η ιστορία ολοκληρωθεί η Μαρία υποστηρίζει ότι θα πρέπει να την ξαναδιαβάσει, γιατί:

- ❖ Μπορεί να έχω κάνει ορθογραφικά λάθη.
- ❖ Μπορεί να έχω ξεχάσει κόμματα, τελείες, τόνους.
- ❖ Μπορεί να χρειάζεται να συμπληρώσω και άλλες λέξεις.

Στην τελευταία ερώτηση, τι δεν πρέπει να ξεχνάμε σ' ένα κείμενο ή σε μια ιστορία , η Μαρία απαντά:

- ❖ Να γράφω ωραίες προτάσεις.
- ❖ Να γράφω μεγάλες προτάσεις με ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα.
- ❖ Να γράφω το τέλος του κειμένου.

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι η Μαρία κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου προσπαθεί να συνδυάσει τόσο το ρόλο του «γραμματέα», όσο και το ρόλο του «συγγραφέα». Μιλά για τη σημασία της ευαναγνωσίας, των σημείων στίξης, του τονισμού και των ορθογραφικών λαθών σ' ένα κείμενο. Δεν ξεχνά όμως να αναφέρει ότι σ' ένα κείμενο ή σε μια ιστορία δεν ξεχνάμε να γράφουμε μεγάλες προτάσεις, τις οποίες μπορούμε να εμπλουτίσουμε με ρήματα, επίθετα και ουσιαστικά. Ωστόσο, όταν τελειώσει μια ιστορία θα πρέπει να την ξαναδιαβάζουμε. Στο σημείο αυτό φαίνεται που ακριβώς δίνει βαρύτητα ο κάθε συγγραφέας, αφού μετά την επανεξέταση του κειμένου του καλείται να κάνει και τις απαραίτητες βελτιώσεις. Η συγκεκριμένη μαθήτρια θεωρεί σημαντική την επανεξέταση της ιστορίας ή του κειμένου για να μπορέσει να διορθώσει τα ορθογραφικά λάθη και να τοποθετήσει τα κόμματα, τις τελείες και τους τόνους όπου τους έχει ξεχάσει. Μπορούμε, λοιπόν, να καταλάβουμε που εστίασε και ποιο το είδος των βελτιώσεων που έκανε η παραπάνω μαθήτρια.

7.7. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Όπως παρατηρούμε στην παρακάτω κλειδα, η οποία συμπληρώθηκε από την εκπαιδευτική την τάξης, η παραπάνω μαθήτρια προσεγγίζει το γραπτό λόγο, χωρίς αντίρρηση, αλλά με ευχάριστη διάθεση. Όταν γράφει η προσοχή της δεν αποσπάται εύκολα και είναι συγκεντρωμένη στο γραπτό της. Η εκπαιδευτικός της τάξης επισημαίνει, όπως παρατηρήσαμε παραπάνω, ότι δεν γίνεται καμία προσπάθεια σχεδιασμού προτού η μαθήτρια ξεκινήσει να γράφει.

Επιπλέον δε, η παραπάνω μαθήτρια λαμβάνει υπόψη της τις παρατηρήσεις του ακροατηρίου κατά τη διάρκεια συζήτησης του θέματος που τίθεται κάθε φορά προς γραφή. Η δασκάλα της παρατηρεί ότι εμπλουτίζει ακόμα περισσότερο τις ιδέες της, χωρίς όμως να ακολουθεί κάποια προσχεδιαστικά πρότυπα.

Παρόμοια, δεν διστάζει να κάνει βελτιώσεις στο παραγόμενο κείμενο. Το είδος των βελτιώσεων στις οποίες οδηγείται είναι η ολοκλήρωση των προτάσεων, η προσθήκη ιδεών, η επανεγραφή του κειμένου από την αρχή, αλλά και η διόρθωση των ορθογραφικών λαθών. Η παραπάνω μαθήτρια αντιδρά στις παρατηρήσεις των συμμαθητών της, αφού επανεξετάζει το κείμενό της.

Η δασκάλα αναγνωρίζει συγγραφικά προτερήματα στη μαθήτρια, όπως είναι οι ωραίες ιδέες τις οποίες γράφει, οι ολοκληρωμένες προτάσεις και η ορθή γραφή των λέξεων που κωδικοποιεί. Βεβαίως, η δασκάλα δεν παραλείπει να μας πει ότι έχει αναπτύξει και νέες δεξιότητες όπως είναι η τοποθέτηση σε σωστή σειρά των γεγονότων που εκθέτει. Στην ερώτηση, μάλιστα, «τι βαθμό θα δίνετε στο μαθητή για τα γραπτά του», η δασκάλα απαντά με εννέα (9). Αιτιολογεί την αξιολόγηση της αυτή, λέγοντας ότι η μαθήτρια, γράφει γρήγορα, έχει ωραίες ιδέες, το κείμενό της είναι ευανάγνωστο, δεν ζητάει συνέχεια βοήθεια και γράφει ολοκληρωμένες προτάσεις. Τέλος, το μεγαλύτερο πρόβλημα της μαθήτριας, το οποίο επισημαίνεται από τη δασκάλα είναι ο σχηματισμός παραγράφων, απουσία την οποία παρατηρούμε στο παραγόμενο κείμενό της παραπάνω μαθήτριας.

7.8. Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας. Ο έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Προκειμένου να ελέγξουμε αν οι μαθητές τηρούν τις βασικές δεξιότητες γραφής, έχουμε κωδικοποιήσει συγκεκριμένα ερωτήματα με παρατηρήσιμη δυνατότητα , δημιουργώντας την κατάλληλη κλειδα παρατήρησης . Κατά τη διάρκεια της παραγωγής του γραπτού λόγου από το μαθητή, ο εκπαιδευτικός καταγράφει τα αναγκαία στοιχεία που παρατηρεί στην κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Όπως έχει προαναφερθεί , οι βασικές δεξιότητες γραφής είναι χωρισμένες σε στατικές κινητικές λειτουργίες (η στάση του σώματος, η θέση της επιφάνειας εργασίας, το κράτημα του μολυβιού) και δυναμικές κινητικές λειτουργίες (κινήσεις σχεδιασμού και τοποθέτησης των γραπτών συμβόλων στη γραμμή) όπως περιγράφουν οι J. Augiauergra και M. Auzias (1989).

Η κλειδα βασικών δεξιοτήτων γραφής ελέγχει τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα. Ποιες είναι όμως οι βασικές δεξιότητες γραφής; Όπως έχει προαναφερθεί οι βασικές δεξιότητες γραφής που απαιτούνται προκειμένου ένα άτομο να παράγει ένα γραπτό επικοινωνιακό κείμενο αφορούν το ρόλο του «γραμματέα» ο οποίος αναλαμβάνει την οπτικοποίηση των σκέψεων ή των ιδεών.

Για να μπορέσει ο «γραμματέας» να οπτικοποιήσει με επιτυχία τις ιδέες του θα πρέπει να διαθέτει οπτικοχωρική αντίληψη, να αντιλαμβάνεται σωστά το χώρο της επιφάνειας εργασίας, αλλά και να τοποθετεί σωστά στις γραμμές του τετραδίου τα πεζά, τα ψηλά ή υπερστιχα και μεσαία ή υπόστιχα γράμματα.

Επιπλέον, ο γράφων είναι σημαντικό να γνωρίζει και να ανακαλεί από τη μνήμη του τις απαραίτητες κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων. Στο σημείο αυτό σημαντική θεωρείται η φωνολογική επίγνωση του μαθητή, η οποία θα τον βοηθάει να συνδέει κάθε φορά το οπτικό σύμβολο με την αντίστοιχη φωνολογική του απόδοση.

Παρόμοια, η θέση του σώματος και της επιφάνειας εργασίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με έρευνες ένας μαθητής ο οποίος έχει υιοθετήσει κακή στάση στο σώμα του την ώρα που γράφει, αυτό θα επηρεάσει το συντονισμό των κινήσεων που κάνει με το χέρι του κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου (Kurtz, 1994). Η κακή στάση του σώματος επιφέρει κούραση σε σύντομο χρονικό διάστημα, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι θα επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην παραγωγή λέξεων, προτάσεων και γενικότερα σύνθετων ιδεών, αλλά και στην αισθητική του γραπτού (Cox, 1992). Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα από τη συχνή μετακίνηση της επιφάνειας εργασίας.

Το κράτημα του μολυβιού διαδραματίζει ακόμα σημαντικό ρόλο, αφού επηρεάζει την ευαναγνωσία του κειμένου που παράγεται, καθώς και το περιεχόμενό του. Μαθητές οι οποίοι υιοθετούν αδόκιμους τρόπους λαβής του μολυβιού δεν καταφέρνουν να παράγουν τα κείμενα που θα επιθυμούσαν, διότι «σπαταλούν» πολλή γνωστική ενέργεια στη διαδικασία του σχεδιασμού, πράγμα το οποίο τους δημιουργεί προβλήματα όταν θα χρειαστεί να γράψουν γρήγορα στρέφοντας την προσοχή τους σε άλλες δεξιότητες (Moats, 1995).

Εκτός όμως από το χέρι γραφής , ο μαθητής θα πρέπει να δραστηριοποιεί και το χέρι το οποίο μένει ελεύθερο κατά τη γραφή στη σταθεροποίηση της επιφάνειας εργασίας.

Τέλος, ο γράφων θα πρέπει να διαθέτει κατευθυντικότητα, γράφοντας από πάνω προς τα κάτω, από αριστερά προς τα δεξιά, χωρίς να ξεχνά να αφήνει το κατάλληλο κενό ανάμεσα στα γράμματα και στις «οπτικοποιημένες» λέξεις (λεξική επίγνωση). Η σωστή τοποθέτηση των πεζών, των μεσαίων και των ψηλών γραμμάτων πάνω στη γραμμή του τετραδίου, καθώς και οι σωστές κινήσεις για το σχεδιασμό των γραμμάτων είναι καίριας σημασίας.

Συμπερασματικά ο έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής κρίνεται αναγκαίος. Πολλοί είναι οι μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα τα οποία έχουν άμεση σχέση με το αδέξιο κράτημα του μολυβιού, την κακή στάση του σώματος, τις συνεχείς μετακινήσεις της επιφάνειας εργασίας, τις εναλλαγές στο χέρι γραφής, την ελλιπή ικανότητα χωρικής αντίληψης. Τα παραπάνω προβλήματα επηρεάζουν την παραγωγή του γραπτού λόγου και συγκεκριμένα την ποιότητα, την ποσότητα των παραγόμενων κειμένων (Graham, 1990), την ευαναγνωσία, αλλά και την αυτοπεποίθηση του μαθητή. Συχνές είναι οι περιπτώσεις που οι μαθητές καλλιεργούν αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο, εξαιτίας των δυσκολιών που συναντούν (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Παρακάτω ακολουθεί η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής. Η παρακάτω κλειδα περιέχει τις βασικές δεξιότητες γραφής οι οποίες περιγράφησαν παραπάνω. Στην πρώτη στήλη είναι τοποθετημένες οι δεξιότητες, οι οποίες διακρίνονται σε στατικές κινητικές λειτουργίες και σε δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής. Στη δεύτερη και τρίτη στήλη υπάρχει αντίστοιχα η ένδειξη «ναι» και «όχι». Στις στήλες αυτές σημειώνεται με ένα (ν) από τον εκπαιδευτικό η εφαρμογή ή όχι της αντίστοιχης κάθε φορά δεξιότητας, ενώ στην τέταρτη και τελευταία στήλη ακολουθούν τα σχόλια του εκπαιδευτικού.

7.8.1. Α' Φάση: Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Σε ότι αφορά τις στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής, η συγκεκριμένη μαθήτρια κρατάει σωστά το μολύβι, το οποίο στηρίζει στην πρώτη άρθρωση του μεσαίου δακτύλου υποστηριζόμενο από το δείκτη και τον αντίχειρα. Ο δείκτης και ο αντίχειρας τα οποία στηρίζουν το μολύβι βρίσκονται σε κοντινή απόσταση από την επιφάνεια εργασίας.

Η στάση του σώματος είναι η επιθυμητή, καθώς οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες (90°). Το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στη μορφολογία του μαθητή και έτσι οι γλουτοί και οι μηροί υποστηρίζουν το θώρακα και την κεφαλή. Η συγκεκριμένη μαθήτρια σκύβει το κεφάλι περισσότερο απ' ό,τι θα έπρεπε προς την επιφάνεια εργασίας.

Από την άλλη τα πέλματά της πατούν στο πάτωμα, ενώ μερικές φορές παρατηρείται, κατά τη διάρκεια της γραφής, το παιδί να μεταβάλλει τα σημεία στήριξής του (τοποθετεί το ένα πόδι πάνω στο άλλο).

Η άκρη του θρανίου βρίσκεται στο ύψος των αγκώνων του παιδιού, ενώ η επιφάνεια εργασίας απέχει περίπου 10 εκατοστά από τους αγκώνες.

Η συγκεκριμένη μαθήτρια είναι δεξιόχειρας και σωστά η επιφάνεια εργασίας έχει αριστερή κλίση. Κάποιες φορές παρατηρήθηκε υπερβολική αριστερή κλίση στο φύλλο

εργασίας της. Με το αριστερό χέρι το οποίο μένει ελεύθερο κατά τη γραφή στηρίζει την επιφάνεια εργασίας, δείχνοντας σταθερότητα στη δεξιόχειρη γραφή.

Σε ότι αφορά τις δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής, οι κινήσεις που εκτελεί για το σχεδιασμό των γραμμάτων είναι η επιθυμητή. Ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η ιστορία διακρίνεται από λεξική επίγνωση, αφού αφήνει το κατάλληλο κενό πριν και μετά τη λέξη. Τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα πάνω στη γραμμή του τετραδίου, χωρίς να πηγαίνουν πάνω ή κάτω. Τα πεζά γράμματα (α, π, κ, ν, σ, τ, ε, ι, ο, υ, ω) καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα μεσαία γράμματα (γ, ζ, η, μ, ξ, φ, ψ) καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής, εκτός από το γράμμα «χ», το οποίο κάποιες φορές λειτουργεί ως πεζό γράμμα, ενώ άλλες ως μεσαίο γράμμα, κατεβαίνοντας ελάχιστα στο ύψος της κάτω γραμμής. Το ίδιο συμβαίνει και με το γράμμα «ρ». Τα ψηλά γράμματα (β, δ, θ, λ) βρίσκονται κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής.

Σημαντικό είναι, ότι στη μπροστινή πλευρά της επιφάνειας εργασίας η συγκεκριμένη μαθήτρια έχει υπερβεί το περιθώριο που ορίζει το φύλλο του τετραδίου, ενώ στο πίσω μέρος της σελίδας δεν υπερβαίνει το περιθώριο. Πολύ πιθανόν, γράφοντας, στην αρχή να ήθελε να αφηγηθεί όσα σκεφτόταν, «καταναλώνοντας» όλη της τη γνωστική ενέργεια στην κατεύθυνση αυτή και βάζοντας σε δεύτερη μοίρα άλλες χωροταξικές πρωτοβουλίες. Στη δεύτερη σελίδα η χωροταξική αντίληψη είναι ενεργοποιημένη. Αφού έγραψε αυτά που είχε στο μυαλό της, τώρα πια μπορεί να ενορχηστρώνει καλύτερα τις μεταγνωστικές και τις μηχανιστικές δεξιότητες για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

7.8.2. Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο:..... Μαρία.....
Τάξη:.....
Σχολείο:.....

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.
Χρονομέτρηση Α' φάσης: 1:39

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

.....Από.....τα.....παράθυρό.....μου.....βλέπω.....ξανά.....τη.....φύση.....τη.....
.....ζωή.....ολόκληρη.....να.....κυλά.....γλυκά.....σαν.....τρεχούμενα.....νερό.....
.....και.....δειλά.....υψώνω.....τα.....χέρια.....

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.
Χρονομέτρηση Β' φάσης: 50:80

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

.....Από.....τα.....παράθυρά.....μου.....βλέπω.....ξανά.....τη.....φύση.....τη.....
.....ζωή.....ολόκληρη.....να.....κυλά.....γλυκά.....σαν.....τρεχούμενα.....
.....νερό.....και.....δειλά.....υψώνω.....τα.....χέρια.....

Στο δεύτερο στάδιο ελέγχου της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας, οι μαθητές καλούνται να αντιγράψουν την παρακάτω πρόταση, η οποία και περιλαμβάνει όλα τα γράμματα της αλφαβήτα (μεσαία, πεζά, ψηλά). Η διαδικασία περιλαμβάνει τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση συγκεντρώνονται τα δείγματα «καλύτερης» γραφής, στη δεύτερη φάση συγκεντρώνονται τα δείγματα «ταχύτερης» γραφής και στην Τρίτη φάση συγκεντρώνονται τα δείγματα γραφής τα οποία παράχθηκαν υπό συνθήκες άνεσης των μαθητών (αρχικό κείμενο).

Στην παρακάτω κλειδα ξεκινάμε με τη συγκέντρωση δειγμάτων καλύτερης γραφής. Στο σημείο αυτό η μαθήτρια καλείται να γράψει όσο πιο καλά μπορεί την παρακάτω πρόταση:

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Όπως θα παρατηρήσουμε παρακάτω η Μαρία κωδικοποιεί την πρόταση με επιτυχία. Τα γράμματά της είναι ευθυγραμμισμένα πάνω στη γραμμή. Τα πεζά γράμματα (π, ο, τ, α, ω, ν, ν, σ, κ, ι, ε) καταλαμβάνουν , σωστά, μόνο το μισό διάστημα ανάμεσα στις δυο παράλληλες γραμμές, τα μεσαία γράμματα (ρ, μ, ξ, ζ, φ, γ, χ, ψ) καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής, εκτός από το γράμμα «η», το οποίο τοποθετείται επάνω στη γραμμή σαν πεζό γράμμα. Τα ψηλά γράμματα (θ, β, λ, δ) φτάνουν κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής. Η κλίση των γραμμάτων είναι κάθετη, το μέγεθος των γραμμάτων είναι κανονικό και ομοιόμορφο και το διάστημα ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι το επιθυμητό (λεξική επίγνωση).

Στην φάση αυτή αυτή η Μαρία είχε το χρονικό περιθώριο να «αφοσιωθεί» στην ευανάγνωστη κωδικοποίηση της πρότασης που της είχε δοθεί, τηρώντας τα σημεία στίξης (κόμμα, τελεία), αλλά και τον τονισμό των λέξεων. Μια μόνο λέξη δεν τονίζεται.

Η χρονομέτρηση της πρώτης φάσης μας έδειξε ότι η Μαρία χρειάστηκε, με χρονική άνεση, ένα λεπτό και τριάντα εννέα δευτερόλεπτα (1: 39) για να αντιγράψει την πρόταση.

Στη δεύτερη φάση, η μαθήτρια καλείται να γράψει ξανά την παρακάτω πρόταση όσο πιο γρήγορα μπορεί (ταχύτερη γραφή). Στο σημείο αυτό παρατηρούμε ότι τα γράμματά της είναι πιο άσπαστα τοποθετημένα πάνω στη γραμμή. Από τα μεσαία γράμματα το «χ» στην πρόταση, η οποία γράφτηκε «ταχύτερα», η Μαρία το τοποθετεί επάνω στη γραμμή όπως ακριβώς τα πεζά γράμματα, ενώ στην προηγούμενη πρόταση, η οποία γράφτηκε με χρονική άνεση το γράμμα «χ» κωδικοποιείται σωστά σαν μεσαίο γράμμα, σε αντίθεση με το γράμμα «η» το οποίο τοποθετείται και στις δυο περιπτώσεις σαν πεζό γράμμα. Επίσης, στη δεύτερη περίπτωση της «ταχύτερης» γραφής τα γράμματα είναι πιο μεγάλα σε ορισμένα σημεία, ενώ τα διαστήματα γραφής ανάμεσα στις λέξεις σε ορισμένα επίσης σημεία είναι μεγαλύτερα και σε άλλα μικρότερα. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι στην πρώτη περίπτωση της «καλύτερης» γραφής στην τελευταία σειρά είναι κωδικοποιημένες πέντε λέξεις, ενώ στην τελευταία σειρά της «ταχύτερης» γραφής είναι γραμμένες έξι λέξεις. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ακόμα ότι ενώ στην «καλύτερη» γραφή οι λέξεις διατηρούνται τονισμένες σωστά, στη δεύτερη περίπτωση «ταχύτερης» γραφής από τις είκοσι δύο λέξεις οι τρεις δεν έχουν τονιστεί, ενώ η μία είναι

παρατονισμένη (τρεχούμενο). Ωστόσο και στη δεύτερη περίπτωση τα σημεία στίξης διατηρούνται, αλλά και η ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στη γραμμή.

Η χρονομέτρηση της δεύτερης φάσης μας έδειξε ότι η Μαρία χρειάστηκε το μισό περίπου χρονικό διάστημα για να αντιγράψει την πρόταση απ' ότι στην πρώτη φάση. Η προσοχή της στράφηκε στην γρήγορη κωδικοποίηση της πρότασης και για το λόγο αυτό «απομόνωσε» άλλες δεξιότητες. Ο «ταχύτερος» χρόνος που χρειάστηκε η Μαρία ήταν πενήντα ένα δευτερόλεπτα (51 ').

Σε γενικές γραμμές η παραπάνω μαθήτρια αποδεικνύεται ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα. Τα γράμματα στην «καλύτερη» και «ταχύτερη» γραφή δεν έχουν μεγάλη διαφορά. Η χρονική όμως διαφορά είναι σημαντική.

7.8.3. Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε η μαθήτρια, παρατηρούμε ότι αρχικά υπάρχει ομοιομορφία στα γράμματα σε ότι αφορά το μέγεθός τους, ενώ στη συνέχεια, προς το τέλος της ιστορίας, τα γράμματα είναι μεγαλύτερα. Η κλίση των γραμμάτων είναι κάθετη, χωρίς να υπάρχει ανάμειξη κάθετης, πλάνιας ή

συνεχούς γραφής. Το διάστημα μεταξύ των γραμμάτων και των λέξεων είναι το επιθυμητό. Η αναλογία πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων είναι σωστή.

Τα γράμματά είναι ευθυγραμμισμένα πάνω στη γραμμή. Τα πεζά γράμματα (π, ο, τ, α, ω, ν, ν, σ, κ, ι, ε) καταλαμβάνουν, σωστά, μόνο το μισό διάστημα ανάμεσα στις δυο παράλληλες γραμμές, τα μεσαία γράμματα (ρ, μ, ξ, ζ, φ, γ, χ, ψ) καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής, εκτός από το γράμμα «η», το οποίο τοποθετείται επάνω στη γραμμή σαν πεζό γράμμα. Τα ψηλά γράμματα (θ, β, λ, δ) φτάνουν κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής. Παρατηρώντας καλύτερα το κείμενο, βλέπουμε ότι σε ορισμένες λέξεις το γράμμα «χ» καταλαμβάνει το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής (μεσαίο γράμμα), ενώ σε άλλες λέξεις το γράμμα «χ» τοποθετείται πάνω στη γραμμή σαν πεζό.

Σε γενικές γραμμές το αρχικό κείμενο χαρακτηρίζεται από ευαναγνωσία.

7.9. Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή

Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο, όπως έχει προαναφερθεί, θα μελετηθεί με το ερωτηματολόγιο των Neilsen και Turner (1984). Το ερωτηματολόγιο αυτό σχεδιάστηκε ειδικά για τους μαθητές της Στ' τάξης. Ωστόσο χρησιμοποιήθηκε στην περίπτωσή μας για μαθητές της Στ' τάξης, αλλά και για μαθητές της Γ' τάξης. Για το λόγο αυτό εφαρμόστηκε πρώτα δοκιμαστικά στους ίδιους μαθητές της Γ' τάξης, σε ανύποπτο χρονικό διάστημα, με τη μορφή προφορικών ερωτημάτων. Από τις ερωτήσεις των παιδιών ή από τις αδόκιμες απαντήσεις οι οποίες δεν ανταποκρίνονταν στο περιεχόμενο των ερωτήσεων, καταλαβαίναμε ποια σημεία των ερωτημάτων είναι δυσνόητα για τους μαθητές. Τα συγκεκριμένα σημεία επαναδιατυπώθηκαν με τον τρόπο που οι ίδιοι οι μαθητές τα κατανοούσαν.

Το ερωτηματολόγιο έχει δεκαπέντε δηλώσεις, οι οποίες επιδέχονται τρεις κατηγορίες απαντήσεων από το Α μέχρι το Γ, με το Α να συνιστά μια θετική στάση

απέναντι στη γραφή, με το Β να συνιστά μια στάση αναποφάσιστη και το Γ μια αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο. Οι απαντήσεις Α, Β και Γ στη συνέχεια θα μετατραπούν σε αριθμητικές αξίες 1, 2 και 3. Η κλίμακα της βαθμολόγησης κυμαίνεται από το μηδέν (0) μέχρι το σαράντα πέντε (45), με το μηδέν να δείχνει ισχυρή δυσαρέσκεια για τη γραφή και το σαράντα πέντε μια ισχυρά θετική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο.

Η Μαρία συμφωνεί ότι υπάρχουν πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί να γράψει. Επίσης, της αρέσει να γράφει πολλά διαφορετικά κείμενα είδη, όπως είναι η περιγραφή, η αφήγηση και άλλα. Νιώθει υπερήφανη όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό της στην τάξη, ενώ της αρέσει να διαβάζουν και οι φίλοι της αυτό που έχει γράψει.

Όταν γράφει της αρέσει να χρησιμοποιεί καινούργιες λέξεις και θεωρεί ότι είναι διασκεδαστικό να γράφει κανείς για ένα ενδιαφέρον θέμα, αφού η ίδια μπορεί να σκεφτεί πολλά για να γράψει. Όταν γράφει της αρέσει να λέει πως αισθάνεται. Θεωρεί ότι δεν «παράγει» λίγες ιδέες και ότι δε χρειάζεται να την πιέσει κανείς για να γράψει μια ιστορία. Μάλιστα, μερικές φορές νομίζει ότι ίσως να γράψει και ένα βιβλίο, χωρίς να αποκλείει το γεγονός ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα. Και στην ίδια αρέσει να ακούει τι έχουν γράψει οι συμμαθητές της. Τέλος, της αρέσει να σκέφτεται από το μυαλό της ιστορίες και να τις γράφει (φανταστικές ιστορίες). Ασφαλώς συμφωνεί ότι της αρέσει να γράφει.

7.10. Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου, για την πρώτη μαθήτριά.

Από την ανάλυση των παραπάνω δοκιμασιών προκύπτει μια άτυπη μορφή αξιολόγησης, η οποία σκοπό έχει να διερευνήσει τη σχέση που περιγράφουν οι ερευνητές ότι υπάρχει ανάμεσα στην ποιότητα και την ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές και στη ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα (Hoy & Gregg, 1994 Englert, Yell & Drasgow, 2000 Σπαντιδάκης, 1998 Σπαντιδάκης, 2004).

Παρόμοια σημαντικό είναι να διερευνηθεί και η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα και στη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο. Οι ερευνητές στο σημείο αυτό επισημαίνουν ότι τα δυσανάγνωστα γραπτά ίχνη που αφήνει ο μαθητής στην επιφάνεια εργασίας προκαλούν συμπτώματα άγχους, επιδρώντας αρνητικά στην αυτοεικόνα και το αυτοσυναίσθημα του μαθητή, αλλά και στο περιεχόμενο του παραγόμενου κειμένου (Graham, 1992 Σπαντιδάκης, 2004). Από την παρατήρηση και την ανάλυση όσων έχουν προκύψει θα διαπιστωθεί σε ποια από τις δυο δεξιότητες δίνουν έμφαση οι μαθητές και οι μαθήτριες της Γ' και της ΣΤ' τάξης αντίστοιχα ή εάν αντιλαμβάνονται τη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες δομιστική και αλληλεξαρτώμενη. Τέλος από την παρατήρηση, την κλείδα γνωστικής και μεταγνωστικής αξιολόγησης, αλλά και από τον έλεγχο των εσωτερικευμένων μεταγνωστικών στρατηγικών για την παραγωγή του γραπτού λόγου θα φανεί η ποσότητα, η ποιότητα και το είδος των βελτιώσεων που κάνει ο μαθητής κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου (επιφανειακές, ουσιαστικές βελτιώσεις ή συνδυασμός).

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για την πρώτη μαθήτριά της Γ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

<i>ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</i> <i>ΜΑΘΗΤΡΙΑ: Μαρία / Τάξη: Γ</i>	
<i>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</i>	<i>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</i>
Οι μαθητές της Στ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 ,αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;	Η επίδοση της Μαρίας τόσο στα ποιοτικά , όσο και στα ποσοτικά στοιχεία που προέκυψαν από την ιστορία της, δείχνουν ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα το οποίο είναι και επικοινωνιακό. Η επικοινωνιακή όμως ικανότητα προϋποθέτει ότι το παραγόμενο κείμενο χαρακτηρίζεται από ευαναγνωσία. Η συγκεκριμένη ιστορία διαθέτει ευαναγνωσία , τηρώντας τις βασικές δεξιότητες γραφής που περιηγράφησαν παραπάνω.
Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου η απόδοση της Μαρίας είναι ικανοποιητική. Η ιστορία της διαθέτει γνησιότητα, γλωσσική και νοηματική συνάφεια, ενώ το γλωσσικό της ύφος είναι λιτό και φυσικό, όπως και ο λόγος της. Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία είναι σύντομη. Ωστόσο αποτελείται από πολλά γεγονότα. Από την άλλη η παραπάνω μαθήτριά αποδεικνύεται ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα. Τα γράμματά της στην «καλύτερη» και «ταχύτερη» γραφή δεν έχουν μεγάλη διαφορά. Η χρονική όμως διαφορά είναι σημαντική. Επιπλέον δε, παρατηρήθηκε ότι στην ιστορία, η οποία πράχθηκε υπό κανονικές συνθήκες, η παραπάνω μαθήτριά καταφέρνει να ενορχηστρώσει τόσο τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραφής, όσο και τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα μέσα από την εύκολη και γρήγορη κωδικοποίηση των ιδεών της.

<p>Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;</p>	<p>Η Μαρία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί έμπειρη συγγραφέας, αφού μπορεί να παράγει γραπτό λόγο και να «οπτικοποιεί» τη σκέψη της με σχετική ευκολία, ταχύτητα και ευαναγνωσία.</p>
<p>Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο είναι θετική, αφού της αρέσει να γράφει τόσο που μερικές φορές νομίζει ότι ίσως να γράψει και ένα βιβλίο.</p>
<p>Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η μαθήτρια τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική ευκολία. Ωστόσο και η στάση της απέναντι στη γραφή είναι θετική.</p>
<p>Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>-</p>
<p>Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα - παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.</p>	<p>Προσπαθεί να συνδυάσει τόσο το ρόλο του «γραμματέα», όσο και το ρόλο του «συγγραφέα». Μιλά για τη σημασία της ευαναγνωσίας, των σημείων στίξης, του τονισμού και των ορθογραφικών λαθών σ' ένα κείμενο. Δεν ξεχνά όμως να αναφέρει ότι σ' ένα κείμενο ή σε μια ιστορία δεν ξεχνάμε να γράφουμε μεγάλες προτάσεις, τις οποίες μπορούμε να εμπλουτίσουμε με ρήματα, επίθετα και ουσιαστικά. Από την άλλη συγκεκριμένη μαθήτρια θεωρεί σημαντική την επανεξέταση της ιστορίας ή του κειμένου για να μπορέσει να διορθώσει τα ορθογραφικά λάθη και να τοποθετήσει τα κόμματα, τις τελείες και τους τόνους όπου τους έχει ξεχάσει.</p>
<p>Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;</p>	<p>Η μαθήτρια ξαναδιαβάζει την ιστορία της και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία της ιστορίας. Όταν, μάλιστα, ερωτήθηκε τι είδους βελτιώσεις έκανε, η ίδια αναφέρθηκε σε ορθογραφικά λάθη, σε βιαστικό σχεδιασμό των γραμμάτων, αλλά και στον εμπλουτισμό κάποιων προτάσεων, ώστε το νόημα να είναι πιο ολοκληρωμένο.</p>
<p>Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;</p>	<p>Τονίζει ότι μια ιστορία θα πρέπει να έχει σημεία στίξης, όπως κόμματα και τελείες, θεωρώντας επίσης σημαντική την αισθητική εικόνα του γραπτού της (ευαναγνωσία). Ωστόσο, δεν ξεχνά να αναφερθεί στη σκέψη που απαιτεί μια τέτοια πολύπλοκη δραστηριότητα.</p>

<p>Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;</p>	<p>Ο σχεδιασμός της μορφής των γραμμάτων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι η επιθυμητή. Τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα πάνω στη γραμμή, ενώ τα πεζά, τα μεσαία και τα ψηλά γράμματα καταλαμβάνουν το σωστό διάστημα ανάμεσα στις δυο παράλληλες γραμμές. Όταν ο σχεδιασμός γίνεται σχεδόν «αυτόματα», τότε θα λέγαμε ότι υπάρχει γνωστική ενέργεια η οποία αξιοποιείται για την ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων όπως είναι η ποιότητα της γραφής.</p>
<p>Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;</p>	<p>Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η σχέση των δύο δεξιοτήτων φαίνεται να είναι αλληλεξαρτώμενη και δομιστική, αφού η ανάπτυξη της μιας βοηθά στο «ξεδίπλωμα» της άλλης.</p>
<p>Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;</p>	<p>Η παραπάνω μαθήτρια είχε άριστη επίδοση στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.</p>

Πίνακας 2: Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης – Πρώτη μαθήτρια, Γ' τάξης.

Κεφάλαιο 8:

Άτυπη αξιολόγηση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου – Δεύτερη μαθήτριά Γ' τάξης.

1^η Δοκιμασία: Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των κειμένων των μαθητών της Γ' τάξης.

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

2^η Δοκιμασία: Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

3^η Δοκιμασία: Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

4^η Δοκιμασία: Η ημιδομημένη συνέντευξη.

5^η Δοκιμασία: Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλακιδίου.

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για την Δεύτερη μαθήτριά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

8.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ	
Όνομα	Κωνσταντίνα
Τάξη	Γ'

Η Κωνσταντίνα έγραψε μια ιστορία για την οποία είχε πολλά να πει και δεν παρέλειψε να δώσει στην ιστορία της τον τίτλο «Στο ζωολογικό κήπο». Μέσα από την ιστορία της μας αφηγείται πως δυο παιδιά, η Μαρία και ο Ορέστης, πέρασαν την ημέρα τους στο ζωολογικό κήπο.

Τα ποιοτικά στοιχεία με βάση τα οποία αξιολογήθηκε η ιστορία της συγκεκριμένης μαθήτριας είναι ο βαθμός γνησιότητας, ο βαθμός συνάφειας και το γλωσσικό ύφος.

Η Κωνσταντίνα μας αφηγείται μια ενδιαφέρουσα ιστορία, στην οποία δυο παιδιά ανακαλύπτουν τον κόσμο των ζώων, στο χώρο του ζωολογικού κήπου. Περιγράφεται λοιπόν πως αυτά τα παιδιά γνωρίζουν από τα πιο ήμερα μέχρι τα πιο άγρια ζώα και πως το κάθε ζώο τα εντυπωσιάζει είτε με τα μορφολογικά του χαρακτηριστικά, είτε με τον τρόπο με τον οποίο δραστηριοποιείται και εκφράζεται. Πρόκειται για μια πρωτότυπη ιστορία στην οποία η αφηγήτρια ταυτίζεται με τους ήρωες της ιστορίας, αφού στο τέλος εκφράζει τη δική της επιθυμία, να επισκεφτεί και αυτή κάποτε το ζωολογικό κήπο.

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας και πρωτοτυπίας, θα λέγαμε ότι η ιστορία είναι πρωτότυπη και η πρωτοτυπία της έγκειται στην παραστατικότητα με την οποία αποδίδονται αρκετές από τις αφηγηματικές εικόνες. Είναι σημαντικό ότι όταν βλέπουμε κάτι, αυτό εντυπώνεται στη συνείδησή μας και οποιαδήποτε στιγμή μπορούμε να το «ξαναπλάσουμε». Αυτές τις παραστάσεις φαίνεται να έχει μέσα της η παραπάνω μαθήτρια, τις οποίες προσπαθεί να τις αναπαραστήσει με λόγια. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι εκτός από τις εικόνες, που στηρίζονται στην όραση και τις ονομάζουμε οπτικές, οι συγγραφείς περιγράφουν και ήχους παρουσιάζοντας ηχητικές εικόνες, κινήσεις με κινητικές εικόνες ή οσμές με οσμητικές εικόνες.

Οι εικόνες οι οποίες περιέχει η ιστορία είναι οπτικές («είδαν ένα πολύ άγριο λιοντάρι, ένα παπαγάλο», «μια φώκια με μια μπάλα στη μύτη, που τη γύριζε γύρω γύρω», «ο στρουθοκάμηλος είχε τόσο μεγάλο λαιμό», «μετά είδαν ένα σκύλο και μια πολύ όμορφη γάτα», «είδαν ένα πόνι με το παιδί του», «είδαν ένα ελάφι με μεγάλα κέρατα», «είδαν μια πολύ χοντρή αγελάδα», «είδαν μια πάπια που κολυμπούσε στο νερό»), ακουστικές ή ηχητικές εικόνες («τότε είδαν ένα παπαγάλο που μιλούσε κανονικά στους ανθρώπους») και κινητικές εικόνες («μετά ο Ορέστης συνάντησε μια φώκια που είχε στη μύτη της μια μπάλα και τη γύριζε γύρω γύρω. Σαν εμάς που με το μικρό μας δάχτυλο τη γυρίζουμε», «είδαν μια πάπια που κολυμπούσε στο νερό»). Ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο δίνονται, θα λέγαμε ότι οι εικόνες της ιστορίας αποδίδονται ρεαλιστικά και όχι λυρικά.

Σε ότι αφορά, λοιπόν, το βαθμό της γνησιότητας, η παραπάνω ιστορία αξιολογείται ως «καλή». Θα μπορούσε να περιέχει ακόμα περισσότερα απροσδόκητα στοιχεία, τα

οποία θα περιέπλεκαν τα γεγονότα, κρατώντας τον αναγνώστη σε αναγνωστική «εγρήγορηση». Η ιστορία εξελίσσεται μέσα από την περιήγηση των δύο παιδιών στο χώρο του ζωολογικού κήπου. Σημαντικό ρόλο στην χρονική εξέλιξη της ιστορίας παίζουν οι χρονικοί σύνδεσμοι («Μια φορά κι έναν καιρό ήταν», «όταν», «τότε», «μετά», «τελικά») μέσα από τους οποίους ξεδιπλώνεται η επίσκεψη στο ζωολογικό κήπο, από τη στιγμή που τα παιδιά φτάνουν στο χώρο αυτό μέχρι και τη στιγμή που ο Ορέστης και η Μαρία γυρνούν στο σπίτι και αποκοιμούνται.

Ο βαθμός συνάφειας μιας ιστορίας, όπως έχει προαναφερθεί, εκτιμά τη συνοχή μεταξύ των επεισοδίων και των γεγονότων, καθώς και την αναγκαιότητα των πληροφοριών για την εξέλιξη της ιστορίας

Σε ότι αφορά το βαθμό συνάφειας η ιστορία αξιολογείται ως «καλή», καθώς περιέχει αρκετούς χρονικούς συνδέσμους οι οποίοι βοηθούν στην ομαλή μετάβαση από το ένα αφηγηματικό γεγονός στο άλλο. Σημαντικό είναι ότι στην συγκεκριμένη ιστορία παρατηρούμε ότι επαναλαμβάνει σε διάφορα αφηγηματικά τμήματα το χρονικό σύνδεσμο «μετά», ενώ ξεχνά να παρεμβάλει αντιθετικούς συνδέσμους, οι οποίοι θα πρόσδιδαν αγωνία στην ιστορία. Η αφήγηση ξεδιπλώνεται ομαλά, χωρίς εντάσεις και απρόοπτα γεγονότα.

Ένας δεύτερος τρόπος να αξιολογήσουμε τη γλωσσική συνοχή του κειμένου είναι να παρατηρήσουμε τον τρόπο σύνδεσης των προτάσεων. Η συγκεκριμένη ιστορία περιέχει στο σύνολό της πενήντα εννέα προτάσεις από τις οποίες οι απλές προτάσεις είναι τριάντα εννέα και οι δευτερεύουσες προτάσεις είναι είκοσι. Η κατά παράταξη σύνδεση των προτάσεων επικρατεί, χωρίς όμως να παραβλέπεται ο σημαντικός αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων. Από τις δευτερεύουσες προτάσεις οι δεκαεννέα είναι χρονικές και εισάγονται με τους χρονικούς συνδέσμους ή τις χρονικές φράσεις «μια φορά κι έναν καιρό», «όταν», «τότε», «μετά», «τελικά», ενώ συναντούμε και μια αναφορική πρόταση η οποία εισάγεται με το αναφορικό «που» («που μιλούσε κανονικά σαν τους ανθρώπους»).

Ένας ακόμα παράγοντας ο οποίος προσδίδει γλωσσική συνοχή στο κείμενο είναι η ύπαρξη οργανωμένου άξονα συσχέτισης ανάλογα με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει το κείμενο. Το συγκεκριμένο κείμενο είναι μια ιστορία με περιγραφικά χαρακτηριστικά, η οποία κινείται γύρω από το χρονικό άξονα συσχέτισης, αφού μας περιγράφει με τη χρήση χρονικών συνδέσμων την ημερήσια ξενάγηση στο χώρο του ζωολογικού κήπου, αλλά και την περιγραφική απόδοση των όσων τα παιδιά παρατηρούν. Η επίσκεψη των δύο παιδιών γίνεται σε συγκεκριμένο τόπο (ζωολογικός κήπος). Το χρονικό σημείο της επίσκεψης δεν αποσαφηνίζεται (μια φορά κι έναν καιρό), ενώ τα πρόσωπα τα οποία συμμετέχουν σ' αυτή την περιήγηση είναι τα δυο μικρά παιδιά, ο Ορέστης, η Μαρία, καθώς και η μητέρα τους.

Το γλωσσικό ύφος της ιστορίας, προσδιορίζεται αρχικά από τα καλολογικά στοιχεία τα οποία περιέχει όπως είναι τα επίθετα, οι μεταφορικές φράσεις, οι προσωποποιήσεις και οι παρομοιώσεις. Τα επίθετα που χρησιμοποιεί για να περιγράψει τα μορφολογικά χαρακτηριστικά, αλλά και τις αντιδράσεις των ζώων είναι δώδεκα, κάποια από τα οποία επαναλαμβάνονται (**καλή, πολύ άγριο, αστεία, αστείος, μεγάλο λαιμό, όμορφη γάτα, όμορφο, μεγάλα κέρατα, χοντρή αγελάδα, άγριος, τέλειος**). Στην ιστορία παρεμβάλλονται και δυο παροιμιώδεις φράσεις. Στην πρώτη παρομοίωση, παρομοιάζει τον παπαγάλο με άνθρωπο που μιλάει («τότε είδε ένα παπαγάλο που μιλούσε κανονικά

σαν τους ανθρώπους») ,ενώ στη συνέχεια παρομοιάζει τη φώκια που γυρνά με τη μύτη της τη μπάλα, με τον άνθρωπο ο οποίος γυρνά τη μπάλα με το μικρό του δαχτυλάκι («Μετά ο Ορέστης συνάντησε μια φώκια που είχε στη μύτη της μια μπάλα και τη γύριζε γύρω γύρω. Σαν εμάς που με το μικρό μας δαχτυλάκι τη γυρίζουμε.»). Η ιστορία δεν περιέχει προσωποποιήσεις ή μεταφορικές φράσεις. Οι εικόνες το ζωολογικού κήπου λεκτικοποιούνται από τη μαθήτρια ρεαλιστικά, χωρίς υπερβολές.

Επειδή λοιπόν το γλωσσικό ύφος αποτελεί συνισταμένη πολλών στοιχείων και εξαρτάται από την ιδιαίτερη επιλογή και σύνταξη των λέξεων, δηλαδή από το λεξιλογικό πλαίσιο στο οποίο κινείται ο δημιουργός. Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η Κωνσταντίνα χρησιμοποιεί διακόσιες ενενήντα λέξεις συνολικά. Υπάρχει πλούτος λέξεων. Σε ορισμένα όμως σημεία επαναλαμβάνει τις ίδιες λέξεις, όπως το χρονικό σύνδεσμο «μετά», ο οποίος επαναλαμβάνεται πέντε φορές, και τη λέξη «είδαν». Ωστόσο υπάρχουν αρκετά ουσιαστικά όπως και επίθετα τα οποία αποδίδουν με ακρίβεια και σαφήνεια τις σκέψεις , προσδίδοντας παραστατικότητα στην ιστορία. Οι λέξεις είναι καθημερινές, μερικές φορές και πολύχρηστες, χωρίς όμως ο λόγος να καταντά λαϊκός ή να σου δίνει την εντύπωση της «προφορικότητας».

Το γλωσσικό ύφος εξαρτάται και από τη σύνταξη των προτάσεων, από τον τρόπο της πλοκής των λέξεων και των φράσεων. Όπως έχουμε προαναφέρει η σύνταξη είναι κυρίως παρατακτική , ενώ ο λόγος είναι μακροπερίοδος. Η ύπαρξη αλληλουχίας στη διάρθρωση των νοημάτων , αλλά και ο κατανοητός τρόπος παρουσίασης του περιεχομένου παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία του ύφους.

Συμπερασματικά, το γλωσσικό ύφος είναι απλό ή λιτό. Το απλό ύφος χαρακτηρίζεται από κυριολεξία, ακρίβεια και σαφήνεια. Η Κωνσταντίνα διατυπώνει ξεκάθαρα αυτό που λέει και γίνεται άμεσα κατανοητή, ενώ τα εκφραστικά μέσα χρησιμοποιούνται με μεγάλη λιτότητα. Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται ως «καλό».

8.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των λέξεων ανά πρόταση, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός των λέξεων του κειμένου είναι διακόσιες ενενήντα λέξεις . Παρατηρούμε ότι υπάρχουν προτάσεις οι οποίες έχουν τρεις μόνο λέξεις, αλλά και προτάσεις με έντεκα λέξεις. Η ιστορία αποτελείται από πενήντα εννέα προτάσεις οι περισσότερες από τις οποίες είναι σύντομες και περιεκτικές. Από τις πενήντα εννέα προτάσεις οι τριάντα εννέα είναι απλές και οι είκοσι είναι δευτερεύουσες. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις των σύνθετων προτάσεων που έχουν από έξι λέξεις και πάνω. Οι σκέψεις εκφράζονται με ελλειπτικότητα και η αφήγηση είναι σύντομη, χωρίς να περιπλέκονται τα γεγονότα. Η σύνδεση των προτάσεων γίνεται κατά κύριο λόγο με παρατακτική σύνδεση, τοποθετώντας δηλαδή ισοδύναμα τη μια πρόταση δίπλα στην άλλη. Οι κύριες προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους με τον παρατακτικό σύνδεσμο «και», ενώ συχνή είναι η υποτακτική σύνδεση με τους χρονικούς συνδέσμους που έχουν προαναφερθεί.

Ο αριθμός των γεγονότων είναι τριάντα επτά(37). Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται η διάταξη των γεγονότων τα οποία αποτελούν ένα σύνολο πράξεων. Τα γεγονότα σηματοδοτούν την αρχή, τη μέση και το τέλος της επίσκεψης στο ζωολογικό κήπο. Η διάταξή τους είναι λογική, αφού υπάρχει αλληλουχία στη εξέλιξή τους και μια φυσική κατάληξη (η επίσκεψη στο ζωολογικό κήπο και η επιστροφή στο σπίτι). Ωστόσο, δεν περιπλέκονται, ενώ θα λέγαμε ότι είναι περισσότερο προβλεπόμενα παρά απρόβλεπτα.

<i>ΓΕΓΟΝΟΤΑ</i>	<i>ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ</i>
1	Μια φορά κι έναν καιρό ήταν δυο παιδιά, ένα αγοράκι κι ένα κοριτσάκι.
2	Το κοριτσάκι το έλεγαν Μαρία. Το αγοράκι το έλεγαν Ορέστη.
3	
4	Τα παιδιά ήθελαν να πάνε στο ζωολογικό κήπο.
5	Η μητέρα τους αποφάσισε να τα πάει στο ζωολογικό κήπο. Όταν έφτασαν τα παιδιά είδαν ένα άγριο λιοντάρι.
6	
7	Η Μαρία προχώρησε παραπέρα. Είδαν ένα παπαγάλο
8	
9	Ο παπαγάλος μιλούσε σαν άνθρωπος.
10	Συνάντησαν μια φώκια Η φώκια είχε στη μύτη τη μια μπάλα
11	
12	Γύριζε την μπάλα γύρω γύρω. Συνάντησαν μια μαϊμού
13	
14	Η μαϊμού δεν ήταν τόσο αστεία. Ο Ορέστης συναντά ένα στρουθοκάμηλο
15	
16	Ο στρουθοκάμηλος είχε μεγάλο λαιμό. Η μητέρα χάνει τα παιδιά.
17	
18	Τελικά βρίσκει τα παιδιά Τα μάλωσε λιγάκι
19	
20	Δεν τα είχαν δει όλα.
21	Η περιήγηση στο ζωολογικό κήπο συνεχίζεται.
22	Η μητέρα τους δείχνει ένα σκύλο,
23	Είδαν μια αλεπού

24	Είδαν ένα καγκουρό,
25	Είδαν ένα γάιδαρο.
26	Μετά είδαν μια όμορφη γάτα .
27	Είδαν ένα πόνι με το παιδί του,
28	Είδαν ένα ελάφι με μεγάλα κέρατα
29	Είδαν μια χοντρή αγελάδα.
30	Συνάντησαν ένα άλογο,
31	Συνάντησαν ένα ιπποπόταμο,
32	Συνάντησαν μια τίγρη ,
33	Συνάντησαν μια πάπια που κολυμπούσε,
34	Συνάντησαν κι ένα πίθηκο.
35	Η επίσκεψη στο εστιατόριο και το νόστιμο φαγητό.
36	Η γνωριμία με άλλους φίλους.
37	Η επιστροφή στο σπίτι.

Πίνακας 3: Η διάταξη των γεγονότων - Δεύτερη μαθήτρια, Γ΄ τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Με μια πρώτη ματιά στο κείμενο μοιάζει να έχει δομηθεί σε παραγράφους. Αρχικά, η παραγραφοποίηση είναι σωστή .

Στην πρώτη παράγραφο μας παρουσιάζει τους πρωταγωνιστές της ιστορίας, τη Μαρία και τον Ορέστη.

Στη δεύτερη παράγραφο εκφράζεται η επιθυμία των παιδιών στη μητέρα τους για το ζωολογικό κήπο.

Στη Τρίτη παράγραφο μας περιγράφει τι αντίκρισαν τα παιδιά, φτάνοντας στον κήπο, όπως και στην τέταρτη και στην Πέμπτη παράγραφο.

Στην έκτη παράγραφο μιλά για το στρουθοκάμηλο που συνάντησε ο Ορέστης, αλλά και για την αγωνία της μητέρας που έχασε τα παιδιά της. Στο σημείο αυτό τοποθετεί δυο διαφορετικές ιδέες σε μια παράγραφο, ενώ θα μπορούσε να συνεχίσει την περιγραφή του για το στρουθοκάμηλο στη μία παράγραφο, ώστε να είναι και περισσότερο παραστατική και στην επόμενη παράγραφο να περιγράψει την εσωτερική και εξωτερική αντίδραση της μητέρας, η οποία, προς στιγμή, έχασε τα δυο της παιδιά.

Στην έβδομη παράγραφο η περιήγηση της μητέρας και των παιδιών της συνεχίζεται.

Στην όγδοη παράγραφο συνεχίζει να περιγράφει τα ζώα που είδαν τα παιδιά, πράγμα το οποίο το έκανε και στην προηγούμενη παράγραφο.

Επομένως, η έβδομη και η όγδοη παράγραφο θα έπρεπε να ήταν μια παράγραφος και όχι δυο, αφού μιλούν για το ίδιο θέμα. Το ίδιο ισχύει και για την ένατη παράγραφο, στην

οποία περιγράφει τα τελευταία ζώα που είδαν. Όλα αυτά τα γεγονότα θα έπρεπε να κινούνται στο πλαίσιο της ίδιας παραγράφου. Ωστόσο στην ένατη παράγραφο πέρα από τα τελευταία ζώα που είδαν αναφέρεται και στη στιγμή του εστιατορίου και με μια μόνο πρόταση στους φίλους που συνάντησαν στο εστιατόριο που πήγαν. Η στιγμή του εστιατορίου θα έπρεπε να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο, στην οποία θα αναφέρεται αναλυτικά τόσο στη στιγμή της ξεκούρασης και του φαγητού, όσο και στις νέες γνωριμίες.

Στη δέκατη παράγραφο, η οποία αποτελείται από τρεις προτάσεις, περιγράφει πολύ σύντομα την επιστροφή στο σπίτι και στην τελευταία παράγραφο κάνει μια πολύ σύντομη, επίσης, ευχή.

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη ιστορία περιέχει τα βασικά δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους της αφηγηματικής περιγραφής. Το κείμενο της Κωνσταντίνας είναι ένα περιγραφικό κείμενο, εμπλουτισμένο με αφηγηματικά στοιχεία. Στην αφηγηματική περιγραφή ανήκουν τα κείμενα που παρουσιάζουν τι έγινε, με ποια σειρά και γιατί έγινε. Θα λέγαμε ότι είναι περιγραφικά κείμενα τα οποία κινούνται σ' ένα χρονικό πλαίσιο. Οι αφηγηματικές περιγραφές μοιάζουν πολύ με τις αφηγήσεις, αφού αναφέρονται στο τι, στο που, στο πότε, στο πώς και στο γιατί συνέβη ένα γεγονός και στην εμπειρία των ανθρώπων που το έζησαν είτε ως συμμετοχοί, είτε ως παρατηρητές (Ματσαγγούρας, 2003).

Στην τελευταία παράγραφο εκφράζονται τα συναισθήματα και οι κρίσεις του γράφοντος. Θα λέγαμε ότι η τελευταία παράγραφος μοιάζει με επιμύθιο («Θα ήθελα να πάω κι εγώ να δω το ζωολογικό κήπο»). Με το επιμύθιο συσχετίζονται τα γεγονότα της ιστορίας με τα δεδομένα του χρόνου του αναγνώστη. Όπως αναφέρουν οι Γεωργακοπούλου και Γούτσος (1999), με το επιμύθιο ο συγγραφέας κλείνει την ιστορία και προσπαθεί να γεφυρώσει τον κόσμο και την εποχή της ιστορίας με τον παρόντα χρόνο του αναγνώστη.

Τα παραπάνω βασικά δομικά στοιχεία της περιγραφικής αφήγησης έχουν αλληλέγγυα σχέση μεταξύ τους και η διάταξή τους είναι αποδεκτή, προσδίδοντας «κειμενικότητα» στο γραπτό λόγο.

Τέλος, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι από τις αφηγηματικές περιγραφές απουσιάζει, όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2003), «η ανταγωνιστική δράση των ηρώων», πράγμα το οποίο παρατηρείται και στο συγκεκριμένο κείμενο το οποίο εξετάζεται. Όπως έχει προαναφερθεί παρουσιάζεται η περιήγηση δυο παιδιών στο χώρο του ζωολογικού κήπου, περιγράφονται τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των ζώων και οι αντιδράσεις τους. Μέσα από τη χρονική εξέλιξη τα ερεθίσματα των παιδιών στο χώρο αυτό εμπλουτίζονται ακόμα περισσότερο, χωρίς όμως να «ξεδιπλώνονται» οι εντυπώσεις των παιδιών, είτε είναι θετικές, είτε είναι αρνητικές, από την επίσκεψη στο χώρο αυτό. Θα λέγαμε ότι απουσιάζουν οι «αλληλοδιαδοχικές» δράσεις και αντιδράσεις των προσώπων της ιστορίας.

8.3. Η Κλειδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω η κλειδα γνωστικής - μεταγνωστικής αξιολόγησης περιλαμβάνει μια σειρά από ερωτήματα, τα οποία αφορούν τις τέσσερις

διαφορετικές φάσεις της παραγωγής του γραπτού λόγου, που είναι: α) ο σχεδιασμός, β) η οργάνωση, γ) η καταγραφή και δ) η βελτίωση του γραπτού κειμένου.

Σε ότι αφορά την πρώτη φάση του σχεδιασμού η Κωνσταντίνα υποστηρίζει ότι διάβασε καλά το θέμα της, ενώ πιστεύει ότι η ιστορία της θα διαβαστεί από άλλα παιδιά. Αυτοί που θα ακούσουν την ιστορία, αναφέρει η Κωνσταντίνα, θέλουν να δουν τον τρόπο που η ίδια σκέφτεται. Ωστόσο όπως παρατηρήσαμε η παραπάνω μαθήτρια δεν έκανε καμία προσπάθεια σχεδιασμού ή οργάνωσης των όσων ήθελε να αναπτύξει στη συνέχεια. Η ίδια επέλεξε το κείμενο το οποίο θα γράψει, ξέροντας τι θα αναφέρει στην αρχή, στη μέση και στο τέλος.

Στη δεύτερη φάση της οργάνωσης των ιδεών, η Κωνσταντίνα διάλεξε τις ιδέες που θα γράψει, χωρίς όμως να προηγηθεί σχεδιάγραμμα, ενώ είναι σίγουρη ότι οι σκέψεις της είναι κωδικοποιημένες σε επιθυμητή σειρά.

Στη φάση της καταγραφής των ιδεών, όπου οι σκέψεις πια παίρνουν ρέουσα μορφή η Κωνσταντίνα υποστηρίζει ότι έχει γράψει τις ιδέες της σε ολοκληρωμένες προτάσεις, έχοντας φτιάξει παραγράφους. Κάθε παράγραφος διαθέτει, όπως αναφέρει, τα δομικά της στοιχεία (θεματική πρόταση, λεπτομέρειες, πρόταση κατακλείδα). Επίσης, όταν ερωτήθηκε απάντησε ότι σε κάθε παράγραφο αναπτύσσει μια μόνο σκέψη ή ιδέα, χωρίς όμως αυτό να φαίνεται από το γραπτό της κείμενο, στο οποίο σε αρκετά σημεία συγχέει διαφορετικές ιδέες. Τελευταία παρατήρηση η οποία έγινε στη φάση αυτή της καταγραφής είναι ότι η ίδια ενώ έγραφε ανησυχούσε, ταυτόχρονα, και για τα λάθη της.

Στην τέταρτη και τελευταία φάση της βελτίωσης του γραπτού λόγου η Κωνσταντίνα υποστηρίζει ότι έχει γράψει όλα όσα είχε αρχικά στο μυαλό της, δεν ξέχασε να ξαναδιαβάσει αρκετές φορές το γραπτό της κείμενο και να κάνει τις απαραίτητες, κατ' αυτήν, βελτιώσεις. Όταν ερωτήθηκε για το είδος των βελτιώσεων που έκανε, απάντησε ότι αυτές αφορούσαν τα ορθογραφικά λάθη, αλλά και την αντικατάσταση λέξεων ή ακόμα και φράσεων που δεν ήταν τόσο ολοκληρωμένες. Επιπρόσθετα, θεωρεί ότι το κείμενό της δεν είναι μικρό, ενώ πιστεύει ότι το τέλος που έγραψε δεν θα εντυπωσιάσει όσους θα το διαβάσουν. Παρόμοια, σε ερώτηση που της έγινε για τους διαλόγους, η Κωνσταντίνα αναφέρει ότι δεν έχει συμπεριλάβει διαλόγους στην ιστορία της, αλλά θα βοηθούσε ακόμα περισσότερο να κατανοηθεί αν είχε παραθέσει διαλογικά μέρη, μεταξύ των ηρώων της ιστορίας. Τέλος, σημειώνει ότι υπάρχουν στην ιστορία της λέξεις συνδετικές, οι οποίες ενώνουν τη μια πρόταση ή τη μια παράγραφο με την άλλη και θεωρεί ότι το κείμενό της είναι κωδικοποιημένο με ευανάγνωστα γράμματα.

8.4.« Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράψει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;».

Όπως θα δούμε παρακάτω η συγκεκριμένη μαθήτρια μέσα από τα γραφόμενά της δίνει τα δικά της στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν, κατά τη γνώμη της, ένα καλό σκέφτομαι και γράφω. Οι οδηγίες, λοιπόν, που θα έδινε σ' ένα φίλο ή φίλη της αφορούν τα παρακάτω:

Για να γράψω ένα καλό Σκέφτομαι και γράφω, απαιτούνται τα παρακάτω:

❖ Πολλή σκέψη

- ❖ Τελείες, τόνους, κόμματα
- ❖ Να ξαναδιαβάζεις το «Σκέφτομαι και γράφω»
- ❖ Τα γράμματά σου να είναι ευανάγνωστα

Όπως παρατηρούμε η παραπάνω μαθήτριά δίνει περιεκτικές και γενικόλογες οδηγίες. Αναφέρει γενικά ότι η παραγωγή του γραπτού λόγου απαιτεί πολλή σκέψη, χωρίς στην ουσία να περιγράφει πιο ξεκάθαρα «πώς» ένας μαθητής θα μπορέσει να παράγει γραπτό λόγο, ποια δηλαδή βήματα θα ακολουθήσει. Επιπλέον δε, δίνει έμφαση στις μηχανιστικές δεξιότητες γραφής, θεωρώντας ότι ένα καλό «Σκέφτομαι και γράφω» πρέπει να έχει τόνους, κόμματα τελείες και ευανάγνωστα γράμματα. Επαληθεύονται στο σημείο αυτό οι ερευνητές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι αρκετοί είναι οι μαθητές οι οποίοι αξιολογούν ένα κείμενο ως καλό, κρίνοντας το από τα εξωτερικά του και μόνο χαρακτηριστικά (τόνους, τελείες, κόμματα, ευανάγνωστα γράμματα).

8.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στην Κωνσταντίνα η οποία απαντούσε προφορικά ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης από την Κωνσταντίνα είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου
<p>1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες;</p> <p>Να σκέφτομαι και να προσέχω.</p>
<p>2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος;</p> <p>Στον πρόλογο γράφω μια ή δυο προτάσεις για να ξεκινήσω το θέμα. Στο κυρίως θέμα γράφω πολλές προτάσεις και στον επίλογο γράφω κάτι ευχάριστο για να τελειώσω το θέμα μου.</p>
<p>3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους;</p> <p>«Μια φορά κι έναν καιρό», «έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα».</p>
<p>4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις;</p> <p>Σκέφτομαι πολύ και γράφω «και».</p>
<p>5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί;</p> <p>Ναι, πρέπει να ξαναδιαβάσω την ιστορία μου, για να δω αν έχω ορθογραφικά λάθη ή αν έχω γράψει κάτι που δεν ταιριάζει.</p>

6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία;

Τόνους, τελείες, κόμματα, όμορφα γράμματα, πρόλογο, επίλογο και να μη γράφουμε λέξεις που δεν ταιριάζουν.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η Κωνσταντίνα έχει κατανοήσει τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά από τα οποία θα πρέπει να απαρτίζεται ένα κείμενο , δηλαδή τον πρόλογο, το κυρίως θέμα , αλλά και τον επίλογο. Εκτός του ότι δίνει ένα σαφή ορισμό για το κάθε δομικό στοιχείο, πρακτικά εφαρμόζει την παραγραφοποίηση και μάλιστα σε αρκετά σημεία σωστά.

Η ίδια πράγματι επανεξετάζει το κείμενό της και οδηγείται σε βελτιώσεις. Οι βελτιώσεις στις οποίες προέβη κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου αφορούσαν τόσο την αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων με ελλιπές νόημα, όσο και την διόρθωση των ορθογραφικών λαθών, την τοποθέτηση τόνων και των κατάλληλων σημείων στίξης.

Στο σημείο όμως αυτό της ημιδομημένης συνέντευξης η παραπάνω μαθήτρια δίνει έμφαση περισσότερο στα επιφανειακά χαρακτηριστικά ενός κειμένου. Στην τελευταία λοιπόν ερώτηση, τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε μια ιστορία ή σ' ένα κείμενο η Κωνσταντίνα απαντά ότι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ τους τόνους, τις τελείες και τα κόμματα. Τέλος, τα γράμματα θα πρέπει να είναι ευανάγνωστα, όπως αναφέρει, και το κείμενο να είναι δομημένο σε πρόλογο και επίλογο. Δεν αναφέρει το κυρίως θέμα στο οποίο εξετάζοντας τα περιεχόμενα της ιστορίας της συναντούμε τα περισσότερα δομικά λάθη (βλ. σελ. 33 -34).

8.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Η εκπαιδευτικός της τάξης υποστηρίζει ότι στην Κωνσταντίνα αρέσει πολύ να γράφει. Προσπαθεί να παράγει μεγάλο κείμενο και πολλές φορές ζητάει να γράψει και δεύτερο «Σκέφτομαι και γράφω», αφού τελειώσει το δικό της. Μάλιστα, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου η προσοχή της δεν αποσπάται εύκολα, αντιθέτως είναι συγκεντρωμένη σ' αυτό που γράφει και αποφεύγει να μιλά με τους διπλανούς της, με αποτέλεσμα να τελειώνει γρήγορα το γραπτό της..

Ωστόσο, η εκπαιδευτικός της τάξης, δεν έχει παρατηρήσει κάποια ένδειξη για δραστηριότητες, όπως αυτές του σχεδιασμού ή των σημειώσεων, που η μαθήτρια ακολουθεί προτού ξεκινήσει να γράφει. Η Κωνσταντίνα καταφέρνει πολλές φορές να μεταφέρει ιδέες που συζητούνται στην τάξη, χωρίς να προσχεδιάζει τι θα γράψει.

Επίσης, δεν ξεχνά να ξαναδιαβάζει το κείμενό της και να βελτιώνει το γραπτό της λόγο. Το είδος των βελτιώσεων που κάνει αφορούν το σχηματισμό παραγράφων τη διόρθωση των ορθογραφικών λαθών και το σβήσιμο των όμοιων ιδεών. Οι αντιδράσεις της παραπάνω μαθήτριας στις παρατηρήσεις των συμμαθητών της είναι η επανεξέταση του αρχικού της κειμένου ακόμα και η επανεγραφή του αρχικού κειμένου από την αρχή.

Όπως επισημαίνει, η εκπαιδευτικός της τάξης, το μεγαλύτερο πρόβλημα της μαθήτριας όταν γράφει είναι η επανάληψη των ίδιων λέξεων, αλλά και οι σύντομες προτάσεις που γράφει πολλές φορές. Από την άλλη, τονίζονται και τα θετικά χαρακτηριστικά του γραπτού της λόγου. Η Κωνσταντίνα έχει ωραίες ιδέες, γράφει σε σειρά τα γεγονότα, προσέχει τα γράμματά της και οι προτάσεις της συνδέονται μεταξύ τους.

Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι έχει παρατηρήσει κάποιες αλλαγές στη στάση της μαθήτριας απέναντι στη γραφή τον τελευταίο καιρό. Οι αλλαγές αφορούν τη μάθηση νέων δεξιοτήτων τις οποίες χρησιμοποιεί με συνέπεια όταν γράφει. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν τη δημιουργία ολοκληρωμένων προτάσεων και την επανεξέταση του κειμένου .

Τέλος, σε ερώτηση που τέθηκε στην εκπαιδευτικό της τάξης για το τι βαθμό θα έδινε στο μαθητή για το γραπτό του, η ίδια αξιολογεί το γραπτό λόγο της Κωνσταντίνας με βαθμό εννέα. Αιτιολογεί τη βαθμολογική της τοποθέτηση, λέγοντας ότι γράφει αρκετά μεγάλο κείμενο, χωρίς να ξεφεύγει από το θέμα. Προσέχει τα γράμματα και την ορθογραφία της και γράφει χωρίς να ζητά βοήθεια αξιοποιεί δηλαδή τις δικές της ιδέες.

8.7. Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

8.7.1.Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου από την Κωνσταντίνα ο ερευνητής - εκπαιδευτικός παρατηρούσε και κατέγραφε τις βασικές δεξιότητες γραφής που χρησιμοποιούσε η παραπάνω μαθήτρια. Όπως γνωρίζουμε ο έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής αφορά τις στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής και τις δυναμικές κινητικές λειτουργίες.

Ξεκινώντας από τις στατικές κινητικές λειτουργίες παρατηρούμε ότι η παραπάνω μαθήτρια κατά την παραγωγή γραπτού λόγου δεν κρατά σωστά το μολύβι. Σύμφωνα με τους τρεις αποδεκτούς τρόπος λαβής του μολυβιού, τους οποίους προτείνουν οι Mathey & Wolf (1999), το μολύβι θα έπρεπε να στηρίζεται στην πρώτη άρθρωση του μεσαίου δαχτύλου υποστηριζόμενο από το δείκτη και τον αντίχειρα. Ωστόσο, η συγκεκριμένη μαθήτρια στηρίζει το μολύβι, κατά τη γραφή, στο τρίτο δάχτυλο, υποστηριζόμενο από τα δυο πρώτα δάχτυλα και τον αντίχειρα.

Οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες (90°), το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στη μορφολογία του μαθητή, οι γλουτοί, οι μηροί υποστηρίζουν το θώρακα και την κεφαλή. Μερικές φορές παρατηρείται να σκύβει περισσότερο το κεφάλι προς την επιφάνεια εργασίας. Τα πέλματά της πατούν στο πάτωμα, ενώ κατά τη διάρκεια της γραφής η μαθήτρια δεν μεταβάλλει τα σημεία στήριξής της. Δεν παρατηρείται δηλαδή να τοποθετεί το ένα πόδι επάνω στο άλλο ή ακόμα και να αιωρεί τα πόδια της.

Παρόμοια, η άκρη του θρανίου βρίσκεται στο ύψος των αγκώνων της και η επιφάνεια εργασίας απέχει περίπου δέκα εκατοστά από τους αγκώνες. Μάλιστα η επιφάνεια εργασίας είναι σωστά τοποθετημένη, αφού έχει αριστερή κλίση στους δεξιόχειρες μαθητές. Η Κωνσταντίνα είναι δεξιόχειρας και δείχνει σταθερότητα στη δεξιόχειρη γραφή. Επιπρόσθετα δεν μετακινεί συνεχώς την επιφάνεια εργασίας κατά τη γραφή. Το χέρι το οποίο μένει ελεύθερο κατά τη γραφή, στηρίζει την επιφάνεια εργασίας.

Σε ότι αφορά τις δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής, οι κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων είναι η επιθυμητή (ξεκινώ από πάνω προς τα κάτω...). Ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Ο κύκλος στα γράμματα «α», «ο», «δ», «θ», «φ» είναι συνεχής και κανονικά κλεισμένος. Ωστόσο, μπορεί ο σχεδιασμός να είναι σωστός, όμως πολλά από τα γράμματα είναι «βιαστικά»

σχεδιασμένα. Ελάχιστες είναι οι φορές που το «α» μοιάζει με το γράμμα «ο», αφού η κάθετη γραμμούλα στη δεξιά πλευρά του γράμματος δεν είναι έντονα σχεδιασμένη, ώστε να φαίνεται ξεκάθαρα. Ωστόσο, η σειρά των κινήσεων για την ολοκληρωμένη οπτικοποίηση του γράμματος ήταν σωστή.

Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις είναι η επιθυμητή. Μόνο σ' ένα σημείο δυο λέξεις, οι οποίες ανήκουν σε δυο διαφορετικές προτάσεις, είναι ενωμένες σαν να πρόκειται για την ίδια λέξη. Αυτό συνέβη κατά την επανεξέταση του γραπτού λόγου, όπου η μαθήτρια μεγάλωσε την πρώτη πρόταση, με αποτέλεσμα ο χώρος που αρχικά ήταν επαρκής να περιοριστεί και οι δυο λέξεις να μοιάζουν με μια.

Τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή της επιφάνειας εργασίας, χωρίς να πηγαίνουν πάνω ή κάτω. Τα πεζά γράμματα (α, π, κ, ν, σ, τ, ε, ι, ο, υ, ω) καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα μεσαία γράμματα (γ, ζ, η, μ, ρ, ξ, φ, ψ, χ) δεν καταλαμβάνουν όλα το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής. Τα γράμματα «η» και «χ» λειτουργούν σαν πεζά γράμματα στο εξεταζόμενο κείμενο, ενώ, λιγότερες φορές, συναντούμε ως πεζά γράμματα, τοποθετημένα δηλαδή επάνω στη γραμμή, το «ρ», το «γ», το «ζ», και το «φ». Τα ψηλά γράμματα (θ, β, λ, δ) δεν φτάνουν κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής. Θα λέγαμε, μάλιστα, ότι κωδικοποιούνται στο ίδιο ύψος με τα πεζά γράμματα, ενώ θα έπρεπε να είναι πιο ψηλά από αυτά. Μ' αυτό τον τρόπο όλα τα ψηλά γράμματα μοιάζουν με πεζά.

Σε γενικές γραμμές, παρατηρούμε ότι η Κωνσταντίνα τηρεί τις στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής οι οποίες σχετίζονται με τη στάση του σώματος κατά τη γραφή, τη θέση της επιφάνειας εργασίας, τη σταθερότητα στη δεξιόχειρη γραφή. Ωστόσο, δεν κρατά σωστά το μολύβι της. Πράγμα το οποίο όμως δεν φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την παραγωγή του γραπτού της λόγου σε ότι αφορά τα ποσοτικά στοιχεία της γραφής (αριθμός λέξεων, προτάσεων, γεγονότων), αλλά και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου (συνάφεια, γλωσσικό ύφος, γνησιότητα).

Σημαντικό είναι ότι παρατηρούμε το λάθος τρόπο λαβής του μολυβιού, αλλά και το «βιαστικό» επίσης τρόπο με τον οποίο κωδικοποιούνται τα γραπτά σύμβολα, κυρίως τα μεσαία και τα ψηλά γράμματα, τα οποία δεν καταλαμβάνουν το ανάλογο διάστημα ανάμεσα τις γραμμές. Παρόλα αυτά το γραπτό της Κωνσταντίνας καταφέρει να διατηρεί μια ευανάγνωστη εικόνα, εύκολα αποκωδικοποιήσιμη από τον αναγνώστη.

8.7.2. Β φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο:.....Κων/σταντίνα.....
Τάξη:.....
Σχολείο:.....

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Α' φάσης : 01:33.5

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από...εα...ο παράθυρο...μου...βλέπω...ξανά...τη...φύση...τη...ζωή...
ολόκληρη...να...κυλά...γλυκά...σαν...τρεχούμενο...νερό...και...δειλά
υψώνω...τα...χέρια.....

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Β' φάσης : 01:59.7

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από...εα...ο παράθυρο...μου...βλέπω...ξανά...τη...φύση...
τη...ζωή...ολόκληρη...να...κυλά...γλυκά...σαν...
τρεχούμενο...νερό...και...δειλά...υψώνω...τα...χέρια.

Στην παραπάνω κλειδα ξεκινάμε με τη συγκέντρωση δειγμάτων καλύτερης γραφής. Στο σημείο αυτό ο μαθητής καλείται να γράψει όσο πιο καλά μπορεί την παρακάτω πρόταση:

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Αρχικά η μαθήτριά καλείται να αντιγράψει την παραπάνω πρόταση όσο πιο καλά μπορεί. Στη φάση αυτή συγκεντρώνονται δείγματα «καλύτερης» γραφής. Όπως παρατηρούμε παρακάτω η Κωνσταντίνα κωδικοποιεί σωστά τα πεζά γράμματα επάνω στην γραμμή και ενώ σχεδιαστικά ακολουθεί σωστή φορά, δεν καταφέρνει σε ορισμένα σημεία, όπως και στο αρχικό της κείμενο, να οπτικοποιήσει ξεκάθαρα και ευδιάκριτα το γράμμα «α». Εάν κοιτάξουμε το γράμμα αυτό απομονωμένο από το σημασιολογικό του πλαίσιο, το οποίο μας βοηθά να καταλάβουμε για ποιο γράμμα πρόκειται, τότε θα κάνουμε λόγο για το «ο» και όχι για το «α», αφού η κάθετη γραμμή στο πλαϊνό μέρος του γράμματος δεν είναι ευδιάκριτη.

Τα ψηλά γράμματα (θ, β, λ, δ) στο σημείο αυτό της «καλύτερης» γραφής, σχεδιαστικά αποδίδονται πιο σωστά, αφού βρίσκονται ελάχιστα, βέβαια, πιο κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής σε σχέση με τα πεζά γράμματα. Παρόλα αυτά η διαφορά τους δεν είναι τόσο αισθητή όσο θα έπρεπε.

Τα μεσαία γράμματα «μ», «ρ», «ξ», «φ», «ψ» φτάνουν μέχρι το ύψος της κάτω γραμμής, ενώ τα γράμματα «η», «ζ» και «χ» λειτουργούν σχεδιαστικά ως πεζά γράμματα. Μάλιστα, στη λέξη «νερό», το «ρ» κωδικοποιείται από τη μαθήτριά ως «ο».

Η χρονομέτρηση της φάσης αυτής, η οποία αφορά την καλύτερη γραφή, μας έδειξε ότι η Κωνσταντίνα χρειάστηκε ένα λεπτό και τριάντα τέσσερα δευτερόλεπτα (1: 34 ') για να ολοκληρώσει την πρόταση.

Η επόμενη φάση αφορούσε την «ταχύτερη» γραφή. Ζητά λοιπόν από τη μαθήτριά να γράψει όσο πιο γρήγορα μπορεί την παραπάνω πρόταση.

Όπως παρατηρούμε παρακάτω, η Κωνσταντίνα κωδικοποιεί τα πεζά, τα μεσαία και τα ψηλά γράμματα με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο αποδόθηκαν και στην προηγούμενη φάση της «καλύτερης» γραφής. Η μόνη διαφορά είναι ότι στη δεύτερη περίπτωση της «ταχύτερης» γραφής, τα γράμματα δεν είναι τόσο ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή, όπως στην «καλύτερη» γραφή. Επιπλέον, στην «ταχύτερη» γραφή τα γράμματα είναι πιο μεγάλα, εξαιτίας τη βιαστικής κωδικοποίησης, και για το λόγο αυτό καταλαμβάνουν μεγαλύτερο διάστημα σε σύγκριση με την πρώτη περίπτωση, της «καλύτερης» γραφής.

Η χρονομέτρηση της δεύτερης φάσης μας έδειξε ότι η Κωνσταντίνα μπορεί να γράψει όσο πιο γρήγορα γίνεται την παραπάνω πρόταση, μόλις σε πενήντα εννέα δευτερόλεπτα (0:59'), ενώ στην «καλύτερη» γραφή χρειάστηκε τριάντα τρία (33') δευτερόλεπτα παραπάνω. Ωστόσο, οι διαφορές στο σχεδιασμό των γραμμάτων δεν είναι σημαντικές. Και στις δυο περιπτώσεις οι προτάσεις είναι ευανάγνωστες.

8.7.3. Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε η Κωνσταντίνα, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ότι ακριβώς παρατηρήσαμε στη δοκιμασία της «καλύτερης» και της «ταχύτερης» γραφής στην οποία υποβλήθηκε.

Τα πεζά γράμματα είναι σωστά σχεδιασμένα, εκτός από το γράμμα «α» στο οποίο η κάθετη γραμμή στο πλαϊνό μέρος δεν είναι ευδιάκριτη. Τα μεσαία γράμματα «γ», «ζ», «ρ», «μ» πότε κατεβαίνουν ελάχιστα μέχρι το ύψος της κάτω γραμμής και πότε λειτουργούν ως πεζά γράμματα. Τα γράμματα «η» και «χ» κωδικοποιούνται ως πεζά και σε κανένα σημείο δεν φαίνονται να πλησιάζουν το ύψος της κάτω γραμμής. Από την άλλη τα ψηλά γράμματα δεν φτάνουν όσο θα έπρεπε κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής, με αποτέλεσμα να μην ξεχωρίζουν από τα πεζά γράμματα.

Σημαντικό είναι ότι στο γραπτό κείμενο της Κωνσταντίνας γίνεται σωστή χρήση των πεζών και των κεφαλαίων γραμμάτων. Μάλιστα, τα κεφαλαία γράμματα καταλαμβάνουν το σωστό ύψος και ξεχωρίζουν σημαντικά από τα υπόλοιπα. Σε γενικές γραμμές το αρχικό κείμενο χαρακτηρίζεται από ευαναγνωσία.

8.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Όπως έχει προαναφερθεί το ερωτηματολόγιο έχει δεκαπέντε δηλώσεις, οι οποίες επιδέχονται τρεις κατηγορίες απαντήσεων από το Α μέχρι το Γ, με το Α να συνιστά μια θετική στάση απέναντι στη γραφή, με το Β να συνιστά μια στάση αναποφάσιστη και το Γ μια αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο. Οι απαντήσεις Α, Β και Γ στη συνέχεια θα μετατραπούν σε αριθμητικές αξίες 1, 2 και 3. Η κλίμακα της βαθμολόγησης κυμαίνεται από το μηδέν (0) μέχρι το σαράντα πέντε (45), με το μηδέν να δείχνει ισχυρή δυσaréσκεια για τη γραφή και το σαράντα πέντε μια ισχυρά θετική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο.

Η Κωνσταντίνα απαντά ότι υπάρχουν πολλά ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί να γράψει. Της αρέσει να γράφει διαφορετικά κείμενα, όπως να περιγράφει ή να αφηγείται. Νιώθει υπερήφανη όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό της στην τάξη και της αρέσει όταν οι φίλοι της διαβάζουν αυτό που η ίδια έγραψε. Επιθυμεί όμως να ακούει ή να διαβάζει και αυτά που έγραψαν οι συμμαθητές της.

Κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου της αρέσει να χρησιμοποιεί νέες λέξεις και γενικότερα αγαπάει το γράψιμο, αφού νιώθει ότι έχει πολλά να πει. Συμφωνεί ότι είναι διασκεδαστικό να γράφει κανείς για ένα ενδιαφέρον θέμα και μάλιστα να λέει πως αισθάνεται. Νιώθει ότι δεν γράφει ένα σύντομο κείμενο και δεν χρειάζεται να την πιέσει κανείς για να γράψει. Μερικές φορές νομίζει ότι ίσως να γράψει και ένα βιβλίο. Της αρέσει όταν πρέπει να σκεφτεί από το μυαλό της και να γράψει μια ιστορία (φανταστική ιστορία). Συμφωνεί ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα.

8.9. Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για την δεύτερη μαθήτριά της Γ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑ: Κωνσταντίνα / Τάξη: Γ'	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Οι μαθητές της Στ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;	Η επίδοση της Κωνσταντίνας τόσο στα ποιοτικά, όσο και στα ποσοτικά στοιχεία που προέκυψαν από την ιστορία της, δείχνουν ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα το οποίο είναι και επικοινωνιακό. Η επικοινωνιακή όμως ικανότητα προϋποθέτει ότι το παραγόμενο κείμενο χαρακτηρίζεται από ευαναγνωσία. Η συγκεκριμένη ιστορία διαθέτει ευαναγνωσία, τηρώντας τις βασικές δεξιότητες γραφής που περιγράφησαν παραπάνω.
Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου η απόδοση της Κωνσταντίνας είναι ικανοποιητική. Η ιστορία της διαθέτει γνησιότητα, γλωσσική και νοηματική συνάφεια, ενώ το γλωσσικό της ύφος είναι λιτό και φυσικό, όπως και ο λόγος της. Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία είναι σύντομη. Επειδή πρόκειται για περιγραφική αφήγηση η Κωνσταντίνα θα μπορούσε να περιγράψει περισσότερο τις αντιδράσεις των δύο παιδιών τα οποία επισκέφτηκαν το ζωολογικό κήπο και όχι μόνο τις αντιδράσεις των ζώων. Η ιστορία αποτελείται από πολλά γεγονότα. Από την άλλη η παραπάνω μαθήτριά αποδεικνύεται ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα. Τα γράμματα στην «καλύτερη» και «ταχύτερη» γραφή δεν έχουν μεγάλη διαφορά. Η χρονική διαφορά στο σημείο αυτό δεν είναι σημαντική. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι στην ιστορία η οποία πράχθηκε υπό κανονικές συνθήκες η παραπάνω μαθήτριά καταφέρνει να μετρηθεί τόσο τις μεταγνωστικές

	δεξιότητες γραφής, όσο και Τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα μέσα από την εύκολη και γρήγορη κωδικοποίηση των ιδεών της.
Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;	Η Κωνσταντίνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί έμπειρη συγγραφέας, αφού μπορεί να παράγει γραπτό λόγο και να «οπτικοποιεί» τη σκέψη της με σχετική ευκολία, ταχύτητα και ευαναγνωσία.
Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;	Η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο είναι θετική, αφού της αρέσει να γράφει τόσο που μερικές φορές νομίζει ότι ίσως να γράψει και ένα βιβλίο. Μάλιστα η δασκάλα της, στο ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, επισημαίνει ότι στην Κωνσταντίνα αρέσει να γράφει, αφού μερικές φορές ζητάει να γράψει και δεύτερο «σκέφτομαι και γράφω».
Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;	Η μαθήτριά της τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική ευκολία. Ωστόσο και η στάση της απέναντι στη γραφή είναι θετική.
Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	-
Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα - παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.	Προσπαθεί να συνδυάσει τόσο το ρόλο του «γραμματέα», όσο και το ρόλο του «συγγραφέα». Μιλά για τη σημασία της ευαναγνωσίας, των σημείων στίξης, του τονισμού, των ορθογραφικών λαθών, του πρόλογου και του επίλογου σ' ένα κείμενο. Από την άλλη, παρατηρήθηκε ότι η Κωνσταντίνα ξαναδιάβαζε το κείμενό της, μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας της και έκανε βελτιώσεις οι οποίες αφορούσαν την αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων, αλλά και τον εμπλουτισμό προτάσεων.
Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;	Η μαθήτριά της ξαναδιαβάζει την ιστορία της και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία της ιστορίας. Όταν, μάλιστα, ερωτήθηκε τι είδους βελτιώσεις έκανε, η ίδια αναφέρθηκε σε ορθογραφικά λάθη, αλλά και στον εμπλουτισμό προτάσεων, την αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων, ώστε το νόημα να είναι πιο ολοκληρωμένο.

<p>Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;</p>	<p>Τονίζει ότι μια ιστορία θα πρέπει να έχει σημεία στίξης, όπως κόμματα και τελείες, θεωρώντας επίσης σημαντική την αισθητική εικόνα του γραπτού της (ευαναγνωσία). Ωστόσο, δεν ξεχνά να αναφερθεί στη σκέψη που απαιτεί μια τέτοια πολύπλοκη δραστηριότητα.</p>
<p>Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;</p>	<p>Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών γραμμάτων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι η επιθυμητή. Τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα πάνω στη γραμμή. Τα μεσαία και τα ψηλά γράμματα θα μπορούσαν να βελτιωθούν ακόμα περισσότερο. Από την άλλη, το περιεχόμενο του κειμένου της είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιητικό. Υπό συνθήκες χρονικής άνεσης («Γράψε όσο πιο καλά μπορείς...») τα σχεδιαστικά ατοπήματα περιορίζονται.</p>
<p>Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;</p>	<p>Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η σχέση των δύο δεξιοτήτων φαίνεται να είναι αλληλεξαρτώμενη και δομιστική, αφού η ανάπτυξη της μιας βοηθά στο «ξεδίπλωμα» της άλλης. Το περιεχόμενο του κειμένου της είναι ικανοποιητικό σε ότι αφορά τα ποιοτικά και τα ποσοτικά του χαρακτηριστικά. Ωστόσο, είναι και ευανάγνωστο.</p>
<p>Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;</p>	<p>Η παραπάνω μαθήτρια είχε άριστη επίδοση και στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.</p>

Πίνακας 4: Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης - Δεύτερη μαθήτρια,, Γ' τάξης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9:

*Άτυπη αξιολόγηση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου –
Τρίτη μαθήτριά Γ' Τάξης.*

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

*Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών
δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.*

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

*Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και
«ταχύτερης» γραφής.*

*Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών
στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλακιδίου.*

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

*Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για την
Τρίτη μαθήτριά.*

9.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΡΙΤΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ	
Όνομα	Ρούλα
Τάξη	Γ'

Η Ρούλα έγραψε μια ιστορία για την οποία έχει πολλά να πει, χωρίς όμως να δώσει τίτλο στην ιστορία της. Διαβάζοντας το κείμενο καταλαβαίνουμε ότι μας αφηγείται και, συνάμα, μας περιγράφει πως πέρασε η ίδια και η οικογένειά της στο λούνα παρκ. Πρόκειται για το κειμενικό είδος της βιωματικής αναδιήγησης, το οποίο περιέχει τη χρονική εξέλιξη και τη διαδοχή των γεγονότων, αλλά και την περιγραφική απόδοση των όσων τα παιδιά παρατηρούσαν στο χώρο του λούνα παρκ. Αναφερόμενη σε πρώτο πρόσωπο καταλαβαίνουμε ότι πρόκειται για ένα θέμα το οποίο η μαθήτρια έχει προσωπικά βιώσει. Πρόκειται για μια μορφή κειμένου η οποία, όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2003), βρίσκεται πιο κοντά στον προφορικό λόγο, από κάθε άλλη μορφή κειμενικού είδους.

