ΓΕΩΡΓΙΑ Η. ΜΕΓΑ

Οι Τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης
Το παράδειγμα του Γλωσσικού Μαθήματος

Διατριβή επί Διδακτορία

Αθήνα 2002

Ευχαριστίες

Πόσοι άνθρωποι υπήρξαν απαραίτητοι για τη συγγραφή αυτής της διατριβής; Σκεπτόμενη αυτό το ερώτημα άρχισα να γράφω το πιο ευχάριστο αλλά, καθώς διαπίστωσα, και το πιο δύσκολο τμήμα της παρούσας μελέτης. Όσοι πρόκειται να αναφερθούν βοήθησαν ο καθένας με τον τρόπο του στη σύλληψη και δημιουργία της ερευνητικής μου υπόθεσης. Χωρίς την εμψυχωτική παρουσία τους θα μου ήταν αδύνατον να συντάξω τη διατριβή αυτή.

Η συγγραφή της σελίδας των ευχαριστιών μου έδωσε την αφορμή να συνειδητοποιήσω πόσο σημαντική είναι η παρουσία μερικών ανθρώπων στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο σκέπτομαι και αισθάνομαι.

Ευχαριστώ τους γονείς μου, που με δίδαξαν μέσα από το παράδειγμα τι σημαίνει αγάπη. Γιατί όταν η δασκάλα αγαπά, τότε οι μαθητές την εμπιστεύονται και αφήνονται ελεύθεροι να γευτούν τη γνώση. Ευχαριστώ τον αδελφό μου, που μέσα από το παράδειγμα με έμαθε τι σημαίνει υπομονή. Γιατί μόνο όταν η δασκάλα υπομένει τις επαγγελματικές δυσκολίες έχει τη δυνατότητα να τις επεξεργαστεί και να πασχίσει για να βρει μια ικανοποιητική λύση γι' αυτές. Ευχαριστώ τους δασκάλους και τις δασκάλες μου, σε όποια σχολική βαθμίδα κι αν συναντηθήκαμε, που με δίδαξαν μέσα από το παράδειγμά τους να σκέφτομαι. Γιατί μόνο με την ενεργοποίηση της σκέψης τα εκπαιδευτικά προβλήματα είναι πιθανόν να αντιμετωπιστούν. Πολύτιμες υπήρξαν οι συμβουλές των καθηγητών του Πανεπιστημίου Κρήτης που αποτέλεσαν την τριμελή επιτροπή. Ειδικότερα αναφέρομαι στον κύριο Γιάννη Πυργιωτάκη με τον οποίο διαμορφώσαμε τη δομή της παρούσας έρευνας. Πολύτιμες υπήρξαν οι ιδέες του κυρίου Τηλέμαχου Μουδατσάκη για τη θέση της τέχνης στην εκπαίδευση. Με τη δική του ενθάρρυνση τόλμησα να συνδιάσω καλλιτεχνικές και γλωσσικές δραστηριότητες. Σημαντικές ήταν επίσης οι συμβουλές του κυρίου Νίκου Παπαδογιαννάκη ως προς τον τρόπο αξιοποίησης του ερευνητικού μου υλικού.

Ευχαριστώ ιδιαιτέρως τους δασκάλους και τις δασκάλες που δέχτηκαν να συνεργαστούν για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα αναφέρομαι στη δασκάλα του Κολλεγίου Αθηνών κυρία Ιωάννα Ζουμπούλογλου, στο δάσκαλο του Κολλεγίου Αθηνών κύριο Ιωάννη Καλογερά, στη δασκάλα του 1ου Δημοτικού Σχολείου Μαρκόπουλου κυρία Ειρήνη Θεοδωροπούλου, στη δασκάλα του 2ου Δημοτικού Σχολείου Μαρκόπουλου κυρία Μαρία Χρήστου, στη δασκάλα του 5ου Δημοτικού Σχολείου Πεύκης κυρία Δήμητρα Περδικούλη . Ευχαριστώ επίσης τους διευθυντές των σχολικών μονάδων που αγκάλιασαν με ενδιαφέρον την ερευνητική μου προσπάθεια και έδειξαν την εμπιστοσύνη τους στο παιδαγωγικό μου έργο. Ειδικότερα αναφέρομαι στο διευθυντή του Κολλεγίου Αθηνών κύριο Κωνσταντίνο Μπίκο, στην υποδιευθύντρια του Κολλεγίου Αθηνών κυρία Κασσιανή Κόντου, στο διευθυντή του 5ου Δημοτικού Σχολείου Πεύκης κύριο Γεώργιο Γκόγκο και στο διευθυντή του 1ου Δημοτικού Σχολείου Μαρκόπουλου κύριο Στράτο Χατζηνικολάου.

Πολύ χρήσιμες υπήρξαν οι συμβουλές του κυρίου Ζήση Συνοδινού ως προς την επιμέλεια των κειμένων. Για το λόγο αυτό τον ευχαριστώ ιδιαιτέρως. Σημαντικός υπήρξε

ο ρόλος της κυρίας Έμης Σεραφείδου στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, την οποία και ευχαριστώ.

Ευχαριστώ το σύζυγό μου Αλέξανδρο, που μέσα από το παράδειγμα με δίδαξε τι σημαίνει αισιοδοξία. Γιατί μόνο η αισιόδοξη δασκάλα είναι εκείνη που θα κάνει τα παιδιά της να χαμογελούν στις δύσκολες στιγμές τους.

Ευχαριστώ πάνω από όλους και όλα την κόρη μου Βιολέτα, που μέσα από την παρουσία της άρχισα να ζω το μυστήριο της ζωής βήμα προς βήμα. Γιατί όταν η δασκάλα καταλάβει την άξια της ανθρώπινης ύπαρξης, σέβεται τους μαθητές της.

Δεν θα ήθελα να αφήσω κανένα άνθρωπο απέξω από το κομμάτι των ευχαριστιών. Προπάντων κανέναν μαθητή και μαθήτρια. Για το λόγο αυτό, ευχαριστώ όλους όσους είναι υπεύθυνοι για τον τρόπο που με έμαθαν να αντιλαμβάνομαι και να συναισθάνομαι τον κόσμο μας.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες **3**

Μέρος πρώτο. Θεωρητική υποστήριξη **13**

1. Η μάθηση **13**

1.1 Γενικές διαπιστώσεις ... 13

1.2 Η θεωρία του Gardner ... 15

1.2.1 Ορισμός ... 16

1.2.2 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της θεωρίας του Gardner ... 18

1.2.3 Η προσαρμογή της θεωρίας του Gardner στο εκπαιδευτικό σύστημα ... 19

2. Η τέχνη **22**

2.1 Γενικές διαπιστώσεις ... 22

3. Το Γλωσσικό Μάθημα **25**

3.1 Η διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος (ΓΜ) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά την τελευταία εικοσαετία ... 25

3.1.1 Τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) του Γλωσσικού Μαθήματος (ΓΜ) ... 26

3.1.2 Η διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος σύμφωνα με τις διατάξεις του Αναλυτικού Προγράμματος ... 26

3.1.3 Γενικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας του Γλωσσικού Μαθήματος ... 30

3.1.4 Η διδασκαλία των επιμέρους κλάδων του Γλωσσικού Μαθήματος ... 31

3.2 Κριτική της διδακτικής προσέγγισης του Γλωσσικού Μαθήματος σύμφωνα με τις διατάξεις του Αναλυτικού Προγράμματος. ... 33

3.2.1 Θετικά στοιχεία διδακτικής προσέγγισης ... 33

3.2.2 Αδυναμίες διδακτικής προσέγγισης ... 33

3.2.3 Κριτική της μεθοδολογίας του Γλωσσικού Μαθήματος ... 35

3.2.4 Κριτική του περιεχομένου των Αναγνωστικών Κειμένων ... 36

3.2.5 Κριτική της παραγωγής κειμένου ... 38

3.2.6 Η σύγχρονη έρευνα και η διδακτική των Αναγνωστικών Κειμένων ... 40

4. Τέχνη - μάθηση-νοημοσύνη **43**

4.1 Γενικές διαπιστώσεις για την έννοια της νοημοσύνης ... 44

4.2 Ειδικές διαπιστώσεις για την έννοια της νοημοσύνης - Η νοημοσύνη κατά τον David N. Perkins 44

4.3 Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται την τέχνη; ... 45

4.4 Η κατανόηση ενός έργου τέχνης: σύντομη ιστορική αναδρομή ... 47

4.5 Τέχνη και νοημοσύνη: Η άποψη του D. Perkins ... 49

4.5.1 Οι τέσσερις φάσεις ανάλυσης ενός έργου τέχνης ... 53

4.5.2 Κριτική της ανάλυσης ενός έργου τέχνης σύμφωνα με τους θεωρητικούς συλλογισμούς του D. Perkins ... 55

4.5.3 Η εφαρμογή της θεωρητικής άποψης του Perkins στην εκπαίδευση. Το παράδειγμα του Γλωσσικού Μαθήματος ... 56

4.5.4 Κριτική των τριών διδακτικών μοντέλων ... 59

5. Τέχνη και Γλωσσικό Μάθημα **62**

5.1 Γενικές διαπιστώσεις ... 62

5.2 Ειδικές διαπιστώσεις: Η γλώσσα και η τέχνη ως συμβολικά συστήματα ... 63

5.3 Τέχνη και γλώσσα στην εκπαιδευτική διαδικασία ... 65

5.4 Το *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης (ΔΥΓΤ)* ... 66

5.4.1 Ορισμός ... 66

5.4.2 Χαρακτηριστικά ... 66

5.4.3 Περιεχόμενο ... 66

5.4.4 Στόχοι ... 67

5.4.5 Αναγκαιότητα ύπαρξης του Διδακτικού Υποδείγματος Γλώσσας και Τέχνης στο υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα ... 72
5.4.6 Ένταξη του Διδακτικού Υποδείγματος Γλώσσας και Τέχνης στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος. ... 73
6. Ερευνητική υποστήριξη 81
6.1 Γενικές Παρατηρήσεις ... 81
6.2 Ερευνητικές συσχετίσεις ... 83
6.2.1 Άλλες ερευνητικές προτάσεις ... 84
6.2.2 Αναλυτική περιγραφή συναφών ερευνών-η έρευνα στην Ελλάδα ... 91
Μέρος Δεύτερο. Η έρευνα 97
7. Αναλυτικό σχέδιο έρευνας 97
7.1 Περιεχόμενο της έρευνας ... 97
7.2 Υποθέσεις της έρευνας ... 97
7.3 Μεταβλητές της έρευνας ... 97
7.4 Στόχοι της έρευνας ... 97
7.5 Μεθοδολογία της έρευνας: ... 97
7.5.1 Επιλογή δείγματος ... 98
7.5.2 Χρονική διάταξη της έρευνας ... 99
8. Επεξεργασία δεδομένων 103
8.1 Συγκέντρωση υλικού ... 103
8.1.1 Αξιοποίηση του υλικού ... 104
8.1.2 Περιγραφή στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων ... 107
8.2 Σχολιασμοί στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων -αποτελέσματα ... 110
8.2.1 Αφομοίωση γραμματικών φαινομένων: παράθεση πινάκων και σχολιασμοί ... 113
8.2.2 Λεξιλογικός πλούτος: παράθεση πινάκων και σχολιασμοί ... 119
8.2.3 Ανάλυση περιεχομένου ... 133
8.2.4 Γλωσσικό ρεπερτόριο ... 148
8.3 Ερμηνεία στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων- Συμπερασματικές τοποθετήσεις ... 172
9. Ποιοτική επεξεργασία δεδομένων 178
9.1 Ποιοτική αξιοποίηση υλικού ... 178
9.1.1 Συλλογή και επεξεργασία ποιοτικών δεδομένων ... 178
9.2 Γενικές παρατηρήσεις ποιοτικής ανάλυσης των υπο-κατηγοριών συνειδητοποίησης, εμβάθυνσης και επαναπροσδιορισμού ... 188
9.2.1 Σχολεία Α΄ και Β΄: Υπο-κατηγορίες συνειδητοποίησης ... 188
9.3 Ειδικές παρατηρήσεις για την ποιοτική ανάλυση των υποκατηγοριών γραπτής έκφρασης ... 200
9.3.1 Σχολείο Α΄: Υπό-κατηγορίες συνειδητοποίησης σχολείου Α΄ ... 200
9.3.2 Σχολείο Α΄: Υποκατηγορία εμβάθυνσης ... 215
9.3.3 Σχολείο Α΄: Προτάσεις επαναπροσδιορισμού ... 239
9.3.4 Σχολείο Β΄: Υπο-κατηγορίες συνειδητοποίησης ... 244
9.3.5 Σχολείο Β΄: Υπο-κατηγορίες εμβάθυνσης ... 255
9.3.6 Σχολείο Β΄: Υπο-κατηγορίες επαναπροσδιορισμού ... 266
9.3.7 Αποτελέσματα ποιοτικής επεξεργασίας δεδομένων ... 272
9.4 Σχολεία Α΄ και Β΄. Διαπιστώσεις-συμπεράσματα ποιοτικής επεξεργασίας δεδομένων ... 275
Μέρος Τρίτο. Συμπεράσματα - Βιβλιογραφία 278
10. Γενικά συμπεράσματα - ερευνητικές προτάσεις 278
Βιβλιογραφία 286
11. Ειδική βιβλιογραφία 286
12. Ενδεικτική Ελληνική Βιβλιογραφία 290
12.1 Βιβλία ... 290

12.2 Περιοδικά 294
13. Ενδεικτική Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία 302
13.1 Βιβλία 302
13.2 Περιοδικά 305

Αντί για εισαγωγή

«...Κι είναι η σειρά μας
Να βρεθούμε αθάνατοι
Να φιλήσουμε την ομορφιά
στα χείλη
και στο λεπτό της φόρεμα»

Γ. Σαραντής, απόσπασμα από το ποίημα *«Της ομορφιάς»*

Όταν στις αρχές του Νοέμβρη του 2001 έθετα στους μαθητές μου[1] το ερώτημα: «Τι νομίζεις ότι είναι τέχνη», δεν περίμενα ποτέ ότι οι απαντήσεις τους θα ταυτίζονταν με τις απόψεις του August Rodin για την τέχνη.
«Η τέχνη είναι χαρά» γράφτηκε από ένα μαθητή στον πίνακα. «Η τέχνη είναι το χαμόγελο της ανθρώπινης ψυχής» ειπώθηκε από τον August Rodin[2]. Φράσεις όπως: «Η τέχνη μιλά για τα συναισθήματά μας», που ακούστηκαν εκείνο το πρωινό από το στόμα των μαθητών και μαθητριών, ήταν τόσο κοντά στις απόψεις του August Rodin για την τέχνη: «Όλα σε ένα έργο τέχνης ακόμα και τα άψυχα διακατέχονται από το συναίσθημα» ή «Το μάτι του καλλιτέχνη, μπολιασμένο στην καρδιά του, διαβάζει βαθιά την ψυχή της Φύσης».

Η τέχνη διακρίνεται σε μορφές, ανάλογα με τον τρόπο που ο καλλιτέχνης επιλέγει για να εκφράσει τον κόσμο. Η λογοτεχνία και η ποίηση έχουν ως πρώτη ύλη τη γλώσσα τη στιγμή που η γλυπτική χρησιμοποιεί το μάρμαρο. Ο γλύπτης σμιλεύει ενώ ο ζωγράφος αναμειγνύει τα χρώματα στην παλέτα. Ο λογοτέχνης παίζει με τις λέξεις. Ο χορευτής «παίζει» με το σώμα του. Ωστόσο όλοι οι καλλιτέχνες, ανεξάρτητα από το μέσο που χρησιμοποιούν για να εκφραστούν, χαρακτηρίζονται από την ίδια ορμή: επιθυμούν να μεταμορφώσουν το αντικείμενο της παρατήρησής τους καθώς συλλαμβάνουν το νόημά του.

«*Οι ανθισμένες βερικοκιές*» του Van Gong δεν είναι απλώς δύο δέντρα ανθισμένα στο κτήμα ενός καλλιεργητή. Είναι το συναίσθημα του έρωτα, η ευρωστία, η υπεροψία της νιότης ιδωμένα μέσα από την ψυχή του καλλιτέχνη. *«Η τρελή Ροδιά»* του Οδυσσέα Ελύτη δεν είναι η περιγραφή με λέξεις ενός δέντρου έτσι όπως αυτό εμφανίζεται στις τέσσερις εποχές. Είναι ο ίδιος ο θρίαμβος της ζωής. Η τέχνη λοιπόν είναι η έκφραση μιας ιδέας, μιας σκέψης, ενός συναισθήματος

Στο *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης* που παρουσιάζω μέσα από τη θεωρία και την πράξη, επιχειρώ τη σύνδεση της τέχνης με το *Γλωσσικό Μάθημα* έτσι όπως αυτό εξελίσσεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο σκοπός αυτής της απόπειρας είναι η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού σε προφορικό και γραπτό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι η τέχνη (λογοτεχνία, ποίηση, μουσική, εικαστικά, χορός, θέατρο) δίνει το

---

[1] Δ΄ Τάξη Δημοτικού Σχολείο Κολλεγίου Αθηνών.

[2] Rodin August: *Η Τέχνη,* εκδ. Printa Αθήνα 1999.

έναυσμα για παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Γίνεται αφορμή για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Παρουσιάζεται ως μέσο για την αισθητική και τη συναισθηματική καλλιέργεια. Οδηγεί στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Το *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης* βρίσκεται σε πλήρη ταύτιση με τους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (οικειοποίηση εκφραστκού πλούτου, διευκόλυνση πνευματικής συγκρότησης, αποτελεσματική επικοινωνία με το περιβάλλον).

Το Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης διαφέρει από άλλες διδακτικές μεθόδους στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τα λογοτεχνικά κείμενα. Αφετηρία για την κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου είναι οι μορφές της τέχνης. Τα καλλιτεχνικά ερεθίσματα είναι σχετικά με το περιεχόμενο του λογοτεχνικού κειμένου και επιλέγονται έτσι ώστε να διευκολύνουν την κατανόησή του. Παράλληλα βοηθούν το παιδί να εκφραστεί ποικιλοτρόπως: με χρώματα, με νότες, με πηλό, με το σώμα του, με την προφορική ή γραπτή απόδοση των σκέψεων και των συναισθημάτων του.

Θεωρώ ότι κύριο χαρακτηριστικό του Διδακτικού Υποδείγματος Γλώσσας και Τέχνης είναι η δράση. Η καλλιτεχνική δημιουργία είναι δράση. Το παιδί που καλείται να εκφραστεί δια μέσου των τεχνών αυτενεργεί, βρίσκει τρόπους να εκφράσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Η δράση του είναι άμεση και αποδίδεται με τη ζωγραφική, τη μουσική, το θέατρο, το χορό. Το παιδί που ακούει ένα μουσικό έργο ή παρατηρεί ένα εικαστικό θέμα, σχετικό με το περιεχόμενο του λογοτεχνικού του κειμένου, κατανοεί και ερμηνεύει δια μέσου των τεχνών τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ενέργειες των ηρώων. Παράλληλα η επαφή του παιδιού με σημαντικά έργα τέχνης αναπτύσσει την πολιτισμική του συνείδηση και εμπλουτίζει το αισθητικό του ρεπερτόριο.

Στο πρώτο μέρος της διατριβής παρουσιάζω αναλυτικά τη *θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης* του Haward Gardner (1983), σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος μαθαίνει ποικιλοτρόπως εξαιτίας του γεγονότος ότι η νοημοσύνη του είναι πολλαπλή. Έτσι παρέχω στο Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο για να αιτιολογήσω τη χρήση των διαφορετικών δραστηριοτήτων τέχνης, εφόσον καθεμιά από αυτές καλλιεργεί ή αναφέρεται στα διαφορετικά είδη νοημοσύνης.

Για παράδειγμα η μουσική νοημοσύνη του παιδιού εξελίσσεται μέσα από τα ποικίλα μουσικά ακούσματα, ενώ το παιδί που διαθέτει αυξημένη μουσική νοημοσύνη κατανοεί άμεσα τις σχέσεις της μουσικής με το περιεχόμενο του λογοτεχνικού αναγνώσματος. Αντίστοιχες είναι οι σχέσεις των άλλων ειδών νοημοσύνης (οπτικής, κινητικής, λογικομαθηματικής, γλωσσικής, διαισθητικής, κοινωνικής) με τις διαφορετικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

Στη συνέχεια αναφέρομαι στη σχέση της τέχνης με τη νοημοσύνη, μελετώντας πώς το παιδί αντιλαμβάνεται – κατανοεί ένα έργο τέχνης. Μέσα από τη θεωρία του David Perkins (1994) καταλήγω στο συμπέρασμα ότι η κατανόηση της τέχνης και η κριτική σκέψη είναι ενέργειες άμεσα συνδεόμενες. Επομένως όταν το παιδί προσπαθεί να συνδέσει ένα εικαστικό έργο με τα δρώμενα ενός λογοτεχνικού αναγνώσματος, καλλιεργεί την κριτική του σκέψη.

Με δεδομένα τα κύρια χαρακτηριστικά της κοινωνίας μας (καταιγισμός πληροφόρησης – ανταγωνιστικότητα – κρίση αξιών), η διδασκαλία των τεχνών έρχεται να παίξει καθοριστικό ρόλο στην ομαλή κοινωνική προσαρμογή του αυριανού ενήλικα. Αν το σχολείο ευελπιστεί να διαμορφώσει προσωπικότητες ικανές να επιβιώσουν στην υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα, θα πρέπει να ενδιαφερθεί για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Μόνον έτσι ο αυριανός πολίτης θα μπορεί να διακρίνει το ουσιώδες από το επουσιώδες των γεγονότων. Μόνον έτσι θα μπορεί να αιτιολογεί τις επιλογές του και να επιχειρηματολογεί γι' αυτές. Να σχεδιάσει τις πιθανές ενέργειές του και να αναλογίζεται τις συνέπειες των πράξεών του.

Θεωρώ ότι καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, αυτή η τόσο σημαντική εκπαιδευτική δραστηριότητα, είναι δυνατόν να «διδαχθεί» αποτελεσματικότερα με τη βοήθεια της τέχνης. Για το λόγο αυτό είναι πλέον ανάγκη η διδασκαλία της να βρεθεί στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες να ενσωματώνονται δημιουργικά σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως στο γλωσσικό μάθημα.

Για να αποδείξω τον προηγούμενο ισχυρισμό, στο δεύτερο μέρος της διατριβής παρουσιάζω την έρευνα που εκπόνησα σε δύο Σχολεία της περιφέρειας Ανατολικής Αττικής. Παρόλο που τα ερευνητικά εργαλεία με οδήγησαν με τρόπο μεθοδικό στον έλεγχο της αρχικής μου υπόθεσης, σύμφωνα με την οποία οι τέχνες συμβάλλουν αποτελεσματικά στην παραγωγή γραπτού λόγου, θεωρώ ότι κανένας ερευνητικός φακός δεν μπορεί να αποδώσει με ακρίβεια αυτό που συντελείται στην τάξη κάθε στιγμή που το παιδί πρωταγωνιστεί σε δραστηριότητες τέχνης και λόγου. Έτσι ένα μέρος της πραγματικότητας που βιώσαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της δίμηνης εφαρμογής του Διδακτικού Υποδείγματος Γλώσσας και Τέχνης αποτυπώθηκε σε φωτογραφικό υλικό, βιντεοσκοπημένα μαθήματα και portfolios.

Ελπίζω η παρούσα διατριβή να αποτελέσει το κίνητρο για την εκπόνηση κι άλλων μελετών σχετικά με το σημαντικό ρόλο της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέρος πρώτο. Θεωρητική υποστήριξη

1. Η μάθηση

«...Παιδί, το περιβόλι μου που θα κληρονομήσεις,
όπως το βρεις κι όπως το δεις, να μην το παρατήσεις.
Σκάψε το ακόμα πιο βαθιά και φράξε το πιο στέρεα
και πλούτισε τη χλώρη του και πλάτυνε τη γη του...»

Κ. Παλαμάς, από το ποίημα *Οι πατέρες* της ποιητικής συλλογής *Βωμοί.*

Περίληψη

Η μάθηση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο. Η αποκωδικοποίησή της απαιτεί το συγκερασμό πολλών επιστημών. Η μάθηση επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο «εργάζεται» η κοινωνία στο πλαίσιο συγκεκριμένου χρόνου. Για το λόγο αυτό οι αντιλήψεις για τη μάθηση διαφέρουν από τη μια χρονική περίοδο στην άλλη. Η μάθηση δεν είναι μονοδιάστατη: Διαθέτει τουλάχιστον τρεις διαστάσεις, γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, οι οποίες βρίσκονται σε άμεση σχέση και συνάρτηση μεταξύ τους. Αποτελεσματική θεωρείται *η μάθηση όταν το* παιδί μάθει τον τρόπο του να μαθαίνει. *Για να συμβεί αυτό χρειάζεται η διδασκαλία να αποκτήσει χαρακτήρα ενεργητικό και συνεργατικό.* Η θεωρία του Gardner (1983) *περί «πολλαπλής νοημοσύνης» αποτελεί το υπόβαθρο για τη δημιουργία διδακτικών προσεγγίσεων που σέβονται όλες τις πιθανές διανοητικές δυνατότητες του παιδιού. Η διαδικασία της μάθησης με αυτόν τον τρόπο διευρύνει τα όριά της. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες τονίζουν το συνεργατικό - ενεργητικό χαρακτήρα της μάθησης. Παράλληλα βοηθούν το παιδί να ανακαλύψει και να εκμεταλλευτεί όλο το φάσμα των διανοητικών και συναισθηματικών δυνατοτήτων του.*

1.1 Γενικές διαπιστώσεις

Είναι δύσκολο να βρεθεί ένας αντιπροσωπευτικός ορισμός για το *τι είναι μάθηση*[3]. Αντιθέτως υπάρχουν πολλές θεωρίες[4] που περιγράφουν και ερμηνεύουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες δημιουργείται και συντελείται το φαινόμενο της μάθησης[5].
Κάθε θεωρητική τοποθέτηση:

- *ορίζει* το φαινόμενο της μάθησης ανάλογα με τη φιλοσοφική της κατεύθυνση[6],
- επηρεάζει την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας[7], αφού *διαμορφώνει* το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, και

---

[3] Η λέξη προέρχεται από το αρχ. ρήμα *μανθάνω* < ρίζα *μενθ* = σκέπτομαι. Βλ. Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας.

[4] Ο Bigge, L.M. (1997) στο βιβλίο του *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς* Πατάκης, σελ. 18, παρατηρεί: *«Μια θεωρία μάθησης είναι μια ολοκληρωμένη συστηματική άποψη για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αυξάνουν την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους».*

[5] Φράγκος, Χρ. (1984), *Ψυχοπαιδαγωγική: Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης,* Αθήνα, Gutenberg Παιδαγωγική σειρά, σελ. 273-323.

[6] Βλ. υποσημείωση αρ. 4, *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς,* σελ 94, *«Δεν υπάρχει επιστήμη που να είναι τόσο «καθαρή», ώστε να μην έχει φιλοσοφικές προεκτάσεις».*

[7] Φλουρής, Γ. (1986), *Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και Διαδικασία της Μάθησης*, Αθήνα, Γρηγόρης.

- *ευθύνεται* για την επιλογή των διδακτικών μεθόδων που πρόκειται να ακολουθηθούν.

Μια σύντομη αναδρομή στις θεωρίες της μάθησης αποδεικνύει *την πολυπλοκότητα του φαινομένου*. Πριν το κατώφλι του 20ού αι. είχαν ήδη αναπτυχθεί τέσσερις θεωρίες μάθησης: Η θεοκρατική νοητική πειθαρχία, η ανθρωπιστική νοητική πειθαρχία, η αυτενεργοποίηση και η συναίσθηση. Στον 20ό αι. οι πρωτοποριακές θεωρίες για τη μάθηση χωρίστηκαν σε δύο κλάδους: Τις θεωρίες της εξάρτησης ή θεωρίες της συμπεριφοράς (behaviorism theories) και τις γνωριστικές θεωρίες (cognitive theories).

Όλες οι θεωρίες για τη μάθηση που εμφανίστηκαν κατά καιρούς στην Αμερική και την Ευρώπη επηρεάστηκαν *από το δυτικό τρόπο σκέψης*. Στα πλαίσια του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού *τα χαρακτηριστικά που διέπουν τον τρόπο σκέψης του ολοκληρωμένου ενήλικα* **είναι** τα ακόλουθα[8]:

- *Διαθέτει* λογικομαθηματική σκέψη και αφαιρετική ικανότητα.
- *Εξηγεί* και *κατηγοριοποιεί* τα φαινόμενα που συμβαίνουν στο περιβάλλον του αλλά και στον ίδιο του τον εαυτό.
- *Αναγνωρίζει* και *διακρίνει* τις αξίες του πολιτισμού του.
- *Ακολουθεί κανόνες* που διέπουν την κοινωνία μέσα στην οποία δραστηριοποιείται.
- *Αντιλαμβάνεται* τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας που ζει (ανταγωνιστικότητα, κρίση αξιών, γοργή παραγωγή, αύξηση και μεταφορά της γνώσης, οργάνωση της γνώσης με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών).

Επομένως, *αποτελεσματική* είναι η μάθηση όταν ο εκπαιδευμένος ενήλικας διαθέτει όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά σκέψης. Είναι δε φανερό ότι η απόκτησή τους δε στηρίζεται στη στείρα απομνημόνευση και τη συσσώρευση γνώσης, αλλά στη σωστή διαχείριση των πληροφοριών. Βασική θεωρείται *η δεξιότητα* σύμφωνα με την οποία *ο ενήλικας κατέχει τον τρόπο του* πώς να μαθαίνει. Η δεξιότητα αυτή είναι απαραίτητη καθώς ο σύγχρονος άνθρωπος χρειάζεται να προσαρμόζεται σε νέα δεδομένα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, χωρίς να βρίσκεται πάντοτε υπό την καθοδήγηση της τυπικής εκπαίδευσης. Για να αντιληφθεί - συνειδητοποιήσει κάποιος τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, είναι απαραίτητο να έχει φτάσει σε υψηλά επίπεδα αυτογνωσίας και εγρήγορσης του νου και παράλληλα να βιώνει πλούσιες κοινωνικές εμπειρίες.

Κατ' επέκταση *η διδασκαλία* θα πρέπει να διαθέτει χαρακτήρα *ενεργητικό*, δίνοντας αξία στην προσωπικότητα και τις ενέργειες του παιδιού. Παράλληλα θα πρέπει να

---

[8] Gardner, H. (1990), *Art Education and Human Development*, L.A. California, USA, The Getty Education Institute for the Arts, σελ. 6 κ.ε.

έχει χαρακτήρα *συνεργατικό*, δίνοντας αξία στην κοινωνική δράση μέσα στο πλαίσιο της ομάδας.

Ο ενεργητικός χαρακτήρας της μάθησης έχει τις ρίζες του στις φιλοσοφικές απόψεις του παιδαγωγού *John Dewey*[9]. Στη μετάδοση της γνώσης το παιδί παίζει πρωταρχικό ρόλο. Δεν είναι ένας απλός δέκτης πληροφοριών αλλά ο κύριος *διαμορφωτής και επεξεργαστής τους.*

Ο συνεργατικός χαρακτήρας της μάθησης διαπιστώθηκε μέσα από σχετικές έρευνες (Slavin 1990, Johnson & Johnson 1992, Cohen 1994). Το παιδί χτίζει *τις γνωστικές του δομές* μέσα από το *διάλογο, την επεξήγηση και την επιχειρηματολογία*[10].

Στα πλαίσια της παρούσας διατριβής τονίζεται *ο ενεργητικός χαρακτήρας της μάθησης,* αφού, όπως θα διαπιστωθεί στα κεφάλαια που ακολουθούν[11], οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες δίνουν προτεραιότητα σε ενεργητικές διαδικασίες όπως η ομαδική εργασία, η δραματοποίηση, η ζωγραφική, η πηλοπλαστική, η αφήγηση, η μουσική σύνθεση, η χορευτική απόδοση εννοιών…

Ταυτόχρονα οι *καλλιτεχνικές δραστηριότητες* προϋποθέτουν *τεχνικές συνεργατικής μάθησης.* Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων αυτών απαιτεί ομαδικό πνεύμα εργασίας.

Κυρίως όμως οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες αποτελούν το μέσο για την *ανάπτυξη των πολλαπλών δυνατοτήτων του παιδιού*[12] (μουσικών, κινητικών, αισθητικών, κριτικής σκέψης, λογικομαθηματικής σκέψης, γλωσσικής επεξεργασίας, συναισθηματικής έκφρασης[13]).

1.2 Η θεωρία του Gardner[14]

Η επιστήμη της νευροβιολογίας μέσα από σχετικές έρευνες συσχέτισε *τη διαδικασία της μάθησης με τις εγκεφαλικές δυνατότητες του ανθρώπου. Οι δυνατότητες* αυτές είναι *πολλαπλές*. Για το λόγο αυτό αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες *περί πολλαπλών ε-*

---

[9] Dewey J. (1915): *The schooland Society*, Rev. Edition, Chicago: University of Chicago Press.

[10] Πανεπιστημιακές σημειώσεις Θεοφιλίδη, Χ., Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής: Μεταφρασμένο άρθρο των Watkins C., Carnell E., Lodge C., Whaley C. (1996): «Effective Learning», SIN. Research Matters, *The School Improvement Network's Bulletin*, No 5, London Institute of Education.

[11] Βλ. Κεφάλαιο 3: Το *Γλωσσικό Μάθημα* σελ. 25 κ.ε.

[12] Ο Γιώργος Πυργιωτάκης στο βιβλίο του *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική,* Αθήνα 2000, Ελληνικά Γράμματα, συγκεκριμένα στις σελίδες 60-61, αναφέρει χαρακτηριστικά: *« …Η μάθηση δεν αναφέρεται μόνο στο γνωστικό τομέα και στην άσκηση ικανοτήτων. Υπάρχει και η κοινωνική μάθηση η οποία αφορά την οικειοποίηση τρόπων κοινωνικής συμπεριφοράς. Τόσο η γνωστική όσο και η κοινωνική μάθηση πρέπει να καλλιεργηθούν στο σχολείο».*

[13] Η καλλιέργεια της συναισθηματικής έκφρασης τονίζεται ιδιαίτερα από τους ψυχολόγους και τους παιδαγωγούς. Πολύ σημαντικό είναι το βιβλίο του Goleman, N. (1995), *Emotional Intelligence,* Bantam Books, Ελλην. Έκδοση *Συναισθηματική Νοημοσύνη,* μετάφραση Άννα Παπασταύρου, Αθήνα, 1997, Ελληνικά Γράμματα.

[14] Gardner, H. (1983), *Frames of mind*, New York, Basic Books.

γκεφαλικών δυνατοτήτων (Sternberg R. 1985, Horn J. 1989, Gardner H. 1989)[15]. Από το σύνολο των θεωριών για τη μάθηση αναφέρομαι αναλυτικά στη θεωρία *της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner* (1983), γιατί μέσα από τους θεωρητικούς του ισχυρισμούς είναι δυνατόν να κατανοηθεί ο συσχετισμός του Γλωσσικού Μαθήματος με τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

1.2.1 Ορισμός

Ο Howard Gardner, ψυχολόγος στην Παιδαγωγική Σχολή του Harvard, είναι από τους πρώτους ερευνητές που αναγνώρισαν ότι *ο μέχρι τότε τρόπος σκέψης*[16] *γύρω από τη νοημοσύνη και τη διαδικασία της μάθησης ήταν περιοριστικός.*

Η κλασική άποψη για τη νοημοσύνη αναπτύχθηκε από τον Alfred Binet, όταν στα 1904 ρωτήθηκε πώς μπορούν να βρεθούν αποτελεσματικοί τρόποι μάθησης για παιδιά με νοητική υστέρηση. Σήμερα οι απόψεις για το *τι είναι νοημοσύνη*[17] απέχουν πολύ από τον πρώτο ορισμό της, έτσι όπως αυτός διατυπώθηκε από τον H.H. Goddhard το 1920[18].

Ο H. Gardner θεωρεί ότι *τα τεστ νοημοσύνης (I.Q)* σήμερα *είναι ανεπαρκή*.

Στο βιβλίο *Frames of Mind* (1983) ο H. Gardner απορρίπτει τη θεωρία του δείκτη νοημοσύνης και ισχυρίζεται *ότι δεν υπάρχει ένα μοναδικό είδος νοημοσύνης, σημαντικό για την επιτυχία στη ζωή, αλλά ένα ευρύ φάσμα νοημοσύνης με επτά ουσιώδεις παραλλαγές*[19].

---

[15] http://www.rtd.com/~loppard/skeptic/03.3fm-sternberg-interview.html: Horn, J.L. (1989): "Cognitive diversity: A framework for learning" στο βιβλίο των Ackerman, R.J., Sternberg R. and Glaser R. (Eds), *Learning and Individual differences: Advances in theory and research* (σελ 61-116), New York, W.H.Freeman and Co.

[16] Στο βιβλίο του Perkins, D. (1994), *The Intelligent eye,* The Getty Education Institute for the Arts, σελ. 76, αναφέρονται τα ακόλουθα: *«...Κατά τη δεκαετία του 1960, όταν σημειώθηκε η «γνωστική επανάσταση», το ενδιαφέρον των επιστημών της αγωγής και κυρίως της ψυχολογίας επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο ο ανθρώπινος εγκέφαλος καταγράφει και αποθηκεύει την πληροφορία καθώς επίσης και στη φύση της νοημοσύνης. Η συμβατική άποψη μεταξύ των γνωστικών επιστημόνων υποστήριζε ότι η νοημοσύνη εμπεριέχει μια ψυχρή ρεαλιστική επεξεργασία δεδομένων. Οι γνωστικοί επιστήμονες που ενστερνίσθηκαν αυτήν την άποψη σαγηνεύτηκαν από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές θεωρώντας τους ως λειτουργικά πρότυπα νοημοσύνης...».*

[17] Gould, S.J. (1981), *The Mismeasure of man*, New York, W.W. Norton

[18] Βλ. υποσημείωση αρ.16: Ο πρώτος ορισμός περί νοημοσύνης διατυπώθηκε από τον H. Goddard το 1920*: «Πρόκειται για μια πνευματική διαδικασία η οποία εξαρτάται από το γενετικό υλικό το οποίο παίζει καθοριστικό και κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξή της. Επομένως ελάχιστα επηρεάζεται από εξωτερικούς μη γενετικούς παράγοντες όπως οι επιδράσεις του περιβάλλοντος*». Αναλυτική ιστορική αναδρομή του IQ παρουσιάζεται στο βιβλίο του S.J. Gould (1981) *The Mismeasure of Man,* ό.π.

[19] Ο H. Gardner δεν είναι ο μόνος ψυχολόγος που μίλησε για την πολλαπλή νοημοσύνη. Και οι J. Horn (1989) και R.Sternberg (1985) τάσσονται υπέρ αυτής της άποψης. Η θεωρία του J. Horn αναπτύσσεται στο κεφάλαιο "Modes of intelligence", στο βιβλίο του *Intelligence, Measurement and public Policy*, ed. R. Lin Chicago, University of Illinois Press, 1989. Η θεωρία του R.J. Srenberg στο βιβλίο του *Beyond I.Q, A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge University, New York, 1985.

Ο Gardner ορίζει τη νοημοσύνη ως *την ικανότητα να επιλύει κάποιος προβλήματα ή να διαμορφώνει (δημιουργεί) προϊόντα που εκτιμούνται σε ένα ή περισσότερα πολιτισμικά πλαίσια.*

Μέσα από ένα σύνολο βιολογικών και ανθρωπολογικών ερευνών έφτασε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν *επτά είδη νοημοσύνης*[20]. Αυτή η καινούργια θεώρηση διαφέρει κατά πολύ από την παραδοσιακή άποψη που αναγνωρίζει συνήθως μόνο δύο είδη ευφυΐας (λεκτική και υπολογιστική/λογικομαθηματική). Τα επτά είδη ευφυΐας που ορίζει ο Gardner είναι τα εξής:

- *Η λογική-μαθηματική νοημοσύνη*: Συνίσταται στην αποτελεσματική χρήση του επαγωγικού συλλογισμού, της λογικής-αφαιρετικής-κριτικής σκέψης και της οργάνωσης των φαινομένων. Συνδέεται τις περισσότερες φορές με την επιστημονική και μαθηματική σκέψη.

- *Η γλωσσική νοημοσύνη*: Αφορά τον αποτελεσματικό χειρισμό του γλωσσικού κώδικα. Η αποτελεσματικότητα του γλωσσικού κώδικα σχετίζεται τόσο με την κατάλληλη σύνδεση των λέξεων μεταξύ τους, όσο και με την κατάλληλη χρήση του σε διαφορετικές περιστάσεις.

- *Η νοημοσύνη του χώρου - οπτική νοημοσύνη*: Είναι η δυνατότητα χειρισμού και δημιουργίας νοητικών εικόνων για την επίλυση προβλημάτων. Σχετίζεται κυρίως με την ικανότητα της οπτικής παρατήρησης των φαινομένων.

- *Η μουσική νοημοσύνη*: Συνίσταται στην ικανότητα αναγνώρισης και σύνθεσης μουσικών τόνων, αποχρώσεων και ρυθμών.

- *Η σωματική-κιναισθητική νοημοσύνη*: Συνίσταται στην ικανότητα να χρησιμοποιεί κάποιος το νου, προκειμένου να συντονίσει τις κινήσεις του σώματός του.

- *Η προσωπική νοημοσύνη*: Η *προσωπική νοημοσύνη* περιλαμβάνει δύο επιμέρους είδη:

  α) Τη *διαπροσωπική νοημοσύνη,* δηλαδή την ικανότητα κάποιου να κατανοεί και να διακρίνει τα αισθήματα και τις προθέσεις των άλλων, και

  β) Την *ενδοψυχική νοημοσύνη*, δηλαδή την ικανότητα κάποιου να καταλαβαίνει τα δικά του αισθήματα και κίνητρα. Αυτά τα δύο είδη νοημοσύνης διακρίνονται το ένα από το άλλο. Ωστόσο, λόγω της στενής σύνδεσής τους στους περισσότε-

[20] Βλ. σχετικό άρθρο των Ulric Neisse, G. Boodoo, J. Thomas, Jr. Bouchard, N. Brody, St. Cece, D. Halpern, J. Loehlin, R. Perloff, R. Steernberg, S. Urbina (1997), «Νοημοσύνη: Τι είναι γνωστό και τι δεν είναι;», περιοδ. *Ψυχολογία*, τευχ. 4 (1)/1997, σελ. 48-93, όπως επίσης και στην ιστοσελίδα http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed410226.html.

ρους πολιτισμούς, συχνά είναι αλληλένδετα. Το άτομο που διαθέτει αυξημένη διαπροσωπική νοημοσύνη έχει την ικανότητα να οργανώνει ομάδες, να διαπραγματεύεται λύσεις, να συνάπτει επιτυχείς προσωπικές σχέσεις και να αναγνωρίζει τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τις αγωνίες των ανθρώπων που συναναστρέφεται. Όλες αυτές οι ικανότητες μαζί ορίζουν τη λεγόμενη *κοινωνική νοημοσύνη*, χωρίς την ύπαρξη της οποίας το άτομο καθίσταται κοινωνικά αγράμματο, δηλαδή είναι ανίκανο να επικοινωνήσει ικανοποιητικά με τους συνανθρώπους του.

1.2.2 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της θεωρίας του Gardner

Πολλαπλή (βιολογική) διάσταση. Η λέξη κλειδί στη θεωρία του Gardner είναι το *«πολλαπλή»*. Ο ίδιος ο Gardner αναγνωρίζει ότι *τα επτά είδη είναι ένας αυθαίρετος αριθμός* για την ποικιλία των ειδών νοημοσύνης. Θεωρεί ότι δεν υπάρχει μαγικός αριθμός για την *πολλαπλότητα των ανθρώπινων ταλέντων*. Μάλιστα σε νεότερες έρευνές του ο Gardner και οι συνεργάτες του διεύρυναν τα επτά είδη νοημοσύνης σε είκοσι. Για παράδειγμα η διαπροσωπική νοημοσύνη αναλύεται σε τέσσερις ξεχωριστές ικανότητες: ηγετικό πνεύμα, ικανότητα για σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, διατήρηση φιλίας και ικανότητα κοινωνικής ανάλυσης[21]. Μάλιστα, τα στοιχεία διαφορετικών ειδών μάθησης εντοπίζονται σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου.

Πολιτισμική διάσταση. Εκτός από τη βιολογία, ο Gardner (1983) ισχυρίζεται ότι *ο πολιτισμός* παίζει επίσης ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των ειδών νοημοσύνης. Όλες οι κοινωνίες προσδίδουν κατά περιόδους αξία σε διαφορετικά είδη νοημοσύνης. Έτσι, ενώ ορισμένα είδη νοημοσύνης μπορεί να είναι πολύ ανεπτυγμένα σε πολλούς ανθρώπους μιας συγκεκριμένης κουλτούρας, τα ίδια είδη νοημοσύνης ενδέχεται να μην είναι εξίσου ανεπτυγμένα σε ανθρώπους κάποιας άλλης κουλτούρας.

Διάσταση τηα αλληλεξάρτησης. Ο Gardner ισχυρίζεται ότι *τα επτά είδη ευφυΐας πολύ σπάνια λειτουργούν ανεξάρτητα.* Αντιθέτως, *χρησιμοποιούνται ταυτοχρόνως και συμπληρώνουν το ένα το άλλο* καθώς τα άτομα αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους ή επιλύουν προβλήματα.

Για παράδειγμα, ένας χορευτής μπορεί να διαπρέψει στην τέχνη του μόνο:

- αν έχει ισχυρή μουσική νοημοσύνη για να καταλαβαίνει το ρυθμό και τις μουσικές παραλλαγές,
- αν διαθέτει διαπροσωπική νοημοσύνη για να καταλαβαίνει πώς μπορεί να εμπνεύσει ή να συγκινήσει συναισθηματικά το κοινό μέσω των κινήσεών του,

[21] Βλ. http://pzweb.harvard.edu/Pls/HG.htm.

- αν έχει ανεπτυγμένη τη σωματική - κιναισθητική νοημοσύνη που θα του δώσει ευκινησία και συντονισμό για να ολοκληρώσει με επιτυχία τις κινήσεις του,
- αν έχει λογικομαθηματική νοημοσύνη έτσι ώστε να αναγνωρίζει και να απομνημονεύει τα χορευτικά σύνολα και υποσύνολα, τους χορευτικούς σχηματισμούς και ανασχηματισμούς.

1.2.3 Η προσαρμογή της θεωρίας του Gardner στο εκπαιδευτικό σύστημα

Μέχρι σήμερα η δυτικοευρωπαϊκή εκπαίδευση έδωσε και δίνει μεγάλη έμφαση κυρίως στις *επιδόσεις των παιδιών* που σχετίζονται με τη λογικομαθηματική-γλωσσική νοημοσύνη. Η έμφαση αυτή αποδεικνύεται από *τον μονοδιάστατο τρόπο αξιολόγησης* του παιδιού αρχίζοντας από την πρωτοβάθμια και καταλήγοντας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο μεγαλύτερο μέρος τους τα τεστ αξιολόγησης περιλαμβάνουν σύνολο γραπτών ερωτήσεων στις οποίες ο εξεταζόμενος καλείται να απαντήσει γραπτά. Όμως, με τον τρόπο αυτό, γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι δεν αξιολογούνται όλες οι δυνατότητες που διαθέτει ένα παιδί.

Το *εκπαιδευτικό σύστημα,* υπερτονίζοντας την αναγκαιότητα της γλωσσικής και μαθηματικής νοημοσύνης, υποβαθμίζει *το ρόλο των άλλων ειδών νοημοσύνης.* Κατ' επέκταση, το εκπαιδευτικό σύστημα συχνά βασίζει την επιτυχία του παιδιού *στη μέτρηση των δεξιοτήτων του σε αυτά τα δύο μόνον είδη ευφυΐας (γλωσσική-μαθηματική)*, παραγνωρίζοντας όλες τις υπόλοιπες δεξιότητες. Με τον τρόπο αυτό η νοητική ανάπτυξη περιορίζεται σε ορισμένους τομείς του φάσματος της νοημοσύνης.

Η θεωρία του Gardner παρέχει *τη θεωρητική θεμελίωση για την αναγνώριση των διαφορετικών ικανοτήτων και ταλέντων των παιδιών.* Έτσι τα είδη της μάθησης γίνονται τόσα όσα και τα είδη νοημοσύνης. Η προσέγγιση και η αξιολόγηση της μάθησης με αυτόν τον τρόπο επιτρέπει *σε πολύ περισσότερα παιδιά να συμμετέχουν στη διαδικασία πρόσληψής της.*

1.2.3.1 Παρουσίαση παραδείγματος

Στις επόμενες παραγράφους παρουσιάζεται ένας ενδεικτικός τρόπος διδασκαλίας του Γλωσσικού Μαθήματος στηριζόμενος στη θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη.

Υπόδειγμα διδασκαλίας Γλωσσικού Μαθήματος[22] στηριζόμενο στη θεωρία του Gardner

Τίτλος μαθήματος: «Το λυπημένο παιδί»[23]

Γνωστικό υπόβαθρο

Ο Παιδαγωγός:

- δίνει έμφαση στο ρόλο που παίζει ο ήρωας στα δρώμενα της ιστορίας.

Τα παιδιά:

- έχουν διαβάσει το σχετικό κείμενο,
- έχουν αναδιηγηθεί το περιεχόμενο του κειμένου,
- έχουν διαπιστώσει ότι, παρόλο που οι νεράιδες έφτασαν στο λυπημένο αγόρι από τις κρυστάλλινες πολιτείες του βορρά για να το βοηθήσουν να χαμογελάσει, τελικά δεν κατάφεραν τίποτα.

Στόχοι: Τα παιδιά μέσα από τη διδασκαλία θα πρέπει να καταστούν ικανά να:

- κατανοούν τη δράση των ηρώων (νεράιδων),
- κατανοούν το περιεχόμενο του κειμένου,
- χρησιμοποιούν τον προφορικό και γραπτό λόγο,
- χρησιμοποιούν –καλλιεργούν όσο το δυνατό περισσότερα από τα είδη νοημοσύνης που διαθέτουν,
- εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους.

Υλικό:

- Απόσπασμα από το 5ο μέρος της «Φανταστικής Συμφωνίας» op.14 του Hector Berlioz με τίτλο: «Όνειρο της σύναξης των μαγισσών»,
- Καπέλα και κάπες,
- Χαρτόνια και λαδοπαστέλ,
- Χαρτί και μολύβι.

Χρονική διάρκεια διδακτικής εφαρμογής

Για τη διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος απαιτούνται δύο διδακτικές ώρες.

Οργάνωση διδασκαλίας

Κατά τη διάρκεια της δίωρης διδασκαλίας τα παιδιά συμμετέχουν σε τέσσερις δραστηριότητες. Καθεμιά δραστηριότητα καλλιεργεί ένα ή και περισσότερα είδη νοημοσύνης:

---

[22] Η παρουσίαση του συγκεκριμένου παραδείγματος είναι ένα απόσπασμα από το «Εγχειρίδιο για τον Παιδαγωγό», το οποίο παραθέτω σε ειδικό ένθετο στο τέλος της παρούσας διατριβής.

[23] Βλ. α΄ τεύχος «Τέχνη και Γλώσσα» για την Γ΄ Δημοτικού, σελ. 7.

1) Δραστηριότητα μουσικής ευαισθητοποίησης

Περιγραφή: Τα παιδιά κλείνουν τα μάτια και διαλέγουν μια αναπαυτική σωματική στάση. Στη συνέχεια ακούν το επιλεγμένο θέμα: «Όνειρο της σύναξης των μαγισσών» από τη «Φανταστική Συμφωνία» op.14 του Hectror Berlioz.

2) Δραστηριότητα γλωσσικής ευαισθητοποίησης

Περιγραφή: Τα παιδιά με κατάλληλους νοηματικούς χειρισμούς προσπαθούν να συνδέσουν τις μάγισσες του Berlioz με τις νεράιδες του λογοτεχνικού αποσπάσματος. Για το σκοπό αυτό ο Παιδαγωγός απευθύνει στα παιδιά τους εξής προβληματισμούς:

Σε ποιο χώρο νομίζεις ότι συγκεντρώθηκαν οι μάγισσες του Berlioz;
Γιατί μαζεύτηκαν όλες μαζί;
Τι στ' αλήθεια να σκέφτονται;
Λες να βρήκαν λύση για να κάνουν το μικρό αγόρι να χαμογελάσει;

3) Δραστηριότητα κιναισθητικής ευαισθητοποίησης

Περιγραφή: Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των έξι παιδιών. Με ένα καπέλο και μια κάπα κάθε παιδί μετατρέπεται σε μάγισσα. Ακούγοντας το μουσικό απόσπασμα του Berlioz, οι μάγισσες κινούνται ελεύθερα στο χώρο. Με τη ματιά τους συναντούν η μια την άλλη. Στο μυαλό τους κυριαρχεί μια σκέψη: «Πώς θα κάνουν το μικρό αγόρι να χαμογελάσει».

4) Δραστηριότητα εικαστικής και γλωσσικής ευαισθητοποίησης

Περιγραφή: Ο Παιδαγωγός μοιράζει στα παιδιά χαρτόνια και λαδοπαστέλ. Τα παιδιά καλούνται να ζωγραφίσουν τη σύναξη των μαγισσών. Στη συνέχεια περιγράφουν (προφορικά) τις ζωγραφιές τους.

5) Δραστηριότητα γλωσσικής και λογικομαθηματικής ευαισθητοποίησης

Περιγραφή: Τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν γραπτά το θέμα: «Τι τάχα να σκέφτηκε η μάγισσα για να κάνει το μικρό αγόρι να χαμογελάσει;»

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Η διδακτική αντιμετώπιση ενός μαθήματος Γλώσσας με βάση τη θεωρία της Πολλαπλής νοημοσύνης, *έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να συνδιάσουν* δραστηριότητες τέχνης και λόγου. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά εκφράστηκαν εικαστικά, κινητικά, μουσικά, λογικομαθηματικά, γλωσσικά, ενεργοποιώντας και καλλιεργώντας έτσι την πολλαπλή νοημοσύνη τους.

2. Η τέχνη

«Από χαλκόν ή βράχο Πεντελίσιο
το αθάνατο είδωλό Σου δε θα στήσω
μ' από κυπαρισσόξυλο κολόνα,
για να ευωδάει το έργο μου στον αιώνα…!»

Αγγελος Σικελιανός, απόσπασμα από το ποίημα *Η Παναγιά της Σπάρτης*

Περίληψη
Μέσα από τις τέχνες το παιδί ανακαλύπτει ότι ο κάθε πολιτισμός εκφράζει με το δικό του τρόπο τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του ανθρώπου. Παράλληλα διαπιστώνει τη μοναδικότητα σε κάθε καλλιτεχνική έκφραση. Έτσι μαθαίνει να εκτιμά την ανθρώπινη δημιουργία και επομένως δίνει αξία στην ίδια τη ζωή. Υπό αυτή την έννοια οι τέχνες είναι η γλώσσα του Πολιτισμού[24]*. Η γνωριμία του παιδιού με αυτή τη γλώσσα αναμφίβολα αποτελεί μια θετική εμπειρία, καθώς του δίνει τη δυνατότητα τα αναλογιστεί το παρελθόν του, να ερμηνεύσει το παρόν του και να σχεδιάσει το μέλλον του.*

2.1 Γενικές διαπιστώσεις

Το πότε ακριβώς ο άνθρωπος άρχισε να εκφράζεται καλλιτεχνικά χάνεται στα βάθη των αιώνων. Τα παλαιότερα δείγματα τέχνης εντοπίζονται στην Ισπανία και τη νότια Γαλλία. Πρόκειται για απεικονίσεις ζώων από ανθρώπους της Εποχής των Παγετώνων[25]. Η πιθανότερη εκδοχή για τα ευρήματα αυτά είναι ότι αποτελούν τα αρχαιότερα δείγματα της ανθρώπινης πίστης στη δύναμη της εικόνας.

Οι ειδικοί επιστήμονες που ασχολούνται με τη θεωρητική θεμελίωση της τέχνης υποστηρίζουν ότι για να ορισθεί η τέχνη θα πρέπει πρώτα να προσδιοριστούν οι σκοποί της[26]. Διακρίνουν δε τους σκοπούς αυτούς σε πρακτικούς και ιδεολογικούς. Οι πρώτοι εξυπηρετούν συγκεκριμένες ανάγκες του ανθρώπου, ενώ οι δεύτεροι ιδέες[27].

Στόχος *του πρωτόγονου καλλιτέχνη δεν είναι να φτιάξει ένα ωραίο έργο αλλά ένα λειτουργικό έργο,* ένα έργο που *να εξυπηρετεί* τις ανάγκες της μαγείας ή της προσευχής[28]. Στην πρωτόγονη σκέψη ο καλλιτέχνης δεν πρωτοτυπεί, δεν δημιουργεί κάτι άγνωστο, χρησιμοποιεί τη γνώση του -τεχνική- για την κατασκευή ή αποτύπωση ενός αντικειμένου ή μιας εικόνας.

Ωστόσο ο αυστηρός αυτός χαρακτήρας της τέχνης, που συναντάται στις απόψεις του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα "περί τέχνης", αφήνει περιθώρια ελευθερίας στον

---

[24] Fowler, Ch. (1996), *Can we rescue the Arts for America's children?* New Horizons for Learning, Seattle, USA.

[25] Τρακάδας, Μ. (1997), «Η Γένεση της Τέχνης», περ. *Περισκόπιο της Επιστήμης*, τχ. 221, σελ. 14-22.

[26] Gombrich E.H., (1997), *Το χρονικό της Τέχνης*, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα, σελ. 39-53

[27] Πολύ εύστοχα ο E.H.Gombrich (1997) παρατηρεί στο βιβλίο του: *Το χρονικό της Τέχνης*, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1997 «….η κατασκευή ενός τόξου με σκοπό τη στόχευση ενός θηράματος γίνεται για να εξυπηρετηθεί η ανάγκη της επιβίωσης. Μπορεί όμως οι σκοποί να εξυπηρετούν ιδεατές ανάγκες. Έτσι η απεικόνιση του τόξου της θεάς Άρτεμης προστάτιδας του κυνηγιού χαραγμένη πάνω στο τόξο γίνεται με σκοπό την άντληση δύναμης για καλύτερες επιδώσεις στο κυνήγι…».

[28] Gombrich, E.H. (1997), ό.π., σελ. 43.

καλλιτέχνη[29]. Το περιθώριο της ελευθερίας σχετίζεται με το βαθμό της δεξιοτεχνίας ενός καλλιτέχνη. *Αφορά δηλαδή τον τρόπο που απεικονίζεται μια ιδέα.*

Η τέχνη, εκφρασμένη μέσα από διάφορες μορφές αποτελεί μια δραστηριότητα που συναντιέται σε όλους τους πολιτισμούς. Πρόκειται δηλαδή για ένα παγκόσμιο πολιτισμικό φαινόμενο. Υπό αυτήν την έννοια η τέχνη είναι *ιδέες εκφρασμένες με τη χρήση πολλών και διαφορετικών συμβόλων*.

Ο σύγχρονος δυτικοευρωπαϊκός πολιτισμός, διαμόρφωσε την ταυτότητά του μέσα από καλλιτεχνικά δημιουργήματα που υπήρξαν επιτεύγματα αλλά και φορείς ιδεών. Η αιγυπτιακή, η κρητική, η μυκηναϊκή, η αρχαιοελληνική, η εβραϊκή, η ρωμαϊκή, η χριστιανική αλλά και η αραβική σκέψη έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του επικρατούντος δυτικού πολιτισμού.

Σύμφωνα με τις προηγούμενες διαπιστώσεις *κάθε ορισμός για την τέχνη έχει χαρακτήρα περιοριστικό,* αφού εξαρτάται από το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώνεται. Η ευρύτερη άποψη που θέλει την τέχνη «*ως δύναμη που διαμορφώνει τη στάση ζωής, τις αξίες, τα πιστεύω και τις συμπεριφορές μιας δεδομένης κοινωνικής ομάδας ατόμων σε μια δεδομένη χρονική περίοδο»,* ίσως αποτελεί έναν ικανοποιητικό ορισμό για *το τι είναι τέχνη*[30]**.** Ωστόσο η τέχνη δεν είναι μόνο φορέας των ιδεών μιας κοινωνίας. Έχει επίσης ανατρεπτικό χαρακτήρα, ειδικά όταν εφευρίσκει νέους τρόπους για την αναπαράσταση μιας ιδέας, ή όταν προβάλλει ιδέες που η ανθρώπινη κοινωνία δε θεωρούσε μέχρι τότε σημαντικές. Με τον έναν ή τον άλλον τρόπο η τέχνη μοιάζει να κατευθύνει την πορεία του πολιτισμού. *Η τέχνη δίνει διάρκεια στη στιγμή*. Δεσμεύσει το χρόνο, ενώ ταυτόχρονα συνδέει το παρελθόν με το παρόν και το μέλλον.

Όσο όμως δύσκολη κι αν φαίνεται η απόπειρα του ορισμού της τέχνης, αλλά τόσο εύκολη είναι η διατύπωση των χαρακτηριστικών της[31]. Η τέχνη *είναι αντανάκλαση*. Είναι ο απόηχος *της πραγματικότητας,* μέρος της οποίας είναι και ο ίδιος ο καλλιτέχνης[32]. Η τέχνη *είναι θεραπευτική-λυτρωτική*. Αυτό ισχύει κυρίως για την τέχνη του Δράματος. Η τέχνη *είναι εμπειρία υποκειμενική*. Ο καθένας μπορεί να ερμηνεύει ένα έργο τέχνης με το δικό του προσωπικό τρόπο, ανάλογα με τις εμπειρίες του, τη συναισθηματική του φόρτιση, τις προσδοκίες του. Από την άλλη μεριά, όταν ο καλλιτέχνης δημιουργεί γίνεται ένα με το έργο του. Μόνο όταν ολοκληρώσει το έργο του, αποστασιοποιείται από αυτό. Η τέχνη *διαμορφώνει* τον τρόπο με τον οποίο συνήθως βλέπουμε

---

[29] Τσαρούχης, Γ. (1993), «Ελλάς και Μοντέρνα Τέχνη», περ. *Προεκτάσεις στην Εκπαίδευση*, τ. 12, σελ. 37-40.

[30] Chalmers, F.G. (1996), *Celebrating Pluralism: Art, Education and Cultural Diversity*, The Getty Education Institute for the Arts.

[31] Στις λειτουργίες της τέχνης αναφέρονται διεξοδικά οι: Dissanayake, E. (1988), *What is art for*, Sealtte, University of Washington Press, Lankford, E.L. (1992), *Aesthetics: Issues and Inquiry*, Reston, V.A., National Art Education Association, Ernst Fisher: *Η αναγκαιότητα της τέχνης*, ελλην. έκδ. μετάφρ. Φ. Χατζηδάκη, Αθήνα 1976, βλ. επίσης το συλλογικό έργο της UNESCO *Η τέχνη και ο άνθρωπος*, Αθήνα 1971.

[32] Lankford, E.L. (1992), Aesthetics : Issues and Inquiry, Reston,V.A., National Art Association.

τα πράγματα. Μας μαθαίνει *τι είναι ωραίο* και τι δεν είναι**.** *Τι είναι δίκαιο* και τι άδικο**.** *Τι είναι σημαντικό* και τι ασήμαντο. *Διαμορφώνει την ηθική μας.*

Η τέχνη *δίνει αξία στη ζωή* γιατί αποτυπώνει τα χαρακτηριστικά της ζωής μας με το δικό της μοναδικό τρόπο. Υπό αυτήν την έννοια η *τέχνη είναι επικοινωνιακή.* Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής η τέχνη γίνεται το μέσο για την ενεργοποίηση της σκέψης των παιδιών. Παράλληλα αποτελεί μέσο διαπροσωπικής επικοινωνίας των παιδιών. Ταυτόχρονα είναι το μέσο για την έκφραση των συναισθημάτων τους. Είναι δε αυτονόητο ότι τα παιδιά ευαισθητοποιούνται πολιτισμικά, αφού δέχονται ως οπτικά ή ακουστικά ερεθίσματα ένα σύνολο έργων τέχνης εμπνευσμένο από τον ελληνικό και δυτικοευρωπαϊκό πολιτισμό[33].

.

[33]Για τον πλήρη κατάλογο των έργων τέχνης Βλ. *Εγχειρίδιο για τον Παιδαγωγό*.

3. Το Γλωσσικό Μάθημα

«Εκείνα τα ποιήματα που γράψαμε και λησμονήθηκαν
μοιάζουν με τα βεγγαλικά που φώτισαν μια νύχτα και σβήσανε.
Σαν τα διαβάζω τώρα, έρχεται στη μνήμη μου η νύχτα
φωτισμένη πολύ.Μια ζωή ολόκληρη,
τουλάχιστον, ας μένουν τα ποιήματα να τη θυμίζουν.»

Χρήστος Μανέττας, απόσπασμα από *Τα ποιήματα*.

Περίληψη

Το Γλωσσικό Μάθημα (ΓΜ) κατέχει *δεσπόζουσα θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαιτίας της σημαντικότητας που έχει η γλώσσα στην επικοινωνία του ατόμου με το περιβάλλον του. Για το λόγο αυτό οι συντάκτες των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ) της περιόδου 1982-84 προσπάθησαν να οργανώσουν το Γλωσσικό Μάθημα σεβόμενοι τις αρχές της παιδοψυχολογίας, της γλωσσολογίας και της σύγχρονης διδακτικής. Το Γλωσσικό Μάθημα* στοχεύει *στην ενίσχυση της προφορικότητας, στην καλλιέργεια της επικοινωνίας και στο φυσικό πέρασμα από το γραπτό στον προφορικό λόγο.*

Η διδακτέα ύλη του Γλωσσικού Μαθήματος ανταποκρίνεται *στις γνωστικές απαιτήσεις των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου. Τα αναγνωστικά κείμενα* είναι δύο ειδών: *Προκατασκευασμένα από τη συντακτική επιτροπή, με στόχο την εξυπηρέτηση της διδασκαλίας συγκεκριμένων γραμματικών φαινομένων, και αποσπάσματα από λογοτεχνικά ή ποιητικά έργα καταξιωμένων συγγραφέων και ποιητών. Οι δραστηριότητες κατανόησης του περιεχομένου των αναγνωστικών κειμένων* στηρίζονται στη σχέση σημαίνοντος – σημαινόμενου. *Έτσι η ανάλυση περιεχομένου είναι σημασιολογική (τι λέει;), στο βαθμό που διευκρινίζονται έννοιες, φράσεις ή λέξεις, και εκφραστική (πώς το λέει;), στο βαθμό που αναγνωρίζονται τα σχήματα λόγου (παρομοιώσεις- μεταφορές) ή μέρη του λόγου (επίθετο, ουσιαστικό, ρήμα κτλ.).*

Η διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος γίνεται δασκαλοκεντρικά*, αλλά δεν λείπει και η εξατομικευμένη διδασκαλία, όταν και όπου κριθεί απαραίτητη. Αν και η αξία της προφορικότητας τονίζεται στα* βιβλία για το Δάσκαλο*, εντούτοις στην πραγματικότητα* καλλιεργείται ελάχιστα *καθώς οι προβλεπόμενες ασκήσεις για την ενίσχυση του προφορικού λόγου είναι περιορισμένες. Το πέρασμα από τον προφορικό στο γραπτό λόγο* γίνεται με δυσκολία *αφού οι προβλεπόμενες ασκήσεις που θα επέτρεπαν κάτι τέτοιο δεν χρησιμοποιούνται στην καθημερινή διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Ελάχιστα από τα κείμενα είναι γραμμένα με βάση τις εμπειρίες των παιδιών, τη συναισθηματική τους κατάσταση ή τα ενδιαφέροντά τους. Οι τεχνικές προσέγγισης του περιεχομένου των αναγνωστικών κειμένων στηρίζονται κυρίως στο διάλογο που αναπτύσσει ο παιδαγωγός με τα παιδιά. Τέλος απουσιάζει η διδακτική της γραπτής έκφρασης.*

Όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά του Γλωσσικού Μαθήματος δίνουν την αφορμή για προβληματισμό και προκαλούν τους παιδαγωγούς σε ενέργειες που θα βελτιώσουν τη διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος.

3.1 Η διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος (ΓΜ) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά την τελευταία εικοσαετία

Το *Γλωσσικό Μάθημα* κατέχει δεσπόζουσα θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με όλα τα άλλα αντικείμενα μάθησης[34]. Αυτή η εξέχουσα θέση είναι αναμενόμενη, αν αναλογιστεί κανείς ότι μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας[35] το παιδί ε-

[34] Σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού, για τη Γ΄ τάξη προβλέπονται 9 ώρες διδασκαλίας του Γλωσσικού Μαθήματος. Ακολουθούν τα μαθηματικά και η μελέτη περιβάλλοντος με 4 ώρες, η ιστορία με 2 ώρες, τα θρησκευτικά με 1 ώρα, η αισθητική αγωγή με 3 ώρες (μουσική=1 ώρα, εικαστικά=2 ώρες) και η γυμναστική με 2 ώρες.

[35] Ο Ν. Μήτσης, στο βιβλίο του *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996, αναφέρει, στη σελ. 33, τον ακόλουθο ορισμό για τη γλώσσα: *«Η γλώσσα… είναι ένα σύστημα σημείων, ένας κώδικας που καθιστά ικανή την επικοινωνία μεταξύ δύο ατόμων, με την προϋπόθεση ότι τα άτομα αυτά γνωρίζουν τη χρήση του».*

ξοικειώνεται με *τον κώδικα εκείνον που καθιστά ικανή την άμεση επικοινωνία*[36] *του με το περιβάλλον.* Επιπλέον, *πνευματικές καταστάσεις* του ανθρώπου όπως η φιλοσοφία, η θρησκεία, οι επιστήμες, οι τέχνες κ.ά. - ***είναι*** *άρρηκτα* ***δεμένες*** *με τη γλώσσα.*

3.1.1 Τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) του Γλωσσικού Μαθήματος (ΓΜ)

Τόσο *το περιεχόμενο* όσο και *η διδασκαλία* του Γλωσσικού Μαθήματος περιγράφονται στα Αναλυτικά Προγράμματα της περιόδου 1982-1984. Εκεί το *Γλωσσικό Μάθημα* ανανεώνεται ριζικά[37]. Η πεμπτουσία της διδακτικής του Γλωσσικού Μαθήματος περιγράφεται αναλυτικά και για κάθε τάξη του Δημοτικού Σχολείου σε ειδικά βιβλία με τίτλο: «Βιβλίο του Δασκάλου», ενώ οι σκοποί του Γλωσσικού Μαθήματος αναφέρονται στα Αναλυτικά Προγράμματα.

Πιο συγκεκριμένα τα Αναλυτικά Προγράμματα περιέχουν τους γενικούς σκοπούς, το περιεχόμενο και τις επιδιώξεις του Γλωσσικού Μαθήματος. Παράλληλα εξειδικεύουν τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τις επιδιώξεις του Γλωσσικού Μαθήματος για κάθε βαθμίδα του Δημοτικού χωριστά.

3.1.2 Η διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος σύμφωνα με τις διατάξεις του Αναλυτικού Προγράμματος

Οι συγγραφείς των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού, έλαβαν υπόψη τους για τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων τις αρχές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας[38]. Επηρεάστηκαν από τις *συμπεριφορικές, ψυχολογικές θεωρίες για τη Μάθηση*[39] που δίνουν έμφαση στη μίμηση, τον εθισμό και τον αυτοματισμό. Υιοθέτησαν απόψεις των *γενετιστών ψυχολόγων*[40], προσδιορίζοντας έτσι τις γλωσσικές ανάγκες του παιδιού σύμφωνα με τη νοητική του ανάπτυξη. Τέλος χρησιμοποίησαν στοιχεία από τη θεωρία των *γνωστικών ψυχολόγων*[41] σε θέματα διάταξης της διδακτικής ύλης.

---

[36] Ο όρος *επικοινωνία* χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη μετάδοση ενός γλωσσικού μηνύματος από έναν πομπό σε ένα δέκτη. Εκτενής αναφορά στον όρο της επικοινωνίας δίδεται στο *Λεξικό όρων επικοινωνίας και σημειωτικής ανάλυσης* του Σ. Δημητρίου, εκδ. Καστανιώτης, σελ. 115-117, Αθήνα 1986.

[37] Για την αναλυτική παρουσίαση της φιλοσοφίας που διέπει το Γλωσσικό Μάθημα στο Δημοτικό σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα της περιόδου 1982-84, βλ. Βουγιούκας, Α. (1988): «Το Γλωσσικό Μάθημα στο ελληνικό σχολείο: από το παραδοσιακό μοντέλο στη νέα προσέγγιση, βασικές αρχές και καινοτομίες», περ. *Απόψεις*, παράρτημα 1, σελ. 111-121.

[38] Μήτσης, Ν. (1998), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

[39] Ο συμπεριφορισμός (behaviorism) ως θεωρία μάθησης εφαρμόστηκε και εξακολουθεί να εφαρμόζεται μέχρι και σήμερα ευρέως στην εκπαίδευση. Βλ. υποσημείωση αρ. 2, σελ. 28-31. Για τη *θεωρία της συμπεριφοράς* βλ. Θεοφιλίδης, Χ. (1996): «Η Σχέση της Ψυχολογίας με τη Διδακτική, Ψυχολογική Θεμελίωση της Διδασκαλίας», στο *Η εξέλιξη της Διδακτικής,* εκδ. Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα.

[40] Κύριος εκπρόσωπός τους είναι ο Ελβετός ψυχολόγος Jean Piaget. Βασική αρχή της θεωρίας του είναι οτι η νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου προχωρεί σταδιακά και εξαρτάται άμεσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Κλασσικό είναι το έργο του *The Child's Conception of Number*, London, 1952, όπου για πρώτη φορά η νοητική ανάπτυξη εξετάζεται από άποψη ποιοτική κι όχι ποσοτική.

[41] Bloom, B. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives*, London, Green.

3.1.2.1 Διδακτικές αρχές του Γλωσσικού Μαθήματος

Σύμφωνα με τον Χ. Παπαρίζο (1989)[42], *οι αρχές* πάνω στις οποίες στηρίχθηκε *η διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος,* από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1982 κι έπειτα, είναι οι ακόλουθες:

- Προτεραιότητα του προφορικού έναντι του γραπτού λόγου,
- Ένταξη της γλώσσας στο μοντέλο της επικοινωνίας,
- Διδασκαλία της γλώσσας με βάση τις απόψεις της σύγχρονης γλωσσολογίας για τη φωνητική, τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία.

Η υιοθέτηση της πρώτης αρχής, δηλαδή του τονισμού της του προφορικού λόγου είχε ως αποτέλεσμα την όσο το δυνατόν *ενίσχυση της παρουσίας του*[43]*:* Η ακρόαση, η προφορική έκφραση και η ανάγνωση υλοποιούνται μέσα από ένα σύνολο ποικίλων δραστηριοτήτων που περιγράφονται διεξοδικά στα Αναλυτικά Προγράμματα[44].

Πιο συγκεκριμένα, *οι σχετιζόμενοι με τον προφορικό λόγο σκοποί του Γλωσσικού Μαθήματος για την Γ΄ Τάξη είναι οι ακόλουθοι*:

- *Οργάνωση* και *εμπλουτισμός* του γλωσσικού υλικού που φέρνουν τα παιδιά από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον.
- *Ανάγνωση* των κειμένων με ευχέρεια και φυσικότητα.
- *Κατανόηση* των κειμένων που τα παιδιά διαβάζουν.
- *Ευαισθητοποίηση* προς τα λογοτεχνικά κείμενα και την ποίηση.

Η υιοθέτηση της δεύτερης αρχής - δηλαδή της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας- *είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση διαφόρων μορφών προφορικής επικοινωνίας* (διάλογος, μονόλογος, συζήτηση, δραματοποίηση), μέσα από την παρουσία και εφαρμογή κατάλληλα διαμορφωμένων ασκήσεων.

Τέλος, η τρίτη αρχή - δηλαδή η διδασκαλία της γλώσσας με βάση τις απόψεις της σύγχρονης γλωσσολογίας- είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός συνόλου

---

[42] Παπαρίζος, Χ. (1989): *Το Γλωσσικό Μάθημα στο Δημοτικό*, εκδ. Νέα Παιδεία, Αθήνα.

[43] Ιδιαίτερη προσοχή στη σημασία του προφορικού λόγου δίδεται για πρώτη φορά στα Αναλυτικά Προγράμματα του 1982. Εκεί αναφέρεται συστηματικά ο όρος *προφορική επικοινωνία* και προσδιορίζεται ο τρόπος με τον οποίο αυτή επιτυγχάνεται αποτελεσματικά. Αλλά και στο προγενέστερο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1978 γίνονται αναφορές στον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η αποτελεσματική προφορική έκφραση, όχι όμως με τη συστηματικότητα των Προγραμμάτων του 1982. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. *Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου*, εκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα 1978.

[44] *Αναλυτικά Προγράμματα μαθημάτων του Δημοτικού*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1982, σελ. 39 κ.ε.

γραμματικών ασκήσεων οι οποίες στηρίζονται τόσο στο *δομισμό*[45] όσο και στη *μετασχηματιστική θεωρία* του N. Chomsky[46].

3.1.2.2 Ο γραπτός λόγος

Οι ειδικοί σκοποί του αναλυτικού προγράμματος της Γ΄ Τάξης του Δημοτικού[47] προβλέπουν *για τη γραφή* τα ακόλουθα:

- *Απόκτηση* δεξιότητας της γραφής.
- *Προοδευτική άσκηση* στο γραπτό λόγο με στόχο την ευχέρεια, τη σαφήνεια, την πληρότητα και την πρωτοτυπία.
- *Προοδευτικό, αβίαστο πέρασμα* από τον προφορικό στο γραπτό λόγο μέσα από μια σειρά γραπτών δραστηριοτήτων.

3.1.2.3 Η μεθοδολογία του Γλωσσικού Μαθήματος

Τα προηγούμενα θεωρητικά δεδομένα υπακούουν σε ένα σύστημα αρχών το οποίο συνιστά τη *μέθοδο* διδασκαλίας[48] του Γλωσσικού Μαθήματος. Στην μέθοδο περιλαμβάνονται οι παρακάτω *τομείς ανάπτυξης*:

i) Γενικοί και ειδικοί στόχοι διδασκαλίας του Γλωσσικού Μαθήματος

Ο γενικός σκοπός του Γλωσσικού Μαθήματος, περιγράφεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Γ΄ και Δ΄ Τάξη του Δημοτικού, ως εξής:

> *«Σκοπός του Γλωσσικού Μαθήματος είναι να βοηθήσει τα παιδιά να οικειοποιηθούν, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, τον εκφραστικό πλούτο και τους μηχανισμούς της νεοελληνικής γλώσσας (δημοτική), ώστε να διευκολυνθεί τόσο η πνευματική τους συγκρότηση όσο και η αποτελεσματική επικοινωνία με το περιβάλλον»*[49].

Οι ειδικοί στόχοι της διδασκαλίας του Γλωσσικού Μαθήματος έχουν ήδη αναφερθεί και αφορούν τον προφορικό και γραπτό λόγο του παιδιού.

---

[45] Οι αρχές του δομισμού (structuralism) στηρίζονται στη θεωρία του συμπεριφορισμού. Η γλώσσα προσεγγίζεται μηχανιστικά και μορφολογικά. Το γλωσσολογικό υλικό ταξινομείται σε κατηγορίες. Βλ. Bloomfield, (1933): *Language*, G. Allen and Unwin, London.

[46] Noam Chomsky, (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass MIT. Σύμφωνα με τη μετασχηματιστική θεωρία του η γλώσσα δεν είναι μορφή συμπεριφοράς. Κύριο χαρακτηριστικό της είναι η δημιουργική ικανότητα, η οποία ερμηνεύεται με την ύπαρξη έμφυτων καθολικών δομών που ενεργοποιούνται με την επίδραση του κατάλληλου γλωσσικού περιβάλλοντος.

[47] Βλ. *Τα Αναλυτικά Προγράμματα των μαθημάτων του Δημοτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1982.

[48] Ο Γ. Πυργιωτάκης, για τον προσδιορισμό της έννοιας «μέθοδος» στην Παιδαγωγική, αναφέρει στο βιβλίο του *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Αθήνα 2000, σελ. 104, τα ακόλουθα: *«…πρόκειται για τη συστηματική οργάνωση του νου με τρόπο τέτοιο ώστε να οδηγήσει στην εκπλήρωση ενός στόχου…»*.

[49] Βλ. προηγούμενη υποσημείωση αρ. 47.

ii) Διδακτέα ύλη

Η διδακτέα ύλη ορίζεται *στο βιβλίο του Δασκάλου*[50]. *Η ιεράρχηση της διδακτέας ύλης* παρουσιάζεται στο *Βιβλίο του Δασκάλου* με τρόπο οργανωμένο και συστηματικό. Η διδακτέα ύλη χωρίζεται σε τέσσερα τεύχη. Κάθε τεύχος περιλαμβάνει 25 περίπου διδακτικές ενότητες. Κάθε διδακτική ενότητα χωρίζεται στα μέρη:

- Κείμενο πεζό ή ποίημα
- Γραμματικές και συντακτικές ασκήσεις
- Βασικό λεξιλόγιο
- Ορθογραφική άσκηση: «Γράφω και μαθαίνω»
- Άσκηση γραπτής έκφρασης: «Σκέφτομαι και γράφω».

Τα κριτήρια επιλογής της διδακτέας ύλης συμφωνούν με τους σκοπούς του Γλωσσικού Μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα τα προς ανάγνωση κείμενα *«κινούνται μέσα στα πλαίσια της δημοκρατικής και ανθρωπιστικής βιοθεωρίας και των αξιών του νεοελληνισμού, αποφεύγουν το δογματισμό και καλλιεργούν το ελεύθερο φρόνημα. Είναι πειστικά κι ενδιαφέροντα, παιδοκεντρικά κι ακολουθούν στη γραφή τους τον καθιερωμένο τύπο της κοινής νεοελληνικής γλώσσας. Υπηρετούν τέλος ειδικούς γλωσσικούς στόχους, …που γίνονται αντικείμενο σπουδής στις εργασίες που συνοδεύουν τα κείμενα»*[51].

Τα γενικά χαρακτηριστικά[52] των *Αναγνωστικών Κειμένων συνοψίζονται* στα ακόλουθα:

- Τα κείμενα είναι γραμμένα στην απλή νεοελληνική, συγκεντρώνοντας έτσι «…ό,τι πιο εξισορροπημένο έχει να παρουσιάσει σήμερα η ελληνική γλωσσική ποικιλία…»[53]. Μέσα από την επιλογή τους εκφράζεται όλη η δημοκρατική-ενοποιητική ιδεολογία για τη δημιουργία του γλωσσικού υλικού.
- Τα κείμενα πλησιάζουν πιο πολύ τον προφορικό λόγο παρά το γραπτό λόγο[54].

---

[50] *Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο του Δασκάλου,* ΟΕΔΒ, Αθήνα 1991.

[51] *Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο του Δασκάλου,* ΟΕΔΒ, Αθήνα 1991, σελ 9.

[52] Ανθογαλίδου, Θ. (1989): «Η Γλώσσα των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου» περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τ. 45, Μάρτιος-Απρίλιος, σελ. 32-41. Στο άρθρο παρουσιάζεται αναλυτική μελέτη των χαρακτηριστικών των *Αναγνωστικών Κειμένων* που εκδόθηκαν με τη μεταρρύθμιση του 1982.

[53] Ανθογαλίδου, Θ. (1989): «Η Γλώσσα των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου» περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τ. 45, Μάρτιος-Απρίλιος, σελ. 37.

[54] Τα περισσότερα κείμενα είναι πεζά, που στόχο έχουν να εξυπηρετήσουν τη διδασκαλία ενός γραμματικού φαινομένου. Είναι γραμμένα με γνώμονα την αρχή οτι η προφορική επικοινωνία είναι περισσότερο σημαντική από τη γραπτή. Για το λόγο αυτό ελάχιστη είναι η παρουσία των γνήσιων λογοτεχνικών αποσπασμάτων.

- Η γλώσσα τους είναι μη περιστασιακή. Δεν λαμβάνει υπόψη της διάφορες καθημερινές κοινωνικές και επικοινωνιακές καταστάσεις[55].
- Το σύνολο των κειμένων ανήκει στο βασικό επικοινωνιακό πεδίο του νεοέλληνα.

iii) Είδη διδακτικών δραστηριοτήτων

Εκτενής αναφορά στα είδη των διδακτικών δραστηριοτήτων γίνεται στο *Βιβλίο του Δασκάλου* για κάθε ενότητα χωριστά. Ενδεικτικά αναφέρω ότι οι διδακτικές ενέργειες του παιδαγωγού στο καθημερινό *Γλωσσικό Μάθημα* είναι οι ακόλουθες:
Έλεγχος ορθογραφίας και ανάγνωσης κειμένου προηγούμενης ημέρας, ανάγνωση νέου κειμένου, έλεγχος κατανόησης του περιεχομένου, με χρήση ερωτήσεων, νέα ανάγνωση του κειμένου, βαθύτερη κατανόηση του κειμένου με συζήτηση, συμπλήρωση ασκήσεων, άσκηση γραπτής έκφρασης (όταν υπάρχει), δραματοποίηση (όταν το επιτρέπουν οι συνθήκες και το περιεχόμενο του κειμένου). Στα ποιήματα χωρίς ασκήσεις γίνεται απλή ανάγνωση.

iv) Διδακτικό υλικό και οπτικοακουστικά μέσα

Το διδακτικό υλικό περιέχεται σε τέσσερα τεύχη με τον τίτλο «Η Γλώσσα μου». Κάθε τεύχος περιέχει 27 διδακτικές ενότητες. Παράλληλα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με διάφορα είδη λογοτεχνικής και ποιητικής γραφής από το «Ανθολόγιο» για την Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού. *Οπτικοακουστικά μέσα* για την ενίσχυση του Γλωσσικού Μαθήματος δεν προβλέπονται.

3.1.2.4 Διαμόρφωση σχέσης παιδιού - παιδαγωγού

Η αποτελεσματική διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος εξαρτάται από τον τρόπο που ο παιδαγωγός θα διαμορφώσει τη σχέση με του με τα παιδιά έτσι ώστε *να δώσει* σε αυτά τις *κατάλληλες ευκαιρίες για κατανόηση του γλωσσικού κειμένου, των γραμματικών φαινομένων και του λεξιλογίου.* Η γλωσσική διδασκαλία *μεθοδεύεται* έτσι ώστε το παιδί να μαθαίνει και να ασκείται στη γλώσσα κάνοντας όσο το δυνατό λιγότερα λάθη και συμμετέχοντας σε όλες τις επιμέρους φάσεις του Γλωσσικού Μαθήματος. Με τον τρόπο αυτό *το παιδί γίνεται ακροατής, αναγνώστης, σπουδαστής των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, πρωταγωνιστής στις διάφορες μορφές της προφορικής και γραπτής έκφρασης.*

3.1.3 Γενικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας του Γλωσσικού Μαθήματος

Χαρακτηριστικά της διδασκαλίας του Γλωσσικού Μαθήματος είναι από τη μια μεριά η *αυστηρή μεθόδευση* ως προς το περιεχόμενο των γλωσσικών δραστηριοτήτων και από την άλλη η ενεργητική *συμμετοχή του παιδιού* σε κάθε είδους δραστηριοτήτων. Επομένως η διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος *χαρακτηρίζεται ως κατευθυνόμενη*

[55] Βέβαια από το σύνολο των Αναγνωστικών Κειμένων δεν απουσιάζουν εντελώς τα επικοινωνιακά κείμενα, π.χ. «Το ημερολόγιο της Βάσως» και «Οδός Ευτέρπης» από το βιβλίο της Γ΄ Τάξης Δημοτικού.

από τον παιδαγωγό. Μάλιστα ο παιδαγωγός εγκαταλείπει την έδρα και δουλεύει ατομικά και με ομάδες των δύο ή και περισσοτέρων παιδιών[56]. Ταυτόχρονα η διδασκαλία *χαρακτηρίζεται ως παιδοκεντρική* στο βαθμό που το παιδί αυτενεργεί στα πλαίσια της προφορικής ή γραπτής έκφρασης.

3.1.4 Η διδασκαλία των επιμέρους κλάδων του Γλωσσικού Μαθήματος

3.1.4.1 Η διδασκαλία του πεζού λόγου

Οι διδακτικές δραστηριότητες του Γλωσσικού Μαθήματος ακολουθούν συγκεκριμένη πορεία. Για τη διδασκαλία ειδικά του πεζού κειμένου στο *Βιβλίο του Δασκάλου* αναφέρονται τα ακόλουθα:

i. Δραστηριότητες πριν την ανάγνωση του κειμένου:

- *Παρατήρηση της εικόνας* που συνοδεύει το κείμενο.
- *Ανάγνωση του τίτλου* που συνοδεύει το κείμενο.
- *Σύντομη συζήτηση* για το περιεχόμενο του κειμένου.

Στόχος των δραστηριοτήτων πριν την ανάγνωση του κειμένου είναι να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών σε τέτοιο βαθμό ώστε να επιθυμούν να διαβάσουν το κείμενο της ημέρας[57].

ii. Δραστηριότητες κατανόησης του κειμένου:

- Σιωπηρή *ανάγνωση* από τα παιδιά.
- *Ερωτήσεις* δασκάλου με πληροφοριακό περιεχόμενο.
- Απόδοση κειμένου με λίγα λόγια: *ανάπλαση περιεχομένου*.
- Μεγαλόφωνη *ανάγνωση* από το δάσκαλο.
- *Σημασιολογική, εκφραστική και γραμματική επεξεργασία* του κειμένου.

Στόχος των παραπάνω δραστηριοτήτων είναι η διερεύνηση του κειμένου με φυσικό και αβίαστο τρόπο στα πλαίσια της συζήτησης. Η σημασιολογική ανάλυση αφορά την υπέρβαση των νοηματικών δυσκολιών[58]. Η εκφραστική ανάλυση αφορά τους τρόπους που ο συγγραφέας χρησιμοποιεί για να «ζωντανέψει» αυτά που διηγείται[59].

Τέλος η σπουδή του κειμένου από γραμματική άποψη επιτυγχάνεται με την εφαρμογή των γραπτών εργασιών που συνοδεύουν το κείμενο.

---

[56] Βλ. υποσημείωση αρ. 37.

[57] Βλ. Ο.Ε.Δ.Β. (1991) *Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο του Δασκάλου, για την Γ΄ Τάξη*, έκδ.Θ΄, σελ.14.

[58] Σε αυτή τη φάση εντάσσονται οι «άγνωστες λέξεις» και οι ερωτήσεις αιτιολογίας.

[59] Εδώ ο μαθητής με τη βοήθεια του δασκάλου αναγνωρίζει τις διαφορές ανάμεσα στο διάλογο και την αφήγηση, τη μεταφορική γλώσσα, τις επιφωνηματικές εκφράσεις, τη μίμηση ήχων, το χιούμορ, την υπερβολή κτλ.

i) Γενικά χαρακτηριστικά δραστηριοτήτων κατανόησης του κειμένου

Η διερεύνηση του κειμένου εντάσσεται στα πλαίσια της σημειολογικής ανάλυσης. Το παιδί θα πρέπει να βρει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο σημαίνον και το σημαινόμενο. Με τον τρόπο αυτό αποκωδικοποιεί τις επιμέρους έννοιες του κειμένου και αντιλαμβάνεται το περιεχόμενό τους. Οι ερωτήσεις του τύπου: «Πώς το λέει;» προσδιορίζουν το σημαίνον ενός δεδομένου κειμένου, ενώ οι ερωτήσεις του τύπου *«Τι λέει ή γιατί το λέει;»* προσδιορίζουν το σημαινόμενο του κειμένου[60].

Ο έλεγχος της κατανόησης του κειμένου είναι δασκαλοκεντρικός. Οι ερωτήσεις διατυπώνονται από τον παιδαγωγό και είναι κλειστού ή ανοικτού τύπου.

3.1.4.2 Η διδασκαλία του ποιήματος

Για την κατανόηση του ποιήματος ακολουθείται μια σειρά ενεργειών η οποία περιγράφεται αναλυτικά στο *Βιβλίο του Δασκάλου*. Οι δραστηριότητες κατανόησης χωρίζονται σε δύο κατηγορίες:

1η κατηγορία: Δραστηριότητες πριν την ανάγνωση του ποιήματος[61]

- Ισχύει ό,τι και για το πεζό κείμενο.

2η κατηγορία: Δραστηριότητες κατανόησης του ποιήματος

- Απαγγελία του ποιήματος.
- Συζήτηση με στόχο την υπέρβαση των νοηματικών δυσκολιών.
- Συζήτηση με στόχο την κατανόηση του περιεχομένου.
- Απαγγελία από μέρους των μαθητών, ομαδική ή ατομική.

i) Γενικά χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων κατανόησης του ποιήματος

Οι δραστηριότητες για την κατανόηση του ποιήματος παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτές που αναφέρθηκαν για την κατανόηση του κειμένου. Το ποίημα διερευνάται νοηματικά. Αναζητούνται οι σχέσεις σημαίνοντος και σημαινόμενου. Η διδασκαλία είναι κι εδώ *δασκαλοκεντρική*. Ο παιδαγωγός οδηγεί την τάξη στην κατανόηση του περιεχομένου του ποιήματος μέσα από κατάλληλες κάθε φορά ερωτήσεις κλειστού ή ανοικτού τύπου.

3.1.4.3 Παραγωγή κειμένου

Η παραγωγή κειμένου αποτελεί μέρος των δραστηριοτήτων γραπτής έκφρασης. Πρόκειται για τις δραστηριότητες που φέρουν τον τίτλο «Σκέφτομαι και γράφω».

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παραγωγής λόγου *είναι* τα ακόλουθα:

---

[60] Βλ. υποσημείωση αρ. 42.

[61] Βλ. *Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο για το Δάσκαλο*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1991, σελ. 19.

- Το θέμα προέρχεται από το περιεχόμενο του αναγνωστικού κειμένου που έχει ήδη αναλυθεί.
- Το θέμα πιθανόν να προέρχεται και από άλλες επίκαιρες δραστηριότητες, οι οποίες δεν αναφέρονται στο βιβλίο «Η Γλώσσα μου».
- Για την παραγωγή γραπτού λόγου δίνεται πάντα ο τίτλος του θέματος.
- Τα γραπτά κείμενα ανακοινώνονται στην τάξη σε ειδικά μελετημένο γι' αυτό το σκοπό χώρο. Συνήθως τοποθετούνται στο ταμπλό της τάξης.

i) Γενικά χαρακτηριστικά στη διδασκαλία της παραγωγής κειμένου

Η διαδικασία που ακολουθείται για την παραγωγή ενός κειμένου δεν αναφέρεται στο *Βιβλίο του Δασκάλου*. Τα παιδιά γράφουν αυθόρμητα ύστερα από συζήτηση που έχει προκαλέσει ο δάσκαλος και η οποία σχετίζεται με το θέμα. Κατά τη διάρκεια της γραπτής αυτής έκφρασης ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει ρόλο συμβουλευτικό και ενθαρρυντικό, διευκολύνοντας έτσι τη διαδικασία της γραπτής έκφρασης του παιδιού.

3.2 Κριτική της διδακτικής προσέγγισης του Γλωσσικού Μαθήματος σύμφωνα με τις διατάξεις του Αναλυτικού Προγράμματος.

3.2.1 Θετικά στοιχεία διδακτικής προσέγγισης

Η *διδακτική προσέγγιση* του Γλωσσικού Μαθήματος στηρίζεται στους άξονες της προφορικότητας και του φυσικού περάσματος από τον προφορικό στο γραπτό λόγο. *Οι αρχές* αυτές συμφωνούν απόλυτα με τις ιστορικά θεμελιωμένες απόψεις για τη γέννηση και εξέλιξη της γλωσσικής επικοινωνίας. Είναι γνωστό ότι ο άνθρωπος πρώτα μίλησε κι έπειτα επικοινώνησε γραπτά. *Από την άποψη αυτή η διδακτική προσέγγιση* σέβεται τη φυσική νοητική ανάπτυξη του παιδιού και, στηριζόμενη σε αυτή, διαμορφώνει τις δραστηριότητες του Γλωσσικού Μαθήματος.

3.2.2 Αδυναμίες διδακτικής προσέγγισης

α) Η περιορισμένη χρήση του προφορικού λόγου. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναφέρεται συχνά στην αξία της ενίσχυσης της προφορικότητας των παιδιών, παρέχοντας παράλληλα ένα σύνολο δραστηριοτήτων για καλλιέργεια προφορικής έκφρασης. Από τις δραστηριότητες αυτές απουσιάζει η δημιουργική συμμετοχή του παιδιού όπως επίσης και το κίνητρο της επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, το αναλυτικό πρόγραμμα για την Γ΄ και Δ΄ Τάξη[62] αναφέρει τα ακόλουθα για την ενίσχυση της προφορικότητας[63]:

Τα παιδιά μέσα από την προφορική έκφραση:

---

[62] Η κριτική της διδακτικής προσέγγισης του Γλωσσικού Μαθήματος γίνεται με βάση τα *Βιβλία του Δασκάλου για την Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού*, επειδή η έρευνα που ακολουθεί εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη βαθμίδα του Δημοτικού Σχολείου (Γ΄ Τάξη).

[63] *Αναλυτικά Προγράμματα μαθημάτων του Δημοτικού*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1982, σελ. 40.

1. Αρθρώνουν, προφέρουν και τονίζουν σωστά.
2. Απαγγέλλουν με εκφραστικότητα λογοτεχνικά κείμενα.
3. Αφηγούνται το περιεχόμενο των αναγνωσμάτων.
4. Περιγράφουν σκηνές από τη φύση, εξιστορούν γεγονότα από τη ζωή και την ιστορία.
5. Συμμετέχουν εποικοδομητικά σε συζητήσεις.
6. Δραματοποιούν το περιεχόμενο των Αναγνωστικών Κειμένων.

Οι προηγούμενες δραστηριότητες χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες:

- δραστηριότητες ορθού λόγου (1-2),
- δραστηριότητες αφήγησης και περιγραφής γεγονότων (3-4),
- δραστηριότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα (5),
- δραστηριότητες δημιουργικές (6).

Οι δραστηριότητες που ενισχύουν την προφορικότητα ανήκουν στις δύο τελευταίες κατηγορίες. Είναι δηλαδή επικοινωνιακές ή δημιουργικές. Παρόλο που αναφέρονται ως απαραίτητες διαδικασίες στη διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος, ωστόσο πουθενά δεν περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο οι διαδικασίες αυτές τίθενται σε εφαρμογή.

β) Το χάσμα ανάμεσα σε προφορικό και γραπτό λόγο. Το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει έμφαση στο πέρασμα από τον προφορικό στο γραπτό λόγο. Θεωρεί ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί με το ολιγόλεπτο συχνό γράψιμο. Τα είδη της γραφής που προτείνονται για το σκοπό αυτό είναι δύο: *Κατευθυνόμενη και μη κατευθυνόμενη γραφή*. Η κατευθυνόμενη γραπτή έκφραση ορίζεται από το περιεχόμενο του Αναγνωστικού Κειμένου ή από το είδος της γραφής (π.χ. χρήση διαλόγου). Η μη κατευθυνόμενη γραφή δεν υπακούει σε περιορισμούς και προσφέρεται για ελεύθερο ξεδίπλωμα των σκέψεων των παιδιών[64].

Η δημιουργική γραπτή έκφραση περιλαμβάνει τις ακόλουθες δραστηριότητες: ημερολόγιο, σημειώματα, ευχετήρια, ανακοινώσεις, περιγραφές, ιστορίες, βιογραφίες, εφημερίδα, θέατρο, δραματοποιήσεις[65].

Όμως μια προσεκτική ανάγνωση των τίτλων του «Σκέφτομαι και γράφω», όπως επίσης και του περιεχομένου των Αναγνωστικών Κειμένων, είναι αρκετή για να διαπιστώσουμε το μικρό αριθμό ασκήσεων δημιουργικής γραφής[66].

---

[64] *Βιβλίο του Δασκάλου* για τη Γ΄ Τάξη, σελ.17.

[65] *Αναλυτικά Προγράμματα μαθημάτων του Δημοτικού*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1982, σελ. 41.

[66] Βλ. παρακάτω στο ίδιο το κεφάλαιο το σχετικό πίνακα της σελ. 39.

3.2.3 Κριτική της μεθοδολογίας του Γλωσσικού Μαθήματος

3.2.3.1 Θετικές αναφορές

Με την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων το *Γλωσσικό Μάθημα απέκτησε ενιαία μορφή*. Στο δίωρο *Γλωσσικό Μάθημα* περιλαμβάνονται όλες οι δραστηριότητες που αφορούν το μάθημα της γλώσσας (ανάγνωση, κατανόηση περιεχομένου, ορθογραφία, γραμματική, γραπτή έκφραση). Το γεγονός αυτό *διευκολύνει* το παιδί να *συγκεντρωθεί* καλύτερα στο στόχο του που είναι η σωστή χρήση και λειτουργία της γλώσσας.

3.2.3.2 Μεθοδολογικές αδυναμίες

Η μέθοδος με την οποία επιτυγχάνονται οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος δεν είναι απόλυτα προσδιορισμένη. Τόσο στα Αναλυτικά Προγράμματα όσο και στο *Βιβλίο του Δασκάλου* περιγράφονται με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά εκείνα που συστήνουν μια μεθοδολογική προσέγγιση (στόχοι του Γλωσσικού Μαθήματος, διδακτέα ύλη, είδη δραστηριοτήτων, διδακτικό υλικό, σχέση δασκάλου μαθητή). Παρ'όλα αυτά δε γίνεται αναφορά στο είδος της μεθόδου που επιλέγεται για τη διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος. Αντίθετα υπάρχουν στοιχεία από διάφορες μεθόδους τα οποία συγκολλούνται για να συγκροτήσουν τη διδακτική πράξη. Έτσι εύκολα αναγνωρίζει κανείς στοιχεία της παραδοσιακής μεθόδου αλλά και σύγχρονων μεθοδολογικών αντιλήψεων.

Η παραδοσιακή μέθοδος[67] προσδιορίζεται από δραστηριότητες όπως ο έλεγχος των εργασιών, η φωναχτή ανάγνωση, η αντιγραφή, η ορθογραφία, ο προσδιορισμός της κεντρικής ιδέας ή του νοήματος του Αναγνωστικού Κειμένου (ΑΚ), η έλλειψη οπτικοακουστικών μέσων.

Η δομιστική μέθοδος εντοπίζεται σε δραστηριότητες όπως ασκήσεις γραμματικής που στηρίζονται στην επανάληψη και τη σωστή χρήση πρότυπων φράσεων, αποφυγή γενικεύσεων και αναγωγών σε κανόνες, αναγνώριση της αξίας του ΑΚ, συχνή επιβράβευση του μαθητή από το δάσκαλο.

Η λειτουργική μέθοδος χαρακτηρίζεται από το χωρισμό του κειμένου σε επιμέρους ενότητες, από γραμματικές ασκήσεις που μελετούν το καταληκτικό μέρος μιας λέξης ή από ασκήσεις αντικατάστασης ή ομαδοποίησης στα πλαίσια του παραδειγματικού άξονα της γλώσσας.

Η επικοινωνιακή μέθοδος αναγνωρίζεται από δραστηριότητες δραματοποίησης, ομαδικής συζήτησης πάνω σε θέματα που αφορούν τις άμεσες ανάγκες των παιδιών.

Η πολυμορφία των μεθοδολογικών αντιλήψεων δημιουργεί σύγχυση τόσο στον παιδαγωγό όσο και στο παιδί καθώς και οι δύο καλούνται να λάβουν μέρος σε μια εκπαιδευτική διαδικασία πολύπλοκη, συχνά απρόβλεπτη και χωρίς εσωτερική συνοχή.

---

[67] Ο όρος *παραδοσιακή διδασκαλία* χρησιμοποιείται για να δηλώσει τον τρόπο με τον οποίο «είθισται» να γίνεται η διδασκαλία σύμφωνα με την πρακτική της παλαιότερης γενιάς των δασκάλων, η οποία μεταδίδεται μέσω της εμπειρίας και της πράξης στους νεότερους δασκάλους.

3.2.4 Κριτική του περιεχομένου των Αναγνωστικών Κειμένων

3.2.4.1 Θετικές αναφορές

Αναμφισβήτητο θετικό στοιχείο των Αναγνωστικών Κειμένων αποτελεί η γραφή τους στην *κοινή νεοελληνική γλώσσα*, γεγονός που καθιστά *σχετικά εύκολη την κατανόησή τους.*

Επιπλέον, εκτός από τα κείμενα της συντακτικής επιτροπής, το παιδί *έρχεται σε επαφή* και με *άλλα δείγματα γραφής, όπως* λογοτεχνικά αποσπάσματα ή ποιήματα καταξιωμένων πεζογράφων και ποιητών. Με τον τρόπο αυτό το παιδί πλουτίζει το λεξιλόγιό του και αναγνωρίζει την πολυμορφία της γραπτής έκφρασης[68].

Οι ήρωες των Αναγνωστικών Κειμένων *είναι συνήθως παιδιά*, γεγονός που αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών για το περιεχόμενο του Αναγνωστικού Κειμένου. *Το περιεχόμενο* των Αναγνωστικών Κειμένων *προέρχεται συνήθως από τον κύκλο των εμπειριών των παιδιών*, έτσι γίνεται ευκολότερη και η κατανόησή τους.

Το μεγαλύτερο μέρος των Αναγνωστικών Κειμένων *έχει χαρακτήρα αφηγηματικό*, γεγονός που τα καθιστά κατανοητά[69]. Τέλος το μέγεθος των προτάσεων όπως, και η επιλογή του λεξιλογίου των κειμένων, συμφωνούν με τις γνωστικές απαιτήσεις της ηλικίας για την οποία προορίζονται.

3.2.4.2 Αδυναμίες

- *Έμφαση στην επίσημη γλώσσα.* Η εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων είχε ως συνέπεια την παγίωση μιας ενιαίας γλώσσας[70], η οποία έγινε υποχρεωτική για όλους και καθιερώθηκε ως *επίσημη γλώσσα* του κράτους. Η καθιέρωση αυτή είχε ως αποτέλεσμα τον παραμερισμό κάθε άλλης γλωσσικής παραλλαγής. Μάλιστα όσο πιο πολύ πλησιάζει ο μαθητής στη χρήση της επίσημης γλώσσας τόσο καλύτερες είναι οι επιδόσεις του στο Γλωσσικό Μάθημα.

  Ωστόσο η *μητρική γλώσσα* αποτελεί το θεμέλιο λίθο πάνω στον οποίο οικοδομείται κάθε άλλη γλωσσική παραλλαγή ή ξένη γλώσσα. Το παιδί πρώτα μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα με αβίαστο και φυσικό τρόπο από τους γονείς του και το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του. Η είσοδος του παιδιού όμως στο χώρο της επίσημης εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα τη διάσταση ανάμεσα στη μητρική του γλώσσα και στη γλώσσα που διδάσκεται στο σχολείο. Αν η μητρική γλώσσα σχετίζεται άμεσα με την επίσημη γλώσσα των Αναγνωστικών, τότε η γλωσσική αγωγή έχει πιθανότητες επιτυχίας. Αν ό-

---

[68] Ματσαγγούρας, Η. (1987): «Η διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο», περ. *Γλώσσα*, τ. 17, σελ. 20-34. Οι συγγραφείς των βιβλίων *Η Γλώσσα μου* συμμερίζονται την επικρατούσα άποψη για το περιεχόμενο των Αναγνωστικών Κειμένων σύμφωνα με την οποία το παιδί θα πρέπει να έρχεται σε επαφή με όλα τα είδη της γραφής.

[69] Hoffman, H. (1987): "Rethinking the Role of Oral Reading", *Elementary School Journal*, Ιαν. 1987.

[70] Κάππας, Ε. (1995): «Το Γλωσσικό Μάθημα και το πρόβλημα της γλωσσικής και πολιτιστικής "ασυνέχειας" στο Δημοτικό σχολείο», περ. *Παιδαγωγικός Λόγος*,τχ.1/95 σελ.75-87.

μως η μητρική γλώσσα είναι διαφορετική, τότε το *Γλωσσικό Μάθημα* είναι πιθανό να μην εκπληρώσει τους στόχους του. Η διαπίστωση αυτή δεν ισχύει μόνο για τα ελληνικά δεδομένα. Είναι γνωστά άλλωστε τα αντισταθμιστικά προγράμματα για τη γλώσσα που εφαρμόστηκαν στις Η.Π.Α., μια χώρα στην οποία κατεξοχήν επικρατεί η γλωσσική πολυμορφία[71]. Επομένως μια από τις βασικές αδυναμίες του Γλωσσικού Μαθήματος είναι η καταλυτική παρουσία στα Αναγνωστικά Κείμενα της επίσημης μόνον γλώσσας του κράτους. Εστιάζοντας την προσοχή στα Αναγνωστικά Κείμενα της Γ΄ Δημοτικού, ελάχιστα από αυτά μπορούν να θεωρηθούν ότι είναι γραμμένα σε «γεωγραφική» ή κοινωνική διάλεκτο[72].

- *Η έλλειψη κειμένων με επικοινωνιακό περιεχόμενο*. Ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γλώσσας αναπτύσσεται μέσα από την επιλογή των κατάλληλων Αναγνωστικών Κειμένων και των κατάλληλων γλωσσικών δραστηριοτήτων. Στα βιβλία «Η Γλώσσα μου» ελάχιστα είναι τα κείμενα που προσφέρονται για επικοινωνιακές δραστηριότητες[73].
- *Η απουσία του κινήτρου της επικοινωνίας*. Το σύνολο των Αναγνωστικών Κειμένων είναι γραμμένα από συντακτική επιτροπή για να εξυπηρετήσουν συνήθως τη διδασκαλία ενός γραμματικού φαινομένου[74]. Για το λόγο αυτό συχνά απουσιάζει η έμπνευση και το περιεχόμενό τους δεν είναι ικανό να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Η ποιότητά τους μειώνεται και από το γεγονός ότι η παρουσία των λογοτεχνικών αποσπασμάτων είναι ελάχιστη. Έτσι το παιδί δεν έρχεται σε ουσιαστική επαφή με αυτό που οι συγγραφείς των αναλυτικών προγραμμάτων ονομάζουν *υποδειγματική γραφή*[75].

  Τα Αναγνωστικά Κείμενα διατάσσονται με τέτοιο τρόπο στα βιβλία «Η Γλώσσα μου», ώστε να εξυπηρετούν μόνον τη διδασκαλία ενός γραμματικού φαινομένου. Κάθε κείμενο συγκροτεί μια αποσπασματική γλωσσική ενότητα που δεν συνδέει οργανικά το προηγούμενο με το επόμενο μάθημα.

---

[71] Τα αντισταθμιστικά προγράμματα στις Η.Π.Α άρχισαν να εφαρμόζονται ήδη από το τέλος της δεκαετίας του ’50. Στην Αγγλία η θεωρία του Bernstein, η οποία διαχωρίζει το γλωσσικό κώδικα σε ανώτερο και κατώτερο, επηρέασε τη διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος για πολλές δεκαετίες. Βλ. Bernstein, B. (1991): *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μεταφρ. Ιωσήφ Σολομών, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια.

[72] Βλ. υποσημείωση αρ. 36. Ο όρος *γεωγραφική διάλεκτος*, χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τα γλωσσικά ιδιώματα σε ορισμένες περιοχές της Ελλάδας. Ο όρος *κοινωνική διάλεκτος* χρησιμοποιείται για να υποδηλώνει τα γλωσσικά ιδιώματα που χρησιμοποιούν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Στο πλαίσιο της δημοτικής εκπαίδευσης κοινωνική διάλεκτος είναι π.χ. η γλώσσα της λαϊκής αγοράς.

[73] Δραστηριότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα είναι για παράδειγμα το γράψιμο μιας επιστολής στο Διευθυντή του Σχολείου, ή στο Δήμαρχο της πόλης, οι ανακοινώσεις για τη διαχείριση μιας πολυκατοικίας, η γραπτή επικοινωνία με μια δημόσια υπηρεσία κτλ. Στα βιβλία *Η Γλώσσα μου* υπάρχουν δύο κείμενα που χαρακτηρίζονται επικοινωνιακά: «Μικρές Αγγελίες» και «Ένα γράμμα».

[74] Οικονόμου, Λ. (1993): «Η Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 68, Ιαν.-Φεβρ., σελ. 91-93.

[75] Οι συγγραφείς των Αναλυτικών Προγραμμάτων θεωρούν *υποδειγματική γραφή* τη γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων.

Έτσι *απουσιάζει το κίνητρο της επικοινωνίας*[76]. Επομένως το παιδί δεν μπορεί να δείξει το ανάλογο ενδιαφέρον και την προσοχή για μια κατάσταση που δεν σχετίζεται με τις εμπειρίες[77].

- *Η διαδικασία με την οποία επιτυγχάνεται η κατανόηση του κειμένου είναι επιφανειακή.* Η σημασιολογική ανάλυση περιορίζεται στον προσδιορισμό και την ερμηνεία των άγνωστων λέξεων ή των δύσκολων εννοιών μέσα από το διάλογο που αναπτύσσει ο δάσκαλος με το μαθητή. Για να κατανοηθεί μια άγνωστη λέξη απαιτείται η αντίληψη της σημασίας της η γνώση της κυριολεκτικής και μεταφορικής της έννοιαςκαι η χρησιμοποίησή της σε συγκεκριμένα παραδείγματα.

Η *κατανόηση της λέξης επιτυγχάνεται* μέσα από την ανάγνωση του εδαφίου που προηγείται και αυτού που έπεται της συγκεκριμένης λέξης. *Η γνώση της κυριολεξίας επιτυγχάνεται* με τη χρήση λεξικών για να εντοπισθεί ο ορισμός ή ερμηνείες της, συνώνυμά της ή αντίθετα κλπ. *Η μεταφορική σημασία της λέξης κατανοείται* μέσα από τη χρήση της λέξης με ειδικές προφορικές ή γραπτές ασκήσεις. Δραστηριότητες με αυτό το χαρακτήρα σπανίζουν στα βιβλία *Η Γλώσσα μου*, ενώ στο *Βιβλίο του Δασκάλου* δεν διευκρινίζεται η μέθοδος που θα πρέπει να ακολουθηθεί για τη διδασκαλία του λεξιλογίου[78].

Η νοηματική διερεύνηση του κειμένου γίνεται στα πλαίσια της συζήτησης την οποία ο δάσκαλος διευκολύνει με ερωτήσεις. Η νοηματική διερεύνηση λαμβάνει υπόψη της τη σχέση ανάμεσα στο σημαίνον και το σημαινόμενο μιας έννοιας, αλλά αυτό δεν είναι από μόνο του αρκετό για να συνειδητοποιηθεί η δυναμική του κειμένου.

3.2.5 Κριτική της παραγωγής κειμένου

Η θεματολογία των δραστηριοτήτων γραπτής έκφρασης μειώνει τις ευκαιρίες για μια δημιουργική γραφή. Από τους είκοσι οκτώ τίτλους του βιβλίου *Σκέφτομαι και γράφω*, μόνο οι επτά αναφέρονται σε θέματα *δημιουργικής γραφής*[79]. Παράλληλα τα θέματα που α-

---

[76] Αργυρίδης, Μ. (1998): «Η ανάγνωση με τη λογοτεχνία: η σημασία των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων», περ. *Το σχολείο και το Σπίτι*, τ. 405, χρόνος 37ος, σελ. 147-150 όπου επισημαίνεται: «…σχετικές έρευνες στις Η.Π.Α, Βρετανία, Σουηδία, Αυστραλία, απέδειξαν ότι τα κατασκευασμένα κείμενα δε βοηθούν το παιδί στην ανάγνωση διότι τα κείμενα αυτά είναι εντελώς αποκομμένα από τη σκέψη των παιδιών, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους. Επομένως το διάβασμα μετατρέπεται σε μια ανούσια δραστηριότητα».

[77] Η άποψη ότι το παιδί επικοινωνεί γλωσσικά όταν έχει κάτι σημαντικό να ανακοινώσει, αποτελεί βασική αρχή της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας. Για το λόγο αυτό η διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος με τη μέθοδο του επικοινωνιακού λόγου λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τις ανάγκες επικοινωνίας που πιθανόν να έχει ένα παιδί. Ας σημειωθεί επίσης οτι η μέθοδος του επικοινωνιακού λόγου χρησιμοποιείται στα βιβλία *Η γλώσσα μου* με περιστασιακό και ανοργάνωτο τρόπο, γεγονός που μειώνει την αξία της μεθόδου.

[78] Στο *Βιβλίο του Δασκάλου* για την Γ΄ Δημοτικού στη σελίδα 15 αναφέρονται χαρακτηριστικά τα εξής: «…μόνο όσες λέξεις έρθουν στην επιφάνεια από τα ίδια τα παιδιά κατά τη συζήτηση του κειμένου θα συζητιούνται. Επίσης ο δάσκαλος μπορεί να εξηγεί τις δύσκολες λέξεις ενός εκτενούς κειμένου».

[79] Οι συγγραφείς των Α.Π. ορίζουν ως *δημιουργική γραφή* το είδος εκείνο της γραφής που έχει προέλθει από διδακτικές ενέργειες που καλλιεργούν την κριτική ή αφαιρετική σκέψη ή κεντρίζουν τη φαντασία του μαθητή. Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής αποτελεί η επεξεργασία θεμάτων όπως: «Σκέφτομαι

φήνουν στο μαθητή ελευθερία για ξεδίπλωμα των προσωπικών του σκέψεων είναι ελάχιστα. Από το σύνολο της θεματολογίας μόνο τέσσερα βασίζονται στην ελεύθερη γραφή. Μηδαμινή είναι επίσης η παρουσία γραπτών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας. Η πλειονότητα των δραστηριοτήτων γραπτής έκφρασης καλλιεργούν την αφηγηματική γραφή ή την περιγραφικότητα σύμφωνα με από τις παραδοσιακές θεματικές επιλογές[80].

Η απουσία διδακτικής στη γραπτή έκφραση. Το *Βιβλίο του Δασκάλου* δεν προτείνει τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται το πέρασμα από τον προφορικό στο γραπτό λόγο. Επισημαίνει όμως το βοηθητικό ρόλο του δασκάλου κατά τη διάρκεια της γραπτής έκφρασης. Έτσι η συμμετοχή του στη διαδικασία της γραπτής έκφρασης περιορίζεται στη λύση τυχόν απορριών που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της γραπτής έκφρασης.

Κατάταξη θεμάτων «Σκέφτομαι και γράφω» με βάση το είδος γραφής που πρόκειται να χρησιμοποιήσει ο μαθητής ή η μαθήτρια της Γ΄ Τάξης

Είδος γραφής

Περιγραφική- αφηγηματική

1. Τι κάνω το πρωί μόλις ξυπνήσω;
2. Γράφω για το καλοκαίρι που πέρασε.
3. Γράφω για μια μέρα που πέρασε.
4. Μια περιπέτεια σε ταξίδι.
5. Ένα ζώο που αγαπώ.
6. Ο δάσκαλος / η δασκάλα μου.
7. Κάτι που μου έκανε εντύπωση.
8. Γράφω για το περιεχόμενο μιας θεατρικής παράστασης.
9. Περιγράφω μια εκδήλωση που παρακολούθησα.
10. Παιχνίδια με το νερό.
11. Ένας καινούριος φίλος.
12. Μια αστεία ιστοριούλα.
13. Συνομιλία με τον παππού ή τη γιαγιά.

και γράφω μια άλλη επικεφαλίδα για το κείμενο», «Πώς μπορεί να συνεχιστεί η ιστορία που διάβασες;», «Αν ένα δέντρο μιλούσε, τι θα έλεγε;», «Πώς θα ήταν ο κόσμος χωρίς πολέμους;».

[80] Παράδειγμα τέτοιων δραστηριοτήτων είναι η επεξεργασία θεμάτων όπως: «Ένα ζώο που αγαπώ», «Τι κάνω το πρωί όταν ξυπνήσω», «Περιγράφω μια εκδήλωση που παρακολούθησα», «Ένας καινούριος φίλος» κτλ.

Είδος γραφής

Δημιουργική γραφή

1. Γράφω μια άλλη επικεφαλίδα για το κείμενο.
2. Πώς μπορεί να συνεχιστεί η ιστορία;
3. Η παράσταση τελειώνει. Τι λες να έγινε μετά;
4. Πώς φαντάζομαι τον Πρωτέα.
5. Τι φαντάζομαι ότι έγινε μετά.
6. Τι θα έλεγε το δέντρο σε εκείνους που πήγαν να το κόψουν;
7. Πώς θα ήταν ο κόσμος χωρίς πολέμους;

Είδος γραφής

Επικοινωνιακός λόγος

1. Πώς βρήκαν την οδό Ευτέρπης;
2. Ένα γράμμα σε φίλο ή συγγενή.
3. Ένα τηλεφώνημα στη μητέρα.
4. Γράφω μια αγγελία.
5. Γράφω ένα διάλογο.

3.2.6 Η σύγχρονη έρευνα και η διδακτική των Αναγνωστικών Κειμένων

Στη διεθνή βιβλιογραφία δύο είναι οι κύριες απόψεις που επικρατούν σχετικά με το περιεχόμενο των Αναγνωστικών. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη τα Αναγνωστικά κείμενα εισάγουν σταδιακά το παιδί στο χώρο της λογοτεχνίας. Για το λόγο αυτό τα Αναγνωστικά όλων των χωρών περιλαμβάνουν *κείμενα δόκιμων συγγραφέων που καλύπτουν όλα τα είδη του πεζού ή ποιητικού λόγου*[81]. Σύμφωνα με τη δεύτερη άποψη τα Αναγνωστικά θα πρέπει εκτός από τα λογοτεχνικά αποσπάσματα να περιλαμβάνουν και επιστημονικά δείγματα γραφής έτσι ώστε τα παιδιά να κατανοούν βιβλία διαφόρων διδακτικών αντικειμένων[82].

Παράλληλα την τελευταία δεκαετία παρουσιάστηκε και εδραιώθηκε η άποψη ότι τα Αναγνωστικά Κείμενα *θα πρέπει να είναι* κυρίως *δείγματα επικοινωνιακής γραφής* μια και ο βασικός σκοπός της γλώσσας - γραπτής και προφορικής- είναι η αποτελεσματικότερη επικοινωνία των χρηστών μεταξύ τους[83].

---

[81] Ματσαγγούρας, Η. (1988): «Η διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος στο δημοτικό σχολείο», περ. *Γλώσσα,* τ. 17, σελ. 20-36.

[82] Lapp, D. – Flood, J. (1986): *Teaching Students to Read*, New York, Mc Millan.

[83] Φραγγουδάκη, Α. (1978): *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, και Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980): *Η Οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού*, Αθήνα, εκδ. Κέδρος.

Οι τεχνικές κατανόησης του κειμένου έχουν ως στόχο να βοηθήσουν το παιδί να αντιληφθεί με σαφήνεια το περιεχόμενο του Αναγνωστικού Κειμένου. Πρόκειται για μια διαδικασία που λαμβάνει υπόψη της την ηλικία του παιδιού, την κοινωνική και γνωστική του ανάπτυξη. Σε έρευνα του D. Durkin (1979)[84] αναφέρεται ότι μόλις το 1% του διδακτικού χρόνου διατίθεται για ενέργειες υποβοήθησης της κατανόησης ενός κειμένου. *Οι τεχνικές κατανόησης του αναγνωστικού κειμένου χωρίζονται σε δύο κατηγορίες*: Τις *προαναγνωστικές τεχνικές*, οι οποίες εφαρμόζονται πριν την ανάγνωση του κειμένου, *και τις μετααναγνωστικές*, οι οποίες εφαρμόζονται μετά την ανάγνωση του κειμένου:

α) Προαναγνωστικές τεχνικές κατανόησης του Αναγνωστικού Κειμένου

Οι προαναγνωστικές τεχνικές αφορούν εκείνο το σύνολο των ερωτήσεων που θέτει ο δάσκαλος πριν την αναγνωστική διαδικασία. Πρόκειται για ερωτήσεις που ελέγχουν το γνωσιολογικό υπόβαθρο του παιδιού πριν την ανάγνωση. Ο δάσκαλος απομονώνει τις έννοιες στις οποίες αναφέρεται το κείμενο και στη συνέχεια τις διευκρινίζει μέσα από κατάλληλους χειρισμούς.

Οι προαναγνωστικές τεχνικές κατανόησης του Αναγνωστικού Κειμένου είναι οι εξής:

Τεχνική της πληροφόρησης και των διευκρινίσεων,

Τεχνική της πρόβλεψης,

Τεχνική των προοργανωτών και θεματικών σχημάτων.

Η τεχνική της πληροφόρησης και των διευκρινίσεων στηρίζεται στην άποψη ότι *το παιδί κατανοεί το Αναγνωστικό Κείμενο μόνο αν κατέχει ένα σύνολο υποβοηθητικών γνώσεων*. Επομένως ο δάσκαλος οφείλει να εξηγήσει στα παιδιά όλα εκείνα τα σημεία του κειμένου που θεωρεί ότι καθιστούν δύσκολη την κατανόησή του[85].

Η τεχνικής της πρόβλεψης στηρίζεται στην άποψη ότι το παιδί θα *πρέπει να είναι σε θέση να απαντήσει σε ένα σύνολο ερωτήσεων που αφορούν τις συνέπειες των πράξεων του κεντρικού ήρωα.* Αν το παιδί είναι σε θέση να απαντήσει σε αυτές τις ερωτήσεις, θα μπορέσει να κατανοήσει το Αναγνωστικό Κείμενο[86].

Η τεχνική των θεματικών σχημάτων κωδικοποιεί το αναγνωστικό κείμενο με τη χρήση ενός σχήματος στο οποίο περιλαμβάνονται τα βασικά σημεία αναφοράς του κειμένου[87].

---

[84] Ματσαγγούρας, Η. (1988): «Η διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος στο δημοτικό σχολείο», περ. *Γλώσσα,* τ. 17, σελ. 31.

[85] Ο Η. Ματσαγγούρας (1988), ό.π. αναφέρει ως κατάλληλους χειρισμούς *την ανάγνωση ενός ορισμού, την αναφορά σε προηγούμενο κεφάλαιο ή την ερμηνεία του τίτλου του Αναγνωστικού Κειμένου.* Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον στα βιβλία *Η Γλώσσα μου.*

[86] Robinson, H. –Schatzberg, K. (1984): «The development of effective teaching», στο A. Purves and O. Niles: *Becoming Readers*, University of Chicago, NSSA.

[87] Τα θεματικά σχήματα χρησιμοποιούνται ευρέως στο εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α.,, όχι μόνο στο μάθημα της γλώσσας αλλά και σε άλλα αντικείμενα μάθησης. Στη γλώσσα τα θεματικά σχήματα χρησιμοποιούνται για να υποβοηθήσουν τα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους πάνω σε ένα θέμα.

β) Οι μεταναγνωστικές τεχνικές κατανόησης του Αναγνωστικού Κειμένου

Το περιεχόμενο των μεταναγνωστικών τεχνικών *αφορά* το σύνολο των ερωτήσεων (κατανόησης, συμπερασματικές, αξιολόγησης, γνώσεων, σύνθεσης, ανάλυσης κ.τ.λ.) που ως στόχο τους έχουν τη βαθύτερη κατανόηση του Αναγνωστικού Κειμένου.

Οι Beek and McKeown[88] *προτείνουν* την καταγραφή όλων των πληροφοριών και ιδεών που υπάρχουν στο Αναγνωστικό Κείμενο. Στη συνέχεια για κάθε καταγραφή *κατασκευάζεται* και η ανάλογη ερώτηση, έτσι ώστε να υπάρχει απόλυτη αντιστοιχία μεταξύ των καταγραφών και των προτάσεων.

Παράλληλα με τις προηγούμενες απόψεις περί κατανόησης των Αναγνωστικών Κειμένων συνυπάρχει η άποψη ότι *το λογοτεχνικό κείμενο δεν διδάσκεται μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές*. Οι τεχνικές μπορεί να βοηθήσουν για να διαπιστώσουμε τη δομή του Αναγνωστικού Κειμένου, ωστόσο δεν είναι ικανές να προσδιορίσουν «το βαθύτερο είναι του, τον ήχο και την εσωτερική του κίνηση, την άπιαστη εντύπωση του όλου, δηλαδή την ψυχή του»[89].

Παρόμοια είναι και η άποψη του Α. Αϊλαμάκη για την κατανόηση του ποιήματος, σύμφωνα με την οποία «κάθε ποίημα είναι ένας ανοικτός οργανισμός που δέχεται πολλαπλές προσεγγίσεις. Επομένως δεν υπάρχει αυθεντική ερμηνεία του ποιήματος»[90].

Παιδαγωγικό ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η άποψη του Ι. Βασιλαράκη, σύμφωνα με την οποία *«η λογοτεχνία εισάγει σε έναν κόσμο οικείο και συνάμα αλλιώτικο από αυτόν της κάθε μέρας. Σημασία έχει λοιπόν να βρούμε τον τρόπο με τον οποίο η διπλή αυτή ιδιότητα θα περάσει στις συνειδήσεις των παιδιών».* Για να συμβεί αυτό, το κείμενο θα πρέπει να δημιουργηθεί εκ νέου μέσα από τη ματιά του παιδιού και με την κατάλληλη καθοδήγηση του δασκάλου. Η αναδημιουργία θα προέλθει μέσα από την περισυλλογή μετά την πρώτη ανάγνωση, μέσα από τη συνάντηση του αναγνώστη με τον ήρωα του Αναγνωστικού Κειμένου[91].

Στην Ελλάδα, οι σχετικές έρευνες με αντικείμενο την κατανόηση των Αναγνωστικών Κειμένων είναι περιορισμένες[92].

---

[88] Βλ. υποσημείωση αρ. 84, στις βιβλιογραφικές σημειώσεις του άρθρου του Η. Ματσαγγούρα: McKeown, M. (1981): *The Story Map*, Language Arts.

[89] Κουκουλομάτης, Δ. (1990): *Η βιωματική προσέγγιση των νεοελληνικών*, εκδ. Εστία, Αθήνα.

[90] Αϊλαμάκης, Α. (1993): «Λογοτεχνία και Μοντέρνα Ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 72, σελ. 63-75.

[91] Βασιλαράκης, Ι.Ν. (1997): «Πριν και γύρω από το κείμενο: όροι προσδιοριστικοί κάποιων σύγχρονων προσεγγίσεων της λογοτεχνίας μέσα στην τάξη», περ. *Νέα Παιδεία*, τ. 82, σελ. 74-87, Άνοιξη.

