ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ
ΛΙΒΑ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ

« ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΜΕ ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ Η/Υ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΙΚΡΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»

ΕΠΟΠΤΗΣ: Σπαντιδάκης Ιωάννης

Ρέθυμνο, Απρίλιος 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα		i
Κατάλογος πινάκων		v
Αντί προλόγου		2
Η διάρθρωση της μελέτης		5
Κεφάλαιο 1^{ο} : Θεωρητικό Πλαίσιο		6
1	Πρώτο Μέρος: Γλωσσική Ανάπτυξη	7
1.0	Εισαγωγή	8
1.1	Γλωσσική ανάπτυξη	12
1.2	Σχέση Προφορικού και Γραπτού Λόγου	19
2.	Δεύτερο Μέρος: Ο Γραπτός Λόγος	24
2.0	Η σημασία και η αναγκαιότητα του γραπτού λόγου	25
2.1	Θεωρίες Γραπτού Λόγου	27
2.2	Θεωρίες Μακροανάλυσης του Γραπτού Λόγου	29
2.3	Ο Γραπτός Λόγος	33
2.3.1	Αναδυόμενος Γραμματισμός	35
2.3.2	Η Ανάγνωση	43
2.3.3	Η Γραφή	51
2.3.4	Η Ορθογραφία	58
2.4	Η Παραγωγή του Γραπτού Λόγου	64
2.4.1	Προσεγγίσεις διδασκαλίας της παραγωγής Γραπτού Λόγου	67
2.4.1.1	Η παραδοσιακή προσέγγιση	67
2.4.1.2	Ελεύθερη έκφραση και δημιουργική γραφή	68
2.4.1.3	Η γνωστική προσέγγιση	69
2.4.1.4	Η κοινωνικογνωστική προσέγγιση	70
2.5	Η διαδικασία παραγωγής του Γραπτού Λόγου	72
2.6	Γνωστικά μοντέλα παραγωγής Γραπτού Λόγου	77
2.6.1.	Το μοντέλο των Flower και Hayes	77
2.6.2	Το μοντέλο των Bereiter και Scardamalia	78
2.7	Δεξιότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου	80
2.7.1	Οι μηχανιστικές δεξιότητες γραφής	81
2.7.1.1	Η γραφή με το χέρι	81
2.7.1.2	Η ορθογραφία	83
2.7.1.3	Το λεξιλόγιο	83
2.7.1.4	Η στίξη, ο τονισμός και η χρήση πεζών και κεφαλαίων	83
2.7.2	Οι μεταγνωστικές δεξιότητες γραφής	84
3.	Τρίτο Μέρος: Μεταγνώση	86
3.0	Μεταγνώση	86
3.1	Μεταγνωστικές Δεξιότητες	91
3.2	Ο ρόλος της μεταγνώσης στη μάθηση του Γραπτού Λόγου	95
4	Τέταρτο Μέρος	98
4.0	Οι Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές στην Εκπαίδευση	99
4.1	Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής ως εργαλείο Παραγωγής Γρ. Λόγου	103
4.2	Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής ως γνωσιακό εργαλείο	111
4.3	Ο Επεξεργαστής Κειμένου	113

4.4	Το λογισμικό «Kidinspiration»	115
Κεφάλαιο	2^{ο}: Ερευνητικό Πλαίσιο	116
5	Πέμπτο Μέρος: Η μεθοδολογία της έρευνας	117
5.0	Μεθοδολογία της έρευνας	118
5.1	Οριοθέτηση της έρευνας	118
5.1.1	Προβληματική – αναγκαιότητα - πρωτοτυπία	118
5.1.2	Στοχοθεσία έρευνας	125
5.1.3	Ερευνητικά ερωτήματα	126
5.1.4	Ερευνητικές Υποθέσεις	127
5.1.5	Εννοιολογικός και λειτουργικός ορισμός	129
5.2	Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας	130
5.2.1	Η μέθοδος της έρευνας	130
5.2.2	Το πλαίσιο της έρευνας	131
5.2.3	Το δείγμα της έρευνας	133
5.2.4	Μέσα συλλογής δεδομένων	135
5.2.4.1	Ποιοτικά κριτήρια	135
5.2.4.1.1	Η συνέντευξη	136
5.2.4.1.2	Το ερωτηματολόγιο	139
5.2.4.1.3	Η παρατήρηση	140
5.2.4.2	Τα ποσοτικά κριτήρια	141
5.2.4.2.1	Φωνολογική επίγνωση	141
5.2.4.2.2	Μη λεκτική νοημοσύνη (Raven)	142
5.2.4.2.3	Προσληπτικό λεξιλόγιο (PPVT)	143
5.2.4.2.4	Η δοκιμασία συγγραφής ιστοριών	144
5.2.4.3.5	Η δοκιμασία μεταγνωστικών δεξιοτήτων	150
5.2.4.3.6	Η δοκιμασία συγγραφής με χρήση Η/Υ	151
5.2.5	Ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας	153
5.2.5.1	Η διεξαγωγής της 1^{ης} φάσης της έρευνας 2006-2007	156
5.2.5.1.1	Παιδαγωγικό υλικό συγγραφής ιστοριών	156
5.2.5.1.2	Πιλοτική εφαρμογή	158
5.2.5.2	Η διεξαγωγής της 2^{ης} φάσης της έρευνας 2007-2008	159
5.2.5.2.1	Εκμάθηση χρήσης Η/Υ	160
5.2.5.2.2	Προέλεγχος	161
5.2.5.2.3	Αρχικός έλεγχος	162
5.2.5.2.4	Η παρέμβαση	163
5.2.5.3	Η διεξαγωγή της 3^{ης} φάσης της έρευνας 2008-2009	167
5.2.5.3.1	Η συνέχεια της παρέμβασης	167
5.2.5.3.2	Τελικός έλεγχος	170
6	Έκτο Μέρος: Τα ευρήματα της έρευνας	172
6.0	Τα ευρήματα της έρευνας	173
6.1	Η ισοδυναμία των ομάδων - Προέλεγχος	175
6.2	Παρουσίαση ποιοτικών δεδομένων	178
6.2.1	Οι συνεντεύξεις	178
6.2.2	Αρχικός Έλεγχος	179
6.2.2.1	Πειραματική Ομάδα	179
6.2.2.1.1	Γραμματισμός και Επίγνωση γραπτού	179
6.2.2.1.2	Περιεχόμενο – Δομή	181