Τα ποιοτικά στοιχεία με βάση τα οποία αξιολογήθηκε η ιστορία της συγκεκριμένης μαθήτριας είναι *ο βαθμός γνησιότητας, ο βαθμός συνάφειας και το γλωσσικό ύφος.*

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας της συγκεκριμένης ιστορίας θα λέγαμε ότι η βιωματική αυτή αναδιήγηση δίνει τη δυνατότητα στη μαθήτρια να εκφραστεί ελεύθερα, χωρίς δεσμεύσεις από τις κειμενικές συμβάσεις που απαιτούν τα υπόλοιπα είδη κειμένων. Την «παιδική αυθορμησία», την οποία αναφέρει ο Ματσαγγούρας ως χαρακτηριστικό αυτής της μορφής κειμένων, την συναντούμε στην ιστορία της παραπάνω μαθήτριας.

Μέσα από την αφήγηση των γεγονότων ανακαλύπτουμε ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία, όχι με τη μορφή μιας αγωνιώδους κατάστασης, αλλά μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων στο χώρο του λούνα παρκ («ανεβήκαμε στο μεγάλο τροχό», «ψαρέψαμε παπάκια», «μπήκαμε στα αεροπλανάκια», «φάγαμε σε μια ταβέρνα», «εκεί στο λούνα παρκ είχε ένα μεγάλο μαγαζί.....μας πήραν πολλά παιχνίδια, όπως κούκλες, ποδήλατα..», «μετά βαρεθήκαμε και φύγαμε και πήγε ο καθένας στο σπίτι του»). Ο βαθμός γνησιότητας στη συγκεκριμένη ιστορία αξιολογείται ως «καλή».

Ωστόσο, τα γεγονότα δίνονται μέσα από σύντομες περιγραφές οι οποίες θα μπορούσαν να είναι πληρέστερες και συνεκτικότερες. Λείπει η χρήση συνδετικών λέξεων οι οποίες θα μπορούσαν να δώσουν αγωνία και να προκαλέσουν περισσότερο το ενδιαφέρον του αναγνώστη.

Σε ότι αφορά το βαθμό συνάφειας η ιστορία αξιολογείται ως «ικανοποιητική», καθώς δεν περιέχει αρκετές συνδετικές λέξεις οι οποίες να προσδίδουν αγωνία στα γεγονότα, δείχνοντας και τη χρονική τους εξέλιξη. Ο χρονικός σύνδεσμος που χρησιμοποιείται συνεχώς στην ιστορία είναι η λέξη «μετά». Καλό θα ήταν να αντικατασταθούν τα συνδετικά του παραπάνω τύπου με καταλληλότερα όπως, για παράδειγμα «στη συνέχεια», «ύστερα», «αργότερα», «ξαφνικά», «τότε». Η ιστορία «ξεδιπλώνεται» ομαλά, χωρίς να υπάρχουν απροσδόκητα γεγονότα. Θα λέγαμε ότι η

αναδιήγηση των γεγονότων τα οποία βίωσε η παραπάνω μαθήτρια μοιάζουν με προφορική αφήγηση, διατηρώντας αρκετά στοιχεία προφορικότητας.

Ένας δεύτερος τρόπος να αξιολογήσουμε τη γλωσσική συνοχή του κειμένου είναι να παρατηρήσουμε τον τρόπο σύνδεσης των προτάσεων. Οι προτάσεις στο σύνολό τους είναι τριάντα τέσσερις. Από τις τριάντα τέσσερις προτάσεις οι οκτώ είναι απλές σύντομες προτάσεις και συνδέονται με τον παρατακτικό σύνδεσμο «και». Στην ιστορία συναντούμε είκοσι επτά δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις, οι οποίες εισάγονται με το χρονικό σύνδεσμο «μετά» και ενώνονται μεταξύ τους με τη λέξη «και». Παρατηρούμε ότι κυριαρχεί η υποτακτική σύνδεση των προτάσεων. Ωστόσο, όλες οι δευτερεύουσες προτάσεις είναι χρονικές και ο μόνος χρονικός σύνδεσμος που χρησιμοποιείται προκειμένου να δείξει την εξέλιξη των γεγονότων είναι η λέξη «μετά». Η επανάληψη αυτή καθιστά το κείμενο βαρετό και του προσδίδει, όπως προαναφέραμε, αρκετά στοιχεία προφορικότητας.

Ένας ακόμα παράγοντας ο οποίος προσδίδει γλωσσική συνοχή στο κείμενο είναι η ύπαρξη οργανωμένου άξονα συσχέτισης ανάλογα με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει το κείμενο. Η ιστορία της συγκεκριμένης μαθήτριας αποτελεί ένα κείμενο αναδιήγησης. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2003), ένα πλήρες κείμενο βιωματικής αναδιήγησης συνήθως έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- ❖ Απαντά σε ερωτήματα του τύπου πού, πώς, πότε, τι, γιατί, ποιος.....
- ❖ Περιγράφει εικόνες χώρων, πραγμάτων, σκηνών δράσης.
- ❖ Εμπριέχει σκέψεις και κρίσεις για τα πρόσωπα και τα γεγονότα.
- ❖ Τελειώνει με συναισθήματα τόσο για τα όσα συνέβησαν, όσο και για τα πρόσωπα που συμμετείχαν στα γεγονότα

Στην ιστορία αναφέρεται το πού (στο λούνα παρκ), ενώ δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια το πότε («Μία μέρα πήγαμε.... Στο λούνα παρκ»). Ακολουθεί μια σειρά από δραστηριότητες με τις οποίες τα παιδιά ασχολήθηκαν (τι έκαναν), χωρίς να γίνεται συγκεκριμένη αναφορά σε ονόματα («μια μέρα πήγαμε όλη η οικογένειά μου στο λούνα παρκ»). Σε ότι αφορά την περιγραφή χώρων, πραγμάτων ή σκηνών δράσης, η Ρούλα στηρίζει την προσωπική της αναδιήγηση στην περιγραφή των δραστηριοτήτων, και μόνο, στις οποίες η ίδια και η οικογένειά της επιδόθηκαν. Επίσης, στην ιστορία δεν υπάρχουν κρίσεις κι σκέψεις για τα γεγονότα ή τα πρόσωπα. Η μόνη αναφορά γίνεται στο επιλογικό μέρος, όπου η παραπάνω μαθήτρια αναφέρει ότι «βαρεθήκαμε και φύγαμε και πήγε ο καθένας στο σπίτι του». Υπάρχει δηλαδή το συναίσθημα της κούρασης.

Το γλωσσικό ύφος της ιστορίας, προσδιορίζεται αρχικά από τα καλολογικά στοιχεία τα οποία περιέχει όπως είναι τα επίθετα, οι μεταφορικές φράσεις, οι προσωποποιήσεις και οι παρομοιώσεις. Στην ιστορία δεν περιέχονται αρκετά επίθετα. Τα επίθετα που συναντούμε είναι μόλις τέσσερα, τρία από τα οποία επαναλαμβάνονται (**μεγάλο** καράβι, **μεγάλο** τροχό, **μεγάλο** μαγαζί, **έπεσα ξερή**). Στο κείμενο υπάρχει και μια μεταφορική φράση («έπεσα ξερή»), ενώ σε κανένα σημείο δεν συναντούμε προσωποποιήσεις ή παρομοιώσεις.

Γενικότερα οι εικόνες από το λούνα παρκ δίνονται από τη μαθήτρια λιτά και ρεαλιστικά, χωρίς υπερβολές.

Το γλωσσικό όμως ύφος εξαρτάται από την ιδιαίτερη επιλογή και σύνταξη των λέξεων του κειμένου. Συνολικά στην ιστορία υπάρχουν εκατόν εξήντα τέσσερις λέξεις.

Τα επίθετα είναι μόλις τέσσερα, ενώ τα ουσιαστικά είναι περισσότερα (αμαξάκια, παπάκια, τραμπολίνο, καράβι, τρχός, μαγαζί, παιχνίδια, κούκλες, ποδήλατα, κρασί, νερό, κούνια, αεροπλανάκια, τρενάκι κ.α.). Ωστόσο, η χρονική εξέλιξη στο χώρο του λούνα παρκ φαίνεται μόλις από τον χρονικό σύνδεσμο «μετά» που επαναλαμβάνεται συνεχώς. Θα λέγαμε ότι το λεξιλογικό πλαίσιο στο οποίο κινείται η ιστορία είναι φτωχό. Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται είναι πολύχρηστες, καθημερινές, λέξεις που ταιριάζουν περισσότερο στον προφορικό λόγο. Οι επαναλήψεις είναι συχνές και γενικότερα δεν υπάρχει λεξιλογικός πλούτος. Επομένως αρκετές από τις εικόνες του λούνα παρκ και των δραστηριοτήτων στο χώρο αυτό δεν αποδίδονται με πληρότητα, με παραστατικότητα, αλλά ,αντιθέτως, με συντομία και πυκνότητα.

Το γλωσσικό ύφος εξαρτάται και από τη σύνταξη των προτάσεων, από τον τρόπο της πλοκής των λέξεων και των φράσεων. Όπως έχουμε προαναφέρει η σύνταξη είναι κυρίως υποτακτική. Παρόλα αυτά η επαναληπτική χρήση του χρονικού συνδέσμου «μετά» δεν περιπλέκει τα γεγονότα, προσδίδοντας αγωνία και παραστατικότητα.

Συμπερασματικά, το γλωσσικό ύφος χαρακτηρίζεται λιτό, απλοϊκό, ανεπιτήδευτο και πολύχρηστο. Η λεξιλογική πενία καταντά την ιστορία αναμενόμενη, σύντομη , μοιάζοντας με προφορική αναδιήγηση. Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται ως «ικανοποιητικό».

9.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των λέξεων ανά πρόταση, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός των λέξεων του κειμένου είναι εκατόν εξήντα τέσσερις. Οι προτάσεις στο σύνολό τους είναι τριάντα τέσσερις, από τις οποίες οι οκτώ είναι απλές προτάσεις, ενώ οι είκοσι επτά είναι δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις. Ο αριθμός των λέξεων ανά πρόταση φαίνεται στον παρακάτω πίνακα. Παρατηρούμε ότι η μεγαλύτερη πρόταση έχει δεκατρείς λέξεις, ενώ η μικρότερη πρόταση μόλις δυο λέξεις. Οι περισσότερες προτάσεις είναι σύντομες.

Παρακάτω ακολουθεί ένας πίνακας ο οποίος δείχνει τον αριθμό και τη διάταξη των γεγονότων της ιστορίας.

ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΕΤΟΝΟΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΤΕΤΟΝΟΤΩΝ
1	Πήγαμε στο λούνα παρκ
2	Ανεβήκα στο μεγάλο τροχό.
3	Ανεβήκαμε στα αμαξάκια.
4	Ψαρέψαμε παπάκια.
5	Κάναμε τραμπολίνο.
6	Μπήκαμε στα αεροπλανάκια και κάναμε γύρω γύρω
7	Ανέβηκα σ' ένα μεγάλο καράβι
8	Έκανα κούνια.

9	Εκεί είχε μια ταβέρνα και φάγαμε.
10	Οι μεγάλοι ήπιαν κρασί
11	Τα μικρά κόκα κόλα και νερό.
12	Μετά ήρθε ο θεός μου και η θεία μου.
13	Ξαναπαίξαμε τα παιδιά.
14	Οι μεγάλοι μιλούσαν.
15	Τα παιδιά ανεβήκαμε στο τρενάκι
16	Κάναμε γύρω γύρω
17	Στο λούνα παρκ είχε ένα μεγάλο μαγαζί
18	Μας πήγαν οι γονείς μας εκεί.
19	Οι γονείς, μας πήραν παιχνίδια από ένα μεγάλο μαγαζί, όπως κούκλες, ποδήλατα και άλλα πολλά.
20	Μετά πεινάσαμε και φάγαμε.
21	Βαρεθήκαμε,
22	Φύγαμε
23	Πήγε ο καθένας στο σπίτι του.
24	Μόλις πήγα έπεσα ξερή κα κοιμήθηκα.

Πίνακας 5: Η διάταξη των γεγονότων της ιστορίας - Τρίτη μαθήτρια, Γ τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Υπάρχει ο πρόλογος μέσα από μια γενικόλογη πρόταση στην οποία επισημαίνεται το «πού», δηλαδή η επίσκεψη στο λούνα παρκ, το κυρίως θέμα στο οποίο περιγράφονται οι δραστηριότητες των παιδιών και της οικογένειας και ο επίλογος στον οποίο γίνεται αναφορά στο συναίσθημα της κούρασης και στην επιστροφή στο σπίτι. Σε ορισμένα σημεία παραθέτει μια πρόταση σαν ξεχωριστή παράγραφο, ενώ θα μπορούσε να αποτελέσει τμήμα της προηγούμενης παραγράφου μια και αναφέρεται στο ίδιο θέμα. Η σύνδεση των παραγράφων μεταξύ τους γίνεται με τον χρονικό σύνδεσμο «μετά» όπου το ένα γεγονός διαδέχεται το άλλο.

9.3. Η Κλειδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω η κλειδα γνωστικής - μεταγνωστικής αξιολόγησης περιλαμβάνει μια σειρά από ερωτήματα, τα οποία αφορούν τις τέσσερις διαφορετικές φάσεις της παραγωγής του γραπτού λόγου, που είναι: α) ο σχεδιασμός, β) η οργάνωση, γ) η καταγραφή και δ) η βελτίωση του γραπτού κειμένου.

Ξεκινώντας από την πρώτη φάση του σχεδιασμού η Ρούλα υποστηρίζει ότι διάβασε καλά το θέμα της, ενώ δεν γνωρίζει ποιοι θα διαβάσουν την ιστορία της. Διάλεξε το κείμενο που θα γράψει, χωρίς όμως να κωδικοποιήσει πρώτα σε πρόχειρο χαρτί τις ιδέες της. Αναφέρει, επίσης, ότι γνωρίζει ποια είναι η δομή της ιστορίας που θα γράψει (τι θα γράψω στον πρόλογο, το κυρίως θέμα και τον επίλογο).

Στη φάση της οργάνωσης των ιδεών η Ρούλα υποστηρίζει ότι διάλεξε τι θα γράψει, όντας σίγουρη ότι οι ιδέες της θα αρέσουν σ' αυτούς που θα τις διαβάσουν. Υποστηρίζει όμως ότι δεν έσβησε τις όμοιες ιδέες του κειμένου της.

Στη φάση της πρώτης καταγραφής η Ρούλα αναφέρει ότι δόμησε το λόγο της σε παραγράφους και ότι δεν παρέλειψε να γράψει τις ιδέες της σε ολοκληρωμένες προτάσεις, μιλώντας αναλυτικά σε κάθε παράγραφο για κάθε της ιδέα. Η ίδια επίσης έγραφε, ανησυχώντας για τα λάθη της.

Στη φάση της βελτίωσης η παραπάνω μαθήτρια είναι σίγουρη ότι έχει γράψει όλα όσα είχε αρχικά στο μυαλό της, ενώ επανεξέτασε το κείμενό της. Πιστεύει ότι θα αρέσει σ' αυτούς που θα το διαβάσουν, χωρίς όμως να είναι σίγουρη ότι το τέλος που έγραψε θα κάνει εντύπωση στους αναγνώστες.

Στην ιστορία της έκανε αλλαγές που αφορούσαν τη βελτίωση των γραμμάτων, τη διόρθωση ορθογραφικών λαθών και την αντικατάσταση λέξεων σε ορισμένα σημεία του κειμένου. Υπήρξε και στιγμή που σκέφτηκε πως αλλιώς θα μπορούσε να γράψει αυτό που έχει ήδη γράψει, καταφέροντας στη συνέχεια να το διορθώσει. Πραγματικά, παρατηρήθηκε ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια έκανε βελτιώσεις, σβήνοντας ολόκληρες προτάσεις ή συμπληρώνοντας άλλες, όχι όμως τη στιγμή που είχε ολοκληρώσει την ιστορία της, αλλά κατά διαστήματα την ώρα που ακόμα έγραφε. Οι βελτιωτικές παρεμβάσεις δηλαδή αφορούσαν τμήματα του γραπτού της μέχρι το σημείο που έφτανε.

Επίσης, αναφέρει ότι αν είχε γράψει διαλόγους η ιστορία της θα ήταν καλύτερη. Υποστηρίζει ότι η ιστορία της δεν είναι μικρή και ότι υπάρχει κάποια στιγμή στο κείμενο που θα έχει πολύ αγωνία γι' αυτούς που θα τη διαβάσουν.

Τέλος, διόρθωσε τα ορθογραφικά της λάθη, χωρίς όμως να είναι σίγουρη αν το κείμενο της είναι ευανάγνωστο.

9.4. « Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράψει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;»

Η Ρούλα στο σημείο αυτό δίνει περισσότερη έμφαση στην ορθογραφία και στα σημεία στίξης. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι αφού τελείωσε την ιστορία της, την ξαναδιάβασε και η πρώτη ενέργεια που έκανε ήταν να βάλει τόνους, αφού καμία λέξη δεν ήταν τονισμένη κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. Επίσης στην κλειδα γνωστικής – μεταγνωστικής αξιολόγησης αναφέρει ότι δεν είναι σίγουρη ότι το γραπτό της είναι ευανάγνωστο. Παρόλα αυτά υποστηρίζει ότι ένα καλό σκέφτομαι και γράφω πρέπει να έχει τόνους,

Θαυμαστικά, ερωτηματικά, τελείες και ωραία γράμματα. Συμπληρώνει ότι θα πρέπει να διαβάζουμε ξανά αυτό που γράφουμε και να διορθώνουμε τα λάθη μας, χωρίς να διευκρινίζει ποια λάθη.

9.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στην Ρούλα η οποία απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης από την Ρούλα είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου
1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες; Να σκέφτομαι.
2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος; Στον πρόλογο γράφω πολλές προτάσεις, στο κυρίως θέμα κάνω μια ευχή και στον επίλογο γράφω μια ή δυο προτάσεις.
3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους; Μετά, ύστερα, προ λίγου, όταν.
4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις; Να γράφεις πολλές λέξεις.
5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί; Ναι, πρέπει να ξαναδιαβάσω την ιστορία μου, γιατί μπορεί να έχω λάθη, μπορεί να έχω γράψει πολλές φορές την ίδια λέξη και να διορθώσω τα ορθογραφικά μου λάθη.
6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία; Τόνους, τελείες, κόμματα.

Αρχικά παρατηρούμε ότι δεν έχει αποσαφηνίσει το περιεχόμενο των λέξεων πρόλογος, κυρίως θέμα ή επίλογος. Ωστόσο η ιστορία της έχει αρχή, μέση και τέλος. Όπως έχει προαναφερθεί η ιστορία της έχει τη δομή του προφορικού λόγου. Ξεκινώ την αφήγησή μου γενικά, λέγοντας που πήγα ή τι έκανα, συνεχίζω με τα γεγονότα και τελειώνω με την ολοκλήρωση της επίσκεψης. Ακόμα και στο κυρίως θέμα, φαίνεται ότι δεν γνωρίζει καλά τον τρόπο δόμησης των παραγράφων. Δημιουργεί παραγράφους οι οποίες αποτελούνται από μια πρόταση, ενώ η προηγούμενη ή η επόμενη παράγραφος αναφέρεται στο ίδιο θέμα και θα μπορούσε κάλλιστα να αποτελέσει τμήμα αυτής.

Παρόμοια, αναφέρει ότι θα πρέπει να ξαναδιαβάζουμε την ιστορία που γράφουμε γιατί μπορεί να επαναλαμβάνουμε την ίδια λέξη. Ωστόσο, η ίδια επαναλαμβάνει σε αρκετά σημεία τον χρονικό σύνδεσμο «μετά», αλλά και τη λέξη «είδαν». Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι η ίδια γράφοντας ένα τμήμα της ιστορίας της, το ξαναδιάβαζε και έκανε τις απαραίτητες διορθώσεις. Μ' αυτό τον τρόπο ίσως να μην ήταν διακριτή η επανάληψη κάποιων λέξεων, αφού αυτό αποτελεί πρόβλημα της συνολικής δομής του κειμένου. Όταν τελείωσε την ιστορία της ξαναδιάβασε το κείμενο ολόκληρο, αλλά «αξιοποιώντας» αυτή τη φορά όλο της το γνωστικό δυναμικό στον τονισμό των λέξεων, χωρίς να δώσει την απαραίτητη σημασία στο περιεχόμενο του κειμένου της. Αυτό γίνεται αισθητό και από την τελευταία απάντηση που έδωσε στο ερώτημα «Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε μια ιστορία;». Η Ρούλα, λοιπόν, απαντά τα κόμματα, τις τελείες και τους τόνους.

9.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Η δασκάλα της τάξης υποστηρίζει ότι στη Ρούλα αρέσει να γράφει και αυτό γιατί δεν δυσανασχετεί όταν έρθει η ώρα του «Σκέφτομαι και γράφω». Προσθέτει, επίσης, ότι δεν διστάζει να κάνει ερωτήσεις για να βελτιώσει τα γραπτά της. Η προσοχή της δεν αποσπάται εύκολα την ώρα που γράφει, δεν μιλάει με τους συμμαθητές της και έτσι καταφέρνει να τελειώνει σχετικά γρήγορα.

Ωστόσο, και η δασκάλα αναφέρει ότι δεν υπάρχει κάποια ένδειξη, όπως αυτή του σχεδιασμού ή των σημειώσεων, που η μαθήτρια ακολουθεί προτού ξεκινήσει το γράψιμο. Παρόλα αυτά η μαθήτρια λαμβάνει υπόψη της ιδέες που συζητούνται μέσα στην τάξη προτού αρχίσει να γράφει.

Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι η παραπάνω μαθήτρια έχει αλλάξει τις βελτιωτικές της συνήθειες και δε διστάζει να σχηματίσει παραγράφους, να διορθώσει ορθογραφικά λάθη, ενώ κάποιες φορές ξαναγράφει το κείμενο για να σβήσει τις όμοιες ιδέες.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα της μαθήτριας όταν γράφει είναι, σύμφωνα με τη δασκάλα, ότι χρησιμοποιεί αρκετές φορές τη λέξη «μετά». Επίσης γράφει απλουστευμένα τις ιδέες της, ενώ υπάρχουν φορές που ξεχνάει το τελευταίο γράμμα της λέξης. Από την άλλη η δασκάλα αναφέρει ότι η μαθήτρια είναι καλή στην ορθογραφία.

Τέλος, αξιολογεί το γραπτό λόγο της παραπάνω μαθήτριας με επτά και μισό (7,5) και αιτιολογεί την άποψή της λέγοντας ότι το λεξιλόγιό της είναι καθημερινό και οι ιδέες της απλές.

9.7. Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

9.7.1. Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Ξεκινώντας από τις στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής παρατηρούμε ότι η Ρούλα κρατάει σωστά το μολύβι της και η στάση του σώματός της είναι η επιθυμητή. Οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες (90°). Το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στη μορφολογία της μαθήτριας. Οι γλουτοί και οι μηροί υποστηρίζουν το θώρακα και την κεφαλή, ενώ τα πόδια πατούν στο πάτωμα.

Κατά τη διάρκεια της γραφής το παιδί δεν μεταβάλλει τα σημεία στήριξής του. Η άκρη του θρανίου βρίσκεται στο ύψος των αγκώνων του παιδιού και η επιφάνεια εργασίας απέχει περίπου δέκα εκατοστά από τους αγκώνες της. Η παραπάνω μαθήτρια είναι δεξιόχειρας και έτσι πολύ σωστά η θέση του τετραδίου της έχει αριστερή κλίση. Κατά τη γραφή στηρίζει την επιφάνεια εργασίας με το χέρι το οποίο μένει ελεύθερο κατά τη γραφή.

Σε ότι αφορά τις δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής οι κινήσεις που ακολουθεί για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων είναι η επιθυμητή. Η απόσταση ανάμεσα στις λέξεις είναι σωστή και τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή, χωρίς να πηγαίνουν επάνω ή κάτω.

Ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Ωστόσο σε μερικά σημεία, επειδή η μαθήτρια έγραφε βιαστικά, το γράμμα «α», φαίνεται σαν «ο». Τα πεζά γράμματα (α, π, ο, κ, σ, ι, ν, ω κ.α.) καταλαμβάνουν μόνο το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα μεσαία γράμματα (μ, ρ, χ, η) σε ορισμένα σημεία λειτουργούν ως πεζά, αφού βρίσκονται επάνω στη γραμμή, ενώ σε άλλα σημεία φτάνουν στο μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής. Από την άλλη τα ψηλά γράμματα (β, δ, λ, θ κ.α.) βρίσκονται κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής, χωρίς όμως η διαφορά τους να είναι σε μεγάλο βαθμό αισθητή από τα υπόλοιπα γράμματα.

Σημαντικό είναι ότι η Ρούλα τηρεί τις βασικές κινητικές λειτουργίες της γραφής, κρατά σωστά το μολύβι της, η θέση του σώματος και της επιφάνειας εργασίας είναι η επιθυμητή. Ωστόσο, και στις δυναμικές κινητικές λειτουργίες ακολουθεί τις σωστές κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων. Τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα πάνω στη γραμμή και χαρακτηρίζονται από ομοιομορφία. Για το λόγο αυτό το κείμενο είναι ευανάγνωστο από τον αναγνώστη.

9.7.2.Β φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο:..... Ρούλα
Τάξη:.....
Σχολείο:.....

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Α' φάσης : 1:18.51 / 12/19

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Β' φάσης : 1:18.42 / 2

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια

Ζητήθηκε από τη Ρούλα να γράψει την παρακάτω πρόταση:

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Αρχικά, συγκεντρώσαμε το δείγμα της καλύτερης γραφής και η μαθήτρια κλήθηκε να γράψει όσο πιο καλά μπορούσε την παραπάνω πρόταση. Παρατηρώντας τα γράμματά της βλέπουμε ότι τα πεζά γράμματα (π, α, ο, τ, σ, υ, ε, ι...) είναι σωστά σχεδιασμένα και τοποθετημένα επάνω στη γραμμή, τα ψηλά γράμματα δεν έχουν μεγάλη διαφορά από τα υπόλοιπα γράμματα, αφού δεν βρίσκονται, αισθητά, κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής. Επίσης, τα μεσαία γράμματα σε ορισμένες λέξεις κατευθύνονται προς το ύψος της κάτω γραμμής, ενώ σε άλλες λέξεις βρίσκονται επάνω ακριβώς στη γραμμή, λειτουργώντας ως πεζά.

Σημαντικό είναι ότι η παραπάνω μαθήτρια έβαλε τόνους στο τέλος και όχι την ίδια στιγμή που κωδικοποιούσε τις λέξεις, ενέργεια την οποία έκανε και ενώ έγραφε την αρχική προσωπική της αναδιήγηση (στο λούνα παρκ). Ακόμα, παρατηρούμε ότι ορισμένες λέξεις είναι παρατονισμένες («γλύκα» αντί γλυκά, «τρέχουμε», αντί τρεχούμενο), ενώ σε μια λέξη λείπει η τελευταία συλλαβή («τρέχουμε», αντί τρεχούμενο).

Για την ολοκλήρωση της φάσης αυτής («καλύτερη» γραφή) η Ρούλα χρειάστηκε ένα λεπτό και δεκαεννέα δευτερόλεπτα (1:19').

Στη συνέχεια ζητήθηκε από την ίδια να γράψει την ίδια πρόταση όσο πιο γρήγορα μπορούσε (συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής). Στη φάση αυτή δεν παρατηρούμε σημαντικές διαφορές στα γράμματα. Η διαφορά έγκειται, περισσότερο, στον παρατονισμό ή και στην απουσία τόνου από ορισμένες λέξεις. Συναντούμε, επίσης, την ίδια λέξη ανολοκλήρωτη («τρέχουμε» αντί τρεχούμενο).

Παρόλα αυτά, όπως προαναφέρθηκε, τα γράμματα δεν έχουν σημαντικές διαφορές σε σχέση με την πρώτη περίπτωση, της «καλύτερης» γραφής. Και στις δυο περιπτώσεις το κείμενο παρουσιάζει την ίδια ευανάγνωστη εικόνα, αλλά και τις ίδιες αδυναμίες σε ότι αφορά την απουσία τόνων, τον παρατονισμό λέξεων και την ελλιπή κωδικοποίηση λέξεων.

Για την ολοκλήρωση της φάσης αυτής η Ρούλα χρειάστηκε ένα λεπτό και δεκαεννέα δευτερόλεπτα (1:19'), τον ίδιο χρόνο που χρειάστηκε και στην πρώτη περίπτωση, της «καλύτερης» γραφής. Στο σημείο αυτό καταλαβαίνουμε ότι η παραπάνω μαθήτρια μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα, «αξιοποιώντας» το γνωστικό της δυναμικό προς αυτή την κατεύθυνση, παραμελώντας, όμως, άλλες δεξιότητες γραφής.

9.7.3. Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε η Ρούλα, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ότι ακριβώς παρατηρήσαμε στη δοκιμασία της «καλύτερης» και της «ταχύτερης» γραφής στην οποία υποβλήθηκε.

9.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο.

Η Ρούλα υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλά ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί να γράψει. Της αρέσει να γράφει πολλά διαφορετικά κείμενα (να περιγράφει, να αφηγείται..) και νιώθει υπερήφανη, όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό της στην τάξη. Επιθυμεί όμως να ακούει αυτά που γράφουν και οι συμμαθητές της.

Όταν γράφει της αρέσει να χρησιμοποιεί νέες λέξεις και θεωρεί ότι είναι διασκεδαστικό να γράφει κανείς για ένα ενδιαφέρον θέμα και να λέει πως αισθάνεται. Μερικές όμως φορές δεν μπορεί να σκεφτεί τίποτα για να γράψει και δεν είναι σίγουρη αν γράφει λίγα ή πολλά. Παρόλα αυτά δεν χρειάζεται να την πιέσει κανείς για να γράψει.

Υπάρχουν φορές που νομίζει ότι ίσως γράψει και ένα βιβλίο. Της αρέσει όταν πρέπει να σκεφτεί και να δημιουργήσει από το μυαλό της μια φανταστική ιστορία. Ωστόσο, πιστεύει ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα.

9.9. Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για την τρίτη μαθήτριά της Γ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
ΜΑΘΗΤΡΙΑ: Ρούλα / Τάξη: Γ'	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<p>Οι μαθητές της Στ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;</p>	<p>Η επίδοση της Ρούλας τόσο στα ποιοτικά, όσο και στα ποσοτικά στοιχεία που προέκυψαν από την ιστορία της, δείχνουν ότι το αποτέλεσμα είναι ικανοποιητικό, χωρίς όμως να σημαίνει ότι είναι καλό. Το κείμενό της δεν περιέχει αρκετά ενδιαφέροντα ή απροσδόκητα στοιχεία. Το γλωσσικό ύφος της ιστορίας χαρακτηρίζεται καθημερινό, αγγίζοντας τα όρια της «προφορικότητας». Ωστόσο υπάρχει μια φυσική χρονική εξέλιξη στην ιστορία, η οποία όμως είναι αναμενόμενη. Η εξέλιξη του χρόνου δίνεται μέσα από τον επαναλαμβανόμενο χρονικό σύνδεσμο «μετά». Μ' αυτό τον τρόπο η διαδοχή των γεγονότων καταντά βαρετή. Από την άλλη, η επικοινωνιακή ικανότητα προϋποθέτει ότι το παραγόμενο κείμενο χαρακτηρίζεται από ευαναγνωσία. Η συγκεκριμένη ιστορία διαθέτει ευαναγνωσία, τηρώντας σε ικανοποιητικό βαθμό τις βασικές δεξιότητες γραφής που περιγράφησαν παραπάνω.</p>
<p>Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνέπειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση της Ρούλας είναι ικανοποιητική. Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία είναι σύντομη. Επειδή πρόκειται για την προσωπική αναδιήγηση γεγονότων που η ίδια έζησε στο παρελθόν θα μπορούσε να περιγράψει περισσότερο τόσο τις αντιδράσεις των προσώπων που συμμετείχαν στην επίσκεψη στο χώρο του λούνα παρκ, όσων παρατήρησαν την ώρα του παιχνιδιού ή όσων γεύτηκαν στο χώρο του εστιατορίου. Η</p>

	<p>ιστορία αποτελείται από αρκετά γεγονότα, τα οποία όμως δεν δίνονται με πληρότητα.</p> <p>Από την άλλη η παραπάνω μαθήτρια αποδεικνύεται ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα. Τα γράμματα στην «καλύτερη» και «ταχύτερη» γραφή δεν έχουν μεγάλη διαφορά. Χρονική διαφορά στο σημείο αυτό δεν υπάρχει. Σε γενικές γραμμές η παραπάνω μαθήτρια καταφέρνει να ενορχηστρώσει σε ικανοποιητικό βαθμό τόσο τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραφής, όσο και</p> <p>Τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα μέσα από την εύκολη και γρήγορη κωδικοποίηση των ιδεών της. Ωστόσο, δεν καταφέρνει να τοποθετήσει, την ίδια στιγμή, τα κατάλληλα σημεία στίξης. Το κείμενό της επιδέχεται βελτίωση.</p>
Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;	-
Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;	Η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο είναι θετική, αφού της αρέσει να γράφει τόσο που μερικές φορές νομίζει ότι ίσως να γράφει και ένα βιβλίο. Παρόλα αυτά, υπάρχουν φορές που δεν μπορεί να σκεφτεί τίποτα για να γράφει και πιστεύει ότι μπορεί να μάθει να γράφει ακόμα καλύτερα.
Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;	Η μαθήτρια τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική ευκολία. Ωστόσο και η στάση της απέναντι στη γραφή είναι θετική.
Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	Η παραπάνω μαθήτρια θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μέτρια συγγραφέας.
Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα - παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.	Προσπαθεί να συνδυάσει τόσο το ρόλο του «γραμματέα», όσο και το ρόλο του «συγγραφέα». Ωστόσο, παρατηρούμε ότι αφού ολοκληρώσει την ιστορία της η πρώτη της ενέργεια είναι να τονίσει τις λέξεις, να βάλει τελείες, να διορθώσει τα ορθογραφικά της λάθη και να αντικαταστήσει λέξεις ή φράσεις όπου χρειάζεται. Συμπερασματικά οι βελτιώσεις που έκανε αφορούσαν κυρίως τις μηχανιστικές δεξιότητες γραφής.

Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;	Η μαθήτρια ξαναδιαβάζει την ιστορία της και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία της ιστορίας. Όταν, μάλιστα, ερωτήθηκε τι είδους βελτιώσεις έκανε, η ίδια αναφέρθηκε σε ορθογραφικά λάθη, στον τονισμό λέξεων, στα γράμματα και στην αντικατάσταση αταίριαστων λέξεων ή φράσεων.
Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;	Τονίζει ότι μια ιστορία θα πρέπει να έχει σημεία στίξης, όπως κόμματα και τελείες, θεωρώντας επίσης σημαντική την αισθητική εικόνα του γραπτού της (ευαναγνωσία).
Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;	Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών γραμμάτων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι η επιθυμητή. Τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα πάνω στη γραμμή. Τα μεσαία και τα ψηλά γράμματα θα μπορούσαν να βελτιωθούν ακόμα περισσότερο. Ωστόσο το περιεχόμενο του κειμένου της είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιητικό.
Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;	Στη συγκεκριμένη περίπτωση, δίνεται έμφαση στην ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων της μαθήτριας και στον τονισμό των λέξεων.
Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;	Η παραπάνω μαθήτρια είχε ικανοποιητική επίδοση και στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης – Τρίτη μαθήτρια, Γ' τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10:

Άτυπη αξιολόγηση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου – Τέταρτη μαθήτριά Γ' Τάξης.

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για την Τέταρτη μαθήτριά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

10.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΕΤΑΡΤΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ	
Όνομα	Χαρούλα
Τάξη	Γ'

Η Χαρούλα μας διηγείται μια ιστορία για την οποία έχει πολλά να πει, όπως η ίδια αναφέρει. Η ιστορία της μας μιλάει για ένα κοριτσάκι με το όνομα Ρένα, το οποίο είχε πάει με το σχολείο της εκδρομή, ώσπου κάτι απρόοπτο της συνέβη. Πρόκειται για ένα αφηγηματικό κείμενο, το οποίο μπορεί να μην έχει συγκεκριμένο τίτλο, ωστόσο διαθέτει τα δομικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου.

Παρόλο που η αφήγηση είναι σύντομη, θα λέγαμε ότι παρουσιάζει την εξέλιξη πραγματικών ή φανταστικών πράξεων και εμπειριών, κατά την οποία, εμφανίζεται ένα πρόβλημα, μια αρχική κατάσταση («Ξαφνικά είδε ένα πανέμορφο λουλούδι. Πήγε να το κόψει και μια μπάλα έπεσε στο κεφάλι της..... Από εκείνη την ημέρα η ζωή του μικρού κοριτσιού ήταν γεμάτη θλίψη, πόνο και αγωνία, γιατί όλοι την κορόιδευαν και την έλεγαν λασπόμουτρο»), η οποία προκαλεί εσωτερικές αντιδράσεις στον πρωταγωνιστή, ώσπου μια εξωτερική παρέμβαση οδηγεί στην επίλυση του αρχικού προβλήματος. Η πρόταση με την οποία ολοκληρώνει την ιστορία οδηγεί στην αποτίμηση των γεγονότων («Γιατί εάν έχεις θάρρος όλα μπορούν να συμβούν»). Πρόκειται για τα αξιολογικά σχόλια, για τα οποία έκανε λόγο ο Labov (1972), τα οποία αφορούν είτε τα πρόσωπα, είτε τα γεγονότα της ιστορίας, συσχετιζόμενα πολλές φορές και με παροντικές καταστάσεις (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999).

Τα ποιοτικά στοιχεία με βάση τα οποία αξιολογήθηκε η ιστορία της συγκεκριμένης μαθήτριας είναι *ο βαθμός γνησιότητας, ο βαθμός συνάφειας και το γλωσσικό ύφος.*

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας, θα λέγαμε ότι η ιστορία της Χαρούλας περιέχει αρκετά πρωτότυπα στοιχεία, αφού πρόκειται για μια ιστορία στην οποία παρεμβάλλονται φανταστικά γεγονότα (η μπάλα που πέφτει στο κεφάλι της, καθώς μυρίζει το πανέμορφο λουλούδι, η νεράιδα που εμφανίζεται μπροστά της και τη συμβουλεύει). Μέσα από τις φανταστικές καταστάσεις, προκαλείται περισσότερο το ενδιαφέρον και η αγωνία του αναγνώστη. Το απροσδόκητο στοιχείο κυριαρχεί στην ιστορία και γίνεται αισθητό μέσα από το χρονικό επίρρημα «ξαφνικά», τις χρονικές φράσεις «Μια ανοιξιιάτικη ημέρα», « από εκείνη την ημέρα», «ξαφνικά εκείνη τη στιγμή», καθώς και από τον αντιθετικό σύνδεσμο «όμως». Πρόκειται για μια ιστορία που πραγματικά κρατά το ακροατήριο σε αναγνωστική «εγρήγορση». Η παραπάνω ιστορία σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «εξαιρετική απόδοση», καθώς η εξέλιξη των γεγονότων περιγράφεται με τέτοιο παραστατικό τρόπο, ώστε με βάση το κείμενο ένας σκηνοθέτης να μπορεί να «γυρίσει» ταινία. Πρόκειται για την τεχνική της «κινηματογραφοποίησης», την τεχνική ανάπτυξης των προτάσεων της αφήγησης, για την οποία κάνει λόγο ο Ματσαγγούρας (Ματσαγγούρας, 2003).

Σε ότι αφορά το βαθμό συνάφειας θα λέγαμε ότι η ιστορία εξελίσσεται ομαλά, υπάρχει μια αλληλουχία νοημάτων και γεγονότων, η οποία ξεκινά με ένα πρόβλημα («Από εκείνη την ημέρα η ζωή του μικρού κοριτσιού ήταν γεμάτη θλίψη, πόνο και αγωνία, γιατί όλοι την κορόιδευαν και την έλεγαν λασπόμουτρο») και ολοκληρώνεται με τη λύση του προβλήματος («Από εκείνη την ημέρα η ζωή του μικρού κοριτσιού άλλαξε»). Το κείμενο διαθέτει πλήρη και ορθή δομή σε ότι αφορά τα νοήματά του τα οποία «ξεδιπλώνονται» και ολοκληρώνονται μέσα από το επίρρημα «ξαφνικά», τον αντιθετικό σύνδεσμο «όμως» και τις χρονικές φράσεις «Μια ανοιξιιάτικη ημέρα», « από εκείνη την ημέρα», «ξαφνικά εκείνη τη στιγμή», προσδίδοντας αγωνία στον αναγνώστη.

Ένας δεύτερος τρόπος να αξιολογήσουμε τη γλωσσική συνοχή του κειμένου είναι να παρατηρήσουμε τον τρόπο σύνδεσης των προτάσεων. Οι προτάσεις στο σύνολό τους είναι τριάντα επτά, από τις οποίες οι είκοσι είναι απλές προτάσεις και συνδέονται μεταξύ τους με τον αντιθετικό σύνδεσμο «όμως» και τον παρατακτικό σύνδεσμο «και». Από την άλλη οι δευτερεύουσες προτάσεις είναι δεκαεπτά και εισάγονται με τον αναφορικό σύνδεσμο «που», με το χρονικό επίρρημα «ξαφνικά», και τον αιτιολογικό σύνδεσμο «γιατί». Παρατηρούμε ότι η παρατακτική σύνδεση των προτάσεων κυριαρχεί. Παρόλα αυτά τα γεγονότα περιπλέκονται, μέσα από τις εξωτερικές παρεμβάσεις και τις εσωτερικές συγκρούσεις της πρωταγωνίστριας, μέχρι την αποκατάσταση των πραγμάτων. Γι' αυτό και τα νοήματα της ιστορίας είναι ουσιαστικότερα. Ο βαθμός συνάφειας της παραπάνω ιστορίας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «εξαιρετική απόδοση». Ωστόσο, τα γεγονότα θα μπορούσαν να αναπτυχθούν ακόμα περισσότερο, καθώς υπάρχει μια πυκνότητα στα νοήματα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχει πληρότητα την ιστορία.

Ένας ακόμα παράγοντας ο οποίος προσδίδει γλωσσική συνοχή στο κείμενο είναι η ύπαρξη οργανωμένου άξονα συσχέτισης ανάλογα με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει η ιστορία. Η Χαρούλα έχει γράψει ένα αφηγηματικό κείμενο, το οποίο διαθέτει τα περισσότερα από τα δομικά στοιχεία του είδους του. Αρχικά, μας δίνει το χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο κινείται η ιστορία. Μια ανοιξιιάτικη ημέρα η Ρένα πήγε μαζί με το σχολείο της εκδρομή σ' ένα λιβάδι. Στην ιστορία υπάρχει μια πρωταγωνίστρια, με το όνομα Ρένα (πρόσωπο), καθώς και μια σειρά από βουβά πρόσωπα, τα οποία συμμετέχουν «σιωπηλά», μέσα από τις πράξεις τους στην ιστορία («την κορόιδευαν και την έλεγαν λασπόμουτρο»). Επίσης, περιγράφεται η αρχική κατάσταση, όταν τα παιδιά, μαζί και η μικρή Ρένα, πήγαν εκδρομή στο λιβάδι, αλλά και η εμφάνιση του προβλήματος που ανατρέπει την αρχική κατάσταση (« Ξαφνικά είδε ένα πανέμορφο λουλούδι, πήγε να το κόψει και μια μπάλα έπεσε στο κεφάλι της, η μπάλα ήταν τόσο βαριά που τη έριξε μέσα σε μια κολύμπα με λάσπη. Από εκείνη την ημέρα.....»). Ακολουθούν τα εμπόδια στην επίλυση του προβλήματος («Όμως το κορίτσι δεν είχε καθόλου θάρρος»), η εσωτερική αντίδραση της ηρωίδας στο παραπάνω πρόβλημα («Η ζωή του μικρού κοριτσιού ήταν γεμάτη θλίψη, πόνο και πόνο..»), η εξωτερική δράση της ηρωίδας για την επίλυση του προβλήματος («Μια μέρα η μικρή βρήκε ένα τετράφυλλο τριφύλλι στο δρόμο, έκανε μια ευχή να μην τη λένε πια λασπόμουτρο»), τα αποτελέσματα των προσπαθειών και ο από μηχανής θεός («Ξαφνικά εκείνη τη στιγμή εμφανίστηκε μπροστά της μια νεράιδα.....»), η λύση του προβλήματος («Από εκείνη τη στιγμή η ζωή του μικρού κοριτσιού άλλαξε») και η αποτίμηση των γεγονότων («γιατί εάν έχεις θάρρος όλα μπορούν να συμβούν»).

Συμπερασματικά, η παραπάνω ιστορία έχει τα βασικά στοιχεία της αφήγησης. Δε θα λέγαμε ότι πρόκειται για απλοϊκή μορφή αφηγηματικού κειμένου, καθώς το κείμενο δεν αποτελεί παράθεση δραστηριοτήτων του ήρωα σε χρονική εξέλιξη, αλλά εμπεριέχει συγκρούσεις εξωτερικές και εσωτερικές, οι οποίες οδηγούν στη λύση του μύθου της αφήγησης.

Το αφηγηματικό κείμενο, για να αναπτύξει τα δομικά του στοιχεία, χρησιμοποιεί και το ανάλογο λεξιλόγιο. Στην ιστορία της Χαρούλας συναντούμε ρήματα δράσης, έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων (μάζευε, πήγε, είδε, κόψει, έπεσε, έριξε, κορόιδευαν, βρήκε, εμφανίστηκε, ρώτησε, ήρθα, εξαφανίστηκε, άλλαξε κ.α.), περιγραφικά ουσιαστικά και επίθετα, ώστε ο αναγνώστης να δημιουργήσει στο μυαλό του νοητές εικόνες (ανοιξιάτικη ημέρα, λουλούδια, πανέμορφο λουλούδι, μπάλα, κεφάλι, κολύμπα, λάσπη, κορίτσι, ζωή, θλίψη, πόνος, αγωνία, λασπόμουτρο, θάρρος, νεράιδα, πλάσμα, γη, όμορφη, σωτηρία, παράξενη κοπέλα κ.α.), χρονικούς συνδέσμους, χρονικά επιρρήματα και χρονικές φράσεις, ώστε να δηλώσει τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων («ξαφνικά», «Μια ανοιξιάτικη ημέρα», «από εκείνη την ημέρα», «ξαφνικά εκείνη τη στιγμή» κ.α.), διαλόγους για να καταστήσει εντονότερη την παρουσία της νεράιδας, αλλά και περισσότερο κατανοητό τον τρόπο σκέψης των ηρώων της ιστορίας. Τέλος, στην ιστορία συναντούμε μια μεταφορική φράση («...εμφανίστηκε μπροστά της μια νεράιδα που ήταν πενήντα φορές πιο όμορφη από κάθε πλάσμα σε όλη τη γη»), η οποία θέλει να τονίσει την ομορφιά της νεράιδας, δίνοντας στον αναγνώστη την ευκαιρία να αναπαραστήσει οπτικά την εικόνα της στο μυαλό του.

Το γλωσσικό, λοιπόν, ύφος του κειμένου χαρακτηρίζεται από σαφήνεια και ακρίβεια, αφού μ' αυτό τον τρόπο αποδίδονται και οι σκέψεις του γράφοντος. Ο τρόπος πλοκής των λέξεων και των φράσεων του κειμένου γίνεται μέσα από την υποτακτική, κατά κύριο λόγο, σύνταξη του μακροπεριόδου, τις περισσότερες φορές, λόγου. Το ύφος θα λέγαμε ότι είναι μικτό. Σε κάποια σημεία της ιστορίας είναι απλό, αφού η συγγραφέας διατυπώνει ξεκάθαρα αυτό που λέει και γίνεται κατανοητή άμεσα, ενώ σε άλλα σημεία το ύφος είναι γλαφυρό, έχοντας πλούσιο λεξιλόγιο και «καλλώπιστικά» στοιχεία (επίθετα, ουσιαστικά, μεταφορική φρασεολογία), αλλά με μέτρο.

Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ικανοποιητικό», αφού θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ακόμα περισσότερα σχήματα λόγου, προκειμένου να αποδοθεί με μεγαλύτερη πληρότητα ο αρχικός πόνος και η κατοπινή χαρά του κοριτσιού.

10.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των λέξεων ανά πρόταση, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός των λέξεων του κειμένου είναι διακόσιες έξι λέξεις (206). Ο αριθμός των λέξεων ανά πρόταση παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα. Οι περισσότερες προτάσεις είναι σύντομες, ωστόσο, ο λόγος, τις περισσότερες φορές, είναι μακροπερίοδο. Ο αριθμός των προτάσεων είναι τριάντα επτά (37), από τις οποίες οι είκοσι είναι απλές προτάσεις, ενώ οι δεκαεπτά είναι δευτερεύουσες. Τα γεγονότα της

ιστορίας είναι είκοσι ένα (21) στο σύνολό τους. Παρακολουθούμε τη διάταξη των γεγονότων στον παρακάτω πίνακα.

ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ
1	Μια ανοιξιιάτικη μέρα η Ρένα πήγε σ' ένα λιβάδι
2	Στο λιβάδι πήγε μαζί με το σχολείο της εκδρομή.
3	Μάζευε λουλούδια μαζί με τις φίλες της.
4	Ξαφνικά είδε ένα όμορφο λουλούδι.
5	Πήγε να το κόψει.
6	Μια μπάλα έπεσε στο κεφάλι της...
7	Η μπάλα ήταν τόσο βαριά ..
8	Την έριξε μέσα σε μια κολύμπα με λάσπη.
9	Η ζωή της Ρένας γεμίζει πόνο, θλίψη, αγωνία.
10	Όλοι την κορόιδευαν " λασπόμουτρο".
11	Το κορίτσι δεν είχε καθόλου θάρρος.
12	Μια μέρα βρήκε στο δρόμο ένα τετράφυλλο τριφύλλι ...
13	Έκανε μια ευχή.
14	Ξαφνικά μπροστά της εμφανίστηκε μια πανέμορφη νεράιδα.
15	Η νεράιδα ήταν πενήντα φορές πιο όμορφη από κάθε πλάσμα σε όλη τη γη.
16	Με τη νεράιδα συνομίλησε.
17	Η κοπέλα ρώτησε τη νεράιδα ποια είναι.
18	Η νεράιδα της απάντησε ότι είναι η σωτηρία της.
19	Εξαφανίστηκε
20	Από εκείνη την ημέρα η ζωή του μικρού κοριτσιού άλλαξε.
21	Η νεράιδα της είπε: «Αν έχεις θάρρος όλα μπορούν να συμβούν».

Πίνακας 7: Διάταξη γεγονότων ιστορίας - Τέταρτη μαθήτρια, Γ' τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Ωστόσο, νοηματικά, έχει αρχή, μέση και τέλος. Αρχικά, μας παρουσιάζει την πρωταγωνίστρια της ιστορίας, τη Ρένα, τον τόπο και τον χρόνο στον οποίο κινείται. Στη συνέχεια, περιγράφει το ξεκίνημα του προβλήματος στη ζωή του μικρού κοριτσιού και το πως κατάφερε να το ξεπεράσει, ενώ η ιστορία τελειώνει με μια αξιολογική κρίση

των γεγονότων, η οποία έχει και παροντική απήχηση (γιατί εάν έχεις θάρρος όλα μπορούν να συμβούν).

10.3. Η Κλειδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού η Χαρούλα υποστηρίζει ότι διάβασε καλά το θέμα της, το οποίο θα διαβαστεί από άλλα παιδιά της Γ' τάξης, όπως η ίδια υποστηρίζει. Δεν έγραψε τις ιδέες της σε κάποιο πρόχειρο χαρτί, αλλά κατευθείαν στο φύλλο εργασίας. Διάλεξε το θέμα στο οποίο θα εντυπωθήσει, ξέροντας τι θα συμπεριλάβει στην αρχή, στη μέση και στο τέλος.

Στη δεύτερη φάση, της οργάνωσης των ιδεών, είναι σίγουρη ότι έχει τις ιδέες της στη σειρά που της αρέσει. Πιστεύει ότι οι σκέψεις της είναι κωδικοποιημένες σε ολοκληρωμένες προτάσεις, ενώ γνωρίζει ότι το κείμενό της δεν είναι δομημένο σε παραγράφους. Η ίδια αναφέρει ότι έγραψε την ιστορία της χωρίς να ανησυχεί για τα λάθη της.

Στη φάση της βελτίωσης του γραπτού κειμένου, η Χαρούλα υποστηρίζει ότι έγραψε όλα όσα είχε αρχικά στο μυαλό της, ξαναδιάβασε την ιστορία της και είναι σίγουρη ότι θα αρέσει σ' αυτούς που θα την διαβάσουν. Η ίδια έκανε αλλαγές στο κείμενό της όχι όμως στο τέλος, αλλά κατά τη διάρκεια γραφής, σε τμήματα του κειμένου που η ίδια ξαναδιάβαζε συνεχώς. Αφού ολοκλήρωσε την ιστορία της έκανε διορθώσεις που αφορούσαν τα γράμματα και την ορθογραφία κάποιων λέξεων (π.χ. έσβησε τη λέξη «θάρος» και έγραψε «θάρρος»). Το τέλος που έχει γράψει πιστεύει ότι θα εντυπωσιάσει όσους το διαβάσουν, ενώ αναφέρει ότι το κείμενό της έχει στιγμές αγωνίας. Παρόμοια ο διάλογος τον οποίο έχει γράψει πιστεύει ότι θα βοηθήσει στην εξέλιξη της ιστορίας. Δεν παρέλειψε να γράψει και λέξεις συνδετικές οι οποίες συνδέουν τη μια πρόταση με την άλλη. Τέλος, διόρθωσε όσα από τα ορθογραφικά λάθη γνώριζε, χωρίς όμως να ελέγξει αν το κείμενό της είναι ευανάγνωστο.

10.4. « Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράφει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;»

Η Χαρούλα θα έλεγε σε κάποιο φίλο, συμμαθητή ή συμμαθήτριά της να διαβάζει πολλά βιβλία, παραμύθια, ή να προσπαθήσει να βγάλει από το μυαλό του / της κάποια μέρα ένα βιβλίο. Μάλιστα, προτείνει στους φίλους της βιβλία, τα οποία η ίδια έχει διαβάσει, όπως: «Η μικρή Ζωζεφίνα», για παιδιά 8 - 12 ετών, «Με τα μάγια στη γιατρό φεύγει ο πόνος στο λεπτό», για παιδιά 9- 16 ετών και «Το μαύρο μαργαριτάρι» για παιδιά 9 - 15 ετών.

Στο σημείο αυτό καταλαβαίνουμε ότι η Χαρούλα θεωρεί πολύ σημαντική τη φαντασία, η οποία κυριαρχεί στα παραμύθια και στους μύθους. Η ίδια προτείνει κάτι ουσιαστικό στα υπόλοιπα παιδιά, να διαβάζουν βιβλία, να προσπαθήσουν να σκεφτούν από το μυαλό τους και να γράψουν ένα βιβλίο. Δίνει μεγάλη σημασία στη σκέψη, η οποία κατά κύριο λόγο είναι διακειμενική. Αποδεικνύει και η ίδια ότι στην ιστορία της αξιοποιεί συνειδητά ή ασυνειδητά θέματα και μοτίβα έκφρασης και περιεχομένου που άλλοι έχουν προηγουμένως, χρησιμοποιήσει με επιτυχία (Somville 1997, Ματσαγγούρας, 2003).

Όλα , λοιπόν, τα παραπάνω παραμύθια, που αναφέρει η Χαρούλα , αποτελούν ένα είδος κληρονομιάς, το οποίο λειτουργεί « ως πλαίσιο κειμενικής οργάνωσης της εμπειρίας του καθενός, αλλά και ως μήτρα, που, γονιμοποιούμενη από την προσωπική πρωτοτυπία κάθε συγγραφέα, συλλαμβάνει και τίκτει τη νέα δημιουργία» (Bgunεί κ.α 1998, Ματσαγγούρας, 2003). Οι οδηγίες της παραπάνω μαθήτριάς μας δείχνουν πως να σκεφτόμαστε, αλλά και πως να οργανώνουμε τη σκέψη μας, ενεργοποιώντας τη διακειμενική παρακαταθήκη μέσα από την επαφή μας με άλλα κείμενα.

10.5.Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» ακόμα περισσότερο τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στη Χαρούλα η οποία απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου.
1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες;
Να σκέφτεσαι πολύ, να διαβάζεις βιβλία και παραμύθια που θα σε βοηθήσουν πολύ.
2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος;
Δεν θυμάμαι.
3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους;
Και, ποτέ, μέσα
4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις;
Να κάνω τις ερωτήσεις «πού», «πώς», «πότε», «τι» και «γιατί».
5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί;
Ναι, γιατί μπορεί να έχω ξεχάσει κάποια ιδέα ή να έχω κάνει κάποιο ορθογραφικό λάθος.
6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία;
Παραγράφους,, τελείες, κόμματα, ερωτηματικά θαυμαστικά.

Η Χαρούλα, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις της, αλλά και από την ιστορία την οποία έγραψε δίνει έμφαση στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραφής, στην παραγωγή ιδεών, στη δημιουργία ολοκληρωμένων προτάσεων, μέσα από ερωτήσεις του τύπου «πού», «πώς», «πότε», «τι» και «γιατί». Ωστόσο, φαίνεται η αδυναμία της στη δόμηση του κειμένου σε πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο, αδυναμία η οποία πηγάζει από την ελλιπή γνώση.

10.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι στην Χαρούλα αρέσει να γράφει, αντιμετωπίζοντας τη δραστηριότητα αυτή πάντα με ενθουσιασμό όποιο και αν είναι το θέμα. Επιπλέον, η προσοχή της δεν αποσπάται εύκολα, είναι συγκεντρωμένη σ' αυτό που γράφει και έτσι καταφέρνει να τελειώσει γρήγορα.

Η δασκάλα αναφέρει ότι υπάρχει κάποια ένδειξη για δραστηριότητες, όπως αυτές του σχεδιασμού ή των σημειώσεων, που η μαθήτριά ακολουθεί προτού ξεκινήσει. Παρακάτω αποσαφηνίζει τι εννοεί, λέγοντας ότι δεν κρατάει σημειώσεις, αλλά σκέφτεται από πριν ολοκληρωμένη την ιστορία που πρόκειται να γράψει. Από την άλλη, η Χαρούλα δεν εμφανίζει κάποιες ειδικές συνήθειες ή ιδιορρυθμίες όταν γράφει. .

Το μεγαλύτερο πρόβλημα της παραπάνω μαθήτριάς είναι τα ορθογραφικά της λάθη από απροσεξία, ο σχηματισμός παραγράφων και η δυσανάγνωστη εικόνα του γραπτού της. Από την άλλη, η Χαρούλα, όπως τονίζει η δασκάλα, έχει ωραίες ιδέες και «τρομερή» φαντασία. Επιπλέον, έχει αναπτύξει και νέα δεξιότητα η οποία σχετίζεται με την τοποθέτηση των ιδεών της σε μια σωστή σειρά.

Η παραπάνω μαθήτριά αξιολογείται από τη δασκάλα με βαθμό εννέα (9), αφού, όπως η ίδια αιτιολογεί, έχει πολύ καλές ιδέες, δίνει λεπτομέρειες, συμπεριλαμβάνει διαλόγους, γράφει με ενθουσιασμό και τελειώνει γρήγορα.

10.7. Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

10.7.1. Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Η Χαρούλα κρατάει σωστά το μολύβι της, το οποίο ακουμπά στην πρώτη άρθρωση του μεσαίου δακτύλου υποστηριζόμενο από το δείκτη και τον εντίχειρα. Οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες. Το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στη μορφολογία του μαθητή, ενώ το κεφάλι συχνά ακουμπά στο χέρι – γροθιά, το οποίο στηρίζει την επιφάνεια εργασίας κατά τη γραφή. Κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης των ιδεών, η μαθήτριά μεταβάλλει, ορισμένες φορές, τα σημεία στήριξής της (τα πέλματα δεν πατούν στο πάτωμα, αλλά είναι σταυρωτά τοποθετημένα), ενώ η άκρη του θρανίου βρίσκεται στο ύψος των αγκώνων της.

Σε ότι αφορά την επιφάνεια εργασίας, αυτή απέχει περίπου δέκα εκατοστά από τους αγκώνες. Η παραπάνω μαθήτριά είναι δεξιόχειρας και σωστά η θέση του φύλλου εργασίας της έχει αριστερή κλίση. Με το χέρι το οποίο μένει ελεύθερο κατά τη γραφή, στηρίζει την επιφάνεια εργασίας, ενώ δείχνει σταθερότητα τόσο στην επιφάνεια εργασίας, όσο και στη δεξιόχειρη γραφή.

Δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Οι κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων είναι η επιθυμητή. Ο κύκλος στα γράμματα «α», «ο», «δ», «θ» είναι συνεχής και κανονικά κλεισμένος.

Ωστόσο, η κωδικοποίηση των γραμμάτων χαρακτηρίζεται από ακαταστασία. Τα γράμματα δεν είναι ομοιόμορφα σε ότι αφορά το σχεδιασμό και την τοποθέτησή τους επάνω στη γραμμή. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι ακανόνιστη, αφού σε άλλα σημεία είναι μικρότερη και σε άλλα μεγαλύτερη.

Σε γενικές γραμμές τα πεζά γράμματα (α, π, κ, ν, σ κ.α.) βρίσκονται επάνω στη γραμμή, καταλαμβάνοντας το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις παράλληλες γραμμές. Τα μεσαία γράμματα (μ, ρ, ψ, φ, ζ, ξ, γ) βρίσκονται στο μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής, εκτός από το γράμμα «χ», το οποίο λειτουργεί ως πεζό. Τέλος τα ψηλά γράμματα (θ, λ, δ, β) είναι τοποθετημένα σωστά, κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής.

Παρατηρώντας το γραπτό κείμενο της συγκεκριμένης μαθήτριάς σου δίνει την εντύπωση περισσότερο μιας ακατάστατης παρά δυσανάγνωστης εικόνας.

Τα ψηλά (θ, λ, δ, β) και τα μεσαία (γ, μ, φ, ψ, ρ κ.α.) γράμματα καταλαμβάνουν το σωστό διάστημα. Ενώ η παρατήρηση μας πιστοποιεί το σωστό σχεδιασμό των γραμμάτων την ώρα της κωδικοποίησης, η ίδια φαίνεται να βιάζεται να «οπτικοποιήσει» τις σκέψεις της, φοβούμενη να μην παραλείψει κάποια ιδέα, χωρίς να δίνει σημασία στην οπτική εικόνα του γραπτού της. Ωστόσο, το κείμενο παρόλη την ακατάστατη εικόνα είναι εύκολα αποκωδικοποιήσιμο.

10.7.2. Β φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο:.....Χαρούλα.....

Τάξη:.....

Σχολείο:.....

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Α' φάσης :

L: 48.5

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση ..
τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν
τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Β' φάσης :

1:01.1

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση ..
τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν
τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Ζητήθηκε από τη Χαρούλα να γράψει την παραπάνω πρόταση όσο πιο καλά μπορεί («καλύτερη γραφή»). Γράφοντας την πρόταση με μοναδικό στόχο την καλύτερη οπτική εικόνα του γραπτού της, και όχι την παραγωγή ιδεών για την υποστήριξη κάποιου θέματος, η Χαρούλα καταφέρνει να βελτιώσει αισθητά τα γράμματά της.

Τα γράμματα είναι τοποθετημένα επάνω στη γραμμή του τετραδίου, χαρακτηρίζονται από ομοιομορφία και το κενό ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι το επιθυμητό. Ωστόσο, τα πεζά γράμματα, αυτή τη φορά, δεν έχουν αισθητή διαφορά με τα ψηλά γράμματα τα οποία θα έπρεπε να βρίσκονται κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής. Γενικότερα, η πρόταση παρουσιάζει μια ευανάγνωστη εικόνα.

Ο χρόνος ο οποίος χρειάστηκε για την κωδικοποίηση της πρότασης είναι ένα λεπτό και σαράντα εννέα περίπου δευτερόλεπτα (1: 49').

Στη συνέχεια, η Χαρούλα κλήθηκε να γράψει την πρόταση όσο πιο γρήγορα μπορούσε («ταχύτερη γραφή»). Αυτή τη φορά τα γράμματά της δεν έχουν κοινά σημεία με τα γράμματα της «καλύτερης» γραφής, ενώ θα λέγαμε ότι μοιάζουν περισσότερο στα γράμματα με τα οποία κωδικοποιήθηκε το αρχικό κείμενο.

Τα οπτικά σύμβολα δεν είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή, δε χαρακτηρίζονται από ευαναγνωσία, ενώ το κενό ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι δυσανάλογο. Το μέγεθος των γραμμάτων δεν είναι το επιθυμητό, αφού πεζά, ψηλά και μεσαία γράμματα καταλαμβάνουν το ίδιο ύψος.

Ο χρόνος, ο οποίος χρειάστηκε στην περίπτωση της «ταχύτερης» γραφής είναι μόλις ένα λεπτό (1:01'), περίπου το μισό χρονικό διάστημα απ' ό,τι στην πρώτη περίπτωση της «καλύτερης» γραφής.

Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι όταν η παραπάνω μαθήτρια στρέφει την προσοχή της αποκλειστικά και μόνο στην αισθητική του γραπτού της, τότε μπορεί να παρουσιάσει μια ευανάγνωστη εικόνα, όταν όμως καλείται να στρέψει την προσοχή της σε άλλη δεξιότητα (π.χ. παραγωγή ιδεών), τότε η μηχανιστική δεξιότητα της γραφής ως ψυχοκινητική δεξιότητα παραγκωνίζεται ή έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Για το λόγο αυτό το κείμενό της κερδίζει σε περιεχόμενο. Εδώ αξίζει να θυμηθούμε τις φάσεις παραγωγής του γραπτού λόγου των Bereiter και Scardamalia (1987) , αλλά τον διαδικαστικό τρόπο γραφής τον οποίο προτείνει ο Ματσαγγούρας (2003) , τονίζοντας ότι είναι δύσκολο ακόμα και για ένα έμπειρο συγγραφέα να ενορχηστρώσει τις δεξιότητες γραφής (μηχανιστικές και μεταγνωστικές) , κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου.

10.7.3. Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλακιδίου.

Ελέγχοντας το αρχικό κείμενο το οποίο παρήγαγε η Χαρούλα, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ότι τα γράμματα έχουν αρκετά κοινά σημεία με τα γράμματα που αφορούν τη δοκιμασία της «ταχύτερης» γραφής.

Σε γενικές γραμμές, τα πεζά γράμματα (α, π, κ, ν, σ κ.α.) βρίσκονται επάνω στη γραμμή, καταλαμβάνοντας το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα μεσαία γράμματα (μ, ρ, ψ, φ, ζ, ξ, γ) βρίσκονται στο μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής,

εκτός από το γράμμα «χ», το οποίο λειτουργεί ως πεζό γράμμα. Τέλος τα ψηλά γράμματα (β, δ, θ, λ) είναι τοποθετημένα σωστά, κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής.

10.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Σύμφωνα με τη Χαρούλα, υπάρχουν πολλά ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί να γράψει. Της αρέσει να γράφει και να δοκιμάζει πολλά διαφορετικά κείμενα (περιγραφικά, αφηγηματικά κ.α.). Νιώθει υπερήφανη όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό της στην τάξη, ενώ διασκεδάζει, όταν οι φίλοι της διαβάζουν αυτό που έχει γράψει. Παρόλα αυτά δεν επιθυμεί να διαβάζει ή να ακούει αυτά που γράφουν οι συμμαθητές της.

Κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου χρησιμοποιεί καινούργιες λέξεις και δεν ξεχνά να γράψει για το πως αισθάνεται. Βρίσκει ενδιαφέρον όταν πρέπει να σκεφτεί από το μυαλό της φανταστικές ιστορίες.

Συμφωνεί ότι μερικές φορές γράφει λίγα σ' ένα κείμενο, χωρίς όμως να έχει τύχει να μη μπορεί να σκεφτεί τίποτα για να γράψει. Μάλιστα, υπάρχουν φορές που νομίζει ότι ίσως γράψει και ένα βιβλίο. Παρόλα αυτά πιστεύει ότι μπορεί να μάθει να γράφει ακόμα καλύτερα.

10.9. Τα Αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για την τέταρτη μαθήτριά της Γ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑ: Χαρούλα / Τάξη: Γ'	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Οι μαθητές της Στ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;	<p>Η επίδοση της Χαρούλας τόσο στα ποιοτικά, όσο και ποσοτικά στοιχεία του κειμένου είναι ικανοποιητική. Μάλιστα, στα ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως είναι ο βαθμός γνησιότητας, συνάφειας και το γλωσσικό ύφος η παραπάνω μαθήτριά παρουσιάζει εξαιρετική επίδοση.</p> <p>Από την άλλη, η συγκεκριμένη ιστορία διαθέτει μια εικόνα όχι ευανάγνωστη, αλλά εύκολα αποκωδικοποιήσιμη.</p>
Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	<p>Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση της Χαρούλας είναι εξαιρετική.</p> <p>Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία είναι σύντομη και περιεκτική. Αποτελείται από αρκετά γεγονότα, τα οποία δίνονται με παραστατικότητα.</p> <p>Από την άλλη η παραπάνω μαθήτριά αποδεικνύεται ότι δυσκολεύεται να ενορχηστρώσει, την ίδια στιγμή, από τη μία, δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών και από την άλλη δεξιότητες που αφορούν την γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων. Γράφει γρήγορα και εύκολα, ωστόσο δεν γράφει ευανάγνωστα. Αν την παρωθούσαμε να ξαναγράψει το κείμενό της, αφού το είχε ολοκληρώσει, βελτιώνοντας κατ' αυτό τον τρόπο την αισθητική του, τότε πραγματικά το αποτέλεσμα θα ήταν πολύ καλό.</p>

<p>Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;</p>	<p>Η Χαρούλα θα λέγαμε ότι ανήκει στους έμπειρους συγγραφείς, αφού έχει αναπτύξει τις μεταγλωσσικές της δεξιότητες. Παρόλα αυτά η «οπτικοποίηση» των σκέψεων της δεν είναι ευανάγνωστη, αλλά ούτε και δυσανάγνωστη.</p>
<p>Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο είναι θετική, αφού της αρέσει να γράφει τόσο που μερικές φορές νομίζει ότι ίσως να γράψει και ένα βιβλίο. Δεν υπάρχουν φορές που να μη μπορεί να σκεφτεί τίποτα για να γράψει και πιστεύει ότι μπορεί να μάθει να γράφει ακόμα καλύτερα.</p>
<p>Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η μαθήτριά τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική ευκολία. Είναι σημαντικό ότι έχει «αυτοματοποιήσει» σχεδιαστικά τη μορφή των γραμμάτων. Έτσι, η δραστηριότητα αυτή δεν την επιβαρύνει γνωστικά. Για το λόγο αυτό και η στάση της απέναντι στη γραφή είναι θετική.</p>
<p>Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>-</p>
<p>Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα – παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.</p>	<p>Δίνει έμφαση και προτεραιότητα στις μεταγλωσσικές δεξιότητες γραφής, αφού αρχικά την ενδιαφέρει η ιστορία της να έχει πλούσιο περιεχόμενο. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα να έρχεται σε δεύτερη μοίρα.</p>
<p>Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;</p>	<p>Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας η μαθήτριά ξαναδιαβάζει το κείμενό της και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία του. Όταν, μάλιστα, ερωτήθηκε τι είδους βελτιώσεις έκανε, η ίδια αναφέρθηκε σε ορθογραφικά λάθη, στον τονισμό λέξεων, στα γράμματα και στην αντικατάσταση αταίριαστων λέξεων ή φράσεων. Όπως προαναφέρθηκε η συγκεκριμένη μαθήτριά ξαναδιάβαζε και βελτίωνε το κείμενό της τμηματικά, πριν ακόμα το ολοκληρώσει. Μετά την ολοκλήρωση οι βελτιώσεις ήταν «επιφανειακές».</p>

<p>Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;</p>	<p>Συμβουλεύει τους συμμαθητές της να διαβάζουν πολλά παραμύθια και να προσπαθούν να σκέφτονται ιστορίες από το μυαλό τους, Μάλιστα, η ίδια αναφέρει ότι ένας τρόπος για να μεγαλώνουν οι προτάσεις σ' ένα κείμενο είναι να θέτουμε ερωτήματα του τύπου: «πού», «πώς», «πότε», «τι», «γιατί».</p>
<p>Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;</p>	<p>Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών γραμμάτων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις δεν είναι σταθερή. Σε γενικές γραμμές τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα πάνω στη γραμμή. Τα μεσαία και τα ψηλά γράμματα θα μπορούσαν να βελτιωθούν ακόμα περισσότερο. Ωστόσο, το περιεχόμενο του κειμένου της είναι πολύ καλό.</p>
<p>Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;</p>	<p>Στη συγκεκριμένη περίπτωση, δίνεται έμφαση στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραφής και παραμελείται η ευανάγνωστη κωδικοποίηση.</p>
<p>Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;</p>	<p>Η παραπάνω μαθήτρια είχε καλή επίδοση και στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.</p>

Πίνακας 8: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης - Τέταρτη μαθήτρια, Γ' τά

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11:

Άτυπη αξιολόγηση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου – Πέμπτη μαθήτρια Γ' Τάξης.

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

*Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των
μαθητών.*

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

*Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών
δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.*

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: *Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.*

Β' Φάση: *Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και
«ταχύτερης» γραφής.*

Γ' Φάση: *Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών
στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.*

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

*Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για την
Πέμπτη μαθήτρια.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

11.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΕΜΠΤΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ	
Όνομα	Βαγγελιώ
Τάξη	Γ'

Η Βαγγελιώ έγραψε μια ιστορία για την οποία έχει πολλά να πει, δίνοντας ως τίτλο το όνομα της πρωταγωνίστριας, Έλεν Κέρεν, η περιπέτεια της οποίας «ξεδιπλώνεται». Η ιστορία αποτελεί στην ουσία διήγηση. Σε γ' πρόσωπο μας αφηγείται μια ιστορία η οποία συνέβη στην Αμερική σε ένα κορίτσι με το όνομα Έλεν Κέρεν. Η αφηγήτρια, στην περίπτωση αυτή, είναι η μαθήτρια, η οποία είναι αμέτοχη στην ιστορία (αφήγηση με μηδενική εστίαση) και αφηγείται σε γ' ρηματικό πρόσωπο.

Το κεντρικό θέμα της ιστορίας είναι η γέννηση ενός μωρού, το οποίο σε ηλικία δεκαοκτώ μηνών έμεινε τυφλό, κωφάλαλο και αρρώστησε από οστρακιά. Μια σημαντική, ωστόσο, γνωριμία με τη δασκάλα της, Αν Σίλβα, θα βοηθήσει τη μικρή Έλεν Κέρεν να πραγματοποιήσει το όνειρό της, το οποίο είναι να γίνει δασκάλα.

Τα ποιοτικά στοιχεία με βάση τα οποία αξιολογήθηκε η ιστορία της συγκεκριμένης μαθήτριας είναι *ο βαθμός γνησιότητας, ο βαθμός συνάφειας και το γλωσσικό ύφος.*

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας, θα λέγαμε ότι το κεντρικό θέμα της ιστορίας παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον. Στην ιστορία περιέχονται απροσδόκητα γεγονότα, τα οποία όμως κωδικοποιούνται με τέτοιο τρόπο που δεν προκαλούν την αγωνία του αναγνώστη. Ακόμα το ένα γεγονός διαδέχεται το άλλο, χωρίς οι προτάσεις να συνδέονται μεταξύ τους με κατάλληλους κειμενικούς δείκτες οι οποίοι θα μπορούσαν να προσδώσουν αγωνία, κρατώντας το ακροατήριο σε αναγνωστική «εγρήγορση». Επιπλέον, δεν υπάρχουν συνδετικές λέξεις, οι οποίες να δείχνουν τη χρονική διαδοχή των γεγονότων, και έτσι τα γεγονότα μοιάζουν να εξελίσσονται ταυτόχρονα. Ο βαθμός γνησιότητας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ικανοποιητική απόδοση».

Ο βαθμός συνάφειας χαρακτηρίζεται επίσης με το χαρακτηρισμό «ικανοποιητική απόδοση», καθώς απουσιάζουν οι λέξεις εκείνες που θα λειτουργούσαν ως συνδετικοί κρίκοι, ώστε η διαδοχή των γεγονότων να μοιάζει με φυσική εξέλιξη.

Ένας δεύτερος τρόπος να αξιολογήσουμε τη γλωσσική συνοχή του κειμένου είναι να παρατηρήσουμε τον τρόπο σύνδεσης των προτάσεων. Οι προτάσεις στο σύνολό τους είναι είκοσι έξι (26), από τις οποίες οι δώδεκα (12) είναι κύριες, ενώ οι δεκατέσσερις είναι δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις. Τα γεγονότα εξελίσσονται μονότονα, σύντομα και χωρίς αγωνία. Το κείμενο μοιάζει με άθροισμα προτάσεων παραταγμένων η μια δίπλα στην άλλη, χωρίς να εισέρχεται στα γεγονότα, στις εξωτερικές και εσωτερικές αντιδράσεις των προσώπων.

Ένας ακόμα παράγοντας ο οποίος προσδίδει γλωσσική συνοχή στο κείμενο είναι η ύπαρξη οργανωμένου άξονα συσχέτισης ανάλογα με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει η ιστορία. Πρόκειται για ένα αφηγηματικό κείμενο στο οποίο υπάρχουν τα πρόσωπα της ιστορίας, η Έλεν Κέρεν και η δασκάλα της η Αν Σίλβα, ο τόπος στον οποίο

«ξεδιπλώνονται» τα γεγονότα («σε μια μακρινή χώρα στην Αμερική»). Το χρονικό πλαίσιο δεν δίνεται ξεκάθαρα και τα γεγονότα μοιάζουν να εξελίσσονται σχεδόν «ταυτόχρονα». Αν υπήρχαν χρονικές λέξεις ή φράσεις, τότε η διαδοχή τους θα φαινόταν πιο φυσική. Ακούγοντας την διήγηση στο γ' ρηματικό πρόσωπο από την παραπάνω μαθήτριά, νομίζεις ότι πρόκειται για προφορική διήγηση, σύντομη σε ότι αφορά τόσο την περιπλοκή των γεγονότων, όσο και το περιεχόμενο της ιστορίας. Πάντα σε μια ιστορία υπάρχει ένα πρόβλημα, κάτι το οποίο πυροδοτεί την εξέλιξη της ιστορίας και οδηγεί το ακροατήριο σε υποθετικές σκέψεις. Στη συγκεκριμένη ιστορία υπάρχει το πρόβλημα της πρωταγωνίστριας Έλεν Κέρεν. Πρόκειται για ένα κορίτσι το οποίο έμεινε κωφάλαλο σε ηλικία δεκαοκτώ μηνών, ενώ έπασχε και από οστρακιά. Το πρόβλημα αυτό της ηρωίδας της ιστορίας περιγράφεται μόλις σε μια περίοδο του κειμένου. Θα μπορούσε να δοθεί περισσότερο παραστατικά, ώστε ο αναγνώστης να καταλάβει και να νιώσει την άσχημη κατάσταση στην οποία είχε περιέλθει το κορίτσι. Η λύση της ιστορίας δίνεται με τη γνωριμία της Έλεν Κέρεν με τη δασκάλα της, Αν Σίλβα. Μέσα στις δυο επόμενες περιόδους του κειμένου περιγράφει πολύ σύντομα τη σχέση της μαθήτριάς με τη δασκάλα της. Ο συναισθηματικός κόσμος των δυο γυναικών δεν δίνεται και έτσι η ιστορία μοιάζει με συνειρμική απόδοση γεγονότων. Η λύση στη συγκεκριμένη διήγηση είναι ευχάριστη, καθώς η Έλεν Κέρεν καταφέρνει να σπουδάσει και να γίνει δασκάλα. Στο σημείο αυτό, με λίγα λόγια, μιλάει για τη ζωή της Έλεν Κέρεν ως δασκάλας, αλλά και την προσφορά της στα παιδιά. Μ' αυτό τον τρόπο ολοκληρώνεται η ιστορία. Στο κείμενο συναντά κανείς κάποια από τα δομικά στοιχεία της αφήγησης, τα οποία όμως αξιοποιούνται με τρόπο φειδωλό.

Σε ότι αφορά το γλωσσικό ύφος στην ιστορία συναντούμε ελάχιστα **ρήματα δράσης**, **έκφρασης σκέψεων** και **συναισθημάτων**. Ελάχιστα είναι και τα **περιγραφικά ουσιαστικά** ή **επίθετα** που χρησιμοποιούνται. Από την άλλη, δε γίνεται συχνή χρήση **χρονικών συνδέσμων**, **χρονικών επιρρημάτων** και **χρονικών φράσεων**. Τέλος, στην ιστορία δε συναντούμε μεταφορικές φράσεις ή παρομοιώσεις. Το λεξιλογικό δυναμικό στο οποίο κινείται η παραπάνω μαθήτριά χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, είναι απλό και καθημερινό. Ο τρόπος πλοκής των λέξεων και των φράσεων του κειμένου γίνεται μέσα από την παρατακτική, κατά κύριο λόγο, σύνταξη του μικροπεριόδου, τις περισσότερες φορές, λόγου. Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ικανοποιητική απόδοση». Θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει περισσότερα σχήματα λόγου, ρήματα δράσης, επίθετα, αλλά και χρονικές φράσεις, ώστε να αποδώσει παραστατικά την αρχική ζωή του μικρού κοριτσιού, την αλλαγή της πρωτύτερης κατάστασης με τον ερχομό ενός νέου προσώπου, αλλά και την πραγματοποίηση των στόχων της ηρωίδας, η οποία κάνει τα όνειρά της πραγματικότητα. Όλα αυτές οι εικόνες δεν αναδεικνύονται μέσα από τις γλωσσικές επιλογές.

11.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των λέξεων ανά πρόταση, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός των λέξεων του κειμένου είναι εβδομήντα τέσσερις (74). Ο αριθμός των προτάσεων είναι είκοσι έξι , από τις οποίες οι κύριες προτάσεις είναι δώδεκα, ενώ οι δευτερεύουσες είναι δεκατέσσερις. Η υποτακτική σύνδεση των προτάσεων κυριαρχεί. Τα γεγονότα της ιστορίας είναι είκοσι τέσσερα στο σύνολό τους. Παρακολουθούμε τη διάταξη των γεγονότων στον παρακάτω πίνακα.

ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ
1	Στην Αμερική γεννήθηκε ένα πανέμορφο μωρό
2	Σε ηλικία δεκαοκτώ μηνών έμεινε τυφλή,
3	Έμεινε κωφάλαλη
4	Αρρώστησε από οστρακιά.
5	Ένα πρωινό η δασκάλα της, Αν Σίλβα έριξε στο πρόσωπό της νερό...
6	Τότε είπε τη λέξη ν-ε-ρ-ό.
7	Μέχρι το βράδυ είχε μάθει τριάντα λέξεις.
8	Η δασκάλα της την βοήθησε πολύ
9	Όλοι την βοήθησαν.
10	Η Έλεν ήθελε να τελειώσει το γυμνάσιο και το λύκειο
11	Ήθελε να μάθει ξένες γλώσσες.
12	Ήθελε να γράψει πολλά βιβλία.
13	Η Έλεν αγαπούσε πολύ τα παιδιά.
14	Η Έλεν ήθελε να γίνει δασκάλα.
15	Η Έλεν έγινε δασκάλα.
16	Η Έλεν έμαθε στα παιδιά πολλά πράγματα,
17	Τους έμαθε για την Ελλάδα,
18	Τους έμαθε για την Αμερική,
19	Τους έμαθε για τα ζώα,
20	Τους έμαθε για τους ανθρώπους.....
21	Τους μίλησε για τους κινδύνους.
22	Τους μίλησε για τα φυτά.
23	Τους μίλησε για τους ανθρώπους που τη βοήθησαν
24	Τους μίλησε για τη δασκάλα της την Αν Σίλβα.

Πίνακας 9: Διάταξη γεγονότων ιστορίας - Πέμπτη μαθήτρια Γ΄ ταξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Ωστόσο ξεκινάει με τη χρονική φράση «Μια φορά κι έναν καιρό», δείχνοντας την αρχή της διήγησης, συνεχίζει και παραθέτει τα γεγονότα με πυκνότητα (με λίγα λόγια περιγράφει πολλά γεγονότα) και ολοκληρώνει το κείμενό της απρόοπτα, χωρίς να έχει προετοιμάσει το ακροατήριο της γι' αυτό. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει οργανωμένη δομή στη συγκεκριμένη ιστορία.

11.3. Η Κλειδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού, η Βαγγελιώ αναφέρει ότι διάβασε καλά το θέμα της, δεν ξέρει όμως ποιοι θα διαβάσουν την ιστορία που θα γράψει και τι ακριβώς θέλουν να μάθουν από αυτή την ιστορία. Δεν έγραψε τις ιδέες της σε πρόχειρο χαρτί, ενώ υποστηρίζει ότι ξέρει τι θα γράψει στην αρχή, στη μέση και στο τέλος του κειμένου.

Στη δεύτερη φάση της οργάνωσης των ιδεών διάλεξε τις καλύτερες ιδέες της και έσβησε τις ιδέες που επαναλαμβάνει.

Στη φάση της πρώτης καταγραφής έγραψε τις ιδέες της σε ολοκληρωμένες προτάσεις, όπως η ίδια υποστηρίζει, χωρίς όμως να είναι οργανωμένες σε παραγράφους. Η παραπάνω μαθήτρια έγραφε ανησυχώντας για τα λάθη της.

Στη φάση της βελτίωσης των ιδεών είναι σίγουρη ότι έχει γράψει όλα όσα είχε αρχικά στο μυαλό της. Ξαναδιάβασε την ιστορία και έκανε αλλαγές οι οποίες αφορούσαν λάθη βιασύνης (π.χ. «βυμνάσιο» αντί «γυμνάσιο»), αλλά και τη βελτίωση της αισθητικής του κειμένου (γράμματα). Πιστεύει ότι υπάρχουν στιγμές στην ιστορία που έχουν αγωνία και ότι το τέλος που έχει γράψει θα εντυπωσιάσει όσους το διαβάσουν. Από την άλλη, θεωρεί ότι η ιστορία της δεν είναι μικρή σε έκταση, ενώ δεν υπήρξε στιγμή που να σκέφτηκε πως αλλιώς θα μπορούσε να γράψει αυτό που ήδη έχει γράψει. Η ίδια υποστηρίζει, ότι οι προτάσεις του κειμένου δε σταματούν απότομα και συνδέονται μεταξύ τους, ενώ απαντά θετικά στον έλεγχο της ευανάγνωστης εικόνας του κειμένου της, αλλά και των ορθογραφικών της λαθών.

11.4. «Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράφει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;».

Η συγκεκριμένη μαθήτριά δεν κατάλαβε προφανώς την ερώτηση ή την διάβασε βιαστικά, αφού απαντά: «Θα του έδινα οδηγίες για να γράφει ένα Σκέφτομαι και Γράφω αν μου έδινε οδηγίες και αυτός και με βοηθούσε κι αυτός». Ωστόσο, η επόμενη δοκιμασία μας δίνει τη δυνατότητα να ελέγξουμε την ανάπτυξη των μεταγνωστικών στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου.

11.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στην Βαγγελιώ, η οποία απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης από την Ρούλα είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου
1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες; Να γράφω πολλές προτάσεις, να βάζω κόμματα και τελείες.
2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος; Στον Πρόλογο γράφω μια ή δυο προτάσεις για να αρχίσω, στο Κυρίως θέμα γράφω αυτό που έγινε και στον Επίλογο γράφω δυο προτάσεις για να τελειώσω τα θέμα.
3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους; Αλλά, όλοι, πολλά, ένα.....
4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις; Σκέφτομαι λέξεις.
5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί; Ναι, για να δω αν έχω κάνει πολλά λάθη.
6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία; Τόνους, κόμματα, τελείες.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσε η Βαγγελιώ στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης παρατηρούμε ότι γνωρίζει τα τρία βασικά δομικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου. Ωστόσο, η γνώση αυτή δεν είναι αρκετά ανεπτυγμένη στο πρακτικό επίπεδο, ώστε να μπορεί η ίδια να «παραγραφοποιεί» τις σκέψεις της. Επίσης στο ενεργητικό της λεξιλόγιο δεν έχουν ακόμα ενταχθεί συνδετικές καθαρά λέξεις, οι οποίες θα βοηθούσαν

στην αγωνιώδη και φυσική εξέλιξη των γεγονότων. Γι' αυτό και οι λέξεις που παραθέτει παραπάνω ως συνδετικούς κρίκους μεταξύ των προτάσεων και των παραγράφων του κειμένου είναι αδόκιμες. Τέλος, η απάντηση που δόθηκε στην τελευταία ερώτηση αποδεικνύει το είδος των βελτιώσεων που έκανε η παραπάνω μαθήτρια. Οι βελτιώσεις είναι επιφανειακές και αφορούν κυρίως την αισθητική του γραπτού και την ορθογραφία.