[92] Βλέπε ενδεικτικά τη σχετική δημοσίευση των Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδη Γ., Χοντουλίδου Ε. (1995): «Η Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση: Προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας», περ. *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 57, Οκτ.-Δεκ. σελ. 78-85. και Βάμβουκας, Μ. (1984), *Ψυχολογική Θεώρηση της κατανόησης των Αναγνωσμάτων*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

4. Τέχνη - μάθηση-νοημοσύνη

Το ακέφαλο άγαλμα, στημένο
στη μέση της αίθουσας, κοιτάζω.
Απ' τα πόδια ως το λαιμό, σπουδάζω
τις λεπτομέρειες: το λυγισμένο
κάπως γόνατο, το τεντωμένο
χέρι, τους μύς του στήθους. Αλλάζω
θέση και απόσταση. Θαυμάζω
στο σύνολο το σώμα. Και προσμένω
από τη μια στιγμή ως την άλλη
(της φαντασίας η δύναμη μεγάλη
όταν σε τούτο η Τέχνη βοηθεί),
ασύγκριτα προσθέτοντας κάλλη,
στη θέση, απ' όπου λείπει, να φανεί
υπέροχο, απολλώνειο, το κεφάλι.

Άθως Δημουλάς, *Στο Μουσείο*

Περίληψη

Η έννοια της νοημοσύνης *εξελίχθηκε από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα μέχρι σήμερα, ενσωματώνοντας απόψεις της βιολογίας, της νευροβιολογίας και των κοινωνικών επιστημών.* Η νοημοσύνη, σύμφωνα με τον D. Perkins*, έχει τρεις διαστάσεις: νευρωνική, αντανακλαστική και εμπειρική.*

Η σχέση της Τέχνης με τη νοημοσύνη *μελετήθηκε μέσα από ένα σύνολο ερευνών οι οποίες αποδεικνύουν την ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται αισθητικές αξίες παρατηρώντας ή παράγοντας ένα έργο τέχνης.* Οι έρευνες *αυτές αποδεικνύουν επίσης ότι οι αισθητικές αξίες είναι μεν έμφυτες αλλά καλλιεργούνται με τη συστηματική εκπαίδευση. Η προσπάθεια κατανόησης ενός έργου τέχνης δεν είναι σύγχρονη υπόθεση. Η σύντομη ιστορική αναδρομή αποδεικνύει ότι υπάρχουν δύο τάσεις:* Η παραδοσιακή*, σύμφωνα με την οποία το έργο τέχνης, προκειμένου να προσεγγιστεί, θα πρέπει να παρατηρηθεί και να ερμηνευτεί.* Η σύγχρονη*, σύμφωνα με την οποία το έργο τέχνης για να κατανοηθεί θα πρέπει επιπλέον να αναλυθεί και να αξιολογηθεί.*

Κατά τον Perkins, όταν ένα άτομο παρατηρεί ένα έργο τέχνης, τότε ενεργοποιούνται οι τρεις διαστάσεις της νοημοσύνης (νευρωνική, αντανακλαστική, εμπειρική). *Μάλιστα η παρατήρηση διέρχεται τέσσερις διαδοχικές φάσεις: την προσεκτική, τη δημιουργική, την αναλυτική και την οργανωτική. Υπ' αυτό το πρίσμα ιδωμένη η τέχνη αποτελεί έναυσμα για ενεργοποίηση της σκέψης. Επομένως* χωρίς την οργανωμένη λειτουργία της σκέψης δεν είναι δυνατόν να κατανοηθεί ένα έργο τέχνης.

Το υπόδειγμα ανάλυσης ενός έργου τέχνης μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία στην κατανόηση ενός Αναγνωστικού Κειμένου εφόσον αυτό αποτελεί λογοτεχνικό έργο. Μάλιστα μια τέτοιου είδους προσέγγιση ενεργοποιεί όλες τις διανοητικές ικανότητες του παιδιού, αναπτύσσοντας πολλαπλά τη νοημοσύνη του. Παράλληλα, καθώς το Αναγνωστικό Κείμενο δεν αποσυντίθεται για να κατανοηθεί αλλά μελετάται στην ολότητά του, δεν χάνει τίποτα από τη λεκτική ή τη νοηματική του μαγεία. Αντίθετα το παιδί γίνεται κοινωνός της μαγείας αυτής. Το Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης (ΔΥΓΤ) *στηρίζεται στις απόψεις του Perkins. Παράλληλα σέβεται την ανάγκη του παιδιού για αυτενέργεια. Έτσι ενώ ένα υπόδειγμα διδασκαλίας που στηρίζεται στις απόψεις του Perkins τοποθετεί το έργο τέχνης στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το ΔΥΓΤ τοποθετεί στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τις ενέργειες του παιδιού.*

4.1 Γενικές διαπιστώσεις για την έννοια της νοημοσύνης

Από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα μέχρι σήμερα έχουν εκφραστεί διάφορες απόψεις για τη νοημοσύνη. Οι απόψεις αυτές διαμορφώνονται με βάση τα πορίσματα των βιολογικών, νευροβιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνιολογικών ερευνών. Οι έρευνες που μελετούν το φαινόμενο της νοημοσύνης προσπαθούν να απαντήσουν στους ακόλουθους προβληματισμούς:

Ποιο ρόλο παίζει η νοημοσύνη στη ζωή μας;

Τι επιδιώκουμε με τον προσδιορισμό και τη μέτρησή της;

Ποια η σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία;

Τα ερωτήματα αυτά απασχολούν τους ψυχολόγους, οι οποίοι ανάλογα με τις «σχολές» που ανήκουν εξετάζουν τη νοημοσύνη από διαφορετικές σκοπιές: *της ψυχομετρίας, της γνωστικής ψυχολογίας* (θεωρία της νοητικής ανάπτυξης του J. Piaget) και *της πειραματικής ψυχολογίας* (θεωρία της επεξεργασίας πληροφοριών).

Η *ψυχομετρία* δίνει έμφαση στη μέτρηση της νοημοσύνης, με στόχο την εύρεση των ατομικών διαφορών. Η θεωρία *της νοητικής ανάπτυξης* του Piaget ασχολείται με τις γενικές θεωρητικές αρχές της νοητικής ανάπτυξης, αναλύοντας τα χαρακτηριστικά εκείνα που είναι κοινά για όλους και παραμερίζοντας τις ατομικές διαφορές. Η *θεωρία των πληροφοριών* ασχολείται με τη σχέση δράσης-αντίδρασης, εγκαινιάζοντας διδακτικά μοντέλα με στόχο την αύξηση της ικανότητας επίλυσης διαφόρων προβληματικών καταστάσεων[93].

Πλάι στις τρεις αυτές προσεγγίσεις πορεύεται ο *θεωρητικός ισχυρισμός* του Vygotsky, σύμφωνα με τον οποίο όλες οι νοητικές δραστηριότητες έχουν κοινωνικό υπόβαθρο. Έτσι η γλώσσα και η σκέψη εμφανίζονται στις πρώτες προσπάθειες επικοινωνίας του βρέφους με τους γονείς του. Στη συνέχεια και σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, η ποιότητα της επικοινωνίας εξαρτιέται από ένα σύνολο έξω-οικογενειακών, κοινωνικών παραγόντων[94]. Από όποια σκοπιά όμως κι αν εξετάζεται το φαινόμενο της νοημοσύνης, τα χαρακτηριστικά του νοήμονος παραμένουν αναλλοίωτα: *λογική σκέψη, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, προσαρμοστικότητα στα νέα δεδομένα.*

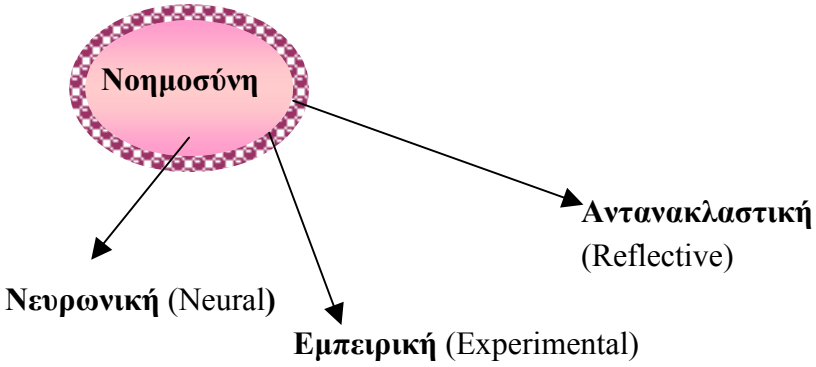
4.2 Ειδικές διαπιστώσεις για την έννοια της νοημοσύνης - Η νοημοσύνη κατά τον David N. Perkins

Ο David N. Perkins επιχείρησε να συνθέσει τις τρεις ψυχολογικές απόψεις για τη νοημοσύνη. Με τον τρόπο αυτό οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η νοημοσύνη έχει τρεις διαστάσεις:

---

[93] Perkins, D. (1994): *The Intelligent Eye*. The Getty Education Institute for the Arts, LA California USA Getty, σελ. 13.

[94] Vygotsky, L.S. (1978): *The mind in Society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA, Harvard University Press.



Οι θεωρητικοί της *νευρωνικής νοημοσύνης* (Arthur Jensen, 1980) υποστηρίζουν ότι μεγάλο μέρος της νοημοσύνης είναι προσδιορισμένο γενετικά και δεν μπορεί να αλλάξει[95].

Οι θεωρητικοί της *εμπειρικής νοημοσύνης* (W.C. Chase και H.A. Simon, 1973) υποστηρίζουν ότι *η νοημοσύνη εξαρτάται από το πλούσιο ή φτωχό ρεπερτόριο των εμπειριών του ατόμου*[96].

Τέλος, οι θεωρητικοί της *αντανακλαστικής νοημοσύνης* (R. Sternberg, 1985) υποστηρίζουν ότι η νοημοσύνη εξαρτάται από τον τρόπο που ο ίδιος ο άνθρωπος τη διαχειρίζεται[97]. Η *αντανακλαστική νοημοσύνη* είναι ένα σύστημα ελέγχου της *εμπειρικής νοημοσύνης*. Είναι η διαχείριση του νου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, δηλαδή η στρατηγική της σκέψης.

Στην πραγματικότητα και οι τρεις αυτές θεωρίες για τη νοημοσύνη *συμμετέχουν* στη διαμόρφωση του ορισμού της.

4.3 Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται την τέχνη;

Πριν παρουσιαστούν αναλυτικά οι απόψεις του D.N. Perkins για το συσχετισμό τέχνης και νοημοσύνης, κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση των ερευνών που έχουν στραφεί στην ίδια ακριβώς αναζήτηση, δηλαδή *στη σχέση τέχνης και νοημοσύνης*.

Οι έρευνες αυτές *αποδεικνύουν την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται αισθητικές αξίες κατά την παρατήρηση ενός έργου τέχνης*. Οι *αισθητικές αξίες είναι έμφυτες* και *καλλιεργούνται*, λιγότερο ή περισσότερο, ανάλογα με την εκπαίδευση που δέχεται το άτομο καθ' όλη διάρκεια της ζωής του[98]. Πιο συγκεκριμένα:

Μελετήθηκε συστηματικά (J.J.Gibson, and E.J.Gibson, 1955) *ο τρόπος που το παιδί* αναπτύσσει εξελικτικά *την ικανότητά του* να αντιλαμβάνεται και να εκτιμά *τα ποικίλα καλλιτεχνικά έργα*. Αποδείχθηκε ότι *τα παιδιά από πολύ νωρίς διαθέτουν ικανότητες αισθητικής κατανόησης της πραγματικότητας*. Για παράδειγμα, ένα παιδί δύο χρονών αντι-

---

[95] Η άποψη αυτή είναι πιο κοντά στην παραδοσιακή αντίληψη για τη νοημοσύνη. Αντιπροσωπευτικές είναι οι απόψεις του Arthur Jeansen (1980) στο βιβλίο του *Bias in Mental Testing*, New York, Free Press.

[96] Chase, W.C.- Simon, H.A. (1973): «Perception in Chess», περιοδικό *Cognitive Psychology*, τομ. 4, σελ. 55-81.

[97] Sternberg, R. (1985): *Beyond I.Q: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York, Cambridge, University Press.

[98] Gardner, H. (1990): *Art Education and Human Development*, The Getty Center for Education in the Arts. Στη μονογραφία αυτή παρουσιάζεται διεξοδικά το σύνολο των σχετικών ερευνών.

λαμβάνεται τον κόσμο που τον περιβάλλει σχεδόν με τον ίδιο τρόπο με ένα παιδί έξι χρονών[99]. Οι έρευνες της τελευταίας εικοσαετίας έδειξαν ότι τα παιδιά *αντιλαμβάνονται* εκτός από *την τεχνοτροπία* και άλλα χαρακτηριστικά ενός έργου τέχνης, όπως *την έκφραση, τη σύνθεση, τις αναλογίες και τα υλικά κατασκευής του* (Parsons, 1989)[100]. Θα πρέπει να τονιστεί επίσης ότι, όσο μεγαλύτερη είναι η επαφή του παιδιού με τα έργα τέχνης τόσο αυξάνεται η ικανότητά του να τα κατανοεί.

Ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει όχι μόνο το *τι αντιλαμβάνεται* ένα παιδί από τον περιβάλλοντα χώρο, αλλά και το *πώς το αντιλαμβάνεται*. Ο τρόπος αντίληψης-συνειδητοποίησης της πραγματικότητας εξαρτάται κυρίως από το χαρακτήρα και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης[101]. Έρευνες έδειξαν ότι στη νηπιακή ηλικία *το παιδί θεωρεί* ότι ένα έργο τέχνης δεν είναι ανθρώπινο κατασκεύασμα, αλλά προϊόν κάποιας μηχανής ή ένα αντικείμενο που πάντα υπήρχε, έτσι όπως υπάρχουν τα στοιχεία της φύσης[102].

Το παιδί στη νηπιακή του ηλικία *αξιολογεί ένα έργο* χρησιμοποιώντας *ως κριτήρια το μέγεθος, το περιεχόμενο και το υλικό*. Σε καμία περίπτωση δεν αναλογίζεται *γιατί* δημιουργήθηκε το έργο τέχνης ή *ποιους σκοπούς* εξυπηρετεί. Η αδυναμία αυτή συνεχίζεται μέχρι το δέκατο έτος της ηλικίας του. Γύρω στην εφηβεία το νεαρό άτομο *αρχίζει να αμφισβητεί την καθολικότητα των νόμων που διέπουν τις τέχνες*. Έτσι οι νέοι συμφωνούν ότι δεν υπάρχουν περιορισμοί στο *τι είναι ωραίο* και *τι άσχημο* στην τέχνη, όπως επίσης ότι δεν υπάρχουν κριτήρια για το τι είναι ανώτερο και τι κατώτερο έργο τέχνης. Μάλιστα οι έφηβοι δυσκολεύονται να αξιολογήσουν ακόμα κι ένα μοντέρνο καλλιτεχνικό έργο, αφού όλα μοιάζουν να είναι θέμα περισσότερο προσωπικού γούστου παρά αντικειμενικών αξιών[103].

Τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου προτιμούν *καλλιτεχνικά έργα* που σχετίζονται με την *ιδιοσυγκρασία τους* και ταιριάζουν με τις *εμπειρίες τους*. Για παράδειγμα, προτιμούν ένα έργο τέχνης που τους θυμίζει κάποιο οικείο πρόσωπο – μητέρα, πατέρα – ή μια εμπειρία που έζησαν λ.χ. επίσκεψη σε μουσείο. Επίσης τα παιδιά της ηλικίας αυτής προτιμούν *θέματα που εμπνέονται από τη φύση*. Γύρω στα δώδεκα χρόνια του το παιδί αρχίζει να ενδιαφέρεται για τη *συναισθηματική* και *εκφραστική δύναμη* του έργου και πολύ αργότερα δείχνει ενδιαφέρον για την *τεχνοτροπία*, τη *σύνθεση*, την *αρμονία* ή τις *πολιτισμικές* και *ιστορικές* αναφορές του καλλιτεχνικού έργου[104].

---

[99] Gibson, J.J. and Gibson, E.J (1995): «Perceptual learning: differentiation or enrichment?». Περιοδικό *Psychological Review* τομ. 62, σελ. 32-41.

[100] Parsons, M. (1989): *Understudying style. New ideas in Psychology*, USA.

[101] Τυπικά είναι εδώ τα παραδείγματα από τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, που κάθε λαός αντιμετωπίζει τα ίδια γεγονότα με διαφορετικό τρόπο.

[102] Gardner, H. (1990): *Art Education and Human Development*, ιδιαίτερα το κεφάλαιο «Developmental Perspectives in the Arts», σελ. 15.

[103] Housen, A. (1983): *The Eye of the beholder: Measuring aesthetic development*, Harvard Graduate School of Education.

[104] Βλ. υποσημείωση 102, σελ. 16.

Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα των ερευνών οι οποίες έχουν προσεγγίσει τη σχέση τέχνης και νοημοσύνης, εύκολα κανείς οδηγείται στα εξής συμπεράσματα:

α) Η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί ένα καλλιτεχνικό έργο εξελίσσεται σταδιακά μέσα από την επαφή του με την τέχνη, αλλά και μέσα από την προσωπική διαδρομή της κοινωνικής του ωρίμανσης.

β) Κάθε προσπάθεια κατανόησης ενός έργου τέχνης με τρόπο πιεστικό και όχι δοσμένο την κατάλληλη χρονική στιγμή είναι καταδικασμένη σε αποτυχία.

γ) Στην κατανόηση των έργων τέχνης σημαντικό ρόλο παίζει η προσέγγιση τους για μεγάλο χρονικό διάστημα και ο διάλογος με άτομα που έχουν ήδη αναπτύξει την ικανότητα να κατανοούν την καλλιτεχνική δημιουργία.

4.4 Η κατανόηση ενός έργου τέχνης: σύντομη ιστορική αναδρομή[105]

Η κατανόηση ενός έργου τέχνης δεν αποτελεί μόνο θέμα σύγχρονου προβληματισμού[106]. Οι ρίζες για την προσέγγισή του θα πρέπει να αναζητηθούν στις αρχές του 1ου μ.Χ. αι., όταν ο ρωμαίος συγγραφέας Μάρκος – Φάβιος Κουιντιλιανός (Quintilianus) εισήγαγε την έννοια της *αλληγορίας*, ως βασικού συστατικού του καλλιτεχνικού έργου. Στο τέλος του 4ου μ.Χ. αι., ο Ιωάννης Κασσιανός, στην προσπάθειά του να κατανοήσει τα αλληγορικά σημεία της Βίβλου, χρησιμοποίησε τέσσερα επίπεδα ανάλυσης:

- το κυριολεκτικό (literal), αναφορά στα γραφέντα (γεγονότα),
- το ηθικό (moral), αναφορά στη «σωστή- ηθική» συμπεριφορά,
- το συμβολικό ή αλληγορικό (symbolic or allegoric), αναφορά στη συμβολική ζωή του Χριστού,
- το αναγωγικό (anagogic), αναφορά στη «σωστή» στάση ζωής, η οποία θα οδηγήσει στη μετά θάνατον ζωή.

Οι προηγούμενες *κατηγορίες ανάλυσης της Βίβλου*, *χρησιμοποιήθηκαν* με ελάχιστες τροποποιήσεις από τον Θωμά Ακινάτο (1225-1247) *μέχρι τον Μεσαίωνα*. Παρόμοιες κατηγορίες ανάλυσης υιοθετήθηκαν από τον Σαλούστιο τον 7ο αι. στην προσπάθειά του να προσεγγίσει τους κλασσικούς μύθους και τον 13ο αι. από τον Dante για την προσέγγιση της λογοτεχνίας που ήταν γραμμένη σε τοπικές διαλέκτους.

Αιώνες αργότερα, το 1939, οι προηγούμενες κατηγορίες *χρησιμοποιήθηκαν* με *τον ίδιο περίπου τρόπο* για την ανάλυση των καλλιτεχνικών – εικαστικών έργων από τον Erwin Panofsky (1962), ο οποίος επιχείρησε να κατανοήσει την *αναγεννησιακή τέχνη,* προτείνοντας τρία επίπεδα ανάλυσης[107]:

- την προ-εικονογραφική περιγραφή (pre-iconographical description),

---

[105] Feinstein, H. (1989): «The Art Response Guide: How to Read Art for Meaning», περιοδικό *Art Education*, Μάιος 1989, σελ. 43-53.

[106] Mac Queen, J. (1970): *Allegory*, London, Methuen.

[107] Panofsky, E. (1962): *Studies in iconology: Humanistic Themes in the Art of Renaissssance*, New York, Harper and Row.

- την εικονογραφική ανάλυση (iconographical analyses),
- την εικονογραφική ερμηνεία (iconographical interprétation).

Μια εικοσαετία αργότερα, ο Monroe C. Beardsley (1958), χρησιμοποίησε τρία επίπεδα ανάλυσης[108] τα οποία δεν αφορούν μόνο τα εικαστικά έργα, αλλά και τα λογοτεχνικά και τα μουσικά:

- περιγραφή (Description)
- Ανάλυση (Analyses)
- Ερμηνεία (Interprétation).

Αργότερα (1981) ο Beardsley πρόσθεσε κι άλλο ένα επίπεδο κατανόησης του έργου τέχνης: την αξιολόγηση[109].

Ακολουθώντας την ήδη διαμορφωμένη λογική για την ανάλυση ενός έργου τέχνης ο E. Feldman (1967, 1972), εισήγαγε τις προηγούμενες κατηγορίες στο χώρο της αισθητικής αγωγής[110], ενώ ο E. Eisner (1972), θεωρώντας ότι η ζωή της σχολικής τάξης μπορεί να προσεγγιστεί με τον τρόπο που προσεγγίζονται τα καλλιτεχνικά έργα, ανέπτυξε μια ερευνητική μέθοδο γνωστή με τον όρο *εκπαιδευτική κριτική* (educational Criticism)[111]. Σύμφωνα με τη μέθοδο της εκπαιδευτικής κριτικής ο ερευνητής, προκειμένου να αναλύσει τη συμπεριφορά της ομάδας στα πλαίσια της σχολικής τάξης, θα πρέπει να ακολουθήσει τα τέσσερα προαναφερθέντα στάδια: περιγραφή – ανάλυση – ερμηνεία – αξιολόγηση.

Η προηγούμενη σύντομη ιστορική αναδρομή, αποδεικνύει *τη διαχρονική ανάγκη του ανθρώπου* να ερμηνεύσει τα σύμβολα των τεχνών, έτσι ώστε να αντιληφθεί το βαθύτερο νοηματικό τους περιεχόμενο. Άλλωστε όπως έχει αναφέρει ο J. Bruner (1986): «*Κανένα κείμενο δεν μπορεί να κατανοηθεί με μονοδιάστατο τρόπο. Η πολλαπλή μετάφραση ενός κειμένου θα πρέπει να είναι το σύνηθες παρά η εξαίρεση*»[112]. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με τις τέχνες: η ερμηνεία τους εξαρτάται από το είδος της μετάφρασης που επιχειρείται κάθε φορά.

---

[108] Beardsley, M. (1981): *Aesthetics: Problems in the philosophy of criticism* (2nd ed.), New York, Harcourt, Brace and World. Ελληνικά *Ιστορία των Αισθητικών θεωριών,* μετάφρ. Δημοσθ. Κούρτοβικ – Παύλος Χριστοδουλίδης, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1988.

[109] Βλ. προηγούμενη υποσημείωση.

[110] Feldman, E. (1967): *Art as image and idea*, New Jersey, Prentice Hall. Του ίδιου (1972): *Varieties of visual experience*, New Jersey, Prentice Hall.

[111] Eisner, E. (1972): *Purposes of Art* (2nd ed.), New York Holt, Rinehart and Winston.

[112] Bruner, J. (1986): *Actual minds, possible words*, Cambridge, Harvard University Press, σελ. 5.

4.5 Τέχνη και νοημοσύνη: Η άποψη του D. Perkins

Η σύντομη *ιστορική αναφορά* στον τρόπο προσέγγισης ενός έργου τέχνης απέδειξε ότι, προκειμένου να κατανοηθεί ένα καλλιτεχνικό έργο θα πρέπει να ακολουθηθεί μια συγκεκριμένη διανοητική οδός: περιγραφή- ανάλυση- ερμηνεία- αξιολόγηση.

Στις παραγράφους που ακολουθούν παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο ο Perkins προσεγγίζει ένα έργο τέχνης**.** Θεωρώ *την άποψη του Perkins σημαντική* γιατί, όπως θα αποδειχθεί στην αναλυτική παρουσίαση της θεωρίας του, *τα επίπεδα ανάλυσης ενός έργου τέχνης συνδέονται με τις αντίστοιχες διανοητικές ενέργειες* που εκτελεί ο παρατηρητής του έργου. *Η σύνδεση* αυτή αποτελεί *τη θεωρητική υποστήριξη της ιδέας ότι η επαφή του παιδιού με τα γνήσια έργα τέχνης ενεργοποιεί τη διαδικασία της σκέψης και άρα συμβάλλει στη διαδικασία της μάθησης.*

Ο Perkins, θέτει δύο βασικά ερωτήματα και προσπαθεί μέσα από τη θεωρία του να απαντήσει σε αυτά:

α) Πώς συνεργάζονται τα τρία είδη της νοημοσύνης, όταν το άτομο προσπαθεί να συνομιλήσει, να αναλύσει και να περιγράψει ένα έργο τέχνης;

β) Πώς το άτομο οργανώνει τη σκέψη του προκειμένου να κατανοήσει ένα έργο τέχνης;

Ο ίδιος προτείνει: «*Η πρώτη επαφή με ένα έργο τέχνης, η πρώτη ματιά, δεν είναι ικανή να μας εξηγήσει τι είναι αυτό που βλέπουμε. Από αυτή την άποψη η τέχνη είναι αόρατη. Μπορεί να βλέπουμε τις φυσικές διαστάσεις ενός έργου τέχνης. Όμως δεν αντιλαμβανόμαστε την ουσία του έργου, το περιεχόμενό του. Μόνο ένα ξεκάθαρο πληροφορημένο και συστηματικό κοίταγμα θα μας βοηθήσει να δούμε αυτό που με την πρώτη ματιά δεν είδαμε. Για να συμβεί αυτό, το άτομο θα πρέπει να χρησιμοποιήσει συνδυαστικά τα δύο είδη νοημοσύνης που διαθέτει: την εμπειρική και την αντανακλαστική*»[113].

Σύμφωνα με τη θεωρητική αυτή τοποθέτηση *η συνεργασία της εμπειρικής και αντανακλαστικής νοημοσύνης στοχεύει* στην "*ανάλυση*" του έργου τέχνης, έτσι ώστε αυτό *να γίνει κατανοητό* από τον παρατηρητή του. Ο Perkins δεν προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να χρησιμοποιήσει τον όρο *ανάλυση*. *Εννοεί* όμως *την κυρίαρχη μεθοδολογική διαδικασία για την πλήρη γνώση και κατανόηση των αντικειμένων διδασκαλίας*. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το αντικείμενο διδασκαλίας είναι το έργο τέχνης. Κατά την ανάλυσή ενός έργου τέχνης, αυτό *αποσυντίθεται προκειμένου να μελετηθεί***.** Η ικανότητα της ανάλυσης *απαιτεί εντατική άσκηση* από τα πρώτα στάδια της διανοητικής ανάπτυξης. Οι δραστηριότητες ταξινόμησης, κατηγοριοποίησης, εύρεσης αντιθέσεων είναι ασκήσεις αναλυτικής σκέψης. *Στόχος* της ανάλυσης είναι η εύρεση των ιδιαιτεροτήτων, των ιδιοτήτων, των συστατικών και των μέσων που συγκροτούν το έργο τέχνης.

---

[113] Βλ. υποσημείωση αρ. 93 κεφ. 3ο: «The Challenge of Invisible», σελ.17 κ.ε.

Επομένως, *η ανάλυση* είναι *μια στοχαστική δραστηριότητα,* η οποία για να επιτευχθεί απαιτεί *την άμεση παρατήρηση του καλλιτεχνικού έργου*. Μέσα από τη διαδικασία της ανάλυσης το άτομο ανακαλύπτει την ουσία της τέχνης[114].

Σύμφωνα με τη θεωρία του Perkins οι ίδιοι μηχανισμοί ενεργοποιούνται επίσης στο πλαίσιο αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων της καθημερινής μας ζωής[115]. Η άποψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα των ερευνών της τελευταίας εικοσαετίας που μελετούν την πνευματική συγκρότηση του παιδιού στο πλαίσιο της τυπικής του εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα πορίσματα αυτά, ο τρόπος σκέψης των παιδιών δεν διαμορφώνεται με βάση το σύνολο των γνώσεων που δέχονται στο σχολείο. Υπάρχει δηλαδή μια διάσταση στο τι μαθαίνει κανείς και στο πώς διαχειρίζεται αυτό που μαθαίνει στην καθημερινή του ζωή[116].

Ποιοι όμως είναι οι μηχανισμοί σκέψης που καθορίζουν τις ερμηνείες τόσο ενός έργου τέχνης όσο και των άλλων εμπειριών που βιώνει ο άνθρωπος; Κατά τον Perkins η σκέψη διαθέτει δύο βασικές ιδιότητες[117]:

- Τα *γνωστικά κενά* (Knowledge Gaps) και
- τις *διανοητικές παγίδες* (Intelligence Traps).

Τα *γνωστικά κενά* είναι εύκολο να εντοπιστούν. Αφορούν την έλλειψη γνώσεων που θεωρούνται απαραίτητες για την κατανόηση της τέχνης. Η ιστορία ενός λαού, σε όλες της τις διαστάσεις, πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, χρονικές κτλ. βοηθά για παράδειγμα στην προσέγγιση και ερμηνεία ενός έργου τέχνης[118]. Η έλλειψη γνώσεων είναι μια κατάσταση που εύκολα μπορεί να αλλάξει, αν το άτομο εκπαιδευτεί και εφοδιαστεί με τις απαραίτητες βοηθητικές πληροφορίες.

---

[114] Η ανάλυση στα πλαίσια της θεωρητικής προσέγγισης του D. Perkins δεν έχει την έννοια της αναγνώρισης της σχολής στην οποία ανήκει το έργο τέχνης, της τεχνοτροπίας και γενικότερα των εξωτερικών χαρακτηριστικών του. Όπως άλλωστε θα φανεί παρακάτω, ο προσδιορισμός των εξωτερικών χαρακτηριστικών είναι ένα μικρό μόνο μέρος του παζλ που είναι το έργο τέχνης.

[115] Ο λόγος που αναζητά μια κατανόηση η οποία να ξεπηδά από την πραγματικότητα κι όχι από ένα αφηρημένο θεωρητικό κατασκεύασμα είναι απλός: Δεν επιθυμεί να υποπέσει στο σφάλμα των ψυχολόγων και των παιδαγωγών οι οποίοι έφεραν σε διάσταση τη θεωρία από την πράξη, το σχολείο από τη ζωή. Ενισχύει δε αυτή την άποψη μέσα από σύνολο ερευνών οι οποίες μελέτησαν η σχέση της γνώσης που ο μαθητής λαμβάνει στο σχολείο με τη χρήση αυτής της γνώσης στην καθημερινή του ζωή.

[116] Βλ. υποσημείωση αρ. 93, σελ. 24 κ.έ.: *Ο Perkins χρησιμοποιεί παραδείγματα από την καθημερινή ζωή για να δείξει άμεσους συσχετισμούς του έργου τέχνης με την καθημερινή πρακτική. Για παράδειγμα αναφέρει ότι όπως ακριβώς λέμε ότι η τέχνη είναι αόρατη, το ίδιο συμβαίνει και με πολλά πράγματα στη ζωή μας, που για να τα κάνεις ορατά θα πρέπει να τα πλησιάσεις εκ νέου και να τα αναλύσεις. Για το πλησίασμα αυτό τόσο στη ζωή όσο και στην τέχνη πρέπει να ξεπεραστεί η πρώτη εντύπωση που δημιουργούν τα πράγματα. Είναι αυτό που πολύ σοφά αποτυπώνεται στη λαϊκή μας σοφία ως «Ο, τι λάμπει δεν είναι χρυσός». Τα όρια της εμπειρίας πρέπει να ξεπεραστούν. Για να συμβεί όμως αυτό, τα όρια της εμπειρίας πρέπει να προσδιοριστούν - κατανοηθούν καλύτερα.*

[117] Βλ. υποσημείωση αρ. 93: Οι ιδιότητες αυτές δεν έχουν απαραίτητα αρνητική διάσταση. Τα γνωστικά κενά και οι διανοητικές παγίδες, όπως θα αποδειχθεί, βοηθούν τον σκεπτόμενο άνθρωπο να αντιμετωπίσει καθημερινές καταστάσεις της ζωής.

[118] Ένα άλλο πρόβλημα που προκύπτει είναι ότι συχνά, αν και γνωρίζουμε πολλά από τα προηγούμενα στοιχεία, αρνούμαστε να ξεφύγουμε από τα όρια του δικού μας πολιτισμού και ερμηνεύουμε με βάση αυτό που θεωρούμε σωστό στη δική μας τάξη πραγμάτων.

Οι διανοητικές παγίδες είναι επίσης εύκολο να εντοπιστούν. Χωρίζονται μάλιστα σε τέσσερις ομάδες:

*Βιαστική σκέψη (Hasty)***.** Πρόκειται για τη γρήγορη διεξαγωγή συμπερασμάτων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι συνέπειές τους.

Μονόπλευρη σκέψη (Narrow). Πρόκειται για την ιδιότητα της σκέψης να μην αναγνωρίζει περισσότερες από μία λύσεις, αντιστοιχίζοντας πάντοτε μια μόνο απάντηση για ένα δεδομένο πρόβλημα.

Συγκεχυμένη σκέψη (Fuzzy). Πρόκειται για την ιδιότητα της σκέψης να δέχεται καταιγισμό εμπειριών χωρίς αυτές οι εμπειρίες να περνούν από το φίλτρο της αξιολόγησης. Με τον τρόπο αυτό η σκέψη δεν αναγνωρίζει τη βαθύτερη ουσία των πραγμάτων.

*Απλωμένη- διάχυτη σκέψη (Sprawling)***.** Πρόκειται για την ιδιότητα της σκέψης να μη μελετά σε βάθος ένα φαινόμενο.

Οι δύο αυτές ιδιότητες, *τα γνωστικά κενά* και *οι διανοητικές παγίδες*, αν και ενυπάρχουν σχεδόν σε κάθε ανθρώπινη εμπειρία, ωστόσο δεν λαμβάνονται υπόψη από το άτομο, ούτε καν αναγνωρίζονται ως ιδιότητες. Βρίσκονται δηλαδή σε μια λανθάνουσα κατάσταση επηρεάζοντας τη σκέψη μας χωρίς να υποπίπτουν στην άμεση αντίληψη μας. Ο άνθρωπος ενώ σκέφτεται ακούσια υποπίπτει συχνά στις διανοητικές αυτές παγίδες. Μάλιστα αυτή η κατάσταση είναι φυσική και αναπόφευκτη. Πολλές φορές για καθημερινά, πρακτικά θέματα, ο άνθρωπος δεν σκέφτεται πολύ και βγάζει βιαστικά συμπεράσματα[119].

Ένα άλλο στοιχείο της σκέψης είναι *ο μονόπλευρος χαρακτήρας της*. Ο άνθρωπος προτιμά το οικείο από το άγνωστο. Αισθάνεται καλύτερα όταν είναι γνώστης μιας κατάστασης, όταν για παράδειγμα κατέχει το αντικείμενο εργασίας του. Δεν μπαίνει στον κόπο να δει τα πράγματα από καμιά άλλη σκοπιά παρά από τη δική του. Συχνά μάλιστα αδυνατεί να ξεχωρίσει από το σύνολο των δραστηριοτήτων του κάποια και να ασχοληθεί διεξοδικά μόνο με αυτή. Άλλωστε η καθημερινή ζωή είναι μια πολύ μπερδεμένη υπόθεση στην οποία εξελίσσονται παράλληλα ή συγκρουόμενα σενάρια. Κάτω από αυτές τις συνθήκες η σκέψη δεν ασχολείται ούτε με την ποιότητα των πραγμάτων ούτε και με τη λεπτομέρειά τους. Αφήνει τα γεγονότα να εξελιχθούν από μόνα τους, χωρίς να αναζητά εναλλακτικές λύσεις, για να ορίσει και να ξεχωρίσει τα σημαντικά από τα ασήμαντα ή να συγκρατήσει και να αξιοποιήσει από όλες τις εμπειρίες τις ουσιαστικότερες.

---

[119] Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να θεωρηθεί η αντίδρασή μας στο χτύπημα του τηλεφώνου. Σπεύδουμε να απαντήσουμε όσο πιο γρήγορα μπορούμε χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη τις συνέπειες της πράξης αυτής. «Τι ώρα δέχομαι το τηλεφώνημα; Ποιος μπορεί να είναι στις 9 το πρωί; Σίγουρα κάποιος που δεν εργάζεται πρωινές ώρες. Όλοι οι φίλοι μου εργάζονται. Μήπως τότε είναι η μητέρα μου; Αν είναι η μητέρα μου, τι μπορεί να με θέλει; Πιθανόν κάποιος αρρώστησε. Αν απαντήσω στη μητέρα μου ίσως μάθω κάτι δυσάρεστο. Μήπως να το αφήσω για αργότερα; Αν απαντήσω τώρα μήπως ανατραπούν τα σχέδια που είχα κάνει για σήμερα» κτλ. Είναι αυτονόητο πως κανείς δεν υποβάλλει τον εαυτό του σε τέτοιου είδους ερωτήσεις πριν σηκώσει το ακουστικό. Αυτό άλλωστε ορίζει η κοινή λογική, η οποία βασίζεται στη διεξαγωγή γρήγορων και αποτελεσματικών συμπερασμάτων.

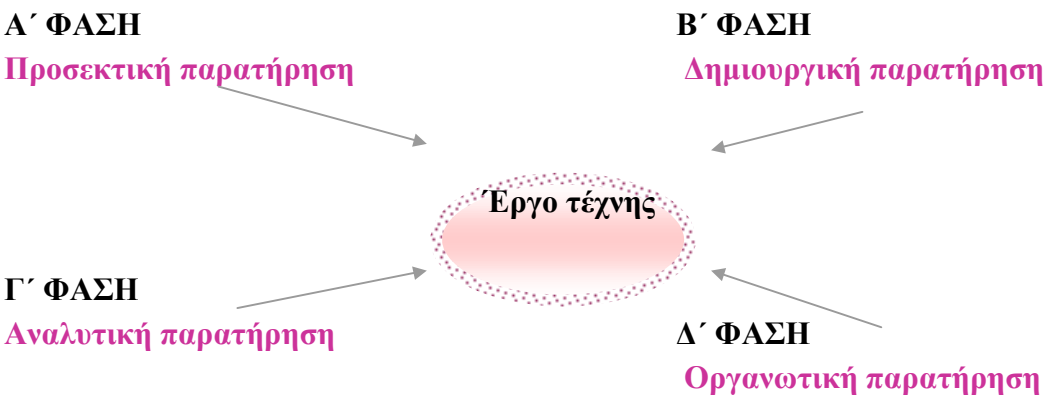
Κατά τον Perkins το 90% των δραστηριοτήτων υπόκειται στις διανοητικές παγίδες και στα γνωστικά κενά. Απομένει λοιπόν ένα 10% των ανθρώπινων δραστηριοτήτων που ξεπερνούν τις διανοητικές παγίδες και τα γνωστικά κενά. Η καλλιέργεια της αντανακλαστικής νοημοσύνης συντείνει στη δημιουργική δραστηριότητα. Αυτό το μικρό ποσοστό δράσης είναι που προάγει τον πολιτισμό ακριβώς επειδή σχετίζεται με:

- τη λήψη σημαντικών αποφάσεων,
- την ανακάλυψη μιας ιδέας,
- την κατανόηση μιας ιδέας,
- τον χειρισμό πολυσύνθετων προσωπικών λειτουργιών.

Σύμφωνα με τον Perkins, *«η ενασχόληση με ένα έργο τέχνης*[120] *με τον τρόπο που ο ίδιος προτείνει, βοηθά άτομο να αποφεύγει τις διανοητικές παγίδες και να καλύπτει τα γνωστικά του κενά. Επομένως προάγει τη σκέψη του. Με αυτόν τον τρόπο προσδιορίζεται ο σημαντικός ρόλος των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία».*

Η στρατηγική αυτή[121] παρουσιάζεται με παραδείγματα που αφορούν τα έργα τέχνης. Θεωρώ ότι η ιδέα του Perkins *μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορες καταστάσεις της σχολικής ζωής.* Όπως για παράδειγμα στην επίλυση προβλημάτων μαθηματικών και φυσικής, αλλά κυρίως στον τρόπο με τον οποίο μελετάται η κατανόηση ενός λογοτεχνικού αποσπάσματος ή ενός ποιήματος. *Μάλιστα η εφαρμογή αυτής της στρατηγικής στην ανάλυση της λογοτεχνίας* έχει δεδομένη ισχύ αφού *η λογοτεχνία είναι βεβαίως μορφή τέχνης*[122] *(τέχνη του λόγου).*

Στρατηγική ανάλυσης ενός έργου τέχνης (σχηματική απόδοση)



[120] Ο Perkins αναφέρεται στα καλλιτεχνικά - εικαστικά έργα. Ωστόσο η στρατηγική ανάλυσης που προτείνει μπορεί να εφαρμοστεί και στα άλλα είδη τέχνης.

[121] Βλ. υποσημείωση αριθ. 93, σελ. 36-46.

[122] Πάνω σε αυτόν τον ισχυρισμό δομείται το *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης* (ΔΥΓΤ), αναλυτική παρουσίαση του οποίου επιχειρείται στο επόμενο κεφάλαιο.

4.5.1 Οι τέσσερις φάσεις ανάλυσης ενός έργου τέχνης

Α΄ ΦΑΣΗ: Προσεκτική παρατήρηση

Χαρακτηριστικά της προσεκτικής παρατήρησης

- Ο παρατηρητής *ανακαλύπτει*. Αναδύονται οι πρώτες ερωτήσεις σχετικά με τα όσα παρατηρήθηκαν. Επιχειρείται μια γενική ματιά με στόχο τον εντοπισμό της διάθεσης του καλλιτέχνη.
- Ο παρατηρητής *διεισδύει στη λεπτομέρεια.* Εντοπίζονται με ακρίβεια τα ξεκάθαρα χαρακτηριστικά του καλλιτεχνικού έργου. Επιστρατεύεται η κοινή λογική για την ερμηνεία και κατανόηση της κατάστασης που περιγράφει το έργο τέχνης.
- Ο παρατηρητής *αποστασιοποιείται από το έργο τέχνης.* Το μάτι απομακρύνεται και ξεκουράζεται. Στο σημείο αυτό ο παρατηρητής δεν ασχολείται με το εν λόγω έργο.
- Ο παρατηρητής *επανατοποθετείται ως προς το έργο τέχνης.* Προσδιορίζεται η ιδέα που κρύβει το εξεταζόμενο έργο.
- Ο παρατηρητής *αντιμετωπίζει συνολικά το έργο τέχνης.* Ο παρατηρητής εκφράζει ένα χείμαρρο ιδεών – εντυπώσεων και επανεξετάζει από όλες τις πλευρές: (αντικείμενα - κλειδιά, καλλιτεχνική διάθεση, λεπτομέρειες, ανακάλυψη των ιδεών που εκφράζει το έργο τέχνης).

Οι συνέπειες στη λειτουργία της σκέψης

Στη διάρκεια που ο παρατηρητής αντιμετωπίζει ένα έργο τέχνης με μια προσεκτική ματιά, έτσι όπως αυτή περιγράφηκε προηγούμενα, οι συλλογισμοί του αναπτύσσονται οργανωμένα και σταδιακά.

- Ο παρατηρητής *θέτει* ερωτήματα χωρίς να προβαίνει σε συμπεράσματα.
- Ο παρατηρητής *αναζητά* χρήσιμες πληροφορίες που θα τον βοηθούσαν στη κατανόηση του έργου τέχνης
- Ο παρατηρητής *καταγράφει* τα σημεία του έργου που θεωρεί σημαντικά. Αποστασιοποιείται από το έργο για να το ανακαλύψει εκ νέου και να *διαπιστώσει* μέχρι πού έφτασε η σκέψη του.

Β΄ ΦΑΣΗ: Δημιουργική παρατήρηση

Χαρακτηριστικά της δημιουργικής παρατήρησης

- Ο παρατηρητής *εκπλήσσεται*. Έχοντας περάσει από όλα τα προηγούμενα στάδια, το ανθρώπινο μάτι εντοπίζει τώρα τις εκπλήξεις του έργου, δηλαδή τα στοιχεία που διεγείρουν την προσοχή του. Ταυτόχρονα ο παρατηρητής αναρωτιέται γιατί εκπλήσσεται και προσπαθεί να ερμηνεύσει την έκπληξή του. Παράλληλα συγκεντρώνει ιστορικά στοιχεία που θα τον

βοηθήσουν να κατανοήσει τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του έργου π.χ. τεχνοτροπία, χρονολογία, καλλιτεχνική σχολή κτλ.

Οι συνέπειες στη λειτουργία της σκέψης.

Κατά τη διάρκεια της δημιουργικής παρατήρησης η σκέψη ακολουθεί νέες στρατηγικές.

Ο παρατηρητής *θέτει* ερωτήσεις περιεχομένου: Τι συμβαίνει εδώ; Τι καινούριο - διαφορετικό συμβαίνει;

Ο παρατηρητής *διακρίνει* τους συμβολισμούς.

Ο παρατηρητής *ερμηνεύει* τους συμβολισμούς.

Ο παρατηρητής *εντάσσει* το έργο στο χώρο και το χρόνο.

Γ΄ Φάση: Αναλυτική παρατήρηση

Χαρακτηριστικά της αναλυτικής παρατήρησης

- Ο παρατηρητής *απομονώνει τα αδιευκρίνιστα στοιχεία*. Προσπαθεί να εντοπίσει πιθανά σημεία του έργου που του προκαλούν σύγχυση.
- Ο παρατηρητής *ανακαλύπτει αυτό που κρύβεται*. Διακρίνει όχι τι φαίνεται αλλά τι κρύβεται στο έργο τέχνης.

Οι συνέπειες στη λειτουργία της σκέψης

Για να επιτύχει την αναλυτική παρατήρηση ο άνθρωπος ακολουθεί διάφορους νοητικούς μηχανισμούς:

- *Επιχειρεί* δομικές αλλαγές στο έργο τέχνης. Τι θα συνέβαινε αν π.χ. αφαιρούσε ένα αντικείμενο από το έργο τέχνης ή αν θα άλλαζε τους χρωματισμούς; *Συγκρίνει* το συγκεκριμένο έργο με άλλα έργα της εποχής ή με έργα που έχουν την ίδια θεματολογία. *Εντοπίζει* ομοιότητες και διαφορές.
- *Τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του καλλιτέχνη* και προσπαθεί να σκεφτεί πώς αυτός θα απέδιδε το ίδιο θέμα.
- *Ανακαλύπτει* τα συναισθήματα που του προκαλεί η παρατήρηση του καλλιτεχνικού έργου (πίνακα).
- *Βρίσκει* μέσα στο έργο τέχνης *αποδείξεις* για τους ισχυρισμούς του σχετικά με το μήνυμα που κρύβει το καλλιτεχνικό έργο.

Δ΄ ΦΑΣΗ: Οργανωτική παρατήρηση

Χαρακτηριστικά της οργανωτικής παρατήρησης

- Ο παρατηρητής *συνδυάζει και συνθέτει*. Στην τελευταία φάση της παρατήρησης χρησιμοποιείται όλη η προηγούμενη συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία με στόχο τη εξαγωγή πιο μόνιμων συμπερασμάτων. Συγκεκριμένα ο παρατηρητής είναι σε θέση να απαντήσει στα ερωτήματα: Τι νομίζεις ότι σου προσφέρει το συγκεκριμένο έργο τέχνης; Ποιος νομίζεις ότι είναι ο λόγος ύπαρξής του;

Η ποιότητα της τελευταίας φάσης εξαρτάται από το πόσο σωστά έχουν προσεγγιστεί τα προηγούμενα στάδια παρατήρησης. Αν τα ερωτήματα αυτά δεν μπορούν να απαντηθούν, τότε δύο τινά μπορεί να συμβαίνουν:

α) Η διαδικασία παρατήρησης δεν ολοκληρώθηκε.

β) Ο παρατηρητής δεν θέλησε να επεξεργαστεί τα προσφερόμενα δεδομένα.

Οι συνέπειες στη λειτουργία της σκέψης

Στην τέταρτη φάση ο παρατηρητής ενεργοποιεί τις συνθετικές του ικανότητες. Ωθείται στη συναγωγή μόνιμων συμπερασμάτων. Αποσαφηνίζει τα δεδομένα και οι συλλογισμοί του ολοκληρώνονται.

4.5.2 Κριτική της ανάλυσης ενός έργου τέχνης σύμφωνα με τους θεωρητικούς συλλογισμούς του D. Perkins

Μέσα από την προσεκτική παρατήρηση[123] (α΄ φάση) ο παρατηρητής προσπαθεί να κυριαρχήσει, να δαμάσει *τη σκέψη του*. Επομένως η *εμπειρική νοημοσύνη* λειτουργεί *αποτελεσματικά.* Η τμηματική παρουσίαση των χαρακτηριστικών της *προσεκτικής* παρατήρησης αποδεικνύει ότι αυτού του είδους η παρατήρηση είναι κάτι που μαθαίνεται. Είναι επομένως *μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία θα πρέπει να δοθεί η πρέπουσα θέση μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου.*

Η ενεργός συμμετοχή του παρατηρητή εγκαινιάζεται με τη *δημιουργική* παρατήρηση (β΄ φάση). Ο παρατηρητής, έχοντας δαμάσει τη σκέψη του, χρησιμοποιεί την αντανακλαστική νοημοσύνη για να διαχειριστεί *με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις αποκτηθείσες πληροφορίες της α΄ φάσης.*

Η αντανακλαστική νοημοσύνη λειτουργεί επίσης αποτελεσματικά στην γ΄ φάση που ο παρατηρητής *βγάζει τα πρώτα συμπεράσματα* για το έργο τέχνης. Τα συμπεράσματα αυτά δεν έχουν αξιολογικό χαρακτήρα. Αντίθετα αφορούν:

Τους σκοπούς που εξυπηρετεί το έργο τέχνης

Τα συναισθήματα που νιώθει ο ίδιος καθώς παρατηρεί το έργο τέχνης.

Στην γ΄ φάση ο παρατηρητής χρησιμοποιεί ταυτόχρονα την αναλυτική σκέψη και τις γνώσεις του για να ερμηνεύσει τα φαινόμενα. Οι ανακαλύψεις του ματιού δεν είναι αποτέλεσμα έμπνευσης, αλλά αποτέλεσμα σωστής διαχείρισης της λογικής. Έτσι στο στάδιο αυτό η σκέψη *προσανατολίζεται* σε τρεις κατευθύνσεις**:**

Στη χρησιμοποίηση της γνώσης, για την ερμηνεία μιας κατάστασης,

Στην ανακάλυψη μηνύματος, με τη χρήση λογικών ισχυρισμών,

Στην παρουσίαση πρώτων προσωπικών εκτιμήσεων.

---

[123] Η έννοια της παρατήρησης στους συλλογισμούς του Perkins χρησιμοποιείται με την ευρύτερή της έννοια. Δεν είναι απλά «η εξέταση διαφόρων φαινομένων και γεγονότων που συμβαίνουν στην εξωτερική πραγματικότητα με τη βοήθεια των αισθήσεων». Η παρατήρηση εδώ είναι συνώνυμη με τις έννοιες αξιολόγηση, ομαδοποίηση, εξέταση, σύγκριση, κρίση.

Η δ΄ φάση αποτελεί *το επιστέγασμα* της συστηματικής προσπάθειας του ανθρώπου *για την κατανόηση* του έργου τέχνης.

Ακολουθώντας τις τέσσερις προαναφερθείσες φάσεις ο παρατηρητής σκέπτεται συμπληρωματικά. Αρχίζει από απλές παρατηρήσεις, οι οποίες είναι ορατές, και προχωρεί σταδιακά σε αναζητήσεις αφηρημένων εννοιών. Έτσι το έργο τέχνης μοιάζει με ένα παζλ το οποίο ολοκληρώνεται μόνο όταν βρούμε τη σωστή θέση και για το τελευταίο κομμάτι του. Μόνο τότε ο άνθρωπος έχει εποπτεία του αντικειμένου παρατήρησης.

Επιγραμματικά η θεωρία του Perkins συνοψίζεται στις ακόλουθες ενέργειες:

- **Ξοδεύω προσεκτικά** τον απαραίτητο **χρόνο** για παρατήρηση.
- **Ανακαλύπτω** τις **εκπλήξεις** του έργου τέχνης.
- **Εμβαθύνω** στο έργο τέχνης.
- **Βρίσκω το μήνυμα** του έργου τέχνης.
- **Βγάζω συμπεράσματα.**

4.5.3 Η εφαρμογή της θεωρητικής άποψης του Perkins στην εκπαίδευση. Το παράδειγμα του Γλωσσικού Μαθήματος

Η διεξοδική αναφορά στην ανάλυση ενός έργου τέχνης κατέδειξε τέσσερις τρόπους *ενεργοποίησης της νοημοσύνης*. Έγινε δε για να προσδιοριστεί *η σχέση της τέχνης με τη νοημοσύνη*. Διαπιστώθηκε μάλιστα ότι *η τέχνη αποτελεί* έναυσμα για ενεργοποίησή της και αντίστροφα. Χωρίς την *οργανωμένη λειτουργία της νοημοσύνης η κατανόηση ενός έργου τέχνης* είναι *αδύνατη*. Λαμβάνοντας υπόψη το συλλογισμό του Perkins, όπως επίσης και το ρόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εύλογα θα μπορούσε να αναζητηθεί *η σχέση ανάμεσα στην τέχνη και την εκπαίδευση*.

Η προσέγγιση ενός καλλιτεχνικού έργου, σύμφωνα με τον ισχυρισμό του Perkins δίνει την ευκαιρία στον *παρατηρητή να μάθει να «αναγιγνώσκει» το έργο τέχνης*. Γενικεύοντας το συλλογισμό, συμπεραίνουμε ότι μέσα από τη διαδικασία αυτής της ανάγνωσης ο παρατηρητής *μαθαίνει τον τρόπο να εμπλουτίζει τις γνώσεις του*. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο κεφάλαιο της μάθησης, ένα από τα ζητούμενα της εποχής είναι ο τρόπος διαχείρισης τη γνώσης σε συνδυασμό με την κατανόηση λειτουργίας της μάθησης.

Θα μπορούσε κανείς να αναρωτηθεί αν οι συγκεκριμένοι βηματισμοί της σκέψης είναι δυνατόν να ακολουθηθούν για την αντιμετώπιση κι άλλων προβληματικών καταστάσεων πλην των τεχνών. *Η εφαρμογή της συλλογιστικής του Perkins* στη διδα-

σκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος, πιστεύω ότι *επιβεβαιώνει* την *προηγούμενη* υπόθεση.

4.5.3.1 Εφαρμογή της άποψης του Perkins στην εκπαίδευση

Στις παραγράφους που ακολουθούν παρουσιάζονται τρεις διδακτικές προσεγγίσεις για την κατανόηση του περιεχομένου του ποιήματος «Συνομιλία με ένα λουλούδι» του Γιάννη Ρίτσου (από τη συλλογή «Λιανοτράγουδα»). Η πρώτη διδακτική προσέγγιση αναφέρεται στο *Βιβλίο του Δασκάλου* και αποτελεί την επίσημη διδακτική για την κατανόηση ενός ποιήματος. Η δεύτερη διδακτική προσέγγιση αποτελεί εφαρμογή των τεσσάρων φάσεων ανάλυσης ενός έργου τέχνης, έτσι όπως αυτές προτείνονται από τον Perkins. Τρίτη είναι η διδακτική προσέγγιση του ποιήματος σύμφωνα με το προτεινόμενο *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης (ΔΥΓΤ)*.

Σημείωση. Η ενδεικτική παρουσίαση ενός Γλωσσικού Μαθήματος σύμφωνα με το *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης* είναι πρώιμη αλλά εξυπηρετεί τη συγκριτική μελέτη των τριών διδακτικών μοντέλων. Αναλυτική παρουσίαση της φιλοσοφίας του *Διδακτικού Υποδείγματος Γλώσσας και Τέχνης* γίνεται στο επόμενο κεφάλαιο: «*Γλωσσικό Μάθημα* και τέχνη».

4.5.3.2 Το παραδοσιακό διδακτικό υπόδειγμα

Στο *παραδοσιακό* διδακτικό υπόδειγμα η προσέγγιση του ποιήματος στηρίζεται σε τρεις άξονες επεξεργασίας: α) Στην αναζήτηση κυριολεκτικών στοιχείων, β) στην αναζήτηση μεταφορών και γ) στην αναζήτηση συναισθημάτων.

Η αναζήτηση καθενός από τα προηγούμενα στοιχεία γίνεται με την υποβολή των κατάλληλων ερωτήσεων. Έτσι οι κυριολεκτικές έννοιες προσδιορίζονται μέσα από ερωτήσεις του τύπου:

Τι είναι το κυκλάμινο;

Πού στηρίζεται;

Τι κάνει το κυκλάμινο να ξεχωρίζει;

Τι κάνει το κυκλάμινο να σαλεύει;

Τα μεταφορικά στοιχεία του ποιήματος προσδιορίζονται μέσα από ερωτήσεις του τύπου:

Πώς βλέπει ο ποιητής το κυκλάμινο;

Πώς βλέπει το στήριγμά του;

Πώς βλέπει τα πέταλα;

Πώς βλέπει την κίνησή του (το σάλεμα);

Τέλος, για τον εντοπισμό της ψυχικής διάθεσης του παιδιού, οι ερωτήσεις είναι οι ακόλουθες:

Τι θα νιώσεις με ένα προσεκτικό κοίταγμα;

Τι θα κάνεις αν εξακολουθήσεις να το κοιτάζεις;

Διδακτικό υπόδειγμα Perkins. Στο διδακτικό υπόδειγμα του Perkins η προσέγγιση του ποιήματος στηρίζεται σε τέσσερις άξονες: προσεκτική ανάγνωση, δημιουργική σκέψη, αναλυτική σκέψη, συμπεράσματα.

Α΄ Προσεκτική ανάγνωση

Το παιδί εντοπίζει τα βασικά στοιχεία του ποιήματος: πουλί, δεμένο πουλί, φτερά, σγουρά φτερά, είναι ημέρα.

Το παιδί παρατηρεί τις λεπτομέρειες: το πουλί έχει χρώμα τριανταφυλλί, το έχουν δέσει με μια κλωστίτσα, προσπαθεί να πετάξει.

Το παιδί ξαναδιαβάζει το ποίημα και κάνει τις πρώτες εκτιμήσεις: Ένα πουλί προσπαθεί να πετάξει.

Β΄ Δημιουργική σκέψη

Το παιδί στρέφει την προσοχή του σε αυτό που του διεγείρει την προσοχή. Ψάχνει για εκπλήξεις: Το πουλί μου χαμογελά, αρχίζω κι εγώ το τραγούδι.

Το παιδί σκέφτεται γιατί χαμογελά το πουλί.

Το παιδί σκέφτεται γιατί αρχίζει το ίδιο να τραγουδά όταν αντικρίζει το πουλί.

Το παιδί εντάσσει στη διαδικασία ανάλυσης τα πρώτα γνωστικά στοιχεία: «Ποίημα του Γιάννη Ρίτσου μελοποιημένο από τον Μίκη Θεοδωράκη», χρονολογία, βιογραφία του ποιητή, αναφορά στην ελευθερία, τη δικτατορία και τη δημοκρατία.

Γ΄ Αναλυτική σκέψη

Το παιδί προσπαθεί να βρει τι μήνυμα κρύβει το ποίημα με μια σειρά βοηθητικών ερωτήσεων που του θέτει ο παιδαγωγός:

Αν ελευθέρωνες το πουλί από την κλωστίτσα που είναι δεμένο, τι θα συνέβαινε;

Αν καταλάβαινες τη γλώσσα των πουλιών, ποιο νομίζεις ότι θα ήταν το περιεχόμενο του τραγουδιού;

Το παιδί χρησιμοποιεί τη γνώση που συνέλεξε στην τρίτη φάση: Το πουλί ζει σε ένα ανελεύθερο καθεστώς.

Μήπως γι' αυτό είναι δεμένο; Το πουλί εδώ είναι σύμβολο της ελευθερίας.

Μήπως γι' αυτό το λόγο έχει διάθεση για πέταγμα;

Δ΄ Εξαγωγή συμπερασμάτων

Το παιδί, με βάση τις πληροφορίες που συνέλεξε, οδηγεί τη σκέψη του σε διάφορα συμπεράσματα:

Το πουλί χαμογελά κι εγώ σιγοτραγουδώ, όταν το ακούω. Τι μπορεί να μου λέει ένα πουλί που είναι δεμένο και που ωστόσο μοιάζει να είναι χαρούμενο; Μήπως ότι βρήκε τρόπο απελευθέρωσης;

Ποια η σχέση του πουλιού με τον τίτλο "Κυκλάμινο"; Μήπως το πουλί είναι τελικά το κυκλάμινο; Μήπως η κλωστίτσα είναι ο μίσχος και τα σγουρά φτερά τα πέταλα; Μήπως τελικά ο ποιητής μπερδεύτηκε από την μεγάλη λάμψη του ήλιου; Ό,τι κι αν έγινε με έκανε να τραγουδήσω, γι' αυτό το λόγο τον ευχαριστώ.

4.5.3.3 Το Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης

Στο *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης* το ποίημα αντιμετωπίζεται αρχικά ως πηγή έμπνευσης και στη συνέχεια ως αντικείμενο ανάλυσης. Έτσι οι τέσσερις φάσεις του Perkins διευρύνουν τα όριά τους :

Α΄ Προσεκτική ανάγνωση και δημιουργική σκέψη

Το παιδί *παρατηρεί* έμμεσα τα στοιχεία του ποιήματος μέσα από μια προσωπική διαδρομή: *Ζωγραφίζει* το πουλί του ποιήματος ή το πλάθει με πηλό, ή χορεύει την κίνησή του.

Η δραστηριότητα αυτή του δίνει τον απαραίτητο χρόνο για *να σκεφτεί* τις ερωτήσεις της δεύτερης φάσης: «Γιατί το πουλί μου χαμογελά;» Επίσης του δίνει τη δυνατότητα να εκφράσει με το δικό του τρόπο αυτό που τον εκπλήσσει στο ποίημα.

Β΄ Αναλυτική σκέψη μέσα από την ομαδική δράση

Το παιδί προσπαθεί *να βρει το μήνυμα* του ποιήματος μέσα από μια προσωπική διαδρομή. Για να συμβεί αυτό ο δάσκαλος με κατάλληλες ερωτήσεις τοποθετεί το παιδί στη θέση του ποιητή: Το πουλί σου χαμογέλασε κι εσύ αρχίζεις το τραγούδι. Τι σιγοψιθυρίζεις; Μπορείς να μας το πεις κι εμάς;

Οι ιδέες καταγράφονται στον πίνακα και μπορεί να αποτελέσουν υλικό για δραματοποίηση με πρωταγωνιστές τον ποιητή και το πουλί.

Το παιδί *συλλέγει γνωστικές πληροφορίες* που θα το βοηθήσουν να βρει το μήνυμα του ποιήματος, παρατηρώντας άλλα έργα τέχνης με ανάλογη θεματολογία: Για παράδειγμα το έργο του Πικάσο «Περιστέρια» θα το βοηθήσει να διαπιστώσει τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στο κυκλάμινο που προσπαθεί να πετάξει και στα περιστέρια που πετούν στον ουρανό. Οι παρατηρήσεις – διαπιστώσεις του θα το οδηγήσουν σε αναμενόμενους προβληματισμούς: «Τα πουλιά είναι ελεύθερα. Αν θέλουν, μπορούν να πετάξουν. Το δικό μου όμως είναι δεμένο με κλωστίτσα. Γιατί συμβαίνει αυτό;»

Γ΄ Συναγωγή συμπερασμάτων, έτσι όπως προβλέπονται στο μοντέλο ανάλυσης του Perkins.

4.5.4 Κριτική των τριών διδακτικών μοντέλων

Η ανάλυση του ποιήματος «Κυκλάμινο» του Γ. Ρίτσου στηρίζεται στη σχέση σημαίνοντος και σημαινόμενου. Το *Βιβλίο του Δασκάλου* συνιστά ερωτήσεις του τύπου: *Πώς το λέει ή Τι λέει;* για τον προσδιορισμό τόσο του περιεχομένου όσο και του μηνύματος που κρύβει το περιεχόμενο. Το *Βιβλίο του Δασκάλου* δίνει ελάχιστες πληροφορίες για το πώς μπορεί να επιτευχθεί μια ανάλυση περιεχομένου: *«Ο δάσκαλος απαγγέλλει το ποίημα και παρωθεί τα παιδιά να συζητήσουν πάνω στο ποίημα, με στόχο να παραμεριστούν οι νοηματικές δυσκολίες και να φωτιστούν όλα εκείνα τα σημεία που θα κάνουν τα παιδιά να το νιώσουν και να το χαρούν... Αν στο ποίημα υπάρχει κάποιο μήνυμα ο δά-*

σκαλος θα πρέπει να το βγάλει στην επιφάνεια χωρίς να πέσει στον κίνδυνο του στεγνού διδακτισμού».

Η άποψη αυτή είναι παιδαγωγική. Σέβεται το παιδί και αποδοκιμάζει τη μετατροπή της ανάλυσης σε διδακτικό κήρυγμα. Ωστόσο όμως *δεν διευκρινίζει* τον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος θα καταφέρει να κάνει τα παιδιά:

Να παραμερίσουν τις νοηματικές δυσκολίες.

Να ανακαλύψουν το μήνυμα.

Να χαρούν και να νιώσουν βαθιά το ποίημα.

Πολύ περισσότερο όταν ο παιδαγωγός εφαρμόζει τη διδακτική πορεία που προτείνει το *Βιβλίο του Δασκάλου* διαπιστώνει ότι:

Ο ίδιος *αναπτύσσει εκτενείς μονολόγους* και καθώς τροφοδοτεί τα παιδιά με πληροφορίες για την εποχή της δικτατορίας των συνταγματαρχών ή όταν αναφέρεται στην αξία της ελευθερίας.

Δεν αντιμετωπίζει αποτελεσματικά ορισμένες νοηματικές δυσκολίες του ποιητικού κειμένου. Για παράδειγμα, μπορεί το παιδί να βρήκε κοινά στοιχεία ανάμεσα στο κυκλάμινο και το πουλί, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι έλυσε βασικές απορίες του τύπου: «Γιατί το πουλί είναι δεμένο;», «γιατί παρόλο που είναι δεμένο, το ποίημα με κάνει να αισθάνομαι χαρούμενα;»

Τα παιδιά τελικά *δεν νιώθουν βαθιά ούτε χαίρονται το ποίημα,* αφού δεν συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες που θα έθεταν σε εγρήγορση τις εκφραστικές τους διαθέσεις.

Σύμφωνα με το διδακτικό υπόδειγμα του Perkins, η ανάλυση ενός λογοτεχνικού κειμένου, ποιήματος ή πεζογραφήματος θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ολιστικά. Για παράδειγμα, το ποίημα αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο νοημάτων και εικόνων το οποίο *δεν χρειάζεται να διασπαστεί* προκειμένου να κατανοηθεί. *Χρειάζεται* όμως *να παρατηρηθεί* καλά από το παιδί. Η *συστηματική παρατήρηση* του ποιήματος είναι αυτή που θα το οδηγήσει να εμβαθύνει στο νόημα του ποιήματος και να οδηγηθεί μόνο του στη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Ακόμη δεν ζητείται από το παιδί να αξιολογήσει το λογοτεχνικό έργο, όπως συμβαίνει με άλλες προσεγγίσεις που θεωρούν απαραίτητη την αξιολογική κρίση του παρατηρητή. Αντίθετα, η όλη επεξεργασία αφορά *την όσο το δυνατό πληρέστερη παρατήρηση του λογοτεχνήματος – έργου τέχνης*. Έτσι το έργο τέχνης δεν απορρίπτεται, ούτε θεοποιείται. Αποτελεί αντικείμενο παρατήρησης που ενεργοποιεί τη διαδικασία της μάθησης.

Η προσέγγιση αυτή είναι καθαρά παιδοκεντρική. Θέτει το παιδί στο επίκεντρο της επικοινωνίας. *Ενεργοποιεί* τις διανοητικές του ικανότητες. Από την άλλη μεριά μια τέτοιου είδους προσέγγιση *σέβεται* το ποίημα το οποίο αντιμετωπίζεται ως όλον όπως άλλωστε συμβαίνει με κάθε έργο τέχνης. Έτσι το ποίημα *δε χάνει τίποτα από τη λεκτική και νοηματική του μαγεία*. Παράλληλα το παιδί *γίνεται κοινωνός* της μαγείας αυτής.

Το *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης* παρακολουθεί τους βηματισμούς που επιχειρεί ο Perkins στην ανάλυση ενός έργου τέχνης. Επομένως το ποίημα δε διαλύεται για να κατανοηθεί. Αντιμετωπίζεται ως ενότητα νοημάτων και εκφραστικών ει-

κόνων που το παιδί καλείται να ανακαλύψει. Η διαφορά του όμως με τη διδακτική προσέγγιση του Perkins βρίσκεται στο γεγονός ότι το παιδί *μπαίνει στη θέση του ποιητή* και γενικότερα του καλλιτέχνη προκειμένου να κατανοήσει το έργο τέχνης. Το παιδί *ενεργεί όχι πάνω στο ποίημα αλλά με αφορμή το ποίημα.* Οι ενέργειές του στοχεύουν στην προσέγγιση του ποιήματος μέσα από τον *προσωπικό του δρόμο.* Από την άποψη αυτή το *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης* αντιμετωπίζει το παιδί ως *πρωταγωνιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.* Στο μοντέλο του Perkins, όπως επίσης και στο παραδοσιακό μοντέλο ανάλυσης, το καλλιτεχνικό ή λογοτεχνικό έργο (ποίημα) είναι το επίκεντρο εκπαιδευτικής διαδικασίας, Αντίθετα, στο *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης στο επίκεντρο* τοποθετούνται *οι ενέργειες του παιδιού* και μέσα από αυτές προσδιορίζεται η ουσία του έργου τέχνης.

5. Τέχνη και Γλωσσικό Μάθημα

«Με όρτσα ψυχή με άρμη στα χείλια
Με ναυτικά και με σαντάλια κόκκινα
Σκαλώνει μέσ' στα σύννεφα
Πατάει στα φύκια τ' ουρανού.
Η αυγή σφυρίζει στην κοχύλα της
Μια πλώρη έρχεται αφρίζοντας
Άγγελοι! Σία τα κουπιά
Ν' αράξει εδώ η Ευαγγελίστρια!...»

Οδυσσέας Ελύτης, απόσπασμα από το ποίημα *Ναυτάκι του περιβολιού* της ποιητικής συλλογής *Ήλιος ο πρώτος.*

Περίληψη

Τόσο η τέχνη όσο και η γλώσσα είναι συμβολικά συστήματα. Η διαφορά τους βρίσκεται στον τρόπο με τον οποίο οι δύο αυτές διανοητικές δραστηριότητες χρησιμοποιούν τα σύμβολα. Οι συμβολισμοί στην τέχνη και τη γλώσσα επιδέχονται πολλές ερμηνείες.

Η ουσιαστική σχέση ανάμεσα στις διάφορες τέχνες και τη γλώσσα βρίσκεται στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αντιδρά προκειμένου να ερμηνεύσει ένα καλλιτεχνικό ή ένα λογοτεχνικό έργο. Βασική προϋπόθεση για την οποιαδήποτε ερμηνεία, τόσο στις τέχνες όσο και στη γλώσσα, είναι η αναγνώριση του συμβολικού κώδικα, η γνώση των κανόνων που τον διέπουν και η ικανότητα διάκρισής του από άλλους παρεμφερείς κώδικες.

Αφού η σχέση γλώσσας και τέχνης είναι υπαρκτή, τότε οι διάφορες τέχνες μπορούν να αξιοποιηθούν στην διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει να συνταχθεί ένα διδακτικό υπόδειγμα που να συνδυάζει τις δύο διανοητικές δραστηριότητες (γλωσσική έκφραση και καλλιτεχνική έκφραση).

Το Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης (ΔΥΓΤ) *υπακούει σε ένα σύνολο χαρακτηριστικών, στόχων και σκοπών. Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων του Διδακτικού Υποδείγματος Γλώσσας και Τέχνης συνδέει καλλιτεχνικά δημιουργήματα καταξιωμένων καλλιτεχνών με έννοιες, ήρωες, αντικείμενα και περιστατικά που απαντώνται στο Αναγνωστικό. Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές τα παιδιά κατανοούν το περιεχόμενο του κειμένου, έχοντας ενεργοποιήσει ποικίλες νοητικές ικανότητες. Και αντίστροφα η ενεργοποίηση των ποικίλων νοητικών ικανοτήτων βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν το περιεχόμενο του Αναγνωστικού Κειμένου.*

Το ΔΥΓΤ δεν καταστρατηγεί τις προβλεπόμενες για το Γλωσσικό Μάθημα διατάξεις του Αναλυτικού Προγράμματος. Αντίθετα καλύπτει τυχόν αδυναμίες του ήδη υπάρχοντος διδακτικού συστήματος, ενώ παράλληλα προσφέρει νέους δρόμους για την κατάκτηση της γνώσης.

5.1 Γενικές διαπιστώσεις

Οι σύνδεσμοι γλώσσας και τέχνης είναι ισχυροί[124]. Τα σημεία επαφής των δύο αυτών διανοητικών δραστηριοτήτων συνοψίζονται στα ακόλουθα:

Η τέχνη και η γλώσσα *είναι* συμβολικά συστήματα. Οι λειτουργίες των συμβόλων στην τέχνη και τη γλώσσα ποικίλουν ανάλογα με τις χρονικές περιόδους και τους πολιτισμούς και υπακούουν σε κανόνες που ορίζει ο εκάστοτε πολιτισμός.

Η τέχνη και η γλώσσα μπορεί να *είναι υποκειμενικές ή και αντικειμενικές δραστηριότητες:* Τόσο ο λογοτέχνης, όσο και ο καλλιτέχνης, όταν δημιουργούν, «γίνονται

[124] Hausman, J. (1990): «Thoughts on language and art» περιοδ. *Art Education*, Μάιος, σελ. 4-5.

ένα με το έργο τους». Όταν όμως ολοκληρώσουν το έργο τους αποστασιοποιούνται κάπως από αυτό.

Η τέχνη και η γλώσσα *δίνουν διάρκεια* στη στιγμή: Τα λογοτεχνικά γραπτά κείμενα όσο και τα καλλιτεχνικά έργα διαρκούν μέσα στο χρόνο.

Η τέχνη και η γλώσσα μπορούν να γίνουν έμμεσες *επικοινωνιακές δραστηριότητες*: οι καλλιτέχνες και οι λογοτέχνες έρχονται σε επαφή με το κοινό τους μέσα από το έργο τους.

5.2 Ειδικές διαπιστώσεις: Η γλώσσα και η τέχνη ως συμβολικά συστήματα

Ανάμεσα στα συμβολικά συστήματα της τέχνης και της γλώσσας εντοπίζονται διαφορές. Οι φιλόσοφοι Ernst Cassier (1957), Sussane Langer (1942) και Nelson Goodman (1968)[125] ασχολήθηκαν με την έννοια των συμβόλων τόσο στις τέχνες όσο και στη γλώσσα. Και οι τρεις φιλόσοφοι υπήρξαν υποστηρικτές της άποψης ότι *ο συμβολισμός*, θέτοντας πάνω από όλα τη λογική ερμηνεία του κόσμου, ήταν μάλλον *περιοριστικός για την ερμηνεία των φαινομένων στο σύνολό τους*. Η άποψη αυτή είναι προφανής, αν σκεφτεί κανείς ότι ο άνθρωπος είναι ικανός να αποδώσει συμβολισμούς - όχι απαραίτητα γλωσσικούς ή αριθμητικούς- γι' αυτά που βλέπει ή παρατηρεί. Π.χ. ο Cassier[126] αναφέρεται σε θρησκευτικούς ή μυθοπλαστικούς συμβολισμούς. Η Langer[127] αναφέρεται σε δύο διαφορετικά είδη συμβολισμών: αυτούς που είναι ξεκάθαροι και σαφείς (π.χ. το αριθμητικό σύστημα) και αυτούς που είναι πολυσύνθετοι (π.χ. το σύμβολο στην τέχνη), ενώ ο Goodman[128] υποστηρίζει ότι μόνο τα μαθηματικά και η δυτικοευρωπαϊκή μουσική μπορούν να υπακούσουν σε αυστηρά σημειογραφικά σύμβολα. Όλες οι άλλες μορφές συμβολισμού, και επομένως οι συμβολισμοί της τέχνης και της γλώσσας, είναι συχνά απείθαρχοι και πολυποίκιλοι. Για το λόγο αυτό οι συμβολισμοί επιτρέπουν διάφορα είδη επικοινωνίας. Στο κλασικό του έργο ο N. Goodman αναφέρεται διεξοδικά σε τέσσερις συμβολικούς κώδικες, οι οποίοι απαιτούν διάφορες ικανότητες από τους χρήστες τους: τη γλώσσα, τη μιμητική κίνηση - έκφραση προσώπου και σώματος, την εικαστική δημιουργία και τη μουσική απόδοση νοημάτων.

Τόσο στην τέχνη όσο και στη γλώσσα οι συμβολισμοί *επιδέχονται* πολλές ερμηνείες. Αυτή η διαπίστωση γίνεται εύκολα αντιληπτή στο χώρο της τέχνης, καθώς ένα έργο τέχνης *μπορεί να ερμηνευτεί* με διάφορους τρόπους και να είναι φορέας πολλών μηνυμάτων. Στη γλώσσα η προηγούμενη διαπίστωση γίνεται εύκολα αντιληπτή με την έννοια της μεταφοράς. Η μεταφορά στην ποίηση και τη λογοτεχνία δεν είναι δυνατόν να ερμηνευτεί με τη χρήση αυστηρών γλωσσικών κωδίκων. Για το λόγο αυτό, η μεταφορά αποτελεί ένα από τα δυσκολότερα διδακτικά αντικείμενα του Γλωσσικού Μαθήματος. Γι' αυτό άλλωστε η ποίηση αποτελεί για τον παιδαγωγό μια ιδιαίτερα

---

[125] Οι απόψεις των τριών αυτών φιλοσόφων παρουσιάζονται στο βιβλίο του H. Gardner, (1990): *Art Education and Human Development*, The Getty Education Institute for the Arts, σελ. 6-10.

[126] Cassier, E. (1957): *Philosophy in a new key*, Cambridge, Harvard University Press.

[127] Langer, S. (1942): *The philosophy of symbolic forms*, New Heaven, Yale University Press.

[128] Goodman, N. (1968): *Languages of Art, Indianapolis*, Bobbs Merill, USA.

κοπιαστική διδακτική κατάσταση. Πολλές φορές μάλιστα η διδασκαλία θεωρείται αδύνατη, όταν η μεταφορά αποτελεί το κυρίαρχο στοιχείο του περιεχομένου ενός ποιήματος. Αυτό συμβαίνει γιατί συχνά ο παιδαγωγός προσπαθεί να φτάσει στην ερμηνεία της μεταφοράς μέσα από την «αποσυμβολοποίησή» της. Η «αποσυμβολοποίηση» αυτή υπακούει κυρίως σε κανόνες λογικομαθηματικής σκέψης που κρίνονται ανεπαρκείς ή ακατάλληλοι.

Η πολλαπλή ερμηνεία ενός φαινομένου δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο της τέχνης ή της γλώσσας. Ο άνθρωπος χρειάζεται διάφορους τρόπους για να ερμηνεύσει την πραγματικότητα, γιατί η επιλογή ενός μόνου τρόπου αδυνατεί να την ερμηνεύσει πλήρως. Για παράδειγμα η έννοια του πολέμου αποτυπώθηκε και ερμηνεύτηκε ποικιλοτρόπως στα έργα διάφορων καλλιτεχνών: Ο Pablo Picasso αποτύπωσε εικαστικά τον αεροπορικό βομβαρδισμό των Γερμανών κατά της Ισπανίας στη διάρκεια του Ισπανικού Εμφυλίου πολέμου δημιουργώντας την *Guernica*. Ο Benjamin Britten, εξέφρασε τη φρίκη του πολέμου μουσικά μέσα από το έργο του *War Requiem*. Με το χορό η Anna Solomon εξέφρασε τα εφιαλτικά της όνειρα στα στρατόπεδα συγκέντρωσης των Ναζί. Στην κινηματογραφική ταινία *Platoon* του αμερικανού σκηνοθέτη Oliver Stone παρουσιάζεται η πολεμική πραγματικότητα στον πόλεμο του Βιετνάμ. Στην αρχαία Ελλάδα η φρίκη του πολέμου εκφράστηκε με αριστουργηματικό τρόπο στις *Τρωάδες* του Ευριπίδη ή στην *Ιλιάδα* του Ομήρου. Μέσα λοιπόν από την καλλιτεχνική έκφραση *αναπτύσσεται μια σχέση επικοινωνίας* καθώς καλλιτέχνης και κοινό μοιράζονται ανθρώπινες εμπειρίες.

Υπ' αυτή την έννοια οι τέχνες *είναι* διανοητικά προϊόντα. *Είναι* μορφές σκέψης οι οποίες εκφράζονται μέσα από ειδικούς συμβολισμούς, όπως συμβαίνει στις επιστήμες ή στο γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας. Επομένως οι συμβολικοί κώδικες είναι πολυποίκιλοι και η αποτελεσματική χρήση τους εξαρτάται από το πόσο καλά γνωρίζει να τους χειρίζεται ο καλλιτέχνης αλλά και από το πόσο ικανοποιητικά τους συλλαμβάνει ο δέκτης τους.

Η ουσιαστική σχέση της γλώσσας και της τέχνης θα πρέπει να αναζητηθεί στις διεργασίες του νου, όταν για παράδειγμα ο άνθρωπος διεισδύει σε ένα λογοτεχνικό κείμενο ή σε ένα καλλιτεχνικό έργο. Τη στιγμή που ο αναγνώστης διαβάζει ένα κείμενο, προκειμένου να το κατανοήσει, οι διεργασίες του νου είναι ανάλογες με αυτές που εκτελούνται όταν ο ίδιος άνθρωπος προσπαθεί να κατανοήσει ένα εικαστικό έργο. Αυτό συμβαίνει γιατί και στις δύο περιπτώσεις απαιτείται:

Η γνώση του συμβολικού κώδικα (γλωσσικού- καλλιτεχνικού). Αν λ.χ. το κείμενο είναι γραμμένο στην ελληνική γλώσσα, ο αναγνώστης θα πρέπει να είναι ικανός να αναγνωρίζει τους ελληνικούς χαρακτήρες και τους συνδυασμούς τους. Προκειμένου να «διαβάσει» ένα καλλιτεχνικό έργο, ο «αναγνώστης του» θα πρέπει να είναι ικανός να αναγνωρίσει τα σύμβολα που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης είτε μεμονωμένα ή και συνδυαστικά.

Η αναγνώρισή του συμβολικού σε σχέση με άλλους εκφραστικούς - συμβολικούς κώδικες. Ο αναγνώστης θα πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει το είδος του κειμένου που διαβάζει (λογοτεχνικό, ποιητικό, ιστορικό κτλ.). Επίσης, εφόσον αναγνω-

ρίσει το είδος, θα πρέπει να είναι ικανός να εντοπίσει κι άλλες διακρίσεις, π.χ. αν είναι λογοτεχνικό, το είδος της γραφής (αφηγηματικό, ηθογραφικό, περιγραφικό κτλ.). Το ίδιο ισχύει και για το καλλιτεχνικό έργο, π.χ. αν είναι εικαστικό έργο θα πρέπει να αναγνωρίσει αν είναι σουρεαλιστικό, νατουραλιστικό, ιμπρεσιονιστικό κτλ.

Η λειτουργία του συμβολικού κώδικα. Ο αναγνώστης θα πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες του συγκεκριμένου γλωσσικού – εκφραστικού κώδικα, προκειμένου να εκτιμήσει- αξιολογήσει το περιεχόμενο του κειμένου. Αν για παράδειγμα πρόκειται για ένα αφηγηματικό κείμενο, θα πρέπει να έχει μάθει να διακρίνει τη δομή του, τη δράση των ηρώων, την κορύφωση. Αντίστοιχα ο «αναγνώστης» ενός εικαστικού έργου θα πρέπει να γνωρίζει τους βασικούς κανόνες που διέπουν τον ιμπρεσιονισμό, προκειμένου να κατανοήσει ένα ιμπρεσιονιστικό έργο.

Η ερμηνεία του συμβολικού κώδικα. Τόσο ο αναγνώστης ενός κειμένου όσο και ο «αναγνώστης» ενός έργου τέχνης, θα πρέπει να είναι ικανός να δώσει τις δικές του ερμηνείες αφού διαβάσει το κείμενο ή παρακολουθήσει το καλλιτεχνικό έργο. Οι ερμηνείες όμως αυτές αποκτούν έναν υποκειμενικό χαρακτήρα εξαιτίας των εμπειριών που ο συγκεκριμένος «αναγνώστης» έχει αποκομίσει από την επαφή του με το εξωτερικό περιβάλλον. Οι ερμηνείες αυτές όχι μόνο θα του αποσαφηνίσουν τυχόν απορίες για το ίδιο το εξεταζόμενο «ανάγνωσμα», αλλά θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει και τη δική του στάση ζωής.

5.3 Τέχνη και γλώσσα στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι προηγούμενες διαπιστώσεις εγείρουν *τους πρώτους προβληματισμούς* σχετικά με την πιθανή *συνεργασία καλλιτεχνικών και γλωσσικών ερεθισμάτων,* με στόχο την προαγωγή τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου του παιδιού.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην παρουσίαση της θεωρίας του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη, ο άνθρωπος είναι προικισμένος με πολλά είδη νοημοσύνης τα οποία βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση. Έτσι ένα παιδί διαθέτει συνδυασμένες διανοητικές ικανότητες. Αυτό σημαίνει ότι *οι γλωσσικές ικανότητες ενός παιδιού* μπορούν να ενισχυθούν *με την παρουσία ερεθισμάτων όχι απαραίτητα μόνο γλωσσικών.* Για παράδειγμα, η μουσική ακρόαση του τμήματος «Σύναξη των μαγισσών» της *Φανταστικής Συμφωνίας* του Berlioz, σε συνδυασμό με τη δραματοποίηση, διεγείρει τη φαντασία των παιδιών σε τέτοιο βαθμό ώστε πολύ εύκολα μπορούν να απαντήσουν γραπτά στο θέμα «Τι σκέφτηκε η μάγισσα να κάνει για να σώσει το μικρό αγόρι;»[129].

Από την άλλη μεριά η επεξεργασμένη, λογοτεχνική γλωσσική έκφραση (πεζογραφία-ποίηση) αποτελεί τέχνη. *Έτσι το λογοτεχνικό έργο μπορεί να προσεγγισθεί με τις ίδιες αρχές ή τους ανάλογους κώδικες που διέπουν την κατανόηση ενός εικαστικού – καλλιτεχνικού έργου.*

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα αναφέρθηκαν για την αξία των τεχνών όπως επίσης και για τη σχέση γλώσσας και τέχνης, αναζήτησα τη δημιουργία ενός διδακτικού υποδείγματος που να συνδυάζει τους δύο αυτούς τομείς της ανθρώπινης διανόησης. Έτσι δημιουργή-

[129] Για το πλήρες ανάπτυγμα δραστηριότητας βλ. κεφάλαιο 4: *Τέχνη – μάθηση – νοημοσύνη.*

θηκε το *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης*, αναλυτική παρουσίαση του οποίου επιχειρώ στις επόμενες παραγράφους.

5.4 Το *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης (ΔΥΓΤ)*

5.4.1 Ορισμός

Το *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης*[130] είναι ένα σύνολο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που εξυπηρετούν τη διδασκαλία του *Γλωσσικού Μαθήματος*. *Οι αρχές* του *Διδακτικού Υποδείγματος Γλώσσας και Τέχνης* συνοψίζονται στις ακόλουθες προτάσεις:

- *Παράγω* λόγο -προφορικό ή γραπτό- με τη βοήθεια της τέχνης
- *Κατανοώ* και *ερμηνεύω* τα σημαινόμενα της γλώσσας με τη βοήθεια της τέχνης.

Οι τέχνες που χρησιμοποιούνται στο *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης* είναι οι εικαστικές τέχνες, η μουσική, το θέατρο, ο χορός, η λογοτεχνία (ποίηση-πεζογραφία).

5.4.2 Χαρακτηριστικά

Η *διδασκαλία* της γλώσσας υπό το πρίσμα της τέχνης συνδέει *το Γλωσσικό Μάθημα με τις τέχνες*. Επομένως δραστηριότητες γλωσσικού περιεχομένου συνυπάρχουν με δραστηριότητες καλλιτεχνικού περιεχομένου *με στόχο* την ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης του παιδιού. *Η συνύπαρξη* αυτή έχει *δημιουργικό χαρακτήρα* που εκφράζεται με ποικίλους τρόπους:

- *κατανόηση* λογοτεχνικών κειμένων μέσα από την αποτύπωση των δρώμενων, χρησιμοποιώντας τη μουσική, τα εικαστικά, το χορό και το θέατρο,
- *δημιουργία* έργων τέχνης,
- *κριτική στάση* απέναντι στα καλλιτεχνικά έργα και στο λογοτεχνικό κείμενο,
- *παραγωγή* προφορικού και γραπτού λόγου με έναυσμα τα έργα τέχνης.

5.4.3 Περιεχόμενο

Η σύνδεση γλώσσας και τέχνης *επιτυγχάνεται* με τη χρήση του *Διδακτικού Υποδείγματος Γλώσσας και Τέχνης*. Το παιδαγωγικό περιεχόμενο του *Διδακτικού Υποδείγματος Γλώσσας και Τέχνης συνοψίζεται* στις ακόλουθες αρχές:

- Το παιδί *αναπτύσσει* όλες του τις αισθήσεις[131] -ακοή, όραση, γεύση, αφή, όσφριση- και *εκφράζει* τα συναισθήματά του.

---

[130] Για την έννοια των διδακτικών υποδειγμάτων βλ. Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.) (1996): *Η Εξέλιξη της Διδακτικής*: *Επιστημολογική Θεώρηση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, κυρίως το σχετικό κεφάλαιο του ιδίου βιβλίου με θέμα: «Μεθοδολογία της Επιστημονικής Διδακτικής», σελ.77-108.

[131] Bauer, G. (1995): «Προσβάσεις στην Αισθητική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», περιοδ. *Παιδαγωγικός λόγος*, τεύχος 1, σελ. 9-21.

- Η *μάθηση*[132] *γίνεται* πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία συνθέτονται δημιουργικά γνωστικές, συναισθηματικές και καλλιτεχνικές εμπειρίες. Τα παιδιά *μαθαίνουν* με ποικίλους τρόπους, ενώ το κάθε παιδί *μαθαίνει* με το δικό του ξεχωριστό τρόπο.
- Η *αυτοεκτίμηση*[133], η ελεύθερη έκφραση και η ικανοποίηση, που προκαλεί η κατάκτηση της νέας γνώσης, *αναπτύσσονται ανεξαιρέτως* σε όλα τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο του *Διδακτικού Υποδείγματος Γλώσσας και Τέχνης* συνοψίζεται στις αρχές:

- ✓ *ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση* του παιδιού μέσα από εικαστικές, θεατρικές, μουσικές, γλυπτικές δραστηριότητες,
- ✓ *γνωριμία* του παιδιού με τα έργα της υψηλής τέχνης,
- ✓ *ανάπτυξη κριτικής στάσης* απέναντι στο λογοτεχνικό και καλλιτεχνικό έργο,
- ✓ ανάπτυξη του *προφορικού και γραπτού* λόγου με έναυσμα - αφορμή την τέχνη.

5.4.4 Στόχοι

Το *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης* βοηθά τον παιδαγωγό να διδάξει αποτελεσματικότερα το *Γλωσσικό Μάθημα* κυρίως σε ό,τι αφορά:

- την κατανόηση του αναγνωστικού κειμένου,
- τη χρήση προφορικού και γραπτού λόγου,
- την εκτίμηση του λογοτεχνικού ή ποιητικού έργου.

5.4.4.1 Σκοποί

Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της τέχνης έχει ως σκοπό**:**

- την *ολόπλευρη καλλιέργεια* του παιδιού (αισθητική, συναισθηματική[134], γνωστική, κοινωνική),
- την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του,
- την *αποτελεσματική* γραπτή και προφορική έκφραση του παιδιού.

---

[132] Elliot, E. (1991): «Rethinking Literacy» περιοδ. *Educational Horizons*, τομ. 69, αριθ. 3, Άνοιξη, σελ. 120-128.

[133] Joe, D.-Nichols, W.-Utesch E. (1998): «An Alternative Learning Program: Effects on Student Motivation and Self-Esteem», περιοδ. *The Journal of Educational Research*, τομ. 91, αριθ 5, Μάιος/Ιούνιος, σελ. 272-277.

[134] Για τον ρόλο των συναισθημάτων στη διαδικασία της μάθησης βλέπε Coleman, D. (1997): *Συναισθηματική Νοημοσύνη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

5.4.4.2 Περιεχόμενο δραστηριοτήτων

Α΄ Κατηγορία: Εικαστικά - γλυπτά έργα και λόγος

Τα παιδιά:

- *παρατηρούν* ένα εικαστικό θέμα και το περιγράφουν,
- *παρατηρούν* και *συγκρίνουν* δύο εικαστικά έργα, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές,
- *ερμηνεύουν* τις χρωματικές επιλογές του ζωγράφου στη δημιουργία ενός έργου,
- *ερμηνεύουν* τα «δρώμενα» ενός εικαστικού έργου,
- *συνδέουν* το εικαστικό θέμα με τα δρώμενα ενός λογοτεχνικού κειμένου,
- *προσδιορίζουν* – προφορικά – κοινά σημεία ανάμεσα στο έργο τέχνης και το λογοτεχνικό κείμενο,
- *γράφουν* τις σκέψεις τους μέσα από τη θεματολογία του «Σκέφτομαι και γράφω».
- *περιγράφουν* τη συναισθηματική κατάσταση ενός προσώπου, έτσι όπως φαίνεται στο εικαστικό έργο,
- *ταυτίζουν* το εικαστικό πρόσωπο με τον κεντρικό ήρωα του αναγνωστικού κειμένου,
- *αναζητούν* από τον κόσμο της δικής τους προσωπικής εμπειρίας στιγμές όπου βρέθηκαν σε παρόμοια συναισθηματική κατάσταση,
- *ζωγραφίζουν* μέρος του κειμένου,
- *εξηγούν* προφορικά τα «δρώμενα» της ζωγραφιάς τους,
- *περιγράφουν* γραπτά αυτό που ζωγράφισαν,
- *ζωγραφίζουν* ένα θέμα σχετικό με το περιεχόμενο του λογοτεχνικού κειμένου,
- *ανταλλάσσουν τις ζωγραφιές* τους με αυτές των συμμαθητών τους και *εξηγούν – περιγράφουν* μεταξύ τους τα έργα τους,
- *αιτιολογούν* την επιλογή των δικών τους χρωμάτων για ένα εικαστικό έργο που δημιούργησαν,
- *καλούνται να δώσουν* σάρκα και οστά την κεντρική ιδέα ενός ποιήματος μέσα από την πηλοπλαστική,
- *δημιουργούν με πηλό* έργα εμπνευσμένα από το ποίημα που επεξεργάστηκαν στην τάξη,
- *επεξεργάζονται,* με την τεχνική του κολάζ, θέματα σχετικά με το περιεχόμενο του λογοτεχνικού κειμένου και

- *γράφουν* τις σκέψεις τους που σχετίζονται με το θέμα που δημιούργησαν.

Β΄ Κατηγορία: Μουσική και λόγος

Τα παιδιά:

- *ακούν* ένα μουσικό θέμα που συνδέεται με τα δρώμενα του αναγνωστικού κειμένου,
- *αντιλαμβάνονται* τη σχέση της μουσικής με τη δράση του λογοτεχνικού κειμένου,
- *δραματοποιούν* το λογοτεχνικό κείμενο, χρησιμοποιώντας παράλληλα το μουσικό άκουσμα που μόλις επεξεργάστηκαν,
- *γράφουν* τις σκέψεις τους μέσα από τη θεματολογία του "Σκέφτομαι και γράφω", ακούγοντας παράλληλα τη μουσική που μόλις επεξεργάστηκαν,
- *αντιλαμβάνονται* ότι το ίδιο θέμα μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για το μυθιστοριογράφο, τον ποιητή, το μουσικό το ζωγράφο ή το γλύπτη,
- *βλέπουν, διαβάζουν ή ακούνε* θέματα με κοινή πηγή έμπνευσης,
- *ακούν* ένα μουσικό έργο, *προσπαθούν να εξηγήσουν* γιατί ο μουσουργός διάλεξε αυτόν τον τίτλο για το έργο του και *συνδέουν* τον τίτλο του έργου με το λογοτεχνικό κείμενο.
- *ακούν* ένα μουσικό έργο που περιγράφει μια συναισθηματική κατάσταση και *γράφουν* τις σκέψεις τους με αφορμή το συγκεκριμένο συναίσθημα,
- *μελοποιούν* ένα ποίημα,
- *μαγνητοφωνούν* ήχους της φύσης,
- *συνθέτουν* τα δικά τους «μουσικά» κομμάτια,
- *τραγουδούν* τραγούδια που σχετίζονται με τη θεματολογία του λογοτεχνικού κειμένου και *συνοδεύουν* το τραγούδι τους με αυτοσχέδια μουσικά όργανα,
- *ακούν* ένα τραγούδι και στη συνέχεια το τραγουδούν,
- *βρίσκουν κοινά σημεία* ανάμεσα στους στίχους του τραγουδιού και στο περιεχόμενο του Αναγνωστικού Κειμένου.

Γ΄ Κατηγορία: Θέατρο και λόγος

Τα παιδιά:

- *κατασκευάζουν*, με απλά υλικά, τα κοστούμια για την παρουσίαση ενός θεατρικού δρώμενου, λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που δίδονται στο Αναγνωστικό Κείμενο,

- *δημιουργούν* ιστορίες που προσφέρονται για δραματοποίηση, έχοντας ως πηγή έμπνευσης το Αναγνωστικό τους Κείμενο,
- *δραματοποιούν* αποσπάσματα από το περιεχόμενο του Αναγνωστικού Κειμένου.

Δ΄ Κατηγορία: Πεζογραφία-ποίηση

Τα παιδιά:

- *γράφουν* τις σκέψεις τους για το κεντρικό θέμα ενός ποιήματος,
- *συμπληρώνουν* προτάσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργήσουν στροφές ποιήματος,
- *χωρίζουν* το ποίημα με βάση τις εικόνες που περιγράφονται σε αυτό και στη συνέχεια:
- *αποδίδουν* ζωγραφικά τις εικόνες του ποιήματος, ενώ παράλληλα *αναπτύσσουν γραπτά* τις σκέψεις τους, *αναλύοντας* το θέμα που ζωγράφισαν.
- *γράφουν* μικρές ιστορίες με βάση τίτλους που τους δίνει ο παιδαγωγός και οι οποίοι σχετίζονται με το λογοτεχνικό κείμενο.
- *συζητούν* με τη βοήθεια του παιδαγωγού για θέματα που αφορούν τα δρώμενα της ιστορίας, αφού πρώτα διαβάσουν ένα λογοτεχνικό απόσπασμα, ενώ παράλληλα *προσπαθούν* μέσα από τον κόσμο των δικών τους εμπειριών *να κατανοήσουν* τα παθήματα του ήρωα.

Ε΄ Κατηγορία: Συνδυασμοί πολλών μορφών τέχνης και λόγου

Τα παιδιά:

- *ακούν* ένα μουσικό θέμα,
- *δέχονται* πληροφορίες για μουσικό αυτό άκουσμα (συνθέτης, πηγή έμπνευσης, περιγραφή θέματος),
- *ζωγραφίζουν* ένα δικό τους θέμα, έχοντας ως πηγή έμπνευσης τα μουσικά ακούσματα, και *συζητούν* με αφορμή το έργο που δημιούργησαν,
- *ακούν* ένα μουσικό έργο, ενώ παράλληλα *κινούνται* ελεύθερα στο χώρο.

5.4.4.3 Περιορισμοί ως προς τη χρήση του Διδακτικού Υποδείγματος Γλώσσας και Τέχνης

Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων που προβλέπονται στο *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης* προϋποθέτει την ύπαρξη βασικής υλικοτεχνικής υποδομής, το ενδιαφέρον του παιδαγωγού για τη διαδικασία της μάθησης και το σεβασμό του στην προσωπικότητα του παιδιού**.**

Υλικοτεχνική υποδομή. Τα εικαστικά έργα παρουσιάζονται σε διαφάνειες, γι' αυτό και απαιτείται η χρήση προβολέα εικόνων στην τάξη. Τα χαρτόνια, οι μαρκαδόροι, τα λα-

δοπαστέλ, τα ψαλίδια και οι κόλλες βρίσκονται μόνιμα σε ειδικό χώρο μέσα στην αίθουσα. Τα θρανία είναι έτσι τοποθετημένα, ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να δουλεύουν σε ομάδες. Το κασετόφωνο βρίσκεται μόνιμα στην τάξη, ενώ σε μια γωνιά υπάρχουν συγκεντρωμένα τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα.

Παιδαγωγική στάση. Ο παιδαγωγός εργάζεται μεθοδικά, γνωρίζοντας καλά εκ των προτέρων τα διδακτικά βήματα που πρόκειται να ακολουθήσει σε κάθε μάθημα. Δεν ξεχνά το βασικό στόχο του, έτσι όπως αυτός ορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, που είναι ο αποτελεσματικός χειρισμός του γραπτού και προφορικού λόγου. Εκτελεί το αντικείμενο της δουλειάς του, δηλαδή το Γλωσσικό Μάθημα, με ενδιαφέρον και αγάπη. Με αυτόν τον τρόπο επηρεάζει τα παιδιά θετικά, βοηθώντας έτσι στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Συχνά θα πρέπει να περιορίσει την ηγετική θέση του στην τάξη και να γίνει ισότιμο μέλος της ομάδας των παιδιών. Αποκτά έτσι το ρόλο του απλού συντονιστή της όλης διαδικασίας αφήνοντας τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα.

5.4.4.4 Το εγχειρίδιο του παιδαγωγού

Ο τρόπος με τον οποίο ο παιδαγωγός πρόκειται να διδάξει τα μαθήματα «Γλώσσας και τέχνης» παρουσιάζεται στο *ειδικό εγχειρίδιο για τον παιδαγωγό*. Στο βιβλίο αυτό γίνεται *συνοπτική παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο κατανοείται το περιεχόμενο ενός λογοτεχνικού αναγνώσματος,* παρουσιάζεται *το γενικό πλαίσιο δράσης του παιδαγωγού* και περιγράφεται *η διδακτική πορεία του καθενός μαθήματος ξεχωριστά.*

5.4.4.5 Το βιβλίο του παιδιού

Από τα τέσσερα τεύχη του βιβλίου «Η Γλώσσα μου», για την Γ΄ Δημοτικού το ένα αφαιρείται και στη θέση του διδάσκεται το σχολικό εγχειρίδιο «Τέχνη και γλώσσα» (δύο τεύχη). Το σχολικό αυτό εγχειρίδιο περιλαμβάνει 40 διδακτικές ενότητες, 20 για το α΄ τεύχος και 20 για το β΄ τεύχος, οι οποίες διδάσκονται στη διάρκεια ενός σχολικού τριμήνου. Τα παιδιά «δουλεύουν» το *Γλωσσικό Μάθημα* μέσα από τα ειδικά τεύχη που έχουν συνταχθεί για το σκοπό αυτό. Όλα τα μαθήματα ακολουθούν την ίδια δομή:

- Παράθεση λογοτεχνικού αναγνώσματος
- Παρουσίαση του προς μελέτη εικαστικού έργου (έγχρωμη φωτοτυπία)
- Ειδικός πίνακας, στον οποίο τα παιδιά συμπληρώνουν επιγραμματικά τις δραστηριότητες της ημέρας.

Στο τέλος του κάθε τεύχους υπάρχει ειδικό ένθετο, όπου τα παιδιά γράφουν τα «Σκέφτομαι και γράφω», έτσι όπως αυτά ορίζονται από το *Εγχειρίδιο του παιδαγωγού*.

5.4.4.6 Παρουσίαση των τευχών

<u>Πρώτο Τεύχος</u>

Κατηγορίες μαθημάτων

1η κατηγορία: Προσέγγιση του παιδικού λογοτεχνικού αναγνώσματος «Το παιδί και το θαλασσοπούλι» του Άγγελου Γιαλούρη, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1997

2η κατηγορία: Προσέγγιση ποιημάτων που σχετίζονται με το θέμα του προηγούμενου παιδικού λογοτεχνικού αναγνώσματος.

<u>Δεύτερο τεύχος</u>

Κατηγορίες μαθημάτων

1η κατηγορία: Προσέγγιση του παιδικού λογοτεχνικού αναγνώσματος «Η παράξενη αγάπη του αλόγου και της λεύκας», του Χρήστου Μπουλώτη, εκδ. Λωτός, Αθήνα 1987.

2η κατηγορία: Προσέγγιση ποιημάτων που σχετίζονται με το θέμα του προηγούμενου παιδικού λογοτεχνικού αναγνώσματος.

5.4.4.7 Συνοπτική παρουσίαση της διδακτικής ενότητας

Το γλωσσικό δίωρο χωρίζεται *σε δύο χρονικές περιόδους.* Στην πρώτη ο παιδαγωγός μαζί με τα παιδιά προβαίνουν σ' ένα σύνολο δραστηριοτήτων με στόχο την κατανόηση του λογοτεχνικού αποσπάσματος της ημέρας. Με τις δραστηριότητες αυτές τα παιδιά συνδέουν *τα δρώμενα του λογοτεχνικού κειμένου με ποικίλες μορφές τέχνης:* μουσική, ζωγραφική, γλυπτική, θέατρο, χορός. Στη δεύτερη χρονική περίοδο τα παιδιά με τη βοήθεια του δασκάλου εκτελούν τις ορθογραφικές, συντακτικές, αναγνωστικές και γραμματικές τους ασκήσεις, έτσι όπως προβλέπουν οι οδηγίες του *Βιβλίου του Δασκάλου* και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας.
Ένα διδακτικό δίωρο σύμφωνα με το *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης* περιλαμβάνει:

α) Ανάγνωση λογοτεχνικού αποσπάσματος
β) Σύνδεση λογοτεχνικού αποσπάσματος με τις τέχνες
γ) Ανάπτυξη προφορικής και γραπτής επικοινωνίας
δ) Ορθογραφία, γραμματικές και συντακτικές ασκήσεις.

5.4.5 Αναγκαιότητα ύπαρξης του Διδακτικού Υποδείγματος Γλώσσας και Τέχνης στο υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης* δεν αντικαθιστά το *Αναλυτικό Πρόγραμμα.* Απλώς προσεγγίζει *τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος*[135] που αφορούν τη γλώσσα με ένα διαφορετικό τρόπο, προσφέροντας εναλλακτικές προτάσεις στη διδακτική της γλώσσας.

Η προσέγγιση αυτή τοποθετεί το λογοτεχνικό κείμενο στο κέντρο της διδασκαλίας. Η πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου γίνεται με τη βοήθεια των άλλων τεχνών. Έτσι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας το παιδί συμμετέχει καθολικά στη διαδικασία της μάθησης, χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις του, τη λογική και το συναίσθημά του.

[135] Πλήρης ανάπτυξη των στόχων του μαθήματος της γλώσσας παρουσιάζεται στο βιβλίο *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, ΟΕΔΒ. Ειδικά για την Γ΄ Δημοτικού, οι σκοποί το περιεχόμενο και οι επιδιώξεις του μαθήματος της γλώσσας αναφέρονται στις σελίδες 39-73.

Το *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης* ανοίγει νέους ορίζοντες στον τρόπο διεξαγωγής του Γλωσσικού Μαθήματος καθώς φέρνει το παιδί σε επαφή με πολλές μορφές της τέχνης. Η προσέγγιση αυτή δίνει την ευκαιρία στο μικρό μαθητή να αντιληφθεί ότι μια κατάσταση μπορεί να εκφραστεί με ποικίλους τρόπους: γλωσσικά, εικαστικά, θεατρικά, χορευτικά κλπ. Παράλληλα, το ίδιο το παιδί μαθαίνει να εκφράζεται πολλαπλώς μέσα από τις τέχνες. Το γεγονός αυτό προσφέρει ευελιξία στη διεξαγωγή του Γλωσσικού Μαθήματος**.** Απελευθερώνει τον παιδαγωγό από τις τυπικές προσεγγίσεις του Αναγνωστικού Κειμένου οι οποίες στηρίζονται αποκλειστικά στη χρήση του γλωσσικού κώδικα και βοηθά τα παιδιά που δυσκολεύονται στη κατανόηση του γλωσσικού κώδικα να εκφράσουν την άποψή τους για το κείμενο με τη χρήση άλλων - μη γλωσσικών - κωδίκων. Με αυτόν τον τρόπο *το παιδί* εντάσσεται *δημιουργικά* στη διαδικασία της μάθησης.

Παράλληλα *οι δραστηριότητες* που προσφέρονται στο *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης*, συνδυάζοντας την ανάγνωση, το γράψιμο, τη συζήτηση με τη ζωγραφική, τη μουσική, το θέατρο και το χορό, συμβάλλουν στην ολοκλήρωση της γενικότερης *πνευματικής συγκρότησης* του παιδιού.

Τέλος η *λεκτική επικοινωνία* ενισχύεται καθώς τα παιδιά συχνά καλούνται να αναπτύξουν τις απόψεις τους δεχόμενα πολλαπλά ερεθίσματα μέσα από τη λογοτεχνία και τις άλλες τέχνες.

Μια επιτυχημένη διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος αναπτύσσει την εκφραστική δυνατότητα του παιδιού, την πνευματική του συγκρότηση και την αποτελεσματική επικοινωνία του με το περιβάλλον. Αυτοί οι σκοποί επιδιώκονται άλλωστε κι από το παραδοσιακό διδακτικό υπόδειγμα της γλώσσας. *Οι τέχνες όμως βοηθούν να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι πιο φυσικά και πιο αποτελεσματικά***.**

5.4.6 Ένταξη του Διδακτικού Υποδείγματος Γλώσσας και Τέχνης στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται μια *συγκριτική ανάπτυξη του περιεχομένου και των επιδιώξεων του Γλωσσικού Μαθήματος*. Στην πρώτη στήλη περιγράφονται το περιεχόμενο και οι επιδιώξεις έτσι όπως προβλέπονται *από το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Στην δεύτερη στήλη περιγράφεται *το περιεχόμενο και οι επιδιώξεις του Γλωσσικού Μαθήματος με βάση το Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης*. Η παράλληλη αυτή ανάπτυξη επιτρέπει τη διαπίστωση τόσο των ομοιοτήτων όσο και των διαφορών ανάμεσα στις δύο διδακτικές προσεγγίσεις. Με τον τρόπο αυτό *προσδιορίζονται τα σημεία κοινής διδακτικής πλεύσης* ανάμεσα στο παραδοσιακό διδακτικό υπόδειγμα του Γλωσσικού Μαθήματος και στο προτεινόμενο *Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης*. Παράλληλα όμως διαπιστώνονται *και οι ανεξάρτητοι δρόμοι* των δύο αυτών διδακτικών προσεγγίσεων.

Παραδοσιακό διδακτικό υπόδειγμα	**Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης**
Ι. ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	
• Τα παιδιά παρακολουθούν τον ομιλητή σιωπηρά με προσοχή και ευγενική προσήλωση.	• Τα παιδιά παρακολουθούν το έργο τέχνης για ένα συγκεκριμένο σκοπό, που τους είναι γνωστός από πριν μέσα από τα λεγόμενα του παιδαγωγού.
• Παρακολουθούν αυτά που ακούν με ενεργοποιημένη την αντίληψη και την κρίση τους.	• Ισχύει το ίδιο
• Συγκρατούν το περίγραμμα και τα βασικά του σημεία.	• Δουλεύουν με καταιγισμό ιδεών ο οποίος πάντα καταγράφεται στον πίνακα και, σε ειδικές περιπτώσεις, αντιγράφεται στα τετράδια γλωσσικής έκφρασης.
• Συμπεραίνουν από τα συμφραζόμενα τη σημασία των λέξεων και των λεκτικών συνόλων.	• Ανακαλύπτουν την αξία ενός καλλιτεχνικού έργου μέσα από τους συμβολισμούς του, τους οποίους εκφράζουν προφορικά. Αφήνονται ελεύθερα να εκφράσουν τις σκέψεις που γεννιούνται μέσα τους καθώς παρατηρούν το έργο.
• Συμπληρώνουν ή επεκτείνουν ημιτελείς ιστορίες.	• Συμπληρώνουν ή επεκτείνουν ημιτελείς ιστορίες ή έργα τέχνης.
• Επωφελούνται γλωσσικά από αυτά που ακούν, εμπλουτίζοντας τη γλώσσα τους με νέες λέξεις και εκφράσεις.	• Ισχύει το ίδιο. Παράλληλα ευαισθητοποιούνται στη χρήση ειδικών λέξεων που συναντώνται συχνά στη λογοτεχνία. (βλέπε δραστηριότητα «Το κουτί των λέξεων»)
• Ευαισθητοποιούνται απέναντι στις διάφορες πλευρές και χρήσεις της γλώσσας, ως οργάνου για τη διευκόλυνση της ανθρώπινης συμβίωσης, στη μετάδοση πληροφοριών, στην προαγωγή της σκέψης, στη λογοτεχνική δημιουργία και την αισθητική τέρψη.	• Ισχύει το ίδιο.

• Παρακολουθούν το συνομιλητή τους με προσοχή ενεργοποιώντας αποτελεσματικά την αντίληψη, την κατανόηση και την κρίση τους.	• Παρακολουθούν την εκτέλεση των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων που εκτελούν οι συμμαθητές τους με προσοχή, ενεργοποιώντας αποτελεσματικά την αντίληψη, την κατανόηση και την κρίση τους. Το ίδιο ισχύει και για τις απόψεις που εκφράζουν οι συνομιλητές τους.
• Σέβονται τις απόψεις του συνομιλητή τους, ακόμα και αν δεν συμφωνούν με αυτές. Δεν διακόπτουν το συνομιλητή τους χωρίς σοβαρό λόγο.	• Σέβονται τις απόψεις και τα καλλιτεχνήματα των συμμαθητών τους. Δεν παρεμβαίνουν κριτικά στις καλλιτεχνικές εργασίες των άλλων. Δεν διακόπτουν τους συνομιλητές όταν αυτοί εκφράζουν τις απόψεις τους.
• Δέχονται τις παρατηρήσεις, τις υποδείξεις και την κριτική των άλλων και αποφεύγουν να αντιδικούν.	• Δέχονται καλόπιστα τις παρατηρήσεις, τις υποδείξεις και την κριτική των άλλων στα ολοκληρωμένα έργα τους και όχι κατά τη διάρκεια της ατομικής ή ομαδικής τους έκφρασης. Αποφεύγουν να αντιδικούν.
• Ως εκτελεστές ρόλων θέτουν σε λειτουργία τους μηχανισμούς ακουστικής εγρήγορσης, αποκριτικής ετοιμότητας και βιωματικής συμμετοχής.	• Στη δραματοποίηση, η βιωματική συμμετοχή είναι το ύψιστο αγαθό που απολαμβάνουν τα παιδιά, γι' αυτό και ως εκτελεστές ρόλων μπορούν να επικοινωνούν μέσα από τη γλώσσα, τη σωματική κίνηση, το νεύμα, το κουστούμι, τη μάσκα κ.τ.λ. • Στη μουσική, η ακουστική εγρήγορση μετατρέπεται σε άλλες μορφές επικοινωνίας, όπως γραπτή έκφραση, εικαστική έκφραση, δραματική έκφραση κτλ. • Στο χορό, η κινητική εγρήγορση μετατρέπεται σε άλλες μορφές επικοινωνίας, όπως προφορική έκφραση, εικαστική έκφραση κτλ.
• Αποκωδικοποιούν τα οπτικά και α-	• Η αποκωδικοποίηση μπορεί να πάρει τις ακόλουθες μορφές: προφορικός λόγος,

κουστικά σήματα, απολαμβάνουν το αισθητικό αποτέλεσμα και επικοινωνούν βιωματικά με το περιεχόμενο των δρώμενων.

έκφραση μέσα από κάθε μορφή τέχνης η οποία ταιριάζει στην προσωπικότητα του παιδιού.

ΑΛΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

- Συνομιλούν με το έργο τέχνης με τον δικό τους μοναδικό τρόπο.
- Βιώνουν το έργο τέχνης μέσα από την αναγωγή σε προσωπικά βιώματα τα οποία εξωτερικεύουν προφορικά
- Εκφράζουν απορίες που γεννιούνται από την εξέταση ενός έργου τέχνης και τις συζητούν στο πλαίσιο της ομάδας.

ΙΙ. ΑΝΑΓΝΩΣΗ

- Τα παιδιά διαβάζουν άλλοτε σιωπηρά και άλλοτε μεγαλόφωνα.

- Διαβάζουν άλλοτε σιωπηρά κι άλλοτε σιωπηρά με την παρουσία μουσικής υπόκρουσης. Διαβάζουν μεγαλόφωνα μόνα τους ή σε ομάδες.

- Διαβάζουν μεγαλόφωνα, με καθαρή άρθρωση, φυσικότητα και άνεση, έχοντας οδηγό το νήμα του νοήματος, τα συμφραζόμενα και τη στίξη του κειμένου.

- Ισχύει το ίδιο. Παράλληλα χρησιμοποιούν εναλλακτικές μορφές ανάγνωσης: Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί μουσικά όργανα του συστήματος Orff για την επισήμανση των σημείων στίξης, τα οποία παρουσιάζονται όχι μόνο στα πλαίσια ενός γραπτού κειμένου, αλλά και μέσα από τη δραματοποίηση και φυσικά τη μουσική.

- Διαβάζουν με αργό ή γρήγορο ρυθμό, ανάλογα με το επίπεδο του κειμένου, την έκταση, το διαθέσιμο χρόνο, και κυρίως ανάλογα με το είδος του κειμένου και το σκοπό για τον οποίο διαβάζεται.

- Ισχύει το ίδιο. Παράλληλα τα παιδιά χρησιμοποιούν το τραγούδι ως εναλλακτικό είδος διαβάσματος.

- Απαγγέλλουν ποιήματα με καθαρή άρθρωση και φυσικότητα, έχοντας οδηγό όχι τόσο τη μετρική όσο και τη νοηματική ροή του ποιήματος.

- Ισχύει το ίδιο. Παράλληλα βιώνουν το ποίημα μέσα από την κίνηση, τη μουσική ή τη δραματοποίηση, εντάσσοντας την απαγγελία του σε άλλες μορφές τέχνης.

• Διακρίνουν τα τοπικά και χρονικά πλαίσια	• Διακρίνουν τα χρονικά και τοπικά πλαίσια μέσω εικαστικών προσεγγίσεων.
• Διακρίνουν τα πρόσωπα και η δράση τους.	• Αναζητούν τα πρόσωπα και τη δράση μέσω άλλων μορφές τέχνης και κάνουν συγκρίσεις με τους ήρωες του Αναγνωστικού Κειμένου.
• Διακρίνουν τα κύρια σημεία από τις λεπτομέρειες.	• Τα κύρια σημεία γίνονται πηγή καλλιτεχνικής έκφρασης.
• Διακρίνουν την αλληλουχία των γεγονότων.	• Βιώνουν την αλληλουχία των γεγονότων μέσα από προσωπικές καλλιτεχνικές δράσεις (δραματοποίηση, εικαστική απόδοση της ιστορίας κτλ.).
• Διακρίνουν το αίτιο και το αποτέλεσμα.	• Ισχύει το ίδιο.
• Προτείνουν επικεφαλίδες.	• Προτείνουν επικεφαλίδες και τις ζωγραφίζουν.
• Κρίνουν το περιεχόμενο του κειμένου στο σύνολό του: Αν είναι πραγματικό ή εξωπραγματικό, αν αναφέρεται σε συγκεκριμένο γεγονός.	• Ο παιδαγωγός πλαισιώνει το κείμενο με υλικό άλλων τεχνών για τον προσδιορισμό του πραγματικού ή εξωπραγματικού.
• Αναγνωρίζουν και εκτιμούν τα λογοτεχνικά γνωρίσματα και τεχνάσματα του συγγραφέα.	• Εμπλέκονται ενεργά μέσα στα στοιχεία του κειμένου, με δραστηριότητες που παράγουν ανάλογα λογοτεχνικά γνωρίσματα και τεχνάσματα με αυτά του συγγραφέα.
• Εξοικειώνονται στενά με τα κείμενα που διαβάζουν και αποθησαυρίζουν νέες λέξεις και εκφραστικούς τρόπους.	• Εξοικειώνονται με τα κείμενα βιωματικά, εκφράζοντας τον απόηχο που άσκησαν πάνω τους οι παράπλευρες καλλιτεχνικές δραστηριότητες (χορός, δραματοποίηση, εικαστικά, γλυπτική, γραπτός λόγος).

• Απολαμβάνουν τα καλογραμμένα κείμενα και διαμορφώνουν θετική στάση απέναντι στο βιβλίο.	• Χρησιμοποιούν τις λέξεις του ποιητή ή πεζογράφου για την παραγωγή δικού τους κειμένου. Δημιουργούν τα δικά τους βιβλία, ποιητικές συλλογές, κόμικς, παραμύθια κτλ., διαμορφώνοντας μια θετική στάση απέναντι στο βιβλίο. • Απολαμβάνουν και εκτιμούν κάθε έργο τέχνης συμπεριλαμβανομένων και των λογοτεχνικών κειμένων. • Αντιμετωπίζουν το λογοτεχνικό κείμενο έτσι όπως προσεγγίζουν κι ένα γλυπτό. (Το κείμενο υπάρχει γιατί έχει κάτι να μας πει ο καλλιτέχνης με το δικό του τρόπο –προσωπικότητα, χρησιμοποιώντας το δικό του υλικό -διάκριση τεχνοτροπίας).
III. ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ	
• Ικανοποιούν την επιθυμία για αυτοέκφραση, ανακοίνωση και αυτοεπιβράβευση μέσα από τη γραπτή έκφραση.	• Ικανοποιούν την επιθυμία τους για αυτοέκφραση μέσα από ποικίλες δραστηριότητες που εμπλέκουν πολλά είδη τέχνης. Η εμπλοκή αυτή με τους κατάλληλους χειρισμούς του δασκάλου οδηγεί και στη γραπτή έκφραση.
• Γράφουν σε ατομική ή ομαδική βάση.	• Δημιουργούν μέσω της τέχνης σε ομαδική ή ατομική βάση. Στη συνέχεια
• Ανακοινώνουν μικρά κείμενα με βάση τον κόσμο των εμπειριών τους.	• Παρουσιάζουν τις καλλιτεχνικές εργασίες τους, οι οποίες αποτελούν έναυσμα για γλωσσική έκφραση. Ανακοινώνουν τα κείμενά τους με διάφορους συνδυαστικούς τρόπους: - Ζωγραφική και ποίηση - Ζωγραφική και πεζό κείμενο - Μουσική και γραπτός λόγος - Δραματοποίηση και κείμενο σεναριακής μορφής - Κόμικς κτλ.
• Ευαισθητοποιούνται απέναντι σε	• Η συμμετοχή των αισθήσεων παίζει

διάφορα θέματα και αντλούν από όσο το δυνατό περισσότερες αισθήσεις για την παραστατικότερη απόδοσή τους.

πρωτεύοντα ρόλο. Με την αφή οδηγούνται στην ανακάλυψη ενός γλυπτού ενώ με το λόγο εκφράζουν αυτό που αγγίζουν. Οι μυρωδιές και η γεύσεις οδηγούν στην ανακάλυψη της φύσης. Η φύση με τη σειρά της οδηγεί στη ζωγραφική έκφραση και αυτή στο γραπτό λόγο. Την ίδια πορεία ακολουθούν η όραση και η ακοή, αισθήσεις που χρησιμοποιούνται καθημερινά για την παραγωγή λόγου.

- Εμπλέκουν και τον εαυτό τους σε αυτά που περιγράφουν ή εξιστορούν, είτε με την άμεση ανάδειξή τους στα δρώμενα είτε με το σχολιασμό και τη συναισθηματική τους κάλυψη.

- Η εμπλοκή των παιδιών στα δρώμενα είναι ποικιλόμορφη:
  - Ανάληψη ρόλων
  - Εικαστικές, κινητικές, γλυπτικές παρεμβάσεις- δημιουργίες
  - Προσωπικές αφηγήσεις γραπτές ή προφορικές.

- Γράφουν με προσήλωση και στοχαστικότητα, ρίχνουν ματιές στα προηγούμενα για να μη χάσουν τον ειρμό και να μην απομακρυνθούν από το αντικείμενό τους.

- Γράφουν κάτω από ένα κλίμα ηρεμίας, γνωρίζοντας από πριν το στόχο. Συχνά το γράψιμο συνδέεται από μουσική υπόκρουση. Κατά τη διάρκεια της γραφής έχουν οπτικά ερεθίσματα από διάφορα έργα τέχνης.

- Συνθέτουν τα κείμενα με βάση μία ή περισσότερες εικόνες.

- Συνθέτουν τα κείμενα με βάση μία ή περισσότερες εικαστικές εικόνες, αφίσες, ή σειρά γλυπτών έργων.

- Αποκαθιστούν μπερδεμένες προτάσεις σε μια λογική σειρά.

- Ισχύει το ίδιο

- Συμπληρώνουν κείμενα με ορισμένες λέξεις ή φράσεις.

- Ισχύει το ίδιο.

- Εμπλουτίζουν το κείμενο με πρόσθετο υλικό.

- Εμπλουτίζουν το κείμενο με εικαστικές, γλυπτικές και άλλες καλλιτεχνικές παρεμβάσεις.

- Ολοκληρώνουν αποσπασματικές ή

- Ολοκληρώνουν αποσπασματικές ή

ημιτελείς ιστορίες.	ημιτελείς ιστορίες με διάφορα καλλιτεχνικά μέσα συμπεριλαμβανομένου και του γραπτού λόγου.
• Αποδίδουν περιληπτικά ένα κείμενο με βάση δοσμένες ερωτήσεις ή λέξεις - πυρήνες.	• Ισχύει το ίδιο.
• Γράφουν ένα κείμενο με βάση μια ορισμένη οργανωτική αρχή. Για παράδειγμα: - Περιγραφή τοπίου. - Περιγραφή αντικειμένου	• Γράφουν ένα κείμενο βιωματικά, χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες τους. Για παράδειγμα: - Περιγραφή ζωντανού τοπίου (π.χ. ημερήσια εκδρομή με δραστηριότητα γραφής και ζωγραφικής). - Τα παιδιά πρώτα δημιουργούν με πηλό ένα αντικείμενο και μετά το περιγράφουν γραπτώς.

6. Ερευνητική υποστήριξη

6.1 Γενικές Παρατηρήσεις

Οι σχετικές έρευνες που μελετούν τη σύζευξη του Γλωσσικού Μαθήματος με τις τέχνες είναι πολλές. Οι περισσότερες από αυτές είναι προϊόντα της τελευταίας τριακονταετίας και έχουν εκπονηθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Εξαιτίας των ενθαρρυντικών αποτελεσμάτων τους ολοένα και περισσότερα σχολεία στις Η.Π.Α εντάσσουν *τις καλές τέχνες* ως δημιουργικό και απαραίτητο τμήμα στη διαδικασία της μάθησης. Μάλιστα η ενσωμάτωση αυτή γίνεται *ύστερα από συστηματική ενασχόληση ειδικών επιστημόνων,* οι οποίοι στα Αναλυτικά Προγράμματα που σχεδιάζουν τοποθετούν την καλλιτεχνική δραστηριότητα στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το πιο σημαντικό από αυτά τα προγράμματα θεωρείται το Project Zero, ιδρυτής του οποίου υπήρξε ο φιλόσοφος Nelson Goodman (1967)[136]. Πρόκειται για μια ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου του Harvard η οποία εδώ και 34 χρόνια μελετά τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος μαθαίνει ως παιδί και ως ενήλικας. Σήμερα ο προσανατολισμός του *Project Zero* εστιάζεται στη δημιουργία κοινωνικών ομάδων που θα διαθέτουν ανεξάρτητο και κριτικό πνεύμα και θα είναι σε θέση να κατανοούν τα όσα συμβαίνουν στη διαρκώς μεταβαλλόμενη εποχή μας. Σκοπός του *Project Zero* είναι η αυξήση της ικανότητας του ανθρώπου για μάθηση, κριτική και δημιουργική σκέψη μέσα στα πλαίσια των αρχών της επιστήμης και του ανθρωπισμού. *Για το σκοπό αυτό στην εκπαιδευτική διαδικασία* συστρατεύονται οι *τέχνες*, οι οποίες διδάσκονται ως ανεξάρτητο μάθημα από καλλιτέχνες με τη βοήθεια των παιδαγωγών ή σε συνδυασμό με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Οι H. Gardner και ο D. Perkins, ερευνητές που ήδη έχουν αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια[137], είναι εμπνευστές και συντονιστές (co-directors) του Project Zero από το 1974 μέχρι το 2000. Σήμερα director του Project Zero είναι ο Steive Seidel. Στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του Project Zero εκπονήθηκαν και εκπονούνται μελέτες και ερευνητικά προγράμματα που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην εκπαιδευτική αξία των τεχνών. Αναφέρω ενδεικτικά τις ακόλουθες:

1. Τίτλος: Arts Survive (1999-2000)/ **Φορέας:** Project Zero/ **Ερευνητές**: Seibel, S.-Eppel, M.-Martiniello, M.

Σύντομη περιγραφή: Τρίχρονη μελέτη εκπονούμενη από διάφορους ερευνητές, μέσα στα πλαίσια της οποίας εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικών με τις καλές τέχνες. Ειδικότερα μελετήθηκε γιατί μερικά εκπαιδευτικά προγράμματα που σχετίζονται με τις τέχνες ανταποκρίνονται στους στόχους τους ενώ άλλα, πάρα τις προθέσεις τους, υπολείπονται. Στόχος της μελέ-

[136] Http://pzweb.harvard.edu/history/history.htm.

[137] Βλέπε σελ.15-19 και 44-47 της παρούσας διατριβής.