6.2.2.1.3 Ολιστικά Κριτήρια 181
6.2.2.1.4 Μεταγνωστικές Δεξιότητες 181
6.2.2.2 Πρώτη Ομάδα Ελέγχου 182
6.2.2.2.1 Γραμματισμός και Επίγνωση γραπτού 182
6.2.2.2.2 Περιεχόμενο – Δομή 184
6.2.2.2.3 Ολιστικά Κριτήρια 184
6.2.2.2.4 Μεταγνωστικές Δεξιότητες 185
6.2.2.3 Δεύτερη Ομάδα Ελέγχου 185
6.2.2.3.1 Γραμματισμός και Επίγνωση γραπτού 185
6.2.2.3.2 Περιεχόμενο – Δομή 187
6.2.2.3.3 Ολιστικά Κριτήρια 187
6.2.2.3.4 Μεταγνωστικές Δεξιότητες 187
6.2.2.4 Οι απαντήσεις των μαθητών ανάλογα με την ομάδα. 189
6.2.2.5 Οι απαντήσεις των μαθητών ανάλογα με το φύλο. 191
6.2.2.6 Οι απαντήσεις των μαθητών ανάλογα με την εμπειρία. 192
6.2.3 Τελικός έλεγχος 194
6.2.3.1 Πειραματική ομάδα 194
6.2.3.1.1 Γραμματισμός και Επίγνωση γραπτού 196
6.2.3.1.2 Περιεχόμενο – Δομή 196
6.2.3.1.3 Ολιστικά Κριτήρια 196
6.2.3.1.4 Μεταγνωστικές Δεξιότητες 196
6.2.3.2 Πρώτη Ομάδα Ελέγχου 199
6.2.3.2.1 Γραμματισμός και Επίγνωση γραπτού 199
6.2.3.2.2 Περιεχόμενο – Δομή 200
6.2.3.2.3 Ολιστικά Κριτήρια 201
6.2.3.2.4 Μεταγνωστικές Δεξιότητες 201
6.2.3.3 Δεύτερη Ομάδα Ελέγχου 203
6.2.3.3.1 Γραμματισμός και Επίγνωση γραπτού 203
6.2.3.3.2 Περιεχόμενο – Δομή 204
6.2.3.3.3 Ολιστικά Κριτήρια 205
6.2.3.3.4 Μεταγνωστικές Δεξιότητες 205
6.2.4 Έλεγχος υποθέσεων με βάση τα ποιοτικά αποτελέσματα. 208
6.2.4.1 Υπόθεση 1η 208
6.2.4.1.1 Επίγνωση γραπτού 209
6.2.4.1.2 Περιεχόμενο 209
6.2.4.1.3 Ολιστικά Κριτήρια 210
6.2.4.2 Υπόθεση 2η 211
6.2.4.3 Υπόθεση 3η 213
6.2.4.4 Υπόθεση 4η 217
6.2.4.5 Υπόθεση 5η 219
6.2.4.6 Υπόθεση 6η 223
6.2.5 Η παρατήρηση 225
6.2.5.1 Αρχικός έλεγχος 226
6.2.5.1.1 Πειραματική ομάδα 226
6.2.5.1.2 Πρώτη και δεύτερη ομάδα ελέγχου 226
6.2.5.2 Τελικός έλεγχος 227
6.2.5.2.1 Πειραματική ομάδα 227

6.2.5.2.2	Πρώτη και Δεύτερη Ομάδα Ελέγχου	230
6.3	Παρουσίαση ποσοτικών αποτελεσμάτων	234
6.3.1	Στατιστική ανάλυση	235
6.3.2	Έλεγχος αξιοπιστίας της βαθμολογίας	236
6.3.3	Παρουσίαση των δεδομένων με βάση τη διδακτική προσέγγιση	239
6.3.4	Αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων	243
6.3.4.1	Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στην ορθογραφία	243
6.3.4.2	Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στον αριθμό των λέξεων	244
6.3.4.3	Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στον αριθμό των προτάσεων	246
6.3.4.4	Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στον αριθμό ηρώων	248
6.3.4.5	Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στον αριθμό των επεισοδίων.	250
6.3.4.6	Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στον αριθμό των γεγονότων.	252
6.3.4.7	Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στο γραμματισμό και την επίγνωση γραπτού.	254
6.3.4.8	Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στις δεξιότητες συμβατικής γραφής.	256
6.3.4.9	Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στο Περιεχόμενο – Δομή.	258
6.3.4.10	Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στα Ολιστικά Κριτήρια.	261
6.3.4.11	Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στη γενική εικόνα γραπτού.	263
6.3.4.12	Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στις γνωστικές – μηχανιστικές δεξιότητες.	266
6.3.4.13	Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στις μεταγνωστικές δεξιότητες.	269
6.3.5	Παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας με βάση τη διάκριση των μαθητών ανάλογα με το φύλο.	272
6.3.5.1	Πειραματική ομάδα	272
6.3.5.2	Πρώτη και δεύτερη ομάδα ελέγχου	277
6.3.6	Παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας με βάση τη διάκριση σε αρχάριους και έμπειρους.	281
6.3.6.1	Πειραματική ομάδα	281
6.3.6.2	Πρώτη και δεύτερη ομάδα ελέγχου	286
6.3.7	Η επίδοση των ομάδων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.	291
6.3.8	Η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην παραγωγή γραπτού λόγου χειρόγραφα και μέσω Η/Υ.	304
6.3.9	Ο έλεγχος των υποθέσεων με βάση τα ποσοτικά αποτελέσματα	309
6.3.9.1	Υπόθεση 1η	309
6.3.9.2	Υπόθεση 2η	312
6.3.9.3	Υπόθεση 3η	313
6.3.9.4	Υπόθεση 4η	314
6.3.9.5	Υπόθεση 5η	315
6.3.9.6	Υπόθεση 6η	316
6.3.9.7	Υπόθεση 7η	318
6.3.9.8	Υπόθεση 8η	319
6.4	Γενικά Συμπεράσματα	321
6.4.1	Περιορισμοί της έρευνας	323
6.4.2	Προτάσεις – Μελλοντικές προεκτάσεις	325
Βιβλιογραφία		328
Παράρτημα		338