11.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Η εκπαιδευτικός της τάξης υποστηρίζει ότι στη συγκεκριμένη μαθήτρια αρέσει να γράφει, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό, αφού, όπως αναφέρει, παραπονιέται στην αρχή, ενώ στο τέλος καταφέρνει να γράψει μεγάλο κείμενο.

Όταν γράφει αποσπάται εύκολα η προσοχή της και μιλάει συχνά με τους συμμαθητές της. Την ώρα που γράφει δεν υπάρχει κάποια ένδειξη για δραστηριότητες όπως αυτές του σχεδιασμού ή των σημειώσεων. Ακολουθεί το σχεδιάγραμμα που έχει συζητηθεί στην τάξη.

Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου η παραπάνω μαθήτρια κινείται πολύ και κάνει συνέχεια ερωτήσεις για να επιβεβαιώσει την ορθότητα όσων γράφει. Σημαντικό είναι ότι η μαθήτρια έχει αλλάξει τις βελτιωτικές της συνήθειες, όπως αναφέρει δασκάλα. Οι βελτιώσεις που κάνει αφορούν τα ορθογραφικά, τα συντακτικά λάθη, τους τόνους, ενώ γράφει και μεγάλες προτάσεις στην αρχή, τις οποίες προσπαθεί να βελτιώσει στη συνέχεια όχι όμως πάντα επιτυχημένα.

Η μαθήτρια αντιδρά στις παρατηρήσεις των συμμαθητών της, γράφοντας πολλά από αυτά που ακούει από του άλλους και ειδικά από τη διπλανή της.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα της μαθήτριας, σύμφωνα με τη δασκάλα της, είναι ο σχηματισμός παραγράφων, ενώ άλλες φορές ξεφεύγει από το θέμα της. Από την άλλη, η εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι η μαθήτρια γράφει αρκετές λεπτομέρειες σχετικά με το θέμα.

Σε ότι αφορά τη στάση της μαθήτριας απέναντι στη γραφή τον τελευταίο καιρό αναφέρει ότι άλλοτε γράφει με πολύ ενθουσιασμό και άλλοτε είναι πολύ αρνητική.

Τέλος, η δασκάλα αξιολογεί τη μαθήτρια σε ότι αφορά την παραγωγή του γραπτού λόγου, με το βαθμό έξι (6). Αιτιολογεί αυτή της την άποψη λέγοντας ότι δυσκολεύεται στην παραγωγή ιδεών, δεν είναι συγκεντρωμένη όταν γράφει, ενώ κάνει πολλά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη.

11.7. Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

11.7.1. Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Η Βαγγελιώ κρατάει σωστά το μολύβι της, ωστόσο τα δάχτυλά της πλησιάζουν πολύ τη μύτη του μολυβιού. Οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες (90°). Οι γλουτοί και οι μηροί υποστηρίζουν το θώρακα και την κεφαλή.

Ωστόσο, το κεφάλι είναι αρκετά σκυμμένο προς την επιφάνεια εργασίας. Τα πέλματα δεν πατούν στο πάτωμα, αλλά είναι σταυρωτά.

Κατά τη διάρκεια γραφής η μαθήτρια μεταβάλλει τα σημεία στήριξης, σταυρώνει τα πόδια της και άλλοτε τοποθετεί το ένα πόδι επάνω στο άλλο. Η άκρη του θρανίου βρίσκεται στο ύψος των αγκώνων της μαθήτριας, ενώ η επιφάνεια εργασίας απέχει περίπου 10 εκατοστά από τους αγκώνες.

Η θέση του φύλλου εργασίας έχει αριστερή κλίση στους δεξιόχειρες μαθητές. Η μαθήτρια στηρίζει την επιφάνεια εργασίας με το χέρι το οποίο μένει ελεύθερο κατά τη γραφή, δείχνοντας, συνάμα, σταθερότητα στην τοποθέτηση της επιφάνειας εργασίας. Ωστόσο, παρατηρείται τότε το αριστερό χέρι να στηρίζει την επιφάνεια εργασίας και τότε να κρατάει το κεφάλι της, λέγοντας: «Εγώ δε γράφω άλλη σελίδα».

Δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Οι κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων είναι η επιθυμητή. Ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων αρχίζει και τελειώνει σωστά, εκτός από το «ψηλό» γράμμα «β», κατά το σχεδιασμό του οποίου αντί να ξεκινάει από κάτω προς τα πάνω, ολοκληρώνοντας το κυκλικό μέρος του γράμματος, σχεδιάζει πρώτα το κυκλικό μέρος και στη συνέχεια ολοκληρώνει σχεδιαστικά το γράμμα. Παρατηρώντας το γραπτό κείμενο, καταλαβαίνουμε τη δυσκολία που προκάλεσε ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου οπτικού συμβόλου.

Κάποιος που παρατηρεί το κείμενο από μικρή απόσταση, νομίζει ότι συναντά μια «ατελείωτη» λέξη ή ένα άθροισμα λέξεων ή μια τοποθετημένη δίπλα στην άλλη. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις μας επιτρέπει να αποκωδικοποιούμε με σχετική ευκολία το κείμενο. Τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή του τετραδίου, χωρίς να πηγαίνουν πάνω ή κάτω. Τα πεζά γράμματα καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα μεσαία γράμματα καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής, εκτός από το γράμμα «χ». Τέλος, τα ψηλά γράμματα βρίσκονται κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής.

11.7.2. Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο: Βαγγελίου.....
Τάξη: Γ.....
Σχολείο:.....

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Α' φάσης: 2:34,54f

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από...το...παράθυρό...μου...βλέπω...ξανά...τη...φύση...τη...ζωή...
ολόκληρη...α...κυλά...γλυκά...σαν...τρεχούμενο...νερό...και...δειλά...
υψώνω...τα...χέρια.....

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Β' φάσης: 1:52,52f

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από...το...παράθυρό...μου...βλέπω...ξανά...τη...φύση...τη...ζωή...
ολόκληρη...α...κυλά...γλυκά...σαν...τρεχούμενο...νερό...και...
δειλά...υψώνω...τα...χέρια.....

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Αρχικά, ζητήθηκε από τη Βαγγελιώ να γράψει «όσο πιο καλά μπορεί» την παραπάνω πρόταση. Τα γράμματά της είναι ευανάγνωστα, περισσότερο απ' ό,τι τα γράμματα του αρχικού κειμένου το οποίο παράχθηκε υπό συνθήκες χρονικής άνεσης. Τα πεζά γράμματα βρίσκονται ανάμεσα στις δυο παράλληλες γραμμές, ενώ το γράμμα «π», αλλάζει σχεδιαστική όψη σε σχέση με το αρχικό κείμενο. Τα ψηλά γράμματα βρίσκονται κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής, ενώ τα μεσαία γράμματα καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής, ακόμα και το γράμμα «χ», το οποίο στο αρχικό κείμενο λειτουργούσε ως πεζό γράμμα, αφού ήταν τοποθετημένο επάνω στη γραμμή. Ωστόσο, μια λέξη δεν είναι γραμμένη ολοκληρωμένη (τρεχούμε» αντί τρεχούμενο). Για την ολοκλήρωση της «καλύτερης» γραφής η μαθήτρια χρειάστηκε δυο λεπτά και τριάντα τέσσερα δευτερόλεπτα (2:34').

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τη μαθήτρια να γράψει «όσο πιο γρήγορα μπορεί» την παραπάνω πρόταση. Στο σημείο αυτό τα γράμματα είναι επίσης ευανάγνωστα, χωρίς ωστόσο να είναι τόσο προσεγμένα όπως στην πρώτη περίπτωση. Ό,τι αναφέρθηκε σχετικά με τα πεζά, ψηλά και μεσαία γράμματα στην πρώτη περίπτωση της «καλύτερης» γραφής, ισχύει και στην δεύτερη δοκιμασία της «ταχύτερης» γραφής. Για την ολοκλήρωση της «ταχύτερης» γραφής η μαθήτρια χρειάστηκε ένα λεπτό και πενήντα δυο δευτερόλεπτα (1:52').

Ανακεφαλαιώνοντας, παρατηρούμε ότι στην «καλύτερη» γραφή η μαθήτρια χρειάστηκε περίπου 30 δευτερόλεπτα παραπάνω απ' ό,τι στην «ταχύτερη» γραφή. Ωστόσο, στην «ταχύτερη» γραφή η οπτική εικόνα του γραπτού παρουσιάζει ευανάγνωστη εικόνα. Θα λέγαμε λοιπόν, ότι η παραπάνω μαθήτρια μπορεί να γράφει σχετικά γρήγορα και ευανάγνωστα.

11.7.3.Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε η Βαγγελιώ, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ό,τι ακριβώς παρατηρήσαμε στη κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής και συγκεκριμένα στις δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής.

11.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Η Βαγγελιώ συμφωνεί ότι υπάρχουν πολλά ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί να γράψει, ενώ της αρέσει να γράφει διαφορετικά κείμενα (να περιγράψει, να αφηγείται...). Νιώθει υπερήφανη όταν ο δάσκαλος δείχνει το γραπτό της στην τάξη. Δεν της αρέσει όμως όταν οι φίλοι της διαβάζουν αυτό που έχει γράψει. Σε γενικές γραμμές της αρέσει να γράφει, αλλά και να χρησιμοποιεί νέες λέξεις. Πιστεύει ότι είναι διασκεδαστικό να γράφει κανείς για ένα ενδιαφέρον θέμα. Διαφωνεί ότι μερικές φορές δε μπορεί να σκεφτεί τίποτα. Όταν γράφει της αρέσει να λέει πως αισθάνεται. Κάποιες φορές νιώθει πως γράφει πολύ φτωχά. Πότε δεν έχει σκεφτεί ότι θα μπορούσε να

γράφει ακόμα και ένα βιβλίο, ενώ συμφωνεί ότι μπορεί βελτιωθεί στο γραπτό λόγο. Τέλος, δεν της αρέσει όταν πρέπει να σκεφτεί ιστορίες από το μυαλό της και να τις γράψει.

11.9. Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για την πέμπτη μαθήτριά της Γ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑ: Βαγγελιώ / Τάξη: Γ'	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Οι μαθητές της Στ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 ,αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;	Η επίδοση της Βαγγελιώς τόσο στα ποιοτικά, όσο και ποσοτικά στοιχεία του κειμένου είναι σχετικά ικανοποιητική. Από την άλλη, η συγκεκριμένη ιστορία διαθέτει μια εικόνα σχετικά ευανάγνωστη.
Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση της Βαγγελιώς παρουσιάζει αρκετές αδυναμίες. Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία είναι σύντομη. Από την άλλη η παραπάνω μαθήτριά αποδεικνύεται ότι δυσκολεύεται να εννοήσει, την ίδια στιγμή, από τη μία, δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών και από την άλλη δεξιότητες που αφορούν την γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων. Γράφει ευανάγνωστα, ωστόσο το περιεχόμενο του κειμένου δίνεται σύντομα.

<p>Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;</p>	<p>Η Βαγγελιώ θα λέγαμε ότι ανήκει στους μέτριους συγγραφείς, αφού το περιεχόμενο, όπως και η αισθητική του γραπτού της παρουσιάζουν μια ικανοποιητική εικόνα. Η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο είναι θετική, χωρίς όμως να επιθυμεί να γράφει συχνά, αφού τις περισσότερες φορές δυσανασχετεί.</p>
<p>Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο είναι θετική. Ωστόσο τότε δεν έχει σκεφτεί ότι θα μπορούσε να γράψει ακόμα και ένα βιβλίο.</p>
<p>Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η μαθήτριά τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική ευκολία. Είναι σημαντικό ότι έχει «αυτοματοποιήσει» σχεδιαστικά τη μορφή των γραμμάτων. Έτσι, η δραστηριότητα αυτή δεν την επιβαρύνει γνωστικά. Για το λόγο αυτό και η στάση της απέναντι στη γραφή είναι θετική.</p>
<p>Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>-</p>
<p>Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα - παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.</p>	<p>Δίνει έμφαση και προτεραιότητα στις μηχανιστικές δεξιότητες γραφής, αφού αρχικά την ενδιαφέρει η ιστορία της να διαθέτει τα κατάλληλα σημεία στίξης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η ανάπτυξη του περιεχομένου της να έρχεται σε δεύτερη μοίρα.</p>
<p>Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;</p>	<p>Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας η μαθήτριά ξαναδιαβάζει το κείμενό της και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία του. Όταν, μάλιστα, ερωτήθηκε τι είδους βελτιώσεις έκανε, η ίδια αναφέρθηκε σε ορθογραφικά λάθη, στον τονισμό λέξεων και στα γράμματα.</p>
<p>Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;</p>	<p>Συμβουλεύει τους φίλους της να μην ξεχνούν τους τόνους, τα κόμματα και τις τελείες.</p>

<p>Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;</p>	<p>Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών γραμμάτων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις δεν είναι σταθερή. Σε γενικές γραμμές τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα πάνω στη γραμμή και ευανάγνωστα. Ωστόσο, και το περιεχόμενο του κειμένου παρουσιάζει μια σχετικά ικανοποιητική απόδοση.</p>
<p>Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;</p>	<p>Στη συγκεκριμένη περίπτωση, δίνεται έμφαση στις μηχανιστικές δεξιότητες γραφής .</p>
<p>Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;</p>	<p>Η παραπάνω μαθήτρια είχε ικανοποιητική επίδοση και στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.</p>

Πίνακας 10: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Πέμπτη μαθήτρια, Γ΄ τάξης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12:

Άτυπη αξιολόγηση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου – Έκτη μαθήτρια Γ' Τάξης.

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλειδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλακιδίου.

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για την Έκτη μαθήτρια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

12.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΤΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ	
Όνομα	Εύα
Τάξη	Γ'

Η παραπάνω μαθήτρια έχει γράψει μια ιστορία στην οποία μας αφηγείται πως πέρασε μια μέρα στο λούνα παρκ μέσα από τις δραστηριότητες και τις γνωριμίες τις οποίες έκανε. Πρόκειται για ένα αφηγηματικό κείμενο στο οποίο όμως δίνονται σύντομα όσα συνέβησαν εκείνη την ημέρα, χωρίς να περιγράφεται η συναισθηματική κατάσταση των προσώπων της ιστορίας. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι γίνεται συνειρμική απόδοση των γεγονότων, χωρίς να εισέρχεται στην εξωτερική και εσωτερική δράση των εμπλεκομένων.

Τα ποιοτικά στοιχεία με βάση τα οποία αξιολογήθηκε η ιστορία της συγκεκριμένης μαθήτριας είναι *ο βαθμός γνησιότητας, ο βαθμός συνάφειας και το γλωσσικό ύφος.*

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας, στην ιστορία δε συναντούμε αρκετά ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία και δεν περιγράφεται μια ποικιλία δραστηριοτήτων στο χώρο του λούνα παρκ. Η παραπάνω μαθήτρια γράφει σε πρώτο ενικό πρόσωπο, επαναλαμβάνοντας συνεχώς την προσωπική αντωνυμία «εγώ», με αποτέλεσμα το ενδιαφέρον του αναγνώστη να μην εξάπτεται, αφού τα γεγονότα κωδικοποιούνται με ανιαρό εκφραστικά τρόπο και εύκολα προβλέψιμο. Αισθητή είναι και η επανάληψη του παρατακτικού συνδέσμου «και», ο οποίος συνδέει μικρές προτάσεις με ελλιπές περιεχόμενο. Έτσι, η ιστορία μοιάζει με ένα σύνολο αποκομμένων προτάσεων, χωρίς αλληλουχία και νοηματική συνεκτικότητα. Επομένως, η πρωτοτυπία είναι περιορισμένη, όπως και τα απροσδόκητα στοιχεία του κειμένου. Ο βαθμός γνησιότητας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ελάχιστη ικανοποιητική απόδοση».

Ο βαθμός συνάφειας αξιολογείται επίσης με το χαρακτηρισμό «ελάχιστη ικανοποιητική απόδοση». Η ιστορία εξελίσσεται, μέσα από ένα σύνολο ελλειπτικά δοσμένων γεγονότων, τα οποία συνδέονται με τον παρατακτικό σύνδεσμο «και». Οι χρονικοί σύνδεσμοι οι οποίοι χαρακτηρίζουν ένα αφηγηματικό κείμενο εκλείπουν και για το λόγο αυτό δεν δίνεται η χρονική εξέλιξη των γεγονότων. Ακόμα, η ιστορία περιέχει αρκετά στοιχεία προφορικότητας και μοιάζει να διαρκεί μια στιγμή όσο και η προφορική ομιλία, η οποία χαρακτηρίζεται από την έλλειψη του χρόνου. Η συνάφεια των γεγονότων προϋποθέτει όμως και την τοποθέτηση των σημείων στίξης, ώστε οι σκέψεις του γράφοντος να μπου σε μια σειρά. Στην ιστορία δεν υπάρχει τοποθετημένο κανένα από τα σημεία στίξης. Στο τέλος μόνο, αφού η ιστορία έχει ολοκληρωθεί, η μαθήτρια τοποθετεί την μόνη τελεία.

Ένας δεύτερος τρόπος να αξιολογήσουμε τη γλωσσική συνοχή του κειμένου είναι να παρατηρήσουμε τον τρόπο σύνδεσης των προτάσεων. Οι προτάσεις στο σύνολό τους είναι τριάντα μία (31), από τις οποίες οι είκοσι έξι (27) είναι απλές προτάσεις, ενώ οι πέντε (4) μόλις προτάσεις είναι δευτερεύουσες. Στο κείμενο συναντάμε δυο

δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις, οι οποίες εισάγονται με τις χρονικές φράσεις ή λέξεις «Μια μέρα είχα» και «μετά», μια δευτερεύουσα συμπληρωματική πρόταση («πως θέλει») και μια δευτερεύουσα τελική πρόταση («να γίνουμε φίλες»).

Ένας ακόμα παράγοντας ο οποίος προσδίδει γλωσσική συνοχή στο κείμενο είναι η ύπαρξη οργανωμένου άξονα συσχέτισης ανάλογα με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει το κείμενο. Το συγκεκριμένο κείμενο αποτελεί μια ιστορία με τη μορφή της βιωματικής αναδιήγησης. Η παραπάνω μαθήτριά μας περιγράφει πως πέρασε μια μέρα της στο λούνα παρκ. Το κείμενο αποτελεί μια σειρά δραστηριοτήτων ή γεγονότων «ατάκτως ερριμμένων». Τα γεγονότα δεν οργανώνονται και δε φαίνεται η χρονική τους ακολουθία, καθώς απουσιάζουν οι συνδετικές χρονικές λέξεις ή φράσεις. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2003), ένα πλήρες κείμενο βιωματικής αναδιήγησης συνήθως έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- ❖ Απαντά σε ερωτήματα του τύπου πού, πώς, πότε, τι, γιατί, ποιος.....
- ❖ Περιγράφει εικόνες χώρων, πραγμάτων, σκηνών δράσης.
- ❖ Εμπεριέχει σκέψεις και κρίσεις για τα πρόσωπα και τα γεγονότα.
- ❖ Τελειώνει με συναισθήματα τόσο για τα όσα συνέβησαν, όσο και για τα πρόσωπα που συμμετείχαν στα γεγονότα.

Η συγκεκριμένη μαθήτριά αναφέρει το «που» της ιστορίας που διηγείται («Μια μέρα είχα πάει στο λούνα παρκ»), παραλείποντας το «πότε» πηγέ, το χρονικό δηλαδή πλαίσιο στο οποίο κινείται η ιστορία της, το «γιατί» πηγέ στο χώρο αυτό κ.τ.λ. Θα λέγαμε ότι απουσιάζει μια προλογική αναφορά για το θέμα αυτό. Αντιθέτως, ξεκινάει την προσωπική της αναδιήγηση με γεγονότα, τα οποία θα έπρεπε να αποτελούν μέρος του κυρίου θέματος. Στην ιστορία δε γίνονται περιγραφές πραγμάτων, χώρων, αλλά σκηνών δράσης, σε α' πρόσωπο. Ωστόσο, οι σκηνές δράσης ακολουθούν μια συνειρμική απόδοση, η οποία προσδίδει στο κείμενο αρκετά στοιχεία προφορικότητας (απλή παράθεση ιδεών). Παρόμοια, απουσιάζουν σκέψεις και κρίσεις για τα πρόσωπα και τα γεγονότα που συμμετέχουν, ενώ η ιστορία δεν τελειώνει με συναισθήματα τόσο για τα όσα συνέβησαν, όσο και για τα πρόσωπα που συμμετείχαν στα γεγονότα.

Το γλωσσικό ύφος της ιστορίας, προσδιορίζεται αρχικά από τα καλολογικά στοιχεία τα οποία περιέχει όπως είναι τα επίθετα, οι μεταφορικές φράσεις, οι προσωποποιήσεις και οι παρομοιώσεις. Στην ιστορία περιέχονται μόλις δυο επίθετα («η κούνια ήταν πολύ **μεγάλη**», «εγώ γνώρισα μια καινούρια φίλη»), ενώ απουσιάζουν οι μεταφορικές φράσεις, οι παρομοιώσεις και οι προσωποποιήσεις. Τα ουσιαστικά είναι περιορισμένα σε αριθμό («τραμπάλα», «τσουλήθρα», «κούνια», «παιδάκι», «φίλες» κ.α.), ενώ ο συνολικός αριθμός λέξεων που χρησιμοποιεί είναι εκατό τριάντα πέντε λέξεις (135).

Το γλωσσικό ύφος εξαρτάται και από τη σύνταξη των προτάσεων, από τον τρόπο της πλοκής των λέξεων και των φράσεων. Στο κείμενο κυριαρχεί η παρατακτική σύνδεση των προτάσεων, με τον παρατακτικό σύνδεσμο «και». Ο λόγος είναι μακροπερίοδος, ενώ σε αρκετά σημεία ο λόγος είναι ασύνδετος.

Ο λεξιλογικός πλούτος του κειμένου είναι περιορισμένος, ενώ οι λέξεις και οι φράσεις της ιστορίας περιέχουν αρκετά στοιχεία προφορικότητας. Πρόκειται για «πολύχρηστες» λέξεις, οι οποίες δημιουργούν ένα γλωσσικό ύφος λιτό, καθημερινό,

ανεπιτήδευτο, το οποίο δεν καταφέρνει να αποδώσει με σαφήνεια και παραστατικότητα τα γεγονότα της προσωπικής αναδιήγησης.

Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ελάχιστη ικανοποιητική απόδοση», αφού θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σχήματα λόγου, ρήματα δράσης, επίθετα, αλλά και χρονικές φράσεις, ώστε να αποδοθούν παραστατικά οι εικόνες που βίωσε η συγκεκριμένη μαθήτρια από την επίσκεψή της στο χώρο του λούνα παρκ.

12.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των λέξεων ανά πρόταση, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός λέξεων του κειμένου είναι εκατό τριάντα πέντε λέξεις (135). Ο αριθμός των προτάσεων είναι τριάντα μία (31) από τις οποίες είκοσι επτά (27) είναι απλές προτάσεις, ενώ οι τέσσερις (4) μόλις είναι δευτερεύουσες. Τα γεγονότα της ιστορίας είναι μόλις είκοσι ένα (21) και είναι τα παρακάτω:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ
1	Μια μέρα είχα πάει στο λούνα παρκ.
2	Έκανα τσουλήθρα,
3	Έκανα κούνια
4	Μου άρεσε πολύ.
5	Ένα άλλο παιδάκι μου είπε πως θέλει να γίνουμε φίλες
6	Έκανε τσουλήθρα.
7	Έπεσε από την τσουλήθρα
8	Παραλίγο να σπάσει το πόδι του.
9	Σε μια στιγμή σηκώνεται
10	Μου λέει πάμε να κάνουμε τραμπάλα...
11	Η τραμπάλα ήταν σπασμένη και παραλίγο να πέσω....
12	Το παιδάκι γελούσε
13	Εγώ παραλίγο να τα πάρω
14	Αυτή τη φορά του λέω εγώ πάμε να κάνουμε κούνια
15	Η κούνια ήταν πολύ μεγάλη
16	Παραλίγο να σπάσει η αλυσίδα.
17	Εκείνη τη στιγμή εμφανίστηκε η μαμά του παιδιού
18	Το παιδί έφυγε...
19	Εγώ γνώρισα μια καινούρια φίλη....
20	Μετά ήρθε η μαμά μου
21	Μου είπε ότι φεύγουμε

Πίνακας 11: Διάταξη γεγονότων ιστορίας - Έκτη μαθήτρια, Γ' τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Δεν υπάρχει προλογική αναφορά, αλλά ούτε και επιλογικό μέρος, με έκφραση συναισθημάτων και κρίσεων για τα πρόσωπα και τα γεγονότα της ιστορίας. Το κείμενο αποτελεί μια απλή παράθεση ιδεών, χωρίς να μπαίνει στη διαδικασία του μετασχηματισμού των σκέψεων του γράφοντος.

12.3. Η Κλειδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω η κλειδα γνωστικής - μεταγνωστικής αξιολόγησης περιλαμβάνει μια σειρά από ερωτήματα, τα οποία αφορούν τις τέσσερις διαφορετικές φάσεις της παραγωγής του γραπτού λόγου, που είναι: α) ο σχεδιασμός, β) η οργάνωση, γ) η καταγραφή και δ) η βελτίωση του γραπτού κειμένου.

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού η μαθήτρια αναφέρει ότι διάβασε καλά το θέμα για το οποίο γράφει, χωρίς ωστόσο να ξέρει ποιοι θα διαβάσουν την ιστορία της. Διάλεξε το κείμενο που θα γράψει, χωρίς όμως να γράψει τις ιδέες της σε πρόχειρο χαρτί. Παρόμοια, δε γνωρίζει τη δομή της ιστορίας που πρόκειται να αφηγηθεί.

Στην δεύτερη φάση της οργάνωσης των ιδεών η συγκεκριμένη μαθήτρια διάλεξε τι θα γράψει, έσβησε τις όμοιες ιδέες και είναι σίγουρη ότι έχει τις ιδέες της στη σειρά που της αρέσει.

Στην Τρίτη φάση της καταγραφής των ιδεών, υποστηρίζει ότι έγραψε τις σκέψεις της σε ολοκληρωμένες προτάσεις, χωρίς όμως να τις οργανώνει σε παραγράφους και κατέγραψε τις ιδέες της, χωρίς να ανησυχεί για τα λάθη της.

Στην τελευταία φάση, της βελτίωσης των ιδεών, αναφέρει ότι έχει γράψει όλα όσα είχε αρχικά στο μυαλό της, ξαναδιάβασε το κείμενό της, ενώ είναι σίγουρη ότι θα αρέσει σ' αυτούς που θα το διαβάσουν. Ωστόσο, δεν ξέρει τι πρέπει να αλλάξει στην ιστορία της με αποτέλεσμα να μην οδηγηθεί σε αλλαγές. Υποστηρίζει ότι δε γνωρίζει αν το τέλος που έχει γράψει θα κάνει εντύπωση σ' αυτούς που θα το διαβάσουν, ενώ αναφέρει ότι υπάρχει κάποια στιγμή στο κείμενο που θα έχει αγωνία γι' αυτούς που θα το διαβάσουν. Όπως σημειώνει, το κείμενο δεν θεωρεί ότι είναι μικρό σε έκταση, ενώ δεν σκέφτηκε κατά τη διάρκεια της γραφής πως αλλιώς θα μπορούσε να γράψει αυτό που ήδη έχει γράψει. Τέλος, δεν έγραψε λέξεις οι οποίες θα ενώνουν τη μια πρόταση ή τη μια παράγραφο με την άλλη. Έλεγε αν το κείμενό της είναι ευανάγνωστο κ διόρθωσε τα ορθογραφικά της λάθη.

12.4. « Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράψει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;».

Η απάντηση της παραπάνω μαθήτριας στο ερώτημα αυτό είναι μονολεκτική. Απαντά, λοιπόν, ότι για να γράψει κάποιος ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω» θα πρέπει «να σκέφτεται, να βάζει το μυαλό του πρώτα όταν γράφει να σκέφτεται». Φαίνεται ότι δυσκολεύεται να προσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται κάποιος, το «πως» τελικά σκέφτομαι, προκειμένου να γράψω ένα επικοινωνιακό κείμενο. Για το λόγο αυτό παραθέτει τη γενικόλογη φράση «να βάζει το μυαλό του να σκεφτεί», καθώς ο τρόπος είναι άγνωστος.

12.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» ακόμα περισσότερο τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στην Εύα, η οποία απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου
1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες; · Θα πρέπει να σκέφτεσαι.
2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος; Δεν ξέρω.
3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους; Όταν, ήταν, μετά...
4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις; Να σκέφτομαι.
5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί; Ναι, για να μην κάνεις λάθος.
6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία; Να το διαβάζω ξανά, τελείες και τόνους.

Η Εύα, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις της, αλλά και από την ιστορία την οποία έγραψε, δίνει έμφαση στις μηχανιστικές δεξιότητες γραφής και συγκεκριμένα στην τοποθέτηση των σημείων στίξης και στον τονισμό των λέξεων. Αναφέρει ότι θα πρέπει να «σκέφτομαι» προκειμένου να γράψω πολλές ιδέες, αλλά και η ίδια δε γνωρίζει τον τρόπο για να σκεφτεί. Το κείμενό της δεν είναι οργανωμένο με βάση τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει, την ίδια στιγμή που η παραπάνω μαθήτριά δηλώνει και την άγνοιά της στα τρία βασικά δομικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου (πρόλογος/αρχή, κυρίως θέμα/μέση, επίλογος/τέλος)..

12.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Η δασκάλα της τάξης υποστηρίζει ότι της αρέσει να γράφει, αφού δε δυσανασχετεί όταν πρόκειται να γράφει μεγάλο κείμενο. Ωστόσο, αποσπάται εύκολα η προσοχή της, καθώς μιλάει με το διπλανό της. Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός της τάξης δεν υπάρχει κάποια ένδειξη για δραστηριότητες, όπως αυτές του σχεδιασμού ή των σημειώσεων, που η μαθήτρια ακολουθεί προτού ξεκινήσει να γράφει. Γράφει συνήθως τις ιδέες που συζητούνται στην τάξη και κάνει συνεχώς ερωτήσεις.

Από την άλλη, η μαθήτρια εμφανίζει κάποιες ιδιορρυθμίες όταν γράφει. Σβήνει πολύ συχνά τα γραφόμενά της και ρωτάει συχνά για να επιβεβαιώσει την ορθότητα αυτών που γράφει. Η δασκάλα υποστηρίζει ότι η Εύα δε διστάζει να βελτιώσει το κείμενό της. Όπως ίδια αναφέρει βάζει τόνους, διορθώνει τα ορθογραφικά της λάθη και βελτιώνει τις προτάσεις της.

Η δασκάλα, επισημαίνει ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα της μαθήτριας όταν γράφει είναι ο σχηματισμός παραγράφων, το λεξιλόγιό της είναι απλό, ενώ ξεχνάει τους τόνους και συναντά πρόβλημα στην εναλλαγή των χρόνων, επαναλαμβάνοντας το χρονικό επίρρημα «μετά», όταν γράφει μια ιστορία. Ιδιαίτερα όταν γράφει προσωπικές εμπειρίες γράφει συχνά την προσωπική αντωνυμία «εγώ» και πολλές ασύνδετες προτάσεις.

Ωστόσο, η μαθήτρια κάνει ωραία γράμματα και προσπαθεί να γράφει αρκετές ιδέες. Όπως παρατηρεί η δασκάλα η μαθήτρια έχει μάθει νέες δεξιότητες τις οποίες χρησιμοποιεί με συνέπεια όταν γράφει, όπως ότι βάζει τα γεγονότα της ιστορίας σε σειρά.

Η δασκάλα, αξιολογεί τη μαθήτρια στα γραπτά της, βάζοντας της το βαθμό επτά (7). Μάλιστα, αιτιολογεί την άποψή της, λέγοντας ότι προσπαθεί, αλλά κάνει αδικαιολόγητα ορθογραφικά λάθη, γράφει χρησιμοποιώντας απλό λεξιλόγιο και κοινότυπες ιδέες.

12.7.Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

12.7.1. Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής

Στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Η Εύα δεν κρατάει σωστά το μολύβι, το οποίο δε στηρίζεται στην πρώτη άρθρωση του μεσαίου δακτύλου, υποστηριζόμενο από το δείκτη και τον αντίχειρα, αλλά υποστηρίζεται από το δείκτη, τον αντίχειρα και το μεσαίο δάκτυλο, αντί να ακουμπά σ' αυτό. Από την άλλη, ενώ το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στην μορφολογία του μαθητή οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί δε σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες, αφού τα πόδια της είναι σταυρωτά και το κεφάλι της υπερβολικά σκυμμένο προς την επιφάνεια εργασίας. Κατά τη διάρκεια της γραφής η μαθήτρια ελάχιστες φορές μεταβάλλει τα σημεία στήριξής της (τοποθετεί το ένα πόδι επάνω στο άλλο ή αιωρεί τα πόδια της). Η άκρη του θρανίου βρίσκεται στο ύψος των αγκώνων της και η επιφάνεια εργασίας απέχει περίπου δέκα εκατοστά από τους αγκώνες. Η θέση του φύλλου εργασίας έχει αριστερή κλίση, από τη στιγμή που η Εύα είναι δεξιόχειρας. Με το χέρι το οποίο μένει ελεύθερο κατά τη γραφή στηρίζει το φύλλο εργασίας.

Δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Οι κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων είναι η επιθυμητή. Ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων αρχίζει και τελειώνει σωστά, αν και τα γράμματά της μοιάζουν να είναι βιαστικά κωδικοποιημένα. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις είναι η επιθυμητή. Τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή του τετραδίου χωρίς να πηγαίνουν πάνω ή κάτω. Τα πεζά γράμματα (π, α, κ, ν, ε, ι κ.α.) καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις γραμμές, τα μεσαία γράμματα (μ, ρ, ψ, γ κ.α.) το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής και τα ψηλά γράμματα (β, δ, λ, θ κ.α.) το ίδιο ύψος και κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής.

12.7.2.Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο:.....Εύα.....
Τάξη:.....Γ'.....
Σχολείο:.....

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Α' φάσης : 1:53.50'

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Β' φάσης : 1:00.00'

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Αρχικά, ζητήθηκε από την Εύα να γράψει την παραπάνω πρόταση όσο πιο καλά μπορεί, προκειμένου να συγκεντρωθούν δείγματα «καλύτερης» γραφής. Παρατηρούμε ότι τα γράμματα της Εύας είναι ευανάγνωστα. Τα πεζά, τα μεσαία και τα ψηλά γράμματα είναι σωστά τοποθετημένα πάνω στη γραμμή, ενώ το διάστημα ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις είναι το επιθυμητό. Το χρονικό διάστημα το οποίο χρειάστηκε για την κωδικοποίηση της πρότασης είναι το χρονικό διάστημα του ενός λεπτού και πενήντα τριών δευτερολέπτων (1:53'). Παρατηρούμε ότι ορισμένες από τις λέξεις που έχει κωδικοποιήσει η παραπάνω μαθήτρια δεν είναι τονισμένες. Η κωδικοποίηση των λέξεων και ο ταυτόχρονος τονισμός τους απαιτούν από τη μαθήτρια πολλή γνωστική ενέργεια η οποία με τη σειρά της απαιτεί πολύ χρόνο. Στην πρώτη επίσκεψη κατά την οποία ζητήσαμε από τη μαθήτρια να γράψει μια ιστορία για την οποία έχει πολλά να πει, παρατηρήθηκε ότι πρώτα έγραφε την ιστορία της και αφού την είχε ολοκληρώσει, τόνιζε το σύνολο των λέξεων που είχε γράψει.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, περνάμε στην παρατήρηση των δειγμάτων της «ταχύτερης» γραφής. Τα γράμματα στην «ταχύτερη» γραφή είναι το ίδιο ευανάγνωστα όπως και στην «καλύτερη» γραφή. Τα πεζά, τα μεσαία και τα ψηλά γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή. Αυτό που απουσιάζει από τη δεύτερη φάση είναι ο τονισμός των λέξεων. Στο σημείο αυτό εξηγείται γιατί η μαθήτρια έκανε το μισό χρονικό διάστημα να γράψει την πρόταση, ενώ η αισθητική του γραπτού της έχει κοινά χαρακτηριστικά. Το χρονικό διάστημα το οποίο χρειάστηκε στην περίπτωση αυτή είναι αυτό του ενός λεπτού (1:00). Πιθανόν η μαθήτρια να χρειάστηκε στην πρώτη φάση, της «καλύτερης» γραφής ένα επιπλέον λεπτό για τον τονισμό ορισμένων λέξεων.

12.7.3. Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλακιδίου.

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε η Εύα σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ότι ακ.απατηρήσαμε στη κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής και συγκεκριμένα στις δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής.

12.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Η Εύα υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλά ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί κανείς να γράψει, αφού της αρέσει να γράφει πολλά διαφορετικά κείμενα. Δεν της αρέσει όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό της στην τάξη και διαφωνεί όταν οι φίλοι της διαβάζουν αυτό που η ίδια έχει γράψει. Πιστεύει ότι είναι διασκεδαστικό να γράφει κανείς για ένα ενδιαφέρον θέμα, ωστόσο υπάρχουν φορές που δε μπορεί να σκεφτεί τίποτα για να γράψει. Συμφωνεί ότι γράφει πολύ φτωχά, ενώ κάποιες φορές γράφει μόνο όταν την πιέζουν. Υπάρχουν φορές που νομίζει ότι ίσως να γράψει και ένα βιβλίο, διαφωνώντας όμως ότι μπορεί να βελτιώσει το γραπτό της λόγο. Τέλος, δεν της αρέσει να διαβάζει ή να ακούει αυτά που γράφουν οι συμμαθητές της.

12.9. Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για την Πέμπτη μαθήτριά της Γ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑ: Εύα/ Τάξη: Γ'	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Οι μαθητές της Στ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 ,αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;	<p>Η επίδοση της Εύας τόσο στα ποιοτικά, όσο και ποσοτικά στοιχεία του κειμένου δεν είναι ικανοποιητική. Μάλιστα, στα ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως είναι ο βαθμός γνησιότητας, συνάφειας και το γλωσσικό ύφος η παραπάνω μαθήτριά παρουσιάζει ελάχιστα αποδεκτή επίδοση.</p> <p>Από την άλλη, η συγκεκριμένη ιστορία διαθέτει μια εικόνα ευανάγνωστη.</p>
Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	<p>Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση της Εύας είναι ελάχιστα αποδεκτή.</p> <p>Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία είναι σύντομη και περιεκτική. Αποτελείται από αρκετά γεγονότα, στα οποία γίνεται απλή παράθεση, συνειρμική απόδοση των όσων συνέβησαν, χωρίς οι σκέψεις να περνούν από τη διαδικασία του μετασχηματισμού. Από την άλλη η παραπάνω μαθήτριά αποδεικνύεται ότι δυσκολεύεται να ενορχηστρώσει, την ίδια στιγμή, από τη μία, δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών και από την άλλη δεξιότητες που αφορούν την γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων. Γράφει ευανάγνωστα, αλλά όχι και γρήγορα. Δεν οργανώνει τις ιδέες που παράγει, ώστε το κείμενό της να αποκτήσει γλωσσική συνάφεια.</p>
Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;	-

<p>Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται αρχικά θετική. Ωστόσο, γράφει μόνο όταν την πιέζουν, και δε θέλει να δείχνει το γραπτό της στην τάξη, όπως και να διαβάζει ή να ακούει αυτά που γράφουν οι συμμαθητές της.</p>
<p>Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η μαθήτριά της τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική ευκολία. Είναι σημαντικό ότι έχει «αυτοματοποιήσει» σχεδιαστικά τη μορφή των γραμμάτων. Ωστόσο, δε γράφει γρήγορα και δεν τοποθετεί τα κατάλληλα σημεία στίξης την ώρα που παράγει γραπτό λόγο. Η στάση της απέναντι στη διαδικασία της γραφής είναι σχετικά θετική.</p>
<p>Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>Η Εύα θα λέγαμε ότι ανήκει στους αρχάριους συγγραφείς, αφού μπορεί να γράφει σχετικά ευνάγνωστα, ωστόσο, το κείμενό της υστερεί στην οργάνωση, στον πλούτο ιδεών, στη συντακτική και γραμματική δομή και στο λεξιλογικό δυναμικό.</p>
<p>Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα - παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.</p>	<p>Δίνει έμφαση και προτεραιότητα στη διαδικασία της γραφής, αφού αρχικά την ενδιαφέρει η ιστορία της να είναι ευανάγνωστη, έχοντας τελείες και τόνους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η παραγωγή, η οργάνωση και η ουσιαστική βελτίωση του γραπτού λόγου να έρχεται σε δεύτερη μοίρα.</p>
<p>Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;</p>	<p>Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας η μαθήτριά της ξαναδιαβάζει το κείμενό της και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία του. Όταν, μάλιστα, ερωτήθηκε τι είδους βελτιώσεις έκανε, η ίδια αναφέρθηκε σε ορθογραφικά λάθη, στον τονισμό λέξεων και στη βελτίωση των γραμμάτων.</p>
<p>Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;</p>	<p>Συμβουλεύει τους συμμαθητές της να σκέφτονται για να γράψουν, χωρίς ωστόσο και η ίδια να γνωρίζει τον τρόπο παραγωγής γραπτού λόγου.</p>

<p>Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;</p>	<p>Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών γραμμάτων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι σταθερή. Σε γενικές γραμμές τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα πάνω στη γραμμή. Ωστόσο το περιεχόμενο του κειμένου της παρουσιάζει μια ελάχιστα ικανοποιητική απόδοση.</p> <p>Η Εύα καταναλώνει πολλή γνωστική ενέργεια προς την κατεύθυνση της κωδικοποίησης των οπτικών συμβόλων και του τονισμού των λέξεων. Η ίδια δυσκολεύεται να γράφει μια λέξη και ταυτόχρονα να την τονίζει. Έτσι απομονώνει τις δεξιότητες αυτές με αποτέλεσμα να «σπαταλά» χρόνο και γνωστικό δυναμικό προς την κατεύθυνση αυτή, παραγκωνίζοντας την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων (παραγωγή, οργάνωση ιδεών).</p>
<p>Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;</p>	<p>Στη συγκεκριμένη περίπτωση, δίνεται έμφαση στις μηχανιστικές δεξιότητες γραφής και παραμελείτε η παραγωγή και η οργάνωση των ιδεών του γράφοντος.</p>
<p>Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;</p>	<p>Η παραπάνω μαθήτρια είχε μέτρια επίδοση στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.</p>

Πίνακας 12: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης - Έκτη μαθήτρια, Γ΄ τάξης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13:

Άτυπη αξιολόγηση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου – Έβδομη μαθήτρια Γ' Τάξης.

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλειδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: *Η κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.*

Β' Φάση: *Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.*

Γ' Φάση: *Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλακισίου.*

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για την Έβδομη μαθήτρια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13

13.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΒΔΟΜΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ	
Όνομα	Ελένη
Τάξη	Γ'

Η Ελένη μας αφηγείται την ιστορία ενός ξυλοκόπου, ο οποίος πήγε στο δάσος να κόψει ξύλα. Όμως η εργασία του στο δάσος έκρυβε κινδύνους, αφού του επιτέθηκαν άγρια ζώα, από τα οποία τελικά και γλίτωσε. Πρόκειται για ένα αφηγηματικό κείμενο το οποίο δίνεται σύντομα, χωρίς να εισέρχεται στην περιγραφή των εσωτερικών και εξωτερικών αντιδράσεων των προσώπων, ενώ προσπαθούσαν να κατευνάσουν τον κίνδυνο. Τα γεγονότα δίνονται πεζά, μονολεκτικά και χωρίς συναίσθημα.

Τα ποιοτικά στοιχεία με βάση τα οποία αξιολογήθηκε η ιστορία της συγκεκριμένης μαθήτριας είναι *ο βαθμός γνησιότητας, ο βαθμός συνάφειας και το γλωσσικό ύφος.*

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας, θα λέγαμε ότι το κεντρικό θέμα της ιστορίας παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον. Ωστόσο, η παράθεση των γεγονότων ή ακόμα και η απουσία συνδετικών λέξεων οι οποίες θα μπορούσαν να εξάψουν την αγωνία του ακροατηρίου, κρατώντας το σε αναγνωστική «εργήγορση» απουσιάζουν. Τα γεγονότα τοποθετούνται το ένα μετά το άλλο παρατακτικά, χωρίς να μετασχηματίζονται. Έτσι η ιστορία μοιάζει με σύντομη, προφορική αφήγηση. Κατά αυτό τον τρόπο ο βαθμός γνησιότητας, αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ελάχιστη αποδεκτή απόδοση».

Ο βαθμός συνάφειας χαρακτηρίζεται επίσης με το χαρακτηρισμό «ελάχιστη αποδεκτή απόδοση», καθώς απουσιάζουν οι λέξεις εκείνες που θα λειτουργούσαν ως συνδετικοί κρίκοι, ώστε η διαδοχή των γεγονότων να μοιάζει με φυσική εξέλιξη. Σε ορισμένα σημεία χρησιμοποιούνται οι χρονικές λέξεις «μετά» και «τότε», οι οποίες όμως επαναλαμβάνονται, χωρίς να καταφέρνουν την φυσική χρονική διαδοχή των γεγονότων.

Ένας δεύτερος τρόπος να αξιολογήσουμε τη γλωσσική συνοχή του κειμένου είναι να παρατηρήσουμε τον τρόπο σύνδεσης των προτάσεων. Οι προτάσεις στο σύνολό τους είναι είκοσι τέσσερις (24), από τις οποίες οι δεκαεπτά (17) είναι απλές προτάσεις και οι επτά (7) δευτερεύουσες. Οι κύριες προτάσεις συνδέονται παρατακτικά, με τον παρατακτικό σύνδεσμο «και». Οι δευτερεύουσες προτάσεις είναι κατά κύριο λόγο χρονικές και συνδέονται με τους χρονικούς συνδέσμους «μετά», «τότε», «πριν». Ενώ συναντούμε και δυο αιτιολογικές προτάσεις οι οποίες εισάγονται με τον αιτιολογικό σύνδεσμο «γιατί». Η σύνδεση των προτάσεων είναι κυρίως παρατακτική.

Ένας ακόμα παράγοντας ο οποίος προσδίδει γλωσσική συνοχή στο κείμενο είναι η ύπαρξη οργανωμένου άξονα συσχέτισης ανάλογα με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει το κείμενο. Πρόκειται για ένα αφηγηματικό κείμενο στο οποίο διακρίνουμε τα πιο βασικά δομικά στοιχεία του είδους του, χωρίς ωστόσο να αναπτύσσονται και να δομούνται σωστά. Στην ιστορία υπάρχει ένας πρωταγωνιστής (ο ξυλοκόπος), του οποίου το όνομα δεν αναφέρεται. Τα γεγονότα διαδραματίζονται σε συγκεκριμένο τόπο (δάσος), αλλά σε

χρονικό πλαίσιο το οποίο είναι ασαφές. Περιγράφεται η εξωτερική δράση του συγγραφέα, απουσιάζει όμως η εσωτερική του αντίδραση, η συναισθηματική του κατάσταση στη θέα των άγριων ζώων. Η ιστορία δεν έχει αρχιτεκτονική δομή, δεν υπάρχει αρχή, μέση και τέλος με αποτέλεσμα το κείμενο να αποτελεί ένα σύνολο γεγονότων «ατάκτως ερριμένων».

Το γλωσσικό ύφος της ιστορίας, προσδιορίζεται αρχικά από τα καλολογικά στοιχεία τα οποία περιέχει όπως είναι τα επίθετα, οι μεταφορικές φράσεις, οι προσωποποιήσεις και οι παρομοιώσεις. Το μόνο επίθετο το οποίο χρησιμοποιείται στην ιστορία είναι το επίθετο «άγριος». Τα ουσιαστικά είναι επίσης περιορισμένα ή κάποια από αυτά επαναλαμβάνονται. Από την άλλη συναντάμε περισσότερα ρήματα δράσης, τα οποία συνδέονται παρατακτικά με αποτέλεσμα να χάνουν τα αγωνιώδη χαρακτηριστικά τους. Μεταφορικές φράσεις, παρομοιώσεις ή προσωποποιήσεις απουσιάζουν. Το κείμενο είναι φτωχό λεξιλογικά με αρκετά στοιχεία προφορικότητας. Ακόμα και η σύνδεση των προτάσεων η οποία είναι παρατακτική, μονολεκτική καταντά την ιστορία προφορικό ανιαρό άκουσμα.

Ο λεξιλογικός πλούτος του κειμένου είναι περιορισμένος, ενώ οι λέξεις και οι φράσεις της ιστορίας περιέχουν αρκετά στοιχεία προφορικότητας. Πρόκειται για «πολύχρηστες» λέξεις, απλές, καθημερινές οι οποίες δημιουργούν ένα γλωσσικό ύφος λιτό, καθημερινό, ανεπιτήδευτο, το οποίο δεν καταφέρνει να αποδώσει με σαφήνεια και παραστατικότητα τα γεγονότα της ιστορίας. Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ελάχιστα ικανοποιητική απόδοση», αφού θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σχήματα λόγου, ρήματα δράσης, επίθετα, αλλά και χρονικές φράσεις, ώστε να αποδοθούν παραστατικά οι τρομακτικές εικόνες που βίωσε ο ξυλοκόπος εκείνες τις στιγμές στο δάσος.

Το θεματικό κέντρο της ιστορίας (η απρόσμενη επίθεση των άγριων ζώων στον ξυλοκόπο) είναι τέτοιο που θα μπορούσε να λάβει ένα διαφορετικό χαρακτήρα γεμάτο αγωνία, φόβο, απελπισία την ώρα της επίθεσης των άγριων ζώων, αλλά και χαράς, ανακούφισης και λύτρωσης, αφού ο ξυλοκόπος κατάφερε να γλιτώσει.

13.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός των λέξεων του κειμένου είναι εκατό δέκα τρεις λέξεις (113). Ο συνολικός αριθμός των προτάσεων του κειμένου είναι είκοσι τέσσερις (24), από τις οποίες οι δεκαεπτά (17) προτάσεις είναι κύριες, ενώ οι επτά (7) είναι δευτερεύουσες χρονικές και αιτιολογικές. Τα γεγονότα στην ιστορία είναι δεκαεπτά (17). Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται η διάταξη των γεγονότων της ιστορίας:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ
1	Ένας ξυλοκόπος πήγε στο δάσος
2	Έκοβε πολλά ξύλα.
3	Ανέβαινε στα δέντρα ένα ένα
4	Έκοβε πολλά ξύλα.
5	Μετά έφερε ένα αμάξι
6	Έπαιρνε πολλά ξύλα.
7	Στο τέλος ήρθαν πολλά ζώα.
8	Πριν έρθουν τα ζώα έβαλε τα ξύλα
9	Τότε μπήκε στο αμάξι και έφυγε.
10	Δυο ζώα τον κυνηγούσαν, ένας τίγρης και ένας σκύλος.
11	Έτρεχε, έτρεχε..
12	Μετά τον έχασαν, όχι όμως για πολύ.
13	Κάποια στιγμή σταμάτησε γιατί χτύπησε το κινητό του.
14	Μετά έφτασαν τα δυο άγρια ζώα.
15	Μετά έκλεισε το κινητό...
16	.. κοίταξε από τον καθρέπτη του αμαξιού.
17	Είδε τα δυο άγρια ζώα.

Πίνακας 13: Διάταξη γεγονότων ιστορίας - Έβδομη μαθήτρια, Γ' τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Δεν υπάρχει προλογική αναφορά, αλλά ούτε και επιλογικό μέρος, με έκφραση συναισθημάτων και κρίσεων για τα πρόσωπα και τα γεγονότα της ιστορίας. Το κείμενο αποτελεί μια απλή παράθεση γεγονότων, χωρίς γλωσσική συνοχή και συνάφεια.

13.3. Η Κλειδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Στην πρώτη του σχεδιασμού η παραπάνω μαθήτρια αναφέρει ότι διάβασε καλά το θέμα της, χωρίς ωστόσο να ξέρει ποιοι θα διαβάσουν την ιστορία της ή τι θέλουν να μάθουν ακούγοντας την. Διάλεξε το κείμενο που γράφει, χωρίς όμως να φτιάξει σχεδιάγραμμα για το τι θα πει.

Στη δεύτερη φάση της οργάνωσης των ιδεών η Ελένη διάλεξε τι θα γράψει, χωρίς να είναι σίγουρη αν έχει τις ιδέες στη σειρά που της αρέσει. Ωστόσο, δεν έσβησε τις όμοιες ιδέες.

Στην Τρίτη φάση της πρώτης καταγραφής των ιδεών, η Ελένη υποστηρίζει ότι έγραψε τις ιδέες της σε ολοκληρωμένες προτάσεις, λέγοντας ότι σε ορισμένα σημεία ανησυχούσε για τα λάθη της, ενώ σε άλλα όχι. Σχετικά με την παραγραφοποίηση των ιδεών η ίδια εκφράζει την απορία της για το τι είναι η παράγραφος.

Στην τελευταία φάση της βελτίωσης του αρχικού κειμένου η Ελένη αναφέρει ότι έγραψε όλα όσα είχε αρχικά στο μυαλό της, ξαναδιάβασε την ιστορία της, χωρίς να είναι σίγουρη αν θα αρέσει σ' αυτούς που θα την διαβάσουν. Η Ελένη, όπως απαντά, έκανε βελτιώσεις, οι οποίες αφορούσαν την ορθογραφία και την αλλαγή μιας λέξης με μια άλλη. Πιστεύει ότι το κείμενό της δεν είναι μικρό, ενώ δεν ξέρει αν η ιστορία της προκαλέσει την αγωνία του αναγνώστη. Τέλος, απαντά ότι το κείμενό της είναι ευανάγνωστο.

13.4. «Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράφει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;».

Η Ελένη απαντά μονολεκτικά, μέσα σε τρεις λέξεις. Γράφει, λοιπόν, ότι για να γράψει κανείς ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω» θα πρέπει να σκέφτεται, να ρωτάει και να μαθαίνει.

13.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στην Ελένη, η οποία απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης από την Ελένη είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου
1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες; Θα πρέπει να σκέφτεσαι.
2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος; Δεν γνωρίζω.
3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους; Αλλά, ότι κ.α....
4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις; Να σκέφτεσαι.
5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί; Ναι, για να μην έχω κάνει λάθη.
6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία; Τα κόμματα και τις τελείες.

Παρατηρούμε ότι η Ελένη δε γνωρίζει τα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου και για το λόγο αυτό δεν τα εφαρμόζει και στο δικό της κείμενο. Αυτό που κάνει προκειμένου να γράφει είναι να σκέφτεται. Ωστόσο οι ιδέες καθώς τις παράγουμε χαρακτηρίζονται από σχετική ακαταστασία και σύγχυση. Για το λόγο αυτό καλούμαστε να τις οργανώσουμε, να τις μετασχηματίσουμε δηλαδή χωρίζοντας τις σε αρχή, μέση και τέλος. Αυτή η οργάνωση απουσιάζει από το γραπτό της Ελένης. Η Ελένη περνά κατευθείαν από την παραγωγή στην άμεση κωδικοποίηση των ιδεών. Το αποτέλεσμα το κείμενό της να αποτελεί μια απλή παράθεση γεγονότων, συνειρμικά δοσμένων. Τέλος, δίνει έμφαση στα επιφανειακά χαρακτηριστικά ενός κειμένου, όπως είναι ο τονισμός, τα κόμματα, τα οποία απουσιάζουν από την ιστορία της, και τα ορθογραφικά λάθη.

13.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Η δασκάλα αναφέρει ότι στην Ελένη αρέσει να γράφει, αφού η προσοχή της δεν αποσπάται εύκολα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Όπως αναφέρει, η παραπάνω μαθήτρια δεν έχει αλλάξει τις βελτιωτικές της συνήθειες. Το μεγαλύτερο πρόβλημα της μαθήτριας είναι ότι δεν τοποθετεί τα κατάλληλα σημεία στίξης και το κείμενό της δεν έχει ορθή συντακτική δομή. Από την άλλη, η Ελένη γράφει πολλές ιδέες τις οποίες όμως είτε δεν εκφράζει σωστά, είτε τις παραθέτει απλά, χωρίς καμία προσπάθεια σύνδεσης και οργάνωσης, ώστε να είναι περισσότερο κατανοητές. Η δασκάλα αξιολογεί τη

μαθήτρια με το βαθμό έξι (6). Αιτιολογεί την άποψή της λέγοντας ότι το κείμενό της δεν χαρακτηρίζεται από ορθή συντακτική και γραμματική ακολουθία.

13.7. Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

13.7.1. Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Το μολύβι ακουμπά στην πρώτη άρθρωση του μεσαίου δακτύλου υποστηριζόμενο από το δείκτη και τον αντίχειρα. Ωστόσο ο δείκτης και ο αντίχειρας είναι σταυρωτά τοποθετημένα. Τα δυο δάχτυλα της μαθήτριας βρίσκονται πολύ κοντά στη μύτη του μολυβιού.

Οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί δε σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες. Το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στη μορφολογία του μαθητή. Οι γλουτοί και οι μηροί υποστηρίζουν το θώρακα και την κεφαλή. Παρατηρήθηκε όμως ότι η παραπάνω μαθήτρια έσκυβε υπερβολικά το κεφάλι της προς την επιφάνεια εργασίας. Τα πέλματα της πότε πατούν στο πάτωμα και πότε είναι σταυρωτά.

Κατά τη διάρκεια της γραφής η μαθήτρια δεν παρατηρήθηκε να μεταβάλλει συνεχώς τα σημεία στήριξής της. Από την άλλη η άκρη του θρανίου βρίσκεται στο ύψος των αγκώνων, ενώ η επιφάνεια εργασίας απέχει περίπου δέκα εκατοστά από τους αγκώνες της. Η θέση του φύλλου εργασίας έχει αριστερή κλίση, αφού είναι δεξιόχειρας. Η μαθήτρια στηρίζει την επιφάνεια εργασίας με το χέρι το οποίο μένει ελεύθερο κατά τη γραφή.

Δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Οι κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων είναι η επιθυμητή. Ωστόσο η εικόνα του κειμένου θα λέγαμε ότι είναι μια δυσανάγνωστη εικόνα και ακατάστατη. Η παραπάνω μαθήτρια δεν έχει χωροταξική αντίληψη. Ενώ τα γράμματά της είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή του φύλλου εργασίας, χωρίς να πηγαίνουν επάνω ή κάτω δεν έχουν κοινή κάθετη ευθυγράμμιση σε ότι αφορά το σημείο που τελειώνει η δεξιά σειρά και στο σημείο που αρχίζει η αριστερή σειρά του φύλλου εργασίας. Αντί δηλαδή να αρχίζει να γράφει από την αριστερή πλευρά, ξεκινώντας από την άκρη, μπαίνει λίγο πιο μέσα σαν να επρόκειτο για παραγραφοποίηση. Ωστόσο το κενό αυτό που αφήνει κατευθύνεται όλο και πιο δεξιά, καθώς διαβάζουμε το κείμενο.

Ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων αρχίζει, αλλά δεν τελειώνει σωστά. Παρατηρούμε ότι το «α», μοιάζει με «ο», το «λ» το «ι», το «η» και πολλά άλλα ράμματα δεν διακρίνονται εύκολα, καθώς τα γράμματά της είναι μικρά. Η απόσταση ανάμεσα στις λέξεις είναι άλλοτε μικρότερη και άλλοτε μεγαλύτερη. Από την άλλη τα πεζά γράμματα (π,α,ε,ο,ι,ν,τ...) καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις δυο παράλληλες γραμμές. Τα μεσαία γράμματα (γ,ρ,ψ,φ,χ...) δεν καταλαμβάνουν πάντα το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής, ενώ τα ψηλά γράμματα (λ,ξ,ζ,θ,δ..), μοιάζουν με τα πεζά γράμματα, αφού δεν κατευθύνονται προς το ύψος της προηγούμενης γραμμής.

3.7.2. Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο:..... Ελένη

Τάξη:..... Γ

Σχολείο:.....

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.
Χρονομέτρηση Α' φάσης : 1:55.34"

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από... το... Παράθυρό... μου... βλέπω... ξανά... το... φύση...
τη... ζωή... ολόκληρη... να... κυλά... γλυκά... σαν... τρεχούμενο...
νερό... και... δειλά... υψώνω... τα... χέρια...

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.
Χρονομέτρηση Β' φάσης : 1:23.27"

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από... το... Παράθυρό... μου... βλέπω... ξανά... το... φύση...
τη... ζωή... ολόκληρη... να... κυλά... γλυκά... σαν... τρεχούμενο...
νερό... και... δειλά... υψώνω... τα... χέρια...

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Τα γράμματα της Ελένης στην «καλύτερη» γραφή είναι ευανάγνωστα και διατηρούν σταθερό το κενό ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις (λεξική επίγνωση). Μάλιστα οι λέξεις είναι ευθυγραμμισμένες επάνω στη γραμμή, ενώ παρατηρείται και κάθετη ευθυγράμμιση σε ότι αφορά την χωροταξική αντίληψη της μαθήτριας. Τα πεζά, τα μεσαία και ψηλά γράμματα έχουν ελάχιστη διαφορά σε ότι αφορά το διάστημα που καταλαμβάνουν ανάμεσα στις παράλληλες γραμμές. Ο σχεδιασμός των γραμμάτων είναι ο επιθυμητός. Τα γράμματα αρχίζουν και τελειώνουν σωστά. Το χρονικό διάστημα το οποίο χρειάστηκε προκειμένου να γράψει όσο πιο καλά μπορεί την παραπάνω πρόταση είναι αυτό του ενός λεπτού και των πενήντα πέντε δευτερολέπτων (1:55).

Στη συνέχεια ζητήθηκε από την Ελένη να γράψει την ίδια πρόταση όσο πιο γρήγορα μπορεί («ταχύτερη» γραφή). Τα γράμματά της στη δεύτερη φάση μοιάζουν αρκετά με αυτά της πρώτης φάσης («καλύτερης» γραφής). Ωστόσο, και αυτά δεν χάνουν την ευαναγνωσία τους σε σχέση με τα γράμματα του αρχικού κειμένου το οποίο παράχθηκε σε συνθήκες χρονικής άνεσης («Γράψε μια ιστορία για την οποία έχεις πολλά να πεις»). Ακόμα και η χρονική διαφορά είναι ελάχιστη. Το χρονικό διάστημα το οποίο χρειάστηκε για να γράψει όσο πιο γρήγορα μπορεί την παραπάνω πρόταση είναι αυτό του ενός λεπτού και των είκοσι τριών δευτερολέπτων (1:23). Η χρονική διαφορά είναι σχεδόν μισό λεπτό.

Θα λέγαμε ότι η Ελένη φαίνεται να έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα σε ότι αφορά την «οπτικοποίηση» και το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων, αφού παρατηρούμε ότι μπορεί να γράψει γρήγορα και ευανάγνωστα. Στο αρχικό κείμενο «κατανάλωσε» πολλή γνωστική ενέργεια στην παραγωγή γραπτού λόγου, αφού έπρεπε να γράψει μια ιστορία για την οποία είχε πολλά να πει. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να «παραγκωνίσει» άλλες δεξιότητες όπως είναι οι μηχανιστικές δεξιότητες γραφής, δηλαδή η αισθητική των γραμμάτων, η οπτικοχωρική αντίληψη η οποία με βοηθά να κωδικοποιώ ευθυγραμμισμένα και ομοιόμορφα το κείμενό μου και η λεξική επίγνωση (το διάστημα ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις). Προσπαθώντας, λοιπόν, η μαθήτρια να παράγει γραπτό λόγο, αλλά ταυτόχρονα οι λέξεις που κωδικοποιεί να είναι και ορθά γραμμένες, «αδρανοποίησε» άλλες δεξιότητες, αφού η γνωστική ενέργεια που με οδηγεί στη δραστηριοποίηση των ικανοτήτων μου είχε στραφεί προς μια και μόνο κατεύθυνση, την παραγωγή και την ορθή γραφή των σκέψεων του γράφοντος.

Επομένως, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η μαθήτρια δεν αντιμετωπίζει πρόβλημα τόσο στην αισθητική του γραπτού της, παρόλο που αυτό φαίνεται. Περισσότερο θα λέγαμε ότι η δυσκολία της εντοπίζεται στην ελλιπή ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου.

13.7.3.Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε η Ελένη, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ό,τι ακριβώς παρατηρήσαμε στη κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής και συγκεκριμένα στις δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής.

13.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Η Ελένη συμφωνεί ότι υπάρχουν πολλά ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορώ να γράψω. Της αρέσει να δοκιμάζει να γράφει πολλά διαφορετικά κείμενα και νιώθει υπερήφανη όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό της στην τάξη. Και στην ίδια αρέσει να διαβάζει ή να ακούει αυτά που γράφουν οι συμμαθητές της. Ωστόσο απαντά ότι δεν ξέρει αν η ίδια θέλει να διαβάζουν οι φίλοι της αυτό που έχει γράψει. Συμφωνεί ότι υπάρχουν φορές που δεν μπορεί να σκεφτεί τίποτα για να γράψει. Δεν ξέρει αν γράφει πολύ φτωχά, ενώ διαφωνεί ότι γράφει μόνο όταν την πιέζουν. Πιστεύει ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα.

13.9. Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για την έκτης μαθήτρια της Γ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑ: Ελένη/Τάξη: Γ'	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Οι μαθητές της Στ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 ,αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;	Η επίδοση της Ελένης τόσο στα ποιοτικά, όσο και ποσοτικά στοιχεία του κειμένου δεν είναι ικανοποιητική. Μάλιστα, στα ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως είναι ο βαθμός γνησιότητας, συνάφειας και το γλωσσικό ύφος η παραπάνω μαθήτρια παρουσιάζει ελάχιστα αποδεκτή επίδοση. Από την άλλη, η συγκεκριμένη ιστορία δεν διαθέτει μια εικόνα ευανάγνωστη.
Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση της Ελένης είναι ελάχιστα αποδεκτή. Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία είναι σύντομη και περιεκτική. Αποτελείται από αρκετά γεγονότα, στα οποία γίνεται απλή παράθεση, συνειρμική απόδοση των όσων συνέβησαν, χωρίς οι σκέψεις να περνούν από τη διαδικασία του μετασχηματισμού. Από την άλλη η παραπάνω μαθήτρια αποδεικνύεται ότι δυσκολεύεται να εννοήσει, την ίδια στιγμή, από τη μία, δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών και από την άλλη δεξιότητες που αφορούν την γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων. Γράφει σχετικά γρήγορα, αλλά ελάχιστα ευανάγνωστα, χωρίς ωστόσο να μπορεί να οργανώνει τις ιδέες που παράγει, αποκτώντας το κείμενό της γλωσσική συνάφεια.
Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;	-

<p>Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται αρχικά θετική. Της αρέσει να γράφει, αλλά υπάρχουν φορές που δε μπορεί να σκεφτεί τίποτα για να γράψει. Συμφωνεί ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα. Της αρέσει να ακούει όσα γράφουν οι συμμαθητές της, ενώ δεν είναι σίγουρη ότι θα ήθελε οι φίλοι της να διαβάζουν αυτό που η ίδια έχει γράψει.</p>
<p>Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η μαθήτριά της τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική ευκολία. Είναι σημαντικό ότι έχει αυτοματοποιήσει σχεδιαστικά τη μορφή των γραμμάτων. Έτσι, η δραστηριότητα αυτή δεν την επιβαρύνει γνωστικά. Για το λόγο αυτό και η στάση της απέναντι στη διαδικασία της γραφής είναι σχετικά θετική.</p>
<p>Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>Η Ελένη θα λέγαμε ότι ανήκει στους αρχάριους συγγραφείς, αφού μπορεί να γράφει ευάγνωστα και με σχετική ταχύτητα, ωστόσο το κείμενό της υστερεί στην οργάνωση, στον πλούτο ιδεών, στη συντακτική και γραμματική δομή και στο λεξιλογικό δυναμικό.</p>
<p>Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα - παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.</p>	<p>Θα λέγαμε ότι η Ελένη φαίνεται να έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα σε ότι αφορά την «οπτικοποίηση» και το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων, αφού παρατηρούμε ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και ευάγνωστα. Στο αρχικό κείμενο «κατανάλωσε» πολλή γνωστική ενέργεια στην παραγωγή γραπτού λόγου, αφού έπρεπε να γράψει μια ιστορία για την οποία είχε <u>πολλά να πει</u>. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να «παραγκωνίσει» άλλες δεξιότητες όπως είναι οι μηχανιστικές δεξιότητες γραφής, δηλαδή η αισθητική των γραμμάτων, η οπτικοχωρική αντίληψη η οποία με βοηθά να κωδικοποιώ ευθυγραμμισμένα και ομοιόμορφα το κείμενό μου και η λεξική επίγνωση (το διάστημα ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις). Προσπαθώντας, λοιπόν, η μαθήτριά να παράγει γραπτό λόγο, αλλά ταυτόχρονα οι λέξεις που κωδικοποιεί να είναι και ορθά γραμμένες, «αδρανοποίησε» άλλες δεξιότητες, αφού η γνωστική ενέργεια που με οδηγεί στη δραστηριοποίηση των ικανοτήτων</p>

Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;	μου είχε στραφεί προς μια και μόνο κατεύθυνση, την παραγωγή ιδεών και την ορθή γραφή των σκέψεων του γράφοντος.
Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;	Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας η μαθήτρια ξαναδιαβάζει το κείμενό της και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία του. Όταν, μάλιστα, ερωτήθηκε τι είδους βελτιώσεις έκανε, η ίδια αναφέρθηκε σε ορθογραφικά λάθη, στον τονισμό λέξεων και στη βελτίωση των γραμμάτων.
Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;	Συμβουλεύει τους συμμαθητές της να σκέφτονται, να ρωτάνε και να μαθαίνουν.
Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;	Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών γραμμάτων αρχίζει, χωρίς να τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι ακανόνιστη. Από την άλλη, το περιεχόμενο του κειμένου της παρουσιάζει μια ελάχιστη ικανοποιητική απόδοση.
Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική σχέση ανάμεσα στις δύο δεξιότητες;	Στη συγκεκριμένη περίπτωση, προσπαθεί να δώσει έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου με αποτέλεσμα να «αδρανοποιεί» άλλες δεξιότητες.
Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;	Η παραπάνω μαθήτρια είχε μέτρια επίδοση στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Πίνακας 14: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης - Έβδομη μαθήτρια, Γ' τάξης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14:

Άτυπη αξιολόγηση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου – Όγδος μαθητής Γ' Τάξης.

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

*Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των
μαθητών.*

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

*Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών
δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.*

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: *Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.*

Β' Φάση: *Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και
«ταχύτερης» γραφής.*

Γ' Φάση: *Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών
στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλακιδίου.*

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

*Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για τον όγδοο
μαθητή.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14

14.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΟΓΙΣΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	
Όνομα	Άγγελος
Τάξη	Γ'

Ο Άγγελος έγραψε μια ιστορία, η οποία αποτελεί προσωπική αναδιήγηση. Θυμάται πως πέρασε μια μέρα με τους συγγενείς του και αφηγείται την ιστορία. Η ιστορία του είναι αρκετά σύντομη. Μέσα σε δεκαπέντε σειρές περιγράφει την εξωτερική δράση των προσώπων της ιστορίας. Ωστόσο, οι σκέψεις του κωδικοποιούνται ασύνδετα με αποτέλεσμα το κείμενο να μοιάζει με ένα άθροισμα ιδεών, απλά «τοποθετημένων». Τα γεγονότα δίνονται πεζά, μονολεκτικά και χωρίς συναίσθημα.

Τα ποιοτικά στοιχεία με βάση τα οποία αξιολογήθηκε η ιστορία της συγκεκριμένης μαθήτριας είναι *ο βαθμός γνησιότητας, ο βαθμός συνάφειας και το γλωσσικό ύφος.*

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας, η ιστορία μπορεί να αποτελεί προσωπική εμπειρία του γράφοντος, ωστόσο δεν προκαλεί το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Οι σκέψεις δεν συνδέονται μεταξύ τους, ενώ περιγράφουν μια σειρά δραστηριοτήτων οι οποίες είναι αποκομμένες από τις εσωτερικές αντιδράσεις των προσώπων της ιστορίας. Οι σκέψεις συνδέονται με τον παρατακτικό σύνδεσμο «και», με αποτέλεσμα η ιστορία να καταντά βαρετή και μονότονη για τον αναγνώστη. Η απουσία συνδετικών λέξεων – κρίκων, σημείων στίξης και τονισμού κάνουν την ιστορία να μοιάζει με σύντομη προφορική διήγηση, βιαστικά δοσμένη. Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας η ιστορία αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ελάχιστη ικανοποιητική απόδοση».

Ο βαθμός συνάφειας χαρακτηρίζεται επίσης με το χαρακτηρισμό «ελάχιστη αποδεκτή απόδοση», καθώς απουσιάζουν οι λέξεις εκείνες που θα λειτουργούσαν ως συνδετικοί κρίκοι, ώστε η διαδοχή των γεγονότων να μοιάζει με φυσική εξέλιξη. Ο μόνος κειμενικός δείκτης που χρησιμοποιείται στην ιστορία είναι η λέξη «μετά», η οποία επαναλαμβάνεται δυο φορές. Έτσι, η ιστορία ξεφεύγει από τη χρονική διαδοχή των γεγονότων και περνά στο επίπεδο του προφορικού λόγου.

Ένας δεύτερος τρόπος να αξιολογήσουμε τη γλωσσική συνοχή του κειμένου είναι να παρατηρήσουμε τον τρόπο σύνδεσης των προτάσεων. Οι προτάσεις στο σύνολό τους είναι είκοσι μία (21), από τις οποίες οι απλές προτάσεις είναι δεκαπέντε είναι οι δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις είναι έξι (6). Οι δευτερεύουσες προτάσεις εισάγονται με τους χρονικούς συνδέσμους «μετά» και «όταν». Οι κύριες προτάσεις είναι δεκαπέντε (15) και συνδέονται με τον παρατακτικό σύνδεσμο «και», ο οποίος επαναλαμβάνεται συνεχώς στο κείμενο. Η επανάληψη του παρατακτικού συνδέσμου «και» κάνει την ιστορία να μοιάζει ένα σύνολο αποκομμένων και σύντομων προτάσεων οι οποίες θα λέγαμε ότι αποτελούν ένα είδος τηλεγραφικού λόγου. Η πλειοψηφία των κύριων προτάσεων και ο τρόπος σύνδεσής τους δεν δίνει τη δυνατότητα του μετασχηματισμού των ιδεών, της συσχέτισης των γεγονότων.

Ένας ακόμα παράγοντας ο οποίος προσδίδει γλωσσική συνοχή στο κείμενο είναι η ύπαρξη οργανωμένου άξονα συσχέτισης ανάλογα με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει το κείμενο. Η ιστορία αποτελεί ένα είδος προσωπικής αναδιήγησης . Στην ιστορία συμμετέχουν αρκετά πρόσωπα, τα οποία όμως δεν κατονομάζονται (πατέρας, μητέρα, θεός, θεία, αδερφός, συγγενείς, ξάδερφος). Φαίνεται ελάχιστα η εξωτερική τους δράση, αλλά καθόλου η εσωτερική τους αντίδραση στα γεγονότα. Το συναίσθημα στην προκειμένη περίπτωση απουσιάζει. Θα λέγαμε λοιπόν ότι η ιστορία δεν περιέχει ούτε τα βασικά δομικά στοιχεία του είδους της. Η ιστορία δεν έχει αρχιτεκτονική δομή, δεν υπάρχει αρχή, μέση και τέλος με αποτέλεσμα το κείμενο να αποτελεί ένα σύνολο γεγονότων «ατάκτως ερριμένων».

Το γλωσσικό ύφος της ιστορίας, προσδιορίζεται αρχικά από τα καλολογικά στοιχεία τα οποία περιέχει όπως είναι τα επίθετα, οι μεταφορικές φράσεις, οι προσωποποιήσεις και οι παρομοιώσεις. Η ιστορία δεν περιέχει επίθετα, το μόνο επίθετο το οποίο χρησιμοποιείται είναι η λέξη «καλά» η οποία προσδιορίζει το ουσιαστικό «ρούχα» (καλά ρούχα). Ωστόσο, συναντούμε περισσότερα ρήματα δράσης (αρμέγαμε, ήρθε, ασπρίσουν, σκουπίσουν, διαρμιστούν, κουρέψαμε, πήγαμε, έφυγαν, ντυθήκαμε, φύγαμε,, φάγαμε, κοιμηθήκαμε, ξημέρωσε, αρμέξαμε), τα οποία όμως συνδέονται παρατακτικά με αποτέλεσμα να μοιάζουν περισσότερο με ένα άθροισμα λέξεων παρά με ένα σύνολο δράσεων. Από την άλλη, οι μεταφορικές φράσεις, οι προσωποποιήσεις και οι παρομοιώσεις απουσιάζουν από το κείμενο.

Ο λεξιλογικός πλούτος του κειμένου είναι περιορισμένος, ενώ οι λέξεις και οι φράσεις της ιστορίας περιέχουν αρκετά στοιχεία προφορικότητας. Πρόκειται για «πολύχρηστες» λέξεις, απλές, καθημερινές οι οποίες δημιουργούν ένα γλωσσικό ύφος λιτό, καθημερινό, ανεπιτήδευτο, το οποίο δεν καταφέρνει να αποδώσει με σαφήνεια και παραστατικότητα τα γεγονότα της ιστορίας. Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ελάχιστα ικανοποιητική απόδοση», αφού θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν συνδετικές λέξεις, να μην επαναλαμβάνονται οι ίδιες λέξεις και περισσότερα επίθετα, ώστε να αποδώσει πιο παραστατικά πως πέρασε την ημέρα εκείνη με τους συγγενείς του, δίνοντας συναίσθημα στην προσωπική αυτή αναδιήγηση. Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ελάχιστα ικανοποιητική απόδοση».

14.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός των λέξεων του κειμένου είναι εκατόν δέκα λέξεις (110). Ο συνολικός αριθμός των προτάσεων είναι είκοσι μία (21), από τις οποίες οι έξι (6) είναι δευτερεύουσες χρονικές , ενώ οι κύριες προτάσεις είναι δεκαπέντε (15). Ο συνολικός αριθμός των γεγονότων της ιστορίας είναι δεκαεννιά (19). Η διάταξη των γεγονότων της ιστορίας φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ
1	Μια μέρα ήμουν με τον πατέρα μου
2	Αρμέγαμε τα πρόβατα.
3	Ήρθε ο αδερφός μου και η θεία μου και ο θείος μου και η μαμά μου για
4	Ήθελαν να ασπρίσουν τα σπίτια μας
5	Ήθελαν να σκουπίσουν
6	Ήθελαν να διαρμιστούν.
7	Μετά ήρθαν όλοι οι συγγενείς μας...
8	κουρέψαμε τα πρόβατά μας.
9	Μετά που έφυγαν πήγαμε στα σπίτια μας
10	Ντυθήκαμε με τα καλά μας ρούχα.
11	Βγήκα με τον ξάδερφό μου
12	Πήγαμε στο καφενείο.
13	Μετά φύγαμε
14	Πήγαμε μια βόλτα.
15	Μετά πήγαμε στα σπίτια μας
16	Κοιμηθήκαμε...
17	Και όταν ξημέρωσε πήγαμε πάλι στο βουνό.
18	Αρμέξαμε τα πρόβατα
19	Φύγαμε για το σπίτι μας.

Πίνακας 15: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Όγδοη μαθήτρια, Γ΄ τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Δεν υπάρχει προλογική αναφορά, αλλά ούτε και επιλογικό μέρος, με έκφραση συναισθημάτων και κρίσεων για τα πρόσωπα και τα γεγονότα της ιστορίας. Το κείμενο αποτελεί μια απλή παράθεση γεγονότων, χωρίς γλωσσική συνοχή. Παρόλα αυτά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ξεκινώντας την διήγηση της ιστορίας ο παραπάνω μαθητής, δίνει το στίγμα της αρχής των γεγονότων με την εισαγωγική του φράση «Μια μέρα...». Στη συνέχεια, περιγράφει τι έκανε ο ίδιος και η οικογένειά του κατά τη διάρκεια της ημέρας και τελειώνοντας δίνει το στίγμα της ολοκλήρωσης των δράσεων των προσώπων με το πέρασμα της ημέρας («και όταν ξημέρωσε πήγαμε πάλι στο βουνό αρμέξαμε τα πρόβατα και φύγαμε για το σπίτι μας»). Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι η δομή του περιεχομένου, σε γενικές γραμμές, υπακούει στα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου.

14.3. Η Κλειδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού ο Άγγελος αναφέρει ότι διάβασε καλά το θέμα για το οποίο γράφει, διάλεξε τι θα γράφει, χωρίς όμως να γράφει όλες του τις ιδέες σε ένα πρόχειρο χαρτί. Επίσης, απαντά ότι δε γνωρίζει ποια είναι η δομή της ιστορίας που γράφει.

Στη δεύτερη φάση της οργάνωσης των ιδεών ο Άγγελος αναφέρει ότι διάλεξε τι θα γράφει, έσβησε τις όμοιες ιδέες, διάλεξε τις καλύτερες ιδέες και είναι σίγουρος ότι έχει τις ιδέες στη σειρά που του αρέσει.

Στην Τρίτη φάση της πρώτης καταγραφής των ιδεών, υποστηρίζει ότι έγραψε όλες του τις ιδέες σε ολοκληρωμένες προτάσεις, χωρίς όμως να οργανώσει τις σκέψεις του σε παραγράφους. Κατά τη διάρκεια της γραφής ανησυχούσε για τα λάθη του.

Στην τελευταία φάση, της βελτίωσης των ιδεών, απαντά ότι είναι σίγουρος ότι έγραψε όλα όσα είχε αρχικά στο μυαλό του, ξαναδιάβασε το κείμενό του, ενώ δεν ξέρει αν θα αρέσει σ' αυτούς που θα το διαβάσουν. Μάλιστα έκανε αλλαγές στο κείμενό του για να γίνει ακόμα καλύτερο. Το είδος των βελτιώσεων αφορούσε τα γράμματα. Όπως απαντά ο ίδιος «αντί για θ είχα γράψει δ». Ακόμα πιστεύει ότι το κείμενό του είναι μεγάλο και ότι υπάρχουν στιγμές στην ιστορία που θα έχουν αγωνία γι' αυτούς που θα τη διαβάσουν. Ωστόσο, δεν σκέφτηκε κατά τη διάρκεια της γραφής, στιγμή που να σκέφτηκε πως αλλιώς θα μπορούσε να γράφει αυτό που ήδη έχει γράψει. Παρόμοια πιστεύει ότι οι προτάσεις του σταματούν απότομα. Θεωρεί ότι έκανε τον απαραίτητο έλεγχο στο κείμενό του ώστε να είναι ευανάγνωστο, ενώ σε ερώτηση αν διόρθωσε τα ορθογραφικά του λάθη, απαντά «δεν ξέρω, τα μισά».

14.4. « Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράφει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;»

Ο Άγγελος απαντά μονολεκτικά. Γράφει, λοιπόν, ότι για να γράφει κανείς ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω» θα πρέπει να γράφει σωστά, να βάζει τόνους, τελείες, θαυμαστικά και κόμματα. Για να γράφει κανείς ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω» θα πρέπει «να γράφει σωστά», όπως απαντά ο Άγγελος. Στη συνέχεια, επεξηγεί τι εννοεί

λέγοντας «γράφω σωστά»: τονίζω και τοποθετώ τα κατάλληλα σημεία στίξης. Ωστόσο, στο γραπτό του Άγγελου απουσιάζουν οι τόνοι και τα σημεία στίξης. Εντύπωση κάνει ότι ολόκληρο το κείμενο αποτελεί μια μεγάλη πρόταση από την οποία απουσιάζουν οι τελείες. Η μόνη τελεία που παρατηρούμε είναι στο τέλος του κειμένου.

14.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στον Άγγελο, ο οποίος απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης από τον Άγγελο είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου
1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες; Να γράψω μια ιστορία, να σκέφτομαι, να είναι μεγάλη ιστορία με καλά γράμματα και τόνους.
2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος; Δεν ξέρω.
3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους; Δεν ξέρω.
4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις; Να γράψω πολλά γράμματα.
5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί; Ναι, για να δω αν είναι λάθος ή σωστή.
6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία; Τους τόνους, τις τελείες, τα θαυμαστικά και τα κόμματα.

Παρατηρούμε ότι ο Άγγελος δε γνωρίζει τα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου και για το λόγο αυτό δεν τα εφαρμόζει και στο δικό της κείμενο. Αυτό που κάνει προκειμένου να γράφει είναι να σκέφτεται. Ωστόσο οι ιδέες καθώς τις παράγουμε χαρακτηρίζονται από σχετική ακαταστασία και σύγχυση. Για το λόγο αυτό καλούμαστε να τις οργανώσουμε, να τις μετασχηματίσουμε, χωρίζοντας τις σε αρχή, μέση και τέλος. Αυτή η οργάνωση απουσιάζει από το γραπτό του Άγγελου. Ο Άγγελος περνά κατευθείαν από την παραγωγή στην άμεση κωδικοποίηση των ιδεών. Το αποτέλεσμα το κείμενό του να αποτελεί μια απλή παράθεση γεγονότων, συνειρμικά δοσμένων και παρατακτικά

συνδεμένων με τον παρατακτικό σύνδεσμο «και» να επαναλαμβάνεται συνεχώς. Τέλος, δίνει έμφαση στα επιφανειακά χαρακτηριστικά ενός κειμένου, όπως είναι ο τονισμός, τα κόμματα, τα οποία απουσιάζουν από την ιστορία του.

14.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Η δασκάλα απαντά ότι στον Άγγελο δεν αρέσει να γράφει και αυτό φαίνεται, καθώς βαριέται, δυσανασχετεί όταν γράφει και θέλει να τελειώνει γρήγορα. Η προσοχή του αποσπάται εύκολα, αφού συνέχεια μιλάει με το διπλανό του και πρέπει η δασκάλα της τάξης να είναι από πάνω του για να γράψει.

Μάλιστα, η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι ο μαθητής δεν έχει εσωτερικεύσει κάποια βήματα που να ακολουθεί προτού ξεκινήσει. Ακολουθεί πάντα αυτά που συζητούν στην τάξη και δεν γράφει ποτέ δικές του ιδέες. Δεν διστάζει να βελτιώσει το κείμενό του και όπως αναφέρει η δασκάλα κάνει βελτιώσεις στις προτάσεις του, αλλά μετά από δική της υπόδειξη. Κάποιες φορές ο Άγγελος γράφει ιδέες που ακούει από τους συμμαθητές του.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα του μαθητή είναι ότι ξεχνάει τους τόνους. Δεν γράφει ολοκληρωμένες προτάσεις, ενώ κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη.

Η δασκάλα απαντά ότι ένα καλό χαρακτηριστικό του γράφοντος είναι ότι γράφει σε σειρά τις ιδέες του. Όπως επισημαίνει η δασκάλα, ο μαθητής δεν έχει μάθει κάποιες νέες δεξιότητες τις οποίες να χρησιμοποιεί με συνέπεια όταν γράφει. Η δασκάλα αναφέρει ότι ο Άγγελος πάντα ακολουθεί αυτά που η ίδια του προτείνει.

Αξιολογεί τον Άγγελο στο γραπτό λόγο με τη βαθμολογία του πέντε (5). Δεν ξεχνά να αιτιολογήσει την άποψή της, λέγοντας ότι ο Άγγελος δεν κάνει ολοκληρωμένες προτάσεις, δεν έχει πολλές ιδέες, δεν συγκεντρώνεται και είναι απρόσεκτος.

14.7. Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

14.7.1. Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Ο Άγγελος δεν κρατάει σωστά το μολύβι του το οποίο ακουμπά στην πρώτη άρθρωση του τέταρτου δακτύλου. Οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί δε σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες, αφού το ένα πόδι είναι επάνω στην καρέκλα. Το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στην μορφολογία του μαθητή. Οι γλουτοί και οι μηροί δεν υποστηρίζουν το θώρακα και την κεφαλή, καθώς η στάση του μαθητή είναι πλάγια. Κατά τη διάρκεια της γραφής ο Άγγελος μεταβάλλει τα σημεία στήριξής του. Τα πρώτα δεκαπέντε (15') λεπτά το ένα πόδι είναι επάνω στην καρέκλα. Τα επόμενα λεπτά τα πόδια του είναι σταυρωτά και ακουμπούν με τις μύτες στο πάτωμα. Η άκρη του θρανίου βρίσκεται στο ύψος των αγκώνων του μαθητή. Η επιφάνεια εργασίας απέχει περίπου δέκα εκατοστά (10) από τους αγκώνες. Η θέση του τετραδίου έχει αριστερή κλίση, αφού ο μαθητής είναι δεξιόχειρας. Τέλος, ο μαθητής στηρίζει την επιφάνεια εργασίας με το χέρι το οποίο μένει ελεύθερο κατά τη γραφή.

Δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής.

Οι κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων είναι η επιθυμητή. Ωστόσο, τα γράμματα είναι βιαστικά κωδικοποιημένα με αποτέλεσμα το κείμενο να καταντά σε αρκετά σημεία δυσανάγνωστο. Ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων μπορεί να αρχίζει σωστά, αλλά ολοκληρώνεται βιαστικά και ακατάστατα. Αρκετά γράμματα δεν είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή του τετραδίου, αλλά πηγαίνουν επάνω ή κάτω. Τα πεζά γράμματα (α, ο, π, κ, ν, σ, τ κ.α.) καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις γραμμές, ενώ σε αρκετές λέξεις τα πεζά γράμματα βρίσκονται στον αέρα και όχι επάνω στη γραμμή. Κάποια από τα μεσαία γράμματα (μ, ρ, γ, ψ, κ.α.) όπως είναι τα «μ» και το «ρ» καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής, ενώ άλλα όπως το «γ» βρίσκονται επάνω στη γραμμή, λειτουργώντας σαν πεζό γράμμα. Τα ψηλά γράμματα (β, δ, λ, θ κ.α.) δεν βρίσκονται κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής, αλλά τα περισσότερα λειτουργούν ως πεζά γράμματα.

14.7.2. Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο: Άγγελος

Τάξη:

Σχολείο:

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.
 Χρονομέτρηση Α' φάσης: 2:29.36'

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Α.π.α.τ.α. π.ρ.ρ.θ.κ.ρ. μ.ο.ν. β.δ.π.κ.α. ξ.ρ.κ.α. τ.η.φ.ο.β.π.τ.η
 Σ.κ.α.τ.α. ρ.δ.α.β.α.ρ.η. κ.α. κ.υ.α.α. δ.λ.μ.κ.α. θ.α.ν. τ.ρ.λ.α.ο.υ.κ.ι.ν.ο
 κ.ι.ρ.α. κ.α.ι. δ.ε.λ.α.α. κ.ψ.α.λ.κ.ι. τ.α. δ.ι.ρ.ι.α.

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.
 Χρονομέτρηση Β' φάσης: 1:47.67'

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Α.π.α.τ.α. π.ρ.ρ.θ.κ.ρ. μ.ο.ν. β.δ.π.κ.α. ξ.ρ.κ.α. τ.η.φ.ο.β.π.τ.η
 Σ.κ.α.τ.α. ρ.δ.α.β.α.ρ.η. κ.α. κ.υ.α.α. δ.λ.μ.κ.α. θ.α.ν. τ.ρ.λ.α.ο.υ.κ.ι.ν.ο
 κ.ι.ρ.α. κ.α.ι. δ.ε.λ.α.α. κ.ψ.α.λ.κ.ι. τ.α. κ.ι.ρ.ι.α.

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Αρχικά ζητήθηκε από το μαθητή να γράψει όσο πιο καλά μπορεί την παραπάνω πρόταση. Παρατηρούμε ότι τα πεζά, τα μεσαία και τα ψηλά του γράμματα μοιάζουν με τα οπτικά σύμβολά που είχε κωδικοποιήσει στο αρχικό κείμενο το οποίο παράχθηκε υπό συνθήκες χρονικής άνεσης. Τα γράμματα αυτή τη φορά είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή, χωρίς να πηγαίνουν επάνω ή κάτω. Υπάρχουν βέβαια ψηλά γράμματα όπως είναι «δ» ή το «λ» τα οποία λειτουργούν ως πεζά. Από την άλλη παρατηρούνται πεζά γράμματα, όπως το «υ» το οποίο δεν είναι επάνω στην γραμμή, αλλά στον αέρα. Ωστόσο οι τόνοι απουσιάζουν. Το χρονικό διάστημα το οποίο χρειάστηκε ο μαθητής προκειμένου να γράψει την πρόταση που του ζητήθηκε ήταν αυτό των δύο λεπτών και είκοσι εννέα δευτερολέπτων (2:29).

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τον Άγγελο να γράψει όσο πιο γρήγορα την παραπάνω πρόταση. Αυτή τη φορά τα γράμματα του είναι λιγότερο ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή και πιο ακατάστατα κωδικοποιημένα. Αυτή τη φορά θυμίζουν περισσότερο τα γράμματα του αρχικού κειμένου. Ωστόσο και σ' αυτή τη φάση οι τόνοι απουσιάζουν. Το χρονικό διάστημα το οποίο χρειάστηκε προκειμένου να κωδικοποιήσει την παραπάνω πρόταση είναι αυτό του ενός λεπτού και των σαράντα επτά δευτερολέπτων (1:47).

Η διαφορά μεταξύ γρήγορης και καλύτερης γραφής σε ότι αφορά το χρονικό διάστημα που χρειάστηκε είναι σημαντική. Στη πρώτη περίπτωση της ταχύτερης γραφής ο μαθητής χρειάζεται πολύ λιγότερο χρονικό διάστημα. Πιθανόν η ευθυγραμμισμένη «οπτικοποίηση» στην περίπτωση της «καλύτερης» γραφής να απαιτήσει πολλή γνωστική ενέργεια και περισσότερο χρονικό διάστημα σε αντίθεση με τη φάση της «ταχύτερης» γραφής στην οποία ο μαθητής έγραφε πιο γρήγορα, αφού αυτός ήταν ο σκοπός του, χωρίς να σπαταλά πολλή γνωστική ενέργεια για την ευαναγνωσία, την ευθυγραμμισμένη όψη των γραμμάτων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο μαθητής δεν μπορεί να γράφει γρήγορα και ταυτόχρονα ευανάγνωστα. Πρόκειται για δεξιότητες που δεν τις έχει αυτοματοποιήσει, ώστε να μπορεί να τις αναπτύξει το ίδιο καλά και την ίδια χρονική στιγμή.

14.7.3.Γ' φάση: *Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.*

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε ο Άγγελος, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ότι ακριβώς παρατηρήσαμε στη κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής και συγκεκριμένα στις δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής.

14.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Ο Άγγελος συμφωνεί ότι υπάρχουν πολλά ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί να γράψει. Δεν νιώθει όμως υπερήφανος όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό του στην τάξη, ενώ δεν θα ήθελε ούτε οι φίλοι του να διαβάζουν όσα γράφει. Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου δεν του αρέσει να χρησιμοποιεί νέες λέξεις. Συμφωνεί ότι δεν του αρέσει η γραφή, ενώ δεν μπορεί να σκεφτεί και τίποτα για να γράψει. Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου δεν θέλει να γράφει πως αισθάνεται ή πως νιώθει. Νομίζει ότι γραφεί πολύ φτωχά, ενώ οδηγείται στην παραγωγή γραπτού λόγου μόνο όταν τον πιέζουν. Δεν υπήρξε κάποια στιγμή που να αισθάνθηκε ότι μπορεί να γράψει ακόμα κι ένα βιβλίο. Συμφωνεί ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα. Τέλος, δεν του αρέσει όταν πρέπει να σκεφτεί από το μυαλό του ιστορίες και να τις γράψει.

14.9. Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για τον έβδομο μαθητή της Γ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

<i>ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗΣ: ΑΓΓΕΛΟΣ / Τάξη: Γ'</i>	
<i>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</i>	<i>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</i>
Οι μαθητές της Στ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 ,αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;	<p>Η επίδοση του Άγγελου τόσο στα ποιοτικά, όσο και ποσοτικά στοιχεία του κειμένου δεν είναι ικανοποιητική. Μάλιστα, στα ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως είναι ο βαθμός γνησιότητας, συνάφειας και το γλωσσικό ύφος ο παραπάνω μαθητής παρουσιάζει ελάχιστα αποδεκτή επίδοση.</p> <p>Από την άλλη, η συγκεκριμένη ιστορία διαθέτει μια εικόνα ακατάστατη παρά ευανάγνωστη.</p>
Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	<p>Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση του Άγγελου είναι ελάχιστα αποδεκτή.</p> <p>Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία είναι σύντομη και περιεκτική. Αποτελείται από αρκετά γεγονότα, στα οποία γίνεται απλή παράθεση, συνειρμική απόδοση των όσων συνέβησαν, χωρίς οι σκέψεις να περνούν από τη διαδικασία του μετασχηματισμού. Από την άλλη ο παραπάνω μαθητής αποδεικνύεται ότι δυσκολεύεται να ενορχηστρώσει, την ίδια στιγμή, από τη μία, δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών και από την άλλη δεξιότητες που αφορούν την γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων. Δεν γράφει</p>

	<p>με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία. Δεν μπορεί να οργανώνει τις ιδέες που παράγει, αποκτώντας το κείμενό του γλωσσική συνάφεια.</p>
<p>Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;</p>	-
<p>Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η στάση του απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται αρνητική. Δεν του αρέσει να γράφει, αλλά υπάρχουν και φορές που δε μπορεί να σκεφτεί τίποτα για να γράφει. Συμφωνεί ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα. Του αρέσει να ακούει όσα γράφουν οι συμμαθητές του, ενώ δεν είναι σίγουρος ότι θα ήθελε οι φίλοι του να διαβάζουν αυτό που ο ίδιος έχει γράψει.</p>
<p>Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Ο μαθητής τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική δυσκολία. Ο μαθητής φαίνεται ότι δε μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα. Ωστόσο, και η στάση του είναι αρνητική απέναντι στο γραπτό λόγο.</p>
<p>Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>Ο Άγγελος θα λέγαμε ότι ανήκει στους αρχάριους συγγραφείς, αφού δεν μπορεί να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα και από την άλλη το κείμενό του υστερεί στην οργάνωση, στον πλούτο ιδεών, στη συντακτική και γραμματική δομή και στο λεξιλογικό δυναμικό.</p>
<p>Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα – παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.</p>	<p>Θα λέγαμε ότι ο Άγγελος φαίνεται να μην έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα σε ότι αφορά την «οπτικοποίηση» και το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων, αφού παρατηρούμε ότι δεν μπορεί να γράφει γρήγορα και ταυτόχρονα ευανάγνωστα. Από την άλλη αυτή η δεξιότητα απαιτεί πολλή γνωστική ενέργεια . Ωστόσο ο Άγγελος καταφέρνει να παράγει ιδέες τις οποίες όμως απλά παραθέτει, χωρίς να μετασχηματίζει.</p>

Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;	Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας ο μαθητής φαίνεται να ξαναδιαβάζει το κείμενό του και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία του. Όταν, μάλιστα, ερωτήθηκε τι είδους βελτιώσεις έκανε, ο ίδιος αναφέρθηκε στη βελτίωση των γραμμάτων.
Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;	Συμβουλεύει τους συμμαθητές της να σκέφτονται, να βάζουν τόνους, τελείες, θαυμαστικά και κόμματα.
Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;	Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών γραμμάτων αρχίζει, χωρίς να τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι ακανόνιστη. Από την άλλη, το περιεχόμενο του κειμένου του παρουσιάζει μια ελάχιστη ικανοποιητική απόδοση.
Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;	Στη συγκεκριμένη περίπτωση, προσπαθεί να δώσει έμφαση στην παραγωγή ιδεών («γράψε μια ιστορία για την οποία έχεις πολλά να πεις») και την άμεση κωδικοποίησή τους με αποτέλεσμα να «αδρανοποιεί» άλλες δεξιότητες.
Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;	Ο παραπάνω μαθητής είχε κακή επίδοση στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Πίνακας 16: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Όγδοος μαθητής, Γ' τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15:

Άτυπη αξιολόγηση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου – Ένατος μαθητής Γ' Τάξης.

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: *Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.*

Β' Φάση: *Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.*

Γ' Φάση: *Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.*

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για τον Ένατο μαθητή..

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15

15.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΝΑΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	
Όνομα	Γιώργος.Π.
Τάξη	Γ'

Ο Γιώργος επέλεξε να περιγράψει με συντομία το χωριό του, τα Ζωνιανά στο νομό Ρεθύμνου. Ενώ ξεκινάει προκειμένου να περιγράψει τον τόπο του στη συνέχεια μας αφηγείται πως περνά τη μέρα του. Στο σημείο αυτό φαίνεται ότι ο Γιώργος δεν γνωρίζει τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους που πρόκειται να γράψει. Το κείμενό του θα λέγαμε ότι θα μπορούσε να είναι ένα περιγραφικό κείμενο και μάλιστα, περιγραφή του τόπου (ο δικός μου τόπος) στον οποίο ο ίδιος κατοικεί. Περιγράφοντας, λοιπόν, ένα τόπο αρχικά αναφέρεις την ονομασία του και το που βρίσκεται. Κατόπιν, περνάμε στο κύριο μέρος στο οποίο γράφουμε για τα δέντρα που φυτρώνουν εκεί, για τα ζώα, για την πλατεία του χωριού, για τις ασχολίες των κατοίκων, για το πώς περνούν την μέρα οι άνδρες, οι γυναίκες αι τα παιδιά. Τέλος, ολοκληρώνουμε την περιγραφή μας λέγοντας αν μας αρέσει το χωριό μας και γιατί μας αρέσει.

Από τα παραπάνω δομικά στοιχεία του συγκεκριμένου είδους της περιγραφής αυτά τα οποία εντοπίζονται στο κείμενο είναι η ονομασία του χωριού και οι ασχολίες των παιδιών και συγκεκριμένα του γράφοντος.

Τα ποιοτικά στοιχεία με βάση τα οποία αξιολογήθηκε η ιστορία της συγκεκριμένης μαθήτριας είναι *ο βαθμός γνησιότητας, ο βαθμός συνάφειας και το γλωσσικό ύφος.*

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας, θα λέγαμε ότι η ιστορία δεν περιέχει ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία. Τα γεγονότα δίνονται με τρόπο ασύνδετο και συνειρμικό, χωρίς να δίνεται έμφαση πουθενά. Το κείμενο μοιάζει με ένα άθροισμα λέξεων όπου η μια λέξη απλά τοποθετείται δίπλα στην άλλη, χωρίς ουσιαστικό νόημα. Ο μαθητής ακολουθεί την τακτική σκέφτομαι και άμεσα γράφω, χωρίς καμιά προσπάθεια μετασχηματισμού και οργάνωσης των ιδεών του. Για το λόγο αυτό ο βαθμός γνησιότητας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «πολύ κακή απόδοση».

Σε ότι αφορά το βαθμό συνάφειας, απουσιάζουν οι συνδετικές λέξεις οι οποίες θα μπορούσαν να βάλουν σε μια σειρά τα γεγονότα, ακόμα και οι σύνδεσμοι. Οι προτάσεις παρατάσσονται ασύνδετα, χωρίς τα κατάλληλα σημεία στίξης. Πολλές από τις λέξεις που χρησιμοποιεί ο μαθητής είναι αδόκιμες. Συναντούμε λέξεις από τις οποίες λείπουν γράμματα με αποτέλεσμα το νόημά τους να μην είναι σαφές. Στα νοήματα του κειμένου δεν υπάρχει συνεκτικότητα. Τα ένα γεγονός ελάχιστα συνδέεται με το άλλο, χωρίς να υπάρχει φυσική εξέλιξη. Ο βαθμός συνάφειας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ελάχιστα αποδεκτή απόδοση».

Σε ότι αφορά το γλωσσικό ύφος το κείμενο περιέχει μόλις ένα επίθετο το οποίο επαναλαμβάνεται δυο φορές (ωραία). Περισσότερο συναντούμε ρήματα δράσης τα οποία δείχνουν ότι το υποκείμενο ενεργεί (γράφουμε, παίζουμε, γελάμε, κάνουμε, φτιάχνουμε, πάμε, παίρνουμε κ.α.), ενώ μεταφορικές φράσεις, προσωποποιήσεις ή παρομοιώσεις

δεν συναντούμε. Το λεξιλόγιο είναι πολύ φτωχό, ενώ οι λέξεις που χρησιμοποιούνται είναι καθημερινές, λαϊκές λέξεις. Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «πολύ κακή απόδοση».

15.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός των λέξεων του κειμένου είναι σαράντα μία. Ο συνολικός αριθμός των προτάσεων είναι δεκατρείς. Και οι δεκατρείς προτάσεις είναι απλές ασύνδετες προτάσεις. Ο συνολικός αριθμός των γεγονότων είναι δεκατρία (13). Υπάρχουν γεγονότα τα οποία αποτελούνται και από μια λέξη. Η διάταξη των γεγονότων της ιστορίας φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ
1	Τα Ζωνιανά είναι πολύ ωραία.
2	Τα Ζωνιανά έχουν ωραία σπίθια.
3	Στα Ζωνιανά γράφουμε...
4	Παίζουμε....
5	Γελάμε.....
6	Είναι πολλά ζώα.
7	Έχουμε πρόβατα στο Πάνορμο.
8	Με τους φίλους μου κάνουμε βόλτες.
9	Φτιάχνουμε μάντρες.
10	Φτιάχνουμε ξύλινα σπιτάκια.
11	Πάμε στο σπήλαιο
12	Πάμε και στα μαγαζιά.
13	Παίρνουμε παιχνίδια.

Πίνακας 17: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Ένατη μαθήτρια, Γ' τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Δεν υπάρχει προλογική αναφορά, αλλά ούτε και επιλογικό μέρος. Όλο το κείμενο αποτελεί το κύριο μέρος όπου ο μαθητής περνά κατευθείαν στην καταγραφή των γεγονότων, των όσων ο ίδιος θέλει να πει.

15.3. Η Κλειδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού ο μαθητής αναφέρει ότι διάβασε καλά το θέμα του, ενώ ξέρει και ποιοι θα διαβάσουν την ιστορία του (μαθητές), χωρίς όμως να ξέρει τι θέλουν να μάθουν από αυτό που πρόκειται να γράψει. Ο ίδιος διάλεξε το κείμενο που θα γράψει, χωρίς όμως να φτιάξει σχεδιάγραμμα.

Στη δεύτερη φάση της οργάνωσης των ιδεών ο Γιώργος διάλεξε τι θα γράψει, ενώ είναι σίγουρος ότι έχει τις ιδέες του στη σειρά που του αρέσει. Ωστόσο δεν έσβησε ιδέες που έμοιαζαν.

Στην τρίτη φάση, της πρώτης καταγραφής ο μαθητής υποστηρίζει ότι έγραψε τις ιδέες το σε ολοκληρωμένες προτάσεις, χωρίς όμως να φτιάξει παραγράφους. Επίσης έγραφε χωρίς να ανησυχεί για τα λάθη του.

Τέλος, στην τέταρτη και τελευταία φάση της βελτίωσης του αρχικού κειμένου ο Γιώργος είναι σίγουρος ότι έγραψε όλα όσα είχε αρχικά στο μυαλό του. Δεν ξέρει αν θα αρέσουν σ' αυτούς που θα τα διαβάσουν. Από την άλλη έκανε αλλαγές στο κείμενό του και το είδος των βελτιώσεων αφορούσε τα γράμματά του. Δεν είναι σίγουρος ότι το τέλος που έγραψε θα αρέσει σ' αυτούς που θα το διαβάσουν. Ωστόσο πιστεύει ότι το κείμενό του είναι μικρό. Δεν υπήρξε κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της γραφής που να σκέφτηκε πως αλλιώς θα μπορούσε να γράψει αυτό που ήδη έχει γράψει. Αναφέρει ότι οι προτάσεις του σταματούν απότομα και δε συνδέονται μεταξύ τους. Επισημαίνει ότι έλεγχε αν το κείμενό του είναι ευανάγνωστο, χωρίς όμως να διορθώσει τα ορθογραφικά του λάθη.

15.4. « Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράψει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;».

Ο Γιώργος, απαντά ότι για να γράψει κανείς ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω» θα πρέπει να σκέφτεται και να γράφει, να ξέρει να διαβάζει το «σκέφτομαι και γράφω» και να βλέπει το τετράδιο για να γράφει καλό «σκέφτομαι και γράφω».

15.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στο Γιώργο, ο οποίος απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης από το Γιώργο είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου

1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες;

Να σκέφτομαι και να διαβάζω.

2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος;

Δεν ξέρω.

3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους;

Δεν ξέρω.

4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις;

Να ενώνεις τις προτάσεις και να σκέφτεσαι.

5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί;

Ναι, να μην έχω κάνει λάθος.

6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία;

Δεν πρέπει να ξεχνάμε γράμματα, λέξεις και τόνους.

Παρατηρούμε ότι ο Γιώργος δε γνωρίζει τα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου και για το λόγο αυτό δεν τα εφαρμόζει και στο δικό του κείμενο. Ωστόσο, επισημαίνει ότι αυτό που δεν πρέπει να ξεχνάμε σε ένα κείμενο είναι τα γράμματα, οι λέξεις και τόνοι. Στο κείμενο του Γιώργου παρατηρούμε να απουσιάζουν σε αρκετά σημεία οι τόνοι, αλλά και να παραλείπονται γράμματα

από λέξεις. Απαντά ότι δε γνωρίζει λέξεις οι οποίες θα μπορούσαν να συνδέσουν τη μια πρόταση με την άλλη ή τη μια λέξη με την άλλη. Για το λόγο αυτό το κείμενο του αποτελεί ένα σύνολο ιδεών ασύνδετων μεταξύ τους.

15.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Η δασκάλα αναφέρει ότι δεν του αρέσει να γράφει, συναντά πολλές δυσκολίες τόσο στην παραγωγή ιδεών, όσο και στην ορθογραφία. Η προσοχή του αποσπάται εύκολα και δεν είναι συγκεντρωμένος την ώρα που γράφει, καθώς μιλά με τους άλλους.

Δεν υπάρχει κάποια ένδειξη για δραστηριότητες όπως αυτές του σχεδιασμού ή των σημειώσεων, που ο μαθητής ακολουθεί προτού ξεκινήσει. Από την άλλη δε εμφανίζει κάποιες συνήθειες όταν γράφει. Είναι σημαντικό ότι δεν βελτιώνει το κείμενό του, αφού ούτε καν το ξαναδιαβάζει. Στις παρατηρήσεις των συμμαθητών του δεν αντιδρά, ενώ το μεγαλύτερο πρόβλημα του μαθητή είναι ότι δεν είναι συγκεντρωμένος.

Η δασκάλα απαντά ότι το μόνο καλό του μαθητή είναι ότι δεν βγαίνει εκτός θέματος κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Επισημαίνεται ότι ο Γιώργος έχει αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο, αφού συνεχώς δυσανασχετεί όταν είναι να γράψει.

Η δασκάλα της τάξης αξιολογεί το μαθητή με τη βαθμολογία του τέσσερα (4). Μάλιστα αιτιολογεί την άποψή της λέγοντας ότι οι σκέψεις του είναι ασύνδετες και ότι δεν υπάρχει ορθή συντακτική και γραμματική δομή.

15.7. Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

15.7.1. Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Ο Γιώργος κρατά σωστά το μολύβι του, το οποίο ακουμπά στην πρώτη άρθρωση του μεσαίου δακτύλου υποστηριζόμενο από το δείκτη και τον αντίχειρα. Οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες. Το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στη μορφολογία του μαθητή. Τα πέλματα του μαθητή δεν πατούν στο πάτωμα. Κατά τη διάρκεια της γραφής ο μαθητής μεταβάλλει τα σημεία στήριξής του, τοποθετώντας το ένα πόδι επάνω στο άλλο ή κουνώντας τα πόδια του. Από την άλλη η επιφάνεια εργασίας δεν απέχει περίπου δέκα εκατοστά από τους αγκώνες. Είναι τοποθετημένη πιο κοντά στον αγκώνα. Η θέση του φύλλου εργασίας του έχει αριστερή κλίση, αφού ο μαθητής είναι δεξιόχειρας.

Δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Οι κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων είναι η επιθυμητή. Ωστόσο η εικόνα του κειμένου θα λέγαμε ότι παρουσιάζει μια ελαφρά δυσανάγνωστη εικόνα και ακατάστατη.

Ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων αρχίζει, αλλά δεν τελειώνει σωστά.

Τα πεζά (π, κ, ν, σ, τ, ο, α) γράμματα, τα ψηλά (λ, θ, δ) και τα μεσαία γράμματα (χ, ψ, γ, ρ, μ) μοιάζουν να καταλαμβάνουν το ίδιο διάστημα ανάμεσα στις δυο παράλληλες γραμμές του τετραδίου. Επίσης παρατηρείται ο μαθητής να συγχέει τα πεζά με τα κεφαλαία γράμματα. Στη λέξη «φίλος» αντί να γράψει στο τέλος της λέξης το τελικό σίγμα (s), ολοκληρώνει τη λέξη γράφοντας το «σ». Η απόσταση ανάμεσα στις λέξεις είναι άλλοτε μικρότερη και άλλοτε μεγαλύτερη. Σε αρκετά σημεία συναντούμε δυο λέξεις οι οποίες κατά την αποκωδικοποίηση μοιάζουν με μία λέξη. Ωστόσο τα περισσότερα από τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή του τετραδίου, χωρίς να πηγαίνουν επάνω ή κάτω.

15.7.2. Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο:..... Γιώργος.....
Τάξη:..... Γ.....
Σχολείο:.....

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Α' φάσης: 2:04.31 31

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Β' φάσης: 1:28.83 83

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Αρχικά ο Γιώργος έγραψε την παραπάνω πρόταση όσο πιο καλά μπορούσε («καλύτερη» γραφή). Παρατηρούμε πάλι ότι τα πεζά, τα μεσαία και τα ψηλά γράμματα καταλαμβάνουν το ίδιο διάστημα. Κάποια από τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα στη γραμμή του φύλλου εργασίας, ενώ άλλα είναι επάνω από τη γραμμή. Ο τονισμός των λέξεων απουσιάζει, ενώ στο σημείο αυτό ο Μαθητής σε άλλα σημεία καταφέρνει να διατηρήσει το κατάλληλο κενό ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις, ενώ σε άλλα όχι. Το χρονικό διάστημα το οποίο χρειάστηκε προκειμένου να ολοκληρώσει την κωδικοποίηση της πρότασης είναι αυτό των δύο λεπτών και τεσσάρων δευτερολέπτων (2:04').

Στη συνέχεια ζητήθηκε από το μαθητή να γράψει την ίδια πρόταση όσο πιο γρήγορα μπορεί («ταχύτερη» γραφή). Παρατηρούμε ότι η πρόταση του μαθητή μοιάζει με μια συνεχόμενη λέξη. Δεν υπάρχει το κατάλληλο κενό ανάμεσα σε γράμματα και λέξεις. Τα γράμματα στην «ταχύτερη» γραφή, μας θυμίζουν περισσότερο τα γράμματα του αρχικού κειμένου («γράψε μια ιστορία για την οποία έχεις πολλά να πεις»). Και στο σημείο αυτό οι τόνοι απουσιάζουν. Το χρονικό διάστημα το οποίο χρειάστηκε ο μαθητής για να ολοκληρώσει την πρόταση είναι αυτό του ενός λεπτού και των είκοσι εννέα δευτερολέπτων (1:29').

Παρατηρούμε ότι στην «ταχύτερη» γραφή ο μαθητής χρειάστηκε λιγότερο χρόνο για την «οπτικοποίηση» της πρότασης. Ωστόσο στη φάση αυτή η πρότασή του δεν χαρακτηρίζεται από λεξική επίγνωση, γράμματα και λέξεις διατηρούν το ίδιο κενό. Παρόλα αυτά ο σχεδιασμός των γραμμάτων δεν αλλάζει, αφού έχουν μια «ακατάστατη» εικόνα η οποία δυσκολεύει τον αναγνώστη.

Από τις παραπάνω παρατηρήσεις φαίνεται ότι ο μαθητής δεν έχει «αυτοματοποιήσει» τη δεξιότητα της γραφής. Δεν μπορεί δηλαδή να γράφει γρήγορα και ταυτόχρονα ευανάγνωστα. Όταν κλήθηκε να γράψει «όσο πιο καλά μπορεί» χρειάστηκε περισσότερο χρόνο, καταφέροντας μετά δυσκολίας να διατηρήσει το κενό ανάμεσα σε γράμματα και λέξεις, ώστε να μπορεί να αναγνωσθεί αυτό το οποίο γράφει.

15.7.3.Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε ο Γιώργος, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ότι ακριβώς παρατηρήσαμε στη κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής και συγκεκριμένα στις δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής.

15.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Ο Γιώργος δεν μπορεί να αποφασίσει αν υπάρχουν πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί κανείς να γράψει. Δεν νιώθει υπερήφανος όταν ο δάσκαλος δείχνει το γραπτό του στην τάξη, ενώ συμφωνεί ότι δεν του αρέσει να διαβάζουν οι φίλοι του ό,τι έχει γράψει. Απαντά ότι δεν ξέρει αν του αρέσει να παράγει γραπτό λόγο, ενώ συμφωνεί ότι υπάρχουν φορές που δε μπορεί να σκεφτεί τίποτα για να γράψει. Παρόμοια δε θέλει να γράφει πως νιώθει ή πως αισθάνεται στα κείμενά του. Συμφωνεί ότι γράφει πολύ φτωχά, ενώ διαφωνεί ότι παράγει γραπτό λόγο μόνο όταν τον πιέζουν. Δεν έχει σκεφτεί ποτέ ότι θα μπορούσε να γράψει ένα βιβλίο, ενώ πιστεύει ότι δε μπορεί να μάθει να γράφει καλύτερα. Δε θέλει να διαβάζει τα κείμενα των συμμαθητών του, ενώ δυσανασχετεί όταν πρέπει να σκεφτεί από το μυαλό του μια ιστορία και να την κωδικοποιήσει.

15.9. Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για τον έβδομο μαθητή της Γ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

<i>ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗΣ: Γιώργος/ Τάξη: Γ'</i>	
<i>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</i>	<i>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</i>
Οι μαθητές της Στ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 ,αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;	<p>Η επίδοση του Γιώργου τόσο στα ποιοτικά, όσο και ποσοτικά στοιχεία του κειμένου δεν είναι ικανοποιητική. Μάλιστα, στα ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως είναι ο βαθμός γνησιότητας, συνάφειας και το γλωσσικό ύφος ο παραπάνω μαθητής παρουσιάζει ελάχιστα αποδεκτή επίδοση.</p> <p>Από την άλλη, η συγκεκριμένη ιστορία διαθέτει μια εικόνα ακατάστατη παρά ευανάγνωστη.</p>
Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	<p>Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση του Γιώργου είναι ελάχιστα αποδεκτή.</p> <p>Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία είναι πολύ σύντομη. Αποτελείται από αρκετά γεγονότα, στα οποία γίνεται απλή παράθεση, συνειρμική απόδοση των όσων συνέβησαν, χωρίς οι σκέψεις να συνδέονται μεταξύ τους ή να περνούν από τη διαδικασία του μετασχηματισμού. Από την άλλη ο παραπάνω μαθητής αποδεικνύεται ότι δυσκολεύεται να ενορχηστρώσει, την ίδια στιγμή, από τη μία, δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών και από την άλλη δεξιότητες που αφορούν την γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων. Από την</p>

	άλλη, δυσκολεύεται να κωδικοποιήσει με σχετική ταχύτητα και ευανάγνωστα τις σκέψεις του.
Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;	-
Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;	Η στάση του απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται αρνητική. Δεν του αρέσει να γράφει, αλλά υπάρχουν και φορές που δε μπορεί να σκεφτεί τίποτα για να γράφει. Διαφωνεί ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα. Δεν του αρέσει να ακούει όσα γράφουν οι συμμαθητές του, ενώ δε νιώθει υπερήφανος, όταν ο δάσκαλος δείχνει το γραπτό του στην τάξη.
Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;	Ο μαθητής τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική δυσκολία. Ο μαθητής φαίνεται ότι δε μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα. Ωστόσο, και η στάση του είναι αρνητική απέναντι στο γραπτό λόγο.
Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	Ο Γιώργος, θα λέγαμε, ότι ανήκει στους αρχάριους συγγραφείς, αφού δεν μπορεί να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα και από την άλλη το κείμενό του υστερεί στην οργάνωση, στον πλούτο ιδεών, στη συντακτική και γραμματική δομή και στο λεξιλογικό δυναμικό.
Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα - παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.	Θα λέγαμε ότι ο Γιώργος φαίνεται να μην έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα σε ότι αφορά την «οπτικοποίηση» και το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων, αφού παρατηρούμε ότι δεν μπορεί να γράφει γρήγορα και ταυτόχρονα ευανάγνωστα. Από την άλλη αυτή η δεξιότητα απαιτεί πολλή γνωστική ενέργεια. Ωστόσο, ο Γιώργος παράγει ιδέες τις οποίες όμως απλά παραθέτει, ασύνδετα, χωρίς να τις μετασχηματίζει.

Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;	Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας ο μαθητής φαίνεται να ξαναδιαβάζει το κείμενό του και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία του. Όταν, μάλιστα, ερωτήθηκε τι είδους βελτιώσεις έκανε, ο ίδιος αναφέρθηκε στη βελτίωση των γραμμάτων.
Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;	Συμβουλεύει τους συμμαθητές της να σκέφτονται, να βάζουν τόνους, τελείες και κόμματα.
Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;	Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών γραμμάτων αρχίζει, χωρίς να τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι ακανόνιστη. Από την άλλη, το περιεχόμενο του κειμένου του παρουσιάζει μια ελάχιστη ικανοποιητική απόδοση.
Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;	Στη συγκεκριμένη περίπτωση, προσπαθεί να δώσει έμφαση στην παραγωγή ιδεών («γράψε μια ιστορία για την οποία έχεις πολλά να πεις») με αποτέλεσμα να «αδρανοποιεί» άλλες δεξιότητες.
Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;	Ο παραπάνω μαθητής έχει κακή επίδοση στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Πίνακας 18: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης - Ένατος μαθητής, Γ' τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 16:

Άτυπη αξιολόγηση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου – Δέκατος μαθητής Τάξης.

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: *Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.*

Β' Φάση: *Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.*

Γ' Φάση: *Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.*

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για το Δέκατο μαθητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 16

16.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΕΚΑΤΟΣ ΜΑΘΗΤΗ	
Όνομα	Τάσος
Τάξη	Γ'

Ζητήθηκε από τον Τάσο να γράψει μια ιστορία για την οποία έχει πολλά να πει. Ωστόσο ο Τάσος καταφέρνει να κωδικοποιήσει τις σκέψεις του μέσα σε δυο σειρές, από τις οποίες ο αναγνώστης δεν αποκωδικοποιεί κάποιο νόημα. Σίγουρα, μετά δυσκολίας, καταλαβαίνουμε ότι ο παραπάνω μαθητής αναφέρεται στα πρόβατα του τα οποία παραλίγο να τα πατήσουν, χωρίς να διευκρινίζει από ποιους κινδύνεψαν, πως κατάφεραν να γλιτώσουν και τις συνέπειες που είχε αυτή άσχημη συγκυρία στην ψυχολογία του παιδιού.

Τα ποιοτικά στοιχεία με βάση τα οποία αξιολογήθηκε η ιστορία της συγκεκριμένης μαθήτριας είναι *ο βαθμός γνησιότητας, ο βαθμός συνάφειας και το γλωσσικό ύφος.*

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας, η ιστορία μπορεί να αποτελεί προσωπική εμπειρία του γράφοντος, ωστόσο δεν προκαλεί το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Οι σκέψεις δεν συνδέονται μεταξύ τους, ενώ περιγράφουν μια σειρά δραστηριοτήτων οι οποίες είναι αποκομμένες από τις εσωτερικές αντιδράσεις των προσώπων της ιστορίας. Πώς θα μπορέσει μάλιστα να περιγράψει τα συναισθήματά του, αφού η προσωπική του αναδιήγηση περιορίζεται μόλις σε δυο σειρές. Ο παραπάνω μαθητής δεν καταφέρνει να γράψει μια ολοκληρωμένη ιστορία, προκαλώντας το αναγνωστικό ενδιαφέρον. Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας η ιστορία αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «πολύ κακή απόδοση».

Σε ότι αφορά το βαθμό συνάφειας, η ιστορία αποτελείται από τέσσερις ελλιπείς προτάσεις, οι οποίες είναι ασύνδετα τοποθετημένες ή μια δίπλα στην άλλη. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει το κατάλληλο κενό πριν και μετά από κάθε λέξη. Αντιθέτως οι τέσσερις προτάσεις μοιάζουν με μια ατελείωτη λέξη. Επομένως δεν υπάρχει γλωσσική συνάφεια και συνεκτικότητα μεταξύ των νοημάτων της ιστορίας. Σε αρκετά σημεία ο μαθητής δεν καταφέρνει να κωδικοποιεί σωστά τις λέξεις ή παραλείπει γράμματα (βεταπολαβα), με αποτέλεσμα το γραπτό του να γίνεται δυσνόητο. Στο βαθμό συνάφειας η ιστορία αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «πολύ κακή απόδοση».

Σε ότι αφορά το γλωσσικό ύφος, η ιστορία του Τάσου αποτελείται από είκοσι μόνο λέξεις. Όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν πολλές λέξεις από τις οποίες παραλείπονται γράμματα. Από την άλλη, το λεξιλόγιό του είναι πολύ φτωχό, και με αδόκιμο τρόπο δοσμένο. Για το λόγο αυτό καταντά δυσνόητο και δυσανάγνωστο. Το γλωσσικό ύφος συνδέεται και με τα σημεία στίξης του κειμένου. Στο γραπτό του Τάσου δεν υπάρχουν σημεία στίξης, αλλά ούτε και τόνοι. Η ιστορία και στο γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «πολύ κακή απόδοση».

16.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός των λέξεων του κειμένου είναι είκοσι. Ο συνολικός αριθμός των προτάσεων είναι τέσσερις. Και οι τέσσερις προτάσεις είναι απλές ασύνδετες προτάσεις. Τα γεγονότα της ιστορίας είναι τέσσερα. Υπάρχουν γεγονότα τα οποία αποτελούνται και από τρεις λέξεις. Η διάταξη των γεγονότων της ιστορίας φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ
1	Μια φορά κατέβηκα στο δρόμο...
2	Παραλίγο να τα πατήσει (τα πρόβατα)...
3	Τα πρόβατα κατεβαίνανε...
4	Δεν τα πρόλαβα.

Πίνακας 19: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Δέκατη μαθήτρια, Γ΄ τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Δεν υπάρχει προλογική αναφορά, αλλά ούτε και επιλογικό μέρος. Όλο το κείμενο αποτελεί το κύριο μέρος όπου ο μαθητής περνά κατευθείαν στην καταγραφή των γεγονότων, των όσων ο ίδιος θέλει να πει.

16.3. Η Κλειδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού ο Τάσος αναφέρει ότι δε διάβασε καλά το θέμα του, δεν ξέρει ποιοι θα διαβάσουν την ιστορία του, ούτε τι θέλουν να μάθουν όσοι θα ακούσουν την ιστορία του. Διάλεξε τι θα γράψει, χωρίς να ξέρει τι θα γράψει σε αρχή, μέση και τέλος.

Στη δεύτερη φάση της οργάνωσης των ιδεών διάλεξε τις καλύτερες ιδέες του, ενώ είναι σίγουρος ότι είναι στη σειρά που του αρέσει.

Στην Τρίτη φάση, της πρώτης καταγραφής αναφέρει ότι έγραψε τις ιδέες του σε ολοκληρωμένες προτάσεις, χωρίς όμως να φτιάξει παραγράφους. Από την άλλη, έγραφε ανησυχώντας για τα λάθη του.

Στην τελευταία φάση της βελτίωσης των ιδεών υποστηρίζει ότι έγραψε όλα όσα είχε αρχικά στο μυαλό του. Δεν ξαναδιάβασε το κείμενό του, ενώ είναι σίγουρος ότι το κείμενό του θα αρέσει σ' αυτούς που θα το διαβάσουν. Όπως επισημαίνει ο Τάσος δεν ξέρει τι θέλει να αλλάξει στο κείμενό του και για το λόγο αυτό δεν έκανε και αλλαγές στο κείμενό του. Πιστεύει ότι το κείμενό του είναι πολύ μικρό, χωρίς όμως να ξέρει αν όλες του οι προτάσεις είναι κατανοητές γι' αυτούς που θα τις διαβάσουν. Σε ερώτηση

που έγινε στον Τάσο «Σκέφτηκες πως αλλιώς θα μπορούσες να γράψεις αυτό που ήδη έχεις γράψει;», ο ίδιος απάντησε «πώς να το γράψω άμα δεν ξέρω πως». Αναφέρει ότι οι προτάσεις του σταματούν απότομα και δε συνδέονται μεταξύ τους, αφού δεν έγραψε συνδετικές λέξεις. Τέλος, ο Τάσος απαντά ότι δεν είναι σίγουρος ότι το κείμενό του είναι ευανάγνωστο, ενώ δε διόρθωσε τα ορθογραφικά του λάθη.

16.4. «Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράφει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;».

Ο Τάσος απαντά μονολεκτικά. Αναφέρει, λοιπόν, ότι για να γράψει κανείς ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω» θα πρέπει να γράφει όλη τη σελίδα. Ο Τάσος αντιλαμβάνεται το «σκέφτομαι και γράφω» σαν ένα άθροισμα λέξεων, οι οποίες το μόνο που κάνουν είναι να καταλαμβάνουν χώρο στο φύλλο εργασίας.

16.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στον Τάσο, ο οποίος απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης από τον Τάσο είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου
1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες; Δεν ξέρω.
2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος; Δεν ξέρω.
3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους; Δεν ξέρω.
4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις; Δεν ξέρω.
5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί; Ναι, δεν ξέρω γιατί.
6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία; Τους τόνους. Δεν ξέρω τι άλλο.

Παρατηρούμε ότι ο Τάσος δε γνωρίζει πως να σκέφτεται, ποια δομή θα πρέπει να έχει η σκέψη του, πως θα συνδέει τις ιδέες του, γιατί θα πρέπει να ξαναδιαβάζει αυτό που έχει γράψει και τι δεν πρέπει να ξεχνάει σε μια ιστορία. Ο Τάσος δεν βρίσκει κάποιο νόημα στη διαδικασία της γραφής και αυτό φαίνεται όχι μόνο από τις απαντήσεις του, αλλά και από την εικόνα του ίδιου του γραπτού του.

16.6.Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Η δασκάλα απαντά ότι στον Τάσο δεν αρέσει να γράφει, αφού γράφει μετά από πολύ πίεση και όχι πάντα. Η προσοχή του αποσπάται εύκολα όταν γράφει. Κοιτάζει αλλού σαν χαμένος και μιλά με το διπλανό του.

Δεν υπάρχει κάποια ένδειξη για δραστηριότητες, όπως αυτές του σχεδιασμού ή των σημειώσεων, που ο μαθητής να ακολουθεί προτού να ξεκινήσει να γράφει. Από την άλλη, όπως επισημαίνει η δασκάλα ο μαθητής δεν έχει αλλάξει τις βελτιωτικές του συνήθειες. Διστάζει να βελτιώσει το κείμενό του, ενώ στις παρατηρήσεις των συμμαθητών του αντιδρά με αδιαφορία.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα του μαθητή είναι ότι δεν μπορεί να γράψει κείμενο. Μπερδεύει τα γράμματα μεταξύ τους, ενώ τα καταφέρνει στις πολύ απλές προτάσεις. Όπως αναφέρει η δασκάλα, ο Τάσος κάνει καλά γράμματα.

Τέλος, η δασκάλα αξιολογεί το μαθητή με το βαθμό ένα (1). Αιτιολογεί την άποψή της λέγοντας ότι είναι πολύ αρνητικός στο να γράφει και δύσκολα βγάζεις νόημα απ' αυτά που γράφει.

16.7. Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

16.7.1. Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Ο Τάσος σε γενικές γραμμές κρατάει σωστά το μολύβι, το οποίο ακουμπά στην πρώτη άρθρωση του μεσαίου δακτύλου υποστηριζόμενο από το δείκτη και τον αντίχειρα. Ωστόσο, τα δάχτυλα του μαθητή βρίσκονται πολύ κοντά στη μύτη του μολυβιού.

Από την άλλη, οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί δεν σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες. Τα πόδια του μαθητή είναι σταυρωτά. Το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στη μορφολογία του μαθητή, ενώ οι γλουτοί και οι μηροί υποστηρίζουν το θώρακα και την κεφαλή. Παρατηρείται το κεφάλι του μαθητή να είναι υπερβολικά σκυμμένο προς την επιφάνεια εργασίας.

Κατά τη διάρκεια της γραφής ο Τάσος μεταβάλλει τα σημεία στήριξής του (τοποθετεί τα ένα πόδι επάνω στο άλλο και αιωρεί τα πόδια του). Η άκρη του θρανίου δεν βρίσκεται στο ύψος των αγκώνων του μαθητή. Ο αγκώνας βρίσκεται πιο πάνω από την άκρη του θρανίου με αποτέλεσμα ο μαθητής να καμπουριάζει προκειμένου να γράψει. Η θέση του φύλλου εργασίας έχει αριστερή κλίση, αφού ο μαθητής είναι δεξιόχειρας. Κατά τη διάρκεια της γραφής, ο μαθητής δε στηρίζει την επιφάνεια εργασίας με το χέρι το οποίο

μένει ελεύθερο κατά τη γραφή. Παρόμοια, δεν δείχνει σταθερότητα στην τοποθέτηση της επιφάνειας εργασίας, τότε έχει αριστερή κλίση τότε ορθή κλίση.

Δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής

Οι κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων δεν είναι η επιθυμητή. Παρατηρείται πολλές φορές αντί ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων (ο, α, β) να ακολουθεί την σχεδιαστική τακτική από πάνω προς τα κάτω και κλείνω, ακολουθεί την τακτική από κάτω προς τα πάνω και κλείνω. Η απόσταση ανάμεσα στις λέξεις δεν είναι η επιθυμητή. Πότε οι λέξεις βρίσκονται πολύ κοντά και πότε χαρακτηρίζονται από λεξική επίγνωση. Τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα πάνω στη γραμμή του τετραδίου, χωρίς να πηγαίνουν επάνω ή κάτω. Τα πεζά γράμματα (α, π, κ, τ, ν) καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα μεσαία γράμματα (μ, ρ, ψ, μ) καταλαμβάνουν σχεδόν το μισό διάστημα της κάτω γραμμής. Τα ψηλά γράμματα (β, δ, λ, θ) μοιάζουν περισσότερο με πεζά γράμματα, καθώς δε βρίσκονται κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής.

Η αισθητική εικόνα του γραπτού του Τάσου δεν θα ήταν τόσο δυσανάγνωστη, αν υπήρχε λεξική επίγνωση, το κατάλληλο κενό πριν και μετά τις λέξεις. Επίσης, η απουσία τονισμού δυσκολεύει την αποκωδικοποίηση του γραπτού μηνύματος. Τα γράμματα του Τάσου είναι ευανάγνωστα σε γενικές γραμμές. Ωστόσο, η παράλειψη των γραμμάτων από τις λέξεις και η αντικατάστασή τους από άλλα αδόκιμα γράμματα κάνουν το γραπτό του Τάσου δυσανάγνωστο.

16.7.2. Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο:.....Τάσος
Τάξη:.....Γ'
Σχολείο:.....

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Α' φάσης : 2.43.5'

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Β' φάσης : 2.135.7'

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Αρχικά συγκεντρώθηκε το δείγμα της «καλύτερης» γραφής του Τάσου. Ο Τάσος γράφει όσο πιο καλά μπορεί την παραπάνω πρόταση. Παρατηρούμε ότι υπάρχει το κατάλληλο κενό πριν και μετά την κάθε λέξη. Τα πεζά γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή, ενώ τα ψηλά και τα μεσαία γράμματα λειτουργούν και αυτά σαν πεζά γράμματα. Ωστόσο ο Τάσος τονίζει τα λέξεις και η περίοδος την οποία κωδικοποίησε χαρακτηρίζεται από λεξική επίγνωση. Το χρονικό διάστημα το οποίο χρειάστηκε ο μαθητής είναι αυτό των δύο λεπτών και σαράντα τριών δευτερολέπτων (2:43).

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τον Τάσο να γράψει την παραπάνω πρόταση όσο πιο γρήγορα μπορεί. Στο σημείο αυτό παρατηρούμε ότι ο Τάσος χρειάστηκε περίπου τον ίδιο χρόνο προκειμένου να κωδικοποιήσει την πρόταση (2:36'). Ωστόσο, τα γράμματά του στην περίπτωση της «ταχύτερης» γραφής είναι πιο άστατα «οπτικοποιημένα», χωρίς να διατηρούν το κατάλληλο κενό πριν και μετά τη λέξη. Παρατηρούμε ότι στο αρχικό κείμενο το οποίο έγραψε ο μαθητής ούτε το κατάλληλο κενό υπήρχε πριν και μετά τις λέξεις, ούτε το κείμενο ήταν τονισμένο με αποτέλεσμα να καταντά δυσανάγνωστο. Από τη στιγμή που ο Τάσος χρειάστηκε τον ίδιο χρόνο και στις δυο περιπτώσεις πιθανόν να μην έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα, αφού ο χρόνος και στις δυο περιπτώσεις δεν είναι αμελητέος. Αξιοποιώντας το γνωστικό του δυναμικό προς αυτή την κατεύθυνση «παραγκωνίζει» άλλες δεξιότητες όπως είναι η παραγωγή του γραπτού λόγου. Στο αρχικό του κείμενο καταβάλει μεγάλη προσπάθεια προκειμένου να γράψει τις σκέψεις του με ευανάγνωστο τρόπο. Παρόλα αυτά παρατηρείται ο μαθητής, κατά τη γραφή, να φυσάει το χέρι του λέγοντας «κουράστηκα», ενώ το κείμενο το οποίο είχε γράψει ήταν μόλις δυο σειρές.

16.7.3.Γ' φάση: *Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλακισίου.*

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε ο Τάσος, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ότι ακριβώς παρατηρήσαμε στη κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής και συγκεκριμένα στις δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής.

16.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Ο Τάσος διαφωνεί ότι υπάρχουν πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί να γράψει κάποιος. Δεν του αρέσει να γράφει διαφορετικά κείμενα (περιγραφή, αφήγηση κ.α.), ενώ δεν χρησιμοποιεί και νέες λέξεις κατά τη γραφή. Δεν νιώθει υπερήφανος, όταν ο δάσκαλος δείχνει το γραπτό του στην τάξη και δεν επιθυμεί ούτε οι συμμαθητές του να έχουν επαφή με τα γραφόμενά του. Δεν του αρέσει να γράφει, αφού δεν μπορεί να σκεφτεί τίποτα για να γράψει. Δεν νομίζει ότι γράφει φτωχά, αλλά δεν υπήρξε και κάποια στιγμή που να νόμιζε ότι θα μπορούσε να γράψει ένα βιβλίο. Συμφωνεί ότι

μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα. Τέλος, δεν του αρέσει να ακούει ή να διαβάζει όσα γράφουν οι συμμαθητές του.

16.9. Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για τον έβδομο μαθητή της Γ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗΣ: Τάσος/ Τάξη: Γ'	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Οι μαθητές της Στ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 ,αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;	Η επίδοση του Τάσου τόσο στα ποιοτικά, όσο και ποσοτικά στοιχεία του κειμένου δεν είναι ικανοποιητική. Μάλιστα, στα ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως είναι ο βαθμός γνησιότητας, συνέπειας και το γλωσσικό ύφος ο παραπάνω μαθητής παρουσιάζει ελάχιστα αποδεκτή επίδοση. Από την άλλη, η συγκεκριμένη ιστορία διαθέτει μια εικόνα ελάχιστα ευανάγνωστη.
Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνέπειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση του Τάσου δεν είναι καθόλου ικανοποιητική. Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία είναι πολύ σύντομη, μόλις δυο σειρές. Αποτελείται από ελάχιστα γεγονότα, στα οποία γίνεται απλή παράθεση, συνειρμική απόδοση των όσων συνέβησαν, χωρίς οι σκέψεις να περνούν από τη διαδικασία του μετασχηματισμού. Από την άλλη, ο παραπάνω μαθητής αποδεικνύεται ότι δυσκολεύεται να ενορχηστρώσει, την ίδια στιγμή, από τη μία, δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών

	και από την άλλη δεξιότητες που αφορούν την γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων. Δεν έχει «αυτοματοποιήσει» το σχεδιασμό των οπτικών συμβόλων. Γράφει αργά και ελάχιστα ευανάγνωστα, χωρίς ωστόσο να μπορεί να οργανώνει τις ιδέες που παράγει, αποκτώντας το κείμενό του γλωσσική συνάφεια.
Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;	-
Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;	Η στάση του απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται αρνητική. Δεν του αρέσει να γράφει, αλλά υπάρχουν και φορές που δε μπορεί να σκεφτεί τίποτα για να γράφει. Συμφωνεί ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα. Δεν του αρέσει να ακούει όσα γράφουν οι συμμαθητές του, αλλά ούτε και οι ίδιοι να έχουν επαφή με τα γραφόμενά του.
Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;	Ο μαθητής τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική δυσκολία. Ο μαθητής φαίνεται ότι δε μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα. Ωστόσο, και η στάση του είναι αρνητική απέναντι στο γραπτό λόγο.
Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	Ο Τάσος θα λέγαμε ότι ανήκει στους αρχάριους συγγραφείς, αφού δεν μπορεί να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα και από την άλλη το κείμενό του υστερεί στην οργάνωση, στον πλούτο ιδεών, στη συντακτική και γραμματική δομή και στο λεξιλογικό δυναμικό.
Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα – παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.	Θα λέγαμε ότι ο Τάσος φαίνεται να μην έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα σε ότι αφορά την «οπτικοποίηση» και το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων, αφού παρατηρούμε ότι δεν μπορεί να γράφει γρήγορα και ταυτόχρονα ευανάγνωστα. Από την άλλη, αυτή η δεξιότητα απαιτεί πολλή γνωστική ενέργεια.

	Προσπαθώντας προς αυτή την κατεύθυνση «παραμερίζει» και άλλες δεξιότητες, όπως την παραγωγή και οργάνωση των ιδεών του.
Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;	Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας ο μαθητής δεν ξαναδιαβάζει το κείμενό του και δεν παρατηρείται να βελτιώνει σημεία του.
Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;	Συμβουλεύει τους συμμαθητές του να βάζουν τόνους. Ωστόσο, ο ό ίδιος δεν τονίζει τις λέξεις.
Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;	Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών γραμμάτων αρχίζει, χωρίς να τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι ακανόνιστη. Από την άλλη, το περιεχόμενο του κειμένου του παρουσιάζει μια κακή απόδοση.
Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;	Στη συγκεκριμένη περίπτωση, προσπαθεί να δώσει έμφαση στην «οπτικοποίηση» των ιδεών με αποτέλεσμα να «αδρανοποιεί» άλλες δεξιότητες.
Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;	Ο παραπάνω μαθητής έχει κακή χαμηλή επίδοση και στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Πίνακας 20: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης - Δέκατος μαθητής, Γ' τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 17:

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ Γ' ΤΑΞΗΣ

Άτυπη αξιολόγηση μαθητικών κειμένων Γ' τάξης

Σχολιασμός ευρημάτων άτυπης αξιολόγησης μαθητών Γ' τάξης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 17

17.1. Άτυπη αξιολόγηση μαθητικών κειμένων Γ' τάξης.

Παρακάτω ακολουθεί ένας συγκεντρωτικός πίνακας με τους μαθητές της Γ' τάξης, οι οποίοι συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία.

Στην πρώτη στήλη του πίνακα αναφέρονται τα αρχικά ονόματα των υποκειμένων της έρευνας.

Στη δεύτερη στήλη είναι καταχωρημένα τα ποιοτικά στοιχεία του γραπτού λόγου: ο βαθμός γνησιότητας (ΓΝ), ο βαθμός συνάφειας (ΣΥ) και ο βαθμός γλωσσικού ύφους (ΓΥ).

Τα ποιοτικά στοιχεία των κειμένων, των μαθητών, αξιολογούνται άτυπα, ακολουθώντας την παρακάτω βαθμολογική κλίμακα:

- ❖ 0 = πολύ κακή απόδοση
- ❖ 1 = ελάχιστα αποδεκτή
- ❖ 2 = ικανοποιητική
- ❖ 3 = καλή
- ❖ 4 = εξαιρετική απόδοση

Στην τρίτη στήλη κωδικοποιούνται τα ποσοτικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Στα ποσοτικά στοιχεία της γραφής συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός λέξεων (ΣΑΛ), ο συνολικός αριθμός προτάσεων (ΣΑΠ) και ο αριθμός των γεγονότων της ιστορίας (ΑΓ). Στη στήλη που αναγράφονται τα αρχικά γράμματα για το συνολικό αριθμό προτάσεων (ΣΑΠ), συναντούμε τον πρώτο αριθμό, ο οποίος δείχνει το σύνολο των απλών και δευτερευουσών προτάσεων του κειμένου. Ωστόσο, κάτω από τον αριθμό αυτό κωδικοποιούνται ακόμα δύο αριθμοί, οι οποίοι συνοδεύονται από τα αρχικά γράμματα «Κ» και «Δ». Το «Κ» δείχνει το σύνολο των κύριων προτάσεων, ενώ το «Δ» το σύνολο των δευτερευουσών προτάσεων.

Στην τέταρτη στήλη, σημειώνεται κατά πόσο ο μαθητής μπορεί να κωδικοποιεί μια περίοδο του λόγου με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία.

Στην πέμπτη και τελευταία στήλη σημειώνεται η στάση του κάθε μαθητή απέναντι στο γραπτό λόγο.

Ο παρακάτω πίνακας θα βοηθήσει στην καλύτερη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ, των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας. Πιο συγκεκριμένα, θα παρατηρήσουμε κατά πόσο η ποιότητα και η ποσότητα των παραγόμενων κειμένων των μαθητών της Γ' τάξης έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα. Επίσης, θα διαπιστώσουμε, έστω και άτυπα, αν οι ίδιοι μετά από τρία χρόνια διδασκαλίας έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις παραπάνω δεξιότητες.

Τέλος, θα φανεί κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο και σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα – παραγωγή γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της Γ' τάξης.

Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει σχολιασμός των ευρημάτων της έρευνας.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ Γ' ΤΑΞΗΣ

	ΓΝ	ΣΥ	ΓΥ	Σ Α Λ	Σ Α Π	Α Γ		
ΜΑΡΙΑ	4	3	3	209	43 Κ31 Δ12	29	Γρήγορα και ευανάγνωστα	Θετική στάση
ΚΩΝ/ΝΑ	4	4	3	290	59 Κ39 Δ20	37	Γρήγορα και ευανάγνωστα	Θετική στάση
ΧΑΡΟΥΛΑ	4	3	3	206	37 Κ20 Δ17	21	Δυσκολεύεται να γράφει, την ίδια στιγμή, γρήγορα και ευανάγνωστα	Θετική στάση
ΡΟΥΛΑ	3	2	2	164	34 Κ8 Δ27	24	Γρήγορα και ευανάγνωστα	Θετική στάση
ΒΑΓΓΕΛΙΩ	3	2	2	74	26 Κ12 Δ14	24	Γρήγορα και ευανάγνωστα	Θετική στάση
ΕΥΑ	2	2	2	135	31 Κ27 Δ4	21	Δε γράφει γρήγορα, αλλά σχετικά ευανάγνωστα	Σχετικά θετική στάση
ΕΛΕΝΗ	2	2	2	113	24 Κ17 Δ7	17	Γρήγορα και σχετικά ευανάγνωστα	Σχετικά θετική στάση
ΑΓΓΕΛΟΣ	1	1	1	110	21 Κ15 Δ6	19	Δυσκολεύεται να γράφει, την ίδια στιγμή, γρήγορα και ευανάγνωστα	Αρνητική στάση
ΓΙΩΡΓΟΣ	0	1	0	41	13 Κ13 Δ 0	13	Δυσκολεύεται να γράφει, την ίδια στιγμή, γρήγορα και ευανάγνωστα	Αρνητική στάση
ΤΑΣΟΣ	0	0	0	20	4 Κ4 Δ0	4	Δυσκολεύεται να γράφει, την ίδια στιγμή, γρήγορα και ευανάγνωστα	Αρνητική στάση

Πίνακας 21: Ερευνητικά ευρήματα άτυπης αξιολόγησης μαθητών Γ' τάξης.

17.2. Σχολιασμός ευρημάτων άτυπης αξιολόγησης μαθητών Γ' τάξης.

Η Μαρία, παρουσιάζει από καλή έως εξαιρετική απόδοση σε ότι αφορά τα ποιοτικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Σε ότι αφορά τα ποσοτικά στοιχεία, το κείμενό της είναι σύντομο, αλλά περιεκτικό. Περιέχει αρκετά γεγονότα τα οποία όμως θα μπορούσαν να αναλυθούν περισσότερο. Ο παρατακτικός λόγος κυριαρχεί στη διάταξη των προτάσεων του κειμένου. Από την άλλη, καταφέρνει να κωδικοποιεί τις ιδέες της με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία. Η στάση της απέναντι στη γραφή είναι θετική. Η πρώτη μαθήτρια καταφέρνει να συνδυάσει και τις δυο δεξιότητες.

Η Κωνσταντίνα, παρουσιάζει καλή απόδοση σε ότι αφορά τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου της. Το κείμενό της είναι μεγαλύτερο και η σύνδεση των προτάσεων γίνεται παρατακτικά. Και η ίδια καταφέρνει να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα και η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται θετική.

Η Ρούλα, σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου παρουσιάζει από ικανοποιητική έως καλή απόδοση. Ο λόγος της είναι υποτακτικός και αυτό γιατί επαναλαμβάνει το χρονικό σύνδεσμο «μετά», χωρίς όμως τα νοήματα του κειμένου να είναι σύνθετα. Γράφει με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία, ενώ η στάση της απέναντι στη γραφή είναι θετική.

Η Χαρούλα, στα ποιοτικά στοιχεία του γραπτού της αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «καλή» έως «αξιόλογη απόδοση». Το κείμενό της είναι σύντομο, αλλά περιέχει σύνθετα νοήματα. Κυριαρχεί ο παρατακτικός λόγος, χωρίς να σημαίνει ότι ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων είναι αμελητέος. Ωστόσο, η συγκεκριμένη μαθήτρια δυσκολεύεται να γράφει, την ίδια στιγμή, γρήγορα και ευανάγνωστα. Γράφει με σχετική ταχύτητα, χωρίς όμως τα γράμματά της να είναι εύκολα αποκωδικοποιήσιμα. Η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο είναι θετική.

Η Βαγγελιώ, στα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «καλή» έως «ικανοποιητική απόδοση». Παρόλα αυτά το κείμενό της είναι αρκετά σύντομο και η σύνδεση των προτάσεων γίνεται κυρίως υποτακτικά, με τη χρήση συνδέσμων. Ωστόσο, η ίδια γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα, ενώ η στάση της παρουσιάζεται θετική.

Η Εύα, γράφει μια προσωπική αναδιήγηση, η οποία παρουσιάζει ελάχιστα ικανοποιητική απόδοση στο βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους. Το κείμενό της είναι αρκετά σύντομο, αφήνοντας «κενά» στον αναγνώστη. Οι δευτερεύουσες προτάσεις είναι μόλις τέσσερις. Η ίδια δυσκολεύεται να «οπτικοποιήσει» τις ιδέες της γρήγορα, ωστόσο γράφει ευανάγνωστα. Η στάση της παρουσιάζεται σχετικά θετική απέναντι στη γραφή.

Η Ελένη, επίσης, παρουσιάζει μια ικανοποιητική απόδοση σε ότι αφορά τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου της. Το κείμενό της είναι σύντομο. Από την άλλη, κωδικοποιεί τις ιδέες της με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία. Η στάση της είναι σχετικά θετική.

Ο Άγγελος, παρουσιάζει «ελάχιστα αποδεκτή απόδοση» στα ποιοτικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Η ιστορία του είναι πολύ σύντομη, ενώ δυσκολεύεται, την ίδια στιγμή, να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα. Η στάση του απέναντι στη γραφή είναι αρνητική.

Ο Γιώργος, παρουσιάζει από «πολύ κακή απόδοση» έως «αρνητική» σε ότι αφορά τη γνησιότητα, τη συνάφεια και το γλωσσικό του ύφος. Το κείμενό του θα μπορούσε να

χαρακτηρισθεί ελλιπές. Συναντά δυσκολία στη γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση του κειμένου του. Η στάση του παρουσιάζεται αρνητική.

Ο Τάσος, αξιολογείται στα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου του με το χαρακτηρισμό «πολύ κακή απόδοση». Το κείμενό του αποτελείται από τέσσερις κύριες προτάσεις. Ο ίδιος δυσκολεύεται να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα. Η στάση του είναι αρνητική απέναντι στη γραφή.

Από τον παραπάνω σχολιασμό των ερευνητικών ευρημάτων καταλήγουμε σε τρεις κατηγορίες «συγγραφέων»: τους έμπειρους, τους μέσους και τους αρχάριους συγγραφείς.

Στην κατηγορία των έμπειρων συγγραφέων, ανήκει η Μαρία, η Κωνσταντίνα και η Χαρούλα. Οι παραπάνω μαθήτριες αξιολογήθηκαν, άτυπα, με το χαρακτηρισμό «καλή» έως «εξαιρετική απόδοση» στο βαθμό γνησιότητας, γλωσσικού ύφους και συνάφειας των νοημάτων του κειμένου. Τα κείμενα που έγραψαν περιέχουν το μεγαλύτερο αριθμό λέξεων και προτάσεων. Παρατηρούμε ότι και στις τρεις περιπτώσεις ο αριθμός των κύριων προτάσεων βρίσκεται κοντά με τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων του κειμένου. Έτσι, τα γεγονότα όχι απλά παρατίθενται, αλλά μετασχηματίζονται. Μάλιστα, είναι αξιοσημείωτο, ότι τα κείμενα των παραπάνω υποκειμένων περιέχουν το μεγαλύτερο αριθμό γεγονότων. Είναι σημαντικό, ότι οι βελτιώσεις στο αρχικό τους κείμενο αφορούσε τόσο μεταγνωστικές παρεμβάσεις, όσο και μηχανιστικές. Για τους συγγραφείς αυτούς, τόσο η παραγωγή γραπτού λόγου, όσο και η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα, είναι διαδικασίες αμοιβαίες, επικοινωνιακές, δομιστικές και αλληλεξαρτώμενες (Σπαντιδάκης Βάμβουκας, 2000).

Από την άλλη, η Μαρία και η Κωνσταντίνα καταφέρνουν να «οπτικοποιούν» τις ιδέες τους με ταχύτητα και ευαναγνωσία. Η Χαρούλα γράφει γρήγορα, αλλά όχι και τόσο ευανάγνωστα. Η ίδια «καταναλώνει» πολλή γνωστική ενέργεια στην παραγωγή γραπτού λόγου, με αποτέλεσμα να «αδρανοποιεί» άλλες δεξιότητες. Ωστόσο, η στάση και των τριών «συγγραφέων» παρουσιάζεται έντονα θετική απέναντι στο γραπτό λόγο.

Στην κατηγορία των μέσων συγγραφέων, ανήκει η Ρούλα, η Βαγγελιώ, η Εύα και η Ελένη. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου τους αξιολογήθηκαν με το χαρακτηρισμό «ικανοποιητική» έως «καλή» απόδοση. Η ιστορία τους είναι πιο σύντομη. Στα κείμενά τους, συχνά, επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις, ενώ σε αρκετά σημεία η αφήγησή τους περιέχει στοιχεία προφορικότητας. Ένώ έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραφής, δίνουν έμφαση και προτεραιότητα στις μηχανιστικές δεξιότητες. Οι βελτιώσεις που έκαναν αφορούσαν περισσότερο τον τονισμό των λέξεων, την τοποθέτηση των σημείων στίξης, την ορθή γραφή και αντικατάσταση λέξεων.

Από την άλλη, κωδικοποιούν τις σκέψεις τους με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία. Η στάση τους απέναντι στη γραφή είναι σχετικά θετική.

Στην κατηγορία των αρχάριων συγγραφέων ανήκει ο Άγγελος, ο Γιώργος και ο Τάσος. Η αξιολόγηση στα ποιοτικά στοιχεία των κειμένων τους χαρακτηρίζεται από «ελάχιστα αποδεκτή» έως «πολύ κακή απόδοση». Τα κείμενά τους περιέχουν το μικρότερο αριθμό λέξεων και γεγονότων. Δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Άλλοτε κάνουν αλλαγές στα κείμενά τους οι οποίες αφορούν την τοποθέτηση τόνων και σημείων στίξης και άλλοτε δεν επεμβαίνουν στο αρχικό τους κείμενο. Σημαντικό είναι, ότι δυσκολεύονται, την ίδια στιγμή, να γράφουν γρήγορα και ευανάγνωστα. Δεν αντιλαμβάνονται τις μεταγνωστικές και μηχανιστικές

δεξιότητες ως διαδικασίες αμοιβαίες και αλληλεξαρτώμενες. Η στάση τους απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται αρνητική.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν καλή απόδοση στα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου, γράφουν κείμενα με μεγαλύτερο αριθμό λέξεων, προτάσεων και γεγονότων. Ωστόσο, οι ίδιοι μαθητές γράφουν με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία τις σκέψεις τους, ενώ η στάση τους απέναντι στο γραπτό λόγο είναι θετική. Επομένως, η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα (μηχανιστική δεξιότητα) και η παραγωγή γραπτού λόγου (μεταγνωστική δεξιότητα) αποτελούν δεξιότητες αμοιβαίες και δομιστικές. Η ανάπτυξη της μιας ευνοεί την ανάπτυξη της άλλης. Είναι σημαντικό ότι οι έμπειροι συγγραφείς παρουσιάζουν καλή επίδοση και στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Από την άλλη, οι μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται να κωδικοποιήσουν τις ιδέες τους με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία είναι αυτοί οι οποίοι παρουσιάζουν κακή απόδοση τόσο στην ποιότητα, όσο και στην ποσότητα των παραγόμενων κειμένων (ελλιπείς εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου). Είναι αξιοσημείωτο, ότι η δυσκολία στη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει ακόμα και τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο. Για το λόγο αυτό η στάση τους είναι έντονα αρνητική. Αντίστοιχα, οι αρχάριοι συγγραφείς και στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος παρουσιάζουν κακή επίδοση.

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ – Πρώτη μαθήτριά ΣΤ τάξης.

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για την Πρώτη μαθήτριά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 18

18.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ	
Όνομα	Άννα
Τάξη	ΣΤ'

Η Άννα έχει γράψει μια ιστορία η οποία ανήκει στο κειμενικό είδος της προσωπική αναδιήγησης. Μάλιστα δεν παραλείπει να δώσει και τίτλο στην ιστορία της «Η πρώτη μου μέρα στο σχολείο με την πρώτη». Στην ιστορία της περιγράφει την πρώτη ημέρα στο σχολείο και τη γνωριμία της με την πρώτη της δασκάλα, αφού η ίδια επρόκειτο να φοιτήσει στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Πρόκειται για μια πολύ ενδιαφέρουσα προσωπική αναδιήγηση, η οποία με γλαφυρό, κατανοητό και παραστατικό τρόπο μας γυρνά σε παρελθοντικές εμπειρίες, δίνοντας και στον αναγνώστη τη δυνατότητα να παρεισφύσει στο συναισθηματικό κόσμο της Άννας, κατανοώντας τη βαθύτερη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια φοίτησης στο δημοτικό σχολείο.

Τα ποιοτικά στοιχεία με βάση τα οποία αξιολογήθηκε η ιστορία της συγκεκριμένης μαθήτριας είναι *ο βαθμός γνησιότητας, ο βαθμός συνάφειας και το γλωσσικό ύφος.*

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας, θα λέγαμε ότι η προσωπική αναδιήγηση της Άννας χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, αλλά και παραστατικότητα. Η ιστορία ξετυλίγεται μέσα από ένα σύνολο εικόνων οπτικών («Μ' ένα πλατύ χαμόγελο που δε φεύγει ποτέ από τα χείλια της...»), ακουστικών («ακούστηκε ο δυνατός ήχος του κουδουνιού, ξαφνιάζοντας μας»), κινητικών («καθώς προχωρούσαμε στο προαύλιο»). Η πρωτοτυπία έγκειται στο λεξιλογικό δυναμικό της μαθήτριας και κατά συνέπεια στο σύνολο των κλιτών και άκλιτων μερών του λόγου που χρησιμοποιεί (επίθετα, ουσιαστικά, επιρρήματα, αντωνυμίες, μετοχές κ.α.). Η ιστορία προκαλεί το ενδιαφέρον του αναγνώστη, αφού πρόκειται για σκέψεις που πηγάζουν από την προσωπική εμπειρία της παραπάνω μαθήτριας και οι οποίες δίνονται με διαλογική μορφή. Έτσι κάθε λέξη, φράση, περίοδος του λόγου της «κρύβει» ένα ξεχωριστό συναισθηματικό τόνο και ζωντάνια. Ο βαθμός γνησιότητας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «εξαιρετική απόδοση».

Σε ότι αφορά το βαθμό συνάφειας η ιστορία περιέχει πολλές συνδετικές λέξεις ή φράσεις (ακόμα, επίσης, στη συνέχεια, τελικά, μετά τότε, όμως, αμέσως, επειδή, δηλαδή, γιατί κ.α.) οι οποίες βοηθούν στη φυσική εξέλιξη της ιστορίας. Έτσι, η μια λέξη συνδέεται με την άλλη, δίνοντας στον αναγνώστη να καταλάβει την ένταση και την αγωνία τη στιγμή της γνωριμίας των μαθητών με τη νέα τους δασκάλα αλλά και την εναλλαγή των συναισθημάτων. Ο βαθμός συνάφειας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «εξαιρετική απόδοση».

Σε ότι αφορά το βαθμό του γλωσσικού ύφους το κείμενο της παραπάνω μαθήτριας αποτελείται από ένα σύνολο πρωτότυπων και παραστατικών λέξεων. Το λεξιλόγιό της δεν είναι πολύχρηστο και καθημερινό. Αντίθετα, ο λόγος της είναι γλαφυρός στα σημεία

που στόχο έχει να περιγράψει μια συναισθηματική ή εξωτερική αντίδραση. Το γλαφυρό, του γλωσσικού της ύφους, οφείλεται στα κλιτά και τα άκλιτα μέρη του λόγου που χρησιμοποιεί και κυρίως στα επίθετα (χλωμή, κουνιστή, λυγιστή, πλατύ, λαμπερή, δυνατός, όμορφη, ψηλή, μελαχρινή, ωραία, πανέμορφο, αξέχαστη κ.α.), στις συνδυαστικές λέξεις και στις μεταφορικές λέξεις ή φράσεις («αυτή προχωρώντας κουνιστή και **λυγιστή** σταμάτησε απότομα», « στο δρόμο για την τάξη κάτι με βασάνιζε», «ακούστηκαν οι δυστυχημένες μας φωνές», «η κυρία με δυσaréσκεια κατσούφιασε», «την είδα χαμογελαστή, καθώς ανέμιζαν τα μαλλιά της», «καθώς το αμάξι έκοβε στροφή» κ.α.). Το γλωσσικό ύφος στη συγκεκριμένη ιστορία είναι μικτό. Σε άλλα σημεία είναι απλό, χωρίς όμως να καταντά καθημερινό, ενώ σε άλλα σημεία είναι επιτηδευμένο, γλαφυρό, παραστατικό και πρωτότυπο, αφού η Άννα χρησιμοποιεί λέξεις και φράσεις, οι οποίες καθιστούν την ιστορία ενδιαφέρουσα. Από την άλλη, το γλωσσικό ύφος εξαρτάται και από τη σύνταξη των προτάσεων, από τον τρόπο της πλοκής των λέξεων και των φράσεων. Η σύνταξη είναι κυρίως παρατακτική, χωρίς να υποτιμάται ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων, ενώ ο λόγος σε άλλα σημεία είναι μακροπερίοδος και σε άλλα μικροπερίοδος. Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «εξαιρετική απόδοση».

18.3. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός λέξεων του κειμένου είναι εφτακόσιες τριάντα έξι (736), ενώ ο αριθμός των προτάσεων είναι εκατόν σαράντα τρεις (143), από τις οποίες οι ογδόντα έξι είναι κύριες προτάσεις, ενώ οι πενήντα επτά είναι δευτερεύουσες. Η ιστορία αποτελείται από ένα σύνολο εσωτερικών και εξωτερικών αντιδράσεων, δίνοντας τη εντύπωση των πολλαπλών γεγονότων την ίδια χρονική στιγμή. Η διάταξη των γεγονότων της ιστορίας της φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ
1	Την πρώτη δασκάλα την έλεγαν Μαρία.
2	Ήταν πολύ όμορφη.
3	Ήταν ψηλή, μελαχρινή με πολύ ωραία χαρακτηριστικά.
4	Από την πρώτη στιγμή που την είδα αμέσως κατάλαβα τι άνθρωπος ήταν.
5	Την κοίταζα συνεχώς.
6	Κάποια στιγμή γύρισα να δω και τους υπόλοιπους δασκάλους.
7	Χάθηκε από τα μάτια μου
8	Μετά ρώτησα κάποια άλλα παιδιά αν την είδαν.
9	Κάποιο παιδί είπε πως την είδε να μπαίνει στο γραφείο των δασκάλων.
10	Τον ευχαρίστησα και έφυγα.
11	Στη συνέχεια ήρθε ο ιερέας του χωριού που θα πραγματοποιούσε τον αγιασμό.
13	Ο ιερέας έστριψε απότομα και ερχόταν καταπάνω μας.
14	Ξαφνιάστηκα για λίγο.
15	Ο ιερέας μ' ένα πλατύ χαμόγελο έφτασε δίπλα μας.
16	Αμέσως άρχισε να μας ρωτάει.
17	Η πρώτη του ερώτηση ήταν «πώς σας λένε κορίτσια;».
18	Το κάθε κορίτσι είπε το όνομά του.

19	Μετά μας χαιρέτησε κι έφυγε.
20	Ακούστηκε ο δυνατός ήχος του κουδουνιού.
21	Ξαφνιαστήκαμε..
22	Τρέξαμε γρήγορα κοντά στο γραφείο.
23	Είδαμε την κυρία να βγαίνει από το γραφείο..
24	Η κυρία ήταν λαμπερή και με θάρρος.
25	Την ρωτήσαμε πως την λένε.
26	Μας απάντησε «Με λένε Μαρία, εσάς;».
27	Κοκκινήσαμε..
28	Αυτή άρχισε να γελά.
29	Τελικά τής είπαμε τα ονόματά μας.
30	Αυτή προχωρώντας κουνιστή και λυγιστή σταμάτησε απότομα.
31	Μας είπε «κορίτσια, κάτι ξέχασα πρέπει να γυρίσω πίσω....».
32	Έτρεξε στο γραφείο..
33	Όταν γύρισε πίσω κρατούσε το κινητό της..
34	Με απορία την ρωτήσαμε «τι το χρειάζεστε;»..
35	Απάντησε ότι η αδερφή της ήταν στο νοσοκομείο και περίμενε την ώρα που θα γεννήσει..
36	Μας είπε ότι έχει μεγάλη αγωνία.
37	Συνεχίσαμε το περπάτημα μέχρι που επιτέλους φτάσαμε στην τάξη..
38	Στο δρόμο για την τάξη κάτι με βασάνιζε..
39	Όλη την ώρα κοίταζα την κοιλιά της..
40	Μου φαινόταν κάπως χοντρούτσικη..
41	Αναρωτήθηκα «μήπως είναι έγκυος;»..
42	Η κυρία κάθισε στην έδρα..
43	Μας ξαναρώτησε τα ονόματά μας..
44	Της είπαμε ότι ξέρει τα ονόματά μας..
45	Αυτή μας ζήτησε να τα ξαναπούμε..
46	Βλέποντας το πανέμορφο πρόσωπό της συγκινηθήκαμε και της είπαμε τα ονόματά μας.

47	Μας μοίρασε κάτι φυλλάδια με το περιεχόμενο της ύλης..
48	Είχε κάμποσο περιεχόμενο...
49	Τα πιο σημαντικά πράγματα ήταν: μολύβια, γόμες, ξύστρες, τα γνωστά...
50	Υπήρχαν και κάτι διαφορετικά πράγματα που τα άκουγα πρώτη φορά.....
51	Συζητήσαμε και άλλα θέματα..
52	Μετά από πολύ ώρα χτύπησε το κουδούνι..
53	Καθώς επικρατούσε ησυχία μέσα στην τάξη ακούστηκαν οι δυστυχημένες μας φωνές..
54	Αμέσως μ' ένα γλυκό τρόπο της είπα: «Κυρία , θα μας κάνετε την τιμή να καθίσετε λίγο ακόμα.....;»
55	Με δυσσαρεστημένο τρόπο απάντησε «λυπάμαι...»..
56	Ομολόγησε ότι είναι έγκυος...
57	Ακούστηκε ένα α! και άλλες ερωτήσεις...
58	Η κυρία κατσούφιασε..
59	Εγώ με τη σειρά μου είπα «Έι σταματήστε...»
60	Έπεσε βαριά σιωπή στην τάξη..
61	Η κυρία άρχισε να βήχει..
62	Φοβήθηκα μήπως είχε αρρωστήσει..
63	Της είπα αν χρειάζεται ένα ποτήρι νερό..
64	Ακούστηκε ένα κορνάρισμα και οι γλυκιές φωνές των δασκάλων..
65	Φώναζαν με μια φωνή «Μαρία, φεύγουμε».
66	Με σιγανά βήματα και σκυφτά κεφάλια ροχωρήσαμε προς την έξοδο
67	Την είδα χαμογελαστή, καθώς ανέμιζαν τα μαλλιά της από τον άνεμο..
68	Άφησε τα πράγματά της στο πίσω μέρος του αυτοκινήτου..
69	Τρέξαμε και τη φιλήσαμε καθώς έμπαινε σταμάξι..
70	Καθώς το αμάξι έκοβε στροφή συγκινηθήκαμε.
71	Την χαιρετούσαμε αδιάκοπα..
72	Το αμάξι χάθηκε από τα μάτια μας..

Πίνακας 22: Διάταξη γεγονότων ιστορίας - Πρώτη μαθήτρια, ΣΤ' τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο είναι χωρισμένο σε εννέα παραγράφους. Υπάρχει προλογική αναφορά στην οποία περιγράφει την πρώτη οπτική επαφή με τη δασκάλα και τα εξωτερικά της χαρακτηριστικά, το κυρίως θέμα το οποίο αναφέρεται στην πρώτη γνωριμία της δασκάλας με τα παιδιά της Α΄ τάξης, αλλά και στις συναισθηματικές συγκρούσεις της Άννας με ό,τι παρατηρούσε και την προβλημάτιζε, ενώ στον επίλογο ολοκληρώνει με μια αξιολογική κρίση («Η πρώτη μου μέρα στο σχολείο μου 'μεινε αξέχαστη και ακόμα την θυμάμαι»).

18.3. Η Κλείδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού των ιδεών, η Άννα υποστηρίζει ότι διάβασε καλά το θέμα, ενώ ξέρεi ποιοι θα διαβάσουν την ιστορία της και τι θέλουν να μάθουν. Ωστόσο, δεν έγραψε την ιστορία της σε πρόχειρο χαρτί. Διάλεξε τι θα γράψει και γνωρίζει ποια είναι η δομή της ιστορίας που πρόκειται να γράψει.

Στη δεύτερη φάση, της οργάνωσης των ιδεών, αναφέρει ότι έσβησε τις όμοιες ιδέες, διάλεξε τις καλύτερες ιδέες και είναι σίγουρη ότι έχει τις ιδέες στη σειρά που της αρέσει. Έγραψε τις σκέψεις της σε ολοκληρωμένες προτάσεις, έφτιαξε παραγράφους, ενώ σε κάθε παράγραφο μιλάει για μια μόνο σκέψη ή ιδέα. Η Άννα απαντά ότι έγραψε χωρίς να ανησυχεί για τα λάθη της.

Στην τρίτη και τελευταία φάση της βελτίωσης των ιδεών η Άννα υποστηρίζει ότι έγραψε όλα όσα είχε αρχικά στο μυαλό της. Ακόμα ξαναδιάβασε την ιστορία της και είναι σίγουρη ότι θα αρέσει σ' αυτούς που θα τη διαβάσουν. Ωστόσο, έκανε αλλαγές, αντικαθιστώντας λέξεις ή φράσεις με άλλες. Πιστεύει ότι το τέλος που έγραψε θα κάνει εντύπωση σ' αυτούς που θα διαβάσουν την ιστορία, ενώ υπήρξε στιγμή που σκέφτηκε πως αλλιώς θα μπορούσε να γράψει αυτό που έχει ήδη γράψει. Οι προτάσεις δε συνδέονται απότομα μεταξύ τους, αφού, όπως αναφέρει η ίδια, η ιστορία της περιέχει πολλές συνδετικές λέξεις. Τέλος, έλεγξε αν το κείμενό της είναι ευανάγνωστο, ενώ απαντά ότι δεν είχε ορθογραφικά λάθη.

18.4. «Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράψει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;».

Οι οδηγίες που δίνει η Άννα σε ένα φίλο της προκειμένου να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω», αλλά ταυτόχρονα να πάρει και καλό βαθμό είναι οι παρακάτω:

- ❖ Να βάζεις τελείες όπου χρειάζεται.
- ❖ Να χρησιμοποιείς επιρρήματα, μετοχές κ.τ.λ., ώσπου οι προτάσεις να μεγαλώνουν.
- ❖ Να ξεκινάς κάνοντας παραγράφους.
- ❖ Να αρχίζεις με τον πρόλογο, να συνεχίζεις με το κυρίως θέμα και να τελειώνεις με τον επίλογο.
- ❖ Αυτό που γράφεις να το ξαναδιαβάζεις.
- ❖ Να μην επαναλαμβάνεις τις ίδιες λέξεις.
- ❖ Να κάνεις διαλόγους και να βάζεις τα λόγια που λένε οι άλλοι σε εισαγωγικά.

Παρατηρούμε ότι οι συμβουλές που δίνει η Άννα σε έναν «αρχάριο» συγγραφέα δίνουν έμφαση τόσο στις μηχανιστικές, όσο και τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραφής (παραγωγή ιδεών).

Επισημαίνει ότι για να είναι μια πρόταση μεγάλη θα πρέπει να αποτελείται από επιρρήματα, μετοχές, κλιτά και άκλιτα μέρη του λόγου, όπως παρατηρούμε και στο δικό της κείμενο. Ωστόσο θεωρεί μειονέκτημα ενός κειμένου την επανάληψη των λέξεων και προτείνει να γράφουν διαλόγους, όπως και η ίδια κάνει.

Από την άλλη, αναφέρει ότι δεν θα πρέπει να ξεχνάμε τις τελείες και τα εισαγωγικά, όταν πρόκειται για τα λόγια κάποιου άλλου. Τέλος, επισημαίνει ότι οι ιδέες θα πρέπει να οργανώνονται σε πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο.

18.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στην Άννα, η οποία απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης από την Άννα είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου
1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες; Να ξεκινάω με πρόλογο, να συνεχίζω με το κυρίως θέμα και τον επίλογο. Να κάνω παραγράφους, να βάζω τελείες και να χρησιμοποιώ επίθετα, μετοχές κ.α.
2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος; Ο πρόλογος είναι όταν ξεκινάς να γράφεις, στο κυρίως θέμα εξηγείς την ιστορία σου, ενώ στον επίλογο τελειώνεις με ευχές.
3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους; Στη συνέχεια, αμέσως, μετά, σε λίγο κ.α.
4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις; Να χρησιμοποιώ μετοχές, επιρρήματα. Να θυμάμαι άλλες στιγμές που έχω ζήσει και να τις γράφω και να ξέρω καλά το θέμα που γράφω.
5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί; Ναι, μήπως έχει κάποιο λάθος να το διορθώσω ή λέξεις να τις αντικαταστήσω.
6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία; Παραγράφους, τελείες, πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο.

Παρατηρούμε ότι η Άννα γνωρίζει πως να σκέφτεται, ποια δομή θα πρέπει να έχει η σκέψη της, πως θα συνδέει τις ιδέες της, γιατί θα πρέπει να ξαναδιαβάζει αυτό που έχει γράψει και τι δεν πρέπει να ξεχνάει σε μια ιστορία. Είναι σημαντικό ότι οι απαντήσεις της βρίσκουν εφαρμογή στο γραπτό της.

18.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Η δασκάλα της τάξης αναφέρει ότι στην Άννα αρέσει να γράφει, αφού όταν έρθει η ώρα του «σκέφτομαι και γράφω» έχει πολλή όρεξη. Όταν γράφει είναι συγκεντρωμένη και προσπαθεί να τελειοποιήσει το γραπτό της. Δεν υπάρχει κάποια ένδειξη του σχεδιασμού ή των σημειώσεων που να ακολουθεί προτού ξεκινήσει να γράφει.