της ήταν να αναδείξει τα σημεία που είναι ουσιώδη για την επιτυχία ενός προγράμματος στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Ηλεκτρονική διεύθυνση: Http://pzweb.harvard.edu/Research.htm

2. Τίτλος: Moma's Visual Thinking Curriculum Project (1998)/ **Φορέας:** Project Zero / **Ερευνητές**: Tishman, S.-MacGillirray, D.-Palmer, P.
Σύντομη περιγραφή: Το Moma's Visual Thinking Curriculum Project μελέτησε το εκπαιδευτικό βάρος και δυναμική του Αναλυτικού Προγράμματος Museum of Modern Art's Visual Thinking Curriculum. Η φιλοσοφία αυτού του αναλυτικού προγράμματος στηρίζεται στη σχέση της μουσειακής τέχνης με τη σχολική εκπαίδευση.
Ηλεκτρονική διεύθυνση: Http://pzweb.harvard.edu/Research.htm

3.Τίτλος: REAP:Reviewing Education and Arts Project (2000)/ **Φορέας:** Project Zero/ **Ερευνητές:** Winner, E. –Hetland, L.
Σύντομη περιγραφή: Το REAP (Reviewing Education and Arts Project) ασχολήθηκε με τη μελέτη των συμπερασμάτων τα οποία έχουν προέλθει από διάφορες έρευνες σχετικές με την επίδραση των καλών τεχνών στη διαδικασία της μάθησης.
Ηλεκτρονική διεύθυνση: Http://pzweb.harvard.edu/Research.htm
Περίληψη έρευνας στο περιοδικό *The Journal of Aestetic Education*, University of Illinois Press, τομ. 34, αριθ. 3/4 Φθινόπωρο - Χειμώνας 2000.

4. Τίτλος: Art Works for School (2001)/ **Φορέας:** Project Zero/ **Ερευνητές:** Tishman, S.-Grotzer, T.
Σύντομη περιγραφή: Το Art Works for School είναι ένα ερευνητικό πρόγραμμα που στηρίζεται στη συνεργασία σχολείου και καλλιτεχνικών οργανισμών με στόχο την καλλιέργεια της σκέψης του παιδιού δια μέσου των καλών τεχνών.
Ηλεκτρονική διεύθυνση: Http://pzweb.harvard.edu/Research.htm

5.Τίτλος: Isabella Stewart Gardner Museum/Harvard Project Zero Educational Collaboration/ **Φορέας:** Project Zero/ **Ερευνητές:** Davis, J.-Gardner, H.
Σύντομη περιγραφή: Το Isabella Stewart Gardner Museum ιδρύθηκε με σκοπό τη δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σχεδιασμένων με τέτοιο τρόπο ώστε να φέρνουν σε επαφή τα παιδιά με τον κόσμο του Μουσείου, κάνοντάς τον πιο προσιτό σε παιδιά και ενήλικες.
Ηλεκτρονική διεύθυνση: Http://pzweb.harvard.edu/Research.htm

6. Τίτλος: Lincoln Center Institute Project: Curricular Frameworks in Aesthetic Education (1975)/ **Φορέας:** Project Zero/ **Ερευνητές**: Walters, J.-Plasket, D.

Σύντομη περιγραφή: Το Lincoln Center Institute Project σχεδιάστηκε με σκοπό να φέρει σε επαφή τα παιδιά με την τέχνη, ενεργοποιώντας έτσι τις αισθητικές τους ανησυχίες.
Ηλεκτρονική διεύθυνση: Http://pzweb.harvard.edu/Research.htm

6.2 Ερευνητικές συσχετίσεις

Από τις προαναφερθείσες μελέτες, εκείνη που σχετίζεται περισσότερο με τις επιδιώξεις του *Διδακτικού Υποδείγματος Γλώσσας και Τέχνης* είναι η REAP, Reviewing Education and Arts Project (2000)[138]. Στο συγκεκριμένο project συγκεντρώθηκαν 11.467 άρθρα, βιβλία, διδακτορικές διατριβές, πρακτικά συνεδρίων, στατιστικές αναφορές από το 1950-1999, που έχουν εκδοθεί στα Αγγλικά. Από αυτό το σύνολο των δημοσιευμάτων, *188 μελετούν την επίδραση των καλών τεχνών στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου*. Ύστερα από στατιστική επεξεργασία των 188 ερευνών βρέθηκαν τρεις περιοχές στις οποίες παρατηρείται άμεση σχέση ανάμεσα στην τέχνη και στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Αξίζει να τονιστεί εδώ ότι κύριο χαρακτηριστικό αυτών των προσεγγίσεων είναι ότι μελετούν τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε μία τέχνη και τη γνωστική ικανότητα του ατόμου:

- Μουσική ακρόαση και χωροχρονική αντίληψη (μελέτη 26 ερευνών): Listening to music and Spatial-Temporal Reasoning,
- Εκμάθηση μουσικού οργάνου και αντίληψη του χώρου (μελέτη 19 ερευνών): Learning to Play music and Spatial Reasoning,
- Δραματοποίηση στη τάξη και γλωσσική ικανότητα (μελέτη 80 ερευνών): Classroom Drama and Verbal Skills.

Αντίστοιχα εντοπίστηκαν περιοχές γνωστικής ανάπτυξης όπου οι καλές τέχνες δεν παίζουν τόσο σημαντικό ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου:

- Ενισχυμένα προγράμματα αισθητικής αγωγής και επίδοση στη γλώσσα και τα μαθηματικά (μελέτη 31 ερευνών): Arts-Rich Education and Verbal and Mathematics Scores/Grades,
- Ενισχυμένα προγράμματα αισθητικής αγωγής και δημιουργική σκέψη (μελέτη 4 ερευνών): Arts-Rich Education and Creative Thinking,
- Εκμάθηση μουσικού οργάνου και μαθηματική αντίληψη (μελέτη 6 ερευνών): Learning to Play Music and Mathematics,
- Εκμάθηση μουσικού οργάνου και αναγνωστική ικανότητα (μελέτη 5 ερευνών): Learning to Play Music and Reading,
- Εικαστικά και αναγνωστική ικανότητα (μελέτη 5 ερευνών): Visual Art and Reading,
- Χορός και αναγνωστική ικανότητα (μελέτη 4 ερευνών): Dance and Reading,

[138] The Arts and Academic Improvement: What the Evidence Shows, Executive Summary, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://pzweb.harvard.edu/Research/REAP.htm

- Χορός και μη λεκτική επικοινωνία (μελέτη 3 ερευνών): Dance and Nonverbal Reasoning.

Από τις προηγούμενες ομάδες ερευνών, εκείνη που ενδιαφέρει περισσότερο το αντικείμενο της παρούσας έρευνας, είναι *η ομάδα που συσχετίζει τη δραματοποίηση στην τάξη και τη γλωσσική ικανότητα*. Εξαιτίας της σχέσης αυτής *κρίνεται* απαραίτητη η αναφορά σε μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά των ερευνών αυτών για να προσδιοριστούν ακριβώς οι ομοιότητες και οι διαφορές με την παρούσα ερευνητική πρόταση.

Από το σύνολο 80 ερευνών που μελέτησαν τη σχέση *δραματοποίησης και γλωσσικής ικανότητας* παρατηρήθηκε μια σχέση αιτίας και αποτελέσματος (causal link) ανάμεσα στη δραματοποίηση ενός αναγνωστικού κειμένου και στη γλωσσική ικανότητα των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα μελετήθηκαν οι παρακάτω σχέσεις:

- Δραματοποίηση και κατανόηση περιεχομένου
- Δραματοποίηση και αναδιήγηση κειμένου
- Δραματοποίηση και αναγνωστική ικανότητα
- Δραματοποίηση και προφορική επικοινωνία
- Δραματοποίηση και γραπτός λόγος
- Δραματοποίηση και λεξιλόγιο.

Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι η μεγαλύτερη συνάφεια ανάμεσα στη δραματοποίηση και τη γλωσσική ικανότητα παρατηρήθηκε σε όσες έρευνες προσπάθησαν να μελετήσουν τη σχέση: γραπτός λόγος – αναδιήγηση κειμένου και δραματοποίησης. Όλες οι έρευνες χρησιμοποίησαν δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου. Η πειραματική ομάδα δραματοποίησε το αναγνωστικό κείμενο πριν προβεί σε οποιοδήποτε τεστ γλωσσικής ικανότητας. Η ομάδα ελέγχου διάβασε το αναγνωστικό κείμενο χωρίς να το δραματοποιήσει.

6.2.1 Άλλες ερευνητικές προτάσεις

Βέβαια ο κύκλος των συζητήσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της τέχνης στην εκπαίδευση δεν σταματά στα προαναφερθέντα projects. Ενδεικτικά επιλέχθηκαν από το διαδίκτυο[139] και αναφέρονται οι ακόλουθες έρευνες:

1. Τίτλος: *The humanitas Program Evaluation* 1990–1991/ **Φορέας:** Center for the Study of Evaluation, UCLA Graduate School of Education, Los Angeles, CA, 1991.
Ερευνητές: Aschbacher Pamela and Joan Herman/ **Χαρακτήρας:** Broad-Based Studies/ **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Ποικίλες

Σύντομη Περιγραφή: Πρόκειται για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που επέφεραν προγράμματα αισθητικής αγωγής στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων, του σχολείου, των δασκάλων και των μαθητών–

[139] Πηγή: Internet, Http://aspin.asu.edu/~rescomp/quickscan.html.

μαθητριών. Σε σύγκριση με άλλους μαθητές–μαθήτριες που δεν εφάρμοσαν τα συγκεκριμένα προγράμματα αισθητικής αγωγής, τα αποτελέσματα *έδειξαν* τη θετική επίδραση των μαθημάτων αισθητικής αγωγής στη γραπτή έκφραση. Παράλληλα οι δάσκαλοι που συμμετείχαν σε αυτά τα προγράμματα αισθάνθηκαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από το προϊόν της εργασίας τους. Το σχολείο ως μονάδα δεν φάνηκε να επηρεάζεται ιδιαίτερα από την εισαγωγή αυτών των προγραμμάτων αισθητικής αγωγής.

2. Τίτλος: *Different Ways of Knowing:* 1991–1994/ **Φορέας:** The Galef Institute of Los Angeles, CA, Φεβρουάριος 1995/ **Ερευνητής:** Catterall James/ **Χαρακτήρας:** Broad–Based Studies/ **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Ποικίλες.
Σύντομη Περιγραφή: Τρίχρονη έρευνα που μελέτησε τα αποτελέσματα του προγράμματος «Different Ways of Knowing» σε τέσσερις πόλεις από το Λος Άντζελες και τη Βοστόνη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές–μαθήτριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για συμμετοχή σε δραστηριότητες που εμπεριείχαν τις τέχνες σε συνδυασμό με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

3. Τίτλος: *The Schooled Mind: Do the Arts Make a Difference? An Empirical Evaluation of the Hamilton Fairfield SPECTRA+ Program*, 1992–1993 / **Φορέας:** Center for the Human Development, Learning and Teaching, Miami University, Oxford, O.H., 1994/ **Ερευνητής:** Luftig Richard/ **Χαρακτήρας:** Broad–Based Studies/ **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Ποικίλες.
Σύντομη Περιγραφή: Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα αφορούσε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία διδάχθηκαν στοιχεία ιστορίας της τέχνης. Τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα προέρχονταν από δύο διαφορετικές περιοχές του Οχάιο. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενίσχυσαν τη δημιουργικότητά τους όταν απασχολήθηκαν σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος. Η επανάληψη της αξιολόγησης στο δεύτερο χρόνο έδειξε ότι η ενίσχυση της δημιουργικότητας ήταν σταθερή.

4. Τίτλος: *National Gallery of Art Teachers' Institutes: A Five Year Evaluation* 1989–1993/ **Φορέας:** Education Division, National Gallery of Art, Washington, D.C., Ιούνιος 1994/ **Ερευνητές:** Berk Ellyn and Kathleen Walsh-Piper/ **Χαρακτήρας:** Target Study/**Εμπλεκόμενες τέχνες:** Ποικίλες.
Σύντομη Περιγραφή: Πρόκειται για ένα καλοκαιρινό πρόγραμμα για δασκάλους τέχνης και παιδαγωγούς. Οι εκπαιδευόμενοι διδάχθηκαν διάφορα καλλιτεχνικά μαθήματα με στόχο τη προσωπική και επαγγελματική τους βελτίωση. Πράγματι, οι συμμετέχοντες βελτίωσαν τις τεχνικές τους στη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και διαμόρφωσαν νέες προτάσεις για αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

5. Τίτλος: *Arts Integration Program II: Final Report*/ **Φορέας:** Tucson/Pima Arts Council, Tucson, AZ, 1994/ **Ερευνητής:** David Betts/ **Χαρακτήρας:** Target Study/ **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Ποικίλες.
Σύντομη Περιγραφή: Πρόκειται για τη δημιουργία ενός διδακτικού υποδείγματος το οποίο είχε ως σκοπό να βοηθήσει τους δασκάλους διαφόρων γνωστικών αντικειμένων να συνεργαστούν με τους δασκάλους αισθητικής αγωγής, έτσι ώστε να εφαρμόσουν τις διατάξεις του αναλυτικού προγράμματος. που αναφέρονται στη διδασκαλία του μαθήματος της αισθητικής αγωγής.

6. Τίτλος: *The Effects of a Folklorist Residency Upon Student Self-Esteem: A Descriptive Study*/ **Φορέας:** Arizona Arts Education Research Institute, Phoenix, AZ, 1993/ **Ερευνητής:** Cunningham Keith/ **Χαρακτήρας:** Target Study, Περιγραφική/ **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Λαϊκή τέχνη.
Σύντομη Περιγραφή: Το ερευνητικό πρόγραμμα απευθυνόταν σε μαθητές–μαθήτριες της έβδομης και όγδοης βαθμίδας σε βιομηχανική περιοχή της Αριζόνα. Οι συμμετέχοντες βελτίωσαν την αυτοεκτίμησή τους.

7. Τίτλος: *Safe Havens: Portraits of Effectiveness in Community Art Centers That Focus on Education in Economically Disadvantaged Communities*/ **Φορέας:** Project Co-Arts Harvard Project Zero, Cambridge MA, Νοέμβριος 1993/ **Ερευνητής:** Davis Jessica/ **Χαρακτήρας:** Target Study/ **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Ποικίλες.
Σύντομη Περιγραφή: Η αναφορά περιλαμβάνει την παρουσίαση του προγράμματος τεσσάρων Κέντρων τέχνης επιλεγμένων από την ευρύτερη περιφέρεια των ΗΠΑ. Οι περιγραφές αυτές αφορούν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα προγραμμάτων που εμπλέκουν την τέχνη στη διαδικασία της μάθησης σε περιοχές κοινωνικο-οικονομικά υποβαθμισμένες.

8. Τίτλος: *The effectiveness of Creative Drama as an Instructional Strategy to Enhance the Reading Comprehension Skills of Fifth-Grade Remedial Readers*/ **Φορέας:** Reading Research and Instruction, δημοσίευση στον τοόμο 31, αρ. 3, σελ. 41 – 52, 1992/ **Ερευνητής:** DuPont Sherry/ **Χαρακτήρας:** Target Studies/ **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Δράμα.
Σύντομη Περιγραφή: Αξιολόγηση ενός προγράμματος διάρκειας 6 εβδομάδων σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές–μαθήτριες εμπλέκονταν καθημερινά σε δραστηριότητες δραματοποίησης εμπνευσμένες από λογοτεχνικά κείμενα.

9. Τίτλος: *North American Indian Music Instruction: Influence upon Attitudes, Cultural Perceptions and Achievement*/ **Φορέας:** D.M.A. dissertation Arizona State, University, Tempe, AZ, 1994/ **Ερευνητής:** Edwards Kay/ **Χαρακτήρας:** Target Study/ **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Μουσική.
Σύντομη Περιγραφή: Η μελέτη αυτή αφορούσε στην εξερεύνηση τεσσάρων διδακτικών στρατηγικών για τη διδασκαλία της ινδιάνικης μουσικής σε μαθητές–

μαθήτριες της Δ΄ τάξης. Οι μαθητές μετά την εφαρμογή του προγράμματος ενεργοποίησαν την πολιτισμική τους συνείδηση και μείωσαν τις προκαταλήψεις τους.

10. Τίτλος: *Arts and Cognition: A Study of the Relationship Between Arts Partners Program and the Development of Higher Level Thinking. Processes in Elementary and Junior High School Students*/ **Φορέας:** C.A. Fineberg Associates and Arts Partners Council, New York, NY, Οκτώβριος 1991/ **Ερευνητής:** Fineberg Carol
Σύντομη Περιγραφή: Πρόκειται για μελέτη προγράμματος που εφαρμόστηκε σε επιλεγμένα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Νέας Υόρκης. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες που προβλέπονταν από το πρόγραμμα διδάσκονταν από καλλιτέχνες. Στόχος των δραστηριοτήτων αυτών ήταν η βελτίωση της κριτικής σκέψης.

11. Τίτλος: *The Impact of an Improvisational Dramatics Program on Student Attitudes and Achievement*/ **Φορέας:** Children's Theatre Review, δημοσίευση στον τόμο 34, αρ. 3, σελ. 9–14, 1985/ **Ερευνητές:** Gourgey Annette F., Jasn Bosseau and Judith Dwelgato/ **Χαρακτήρας:** Target Study/ **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Δράμα.
Σύντομη Περιγραφή: Η μελέτη αυτή εξέτασε την αναγνωστική ικανότητα όπως επίσης και το επίπεδο αυτοεκτίμησης ατόμων με ειδικές ικανότητες (βαθμίδα: $4^{η}$ – $6^{η}$) παιδιών που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα «Art Alternative Program», σε σχέση με άλλα παιδιά της ίδιας βαθμίδας τα οποία δεν συμμετείχαν σε παρόμοιο πρόγραμμα. Η έρευνας έδειξε ότι σημειώθηκαν θετικές αλλαγές στα παιδιά που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα.

12. Τίτλος: *Arts Infusion Program* / **Φορέας:** Greater Augusta Arts Council, Augusta, GA, 1995/ **Ερευνητές:** Greater Augusta Arts Council and Aiken Country School District/ **Χαρακτήρας:** Target Study/ **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Ποικίλες.
Σύντομη Περιγραφή: Έγινε επεξεργασία των δεδομένων του γνωστού τεστ γνωστικών ικανοτήτων: «Stanford Achievement Test», από το 1990 έως το 1994. Οι μαθητές–μαθήτριες που φοίτησαν από την $1^{η}$ μέχρι την $5^{η}$ βαθμίδα στο Redcliff Elementary Scholl (χαρακτηριστικό του σχολείου είναι η ενίσχυση του αναλυτικού προγράμματος με καλλιτεχνικά μαθήματα) είχαν καλύτερη επίδοση στο τεστ γνωστικών ικανοτήτων από ότι είχαν μαθητές–μαθήτριες που δεν φοίτησαν στο προαναφερθέν σχολείο.

13. Τίτλος: *The Cognitive and Behavior Consequences of Using Music and Poetry in a Fourth Grade Language Arts Classroom*/ **Φορέας:** PH.D. dissertation, Texas Woman's University, Denton TX, 1986/ **Ερευνητής:** Hudspeth Carolyn Carter/ **Χαρακτήρας:** Target Study /**Εμπλεκόμενες τέχνες:** Μουσική, δημιουργικό γράψιμο.
Σύντομη Περιγραφή: Η διάρκεια του συγκεκριμένου ερευνητικού προγράμματος ήταν μονοετής. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιελάμβανε δραστηριότητες ποίησης και μουσικής οι οποίες, έπειτα από σχετική αξιολόγηση, φάνηκε ότι είχαν θετικά α-

ποτελέσματα στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών που πήραν μέρος στην έρευνα. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά κυρίως για τους αδύνατους μαθητές. Η σύγκριση έγινε με τα αποτελέσματα που είχαν μαθητές και μαθήτριες που διδάχθηκαν τη γλώσσα με τον παραδοσιακό τρόπο. Ωστόσο σε μερικές μετρήσεις δεν φάνηκαν ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες που συμμετείχαν στον πειραματισμό.

14. Τίτλος: *Effect of a Dance Program on the Creativity of Preschool Handicapped Children*/ **Φορέας:** Adapted Physical Activity Quarterly, δημοσίευση στον τομό 8 του 1991, σελ. 305–316, 1991/ **Ερευνητής:** Jay Danielle/ **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Χορός.
Σύντομη Περιγραφή: Το ερευνητικό πρόγραμμα είχε χρονική διάρκεια 12 εβδομάδων. Στόχος του προγράμματος ήταν να εξεταστεί αν ο χορός επηρεάζει τη δημιουργικότητα ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι βελτιώθηκε η φαντασία των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα.

15. Τίτλος: *Does Creative Drama Benefit Elementary School Students: A meta-Analysis*/ **Φορέας:** Youth Theatre Journal, V.1, n.3, pp.11–18, Χειμώνας 1987/ **Ερευνητές:** Kardash Carol Anne M, and Lin Wright/ **Χαρακτήρας:** Target Study meta-Analysis/ **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Δραματοποίηση.
Σύντομη Περιγραφή: Πρόκειται για μια «μεταανάλυση» που εφαρμόστηκε για να ελέγχει την επίδραση του δημιουργικού δράματος στην ανάγνωση, τη γραπτή και προφορική επικοινωνία, την αυτοεκτίμηση κατά την εικοσαετία 1965–1984. Το αποτέλεσμα της έρευνας όμως έδειξε μέτρια αποτελέσματα.

16. Τίτλος: *Drama: A Medium to Enhance Social Interaction Between Students with and without Retardation*/ **Φορέας:** Mental Retardation, δημοσίευση στον τόμο 31, αρ. 4, σελ. 228–233, 1993/ **Ερευνητές:** Miller Howard, John E.Rynders and Stuard J. Schleien/ **Χαρακτήρας:** Target Study/ **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Δραματοποίηση.
Σύντομη Περιγραφή: Μαθητές και μαθήτριες, με ή χωρίς διανοητική υστέρηση πήραν μέρος σε ομάδες δραματοποίησης ή ομαδικών παιχνιδιών. Καμία διαφορά δεν εντοπίστηκε, εκτός του ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα δραματοποίησης είχαν καλύτερη επικοινωνιακή ικανότητα από τα άλλα που συμμετείχαν μόνο σε ομαδικά παιχνίδια.

17. Τίτλος: *Drama and Drawing for Narrative Writing in Primary Grades*/ **Φορέας:** Journal of Education Research, δημοσίευση στον τόμο 8, αρ. 2, σελ. 100–110, Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1993 / **Ερευνητές**: Moore Blaine and Helen Caldwell/ **Εμπλεκόμενες τέχνες**: Δραματοποίηση, ζωγραφική, δημιουργική γραφή.
Σύντομη Περιγραφή: Στην έρευνα μελετήθηκαν τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει η ζωγραφική και η δραματοποίηση, όταν αυτές χρησιμοποιούνται ως μέσο προετοιμασίας γραπτού λόγου. Η έρευνα απέδειξε ότι η δραματοποίηση και η ζωγραφική

είναι περισσότερο αποτελεσματικές δραστηριότητες προετοιμασίας γραφής από άλλες παραδοσιακές τεχνικές.

18. Τίτλος: *The relationship of Oral Reading, Dramatic Activities and Theatrical Production to Student Communication Skills, Knowledge Comprehension, and Attitudes*/ **Φορέας**: Youth Theatre Journal, δημοσίευση στον τόμο 4, αρ. 3, σελ. 7-10, 1990/ **Ερευνητές**: Rosen Robert S. and Stephen M. Koziol, Jr./ **Χαρακτήρας**: Target Study/ **Εμπλεκόμενες τέχνες**: Δραματοποίηση.
Σύντομη Περιγραφή: Η έρευνα αφορά μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου. Μελετήθηκαν τρεις παράμετροι οι οποίες επιδρούν στην ανθρώπινη επικοινωνία και τη γνωστική ανάπτυξη: προφορικό διάβασμα, δραστηριότητες δραματοποίησης, θεατρική παραγωγή. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δραστηριότητες δραματοποίησης καλλιεργούν τις ικανότητες των συμμετεχόντων ενώ οι δραστηριότητες θεατρικής παραγωγής δίνουν τη δυνατότητα μεγαλύτερης κατανόησης του περιεχομένου του θεατρικού έργου.

19. Τίτλος: *Evaluation of Wolf Trap Institute for Early Learning Through the Arts*/ **Φορέας**: Harvard Project Zero, Cambridge, MA, 1991-92, 1992-93, 1993-95/ **Ερευνητής**: Torff Bruce/ **Χαρακτήρας**: Target/ **Εμπλεκόμενες τέχνες**: Ποικίλες.
Σύντομη Περιγραφή: Πρόκειται για σειρά αναφορών που αξιολογούν το πρόγραμμα Wolf Trap σε όλη τη χώρα. Η έρευνα έχει δείξει θετικά αποτελέσματα για τα πολύ μικρά παιδιά κυρίως σε θέματα κοινωνικής προσαρμογής και συμμετοχής στην ομάδα.

20. Τίτλος: *Learning to Act/ Acting to learn: Children as Actorsd, Critics, and Characters in Classroom Theatre*/ **Φορέας**: Research in Teachin English, δημοσίευση στον τόμο 28, αρ. 1, σελ. 7-44, (Φεβρ. 1994)/ **Ερευνητής**: Wolf Shelby/ **Χαρακτήρας**: Target/ **Εμπλεκόμενες τέχνες**: Δραματοποίηση.
Σύντομη Περιγραφή: Η έρευνα μετά τη λήξη του μονοετούς προγράμματος δραματοποίησης έδειξε βελτίωση της αντιληπτικής ικανότητας σε παιδιά με χαμηλή νοημοσύνη.

21. Τίτλος: *A Review of the Published Research Literature on Arts and the Handicapped*: 1971–1981/ **Φορέας**: The National Committee, Arts for the Handicapped, 1982/ **Ερευνητής**: Anderson Frances E./ **Χαρακτήρας**: Συλλογικός/ **Εμπλεκόμενες τέχνες**: Ποικίλες.
Σύντομη Περιγραφή: Η γενική αυτή αναφορά περιλαμβάνει ποιοτικές έρευνες στον τομέα της τέχνης και των νοητικών δυσλειτουργιών.

22. Τίτλος: *What do We know about Artistically Talented Students and Their Teachers?*/ **Φορέας**: Journal of Art and Design Education, δημοσίευση στον τόμο 13, αρ. 4

(Οκτ. 1994)/ **Ερευνητές**: Clark Gilbert and Enid Zimmerman/ **Χαρακτήρας**: Συλλογικός/ **Εμπλεκόμενες τέχνες**: Visual Arts
Σύντομη Περιγραφή: Πρόκειται για ένα σύνολο πέντε μελετών που συντάχθηκαν από πέντε ταλαντούχους μαθητές και τους δασκάλους τους. Ο αναγνώστης μπορεί να διαπιστώσει πως αντιδρά ο μαθητής, όταν έρχεται αντιμέτωπος με το ταλέντο του και την συνειδητοποίηση της αποτελεσματικότητας του δασκάλου του.

23.Τίτλος: *Handbook of Research on Music Teaching*/ **Φορέας**: Music Educators national Conference, Schirmer, 1992/ **Ερευνητής**: Colwell Richard (editor)/ **Χαρακτήρας**: Συλλογική/ **Εμπλεκόμενες τέχνες**: Μουσική.
Σύντομη Περιγραφή: Πρόκειται για μια συλλογική έρευνα που συγκεντρώνει πληροφορίες σχετικά με τη μουσική αγωγή. Περιλαμβάνει 55 κεφάλαια με πληροφορίες για την ιστορία της μουσικής, την ορχήστρα και τη σχέση της μουσικής στο αναλυτικό πρόγραμμα.

24. Τίτλος: *The Fourth R: The Arts and Learning*/ **Φορέας**: Stewart Carolee Ph.D. dissertation, 1991, Teachers College Record, V.96, n.2, pp.229–328, Χειμώνας 1994/ **Ερευνητές**: Darby Jaye T., and James S. Catterall/ **Χαρακτήρας**: Συλλογική/ **Εμπλεκόμενες τέχνες**: Ποικίλες.
Σύντομη Περιγραφή: Πρόκειται για μια γενική αναφορά σε θέματα που σχετίζονται με την τέχνη, τη μάθηση και την έρευνα.

25. Τίτλος: *Theories and Research that Support art instruction for Instrumental Outcomes*/ **Φορέας**: Theory into Practice, δημοσίευση στον τόμο 32, αρ. 4 (1993), σελ. 191-198, / **Ερευνητής**:Hamblen Karen/ **Χαρακτήρας**: Συλλογική/ **Εμπλεκόμενες τέχνες**: Ποικίλες.
Σύντομη Περιγραφή: Το άρθρο προσφέρει μια περιληπτική αναφορά ερευνών που συσχετίζουν τις τέχνες με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών–μαθητριών. Αναφέρεται επίσης στο γεγονός της έλλειψης ερευνών που μελετούν τη σχέση τέχνης και ακαδημαϊκής επιτυχίας.

26. Τίτλος: *Enhancing the Practice of Drama in Education*/ **Φορέας**: Youth Theatre Journal, δημοσίευση στον τόμο 7, αρ. 4 (1993), σελ. 25–30 / **Ερευνητής**: O'Farrell Lawrence/ **Χαρακτήρας**: Συλλογική/ **Εμπλεκόμενες τέχνες**: Ποικίλες.
Σύντομη Περιγραφή: Αυτή η συνοπτική αναφορά του δράματος στην εκπαίδευση αναφέρεται κυρίως στην αξία της έρευνας που εστιάζει την προσοχή της στη δραματοποίηση ως μέσο επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων και γνωστικής ανάπτυξης.

27. Τίτλος: *The Effect of Arts and Music Education on Students' Self-Concept*/ **Φορέας**: Update: Applications of Research in Music Education, δημοσίευση στον τόμο 13, αρ. 1, (Φθινόπωρο-Χειμώνας 1994)/ **Ερευνητές**: Trusty, Jerry and Gyacomo M. Oliva/ **Χαρακτήρας**: Συλλογική/ **Εμπλεκόμενες τέχνες**: Ποικίλες.

Σύντομη Περιγραφή: Πρόκειται για συλλογή ερευνών που μελετούν την Αισθητική Αγωγή ως μέσο μάθησης τις προηγούμενες δεκαετίες. Τα αποτελέσματα των ερευνών είναι μεικτά.

28. Τίτλος: *The Status of Arts Education in American Public Schools 1*/ **Φορέας**: National Arts Education Research Center, University of Illinois, Urbana, IL, 1991/
Ερευνητής: Leonard Charles/ **Χαρακτήρας**: Status Study/ **Εμπλεκόμενες τέχνες**:Ποικίλες.
Σύντομη Περιγραφή: Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εθνικό επίπεδο και αφορούσε τη θέση του μαθήματος της αισθητικής αγωγής στο Δημόσιο σχολείο. Τα δεδομένα έδειξαν ότι γενικά διδάσκονται η μουσική και η visual art αλλά υπάρχουν πολλές δυσκολίες ως προς την εφαρμογή των μαθημάτων της αισθητικής αγωγής, εξαιτίας της χρονικής πίεσης που νιώθει ο δάσκαλος όπως επίσης και εξαιτίας της χαλαρότητας με την οποία αντιμετωπίζονται αυτά τα μαθήματα.

29. Τίτλος: *Custom and Charishing: The Arts in Elementary Schools/* **Φορέας**: National Education Research Center, University of Illinois, Urbana, IL, 1991/ **Ερευνητές**: Stake Robert, Liora Bresler and Linda Mabry/ **Χαρακτήρας**: Συλλογική/ **Εμπλεκόμενες τέχνες**: Ποικίλες.
Σύντομη Περιγραφή: Οκτώ ειδικές μελέτες (Case Studies) σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ έδειξαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος που διδάσκει μαθήματα τέχνης στο Δημοτικό σχολείο.

30. Τίτλος: *Arts Education – A Cornerstone of Basic Education*/ **Φορέας**: The Kennedy Center ARTSEDGE/ **Ερευνητής**: Karen Rasmussen, Άνοιξη 1998/ **Εμπλεκόμενες τέχνες**: Ποικίλες.
Σύντομη Περιγραφή: Στην έρευνα της η K. Rasmussen χρησιμοποιεί ως παράδειγμα το Riverside Elementary School in Great Rapids Michigan για να διαπιστώσει την αξία του μαθήματος της αισθητικής αγωγής στο σχολείο. Θεωρεί ότι οι τέχνες – χορός, μουσική, θέατρο, εικαστικά - θα έπρεπε να είναι ένα σημαντικό κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης. Μέσα από μελέτες αποδείχθηκε ότι οι μαθητές προοδεύουν σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχίας στην εξωσχολική ενήλικη ζωή τους, αν έχουν εφοδιαστεί με το απαραίτητο καλλιτεχνικό υπόβαθρο.

6.2.2 Αναλυτική περιγραφή συναφών ερευνών-η έρευνα στην Ελλάδα

Από όλες τις προηγούμενες έρευνες ορισμένες αφορούν άμεσα το θέμα που διαπραγματεύεται η δική μας, δηλαδή τη σχέση των τεχνών με τη γλωσσικής ικανότητας των παιδιών. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η λεπτομερέστερη περιγραφή τους, έτσι ώστε να προσδιοριστούν τόσο οι υποθέσεις εργασίας, όσο και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή των ερευνών αυτών:

1. Τίτλος: *Arts and Cognition: A Study of the Relationship Between Arts Partners Program and the Development of Higher Level Thinking. Processes in Elementary and Junior High School Students*/ **Φορέας:** C.A. Fineberg Associates and Arts Partners Council, New York, NY, Οκτώβριος 1991.

Θέμα μελέτης: Το θέμα της έρευνας αφορούσε την επίδραση της παρουσίας ενός συνόλου καλλιτεχνών οι οποίοι εμπλέκονται με την ιδιότητα του δασκάλου σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Πρόκειται για την εύρεση της σχέσης ανάμεσα στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών και στην εκπαίδευσή τους, όταν η τελευταία διανθίζεται από μαθήματα αισθητικής αγωγής. Το πρόγραμμα αυτό ονομάστηκε *ArtPARTNERS* και άρχισε να εφαρμόζεται από το 1984 στη Νέα Υόρκη, καλύπτοντας 21 από τις 23 περιφέρειες της πόλης. Πρόκειται για ένα μεγαλόπνοο σχέδιο στο οποίο εμπλέκονται οργανισμοί που αρχικά εκπαιδεύουν κι έπειτα διορίζουν στα σχολεία τους εκπαιδευμένους καλλιτέχνες. Οι καλλιτέχνες διδάσκουν τα προβλεπόμενα από το πρόγραμμα μαθήματα για 10 εβδομάδες.

Στόχος: Σκοπός του προγράμματος *ArtPARTNERS* είναι η διάδοση του πολιτισμού στους μαθητές όπως επίσης και η μύησή τους στις αξίες της τέχνης. Για να εξυπηρετηθούν οι στόχοι του προγράμματος εκπονήθηκαν ειδικά προγράμματα, τέθηκαν σκοποί και έγιναν εφαρμογές. Στη συνέχεια ακολούθησε ποιοτική έρευνα στην οποία πήραν μέρος 5 από τις 21 περιφέρειες του προγράμματος.

Ποιοτική έρευνα: Η ποιοτική έρευνα στηρίχθηκε στην επεξεργασία του περιεχομένου των συνεντεύξεων που έδωσαν δάσκαλοι και καλλιτέχνες. Στηρίχθηκε επίσης στις βαθμολογίες των παιδιών και στην παρατήρηση ενός συνόλου μαθημάτων. Οι συνεντεύξεις αλλά και τα τεστ είχαν ως κεντρικό θέμα την ικανότητα των παιδιών να λύνουν προβληματικές καταστάσεις (problem-solving) όπως επίσης και την αποτελεσματική χρήση της κριτικής τους σκέψης. Η παρακολούθηση των μαθημάτων από τους ερευνητές απέβλεπε στην την καταγραφή συγκεκριμένων παραδειγμάτων που ενθάρρυναν την κριτική σκέψη των παιδιών. Στη συνέχεια η κριτική σκέψη των παιδιών συγκρίθηκε με την ταξινόμηση του Bloom. Έτσι οι ερευνητές εντόπισαν τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες οι οποίες προωθούν τους 7 τύπους κριτικής σκέψης, έτσι όπως αυτοί αναφέρονται από τον Bloom: αναπαράσταση μιας ιδέας, διατύπωση υπόθεσης, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση.

Ερευνητικά αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συγκεκριμένοι παράγοντες που επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών είναι η καλλιτεχνική εμπειρία, η αποτελεσματική διδασκαλία, οι ξεκάθαροι στόχοι και οι εργασίες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

2. Τίτλος: *Drama and Drawing for Narrative Writing in Primary Grades*/ **Φορέας:** Journal of Education Research, δημοσίευση στον τόμο 8, αρ. 2 (Νοεμ-Δεκεμ 1993), σελ 100 – 110 του περιοδικού Journal of Education Research.

Θέμα μελέτης: Η μελέτη αφορά τη σχέση της δραματοποίησης και της ζωγραφικής με το γραπτό λόγο. Θεωρεί δε τις δραστηριότητες της δραματοποίησης, ζωγραφικής

και συζήτησης ως τεχνικές που προετοιμάζουν τα παιδιά για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Στόχος: Στόχος της μελέτης ήταν να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητα της δραματοποίησης και της ζωγραφικής στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας: Με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας επιλέχθηκαν δύο τάξεις Β΄ Δημοτικού και μια Γ΄ Δημοτικού, στην περιοχή του Rocky Mountain. Κάθε τάξη ανέλαβε κι από έναν τομέα δραστηριοτήτων. Η έρευνα είχε διάρκεια 15 εβδομάδες. Οι δάσκαλοι των πειραματικών ομάδων είχαν εκπαιδευτεί πριν την έναρξη του πειραματισμού στο να συνδέουν το γραπτό λόγο με τη δραματοποίηση, τη ζωγραφική ή τη συζήτηση. Κάθε εβδομάδα οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες γραπτού λόγου διάρκειας ενός τετάρτου της ώρας. Τα γραπτά των παιδιών συγκεντρώνονταν και αξιολογούνταν με βαθμολογική κλίμακα.

Ερευνητικά αποτελέσματα: Σημαντική στατιστική διαφορά προέκυψε ανάμεσα στις πειραματικές ομάδες και τις ομάδες ελέγχου. Όμως δεν υπήρχε σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στις πειραματικές ομάδες της δραματοποίησης και της ζωγραφικής. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι δεν αισθάνονταν άνετα με πολλές από τις δραστηριότητες της δραματοποίησης ή της ζωγραφικής. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς για τη χρήση δραστηριοτήτων που συσχετίζουν το γράψιμο με τη δραματοποίηση, τη ζωγραφική και τη συζήτηση. Οι δημιουργικές δραστηριότητες, επιτρέπουν στους μαθητές να επανεξετάζουν την εργασία τους, να την αξιολογούν, να ελέγχουν τις ιδέες τους και να τις τροποποιούν πριν αρχίσουν το γράψιμο.

3. Τίτλος: *The Cognitive and Behavior Consequences of Using Music and Poetry in a Fourth Grade Language Arts Classroom*/ **Φορέας:** PH.D. dissertation, Texas Woman's University, Denton TX, 1986.

Θέμα έρευνας: Η χρήση δραστηριοτήτων μουσικής και ποίησης με σκοπό τον εμπλουτισμό της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών. Η ερευνήτρια Carolyn Carter Hadspeth μελέτησε επίσης την αντίδραση τόσο των παιδιών όσο και των γονέων τους στις καινούριες δραστηριότητες που συνέδεαν το *Γλωσσικό Μάθημα* με την ποίηση και τη μουσική.

Στόχος: Σκοπός τη μελέτης ήταν η αναζήτηση τρόπων εμπλουτισμού της γραπτής έκφρασης των παιδιών. Η αναζήτηση αυτή προήλθε από τον χώρο των τεχνών (ποίηση- μουσική).

Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας: Το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες (πειραματική- ελέγχου) και αποτελούνταν από 16 παιδιά Δ΄ Δημοτικού με δυσκολίες στη μάθηση. Τα παιδιά φοιτούσαν σε διαφορετικά σχολεία της ίδιας περιοχής. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν παρατηρητές οι οποίοι κατέγραφαν τις συμπεριφορές και των παιδιών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Οι δύο ομάδες υποβλήθηκαν σε σταθμιστικά τεστ (California Achievement Test) στην αρχή και στο τέλος της έρευνας. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας ακολούθησαν το ίδιο σχολικό εγχειρίδιο με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Η ερευνήτρια όμως ενίσχυσε το εγχειρίδιο της πειραματικής ομάδας

με δραστηριότητες ποίησης και πρόζας. Δραστηριότητες όπως προφορικό διάβασμα, τραγούδι, κίνηση, ρυθμός και δραματοποίηση συμπεριλαμβάνονταν σε αυτό το ενισχυμένο πρόγραμμα. Η συγκριτική μελέτη των τεστ στα οποία υποβλήθηκαν τα παιδιά αποκάλυψε την ανωτερότητα της πειραματικής ομάδας σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής τους ικανότητας τόσο στη γραμματική όσο και στον προφορικό λόγο.
Ερευνητικά αποτελέσματα: Γενικά διαπιστώθηκε συνάφεια (correlation) ανάμεσα στη γνωστική ανάπτυξη, τη μάθηση και τη δημιουργική προσέγγιση του Γλωσσικού Μαθήματος. Οι συνεντεύξεις με τους γονείς αποκάλυψαν τη θετική στάση τους απέναντι σε τέτοιου είδους παρεμβάσεις στο Γλωσσικό Μάθημα.

4. Τίτλος: *The Effect of Arts and Music Education on Students' Self-Concept*/
Φορέας: Update: Applications of Research in Music Education, dhmos;ieysh sto periodic;o, ston t;omo 13, ar. 1 (Fuin;opvro – Xeim;vnaw 1994).
Θέμα έρευνας: Η σχέση των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων με την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης στα παιδιά. Η σχέση των δραστηριοτήτων αυτών με τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, όπως επίσης και η σχέση των τεχνών με την ικανότητα κριτικής σκέψης.
Στόχος: Στόχος της έρευνας ήταν να προσδιορίσει την πιθανή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες και στην καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης των παιδιών.
Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας: Οι ερευνητές μελέτησαν 57 περιπτώσεις παιδιών (case studies).
Ερευνητικά αποτελέσματα: Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες εδραιώνουν μια θετική αντίληψη για την προσωπικότητά και ενισχύουν την ικανότητα του παιδιού για κριτική σκέψη. Παράλληλα δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να εκφράσει τα συναισθήματά του.

5. Τίτλος: *Πρόγραμμα Μελίνα*

Στην Ελλάδα η σχετική αρθρογραφία που μελετά την επίδραση της τέχνης στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού είναι σημαντική και ενδιαφέρουσα[140]. Ωστόσο σπάνια εκπονούνται μελέτες και ερευνητικά προγράμματα (projects) με τον ανάλογο προσανατολισμό. Το *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*[141] αποτελεί πλέον ένα εφαρμοσμένο και δοκιμασμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο οι τέχνες παίζουν ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Αφομοιώνοντας τις αρχές του *Σχολείου Εργασίας*, της *Προοδευτικής Παιδαγωγικής* και της *Περιβαλλοντολογικής Εκπαίδευσης*, επιχείρησε να εισαγάγει δυναμικά και συνειδητά την πολιτιστική διάσταση στην εκπαίδευση, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη μέθοδο διδασκαλίας. Η αξιολόγηση του Προγράμμα-

---

[140] Βλ. στην παρούσα διατριβή την ελληνική βιβλιογραφία περιοδικών σελ 294 κι έπειτα.

[141] Βλ. Φατούρου Μ., Μπάκα Α., Χοντουλίδου Ε.,: «Μια πρώτη αξιολόγηση του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ», στο ειδικό εγχειρίδιο: *ΜΕΛΙΝΑ:Εκπαίδευση και Πολιτισμός και Περιφερειακή Ανάπτυξη*, εκδ. Οι φίλοι του Ιδρύματος ΜΕΛΙΝΑ ΜΕΡΚΟΥΡΗ, Θεσσαλονίκη 1997 σελ 71-75.

τος της σχολικής περιόδου 1995–96 απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί κατανόησαν τους στόχους του Προγράμματος και εμπνεύστηκαν από αυτό. Απέδειξε επίσης ότι η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών που δέχτηκαν το *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*[142] ενισχύθηκε. Μάλιστα η παρατήρηση αυτή ισχύει κυρίως για τα παιδιά που παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες ή ειδικές ανάγκες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δάσκαλοι που πήραν μέρος στο *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ* θεωρούν ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι αρκετά δεσμευτικό και πρέπει να αποκτήσει ευελιξία ούτως ώστε να επιτρέπει μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων από πλευράς δασκάλου. Η διδασκαλία δεν ανανεώθηκε ριζικά αλλά εμπλουτίστηκε με καινούργια στοιχεία. Σε ορισμένες δε περιπτώσεις το *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ* διδάχθηκε συμπληρωματικά μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος.

6. Τίτλος: *«Η αισθητική Αγωγή στο Σχολείο μέσα από τα μάτια των Εκπαιδευτικών – Παρουσίαση Έρευνας»*, περιοδ. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τχ. 395, 11/2 έως 20/3 1997, σελ 89-95/ **Υπεύθυνοι Έρευνας:** Γ. Γκανά, Ε. Ζησοπούλου, Ν. Θεοδωρίδης, Μ. Κοκκίδου, Π. Χατζηκαμάρη.

Σύντομη Περιγραφή: Αναλύθηκαν και μελετήθηκαν 150 ερωτηματολόγια συμπληρωμένα από δασκάλους-ες και νηπιαγωγούς στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε σχολεία διαφορετικών περιοχών και δυναμικού στα οποία θίγονταν τα βασικότερα προβλήματα στον τομέα της αισθητικής αγωγής. Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν τα ακόλουθα:

- Το 75% των δασκάλων διδάσκει τη μουσική αγωγή. Το 25% τη θεατρική αγωγή και το 12% τη ρυθμική αγωγή.
- Το 87% των δασκάλων δεν θεωρεί δευτερεύοντα τα μαθήματα της αισθητικής αγωγής. Το 64% μάλιστα εκτιμά ότι οι ώρες που προσφέρονται για τα μαθήματα της αισθητικής αγωγής είναι λίγες.
- Το 82% των δασκάλων αντιμετωπίζει δυσκολίες ως προς την οργάνωση των μαθημάτων αυτών.
- Το 61% των δασκάλων θεωρεί ότι η υλικοτεχνική υποδομή που προσφέρει το σχολείο που υπηρετούν δεν είναι αρκετή για την αποτελεσματική διδασκαλία των μαθημάτων αισθητικής αγωγής.
- Τέλος το 28% των δασκάλων χρησιμοποιεί τις ώρες της αισθητικής αγωγής για να καλύψει άλλα γνωστικά αντικείμενα[143].

---

[142] Πλήρες ανάπτυγμα του *Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ* παρουσιάζεται στο *«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΛΙΝΑ»*, ΥΠΕΠΘ, Υπουργείο Πολιτισμού, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1997.

[143] Ανάλογη είναι και η έρευνα των Custom and Charishing: *The Arts in Elementary School, National Education Research Center*, University of Illinois, Urbana, IL, 1991 που έγινε στο Πανεπιστήμιο του Illinois. Το Πανεπιστήμιο αυτό, προετοίμασε μια εις βάθος μελέτη σε 8 Δημοτικά σχολεία των Η.Π.Α. κατά τη χρονική περίοδο 1987-1990. Μερικά από τα συμπέρασμα ήταν ότι οι δάσκαλοι προτιμούν να διδάξουν το αντικείμενο της τέχνης την οποία αγαπούν περισσότερο. Παρόλο που οι δάσκαλοι ανα-

7. Τίτλος: *«Γλωσσικές διαδικασίες σε συνδυασμό με καλλιτεχνικές δραστηριότητες στα προσχολικά παιδιά»* Περιοδ. *Τα Εκπαιδευτικά*, Ιούλιος – Δεκέμβριος 1995, τχ. 32 – 40, σελ 93 –102 / **Ερευνητές**: Αντώνης Μάννας – Κατερίνα Νικόλτσου.

Σύντομη Περιγραφή: Η έρευνα επικεντρώθηκε σε σύνολο 24 παιδιών του νηπιαγωγείου του Παιδικού Κέντρου του Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τα παιδιά μελέτησαν ένα αφρικάνικο παραμύθι σε εικονογραφημένη έκδοση. Ακολούθησε αυτοσχέδια δραματοποίηση του παραμυθιού (4 μήνες). Σε καθεμία από αυτές τις ευκαιριακές παραστάσεις δίνονταν η ευκαιρία στα παιδιά να δημιουργήσουν τους διάλογους, τις κινήσεις και άλλα δραματικά στοιχεία. Παράλληλα εισήχθηκαν οι εικαστικές τέχνες (κατασκευή μάσκας, κολάζ, ζωγραφική). Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ποικίλα. Ανάμεσα σε άλλα φάνηκε ότι οι καλλιτεχνικές εμπειρίες διευρύνουν και συμπληρώνουν την παιδική ερμηνεία της λογοτεχνίας. Όταν μάλιστα η διαδικασία κατασκευής ενός νοήματος υποστηρίζεται από καλλιτεχνικές εμπειρίες τότε προάγεται τόσο η ικανότητα του παιδιού για επίλυση προβλημάτων όσο και η αποτελεσματική χρήση του λόγου.

γνωρίζουν τη θετική επίδραση των τεχνών στη διαδικασία της μάθησης, ωστόσο το μάθημα της αισθητικής αγωγής στερείται ποιότητας και απαραίτητου χρόνου για τη διεξαγωγή του.

Μέρος Δεύτερο. Η έρευνα

7. Αναλυτικό σχέδιο έρευνας

7.1 Περιεχόμενο της έρευνας

Η παρούσα έρευνα μελετά τη σχέση των τεχνών και του Γλωσσικού Μαθήματος. Ως τέχνη ορίζεται κάθε εικαστική, γλυπτική, θεατρική, μουσική, χορευτική, ποιητική, λογοτεχνική δραστηριότητα στην οποία εμπλέκονται τα παιδιά προκειμένου να παράγουν προφορικό ή γραπτό λόγο.

7.2 Υποθέσεις της έρευνας

Η γλωσσική έκφραση (προφορική-γραπτή) του παιδιού *βελτιώνεται*, όταν στο *Γλωσσικό Μάθημα εντάξουμε* καλλιτεχνικά στοιχεία. Αυτό σημαίνει ότι ένα έργο τέχνης μπορεί να γίνει:

- έναυσμα για παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου,
- πηγή έμπνευσης για συγγραφή κειμένου,
- αφορμή για εμπλουτισμό του βασικού λεξιλογίου του παιδιού,
- αφορμή για κατανόηση των γραμματικών φαινομένων και ενίσχυση της ορθογραφικής ικανότητας του παιδιού,
- σοβαρός λόγος για διατύπωση προβληματισμών οι οποίοι με τη σειρά τους οδηγούν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του παιδιού.

7.3 Μεταβλητές της έρευνας

Οι μεταβλητές της έρευνας είναι ποιοτικές και διακρίνονται σε ανεξάρτητη (τέχνες) και εξαρτημένη (γραπτή) έκφραση

7.4 Στόχοι της έρευνας

Οι στόχοι της έρευνας συνοψίζονται στους ακόλουθους:

i. Έλεγχος μέσα από τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών της υπόθεσης σύμφωνα με την οποία οι τέχνες αποτελούν μέσο αποτελεσματικής μάθησης.

ii. Εντοπισμός της αποτελεσματικότητας του Διδακτικού Υποδείγματος Γλώσσας και Τέχνης όταν αυτό εφαρμοστεί σε διαφορετικό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον.

7.5 Μεθοδολογία της έρευνας:

Η ερευνητική υπόθεση προσεγγίστηκε με τη χρήση της πειραματικής μεθόδου.

7.5.1 Επιλογή δείγματος

Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποίησα τέσσερις ομάδες, φυσικά ισοδύναμες[144]. Πρόκειται για δύο τμήματα της Γ΄ Δημοτικού του Κολλεγίου Αθηνών και για δύο τμήματα της Γ΄ Δημοτικού δύο γειτονικών σχολείων του Δήμου Μαρκόπουλου (1ο και 2ο Δημοτικό Σχολείο Μαρκόπουλου). Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα υπάγονται στην περιφέρεια της Ανατολικής Αττικής και χωροταξικά βρίσκονται στην ίδια περιοχή (Μεσόγεια). Το συνολικό δείγμα απαρτίστηκε από 96 παιδιά.

Για την εξυπηρέτηση των αναγκών της έρευνας τα τμήματα της Γ΄ Τάξης που προέρχονται από τα Σχολεία του Δήμου Μαρκόπουλου ονομάζονται *Σχολεία Α΄* και τα τμήματα του Κολλεγίου Αθηνών *Σχολεία Β΄*.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά δείγματος:

Σχολείο Α΄: Η Πειραματική Ομάδα (Π.Ο.) και η Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) του Σχολείου Α΄, απαρτίστηκε από 46 παιδιά (23 παιδιά ανήκαν στην Π.Ο. και 23 στην Ο.Ε.). Οι γονείς ανήκουν στην ίδια κοινωνικο-οικονομική βαθμίδα (κατώτερη). Το γεγονός αυτό προκύπτει από το επάγγελμα των γονέων και από το μορφωτικό τους επίπεδο.

Σχολείο Β΄: Η Πειραματική όσο και η Ομάδα Ελέγχου του Σχολείου Β΄ απαρτίστηκε από 50 παιδιά (25 παιδιά ανήκουν στην Π.Ο. και 25 στην Ο.Ε.). Οι γονείς ανήκουν στην ίδια κοινωνικοοικονομική βαθμίδα (ανώτατη), ως προς το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Η Π.Ο. του Σχολείου Α΄ με την Ο.Ε. του Σχολείου Α΄ θεωρήθηκαν ως φυσικά ισοδύναμες εξαιτίας των ακόλουθων χαρακτηριστικών τους:

- Το μορφωτικό-κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων ανάμεσα στις δύο ομάδες είναι ισοδύναμο.
- Τα σχολεία από τα οποία επιλέχθηκε το δείγμα είναι γειτονικά και ανήκουν στον ίδιο Δήμο.
- Οι παιδαγωγοί και οι διευθυντές των δύο ομάδων τους έχουν την ίδια άποψη για τον τρόπο που διεξαγωγής του Γλωσσικού Μαθήματος (παραδοσιακή αντίληψη, τήρηση των αρχών του Αναλυτικού Προγράμματος και του Βιβλίου του Δασκάλου).
- Οι παιδαγωγοί και οι διευθυντές των δύο ομάδων δέχονται συμβουλευτικές κρίσεις από τον ίδιο σχολικό σύμβουλο.
- Οι παιδαγωγοί των δύο ομάδων είναι του ιδίου φύλλου και διαθέτουν δεκαετή τουλάχιστον προϋπηρεσία.

---

[144] Βάμβουκας, Μ. (1988): *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 175: *«...φυσικές ισοδύναμες είναι εκείνες οι ομάδες που λαμβάνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει θεωρητικά τουλάχιστον αρκετά υψηλός βαθμός ομοιότητας στη σύστασή τους ως προς την ηλικία, το γνωστικό κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό επίπεδο κτλ. Τέτοιες ομάδες θεωρούνται λόγου χάρη δύο τμήματα τάξεων του ίδιου σχολείου, ή δύο σχολεία της ίδιας περιοχής...»*

Η Π.Ο. του Σχολείου Β΄ με την Ο.Ε. του ίδιου σχολείου θεωρούνται φυσικά ισοδύναμες εξαιτίας των ακόλουθων χαρακτηριστικών τους:

- Το μορφωτικό-κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων ανάμεσα στις δύο ομάδες είναι ισοδύναμο.
- Οι δύο ομάδες ανήκουν στην ίδια σχολική μονάδα.
- Οι παιδαγωγοί και η υποδιευθύντρια των δύο ομάδων τους έχουν την ίδια άποψη για τον τρόπο που διεξαγωγής του Γλωσσικού Μαθήματος (τήρηση των αρχών του Αναλυτικού Προγράμματος[145] και του Βιβλίου του Δασκάλου).
- Οι παιδαγωγοί, οι διευθυντές και η υποδιευθύντρια των δύο ομάδων δέχονται συμβουλευτικές κρίσεις από τον ίδιο σχολικό σύμβουλο.
- Οι παιδαγωγοί των δύο ομάδων είναι διαφορετικού φύλου, αλλά διαθέτουν δεκαετή τουλάχιστον προϋπηρεσία στην ίδια σχολική μονάδα.

7.5.2 Χρονική διάταξη της έρευνας

Η πειραματική εφαρμογή εξελίχθηκε σε δύο[146] χρονικές περιόδους: Στην πρώτη χρονική περίοδο (Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος 1999) εφάρμοσα την προέρευνα με στόχο την ανίχνευση τυχόν αδυναμιών του ΔΥΓΤ. Στη δεύτερη χρονική περίοδο (Ιανουάριος-Μάρτιος 2000) αφού λήφθηκαν υπόψη τα πορίσματα της προέρευνας, εφαρμόστηκε από δύο παιδαγωγούς το ημιπειραματικό σχέδιο στις ισοδύναμες φυσικές ομάδες (Σχολεία Α΄ και Β).

7.5.2.1 Α΄ Χρονική περίοδος: Προέρευνα

Για την εφαρμογή της προέρευνας επιλέχτηκε από την περιφέρεια της Ανατολικής Αττικής, μέσα από τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας, το 5^{ο} Δημοτικό Σχολείο Πεύκης. Στο Σχολείο αυτό εφαρμόστηκε το ΔΥΓΤ στην Γ΄ Τάξη.

Η προέρευνα είχε διάρκεια 2 μήνες: (12-10-1999 έως 12-12-1999). Κατά τη χρονική αυτή περίοδο δίδαξα καθημερινά το ΔΥΓΤ στην Γ΄ Τάξη του 5ου Δημοτικού Σχολείου Πεύκης. Η δασκάλα της τάξης κυρία Δήμητρα Περδικούλη ήταν παρούσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά ο ρόλος της ήταν βοηθητικός. Η διδακτική αυτή εμπειρία ήταν απολύτως απαραίτητη για τη μετέπειτα εφαρμογή του ημιπειραματικού σχεδίου. Η καθημερινή εφαρμογή του ΔΥΓΤ, η επαφή μου με το δυναμικό της τάξης, η συνεργασία μου με τη δασκάλα της τάξης αλλά και με το διευθυντή του 5ου Δημοτικού Σχολείου Πεύκης, με οδήγησαν στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Τα παιδιά χρειάστηκαν ένα εύλογο χρονικό διάστημα προσαρμογής στο νέο διδακτικό υπόδειγμα (δύο εβδομάδες περίπου).

---

[145] Βλ. στη θεωρητική υποστήριξη της διατριβής, κεφάλαιο 3 «Το Γλωσσικό Μάθημα», σελ. 25 κ.έ.

[146] Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2000-2001 εκπονήθηκε έρευνα δράσης στο σχολείο Β, από την οποία παρήχθησαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Η έρευνα δράσης θα μπορούσε να αποτελέσει την τρίτη χρονική περίοδο εφαρμογής της έρευνας. Εξαιτίας της διαφορετικής μεθοδολογίας που ακολουθεί η έρευνα δράσης, προκειμένου να ερμηνεύσει τα δεδομένα της, η περιγραφή της τοποθετείται στα συμπληρωματικά στοιχεία της έρευνας.

- Τα παιδιά δέχθηκαν με ενθουσιασμό τις νέες δραστηριότητες. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, κυρίως δε εκείνα τα οποία είχαν χαμηλές επιδόσεις στο Γλωσσικό Μάθημα[147].
- Οι επιδόσεις των παιδιών στη γραπτή έκφραση και την ανάγνωση βελτιώθηκαν σημαντικά[148].
- Οι προβλεπόμενες δραστηριότητες που περιγράφονται στο Εγχειρίδιο για τον παιδαγωγό χρειάστηκε να τροποποιηθούν ως ένα βαθμό έτσι ώστε να εξυπηρετήσουν τις γνωστικές, συναισθηματικές και κιναισθητικές ανάγκες των παιδιών. Έτσι μαθήματα που περιείχαν πολλές δραστηριότητες χωρίστηκαν σε δύο διδακτικά μέρη. Σε άλλα μαθήματα έγινε επίσης επιλεκτική εφαρμογή δραστηριοτήτων. Οι τροποποιήσεις αυτές έγιναν για να τηρηθεί ο χρόνος διεξαγωγής της προέρευνας, ο οποίος δεν μπορούσε να ξεπερνά τους δύο μήνες.
- Ο διευθυντής του σχολείου ανέπτυξε μια θετική στάση απέναντι στον προτεινόμενο διδακτικό πειραματισμό. Ενημερώθηκε για τους σκοπούς και τους στόχους του ΔΥΓΤ και ενημέρωσε σε ειδική συνάντηση τους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στον πειραματισμό. Η θετική αυτή στάση βοήθησε στην απρόσκοπτη εφαρμογή του διδακτικού εγχειρήματος. Καθώς μάλιστα οι γονείς ήταν από πριν ενημερωμένοι για τη νέα διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της γλώσσας, έγιναν κι εκείνοι κοινωνοί της διδακτικής αλλαγής την οποία δέχθηκαν με ενθουσιασμό.
- Πολύ ενθαρρυντική ήταν η άποψη των γονέων που είχαν παιδιά με δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής στην τάξη. Οι γονείς αυτοί στην πρώτη συνάντηση γονέων και κηδεμώνων δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη νέα διδακτική προσέγγιση, γιατί το παιδί τους συμμετείχε περισσότερο και ουσιαστικότερα στο γλωσσικό μάθημα.

Οι προηγούμενες διαπιστώσεις οδήγησαν στις εξής αποφάσεις:

Για να εφαρμοστεί με επιτυχία το ημιπειραματικό ερευνητικό σχέδιο στα σχολεία Α΄ και Β΄ θα πρέπει:

- Να δοθεί στα παιδιά ένα εύλογο χρονικό διάστημα προσαρμογής προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ΔΥΓΤ.
- Οι παιδαγωγοί που πρόκειται να διδάξουν το ΔΥΓΤ να είναι καλά ενημερωμένοι για τον τρόπο με τον οποίο θα δουλέψουν στην τάξη, όπως επίσης και για τους στόχους που εξυπηρετεί η σύνδεση γλωσσικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Χρήσιμη είναι λοιπόν η επιμόρφωση των παιδαγωγών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ΔΥΓΤ και να κατανοήσουν

[147] Η δασκάλα της τάξης με είχε πληροφορήσει για το γνωστικό επίπεδο των παιδιών πριν την έναρξη της πειραματικής εφαρμογής.

[148] Η βελτίωση ως προς την αναγνωστική ικανότητα και τη γραπτή έκφραση των παιδιών υπήρξε προϊόν εμπειρικής παρατήρησης: Η δασκάλα της τάξης διάβαζε-σχολίαζε τα «Σκέφτομαι και Γράφω», άκουγε καθημερινά την ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου και διόρθωνε τις ορθογραφικές ασκήσεις.

τη φιλοσοφία του. Παράλληλα θα πρέπει να πεισθούν και για τη δική τους ικανότητα να επιλέγουν από το σύνολο των προβλεπόμενων δραστηριοτήτων εκείνες που θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικές και να τις εφαρμόζουν μέσα σε εύλογα χρονικά περιθώρια.

- Οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να είναι καλά ενημερωμένοι για τον τρόπο διεξαγωγής του Γλωσσικού Μαθήματος στις πειραματικές τάξεις και να ενθαρρύνουν τους παιδαγωγούς στο διδακτικό τους έργο.

7.5.2.2 Β΄ Χρονική περίοδος: Εφαρμογή ημιπειραματικού σχεδίου[149]

Το ημιπειραματικό σχέδιο με προέλεγχο σε ισοδύναμες φυσικές ομάδες εφαρμόστηκε δύο φορές. Η μια εφαρμογή επιχειρήθηκε στο Σχολείο Α΄ και η άλλη στο Σχολείο Β΄. Ουσιαστικά η έρευνα διεξήχθη δύο φορές κατά την ίδια χρονική περίοδο (Ιανουάριος-Μάρτιος 2000). Η παράλληλη αυτή εφαρμογή είχε ως στόχο *την ανίχνευση των ερευνητικών υποθέσεων σε δύο διαφορετικά ως προς τις οικονομικές-κοινωνικές και πολιτισμικές προσλαμβάνουσες δείγματα.*

Πριν την έναρξη του πειραματισμού έγινε προέλεγχος (τεστ γραπτής έκφρασης) στις Π.Ο. όπως επίσης και στις Ο.Ε. για να διαπιστωθεί η φυσική ισοδυναμία των ομάδων.

Στη συνέχεια εισήχθη η ανεξάρτητη μεταβλητή (ΔΥΓΤ), μόνο στις Πειραματικές Ομάδες. Κατά τη διάρκεια του πειραματισμού εφαρμόστηκαν στις δύο ομάδες (Πειραματική-Ελέγχου) τρία τεστ γραπτής έκφρασης «Σκέφτομαι και γράφω», τα οποία αναλύθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά. Παράλληλα αναλύθηκαν στατιστικά τρία κοινά test στην ορθογραφία και τρία κοινά τεστ στη γραμματική.

Οι Ο.Ε. διδάχθηκαν το *Γλωσσικό Μάθημα* έτσι όπως προβλέπουν οι διατάξεις του Υπουργείου Παιδείας και σύμφωνα με τις διδακτικές αρχές που υπαγορεύονται στο «Βιβλίο του Δασκάλου».

Οι Π.Ο. διδάχθηκαν το *Γλωσσικό Μάθημα* μέσα από τα ειδικά τεύχη που συντάχθηκαν σύμφωνα με τη φιλοσοφία του ΔΥΓΤ. Πρόκειται για έναν σύνολο 40 διδακτικών ενοτήτων[150]. Στα μαθήματα αυτά για να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες της έρευνας, προστέθηκαν δύο διδακτικές ενότητες από το βιβλίο της Γ΄ Τάξης «Η Γλώσσα μου». Πρόκειται για το ποίημα «Κυκλάμινο» του Γ. Ρίτσου και το ποίημα «Ένας πελαργός»του Γ. Αθάνα. Τα τεστ της γραπτής έκφρασης έγιναν ύστερα από τη διδασκαλία των αντίστοιχων ποιημάτων τόσο στις Π.Ο όσο και στις Ο.Ε. Οι Π.Ο. προσέγγισαν το ποίημα σύμφωνα με τις αρχές του ΔΥΓΤ, ενώ οι Ο.Ε. σύμφωνα με τις προβλεπόμενες οδηγίες του «Βιβλίου του Δασκάλου».

Περιορισμοί ως προς την εφαρμογή της έρευνας

Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας επιδιώκουν τον προσδιορισμό της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στις τέχνες και τη γλωσσική έκφραση. Όμως, όπως προ-

---

[149] Βάμβουκας, Μ.(1988): *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 184 κ.έ.

[150] Αναλυτική περιγραφή δραστηριοτήτων Βλ.: «ΔΥΓΤ εγχειρίδιο για τον Παιδαγωγό»

κύπτει από τη θεωρητική υποστήριξη της διατριβής, η τέχνη συμβάλλει στην συνολική καλλιέργεια του παιδιού, εξελίσσοντας την πολλαπλή νοημοσύνη του και εμπλουτίζοντας τον συναισθηματικό του κόσμο. Έτσι κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του Γλωσσικού Μαθήματος οι τέχνες επιδρούν όχι μόνο στον τρόπο με τον οποίο το παιδί χειρίζεται το γραπτό του λόγο, αλλά και σε άλλους τομείς, όπως στην κοινωνική συμπεριφορά του, στη συναισθηματική και γνωστική του ανάπτυξη (αναγνωστική ικανότητα, ικανότητα κατανόησης του περιεχομένου ενός κειμένου, ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων όπως επίσης και ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων).

Παράλληλα οι τέχνες όταν γίνονται αντικείμενο ή μέσο διδασκαλίας επηρεάζουν όχι μόνο το παιδί αλλά και τον παιδαγωγό, ο οποίος καλείται να διαμορφώσει εκ νέου το παιδαγωγικό του στυλ και τις διδακτικές του προσεγγίσεις.

Επομένως για να ελεγχθεί η συνολική επίδραση της τέχνης στη διάπλαση της προσωπικότητας του παιδιού θα πρέπει να παρατηρηθεί και στη συνέχεια να μελετηθεί:

- Η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (π.χ. μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια εφαρμογής των δραστηριοτήτων τέχνης).
- Η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια εφαρμογής κάθε καλλιτεχνικής δραστηριότητα χωριστά (π.χ. μελέτη του τρόπου με τον οποίο το ίδιο παιδί αντιδρά σε διαφορετικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες).
- Η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με προβλήματα προσαρμογής στην τάξη (π.χ. μελέτη της συμπεριφοράς των υπερκινητικών παιδιών, όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες Τέχνης).
- Η συναισθηματική συμπεριφορά των παιδιών: (π.χ. μελέτη του τρόπου με τον οποίο εκφράζεται ο συναισθηματικός κόσμος του παιδιού μέσα από τα καλλιτεχνικά του έργα).
- Η ικανότητα προφορικής επικοινωνίας των παιδιών που συμμετέχουν σε δραστηριότητες τέχνης (π.χ. μελέτη του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται ο προφορικός λόγος κατά τη διάρκεια ανάλυσης ενός εικαστικού έργου).
- Η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών που συμμετέχουν σε δραστηριότητες τέχνης (π.χ. μελέτη της επίδρασης της μουσικής στην αναγνωστική ικανότητα των παιδιών).
- Η συμπεριφορά του παιδαγωγού (π.χ. μελέτη του τρόπου με τον οποίο ο παιδαγωγός επικοινωνεί με τους μαθητές και μαθήτριές του κατά τη διάρκεια εφαρμογής καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων).
- Η συμπεριφορά των γονέων (π.χ. μελέτη των απόψεων που διαμορφώνουν οι γονείς για την επίδραση των τεχνών στη διαδικασία της μάθησης μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών τους).
- Η συμπεριφορά των διευθυντικών στελεχών του σχολείου (π.χ. μελέτη των απόψεων που διαμορφώνουν σχετικά με την επίδραση της τέχνης στη διαδι-

κασία της μάθησης οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι των σχολείων στα οποία οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες αποτελούν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας).

Είναι φανερό ότι οι επιλογές του ερευνητή που πρόκειται να μελετήσει την επίδραση της τέχνης στη διαδικασία της μάθησης είναι ποικίλες. Από το σύνολο των προσφερόμενων ερευνητικών επιλογών εστίασα την προσοχή μου στη γραπτή έκφραση.

Η απομόνωση και μελέτη ενός μόνο στοιχείου του Γλωσσικού Μαθήματος επιτρέπει την εις βάθος παρακολούθηση του στοιχείου αυτού.

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας η απομόνωση της *γραπτής έκφρασης* υπήρξε αναγκαία προϋπόθεση για την εις βάθος μελέτη του τρόπου με τον οποίο εξελίσσεται η γραπτή έκφραση. Έτσι προέκυψαν ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις τόσο για την ορθογραφική ικανότητα όσο και για την κατανόηση των γραμματικών φαινομένων. Ταυτόχρονα διαπιστώθηκε η ποιότητα του λεξιλογικού πλούτου και του γλωσσικού ρεπερτορίου των παιδιών. Επιπλέον τα γραπτά κείμενα κωδικοποιήθηκαν σε επιμέρους κατηγορίες περιεχομένου, οι οποίες με τη σειρά τους οδήγησαν σε ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις για τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται η κριτική σκέψη των παιδιών.

Η ποιότητα και η ποσότητα των πληροφοριών που συνέλεξα από τα γραπτά κείμενα των παιδιών αποδείχθηκε ένας ανεκτίμητος λεξιλογικός και εννοιολογικός θησαυρός που προσπάθησα να αξιολογήσω με τα εργαλεία του ερευνητή – παιδαγωγού, τη στατιστική επεξεργασία βαθμολογημένων τεστ και την ανάλυση περιεχομένου γραπτών κειμένων.

Θεωρώ ότι η οποιαδήποτε ενασχόλησή μου με άλλους ερευνητικούς τομείς πέραν αυτού της γραπτής έκφρασης, θα με ανάγκαζαν να περιορίσω την εις βάθος μελέτη του γραπτού λόγου των παιδιών.

Παρόλα αυτά ο γραπτός λόγος από μόνος του δεν είναι ικανός να περιγράψει αυτό που πραγματικά συντελείται στις ομάδες των παιδιών που προσεγγίζουν το Γλωσσικό Μάθημα μέσα από τις τέχνες. Για το λόγο αυτό συγκεντρώθηκε ένα σύνολο ερευνητικών δεδομένων (πρακτικά συνεδριάσεων, ερωτηματολόγια παιδαγωγών, κοινωνιογραφήματα, γραπτό και καλλιτεχνικό υλικό δημιουργημένο από τα παιδιά, βιντεοσκοπημένα μαθήματα, φωτογραφικό υλικό δραστηριοτήτων γλώσσας και τεχνών). Με τον τρόπο αυτό προσπάθησα να προσεγγίσω την ποικιλία των εμπειριών που δέχεται το παιδί κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες, χωρίς όμως να απομακρύνομαι από τις αρχικές μου ερευνητικές υποθέσεις.

8. Επεξεργασία δεδομένων

8.1 Συγκέντρωση υλικού

Από τα Σχολεία Α΄ και Β΄ συλλέχθηκαν τεστ με στόχο τον έλεγχο:

- της ορθογραφικής ικανότητας,

- της αφομοίωσης γραμματικών φαινομένων,
- του γλωσσικού ρεπερτορίου,
- του λεξιλογικού πλούτου.

Το σύνολο των γραπτών δοκιμασιών παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα:

Είδος γραπτής δοκιμασίας	**Αριθμός κειμένων**	**Σχολεία Α΄**		**Σχολεία Β΄**	
		Π.Ο.	Ο.Ε.	Π.Ο.	Ο.Ε.
Ορθογραφία	**261**	**62**	**67**	**67**	**65**
Γραμματική	**261**	**62**	**67**	**67**	**65**
Γραπτή έκφραση	**329**	**78**	**77**	**87**	**87**

8.1.1 Αξιοποίηση του υλικού

8.1.1.1 Έλεγχος της ορθογραφικής ικανότητας με χρήση αριθμητικής κλίμακας (1-10)

Τα κείμενα που υπαγορεύτηκαν στις δύο ομάδες -Π.Ο. και Ο.Ε.- του Σχολείου Α΄ αποτελούν τμήμα γραπτών δοκιμασιών στις οποίες υποβάλλονται τα παιδιά της Γ΄ τάξης σε τακτά χρονικά διαστήματα. Οι γραπτές αυτές δοκιμασίες φέρουν τον τίτλο «Κριτήριο Αξιολόγησης» και εκδίδονται από τον ΟΕΔΒ. Οι δύο ομάδες υποβλήθηκαν σε τρεις διαδοχικές γραπτές δοκιμασίες. Η πρώτη θεωρήθηκε τεστ προελέγχου. Η δεύτερη έγινε στο μέσον της πειραματικής διαδικασίας και η τρίτη στη λήξη της[151]. Τα κείμενα της ορθογραφίας συνίστανται από προτάσεις οι οποίες περιέχουν λέξεις από το βασικό λεξιλόγιο που ο μαθητής - η μαθήτρια θα πρέπει να έχει κατακτήσει μέχρι τη χρονική στιγμή της εφαρμογής του τεστ.

Τα κείμενα που υπαγορεύτηκαν στις δύο ομάδες -Π.Ο. και Ο.Ε.- του Σχολείου Β΄, αποτελούν τμήμα γραπτών δοκιμασιών που εκπονούν οι δάσκαλοι-ες του συγκεκριμένου σχολείου. Οι γραπτές αυτές δοκιμασίες αντικαθιστούν τα κριτήρια αξιολόγησης του ΟΕΔΒ[152]. Τα κείμενα της ορθογραφίας αποτελούνται από προτάσεις οι οποίες περιέχουν λέξεις από το βασικό λεξιλόγιο που ο μαθητής η μαθήτρια θα πρέπει να έχει κατακτήσει μέχρι τη χρονική στιγμή της εφαρμογής του τεστ.

Τα τεστ βαθμολογήθηκαν από τους παιδαγωγούς των δύο ομάδων. Οι παιδαγωγοί των σχολείων Α΄ και Β΄ εφάρμοσαν τα ίδια βαθμολογικά κριτήρια

Τα τεστ βαθμολογήθηκαν με βάση την αριθμητική κλίμακα 1-10 κατά τον εξής τρόπο:

- Ένα καταληκτικό λάθος συνεπάγεται μείωση μιας μονάδας.
- Θεματικά λάθη συνεπάγονται μείωση μισής μονάδας.
- Λάθη στα σημεία στίξης συνεπάγονται μείωση μιας μονάδας.
- Δυσανάγνωστο γραπτό κείμενο συνεπάγεται μείωση μιας μονάδας.

---

[151] ΟΕΔΒ *Κριτήριο Αξιολόγησης για την 3η Τάξη*: α΄ τεστ σελ. 15, β΄ τεστ σελ. 18, γ΄ τεστ σελ. 19.

[152] Αρχείο Κολλεγίου Αθηνών.

8.1.1.2 Έλεγχος της αφομοίωσης των γραμματικών φαινομένων με χρήση αριθμητικής κλίμακας (1-10)

Οι γραπτές ασκήσεις που συντάχθηκαν για τον έλεγχο της αφομοίωσης των γραμματικών φαινομένων στις δύο ομάδες, Π.Ο. και Ο.Ε., του Σχολείου Α΄ αποτελούν τμήμα ασκήσεων στις οποίες υποβάλλονται τα παιδιά της Γ΄ Τάξης σε τακτά χρονικά διαστήματα. Οι γραπτές αυτές ασκήσεις φέρουν τον τίτλο «Κριτήριο Αξιολόγησης» και εκδίδονται από τον ΟΕΔΒ. Οι δύο ομάδες υποβλήθηκαν σε τρεις διαδοχικές γραπτές δοκιμασίες. Η πρώτη θεωρήθηκε τεστ προελέγχου. Η δεύτερη έγινε στο μέσον της πειραματικής διαδικασίας και η τρίτη στη λήξη της. Οι ασκήσεις γραμματικής έγιναν την ίδια ακριβώς μέρα που πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της ορθογραφικής ικανότητας.

Οι ασκήσεις ελέγχου αφομοίωσης των γραμματικών φαινομένων που υπαγορεύτηκαν στις δύο ομάδες, Π.Ο. και Ο.Ε., του Σχολείου Β΄ αποτελούν τμήμα γραπτών δοκιμασιών που εκπονούν οι δάσκαλοι-ες του συγκεκριμένου σχολείου και αντικαθιστούν τις ασκήσεις των κριτηρίων αξιολόγησης του ΟΕΔΒ.

Τα τεστ βαθμολογήθηκαν με βάση την αριθμητική κλίμακα 1-10 κατά τον εξής τρόπο:

- ένα γραμματικό λάθος συνεπάγεται μείωση μιας μονάδας
- ένα ορθογραφικό λάθος συνεπάγεται μείωση μισής μονάδας.

Οι γραμματικές ασκήσεις βαθμολογήθηκαν από τους παιδαγωγούς των δύο ομάδων. Οι παιδαγωγοί των δύο σχολείων εφάρμοσαν τα ίδια βαθμολογικά κριτήρια.

8.1.1.3 Έλεγχος ικανότητας γραπτής έκφρασης με χρήση αριθμητικής κλίμακας (1-10)

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του πειράματος όλες οι ομάδες (Πειραματικές και Ελέγχου) υποβλήθηκαν σε τέσσερα τεστ γραπτής έκφρασης:

1^{ο} τεστ: «Ένα ταξίδι με μια μικρή περιπέτεια»

2^{ο} τεστ: «Τι σκέφτεται ο πελαργός;»

3^{ο} τεστ: «Τι σιγοψιθυρίζεις σε ένα κυκλάμινο;»

4^{ο} τεστ: «Φτιάξε τη δική σου ιστορία με τις ακόλουθες λέξεις: αστραπή, αποθήκη, άγαλμα, δίχτυ, έλατο, κορδέλα, όνειρο, ζωγράφος».

i) Κριτήρια επιλογής των τεστ γραπτής έκφρασης

Επιλογή τεστ προελέγχου: Από το σύνολο των τεστ γραπτής έκφρασης, που είχαν είδη ολοκληρώσει το παιδιά πριν την έναρξη του πειραματισμού, επιλέχθηκε το θέμα «Ένα ταξίδι με μια μικρή περιπέτεια» επειδή αυτό το τεστ γραπτής έκφρασης είχε γραφεί την ίδια περίπου χρονική περίοδο – Νοέμβριος 1999 - τόσο στην Π.Ο. όσο και στην Ο.Ε. του σχολείου Α΄. Πρόκειται για ένα είδος γραπτής έκφρασης με αφηγηματικό χαρακτήρα.

Η ίδια ακριβώς διαδικασία ακολουθήθηκε για την επιλογή του τεστ γραπτής έκφρασης στο σχολείο Β΄. Το θέμα με τίτλο «Σε τι θέλω να με μεταμορφώσει ο μάγος και γιατί;», επιλέχθηκε επειδή το ίδιο τεστ είχε γραφεί την περίπου χρονική περίοδο -

Νοέμβριος 1999 - τόσο στην Π.Ο. όσο και στην Ο.Ε. του σχολείου Β΄[153]. Το τεστ προελέγχου στηρίζεται στο περιεχόμενο ενός παραμυθιού που διαβάστηκε στα παιδιά πριν την έναρξη της γραφής. Τα παιδιά και των δύο ομάδων, αφού άκουσαν το παραμύθι στο οποίο πρωταγωνιστούσε ένας μάγος, στη συνέχεια κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση γραπτά.

Το περιεχόμενο των θεμάτων τόσο στο σχολείο Α΄ όσο και στο σχολείο Β΄ ήταν προσφιλές στα παιδιά και ανταποκρίνεται στις γνωστικές απαιτήσεις της ηλικίας τους. Από τις προηγούμενες διαπιστώσεις προκύπτει ότι τα θέματα προελέγχου ήταν αντιπροσωπευτικά των ικανοτήτων των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Επιλογή 1ου τεστ: Το 1ο τεστ με θέμα: «Τι σκέφτεται ο πελαργός;» είναι κοινό για όλες τις ομάδες, Π.Ο.-Ο.Ε., των σχολείων Α΄ και Β΄ που συμμετείχαν στην έρευνα. Το 1ο πρώτο τεστ γραπτής έκφρασης έγινε 10 μέρες μετά την έναρξη του πειραματισμού. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα είναι οι ακόλουθοι:

α) Το τεστ γραπτής έκφρασης με θέμα: «Το σκέφτεται ο πελαργός;», εξυπηρετεί τις ανάγκες τόσο της Π.Ο. όσο και της Ο.Ε. Συγκεκριμένα η ερώτηση «Τι σκέφτεται ο πελαργός», αποτελεί φυσική συνέπεια της ανάλυσης περιεχομένου του ποιήματος με τίτλο: «Ένας πελαργός» του Γ.Αθάνα που επιχείρησαν οι παιδαγωγοί των δύο ομάδων. Η διαφορά βέβαια βρίσκεται στο γεγονός ότι κάθε ομάδα προσέγγισε με διαφορετικό τρόπο το περιεχόμενο του ποιήματος πριν προβεί στο τεστ γραπτής έκφρασης.

β) Το τεστ γραπτής έκφρασης με τίτλο: «Τι σκέφτεται ο πελαργός;», γράφτηκε την ίδια χρονική περίοδο Ιανουάριος 2000 τόσο στις Π.Ο. των σχολείων Α΄ και Β΄ όσο και στις Ο.Ε.

Επιλογή 2ου τεστ: Το 2ο τεστ με θέμα: «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;» είναι κοινό για όλες τις ομάδες, Π.Ο.-Ο.Ε., των σχολείων Α΄ και Β΄. Το 2ο τεστ εφαρμόστηκε την ίδια χρονική περίοδο - Φεβρουάριος 2000 - στα δύο σχολεία. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα είναι οι ίδιοι που ισχύουν και για την επιλογή του 1ου τεστ γραπτής έκφρασης.

Επιλογή 3ου τεστ: Το 3ο τεστ με θέμα: «Φτιάχνω τη δική μου ιστορία » είναι κοινό για όλες τις ομάδες, Π.Ο.-Ο.Ε, των σχολείων Α΄ και Β΄. Αποτελεί το τελευταίο τεστ γραπτής έκφρασης και έγινε στο τέλος του πειραματισμού - πρώτη εβδομάδα Μαρτίου 2000. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα είναι οι ακόλουθοι:

- ✓ Όλες οι ομάδες και των δύο σχολείων είναι συνηθισμένες σε τέτοιου είδους θέματα γραπτής έκφρασης αφού προτείνονται στο *Βιβλίο του Δασκάλου* ως δημιουργικές ασκήσεις γραφής.

---

[153] Από το σύνολο των τεστ γραπτής έκφρασης του Βιβλίου η «*Γλώσσα μου*», δεν βρέθηκε κανένα κοινό θέμα που να είχε γραφεί από τα δύο Σχολεία. Αντίθετα κοινά είναι τρία τεστ γραπτής έκφρασης που έγιναν μετά την έναρξη του πειραματισμού.

- ✓ Καθώς το θέμα δεν αναφέρεται σε ιδέες ενός συγκεκριμένου αναγνωστικού κειμένου, αλλά ούτε υπακούει σε συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση, δίνει στο παιδί την ελευθερία να αναπτύξει με το δικό του τρόπο τις δικές του ιδέες. Αν οι τρόποι διαφέρουν ανάμεσα στις Π.Ο. και τις Ο.Ε., τότε πιθανόν αυτό να οφείλεται στην ύπαρξη της διαφορετικής διδακτικής νοοτροπίας που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του ΔΥΓΤ.

Σημείωση: Όλα τα τεστ που συγκεντρώθηκαν και αξιολογήθηκαν στατιστικά δεν συντάχθηκαν ειδικά για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της έρευνας. Αντίθετα, πρόκειται για τεστ που οι παιδαγωγοί των δύο σχολείων ήταν υποχρεωμένοι να εφαρμόζουν σε τακτά χρονικά διαστήματα, σύμφωνα με τις διατάξεις του Αναλυτικού Προγράμματος. Έτσι η εφαρμογή των τεστ γραπτής έκφρασης, αποτέλεσε μια κατάσταση διδακτικής «ρουτίνας» η οποία δεν αποσυντόνισε το ρυθμό λειτουργίας της τάξης. Τα τεστ βαθμολογήθηκαν από τους παιδαγωγούς με βάση την αριθμητική κλίμακα 1-10 κατά τον εξής τρόπο[154]:

Είδος αξιολόγησης	Μονάδες	Περιγραφή
Ικανότητα σύνθεσης:	2	Δομή κειμένου, αλληλουχία, σαφήνεια
Παραστατική γραφή:	2	Χρήση παρομοιώσεων, μεταφορών,απομίμηση ήχων
Είδος:	2	Χρήση διαλόγου, μονολόγου, αφήγησης, πλάγιου λόγου
Σύνταξη:	1	Χρήση συντακτικών κανόνων
Λεξιλόγιο:	1	Χρήση του βασικού λεξιλογίου του Μαθητή
Τήρηση παραγράφων:	1	
Καλλιγραφία:	1	Ευανάγνωστη γραφή

8.1.2 Περιγραφή στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων

8.1.2.1 Σκοπός στατιστικής επεξεργασίας των τεστ ορθογραφίας, γραμματικής και γραπτής έκφρασης

Από τη συγκριτική μελέτη της επίδοσης των δύο ομάδων (Πειραματική- Ελέγχου) προέκυψαν ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις και σχολιασμοί βάση των οποίων ερευνήθηκαν οι υποθέσεις εργασίας. Μελετήθηκε δηλαδή η επίδραση των τεχνών στη ποιότητα της γραπτής έκφρασης.

Ειδικότερα παρατηρήθηκαν και σχολιάστηκαν τα ακόλουθα:

- Η επίδοση των Π.Ο. των σχολείων Α΄ και Β΄ στην ορθογραφία, τη γραμματική και τη γραπτή έκφραση σε σχέση με την επίδοση των Ο.Ε. των σχολείων Α΄ και Β΄.
- Η επίδοση των παιδιών του σχολείου Α΄ (κατώτερο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον) σε σχέση με την επίδοση των παιδιών του σχολείου Β΄ (ανώτατο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον) στην ορθογραφία, τη γραμματική και τη γραπτή έκφραση.
- Η επίδοση της Π.Ο. του σχολείου Α΄ σε σχέση με την επίδοση της Π.Ο. του σχολείου Β΄ στην ορθογραφία, τη γραμματική και τη γραπτή έκφραση.

---

[154] Βλ. Αναλυτικά Προγράμματα για το Γλωσσικό Μάθημα της Γ΄ Τάξης, σελ. 65 κ.έ.

- Η επίδοση της Ο.Ε. του σχολείου Α΄ σε σχέση με την επίδοση της Ο.Ε. του σχολείου Β΄ στην ορθογραφία, τη γραμματική και τη γραπτή έκφραση.
- Ο εντοπισμός τυχόν διαφορών ως προς την ποικιλία του λεξιλογίου στη γραπτή έκφραση ανάμεσα στις Π.Ο. και τις Ο.Ε.
- Ο εντοπισμός τυχόν διαφορών ως προς το πλήθος του λεξιλογίου στη γραπτή έκφραση ανάμεσα στις Π.Ο. και τις Ο.Ε.
- Η ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες ή αφηρημένες έννοιες στη γραπτή έκφραση μέσα από τον χωρισμό των ουσιαστικών σε συγκεκριμένα και αφηρημένα .
- Ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών ως προς τη χρήση του γλωσσικού ρεπερτορίου στη γραπτή έκφραση ανάμεσα στην Π.Ο. και Ο.Ε. του ίδιου σχολείου.
- Ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών ως προς τη χρήση του γλωσσικού ρεπερτορίου στη γραπτή έκφραση ανάμεσα στις Π.Ο. των δύο σχολείων.
- Ο έλεγχος της υφολογικής ικανότητας των παιδιών στην γραπτή έκφραση μέσα από την κατηγοριοποίηση των ρημάτων σε ενεργητικά και παθητικά όπως επίσης και η παρουσία επιθέτων και μετοχών.
- Ο εντοπισμός των εννοιολογικών προτιμήσεων των παιδιών στη γραπτή έκφραση μέσα από την κατηγοριοποίηση των ρημάτων σύμφωνα με το εννοιολογικό τους περιεχόμενο

8.1.2.2 Στατιστικός έλεγχος δεδομένων

Ορθογραφικός και γραμματικός έλεγχος: Υπολογίστηκε η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της βαθμολογίας στην ορθογραφία και τη γραμματική για κάθε τάξη κατά τον προέλεγχο και κατά τους δύο διαφορετικούς ελέγχους στη διάρκεια του πειράματος. Για κάθε έναν από τους ελέγχους τα σχετικά δεδομένα υποβλήθηκαν σε ανάλυση διασποράς ως προς δύο παράγοντες (two-way analysis of variance), δηλαδή ως προς τον παράγοντα ομάδα και ως προς τον παράγοντα σχολείο.

Έλεγχος γραπτής έκφρασης:

Α) Έλεγχος ως προς την επίδοση (βαθμολογία): Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία ελέγχου όπως ακριβώς έγινε για τα τεστ ορθογραφικής και γραμματικής ικανότητας.

Β) Έλεγχος του λεξιλογικού πλούτου: Υπολογίστηκε το πλήθος των λέξεων κάθε κειμένου όπως επίσης και το ποσοστό των διαφορετικών λέξεων επί του συνόλου των λέξεων κάθε γραπτού κειμένου. Στη συνέχεια προέκυψε η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση του ποσοστού αυτού για το σύνολο της τάξης κατά τον προέλεγχο και κατά τους τρεις διαφορετικούς ελέγχους στη διάρκεια του πειράματος. Τέλος ελέγχθηκε η σημαντικότητα των σχετικών στατιστικών ελέγχων

Γ) Έλεγχος εννοιολογικού περιεχομένου γραπτής έκφρασης: Καταγράφηκε για κάθε τεστ γραπτής έκφρασης αν υπήρχαν προτάσεις συνειδητοποίησης, εμβάθυνσης, επα-

ναπροσδιορισμού, ουσίας και αλληλουχίας[155]. Οι δοκιμασίες σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου έγιναν με την δοκιμασία του Fisher (two-tailed Fisher's exact test)

Δ) Έλέγχος του γλωσσικού ρεπερτορίου: Από το σύνολο των κειμένων γραπτής έκφρασης που συγκεντρώθηκαν από κάθε ομάδα (Π.Ο.-Ο.Ε.), απομονώθηκαν και καταγράφηκαν μια μόνο φορά στο πρόγραμμα EXCEL τα ακόλουθα γλωσσικά στοιχεία: ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα και μετοχές. Με τον τρόπο αυτό προέκυψαν οι πίνακες γλωσσικού ρεπερτορίου. Στη συνέχεια μελετήθηκε καθεμία κατηγορία γλωσσικού στοιχείου χωριστά και κατόπιν επιχειρήθηκε συγκριτική μελέτη ανάμεσα στην Π.Ο και την Ο.Ε. για κάθε ένα γλωσσικό στοιχείο χωριστά.

8.1.2.3 Στατιστικές μέθοδοι

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διασποράς ως προς δύο παράγοντες (two-way analysis of variance), δηλαδή ως προς τον παράγοντα ομάδα και τον παράγοντα σχολείο, για να ελεγχθεί η επίδραση του κάθε παράγοντα για όλες τις παραμέτρους που μετρήθηκαν σε κάθε χρονική στιγμή Στις περιπτώσεις όπου η αλληλεπίδραση των παραγόντων (interaction) ήταν στατιστικά σημαντική, δηλαδή όπου παρουσιάζεται διαφοροποιημένη επίδραση του παράγοντα ομάδα στο σχολείο Α΄ από το σχολείο Β΄, έγιναν στη συνέχεια συγκρίσεις μεταξύ των δύο ομάδων με έλεγχο t Student για ανεξάρτητα δείγματα, για κάθε σχολείο ξεχωριστά.

Προκειμένου να αξιοποιηθεί η πολυδιάστατη φύση των δεδομένων (επανειλημμένες μετρήσεις κατά τη διάρκεια του πειράματος) και να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα των διαφορών που παρουσίαζαν οι τάξεις κατά τον προέλεγχο, χρησιμοποιήθηκε κατάλληλο πολυμεταβλητό γραμμικό μοντέλο (ανάλυση διασποράς ως προς δύο παράγοντες, για τις τρεις επανειλημμένες μετρήσεις με χρήση της αρχικής μέτρησης ως συμμεταβλητής, για κάθε παράμετρο. Στις περιπτώσεις όπου η αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων (interaction) ήταν στατιστικά σημαντική, δηλαδή όπου η πορεία των δύο ομάδων κατά τη διάρκεια του πειραματισμού διέφερε στατιστικά σημαντικά στα δύο σχολεία, χρησιμοποιήθηκε αντίστοιχα πολυμεταβλητό μοντέλο με ένα παράγοντα (ομάδα) ξεχωριστά για κάθε σχολείο.

Για τη στατιστική αξιολόγηση των διαφορών μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου ως προς παραμέτρους που ήταν δίτιμες (ναι/όχι) έγιναν πίνακες διπλής εισόδου (cross tabulations), στους οποίους εφαρμόστηκε ο έλεγχος χ^2 ή ο ακριβής έλεγχος του Fisher που είναι καταλληλότερος για μικρά δείγματα

Σημείωση: Στις περιπτώσεις που δεν παρουσιάστηκε διαφοροποιημένη επίδραση του παράγοντα ομάδα στο σχολείο Α΄ από το Σχολείο Β΄, δηλαδή δεν υπήρχε αλληλεπίδραση (interaction) των δύο παραγόντων, η επίδραση του κάθε παράγοντα αξιολογήθηκε άμεσα, λαμβάνοντας πάντα υπόψη την άλλον παράγοντα. Στις περιπτώσεις που η αλληλεπίδραση ήταν στατιστικά σημαντική, έγιναν για κάθε σχολείο ξεχωριστές συγκρίσεις μεταξύ των δύο ομάδων με έλεγχο t-Student για ανεξάρτητα δείγματα.

---

[155] Για τον ορισμό των όρων Βλ. σχετική παράγραφο σελ. 179

8.2 Σχολιασμοί στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων -αποτελέσματα

Ορθογραφική ικανότητα:παράθεση πινάκων και σχολιασμοί

Παρατήρηση πινάκων: Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της βαθμολογίας στη ορθογραφία για το σύνολο της τάξης κατά τον προέλεγχο καθώς και κατά τους δύο διαφορετικούς ελέγχους στη διάρκεια του πειράματος παρουσιάζονται στον πίνακα αρ. 1. Στον πίνακα αρ. 2 παρουσιάζεται η σημαντικότητα των σχετικών στατιστικών ελέγχων. Στο διάγραμμα αρ. 1 παρουσιάζεται γραμμικά η βαθμολογία στην ορθογραφία από τον προέλεγχο μέχρι το 3^{ο} τεστ. Στον πίνακα αρ. 3 παρουσιάζεται η εκτίμηση της βαθμολογίας στην ορθογραφία κατά τη διάρκεια του πειραματισμού.

Πίνακας αρ. 1

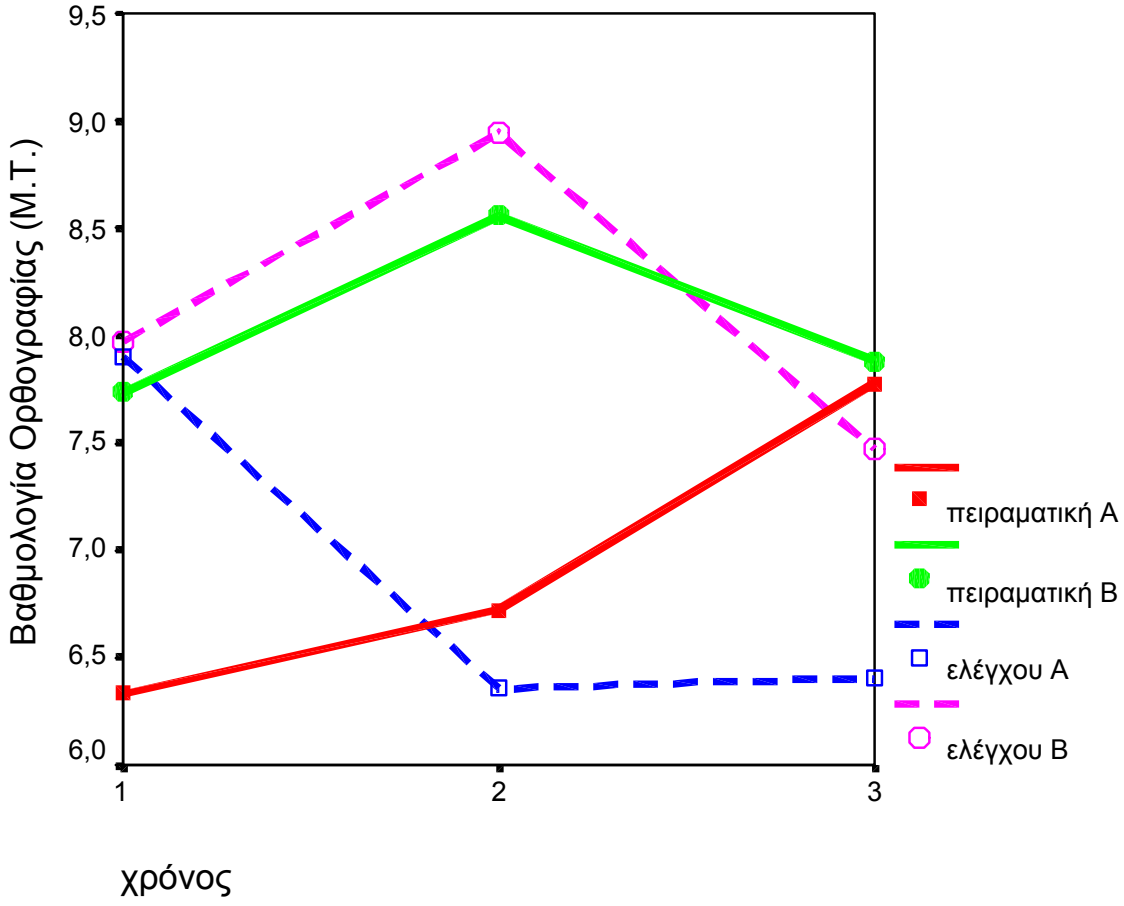
Βαθμολογία Ορθογραφίας

Ομάδα	Σχολείο		Προέλεγχος	Πείραμα 1^{ος} έλεγχος	Πείραμα 2^{ος} έλεγχος
Πειραματική	Α΄	Μέση Τιμή	6,1579	6,4091	7,1905
		Τυπ. Απόκλιση	2,1988	2,5618	1,9136
		N	19	22	21
	Β΄	Μέση Τιμή	7,8333	8,5800	7,9583
		Τυπ. Απόκλιση	1,7321	1,0376	1,4590
		N	18	25	24
	σύνολο	Μέση Τιμή	6,9730	7,5638	7,6000
		Τυπ. Απόκλιση	2,1342	2,1810	1,7109
		N	37	47	45
Ελέγχου	Α΄	Μέση Τιμή	7,9318	6,4773	6,5000
		Τυπ. Απόκλιση	1,7478	2,4999	2,2714
		N	22	22	23
	Β΄	Μέση Τιμή	7,9722	8,8696	7,3125
		Τυπ. Απόκλιση	1,3226	1,1795	2,0420
		N	18	23	24
	σύνολο	Μέση Τιμή	7,9500	7,7000	6,9149
		Τυπ. Απόκλιση	1,5517	2,2674	2,1728
		N	40	45	47
	Σχ Α΄	Μέση Τιμή	7,1098	6,4432	6,8295
		Τυπ. Απόκλιση	2,1404	2,5017	2,1129
		N	41	44	44
	Σχ Β΄	Μέση Τιμή	7,9028	8,7187	7,6354
		Τυπ. Απόκλιση	1,5204	1,1056	1,7857
		N	36	48	48

Πίνακας αρ. 2

Σημαντικότητα επίδρασης Παραγόντων	**(P)**		
Πειραμ/ελέγχου	0,016 *	0,648	0,103
Σχ Α΄ / Σχ Β΄	0,045 *	<0,001 **	0,054
αλληλεπίδραση	0,049 *	0,783	0,956
Σχ Α΄ Πειραμ/ελέγχου	0,006 **	0,929	0,284
Σχ Β΄ Πειραμ/ελέγχου	0,788	0,370	0,214

Διάγραμμα αρ. 1



Πίνακας αρ. 3

Εκτίμηση[156] βαθμολογίας στην ορθογραφία κατά τη διάρκεια του πειραματισμού στις δύο ομάδες εντός κάθε σχολείου

	Μέση Τιμή	Σταθ. Σφάλμα	95% διάστημα εμπιστοσύνης Μ.Τ.
Σχολείο Α΄			
Πειραματική ομάδα	7,96	0,35	7,27 – 8,66
Ομάδα ελέγχου	6,13	0,31	5,52 – 6,74
Σχολείο Β΄			
Πειραματική ομάδα	8,07	0,34	7,40 – 8,75
Ομάδα ελέγχου	7,91	0,34	7,23 – 8,59

Σχολιασμοί

Α. Σχολιασμοί επί των μεμονωμένων ελέγχων: Κατά τον προέλεγχο, η Π.Ο. είχε χαμηλότερη βαθμολογία από την Ο.Ε. στο σχολείο Α΄, ενώ στο σχολείο Β΄ οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά. Κατά τη διάρκεια του πειράματος οι δύο ομάδες δεν διέφεραν μεταξύ τους, αλλά το σχολείο Β΄ είχε κατά μέσο όρο μεγαλύτερη βαθμολογία από το σχολείο Α΄, αν και την τελευταία φορά η διαφορά δεν έφτανε τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας.

Β. Ειδικές αναφορές: Οι πολυμεταβλητοί έλεγχοι έδειξαν ότι:

- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική[157] αλληλεπίδραση.
- Η βαθμολογία κατά την διάρκεια του πειραματισμού, δεν μεταβάλλεται σημαντικά
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική[158] διαφορά μεταξύ της Π.Ο. και της Ο.Ε.
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική[159] διαφορά στην πορεία των δύο Σχολείων.
- Η κατά μέσο όρο εκτιμώμενη βαθμολογία στη διάρκεια του πειραματισμού παρουσίαζε στατιστικά σημαντική[160] αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων.
- Στο σχολείο Α΄ η βαθμολογία στην ορθογραφία εκτιμάται ότι θα ήταν υψηλότερη στην Π.Ο. από την Ο.Ε.
- Στο σχολείο Β΄ οι δύο ομάδες δεν θα είχαν σημαντική διαφορά.

---

[156] Η εκτίμηση της βαθμολογίας έγινε μετά από αναγωγή σε αρχική τιμή 7,49 (μέση τιμή βαθμολογίας στην ορθογραφία κατά τον προέλεγχο).

[157] Wilk's Λ=1,000, F=0,010 με 1 και 68 βαθμούς ελευθερίας, P=0,919.

[158] Wilk's Λ=0,935, F=4,737 με 1 και 68 βαθμούς ελευθερίας, P=0,033.

[159] Wilk's Λ=0,792, F=17,845 με 1 και 68 βαθμούς ελευθερίας, P<0,00, μετά απο την διόρθωση ως προς την αρχική βαθμολογία.

[160] F=6,262 με 1 και 68 βαθμούς ελευθερίας, P=0,015.

8.2.1 Αφομοίωση γραμματικών φαινομένων: παράθεση πινάκων και σχολιασμοί

Παρατήρηση πινάκων: Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της βαθμολογίας στη γραμματική για το σύνολο της τάξης κατά τον προέλεγχο καθώς και κατά τους δύο διαφορετικούς ελέγχους στη διάρκεια του πειράματος, παρουσιάζονται στον πίνακα αρ. 4. Η σημαντικότητα των σχετικών στατιστικών ελέγχων παρουσιάζεται στον πίνακα αρ. 5. Στο διάγραμμα αρ. 2 παρουσιάζεται γραμμικά η βαθμολογία στη γραμματική από τον προέλεγχο μέχρι το 3^{ο} τεστ. Στον πίνακα αρ. 5 παρουσιάζεται η εκτίμηση της βαθμολογίας στη γραμματική κατά τη διάρκεια του πειραματισμού.

Πίνακας αρ. 4

Βαθμολογία Γραμματικής

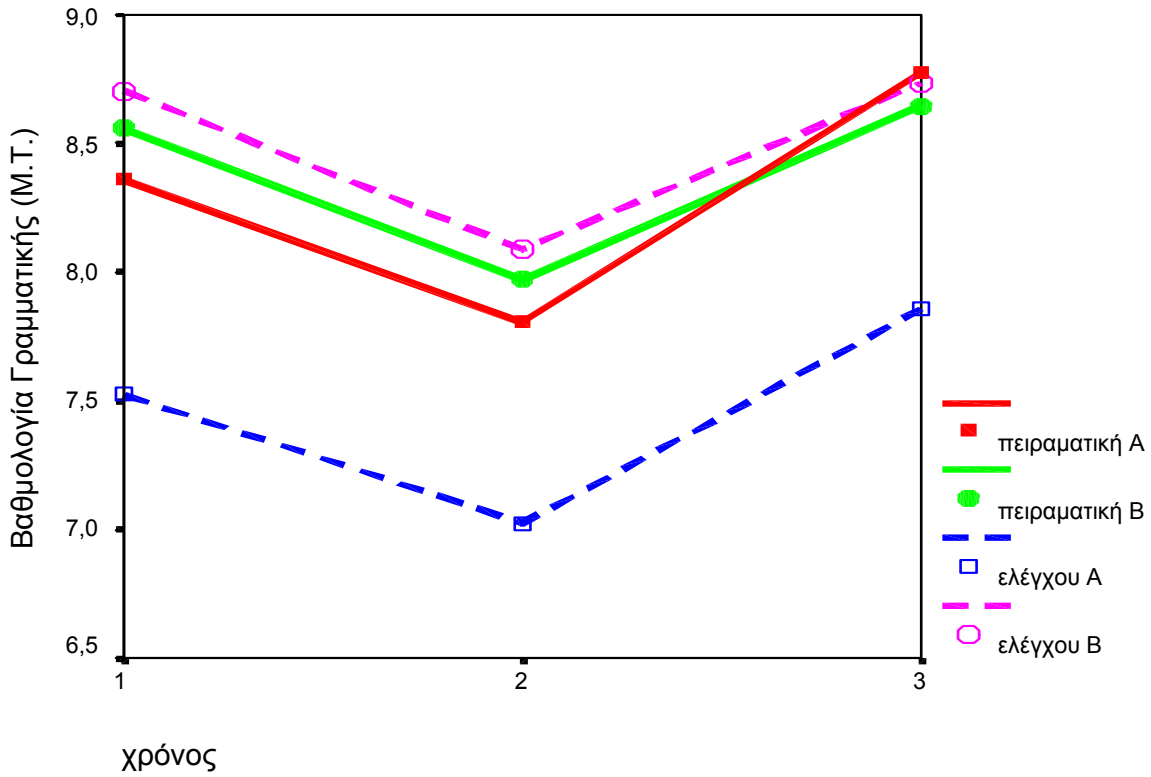
Ομάδα	Σχολείο		Προέλεγχος	Πείραμα 1^{ος} έλεγχος	Πείραμα 2^{ος} έλεγχος
Πειραματική	Α	Μέση Τιμή	8,1579	7,6364	8,4048
		Τυπ. Απόκλιση	1,4912	1,3817	1,4372
		N	19	22	21
	Β	Μέση Τιμή	8,5833	8,1000	8,7292
		Τυπ. Απόκλιση	1,4168	1,4142	1,1227
		N	18	25	24
	σύνολο	Μέση Τιμή	8,3649	7,8830	8,5778
		Τυπ. Απόκλιση	1,4513	1,4035	1,2746
		N	37	47	45
Ελέγχου	Α	Μέση Τιμή	7,5455	7,0227	7,8478
		Τυπ. Απόκλιση	2,1542	1,9669	1,5914
		N	22	22	23
	Β	Μέση Τιμή	8,7778	7,8478	8,6875
		Τυπ. Απόκλιση	,9271	1,5626	1,0613
		N	18	23	24
	σύνολο	Μέση Τιμή	8,1000	7,4444	8,2766
		Τυπ. Απόκλιση	1,8053	1,8003	1,3980
		N	40	45	47
	Σχ. Α	Μέση Τιμή	7,8293	7,3295	8,1136
		Τυπ. Απόκλιση	1,8795	1,7082	1,5283
		N	41	44	44
	Σχ. Β	Μέση Τιμή	8,6806	7,9792	8,7083
		Τυπ. Απόκλιση	1,1841	1,4766	1,0809
		N	36	48	48

Πίνακας αρ. 5

Σημαντικότητα επίδρασης Παραγόντων (P)

Πειραμ/ελέγχου	0,523	0,204	0,297
Σχ. Α΄ / Σχ. Β΄	0,024 *	0,057	0,035 *
αλληλεπίδραση	0,273	0,588	0,350
Σχ. Α΄ Πειραμ/ελέγχου	0,304	0,238	0,232
Σχ. Β΄ Πειραμ/ελέγχου	0,629	0,560	0,895

Διάγραμμα αρ. 2



Πίνακας αρ. 6

Εκτίμηση[161] βαθμολογίας στη γραμματική κατά τη διάρκεια του πειραματισμού στις δύο ομάδες και στα δύο σχολεία

	Μέση Τιμή	Σταθ. Σφάλμα	95% διάστημα εμπιστοσύνης Μ.Τ.
Πειραματική ομάδα	8,20	0,17	7,85 – 8,55
Ομάδα ελέγχου	7,99	0,17	7,66 – 8,32
Σχολείο Α΄	8,01	0,17	7,68 – 8,34
Σχολείο Β΄	8,18	0,18	7,82 – 8,53

[161] Η εκτίμηση της βαθμολογίας προήλθε μετά από αναγωγή σε αρχική τιμή 8,25 (μέση βαθμολογία στη γραμματική κατά τον προέλεγχο).

Σχολιασμοί

Α. Σχολιασμοί επί των μεμονωμένων ελέγχων: Η Π.Ο. δεν διέφερε από την Ο.Ε. κατά τον προέλεγχο αλλά ούτε και κατά τη διάρκεια του πειράματος. Όμως στο σχολείο Β΄ η βαθμολογία ήταν υψηλότερη από αυτήν του σχολείου Α΄ κατά τον προέλεγχο, διαφορά η οποία βρέθηκε και στους επόμενους ελέγχους, αν και την πρώτη φορά δεν έφτανε τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας.

Β. Ειδικές αναφορές: Οι πολυμεταβλητοί έλεγχοι έδειξαν ότι:

– Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική[162] αλληλεπίδραση.

– Η βαθμολογία κατά την διάρκεια του πειραματισμού παραμένει σταθερή[163], δηλαδή δεν διαφέρει μεταξύ της Π.Ο. και της Ο.Ε..

– Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική[164] διαφορά στην πορεία των δύο σχολείων, μετά από την διόρθωση ως προς την αρχική βαθμολογία.

– Η κατά μέσο όρο εκτιμώμενη βαθμολογία μεταξύ των δύο ομάδων στη διάρκεια του πειραματισμού δεν παρουσίαζε στατιστικά σημαντική[165] διαφορά.

– Η κατά μέσο όρο εκτιμώμενη βαθμολογία μεταξύ των δύο Σχολείων δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά.[166]

Ικανότητα γραπτής έκφρασης: παράθεση πινάκων και σχολιασμοί

Περιγραφή πινάκων: Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της βαθμολογίας στην έκθεση για κάθε τάξη κατά τον προέλεγχο καθώς και κατά τους τρεις διαφορετικούς ελέγχους στη διάρκεια του πειράματος παρουσιάζονται στον πίνακα αρ. 7. Η σημαντικότητα των σχετικών στατιστικών ελέγχων παρουσιάζεται στον πίνακα αρ. 8. Στο διάγραμμα αρ. 3 παρουσιάζεται γραμμικά η βαθμολογία στη γραπτή έκφραση από τον προέλεγχο μέχρι το 3^{ο} τεστ. Στον πίνακα αρ. 9 παρουσιάζεται η εκτίμηση της βαθμολογίας στη γραπτή έκφραση κατά τη διάρκεια του πειραματισμού.

---

[162] Wilk's Λ=0,999, F=0,081 με 1 και 68 βαθμούς ελευθερίας, P=0,777.
[163] Wilk's Λ=0,998, F=0,138 με 1 και 68 βαθμούς ελευθερίας, P=0,721.
[164] Wilk's Λ=0,993, F=0,458 με 1 και 68 βαθμούς ελευθερίας, P=0,501.
[165] (F=0,851 με 1 και 68 βαθμούς ελευθερίας, P=0,385), μετά από τη διόρθωση.
[166] (F=0,473 με 1 και 68 βαθμούς ελευθερίας, P=0,494), μετά από τη διόρθωση.

Πίνακας αρ. 7

Συνολική Βαθμολογία Έκθεσης

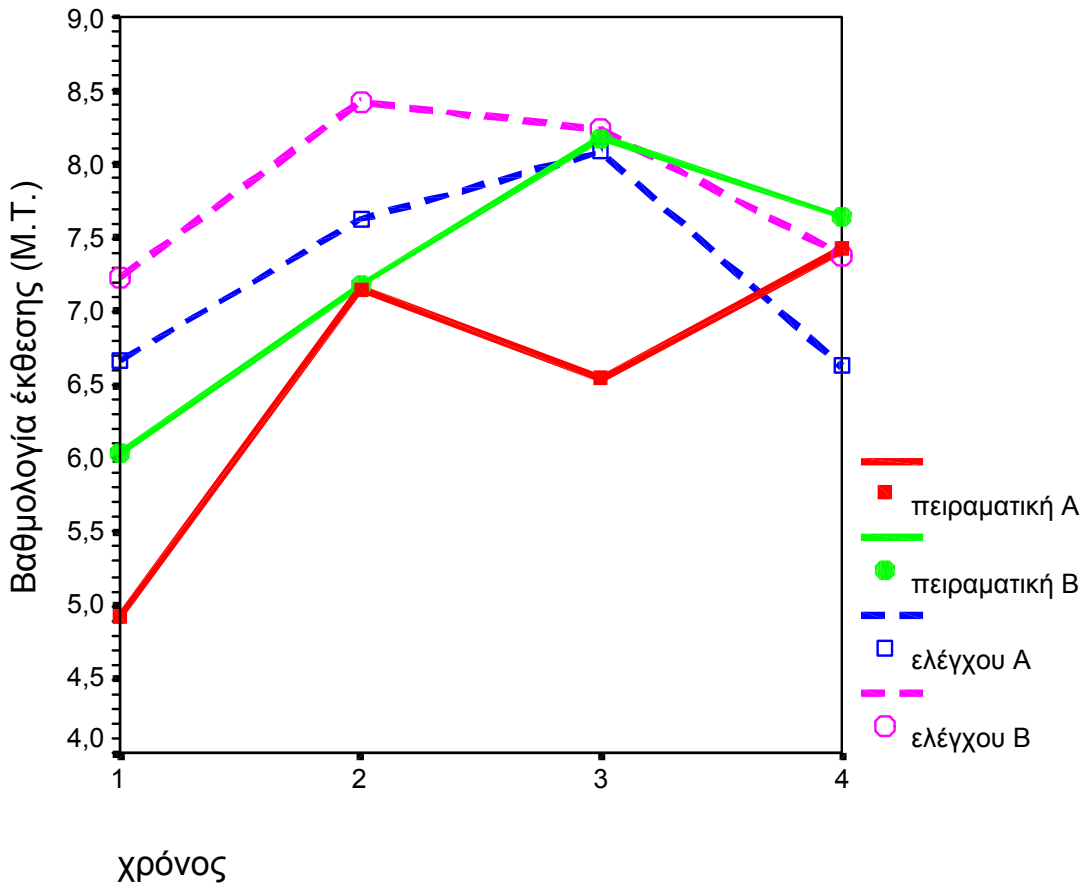
Ομάδα	Σχολείο		Προέλεγχος	Πείραμα 1η έκθεση	Πείραμα 2η έκθεση	Πείραμα 3η έκθεση
Πειραματική	Α΄	Μέση Τιμή	4,6471	6,8333	6,5252	7,4000
		Τυπ. Απόκλιση	1,6275	2,0864	1,3498	1,3917
		N	17	18	23	20
	Β΄	Μέση Τιμή	5,7222	6,9800	8,1190	7,5000
		Τυπ. Απόκλιση	1,8726	1,5511	1,3956	1,8402
		N	18	25	21	23
	σύνολο	Μέση Τιμή	5,2000	6,9186	7,2859	7,4535
		Τυπ. Απόκλιση	1,8158	1,7726	1,5769	1,6287
		N	35	43	44	43
Ελέγχου	Α΄	Μέση Τιμή	7,1111	7,4762	8,2895	6,4737
		Τυπ. Απόκλιση	1,4708	1,7355	1,4173	1,9894
		N	18	21	19	19
	Β΄	Μέση Τιμή	7,1111	8,2727	7,9565	6,6875
		Τυπ. Απόκλιση	1,6230	1,2699	1,3307	1,9326
		N	18	22	23	24
	σύνολο	Μέση Τιμή	7,1111	7,8837	8,1071	6,5930
		Τυπ. Απόκλιση	1,5265	1,5501	1,3639	1,9373
		N	36	43	42	43
	Σχ. Α΄	Μέση Τιμή	5,9143	7,1795	7,3233	6,9487
		Τυπ. Απόκλιση	1,9722	1,9074	1,6277	1,7502
		N	35	39	42	39
	Σχ. Β΄	Μέση Τιμή	6,4167	7,5851	8,0341	7,0851
		Τυπ. Απόκλιση	1,8651	1,5545	1,3485	1,9120
		N	36	47	44	47

Πίνακας αρ. 8

Σημαντικότητα επίδρασης Παραγόντων (P)

Πειραμ/ελέγχου	<0,001 **	0,009 **	0,008	0,029 *
Σχ. Α΄ / Σχ. Β	0,176	0,194	0,037	0,690
αλληλεπίδραση	0,176	0,370	0,002 **	0,885
Σχ. Α΄ Πειραμ/ελέγχου			<0,001 **	
Σχ. Β Πειραμ/ελέγχου			0,695	

Διάγραμμα αρ. 3



Πίνακας αρ. 9

Εκτίμηση μέσης βαθμολογίας στην έκθεση κατά τη διάρκεια του πειραματισμού στις δύο ομάδες και στα δύο σχολεία

	Μέση Τιμή	Σταθ. Σφάλμα	95% διάστημα εμπιστοσύνης Μ.Τ.
Σχολείο Α΄[167]			
Πειραματική ομάδα	7,523	0,248	7,008 – 8,038
Ομάδα ελέγχου	6,922	0,260	6,382 – 7,461
Σχολείο Β΄[168]			
Πειραματική ομάδα	7,954	0,253	7,431 – 8,477
Ομάδα ελέγχου	7,703	0,264	7,159 – 8,247

Σχολιασμοί

Α. Σχολιασμοί επί των μεμονωμένων ελέγχων: Κατά τον προέλεγχο, όπως επίσης και στον πρώτο έλεγχο μετά την έναρξη του πειράματος, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε. Η Π.Ο. είχε χαμηλότερη βαθμολογία από την Ο.Ε. και στα δύο Σχολεία. Στον δεύτερο έλεγχο μετά την έναρξη του πειράματος υπήρχε σημαντική αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων ώστε να μην είναι δυνατή η απ' ευθείας σύγκριση της Π.Ο. με την Ο.Ε. Η Π.Ο. είχε χαμηλότερη βαθμολογία από την Ο.Ε. μόνο στο Σχολείο Α΄, ενώ οι δύο τάξεις δεν διέφεραν στο Σχολείο Β΄.
Στον τελευταίο έλεγχο η Π.Ο. είχε υψηλότερη βαθμολογία από την Ο.Ε. και στα δύο σχολεία.

Β. Ειδικές αναφορές: Οι πολυμεταβλητοί έλεγχοι του μοντέλου με τους δύο παράγοντες έδειξε ότι:

– Υπάρχει στατιστικά σημαντική[169] αλληλεπίδραση μεταξύ τους, δηλαδή ότι η εξέλιξη κατά τη διάρκεια του πειραματισμού διαφέρει μεταξύ των ομάδων. Κατόπιν τούτου, χρησιμοποιήθηκε αντίστοιχο μοντέλο με τον παράγοντα «ομάδα» μόνο, ξεχωριστά σε κάθε σχολείο.

– Στο σχολείο Α΄ διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική[170] διαφορά στην πορεία της Π.Ο. και της Ο.Ε., αν και η κατά μέσο όρο βαθμολογία σε όλη τη διάρκεια του πειραματισμού, δεν διέφερε[171] μεταξύ των ομάδων.

– Στο σχολείο Β΄ δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική[172] διαφορά στην πορεία της Π.Ο. και της Ο.Ε.

– Η κατά μέσο όρο βαθμολογία σε όλη τη διάρκεια του πειραματισμού, δεν διέφερε[173] μεταξύ των ομάδων.

---

[167] Μετά από αναγωγή σε αρχική τιμή 5,76 (μέση τιμή βαθμολογίας κατά τον προέλεγχο).
[168] Μετά από αναγωγή σε αρχική τιμή 6,61 (μέση τιμή βαθμολογίας κατά τον προέλεγχο).
[169] Wilk's Λ=0,863, F=3,638 με 2 και 46 βαθμούς ελευθερίας, P=0,034.
[170] Wilk's Λ=0,574, F=7,790 με 2 και 21 βαθμούς ελευθερίας, P=0,003.
[171] F=2,411 με 1 και 22 βαθμούς ελευθερίας, P=0,135.
[172] Wilk's Λ=0,834, F=2,294 με 2 και 23 βαθμούς ελευθερίας, P=0,123.

8.2.2 Λεξιλογικός πλούτος: παράθεση πινάκων και σχολιασμοί

Παρατήρηση πινάκων: Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση του ποσοστού αυτού για το σύνολο της τάξης κατά τον προέλεγχο καθώς και κατά τους τρεις διαφορετικούς ελέγχους στη διάρκεια του πειράματος παρουσιάζονται στον πίνακα αρ. 10. Η σημαντικότητα των σχετικών στατιστικών ελέγχων παρουσιάζεται στον πίνακα αρ. 11. Η γραμμική παρουσίαση του ποσοστού των διαφορετικών λέξεων παρουσιάζεται στο διάγραμμα αρ. 4. Στον πίνακα αρ. 12 παρουσιάζεται η εκτίμηση του ποσοστού διαφορετικών λέξεων κατά τη διάρκεια του πειραματισμού.

[173] F=0,444 με 1 και 24 βαθμούς ελευθερίας, P=0,512.

Πίνακας αρ.10

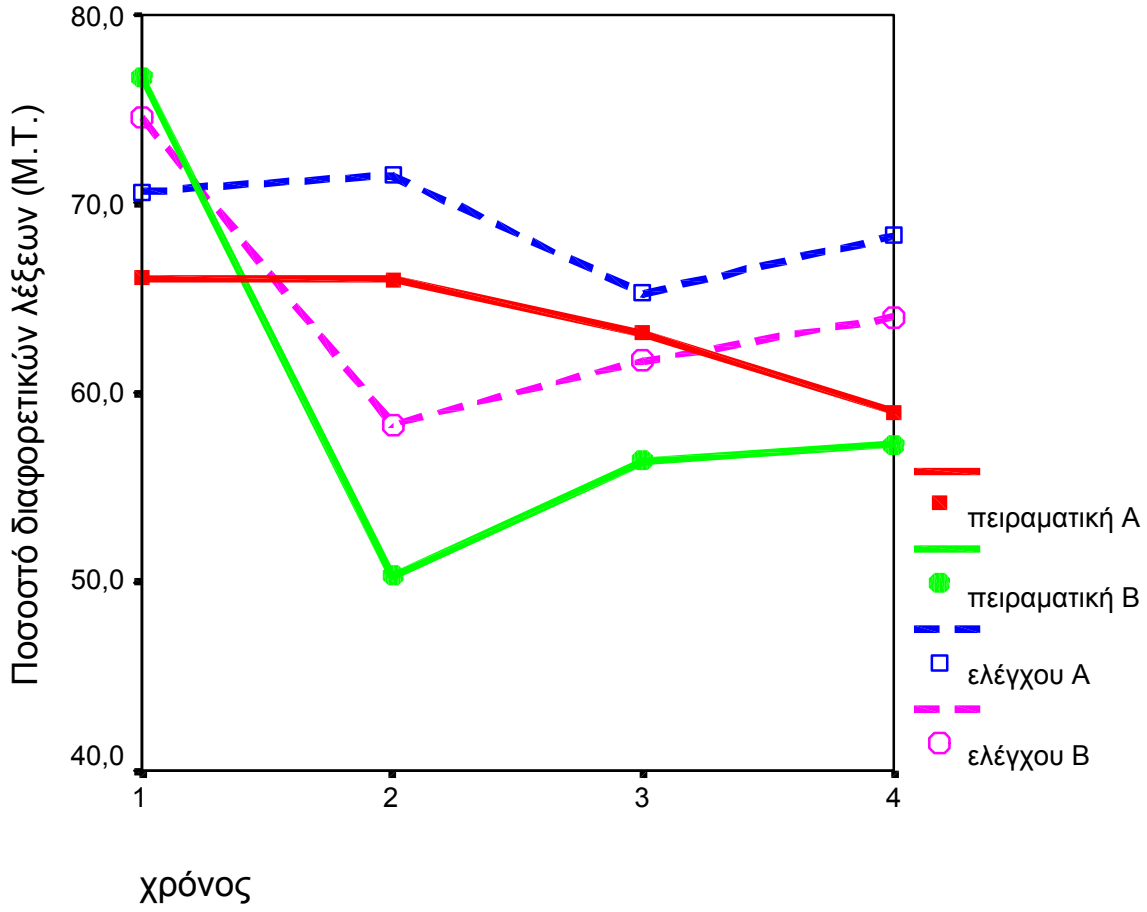
Ποσοστό διαφορετικών λέξεων

Ομάδα	Σχολείο		Προέλεγχος	Πείραμα 1ος έλεγχος	Πείραμα 2ος έλεγχος	Πείραμα 3ος έλεγχος
Πειραματική	Α΄	Μέση Τιμή	66,9955	65,6450	61,1210	58,3424
		Τυπ. Απόκλιση	8,8445	8,8140	9,5125	9,8127
		N	18	17	21	21
	Β΄	Μέση Τιμή	78,8266	53,5752	54,2514	54,3908
		Τυπ. Απόκλιση	9,3102	9,1698	9,0140	7,7084
		N	18	24	20	23
	Σύνολο	Μέση Τιμή	72,9110	58,5798	57,7699	56,2768
		Τυπ. Απόκλιση	10,7745	10,7548	9,7941	8,8979
		N	36	41	41	44
Ελέγχου	Α΄	Μέση Τιμή	70,4722	72,1052	63,4645	65,9520
		Τυπ. Απόκλιση	6,3887	8,0033	6,5395	8,3796
		N	18	18	19	20
	Β΄	Μέση Τιμή	74,5808	55,9520	62,2014	65,0192
		Τυπ. Απόκλιση	11,4229	8,2709	9,5642	7,3398
		N	22	22	23	25
	Σύνολο	Μέση Τιμή	72,7320	63,2209	62,7728	65,4338
		Τυπ. Απόκλιση	9,6091	11,4451	8,2621	7,7412
		N	40	40	42	45
	Σχ. Α΄	Μέση Τιμή	68,7338	68,9674	62,2341	62,0544
		Τυπ. Απόκλιση	7,8056	8,9060	8,2186	9,8147
		N	36	35	40	41
	Σχ. Β΄	Μέση Τιμή	76,4914	54,7119	58,5037	59,9264
		Τυπ. Απόκλιση	10,6122	8,7374	10,0384	9,1714
		N	40	46	43	48

Πίνακας αρ.11

Σημαντικότητα	επίδρασης	Παραγόντων	(P)			
		Πειραμ/ελέγχου	0,858	0,025 *	0,010 *	<0,001 **
		Σχ. Α΄ / Σχ. Β΄	<0,001 **	<0,001 **	0,039 *	0,170
		αλληλεπίδραση	0,076	0,294	0,152	0,395
		Σχ. Α΄ Πειραμ/ελέγχου	0,186	0,030 *	0,375	0,011 *
		Σχ. Β΄ Πειραμ/ελέγχου	0,212	0,363	0,008 **	<0,001 **

Διάγραμμα αρ.4



Πίνακας αρ.12

Εκτίμηση[174] ποσοστού διαφορετικών λέξεων κατά τη διάρκεια του πειραματισμού στις δύο ομάδες και στα δύο σχολεία

	Μέση Τιμή	Σταθ. Σφάλμα	95% διάστημα εμπιστοσύνης Μ.Τ.
Πειραματική ομάδα	58,77	0,96	56,84 – 60,69
Ομάδα ελέγχου	64,74	0,98	62,78 – 66,70
Σχολείο Α΄	66,12	1,04	64,03 – 68,22
Σχολείο Β΄	57,38	0,96	55,46 – 59,31

Σχολιασμοί

Κατά τον προέλεγχο η Π.Ο. δεν διέφερε από την Ο.Ε., αλλά το ποσοστό διαφορετικών λέξεων ήταν κατά μέσο όρο υψηλότερο στο σχολείο Β΄. Τόσο στον πρώτο όσο και στο δεύτερο έλεγχο, μετά την έναρξη του πειραματισμού, η Π.Ο. παρουσίαζε

[174] Μετά από αναγωγή σε αρχική τιμή 71,99% (μέση τιμή ποσοστού διαφορετικών λέξεων κατά τον προέλεγχο).