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ, ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1	Το δείγμα της έρευνας ανά ομάδα και φύλο
Πίνακας 2	Το δείγμα της έρευνας ανά ομάδα και εμπειρία
Πίνακας 3	Ταξινόμηση ερωτήσεων συνέντευξης σε κατηγορίες και μεταβλητές
Πίνακας 4	Οι υποενότητες της φωνολογικής επίγνωσης και ο τρόπος βαθμολόγησης
Πίνακας 5	Μη λεκτική νοημοσύνη και τρόπος βαθμολόγησης
Πίνακας 6	Προσληπτικό λεξιλόγιο και τρόπος βαθμολόγησης
Πίνακας 7	Κλίμακα αξιολόγησης της γενικής εικόνας γραπτού
Πίνακας 8	Τα γενικά χαρακτηριστικά αξιολόγησης των ιστοριών
Πίνακας 9	Ο τρόπος αξιολόγησης της ορθογραφικής επιτυχίας
Πίνακας 10	Γραμματισμός και επίγνωση γραπτού
Πίνακας 11	Συμβατικές δεξιότητες γραπτού
Πίνακας 12	Περιεχόμενο – Δομή ιστορίας
Πίνακας 13	Ολιστικά κριτήρια
Πίνακας 14	Ποιότητα γραπτού λόγου
Πίνακας 15	Μηχανιστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες
Πίνακας 16	Μέσα συλλογής δεδομένων
Σχεδιάγραμμα 1	Ερευνητικό σχέδιο πιλοτικής εφαρμογής και πειραματικής ομάδας
Σχεδιάγραμμα 2	Ερευνητικό σχέδιο για πρώτη και δεύτερη ομάδα ελέγχου
Πίνακας 17	Κατανομή του δείγματος ανά φύλο και ομάδα
Πίνακας 18	Επιδόσεις των τριών ομάδων και επίπεδο σημαντικότητας
Πίνακας 19	Επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με το φύλο
Πίνακας 20	Επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με την εμπειρία
Πίνακας 21	Συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων ανά ομάδα.
Πίνακας 22	Συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων ανά φύλο.
Πίνακας 23	Συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων ανά εμπειρία.
Πίνακας 24	Συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα ΠΟ των σωστών απαντήσεων ανά εμπειρία και φύλο.
Πίνακας 25	Συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα ΟΕ1 των σωστών απαντήσεων ανά εμπειρία και φύλο.
Πίνακας 26	Συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα ΟΕ2 των σωστών απαντήσεων ανά εμπειρία και φύλο.
Πίνακας 27	Συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων στα κριτήρια ποιότητας.
Πίνακας 28	Συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων στις μηχ. και μετ. δεξιότητες.
Πίνακας 29	Κατηγοριοποίηση απαντήσεων πειραματικής ομάδας στις μηχ. και μετ. δεξιότητες.
Πίνακας 30	Αριθμητικά δεδομένα σωστών απαντήσεων της ΠΟ στα κριτήρια ποιότητας ανάλογα με το φύλο.
Πίνακας 31	Αριθμητικά δεδομένα σωστών απαντήσεων της ΟΕ1 στα κριτήρια ποιότητας ανά φύλο.
Πίνακας 32	Αριθμητικά δεδομένα σωστών απαντήσεων της ΟΕ2 στα κριτήρια ποιότητας ανά φύλο.
Πίνακας 33	Αριθμητικά δεδομένα σωστών απαντήσεων της ΠΟ στις μηχ. και μετ. δεξιότητες ανά φύλο.
Πίνακας 34	Αριθμητικά δεδομένα σωστών απαντήσεων της ΟΕ1 στις μηχ. και μετ. δεξιότητες ανά φύλο.
Πίνακας 35	Αριθμητικά δεδομένα σωστών απαντήσεων της ΟΕ2 στις μηχ. και μετ. δεξιότητες ανά φύλο.
Πίνακας 36	Αριθμητικά δεδομένα σωστών απαντήσεων της ΠΟ στα κριτήρια ποιότητας ανά εμπειρία.
Πίνακας 37	Αριθμητικά δεδομένα σωστών απαντήσεων της ΟΕ1 στα κριτήρια ποιότητας ανά εμπειρία.
Πίνακας 38	Αριθμητικά δεδομένα σωστών απαντήσεων της ΟΕ2 στα κριτήρια ποιότητας ανά εμπειρία.
Πίνακας 39	Αριθμητικά δεδομένα σωστών απαντήσεων της ΠΟ στις μηχ. και μετ. δεξιότητες ανά εμπειρία.
Πίνακας 40	Αριθμητικά δεδομένα σωστών απαντήσεων της ΟΕ1 στις μηχ. και μετ. δεξιότητες ανά εμπειρία.
Πίνακας 41	Αριθμητικά δεδομένα σωστών απαντήσεων της ΟΕ2 στις μηχ. και μετ. δεξιότητες ανά εμπειρία.
Πίνακας 42	Τα συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα της πειραματικής ομάδας μέσω παρατήρησης.
Πίνακας 43	Ενδεικτικές ερωτήσεις μαθητών πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας.
Πίνακας 44	Τα συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα των ομάδων ελέγχου μέσω παρατήρησης.
Πίνακας 45	Ενδεικτικές ερωτήσεις μαθητών των ομάδων ελέγχου κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας.
Πίνακας 46	Έλεγχος αξιοπιστίας βαθμολογητών.
Πίνακας 47	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.
Πίνακας 48	Συσχετίσεις μεταβλητών.
Πίνακας 49	Δείκτες συνάφειας μεταξύ των τιμών των μεταβλητών.
Πίνακας 50	Ανάλυση διακύμανσης πριν και μετά την πειραματική διαδικασία και τη διδακτική παρέμβαση.
Πίνακας 51	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ΠΟ και των ΟΕ στην ορθογραφία.
Γράφημα 1	Διαφορές μέσων όρων των ομάδων στην ορθογραφία κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.
Πίνακας 52	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ΠΟ και των ΟΕ στον αριθμό των λέξεων.
Γράφημα 2	Διαφορές μέσων όρων των ομάδων στον αριθμός των λέξεων κατά τον αρχικό & τελικό έλεγχο.
Πίνακας 53	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ΠΟ και των ΟΕ στον αριθμό προτάσεων.
Γράφημα 3	Διαφορές μέσων όρων των ομάδων στον αριθμό των προτάσεων στον αρχικό και τελικό έλεγχο.
Πίνακας 54	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ΠΟ και των ΟΕ στον αριθμό ηρώων.
Γράφημα 4	Διαφορές μέσων όρων των ομάδων στον αριθμό ηρώων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.
Πίνακας 55	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ΠΟ και των ΟΕ στον αριθμό επεισοδίων.