Από την άλλη, η δασκάλα επισημαίνει ότι η παραπάνω μαθήτρια έχει αλλάξει τις βελτιωτικές της συνήθειες και δε διστάζει να βελτιώσει το κείμενό της. Σχηματίζει παραγράφους και χρησιμοποιεί περισσότερα επίθετα και επιρρήματα. Επίσης, γράφει σε διαλογική μορφή, κάνοντας έτσι το κείμενό της πιο ζωντανό. Μάλιστα στις παρατηρήσεις των συμμαθητών της αντιδρά θετικά, όπως επισημαίνει η δασκάλα.

Συμπληρώνει, επίσης, ότι η Άννα δεν αντιμετωπίζει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, αφού πολλές φορές τα γραπτά της εντυπωσιάζουν. Η μαθήτρια χρησιμοποιεί επιρρήματα, επίθετα, σημεία στίξης, γράφει διαλόγους, σχηματίζει παραγράφους και ο επίλογός της πολλές φορές είναι σπουδαίος.

Τέλος, η δασκάλα αξιολογεί τη παραπάνω μαθήτρια με άριστα (10). Αιτιολογεί την άποψή της, λέγοντας ότι είναι πολύ καλή στο γραπτό λόγο. Παράγει ιδέες, χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης, επίθετα και διάλογο. Σχηματίζει παραγράφους. Γενικά, τα γραπτά της είναι ευανάγνωστα, ευχάριστα και όχι σπάνια εντυπωσιάζουν.

18.7. Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

18.7.1. Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Η Άννα κρατάει σωστά το μολύβι. Οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί δε σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες, αφού τα πόδια της είναι σταυρωτά. Το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στη μορφολογία του μαθητή. Οι γλουτοί και οι μηροί υποστηρίζουν το θώρακα και την κεφαλή. Τα πέλματα δεν πατούν στο πάτωμα. Η στάση του σώματός της είναι ορθή, αλλά οι πατούσες της έχουν σταυρωτή θέση. Κατά τη διάρκεια της γραφής η Άννα δεν μεταβάλλει τα σημεία στήριξής της (δεν τοποθετεί το ένα πόδι επάνω στο άλλο και δεν αιωρεί τα πόδια της). Η άκρη του θρανίου βρίσκεται στο ύψος των αγκώνων της μαθήτριας. Η επιφάνεια εργασίας απέχει περίπου δέκα εκατοστά από τους αγκώνες της. Η θέση του φύλλου εργασίας έχει αριστερή κλίση, αφού η μαθήτρια είναι δεξιόχειρας. Στηρίζει την επιφάνεια εργασίας με το χέρι το οποίο μένει ελεύθερο κατά τη γραφή και δείχνει σταθερότητα στην τοποθέτηση της επιφάνειας εργασίας.

Δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής.

Οι κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων είναι η επιθυμητή. Ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στις λέξεις είναι η επιθυμητή, ενώ τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή, χωρίς να πηγαίνουν επάνω ή κάτω. Τα πεζά γράμματα (α, π, ν, τ, α κ.α.) καταλαμβάνουν μόνο το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα μεσαία γράμματα (μ, ρ, ψ, γ κ.α.) καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής, ενώ τα ψηλά γράμματα (β, δ, λ, θ κ.α.) είναι τοποθετημένα κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής.

18.7.2. Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ. Επίσκεψη / Ημερομηνία:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο:

Τάξη:

Σχολείο:

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Α' φάσης: 47.01

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από... το... παράθυρό... μου... βλέπω... ξανά... τη... φύση, τη... ζωή...
ολόκληρη... να... κυλά... γλυκά... σαν... τρεχούμενο... νερό... και...
δειλά... υψώνω... τα... χέρια...

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Β' φάσης: 45.51

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από... το... παράθυρό... μου... βλέπω... ξανά... τη... φύση... τη... ζωή...
ολόκληρη... να... κυλά... γλυκά... σαν... τρεχούμενο... νερό... και...
δειλά... υψώνω... τα... χέρια...

Ζητήθηκε από την Άννα να γράψει την παρακάτω πρόταση:

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Αρχικά συγκεντρώθηκε το δείγμα της «καλύτερης» γραφής της Άννας. Η Άννα έγραψε την παραπάνω πρόταση όσο πιο καλά μπορούσε! Τόσο τα πεζά, τα μεσαία όσο και τα ψηλά γράμματα είναι σωστά τοποθετημένα, καταλαμβάνοντας το σωστό διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Ο χρόνος που χρειάστηκε η Άννα προκειμένου να κωδικοποιήσει την παραπάνω πρόταση είναι αυτό των σαράντα επτά δευτερολέπτων (47').

Στη δεύτερη φάση ζητήθηκε από την Άννα να γράψει την ίδια πρόταση όσο πιο γρήγορα μπορεί («ταχύτερη γραφή»). Ωστόσο, το αποτέλεσμα είναι το ίδιο. Τα γράμματα είναι ομοιόμορφα και ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή. Ο χρόνος που χρειάστηκε στη φάση αυτή είναι αυτός των σαράντα πέντε δευτερολέπτων (45'). Παρατηρούμε ότι η κωδικοποίηση των οπτικών συμβόλων από τη μαθήτρια χρειάστηκε τον ίδιο περίπου χρόνο. Η διαφορά είναι μόλις δυο δευτερόλεπτα, με γρηγορότερη κωδικοποίηση στη δεύτερη φάση της «ταχύτερη» γραφής.

Η παραπάνω παρατήρηση μας βοηθάει να συμπεράνουμε ότι η Άννα μπορεί, την ίδια στιγμή, να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα.

18.7.3.Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλακισίου.

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε η Άννα, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ό,τι ακριβώς παρατηρήσαμε στη κλειδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής και συγκεκριμένα στις δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής.

18.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Η Άννα αναφέρει ότι υπάρχουν πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί να γράψει.. Της αρέσει να γράφει πολλά, διαφορετικά κείμενα. Νιώθει υπερήφανη όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό της στην τάξη. Της αρέσει να χρησιμοποιεί νέες λέξεις όταν γράφει, ενώ δεν μπορεί να αποφασίσει αν επιθυμεί οι φίλοι της να διαβάζουν ό,τι η ίδια έχει γράψει. Διαφωνεί ότι δε μπορεί να σκεφτεί τίποτα για να γράψει, ενώ κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου δεν ξεχνά να γράψει πως αισθάνεται. Μάλιστα, μερικές φορές νομίζει ότι ίσως να γράψει ένα βιβλίο. Παρόλα αυτά συμφωνεί ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα. Τέλος της αρέσει να διαβάζει τα κείμενα των συμμαθητών της ή να ακούει αυτά που γράφουν.

18.9. Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για την πρώτη μαθήτριά της ΣΤ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

<p align="center">ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑ: Άννα/ Τάξη: ΣΤ'</p>	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<p>Οι μαθητές της Στ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;</p>	<p>Η επίδοση της Άννας τόσο στα ποιοτικά, όσο και στα ποσοτικά στοιχεία ενός κειμένου είναι εξαιρετική. Από την άλλη η παραπάνω μαθήτριά μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα τις σκέψεις της, το τοποθετώντας, παράλληλα, και τα κατάλληλα σημεία στίξης.</p>
<p>Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση της Άννας είναι εξαιρετική.</p> <p>Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία είναι εκτενής, χωρίς να αφήνει στον αναγνώστη ελλιπείς πληροφορίες.</p> <p>Από την άλλη η παραπάνω μαθήτριά αποδεικνύεται ότι δεν δυσκολεύεται να εννοηστώσει, την ίδια στιγμή, από τη μία, δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών και από την άλλη δεξιότητες που αφορούν την γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων. Γράφει με σχετική ταχύτητα και ευανάγνωστα, ενώ την ίδια στιγμή μπορεί να οργανώνει τις ιδέες που παράγει, αποκτώντας το κείμενό της γλωσσική συνάφεια.</p>

<p>Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;</p>	<p>Η παραπάνω μαθήτρια θα λέγαμε ότι ανήκει στην κατηγορία των έμπειρων συγγραφέων. Ωστόσο, το κείμενό της πέρα από πλούσιο περιεχόμενο χαρακτηρίζεται και από ευαναγνωσία.</p>
<p>Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η στάση του απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται θετική, Της αρέσει να γράφει, να χρησιμοποιεί νέες λέξεις και μερικές φορές νομίζει ότι ίσως να γράφει και ένα βιβλίο.</p>
<p>Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Ο μαθητής τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική ταχύτητα. Η μαθήτρια φαίνεται ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και αυανάγνωστα. Ωστόσο και η στάση της είναι θετική απέναντι στο γραπτό λόγο.</p>
<p>Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>Η Άννα θα λέγαμε ότι ανήκει στους έμπειρους συγγραφείς, αφού μπορεί να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα και από την άλλη το κείμενό της υπερτερεί στην οργάνωση, στον πλούτο ιδεών, στη συντακτική και γραμματική δομή και στο λεξιλογικό δυναμικό.</p>
<p>Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα – παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.</p>	<p>Θα λέγαμε ότι η Άννα φαίνεται να έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα σε ότι αφορά την «οπτικοποίηση» και το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων, αφού παρατηρούμε ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και ταυτόχρονα ευανάγνωστα. Από την άλλη καταφέρνει το κείμενό της να έχει ένα πλούσιο περιεχόμενο με ένα σύνολο μοναδικών εσωτερικών και εξωτερικών αντιδράσεων.</p>

Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;	Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας η μαθήτρια ξαναδιαβάζει το κείμενό της και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία του (αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων).
Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;	Συμβουλεύει τους συμμαθητές της να χρησιμοποιούν επιρρήματα, μετοχές, ώστε οι προτάσεις τους να είναι πιο ολοκληρωμένες. Να μην επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις και να γράφουν διαλόγους. Να μην ξεχνούν να ξαναδιαβάζουν το κείμενό τους και να το οργανώνουν σε πρόλογο κυρίως θέμα και επίλογο (παραγραφοποίηση). Τέλος να βάζουν τελείες όπου χρειάζεται.
Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;	Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών γραμμάτων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι η επιθυμητή. Από την άλλη, το περιεχόμενο του κειμένου της παρουσιάζει μια εξαιρετική απόδοση.
Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;	Στη συγκεκριμένη περίπτωση, καταφέρνει να ενορχηστρώσει, εξίσου, και τις δυο δεξιότητες.
Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;	Η παραπάνω μαθήτρια έχει άριστη επίδοση και στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Πίνακας 23: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης - Πρώτη μαθήτρια, ΣΤ' τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 19

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ – Δεύτερη μαθήτριά ΣΤ' τάξης.

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των
μαθητών.

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών
δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και
«ταχύτερης» γραφής.

Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών
στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για τη Δεύτερη
μαθήτριά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 19

19.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ	
Όνομα	Ελένη . Κ.
Τάξη	ΣΤ'

Η Ελένη έγραψε μια ιστορία η οποία αποτελεί προσωπική της αναδιήγηση. Μάλιστα έδωσε και τίτλο στην ιστορία της «Η ομορφότερη δασκάλα του Δ.Σ. Ζωνιανών». Μας μιλάει για την πρώτη μέρα που οι δάσκαλοι επισκέφτηκαν το σχολείο. Μια από τις δασκάλες μπαίνει στην έκτη τάξη και εντυπωσιάζει την παραπάνω μαθήτριά. Ο καιρός περνά και η Ελένη κρατά τις καλύτερες εντυπώσεις από την σχολική χρονιά που είχε φτάσει πια στο τέλος.

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας θα λέγαμε ότι η ιστορία ενώ ξεκινά με αρκετά ενδιαφέροντα στοιχεία, στη συνέχεια μοιάζει σαν να βιάζεται να ολοκληρώσει το περιεχόμενό της. Με πολλά λόγια στην ουσία μας αφηγείται λίγα γεγονότα. Έτσι ενώ αρχικά κράτα το ενδιαφέρον του ακροατή στη συνέχεια η ιστορία μοιάζει ανιαρή. Ακόμα ο αναγνώστης συνειδητοποιεί ότι ο τίτλος της ιστορίας δε συμπίπτει με το περιεχόμενο του κειμένου. Αρχικά μας μιλά για τη γνωριμία της δασκάλας και των μαθητών. Στη συνέχεια όμως επικεντρώνεται στο να τονίσει το πέρασμα του καιρού, χωρίς όμως να διατηρεί την αναφορά στους πρωταγωνιστές. Μιλάει για τα Χριστούγεννα, για την καθαρά Δευτέρα για την σαρακοστή, ενώ θα μπορούσε να «ξεδιπλώσει» τη σχέση των μαθητών με τη νέα τους δασκάλα. Ο βαθμός γνησιότητας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «καλή απόδοση».

Σε ότι αφορά το βαθμό συνάφειας παρατηρούμε στο κείμενο αρκετές συνδετικές λέξεις ή φράσεις (την πρώτη μέρα, αρχικά, μετά, τελικά κ.α.), οι οποίες από τη μία βάζουν τα γεγονότα σε μια σειρά και από την άλλη δημιουργούν αγωνιώδεις καταστάσεις, κάνοντας την ιστορία περισσότερο κατανοητή. Η μια πρόταση συνδέεται με την άλλη και έτσι υπάρχει αλληλουχία νοημάτων. Ο βαθμός συνάφειας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «καλή απόδοση».

Τέλος σε ότι αφορά το βαθμό γλωσσικού ύφους το κείμενο αποτελεί ένα σύνολο απλών, καθημερινών λέξεων, οι οποίες καταφέρνουν να περιγράψουν και να αφηγηθούν , με συντομία, ένα σύνολο εξωτερικών δράσεων των μαθητών του σχολείου, μέχρι την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς. Η παραπάνω μαθήτριά δε χρησιμοποιεί πολλά επίθετα , ο λόγος της δεν είναι τόσο γλαφυρός και παραστατικός. Λείπουν οι μεταφορικές φράσεις που προσδίδουν στο λόγο λογοτεχνικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, σε αρκετά σημεία παρατηρούμε ότι η μαθήτριά δημιουργεί συνθήκες διάλογου ανάμεσα στα πρόσωπα της ιστορίας. Έτσι το γλωσσικό ύφος της ιστορίας είναι πιο φυσικό, πιο ζωντανό, αλλά και πιο «απρόσωπο», σε ορισμένα σημεία, αν θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσουμε έτσι. Οι εσωτερικές αντιδράσεις των προσώπων της ιστορίας εκλείπουν και η αφήγηση μοιάζει να κρατά μια απόσταση στα γεγονότα.

Από την άλλη, το γλωσσικό ύφος εξαρτάται και από τη σύνταξη των προτάσεων, από τον τρόπο της πλοκής των λέξεων και των φράσεων. Η σύνταξη είναι κυρίως παρατακτική, χωρίς να υποτιμάται ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων, ενώ ο λόγος σε άλλα σημεία είναι μακροπερίοδος και σε άλλα μικροπερίοδος. Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ικανοποιητική απόδοση».

19.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός λέξεων της ιστορίας είναι τετρακόσιες δεκαεννιά λέξεις (419). Ο συνολικός αριθμός των προτάσεων είναι ενενήντα μία (91), από τις οποίες οι πενήντα τρεις (53) είναι απλές προτάσεις, ενώ οι τριάντα οχτώ (38) είναι δευτερεύουσες προτάσεις.

Η ιστορία αποτελείται και από ένα σύνολο γεγονότων, η διάταξη των οποίων φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ
1	Την πρώτη μέρα που επισκέφτηκαν οι δάσκαλοι το σχολείο, μπήκαν στο γραφείο και συζήτησαν για διάφορα θέματα...
2	Εμείς εντυπωσιαστήκαμε γιατί οι δασκάλες ήταν όμορφες μάλωναμε ποια θα πάρουμε.
3	Εμείς τα παιδιά της ΣΤ΄ τάξης αποφασίσαμε να πάρουμε την κυρία Μαρία.
4	Μπήκε στην τάξη να μας γνωρίσει.
5	Μιλήσαμε για τα ονόματά μας.
6	Την συνοδέψαμε στο γραφείο των δασκάλων
7	Βγαίνοντας από το γραφείο πήγαμε για να παίξουμε..
8	Βγήκε η κυρία από το γραφείο να πάει να πλύνει τα ποτήρια...
9	Μέχρι να πάμε να την πάρουμε χτύπησε το κουδούνι.
10	Από χαρά της πήραμε τα πράγματα
11	Την οδηγήσαμε στην τάξη.
12	Αρχίζοντας το μάθημα των μαθηματικών μας έβαλε να κάνουμε ασκήσεις.
13	Μας ρώτησε ανα ξέρουμε να κάνουμε διαιρέσεις δεκαδικών αριθμών..
14	Εμείς απαντήσαμε ότι δεν ξέρουμε.
15	Ξαφνικά μας είπε ότι έπρεπε να φύγει.
16	Την άλλη μέρα μας είπε ότι της έτυχε κάτι πολύ σοβαρό και έπρεπε να φύγει..

17	Αρχίσαμε να κάνουμε ένα καινούριο μάθημα που είναι η «ΐευέλικτη ζώνη».
18	Οι μέρες περνούσαν..
19	Ήρθαν τα Χριστούγεννα
20	κάναμε για δεκαπέντε μέρες διακοπές.
21	Μετά από δεκαπέντε μέρες άρχισαν πάλι τα σχολεία.
22	Κάναμε κανονικά μάθημα όπως πριν..
23	Στις 8 Μαρτίου αποφάσισε ο διευθυντής να πάμε εκδρομή στην παιδική χαρά του Ηρακλείου.
24	Το πρωί της Τετάρτης συγκεντρωθήκαμε όλα τα παιδιά στο σχολείο.
25	Μετά από πέντε λεπτά ήρθε το λεωφορείο για να μας παραλάβει.
26	Όταν φτάσαμε στην παιδική χαρά, στην εξώπορτα υπήρχε ένας συνοδός.
27	Ο συνοδός μίλησε με το διευθυντή και του είπε να μπαίνει μία μία τάξη..
28	Μπήκαμε μέσα ,
29	κάτσαμε περίπου μια ώρα για να παίξουμε.
30	Όταν τελείωσε η μια ώρα βγήκαμε έξω για να πάρουμε κάτι να φάμε.
31	Όταν τελειώσαμε φτιάξαμε σειρές και μπήκαμε στο λεωφορείο.
32	Κατά της 2:00 που φτάσαμε, κατεβήκαμε από το λεωφορείο και πήγαμε σπίτια μας..
33	Περνώντας οι μέρες ήρθε η καθαρά Δευτέρα..
34	Από κείνη τη μέρα άρχισε η Σαρακοστή..
35	Η Σαρακοστή κράτησε επτά εβδομάδες..
36	Τελειώνοντας τις επτά εβδομάδες άρχισαν τα μαθήματα..
37	Αρχίζοντας το μάθημα κάναμε μαθηματικά που μας αρέσουν πάρα πολύ..
38	Μαζί με την κυρία Μαρία περάσαμε καταπληκτικές στιγμές, ώσπου ήρθε το καλοκαίρι για να κλείσουν τα σχολεία..

Πίνακας 24: Διάταξη γεγονότων ιστορίας - Δεύτερη μαθήτριά, ΣΤ΄ τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο είναι χωρισμένο σε έξι παραγράφους. Υπάρχει προλογική αναφορά στην οποία περιγράφει την πρώτη οπτική επαφή με τις δασκάλες του σχολείου, το κυρίως θέμα το οποίο αναφέρεται στην πρώτη γνωριμία της δασκάλας με τα παιδιά, στις εκδρομές που ακολούθησαν και στο πέρασμα του καιρού μέχρι την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς. Τέλος, υπάρχει και το επιλογικό μέρος το οποίο αποτελεί αξιολογική κρίση της σχολικής χρονιάς (Μαζί με την κυρία Μαρία περάσαμε καταπληκτικές ημέρες»).

19.3. Η Κλείδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού η Ελένη απαντά ότι διάβασε καλά το θέμα της, ξέρει ποιοι θα διαβάσουν την ιστορία της, ενώ δεν ξέρει τι θέλουν να μάθουν όσοι πρόκειται να την διαβάσουν. Έγραψε όλες της τις ιδέες σε ένα πρόχειρο χαρτί, αφού πρώτα διάλεξε το κείμενο που θα γράψει. Παρόμοια γνωρίζει και τη δομή της ιστορίας της, τι θα γράψει δηλαδή σε αρχή, μέση και τέλος.

Στη δεύτερη φάση της οργάνωσης των ιδεών διάλεξε τι θα γράψει, έσβησε τις όμοιες ιδέες διάλεξε τις καλύτερες ιδέες και τις έβαλε σε μια σειρά.

Στην Τρίτη φάση, της πρώτης καταγραφής των ιδεών έγραψε τις ιδέες της σε ολοκληρωμένες προτάσεις, έφτιαξε παραγράφους και όπως αναφέρει σε κάθε παράγραφο μιλά αναλυτικά γι 'αυτό που γράφει. Έγραψε ανησυχώντας για τα λάθη της.

Στην τέταρτη και τελευταία φάση, της βελτίωσης των ιδεών είναι σίγουρη ότι έχει γράψει όλα όσα είχε αρχικά στο μυαλό της, ξαναδιάβασε το κείμενό της, ενώ δεν είναι σίγουρη αν θα αρέσει σ' αυτούς που θα το διαβάσουν. Έκανε αλλαγές στο κείμενό της οι οποίες αφορούσαν περισσότερο την αντικατάσταση λέξεων και τη βελτίωση γραμμάτων. Πιστεύει ότι το τέλος που έγραψε θα κάνει εντύπωση σ' αυτούς που θα το διαβάσουν. Μάλιστα, υπήρξε στιγμή που σκέφτηκε πως αλλιώς θα μπορούσε να γράψει αυτό που ήδη έχει γράψει. Ακόμα, το κείμενό της περιέχει συνδετικές λεξούλες οι οποίες ενώνουν τη μια πρόταση με την άλλη και τη μια παράγραφο με την άλλη (π.χ. ξαφνικά, πριν). Τέλος, έλεγξε αν το κείμενό της είναι ευανάγνωστο, ενώ σε ερώτηση αν διόρθωσε τα ορθογραφικά της λάθη, απαντά ότι δεν είχε.

19.4. « Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράφει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;».

Η Ελένη αναφέρει αναφέρει ότι για να γράψει κανείς ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω» και να πάρει και καλό βαθμό θα πρέπει:

- ❖ Να ξεκινάς με παράγραφο και κεφαλαίο γράμμα.
- ❖ Να χρησιμοποιείς επίθετα, ουσιαστικά, επιρρήματα, ρήματα κ.α.
- ❖ Όπου χρειάζεται να βάζεις κόμμα, τελεία, θαυμαστικό και ερωτηματικό.
- ❖ Όταν τελειώνεις το κείμενό σου να βλέπεις αν έχεις βάλει τελεία, ερωτηματικό κ.α.

Παρατηρούμε ότι η Ελένη δίνει έμφαση τόσο στη δημιουργία ολοκληρωμένων προτάσεων με τη χρήση επιρρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων, όσο και στην οργάνωση των ιδεών της σε παραγράφους.

19.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στην Ελένη, η οποία απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης από την Ελένη είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου
<p>1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες;</p> <p>Να κάνω παραγράφους, να βάζω τελείες, ερωτηματικά, να γράφω διαλόγους, να σκέφτομαι.</p>
<p>2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος;</p> <p>Στον πρόλογο γράφεις τι θα συμβεί στο «σκέφτομαι και γράφω», στο κυρίως θέμα αναλύεις και στον επίλογο γράφουμε πως περάσαμε.</p>
<p>3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους;</p> <p>Ξαφνικά, οπωσδήποτε, παραδείγματος χάριν, όπως κ.α.</p>
<p>4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις;</p> <p>Να γράφω επίθετα, ρήματα, άρθρα κ.α.</p>
<p>5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί;</p> <p>Ναι, γιατί μπορεί να έχω κάνει λάθος. Για να βάλω κόμμα, τελεία, ερωτηματικό.</p>
<p>6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία;</p> <p>Να ξεκινώ με κεφαλαίο, να βάζω τελείες, θαυμαστικό, ερωτηματικό.</p>

Παρατηρούμε ότι η Ελένη γνωρίζει ποια είναι τα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου (πρόλογος, κυρίως θέμα, επίλογος) και αυτό φαίνεται από το κείμενό της. Γνωρίζει τον τρόπο να γράφει ολοκληρωμένες προτάσεις, αλλά και να τις συνδέει με τις κατάλληλες λέξεις. Θεωρεί σημαντικό το διάλογο, ωστόσο, σε κανένα σημείο στην ιστορία της δεν παρατηρείται ο λόγος της να έχει διαλογική μορφή. Από την άλλη, τονίζει τη σημασία των σημείων στίξης. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι ποτέ σε μια ιστορία δεν ξεχνάμε τις τελείες, τα κόμματα, το θαυμαστικό και το ερωτηματικό.

19.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Η δασκάλα της τάξης αναφέρει ότι στην Ελένη της αρέσει να γράφει και αυτό γιατί γράφει με όρεξη το «σκέφτομαι και γράφω». Μάλιστα, καμιά φορά γράφει κείμενα στο σπίτι της, διαλέγοντας ένα δικό της θέμα, χωρίς να της το έχει επιβάλλει. Όταν γράφει δεν αποσπάται εύκολα η προσοχή της. Δεν μιλάει καθόλου κατά τη διάρκεια του «σκέφτομαι και γράφω». Σκέφτεται και προσπαθεί να τελειοποιήσει το γραπτό της.

Η παραπάνω μαθήτρια δε διστάζει να κάνει και βελτιώσεις. Σχηματίζει παραγράφους. Δεν επαναλαμβάνει τόσο συχνά, όσο πριν, τις ίδιες λέξεις και δεν τελειώνει το γραπτό της απότομα. Στις παρατηρήσεις των συμμαθητών της αντιδρά θετικά.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα της μαθήτριας όταν γράφει είναι ότι δεν χρησιμοποιεί τόσα επίθετα, όσα θα μπορούσε και δε γράφει διαλόγους. Από την άλλη, η παραπάνω μαθήτρια χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης, βάζει τόνους, σχηματίζει παραγράφους και παράγει ιδέες.

Τέλος, η δασκάλα αξιολογεί τα γραπτά της παραπάνω μαθήτριας με το βαθμό εννέα (9). Αιτιολογεί την άποψή της, λέγοντας ότι χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης, κάνει παραγράφους, ευανάγνωστα γράμματα, αλλά δε χρησιμοποιεί πολλά επίθετα και διάλογο. Το κείμενό της είναι ευανάγνωστο, αλλά απλό.

19.7. Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

19.7.1. Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Κρατάει σωστά το μολύβι. Οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες. Τα κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στη μορφολογία του μαθητή. Οι γλουτοί και οι μηροί υποστηρίζουν το θώρακα και την κεφαλή. Ωστόσο, μερικές φορές χαμηλώνει υπερβολικά το κεφάλι προς την επιφάνεια εργασίας. Τα πέλματα πατούν στο πάτωμα, ενώ άλλες φορές είναι σταυρωτά. Κατά τη διάρκεια της γραφής η Ελένη δεν μεταβάλλει, τόσο, συχνά, τα σημεία στήριξής της, παρά μόνο όταν δεν ξέρει πώς να συνεχίσει την ιστορία της (δείγμα άγχους). Η επιφάνεια εργασίας απέχει περίπου δέκα εκατοστά από τους αγκώνες. Η θέση του φύλλου εργασίας έχει αριστερή κλίση, αφού η μαθήτρια είναι δεξιόχειρας. Κατά τη διάρκεια της γραφής στηρίζει την επιφάνεια εργασίας με το χέρι το οποίο μένει ελεύθερο κατά τη γραφή. Από την άλλη δεν δείχνει σταθερότητα στην τοποθέτηση του φύλλου εργασίας.

Δυναμικές κινητικές λειτουργίες.

Οι κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων είναι η επιθυμητή. Ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στις λέξεις είναι η επιθυμητή, ενώ τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή, χωρίς να πηγαίνουν επάνω ή κάτω. Τα πεζά γράμματα (α, π, ν, τ, α κ.α.) καταλαμβάνουν μόνο το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα μεσαία

γράμματα (μ, ρ, ψ, γ κ.α.) καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής, ενώ τα ψηλά γράμματα (β, δ, λ, θ κ.α.) είναι τοποθετημένα κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής. Σε γενικές γραμμές το κείμενό της παρουσιάζει μια ευανάγνωστη εικόνα.

19.7.2. Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία: Τετάρτη 29

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο: Ελένη
Τάξη: ΣΤ'
Σχολείο: 6

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Α' φάσης: 1:52

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Β' φάσης: 48:33

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Ζητήθηκε από την Ελένη να γράψει την παρακάτω πρόταση:

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Αρχικά συγκεντρώθηκε το δείγμα της «καλύτερης» γραφής της Ελένης. Η Ελένη έγραψε την παραπάνω πρόταση όσο πιο καλά μπορούσε! Τόσο τα πεζά, τα μεσαία όσο και τα ψηλά γράμματα είναι σωστά τοποθετημένα, καταλαμβάνοντας το σωστό διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Ο χρόνος που χρειάστηκε η Ελένη προκειμένου να κωδικοποιήσει την παραπάνω πρόταση είναι αυτό του ενός λεπτού και των πενήντα δύο δευτερολέπτων (1: 52).

Στη δεύτερη φάση ζητήθηκε από την Ελένη να γράψει την ίδια πρόταση όσο πιο γρήγορα μπορεί («ταχύτερη γραφή»). Ωστόσο, το αποτέλεσμα είναι το ίδιο. Τα γράμματα είναι ομοιόμορφα και ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή. Ο χρόνος που χρειάστηκε στη φάση αυτή είναι αυτός των σαράντα εννιά δευτερολέπτων (49'). Παρατηρούμε ότι η κωδικοποίηση των οπτικών συμβόλων από τη μαθήτριά, στη φάση της «ταχύτερης» γραφής, χρειάστηκε πολύ λιγότερο χρόνο, χωρίς όμως το αισθητικό αποτέλεσμα των γραμμάτων της να υστερεί. Η παραπάνω παρατήρηση μας βοηθάει να συμπεράνουμε ότι η Ελένη μπορεί, την ίδια στιγμή, να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα.

19.7.3.Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλακιδίου.

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε η Ελένη, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ό,τι ακριβώς παρατηρήσαμε στη κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής και συγκεκριμένα στις δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής.

19.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Η Ελένη συμφωνεί ότι υπάρχουν πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί κανείς να γράψει. Της αρέσει να γράφει διαφορετικά κείμενα. Νιώθει υπερήφανη όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό της στην τάξη. Ακόμα της αρέσει να χρησιμοποιεί νέες λέξεις όταν γράφει. Διαφωνεί ότι δε μπορεί να σκεφτεί τίποτα για να γράψει. Όταν παράγει γραπτό λόγο της αρέσει να λέει πως αισθάνεται. Μερικές φορές νομίζει ότι ίσως να γράφει ακόμα κι ένα βιβλίο. Πιστεύει ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα. Τέλος, επιθυμεί να ακούει όσα γράφουν οι συμμαθητές της.

19.9. Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για την πρώτη μαθήτριά της ΣΤ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

<i>ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</i>	
<i>ΜΑΘΗΤΡΙΑ: Ελένη/ Τάξη: ΣΤ'</i>	
<i>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</i>	<i>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</i>
<p>Οι μαθητές της Στ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;</p>	<p>Η επίδοση της Ελένης τόσο στα ποιοτικά, όσο και στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου είναι αρκετά ικανοποιητική. Από την άλλη η παραπάνω μαθήτριά ανήκει στην ομάδα των προσχεδιαστών. Αφιερώνει πολλή χρόνο στην παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών της. Μάλιστα, το γραπτό της στη φάση του σχεδιασμού αποτελεί μια εκτενή περίληψη των όσων πρόκειται να γράψει στη συνέχεια. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος του κειμένου μεταφέρεται πιστά. Μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα τις σκέψεις της, τοποθετώντας, παράλληλα, και τα κατάλληλα σημεία στίξης.</p>
<p>Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση της Ελένης είναι αρκετά ικανοποιητική.</p> <p>Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία είναι εκτενής, χωρίς όμως το περιεχόμενο του κειμένου να είναι απόλυτα σύμφωνο με τον τίτλο του κειμένου. Θα λέγαμε ότι η παραπάνω μαθήτριά προσπαθεί να ενσωματώσει μια ολόκληρη σχολική χρονιά μέσα στα γραφόμενά της. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να εστιάζει την προσοχή της στη χρονική εξέλιξη, στο πέρασμα του</p>

	<p>χρόνου, «παραγκωνίζοντας» άλλα στοιχεία, όπως είναι οι εξωτερικές αντιδράσεις των μαθητών όταν γνώρισαν τη δασκάλα, αλλά και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, όπως και οι εσωτερικές τους συγκρούσεις. Από την άλλη, θα λέγαμε ότι η παραπάνω μαθήτρια, σε γενικές γραμμές, δεν δυσκολεύεται να ενορχηστρώσει, την ίδια στιγμή, από τη μία, δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών και από την άλλη δεξιότητες που αφορούν την γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων. Γράφει με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία, ενώ την ίδια στιγμή μπορεί να οργανώνει τις ιδέες που παράγει, αποκτώντας το κείμενό της γλωσσική συνάφεια.</p>
<p>Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;</p>	<p>Η παραπάνω μαθήτρια θα λέγαμε ότι ανήκει στην κατηγορία των έμπειρων συγγραφέων. Ωστόσο, το κείμενό της πέρα από πλούσιο περιεχόμενο χαρακτηρίζεται και από ευαναγνωσία.</p>
<p>Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο; Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα – παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και</p>	<p>Η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται θετική. Της αρέσει να γράφει, να χρησιμοποιεί νέες λέξεις και μερικές φορές νομίζει ότι ίσως να γράψει και ένα βιβλίο.</p>
<p>Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο; προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.</p>	<p>Η μαθήτρια τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική ταχύτητα. Η μαθήτρια φαίνεται ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και αυανάγνωστα. Ωστόσο, και η στάση της είναι θετική απέναντι στο γραπτό λόγο.</p>
<p>Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>Η Ελένη θα λέγαμε ότι ανήκει στους έμπειρους συγγραφείς, αφού μπορεί να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα και από την άλλη το κείμενό της υπερτερεί στην οργάνωση, στον πλούτο ιδεών, στη συντακτική και γραμματική δομή και στο λεξιλογικό δυναμικό.</p>

	Θα λέγαμε ότι η Ελένη φαίνεται να έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα σε ότι αφορά την «οπτικοποίηση» και το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων, αφού παρατηρούμε ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και ταυτόχρονα ευανάγνωστα. Από την άλλη καταφέρνει το κείμενό της να έχει ένα σχετικά πλούσιο περιεχόμενο.
Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;	Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας η μαθήτρια ξαναδιαβάζει το κείμενό της και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία του (αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων, βελτίωση γραμμάτων).
Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;	Συμβουλεύει τους συμμαθητές της να χρησιμοποιούν επίθετα, ουσιαστικά, επιρρήματα, ρήματα κ.α. Ακόμα, επισημαίνει ότι θα πρέπει να ξεκινούν με κεφαλαίο γράμμα και με τη δημιουργία παραγράφων. Όπου χρειάζεται να βάζουν κόμματα, τελείες, θαυμαστικά και ερωτηματικά. Όταν τελειώνουν να ξαναδιαβάζουν το κείμενό τους.
Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;	Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών γραμμάτων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι η επιθυμητή. Από την άλλη, το περιεχόμενο του κειμένου της παρουσιάζει μια αρκετά ικανοποιητική απόδοση.
Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;	Στη συγκεκριμένη περίπτωση, καταφέρνει να ενορχηστρώσει, εξίσου, και τις δυο δεξιότητες.
Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;	Η παραπάνω μαθήτρια έχει αρκετά ικανοποιητική επίδοση και στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Πίνακας 25: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης - Δεύτερη μαθήτρια, ΣΤ' τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 20

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ – Τρίτη μαθήτρια ΣΤ' τάξης.

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των
μαθητών.

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών
δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και
«ταχύτερης» γραφής.

Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών
στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για την
Τρίτη μαθήτρια.

20.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΡΙΤΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ	
Όνομα	Γεωργία. Π.
Τάξη	ΣΤ'

Η Γεωργία έγραψε μια ιστορία, η οποία αποτελεί προσωπική αναδιήγηση. Μας αφηγείται πως πέρασε μια ηλιόλουστη μέρα, όταν πήγε εκδρομή με το σχολείο της, στο ενυδρείο του Ηρακλείου. Δεν δίνει τίτλο στην ιστορία της, αλλά προσημαίνει από την πρώτη κιάλας γραμμή τι πρόκειται να μας αφηγηθεί.

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας, θα λέγαμε ότι η ιστορία περιέχει αρκετά ενδιαφέροντα στοιχεία. Οι πληροφορίες στο κείμενο της Γεωργίας «μοιράζονται» στο πως πέρασε η μέρα από τη στιγμή που ξεκίνησαν με το λεωφορείο, μέχρι τη στιγμή της επιστροφής στο χωριό. Τα γραφόμενά της δεν εστιάζονται τόσο στο τι παρατήρησαν τα παιδιά στο χώρο του ενυδρείου. Για το λόγο αυτό απουσιάζουν οι εσωτερικές και εξωτερικές αντιδράσεις των μαθητών. Η ιστορία αποτελεί ένα σύνολο γεγονότων κατά χρονική σειρά. Ο βαθμός γνησιότητας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «καλή απόδοση».

Σε ότι αφορά το βαθμό συνάφειας θα λέγαμε ότι η ιστορία περιέχει συνδεδεμένες λέξεις, οι οποίες βοηθούν στη χρονική εξέλιξη των γεγονότων. Ωστόσο, οι συνδεδεμένες λέξεις είναι ελάχιστες (μετά, όταν). Από τη άλλη, στα γεγονότα υπάρχει αλληλουχία και φυσική εξέλιξη. Ο βαθμός συνάφειας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «καλή απόδοση».

Τέλος, σε ότι αφορά το βαθμό γλωσσικού ύφους το κείμενο αποτελεί ένα σύνολο απλών, καθημερινών λέξεων, οι οποίες καταφέρνουν να περιγράψουν και να αφηγηθούν, με συντομία, τι έκαναν οι μαθητές από τη στιγμή που το λεωφορείο ξεκίνησε από την επαρχία μέχρι τη στιγμή της επιστροφής πίσω στο σχολείο. Η παραπάνω μαθήτρια δε χρησιμοποιεί πολλά επίθετα, ο λόγος της δεν είναι γλαφυρός και παραστατικός. Λείπουν οι μεταφορικές φράσεις που προσδίδουν στο λόγο λογοτεχνικά χαρακτηριστικά. Θα λέγαμε ότι το κείμενο αποτελεί ένα άθροισμα γεγονότων από τα οποία οι εσωτερικές αντιδράσεις των προσώπων της ιστορίας εκλείπουν και η αφήγηση μοιάζει να κρατά μια «εσωτερική» απόσταση στα γεγονότα. Έτσι, ο λόγος είναι απλός, καθημερινός και φυσικός. Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ικανοποιητική απόδοση».

Από την άλλη, το γλωσσικό ύφος εξαρτάται και από τη σύνταξη των προτάσεων, από τον τρόπο της πλοκής των λέξεων και των φράσεων. Η σύνταξη είναι κυρίως παρατακτική. Ο λόγος είναι μικροπερίοδος. Τα γεγονότα απλά παρατίθενται, χωρίς να συσχετίζονται ή να μετασχηματίζονται.

20.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός των λέξεων του κειμένου είναι διακόσιες ενενήντα δύο (292) λέξεις. Ο αριθμός των προτάσεων είναι εβδομήντα δύο (72), από τις οποίες οι πενήντα δύο (52) είναι απλές προτάσεις, ενώ οι είκοσι (20) είναι δευτερεύουσες προτάσεις. Ο λόγος είναι κυρίως παρατακτικός. Οι προτάσεις συνδέονται κυρίως με τον παρατακτικό σύνδεσμο «και» και τους αντιθετικούς συνδέσμους «αλλά» και «όμως». Τέλος, η διάταξη των γεγονότων της ιστορίας φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ
1	Μια ηλιόλουστη μέρα αποφασίσαμε να πάμε εκδρομή στο ενυδρείο.
2	Αρχίσαμε να προετοιμαζόμαστε, ήρθε η μέρα να πάμε..
3	Ήρθαν γονείς και πάρα πολλά παιδιά.
4	Καθυστέρησαν να έρθουν τα λεωφορεία.
5	Τελικά ήρθαν..
6	Κάναμε προσευχή
7	Μπήκαμε με προσοχή στα λεωφορεία.
8	Κάτσαμε προσεχτικά
9	Ξεκινήσαμε.
10	Σταματήσαμε στα Ανώγεια, στο αστυνομικό τμήμα για να δουν κάτι χαρτιά.....
11	Τα χαρτιά έλεγαν αν έχουμε βάλει τις ζώνες του λεωφορείου
12	Μετά φύγαμε από τα Ανώγεια..
13	Στο λεωφορείο λέγαμε μυστικά,
14	Λέγαμε κάποιες ιστορίες,
15	Στο λεωφορείο τραγουδούσαμε ..
16	Φτάσαμε στο Ηράκλειο, σταματήσαμε γιατί ένα παιδί ήθελε να κάνει εμετό.
17	Φτάσαμε στο Ηράκλειο και σταματήσαμε
18	ένα παιδί ήθελε να κάνει εμετό..
19	Το άλλο λεωφορείο προχώρησε.. Πηγαίναμε από τα παράθυρα,
20	βλέπαμε κάποια αεροπλάνα που κατέβαιναν
21	Μετά είδαμε κάποιους πυροσβέστες να σβήνουν μια πυρκαγιά.
22	Φτάσαμε στο ενυδρείο, σταμάτησαν τα λεωφορεία.
23	Κατεβήκαμε ήσυχα μια μια τάξη, κάθε τάξη πήγαινε ή με τη δασκάλα του ή με το δάσκαλό του.
24	Είδαμε κι άλλα λεωφορεία και καταλάβαμε ότι ήταν κι άλλα

	σχολεία.
25	Μπήκαμε μέσα, ο χώρος ήταν μεγάλος.....
26	Είχε πολλά παιδιά..
27	είχε μάλιστα φαγητό,
28	Είχε πολλά τραπέζια για να κάτσουμε να φάμε.
29	Πέρασε πρώτα η πρώτη, μετά η Δευτέρα, μετά η Τρίτη, ή Τετάρτη, η Πέμπτη και η έκτη.
30	...μας πήρε μια κυρία και μας εξήγησε κάποια πράγματα.
31	Μας πήρε η κυρία και βλέπαμε μια μια γυάλα που είχαν μικρά και μεγάλα ψάρια.
32	Πρώτη φορά έβλεπα καρχαρίες και άλλα παράξενα ψάρια..
33	Μετά βγήκαμε έξω και μας πήγαν σ' ένα εστιατόριο.
34	Φύγαμε, μπήκαμε στο λεωφορείο.
35	στο γυρισμό τραγουδούσαμε
36	παίζαμε κάποια παιχνίδια κ.α.
37	Φτάσαμε στα Ζωνιανά, κατεβήκαμε στο σχολείο,
38	Μπήκαμε μέσα στο σχολείο να πιούμε νερό.
39	Μετά φύγαμε και πήγαμε στο σπίτι.
40	Όταν έφτασα στο σπίτι έλεγα πόσο όμορφα πέρασα...

Πίνακας 26: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Τρίτη μαθήτρια ΣΤ΄ τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Ωστόσο υπάρχει προλογική αναφορά. Στις πρώτες έξι γραμμές του κειμένου, η παραπάνω μαθήτρια αναφέρει με λίγα λόγια τι πρόκειται να αφηγηθεί («Μια ηλιόλουστη μέρα αποφασίσαμε να πάμε εκδρομή στο ενυδρείο...»). Στη συνέχεια περιγράφει μια σειρά δραστηριοτήτων από την στιγμή της επιβίβασης στο λεωφορείο μέχρι τη στιγμή της επιστροφής στο σχολείο. Τέλος, η προσωπική αναδιήγηση ολοκληρώνεται με την έκφραση μιας σειράς αξιολογικών κρίσεων από τη μαθήτρια στο οικείο της περιβάλλον («Όταν έφτασα στο σπίτι έλεγα πόσο όμορφα πέρασα.....»).

20.3. Η Κλειδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού, η παραπάνω μαθήτρια αναφέρει ότι διάβασε καλά το θέμα τα, χωρίς όμως να ξέρει ποιοι θα διαβάσουν την ιστορία της και τι θέλουν να μάθουν από αυτή. Η Γεωργία δεν έγραψε τις ιδέες της σε πρόχειρο χαρτί. Ωστόσο επέλεξε το κείμενο που πρόκειται να γράψει.

Στη δεύτερη φάση, της οργάνωσης των ιδεών έσβησε τις όμοιες ιδέες, διάλεξε τις καλύτερες ιδέες και είναι σίγουρη ότι έχει τις ιδέες στη σειρά που της αρέσει.

Στην Τρίτη φάση, της πρώτης καταγραφής του κειμένου έγραψε τις σκέψεις της σε ολοκληρωμένες προτάσεις, χωρίς όμως να οργανώσει το λόγο της σε παραγράφους. Επίσης, έγραψε χωρίς να ανησυχεί για τα λάθη της.

Στην τέταρτη και τελευταία φάση, της βελτίωσης των ιδεών, η Γεωργία είναι σίγουρη ότι έχει γράψει όλα όσα είχε αρχικά στο μυαλό της. Υποστηρίζει ότι ξαναδιάβασε το κείμενό της και είναι σίγουρη ότι θα αρέσει και σ' αυτούς που θα το διαβάσουν.

Μάλιστα, υποστηρίζει ότι δεν έκανε αλλαγές στο κείμενό της. Ωστόσο, παρατηρήθηκε να το ξαναδιαβάζει και να διορθώνει. Όταν ερωτήθηκε τι είδους βελτιώσεις έκανε, απάντησε ότι αντικαθιστούσε κάποιες λέξεις. Πιστεύει ότι η ιστορία της δεν είναι μικρή. Μάλιστα υπάρχουν στιγμές αγωνίας, όπως η ίδια αναφέρει. Υπήρξε στιγμή που σκέφτηκε πως αλλιώς θα μπορούσε να γράψει αυτό που ήδη έχει γράψει.

Τέλος, απαντά ότι η ιστορία της περιέχει συνδετικές λέξεις οι οποίες ενώνουν τη μια πρόταση με την άλλη και τη μια παράγραφο με την άλλη. Παρόλα αυτά όταν ερωτήθηκε ποιες λέξεις είναι αυτές, απαντούσε δίνοντας ως παράδειγμα αδόκιμες λέξεις. Τέλος, έλεγε αν το κείμενό της είναι ευανάγνωστο και διόρθωσε τα ορθογραφικά της λάθη.

20.4. «Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράψει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;».

Η Γεωργία αναφέρει ότι για να γράψει κανείς ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω» και να πάρει και καλό βαθμό θα πρέπει να γράψει λέξεις ή φράσεις του τύπου: «ήταν καταπληκτικά», «είδα», «ήταν», «μπήκα», «μου άρεσε», «πάρα πολύ», «θα», «από», «το», «λέω», «την», «τις», «οι» κ.τ.λ.

Από την παραπάνω απάντηση δεν φαίνονται οι εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές που έχει αναπτύξει η παραπάνω μαθήτρια για την παραγωγή γραπτού λόγου. Για το λόγο αυτό ακολουθεί η επόμενη δοκιμασία.

20.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στην Γεωργία, η οποία απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης από την Γεωργία είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου

1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες;

Να σκέφτομαι, να φαντάζομαι κ.α.

2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος;

Ο πρόλογος είναι η αρχή, το κυρίως θέμα είναι η μέση και ο επίλογος είναι το τέλος.

3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους;

Ήταν καταπληκτικά κ.α.

4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις;

Να σκέφτεσαι, να γράφεις περισσότερες λέξεις.

5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γράφω πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί;

Ναι, γιατί ίσως να το έχω γράψει απότομα, μπορεί να έχει λάθη ή να έχω ξεχάσει τους τόνους.

6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία;

Τα κόμματα, τις τελείες, τις παραγράφους, τα διαλυτικά, τα εισαγωγικά κ.α.

Παρατηρούμε ότι η Γεωργία γνωρίζει ποια είναι τα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου (πρόλογος, κυρίως θέμα, επίλογος). Ωστόσο, το κείμενό της δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Στο αρχικό της κείμενο παρατηρούνται ελάχιστες συνδεδεμένες λέξεις. Παρόμοια και η απάντηση που δίνει στην ερώτηση «ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις λέξεις ή τις προτάσεις μεταξύ τους» είναι ελλιπής, αφού απαντά με μια μόνο φράση «ήταν καταπληκτικά», η οποία αποτελεί περισσότερο αξιολογική κρίση, παρά συνδεδετική φράση. Τέλος, όπως αναφέρει, δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ τις τελείες, τα κόμματα, τις παραγράφους κ.α. στρέφοντας τη προσοχή της στα «επιφανειακά» στοιχεία ενός κειμένου.

20.6.Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Η δασκάλα της τάξης υποστηρίζει ότι στην Γεωργία αρέσει να γράφει, αφού δεν αντιδρά όταν έρθει η στιγμή να γράψουν οι μαθητές «σκέφτομαι και γράφω».

Κατά τη διάρκεια της γραφής δεν αποσπάται η προσοχή της και είναι συγκεντρωμένη στο γραπτό της. Δεν υπάρχει κάποια ένδειξη για δραστηριότητες, όπως αυτές του σχεδιασμού ή των σημειώσεων.

Όπως υποστηρίζει η δασκάλα, η μαθήτρια έχει αλλάξει τις βελτιωτικές της συνήθειες. Δεν επαναλαμβάνει τόσο συχνά τις ίδιες λέξεις και χρησιμοποιεί περισσότερα επίθετα. Μάλιστα στις παρατηρήσεις των συμμαθητών της αντιδρά θετικά.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα της μαθήτριας όταν γράφει είναι ότι δε σχηματίζει παραγράφους και δε βάζει τελεία εκεί που χρειάζεται. Από την άλλη χρησιμοποιεί επίθετα και γράφει μεγάλο κείμενο.

Η δασκάλα αξιολογεί το γραπτό λόγο της παραπάνω μαθήτριας με το βαθμό επτά (7). Αιτιολογεί την άποψη της λέγοντας ότι δε σχηματίζει παραγράφους και σπάνια βάζει τελείες. Ένα ακόμα ελάττωμά της είναι ότι επαναλαμβάνει τις ίδιες λέξεις (π.χ. μετά, τότε).

20.7.Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

20.7.1. Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Η παραπάνω μαθήτρια κρατάει σωστά το μολύβι. Οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί δε σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες. Το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στη μορφολογία της μαθήτριας. Οι γλουτοί και οι μηροί υποστηρίζουν το θώρακα και την κεφαλή. Ωστόσο παρατηρείται το κεφάλι να είναι περισσότερο σκυμμένο προς την επιφάνεια εργασίας. Τα πέλματα πατούν στο πάτωμα. Κατά τη διάρκεια της γραφής η παραπάνω μαθήτρια δε μεταβάλλει τα σημεία στήριξης της. Η άκρη του θρανίου βρίσκεται στο ύψος των αγκώνων της, ενώ η επιφάνεια εργασίας απέχει περίπου 10 εκατοστά από τους αγκώνες. Η παραπάνω μαθήτρια είναι δεξιόχειρας και σωστά το φύλλο εργασίας έχει αριστερή κλίση. Κατά τη διάρκεια της γραφής στηρίζει το φύλλο εργασίας με το χέρι το οποίο μένει ελεύθερο κατά τη γραφή.

Δυναμικές κινητικές λειτουργίες

Οι κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων είναι η επιθυμητή. Ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στις λέξεις είναι η επιθυμητή, ενώ τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή, χωρίς να πηγαίνουν επάνω ή κάτω. Τα πεζά γράμματα (α, π, ν, τ, α κ.α.) καταλαμβάνουν μόνο το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα μεσαία γράμματα (μ, ρ, ψ, γ κ.α.) καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής, ενώ τα ψηλά γράμματα (β, δ, λ, θ κ.α.) είναι τοποθετημένα κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής. Σε γενικές γραμμές το κείμενό της παρουσιάζει μια ευανάγνωστη εικόνα.

20.7.2. Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία: Τετάρτη 29 Μαρτίου 2006

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Α' φάσης: 57:81

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή...
ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και...
δειλά υψώνω τα χέρια.....

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Β' φάσης: 57:57

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή...
ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό...
και δειλά υψώνω τα χέρια.....

Ζητήθηκε από την Γεωργία να γράψει την παρακάτω πρόταση:

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Αρχικά συγκεντρώθηκε το δείγμα της «καλύτερης» γραφής της Γεωργίας. Η Γεωργία έγραψε την παραπάνω πρόταση όσο πιο καλά μπορούσε! Τόσο τα πεζά, τα μεσαία όσο και τα ψηλά γράμματα είναι σωστά τοποθετημένα, καταλαμβάνοντας το σωστό διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Ο χρόνος που χρειάστηκε η Γεωργία προκειμένου να κωδικοποιήσει την παραπάνω πρόταση είναι αυτό των πενήντα οχτώ δευτερολέπτων (58').

Στη δεύτερη φάση ζητήθηκε από την Γεωργία να γράψει την ίδια πρόταση όσο πιο γρήγορα μπορεί («ταχύτερη γραφή»). Ωστόσο, το αποτέλεσμα είναι το ίδιο. Τα γράμματα είναι ομοιόμορφα και ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή. Ο χρόνος που χρειάστηκε στη φάση αυτή είναι αυτός των πενήντα οχτώ δευτερολέπτων (58'). Παρατηρούμε ότι η κωδικοποίηση των οπτικών συμβόλων από τη μαθήτριά, στη φάση της «ταχύτερης» γραφής, χρειάστηκε τον ίδιο χρόνο με τη φάση της «καλύτερης» γραφής, χωρίς όμως το αισθητικό αποτέλεσμα των γραμμάτων της να υστερεί. Η παραπάνω παρατήρηση μας βοηθάει να συμπεράνουμε ότι η Γεωργία μπορεί, την ίδια στιγμή, να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα.

20.7.3.Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε η Γεωργία, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ό,τι ακριβώς παρατηρήσαμε στη κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής και συγκεκριμένα στις δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής.

20.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Η Γεωργία συμφωνεί ότι υπάρχουν πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί να γράψει. Της αρέσει να δοκιμάζει να γράφει πολλά διαφορετικά κείμενα. Νιώθει υπερήφανη όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό της στην τάξη. Δεν είναι σίγουρη ότι ίσως να γράψει ένα βιβλίο. Πιστεύει ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα. Ακόμα της αρέσει να διαβάζει ή να ακούει αυτά που γράφουν οι συμμαθητές της. Τέλος, δεν της αρέσει όταν οι φίλοι της διαβάζουν αυτό που έχει γράψει.

20.9. Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για την πρώτη μαθήτριά της ΣΤ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
ΜΑΘΗΤΡΙΑ: Γεωργία/ Τάξη: ΣΤ'	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Οι μαθητές της ΣΤ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;	Η επίδοση της Γεωργίας τόσο στα ποιοτικά, όσο και στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου είναι αρκετά ικανοποιητική. Από την άλλη η παραπάνω μαθήτριά ανήκει στην ομάδα των προσχεδιαστών. Αφιερώνει πολλή χρόνο στην παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών της. Μάλιστα, το γραπτό της στη φάση του σχεδιασμού αποτελεί μια εκτενή περίληψη των όσων πρόκειται να γράψει στη συνέχεια. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος του κειμένου μεταφέρεται πιστά. Μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα τις σκέψεις της, τοποθετώντας, παράλληλα, και τα κατάλληλα σημεία στίξης.
Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση της Γεωργίας είναι αρκετά ικανοποιητική. Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία είναι εκτενής, χωρίς όμως το περιεχόμενο του κειμένου να είναι απόλυτα σύμφωνο με τον τίτλο του κειμένου. Θα λέγαμε ότι η παραπάνω μαθήτριά προσπαθεί να ενσωματώσει μια ολόκληρη σχολική χρονιά μέσα στα γραφόμενά της. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να εστιάζει την προσοχή της

	<p>στη χρονική εξέλιξη , στο πέρασμα του χρόνου, «παραγκωνίζοντας» άλλα στοιχεία, όπως είναι οι εξωτερικές αντιδράσεις των μαθητών όταν γνώρισαν τη δασκάλα, αλλά και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, όπως και οι εσωτερικές τους συγκρούσεις. Από την άλλη, θα λέγαμε ότι η παραπάνω μαθήτρια , σε γενικές γραμμές, δεν δυσκολεύεται να ενορχηστρώσει, την ίδια στιγμή , από τη μία, δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών και από την άλλη δεξιότητες που αφορούν την γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων. Γράφει με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία, ενώ την ίδια στιγμή μπορεί να οργανώνει τις ιδέες που παράγει, αποκτώντας το κείμενό της γλωσσική συνάφεια.</p>
<p>Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;</p>	<p>Η παραπάνω μαθήτρια θα λέγαμε ότι ανήκει στην κατηγορία των έμπειρων συγγραφέων. Ωστόσο, το κείμενό της πέρα από πλούσιο περιεχόμενο χαρακτηρίζεται και από ευαναγνωσία.</p>
<p>Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται θετική. Της αρέσει να γράφει, να χρησιμοποιεί νέες λέξεις και μερικές φορές νομίζει ότι ίσως να γράψει και ένα βιβλίο.</p>
<p>Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η μαθήτρια τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική ταχύτητα. Η μαθήτρια φαίνεται ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και αυανάγνωστα. Ωστόσο, και η στάση της είναι θετική απέναντι στο γραπτό λόγο.</p>
<p>Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>Η Ελένη θα λέγαμε ότι ανήκει στους έμπειρους συγγραφείς, αφού μπορεί να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα και από την άλλη το κείμενό της υπερτερεί στην οργάνωση, στον πλούτο ιδεών, στη συντακτική και γραμματική δομή και στο λεξιλογικό δυναμικό.</p>

<p>Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα – παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.</p>	<p>Θα λέγαμε ότι η Ελένη φαίνεται να έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα σε ότι αφορά την «οπτικοποίηση» και το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων, αφού παρατηρούμε ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και ταυτόχρονα ευανάγνωστα. Από την άλλη καταφέρνει το κείμενό της να έχει ένα σχετικά πλούσιο περιεχόμενο.</p>
<p>Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;</p>	<p>Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας η μαθήτριά ξαναδιαβάζει το κείμενό της και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία του (αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων, βελτίωση γραμμάτων).</p>
<p>Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;</p>	<p>Συμβουλεύει τους συμμαθητές της να χρησιμοποιούν επίθετα, ουσιαστικά, επιρρήματα, ρήματα κ.α. Ακόμα, επισημαίνει ότι θα πρέπει να ξεκινούν με κεφαλαίο γράμμα και με τη δημιουργία παραγράφων. Όπου χρειάζεται να βάζουν κόμματα, τελείες, θαυμαστικά και ερωτηματικά. Όταν τελειώνουν να ξαναδιαβάζουν το κείμενό τους.</p>
<p>Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;</p>	<p>Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών γραμμάτων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι η επιθυμητή. Από την άλλη, το περιεχόμενο του κειμένου της παρουσιάζει μια αρκετά ικανοποιητική απόδοση.</p>
<p>Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;</p>	<p>Στη συγκεκριμένη περίπτωση, καταφέρνει να ενορχηστρώσει, εξίσου, και τις δυο δεξιότητες.</p>
<p>Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;</p>	<p>Η παραπάνω μαθήτριά έχει αρκετά ικανοποιητική επίδοση και στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.</p>

Πίνακας 27: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Τρίτη μαθήτριά ΣΤ' τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 21

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ – Τέταρτος μαθητής ΣΤ' τάξης.

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των
μαθητών.

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών
δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και
«ταχύτερης» γραφής.

Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών
στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για τον Τέταρτο
μαθητή.

ΚΑΦΑΛΑΙΟ 21

21.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΕΤΑΡΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	
Όνομα	Μιχάλης
Τάξη	ΣΤ'

Ο Μιχάλης έγραψε μια ιστορία, η οποία αποτελεί προσωπική αναδιήγηση. Μας αφηγείται πως πέρασε και τι έκανε στην ημερήσια εκδρομή που πήγε με το σχολείο του στο ενυδρείο του Ηρακλείου. Πρόκειται για μια σύντομη, αλλά δομημένη ιστορία, στην οποία η μια σκέψη συνδέεται με την άλλη, δημιουργώντας ένα συγκροτημένο κείμενο. Μάλιστα, δεν παραλείπει να δώσει τίτλο στην ιστορία του («Μια εκδρομή με το σχολείο μου»).

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας η ιστορία περιέχει αρκετά ενδιαφέροντα στοιχεία. Ο παραπάνω μαθητής εμπλουτίζει την ιστορία του με «φантаστικές» εικόνες και δράσεις, με αποτέλεσμα η ιστορία να προκαλεί το αναγνωστικό ενδιαφέρον. Οι σκέψεις είναι τοποθετημένες με τέτοιο τρόπο που καθιστούν το κείμενο πιο εύκολο αναγνωστικά. Τα γεγονότα ακολουθούν μια φυσική ροή. Ενώ η ιστορία είναι σχετικά σύντομη καταφέρνει να πληροφορεί επαρκώς τον αναγνώστη, αλλά και να τον «ταξιδεύει» με τις μεταφορικές φράσεις που χρησιμοποιεί. Ο βαθμός γνησιότητας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «εξαιρετική απόδοση».

Σε ότι αφορά το βαθμό συνάφειας θα λέγαμε ότι η ιστορία περιέχει συνδεδεμένες λέξεις ή συνδέσμους (όταν, έπειτα, αφού, μετά, αμέσως, τότε) οι οποίες ενώνουν τη μια λέξη με την άλλη, τη μια πρόταση με την άλλη ακόμα και τη μια παράγραφο με την άλλη. Με τον τρόπο αυτό υπάρχει μια φυσική αλληλουχία ανάμεσα στα γεγονότα τα οποία εξελίσσονται. Ο παραπάνω μαθητής θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ακόμα περισσότερες συνδεδεμένες λέξεις ή φράσεις, ώστε να προσδώσει αγωνία στα γραφόμενά του και τα γεγονότα της ιστορίας να μην μοιάζουν αναμενόμενα. Ο βαθμός συνάφειας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «εξαιρετική απόδοση».

Τέλος, σε ότι αφορά το βαθμό γλωσσικού ύφους το κείμενο αποτελεί ένα σύνολο καθημερινών, αλλά προσεχτικά δοσμένων λέξεων, οι οποίες καταφέρνουν να αφηγηθούν με επιτυχία περισσότερο την εξωτερική δράση και όχι την εσωτερική δράση του πρωταγωνιστή. Χρησιμοποιούνται λέξεις οι οποίες περιγράφουν τι έκαναν οι μαθητές, τι είδαν, τι τους εντυπωσίασε. Ωστόσο, σε κανένα σημείο δεν «ξεδιπλώνεται» ο εσωτερικός κόσμος των προσώπων της ιστορίας και δη του πρωταγωνιστή. Επομένως και το λεξιλογικό δυναμικό που χρησιμοποιεί δεν είναι συναισθηματικά φορτισμένο, τα επίθετα είναι λιγοστά (δροσερό αεράκι, ανοιχτό παράθυρο, παιδική χαρά, υπέροχο νερό, όμορφες εκδρομές), ενώ παρατηρείται και μια μεταφορική φράση η οποία δίνει λογοτεχνική χροιά στο συγκεκριμένο σημείο (..Άνοιξα το παράθυρο, τότε αμέσως ένιωσα το δροσερό αεράκι να με χτυπάει καταπρόσωπα από το ανοιχτό παράθυρο). Ο λόγος είναι απλός, καθημερινός και φυσικός. Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «καλή απόδοση».

Από την άλλη, το γλωσσικό ύφος εξαρτάται και από τη σύνταξη των προτάσεων, από τον τρόπο της πλοκής των λέξεων και των φράσεων. Η σύνταξη είναι κυρίως παρατακτική. Ο λόγος σε άλλα σημεία είναι μακροπερίοδος και σε άλλα είναι μικροπερίοδος. Σε κάποια σημεία τα γεγονότα παρατίθενται απλά, ενώ σε άλλα σημεία τα γεγονότα μετασχηματίζονται.

21.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός των λέξεων είναι διακόσιες δεκαεννιά (219). Ο αριθμός των προτάσεων είναι σαράντα οχτώ (48), από τις οποίες οι είκοσι επτά (27) είναι απλές προτάσεις, ενώ είκοσι μία (21) είναι δευτερεύουσες προτάσεις. Ο παρατακτικός λόγος κυριαρχεί στο κείμενο. Οι κύριες προτάσεις συνδέονται κυρίως με τον παρατακτικό σύνδεσμο «και», ενώ οι δευτερεύουσες προτάσεις κυρίως με τους χρονικούς συνδέσμους «αφού», «τότε», «αμέσως», «όταν», όπως και με την τελική φράση «για να», δείχνοντας το σκοπό, τον βουλητικό σύνδεσμο «να» και τον συμπληρωματικό σύνδεσμο «πως».

Η προσωπική αναδιήγηση του παραπάνω μαθητή, αποτελείται από ένα σύνολο γεγονότων, η διάταξη των οποίων φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ
1	Πριν από δυο χρόνια πήγαμε μια ολοήμερη εκδρομή με το σχολείο στον Άγιο Νικόλαο.
2	Η διαδρομή ήταν υπέροχη...
3	Εκεί που πήγαμε διασκεδάσαμε πάρα πολύ..
4	Όταν ήρθε η ώρα να φύγουμε μπήκαμε στο λεωφορείο και ξεκινήσαμε
5	Στο λεωφορείο τα παιδιά έκαναν φασαρία ο κύριος διευθυντής μας είπε πως θα γυρίσουμε πίσω.
6	Στο λεωφορείο ζεσταινόμουν
7	άνοιξα το παράθυρο
8	τότε αμέσως ένιωσα το δροσερό αεράκι να με χτυπάει καταπρόσωπα
9	Όταν φτάσαμε στον Άγιο Νικόλαο, καθίσαμε για λίγο να ξεζαλιστούμε από τη διαδρομή.
10	Έπειτα πήγαμε σε μια καφετέρια να πιούμε καμιά πορτοκαλάδα
11	Πήγαμε να φάμε κάτι για να έχουμε δυνάμεις όταν περπατάμε και να παίζουμε...
12	Αφού φύγαμε από την καφετέρια πήγαμε να δούμε τα αξιοθέατα του Αγίου Νικολάου.
13	Έπειτα πήγαμε να παίξουμε στην παιδική χαρά..
14	Παίξαμε ποδόσφαιρο, κάναμε τραμπάλα, κούνια, μονόζυγο,

15	τσουλήθρα κ.α. Το μεσημέρι πήγαμε σε μια ταβέρνα δίπλα στη θάλασσα και φάγαμε ψάρια.
16	Όταν τελειώσαμε το φαγητό μας πήγαμε και κολυπήσαμε στη θάλασσα.
17	Το νερό ήταν υπέροχο
18	κολυπήσαμε όλοι μας
19	Το απόγευμα κάναμε μια τελευταία βόλτα πριν να φύγουμε
20	Πήγαμε με ένα «φέρι μποτ» σε ένα απέναντι νησάκι και είδαμε διάφορα αγάλματα,
21	πήγαμε στα μαγαζιά
22	αγοράσαμε αναμνηστικά
23	Μετά μπήκαμε ξανά στο λεωφορείο και φύγαμε

Πίνακας 28: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Τέταρτος μαθητής, ΣΤ΄ τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Στον πρόλογο αναφέρει πότε πραγματοποιήθηκε η εκδρομή και ποιος ήταν ο τόπος που επισκέφτηκαν. Στο κυρίως θέμα περιγράφει ένα σύνολο δραστηριοτήτων από τη στιγμή που ξεκίνησε το λεωφορείο από το χώρο του σχολείου, μέχρι την ώρα της επιστροφής. Τέλος, στον επίλογο, κάνει μια ευχή («εύχομαι όλα τα παιδιά του κόσμου να πηγαίνουν τόσο όμορφες εκδρομές και να περνάνε τόσο καλά όσο εμάς»).

21.3.Η Κλείδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού ο παραπάνω μαθητής απαντά ότι διάβασε καλά το θέμα για το οποίο πρόκειται να γράψει, ενώ γνωρίζει και ποιοι θα διαβάσουν την προσωπική του αναδιήγηση. Ωστόσο, δεν έγραψε τις ιδέες του σε ένα πρόχειρο χαρτί. Παρόλα αυτά διάλεξε το κείμενο που θα αναπτύξει, ενώ γνωρίζει και ποια είναι η δομή της ιστορίας που πρόκειται να γράψει.

Στη δεύτερη φάση, της οργάνωσης των ιδεών, έσβησε τις όμοιες ιδέες, διάλεξε τις καλύτερες ιδέες και είναι σίγουρος ότι έχει τις ιδέες στη σειρά που του αρέσει.

Στην Τρίτη φάση, της πρώτης καταγραφής των ιδεών, έγραψε τις ιδέες του σε ολοκληρωμένες προτάσεις και έφτιαξε παραγράφους. Ο παραπάνω μαθητής έγραψε χωρίς να ανησυχεί για τα λάθη του, όπως ο ίδιος υποστηρίζει.

Στην τέταρτη και τελευταία φάση, της βελτίωσης των ιδεών, είναι σίγουρος ότι έχει γράψει όλα όσα είχε αρχικά στο μυαλό του, ξαναδιάβασε το κείμενό του και είναι σίγουρος ότι θα αρέσει σ' αυτούς που θα το διαβάσουν. Έκανε αλλαγές στο κείμενό του, ώστε να γίνει καλύτερο. Το είδος των βελτιώσεων αφορούσε την αντικατάσταση αδόκιμων λέξεων. Ο ίδιος απαντά ότι το κείμενό του είναι πολύ μικρό. Ωστόσο, όπως αναφέρει, δεν υπάρχει κάποια στιγμή στην ιστορία του που να έχει πολύ αγωνία γ' αυτούς που θα τη διαβάσουν. Πιστεύει ότι θα βοηθούσε αν έγραφε κάποιους διαλόγους. Τέλος, απαντά ότι οι προτάσεις δεν σταματούν απότομα, αλλά συνδέονται μεταξύ τους

με τη βοήθεια των συνδετικών λέξεων. Ακόμα, έλεγξε αν το κείμενο του είναι ευανάγνωστο και διόρθωσε τα ορθογραφικά του λάθη.

21.4. «Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράφει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;».

Οι οδηγίες που δίνει ο Μιχάλης σε ένα φίλο της προκειμένου να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω», αλλά ταυτόχρονα να πάρει και καλό βαθμό είναι οι παρακάτω:

- ❖ Να κάνει παραγράφους.
- ❖ Να βάζει τελείες και κόμματα όπου χρειάζεται.
- ❖ Να χρησιμοποιεί επίθετα για να μεγαλώνουν οι προτάσεις.
- ❖ Να βάζει τόνους και να διαβάξει καλά αυτά που γράφει.
- ❖ Να κάνει ωραία γράμματα για να τα ξεκαθαρίζει ο δάσκαλος.

Όπως παρατηρούμε ο Μιχάλης δίνει την ίδια βαρύτητα σ' όλες τις δεξιότητες. Θεωρεί σημαντικό να μπορεί ένας συγγραφέας να παράγει ιδέες (χρήση επιθέτων) , αλλά να μπορεί και να τις οργανώνει σε παραγράφους, πράγμα το οποίο και ο ίδιος κάνει. Παρόλα αυτά δε χρησιμοποιεί αρκετά επίθετα, ώστε να μπορεί να αποδώσει πιο παραστατικά, τόσο τον εξωτερικό χώρο στον οποίο διαδραματιζόντουσαν τα γεγονότα, όσο και την εσωτερική κατάσταση των προσώπων. Τέλος, τονίζει ότι δεν πρέπει να ξεχνάει κανείς τα σημεία στίξης, τον τονισμό των λέξεων, ανησυχώντας, ταυτόχρονα, για την ευαναγνωσία του κειμένου του.

21.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στο Μιχάλη, ο οποίος απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης από το Μιχάλη είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου

1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες;

Να σκέφτομαι, να κάνω παραγράφους, να περιγράψω αυτά που λέω, να βάζω τελεία όπου χρειάζεται, κόμματα και να χρησιμοποιώ επίθετα.

2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος;

Στον πρόλογο εξηγείς αυτό που θες, στο κυρίως θέμα αναλύεις και στον επίλογο κάνεις μια ευχή ή κάτι άλλο.

<p>3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους;</p> <p>Αφού, επίσης, έπειτα, μετά.</p>
<p>4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις;</p> <p>Να γράφεις πολλά επίθετα.</p>
<p>5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί;</p> <p>Ναι, για να διορθώσεις τα λάθη σου ή κάποιες λέξεις.</p>
<p>6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία;</p> <p>Τους τόνους, τις τελείες, τα ερωτηματικά, στο διάλογο τα εισαγωγικά ή τις παύλες.</p>

Παρατηρούμε ότι ο Μιχάλης γνωρίζει ποια είναι τα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου (πρόλογος, κυρίως θέμα, επίλογος) και αυτό φαίνεται από το κείμενό του. Γνωρίζει τον τρόπο να γράφει ολοκληρωμένες προτάσεις, αλλά και να τις συνδέει με τις κατάλληλες λέξεις. Θεωρεί σημαντικό το διάλογο, ωστόσο, σε κανένα σημείο στην ιστορία της δεν παρατηρείται ο λόγος του να έχει διαλογική μορφή. Από την άλλη, τονίζει τη σημασία των σημείων στίξης. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι ποτέ σε μια ιστορία δεν ξεχνάμε τις τελείες, τα κόμματα, το θαυμαστικό και το ερωτηματικό.

21.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Όπως αναφέρει η δασκάλα της τάξης του Μιχάλη του αρέσει να γράφει, αφού δεν αντιδρά όταν πρόκειται να γράψουν «σκέφτομαι και γράφω». Η προσοχή του δεν αποσπάται εύκολα, είναι συγκεντρωμένος στο γραπτό του και δε μιλά με τους συμμαθητές του.

Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου δεν υπάρχει κάποια ένδειξη για δραστηριότητες όπως αυτές του σχεδιασμού ή των σημειώσεων που ο μαθητής να ακολουθεί προτού ξεκινήσει.

Ωστόσο, μαθητής έχει αλλάξει τις βελτιωτικές του συνήθειες. Χρησιμοποιεί περισσότερα επίθετα και σχηματίζει παραγράφους. Μάλιστα στις παρατηρήσεις των συμμαθητών του ο παραπάνω μαθητής αντιδρά θετικά.

Η δασκάλα τονίζει ότι ο συγκεκριμένος μαθητής δεν αντιμετωπίζει κανένα ιδιαίτερο πρόβλημα. Χρησιμοποιεί επίθετα, επιρρήματα, γράφει διαλόγους και τοποθετεί σωστά τα σημεία στίξης. Σχηματίζει παραγράφους, το κείμενό του είναι ευανάγνωστο, ενώ δεν κάνει καθόλου ορθογραφικά λάθη. Μάλιστα γράφει πολλές φορές σπουδαίους επιλόγους. Για τους παραπάνω λόγους η δασκάλα αξιολογεί τον παραπάνω μαθητή με δέκα (10).

21.7.Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

21.7.1. Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Ο Μιχάλης κρατάει σωστά το μολύβι το οποίο και ακουμπάει στην πρώτη άρθρωση του μεσαίου δακτύλου υποστηριζόμενο από το δείκτη και τον αντίχειρα. Ωστόσο, οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί δε σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες. Το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στη μορφολογία του μαθητή, ενώ οι γλουτοί και οι μηροί υποστηρίζουν το θώρακα και την κεφαλή. Ορισμένες στιγμές παρατηρείται να σκύβει το κεφάλι περισσότερο απ' ότι χρειάζεται. Τα πέλματα πατούν στο πάτωμα. Κατά τη διάρκεια της γραφής δεν παρατηρείται ο μαθητής να μεταβάλλει τα σημεία στήριξής του. Η άκρη του θρανίου βρίσκεται στο ύψος των αγκώνων του παιδιού, ενώ η επιφάνεια εργασίας απέχει περίπου 10 εκατοστά από τους αγκώνες. Τέλος, η θέση του φύλλου εργασίας έχει αριστερή κλίση, αφού ο μαθητής είναι δεξιόχειρας.

Δυναμικές κινητικές λειτουργίες.

Οι κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων είναι η επιθυμητή. Ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στις λέξεις είναι η επιθυμητή, ενώ τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή, χωρίς να πηγαίνουν επάνω ή κάτω. Τα πεζά γράμματα (α, π, ν, τ, α κ.α.) καταλαμβάνουν μόνο το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα μεσαία γράμματα (μ, ρ, ψ, γ κ.α.) καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής, ενώ τα ψηλά γράμματα (β, δ, λ, θ κ.α.) είναι τοποθετημένα κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής. Σε γενικές γραμμές το κείμενό της παρουσιάζει μια ευανάγνωστη εικόνα.

21.7.2. Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο:

Τάξη:

Σχολείο:

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Α' φάσης : 1:12

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από... τα... παράθυρα... μου... βλέπω... ξανά... τη... φύση... τη... ζωή... ολόκληρη... να... κυλά... γλυκά... σαν... τρεχούμενο... νερό... και... δειλά... υψώνω... τα... χέρια...

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Β' φάσης : 51:79

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από... τα... παράθυρα... μου... βλέπω... ξανά... τη... φύση... τη... ζωή... ολόκληρη... να... κυλά... γλυκά... σαν... τρεχούμενο... νερό... και... δειλά... υψώνω... τα... χέρια...

Ζητήθηκε από το Μιχάλη να γράψει την παρακάτω πρόταση:

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Αρχικά συγκεντρώθηκε το δείγμα της «καλύτερης» γραφής του Μιχάλη. Ο Μιχάλης έγραψε την παραπάνω πρόταση όσο πιο καλά μπορούσε! Τόσο τα πεζά, τα μεσαία όσο και τα ψηλά γράμματα είναι σωστά τοποθετημένα, καταλαμβάνοντας το σωστό διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Ο χρόνος που χρειάστηκε ο Μιχάλης προκειμένου να κωδικοποιήσει την παραπάνω πρόταση είναι αυτό του ενός λεπτού και των δώδεκα δευτερολέπτων (1: 12).

Στη δεύτερη φάση ζητήθηκε από το Μιχάλη να γράψει την ίδια πρόταση όσο πιο γρήγορα μπορεί («ταχύτερη γραφή»). Ωστόσο, το αποτέλεσμα είναι το ίδιο. Τα γράμματα είναι ομοιόμορφα και ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή. Ο χρόνος που χρειάστηκε στη φάση αυτή είναι αυτός των πενήντα δυο δευτερολέπτων (52'). Παρατηρούμε ότι η κωδικοποίηση των οπτικών συμβόλων από το μαθητή, στη φάση της «ταχύτερης» γραφής, χρειάστηκε λιγότερο χρόνο, χωρίς όμως το αισθητικό αποτέλεσμα των γραμμάτων του να υστερεί. Η παραπάνω παρατήρηση μας βοηθάει να συμπεράνουμε ότι ο Μιχάλης μπορεί, την ίδια στιγμή, να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα.

21.7.3.Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε ο Μιχάλης, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ό,τι ακριβώς παρατηρήσαμε στη κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής και συγκεκριμένα στις δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής.

21.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Ο Μιχάλης συμφωνεί ότι υπάρχουν πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί κανείς να γράψει. Του αρέσει να δοκιμάζει να γράφει πολλά διαφορετικά κείμενα. Νιώθει υπερήφανος όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό του στην τάξη. Ακόμα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου χρησιμοποιεί νέες λέξεις. Δεν τον πειράζει όταν οι φίλοι του διαβάζουν ό,τι ο ίδιος έχει γράψει και του αρέσει να ακούει όσα γράφουν οι συμμαθητές του. Διαφωνεί ότι δε μπορεί να σκεφτεί τίποτα για να γράψει. Όταν γράφει δεν του αρέσει να λέει πως αισθάνεται ή πώς νιώθει. Πιστεύει ότι δε γράφει πολύ φτωχά. Τέλος, αναφέρει ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα.

21.9. Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για τον τέταρτο μαθητή της ΣΤ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

<i>ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑ: Μιχάλης / Τάξη: ΣΤ'</i>	
<i>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</i>	<i>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</i>
Οι μαθητές της ΣΤ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 ,αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;	Η επίδοση του Μιχάλη τόσο στα ποιοτικά, όσο και στα ποσοτικά στοιχεία ενός κειμένου είναι εξαιρετική. Από την άλλη ο παραπάνω μαθητής μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα τις σκέψεις του, τοποθετώντας, παράλληλα, και τα κατάλληλα σημεία στίξης.
Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση του Μιχάλη είναι εξαιρετική. Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία είναι εκτενής, χωρίς να αφήνει στον αναγνώστη ελλειπίες πληροφορίες. Από την άλλη ο παραπάνω μαθητής αποδεικνύεται ότι δεν δυσκολεύεται να ενορχηστρώσει, την ίδια στιγμή, από τη μία, δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών και από την άλλη δεξιότητες που αφορούν την γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων. Γράφει με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία, ενώ την ίδια στιγμή μπορεί να οργανώνει τις ιδέες που παράγει, αποκτώντας το κείμενό του γλωσσική συνάφεια.

<p>Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;</p>	<p>Ο παραπάνω μαθητής, θα λέγαμε, ότι ανήκει στην κατηγορία των έμπειρων συγγραφέων. Ωστόσο, το κείμενό του πέρα από πλούσιο περιεχόμενο χαρακτηρίζεται και από ευαναγνωσία.</p>
<p>Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η στάση του απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται θετική, Του αρέσει να γράφει, να χρησιμοποιεί νέες λέξεις και μερικές φορές νομίζει ότι ίσως να γράφει και ένα βιβλίο.</p>
<p>Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Ο μαθητής τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική ταχύτητα. Ο μαθητής φαίνεται ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα. Ωστόσο και η στάση του είναι θετική απέναντι στο γραπτό λόγο.</p>
<p>Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>Ο Μιχάλης, θα λέγαμε, ότι ανήκει στους έμπειρους συγγραφείς, αφού μπορεί να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα και από την άλλη το κείμενό του υπερτερεί στην οργάνωση, στον πλούτο ιδεών, στη συντακτική και γραμματική δομή και στο λεξιλογικό δυναμικό.</p>
<p>Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα – παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.</p>	<p>Θα λέγαμε ότι ο Μιχάλης φαίνεται να έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα σε ότι αφορά την «οπτικοποίηση» και το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων, αφού παρατηρούμε ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και ταυτόχρονα ευανάγνωστα. Από την άλλη καταφέρνει το κείμενό του να έχει ένα πλούσιο περιεχόμενο με ένα σύνολο πρωτότυπων εξωτερικών δράσεων, όχι όμως και εσωτερικών αντιδράσεων.</p>

Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;	Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας ο μαθητής ξαναδιαβάζει το κείμενό του και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία του (αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων).
Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;	Συμβουλεύει τους συμμαθητές του να χρησιμοποιούν επίθετα, ώστε οι προτάσεις τους να είναι πιο ολοκληρωμένες. Να μην επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις. Να μην ξεχνούν να ξαναδιαβάζουν το κείμενό τους και να το οργανώνουν σε πρόλογο κυρίως θέμα και επίλογο (παραγραφοποίηση). Τέλος να βάζουν κόμματα, τελείες όπου χρειάζεται και να φροντίζουν για την ευαναγνωσία του γραπτού τους.
Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;	Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών γραμμάτων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι η επιθυμητή. Από την άλλη, το περιεχόμενο του κειμένου του παρουσιάζει μια εξαιρετική απόδοση.
Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;	Στη συγκεκριμένη περίπτωση, καταφέρνει να ενορχηστρώσει, εξίσου, και τις δυο δεξιότητες.
Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;	Ο παραπάνω μαθητής έχει άριστη επίδοση και στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Πίνακας 29: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης - Τέτατος μαθητής ΣΤ' τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 22

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ – Πέμπτη μαθήτριά ΣΤ' τάξης.

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των
μαθητών.

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών
δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και
«ταχύτερης» γραφής.

Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών
στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για την
Πέμπτη μαθήτριά.

Κεφάλαιο 22

22.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΕΜΠΤΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ	
Όνομα	ΡΕΝΑ .Π.
Τάξη	ΣΤ'

Η Ρένα έγραψε μια ιστορία με τίτλο «ένα ξαφνικό διαγώνισμα». Πρόκειται για μια προσωπική αναδιήγηση, στην οποία αφηγείται την επιστροφή στο σχολείο μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων. Όμως η επιστροφή στην τάξη έκρυβε απρόοπτα διαγωνίσματα, με αποτέλεσμα η ημέρα αυτή να «χαραχτεί» στην μνήμη της συγκεκριμένης μαθήτριας. Πρόκειται για μια πολύ σύντομη ιστορία, η οποία αφήνει ερωτηματικά στον αναγνώστη.

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας θα λέγαμε ότι η προσωπική αυτή αναδιήγηση θα μπορούσε να προκαλέσει ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Παρουσιάζει τα γεγονότα πυκνογραμμένα, χωρίς να εισέρχεται σ' αυτά (μετασχηματισμός ιδεών). Θυμάται τι είχε συμβεί και απλά τα παραθέτει. Μάλιστα, μοιάζει η αφηγήτρια, η οποία συμμετέχει στην ιστορία να αφηγείται τα γεγονότα προφορικά. Το χρονικό διάστημα εκμηδενίζεται με αποτέλεσμα η ιστορία να είναι ελλιπής πληροφοριακά. Ο βαθμός γνησιότητας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ικανοποιητική απόδοση».

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας, η ιστορία περιέχει ελάχιστες συνδετικές λέξεις, οι οποίες συχνά επαναλαμβάνονται με αποτέλεσμα η μετάβαση από το ένα γεγονός στο άλλο να μη γίνεται φυσικά. Τα γεγονότα μοιάζουν να μην ολοκληρώνονται και ο χρόνος δεν εξελίσσεται αβίαστα. Η ιστορία περιέχει αρκετά στοιχεία προφορικότητας. Η μετάβαση από τον πρόλογο στο κυρίως θέμα και από το κυρίως θέμα στον επίλογο γίνεται απότομα. Ο βαθμός συνάφειας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ικανοποιητική απόδοση».

Σε ότι αφορά το γλωσσικό ύφος, το λεξιλογικό δυναμικό του κειμένου δεν είναι πλούσιο. Οι λέξεις που χρησιμοποιεί είναι απλές, καθημερινές λέξεις, αρκετές από τις οποίες επαναλαμβάνονται. Ο λόγος περιέχει αρκετά σημεία προφορικότητας. Στην προσωπική αναδιήγηση τα επίθετα εκλείπουν και τα γεγονότα απλά παρατίθενται.

Το γλωσσικό ύφος εξαρτάται και από την παράταξη των προτάσεων. Η παρατακτική σύνδεση κυριαρχεί και τα γεγονότα δεν μετασχηματίζονται. Η ιστορία αποτελεί ένα σύνολο εξωτερικών γεγονότων, ενώ δεν περιγράφονται οι εσωτερικές αντιδράσεις των προσώπων. Ο λόγος σε άλλα σημεία είναι μικροπερίοδος, και σε άλλα μακροπερίοδος.

Το γλωσσικό ύφος είναι λιτό, καθημερινό, φυσικό. Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ικανοποιητική απόδοση».

22.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός των λέξεων είναι εκατόν ογδόντα εφτά (187). Ο αριθμός των προτάσεων είναι σαράντα εννιά (49). Ο αριθμός των απλών προτάσεων είναι τριάντα οχτώ (38), ενώ των δευτερευουσών προτάσεων είναι έντεκα (11). Η παρατακτική σύνδεση των προτάσεων κυριαρχεί. Η παραπάνω μαθήτριά οδηγείται στη συνειρμική απόδοση των ιδεών, δεν εισέρχεται σ' αυτά και για το λόγο αυτό παρατηρούμε μόνο έντεκα δευτερεύουσες ελλιπίεις προτάσεις.

ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ
1	Ήταν οι διακοπές των Χριστουγέννων...
2	τα σχολεία ήταν κλειστά.
3	Η κυρία μας είχε βάλει ασκήσεις..
4	Κανένα παιδί δεν είχε κάνει τις ασκήσεις του.
5	Όταν πέρασαν τα Χριστούγεννα, άνοιξαν τα σχολεία...
6	Η κυρία μας ρωτούσε πώς περάσαμε τα Χριστούγεννα.
7	Μετά χτύπησε το κουδούνι για έξω, βγήκαμε έξω.
8	Μπήκαμε για μέσα και ήταν ώρα να κάνουμε αγγλικά.
9	Η κυρία Μαρία, μας είπε βγάλτε χαρτί και μολύβι...
10	Εμείς ξαφνιαστήκαμε..
11	Την ώρα που μας είπε δε λέγαμε τίποτα...
12	μας είπε να βγάλουμε χαρτί και μολύβι γιατί θα γράψουμε διαγώνισμα.
13	Μας είπε τι να γράψουμε, το γράψαμε..
14	Μετα της πήςγα το διαγώνισμα άδειο..
15	Η κυρία ρώτησε γιατί δεν έγραψες τίποτα..
16	Τα παιδιά ήταν όμως συνεννοημένα και της είπαν «κυρία Μαρία δεν διαβάσαμε καθόλου».
16	Τότε όλοι μηδενιστήκαμε στον έλεγχο..