κατά μέσο όρο χαμηλότερο ποσοστό διαφορετικών λέξεων από την Ο.Ε. Η διαφορά μεταξύ των δύο σχολείων ήταν επίσης στατιστικά σημαντική (ποσοστό διαφορετικών λέξεων κατά μέσο όρο υψηλότερο στο σχολείο Α΄). Στον τρίτο έλεγχο η Π.Ο. εξακολουθούσε να παρουσιάζει κατά μέσο όρο χαμηλότερο ποσοστό διαφορετικών λέξεων από την Ο.Ε. ενώ τα δύο σχολεία δεν είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους. *Ωστόσο το πλήθος των λέξεων που χρησιμοποίησαν οι Π.Ο. των δύο σχολείων είναι μεγαλύτερο στις Π.Ο. από ότι στις Ο.Ε. καθ' όλη τη διάρκεια του πειραματισμού.*

Β. Ειδικές αναφορές: Οι πολυμεταβλητοί έλεγχοι έδειξαν ότι:

– Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική[175] αλληλεπίδραση.

– Η εξέλιξη κατά την διάρκεια του πειραματισμού δεν διαφέρει μεταξύ της Π.Ο. και της Ο.Ε.[176]

– Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά[177] στην πορεία των δύο σχολείων.

– Οι κατά μέσο όρο μετρήσεις στη διάρκεια του πειραματισμού παρουσίαζαν στατιστικά σημαντική[178] διαφορά τόσο μεταξύ των δύο ομάδων

– Οι κατά μέσον όρο μετρήσεις στη διάρκεια του πειραματισμού παρουσίασαν στατιστικά σημαντική[179] διαφορά μεταξύ των δύο σχολείων.

– Η Π.Ο. υστερούσε σε ποικιλία λέξεων έναντι της Ο.Ε. και οι ομάδες του σχολείου Β΄ σε σύγκριση με αυτές του σχολείου Α΄.

Ποικιλία ουσιαστικών: παράθεση πινάκων και σχολιασμοί

Περιγραφή πινάκων: Υπολογίστηκε το ποσοστό των διαφορετικών ουσιαστικών επί του συνόλου των λέξεων κάθε γραπτού κειμένου. Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση του ποσοστού αυτού για το σύνολο της τάξης κατά τον προέλεγχο καθώς και κατά τους τρεις διαφορετικούς ελέγχους στη διάρκεια του πειράματος παρουσιάζονται στον πίνακα αρ. 13. Η σημαντικότητα των σχετικών στατιστικών ελέγχων παρουσιάζεται στον πίνακα αρ. 14. Η γραμματική παράσταση του ποσοστού των διαφορετικών ουσιαστικών παρουσιάζεται στο διάγραμμα αρ. 5. Στον πίνακα αρ. 15 παρουσιάζεται η εκτίμηση του ποσοστού των διαφορετικών ουσιαστικών κατά τη διάρκεια του πειραματισμού.

---

[175] Wilk's Λ=0,977, F=0,569 με 2 και 49 βαθμούς ελευθερίας, P=0,570.

[176] Wilk's Λ=0,957, F=1,107 με 2 και 49 βαθμούς ελευθερίας, P=0,339.

[177] Wilk's Λ=0,784, F=6,746 με 2 και 49 βαθμούς ελευθερίας, P=0,003.

[178] F=18,982 με 1 και 50 βαθμούς ελευθερίας, P<0,001.

[179] F=35,654 με 1 και 50 βαθμούς ελευθερίας, P=<0,001.

Πίνακας αρ.13

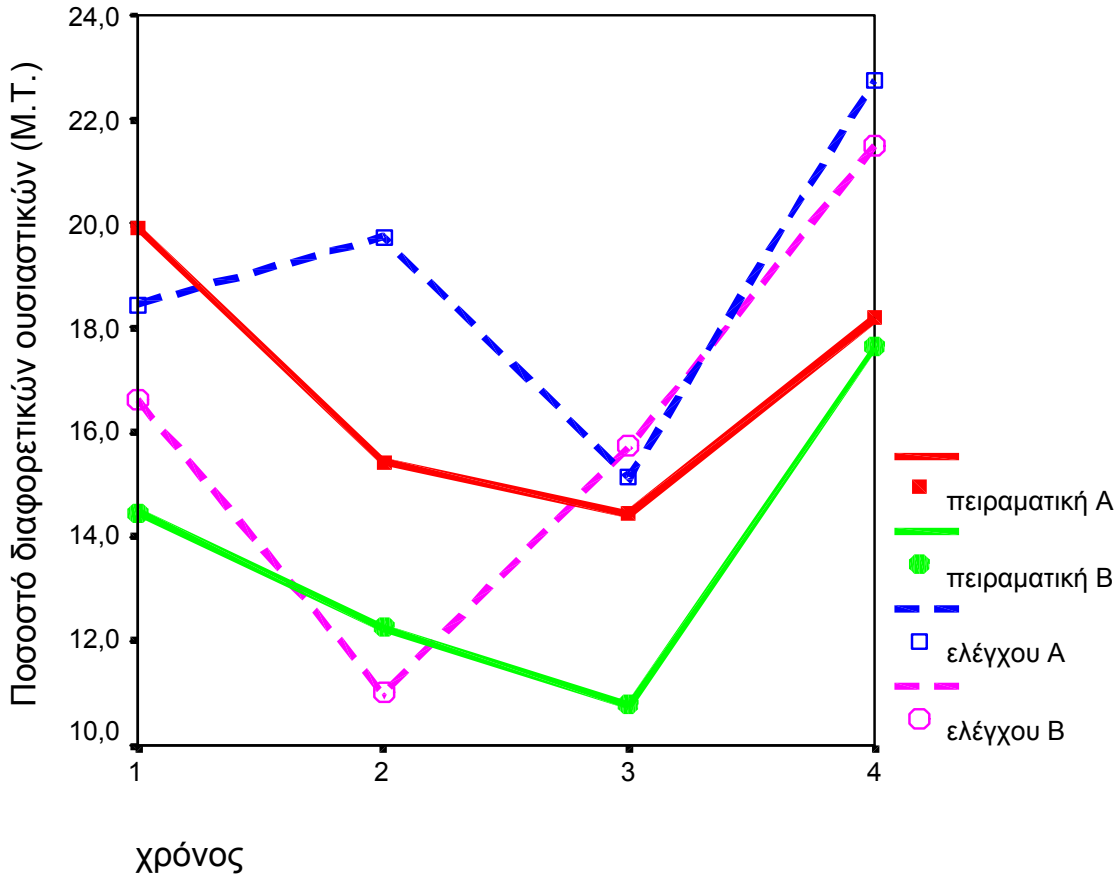
Ποσοστό διαφορετικών ουσιαστικών

Ομάδα	Σχολείο		Προέλεγχος	Πείραμα 1ος έλεγχος	Πείραμα 2ος έλεγχος	Πείραμα 3ος έλεγχος
Πειραματική	Α΄	Μέση Τιμή	20,0758	15,3806	14,3123	18,0955
		Τυπ. Απόκλιση	5,4396	3,9064	3,8741	5,6715
		N	18	17	21	21
	Β΄	Μέση Τιμή	15,3226	11,5539	10,6939	16,4942
		Τυπ. Απόκλιση	5,4143	3,0674	2,5710	3,4411
		N	18	24	20	23
	σύνολο	Μέση Τιμή	17,6992	13,1406	12,5472	17,2585
		Τυπ. Απόκλιση	5,8668	3,8932	3,7413	4,6555
		N	36	41	41	44
Ελέγχου	Α΄	Μέση Τιμή	19,0208	20,0235	13,7940	22,5492
		Τυπ. Απόκλιση	3,9017	4,1201	3,3661	5,2822
		N	18	18	19	20
	Β΄	Μέση Τιμή	16,8593	10,6517	15,4141	22,5302
		Τυπ. Απόκλιση	7,7613	2,1723	3,9455	5,5204
		N	22	22	23	25
	σύνολο	Μέση Τιμή	17,8320	14,8690	14,6812	22,5387
		Τυπ. Απόκλιση	6,3449	5,6777	3,7408	5,3545
		N	40	40	42	45
			1,0032	,8977	,5772	,7982
	Σχ. Α΄	Μέση Τιμή	19,5483	17,7684	14,0661	20,2681
		Τυπ. Απόκλιση	4,6960	4,6056	3,6049	5,8665
		N	36	35	40	41
	Σχ. Β΄	Μέση Τιμή	16,1678	11,1224	13,2186	19,6380
		Τυπ. Απόκλιση	6,7686	2,6868	4,1011	5,5128
		N	40	46	43	48

Πίνακας αρ.14

Σημαντικότητα	επίδρασης	Παραγόντων	(P)			
		Πειραμ/ελέγχου	0,860	0,014 *	0,008 **	<0,001 **
		Σχ. Α΄ / Σχ. Β΄	0,013 *	<0,001 **	0,199	0,453
		αλληλεπίδραση	0,345	<0,001 **	0,001 **	0,463
		Σχ. Α΄ Πειραμ/ελέγχου	0,508	0,002 **	0,656	0,013 *
		Σχ. Β΄ Πειραμ/ελέγχου	0,482	0,260	<0,001 **	<0,001 **

Διάγραμμα αρ.5



Πίνακας αρ.15

Εκτίμηση ποσοστού διαφορετικών ουσιαστικών κατά τη διάρκεια του πειραματισμού στις δύο ομάδες και στα δύο σχολεία

	Μέση Τιμή	Σταθ. Σφάλμα	95% διάστημα εμπιστοσύνης Μ.Τ.
Σχολείο Α΄[180]			
Πειραματική ομάδα	15,96	0,64	14,64 – 17,28
Ομάδα ελέγχου	19,30	0,78	17,68 – 20,92
Σχολείο Β΄[181]			
Πειραματική ομάδα	13,62	0,68	12,22 – 15,02
Ομάδα ελέγχου	16,02	0,55	14,89 -17,16

[180] Μετά από αναγωγή σε αρχική τιμή 19,33% (μέση τιμή ποσοστού διαφορετικών ουσιαστικών κατά τον προέλεγχο).

[181] Μετά από αναγωγή σε αρχική τιμή 15,76% (μέση τιμή ποσοστού διαφορετικών ουσιαστικών κατά τον προέλεγχο).

Σχολιασμοί

Α. Σχολιασμοί επί των μεμονωμένων ελέγχων: Κατά τον προέλεγχο η Π.Ο. δεν διέφερε από την Ο.Ε., αλλά το ποσοστό διαφορετικών ουσιαστικών ήταν κατά μέσο όρο υψηλότερο στο σχολείο Α΄. Τόσο στον πρώτο όσο και στον δεύτερο έλεγχο, μετά την έναρξη του πειραματισμού, υπήρχε σημαντική αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων ώστε να μην είναι δυνατή η απ' ευθείας σύγκριση της Π.Ο. με την Ο.Ε.. Κατά τον πρώτο έλεγχο η Π.Ο. είχε χαμηλότερο ποσοστό διαφορετικών ουσιαστικών από την Ο.Ε. μόνο στο σχολείο Α΄, ενώ οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στο σχολείο Β΄. Κατά τον δεύτερο έλεγχο η Π.Ο. είχε χαμηλότερο ποσοστό διαφορετικών ουσιαστικών από την Ο.Ε. μόνο στο σχολείο Β΄, ενώ οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στο σχολείο Α΄. Στον τρίτο έλεγχο, η Π.Ο. εξακολουθούσε να παρουσιάζει κατά μέσο όρο χαμηλότερο ποσοστό διαφορετικών ουσιαστικών από την Ο.Ε. ενώ τα δύο σχολεία δεν είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους.

Β. Ειδικές αναφορές: Οι πολυμεταβλητοί έλεγχοι έδειξαν ότι:

– Υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση (Wilk's Λ=0814, F=5,596 με 2 και 49 βαθμούς ελευθερίας, P=0,006), δηλαδή ότι η εξέλιξη κατά τη διάρκεια του πειραματισμού ήταν διαφορετική στις διάφορες ομάδες. Κατά συνέπεια η ανάλυση επαναλήφθηκε ξεχωριστά στα δύο σχολεία με μόνο ένα παράγοντα (ομάδα).

– Στο σχολείο Α΄ το ποσοστό διαφορετικών ουσιαστικών παρουσίαζε και στις δύο ομάδες παρόμοια πορεία κατά τη διάρκεια του πειραματισμού (Wilk's Λ=0,832, F=2,118 με 2 και 21 βαθμούς ελευθερίας, P=0,145), χωρίς σημαντικές διακυμάνσεις αλλά οι κατά μέσο όρο μετρήσεις στη διάρκεια του πειραματισμού παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (F=10,870 με 1 και 22 βαθμούς ελευθερίας, P=0,003) με την Π.Ο. να υστερεί σε σύγκριση με την Ο.Ε.

– *Στο σχολείο Β΄ το ποσοστό διαφορετικών ουσιαστικών παρουσίασε διαφορετική πορεία κατά τη διάρκεια του πειραματισμού.* (Wilk's Λ=0,634, F=7,510 με 2 και 26 βαθμούς ελευθερίας, P=0,003). Οι κατά μέσο όρο μετρήσεις στη διάρκεια του πειραματισμού παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (F=7,414 με 1 και 27 βαθμούς ελευθερίας, P=0,011) με την Π.Ο. να υστερεί σε σύγκριση με την Ο.Ε. στο σχολείο Β΄.

Ποικιλία επιθέτων: παράθεση πινάκων και σχολιασμοί

Περιγραφή πινάκων: Υπολογίστηκε το ποσοστό των διαφορετικών επιθέτων επί του συνόλου των λέξεων κάθε γραπτού κειμένου. Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση του ποσοστού αυτού για το σύνολο της τάξης κατά τον προέλεγχο, καθώς και κατά τους τρεις διαφορετικούς ελέγχους στη διάρκεια του πειράματος, παρουσιάζονται στον πίνακα αρ. 16. Η σημαντικότητα των σχετικών στατιστικών ελέγχων παρουσιάζεται στον πίνακα αρ. 17. Η γραμματική παράσταση του ποσοστού των διαφορετικών επιθέτων παρουσιάζεται στο διάγραμμα αρ. 6. Στον πίνακα αρ. 18 παρουσιάζεται η εκτίμηση του ποσοστού των διαφορετικών επιθέτων κατά τη διάρκεια του πειραματισμού.

Πίνακας αρ.16

Ποσοστό διαφορετικών επιθέτων

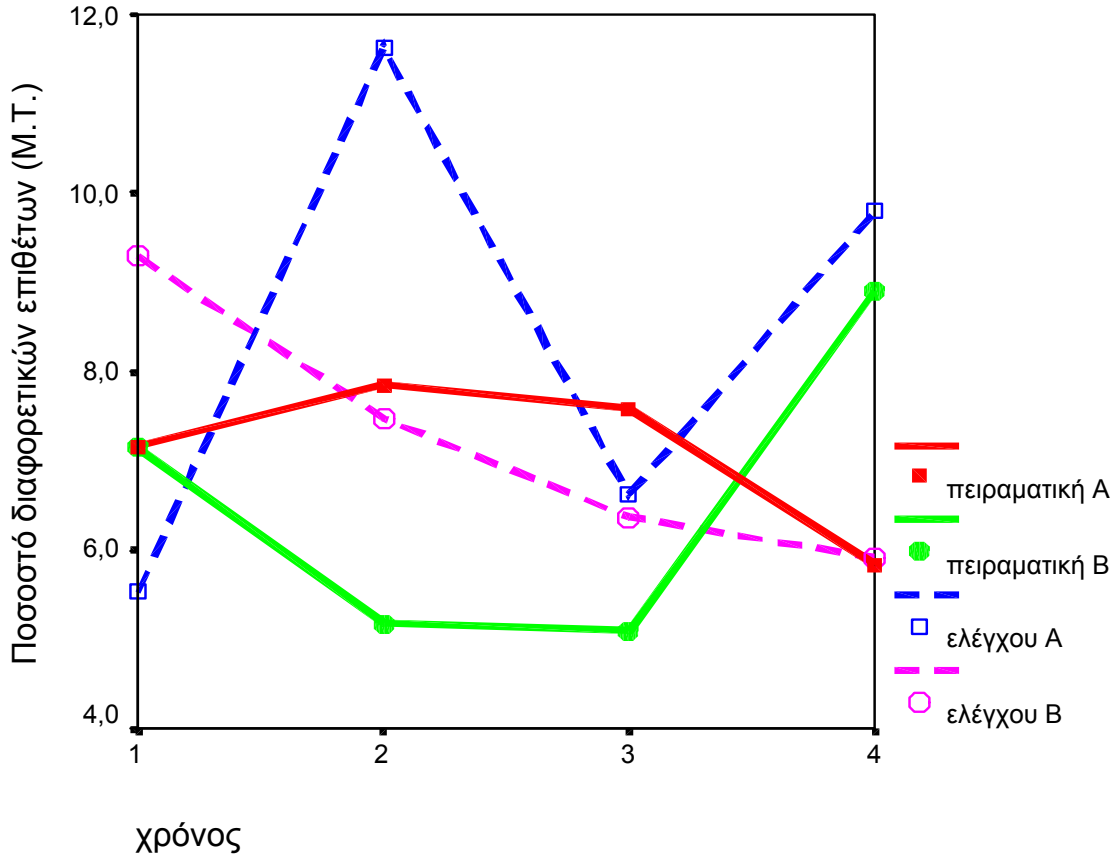
Ομάδα	Σχολείο		Προέλεγχος	Πείραμα 1ος έλεγχος	Πείραμα 2ος έλεγχος	Πείραμα 3ος έλεγχος
Πειραματική	Α΄	**Μέση Τιμή**	7,2698	7,7939	6,9695	6,1770
		Τυπ. Απόκλιση	3,1796	4,3249	2,4694	2,8652
		N	18	17	21	21
	Β΄	**Μέση Τιμή**	6,7272	4,9251	5,0781	7,6475
		Τυπ. Απόκλιση	4,5417	1,8765	1,5373	3,0466
		N	18	24	20	23
	σύνολο	**Μέση Τιμή**	6,9985	6,1146	6,0469	6,9456
		Τυπ. Απόκλιση	3,8736	3,3991	2,2556	3,0198
		N	36	41	41	44
Ελέγχου	Α΄	**Μέση Τιμή**	5,6545	9,6231	6,7607	8,1340
		Τυπ. Απόκλιση	1,8595	3,8234	2,0142	3,7790
		N	18	18	19	20
	Β΄	**Μέση Τιμή**	9,2459	6,9726	5,6804	5,9273
		Τυπ. Απόκλιση	4,0025	2,6229	3,2093	2,9465
		N	21	22	23	25
	σύνολο	**Μέση Τιμή**	7,5883	8,1653	6,1691	6,9080
		Τυπ. Απόκλιση	3,6425	3,4438	2,7575	3,4831
		N	39	40	42	45
	Σχ. Α΄	**Μέση Τιμή**	6,4622	8,7346	6,8704	7,1316
		Τυπ. Απόκλιση	2,6946	4,1197	2,2384	3,4451
		N	36	35	40	41
	Σχ. Β΄	**Μέση Τιμή**	8,0834	5,9044	5,4002	6,7515
		Τυπ. Απόκλιση	4,3906	2,4657	2,5606	3,0874
		N	39	46	43	48

Πίνακας αρ.17

Σημαντικότητα επίδρασης Παραγόντων (P)

Πειραμ/ελέγχου	0,586	0,008 **	0,714	0,861
Σχ. Α΄ / Σχ. Β΄	0,069	<0,001 **	0,007 **	0,585
αλληλεπίδραση	0,015 *	0,878	0,451	0,008 **
Σχ. Α΄ Πειραμ/ελέγχου	0,071	0,193	0,773	0,068
Σχ. Β΄ Πειραμ/ελέγχου	0,074	0,004 **	0,448	0,053

Διάγραμμα αρ 6.



Πίνακας αρ.18

Εκτίμηση ποσοστού διαφορετικών επιθέτων κατά τη διάρκεια του πειραματισμού στις δύο ομάδες και στα δύο σχολεία

	Μέση Τιμή	Σταθ. Σφάλμα	95% διάστημα εμπιστοσύνης Μ.Τ.
Σχολείο Α΄[182]			
Πειραματική ομάδα	7,20	0,53	6,11 – 8,29
Ομάδα ελέγχου	9,18	0,65	7,83 – 10,53
Σχολείο Β΄[183]			
Πειραματική ομάδα	6,45	0,51	5,4 0 – 7,51
Ομάδα ελέγχου	6,54	0,43	5,66 – 7,42

Σχολιασμοί

Α. Σχολιασμοί επί των μεμονωμένων ελέγχων: Κατά τον προέλεγχο, η διαφορά μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε. ήταν υπέρ της Π.Ο. στο σχολείο Α΄ ενώ στο σχολείο Β΄ ήταν υπέρ της Ο.Ε. Ωστόσο οι διαφορές των ομάδων, όσον αφορά στο ποσοστό των επιθέτων, δεν έφτασαν τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας. Κατά τον πρώτο έλεγχο, μετά την έναρξη του πειραματισμού η Π.Ο. βρέθηκε να υστερεί σε σχέση με την Ο.Ε. και στα δύο σχολεία, αλλά το σχολείο Α΄ παρουσίαζε υψηλότερα ποσοστά από το σχολείο Β΄. Κατά τον δεύτερο έλεγχο δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά Π.Ο. και Ο.Ε., αλλά το σχολείο Α΄ εξακολουθούσε να έχει υψηλότερα ποσοστά από το σχολείο Β. Κατά τον τελευταίο έλεγχο η διαφορά μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε ήταν υπέρ της Ο.Ε. στο σχολείο Α΄ ενώ στο σχολείο Β΄ ήταν υπέρ της Π.Ο., αν και *οι διαφορές των ομάδων όσον αφορά στο ποσοστό των επιθέτων δεν έφταναν τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας.*

Β. Ειδικές αναφορές: Οι πολυμεταβλητοί έλεγχοι έδειξαν ότι:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση (Wilk's Λ=0,763, F=7,468 με 2 και 48 βαθμούς ελευθερίας, P=0,001), δηλαδή ότι η εξέλιξη κατά τη διάρκεια του πειραματισμού ήταν διαφορετική στις διάφορες τάξεις. Κατά συνέπεια η ανάλυση επαναλήφθηκε ξεχωριστά στα δύο σχολεία με μόνο ένα παράγοντα (ομάδα).

Στο σχολείο Α΄ το ποσοστό διαφορετικών επιθέτων στις δύο ομάδες παρουσίασε διαφορετική πορεία κατά τη διάρκεια του πειραματισμού (Wilk's Λ=0,645, F=5,791 με 2 και 21 βαθμούς ελευθερίας, P=0,010). Οι κατά μέσο όρο μετρήσεις στη διάρκεια του πειραματισμού παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (F=5,410 με 1 και 22 βαθμούς ελευθερίας, P=0,030) με την Π.Ο. να υστερεί σε σύγκριση με την Ο.Ε. στο σχολείο Α΄.

---

[182] Μετά από αναγωγή σε αρχική τιμή 6,51% (μέση τιμή ποσοστού διαφορετικών επιθέτων κατά τον προέλεγχο).

[183] Μετά από αναγωγή σε αρχική τιμή 8,41% (μέση τιμή ποσοστού διαφορετικών επιθέτων κατά τον προέλεγχο).

Στο σχολείο Β΄ το ποσοστό διαφορετικών επιθέτων παρουσίαζε επίσης διαφορετική πορεία κατά τη διάρκεια του πειραματισμού (Wilk's Λ=0,629, F=7,382 με 2 και 25 βαθμούς ελευθερίας, P=0,003). Παρ' όλα αυτά οι κατά μέσο όρο μετρήσεις στη διάρκεια του πειραματισμού δεν παρουσίαζαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (F=0,016 με 1 και 26 βαθμούς ελευθερίας, P=0,900) στο σχολείο Β΄.

Ποικιλία ρημάτων: παράθεση πινάκων και σχολιασμοί

Παρατήρηση πινάκων: Υπολογίστηκε το ποσοστό των διαφορετικών ρημάτων επί του συνόλου των λέξεων κάθε γραπτού κειμένου. Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση του ποσοστού αυτού για το σύνολο της τάξης κατά τον προέλεγχο καθώς και κατά τους τρεις διαφορετικούς ελέγχους στη διάρκεια του πειράματος παρουσιάζονται στον πίνακα αρ. 19. Η σημαντικότητα των σχετικών στατιστικών ελέγχων παρουσιάζεται στον πίνακα αρ. 20. Η γραμματική παράσταση του ποσοστού των διαφορετικών ρημάτων παρουσιάζεται στο διάγραμμα αρ. 6. Στον πίνακα αρ. 21 παρουσιάζεται η εκτίμηση του ποσοστού των διαφορετικών ρημάτων κατά τη διάρκεια του πειραματισμού.

Πίνακας αρ.19

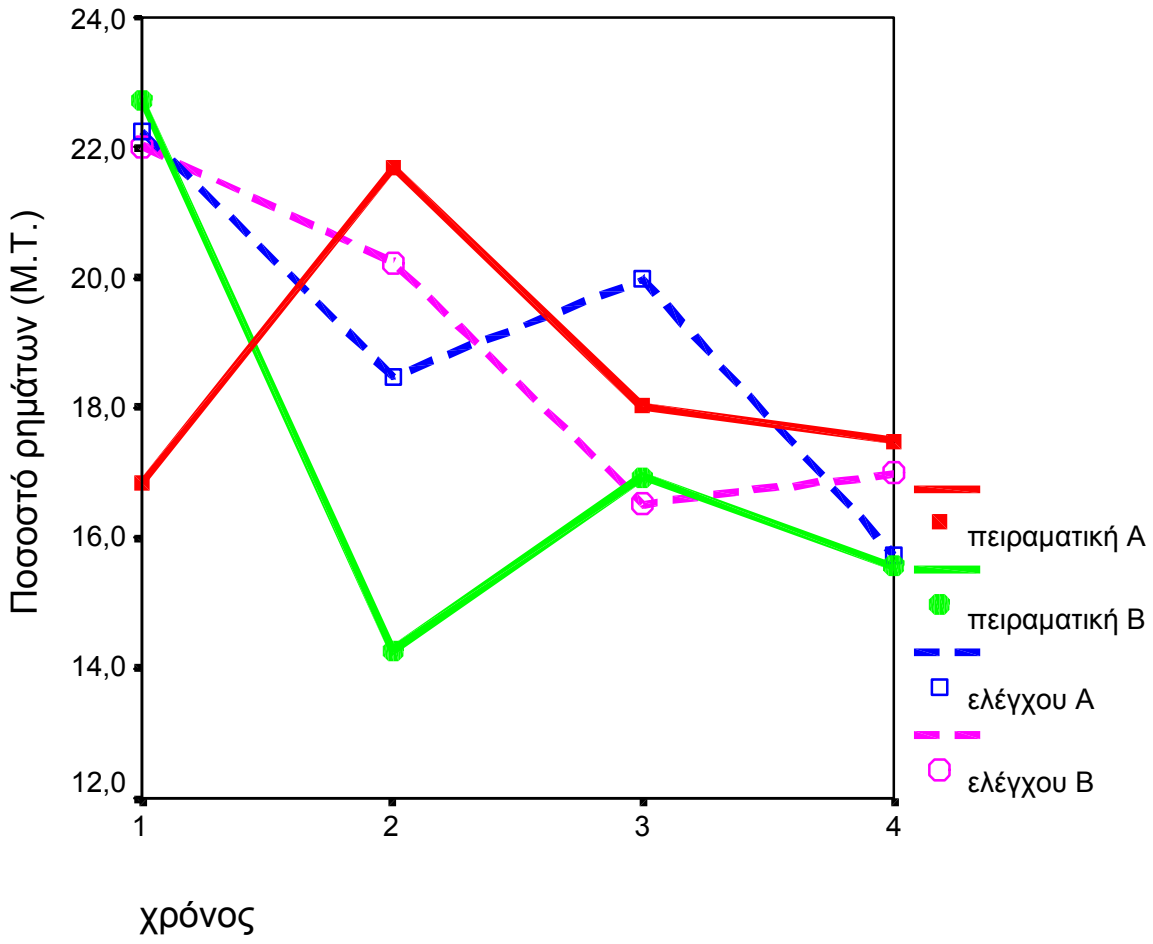
Ποσοστό διαφορετικών ρημάτων

Ομάδα	Σχολείο		Προέλεγχος	Πείραμα 1ος έλεγχος	Πείραμα 2ος έλεγχος	Πείραμα 3ος έλεγχος
Πειραματική	Α΄	**Μέση Τιμή**	17,4657	21,6060	17,4333	17,1739
		Τυπ. Απόκλιση	3,6129	4,7996	2,9041	3,7591
		N	18	17	21	21
	Β΄	**Μέση Τιμή**	22,6396	14,7716	16,0899	14,4313
		Τυπ. Απόκλιση	6,0868	3,0059	3,8796	2,5528
		N	18	24	20	23
	σύνολο	**Μέση Τιμή**	20,0527	17,6054	16,7780	15,7403
		Τυπ. Απόκλιση	5,5874	5,1020	3,4393	3,4390
		N	36	41	41	44
Ελέγχου	Α΄	**Μέση Τιμή**	21,9738	19,4661	18,6942	16,4996
		Τυπ. Απόκλιση	3,4923	4,8190	4,3207	3,2145
		N	18	18	19	20
	Β΄	**Μέση Τιμή**	22,0559	19,6646	16,9851	16,7362
		Τυπ. Απόκλιση	7,1496	3,1664	4,7979	2,9856
		N	22	22	23	25
	σύνολο	**Μέση Τιμή**	22,0190	19,5753	17,7583	16,6310
		Τυπ. Απόκλιση	5,7308	3,9410	4,6140	3,0559
		N	40	40	42	45
	Σχ. Α΄	**Μέση Τιμή**	19,7198	20,5055	18,0323	16,8450
		Τυπ. Απόκλιση	4,1821	4,8610	3,6535	3,4771
		N	36	35	40	41
	Σχ. Β΄	**Μέση Τιμή**	22,3186	17,1117	16,5688	15,6318
		Τυπ. Απόκλιση	6,6152	3,9248	4,3671	2,9927
		N	40	46	43	48

Πίνακας αρ.20

Σημαντικότητα	**επίδρασης**	**Παραγόντων**	**(P)**			
		Πειραμ/ελέγχου	0,122	0,122	0,230	0,225
		Σχ. Α΄ / Σχ. Β΄	0,040 *	<0,001 **	0,091	0,064
		αλληλεπίδραση	0,046 *	<0,001 **	0,838	0,028 *
		Σχ. Α΄ Πειραμ/ελέγχου	0,001 **	0,197	0,281	0,542
		Σχ. Β΄ Πειραμ/ελέγχου	0,785	<0,001 **	0,509	0,006 **

Διάγραμμα αρ.7



Πίνακας αρ.21

Εκτίμηση ποσοστού διαφορετικών ρημάτων κατά τη διάρκεια του πειραματισμού στις δύο ομάδες και στα δύο Σχολεία

	Μέση Τιμή	**Σταθ. Σφάλμα**	**95% διάστημα εμπιστοσύνης Μ.Τ.**
Σχολείο Α΄[184]			
Πειραματική ομάδα	19,11	0,52	18,03 – 20,20
Ομάδα ελέγχου	18,00	0,67	16,61 – 19,40
Σχολείο Β΄[185]			
Πειραματική ομάδα	15,57	0,63	14,28 – 16,86
Ομάδα ελέγχου	17,93	0,51	16,88 – 18,99

Σχολιασμοί

Α. Σχολιασμοί επί των μεμονωμένων ελέγχων: Κατά τον προέλεγχο η Π.Ο. παρουσίασε χαμηλότερο ποσοστό ρημάτων από την Ο.Ε. στο σχολείο Α΄. Στο σχολείο Β΄ οι δύο ομάδες δεν διέφεραν. Κατά τον πρώτο έλεγχο, μετά την έναρξη του πειραματισμού η Π.Ο. βρέθηκε να υστερεί σε σχέση με την Ο.Ε. στο σχολείο Β΄. Στο σχολείο Α΄ οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά. Κατά το δεύτερο έλεγχο δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ούτε μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε. αλλά ούτε και μεταξύ των δύο σχολείων. Κατά τον τελευταίο έλεγχο η *διαφορά μεταξύ της Π.Ο. και της Ο.Ε. ήταν υπέρ της Ο.Ε. στο σχολείο Β΄. Στο σχολείο Α΄ οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά.*

Β. Ειδικές αναφορές: Οι πολυμεταβλητοί έλεγχοι έδειξαν ότι:

– Υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση (Wilk's Λ=0,720, F=9,520 με 2 και 49 βαθμούς ελευθερίας, P<0,001), δηλαδή ότι η εξέλιξη κατά τη διάρκεια του πειραματισμού ήταν διαφορετική στις διάφορες ομάδες. Κατά συνέπεια η ανάλυση επαναλήφθηκε ξεχωριστά στα δύο σχολεία με μόνο ένα παράγοντα (ομάδα).

– Στο σχολείο Α΄ το ποσοστό διαφορετικών ρημάτων στις δύο ομάδες παρουσίασε παρόμοια πορεία κατά τη διάρκεια του πειραματισμού (Wilk's Λ=0,814, F=2,399 με 2 και 21 βαθμούς ελευθερίας, P=0,115), χωρίς σημαντικές διακυμάνσεις. Οι κατά μέσο όρο μετρήσεις στη διάρκεια του πειραματισμού δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (F=1,390 με 1 και 22 βαθμούς ελευθερίας, P=0,251).

– *Στο σχολείο Β΄ το ποσοστό διαφορετικών ρημάτων παρουσίαζε διαφορετική πορεία στις δύο ομάδες κατά τη διάρκεια του πειραματισμού* (Wilk's Λ=0,583, F=9,306 με 2 και 26 βαθμούς ελευθερίας, P=0,001). Οι κατά μέσο όρο μετρήσεις στη διάρκεια του πειραματισμού παρουσίαζαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων

[184] Μετά από αναγωγή σε αρχική τιμή 19,01% (μέση τιμή ποσοστού διαφορετικών επιθέτων κατά τον προέλεγχο).

[185] Μετά από αναγωγή σε αρχική τιμή 8,41% (μέση τιμή ποσοστού διαφορετικών επιθέτων κατά τον προέλεγχο).

(F=8,471 με 1 και 27 βαθμούς ελευθερίας, P=0,007) στο σχολείο Β΄ με την Π.Ο. να εμφανίζει χαμηλότερο ποσοστό από την Ο.Ε.

8.2.3 Ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου προσεγγίστηκε ποσοτικά και ποιοτικά. Στις παραγράφους που ακολουθούν παρουσιάζεται η ανάλυση περιεχομένου με τη χρήση στατιστικών μεθόδων.

8.2.3.1 Παρουσίαση και επεξεργασία υλικού

Συλλέχθηκαν 329 κείμενα με στόχο τον εντοπισμό της κατανοητής και ολοκληρωμένης γραφής. Καθένα κείμενο χωρίστηκε σε τρία εννοιολογικά περιεχόμενα:

1ο εννοιολογικό περιεχόμενο: Προτάσεις συνειδητοποίησης

Ορισμός: Σύνολο προτάσεων που τοποθετούνται στην έναρξη του γραπτού κειμένου και προετοιμάζουν τον αναγνώστη για τη δράση των ηρώων που πρόκειται να ακολουθήσει. Συνήθως στις προτάσεις συνειδητοποίησης γίνεται αναφορά στο χρόνο, το χώρο, τα πρόσωπα και τις βασικές ενέργειες των προσώπων.

2ο εννοιολογικό περιεχόμενο: Προτάσεις εμβάθυνσης

Ορισμός: Σύνολο προτάσεων που έπονταιι των προτάσεων συνειδητοποίησης. Οι προτάσεις εμβάθυνσης αναφέρονται στη δράση των προσώπων.

3ο εννοιολογικό περιεχόμενο: Προτάσεις επαναπροσδιορισμού[186]

Ορισμός: Σύνολο προτάσεων που έπονται των προτάσεων εμβάθυνσης και αναφέρεται στον απολογισμό που κάνουν τα πρόσωπα ύστερα από την αναλυτική παρουσίαση των γεγονότων.

Κατανοητή θεωρείται η γραφή όταν:

Οι προτάσεις συνειδητοποίησης, εμβάθυνσης και επαναπροσδιορισμού παρουσιάζονται με μια λογική σειρά, δηλαδή οι προτάσεις βρίσκονται σε νοηματική αλληλουχία.

Οι προτάσεις αλληλουχίας προσδιορίστηκαν ως εξής: Ύστερα από προσεκτική ανάγνωση του κειμένου, προσδιόρισα και αφαίρεσα εκείνες τις προτάσεις που δεν συνδέονταν με το νοηματικό περιεχόμενο των προηγούμενων ή επόμενων προτάσεων. Έτσι από το σύνολο των 25 προτάσεων ενός κειμένου, αν οι δύο ήταν εκτός νοηματικού περιεχομένου, τότε οι προτάσεις αλληλουχίας αυτού του κειμένου ήταν 23.

Ολοκληρωμένη θεωρείται η γραφή όταν:

– Το παιδί χρησιμοποιεί προτάσεις συνειδητοποίησης, εμβάθυνσης και επαναπροσδιορισμού στο γραπτό του κείμενο.

---

[186] Οι τρεις κατηγορίες προτάσεων μπορούν να αντιστοιχισθούν με τις παραδοσιακές κατηγορίες εννοιολογικού περιεχομένου: πρόλογος - κύριο θέμα- επίλογος

– Το παιδί αναφέρεται σε γεγονότα που έχουν άμεση σχέση με τον τίτλο του γραπτού θέματος, δηλαδή οι προτάσεις του είναι επί της ουσίας του θέματος.

Οι προτάσεις ουσίας υπολογίστηκαν ως εξής: Ύστερα από προσεκτική ανάγνωση του κειμένου, προσδιόρισα και αφαίρεσα εκείνες τις προτάσεις που δεν είχαν καμία εννοιολογική σχέση με την επεξεργασία του γραπτού θέματος[187]. Έτσι αν ένα κείμενο διαθέτει 25 προτάσεις από τις οποίες 4 είναι «εκτός θέματος», τότε το κείμενο αυτό διαθέτει 21 προτάσεις ουσίας.

8.2.3.2 Σχολιασμοί ανάλυσης περιεχομένου με τη χρήση ποσοτικών κριτηρίων

Συνειδητοποίηση: παράθεση πινάκων και σχολιασμοί

Καταγράφηκε αν υπήρχαν προτάσεις συνειδητοποίησης σε κάθε έκθεση. Οι πίνακες που ακολουθούν αφορούν τόσο στον προέλεγχο όσο και στους τρεις διαφορετικούς ελέγχους κατά τη διάρκεια του πειραματισμού και εμφανίζουν τα ποσοστά των παιδιών κάθε τάξης με έκθεση όπου υπήρχαν προτάσεις συνειδητοποίησης. Οι δοκιμασίες σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου έγιναν με την δοκιμασία του Fisher (two-tailed Fisher's exact test).

Πίνακας αρ. 22

Παιδιά με γραπτό κείμενο που περιλάμβανε προτάσεις Συνειδητοποίησης

Προέλεγχος		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	P
Σχολείο Α΄	Αριθμός παιδιών	15	18	33	
	Ποσοστό παιδιών	71,4%	100,0%	84,6%	0,022 *
	Σύνολο παιδιών	21	18	39	
Σχολείο Β΄	Αριθμός παιδιών	0	3	3	
	Ποσοστό παιδιών	0%	16,7%	8,3%	0,229
	Σύνολο παιδιών	18	18	36	
Σύνολο	Αριθμός παιδιών	15	21	36	
	Ποσοστό παιδιών	38,5%	58,3%	48,0%	0,108
	Σύνολο παιδιών	39	36	75	

[187] Πρόκειται για τον εντοπισμό των προτάσεων «εκτός θέματος».

Πίνακας αρ.23

Πρώτος έλεγχος		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	P
Σχολείο Α΄	Αριθμός παιδιών	16	10	26	
	Ποσοστό παιδιών	88,9%	52,6%	70,3%	0,029 *
	Σύνολο παιδιών	18	19	37	
Σχολείο Β΄	Αριθμός παιδιών	17	20	37	
	Ποσοστό παιδιών	68,0%	90,9%	78,7%	0,079
	Σύνολο παιδιών	25	22	47	
Σύνολο	Αριθμός παιδιών	33	30	63	
	Ποσοστό παιδιών	76,7%	73,2%	75,0%	0,803
	Σύνολο παιδιών	43	41	84	

Πίνακας αρ.24

Δεύτερος έλεγχος		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	P
Σχολείο Α΄	Αριθμός παιδιών	21	19	40	
	Ποσοστό παιδιών	100,0%	95,0%	97,6%	0,488
	Σύνολο παιδιών	21	20	41	
Σχολείο Β΄	Αριθμός παιδιών	16	13	29	
	Ποσοστό παιδιών	76,2%	56,5%	65,9%	0,213
	Σύνολο παιδιών	21	23	44	
Σύνολο	Αριθμός παιδιών	37	32	69	
	Ποσοστό παιδιών	88,1%	74,4%	81,2%	0,165
	Σύνολο παιδιών	42	43	85	

Πίνακας αρ.25

Τρίτος έλεγχος		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	P
Σχολείο Α΄	Αριθμός παιδιών	18	13	31	
	Ποσοστό παιδιών	100,0%	65,0%	81,6%	0,009 **
	Σύνολο παιδιών	18	20	38	
Σχολείο Β΄	Αριθμός παιδιών	20	21	41	
	Ποσοστό παιδιών	95,2%	84,0%	89,1%	0,357
	Σύνολο παιδιών	21	25	46	
Σύνολο	Αριθμός παιδιών	38	34	72	
	Ποσοστό παιδιών	97,4%	75,6%	85,7%	0,004 **
	Σύνολο παιδιών	39	45	84	

Σχολιασμοί

Προέλεγχος

- Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε. συνολικά για τα δύο σχολεία.
- Κάθε σχολείο παρουσίασε διαφορετικά ποσοστά εμφάνισης των προτάσεων συνειδητοποίησης:
  - Στο σχολείο Α΄ το ποσοστό των παιδιών με προτάσεις συνειδητοποίησης ήταν χαμηλότερο στην Π.Ο. (71%) από ότι στην Ο.Ε. (100%).
  - Στο σχολείο Β΄ το ποσοστό των παιδιών με γραπτό κείμενο που περιείχε προτάσεις συνειδητοποίησης ήταν εξαιρετικά χαμηλό και η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

1ος Έλεγχος

- Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε. συνολικά για τα δύο σχολεία.
- Κάθε σχολείο παρουσίασε διαφορετικά ποσοστά εμφάνισης των προτάσεων Συνειδητοποίησης:
  - Στο σχολείο Α΄, το ποσοστό των παιδιών με προτάσεις συνειδητοποίησης ήταν υψηλότερο στην Π.Ο. (89%) από ότι στην Ο.Ε. (53%). Η διαφορά ήταν αντίστροφη στο σχολείο Β΄, αλλά δεν έφτανε τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας.

2ος Έλεγχος

Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε. Το ποσοστό των παιδιών με προτάσεις συνειδητοποίησης στο γραπτό τους ήταν 81%.

3ος Έλεγχος

- Υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της Π.Ο. και της Ο.Ε.

- Το ποσοστό των παιδιών με γραπτό κείμενο που περιείχε προτάσεις Συνειδητοποίησης ήταν υψηλότερο στην Π.Ο. (97%) από ότι στην Ο.Ε. (76%).
- Στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρχε μόνο στο σχολείο Α΄.
- Στο σχολείο Β΄ η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική

Εμβάθυνση: παράθεση πινάκων και σχολιασμοί

Υπολογίστηκε το ποσοστό των προτάσεων εμβάθυνσης επί του συνόλου των προτάσεων κάθε γραπτού κειμένου. Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση του ποσοστού αυτού για το σύνολο της τάξης κατά τον προέλεγχο, καθώς και κατά τους τρεις διαφορετικούς ελέγχους στη διάρκεια του πειράματος, παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Για κάθε έναν από αυτούς τους ελέγχους, τα σχετικά δεδομένα υποβλήθηκαν σε ανάλυση διασποράς ως προς δύο παράγοντες (two-way analysis of variance), δηλαδή ως προς τον παράγοντα ομάδα και τον παράγοντα σχολείο. Στις περιπτώσεις που δεν παρουσιάζεται διαφοροποιημένη επίδραση του παράγοντα ομάδα στο σχολείο Α΄ από το σχολείο Β΄, δηλαδή δεν υπήρχε αλληλεπίδραση (interaction) των δύο παραγόντων, η επίδραση του κάθε παράγοντα αξιολογείται άμεσα, αφού ληφθεί υπ' όψη ο άλλος παράγοντας. Στις περιπτώσεις όπου η αλληλεπίδραση των παραγόντων ήταν στατιστικά σημαντική έγιναν για κάθε σχολείο ξεχωριστές συγκρίσεις μεταξύ των δύο ομάδων με έλεγχο t-του Student για ανεξάρτητα δείγματα.

Η ταυτόχρονη αξιολόγηση όλων των δεδομένων κατά τη διάρκεια του πειράματος, προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση του πειραματισμού μετά από στάθμιση των δεδομένων ως προς τις αρχικές διαφορές μεταξύ των τάξεων, έγινε με τη χρήση κατάλληλου πολυμεταβλητού γραμμικού μοντέλου (ανάλυση διασποράς,ως προς δύο παράγοντες, για τις τρεις επανειλημμένες μετρήσεις με χρήση της αρχικής μέτρησης ως συμμεταβλητής).

Η εκτιμώμενη μέση τιμή του ποσοστού προτάσεων εμβάθυνσης καθώς και τα σχετικά σφάλματα παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες για τις δύο ομάδες και τα δύο σχολεία.

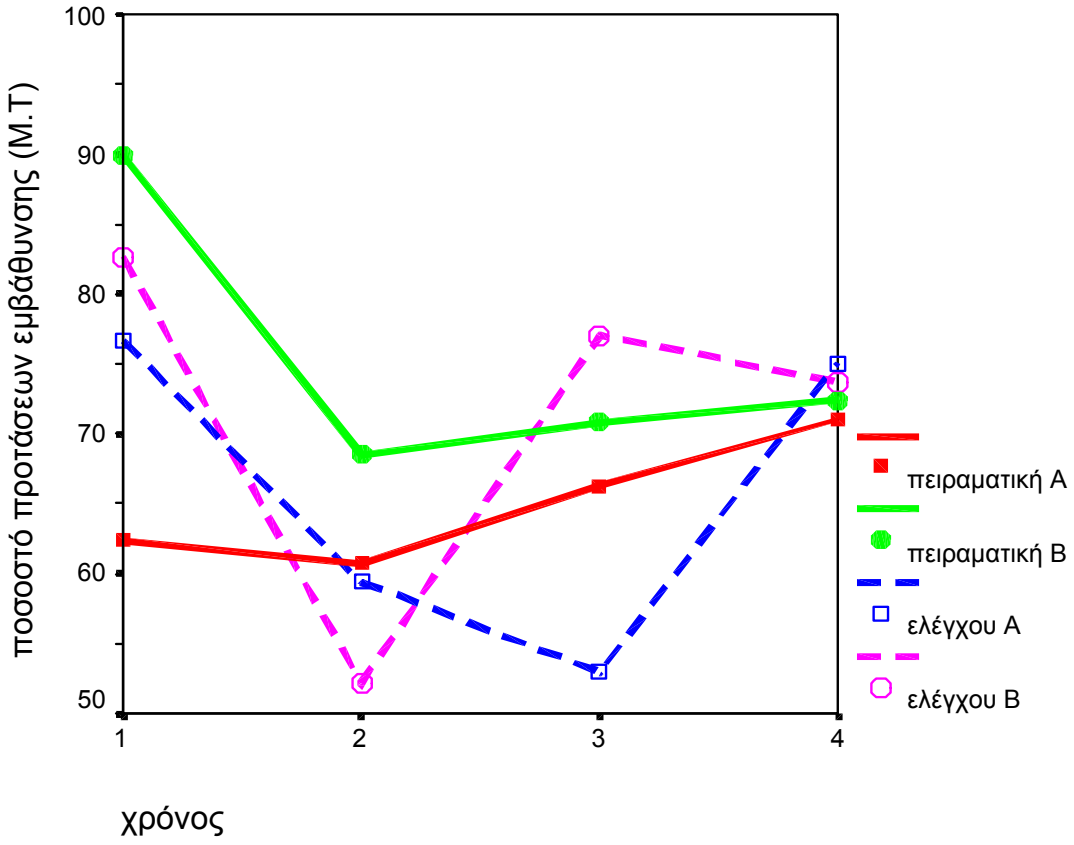
Πίνακας αρ.26

Ομάδα		Προέλεγχος	Πείραμα 1η έκθεση	Πείραμα 2η έκθεση	Πείραμα 3η έκθεση
Πειραματική Α΄	Μέση Τιμή	58,32	57,88	65,82	72,10
	N	17	18	21	18
	Τυπ. Απόκλιση	22,01	22,88	14,72	9,10
Πειραματική Β΄	Μέση Τιμή	92,72	69,49	74,43	73,42
	N	18	25	21	21
	Τυπ. Απόκλιση	15,29	18,910	16,89	15,78
Ελέγχου Α΄	Μέση Τιμή	75,21	62,21	55,75	69,96
	N	18	19	19	20
	Τυπ. Απόκλιση	11,58	30,51	19,14	22,25
Ελέγχου Β΄	Μέση Τιμή	84,69	52,39	82,86	76,89
	N	18	22	23	25
	Τυπ. Απόκλιση	17,38	21,97	13,45	11,91

Πίνακας αρ. 27

Σημαντικότητα	επίδρασης	Παραγόντων	(P)		
	Πειραμ./ Ελέγχου	0,783	0,658	0,944	0,851
	Σχ. Α΄ / Σχ. Β΄	0,329	0,947	0,304	0,380
	Αλληλεπίδραση ομάδας-σχολείου	0,003 **	0,042*	0,010 **	0,417
	Σχ.Α΄ Πειραμ./ Ελέγχου	0,007**	0,629	0,068	0,711
	Σχ. Β΄ Πειραμ./ Ελέγχου	0,150	0,006**	0,073	0,401

Διάγραμμα αρ.8



Πίνακας αρ. 28

Εκτίμηση[188] ποσοστού προτάσεων εμβάθυνσης κατά τη διάρκεια του πειραματισμού στις δύο ομάδες και στα δύο σχολεία

	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση	95% διάστημα εμπιστοσύνης Μ.Τ.
Πειραματική ομάδα	68,19	2,21	63,74 - 72,64
Ομάδα ελέγχου	65,14	2,17	60,77 – 69,51
Σχολείο Α΄	63,78	2,37	59,02 – 68,54
Σχολείο Β΄	69,55	2,32	64,88 – 74,22

Σχολιασμοί

Α. Γενική εκτίμηση

Μόνο στην τελευταία έκθεση δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ούτε μεταξύ των σχολείων ούτε μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε..

[188] Μετά από αναγωγή σε αρχική τιμή 78,02% (μέση τιμή ποσοστού προτάσεων εμβάθυνσης κατά τον προέλεγχο).

Τόσο στην έκθεση κατά τον προέλεγχο όσο και στις πρώτες δύο κατά τη διάρκεια του πειραματισμού υπήρχε σημαντική αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων ώστε να μην είναι δυνατή η απ' ευθείας σύγκριση της Π.Ο. με την Ο.Ε.

Κατά τον προέλεγχο, η Π.Ο. υπολείπονταν της Ο.Ε. στο σχολείο Α΄, ενώ οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στο σχολείο Β΄.

Στην πρώτη έκθεση, μετά την έναρξη του πειραματισμού, οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στο σχολείο Α΄, ενώ η Π.Ο. υπερτερούσε της Ο.Ε. στο σχολείο Β΄. Στην δεύτερη έκθεση μετά την έναρξη του πειραματισμού η Π.Ο. υπερτερούσε της Ο.Ε. στο σχολείο Α΄, ενώ αντίστροφη διαφορά παρατηρήθηκε στο σχολείο Β΄, παρ' όλο που οι διαφορές δεν έφτασαν στο επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας.

Ειδικές αναφορές:Οι πολυμεταβλητοί έλεγχοι έδειξαν ότι:

- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική[189] αλληλεπίδραση.
- Η εξέλιξη κατά την διάρκεια του πειραματισμού δεν διαφέρει[190] μεταξύ της Π.Ο. και της Ο.Ε., αν και υπάρχει στατιστικά σημαντική[191] διαφορά στην πορεία των δύο σχολείων

Πάντως, οι μετρήσεις, κατά μέσο όρο στη διάρκεια του πειραματισμού, δεν διαφοροποιούνται ούτε μεταξύ των ομάδων[192] ούτε μεταξύ των σχολείων[193].

Επαναπροσδιορισμός: παράθεση πινάκων και σχολιασμοί

Καταγράφηκε για κάθε έκθεση αν υπήρχαν προτάσεις επαναπροσδιορισμού. Οι πίνακες που ακολουθούν αφορούν τόσο στον προέλεγχο όσο και στους τρεις διαφορετικούς ελέγχους κατά τη διάρκεια του πειραματισμού και εμφανίζουν τα ποσοστά των παιδιών κάθε τάξης με έκθεση όπου υπήρχαν προτάσεις επαναπροσδιορισμού. Οι δοκιμασίες σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου έγιναν με την δοκιμασία του Fisher (two-tailed Fisher's exact test).

---

[189] Wilk's Λ=0,901, F=2,575 με 2 και 47 βαθμούς ελευθερίας, P=0,087.

[190] Wilk's Λ=0,962, F=0,935 με 2 και 47 βαθμούς ελευθερίας, P=0,400.

[191] Wilk's Λ=0,876, F=3,322 με 2 και 47 βαθμούς ελευθερίας, P=0,045.

[192] F=0,957 με 1 και 48 βαθμούς ελευθερίας, P=0,333.

[193] F=2,661 με 1 και 48 βαθμούς ελευθερίας, P=0,108.

Πίνακας αρ. 29

Παιδιά με γραπτό κείμενο που περιλάμβανε προτάσεις Επαναπροσδιορισμού

Προέλεγχος		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	P
Σχολείο Α΄	Αριθμός παιδιών	16	13	29	
	Ποσοστό παιδιών	76,2%	72,2%	74,4%	1,000
	Σύνολο παιδιών	21	18	39	
Σχολείο Β΄	Αριθμός παιδιών	4	9	13	
	Ποσοστό παιδιών	22,2%	50,0%	36,1%	0,164
	Σύνολο παιδιών	18	18	36	
Σύνολο	Αριθμός παιδιών	20	22	42	
	Ποσοστό παιδιών	51,3%	61,1%	56,0%	0,486
	Σύνολο παιδιών	39	36	75	

Πίνακας αρ. 30

Πρώτος έλεγχος		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	P
Σχολείο Α΄	Αριθμός παιδιών	14	10	24	
	Ποσοστό παιδιών	77,8%	52,6%	64,9%	0,170
	Σύνολο παιδιών	18	19	37	
Σχολείο Β΄	Αριθμός παιδιών	12	17	29	
	Ποσοστό παιδιών	48,0%	77,3%	61,7%	0,070
	Σύνολο παιδιών	25	22	47	
Σύνολο	Αριθμός παιδιών	26	27	53	
	Ποσοστό παιδιών	60,5%	65,9%	63,1%	0,656
	Σύνολο παιδιών	43	41	84	

Πίνακας αρ. 31

Δεύτερος έλεγχος		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	P
Σχολείο Α΄	Αριθμός παιδιών	16	18	34	
	Ποσοστό παιδιών	76,2%	90,0%	82,9%	0,410
	Σύνολο παιδιών	21	20	41	
Σχολείο Β΄	Αριθμός παιδιών	20	14	34	
	Ποσοστό παιδιών	95,2%	60,9%	77,3%	0,010 *
	Σύνολο παιδιών	21	23	44	
Σύνολο	Αριθμός παιδιών	36	32	68	
	Ποσοστό παιδιών	85,7%	74,4%	80,0%	0,279
	Σύνολο παιδιών	42	43	85	

Πίνακας αρ. 32

Τρίτος έλεγχος		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	P
Σχολείο Α΄	Αριθμός παιδιών	16	17	33	
	Ποσοστό παιδιών	88,9%	85,0%	86,8%	1,000
	Σύνολο παιδιών	18	20	38	
Σχολείο Β΄	Αριθμός παιδιών	19	19	38	
	Ποσοστό παιδιών	90,5%	76,0%	82,6%	0,260
	Σύνολο παιδιών	21	25	46	
Σύνολο	Αριθμός παιδιών	35	36	71	
	Ποσοστό παιδιών	89,7%	80,0%	84,5%	0,245
	Σύνολο παιδιών	39	45	84	

Σχολιασμοί

Προέλεγχος

Αν και δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου συνολικά για τα δύο σχολεία, η κατάσταση ήταν διαφορετική στα δύο σχολεία. Στο σχολείο Α΄ το ποσοστό των παιδιών με προτάσεις συνειδητοποίησης ήταν 76% στην πειραματική και 72% στην ομάδα ελέγχου. Στο σχολείο Β΄ το ποσοστό των παιδιών με γραπτό κείμενο που περιείχε προτάσεις επαναπροσδιορισμού ήταν πολύ χαμηλό ιδιαίτερα στην πειραματική ομάδα, αν και η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων δεν ήταν στατιστικά σημαντική (22% έναντι 50%).

1ος έλεγχος

Αν και δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε. συνολικά για τα δύο σχολεία, η κατάσταση ήταν διαφορετική στα δύο σχολεία. Στο

σχολείο Α΄ το ποσοστό των παιδιών με προτάσεις επαναπροσδιορισμού ήταν 78% στην Π.Ο. και 53% στην Ο.Ε. (διαφορά μη σημαντική στατιστικά). Η διαφορά ήταν μεγαλύτερη και αντίστροφη στο σχολείο Β΄, αν και δεν έφτανε τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας

2ος έλεγχος

Αν και δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε. συνολικά για τα δύο σχολεία, η κατάσταση ήταν διαφορετική στα δύο σχολεία. Στο σχολείο Α΄ το ποσοστό των παιδιών με προτάσεις επαναπροσδιορισμού ήταν 76% στην πειραματική και 90% στην ομάδα ελέγχου (διαφορά μη σημαντική στατιστικά). Η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική και αντίστροφη στο σχολείο Β΄ (95% στην πειραματική έναντι 61% στην ομάδα ελέγχου).

3ος έλεγχος

Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου. Το ποσοστό των παιδιών με προτάσεις επαναπροσδιορισμού ήταν 85%.

Προτάσεις ουσίας: παράθεση πινάκων και σχολιασμοί

Καταγράφηκε για κάθε έκθεση αν υπήρχαν προτάσεις που δεν ήταν ουσιαστικές (εκτός θέματος). Οι πίνακες που ακολουθούν αφορούν τόσο στον προέλεγχο όσο και στους τρεις διαφορετικούς ελέγχους κατά τη διάρκεια του πειραματισμού και εμφανίζουν τα ποσοστά των παιδιών κάθε τάξης στων οποίων το γραπτό κείμενο όλες οι προτάσεις ήταν ουσιαστικές. Οι δοκιμασίες σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου έγιναν με την δοκιμασία του Fisher (two-tailed Fisher's exact test).

Πίνακας αρ. 33

Παιδιά με γραπτό κείμενο όπου όλες οι προτάσεις ήταν ουσιαστικές

Προέλεγχος		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	P
Σχολείο Α΄	Αριθμός παιδιών	14	17	31	
	Ποσοστό παιδιών	82,4%	94,4%	88,6%	0,338
	Σύνολο παιδιών	17	18	35	
Σχολείο Β΄	Αριθμός παιδιών	18	18	36	
	Ποσοστό παιδιών	100,0%	100,0%	100,0%	1,000
	Σύνολο παιδιών	18	18	36	
Σύνολο	Αριθμός παιδιών	32	35	67	
	Ποσοστό παιδιών	91,4%	97,2%	94,4%	0,357
	Σύνολο παιδιών	35	36	71	

Πίνακας αρ. 34

Πρώτος έλεγχος		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	P
Σχολείο Α΄	Αριθμός παιδιών	17	11	28	
	Ποσοστό παιδιών	94,4%	57,9%	75,7%	0,019 *
	Σύνολο παιδιών	18	19	37	
Σχολείο Β΄	Αριθμός παιδιών	22	15	37	
	Ποσοστό παιδιών	88,0%	68,2%	78,7%	0,154
	Σύνολο παιδιών	25	22	47	
Σύνολο	Αριθμός παιδιών	39	26	65	
	Ποσοστό παιδιών	90,7%	63,4%	77,4%	0,004 **
	Σύνολο παιδιών	43	41	84	

Πίνακας αρ. 35

Δεύτερος έλεγχος		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	P
Σχολείο Α΄	Αριθμός παιδιών	19	18	37	
	Ποσοστό παιδιών	90,5%	94,7%	92,5%	1,000
	Σύνολο παιδιών	21	19	40	
Σχολείο Β΄	Αριθμός παιδιών	21	22	43	
	Ποσοστό παιδιών	100,0%	95,7%	97,7%	1,000
	Σύνολο παιδιών	21	23	44	
Σύνολο	Αριθμός παιδιών	40	40	80	
	Ποσοστό παιδιών	95,2%	95,2%	95,2%	1,000
	Σύνολο παιδιών	42	42	84	

Πίνακας αρ. 36

Τρίτος έλεγχος		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	P
Σχολείο Α΄	Αριθμός παιδιών	18	19	37	
	Ποσοστό παιδιών	100,0%	95,0%	97,4%	1,000
	Σύνολο παιδιών	18	20	38	
Σχολείο Β΄	Αριθμός παιδιών	19	25	44	
	Ποσοστό παιδιών	90,5%	100,0%	95,7%	0,203
	Σύνολο παιδιών	21	25	46	
Σύνολο	Αριθμός παιδιών	37	44	81	
	Ποσοστό παιδιών	94,9%	97,8%	96,4%	0,595
	Σύνολο παιδιών	39	45	84	

Σχολιασμοί

Προέλεγχος

- Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε.
- Το ποσοστό των παιδιών με γραπτό κείμενο όπου όλες οι προτάσεις ήταν ουσιαστικές ήταν 94%.

1ος Έλεγχος

- Υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε.
- Το ποσοστό των παιδιών με γραπτό κείμενο όπου όλες οι προτάσεις ήταν ουσιαστικές ήταν υψηλότερο στην Π.Ο. (91%) από ό,τι στην Ο.Ε. (77%).
- Στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρχε μόνο στο σχολείο Α΄, ενώ στο σχολείο Β΄ η διαφορά δεν έφτανε τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας.

2ος Έλεγχος

- Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε.
- Το ποσοστό των παιδιών με γραπτό κείμενο όπου όλες οι προτάσεις ήταν ουσιαστικές ήταν 95%.

3ος Έλεγχος

- Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε.
- Το ποσοστό των παιδιών με γραπτό κείμενο όπου όλες οι προτάσεις ήταν ουσιαστικές ήταν 96%.

Αλληλουχία: παράθεση πινάκων και σχολιασμοί

Καταγράφτηκε για κάθε έκθεση αν υπήρχαν προτάσεις που δεν παρουσίαζαν αλληλουχία. Οι πίνακες που ακολουθούν αφορούν τόσο στον προέλεγχο όσο και στους

τρεις διαφορετικούς ελέγχους κατά τη διάρκεια του πειραματισμού και εμφανίζουν τα ποσοστά των παιδιών κάθε τάξης με έκθεση όπου υπήρχαν προτάσεις χωρίς αλληλουχία. Οι δοκιμασίες σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου έγιναν με την δοκιμασία του Fisher (two-tailed Fisher's exact test).

Πίνακας αρ. 37

Παιδιά με γραπτό κείμενο που περιλάμβανε προτάσεις χωρίς αλληλουχία

Προέλεγχος		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	P
Σχολείο Α΄	Αριθμός παιδιών	8	4	12	
	Ποσοστό παιδιών	47,1%	22,2%	34,3%	0,164
	Σύνολο παιδιών	17	18	35	
Σχολείο Β΄	Αριθμός παιδιών	0	0	0	
	Ποσοστό παιδιών	0%	0%	0%	1,000
	Σύνολο παιδιών	18	18	36	
Σύνολο	Αριθμός παιδιών	8	4	12	
	Ποσοστό παιδιών	22,9%	11,1%	16,9%	0,220
	Σύνολο παιδιών	35	36	71	

Πίνακας αρ.38

Πρώτος έλεγχος		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	P
Σχολείο Α΄	Αριθμός παιδιών	6	5	11	
	Ποσοστό παιδιών	33,3%	26,3%	29,7%	0,728
	Σύνολο παιδιών	18	19	37	
Σχολείο Β΄	Αριθμός παιδιών	4	3	7	
	Ποσοστό παιδιών	16,0%	13,6%	14,9%	1,000
	Σύνολο παιδιών	25	22	47	
Σύνολο	Αριθμός παιδιών	10	8	18	
	Ποσοστό παιδιών	23,3%	19,5%	21,4%	0,792
	Σύνολο παιδιών	43	41	84	

Πίνακας αρ. 39

Δεύτερος έλεγχος		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	P
Σχολείο Α΄	Αριθμός παιδιών	3	1	4	
	Ποσοστό παιδιών	14,3%	5,3%	10,0%	0,607
	Σύνολο παιδιών	21	19	40	
Σχολείο Β΄	Αριθμός παιδιών	1	0	1	
	Ποσοστό παιδιών	4,8%	0%	2,3%	0,477
	Σύνολο παιδιών	21	23	44	
Σύνολο	Αριθμός παιδιών	4	1	5	
	Ποσοστό παιδιών	9,5%	2,4%	6,0%	0,360
	Σύνολο παιδιών	42	42	84	

Πίνακας αρ. 40

Τρίτος έλεγχος		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	P
Σχολείο Α΄	Αριθμός παιδιών	0	4	4	
	Ποσοστό παιδιών	0%	20,0%	10,5%	0,107
	Σύνολο παιδιών	18	20	38	
Σχολείο Β΄	Αριθμός παιδιών	3	4	7	
	Ποσοστό παιδιών	14,3%	16,0%	15,2%	1,000
	Σύνολο παιδιών	21	25	46	
Σύνολο	Αριθμός παιδιών	3	8	11	
	Ποσοστό παιδιών	7,7%	17,8%	13,1%	0,209
	Σύνολο παιδιών	39	45	84	

Σχολιασμοί

Προέλεγχος

- Αν και δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε. συνολικά για τα δύο σχολεία, η κατάσταση ήταν κάπως διαφορετική στα δύο σχολεία.
- Στο σχολείο Α΄ το ποσοστό των παιδιών με προτάσεις χωρίς αλληλουχία ήταν υψηλότερο στην Π.Ο. από ότι στην Ο.Ε., αν και η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική.
- Στο σχολείο Β΄ δεν υπήρχε κανένα παιδί του οποίου το γραπτό κείμενο να περιείχε προτάσεις χωρίς αλληλουχία.

1ο Έλεγχος

Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε. Το ποσοστό των παιδιών με προτάσεις χωρίς αλληλουχία στο γραπτό τους ήταν 21%.

2ος Έλεγχος

Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε. Το ποσοστό των παιδιών με προτάσεις χωρίς αλληλουχία ήταν 6%.

3ος Έλεγχος

Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Π.Ο. και ΟΕ. Το ποσοστό των παιδιών με προτάσεις χωρίς αλληλουχία ήταν 13%.

8.2.4 Γλωσσικό ρεπερτόριο

8.2.4.1 Οι κατηγορίες του γλωσσικού ρεπερτορίου

Ρήματα: Τα ρήματα χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες γραμματικού τύπου και έξι κατηγορίες εννοιολογικού περιεχομένου. Οι ορισμοί των κατηγοριών γραμματικού τύπου ταυτίζονται με αυτούς της επίσημης γραμματικής του ΟΕΔΒ.

Οι κατηγορίες εννοιολογικού περιεχομένου αναφέρονται στις αντίστοιχες κατηγορίες της πολλαπλής νοημοσύνης έτσι όπως αυτή περιγράφτηκε στη θεωρητική υποστήριξη της διατριβής[194].

Γραμματικές κατηγορίες ρήματος

Α) Ενεργητικά

Β) Παθητικά-μέσα- ουδέτερα[195].

Εννοιολογικές κατηγορίες ρήματος

Α) Αισθητικά (ρήματα που αναφέρονται στις αισθήσεις)

Β) Κιναισθητικά (ρήματα που αναφέρονται στην κίνηση του σώματος)

Γ) Διανοητικά (ρήματα που αναφέρονται στην ικανότητα κάποιου να κατανοεί τα αισθήματα και τις προθέσεις του άλλου, όπως επίσης και στην ικανότητα κάποιου να καταλαβαίνει τα δικά του αισθήματα και κίνητρα)

Δ) Λογικομαθηματικά (ρήματα που αναφέρονται στην επαγωγική σκέψη, στο συλλογισμό, στην ανίχνευση σχημάτων)

Ε) Γλωσσικά (ρήματα που αναφέρονται στην έννοια της γλωσσικής επικοινωνίας)

Ουσιαστικά – επίθετα - μετοχές: Τα ουσιαστικά χωρίστηκαν σε συγκεκριμένα αφηρημένα. Οι ορισμοί των κατηγοριών αυτών ταυτίζονται με αυτούς της επίσημης γραμματικής του ΟΕΔΒ[196]. Ωστόσο εξαιτίας της διφορούμενης έννοιας μερικών ουσιαστικών επινόησα μια τρίτη κατηγορία: τα αμφιλεγόμενα ουσιαστικά. Στην κατη-

---

[194] Βλ. κεφάλαιο 1, *Η Μάθηση,σελ.13 κι έπειτα.*

[195] Σύμφωνα με τον Χρ. Τσολάκη: «…τα ρήματα που φανερώνουν ότι το υποκείμενο ενεργεί λέγονται ενεργητικά…τα ρήματα που φανερώνουν ότι το υποκείμενο παθαίνει κάτι, δηλαδή δέχεται μια ενέργεια από κάποιον άλλον ονομάζονται παθητικά…τα ρήματα που φανερώνουν ότι το υποκείμενο ενεργεί και η ενέργεια πηγαίνει στο ίδιο το υποκείμενο ονομάζονται μέσα….τα ρήματα που φανερώνουν ότι το υποκείμενο βρίσκεται σε μια κατάσταση λέγονται ουδέτερα…»

[196] Σύμφωνα με τη *Νεοελληνική Γραμματική* του Χρ. Τσολάκη: «Τα ουσιαστικά που φανερώνουν πρόσωπο, ζώο ή πράγμα λέγονται συγκεκριμένα, ενώ τα ουσιαστικά που δηλώνουν ενέργεια, κατάσταση ή ιδιότητα λέγονται αφηρημένα».

γορία αυτή ανήκουν τα ουσιαστικά που αν και σύμφωνα με τον επίσημο ορισμό της γραμματικής ανήκουν στα αφηρημένα ουσιαστικά, ωστόσο στο μυαλό του παιδιού έχουν συγκεκριμένη έννοια. (π.χ. γενέθλια, βουτιά, δίψα, ζαλάδα κτλ.).

Τα επίθετα και οι μετοχές καταγράφηκαν στις αντίστοιχες στήλες χωρίς επιμέρους κατηγοριοποίηση.

8.2.4.2 Σχολιασμοί γλωσσικού ρεπερτορίου

i) Σχολείο Α΄: Το γλωσσικό ρεπερτόριο της Π.Ο. και της Ο.Ε.

***Ρεπερτόριο ρημάτων*: παράθεση πινάκων**

Στον πίνακα αρ. 22 παρουσιάζεται το πλήθος των διαφορετικών ρημάτων για το σύνολο των παιδιών κάθε ομάδας του σχολείου Α΄. Τα ρήματα χωρίζονται σε κατηγορίες γραμματικού τύπου: (ενεργητικά- παθητικά). Όλα τα τεστ είναι σταθμισμένα έτσι ώστε κάθε φορά τα υποκείμενα να είναι 25 (N=25). Στο πίνακα αρ. 23 παρουσιάζεται το ποσοστό εμφάνισης των διαφορετικών ρημάτων για το σύνολο των παιδιών κάθε ομάδας του σχολείου Α΄. Τα ρήματα έχουν χωριστεί σε κατηγορίες εννοιολογικού περιεχομένου (αισθητικά, διανοητικά, κιναισθητικά, λογικομαθηματικά, συναισθηματικά, γλωσσικά).

Πίνακας αρ. 41

Ρεπερτόριο ρημάτων γραμματικού τύπου (σύνολο ενεργητικών και παθητικών ρημάτων)

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Α΄**	98	63	73	138
Ελέγχου	**Α΄**	92	84	84	77

Ρεπερτόριο ενεργητικών ρημάτων

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Α΄**	77	47	62	111
Ελέγχου	**Α΄**	74	73	69	65

Ρεπερτόριο παθητικών ρημάτων

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Α΄**	21	16	11	27
Ελέγχου	**Α΄**	18	11	15	12

Πίνακας αρ. 42

Ρεπερτόριο ρημάτων εννοιολογικού περιεχομένου

Ρεπερτόριο αισθητικών ρημάτων

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Α΄**	4	4	7	12
Ελέγχου	**Α΄**	4	4	6	9

Ρεπερτόριο διανοητικών ρημάτων

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Α΄**	23	13	16	30
Ελέγχου	**Α΄**	16	22	18	16

Ρεπερτόριο κιναισθητικών ρημάτων

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Α΄**	58	30	39	72
Ελέγχου	**Α΄**	53	47	39	40

Ρεπερτόριο λογικομαθηματικών ρημάτων

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Α΄**	4	6	3	14
Ελέγχου	**Α΄**	7	6	11	7

Ρεπερτόριο συναισθηματικών ρημάτων

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Α΄**	4	8	3	7
Ελέγχου	**Α΄**	9	4	2	1

Ρεπερτόριο γλωσσικών ρημάτων

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Α΄**	3	0	6	4
Ελέγχου	**Α΄**	2	0	7	3

***Ρεπερτόριο Ουσιαστικών*: παράθεση πινάκων**

Παρατήρηση πινάκων: Στον πίνακα αρ. 24 παρουσιάζεται το πλήθος των διαφορετικών ουσιαστικών για το σύνολο των παιδιών κάθε ομάδας του σχολείου Α΄. Τα ουσιαστικά χωρίζονται σε κατηγορίες γραμματικού τύπου (αρσενικά, θηλυκά, ουδέτερα). Όλα τα τεστ είναι σταθμισμένα έτσι ώστε κάθε φορά τα υποκείμενα να είναι 25 (N=25). Στον πίνακα αρ. 25 τα ουσιαστικά έχουν χωριστεί σε κατηγορίες εννοιολογικού περιεχομένου (συγκεκριμένα, αφηρημένα, αμφιλεγόμενα)

Πίνακας αρ. 43

Ρεπερτόριο ουσιαστικών (σύνολο)

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Α΄**	111	61	85	172
Ελέγχου	**Α΄**	119	83	66	95

Ρεπερτόριο αρσενικών ουσιαστικών

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Α΄**	18	12	22	44
Ελέγχου	**Α΄**	20	14	7	16

Ρεπερτόριο θηλυκών ουσιαστικών

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Α΄**	50	27	35	60
Ελέγχου	**Α΄**	51	28	33	33

Ρεπερτόριο ουδέτερων ουσιαστικών

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Α΄**	43	22	28	68
Ελέγχου	**Α΄**	48	41	26	46

Πίνακας αρ. 44

Ρεπερτόριο ουσιαστικών εννοιολογικού περιεχομένου

Ρεπερτόριο αφηρημένων ουσιαστικών

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Α΄**	14	13	16	22
Ελέγχου	**Α΄**	16	18	17	17

Ρεπερτόριο συγκεκριμένων ουσιαστικών

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Α΄**	88	42	60	118
Ελέγχου	**Α΄**	91	52	36	63

Ρεπερτόριο αμφιλεγόμενων ουσιαστικών

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Α΄**	10	4	18	23
Ελέγχου	**Α΄**	12	12	14	15

***Ρεπερτόριο επιθέτων*: παράθεση πινάκων**

Παρατήρηση πίνακα: Στον πίνακα αρ. 26 παρουσιάζεται το πλήθος των διαφορετικών επιθέτων για το σύνολο των παιδιών κάθε ομάδας του σχολείου Α΄. Όλα τα τεστ είναι σταθμισμένα έτσι ώστε κάθε φορά τα υποκείμενα να είναι 25 (N=25).

Πίνακας αρ. 45

Ρεπερτόριο επιθέτων (σύνολο)

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Α΄**	19	16	31	34
Ελέγχου	**Α΄**	19	39	27	41

***Ρεπερτόριο μετοχών*: παράθεση πινάκων**

Παρατήρηση πίνακα: Στον πίνακα αρ. 27 που ακολουθεί παρουσιάζεται το πλήθος των διαφορετικών μετοχών για το σύνολο των παιδιών κάθε ομάδας του σχολείου Α΄. Όλα τα τεστ είναι σταθμισμένα έτσι ώστε κάθε φορά τα υποκείμενα να είναι 25 (N=25).

Πίνακας αρ. 46

Ρεπερτόριο μετοχών (σύνολο)

Ομάδα	**Σχολείο**	**Προέλεγχος**	**1ος έλεγχος**	**2ος έλεγχος**	**3ος έλεγχος**
Πειραματική	**Α΄**	4	8	6	8
Ελέγχου	**Α΄**	0	2	2	7

8.2.4.3 Σχολείο Α΄: Σχολιασμοί στατιστικής επεξεργασίας του γλωσσικού ρεπερτορίου

i) Σχολείο Α΄: Η εμφάνιση των ρημάτων της Π.Ο.

Γενικές παρατηρήσεις

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα ενεργητικά ρήματα

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ενεργητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ενεργητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ενεργητικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ενεργητικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα παθητικά ρήματα

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών παθητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών παθητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1ο τεστ γραπτής έκφρασης

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών παθητικών ρημάτων από το 1ο στο 2ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών παθητικών ρημάτων από το 2ο στο 3ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα αισθητικά ρήματα

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των αισθητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3ο τεστ.

Η Π.Ο. διατηρεί σταθερή τη χρήση των αισθητικών ρημάτων από το Τεστ προελέγχου στο 1ο τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει σταδιακά τη χρήση των αισθητικών ρημάτων από το 1ο στο 3ο τεστ.

Παρατηρήσεις για τα διανοητικά ρήματα

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διανοητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3ο τεστ.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των διανοητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1ο τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει σταδιακά τη χρήση των διανοητικών ρημάτων από το 1ο στο 3ο τεστ.

Παρατηρήσεις για τα κινητικά ρήματα

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των κινητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3ο τεστ.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των κινητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1ο τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει σταδιακά τη χρήση των κινητικών ρημάτων από το 1ο στο 3ο τεστ.

Παρατηρήσεις για τα λογικομαθηματικών ρήματα

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των λογικομαθηματικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3ο τεστ.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των λογικομαθηματικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1ο τεστ.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των λογικομαθηματικών ρημάτων απί το 1ο στο 2ο τεστ

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των λογικομαθηματικών ρημάτων από το 2ο στο 3ο τεστ.

Παρατηρήσεις για τα συναισθηματικά ρήματα

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των συναισθηματικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των συναισθηματικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των συναισθηματικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των συναισθηματικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα γλωσσικά ρήματα

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των γλωσσικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των γλωσσικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των γλωσσικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των γλωσσικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

ii) Σχολείο Α΄: Η εμφάνιση των ουσιαστικών της Π.Ο.

Γενικές παρατηρήσεις

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα αρσενικά ουσιαστικά

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών αρσενικών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών αρσενικών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών αρσενικών ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών αρσενικών ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα θηλυκά ουσιαστικά

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών θηλυκών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών θηλυκών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών θηλυκών ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών θηλυκών ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα ουδέτερα ουσιαστικά

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουδέτερων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ουδέτερων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουδέτερων ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουδέτερων ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα αφηρημένα ουσιαστικά

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των αφηρημένων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. διατηρεί σταθερή τη χρήση των αφηρημένων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει σταθερά τη χρήση των αφηρημένων ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα συγκεκριμένα ουσιαστικά

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των συγκεκριμένων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των συγκεκριμένων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει σταθερά τη χρήση των συγκεκριμένων ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα αμφιλεγόμενα ουσιαστικά

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των αμφιλεγόμενων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των αμφιλεγόμενων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει σταθερά τη χρήση των αμφιλεγόμενων ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

iii) Σχολείο Α΄: Η εμφάνιση των επιθέτων της Π.Ο.

Γενικές παρατηρήσεις

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

iv) Σχολείο Α΄: Η εμφάνιση των μετοχών της Π.Ο.

Γενικές παρατηρήσεις

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών μετοχών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών μετοχών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

v) Σχολείο Α΄: Η εμφάνιση των ρημάτων της Ο.Ε.

Γενικές παρατηρήσεις

Η Ο.Ε *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. διατηρεί σταθερή τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα ενεργητικά ρήματα

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ενεργητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε διατηρεί σταθερή τη χρήση των διαφορετικών ενεργητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ενεργητικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο. Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ενεργητικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα παθητικά ρήματα

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών παθητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών παθητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών παθητικών ρημάτων από το 1ο στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών παθητικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα αισθητικά ρήματα

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των αισθητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. διατηρεί σταθερή τη χρήση των αισθητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. αυξάνει σταδιακά τη χρήση των αισθητικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα διανοητικά ρήματα

Η Ο.Ε. διατηρεί σταθερή τη χρήση των διανοητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των διανοητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διανοητικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διανοητικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα κινητικά ρήματα

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των κινητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των κινητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των κινητικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. διατηρεί σταθερή τη χρήση των κινητικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα λογικομαθηματικά ρήματα

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των λογικομαθηματικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των λογικομαθηματικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των λογικομαθηματικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των λογικομαθηματικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα συναισθηματικά ρήματα

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των συναισθηματικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των συναισθηματικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των συναισθηματικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των συναισθηματικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα γλωσσικά ρήματα

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των γλωσσικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των γλωσσικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των γλωσσικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των γλωσσικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

vi) Σχολείο Α΄: Η εμφάνιση των ουσιαστικών της Ο.Ε.

Γενικές παρατηρήσεις

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα αρσενικά ουσιαστικά

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών αρσενικών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών αρσενικών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών αρσενικών ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών αρσενικών ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα θηλυκά ουσιαστικά

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών θηλυκών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών θηλυκών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών θηλυκών ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε διατηρεί σταθερή τη χρήση των διαφορετικών θηλυκών ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα ουδέτερα ουσιαστικά

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ουδέτερων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ουδέτερων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ουδέτερων ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουδέτερων ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα αφηρημένα ουσιαστικά

Η Ο.Ε. διατηρεί σταθερή τη χρήση των αφηρημένων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα συγκεκριμένα ουσιαστικά

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των συγκεκριμένων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των συγκεκριμένων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των συγκεκριμένων ουσιαστικών από το 1^{ο} τεστ στο 2^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των συγκεκριμένων ουσιαστικών από το 2ο στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα αμφιλεγόμενα ουσιαστικά

Η Ο.Ε. διατηρεί σταθερή τη χρήση των αμφιλεγόμενων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

vii) Σχολείο Α΄: Η εμφάνιση των επιθέτων της Ο.Ε.

Γενικές παρατηρήσεις

Η Ο.Ε αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το τεστ προελέγχου στο 3ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το τεστ προελέγχου στο 1ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το 1ο στο 2ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το 2ο στο 3ο τεστ γραπτής έκφρασης.

viii)Σχολείο Α΄: Η εμφάνιση των μετοχών της Ο.Ε.

Γενικές παρατηρήσεις

Η Ο.Ε αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών μετοχών από το τεστ προελέγχου στο 3ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών μετοχών από το τεστ προελέγχου στο 1ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε διατηρεί σταθερή τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το 1ο στο 2ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το 2ο στο 3ο τεστ γραπτής έκφρασης.

8.2.4.4 Σχολείο Β΄: Το γλωσσικό ρεπερτόριο της Π.Ο. και της Ο.Ε.

***Ρεπερτόριο ρημάτων*[197]: παράθεση πινάκων**

Πίνακας αρ. 47

Ρεπερτόριο ρημάτων (σύνολο ενεργητικών και παθητικών ρημάτων)

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Β΄**	49	65	102	119
Ελέγχου	**Β΄**	60	112	80	92

Ρεπερτόριο ενεργητικών ρημάτων

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Β΄**	43	51	81	92
Ελέγχου	**Β΄**	49	80	61	75

Ρεπερτόριο παθητικών ρημάτων

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Β΄**	6	14	21	27
Ελέγχου	**Β΄**	11	32	19	17

[197] Για τον προσδιορισμό του γλωσσικού ρεπερτορίου του σχολείου Β΄ ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία με αυτή του σχολείου Α΄.

<u>Ρεπερτόριο ρημάτων εννοιολογικού περιεχομένου</u>

Πίνακας αρ. 48

Ρεπερτόριο αισθητικών ρημάτων

Ομάδα	**Σχολείο**	**Προέλεγχος**	**1ος έλεγχος**	**2ος έλεγχος**	**3ος έλεγχος**
Πειραματική	**Β΄**	6	1	10	8
Ελέγχου	**Β΄**	1	4	5	5

Ρεπερτόριο διανοητικών ρημάτων

Ομάδα	**Σχολείο**	**Προέλεγχος**	**1ος έλεγχος**	**2ος έλεγχος**	**3ος έλεγχος**
Πειραματική	**Β΄**	18	14	23	30
Ελέγχου	**Β΄**	16	30	22	17

Ρεπερτόριο κιναισθητικών ρημάτων

Ομάδα	**Σχολείο**	**Προέλεγχος**	**1ος έλεγχος**	**2ος έλεγχος**	**3ος έλεγχος**
Πειραματική	**Β΄**	22	40	49	60
Ελέγχου	**Β΄**	32	53	34	57

Ρεπερτόριο λογικομαθηματικών ρημάτων

Ομάδα	**Σχολείο**	**Προέλεγχος**	**1ος έλεγχος**	**2ος έλεγχος**	**3ος έλεγχος**
Πειραματική	**Β΄**	2	6	9	11
Ελέγχου	**Β΄**	**7**	15	7	6

Ρεπερτόριο συναισθηματικών ρημάτων

Ομάδα	**Σχολείο**	**Προέλεγχος**	**1ος έλεγχος**	**2ος έλεγχος**	**3ος έλεγχος**
Πειραματική	**Β΄**	1	2	4	6
Ελέγχου	**Β΄**	2	5	5	4

Ρεπερτόριο γλωσσικών ρημάτων

Ομάδα	**Σχολείο**	**Προέλεγχος**	**1ος έλεγχος**	**2ος έλεγχος**	**3ος έλεγχος**
Πειραματική	**Β΄**	0	2	9	6
Ελέγχου	**Β΄**	2	5	5	3

***Ρεπερτόριο ουσιαστικών* γραμματικού τύπου**

Πίνακας αρ. 49

Ρεπερτόριο ουσιαστικών (σύνολο)

Ομάδα	**Σχολείο**	**Προέλεγχος**	**1ος έλεγχος**	**2ος έλεγχος**	**3ος έλεγχος**
Πειραματική	**Β΄**	37	41	61	106
Ελέγχου	**Β΄**	71	59	47	75

Ρεπερτόριο αρσενικών ουσιαστικών

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Β΄**	20	11	21	36
Ελέγχου	**Β΄**	31	14	16	25

Ρεπερτόριο θηλυκών ουσιαστικών

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Β΄**	17	28	36	60
Ελέγχου	**Β΄**	37	35	30	42

Ρεπερτόριο ουδέτερων ουσιαστικών

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Β΄**	32	28	44	58
Ελέγχου	**Β΄**	33	32	49	41

Ρεπερτόριο ουσιαστικών εννοιολογικού περιεχομένου

Πίνακας αρ. 50

Ρεπερτόριο αφηρημένων ουσιαστικών

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Β΄**	12	18	20	27
Ελέγχου	**Β΄**	14	22	20	15

Ρεπερτόριο συγκεκριμένων ουσιαστικών

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Β΄**	46	38	60	107
Ελέγχου	**Β΄**	72	38	56	75

Ρεπερτόριο αμφιλεγόμενων ουσιαστικών

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Β΄**	10	12	20	19
Ελέγχου	**Β΄**	13	18	17	16

***Ρεπερτόριο επιθέτων* Παράθεση πινάκων**

Πίνακας αρ. 51

Ρεπερτόριο επιθέτων (σύνολο)

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Β΄**	22	19	34	50
Ελέγχου	**Β΄**	26	28	28	27

Ρεπερτόριο μετοχών

Πίνακας αρ. 52

Ρεπερτόριο μετοχών (σύνολο)

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Β΄**	0	2	4	10
Ελέγχου	**Β΄**	3	10	1	8

Πίνακας αρ. 53

Ρεπερτόριο μετοχών και επιθέτων (σύνολο)

Ομάδα	Σχολείο	Προέλεγχος	1ος έλεγχος	2ος έλεγχος	3ος έλεγχος
Πειραματική	**Β΄**	22	21	38	60
Ελέγχου	**Β΄**	29	38	29	35

8.2.4.5 *Σχολείο Β΄: Σχολιασμοί στατιστικής επεξεργασίας του γλωσσικού ρεπερτορίου*

i) Σχολείο Β΄: Η εμφάνιση των ρημάτων της Π.Ο.

Γενικές παρατηρήσεις

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το 1ο στο 2ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το 2ο στο 3ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα ενεργητικά ρήματα

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ενεργητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ενεργητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1ο τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ενεργητικών ρημάτων από το 1ο στο 2ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ενεργητικών ρημάτων από το 2ο στο 3ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα παθητικά ρήματα

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών παθητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών παθητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1ο τεστ γραπτής έκφρασης

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών παθητικών ρημάτων από το 1ο στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών παθητικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα αισθητικά ρήματα

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των αισθητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των αισθητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των αισθητικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των αισθητικών ρημάτων από το 2^{ο} στο ^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα διανοητικά ρήματα

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διανοητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των διανοητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει σταδιακά τη χρήση των διανοητικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα κινητικά ρήματα

Η Π.Ο. αυξάνει σταδιακά τη χρήση των κινητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα λογικομαθηματικών ρήματα

Η Π.Ο. αυξάνει σταδιακά τη χρήση των λογικομαθηματικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα συναισθηματικά ρήματα

Η Π.Ο. αυξάνει σταδιακά τη χρήση των συναισθηματικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα γλωσσικά ρήματα

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των γλωσσικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των γλωσσικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των γλωσσικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των γλωσσικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

ii) Σχολείο Β΄: Η εμφάνιση των ουσιαστικών της Π.Ο.

Γενικές παρατηρήσεις

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα αρσενικά ουσιαστικά

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών αρσενικών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών αρσενικών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών αρσενικών ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών αρσενικών ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα θηλυκά ουσιαστικά

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών θηλυκών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών θηλυκών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών θηλυκών ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών θηλυκών ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα ουδέτερα ουσιαστικά

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουδέτερων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ουδέτερων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουδέτερων ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουδέτερων ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα αφηρημένα ουσιαστικά

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των αφηρημένων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των αφηρημένων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. διατηρεί σταθερή τη χρήση των αφηρημένων ουσιαστικών από το 1^{ο} τεστ στο 2^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των αφηρημένων ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα συγκεκριμένα ουσιαστικά

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των συγκεκριμένων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των συγκεκριμένων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των συγκεκριμένων ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τέστ.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των συγκεκριμένων ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα αμφιλεγόμενα ουσιαστικά

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των αμφιλεγόμενων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των αμφιλεγόμενων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. διατηρεί σταθερή τη χρήση των αμφιλεγόμενων ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των αμφιλεγόμενων ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

iii) Σχολείο Β΄: Η εμφάνιση των επιθέτων της Π.Ο.

Γενικές παρατηρήσεις

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

iv) Σχολείο Β΄: Η εμφάνιση των μετοχών της Π.Ο.

Γενικές παρατηρήσεις

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών μετοχών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών μετοχών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Π.Ο. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

ν) Σχολείο Β΄: Η εμφάνιση των ρημάτων της Ο.Ε.

Γενικές παρατηρήσεις

Η Ο.Ε αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα ενεργητικά ρήματα

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ενεργητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ενεργητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ενεργητικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο. Ε αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ενεργητικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα παθητικά ρήματα

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών παθητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών παθητικών ρημάτων από το 1ο στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών παθητικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα αισθητικά ρήματα

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των αισθητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των αισθητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. αυξάνει σταδιακά τη χρήση των αισθητικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε διατηρεί σταθερή τη χρήση των αισθητικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα διανοητικά ρήματα

Η Ο.Ε. διατηρεί σταθερή τη χρήση των διανοητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των διανοητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διανοητικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διανοητικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα κινητικά ρήματα

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των κινητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των κινητικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των κινητικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των κινητικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα λογικομαθηματικά ρήματα

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των λογικομαθηματικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε αυξάνει τη χρήση των λογικομαθηματικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των λογικομαθηματικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. διατηρεί σταθερή τη χρήση των λογικομαθηματικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα συναισθηματικά ρήματα

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των συναισθηματικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε αυξάνει τη χρήση των συναισθηματικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε διατηρεί σταθερή τη χρήση των συναισθηματικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των συναισθηματικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα γλωσσικά ρήματα

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των γλωσσικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των γλωσσικών ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των γλωσσικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των γλωσσικών ρημάτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

vi) Σχολείο Β: Η εμφάνιση των ουσιαστικών της Ο.Ε.

Γενικές παρατηρήσεις

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα αρσενικά ουσιαστικά

Η Ο.Ε *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών αρσενικών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών αρσενικών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών αρσενικών ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών αρσενικών ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα θηλυκά ουσιαστικά

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών θηλυκών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών θηλυκών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών θηλυκών ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών θηλυκών ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα ουδέτερα ουσιαστικά

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουδέτερων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. διατηρεί σταθερή χρήση των διαφορετικών ουδέτερων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουδέτερων ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών ουδέτερων ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Παρατηρήσεις για τα αφηρημένα ουσιαστικά

Η Ο.Ε. διατηρεί σταθερή τη χρήση των αφηρημένων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των αφηρημένων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. διατηρεί σταθερή τη χρήση των αφημένων ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Παρατηρήσεις για τα συγκεκριμένα ουσιαστικά

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των συγκεκριμένων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μειώνει* τη χρήση των συγκεκριμένων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των συγκεκριμένων ουσιαστικών από το 1^{ο} τεστ στο 2^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των συγκεκριμένων ουσιαστικών από το 2ο στο 3^{ο} τέστ.

Παρατηρήσεις για τα αμφιλεγόμενα ουσιαστικά

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των αμφιλεγόμενων ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. αυξάνει τη χρήση των αμφιλεγόμενων ουσιαστικών από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. διατηρεί σταθερή τη χρήση των αμφιλεγόμενων ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

vii) Σχολείο Β΄:Η εμφάνιση των επιθέτων της Ο.Ε.

Γενικές παρατηρήσεις

Η Ο.Ε διατηρεί σταθερή τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε. διατηρεί σταθερή τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε διατηρεί σταθερή τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε διατηρεί σταθερή τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

viii)Σχολείο Β΄: η εμφάνιση των μετοχών της Ο.Ε.

Γενικές παρατηρήσεις

Η Ο.Ε αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών μετοχών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών μετοχών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε *μειώνει* τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

Η Ο.Ε αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών επιθέτων από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης.

8.2.4.6 Αποτελέσματα στατιστικής επεξεργασίας του γλωσσικού ρεπερτορίου

i) Σχολείο Α΄: Πειραματική Ομάδα

Μετά τη λήξη του πρώτου μήνα η Π.Ο. αύξησε σταδιακά το γλωσσικό της ρεπερτόριο.

Η Π.Ο. αύξησε τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων (ενεργητικών, παθητικών, αισθητικών, διανοητικών, κινητικών, λογικομαθηματικών, συναισθηματικών, γλωσσικών), από το τεστ προελέγχου μέχρι το 3^{ο} τεστ.

Ωστόσο η Π.Ο. μείωσε τη χρήση διαφορετικών ρημάτων στο 1^{ο} τεστ, (πρώτη εβδομάδα του πειραματισμού)

Η Π.Ο. αύξησε τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών (συγκεκριμένων, αμφιλεγόμενων, αφηρημένων), επιθέτων και μετοχών από το τεστ προελέγχου μέχρι το 3^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. *μείωσε* τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών στο 1^{ο} τεστ, (πρώτη εβδομάδα πειραματισμού)

ii) Σχολείο Α΄: Ομάδα Ελέγχου

Η Ο.Ε. *μείωσε* σταδιακά την εμφάνιση των ρημάτων από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ, ενώ διατήρησε σταθερή τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. *μείωσε* σταδιακά την εμφάνιση των διαφορετικών ουσιαστικών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ, ενώ αυξάνει τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. αύξησε τη χρήση των επιθέτων και των μετοχών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ, ενώ μείωσε τη χρήση των επιθέτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

iii) Σχολείο Β΄: Πειραματική Ομάδα

Η Π.Ο. αύξησε σταδιακά τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων (ενεργητικών, παθητικών, συναισθηματικών, λογικομαθηματικών, κιναισθητικών) από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αν και αύξησε τη χρήση των αισθητικών, διανοητικών, γλωσσικών από το 1^{ο} στο 3^{ο} τεστ, ωστόσο μείωσε τη χρήση των ρημάτων αυτών από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. αύξησε σταδιακά τη χρήση των διαφορετικών ουσιαστικών, επιθέτων και μετοχών από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ.

iv) Σχολείο Β΄: Ομάδα Ελέγχου

Η Ο.Ε. αυξάνει ή μειώνει τη χρήση του ρήματος, του ουσιαστικού του και της μετοχής ανάλογα με το περιεχόμενο του θέματος, ενώ διατηρεί σταθερή χρήση της μετοχής σε όλη τη διάρκεια του πειραματισμού**.**

8.3 Ερμηνεία στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων- Συμπερασματικές τοποθετήσεις

(Ορθογραφική – γραμματική ικανότητα, ικανότητα γραπτής έκφρασης, λεξιλογικός πλούτος, γλωσσικό ρεπερτόριο, ανάλυση περιεχομένου).

Ορθογραφική ικανότητα: Η Π.Ο. του σχολείου Α΄ *βελτίωσε* την ορθογραφική της ικανότητα. Αυτό σημαίνει ότι το *ΔΥΓΤ επηρέασε* με έμμεσο τρόπο και μάλιστα *θετικά* τις ορθογραφικές επιδόσεις της Π.Ο.

Οι δύο ομάδες του σχολείου Α΄ διαγωνίστηκαν σε κοινά τεστ, ο δε τρόπος αξιολόγησης ήταν κοινός[198]. Ωστόσο οι παιδαγωγοί επέλεγαν με διαφορετικά κριτήρια για κάθε ομάδα την καθημερινή ορθογραφική άσκηση.

Η παιδαγωγός της Π.Ο. επέλεγε την καθημερινή ορθογραφική άσκηση με βάση το εννοιολογικό περιεχόμενο του προς ορθογραφία κειμένου. Έτσι η Π.Ο. είχε επεξεργαστεί δια μέσου των τεχνών το εννοιολογικό περιεχόμενο του ορθογραφικού κειμένου. Θα μπορούσε δε να υποτεθεί ότι η επεξεργασία των νοημάτων και η εις βάθος ενασχόληση του παιδιού με αυτά αύξησε την αυτοσυγκέντρωσή του, την ώρα της εφαρμογής της ορθογραφικής άσκησης. Η υπόθεση αυτή στηρίζεται στην άποψη ότι το ορθογραφικό κείμενο παύει να είναι μια «άχαρη» υποχρεωτική άσκηση, αλλά γί-

[198] Βλ. σχετική παράγραφο: Έλεγχος ορθογραφικής ικανότητας με χρήση αριθμητικής κλίμακας 0-10 σελ.104.

νεται μια δραστηριότητα με νόημα Η νοηματική αξία της ορθογραφικής άσκησης στηρίζεται στο ακόλουθο επιχείρημα που ο παιδαγωγός οφείλει να ανακοινώσει στα παιδιά: «Σήμερα κατανόησα - ένιωσα τις πράξεις του ήρωα. Καιρός τώρα να δω πώς οι πράξεις αυτές έγιναν λέξεις. Ας προσπαθήσω λοιπόν να μάθω πώς γράφονται οι λέξεις αυτές». Με τον τρόπο αυτό το παιδί έχει ένα σημαντικό κίνητρο για να μάθει την ορθογραφική άσκηση της ημέρας.

Η παιδαγωγός της Ο.Ε. αναθέτει στα παιδιά να μάθουν την ορθογραφική άσκηση που προβλέπεται από το *Βιβλίο του Δασκάλου*. Πάντα, οι προτεινόμενες ημερήσιες ορθογραφικές ασκήσεις είναι επιλεγμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να περιέχουν το γραμματικό φαινόμενο που μελετήθηκε εκείνη την ημέρα. Θα μπορούσε δε να υποτεθεί ότι το παιδί δεν παρακινείται από κάποιο σημαντικό κίνητρο για να επιδοθεί στην εκμάθηση της ορθογραφικής άσκησης. Για το λόγο αυτό πιθανόν το παιδί να μην αναπτύσσει τη δέουσα προσοχή όταν εκτελεί την ορθογραφική άσκηση.

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, κι εφόσον οι διδακτικές ενέργειες για την εφαρμογή της ορθογραφικής άσκησης είναι κοινές για τις δύο ομάδες, η βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας *οφείλεται* στην επικέντρωση της Π.Ο. στο περιεχόμενο των λέξεων, φράσεων, προτάσεων, γεγονός που επιτεύχθηκε με τη χρήση του ΔΥΓΤ.

Η Π.Ο. του σχολείου Β΄ δεν παρουσίασε διαφορές ως προς την επίδοση στην ορθογραφία σε σχέση με την Ο.Ε. Επομένως το *ΔΥΓΤ δεν βελτίωσε* την ορθογραφική ικανότητα της Π.Ο. Πάντως το γεγονός ότι η Π.Ο. είχε τις ίδιες επιδόσεις στην ορθογραφία με την Ο.Ε. δείχνει ότι το *ΔΥΓΤ δεν αποσυντόνισε* τα παιδιά ως προς την εφαρμογή «παραδοσιακών» δραστηριοτήτων.

Αφομοίωση γραμματικών φαινομένων: Τόσο οι Π.Ο. όσο και οι Ο.Ε. των δύο σχολείων δεν παρουσίασαν διαφορές ως προς την επίδοση στις γραμματικές ασκήσεις. Επομένως το *ΔΥΓΤ δεν αποσυντόνισε* τα παιδιά ως προς την εφαρμογή «παραδοσιακών» δραστηριοτήτων.

Ικανότητα γραπτής έκφρασης: Η Π.Ο. του σχολείου Α΄ *βελτίωσε* τις επιδόσεις της στη γραπτή έκφραση. Οι δύο ομάδες του σχολείου Α΄ διαγωνίστηκαν σε κοινά τεστ, ο δε τρόπος αξιολόγησης ήταν κοινός. Ωστόσο οι παιδαγωγοί επέλεγαν με διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης του θέματος πριν την έναρξη της γραφής. Έτσι στις Π.Ο. τα παιδιά πριν προβούν στη γραπτή ανακοίνωση των σκέψεών τους επεξεργάστηκαν τις σκέψεις αυτές δια μέσου των τεχνών. Στις Ο.Ε. τα παιδιά πριν προβούν στη γραπτή ανακοίνωση των σκέψεών τους επεξεργάστηκαν τις σκέψεις τους προφορικά μέσα από το διάλογο που ανέπτυξαν με την παιδαγωγό.

Θα μπορούσε δε να υποτεθεί ότι η επεξεργασία των σκέψεων αυτών με τη βοήθεια των τεχνών *βελτίωσε τις επιδόσεις* στη γραπτή έκφραση. Επομένως τα παιδιά της Π.Ο. βελτίωσαν τον τρόπο με τον οποίο συντάσσουν και εκθέτουν τα γραπτά τους νοήματα.

Στον τελευταίο τεστ γραπτής έκφρασης η Π.Ο. του σχολείου *βελτίωσε τις επιδόσεις* τους στη γραπτή έκφραση. Ενώ στα προηγούμενα τεστ διατήρησε τις επιδό-

σεις της σταθερές. Επομένως τα παιδιά της Π.Ο. του σχολείου Β΄ βελτίωσαν τον τρόπο με τον οποίο συντάσσουν και εκθέτουν γραπτά τα νοήματά τους στο τέλος του πειραματισμού.

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, κι εφόσον τα κριτήρια διόρθωσης της γραπτής έκφρασης είναι κοινά για τις δύο ομάδες, η βελτίωση της ικανότητας γραπτής έκφρασης οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση πριν την έναρξη της γραφής.

Η Π.Ο. του σχολείου Β΄ *δεν παρουσίασε διαφορές* ως προς την επίδοση της γραπτής έκφρασης σε σχέση με την Ο.Ε., *παρά μόνο στο τελευταίο τεστ*. Πάντως το γεγονός ότι η Π.Ο. είχε τις ίδιες επιδόσεις στη γραπτή έκφραση με την Ο.Ε. δείχνει ότι το *ΔΥΓΤ δεν αποσυντόνισε* τα παιδιά ως προς την εφαρμογή «παραδοσιακών» δραστηριοτήτων.

Λεξιλογικός πλούτος: Οι Π.Ο. των δύο σχολείων *χρησιμοποίησαν μεγαλύτερο πλήθος λέξεων* κατά τη διάρκεια του πειραματισμού και μειωμένο λεξιλογικό πλούτο (σύνολο διαφορετικών λέξεων). Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι το ΔΥΓΤ έδωσε το έναυσμα για χρήση του γραπτού λόγου. Τα παιδιά της Π.Ο. πλούσια σε εμπειρίες αισθητικές, γνωστικές, συναισθηματικές, θέλησαν να αποτυπώσουν γραπτά τις τα όσα βίωσαν πριν την έναρξη της γραφής. Έτσι τα κείμενά τους είχαν αυξημένο πλήθος λέξεων, γεγονός που *μείωσε την λεξιλογική τους ποικιλία.*

Ανάλυση περιεχομένου:

Προτάσεις συνειδητοποίησης: Η Π.Ο. του σχολείου Α΄ *αύξησε* τις προτάσεις συνειδητοποίησης από το τεστ προελέγχου στο 1^{ο} τεστ και από το 2^{ο} στο 3^{ο} τεστ. Η Ο.Ε. του σχολείου Α΄ παρουσίασε *αυξομειώσεις* στα ποσοστά εμφάνισης των προτάσεων συνειδητοποίησης.

Στο σχολείο Β΄ οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες *δεν ήταν στατιστικά σημαντικές*. Έτσι, το ΔΥΓΤ δε βελτίωσε αλλά ούτε και αποσυντόνισε την τάση του δείγματος να χρησιμοποιεί υψηλό ποσοστό προτάσεων συνειδητοποίησης.

Επομένως το ΔΥΓΤ βοήθησε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν καλύτερα το προς ανάπτυξη θέμα μόνο στο σχολείο Α΄. Η συνειδητοποίηση αυτή αποκτά μια σταθερότητα κατά τη διάρκεια του πειραματισμού, γεγονός που δηλώνεται με τη σταδιακή αύξηση του ποσοστού εμφάνισης των προτάσεων συνειδητοποίησης.

Προτάσεις εμβάθυνσης: Οι δύο ομάδες στα δύο σχολεία *δεν παρουσίασαν σημαντικές στατιστικές διαφορές*. Επομένως το *ΔΥΓΤ δεν επηρέασε* την ήδη διαμορφωμένη τάση του δείγματος να χρησιμοποιεί σε υψηλό ποσοστό προτάσεις εμβάθυνσης. Ωστόσο η αύξηση των προτάσεων εμβάθυνσης που παρατηρήθηκε στην Π.Ο. του σχολείου Α΄ στο 2^{ο} τεστ, δηλώνει *την θετικότερη επίδραση του ΔΥΓΤ στο σχολείο Α΄ από ότι στο σχολείο Β΄*.

Προτάσεις επαναπροσδιορισμού: Το γεγονός ότι *δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές στατιστικές διαφορές* ανάμεσα στις δύο ομάδες των δύο σχολείων, αποδεικνύει ότι το

ΔΥΓΤ δεν επηρέασε βελτιωτικά αλλά ούτε και αποσυντόνισε την ήδη διαμορφωμένη τάση του δείγματος να χρησιμοποιεί σε υψηλά ποσοστά προτάσεις επαναπροσδιορισμού.

Προτάσεις ουσίας: Το γεγονός ότι *δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές στατιστικές διαφορές* ανάμεσα στις δύο ομάδες των δύο σχολείων, αποδεικνύει ότι το *ΔΥΓΤ δεν επηρέασε* βελτιωτικά, αλλά ούτε και αποσυντόνισε την ήδη διαμορφωμένη τάση του δείγματος να χρησιμοποιεί σε υψηλά ποσοστά προτάσεις ουσίας. Ωστόσο παρατηρήθηκε *υψηλότερο ποσοστό εμφάνισης προτάσεων ουσίας στις Π.Ο.* του σχολείου Α΄ και Β΄. Μάλιστα το ποσοστό αυτό ήταν υψηλότερο στην Π.Ο. του σχολείου Α΄.

Προτάσεις αλληλουχίας: Το γεγονός ότι *δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές στατιστικές διαφορές* ανάμεσα στις δύο ομάδες των δύο σχολείων, αποδεικνύει ότι το *ΔΥΓΤ δεν επηρέασε* βελτιωτικά, αλλά ούτε και αποσυντόνισε την ήδη διαμορφωμένη τάση του δείγματος να χρησιμοποιεί σε υψηλά ποσοστά προτάσεις αλληλουχίας.

Γλωσσικό ρεπερτόριο: Οι Π.Ο. των σχολείων Α΄ και Β΄ *ενισχύουν* το γλωσσικό τους ρεπερτόριο. Η ενίσχυση αυτή *είναι ομαλότερη στο σχολείο Β΄ από ότι στο σχολείο Α΄.* Οι δραστηριότητες τέχνης, με τις οποίες η Π.Ο. του σχολείου Α΄ προσέγγισε το γραπτό θέμα επέδρασαν θετικά στην ποιότητα του γλωσσικού ρεπερτορίου *αυξάνοντας τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων, ουσιαστικών, επιθέτων.*

Η αύξηση του γλωσσικού ρεπερτορίου παρατηρήθηκε σε διαφορετικά ως προς το περιεχόμενο μεταξύ τους θέματα, γεγονός που ενισχύει τη *θετική επίδραση του ΔΥΓΤ* στην ποιότητα του γλωσσικού ρεπερτορίου. Οι απόλυτες τιμές των ρημάτων των ουσιαστικών και των επιθέτων από το 1^{ο} στο 3^{ο} τεστ δεν είναι ποτέ μικρότερες από τις αρχικές τιμές του τεστ προελέγχου. Το γεγονός αυτό φανερώνει την τάση του δείγματος βελτιώνει το γλωσσικό ρεπερτόριο με την πάροδο του χρόνου.

Η μείωση των ρημάτων και των ουσιαστικών στο 1^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης της Π.Ο. του σχολείου Α΄, πιθανόν να οφείλεται στην αλλαγή της διδακτικής προσέγγισης. Έτσι, η αισθητική προσέγγιση του θέματος: «Τι σκέφτεται ο πελαργός;» πριν την έναρξη της γραφής «αναστάτωσε» τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά είχαν συνηθίσει να προσεγγίζουν ένα γραπτό θέμα. Όμως η Π.Ο. αύξησε τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ και από το 2^{ο} στο 3^{ο}. Η σταδιακή αυτή αύξηση πιθανόν να οφείλεται στο νέα διδακτική προσέγγιση: Η αισθητική προσέγγιση του θέματος «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;» βοήθησε τα παιδιά να αναφερθούν σε ποικίλες ενέργειες τόσο του κυκλάμινου όσο και του ίδιου του γράφοντος. Τέλος, ο συνδυασμός γλωσσικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων βοήθησε στην ελεύθερη προσέγγιση του θέματος: «Φτιάχνω τη δική μου ιστορία». Πράγματι η Π.Ο. αναφέρθηκε σε ποικίλες ενέργειες προκειμένου να προβεί στη σύνθεση μιας ιστορίας.

Αυτή η στρατηγική ανάπτυξης του γλωσσικού ρεπερτορίου φανερώνει τον τρόπο με τον οποίο η ανεξάρτητη μεταβλητή (δραστηριότητες τέχνης) επέδρασε στην εξαρτημένη (γλωσσικό ρεπερτόριο). Τα παιδιά του σχολείου Α΄ χρειάστηκαν ένα συγκεκριμένο

χρονικό διάστημα για να προσαρμοστούν στο νέο διδακτικό στυλ. Η προσαρμογή αυτή διήρκησε ένα περίπου μήνα.

Η παραδοσιακή προσέγγιση ενός γραπτού θέματος (διάλογος του παιδαγωγού με το παιδί με στόχο την κατανόησή του), στην Ο.Ε. του σχολείου Α΄ άλλοτε αυξάνει κι άλλοτε μειώνει την ποικιλία του γλωσσικού ρεπερτορίου. Επομένως το περιεχόμενο του θέματος, *κι άλλοι μη ελεγχόμενοι παράγοντες ευθύνονται για την αύξηση ή μείωση του γλωσσικού ρεπερτορίου της Ο.Ε στο σχολείο Α΄.*

Το γεγονός ότι οι απόλυτες τιμές των ρημάτων και των ουσιαστικών και από το 1^{ο} στο 3^{ο} τεστ είναι μικρότερες από τις αρχικές τιμές του τεστ προελέγχου, φανερώνει την τάση του δείγματος της Ο.Ε. του σχολείου Α΄ να μειώνει το ρεπερτόριο των ρημάτων με την πάροδο του χρόνου.

Το γεγονός ότι οι απόλυτες τιμές των επιθέτων – μετοχών από το 1^{ο} στο 3^{ο} τεστ δεν είναι ποτέ μικρότερες από τις αρχικές τιμές του τεστ προελέγχου, φανερώνει την τάση του δείγματος της Ο.Ε. να βελτιώνει το ρεπερτόριο των επιθέτων – μετοχών με την πάροδο του χρόνου.

Η Π.Ο. του σχολείου Β΄ *είχε παράλληλη πορεία* με αυτή του σχολείου Α΄. Έτσι οι δραστηριότητες τέχνης με τις οποίες η Π.Ο. του σχολείου Β΄ προσέγγισε το γραπτό θέμα επέδρασαν θετικά στην ποιότητα του γλωσσικού ρεπερτορίου, αυξάνοντας σταδιακά τη χρήση των διαφορετικών ρημάτων, ουσιαστικών, επιθέτων και μετοχών.

Το γεγονός ότι η αύξηση του γλωσσικού ρεπερτορίου παρατηρήθηκε σε διαφορετικά ως προς το περιεχόμενο μεταξύ τους θέματα, ενισχύει *τη θετική επίδραση* της ανεξάρτητης μεταβλητής επί της εξαρτημένης.

Το γεγονός ότι οι απόλυτες τιμές των ρημάτων των ουσιαστικών και των επιθέτων από το 1^{ο} στο 3^{ο} τεστ δεν είναι ποτέ μικρότερες από τις αρχικές τιμές του τεστ προελέγχου, φανερώνει την τάση του δείγματος *βελτιώνει το γλωσσικό ρεπερτόριο* με την πάροδο του χρόνου.

Παράλληλη είναι και η πορεία των Ο.Ε. των σχολείων Α΄ και Β΄. Έτσι η παραδοσιακή προσέγγιση ενός γραπτού θέματος (διάλογος του Παιδαγωγού με το παιδί με στόχο την κατανόησή του) άλλοτε αυξάνει κι άλλοτε μειώνει το γλωσσικό ρεπερτόριο. Επομένως το περιεχόμενο του θέματος κι *άλλοι μη ελεγχόμενοι παράγοντες ευθύνονται για την αύξηση ή μείωση του γλωσσικού ρεπερτορίου της Ο.Ε.*

Το γεγονός ότι οι απόλυτες τιμές των ρημάτων των ουσιαστικών και των μετοχών από το 1^{ο} στο 3^{ο} τεστ δεν είναι ποτέ μικρότερες από τις αρχικές τιμές του τεστ προελέγχου φανερώνει την τάση του δείγματος της Ο.Ε. να βελτιώνει το ρεπερτόριο αυτό με την πάροδο του χρόνου.

Το γεγονός ότι οι απόλυτες τιμές των επιθέτων διατηρούνται σταθερές από το τεστ προελέγχου στο 3^{ο} τεστ φανερώνουν την τάση του δείγματος της Ο.Ε να μένει ανεπηρέαστο από οποιονδήποτε παράγοντα διαμόρφωσης της χρήσης του επιθέτου.

Επομένως ανεξάρτητα από την κοινωνονικο-οικονομική προέλευση του δείγματος, η ανεξάρτητη μεταβλητή (δραστηριότητες τέχνης), *επηρεάζει βελτιωτικά* την εξαρτημένη (γραπτή έκφραση). Ωστόσο, *εκεί που οι κοινωνικές προσλαμβάνουσες είναι περισσότερες το γλωσσικό ρεπερτόριο αυξάνεται γρηγορότερα. Η αυξητική αυτή*

πορεία εμφανίζεται ήδη από το πρώτο δεκαήμερο εφαρμογής του ΔΥΓΤ. Αντίθετα εκεί που οι πολιτισμικές προσλαμβάνουσες είναι λιγότερες, το γλωσσικό ρεπερτόριο μειώνεται αρχικά και στη συνέχεια αυξάνει σταδιακά.

Οι Ο.Ε. των σχολείων Α΄ και Β΄ αυξάνουν ή μειώνουν τη χρήση του γλωσσικού ρεπερτορίου ανάλογα με τις απαιτήσεις του γραπτού θέματος και την έμπνευση της στιγμής. Η κοινή αυτή συμπεριφορά των Ο.Ε. των σχολείων Α΄ και Β΄, δηλώνει ότι *ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική προέλευση του δείγματος, η αύξηση ή μείωση του γλωσσικού ρεπερτορίου δεν εξαρτάται από την διδακτική προσέγγιση που έχει προηγηθεί πριν την έναρξη της γραφής, αλλά από το ίδιο το θέμα γραπτής έκφρασης το οποίο άλλοτε εμπνέει τα παιδιά και άλλοτε όχι.*

Συμπεράσματα στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων

Επειδή τα δύο σχολεία αντιπροσωπεύουν διαφορετικές κοινωνικές – οικονομικές τάξεις θα μπορούσε κανείς να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι το ΔΥΓΤ είναι περισσότερο αποτελεσματικό εκεί που οι κοινωνικές-οικονομικές-πολιτισμικές προσλαμβάνουσες είναι λιγότερες. Ωστόσο η δίμηνη εφαρμογή του ΔΥΓΤ, όταν όλο το άλλο διδακτικό πλαίσιο παραμένει σταθερό, δεν είναι ικανή να επιφέρει ριζικές αλλαγές σε όλους τους τομείς της γλωσσικής έκφρασης. Για το λόγο αυτό οι θετικές επιδράσεις του ΔΥΓΤ για να εδραιωθούν απαιτούν την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και μάλιστα μέσα στα πλαίσια ενός Αναλυτικού Προγράμματος που να δίνει προτεραιότητα στις «καλλιτεχνικές δράσεις» του παιδιού.

Η ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων της ανάλυσης περιεχομένου έδειξε τη θετική επίδραση του ΔΥΓΤ και για τα δύο σχολεία, κυρίως ως προς τις προτάσεις συνειδητοποίησης ενός θέματος. Θετική υπήρξε η επίδραση του ΔΥΓΤ ως προς το ποσοστό των προτάσεων ουσίας και για τα δύο σχολεία. Επίσης έδειξε τη μεμονωμένη θετική επίδραση του ΔΥΓΤ ως προς τη χρήση των προτάσεων εμβάθυνσης στο σχολείο Α΄. Παρόλα αυτά η ποσοτική ανάλυση δεν ήταν ικανή να διεισδύσει στο νοηματικό περιεχόμενο των προτάσεων που χρησιμοποίησαν τα παιδιά προκειμένου να αναπτύξουν ένα γραπτό θέμα. Για το λόγο αυτό ήταν χρήσιμη η ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων που παρουσιάζεται στις επόμενες παραγράφους.

9. Ποιοτική επεξεργασία δεδομένων

9.1 Ποιοτική αξιοποίηση υλικού

9.1.1 Συλλογή και επεξεργασία ποιοτικών δεδομένων

Τα γραπτά κείμενα[199] των δύο ομάδων, Π.Ο.- Ο.Ε., *αξιολογήθηκαν* σύμφωνα με τις αρχές της κειμενολογίας[200].

Σύμφωνα με την κειμενολογία οι ομοιότητες και διαφορές στη χρήση της γλώσσας προκύπτουν ως αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία συνδέονται μεταξύ τους για τη δημιουργία του κειμένου[201]. Ως γλωσσικά στοιχεία ορίζονται τα ρήματα, τα ουσιαστικά τα επίθετα, τα επιρρήματα οι σύνδεσμοι. Η μορφή ενός κειμένου είναι το αποτέλεσμα μιας δυναμικής διαδικασίας κατά την οποία το παιδί επιλέγει από το σύνολο των γλωσσικών στοιχείων εκείνα που συντελούν στην πραγμάτωση των επικοινωνιακών του στόχων[202].

Οι στόχοι αυτοί είναι οι εξής[203]:

- Παράγωγη ολοκληρωμένου και κατανοητού γραπτού λόγου[204].
- Παραγωγή γραπτού λόγου που να χαρακτηρίζεται από κριτικό πνεύμα.

Τα κείμενα των παιδιών που συγκεντρώθηκαν χωρίστηκαν σε *τρεις γενικές κατηγορίες* (υπέρ-κατηγορίες). Καθεμία από τις υπέρ-κατηγορίες χωρίστηκε σε υπό-κατηγορίες ανάλογα με το εννοιολογικό περιεχόμενο των λεκτικών συνόλων. Η ορολογία των κατηγοριών ταυτίζεται με την ορολογία του R. Ennis για τον προσδιορισμό της κριτικής σκέψης[205]. Με αυτόν τον τρόπο ανιχνεύτηκε η δυνατότητα του παιδιού να εκφράζεται με κριτικό πνεύμα χρησιμοποιώντας συνδυασμούς συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων (λέξεις, φράσεις, προτάσεις, περιόδους, παραγράφους). *Κριτική* θεωρείται η γραπτή έκφραση όταν οι παρουσιαζόμενες υπό-κατηγορίες διακρίνονται από νοημα-

---

[200] Βλ. Μπαμπινιώτης, Γ. (1991): *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία: Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*, Αθήνα. Η Κειμενολογία είναι νεώτερος κλάδος της Γλωσσικής επιστήμης. Μελετά τη γλώσσα στο επίπεδο του κειμένου. Ως κείμενο ορίζεται το οργανικό σύνολο κειμενικών προτάσεων. Οι κειμενικές προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους συγκροτώντας ευρύτερα οργανικά σύνολα.

[201] Κωστούλη, Τρ. (1997): «Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση», περ. *Γλώσσα*, τχ. 41, Χειμώνας, παράρτημα 1 του περιοδικού *Νέα Παιδεία*, σελ. 43-57.

[202] Βλ. προηγούμενη υποσημείωση αρ. 201, σελ. 45.

[203] Βλ. προηγούμενη υποσημείωση αρ. 201, σελ. 46: Η συγγραφέας αναφέρεται σε δύο στόχους που τα άτομα καλούνται να πραγματώσουν σε μια αφήγηση: α) παραγωγή κατανοητής αφήγησης, β) παραγωγή ενδιαφέρουσας αφήγησης. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας προστέθηκε ένας ακόμη στόχος: η παραγωγή της κριτικής αφήγησης.

[204] Η παραγωγή ολοκληρωμένου και κατανοητού λόγου αναλύθηκε στατιστικά και παρουσιάστηκε στις προηγούμενες παραγράφους.

[205] Ennis, R.- Norris, P.S. (1989): *Evaluating Critical Thinking*, Critical Thinking Press and Software, Formerly Midwest publications.

τική ποικιλία. *Η κριτική γραφή* μελετήθηκε ποιοτικά (ποιοτική ανάλυση δεδομένων) και παρουσιάζεται στις επόμενες παραγράφους

9.1.1.1 Αναλυτική παρουσίαση κατηγοριών γραπτής έκφρασης

Ορισμός κριτικής σκέψης: Η κριτική σκέψη είναι η *λογική- στοχαστική* σκέψη που *επικεντρώνεται* στο να *αποφασίζουμε* τι πιστεύουμε ή τι κάνουμε.
Ανάλυση ορισμού: Ο προτεινόμενος από τον Ennis ορισμός αναφέρεται σε τέσσερα-χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης: λογική, στοχαστική, επικεντρωμένη, αξιολογική.

Επομένως η κριτική σκέψη βασίζεται στον ορθό λόγο για να φτάσει στα σωστά συμπεράσματα (λογική σκέψη). Βασίζεται επίσης στη συνειδητή αναζήτηση του ορθού λόγου (στοχαστική σκέψη). Η Κριτική σκέψη είναι σκέψη με κάποιον σκοπό. Δεν συμβαίνει τυχαία ή χωρίς λόγο (επικεντρωμένη σκέψη). Είναι επίσης σκέψη αξιολογική. Μπορεί δηλαδή να αξιολογήσει τα «πιστεύω» ή τις πράξεις.

Χαρακτηριστικά κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου:
Ο Ennis υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος που διαθέτει κριτική σκέψη θα πρέπει:

- Να λαμβάνει υπόψη του τη συνολική κατάσταση.
- Να αιτιολογεί τις καταστάσεις.
- Να προσπαθεί να βάλει σε μια λογική σειρά τα μέρη ενός πολύπλοκου συνόλου.
- Η σκέψη του να είναι σχετική με το κύριο θέμα που τον απασχολεί.
- Να αναζητά όσο το δυνατό περισσότερη ακρίβεια και συνέπεια.
- Να έχει πάντα κατά νου το αρχικό ή βασικό ζήτημα ενδιαφέροντος.
- Να χρησιμοποιεί αξιόπιστες πηγές.
- Να αναζητά εναλλακτικές λύσεις.
- Να έχει ανοικτό μυαλό, λαμβάνοντας υπόψη του κι άλλες ιδέες εκτός από τη δική του.
- Να μην κρίνει αν δε διαθέτει τα απαραίτητα στοιχεία.
- Να ελίσσεται, δηλαδή να υποστηρίζει μια θέσει και να τη μεταβάλλει αν τα στοιχεία και οι λόγοι το απαιτούν.
- Να είναι ευαίσθητος στα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων.

Χρήση του ορισμού του Ennis στη γραπτή έκφραση

Η ποιοτική ανάλυση της γραπτής έκφρασης στηρίχθηκε στην ομαδοποίηση των γλωσσικών στοιχείων σύμφωνα με διάφορα σύνολα κατηγοριών. Οι κατηγορίες αυτές στηρίζονται στα χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης, έτσι όπως αυτά περιγράφηκαν προηγουμένως.

Στην προσπάθειά μου να κατηγοριοποιήσω τις γραπτές σκέψεις των παιδιών, επινόησα το χωρισμό τους σε υπέρ-κατηγορίες και υπό-κατηγορίες. Οι υπέρ-κατηγορίες δανείζονται την ονομασία τους από τις αντίστοιχες κατηγορίες που χρησιμοποιεί ο R. Ennis προκειμένου να αποδώσει ορισμένα χαρακτηριστικά στην κριτι-

κή σκέψη. Οι υπέρ-κατηγορίες ταυτίζονται επίσης με την παραδοσιακή άποψη για την «ενδεδειγμένη» γραπτή έκφραση, σύμφωνα με την οποία ο γράφων εισάγει σταδιακά τον αναγνώστη στο κύριο θέμα, για να καταλήξει επιγραμματικά στη λήξη του (πρόλογος, κύριο θέμα, επίλογος).

Οι υπό-κατηγορίες που επινόησα, προκειμένου να κατηγοριοποιήσω τις γραπτές σκέψεις των παιδιών, αναγράφονται με έναν αστερίσκο (*). Οι άλλες υπό-κατηγορίες δανείζονται την ονομασία τους από τις αντίστοιχες κατηγορίες που χρησιμοποιεί ο R. Ennis (1989) για να περιγράψει τα χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης.

Συγκριτική παρουσίαση χαρακτηριστικών κριτικής σκέψης και γραπτής έκφρασης

Χαρακτηριστικα κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου	**Αναζήτηση κριτικής σκέψης στο γραπτό κείμενο**
Λαμβάνει υπόψη του τη συνολική κατάσταση	Προτάσεις συνειδητοποίησης
Να αναζητά λύσεις Αναζητά όσο το δυνατό περισσότερη ακρίβεια και συνέπεια.	Προτάσεις εμβάθυνσης
Αξιολογεί τα συμπεράσματά του	Προτάσεις επαναπροσδιορισμού
Προσπαθεί να βάλει σε μια λογική σειρά τα μέρη ενός πολύπλοκου συνόλου	Προτάσεις αλληλουχίας
Η σκέψη του να είναι σχετική με το κύριο θέμα που τον απασχολεί.	Προτάσεις ουσίας
Αιτιολογεί τις καταστάσεις	Προτάσεις επιχειρηματολογίας
Έχει πάντα κατά νου το αρχικό ή βασικό ζήτημα ενδιαφέροντος	Προτάσεις αναφοράς
Χρησιμοποιεί αξιόπιστες πηγές	Προτάσεις διευκρίνισης-επηρεασμού
Να έχει ανοικτό μυαλό λαμβάνοντας υπόψη του κι άλλες ιδέες εκτός από τη δική του.	Προτάσεις βασικών ενεργειών
Να μην κρίνει αν δε διαθέτει τα απαραίτητα στοιχεία και αντιστρόφως	Προτάσεις κρίσης
Να ελίσσεται, δηλαδή να υποστηρίζει μια θέση και να τη μεταβάλλει αν τα στοιχεία και οι λόγοι το απαιτούν.	Προτάσεις υπόθεσης
Να είναι ευαίσθητος στα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων.	Προτάσεις συναίσθησης
Να είναι καλά ενημερωμένο	Προτάσεις πληροφόρησης - διευκρίνισης

Ορισμοί κατηγοριών γραπτής έκφρασης που διαθέτουν κριτικό πνεύμα

1η Υπερ-κατηγορία: Συνειδητοποίηση

Η υπερκατηγορία συνειδητοποίηση τοποθετείται στην έναρξη του κειμένου. Αποτελείται από σύνολο γλωσσικών στοιχείων που προετοιμάζουν τον αναγνώστη για την παράθεση συγκεκριμένων γεγονότων–ιδεών. Η κωδικοποίηση των γλωσσικών στοιχείων που ανήκουν στην υπερκατηγορία Συνειδητοποίηση οδήγησε στη δημιουργία 11 υπό-κατηγοριών:

Υπό-κατηγορίες Συνειδητοποίησης

1. **Βασική ενέργεια** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται στην ενέργεια του ήρωα η οποία δηλώνεται για πρώτη φορά στο γραπτό κείμενο.
2. **Δευτερεύουσα ενέργεια*:** Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται σε όσες ενέργειες έπονται τη βασικής ενέργειας. Συνήθως οι ενέργειες αυτές αποτελούν φυσικό επακόλουθο της βασικής ενέργειας.
3. **Πρόσωπο*** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται στη φυσική παρουσία του ήρωα.
4. **Χρόνος*** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που τοποθετούν χρονικά τις ενέργειες του ήρωα.
5. **Χώρος*** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται στον τόπο διεξαγωγής των ενεργειών του ήρωα.
6. **Συναίσθηση** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται στη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα.
7. **Αναφορά** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται στο περιεχόμενο του θέματος.
8. **Επηρεασμός** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται σε δηλώσεις εμπνευσμένες από το περιεχόμενο του αναγνωστικού κειμένου ή του ποιήματος που έχει διαβαστεί πριν την έναρξη της γραφής.
9. **Κρίση** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που εκφράζουν μια άποψη του ήρωα ή του γράφοντος για ένα συγκεκριμένο θέμα ή πρόσωπο.
10. **Επιχειρηματολογία** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που ερμηνεύουν τις ενέργειες του ήρωα.
11. **Θαυμασμός*** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρεται σε θαυμαστικές δηλώσεις του ήρωα ή του γράφοντος.