Γράφημα 5	Διαφορές μέσων όρων των ομάδων στον αριθμό επεισοδίων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.
Πίνακας 56	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ΠΟ και των ΟΕ στον αριθμό γεγονότων.
Γράφημα 6	Διαφορές μέσων όρων των ομάδων στον αριθμό γεγονότων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.
Πίνακας 57	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ΠΟ και των ΟΕ στο γραμματισμό και την επίγνωση γρ.
Γράφημα 7	Διαφορές μέσων όρων των ομάδων στο γραμματισμό κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.
Πίνακας 58	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ΠΟ και των ΟΕ στις δεξιότητες συμβ. γραφής.
Γράφημα 8	Διαφορές μέσων όρων των ομάδων στις δεξιότητες συμβ. γραφής.
Πίνακας 59	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ΠΟ και των ΟΕ στο περιεχόμενο και τη δομή.
Γράφημα 9	Διαφορές μέσων όρων των ομάδων στις δεξιότητες στο περιεχόμενο και τη δομή.
Πίνακας 60	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ΠΟ και των ΟΕ στα ολιστικά κριτήρια.
Γράφημα 10	Διαφορές μέσων όρων των ομάδων στις δεξιότητες στα ολιστικά κριτήρια.
Πίνακας 61	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ΠΟ και των ΟΕ στη γενική εικόνα.
Γράφημα 11	Διαφορές μέσων όρων των ομάδων στις δεξιότητες στη γενική εικόνα.
Πίνακας 62	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ΠΟ και των ΟΕ στις μηχανιστικές δεξιότητες.
Γράφημα 12	Διαφορές μέσων όρων των ομάδων στις δεξιότητες στις μηχανιστικές δεξιότητες.
Πίνακας 63	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ΠΟ και των ΟΕ στις μεταγνωστικές δεξιότητες.
Γράφημα 13	Διαφορές μέσων όρων των ομάδων στις δεξιότητες στις μεταγνωστικές δεξιότητες.
Πίνακας 64	Ανάλυση διακύμανσης ΠΟ πριν και μετά την πειραματική διαδικασία ανά φύλο.
Γράφημα 14	Οι επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με το φύλο πριν την παρέμβαση.
Γράφημα 15	Οι επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με το φύλο μετά την παρέμβαση
Πίνακας 65	Ανάλυση διακύμανσης ΟΕ πριν και μετά την πειραματική διαδικασία ανά φύλο.
Γράφημα 16	Οι επιδόσεις των μαθητών των ΟΕ ανάλογα με το φύλο στον αρχικό έλεγχο.
Γράφημα 17	Οι επιδόσεις των μαθητών των ΟΕ ανάλογα με το φύλο στον τελικό έλεγχο.
Πίνακας 66	Ανάλυση διακύμανσης ΠΟ πριν και μετά την πειραματική διαδικασία ανά εμπειρία.
Γράφημα 18	Οι επιδόσεις των μαθητών της ΠΟ ανάλογα με την εμπειρία στον αρχικό έλεγχο.
Γράφημα 19	Οι επιδόσεις των μαθητών της ΠΟ ανάλογα με την εμπειρία στον τελικό έλεγχο.
Πίνακας 67	Ανάλυση διακύμανσης ΟΕ πριν και μετά την πειραματική διαδικασία ανά εμπειρία.
Γράφημα 20	Οι επιδόσεις των μαθητών των ΟΕ ανάλογα με την εμπειρία στον αρχικό έλεγχο.
Γράφημα 21	Οι επιδόσεις των μαθητών των ΟΕ ανάλογα με την εμπειρία στον τελικό έλεγχο.
Γράφημα 22	Οι επιδόσεις των μαθητών στα ποσοτικά χαρακτηριστικά κατά τον αρχικό έλεγχο.
Γράφημα 23	Οι επιδόσεις των μαθητών στα ποσοτικά χαρακτηριστικά κατά τον τελικό έλεγχο.
Γράφημα 24	Οι επιδόσεις των μαθητών στα ποσοτικά χαρακτηριστικά ανά ομάδα και φύλο(αρχ.έλεγχ).
Γράφημα 25	Οι επιδόσεις των μαθητών στα ποσοτικά χαρακτηριστικά ανά ομάδα και φύλο(τελ.έλεγχ).
Γράφημα 26	Οι επιδόσεις των μαθητών στα ποσοτικά χαρακτηριστικά ανά ομάδα και εμπειρία(αρχ.έλεγχ).
Γράφημα 27	Οι επιδόσεις των μαθητών στα ποσοτικά χαρακτηριστικά ανά ομάδα και εμπειρία(τελ.έλεγχ).
Γράφημα 28	Οι επιδόσεις των μαθητών στα ποιοτικά χαρακτηριστικά κατά τον αρχικό έλεγχο.
Γράφημα 29	Οι επιδόσεις των μαθητών στα ποιοτικά χαρακτηριστικά κατά τον τελικό έλεγχο.
Γράφημα 30	Οι επιδόσεις των μαθητών στα ποιοτικά χαρακτηριστικά ανά ομάδα και φύλο(αρχ.έλεγχ).
Γράφημα 31	Οι επιδόσεις των μαθητών στα ποιοτικά χαρακτηριστικά ανά ομάδα και φύλο(τελ.έλεγχ).
Γράφημα 32	Οι επιδόσεις των μαθητών στα ποιοτικά χαρακτηριστικά ανά ομάδα και εμπειρία(αρχ.έλεγχ).
Γράφημα 33	Οι επιδόσεις των μαθητών στα ποιοτικά χαρακτηριστικά ανά ομάδα και εμπειρία(τελ.έλεγχ).
Γράφημα 34	Οι επιδόσεις των μαθητών στις δεξιότητες παραγωγής γρ. λόγου κατά τον αρχικό έλεγχο.
Γράφημα 35	Οι επιδόσεις των μαθητών στις δεξιότητες παραγωγής γρ. λόγου κατά τον τελικό έλεγχο.
Γράφημα 36	Οι επιδόσεις των μαθητών στις δεξιότητες παρ. γρ. λόγου ανά ομάδα και φύλο(αρχ.έλεγχ).
Γράφημα 37	Οι επιδόσεις των μαθητών στις δεξιότητες παρ. γρ. λόγου ανά ομάδα και φύλο(τελ.έλεγχ).
Γράφημα 38	Οι επιδόσεις των μαθητών στις δεξιότητες παρ. γρ. λόγου ανά ομάδα και εμπειρία (αρχ.έλεγχ).
Γράφημα 39	Οι επιδόσεις των μαθητών στις δεξιότητες παρ. γρ. λόγου ανά ομάδα και εμπειρία (τελ.έλεγχ).
Πίνακας 68	Οι μέσοι όροι και η τυπική απόκλιση στις δοκιμασίες της γραφής με το χέρι και τον Η/Υ.
Πίνακας 69	Συσχέτιση επίδοσης στη γραφή με το χέρι και με τον Η/Υ.
Γράφημα 40	Οι επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη γραφή με το χέρι.
Γράφημα 41	Οι επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη γραφή με τον Η/Υ.
Πίνακας 70	Ποιότητα γραπτού λόγου ομάδων ελέγχου και πειραματικής.
Γράφημα 42	Οι επιδόσεις των μαθητών στην ποιότητα του γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ…

Η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου είναι μία πολυσύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία για το μικρό μαθητή. Ταυτόχρονα όμως είναι απαραίτητη και πολύτιμη καθώς μέσα από αυτήν μπορεί να δει και να διαβάσει τις σκέψεις του και να οικοδομήσει το δικό του προσωπικό γραπτό λόγο. Η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού έδωσε μία νέα διάσταση στη διαδικασία αυτή λαμβάνοντας υπόψη και επισημαίνοντας τη σημασία και την ύπαρξη του γραπτού λόγου στις εμπειρίες και τις γνώσεις του μικρού παιδιού.

Η μεταγνώση και οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι επίσης ένας τομέας εξαιρετικά σημαντικός ο οποίος όμως, κατά την προσωπική μας άποψη, χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση σε ότι αφορά τις δυνατότητες των μικρών μαθητών. Κι αυτό γιατί υπάρχουν πολλές στιγμές της σχολικής ζωής που ο γραπτός τους λόγος και ο τρόπος με τον οποίο τον οργανώνουν και τον εκφράζουν μπορεί να ξαφνιάσει ευχάριστα τον/την εκπαιδευτικό. Αυτές οι μικρές ευχάριστες εκπλήξεις και οι ακόμα πιο αποστομωτικές εξηγήσεις τους, ήταν που μας έδωσαν το ερέθισμα να ασχοληθούμε με το θέμα αυτό.