Πίνακας 30: Διάταξη γεγονότων ιστορίας - Πέμπτη μαθήτριά, ΣΤ' τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Ωστόσο, υπάρχει προλογική αναφορά η οποία αποτελείται από δυο μόλις προτάσεις, όπως και επιλογικό μέρος («Αυτή την ημέρα δε θα τη ξεχάσω ποτέ»).

22.3.Η Κλειδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού η μαθήτρια απαντά ότι διάβασε καλά το θέμα της. Ξέρει ποιοι θα διαβάσουν την ιστορία που γράφει, ενώ δεν ξέρει τι θέλουν να μάθουν αυτοί που θα τη διαβάσουν. Δεν έγραψε τις ιδέες της σε πρόχειρο χαρτί, ενώ διάλεξε το κείμενο που θα γράψει. Ωστόσο δεν ξέρει ποια είναι η δομή της ιστορίας που πρόκειται να γράψει.

Στη δεύτερη φάση, της οργάνωσης των ιδεών διάλεξε τι θα γράψει, έσβησε τις όμοιες ιδέες, ενώ είναι σίγουρη ότι έχει τις ιδέες στη σειρά που της αρέσει.

Στην τρίτη φάση, της πρώτης καταγραφής έγραψε όλες τις ιδέες της σε ολοκληρωμένες προτάσεις, απαντά ότι έφτιαξε παραγράφους, ωστόσο αυτό δεν παρατηρείται στο κείμενό της. Υποστηρίζει ότι έγραψε, χωρίς να ανησυχεί για τα λάθη της.

Στην τελευταία φάση, της βελτίωσης των ιδεών, αναφέρει ότι είναι σίγουρη ότι έχει γράψει όλα όσα είχε αρχικά στο μυαλό της. Ακόμα, ξαναδιάβασε το κείμενό της, ενώ δεν ξέρει αν θα αρέσει σ' αυτούς που θα το διαβάσουν. Όπως αναφέρει, η παραπάνω μαθήτρια, ξέρει τι θέλει να αλλάξει στο κείμενό της, ώστε να γίνει ακόμα καλύτερο. Το είδος των βελτιώσεων αφορά την τοποθέτηση τελείας όπου απουσιάζει, κεφαλαίων γραμμάτων, αλλά και την αντικατάσταση λέξεων. Πιστεύει ότι το τέλος που έχει γράψει θα κάνει εντύπωση σ' αυτούς που θα το διαβάσουν. Απαντά ότι οι προτάσεις σταματούν απότομα και δε συνδέονται μεταξύ τους. Τέλος, έλεγξε αν το κείμενό της είναι ευανάγνωστο και διόρθωσε τα ορθογραφικά λάθη.

22.4. «Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράψει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;».

Οι οδηγίες που δίνει η Ρένα σε μία φίλη της προκειμένου να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω», αλλά ταυτόχρονα να πάρει και καλό βαθμό είναι οι παρακάτω:

- ❖ Να κάνεις παραγράφους.
- ❖ Να γράφεις διαλόγους.
- ❖ Να βάζεις κόμματα.
- ❖ Να μην σταματάς απότομα.
- ❖ Να βάζεις τελείες εκεί που πρέπει.
- ❖ Να γράφεις ρήματα, επιρρήματα κ.α.

Παρατηρούμε ότι η Ρένα δίνει συμβουλές για το «σκέφτομαι και γράφω», χωρίς η ίδια να τις τηρεί. Το κείμενό της δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους, ενώ σε αρκετά σημεία ξεκινάει και σταματάει απότομα. Σε ένα σημείο του κειμένου της η πρωταγωνίστρια μονολογεί, χωρίς όμως να παρατηρείται διαλογική μορφή του λόγου

ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα πρόσωπα. Τέλος, τα κλιτά και τα άκλιτα μέρη του λόγου είναι περιορισμένα στην ιστορία.

22.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στη Ρένα, η οποία απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης από τη Ρένα είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου
<p>1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες;</p> <p>Να σκέφτεσαι, να ξέρεις τι γράφεις, να βρίσκεις ωραίες ιδέες.</p>
<p>2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος;</p> <p>Ο πρόλογος είναι όταν θες να γράψεις κάτι και το γράφεις εκείνη τη στιγμή. Στο κυρίως θέμα γράφεις τι έγινε σε λίγο και στον επίλογο δεν ξέρω.</p>
<p>3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους;</p> <p>Όταν, μετά, πριν, ύστερα κ.α.</p>
<p>4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις;</p> <p>Να γράφει μια πρόταση, όταν θέλει να τη γράψει και μετά να τη μεγαλώνει και να γράφει πιο πολλές λέξεις.</p>
<p>5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί;</p> <p>Ναι, γιατί μπορεί να έχεις γράψει ίδιες λέξεις ή να έχεις κάνει λάθη.</p>
<p>6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία;</p> <p>Τις τελείες, τα κόμματα, τα θαυμαστικά, τα ερωτηματικά και να διορθώνουμε τα λάθη μας.</p>

Παρατηρούμε ότι η Ρένα δεν γνωρίζει ποια είναι τα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου (πρόλογος, κυρίως θέμα, επίλογος) και αυτό φαίνεται από την ερμηνεία που δίνει και από τη δομή του κειμένου της. Από την άλλη, τονίζει τη σημασία των σημείων στίξης. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι ποτέ σε μια ιστορία δεν πρέπει να ξεχνάμε τις τελείες, τα κόμματα, τα θαυμαστικά και τα ερωτηματικά. Η παραπάνω μαθήτρια δίνει έμφαση στα «επιφανειακά» στοιχεία ενός κειμένου, ενώ όταν καλείται να δώσει συμβουλές για το τι πρέπει να κάνει κάποιος για να γράφει πολλές ιδέες, απαντά «να σκέφτεται», χωρίς να εξηγήσει το πώς να σκέφτεται ή τι να κάνει για να σκέφτεται.

22.6. *Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.*

Η δασκάλα απαντά ότι στην Ρένα αρέσει να γράφει, καθώς δεν αντιδρά την ώρα του «σκέφτομαι και γράφω». Κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου δεν αποσπάται η προσοχή της, αφού είναι συγκεντρωμένη στο γραπτό της και δε μιλά με τους συμμαθητές της.

Ακόμα, όπως αναφέρει η δασκάλα, η μαθήτριά έχει αλλάξει τις βελτιωτικές της συνήθειες και δε διστάζει να βελτιώσει το κείμενό της. Το είδος των βελτιώσεων αφορά τη χρήση περισσότερων επιθέτων, αλλά και τη δημιουργία μεγαλύτερων κειμένων. Μάλιστα, στις παρατηρήσεις των συμμαθητών της αντιδρά θετικά.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα της μαθήτριάς είναι ότι δε χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης ή όταν τα χρησιμοποιεί το κάνει λανθασμένα. Καμιά φορά επαναλαμβάνει τις ίδιες λέξεις και η σύνταξη των λέξεων δεν είναι πολλές φορές σωστή. Επίσης, δε σχηματίζει παραγράφους.

Η δασκάλα της τάξης, αξιολογεί τη μαθήτριά με το βαθμό έξι (6). Αιτιολογεί την άποψή της, λέγοντας ότι ενώ έχει ιδέες, δεν μπορεί να τις οργανώσει σωστά. Η έκφρασή της δεν είναι σωστή και το κυριότερο είναι ότι δε βάζει τελεία εκεί που χρειάζεται. Τέλος δε σχηματίζει παραγράφους.

22.7. *Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.*

22.7.1. *Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.*

Στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Η Ρένα κρατάει σωστά το μολύβι. Οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες. Το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στη μορφολογία της μαθήτριάς, ενώ οι γλουτοί και οι μηροί υποστηρίζουν το θώρακα και την κεφαλή. Τα πόδια πατούν στο πάτωμα. Κατά τη διάρκεια της γραφής η παραπάνω μαθήτριά δεν μεταβάλλει τα σημεία στήριξής της. Η άκρη του θρανίου βρίσκεται στο ύψος των αγκώνων του παιδιού, ενώ η επιφάνεια εργασίας απέχει περίπου δέκα εκατοστά από τους αγκώνες. Η μαθήτριά είναι δεξιόχειρας, έτσι το φύλλο εργασίας έχει αριστερή κλίση.

Δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Οι κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων είναι η επιθυμητή. Ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στις λέξεις είναι η επιθυμητή, ενώ τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή, χωρίς να πηγαίνουν επάνω ή κάτω. Τα πεζά γράμματα (α, π, ν, τ, α κ.α.) καταλαμβάνουν μόνο το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα μεσαία γράμματα (μ, ρ, ψ, γ κ.α.) τότε καταλαμβάνουν σχεδόν το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής και τότε τοποθετούνται ως πεζά γράμματα επάνω στη γραμμή, ενώ τα ψηλά γράμματα (β, δ, λ, θ κ.α.) είναι τοποθετημένα κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής. Σε γενικές γραμμές το κείμενό της παρουσιάζει μια ευανάγνωστη εικόνα.

22.7.2. Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ. Επίσκεψη / Ημερομηνία:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο: Ρένα Βαλασίου
Τάξη: Γ'
Σχολείο: Ζωκ. Ιανιά

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Α' φάσης: 43:56

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Β' φάσης: 43:51

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Ζητήθηκε από τη Ρένα να γράψει την παρακάτω πρόταση:

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Αρχικά συγκεντρώθηκε το δείγμα της «καλύτερης» γραφής της Ρένας. Η Ρένα έγραψε την παραπάνω πρόταση όσο πιο καλά μπορούσε! Τόσο τα πεζά, όσο και τα ψηλά γράμματα είναι σωστά τοποθετημένα, καταλαμβάνοντας το σωστό διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα μεσαία γράμματα παρατηρείται ότι τοποθετούνται επάνω στη γραμμή σαν να είναι πεζά γράμματα. Ο χρόνος που χρειάστηκε η Ρένα προκειμένου να κωδικοποιήσει την παραπάνω πρόταση είναι αυτό των σαράντα τεσσάρων δευτερολέπτων (44').

Στη δεύτερη φάση ζητήθηκε από τη Ρένα να γράψει την ίδια πρόταση όσο πιο γρήγορα μπορεί («ταχύτερη γραφή»). Ωστόσο, οι παρατηρήσεις, όπως και το αποτέλεσμα, είναι το ίδιο. Τα γράμματα είναι ομοιόμορφα και ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή. Ο χρόνος που χρειάστηκε στη φάση αυτή είναι επίσης αυτός των σαράντα τεσσάρων δευτερολέπτων (44'). Παρατηρούμε ότι η κωδικοποίηση των οπτικών συμβόλων από το μαθητή, στη φάση της «ταχύτερης» γραφής, χρειάστηκε ακριβώς τον ίδιο χρόνο, χωρίς όμως το αισθητικό αποτέλεσμα των γραμμάτων του να υστερεί. Η παραπάνω παρατήρηση μας βοηθάει να συμπεράνουμε ότι Η Ρένα μπορεί, την ίδια στιγμή, να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα.

22.7.3.Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε η Ρένα, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ό,τι ακριβώς παρατηρήσαμε στη κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής και συγκεκριμένα στις δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής.

22.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Η Ρένα συμφωνεί ότι υπάρχουν πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί κανείς να γράψει. Της αρέσει να δοκιμάζει να γράφει πολλά διαφορετικά κείμενα. Από την άλλη, δεν είναι σίγουρη αν νιώθει υπερήφανη, όταν η δασκάλα δείχνει το κείμενό της στην τάξη. Συμφωνεί ότι της αρέσει να γράφει νέες λέξεις. Δεν της αρέσει όταν οι φίλοι της διαβάζουν αυτό που έχει γράψει. Νομίζει ότι γράφει πολύ φτωχά, ενώ πιστεύει ότι μπορεί να γίνει ακόμα καλύτερη συγγραφέας. Δεν της αρέσει όταν πρέπει να σκεφτεί και να γράψει φανταστικές ιστορίες.

22.9. Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για τον τέταρτο μαθητή της ΣΤ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

<p align="center">ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑ: Ρένα / Τάξη: ΣΤ'</p>	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<p>Οι μαθητές της Στ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;</p>	<p>Η επίδοση της Ρένας τόσο στα ποιοτικά, όσο και στα ποσοτικά στοιχεία ενός κειμένου είναι ικανοποιητική. Από την άλλη η παραπάνω μαθήτρια μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα τις σκέψεις της, χωρίς όμως να τοποθετεί, παράλληλα, και τα κατάλληλα σημεία στίξης.</p>
<p>Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση της Ρένας είναι ικανοποιητική.</p> <p>Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία δεν είναι εκτενής και αφήνει στον αναγνώστη ελλιπείς πληροφορίες.</p> <p>Από την άλλη η παραπάνω μαθήτρια αποδεικνύεται ότι δυσκολεύεται να ενορχηστρώσει, την ίδια στιγμή, από τη μία, δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών και από την άλλη δεξιότητες που αφορούν την γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων. Γράφει με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία, ενώ την ίδια στιγμή δεν μπορεί να οργανώνει τις ιδέες που παράγει, αποκτώντας το κείμενό της γλωσσική συνάφεια.</p>

Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;	-
Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;	Η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται θετική, Της αρέσει να γράφει και να χρησιμοποιεί νέες λέξεις . Ωστόσο, δεν της αρέσει όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό της στην τάξη.
Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;	Η μαθήτρια τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική ταχύτητα. Η μαθήτρια φαίνεται ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα. Ωστόσο και η στάση της παρουσιάζεται θετική απέναντι στο γραπτό λόγο.
Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	Η Ρένα θα λέγαμε ότι ανήκει στους μέτριους συγγραφείς. Μπορεί να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα . Από την άλλη, όμως, το κείμενό της δεν υπερτερεί στην οργάνωση, στον πλούτο ιδεών, στη συντακτική και γραμματική δομή και στο λεξιλογικό δυναμικό.
Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα – παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.	Θα λέγαμε ότι η Ρένα φαίνεται να έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα σε ότι αφορά την «οπτικοποίηση» και το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων, αφού παρατηρούμε ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και ταυτόχρονα ευανάγνωστα. Από την άλλη, δεν καταφέρνει το κείμενό της να έχει ένα πλούσιο περιεχόμενο με ένα σύνολο μοναδικών εσωτερικών και εξωτερικών αντιδράσεων.

Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;	Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας η μαθήτρια ξαναδιαβάζει το κείμενό της και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία του (αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων).
Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;	Συμβουλεύει τους συμμαθητές της να χρησιμοποιούν επιρρήματα, ρήματα κ.α. Ακόμα θα είναι καλό να γράφουν διαλόγους και να οργανώνουν τις σκέψεις τους σε παραγράφους. Τέλος, να μην ξεχνούν τις τελείες. Ωστόσο, παρατηρείται να μην τηρεί τις παραπάνω συμβουλές.
Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;	Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών γραμμάτων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι η επιθυμητή. Από την άλλη, το περιεχόμενο του κειμένου της παρουσιάζει μια σχετικά ικανοποιητική απόδοση.
Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;	Στη συγκεκριμένη περίπτωση, δεν καταφέρνει να ενορχηστρώσει, εξίσου καλά, και τις δυο δεξιότητες.
Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;	Η παραπάνω μαθήτρια έχει μέτρια επίδοση και στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Πίνακας 31: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης – Πέμπτη μαθήτρια ΣΤ' τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 23

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ – Έκτος μαθητής ΣΤ' τάξης.

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των
μαθητών.

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών
δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και
«ταχύτερης» γραφής.

Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών
στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλακιδίου.

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για τον Έκτο
μαθητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 23

23.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	
Όνομα	ΣΤΑΜΑΤΗΣ. Ζ.
Τάξη	ΣΤ'

Ο Σταμάτης έγραψε μια προσωπική αναδιήγηση. Θυμήθηκε μια μέρα του χειμώνα που είχε πάει με τους φίλους του να παίξει μπάσκετ στο γήπεδο. Ο καιρός, όμως δεν ήταν και ο καλύτερος. Όλο το βράδυ έβρεχε μέχρι και την άλλη μέρα το πρωί. Αυτός και οι συμμαθητές του πήγαν στο σχολείο, αλλά τα επόμενα λεπτά σταμάτησε η βροχή, άρχισε το χαλάζι και αργότερα το χιόνι. Την επόμενη μέρα το μάθημα δεν έγινε. Παρόλα αυτά οι μικροί μαθητές πέρασαν υπέροχα, παίζοντας χιονοπόλεμο. Ο Σταμάτης δεν έχει δώσει τίτλο στην ιστορία του, η οποία με λίγα λόγια μας αφηγείται ένα σύνολο γεγονότων.

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας, θα λέγαμε, ότι η ιστορία περιέχει αρκετά ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία (άσχημος καιρός - βροχή - χαλάζι - χιόνι) σχετικά με την εξέλιξη του καιρού και την αλλαγή της διάθεσης του πρωταγωνιστή και των παιδιών. Ο βαθμός γνησιότητας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό « εξαιρετική απόδοση».

Σε ότι αφορά το βαθμό συνάφειας η ιστορία περιέχει συνδεδεμένες λέξεις, οι οποίες δείχνουν τη χρονική εξέλιξη των γεγονότων (όταν, πάλι, μετά, τότε, μόλις), λέξεις ή φράσεις οι οποίες αιτιολογούν εξωτερικές δράσεις (για να, γιατί), αλλά και λέξεις οι οποίες δίνουν έμφαση στην περιγραφή των γεγονότων (αλλά, όμως). Ωστόσο, κάποιες από τις συνδεδεμένες λέξεις ή φράσεις επαναλαμβάνονται. Παρόλα αυτά υπάρχει μια φυσική εξέλιξη στα γεγονότα της ιστορίας, τέτοια που εύκολα αναπαρίσταται στο μυαλό μας. Ο βαθμός συνάφειας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «καλή απόδοση».

Σε ότι αφορά το γλωσσικό ύφος, το λεξιλόγιο το οποίο χρησιμοποιείται στην ιστορία είναι απλό, κατανοητό, σε αρκετά σημεία, λιτό, χωρίς πολλά επίθετα και επιρρήματα. Ωστόσο, οι λέξεις που χρησιμοποιεί είναι εύστοχες και μας βοηθούν να αναπαραστήσουμε τις εικόνες που περιγράφονται. Πράγματι, η ιστορία περιέχει αρκετές οπτικές εικόνες («είδα πως έβρεχε πολύ δυνατά», «άρχισε να ρίχνει χαλάζι», «είχε περίπου είκοσι πόντους χιόνι», «είχε μισό μέτρο χιόνι»), αλλά και μια ακουστική εικόνα («ακούστηκε μια δυνατή βροντή»). Έτσι, θα λέγαμε ότι πρόκειται για ένα γλωσσικό ύφος απλό, φυσικό, καθημερινό, το οποίο καταφέρνει να περιγράψει με σαφήνεια το γεγονός της χιονόπτωσης. Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ικανοποιητική απόδοση».

23.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός των λέξεων είναι εκατόν εβδομήντα μία λέξεις(171). Ο αριθμός των προτάσεων είναι τριάντα επτά (37), από τις οποίες οι δεκατρείς (13) είναι απλές προτάσεις, ενώ ο είκοσι τέσσερις (24) είναι δευτερεύουσες.

Η διάταξη των γεγονότων της ιστορίας φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΕΓΟΝΩΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ
1	Μια μέρα... μαζευτήκαμε τα παιδιά για να παίξουμε στο γήπεδο.
2	Όταν πήγαμε στο γήπεδο άρχισε ο καιρός να χαλάει...
3	Ακυρώσαμε το παιχνίδι..
4	Μετά εγώ πήγα στο σπίτι μας και έφαγα
5	Μετά κοιμήθηκα.
6	Κατά τις τρεις τα μεσάνυχτα ξύπνησα
7	ήπια νερό..
8	Τότε είδα πως έβρεχε πολύ δυνατά...
9	Μετά πάλι αποκοιμήθηκα.
10	Όταν ξύπνησα για να πάω στο σχολείο έβρεχε πάλι ακόμα όμως πιο δυνατά.
11	Όταν πήγαμε στο σχολείο με τους φίλους μου άρχισε να ρίχνει χαλάζι.
12	Χαιρόμασταν πολύ και θέλαμε να χιονίσει..
13	Μόλις μπήκαμε στην τάξη σταμάτησε το χαλάζι..
14	Για πέντε λεπτά δεν έκανε τίποτα..
15	Άνοιξα την πόρτα για να βγούμε έξω για διάλειμμα,
16	Ακούστηκε μια δυνατή βροντή
17	Έριχνε χιόνι.
18	Τα παιδιά χαιρόμασταν γιατί το περιμέναμε αυτό..
19	Μετά που σχολάσαμε είχε περίπου είκοσι πόντους χιόνι.
20	Την άλλη μέρα δεν πήγαμε στο σχολείο
21	Είχε μισό μέτρο χιόνι.
22	Εγώ και οι φίλοι μου παίζαμε από το μεσημέρι ως το απόγευμα χιονοπόλεμο.

Πίνακας 32: Διάταξη γεγονότων ιστορίας - Έκτος μαθητής ΣΤ΄ τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Ωστόσο, υπάρχει προλογική αναφορά («Μια μέρα όταν σχολάσαμε από το σχολείο μαζευτήκαμε τα παιδιά για να παίξουμε στο γήπεδο»), κυρίως μέρος (περιγράφει τις αλλαγές του καιρού, αλλά και τις αλλαγές στην ψυχολογία των παιδιών που περίμεναν να χιονίσει) και επιλογικό μέρος («Την άλλη μέρα δεν πήγαμε στο σχολείο γιατί είχε μισό μέτρο χιόνι. Κι εγώ και οι φίλοι μου παίζαμε από το μεσημέρι ως το απόγευμα χιονοπόλεμο»).

23.3. Η Κλειδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού ο Σταμάτης αναφέρει ότι διάβασε καλά το θέμα του, ενώ δεν ξέρει ποιοι θα διαβάσουν την ιστορία που πρόκειται να γράψει. Δεν έγραψε τις ιδέες του σε πρόχειρο χαρτί. Ωστόσο, διάλεξε το κείμενο που θα γράψει.

Στη δεύτερη φάση της οργάνωσης των ιδεών δεν διάλεξε τις ιδέες ποθα γράψει, έσβησε τις όμοιες ιδέες και είναι σίγουρος ότι τις έχει στη σειρά που του αρέσει.

Στην Τρίτη φάση της πρώτης καταγραφής, όπου οι σκέψεις αποκτούν ρέουσα μορφή έγραψε τις ιδέες του σε ολοκληρωμένες προτάσεις, χωρίς όμως να τις οργανώσει σε παραγράφους. Ακόμα, απαντά ότι κατά την παραγωγή γραπτού λόγου δεν ανησυχούσε για τα λάθη του.

Στην τελευταία φάση της βελτίωσης του κειμένου είναι σίγουρος ότι έγραψε όλα όσα είχε αρχικά στο μυαλό του. Ξαναδιάβασε το κείμενό του και είναι σίγουρος ότι θα αρέσει σ' αυτούς που θα το διαβάσουν. Επίσης ο παραπάνω μαθητής ξέρει τι θέλει να αλλάξει στο κείμενό του, ώστε να γίνει ακόμα καλύτερο. Το είδος των βελτιώσεων που έκανε αφορούσε την τοποθέτηση τόνων, την διόρθωση λέξεων από τις οποίες έλειπαν γράμματα. Το τέλος που έγραψε πιστεύει ότι θα κάνει εντύπωση σε αυτούς που θα το διαβάσουν. Είναι σημαντικό ότι ο Σταμάτης αφού ολοκλήρωσε το κείμενό του και το παρέδωσε, ρώτησε αν μπορεί να το ξαναδεί, αν πρέπει να το χωρίσει σε παραγράφους ή αν χρειάζεται να γράψει διαλόγους.

Τέλος, στην ερώτηση «έλεγξα αν το κείμενό μου είναι ευανάγνωστο;», ο Σταμάτης απαντά ότι θα μπορούσε να γράψει την ιστορία με ακόμα καλύτερα γράμματα. Παρόμοια, όπως αναφέρει, δεν διόρθωσε τα ορθογραφικά του λάθη. Χαρακτηριστικό είναι ότι κατά τη διάρκεια της γραφής, συχνά, ρωτούσε «τα λάθη να με νοιάζουν;».

23.4. «Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράψει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;».

Ο Σταμάτης δίνει δύο μόνο συμβουλές, οι οποίες αφορούν την παραγωγή ιδεών. Για να γράψει κανείς ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω» και ταυτόχρονα να πάρει και καλό βαθμό, σύμφωνα με το Σταμάτη, θα πρέπει:

- ❖ Να ανοίξει ένα βιβλίο και να δει μερικές ιστορίες και λέξεις.
- ❖ Όταν γράφει, να γράφει μια ιστορία που την έχει ζήσει ή να γράφει μια ιστορία που την έχει σκεφτεί.

23.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στο Σταμάτη, ο οποίος απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης από το Σταμάτη είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου
<p>1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες;</p> <p>Να βάζω φαντασία, να γυρίζει το μυαλό στροφές, να γράφω ένα θέμα που το γνωρίζω καλά, μια ιστορία που έχω ζήσει και θυμάμαι.</p>
<p>2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος;</p> <p>Ο πρόλογος δείχνει σχεδόν την ιστορία, το κυρίως θέμα δείχνει τις λεπτομέρειες (γράφω αναλυτικά) και ο επίλογος δείχνει πως «κλείνει» η ιστορία, πως σταματά.</p>
<p>3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους;</p> <p>Ποτέ, τότε, μετά, ύστερα.</p>
<p>4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις;</p> <p>Η φαντασία.</p>
<p>5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί;</p> <p>Ναι, για να μην έχω λάθη, να κάνω παραγράφους, πρόλογο, να διορθώνω τις λέξεις από τις οποίες λείπουν τα γράμματα και να βάζω τόνους.</p>
<p>6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία;</p> <p>Τις τελείες, τους τόνους, τα κόμματα και τα ερωτηματικά.</p>

Παρατηρούμε ότι ο Σταμάτης γνωρίζει, σε γενικές γραμμές, ποια είναι τα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου και τι πρέπει να περιέχει το καθένα. Ωστόσο το κείμενο του δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους, αν και νοηματικά έχει αρχή, μέση και τέλος. Θεωρεί ότι είναι σημαντικό να ξαναδιαβάσουμε το κείμενο, για να διορθώνουμε τα λάθη, τα οποία όμως αφορούν «επιφανειακές» αλλαγές στο κείμενο του Σταμάτη(συμπλήρωση γραμμάτων σε λέξεις). Τέλος δεν θα πρέπει να ξεχνάμε τα σημεία στίξης, τα οποία όμως «απουσιάζουν» από την ιστορία του γράφοντος. Το σημείο στίξης που συναντούμε στο συγκεκριμένο κείμενο είναι η τελεία.

23.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Η δασκάλα αναφέρει ότι στο Σταμάτη αρέσει να γράφει, ιδιαίτερα όταν του αρέσει το θέμα. Μάλιστα, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου κάνει ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν το περιεχόμενο της ιστορίας που πρόκειται να γράψει. Ωστόσο, η προσοχή του αποσπάται εύκολα όταν γράφει. Μιλάει με του διπλανούς του μαθητές και θυμάται θέματα τα οποία δεν έχουν σχέση με το δικό του θέμα.

Η δασκάλα δεν έχει παρατηρήσει κάποια ένδειξη, όπως αυτή του σχεδιασμού ή των σημειώσεων που ο μαθητής να ακολουθεί προτού ξεκινήσει. Παρόλα αυτά ο μαθητής έχει αλλάξει τις βελτιωτικές του συνήθειες και δε διστάζει να βελτιώσει τα κείμενά του. Υπάρχουν, όμως και στιγμές που ξεχνάει να βελτιώσει το γραπτό του και το κάνει ύστερα από παρότρυνση της δασκάλας. Είναι σημαντικό, ότι στις παρατηρήσεις των συμμαθητών του αντιδρά θετικά και τις αποδέχεται.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα του μαθητή όταν γράφει είναι ότι δεν κάνει παραγράφους. Ξεχνάει να βάλει κόμματα και τελείες, ενώ κάνει και πολλά ορθογραφικά λάθη. Από την άλλη, όπως επισημαίνει η δασκάλα, είναι καλός στην παραγωγή ιδεών, καθώς έχει φαντασία.

Τέλος, η δασκάλα αξιολογεί τον παραπάνω μαθητή με το βαθμό επτά (7), λέγοντας ότι ενώ είναι καλός στην παραγωγή ιδεών, δε χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης και κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη. Επίσης, καμιά φορά τα γράμματά του δεν είναι ευανάγνωστα. Όλα αυτά έχουν σαν αποτέλεσμα το γραπτό του πολλές φορές να είναι δυσανάγνωστο.

23.7.Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

23.7.1. Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Ο Σταμάτης κρατάει σωστά το μολύβι. Οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί δε σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες. Ενώ το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στη μορφολογία του μαθητή το κεφάλι είναι υπερβολικά σκυμμένο προς την επιφάνεια εργασίας. Τα πέλματα δεν πατούν στο πάτωμα, αφού είναι σταυρωτά. Κατά τη διάρκεια της γραφής μεταβάλλει τα σημεία στήριξής του. Η επιφάνεια εργασίας δεν απέχει περίπου δέκα εκατοστά από τους αγκώνες του μαθητή, αλλά πολύ πιο κοντά. Η θέση του φύλλου εργασίας έχει αριστερή κλίση, αφού ο μαθητής είναι δεξιόχειρας. Μάλιστα, συχνά, παρατηρείται ο μαθητής να κουνάει το χέρι του επάνω και κάτω, σαν δείγμα κούρασης.

Δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Οι κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων είναι η επιθυμητή. Ο σχεδιασμός όλων των οπτικών συμβόλων αρχίζει, αλλά δεν τελειώνει σωστά. Το γράμμα «χ» δεν «οπτικοποιείται» σωστά σχεδιαστικά, με αποτέλεσμα να θυμίζει το γράμμα «ψ». Η απόσταση ανάμεσα στις λέξεις είναι η επιθυμητή, ενώ τα γράμματα δεν είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή. Αρκετά από τα γράμματα (α, ν, τα, ι, ε, λ) δεν

είναι τοποθετημένα επάνω στη γραμμή. Τα πεζά γράμματα (α, π, ν, τ, α κ.α.) καταλαμβάνουν μόνο το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα μεσαία γράμματα (μ, ρ, ψ, γ κ.α.), τις περισσότερες φορές, είναι τοποθετημένα ως πεζά γράμματα επάνω στη γραμμή, ενώ τα ψηλά γράμματα (β, δ, λ, θ κ.α.) είναι τοποθετημένα κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής. Σε γενικές γραμμές το κείμενό του δεν παρουσιάζει μια ευανάγνωστη εικόνα.

23.7.2. Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο:.....
Τάξη:.....
Σχολείο:.....

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Α' φάσης: 1:41

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση,
τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο
νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Β' φάσης: 50'

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη ζωή
ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο
νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Ζητήθηκε από το Σταμάτη να γράψει την παρακάτω πρόταση:

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Αρχικά συγκεντρώθηκε το δείγμα της «καλύτερης» γραφής του Σταμάτη. Ο Σταμάτης έγραψε την παραπάνω πρόταση όσο πιο καλά μπορούσε! Τόσο τα πεζά, όσο και τα ψηλά γράμματα είναι σωστά τοποθετημένα, καταλαμβάνοντας το σωστό διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα περισσότερα από τα μεσαία γράμματα παρατηρείται να τοποθετούνται επάνω στη γραμμή σαν να είναι πεζά γράμματα. Το γράμμα «χ» δεν κωδικοποιείται σωστά και θυμίζει το γράμμα «ψ». Παρόμοια, το γράμμα «λ» συγχέεται με το γράμμα «δ» με αποτέλεσμα αντί για «δειλά» ο μαθητής να γράφει «δειδά». Οι τόνοι απουσιάζουν, όπως και η τελεία στο τέλος της περιόδου. Ο χρόνος που χρειάστηκε ο Σταμάτης προκειμένου να κωδικοποιήσει την παραπάνω πρόταση είναι αυτός του ενός λεπτού και των σαράντα ενός δευτερολέπτων (1:41').

Στη δεύτερη φάση ζητήθηκε από το Σταμάτη να γράψει την ίδια πρόταση όσο πιο γρήγορα μπορεί («ταχύτερη γραφή»). Ωστόσο, οι παρατηρήσεις, όπως και το αποτέλεσμα, δεν είναι το ίδιο. Τα γράμματα δεν είναι ομοιόμορφα και ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή. Αρκετά από τα γράμματα δεν είναι σωστά σχεδιασμένα, ενώ απουσιάζουν οι τόνοι και η τελεία στο τέλος της περιόδου. Η εικόνα του κειμένου στην περίπτωση της «ταχύτερης» γραφής είναι δυσανάγνωστη. Ο χρόνος που χρειάστηκε στη φάση αυτή είναι αυτός των πενήντα δευτερολέπτων (50'). Παρατηρούμε ότι η κωδικοποίηση των οπτικών συμβόλων από το μαθητή, στη φάση της «ταχύτερης» γραφής, χρειάστηκε πολύ περισσότερο χρόνο απ' ό,τι στην περίπτωση της «καλύτερης» γραφής. Σ' αυτό το σημείο καταλαβαίνουμε ότι ο μαθητής δεν μπορεί να γράφει, την ίδια στιγμή, γρήγορα και ευανάγνωστα. Πρόκειται για τη δεξιότητα της γραφής ως ψυχοκινητικής την οποία δεν έχει «αυτοματοποιήσει», σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορεί, ταυτόχρονα, να αναπτύξει και άλλες δεξιότητες χωρίς να «σπαταλά» πολλή γνωστική ενέργεια προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση.

23.7.3.Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε ο Σταμάτης, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ό,τι ακριβώς παρατηρήσαμε στη κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής και συγκεκριμένα στις δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής.

23.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Ο Σταμάτης, συμφωνεί ότι υπάρχουν πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί κάποιος να γράψει. Του αρέσει να δοκιμάζει να γράφει πολλά, διαφορετικά κείμενα, ενώ νιώθει υπερήφανος όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό του στην τάξη. Του αρέσει να χρησιμοποιεί νέες λέξεις όταν γράφει. Από την άλλη, δεν του αρέσει όταν οι φίλοι του διαβάζουν αυτό που ο ίδιος έχει γράψει. Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου δεν του αρέσει να λέει πως αισθάνεται. Δε νομίζει ότι γράφει πολύ φτωχά. Ωστόσο, πιστεύει ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα. Τέλος, του αρέσει να ακούει όσα γράφουν οι συμμαθητές του, αλλά και να γράφει φανταστικές ιστορίες.

23.9. Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για τον τέταρτο μαθητή της ΣΤ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗΣ: Σταμάτης / Τάξη: ΣΤ'	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Οι μαθητές της ΣΤ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;	Η επίδοση του Σταμάτη τόσο στα ποιοτικά, όσο και στα ποσοτικά στοιχεία ενός κειμένου είναι ικανοποιητική. Από την άλλη, ο παραπάνω μαθητής δεν μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα τις σκέψεις του, χωρίς να τοποθετεί, παράλληλα, και τα κατάλληλα σημεία στίξης.
Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση του Σταμάτη είναι ικανοποιητική. Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία δεν είναι εκτενής, αλλά δεν αφήνει στον αναγνώστη ελλιπείς πληροφορίες. Από την άλλη ο παραπάνω μαθητής αποδεικνύεται ότι δυσκολεύεται να ενορχηστρώσει, την ίδια στιγμή, από τη μία, δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών και από την άλλη δεξιότητες που αφορούν την γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων. Γράφει με σχετική ταχύτητα, αλλά όχι ευανάγνωστα, ενώ, την ίδια στιγμή, δεν μπορεί να οργανώνει τις ιδέες που παράγει, αποκτώντας το κείμενό του γλωσσική συνάφεια.

<p>Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η στάση του απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται σχετικά θετική, Του αρέσει να γράφει και να χρησιμοποιεί νέες λέξεις . Ωστόσο, δεν του αρέσει όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό του στην τάξη.</p>
<p>Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Ο μαθητής τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική ταχύτητα. Ο μαθητής φαίνεται ότι δεν μπορεί όμως να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα. Ωστόσο και η στάση του παρουσιάζεται θετική απέναντι στο γραπτό λόγο.</p>
<p>Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>Ο Σταμάτης, θα λέγαμε ότι ανήκει στους μέτριους συγγραφείς. Δυσκολεύεται να γράφει, την ίδια στιγμή, ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα , ωστόσο το κείμενό του είναι πυκνογραμμένο, αφού περιέχει πολλές ιδέες με λίγα λόγια. Έτσι ο αναγνώστης πληροφορείται επαρκώς.</p>
<p>Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα – παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.</p>	<p>Θα λέγαμε ότι ο Σταμάτης φαίνεται να μην έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα σε ότι αφορά την «οπτικοποίηση» και το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων, αφού παρατηρούμε ότι μπορεί να γράφει σχετικά γρήγορα , αλλά όχι και ευανάγνωστα. Από την άλλη, καταφέρνει το κείμενό του να έχει ένα πλούσιο περιεχόμενο με ένα σύνολο μοναδικών εσωτερικών αντιδράσεων και εξωτερικών δράσεων.</p>
<p>Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;</p>	<p>-</p>

Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;	Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας ο μαθητής ξαναδιαβάζει το κείμενό του και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία του (τοποθέτηση γραμμάτων σε λέξεις που έλειπαν , τοποθέτηση τόνων).
Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;	Συμβουλεύει τους συμμαθητές του να ανοίξουν ένα βιβλίο και να διαβάσουν μερικές ιστορίες. Μάλιστα, αναφέρει ότι θα πρέπει να προτιμούν να γράφουν ιστορίες που έχουν ζήσει.
Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;	Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών γραμμάτων αρχίζει, χωρίς να τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι σε κάποια σημεία η επιθυμητή, ενώ σε άλλα οι λέξεις είτε είναι κολλημένες, είτε τα γράμματα που συγκροτούν τη λέξη έχουν μεγαλύτερο κενό από το επιθυμητό. Από την άλλη, το περιεχόμενο του κειμένου του παρουσιάζει μια σχετικά ικανοποιητική απόδοση.
Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;	Στη συγκεκριμένη περίπτωση, δεν καταφέρνει να ενορχηστρώσει, εξίσου καλά, και τις δυο δεξιότητες.
Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;	Ο παραπάνω μαθητής έχει μέτρια επίδοση και στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Πίνακας 33: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης - Έκτος μαθητής ΣΤ' τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 24

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ – Έβδομος μαθητής ΣΤ' τάξης.

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των
μαθητών.

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών
δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και
«ταχύτερης» γραφής.

Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών
στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για τον έβδομο
μαθητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 24

24.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΒΛΟΜΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	
Όνομα	Μανόλης .Π.
Τάξη	ΣΤ'

Ο Μανόλης γράφει μια ιστορία την οποία του είχε διηγηθεί ο παππούς του. Το θέμα της ιστορίας αφορά την κατάληψη της Κρήτης από τους Τούρκους και το πώς ο παππούς του, ενώ ήταν μικρός σε ηλικία, κατάφερε να ξεφύγει λίγο πριν την εκτέλεσή του. Από 'κει και πέρα οι συνθήκες ζωής και ο φόβος τον ανάγκασαν να φύγει μακριά από την Κρήτη.

Ο Μανόλης αφηγείται μια πολύ ενδιαφέρουσα ιστορία. Χρησιμοποιεί, μάλιστα, αρκετές συνδετικές λέξεις (χρονικές, συμπληρωματικές, αιτιολογικές, αναφορικές κ.α.), προκειμένου να εξηγήσει την περιπέτεια του παππού του. Ωστόσο, διαβάζοντας το κείμενο, ο αναγνώστης καταλαβαίνει ότι υπάρχουν αρκετά εκφραστικά προβλήματα. Ενώ το κείμενο διαθέτει πλούσιες ιδέες, δεν καταφέρνει να τις κωδικοποιήσει με τον σωστό εκφραστικό, γραμματικό και συντακτικό τρόπο. Σε αρκετά σημεία οι αντωνυμίες δεν χρησιμοποιούνται στη σωστή πτώση (π.χ. «την ώρα που του εκτελούσαν» αντί «την ώρα που τους εκτελούσαν») με αποτέλεσμα η ιστορία να γίνεται δυσνόητη.

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας, θα λέγαμε ότι το θεματικό κέντρο της ιστορίας είναι αρκετά ενδιαφέρον. Οι ιδέες από τις οποίες αποτελείται η ιστορία είναι ενδιαφέρουσες και προκαλούν την αγωνία του αναγνώστη. Ο Μανόλης προσπαθεί να περιγράψει όσα του διηγήθηκε ο παππούς του, δίνοντας ακόμα και τις λεπτομέρειες, που έκαναν στον ίδιο εντύπωση, αφού είναι σε θέση να τις θυμάται και τις αφηγείται. Το σύνολο των γεγονότων από τη στιγμή της σύλληψης του παππού του από τους Τούρκους, στην προσπάθειά του να μάθει γράμματα στο «κρυφό σχολείο», μέχρι τον ξενιτεμό του από την αγαπημένη του Κρήτη, δίνονται με έναν ιδιαίτερο φυσικό τρόπο, λες και ο ίδιος ο αφηγητής ήταν παρόν στα παραπάνω μικροιστορικά γεγονότα. Ο βαθμός γνησιότητας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «καλή» απόδοση.

Σε ότι αφορά το βαθμό συνάφειας, ο Μανόλης χρησιμοποιεί αρκετές συνδετικές λέξεις οι οποίες δίνουν μια φυσικότητα στο λόγο, προσδίδουν αλληλουχία και καταφέρνουν να περιγράψουν με σαφήνεια και χωρίς υπερβολές μια ιστορική πραγματικότητα. Μέσα από την αφήγηση φαίνονται οι δυσκολίες της καθημερινότητας των απλών λαϊκών ανθρώπων, οι οποίοι βρέθηκαν υπό την κυριαρχία του τουρκικού ζυγού. Ωστόσο, σε αρκετά σημεία επαναλαμβάνεται ο παρατακτικός σύνδεσμος «και», με αποτέλεσμα ο λόγος να αποκτά στοιχεία προφορικότητας. Σημαντικό ρόλο στη συνάφεια και τη νοηματική συνεκτικότητα ενός κειμένου παίζουν τα σημεία στίξης. Στην ιστορία απουσιάζουν τα σημεία στίξης. Τα μόνο σημεία στίξης που συναντούμε είναι στο τέλος της αφήγησης, όταν το κείμενο έχει πια ολοκληρωθεί. Ο βαθμός γνησιότητας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ελάχιστα αποδεκτή» απόδοση.

Σε ότι αφορά το γλωσσικό ύφος, θα λέγαμε ότι ο Μανόλης δεν καταφέρνει να χρησιμοποιεί, σε αρκετά σημεία, το κατάλληλο λεξιλογικό δυναμικό, προκειμένου να

αποδώσει τις σκέψεις του. Παρόμοια, η σειρά με την οποία τοποθετούνται οι λέξεις μέσα σε μια πρόταση, πολλές φορές, δεν είναι συντακτικά σωστή. Ακόμα, παρατηρούνται και γραμματικά λάθη, όπως η λάθος πτώση της προσωπικής αντωνυμίας δίπλα σε ρήμα (π.χ. «την ώρα που του εκτελούσαν» αντί «την ώρα που τους εκτελούσαν»). Σε αρκετά σημεία παραλείπονται λέξεις (ουσιαστικά), οι οποίες είχαν προαναφερθεί, αλλά δεν είναι ευκολονόητες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να δημιουργούνται νοηματικά «κενά» στην αφήγηση. Συχνά επαναλαμβάνει τις ίδιες λέξεις, ενώ απουσιάζουν τα επίθετα. Από την άλλη, καταφέρνει να αποδώσει τα γεγονότα της ιστορίας με απλά, κατανοητά λόγια. Ο λόγος του είναι φυσικός, ενώ σε άλλα σημεία πιο καθημερινός (στοιχεία προφορικότητας). Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ελάχιστα» αποδεκτή απόδοση.

24.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός των λέξεων είναι διακόσιες δεκαοχτώ (218). Ο αριθμός των προτάσεων είναι σαράντα εννιά, από τις οποίες οι είκοσι τέσσερις (24) είναι κύριες προτάσεις, ενώ οι είκοσι πέντε (25) είναι δευτερεύουσες. Η υποτακτική σύνδεση των προτάσεων κυριαρχεί, αφού ο μαθητής χρησιμοποιεί ένα σύνολο συμπληρωματικών, χρονικών, αναφορικών, αιτιολογικών κ.α. συνδέσμων, προκειμένου να αποδώσει με πληρότητα τα γεγονότα. Η διάταξη των γεγονότων της ιστορίας φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ
1	Πέρυσι το καλοκαίρι είχα πάει στου παππού μου.
2	Μια μέρα πήγαμε μια βόλτα μαζί στο βουνό
3	Καθίσαμε σε μια πέτρα για να μου πει μια ιστορία..
4	κάθισα...
5	Όταν ήταν μικρός πηγαινε κι αυτός στο «κρυφό» σχολείο.
6	Τότε οι Τούρκοι δεν ήθελαν να μαθαίνουν γράμματα οι Έλληνες....
7	Μια μέρα είχε ξεκινήσει να πάει στο «κρυφό» σχολείο
8	οι Τούρκοι τον είδαν με τη σάκα.
9	Τον έπιασαν και άνοιξαν την τσάντα ,
	Τότε είδαν τα βιβλία.
10	Τον πήγαν σε ένα σπίτι.
11	Εκεί είχαν κι άλλους ανθρώπους
12	τους πήγαν για εκτέλεση.
13	Τον παππού μου δεν τον είχαν δεμένο γιατί ήταν μικρός...
14	Την ώρα που τους εκτελούσαν αυτός έτρεξε και πήρε τα βουνά..
15	Οι Τούρκοι τον κυνηγούσαν
16	Ήθελαν να τον σκοτώσουν..

17	Τότε αυτός κρύφτηκε σε μια σπηλιά και δεν τον είδαν..
18	Μετά από δυο μέρες πεινούσε και κατέβηκε στο χωριό..
19	Κρυφά μπήκε 'σένα σπίτι που ζούσαν οι Έλληνες
20	Τον έκρυψαν..
21	Κάθισε και έφαγε
22	Πήγε να βρει τους γονείς του...
23	Πήγε σπίτι του και είχαν σκοτώσει τους γονείς του...
24	Πήγε να σκοτώσει τους Τούρκους που αυτοί σκότωσαν τους γονείς του..
25	Πήρε το τουφέκι και σκότωσε δύο..
26	Μετά από ένα χρόνο μπήκε σε ένα πλοίο....
27	Έφυγε από την Κρήτη για πολλά χρόνια...

Πίνακας 34: Διάταξη γεγονότων ιστορίας - Έβδομη μαθήτρια ΣΤ' τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Ωστόσο, υπάρχει προλογική αναφορά («Πέρυσι το καλοκαίρι είχα πάει στους παππού μου και μια μέρα πήγαμε μια βόλτα μαζί στο βουνό και καθίσαμε σε μια πέτρα για να μου πει μια ιστορία»), κυρίως μέρος (περιγράφει μια σειρά γεγονότων από τη στιγμή που οι Τούρκοι έπιασαν τον παππού, μέχρι τη στιγμή που ο ίδιος κατάφερε να επιβιβαστεί σε ένα πλοίο και να φύγει».) και επιλογικό μέρος («Μετά από ένα χρόνο που κρυβόταν μπήκε σε ένα πλοίο και έφυγε από την Κρήτη για πολλά χρόνια»).

24.3.Η Κλείδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού ο Μανόλης διάβασε καλά το θέμα του. Δεν ξέρεי ποιοι θα διαβάσουν την ιστορία του, αλλά γνωρίζει τι θέλουν να μάθουν. Διάλεξε τι είδος κειμένου θα γράψει και ξέρει τι θα γράψει στην αρχή, στη μέση και στο τέλος, χωρίς ωστόσο να έχει φτιάξει σχεδιάγραμμα.

Στη δεύτερη φάση της οργάνωσης των ιδεών διάλεξε τι θα γράψει, έσβησε τις όμοιες ιδέες και έβαλε τις ιδέες του στη σειρά που του αρέσει.

Στην τρίτη φάση της πρώτης καταγραφής των ιδεών έγραψε τις ιδέες του σε ολοκληρωμένες προτάσεις, χωρίς όμως να φτιάξει παραγράφους. Ακόμα, όπως απαντά ο Μανόλης, έγραψε χωρίς να ανησυχεί για τα λάθη του.

Στην τελευταία φάση της βελτίωσης των ιδεών ο Μανόλης υποστηρίζει ότι είναι σίγουρος ότι έχει γράψει όσα είχε αρχικά στο μυαλό του, ξαναδιάβασε το κείμενό του και είναι σίγουρος ότι θα αρέσει σ' αυτούς που θα το διαβάσουν. Μάλιστα, αναφέρει ότι έκανε αλλαγές στο κείμενό του. Το είδος των βελτιώσεων αφορούσε την αντικατάσταση λέξεων, την ορθή γραφή των λέξεων και τη βελτίωση των γραμμάτων. Πιστεύει ότι το τέλος που έχει γράψει θα κάνει εντύπωση α' αυτούς που θα το διαβάσουν. Υπήρξαν στιγμές, κατά τη διάρκεια της γραφής, που ο μαθητής σκέφτηκε πώς αλλιώς θα μπορούσε να γράψει αυτό που ήδη έχει γράψει. Ακόμα, έγραψε λέξεις οι οποίες συνδέουν τις προτάσεις μεταξύ τους (τότε, αλλά, πριν κ.α.). Τέλος, έλεγξε αν το κείμενό του είναι ευανάγνωστο και διόρθωσε τα ορθογραφικά του λάθη.

24.4.« Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράφει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;».

Ο Μανόλης , δίνει τις παρακάτω οδηγίες στο φίλο του, προκειμένου να μπορεί να γράφει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω» και να παίρνει και καλό βαθμό:

- ❖ Να σκέφτεσαι καλά αυτά που γράφεις.
- ❖ Να κάνεις πολύ καλά γράμματα .
- ❖ Να μη βιάζεσαι να τελειώσεις.
- ❖ Να βάζεις τελεία όπου πρέπει.
- ❖ Να βάζεις τόνους.

Ο Μανόλης δίνει συμβουλές οι οποίες είναι χρήσιμες, αλλά όχι ουσιαστικές. Από την άλλη συμβουλεύει το φίλο του να βάζει τόνους και τελεία όπου χρειάζεται, χωρίς ο ίδιος να ακολουθεί την παραπάνω συμβουλή. Από το κείμενό του απουσιάζουν οι τόνοι και συναντάμε μόλις μία τελεία στο τέλος ολόκληρου του κειμένου.

24.5.Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στο Μανόλη, ο οποίος απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης από το Μανόλη είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου
1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες; Να σκέφτεσαι πολύ.
2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος; Δεν μπορώ να το εξηγήσω.
3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους; Αλλά, πριν, τότε
4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις; Να σκέφτεσαι.
5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί; Ναι, για να δεις τα λάθη σου.
6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία; Κόμματα, τελείες και τόνους.

Παρατηρούμε ότι ο Μανόλης δεν γνωρίζει ποια είναι τα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου και τι πρέπει να περιέχει το καθένα. Ωστόσο, το κείμενο του δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους, αν και νοηματικά έχει αρχή, μέση και τέλος. Θεωρεί ότι είναι σημαντικό να ξαναδιαβάσουμε το κείμενο, για να διορθώνουμε τα λάθη, τα οποία όμως αφορούν «επιφανειακές» αλλαγές στο κείμενο του Μανόλη (συμπλήρωση γραμμάτων σε λέξεις, ορθή γραφή λέξεων). Τέλος, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε τα σημεία στίξης, τα οποία όμως «απουσιάζουν» από την ιστορία του γράφοντος. Το σημείο στίξης που συναντούμε στο συγκεκριμένο κείμενο είναι η τελεία στο τέλος του κειμένου. Παρόμοια, στην ιστορία οι λέξεις δεν είναι τονισμένες.

24.6.Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Η δασκάλα αναφέρει ότι στο Μανόλη δεν αρέσει να γράφει, αφού δεν έχει όρεξη πριν και κατά τη διάρκεια της γραφής. Μάλιστα, αποσπάται εύκολα η προσοχή του, αφού δεν είναι συγκεντρωμένος στο γραπτό του και αποσπά και την προσοχή των συμμαθητών του.

Δεν υπάρχει ένδειξη για δραστηριότητες, όπως αυτές του σχεδιασμού ή των σημειώσεων, που ο μαθητής να ακολουθεί προτού ξεκινήσει. Ακόμα, η δασκάλα αναφέρει ότι ο μαθητής δεν έχει αλλάξει τις βελτιωτικές του συνήθειες. Μερικές φορές γράφει λίγο πιο μεγάλα κείμενα. Από την άλλη, ο μαθητής αντιδρά με αδιαφορία στις παρατηρήσεις των συμμαθητών του.

Η δασκάλα αναφέρει ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα του μαθητή όταν γράφει είναι η απουσία των σημείων στίξης και των τόνων. Ακόμα, δε σχηματίζει παραγράφους, δε χρησιμοποιεί επίθετα, επαναλαμβάνει συνεχώς τις ίδιες λέξεις και καμιά φορά τελειώνει απότομα. Ενώ έχει ιδέες δεν τις εκφράζει και δεν τις οργανώνει σωστά.

Τέλος, η δασκάλα αξιολογεί το μαθητή με τον βαθμό πέντε (5), έχοντας αιτιολογήσει την άποψή της παραπάνω.

24.7. Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

24.7.1. Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Ο Μανόλης κρατάει σωστά το μολύβι του. Οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί δε σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες. Παρατηρούμε το μαθητή να καμπουριάζει, να στηρίζει το κεφάλι στο χέρι του. Πότε κάθεται με το ένα πόδι να ακουμπά στο άλλο και αλλάζει συνεχώς στάση στο σώμα του. Το κάθισμα είναι πεσοαρμωμένο στη μορφολογία του μαθητή, ενώ οι γλουτοί και οι μηροί δεν υποστηρίζουν το θώρακα και την κεφαλή. Τα πέλματα δεν πατούν στο πάτωμα, αφού είναι σταυρωτά. Κατά τη διάρκεια της γραφής μεταβάλλει τα σημεία στήριξής του. Τοποθετεί πότε το ένα πόδι επάνω στο άλλο, αιωρεί τα πόδια του, ενώ άλλες φορές τα έχει πίσω από την καρέκλα. Η άκρη του θρανίου βρίσκεται στο ύψος των αγκώνων του παιδιού. Η επιφάνεια εργασίας έχει αριστερή κλίση, αφού ο μαθητής είναι δεξιόχειρας. Πότε στηρίζει το φύλλο εργασίας με το χέρι

το οποίο μένει ελεύθερο κατά τη γραφή, ενώ άλλες φορές δεν στηρίζει το γραπτό του. Όταν κουράζεται κρατά με το «ελεύθερο» χέρι το κεφάλι του. Μετά από λίγη ώρα επανέρχεται και στηρίζει ξανά την επιφάνεια εργασίας. Συχνά ο μαθητής λέει: «Δεν ξέρω αν θα ξεκαθαρίζετε τα γράμματα».

Δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής.

Ο Μανόλης ακολουθεί τις επιθυμητές κινήσεις για το σχεδιασμό των γραμμάτων. Τα οπτικά σύμβολα αρχίζουν και τελειώνουν σωστά. Το κείμενο δεν είναι δυσανάγνωστο, αλλά δυσνόητο σε ορισμένα σημεία. Το δυσνόητο του κειμένου οφείλεται στην απουσία τόνων και σημείων στίξης, στο ακατάλληλο κενό πριν και μετά τις λέξεις ή ανάμεσα στα γράμματα μιας λέξης. Τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή του τετραδίου, χωρίς να πηγαίνουν επάνω ή κάτω. Τα πεζά, τα μεσαία και τα ψηλά γράμματα έχουν το ίδιο μέγεθος, χωρίς τα ψηλά να βρίσκονται κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής, τα μεσαία να καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής. Όλα τα γράμματα κωδικοποιούνται ως πεζά.

24.7.2. Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία: Τετάρτη 29 Μαρτίου 2006

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο: Μακωλάς Παναγιώτης
 Τάξη: Ε.Τ.
 Σχολείο: Σ.Κ.Κ.Α.Κ.Α.

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Α' φάσης: 1:32

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

*Από... το... παράθυρό... μου... βλέπω... ξανά... τη... φύση,
 τη... ζωή... ολόκληρη... να... κυλά... γλυκά... σαν...
 τρεχούμενο... νερό... και... δειλά... υψώνω... τα... χέρια.*

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Β' φάσης: 1:03

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

*Από... το... παράθυρό... μου... βλέπω... ξανά... τη... φύση...
 τη... ζωή... ολόκληρη... να... κυλά... γλυκά... σαν... τρεχούμενο...
 νερό... και... δειλά... υψώνω... τα... χέρια.*

Ζητήθηκε από το Μανόλη να γράψει την παρακάτω πρόταση:

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Αρχικά συγκεντρώθηκε το δείγμα της «καλύτερης» γραφής του Μανόλη. Ο Μανόλης έγραψε την παραπάνω πρόταση όσο πιο καλά μπορούσε! Τόσο τα πεζά, τα μεσαία όσο και τα ψηλά γράμματα είναι σωστά τοποθετημένα, καταλαμβάνοντας το σωστό διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Ο χρόνος που χρειάστηκε ο Μανόλης προκειμένου να κωδικοποιήσει την παραπάνω πρόταση είναι αυτό του ενός λεπτού και των τριάντα δύο δευτερολέπτων (1: 32).

Στη δεύτερη φάση ζητήθηκε από το Μανόλη να γράψει την ίδια πρόταση όσο πιο γρήγορα μπορεί («ταχύτερη γραφή»). Ωστόσο, το αποτέλεσμα δεν είναι το ίδιο. Τα γράμματα δεν είναι ομοιόμορφα. Ενώ ξεκινάει να γράφει με τα γράμματα του να έχουν κάθετη φορά προς τις γραμμές του φύλλου εργασίας, στη συνέχεια αλλάζει τη φορά των γραμμάτων του σε πλάγια. Έτσι, μοιάζει η περίοδος να έχει γραφτεί από δύο γραφικούς χαρακτήρες. Ο χρόνος που χρειάστηκε στη φάση αυτή είναι αυτός του ενός λεπτού και των δύο δευτερολέπτων (1:02').

Παρατηρούμε ότι η κωδικοποίηση των οπτικών συμβόλων από το μαθητή, στη φάση της «ταχύτερης» γραφής και στην πρώτη φάση της «καλύτερης» γραφής έχουν περίπου τριάντα (30) δευτερόλεπτα διαφορά. Η χρονική διαφορά δεν είναι αμελητέα. Στη φάση της ταχύτερης γραφής μπορεί ο μαθητής να έκανε λιγότερο χρόνο, ωστόσο απουσιάζουν οι τόνοι και τα γράμματά του είναι πιο πρόχειρα κωδικοποιημένα. Από τις παραπάνω δοκιμασίες φαίνεται ότι ο μαθητής δεν μπορεί να γράφει, την ίδια στιγμή, γρήγορα και ευανάγνωστα.

24.7.3.Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλακιδίου.

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε ο Μανόλης, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ότι ακριβώς παρατηρήσαμε στη κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής και συγκεκριμένα στις δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής.

24.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Ο Μανόλης δεν ξέρει αν υπάρχουν πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί κάποιος να γράψει. Επίσης, δεν ξέρει αν του αρέσει να δοκιμάζει να γράφει διαφορετικά κείμενα (να περιγράφει, να αφηγείται κ.τ.λ.). Νιώθει υπερήφανος όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό του στην τάξη. Δεν του αρέσει, όταν οι φίλοι του διαβάζουν όσα έχει γράψει. Συμφωνεί ότι είναι διασκεδαστικό να γράφει κανείς για ένα ενδιαφέρον θέμα. Δεν ξέρει αν θα μπορούσε να γράφει ακόμα και ένα βιβλίο. Συμφωνεί ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα. Τέλος, του αρέσει να διαβάζει ή να ακούει αυτά που γράφουν οι συμμαθητές του.

24.9.Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για τον έβδομο μαθητή της ΣΤ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

<i>ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗΣ: Μανόλης / Τάξη: ΣΤ'</i>	
<i>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</i>	<i>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</i>
Οι μαθητές της Στ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 ,αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;	Η επίδοση του Μανόλη τόσο στα ποιοτικά, όσο και στα ποσοτικά στοιχεία ενός κειμένου είναι μέτρια. Από την άλλη ο παραπάνω μαθητής δεν μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα τις σκέψεις του, τοποθετώντας, παράλληλα, και τα κατάλληλα σημεία στίξης.
Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση του Μανόλη είναι «καλή». Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία είναι εκτενής, χωρίς να αφήνει στον αναγνώστη ελλιπείς πληροφορίες. Από την άλλη ο παραπάνω μαθητής αποδεικνύεται ότι δυσκολεύεται να ενορχηστρώσει, την ίδια στιγμή , από τη μία, δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών και από την άλλη δεξιότητες που αφορούν την γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων. Δυσκολεύεται να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα, ενώ την ίδια στιγμή δεν μπορεί να οργανώνει τις ιδέες που παράγει, αποκτώντας το κείμενό του γλωσσική συνάφεια.
Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;	-

<p>Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η στάση του απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται σχετικά θετική, χωρίς ο ίδιος να μπορεί να αποφασίσει εύκολα αν του αρέσει να γράφει.</p>
<p>Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Ο μαθητής δεν μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα τις σκέψεις του, τοποθετώντας, παράλληλα, και τα κατάλληλα σημεία στίξης. Ωστόσο, και η στάση του παρουσιάζεται σχετικά θετική απέναντι στο γραπτό λόγο.</p>
<p>Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>Ο Μανόλης, θα λέγαμε, ότι ανήκει στους αρχάριους συγγραφείς, αφού δεν μπορεί να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα και από την άλλη το κείμενό του υστερεί στην οργάνωση, στη συντακτική και γραμματική δομή και στο λεξιλογικό δυναμικό.</p>
<p>Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα – παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.</p>	<p>Θα λέγαμε ότι ο Μανόλης δεν φαίνεται να έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα σε ότι αφορά την «οπτικοποίηση» και το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων, αφού παρατηρούμε ότι δεν μπορεί να γράφει γρήγορα και ταυτόχρονα ευανάγνωστα. Από την άλλη καταφέρει το κείμενό του να έχει ένα πλούσιο περιεχόμενο από το οποίο όμως απουσιάζουν οι εσωτερικές αντιδράσεις του πρωταγωνιστή. Το κείμενο αποτελεί ένα σύνολο γεγονότων, τα οποία σε κάποια σημεία απλά παρατίθενται, ενώ σε άλλα μετασχηματίζονται με τη βοήθεια των αιτιολογικών, ρονικών, συμπληρωματικών αναφορικών συνδέσμων.</p>

Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;	Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας ο μαθητής ξαναδιαβάζει το κείμενό του και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία του (αντικατάσταση λέξεων , βελτίωση γραμμάτων, ορθή γραφή λέξεων).
Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;	Συμβουλεύει τους συμμαθητές του να βάζουν κόμματα, τελείες όπου χρειάζεται και να φροντίζουν τα γράμματά τους.
Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;	Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών, μεσαίων και ψηλών γραμμάτων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις δεν είναι η επιθυμητή. Από την άλλη, το περιεχόμενο του κειμένου του αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «καλή» απόδοση.
Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;	Στη συγκεκριμένη περίπτωση, δεν καταφέρνει να ενορχηστρώσει, εξίσου, και τις δυο δεξιότητες.
Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;	Ο παραπάνω μαθητής έχει κακή επίδοση στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Πίνακας 35: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης - Έβδομος μαθητής ΣΤ' τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 25

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ – Όγδοος μαθητής ΣΤ' τάξης.

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των
μαθητών.

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών
δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και
«ταχύτερης» γραφής.

Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών
στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για τον Όγδοο
μαθητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 25

25.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΟΓΥΘΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	
Όνομα	Ανδρέας. Π.
Τάξη	ΣΤ'

Ο Ανδρέας έγραψε ένα κείμενο το οποίο μοιάζει με προσωπική αναδιήγηση. Περιγράφει πώς περνά το καλοκαίρι και στη συνέχεια αναφέρεται στη στιγμή που τα σχολεία ανοίγουν. Το κείμενό του είναι δυσνόητο. Αποτελείται από ένα σύνολο ελλειπτικών προτάσεων, παρατακτικά συνδεμένων, οι οποίες δεν χαρακτηρίζονται από αλληλουχία. Ο μαθητής γράφει συνειρμικά τις ιδέες που του έρχονται στο μυαλό, χωρίς να κάνει καμιά προσπάθεια μετασχηματισμού των ιδεών του.

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας, το κείμενο δεν περιέχει ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία. Πρόκειται για απλή παράθεση ιδεών, χωρίς ουσιαστικό νόημα. Οι σκέψεις δεν συνδέονται μεταξύ τους με αποτέλεσμα ο λόγος να χαρακτηρίζεται από ασάφεια. Έτσι, όχι απλά δεν προκαλείται το αναγνωστικό ενδιαφέρον, αλλά δυσχεραίνεται. Ο βαθμός γνησιότητας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «πολύ κακή απόδοση».

Σε ότι αφορά το βαθμό συνάφειας, το κείμενο δεν περιέχει συνδετικές λέξεις, ώστε τα γεγονότα να εξελίσσονται φυσικά. Οι μόνος σύνδεσμος που υπάρχει στο κείμενο είναι ο χρονικός σύνδεσμος «όταν», ο οποίος επαναλαμβάνεται. Το κείμενο αποτελεί ένα σύνολο παρατακτικά συνδεμένων προτάσεων οι οποίες συνδέονται με τον επαναλαμβανόμενο σύνδεσμο «και». Ο βαθμός συνάφειας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «πολύ κακή απόδοση».

Σε ότι αφορά το γλωσσικό ύφος, το λεξιλογικό δυναμικό του κειμένου είναι πολύ φτωχό. Αρκετές από τις λέξεις που χρησιμοποιούνται είναι «ντοπιολαλιά» (π.χ. «**πα** στις θείες μου», αντί **πάω** στις θείες μου). Το σύνολο των λέξεων είναι καθημερινές, πολύχρηστες λέξεις, οι οποίες σε αρκετά σημεία επαναλαμβάνονται. Επίσης παρατηρούμε λέξεις από τις οποίες παραλείπονται γράμματα. Κάποια από τα ρήματα δεν κωδικοποιούνται στο σωστό πρόσωπο και χρόνο (π.χ. «όταν **γύριζε** στο χωρίο βγαίνω βόλτα με τους φίλους μου»). Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «πολύ κακή απόδοση».

25.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός των λέξεων είναι ογδόντα έξι (86). Ο αριθμός των προτάσεων είναι δεκαεπτά (17), από τις οποίες οι δεκατρείς (13) είναι κύριες προτάσεις και οι τέσσερις (4) είναι δευτερεύουσες. Η παρατακτική σύνδεση των προτάσεων με τον παρατακτικό σύνδεσμο «και» κυριαρχεί.

Η διάταξη των γεγονότων φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ
1	Το καλοκαίρι το περνώ στο χωριό μου...
2	Παίζω μαζί με τους φίλους μου..
3	πα στις θείες μου...
4	Παίζω με τα ξαδέρφια μου...
5	Φεύγω από το χωριό,
6	πάω στην Αθήνα να δω τις άλλες θείες μου..
7	Όταν φεύγω από την Αθήνα γυρίζω στο χωριό μου..
8	Όταν γυρίζω στο χωριό βγαίνω βόλτα με τους φίλους μου..
9	Όταν ανοίγουν τα σχολεία πάμε και παίρνουμε τα βιβλία..
10	Γνωρίζουμε του δασκάλους
11	Μετά από μια μέρα αρχίζουν τα μαθήματα...
12	Γνωρίζουμε καλύτερα την κυρία και τους άλλους κυρίους καλύτερα.

Πίνακας 36: Διάταξη γεγονότων ιστορίας - Όγδοος μαθητής ΣΤ΄ τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Ωστόσο, δεν υπάρχει προλογική αναφορά, κυρίως μέρος και επιλογικό μέρος. Το κείμενο μοιάζει με ένα άθροισμα ελλειπτικών προτάσεων, συνειρμικά δοσμένων.

25.3. Η Κλειδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού ο Ανδρέας διάβασε καλά το θέμα του, χωρίς να ξέρει ποιοι θα διαβάσουν την ιστορία που πρόκειται να γράψει. Διάλεξε το κείμενο που θα γράψει, ενώ δεν ξέρει ποια θα είναι η δομή της ιστορίας του.

Στη δεύτερη φάση της οργάνωσης των ιδεών, ο Ανδρέας αναφέρει ότι διάλεξε τις καλύτερες ιδέες και έσβησε τις όμοιες. Ωστόσο, δεν είναι σίγουρος ότι έχει τις ιδέες στη σειρά που του αρέσει.

Στην Τρίτη φάση της πρώτης καταγραφής, υποστηρίζει ότι έγραψε όλες τις ιδέες του σε ολοκληρωμένες προτάσεις. Απαντά ότι κατά την παραγωγή γραπτού λόγου ανησυχούσε για τα λάθη του.

Στην τελευταία φάση της βελτίωσης του αρχικού κειμένου είναι σίγουρος ότι έγραψε όλα όσα είχε αρχικά στο μυαλό του, ξαναδιάβασε το κείμενό του και είναι σίγουρος ότι θα αρέσει σ' αυτούς που θα τη διαβάσουν. Παρόλα αυτά δεν γνωρίζει τι είδους αλλαγές πρέπει να κάνει. Παρατηρήθηκε να κάνει διορθώσεις. Όταν ερωτήθηκε τι αφορούσαν οι συγκεκριμένες βελτιώσεις, απάντησε ότι βελτίωσε τα γράμματά του. Πιστεύει ότι το κείμενό του δεν είναι μικρό, αλλά ούτε και μεγάλο. Όπως αναφέρει, δεν υπάρχει κάποια στιγμή στο κείμενο που να έχει αγωνία γι' αυτούς που θα τη διαβάσουν. Δεν υπήρξε στιγμή που να σκέφτηκε πώς αλλιώς θα μπορούσε να γράψει αυτό που ήδη έχει γράψει. Ο παραπάνω μαθητής, υποστηρίζει ότι οι προτάσεις του σταματούν απότομα και δε συνδέονται μεταξύ τους. Πιστεύει ότι το κείμενό του είναι ευανάγνωστο, χωρίς όμως να έχει διορθώσει τα ορθογραφικά του λάθη.

25.4. « Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράφει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;».

Ο Ανδρέας, δίνει τις παρακάτω οδηγίες στο φίλο του, προκειμένου να μπορεί να γράφει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω» και να παίρνει και καλό βαθμό:

- ❖ Να σκέφτεσαι
- ❖ Να βάζεις το μυαλό σου να δουλεύει

Ο Ανδρέας έχει περιορισμένες εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή γραπτού λόγου. Ο ίδιος προτείνει στους φίλους του να σκέφτεται, χωρίς να ξέρει τον τρόπο να παράγει ιδέες, αλλά και να τις οργανώνει.

25.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στον Ανδρέα, ο οποίος απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης από τον Ανδρέα είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου
1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες;
Να σκέφτομαι και να βάζω το μυαλό να δουλεύει.
2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος;
Δεν ξέρω.

3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους; Πως, τι, μες.
4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις; Να σκέφτεσαι πολύ.
5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γράφω πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί; Ναι, για να δεις αν είναι καλό αυτό που γράφεις.
6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία; Τελείες, παραγράφους, τόνους.

Παρατηρούμε ότι ο Ανδρέας δεν γνωρίζει ποια είναι τα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου και τι πρέπει να περιέχει το καθένα. Το κείμενό του δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Θεωρεί ότι είναι σημαντικό να ξαναδιαβάζουμε το κείμενο, για να βλέπουμε αν είναι «καλό», όπως ο ίδιος αναφέρει. Ωστόσο, οι αλλαγές του αφορούσαν τη διόρθωση της αισθητικής των γραμμάτων του. Αναφέρει ότι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ τις τελείες, τους τόνους και τις παραγράφους. Ο ίδιος τοποθετεί μόλις δύο τελείες και δεν τονίζει καμία λέξη.

25.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Η δασκάλα αναφέρει ότι στον Ανδρέα δεν αρέσει να γράφει. Αντιδρά την ώρα του «σκέφτομαι και γράφω», βαριέται και δεν έχει όρεξη να γράψει και να σκεφτεί. Η προσοχή του αποσπάται εύκολα. Ενοχλεί τους συμμαθητές του και δεν τους αφήνει να συγκεντρωθούν στο γραπτό τους.

Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου δεν υπάρχει κάποια ένδειξη σχεδιασμού ή οργάνωσης των ιδεών. Όπως αναφέρει, η δασκάλα, ο μαθητής δεν έχει αλλάξει τις βελτιωτικές του συνήθειες και διστάζει να αλλάξει τα κείμενά του. Ο μαθητής αντιδρά στις παρατηρήσεις των συμμαθητών του με αδιαφορία. Γράφει με αδιαφορία, χωρίς να κάνει καθαρά γράμματα. Συχνά παραλείπει γράμματα λέξεων, κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη, δε σχηματίζει παραγράφους και δε χρησιμοποιεί επίθετα, σημεία στίξης και τόνους.

Η δασκάλα αξιολογεί το μαθητή με το βαθμό τρία (3).

25.7 Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

25.7.1. Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Ο μαθητής κρατάει σωστά το μολύβι. Οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί δε σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες. Το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στη μορφολογία του μαθητή. Οι γλουτοί και οι μηροί δεν υποστηρίζουν το θώρακα και την κεφαλή. Το κεφάλι είναι υπερβολικά σκυμμένο προς την επιφάνεια εργασίας. Τα πέλματα δεν πατούν στο

πάτωμα, αλλά είναι σταυρωτά . Κατά τη διάρκεια της γραφής ο μαθητής μεταβάλλει τα σημεία στήριξής του. Η άκρη του θρανίου βρίσκεται στο ύψος των αγκωνών του παιδιού., ενώ η επιφάνεια εργασίας απέχει περίπου δέκα εκατοστά από τους αγκώνες. Η θέση του φύλλου εργασίας δεν έχει αριστερή κλίση, ενώ ο μαθητής είναι δεξιόχειρας, αλλά βρίσκεται στο μπροστινό μέρος του θώρακα. Δεν δείχνει σταθερότητα στην τοποθέτηση της επιφάνειας εργασίας, ενώ συχνά σκύβει ώστε ο ερευνητής να μην έχει οπτική επαφή με τα γραφόμενά του.

Δυναμικές κινητικές λειτουργίες:

Ο Ανδρέας ακολουθεί τις επιθυμητές κινήσεις για το σχεδιασμό των γραμμάτων. Τα οπτικά σύμβολα αρχίζουν , χωρίς να τελειώνουν σωστά. Το κείμενο είναι δυσανάγνωστο και δυσνόητο. Το δυσνόητο του κειμένου οφείλεται και στην απουσία τόνων και σημείων στίξης, στο ακατάλληλο κενό πριν και μετά τις λέξεις ή ανάμεσα στα γράμματα μιας λέξης. Τα γράμματα δεν είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή του τετραδίου και πηγαίνουν επάνω ή κάτω. Τα πεζά, τα μεσαία και τα ψηλά γράμματα έχουν το ίδιο μέγεθος. Τα ψηλά γράμματα βρίσκονται κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής , τα μεσαία καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής. Ωστόσο, η γενική εικόνα του κειμένου είναι δυσανάγνωστη.

25.7.2. Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο:

Τάξη:

Σχολείο:

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Α' φάσης: 54:45

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Απο το παραθυρο μου βλέπω ξανα τη φύση τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Β' φάσης: 1:02

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Απο το παραθυρο μου βλέπω ξανα τη φύση τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια

Ζητήθηκε από τον Ανδρέα να γράψει την παρακάτω πρόταση:

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Αρχικά ζητήθηκε από τον Ανδρέα να γράψει όσο πιο καλά μπορεί την παραπάνω πρόταση («καλύτερη» γραφή). Τα γράμματά του είναι αρκετά μεγάλα, δεν είναι ομοιόμορφα και ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή του τετραδίου και πηγαίνουν επάνω και κάτω. Το κενό ανάμεσα στα γράμματα είναι πότε μεγάλο, πότε μικρότερο. Ο χρόνος που χρειάστηκε είναι αυτός των πενήντα πέντε δευτερολέπτων (55').

Στη δεύτερη φάση ο μαθητής καλείται να γράψει τη ίδια πρόταση όσο πιο γρήγορα μπορεί («ταχύτερη» γραφή). Οι παρατηρήσεις που προαναφέρθηκαν, ισχύουν και σ' αυτή την περίπτωση. Ο χρόνος που χρειάστηκε είναι αυτός του ενός λεπτού (1').

Παρατηρούμε ότι η χρονική διαφορά δεν είναι μεγάλη και αφορά μόλις τα πέντε δευτερόλεπτα. Το γραπτό αποτέλεσμα, αλλά και η μικρή χρονική διαφορά δείχνει ότι ο παραπάνω μαθητής δεν έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή και δεν μπορεί την ίδια στιγμή να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα.

25.7.3.Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε ο Ανδρέας, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ό,τι ακριβώς παρατηρήσαμε στη κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής και συγκεκριμένα στις δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής.

25.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Ο Ανδρέας, διαφωνεί ότι υπάρχουν πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί κάποιος να γράψει. Δεν του αρέσει να δοκιμάζει να γράφει διαφορετικά κείμενα (να περιγράφει, να αφηγείται κ.τ.λ.). Δεν μπορεί να αποφασίσει αν νιώθει υπερήφανος όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό του στην τάξη. Δεν ξέρει αν του αρέσει, όταν οι φίλοι του διαβάζουν όσα έχει γράψει. Συμφωνεί ότι είναι διασκεδαστικό να γράφει κανείς για ένα ενδιαφέρον θέμα. Διαφωνεί ότι θα μπορούσε να γράψει ακόμα και ένα βιβλίο. Συμφωνεί ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα. Τέλος, δεν μπορεί να αποφασίσει αν του αρέσει να διαβάζει ή να ακούει αυτά που γράφουν οι συμμαθητές του.

25.9. Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για τον έβδομο μαθητή της ΣΤ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗΣ: Ανδρέας / Τάξη: ΣΤ'	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Οι μαθητές της Στ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;	Η επίδοση του Ανδρέα τόσο στα ποιοτικά, όσο και στα ποσοτικά στοιχεία ενός κειμένου είναι κακή. Από την άλλη ο παραπάνω μαθητής δεν μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα τις σκέψεις του, τοποθετώντας, παράλληλα, και τα κατάλληλα σημεία στίξης.
Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση του Ανδρέα είναι κακή. Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία δεν είναι εκτενής και αφήνει στον αναγνώστη ελλιπείς πληροφορίες. Από την άλλη ο παραπάνω μαθητής αποδεικνύεται ότι δυσκολεύεται να ενορχηστρώσει, την ίδια στιγμή, από τη μία, δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών και από την άλλη δεξιότητες που αφορούν την γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων. Δυσκολεύεται να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα, ενώ την ίδια στιγμή δεν μπορεί να οργανώνει τις ιδέες που παράγει, αποκτώντας το κείμενό του γλωσσική συνάφεια.

<p>Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;</p>	<p>-</p>
<p>Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η στάση του απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται αρνητική, αφού δεν του αρέσει να γράφει.</p>
<p>Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Ο μαθητής δεν μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα τις σκέψεις του, τοποθετώντας, παράλληλα, και τα κατάλληλα σημεία στίξης. Ωστόσο, και η στάση του παρουσιάζεται αρνητική απέναντι στο γραπτό λόγο.</p>
<p>Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>Ο Ανδρέας, θα λέγαμε, ότι ανήκει στους αρχάριους συγγραφείς, αφού δεν μπορεί να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα και από την άλλη το κείμενό του υστερεί στην οργάνωση, στη συντακτική και γραμματική δομή και στο λεξιλογικό δυναμικό.</p>
<p>Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα – παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.</p>	<p>Θα λέγαμε ότι ο Ανδρέας δεν φαίνεται να έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα σε ότι αφορά την «οπτικοποίηση» και το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων, αφού παρατηρούμε ότι δεν μπορεί να γράφει γρήγορα και ταυτόχρονα ευανάγνωστα. Από την άλλη δεν καταφέρνει το κείμενό του να έχει ένα πλούσιο περιεχόμενο. Το κείμενο αποτελεί ένα σύνολο γεγονότων, τα οποία απλά παρατίθενται.</p>

Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;	Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας ο μαθητής ξαναδιαβάζει το κείμενό του και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία του. Ωστόσο οι βελτιώσεις είναι «επιφανειακές» (βελτίωση γραμμάτων).
Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;	Συμβουλεύει τους συμμαθητές του να βάζουν κόμματα, τελείες όπου χρειάζεται και να φροντίζουν τα γράμματά τους, χωρίς ο ίδιος να φροντίζει για τα παραπάνω.
Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;	Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών, μεσαίων και ψηλών γραμμάτων αρχίζει, χωρίς όμως να τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις δεν είναι η επιθυμητή. Από την άλλη, το περιεχόμενο του κειμένου του αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «κακή» απόδοση.
Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;	Στη συγκεκριμένη περίπτωση, δεν καταφέρνει να ενορχηστρώσει, εξίσου, και τις δυο δεξιότητες.
Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;	Ο παραπάνω μαθητής έχει κακή επίδοση στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Πίνακας 37: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης - Όγδοος μαθητής ΣΤ' τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 26

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ – Ένατη μαθήτριά ΣΤ' τάξης.

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των
μαθητών.

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών
δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και
«ταχύτερης» γραφής.

Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών
στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλακιδίου.

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για την
ένατη μαθήτριά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 26

26.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΝΑΤΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ	
Όνομα	Ρένα . Π.
Τάξη	ΣΤ'

Η Ρένα έγραψε μια ιστορία , δίνοντας της τίτλο « Πώς πέρασα την Πρωτομαγιά». Στη συγκεκριμένη ιστορία περιγράφει που πήγε η ίδια με την οικογένειά της, την ημέρα εκείνη και πώς πέρασαν. Πρόκειται για ένα κείμενο προσωπικής αναδιήγησης το οποίο είναι οργανωμένο σε παραγράφους. Η ιστορία πέρα από το σύνολο των γεγονότων που περιέχει δεν είναι αποκομμένη από το συναίσθημα.

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας, θα λέγαμε ότι η ιστορία περιέχει ενδιαφέροντα στοιχεία, τα οποία όμως είναι και αναμενόμενα. Τα γεγονότα εξελίσσονται φυσιολογικά, χωρίς εντάσεις και αγωνιώδεις καταστάσεις. Ο βαθμός γνησιότητας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «καλή» απόδοση.

Σε ότι αφορά το βαθμό συνάφειας, το ένα γεγονός διαδέχεται το άλλο και αυτό γίνεται με τη βοήθεια των συνδετικών λέξεων, οι οποίες όμως είναι ελάχιστες. Συχνά επαναλαμβάνονται οι ίδιες συνδετικές λέξεις (μετά), ενώ απουσιάζουν οι κειμενικοί δείκτες οι οποίοι προσδίδουν αγωνία στην ιστορία. Ωστόσο, τα γεγονότα εξελίσσονται ομαλά και αναμενόμενα. Ο βαθμός συνάφειας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ικανοποιητική» απόδοση.

Σε ότι αφορά το γλωσσικό ύφος, θα λέγαμε ότι το λεξιλογικό δυναμικό της ιστορίας αποτελείται από ένα σύνολο καθημερινών λέξεων, προσεχτικά δοσμένων, οι οποίες καταφέρνουν να αφηγηθούν με επιτυχία τόσο την εξωτερική δράση, όσο και την εσωτερική αντίδραση της πρωταγωνίστριας. Χρησιμοποιούνται λέξεις οι οποίες περιγράφουν τι έκανε η Ρένα και η οικογένειά της. Το λεξιλογικό δυναμικό που χρησιμοποιεί, σε κάποια σημεία, είναι συναισθηματικά φορτισμένο, τα επίθετα είναι λιγοστά (θαυμάσιο στεφάνι, ωραία και μεγάλα στεφάνια, ανοιξιάτικο τραγούδι, ωραιότερα λουλούδια) ,ενώ παρατηρούνται και μεταφορικές φράσεις οι οποίες δίνουν λογοτεχνική χροιά στο κείμενο («είναι χαρά Θεού», «γελάσαμε με την ψυχή μας», «έτσι που βλέπαμε τα λουλούδια με τα χίλια χρώματα και τα μύρια αρώματα είχαμε πιο πολύ όρεξη να παίξουμε»). Ο λόγος είναι απλός, καθημερινός και φυσικός. Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «καλή» απόδοση.

Από την άλλη, το γλωσσικό ύφος εξαρτάται και από τη σύνταξη των προτάσεων, από τον τρόπο της πλοκής των λέξεων και των φράσεων. Η σύνταξη είναι κυρίως παρατακτική. Ο λόγος σε άλλα σημεία είναι μακροπερίοδος και σε άλλα είναι μικροπερίοδος. Σε κάποια σημεία τα γεγονότα απλά παρατίθενται , ενώ σε άλλα σημεία τα γεγονότα ,μετασχηματίζονται.

26.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός λέξεων είναι διακόσιες είκοσι επτά λέξεις (227). Ο συνολικός αριθμός των προτάσεων είναι σαράντα επτά (47), από τις οποίες οι τριάντα οχτώ (38) είναι κύριες, ενώ οι εννέα (9) είναι δευτερεύουσες. Ο λόγος είναι κυρίως παρατακτικός, ενώ οι κύριες προτάσεις συνδέονται με τον παρατακτικό σύνδεσμο «και».

Η προσωπική αναδιήγηση της παραπάνω μαθήτριας, αποτελείται από ένα σύνολο γεγονότων, η διάταξη των οποίων φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ
1	Την πρώτη του Μάη γιορτάζουν ζώα, πουλιά, άνθρωποι, λουλούδια...
2	Εμείς πήγαμε στο Ηράκλειο
3	Αγοράσαμε ένα θαυμάσιο στεφάνι
4	Στο δρόμο που πηγαίναμε βλέπαμε στους τοίχους ωραία και μεγάλα στεφάνια.
5	Όταν φτάσαμε στο χωριό κρεμάσαμε κι εμείς το στεφάνι
6	Την Πρωτομαγιά εμείς πήγαμε εκδρομή στα Χανιά
7	Στο δρόμο βλέπαμε τα συνθήματα εργατών και ανθρώπων.
8	Τραγουδούσαμε το ανοιξιάτικο τραγούδι.
9	Το ήξερε και η μαμά ,το σφύριζε και ο μπαμπάς
10	Έγινε χορωδία....
11	Κατεβήκαμε και κόψαμε λουλούδια
12	τα κρεμάσαμε στο αυτοκίνητο.
13	Εκεί μας περίμεναν κι άλλες οικογένειες
14	Φτάσαμε στα Χανιά και ήταν υπέροχα.
15	Πήγα και έκοψα τα ωραιότερα λουλούδια που είχα δει.
16	Τα πήγα στο σπίτι και κατευθείαν τα έβαλα στο βάζο με το νερό.
17	Παίξαμε με τις ξαδέλφες μου.
18	Κυλιόμασταν στο γρασίδι
19	Γελάσαμε με την ψυχή μας.
20	Βλέπαμε τα λουλούδια με τα χίλια χρώματα.... και είχαμε πιο πολύ όρεξη να παίξουμε..
21	Πήγαμε και φάγαμε..
22	Μετά ξαναστρωθήκαμε στο παιχνίδι
23	Πήγα μια βόλτα μόνη μου..
24	Με τα πράγματα που είδα ξετρελάθηκα: ένα κήπο με λουλούδια και στη μέση ένα συντριβάνι, αγγελάκι και έβγαζε νερό από το στόμα, τριαντάφυλλα και άλλα ωραία λουλούδια.
25	Μετά γύρισα στο σπίτι ξετρελαμένη και ενθουσιασμένη

26	Βράδιασε..
27	Μετά ήταν ώρα να φύγουμε.
28	Κατσουφιάσαμε και ειδικά εγώ έχασα το κέφι μου.