2η Υπερ-κατηγορία: Εμβάθυνση

Η υπερ-κατηγορία εμβάθυνση τοποθετείται μετά την υπερ-κατηγορία συνειδητοποίηση. Η υπερκατηγορία εμβάθυνση αναφέρονται στη δράση των ηρώων. Η κωδικοποίηση των γλωσσικών στοιχείων που ανήκουν στην υπερκατηγορία εμβάθυνση οδήγησε στη δημιουργία εννέα υπό-κατηγοριών:

Υπό-κατηγορίες εμβάθυνσης

1. **Ορισμός*** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται με συνοπτικό τρόπο στο περιεχόμενο της δράσης των ηρώων.
2. **Διευκρίνιση** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που διευκρινίζουν το περιεχόμενο της δράσης των ηρώων, παρέχοντας συμπληρωματικά στοιχεία της δράσης τους.
3. **Παρατήρηση*** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται στις αισθητικές εμπειρίες των ηρώων[206].
4. **Συνέπεια- συμπέρασμα** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται στις συνέπειες των ενεργειών του ήρωα, ή σε συμπερασματικές κρίσεις του ήρωα.)
5. **Συναίσθηση** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται στη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα.
6. **Κρίση** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που εκφράζουν μια άποψη του ήρωα ή του γράφοντος για ένα συγκεκριμένο θέμα ή πρόσωπο.
7. **Υπόθεση** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται σε υποθετικές ενέργειες του ήρωα.
8. **Αξιολόγηση** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται σε αξιολογικές κρίσεις του ήρωα για τα διαδραματισθέντα γεγονότα.
9. **Επιχειρηματολογία** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται σε επιχειρήματα που προβάλλει ο ήρωας για να δικαιολογήσει τις ενέργειες του.

3η Υπερ-κατηγορία: Επαναπροσδιορισμός

Η υπέρ- κατηγορία επαναπροσδιορισμός τοποθετείται μετά την υπέρ-κατηγορία της εμβάθυνσης. Πρόκειται για τον απολογισμό που κάνει ο ήρωας ύστερα από την παρουσίαση και ανάλυση των γεγονότων. Η κωδικοποίηση των γλωσσικών στοιχείων που ανήκουν στην υπερ-κατηγορία επαναπροσδιορισμός οδήγησε στη δημιουργία 4 υπό-κατηγοριών:

[206] Όλα τα αισθητικά ρήματα παραπέμπουν σε αυτή την κατηγορία: βλέπω, ακούω, γεύομαι, μυρίζω, οσμίζομαι.

Υπο-κατηγορίες επαναπροσδιορισμού

1. **Γενικό συμπέρασμα** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται σε μια γενική συμπερασματική κρίση του ήρωα σχετική με τη δράση του.
2. **Αιτιολογημένο συμπέρασμα*:** Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται σε μια γενική συμπερασματική κρίση του ήρωα η οποία επεξήγεται ή αιτιολογείται.
3. **Δήλωση γεγονότων*** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται σε εκείνη την ενέργεια του ήρωα που οριοθετεί το τέλος της δράσης του.
4. **Χρόνος*** : Σύνολο γλωσσικών στοιχείων που αναφέρονται σε εκείνη την ενέργεια του ήρωα που οριοθετεί τη χρονική λήξη της δράσης του ήρωα.

Συγκεντρωτικός πίνακας κατηγοριών κριτικής σκέψης

Υπερ-κατηγορία	***Υπερ-κατηγορία***	***Υπερ-κατηγορία***
Συνειδητοποίηση	Εμβάθυνση	Επαναπροσδιορισμός
Υπο-κατηγορίες	***Υπο-κατηγορίες***	***Υπο-κατηγορίες***
Βασική ενέργεια	Ορισμός	Γενικό συμπέρασμα
Δευτερεύουσα ενέργεια	Διευκρίνιση	Αιτιολογημένο συμπέρασμα
Πρόσωπο	Παρατήρηση	Γεγονός
Χρόνος	Συμπέρασμα	Χρόνος
Χώρος	Υπόθεση	
Συναίσθηση	Συναίσθηση	
Επιχειρηματολογία	Επιχειρηματολογία	
Κρίση	Κρίση	
Επηρεασμός	Αξιολόγηση	
Θαυμασμός		
Αναφορά		

Σημείωση: Οι υπέρ-κατηγορίες αποτελούνται από μια ή περισσότερες προτάσεις. Οι υποκατηγορίες αποτελούνται από μια ή περισσότερες προτάσεις όπως επίσης και από ανεξάρτητα γλωσσικά στοιχεία ή φραστικά σύνολα.

9.1.1.2 Παράδειγμα κωδικοποίησης γραπτής έκφρασης

Θέμα: «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;»

Σχολείο Β΄: Πειραματική Ομάδα

Παρουσίαση γραπτού κειμένου:

«Μια μέρα εντελώς τυχαία σε ένα βουνό συνάντησα ένα κυκλάμινο. Το είδα με προσοχή και παραξενεύτηκα λίγο. Είπα: «Κυκλάμινο σε βουνό δεν έχω ξαναδεί». Ξαφνικά ζωντάνεψε και τότε αρχίσαμε την κουβέντα. Το ρωτάω:

-Πώς φύτρωσες εδώ; Κι εκείνο μου είπε:

-Το μικρό βασιλόπουλο με φύτεψε.

-Πού βρήκες τα χρώματα;

-Ο ήλιος μου τα έδωσε.

-Σου αρέσει να ζεις εδώ;

-Βολεύομαι καλά.

-Σου δίνει κανείς νερό;

-Ε, κάπου κάπου το βασιλόπουλο, αλλά και η βροχή.

-Νιώθεις μοναξιά;

-Όχι και πολύ.

-Εδώ κουβεντιάζεις με κανέναν;

-Όχι δυστυχώς

Πέρασαν κι άλλες ερωτήσεις από το μυαλό μου, μέχρι που ήρθε η νύχτα κι έπρεπε να φύγω.»

Χωρισμός γραπτού κειμένου στις τρεις υπέρ-κατηγορίες:

Υπέρ-κατηγορία: Συνειδητοποίηση

«Μια μέρα εντελώς τυχαία σε ένα βουνό συνάντησα ένα κυκλάμινο. Το είδα με προσοχή και παραξενεύτηκα λίγο. Είπα: «Κυκλάμινο σε βουνό δεν έχω ξαναδεί». Ξαφνικά ζωντάνεψε και τότε αρχίσαμε την κουβέντα.».

Υπέρ- κατηγορία: Εμβάθυνση

«Το ρωτάω:

-Πώς φύτρωσες εδώ; Κι εκείνο μου είπε:

-Το μικρό βασιλόπουλο με φύτεψε.

-Πού βρήκες τα χρώματα;

-Ο ήλιος μου τα έδωσε.

-Σου αρέσει να ζεις εδώ;

-Βολεύομαι καλά.

-Σου δίνει κανείς νερό;

-Ε, κάπου κάπου το βασιλόπουλο, αλλά και η βροχή.

-Νιώθεις μοναξιά;

-΄Όχι και πολύ.

-Εδώ κουβεντιάζεις με κανέναν;

-Όχι δυστυχώς»

Υπέρ-κατηγορία: Επαναπροσδιορισμός

«Πέρασαν κι άλλες ερωτήσεις από το μυαλό μου, μέχρι που ήρθε η νύχτα κι έπρεπε να φύγω.»

Χωρισμός σε υπο-κατηγορίες

Σχολείο: Α΄ **Φόρμα συμπλήρωσης Α**

Χρονική περίοδος: **Υπέρ-κατηγορία: Συνειδητοποίηση**

Ομάδα: Πειραματική

Αύξ. αρ. υποκειμένου: 5

Θέμα: «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Πρόσωπο: *εγώ-κυκλάμινο*

Χώρος: *σε ένα βουνό*

Χρόνος: *μια μέρα*

Βασική Ενέργεια: *συνάντησα ένα κυκλάμινο/ξαφνικά ζωντάνεψε*

Δευτερεύουσα Ενέργεια: *το είδα με προσοχή/παραξενεύτηκα λίγο/*

Κρίση

Συναίσθηση

Επιχειρηματολογία: *κυκλάμινο σε βουνό δεν έχω ξαναδεί*

Επηρεασμός

Αναφορά: *αρχίσαμε την κουβέντα*

Θαυμασμός:

Σχολείο: Α΄ **Φόρμα συμπλήρωσης Β**

Χρονική περίοδος: **Υπέρ-κατηγορία: Εμβάθυνση**

Ομάδα: Πειραματική

Αύξ. αρ. υποκειμένου:5

Θέμα: «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Ορισμός: *Πώς φύτρωσες εδώ;/Πού βρήκες τα χρώματα/*
Σου αρέσει να ζεις εδώ;/Σου δίνει κανείς νερό;/
Νιώθεις μοναξιά;/Κουβεντιάζεις με κανέναν;/

Διευκρίνιση: *Το μικρό βασιλόπουλο με φύτεψε/ Τα χρώματα μου τα έδωσε ο ήλιος/ Νερό μου δίνει πού και που το βασιλόπουλο και η βροχή*

Παρατήρηση:

Υπόθεση:

Συναίσθηση: *Δε νιώθω πολύ μοναξιά/*

Επιχειρηματολογία:

Κρίση: *Βολεύομαι καλά./Δυστυχώς δεν κουβεντιάζω με κανέναν*

Αξιολόγηση:

Συμπέρασμα:

Σχολείο: Α΄	**Φόρμα συμπλήρωσης Γ**
Χρονική περίοδος:	**Υπέρ-κατηγορία: Επαναπροσδιορισμός**
Ομάδα: Πειραματική	
Αύξ. αρ. υποκειμένου: 5	
Θέμα: «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;»	

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Γενικό συμπέρασμα:	
Αιτιολογημένο συμπέρασμα:	*(Ήρθε η νύχτα)/ κι έπρεπε να φύγω.*
Δήλωση χρόνου:	*Μέχρι που ήρθε η νύχτα*
Δήλωση γεγονότος:	*Πέρασαν κι άλλες ερωτήσεις από το μυαλό μου .*

9.1.1.3 Παράδειγμα συλλογής και επεξεργασίας ποιοτικών δεδομένων

Για κάθε γραπτό κείμενο δημιούργησα τρεις φόρμες συμπλήρωσης. Έτσι αν το σύνολο των γραπτών κειμένων του τεστ προελέγχου στην Π.Ο. του σχολείου Α΄ ήταν 25, τότε συμπλήρωσα 25 φόρμες για τις προτάσεις συνειδητοποίησης, 25 φόρμες για τις προτάσεις επαναπροσδιορισμού και 25 φόρμες για τις προτάσεις εμβάθυνσης. Με την ίδια λογική συμπλήρωσα τις αντίστοιχες φόρμες για το 1^{ο}, 2^{ο} και 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης της Π.Ο. του ιδίου σχολείου. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε για την Ο.Ε. του ιδίου σχολείου.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της ποιοτικής έρευνας, δηλαδή η συγκριτική μελέτη της κριτικής ικανότητας των δύο ομάδων (Π.Ο. και Ο.Ε.), αναζήτησα, σχολίασα και ερμήνευσα τους ακόλουθους λόγους:

Το ποσοστό εμφάνισης της υπέρ-κατηγορίας συνειδητοποίηση

$$\frac{\text{Αριθμός κειμένων με προτάσεις συνειδητοποίησης}}{\text{Αριθμός κειμένων}} \times 100$$

Το ποσοστό εμφάνισης της υπέρ-κατηγορίας εμβάθυνση

$$\frac{\text{Αριθμός κειμένων με προτάσεις εμβάθυνσης}}{\text{Αριθμός κειμένων}} \times 100$$

Το ποσοστό εμφάνισης της υπέρ-κατηγορίας επαναπροσδιορισμός

$$\frac{\text{Αριθμός κειμένων με προτάσεις επαναπροσδιορισμού}}{\text{Αριθμός κειμένων}} \times 100$$

Το ποσοστό εμφάνισης κάθε υπο-κατηγορίας χωριστά:

$$\frac{\text{Αριθμός κειμένων με εμφανιζόμενη την κατηγορία Ψ}^{207} \times 100}{\text{Αριθμός κειμένων που διαθέτουν την υπερ-κατηγορία συνειδητοποίηση}}$$

$$\frac{\text{Αριθμός κειμένων με εμφανιζόμενη την κατηγορία Ψ} \times 100}{\text{Αριθμός κειμένων που διαθέτουν την υπερ-κατηγορία εμβάθυνση}}$$

$$\frac{\text{Αριθμός κειμένων με εμφανιζόμενη την κατηγορία Ψ} \times 100}{\text{Αριθμός κειμένων που διαθέτουν την υπερ-κατηγορία επαναπροσδιορισμός}}$$

9.1.1.4 Αιτιολόγηση της ποιοτικής αξιοποίησης των δεδομένων

Η διείσδυση σε ένα γραπτό κείμενο με στόχο την ανεύρεση της κριτικής σκέψης του γράφοντος αποδείχθηκε μια χρονοβόρα και πολύπλοκη διαδικασία. Ο λόγος για τον οποίον μελέτησα όλα τα γραπτά κείμενα της Π.Ο. και της Ο.Ε. είναι *παιδαγωγικός*.

Θεωρώ ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό κι επομένως το γραπτό του κείμενο αντανακλά ένα μέρος της μοναδικότητάς του. Άλλωστε η προσέγγιση του Γλωσσικού Μαθήματος δια μέσου των τεχνών στοχεύει στην αξιοποίηση όλου του έμψυχου δυναμικού της τάξης, αφού δίνει τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να εκφραστεί με διάφορους τρόπους ανάλογα τις ιδιαιτερότητες της πολλαπλής νοημοσύνης του. Η δειγματοληπτική μελέτη των κειμένων πιθανόν να έκανε πιο εύκολη την επεξεργασία των δεδομένων, αλλά θα αναιρούσε την παιδαγωγική αρχή πάνω στην οποία στηρίζεται η συγγραφή της διατριβής αυτής.

---

[207] Κατηγορία Ψ: Στη θέση του γράμματος Ψ τοποθετήθηκε κάθε μια κατηγορία που ανήκει σε μια από τις τρεις υπερ-κατηγορίες. Για παράδειγμα ο προσδιορισμός του ποσοστού εμφάνισης της κατηγορίας πρόσωπο έγινε ως ακολούθως: Αριθ. κειμένων με τη υπο-κατηγορία πρόσωπο= 23

Αριθμός κειμένων με προτάσεις Συνειδητοποίησης = 23. Άρα (23/23) Χ100=100%.

Παρατήρηση: Συχνά σε ένα κείμενο μια υπο-κατηγορία μπορεί να εμφανιστεί περισσότερο από μια φορά. Π.χ. ένα κείμενο μπορεί να διαθέτει τρεις προτάσεις που να ανήκουν στην κατηγορία της επιχειρηματολογίας. Ωστόσο για την παραγωγή του ποσοστού εμφάνισης των υπο-κατηγοριών οι υπο-κατηγοτίες καταμετρούνται μια φορά. Έτσι π.χ. λέμε ότι από τα 25 κείμενα τα 5 χρησιμοποίησαν την υπο-κατηγορία της επιχειρηματολογίας δηλαδή το 25% των κειμένων χρησιμοποιεί την υπο-κατηγορία αυτή. Ο λόγος για τον οποίο γίνεται αυτή η απλούστευση είναι ο εξής:

Θέλω να ελέγξω την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί ποικιλία υποκατηγοριών, γιατί θεωρώ ότι η ποικιλία των εννοιών που δηλώνονται στις υπο-κατηγορίες, είναι αυτή που χαρακτηρίζει το κείμενο ως κριτικό. Ωστόσο στο παράρτημα της ποιοτικής ανάλυσης ασχολήθηκα με την καταμέτρηση και το σχολιασμό κάθε υπο-κατηγορίας χωριστά. Εκεί ο αναγνώστης μπορεί να συλλέξει πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται κάθε υπο-κατηγορία χωριστά.

Ο λόγος για τον οποίο αναζήτησα το ποσοστό εμφάνισης των υποκατηγοριών στα γραπτά κείμενα είναι ερευνητικός. Τα γραπτά κείμενα μελετήθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετείται ο στόχος της έρευνας που είναι η ανίχνευση της κριτικής σκέψης σε ένα γραπτό κείμενο. Έτσι όσα περισσότερα είδη υπό-κατηγοριών εμφανίζονται σε ένα κείμενο, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες το κείμενο αυτό να χαρακτηρίζεται από κριτικό πνεύμα.

9.2 Γενικές παρατηρήσεις ποιοτικής ανάλυσης των υπο-κατηγοριών συνειδητοποίησης, εμβάθυνσης και επαναπροσδιορισμού

Γενική περιγραφή μελέτης: Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα ακόλουθα:

- ✓ Το πλήθος των διαφορετικών υπο-κατηγοριών συνειδητοποίησης, έτσι όπως αυτό εμφανίστηκε σε κάθε ένα τεστ της Π.Ο. και Ο.Ε. των δύο σχολείων.
- ✓ Η ποσοστιαία εμφάνιση των υποκατηγοριών συνειδητοποίησης, έτσι όπως αυτή εμφανίστηκε σε κάθε ένα τεστ χωριστά.

Τα δεδομένα αυτά συσχετίζονται με την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής (τέχνες) στη γραπτή έκφραση.

9.2.1 Σχολεία Α΄ και Β΄: Υπο-κατηγορίες συνειδητοποίησης

9.2.1.1 Σχολεία Α΄ και Β΄: Εμφάνιση ισχυρών *υπο-κατηγοριών συνειδητοποίησης*

Γενικές παρατηρήσεις: Η υπερ-κατηγορία συνειδητοποίηση κωδικοποιήθηκε σε 11 υπο-κατηγορίες. Ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισής τους οι υπο-κατηγορίες αυτές χωρίστηκαν σε ομάδες *ισχυρών* και *αδύνατων* υπό-κατηγοριών. Ισχυρή θεωρείται μια κατηγορία όταν εμφανίζεται σε ποσοστό 50% και πάνω. Αδύνατη θεωρείται μια κατηγορία όταν εμφανίζεται σε ποσοστό 50% και κάτω.

Παράθεση πινάκων

αρ. 54 **αρ.55**

Πλήθος διαφορετικών ισχυρών υποκατηγοριών Συνειδητοποίησης

Αριθμός *ισχυρών* κατηγοριών

Σχολείο Α΄	Π.Ο.	Ο.Ε
Τεστ 0ο	4	5
Τεστ 1ο	4	1
Τεστ 2ο	6	5
Τεστ 3ο	6	3

Σχολείο Β΄	Π.Ο.	Ο.Ε.
Τεστ 0ο	-	-
Τεστ 1ο	5	5
Τεστ 2ο	7	5
Τεστ 3ο	4	3

Σχολιασμοί:

Η Π.Ο. του σχολείου Α΄ *αυξάνει* σταδιακά την παρουσία ισχυρών υποκατηγοριών.

Η Π.Ο. του σχολείου Β΄ *αυξάνει ή μειώνει* την παρουσία των ισχυρών υποκατηγοριών.

Η Ο. Ε του σχολείου Α΄ *αυξάνει ή μειώνει* την παρουσία των ισχυρών υποκατηγοριών.

Η Ο.Ε του σχολείου Β΄ *μειώνει* την παρουσία των ισχυρών υποκατηγοριών.

Παράθεση πίνακα αρ.56:

Σχολείο Α΄: Ποσοστιαία εμφάνιση ισχυρών υπο-κατηγοριών συνειδητοποίησης

Σχολείο Α΄ Π.Ο και Ο.Ε.	0ο	1ο	2ο	3ο				
	Π.Ο	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**
	%	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
Βασική ενέργεια	100	100	70	80	100	73	100	84
Πρόσωπο	87	100	94	80	100	94	100	100
Χρόνος	87	78		100	73	100	65	
Χώρος	62	78			81	63	100	
Δευτερεύουσα ενέργεια		70			81	57	84	
Αναφορά					76			
Επιχειρηματολογία		61						

Σχολιασμοί

Η Π.Ο. του σχολείου Α΄ εμφανίζει τις υπο-κατηγορίες βασική ενέργεια και πρόσωπο σε υψηλά ποσοστά από το τεστ προελέγχου μέχρι το 3ο τεστ.

Η Π.Ο. του σχολείου Α΄ εμφανίζει λιγότερες ισχυρές υπο-κατηγορίες στο 1ο τεστ.

Η Π.Ο. του σχολείου Α΄ χρησιμοποιεί συστηματικά τις υπο-κατηγορίες χρόνος, χώρος και δευτερεύουσα ενέργεια στο 2ο και 3ο τεστ.

Η Ο.Ε. του σχολείου Α΄ εμφανίζει τις υπο-κατηγορίες βασική ενέργεια και πρόσωπο σε υψηλά ποσοστά από το τεστ προελέγχου μέχρι το 3ο τεστ.

Η Ο.Ε. του σχολείου Α΄ εμφανίζει λιγότερες ισχυρές υπο-κατηγορίες στο 1ο τεστ.

Η Ο.Ε. του σχολείου Α΄ χρησιμοποιεί συστηματικά την υπο-κατηγορία χρόνος, στο 2ο και 3ο τεστ.

Παράθεση πίνακα αρ.57:

Σχολείο Β: Ποσοστιαία εμφάνιση ισχυρών υπο-κατηγοριών συνειδητοποίησης

Σχολείο Β΄ Π.Ο και Ο.Ε.	**0ο**		**1ο**		**2ο**		**3ο**	
	Π.Ο	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**
	%	%	%	%	%	%	%	%
Βασική ενέργεια		56	100	100	100	100	100	
Πρόσωπο			100	100	100	100	100	100
Χρόνος		56	89	57	66	77	88	
Χώρος								
Δευτερεύουσα ενέργεια				100	86	100	50	
Αναφορά			62		86			
Επιχειρηματολογία					57			

Σχολιασμοί:

Η Π.Ο. του σχολείου Β΄ εμφανίζει τις υπο-κατηγορίες βασική ενέργεια, πρόσωπο και χρόνος σε υψηλά ποσοστά από το τεστ προελέγχου μέχρι το 3^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. εμφανίζει τις λιγότερες υπο-κατηγορίες στο 3^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. εμφανίζει τις περισσότερες κατηγορίες στο μέσον του πειραματισμού, δηλαδή στο 2^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. εμφανίζει σε όλα τα τεστ περισσότερες υπο-κατηγορίες από την Ο.Ε.

Η Ο.Ε. του σχολείου Β΄ εμφανίζει τις υπο-κατηγορίες βασική ενέργεια, πρόσωπο και χρόνος σε υψηλά ποσοστά από το τεστ προελέγχου μέχρι το 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. εμφανίζει τις λιγότερες υπο-κατηγορίες στο 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί την ίδια ποιότητα και ποσότητα υπο-κατηγορίων στο 1^{ο} και 2^{ο} τεστ.

Παράθεση πινάκων

αρ. 58 **αρ. 59**

Πλήθος διαφορετικών αδύνατων υποκατηγοριών συνειδητοποίησης

Αριθμός αδύνατων κατηγοριών

Σχολείο Α΄	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Σχολείο Β΄**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**
Τεστ 0ο	3	3	Τεστ 0	0	0
Τεστ 1ο	7	9	Τεστ 1ο	4	3
Τεστ 2ο	4	4	Τεστ 2ο	3	3
Τεστ 3ο	3	3	Τεστ 3ο	4	5

Σχολιασμοί

Οι δύο ομάδες των σχολείων Α΄ και Β΄ δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τις *αδύνατες* κατηγορίες.

Παράθεση πίνακα αρ. 60

Σχολείο Α΄: Ποιοτική εμφάνιση *αδύνατων* υπό-κατηγοριών συνειδητοποίησης

Σχολείο Α΄ Π.Ο. και Ο.Ε.	**0ο**		**1ο**	**2ο**	**3ο**			
	Π.Ο	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**
Βασική ενέργεια								
Δευτερεύουσα ενέργεια	44	44		40				47
Αναφορά	19	6	24	40				
Συναίσθηση			12	7				
Επιχειρηματολογία	6	6	18		43		36	5
Χώρος			41	40				47
Χρόνος			24	20		26		
Κρίση			24	13		16	11	
Επηρεασμός			6	7	43	16	11	
Πληροφόρηση					14	16	16	21
Θαυμασμός						16		

Σχολιασμοί

Από το τεστ προελέγχου μέχρι το 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης, οι δύο ομάδες έχουν την τάση να χρησιμοποιούν κοινές κατηγορίες. Στο 3^{ο} Τεστ οι δύο ομάδες διαφοροποιούν τις επιλογές τους ως προς τη χρήση των *αδύνατων* κατηγοριών.

Παράθεση πίνακα αρ. 61

Σχολείο Β: Ποιοτική εμφάνιση αδύνατων κατηγοριών συνειδητοποίησης

Σχολείο Β΄ Π.Ο. και Ο.Ε.0ο	**1ο**		**2ο**	**3^{ο}**				
	Π.Ο	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**
Δευτερεύουσα ενέργεια			44					44
Κρίση			31	36	29	8	14	12
Επηρεασμός			19					
Αναφορά				42		48	9	8
Επιχειρηματολογία								
Θαυμασμός					7	17		
Χώρος							41	45
Σκοπός			6	21	43		9	8

Σχολιασμοί

Με την πάροδο του χρόνου οι δύο ομάδες του σχολείου Β΄ χρησιμοποιούν περισσότερες κοινές αδύνατες κατηγορίες

9.2.1.2 Σχολεία Α΄ και Β΄: Εμφάνιση των ισχυρών υπο-κατηγοριών εμβάθυνσης

Παράθεση πινάκων αρ. 62**:**

Πλήθος διαφορετικών *ισχυρών* υποκατηγοριών

Αριθμός Ισχυρών κατηγοριών

Εμβάθυνσης

Σχολείο Α΄	Π.Ο.	Ο.Ε	Σχολείο Β΄	Π.Ο.	Ο.Ε.
Τεστ 0ο	2	2	Τεστ 0ο	2	2
Τεστ 1ο	2	1	Τεστ 1ο	4	3
Τεστ 2ο	4	2	Τεστ 2ο	6	3
Τεστ 3ο	6	3	Τεστ 3ο	6	3

Σχολιασμοί

Η Π.Ο. του σχολείου Α΄ *αυξάνει* σταδιακά την ποικιλία των *ισχυρών* υποκατηγοριών με την πάροδο του χρόνου.

Η Ο.Ε. του σχολείου Α΄ *αυξάνει ή μειώνει* την ποικιλία των *ισχυρών* υποκατηγοριών.

Η Π.Ο. του σχολείου Β΄ *αυξάνει* σταδικά την ποικιλία των *ισχυρών* υποκατηγοριών.

Η Ο.Ε. του σχολείου Β΄ *διατηρεί σταθερή* την ποικιλία των *ισχυρών* υποκατηγοριών.

Παράθεση πίνακα αρ. 63:

Σχολείο Α΄: Ποσοστιαία εμφάνιση ισχυρών υποκατηγοριών εμβάθυνσης

Σχολείο Β΄ Π.Ο. και Ο.Ε.	**0ο**		**1ο**		**2ο**		**3ο**	
	Π.Ο	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**
Ορισμός	100	100	100	100	100	100	89	65
Διευκρίνιση	94	83			90	53	84	100
Υπόθεση			63		52			
Επιχειρηματολογία					62		58	
Κρίση							52	
Παρατήρηση							52	84
Συνέπεια							52	

Σχολιασμοί

Η Π.Ο. του σχολείου Α΄ εμφανίζει την υπο-κατηγορία ορισμός σε υψηλά ποσοστά από το τεστ προελέγχου μέχρι το $3^{ο}$ τεστ.

Η Π.Ο. του σχολείου Α΄ εμφανίζει τις λιγότερες υπο-κατηγορίες στο τεστ προελέγχου και το $1^{ο}$ τεστ

Η Π.Ο. του σχολείου Α΄ εμφανίζει τις περισσότερες υπο-κατηγορίες στη λήξη του πειραματισμού, δηλαδή στο $3^{ο}$ τεστ.

Η Π.Ο. του σχολείου Α΄ χρησιμοποιεί μεγαλύτερη ποικιλία υπο-κατηγοριών εμβάθυνσης από την Ο.Ε.

Η Π.Ο. του σχολείου Α΄ χρησιμοποιεί κατά αποκλειστικότητα τις υποκατηγορίες υπόθεση, επιχειρηματολογία, κρίση, συνέπεια.

Η Ο.Ε. του σχολείου Α΄ εμφανίζει την υπο-κατηγορία ορισμός και σε υψηλά ποσοστά από το τεστ προελέγχου μέχρι το 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. του σχολείου Α΄ εμφανίζει την ίδια ποσότητα κατηγοριών στα τρία πρώτα τεστ.

Η Ο.Ε. του σχολείου Α΄ εμφανίζει τις περισσότερες υπο-κατηγορίες στη λήξη του πειραματισμού, δηλαδή στο 3^{ο} τεστ.

Παράθεση πίνακα αρ. 64

Σχολείο Β΄:	**Ποσοστιαία εμφάνιση ισχυρών κατηγοριών εμβάθυνσης**							
Σχολείο Β΄ Π.Ο. και Ο.Ε.	**0ο**		**1ο**		**2ο**		**3^{ο}**	
	Π.Ο	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**
Ορισμός	100	100	96	100	100	91	88	52
Διευκρίνιση	89	89	66	54	81	100	100	69
Υπόθεση			71				55	
Επιχειρηματολογία			50	54	71	52	68	
Κρίση								
Παρατήρηση							63	54

Σχολιασμοί

Η Π.Ο. του σχολείου Β΄ εμφανίζει τις υποκατηγορίες ορισμός και διευκρίνιση σε υψηλά ποσοστά από το τεστ προελέγχου μέχρι το 3^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. του σχολείου Β΄ εμφανίζει τις λιγότερες υποκατηγορίες στο τεστ προελέγχου.

Η Π.Ο. του σχολείου Β΄ εμφανίζει τις περισσότερες υποκατηγορίες στη λήξη του πειραματισμού, δηλαδή στο 3^{ο} τεστ.

Η Π.Ο. του σχολείου Β΄ χρησιμοποιεί μεγαλύτερη ποικιλία υποκατηγοριών εμβάθυνσης

Η Π.Ο. του σχολείου Β΄ χρησιμοποιεί κατά αποκλειστικότητα την υποκατηγορία της υπόθεσης.

Η Ο.Ε. του σχολείου Β΄ εμφανίζει τις υποκατηγορίες ορισμός και διευκρίνιση σε υψηλά ποσοστά από το τεστ προελέγχου μέχρι το 3^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. του σχολείου Β΄ εμφανίζει τις λιγότερες υποκατηγορίες στο τεστ προελέγχου.

Η Ο.Ε. του σχολείου Β΄ διατηρεί σταθερή την ποικιλία και την ποσότητα των υποκατηγοριών στο 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ.

Η Ο.Ε. του σχολείου Β΄ διατηρεί σταθερή την ποσότητα των υποκατηγοριών στο 1^{ο} στο 2^{ο} και 3^{ο} τεστ.

Παράθεση πινάκων

αρ. 65 **αρ.66**

Πλήθος διαφορετικών αδύνατων υποκατηγοριών εμβάθυνσης

Αριθμός Αδύνατων κατηγοριών

Σχολείο Α΄	Π.Ο.	Ο.Ε	Σχολείο Β΄	Π.Ο.	Ο.Ε
Τεστ 0°	7	7	Τεστ 0°	5	5
Τεστ 1ο	8	7	Τεστ 1°	6	7
Τεστ 2ο	5	5	Τεστ 2°	4	7
Τεστ 3°	2	3	Τεστ 3°	3	6

Σχολιασμοί

Οι δύο ομάδες του σχολείου Α΄ δεν παρουσιάζουν διαφορές ως προς τον τρόπο που χρησιμοποιούν τις αδύνατες υπό-κατηγορίες.

Η Π.Ο. του σχολείου Β΄ με την πάροδο του χρόνου μειώνει τη χρήση Αδύνατων κατηγοριών σε αντίθεση με την Ο.Ε. του ίδιου σχολείου που την αυξάνει.

Παράθεση πίνακα αρ. 67

Σχολείο Α΄: Ποιοτική εμφάνιση *αδύνατων* υπό-κατηγοριών εμβάθυνσης

Σχολείο Α΄ Π.Ο και Ο.Ε.	**0ο**		**1ο**		**2ο**		**3ο**	
	Π.Ο	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**
Συνέπεια	44	44	5			5		13
Κρίση	37	22	11	29	.33	11		23
Επιχειρηματολογία	37	17	32	19		42		
Αξιολόγηση	19	17	5	10	5		21	31
Συναίσθηση	19	28	26	19	19	5	16	
Παρατήρηση	19	44	32	19	29	5		
Υπόθεση	12	17	42			19		
Διευκρίνιση				43				
Απόφαση			5	5	5			

Σχολιασμοί

Οι δύο ομάδες του σχολείου Α΄ χρησιμοποιούν περισσότερες κοινές *αδύνατες* υπό κατηγορίες στο δύο πρώτα Τεστ. Αντίθετα χρησιμοποιούν διαφορετικές αδύνατες κατηγορίες στο 2° και 3° Τεστ.

Παράθεση πίνακα αρ. 68

Σχολείο Β΄: Ποιοτική εμφάνιση *αδύνατων* υπό-κατηγοριών εμβάθυνσης

Σχολείο Β΄ Π.Ο και Ο.Ε.	**0ο**		**1ο**		**2ο**		**3ο**	
	Π.Ο	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**
Διευκρίνιση							33	42
Παρατήρηση			13	14		23	6	11
Αξιολόγηση			13	19	29	38	6	11
Υπόθεση				27		23	5	
Κρίση			21	23	29	29	11	22
Συμπέρασμα			38	45	38	5		
Απόφαση			38	31		21		
Συναίσθηση			25	23	14	29		11
Επιχειρηματολογία								

Σχολιασμοί

Οι δύο ομάδες του σχολείου Β΄ χρησιμοποιούν περισσότερες κοινές *αδύνατες* κατηγορίες.

9.2.1.3 Σχολεία Α΄ και Β΄: Εμφάνιση των ισχυρών υπο-κατηγοριών επαναπροσδιορισμού

Παρατήρηση πινάκων

αρ. 69 αρ. 70

Σχολεία Α΄ και Β΄: Πλήθος διαφορετικών *ισχυρών* υπο-κατηγοριών επαναπροσδιορισμού

Αριθμός ισχυρών κατηγοριών

Σχολείο Α΄	Π.Ο.	Ο.Ε	Σχολείο Β΄	Π.Ο.	Ο.Ε
Τεστ 0ο	1	1	Τεστ 0ο	1	2
Τεστ 1ο	0	0	Τεστ 1ο	1	1
Τεστ 2ο	1	1	Τεστ 2ο	1	2
Τεστ 3ο	1	0	Τεστ 3ο	1	0

Σχολιασμοί

Η Π.Ο. και η Ο.Ε. του σχολείων Α΄ και Β΄ *δεν αυξάνουν* την ποικιλία των *ισχυρών* υπό-κατηγοριών.

Παράθεση πίνακα αρ. 71

Σχολείο Α΄:Ποσοστιαία εμφάνιση *ισχυρών* υποκατηγοριών επαναπροσδιορισμού

Σχολείο Α΄ Π.Ο και Ο.Ε.	**0ο**		**1ο**		**2ο**		**3ο**	
	Π.Ο	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**
Γενικά συμπεράσματα	58	57					61	
Προσωπική δήλωση					69	89		

Σχολιασμοί

Η επιλογή των *ισχυρών* κατηγοριών γίνεται με τον ίδιο τρόπο τόσο στην Π.Ο. όσο και στην Ο.Ε. του σχολείου Α΄.

Παράθεση πίνακα αρ. 72

Σχολείο Α΄: Ποσοστιαία εμφάνιση *ισχυρών* υποκατηγοριών επαναπροσδιορισμού

Σχολείο Β΄ Π.Ο και Ο.Ε.	**0ο**		**1ο**		**2ο**		**3ο**	
	Π.Ο	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**
Γενικά συμπεράσματα	75	50	58				68	
Δήλωση γεγονότος		50		65		50		
Προσωπική δήλωση					65	78		

Σχολιασμοί

Η Π.Ο. επιλέγει σε κάθε τεστ μια *ισχυρή* κατηγορία. Η Ο.Ε. επιλέγει τις *ισχυρές* κατηγορίες με τρόπο μη τακτικό.

Παράθεση πινάκα αρ. 73 και αρ.74

Σχολείο Α΄ και Β΄: Πλήθος διαφορετικών *αδύνατων* υπο-κατηγοριών επαναπροσδιορισμού

Αριθμός *αδύνατων* κατηγοριών

Σχολείο Α΄	Π.Ο.	Ο.Ε	Σχολείο Β΄	Π.Ο.	Ο.Ε.
Τεστ 0ο	4	4	Τεστ 0	1	0
Τεστ 1ο	6	4	Τεστ 1^{ο}	4	4
Τεστ 2ο	3	3	Τεστ 2^{ο}	3	1
Τεστ 3ο	5	5	Τεστ 3^{ο}	4	5

Σχολιασμοί

Οι δύο ομάδες του σχολείου Α΄ έχουν την τάση να χρησιμοποιούν την ίδια ποσότητα *αδύνατων* υπο-κατηγοριών. Με εξαίρεση το 1^{ο} τεστ, οι δύο ομάδες του σχολείου Β΄ δεν χρησιμοποιούν την ίδια ποσότητα *αδύνατων* κατηγοριών.

Παράθεση πίνακα αρ.75

Σχολείο Α΄: Ποιοτική εμφάνιση *αδύνατων* υπο-κατηγοριών επαναπροσδιορισμού

Σχολείο Α΄ Π.Ο και Ο.Ε.	**0ο**		**1ο**		**2ο**		**3ο**	
	Π.Ο	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**
Γενικό συμπέρασμα			42		23	28		44
Προσωπική δήλωση	25	21	14	22			22	22
Χρονική δήλωση		14	14	11	31	22	33	11
Δήλωση γεγονότος	8	21	14	33			16	11
Αιτιολ. συμπέρασμα	16	7	14	44		11	22	22
Γνωμικά			14				5	

Σχολιασμοί

Οι δύο ομάδες του σχολείου Α΄ έχουν την τάση να χρησιμοποιούν κοινές *αδύνατες* κατηγορίες.

Παράθεση πίνακα αρ. 76:

Σχολείο Β΄: Ποιοτική εμφάνιση *αδύνατων* υπο- κατηγοριών επαναπροσδιορισμού

Σχολείο Β΄ Π.Ο και Ο.Ε.	**0ο**		**1ο**		**2ο**		**3ο**	
	Π.Ο	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**	**Π.Ο.**	**Ο.Ε.**
Δήλωση γεγονότος			33		35			32
Γενικό συμπέρασμα				12	10		21	32
Αιτιολογημένο συμπέρασμα			17	6	15	7	11	5
Δήλωση προσωπική			17	6			21	16
Συναίσθηση			17					
Γνωμικά				12			31	11

Σχολιασμοί

Οι δύο ομάδες του σχολείου Β΄ έχουν την τάση να χρησιμοποιούν κοινές κατηγορίες μόνο στο 3^{ο} τεστ.

9.2.1.4 Σχολεία Α΄ και Β΄. Αποτελέσματα ποιοτικής επεξεργασίας των υπο-κατηγοριών γραπτής έκφρασης-Ερμηνεία και συμπερασματικές τοποθετήσεις

Υπο-κατηγίες συνειδητοποίησης: Το ΔΥΓΤ *ενίσχυσε* την τάση της Π.Ο. του σχολείου Α΄ να χρησιμοποιεί συστηματικά τις *ισχυρές* υπό-κατηγορίες συνειδητοποίησης. *Αντίθετα* οι Ο.Ε. των σχολείων Α΄ και Β΄, όπως επίσης και η Π.Ο. του σχολείου Β΄, *δεν παρουσιάζουν μια συνέπεια* στον τρόπο με τον οποίο εμφανίζουν τις *ισχυρές* υπό-κατηγορίες Συνειδητοποίησης.

Επομένως η αύξηση ή μείωση της εμφάνισής τους μπορεί να οφείλεται σε διάφορους άλλους παράγοντες όπως η έμπνευση της στιγμής ή ο βαθμός δυσκολίας ενός θέματος.

Το ΔΥΓΤ *δεν επηρέασε* την ήδη διαμορφωμένη τάση της Π.Ο. του σχολείου Α΄ να χρησιμοποιεί συστηματικά τις υπό-κατηγορίες Βασική Ενέργεια και Πρόσωπο. *Αντίθετα* η παρουσία του ΔΥΓΤ *διαμόρφωσε* την τάση της Π.Ο. του σχολείου Α΄ *να χρησιμοποιεί συστηματικά* τις έννοιες του χώρου, του χρόνου πριν την περιγραφή της δράσης των προσώπων, όπως επίσης και να πλαισιώνει τις βασικές του ενέργειές τους με σύνολα δευτερευόντων ενεργειών.

Επομένως το περιεχόμενο των προτάσεων συνειδητοποίησης της Π.Ο. του σχολείου Α΄ είναι πληρέστερο σε σχέση με αυτό της Ο.Ε του ίδιου σχολείου.

Το ΔΥΓΤ δεν επηρέασε την ήδη διαμορφωμένη τάση της Π.Ο. του σχολείου Β΄ να χρησιμοποιεί τις υπό-κατηγορίες βασική ενέργεια, πρόσωπο, χρόνος. *Αντίθετα* η παρουσία του ΔΥΓΤ *διαμόρφωσε* την τάση της Π.Ο. του σχολείου Β΄ *να περιγράφει με πληρότητα* τις ενέργειες του ήρωα στο 2^{ο} τεστ. Αυτό σημαίνει ότι η Π.Ο. του σχολείου Β΄ *χρειάστηκε ένα εύλογο χρονικό* διάστημα για να προσαρμοστεί στο νέο διδακτικό υπόδειγμα. *Αντίθετα* σταθερή παρουσία της ποικιλίας των υπο-κατηγοριών στην Ο.Ε. του σχολείου Β΄ *αποδεικνύει την παγιωμένη αντίληψη* της Ο.Ε. για τον τρόπο με τον οποίο εισάγει τον αναγνώστη στο θέμα. Τέλος η μείωση των υποκατηγοριών στο 3^{ο} τεστ από τις δύο ομάδες του σχολείου Β΄ *φανερώνει την κοινή τους αδυναμία να πλαισιώσουν με πληρότητα τις ενέργειες του ήρωα*, όταν το θέμα είναι ελεύθερο.

Επομένως οι δύο ομάδες του σχολείου Β΄ έχουν κοινή συμπεριφορά ως προς τον τρόπο που διατυπώνουν το νοηματικό περιεχόμενο των προτάσεων συνειδητοποίησης, με εξαίρεση την αυξημένη ποικιλία των νοημάτων της Π.Ο. στο μέσο του πειραματισμού.

Σημείωση: Για τις αδύνατες υποκατηγορίες συνειδητοποίησης δεν επιχειρώ παρουσίαση συμπερασμάτων σχετικών με την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής, γιατί το ποσοστό εμφάνισης των υποκατηγοριών αυτών είναι χαμηλό. Ωστόσο παραθέτω τους πίνακες για ανάγνωση και παρατήρηση από τον αναγνώστη.

Υπο-κατηγορίες εμβάθυνσης: Η παρουσία του ΔΥΓΤ *ενίσχυσε* την τάση των Π.Ο. των σχολείων Α΄ και Β΄ να χρησιμοποιούν *ισχυρές* υπό-κατηγορίες εμβάθυνσης. Αυτό σημαίνει ότι οι Π.Ο. *χρησιμοποιούν ποικιλία νοημάτων* προκειμένου να αφηγηθούν γραπτά τις πράξεις του ήρωα. *Αντίθετα* οι Ο.Ε. των σχολείων Α΄ και Β΄ *διατηρούν σταθερή την ποικιλία* των υπο-κατηγοριών εμβάθυνσης σε όλη τη διάρκεια του πειραματισμού. Αυτό σημαίνει ότι οι Ο.Ε., ανεξάρτητα από το περιεχόμενο του γραπτού θέματος, την έμπνευση της στιγμής, το χρόνο ή το διδακτικό στυλ, *χρησιμοποιούν συγκεκριμένη ποικιλία νοημάτων.*

Η παρουσία του ΔΥΓΤ *δεν επηρέασε* την ήδη διαμορφωμένη τάση της Π.Ο. του σχολείου Α΄ να χρησιμοποιεί συστηματικά αυτές τις υπο-κατηγορίες ορισμός και διευκρίνιση

Η παρουσία του ΔΥΓΤ *διαμόρφωσε* την τάση της Π.Ο. του σχολείου Α΄ να κρίνει, να επιχειρηματολογεί, να υποθέτει και να αναλογίζεται τις συνέπειες των πράξεων του ήρωα.

Επομένως το ΔΥΓΤ διαμόρφωσε την τάση της Π.Ο. του σχολείου Α΄ *να περιγράφει με πληρότητα τις ενέργειες του ήρωα. Αντίθετα* η Ο.Ε του σχολείου Α΄ παρουσιάζει μια *σταθερή συμπεριφορά ως προς την ποιότητα και την ποσότητα εμφάνισης των υπο-κατηγοριών εμβάθυνσης.*

Η παρουσία του ΔΥΓΤ *δεν επηρέασε* την ήδη διαμορφωμένη τάση της Π.Ο. του σχολείου Β΄ να χρησιμοποιεί τις υποκατηγορίες του ορισμού και της διευκρίνισης. Η παρουσία του ΔΥΓΤ *διαμόρφωσε* την τάση της Π.Ο. του σχολείου Β΄ να υποθέτει να επιχειρηματολογεί, να κρίνει και να αναλογίζεται τις συνέπειες των πράξεων του ήρωα.

Επομένως το ΔΥΓΤ *διαμόρφωσε την τάση* της Π.Ο. του σχολείου Β΄ να περιγράφει με πληρότητα τις ενέργειες του ήρωα.

Σημείωση: Για τις αδύνατες υπο-κατηγορίες εμβάθυνσης δεν επιχειρώ παρουσίαση συμπερασμάτων σχετικών με την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής, γιατί το ποσοστό εμφάνισης των υποκατηγοριών αυτών είναι χαμηλό. Ωστόσο παραθέτω τους πίνακες για ανάγνωση και παρατήρηση από τον αναγνώστη.

Υπερ-κατηγορίες επαναπροσδιορισμού:Το ΔΥΓΤ *δεν επηρέασε* την τάση των Π.Ο. των σχολείων Α΄ και Β΄ να χρησιμοποιούν συστηματικά υπο-κατηγορίες επαναπροσδιορισμού

Επομένως το ΔΥΓΤ *δεν διαμόρφωσε* τον τρόπο επιλογής των υπο-κατηγοριών επαναπροσδιορισμού της Π.Ο. του σχολείου Α΄.

Το ΔΥΓΤ *δεν αύξησε* την ποικιλία των *ισχυρών* υπο-κατηγοριών επαναπροσδιορισμού της Π.Ο. του σχολείου Β΄. Η χρήση των υπο-κατηγοριών επαναπροσδιορισμού από την Ο.Ε. του σχολείου Β΄ εξαρτήθηκε από διάφορους παράγοντες όπως περιεχόμενο γραπτού θέματος, έμπνευση της στιγμής, ή άλλους μη ελεγχόμενους παράγοντες.

Σημείωση: Για τις αδύνατες υπο-κατηγορίες επαναπροσδιορισμού δεν επιχειρώ παρουσίαση συμπερασμάτων σχετικών με την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής, γιατί το ποσοστό εμφάνισης των υπο-κατηγοριών αυτών είναι χαμηλό. Ωστόσο παραθέτω τους πίνακες για ανάγνωση και παρατήρηση από τον αναγνώστη.

Γενικό συμπέρασμα ανάλυσης περιεχομένου

Ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική προέλευση του δείγματος, η διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος σύμφωνα με τις αρχές του ΔΥΓΤ *ενίσχυσε* την τάση του δείγματος να χρησιμοποιεί συστηματικά *ισχυρές* υποκατηγορίες συνειδητοποίησης και εμβάθυνσης. Ταυτόχρονα *αύξησε* την ποικιλία αυτών των υποκατηγοριών. Ωστόσο, εκεί που οι *κοινωνικές προσλαμβάνουσες* της Π.Ο. είναι *λιγότερες*, το νοηματικό περιεχόμενο των γραπτών της ομάδας αυτής *βελτιώνεται σταδιακά με την παρουσία του ΔΥΓΤ*.

Το γεγονός αυτό *ενισχύει* την άποψη ότι το ΔΥΓΤ είναι περισσότερο αποτελεσματικό εκεί όπου το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον είναι στερημένο.

Η παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση του Γλωσσικού Μαθήματος δεν επηρέασε την τάση του δείγματος να χρησιμοποιεί *ισχυρές* κατηγορίες συνειδητοποίησης και εμβάθυνσης. Έτσι το δείγμα της Ο.Ε. του σχολείου Α΄ *αυξομειώνει* τις υποκατηγορίες αυτές ανάλογα με την έμπνευση της στιγμής, τα προσωπικά βιώματα ή άλλους αστάθμητους παράγοντες. Το δείγμα της Ο.Ε του σχολείου Β΄ *διατηρεί σταθερή* τη χρήση των υπο-κατηγοριών αυτών σε όλη τη διάρκεια του πειραματισμού.

Η *μείωση* του ποσοστού εμφάνισης της υπερ-κατηγορίας εμβάθυνση στο 3^{ο} τεστ (σύνθεση ιστορίας) στις Ο.Ε. των δύο σχολείων *αποδεικνύει* ότι οι ομάδες αυτές ανταποκρίθηκαν με δυσκολία στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου γραπτού τεστ. Το ίδιο όμως δεν συνέβη με τις Π.Ο. των σχολείων Α΄ και Β΄. Επομένως η διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος σύμφωνα με τις αρχές του ΔΥΓΤ, *απελευθέρωσε* τη δημιουργική έκφραση του δείγματος, η οποία εκφράστηκε με άνεση στο γραπτό λόγο.

Η *εμφανής αύξηση* των υποκατηγοριών συνειδητοποίησης και εμβάθυνσης στο 2^{ο} τεστ, η οποία παρατηρήθηκε στις Π.Ο. των δύο σχολείων, αποδεικνύει ότι *η επίδραση των τεχνών στη γραπτή έκφραση εξαρτάται από τον παράγοντα χρόνο*. Έτσι όσο *μεγαλώνει* η εξοικείωση των παιδιών με τις νέες δραστηριότητες τέχνης και γλώσσας, τόσο *αυξάνεται* και η άνεση με την οποία εκφράζονται γραπτά.

Από τα προηγούμενα προκύπτει ότι:

Η ύπαρξη πλουσιότερου νοηματικού περιεχομένου στην Π.Ο. του σχολείου Α΄ σ' όλη τη διάρκεια του πειραματισμού είναι πιθανό να οφείλεται στην επίδραση του ΔΥΓΤ. Τα παιδιά της Π.Ο. ενεργοποιήθηκαν ποικιλοτρόπως (αισθητικά, κινητικά, μουσικά, γνωστικά, συναισθηματικά, λογικομαθηματικά, γλωσσικά), ενώ παράλληλα μετείχαν των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Καθώς μάλιστα οι καλλιτεχνικές τους δράσεις είχαν άμεση σχέση με το προς ανάπτυξη γραπτό θέμα, είναι πιθανό να επηρέασαν το νοηματικό περιεχόμενο των γραπτών κειμένων. Έτσι η γραφή έρχεται ως μια φυσική συνέπεια των δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν. Δεν αποτελεί δηλαδή μια «τυπική» άσκηση γραπτής έκφρασης, αλλά μια εσωτερική ανάγκη του παιδιού να ανακοινώσει γραπτά τα όσα βίωσε μέσα από τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες που προηγήθηκαν.

Στον αντίποδα αυτής της διαδικασίας στέκεται η διδακτική προσέγγιση που ακολούθησε η Ο.Ε. πριν την έναρξη της γραφής. Ο λιτός διάλογος του παιδαγωγού με τα παιδιά πριν την έναρξη της γραφής, αν και σχετικός με το προς ανάπτυξη θέμα, δεν διεγείρει τα παιδιά τόσο ώστε να αποδώσουν τα μέγιστα των δυνατοτήτων τους. Έτσι το πλούσιο ή φτωχό νοηματικό περιεχόμενο εξαρτάται από διάφορους «μη σταθμισμένους» παράγοντες, οι οποίοι δεν είναι δυνατόν να ελεγχθούν με ακρίβεια.

9.3 Ειδικές παρατηρήσεις για την ποιοτική ανάλυση των υποκατηγοριών γραπτής έκφρασης

Γενική περιγραφή μελέτης: Προκειμένου *να μελετηθεί σε βάθος* η σχέση ΔΥΓΤ και γραπτής έκφρασης, θα πρέπει να αναλυθεί το εννοιολογικό περιεχόμενο κάθε υποκατηγορίας χωριστά, τόσο στις Π.Ο. όσο και στις Ο.Ε. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατόν να προσδιοριστούν τόσο οι ομοιότητες όσο και οι διαφορές στο εννοιολογικό περιεχόμενο των υποκατηγοριών. Στις παραγράφους που ακολουθούν σχολιάζεται και ερμηνεύεται η παρουσία κάθε υπο-κατηγορίας χωριστά. Ο σχολιασμός και η ερμηνεία έχουν συγκριτικό χαρακτήρα, έτσι ώστε να προσδιοριστούν οι τυχόν διαφορές ή ομοιότητες του περιεχομένου των υπο-κατηγοριών ανάμεσα στις Π.Ο. και τις Ο.Ε. Τα δεδομένα αυτά ελέγχουν την αρχική υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι τέχνες επιδρούν βελτιωτικά στη γραπτή έκφραση.

9.3.1 Σχολείο Α΄: Υπό-κατηγορίες συνειδητοποίησης σχολείου Α΄

9.3.1.1 Σχολείο Α΄: Συγκριτική μελέτη υπο-κατηγοριών συνειδητοποίησης ανάμεσα στην Π.Ο. και την Ο.Ε.

Τεστ προελέγχου: «Ένα ταξίδι με μια μικρή περιπέτεια»

Ομοιότητες

Οι δύο ομάδες εμφανίζουν ομοιότητες ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο των ακόλουθων υπο-κατηγοριών:

Βασική Ενέργεια

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν συχνότερα το ρήμα «πηγαίνω» για να δηλώσουν το περιεχόμενο των βασικών ενεργειών.

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την υποκατηγορία της βασικής ενέργειας σε όλα τους τα κείμενα: Π.Ο. 100% -Ο.Ε. 100%

Πρόσωπο

- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν κοινά πρόσωπα για να δηλώσουν τους πρωταγωνιστές της περιπέτειας. Συχνή είναι η χρήση της προσωπικής αντωνυμίας «εγώ», όπως επίσης και η επιλογή πρωταγωνιστών από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον.
- Η χρήση της υπο-κατηγορίας του προσώπου είναι συχνή και στις δύο ομάδες: Π.Ο. 94% -Ο.Ε.100%.

Δευτερεύουσα ενέργεια

Οι δύο ομάδες αναφέρονται σε συμπληρωματικές ενέργειες οι οποίες πλαισιώνουν τη βασική ενέργεια του ήρωα. Το ποσοστό των ενεργειών αυτών είναι σχετικά χαμηλό: Π.Ο. 25% -Ο.Ε. 33%.

Χρόνος

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την υποκατηγορία του χρόνου αρκετά συχνά: Π.Ο. 87% -Ο.Ε. 78%.

Διαφορές

Οι δύο ομάδες εμφανίζουν διαφορές ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο των ακόλουθων υπο-κατηγοριών:

Αναφορά

Η Π. Ο. αναφέρεται συνολικά στην περιπέτεια με τη χρήση της υποκατηγορίας της αναφοράς**.** Όμως το χαμηλό ποσοστό εμφάνισης της υπο-κατηγορίας αυτής δεν επιτρέπει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων με καθολική ισχύ: Π.Ο. 19%-Ο.Ε. 5%.

Χρόνος

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα την αόριστη αντωνυμία σε συνδυασμό με ουσιαστικό για να δηλώσει το χρόνο, ενώ η Ο. Ε. επιλέγει μια συγκεκριμένη ημέρα της εβδομάδας για να προσδιορίσει χρονικά την περιπέτειά της.

Χώρος

- Η Π.Ο. επιλέγει συγκεκριμένες περιοχές-τοποθεσίες για τη διεξαγωγή της περιπέτειάς της. Αντίθετα η Ο. Ε. αναφέρεται στο χώρο με αόριστο τρόπο.

- Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί την υποκατηγορία του χώρου συχνότερα από ότι η Π.Ο.: Π.Ο. 62% -Ο.Ε. 78%.

Επιχειρηματολογία

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί την υποκατηγορία της επιχειρηματολογίας σε ποσοστό 68%. Με τον τρόπο αυτό προσπαθεί να δώσει μια λογική εξήγηση για την έναρξη της περιπέτειάς της. Αντίθετα η Π.Ο. περιγράφει την περιπέτειά της χωρίς να ενδιαφέρεται να δικαιολογήσει την έναρξη της περιπέτειας αυτής: Π.Ο. 1%- Ο.Ε. 61%.

i) 1^{ο} Τεστ «Τι σκέφτεται ο πελαργός;»

Ομοιότητες

Οι δύο ομάδες εμφανίζουν ομοιότητες ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο των ακόλουθων υπο-κατηγοριών:

Πρόσωπο

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν στο σύνολο των κειμένων τους το ίδιο πρόσωπο (ο πελαργός) για να δηλώσουν τον πρωταγωνιστή: Π.Ο. 94%- Ο.Ε. 80%

Χώρος

Τόσο η Π.Ο. όσο και η Ο.Ε. επιλέγουν συγκεκριμένους χώρους στους οποίους τοποθετούν τον πελαργό. Οι χώροι αυτοί σχετίζονται με τη ζωή του πελαργού και είναι κοινοί και για τις δύο ομάδες (φωλιά, καμινάδα στέγη). Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την υπο-κατηγορία του χώρου το ίδιο συχνά: Π.Ο. 40%-Ο.Ε. 40%.

Χρόνος

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την υποκατηγορία του χρόνου σε χαμηλά ποσοστά: Π.Ο. 24%-Ο.Ε. 20%. Οι χρονικές δηλώσεις τους είναι αόριστες.

Αναφορά

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την υπο-κατηγορία της αναφοράς σε χαμηλά ποσοστά: Π.Ο. 24%-Ο.Ε. 20%.

Επιχειρηματολογία

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την υπο-κατηγορία της επιχειρηματολογίας σε χαμηλά ποσοστά. Έτσι λίγα από τα κείμενά τους εξηγούν τις βασικές ενέργειες ή δηλώσεις του πελαργού: Π.Ο. 18%-Ο.Ε. 13%.

Επηρεασμός

Το χαμηλό ποσοστό εμφάνισης της υπο-κατηγορίας του επηρεασμού δεν επιτρέπει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων που να αφορούν το σύνολο του δείγματος: Π.Ο. 6%-Ο.Ε. 7%.

Συναίσθηση

Το χαμηλό ποσοστό εμφάνισης της υπο-κατηγορίας της συναίσθησης δεν επιτρέπει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων που να αφορούν το σύνολο του δείγματος: Π.Ο. 6%- Ο.Ε. 7%.

Διαφορές

Οι δύο ομάδες εμφανίζουν διαφορές ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο των ακόλουθων υπο-κατηγοριών:

Πρόσωπο

Η Π.Ο. εκτός από το ουσιαστικό «ο πελαργός» χρησιμοποιεί και την προσωπική αντωνυμία «εγώ» για να δηλώσει τα πρόσωπα της ιστορίας. Έτσι ο γράφων παίζει το ρόλο του συμπρωταγωνιστή. Αντίθετα η Ο.Ε. δεν τοποθετεί τον γράφοντα μέσα στα πλαίσια του γραπτού κειμένου. Ο πελαργός παραμένει ως ο βασικός και ανεξάρτητος πρωταγωνιστής στο γραπτό της κείμενο.

Δευτερεύουσα ενέργεια

Η Π.Ο. αναφέρεται συχνά σε προτάσεις που περιγράφουν την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο πελαργός πριν ο ίδιος αρχίσει να απαριθμεί τις σκέψεις του. Αντίθετα η Ο.Ε προτιμά να αρχίζει αμέσως την απαρίθμηση των σκέψεων του πελαργού: Π.Ο. 70%-Ο.Ε. 40%.

Βασική ενέργεια

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα προτάσεις για να δηλώσει τη βασική ενέργεια των πρωταγωνιστών της: Π.Ο. 65%- Ο.Ε. 47%. Καθώς δε ο ρόλος του γράφοντα είναι συμπρωταγωνιστικός, η Π.Ο. χρησιμοποιεί το ρήμα «βλέπω» για να δηλώσει την πρώτη βασική ενέργεια του συμπρωταγωνιστή. Έτσι σε πρώτο πλάνο χρησιμοποιείται ο αφηγητής-γράφων ο οποίος παρουσιάζει τον πρωταγωνιστή πελαργό. Αντίθετα η Ο.Ε. περνά κατευθείαν στις σκέψεις του πελαργού.

Κρίση

Η Π.Ο. έχει την τάση να εκφράζει γνώμη για την προσωπικότητα του πελαργού ή για την ψυχολογική του κατάσταση συχνότερα από ότι η Ο.Ε.: Π.Ο. 24%- Ο.Ε. 13%.

Επιχειρηματολογία

Οι δύο ομάδες αναφέρονται στις σκέψεις του πελαργού χωρίς να ενδιαφέρονται να τις δικαιολογήσουν-εξηγήσουν. Για το λόγο αυτό το ποσοστό των προτάσεων επιχειρηματολογίας είναι χαμηλό: Π.Ο 18%.-Ο.Ε.13%.

2^{ο} Τεστ: «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο»

Ομοιότητες

Οι δύο ομάδες εμφανίζουν ομοιότητες ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο των ακόλουθων υπο-κατηγοριών:

Πρόσωπο

- Οι δύο ομάδες επιλέγουν συχνότερα δύο πρόσωπα για να πρωταγωνιστήσουν στο θέμα «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;». Το ένα είναι το ίδιο το κυκλάμινο και το άλλο είναι ο γράφων, ο οποίος δηλώνεται με τον προσωπική αντωνυμία «εγώ».
- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν εξίσου συχνά την υποκατηγορία του προσώπου: Π.Ο. 100%-Ο.Ε. 100%.

Βασική ενέργεια

- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν κοινά ρήματα για να δηλώσουν τις βασικές ενέργειες των πρωταγωνιστών. Πρόκειται για τα ρήματα βλέπω, συναντώ, ρωτώ.
- Η Π.Ο. χρησιμοποιούν σε υψηλά ποσοστά την υποκατηγορία των βασικών ενεργειών: Π.Ο. 100%-Ο.Ε. 73%.

Αναφορά

Οι δύο ομάδες επιλέγουν συχνά προτάσεις που δηλώνουν με γενικό τρόπο την έναρξη του σιγοψιθυρίσματος. Έτσι προετοιμάζουν ομαλά τον αναγνώστη για το περιεχόμενο του σιγοψιθυρίσματος το οποίο πρόκειται να αναπτυχθεί στην υπερκατητορία της εμβάθυνσης: Π.Ο 67%.-Ο.Ε.73%.

Πληροφόρησης

Οι δύο ομάδες, αν και σε χαμηλό ποσοστό, αναφέρονται στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του κυκλάμινου, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο τις πρώτες πληροφορίες για το παρουσιαστικό του λουλουδιού: Π.Ο. 14%-Ο.Ε. 16%.

Διαφορές

Οι δύο ομάδες εμφανίζουν διαφορές ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο των ακόλουθων υπο-κατηγοριών:

Δευτερεύουσα ενέργεια

- Οι δύο ομάδες αναφέρονται σε συμπληρωματικές ενέργειες οι οποίες πλαισιώνουν τη βασική ενέργεια του ήρωα.
- Η Π.Ο χρησιμοποιεί συχνότερα την υποκατηγορία της δευτερεύουσας ενέργειας: Π.Ο. 81%- Ο.Ε. 10%.

Χώρος

- Η Π.Ο. επιλέγει 11 διαφορετικούς χώρους για να τοποθετήσει τους πρωταγωνιστές της. Η Ο. Ε. χρησιμοποιεί 5 διαφορετικούς χώρους. Πολλοί από τους χώρους

που χρησιμοποιεί η Π. Ο. είναι εμπνευσμένοι από το αναγνωστικό κείμενο με τίτλο «Το παιδί και το θαλασσοπούλι»

- Η Π.Ο χρησιμοποιεί συχνότερα την υποκατηγορία του Χώρου: Π.Ο. 81%- Ο.Ε. 63%.

Χρόνος

Η Π.Ο. δηλώνει το χώρο μέσα στον οποίο συναντιούνται οι πρωταγωνιστές στο 100% των κειμένων της. Η Ο.Ε. αναφέρεται λιγότερο συχνά σε χρονικές δηλώσεις: 26%.

Επηρεασμός

Η Π.Ο. επηρεάζεται ως προς το περιεχόμενο των γραπτών της κειμένων από το αναγνωστικό κείμενο με τίτλο «Το παιδί και το θαλασσοπούλι.». Έτσι πολλές από τις ενέργειες των πρωταγωνιστών σχετίζονται με τις ενέργειες των ηρώων του αναγνωστικού κειμένου. Η Ο.Ε. επηρεάζεται ως προς το περιεχόμενο των γραπτών της κειμένων από το ποίημα «Κυκλάμινο».

Επιχειρηματολογία

Η Π.Ο. έχει την τάση να εξηγεί ή να αιτιολογεί τις βασικές ενέργειες των ηρώων της. Η Ο. Ε. δεν χρησιμοποιεί καθόλου την αντίστοιχη κατηγορία. Έτσι η Ο.Ε αναφέρεται στα γεγονότα θεωρώντας τα ως δεδομένα, χωρίς να ενδιαφέρεται για την αναζήτηση των αιτιών που τα προκάλεσαν: Π.Ο. 43%-Ο.Ε. 0%.

Θαυμασμός -Κρίση

Η Π.Ο. δε χρησιμοποιεί καθόλου τις υποκατηγορίες του θαυμασμού και της κρίσης σε αντίθεση με την Ο.Ε. που χρησιμοποιεί τις αντίστοιχες κατηγορίες σε χαμηλά όμως ποσοστά: Π.Ο. 0%-Ο.Ε. 16%.

3^{ο} Τεστ: «Φτιάχνω τη δική μου ιστορία »

Ομοιότητες

Οι δύο ομάδες εμφανίζουν ομοιότητες ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο των ακόλουθων υπο-κατηγοριών:

Πρόσωπο

- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την υποκατηγορία του προσώπου σε ποσοστό 100%.
- Τα πρόσωπα που λαμβάνουν μέρος στην ιστορία συχνά είναι περισσότερα από ένα.
- Τόσο η Π.Ο. όσο και η Ο.Ε. θεωρούν ως βασικό πρόσωπο στην ιστορία τον ίδιο τον γράφοντα. Για το λόγο αυτό και οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν συχνότερα την προσωπική αντωνυμία εγώ, για να δηλώσουν τον έναν πρωταγωνιστή.

- Από το σύνολο των ηρώων τους οι δύο ομάδες επιλέγουν για τη δημιουργία της ιστορίας τους δύο κοινούς ήρωες (ζωγράφος-κοριτσάκι).

Διαφορές

Οι δύο ομάδες εμφανίζουν διαφορές ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο των ακόλουθων υπο-κατηγοριών:

Πρόσωπο

Η Π.Ο. παρουσιάζει μεγαλύτερη ποικιλία πρωταγωνιστών. Έτσι η Π.Ο επιλέγει 10 διαφορετικούς ήρωες για τη δημιουργία της ιστορίας της, ενώ η Ο.Ε. επιλέγει 5 διαφορετικούς ήρωες.

Βασική Ενέργεια

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί 10 ρήματα για να δηλώσει τις βασικές ενέργειες των ηρώων της, ενώ η Ο.Ε. χρησιμοποιεί 7 ρήματα. Από το σύνολο των ρημάτων που χρησιμοποιούν οι δύο ομάδες, δύο είναι κοινά. Πρόκειται για τα ρήματα βλέπω και πηγαίνω. Τα άλλα ρήματα έχουν διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο. Με τον τρόπο αυτό οι βασικές ενέργειες των δύο ομάδων διαφοροποιούνται.

Χώρος

Η Π.Ο. δηλώνει το χώρο μέσα στον οποίο δρουν οι ήρωες στο 100% των κειμένων της. Η Ο.Ε. δηλώνει το χώρο διεξαγωγής των δρώμενων στο 47% των κειμένων της. Η Π.Ο. επιλέγει 12 διαφορετικούς χώρους για να τοποθετήσει τους πρωταγωνιστές της. Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί 4 διαφορετικούς χώρους.

Χρόνος

Η Π.Ο. δηλώνει το χρόνο μέσα στον οποίο εξελίσσονται τα δρώμενα στο 100% των κειμένων της. Η Ο.Ε. δηλώνει το χρόνο μέσα στον οποίο εξελίσσονται τα δρώμενα στο 65% των κειμένων της.

Κρίση

Η Π.Ο. παρουσιάζει μια πολύ μικρή τάση για εκτίμηση, τόσο των ηρώων, όσο και των γεγονότων της ιστορίας. Η Ο.Ε. δεν εμφανίζει τη συγκεκριμένη κατηγορία: Π.Ο.11%, Ο.Ε.0%.

Επηρεασμός

Η Π.Ο. δανείζεται ήρωες από το αναγνωστικό κείμενο στο 11% των κειμένων της. Η Ο.Ε. δεν δανείζεται ήρωες από το αναγνωστικό της κείμενο.

Δευτερεύουσα Ενέργεια

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα προτάσεις που δηλώνουν δευτερεύουσες ενέργειες του πρωταγωνιστή: Π.Ο. 84%-Ο.Ε. 47%.

Επιχειρηματολογία

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα προτάσεις επιχειρηματολογίας από ότι η Ο.Ε.: Π.Ο. 37% -Ο.Ε. 5%.

9.3.1.2 Σχολείο Α: Συνοπτικές παρατηρήσεις συγκριτικής μελέτης υπο-κατηγοριών συνειδητοποίησης

i) Τεστ προελέγχου

Ομοιότητες ανάμεσα στην Ο.Ε. και την Π.Ο.

- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν τέσσερις κοινές ισχυρές υποκατηγορίες συνειδητοποίησης: Βασική ενέργεια, πρόσωπο, χώρος και χρόνος
- Το περιεχόμενο της βασικής ενέργειας είναι κοινό για τις δύο ομάδες.
- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν κοινούς πρωταγωνιστές.

Διαφορές ανάμεσα στην Ο.Ε. και την Π.Ο.

- Οι δύο ομάδες ορίζουν με διαφορετικό τρόπο το χρόνο και το χώρο
- Η Ο.Ε. εξηγεί τις ενέργειες του ήρωα ενώ η Π.Ο. δεν εξηγεί τις ενέργειες του ήρωα.

ii) 1^{ο} Τεστ

Ομοιότητες ανάμεσα στην Ο.Ε. και την Π.Ο.

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν κοινούς πρωταγωνιστές και επιλέγουν κοινούς χώρους διεξαγωγής του περιστατικού.

Διαφορές ανάμεσα στην Ο.Ε. και την Π.Ο.

- Οι δύο ομάδες διαφοροποιούνται ως προς την ποικιλία των ισχυρών κατηγοριών. Η Π.Ο. χρησιμοποιεί τρεις (βασική ενέργεια, δευτερεύουσα ενέργεια, πρόσωπο), ενώ η Ο.Ε. μία (βασική ενέργεια)
- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα προτάσεις συνειδητοποίησης.
- Η Π.Ο. αναφέρεται συχνότερα. σε δευτερεύουσες ενέργειες του ήρωα από ό,τι η Ο.Ε.
- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί ως συμπρωταγωνιστή του κεντρικού ήρωα τον ίδιο τον γράφοντα, γεγονός που δεν παρατηρείται στα κείμενα της Ο.Ε.
- Η Π.Ο. σε αντίθεση με την Ο.Ε. επιχειρηματολογεί.

iii) 2^{ο} Τεστ

Ομοιότητες ανάμεσα στην Ο.Ε. και την Π.Ο.

- Οι δύο ομαδές χρησιμοποιούν κοινούς πρωταγωνιστές. Οι βασικές ενέργειες των πρωταγωνιστών είναι κοινές ανάμεσα στις δύο ομάδες.
- Οι δύο ομάδες αναφέρονται εξίσου συχνά στο γεγονός της συνάντησης του παιδιού με το κυκλάμινο.

Διαφορές ανάμεσα στην Ο.Ε. και την Π.Ο.

- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα προτάσεις συνειδητοποίησης.

- Οι δύο ομάδες διαφοροποιούνται ως προς την ποικιλία των ισχυρών κατηγοριών: Η Π.Ο. χρησιμοποιεί έξι ισχυρές κατηγορίες (βασική ενέργεια, δευτερεύουσα ενέργεια, πρόσωπο, χρόνο, χώρο, αναφορά), ενώ η Ο.Ε. χρησιμοποιεί τέσσερις (βασική ενέργεια, πρόσωπο, χώρο, αναφορά).
- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί ως συμπρωταγωνιστή του κεντρικού ήρωα τον ίδιο τον γράφοντα. Το γεγονός αυτό δεν παρατηρείται στα κείμενα της Ο.Ε.
- Η Π.Ο. αναφέρεται συχνότερα και με πληρέστερο τρόπο στις βασικές ενέργειες του ήρωα από ό,τι η Ο.Ε.
- Η Π.Ο. αναφέρεται συχνότερα στην έννοια του χώρου και του χρόνου από ό,τι η Ο.Ε.

iv) 3^{ο} τεστ

Ομοιότητες ανάμεσα στην Ο.Ε. και την Π.Ο.

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν περισσότερους από έναν πρωταγωνιστές. Ο γράφων παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη σύνθεση της ιστορίας.

Διαφορές ανάμεσα στην Ο.Ε. και την Π.Ο.

- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί περισσότερες ισχυρές κατηγορίες (βασική ενέργεια, πρόσωπο, χώρος, χρόνος, δευτερεύουσα ενέργεια) από ότι η Ο.Ε. (βασική ενέργεια, πρόσωπο, χρόνος)
- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί μεγαλύτερη ποικιλία ηρώων από ότι η Ο.Ε.
- Η Π.Ο. δηλώνει συχνότερα από την Ο.Ε. το χώρο και το χρόνο διεξαγωγής του επεισοδίου.
- Η Π.Ο. με την ποικιλία των κατηγοριών που διαθέτει δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία σεναρίων με σύνθετο εννοιολογικό ενδιαφέρον. Αντίθετα η Ο.Ε. δεν δημιουργεί ανάλογες προϋποθέσεις.

*9.3.1.3 Σχολείο Α: **Ερμηνεία** ποιοτικής ανάλυσης υποκατηγοριών Συνειδητοποίησης*

Τεστ Προελέγχου: «Ένα ταξίδι με μια μικρή περιπέτεια»

Ερμηνεία ομοιοτήτων

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν τέσσερις κοινές ισχυρές κατηγορίες: Βασική ενέργεια, χώρος, χρόνος, πρόσωπο.

Αυτό σημαίνει ότι οι δύο ομάδες ενδιαφέρονται να προσδιορίσουν την περιπέτειά τους χρονικά και τοπικά. Ενδιαφέρονται επίσης να προσδιορίσουν τους πρωταγωνιστές της περιπέτειας, όπως επίσης και τη βασική ενέργεια των πρωταγωνιστών. Με τον τρόπο αυτό παρέχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα γενικά χαρακτηριστικά της περιπέτειας. Η χρήση κοινών κατηγοριών έχει ως αποτέλεσμα την παρουσίαση προτάσεων συνειδητοποίησης οι οποίες παρουσιάζουν την ίδια δομή.

Το γεγονός ότι οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν κοινές ισχυρές κατηγορίες μπορεί να οφείλεται στην κοινή διδακτική προσέγγιση που ακολούθησαν οι δύο παιδαγωγοί πριν την έναρξη της γραφής. Οι δύο δασκάλες έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να αναφερθούν προφορικά στο περιεχόμενο της περιπέτειάς τους. Παράλληλα υπερ-

τονίστηκε η έννοια του χώρου (*Πού* έγινε η περιπέτεια;), του χρόνου (*Πότε* έγινε η περιπέτεια;) των προσώπων (*Ποιοι* έλαβαν μέρος στην περιπέτεια;).

Βασική ενέργεια

- *Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν συχνότερα το ρήμα «πηγαίνω» για να εκφράσουν τη βασική τους ενέργεια.*

Η χρήση του συγκεκριμένου ρήματος είναι αναμενόμενη αφού τα παιδιά κλήθηκαν να περιγράψουν μια περιπέτεια η οποία συνέβη κατά τη διάρκεια ενός ταξιδιού με κάποιο μεταφορικό μέσο.

Πρόσωπο

- *Οι δύο ομάδες διαλέγουν κοινά πρόσωπα για να πρωταγωνιστήσουν στην περιπέτειά τους. Πρωταγωνιστικό ρόλο παίζει ο ίδιος ο γράφων, ο οποίος πλαισιώνεται από πρόσωπα του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος (π.χ. μητέρα, πατέρας, παππούς, γιαγιά).*

Το γεγονός ότι οι δύο ομάδες επιλέγουν κοινούς πρωταγωνιστές μπορεί να οφείλεται στην κοινή διδακτική προσέγγιση που δέχθηκαν πριν την έναρξη της γραφής. Τα παιδιά ανέφεραν διάφορα περιστατικά που τους είχαν συμβεί κατά τη διάρκεια μιας διαδρομής με κάποιο μεταφορικό μέσο. Στα περιστατικά αυτά παρόντες ήταν συνήθως εκτός από τα παιδιά και πρόσωπα του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος.

Ερμηνεία διαφορών

Χρόνος- Χώρος

- *Η Π.Ο. αναφέρεται στο χρόνο διεξαγωγής του περιστατικού με αόριστο τρόπο, ενώ η Ο.Ε. ορίζει με χρονική ακρίβεια το περιστατικό.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στις διαφοροποιημένες οδηγίες που οι δύο ομάδες δέχθηκαν πριν την έναρξη της γραφής. Πιο συγκεκριμένα η παιδαγωγός της Ο.Ε. είχε προτρέψει τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένη μέρα για να τοποθετήσουν το περιστατικό τους. Αντίθετα η παιδαγωγός της Π.Ο. δεν είχε προβεί σε παρόμοια προτροπή.

Η Π.Ο. αναφέρεται στο χώρο διεξαγωγής του περιστατικού με τρόπο συγκεκριμένο. Η Ο.Ε. αναφέρεται στο χώρο με τρόπο γενικό.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στις διαφοροποιημένες οδηγίες που οι δύο ομάδες δέχθηκαν πριν την έναρξη της γραφής. Πιο συγκεκριμένα η παιδαγωγός της Π.Ο. είχε προτρέψει τα παιδιά να αναφερθούν στο χώρο όπου διαδραματίστηκε η περιπέτειά τους. Αντίθετα η παιδαγωγός της Ο.Ε. δεν είχε προβεί σε παρόμοια προτροπή.

Επιχειρηματολογία

- *Η Ο.Ε. σε αντίθεση με την Π.Ο. έχει την τάση να εξηγεί τη βασική ενέργεια του πρωταγωνιστή.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να θεωρηθεί τυχαίο αν δεν επαναληφθεί στα επόμενα τεστ γραπτής έκφρασης. Αν όμως η κατηγορία αυτή εξακολουθήσει να διατηρείται ως ισχυρή, τότε θα πρέπει να αναζητηθούν τα αίτια αυτής της υπεροχής.

1^{ο} Τεστ: «Τι σκέφτεται ο πελαργός;»

Ερμηνεία ομοιοτήτων

Πρόσωπο -χώρος- χρόνος

- *Ο πρωταγωνιστής του γραπτού θέματος είναι κοινός για τις δύο ομάδες.*
- *Ο χώρος διεξαγωγής του περιστατικού είναι κοινός για τις δύο ομάδες.*
- *Οι δύο ομάδες δεν ενδιαφέρονται για το χρονικό προσδιορισμό του επεισοδίου με τον πελαργό.*

Η επιλογή ενός συγκεκριμένου πρωταγωνιστή -πελαργός- είναι αναμενόμενη αφού υπαγορεύεται από το ίδιο το θέμα «Τι σκέφτεται *ο πελαργός*;» Οι δύο ομάδες τοποθετούν τον πελαργό σε κάποιο ύψωμα, έτσι όπως υπαγορεύεται από το ποίημα. Η έλλειψη χρονικών προσδιορισμών είναι αναμενόμενη καθώς στο ποίημα δεν αναφέρονται χρονικές αναφορές.

Επομένως οι ομοιότητες που παρατηρούνται στις δύο ομάδες ως προς την επιλογή του χώρου, του χρόνου και των προσώπων αποδίδονται στο ίδιο το περιεχόμενο του ποιήματος «Ένας πελαργός» κι όχι στη διδακτική προσέγγιση που δέχθηκαν οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής.

Αναφορά, επιχειρηματολογία, επηρεασμός, συναίσθηση

- *Κατηγορίες της αναφοράς, της επιχειρηματολογίας, του επηρεασμού και της συναίσθησης εμφανίζονται σε χαμηλά ποσοστά.*

Αυτό σημαίνει ότι οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν τις κατηγορίες αυτές περιπτωσιακά, φανερώνοντας έτσι μεμονωμένες διαθέσεις του δείγματος.

Ερμηνεία διαφορών

Λόγω της αμεσότητας του θέματος «Τι σκέφτεται ο πελαργός;» το 29% του δείγματος της Ο.Ε. προτιμά να αρχίσει με άμεσο τρόπο την αναφορά στις σκέψεις του πελαργού, παραλείποντας τις προτάσεις συνειδητοποίησης. Αντίθετα η Π. Ο. δε χρησιμοποιεί προτάσεις συνειδητοποίησης στο 11% [208].

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που δέχθηκαν οι δύο ομάδες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ποιήματος «Ο πελαργός».

Η Π.Ο. είχε την ευκαιρία να δεχθεί ασκήσεις προετοιμασίας έτσι ώστε να πλησιάσει ομαλά τον πρωταγωνιστή-πελαργό και να μπει με αβίαστο τρόπο στις σκέψεις του. Η Π.Ο. πρώτα αγγίζει με κλειστά μάτια το γλυπτό του πελαργού, στη συνέχεια τον ψηλαφίζει και κατόπιν ακούει ένα μουσικό θέμα που διαπραγματεύεται

[208] Υπενθυμίζω ότι στο τεστ προελέγχου η Π.Ο. εμφάνισε προτάσεις συνειδητοποίησης σε ποσοστό 89%.

ένα ταξίδι στις θάλασσες[209]. Αντίθετα η Ο.Ε. δέχεται συγκεκριμένες ερωτήσεις, έτσι όπως αυτές διατυπώνονται στο *Βιβλίο του Δασκάλου* τις οποίες και απαντά προφορικά. Οι ερωτήσεις αυτές είναι κλειστού τύπου και η απάντησή τους βρίσκεται στις στροφές του ποιήματος[210].

Πρόσωπο

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την προσωπική αντωνυμία «εγώ» για να δηλώσει στα κείμενά της τον συμπρωταγωνιστή του πελαργού. Με τον τρόπο αυτό το παιδί μετέχει ενεργά στο επεισόδιο με τον πελαργό παίζοντας το ρόλο του συμπρωταγωνιστή. Η Ο.Ε. δεν χρησιμοποιεί συμπρωταγωνιστή. Έτσι ο πελαργός της Ο.Ε. αναπτύσσει έναν μονόλογο, το περιεχόμενο του οποίου παρουσιάζεται στις προτάσεις εμβάθυνσης. Αντίθετα η παρουσία δύο προσώπων στις προτάσεις συνειδητοποίησης της Π.Ο. δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια διαφορετική προσέγγιση του θέματος, η οποία πρόκειται να αναπτυχθεί στις προτάσεις εμβάθυνσης.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που δέχθηκαν οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής. Η Π.Ο., μέσα από τις δραστηριότητες τέχνης, θέτει το παιδί στη θέση του πρωταγωνιστή, δίνοντάς του την ευκαιρία να εκφράσει τις σκέψεις του με διάφορα μέσα (ακουστικά, οπτικά, γλωσσικά, κινητικά)[211]. Αντίθετα η Ο.Ε. θέτει το παιδί στη θέση του ακροατή. Έτσι μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις η δασκάλα επιδιώκει να ενεργοποιήσει τη σκέψη των παιδιών. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων αυτών είναι τέτοιο που δεν επιτρέπει στο παιδί να φανταστεί τη συσχέτιση του εαυτού του με τις σκέψεις που απασχολούν τον πελαργό[212].

Δευτερεύουσα ενέργεια

Η Π.Ο. αναφέρεται συχνότερα σε δευτερεύουσες ενέργειες του πελαργού. Με τον τρόπο αυτό η Π.Ο. προετοιμάζεται ομαλά για να μπει στις σκέψεις του πελαργού. Αντίθετα η Ομάδα Ελέγχου προτιμά την άμεση ανακοίνωση των σκέψεων του πελαργού.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που δέχθηκαν οι δύο ομάδες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ποιήματος «Ένας πελαργός». Η Π.Ο. είχε την ευκαιρία να δεχθεί ασκήσεις προετοιμασίας έτσι ώστε να πλησιάσει ομαλά τον πρωταγωνιστή-πελαργό και να μπει με αβίαστο τρόπο στις σκέψεις του. Αντιθέτως η Ο.Ε. δεν δέχθηκε παρόμοιες ασκήσεις προετοιμασίας.

---

[209] CD Μουσικής, Β. Παπαθανασίου: μουσικό θέμα "Bon Voyage", από το έργο *Oceanic*.

[210] Π.χ. Ερώτηση: πού βρίσκεται ο πελαργός; Απάντηση: στο μπουχαρί.

[211] Για την πλήρη ανάπτυξη των δραστηριοτήτων δες: «ΔΥΓΤ Εγχειρίδιο για τον Παιδαγωγό».

[212] Για πλήρη ανάπτυξη των ερωτήσεων, βλ. *Βιβλίο του Δασκάλου* σελ. 55.

Επιχειρηματολογία

- *Τα χαμηλά ποσοστά εμφάνισης της κατηγορίας δεν επιτρέπουν τη διεξαγωγή ερμηνειών που να αφορούν το δείγμα στο σύνολό του.*

Σημείωση: Στο τεστ προελέγχου η Ο.Ε. χρησιμοποίησε την κατηγορία της επιχειρηματολογίας στο 68% των κειμένων της. Το χαμηλό ποσοστό εμφάνισης της κατηγορίας αυτής στο 1ο τεστ (12%) δείχνει ότι η Ο.Ε δεν μπόρεσε να διατηρήσει σταθερή την τάση της να εξηγεί- ερμηνεύει τα φαινόμενα.

Εφόσον η Ο.Ε. διατήρησε την ίδια διδακτική προσέγγιση πριν την έναρξη της γραφής, το μειωμένο ποσοστό εμφάνισης της κατηγορίας αυτής μπορεί να οφείλεται σε άλλους παράγοντες πέραν της διδακτικής.

2ο Τεστ: «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;»

Ερμηνεία ομοιοτήτων

Λόγω της αμεσότητας του θέματος «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;», το 11% του δείγματος της Ο.Ε. προτιμά να αρχίσει με άμεσο τρόπο την αναφορά στις σκέψεις του πελαργού, παραλείποντας τις προτάσεις συνειδητοποίησης. Αντίθετα η Π.Ο. χρησιμοποιεί τις προτάσεις συνειδητοποίησης στο 100% [213].

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που δέχθηκαν οι δύο ομάδες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ποιήματος «Κυκλάμινο». Η Π.Ο. είχε την ευκαιρία να δεχθεί ασκήσεις προετοιμασίας έτσι ώστε να πλησιάσει ομαλά τον πρωταγωνιστή-κυκλάμινο και να ανακοινώσει σε αυτό τρόπο αβίαστο τις σκέψεις της. Έτσι τα παιδιά της Π.Ο. πρώτα αγγίζουν με κλειστά μάτια τα πέταλα το μίσχο και τα φύλλα ενός αληθινού κυκλάμινου, στη συνέχεια τον ψηλαφούν και κατόπιν ακούν, μελοποιημένο από τον Μ. Θεοδωράκη, το ομώνυμο ποίημα.

Πρόσωπο-βασική ενέργεια

- *Οι δύο ομάδες επιλέγουν κοινούς πρωταγωνιστές.*

Πρόκειται για το «κυκλάμινο» και τον ίδιο τον γράφοντα. Η επιλογή αυτή υπαγορεύεται ήδη από τον τίτλο του θέματος «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;», καθώς το ρήμα είναι γραμμένο σε πρώτο πρόσωπο και η ενέργεια του ρήματος απευθύνεται στο κυκλάμινο.

- *Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν κοινά ρήματα για να δηλώσουν τη βασική ενέργεια του γράφοντος.*

Πρόκειται για τα ρήματα «βλέπω, συναντώ, ρωτώ». Αυτή η επιλογή των ρημάτων είναι αναμενόμενη και υπαγορεύεται από τον τίτλο του θέματος «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;» Έτσι βασική προϋπόθεση για την έναρξη της συνομιλίας με το λουλούδι είναι η συνάντηση του γράφοντος με αυτό, όπως επίσης και η παρατήρηση της ύπαρξής του.

---

[213] Υπενθυμίζω ότι στο τεστ προελέγχου η Π.Ο. εμφάνισε προτάσεις συνειδητοποίησης σε ποσοστό 89%. Το ποσοστό αυτό διατηρήθηκε σταθερό στο 1ο τεστ γραπτής έκφρασης.

Επομένως οι ομοιότητες που παρατηρούνται ως προς το περιεχόμενο των κατηγοριών οφείλονται σε παράγοντες πέραν της διδακτικής προσέγγισης του ποιήματος πριν την έναρξη της γραφής.

Αναφορά-πληροφόρηση

Οι δύο ομάδες αναφέρονται συνολικά στο σιγοψιθύρισμα με το κυκλάμινο, πριν το αναπτύξουν στις λεπτομέρειές του στις επόμενες προτάσεις εμβάθυνσης που ακολουθούν.

- *Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν ελάχιστες προτάσεις για να περιγράψουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του κυκλάμινου.*

Με τον τρόπο αυτό οι δύο ομάδες πρώτα συνειδητοποιούν την κατάσταση στο σύνολό της και μετά διευκρινίζουν το περιστατικό της συνομιλίας, ή αναφέρονται σε περιγραφικά στοιχεία.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στην ίδια διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν οι δύο δασκάλες πριν την έναρξη στης γραφής. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά γνωρίζουν ότι στη γραπτή έκφραση ακολουθείται η δομή: Πρόλογος-κύριο θέμα-επίλογος. Έτσι οι δύο ομάδες προσπάθησαν να τηρήσουν αυτή τη διάταξη στο γραπτό τους κείμενο.

Ερμηνεία διαφορών

Βασική Ενέργεια

Η Π.Ο. αναφέρεται στη συνάντηση του γράφοντα με το κυκλάμινο σε όλα της τα κείμενα. Αντίθετα η Ο.Ε. προτιμά να αρχίσει άμεσα το σιγοψιθύρισμα με το κυκλάμινο, χωρίς να προηγηθεί η περιγραφή της συνάντησης.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που δέχθηκαν οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες προετοιμασίας που επιχειρήθηκαν στην Π.Ο. τοποθετούν το παιδί σε ρόλο πρωταγωνιστικό. Έτσι ο ίδιος ο γράφων επιλέγει το χώρο και το χρόνο συνάντησης όπως επίσης εκείνος είναι που καθορίζει το περιεχόμενο της συζήτησης. Αντίθετα τα παιδιά της Ο.Ε. βρίσκονται σε θέση παθητική. Αναφέρονται στο γεγονός του σιγοψιθυρίσματος χωρίς να ενδιαφέρονται να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στο χώρο και το χρόνο διεξαγωγής του επεισοδίου.

Χώρος- χρόνος- επηρεασμός

- *Η Π.Ο. διαλέγει 11 διαφορετικούς χώρους για να δηλώσει το περιστατικό της συνάντησης με το κυκλάμινο. Η Ο.Ε. διαλέγει 5 διαφορετικούς χώρους.*
- *Η Π.Ο. οριοθετεί χρονικά τη συνάντηση με το κυκλάμινο, ενώ η Ο.Ε. δεν ενδιαφέρεται για τη χρονική οριοθέτηση αυτής της συνάντησης.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που δέχθηκαν οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής. Η Π.Ο. αντιμετωπίζει το ποίημα «Κυκλάμινο», ως αναπόσπαστο μέρος του αναγνωστικού της κειμένου με τίτλο «το παιδί και το θαλασσοπούλι». Η παιδαγωγός έχει φροντίσει έτσι ώστε να τοποθετήσει την ύπαρξη του κυκλάμινου κοντά στους γρανιτένιους βράχους που κρατείται

φυλακισμένος ο πρωταγωνιστής της ιστορίας. Έτσι «η σχισμάδα του βράχου» γίνεται συγκεκριμένη: είναι η σχισμάδα του γρανιτένιου βράχου.

Με τον τρόπο αυτό το κυκλάμινο δεν είναι ξεκομμένο από το περιβάλλον της ιστορίας. Αντίθετα είναι προσδιορισμένος ο χώρος και ο χρόνος μέσα στον οποίο ζει. Από την άλλη μεριά η δασκάλα της Ο.Ε. προσεγγίζει το ποίημα ως μια ανεξάρτητη-αυτόνομη ποιητική φράση. Με τον τρόπο αυτό η Ο.Ε. δυσκολεύεται να ορίσει το χρόνο και το χώρο διεξαγωγής της συνάντησης του γράφοντος με το λουλούδι, μια και πρόκειται για ένα καθαρά φανταστικό γεγονός.

Για τον ίδιο ακριβώς λόγο η Π.Ο. χρησιμοποιεί φράσεις δανεισμένες από το αναγνωστικό κείμενο ή το ποίημα συχνότερα από ότι η Ο.Ε.

Επιχειρηματολογία

Η Π.Ο. προσπαθεί να δικαιολογήσει-ερμηνεύσει το περιστατικό της συνομιλίας της με το κυκλάμινο. Η Ο.Ε. θεωρεί τη διαδικασία της συνομιλίας μια δεδομένη φυσιολογική κατάσταση, οποία δεν «ξαφνιάζει» ούτε «προκαλεί».

Αυτή η αντιμετώπιση του θέματος μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγισή του πριν την έναρξη της γραφής. Τα παιδιά μέσω της δραστηριότητας της δημιουργικής γραφής ρωτήθηκαν και κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα σύνολο ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις αυτές καλλιέργησαν την άποψη ότι ένα γεγονός, όσο παράδοξο κι αν είναι μπορεί να εξηγηθεί[214].

3^{ο} Τεστ: « Φτιάχνω τη δική μου ιστορία»

Ερμηνεία ομοιοτήτων

Πρόσωπο

- *Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την κατηγορία του προσώπου σε όλα τους τα κείμενα.*

Το γεγονός αυτό είναι αναμενόμενο αφού η σύνθεση μιας ιστορίας απαιτεί την παρουσία ενός τουλάχιστον πρωταγωνιστή.

- *Οι δύο ομάδες επιλέγουν τον εαυτό τους ως έναν από τους πρωταγωνιστές της ιστορίας.*

Η επιλογή αυτή είναι αναμενόμενη γιατί υπαγορεύεται από το ίδιο το θέμα «Φτιάχνω τη δική μου ιστορία».

Ερμηνεία διαφορών

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί περισσότερες ισχυρές *κατηγορίες από ότι η Ο.Ε.*[215].

---

[214] Π.χ. «Πώς θα ένιωθες αν σου μίλαγε ένα λουλούδι;», « Ποια θα ήταν η πρώτη σου αντίδραση αν ένα λουλούδι σου χαμογελούσε;», «Τι ήταν αυτό που σε έφερε κοντά στο λουλούδι;».

[215] Υπενθυμίζω ότι οι *ισχυρές* κατηγορίες της πειραματικής ομάδας είναι προσώπου, δήλωσης, χρόνου, χώρου, αναμενόμενων ενεργειών, βασικών ενεργειών. Οι *ισχυρές* κατηγορίες της Ομάδας Ελέγχου είναι προσώπου, δήλωσης και χρόνου.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που ακολούθησαν οι δύο ομάδες στο μάθημα της γλώσσας κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του πειραματισμού. Η Π.Ο. εξασκήθηκε πολλές φορές σε δραστηριότητες γραπτής ή προφορικής έκφρασης που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την ικανότητα σύνθεσης των δεδομένων[216]. Αντίθετα η Ο.Ε. δεν εξασκήθηκε σε παρόμοιες δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό η Π.Ο. παρουσιάζει μεγαλύτερη ποικιλία *ισχυρών* κατηγοριών, εμπλουτίζοντας έτσι το εννοιολογικό περιεχόμενο των προτάσεων συνειδητοποίησης.

Πρόσωπο, βασική ενέργεια, χώρος, χρόνος

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί διπλάσιους ήρωες από όσους η Ο.Ε.*
- *Οι βασικές ενέργειες των δύο ομάδων διαφοροποιούνται εξαιτίας των διαφορετικών ρημάτων που οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν προκειμένου να δηλώσουν τις ενέργειες αυτές.*
- *Η Π.Ο. έχει ξεκάθαρη θέση για το που πρόκειται να διαδραματιστεί η ιστορία της. Έτσι ο χώρος ορίζεται στο 100% των κειμένων της. Η Ο.Ε. δεν έχει ξεκάθαρη άποψη για το που πρόκειται να διεξαχθούν τα δρώμενα.*
- *Η Π.Ο. έχει ξεκάθαρη θέση για το πότε διαδραματίζεται η ιστορία της. Έτσι ο χρόνος ορίζεται στο 100% των κειμένων της. Η Ο.Ε. δεν έχει ξεκάθαρη άποψη για το πότε εξελίσσονται τα δρώμενα.*

Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ως προς τη χρήση των κατηγοριών ανάμεσα στις δύο ομάδες πιθανόν να οφείλονται στη διαφορετική διδακτική νοοτροπία η οποία καλλιεργήθηκε στην Π.Ο. κατά τη διάρκεια της δίμηνης εφαρμογής του ΔΥΓΤ. Η Π.Ο. δείχνει να έχει μεγαλύτερη συναίσθηση του τρόπου με τον οποίο πρόκειται να αναπτύξει την ιστορία της. Για το λόγο αυτό δηλώνει συχνότερα το χώρο και το χρόνο διεξαγωγής της ιστορίας της και χρησιμοποιεί ποικιλία ηρώων.

9.3.2 Σχολείο Α΄: Υποκατηγορία εμβάθυνσης

9.3.2.1 Σχολείο Α΄: Συγκριτική μελέτη υποκατηγοριών εμβάθυνσης ανάμεσα στην Ο.Ε και Π.Ο.

Τεστ προελέγχου: «Ένα ταξίδι με μια μικρή περιπέτεια»

Ομοιότητες

Οι δύο ομάδες εμφανίζουν ομοιότητες ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο των ακόλουθων υπο-κατηγοριών:

[216] Δραστηριότητα σύνθεσης μπορεί να θεωρηθεί για παράδειγμα η εικαστική απεικόνιση της μεταμόρφωσης του θαλασσοπουλιού σε αστέρι, που περιγράφεται στο βιβλίο: «ΔΥΓΤ Εγχειρίδιο για το Παιδαγωγό»

Ορισμός

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν τέσσερα διαφορετικά περιεχόμενα περιπέτειας Από τα περιεχόμενα αυτά δύο έχουν κοινό προσανατολισμό. Πρόκειται για την περιπέτεια που εξελίσσεται μέσα σε αυτοκίνητο και για την περιπέτεια που εξελίσσεται στην εξοχή.

Οι δύο ομάδες προτιμούν την περιγραφή ενός περιστατικού που εξελίσσεται στο αυτοκίνητο.

Κοινά περιεχόμενα περιπέτειας	**Προτιμήσεις Ο.Ε.**	**Προτιμήσεις Π.Ο.**
1. Περιπέτεια με αυτοκίνητο	15	11
2. Περιπέτεια στην εξοχή	3	2

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την κατηγορία του ορισμού στο 100% των κειμένων τους.

Διευκρίνιση

Οι δύο ομάδες παρουσιάζουν κοινό περιεχόμενο διευκρινίσεων.

Κοινά περιεχόμενα διευκρινίσεων	**Προτιμήσεις Ο.Ε.**	**Προτιμήσεις Π.Ο.**
1. Ενέργειες ηρώων	14/15	19/15
2. Περιγραφή καιρικών συνθηκών	2	7
3. Περιεχόμενα διαλόγου	4	7
4. Χρονικές διευκρινίσεις	2	2
5. Περιγραφή χώρου	5	2

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν πολύ συχνά την κατηγορία της Διευκρίνισης: Π.Ο. 94%-Ο.Ε. 83%.

Συνέπεια

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν με την ίδια συχνότητα την κατηγορία των συνεπειών για να δηλώσουν με αυτόν τρόπο τη λήξη της περιπέτειάς τους: Π.Ο. 44%-Ο.Ε. 44%.

Συναίσθηση

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την κατηγορία της συναίσθησης σε χαμηλά ποσοστά: Π.Ο. 13%-Ο.Ε. 28%.

Κρίση

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν στην κατηγορία της κρίσης σε χαμηλά ποσοστά.: Π.Ο. 25%-Ο.Ε. 22%.

Υπόθεση

Η χρήση της κατηγορίας αυτής κυμαίνεται σε χαμηλά ποσοστά: Π.Ο. 18%-Ο.Ε. 17%.

Αξιολόγηση

Η χρήση της κατηγορίας αυτής κυμαίνεται σε χαμηλά ποσοστά: Π.Ο. 18%-Ο.Ε. 17%.

Διαφορές

Οι δύο ομάδες εμφανίζουν διαφορές ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο των ακόλουθων υπο-κατηγοριών:

Παρατήρηση

- Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία της παρατήρησης: Π.Ο. 18%-Ο.Ε. 44%.
- Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί παρατηρήσεις που προέρχονται μέσο της όρασης και μέσο της ακοής. Η Π.Ο. αναφέρεται σε παρατηρήσεις που προέρχονται μέσο της όρασης.

1^{ο} Τεστ: «Τι σκέφτεται ο πελαργός;»

Ομοιότητες

Οι δύο ομάδες εμφανίζουν ομοιότητες ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο των ακόλουθων υπο-κατηγοριών:

Ορισμός

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν εννέα διαφορετικά περιεχόμενα σκέψεων που αφορούν τη ζωή του πελαργού.

Από αυτά έξι περιεχόμενα σκέψεων έχουν κοινό προσανατολισμό. Πρόκειται για τις σκέψεις που σχετίζονται με τα παιδιά του πελαργού, τον εαυτό του, την τροφή του, το ταίρι του, τις απορίες του γράφοντος σχετικά με τις σκέψεις του πελαργού και τις υποθέσεις που κάνει ο πελαργός για διάφορα θέματα που τον απασχολούν.

Κοινά είδη σκέψης	Προτιμήσεις Ο.Ε	Προτιμήσεις Π.Ο
1. Σκέψεις για τα παιδιά του	19%	18%
2. Σκέψεις για τον εαυτό του	19%	11%
3. Σκέψεις για την τροφή του	3%	15%
4. Σκέψεις για το ταίρι του	1%	9%
5. Απορίες του γράφοντος	1%	3%
6. Υποθετικές σκέψεις	7%	21%

Οι δύο ομάδες παρουσιάζουν με την ίδια περίπου συχνότητα σκέψεις που αφορούν τη ζωή των παιδιών του πελαργού.

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την κατηγορία του ορισμού στο 100% των κειμένων τους.

Διευκρίνιση

Η κατηγορία της διευκρίνισης χρησιμοποιείται το ίδιο συχνά στις δύο ομάδες: Π.Ο. 42%-Ο.Ε. 43%. Οι δύο ομάδες αναφέρονται σε πληροφορίες που αφορούν την προσωπική ζωή του πελαργού.

Απόφαση

Το χαμηλό ποσοστό εμφάνισης της κατηγορίας αυτής, δεν επιτρέπει σχολιασμούς με καθολική ισχύ: Π.Ο. 5%-Ο.Ε. 5%. Το συμβαίνει για τις κατηγορίες των συνεπειών και της αξιολόγησης

Διαφορές

Οι δύο ομάδες εμφανίζουν διαφορές ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο των ακόλουθων υπο-κατηγοριών:

Ορισμός

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί τρία διαφορετικά περιεχόμενα σκέψης τα οποία δεν εμφανίζει η Π.Ο. Πρόκειται για τις σκέψεις του πελαργού που αφορούν το ταξίδι του, το περιβάλλον που ζει, και τους εχθρούς του. Ποικίλες είναι οι σκέψεις που αφορούν στην προσωπική ζωή του πελαργού.

Αντίστοιχα η Π. Ο. δεν προσανατολίζεται στα προηγούμενα είδη σκέψης. Αντί αυτών επιλέγει τις σκέψεις που αφορούν τους φίλους του πελαργού, και τη φωλιά του.

Η Ο. Ε. αναφέρεται κυρίως σε μελλοντικές σκέψεις του πελαργού ενώ η Π. Ο. σε παροντικές σκέψεις.

Υπόθεση

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την κατηγορία της υπόθεσης συχνότερα από ότι η Ο.Ε.: Π.Ο. 63%- Ο.Ε. 29%.

Διευκρίνιση

Η Ο. Ε. πληροφορεί για το περιβάλλον στο οποίο ζει ο πελαργός. Παράλληλα δίνει πληροφορίες για τους εχθρούς του πελαργού. Η Π. Ο. πληροφορεί για τους φίλους του πελαργού.

Επιχειρηματολογία

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την κατηγορία της επιχειρηματολογίας συχνότερα από ότι η Ο. Ε.: Π.Ο. 32% - Ο.Ε. 19%.

Οι δύο ομάδες διαφοροποιούν το περιεχόμενο της κατηγορίας επιχειρηματολογία. Η Ο.Ε. επιχειρηματολογεί σε θέματα που αφορούν το βασικό εχθρό του πελαργού που είναι το γεράκι, την εύρεση τροφής και το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει.

Η Π.Ο. επιχειρηματολογεί σε θέματα που αφορούν την εύρεση της τροφής, τη συναισθηματική του κατάσταση και τα παιδιά του.

Παρατήρηση

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την κατηγορία της παρατήρησης συχνότερα από ότι η Ο.Ε.: Π.Ο. 32%- Ο.Ε. 14%.

Η Ο. Ε. έχει την τάση να κάνει γενικές παρατηρήσεις.

Συναίσθηση

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την κατηγορία της Συναίσθησης συχνότερα από ότι η Ο.Ε.: Π.Ο. 26% - Ο.Ε. 19%.

Η Ο.Ε. βάζει τον πελαργό να συναισθάνεται φόβο και τρόμο εξαιτίας της ύπαρξης ενός εχθρού του. Η Π.Ο. βάζει τον πελαργό να συναισθάνεται φόβο ή στενοχώρια εξαιτίας διάφορων γεγονότων όπως ο χωρισμός του με την πελαργίνα, ο τραυματισμός του, που δεν του επιτρέπει να πετάξει μακριά, η απομόνωσή του από τους άλλους πελαργούς, η αρρώστια του μικρού αγοριού.

Κρίση

Η Ο.Ε χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία της Κρίσης από την Π.Ο.: Π.Ο. 11%-Ο.Ε. 29%.

2^{ο} Τεστ: «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;»

Ομοιότητες

Οι δύο ομάδες εμφανίζουν ομοιότητες ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο των ακόλουθων υπο-κατηγοριών:

Ορισμός

Οι δύο ομάδες ορίζουν το περιεχόμενο της συνομιλίας τους με το κυκλάμινο με τη *χρήση ερωτηματικών προτάσεων*. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι προτάσεις αυτές ταξινομούνται σε διαφορετικά είδη.

Περιεχόμενα ερωτήσεων	Ο.Ε.	Π.Ο.
1. Ερωτήσεις απορίας:	18	22
α) Θέματα διατροφής	5	5
β) Θέματα επιβίωσης	8	5
γ) Θέματα περιβάλλοντος	2	0
δ) Θέματα γέννησης	0	6
ε) Θέματα επιλογών ζωής	1	5
στ) Θέματα πρωτότυπα	2	1
ζ) Θέματα αόριστα	5	0
2. Ερωτήσεις χαρακτηριστικών φυτού	7	20
3. Ερωτήσεις επηρεασμού:	0	14
α) Από το λογοτεχνικό αν:	0	11
β) Από το ποίημα:	0	3
4. Ερωτήσεις επικοινωνίας	18	10

5. Ερωτήσεις προσωπικές	3	8
6. Ερωτήσεις συναισθηματικές	5	4
7. Ερωτήσεις σχετικές με το περιβάλλον	0	3
8. Μονόλογοι	11	0
Σύνολο ερωτήσεων	62	81

Από τα 8 είδη ερωτήσεων που καταγράφηκαν οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν *πέντε κοινά είδη*. Πρόκειται για ερωτήσεις που εκφράζουν απορία, ερωτήσεις που αναφέρονται στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του φυτού, ερωτήσεις επικοινωνιακού τύπου, ερωτήσεις συναισθημάτων και ερωτήσεις που σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον.

Από τις ερωτήσεις αυτές όσες εκφράζουν *απορία* εμφανίζονται με την ίδια περίπου συχνότητα και για τις δύο ομάδες. Επίσης οι ερωτήσεις της απορίας εμφανίζονται συχνότερα από κάθε άλλη κατηγορία και για τις δύο ομάδες. Η Ομάδα ελέγχου χρησιμοποιεί τις ερωτήσεις απορίας σε ποσοστό 29% και η Πειραματική Ομάδα σε ποσοστό 27%

Οι απορίες, ανάλογα με το περιεχόμενό τους, χωρίζονται σε *επτά είδη*: Πρόκειται για τις απορίες που σχετίζονται με θέματα επιβίωσης, περιβάλλοντος, γέννησης, διατροφής, πρωτότυπες, γενικού παρεχόμενου και προσωπικών επιλογών. Από το σύνολο αυτό οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν *τρία κοινά είδη απορι*ών. Πρόκειται για τις απορίες σχετικές με την επιβίωση του φυτού, απορίες σχετικές με τις επιλογές του φυτού και απορίες που χαρακτηρίζονται για την πρωτοτυπία τους.

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν τις προτάσεις ορισμού στο 100% των κειμένων τους.

Διευκρίνιση

Οι διευκρινιστικές προτάσεις ανάλογα με το περιεχόμενό τους χωρίζονται σε *επτά ομάδες*. Πρόκειται για τις απαντήσεις που δίνει το κυκλάμινο στις ερωτήσεις του γράφοντος, διευκρινίσεις απορι*ών*, χαρακτηριστικών του φυτού, επικοινωνίας του φυτού, προσωπικής ζωής του φυτού, συναισθηματικές, προσωπικών ενεργειών του γράφοντος και διευκρινίσεις επηρεασμένες από το αναγνωστικό κείμενο.

Είδη διευκρινίσεων	Ο.Ε.	Π.Ο.
1. Απαντήσεις σε ερωτήσεις απορίας	0	14
2. Απαντήσεις ως προς τα χαρακτηριστικά του φυτού	2	13
3. Απαντήσεις σε ερωτήσεις επικοινωνίας	6	8
4. Απαντήσεις σε προσωπικές ερωτήσεις	0	3
5. Απαντήσεις συναισθηματικού περιεχομένου	0	2
6. Απαντήσεις επηρεασμού	0	1
7. Απαντήσεις στις προσωπικές ενέργειες του φυτού	10	5

Από το σύνολο των διευκρινιστικών αυτών προτάσεων τρεις είναι κοινές. Πρόκειται για τις διευκρινίσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά του φυτού, διευκρινίσεις επικοινωνιακού τύπου και διευκρινίσεις προσωπικών ενεργειών.

Επιχειρηματολογία

Αν και η κατηγορία της επιχειρηματολογίας θεωρείται ισχυρή για την Π.Ο. και αδύνατη για την Ο.Ε., ωστόσο η κατηγορία αυτή παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά και για τις δύο ομάδες. Έτσι οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν τα ακόλουθα κοινά είδη επιχειρηματολογίας:

Επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν απορίες του γράφοντος, επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται για να ερμηνεύσουν τη συναισθηματική κατάσταση του φυτού, επιχειρήματα που εξηγούν την έλλειψη ή την ύπαρξη της επικοινωνίας ανάμεσα στο φυτό και τον γράφοντα, και επιχειρήματα που εξηγούν προσωπικές ενέργειες του γράφοντος.

Εννοιολογικό περιεχόμενο επιχειρημάτων	Ο.Ε.	Π.Ο.
Απαντήσεις σε ερωτήσεις απορίας		8
Απαντήσεις σε προσωπικές ερωτήσεις		4
Εξήγηση προσωπικών ενεργειών του γράφοντος		4
Απαντήσεις σε ερωτήσεις επηρεασμού		2
Αιτιολογημένα σχόλια		2
Απαντήσεις σε ερωτήσεις επικοινωνίας		1
Απαντήσεις σε ερωτήσεις συναισθηματικές		1

Διαφορές

Οι δύο ομάδες εμφανίζουν διαφορές ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο των ακόλουθων υπο-κατηγοριών:

Ορισμός

Από τα εννιά είδη ερωτήσεων οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν τρία μη κοινά είδη. Η Π.Ο. χρησιμοποιεί ερωτήσεις που επηρεάζονται από το περιεχόμενο του αναγνωστικού κειμένου, όπως επίσης και για ερωτήσεις που σχετίζονται με το περιβάλλον του φυτού. Οι δύο αυτοί τύποι ερωτήσεων δεν συναντούνται στην Ομάδα Ελέγχου. Αντίστοιχα η Ο.Ε. χρησιμοποιεί έναν τύπο ερωτήσεων που δεν συναντάται στην Π.Ο. Πρόκειται για τις παρατηρήσεις του γράφοντος.

Από την παρατήρηση του εννοιολογικού περιεχομένου των προτάσεων ορισμού προκύπτει ότι οι δύο ομάδες διαφοροποιούν τις σκέψεις τους:

- Η Ο.Ε. ενδιαφέρεται για ερωτήσεις που έχουν σχέση με την επικοινωνία που αναπτύσσει το κυκλάμινο με τον περιβάλλοντα χώρο, όπως επίσης και για την επικοινωνία που αναπτύσσει το κυκλάμινο με τον γράφοντα. Αναφέρεται επίσης σε ερωτήσεις που έχουν τον χαρακτήρα της εξομολόγησης ή σε διαπιστώσεις που κάνει ο γράφων για τη ζωή του κυκλάμινου.

- Η Π.Ο. ακολουθεί άλλον προσανατολισμό. Οι ερωτήσεις της σχετίζονται κυρίως με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του κυκλάμινου. Παράλληλα η Π.Ο. απευθύνει ερωτήσεις οι οποίες συσχετίζουν το αναγνωστικό κείμενο με το περιεχόμενο του ποιήματος. Έτσι ο πρωταγωνιστής του αναγνωστικού κειμένου εμπλέκεται στο περιεχόμενο των ερωτήσεων που απευθύνει ο γράφον προς το κυκλάμινο. Με τον τρόπο αυτό το κείμενο αποκτά νοηματική πολυπλοκότητα.
- Οι ερωτήσεις που αναφέρονται σε απορίες του γράφοντος για τη ζωή του κυκλάμινου παρουσιάζονται όπως ήδη έχει αναφερθεί με την υψηλότερη συχνότητα και για τις δύο ομάδες**.** Όμως το εννοιολογικό τους περιεχόμενο διαφοροποιείται. Έτσι η Π.Ο. αναφέρεται μέσα από τις ερωτήσεις της σε θέματα που αφορούν τη διατροφή του κυκλάμινου, τον τρόπο γέννησής του. Αντίστοιχα η Ο. Ε. απευθύνει προς το κυκλάμινο ερωτήσεις γενικού περιεχομένου.

Από τα προηγούμενα προκύπτει ότι η Π. Ο. έχει την τάση να εξειδικεύει το περιεχόμενο των ερωτήσεών της, σε αντίθεση με την Ο. Ε. η οποία δεν εμβαθύνει στο περιεχόμενο των ερωτήσεων.

Διευκρίνιση

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί διευκρινιστικές προτάσεις με μεγαλύτερη συχνότητα από ότι η Ο.Ε.: Π.Ο. 90%-Ο.Ε. 53%.

Εκτός από τη συχνότητα, διαφοροποιείται και το εννοιολογικό περιεχόμενο των προτάσεων διευκρίνισης ανάμεσα στις δύο ομάδες. Η Π.Ο. χρησιμοποιεί προτάσεις για να διευκρινίσει τις απορίες του γράφοντος. Επίσης διευκρινίζει τη συναισθηματική κατάσταση των ηρώων (κυκλάμινο- γράφων). Παράλληλα διευκρινίζει διάφορες προσωπικές επιλογές των ηρώων. Αντίθετα η Ο.Ε. δεν αναφέρεται σε τέτοιου είδους διευκρινίσεις.

Επιχειρηματολογία

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την κατηγορία αυτή ως ισχυρή ενώ η Ο. Ε. ως αδύνατη: Π.Ο. 62%-Ο.Ε. 42%

Το εννοιολογικό περιεχόμενο των προτάσεων επιχειρηματολογίας, διαφέρει ανάμεσα στις δύο ομάδες. Πιο συγκεκριμένα η Π.Ο. επιχειρηματολογεί σε ερωτήσεις που αφορούν την προσωπική ζωή του κυκλάμινου. Επίσης επιχειρηματολογεί για θέματα που αφορούν τη δράση των ηρώων (κυκλάμινο, μικρό αγόρι). Η Ο.Ε. δεν επιχειρηματολογεί στα προηγούμενα θέματα. Με τον τρόπο το κείμενο της Π.Ο. αποκτά διαφορετικό εννοιολογικό ενδιαφέρον από αυτό της Ο.Ε.

Η Π. Ο. έχει την τάση να εξηγεί-αιτιολογεί πολλές από τις απορίες του γράφοντος. Αντίθετα η Ο.Ε. δεν εμφανίζει αυτή την τάση. Πιο συγκεκριμένα, από τις 22 ερωτήσεις που εκφράζουν απορία οι 8 απαντιούνται με τη χρήση επιχειρημάτων. Αντίθετα, από τις 18 ερωτήσεις που εκφράζουν απορία η Ο.Ε. απαντά με τη χρήση επιχειρημάτων μόνο σε μια.

Υπόθεση

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την κατηγορία της υπόθεσης ως ισχυρή ενώ η Ο.Ε. ως αδύνατη: Π.Ο. 52% -Ο.Ε.16%. Η συχνή χρήση της κατηγορίας αυτής επηρεάζει τα δρώμενα στα κείμενα της Π.Ο., ενώ η λιγοστή εμφάνισή της στα κείμενα της Ο.Ε. αφήνει ανεπηρέαστο το περιεχόμενό τους.

3^{ο} Τεστ: «Φτιάχνω τη δική μου ιστορία ;»

Ομοιότητες

Ορισμός

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν προτάσεις ορισμού σε υψηλά ποσοστά. Ωστόσο οι δύο ομάδες παρουσιάζουν μια αδυναμία στο να ορίσουν με συνοχή το περιεχόμενο αυτό. Έτσι στην Π. Ο. το 89% χρησιμοποιεί προτάσεις ορισμού. Η Ο. Ε. χρησιμοποιεί προτάσεις ορισμού στο 65% των κειμένων της.

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν δύο κοινά είδη θεματολογίας: θεματολογία που στηρίζεται σε ανεξάρτητους ήρωες και θεματολογία που εστιάζεται στους ήρωες που ορίζει το ίδιο το θέμα «Φτιάχνω μια ιστορία με τις ακόλουθες λέξεις: αποθήκη, έλατο, ζωγράφος, όνειρο, άγαλμα, αστραπή, κορδέλα, δίχτυ.»

Οι ανεξάρτητοι ήρωες προέρχονται από τον κόσμο της φαντασίας του παιδιού ενώ οι εξαρτημένοι από τις δοθείσες λέξεις:

Είδη θεματολογίας	Ο.Ε.	Π.Ο.
1. Ανεξάρτητοι ήρωες:	2	9
2. Εξαρτημένοι ήρωες:	11	10

Διευκρίνιση

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την κατηγορία της δ*ιευκρίνισης* σε ποσοστό 100%

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν πέντε είδη προτάσεων διευκρίνισης**:** διευκρινίσεις σχετικές με τη δράση των ηρώων, με την περιγραφή αντικειμένων, με την περιγραφή του χώρου με τη δήλωση του χρόνου, όπως επίσης και πληροφορίες δοσμένες σε διαλογική μορφή.

Είδη διευκρινίσεων	Ο.Ε.	Π.Ο.
Περιγραφή προσώπων-αντικειμένων	16	30
Πληροφορίες σχετικά με τη δράση των ηρώων	11	10
Πληροφορίες χρόνου	2	9
Πληροφορίες χώρου	2	8

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν συχνότερα πληροφορίες που αφορούν τη δράση των ηρώων. Ενδιαφέρονται επίσης και για την περιγραφή των αντικειμένων ή των εξωτερικών χαρακτηριστικών των ηρώων τους.

Παρατήρηση

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν δύο κοινά είδη προτάσεων για να δηλώσουν τις αισθητικές τους εμπειρίες. Πρόκειται για προτάσεις που περιέχουν τα ρήματα βλέπω και μυρίζω.

Είδη παρατήρησης	Ο.Ε	Π.Ο.
Παρατήρηση μέσω οσμής	5	5
Παρατήρηση μέσω όρασης	11	7
Παρατήρηση μέσω ακοής	0	1

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία της παρατήρησης: Π.Ο. 52%-Ο.Ε. 84%

Αξιολόγηση

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την κατηγορία αυτή σε χαμηλά ποσοστά: Π.Ο. 21%-Ο.Ε. 31%.

Διαφορές

Οι δύο ομάδες εμφανίζουν διαφορές ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο των ακόλουθων υπο-κατηγοριών:

Ορισμός

Η Π. Ο. χρησιμοποιεί ισόρροπα δύο ομάδες ηρώων. Πρόκειται για τους ανεξάρτητους ήρωες, οι οποίοι προέρχονται από τον κόσμο της φαντασίας του παιδιού και τους εξαρτημένους ήρωες, οι οποίοι προέρχονται από τις δοθείσες λέξεις. Η Π.Ο. επιλέγει πέντε ήρωες από τις δοθείσες λέξεις: ζωγράφος, άγαλμα, κορδέλα, αστραπή, όνειρο. Η Ο. Ε. εμπνέεται κυρίως από τις δοθείσες λέξεις για να δημιουργήσει τις ιστορίες της. Από τις λέξεις αυτές επιλέγει μια για να ορίσει το περιεχόμενο των ιστοριών της. Πρόκειται για τη λέξη όνειρο, η οποία θεωρείται "λέξη κλειδί" για την Ο.Ε. Άρα όλα τα γραπτά της κείμενα αναφέρονται στην περιγραφή ενός ονείρου. Ως πρωταγωνιστής του ονείρου η Ο.Ε. επιλέγει κυρίως το ζωγράφο. Η λέξη αυτή υπάγεται στις δοθείσες λέξεις.

Διευκρίνιση

Οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς τη χρήση της κατηγορίας αυτής αφορούν κυρίως στη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται τα διάφορα εννοιολογικά περιεχόμενά τους. Έτσι η Ο.Ε. χρησιμοποιεί ελάχιστα προτάσεις που διευκρινίζουν για το χρόνο διεξαγωγής των δρώμενων. Αντίθετα η Π. Ο. ενδιαφέρεται για το χρόνο διεξαγωγής των δρώμενων. Η Ο.Ε. μοιράζει ισόρροπα τις πληροφορίες της σε θέματα που αφορούν το χώρο, το περιεχόμενο των διαλόγων και τη δράση των ηρώων. Αντίθετα η Π.Ο. ενδιαφέρεται πρωτίστως για την περιγραφή των αντικειμένων ή των ηρώων της.

Παρατήρηση

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία της παρατήρησης από ότι η Πειραματική Ομάδα: Π.Ο. 52%-Ο.Ε. 84%.

Η Ο. Ε. χρησιμοποιεί ρήματα που παραπέμπουν στην αίσθηση της όσφρησης, ενώ η Π.Ο. χρησιμοποιεί ρήματα που παραπέμπουν κυρίως στην αίσθηση της όρασης. Όπως επίσης και στην αίσθηση της ακοής. Η Ο.Ε. εστιάζει την παρατήρησή της σε μια αίσθηση -οσμή-, ενώ η Π.Ο. μοιράζει τις παρατηρήσεις της σε τρεις αισθήσεις -όραση, οσμή, ακοή.

Επιχειρηματολογία

Η Ο.Ε. δεν εμφανίζει στα κείμενα της την κατηγορία της επιχειρηματολογίας. Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την κατηγορία αυτή σε ποσοστό 58%. Έτσι η Ο. Ε αναφέρεται στα γεγονότα και στη δράση των ηρώων χωρίς να τα αιτιολογεί-εξηγεί, ενώ Π.Ο. προτιμά να εξηγεί-αιτιολογεί τα φαινόμενα ή τις ενέργειες των ηρώων της.

Είδος επιχειρηματολογίας	Ο.Ε.	Π.Ο.
Εξήγηση ενεργειών του ήρωα	0	12
Εξήγηση συναισθηματικής κατάστασης	0	2
Εξήγηση καταστάσεων –φαινομένων	0	1

Συνέπεια

Η Ο.Ε. δεν εμφανίζει στα κείμενα της την κατηγορία των συνεπειών. Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την κατηγορία αυτή σε ποσοστό 52%.

Η Ο.Ε. αναφέρεται στα γεγονότα χωρίς να οδηγεί τις σκέψεις της σε συμπερασματικές τοποθετήσεις. Αντίθετα η Π.Ο. αναφέρεται σε συνέπειες που επηρεάζουν τους ήρωες, το περιβάλλον ή τα αντικείμενα της ιστορίας.

Είδος συνεπειών	Ο.Ε.	Π.Ο
Συνέπειες που επιδρούν στους ήρωες	0	6
Συνέπειες που επιδρούν στο περιβάλλον-αντικείμενα	0	4

Κρίση

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί την κατηγορία της κρίσης σε ποσοστό 31%, ενώ η Π.Ο. σε ποσοστό 52%.

Αν και οι δύο ομάδες έχουν την τάση να κρίνουν τους ήρωες και τα γεγονότα, ωστόσο η Π.Ο. εκφράζει τις κρίσεις της με μεγαλύτερη άνεση από ότι η Ο.Ε..

Υπόθεση

Η Ο.Ε. δεν εμφανίζει στα κείμενά της την κατηγορία της υπόθεσης. Αντίθετα η Π. Ο. εμφανίζει την κατηγορία αυτή σε ποσοστό 52%.

Επομένως η Ο.Ε. αδυνατεί να κάνει υποθετικές σκέψεις, σε αντίθεση με την Π.Ο. που εκφράζει με άνεση τις υποθετικές της σκέψεις. Μάλιστα η Π.Ο. εστιάζει

την προσοχή της κυρίως σε σκέψεις που αφορούν μια υποθετική κατάσταση ή μια υποθετική ενέργεια του ήρωα:

Είδος υπόθεσης	Ο.Ε.	Π.Ο.
Επιθυμίες	0	3
Υποθετικές καταστάσεις	0	7

Συναίσθηση

Η Ο.Ε. δεν εμφανίζει στα κείμενά της την κατηγορία των συναισθημάτων. Αντίθετα η Π. Ο. εμφανίζει την κατηγορία αυτή σε ποσοστό 21%.

Η Ο.Ε. δεν αναφέρεται καθόλου στις συναισθηματικές καταστάσεις των ηρώων της. Αντίθετα η Π.Ο. έχει την τάση να αναφέρεται στις συναισθηματικές καταστάσεις των ηρώων της, αν και σε χαμηλό ποσοστό.

9.3.2.2 Σχολείο Α: Συνοπτικές παρατηρήσεις συγκριτικής μελέτης υποκατηγοριών Εμβάθυνσης

i) Τεστ προελέγχου

Ομοιότητες μεταξύ των δύο ομάδων

- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν με ευκολία προτάσεις εμβάθυνσης.
- Οι δύο ομάδες ορίζουν με τον ίδιο τρόπο το περιεχόμενο της περιπέτειάς τους. Διευκρινίζουν τις ενέργειες των ηρώων τους και αναλογίζονται τις συνέπειες των πράξεων του ήρωά τους. Οι δύο ομάδες κατά κύριο λόγο ορίζουν και διευκρινίζουν τα γεγονότα, ενώ κατά δεύτερο λόγο αξιολογούν υποθέτουν, κρίνουν, συναισθάνονται, αναλογίζονται τις συνέπειες, παρατηρούν και υποθέτουν. Επομένως οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την ίδια ποικιλία ισχυρών κατηγοριών (ορισμού, διευκρίνισης).

Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων

- Η Π.Ο. παρατηρεί συχνότερα από ό,τι η Ο.Ε.
- Η Π.Ο. επιχειρηματολογεί λιγότερο από ό,τι η Ο.Ε.

ii) 1^{ο} Τεστ

Ομοιότητες μεταξύ των δύο ομάδων

- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν με ευκολία προτάσεις εμβάθυνσης.
- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν ίδιο πλήθος αδύνατων κατηγοριών.

Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων

- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί μεγαλύτερη ποικιλία ισχυρών κατηγοριών (ορισμός, διευκρίνιση), σε σχέση με την Ο.Ε. (ορισμός).
- Οι δύο ομάδες αναφέρονται σε διαφορετικές σκέψεις του πελαργού: Η Π.Ο. αναφέρεται στη φωλιά και τους φίλους του πελαργού. Η Ο.Ε. αναφέρεται στο ταξίδι, τους εχθρούς του και το φυσικό περιβάλλον. Η Π.Ο. επιλέγει συγκεκριμένα γεγο-

νότα που απασχολούν τον πελαργό και τα αναφέρει. Η Ο.Ε. συχνά αναφέρεται με γενικό και αόριστο τρόπο στις σκέψεις του πελαργού.

- Η Π.Ο. παρατηρεί, υποθέτει, επιχειρηματολογεί, συναισθάνεται και κρίνει συχνότερα από ότι η Ο.Ε.

iii) 2^{ο} Τεστ

Ομοιότητες μεταξύ των δύο ομάδων

- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν με ευκολία προτάσεις εμβάθυνσης.
- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν ίδιο πλήθος αδύνατων κατηγοριών.

Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων

- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί μεγαλύτερη ποικιλία ισχυρών κατηγοριών (ορισμός, διευκρίνιση, υπόθεση, επιχειρηματολογία) από ότι η Ο.Ε. (ορισμός, διευκρίνιση).
- Οι δύο ομάδες ορίζουν τις βασικές ενέργειες των ηρώων τους με διαφορετικό τρόπο.
- Η Π.Ο. παρατηρεί, υποθέτει, επιχειρηματολογεί και κρίνει συχνότερα από την Ο.Ε.
- Η Π.Ο. αντιμετωπίζει το ποίημα σε συνάρτηση με το αναγνωστικό κείμενο. Με τον τρόπο αυτό το κυκλάμινο γίνεται παρατηρητής των δρώμενων που εξελίσσονται στο αναγνωστικό κείμενο. Έτσι το περιεχόμενο του κειμένου και αποκτά πολυπλοκότητα και πρωτοτυπία.
- Η Π.Ο. προσωποποιεί το κυκλάμινο, το οποίο και με τη δική του «φωνή» εκφράζει τις απόψεις του για τον τρόπο που ζει.
- Η Π.Ο. αναπτύσσει διάλογο με το κυκλάμινο. Τα κείμενα της Ο.Ε. είναι εσωτερικοί μονόλογοι του γράφοντος. Απευθύνονται σε ένα λουλούδι που δεν έχει ψυχή. Οι ερωτήσεις του γράφοντος παραμένουν αναπάντητες.

iv) 3^{ο} τεστ

Ομοιότητες μεταξύ των δύο ομάδων

- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν με ευκολία προτάσεις εμβάθυνσης.

Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων

- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί μεγαλύτερη ποικιλία ισχυρών κατηγοριών (ορισμός, διευκρίνιση, παρατήρηση, επιχειρηματολογία, κρίση, συνέπεια) από ότι η Ο.Ε. (ορισμός, διευκρίνιση, παρατήρηση)
- Η Π.Ο. ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη άνεση στη σύνθεση της ιστορίας από ότι η Ο.Ε.
- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί μεγαλύτερη ποικιλία ηρώων από ό,τι η Ο.Ε.
- Η Π.Ο. παρατηρεί τα γεγονότα, αιτιολογεί-εξηγεί την ύπαρξή τους, κρίνει τις πράξεις των ηρώων, αναλογίζεται τις συνέπειες των πράξεων αυτών συχνότερα από ότι η Ο.Ε.

9.3.2.3 Σχολείο Α΄: Ερμηνεία ποιοτικής επεξεργασίας των υπο-κατηγοριών εμβάθυνσης

Τεστ προελέγχου: «Ένα ταξίδι με μια μικρή περιπέτεια»

Ερμηνεία ομοιοτήτων

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν περισσότερες αδύνατες κατηγορίες για να περιγράψουν την περιπέτειά τους.

- *Το περιεχόμενο των ισχυρών και αδύνατων κατηγοριών ταυτίζεται στις δύο ομάδες. Επομένως οι δύο ομάδες ακολουθούν τον ίδιο εννοιολογικό προσανατολισμό.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στις κοινές οδηγίες που δόθηκαν στις δύο ομάδες προκειμένου να περιγράψουν γραπτά την περιπέτειά τους. Οι οδηγίες αυτές συνίστανται στον ορισμό των προσώπων, στη δήλωση του χώρου και του χρόνου, την περιγραφή του περιστατικού και των συναισθημάτων των προσώπων. Επίσης προτάθηκε στις δύο ομάδες να ακολουθήσουν στο κείμενό τους μια συγκεκριμένη διάταξη (πρόλογος- κύριο θέμα- επίλογος).

Ορισμός

- *Οι δύο ομάδες αναφέρονται συχνότερα στην περιγραφή μιας περιπέτειας η οποία συνέβηκε κατά τη διάρκεια ενός ταξιδιού με αυτοκίνητο.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο περιεχόμενο του ποιήματος: «Μεθυσμένο αμάξι». Μπορεί ακόμα να οφείλεται στο γεγονός ότι το αυτοκίνητο είναι το πιο συχνό μέσο μετακίνησης κι επομένως τα παιδιά έχουν περισσότερες εμπειρίες οι οποίες έχουν αποκτηθεί με τη χρήση του συγκεκριμένου μεταφορικού μέσου.

Διευκρίνιση

- *Οι δύο ομάδες αναφέρονται συχνότερα σε διευκρινίσεις που αφορούν τις ενέργειες των ηρώων.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ίδιο το περιεχόμενο του θέματος. Τα παιδιά κλήθηκαν να περιγράψουν ένα ταξίδι στο οποίο τα ίδια έζησαν μια περιπέτεια. Επομένως οι διευκρινίσεις που φορούν τις ενέργειές τους είναι αναμενόμενες.

Ερμηνεία διαφορών

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία της παρατήρησης προκειμένου να περιγράψει την περιπέτειά της.

Καθώς η διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν οι δύο ομάδες είναι η ίδια και σε συνδυασμό με το ότι καμία άλλη διαφορά δεν επισημάνθηκε ανάμεσα στις δύο ομάδες το γεγονός αυτό μπορεί να είναι τυχαίο. Αν όμως η διαφορά αυτή διατηρηθεί στα επόμενα τεστ τότε θα πρέπει να αναζητηθούν τα αίτια αυτής της διαφοροποίησης.

Τεστ 1ο: «Τι σκέφτεται ο πελαργός;»

Ερμηνεία ομοιοτήτων

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν περισσότερες αδύνατες κατηγορίες από ότι ισχυρές.

Η έλλειψη ισχυρών κατηγοριών δηλώνει ότι οι δύο ομάδες επεκτείνονται σε βάθος και αναλύουν διεξοδικά περιορισμένες έννοιες. Πιο συγκεκριμένα, η Π.Ο. με τη χρήση της κατηγορίας του ορισμού ανακοινώνει τις σκέψεις του πελαργού. Με τη συχνή χρήση της κατηγορίας των υποθέσεων εκφράζει τη γνώμη της για πιθανές σκέψεις του πελαργού. Αντίστοιχα η Ο.Ε. με τη χρήση της κατηγορίας του ορισμού ανακοινώνει τις σκέψεις του πελαργού.

Η χρήση περιορισμένων ισχυρών κατηγοριών είναι αναμενόμενη αφού ο τίτλος τους θέματος είναι ταυτόχρονα ανοικτός και κλειστός. Έτσι μπορεί κάθε είδος σκέψης να είναι επιθυμητό, αλλά ο γράφων θα πρέπει να περιοριστεί μόνο στο περιεχόμενο των σκέψεων αυτών.

Η επεξεργασία του γραπτού θέματος «Τι σκέφτεται ο πελαργός;» αποτελεί μέρος διδακτικής ενότητας από το Ανθολόγιο της Γ΄ Τάξης» με τίτλο «Ένας πελαργός». Τα παιδιά της Ο.Ε., αφού μελετήσουν το ποίημα με τον τρόπο που υποδεικνύει το *Βιβλίο του Δασκάλου*[217], διατυπώνουν ελεύθερα τις δικές τους σκέψεις για το τι μπορεί να σκέφτεται ο πελαργός. Τα παιδιά της Π.Ο. μελετούν το ποίημα σύμφωνα με τις αρχές του ΔΥΓΤ[218].

- *Σύμφωνα με την προηγούμενη συγκριτική μελέτη οι δύο ομάδες διατυπώνουν με ευκολία τις υποκατηγορίες της εμβάθυνσης.*[219].

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι τα παιδιά έχουν ασκηθεί στο να περιγράφουν τα γεγονότα με μια λογική σειρά..

Ερμηνεία διαφορών

Ορισμός

- *Όπως προκύπτει από τη συγκριτική παρουσίαση της κατηγορίας του ορισμού, οι δύο ομάδες παρουσιάζουν κοινά και μη κοινά είδη σκέψεων.*

Τα είδη σκέψης που χρησιμοποιούνται από την Ο. Ε. και δεν χρησιμοποιούνται από την Π.Ο. είναι τα ακόλουθα:

- *Σκέψεις για το ταξίδι του πελαργού,*
- *Σκέψεις για τους εχθρούς του,*
- *Σκέψεις για το περιβάλλον.*

Αντιστοίχως η Π. Ο. χρησιμοποιεί είδη σκέψεων που δεν έχουν χρησιμοποιηθεί από την Ο. Ε. Πρόκειται για:

---

[217] *Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο του Δασκάλου για την Γ΄ Τάξη,* Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1991 Θ΄ έκδοση, σελ. 55.

[218] Βλ. εισαγωγικό σημείωμα από το «ΔΥΓΤ Εγχειρίδιο για τον Παιδαγωγό».

[219] Η Πειραματική Ομάδα χρησιμοποιεί προτάσεις συνειδητοποίησης στο 89% των κειμένων της ενώ Ο.Ε. στο 100% των κειμένων της.

- *Σκέψεις για τη φωλιά του πελαργού*
- *Σκέψεις για τους φίλους του πελαργού.*

Τα διαφορετικά περιεχόμενα σκέψεων που χρησιμοποιούν οι δύο ομάδες μπορεί να οφείλονται στο διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του ποιήματος πριν την έναρξη της γραφής. Πιο συγκεκριμένα στην Ο.Ε., η παιδαγωγός αναφέρθηκε προφορικά σε πληροφορίες σχετικές με τη ζωή του πελαργού. Στην Π.Ο. η παιδαγωγός παρείχε στα παιδιά φωτογραφικό υλικό με θέμα την καθημερινή ζωή του πελαργού. Παράλληλα στην τάξη της Π.Ο. επιχειρήθηκε η σύνδεση του πελαργού με το θαλασσοπούλι του αναγνωστικού κειμένου[220]. Έτσι τα παιδιά με τη βοήθεια της παιδαγωγού έκαναν την υπόθεση ότι ο πελαργός του ποιήματος μπορεί κάλλιστα να ταυτιστεί με το θαλασσοπούλι του αναγνωστικού κειμένου. Επομένως πολλές από τις σκέψεις του πελαργού έγιναν με αφορμή την ιστορία που διαδραματίζεται στο αναγνωστικό κείμενο.

- *Η Ο.Ε. αναφέρεται με γενικό και αόριστο τρόπο στις σκέψεις που απασχολούν τον πελαργό. Αντίστοιχα η Π.Ο. εξειδικεύει τις σκέψεις του πελαργού.*

Έτσι από το σύνολο των 23 σκέψεων που κάνει η Ο.Ε. για το ταξίδι του πελαργού οι 17 είναι γενικού περιεχομένου. Αντίθετα η Π.Ο. βάζει τον πελαργό να αναφέρεται σε συγκεκριμένα περιστατικά.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο διαφορετικό τρόπο διδακτικής προσέγγισης του ποιήματος πριν την έναρξη της γραφής. Πιο συγκεκριμένα, η Ο.Ε. δέχεται περιορισμένες πληροφορίες για τη ζωή του πελαργού και κλήθηκε να τις αναφέρει στο γραπτό της κείμενο. Η Π.Ο. με τη βοήθεια της παιδαγωγού ανακαλύπτει λεπτομέρειες από τη ζωή του πελαργού μέσα από τη χρήση του φωτογραφικού υλικού. Οι πληροφορίες για τη ζωή του πελαργού ανακαλύπτονται από τα παιδιά με έναυσμα το φωτογραφικό υλικό. Με τον τρόπο αυτό η πληροφόρηση μπορεί να επεκταθεί όσο το επιθυμεί η δασκάλα ή να εξαρτηθεί από τις παρατηρήσεις των παιδιών.

- *Η Π.Ο. παρουσιάζει μεγαλύτερη ποικιλία υποθετικών σκέψεων.*

Έτσι από το σύνολο των οκτώ υποθετικών σκέψεων και οι οκτώ παρουσιάζουν διαφορικό περιεχόμενο. Αντιθέτως από το σύνολο των έξι υποθετικών σκέψεων της Ο.Ε. και οι έξι αναφέρονται στο γεράκι.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο διαφορετικό τρόπο διδακτικής προσέγγισης του ποιήματος πριν την έναρξη της γραφής. Πιο συγκεκριμένα, η προσέγγιση του ποιήματος σύμφωνα με την ανάλυση περιεχομένου που προτείνει ο Perkins δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν το καθένα χωριστά τις πιθανές σκέψεις που απασχολούν τον πελαργό. Αντίθετα η προσέγγιση του ποιήματος με βάση τις οδηγίες του δασκάλου δεν παρέχει παρόμοια δυνατότητα στα παιδιά της Ο.Ε.[221]

---

[220] Το αναγνωστικό κείμενο «Το παιδί και το θαλασσοπούλι» του Αγγέλου Γιαλούρη αποτελεί το κείμενο ημέρας το οποίο προσεγγίζεται σύμφωνα με τις αρχές του ΔΥΓΤ

[221] Βλ. την ανάλυση του ποιήματος στο «ΔΥΓΤ Εγχειρίδιο για τον Παιδαγωγό».

Υπόθεση

Η Π.Ο. διαφοροποίησε τις ισχυρές της κατηγορίες με την αυξημένη συχνότητα εμφάνισης των προτάσεων υπόθεσης. Στην Π.Ο. η κατηγορία της υπόθεσης εμφανίζεται με ποσοστό 63%. Αντίστοιχα η Ο.Ε. χρησιμοποιεί την κατηγορία αυτή σε ποσοστό 29%. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο διαφορετικό τρόπο διδακτικής προσέγγισης του ποιήματος πριν την έναρξη της γραφής. Πιο συγκεκριμένα, η Π.Ο. κλήθηκε να απευθύνει στο γλυπτό ομοίωμα του πελαργού υποθετικές ερωτήσεις, καθώς το ψηλαφούσε με κλειστά μάτια. Αντίστοιχα, η Ο.Ε. δεν δέχτηκε παρόμοια ενεργοποίηση.

Διευκρίνιση

- *Η κατηγορία της* διευκρίνισης *παρουσιάζεται στις δύο ομάδες με την ίδια περίπου συχνότητα. Ωστόσο το περιεχόμενο των προτάσεων* διευκρίνισης *ανάμεσα στις δύο ομάδες διαφέρει*.

Πιο συγκεκριμένα η Ο.Ε. παρέχει άλλου είδους πληροφορίες για τη ζωή του πελαργού από αυτές που παρέχει η Π.Ο.[222]

Επίσης η Π.Ο. αναφέρεται συχνά σε λεπτομέρειες που αφορούν το φίλο του πελαργού. Ο φίλος του πελαργού είναι ο κεντρικός ήρωας του αναγνωστικού κειμένου. Η Π.Ο. με αυτόν τον τρόπο εισάγει στο γραπτό της κείμενο έναν συμπρωταγωνιστή εμπνευσμένο από το αναγνωστικό κείμενο. Η Ο.Ε. δεν χρησιμοποιεί παρόμοιο συμπρωταγωνιστή. Οι πληροφορίες που αναφέρονται στον εχθρό του πελαργού, δηλ. στο γεράκι, τοποθετούνται στο γραπτό κείμενο ως μία ακόμα πληροφόρηση που αφορά τη ζωή του πελαργού.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο διαφορετικό τρόπο διδακτικής προσέγγισης πριν την έναρξη της γραφής. Πιο συγκεκριμένα, η Ο.Ε. περιορίζει το περιεχόμενο των σκέψεων του πελαργού σε γεγονότα που έχει διαβάσει ή ακούσει για την πραγματική ζωή του πελαργού. Αντίθετα η Π.Ο. συσχετίζει το θαλασσοπούλι του αναγνωστικού κειμένου με το πελαργό του ποιήματος. Επίσης υποθέτει ότι ο πρωταγωνιστής του αναγνωστικού κειμένου συνδέεται με τον πελαργό μέσω ενός τυχαίου περιστατικού. (Παράδειγμα: Το μικρό αγόρι γιατρεύει τον άρρωστο πελαργό). Με τον τρόπο αυτό το περιεχόμενο των σκέψεων της Π.Ο. παρουσιάζει μεγαλύτερη ποικιλία και πρωτοτυπία σε σχέση με αυτόν της Ο.Ε.

---

[222] Η Πειραματική Ομάδα πληροφορεί για τους φίλους του πελαργού και για την προσωπική ζωή του πελαργού. Η Ομάδα Ελέγχου πληροφορεί για τους εχθρούς του πελαργού, το περιβάλλον που ζει και για την προσωπική του ζωή. Οι σκέψεις που αφορούν την προσωπική ζωή του πελαργού έχουν διαφορετικό περιεχόμενο για τις δύο ομάδες. Έτσι η Πειραματική Ομάδα αναφέρεται στην πελαργίνα, στη γέννηση των μικρών, στην απουσία της πελαργίνας, στον τραυματισμό του πελαργού, στη φωλιά του, στη συναισθηματική κατάσταση της στιγμής. Η Ο.Ε. αναφέρεται στο καυσαέριο, τα αεροπλάνα, την ωραία θέα, την κατάσταση πείνας.

Επιχειρηματολογία

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την κατηγορία της επιχειρηματολογίας σε περιορισμένο αριθμό κειμένων. Ωστόσο η Π.Ο. έχει την τάση να επιχειρηματολογεί συχνότερα από ότι η Ο.Ε.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο διαφορετικό τρόπο διδακτικής προσέγγισης πριν την έναρξη της γραφής. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση του ποιήματος σύμφωνα με τις αρχές του Perkins έδωσε την ευκαιρία στην Π.Ο. να ερμηνεύσει τις σκέψεις του. Αντίθετα η Ο.Ε. δεν δέχτηκε παρόμοια ενεργοποίηση.

Παρατήρηση

- *Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την κατηγορία της παρατήρησης σε περιορισμένο αριθμό κειμένων. Ωστόσο η Π.Ο. έχει την τάση να παρατηρεί συχνότερα από ότι η Ο.Ε..*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο διαφορετικό τρόπο διδακτικής προσέγγισης πριν την έναρξη της γραφής. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση του ποιήματος σύμφωνα με τις αρχές του Perkins έδωσε την ευκαιρία στην Π.Ο. να παρατηρήσει τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του πελαργού. Αντίθετα η Ο.Ε. δεν δέχτηκε παρόμοια ενεργοποίηση.

Τεστ 2$^{ο:}$ «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;»

Ερμηνεία ομοιοτήτων

Ορισμός

- *Το περιεχόμενο του σιγοψιθυρίσματος ορίζεται μέσα από τη χρήση ερωτηματικών προτάσεων.*

Η ερωτηματική μορφή των προτάσεων που υιοθετείται από τις δύο ομάδες μπορεί να οφείλεται σε κοινά σημεία της διδακτικής προσέγγισης που ακολουθούν οι ομάδες αυτές. Πιο συγκεκριμένα, πριν την έναρξη της γραφής δόθηκαν *κοινές οδηγίες* και για τις δύο ομάδες. Σύμφωνα με αυτές, ο γράφων πρέπει να θέσει ερωτήσεις στο κυκλάμινο. Αντίστοιχα το κυκλάμινο μπορεί να απαντήσει στις ερωτήσεις αυτές. Έτσι οι παιδαγωγοί των δύο ομάδων, δίνουν ένα κοινό έναυσμα το οποίο ελπίζουν ότι θα προκαλέσει το ξεκίνημα της γραφής. Το περιεχόμενο αυτού του κινήτρου είναι το ακόλουθο: *"Βρίσκεσαι στο δάσος. Ξαφνικά βλέπεις μπροστά σου ένα λουλούδι. Είναι κυκλάμινο. Σου δίνεται η ευκαιρία να του μιλήσεις. Τι θα του έλεγες; Εκείνο τι θα σου απαντούσε αν είχε φωνή;"*

Οι δύο ομάδες εκφράζουν στο κυκλάμινο απορίες με κοινό εννοιολογικό προσανατολισμό. Αυτό ισχύει για θέματα που αφορούν την επιβίωση του φυτού ή τις προτιμήσεις του, όπως επίσης για θέματα που αφορούν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του, το φυσικό του περιβάλλον και τη συναισθηματική του κατάσταση.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του θέματος «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;». Έτσι το παιδί και των δύο ομάδων απευθύνεται σε ένα φυτό που τοποθετείται στη φύση. Επομένως οι ερωτήσεις του είναι αναμενόμενο να σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον του φυτού. Το παιδί και των

δύο ομάδων έχει διαβάζει ποίημα «Κυκλάμινο» πριν την έναρξη της γραφής. Το περιεχόμενο του ποιήματος είναι ένα σύνολο αποριών που έχει ο ποιητής για τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του κυκλάμινου και τον τρόπο επιβίωσής του. Έτσι οι δύο ομάδες απευθύνουν στο κυκλάμινο παρόμοιες ερωτήσεις.

Ερμηνεία διαφορών

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί τέσσερις ισχυρές κατηγορίες, ενώ η Ο.Ε. χρησιμοποιεί δύο ισχυρές κατηγορίες.

Αυτό σημαίνει ότι τα κείμενα της Π.Ο. έχουν μεγαλύτερο εννοιολογικό ενδιαφέρον. Η Π.Ο. απευθύνει ερωτήσεις στο κυκλάμινο και αναμένει απαντήσεις από τη μεριά του. Οι απαντήσεις διευκρινίζουν, αιτιολογούν, εξηγούν, υποθέτουν και παρατηρούν. Η Ο.Ε. απευθύνει ερωτήσεις προς το κυκλάμινο, αλλά δεν αναμένει απαντήσεις. Οι λιγοστές διευκρινίσεις, παρατηρήσεις, υποθέσεις και αιτιολογήσεις προέρχονται από την ίδια πηγή: το παιδί που πλησιάζει το κυκλάμινο.

Έτσι τα κείμενα της Ο.Ε. είναι μονόλογοι οι οποίοι απευθύνονται σε ένα λουλούδι, ενώ τα κείμενα της Π.Ο. είναι διάλογοι ανάμεσα στο παιδί και το λουλούδι.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που δέχονται οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής. Πιο συγκεκριμένα η δραστηριότητα της δραματοποίησης δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να μπουν στο ρόλο του πρωταγωνιστή και να αυτοσχεδιάσουν, ερωτώντας και αναμένοντας απαντήσεις. Αντίθετα η Ο.Ε. δεν δέχθηκε παρόμοια ενεργοποίηση. Για το λόγο αυτό δεν διανοήθηκε να δώσει φωνή σε ένα άψυχο στοιχείο της φύσης.

Ορισμός

- *Η Π.Ο. εμφανίζει δύο ομάδες ερωτήσεων οι οποίες απουσιάζουν από την Ο.Ε. Πρόκειται για τις ερωτήσεις εκείνες που είναι επηρεασμένες από το αναγνωστικό κείμενο ή το ποίημα, όπως επίσης και για ερωτήσεις που σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον του κυκλάμινου.*
- *Από τις δύο αυτές κατηγορίες στατιστικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ερωτήσεις που είναι εμπνευσμένες από το αναγνωστικό κείμενο ή το ποίημα, διότι εμφανίζονται συχνά στα κείμενα της Π.Ο.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που ακολούθησαν οι δύο ομάδες. Πιο συγκεκριμένα η Π.Ο. αντιμετωπίζει το ποίημα σε συνάρτηση με το αναγνωστικό κείμενο. Το κυκλάμινο δηλαδή βρίσκεται κοντά στους γρανιτένιους βράχους, ανάμεσα στους οποίους είναι φυλακισμένο το θαλασσοπούλι του αναγνωστικού κείμενου. Έτσι το κυκλάμινο όχι μόνο παρακολουθεί τα δρώμενα της ιστορίας αλλά με την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση γίνεται κι αυτό μέρος της ιστορίας. Αντίθετα η Ο.Ε. αντιμετωπίζει το περιεχόμενο του ποιήματος αυτόνομα. Στέκεται στο γεγονός ότι ο ποιητής απευθύνει τις σκέψεις του προς αυτό. Έτσι το παιδί της Ο.Ε. απευθύνει τις ερωτήσεις του προς το κυκλάμινο χωρίς να αναμένει απάντηση, όπως ακριβώς συμβαίνει και στο ποίημα.

- *Η Π.Ο. απευθύνει συχνότερα ερωτήσεις προς το κυκλάμινο από ό,τι η Ο. Ε.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που ακολούθησαν οι δύο ομάδες. Η Π.Ο. κλήθηκε να ψηλαφίσει το κυκλάμινο με κλειστά μάτια. Ταυτόχρονα μπορούσε να σκεφτεί μια ερώτηση και να την απευθύνει στο φυτό. Η διαδικασία αυτή έδωσε την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να διατυπώσουν μια τουλάχιστον ερώτηση αλλά και να ακούσουν τις ερωτήσεις των συμμαθητών τους. Η Ο.Ε. δεν δέχτηκε παρόμοια ενεργοποίηση.

Το σύνολο των ερωτήσεων της Π.Ο. απαντιέται μέσα από το προσωποποιημένο κυκλάμινο. Έτσι το κυκλάμινο έχει φωνή και μπορεί να μιλήσει, αλλά και μάτια για να βλέπει τι συμβαίνει γύρω του..

Με τον τρόπο αυτό τα επτά είδη ερωτήσεων που απευθύνει το παιδί προς το κυκλάμινο απαντιούνται, αφήνοντας ένα αίσθημα ικανοποίησης στον αναγνώστη.

Αντίθετα η Ο.Ε., αν και απευθύνει προς το κυκλάμινο ερωτήσεις με πλούσιο εννοιολογικό περιεχόμενο, δεν εξασφαλίζει απαντήσεις. Έτσι το γραπτό κείμενο της Ο.Ε. μετατρέπεται σε έναν εσωτερικό μονόλογο που το παιδί απευθύνει σε ένα άψυχο φυτό.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο έγινε η προσέγγιση του ποιήματος πριν την έναρξη της γραφής. Η ανάλυση του ποιήματος σύμφωνα με τη θεωρία του Perkins, δίνει την ευκαιρία στην Π.Ο. να παρατηρήσει καλύτερα το λουλούδι, να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά του, να συνειδητοποιήσει το ιδιαίτερο της φύσης του. Έτσι οι απαντήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του, και τον τρόπο που γεννιέται ζει και αναπτύσσεται, βγαίνουν αβίαστα και ποικιλοτρόπως από το σύνολο του δείγματος. Αντίθετα η Ο.Ε. δεν δέχτηκε παρόμοια ενεργοποίηση. Άντ' αυτού συγκέντρωσε μέσω της παιδαγωγού ένα πλήθος πληροφοριών για τη ζωή του φυτού, που κλήθηκε να χρησιμοποιήσει εάν και εφόσον το επιθυμούσε.

Διευκρίνιση

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί μεγαλύτερη ποικιλία και συχνότητα ερωτήσεων σε σχέση με την ποικιλία ερωτήσεων που χρησιμοποιεί η Ο.Ε..*

Έτσι η Π.Ο. δίνει πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά του φυτού, τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί με το περιβάλλον του, τα συναισθήματα που νιώθει, τις προσωπικές του ενέργειες και επιλογές, τον τρόπο γέννησης και ανάπτυξή του. Παράλληλα απαντά στις απορίες του γράφοντος. Αντίθετα η Ο.Ε. διευκρινίζει κυρίως για τις προσωπικές ενέργειες και για τον τρόπο επικοινωνίας του φυτού με το περιβάλλον του.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο έγινε η προσέγγιση του ποιήματος πριν την έναρξη της γραφής. Οι δραστηριότητες που εφάρμοσε η Π.Ο. πριν την έναρξη της γραφής θέτουν το παιδί σε ρόλο πρωταγωνιστή, παρέχοντάς του τη δυνατότητα να πάρει την πρωτοβουλία και να απαντήσει διευκρινιστικά. Αντίθετα οι αντίστοιχες δραστηριότητες της Ο.Ε. τοποθετούν το παιδί σε ρόλο ακροατή.

Επιχειρηματολογία

- *Η Π.Ο. διατηρεί την κατηγορία της επιχειρηματολογίας ως ισχυρή, ενώ η Ο.Ε. ως αδύνατη.*

Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η Π.Ο. μπαίνει με μεγαλύτερη ευκολία στη θέση του κυκλάμινου και απαντά αντί για αυτό στις απορίες του γράφοντος. Η άνεση αυτή μπορεί να οφείλεται στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι δύο ομάδες προσεγγίζουν το ποίημα πριν την έναρξη της γραφής. Το παιδί της Π.Ο. είχε την ευκαιρία να μπει στον ρόλο του κυκλάμινου μέσω της δραματοποίησης που επιχειρήθηκε στην τάξη, ενώ το παιδί της Ο.Ε. δεν μπαίνει σε παρόμοια διαδικασία.

Υπόθεση

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία των υποθετικών προτάσεων από ότι η Ο.Ε. Η συχνή χρήση της κατηγορίας αυτής επηρεάζει τα δρώμενα.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που δέχθηκαν οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής.

Το παιδί της Π.Ο. έχει την ευκαιρία να φανταστεί. Η καλλιέργεια της φαντασίας μπορεί να αποδοθεί για παράδειγμα στον τρόπο με τον οποίο η Π.Ο. προσέγγισε την έννοια της ελευθερίας (Βλέπε δραστηριότητα με ζωγραφικό πίνακα του Πικάσο "Τα δύο χελιδόνια"). Αντίθετα όλες οι ιδέες της Ο.Ε. στηρίζονται στην πληροφόρηση που εκ των προτέρων έχει δεχθεί από την παιδαγωγό για τον τρόπο ζωής ενός κυκλάμινου.

Παρατήρηση

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα προτάσεις παρατήρησης από ότι η Ο.Ε.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι η Π.Ο. αναλύει το ποίημα μέσα από την παράλληλη παρατήρηση εικαστικών έργων τέχνης. Η παρατήρηση αυτή ενεργοποιεί τις αισθήσεις του παιδιού. Η ενεργοποίηση αυτή εκφράζεται μέσα από προτάσεις που περιέχουν αισθητικά ρήματα

Τεστ 3$^{ο:}$ «Φτιάχνω τη δική μου ιστορία ;»

Ερμηνεία ομοιοτήτων

- *Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν συχνότερα τις κατηγορίες του ορισμού της διευκρίνισης και της παρατήρησης εξαιτίας του περιεχομένου του θέματος.*

Σύμφωνα με αυτό οι δύο ομάδες κλίθηκαν να αφηγηθούν γραπτά μια ιστορία με τη χρήση των ακόλουθων λέξεων: ζωγράφος, όνειρο, δίχτυ, αποθήκη, αστραπή, έλατο, κορδέλα, άγαλμα, μυρωδιά. Μέσα στα πλαίσια του αφηγηματικού λόγου τα παιδιά αναφέρονται στις βασικές ενέργειες του ήρωα μέσα από τη χρήση της κατηγορίας του ορισμού. Αναφέρονται επίσης στις λεπτομέρειες των ενεργειών αυτών με τη χρήση της κατηγορίας της διευκρίνισης**.** Τέλος εξαιτίας του περιεχομένου των δοθέντων λέξεων χρησιμοποιούν την κατηγορία της παρατήρησης. Αυτό συμβαίνει κυρίως όταν στο γραπτό τους λόγο χρησιμοποιούν τη λέξη μυρωδιά, αστραπή και όνειρο.

Ερμηνεία διαφορών

Η επεξεργασία του γραπτού θέματος *«Φτιάχνω τη δική μου ιστορία»* αποτελεί μια ανεξάρτητη γραπτή δραστηριότητα. Στις δύο ομάδες δίδονται οι ίδιες οδηγίες πριν την έναρξη της γραφής. Οι δύο ομάδες καλούνται να δημιουργήσουν μια δική τους ιστορία χρησιμοποιώντας τις λέξεις: όνειρο, αστραπή, άγαλμα, κορδέλα, έλατο, αποθήκη, ζωγράφος, μυρωδιά, δίχτυ.

- *Σύμφωνα με τις συγκριτικές συμπερασματικές τοποθετήσεις οι δύο ομάδες δεν χρησιμοποιούν με την ίδια ευκολία προτάσεις εμβάθυνσης.*

Αυτό σημαίνει ότι οι δύο ομάδες δεν ανταποκρίνονται με την ίδια άνεση στη δημιουργία της ιστορίας. Από το σύνολο των 21 γραπτών κειμένων η Ο.Ε. παρουσίασε 13 κείμενα με προτάσεις εμβάθυνσης. Στα υπόλοιπα 8 κείμενα τα περιγραφόμενα γεγονότα δεν παρουσιάζουν συνοχή κι έτσι δεν δομούν μια συγκεκριμένη ιστορία. Από το σύνολο των 21 κειμένων της Π.Ο. τα 19 παρουσιάζουν προτάσεις εμβάθυνσης. Στα υπόλοιπα 3 κείμενα τα περιγραφόμενα γεγονότα δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους συνοχή.

Το γεγονός ότι η Π.Ο. χρησιμοποιεί προτάσεις εμβάθυνσης με μεγαλύτερη ευκολία από ότι η Ο.Ε. μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της γλώσσας κατά τη διάρκεια των μηνών Ιανουαρίου-Μαρτίου.

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί έξι ισχυρές κατηγορίες, ενώ η Ο.Ε. χρησιμοποιεί δύο ισχυρές κατηγορίες.*

Αυτό σημαίνει ότι τα κείμενα της Π.Ο. έχουν μεγαλύτερο εννοιολογικό ενδιαφέρον. Η Π.Ο. περιγράφει την ιστορία της ορίζοντας τα γεγονότα, διευκρινίζοντάς τα, επιχειρηματολογώντας και κρίνοντάς τα ή υπολογίζοντας τις συνέπειές τους. Η Ο.Ε. περιγράφει την ιστορία της μόνον ορίζοντας και διευκρινίζοντας τα γεγονότα.

Το γεγονός ότι η Π.Ο. χρησιμοποιεί προτάσεις εμβάθυνσης με πλουσιότερο εννοιολογικό περιεχόμενο από ότι η Ο.Ε. μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της γλώσσας κατά τη διάρκεια των μηνών Ιανουαρίου-Μαρτίου.

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί περισσότερες ισχυρές κατηγορίες.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική που ακολούθησε η Π.Ο. κατά τη διάρκεια της δίμηνης εφαρμογής του ΔΥΓΤ. Σύμφωνα με το υπόδειγμα αυτό, τα παιδιά ασκούνται σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες που καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη με τρόπο συστηματικό. Αντίθετα η Ο.Ε. δεν δέχτηκε παρόμοιες δραστηριότητες με τρόπο συστηματικό.

- *Η Πειραματική Ομάδα ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη άνεση στη σύνθεση της ιστορίας από ότι η Ομάδα Ελέγχου.*

Έτσι το 90% των κειμένων της Π.Ο. μπόρεσε να συντάξει μια ιστορία με τη χρήση των προαναφερθέντων λέξεων η οποία χαρακτηρίζεται από συνοχή και νοηματική διαύγεια. Αντίθετα το μόνον 65% από τα κείμενα της Ο.Ε. παρουσιάζουν τα προηγούμενα χαρακτηριστικά.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι η Π.Ο. είχε ασκηθεί με κατάλληλες δραστηριότητες τέχνης στη σύνθεση ιστοριών. Ένα τυπικό παράδειγμα σύνθε-

σης ιστορίας με τη χρήση των τεχνών είναι η δραματοποίηση Στη διάρκεια της δίμηνης εφαρμογής του ΔΥΓΤ εφαρμόστηκαν κι άλλες δραστηριότητες σύνθεσης[223] Αντίθετα η Ο.Ε. δεν εξασκήθηκε σε παρόμοιες δραστηριότητες.

Ορισμός

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί ανεξάρτητους ήρωες οι οποίοι πρωταγωνιστούν στην ιστορία που διατυπώνεται γραπτά. Οι ήρωες αυτοί προέρχονται από τις προσωπικές εμπειρίες του παιδιού -αληθινές ή φανταστικές.*

Έτσι η Π.Ο. παρουσιάζει στα κείμενά της μια ποικιλία ηρώων η οποία καθορίζει το χώρο, το χρόνο και τον τρόπο διεξαγωγής των δρώμενων. Η Ο.Ε. διαλέγει τους ήρωές της κυρίως μέσα από τις δοθείσες λέξεις. Από αυτές η λέξη «όνειρο» χρησιμοποιείται για την οριοθέτηση του χώρου και του χρόνου και η λέξη «ζωγράφος» χρησιμοποιείται ως αναγνωριστικό στοιχείο του κεντρικού ήρωα. Έτσι η Ο.Ε. οδηγείται στην παρουσίαση ομοιόμορφων ως προς το περιεχόμενο κειμένων.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που ακολούθησε η Π.Ο. κατά τη διάρκεια της δίμηνης εφαρμογής του ΔΥΓΤ.

Σύμφωνα με αυτή τα παιδιά συχνά αναφέρονται σε προσωπικές τους γνώμες ή κρίσεις που αφορούν τις επιλογές των ηρώων του αναγνωστικού κειμένου. Συχνά συγκρίνουν τη δράση του ήρωα με τις δικές τους προσωπικές επιλογές. Με τον τρόπο αυτό χρησιμοποιούν τις δικές τους εμπειρίες για να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά ενός ήρωα. Έτσι όταν η Π.Ο. καλείται να γράψει μια δική της ιστορία, αυθόρμητα εμπνέεται από προσωπικές της εμπειρίες. Αντίθετα η Ο.Ε. δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει τον δικό της εσωτερικό κόσμο για τη συγγραφή μια ιστορίας. Προτιμά να επιλέξει έναν από τους «έτοιμους» ήρωες που αναφέρονται στις δοθείσες λέξεις.

Διευκρίνιση

- *Η Π.Ο. ενδιαφέρεται για το χρόνο διεξαγωγής των δρώμενων. Αντίθετα η Ο.Ε. χρησιμοποιεί ελάχιστα προτάσεις που διευκρινίζουν το χρόνο διεξαγωγής των δρώμενων.*

Επομένως η Π.Ο. ενδιαφέρεται για μια πιο ολοκληρωμένη παρουσίαση των γεγονότων αφού τα οριοθετεί στο χώρο και το χρόνο καλύτερα από ό,τι η Ο.Ε.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι η Π.Ο. έχει ξεκάθαρο το χώρο και το χρόνο των αναγνωστικών κειμένων που επεξεργάζεται καθημερινά, αφού πρόκειται για ένα συγκεκριμένο αναγνωστικό κείμενο παρουσιαζόμενο σε συνέχειες. Αντίθετα η Ο.Ε. αλλάζει καθημερινά το χώρο και το χρόνο των ιστοριών της, αφού κάθε μέρα το περιεχόμενο του αναγνωστικού κειμένου είναι διαφορικό.

- *Η Π.Ο. ενδιαφέρεται πρωτίστως για την περιγραφή των αντικειμένων ή των ηρώων της. Αντίθετα η Ο.Ε. μοιράζει ισόρροπα τις πληροφορίες της σε θέματα που αφορούν το χώρο, το περιεχόμενο των διαλόγων και τη δράση των ηρώων.*

---

[223] Βλ. δραστηριότητες που συνδέουν την τέχνη με τη γλώσσα στο *Εγχειρίδιο για τον Παιδαγωγό*.

Ο διαφορετικός αυτός προσανατολισμός μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που ακολούθησε η Π.Ο. κατά τη διάρκεια της δίμηνης εφαρμογής του ΔΥΓΤ. Σύμφωνα με αυτή τα παιδιά συχνά περιγράφουν έναν ζωγραφικό πίνακα ή ένα γλυπτό στις λεπτομέρειές του. Το γεγονός αυτό τους δίνει την άνεση να περιγράψουν ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση με μεγαλύτερη ευκολία σε σχέση με την Ο.Ε. η οποία δεν δέχτηκε παρόμοιες εμπειρίες.

Παρατήρηση

- *Η Π.Ο. εστιάζει την παρατήρησή της σε τρεις αισθήσεις: όραση, οσμή, ακοή, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην όραση. Η Ο.Ε. εστιάζει την προσοχή της σε δύο αισθήσεις: την όραση και την ακοή, αλλά δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην οσμή.*

Επομένως η Ο.Ε. προσπάθησε να χρησιμοποιήσει όσο το δυνατό περισσότερες από τις δοθείσες λέξεις, μέσα στις οποίες περιλαμβάνεται η λέξη μυρωδιά. Αντίθετα η Π.Ο. χρησιμοποιεί κυρίως το ρήμα βλέπω για να παρατηρήσει τα όσα συμβαίνουν.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που ακολούθησε η Π.Ο. κατά τη διάρκεια της δίμηνης εφαρμογής του ΔΥΓΤ. Σύμφωνα με αυτή τα παιδιά παρατηρούν συχνά διάφορα έργα τέχνης καλλιεργώντας ιδιαίτερα την αίσθηση της όρασης.

Υπόθεση

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί στα κείμενά της υποθετικές προτάσεις σε ποσοστό 42%. Η Ο.Ε. δεν χρησιμοποιεί υποθετικές προτάσεις στα κείμενά της.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που ακολούθησε η Π.Ο. κατά τη διάρκεια της δίμηνης εφαρμογής του ΔΥΓΤ. Σύμφωνα με αυτή τα παιδία κάνουν υποθέσεις για την τύχη των ηρώων ή για την έκβαση διαφόρων γεγονότων[224]. Αντίθετα η Ο.Ε. δεν ασκείται σε παρόμοιες δραστηριότητες.

Συναίσθηση

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί στα κείμενά της προτάσεις συναισθημάτων σε ποσοστό 21%. Η Ο.Ε. δεν χρησιμοποιεί καθόλου τέτοιου είδους προτάσεις.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που ακολούθησε η Π.Ο. κατά τη διάρκεια της δίμηνης εφαρμογής του ΔΥΓΤ. Σύμφωνα με αυτή τα παιδιά συχνά εμπλέκονται συναισθηματικά στα δρώμενα και συμπάσχουν με τους ήρωες του αναγνωστικού κειμένου. Αυτό συμβαίνει κυρίως με τις δραστηριότητες δραματοποίησης[225]. Αντίθετα η Ο.Ε. δεν δέχεται παρόμοιες συναισθηματικές εμπειρίες.

---

[224] Βλ. δραστηριότητες που συνδέουν την τέχνη με τη γλώσσα στο *Εγχειρίδιο για τον Παιδαγωγό*.

[225] Βλ. δραστηριότητες που συνδέουν την τέχνη με τη γλώσσα *στο Εγχειρίδιο για τον Παιδαγωγό*.

9.3.3 Σχολείο Α΄: Προτάσεις επαναπροσδιορισμού

9.3.3.1 Σχολείο Α΄: Συγκριτική μελέτη υποκατηγοριών επαναπροσδιορισμού ανάμεσα στην Ο.Ε. και Π.Ο.

i) Τεστ προελέγχου « Ένα ταξίδι με μια μικρή περιπέτεια».

Ομοιότητες

Γενικό συμπέρασμα

Οι δύο ομάδες αναφέρονται συχνά σε γενικές κρίσεις για την έκβαση της περιπέτειας και σε κρίσεις που σχετίζονται με τη συναισθηματική κατάσταση των πρωταγωνιστών της περιπέτειας: Π.Ο. 58% -Ο.Ε. 57%

Το εννοιολογικό περιεχόμενο της κατηγορίας αυτής είναι κοινό και για τις δύο ομάδες.

Προσωπική δήλωση

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν στην ίδια περίπου συχνότητα την υποκατηγορία προσωπική δήλωση. Με τον τρόπο αυτό δίνεται έμφαση στην παρουσία του γράφοντος: Π.Ο. 25% -Ο.Ε. 21%.

Χρόνος

Οι δύο ομάδες σπάνια χρησιμοποιούν την έννοια του χρόνου για να δηλώσουν τη λήξη της περιπέτειάς τους: Π.Ο. 14 % -Ο.Ε. 8%.

Αιτιολογημένη συμπερασματική τοποθέτηση

Οι δύο ομάδες σπάνια αιτιολογούν τις αποφάσεις τους: Π.Ο. 7%- Ο.Ε. 16%.

Δήλωση γεγονότος

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία της δήλωσης γεγονότος:
Π.Ο. 21% -Ο.Ε. 8%.

1^{ο} Τεστ: «Τι σκέφτεται ο πελαργός;»

Ομοιότητες

Προσωπική δήλωση

Οι δύο ομάδες σπάνια επιλέγουν να αναφερθούν σε μια προσωπική τους δήλωση για να οριοθετήσουν το τέλος του επεισοδίου: Π.Ο. 14% Ο.Ε. 22%.

Δήλωση χρόνου

Οι δύο ομάδες σπάνια επιλέγουν να αναφερθούν σε χρονικές δηλώσεις προκειμένου να οριοθετήσουν τη λήξη του επεισοδίου: Π.Ο. 24% - Ο.Ε. 11%.

Γνωμικά

Η Π.Ο. σπάνια χρησιμοποιεί την υποκατηγορία κατηγορία των γνωμικών: Π.Ο. 14% - Ο.Ε. 0%. Η Ο.Ε. δεν επιλέγει την κατηγορία αυτή για να οριοθετήσει το τέλος του επεισοδίου με τον πελαργό.

Διαφορές

Γενικό συμπέρασμα

Η Π.Ο. επιλέγει συχνά την υπο-κατηγορία γενικό συμπέρασμα. Αντίθετα η Ο.Ε. δεν επιλέγει την κατηγορία αυτή για να οριοθετήσει το τέλος του επεισοδίου με τον πελαργό. Τα γενικά συμπεράσματα αναφέρεται σε κρίσεις του γράφοντος για τη συναισθηματική κατάσταση του πελαργού και σε κρίσεις για τις ενέργειες του πελαργού. Με τον τρόπο αυτό ο γράφων παίζοντας το ρόλο του κριτή επιλέγει να κλείσει το επεισόδιο με ένα δικό του σχολιασμό: Π.Ο. 42% - Ο.Ε. 0%.

Αιτιολογημένο συμπέρασμα

Ο τρόπος με τον οποίο οι δύο ομάδες λήγουν το επεισόδιο έχει κοινό εννοιολογικό περιεχόμενο. Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία αιτιολογημένο συμπέρασμα: Π.Ο. 14% -Ο.Ε. 44%.

Δήλωση Γεγονότων

Η Ο.Ε. λήγει το επεισόδιο αναφερόμενη σε μια τελική ενέργεια του πελαργού συχνότερα από ότι η Π.Ο.: Π.Ο. 14% -Ο.Ε. 33%

ii) 2^{ο} Τεστ: «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;»

Διαφορές

Προσωπική δήλωση

Η Ο.Ε. λήγει τη συνομιλία με το κυκλάμινο διαλέγοντας συγκεκριμένο εννοιολογικό περιεχόμενο. Αντίθετα η Π.Ο. δεν προσανατολίζεται σε συγκεκριμένο εννοιολογικό περιεχόμενο[226].

Η υποκατηγορία της προσωπικής δήλωσης χρησιμοποιείται συχνότερα από την Ο.Ε.: Π.Ο. 69% Ο.Ε. 89%.

Χρόνος

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα την έννοια του χρόνου για να λήξει τη συνομιλία της με το κυκλάμινο**:** Π.Ο. 33% - Ο.Ε. 22%.

Αιτιολογημένο συμπέρασμα

Η Π.Ο. επιδιώκει να αναζητήσει τα αίτια που οδηγούν στη λήξη της συνομιλίας με το κυκλάμινο συχνότερα από ό,τι η Ο.Ε.: Π.Ο. 23% - Ο.Ε. 11%.

---

[226] Παράδειγμα: Το παιδί της Ο.Ε. λήγει τη συνομιλία με το κυκλάμινο ανακοινώνοντάς του ότι από εδώ και μπρος θα ζήσει μαζί του στο βουνό. Ή ότι θα το τοποθετήσει σε μια γλάστρα.

iii) 3^{ο} Τεστ: «Φτιάχνω τη δική μου ιστορία»

Ομοιότητες

Προσωπική δήλωση

Οι δύο ομάδες σπάνια επιλέγουν να αναφερθούν σε μια προσωπική τους δήλωση για να οριοθετήσουν το τέλος της ιστορίας: Π.Ο. 22% - Ο.Ε. 22%.

Αιτιολογημένο συμπέρασμα

Οι δύο ομάδες σπάνια επιλέγουν να αναφερθούν στα αίτια που οδήγησαν στη λήξη της ιστορίας: Π.Ο. 22% - Ο.Ε. 22%.

Δήλωση γεγονότων

Οι δύο ομάδες σπάνια επιλέγουν να αναφερθούν σε ένα γεγονός για να οριοθετήσουν το τέλος της ιστορίας: Π.Ο. 16% - Ο.Ε. 11%.

Διαφορές

Γενικό συμπέρασμα

Η Π.Ο. αναφέρεται συχνότερα σε γενικές κρίσεις που αφορούν το περιεχόμενο της ιστορίας ή σε κρίσεις που αφορούν τις ενέργειες του ήρωα. Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί αρκετά συχνά την κατηγορία αυτή αλλά όχι τόσο ώστε να θεωρηθεί ισχυρή: Π.Ο. 61% - Ο.Ε. 44%.

Χρόνος

Η Π.Ο. επιλέγει να αναφερθεί σε χρονικές δηλώσεις προκειμένου να οριοθετήσει τη λήξη του επεισοδίου συχνότερα από ότι η Ο.Ε.: Π.Ο. 33%-Ο.Ε. 11%.

9.3.3.2 Σχολείο Α΄: Συνοπτικές παρατηρήσεις συγκριτικής μελέτης υποκατηγοριών Επαναπροσδιορισμού

i) Τεστ προελέγχου

Ομοιότητες μεταξύ των δύο ομάδων

Η ποιότητα και η ποσότητα των υπο-κατηγοριών επαναπροσδιορισμού είναι κοινές για τις δύο ομάδες.

1^{ο} Τεστ

Ομοιότητες μεταξύ των δύο ομάδων

Οι δύο ομάδες δε χρησιμοποιούν ισχυρές κατηγορίες.

Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων

- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα υπό-κατηγορίες επαναπροσδιορισμού από ό,τι η Ο.Ε.
- Η ποιότητα και η ποσότητα των αδύνατων υπό-κατηγοριών διαφοροποιούνται ανάμεσα στις δύο ομάδες. Η Π.Ο. αναφέρεται σε γενικά συμπεράσματα ενώ η

Ο.Ε, αιτιολογεί τις συμπερασματικές της τοποθετήσεις. Η αιτιολόγηση αυτή είναι κοινή σε όλα τα κείμενα της Ο.Ε.

ii) 2ο Τεστ

Ομοιότητες μεταξύ των δύο ομάδων

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την ίδια ποσότητα και ισχυρών και αδύνατων υπό-κατηγοριών.

Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους για να λήξει τη συνομιλία με το κυκλάμινο. Αντίθετα η Ο.Ε. επιλέγει έναν τρόπο για να λήξει τη συνομιλία με το κυκλάμινο.

iii) 3ο Τεστ

Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων

Η Π.Ο. αναφέρεται συχνότερα σε γενικά συμπεράσματα από ό,τι η Ο.Ε.

9.3.3.3 Σχολείο Α΄: Ερμηνεία ποιοτικής επεξεργασίας υπο-κατηγοριών επαναπροσδιορισμού

i) Τεστ προελέγχου: «Ένα ταξίδι με μια μικρή περιπέτεια»

Ερμηνεία ομοιοτήτων

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την ίδια ποσότητα υπο-κατηγοριών επαναπροσδιορισμού. Το εννοιολογικό περιεχόμενο των κατηγοριών αυτών είναι κοινό για τις δύο ομάδες.

Το γεγονός ότι στις δύο ομάδες δεν παρατηρούνται διαφορές ως προς την ποσότητα και ποιότητα των προτάσεων επαναπροσδιορισμού μπορεί να οφείλεται στην ίδια διδακτική προσέγγιση που οι ομάδες αυτές ακολούθησαν πριν την έναρξη της γραφής.

1ο Τεστ: «Τι σκέφτεται ο πελαργός;»

Ερμηνεία διαφορών

Η Π.Ο. αυξάνει την ποσότητα των κατηγοριών της και διαφοροποιεί το εννοιολογικό τους περιεχόμενο. Η εννοιολογική διαφοροποίηση συνίσταται στη συχνή χρήση της υπο-κατηγορίας γενικό συμπέρασμα.

Παρόμοιες διαφορές αλλά με χαμηλή συχνότητα εμφάνισης παρουσιάζονται στις κατηγορίες της δήλωσης γεγονότων και των γνωμικών. Οι κατηγορίες αυτές εμφανίζονται συχνότερα στην Π.Ο. από ό,τι στη Ο.Ε.

Οι διαφορές ως προς την ποσότητα και την ποιότητα των προτάσεων επαναπροσδιορισμού μπορεί να οφείλονται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση του ποιήματος που δέχθηκαν οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής. Πιο συγκεκριμένα, στα παιδιά της Π.Ο. δίδεται συχνά η ευκαιρία να κρίνουν τη συμπεριφορά των ηρώων ή να διατυπώνουν κρίσεις για την έκβαση των γεγονότων μέσα από ένα σύνο-

λο κατάλληλων δραστηριοτήτων[227]. Αντίθετα τα παιδιά της Ομάδας Ελέγχου δεν δέχονται παρόμοιες ενεργοποιήσεις.

Αιτιολογημένο συμπέρασμα

Η Ο.Ε. αιτιολογεί τη λήξη του επεισοδίου με τον πελαργό συχνότερα από ό,τι η Π.Ο. Η βασική αιτία που προβάλλεται συχνότερα από την Ο.Ε. είναι τη διακοπή των σκέψεων του πελαργού εξ αιτίας της αναζήτησης τροφής. Επομένως δεν παρατηρείται νοηματική ποικιλία ως προς τις αιτίες που προκαλούν τη διακοπή του επεισοδίου με τον πελαργό.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση του γραπτού θέματος που δέχθηκαν οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά της Ο.Ε. κατευθύνθηκαν από τη δασκάλα τους να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένο εννοιολογικό περιεχόμενο για να λήξουν το επεισόδιο με τον πελαργό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση προτάθηκε η διακοπή των σκέψεων του πελαργού με σκοπό την αναζήτηση της τροφής. Αντίθετα η Π.Ο. δε δέχθηκε παρόμοια ενεργοποίηση.

Με τον τρόπο αυτό οι προτάσεις επαναπροσδιορισμού της Ο.Ε. αποκτούν εννοιολογική ομοιομορφία, σε αντίθεση με αυτές της Π.Ο.

2^{ο} Τεστ: «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;»

Ερμηνεία διαφορών

Το εννοιολογικό περιεχόμενο των υπό-κατηγοριών επαναπροσδιορισμού έχει κοινό προσανατολισμό στο δείγμα της Ο.Ε. σε αντίθεση με αυτό της Π.Ο. που χαρακτηρίζεται από νοηματική ποικιλία.

Οι προτάσεις επαναπροσδιορισμού της Ο.Ε. έχουν κοινό εννοιολογικό προσανατολισμό εξαιτίας των παρατηρήσεων που γίνονται από τη δασκάλα πριν την έναρξη της γραφής. Έτσι το τέλος του επεισοδίου δεν προσδιορίζεται από τον ίδιο το γράφοντα αλλά καθορίζεται από την ίδια τη δασκάλα πριν την έναρξη της γραφής. Έτσι τα παιδιά της Ο.Ε. δέχθηκαν κατευθύνθηκαν στο να λήξουν τη συνομιλία με το κυκλάμινο με μια συγκεκριμένη ανακοίνωση.

3^{ο} Τεστ: «Φτιάχνω τη δική μου ιστορία;»

Ερμηνεία διαφορών

Η ποιότητα των υπό-κατηγοριών επαναπροσδιορισμού διαφέρει στις δύο ομάδες. Πιο συγκεκριμένα:

Η Π.Ο. ορίζει αυθόρμητα το τέλος της ιστορίας της, ενώ η Ο.Ε. δέχεται συγκεκριμένη οδηγία προκειμένου να οριοθετήσει το τέλος της ιστορίας της.

Η Π.Ο. κρίνει συχνότερα τις ενέργειες των ηρώων της. Επίσης διατυπώνει συχνότερα κρίσεις για τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν στην ιστορία της.

---

[227] Βλ. προηγούμενη υποσημείωση αρ. 226.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που δέχθηκαν οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής. Πιο συγκεκριμένα, στα παιδιά της Π.Ο. δίδεται συχνά η ευκαιρία να κρίνουν τη συμπεριφορά των ηρώων ή να διατυπώνουν κρίσεις για την έκβαση των γεγονότων μέσα από ένα σύνολο κατάλληλων δραστηριοτήτων[228]. Αντίθετα τα παιδιά της Ο.Ε. δε δέχονται παρόμοιες ενεργοποιήσεις.

9.3.4 **Σχολείο Β΄: Υπο-κατηγορίες συνειδητοποίησης**

9.3.4.1 Σχολείο Β΄: Συγκριτική μελέτη υπο-κατηγοριών συνειδητοποίησης ανάμεσα στην Ο.Ε. και την Π.Ο.

i) 1ο Τεστ: «Τι σκέφτεται ο πελαργός;»

Ομοιότητες

Πρόσωπο

- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν στο σύνολο των κειμένων τους το ίδιο πρόσωπο (ο πελαργός) για να δηλώσουν τον πρωταγωνιστή.
- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν σε υψηλά ποσοστά την υποκατηγορία του προσώπου: Π.Ο. 100% - Ο.Ε. 100%.

Επηρεασμός

- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν σε χαμηλά ποσοστά την κατηγορία του επηρεασμού: Π.Ο. 19% - Ο.Ε. 16%.

Κρίση

- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν στην ίδια περίπου συχνότητα της κατηγορία της κρίσης: Π.Ο. 31% - Ο.Ε. 36%.

Διαφορές

Πρόσωπο

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί δύο πρόσωπα για να δηλώσει τους συμπρωταγωνιστές του πελαργού. Πρόκειται για τον Πέτρο, ένα μικρό αγόρι, και για τους φίλους του πελαργού που είναι άλλοι πελαργοί. Τα πρόσωπα που χρησιμοποιεί η Ο.Ε. στο γραπτό της κείμενο είναι δανεισμένα από το λογοτεχνικό ανάγνωσμα που διαβάστηκε στην τάξη πριν την έναρξη της γραφής. Αντίθετα, στην Π.Ο. ο πελαργός του ποιήματος θεωρείται ως βασικός πρωταγωνιστής της γραπτού κειμένου. Σε τέσσερα γραπτά κείμενα της Π.Ο. χρησιμοποιείται το πρώτο πρόσωπο, γεγονός που υποδηλώνει την ταύτιση του γράφοντος με τον ήρωα του ποιήματος.

---

[228] Βλ. δραστηριότητες που συνδέουν την τέχνη με τη γλώσσα στο *Εγχειρίδιο για τον Παιδαγωγό*.

Χώρος

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα λέξεις ή φράσεις που δηλώνουν το χώρο από ότι η Ο.Ε. Η Π.Ο. χρησιμοποιεί εννέα διαφορετικές περιοχές για να δηλώσει το χώρο διεξαγωγής των γεγονότων, ενώ η Ο.Ε. χρησιμοποιεί δύο διαφορετικούς χώρους.

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία του χώρου από ό,τι η Ο.Ε.**:** Π.Ο. 81%- Ο.Ε. 53%.

Χρόνος

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα λέξεις ή φράσεις που δηλώνουν χρόνο. Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί πέντε χρονικές περιόδους: «μέρα, κάποτε, φθινόπωρο, καλοκαίρι, το ξημέρωμα».

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί τρεις χρονικές περιόδους: «Μια φορά, μια μέρα, ένα απόγευμα, το ξημέρωμα».

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία του χρόνου από ότι η Π.Ο.: Π.Ο. 56%- Ο.Ε. 89%.

Βασική ενέργεια

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί σε όλα της τα κείμενα προτάσεις που δηλώνουν τη βασική ενέργεια του πελαργού. Τα ρήματα «ξυπνώ», «βγαίνω (βγαίνω από τη φωλιά)», «βλέπω (όλες τις φωλιές άδειες)» χρησιμοποιούνται συχνότερα. Συνολικά η Ο.Ε. χρησιμοποιεί έντεκα ρήματα για να δηλώσει τις βασικές ενέργειες του πελαργού.

Η Π.Ο., από το σύνολο των τριών ρημάτων που επιλέγει για να δηλώσει τις βασικές ενέργειες του πελαργού, χρησιμοποιεί συχνότερα το ρήμα « σκέφτομαι».

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία του χρόνου από ότι η Π.Ο.: Π.Ο 56%- Ο.Ε. 100%.

Δευτερεύουσα ενέργεια

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί σε όλα της τα κείμενα προτάσεις που δηλώνουν τις δευτερεύουσες ενέργειες του πελαργού. Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί δεκατρία ρήματα για να δηλώσει τις δευτερεύουσες ενέργειες, από τα οποία συχνότερα χρησιμοποιείται το ρήμα «φεύγω» με την έννοια του αποδημώ.

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί επτά ρήματα για να δηλώσει τις δευτερεύουσες ενέργειες του πελαργού. Η Π.Ο. δεν χρησιμοποιεί ένα ρήμα περισσότερο από δύο φορές.

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα την υπο-κατηγορία δευτερεύουσα ενέργεια από ό,τι η Π.Ο.: Π.Ο 44% - Ο.Ε. 100%.

Αναφορά

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία της αναφοράς από ότι η Ο.Ε.: Π.Ο 62% - Ο.Ε. 42%.

Κρίση

Οι κρίσεις της Π.Ο. συνοψίζονται στους τρεις επιθετικούς προσδιορισμούς που χρησιμοποιεί για να περιγράψει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του πελαργού: σκεφτικός, κουτσός, πονεμένος. Οι κρίσεις της Ο.Ε. συνοψίζονται σε έξι επιθετικούς προσδιορισμούς: μόνος, τεμπέλης, υπναράς, νέος, μικρός, αδύναμος.

Επιχειρηματολογία

Η Ο.Ε. προσπαθεί να εξηγήσει το λόγο της καθυστερημένης αποδημίας του πελαργού ή να εκλογικεύσει τις ενέργειες του ιδίου και των φίλων του.

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την υποκατηγορία της επιχειρηματολογίας για να εκλογικεύσει τις ενέργειες του πελαργού.

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία της επιχειρηματολογίας από ότι η Π.Ο.: Π.Ο 44%- Ο.Ε. 100%.

2^{ο} Τεστ: «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;»

Ομοιότητες

Πρόσωπο

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν σε όλες τις προτάσεις συνειδητοποίησης λέξεις που δηλώνουν τους πρωταγωνιστές της συνομιλίας. Από το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιούν οι δύο ομάδες συχνότερη είναι η παρουσία των λέξεων: «κυκλάμινο» και «εγώ». Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν σε υψηλά ποσοστά την κατηγορία του Προσώπου: Π.Ο.100% - Ο.Ε.100%.

Χρόνος

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν στην ίδια περίπου συχνότητα προτάσεις που περιέχουν χρονικές δηλώσεις: Π.Ο 57% - Ο.Ε. 61%.

Η Π.Ο. και η Ο.Ε. χρησιμοποιούν τέσσερις κοινές χρονικές περιόδους: «Μια φορά, μια μέρα, τώρα, μια φορά κι έναν καιρό».

Βασική ενέργεια

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν σε όλα τους τα κείμενα προτάσεις που δηλώνουν τη βασική ενέργεια των πρωταγωνιστών: Π.Ο. 100%- Ο.Ε. 100%. Από το σύνολο των ρημάτων, το ρήμα «βλέπω» χρησιμοποιείται συχνότερα. για να δηλώσει τη βασική ενέργεια του πρωταγωνιστή.

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν τον ίδιο αριθμό ρημάτων (οκτώ) για να δηλώσουν τις βασικές ενέργειες του πρωταγωνιστή. Από αυτά τρία είναι κοινά και για τις δύο ομάδες. Πρόκειται για τα ρήματα «βλέπω, περπατώ, βρίσκομαι».

Δευτερεύουσα ενέργεια

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν το ίδιο πλήθος ρημάτων (δεκαπέντε) για να δηλώσουν τις δευτερεύουσες ενέργειες. Από αυτά τέσσερα είναι κοινά: «βλέπω, είμαι, περπατώ, μιλώ».

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν συχνά προτάσεις για να δηλώσουν τις δευτερεύουσες ενέργειες των πρωταγωνιστών τους: Π.Ο. 86%- Ο.Ε.100%.

Χώρος

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί επτά διαφορετικούς χώρους για να τοποθετήσει τους πρωταγωνιστές της. Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί έξι διαφορετικούς χώρους. Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν στην ίδια περίπου συχνότητα προτάσεις που περιέχουν προσδιορισμό του χώρου: Π.Ο. 71%- Ο.Ε. 69%.

Θαυμασμός

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν σε χαμηλά ποσοστά την κατηγορία του θαυμασμού: Π.Ο. 7%-Ο.Ε. 14%.

Διαφορές

Πρόσωπο

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συνολικά οκτώ διαφορετικά πρόσωπα για να ορίσει τους πρωταγωνιστές της. Δανείζεται δε τους ήρωές της από το ποίημα και το αναγνωστικό κείμενο.

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί πέντε διαφορετικά πρόσωπα για να ορίσει τους πρωταγωνιστές της. Οι δευτεραγωνιστές της προέρχονται από το άμεσο οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον.

Χώρος

Η Π.Ο. δανείζεται τους χώρους διεξαγωγής των γεγονότων από το αναγνωστικό κείμενο: «ακρογιαλιά, ακροθαλασσιά, πολιτεία, αμμουδένια πολιτεία, γρανιτένιος βράχος» ή από το περιεχόμενο του ποιήματος: «βράχος».

Η Ο.Ε. δανείζεται το χώρο διεξαγωγής των γεγονότων από το άμεσο οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον: «τάξη, σχολείο, σπίτι, δάσος».

Αναφορά

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία της αναφοράς από ό,τι η Ο.Ε.: Π.Ο. 86% - Ο.Ε. 48%.

Επηρεασμός

Η κατηγορία του επηρεασμού χρησιμοποιείται συχνά από την Π.Ο. Οι επιρροές της προέρχονται περισσότερο από το αναγνωστικό κείμενο παρά από το ποίημα.

Η Ο.Ε. δεν εμφανίζει προτάσεις επηρεασμού: Π.Ο. 57% - Ο.Ε. 0%.

Κρίση

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία της κρίσης από ότι η Ο.Ε.: Π.Ο. 29% - Ο.Ε. 8%.

Επιχειρηματολογία

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την υποκατηγορία επιχειρηματολογία για να δηλώσει τόσο την αντίδρασή της απέναντι σε ένα λουλούδι που μιλάει, όσο και για να δικαιολογήσει την παρουσία του γράφοντος σε έναν χώρο που διαφέρει από το άμεσο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

Η Ο.Ε. δεν χρησιμοποιεί καθόλου ανάλογες προτάσεις που να εξηγούν το παράδοξο της ομιλίας του κυκλάμινου: Π.Ο. 43% - Ο.Ε. 0%.

3^{ο} Τεστ: «Φτιάχνω τη δική μου ιστορία»

Ομοιότητες

Πρόσωπο

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν περίπου το ίδιο πλήθος λέξεων για να δηλώσουν τους πρωταγωνιστές τους. Από το πλήθος των λέξεων πέντε είναι κοινές και για τις δύο ομάδες: «ζωγράφος, παιδί, έλατο, κορίτσι, εγώ».

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν σε όλα τα κείμενα την υποκατηγορία του προσώπου: Π.Ο. 100% - Ο.Ε. 100%.

Βασική ενέργεια

Τα ρήματα «ονειρεύομαι» και «είμαι» χρησιμοποιούνται συχνότερα και από τις δύο ομάδες.

Συνολικά η Ο.Ε. χρησιμοποιεί δεκαοκτώ ρήματα για να δηλώσει τις βασικές ενέργειες των ηρώων και η Π.Ο. εικοσιένα. Επομένως οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν περίπου το ίδιο πλήθος ρημάτων για να δηλώσουν τις βασικές ενέργειες των ηρώων τους.

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν σε υψηλά ποσοστά την υποκατηγορία βασική ενέργεια: Π.Ο. 100% - Ο.Ε. 100%.

Χρόνος

Η Π.Ο. και η Ο.Ε. χρησιμοποιούν πέντε κοινές χρονικές περιόδους: «Μια φορά, μια νύχτα, χθες, το βράδυ, μια φορά κι έναν καιρό».

Από το σύνολο των κοινών χρονικών περιόδων πιο συχνά χρησιμοποιούν τις φράσεις: «μια φορά» και «μια φορά κι έναν καιρό».

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν στην ίδια περίπου συχνότητα την υποκατηγορία του χρόνου: Π.Ο. 77% - Ο.Ε. 88%.

Δευτερεύουσα ενέργεια

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν το ίδιο πλήθος ρημάτων για να δηλώσουν τις δευτερεύουσες ενέργειες. Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν στην ίδια περίπου συχνότητα προτάσεις που δηλώνουν δευτερεύουσες ενέργειες: Π.Ο. 50% - Ο.Ε. 44%.

Χώρος
Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν στην ίδια περίπου συχνότητα την υποκατηγορία του χώρου: Π.Ο. 41% - Ο.Ε. 45%.

Αναφορά
Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την υπο-κατηγορία της αναφοράς σε χαμηλά ποσοστά: Π.Ο. 9% - Ο.Ε. 8%.

Επιχειρηματολογία
Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την υπο-κατηγορία της επιχειρηματολογία σε χαμηλά ποσοστά: Π.Ο. 14% - Ο.Ε. 8%.

Διαφορές
Πρόσωπο

Η Π.Ο. προσανατολίζεται στη χρήση διαφορετικών ηρώων από ό,τι η Ο.Ε. Από το σύνολο των λέξεων που δηλώνουν τους πρωταγωνιστές, συχνότερα χρησιμοποιούνται οι λέξεις «ζωγράφος» και «εγώ». Αντίθετα η Ο.Ε. δεν ξεχωρίζει κάποιον ήρωα τον οποίο να εμφανίζει σε μεγαλύτερη συχνότητα από όλους τους άλλους.

Βασική ενέργεια

Οι δύο ομάδες διαφοροποιούνται ως προς τη συχνότητα με την οποία επιλέγουν τις βασικές ενέργειες των ηρώων τους. Έτσι η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα τα ρήματα «ζωγραφίζω, ζω, βλέπω όνειρο, πηγαίνω, κοιμάμαι, βρίσκομαι» για να ορίσει τις βασικές ενέργειες, ενώ η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα το ρήμα «βλέπω όνειρο».

Χώρος

Η Π.Ο. επιλέγει ένδεκα διαφορετικούς χώρους για να δηλώσει τη διεξαγωγή των γεγονότων. Η Ο.Ε. επιλέγει οκτώ χώρους.

Η Π.Ο. δεν προσανατολίζεται σε έναν συγκεκριμένο χώρο για να τοποθετήσει τα δρώμενα. Η Ο.Ε. επιλέγει περισσότερες φορές τη λέξη «αποθήκη», για να τοποθετήσει τα δρώμενα.

Σχολείο Β΄: Συνοπτικές παρατηρήσεις συγκριτικής μελέτης υπο-κατηγοριών συνειδητοποίησης

ii) 1^{ο} Τεστ

Ομοιότητες μεταξύ των ομάδων

- Οι δύο ομάδες δεν διαφοροποιούνται ως προς την επιλογή των ισχυρών κατηγοριών (βασική ενέργεια, πρόσωπο, χρόνος).
- Η επιλογή των πρωταγωνιστών επηρεάζεται από την ανάγνωση του εξωσχολικού κειμένου πριν την έναρξη της γραφής.

Διαφορές μεταξύ των ομάδων

- Η Ο.Ε. αναφέρεται συχνότερα στις βασικές και δευτερεύουσες ενέργειες του ήρωα.
- Η Π.Ο. αναφέρεται συχνότερα στο χώρο διεξαγωγής του επεισοδίου.
- Η Π.Ο. συνειδητοποιεί την ιδιαιτερότητα του πελαργού (μόνος- σκεπτόμενος) με αποτέλεσμα να αναφέρεται συχνά σε αυτήν.
- Ο χώρος και ο χρόνος διεξαγωγής των γεγονότων επιλέγονται ελεύθερα από τα παιδιά της Π.Ο., ενώ αντίθετα ο χώρος και ο χρόνος διεξαγωγής των γεγονότων που επιλέγει η Ο.Ε. είναι επηρεασμένοι από το εξωσχολικό ανάγνωσμα.

iii) 2^{ο} Τεστ

Ομοιότητες μεταξύ των ομάδων

- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την ίδια ποικιλία *ισχυρών* υποκατηγοριών: (βασική ενέργεια, πρόσωπο, χώρος, χρόνος, δευτερεύουσα ενέργεια).

Διαφορές μεταξύ των ομάδων

- Η Π.Ο. αλλάζει την ποιότητα και την ποσότητα των *ισχυρών* υπό-κατηγοριών της.
- Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία των δευτερευουσών ενεργειών.
- Η Π.Ο. επιχειρηματολογεί και κρίνει συχνότερα από ότι η Ο.Ε.
- Η Π.Ο. αναφέρεται συχνότερα στο γεγονός της συνομιλίας με το λουλούδι από ότι η Ο.Ε.
- Οι δύο ομάδες διαφοροποιούν τους συμπρωταγωνιστές τους.
- Η Π.Ο. δηλώνει με μεγαλύτερη άνεση το χώρο διεξαγωγής των γεγονότων από ότι η Ο.Ε.
- Η Π.Ο. συνειδητοποιεί την ιδιαιτερότητα του λουλουδιού (λουλούδι με λαλιά) με αποτέλεσμα να αναφέρεται συχνά σε αυτήν.
- Η Π.Ο. ερμηνεύει τα φαινόμενα, όσο κι αν αυτά ξαφνιάζουν ή μοιάζουν ανεξιχνίαστα (πώς γίνεται να μιλά ένα λουλούδι;).

iv) 3^{ο} Τεστ

Ομοιότητες μεταξύ των δύο ομάδεων

- Οι δύο ομάδες επιλέγουν την ίδια ποικιλία ισχυρών κατηγοριών.
- Οι δύο ομάδες δεν ορίζουν με σαφήνεια το χώρο και το χρόνο διεξαγωγής του περιστατικού.

Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων

- Οι βασικές ενέργειες των ηρώων διαφέρουν ανάμεσα στις δύο ομάδες.
- Η Π.Ο. ορίζει πληρέστερα το γεγονός που πρόκειται να περιγράψει στις προτάσεις εμβάθυνσης.

9.3.4.2 Σχολείο Β΄: Ερμηνεία ποιοτικής επεξεργασίας των υποκατηγοριών συνειδητοποίησης

i) 1ο Τεστ: «Τι σκέφτεται ο πελαργός;»

Ερμηνεία ομοιοτήτων

Πρόσωπο

Ο πρωταγωνιστής του γραπτού θέματος είναι κοινός και για τις δύο ομάδες. Η καθολική επιλογή ενός συγκεκριμένου πρωταγωνιστή είναι επόμενη, αφού υπαγορεύεται από το ίδιο το θέμα «Τι σκέφτεται ο πελαργός;».

Επομένως η ομοιότητα που παρατηρείται στις δύο ομάδες ως προς την επιλογή του των προσώπων αποδίδεται στο ίδιο το περιεχόμενο του θέματος «Τι σκέφτεται ο πελαργός» κι όχι στο είδος διδακτική προσέγγισης του ποιήματος που δέχθηκαν οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής.

Κρίση - επιχειρηματολογία

- *Οι κατηγορίες της κρίσης και της επιχειρηματολογίας εμφανίζονταιι σε χαμηλά ποσοστά στις δύο ομάδες.*

Αυτό σημαίνει ότι οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν τις κατηγορίες αυτές περιπτωσιακά, φανερώνοντας έτσι μεμονωμένες διαθέσεις του δείγματος.

Ερμηνεία διαφορών

Βασική ενέργεια-δευτερεύουσα ενέργεια

- *Η Π.Ο. θεωρεί ως βασική ενέργεια του πελαργού τη διαδικασία της σκέψης. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιεί συχνά το ρήμα «σκέφτομαι» στη φράση: «Ο πελαργός σκέφτεται…». Αντίθετα η Ο.Ε. χρησιμοποιεί διάφορα ρήματα για να δηλώσει τις βασικές ενέργειες του πελαργού, τα οποία έχει δανειστεί από το περιεχόμενο τους εξωσχολικού αναγνώσματος.*
- *Η Π.Ο. διστάζει να ορίσει δευτερεύουσες ενέργειες. Αντίθετα η Ο.Ε. χρησιμοποιεί με μεγάλη ευκολία προτάσεις που δηλώνουν δευτερεύουσες ενέργειες.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που δέχθηκαν οι δύο ομάδες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ποιήματος «Ένας πελαργός». Η Π.Ο. ενδιαφέρεται για το περιεχόμενο των σκέψεων του πελαργού και προσανατολίζει το περιεχόμενο των προτάσεων συνειδητοποίησης προς αυτόν το σκοπό. Αντίθετα η Ο.Ε. διάβασε ένα εξωσχολικό ανάγνωσμα, το οποίο καθόρισε τόσο το σύνολο των ενεργειών του πελαργού όσο και περιεχόμενο των σκέψεών του εκ των προτέρων, μη δίνοντας έτσι την ευκαιρία στο παιδί να αυτενεργήσει.

Χώρος - χρόνος

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί περισσότερους χώρους για να τοποθετήσει τον πρωταγωνιστή της ενώ η Ο.Ε. λιγότερους.*
- *Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί με μεγαλύτερη άνεση την έννοια του χρόνου από ό,τι η Π.Ο.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που δέχθηκαν οι δύο ομάδες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ποιήματος «Ένας πελαργός». Η Π.Ο. είναι ελεύθερη να επιλέξει το χώρο χωρίς περιορισμούς. Αντίθετα η Ο.Ε., βαθύτατα επηρεασμένη από το εξωσχολικό ανάγνωσμα, τοποθετεί τον πρωταγωνιστή μόνο στα μέρη που υπαγορεύει το αναγνωστικό κείμενο. Ο ίδιος επηρεασμός αγγίζει και τις επιλογές της Ο.Ε. ως προς την επιλογή του χρόνου μέσα στο οποίο ξετυλίγονται οι ενέργειες του πελαργού. Έτσι η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα τη λέξη «ξημέρωμα» επειδή η συγκεκριμένη λέξη αναφέρεται στο αναγνωστικό κείμενο.

Σημείωση: Στο τεστ προελέγχου η Ο.Ε. παρουσίασε υψηλά ποσοστά εμφάνισης της κατηγορίας της επιχειρηματολογίας (68%). Τα χαμηλά ποσοστά εμφάνισης της υποκατηγορίας αυτής στο 1^{ο} τεστ (21%), αποδεικνύουν ότι η Ο.Ε. δεν μπόρεσε να διατηρήσει σταθερή την τάση της να εξηγεί-ερμηνεύει τα φαινόμενα.

2^{ο} Τεστ: «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;»

Ερμηνεία ομοιοτήτων

Πρόσωπο-βασική-δευτερεύουσα ενέργεια

- *Οι δύο ομάδες επιλέγουν κοινούς πρωταγωνιστές.*

Πρόκειται για το «κυκλάμινο» και τον ίδιο τον γράφοντα. Η επιλογή αυτή υπαγορεύεται ήδη από τον τίτλο του θέματος «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο», καθώς το ρήμα είναι γραμμένο σε πρώτο πρόσωπο και η ενέργεια του ρήματος απευθύνεται στο κυκλάμινο.

- *Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν το ίδιο πλήθος ρημάτων για να δηλώσουν τις βασικές και δευτερεύουσες ενέργειες τους. Από το πλήθος των ρημάτων αυτών συχνότερα χρησιμοποιείται το ρήμα «βλέπω» στη φράση «βλέπω ένα κυκλάμινο».*

Η επιλογή κοινών ηρώων, όπως επίσης και η επιλογή κοινής βασικής ενέργειας είναι αναμενόμενες και υπαγορεύονται από τον τίτλο του θέματος «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;» Έτσι βασική προϋπόθεση για την έναρξη της συνομιλίας με το λουλούδι είναι η συνάντηση του γράφοντος με αυτό όπως επίσης και η παρατήρηση της ύπαρξής του.

Ερμηνεία διαφορών

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί τρεις κατηγορίες οι οποίες δεν εμφανίζονται στην Ο.Ε. Πρόκειται για τις κατηγορίες του επηρεασμού της αναφοράς και της επιχειρηματολογίας.*

Οι διαφοροποιήσεις αυτές έχουν ως αποτέλεσμα την αλλαγή μέρους του εννοιολογικού περιεχομένου των προτάσεων συνειδητοποίησης, ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που ακολούθησαν οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής.

Πρόσωπο

- *Οι δύο ομάδες, αν και επιλέγουν κοινό πρωταγωνιστή, ωστόσο διαφοροποιούν τους συμπρωταγωνιστές τους. Η Π.Ο. επηρεασμένη από το περιεχόμενο του αναγνωστικού κειμένου, χρησιμοποιεί τα πρόσωπα του αναγνώσματος ως συμπρωταγωνιστές του κυκλάμινου. Η Ο.Ε. επιλέγει ως συμπρωταγωνιστές πρόσωπα από το άμεσο οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που ακολούθησαν οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής. Πιο συγκεκριμένα, η παιδαγωγός της Π.Ο. σκόπιμα συνέδεσε το ποίημα με το περιεχόμενο του αναγνωστικού κειμένου[229].

Χώρος - επηρεασμός

Η Π.Ο. δανείζεται τους χώρους της από το περιεχόμενο του αναγνωστικού κειμένου ενώ η Ο.Ε .από το άμεσο οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον.

Αυτό συμβαίνει γιατί η Π.Ο. αντιμετωπίζει το ποίημα «Κυκλάμινο», ως αναπόσπαστο μέρος του αναγνωστικού της κειμένου με τίτλο «το παιδί και το θαλασσοπούλι». Η παιδαγωγός έχει φροντίσει έτσι ώστε να τοποθετήσει την ύπαρξη του κυκλάμινου κοντά στους γρανιτένιους βράχους που κρατείται φυλακισμένος ο πρωταγωνιστής της ιστορίας. Έτσι «η σχισμάδα του βράχου» γίνεται συγκεκριμένη: είναι η σχισμάδα του γρανιτένιου βράχου.

Με τον τρόπο αυτό το κυκλάμινο δεν είναι ξεκομμένο από το περιβάλλον της ιστορίας. Αντίθετα είναι προσδιορισμένος ο χώρος μέσα στον οποίο ζει. Από την άλλη μεριά ο παιδαγωγός της Ο.Ε. προσεγγίζει το ποίημα ως μια ανεξάρτητη- αυτόνομη ποιητική φράση. Με τον τρόπο αυτό η Ο.Ε ορίζει το χώρο διεξαγωγής της συνάντησης του γράφοντος με το λουλούδι με βάση το σύνολο των εμπειριών της.

Για τον ίδιο ακριβώς λόγο η Π.Ο. χρησιμοποιεί φράσεις δανεισμένες από το αναγνωστικό κείμενο ή το ποίημα ενώ η Ο.Ε δεν χρησιμοποιεί ανάλογο υλικό.

Αναφορά

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί σχεδόν με τη διπλάσια συχνότητα την υποκατηγορία της αναφοράς.*

Η συχνότερη χρήση της κατηγορίας αυτής φανερώνει την τάση της Π.Ο. να αναφέρεται συστηματικά στο κεντρικό θέμα πριν την διεξοδική ανάλυσή του, η οποία επιχειρείται με τις προτάσεις εμβάθυνσης.

---

[229] Με τον τρόπο αυτό εξυπηρετείται ένας από τους στόχους του ΔΥΓΤ σύμφωνα με τον οποίο το αναγνωστικό κείμενο μπορεί να αποτελέσει το πρωταρχικό υλικό βάση του οποίου συνδέονται οι τέχνες μεταξύ τους. Έτσι το περιεχόμενο του αναγνωστικού κειμένου έδωσε την ευκαιρία στον παιδαγωγό να εισαγάγει ομαλά το ποίημα του Γ. Ρίτσου στα δρώμενα της ιστορίας. Το κυκλάμινο του ποιητή φύτρωσε τυχαία στους γρανιτένιους βράχους όπου ήταν φυλακισμένο το θαλασσοπούλι.

Επιχειρηματολογία

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την υπο-κατηγορία της επιχειρηματολογίας στο 43% των κειμένων της. Με τον τρόπο αυτό η Π.Ο. προσπαθεί να δικαιολογήσει – ερμηνεύσει το περιστατικό της συνομιλίας της με το κυκλάμινο. Αντίθετα η κατηγορία της επιχειρηματολογίας δεν συναντάται καθόλου στα κείμενα της Ο.Ε. Με τον τρόποαυτό η Ο.Ε. θεωρεί τη διαδικασία της συνομιλίας μια δεδομένη φυσιολογική κατάσταση οποία δεν «ξαφνιάζει» ούτε «προκαλεί».*

Αυτή η αντιμετώπιση του θέματος μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγισή του πριν την έναρξη της γραφής.

Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά, μέσω της δραστηριότητας της δημιουργικής γραφής, ρωτήθηκαν και κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα σύνολο ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις αυτές καλλιέργησαν την άποψη ότι ένα γεγονός όσο παράδοξο κι αν είναι μπορεί να εξηγηθεί[230].

ii) 3ο Τεστ: « Φτιάχνω τη δική μου ιστορία»

Ερμηνεία ομοιοτήτων

Πρόσωπο

- *Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την κατηγορία πρόσωπο σε όλα τους τα κείμενα.*

Το γεγονός αυτό είναι αναμενόμενο αφού η σύνθεση μιας ιστορίας απαιτεί την παρουσία ενός τουλάχιστον πρωταγωνιστή.

- *Οι δύο ομάδες επιλέγουν τον εαυτό τους ως έναν από τους πρωταγωνιστές της ιστορίας.*

Η επιλογή αυτή υπαγορεύεται από το ίδιο το θέμα «Φτιάχνω τη *δική μου* ιστορία».

Χώρος - χρόνος

- *Οι δύο ομάδες δεν έχουν ξεκάθαρη θέση για το που πρόκειται να διαδραματιστεί η ιστορία τους. Οι δύο ομάδες έχουν πιο ξεκάθαρη θέση για το πότε διαδραματίζεται η ιστορία τους*

Συχνότερη είναι η χρησιμοποίηση της φράσης «μια φορά κι έναν καιρό» για να δηλώσει το χρόνο διεξαγωγής των δρώμενος. Η αόριστη αυτή χρονική δήλωση υπαγορεύεται από το ίδιο το θέμα «Φτιάχνω τη δική μου ιστορία», σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν μια δική τους φανταστική ιστορία.

Ερμηνεία διαφορών

Πρόσωπο

- *Οι δύο ομάδες διαφοροποιούν μέρος των ηρώων τους*

---

[230] Π.χ. «Πώς θα ένοιωθές αν σου μίλαγε ένα λουλούδι;», «ποια θα ήταν η πρώτη σου αντίδραση αν ένα λουλούδι σου χαμογελούσε;», «τι ήταν αυτό που σε έφερε κοντά στο λουλούδι;».

Η Π.Ο. προσανατολίζεται στην επιλογή τριών ηρώων για τη δημιουργία της ιστορίας της. Πρόκειται για τις λέξεις «εγώ», «ζωγράφος», «παιδί». Η Ο.Ε προσανατολίζεται στην επιλογή δύο ηρώων: «εγώ», «παιδί».

Το γεγονός ότι η Π.Ο. χρησιμοποιεί το πρόσωπο του ζωγράφου ως κεντρικού ήρωα της ιστορίας της δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη νοηματική διαφοροποίηση των ιστοριών της. Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι η εμπλοκή της Π.Ο. με τις τέχνες δημιούργησε τις προϋποθέσεις εκείνες για να επιλέξουν με μεγαλύτερη ευκολία το πρόσωπο του ζωγράφου ως κεντρικού ήρωα της ιστορίας τους.

Βασική ενέργεια

- *Οι βασικές ενέργειες των δύο ομάδων αλλάζουν προσανατολισμό εξαιτίας των διαφορετικών ρημάτων που οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν προκειμένου να δηλώσουν τις ενέργειες αυτές. Έτσι τα κείμενα των δύο ομάδων παρουσιάζουν διαφορετικό εννοιολογικό προσανατολισμό, ήδη από τις προτάσεις συνειδητοποίησης.*

9.3.5 **Σχολείο Β΄: Υπο-κατηγορίες εμβάθυνσης**

9.3.5.1 Σχολείο Β΄: Συγκριτική μελέτη υπο-κατηγοριών εμβάθυνσης ανάμεσα στην Π.Ο. και την Ο.Ε.

i) Τεστ προελέγχου: «Σε τι θα ήθελα να με μεταμορφώσει ο μάγος και γιατί;»

Ομοιότητες

Ορισμός - επιχειρηματολογία

Οι δύο ομάδες επιλέγουν δύο ισχυρές κατηγορίες για να απαντήσουν στο ερώτημα του θέματος: Κατηγορία ορισμού (Π.Ο. 100% - Ο.Ε. 100%) και επιχειρηματολογίας (Π.Ο. 89% - Ο.Ε. 89%).

Οι δύο ομάδες επιλέγουν με μεγαλύτερη ευκολία τη μεταμόρφωση σε κάποιο ζώο.

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν δύο είδη επιχειρηματολογίας: ολοκληρωμένη και μη ολοκληρωμένη επιχειρηματολογία. Τόσο η ολοκληρωμένη όσο και η μη ολοκληρωμένη επιχειρηματολογία χρησιμοποιούνται σε υψηλά ποσοστά, 50% και πάνω στις δύο ομάδες.

Διευκρίνιση

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την κατηγορία της διευκρίνισης σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις άλλες αδύνατες κατηγορίες: Π.Ο. 33% - Ο.Ε. 42%.

Διαφορές

Ορισμός

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί ένα επιπλέον είδος μεταμόρφωσης: τη μεταμόρφωση σε παιχνίδι.

Διευκρίνιση

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί μια επιπλέον κατηγορία διευκρίνισης: περιγραφή ζώου.

ii) 1ο Τεστ: «Τι σκέφτεται ο πελαργός;»

Ομοιότητες

Ορισμός

Η κατηγορία του ορισμού χρησιμοποιείται σε ποσοστό 100% και από τις δύο ομάδες.

Οι προτάσεις ορισμού ανάλογα με το περιεχόμενό τους ταξινομούνται σε ξεχωριστά είδη σκέψης. Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν έξι κοινά είδη σκέψης: σκέψεις για τους φίλους, την τροφή, τη μετακίνηση, τη φωλιά, την οικογένεια, τον ίδιο τον πελαργό.

Επιχειρηματολογία

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν με την ίδια περίπου συχνότητα την κατηγορία της επιχειρηματολογίας: Π.Ο. 54% -Ο.Ε. 50%.

Απόφαση – συμπέρασμα -αξιολόγηση

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν τρεις κατηγορίες με την ίδια περίπου συχνότητα. Πρόκειται για τις κατηγορίες της απόφασης, των συμπερασμάτων και της αξιολόγησης. Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν συμπερασματικές προτάσεις συχνότερα από ό,τι τις προτάσεις αξιολόγησης ή απόφασης.

Διαφορές

Ορισμός

Η Ο.Ε. επικεντρώνεται στη σκέψη του πελαργού, τις ενέργειες των φίλων του και κυρίως στο γεγονός ότι για κάποιο λόγο τον εγκατέλειψαν. Η Π.Ο. δεν επικεντρώνεται σε ένα είδος σκέψης αλλά αναπτύσσει ισόρροπα και τα επτά είδη. Η Π.Ο. χρησιμοποιεί ένα επιπλέον είδος σκέψης. Πρόκειται για τις σκέψεις που κάνει ο πελαργός για το ταίρι του.

Επιχειρηματολογία

Η Ο.Ε. επικεντρώνεται σε δύο είδη επιχειρηματολογίας: επιχειρηματολογία σχετική με τους φίλους του πελαργού και σχετική με τον ίδιο τον πελαργό.

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί εκτός από τα δύο προηγούμενα είδη και άλλα τέσσερα είδη επιχειρηματολογίας: τις σχετικές με την οικογένεια, το ταίρι, τη φωλιά και την τροφή.

Υπόθεση

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία της υπόθεσης, από ό,τι η Ο.Ε.: Π.Ο. 74% - Ο.Ε. 21%.

Διευκρίνιση

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία της διευκρίνισης, από την Ο.Ε.: Π.Ο. 70% - Ο.Ε. 47%.

Κρίση

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί περισσότερους χαρακτηρισμούς για να σκιαγραφήσει το πορτρέτο του πελαργού (30%), ενώ η Ο.Ε. περιορίζει τους χαρακτηρισμούς της στο 16%.

Συναίσθηση

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί λιγότερες προτάσεις για να εκφράσει τη συναισθηματική κατάσταση του πελαργού, ενώ η Ο.Ε. περισσότερες. Όμως επειδή το ποσοστό εμφάνισης της κατηγορίας αυτής είναι χαμηλό και στις δύο ομάδες δεν επηρεάζει τα δρώμενα.

iii) 2^{ο} Τεστ: «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;»

Ομοιότητες

Ορισμός

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν προτάσεις ορισμού οι οποίες βρίσκονται σε ερωτηματική μορφή.

Ανάλογα με το περιεχόμενό τους ταξινομούνται σε ξεχωριστά είδη ερωτήσεων.

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν έξι κοινά είδη ερωτήσεων: επικοινωνίας, απορίας, σχετικές με το περιβάλλον του φυτού, συναισθηματικές, υποθετικές, σχετικές με το γενεαλογικό δέντρο του φυτού. Οι δύο ομάδες αναφέρονται συχνότερα σε ερωτήσεις επικοινωνιακού τύπου.

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την κατηγορία του Ορισμού με την ίδια περίπου συχνότητα: Π.Ο. 100% - Ο.Ε. 91%.

Διευκρίνιση

Οι προτάσεις διευκρίνισης βρίσκονται σε καταφατική μορφή. Από το σύνολο των ειδών διευκρίνισης που χρησιμοποιούν οι δύο ομάδες τρία είναι κοινού περιεχομένου: διευκρινίσεις επικοινωνίας, διευκρινίσεις σχετικές με το περιβάλλον του φυτού, διευκρινίσεις σχετικές με τις εμπειρίες του κυκλάμινου.

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την κατηγορία της διευκρίνισης σε υψηλά ποσοστά: Π.Ο. 81%-Ο.Ε. 100%.

Επιχειρηματολογία

Η Π.Ο. όπως και η Ο.Ε. επιχειρηματολογούν για τα ίδια θέματα όπως προκύπτει από τα κοινά είδη επιχειρηματολογίας που χρησιμοποιούν:

Τα κοινά αυτά είδη είναι τα ακόλουθα:

Εξήγηση - αιτιολόγηση στάσης ζωής,

Εξήγηση αιτιολόγηση ενεργειών,
Εξήγηση αιτιολόγηση συναισθημάτων.

Διαφορές

Ορισμός

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί περισσότερες ερωτήσεις οι οποίες εκφράζουν απορίες σχετικές με τα χαρακτηριστικά του κυκλάμινου, π.χ. «Γιατί ζείτε ανάμεσα στους βράχους; Γιατί φύτρωσες εδώ κι όχι στον κήπο μου;». Παράλληλα η Π.Ο. χρησιμοποιεί ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με το έργο τέχνης που παρουσιάστηκε στην τάξη («Τα δύο χελιδόνια» του Πικάσο). Η Ο.Ε. παρουσιάζει λιγότερες ερωτήσεις οι οποίες εκφράζουν απορία.

Διευκρίνηση

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί μια επιπλέον ομάδα προτάσεων η οποία αναφέρεται σε πληροφορίες σχετικά με τη δράση των πρόσωπων πλην του κυκλάμινου. Η Ο.Ε. δεν χρησιμοποιεί ανάλογη κατηγορία

Η Π.Ο. προτιμά να δίνει πληροφορίες για τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο κυκλάμινο και το παιδί. Π.χ. «Πήγαινα εκεί κάθε πρωί και καθόμουν μέχρι το βράδυ.» Αντίθετα η Ο.Ε διοχετεύει τον όγκο της πληροφόρησης σε θέματα που αφορούν την κοινωνική ζωή του κυκλάμινου. Π.χ. « Με λένε Μάκη Κυκλαμινάκη. Η παρέα μου είναι η μαργαρίτα, και το ζουμπούλι».

Επιχειρηματολογία

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την κατηγορία αυτή ως *ισχυρή* (71%), ενώ η Ο.Ε. ως *αδύνατη* (47%).

Η Π.Ο. αιτιολογεί με μεγαλύτερη άνεση τις προτιμήσεις του κυκλάμινου από ότι η Ο.Ε.

Υπόθεση

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την κατηγορία αυτή ως *ισχυρή* (52%), ενώ η Ο.Ε. ως *αδύνατη* (22%).

Από τις τρεις ομάδες υποθετικών προτάσεων που καταγράφηκαν, η Π.Ο. χρησιμοποιεί με μεγαλύτερη συχνότητα την ομάδα της υποθετικής κατάστασης (16 περιπτώσεις). Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί μία πρόταση υποθετικής κατάστασης.

Απόφαση

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την κατηγορία αυτή ως *ισχυρή* (52%), ενώ η Ο.Ε. ως *αδύνατη* (13%).

Παρατήρηση

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την κατηγορία αυτή ως *ισχυρή* (52%), ενώ η Ο.Ε. ως *αδύνατη* (17%).

iv) 3^{ο} Τεστ: «Φτιάχνω τη δική μου ιστορία»

Ομοιότητες

Ορισμός

- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν τις προτάσεις ορισμού για να ορίσουν το περιεχόμενο της ιστορίας που πρόκειται να αναπτυχθεί γραπτά
- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν δύο κοινά είδη θεματολογίας. Πρόκειται για τη θεματολογία που στηρίζεται σε ανεξάρτητους ήρωες και για θεματολογία που στηρίζεται από ήρωες που ορίζει το θέμα – (εξαρτημένοι ήρωες).

Διευκρίνιση

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν πέντε είδη προτάσεων *διευκρίνισης*: Πρόκειται για διευκρινίσεις σχετικές με τη δράση των ηρώων, την περιγραφή αντικειμένων, του χώρου και του χρόνου, όπως επίσης και πληροφορίες δοσμένες με διαλογική μορφή.

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν συχνότερα πληροφορίες σχετικά με τη δράση των ηρώων όπως επίσης και περιγραφικές διευκρινίσεις για αντικείμενα που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας.

Παρατήρηση

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν τρία κοινά είδη προτάσεων για να δηλώσουν τις αισθητικές εμπειρίες τους. Πρόκειται για το σύνολο των προτάσεων που χρησιμοποιούν τα ρήματα βλέπω, ακούω και μυρίζω. Από αυτές τις τρεις ομάδες προτάσεων συχνότερες είναι οι προτάσεις που περιέχουν το ρήμα «βλέπω».

Διαφορές

Ορισμός

- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί τις προτάσεις ορισμού συχνότερα από ότι η Ο.Ε.: Π.Ο. 88% - Ο.Ε.54%.
- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί ισόρροπα δύο ομάδες ηρώων: τους ανεξάρτητους ήρωες, οι οποίοι προέρχονται από τον κόσμο της φαντασίας του παιδιού, και τους ήρωες οι οποίοι σχετίζονται με τις δοθείσες λέξεις.
- Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί κυρίως ήρωες οι οποίοι σχετίζονται με τις δοθείσες λέξεις.
- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί τέσσερις ομάδες ηρώων εμπνευσμένων από τις δοθείσες λέξεις: ζωγράφος, όνειρο, έλατο αστραπή. Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί δύο ομάδες ηρώων εμπνευσμένων από τις δοθείσες λέξεις ζωγράφος και όνειρο.

Διευκρίνιση

- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί περισσότερες προτάσεις διαλόγου, ενώ η Ο.Ε. χρησιμοποιεί κυρίως τον αφηγηματικό λόγο προκειμένου να διευκρινίσει τα γεγονότα.

Παρατήρηση

- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί κυρίως προτάσεις που σχετίζονται με την αισθητική εμπειρία της όρασης, ενώ Ο.Ε. αναπτύσσει ισόρροπα τις προτάσεις που αναφέρονται σε αισθητικές εμπειρίες.
- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την κατηγορία της παρατήρησης συχνότερα από ό,τι η Ο.Ε.: Π.Ο 67% - Ο.Ε. 54%.

Κρίση

- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την κατηγορία της παρατήρησης συχνότερα από ότι η Ο.Ε.: Π.Ο. 71% - Ο.Ε. 31%. Έτσι η Π.Ο. έχει την τάση να εκφράζει τη γνώμη της για τα γεγονότα, τα πρόσωπα, τα αντικείμενα σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι η Ο.Ε. Η Π.Ο. χρησιμοποιεί για το σκοπό αυτό δύο σχήματα λόγου: τη μεταφορά και την παρομοίωση. Η Ο.Ε. δεν χρησιμοποιεί τα δύο προηγούμενα σχήματα λόγου.

Επιχειρηματολογία

- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την κατηγορία της παρατήρησης συχνότερα από ότι η Ο.Ε.: Π.Ο. 71% - Ο.Ε. 23%
- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί τρεις ομάδες προτάσεων επιχειρηματολογίας. Πρόκειται για τις προτάσεις που εξηγούν τις ενέργειες του ήρωα ή τη συναισθηματική του κατάσταση και προτάσεις που εξηγούν-ερμηνεύουν μια συγκεκριμένη κατάσταση. Η Ο.Ε. θεωρεί τα γεγονότα και τις συμπεριφορές δεδομένες χωρίς να ενδιαφέρεται να τα αιτιολογήσει, να τα ερμηνεύσει ή να τα εξηγήσει.

Υπόθεση

- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί την κατηγορία της υπόθεσης συχνότερα από ότι η Ο.Ε.: Π.Ο. 62% - Ο.Ε. 15%.

Απόφαση

- Η Π.Ο. εμφανίζει σε ποσοστό 28% την κατηγορία της απόφασης ενώ η Ο.Ε. δεν χρησιμοποιεί καθόλου προτάσεις απόφασης.

Συμπέρασμα

- Η Π.Ο. εμφανίσει σε ποσοστό 24% την κατηγορία των συμπερασμάτων ενώ η Ο.Ε. εμφανίζει την κατηγορία αυτή σε ποσοστό 8%. Έτσι η Π.Ο. έχει την τάση να αναφέρεται σε συμπεράσματα που προκύπτουν έπειτα από την έκθεση των γεγονότων. Αντίθετα η Ο.Ε. εκθέτει τα γεγονότα χωρίς να προβαίνει σε συμπερασματικές τοποθετήσεις.

9.3.5.2 Σχολείο Β΄: Συνοπτικές παρατηρήσεις συγκριτικής μελέτης υποκατηγοριών εμβάθυνσης

i) Τεστ προελέγχου

Ομοιότητες μεταξύ των ομάδων

- Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την ίδια ποικιλία ισχυρών κατηγοριών (ορισμός, επιχειρηματολογία).
- Οι δύο ομάδες επιλέγουν κοινά είδη μεταμόρφωσης και επιχειρηματολογούν με τον ίδιο τρόπο για αυτή την επιλογή.

ii) 1^{ο} Τεστ

Ομοιότητες μεταξύ των ομάδων

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν περίπου ίδιο πλήθος *αδύνατων* κατηγοριών.

Διαφορές μεταξύ των ομάδων

- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί περισσότερες *ισχυρές* κατηγορίες (ορισμός, διευκρίνιση, υπόθεση, επιχειρηματολογία) από ό,τι η Ο.Ε. (ορισμός, διευκρίνιση, επιχειρηματολογία).
- Οι δύο ομάδες αναφέρονται σε διαφορετικές σκέψεις του πελαργού.
- Η Π.Ο. αναπτύσσει ισόρροπα τα επτά είδη σκέψεων του πελαργού ενώ η Ο.Ε. επικεντρώνεται σε ένα είδος σκέψης.
- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί μεγαλύτερη ποικιλία επιχειρημάτων από ότι η Ο.Ε.
- Η Π.Ο. υποθέτει, διευκρινίζει και κρίνει συχνότερα από ό,τι η Ο.Ε.

iii) 2^{ο} Τεστ

Διαφορές μεταξύ των ομάδων

- Οι δύο ομάδες ορίζουν το περιεχόμενο της συνομιλίας με διαφορετικό τρόπο.
- Το περιεχόμενο των διευκρινίσεων διαφέρει ανάμεσα στις δύο ομάδες.
- Η Π.Ο. χρησιμοποιεί μεγαλύτερη ποικιλία ισχυρών κατηγοριών (ορισμός, διευκρίνιση, υπόθεση, επιχειρηματολογία, παρατήρηση, απόφαση) από ό,τι η Ο.Ε. (ορισμός, διευκρίνιση, επιχειρηματολογία).
- Η Π.Ο. επιχειρηματολογεί, απορεί, υποθέτει, παρατηρεί και αποφασίζει συχνότερα από ό,τι η Ο.Ε.
- Η Π.Ο. διατηρεί σταθερά τα χαρακτηριστικά του κυκλάμινου έτσι όπως αυτά περιγράφονται από τον ποιητή. Η Ο.Ε. αλλάζει την ταυτότητα του κυκλάμινου. Τα νέα χαρακτηριστικά του κυκλάμινου απομακρύνονται από αυτά που έχει φανταστεί ο ποιητής.

iv) 3^{ο} Τεστ

Ομοιότητες μεταξύ των ομάδων

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν συχνότερα τις κατηγορίες του ορισμού, της παρατήρησης και της διευκρίνισης.

Διαφορές μεταξύ των ομάδων

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί μεγαλύτερη ποικλία *ισχυρών* κατηγοριών (ορισμός, διευκρίνιση, υπόθεση, επιχειρηματολογία, κρίση, παρατήρηση) από ό,τι η Ο.Ε. (ορισμός, διευκρίνιση, παρατήρηση)

Η Π.Ο. ανταποκρίθηκε με μεγαλύτερη άνεση στη σύνθεση της ιστορίας από ό,τι η Ο.Ε.

Η Π.Ο. ορίζει, παρατηρεί, κρίνει, επιχειρηματολογεί, υποθέτει και συμπεραίνει συχνότερα από ό,τι η Ο.Ε.

9.3.5.3 Σχολείο Β΄: Ερμηνεία ποιοτικής ανάλυσης υποκατηγοριών εμβάθυνσης ανάμεσα στην Ο.Ε και την Π.Ο.

i) Τεστ προελέγχου: «Σε τι θα ήθελα να με μεταμορφώσει ο μάγος και γιατί;»

Ερμηνεία ομοιοτήτων

Εξαιτίας του συγκεκριμένου χαρακτήρα του θέματος οι δύο ομάδες προσανατολίζονται σε δύο *ισχυρές* κατηγορίες: Η κατηγορία του Ορισμού απαντά στο πρώτο σκέλος της ερώτησης και η κατηγορία της Επιχειρηματολογίας στο δεύτερο.

Η ομοιομορφία που παρατηρείται στα είδη της μεταμόρφωσης ανάμεσα στις δύο ομάδες μπορεί να οφείλεται στις παρόμοιες προσλαμβάνουσες που διαθέτουν οι δύο ομάδες. Το υψηλό ποσοστό ολοκληρωμένης επιχειρηματολογίας μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι στο παιδί της ηλικίας η έννοια της μεταμόρφωσης είναι ένα προσφιλές θέμα με το οποίο ασχολείται συχνά μέσα στο καθημερινό του παιχνίδι.

Το γεγονός ότι ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν παρουσιάζονται ουσιαστικές διαφορές μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι δύο ομάδες ακολούθησαν τα ίδια διδακτικά βήματα πριν την έναρξη της γραφής.

ii) 1^{ο} Τεστ: «Τι σκέφτεται ο πελαργός;»

Ερμηνεία διαφορών

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί τις ίδιες *ισχυρές* κατηγορίες με αυτές του τεστ προελέγχου (ορισμός, επιχειρηματολογία) ενώ η Π.Ο. διαφοροποιεί τις ισχυρές της κατηγορίες(ορισμός, υπόθεση, διευκρίνιση)

Η διαφοροποίηση ως προς την επιλογή των *ισχυρών* κατηγοριών οφείλεται στο ότι η Ο.Ε. προσέγγισε το θέμα: «Τι σκέφτεται ο πελαργός» με τον ίδιο τρόπο που προσέγγισε και το θέμα του προελέγχου: «Σε τι θέλω να με μεταμορφώσει ο μάγος και γιατί;». Η κοινή προσέγγιση συνοψίζεται στην ανάγνωση ενός λογοτεχνικού αναγνώσματος πριν την έναρξη του γραπτού λόγου το οποίο δρα ως έναυσμα για τη γραφή που πρόκειται να ακολουθήσει. Αντίθετα η Π.Ο. μελέτησε με διαφορετικό τρόπο το ερώτημα πριν τη γραπτή έκφρασή του.

Η Π.Ο. αναφέρεται συχνότερα σε υποθετικές σκέψεις. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο η Π.Ο. προσέγγισε το θέμα: «Τι σκέφτεται ο πελαργός;» πριν την έναρξη της γραφής. Έτσι η Π.Ο. κλήθηκε να απευθύνει στον

πελαργό διάφορες ερωτήσεις καθώς ψηλαφούσε με κλειστά μάτια το γλυπτό του πελαργού. Αντίθετα η Ο.Ε. δεν δέχθηκε παρόμοια ενεργοποίηση.

Η Π.Ο. αναφέρεται συχνότερα σε διευκρινίσεις σχετικές με τις ενέργειες του πελαργού. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι η Π.Ο., μέσα από το σύνολο των δραστηριοτήτων που δέχθηκε, άφησε τον εαυτό της ελεύθερο να φανταστεί πιθανές ενέργειες του πελαργού. Αντίθετα η Ο.Ε. αναφέρθηκε μόνο σε ενέργειες του πελαργού οι οποίες αναφέρονται στο εξωσχολικό ανάγνωσμα.

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν έξι κοινά είδη σκέψης: σκέψεις για τους φίλους, την τροφή, τη μετακίνηση, τη φωλιά, την οικογένεια, τον πελαργό.

Κατηγορίες: Συμπέρασμα, απόφαση, κρίση, αξιολόγηση, συναίσθηση, παρατήρηση

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν με την ίδια περίπου συχνότητα αυτές τις κατηγορίες.

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα ένα είδος σκέψης: « ενέργειες των φίλων του πελαργού». Η Π.Ο. αναπτύσσει ισόρροπα όλα τα είδη σκέψης του πελαργού. Η Π.Ο. χρησιμοποιεί μια επιπλέον κατηγορία σκέψης: σκέψεις σχετικές με τι ταίρι του πελαργού.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διδακτική προσέγγιση που δέχθηκαν οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής. Έτσι η επαφή με δραστηριότητες ζωγραφικής και γλυπτικής είχε ως αποτέλεσμα να κεντριστεί το ενδιαφέρον του παιδιού για το τι απασχολεί τον πελαργό. Αντίθετα τα παιδιά της Ο.Ε., επηρεασμένα από το εξωσχολικό ανάγνωσμα, αναπαρήγαγαν τις σκέψεις του πελαργού έτσι όπως αυτές αναφέρονται στο βιβλίο.

iii) 2^{ο} Τεστ: « Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;»

Ερμηνεία διαφορών

Ορισμός

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί μεγαλύτερη ποικιλία ερωτήσεων σε σχέση με την ποικιλία ερωτήσεων που χρησιμοποιεί η Ο.Ε.*

Το γεγονός ότι η Π.Ο. χρησιμοποιεί μεγαλύτερη ποικιλία ερωτήσεων μπορεί να οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο έγινε η προσέγγιση του ποιήματος πριν την έναρξη της γραφής. Η ανάλυση του ποιήματος, ακολουθώντας τη θεωρία του Perkins, δίνει την ευκαιρία στην Π.Ο. να παρατηρήσει καλύτερα το λουλούδι, να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά του, να συνειδητοποιήσει το διαφορετικό-ιδιαίτερο της φύσης του. Έτσι οι ερωτήσεις που το παιδί απευθύνει στο λουλούδι παρουσιάζουν μεγαλύτερο εννοιολογικό εύρος από τις ερωτήσεις της Ο.Ε.

Η Π.Ο. δεν αλλάζει την ταυτότητα του φυτού και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του: το κυκλάμινο είναι σφηνωμένο στους βράχους και δεν μπορεί να πετάξει, αν το «τηράξεις» μια φορά θα σου χαμογελάσει.

Αυτό σημαίνει ότι η Π.Ο. έχει κατανοήσει την ιδιαιτερότητα του λουλουδιού έτσι όπως αυτή περιγράφεται από τον ποιητή. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στην ανάλυση περιεχομένου του ποιήματος που έγινε πριν την έναρξη της γραφής.

- *Η Ο.Ε. αλλάζει το κυκλάμινο: αυτό έχει αυτιά, στόμα, οικογένεια, αδέλφια, όνομα, ζει στην τάξη την ταυτότητα του φυτού προσωποποιώντας το. Τα νέα χαρακτηριστικά που αποκτά το φυτό το απομακρύνουν από αυτό που φαντάζεται ο ποιητής.*

Αυτό σημαίνει ότι η Ο.Ε. δεν έχει κατανοήσει την ιδιαίτερη φύση του λουλουδιού έτσι όπως αυτή περιγράφεται από τον ποιητή. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στην ανάλυση περιεχομένου του ποιήματος που έγινε πριν την έναρξη της γραφής.

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί με μεγαλύτερη άνεση ερωτήσεις που εκφράζουν απορίες σχετικές με τα χαρακτηριστικά του κυκλάμινου. Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί λιγότερες προτάσεις που εκφράζουν τέτοιου είδους απορίες.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι στην Π.Ο. μια από τις δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν ενίσχυσε την τάση του παιδιού να εκφράσει ερωτήσεις απορριών.

- *Οι δύο ομάδες διοχετεύουν σε διαφορετικά κανάλια τον όγκο των πληροφοριών τους.*

Η Π.Ο. δίνει πληροφορίες για τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιδί και το κυκλάμινο. Η Ο.Ε. δίνει πληροφορίες για τη ζωή του κυκλάμινου. Έτσι στην Π.Ο. το ίδιο το παιδί παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του γραπτού θέματος. Αντίθετα η Ο.Ε. θεωρεί ως πρωταγωνιστή το κυκλάμινο, αφήνοντας στον γράφοντα το ρόλο του δευτεραγωνιστή. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι δραστηριότητες που ακολουθεί η Π.Ο. θέτουν το παιδί σε ρόλο πρωταγωνιστικό. Αντίθετα, οι δραστηριότητες που ακολουθεί η Ο.Ε. πριν την έναρξη της γραφής τοποθετούν το παιδί σε θέση του ακροατή.

- *Οι δύο ομάδες παρουσιάζουν τις ίδιες κατηγορίες επιχειρηματολογίας. Επίσης διατηρούν περίπου ίδιες αναλογίες ως προς την ποσότητα των προτάσεων που περιέχονται σε κάθε κατηγορία.*

Η παράλληλη αυτή πορεία μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι και οι δύο ομάδες είναι εξοικειωμένες με δραστηριότητες που αναπτύσσουν την επιχειρηματολογία του μαθητή.

- *Παρόλα αυτά η Π.Ο. διατηρεί την κατηγορία αυτή ως ισχυρή ενώ η Ο.Ε. μειώνει το ποσοστό εμφάνισης των προτάσεων επιχειρηματολογίας.*

Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η Π.Ο. μπαίνει με μεγαλύτερη ευκολία στη θέση του κυκλάμινου και απαντά αντί για αυτό για τις προτιμήσεις του, τη στάση ζωής του και τα συναισθήματά του. Η άνεση αυτή μπορεί να οφείλεται στον διαφορικό τρόπο με τον οποίο οι δύο ομάδες προσέγγισαν το ποίημα πριν την έναρξη της γραπτής έκφρασης. Το παιδί της Π.Ο. είχε την ευκαιρία να μπει στο ρόλο του κυκλάμινου μέσω της δραματοποίησης που επιχειρήθηκε στην τάξη, ενώ αντίθετα το παιδί της Ο.Ε. δεν μπήκε σε αυτή τη διαδικασία.

- *Η Π.Ο. χρησιμοποίησε συχνότερα προτάσεις που έχουν να κάνουν με αποφάσεις που παίρνει το παιδί σχετικά με τη λήξη του διαλόγου.*

Επομένως η Π.Ο. ελέγχει καλύτερα τη λήξη του επεισοδίου με το κυκλάμινο σε σχέση με την Ο.Ε. που χρησιμοποιεί πολύ σπάνια προτάσεις που δηλώνουν πιθανές αποφάσεις του γράφοντος. Έτσι το παιδί της Π.Ο. θέτει τον εαυτό του σε ρόλο πρωταγωνιστή, ενώ αντίθετα το παιδί της Π.Ο. σε ρόλο δευτεραγωνιστή.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι δραστηριότητες που ακολουθεί η Π.Ο. θέτουν το παιδί σε ρόλο πρωταγωνιστικό. Αντίθετα, οι δραστηριότητες που ακολουθεί η Ο.Ε. πριν την έναρξη της γραφής τοποθετούν το παιδί στη θέση του ακροατή.

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία των υποθετικών προτάσεων από ό,τι η Ο.Ε.. Μάλιστα η Π.Ο. χρησιμοποιεί την ομάδα της υποθετικής κατάστασης για να δηλώσει τι θα μπορούσε να είχε συμβεί αν κάποιος ή κάτι άλλαζε δραματικά τον τρόπο ζωής του κυκλάμινου. Παρόμοια ομάδα προτάσεων δεν ακολουθείται από την Ο.Ε.*

Η Π.Ο. φαντάζεται περισσότερο και δεν διστάζει να γράψει για τις υποθετικές της σκέψεις. Αντίθετα η Ο.Ε. διστάζει να γράψει για της υποθετικές της σκέψεις. Έτσι το παιδί της Π.Ο. θέτει τον εαυτό του σε ρόλο πρωταγωνιστή, ενώ αντίθετα το παιδί της Ο.Ε. σε ρόλο δευτεραγωνιστή.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι δραστηριότητες που ακολουθεί η Π.Ο. θέτουν το παιδί σε ρόλο πρωταγωνιστικό. Αντίθετα, οι δραστηριότητες που ακολουθεί η Ο.Ε. πριν την έναρξη της γραφής τοποθετούν το παιδί στη θέση του ακροατή. Η καλλιέργεια της φαντασίας μπορεί να αποδοθεί επίσης και στον τρόπο με τον οποίο η Π.Ο. προσέγγισε τόσο το ποίημα όσο και το έργο του Πικάσο «Δύο χελιδόνια».

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα προτάσεις παρατήρησης από ό,τι Ο.Ε. Η παρατήρησή της εστιάζεται στην ακοή και την όραση.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η Π.Ο. αναλύει το ποίημα μέσα από την παράλληλη παρατήρηση εικαστικών έργων τέχνης όπως και μέσα από μουσικά έργα τέχνης.

iv) 3^{ο} τεστ: «Φτιάχνω τη δική μου ιστορία»

Ερμηνεία ομοιοτήτων

- *Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν συχνότερα τις κατηγορίες του ορισμού, της παρατήρησης και της διευκρίνισης*

Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ίδιο το περιεχόμενο του θέματος. Σύμφωνα με αυτό οι δύο ομάδες κλήθηκαν να αφηγηθούν γραπτά μια ιστορία με τη χρήση των ακόλουθων λέξεων: ζωγράφος, όνειρο, δίχτυ, αποθήκη, αστραπή, έλατο, κορδέλα, άγαλμα, μυρωδιά. Μέσα στα πλαίσια του αφηγηματικού λόγου, τα παιδιά θα πρέπει να ορίσουν τα γεγονότα (κατηγορία ορισμού) και να αναφερθούν σε αυτά με λεπτομέρεια (κατηγορίες παρατήρησης και διευκρίνισης).

Ερμηνεία διαφορών

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί περισσότερες ισχυρές κατηγορίες από ό,τι η Ο.Ε.*

Η αύξηση των *ισχυρών* κατηγοριών της Π.Ο. έχει ως αποτέλεσμα την παρουσίαση ενός πλούσιου εννοιολογικού περιεχομένου. Επομένως η Π.Ο. όχι μόνο παραθέτει τα γεγονότα που συνθέτουν μια ιστορία αλλά τα αξιολογεί, τα αιτιολογεί και τα κρίνει. Παράλληλα προβαίνει σε υποθετικές σκέψεις σχετικά με την έκβαση των γεγονότων.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι η Π.Ο. ασκήθηκε σε δραστηριότητες τέχνης που καλλιέργησαν την κριτική σκέψη του παιδιού με τρόπο συστηματικό. Αντίθετα η Ο.Ε. δεν ασκήθηκε με συστηματικό τρόπο σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα του παιδιού.

- *Η Π.Ο. ανταποκρίθηκε με μεγαλύτερη άνεση στη σύνθεση της ιστορίας σε σχέση με την Ο.Ε.*

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι η Π.Ο. ασκήθηκε συστηματικά σε δραστηριότητες σύνθεσης ιστοριών με τη χρήση διαφόρων τεχνικών (δραματοποίηση, χορός, μουσική, γραφή). Αντίθετα η Ο.Ε. συνέθεσε ιστορίες περιστασιακά και μόνο με τη χρήση του γραπτού λόγου.

- *Η Π.Ο. χρησιμοποιεί περισσότερες ισχυρές κατηγορίες.*

Πρόκειται για τις κατηγορίες της επιχειρηματολογίας, της κρίσης και της υπόθεσης. Επομένως η Π.Ο. όχι μόνο παραθέτει τα γεγονότα που συνθέτουν μια ιστορία, αλλά επίσης έχει την τάση να τα εξηγεί-αιτιολογεί, να τα κρίνει και να προβαίνει σε υποθετικές σκέψεις σχετικά με την έκβαση των γεγονότων αυτών.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι η Π.Ο. ασκήθηκε σε δραστηριότητες τέχνης που καλλιέργησαν την κρίση του παιδιού με τρόπο συστηματικό. Τέτοιου είδους δραστηριότητες ήταν όσες αναφέρονταν στην ερμηνεία εικαστικών θεμάτων Αντίθετα η Ο.Ε. δεν ασκήθηκε με συστηματικό τρόπο σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα του παιδιού.

- *Η Π.Ο. ανταποκρίθηκε με άνεση στη σύνθεση της ιστορίας.*

Έτσι το 88% του δείγματος μπόρεσε να συνθέσει την ιστορία χωρίς νοηματικά κενά.

- *Η Ο.Ε. ανταποκρίθηκε με δυσκολία στη σύνθεση της ιστορίας.*

Μόνο το 54% του δείγματος μπόρεσε να συνθέσει την ιστορία χωρίς νοηματικά κενά. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι η Π.Ο. είχε ασκηθεί με κατάλληλες δραστηριότητες τέχνης στο να συνθέτει ιστορίες. Ένα τυπικό παράδειγμα σύνθεσης ιστορίας με τη χρήση των τεχνών είναι η δραματοποίηση. Η Ο.Ε. δεν ασκήθηκε στη σύνθεση ιστορίας με τη χρήση της δραματοποίησης.

9.3.6 Σχολείο Β΄: Υπο-κατηγορίες επαναπροσδιορισμού

9.3.6.1 Σχολείο Β΄: Συγκριτική μελέτη υποκατηγοριών επαναπροσδιορισμού ανάμεσα στην Ο.Ε. και την Π.Ο.

1^{ο} Τεστ: «Σε τι θα ήθελα να με μεταμορφώσει ο μάγος και γιατί;»

Εξαιτίας του χαμηλού ποσοστού προτάσεων Επαναπροσδιορισμού δεν είναι δυνατόν να διεξαχθούν συγκριτικές τοποθετήσεις για κάθε κατηγορία χωριστά.

1^{ο} Τεστ:«Τι σκέφτεται ο πελαργός;»

Διαφορές

Γενικό συμπέρασμα

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα από όλες την κατηγορία των γενικών συμπερασματικών τοποθετήσεων. Αντίθετα η Ο.Ε. επιλέγει σπανιότερα την κατηγορία αυτή για να οριοθετήσει το τέλος του επεισοδίου με τον πελαργό: Π.Ο. 75% - Ο.Ε. 12%.

Το περιεχόμενο των προτάσεων αυτών αναφέρεται σε κρίσεις του γράφοντος για τη συναισθηματική κατάσταση του πελαργού και σε κρίσεις για τις ενέργειες του πελαργού. Με τον τρόπο αυτό ο γράφων παίζοντας το ρόλο του κριτή επιλέγει να κλείσει το επεισόδιο με ένα δικό του σχολιασμό.

Δήλωση γεγονότων

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία της δήλωσης ενός γεγονότος για να οριοθετήσει το τέλος των σκέψεων του πελαργού: Π.Ο. 33% - Ο.Ε. 65%.

Με τον τρόπο αυτό το γραπτό κείμενο ολοκληρώνεται με μια αναφορά σε μια τελική σκέψη του πελαργού.

Αιτιολογημένο συμπέρασμα

Η Πειραματική Ομάδα χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία της αιτιολογημένης συμπερασματικής τοποθέτησης: Π.Ο. 33% - Ο.Ε. 6%.

Με τον τρόπο αυτό η Πειραματική Ομάδα προσπαθεί να δικαιολογήσει τη λήξη του επεισοδίου με τον πελαργό. Αντίθετα η Ομάδα Ελέγχου σπάνια αιτιολογεί τη λήξη του επεισοδίου.

Δήλωση προσώπων

Οι δύο ομάδες σπάνια επιλέγουν να αναφερθούν σε μια προσωπική τους δήλωση για να οριοθετήσουν το τέλος του επεισοδίου.

Ωστόσο το χαμηλό ποσοστό εμφάνισης της κατηγορίας αυτής δεν επιτρέπει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων με καθολική ισχύ για το σύνολο του δείγματος: Π.Ο. 17% - Ο.Ε. 6%.

Γνωμικό

Η Ο.Ε. σπάνια χρησιμοποιεί την κατηγορία των γνωμικών. Αντίθετα η Π.Ο. δεν επιλέγει την κατηγορία αυτή για να οριοθετήσει το τέλος του επεισοδίου με τον πελαργό.

Ωστόσο το χαμηλό ποσοστό εμφάνισης της κατηγορίας αυτής δεν επιτρέπει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων με καθολική ισχύ για το σύνολο του δείγματος. Π.Ο. 0% - Ο.Ε.12%

2^{ο} Τεστ: «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;»

Διαφορές ως προς τη χρήση των υπο-κατηγοριών

Προσωπική δήλωση

Η κατηγορία της προσωπικής δήλωσης χρησιμοποιείται συχνότερα από την Ο.Ε. Ωστόσο το περιεχόμενο των προσωπικών δηλώσεων της Π.Ο. χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη εννοιολογική ποικιλία: Π.Ο. 65% - Ο.Ε. 78 %.

Η Ο.Ε. λήγει τη συνομιλία με το κυκλάμινο διαλέγοντας τρία διαφορετικά εννοιολογικά περιεχόμενα. Αντίθετα η Π.Ο. διαλέγει πέντε εννοιολογικά περιεχόμενα.

Δήλωση γεγονότος

Η κατηγορία της δήλωσης γεγονότος χρησιμοποιείται συχνότερα από την Ο.Ε. Με τον τρόπο αυτό το γραπτό κείμενο ολοκληρώνεται με μια αναφορά σε μια τελική σκέψη του πελαργού: Π.Ο. 35% - Ο.Ε. 50%.

Αιτιολογημένο συμπέρασμα

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία της αιτιολογημένης συμπερασματικής τοποθέτησης: Π.Ο. 15% - Ο.Ε. 7%.

Ωστόσο το χαμηλό ποσοστό εμφάνισης της κατηγορίας αυτής δεν επιτρέπει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων με καθολική ισχύ για το σύνολο του δείγματος.

Γενικό συμπέρασμα

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία των γενικών συμπερασματικών τοποθετήσεων: Π.Ο. 10% - Ο.Ε. 0%. Αντίθετα η Ο.Ε. δεν επιλέγει την κατηγορία αυτή για να οριοθετήσει το τέλος του επεισοδίου με τον πελαργό.

Ωστόσο το χαμηλό ποσοστό εμφάνισης της κατηγορίας αυτής δεν επιτρέπει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων με καθολική ισχύ για το σύνολο του δείγματος.

i) 3^{ο} Τεστ: «Φτιάχνω τη δική μου ιστορία»

Ομοιότητες

Κατηγορία: Προσωπική δήλωση

Οι δύο ομάδες σπάνια επιλέγουν να αναφερθούν σε μια προσωπική τους δήλωση για να οριοθετήσουν το τέλος της ιστορίας.

Ωστόσο το χαμηλό ποσοστό εμφάνισης της κατηγορίας αυτής δεν επιτρέπει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων με καθολική ισχύ για το σύνολο του δείγματος: Π.Ο. 21% - Ο.Ε. 16%.

Αιτιολογημένο συμπέρασμα

Οι δύο ομάδες σπάνια επιλέγουν να αναφερθούν στα αίτια που οδήγησαν στη λήξη της ιστορίας.

Ωστόσο το χαμηλό ποσοστό εμφάνισης της κατηγορίας αυτής δεν επιτρέπει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων με καθολική ισχύ για το σύνολο του δείγματος: Π.Ο. 11% - Ο.Ε. 5%.

Διαφορές

Γεγονός

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία της δήλωσης ενός γεγονότος για να οριοθετήσει το τέλος της ιστορίας: Π.Ο. 68% - Ο.Ε. 32%.

Με τον τρόπο αυτό το γραπτό κείμενο ολοκληρώνεται με μια αναφορά σε μια τελική ενέργεια των ηρώων.

Γνωμικό

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία των γνωμικών: Π.Ο. 31%- Ο.Ε. 11%. Με τον τρόπο αυτό η Π.Ο. έχει την τάση να λήγει την ιστορία της χρησιμοποιώντας εκφράσεις από τον κόσμο των παραμυθιών και της μυθοπλασίας.