Στόχος μας ήταν να μπορέσουμε κι εμείς να προσθέσουμε τη δική μας προσέγγιση, τη δική μας μικρή πινελιά στον τομέα της έρευνας για την παραγωγή γραπτού λόγου και τη μεταγνώση στην Α΄και τη Β΄Δημοτικού. Η συμβολή μας ήταν σίγουρα μικρή αλλά ελπίζουμε να μπορέσει να αφήσει το δικό της ίχνος στον ερευνητικό χώρο και να δώσει κίνητρα και ερεθίσματα για περαιτέρω διερεύνηση.

Τα οφέλη ήταν, βέβαια, περισσότερα για μας, καθώς η ενασχόλησή μας με την ερευνητική διαδικασία, με τους τομείς και τα πεδία της εκπαιδευτικής έρευνας μας έδωσε τη δυνατότητα να δούμε με διαφορετική ματιά τόσο τη θεωρία όσο και την πράξη της διδασκαλίας. Ελπίζουμε να μπορέσαμε να

αναδείξουμε τις ικανότητες και δεξιότητες που μπορούν να αναπτύξουν οι μικροί μαθητές καθώς και τις δυνατότητες που διαθέτουν για το σκοπό αυτό.

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Η διαδρομή ήταν δύσκολη και τα εμπόδια φάνηκαν μεγαλύτερα στο τέλος, αλλά σίγουρα άξιζε και ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητική και χρήσιμη. Η μόνη διαφοροποίησή μας θα ήταν αναφορικά με την πρόληψη και την προσοχή. Μάθαμε με κάπως οδυνηρό τρόπο ότι η απόλυτη πίστη στην τεχνολογία δεν είναι ιδιαίτερα εποικοδομητικός παράγοντας στη δράση του ερευνητή. Η δε πίστη στην ανθρώπινη ικανότητα και δυνατότητα είναι ένας παράγοντας που δεν πρέπει ποτέ να μπαίνει σε δεύτερη μοίρα.

Θα ευχαριστήσω πρώτα από όλα τους μαθητές μου στους οποίους είναι αφιερωμένη η εργασία αυτή, καθώς σε αυτούς οφείλεται η συνεχής ενασχόλησή μου με την εκπαιδευτική έρευνα και δράση. Ο δάσκαλος δεν πρέπει ποτέ να αποκλείει τον εαυτό του από την ερευνητική διαδικασία γιατί κάθε διδασκαλία είναι μία μικρή έρευνα με στόχους, αποτελέσματα, αναθεωρήσεις, προεκτάσεις ή νέες προσεγγίσεις.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στον επόπτη μου, τον κύριο Ιωάννη Σπαντιδάκη, για την υπομονή του, τη συμπαράσταση και κατανόησή του, για τα ερεθίσματα και τις υποδείξεις του καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας. Ευχαριστώ επίσης τον κύριο Μιχάλη Βάμβουκα, συνεπόπτη της εργασίας αυτής, που πίστεψε σε μένα από την αρχή των προπτυχιακών μου σπουδών και με παρότρυνε να μπω στο χώρο των μεταπτυχιακών σπουδών. Τον ευχαριστώ επίσης για όλες τις χρήσιμες υποδείξεις και επισημάνσεις του. Ένα ακόμη μεγάλο ευχαριστώ στην κυρία Αγγελική Μουζάκη, επίσης συνεπόπτρια της εργασίας μου, η οποία με βοήθησε πολύ τόσο σε θεωρητικό

και ερευνητικό επίπεδο όσο και σε ψυχολογική στήριξη, υποστήριξη και ενθάρρυνση. Τους ευχαριστώ επίσης, για τη συμμετοχή μου σε ερευνητικές προσπάθειες που με βοήθησαν να μάθω και να εξασκηθώ στην επίδοση δοκιμασιών.

Να ευχαριστήσω ακόμη όλα τα πρωτάκια και δευτεράκια που συμμετείχαν στην έρευνά μου καθώς και τις δασκάλες τους, Ειρήνη Γάκη και Άννα Αθανασίου, που με δέχτηκαν στην τάξη τους και με βοήθησαν στη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων. Επίσης, ευχαριστώ τους διευθυντές των σχολείων που με δέχτηκαν και άνοιξαν το σχολείο και τις τάξεις τους με τόση προθυμία και εγκαρδιότητα. Η περιοχή του Μυλοποτάμου είναι πραγματικά μία ιδιαίτερη περιοχή με πολλά προβλήματα, αλλά είναι ταυτόχρονα μία προικισμένη και πλούσια σε δυνατότητες περιοχή και είμαστε περήφανοι που αποτελούμε ένα μικρό κομμάτι της.

Ένα ακόμη μεγάλο ευχαριστώ στη συνάδελφο και φίλη Μαρία Ράλλη για τη συζήτηση, την ανατροφοδότηση, την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών και κυρίως γιατί ήταν εκεί όποτε τη χρειαζόμουν. Να ευχαριστήσω ακόμη τους καλούς φίλους και συνάδελφους εκπαιδευτικούς, το Γιώργο Φρουζάκη και τη Στέλα Πολάκη που με βοήθησαν στην αξιολόγηση των ιστοριών των μαθητών.

Τέλος, να ευχαριστήσω τους γονείς μου καθώς ένα μεγάλο μέρος της αφοσίωσης και της αγάπης για τη δουλειά μου οφείλεται σε αυτούς. Φυσικά, δε θα μπορούσα να αφήσω απέξω το συνεργάτη της ζωής μου και συνάδελφο, Νεκτάριο Τσαγλιώτη, που υπήρξε για μένα μεγάλη βάση δεδομένων, ανατροφοδότησης, υπομονής και επιμονής.

Σας ευχαριστώ!

Η ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία απαρτίζεται από δύο βασικές ενότητες, τη θεωρητική και την ερευνητική. Συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο με:

Το πρώτο μέρος, με την εισαγωγή στην οποία γίνεται λόγος για τη συγκεκριμένη εργασία καθώς και γενική αναφορά στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και στη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου.

Το δεύτερο μέρος, επιχειρεί μία πιο ιδιαίτερη ανασκόπηση στην έννοια του γραπτού λόγου και πιο συγκεκριμένα στη σημασία και αναγκαιότητά του, στις τρεις βασικές συνιστώσες τους, την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, στις θεωρίες, τις προσεγγίσεις και τα μοντέλα του γραπτού λόγου καθώς και στη διαδικασία παραγωγής του.

Το τρίτο μέρος, προσεγγίζει την έννοια της μεταγνώσης και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς και το ρόλο της μεταγνώσης στη μάθηση του γραπτού λόγου και στη διαδικασία παραγωγής του.