Πίνακας 38: Διάταξη γεγονότων ιστορίας - Ένατη μαθήτρια ΣΤ΄ τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Στον πρόλογο χαρακτηρίζει την Πρωτομαγιά «χαρά Θεού», αιτιολογώντας αυτό το χαρακτηρισμό. Στο κυρίως θέμα περιγράφει ένα σύνολο δραστηριοτήτων, τη συγκεκριμένη ημέρα. Τέλος, στον επίλογο, κάνει μια ευχή («Μακάρι αυτή η ημέρα να ήταν για πάντα»).

26.3.Η Κλείδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Στην πρώτη φάση, του σχεδιασμού, η Ρένα απαντά ότι ξέρει ποιοι θα διαβάσουν την ιστορία που πρόκειται να γράψει. Η παραπάνω μαθήτρια δεν έγραψε τις ιδέες της, σχεδιαγραμματικά, σε πρόχειρο χαρτί, αλλά τις κωδικοποίησε αμέσως στο φύλλο εργασίας. Διάλεξε το κείμενο που θα γράψει, ενώ γνωρίζει ποια θα είναι και η δομή της ιστορίας της.

Στη δεύτερη φάση, της οργάνωσης των ιδεών, διάλεξε τις ιδέες που θα γράψει και έσβησε τις όμοιες ιδέες. Ακόμα, έβαλε τις ιδέες της στη σειρά που της αρέσει και σε κάθε παράγραφο μιλά αναλυτικά γι αυτό που γράφει.

Στην Τρίτη φάση, της πρώτης καταγραφής, όπως αναφέρει η ίδια, έγραψε τις ιδέες της σε ολοκληρωμένες ποτάσεις, έφτιαξε παραγράφους και σε κάθε παράγραφο μιλά αναλυτικά γι αυτό που γράφει. Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου δεν ανησυχούσε για τα λάθη της.

Στην τελευταία φάση, της βελτίωσης του αρχικού κειμένου, είναι σίγουρη ότι έχει γράψει όλα όσα είχε αρχικά στο μυαλό της. Ξαναδιάβασε το κείμενό της, χωρίς να είναι σίγουρη αν θα αρέσει σ' αυτούς που θα το διαβάσουν. Επιπρόσθετα, έκανε τις απαραίτητες αλλαγές στο κείμενό της, ώστε να γίνει καλύτερο. Πιστεύει ότι το τέλος που έχει γράψει δεν θα κάνει εντύπωση σ' αυτούς που θα το διαβάσουν. Ωστόσο, όπως αναφέρει, υπάρχει κάποια στιγμή στο κείμενο που θα έχει αγωνία γι' αυτούς που θα το διαβάσουν. Υπήρξε στιγμή που σκέφτηκε πως αλλιώς θα μπορούσε να γράψει αυτό που ήδη έχει γράψει. Έγραψε λέξεις που να ενώνουν τη μια πρόταση με την άλλη και τη μια παράγραφο με την επόμενη (π.χ. έτσι, μετά. Μακάρι). Τέλος, έλεγξε αν το κείμενό της είναι ευανάγνωστο και διόρθωσε τα ορθογραφικά της λάθη.

26.4.« Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράψει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;».

Για να γράψει κανείς ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω» και ταυτόχρονα να πάρει και καλό βαθμό, σύμφωνα με τη Ρένα, θα πρέπει:

- ❖ Όταν αρχίζεις να γράφεις να κάνεις παραγράφους.

- ❖ Να βάζεις τελείες όπου χρειάζεται.
- ❖ Να χρησιμοποιεί ρήματα, μετοχές, επιρρήματα ώσπου να μεγαλώνουν οι προτάσεις.
- ❖ Να βάζεις θαυμαστικά, όταν θαυμάζεις.
- ❖ Αυτά που σκέφτεσαι να τα έχεις σε μια σειρά.
- ❖ Να μην επαναλαμβάνεις συνέχεια τις ίδιες λέξεις.
- ❖ Να κάνεις κυρίως θέμα π.χ. δεν μπορείς να πεις «για μια φορά κι έναν καιρό» και «τέλος».

Η Ρένα έχει ανεπτυγμένες εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή γραπτού λόγου. Γνωρίζει τον τρόπο να γράφει ολοκληρωμένες προτάσεις, οι οποίες θα είναι οργανωμένες σε πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο, ενώ δε ξεχνά να τονίσει και τη σημασία των σημείων στίξης στο κείμενο.

26.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στην Ρένα, η οποία απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης από τη Ρένα είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου

1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες;
--

Να σκέφτεσαι, να βάζεις κόμματα, τελείες, τόνους. Να 'χεις σε μια σειρά αυτά που γράφεις, τα οποία θα έχεις ζήσει.
--

2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος;

Ο πρόλογος δείχνει πως αρχίζεις, στο κυρίως θέμα γράφουμε τι έγινε και στον επίλογο τελειώνεις με μια ευχή.

3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους;

Έτσι, μετά, μακάρι κ.α.

4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις;
--

Να γράφεις επίθετα.

5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γραφώ πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί;

Ναι, γιατί μπορεί να έχεις λάθη ή μπορεί να έχεις γράψει κάποιες λέξεις δυο φορές. Ακόμα διορθώνεις τα ορθογραφικά λάθη, βάζεις κόμματα και τελείες.

6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία;

Τελείες, κόμματα, ερωτηματικά, θαυμαστικά και διαλυτικά.

Παρατηρούμε ότι η Ρένα γνωρίζει ποια είναι τα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου και τι πρέπει να περιέχει το καθένα. Το κείμενό της είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Θεωρεί ότι είναι σημαντικό να ξαναδιαβάζουμε το κείμενο, για να κάνουμε τις απαραίτητες διορθώσεις. Τέλος, αναφέρει ότι δεν πρέπει να ξεχνάμε τα σημεία στίξης.

26.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Η δασκάλα αναφέρει ότι στη Ρένα αρέσει να γράφει, αφού δεν αντιδρά την ώρα του «σκέφτομαι και γράφω».

Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου δεν αποσπάται εύκολα η προσοχή της, είναι συγκεντρωμένη στο γραπτό της και δε μιλά με τους συμμαθητές της.

Η δασκάλα σημειώνει ότι η μαθήτριά έχει αλλάξει τις βελτιωτικές της συνήθειες και δε διστάζει να βελτιώσει τα κείμενά της. Το είδος των βελτιώσεων που κάνει αφορά το σχεδιασμό παραγράφων, την τοποθέτηση σημείων στίξης και τη χρήση επιθέτων. Στις παρατηρήσεις των συμμαθητών της αντιδρά θετικά.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα της μαθήτριάς είναι ότι επαναλαμβάνει τις ίδιες λέξεις.

Η δασκάλα αξιολογεί την παραπάνω μαθήτριά, στο γραπτό λόγο, με το βαθμό εννέα (9). Αιτιολογεί την άποψη της, λέγοντας ότι σχηματίζει παραγράφους, το κείμενό της περιέχει επιρρήματα και σημεία στίξης. Ωστόσο, η ιστορία της δεν περιέχει διαλόγους, ενώ κάνει και λίγα ορθογραφικά λάθη

26.7. Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

26.7.1. Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Η Ρένα κρατάει σωστά μολύβι. Ωστόσο, οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί δε σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες. Το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στη μορφολογία του μαθητή. Οι γλουτοί και οι μηροί υποστηρίζουν το θώρακα και την κεφαλή. Τα πέλματα δεν πατούν στο πάτωμα. Κατά τη διάρκεια της γραφής η μαθήτριά δεν μεταβάλλει τα σημεία στήριξής της. Η άκρη του θρανίου βρίσκεται στο ύψος των αγκώνων της μαθήτριάς. Η επιφάνεια εργασίας απέχει περίπου δέκα εκατοστά από τους αγκώνες. Η θέση του φύλλου εργασίας, αν και η μαθήτριά είναι δεξιόχειρας, δεν έχει αριστερή κλίση,

αλλά ορθή φορά προς το θώρακα. Με το χέρι το οποίο μένει ελεύθερο κατά τη γραφή, η μαθήτρια στηρίζει το φύλλο εργασίας.

Δυναμικές κινητικές λειτουργίες.

Οι κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων είναι η επιθυμητή. Ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στις λέξεις είναι η επιθυμητή, ενώ τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή, χωρίς να πηγαίνουν επάνω ή κάτω. Τα πεζά γράμματα (α, π, ν, τ, α κ.α.) καταλαμβάνουν μόνο το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα μεσαία γράμματα (μ, ρ, ψ, γ κ.α.) καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής, ενώ τα ψηλά γράμματα (β, δ, λ, θ κ.α.) είναι τοποθετημένα κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής. Σε γενικές γραμμές το κείμενό της παρουσιάζει μια ευανάγνωστη εικόνα.

26.7.2. Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο:
Τάξη:
Σχολείο:

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Α' φάσης: 54'

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από... το... παράθυρό... μου... βλέπω... ξανά... τη...
φύση, ... τη... ζωή... ολόκληρη... να... κυλά... γλυκά...
σαν... τρεχούμενα... νερά... και... δειλά... υψώνω... τα... χέρια

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Β' φάσης: 41:30

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από... το... παράθυρό... μου... βλέπω... ξανά... τη...
φύση, ... τη... ζωή... ολόκληρη... να... κυλά... γλυκά...
σαν... τρεχούμενα... νερά... και... δειλά... υψώνω... τα... χέρια

Ζητήθηκε από τη Ρένα να γράψει την παρακάτω πρόταση:

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Αρχικά συγκεντρώθηκε το δείγμα της «καλύτερης» γραφής της Ρένας. Η Ρένα έγραψε την παραπάνω πρόταση όσο πιο καλά μπορούσε! Τόσο τα πεζά, τα μεσαία όσο και τα ψηλά γράμματα είναι σωστά τοποθετημένα, καταλαμβάνοντας το σωστό διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Ο χρόνος που χρειάστηκε η Ρένα προκειμένου να κωδικοποιήσει την παραπάνω πρόταση είναι αυτός των πενήντα τεσσάρων δευτερολέπτων (54').

Στη δεύτερη φάση ζητήθηκε από τη Ρένα να γράψει την ίδια πρόταση όσο πιο γρήγορα μπορεί («ταχύτερη γραφή»). Ωστόσο, το αποτέλεσμα είναι το ίδιο. Τα γράμματα είναι ομοιόμορφα και ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή. Ο χρόνος που χρειάστηκε στη φάση αυτή είναι αυτός των σαράντα δύο δευτερολέπτων (42').

Παρατηρούμε ότι η κωδικοποίηση των οπτικών συμβόλων από τη μαθήτριά, στη φάση της «ταχύτερης» γραφής, χρειάστηκε λιγότερο χρόνο, χωρίς όμως το αισθητικό αποτέλεσμα των γραμμάτων της να υστερεί. Η παραπάνω παρατήρηση μας βοηθάει να συμπεράνουμε ότι η Ρένα μπορεί, την ίδια στιγμή, να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα.

26.7.3.Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλακιδίου.

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε η Ρένα, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ό,τι ακριβώς παρατηρήσαμε στη κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής και συγκεκριμένα στις δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής.

26.8. Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Η Ρένα συμφωνεί ότι υπάρχουν πολλά ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί να γράφει. Της αρέσει να δοκιμάζει να γράφει πολλά διαφορετικά κείμενα. Νιώθει υπερήφανη όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό της στην τάξη. Της αρέσει να χρησιμοποιεί νέες λέξεις όταν γράφει, ενώ δεν ξέρει αν το κείμενο που γράφει είναι σύντομο. Μερικές φορές νομίζει ότι ίσως γράφει ένα βιβλίο. Ωστόσο, συμφωνεί ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα. Τέλος, της αρέσει να διαβάζει ή να ακούει αυτά που γράφουν οι συμμαθητές.

26.9. Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για τον τέταρτο μαθητή της ΣΤ΄ τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

<p align="center">ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑ: Ρένα / Τάξη: ΣΤ΄</p>	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<p>Οι μαθητές της ΣΤ΄ και Γ΄ τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;</p>	<p>Η επίδοση της Ρένας τόσο στα ποιοτικά, όσο και στα ποσοτικά στοιχεία ενός κειμένου είναι καλή. Από την άλλη η παραπάνω μαθήτρια μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα τις σκέψεις της, τοποθετώντας, παράλληλα, και τα κατάλληλα σημεία στίξης.</p>
<p>Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση της Ρένας είναι καλή.</p> <p>Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία είναι εκτενής, χωρίς να αφήνει στον αναγνώστη ελλιπείς πληροφορίες.</p> <p>Από την άλλη η παραπάνω μαθήτρια αποδεικνύεται ότι δεν δυσκολεύεται να ενορχηστρώσει, την ίδια στιγμή, από τη μία, δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών και από την άλλη δεξιότητες που αφορούν την γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων. Γράφει με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία, ενώ την ίδια στιγμή μπορεί να οργανώνει τις ιδέες που παράγει, αποκτώντας το κείμενό του γλωσσική συνάφεια.</p>

<p>Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;</p>	<p>Η παραπάνω μαθήτρια, θα λέγαμε, ότι ανήκει στην κατηγορία των έμπειρων συγγραφέων. Ωστόσο, το κείμενό της πέρα από πλούσιο περιεχόμενο χαρακτηρίζεται και από ευαναγνωσία.</p>
<p>Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται θετική. Της αρέσει να γράφει, να χρησιμοποιεί νέες λέξεις και μερικές φορές νομίζει ότι ίσως να γράψει και ένα βιβλίο.</p>
<p>Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η μαθήτρια τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική ταχύτητα. Η μαθήτρια φαίνεται ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα. Ωστόσο και η στάση της είναι θετική απέναντι στο γραπτό λόγο.</p>
<p>Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>Η Ρένα, θα λέγαμε, ότι ανήκει στους έμπειρους συγγραφείς, αφού μπορεί να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα και από την άλλη το κείμενό της είναι οργανωμένο σε ότι αφορά την αλληλουχία των νοημάτων, αλλά και την γραμματική και συντακτική δομή του.</p>
<p>Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα – παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.</p>	<p>Θα λέγαμε ότι η Ρένα φαίνεται να έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα σε ότι αφορά την «οπτικοποίηση» και το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων, αφού παρατηρούμε ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και ταυτόχρονα ευανάγνωστα. Από την άλλη, καταφέρνει το κείμενό της να έχει ένα καλό περιεχόμενο με ένα σύνολο πρωτότυπων εξωτερικών δράσεων, αλλά και εσωτερικών αντιδράσεων.</p>

Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;	Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας η μαθήτρια ξαναδιαβάζει το κείμενό της και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία του (αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων).
Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;	Συμβουλεύει τους συμμαθητές της να χρησιμοποιούν επίθετα, επιρρήματα, μετοχές, ώστε οι προτάσεις τους να είναι πιο ολοκληρωμένες. Να μην επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις. Να μην ξεχνούν να ξαναδιαβάζουν το κείμενό τους και να το οργανώνουν σε πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο (παραγραφοποίηση). Τέλος να βάζουν κόμματα, τελείες όπου χρειάζεται.
Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;	Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών γραμμάτων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι η επιθυμητή. Από την άλλη, το περιεχόμενο του κειμένου του παρουσιάζει μια εξαιρετική απόδοση.
Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;	Στη συγκεκριμένη περίπτωση, καταφέρνει να ενορχηστρώσει, εξίσου, και τις δυο δεξιότητες.
Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο επηρεάζει την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα;	Η παραπάνω μαθητής έχει καλή επίδοση και στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Πίνακας 39: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης - Ένατη μαθήτρια ΣΤ' τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 27

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ – Δέκατη μαθήτριά ΣΤ' τάξης.

Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου

Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου.

Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου.

Η κλείδα γνωστική – μεταγνωστικής αξιολόγησης.

Ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των
μαθητών.

Η ημιδομημένη συνέντευξη.

Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών
δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

Α' Φάση: Η κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Β' Φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και
«ταχύτερης» γραφής.

Γ' Φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών
στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή.

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου για την
δέκατη μαθήτριά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 27

27.1. Τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΕΚΑΤΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ	
Όνομα	Βαγγελιώ. Π.
Τάξη	ΣΤ'

Η Βαγγελιώ έγραψε ένα κείμενο το οποίο αποτελεί προσωπική αναδιήγηση. Θυμάται, λοιπόν, πως είχε περάσει στην εκδρομή που είχε πάει με το σχολείο της στο ενυδρείο του Ηρακλείου. Στην ιστορία της δεν δίνει τίτλο. Το κείμενό της είναι σύντομο. Δίνει προτεραιότητα στα επουσιώδη στοιχεία (π.χ. «Περιμέναμε στη σειρά μας. Μετά από λίγο ήρθε η σειρά μας και κόψαμε εισιτήριο» κ.τ.λ.) και δεν αναλύει όσο θα έπρεπε όσα είδε μέσα στο χώρο του ενυδρείου. Το κείμενο αποτελείται από ένα σύνολο γεγονότων τα οποία αφορούν το χρονικό πλαίσιο από τη στιγμή της επιβίβασης στο λεωφορείο, μέχρι τη στιγμή της αποβίβασης στο χώρο του ενυδρείου. Από 'κει και πέρα τα γεγονότα κωδικοποιούνται με συντομία και στην αφήγηση δημιουργούνται «κενά».

Σε ότι αφορά το βαθμό γνησιότητας, το κείμενο περιέχει ενδιαφέροντα στοιχεία, τα οποία όμως κωδικοποιούνται «ανώδυνα», χωρίς να συνοδεύονται από τους κατάλληλους κειμενικούς δείκτες, οι οποίοι θα μπορούσαν να προσδώσουν αγωνία και ένταση στα γεγονότα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα γεγονότα αυτά να προσπερνώνται από τον αναγνώστη, χωρίς ο ίδιος να τους δίνει την ανάλογη αναγνωστική «βαρύτητα». Παρόμοια, απουσιάζουν τα απροσδόκητα στοιχεία και όλα μοιάζουν αναμενόμενα, σαν μια απλή παράθεση ιδεών. Ο βαθμός γνησιότητας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ικανοποιητική» απόδοση.

Σε ότι αφορά το βαθμό συνάφειας, στο κείμενο συναστούμε συνδετικές λέξεις, αλλά όχι αρκετές. Συχνά επαναλαμβάνεται ο χρονικός σύνδεσμος «όταν», ενώ τα περισσότερα από τα γεγονότα δεν μετασχηματίζονται με τη βοήθεια των κειμενικών δεικτών, αλλά απλά παρατίθενται. Ωστόσο, υπάρχει μια αλληλουχία στα γεγονότα, όπου το ένα διαδέχεται το άλλο. Η ιστορία εξελίσσεται χρονικά, αλλά σε ορισμένα σημεία πιο γρήγορα απ' ότι θα έπρεπε. Ο βαθμός συνάφειας αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ικανοποιητική» απόδοση.

Σε ότι αφορά το γλωσσικό ύφος της ιστορίας, το κείμενο αποτελείται από ένα σύνολο απλών, καθημερινών λέξεων. Τα επίθετα είναι ελάχιστα (ηλιόλουστη, καταπληκτική, μεγάλα) και δεν καταφέρνουν να «οπτικοποιήσουν» τις εικόνες που η ίδια η μαθήτρια είδε. Επομένως, θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει περισσότερα επίθετα, επιρρήματα, ουσιαστικά, ρήματα, συνδέσμους, αντωνυμίες ώστε να δώσει στον αναγνώστη ολοκληρωμένες πληροφορίες για το τι ακριβώς είδε, ώστε να μπορέσει και ο ίδιος να αναπαραστήσει τη συγκεκριμένη επίσκεψη στο μυαλό του. Ακόμα, είναι σημαντικό ότι κάποιες λέξεις δεν καταφέρνει να τις κωδικοποιήσει σωστά (π.χ. *δυσανεστήκαμε*, αντί *δυσανεστηθήκαμε*) παραλείποντας συλλαβές. Σε άλλο σημείο παρατηρείται η μια λέξη να μην είναι γραμματικά σύμφωνη με την επόμενη (π.χ. «πριν από εμάς *είχανε έρθει* κι ένα άλλο σχολείο που ήτανε από το Ηράκλειο»). Το γλωσσικό ύφος χαρακτηρίζεται απλό,

καθημερινό, φυσικό ή ανεπιτήδευτο. Το γλωσσικό ύφος αξιολογείται με το χαρακτηρισμό «ικανοποιητική» απόδοση.

Από την άλλη, το γλωσσικό ύφος εξαρτάται και από τη σύνταξη των προτάσεων, από τον τρόπο πλοκής των λέξεων και των φράσεων. Η σύνταξη είναι κυρίως παρατακτική και ο λόγος στα περισσότερα σημεία είναι μικροπερίοδος.

27.2. Τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου

Στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων, ο αριθμός των απλών προτάσεων, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων και ο αριθμός των γεγονότων.

Ο συνολικός αριθμός των λέξεων του κειμένου είναι εκατό πενήντα δύο λέξεις (152). Ο αριθμός των προτάσεων είναι τριάντα επτά (37), από τις οποίες οι είκοσι τρεις (23) είναι κύριες προτάσεις, ενώ οι δεκατέσσερις (14) είναι δευτερεύουσες. Η παρατακτική σύνδεση των προτάσεων κυριαρχεί. Οι κύριες προτάσεις συνδέονται με τον παρατακτικό σύνδεσμο «και».

Η διάταξη των γεγονότων του κειμένου φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΔΙΑΤΑΞΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ
1	Μια ηλιόλουστη μέρα μας είπε ο διευθυντής να πάμε εκδρομή
2	Όλοι φωνάξαμε «γιούπι».
3	Μετά από λίγο ήρθανε τα λεωφορεία,
4	Μπήκαμε μέσα.
5	Ήταν πάρα πολύ μεγάλα...
6	Η θέα ήταν καταπληκτική.
7	Ξεκινήσαμε για τις Γούβες.
8	Μέσα στο λεωφορείο βγάλαμε φωτογραφίες,
9	Τραγουδούσαμε
10	Τρώγαμε.
11	Όταν φτάσαμε στο ενυδρείο ήταν πολύ μεγάλο, όπου βλέπαμε από τα τζάμια.
12	Κατεβήκαμε από το λεωφορείο κάναμε γραμμές.
13	Τρέξαμε όλοι μας για να μπούμε μέσα.
14	Όταν πλησιάζαμε είδαμε δύο πισίνες....
15	Μπήκαμε μέσα...
16	Πριν από εμάς είχαν έρθει ένα άλλο σχολείο που ήταν από το Ηράκλειο.
17	Περιμέναμε τη σειρά μας.
18	Μετά από λίγο ήρθε η σειρά μας και κόψαμε εισιτήριο.
19	Μια κοπέλα μας εξηγούσε για τα ψάρια.
20	Τα ψάρια που είδαμε ήταν καρχαρίες, ψάρι κλόουν και το φιδόψαρο

21	Δεν τα είχα ξαναδεί ποτέ στη ζωή μου..
22	Όταν φύγαμε δυσαρεστηθήκαμε...
23	..αλλά μέσα στο λεωφορείο είχαμε γλέντι.
24	Όταν πήγα σπίτι τα διηγήθηκα όλα στην οικογένειά μου....

Πίνακας 40: Διάταξη γεγονότων ιστορίας – Δέκατη μαθήτρια ΣΤ΄ τάξης.

Ένα επιπλέον δομικό στοιχείο του κειμένου, το οποίο προετοιμάζει το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου είναι η παραγραφοποίηση. Το κείμενο είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Στον πρόλογο χαρακτηρίζει την Πρωτομαγιά «χαρά Θεού», αιτιολογώντας αυτό το χαρακτηρισμό. Στο κυρίως θέμα περιγράφει ένα σύνολο δραστηριοτήτων, που αφορούν τη συγκεκριμένη ημέρα. Τέλος, στον επίλογο, κάνει μια ευχή («Μακάρι αυτή η ημέρα να ήταν για πάντα»).

27.3.Η Κλείδα γνωστικής – Μεταγνωστικής αξιολόγησης

Στην πρώτη φάση, του σχεδιασμού, αναφέρει ότι ξέρει ποιοι θα διαβάσουν την ιστορία που πρόκειται να γράψει. Δεν έγραψε όλες τις ιδέες σε πρόχειρο χαρτί, ενώ διάλεξε το κείμενο που θα γράψει. Από την άλλη, γνωρίζει ποια είναι η δομή της ιστορίας που θα γράψει.

Στη δεύτερη φάση, της οργάνωσης των ιδεών, διάλεξε τι θα γράψει, έσβησε τις όμοιες ιδέες, διάλεξε τις καλύτερες ιδέες και είναι σίγουρη ότι τις έχει στη σειρά που της αρέσει.

Στην Τρίτη φάση, της πρώτης καταγραφής, έγραψε τις ιδέες της σε ολοκληρωμένες προτάσεις, έφτιαξε παραγράφους και έγραψε χωρίς να ανησυχεί για τα λάθη της.

Στη τελευταία φάση, της βελτίωσης του αρχικού κειμένου, είναι σίγουρη ότι έχει γράψει όσα είχε αρχικά στο μυαλό της, ξαναδιάβασε το κείμενό της, χωρίς να είναι σίγουρη ότι θα αρέσει σ' αυτούς που θα το διαβάσουν. Παρόμοια, ξέρει τι θέλει να αλλάξει στο κείμενό της. Το είδος των βελτιώσεων αφορά την ορθή γραφή των λέξεων, την τοποθέτηση τελειών και την παράλειψη του επαναλαμβανόμενου παρατακτικού συνδέσμου «και». Ακόμα, όπως αναφέρει η ίδια, το τέλος που έχει γράψει θα εντυπωσιάσει όσους το διαβάσουν, χωρίς όμως να υπάρχει κάποια στιγμή στο κείμενο που να έχει αγωνία γι' αυτούς που θα το διαβάσουν. Τέλος, υποστηρίζει ότι έγραψε λέξεις που να ενώνουν την μια πρόταση ή τη μια παράγραφο με την άλλη, ενώ έλεγξε αν το κείμενό της είναι ευανάγνωστο και διόρθωσε τα ορθογραφικά της λάθη.

27.4. «Τι οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, ώστε να γράψει ένα καλό Σκέφτομαι και Γράφω και να πάρει καλό βαθμό;».

Για να γράψει κανείς ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω» και ταυτόχρονα να πάρει και καλό βαθμό, σύμφωνα με τη Βαγγελιώ, θα πρέπει:

- ❖ Πρώτα αρχίζεις από τον πρόλογο, όπου εξηγείς αυτό που γράφεις, μετά το κυρίως θέμα π.χ. αν πέρασες καλά στο λεωφορείο, στο μέρος που πήγες και τελευταίο τον επίλογο που λες «θα ήθελα να ξαναπάω». (δείχνεις πώς πέρασες).

- ❖ Να μην ξεχνάς να μεγαλώνεις τις προτάσεις.
- ❖ Να βάζεις τελείες, ώστε να παίρνουμε και αναπνοή.
- ❖ Να βάζεις τόνους, ώστε να διαβάζεται αυτό που γράφεις.

Παρατηρούμε ότι η Βαγγελιώ γνωρίζει τα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου (αρχή, μέση, τέλος) και αυτό φαίνεται και από τη οργάνωση του κειμένου της. Τοποθετεί τα κατάλληλα σημεία στίξης, αφήνοντας όμως αρκετές λέξεις ατόνιστες.

27.5. Η Ημιδομημένη συνέντευξη

Παρακάτω ακολουθούν έξι ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία θα μας βοηθήσουν να «ξεδιπλώσουμε» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Τα παρακάτω ερωτήματα τέθηκαν στη Βαγγελιώ, η οποία απαντούσε προφορικά, ενώ η εκπαιδευτικός κωδικοποιούσε τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης από τη Βαγγελιώ είναι οι παρακάτω:

Διερεύνηση των εσωτερικευμένων στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου
<p>1. Τι πρέπει να κάνω για να γράψω πολλές ιδέες;</p> <p>Να εξηγείς, να μην ξεχνάς τα κόμματα, τις τελείες, τα κεφαλαία, να ξαναδιαβάζεις όσα γράφεις, να κάνεις διορθώσεις και να τα γράφεις πρώτα σε ένα πρόχειρο χαρτί.</p>
<p>2. Τι είναι ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος;</p> <p>Ο πρόλογος δείχνει πως αρχίζω, στο κυρίως θέμα αναλύεις και στον επίλογο τελειώνεις ή κλείνεις την πρόταση.</p>
<p>3. Ποιες λέξεις να γράψω για να συνδέσω τις προτάσεις ή τις παραγράφους μεταξύ τους;</p> <p>Όταν, αλλά, εκεί κ.α.</p>
<p>4. Ποιο είναι τελικά το μυστικό για να «μεγαλώνουν» οι προτάσεις;</p> <p>Να τις αναλύω.</p>
<p>5. Όταν τελειώσω την ιστορία που γράφω πρέπει να την ξαναδιαβάσω; Γιατί;</p> <p>Ναι, γιατί μπορεί να έχω κάνει ορθογραφικά λάθη ή να γράφω τις ίδιες λέξεις.</p>
<p>6. Τι δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ σε ένα κείμενο ή σε μια ιστορία;</p> <p>Τον πρόλογο, τον επίλογο, τους τόνους, τις τελείες, τα κόμματα και το διάλογο.</p>

Παρατηρούμε ότι η Βαγγελιώ γνωρίζει ποια είναι τα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου και τι πρέπει να περιέχει το καθένα. Το κείμενό της είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Θεωρεί ότι είναι σημαντικό να ξαναδιαβάσουμε το κείμενο, για να κάνουμε

τις απαραίτητες διορθώσεις. Τέλος, αναφέρει ότι δεν πρέπει να ξεχνάμε τα σημεία στίξης και το διάλογο. Ωστόσο, σε κανένα σημείο στο κείμενό της τα πρόσωπα δεν διαλέγονται.

27.6. Ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει.

Η δασκάλα αναφέρει ότι στην Βαγγελιώ αρέσει να γράφει, αφού δεν αντιδρά την ώρα του «σκέφτομαι και γράφω». Όταν γράφει δεν αποσπάται εύκολα η προσοχή της, δε μιλά με τους συμμαθητές της και είναι συγκεντρωμένη στο γραπτό της.

Δεν έχει παρατηρηθεί κάποια ένδειξη για δραστηριότητες, όπως αυτές του σχεδιασμού ή των σημειώσεων, που ο μαθητής ακολουθεί προτού ξεκινήσει.

Η μαθήτριά έχει αλλάξει τις βελτιωτικές της συνήθειες και δε διστάζει να βελτιώσει τα κείμενά της. Το είδος των βελτιώσεων που κάνει στα κείμενά της αφορά την παραγραφοποίηση, τη χρήση επιθέτων, τη δημιουργία ωραίων εκφράσεων και καλύτερου προλόγου, σύμφωνα με τη δασκάλα. Μάλιστα, στις παρατηρήσεις των συμμαθητών της αντιδρά θετικά.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα της μαθήτριάς όταν γράφει είναι ότι δε χρησιμοποιεί σωστά τα εισαγωγικά, σπάνια γράφει σωστά τις λέξεις, σε ότι αφορά την αντιστοιχία φώνημα – γράφημα (π.χ. δυσαρεστήκαμε, αντί δυσαρεστηθήκαμε).

Ωστόσο, η μαθήτριά έχει βελτιωθεί. Σχηματίζει παραγράφους, έχει βελτιωθεί πολύ στον πρόλογο, ενώ ο επίλογός της δεν είναι πια απότομος. Χρησιμοποιεί επίθετα και δεν επαναλαμβάνει πια τόσο συχνά τις ίδιες λέξεις.

Τέλος, η δασκάλα αξιολογεί την παραπάνω μαθήτριά με το βαθμό οχτώ (8) , έχοντας αιτιολογήσει παραπάνω την άποψη αυτή.

27.7. Ο έλεγχος της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας.

27.7.1. Α' Φάση: Ο Έλεγχος των βασικών δεξιοτήτων γραφής.

Στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής

Η Βαγγελιώ κρατάει σωστά το μολύβι. Οι αστράγαλοι, τα γόνατα και οι γοφοί πότε σχηματίζουν τρεις ορθές γωνίες πότε όχι. Το κάθισμα είναι προσαρμοσμένο στη μορφολογία του μαθητή. Οι γλουτοί και οι μηροί υποστηρίζουν το θώρακα και την κεφαλή. Τα πέλματα πατούν στο πάτωμα. Κατά τη διάρκεια της γραφής η παραπάνω μαθήτριά δεν μεταβάλλει τα σημεία στήριξής της. Η άκρη του θρανίου βρίσκεται στο ύψος των αγκώνων του παιδιού. Η επιφάνεια εργασίας απέχει περίπου δέκα εκατοστά από τους αγκώνες. Η θέση του τετραδίου έχει αριστερή κλίση, αφού η μαθήτριά είναι δεξιόχειρας. Κατά τη διάρκεια της γραφής στηρίζει την επιφάνεια εργασίας με το χέρι το οποίο μένει ελεύθερο κατά τη γραφή και δείχνει σταθερότητα στην τοποθέτηση του φύλλου εργασίας.

Δυναμικές κινητικές λειτουργίες.

Οι κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής των γραμμάτων είναι η επιθυμητή. Ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στις λέξεις είναι η επιθυμητή, ενώ τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή, χωρίς να πηγαίνουν επάνω ή κάτω. Τα πεζά γράμματα (α, π, ν, τ, α κ.α.) καταλαμβάνουν μόνο το μισό από το διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα μεσαία γράμματα (μ, ρ, ψ, γ κ.α.) καταλαμβάνουν το μισό από το διάστημα της κάτω γραμμής, ενώ τα ψηλά γράμματα (β, δ, λ, θ κ.α.) είναι τοποθετημένα κοντά στο ύψος της προηγούμενης γραμμής. Σε γενικές γραμμές το κείμενό της παρουσιάζει μια ευανάγνωστη εικόνα.

27.7.2. Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» και «ταχύτερης» γραφής.

Γ' Επίσκεψη / Ημερομηνία: Τετάρτη 29 Μαρτίου 2006

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

Όνοματεπώνυμο: Βαγγελία Παπαδάκη
Τάξη: 2.1
Σχολείο: Σημίτσι

Α' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «καλύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Α' φάσης: 46:43

Γράψε όσο πιο καλά μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Β' φάση: Συγκέντρωση δειγμάτων «ταχύτερης» γραφής.

Χρονομέτρηση Β' φάσης: 43:55

Γράψε όσο πιο γρήγορα μπορείς την παρακάτω πρόταση:

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια.

Ζητήθηκε από τη Βαγγελιώ να γράψει την παρακάτω πρόταση:

«Από το παράθυρό μου βλέπω ξανά τη φύση, τη ζωή ολόκληρη να κυλά γλυκά σαν τρεχούμενο νερό και δειλά υψώνω τα χέρια».

Αρχικά συγκεντρώθηκε το δείγμα της «καλύτερης» γραφής της Βαγγελιώς.

Η Βαγγελιώ έγραψε την παραπάνω πρόταση όσο πιο καλά μπορούσε! Τόσο τα πεζά, τα μεσαία όσο και τα ψηλά γράμματα είναι σωστά τοποθετημένα, καταλαμβάνοντας το σωστό διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Ωστόσο, κάποια από τα γράμματα βρίσκονται επάνω από τη γραμμή του φύλλου εργασίας και είναι περισσότερο άστατα κωδικοποιημένα. Ο χρόνος που χρειάστηκε η Βαγγελιώ προκειμένου να κωδικοποιήσει την παραπάνω πρόταση είναι αυτός των σαράντα εφτά δευτερολέπτων (47').

Στη δεύτερη φάση ζητήθηκε από τη Βαγγελιώ να γράψει την ίδια πρόταση όσο πιο γρήγορα μπορεί («ταχύτερη γραφή»). Ωστόσο, το αποτέλεσμα δεν είναι το ίδιο. Τα γράμματα είναι λιγότερο ομοιόμορφα και ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή. Ο χρόνος που χρειάστηκε στη φάση αυτή είναι αυτός των σαράντα τεσσάρων δευτερολέπτων (44').

Παρατηρούμε ότι η κωδικοποίηση των οπτικών συμβόλων από τη μαθήτριά, στη φάση της «ταχύτερης» γραφής, χρειάστηκε λιγότερο χρόνο. Ωστόσο, η χρονική διαφορά είναι ελάχιστη, αλλά το αισθητικό αποτέλεσμα των γραμμάτων υστερεί σε σύγκριση με τη φάση της «καλύτερης» γραφής ή σε σχέση με το αρχικό κείμενο. Η παραπάνω παρατήρηση μας βοηθάει να συμπεράνουμε ότι η Βαγγελιώ μπορεί να γράφει γρήγορα και το κείμενό της να παρουσιάζει, σε γενικές γραμμές, μια ευανάγνωστη εικόνα, αφού η χρονική διαφορά έγκειται μόλις στα τρία δευτερόλεπτα.

27.7.3.Γ' φάση: Άτυπη αξιολόγηση του τρόπου γραφής των μαθητών στα ήδη παραχθέντα κείμενα, με τη χρήση πλαισίου.

Στο αρχικό κείμενο που παρήγαγε η Βαγγελιώ, σε συνθήκες χρονικής άνεσης, παρατηρούμε ότι ακριβώς παρατηρήσαμε στη κλείδα ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων γραφής και συγκεκριμένα στις δυναμικές κινητικές λειτουργίες γραφής.

27.8.Η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Η Βαγγελιώ συμφωνεί ότι υπάρχουν πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα για τα οποία μπορεί να γράψει. Δεν είναι σίγουρη αν της αρέσει να γράφει πολλά διαφορετικά κείμενα. Νιώθει υπερήφανη, όταν η δασκάλα δείχνει το γραπτό της στην τάξη. Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου της αρέσει να χρησιμοποιεί νέες λέξεις. Διαφωνεί ότι δεν μπορεί να σκεφτεί τίποτα για να γράψει. Μάλιστα, μερικές φορές νομίζει ότι ίσως γράψει και ένα βιβλίο. Δεν είναι σίγουρη ότι μπορεί να μάθει να γράφει και καλύτερα. Τέλος, της αρέσει να διαβάζει ή να ακούει αυτά που γράφουν οι συμμαθητές της.

27.9.Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης του γραπτού λόγου

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας άτυπης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω δοκιμασίες για τον τέταρτο μαθητή της ΣΤ' τάξης. Στην πρώτη στήλη είναι κωδικοποιημένα τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη δεύτερη στήλη καταγράφονται τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της πρώτης στήλης.

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑ: Βαγγελιώ / Τάξη: ΣΤ'	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Οι μαθητές της Στ' και Γ' τάξης έχουν αναπτύξει, μετά από 6 και 3 αντίστοιχα, χρόνια διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας;	Η επίδοση της Βαγγελιώς τόσο στα ποιοτικά, όσο και στα ποσοτικά στοιχεία ενός κειμένου είναι ικανοποιητική. Από την άλλη η παραπάνω μαθήτρια μπορεί να γράφει με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία τις σκέψεις της, τοποθετώντας, παράλληλα, και τα κατάλληλα σημεία στίξης.
Η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων που παράγουν οι μαθητές έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;	Σε ότι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή το βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους η απόδοση της Βαγγελιώς είναι ικανοποιητική. Σε ότι αφορά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, η ιστορία είναι σύντομη, αφήνοντας στον αναγνώστη ελλιπείς πληροφορίες. Από την άλλη, η παραπάνω μαθήτρια αποδεικνύεται ότι δεν δυσκολεύεται να ενορχηστρώσει, την ίδια στιγμή, από τη μία, δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών και από την άλλη δεξιότητες που αφορούν την γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεων. Γράφει με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία, ενώ την ίδια στιγμή μπορεί να οργανώνει τις ιδέες που παράγει, αποκτώντας το κείμενό του γλωσσική συνάφεια.

<p>Οι έμπειροι συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα;</p>	<p>Η συγκεκριμένη μαθήτρια, θα λέγαμε, ότι ανήκει στην κατηγορία των μέσων συγγραφέων. Τόσο οι μεταγλωσσικές της δεξιότητες, όσο και οι μηχανιστικές (η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα, η ορθή γραφή των λέξεων του κειμένου, η τοποθέτηση των κατάλληλων σημείων στίξης) είναι επαρκείς.</p>
<p>Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται θετική. Της αρέσει να γράφει, να χρησιμοποιεί νέες λέξεις και μερικές φορές νομίζει ότι ίσως να γράψει και ένα βιβλίο.</p>
<p>Κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο;</p>	<p>Η μαθήτρια τηρεί και εφαρμόζει τις βασικές δεξιότητες γραφής με σχετική ταχύτητα. Η μαθήτρια φαίνεται ότι μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα. Ωστόσο και η στάση της είναι θετική απέναντι στο γραπτό λόγο.</p>
<p>Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει και σε ποιο βαθμό τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα;</p>	<p>Η Βαγγελιώ, θα λέγαμε, ότι ανήκει στους μέσους συγγραφείς, αφού μπορεί να γράφει ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα και από την άλλη το κείμενό της είναι οργανωμένο σε ότι αφορά την αλληλουχία των νοημάτων. Ωστόσο, σε κάποια σημεία του κειμένου παρατηρείται να μην υπάρχει γραμματική συμφωνία μεταξύ των λέξεων ή να παραλείπονται συλλαβές λέξεων (π.χ. δυσαρεστήκαμε, αντί δυσαρεστηθήκαμε).</p>
<p>Σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα – παραγωγή του γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της ΣΤ' και της Γ' τάξης αντίστοιχα.</p>	<p>Θα λέγαμε ότι η Βαγγελιώ φαίνεται να έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα σε ότι αφορά την «οπτικοποίηση» και το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων, αφού παρατηρούμε ότι μπορεί να γράφει σχετικά γρήγορα και ταυτόχρονα ευανάγνωστα. Από την άλλη, καταφέρνει το κείμενό της να έχει ένα ικανοποιητικό περιεχόμενο με ένα σύνολο γεγονότων τα οποία όμως σε αρκετά σημεία απλά παρατίθενται, χωρίς να γίνεται προσπάθεια μετασχηματισμού</p>

	ακόμα και με την ενσωμάτωση των εσωτερικών αντιδράσεων της πρωταγωνίστριας και των συμμαθητών της.
Σε τι είδους βελτιώσεις οδηγούνται οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης;	Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας η μαθήτρια ξαναδιαβάζει το κείμενό της και παρατηρείται να βελτιώνει σημεία του (αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων). Οι βελτιώσεις που έκανε ήταν μάλλον επιφανειακές και ορθογραφικές.
Ποια είναι τα εσωτερικευμένα μεταγνωσιακά, οργανωτικά σχήματα παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτύξει οι μαθητές της Γ' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;	Συμβουλεύει τους συμμαθητές της να οργανώνουν το κείμενό τους σε πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο (παραγραφοποίηση). Τέλος να βάζουν κόμματα, τελείες όπου χρειάζεται. Οι οδηγίες που δίνει αφορούν περισσότερο τις μηχανιστικές δεξιότητες γραφής και λιγότερο τις ουσιαστικές.
Η διδασκαλία της μορφής κάθε γράμματος επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραφής ή και την ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων;	Ο σχεδιασμός της μορφής των πεζών γραμμάτων αρχίζει και τελειώνει σωστά. Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις είναι η επιθυμητή. Από την άλλη, το περιεχόμενο του κειμένου του παρουσιάζει μια ικανοποιητική απόδοση.
Υπάρχει αμοιβαία, δομιστική, αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις δυο δεξιότητες;	Στη συγκεκριμένη περίπτωση, καταφέρνει να ενορχηστρώσει, εξίσου, και τις δυο δεξιότητες.

Πίνακας 41: Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης - Δέκατη μαθήτρια ΣΤ' τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 28

28.1. Άτυπη αξιολόγηση μαθητικών κειμένων ΣΤ' τάξης.

Παρακάτω ακολουθεί ένας συγκεντρωτικός πίνακας με τους μαθητές της Γ' τάξης, οι οποίοι συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία.

Στην πρώτη στήλη του πίνακα αναφέρονται τα αρχικά ονόματα των υποκειμένων της έρευνας.

Στη δεύτερη στήλη είναι καταχωρημένα τα ποιοτικά στοιχεία του γραπτού λόγου: ο βαθμός γνησιότητας (ΓΝ), ο βαθμός συνάφειας (ΣΥ) και ο βαθμός γλωσσικού ύφους (ΓΥ).

Τα ποιοτικά στοιχεία των κειμένων, των μαθητών, αξιολογούνται άτυπα, ακολουθώντας την παρακάτω βαθμολογική κλίμακα:

- ❖ 0 = πολύ κακή απόδοση
- ❖ 1 = ελάχιστα αποδεκτή
- ❖ 2 = ικανοποιητική
- ❖ 3 = καλή
- ❖ 4 = εξαιρετική απόδοση

Στην τρίτη στήλη κωδικοποιούνται τα ποσοτικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Στα ποσοτικά στοιχεία της γραφής συμπεριλαμβάνεται ο συνολικός αριθμός λέξεων (ΣΑΛ), ο συνολικός αριθμός προτάσεων (ΣΑΠ) και ο αριθμός των γεγονότων της ιστορίας (ΑΓ). Στη στήλη που αναγράφονται τα αρχικά γράμματα για το συνολικό αριθμό προτάσεων (ΣΑΠ), συναντούμε τον πρώτο αριθμό, ο οποίος δείχνει το σύνολο των απλών και δευτερευουσών προτάσεων του κειμένου. Ωστόσο, κάτω από τον αριθμό αυτό κωδικοποιούνται ακόμα δύο αριθμοί, οι οποίοι συνοδεύονται από τα αρχικά γράμματα «Κ» και «Δ». Το «Κ» δείχνει το σύνολο των κύριων προτάσεων, ενώ το «Δ» το σύνολο των δευτερευουσών προτάσεων.

Στην τέταρτη στήλη, σημειώνεται κατά πόσο ο μαθητής μπορεί να κωδικοποιεί μια περίοδο του λόγου με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία.

Στην πέμπτη και τελευταία στήλη σημειώνεται η στάση του κάθε μαθητή απέναντι στο γραπτό λόγο.

Ο παρακάτω πίνακας θα βοηθήσει στην καλύτερη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ, των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου και της γραφής ως ψυχοκινητικής δεξιότητας. Πιο συγκεκριμένα, θα παρατηρήσουμε κατά πόσο η ποιότητα και η ποσότητα των παραγόμενων κειμένων των μαθητών της Γ' τάξης έχει σχέση με την ταχύτητα και την ευκολία που χειρίζονται τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα. Επίσης, θα διαπιστώσουμε, έστω και άτυπα, αν οι ίδιοι μετά από τρία χρόνια διδασκαλίας έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις παραπάνω δεξιότητες. Τέλος, θα φανεί κατά πόσο η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο και σε ποια από τις δυο δεξιότητες (γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα - παραγωγή γραπτού λόγου) δίνουν έμφαση και προτεραιότητα οι μαθητές της Γ' τάξης.

Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει σχολιασμός των ευρημάτων της έρευνας.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΗΜΑΤΑ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ

	ΓΝ	ΣΥ	ΓΥ	Σ Α Λ	Σ Α Π	Α Γ		
ANNA	4	4	4	736	143 Κ86 Δ57	72	Γρήγορα και ευανάγνωστα	Θετική στάση
ΕΛΕΝΗ	3	4	3	419	91 Κ53 Δ38	38	Γρήγορα και ευανάγνωστα	Θετική στάση
ΜΙΧΑΛΗΣ	4	4	3	219	48 Κ27 Δ21	23	Γρήγορα και ευανάγνωστα	Θετική στάση
ΡΕΝΑ	3	3	3	227	47 Κ38 Δ9	28	Γρήγορα και ευανάγνωστα	Θετική στάση
ΓΕΩΡΓΙΑ	3	3	3	292	72 Κ52 Δ20	40	Γρήγορα και ευανάγνωστα	Θετική στάση
ΡΕΝΑ	2	2	2	187	49 Κ38 Δ11	16	Γρήγορα και ευανάγνωστα	Σχετικά θετική στάση
ΣΤΑΜΑΤΗΣ	3	2	2	171	37 Κ13 Δ24	22	Δυσκολεύεται να γράφει, την ίδια στιγμή, γρήγορα και ευανάγνωστα	Σχετικά θετική στάση
ΒΑΓΓΕΛΙΩ	3	2	2	152	37 Κ23 Δ14	24	Γρήγορα και σχετικά ευανάγνωστα	Σχετικά θετική στάση
ΜΑΝΟΛΗΣ	2	1	1	218	49 Κ24 Δ 25	27	Γρήγορα και σχετικά ευανάγνωστα	Σχετικά αρνητική στάση
ΑΝΔΡΕΑΣ	0	0	0	86	17 Κ13 Δ4	12	Γράφει σχετικά γρήγορα, αλλά όχι ευανάγνωστα	Αρνητική στάση

Πίνακας 42: Ερευνητικά ερήματα άτυπης αξιολόγησης μαθητών ΣΤ' τάξης.

28.2. Σχολιασμός ευρημάτων άτυπης αξιολόγησης μαθητών Στ' τάξης.

Η Άννα παρουσιάζει εξαιρετική απόδοση σε ότι αφορά τα ποιοτικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Σε ότι αφορά τα ποσοτικά στοιχεία το κείμενό της περιέχει το μεγαλύτερο αριθμό λέξεων, προτάσεων και γεγονότων. Ο παρατακτικός λόγος κυριαρχεί στη σύνδεση των προτάσεων του κειμένου, χωρίς, ωστόσο, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων να είναι αμελητέος. Από την άλλη, καταφέρνει να κωδικοποιεί τις σκέψεις της σε σχετική ταχύτητα και ευανάγνωστα. Η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο είναι θετική.

Η Ελένη παρουσιάζει από καλή έως εξαιρετική απόδοση στα ποιοτικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Σε ότι αφορά τα ποσοτικά στοιχεία το κείμενό της αποτελείται από ένα σημαντικό σύνολο λέξεων προτάσεων και γεγονότων. Η σύνδεση των προτάσεων γίνεται παρατακτικά, ενώ η παραπάνω μαθήτρια γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα, διατηρώντας θετική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο.

Ο Μιχάλης παρουσιάζει από καλή έως εξαιρετική απόδοση στα ποιοτικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Σε σύγκριση με τα κείμενα των παραπάνω υποκειμένων, ο Μιχάλης γράφει μικρότερο αριθμό λέξεων, προτάσεων και γεγονότων. Ωστόσο, το κείμενό του καταφέρνει να αναπαραστήσει τα όσα αφηγείται ο μαθητής στο μυαλό του αναγνώστη, αφού χρησιμοποιεί το κατάλληλο λεξιλογικό δυναμικό. Οι προτάσεις του συνδέονται, κυρίως, παρατακτικά. Ο Μιχάλης γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα τις ιδέες του, ενώ η στάση του απέναντι στο γραπτό λόγο είναι θετική.

Η Ρένα παρουσιάζει καλή απόδοση στα ποιοτικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Ο συνολικός αριθμός λέξεων, προτάσεων και γεγονότων της ιστορίας είναι σημαντικός. Σε ότι αφορά την παράταξη των προτάσεων η παρατακτική σύνδεση κυριαρχεί, αφού οι κύριες προτάσεις είναι τριάντα οχτώ (38) στο σύνολό τους, ενώ οι δευτερεύουσες προτάσεις είναι μόλις εννέα (9). Από την άλλη, η Ρένα καταφέρνει να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα, ενώ η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο είναι θετική.

Η Γεωργία παρουσιάζει επίσης καλή απόδοση στα ποιοτικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Το κείμενό της περιέχει ένα σημαντικό αριθμό λέξεων, προτάσεων και γεγονότων. Η παρατακτική σύνδεση κυριαρχεί στο κείμενό της, ενώ η παραπάνω μαθήτρια καταφέρνει να κωδικοποιεί τις ιδέες της γρήγορα και ευανάγνωστα, διατηρώντας θετική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο.

Η Ρένα παρουσιάζει ικανοποιητική απόδοση στα ποιοτικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Ο συνολικός αριθμός των λέξεων του κειμένου της είναι μικρότερος σε σύγκριση με τα κείμενα των παραπάνω υποκειμένων, όπως και ο αριθμός των προτάσεων του κειμένου. Οι προτάσεις συνδέονται, κυρίως, παρατακτικά. Το κείμενο αποτελείται από περιορισμένο αριθμό γεγονότων, που σημαίνει ότι η ιστορία κωδικοποιείται με συντομία. Η Ρένα γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα, ενώ η στάση της απέναντι στο γραπτό λόγο είναι σχετικά θετική.

Ο Σταμάτης παρουσιάζει από καλή έως ικανοποιητική απόδοση στα ποιοτικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Ωστόσο το κείμενό του είναι σύντομο. Παρόλα αυτά καταφέρνει να «οπτικοποιήσει» τις σκέψεις του με σαφήνεια και παραστατικότητα. Το κείμενο αποτελείται από τριάντα επτά προτάσεις, από τις οποίες οι είκοσι τέσσερις είναι δευτερεύουσες. Η υποτακτική σύνδεση των προτάσεων κυριαρχεί. Ο Σταμάτης

καταφέρνει να μετασχηματίζει ένα μεγάλο μέρος των σκέψεων του. Αν και το κείμενο είναι σύντομο, σε ότι αφορά τον αριθμό των λέξεων που το απαρτίζουν, εντούτοις, περιέχει σύνθετα νοήματα τα οποία πληροφορούν με επάρκεια τον αναγνώστη. Ωστόσο, ο παραπάνω μαθητής δυσκολεύεται να γράφει, την ίδια στιγμή, γρήγορα και ευανάγνωστα. Η στάση του απέναντι στο γραπτό λόγο είναι σχετικά θετική.

Η Βαγγελιώ παρουσιάζει από καλή έως ικανοποιητική απόδοση στα ποιοτικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Το κείμενό της είναι σύντομο. Οι προτάσεις του κειμένου συνδέονται, κυρίως, παρατακτικά, με αποτέλεσμα τα νοήματα του κειμένου να μην περιπλέκονται, αλλά απλά να παρατίθενται. Η παραπάνω μαθήτρια γράφει γρήγορα και σχετικά ευανάγνωστα, ενώ παρουσιάζει και μια σχετικά θετική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο.

Ο Μανόλης αφηγείται μια ιστορία, η οποία παρουσιάζει από ικανοποιητική έως ελάχιστα ικανοποιητική απόδοση στο βαθμό γνησιότητας, συνάφειας και γλωσσικού ύφους. Το κείμενό του δεν είναι τόσο σύντομο, όπως και ο αριθμός προτάσεων και γεγονότων του κειμένου. Γράφει μια ιστορία, την οποία του αφηγήθηκε ο παππούς του και για την οποία έχει πολλά να πει. Ωστόσο, σε αρκετά σημεία, γράφει τις σκέψεις του όπως ακριβώς του έρχονται στο μυαλό, επαναλαμβάνοντας συχνά τις ίδιες λέξεις και ιδιαίτερα τον παρατακτικό σύνδεσμο «και», με αποτέλεσμα ο λόγος να αποκτά στοιχεία προφορικότητας. Σημαντικό ρόλο στη συνάφεια και τη νοηματική συνεκτικότητα ενός κειμένου παίζουν τα σημεία στίξης. Από την ιστορία του παραπάνω μαθητή απουσιάζουν τα σημεία στίξης. Ο Μανόλης καταφέρνει να κωδικοποιεί τις σκέψεις του γρήγορα και σχετικά ευανάγνωστα, ωστόσο η στάση του απέναντι στο γραπτό λόγο είναι σχετικά αρνητική.

Ο Ανδρέας παρουσιάζει πολύ κακή απόδοση στα ποιοτικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Γράφει το μικρότερο αριθμό λέξεων, προτάσεων και γεγονότων. Από το σύνολο των δεκαεπτά προτάσεων, μόλις οι τέσσερις είναι δευτερεύουσες. Ο Ανδρέας παραθέτει τα γεγονότα της ιστορίας που αφηγείται, χωρίς καμιά προσπάθεια μετασχηματισμού των ιδεών του. Μάλιστα, επαναλαμβάνει τον παρατακτικό σύνδεσμο «και», χωρίς να συνδέει τα νοήματα του κειμένου του με αποτέλεσμα η ιστορία να μοιάζει με ένα σύνολο αποκομμένων προτάσεων. Γράφει σχετικά γρήγορα, αλλά καθόλου ευανάγνωστα. Η στάση του απέναντι στο γραπτό λόγο είναι αρνητική.

Με βάση τις επιδόσεις τους στην παραγωγή γραπτού λόγου οι δέκα μαθητές του δείγματος ταξινομήθηκαν σε πέντε έμπειρους συγγραφείς, τρεις μέσους και δύο αρχάριους συγγραφείς. Σε κάθε κατηγορία συγγραφέων παρατηρήθηκε και καταγράφηκε η επίδοση των μαθητών στη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα, αλλά και η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο.

Στην κατηγορία των έμπειρων συγγραφέων, ανήκουν η Άννα, η Ελένη, ο Μιχάλης, η Ρένα και η Γεωργία. Τα ποιοτικά στοιχεία των κειμένων τους αξιολογήθηκαν με το χαρακτηρισμό «καλή» έως «εξαιρετική» απόδοση. Η συγκεκριμένη κατηγορία συγγραφέων γράφει τον υψηλότερο αριθμό λέξεων και προτάσεων.

Η παρατακτική σύνδεση των προτάσεων κυριαρχεί, αλλά και ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων των κειμένων, με τη χρήση, κυρίως, χρονικών (αφού, όταν, τότε, μέχρι, πριν, κάποτε, ύστερα, μετά), αιτιολογικών (γιατί, επειδή, δηλαδή), αναφορικών (που, ο οποίος, η οποία, το οποίο), τελικών (να) συμπληρωματικών (πως) και άλλων συνδέσμων δεν είναι αμελητέος. Οι έμπειροι συγγραφείς, σε αρκετά σημεία,

καταφέρνουν να μετασχηματίζουν τις ιδέες τους και να τις επεξηγούν, χωρίς απλά να τις κωδικοποιούν συνειρμικά. Είναι σημαντικό, ότι τα γεγονότα της ιστορίας τους αποτελούν μέρος των δομικών στοιχείων του κειμενικού είδους που αναπτύσσουν. Για παράδειγμα, στα αφηγηματικά κείμενα ή στις προσωπικές αναδιηγήσεις αναφέρονται τα πρόσωπα της ιστορίας, το χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτυλίσσονται τα γεγονότα, ο τόπος στον οποίο διαδραματίζονται, οι εξωτερικές δράσεις των προσώπων, οι εσωτερικές τους αντιδράσεις και η αξιολογική κρίση του γράφοντος ο οποίος μπορεί να είναι ο πρωταγωνιστής ή απλά ο αφηγητής της ιστορίας.

Μάλιστα, όταν κλήθηκαν να «ξεδιπλώσουν» τις εσωτερικευμένες μεταγνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή γραπτού λόγου τόνισαν τόσο τις «επιφανειακές» αλλαγές (σημεία στίξης, τονισμός, παραγραφοποίηση, ευαναγνωσία κειμένου), όσο και τις «ουσιαστικές» βελτιώσεις που θα πρέπει να γίνονται σε ένα κείμενο ή μια ιστορία (αντικατάσταση, λέξεων, φράσεων του κειμένου, ολοκληρωμένες προτάσεις, χρήση επιθέτων, επιρρημάτων, μετοχών, αντωνυμιών κ.α.).

Από την άλλη, οι παραπάνω μαθητές καταφέρνουν να γράφουν γρήγορα και ευανάγνωστα, ενώ η στάση τους απέναντι στο γραπτό λόγο είναι θετική.

Στην κατηγορία των μέσων συγγραφέων ανήκει η Ρένα, ο Σταμάτης και η Βαγγελιώ. Τα ποιοτικά και τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου τους αξιολογήθηκαν με το χαρακτηρισμό «καλή» έως «ικανοποιητική» απόδοση.

Ο συνολικός αριθμός λέξεων του κειμένου είναι ικανοποιητικός, όπως και ο αριθμός των προτάσεων. Κυριαρχεί η παρατακτική σύνδεση των προτάσεων, εκτός από την περίπτωση του Σταμάτη, ο οποίος από το σύνολο των τριάντα επτά προτάσεων (37), οι δεκατρείς (13) είναι κύριες, ενώ οι είκοσι τέσσερις (24) είναι δευτερεύουσες.

Η κατηγορία των μέσων συγγραφέων, όταν κλήθηκε να δώσει οδηγίες για το πώς θα γράφει ένας φίλος ή μια φίλη ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω», τόνισαν κυρίως τις μηχανιστικές δεξιότητες γραφής και λιγότερο τις μεταγνωστικές λειτουργίες. Ωστόσο, ο Σταμάτης είναι ο μόνος συγγραφέας, ο οποίος συμβουλεύει να ανοίξουμε ένα βιβλίο, ώστε να δούμε μερικές ιστορίες και λέξεις. Σημειώνει, επίσης, ότι θα πρέπει να επιλέγουμε να γράφουμε μια ιστορία την οποία έχουμε ζήσει.

Από την άλλη, οι βελτιώσεις στις οποίες οδηγήθηκαν αφορούσαν τον τονισμό λέξεων, την προσθήκη γραμμάτων σε ελλιπώς κωδικοποιημένες λέξεις, την αντικατάσταση αδόκιμων λέξεων και την τοποθέτηση των σημείων στίξης. Η εξ' αποστάσεως μεταθεώρηση του αρχικού κειμένου αφορούσε κυρίως «επιφανειακές» βελτιώσεις.

Σε ότι αφορά τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα, η κατηγορία των μέσων συγγραφέων καταφέρνει να κωδικοποιεί τις σκέψεις με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία.

Είναι αξιοσημείωτο, ότι μόνο ο Σταμάτης δυσκολεύεται, την ίδια στιγμή, να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα. Θα λέγαμε ότι ο Σταμάτης φαίνεται να μην έχει «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα σε ότι αφορά την «οπτικοποίηση» και το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων, αφού παρατηρούμε ότι δεν μπορεί να γράφει με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία. Από την άλλη, καταφέρνει το κείμενό του να έχει ένα πλούσιο περιεχόμενο με ένα σύνολο μοναδικών εσωτερικών αντιδράσεων και εξωτερικών δράσεων. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο ίδιος καταναλώνει πολλή γνωστική ενέργεια προκειμένου να «παράγει» πολλές ιδέες («γράψε μια ιστορία για την οποία έχεις πολλά να πεις»), με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσει

άλλες δεξιότητες γραφής όπως είναι οι μηχανιστικές (η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα, τονισμός λέξεων, τοποθέτηση σημείων στίξης).

Η στάση των μέσων συγγραφέων απέναντι στο γραπτό λόγο παρουσιάζεται σχετικά θετική. Τους αρέσει να γράφουν και να χρησιμοποιούν νέες λέξεις. Ωστόσο, πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να μάθουν να γράφουν και καλύτερα.

Στην κατηγορία των αρχάριων συγγραφέων ανήκει ο Μανόλης και ο Ανδρέας. Τα ποιοτικά στοιχεία των κειμένων τους αξιολογήθηκαν με το χαρακτηρισμό «ελάχιστη αποδεκτή» έως «πολύ κακή απόδοση». Ο Ανδρέας γράφει το μικρότερο αριθμό λέξεων (86), προτάσεων και γεγονότων από το σύνολο των μαθητών, ενώ ο Μανόλης καταφέρνει να γράψει διακόσιες δεκαοχτώ λέξεις (218). Ωστόσο, στο σύνολο των διακοσίων δεκαοχτώ λέξεων τοποθετούνται μόλις δύο τελείες. Ο Μανόλης προσπάθησε να γράψει μια ιστορία για την οποία είχε πολλά να πει. Τα γεγονότα όμως της ιστορίας του κωδικοποιούνται συνειρμικά, χωρίς καμία προσπάθεια οργάνωσης. Έτσι, εκ πρώτης όψεως, το κείμενό του μοιάζει με ένα άθροισμα λέξεων, αφού απουσιάζουν τα σημεία στίξης και οι τόνοι. Παρόμοια, η ιστορία του δε χαρακτηρίζεται από λεξική επίγνωση. Η απόσταση πριν και μετά τις λέξεις, όπως και ανάμεσα στα γράμματα των λέξεων είναι ακανόνιστη, με αποτέλεσμα δύο λέξεις να μοιάζουν με μία κ.ο.κ.

Σε ότι αφορά τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα ο Μανόλης γράφει σχετικά γρήγορα και ευανάγνωστα. Παρόλα αυτά, το κείμενό του χαρακτηρίζεται περισσότερο από ακαταστασία. Δυσκολεύεται να γράφει ευανάγνωστα, τονίζοντας τις λέξεις και τοποθετώντας, παράλληλα, τα κατάλληλα σημεία στίξης.

Αντίθετα, ο Ανδρέας δυσκολεύεται να γράφει με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία. Τα γράμματά του δεν είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή του τετραδίου, ενώ δεν υπάρχει και η κατάλληλη απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις. Ιδιαίτερες δυσκολίες συναντά στα γράμματα που περιέχουν κλειστά κυκλικά στοιχεία (α, β, δ, θ, ο, ρ, φ, ψ), αλλά και σε όσα απαιτούν αλλαγή στην κατεύθυνση της κίνησης του χεριού (γ, ζ, ξ, τ, ψ). Τα σημεία στίξης απουσιάζουν.

Τέλος, η στάση τους απέναντι στη γραφή δεν είναι θετική. Ο Ανδρέας υποστηρίζει ότι δεν του αρέσει να γράφει, ενώ ο Μανόλης δεν μπορεί να αποφασίσει αν του αρέσει να γράφει. Ωστόσο, και οι δύο συμφωνούν ότι μπορούν να μάθουν να γράφουν και καλύτερα.

ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ
ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
Η ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 29

29.1. Συγκεντρωτικός πίνακας ερευνητικών ευρημάτων μαθητών Γ' και Στ' τάξης

Η μελέτη των ευρημάτων της άτυπης αξιολόγησης των μαθητών της Γ και ΣΤ τάξης του δημοτικού σχολείου κατέδειξε ότι η κάθε ηλικιακή ομάδα με βάση την επίδοσή τους στο γραπτό λόγο, τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα και τη στάση τους απέναντι στο γραπτό λόγο συγκεντρώνει τα δικά της συγγραφικά χαρακτηριστικά τα οποία είναι καταγεγραμμένα στον παρακάτω πίνακα.

Α) ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Γ' ΤΑΞΗΣ

ΕΜΠΕΙΡΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	ΜΕΣΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	ΑΡΧΑΡΙΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ
ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ
Η Μαρία, η Κωνσταντίνα και η Χαρούλα γράφουν κείμενα τα οποία χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία τόσο στο περιεχόμενο τους, όσο και στον γλωσσικό τρόπο με τον οποίο εκφέρονται.	Η Ρούλα, η Βαγγελιώ, η Εύα και η Ελένη γράφουν κείμενα με αναμενόμενη εξέλιξη και λιγότερη πρωτοτυπία .	Ο Άγγελος. Ο Γιώργος και ο Τάσος έγραψαν κείμενα από τα οποία απουσιάζει η πρωτοτυπία του κειμένου.
Το γλωσσικό ύφος των κειμένων τους είναι κατάλληλο.	Χρησιμοποιούν πολύχρηστες ,επαναλαμβανόμενες λέξεις	Χρησιμοποιούν ελάχιστες και επαναλαμβανόμενες λέξεις ή χρησιμοποιούν αδόκιμες λέξεις, ελλιπώς κωδικοποιημένες.
Στα νοήματα των κειμένων τους υπάρχει συνάφεια.	Τα νοήματα του κειμένου τους παρουσιάζουν σχετική συνάφεια .	Απουσιάζει το νόημα από το κείμενό τους.
Το λεξιλόγιο των κειμένων τους είναι ικανοποιητικό. Ωστόσο, θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ακόμα περισσότερα κλιτά και άκλιτα μέρη του λόγου, ώστε να εκφράσουν με μεγαλύτερη παραστατικότητα όσα σκέφτονται.	Στα κείμενα των μέσων συγγραφέων συναντούμε αρκετά στοιχεία «τροφορικότητας».	Πολύ Φτωχό λεξιλόγιο
Χρησιμοποιούν κειμενικούς δείκτες και συνδέσμους προκειμένου να συνδέσουν τα λεγόμενά τους.	Τρεις στις τέσσερις μέσες συγγραφείς κάνουν περιορισμένη χρήση κειμενικών δεικτών ή συνδέσμων. Ωστόσο μια μέση συγγραφέας (Ρούλα) χρησιμοποιεί κυρίως χρονικούς συνδέσμους τους οποίους συνεχώς	Απουσιάζουν οι κειμενικοί δείκτες ή οι συνδέσμοι.

	επαναλαμβάνει.	
<p>Στα τρία κείμενα που συνέθεσαν οι έμπειροι συγγραφείς, εντοπίζουμε αρκετά από τα δομικά στοιχεία, ανάλογα με το κειμενικό είδος στο οποίο αναφέρονταν (αφήγηση, προσωπική αναδιήγηση) κάθε φορά. Ωστόσο, κανένα κείμενο δεν παρουσιάζει υπερδομή στα δομικά του στοιχεία, αλλά, θα λέγαμε, ότι περιέχει τα βασικά.</p> <p>Και οι τρεις έμπειροι συγγραφείς της Γ τάξης συναντούν δυσκολίες στην οργάνωση των νοημάτων του κειμένου τους σε παραγράφους.</p> <p>Από τους τρεις έμπειρους συγγραφείς οι δύο δίνουν τίτλο στο κείμενό τους.</p>	<p>Τα νοήματα των κειμένων τους χαρακτηρίζονται από σχετική αλληλουχία. Το ένα γεγονός διαδέχεται με χρονική λογική το άλλο, αλλά παρατηρούμε δυσκολίες στην γραπτή αναπαράσταση και έκφραση των όσων συμβαίνουν.</p> <p>Απουσία παραγράφων</p> <p>Μια στις τέσσερις μέσες συγγραφείς δίνει τίτλο στο κείμενό της.</p>	<p>Δεν γνωρίζουν τα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου (πώς ξεκινώ, πώς συνεχίζω και πώς ολοκληρώνω μια ιστορία)</p> <p>Απουσία παραγράφων</p> <p>Απουσία τίτλων</p>

ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ
<p>Ικανοποιητικός αριθμός λέξεων (επιθέτων, αντωνυμιών, επιρρημάτων, ουσιαστικών κ.α.)</p>	<p>Πιο σύντομες ιστορίες (λιγότερα επίθετα, αντωνυμίες, επιρρήματα, ουσιαστικά κ.α.)</p>	<p>Αρκετά σύντομες ιστορίες, χωρίς νόημα.</p>
<p>Τα κείμενά τους περιέχουν τον υψηλότερο αριθμό προτάσεων.</p>	<p>Μικρότερος, αλλά σημαντικός, αριθμός προτάσεων σε σχέση με τις έμπειρες συγγραφείς.</p>	<p>Μικρότερος αριθμός προτάσεων.</p>
<p>Δύο στους τρεις έμπειρους συγγραφείς γράφουν τον υψηλότερο αριθμό δευτερευουσών προτάσεων. Ωστόσο, παρατηρούμε δύο μέσους συγγραφείς οι οποίοι (Ρούλα, Βαγγελιώ) γράφουν μεγαλύτερο αριθμό δευτερευουσών προτάσεων (είκοσι επτά και δεκατέσσερις αντίστοιχα) από την τρίτη, έμπειρη, συγγραφέα (Μαρία), η οποία γράφει μόλις δώδεκα δευτερεύουσες προτάσεις. Είναι σημαντικό όμως, ότι η Ρούλα μπορεί να γράφει είκοσι επτά προτάσεις, αλλά επαναλαμβάνει σε συνεχόμενα τμήματα του κειμένου της τους ίδιους</p>	<p>Δύο στις τέσσερις συγγραφείς (Ρούλα, Βαγγελιώ) καταφέρνουν να γράφουν σημαντικό αριθμό δευτερευουσών προτάσεων.</p>	<p>Συχνά απουσιάζουν οι δευτερεύουσες προτάσεις από το κείμενο (απλή παράθεση ιδεών).</p>

<p>χρονικούς συνδέσμους, με αποτέλεσμα όμως η ιστορία της να γίνεται κουραστική. Η επανάληψη των χρονικών συνδέσμων, «επικυρώνει» την αυξημένη παρουσία δευτερευουσών προτάσεων.</p>		
<p>Δύο από τις τρεις έμπειρες συγγραφείς σημειώνουν τον υψηλότερο αριθμό γεγονότων. Παρατηρούμε δύο μέσες συγγραφείς (Ρούλα, Βαγγελιώ) οι οποίες γράφουν μεγαλύτερο αριθμό γεγονότων από την Τρίτη έμπειρη συγγραφέα (Χαρούλα). Παρατηρούμε ότι τα κείμενα των δύο μέσων συγγραφέων αποτελούνται από σωρεία γεγονότων τα οποία όμως δεν αναπτύσσονται επαρκώς.</p>	<p>Οι έμπειρες συγγραφείς γράφουν σημαντικό αριθμό γεγονότων, χωρίς ωστόσο, να υπεισέρχονται στην ουσία των γεγονότων, αλλά αρκούνται στην σύντομη αναφορά.</p>	<p>Μικρός αριθμός γεγονότων</p>

ΕΙΔΟΣ ΒΕΛΤΙΩΣΕΩΝ	ΕΙΔΟΣ ΒΕΛΤΙΩΣΕΩΝ	ΕΙΔΟΣ ΒΕΛΤΙΩΣΕΩΝ
Αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων που επαναλαμβάνονται.	Επανάληψη λέξεων οι οποίες δεν αντικαθίστανται.	Δεν αντικαθιστούν λέξεις.
Εμπλουτισμός προτάσεων	.Εμπλουτίζουν λιγότερο τις προτάσεις τους.	Συχνά δεν ξαναδιαβάζουν το κείμενό τους.
Ορθή γραφή λέξεων	Ορθή γραφή λέξεων	Δεν διορθώνουν τα ορθογραφικά τους λάθη.
Τοποθέτηση σημείων στίξης	Τοποθέτηση σημείων στίξης	Τοποθετούν μόνο τελείες και συχνά αφού ολοκληρώσουν το κείμενό τους.
Τονισμός λέξεων	Τονισμός λέξεων συχνά μετά την ολοκλήρωση του κειμένου και όχι κατά τη διάρκεια	Απουσιάζουν οι τόνοι.
Βελτίωση γραμμάτων	Βελτίωση γραμμάτων	Καμία βελτίωση στα γράμματά τους.
Η ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	Η ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	Η ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ
<u>Α) ΣΤΑΤΙΚΕΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ</u> Δύο στις τρεις έμπειρες συγγραφείς κρατούν σωστά το μολύβι. Ωστόσο, παρατηρούμε την Τρίτη	<u>Α) ΣΤΑΤΙΚΕΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ</u> Τρεις στις τέσσερις μέσες συγγραφείς κρατούν σωστά το μολύβι. Μόλις μία μέση	<u>Α) ΣΤΑΤΙΚΕΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ</u> Δύο στους τρεις αρχάριους μαθητές δεν κρατούν σωστά το μολύβι.

έμπειρη συγγραφέα (Κωνσταντίνα) να στηρίζει το μολύβι στα τρία της πρώτα δάχτυλα.	συγγραφέας (Εύα) συναντά δυσκολίες. Το μολύβι της στηρίζεται από τον δείκτη, τον αντίχειρα και το μεσαίο δάχτυλο, ενώ ακουμπά στο επόμενο του μεσοδαχτύλου.	
Και οι τρεις έμπειρες συγγραφείς παρουσιάζουν σωστή θέση στην επιφάνεια εργασίας τους.	Σωστή θέση της επιφάνειας εργασίας	Σωστή θέση του φύλλου εργασίας. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ένας αρχάριος συγγραφέας να τοποθετεί την επιφάνεια εργασίας στο μπροστινό μέρος του ημιθώρακα .
Κατά τη διάρκεια της γραφής διατηρούν κατάλληλη θέση του σώματος.	Δεν παρατηρούνται έντονες μεταβολές των σημείων στήριξης των παιδιών. Μία μόνο μέση συγγραφέας (Βαγγελιώ) παρουσιάζει μια διαρκή μεταβολή των σημείων στήριξής της.	Και οι τρεις αρχάριοι συγγραφείς παρατηρούνται να μεταβάλλουν τα σημεία στήριξής τους, κατά τη διάρκεια της γραφής.

<u>Β) ΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ</u>	<u>Β) ΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ</u>	<u>Β) ΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ</u>
Αποδεκτός σχεδιασμός οπτικών συμβόλων .	Αποδεκτός σχεδιασμός οπτικών συμβόλων	Ξεκινούν σωστά το σχεδιασμό (από πάνω προς τα κάτω...), ωστόσο τα γράμματα δεν ολοκληρώνονται σωστά (άστατα κωδικοποιημένα)
Κατάλληλη απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις	Τρεις στις τέσσερις συγγραφείς παρουσιάζουν ακανόνιστη απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις, ενώ η τέταρτη μαθήτρια ακανόνιστη απόσταση ανάμεσα στις λέξεις.	Δεν υπάρχει το κατάλληλο κενό ανάμεσα στα γράμματα, πριν και μετά τις λέξεις .
Ευθυγραμμισμένα γράμματα πάνω στη γραμμή του τετραδίου.	Ευθυγραμμισμένα γράμματα επάνω στη γραμμή του τετραδίου.	Και στις τρεις περιπτώσεις αρκετά από τα γράμματα δεν είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή του τετραδίου.
Ψηλά, πεζά και μεσαία γράμματα καταλαμβάνουν το σωστό διάστημα ανάμεσα στις γραμμές	Συχνά ψηλά, πεζά και μεσαία γράμματα συγχέονται, καταλαμβάνοντας το ίδιο διάστημα και στα τέσσερα κείμενα.	Και στις τρεις περιπτώσεις τα Ψηλά, τα πεζά και τα μεσαία γράμματα δεν καταλαμβάνουν το σωστό διάστημα ανάμεσα στις γραμμές

<p>Δύο στις τρεις έμπειρες συγγραφείς παρουσιάζουν ευανάγνωστη εικόνα στο γραπτό τους κείμενο. Μόνο μία μαθήτρια (Χαρούλα) συναντά δυσκολίες στην γρήγορη και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεών της.</p> <p>Παρατήρηση:</p> <p>Δυο στις τρεις έμπειρες συγγραφείς γράφουν ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα.</p>	<p>Και τα τέσσερα κείμενα είναι σχετικά ευανάγνωστα.</p> <p>Παρατήρηση:</p> <p>Γράφουν σχετικά ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα</p>	<p>Και τα τρία κείμενα παρουσιάζουν μια σχετικά δυσανάγνωστη εικόνα.</p> <p>Παρατήρηση:</p> <p>Δεν γράφουν ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα</p>
ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ	ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ	ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ
Θετική στάση	Θετική στάση	Αρνητική στάση

Πίνακας 43: Ταξινόμηση μαθητών Γ' τάξης.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές της Γ τάξης ανάλογα με την επίδοσή τους στο γραπτό λόγο, τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα και τη στάση τους απέναντι στη γραφή ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: έμπειροι, μέσοι και αρχάριοι συγγραφείς. Η κάθε κατηγορία συγγραφέων παρουσιάζει τα δικά της συγγραφικά χαρακτηριστικά στα ποιοτικά και τα ποσοτικά στοιχεία ενός κειμένου, στο είδος βελτιώσεων του κειμένου, στη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα (στατικές κινητικές λειτουργίες – δυναμικές κινητικές λειτουργίες) και στη στάση που διατηρούν οι μαθητές απέναντι στη γραφή.

Οι έμπειροι συγγραφείς της Γ τάξης γράφουν με σχετική ευκολία και πρωτοτυπία τις σκέψεις τους, οι οποίες χαρακτηρίζονται από συνάφεια, πλούσιο λεξιλογικό δυναμικό και νοηματική συνεκτικότητα μέσα από τη χρήση συνδετικών λέξεων. Ωστόσο, ενώ φαίνεται να γνωρίζουν τα δομικά στοιχεία του κειμένου που έχουν επιλέξει να γράψουν δεν τα οργανώνουν σε παραγράφους. Από την άλλη, παρατηρείται ότι στις ιστορίες τους δίνουν τίτλο, ο οποίος στις περισσότερες περιπτώσεις είναι τηλεγραφικός (π.χ. Στο ζωολογικό κήπο, Οι τέσσερις εποχές).

Σε ότι αφορά τα ποσοτικά στοιχεία της γραφής τα κείμενά τους περιέχουν το μεγαλύτερο αριθμό λέξεων, αλλά και το μεγαλύτερο αριθμό κλιτών και άκλιτων μερών του λόγου. Τα κείμενα των έμπειρων συγγραφέων περιέχουν σημαντικό αριθμό δευτερευουσών προτάσεων. Αυτό σημαίνει ότι δεν παραθέτουν απλά τις σκέψεις τους αλλά τις μετασχηματίζουν και οδηγούνται στη συσχέτιση των γεγονότων.

Το είδος των βελτιώσεων που κάνουν αφορά την αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων του κειμένου οι οποίες επαναλαμβάνονται. Είναι σημαντικό ότι εμπλουτίζουν τις προτάσεις τους με τη χρήση επιπρόσθετων λέξεων, ώστε το κείμενό τους να γίνει πιο πληροφοριακό. Οι λέξεις που κωδικοποιούν είναι ορθογραφικά σωστές, ενώ δεν

ξεχνούν να τοποθετούν και τα κατάλληλα σημεία στίξης. Το σύνολο των λέξεων του κειμένου είναι τονισμένες και η ιστορία γίνεται εύκολα αποκωδικοποιήσιμη, αφού το κείμενο είναι ευανάγνωστο.

Σύμφωνα με την κλειδα παρατήρησης των βασικών δεξιοτήτων γραφής, οι έμπειροι συγγραφείς παρουσιάζουν καλή επίδοση στις στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής. Δύο στις τρεις έμπειρες συγγραφείς κρατούν σωστά το μολύβι. Η επιφάνεια εργασίας, στους δεξιόχειρες μαθητές, καταλαμβάνει τη σωστή θέση, όπως και η στάση του σώματος είναι η αποδεκτή. Σε ότι αφορά τις δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής οι έμπειρες συγγραφείς σχεδιάζουν σωστά τα οπτικά σύμβολα (από πάνω προς τα κάτω κ.ο.κ.). Η απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις είναι η κατάλληλη, ενώ τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή του τετραδίου. Τα ψηλά γράμματα (λ,θ,β,δ κ.ο.κ.), τα μεσαία (η, μ, γ, ρ κ.ο.κ) και τα πεζά γράμματα (π,α,κ,ν κ.ο.κ) καταλαμβάνουν το σωστό διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα κείμενα των έμπειρων συγγραφέων είναι ευανάγνωστα, εκτός από το κείμενο της Χαρούλας το οποίο παρουσιάζει μια πιο ακατάστατη εικόνα.

Η στάση των έμπειρων συγγραφέων της Γ τάξης απέναντι στη γραφή είναι θετική, αφού τους αρέσει να γράφουν πολλά διαφορετικά είδη κειμένων.

Οι μέσοι συγγραφείς της Γ τάξης παρουσιάζουν ικανοποιητική επίδοση στα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου. Η εξέλιξη των ιστοριών τους είναι αναμενόμενη και η πρωτοτυπία του κειμένου τους είναι λιγότερη. Σε ότι αφορά το γλωσσικό ύφος, το λεξιλογικό τους δυναμικό δεν είναι τόσο πλούσιο, αλλά είναι περισσότερο καθημερινό. Συχνά, επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις, με αποτέλεσμα η ιστορία να καταντά μονότονη. Τα νοήματα των κειμένων τους χαρακτηρίζονται από συνάφεια. Συναντούμε κειμενικούς δείκτες, οι οποίοι όμως επαναλαμβάνονται (π.χ. ο κειμενικός δείκτης «μετά») σε αρκετά σημεία της ιστορίας (στοιχεία προφορικότητας). Τα γεγονότα των κειμένων τους διαδέχονται με φυσικότητα το ένα το άλλο, αλλά με ανιαρό τρόπο για τον αναγνώστη λόγω της συχνής επανάληψης λέξεων. Τα κείμενα των μέσων συγγραφέων δεν είναι οργανωμένα σε παραγράφους, ενώ μόλις μία στις τέσσερις μέσες συγγραφείς τιτλοφορεί το κείμενό της.

Σε ότι αφορά τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου οι ιστορίες τους είναι πιο σύντομες, αφού περιέχουν μικρότερο αριθμό επιθέτων, αντωνυμιών, επιρρημάτων, ουσιαστικών κ.ο.κ. Σε ότι αφορά τον αριθμό των προτάσεων τους και ιδιαίτερα των δευτερευουσών προτάσεων δύο στις τέσσερις μέσες συγγραφείς (Ρούλα, Βαγγελιώ) γράφουν σημαντικό αριθμό δευτερευουσών προτάσεων, ενώ αντίστοιχα δύο στις τέσσερις μέσες συγγραφείς (Εύα, Ελενη) ο γραπτός τους λόγος μετασχηματίζεται λιγότερο. Ωστόσο, ο αριθμός των γεγονότων του κειμένου τους δεν είναι αμελητέος.

Το είδος των βελτιώσεων που κάνουν αφορά την ορθή γραφή κάποιων λέξεων που θεωρούν λανθασμένες, την τοποθέτηση των σημείων στίξης, τον τονισμό των λέξεων του κειμένου συχνά μετά την ολοκλήρωση του κειμένου και τη βελτίωση των γραμμάτων. Είναι σημαντικό ότι αμελούν βελτιώσεις που αφορούν την επανάληψη λέξεων οι οποίες δεν αντικαθίσταται και τον εμπλουτισμό της ιστορίας τους, θεωρώντας ότι το κείμενό τους δεν είναι σύντομο.

Σε ότι αφορά τις στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής τρεις στις τέσσερις μέσες συγγραφείς κρατούν σωστά το μολύβι. Μόλις μία μέση συγγραφέας (Εύα) συναντά δυσκολίες. Το μολύβι της αντί να στηρίζεται στην πρώτη άρθρωση του μεσαίου

δαχτύλου υποστηριζόμενο από το δείκτη και τον αντίχειρα, στηρίζεται από τον δείκτη, τον αντίχειρα και το μεσαίο δάχτυλο, ενώ ακουμπά στο επόμενο του μεσοδαχτύλου. Η επιφάνεια εργασίας έχει τη σωστή θέση, ενώ δεν παρατηρούνται έντονες μεταβολές των σημείων στήριξης των παιδιών.

Σε ότι αφορά τις δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων είναι ο αποδεκτός. Συχνά παρατηρείται ακανόνιστη απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις του κειμένου. Τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή του τετραδίου εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων. Συχνά τα ψηλά, τα πεζά και τα μεσαία γράμματα συγχέονται καταλαμβάνοντας το ίδιο διάστημα. Τα κείμενα των μέσων συγγραφέων χαρακτηρίζονται από σχετική ευαναγνωσία.

Η στάση των μέσων συγγραφέων της Γ τάξης απέναντι στη γραφή είναι θετική.

Οι αρχάριοι συγγραφείς της Γ τάξης παρουσιάζουν ελάχιστα ικανοποιητική απόδοση στα ποιοτικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Η ιστορία τους δεν είναι πρωτότυπη και δεν προκαλεί το αναγνωστικό ενδιαφέρον. Σε ότι αφορά το γλωσσικό ύφος το λεξιλόγιό τους είναι φτωχό. Χρησιμοποιούν πολύχρηστες, επαναλαμβανόμενες λέξεις αρκετές από τις οποίες είναι ελλιπώς κωδικοποιημένες με αποτέλεσμα να καταντούν αδόκιμες. Είναι σημαντικό ότι η ιστορία δεν έχει κάποιο νόημα οργανωμένο με αρχή, μέση και τέλος. Η νοηματική συνάφεια είναι περιορισμένη, αφού απουσιάζουν οι κειμενικοί δείκτες ή οι σύνδεσμοι που εισάγουν δευτερεύουσες προτάσεις. Οι αρχάριοι συγγραφείς της Γ τάξης δεν γνωρίζουν τα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου (αρχή, μέση και τέλος). Το κείμενό τους δεν είναι οργανωμένο σε παραγράφους, ενώ απουσιάζει η τιτλοφόρηση των κειμένων τους.

Σε ότι αφορά τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου οι ιστορίες τους είναι πολύ σύντομες και χωρίς νοηματικό περιεχόμενο. Ο αριθμός των λέξεων, όπως και των προτάσεων του κειμένου είναι μικρός. Συχνά απουσιάζουν οι δευτερεύουσες προτάσεις από το κείμενο και ο λόγος μοιάζει τηλεγραφικός, συνειρμικά δοσμένος, χωρίς να ακολουθείται η τεχνική σκέφτομαι, μετασχηματίζω και ύστερα γράφω.