Γενικό συμπέρασμα

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα την κατηγορία αυτή για να λήξει την ιστορία της: Π.Ο. 21% - Ο.Ε. 32%.

9.3.6.2 Σχολείο Β΄: Συνοπτικές παρατηρήσεις συγκριτικής μελέτης υπο-κατηγοριών Επαναπροσδιορισμού

i) Τεστ προελέγχου

Ομοιότητες μεταξύ των δύο ομάδων

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν σε χαμηλά ποσοστά προτάσεις επαναπροσδιορισμού με κοινό εννοιολογικό περιεχόμενο.

ii) 1^{ο} Τεστ

Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων

Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί συχνότερα προτάσεις επαναπροσδιορισμού από ό,τι η Π.Ο.

Οι δύο ομάδες διαφοροποιούν το εννοιολογικό περιεχόμενο των προτάσεων επαναπροσδιορισμού. Η Π.Ο. κρίνει και αναφέρεται σε γενικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τις ενέργειες του πελαργού. Η Ο.Ε. αναφέρεται στις ενέργειες του πελαργού.

iii) 2^{ο} Τεστ

Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα προτάσεις επαναπροσδιορισμού.

Οι δύο ομάδες διαφοροποιούν το εννοιολογικό τους περιεχόμενο. Η Π.Ο. αναφέρεται σε προσωπικές δηλώσεις. Η Ο.Ε. αναφέρεται στις ενέργειες του κυκλαμίνου. Επομένως η Ο.Ε. δεν διαφοροποιεί το εννοιολογικό της περιεχόμενο από το 1^{ο} στο 2^{ο} τεστ, σε αντίθεση με την Π.Ο. που διαφοροποίησε το εννοιολογικό περιεχόμενο των προτάσεών της.

iv) 3° Τεστ

Ομοιότητες μεταξύ των δύο ομάδων

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν το ίδιο συχνά προτάσεις επαναπροσδιορισμού, ωστόσο η κάθε μια επιλέγει διαφορετικούς τρόπους για να λήξει τη γραπτή ιστορία της.

9.3.6.3 Σχολείο Β΄: Ερμηνεία δεδομένων επεξεργασίας των υπο-κατηγοριών επαναπροσδιορισμού

i) Τεστ Προελέγχου: «Σε τι θα ήθελα να με μεταμορφώσει ο μάγος και γιατί»

Ερμηνεία ομοιοτήτων

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν σε χαμηλά ποσοστά προτάσεις επαναπροσδιορισμού.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στην αμεσότητα από την οποία χαρακτηρίζεται το προς μελέτη θέμα. Έτσι τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σε μια ερώτηση συγκεκριμένη έχοντας στη διάθεσή τους δέκα λεπτά. Επομένως ο περιορισμένος χρόνος και η αμεσότητα του θέματος δεν επιτρέπουν στα παιδιά να αναφερθούν με αναλυτικό τρόπο σε προτάσεις επαναπροσδιορισμού του θέματος.

Το εννοιολογικό περιεχόμενο των κατηγοριών αυτών είναι κοινό για τις δύο ομάδες. Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την ίδια ποσότητα και ποιότητα κατηγοριών: Γενικές συμπερασματικές τοποθετήσεις και δήλωση γεγονότων

Το γεγονός ότι στις δύο ομάδες δεν παρατηρούνται διαφορές ως προς την ποσότητα και ποιότητα των προτάσεων επαναπροσδιορισμού μπορεί να οφείλεται στην ίδια διδακτική προσέγγιση που οι ομάδες αυτές ακολούθησαν πριν την έναρξη της γραφής.

ii) 1° Τεστ: «Τι σκέφτεται ο πελαργός;»

Ερμηνεία διαφορών

Γενικό συμπέρασμα - Δήλωση γεγονότων

Η Ομάδα Ελέγχου χρησιμοποιεί συχνότερα προτάσεις επαναπροσδιορισμού: Π.Ο. 48% - Ο.Ε. 73%.

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί κυρίως αυτήν την κατηγορία για να λήξει το επεισόδιο με τον πελαργό. Μάλιστα το περιεχόμενο των προτάσεων αυτών αναφέρεται σε κρίσεις του γράφοντος για τη συναισθηματική του πελαργού όπως επίσης και κρίσεις για τις ενέργειες του πελαργού.

Η Ο.Ε.από την άλλη μεριά χρησιμοποιεί κυρίως την κατηγορία της δήλωσης γεγονότων για να λήξει το επεισόδιο με τον πελαργό. Έτσι η τελευταία ενέργεια του πελαργού οριοθετεί τη λήξη του επεισοδίου.

Η διαφοροποίηση ως προς την επιλογή της ισχυρής κατηγορίας έχει ως αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση του εννοιολογικού περιεχομένου των προτάσεων επαναπροσδιορισμού ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που δέχθηκαν οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής. Η Π.Ο. αναφέρεται σε κρίσεις σχετικές με τις ενέργειες ή σκέψεις του πελαργού με μεγαλύτερη ευκολία από ότι η Ο.Ε. εξαιτίας της χρήσης δραστηριοτήτων οι οποίες καλλιεργούν την κριτική σκέψη του παιδιού. Τα παιδιά της Π.Ο., μέσα από τη δραστηριότητα της συνομιλίας με τον πελαργό, μπήκαν στη διαδικασία της αξιολόγησης των σκέψεών του. Αντίθετα τα παιδιά της Ο.Ε., ακούγοντας το αναγνωστικό κείμενο, συγκράτησαν στη μνήμη του τις πράξεις του πελαργού και αναφέρθηκαν διεξοδικά σε αυτές.

Αιτιολογημένο συμπέρασμα

Η Π.Ο. αιτιολογεί τη λήξη του επεισοδίου με τον πελαργό συχνότερα από ό,τι η Ο.Ε. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση του γραπτού θέματος που δέχθηκαν οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά της Π.Ο., εξαιτίας του προσωπικού διαλόγου που ανέπτυξαν με τον πελαργό, είχαν το χρόνο να ασχοληθούν με το περιεχόμενο των σκέψεών του. Έτσι οι αιτιολογήσεις των σκέψεών του αποτελούν φυσική αναζήτηση του γράφοντος. Αντίθετα η Ο.Ε. ακούγοντας το αναγνωστικό κείμενο δεν αναφέρθηκε σε αιτιολογήσεις των σκέψεων του πελαργού. Δεν αναζήτησε τις αιτίες των πράξεών του. Το γεγονός αυτό είναι απολύτως φυσικό, αφού τα παιδιά έχουν ακούσει τους λόγους για τους οποίους ο πελαργός μπαίνει σε διαδικασία σκέψης και άρα θεωρούν περιττό να αναφερθούν πάλι σε αυτούς.

2^{ο} Τεστ: «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;»

Ερμηνεία διαφορών

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα προτάσεις επαναπροσδιορισμού.

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν διαφορετικό πλήθος *ισχυρών* κατηγοριών.

Πιο συγκεκριμένα η Ο.Ε. χρησιμοποιεί δύο *ισχυρές* κατηγορίες (προσωπική δήλωση και δήλωση γεγονότος), ενώ η Π.Ο. χρησιμοποιεί μία (προσωπική δήλωση).

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν διαφορετικό πλήθος *αδύνατων* κατηγοριών. Πιο συγκεκριμένα η Π.Ο. χρησιμοποιεί τρεις *αδύνατες* κατηγορίες (δήλωση γεγονότος, αιτιολογημένη συμπερασματική τοποθέτηση, γενική συμπερασματική τοποθέτηση, ενώ η Ο.Ε. χρησιμοποιεί μία (αιτιολογημένη συμπερασματική τοποθέτηση).

Το γεγονός ότι η Π.Ο. χρησιμοποιεί συχνότερα προτάσεις επαναπροσδιορισμού μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση του γραπτού θέματος που δέχθηκαν οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής.

Προσωπική δήλωση-Δήλωση γεγονότος

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί προτάσεις προσωπικής δήλωσης με ποικίλο εννοιολογικό ενδιαφέρον: αποχαιρετισμός, λήξη συνομιλίας, επιθυμία, απορία και ενέργεια γράφοντος. Αντίθετα η Ο.Ε. περιορίζεται σε τρεις ομάδες προσωπικών δηλώσεων: αποχαιρετισμός και ενέργεια γράφοντος, λήξη συνομιλίας.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που ακολούθησαν οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής.

Πιο συγκεκριμένα, η Π.Ο., μέσα από τις ασκήσεις της δραματοποίησης και των εικαστικών, είχε τη δυνατότητα να αναπτύξει μια προσωπική σχέση με το κυκλάμινο και να εκφράσει με μεγαλύτερη άνεση τις προσωπικές της απόψεις. Αντίθετα η Ο.Ε. προσανατόλισε τις σκέψεις της σύμφωνα με τις οδηγίες του δασκάλου. Έτσι η νοηματική της έκφραση υπήρξε περιορισμένη. Η ίδια παρατήρηση περί περιορισμένης νοηματικής έκφρασης ισχύει και για το περιεχόμενο της κατηγορίας δήλωση γεγονότος.

3^{ο} Τεστ: «Φτιάχνω τη δική μου ιστορία»

Ερμηνεία ομοιοτήτων

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν εξίσου συχνά προτάσεις επαναπροσδιορισμού.

Οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν το ίδιο πλήθος κατηγοριών για να προσδιορίσουν τις προτάσεις επαναπροσδιορισμού.

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί μία ισχυρή κατηγορία. Η Ο.Ε. δε χρησιμοποιεί καμία ισχυρή κατηγορία.

Η Π.Ο. χρησιμοποιεί τέσσερις ισχυρές κατηγορίες, ενώ η Ο.Ε. πέντε.

Ερμηνεία διαφορών

Γεγονός

Η Π.Ο. επιλέγει να ολοκληρώσει την ιστορία της με την ανακοίνωση της τελευταίας πράξης του ήρωά της. Μάλιστα οι πράξεις αυτές διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το εννοιολογικό τους περιεχόμενο, γεγονός που μαρτυρεί τη νοηματική ποικιλία των κειμένων της Π.Ο. Η Ο.Ε. χρησιμοποιεί την κατηγορία αυτή λιγότερο συχνά. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που δέχθηκαν οι δύο ομάδες κατά τη διάρκεια της δίμηνης εφαρμογής.

Γενικό Συμπέρασμα

Η Π.Ο. κρίνει συχνότερα τις ενέργειες των ηρώων της. Επίσης διατυπώνει συχνότερα κρίσεις για τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν στην ιστορία της.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που δέχθηκαν οι δύο ομάδες πριν την έναρξη της γραφής.

Πιο συγκεκριμένα, στα παιδιά της Π.Ο. δίδεται συχνά η ευκαιρία να κρίνουν τη συμπεριφορά των ηρώων ή να διατυπώνουν κρίσεις για την έκβαση των γεγονότων μέσα από ένα σύνολο κατάλληλων δραστηριοτήτων. Αντίθετα τα παιδιά της Ο.Ε. δε δέχονται παρόμοιες ενεργοποιήσεις.

9.3.7 Αποτελέσματα ποιοτικής επεξεργασίας δεδομένων

Σχολείο Α΄: Υπερ-κατηγορία συνειδητοποίηση

Από την ανάλυση του εννοιολογικού περιεχομένου κάθε υποκατηγορίας χωριστά προέκυψαν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

1^{η} διαπίστωση: Ο τίτλος ενός θέματος οριοθετεί το εννοιολογικό περιεχόμενο του κειμένου που πρόκειται να παραχθεί γραπτά. Έτσι οι πρωταγωνιστές είναι δεδομένοι

εφόσον αυτοί αναφέρονται στον τίτλο. Οι ενέργειες των ηρώων ως ένα βαθμό είναι δεδομένες εφόσον προσδιορίζονται στον τίτλο. Το ΔΥΓΤ δεν επηρεάζει την τάση του παιδιού να λαμβάνει υπόψη του τους περιορισμούς που θέτει ο τίτλος του γραπτού θέματος. Όμως βοήθησε τα παιδιά να προσδιορίσουν και να αναφερθούν σε βασικές έννοιες όπως ο χώρος, ο χρόνος και οι ενέργειες του ήρωα.

2η διαπίστωση: *Το ΔΥΓΤ βοήθησε τα παιδιά να μετέχουν άμεσα στα δρώμενα του γραπτού θέματος,* ορίζοντας ως συμπρωταγωνιστή του ήρωα τον εαυτό τους. Οι ασκήσεις τέχνης που προηγήθηκαν πριν την έναρξη της γραφής ενέταξαν το παιδί στα δρώμενα που αργότερα πρόκειται να αναπτύξει γραπτά. Η βιωματική αυτή κατάσταση φάνηκε να είναι τόσο ισχυρή που επηρέασε το περιεχόμενου του γραπτού κειμένου. Έτσι, αν και δεν ήταν απαραίτητη η παρουσία του γράφοντος στα δρώμενα, ωστόσο ήταν υπαρκτή σε αρκετά από τα κείμενα των παιδιών της Π.Ο.

3η διαπίστωση: Το ΔΥΓΤ βοήθησε τα παιδιά να εισάγουν στο κείμενό τους ποικίλους πρωταγωνιστές. Με τον τρόπο αυτό τα κείμενα διαφοροποιούνται εννοιολογικά μεταξύ τους. Η διαπίστωση αυτή ισχύει μόνο για την ανάπτυξη ενός ελεύθερου θέματος.

Σχολείο Β΄: Υπερ-κατηγορία συνειδητοποίηση

Οι τρεις πρώτες διαπιστώσεις που παρατηρήθηκαν στο σχολείο Α΄ παρατηρήθηκαν και στο σχολείο Β΄**.** *Επομένως ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική προέλευση του δείγματος το ΔΥΓΤ επηρεάζει με κοινό τρόπο το εννοιολογικό περιεχόμενο των προτάσεων Συνειδητοποίησης.* Παράλληλα εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

1η διαπίστωση: Το ΔΥΓΤ *βοήθησε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τις ιδιαιτερότητες του ήρωα και να αναφερθούν σε αυτές γραπτά.* Οι δραστηριότητες τέχνης πριν την έναρξη της γραφής έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να προσεγγίσουν τον ήρωα του γραπτού κειμένου ποικιλοτρόπως: Διανοητικά, συναισθηματικά, αισθητικά. Με τον τρόπο αυτό τα χαρακτηριστικά του ήρωα αποσαφηνίζονται και περιγράφονται αναλυτικά στο γραπτό κείμενο. Εμβόλιμες δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση ενός εξωσχολικού αναγνώσματος, που παρατηρήθηκαν στη Ο.Ε. πριν την έναρξη της γραφής, είναι δυνατόν να αποπροσανατολίσουν το παιδί, το οποίο αναπαράγει στο γραπτό του κείμενο το περιεχόμενο του εξωσχολικού αναγνώσματος, εγκλωβίζοντας τη σκέψη του μόνο στις αναγνωσμένες ενέργειες του ήρωα.

2η διαπίστωση: *Το ΔΥΓΤ βοήθησε τα παιδιά να ερμηνεύσουν μια κατάσταση ακόμα κι αν αυτή μοιάζει να είναι εξωπραγματική.* Αυτό συμβαίνει γιατί οι δραστηριότητες τέχνης πριν την έναρξη της γραφής δίνουν στο παιδί τη δυνατότητα να εκλογικεύσει μια κατάσταση γιατί μόνο έτσι έχει τη δυνατότητα να την κατανοήσει. Η διαπίστωση αυτή ισχύει μόνο για το 2^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης, όπου τα παιδιά της Π.Ο. αναζήτησαν τα αίτια της ιδιότητας του κυκλάμινου να έχει ανθρώπινη λαλιά. Αυτή η τάση

εκλογίκευσης μιας κατάστασης που παρατηρήθηκε στην Π.Ο. συμβαίνει γιατί η ανάλυση ενός έργου τέχνης δεν είναι τίποτε άλλο από ένα είδος διαχείρισης του νου προκειμένου να κατανοηθεί μια κατάσταση. Έτσι οι ερμηνείες που δίδονται όταν κάποιος επιχειρεί να κατανοήσει ένα έργο τέχνης δεν είναι αυθαίρετες. Αντίθετα υπακούουν σε έναν διανοητικό σχεδιασμό, έτσι όπως αυτός αναφέρεται στις αρχές του D. Perkins. Τα παιδιά που διδάχθηκαν το Γλωσσικό Μάθημα σύμφωνα με τις ΔΥΓΤ, προσπάθησαν να ερμηνεύσουν με μια σειρά έργων τέχνης. Έτσι η τάση τους να εξηγούν μια κατάσταση αντικατοπτρίστηκε στο γραπτό τους λόγο.

9.3.7.1 Σχολείο Α΄: Υπερ-κατηγορία εμβάθυνση

Από την ανάλυση του εννοιολογικού περιεχομένου κάθε κατηγορίας χωριστά προέκυψαν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

1η διαπίστωση: *Το περιεχόμενο των προτάσεων εμβάθυνσης επηρεάζεται από όσα προηγήθηκαν πριν την έναρξη της γραφής*. Η Ο.Ε. δέχθηκε έναν καταιγισμό προφορικού λόγου από την παιδαγωγό πριν την έναρξη της γραφής. Η Π.Ο. δέχθηκε ένα σύνολο καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Η επαφή για παράδειγμα του παιδιού της Π.Ο. με το γλυπτό του πελαργού, το άγγιγμά του με κλειστά μάτια, ο εστιασμός της προσοχής στα μάτια του πελαργού και η συνομιλία του παιδιού με τον πελαργό, το βοήθησαν να ταυτιστεί με τον ήρωα και να αυτοσυγκεντρωθεί στις σκέψεις που τον απασχολούν. Αυτή προσωπική επαφή του παιδιού με τον ήρωα το βοηθά να αναφερθεί με μεγαλύτερη λεπτομέρεια στις σκέψεις που τον απασχολούν κι επομένως να ανταποκριθεί πληρέστερα στο περιεχόμενο του θέματος: «Τι σκέφτεται ο πελαργός;». Η ίδια διαπίστωση ισχύει και για την επεξεργασία του 2^{ου} θέματος: «Τι σιγοψιθυρίζω σε ένα κυκλάμινο;»

2η διαπίστωση: *Το ΔΥΓΤ θέτει σε εγρήγορση ένα σύνολο διανοητικών, αισθητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων του παιδιού*. Ο απόηχος της διέγερσης αυτής διαπιστώνεται στη γραπτή έκφραση του παιδιού καθώς στα γραπτά κείμενα εντοπίζονται υψηλά ποσοστά υποθετικών προτάσεων ή προτάσεων κρίσης, επιχειρηματολογίας και παρατήρησης.

3η διαπίστωση: Το ΔΥΓΤ παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να μελετήσουν σε βάθος ένα λογοτεχνικό ανάγνωσμα και να το κατανοήσουν με τη βοήθεια των τεχνών. Έτσι το παιδί επικεντρώνεται σε ένα λογοτεχνικό κείμενο το οποίο μελετά ποικιλοτρόπως. Για το λόγο αυτό οι πράξεις των ηρώων στο γραπτό τους κείμενο συνδέονται με τις πράξεις των ηρώων του λογοτεχνικού αναγνώσματος, χωρίς ωστόσο να διαταράσσεται η νοηματική ισορροπία του κειμένου. Για παράδειγμα ο προσδιορισμός «γρανιτένιος» στο ουσιαστικό βράχος, είναι δανεισμένος από το περιεχόμενο του λογοτεχνικού αναγνώσματος. Ο βράχος, στη σχισμή του οποίου ζει το κυκλάμινο, βρίσκεται έξω από την αμμουδένια πολιτεία κοντά στην ακροθαλασσιά. Αυτή η φυσική

και αβίαστη σύνδεση των ηρώων του γραπτού κειμένου με τους ήρωες του αναγνωστικού κειμένου δεν παρατηρήθηκε στην Ο.Ε. του σχολείου Α΄.

4η διαπίστωση: Το ΔΥΓΤ δίνει στο παιδί το περιθώριο για αυτοέκφραση και για διανοητικά τολμήματα. Αυτό συμβαίνει για παράδειγμα όταν η Π.Ο. του σχολείου Α΄ δίνει φωνή στο κυκλάμινο δίνοντάς τους την ευκαιρία να απαντήσει στις ερωτήσεις του γράφοντος. Αυτό το «διανοητικό τόλμημα» δεν παρατηρήθηκε στην Ο.Ε.

9.3.7.2 Σχολείο Β΄: Υπερ-κατηγορία εμβάθυνση

Οι τρεις πρώτες διαπιστώσεις που παρατηρήθηκαν στο σχολείο Α΄ παρατηρήθηκαν και στο σχολείο Β΄. *Επομένως ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική προέλευση του δείγματος το ΔΥΓΤ επηρεάζει με κοινό τρόπο το εννοιολογικό περιεχόμενο των προτάσεων εμβάθυνσης*. Παράλληλα εντοπίστηκε και καταγράφηκε η ακόλουθη διαπίστωση:

1η διαπίστωση: Τα παιδιά της Ο.Ε. επιχειρούν «διανοητικά τολμήματα» με την ίδια ευκολία που αυτά επιχειρούνται από την Π.Ο. Ωστόσο συμβαίνει οι επιλογές της Ο.Ε. να απομακρύνονται από το περιεχόμενο του γραπτού θέματος. Για παράδειγμα η προσωποποίηση του κυκλάμινου και η απόδοση σε αυτό ανθρώπινων χαρακτηριστικών είναι ένα διανοητικό τόλμημα. Ωστόσο αυτή η ανθρώπινη φύση που προσδόθηκε στο κυκλάμινο το απομάκρυνε από την υπόσταση που του δίδει ο ποιητής Γ. Ρίτσος στο ποίημα «Κυκλάμινο». Αντίθετα το ΔΥΓΤ βοήθησε να παιδιά να συνειδητοποιήσουν την ιδιαιτερότητα του κυκλάμινου έτσι όπως τη φαντάστηκε ο ποιητής. Με τον τρόπο αυτό η Π.Ο. εμβάθυνε στις σκέψεις του ποιητή.

9.4 Σχολεία Α΄ και Β΄. Διαπιστώσεις-συμπεράσματα ποιοτικής επεξεργασίας δεδομένων

Από τα πορίσματα της ποιοτικής επεξεργασίας των δεδομένων προέκυψε ένα σύνολο κοινών διαπιστώσεων για τις Π.Ο. των σχολείων Α΄ και Β΄:

1η διαπίστωση: Το ΔΥΓΤ δεν επηρέασε την ήδη διαμορφωμένη τάση του δείγματος να χρησιμοποιεί τις υπερ-κατηγορίες συνειδητοποίησης, εμβάθυνσης και επαναπροσδιορισμού.

2η διαπίστωση: Το ΔΥΓΤ δεν επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο το δείγμα οριοθετεί το τέλος του γραπτού κειμένου, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η υπερκατηγορία του Επαναπροσδιορισμού.

3η διαπίστωση: Το ΔΥΓΤ βοήθησε τα παιδιά της Π.Ο. των σχολείων Α΄ και Β΄ *να αναπτύξουν με μεγαλύτερη άνεση* από ότι τα παιδιά της Ο.Ε. *την υπερ-κατηγορία της εμβάθυνσης*. Η διαπίστωση αυτή ισχύει για το 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης με θέμα «Φτιάχνω τη δική μου ιστορία», που χαρακτηρίζεται από ελευθερία σκέψης και στη-

ρίζεται στη δημιουργική φαντασία του παιδιού. Μέσα από τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες δόθηκε στο παιδί η ευκαιρία να μάθει να οργανώνει το άναρχο υλικό της φαντασίας του και να το παρουσιάζει με λογική συνέπεια, είτε μέσα στα γραπτά του κείμενα είτε μέσα από τα καλλιτεχνικά του δημιουργήματα.

Σύμφωνα μες τις θεωρητικές αρχές του D. Perkins[231], για να κατανοηθεί από έναν παρατηρητή ένα έργο τέχνης, θα πρέπει ο παρατηρητής να έχει οργανώσει τη σκέψη του με τον κατάλληλο τρόπο, έτσι ώστε να διεισδύσει την ουσία του έργου τέχνης. Το ΔΥΓΤ βασίστηκε στις αρχές του D. Perkins προκειμένου να κατανοηθεί ένα λογοτεχνικό έργο, ένα ποίημα ή ένα έργο τέχνης**.** *Η συστηματική αυτή άσκηση του νου, βοήθησε τα παιδιά να συνθέσουν και να αποδώσουν γραπτά χωρίς νοηματικά κενά τη δική τους φανταστική ιστορία.*

4η διαπίστωση: Το ΔΥΓΤ βοήθησε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν και να εμβαθύνουν το προς γραπτή ανάπτυξη θέμα. Όμως η συνειδητοποίηση και η εμβάθυνση ενός θέματος δεν κατακτήθηκε από τη μια στιγμή στην άλλη. Αντίθετα το γεγονός ότι οι δύο Π.Ο. *απέδωσαν το μέγιστο των γραπτών τους ικανοτήτων στο 2ο Τεστ, αποδεικνύει ότι τα παιδιά της Π.Ο. χρειάστηκαν ένα εύλογο χρονικό διάστημα για να προσαρμοστούν στο νέο διδακτικό υπόδειγμα.*

Η συνειδητοποίηση ενός προβλήματος είναι το πρώτο βήμα για την επίλυσή του. Αυτή την άποψη επικαλείται και ο D. Perkins προκειμένου να αναλύσει ένα έργο τέχνης. Η συνειδητοποίηση του γραπτού θέματος με το οποίο το παιδί πρόκειται να καταπιαστεί είναι ένα πολύπλοκο εγχείρημα του νου. Το παιδί καλείται να εντοπίσει τις ενέργειες ενός ήρωα, το χώρο και το χρόνο διεξαγωγής των ενεργειών του. Συχνά ο ήρωας ενός γραπτού κειμένου δεν είναι απαραίτητα ο ίδιος ο γράφων. Όμως συνειδητοποίηση μιας κατάστασης είναι αδύνατη, ή τουλάχιστον πολύ δύσκολο να κατανοηθεί, αν δεν έχει προηγηθεί η βίωσή της, έτσι ώστε να αποκτηθεί η εμπειρία της. Το ΔΥΓΤ *βοήθησε τα παιδιά να βιώσουν, ως ένα βαθμό, μια δεδομένη κατάσταση πριν προβούν στη γραπτή περιγραφή της.* Αυτό επιτεύχθηκε κυρίως με τις δραστηριότητες της δραματοποίησης στις οποίες το παιδί ταυτίστηκε με τον ήρωα ή συμπρωταγωνίστησε με τον ήρωα. Η βίωση μιας κατάστασης πριν αυτή αποδοθεί γραπτά είχε ως αποτέλεσμα:

- Να ενισχύσει την τάση του παιδιού να αναφέρεται στις βασικές και δευτερεύουσες ενέργειες του ήρωα,
- να εμπλέξει το ίδιο το παιδί στα γρανάζια του αφηγηματικού κειμένου με την ιδιότητα του πρωταγωνιστή ή συμπρωταγωνιστή,
- να αναπτύξει στο παιδί την τάση να επιχειρηματολογεί και να κρίνει τις ενέργειες του ήρωα.

[231] Βλ. θεωρητική υποστήριξη της παρούσας διατριβής σελ. 44-56.

5η διαπίστωση: Το ΔΥΓΤ βοήθησε τα *παιδιά να εμβαθύνουν στο προς μελέτη θέμα μέσα από τη χρήση προτάσεων που χαρακτηρίζονται από νοηματική ποικιλία.* Οι δραστηριότητες τέχνης που έγιναν πριν την έναρξη της γραφής ενεργοποίησαν τις αισθήσεις του παιδιού. Παράλληλα έθεσαν σε εγρήγορση την κριτική του σκέψη και το κινητοποίησαν συναισθηματικά. Η ολόπλευρη αυτή ενεργοποίηση βοήθησε τα παιδιά να εμβαθύνουν στο θέμα το κάθε ένα με το δικό του μοναδικό τρόπο. Έτσι η πολλαπλή νοημοσύνη, σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner, ενεργοποιήθηκε μέσα από σύνολο των δραστηριοτήτων που τα παιδιά εκτέλεσαν κατά τη διάρκεια του Γλωσσικού Μαθήματος. Ο διανοητικός, συναισθηματικός και αισθητικός συναγερμός επηρέασε το περιεχόμενο της γραπτής έκφρασης. Για το λόγο αυτό, στην Π.Ο. η υπερκατηγορία της εμβάθυνσης χαρακτηρίστηκε από νοηματική ποικιλία.

Η νοηματική ποικιλία εκφράστηκε μέσα από την αύξηση των υποκατηγοριών εμβάθυνσης. Έτσι στο γραπτό του κείμενο το παιδί:

- Ανέπτυξε την τάση να υποθέτει, να επιχειρηματολογεί, να κρίνει, να συναισθάνεται και να αναλογίζεται τις συνέπειες των πράξεων του ήρωα,
- ενίσχυσε την ήδη διαμορφωμένη τάση της παρατήρησης
- ανέπτυξε την ικανότητα του παιδιού για «διανοητικά» τολμήματα. Για παράδειγμα συχνά οι ήρωες του γραπτού θέματος ταυτίζονται με τους ήρωες του λογοτεχνικού κειμένου με το οποίο τα παιδιά ασχολούνται καθημερινά στο Γλωσσικό τους Μάθημα. Το αυθόρμητο αυτό πέρασμα των ηρώων του λογοτεχνικού κειμένου στο γραπτό κείμενο υποδηλώνει ότι: τα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες γλώσσας και τέχνης ταυτίστηκαν με τα παθήματα του λογοτεχνικού ήρωα τόσο ώστε η ύπαρξή του να αναβιώνει στο γραπτό τους κείμενο, ακόμα κι όταν το θέμα δεν υπονοεί την παρουσία του.

6η διαπίστωση: Η υπερ-κατηγορία του επαναπροσδιορισμού δεν επηρεάσθηκε από το ΔΥΓΤ. Από την παράθεση των προηγούμενων στοιχείων προκύπτει ότι η Π.Ο. χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους για να οριοθετήσει τη λήξη του γραπτού της κειμένου από αυτούς της Ο.Ε. Όμως οι δύο ομάδες ακολουθούν παράλληλες πορείες ως προς την ποσοτική χρήση των κατηγοριών αυτών. Καθώς μάλιστα η Π.Ο. δεν ακολουθεί μια συστηματική ανάπτυξη των κατηγοριών της από το ένα τεστ στο άλλο, μπορεί να διεξαχθεί το συμπέρασμα ότι το ΔΥΓΤ δεν επηρέασε την ποιότητα των κατηγοριών. Αντίθετα η ποιότητά τους εξαρτάται περισσότερο από το περιεχόμενο του υπαγορευμένου θέματος, παρά από τη διδακτική προσέγγιση πριν την έναρξη της γραφής

Μέρος Τρίτο. Συμπεράσματα - Βιβλιογραφία

10. Γενικά συμπεράσματα - ερευνητικές προτάσεις

Από την ποσοτική και ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων εξάγονται διάφορα συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο η τέχνη είναι δυνατό να επιδράσει στη διαδικασία της μάθησης. Οι παρατηρήσεις που προέκυψαν, τόσο από την μελέτη των στατιστικών πινάκων όσο και από την ανάλυση περιεχομένου των γραπτών κειμένων, αποτέλεσαν ένα πολύτιμο υλικό αξιολόγησης για τον παιδαγωγό-ερευνητή. Στα προηγούμενα κεφάλαια προσπάθησα να παρουσιάσω, σχολιάσω και ερμηνεύσω, με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, το ογκώδες σύνολο των πληροφοριών που συγκέντρωσα κατά τη διάρκεια του πειραματισμού. Με τον τρόπο αυτό *κατέληξα* σε συμπεράσματα σχετικά με την επίδραση της τέχνης στη Γλωσσικό Μάθημα και ειδικότερα στη γραπτή έκφραση.

Στις παραγράφους που ακολουθούν επιχειρώ να συνδέσω και να σχολιάσω τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα με τα αποτελέσματα άλλων συναφών ερευνών, έτσι όπως αυτές παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της διατριβής.

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας αποδείχθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον βελτιώνονται στους τομείς ορθογραφία-γραπτή έκφραση. Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί με πορίσματα ερευνών που εκπονήθηκαν γι' αυτό το σκοπό[232], δηλαδή για να ελέγξουν την πιθανή επίδραση των τεχνών στη διαδικασία της μάθησης. Παρατηρήθηκε μάλιστα ότι η δραματοποίηση βελτιώνει τις επιδόσεις στη γραπτή έκφραση όταν το προς γραπτή ανάπτυξη θέμα είναι σχετικό με το περιεχόμενο της δραματοποίησης. Στην ίδια διαπίστωση κατέληξαν κι άλλες οι μακρόχρονες έρευνες, όπως οι «Humanitas Program Evaluation» (1990-1991) και «Arts Infusion Program» (1990-1995), αλλά και έρευνες μικρότερης χρονικής διάρκειας όπως οι «Drama and Drawing for Narrative Writing in Primary Grades» (1990) και «Enhancing the Practice of Drama in Education» (1993).

Κι από άλλες έρευνε επίσηςς, όπως για παράδειγμα η « Porteats of Effectiveness in Community Centers that Focus on Education in Economically Disadvantaged Communities» (1993), διαπιστώθηκε η θετική επίδραση της τέχνης στη διαδικασία της μάθησης σε παιδιά που προέρχονται από στερημένο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με την βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών. Αυτό συμβαίνει γιατί *ανακαλύπτεται* ένας σύνδεσμος ανάμεσα σε δύο φαινομενικά άσχετους τομείς

---

[232] Βλ. στη θεωρητική υποστήριξη της διατριβής κεφ. 6 «Ερευνητική υποστήριξη», Πρόγραμμα «REAP: Reviewing Education and Arts Project», σελ. 81 κ.ε.

της πνευματικής δραστηριότητας: τις τέχνες και την απομνημόνευση ορθογραφημένων λέξεων.

Έτσι η επιλογή της ορθογραφικής άσκησης στις πειραματικές ομάδες, με γνώμονα τη νοηματική κι όχι τη λεξιλογική ή γραμματική της βαρύτητα, δίνει εναύσματα για σκέψεις και προβληματισμούς. Μια από τις πρώτες σκέψεις που εγείρονται είναι ότι η ικανότητα του παιδιού να γράφει ορθογραφημένα ένα σύνολο λέξεων *πιθανόν να επηρεάζεται* από τη συναισθηματική - διανοητική του συμμετοχή την ώρα που εκτελεί την ορθογραφική άσκηση. Αυτό σημαίνει ότι οι λέξεις δεν είναι μόνο αυτό που «φαίνονται» ότι είναι. Υπό το πρίσμα των τεχνών *οι λέξεις έχουν αποκτήσει ουσία.* Έχουν γίνει αντικείμενο συζήτησης και καλλιτεχνικής δράσης, έχοντας έτσι βιωθεί ποικιλοτρόπως. Για παράδειγμα στη φράση *«Κάθε ξημέρωμα το μικρό αγόρι κατέβαινε στην ακροθαλασσιά»,* το ουσιαστικό *«ακροθαλασσιά»* προσεγγίστηκε μέσα από την παρατήρηση του εικαστικού έργου του Δ. Γιολδάση *«Ακτές στο Αιγαίο»* και από το άκουσμα του ομώνυμου τραγουδιού του Φρ. Σούμπερτ. Το ουσιαστικό *«ακροθαλασσιά»* και άλλες φράσεις με το ίδιο νοηματικό περιεχόμενο, όπως *«στην άκρη της θάλασσας», «στην αμμουδιά», «εκεί που η θάλασσα γλείφει την άμμο»,* ακούστηκαν στις συζητήσεις, γράφτηκαν στον πίνακα και κατόπιν αποτυπώθηκαν γραπτά από τα παιδιά στα τετράδια γραπτής έκφρασης.

Η ορθογραφική εκμάθηση της λέξης αυτής στα πλαίσια του παραδοσιακού υποδείγματος διδασκαλίας στηρίζεται στη συχνή επαναληπτική γραφή της λέξης. Πιθανόν μάλιστα ο παιδαγωγός να αναφερθεί στις δύο λέξεις από τις οποίες απαρτίζεται η σύνθεση λέξη «ακροθαλασσιά». Στο ΔΥΓΤ *η ορθογραφία της λέξης δεν διδάχθηκε απλώς αλλά βιώθηκε ποικιλοτρόπως.* Υποσυνείδητα λοιπόν το παιδί νιώθει - αντιλαμβάνεται ότι έγιναν τόσα πολλά γύρω από τη λέξη «ακροθαλασσιά» και επομένως η γνώση του πώς γράφεται η λέξη αποτελεί ένα μικρό δείγμα σεβασμού στο περιεχόμενό της.

Αν ο προηγούμενος ισχυρισμός είναι πιθανός, τότε θα πρέπει να αναζητηθούν, να εφαρμοστούν και να αξιολογηθούν εναλλακτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και ελέγχου της ορθογραφικής ικανότητας.

Ωστόσο η ενδεχόμενη σχέση ορθογραφικής ικανότητας και καλλιτεχνικής δημιουργίας είναι κάτι που πρέπει να ερευνηθεί περισσότερο και εις βάθος κι από άλλους ερευνητές καθώς η παρούσα έρευνα εστιάστηκε κυρίως στην ανάλυση περιεχομένου της γραπτής έκφρασης των παιδιών. Μάλιστα το γεγονός ότι η ορθογραφική ικανότητα των παιδιών που προέρχονται από πλούσιο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον δεν παρουσίασε διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου αποτελεί μια ενδιαφέρουσα ερευνητική διαπίστωση.

Η γραπτή έκφραση προσεγγίστηκε με ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια. Η υψηλή επίδοση στη γραπτή έκφραση των παιδιών της πειραματικής ομάδας με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο εγείρει σκέψεις και προβληματισμούς παρόμοιους με αυτούς που αναπτύχθηκαν για την ορθογραφική ικανότητα. Είναι επομένως πιθανό η συμμετοχή του παιδιού σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες πριν την έναρξη της γραφής *να επηρεάζει την επίδοσή του* στη μετέπειτα γραπτή έκφραση. Το γεγονός αυτό

είναι πιθανό να συμβαίνει επειδή το προς ανάπτυξη γραπτό θέμα αποτελεί μια άκρως ενδιαφέρουσα δραστηριότητα για το παιδί καθώς βρίσκει την ευκαιρία να ανακοινώσει γραπτά τις σκέψεις και τα συναισθήματα που καλλιεργήθηκαν μέσα από την επαφή του με την τέχνη. *Η γραφή με αυτόν τον τρόπο μετατρέπεται σε ανάγκη για έκφραση,* όπως ακριβώς συμβαίνει με τις άλλες τέχνες (μουσική, χορός, ζωγραφική, δραματοποίηση). Παρατηρήθηκε μάλιστα ότι τα παιδιά κατά τη διάρκεια της γραπτής έκφρασης *ήταν συγκεντρωμένα* στο γραπτό τους και δεν μίλαγαν μεταξύ τους. Σχεδόν όλα τα παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να γράφουν ακούγοντας ορχηστική μουσική, γιατί όπως χαρακτηριστικά έλεγαν «η μουσική με βοηθά να γράφω καλύτερα».

Ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει λοιπόν η μελέτη της σχέσης ανάμεσα στη γραπτή έκφραση και τη μουσική. Βέβαια η θετική επίδραση της μουσικής σε άλλους τομείς γνωστικής ανάπτυξης όπως π.χ.στη χωροχρονική αντίληψη έχει ήδη μελετηθεί («REAP (2000): "Reviewing Education and Arts Project"»). Τα αποτελέσματα της έρευνας «The Cognitive and Behavior Consequences of Using Music and Poetry in Fourth Grate Language Arts Classroom» (1986) έδειξαν ότι δεν υπήρξε ουσιαστική βελτίωση στη γραπτή έκφραση επί του συνόλου των παιδιών που δέχθηκαν δραστηριότητες μουσικής και γραπτής έκφρασης. Ωστόσο από το συνδυασμό αυτό ωφελήθηκαν πολύ οι λεγόμενοι αδύνατοι μαθητές.

Στην παρούσα έρευνα δεν μελετήθηκε η επίδοση στο *Γλωσσικό Μάθημα* ιδιαίτερων ομάδων όπως οι αδύνατοι μαθητές. *Αντίθετα μελετήθηκε η επίδοση του συνόλου του δείγματος που διδάχθηκε το ΔΥΓΤ*. Επομένως ο ερευνητικός φακός μπορεί να στραφεί στο μέλλον στη μελέτη της επίδρασης της τέχνης σε ιδιαίτερες κατηγορίες παιδιών (π.χ. «αδύνατοι μαθητές» ή «μαθητές με προβλήματα συμμετοχής στην τάξη»). Μάλιστα οι ερευνητικές παρατηρήσεις θα συμβάλουν στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αυτοί είναι δυνατό να ενταχθούν ομαλά στην ευρύτερη ομάδα της τάξης.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έφερε στο φως και μια άλλη ενδιαφέρουσα παρατήρηση: Τα παιδιά των πειραματικών ομάδων, ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος, αύξησαν το πλήθος των λέξεων του κειμένου τους. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά *απέκτησαν «την επιθυμία» για γραπτή έκφραση*. Πρόκειται για μια κατάσταση που επιδέχεται πολλές ερμηνείες. Μια από αυτές είναι ότι τα παιδιά παρακινούνται να εκφράσουν γραπτά τις πλούσιες εμπειρίες που συλλέγουν μέσα από τις καλλιτεχνικές τους δραστηριότητες. Η πνευματική διέγερση που έχει προκληθεί δια μέσου των τεχνών εξακολουθεί μάλιστα να υφίσταται κατά τη διάρκεια της γραφής, καθώς ο παιδαγωγός *δεν διακόπτει* τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες με διάλειμμα για να περάσει έπειτα στη γραπτή έκφραση αλλά προσπαθεί να συνθέσει οργανικά μεταξύ τους όλες τις δραστηριότητες τέχνης και λόγου.

Μια άλλη ερμηνεία της αύξησης του γραπτού κειμένου των παιδιών πιθανόν να είναι το γεγονός ότι με την προτεινόμενη μέθοδο *υπάρχει* στους μαθητές πλέον το *κίνητρο της επικοινωνίας*. Το θέμα που κάθε φορά καλείται να αναπτύξει το παιδί όχι μόνο έχει σχέση με το περιεχόμενο του αναγνώσματος, αλλά οι γραπτές ιδέες των παιδιών συμβάλλουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου του.

Ας μην ξεχνάμε εδώ ότι τα παιδιά τοποθετούν μέρος των γραπτών και καλλιτεχνικών τους εργασιών στο βιβλίο της τάξης. Το βιβλίο αυτό συντάσσουν τα παιδιά μόνα τους ή με τη βοήθεια του παιδαγωγού και στη συνέχεια το «παρουσιάζουν» στους άλλους συμμαθητές στο σχολείο τους σε ειδική ώρα που έχει αφιερωθεί γι' αυτό το σκοπό.

Η *ποιοτική επεξεργασία* των δεδομένων έφερε στο φως πολύτιμες πληροφορίες. Μια από αυτές είναι ότι *η ικανότητα των παιδιών να συνθέτουν και να αποτυπώνουν γραπτά μια ιστορία* βελτιώθηκε σημαντικά *στις τάξεις που εφαρμόστηκε το ΔΥΓΤ.*

Φαίνεται ότι η ικανότητα σύλληψης ενός σεναρίου και η ικανότητα αποτύπωσής του σε γραπτό λόγο επηρεάστηκε θετικά από τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Η πιθανή σχέση μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι *μια καλλιτεχνική έκφραση είναι μια δραστηριότητα «σύνθεσης».* Μάλιστα όταν αυτή προηγείται της γραπτής έκφρασης προετοιμάζει τα παιδιά σε μια καλύτερη οργάνωση των γραπτών τους. Για παράδειγμα η χορευτική απόδοση της «συνάντησης των μαγισσών στο δάσος», που εκτελέστηκε από τα παιδιά πριν την έναρξη της γραφής, τους έδωσε τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν το χώρο, το χρόνο και το σκοπό της σύναξης. Έτσι στη συνέχεια δεν δυσκολεύτηκαν να αναπτύξουν γραπτά το θέμα *«Τι λες να σκέφτηκαν οι μάγισσες για να σώσουν το μικρό αγόρι;».* Επιπλέον όταν οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες αποτελούν βασική-καθημερινή ενασχόληση των παιδιών πριν την έναρξη της γραφής, ενισχύουν και τη συνθετική ικανότητα των παιδιών.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων απέδειξε ότι οι επιδώσεις των μαθητών των πειραματικών ομάδων *στη γραμματική*, δεν βελτιώθηκαν αλλά ούτε και μειώθηκαν σε σύγκριση με τις επιδόσεις των ομάδων ελέγχου. Μάλιστα το αποτέλεσμα δεν επηρεάζεται από το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον του δείγματος, *αφού οι παιδαγωγοί των πειραματικών ομάδων δίδαξαν τη γραμματική με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που χρησιμοποίησαν και οι παιδαγωγοί των ομάδων ελέγχου.* Όμως εξαιτίας της ποικιλίας των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, ο απαιτούμενος χρόνος για τις γραμματικές ασκήσεις μειώθηκε κατά το ήμισυ σε σχέση με τον προβλεπόμενο από το *Βιβλίο του Δασκάλου* χρόνο. Επομένως οι επιδόσεις των πειραματικών ομάδων πιθανόν να ήταν υψηλότερες, αν αφιέρωναν τον ίδιο χρόνο για την κατανόηση των γραμματικών φαινομένων με αυτόν των ομάδων ελέγχου.

Η παρούσα έρευνα *εστίασε* επίσης *στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν γραπτά τις σκέψεις τους.* Έτσι χρειάστηκε να αξιολογηθεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα γραπτών εργασιών τους. Η ανάλυση περιεχομένου των γραπτών αυτών ήταν διπλής φύσης: ποσοτική και ποιοτική.

Η ανάλυση περιεχομένου σύμφωνα με τις στατιστικές μεθόδους (ποσοτική ανάλυση δεδομένων) έδειξε τη *σταδιακή αύξηση της χρήσης προτάσεων συνειδητοποίησης,* δηλαδή των προτάσεων εκείνων που προετοιμάζουν τον αναγνώστη για το κύριο θέμα. Η παρατήρηση αυτή *σχετίζεται* με το ρόλο της τέχνης στην κατανόηση του περιεχομένου του λογοτεχνικού κειμένου. Για να καταλάβουν π.χ. τα παιδιά τη σοβαρότητα της ασθένειας του ήρωα στο λογοτεχνικό ανάγνωσμα *«Το παιδί και το θαλασ-*

σοπούλι», παρατήρησαν και ανέλυσαν το έργο του ζωγράφου Σπύρου Παπαλουκά *«Παιδί με τιράντες».* Η ανάλυση αυτή υπάκουσε στις αρχές του Perkins, σύμφωνα με τις οποίες πρώτα ο παρατηρητής συλλαμβάνει το έργο στο σύνολό του και μετά διεισδύει στις λεπτομέρειες για να καταλήξει τέλος σε αυτό που του κάνει την μεγαλύτερη εντύπωση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η μελαγχολία των ματιών, σε συνδυασμό με το ανήσυχο βλέμμα και τα μισάνοιχτα χείλη του παιδιού, αποτελούν την πεμπτουσία του εικαστικού έργου. Ωστόσο, για να φτάσει ο μικρός μαθητής στο σημείο να αναφερθεί σε αυτά τα χαρακτηριστικά του προσώπου, πρέπει να έχει πρώτα τοποθετήσει το παιδί στο χώρο και το χρόνο. Πρέπει επίσης να έχει μελετήσει τη σωματική στάση του παιδιού και να έχει προσέξει διάφορες λεπτομέρειες, όπως για παράδειγμα το φωτισμένο μέτωπο, παρατήρηση που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το παιδί κοιτάζει προς τον ήλιο. *Τέτοιου είδους δραστηριότητες με επίκεντρο την τέχνη* βοήθησαν *το παιδί να καταλάβει ότι για να εξηγηθεί -ερμηνευτεί κάτι πρέπει πρώτα να προσεγγισθεί στην ολότητά του και στη συνέχεια να αναζητηθούν οι ερμηνείες του.* Υποσυνείδητα αυτή η «τακτική» πέρασε στο τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν τα γραπτά τους νοήματα. Έτσι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας *αύξησαν* τις προτάσεις συνειδητοποίησης ενός θέματος πριν προβούν στην ανάλυση του θέματος.

Η ποσότητα των προτάσεων εμβάθυνσης και επαναπροσδιορισμού δεν διέφερε *ανάμεσα στις πειραματικές ομάδες και τις ομάδες ελέγχου των δύο σχολείων.* Η ίδια παρατήρηση ισχύει για τις προτάσεις ουσίας (εντός θέματος) και αλληλουχίας (παρουσίαση ενός περιστατικού με μια λογική σειρά).

Η *ποιότητα* του περιεχομένου των γραπτών κειμένων μπορεί να προσδιοριστεί μόνο αν μελετηθεί το νοηματικό περιεχόμενο κάθε πρότασης χωριστά. Για το λόγο αυτό η ανάλυση περιεχομένου έγινε με γνώμονα ποιοτικά κριτήρια. *Η κατηγοριοποίηση και μελέτη κάθε νοήματος χωριστά έφερε στο φως πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι τέχνες επέδρασαν στην ποιότητα του γραπτού λόγου.*

Το ΔΥΓΤ βοήθησε *τα παιδιά των πειραματικών ομάδων ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση* να αναπτύξουν πληρέστερα *την υπερ-κατηγορία της συνειδητοποίησης από ό,τι τα παιδιά των ομάδων ελέγχου.* Η διαπίστωση αυτή ισχύει για το 3^{ο} τεστ γραπτής έκφρασης με θέμα: «Φτιάχνω τη δική μου ιστορία», που χαρακτηρίζεται από ελευθερία σκέψης και στηρίζεται στη δημιουργική φαντασία του παιδιού. *Μέσα από τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες δόθηκε στο παιδί η ευκαιρία να μάθει να οργανώνει το άναρχο υλικό της φαντασίας του και να το παρουσιάζει με λογική συνέπεια είτε μέσα στα γραπτά του κείμενα ή μέσα από τα καλλιτεχνικά του δημιουργήματα.* Αυτό συνέβη γιατί, σύμφωνα μες τις θεωρητικές αρχές του Perkins[233], για να κατανοηθεί από έναν παρατηρητή ένα έργο τέχνης, θα πρέπει ο παρατηρητής να έχει οργανώσει τη σκέψη του με τέτοιο τρόπο που να διεισδύσει στην ουσία του. Η συνειδητοποίηση ενός προβλήματος είναι το πρώτο βήμα για την επίλυσή του. Αυτή την άποψη επικαλείται και ο Perkins (1995) προκειμένου να αναλύσει ένα έργο τέχνης. Η συνειδητοποίηση του γραπτού θέματος, με το οποίο το παιδί πρόκει-

[233] Βλ. τη θεωρητική υποστήριξη της παρούσας διατριβής, σελ. 49 κ.έ.

ται να καταπιαστεί, είναι ένα πολύπλοκο εγχείρημα του νου. Το παιδί καλείται να εντοπίσει τις ενέργειες ενός ήρωα, το χώρο και το χρόνο διεξαγωγής των ενεργειών του. Συχνά ο ήρωας ενός γραπτού κειμένου δεν είναι απαραίτητα ο ίδιος ο γράφων. Όμως η συνειδητοποίηση μιας κατάστασης είναι αδύνατη ή δύσκολη αν δεν έχει προηγηθεί η βίωσή της έτσι ώστε να αποκτηθεί η εμπειρία της.

Η ενασχόληση του παιδιού με καλλιτεχνικές δραστηριότητες το *βοήθησε* να βιώσει ως ένα βαθμό μια δεδομένη κατάσταση πριν προβεί στη γραπτή περιγραφή της. Αυτό επιτεύχθηκε κυρίως με τις δραστηριότητες της δραματοποίησης, στις οποίες ο μικρός μαθητής ταυτίστηκε με τον ήρωα ή συμπρωταγωνίστησε με τον ήρωα. Η βίωση μιας κατάστασης πριν αυτή αποδοθεί γραπτά είχε ως αποτέλεσμα:

- *να ενισχύσει* την τάση του παιδιού να αναφέρεται στις βασικές και δευτερεύουσες ενέργειες του ήρωα,
- *να εμπλέξει* το ίδιο το παιδί στο περιεχόμενο της με την ιδιότητα του πρωταγωνιστή ή συμπρωταγωνιστή,
- *να αναπτύξει* στο παιδί την τάση να επιχειρηματολογεί και να κρίνει τις ενέργειες του ήρωα.

Παράλληλα οι προτάσεις εμβάθυνσης των πειραματικών ομάδων χαρακτηρίστηκαν από νοηματική ποικιλία. Οι δραστηριότητες τέχνης που έγιναν πριν την έναρξη της γραφής *ενεργοποίησαν τις αισθήσεις* του παιδιού. Παράλληλα *έθεσαν σε εγρήγορση* την κριτική του σκέψη και το κινητοποίησαν συναισθηματικά. Η πνευματική αυτή κινητοποίηση βοήθησε τους μαθητές να εμβαθύνουν στο θέμα τον καθένα με το δικό του μοναδικό τρόπο. Έτσι η πολλαπλή νοημοσύνη, σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner, καλλιεργήθηκε μέσα από σύνολο των δραστηριοτήτων που τα παιδιά εκτέλεσαν κατά τη διάρκεια του Γλωσσικού Μαθήματος. *Ο διανοητικός-συναισθηματικός και αισθητικός συναγερμός επηρέασε το περιεχόμενο της γραπτής έκφρασης*. Με τον τρόπο αυτό στο γραπτό του κείμενο το παιδί:

- *ανέπτυξε* την τάση να υποθέτει, να επιχειρηματολογεί, να κρίνει, να συγκρίνει, να συναισθάνεται και να αναλογίζεται τις συνέπειες των πράξεων του ήρωα,
- *ενίσχυσε* την ήδη διαμορφωμένη τάση της παρατήρησης,
- *ανέπτυξε* την ικανότητά του για «διανοητικά» τολμήματα. Για παράδειγμα συχνά οι ήρωες του γραπτού θέματος ταυτίζονται με τους ήρωες του λογοτεχνικού κειμένου με το οποίο τα παιδιά ασχολούνται καθημερινά στο Γλωσσικό τους Μάθημα.

Το αυθόρμητο αυτό πέρασμα των ηρώων του λογοτεχνικού κειμένου στο γραπτό κείμενο υποδηλώνει ότι τα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες γλώσσας και τέχνης *ταυτίστηκαν* με τα παθήματα του λογοτεχνικού ήρωα τόσο ώστε η ύπαρξή του να αναβιώνει στο γραπτό τους κείμενο, ακόμα κι όταν το θέμα δεν υπονοεί την παρουσία του.

Η υπερ-κατηγορία του επαναπροσδιορισμού *δεν επηρεάσθηκε* από το ΔΥΓΤ. Από τη συγκριτική μελέτη του περιεχομένου των προτάσεων γραπτής έκφρασης προέκυψε ότι οι πειραματικές ομάδες χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους για να οριοθετήσουν τη λήξη του γραπτού τους κειμένου από αυτούς των ομάδων ελέγχου. Όμως οι δύο ομάδες ακολουθούν παράλληλες πορείες ως προς την ποσοτική χρήση των κατηγοριών αυτών. Καθώς μάλιστα οι πειραματικές ομάδες δεν ακολουθούν μια συστηματική ανάπτυξη των κατηγοριών τους από το ένα τεστ στο άλλο, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες δεν επηρέασαν την ποιότητα των κατηγοριών. Αντίθετα η ποιότητά τους εξαρτήθηκε περισσότερο από το περιεχόμενο του υπαγορευομένου θέματος παρά από τη διδακτική προσέγγιση πριν την έναρξη της γραφής.

Οι προηγούμενες διαπιστώσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το ΔΥΓΤ, αν και εφαρμόστηκε για ένα σχετικά μικρό χρονικό διάστημα απέδειξε ότι είναι ικανό να μεταβάλει, ως ένα βαθμό, τον τρόπο με τον οποίο το παιδί διαχειρίζεται τα νοήματά του. *Η στροφή αυτή ωστόσο δεν είναι ένα τυχαίο γεγονός*. Παρατηρήθηκε ότι έγινε με μεθοδικό τρόπο, καθώς η ποικιλία των νοημάτων αυξανόταν με το πέρασμα του χρόνου. Η αύξηση της ποικιλίας των νοημάτων που χρησιμοποιούνται σε ένα γραπτό κείμενο αποτελεί ένδειξη ότι το παιδί που έγραψε το κείμενο αυτό διαθέτει κριτική σκέψη. Σύμφωνα με τον Ennis (1989)[234] ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος πρέπει να αντιλαμβάνεται τα πράγματα σφαιρικά και να τα αιτιολογεί. Να βάζει σε μια λογική σειρά τα μέρη ενός πολύπλοκου συνόλου. Η σκέψη του να είναι σχετική με το κύριο θέμα που τον απασχολεί. Να αναζητά όσο το δυνατό περισσότερη ακρίβεια και συνέπεια. Να χρησιμοποιεί αξιόπιστες πηγές. Να αναζητά εναλλακτικές λύσεις. Να έχει ανοικτό μυαλό λαμβάνοντας υπόψη του κι άλλες ιδέες εκτός από τη δική του. Να μπορεί να μην κρίνει αν δεν διαθέτει τα απαραίτητα στοιχεία. Να εξελίσσεται, δηλαδή να υποστηρίζει μια θέση και να τη μεταβάλλει αν τα στοιχεία και οι λόγοι το απαιτούν και να είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων.

Η ενασχόληση του παιδιού με την τέχνη τού έδωσε την ευκαιρία να καλλιεργήσει όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά. Το πέρασμα μερικών από αυτών στη γραπτή έκφραση υποδηλώνει ότι η κριτική σκέψη είναι κάτι που μαθαίνεται και μάλιστα με τη βοήθεια των Τεχνών.

Η συγκριτική μελέτη των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου απέδειξε ότι τα γραπτά κείμενα των ομάδων ελέγχου διαθέτουν αρκετά στοιχεία κριτικής σκέψης. Τα στοιχεία αυτά όμως αναδεικνύονται όχι με τη συστηματική καλλιέργειά τους πριν την έναρξη της γραφής, αλλά όταν συντρέχουν ειδικοί λόγοι. Έτσι, ενώ οι πειραματικές ομάδες παρουσιάζουν μια σταδιακή αύξηση των νοηματικών τους κατηγοριών, οι ομάδες ελέγχου αυξάνουν ή μειώνουν τη νοηματική ποικιλία ανάλογα με ένα σύνολο αιτιών που δεν είναι πάντα εύκολο να προσδιοριστούν

[234] Βλ. στην ερευνητική υποστήριξη της διατριβής αντίστοιχο κεφάλαιο, σελ. 179 κ.έ.

(π.χ. περιεχόμενο θέματος, ψυχολογία της τάξης, διδακτική προσέγγιση του παιδαγωγού).

Η θετική επίδραση του ΔΥΓΤ στη γραπτή έκφραση παιδιών που προέρχονται από στερημένο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, αποτελεί ένα ενδιαφέρον ερευνητικό αποτέλεσμα, κυρίως για τους συγγραφείς των αναλυτικών προγραμμάτων του Δημοτικού Σχολείου. Οι συγγραφείς των αναλυτικών προγραμμάτων θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα πορίσματα των σχετικών ερευνών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να εκπονούν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα σε σχέση με τις ποικίλες ανάγκες του μαθητικού τους κοινού. Καθώς μάλιστα η Ελλάδα αποτελεί πόλο έλξης πολλών λαών, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας θα πρέπει να μελετηθεί εκ νέου καθώς ο παιδαγωγός καλείται να διδάξει το *Γλωσσικό Μάθημα* σε ετερόκλιτους γλωσσικά μαθητές.

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας απέδειξαν ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες μπορούν να παίξουν ουσιαστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε συνδυασμό με άλλα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Γλωσσικό Μάθημα) συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση τους, ενώ παράλληλα βελτιώνουν τις επιδόσεις των παιδιών στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Ωστόσο, παρά την εις βάθος μελέτη της επίδρασης της τέχνης στη γραπτή έκφραση, θεωρώ ότι η επίδραση των τεχνών στη διαδικασία της μάθησης μελετήθηκε ελάχιστα. Τομείς όπως η κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, η συμπεριφορά του παιδαγωγού όσον αφορά τη διδασκαλία καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων ή οι επιδόσεις ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (π.χ. παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες) έμειναν ανεξιχνίαστοι, αφήνοντας πολλά περιθώρια μελέτης σε μεταγενέστερους ερευνητές.

Στην προσπάθειά μου να μελετήσω την επίδραση των τεχνών, τόσο στο *Γλωσσικό Μάθημα* όσο και στη διαδικασία της σκέψης, χρησιμοποίησα αυστηρά επιστημονικές μεθόδους έτσι ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι αξιόπιστα και αντικειμενικά. Εξαιτίας αυτής της επιστημονικής προσέγγισης πιθανόν η έννοια της τέχνης να έχασε κάτι από τη μαγευτική, σαγηνευτική της δύναμη. Θεωρώ λοιπόν χρέος μου να ολοκληρώσω την παρουσίαση της διατριβής παραθέτοντας ένα μικρό απόσπασμα από το ποίημα του Άγγελου Σικελιανού «Πνευματικό Εμβατήριο». Οι σχολιασμοί για την επιλογή του συγκεκριμένου αποσπάσματος ας γίνουν από τον αναγνώστη.

«Ομπρός βοηθάτε να σηκώσουμε τον ήλιο πάνω απ' την Ελλάδα·
ομπρός, βοηθάτε να σηκώσουμε τον ήλιο πάνω από τον κόσμο!
Τι, ιδέτε, εκόλλησεν η ρόδα του βαθιά στη λάσπη,
κι ά, ιδέτε, χώθηκε τ'αξόνι του βαθιά μες στο αίμα!
Ομπρός, παιδιά, και δε βολεί μονάχος του ν'ανέβει ο ήλιος.»

Βιβλιογραφία

11. Ειδική βιβλιογραφία

Ελληνική

Bauer, G. (1995): «Προσβάσεις στην Αισθητική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», *Παιδαγωγικός λόγος*, τχ. 1, σελ. 9-21.

Bigge L. Morris (1997): *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, Πατάκης, Αθήνα.

Coleman, D. (1997): *Συναισθηματική Νοημοσύνη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Gombrich, E.H. (1998): *Το χρονικό της Τέχνης*,. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα.

Ulric Neisse, Boodoo, G., Thomas, J., Bouchard, Jr. Brody, N., Cece, St., Halpern, D., Loehlin, J., Perloff. R., Steernberg R., Urbina, S. (1997): «Νοημοσύνη: Τι είναι γνωστό και τι δεν είναι;», *Psychology*, τομ. 4 (1), σελ. 48-93.

Αϊλαμάκης, Α. (1993): «Λογοτεχνία και Μοντέρνα Ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τχ. 72, σελ. 63-75.

Ανθογαλίδου, Θ. (1989): «Η Γλώσσα των Αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου», *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τχ. 45, Μάρτ.-Απρ., σελ. 32-41.

Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ., Χοντουλίδου, Ε. (1995): «Η Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση: Προϋποθέσεις για ένα νέο Πρόγραμμα Διδασκαλίας», *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 57, Οκτ.-Δεκ., σελ. 78-85.

Αργυρίδη, Μ. (1998):. «Η Ανάγνωση με τη Λογοτεχνία: η σημασία των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων», *Το σχολείο και το Σπίτι*, τχ. 405, Χρόνος 37ος, σελ. 147-150.

Βάμβουκας, Μ. (1984): *Ψυχολογική Θεώρηση της κατανόησης των Αναγνωσμάτων*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Βάμβουκας, Μ. (1998): *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Βασιλαράκης, Ι. (1997): «Πριν και γύρω από το κείμενο: όροι προσδιοριστικοί κάποιων σύγχρονων προσεγγίσεων της λογοτεχνίας μέσα στην τάξη», *Νέα Παιδεία*, τχ. 82, Άνοιξη, σελ. 84-87

Βουγιούκας, Α., (1988): «Το *Γλωσσικό Μάθημα* στο Ελληνικό Σχολείο: από το παραδοσιακό υπόδειγμα στη νέα προσέγγιση-βασικές αρχές και καινοτομίες», *Απόψεις*, παράρτημα 1, σελ. 111-121.

Γεωργίου Νίλσεν, Μ. (1980): *Η Οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού*, Κέδρος, Αθήνα.

Δημητρίου, Σ. (1986): *Λεξικό όρων επικοινωνίας και σημειωτικής ανάλυσης,* Καστανιώτη, Αθήνα.

Ευαγγέλου, Ι. (1996): «Καλλιτεχνική Δημιουργία», *Προεκτάσεις στην Εκπαίδευση*, τχ. 19, σελ. 84-89.

Θεοφιλήδης, Χρ. (1996): «Η Σχέση της Ψυχολογίας με τη Διδακτική, Ψυχολογική Θεμελίωση της Διδασκαλίας», στο corpus εργασιών με γενικό τίτλο *Η εξέλιξη της Διδακτικής,* Παιδαγωγική Σειρά, Gutenberg, Αθήνα.

Ιορδανίδου, Μ. (1993): «Η ιδιαιτερότητα του προφορικού λόγου», *Ανοικτό Σχολείο*, τχ. 41, Ιαν. Φεβ, σελ. 18-21.

Κάππας, Ε. (1995): «Το *Γλωσσικό Μάθημα* και το πρόβλημα της γλωσσικής και πολιτιστικής "ασυνέχειας" στο Δημοτικό Σχολείο», *Παιδαγωγικός Λόγος*, τχ. 1/95, σελ.75-87.

Κουκουλομάτης, Δ. (1990): *Η βιωματική προσέγγιση των νεοελληνικών*, Εστία, Αθήνα.

Κωστούλη, Τρ. (1997): «Κοινωνικό Περιβάλλον, Κειμενικές Δεξιότητες και Σχολική Επίδοση», *Γλώσσα*, τχ. 41, Χειμώνας, σελ. 43-57.

Λυκιαρδοπούλου Κ. (1995): «Τέχνη, Παιδία, Ζωή», *Σύγχρονο Σχολείο*, τχ. 27, σελ. 128-132.

Ματσαγγούρας, Η. (1988): «Η Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο», *Γλώσσα*, τχ. 17, σελ. 20-36.

Ματσαγγούρας, Η. (1996): *Η Εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*, Gutenberg, Αθήνα.

Μήτσης, Ν., (1996): *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος*, Gutenberg, Αθήνα.

Οικονόμου, Λ. (1993): «Η Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 68, Ιαν.-Φεβρ., σελ. 91-93.

Παπαρίζος, Χ. (1989): *Το Γλωσσικό Μάθημα στο Δημοτικό*, Νέα Παιδεία, Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Γ. (2000): *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Σατώ, Ζαν (1983): *Οι μεγάλοι Παιδαγωγοί*, Γλάρος, Αθήνα.

Τρακάδα, Μ. (1997): «Η Γένεση της Τέχνης», *Περισκόπιο της Επιστήμης*, τχ. 221 σελ. 14-22.

Τσαρούχης Γ. (1993): «Ελλάς και Μοντέρνα Τέχνη», *Προεκτάσεις στην Εκπαίδευση*, τχ. 12, σελ. 37-40.

ΥΠΕΠΘ, Υπουργείο Πολιτισμού, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, (1997): «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΛΙΝΑ», Αθήνα.

Φατούρου Μ., Μπάκα Α., Χοντουλίδου Ε. (1997): «Μια πρώτη αξιολόγηση του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ», σελ 71-75, στο ειδικό εγχειρίδιο: *ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός και Περιφερειακή Ανάπτυξη*, Οι φίλοι του Ιδρύματος ΜΕΛΙΝΑ ΜΕΡΚΟΥΡΗ, Θεσσαλονίκη.

Φλουρής Γ.(1986): *Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και Διαδικασία της Μάθησης*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Φραγγουδάκη, Α. (1978): *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*, Θεμέλιο, Αθήνα.

Φράγκος Χρ. (1984): Ψυχοπαιδαγωγική: *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*, Παιδαγωγική Σειρά, Gutenberg, Αθήνα.

Χαραλαμπόπουλος, Β. (1984): *Οργάνωση της Διδασκαλίας και της Μάθησης*, Gutenberg, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Gardner, E. (1990): *Art Education and Human Development,* The Getty Education Institute for the Arts, L.A. California, USA.

Goodman, N.A (1976): *Languages of Art*, Hacket, Indianapolis.

Gould, S.J. (1981): *The Mismeasure of man*, W.W. Norton, New York.

Gibson, R. (1986): *Critical Theory and Education*, Hodder and Stoughton, London.

Elliot, J. (1991): *Action Reasearch for Educational Change*, Milton Keynes, Open University Press.

Ennis, R., Norris, St. P. (1989): *Evaluating Critical Thinking*, Critical Thinking Press and Software, Formerly Midwest Publications.

Hopkins, D. (1995): *A teacher's guide to classroom research*, Open University Press, London.

Vygotsky, L, (1978): *Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge.

Perkins, D. (1994): *The Intelligent eye*, The Getty Education Institute for the Arts USA.

Horn, J. (1989): *Intelligence, Measurement and public Policy*, ed. R. Lin, University of Illinois Press, Chicago.

Srenberg R.J (1985): *Beyond I.Q. A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge University, New York.

Gardner, H. (1983): *Frames of mind*, Basic Books, New York.

Chalmers, F.G. (1996): *Celebrating Pluralism: Art, Education and Cultural Diversity*, The Getty Education Institute for the Arts, USA.

Dissanayake, E. (1988): *What is art for*, University of Washington Press, Sealtte, USA.

Fowler, Ch. (1996): *Can we rescue the Arts for America's children?,* New Horizons for Learning, Seattle, USA.

Piaget, J. (1952): *The Child's Conception of Number*, RKP, London.

Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Mass MIT, Cambridge.

Lapp, D. and Flood, J. (1986): *Teaching Students to Read*, Mc Millan, New York.

Purves, A. and Niles, O. (1984): *Becoming Readers*, University of Chicago, NSSA.

Perkins, D. (1994): *The Intelligent Eye*, The Getty Center for Education in the Arts, USA.

Vygotsky, L.S. (1978): *The mind in Society: The development of higher psychological process,* Harvard University Press, Cambridge.

Jeansen, A. (1980): *Bias in Mental Testing*, Free Press, New York.

Chase W.C., Simon H.A. (1973): «Perception in Chess», *Cognitive Psychology*, τχ. 4, σελ. 55-81.

Sternberg R.(1985): *Beyond I.Q: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, New York, Cambridge, University Press.

Gardner, H. (1990): *Art Education and Human Development*, The Getty Center for Education in the Arts, USA.

Gibson, J.J. and Gibson, E.J. (1955): «Perceptual learning: differentiation or enrichment?», *Psychological Review,* τχ. 62, σελ. 32-41.

Housen, A. (1983*): The Eye of the beholder: Measuring aesthetic development*, Harvard Graduate School of Education.

Hermune, F. (1989): «The Art Response Guide: How to Read Art for Meaning», *Art Education*, Μάιος, σελ. 43-53.

Mac Queen, J. (1970): *Allegory*, Methuen, London.

Panofsky, E., (1962): *Studies in iconology: Humanistic Themes in the Art of Renaissssance*, Harper and Row, New York.

Beardsley, M. (1981): *Aesthetics: Problems in the philosophy of criticism* (2nd ed.), Harcourt, Brace and World, New York.

Feldman, E. (1967): *Art as image and idea*, Prentice Hall, New Jersey.

Feldman, E. (1972): *Varieties of visual experience*, Prentice Hall, New Jersey.

Eisner, E. (1972): *Purposes of Art* (2nd ed.), Rinehart and Winston, New York.

Bruner, J. (1986): *Actual minds, possible words*, Harvard University Press, Cambridge.

MacQueen, J. (1970): *Allegory*, Merhuen, London.

Hausman, J. (1990): «Thoughts on language and art» *Art Education*, τόμ. 43, αρ. τχ. 3, Μάιος, σελ. 4-5.

Gardner, H. (1990): *Art Education and Human Development* The Getty Education Institute for the Arts, USA.

Bayer, E. and Eliot E. (1987): «The Arts, Language and the School Council for Basic Education, Washington P.C. Collected Works-Serials (022)» *Basic Education Issues*, *Answers*, τόμ. 2, αρ. τχ. 4, Καλοκαίρι, σελ. 50-67

Coates,E. (1993): «The Language of Appreciation Thought:Talking and Making» *Educational Review*, τόμ. 45, αρ. τχ. 3, σελ. 252-256.

Eisner,E. (1991): «What the Arts Taught me about Education», *Art Education* τόμ. 44, Νο 5, Σεπτέμβριος, σελ. 10-19

Wisner,E. (1991): «Rethinking Literacy», *Educational Horizons*, τόμ.69, αρ. τχ. 3, Άνοιξη 1991, σελ. 120-128.

Joe D. Nichols-William E. Utesch (1998): «An Alternative Learning Program: Effects on Student Motivation and Self-Esteem», *The Journal of Educational Research*, τόμ. 91, αρ. τχ. 5, Μάιος/Ιούνιος, σελ. 272-277.

Διευθύνσεις στο Internet

http://www.rtd.com/~loppard/skeptic/03.3fm-sternberg-interview.html

http://www.ed.gov/databasesERIC_Digests/ed400741.html

http://pzweb.harvard.edu/history/history.htm

http://edweb.gsn.org/constructivism.dewey.html

http://pzweb.harvard.edu/Research/REAP.htm

Http://aspin.asu.edu/~rescomp/quickscan.html

http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed410226.html

http://pzweb.harvard.edu/Pls/HG.htm

http://www.newhorizons.org/cruft_sternberg.html

12. Ενδεικτική Ελληνική Βιβλιογραφία

12.1 Βιβλία

Άλκιστις (1984): *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Άλκηστις, Αθήνα

Άλκιστις (1989): *Το βιβλίο της δραματοποίησης,* Άλκηστις, Αθήνα.

Βάμβουκας, Μ. (1984): *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Βάμβουκας, Μ. (1988): *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Βασιλαράκης, Ι.Ν. (1998): *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

Γιαλούρης, Ά. (1997): *Το παιδί και το θαλασσοπούλι*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Γρίβα, Α. (1987): *Έλα να παίξουμε: παιδαγωγικά και ψυχοπαιδαγωγικά παιχνίδια*, Θυμάρι, Αθήνα

Δελώνης, Α. (1982): *Εισαγωγή στη μεταπολεμική ελληνική παιδική λογοτεχνία*, Κέδρος, Αθήνα.

Δημητρίου, Σ. (1978): *Λεξικό όρων σημειολογικής και δομικής ανάλυσης της Τέχνης*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Ευσταθίου –Καραγεωργάκη, Μ. (1985): *Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Θεοχάρη-Περάκη, Ε. (1988): *Κουκλοθέατρο: Τέχνη και τεχνική*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα.

Κακριδής, Ι.Θ., Αργυρίου, Α., Κουλουφάκος, Κ., Πεπονής, Α., Σινόπουλος Τ. (1972): *Το γλωσσικό μας πρόβλημα*, Εταιρεία Μελέτης Ελληνικών Προβλημάτων, Κέδρος, Αθήνα.

Καλούρη- Αντωνοπούλου, Ουρανία (1985): *Αισθητική αγωγή του παιδιού: μορφές αισθητκής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και στο μουσείο*, Δίπτυχο, Αθήνα.

Κανάκης, Ι. (1987): *Οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας,* Εστία, Αθήνα.

Κανίστρα, Μ. (1987**):** *Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στο σχολείο*, Σμίλη, Αθήνα.

Καραπέτσας, Α. (1988): *Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου* Σμυρνιωτάκης, Αθήνα.

Κολιάδης, Εμ. (1990): *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τόμος Α΄, Συμπεριφοριστικές θεωρίες, Αθήνα.

Κολιάδης, Εμ.(1991): *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τόμος Β΄ Κοινωνιογνωστικές θεωρίες μάθησης, Αθήνα.

Κουκουλομάτης, Δ.Ι (1990): *Βιωματική προσέγγιση των Νέων Ελληνικών*, Εκδοτική Εστία, Αθήνα.

Κουρετζής, Λ. (1990): *Το θεατρικό παιχνίδι: παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Κουρετζής, Λ. (1990): *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Λαμπράκη- Πλάκα, Μ. (1991): «Η Τέχνη στο σχολείο-Η αισθητική αγωγή άξονας παιδείας» στο *Ο Γελωτοποιός και η αλήθεια του*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (1996): *Η εξέλιξη της διδακτικής/Επιστημολογική Θεώρηση*, Gutenberg, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (1987): *Ομαδοκεντρκή διδασκαλία και μάθηση/θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Μήτσης, Ν.Σ. (1998): *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*, Γλωσσολογική Βιβλιοθήκη, Gutenberg, Αθήνα.

Μήτσης, Ν.Σ. (1996): *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος*, Γλωσσολογική Βιβλιοθήκη, Gutenberg, Αθήνα.

Μήτσης, Ν.Σ.(1995): *Η διδασκαλία της Γραμματικής*, Γλωσσολογική Βιβλιοθήκη, Gutenberg, Αθήνα.

Μουδατσάκις, Τ. (1993): *Η θεατρική σύνταξη- Αρχές οικονομίας της δράσης στην Τραγωδία*, Καρδαμίτσας, Αθήνα.

Μουδατσάκις, Τ. (1991): *Η Δραματοποίηση-αρχές για την εφαρμογή της μεθόδου του δράματος στη σχολική πράξη*, Ε.Π.Λ., τόμ.6, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα.

Μουδατσάκις, Τ. (1994): *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη/ Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση,* Καρδαμίτσας, Αθήνα 1994.

Μουδατσάκις, Τ. (2000): *Η ορθοφωνία στο θέατρο και στην εκπαίδευση*, Εξάντας, Αθήνα.

Μουζάκης, Τ. (1986): *Εισήγηση αισθητικής αγωγής*, Αθήνα.

Ο.Ε.Δ.Β (1986): *Νεοελληνική Γλώσσα: Βιβλίο του Δασκάλου*, Γ΄ Τάξη, Ο.Ε.Δ.Β.

Ο.Ε.Δ.Β. (1987): *Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου*, Ο.Ε.Δ.Β.

Ο.Ε.Δ.Β. (1992): *Εικαστική Αγωγή: Βιβλίο του Δασκάλου*, Ο.Ε.Δ.Β.

Ο.Ε.Δ.Β. (1992): *Θεατρική Αγωγή 1: Βιβλίο του Δασκάλου*, Ο.Ε.Δ.Β.

Ο.Ε.Δ.Β: *Η Γλώσσα μου για την Τρίτη Δημοτικού*, τεύχος α΄ Ο.Ε.Δ.Β.

Παΐζης, Ν.- Θεοδωρίδης, Μ. (1995): *Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Το πρόγραμμα Μελίνα*, ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ΓΓΛΕ Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.

Παπαδάκη, Μ. (1998): *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Παπαδόπουλος, Π. (1987): *Η ταξική διάρθρωση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα.

Παπαρίζος, Χ . (1989): *Το Γλωσσικό Μάθημα στο Δημοτικό*, Νέα Παιδεία, Αθήνα.

Πόρποδας, Κ.Δ. (1984): *Εισαγωγή στην ψυχολογία της γλώσσας*, Σειρά Παιδαγωγική Ψυχολογία, Αθήνα.

Πόρποδας, Κ.Δ. (1984): *Η διδασκαλία της Μάθησης*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.

Πυργιωτάκης, Ι. (1989): *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000): *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Σακελλαριάδης, Γ. –Χατζηδάκης, Μ, (1991): *Το παιχνίδι της Μουσικής*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Σακελλαρίου, Χ. (1982): *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας*, Δίπτυχο, Αθήνα.

Σεργή, Λ. (1987): *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*, Παιδαγωγική σειρά, Gutenberg, Αθήνα.

Σταυρίδης, Μ. (1994): *Η μουσική στην εκπαίδευση: σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις*, Gutenberg, Αθήνα.

Τριλίβα, Σ. Chimienti, G. (1998): *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Φίλιας, Β. (Γενική εποπτεία) (1997): *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*, Κοινωνική Βιβλιοθήκη, Gutenberg, Αθήνα.

Φλουρής, Γ. (1986): *Αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της,* Γρηγόρης Αθήνα.

Φράγκος, Χ. (1983): *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*, Παιδαγωγική Σειρά, Gutenberg, Αθήνα.

Φράγκος, Χ. (1984): *Ψυχοπαιδαγωγική: θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας διδακτικής και μάθησης*, Παιδαγωγική Σειρά, Gutenberg, Αθήνα.

Χαραλαμπόπουλος, Β. Ι (1984): *Οργάνωση της Διδασκαλίας και της Μάθησης,* Gutenberg, Αθήνα.

Η παιδική λογοτεχνία και το μικρό παιδί εισηγήσεις στο Β΄ Σεμινάριο του κύκλου του «Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου», Καστανιώτης, Αθήνα 1988.

Μελίνα, Εκπαίδευση, πολιτισμός, περιφερειακή ανάπτυξη, Οι φίλοι του ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, Θεσσαλονίκη 1997.

Billmenn, F. S. (1997): *Όταν ο χορός θεραπεύει*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Bloom, B.-Krathwohl, D. (1986): *Ταξινομία διδακτικών στόχων*, τχ. Α΄ Γνωστικός Τομέας,: Κώδικας, Θεσσαλονίκη.

De Landsheere, G. (1996): *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*, Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.

Flitner, A.(1997): *Αυταρχική ή φιλελεύθερη αγωγή: κριτική θεώρηση των προβλημάτων της σύγχρονης παιδαγωγικής*, Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.

Goleman, D. (1997): *Η συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Gombrich, E.H. (1998): *Το χρονικό της Τέχνης*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Kott, J. (1988): *Ένα θέατρο ουσίας*, Χατζηνικολή, Αθήνα.

Meyer, E. (1987): *Ομαδική διδασκαλία/θεμελίωση και παραδείγματα*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Meyer, E. (1987): *Ομαδική διδασκαλία/Θεμελίωση και παραδείγματα*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987.

Rubin, J.A. *Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την Τέχνη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

Wilfred, C. – Kemmis, S. (1997): *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, Κώδικας, Αθήνα.

Αρτώ, Α. (1992): *Το θέατρο και το είδωλό του*, Δωδώνη, Αθήνα.

Βαλλόν, Α. (1984): *Η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού*, Γλάρος, Αθήνα.

Πιαζέ, Ζ. (1981): *Ψυχολογία και επιστημολογία: για μια θεωρία της γνώσης*, Υποδομή, Αθήνα.

Σανζέ, Ζ. Π. (1984): *Ο νευρωνικός άνθρωπος*, Ράππα, Αθήνα.

Σατώ, Ζ. (1983): *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*, Γλάρος, Αθήνα.

12.2 Περιοδικά

Brauer, L.G. (1995): «Προσβάσεις στην αισθητική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», *Παιδαγωγικός Λόγος*, τχ. 3, σελ. 10 – 21.

Bullloc, A. και άλλων (1986): «Έκθεση ερευνητικής επιτροπής: προφορικός λόγος, γλώσσα», παρ.1 του περιοδικού: *Νέα Παιδεία,* τχ. 12, Φθινόπωρο, σελ. 5-14.

Doubrovsky, S. –Todorov, T. (επιμ.μτφρ: Ι.Ν. Βασιλαράκη), (1998): «Η διδασκαλία της λογοτεχνίας», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 21, σελ. 40-47.

Feldman, B. E. (1986): «Η Τέχνη στη σχολική ζωή», *Εικαστική Παιδεία,* τχ. 3, Απρίλιος, σελ. 16-18.

Αϊλαμάκης, Α. (199): «Λογοτεχνία και μοντέρνα ποίηση στο δημοτικό σχολείο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 72 σελ. 63-75.

Ανθογαλίδου, Θ. (1989): «Η γλώσσα των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου/ Το νόημα της μορφής/ Διδακτικές δυνατότητες», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 45, Μάρτιος.-Απρίλιος, σελ. 32-41.

Ανούση, Ρ. (1997): «Εικαστικά παιχνίδια», *Εικαστική Παιδεία*, τχ. 13, σελ. 150-151.

Ανούση, Ρ. (1996): «Μάσκα-Πηγή έμπνευσης για τους μαθητές», *Εικαστική Παιδεία*, τχ. 12, σελ. 72-75.

Αντωνίου, Σ. Γ. (1995): «Συναισθηματικότητα», *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τχ. 9 (384), σελ. 536-543.

Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ., Χοντουλίδου, Ε. (1995): «Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση: Προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας», *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 57, σελ. 78-85.

Αργυράκη, Ρ. (1993): « Ευρηματικότητα, δημιουργικότητα, ιδέες και τεχνάσματα», *Προεκτάσεις στην Εκπαίδευση*, τχ. 19, σελ. 24-29.

Αργυρίδης, Μ. (1998): «Η ανάγνωση με τη λογοτεχνία: η σημασία των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων», *Το σχολείο και το Σπίτι,* τχ. 3, σελ. 145-150.

Ασλανίδου, Σ. (1998**):** «Γραμματική της λέξης και γραμματική της εικόνας», *Φιλόλογος*, τχ. 56, Χειμώνας σελ. 292-295.

Βάινας, Κ., Βάινα, Μ. (1995): «Η σκάλα των βαθμίδων μάθησης κατά τον R: Gagne», *Παιδαγωγικός Λόγος*, τχ. 3, σελ. 76-93.

Βασιλαράκης, Ι.Ν. (1997): «Πριν και γύρω από το κείμενο: Όροι προσδιοριστικοί κάποιων σύγχρονων προσεγγίσεων της λογοτεχνίας μέσα στην τάξη», *Νέα Παιδεία,* τχ. 82, Άνοιξη, σελ. 74-87.

Βατούγιου, Σ. (1991): «Μορφές θεατρικής αγωγής και έκφρασης στο σχολείο», *Σεμινάριο Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων* τχ. 5, Νοέμβριος, σελ. 29-37.

Βελοπούλου. Μ., Κουκουλιός. Τ. (1998): «Η ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο», *Γλώσσα*, τχ. 44, σελ. 22-28.

Βλοντάκη, Π. (1983): «Γλώσσα, σκέψη και πολιτιστικό περιβάλλον», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 12, Μάιος-Ιούνιος, σελ.75-79.

Βουγιούκας, Α. (1998): «Το *Γλωσσικό Μάθημα* στο Δημοτικό Σχολείο: Από το παραδοσιακό υπόδειγμα στη νέα προσέγγιση: Βασικές αρχές και καινοτομίες», *Απόψεις,* παράρτημα 1, σελ. 111-121.

Γεράση, Α. (1993): «Αγάλματα που δεν αγάλλουν», *Προεκτάσεις* στην *Εκπαίδευση*, τχ. 12, σελ. 57-64.

Γέρος, Θ. (1995): «Η παιδαγωγική επιστήμη σήμερα», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 32, Μάιος-Ιούνιος, σελ. 34-37.

Γκενάκου, Ζ. (1997): «Η παιδική λογοτεχνία είναι εθνικός Παιδαγωγός;» *Διαδρομές,* τχ. 45, σελ. 14-18.

Γρόσδος, Σ. (1997): «Γνωριμία με τον Matisse», *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ. 65, σελ. 7-16.

Δαραδήμος, Χ. (1997): « Ο ρόλος των εικαστικών τεχνών στο δημοτικό σχολείο/ Η σχέση τους με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα», *Εικαστική Παιδεία,* τχ. 13, σελ. 123-128.

Δερμιτζάκης, Μ. (1997): «Από το αφηγηματικό στο δραματικό κείμενο: συμβολή στη διδακτική της δραματοποίησης», *Διαδρομές*, τχ. 48, σελ. 256-260.

Δεσεκόπουλος, Ν. (1997): «Διαπιστώσεις από την εφαρμογή του προγράμματος "Μελίνα", στο 33ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά», *Εικαστική Παιδεία*, τχ. 13, σελ. 114-118.

Δημάση, Μ. (1996): «Η Δραματοποίηση στο μάθημα της Ιστορίας», *Παιδαγωγικός Λόγος*, τχ. 1, σελ. 98-167.

Δραγάση, Ε. (1995): «Λογοτεχνική αγωγή για μικρά παιδιά», *Τα Εκπαιδευτικά,* τχ. 37-38, σελ. 22-25.

Ευαγγέλου, Ι. (1993): «Υποκειμενική και αντικειμενική αισθητική», *Προεκτάσεις στην Εκπαίδευση*, τχ. 12, σελ. 17-23.

Ευαγγέλου, Ι. (1995-96): «Η Καλλιτεχνική Δημιουργία», *Προεκτάσεις στην Εκπαίδευση,* τχ. 19, Χειμώνας, σελ.84-87.

Ευσταθίου, Θ. (1995-96): «Μεταμοντερνισμός: Ένας εκσυγχρονισμός στην αισθητική παιδεία και δημιουργία», *Προεκτάσεις στην Εκπαίδευση*, τχ. 19, Χειμώνας, σελ. 69-72.

Ηλία, Α. Ε. (1996): «Οι διαστάσεις του κόσμου στον παιδικό λόγο», *Διαδρομές*, τχ. 44, σελ. 260-262.

Θεοδοσάκης, Φ. (1997): «Πώς εξειδικεύονται οι δάσκαλοι τέχνης στα Παιδαγωγικά Τμήματα», *Εικαστική Παιδεία*, τχ. 13, σελ. 120-122.

Ιντέμελη, Ε.(1996): «Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 42-43, Χειμώνας, σελ. 85-86.

Ιορδανίδου, Μ. (1993): «Επικοινωνιακή Γραμματική», *Απόψεις*, τχ. 6, σελ. 40-48.

Ιορδανίδου, Μ. (1993): «Η ιδιαιτερότητα του προφορικού λόγου και πώς αντιμετωπίζεται από το δάσκαλο», *Ανοικτό Σχολείο*, τχ. 41, Φεβρουάριος, σελ. 18-21.

Καλλέργης, Η. (1992): «Γλώσσα και παιδική λογοτεχνία», *Σύγχρονο Σχολείο*, τχ. 12, σελ. 200-202.

Κάλφας, Α. (1998): «Σχολιασμένη βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας βιβλία, άρθρα, συλλογικοί τόμοι», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 21, σελ. 38-41.

Καπουλίτσα-Τρούλου, Θ. (1996): «Εικαστική Αγωγή στην παιδική ηλικία», *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ. 56, σελ. 12-15.

Κάππας, Ε. (1995): «Το *Γλωσσικό Μάθημα* και το πρόβλημα της γλωσσικής και πολιτιστικής " Ασυνέχειας" στο Δημοτικό Σχολείο», *Παιδαγωγικός Λόγος*, τχ. 1, σελ. 75-87.

Καρκατσίλη, Μ. (1996): «Γλώσσα-Σκέψη-Βιβλίο», *Διαδρομές*, τχ. 44, σελ. 247-253.

Κάρκου, Β. (1997): «Στοιχεία αισθητικής αγωγής: Θεωρητική και φιλοσοφική προσέγγιση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 93, Μάρτιος-Απρίλιος, σελ. 36-42.

Κάρκου, Β. (1997): «Στοιχεία αισθητικής αγωγής», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 93, Μάρτιος- Απρίλιος, σελ. 36-42.

Κατσιμαλής, Γ.(1992): «Η γλωσσική αγωγή ως έργο των λειτουργιών όλων των ειδικοτήτων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 63, Μάρτιος-Απρίλιος, σελ. 37-41.

Κόκου, Ν. Κωνσταντοπούλου, Χ.- Ρόζη, Μ. (1996): «Μαθαίνουμε να διαβάζουμε διαβάζοντας και να γράφουμε γράφοντας. Ένα Πείραμα σε ένα Σχολείο της Αθήνας», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 38, Χειμώνας, σελ. 26-32.

Κούβου, Ουρανία (1997): «Εικαστικά Σχολεία 1996 / Δημόσια παιδική τέχνη», *Εικαστική Παιδεία*, τχ. 13, σελ. 29-132.

Κουκκίδου, Μ.- Χατζηκαμάρη, Π. (1997): «Η αισθητική αγωγή στο σχολείο με τα μάτια των εκπαιδευτικών -παρουσίαση έρευνας», *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τχ. 395, 11/2 μέχρι 20/3, σελ. 88-95.

Κουρετζής, Λ. (1993): «Η Γλώσσα του Σώματος», *Σύγχρονο Σχολείο*, τχ. 13, σελ. 32-33.

Κουρκουμέλη, Μ. (1997): «Η δραματοποίηση στο σχολείο», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 48, σελ. 118-119.

Κουτσομητοπούλου, Ε. (1997): «Η έννοια της γνωστικής μεταφοράς στην ελληνική γλώσσα», *Γλώσσα*, τχ. 43, Φθινόπωρο, σελ. 21-41.

Κουτσός, Ν. (1997**):** «Η διόρθωση των εκθέσεων ή του "Σκέφτομαι και γράφω», *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τχ. 92, σελ. 47-51.

Κύρδη, Π. (1997): «Το παιδί και η Γραφή: Μια σχέση κλειδί για τη δια Βίου Μάθηση- Η δομητική Προσέγγιση της Γραπτής Γλώσσας», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 41, Μάρτιος-Απρίλιος, σελ. 4-7.

Κυρίδη, Α.Γ (1995): «Η Επικοινωνιακή διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας», *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 41-42, σελ.116-125.

Κωττούλα, Μ. (1993): «Εισαγωγή των καινοτομιών στην εκπαίδευση», *Τα Εκπαιδευτικά,* τχ. 31-32, σελ.27-31.

Λάμνιας Κ. (1996): «Επικοινωνιακή λογικότητα και γλώσσα: Μετατόπιση από τη μορφή στη σημασία -προοπτικές στην εκπαίδευση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 24, σελ. 39-67.

Λαμπέση, Λ. (1987): «Η Σχέση του θεάτρου με τα διδασκόμενα μαθήματα» *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ. 11, Ιανουάριος-Φεβρουάριος, σελ. 7-9.

Λαφαζάνης, Μ. (1993**):** «Αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου και νεοέλληνες λογοτέχνες», *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τχ. 72, σελ. 71-75.

Λεκκάκου, Γ. (1997-98): «Η μνήμη του νεαρού θεατή: Έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 20, σελ. 363-368.

Λοίζος, Ν. (1996): «Ιχνογραφική απόδοση λεκτικών ερεθισμάτων σε παιδιά και εφήβους», *Ψυχολογία*, τχ. 3, σελ. 71-92.

Λυκιαρδοπούλου, Κ. (1995): «Τέχνη-παιδεία-ζωή», *Σύγχρονο Σχολείο*, τχ. 27, σελ. 128-132.

Λύτρα, Π. (1996): «Το Φαινόμενο της στείρας αναπαραγωγής. Η καλλιέργεια της Κριτικής Σκέψης», *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 41-42, σελ. 250-255.

Μάννας, Α. - Νικόλτσου, Κ. (1995): «Γλωσσικές διαδικασίες σε συνδυασμό με καλλιτεχνικές δραστηριότητες στα προσχολικά παιδιά», *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 39-40, Ιούλιος-Δεκέμβριος, σελ. 93-102.

Μάννας, Α. – Μητακίδου - Κοκκώνη Χ., (1994): «Η γλώσσα ως όλο», *Ανοικτό Σχολείο*, τχ. 49-50, σελ. 18-24.

Μαρινάκης, Ν. (1994): «Ομαδικό βιβλίο τάξης», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 26, σελ. 38-42.

Μαρκιανού,Σ. (1986): «Προβλήματα αισθητικής αγωγής και καλλιτεχνικής παιδείας στη γενική εκπαίδευση», *Τα Εκπαιδευτικά,* τχ. 5, σελ. 110-120.

Ματσαγγούρας, Η. «Η διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος στο δημοτικό σχολείο», *Γλώσσα,* τχ. 17-18, σελ. 44-56 και 20-36 αντιστοίχως.

Ματσιοπούλου, Τ.(1996): « Η σχέση γλώσσας και σκέψης κατά τον L.Vygotsky», *Παιδαγωγικές Προεκτάσεις*, τχ. 39, σελ. 17-23.

Μαυρογιώργος, Γ. (1986): «Παιδαγωγική έρευνα: θεσμική αναγνώριση, κρατικός παρεμβατισμός και νεοσκοταδισμός», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 30, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος, σελ. 13-19.

Μελάς, Δ. (1996): «Η διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,* τχ. Α΄, σελ. 98-103.

Μίτσελ, Ε. (1994): «Η τέχνη στην ανάπτυξη του παιδιού», *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ. 46, σελ. 20-24.

Μιχαλακοπούλου-Βεΐκου, Χ. (1996): «Νέες οπτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία από τη σκοπιά της Ανθρωπολογικής Έρευνας», *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 41-42, σελ. 68-75.

Μονιάκη Φιλιώ (1998): «Δημιουργική κίνηση/ ψυχοκινητική αγωγή στην εκπαίδευση», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τχ. 1, σελ.10-14.

Μουδατσάκις Τηλέμαχος (1998): «Η Θεατρική αγωγή στο σχολείο: Θέσεις για μια καλλιτεχνική επιστήμη», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών,* τχ. 20, σελ. 23-27.

Μπαγάκης, Γ. (1992): «Ένα Παράξενο Σύνθημα: «Ο εκπαιδευτικός ως Ερευνητής και μια Απόπειρα Θεμελίωσης της Έρευνας Δράσης», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 19, Νοέμβριος.-Δεκέμβριος, σελ.31-35.

Μπαγιόνας, Α. (1985): «Γύρω από τη Σχέση Γλώσσας και Σκέψης, Πανελλήνια Έκδοση Φιλολόγων» *Σεμινάριο*, τχ. 5, σελ. 167-178.

Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου Χ., (1993): «Η γλώσσα του θεάτρου», *Προεκτάσεις στην Εκπαίδευση*, τχ. 12, σελ. 64-68.

Μπαμπλέκου, Ζ. (1996): «Εργαζόμενη μνήμη και γλωσσική ανάπτυξη: σύγχρονα δεδομένα και τάσεις», *Ψυχολογία*, τχ. 1, σελ. 1-28.

Μπαρούτας, Κ. (1993): «Ο ρόλος του σχολείου στην αισθητική αγωγή του ανθρώπου», *Προεκτάσεις στην Εκπαίδευση*, τχ. 12, σελ. 12-14.

Μυλωνά, Τ. (1995-1996): «Ο παιδευτικός ρόλος του Θεάτρου στη μαθητική κοινότητα», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 37, σελ.70-72.

Νατσιοπούλου, Τ. (1996): «Η σχέση γλώσσας και σκέψης κατά τον Vygotsky», *Γλώσσα*, τχ. 39, σελ. 17-23.

Νικόλτσου, Κ. (1987): «Η ελευθερία και η δημιουργικότητα στην αισθητική αγωγή», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 6, Σεπτέμβριος- Οκτώβριος, σελ. 40-46.

Ντούσας, Δ. (1996): «Η εισαγωγή της λογοτεχνίας στη σχολική πράξη», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 39-40, σελ. 43-44.

Οικονόμου, Λ. (1993): «Η Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 68, Ιανουάριος-Φεβρουάριος, σελ. 91-93.

Πάντος, Γ. (1997): «Η παιδευτική αξία της Τέχνης», *Σχολείο και Ζωή*, τχ. 10, σελ. 327-329.

Παπαδάτος, Ι.(1998): «Ο ρόλος του θεάτρου σε δύο μυθιστορήματα για εφήβους», *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 21, σελ. 48-49.

Παπανδρέου, Θ. (1987): «Πώς θα συγκροτήσουμε τις ομάδες εργασίας και πώς θα εργαστούμε σύμφωνα με το νέο τρόπο προσφοράς και μάθησης», *Σχολείο και Ζωή*, τχ. 2, σελ. 85-94.

Παπαντωνάκης Γεώργιος (1997): «Η διδακτική της λογοτεχνίας-Θεωρητικές αναζητήσεις», *Τα εκπαιδευτικά*, τχ. 44-45, σελ. 24-33.

Παπαρίζος, Χ. (1993): «Η γραμματική στο δημοτικό», *Απόψεις*, τχ. 6, σελ. 26-35.

Πάσιαρης, Π. (1996): «Μοντελοποίηση προγραμμάτων», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 23, σελ. 37-60.

Πολύδος, Ν. (1993): «Τραγούδια και μουσική στο δημοτικό σχολείο», *Ανοιχτό Σχολείο,* τχ. 41, Ιανουάριος-Φεβρουάριος, σελ. 26-27.

Πουλίδης,Α. (1998): «Εκπαίδευση και έρευνα», *Σχολείο και Ζωή*, τχ. 1, σελ. 15-23.

Πρεσβέλου, Α. (1997): «Παιδική λεξιπενία», *Σχολείο και Ζωή,* τχ. 1, σελ. 43-45.

Πρωτοπαππά, Α. (1995-96): «Το σχολικό θέατρο στην Ελλάδα ως εκδήλωση της κοινωνικής λειτουργίας του θεάτρου», *Προεκτάσεις στην Εκπαίδευση*, τχ. 19, Χειμώνας, σελ. 42-45.

Ραγκούσης, Ν. (1996): « Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, τχ. Α΄, σελ. 189-196.

Ράπτης, Π. (1997): «Οι "Αθέατες όψεις" της σύγχρονης προβληματικής στο Γλωσσικό Μάθημα», *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ. 62, Μάρτιος-Απρίλιος, σελ. 26-29.

Ρηγοπούλου, Τ. (1997): «Παιχνίδι με τα χρώματα», *Ανοικτό Σχολείο*, τχ. 65, Νοέμβριος-Δεκέμβριος, σελ. 5-6.

Σακελλαριάδης, Γ.Χ. (1986): «Σύγχρονες έννοιες γλωσσολογίας στα σχολικά μας βιβλία», *Νεοελληνική Παιδεία*, τχ. 5, σελ. 107-117.

Σαπουνάς, Α. (1993): «Ανθρωπολογικές θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη» *Σύγχρονο Σχολείο*, τχ. 16, σελ. 152-154.

Σαραφίδου, Τ. (1997): «Η σχολική γραμματική - γλωσσική διδασκαλία: προς τη συγγραφή μιας νέας σχολικής γραμματικής», *Γλώσσα*, τχ. 42, σελ. 53-61.

Σιγάλας, Γ. (1986): «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο μάθημα των καλλιτεχνικών», *Εικαστική Παιδεία*, τχ. 3, Απρίλιος, σελ. 62-69.

Σιγάλας, Γ. (1997): «Η δημιουργικότητα,εικαστική παιδεία», *Εικαστική Παιδεία,* τχ. 13, σελ. 91-95.

Σκαρτσής, Σ. (1992): «Ο παιδικός ρυθμός: Ένα παιδικό δημοτικό τραγούδι», *Σύγχρονο Σχολείο*, τχ. 12, σελ. 209-211.

Σκούρτου, Ε. (1998): «Σχέσεις προφορικού και γραπτού λόγου και η σημασία τους για τη διδασκαλία της γλώσσας» (μέρος 2ο), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 99, σελ. 38-43.

Σταμοπούλου, Κ. (1995): «Σώμα και κίνηση: Θεμελιώδη προβλήματα θεωρίας και σωματικής αγωγής», *Παιδαγωγικός Λόγος*, τχ. 1, σελ. 51-59.

Στεφανάνη, Ε.Χ. (1996): «Η δύναμη του portfolio: Ένας τρόπος αξιολόγησης», *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ. 60, σελ. 24-27.

Σωτηροπούλου, Λ. (1994): «Ανθρωπολογική έρευνα και σχέση της με έρευνα δράσης», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 26, Μάρτιος-Απρίλιος, σελ. 24-26.

Τανός, Χ. (1987): «Συναισθηματικός παράγοντας και σχολική επίδοση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 32, σελ. 66-72.

Τζαμαργιάς, Τ. (1997-98): «Η δραματοποίηση ως μορφή και είδος θεάματος και θεάτρου στην εκπαίδευση», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών,* τχ. 20, σελ. 32-34.

Τζίφας, Α. (1991): «Ελληνόγλωσση Αρθρογραφία για την Έκφραση-Έκθεση-Γλώσσα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 60, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος, σελ. 71-77.

Τικοπούλου,Α.Α. (1989): «Ασκήσεις δραματοποίησης: Η χρήση του δράματος στη γλωσσική διδασκαλία», *Φιλόλογος*, τχ. 55, σελ. 70-79.

Τρακάδη, Μ. (1997): «Η γέννηση της Τέχνης», *Περισκόπιο της Επιστήμης*, τχ. 221, σελ. 14-23.

Τρίμη, Ε. (1992): «Χώρος και αισθητική αγωγή: εικαστικές δραστηριότητες» *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τχ. 63, Μάρτιος-Απρίλιος, σελ. 31-36.

Τρίμη, Έ. (1996): «Η ανάπτυξη της εικαστικής γλώσσας μέσα από εξελικτικά προγράμματα: Η περίπτωση του Σχεδίου και της Ζωγραφικής των παιδιών», *Εικαστική Παιδεία*, τχ. 12, σελ. 108-112.

Τρούλης, Γ. (1995): «Ο Piaget και η διδακτική», *Τα εκπαιδευτικά*, τχ. 41-42, σελ. 94-98.

Τσαγκαράκη, Ι. (1992): «Η μουσική ως στοιχείο και μέσον πολιτισμού και παιδείας», *Το Σχολείο και το Σπίτι,* τχ. 2 (350), σελ. 83-85.

Τσαρούχης, Γ. (1993): «Ελλάς και μοντέρνα τέχνη», *Προεκτάσεις στην Εκπαίδευση*, τχ. 12, σελ. 37-40.

Τσιανίκας, Μ. (1998): «Αίσθηση, αίσθημα και αισθητική, μια καβαφική τυπολογία», *Φιλόλογος*, τχ. 91, σελ. 57-75.

Τσιμπλητάρης, Α. (1990): «Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τχ. 51, Μάρτιος –Απρίλιος, σελ. 56-60.

Φραγκάκης, Γ. (1997): «Η κοινωνική διάσταση της γνώσης και η μάθηση», *Εικαστική Παιδεία,* τχ. 13, σελ. 113-115.

Χατζηγεώργιος, Γ. (1996): «Η Κοινωνική Διάσταση της Γνώσης και η Μάθηση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 39, σελ. 26-29.

Χουλάκη, Μ. (1997): «Προσέγγιση Έργου Τέχνης για Παιδιά δημοτικού Σχολείου», *Εικαστική Παιδεία*, τχ. 13, σελ. 113-115.

13. Ενδεικτική Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

13.1 Βιβλία

Armstrong, T. (1991): *Awakening Your Child's Natural Genius: Enhancing Curiosity, Creativity, and Learning Ability*, The Putnam Publishing Group, New York.

Armstrong, T. (1993*): 7 Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Many Intelligences,* Plume Penguin Group, New York.

Armstrong, T. (1994): *Multiple Intelligences in the Classroom* Alexandria Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Armstrong, T. (1987): *In Their Own Way: Discovering and Encouraging Your Child's Personal Learning Style*, Jeremy P. Tarcher, Inc., Los Angeles.

Bassett R. (1969): *The open eye in learning/ The role of art in general education*, MIT Press, Cambridge.

Bates, D. - Keirsey, D. (1984): *Please Understand Me: Character and Temperament Types*, Prometheus Nemesis Book Company, Calfornia.

Bellanca, J. - Fogarty, R. (1995): *Multiple Intelligences: A Collection*, IRI/Skylight Publishing Illinois.

Bruetsch, A. (1995): *Multiple Intelligences Lesson Plan Book*, Zephur Press, Arizona.

Campbell, B. (1994): *The Multiple Intelligences Handbook: Lesson Plans and More,* Campbell and Association, Washington.

Campbell, B.- Dickinson, D. (1992): *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences,* New Horizons for Learning, Washington.

Chalmers, F.G. (1971): *Toward a theory of art and culture as a foundation for art education,* Unpublished Ph.D. dissertation, University of Oregon.

Chalmers, F.G. (1987): *Cultural versus universal understanding of art* In D. Blandy and K. Congdon (eds.): *Art in a democracy*, Teachers College Press, New York.

Chapman L. (1982): *Instant Art, Instant Culture: the unspoken polisy for America's Schools*, Teachers College Press, New York.

Chapman, C. (1993): *If the Shoe Fits.: How to Develop Multiple Intelligences in the Classroom,* IRI/Skylight Publishing, Illinois.

Csikszentmihalyi, M. (1990): *Flow,* Harper and Row, New York.

Ennis, R.H. (1986): *Critical Thinking and the Curriculum National Forum,* 65 Faculty of New City School, St. Louis.

Ennis, R.H. (1994): *Celebrating Multiple Intelligences: Teaching for Success. A Practical Guide Created by the Faculty of the New City School*, The New City School, Inc., St. Louis.

Gardner, H. (1973): *The arts and human development,* Wiley, New York.

Gardner, H. (1976): *Unfilding or teaching: On the optimal training of artistic skills* στο E. **Eisner (ed**.): *The arts, human development, and education*, McCutchan Publishing Company, Berkeley, California.

Gardner, H. (1980): *Artful scribbles: The significance of children's drawings,* Basic Books, New York.

Gardner, H. (1982): *Art Mind and Brain*, Basic Books Inc, New York.

Gardner, H. (1982): *Development psychology: An introduction*, Little Brown, Boston.

Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of nultiple intelligences,* Basic Books, New York.

Gardner, H. (1985): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, Harper Collins Publishers, New York.

Gardner, H. (1985): *The mind's new science*, Basic Books, New York.

Gardner, H. (1986): *Notes on cognitive development: Recent trends, future prospects* στο S**. Friedman, K. Klivington, and R. Peterson (eds.):** *The brain, cognition, and education,* Academic Press, New York.

Gardner, H. (1989): *To open minds: Chinese clues to the dilema of American education*, Basic Books, New York.

Gardner, H. (1990): *Art education and human development*, Getty Center for Education in the Arts, Los Angeles.

Gardner, H. (1991): *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach,* Basic Books, Harper Collins Publishers, New York.

Gardner, H. (1993): *Creating Minds*, Basic Books, Harper Collins Publishers, New York.

Gardner, H. (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, HarperCollins Publishers, New York.

Gardner, H. -Perkins, D. (1974): *Symbol systems: A philosophical, psychological, and educational investigation*, στο **D. Olson** (ed.):, *Media and symbols: the forms of expression, communication, and education*, University of Chicago Press, Chicago.

Gardner, H., - Winner, E. (1982): *First intimations of artistry* In **S. Strauss** (ed.): *U-shaped behavioral growth*, Academic Press, New York

Gardner, H., - Wolf, D., (1983): *Waves and streams of symbolization* στο **D. R. Rogers and J.A. Sloboda** (eds.): *The acquisition of symbol skills*, Plenum Press, London.

Gardner, H., and Grunbaum, J. (1987): *The assessment of artistic thinking: Comments on the Assessment of Educational Progress in the Arts*, Commission on National Assessment of Educational Progress.

Gardner, H., and Perkins, D. (eds.) (1989): *Art, mind, and education,* University of Illinois Press, Urbana.

Gardner, H.-Feldman, D., et al. (1989): *Final report Spectrum*, Submitted to the Spencer Foundation.

Gardner, H.-Wolf, D., - Phelps, E. (in press): *The roots of creativity in children's symbolic products*. στο C. Alexander and E. Langer (eds.): *Beyond formal operations*, Oxford University Press, New York.

Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York.

Goodman N. (1976): *Languages of Art* Indianapolis, Hackett Publishing Co. Inc.

Haggerty, B. (1995): *Nurturing Intelligences: A Guide to Multiple Intelligences Theory and Teaching* California Innovative Learning, Addison-Wesley Publishing Company.

James, J. (1996): *Thinking in the Future Tense: Leadership Skills for a New Age*, Simon and Shuster, New York.

Jorgensen, G. -Wood, B.A. (1994): *Treasure Chest for Teachers and Children Too: Themes to Foster Multiple Intelligences*, Heads Together, Dalby, Queensland, Australia.

Kovalik, S. (1993): *ITI: The Model-Integrated Thematic Instruction,* Books for Educators, Washington.

Lazear, D. (1991): *Seven Ways of Knowing Understanding Multiple Intelligences*, 2nd Ed, Devid, Skylight Publishing, Illinois.

Lazear, D. (1994): *Seven Pathways of Learning: Teaching Students and Parents About Multiple Intelligences* Tuscon: Zephyr Press.

Lazear, D. (1991): *Seven ways of Theaching: The Artistry of Teaching With Multiple Intelligences,* Skylight Publishing, Illinois.

Lazear, David, (1994): *Multiple Intelligence Approaches to Assessment: Solving the Assessment Conundrnm*, Zephyr Press, Arizona.

Majoy, Peter, (1993): *Doorways to learning; A Model for Developing the Brain's Full Potential,* Zephyr Press, Arizona

Margulies, N. (1995): *The Magic 7: Tools for Building Your Multiple Intelligences*, (Interactive Comics, Vol. 2), Zephyr Press, Arizona.

Perkins, D. - Leondar, B. (eds.): (1977): *The arts and cognition,* Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Rose, C. (1985): *Accelerated Learning,* Dell Publishing, New York.

Routman, R. (1991): *Invitations: Changing as teachers and Learners K-12*, Irwin Publishing, Toronto, Canada.

Sitton, R. (1995): *Spelling Sourcebook 1: Your Guide for Developing research-Based Spelling Instruction for the Writing –Rich Classroom*, Rebecca Sitton Egger Publishing, Washington.

Sylwester, R. (1995): *A Celebration of Neurons. An Educator's Guide to the Human Brain,* Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.

Trelease, J. (1985): *The Read-Aloud Handbook,* Penguin Books, New York.

Walker, R. (1995): "Accelerating Literacy: A Handbook to Assist Educators" in *Creating Balanced Literacy Instruction*, Walker Enterprises, San Diego.

13.2 Περιοδικά

Anderson, T. (1981): «Art's Role in Holistic Education», *Art Education*, τόμ. 34, αρ. τχ. 6, Νοέμβριος, σελ. 36-39.

Anderson, T. (1986): «Talking about Art with Children», *Art Education*, τόμ.. 39, Ιανουάριος, σελ. 5-8.

Anderson,T. (1990): «Attainting Critical Appreciation through Art» *Studies in Art Education*, τόμ.. 3, αρ. τχ. 3, Άνοιξη, σελ. 132-140.

Anderson, T. (1991): «The Content of Art Criticism», *Art Education,* τόμ.. 44, αρ. τχ.. 1, Ιανουάριος, σελ. 17-24.

Anderson, T. (1992): «Drawing upon the Eye, the Brain, and the Hart», *Art Education*, τόμ.. 45, Σεπτέμβριος, σελ. 45-50.

Anderson, T. (1993): «Defining and Structuring Art Criticism for Education», *Studies in Art Education*, τόμ. 34, αρ. τχ. 4, Καλοκαίρι, σελ. 199-208.

Balke, E. (1997): «Play and the Arts: The Importance of the Unimportant», *Childhood Education*, τόμ. 73, αρ. τχ. 6, σελ. 355-360.

Begley S. (1996): «Your child's brain: how kids are wired for music, math and emotions, *News Week*, Φεβρουάριος, τόμ. 127, αρ. τχ. 8, σελ. 54-62.

Blackledge, A. (1994): «Poetry and Bias in the Primary School», *Educational Review*, τόμ. 46, σελ. 42-45.

Blythe, T. -Gardner, H. (1990):, «A school for all intelligenses», *Educational Leadership*, τόμ. 47, αρ. τχ. 7, σελ. 33-36.

Brauldy, A. «Multiple Intelligence: Gardener's Theory», Internet, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed410226.1999.

Broudy, H. (1987): «Theory and practice in aesthetic education», Studies in Art Education, τόμ. 28, αρ. τχ. 4, Καλοκαίρι, σελ. 198-205.

Chalmers, F.G. (1973): « The study of art in a cultural context*», Journal of Aesthetics and Art Criticism,* τόμ. 32, αρ. τχ. 4, σελ. 249-256.

Chalmers, F.G. (1978): «Teaching and studying art history: Some anthropological and sociological considerations», *Studies in Art Education*, τόμ. 20, αρ. τχ. 1, σελ.18-25.

Chalmers, F.G. (1981): «Art education as ethnology», *Studies in Art Education,* τόμ. 23, αρ. τχ. 3, σελ. 6-14.

Chalmers, F.G. (1984): «Artistic perception: The cultural context*», Journal of Art and Design Education,* τόμ. 3, αρ. τχ. 3, σελ. 279-289.

Chalmers, F.G. (1985): «Art as a social study: Theory into practice», *Bulletin of Causus on Social Theory and Art Education,* τόμ. 5, αρ. τχ. 1, σελ. 40-50.

Chalmers, F.G. (1986): «Enquiry into cultural identity and realization through the arts: A review of literature», *Journal of Art and Design Education* τόμ. 5, αρ. τχ. 1-2, σελ. 87-193.

Chalmers, F.G. (1987): «Beyond current conceptions of discipline-based art education» *Art Education,* τόμ. 40 (6), σελ. 58-61.

Chalmers, F.G. (1992): «Multicultural art education: It's more than making totem poles out of the insides of toilet rolls», *British Columbia Art Teachers Association Journal for Art Teachers,* τόμ. 32, αρ. τχ. 1, σελ. 7-9.

Chalmers, F.G. (1992): «DBAE as multicultural education» *Art Education,* τόμ. 45, αρ. τχ.. 3, σελ. 16-24.

Charles,F. (1998): «Creating the Future Every Child Needs the Arts», Internet, *http:www.newhorizons.org/crfut_flower.html.*

Chicoat, G. W. -Ligon J. A. (1998): «Theatre as an emancipatory tool: classroom drama in the Mississippi Freedom Schools», *Curriculum Studies,* τόμ. 30, αρ. τχ. 5, σελ. 515-543.

Chimera P. R. (1991): «Experiencing Languages Arts», *Childhood Education*, τόμ. 67, αρ. τχ. 5, σελ. 309-315.

Coates E.(1993): «The Language of Appreciation though Talking and Making», *Educational Review*, τόμ. 45, αρ. τχ. 3, σελ. 252-263.

Cohen Monroe D.- Hoot Lames L. (1997): «Education through the Arts:An Introduction», *Childhood Education*, τόμ. 73, αρ. τχ. 6, σελ. 338-350.

Dixon, G.- Chalmers F. (1990): «The Expressive Arts in Education», *Childhood Education*, τόμ. 67, αρ. τχ. 1, Φθινόπωρο, σελ. 12-15.

Dunlop, F. (1984): «The Education of Emotions», *Journal of Philosophy of Education*, τόμ. 18. αρ. τχ. 2, σελ. 245-255.

Egan Kieran (1997): «The arts as the basics of education», *Childhood Education,* τόμ. 73, αρ. τχ. 6, σελ. 341-350.

Egan Kieran (1997): «The Arts As the Basics of Education», *Childhood Education*, τόμ. 73, σελ. 341-350.

Mc Sporran, E. (1997): «Towards Better Listening and Learning in the Classroom», *Educational Review,* τόμ. 49, αρ. τχ. 1, σελ. 14-20.

Eisner, E. (1973): «Do Behavioral Objectives and Accountability Have a Place in Art Education?», *Art Education*, τόμ. 26, αρ. τχ. 5, Μάιος, σελ. 2-5.

Eisner, E. (1998): «Structure and Magic in Discipline Based Art Education», *Journal of Art and Disign Education*, τόμ. 7, αρ. τχ. 2, σελ. 185-196.

Eisner, E. (1990): «Discipline- Based Art Education: Conceptions and Misconceptions», *Educational Theory,* αρ. τχ. 4, Φθινόπωρο, σελ. 423-431.

Eisner, E. (1991): «What the Arts Taught Me about Education», *Art Education*, τόμ. 44, αρ. τχ. 5, Σεπτέμβριος, σελ. 10-19.

Fulbright, H.M. (1998): «The Arts As the Hart of Learning», internet, http://wwwhorizons.org/ofc_cabcarheart.html.

Gardner, H.(1989): «The key in the key slot», *Journal of Aesthetic Education,* τόμ. 23, αρ. τχ. 1, σελ. 141-158.

Gardner, H. (1970): «Children's sensitivity to painting styles», *Child Development* τόμ. 41, σελ. 813-821.

Gardner, H. (1972): «The development of sensitivity to figural and stylistic aspects of paintings*», British Journal of Psychology,* τόμ. 63, σελ. 605-615.

Gardner, H. (1972): «Style sensitivity in children*», Human Development* τόμ. 15, σελ. 325-338.

Gardner, H. (1974): « Metaphors and modalities: How children project polar adjectives onto diverse domains», *Child Development,* τόμ. 45, σελ. 84-91.

Gardner, H. (1982): « Response to comment on Project Zero by Jessie Lovano-Kerr and Jean Rush. Review of Research*», Visual Arts Education,* τόμ. 15, σελ. 82-84.

Gardner, H. (1983): « Artistic intelligences», *Art Education,* τόμ. 36, σελ. 47-49.

Gardner, H. (1989): «Zero-based arts education: An introduction to Arts PROPEL. Studies», *Art Education,* τόμ. 3, αρ. τχ. 2, σελ. 71-83.

Gardner, H. (1970): «Developmental trends in sensitivity to painting style and subject matter», *Studies in Art Education,* τόμ. 12, σελ. 11-16.

Gardner, H., - Hatch, T. (1989): «Multiple intelligences go to school», *Educational Researcher,* τόμ. 18, σελ. 4-10.

Gardner, H.-Wineer, E.- Kircher, M. (1975): «Children's conceptions of the arts», *Journal of Aesthetic Education,* τόμ. 9, σελ. 60-77.

Griffiths, M. (1984): «Emotions and Education», *Journal of Philosophy of Education, V.*18, αρ. τχ. 2, σελ. 223-229.

Housman, J. (1990): «Editional: thoughts on language and teaching art», *Art Education*, τόμ. 43, αρ. τχ. 3, Μάιος, σελ. 4-5.

Howard, V.A. (1971): «Harvard Project Zero: A fresh look at Art Education», *Journal of Aesthetic Education*, τόμ. 5, αρ. τχ. 1, σελ. 61-73.

Janks, H. (1991): «Critical Approach to the Teaching of Language», *Educational Review*, τόμ. 43, σελ. 191-200.

Jeffers, C. (1990): «Child-centered a discipline based Art Education:metaphors and meaning», *Art Education*, τόμ. 43, αρ. τχ. 2, Μάρτιος, σελ. 16-21.

Jordan, Don W. (1997): «Social Skilling through cooperative learning», *Educational Research*, τόμ. 49, αρ. τχ. 1, σελ. 4-2.

Krieger, B. –Bunn, A. (1989): «Recreating the Word», *Art Education*, τόμ. 42, αρ. τχ. 3, Μάιος, σελ. 54-59.

Riherd, M. (1992): «Critical thinking through Drama», *Drama Theater Teacher*, τόμ.V, Φθινόπωρο, σελ. 18-20.

Nichols J.D.- Utesch W. (1998): «An Alternative Learning Program: Effects on Student Motivation and Self-Esteem», *The journal of Educational Research*, τόμ.91, αρ. τχ. 5, Μάιος/Ιούνιος, σελ. 273-276.

Osborne, H. (1984): «Creativity, Progress and Personality», *Journal of Philosophy of Education*, τόμ. 18, σελ. 213-221.

Perkins, D. (1975): «Noticing: An aspect of skill» *Paper given at the NIK conference on basic mathematical skills and learning*. τόμ. I: Contributed Position Papers.

Perkins, D.N. (1983): «Invisible art», *Art Education,* τόμ. 36, αρ. τχ. 2, σελ. 39-41.

Reid, L. A. (1981): «Art: feeling and knowing», *Journal of Philosophy of Education*, τόμ. 15 αρ. τχ. 1, σελ 43-50

Russell, R. (1988): «Children's philosophical inquary into defining art: a quasi-experimental study of aesthetics in elementary classroom», *Studies in Art Education,* τόμ. 29, αρ. τχ. 3, Άνοιξη, σελ. 282-291.

Simpson, A. (1985): «The Usefulness of Aesthetic Education», *Journal of Philosophy* of Education, τόμ. 19, αρ. τχ. 2, σελ. 273-280

Stephen, M. (1992): «The DBAE Handbook: An overview of DBAE», *Getty Center for Education in Arts*, σελ. 1-114.

Strauss, P. (1995): «αρ. τχ. easy answers: the dilemmas and challenges of teacher research», *Educational ActionResearch*, τόμ. 3, αρ. τχ. 1, σελ. 30-39.

Unsworth,L. (1991): «Linguistic Form and the Constructionof Knowledge in Factual Texts for Primary School Children», *Educational Review,* τόμ. 43, αρ. τχ. 2, σελ. 200-213.

White, J. (1984): The Education of Emotions», *Journal of Philosophy of Education*, τόμ. 18, αρ. τχ. 2, σελ. 233-244

Wray,D. (1993): «What children Think about Writing», *Educational Review*, τόμ. 45, αρ. τχ. 1, σελ. 67-76.

Wright, Sussan, «Learning how to learn: The Arts as Core in an Emergent Curriculum», *Childhood Education*, τόμ. 73, αρ. τχ. 6, σελ. 361-370.

Διδακτικό Υπόδειγμα Γλώσσας και Τέχνης

Εγχειρίδιο για τον Παιδαγωγό

Ana Mendieta: ***Λουλούδια στην άμμο,*** **Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης** L.A.USA

Γ. Η. Μέγα

Περιεχόμενα παραρτήματος

Εισαγωγικά.....…..... 3

13.2.1.1.i.1.1 Μέρος πρώτο 4

1. Στο αμμουδένιο παλάτι 4
2. Το λυπημένο παιδί 5
3. Μουσικό θέμα αφιερωμένο στις νεράιδες 6
4. Στην ακροθαλασσιά 7
5. Το εμβατήριο του ωκεανού 7
6. Σε μια χώρα ευτυχισμένη 8
7. Το τρελοβάπορο α! μέρος 9
8. Το τρελοβάπορο β! μέρος 10
9. Ταξίδια 10
10. Ιθάκη α! μέρος 11
11. Ιθάκη β! μέρος 12
12. Η ελευθέρωση του πουλιού 12
13. Ο κύκλος ζωής 13
14. Κοράλλια φύκια κι αργοκίνητες χελώνες α! μέρος 14
15. Κοράλλια φύκια κι αργοκίνητες χελώνες β! μέρος 15
16. Ένα αστέρι για το θαλασσοπούλι 15
17. Αστέρι μου, φεγγάρι μου 16
18. Το φωτεινό άστρο της αμμουδένιας πολιτείας 17
19. Ολοκλήρωση εργασιών 17

Μέρος δεύτερο 19

1. Η μοναχική λεύκα του λιβαδιού 19
2. Δεν είναι μονάχα τ'αηδόνια 20
3. Η εμφάνιση του αλόγου στο λιβάδι 21
4. Η λεύκα προσπαθεί να επικοινωνήσει με το άλογο 22
5. Η λεύκα και το άλογο συνομιλούν 23
6. Η λεύκα και το άλογο μιλούν για τη ζωή τους 25
7. Οι δυσάρεστες σκέψεις στο μυαλό του αλόγου και της λεύκας 27
8. Το άλογο και η λεύκα συναντιούνται ξανά 28
9. Η εμφάνιση του κακού σύννεφου 29
10. Η παράξενη αγάπη δεν είναι πια μυστικό 31

11. Μια αληθινά μεγάλη αγάπη 32
12. Ο πρώτος περίπατος της λεύκας 32
13. Όπου προς το βράδυ 34
14. Ένας φίλος συντροφεύει το παράξενο ζευγάρι 34
15. Το φεγγάρι προσφέρει το δώρο του 35
16. Όλοι ξυπνούν για να θαυμάσουν την παράξενη αγάπη 36
17. Δες τι λαμπρό φεγγάρι 37
Ανασκόπηση δραστηριοτήτων 38
Κατάλογος εικαστικών θεμάτων 40
Πρωτόκολλο έρευνας 43
Ημερολογιακή εφαρμογή

Εισαγωγικά

Τα μαθήματα της Γλώσσας έτσι όπως παρουσιάζονται στο προτεινόμενο διδακτικό υπόδειγμα βασίζονται σε δύο λογοτεχνικά αναγνώσματα. Πρόκειται για το βιβλίο του Άγγελου Γιαλούρη: *«Το Παιδί και το Θαλασσοπούλι» και το βιβλίο του Χρήστου Μπουλώτη: « Η παράξενη αγάπη του αλόγου και της λεύκας».*

«Το Παιδί και το Θαλασσοπούλι», μελετά τον κύκλο ζωής των θαλασσοπουλιών. Πρωταγωνιστής είναι ένα μικρό παιδί που συνδέεται συναισθηματικά με ένα θαλασσοπούλι. *«Η παράξενη αγάπη του αλόγου και της λεύκας»* επικεντρώνεται στη φιλική σχέση ενός αλόγου και μιας λεύκας. Τα λογοτεχνικά κείμενα είναι χωρισμένα σε 36 διδακτικές ενότητες. Η ανάλυση του περιεχομένου τους γίνεται δια μέσου των τεχνών (ποίηση, μουσική, εικαστικές τέχνες, χορός, δραματοποίηση).

Κάθε διδακτική ενότητα αποτελείται από ένα τμήμα του λογοτεχνικού αναγνώσματος εκατό περίπου λέξεων. Οι λέξεις ή οι φράσεις που είναι γραμμένες με έντονους μαύρους χαρακτήρες αναφέρονται σε σημαντικά -ως προς την εξέλιξη της ιστορίας- γεγονότα. Αυτές οι λέξεις – φράσεις, γίνονται η αφορμή για να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με διάφορες μορφές Τέχνης. Έτσι κείμενο και Τέχνες γίνονται ένα και λειτουργούν από κοινού για τον ίδιο σκοπό, δηλαδή τη βίωση του λογοτεχνήματος μέσα από τον κόσμο των αισθήσεων (ακοή, όραση, αφή). Με τον τρόπο αυτό μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες καλλιεργείται η πολλαπλή νοημοσύνη των παιδιών.

Η ορθογραφική άσκηση αποτελεί τμήμα της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης. Έτσι οι προτάσεις που θα πρέπει να προσεγγιστούν ορθογραφικά, είναι επιλεγμένες με βάση τη βαρύτητά τους στη νοηματική εξέλιξη του κειμένου κι όχι με βάση την εξέταση ενός γραμματικού φαινομένου.

Τα παιδιά διδάσκονται **τα γραμματικά φαινόμενα** σύμφωνα με τις διατάξεις του Αναλυτικού Προγράμματος. Συνήθως η διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου τοποθετείται προς το τέλος του διδακτικού γλωσσικού δίωρου.

Μέρος Α!

Επεξεργασία λογοτεχνικού αναγνώσματος

"Το παιδί και το θαλασσοπούλι" **του Άγγελου Γιαλούρη, Καστανιώτης, Αθήνα, 1997**

1. ΣΤΟ ΑΜΜΟΥΔΕΝΙΟ ΠΑΛΑΤΙ

1.Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό

Εδώ και πάρα πολλά χρόνια, ο ήλιος συνήθιζε να ανατέλλει κάθε πρωί απέναντι από την Πολιτεία της Άμμου.