Το τέταρτο μέρος, αναφέρεται στο γενικότερο ρόλο του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή στην εκπαίδευση και στον ειδικότερο ρόλο του ως εργαλείου παραγωγής γραπτού λόγου καθώς και ως γνωσιακού εργαλείου.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει το ερευνητικό πλαίσιο με:

Το πέμπτο μέρος, στο οποίο παρουσιάζεται η Προβληματική του θέματος και η οριοθέτησή του, η στοχοθεσία, οι ερευνητικές υποθέσεις και τα ερωτήματα καθώς και ο εννοιολογικός και λειτουργικός ορισμό των εννοιών που χρησιμοποιούνται ως μεταβλητές. Στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μέθοδος που ακολουθήσαμε, ο σχεδιασμός της έρευνας, ο τρόπος διεξαγωγής της καθώς και τα μέσα συλλογής δεδομένων και αξιολόγησης.

Το έκτο μέρος, περιλαμβάνει την εφαρμογή των κριτηρίων για την επεξεργασία των υποθέσεων, το σχολιασμό και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, τους περιορισμούς καθώς και τις μελλοντικές επεκτάσεις της έρευνας.

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Πρώτο Μέρος

Γλωσσική Ανάπτυξη

1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να ερευνήσει τις δυνατότητες των μαθητών των μικρών τάξεων του Δημοτικού αναφορικά με την παραγωγή και την ποιότητα του γραπτού λόγου καθώς και την ανάπτυξη των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων με συγκεκριμένη παρέμβαση και μέσα. Με λίγα λόγια, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι είναι μια διαχρονική έρευνα που ξεκίνησε με τρεις ομάδες μαθητών στα μέσα της Α΄ τάξης παρατηρώντας και καταγράφοντας δεδομένα, συνεχίστηκε με διεξαγωγή πειράματος και παρέμβαση στη μία ομάδα, παρακολούθησε την πορεία τους μέχρι τα μέσα περίπου της Β΄ τάξης συνεχίζοντας την παρατήρηση και την καταγραφή δεδομένων μέσω δοκιμασιών, για να συγκρίνει στο τέλος τα δεδομένα των τριών ομάδων και να εξαγάγει τα αποτελέσματά της με κύριες συνιστώσες την ποιότητα του γραπτού λόγου και τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Ο γραπτός λόγος είναι το μέσο ή η προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πόρποδας 1988). Ο εκπαιδευτικός της Α΄ και της Β΄ Δημοτικού πρέπει να δημιουργήσει τις συνθήκες αυτές που μπορούν να βοηθήσουν και να εξοπλίσουν το μαθητή με δεξιότητες και στρατηγικές που θα του παράσχουν αυτή τη δυνατότητα. Θεωρείται πολύ βασική η δημιουργία του κατάλληλου, υποστηρικτικού, μορφωσιογόνου περιβάλλοντος, που θα καλλιεργήσει και θα αναπτύξει τις δεξιότητες παραγωγής του γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης 2004) για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα γι' αυτούς που ενδεχομένως θα παρουσιάσουν δυσκολίες και προβλήματα στην αρχή και κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας της Πρώτης Γραφής και Ανάγνωσης, της μετέπειτα γραφής και ανάγνωσης και της παραγωγής γραπτού λόγου.

Υπάρχουν πορίσματα ερευνών τα οποία αναφέρουν ότι για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι απαραίτητη μια συστημική προσέγγιση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα της παρατήρησης, του σχεδιασμού, της υποστήριξης και της

αξιολόγησης με όσο το δυνατόν πιο δυναμικούς τρόπους αλληλεπίδρασης του μαθητή – συγγραφέα με το περιβάλλον του, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορέσει να δομήσει τις απαραίτητες δεξιότητες γραπτού λόγου και να τις χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά στην επικοινωνία του με τους άλλους (Joyce, Showers & Weil 1993· MacArthur, Graham & Schwartz 1999, Mercer & Mercer 1998, Wong, Butler, Ficzere, Kupenis, Corden & Zelmer 1994, όπως αναφέρεται στο Σπαντιδάκης 2004).

Ο μαθητής, το «πρωτάκι», που μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει και το «δευτεράκι» που μαθαίνει να αξιοποιεί τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης που απέκτησε πρέπει να κατανοήσει και να αντιληφθεί αρκετά νωρίς και με ευχάριστο και ενδιαφέρον τρόπο ότι ο λόγος που έρχεται στο σχολείο δεν είναι απλά να μάθει να γράφει και να διαβάζει αλλά και να επικοινωνεί και ότι ουσιαστικά τα μέσα που θα το βοηθήσουν να επικοινωνήσει είναι η γραφή και η ανάγνωση. Συχνά οι μικροί μαθητές δέχονται, ή τουλάχιστον ακολουθούν το δρόμο που τους υποδεικνύουν οι μεγάλοι, να είναι μέρος δηλαδή της μαθησιακής διαδικασίας, χωρίς να έχουν αντιληφθεί το ρόλο που αυτή θα κατέχει στη μετέπειτα ζωή τους. Είναι σημαντική η γνωστοποίηση αυτού του ρόλου από τον/την εκπαιδευτικό με τρόπο “κατάλληλο και έντιμο” (Bruner 1961) για την ηλικία τους, καθώς και την αξιοποίηση όλων των γνώσεων που τα παιδιά φέρνουν μαζί τους στην Πρώτη και τη Δευτέρα τάξη.

Η/Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξεκινήσει ομαλά τη διαδικασία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ένα ομαλό μεταβατικό στάδιο, να «χτίσει» δηλαδή μία γέφυρα μεταξύ της αναδυόμενης ανάγνωσης και γραφής (των εμπειριών που έχει το παιδί) στη συστηματική διδασκαλία. Η ομαλή μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο είναι σημαντική και πρέπει να γίνει με σεβασμό στο παιδί και στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του.

Σημαντική είναι επίσης η καλή σχέση και συνεργασία του/της εκπαιδευτικού της πρώτης με τον/την εκπαιδευτικό του νηπιαγωγείου, καθώς και με τους γονείς των μαθητών. Ίσως μέσα από μία καλή σχέση και

συνεργασία να προλαμβάνονται τυχόν εμπόδια που μπορεί να εμφανιστούν, ακόμη και μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να εμφανίσουν κάποιοι από τους μαθητές μας. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό συνεχές μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, που αποσκοπεί στην ενίσχυση των μικρών παιδιών στην προσπάθεια οικοδόμησης του γραπτού λόγου (Formisano 1996).

Το ίδιο βέβαια ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς της Πρώτης και της Δευτέρας τάξης, καθώς η μία αποτελεί συνέχεια της άλλης. «*Η οικογένεια, το ευρύτερο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον και το σχολείο είναι τα περιβάλλοντα που επηρεάζουν σημαντικά, εκτός από τη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, και την αυτοεικόνα, την ικανότητα μάθησης και τις δεξιότητες γραμματισμού του μαθητή* (Tessmer 1993· Harris & Graham 1992)*. Η καλή νοητική και συναισθηματική σχέση μεταξύ μαθητών και γονέων και η ενθάρρυνση και υποστήριξη που οι τελευταίοι παρέχουν στο μαθητή τον βοηθούν σημαντικά να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που συναντά στο σχολείο»* (Mercer & Mercer 1998, όπως αναφέρεται στο Σπαντιδάκης 2004).