Οι αρχάριοι συγγραφείς της Γ τάξης δεν οδηγούνται εύκολα σε αλλαγές του αρχικού τους κειμένου. Συχνά παρατηρείται οι παραπάνω μαθητές να μην διαβάσουν ξανά την ιστορία που έγραψαν, ενώ αν την διαβάσουν τοποθετούν μόνο τελεία και μόνο στο τέλος του κειμένου τους. Οι τόνοι απουσιάζουν και το κείμενο «βομβαρδίζεται» από τα ορθογραφικά λάθη. Αρκετές λέξεις επαναλαμβάνονται οι οποίες και δεν αντικαθίσταται. Καμία βελτίωση δεν παρατηρείται και στα γράμματα.

Σε ότι αφορά τις στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής δύο στους τρεις αρχάριους μαθητές της Γ τάξης δεν κρατά σωστά το μολύβι. Η θέση του φύλλου εργασίας είναι η σωστή. Ωστόσο, υπήρξαν και περιπτώσεις που η επιφάνεια εργασίας τοποθετήθηκε στο μπροστινό μέρος του ημιθώρακα του μαθητή. Η θέση του σώματος δεν είναι η κατάλληλη, αφού παρατηρούνται μεταβολές των σημείων στήριξης των μαθητών.

Σε ότι αφορά τις δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής οι παραπάνω μαθητές ξεκινούν σωστά το σχεδιασμό των οπτικών συμβόλων, χωρίς, ωστόσο, τα γράμματα να ολοκληρώνονται σωστά. Παρόμοια, ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις του κειμένου δεν υπάρχει το κατάλληλο κενό. Αρκετά από τα γράμματα δεν είναι ευθυγραμμισμένα πάνω στη γραμμή του φύλλου εργασίας. Τα ψηλά, τα μεσαία και τα πεζά γράμματα δεν

καταλαμβάνουν το σωστό διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα κείμενά τους είναι δυσανάγνωστα.

Η στάση των αρχάριων συγγραφέων της Γ τάξης απέναντι στη γραφή είναι αρνητική.

29.2. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ

ΕΜΠΕΙΡΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	ΜΕΣΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	ΑΡΧΑΡΙΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ
ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ
Η Άννα, η Ελένη, ο Μιχάλης, η Ρένα και η Γεωργία γράφουν κείμενα πρωτότυπα τα οποία προκαλούν το αναγνωστικό ενδιαφέρον.	Η Ρένα, ο Σταμάτης και η Βαγγελιώ γράφουν κείμενα τα οποία προκαλούν το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Ωστόσο, σε αρκετά σημεία, οι δύο στις τρεις ιστορίες ενώ πληροφορούν το ακροατήριο δεν το εκπλήσσουν ευχάριστα ή δυσάρεστα μέσα από την εξέλιξη των γεγονότων. Θα λέγαμε, ότι λείπει η εσωτερική αντίδραση του γράφοντος, μια και πρόκειται για προσωπική αναδιήγηση και στις τρεις περιπτώσεις.	Ο ένας από τους δύο μαθητές (Μανόλης) προκαλεί σε αρκετά σημεία το ενδιαφέρον του αναγνώστη, καθώς αφηγείται μια αληθινή ιστορία των δύσκολων χρόνων του πολέμου. Αντίθετα, ο δεύτερος μαθητής (Ανδρέας) καταγράφει ένα σύνολο αποκομμένων σκέψεων, χωρίς κανένα ενδιαφέρον. Θα λέγαμε ότι το κείμενό του μοιάζει με προφορική αναδιήγηση ενός μικρού παιδιού.
Το γλωσσικό ύφος με το οποίο αναπαριστούν τις σκέψεις τους είναι το κατάλληλο. Χρησιμοποιούν ποικίλα κλιτά και άκλιτα μέρη του λόγου με αποτέλεσμα να γίνονται πληροφοριακοί.	Χρήση πολύχρηστων και λιγότερο πρωτότυπων λέξεων. Ωστόσο, δεν υπάρχουν συχνές επαναλήψεις στα κείμενά τους.	Χρήση ελάχιστων και επαναλαμβανόμενων λέξεων ή και χρήση αδόκιμων λέξεων, ελλιπώς κωδικοποιημένων και στις δύο περιπτώσεις.
Τα νοήματα των κειμένων τους χαρακτηρίζονται από συνάφεια. Οι λέξεις, οι προτάσεις, οι περίοδοι του λόγου και κατά συνέπεια οι παραγράφου συνδέονται με κειμενικούς δείκτες οι οποίοι εξασφαλίζουν αλληλουχία και νοηματική φυσικότητα.	Τα νοήματα των κειμένων τους χαρακτηρίζονται από συνάφεια. Σε αρκετά σημεία συναντούμε κειμενικούς δείκτες οι οποίοι χρησιμοποιούνται με φειδώ.	Στη δεύτερη περίπτωση (Ανδρέας) απουσία νοήματος από το κείμενο ή την ιστορία.
Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν οι έμπειροι συγγραφείς είναι πλούσιο. Στο γραπτό τους λόγο συναντάμε επίθετα, αντωνυμίες, επιρρήματα, συγκεκριμένα και αφηρημένα ουσιαστικά, χρονικούς, αιτιολογικούς, αντιθετικούς και άλλους συνδέσμους. Μάλιστα τρία στα πέντε κείμενα των έμπειρων συγγραφέων	Το λεξιλογικό τους δυναμικό είναι ικανοποιητικό, δίνοντας τις απαραίτητες Πληροφορίες. Ωστόσο, ο λόγος τους δεν είναι λιγότερο επιτηδευμένος. Δεν χρησιμοποιούν ποικιλία κλιτών και άκλιτων μερών του λόγου ή σχήματα λόγου.	Φτωχό λεξιλόγιο και στις δύο περιπτώσεις.

<p>περιέχουν μεταφορικές φράσεις οι οποίες κάνουν το λόγο πιο λογοτεχνικό και γλαφυρό, χωρίς όμως να φτάνουν στα όρια της υπερβολής. Παρόμοια, δύο στα τρία κείμενα περιέχουν ευθύ λόγο και εσωτερικούς μονολόγους με μορφή προβληματισμού.</p>		
<p>Και οι πέντε έμπειροι συγγραφείς χρησιμοποιούν κειμενικούς δείκτες και συνδετικές λέξεις.</p>	<p>Χρησιμοποιούν κειμενικούς δείκτες με φειδώ.</p>	<p>Στην πρώτη περίπτωση (Μανόλης) η ιστορία περιέχει αρκετούς συνδέσμους, οι οποίοι βοηθούν στο μετασχηματισμό του λόγου και στη συσχέτιση των νοημάτων του κειμένου. Ωστόσο, οι κειμενικοί δείκτες είναι ελάχιστοι και συχνά επαναλαμβανόμενοι. Στη δεύτερη περίπτωση (Ανδρέας) δεν χρησιμοποιείται κανένας κειμενικός δείκτης ή σύνδεσμος.</p>
<p>Και οι πέντε συγγραφείς γνωρίζουν τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους που γράφουν. Και τα πέντε κείμενα αφορούν το κειμενικό είδος της προσωπικής αναδιήγησης (ανάδρομες εμπειρίες των μαθητών), το οποίο διατηρεί αρκετά κοινά σημεία με την αφήγηση.</p> <p>Τέσσερις στους πέντε μαθητές οργανώνουν το κείμενό τους σε παραγράφους.</p> <p>Τέσσερις στους πέντε μαθητές δίνουν τίτλο στο κείμενό τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τίτλοι που δίνουν οι έμπειροι συγγραφείς στο κείμενό τους δεν είναι σύντομοι και ελλειπτικοί όπως συμβαίνει με τους τίτλους των έμπειρων συγγραφέων της Γ τάξης, αλλά είναι περισσότερο κατατοπιστικοί και εμπλουτισμένοι.</p>	<p>Και οι τρεις μέσοι συγγραφείς γνωρίζουν κάποια από τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους που γράφουν. Παρατηρείται ότι ενώ η εξωτερική δράση κυριαρχεί, απουσιάζει παρουσιάζεται μια ελλειπτική εικόνα των εσωτερικών αντιδράσεων του γράφοντος.</p> <p>Ένας στους τρεις συγγραφείς οργανώνει τα νοήματα του κειμένου σε παραγράφους. Ωστόσο και τα τρία κείμενα έχουν αρχιτεκτονική δομή στα νοήματά τους (αρχή, μέση, τέλος).</p> <p>Ένας στους τρεις μαθητές δίνει τίτλο στο κείμενό του</p>	<p>Δεν γνωρίζουν τα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου (πώς ξεκινώ, πώς συνεχίζω και πώς ολοκληρώνω μια ιστορία).</p> <p>Απουσία παραγράφων και στις δύο περιπτώσεις.</p> <p>Απουσία τίτλων και στις δύο περιπτώσεις.</p>

ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ
Αυξημένος αριθμός λέξεων (επιθέτων, αντωνυμιών, επιρρημάτων, ουσιαστικών κ.α.)	Πιο σύντομες ιστορίες (λιγότερα επίθετα, αντωνυμίες, επιρρήματα, ουσιαστικά κ.α.)	Στη δεύτερη περίπτωση (Ανδρέας) αρκετά σύντομη Ιστορία και χωρίς νόημα. Στην πρώτη περίπτωση (Μανόλης) η ιστορία είναι εκτενέστερη έχοντας νοηματικό περιεχόμενο.
Αυξημένος αριθμός Προτάσεων	Μικρότερος αριθμός προτάσεων	Μικρότερος αριθμός προτάσεων στη δεύτερη περίπτωση (Ανδρέας).
Σημαντικός αριθμός δευτερευουσών προτάσεων στα τέσσερα από τα πέντε κείμενα.	Ο γραπτός λόγος μετασχηματίζεται λιγότερο	Στη δεύτερη περίπτωση (Ανδρέας) απουσιάζουν οι δευτερεύουσες προτάσεις από το κείμενο (απλή παράθεση ιδεών), ενώ στην πρώτη περίπτωση (Μανόλης) οι δευτερεύουσες προτάσεις υπερτερούν των κύριων προτάσεων, λόγω της συχνής χρήσης συνδέσμων.
Μεγάλος αριθμός γεγονότων	Μικρότερος αριθμός γεγονότων	Στη δεύτερη περίπτωση (Ανδρέας) συναντούμε μικρό αριθμό γεγονότων σε αντίθεση με την πρώτη περίπτωση

ΕΙΔΟΣ ΒΕΛΤΙΩΣΕΩΝ	ΕΙΔΟΣ ΒΕΛΤΙΩΣΕΩΝ	ΕΙΔΟΣ ΒΕΛΤΙΩΣΕΩΝ
Αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων που επαναλαμβάνονται	Αντικατάσταση αδόκιμων λέξεων ή λέξεων που επαναλαμβάνονται. Προσθήκη γραμμάτων σε ελλιπώς κωδικοποιημένες λέξεις.	Δεν αντικαθιστούν λέξεις
Εμπλουτισμός προτάσεων με κλιτά και άκλιτα μέρη του λόγου.	Δεν οδηγήθηκαν σε σημαντικές αλλαγές σε επίπεδο πρότασης	Συχνά δεν ξαναδιαβάζουν το κείμενό τους ή αν το διαβάσουν δεν κάνουν καμία αλλαγή.
Ορθή γραφή λέξεων	Ορθή γραφή λέξεων	Δεν διορθώνουν τα ορθογραφικά τους λάθη.
Τοποθέτηση σημείων στίξης	Τοποθέτηση σημείων στίξης	Τοποθετούν μόνο τελείες και συχνά αφού

		ολοκληρώσουν το κείμενό τους.
Τονισμός λέξεων	Τονισμός λέξεων	Απουσιάζουν οι τόνοι.
Βελτίωση γραμμάτων	Βελτίωση γραμμάτων	Καμία βελτίωση στα γράμματα.
Η ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	Η ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	Η ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ
<u>A) ΣΤΑΤΙΚΕΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ</u> Και οι πέντε έμπειροι συγγραφείς της Στ τάξης κρατούν σωστά το μολύβι.	<u>A) ΣΤΑΤΙΚΕΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ</u> Αποδεκτό κράτημα του μολυβιού και από τους τρεις μέσους συγγραφείς της Στ τάξης.	<u>A) ΣΤΑΤΙΚΕΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ</u> Αποδεκτό κράτημα του μολυβιού και από τους δύο αρχάριους συγγραφείς.
Και οι πέντε έμπειροι συγγραφείς της Στ τάξης διατηρούν σωστή θέση στην επιφάνεια εργασίας τους κατά τη διάρκεια της γραφής.	Σωστή θέση της επιφάνειας εργασίας και από τους τρεις μέσους μαθητές.	Σωστή θέση του φύλλου εργασίας στην πρώτη περίπτωση (Μανόλης) Ωστόσο, στη δεύτερη περίπτωση (Ανδρέας) παρατηρήθηκε η επιφάνεια εργασίας να τοποθετείτε στο μπροστινό μέρος του ημιθώρακα του μαθητή
Και οι πέντε έμπειροι συγγραφείς της Στ τάξης έχουν την κατάλληλη στάση στο σώμα τους κατά τη διάρκεια της γραφής.	Δεν παρατηρούνται μεταβολές των σημείων στήριξης των παιδιών.	Παρατηρούνται έντονες Μεταβολές των σημείων στήριξης των μαθητών.

<u>B) ΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ</u>	<u>B) ΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ</u>	<u>B) ΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ</u>
Αποδεκτός σχεδιασμός οπτικών συμβόλων .	Αποδεκτός σχεδιασμός οπτικών συμβόλων. Ακολουθούν τη σωστή φορά.	Ξεκινούν σωστά το σχεδιασμό (από πάνω προς τα κάτω...), ωστόσο τα γράμματα δεν ολοκληρώνονται σωστά (άστατα κωδικοποιημένα).
Κατάλληλη απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις	Ένα κείμενο, σε ελάχιστα σημεία, παρουσιάζει ακανόνιστη απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις.	Δεν υπάρχει το κατάλληλο κενό ανάμεσα στα γράμματα, πριν και μετά τις λέξεις και στις δύο περιπτώσεις.
Ευθυγραμμισμένα γράμματα πάνω στη γραμμή του τετραδίου	Ευθυγραμμισμένα γράμματα επάνω στη γραμμή του τετραδίου	Αρκετά από τα γράμματα δεν είναι ευθυγραμμισμένα επάνω

		στη γραμμή του τετραδίου
Ψηλά, πεζά και μεσαία γράμματα καταλαμβάνουν το σωστό διάστημα ανάμεσα στις γραμμές	Ψηλά, πεζά και μεσαία γράμματα καταλαμβάνουν , εκτός ελάχιστων περιπτώσεων, το σωστό διάστημα ανάμεσα στις γραμμές	Ψηλά, πεζά και μεσαία γράμματα δεν καταλαμβάνουν το σωστό διάστημα ανάμεσα στις γραμμές περισσότερο στη δεύτερη περίπτωση (Ανδρέας).
Ευανάγνωστο κείμενο	Σχετική ευανάγνωσία Κειμένου	Στην πρώτη περίπτωση σχετικά ευανάγνωστο κείμενο, σε αντίθεση με τη δεύτερη περίπτωση που το κείμενο είναι δυσανάγνωστο.
<u>Παρατήρηση:</u> Γράφουν ευανάγνωστα και με σχετική ταχύτητα	<u>Παρατήρηση:</u> Δύο στους τρεις μαθητές γράφουν σχετικά γρήγορα και ευανάγνωστα	<u>Παρατήρηση:</u> Στην πρώτη περίπτωση (Μανόλης) ο μαθητής γράφει σχετικά γρήγορα και ευανάγνωστα. Ωστόσο, δυσκολεύεται να γράφει ευανάγνωστα τοποθετώντας, παράλληλα, και τα κατάλληλα σημεία στίξης. Στη δεύτερη περίπτωση (Ανδρέας) , ο μαθητής δυσκολεύεται να γράφει γρήγορα και την ίδια στιγμή ευανάγνωστα.
ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ	ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ	ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ
Θετική στάση	Σχετικά Θετική στάση	Αρνητική στάση

Πίνακας 44: Ταξινόμηση μαθητών ΣΤ΄ τάξης.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης ανάλογα με την επίδοσή τους στο γραπτό λόγο , τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα και τη στάση τους απέναντι στη γραφή ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: έμπειροι, μέσοι και αρχάριοι συγγραφείς. Η κάθε κατηγορία συγγραφέων παρουσιάζει τα δικά της συγγραφικά χαρακτηριστικά στα ποιοτικά και τα ποσοτικά στοιχεία ενός κειμένου, στο είδος των βελτιώσεων του κειμένου, στη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα (στατικές κινητικές λειτουργίες – δυναμικές κινητικές λειτουργίες) και τη στάση που διατηρούν οι μαθητές απέναντι στη γραφή.

Οι έμπειροι συγγραφείς της ΣΤ΄ τάξης παράγουν κείμενα πρωτότυπα, τα οποία περιέχουν ένα σύνολο μοναδικών εσωτερικών αντιδράσεων και εξωτερικών δράσεων, προκαλώντας το ενδιαφέρον του αναγνώστη.

Σε ότι αφορά το γλωσσικό ύφος, οι έμπειροι συγγραφείς υιοθετούν τα κατάλληλα γλωσσικά σημεία προκειμένου να «οπτικοποιήσουν» τις σκέψεις τους. Μάλιστα στα κείμενά τους συναντούμε ποικιλία κλιτών και άκλιτων μερών του λόγου (επίθετα, επιρρήματα, αντωνυμίες, ουσιαστικά, μετοχές κ.ο.κ) που κάνουν το ύφος παραστατικό και ζωηρό. Η παραστατικότητα εξασφαλίζεται ακόμα μέσα από την περιγραφή σκηνών και το διάλογο..

Τα κείμενα των έμπειρων συγγραφέων χαρακτηρίζονται από συνάφεια νοημάτων. Υπάρχει μια φυσική εξέλιξη στην ιστορία, αφού το ένα γεγονός διαδέχεται το άλλο με τη χρήση σωστών λεξιλογικών επιλογών, οι οποίες καθορίζουν το δομικό σχήμα του κειμένου και κατ' επέκταση τη γλωσσική παραγωγή. Οι κειμενικοί δείκτες, αλλά και οι σύνδεσμοι που εισάγουν δευτερεύουσες προτάσεις συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Η χρήση συνδέσμων και η εισαγωγή δευτερευουσών προτάσεων στα κείμενα τεσσάρων στους πέντε έμπειρους συγγραφείς αποτελεί τυπικό δείγμα ότι στα κείμενα των έμπειρων συγγραφέων υπάρχουν σχόλια, ερμηνείες γεγονότων, σκέψεις και προεκτάσεις, αιτιολογήσεις, συμπεράσματα και δε δίνονται μόνο τα γεγονότα της ιστορίας.

Είναι σημαντικό ότι τα συγκεκριμένα κείμενα είναι δομημένα σύμφωνα με τα δομικά στοιχεία του είδους τους. Το σύνολο των κειμένων ανήκει στο κειμενικό είδος της αφήγησης ή της προσωπικής αναδιήγησης, διατηρώντας όλα εκείνα τα αναγκαία δομικά συστατικά που ενσωματώνονται στον πρόλογο, το κυρίως θέμα και τον επίλογο (πρόσωπα κειμένου, χρόνος διεξαγωγής γεγονότων, τόπος διεξαγωγής γεγονότων, εξωτερικές δράσεις προσώπων, εσωτερικές αντιδράσεις ή συγκρούσεις ηρώων, απροσδόκητα γεγονότα, ευχή ή αξιολογική κρίση γεγονότων).

Τα νοήματα των κειμένων των έμπειρων συγγραφέων οργανώνονται σε πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο, εκτός από μια μαθήτρια της οποίας όμως το κείμενο έχει νοηματικά αρχή, μέση και τέλος. Παρόμοια, τέσσερα στα πέντε κείμενα τιτλοφορούνται αποτελώντας πρόδρομη αφήγηση για το τι πρόκειται να ακολουθήσει.

Σε ότι αφορά τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου οι ιστορίες αποτελούνται από σημαντικό αριθμό λέξεων, προτάσεων και γεγονότων.

Το είδος των βελτιώσεων του κειμένου αφορά την αντικατάσταση λέξεων και φράσεων που επαναλαμβάνονται ή και τον εμπλουτισμό των προτάσεων με την προσθήκη κλιτών και άκλιτων μερών του λόγου. Μάλιστα, οι μαθητές έλεγξαν και την ορθογραφία, τόνισαν τις λέξεις του κειμένου, τοποθέτησαν τα κατάλληλα σημεία στίξης και οδηγήθηκαν σε βελτιώσεις των γραμμάτων.

Σε ότι αφορά τις στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής οι έμπειροι συγγραφείς της Στ τάξης κρατούν σωστά το μολύβι, διατηρούν την αποδεκτή θέση στο φύλλο εργασίας και την κατάλληλη θέση στο σώμα τους. Σε ότι αφορά τις δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων είναι σωστός, ενώ διατηρούν την κατάλληλη απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις του κειμένου. Τα οπτικά σύμβολα είναι ευθυγραμμισμένα πάνω στη γραμμή του τετραδίου και τα ψηλά, πεζά και μεσαία γράμματα καταλαμβάνουν το σωστό διάστημα ανάμεσα στις παράλληλες γραμμές. Τα κείμενα των έμπειρων συγγραφέων της Στ τάξης είναι ευανάγνωστα.

Η στάση τους απέναντι στο γραπτό λόγο είναι πολύ θετική, αφού υπάρχουν φορές που νομίζουν ότι θα μπορούσαν να γράψουν ακόμα κι ένα βιβλίο.

Οι μέσοι συγγραφείς της ΣΤ τάξης παράγουν κείμενα τα οποία προκαλούν , επίσης, το ενδιαφέρον του αναγνώστη, χωρίς όμως να περιέχουν πέρα από τις εξωτερικές δράσεις των προσώπων, τις εσωτερικές τους αντιδράσεις με τη χρήση βέβαια των κατάλληλων γλωσσικών μονάδων του λόγου (και τότε, ξαφνικά, εκείνη τη στιγμή κ.α.).

Σε ότι αφορά το γλωσσικό ύφος των μέσων συγγραφέων της ΣΤ τάξης παρατηρούμε ότι χρησιμοποιούν λιγότερα επίθετα, επιρρήματα, αντωνυμίες, μετοχές. Αυτό δείχνει ότι ο λόγος τους είναι πιο λιτός ,απλός, και δεν έχει σκοπό τον εντυπωσιασμό, αφού δε δίνονται πολλές ιδιότητες, ποιότητες, γνωρίσματα προσώπων και καταστάσεων.

Στα νοήματα των κειμένων τους υπάρχει συνάφεια, η οποία επιτυγχάνεται με τη βοήθεια των κειμενικών δεικτών και των συνδέσμων. Ωστόσο, τόσο οι κειμενικοί δείκτες, όσο και οι σύνδεσμοι που εισάγουν δευτερεύουσες προτάσεις είναι περιορισμένοι στα κείμενά τους. Αυτό συνεπάγεται ότι ο αριθμός των δευτερευουσών τους προτάσεων είναι μικρότερος. Έτσι, σε αρκετά σημεία καλείται ο αναγνώστης να κάνει τις σκέψεις και τις προεκτάσεις, να προβληματιστεί επάνω στα αίτια των γεγονότων, στα αποτελέσματά τους και από κει και πέρα να βγάλει τα συμπεράσματά του.

Από την άλλη, οι μέσοι συγγραφείς της ΣΤ τάξης φαίνεται να γνωρίζουν τα βασικά δομικά στοιχεία που απαρτίζουν ένα κείμενο ή μια ιστορία. Έτσι η ιστορία τους έχει αρχή, μέση και τέλος. Μάλιστα, σε κάθε δομικό σημείο του κειμένου διατηρούν το ανάλογο γλωσσικό ύφος, εξασφαλίζοντας αλληλουχία νοημάτων. Ωστόσο, ένας στους τρεις συγγραφείς οργανώνει τα νοήματα του κειμένου σε παραγράφους, ενώ ένα στους τρεις μαθητές τιτλοφορεί την ιστορία του.

Σε ότι αφορά τα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου οι μέσοι συγγραφείς γράφουν πιο σύντομες ιστορίες με λιγότερα κλιτά και άκλιτα μέρη του λόγου. Ο αριθμός των λέξεων και των προτάσεων του κειμένου είναι επίσης μικρότερος.

Το είδος των βελτιώσεων στα κείμενα των μέσων συγγραφέων αφορά την αντικατάσταση λέξεων που επαναλαμβάνονται. Είναι σημαντικό ότι ενώ οι μέσοι συγγραφείς της Γ τάξης δεν αντικατέστησαν τις επαναλαμβανόμενες λέξεις του κειμένου, οι μέσοι συγγραφείς της ΣΤ τάξης έκαναν σε τέτοιου είδους βελτιώσεις. Επίσης, οδηγήθηκαν στην προσθήκη γραμμάτων σε ελλιπώς κωδικοποιημένες λέξεις. Σε επίπεδο πρότασης δεν έκαναν σημαντικές αλλαγές, αλλά διόρθωσαν λανθασμένες ορθογραφικά λέξεις, τόνισαν τις λέξεις του κειμένου και βελτίωσαν τα γράμματά τους.

Σε ότι αφορά τις στατικές κινητικές λειτουργίες της γραφής κρατούν σωστά το μολύβι, η επιφάνεια εργασίας καταλαμβάνει τη σωστή θέση, ενώ δεν παρατηρούνται μεταβολές των σημείων στήριξης των παιδιών. Σε ότι αφορά τις δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής παρατηρήσαμε ότι ο σχεδιασμός των οπτικών συμβόλων γίνεται σωστά. Σε ελάχιστα σημεία παρατηρούμε ακανόνιστη απόσταση ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις. Τα γράμματα είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή, ενώ υπάρχουν και ελάχιστες περιπτώσεις που τα ψηλά, τα πεζά και τα μεσαία γράμματα συγχέονται ανάλογα με το διάστημα που καταλαμβάνουν. Τα κείμενά τους χαρακτηρίζονται από σχετική ευαναγνωσία.

Η στάση τους απέναντι στη γραφή είναι σχετικά θετική.

Οι αρχάριοι συγγραφείς της ΣΤ τάξης στα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου παρουσιάζουν μια ανομοιομορφία. Ο ένας μαθητής παράγει πλούσιο περιεχόμενο, δίνοντας αρκετές πληροφορίες στον αναγνώστη, αλλά με αρκετές δυσκολίες στο να

κωδικοποιήσει σωστά το γλωσσικό δυναμικό που έχει στη διάθεσή του. Ο δεύτερος μαθητής καταγράφει ένα σύνολο αποκομμένων σκέψεων, χωρίς καμία προσπάθεια οργάνωσης ή μετασχηματισμού.

Το λεξιλόγιο των αρχάριων συγγραφέων της ΣΤ τάξης είναι φτωχό. Μάλιστα, σε αρκετά σημεία παρατηρούνται αδόκιμες λέξεις οι οποίες θα λέγαμε ότι αποτελούν ντοπιολαλιά, ενώ παρατηρούνται και ελλιπώς κωδικοποιημένες λέξεις. Το γλωσσικό ύφος είναι γοργό, αφού σε αρκετά σημεία ο λόγος είναι ασύνδετος και λιτό, εξαιτίας της απουσίας εκφραστικών μέσων.

Από την άλλη, η χρήση κειμενικών δεικτών διαφέρει από μαθητή σε μαθητή. Ωστόσο στην πρώτη περίπτωση που γίνεται χρήση κειμενικών δεικτών ή συνδέσμων η επανάληψη των ίδιων συνδετικών κρίκων είναι συχνή.

Οι αρχάριοι συγγραφείς της ΣΤ τάξης δεν γνωρίζουν τα βασικά δομικά στοιχεία ενός κειμένου (τι γράφω στην αρχή, τι στη μέση και τι στο τέλος ενός κειμένου). Τα κείμενά τους δεν είναι οργανωμένα σε παραγράφους, ενώ απουσιάζουν οι τίτλοι των κειμένων.

Σε ότι αφορά τα ποσοτικά στοιχεία των κειμένων τους οι ιστορίες τους είναι σύντομες και το κείμενο στην δεύτερη περίπτωση παρουσιάζει το μικρότερο αριθμό λέξεων, προτάσεων, γεγονότων ενώ πρώτη φορά, στο σύνολο των μαθητικών κειμένων, παρατηρείται απουσία δευτερευουσών προτάσεων σε κείμενο.

Στη φάση της βελτίωσης παρατηρείται να μην ξαναδιαβάζουν το κείμενό τους, αλλά ακόμα και αν το διαβάσουν δεν οδηγούνται σε καμία αλλαγή. Η αντικατάσταση λέξεων που συνεχώς συναντώνται στο κείμενο αμελείται, οι προτάσεις δεν εμπλουτίζονται με επιπρόσθετες λέξεις, οι λέξεις μένουν αδιόρθωτες, ενώ απουσιάζουν οι τόνοι και τα γράμματα παραμένουν όπως είχαν αρχικά.

Σε ότι αφορά τις στατικές κινητικές δεξιότητες της γραφής κρατούν σωστά το μολύβι, σε αντίθεση με τους αρχάριους μαθητές της Γ τάξης οι οποίοι κατά κύριο λόγο δεν κρατούν ορθά το μολύβι. Στην πρώτη περίπτωση η επιφάνεια εργασίας καταλαμβάνει σωστή θέση, ενώ στη δεύτερη περίπτωση τοποθετείται λανθασμένα. Είναι σημαντικό ότι οι μαθητές κατά τη διάρκεια γραφής παρατηρούνται να κουνούν τα πόδια τους, να αλλάζουν διαρκώς θέση στο σώμα τους, μοιάζοντας ανήσυχτοι.

Σε ότι αφορά τις δυναμικές κινητικές λειτουργίες της γραφής οι αρχάριοι συγγραφείς της ΣΤ τάξης ξεκινούν σωστά το σχεδιασμό των γραμμάτων, χωρίς όμως να ολοκληρώνουν την κίνηση του σχεδιασμού των οπτικών συμβόλων σωστά, ιδιαίτερα στα γράμματα που περιέχουν κυκλικά στοιχεία (δ, ρ, θ, μ κ.ο.κ.). Επίσης, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει το κατάλληλο κενό ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις, ενώ αρκετά από τα γράμματα δεν είναι ευθυγραμμισμένα επάνω στη γραμμή. Παρόμοια, τα ψηλά, τα πεζά και τα μεσαία γράμματα δεν καταλαμβάνουν το σωστό διάστημα ανάμεσα στις γραμμές. Τα γράμματα κωδικοποιούνται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε περίπτωση. Στην πρώτη περίπτωση το κείμενο παρουσιάζεται σχετικά ευανάγνωστο, σε αντίθεση με τη δεύτερη περίπτωση που ο μαθητής δυσκολεύεται να γράφει ευανάγνωστα, Ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις οι μαθητές, κατά την «οπτικοποίηση» των οπτικών συμβόλων, εκφράζανε τη δυσaréσκεια τους απέναντι στη γραφή. Μάλιστα, ο μαθητής του οποίου το κείμενο είναι σχετικά ευανάγνωστο «φύσαγε» το χέρι του, αποτελώντας η κίνηση αυτή δείγμα κούρασης.

Η στάση τους απέναντι στη γραφή είναι αρνητική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 30

30.1. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Σύμφωνα με τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα συναντούμε τρεις ομάδες συγγραφέων: τους έμπειρους συγγραφείς, τους μέσους συγγραφείς και τους αρχάριους συγγραφείς. Την παραπάνω κατηγοριοποίηση, με βάση τις επιδόσεις των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου, έκαναν οι Σπαντιδάκης και Βάμβουκας (2000) σε έρευνα η οποία αποσκοπούσε να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των δυσκολιών παραγωγής γραπτού λόγου και της κατανόησης κειμένων.

Οι μαθητές της Γ τάξης (Μαρία, Κωνσταντίνα, Χαρούλα) οι οποίοι παρουσιάζουν εξαιρετική έως καλή απόδοση στα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου, γράφουν κείμενα με μεγαλύτερο αριθμό λέξεων, προτάσεων και γεγονότων. Η Χαρούλα μόνο, από την κατηγορία των έμπειρων συγγραφέων, γράφει το μικρότερο αριθμό γεγονότων σε σχέση με τις άλλες δύο μαθήτριες, ενώ η Ρούλα που ανήκει στους μέσους συγγραφείς παρουσιάζει μεγαλύτερο αριθμό γεγονότων απ'ότι η Χαρούλα. Ωστόσο, η Χαρούλα καταφέρνει να κωδικοποιήσει τις σκέψεις της με παραστατικότητα, καθώς χρησιμοποιεί μεγαλύτερο αριθμό λέξεων (άρα και επιθέτων), με αποτέλεσμα λιγότερα γεγονότα να αποδίδονται με πληρότητα, χωρίς να αφήνουν ερωτήματα στο ακροατήριο.

Παρόμοια, οι μαθητές της ΣΤ τάξης (Άννα, Ελένη, Μιχάλης, Ρένα, Γεωργία) οι οποίοι παρουσιάζουν εξαιρετική έως καλή απόδοση στα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου, γράφουν κείμενα με μεγαλύτερο αριθμό λέξεων, προτάσεων και γεγονότων. Ωστόσο, συναντάμε την περίπτωση ενός αρχάριου μαθητή (Μανόλης) ο οποίος γράφει μεγαλύτερο αριθμό γεγονότων και λέξεων από δύο έμπειρους συγγραφείς (Μιχάλης, Ρένα). Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο μαθητής γράφει μια ιστορία για την οποία έχει πολλά να πει, παράγει ιδέες και τις καταγράφει όπως ακριβώς του έρχονται στο μυαλό, χωρίς καμία προσπάθεια μετασχηματισμού. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τον μεγαλύτερο αριθμό λέξεων και γεγονότων του κειμένου, τα οποία όμως δεν διακρίνονται για τη σαφήνεια και τη νοηματική τους αλληλουχία.

Οι αρχάριοι μαθητές, τόσο της Γ (Άγγελος, Γιώργος, Τάσος), όσο και ο ένας από τους δύο μαθητές της ΣΤ τάξης (Ανδρέας), γράφουν το μικρότερο αριθμό λέξεων, προτάσεων και γεγονότων, ενώ συγκεντρώνουν και τη χαμηλότερη βαθμολογία στα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου τους. Όπως φαίνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία οι μαθητές οι οποίοι συναντούν δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, αντιμετωπίζουν και δυσκολίες στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου, όπως είναι ο αριθμός των λέξεων και των προτάσεων που περιλαμβάνονται σ' αυτό (Bereiter & Scardamalia, 1987, Elliot, 1994).

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν εξαιρετική έως καλή απόδοση στα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου γράφουν με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία. Τα κείμενα των έμπειρων συγγραφέων (Μαρία, Κωνσταντίνα) είναι ευανάγνωστα και η χρονομέτρηση της «καλύτερης» και της «ταχύτερης» γραφής έδειξε ότι όσοι καταφέρνουν να κωδικοποιούν με ταχύτητα τις σκέψεις τους, δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο ρόλο του «δημιουργού» (παραγωγή ιδεών και μετασχηματισμός τους).

Στο σημείο αυτό φαίνεται οι μαθητές να έχουν αναπτύξει τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα με αποτέλεσμα να «απελευθερώνουν» γνωστικό δυναμικό για την παραγωγή του γραπτού λόγου

Από την άλλη, οι μαθητές της Γ τάξης (Άγγελος, Γιώργος, Τάσος) οι οποίοι δυσκολεύονται να κωδικοποιήσουν τις σκέψεις τους, την ίδια στιγμή, με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία είναι αυτοί οι οποίοι παρουσιάζουν «κακή» απόδοση τόσο στην ποιότητα, όσο και στην ποσότητα των παραγόμενων κειμένων.

Ωστόσο, από τους δύο αρχάριους μαθητές της Στ τάξης (Μανόλης, Ανδρέας) ο ένας γράφει γρήγορα και σχετικά ευανάγνωστα (Μανόλης), ενώ ο άλλος (Ανδρέας) γράφει σχετικά γρήγορα, αλλά όχι ευανάγνωστα. Στα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου ο Μανόλης εμφανίζει από ικανοποιητική έως ελάχιστα αποδεκτή απόδοση, ενώ στα ποσοτικά στοιχεία του κειμένου η ιστορία του εμφανίζεται εκτενής. Ο Ανδρέας, παρουσιάζει πολύ κακή απόδοση στα ποιοτικά στοιχεία (βαθμός γνησιότητας, συνάφειας, γλωσσικού ύφους) και το κείμενό του είναι πολύ σύντομο.

Παρατηρούμε ότι οι αρχάριοι συγγραφείς τόσο της Στ, όσο και της Γ τάξης συναντούν δυσκολίες στη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα, ενώ παρουσιάζουν και μεταγνωστικού Τύπου ελλείμματα.

Οι Hoy και Gregg (1994) έχουν επισημάνει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των δυσκολιών της γραφής («οπτικοποίηση ιδεών») και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι τέτοιου είδους δυσκολίες έχουν επιπτώσεις τόσο στην ποιότητα, όσο και στην ποσότητα του παραγόμενου κειμένου. Πρόκειται για ένα γνωστικό έργο το οποίο απαιτεί γνωστική επιβάρυνση, αφού προϋποθέτει το συνδυασμό αλληλοσχετιζόμενων δεξιοτήτων που αλληλεπιδρούν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (Flower, 1996). Όσο μεγαλύτερη είναι η αλληλεπίδρασή τους, τόσο μεγαλύτερη είναι και η γνωστική ενέργεια που απαιτείται.

Και άλλοι ερευνητές (Graham, 1990 Hoy & Gregg, 1994) συνδέουν το δυσανάγνωστο κείμενο με ελλειματικές προσεγγίσεις τόσο στην ποιότητα, όσο και στην ποσότητα των παραγόμενων κειμένων. Επομένως, η γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα (μηχανιστική δεξιότητα) και η παραγωγή γραπτού λόγου (μεταγνωστική δεξιότητα) αποτελούν δεξιότητες αμοιβαίες, δομιστικές και αλληλεξαρτώμενες (Nelson & Caiffee, 1998, Rubin, 1985, Βάμβουκας, 1983, Μαρσαγγούρας, 2000, Σπαντιδάκης, 1998^a, Bond, Tinker, Wasson, B. Wasson, J. 1989, Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1997), αφού η ανάπτυξη της μιας ευνοεί την ανάπτυξη της άλλης.

Παρόλα αυτά η Χαρούλα, η οποία ανήκει στους έμπειρους συγγραφείς της Γ τάξης παρατηρείται ότι δυσκολεύεται, την ίδια στιγμή, να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα. Χαρακτηριστικά, ενώ στην «καλύτερη» γραφή ο χρόνος που χρειάστηκε είναι ένα λεπτό και σαράντα οχτώ δευτερόλεπτα, στην «ταχύτερη» γραφή χρειάστηκε μόλις ένα λεπτό. Αυτό δείχνει ότι η παραπάνω μαθήτρια γράφει γρήγορα, αλλά όχι ευανάγνωστα. Μάλιστα, κατά την παραγωγή του αρχικού κειμένου η ίδια φαίνεται να βιάζεται να κωδικοποιήσει τις σκέψεις της, φοβούμενη να μην παραλείψει κάποια ιδέα, χωρίς να δίνει σημασία στην αισθητική εικόνα του γραπτού της. Για το λόγο αυτό το κείμενό της «κερδίζει» σε περιεχόμενο και παρουσιάζει μια «ακατάστατη» εικόνα σε ότι αφορά την αισθητική του.

Ωστόσο, η παρατήρηση της παραπάνω μαθήτρια έρχεται να συμφωνήσει με τη θεωρία του γνωστικού φορτίου. Η παραπάνω θεωρία αφορά την ύπαρξη δύο χωριστών

υποσυστημάτων επεξεργασίας των πληροφοριών. Τα δύο υποσυστήματα επεξεργασίας διαθέτουν πεπερασμένους πόρους. Επομένως, αν ο μαθητής έχει αναπτύξει επαρκώς τις δεξιότητες γραφής (μεταγνωστικές δεξιότητες - γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα) δεν υπερφορτώνει το γνωσιακό σύστημα, το οποίο έχει περιορισμένες δυνατότητες επεξεργασίας. Αν όμως δεν έχει αναπτύξει επαρκώς τις δεξιότητες γραφής που απαιτούνται, τότε δεν διαχειρίζεται σωστά το γνωσιακό φορτίο, με αποτέλεσμα να προκαλείται γνωσιακή υπερφόρτωση και να «παραγκωνίζεται» η ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων που αφορούν το γραπτό λόγο.

Από την άλλη, η στάση των έμπειρων συγγραφέων της Γ και της ΣΤ τάξης του δημοτικού σχολείου είναι ισχυρά θετική απέναντι στο γραπτό λόγο. Οι παραπάνω μαθητές χειρίζονται σωστά τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα εκτός από μία έμπειρη μαθήτριά της Γ τάξης (Χαρούλα), η οποία συναντά δυσκολίες, χωρίς αυτό να έχει επιπτώσεις στο περιεχόμενο του κειμένου της. Η απόδοσή τους στα ποιοτικά και τα ποσοτικά στοιχεία του γραπτού λόγου είναι καλή έως εξαιρετική. Αντίθετα, οι μαθητές οι οποίοι δεν καταφέρνουν να κωδικοποιούν τις σκέψεις τους με σχετική ταχύτητα και ευαναγνωσία παρουσιάζουν αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο και ελλειπτικές προσεγγίσεις σε ότι αφορά τα ποιοτικά στοιχεία του κειμένου τους (Γ' τάξη: Άγγελος, Γιώργος, Τάσος/ ΣΤ' τάξη: Μανόλης, Ανδρέας).

Ο Graham (1992) και ο Σπαντιδάκης (2004) αναφέρουν ότι τα δυσανάγνωστα γραπτά ίχνη που αφήνουν οι μαθητές στην επιφάνεια εργασίας προκαλούν συμπτώματα άγχους, επιδρώντας αρνητικά στην αυτοεικόνα και το αυτοσυναίσθημα του μαθητή, ενώ επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα και την ποσότητα των παραγόμενων κειμένων (Graham, 1990 Berninger, Vaughan, Abbot, Abbot, Rogan, Brooks, Reed & Graham, 1997 Hoy & Gregg, 1994).

Η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος («μέσοι» - «αρχάριοι» μαθητές) τόσο της Γ τάξης (Ρούλα, Βαγγελιώ, Εύα, Ελένη, Άγγελος, Γιώργος, Τάσος), όσο και της ΣΤ τάξης (Ρένα, Σταμάτης, Βαγγελιώ, Μανόλης, Ανδρέας) διαθέτουν ελλιπείς μεταγνωσιακές δεξιότητες, όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου. Δεν γνωρίζουν τις απαραίτητες γνωστικές διαδικασίες ολοκλήρωσης ενός κειμένου (συλλογή δεδομένων, οργάνωση δεδομένων, ανάλυση δεδομένων, επεξήγηση, πρόβλεψη, υπόθεση, επαλήθευση, αξιολόγηση δεδομένων) και παρουσιάζουν μεταγνωσιακά (δυσκολία στην επιστράτευση, χρήση, αξιολόγηση στρατηγικών) και μεταγλωσσικά ελλείμματα (δυσκολία στη χρήση εύστοχου λεξιλογικού δυναμικού, μικρός αριθμός δυτερευουσών προτάσεων, περιορισμένος αριθμός κλιτών και άκλιτων μερών του λόγου, σχημάτων λόγου και συνδετικών λέξεων που να δηλώνουν τη χρονική αλληλουχία, προσδίδοντας φυσική εξέλιξη στα κειμήνα). Είναι σημαντικό ότι οι παραπάνω μαθητές δυσκολεύονται να μετατοπίσουν την προσοχή τους από το περιεχόμενο του μηνύματος στις ιδιότητες της γλώσσας προκειμένου να μεταδώσουν το μήνυμα. Έτσι, παρατηρείται η απλή παράθεση ιδεών («και μετά τι;») και όχι ο γλωσσικός τους μετασχηματισμός που περιπλέκει τα γεγονότα και δημιουργεί την ανάλογη ανατροφοδότηση στον αναγνώστη.

Οι έμπειροι μαθητές και των δύο ηλικιακών ομάδων έκαναν χρήση καταλληλότερων γλωσσικών και γραμμάτικών δομών και τα κείμενά τους περιείχαν πολλά πιο ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία.

Από την άλλη, τόσο οι αρχάριοι συγγραφείς της Γ τάξης, όσο και οι αρχάριοι συγγραφείς της ΣΤ τάξης μοιάζουν να μην έχουν ξεπεράσει ολοκληρωτικά το στάδιο της

εγκεντρικής σκέψης και να μην έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη δεξιότητα της κοινωνικό – γνωστικής ενσυναίσθησης που τους επιτρέπει να θεωρούν τα πράγματα από τη σκοπιά των άλλων (Ματσαγγούρας, 2003). Παρατηρείται να παραθέτουν ασύνδετα τις σκέψεις τους, πολλές φορές επαναλαμβάνοντας τον παρατακτικό σύνδεσμο «και», χωρίς τα γραφόμενά τους να έχουν συγκεκριμένο σκοπό και κατ' επέκταση ακροατήριο. Θα λέγαμε ότι τα κείμενά τους δεν προϋποθέτουν τους άλλους, αλλά στρέφονται στον ίδιο το συγγραφέα. Σε κοινές παρατηρήσεις κατέληξαν οι Σπαντιδάκης και Βάμβουκας (2006) μετά από έρευνα για τη διδασκαλία μεταγνωσιακών στρατηγικών ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου. Η ηλικιακή ομάδα των μαθητών αφορούσε την Ε και Στ τάξη του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, μέσα από μια σειρά ερευνητικών διαδικασιών παρατηρήθηκε ότι οι αρχάριοι μαθητές, οι μαθητές οι οποίοι συναντούν δυσκολίες στο γραπτό λόγο παρουσιάζουν ελλειπτικό λόγο και γράφουν όπως ακριβώς μιλούν.

Ωστόσο, κάθε είδος επικοινωνίας οδηγεί στη διαμόρφωση συγκεκριμένου είδους κειμένου με δομή, περιεχόμενο και γλωσσικό ύφος ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση (Mercer, 2000). Από τη στιγμή που οι αρχάριοι συγγραφείς γράφουν περισσότερο για τον εαυτό τους και λιγότερο για το ακροατήριό τους, το κειμένό τους παρουσιάζει ελλειμματικά στοιχεία σε ότι αφορά τα δομικά στοιχεία που το συγκροτούν (ελάχιστα δομικά στοιχεία και όχι επαρκώς ανεπτυγμένα) . Οι ιστορίες τους είναι προβλέψιμες και απουσιάζουν τα απρόσμενα γεγονότα , ενώ διατηρούν απλή και ασύνδετη δομή. Εστιάζονται περισσότερο στη ροή των γεγονότων και απουσιάζει απ' αυτές η εσωτερική δράση των ηρώων και η περιγραφή των συναισθημάτων (εσωτερικές αντιδράσεις). Το γλωσσικό τους ύφος αγγίζει τον καθημερινό λόγο, φτάνοντας στα όρια της προφορικότητας, χωρίς να καταφέρνει να αναπαραστήσει με πληρότητα όσα διηγούνται.

Από την άλλη, οι έμπειροι συγγραφείς τόσο της Γ τάξης, όσο και της Στ τάξης γράφουν για το ακροατήριό τους. Τα κείμενά τους περιέχουν τα βασικά δομικά στοιχεία του είδους τους (κυρίως πρόκειται για προσωπικές αναδιηγήσεις) και χρησιμοποιούν πιο κατάλληλες γλωσσικές και συντακτικές δομές (περισσότερα κλιτά και άκλιτα μέρη του λόγου, συνδετικές λέξεις, συχνά και σχήματα λόγου, προκειμένου να αποδώσουν με λογοτεχνικό τρόπο τα λεγόμενά τους).

Ο Gordon (1990) αναφέρει ότι από πολλές έρευνες έχει διαπιστωθεί πως η γνώση που έχουν οι μαθητές για τα δομικά στοιχεία του κειμενικού τους είδους συμβάλλει σημαντικά στην ποιότητα του γραπτού λόγου. Είναι σημαντικό ότι οι έμπειροι συγγραφείς συγκεντρώνουν τις υψηλότερες βαθμολογίες στα ποιοτικά μέρη του κειμένου τους.

Στο επίπεδο βελτίωσης του αρχικού κειμένου, οι έμπειροι συγγραφείς της Γ τάξης (Μαρία, Κωνσταντίνα, Χαρούλα) κάνουν αναθεωρήσεις που αφορούν το επίπεδο της λέξης (αντικατάσταση αδόκιμων λέξεων ή λέξεων που επαναλαμβάνονται), της πρότασης (συντακτική και γραμματική επαναδιατύπωση ολόκληρης πρότασης ή αποσαφήνιση του περιεχομένου της) και της συνολικής δομής του κειμένου (αντικατάσταση λέξεων, προισθήκη λέξεων, κειμενικοί δείκτες για την επίτευξη αλληλουχίας νοημάτων). Επιπρόσθετα, ενδιαφέρονται για βελτιώσεις που αφορούν την εικόνα των γραμμάτων τους, την τοποθέτηση των σημείων στίξης και τον τονισμό του κειμένου, ενώ τις περισσότερες φορές οι έμπειροι συγγραφείς τόνιζαν τις λέξεις τους

κατά τη διάρκεια της γραφής τους. Μόλις ένας από τους δύο έμπειρους συγγραφείς της Γ τάξης οργανώνει τη σκέψη του σε παραγράφους. Μάλιστα, παρατηρείται και μία μέση συγγραφέας, της Γ τάξης, να παραγραφοποιεί τη σκέψη της. Εξετάζοντας όμως καλύτερα την οργάνωση των νοημάτων του κειμένου της διαπιστώνουμε ότι η παραγραφοποίηση δεν έχει γίνει σωστά και ότι η γνώση των παραγράφων, των βασικών δομών ενός κειμένου βρίσκεται ακόμα σε θεωρητικό επίπεδο, για την παραπάνω μαθήτριά.

Από την άλλη, οι έμπειροι συγγραφείς της ΣΤ τάξης (Άννα, Ελένη, Γεωργία, Μιχάλης, Ρένα,) οδηγούνται στις προαναφερθείσες βελτιώσεις σε επίπεδο λέξης, πρότασης, παραγράφου και συνολικής δομής, κάνοντας όμως ανώτερου επιπέδου αναθεωρήσεις από τους αντίστοιχους έμπειρους συγγραφείς της Γ τάξης. Ωστόσο, παρατηρούμε τέσσερις στους πέντε έμπειρους συγγραφείς της ΣΤ τάξης να παραγραφοποιούν τη σκέψη τους, και μάλιστα, προσδίδοντας αλληλουχία και συνεκτικότητα στο νόημα των κειμένων τους. Μόνο μία έμπειρη συγγραφέας της ΣΤ τάξης (Γεωργία) δεν παραγραφοποιεί τη σκέψη της. Παρόλα αυτά το κείμενό της είναι οργανωμένο, αφού έχει αρχή, μέση και τέλος (φυσική ακολουθία γεγονότων).

Οι μέσοι συγγραφείς της Γ τάξης οδηγούνται σε χαμηλότερο επιπέδου βελτιώσεις οι οποίες αφορούν λιγότερο την αντικατάσταση αταίριαστων λέξεων και περισσότερο την βελτίωση των γραμμάτων του κειμένου, τον τονισμό και την ορθή γραφή λέξεων του κειμένου. Αντίθετα, οι μέσοι συγγραφείς της ΣΤ τάξης φαίνεται να διαθέτουν μεταγνωστικές στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιούν τόσο κατά συγγραφή του κειμένου, όσο και κατά την αναθεώρηση του αρχικού τους κειμένου. Κάνουν βελτιώσεις που αφορούν την αντικατάσταση επαναλαμβανόμενων λέξεων με συνώνυμους τους, οδηγούνται στον εμπλουτισμό των προτάσεων με επίθετα, στην προσθήκη περισσότερων και πιο οργανωμένων δομικών στοιχείων ανάλογα με το κειμενικό είδος που έχουν επιλέξει, ενώ δίνουν έμφαση στις «επιφανειακές» αναθεωρήσεις, οι οποίες αφορούν τα γράμματα, τον τονισμό, την τοποθέτηση των σημείων στίξης (κόμμα και τελεία) και την ορθή γραφή των λέξεων.

Από την άλλη, οι αρχάριοι συγγραφείς της Γ τάξης (Γιώργος, Τάσος, Άγγελος) παρατηρείται να μην ξαναδιαβάζουν το κείμενό τους μετά την ολοκλήρωσή του. Έτσι, η ιστορία τους, μοιάζει με ένα άθροισμα λέξεων, το οποίο δεν χαρακτηρίζεται από λεξική επίγνωση (τήρηση του κατάλληλου διαστήματος, πριν και μετά τη λέξη και ανάμεσα στα γράμματα μιας λέξης), ενώ απουσιάζουν οι τόνοι και τα σημεία στίξης. Αντίστοιχα, ένας (Μανόλης) στους δύο αρχάριους συγγραφείς της ΣΤ τάξης (Μανόλης, Ανδρέας) ξαναδιαβάζει το κείμενό του, χωρίς ωστόσο να αποτελεί στρατηγική αξιολόγησης η συγκεκριμένη ενέργεια του παραπάνω μαθητή, αφού όπως αναφέρει η δασκάλα της ΣΤ τάξης, μετά την ολοκλήρωση του γραπτού λόγου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας, οι παραπάνω μαθητές δεν επανεξετάζουν το κείμενό τους, αλλά το παραδίδουν αμέσως. Όπως παρατηρήθηκε, οι αρχάριοι συγγραφείς της ΣΤ τάξης δεν οδηγούνται σε καμία είδους βελτίωση, ούτε και σε «επιφανειακές» αναθεωρήσεις. Το κείμενό τους παρουσιάζεται σαν ένα σύνολο, σε αρκετά σημεία, ασύνδετων λέξεων, όπου ακολουθείται η τακτική «και μετά τι;» προκειμένου το σύνολο των ιδεών να καταλάβουν χώρο στην επιφάνεια εργασίας, χωρίς σκοπό και ουσιαστικά νοήματα. Μάλιστα, απουσιάζουν οι τόνοι και τα σημεία στίξης. Μόνο στο τέλος του κειμένου τοποθετείται μία τελεία.

Είναι σημαντικό ότι τόσο τα κείμενα των αρχάριων μαθητών της Γ τάξης, όσο και τα κείμενα των αρχάριων μαθητών της Στ τάξης παρουσιάζουν κενά νοήματος από τη στιγμή που οι μαθητές δεν μπαίνουν στη διαδικασία να ξαναδιαβάσουν το κείμενό τους. Αντίθετα οι έμπειροι συγγραφείς και των δύο τάξεων ακολουθούν τη μέθοδο Feedback, της ανατροφοδότησης, δηλαδή γυρίζουν στα προηγούμενα γραφόμενά τους, κατά τακτά χρονικά διαστήματα και ελέγχουν αν υπάρχει σαφήνεια και συνέχεια στο λόγο τους.

Όπως αναφέρει ο Σπαντιδάκης (2004) η ποσότητα και κυρίως η ποιότητα των αναθεωρήσεων που κάνει ένας συγγραφέας αποτελούν στοιχείο ωριμότητας και χαρακτηριστικό του εγγράμματος ατόμου. Σε κοινές παρατηρήσεις καταλήγει ο Burk (1997) ο οποίος αναφέρει ότι οι αρχάριοι συγγραφείς οδηγούνται σε λίγες και επιφανειακές αναθεωρήσεις, οι οποίες αφορούν την εμφάνιση του γραπτού και την ορθογραφία, ενώ οι έμπειροι συγγραφείς κάνουν βελτιώσεις οι οποίες αφορούν τα δομικά στοιχεία του κειμένου, το περιεχόμενο και τη γραπτή έκφραση μέσω των λεκτικών μονάδων Παρόμοιες, έρευνες (Simmonds, 1990) δείχνουν ότι οι μαθητές με προβλήματα στο γραπτό λόγο κάνουν λιγότερες βελτιώσεις στο αρχικό τους κείμενο, ενώ τις περισσότερες φορές αφορούν κυρίως την αισθητική του γραπτού και την ορθογραφία των λέξεων του κειμένου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 31

31.1. Προτάσεις

Ο μαθητής έρχεται στο σχολείο έχοντας ελάχιστες παραστάσεις και βιώματα σχετικά με την παραγωγή ολοκληρωμένων και επικοινωνιακών κειμένων. Πέραν τούτου, η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια εξαιρετικά δύσκολη μαθησιακή διαδικασία, αφού απαιτεί τη διαθεματική διερεύνηση των πληροφοριών, των γνώσεων, των στάσεων και των αξιών που ο καθένας κατέχει (Σπαντιδάκης, 2004). Είναι, επίσης μια πολύπλοκη δραστηριότητα, από τη στιγμή που απαιτεί την ενορχήστρωση δεξιοτήτων και το συνδυασμό ρόλων (δημιουργού – γραμματέα), συνθέτοντας, κατ' αυτό τον τρόπο το ενιαίο ρόλο του συγγραφέα.

Με βάση την παραπάνω άποψη ο μαθητής θα πρέπει να ασκείται, μέσα από τη δημιουργία του κατάλληλου υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, σε ένα σύνολο δεξιοτήτων οι οποίες αφορούν τόσο τη μεταγνωστική καλλιέργεια (παραγωγή γραπτού λόγου) , όσο και την ανάπτυξη των μηχανιστικών δεξιοτήτων γραφής(κωδικοποίηση των ιδεών του δημιουργού) με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου, και κατά συνέπεια, τη βελτίωση του προϊόντος και της στάσης των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο.

Ως γραμματέας, ο μαθητής είναι σημαντικό να αναπτύξει στην προσχολική ηλικία και ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου τις δεξιότητες εκείνες οι οποίες θα τον βοηθήσουν ,αργότερα, να «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα, ώστε όταν θα έρθει η στιγμή να παράγει γραπτό επικοινωνιακό λόγο να «δαπανά» το μικρότερο γνωστικό δυναμικό στην «οπτικοποίηση» των σκέψεών του. Για το λόγο αυτό ο σχεδιασμός της φόρμας των γραμμάτων θα πρέπει να γίνεται με επίβλεψη από το δάσκαλο , καθώς ο μαθητής ενδέχεται να υιοθετήσει λανθασμένες συνήθειες σε ότι αφορά το σχεδιασμό των γραπτών συμβόλων, προκαλώντας αργότερα πρόβλημα, όταν ο ίδιος θα κληθεί να γράψει γρήγορα και να στρέψει την προσοχή του σε άλλες δεξιότητες γραφής (Moats, 1995 Σπαντιδάκης, 2004).

Η ανάπτυξη, λοιπόν, των λειτουργιών των χεριών πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης προσοχής από τη μεριά του εκπαιδευτικού στους πρωτόπαιρους γραφείς , με την παρέμβασή του να στοχεύει « στο λύσιμο των δακτύλων, στην εξάσκηση του οπτικού ελέγχου και της μυϊκής συναρμογής του χεριού, στην εκλέπτυνση του μυϊκού τόνου και στην εκμάθηση της καθιστής στάσης που να επιτρέπει την άνετη εργασία των άνω άκρων κατά τη γραφή» (Τρούλη, 2000).

Επομένως, η κωδικοποίηση των σκέψεων του δημιουργού απαιτεί ο μαθητής να μάθει να σχεδιάζει σωστά τα οπτικά σύμβολα (λεπτή κινητικότητα), να διαθέτει οπτικοκινητικό συντονισμό (Kurtz, 1994), να εξασκηθεί στον αποδεκτό τρόπο λαβής του μολυβιού, στη σωστή στάση του σώματος και της επιφάνειας εργασίας, ανάλογα με το αν έχει επιλέξει τη δεξιόχειρη ή την αριστερόχειρη γραφή. Αν ο μαθητής δεν «αυτοματοποιήσει» τη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα, αργότερα θα συναντά δυσκολίες στην ταυτόχρονη ενορχήστρωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (παραγωγή ιδεών) και στην άμεση και ευανάγνωστη κωδικοποίηση των σκέψεών του.

Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα είτε ένα φτωχό κείμενο σε περιεχόμενο ,από τη στιγμή που όλη η γνωστική ενέργεια διοχετεύεται προς την κατεύθυνση του σχεδιασμού και της αισθητικής του κειμένου, είτε ένα πλούσιο σε περιεχόμενο κείμενο, αλλά αισθητικά δυσνόητο, επομένως και λιγότερο επικοινωνιακό.

Οι Mathey και Wolf (1999) αναφέρουν ότι ο αποτελεσματικός σχεδιασμός των γραμμάτων μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να ανακαλύπτει ευκολότερα τα συντακτικά και ορθογραφικά του λάθη, αφού λαμβάνει καλύτερης ποιότητας ανατροφοδότηση από το ευανάγνωστο γραπτό του (Σπαντιδάκης, 2004). Επίσης, το ευανάγνωστο κείμενο, προκαλεί θετική διάθεση στο γράφοντα και τονώνει το αυτοσυναισθημά του, προκαλώντας τον να συνεχίσει, να το εμπλουτίσει και να το βελτιώσει.

Ως δημιουργός, ο μαθητής, θα πρέπει να διδαχθεί μεταγνωστικές στρατηγικές οι οποίες θα τον οδηγήσουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2006). Η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου, στην ανάπτυξη επιπλέον γνωστικών δεξιοτήτων (ανάγνωση) και στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη γραφή. Ένα αναγκαίο βήμα για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι η γνώση, από τη μεριά των μαθητών, του σκοπού για τον οποίο γράφουν και η συνειδητοποίηση ότι τα κείμενά τους προϋποθέτουν τους άλλους και απευθύνονται σε συγκεκριμένο, κάθε φορά, ακροατήριο, καλύπτοντας συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες.

Επομένως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές να ανακαλύψουν τις διάφορες λειτουργίες του γραπτού λόγου (να πληροφορήσει, να εντυπωσιάσει, να αφηγηθεί, να περιγράψει κ.ο.κ.) και τον τρόπο να τις χρησιμοποιούν σωστά (Βάμβουκας, 1991). Παρόμοια, οι μαθητές θα πρέπει να εξασκηθούν στην ανάγνωση και στον εντοπισμό των κύριων στοιχείων που απαρτίζουν διαφορετικά κειμενικά είδη σε αρχή, μέση και τέλος. Για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στο θέμα του λεξιλογίου από άποψη λεξικών σημασιών και κανόνων σχηματισμού λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια λέξεων (Ραπτοπούλου, 2006).

Ένα επίσης, σημαντικό βήμα για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραφής είναι ο διαδικαστικός τρόπος γραφής οποίος «αποσυμφορίζει» γνωστικά το δημιουργό από την πολυπλοκότητα του συνδυασμού των γνωστικών δραστηριοτήτων της παραγωγής ιδεών, της οργάνωσής, της «κειμενοποίησης» και της βελτίωσης του αρχικού κειμένου σε επίπεδο λέξης, πρότασης, παραγράφου και συνολικής δομής. Αυτός ο τρόπος γραφής «κατακερματίζει» τις φάσεις παραγωγής του γραπτού λόγου και βοηθά το μαθητή να απομονώσει τις δεξιότητες του και να τις αναπτύξει εξίσου καλά, αφού κάθε φάση έχει το δικό της στόχο και ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να «καταναλώσει» όλη τη γνωστική του ενέργεια προς αυτή την κατεύθυνση. Κατ' αυτό τον τρόπο, ο γραπτός λόγος δεν αντιμετωπίζεται ως μία διαδικασία, αλλά ως ένα σύνολο διαδικασιών όπου σε κάθε φάση ο μαθητής καλείται να ξεδιπλώσει συγκεκριμένες στρατηγικές και να τις αναπτύξει.

Είναι σημαντικό, ότι πριν ο δημιουργός οδηγηθεί στον διαδικαστικό τρόπο γραφής, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις απαραίτητες προδεξιότητες που είναι αναγκαίες για την κατανόηση, τη δόμηση, την εκτέλεση της προτεινόμενης στρατηγικής (Σπαντιδάκης, 2004). Από 'κει και πέρα η

προϋπάρχουσα συγγραφική γνώση και εμπειρία του μαθητή, αλλά και οι αναποτελεσματικοί μέθοδοι που χρησιμοποιούσε μέχρι πρότινος συζητούνται και βοηθούν τον εκπαιδευτικό να προτείνει μία νέα καταλληλότερη στρατηγική, εξηγώντας, πάντα, το πότε, πώς και γιατί τη χρησιμοποιούμε. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιδείξει τη στρατηγική πριν ζητήσει από τους μαθητές να την εφαρμόσουν. Με τη μέθοδο της «έκφωνης σκέψης» δείχνει τον τρόπο εφαρμογής και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες η εφαρμογή της είναι αποτελεσματική. Στη συνέχεια, καλεί τους μαθητές να ακολουθήσουν τα προτεινόμενα βήματα προκειμένου να οδηγηθούν, για παράδειγμα, στην παραγωγή, στην οργάνωση ή τη βελτίωση του κειμένου τους. Μετά την συνεργατική εκτέλεση ακολουθεί η ατομική προσπάθεια όπου ο μαθητής σιγά σιγά αυτονομείται, ελέγχοντας ο ίδιος τη στρατηγική μάθησης. Ο εκπαιδευτικός για κάθε φάση παραγωγής γραπτού λόγου προτείνει στον μαθητή ένα σύνολο στρατηγικών οι οποίες θα λειτουργούν ως πλαίσιο στήριξης της σκέψης του.

Παρόμοια, η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων σε κάθε φάση παραγωγής του γραπτού λόγου με τη μορφή νύξεων από τον εκπαιδευτικό, βοηθά το μαθητή τόσο στη φάση του σχεδιασμού, στη φάση της βελτίωσης, όσο και στη φάση της τελικής κειμενοποίησης (συνολική δομή).

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ερευνητική εργασία κρίνουμε σκόπιμο να τονίσουμε την αναγκαιότητα να δοθεί περισσότερος διδακτικός χρόνος τόσο στην ανάπτυξη των μηχανιστικών δεξιοτήτων γραφής, όσο και στη διδασκαλία των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς μέσα από την παραπάνω ερευνητική προσπάθεια διαπιστώθηκε η αλληλεξαρτώμενη και δομιστική τους σχέση.

Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να συνεχιστεί η έρευνα και ο προβληματισμός σχετικά με το είδος και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων. Οι παρεμβάσεις θα πρέπει να στοχεύουν τόσο στην ανάπτυξη της γραφής, ως ψυχοκινητικής δεξιότητας, από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού σχολείου, όσο και στο σχεδιασμό κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων με σκοπό την απόκτηση μεταγνωσιακών δεξιοτήτων για την παραγωγή γραπτού επικοινωνιακού λόγου.

31.2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ενδεικτική Βιβλιογραφία (Ελληνόγλωσση)

- ❖ Αγαλιώτης, Ι., (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Αθανασίου, Λ.. (1985). *Η αξιολόγηση της Έκθεσης στο λύκειο*. Στο Εκπαιδευτήρια Δούκα (Επιμ.), Διδακτική και Αξιολόγηση των Εκθέσεων. Αθήνα .
- ❖ Αθανασίου, Λ. (2000). *Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης*. Στο Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Ρέθυμνο : Ατραπός.
- ❖ Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- ❖ Βακάλη, Μ. (2002). *Αυτοεκτιμήσεις και απόψεις ως προς τις αιτίες της ανορθογραφίας των μαθητών. Προτάσεις Αντιμετώπισης του προβλήματος*. Στο Μάθηση και διδασκαλία : Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας, 205-227.
- ❖ Βάμβουκας, Μ. (1983). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- ❖ Βάμβουκας, Μ. (1989). *Αξιολόγηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ❖ Βαμβουκας, Μ. (1991). *Λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας*, Τα Εκπαιδευτικά, τχ.24.
- ❖ Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία (6^η έκδ.)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ❖ Βλάχος, Φ.(1998). *Αριστεροχειρία; Μύθοι και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Βογινδρούκας, Γ., & Γρηγοριάδου, Ε. (2003). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσορθογραφία*. Ανακτημένο στις 6/01/2004 από το δικτυακό τόπο <http://www.Specialeducation.gr/>
- ❖ Γεωργακοπούλου, Α & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ❖ Δαραδήμου, Β. (2000). *Περίληψη*. Αθήνα: Κιμωλία.

- ❖ Δημητροκάλη, Α. & Παπαιωάννου, Π. (1997). «Έκφραση – Έκθεση», στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, *Αξιολόγηση των ματών της Α' Λυκείου στα φιλολογικά μαθήματα (τ.χ.Β')*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ❖ Διαμαντόπουλος, Π. (1995). *Βασικά θέματα σχολικής παιδαγωγικής και μεθοδολογίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- ❖ Dockrell, J., & Lindsay, G. (2002). *The impact of specific language difficulties on learning and literacy*. Στο Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας, 187-203.
- ❖ Ευκλείδη, Α. (2002). *Υποκειμενικές Αξιολογήσεις και η αξιοπιστία τους: Εφαρμογή στην εκπαίδευση*. Στο Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας, 71-89.
- ❖ Ζερβού, Α. (1996). «Ο συγγραφέας ο ήρωας και ο αναγνώστης», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τομ.11.
- ❖ Ιορδανίδου, Α., & Φτερνιάτη, Α. (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- ❖ Καζαντζάκης, Ν., (1962). *Αναφορά στον Γκρέκο*. Αθήνα : Εκδόσεις Ελ. Καζαντζάκη.
- ❖ Καζαντζάκης, Ν., (1969). *Ταξιδεύοντας: Αγγλία*, Αθήνα : Εκδόσεις Ελ. Καζαντζάκη.
- ❖ Καραπέτσας, Α., Μήτσιου, Γ., Ζαμπεθάνης, Β.(2002). *Διαταραχές μάθησης και μνήμης: Νευροψυχολογική προσέγγιση*. Στο Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας, 155-169.
- ❖ Καψωμένος, Ε. (1996). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Μ. Εκπαίδευση: Προβλήματα Θεωρίας και Μεθόδου*. Στο Σ. Καμαρούδης και Ε. Χοντολίδου (επίμ.), *Σημειωτική και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- ❖ Κολιάδης, Μ. (2002). *Τα πρόγραμμα της λεκτικής αυτοκαθοδήγησης. Δομικά Στοιχεία, Λειτουργία και δυνατότητες εφαρμογής του στην εκπαιδευτική – Διδακτική πράξη*. Στο Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας, 143-154.
- ❖ Κούκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα :Γυπωθήτω
- ❖ Κουλουμπαρίτση, Α. (2002). *Πραγματολογικά κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια: Δείκτες για την αξιολόγησή τους και μεθοδολογικές προτάσεις*. Στο Καψαλάκης Γ. και Κατσίκης Ν.(επιμ.). «Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Ιωάννινα. Τ.1, σ.σ. 459-469.
- ❖ Κυριαζή, Ο. Α. & Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2001). *Τρόποι αξιολόγησης των δυσκολιών παραγωγής του γραπτού λόγου και των κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Στο Επιστημονική Επιθεώρηση Κίνητρο (τομ.3, σς.35-78). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

- ❖ Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Ε. (1996). *Η καλλιέργεια της σκέψης*. Θεσσαλονίκη.
- ❖ Λεοντσίνη, Μ.. (2000). *Όψεις της Ανάγνωσης*, Αθήνα : Νήσος.
- ❖ Μαδαμόπουλος, Α. (1996). *Διδακτικές Προτάσεις*. Αθήνα: Μ.Π.Γρηγόρης.
- ❖ Μαλικιώση – Λοίζου, Μ. (2002). *Η σπουδαιότητα της επικοινωνίας για τη διδασκαλία και τη μάθηση*. Στο μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας, 91 – 104.
- ❖ Μανταδάκης, Σ. (1999). *Η Ολική Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- ❖ Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (2002). *Ο ρόλος της φωνολογικής μνήμης στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας κατά την παιδική ηλικία*. Στο Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας, 233-245.
- ❖ Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Μαρκαντωνάτος, Γ. (1996). *Βασικό λεξιλόγιο λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα: Gutenberg.
- ❖ Massialas, Β. (2002). *Creativity in the classroom. Teaching and Learning through discovery*. Στο Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας, 121-133.
- ❖ Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη: Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου (2^η εκ.)*. Αθήνα: εκδ. ιδίου.
- ❖ Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη : Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου (2^η εκ.)*. Αθήνα: εκδ. ιδίου.
- ❖ Μαυρομμάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση ενός προγράμματος αντιμετώπισης δυσλεξίας*, Αθήνα: εκδ. ίδιας.
- ❖ Μελίστα, Α. *Η διδασκαλία της γραφής και της ορθογραφίας στο δημοτικό σχολείο, Εκπαιδευτικά*, 18 – 19.
- ❖ Μπαλούμης, (1970). Ε., *Η περιγραφή*, Αθήνα : Μ.Π. Γρηγόρης.
- ❖ Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και λογοτεχνία*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- ❖ Οικονομίδης, Β. (2003). *Το δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών ηλικίας 5;5- 6;5*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ❖ Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μία ανατροπές*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- ❖ Παπαδοπούλου, Σ. (χ.χ.). *Η ολική γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ❖ Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: εκδ. ιδίου.
- ❖ Παπασταμάτης, Α. (1999). *Είναι αποτελεσματική η διδασκαλία του Σκέφτομαι και Γράφω;*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ.29.
- ❖ Παπούλια – Τσελέπη, Π. (1992). *Η ανάδυση του γραμματισμού και το νηπιαγωγείο*. Νέα Παιδεία,61, 81 -93.
- ❖ Παπούλια – Τσελέπη, Π., (2000). *“Ο ρόλος του γραμματισμού στη νέα χιλιετία»*, στο Π. Παπούλια – Τσελέπη (επιμ.), *Γραμματισμός στα Βαλκάνια*. Αθήνα : Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού, 2000.
- ❖ Παπούλια-Τζελεπή, Π., (2001), *Η συνειδητοποίηση της λειτουργίας του γραπτού λόγου και της τεχνικής γλώσσας της γραφής και ανάγνωσης στο Νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη*, στο Παπούλια-Τζελεπή, Π., (επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού (Έρευνα και Πρακτική)*, 122-149, Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα
- ❖ Περσιάνης, Π. (1988). *Η Διδασκαλία των Εκθέσεων Ιδεών*. Λευκωσία.
- ❖ Πολομαρκάκη, Ε. (1989). *Δυσορθογραφία. Παιδαγωγική Ψυχολογία Εγκυκλοπαιδικό λεξικό (τομ. 3)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Πόρποδας, Κ.. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα:: Αυτοέκδοση.
- ❖ Πόρποδας, Κ.,(1995). *Learning to read and spell Greek: Their relation to phonological. Awareness and memory factors*, paper presented at the IX European Congress of Psycholog , 2-7 July 1993, Αθήνα.
- ❖ Ράπτης, Αρ., & Ράπτης, Αθ. (1999). *Πληροφορική και Εκπαίδευση: Συνολική προσέγγιση*. Αθήνα: Τελέθριον.
- ❖ Σπαντιδάκης, Ι. (1998^α). *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ❖ Σπαντιδάκης, Ι & Βάμβουκας, Μ. (2000). *Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυσκολιών παραγωγής γραπτού λόγου και της κατανόησης*. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (τομ. 1, σσ. 295-322). Αθήνα: Ατραπός.
- ❖ Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Σπαντιδάκης, Ι & Βάμβουκας, Μ. (2006). *Διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και*

δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου. Μια σύγκριση τριών μεθόδων διδασκαλίας. Στο Π. Παπούλια – Τσελέπη, Α. Φτερνιάτη, & Κ. Θηβαίος (εκδ.), Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία. (σς.357-378). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- ❖ Σπαντιδάκης, Ι. & Κυριαζή. Ο. (2007). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων μαθητών με δυσκολίες στην παραγωγή ιδεών: Σύγκριση μνημονικών κανόνων και νοητικών χαρτών.* Στα πρακτικά του συνεδρίου «Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης» τ.β' σς.292-309.
- ❖ Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο, Η εμπειρία ενός αιώνα.* Αθήνα: Gutenberg.
- ❖ Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση.* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την Αισθητική.* Αθήνα : Γνώση.
- ❖ Τρούλη, Κ. (2001). *Από την κινητικότητα του χεριού στη γραφοκινητικότητα.* Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας (τομ. 1, σσ. 281-294). Αθήνα: Ατραπός.
- ❖ Τσίπρα, Ι. (2007). *Παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της γραφοκινητικής ετοιμότητας του παιδιού: Σύγχρονες αντιλήψεις.*
- ❖ Τσολάκης, Χ. (1996). *Από τα γράμματα στη γλώσσα.* Θεσσαλονίκη : Βάνιας.
- ❖ Χαραλαμπίδης, Χ., (1999^α). *Γλωσσική και λογοτεχνική κριτική.* Αθήνα :Α. Χτιστάκης.
- ❖ Χαραλαμπίδης, Χ., (1999^β). *Νεοελληνικός λόγος.* Αθήνα :Α. Χτιστάκης.
- ❖ Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή (3^η εκδ.).* Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- ❖ Χατζηγιάννη, Ι., (1999). *Η Διδασκαλία του Γραπτού λόγου.* Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρης.
- ❖ Χατζησαββίδης, Σ (1992). *Το ιστορικό της Αναμόρφωσης του Μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.
- ❖ Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες Δυσκολίες και Ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο.* Αθήνα: Ατραπός.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία (Ξενόγλωσση)

- ❖ Adam, J.M. (1999). *Τα κείμενα: Τύποι και Πρότυπα*, μτφρ. Ι. Παρίση. Αθήνα: Πατάκης.
- ❖ Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ❖ Ajuariaguerra, J., Auzias, M. (1989). *L' evolution de la motricite graphique. Dans L' ecriture de l' enfant, L' evolution de l' eecture et ces difficultes*. Paris : Delachaux et Niestle. 117- 222.
- ❖ Alexander, P. (1991). *Coming to terms :How researchers in learning and literacy talk about Knowledge Review of Educational Research*, 61(3), 515-343.
- ❖ Alston, J & Taylor, J. (1987). *Handwriting: Theory, research and practice*. London: Croom Helm.
- ❖ Amundson, S.J. (2005). *Prewriting and handwriting skills*. In case – Smith (Ed.), *Occupational therapy for children* (pp.587- 610). St. Louis :Elsevier Mosby.
- ❖ Ariel, A. (1992). *Education of children and adolescents with learning disabilities*. New York: Merrill.
- ❖ Baddeley , A.D.(1999). *Working Memory: The multiple – componet model*. In .Miyake, & P.Shah (Eds.), *Models of working memory :Mechanisms f active and executive control* (σς. 28-61)(. Cambridge, UK :Cambridge University Press.
- ❖ Baghban, M. (1984). *Our daughter learns to read and write : A case study from birth to three*. Newark, Delaware. I nternational Reading Association.
- ❖ Baker, L., & Brown, A.L. (1984a). *Metacognition skills of reading*. Στο D.P.Pearson (Ed.), *Handbook on Research in Reading*, 353-394. New York :Longman.
- ❖ Baker, L., & Brown, A.L. (1984b). *Cognitive monitoring in reading*. Στο J. Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension*, 21-44. Newark, Delaware: International Reading Association.
- ❖ Baker, L., & Brown, A.L. (1987). *Metacognitive skills of reding*. Στο D.P.Pearson (Ed.), *Handbook on Research in Reading*, 353-394. New York :Longman.
- ❖ Barbe, W., Wasylyk, T.M., Hackeney, C., & Braun, L. (1984). *Zaner – Bloser creative growth in handwriting*. Columbs, OH: Zaner- Bloser.
- ❖ Beery, K.E. (1997). *The developmental test of visual motor integration (5ed.)*. Austin, TX :PRO – Ed.
- ❖ Benbow, M., Hanft, B., & Marsh, D. (1992). *Handwriting in theclassroom: Improving written communication*. In C.B. Royeen (Ed.), *AOTA self- study series : classroom*

applications for school based practice (pp 1-60). Rockville, MD: American Occupational therapy Association.

- ❖ Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ❖ Brown, R., (1986). "Evaluation and learning", in A. Petrosky and D. Bartholomae (eds.), *The teaching of writing*. Chicago : NSSE.
- ❖ Bruner, J., (1992). «*The narrative construction of reality*», in H. Beilin and P. Pufall (eds), *Piaget's Theory : Prospect and Possibilities*. Hillsdale, NJ; Erlbaum.
- ❖ Castles, A. & Coltheart, M. (1996) . *Cognitive correlates of developmental surface dyslexia : A single case study*. *Cognitive Neuropsychology*, 13, 25-50.
- ❖ Clark, M. (1974). *Teaching Left – Handed Children*, London: University of London.
- ❖ Clay, M. (1975). *What did I write*. London, Heinmann Educational Books.
- ❖ Goddard, Y. & Heron, T. (1998). *Please teacher, help me learn to spell better, teach me self – correction*.
- ❖ Cox, A.R. (1992). *Foundations for oral literacy Teaching Exceptional Children. Structures and techniques for multi – sensory teaching of basic written English language skills*. Cambridge, MA : Educators Publishing Service.
- ❖ Durivage, J. (1987). *Education et psychomotricite*. Quebec: Gaetan Morin.
- ❖ Englert, C., Raphael, T., & Anderson, L. (1986). *Metacognitive Knowledge and writing skills of upper elementary and students with special needs : Extensions of text structure research*. Paper Presented at the Ntiona Reading Conference, Austin, TX.
- ❖ Estienne, F. (1971). *Lecture et dyslexie*, Ed. J.P Derlage.
- ❖ Flavell, J.H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. Στο L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*, 231- 235. Hillsdale, NJ: Erlbaum Assoc.
- ❖ Flower, L. (1996). *The construction of negotiated meaning : A social cognitive theory of writing*. Carbondale : Southern Illinois University Press.
- ❖ Fox, R., (2001). *Helping young writers at point of writing*. *Language and Education*, 15, 1-13.
- ❖ Goddard, Y. & Heron, T. (1998). *Please teacher, help me learn to spell better, teach me self – correction*. *Teaching Exceptional Children*.
- ❖ Gould, B. (1991). *Curricular strategies for written expression*. Στο A. Bain, L. Bailet, & L. Moats (Eds.), *Written Language Disorders : Theory into Practise*. Austin : Texas: Pro - ed.

- ❖ Graham, S. (1986). *A review of handwriting scales and factors that contribute to variability in handwriting scores*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781-791.
- ❖ Graham, S. (1992). *Issues in handwriting instruction*. *Focus on Exceptional Children*, 25 (2), 1-13.
- ❖ Graham, S., & Weintraub, N. (1996). *A review of handwriting research: progress and prospects from 1980 to 1994*. *Educational Psychology Review*, 8, 7 – 87.
- ❖ Graham, S., Berninger, V., Abbot, R., Abbot, S., & Whitaker, D. (1997). The role of mechanics in composing of elementary school students : A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89, 170-182.
- ❖ Graham, S. (1990). *The role of production factors in learning disabled students compositions*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781- 791.
- ❖ Graves, D. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH: Heineman.
- ❖ Gregg, N. (1991) *Disorders of written expression*. In A.M. Bain, L.L. Bailet &L.C. Moats (Eds.), *Written language disorders : Theory into practise* (pp.65 – 100). Austin, TX : PRO – ED.
- ❖ Hammil, D. (1990). *On defining learning disabilities: An emerging consensus*. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74 -84.
- ❖ Hammil, D., & Bartel, N.R. (1995). *Teaching students with learning and behavior problems* . Austin : Texas.
- ❖ Harris, K., & Graham, S. (1992). *Helping young writers master the craft : Strategy instruction and self regulation of the writing process*. Cambridge, MA: Bookline.
- ❖ Hayes, D. (1989). “*Expository text structure and students learning*”, *Reading Horizons*, vol. 30(1), Fall.
- ❖ Hays, J.R. & Flower, L.S. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. Στο L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- ❖ Hoy, C. & Gregg, N. (1994). *Assessment : The special educator’s role*. Pacific Grove, CA.
- ❖ House, E. (1980). *Evaluation with Validity*. Beverly Hills :Sage.
- ❖ Isaacson, S. (1988). *Effective instruction in written language*. Στο E,L. Meyen, G.A.Vergason, & R.J. Wheban (E.d.s.), *Effective instructional strategies for exceptional children*, 288 – 306. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- ❖ Kurtz, L. A. (1994). *Teacher idea exchange: Helpful handwriting tips*. *Teaching Exceptional Children*, 27 (1), 58-59.Books / Cole.
- ❖ Lurcat, L. (1974). *Etudes de l ‘acte graphique*. Parris : Mouton.

- ❖ MacArthur, C. (1996). *Using Technology to Enhance the Writing Processes of students with Learning Disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 344-354.
- ❖ Mathey L.S. & olf, B.J. (1999). *Teaching handwritting*. In J.R. Birsh (Ed.), *Multisensory teaching of basic language skills* (pp.257-280). New York : Paul Brookes Publishing Co.
- ❖ Meltzer L.J.(1993). *Strategy use in students with learning disabilities : The challenge of assessment*. In L. J. Meltzer (Ed.), *Strategy Assesment and instruction for learning disabilities*. Austin, Texas, Pro – Ed An international Publisher.
- ❖ Montague, M.(1990). *Computers, cognition,and writing instruction*. Albany :State University of New York Press.
- ❖ Mercer, C.D., & Mercer, A.R. (1993). *Teaching students with learning problems*.Columbus, OH : Charles E. Merrill.
- ❖ Moats, L.C. (1995). *Spelling : Development, disabilities, and instruction*. Timonium, MD:York Press.
- ❖ Murray, D. (1980). *How writing finds its own meaning*. Στο T.R. Donovan & B.W.Mc Clellad (Eds.), *Eight approaches to teaching composition*, 3-20. Urban, IL :NCTE.
- ❖ Nelson,N. & Caifee, R.C. (1998) *The reading- witing connection*. Chicago, IL:The University of Chicago Press.
- ❖ Neill, S. (1982). *Teaching Writing: Problems and Solutions*. Arligton, VA: American Assocation of School Administrators. ERIC Document Reproduction Service, Ed 219776.
- ❖ Neilsen, L. & Turner, D. (1984). *Writing Attitude Survey for elementary grade Students*. Copyright 1984.
- ❖ Nodine, B., Barenbaum, E., & Newcomer, P.(1985). *Story composition by learning disabled, reading, and normal children*. *Learning Disability Quarterly*, 3, 46-53.
- ❖ Olson, D., (1988). *Develooping theories of mind* Cambridge, England, New York, Cambridge University Press.
- ❖ Paris, S. G.,& Lipson, M.Y. and Wixson, K. (1983). *Becoming a strategic reader*. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293 – 316.
- ❖ Pavio, A. (1990). *Mental representations : Adual coding approach*. New York, NY : Oxford University Press.
- ❖ Richards, R. (1998). *The writing dilemma: Understanding dysgraphia*. CA: C

- ❖ Sadoski, M., & Paivio, A. (2001). *Imagery and text. A dual coding theory of reading and writing*. London, LEA.
- ❖ Sasson, R. (1991). *The effect of teachers personal handwriting on their reproduction of school handwiting models*. In J. Wann, A.M. Wing, &N. Sovik (Eds.), *Development of graphic skills* (pp. 151- 161). London : Academic Press Inc.
- ❖ Short, E. J., & Ryan, E. (1984). *Metacognitive differences between skilled and less skilled readers : Remediating deficits through story grammar and attribution training*. *Journal of Educational Psychology*, 76, 225 – 235.
- ❖ Swanson, H. L. (1988). *Comments countercomments, and new thoughts*. *Journal of learning disabilities*, 21, 289 – 298.
- ❖ Taylor, J. (1985). *The sequence and structure of writing competence : Where are the breakdown points in the mastery of handwriting*. *British Journal of Occupational Therapy*, 48, 205-207.
- ❖ Temple, C., Nathan, R., Temple, F., & Burris, N.A. (1993). *The beginning of Writing*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- ❖ Thomas, C., Englet, C.& Gregg, S.(1987). *An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled students*. *Remedial and Special Edcation*, 8, 21- 30.
- ❖ Torgesen & Licht. (1983). *The learning disabled child as an inactive learner : Retrospect and prospects*. Στο J. Mckinney & L. Feagans (Eds.), *Current topics in learning disabilities*, 3-32. Norwood, NJ: Ablex.
- ❖ Tricia, H. (1992). *Writing*. Oxford University Press.
- ❖ Tseng, M.H. & Cermak, S.A. (1993). *The influence of ergonomic factors and perceptual – motor abilities on handwriting performance*. *American Journal of Occupational therapy*, 47, 919- 926.
- ❖ Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge. University Press.
- ❖ Weil, M., & Amundson, S.J. (1994). *Relationship btween visuomotor and handwriting skills of children in Kinterdarden* *American Journal of Occupational Therapy* 4, 982, 999.
- ❖ Wong, B.Y. (1992). **On Cognitive process- based instruction**. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 33 – 37.
- ❖ Wong, B. (1996). *Metacognition and learning disabilities*. Στο ABCs of learning disabilities: Academic Press Inc., San Diego, California.
- ❖ Yell, M.L. & Drasgow, E. (2000). *Litigating a free appropriate public education :The Lovaas hearing and cases*. *The Journal of Special Education*, 33, 205-214.