Ήταν μια χαρούμενη πολιτεία, με γελαστούς ανθρώπους που αργούσαν να κοιμηθούν τις νύχτες. Στο ***αμμουδένιο παλάτι*** *άρπες, πίπιζες και ταμπουρίνα έπαιζαν αδιάκοπα, μέρα και νύχτα κι οι κάτοικοι της πολιτείας μπαινόβγαιναν χορεύοντας από τις αμέτρητες πόρτες του παλατιού που έμεναν πάντα ανοιχτές.*

Αγαπούσαν το βασιλιά και τη βασίλισσά τους. Γι'αυτό και στενοχωρήθηκαν στα σοβαρά, όταν έμαθαν οτι το μικρό βασιλόπουλο δεν ήταν πολύ καλά.

2.Επεξεργασία

13.2.2 Διδακτικά βήματα

- Σιωπηρή ανάγνωση από τα παιδιά

Σημείωση:Κατά τη διάρκεια της εσωτερικής ανάγνωσης ακούγεται πολύ σιγά το μουσικό θέμα:*"Endless Water"*, Kitaroky.

- Αναδιήγηση κειμένου από τα παιδιά
- Γλωσσική εξομάλυνση

Πιθανές άγνωστες λέξεις: *Άρπα, πίπιζα, ταμπουρίνο*

Η ερμηνεία των λέξεων γίνεται μέσα από το άκουσμα των ήχων της άρπας, της πίπιζας και του ταμπουρίνου (μαγνητοφωνημένοι ήχοι).

- Σύνδεση με την Τέχνη

α) Ζωγραφική και γραπτός λόγος: Ο Παιδαγωγός ζητά από τα παιδιά να διαβάσουν το κείμενο και να ζωγραφίσουν τη ζωή στο αμμουδένιο παλάτι. Στη συνέχεια τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν τις ζωγραφιές τους και να απαντήσουν προφορικά στα ακόλουθα:

1. Ποιο χρώμα χρησιμοποίησαν περισσότερο;
2. Ποιο μέρος της ζωγραφιάς, τους άρεσε περισσότερο; (Το κυκλώνουν με κόκκινο μαρκαδόρο)

Τα παιδιά περιγράφουν γραπτά το τμήμα της ζωγραφιάς που κύκλωσαν με το μαρκαδόρο τους. Ακολουθεί ανάγνωση των εργασιών τους. Ο Παιδαγωγός συγκεντρώνει το υλικό των

δραστηριοτήτων (ζωγραφιά και κείμενο) και συνθέτει με τη βοήθεια των παιδιών το πρώτο ομαδικό δείγμα εργασίας .

- **Ορθογραφία**

«*Αγαπούσαν το βασιλιά και τη βασίλισσά τους. Γι'αυτό και στενοχωρήθηκαν στα σοβαρά, όταν έμαθαν οτι το μικρό βασιλόπουλο δεν ήταν πολύ καλά.*»

2. ΤΟ ΛΥΠΗΜΕΝΟ ΠΑΙΔΙ

1.Ανάγνωση του κειμένου από τον παιδαγωγό

Οι γιατροί όλης της πολιτείας εξέτασαν, ο ένας μετά τον άλλο, το μικρό αγόρι. Αποφάνθηκαν οτι η συμπεριφορά του ήταν πολύ παράξενη. Δε μιλούσε σε κανέναν, έφευγε μακριά από τους ανθρώπους και, το πιο απίστευτο απ' όλα, ***δε χαμογελούσε****.*

Μετά τους γιατρούς πέρασαν σοφοί από τα πέρατα του κόσμου. Κι αυτοί όχι μόνο δεν κατάλαβαν τι είχε το βασιλόπουλο, αλλά τσακώθηκαν και μεταξύ τους. Ο πιο σεβάσμιος μόνο απ' τους σοφούς τέντωσε σοβαρά το γένι του, λίγο πριν φύγει.

-Η επιστήμη δεν μπορεί να κάνει τίποτα . Είναι φανερό, πως το έχουν μαγέψει, είπε.

Μόλις το άκουσαν αυτό ο βασιλιάς και η βασίλισσα κάλεσαν τους πιο ξακουστούς μάγους της Ανατολής κι ύστερα μήνυσαν στις ***νεράιδες*** *από τις κρυστάλλινες πολιτείες του Βορρά. Κανείς όμως και καμιά δεν κατάφεραν τίποτα. Έτσι ο χρόνος συνέχιζε να περνά στην Πολιτεία της Άμμου."*

2. Επεξεργασία

1.1 Διδακτικά βήματα

- Σιωπηρή ανάγνωση από τα παιδιά

Σημείωση:Κατά τη διάρκεια της εσωτερικής ανάγνωσης ακούγεται πολύ σιγά το μουσικό θέμα:*"Endless Water",* Kitaroky.

- Αναδιήγηση κειμένου από τα παιδιά
- Γλωσσική εξομάλυνση

Πιθανές άγνωστες λέξεις: αποφάνθηκαν, μήνυσαν

- Σύνδεση με την τέχνη

α) Ζωγραφική: Ο παιδαγωγός ρωτά τα παιδιά αν έχουν ποτέ αισθανθεί στενοχωρημένα ή αν υπήρξαν αγέλαστα. Στην συνέχεια τους παρουσιάζει το εικαστικό έργο του Σπύρου Παπαλουκά:*"Παιδί με τιράντες"*. Τα παιδιά αφού παρατηρήσουν το εικαστικό έργο, απαντούν προφορικά στις ακόλουθες ερωτήσεις[235]

Βλέπω ολόκληρο το παιδί;
Γιατί το βλέπω μόνο από τη μέση και πάνω;
Ποια περίπου είναι η ηλικία του;
Πού νομίζω ότι κατοικεί;
Σε τι κατάσταση βρίσκεται το παιδί; Πώς αισθάνεται;
Τι μπορεί να του συμβαίνει;

Για την ανάλυση ενός έργου Τέχνης βλ. Θεωρητικό μέρος της παρούσης Διατριβής , Κεφ. ……..

Εστιάζω την προσοχή μου στα μάτια του παιδιού. Τι νομίζω ότι κοιτούν;

Εστιάζω την προσοχή μου στα χείλη του παιδιού: Τι νομίζω ότι θέλουν να πουν;

Πότε ένα παιδί δε χαμογελά; Πότε εσύ δε χαμογελάς;

Ακολουθεί καταγραφή των απαντήσεων στον πίνακα Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε 9 ομάδες εργασίας και κάθε μια απαντά γραπτά σε μια από τις προηγούμενες ερωτήσεις. Ο παιδαγωγός κατηγοριοποιεί τις ερωτήσεις με βάση το περιεχόμενό τους και τις φωτοτυπεί. Στο κέντρο ενός μεγάλου χαρτονιού ο παιδαγωγός τοποθετεί την έγχρωμη φωτοτυπία του εικαστικού έργου και γύρω -γύρω τα παιδιά τοποθετούν τις φωτοτυπημένες απαντήσεις τους.

β)Γραπτός λόγος

1.1.1.1 "Τι νομίζω ότι απασχολεί το μικρό βασιλόπουλο;"

Σημείωση: Η συγκεκριμένη δραστηριότητα γίνεται χωρίς καθοδήγηση από τον παιδαγωγό.

- Ορθογραφία

" Οι γιατροί όλης της πολιτείας εξέτασαν, ο ένας μετά τον άλλο, το μικρό αγόρι. Αποφάνθηκαν ότι η συμπεριφορά του ήταν πολύ παράξενη. Δε μιλούσε σε κανέναν, έφευγε μακριά από τους ανθρώπους και, το πιο απίστευτο απ' όλα, δε χαμογελούσε."

3. ΜΟΥΣΙΚΟ ΘΕΜΑ ΑΦΙΕΡΩΜΕΝΟ ΣΤΙΣ ΝΕΡΑΙΔΕΣ

1. **Μουσικό άκουσμα**

Ο παιδαγωγός καλεί τα παιδιά να καθίσουν αναπαυτικά και να ακούσουν το επιλεγμένο μουσικό θέμα: *" Όνειρο της σύναξης των μαγισσών*", Berlioz, απόσπασμα από τη φανταστική συμφωνία, OP. 14

2. **Επεξεργασία μουσικού ακούσματος**

1.2 Διδακτικά βήματα

α)Διάλογος με θέμα : "Όνειρο της σύναξης των μαγισσών"

Ο παιδαγωγός με τη βοήθεια των παιδιών προσπαθεί να συνδέσει τις μάγισσες του Berlioz με τις νεράιδες του λογοτεχνικού αποσπάσματος, θέτοντας κατάλληλες ερωτήσεις:

1. Σε ποιο χώρο συγκεντρώθηκαν οι μάγισσες;
2. Τι τάχα να ονειρεύονται οι μάγισσες;
3. Λες να βρήκαν λύση για να κάνουν το μικρό αγόρι να χαμογελάσει;

β)Χορός

Με ένα καπέλο και μια κάπα, κάθε παιδί μετατρέπεται σε μάγισσα. Έχει μισό λεπτό για να διασχίσει την αίθουσα και να δώσει το καπέλο και την κάπα του στην επόμενη μάγισσα. Αυτή η διαδικασία του περάσματος από το ένα παιδί στο άλλο κρατάει τόσο

όσο η διάρκεια του μουσικού αποσπάσματος. Ο παιδαγωγός φροντίζει έτσι ώστε η διαδρομή να διαρκέσει ένα περίπου.
λεπτό

γ)Ζωγραφική

1.2.1.1 *Ο παιδαγωγός καλεί τα παιδιά να ζωγραφίσουν τη μάγισσα, έτσι όπως τη συλλαμβάνει η φαντασία τους. "Ζωγραφίζω τη δική μου μάγισσα"*

δ)Γραπτός λόγος

Τα παιδιά καλούνται να γράψουν τις ιδέες της μάγισσας προκειμένου να σώσει το μικρό αγόρι. Η γραφή γίνεται αυθόρμητα χωρίς την καθοδήγηση του παιδαγωγού.

4. ΣΤΗΝ ΑΚΡΟΘΑΛΑΣΣΙΑ

1.Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό

Κάθε ξημέρωμα το μικρό αγόρι κατέβαινε ***στην ακροθαλασσιά****. Αγνάντευε το ανοιχτό πέλαγος με τις ώρες, παρατηρώντας τα θαλασσοπούλια που κατέβαιναν να ξαποστάσουν. Κάποιο πρωινό ένα θαλασσοπούλι πρόσεξε το γλυκό χαμόγελο του παιδιού· γιατί έχω ξεχάσει να σας πω ότι εκεί στην αμμουδιά, μακριά από το παλάτι, τους γιατρούς και τους κατοίκους της πολιτείας, το μικρό βασιλόπουλο χαμογελούσε…*

2. Επεξεργασία

1.3 Διδακτικά βήματα

- **Σιωπηρή ανάγνωση από τα παιδιά**
- **Αναδιήγηση κειμένου από τα παιδιά**
- **Γλωσσική εξομάλυνση:** Πιθανές άγνωστες λέξεις: ξαποστάσουν
- **Σύνδεση με την Τέχνη**

α)Μουσική και γραπτός λόγος

Ο παιδαγωγός γράφει στον πίνακα τις δύο πρώτες προτάσεις του κειμένου και προτρέπει τα παιδιά να επινοήσουν τι άλλο θα μπορούσε να κάνει το μικρό αγόρι στην ακροθαλασσιά. Αφού

ειπωθούν και καταγραφούν στον πίνακα διάφορες ιδέες τα παιδιά γράφουν στα τετράδιά τους το ακόλουθο θέμα:

β)Γραπτός λόγος: *" Πώς περνά η ώρα του μικρού αγοριού, στην ακροθαλασσιά;"*

Παράλληλα ακούγεται το μουσικό θέμα: *"Στην ακροθαλασσιά"* του Σούμπερτ.

- **Ορθογραφία "***Κάθε ξημέρωμα το μικρό αγόρι κατέβαινε* ***στην ακροθαλασσιά****. Αγνάντευε το ανοιχτό πέλαγος με τις ώρες, παρατηρώντας τα θαλασσοπούλια που κατέβαιναν να ξαποστάσουν."*

5. Απόσπασμα από το "ΤΟ ΕΜΒΑΤΗΡΙΟ ΤΟΥ ΩΚΕΑΝΟΥ", του Γ. Ρίτσου

1.Ανάγνωση ποιήματος από τον παιδαγωγό

…
Η μητέρα, μου κρατούσε τα χέρια.
Μα εγώ,
πίσω απ'τον τρυφερό της ώμο
πίσω απ'τα μαλλιά της τα χλωμά
στρωτά με ένα άρωμα υπομονής κι ευγένειας,
κοιτούσα σοβαρός τη θάλασσα.

Ένας γλάρος με φώναζε
στο βάθος της εσπέρας
εκεί στη γαληνή καμπύλη των βουνών…

2.Επεξεργασία

1.1 Διδακτικά βήματα

α) Προφορικός λόγος

Το ποιητικό απόσπασμα είναι μια βουβή σκηνή ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί. Μοναδικό ομιλητής είναι το γλαροπούλι. Ο παιδαγωγός προσπαθεί να αυξήσει το ενδιαφέρον των παιδιών με καταιγισμό ιδεών, θέτοντας τις ακόλουθες ερωτήσεις

1. Ποιο αλήθεια μπορεί να είναι το κάλεσμα του πουλιού;
2. Τι τάχα να είπε στο παιδί;

Οι ιδέες των παιδιών καταγράφονται στον πίνακα.

- **Σύνδεση με την Τέχνη**

α)Ζωγραφική και μουσική.

Γίνεται χωρισμός του ποιήματος στα τρία ζωγραφικά του μέρη:

1. Η μητέρα κρατάει το παιδί της από το χέρι.
2. Το παιδί στην αγκαλιά της μητέρας κοιτάζει τη θάλασσα.
3. Ένας γλάρος, φτερουγίζει στο ηλιοβασίλεμα ,κοιτάζοντας το παιδί.

Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες και ζωγραφίζουν την προηγούμενη θεματολογία. Κάθε ομάδα τοποθετεί τα τελειωμένα έργα το ένα δίπλα στο άλλο. Στο πλάι της ζωγραφιάς τους αντιγράφουν το στοίχο του ποιήματος που αντιστοιχεί στο θέμα τους. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ακούγεται το μουσικό θέμα: *«Η στιγμή που περνάει και χάνεται»* του Σταμάτη Σπανουδάκη.

1.1.1.1.i.1.1 Ορθογραφία

Η πρώτη στροφή του ποιήματος

6. ΣΕ ΜΙΑ ΧΩΡΑ ΕΥΤΥΧΙΣΜΕΝΗ

1. Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό

Έτσι παιδί και θαλασσοπούλι γίνανε φίλοι .Το μικρό αγόρι πρωτάκουσε τη θλιμμένη ιστορία της χώρας των θαλασσοπουλιών. Βρισκόταν μακριά στην άκρη της γης, πέρα από τον ωκεανό κι από τα σύννεφα.

Μικρή χώρα αλλά ευτυχισμένη, γεμάτη ελιές, πορτοκάλια και πανύψηλα δέντρα *Και το πιο σημαντικό: Το καλοκαίρι εκεί δεν έφευγε ποτέ.*

Μια μέρα τελείως ξαφνικά, χωρίς ποτέ κανείς να εξηγήσει γιατί, μαύρο χιόνι άρχισε να πέφτει πυκνό κάνοντας στάχτη μπουμπούκια και καρπούς. Ο ήλιος χάθηκε και ο χειμώνας σκέπασε για πάντα τη χώρα.

Τα θαλασσοπούλια τότε αναγκάστηκαν να πετάξουν μακριά. Άρχισαν να ταξιδεύουν από χώρα σε χώρα, αλλά πουθενά δεν μπορούσανε να ξαναβρούν το παντοτινό καλοκαίρι.

2. Επεξεργασία

1.2 **Διδακτικά βήματα**

- **Σιωπηρή ανάγνωση από τα παιδιά**
- **Γλωσσική εξομάλυνση**

Πιθανή άγνωστη λέξη: Θλιμμένη

- **Σύνδεση με την Τέχνη**

Το κείμενο δρα ως εφαλτήριο για την επεξεργασία του ποιήματος *"Το τρελοβάπορο"*, του Οδυσσέα Ελύτη.

- **Ορθογραφία**

«***Μικρή χώρα αλλά ευτυχισμένη, γεμάτη ελιές, πορτοκάλια και πανύψηλα δέντρα***.*Και το πιο σημαντικό: Το καλοκαίρι εκεί δεν έφευγε ποτέ.»*

7. “ΤΟ ΤΡΕΛΟΒΑΠΟΡΟ”, ποίημα του Οδυσσέα Ελύτη

i) Α! Μέρος

1. Ανάγνωση ποιήματος από τον παιδαγωγό

Βαπόρι στολισμένο βγαίνει στα βουνά
κι αρχίζει τις μανούβρες “βίρα- μάινα”.
Την άγκυρα φουντάρει στις κουκουναριές
φορτώνει φρέσκο αέρα κι απ’ τις δυο μεριές.
Είναι από μαύρη πέτρα κι είναι απ΄όνειρα
κι έχει λοστρόμο αθώο, ναύτη πονηρό.
Απ’ τα βάθη φτάνει τους παλιούς καιρούς
βάσανα ξεφορτώνει κι αναστεναγμούς.
Έλα Χριστέ και Κύριε, λέω κι απορώ
τέτοιο τρελό βαπόρι, τρελοβάπορο
χρόνους μας ταξιδεύει, δε βουλιάζουμε
χίλιους καπετάνιους τους αλλάξαμε

2. Επεξεργασία

1.3 Διδακτικά βήματα

α) Ζωγραφική και προφορικός λόγος

Ο παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να ψάξουν και να βρουν εικόνες του ποιήματος που αναφέρονται στο βαπόρι. Οι εικόνες αυτές καταγράφονται στον πίνακα.:

1. Στολισμένο βαπόρι
2. Βαπόρι πάνω στα βουνά
3. Φουντάρει την άγκυρα στις κουκουναριές
4. Βαπόρι καμωμένο απ’όνειρα
5. Βαπόρι με λοστρόμο, ναύτη και καπετάνιο

Στη συνέχεια τα παιδιά διαλέγουν έναν από τους προηγούμενους «τίτλους» και τον ζωγραφίζουν.

β)Προφορικός λόγος

Ο παιδαγωγός αρχίζει έναν κύκλο συζητήσεων με βάση την ακόλουθη θεματολογία:

1. Προσπαθώ να απαντήσω γιατί το καράβι του ποιητή ονομάζεται τρελοβάπορο.
2. Προσπαθώ να φανταστώ το δικό μου τρελό καράβι.
3. Ποιο νομίζεις ότι είναι στην πραγματικότητα το καράβι του ποιητή;

γ)Γραπτός λόγος

Ο παιδαγωγός έχει κατασκευάσει σε χαρτόνι (50Χ70), το περίγραμμα ενός καραβιού και το τοποθετεί στο ταμπλό της τάξης. Τα παιδιά με μαρκαδόρο γράφουν μέσα στο περίγραμμα λέξεις που φανερώνουν θάλασσα και υπάρχουν στον ποίημα.

i) Παράδειγμα*: βαπόρι, μανούβρα, βίρα –μάινα, άγκυρα, φουντάρω, λοστρόμος, ναύτης, καπετάνιος, ταξιδεύω, βουλιάζω*

Με τις λέξεις αυτές ο παιδαγωγός προτείνει στα παιδιά να φτιάξουν μια δική τους θαλασσινή ιστορία.

ii) *Β! Μέρος*

δ) Ζωγραφική μουσική και προφορικός λόγος

Τα παιδιά ακούν το μουσικό θέμα *"Θάλασσα"*του Σταμάτη Σπανουδάκη. Κατόπιν παρατηρούν από το βιβλίο τους εικαστικά έργα με θέμα το καράβι. Έπειτα ζωγραφίζουν με το δικό τους τρόπο το καράβι τους, Τέλος ο παιδαγωγός τα προτρέπει να απαντήσουν προφορικά στις ακόλουθες ερωτήσεις:

1.Ποια χρώματα διάλεξα για τη ζωγραφιά μου;

2.Πού τοποθέτησα το καράβι μου;

3.Είμαι καπετάνιος στο καράβι μου. Πού πηγαίνω και τι συναντώ στη διαδρομή μου;

ε) Μουσική και προφορικός λόγος

Τα παιδιά κάθονται αναπαυτικά και ακούν το μουσικό θέμα *" Dreams of Surf"* του Βαγγέλη Παπαθανασίου. Ο παιδαγωγός καθοδηγεί τη σκέψη των παιδιών λέγοντας ότι ταξιδεύουν με το τρελοβάπορο. Όταν "ξυπνήσουν", ανακοινώνουν πού πήγαν και τι είδαν.

στ) Δραστηριότητα κατασκευής

Τα παιδιά κατασκευάζουν το δικό τους τρελοβάπορο. με υλικά που έχουν φέρει από το σπίτι (μικροαντικείμενα, κουτάκια, κουκλάκια, χαλασμένα εξαρτήματα μηχανών, υφάσματα, κτλ)

Ορθογραφία

Η τελευταία στροφή του ποιήματος.

9.ΤΑΞΙΔΙΑ

1. Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό

Σε κάθε τόπο που πήγαιναν, έβρισκαν παιδιά να τα περιμένουν με το άνθισμα των πρώτων λουλουδιών, και τα αποχαιρετούν με το άγγιγμα των πρώτων σταγόνων της βροχής. Έτσι, σε καμιά χώρα τα θαλασσοπούλια δεν αισθάνονταν ξένα.

Εδώ η ιστορία φάνηκε να τελειώνει. Όμως το αγόρι συνέχισε να ρωτάει: Τώρα ήθελε να μάθει για τα ταξίδια του θαλασσοπουλιού. Καθώς εκείνο του διηγιόταν, ***το παιδί ταξίδευε πλάι του…***

Περάσανε μαζί τον ωκεανό κι ανέβηκαν στις Μεγάλες Πυραμίδες των Νικημένων Λαών. Ανηφόρισαν προς το Βορρά, για να παρηγορήσουν τους Ξεχασμένους Δεινόσαυ-

ρους στην Κοιλάδα του Κόκκινου Ποταμού. Πέταξαν ανατολικά κι έχασαν μέρες πολλές, ώσπου να μετρήσουν όλα τα αγάλματα των νεκρών Βασιλιάδων της Ερήμου. Κολυμπώντας φτάσανε στα λευκά νησιά και μίλησαν στ'Ακίνητα Λιοντάρια της Δήλου. Δεν χρειάστηκε να περπατήσουν πολλές ώρες, για να μπορέσουν να αγγίξουν τη Σιωπηλή Γοργόνα της Κρύας Πολιτείας. Ταξίδεψαν όμως μακριά και κουράστηκαν πολύ, μέχρι να χαιρετήσουν έναν έναν τους Θαμμένους Πολεμιστές του Αυτοκράτορα.

2.Επεξεργασία

1.4 Διδακτικά βήματα

- **Σιωπηρή ανάγνωση από τα παιδιά**
- **Γλωσσική εξομάλυνση**

Τα παιδιά αφού χωριστούν σε ομάδες θα παίξουν το παιχνίδι της αποκάλυψης των τόπων:
Στα θρανία κάθε ομάδας υπάρχει φωτογραφικό υλικό από τις χώρες που υπαινίσσεται ο συγγραφέας. Τα παιδιά καλούνται να ταιριάξουν τους παρακάτω τίτλους με την αντίστοιχη φωτογραφία:
Μεγάλες Πυραμίδες=Ν. Αμερική Ίνκας
Ξεχασμένοι Δεινόσαυροι=Β.Αμερική
Κοιλάδα του Κόκκινου ποταμού= Νείλος
Νεκροί Βασιλιάδες της Ερήμου=Αίγυπτος
Ακίνητα Λιοντάρια της Δήλου=Δήλος, Ελλάδα,Αιγαίο
Σιωπηλή Γοργόνα της Κρύας Πολιτείας= Δανία
Θαμμένους Πολεμιστές του Αυτοκράτορα= Κίνα

- **Ορθογραφία**

*«Σε κάθε τόπο που πήγαιναν, έβρισκαν παιδιά να τα περιμένουν με το άνθισμα των πρώτων λουλουδιών, και τα αποχαιρετούν με το άγγιγμα των πρώτων σταγονών της βροχής. Έτσι, σε καμιά χώρα τα θαλασσοπούλια δεν αισθάνονταν ξένα…Το αγόρι συνέχισε να ρωτάει. Τώρα ήθελε να μάθει για τα ταξίδια του θαλασσοπουλιού. Καθώς εκείνο του διηγιόταν**, εκείνο ταξίδευε πλάι του**.»*

10-11 Απόσπασμα από το ποίημα "ΙΘΑΚΗ" του Κωνσταντίνου Καβάφη
Α! Μέρος
1.Ανάγνωση ποιήματος από τον παιδαγωγό

"Σα βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη,
να εύχεσαι να'ναι μακρύς ο δρόμος,
γεμάτος περιπέτειες, γεμάτος γνώσεις.
Τους Λαιστρυγόνες και τους Κύκλωπες,
τον θυμωμένο Ποσειδώνα μη φοβάσαι,
τίποτα στο δρόμο σου ποτέ δε θα΄βρεις

αν μένει η σκέψη σου υψηλή,
αν εκλεκτή συγκίνηση
το πνεύμα και το σώμα σου αγγίζει.
Τους Λαιστρυγόνες και τους Κύκλωπες,
τον άγριο Ποσειδώνα δε θα συναντήσεις
αν δεν τους κουβαλάς μες στην ψυχή σου
αν η ψυχή σου δεν τους στήνει προς σου.
…
Πάντα στο νου σου να'χεις την Ιθάκη.
Το φθάσιμο εκεί είναι ο προορισμός σου.
Αλλά μη βιάζεις το ταξίδι διόλου.
Καλύτερα χρόνια πολλά να διαρκέσει."

2.Επεξεργασία

1.5 Διδακτικά βήματα

- **Αποσαφήνιση ιδεών**

Ο παιδαγωγός συζητά με τα παιδιά για τα όσα είδε άκουσε και αισθάνθηκε ο ποιητής στο ταξίδι του.

- **Γλωσσική εξομάλυνση**

Πιθανές άγνωστες λέξεις: πηγαιμός,προορισμός,Λαιστρυγόνες, Κύκλωπες

- **Σύνδεση με την Τέχνη**

β) Ζωγραφική

Στο ταμπλό της τάξης έχει τοποθετηθεί ένα μεγάλο χαρτόνι κομμένο σε σχήμα καραβιού. Στην πάνω άκρη του ταμπλό έχει τοποθετηθεί φωτογραφικό υλικό της Ιθάκης.

Ο παιδαγωγός αφού εξηγήσει στα παιδιά ότι το καράβι πρόκειται να ξεκινήσει για το μεγάλο ταξίδι, καλεί τα παιδιά να γράψουν σε μικρά καρτελάκια ευχές και να τις καρφιτσώσουν στα πανιά του.

Β! Μέρος

γ) Μουσική και γραπτός λόγος

Ο παιδαγωγός δίδει σε κάθε παιδί την ακόλουθη παράγραφο η οποία είναι γραμμένη σε χαρτί Α4

" *Είσαι καπετάνιος στο δικό σου καράβι και έχεις ανοιχτεί στο πέλαγος. Οι περιπέτειές σου είναι απίστευτες. Τόσες πολλές που δεν προλαβαίνεις να της διηγηθείς όλες. Προσπάθησε να γράψεις τουλάχιστον μία. Ο πιστός σου ναύτης, που σε ακολουθεί σε κάθε σου ταξίδι σου θυμίζει όλα όσα είδες*:

Στη συνέχεια ο παιδαγωγός ρωτά τα παιδιά τι μπορεί να είδαν στο ταξίδι τους . Οι ιδέες τους καταγράφονται στον πίνακα. Κατόπιν τα παιδιά γράφουν την περιπέτειά τους. Στο ονειρικό αυτό ταξίδι τα παιδιά έχουν σαν συντροφιά το μουσικό άκουσμα *"Memories of the blue"* του Βαγγέλη Παπαθανασίου.

- **Ορθογραφία**

"Σα βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη, να εύχεσαι να 'ναι μακρύς ο δρόμος, γεμάτος περιπέτειες και γνώσεις"

12. Η ΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ ΤΟΥ ΠΟΥΛΙΟΥ

1. Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό

*Μέχρι που τέλειωσε κι αυτό το καλοκαίρι. Το **θαλασσοπούλι** πέταξε σε πιο ζεστά μέρη. Το παιδί ξανάμεινε μόνο με τη θάλασσα. Κάθε πρωί που ξυπνούσε, κατέβαινε στην αμμουδιά, κοιτώντας ψηλά τον ουρανό.*
Μετρούσε μια μια τις μέρες ώσπου να έρθει η άνοιξη. Όταν το θαλασσοπούλι ξαναγύρισε, το αγόρι αποφάσισε να μην το αφήσει να ξαναφύγει ποτέ πια.
Το φυλάκισε μια νύχτα στους γρανιτένιους βράχους, εκεί όπου τα νερά της θάλασσας συναντούσαν τους πρόποδες του γυμνού βουνού που υψωνόταν πάνω από την αμμουδένια πολιτεία. Το θαλασσοπούλι είχε αγαπήσει τη χώρα του παιδιού- του θύμιζε άλλωστε πολύ τη δική του χαμένη χώρα. Ανάμεσα απ' τις κορφές των βράχων μπορούσε πάντα να κοιτάζει τα σύννεφα και να νιώθει τον άνεμο που φυσούσε. Ήξερε ότι ο μικρός του φίλος θα φρόντιζε ώστε να μην κινδυνεύσει από τα κρύα του χειμώνα. Όμως, έστω και μέσα σε τόση σιγουριά, έστω κι αν είχε κουραστεί από τα πολλά ταξίδια, στο θαλασσοπούλι δεν άρεσε να ζει φυλακισμένο.
*Είχε προχωρήσει για τα καλά το φθινόπωρο, όταν **το αγόρι υποχώρησε κι ελευθέρωσε το πουλί**. Εκείνο πέταξε αμέσως μακριά. Έπρεπε να βιαστεί, γιατί σε πολλές χώρες, εδώ και καιρό, το περίμεναν.*
Όμως έφτανε παντού αργά. Οι παλιοί του φίλοι το είχαν πια ξεχάσει. Οι φωλιές του είχαν καταστραφεί. Και τα παιδιά έπαιζαν τώρα με άλλα θαλασσοπούλια. Χρειάστηκε να κουραστεί πολύ, για να ξαναβρεί καινούριους φίλους και να χτίσει καινούριες φωλιές.

2.Επεξεργασία

1.6 Διδακτικά βήματα

- **Σιωπηρή ανάγνωση από τα παιδιά**
- **Σύνδεση με την Τέχνη**

α) Ζωγραφική

Με τη μέθοδο του κολάζ τα παιδιά φτιάχνουν τη φυλακή του πουλιού και το τοποθετούν στο κέντρο ενός μεγάλου χαρτονιού.

β) Μουσική

Τα παιδιά ακούν το μελοποιημένο από το Μ. Χατζηδάκη ποίημα του Ν. Γκάτσου «*Θαλασσοπούλια μου*». Στη συνέχεια το τραγουδούν.

γ)Γραπτός λόγος

Με καταιγισμό ιδεών ο παιδαγωγός καταγράφει στον πίνακα τα επιχειρήματα που χρησιμοποίησε το θαλασσοπούλι για να ελευθερωθεί από το κλουβί του μικρού παιδιού. Τα παιδιά ξαναγράφουν τα επιχειρήματα αυτά, τοποθετώντας τα με σειρά σημαντικότητας. Έπειτα διαβάζουν κι εξηγούν γιατί διάλεξαν τη συγκεκριμένη διάταξη.

- **Ορθογραφία**

«*Είχε προχωρήσει για τα καλά το φθινόπωρο, όταν* ***το αγόρι υποχώρησε κι ελευθέρωσε το πουλί****. Εκείνο πέταξε αμέσως μακριά. Έπρεπε να βιαστεί, γιατί σε πολλές χώρες, εδώ και καιρό, το περίμεναν»/.*

13. Ο ΚΥΚΛΟΣ ΤΗΣ ΖΩΗΣ

1. Μουσικό άκουσμα

Απ' την πρώτη στιγμή στον πλανήτη ,
στου ήλιου την πρώτη ματιά,
στο φως της ζωής έχεις τόσα να δεις
και θα πεις πως δεν είναι αρκετά.

Θα ακούσεις πολλά και θα μάθεις
για μεγάλα μα και για μικρά
σαν ο ήλιος ψηλά με στολίδια χρυσά
ξεκινά δίχως τέλος κι αρχή,

έναν κύκλο ζωής και τριγύρω εμείς,
με χαρές και λύπες και μια ελπίδα.
Ώσπου να σε βρούμε ήσυχο λιμάνι.
(Δεν τελειώνει ο κύκλος ζωής.)
Ένας κύκλος, ο κύκλος ζωής.

Tim Rice, Elton John

2) Επεξεργασία

1.6.1.1.i.1 Διδακτικά βήματα

α) Χορός

Τα παιδιά ακούν και τραγουδούν το τραγούδι. Στη συνέχεια τα παιδιά χορεύουν ακολουθώντας τους ακόλουθους βασικούς κανόνες: Δημιουργούν με τα σώματά τους το σχήμα του σαλιγκαριού που ανοίγει και κλείνει σαν σπιράλ. Κατόπιν κινούνται ελεύθερα ακολουθώντας το μουσικό ρυθμό. Αγγίζουν ένα παιδί, δημιουργούν μαζί του ζευγαράκι και συνεχίζουν το χορό.

β) Ζωγραφική και δραματοποίηση

Τα παιδιά δραματοποιούν την έννοια του κύκλου. Σε χαρτόνια κομμένα σε σχήμα κύκλου τα παιδιά ζωγραφίζουν όσα περισσότερα κυκλικά αντικείμενα μπορούν να φανταστούν. Στη συνέχεια με δυο τρύπες μετατρέπουν το χαρτόνι σε μάσκα.

Τα παιδιά φορούν τις μάσκες και χωρίζονται σε ζευγάρια. Αναπτύσσουν έτσι έναν διάλογο μεταξύ τους με βάση την παρατήρηση του άλλου προσώπου.

14-15. ΚΟΡΑΛΛΙΑ ΦΥΚΙΑ ΚΑΙ ΑΡΓΟΚΙΝΗΤΕΣ ΧΕΛΩΝΕΣ

i) Α! Μέρος

1. Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό

Ένα μεσημέρι συνάντησε τον Άνεμο, που φυσούσε από την αμμουδένια πολιτεία. Εκείνος ήταν που του 'φερε το μήνυμα: το βασιλόπουλο, εδώ και μέρες, έχει πέσει βαριά άρρωστο. Το θαλασσοπούλι δεν το σκέφτηκε πολύ. Ξεκίνησε αμέσως το ταξίδι της επιστροφής. Πέταξε ξανά πάνω απ' τις ψηλές βουνοκορφές, διέσχισε απ' άκρη σ' άκρη την απέραντη θάλασσα και δεν άργησε ν'αντικρίσει τη γνώριμη, ήσυχη ακρογιαλιά. Ακόμα δεν είχε έρθει η άνοιξη.

Δίπλα στους γρανιτένιους βράχους βρισκόταν ξαπλωμένο το μικρό αγόρι. Ήταν εξαντλημένο από τον πυρετό. Δεν μπόρεσε να μιλήσει, μήτε και να χαμογελάσει στο φτερωτό του φίλο. Το θαλασσοπούλι στάθηκε να ξαποστάσει κουρασμένο από το μακρινό ταξίδι. Στο μεταξύ, το παιδί δεν ήταν μόνο του: τα πιο σκανταλιάρικα ***φύκια*** *της παραλίας είχαν κιόλας έρθει να δουν πώς είναι ο μικρός σύντροφος στα παιχνίδια τους. Δεν άργησαν ν'ακολουθήσουν και τα σοβαροφανή* ***κοράλλια*** *από το βυθό της θάλασσας.*

Λίγο πριν από το καλοκαίρι το παιδί είχε αρχίσει να συνέρχεται, αλλά ήταν ακόμη πολύ αδύναμο. Τότε καταφτάσανε οι αργοκίνητες ***χελώνε****ς της αμμουδένιας πολιτείας κι ήσαν τόσες πολλές, ώστε όταν κι η τελευταία χαιρέτησε το βασιλόπουλο, είχε πια μπει για τα καλά το φθινόπωρο.*

3) Επεξεργασία

1.1.1.1.i.1 **Διδακτικά βήματα**

- **Σιωπηρή ανάγνωση από τα παιδιά**
- **Σύνδεση με την Τέχνη**

α) Κολάζ και γραπτός λόγος

Στα θρανία κάθε ομάδας είναι τοποθετημένο φωτογραφικό υλικό από φύκια, κοράλλια,θαλάσσιες χελώνες, ακρογιαλιές. Η ομάδα καλείται να φτιάξει σε μεγάλο χαρτόνι ένα κολάζ με θέμα τους συντρόφους του μικρού παιδιού. Ύστερα τα παιδιά απαντούν γραπτά στις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Τι δώρο πρόσφεραν τα φύκια στο παιδί;
2. Τι δώρο πρόσφεραν οι χελώνες στο παιδί;
3. Τι δώρο πρόσφεραν τα κοράλλια στο παιδί;
4. Αν ήμουν εγώ μια από τις θαλάσσιες χελώνες τι θα έλεγα στο μικρό παιδί;
5. Αν ήμουν ένα από τα φύκια πώς θα βοηθούσα το παιδί;
6. Αν ήμουν κοράλλι πώς θα παρηγορούσα το παιδί;

Β! Μέρος

β) Χορός

Το κείμενο προσφέρεται για ελεύθερη έκφραση του σώματος. Τα παιδιά αφού παρακολουθήσουν πεντάλεπτο vidéo σχετικό με τη ζωή και την κίνηση των θαλάσσιων αυτών οργανισμών, αναπαράγουν την κίνησή τους με το ίδιο τους το σώμα.

Η μετατροπή της τάξης σε θεατρική σκηνή είναι εύκολη, αν στο κέντρο της τοποθετηθούν γαλάζια πανιά για την υποδήλωση του υγρού στοιχείου. Στο δρώμενο συμμετέχουν τρεις ομάδες παιδιών: Τα κοράλλια, οι χελώνες, τα φύκια.

Σημείωση: Είναι φανερό πως το θέμα αυτό γεννά πολλές ιδέες για κατασκευή κοστουμιών. Ανάλογα με την ευχέρεια των διδακτικών ωρών θα μπορούσε να γίνει βαθύτερη επεξεργασία στον τομέα αυτό και να χρησιμοποιηθούν διάφορα υλικά με πρωτότυπο τρόπο για το ντύσιμο των ηθοποιών:

Κοράλλια:Τα χέρια του παιδιού προεκτείνονται με πορτοκαλί ελατήρια, καλώδια, σωλήνες, κ.τ.λ.

Φύκια: Σκούπες με κρόσσια, βαμμένες σε καφετιές και πράσινες αποχρώσεις

Χελώνες: Παιδιά ντυμένα με κάπες, εσάρπες, καρώ υφάσματα τα οποία καλύπτουν την πλάτη στην οποία έχουν προσδεθεί μαξιλάρια.

Το μουσικό απόσπασμα πάνω στο οποίο στηρίζεται η δραστηριότητα είναι το *"Fields of Corals"* του Βαγγέλη Παπαθανασίου.

16. ΕΝΑ ΑΣΤΕΡΙ ΓΙΑ ΤΟ ΘΑΛΑΣΣΟΠΟΥΛΙ

1.Ανάγνωσης κειμένου από τον παιδαγωγό

Τόσος κόσμος λοιπόν είχε έρθει, ευχήθηκε περαστικά και είχε ξαναφύγει. Το θαλασσοπούλι έμενε συνέχεια δίπλα στο μικρό αγόρι. Τι κι αν οι βροχές γινόντουσαν όλο και πιο δυνατές, τι κι αν κρύωνε πολύ και δεν έβρισκε πια τροφή. Εκείνο, είχε πια πάρει την απόφασή του: ***δε θα εγκατέλειπε τον καλό του*** *φίλο πριν εκείνος γίνει εντελώς καλά.*

Ένα σκοτεινό πρωινό την ώρα που έπεφτε χοντρό χαλάζι, το παιδί, για πρώτη φορά σηκώθηκε στα πόδια του. Είδε το θαλασσοπούλι ξαπλωμένο δίπλα του. Δεν είχε αντέξει το βαρύ χειμώνα.

Την ημέρα εκείνη το παιδί γύρισε στο παλάτι. Ήταν η πιο χαρούμενη μέρα που έζησε ποτέ η Πολιτεία της Άμμου. Το βασιλόπουλο μιλούσε τώρα και δεν απέφευγε πια τους ανθρώπους. Ο βασιλιάς και η βασίλισσα το αγκάλιαζαν και το φιλούσαν ευτυχισμένοι. Όλοι οι κάτοικοι της πολιτείας πλημμύριζαν τους δρόμους τραγουδώντας. Κανείς δεν

είχε καταλάβει οτι το μικρό αγόρι μπορεί να γίνει μεν καλά, ήταν όμως πολύ στεναχωρημένο.
Κάθε ηλιοβασίλεμα κατέβαινε στην ακροθαλασσιά και καθόταν κοντά στο γρανιτένιο βράχο όπου είχε θάψει το θαλασσοπούλι. ***Θυμότανε οτι τα θαλασσοπούλια γίνονται αστέρια*** *σαν πεθάνουν και ανεβαίνουν ψηλά στον ουρανό. Έμενε εκεί ως αργά τη νύχτα, προσπαθώντας να ξεχωρίσει μέσα στα σύννεφα το αστέρι του μικρού του φίλου.*

- **Επεξεργασία**
- **Σιωπηρή ανάγνωση από τα παιδιά**
- **Εξομάλυνση κειμένου**

Πιθανές άγνωστες λέξεις: γρανιτένιος

- **Σύνδεση με την Τέχνη**

α) Ζωγραφική και γραπτός λόγος

Η Μεταμόρφωση του πουλιού σε αστέρι. : Τα παιδιά ζωγραφίζουν σε τρίπτυχο χαρτόνι τη μεταμόρφωση του πουλιού σε αστέρι. Κάθε σελίδα παρουσιάζει και μια φάση της μεταμόρφωσης. Σε κάθε σελίδα υπάρχουν τέσσερις γραμμές στις οποίες το παιδί εξηγεί αυτά τα στάδια .

β) Δραματοποίηση

ii) Η Μεταμόρφωση του πουλιού σε αστέρι: Για τη δραματοποίηση της μεταμόρφωσης μια ομάδα παιδιών υποδύεται τις άκρες του άστρου και ένα παιδί το θαλασσοπούλι.

Άστρα και θαλασσοπούλι, είναι στην αρχή ένα σύνολο αγκαλιασμένο. Σταδιακά τα παιδιά «ξεδιπλώνονται» μέχρι να φανεί ο πυρήνας, που είναι το θαλασσοπούλι. Η τελική διάταξη της ομάδας είναι τέτοια ώστε στο κέντρο βρίσκεται το θαλασσοπούλι και γύρω απλώνονται τα παιδιά που υποδύονται τα σημεία του άστρου. Κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης τα παιδιά ακούν το μουσικό θέμα: *«Bon Voyage»* του Βαγγέλη Παπαθανασίου.

- **Ορθογραφία**

«Την ημέρα εκείνη το παιδί γύρισε στο παλάτι. Ήταν η πιο χαρούμενη μέρα που έζησε ποτέ η Πολιτεία της Άμμου. Το βασιλόπουλο μιλούσε τώρα και δεν απέφευγε πια τους ανθρώπους.»

17. "ΑΣΤΕΡΙ ΜΟΥ, ΦΕΓΓΑΡΙ ΜΟΥ"

1. Μουσικό άκουσμα

Αστέρι μου φεγγάρι μου,
της άνοιξης κλωνάρι μου,
κοντά σου θα'ρθω πάλι.

Κοντά σου θα 'ρθω μιαν αυγή,
για να σου πάρω ένα φιλί
και να με πάρεις πάλι.

Αγάπη μου, αγάπη μου,
η νύχτα θα μας πάρει,
τ' άστρα κι ο ουρανός
το κρύο το φεγγάρι.

Θα σ'αγαπώ, θα ζω μες στο τραγούδι
Θα μ' αγαπάς, θα ζεις με τα πουλιά.

Θα σ' αγαπώ, θα γίνουμε τραγούδι
Θα μ' αγαπάς, θα γίνουμε πουλιά.

Αγάπη μου, αγάπη μου,
η νύχτα θα μας πάρει,
τα άστρα κι ο ουρανός
το κρύο το φεγγάρι

Αν σ'αγαπώ, θα ζω μες στο τραγούδι.
Αν μ'αγαπάς, θα ζεις με τα πουλιά.
Αν σ'αγαπώ ,θα γίνουμε τραγούδι.
Αν μ'αγαπάς θα γίνουμε πουλιά.

Γ. Θεοδωράκης

2. Επεξεργασία

α)Ζωγραφική – πηλοπλαστική- κατασκευές

Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει μια από τις παρακάτω δραστηριότητες:

1. Ζωγραφίζω τις εικόνες του τραγουδιού σε μικρά καρτελάκια (ατομική εργασία)
2. Ζωγραφίζω τις εικόνες του τραγουδιού σε μεγάλο χαρτί. (ομαδική εργασία)
3. Ζωγραφίζω την αγάπη του αγοριού με το θαλασσοπούλι.
4. Φτιάχνω με πηλό πώς φαντάζομαι το θαλασσοπούλι.

5. Με κομμάτια λευκού υφάσματος φτιάχνω τα φτερά του θαλασσοπουλιού, και τα κολλώ με ατλακόλ στο χαρτόνι. Για την κατασκευή του σώματός του χρησιμοποιώ άλλα στέρεα υλικά (π.χ. ξύλο, κουτιά, σπίρτα, κ.τ.λ.)

18. ΤΟ ΦΩΤΕΙΝΟ ΑΣΤΡΟ ΤΗΣ ΑΜΜΟΥΔΕΝΙΑΣ ΠΟΛΙΤΕΙΑΣ

1. Ανάγνωση κειμένου

Δεν θυμάμαι αν ήταν η πρώτη ή η τελευταία νύχτα εκείνου του χρόνου…
Το παιδί καθόταν, όπως κάθε βράδυ, στην αμμουδιά και κοιτούσε τα σύννεφα. Ένα αστέρι είδαν όλοι να ξεκινά από τον ουρανό και να πέφτει πάνω στο μικρό αγόρι. Το σκέπασε ολόκληρο με τη δυνατή του λάμψη κι όταν έσβησε, πάνω στην άμμο το παιδί δεν υπήρχε πια. Από τότε, κάθε νύχτα, όταν ο ουρανός είναι καθαρός, λάμπει επάνω από την αμμουδένια πολιτεία το πιο μεγάλο και φωτεινό αστέρι.

3. Επεξεργασία

1.1 Διδακτικά βήματα

- **Σιωπηρή ανάγνωση από τα παιδιά**

Ελεύθερες δραστηριότητες

- Αν έβλεπες το μεγάλο και φωτεινό αστέρι, ποιο θα ήταν το πρώτο πράγμα που θα το ρωτούσες;
- Αν το φωτεινό αστέρι είχε τη δύναμη να σου πραγματοποιεί τις επιθυμίες σου, ποια θα του ζητούσες να γίνει αληθινή;
- Έχεις τη δυνατότητα να φιλοξενήσεις για μια μέρα το αστέρι στο σπίτι σου. Πώς θα περνούσες τη μέρα σου μαζί του;
- Το αστέρι σε καλεί για μια βόλτα στον ουρανό κι εσύ δέχεσαι! Πού πήγατε και τι είδατε στη διαδρομή σας;
- Θέλεις να προσφέρεις ένα δώρο στο αστέρι. Ποιο είναι αυτό;

Κι εκείνο σου χάρισε κάτι. Θες να μας το πεις;

- Αν είχες συναντήσει ένα θαλασσοπούλι και ήθελες να γίνεις φίλος μαζί του, τι θα έκανες για να σε εμπιστευθεί;
- Μήπως θέλεις να δώσεις ένα άλλο τέλος στην ιστορία; Αν ναι , μπορείς να το γράψεις;

1.2 Μέρος δεύτερο

Επεξεργασία λογοτεχνικού αναγνώσματος με τίτλο:
***"Η παράξενη αγάπη του αλόγου και της λεύκας"* του Χρήστου Μπουλώτη, Λωτός, Αθήνα 1987**

1. Η ΜΟΝΑΧΙΚΗ ΛΕΥΚΑ ΤΟΥ ΛΙΒΑΔΙΟΥ

1. Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό

Στο μεγάλο λιβάδι καταμεσής είχε φυτρώσει μια ψηλόλιγνη λεύκα. Κανένας δε θυμόνταν πότε και πώς. Ίσως ούτε κι η ίδια θα μπορούσε να απαντήσει. Όλοι τη θαύμαζαν για τη λυγεράδα, την κορμοστασιά της και προπαντός για την ασημένια της φορεσιά. Ποιος όμως θα το φανταζόταν πως ήταν μια δυστυχισμένη λεύκα. Όσο μακριά κι αν έστελνε το βλέμμα της δε συναντούσε άλλο δέντρο.

"Ολομόναχη, λοιπόν, δίχως φίλους, χωρίς κάποιον ν' αλλάξω δύο κουβέντες", συλλογιζόταν, και συνέχιζε:
" Όταν οι άνθρωποι είναι πολύ μόνοι, τότε λένε πως μοιάζουν με καλαμιά στον κάμπο, μα θα έπρεπε καλύτερα να έλεγαν πως μοιάζουν με μένα, σαν λεύκα στο λιβάδι".

Αυτές κι άλλες τέτοιες σκέψεις τη βασάνιζαν συνέχεια . Και φαίνεται πως δεν είχε άδικο η ψηλόλιγνη μοναχική λεύκα. Μια μικρή παρηγοριά της ήταν βέβαια τα πουλιά. Οι ευκαιρίες όμως για να τους μιλήσει ήταν πιο λίγες κι απ' τις λίγες.
Όλη μέρα φτεροκοπούσαν εδώ κι εκεί κι έρχονταν στα κλαδιά της για να κελαηδήσουν ή να κοιμηθούν. ***Κι ακόμη δεν πολυκαταλάβαιναν τη γλώσσα της, γιατί, εδώ που τα λέμε, δεν είναι πράγμα εύκολο να μάθεις τη λαλιά των δέντρων.***

Όσο για τα τζιτζίκια, αυτά ήταν όλο ύπνο και τραγούδι. Δε νοιάστηκαν ποτέ να πιάσουν κουβέντα με τη λεύκα, κι ας τα φιλοξενούσε κάθε καλοκαίρι στον κορμό της.

2. Επεξεργασία

1.2.1.1 Διδακτικά βήματα

- Σιωπηρή ανάγνωση κειμένου από τα παιδιά
- Γλωσσική εξομάλυνση

1.2.2 Πιθανές άγνωστες λέξεις: ψηλόλιγνη, λαλιά

- Σύνδεση με την Τέχνη

α) Ζωγραφική και γραπτός λόγος
Ο παιδαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά τη διαφάνεια του έργου του Γ. Γουναρόπουλου: "Δέντρα"[236]*.Τα παιδιά παρατηρούν τα σχήματα που δημιουργεί ο άνεμος καθώς περνά ανάμεσα από τα κλαριά του δέντρου.*

[236] Βλέπε 2ο τεύχος για το Μαθητή, Μάθημα 8

Στη συνέχεια ο παιδαγωγός εισάγει τα παιδιά στην έννοια της μεταμόρφωσης μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις:

Στα ολομόναχα βράδια της η λεύκα ονειρεύεται. Ο κορμός της γίνεται κορμί ζώου ή και ανθρώπου. Να μια από τις μεταμορφώσεις μπορείς να αναγνωρίσεις τις μορφές που πήρε;

Τα παιδιά θα καταλήξουν μετά τις παρατηρήσεις τους σε μορφές όπως οι ακόλουθες:

1. Μοιάζει με άνθρωπο που λυγίζει τη μέση του για να πιάσει κάτι.
2. Μοιάζει με κοπέλα που παίζει άρπα
3. Τα κλαδιά μοιάζουν με χέρια μαέστρου κτλ.

Με βάση τις παρατηρήσεις αυτές τα παιδιά επεξεργάζονται γραπτά το ακόλουθο θέμα: *"Περιγράφω όσο πιο παραστατικά μπορώ τις μεταμορφώσεις της λεύκας. Γράφω για τις δικές μου μεταμορφώσεις."*

β) Μουσική και γραπτός λόγος

Ο παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να μαγνητοφωνήσουν ήχους κοντά σε περιοχές που υπάρχουν δέντρα. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να γίνει με αφορμή μια εκδρομή στην εξοχή. Οι μαγνητοφωνημένοι ήχοι ακούγονται στην τάξη.

Στη συνέχεια ο παιδαγωγός θέτει στα παιδιά τον ακόλουθο προβληματισμό σχετικά με τους ήχους των δέντρων:

1. Τι μπορεί να σημαίνει το απαλό θρόισμα των φύλλων ;
2. Τι μπορεί να σημαίνει το λύγισμα των κλαδιών από το βάρος των καρπών;
3. Τι μπορεί να σημαίνει ο ήχος του πριονιού που κόβει το δέντρο;
4. Τι μπορεί να σημαίνει ο ήχος του τρυποκάρυδου όταν τρυπά τον κορμό του δέντρου;
5. Τι μπορεί να σημαίνει το τρίξιμο των κλαδιών από το βάρος του χιονιού;
6. Τι θα έλεγαν οι ρίζες καθώς απλώνονται κάτω από το έδαφος;
7. Τι θα έλεγαν τα φύλλα στο άγγιγμα των ακτινών του ήλιου;

Οι απαντήσεις καταγράφονται στον πίνακα και αντιγράφονται σε ένα μεγάλο χαρτόνι. Στη δεξιά πλευρά του χαρτονιού είναι τοποθετημένες οι ερωτήσεις και στην αριστερή οι απαντήσεις. Τα παιδιά σημειώνουν με βελάκια τη σωστή κατεύθυνση απ' την ερώτηση προς την απάντηση.

- Ορθογραφία

Στο μεγάλο λιβάδι καταμεσής είχε φυτρώσει μια ψηλόλιγνη λεύκα. Κανένας δε θυμόνταν πότε και πώς. Ίσως ούτε κι η ίδια θα μπορούσε να απαντήσει. Όλοι τη θαύμαζαν για τη λυγεράδα, την κορμοστασιά της και προπαντός για την ασημένια της φορεσιά. Ποιος όμως θα το φανταζόταν πως ήταν μια δυστυχισμένη λεύκα. Όσο μακριά κι αν έστελνε το βλέμμα της δε συναντούσε άλλο δέντρο.

2. ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΜΟΝΑΧΑ Τ' ΑΗΔΟΝΙΑ

1. Μουσικό άκουσμα

Δεν είναι μονάχα τ' αηδόνια
που κάνουν ναό το κλαρί,
που κάνουν απέραντη γλύκα,
κ' εσένα διαβάτρα στιγμή!
Στην πλάση είναι κι άλλα πουλάκια,
γλυκόλαλα, πόσο απαλά!
Σα μάτι, γιομάτο συμπόνια
που μόλις μας βλέπει περνά.
Στην πλάση είναι κι άλλα πουλάκια
τραγούδια, μα πόσο δειλά!
Σαν πάθους φωνή ν' ανεβαίνει
στα χείλη χωρίς να μιλά.

Κ. Παλαμάς

2.Επεξεργασία

Τα παιδιά ακούν το τραγούδι του Μ. Θεοδωράκη και στη συνέχεια το τραγουδούν.

3. Η ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΟΥ ΑΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΛΙΒΑΔΙ

1. Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό

Έτσι πέρασαν οι μήνες και τα χρόνια κι όλα φαίνονταν άχρωμα στη λεύκα. Ώσπου μία μέρα άρχισε η ζωή να της χαμογελάει. Ήταν μια μέρα μ' έναν ήλιο ολόχρυσο, που απλώθηκε στο λιβάδι μετά την πρωινή βροχή. Φρεσκοπλυμένη απ' τη βροχή γυάλιζε η λεύκα ένα ένα τ' ασημένια φύλλα της. Έφτασε τέλος να γυαλίσει τα πιο ψηλά, όταν είδε να κατηφορίζει απ' τους πέρα λόφους καλπάζοντας ένα κάτασπρο άλογο. Κάτασπρο σαν το χιόνι. Τόσο περήφανο άλογο δεν είχε ξαναπατήσει στο λιβάδι.

"Αχ, και τι ρυθμικά χορεύει η χαίτη του έτσι καθώς καλπάζει", *συλλογίστηκε η λεύκα.*

Σε λίγο διάκρινε στη ράχη του αλόγου κι ένα μεσόκοπο καβαλάρη. "Θα είναι το αφεντικό του", σκέφτηκε.

Κι όσο πλησίαζε το άλογο αυτή δε χόρταινε να το κοιτάζει. Πήγε να σπάσει από χαρά η καρδιά της, όταν το άσπρο άλογο σταμάτησε εκεί κοντά κι ο καβαλάρης το έδεσε στον κορμό της. Ήταν ο αγρότης που αγόρασε το διπλανό χωράφι.

"Όσο κρατάνε οι δουλειές του στο χωράφι θα έχω παρέα", συλλογίστηκε κι έγιναν τα φύλλα της ακόμη πιο ασημένια από ευτυχία. "Ποιος θα το περίμενε πως θα είχα συντροφιά μου ένα τόσο όμορφο άλογο."

2. Επεξεργασία

1.2.2.1 Διδακτικά βήματα

- Σιωπηρή ανάγνωση κειμένου από τα παιδιά
- Γλωσσική εξομάλυνση
- Πιθανές άγνωστες λέξεις: άχρωμος, φρεσκοπλυμένη, καλπάζοντας,
- Σύνδεση με την Τέχνη

α) Χορός και μουσική

Τα παιδιά πρόκειται να αναπαραστήσουν τη ρυθμική κίνηση της χαίτης του αλόγου. Για το σκοπό αυτό, με γκοφρέ χαρτί κομμένο σε λεπτές λουρίδες ο παιδαγωγός με τη βοήθεια των παιδιών φτιάχνει μια απλή χαίτη αλόγου. Κάθε παιδί κρατά τη χαίτη αυτή στο χέρι του. Με το άκουσμα του μουσικού θέματος: "*Χορός αλόγου", "Clog Dance"*, τα παιδιά κουνούν τα χέρια τους κάνοντας τη χαίτη τους να ανεμίζει. Στη συνέχεια χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων. Κάθε ομάδα κινείται ελεύθερα στο χώρο στο άκουσμα της μουσικής. Κάθε φορά που ακούγονται οι βηματισμοί του αλόγου, τα παιδιά σταματούν να κουνούν τη χαίτη και χορεύουν μόνο με τα πόδια, μιμούμενα τον καλπασμό του αλόγου. Η χαίτη μπορεί να φορεθεί με λαστιχάκι σαν καπέλο στο κεφάλι του κάθε παιδιού.

β) **Ζωγραφική και προφορικός λόγος**

Ο παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να παρατηρήσουν το εικαστικό έργο του Odilon Redon . Στη συνέχεια τους ζητά να προσδιορίσουν τις έννοιες του χώρου και του χρόνου θέτοντας κατάλληλες ερωτήσεις:

Χώρος: Πού στέκεται το άλογο;

Τι είναι πίσω από το άλογο;

Χρόνος: Είναι πρωί ή βράδυ;

Κατόπιν ο παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να παρατηρήσουν το κεντρικό εικαστικό θέμα, δηλαδή το άλογο και να το περιγράψουν:

Περιγραφή ζώου: Τι χρώμα έχει;

Ποιο είναι το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του;

Ποιος νομίζεις ότι είναι ο χαρακτήρας του; (γερό, δυνατό, ζωηρό, έξυπνο)

Τέλος ο παιδαγωγός θέτει το ερώτημα *: «Γιατί η λεύκα φαντάζεται το άλογο με φτερά;»* Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά προσπαθούν να συνδέσουν το περιεχόμενο του λογοτεχνικού αναγνώσματος με το θέμα του εικαστικού έργου.

- Ορθογραφία

Κι όσο πλησίαζε το άλογο αυτή δε χόρταινε να το κοιτάζει. Πήγε να σπάσει από χαρά η καρδιά της, όταν το άσπρο άλογο σταμάτησε εκεί κοντά κι ο καβαλάρης το έδεσε στον κορμό της. Ήταν ο αγρότης που αγόρασε το διπλανό χωράφι.

4. Η ΛΕΥΚΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙ ΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΗΣΕΙ ΜΕ ΤΟ ΑΛΟΓΟ

1. Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό

Όμως το άλογο ούτε που γύρισε να την κοιτάξει. Και πρώτα πρώτα γιατί ποτέ δεν του πέρασε απ' το μυαλό να κάνει συντροφιά μ' ένα δέντρο. Κι ύστερα, από μικρό δε συμπαθούσε και πολύ τα δέντρα, γιατί συχνά το έδεναν στον κορμό τους, ενώ αυτό θα προτιμούσε να καλπάζει λεύτερο σε κάμπους και βουνά. Και τι παρέα να κάνει μ' ένα δέντρο, αφού τα δέντρα, όπως νόμιζε, δεν ξέρουν να μιλούν.

Πέρασε μια, πέρασαν δυο, πέρασαν τρεις μέρες κι η λεύκα αποτραβήχτηκε ξανά στη θλίψη και τη μοναξιά της, κι ας είχε τώρα εκεί στα πόδια της το πιο όμορφο άλογο. ***Προσπάθησε πολλές φορές να του μιλήσει, μα αυτό ούτε που το κατάλαβε.*** *Όμως η μοναξιά άρχισε με τις μέρες να τρυπώνει σιγά σιγά και στην καρδιά του αλόγου, έτσι δεμένο όπως ήταν με τις ώρες.*

2. Επεξεργασία

1.2.2.2 Διδακτικά βήματα

- Σιωπηρή ανάγνωση κειμένου από τα παιδιά
- Σύνδεση με την Τέχνη

α) Ζωγραφική

Τα παιδιά παρατηρούν τον πίνακα του Γ. Γουναρόπουλου *"Άλογο σε τοπίο"*. Στη συνέχεια προσπαθούν να εντοπίσουν τις προτάσεις του κειμένου που περιγράφονται στο θέμα του εικαστικού έργου.

Παράδειγμα:

Κείμενο: Όμως το άλογο ούτε που γύρισε να την κοιτάξει.

Εικαστικό θέμα: Παρατηρώ ένα άλογο που έχει γυρισμένα τα νώτα του σε ένα δέντρο.

Κείμενο: Πέρασε μια, πέρασαν δυο, πέρασαν τρεις μέρες κι η λεύκα αποτραβήχτηκε ξανά στη θλίψη και τη μοναξιά της, κι ας είχε τώρα εκεί στα πόδια της το πιο όμορφο άλογο.

Εικαστικό θέμα: Παρατηρώ ότι οι χρωματισμοί κοντά στο δέντρο είναι μουντοί. Ο ζωγράφος πιστεύει ότι το δέντρο για κάποιο λόγο είναι θλιμμένο.

Κείμενο:Όμως η μοναξιά άρχισε με τις μέρες να τρυπώνει σιγά σιγά και στην καρδιά του αλόγου.

Εικαστικό θέμα: Το άλογο είναι θλιμμένο γιατί έχει γερτό το κεφάλι του προς τα κάτω. Η χαίτη του δεν ανεμίζει. Μάλλον νιώθει μοναξιά.

β) Γραπτός λόγος

Ο παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να σκεφτούν ερωτήσεις που πιθανόν να ήθελε να πει η λεύκα προς στο άλογο. Οι ερωτήσεις καταγράφονται στον πίνακα κι από εκεί σε χαρτόνι.

i) Παράδειγμα

1. "Ε!, όμορφο άλογο! πόσο καιρό θα μείνεις πλάι μου;"
2. " Σου αρέσει η σκιά που σου προσφέρω, άσπρο άλογο;"
3. "Ωραία ανοιξιάτικη μέρα έχει σήμερα, έτσι δεν είναι ;"

4. " Αν κουράστηκες να στέκεσαι όρθιο μπορείς να ακουμπήσεις στον κορμό μου μικρό μου άλογο."

- **Ορθογραφία**

Όμως το άλογο ούτε που γύρισε να την κοιτάξει. Και πρώτα πρώτα γιατί ποτέ δεν του πέρασε απ' το μυαλό να κάνει συντροφιά μ' ένα δέντρο. Κι ύστερα, από μικρό δε συμπαθούσε και πολύ τα δέντρα, γιατί συχνά το έδεναν στον κορμό τους, ενώ αυτό θα προτιμούσε να καλπάζει λεύτερο σε κάμπους και βουνά.

5. Η ΛΕΥΚΑ ΚΑΙ ΤΟ ΑΛΟΓΟ ΣΥΝΟΜΙΛΟΥΝ

1. Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό

Ένα μεσημέρι ***σήκωσε το κεφάλι του ψηλά κι αγκάλιασε για πρώτη φορά με το βλέμμα του τη λεύκα. Θαμπώθηκε απ' την ομορφιά της.***
"Ποπό! Τι λυγερή που είναι! Και τι όμορφη! Και τα φύλλα της λες κι έχουν πάνω τους καθαρό ασήμι! Μα πόσο θα πρέπει να είναι δυστυχισμένη εδώ ολομόναχη μέσα στο λιβάδι", σιγοψιθύρισε το άλογο και συνέχισε να τη θαυμάζει.
-Αχ, σ' ευχαριστώ πολύ που με καταλαβαίνεις, ακούστηκε τότε μια λεπτή μελωδική φωνή να βγαίνει απ' τη φυλλωσιά της λεύκας μαζί με ένα θρόισμα ελαφρύ.
Και το άλογο δεν πίστευε στ' αυτιά του. Αλήθεια, ήταν η λεύκα που του μιλούσε.
-Ώστε έχετε φωνή κι εσείς τα δέντρα; είπε απορημένα. Κι εγώ που ξέρω μόνο τη γλώσσα των ζώων πώς γίνεται και καταλαβαίνω τη δική σας γλώσσα;
Και τότε η λεύκα χαρούμενη που επιτέλους πια την άκουσε το άσπρο άλογο απάντησε:
-Το καθετί πάνω στη γη έχει τη γλώσσα του. Κι είναι γλώσσες που για να τις μάθεις χρειάζεται να τις σπουδάζεις χρόνια και χρόνια. Υπάρχουν όμως κι ένα σωρό άλλες γλώσσες. ***Για να τις καταλάβεις*** *αυτές* ***φτάνει μόνο να θέλεις να τις καταλάβεις,*** *να δώσεις προσοχή σ' αυτόν που προσπαθεί να σου μιλήσει.*

2. Επεξεργασία

1.2.2.3 Διδακτικά βήματα

- **Σιωπηρή ανάγνωση κειμένου από τα παιδιά**
- **Σύνδεση με την Τέχνη**

α) Μουσική και προφορικός λόγος

Τα παιδιά ακούν δύο διαφορετικές μουσικές προσεγγίσεις. Δύο διαφορετικές μουσικές γλώσσες. Η μία είναι η σύνθεση του John Barry: *"The love theme",* γραμμένη για το κινηματογραφικό έργο*: "Dances with Wolves".* Το μουσικό αυτό θέμα αποτελεί τη γλώσσα της λεύκας. Η δεύτερη είναι μια από τις συνθέσεις του Ιαπωνικού συγκροτήματος Kodo βασισμένη αποκλειστικά σε *παραδοσιακά κρουστά της Ιαπωνίας.* Η ιαπωνική μουσική είναι η γλώσσα του αλόγου. Πρόκειται για δύο εντελώς διαφορετικές αντιλήψεις για τη μουσική, για δύο διαφορετικές γλώσσες, όπως οι γλώσσες του

αλόγου και της λεύκας. Τα παιδιά αφού ακούσουν προσεκτικά τα δύο μουσικά θέματα, θα προσπαθήσουν να απαντήσουν προφορικά στο ερώτημα:

1. Πού σε πήγε η μουσική της λεύκας;
2. Πού σε μετέφερε η μουσική του αλόγου;
3. Τι κατάλαβε το άλογο από τα λεγόμενα της λεύκας;
4. Τι κατάλαβε η λεύκα από τα λεγόμενα του αλόγου;

Στη συνέχεια ο παιδαγωγός υποβάλλει στα παιδιά την ερώτηση: "Ποιες γλώσσες από τη φύση θα ήθελες πολύ να καταλάβεις αλλά δε γνωρίζεις το πώς;"

Οι πιθανές απαντήσεις που θα προκύψουν μπορεί να είναι οι ακόλουθες:

1. Θα ήθελα να ξέρω τη γλώσσα της βροχής.
2. Θα ήθελα να μάθω τη γλώσσα του ανέμου.
3. Θα ήθελα να γνωρίζω τη γλώσσα των πουλιών.
4. Θα ήθελα να καταλάβω τη γλώσσα του πετεινού.
5. Θα ήθελα να κρυφάκουγα τους καβγάδες του σκύλου και της γάτας. κτλ.

Στη συνέχεια ο παιδαγωγός προτρέπει το κάθε παιδί να διαλέξει μια γλώσσα από τις προτεινόμενες και να εξηγήσει μερικά της σημεία.

Παράδειγμα:

1.2.2.4 "Σκέφτομαι και γράφω δυο λόγια για τη γλώσσα του ανέμου"

Όταν ο άνεμος σφυρίζει, είναι σα να λέει :

-Επιτέλους, μπορώ και τρυπώνω παντού, ακόμα κι ανάμεσα στις πολυκατοικίες!

Καμιά φορά όταν λυσσομανά είναι σα να λέει:

-Σήμερα είμαι πολύ θυμωμένος: Θα ξεριζώσω ό,τι βρω μπροστά μου. Χα,χα,χα!"

Όταν με χτυπά στο πρόσωπο απαλό αεράκι, νομίζω ότι μου λέει:

-Τι μαλακό που είναι το μαγουλάκι σου!

- Ορθογραφία

-Το καθετί πάνω στη γη έχει τη γλώσσα του. Κι είναι γλώσσες που για να τις μάθεις χρειάζεται να τις σπουδάζεις χρόνια και χρόνια. Υπάρχουν όμως κι ένα σωρό άλλες γλώσσες. ***Για να τις καταλάβεις*** *αυτές* ***φτάνει μόνο να θέλεις να τις καταλάβεις,*** *να δώσεις προσοχή σ' αυτόν που προσπαθεί να σου μιλήσει.*

6. Η ΛΕΥΚΑ ΚΑΙ ΤΟ ΑΛΟΓΟ ΜΙΛΟΥΝ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥΣ

1. Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό

Απ' τη μέρα εκείνη το άσπρο άλογο δεν έβλεπε τη στιγμή να ξεκινήσει με το αφεντικό για το χωράφι. Ανυπομονούσε να βρεθεί μια ώρα αρχύτερα κοντά στη λεύκα. Κι η λεύκα τις νύχτες πού να κλείσει μάτι. Μετρούσε τις στιγμές που της φαίνονταν αιώνες και παρακάλαγε τον ήλιο να ανατείλει πιο νωρίς για να δει το άλογο να κατηφορίζει απ' τους πέρα λόφους.

Και τι δεν έλεγαν η λεύκα και το άλογο στις ατέλειωτες κουβέντες τους. *Εκείνο της έμαθε ένα σωρό πράγματα για τα ζώα, της μίλαγε για τον κόσμο πίσω απ' τους λόφους. Κι ακόμη της έλεγε πως του αρέσει όσο τίποτα στη γη να καλπάζει λεύτερο σε κάμπους και βουνά. Και πως ήταν τυχερό να έχει για αφεντικό του έναν άνθρωπο που δε βασάνιζε τα ζώα. Κι άλλα, κι άλλα πολλά της έλεγε.*

Κι αυτή δε χόρταινε να το ακούει. Με τη σειρά της του μιλούσε για χίλια δυο πράγματα, μα πιο πολύ για τα πουλιά, για το κελάηδημά τους, και για τ' αστέρια που μελέταγε τις νύχτες. Κι ακόμη του έλεγε πόσο το ευχαριστιόταν να λικνίζεται ρυθμικά με το απαλό αεράκι. Είχε η λεύκα για τα καλά ξεχάσει την παλιά της μοναξιά. Και το άλογο τώρα αισθανόταν μοναξιά όταν ήταν μακριά της, παρ' όλο που η παρέα δεν του έλειπε στο αγρόσπιτο του αφεντικού.

2. Επεξεργασία

1.2.2.5 Διδακτικά βήματα

- Σιωπηρή ανάγνωση κειμένου από τα παιδιά
- Σύνδεση με την Τέχνη

α) Ζωγραφική

Τα παιδιά παρατηρούν τον πίνακα του Odilon Redon : *"Το άρμα του θεού Απόλλωνα"* και στη συνέχεια ο παιδαγωγός τα προϊδεάζει για τη σύνδεση του έργου με το κείμενο μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις:

Παράδειγμα:

Το άλογο διηγείται στη λεύκα μια από τις περιπέτειές του. Για κάποιο λόγο βρέθηκε στον ουρανό. Πώς έγινε αυτό; Τα σύννεφα το αγκαλιάζουν. Πού πηγαίνει; Έχει άλλη συντροφιά; Θα καταφέρει να φτάσει στον προορισμό του;

Με την ίδια λογική τα παιδιά παρατηρούν το έργο του Κ. Παρθένη: *"Νύχτα"*. Ο Παιδαγωγός θέτει στα παιδιά ανάλογες ερωτήσεις που αφορούν μια περιπέτεια της λεύκας:

i) Παράδειγμα

Τη νύχτα, όταν όλοι κοιμούνται η λεύκα ξενυχτά. Τότε έρχεται η Νύχτα και πιάνει κουβέντα μαζί της. Τι τάχα της λέει;

Τα παιδιά δημιουργούν με αυτό τον τρόπο διάφορες εκδοχές για τις περιπέτειες του αλόγου και της λεύκας. Ύστερα, αφού χωριστούν σε δύο ομάδες επεξεργάζονται γραπτά τα θέματα:

1. *"Περιγράφω την περιπέτεια του αλόγου στον ουρανό"*
2. *"Περιγράφω μια περιπέτεια της λεύκας τη νύχτα"*

β) Προφορικός λόγος

Ο παιδαγωγός χωρίζει την τάξη σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ο παιδαγωγός θέτει το θέμα: *«Τι νομίζεις ότι μπορεί να πει μια λεύκα σε ένα άλογο;»*Τα παιδιά καταγράφουν σε ένα χαρτόνι τις ιδέες τους .

Στη δεύτερη θέτει το θέμα: *«Τι νομίζεις ότι μπορεί να πει ένα άλογο σε μια λεύκα;»*

Τα παιδιά καταγράφουν τις ιδέες τους σε ένα χαρτόνι. Τα δύο χαρτόνια τοποθετούνται το ένα δίπλα στο άλλο στο ταμπλό της τάξης.

- Ορθογραφία

Είχε η λεύκα για τα καλά ξεχάσει την παλιά της μοναξιά. Και το άλογο τώρα αισθανόταν μοναξιά όταν ήταν μακριά της, παρ' όλο που η παρέα δεν του έλειπε στο αγρόσπιτο του αφεντικού.

7. ΟΙ ΔΥΣΑΡΕΣΤΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΣΤΟ ΜΥΑΛΟ ΤΟΥ ΑΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΛΕΥΚΑΣ

1. Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό

Όμως ένα πρωί το άλογο δε φάνηκε. Όσο κι αν τέντωνε η λεύκα τα ψηλότερα κλαδιά της μήπως το δει να έρχεται από μακριά, τίποτα, τίποτα. Ούτε την άλλη μέρα φάνηκε, ούτε την παράλλη. Τότε κατάλαβε η λεύκα πως είχαν τελειώσει πια οι δουλειές στο διπλανό χωράφι και πως μ' αυτές τέλειωσαν οι όμορφες μέρες και η δική της ευτυχία.

"Πάει, με τον καιρό θα με ξεχάσει το άσπρο άλογο", συλλογιζόταν κι καρδιά της σκλήραινε σαν σίδερο. Σκέψεις παρόμοιες έκανε όμως και το άσπρο άλογο, που όλη τη μέρα δούλευε τώρα αλλού και τις νύχτες έμενε δεμένο μπροστά στην πόρτα του αγρόσπιτου.

"Αχ, η λεύκα θα νομίζει πως την ξέχασα." Και τα μάτια του πλημμύριζαν θλίψη. Με τα άλλα ζώα δεν άλλαζε κουβέντα. Κι ούτε που πείναγε πια. Μόνο νερό έπινε και πού και που μασούλαγε ανόρεχτα λίγες μπουκιές σανό. Τώρα κατάλαβε πόσο βαθιά αγάπαγε τη λεύκα. ***Και τι δε θα έδινε για να της στείλει ένα μήνυμα,*** *ένα σημάδι, να της πει πως δεν την ξέχασε, πως δεν θα το ήθελε που έμενε μακριά της κι άλλα τέτοια.*

2. Επεξεργασία

1.2.2.6 Διδακτικά βήματα

- Σιωπηρή ανάγνωση κειμένου από τα παιδιά
- Γλωσσική εξομάλυνση

Πιθανές άγνωστες λέξεις ή φράσεις: συλλογιζόταν, πλημμυρίζω θλίψη

- Σύνδεση με την Τέχνη

α) Γραπτός λόγος

Ο δάσκαλος προτρέπει τα παιδιά να σκεφτούν μηνύματα που θα μπορούσαν να στείλουν στην λεύκα, γραμμένα από το άσπρο άλογο.

Τα μηνύματα γράφονται σε λουρίδες χρωματιστού χαρτονιού και κολλιούνται σε ένα μεγάλο χαρτόνι.

- Ορθογραφία

"Πάει, με τον καιρό θα με ξεχάσει το άσπρο άλογο, συλλογιζόταν κι καρδιά της βάραινε σαν σίδερο. Σκέψεις παρόμοιες έκανε όμως και το άσπρο άλογο, που όλη τη μέρα δούλευε τώρα αλλού και τις νύχτες έμενε δεμένο μπροστά στην πόρτα του αγρόσπιτου».

8. ΤΟ ΑΛΟΓΟ ΚΑΙ Η ΛΕΥΚΑ ΣΥΝΑΝΤΙΟΥΝΤΑΙ ΞΑΝΑ

1.Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό

Πέρασαν έτσι οι μέρες και οι νύχτες, κυλούσαν οι βδομάδες, μπήκε ο χειμώνας. Μια νύχτα που η παγωνιά είχε ξαφνιάσει όλη τη φύση και το άλογο τουρτούριζε απ' το κρύο, μα που το κρύο και η παγωνιά μες στην καρδιά του ήταν πιο αβάσταχτα, πήρε τη μεγάλη απόφαση: " Δεν το αντέχω άλλο, θα σπάσω το σκοινί. Η λεύκα με χρειάζεται και τη χρειάζομαι κι εγώ."

Και μια και δυο σπάει το σκοινί κι αρχίζει να καλπάζει ξέφρενα προς το λιβάδι.

Πρόβαλε τότε ξαφνικά στο χειμωνιάτικο ουρανό ένα ολοστρόγγυλο πελώριο φεγγάρι που ασήμωνε τους γύρω λόφους και το λιβάδι.

-Λεύκα μου, λεύκα, λεύκα μου! φώναξε από μακριά το άσπρο άλογο.

Κι εκείνη που έμενε τις νύχτες άγρυπνη να το περιμένει, του απάντησε με τη γλυκιά αέρινη φωνή της όσο πιο δυνατά μπορούσε:

-Καλό μου άσπρο άλογο, αλογατάκι μου!

Γρήγορο σαν τον άνεμο έφτασε κοντά της. Σηκώθηκε στα πισινά του πόδια για να τη φιλήσει στο μάγουλο. Προσπάθησε κι αυτή να σκύψει όσο γινόταν πιο πολύ, γιατί το ήθελε κι αυτή να τη φιλήσει το άλογο. Μα ο κορμός της κόντεψε να σπάσει. Δεν τα κατάφεραν. Ίσως μια άλλη φορά... Ύστερα ξάπλωσε το άλογο στα πόδια της κι αυτή τίναξε τα κλαδιά της ***και του έριξε για να το ζεστάνει όσα φύλλα δεν της είχε πάρει ακόμη ο χειμώνας.***

-Λεύκα μου, τώρα έμεινες ολόγυμνη, θα ξεπαγιάσεις.

-Μη νοιάζεσαι , του απάντησε εκείνη. Είμαι συνηθισμένη εγώ να περνάω το χειμώνα χωρίς την ασημένια φορεσιά μου. Στενοχωριέμαι μόνο που όταν με γνώρισες ήμουν φουντωτή και όμορφη ...και τώρα...

2. Επεξεργασία

1.2.2.7 Διδακτικά βήματα

- Σιωπηρή ανάγνωση κειμένου από τα παιδιά
- Γλωσσική εξομάλυνση

Πιθανές άγνωστες λέξεις: ξέφρενα

- Σύνδεση με την Τέχνη

α) Ζωγραφική και προφορικός λόγος

Ο παιδαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά το εικαστικό έργο του Γ. Γουναρόπουλου:

"Δέντρα". Στη συνέχεια συνδέει το έργο με τη φράση του κειμένου: *"... κι αυτή τίναξε τα κλαδιά της και του έριξε για να το ζεστάνει όσα φύλλα δεν της είχε πάρει ακόμη ο Χειμώνας...»*

Παράδειγμα:

1. Το δέντρο είναι γυμνό. Πότε τα δέντρα ρίχνουν όλα τους τα φύλλα;
2. Το χειμώνα έχει κρύο και φυσά δυνατά.. Πώς το καταλαβαίνεις αυτό παρατηρώντας τον πίνακα;
3. Τι χρώματα χρησιμοποιεί ο ζωγράφος στον πίνακα για να εκφράσει την εποχή του χειμώνα;
4. Στη συνέχεια τα παιδιά ζωγραφίζουν το δικό τους εικαστικό έργο με θέμα: "Δέντρα το χειμώνα".

Ο Παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να σκεφτούν τι άλλο θα μπορούσε να κάνει η λεύκα για να ευχαριστήσει το άλογο. Οι απαντήσεις καταγράφονται στον πίνακα και στη συνέχεια αντιγράφονται σε μεγάλο χαρτόνι το οποίο τοποθετείται στο ταμπλό της τάξης.

Παράδειγμα:

1. Θα μπορούσε να έγερνε τα κλαδιά της για να φτιάξει μια σκεπή για το άσπρο άλογο.
2. Θα μπορούσε να στείλει μήνυμα στα πουλιά να κελαηδήσουν ένα όμορφο τραγούδι στο άσπρο άλογο.
3. Θα μπορούσε να κάνει μια γιορτή με τις νεράιδες της νύχτας, για τον ερχομό του άσπρου άλογου κτλ.

- Ορθογραφία

Γρήγορο σαν τον άνεμο έφτασε κοντά της. Σηκώθηκε στα πισινά του πόδια για να τη φιλήσει στο μάγουλο. Προσπάθησε κι αυτή να σκύψει όσο γινόταν πιο πολύ, γιατί το ήθελε κι αυτή να τη φιλήσει το άλογο. Μα ο κορμός της κόντεψε να σπάσει. Δεν τα κατάφεραν.

9. Η ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΟΥ ΚΑΚΟΥ ΣΥΝΝΕΦΟΥ

***1.* Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό**

*-Για μένα είσαι όμορφη όπως και να είσαι-τη διέκοψε το άλογο. **Άλλωστε η Άνοιξη θα σου φέρει νέα φορεσιά**. Εκείνη τη στιγμή ακούστηκε από πάνω τους μια κοροϊδευτική βραχνή φωνή:*

-Για δες τι παράξενη, τι αταίριαστη αγάπη είναι πάλι και τούτη. Πάει, χάλασε ο κόσμος. Ένα άλογο με μια λεύκα. Ας γελάσω...
Σήκωσαν ψηλά τα μάτια τους και είδαν να περνά ένα μαύρο κακομούτσουνο σύννεφο.
-Θα τρέξω να πω τα νέα και στ' άλλα σύννεφα πίσω απ' τους λόφους, για να γελάσουμε με την ψυχή μας. Θα ξεκαρδιστούμε στα γέλια. Για σκέψου, ένα άλογο με μια λεύκα. Τέτοιο αστείο θέαμα έχω να δω πολύ καιρό, είπε το κακομούτσουνο σύννεφο και βιάστηκε να φύγει. Η λεύκα βυθίστηκε στη σιωπή. Τα λόγια του μαύρου σύννεφου κουδούνιζαν στ' αυτιά της και παραλίγο να της κλέψουν τη χαρά. Ευτυχώς που το άσπρο άλογο διάβασε τις σκέψεις της αμέσως.
-Καλή μου λεύκα, μη στενοχωριέσαι. ***Πάντα θα υπάρχουν μαύρα σύννεφα που αντί να ψάξουν κι αυτά να βρουν την ευτυχία, κοιτούν πώς θα χαλάσουν την ευτυχία των άλλων****. Μην αμφιβάλλεις ούτε στιγμή πως είμαστε ταιριαστό ζευγάρι. Ίσως μάλιστα να είμαστε και το πιο ταιριαστό σ' ολόκληρο τον κόσμο.*
-Έχεις δίκιο, άσπρο άλογο, ακούστηκε να λέει μια ζεστή φωνή. Χιλιάδες χρόνια ταξιδεύω πάνω από τη γη, απ' τη μια της άκρη ως την άλλη. Είδαν πολλά μάτια μου. Πρώτη φορά μου συναντώ αγάπη τόσο όμορφη, τόσο ταιριαστή.
Ήταν το ολοστρόγγυλο φεγγάρι που είχε γλιστρήσει αθόρυβα απ' τον ουρανό και στάθηκε πάνω τους λούζοντάς τα με ασημένιο φως.

2. Επεξεργασία

1.2.2.8 Διδακτικά βήματα

- **Σιωπηρή ανάγνωση κειμένου από τα παιδιά**
- **Γλωσσική εξομάλυνση**

1.2.2.8.i.1.1 Πιθανές άγνωστες λέξεις: κακομούτσουνο

- Σύνδεση με την Τέχνη

α) Ζωγραφική και προφορικός λόγος :

Τα παιδιά παρατηρούν το εικαστικό έργο του Ν.Χ. Γκίκα: *"Τοπίο με δέντρα"*. Ο παιδαγωγός προσπαθεί να συνδέσει το έργο με το κακομούτσουνο σύννεφο της ιστορίας θέτοντας στα παιδιά τις κατάλληλες ερωτήσεις:

Παράδειγμα:

1. Το μαύρο σύννεφο έχει καλύψει τον ήλιο.
2. Η ατμόσφαιρα είναι βαριά. Όμως ο ήλιος ακόμα μπορεί και ρίχνει το φως στη γη.
3. Παρατήρησε το φωτεινό τμήμα του πίνακα. Από που προέρχεται αυτή η λάμψη;
4. Το σύννεφο αντιπροσωπεύει την κακία και το φθόνο. Τι χρώματα χρησιμοποιεί ο ζωγράφος για να εκφράσει αυτά τα συναισθήματα;
5. Η λάμψη του ήλιου αντιπροσωπεύει την ευτυχία. Τι χρώματα χρησιμοποιεί ο ζωγράφος για να την εκφράσει;

- Τα παιδιά εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους για το μαύρο σύννεφο και τον ήλιο.

β) Κατασκευή φορεσιάς για τη λεύκα.

Ο παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να σχεδιάσουν σε χαρτί τη φορεσιά της λεύκας.

Στη συνέχεια ζητά από τα παιδιά να φέρουν από το σπίτι διάφορα υλικά που μπορεί να χρησιμεύσουν για την κατασκευή της φορεσιάς της λεύκας. (π.χ. τούλι από μπο-

μπονιέρες, παλιές μπλούζες, κομμάτια υφάσματος που περίσσεψαν απ'το φόρεμα της μαμάς κτλ.) Με την τεχνική του κολάζ, τα παιδιά χρησιμοποιούν αυτά τα υλικά για την κατασκευή της φορεσιάς.

γ) Προφορικός λόγος

Ο παιδαγωγός εστιάζει την προσοχή στη φράση: « *Πάντα θα υπάρχουν μαύρα σύννεφα που αντί να ψάξουν κι αυτά να βρουν την ευτυχία, κοιτούν πώς θα χαλάσουν την ευτυχία των άλλων.»* Στη συνέχεια συζητά με τα παιδιά πάνω στο θέμα της ευτυχίας και της δυστυχίας των ανθρώπων.

ii) Παραδειγματικές ερωτήσεις:

1. Τι σημαίνει είμαι ευτυχισμένος;
2. Είναι εύκολο να είναι κανείς ευτυχισμένος;
3. Εσύ πότε νιώθεις ευτυχία;
4. Τι σημαίνει είμαι δυστυχισμένος;
5. Πότε κάποιος είναι δυστυχισμένος;
6. Εσύ πότε νιώθεις δυστυχισμένος;
7. Γιατί μερικοί άνθρωποι επιθυμούν τη δυστυχία των άλλων;
8. Ξέρεις τέτοια παραδείγματα;
9. Τι θα έκανες για να βοηθήσεις έναν δυστυχισμένο άνθρωπο να νιώσει ευχάριστα;

- Γράφω και μαθαίνω

-Θα τρέξω να πω τα νέα και στ' άλλα σύννεφα πίσω απ' τους λόφους, για να γελάσουμε με την ψυχή μας. Θα ξεκαρδιστούμε στα γέλια. Για σκέψου, ένα άλογο με μια λεύκα. Τέτοιο αστείο θέαμα έχω να δω πολύ καιρό, είπε το κακομούτσουνο σύννεφο και βιάστηκε να φύγει».

10. Η ΠΑΡΑΞΕΝΗ ΑΓΑΠΗ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΠΙΑ ΜΥΣΤΙΚΟ

1. Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό

Μέσα στην τόση ευτυχία το άλογο ούτε που σκέφτηκε να ξαναγυρίσει στο αγρόσπιτο, στο αφεντικό του. Κι όταν η λεύκα του το θύμισε, δεν το βάσταξε η καρδιά του να την αφήσει πάλι μόνη. Το αφεντικό όμως είχε άλλη γνώμη. Ένα άλογο όλο κι όλο του απέμεινε και οι δουλειές του χωρίς αυτό πήγαιναν τώρα πίσω. Μέρες έψαχνε να το βρει. Το άλογο όμως πουθενά. Άφαντο, λες κι άνοιξε η γη και το κατάπιε. Πού να το φανταστεί πως το άσπρο του άλογο είχε αγαπήσει μια λεύκα, τη λεύκα κάτω στο λιβάδι. Όχι αυτό δε θα περνούσε ποτέ απ' το μυαλό του, αν δεν υπήρχε το μαύρο το κακομούτσουνο σύννεφο να το μαρτυρήσει. Και να πως έγινε: Μαρτυριάρικο όπως ήταν, έριξε λίγες σταγόνες βροχής στον κήπο του αγρόσπιτου. Έτσι το μυστικό το έμαθαν πρώτα τα λουλούδια που το συζήταγαν μέρα και νύχτα.
-Τι παράξενη αγάπη, έλεγε το ένα.
-Ίσως να είναι όμορφη, μουρμούριζε σκεφτικό το άλλο.
-Αχ, να είχαμε κι εμείς την τύχη της λεύκας, έλεγε το τρίτο.
Πες πες, το μυστικό έφτασε τέλος και στα αυτιά της γυναίκας του αφεντικού, που από καιρό ήξερε τη γλώσσα των λουλουδιών, αφού τ' αγάπαγε τα λουλούδια.

2. Επεξεργασία

1.2.2.9 Διδακτικά βήματα

- Σιωπηρή ανάγνωση κειμένου από τα παιδιά
-

Α) Ζωγραφική και προφορικός λόγος

Ο παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να σκεφτούν κι άλλα παράξενα ζευγάρια όπως αυτό της λεύκας και του αλόγου. Αφού καταγραφούν στον πίνακα αντιγράφονται σε ένα μεγάλο χαρτόνι.

Παράδειγμα:

1. Ήλιος και φεγγάρι
2. Βουνά και θάλασσες
3. Μαργαρίτα και κατσίκα
4. Τριαντάφυλλο και πασχαλίτσα κτλ.

Στη συνέχεια ο παιδαγωγός καλεί τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα ζευγάρι. Τέλος τα παιδιά παρατηρούν εικαστικά έργα με παρόμοια θεματολογία.

- Ορθογραφία

«Έτσι το μυστικό το έμαθαν πρώτα τα λουλούδια που το συζήταγαν μέρα και νύχτα.
-Τι παράξενη αγάπη, έλεγε το ένα.

-Ίσως να είναι όμορφη, μουρμούριζε σκεφτικό το άλλο.
-Αχ, να είχαμε κι εμείς την τύχη της λεύκας, έλεγε το τρίτο».

11. ΜΙΑ ΑΛΗΘΙΝΑ ΜΕΓΑΛΗ ΑΓΑΠΗ

1. Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό

Κι εκείνη με τη σειρά της το είπε στον άνδρα της
-Τρέχω αμέσως να το φέρω πίσω, φώναξε χαρούμενα το αφεντικό και κατηφόρισε προς το λιβάδι.

Όμως το άλογο που είχε πάρει την απόφαση να μείνει για πάντα κοντά στη λεύκα του, μόλις τον είδε από μακριά εξαφανίστηκε καλπάζοντας πέρα στα βουνά. Είδε κι απόειδε το αφεντικό και σκέφτηκε πως άλλος τρόπος δεν υπήρχε: Έπρεπε να κόψει τη λεύκα. Μόνο έτσι πίστευε θα γύρναγε κοντά του το άσπρο άλογο. Πήρε λοιπόν πριόνι κι άρχιζε να πριονίζει τον κορμό της λεύκας. Ξαφνιάστηκε όμως ακούγοντας αναστεναγμούς. Δεν πίστευε στ' αυτιά του, ***"Έχουν λοιπόν δίκιο όσοι λένε πως και τα δέντρα έχουν ψυχή",*** *σκέφτηκε. "Και γιατί όχι; Η γυναίκα μου μιλάει από καιρό με τα λουλούδια."*

Σταμάτησε αμέσως το πριόνισμα και ρώτησε τη λεύκα γεμάτος καλοσύνη:
-Πες μου σε πόνεσα; Πονάς;
-Ναι, του απάντησε εκείνη, μα δεν αναστέναξα γι' αυτό. Σκέφτηκα πόσο πιο πολύ θα πονέσει το καλό μου το άλογο , όταν θα γυρίσει και θα με βρει κομμένη, ριγμένη στη γη.
-Τι όμορφη αγάπη είναι τούτη! Ψιθύρισε το αφεντικό. Πιο όμορφη δεν είδα στη ζωή μου. Πώς να τη χαλάσω; Πες στο άλογο, όταν γυρίσει, πως από σήμερα το αφήνω λεύτερο. ***Αυτό το δώρο κάνω στην αγάπη σας.***

2. Επεξεργασία

1.2.2.10 Διδακτικά βήματα

- **Σιωπηρή ανάγνωση κειμένου από τα παιδιά**
- **Σύνδεση με την Τέχνη**

α) Ζωγραφική και γραπτός λόγος

Τα παιδιά παρατηρούν το έργο του Γ. Γουναρόπουλου *«Δέντρα»*. Στη συνέχεια προσπαθούν να μαντέψουν τα συναισθήματα που πιθανόν να έχουν τα δέντρα αυτά. Ο ψυχικός τους κόσμος μπορεί να προκύψει ύστερα από την προσεκτική παρατήρησή τους. Έτσι, για παράδειγμα ένα δέντρο που γέρνει από τον άνεμο, μην έχοντας παρά λιγοστά φύλλα πιθανόν να χαρακτηριστεί ως λυπημένο. Στη συνέχεια ο παιδαγωγός

προτρέπει τα παιδιά να γράψουν τις σκέψεις τους πάνω στο θέμα: *"Έχουν λοιπόν δίκιο όσοι λένε πως και τα δέντρα έχουν ψυχή.»*

- Ορθογραφία

-Τι όμορφη αγάπη είναι τούτη! Ψιθύρισε το αφεντικό. Πιο όμορφη δεν είδα στη ζωή μου. Πώς να τη χαλάσω; Πες στο άλογο, όταν γυρίσει, πως από σήμερα το αφήνω λεύτερο. ***Αυτό το δώρο κάνω στην αγάπη σας».***

12. Ο ΠΡΩΤΟΣ ΠΕΡΙΠΑΤΟΣ ΤΗΣ ΛΕΥΚΑΣ

1. Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό

Και πριν προλάβει η λεύκα να τον ευχαριστήσει, αυτός είχε κιόλας ανοίξει το βήμα του για να προλάβει στη γυναίκα του τη θαυμαστή, παράξενη ιστορία.
Σα γύρισε το άλογο κι έμαθε τα νέα χόρευε τρελό από ευτυχία γύρω απ' τη λεύκα. Κι εκείνη, μόλο που ήταν πληγωμένη, λικνιζόταν ρυθμικά για να το συνοδέψει στο χορό του. Της έδεσε ύστερα την πληγή προσεκτικά. Και τη νύχτα για να την κοιμίσει απαλά ***της είπε τα πιο ωραία παραμύθια.***

Την άλλη νύχτα, όταν οι άνθρωποι σ' ολόκληρη τη γη κοιμούνταν βαθιά, της πρότεινε έναν περίπατο μες στο λιβάδι. Ξαφνιάστηκε η λεύκα.
-Περίπατο εγώ; *Εγώ είμαι δέντρο. Το ξέχασες καλό μου άσπρο άλογο; Τα δέντρα μένουν ακίνητα, ριζωμένα στην ίδια θέση.*
-Το ξέρω, μένουν ακίνητα, γιατί ποτέ κανένα δε δοκίμασε να περπατήσει. Μα είμαι σίγουρο πως μαζί μου θα κάνεις λίγα βήματα απόψε. ***Θα είσαι εσύ το πρώτο δέντρο που περπάτησε στη γη.***

2. Επεξεργασία

1.2.2.11 Διδακτικά βήματα

- Σιωπηρή ανάγνωση κειμένου από τα παιδιά
- Σύνδεση με την Τέχνη

α)Ζωγραφική και προφορικός λόγος

Τα παιδιά παρατηρούν τον πίνακα του Γ. Γουναρόπουλου *"Γυναίκα με τουλίπες"*. Στη συνέχεια ο παιδαγωγός εστιάζει στην πρόταση του κειμένου :
"Θα είσαι εσύ το πρώτο δέντρο που περπάτησε στη γη." Τα παιδιά προσπαθούν να περιγράψουν την έκφραση της κοπέλας και να ερμηνεύσουν τα συναισθήματά της. Υποθέτουν πως αν η λεύκα ήταν κοπέλα θα είχε αυτή τη μορφή.

1.2.2.11.i.1 Παράδειγμα

Η κοπέλα κοιτά κάπου μακριά. Είναι εκεί που ονειρεύεται να τρέξει.
Το πρόσωπό της είναι φωτεινό. Είναι χαρούμενη γιατί επιτέλους θα πραγματοποιήσει τις επιθυμίες της.

β) **Μουσική, προφορικός λόγος και ζωγραφική**

Τα παιδιά ακούν το μουσικό θέμα του Μόντεστ Μουσόργκσκι *: "Περίπατος"*. Κατά τη διάρκεια του μουσικού ακούσματος σκέφτονται τα μέρη που επισκέφτηκε η λεύκα στον πρώτο της περίπατο. Τα καταγράφουν πρόχειρα σε ένα χαρτί. Στη συνέχεια τα ανακοινώνουν στην τάξη. Ο παιδαγωγός καταγράφει τα μέρη του περίπατου στον πίνακα. Στη συνέχεια τα παιδιά βλέποντας τους τίτλους ζωγραφίζουν τον περίπατο της λεύκας.

γ) Προφορικός λόγος

Ο παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να σκεφτούν τι θα μπορούσε να δει η λεύκα στον περίπατό της με το άλογο.

Οι κατευθυντήριες ερωτήσεις που μπορούν να γίνουν εδώ είναι οι ακόλουθες:

1.2.2.11.i.1.1 1.Φαντάσου τρόπους για να περπατήσει η λεύκα

2.Σκέψου τις ιδέες του αλόγου για την πρώτη βόλτα της λεύκας. Πού λες να πήγαν;

3.Ποιες νομίζεις ότι είναι οι επιθυμίες της λεύκας στην πρώτη αυτή βόλτα;

Οι απαντήσεις λέγονται προφορικά και στη συνέχεια τα παιδιά γράφουν το Σκέφτομαι και γράφω με θέμα: *"Ο πρώτος περίπατος της λεύκας"*

Ο παιδαγωγός μπορεί να επεκτείνει περισσότερο τη σκέψη και την φαντασία των παιδιών με το ακόλουθο θέμα: *"Φαντάσου πώς θα ήταν ο κόσμος αν περπατούσανε τα δέντρα!"*

Ο παιδαγωγός προτείνει στα παιδιά να φέρουν ένα παραμύθι και να διαβάσουν ένα απόσπασμα από αυτό στην λεύκα. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να δραματοποιηθεί. (ήρωες: Η λεύκα και το παιδί). Σε αυτήν την περίπτωση, το βάρος της δραματοποίησης πέφτει στη λεύκα. Το ενδιαφέρον της για την ιστορία που ακούει εκφράζεται με κινήσεις των χεριών και του προσώπου. Το υπόλοιπο σώμα παραμένει ακίνητο.

- Ορθογραφία

-Το ξέρω, μένουν ακίνητα, γιατί ποτέ κανένα δε δοκίμασε να περπατήσει. Μα είμαι σίγουρο πως μαζί μου θα κάνεις λίγα βήματα απόψε. ***Θα είσαι εσύ το πρώτο δέντρο που περπάτησε στη γη ».***

13.ΟΠΟΥ ΠΡΟΣ ΤΟ ΒΡΑΔΥ

1. **Μουσικό άκουσμα**

Όπου προς το βράδυ
πάτησες τη γη
βγήκε στο σκοτάδι
μια δροσοπηγή.
Κι όπου ήτανε ξέρα
και βουβή ερημιά
παίζει μια φλογέρα
στ' άσπρα γιασεμιά.
Ρέει τραγούδι η βρύση
κλαίει σαν προσευχή
γύρω της η φύση γίνεται ψυχή.
Όπου προς το βράδυ

πρόβαλες, Αυγή,
φούντωσε λιβάδι
μια πηγή στη γη.

Κ. Παλαμάς

2. Επεξεργασία

Τα παιδιά ακούν το τραγούδι του Μ. Θεοδωράκη και στη συνέχεια το τραγουδούν.

14. ΕΝΑΣ ΦΙΛΟΣ ΣΥΝΤΡΟΦΕΥΕΙ ΤΟ ΠΑΡΑΞΕΝΟ ΖΕΥΓΑΡΙ

1. Ανάγνωση κειμένου από τον παιδαγωγό

Κι έτσι έγινε. Ήταν υπέροχη εκείνη τη νύχτα η λεύκα καθώς περπάταγε καμαρωτά πλάι στο άσπρο της άλογο. Βέβαια κανένας άνθρωπος δε θα πίστευε στα μάτια του, αν έβλεπε το παράξενο ζευγάρι να κάνει βόλτα στο λιβάδι, κάτω απ' το ολοστρόγγυλο φεγγάρι. Ναι , ήταν εκεί κι ο φίλος τους το φεγγάρι που βγήκε επίτηδες στον ουρανό να τους φωτίσει το δρόμο. Κι απόψε έβαλε τα δυνατά του να γίνει όσο πιο λαμπερό μπορούσε.

-Σ' ευχαριστούμε, καλό μας φεγγαράκι, είπαν με μια φωνή. Κι εκείνο χαμήλωσε ακόμη πιο πολύ και τους απάντησε τραγουδιστά:

Εγώ, εγώ
θα πρέπει να σας πω ευχαριστώ
για την αγάπη σας αυτή
που ομόρφυνε τη γη

Και συνέχισε:

-Τώρα είναι ώρα να πηγαίνω. Για λίγες μέρες δε θα φανώ στον ουρανό. Θα κάτσω να ξεκουραστώ. **Μα όταν ξαναέρθω, θέλω να κάνω κι εγώ ένα δώρο στην αγάπη σας**, *που θα την κάνει ακόμη πιο ζηλευτή, πιο όμορφη, πιο ταιριαστή. Αφήστε με να το σκεφτώ. Ίσως συμβουλευτώ και την καλή νεράιδα που μένει σ' ένα διπλανό μου αστέρι. Και μέχρι τότε γεια χαρά!*

2. Επεξεργασία

1.2.2.12 Διδακτικά βήματα

- Σιωπηρή ανάγνωση κειμένου από τα παιδιά
- Σύνδεση με την Τέχνη

α)Μουσική

Ο παιδαγωγός ζητά από τα παιδιά να μελοποιήσουν το τραγούδι:

Εγώ, εγώ
θα πρέπει να σας πω ευχαριστώ
για την αγάπη σας αυτή
που ομόρφυνε τη γη

Η μελοποίηση είναι μια ελεύθερη δραστηριότητα στην οποία μπορεί να μην ανταποκριθούν όλα τα παιδιά. Ωστόσο ο παιδαγωγός θα πρέπει να δώσει την ευκαιρία σε όποιο παιδί επιθυμεί, να μελοποιήσει τους στίχους του φεγγαριού.

β) προφορικός λόγος

Ο παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να σκεφτούν τα πιθανά δώρα που θα μπορούσε να προσφέρει το φεγγάρι στο ζευγάρι του αλόγου και της λεύκας.

Παράδειγμα:

1.Ένα αστέρι με χρυσή κορδέλα για να φοράει το άλογο στο λαιμό του.

2.Ένα αστέρι για να φοράει η λεύκα μαζί με τα ασημένια φύλλα της.

3.Το πέπλο του νυφικού της λεύκας.

4.Ένα ποτιστήρι κτλ.

β)Ζωγραφική και Λόγος

Τα παιδιά προσπαθούν να συνδέσουν τη νύχτα που περπάτησε η λεύκα με το εικαστικό θέμα του Mark Shagal *"Ρωσικό χωριό από το φεγγάρι"*. Παρατηρούν αυτά που βλέπει το φεγγάρι από ψηλά και χαίρεται. Η χαρά του είναι τόσο μεγάλη που ό,τι βλέπει έχει ζωηρό χρώμα. Τι μπορεί να είναι η κόκκινη επιφάνεια στο κέντρο του πίνακα; Η ερώτηση αυτή αποτελεί τη σύνδεση με το λογοτεχνικό κείμενο.

Παράδειγμα:

1.Είναι το κόκκινο χαλί πάνω στο οποίο θα περπατήσει η λεύκα.

2.Είναι μια πεδιάδα γεμάτη παπαρούνες που πρόκειται να διασχίσει η λεύκα.

- Ορθογραφία

Μα όταν ξαναέρθω, θέλω να κάνω κι εγώ ένα δώρο στην αγάπη σας, *που θα την κάνει ακόμη πιο ζηλευτή, πιο όμορφη, πιο ταιριαστή. Αφήστε με να το σκεφτώ. Ίσως συμβουλευτώ και την καλή νεράιδα που μένει σ' ένα διπλανό μου αστέρι. Και μέχρι τότε γεια χαρά.*

15. ΤΟ ΦΕΓΓΑΡΙ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΤΟ ΔΩΡΟ ΤΟΥ

1. Ανάγνωση κειμένου από τα παιδιά

Στο μεταξύ μπήκε η Άνοιξη. Και τούτη τη φορά δώρισε στη λεύκα μια ασημένια φορεσιά που όμοιά της δεν είχε ξαναφορέσει ποτέ λεύκα πάνω στη γη. Το άσπρο άλογο την καμάρωνε. ***Στα κλαδιά της μαζεύονταν τώρα όλα τα πουλιά και τιτίβιζαν τα πιο μελωδικά τραγούδια τους****. Τις νύχτες συνεχίζονταν οι περίπατοι στο λιβάδι. Και μια απ' αυτές τις νύχτες να σου πάλι ο φίλος τους το ολοστρόγγυλο φεγγάρι τριγυρισμένο από εκατομμύρια αστέρια. Χαμήλωσε, χαμήλωσε, χαμήλωσε κι άλλο, ώσπου κάθισε στην κορυφή της λεύκας.*

-Σας έφερα το δώρο σας, να το! είπε χαρούμενα και τους έδειξε ένα κόκκινο σακούλι. Μου το έδωσε η καλή νεράιδα απ' το γειτονικό μου αστέρι. Μέσα του έχει μια μαγική χρυσόσκονη! Όταν το ρίξω πάνω σας θα γίνετε και οι δυο ίδιοι. ***Δε θα είστε πια δια-***

φορετικοί. *Και θα χαρείτε έτσι την αγάπη σας χωρίς εμπόδια και πρόβλημα κανένα. Διαλέξτε:* ***Θέλετε να ζήσετε σαν άλογα ή σαν λεύκες.***
Και τότε, όπως γίνεται στις πολύ μεγάλες αγάπες, του απάντησαν με μια φωνή, σαν να είχε διαβάσει ο ένας τη σκέψη του άλλου:
-Σ' ευχαριστούμε, φεγγαράκι, για το δώρο σου, μα προτιμάμε να μείνουμε έτσι όπως είμαστε. Είμαστε τόσο ευτυχισμένοι. Η αγάπη μας δε χρειάζεται τη μαγική χρυσόσκονη.

2. Επεξεργασία

1.2.2.13 Διδακτικά βήματα

- **Σιωπηρή ανάγνωση κειμένου από τα παιδιά**
- **Σύνδεση με την Τέχνη**

Ο παιδαγωγός εξηγεί στα παιδιά την έννοια του **διαφορετικού** με κατάλληλες ερωτήσεις:

1. Πότε δύο πορτοκάλια είναι όμοια μεταξύ τους;
2. Πότε λέμε ότι δύο πορτοκάλια είναι διαφορετικά μεταξύ τους;
3. Ισχύει το ίδιο με τους ανθρώπους;
4. Τι σημαίνει η φράση "έχω δικαίωμα στη διαφορά"
5. Πώς θα ήταν η ζωή αν όλοι οι άνθρωποι ήταν ολόιδιοι;
6. Εσύ σε τι διαφέρεις απ' τον αδελφό σου ή τον καλύτερό σου φίλο;

Ο παιδαγωγός προτείνει στα παιδιά να σκεφτούν τα επιχειρήματα εκείνα που θα οδηγούσαν τη λεύκα να γίνει άλογο και αντίστροφα τα επιχειρήματα που θα οδηγούσαν το άλογο να γίνει λεύκα. Οι προτάσεις καταγράφονται σε δύο στήλες ενός μεγάλου χαρτονιού .

- Ορθογραφία

-Σ' ευχαριστούμε, φεγγαράκι, για το δώρο σου, μα προτιμάμε να μείνουμε έτσι όπως είμαστε. Είμαστε τόσο ευτυχισμένοι. Η αγάπη μας δε χρειάζεται τη μαγική χρυσόσκονη.

16. ΟΛΟΙ ΞΥΠΝΟΥΝ ΓΙΑ ΝΑ ΘΑΥΜΑΣΟΥΝ ΤΗΝ ΠΑΡΑΞΕΝΗ ΑΓΑΠΗ

1. **Ανάγνωση κειμένου από τα παιδιά**

-Εγώ συνέχισε η λεύκα, ξέρω καλά πόσο αρέσει στο άσπρο άλογο να τρέχει ξέφρενο μακριά, να καλπάζει. Θα ήταν κρίμα να μεταμορφωθεί σε δέντρο, να ριζώσει. Εμένα πάλι δε μ' αρέσει να καλπάζω. Μου φτάνουν οι μικροί νυχτερινοί περίπατοι. Αντίθετα μ' ευχαριστεί να λικνίζομαι στο απαλό αεράκι.
-Έχει δίκιο η λεύκα μου, συμπλήρωσε το άλογο, θα ξεκουράζομαι στα πόδια της. Πάντα κοντά της θα γυρίζω. Για μας η αγάπη μας είναι τόσο ταιριαστή! Κι έτσι θα μείνουμε εκείνη λεύκα , άλογο εγώ.

Και πριν προλάβει το άλογο να τελειώσει τα λόγια του ένιωσε ξαφνικά τα πόδια του να υψώνουν λίγο. Κι λεύκα έσκυψε πρώτη φορά τόσο πολύ χωρίς πόνους στη μέση της. Έτσι έδωσαν το πρώτο τους φιλί...
Τρελό από ενθουσιασμό χειροκροτούσε το φεγγάρι και φώναζε μ' όλη του τη φωνή:
-Ξυπνήστε, άνθρωποι, ξυπνήστε να δείτε την πιο ταιριαστή αγάπη σ' ολόκληρη τη γη.
Κι ήταν εκείνη η μόνη νύχτα που το φεγγάρι ξέχασε να συνεχίσει το ταξίδι του στον ουρανό.

2. Επεξεργασία

1.2.2.14 Διδακτικά βήματα

- **Σιωπηρή ανάγνωση κειμένου από τα παιδιά**
- **Συζήτηση**

Ο Παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να σκεφτούν κι άλλες ταιριαστές αγάπες από τις δικές τους εμπειρίες. Η συζήτηση αυτή πιθανόν να καταλήξει στην αξία της αγάπης ανάμεσα στη μάνα και το παιδί της.

- Ορθογραφία

Και πριν προλάβει το άλογο να τελειώσει τα λόγια του ένιωσε ξαφνικά τα πόδια του να υψώνουν λίγο. Κι λεύκα έσκυψε πρώτη φορά τόσο πολύ χωρίς πόνους στη μέση της. Έτσι έδωσαν το πρώτο τους φιλί...

17. ΔΕΣ ΤΙ ΛΑΜΠΡΟ ΦΕΓΓΑΡΙ

Δες τι λαμπρό φεγγάρι, δες τι νυχτιά περνάει,
μιαν αύρα δε φυσάει, δε σειέται ένα φτερό.
Το αηδονάκι μόνο μες στα κλαδιά πετώντας
λυπάται κελαηδώντας, πως είναι μοναχό.
Μα, να η συντρόφισσά του,
μαγευτικά του κράζει,
πουλί μου μη σε νοιάζει κι εγώ είμ' εδώ μ' εσέ.
Λόγια γλυκά είναι τούτα,
που ηχούνε στην καρδιά μου,
μα εγώ στην ερημιά μου, δεν τ' άκουσα ποτέ.

Κ.Παλαμάς

Τα παιδιά αφού ακούσουν το τραγούδι στη συνέχεια το τραγουδούν.

Επιλεγμένο ποίημα από το πρώτο τεύχος του βιβλίου : " Η Γλώσσα μου", για την Γ! Δημοτικού

1.2.2.14.i.1.1.1 Ποίημα:" Το κυκλάμινο" του Γ. Ρίτσου

1.Μουσικό άκουσμα

Τα παιδιά αφού ακούσουν το τραγούδι στη συνέχεια με τη βοήθεια του παιδαγωγού το τραγουδούν ομαδικά.

"Κυκλάμινο, κυκλάμινο στου βράχου τη σχισμάδα.
Πού βρήκες χρώματα κι ανθείς;
Πού μίσχο και σαλεύεις;
Μέσα στο βράχο σύναξα
Το γιόμα στάλα στάλα."

2.Επεξεργασία

- **Σύνδεση με την Τέχνη**

α)Προφορικός λόγος και γλυπτική.

Ο παιδαγωγός έχει φέρει στην τάξη ένα γλαστράκι με κυκλάμινα. **Τα** παιδιά παρατηρούν το λουλούδι.: (χρώμα, άνθος, φύλλα, κίνηση). Στη συνέχεια με κλειστά τα μάτια αγγίζουν το λουλούδι και εξηγούν τι νιώθουν καθώς αγγίζουν το φυτό: (π.χ. Τα φύλλα του έχουν την υφή του βελούδινου υφάσματος, ο μίσχος είναι μαλακός σα λάστιχο κ.τ.λ.) Μετά καλούνται να πλάσουν το δικό τους κυκλάμινο με πηλό.

α) Προφορικός λόγος και δραματοποίηση

Ο παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να σκεφτούν κι άλλες ερωτήσεις που θα ήθελαν να κάνουν στο κυκλάμινο. Οι ερωτήσεις καταγράφονται στον πίνακα και αναζητούνται προφορικά οι απαντήσεις.

Στη συνέχεια τα παιδιά δραματοποιούν το διάλογο ανάμεσα στο λουλούδι και το παιδί.

γ)Γραπτός λόγος

Τα παιδιά γράφουν μια δική τους φανταστική συνομιλία με ένα κυκλάμινο.

Επιλεγμένο ποίημα από το ανθολόγιο για την Γ! Δημοτικού: «Ένας πελαργός»

Ποίημα: «Ένας πελαργός», του Τ. Άγρα

1. Ανάγνωση ποιήματος από τον παιδαγωγό

Ένας πελαργός είχε μείνει αργός
Και στο μπουχαρί

Βγήκε να χαρεί
Πάνω στη φωλιά
Τη ζεστή αντηλιά
Στο να πόδι ορθός
Μόνος σα θεός
Ώρες θα σκεφτεί
Ποιος το ξέρει τι

- **Γλωσσική εξομάλυνση**

Πιθανή άγνωστη λέξη: μπουχαρί

2. Επεξεργασία

α) Γλυπτική και προφορικός λόγος

Πρώτη δραστηριότητα:Ο παιδαγωγός έχει καλύψει με ένα μικρό σεντόνι το έργο της γλύπτριας Σοφίας Τριγώνη που παριστάνει *έναν πελαργό*. Στη συνέχεια τοποθετεί το καλυμμένο έργο στο κέντρο της κάθε ομάδας και καλεί τα παιδιά να το ψηλαφίσουν με κλειστά μάτια. Μέσα από την αφή τα παιδιά προσπαθούν να ανακαλύψουν το σχήμα του γλυπτού και τι ακριβώς παριστάνει. Στη συνέχεια ο παιδαγωγός αποκαλύπτει το έργο και τα παιδιά διαπιστώνουν αν επαληθεύτηκαν οι υποθέσεις τους.

Δεύτερη δραστηριότητα: Ο παιδαγωγός προτρέπει κάθε παιδί χωριστά να αγγίξει-χαϊδέψει το γλυπτό παρατηρώντας το με προσοχή. Καλεί τα παιδιά να παρατηρήσουν με την αφή και την όρασή τους το κεφάλι, τα μάτια, , το ράμφος, τα φτερά, την ουρά, σα πόδια του πελαργού.

Δραστηριότητα τρίτη: Ο παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να εστιάσουν την προσοχή τους στο βλέμμα του πελαργού. Ύστερα τους θέτει τις ακόλουθες ερωτήσεις:

Προς τα πού κοιτάζει ο πελαργός;

Τι νομίζεις ότι βλέπει ο πελαργός;

Τι νομίζεις ότι σκέφτεται ο πελαργός

β) Γραπτός λόγος

Τα παιδιά αναπτύσσουν γραπτά το θέμα: *«Τι σκέφτεται ο πελαργός;»*

Ανασκόπηση δραστηριοτήτων

Τα παιδιά μέσα από τη σειρά των μαθημάτων θα έρθουν σε επαφή με διάφορα είδη τέχνης : Μουσική, Εικαστικά, Γλυπτική, Χορός, Δραματοποίηση, Ποίηση, Λογοτεχνία

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τα παιδιά

Άκουσαν:

Kitaroky: " Endless Water", "Revaluation"

Μάνος Λοΐζος : "Δελφίνι, δελφινάκι"

Βαγγέλης Παπαθανασίου:"Oceanic", "Bon Voyage", "Dreams of Surf", " Fields of Corals"

Σταμάτης Σπανουδάκης: "Θάλασσα"

Μάνος Χατζηδάκης: " Θαλασσοπούλια μου"

Μ. Θεοδωράκης: " Αστέρι μου Φεγγάρι μου"

Stravinsky : Απόσπασμα από την "Ιεροτελεστία της άνοιξης"

Berlioz: Όνειρο σύναξης των μαγισσών", από τη Φανταστική συμφωνία , OP.14

Subert:"Στην ακροθαλασσιά"

" Ο κύκλος της ζωής":Απόσπασμα από το "Βασιλιά των Λιονταριών"

Μ.Θεοδωράκη: «12 λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας»

Μ. Θεοδωράκη: «40 τραγούδια για παιδάκια και παιδιά»

John Lanchberg: "Clog Dance"

John Barry: "The Love Theme from Dances with Wolves"

Kodo: "Blessing of the Earth"

Mussorgshy : « Περίπατος»

Είδαν:

Ζωγραφικούς πίνακες των ακόλουθων καλλιτεχνών:

Σπύρος Παπαλουκάς,

Αριστείδης Λαούδης, Παναγιώτης Ποταμιάνος, Τάσος Ζωγράφος , Μιχάλης Πανταζής, Γιώργος Μηνιάτης, Νικόλαος Φερεκίδης, Δημήτρης Γιολδάσης, Θεόφιλος, Περικλής Πανταζής, Νίνα Σταματίου, Γεώργιος Γουναρόπουλος, Κωνσταντίνος Παρθένης, Νίκος Χατζηκυριάκος Γκίκας ,Van Gong, Franz Mark, Mark Sagal, Odilon Redon

Διάβασαν:

Ποίηση του Οδυσσέα Ελύτη, του Κωνσταντίνου Καβάφη, του Γιάννη Ρίτσου, του Κωστή Παλαμά, του Γιώργου . Θεοδωράκη και λογοτεχνικά κείμενα του Άγγελου Γιαλούρη και του Χρήστου Μπουλώτη

Δημιούργησαν τα εικαστικά θέματα:

«Η ζωή στο αμμουδένιο παλάτι» (Ζωγραφική σε χαρτόνι)

«Το τρελοβάπορο» (Μεικτή τεχνική)
«Μητέρα κρατά το παιδί της από το χέρι» (Ζωγραφική σε χαρτόνι)
«Το παιδί στην αγκαλιά της μητέρας του κοιτάζει τη θάλασσα» (Ζωγραφική σε χαρτόνι)

«Ένας γλάρος φτερουγίζει» (Ζωγραφική σε χαρτόνι)
«Η περιπέτειά μου μέσα στις θάλασσες» (Ζωγραφική σε χαρτόνι)
«Η φυλακή του θαλασσοπουλιού» (Ζωγραφική σε χαρτόνι)
«Οι θαλασσινοί φίλοι του μικρού παιδιού» (μεικτή τεχνική)
«Ο περίπατος της λεύκας» (μαρκαδόροι)
«Τα δέντρα του χειμώνα» (μαρκαδόροι, ξυλομπογιές)
Φιλοτέχνησαν με πηλό το θέμα:
Το ελεύθερο θαλασσοπούλι
Κατασκεύασαν τη φορεσιά της λεύκας με ύφασμα και το τρελοβάπορο με άχρηστα υλικά.
Δραματοποίησαν τις παρακάτω θεματικές ενότητες
Ο ήλιος μέσα από τη ματιά του ποιητή Οδυσσέα Ελύτη
Ο κύκλος της ζωής μέσα από την προσωπική άποψη του κάθε παιδιού
Η μεταμόρφωση του πουλιού σε αστέρι.

Έγραψαν τις σκέψεις τους για:
Το αμμουδένιο παλάτι,
Πότε ένα παιδί δε χαμογελά; Εγώ πότε δε χαμογελώ;
Τι νομίζω τι απασχολεί το μικρό βασιλόπουλο;
Τις δραστηριότητες του μικρού αγοριού.
Το τρελοβάπορο του Οδ. Ελύτη
Τα λόγια που είπε το θαλασσοπούλι στο παιδί.
Το δικό μου ταξίδι με καράβι
Τα επιχειρήματα που χρησιμοποίησε το θαλασσοπούλι για την απελευθέρωσή του
τις συνομιλίες του με τα στοιχεία της θάλασσας: (φύκια, κοράλλια κ.τ.λ.)
Μαντεύω τι μπορεί να σημαίνουν οι ήχοι της φύσης.
Σκέφτομαι και γράφω ερωτήσεις που μπορεί να απευθύνει η λεύκα στο άλογο.
Σκέφτομαι και γράφω δυο λόγια για τη γλώσσα του ανέμου.
Στέλνω μηνύματα στη λεύκα.

Χόρεψαν
Το όνειρο της σύναξης των μαγισσών
Τη ζωή των θαλάσσιων οργανισμών
Τον κύκλο της ζωής,
Την περιπλάνηση του ήλιου στη φύση
το χορό του αλόγου και το χορό της λεύκας

Κατάλογος εικαστικών έργων

Πρώτο τεύχος

- *Γιώργος Μηνιάτης: "Δύο παιδιά με σταφύλια"*

Λάδι σε μουσαμά, 31Χ23 εκ. Πινακοθήκη Αβέρωφ
(Αντίγραφο από το βιβλίο του Δημήτρη Παπαστάμου: Πινακοθήκη Αβέρωφ Ίδρυμα Ευάγγελου Αβέρωφ- Τοσίτσα, 1991)

- *Νικόλαος Φερεκίδης: "Κάστρο"*

Λάδι σε χαρτόνι. 22Χ39εκ. Πινακοθήκη Αβέρωφ
(Αντίγραφο από το βιβλίο του Δημήτρη Παπαστάμου: Πινακοθήκη Αβέρωφ Ίδρυμα Ευάγγελου Αβέρωφ- Τοσίτσα, 1991)

- *Σπύρος Παπαλουκάς: "Παιδί με τιράντες" 1925*

Λάδι σε χαρτόνι, 48Χ68εκ.
(Αντίγραφο από το βιβλίο:Οι Έλληνες Ζωγράφοι- Καλλιτεχνική Βιβλιοθήκη, Δεύτερος Τόμος 20ος αι. Εκ. Οίκος Μέλισσα, Αθήνα 1976)

- *Δημήτρης Γιολδάσης: "Ακτές στο Αιγαίο"1923*

Λάδι σε χαρτόνι, 48Χ68 εκ.
(Αντίγραφο από το βιβλίο : "Η Ελληνική Ζωγραφική 1832 -1922 Εκ.. Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος,Αθήνα 1993)

- *Παναγιώτης Ποταμιάνος : "Ιστιοφόρο"*

(Αντίγραφο από το βιβλίο του Στέλιου Λυδάκη: "Έλληνες Ναΐφ Ζωγράφοι" Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχελή, Εκδ. Οίκος Μέλισσα, 1987)

- *Τάσος Ζωγράφος : "Πλεούμενο"*

(Αντίγραφο από το βιβλίο του Στέλιου Λυδάκη: "Έλληνες Ναΐφ Ζωγράφοι"
Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχελή, Εκ. Οίκος Μέλισσα, 1987)

- *Θεόφιλος: Ο Αποχαιρετισμός του αντιναυάρχου" 1932*

1,76Χ0,74
(Αντίγραφο από το βιβλίο :"Θεόφιλος"
Εκδόσεις Εμπορικής Τραπέζης της Ελλάδος, Αθήνα 1968)

- *Περικλής Πανταζής: "Γκρίζα θάλασσα"*

Λάδι σε μουσαμά, 50Χ70εκ.
(Αντίγραφο από το βιβλίο: Περικλής Πανταζής 1849-1884
Ίδρυμα Ευαγγέλου Αβέρωφ- Τοσίτσα Αθήνα 1994)

Δεύτερο τεύχος

- *Νίνα Σταματίου: Απόσπασμα από το εικονογραφημένο παραμύθι "Η παράξενη αγάπη του αλόγου και της λεύκας", εκ. Λωτός"*

- *Odilon Redon: "Πήγασος"*

Παστέλ 80,7Χ65εκ. Hiroshima (Museum of Art , Hiroshima)
(Αντίγραφο από το βιβλίο του Michael Gibson: "ODILON REDON"1840-1916 Taschen αρ. 44 1996,Germany)

- *Odilon Redon: "Το άρμα του Απόλλωνα",1912*

Λάδι σε μουσαμά,100Χ74,7, Νέα Υόρκη (The Ian Woodner Family Collection)
(Αντίγραφο από το βιβλίο του Michael Gibson: "ODILON REDON"1840-1916 Taschen αρ. 44 1996,Germany)

- *Γεώργιος Γουναρόπουλος: "Άλογο σε τοπίο"1959*

Λάδι σε σκληρό χαρτόνι,70,5Χ122εκ. (Συλλογή Καλλιτέχνη)
(Αντίγραφο από το βιβλίο:"Η Ελληνική Ζωγραφική από το 1832 έως το 1992" Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος, Αθήνα 1993)

- *Γεώργιος Γουναρόπουλος: "Δέντρα"*

Έγχρωμο σχέδιο, 61Χ8 0εκ. (Εθνική Πινακοθήκη)
(Αντίγραφο από το βιβλίο:Οι Έλληνες Ζωγράφοι- Καλλιτεχνική Βιβλιοθήκη, Δεύτερος Τόμος 20ος αι. Εκ. Οίκος Μέλισσα, Αθήνα 1976)

- *Γεώργιος Γουναρόπουλος: "Ειδύλλιο"*

54Χ73,5εκ. (Συλλογή Ο. Μεριλιέ)
(Αντίγραφο από το βιβλίο:Οι Έλληνες Ζωγράφοι- Καλλιτεχνική Βιβλιοθήκη, Δεύτερ0ς Τόμος 20ος αι. Εκ. Οίκος Μέλισσα, Αθήνα 1976)

- *Γεώργιος Γουναρόπουλος: "Γυναίκα με τουλίπες"*

Λάδι σε πεπιεσμένο χαρτί:73Χ45 εκ. (Συλλογή Γ. Μουρέλου)
(Αντίγραφο από το βιβλίο:Οι Έλληνες Ζωγράφοι- Καλλιτεχνική Βιβλιοθήκη, Δεύτερος Τόμος 20ος αι. Εκδ. Οίκος Μέλισσα, Αθήνα 1976)

- *Κωνσταντίνος Παρθένης: "Νύχτα"*

Λάδι σε πανί, 77Χ97,3 εκ. (Συλλογή Μ. Δ. Λοβέρδου)
(Αντίγραφο από το βιβλίο:Οι Έλληνες Ζωγράφοι- Καλλιτεχνική Βιβλιοθήκη, Δεύτερος Τόμος 20ος αι. Εκδ. Οίκος Μέλισσα, Αθήνα 1976)

- *Νίκος Χατζηκυριακού Γκίκας: "Τοπίο με δέντρα"1976*

Λάδι σε χαρτόνι, 17Χ26εκ. (Συλλογή Κριεζώτου)
(Αντίγραφο από το βιβλίο: Chika Εκδόσεις Adam Αθήνα 1991)

- *Mark Sagal: " Άποψη χωριού από το φεγγάρι", 1991-1912*

Λάδι σε πανί, 126Χ104 εκ.
Chagall: "The love and the stage" Royal Academy of Art, London1998

- *Franz Mark: "Κόκκινο και μπλε άλογο" 1912*

Τέμπερα. 26,3Χ43,7 Munich (Γκαλερί Len Danchhaus)
(Αντίγραφο αφίσσας: Der Blaue Reiter, Poster Book, Taschen)

- *Ban Gogh: "Δεντροστοιχία στο Αλυσκάν" 1888*

Λάδι σε μουσαμά
(Αντίγραφο από το βιβλίο: Τζάνις Άντερσον: "Η ζωή και το έργο του Vincent Βαν Γκογκ"Εκ. Μίνωας 1994)

- *Ana Mendieta:Από τη σειρά: "Φιγούρες",1973-1977, Άμμος και λουλούδια", Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, Los Angeles (Εικόνα εξώφυλλου)*