Ο/Η εκπαιδευτικός συναντά βασικά και σημαντικά ερωτήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του και ιδιαίτερα αναφορικά με τις έννοιες της Παραγωγής Γραπτού Λόγου, της συγγραφής, της διόρθωσης και του τρόπου με τον οποίο πρέπει να γίνεται, της αξιολόγησης με την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης των μαθητών του/της, καθώς και των δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια της Πρώτης και της Δευτέρας τάξης. Ιδιαίτερα ο/η εκπαιδευτικός του ολιγοθέσιου ορεινού ή πεδινού απομακρυσμένου σχολείου αναρωτιέται διαρκώς πώς μπορεί να ενισχύσει και να παράσχει περισσότερες δυνατότητες στους μαθητές του που συγκριτικά και αναλογικά με τα παιδιά των πόλεων έχουν λιγότερα ερεθίσματα και περιορισμένες δυνατότητες.

Πώς μπορεί αρχικά να κάνει τη γνώση των φθόγγων και γραμμάτων πιο προσιτή στους μαθητές αυτούς που τα ερεθίσματα και οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους δε συμβαδίζουν με τα σχολικά εγχειρίδια; Πώς μπορεί να τους

δείξει τον κόσμο μέσα από το δικό τους χωριό, μέσα από τη δική τους μικρή κοινωνία και έπειτα να τους βοηθήσει να οδηγηθούν στον ευρύτερο κόσμο; Όλα αυτά τα ερωτήματα και ακόμη περισσότερα αναζητούν απάντηση από τον/την εκπαιδευτικό της πράξης που νεοδιόριστος συνήθως με μηδαμινή έως ελάχιστη εμπειρία ξεκινά να διδάσκει σε μικρά ολιγοθέσια σχολεία.

Είναι πολλές οι απαιτήσεις της πρώτης τάξης με αποτέλεσμα να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης και ταυτόχρονα η ίδια διδασκαλία να αποστασιοποιείται από την ευρύτερη έννοια του γραπτού λόγου και να γίνεται αντιληπτή μόνο ως γραφήματα και φωνήματα. Ο γραπτός λόγος όμως είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας, όπως και ο προφορικός και θα πρέπει μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο να λαμβάνει χώρα η πρώτη γραφή και ανάγνωση, ως κομμάτι του γραπτού λόγου και όχι ως αποσπασματική αποκωδικοποίηση του φωνήματος σε γράφημα και το αντίστροφο.

Μέσα από τη μελέτη αυτή επιχειρούμε να αποδείξουμε ότι οι μικροί μαθητές της πρώτης και της δευτέρας τάξης μπορούν να παράγουν γραπτό λόγο, μπορούν να συγγράψουν μικρές ολοκληρωμένες ιστορίες καθημερινότητας, διαδικασίας και γεγονότων αρκεί να τους δοθούν τα κατάλληλα μέσα, οι κατάλληλες οδηγίες και ένας συγκεκριμένος τρόπος εργασίας. Μπορούν ακόμη και να βοηθηθούν μέσα από αυτή τη διαδικασία σε άλλες πτυχές της μαθησιακής τους ζωής ή ακόμη και να τη διαφοροποιήσουν σύμφωνα με τα δικά τους δεδομένα.

Μετά από αυτή τη μικρή εισαγωγή με έμφαση στις έννοιες της επικοινωνίας, του γραπτού λόγου και στο μαθητή της Πρώτης και της Δευτέρας τάξης που αποτελούν τους βασικούς άξονες της εργασίας μας θα περάσουμε στην ενότητα της γλωσσικής εξέλιξης για να μπορέσουμε να δούμε λίγο πιο αναλυτικά τη διαδικασία από την οποία περνούν οι μαθητές μας για να φτάσουν και να επιτεύξουν τους στόχους της εκπαιδευτικής πράξης.

1.1 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η ανθρώπινη γλώσσα χρησιμοποιεί τους ήχους και τους μετατρέπει σε έννοιες. Οι ήχοι αυτοί συμβολίζουν μία τεράστια ποικιλία και ποσότητα εννοιών χωρίς όμως η ίδια η γλώσσα να περιέχει και να περιλαμβάνει τόσες πολλές αντιστοιχίες ήχων και εννοιών. Αν συνέβαινε αυτό η μάθησή της θα ήταν δύσκολη, ίσως και αδύνατη, καθώς θα έπρεπε να αποστηθίζουμε τα πάντα για να μπορέσουμε να μιλήσουμε και να επικοινωνήσουμε. Αντιθέτως, η γλώσσα είναι ένας μηχανισμός ποικίλων εκφράσεων που συμβολίζουν έννοιες με τη συστηματική και σωστή χρήση των ήχων. Αυτή η οργάνωση των ήχων και των εννοιών αποτελεί το γλωσσικό σύστημα (Κατή 1992).

> *«Η γλώσσα είναι ίσως το πιο χαρακτηριστικό από όλα τα ανθρώπινα γνωρίσματα. Η ανθρώπινη επικοινωνία γίνεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Μπορούμε να επικοινωνήσουμε με τις εκφράσεις του προσώπου, με σύμβολα, σήματα, χειρονομίες και κινήσεις. Ωστόσο, αυτοί οι δίαυλοι επικοινωνίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από τα ζώα. Η γλώσσα, όμως, περιλαμβάνει μια ιδιαίτερα πολύπλοκη χρήση αυθαίρετων συμβατικών συμβόλων (των λέξεων), τα οποία συνδυάζονται σύμφωνα με ένα πολιτισμικά καθιερωμένο σύστημα προκειμένου να μεταφέρουν συγκεκριμένα νοήματα στους άλλους ανθρώπους»* (Hayes 1998:249).

Η γλώσσα καθιστά δυνατή τη σκέψη και κανονίζει τη συμπεριφορά, εξηγεί ο Vygotsky (1988). Εξυπηρετεί ταυτόχρονα δύο λειτουργίες, την εξωτερική και την εσωτερική. Η εξωτερική λειτουργία της γλώσσας αναφέρεται στη διεκπεραίωση της επικοινωνίας με τους άλλους και η εσωτερική λειτουργία της συμβάλλει στην τακτοποίηση των σκέψεων. Η γλώσσα δεν είναι μόνο η βάση του ανθρώπινου πολιτισμού, αλλά και της συνείδησης, καθώς χωρίς αυτή θα περιοριζόμασταν στις στοιχειώδεις γνωστικές λειτουργίες της αίσθησης και της αντίληψης. Με τη γλώσσα όμως συνίσταται και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Μέσω της κοινωνικής

αλληλεπίδρασης έρχεται αυτό που ο Vygotsky ονομάζει «ανατροφή και διδασκαλία», βασικές προϋποθέσεις της ανάπτυξης (Lefrancois 2004).

«Η γλώσσα είναι όργανο επικοινωνίας και μέσο έκφρασης και σκέψης» (Βάμβουκας 2004:87). Μαθαίνουμε μια γλώσσα σημαίνει μαθαίνουμε να επικοινωνούμε στη γλώσσα αυτή, δηλαδή να μιλούμε και να γράφουμε παράγοντας νοήματα ή να ακούμε και να διαβάζουμε δεχόμενοι νοήματα προσαρμόζοντας την ομιλία μας ή το γραπτό μας στον επιδιωκόμενο στόχο, στο συνομιλητή ή αναγνώστη μας και στο συγκείμενο. Ο άνθρωπος για να μπορέσει να επικοινωνήσει επιλέγει εκείνη την ιδιαίτερη λειτουργία που εκπληρώνει η γλώσσα (πληροφόρηση, γνώμη, παρακίνηση, επιδοκιμασία, ευχή, εντυπωσιασμός, απειλή κ.α) ανάλογα με την κατάσταση της επικοινωνίας (Βάμβουκας 2004).

Μέχρι το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα η γλώσσα θεωρούνταν ως ένα απλό συμβατικό σύστημα σημάτων, ένα πολιτισμικό προϊόν, μία έκφραση της δυνατότητας του ανθρώπου να χρησιμοποιεί σύμβολα. Πίστευαν πως το παιδί μάθαινε τη γλώσσα του με απλή μίμηση, ακούγοντας και αναπαράγοντας αυτό που λέει ο ενήλικας (συμπεριφοριστική θεωρία). Η θεωρία του Chomsky (1964) για τη γλώσσα άνοιξε νέα πεδία έρευνας τόσο στη γλωσσολογία, όσο και στην ψυχογλωσσολογία και επηρέασε τις έως τότε ισχύουσες αντιλήψεις για το γραπτό λόγο. Μίλησε για κατάκτηση και όχι για εκμάθηση της γλώσσας από το παιδί. Στη συνέχεια της θεωρίας του πολλοί ψυχογλωσσολόγοι υποστήριξαν ότι τα παιδιά δε μιμούνται την προφορική γλώσσα των ενηλίκων, αλλά συμμετέχουν στην εκμάθησή της ενεργά, ανακαλύπτοντας κανόνες που τη διέπουν και επαληθεύοντας τους συνεχώς και χωρίς συστηματική διδασκαλία (Brown 1970). Οι λόγοι για τους οποίους η άποψη αυτή επικρατεί μέχρι σήμερα είναι οι εξής:

- Η πορεία και τα στάδια απόκτησης της γλώσσας είναι ενιαία για όλους τους λαούς.
- Η ταχύτητα απόκτησης της γλώσσας και μάλιστα κατά τρόπο τέλειο στα τέσσερα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, ερμηνεύεται μόνο αν δεχτούμε

την έμφυτη και εγγενή ικανότητα του ανθρώπου στην κατάκτηση της γλώσσας του και

- Το παιδί χρησιμοποιεί αρχικά και με συστηματικό τρόπο λανθασμένους τύπους χρήσης της γλώσσας τους οποίους δεν έχει ακούσει να μιλούν οι ενήλικοι (Richards 1998:117).

Η θεωρία αυτή λοιπόν κατέστησε σαφές ότι η κατανόηση της γλώσσας δεν ερμηνεύεται απλά και μόνο με μια απλή παράταξη των λέξεων σε πρόταση, παράγραφο και κείμενο. Η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα που διέπεται από ορθογραφικούς, συντακτικούς και άλλους κανόνες. Η κατάκτησή της επιτυγχάνεται με την εσωτερίκευση, από το παιδί, των γενικών κανόνων που τη διέπουν, μέσα από την επαφή του με τη γλώσσα του περιβάλλοντός του (Κουτσουράκη 2006).

> *«Αν η ψυχογλωσσολογία διευκόλυνε την επανεξέταση των αντιλήψεων για τη μάθηση και την κατανόηση της γλώσσας δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στον ενεργό, σκόπιμο ρόλο όσων τη χρησιμοποιούν, ο κλάδος της κοινωνιογλωσσολογίας συνέδραμε σημαντικά στην απονομή των διάφορων διαλέκτων ως αυτόνομων γλωσσικών συστημάτων με δικούς τους κανόνες. Απέδειξαν ότι οι ομιλητές των διαφόρων διαλέκτων εκφράζουν γλωσσικές διαφορές και όχι γλωσσικά ελλείμματα και αναγνώρισαν ότι τα παιδιά που μεταφέρουν ένα κείμενο, το οποίο διαβάζουν, στη δική τους διάλεκτο δεν κάνουν λάθη, αλλά πραγματοποιούν ένα αξιοσημείωτο έργο* (Κουτσουράκη 2006).»

Η γλώσσα είναι σύμφυτη με την ανθρώπινη εξέλιξη. Αναπτύχθηκε στο ανθρώπινο είδος μέσα από την ανάγκη επικοινωνίας των ανθρώπων μεταξύ τους, για να εξελιχθεί σε μέσο, όχι μόνο επικοινωνίας, αλλά κυρίως έκφρασης της σκέψης (Chomsky 2003). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003) η μάθηση της γλώσσας είναι μία διαδικασία που ξεκινάει με τη γέννηση του παιδιού και ολοκληρώνεται σε ένα μεγάλο βαθμό κατά το τέλος της παιδικής του ηλικίας. Αυτή η διαδικασία της μάθησης της γλώσσας ή της απόκτησης της γλώσσας

περιλαμβάνει τρία βασικά συστήματα: το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό.

Τα συστήματα αυτά κατακτώνται από το παιδί σταδιακά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης της γλώσσας. Όταν η διαδικασία της μάθησης ολοκληρωθεί στο μεγαλύτερο μέρος της τα συστήματα αυτά που είναι βασικά δομικά στοιχεία της γλώσσας έχουν κατακτηθεί από το παιδί. Η φωνολογική ανάπτυξη αναφέρεται στη γνώση που αποκτάει το παιδί, ώστε να μπορεί να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας. Η συντακτική ανάπτυξη αναφέρεται στην ανακάλυψη των κανόνων δομής των λέξεων σε προτάσεις και η σημασιολογική ανάπτυξη προσδιορίζει τη μάθηση του σημασιολογικού περιεχομένου των λέξεων και των προτάσεων. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα το άτομο που κατέχει τη γλώσσα να είναι ικανό να κατανοεί και να παράγει οποιαδήποτε πρόταση (Πόρποδας 2003).

Υπάρχει ένα ακόμη βασικό σύστημα της γλώσσας, το πραγματολογικό, σύμφωνα με το οποίο καθορίζονται οι κανόνες χρήσης της γλώσσας στο πλαίσιο επικοινωνίας. Δεν μπορεί να υπάρξει ερμηνεία της γλώσσας χωρίς να λάβουμε υπόψη μας το εξωγλωσσικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η επικοινωνία. Ο τομέας της πραγματολογίας μελετά τους κανόνες της λειτουργίας της γλώσσας και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η προσαρμογή του λόγου του ομιλητή στις ανάγκες του συνομιλητή και το εξωγλωσσικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια ο τρόπος ομιλίας διαφοροποιείται ανάλογα με την περίπτωση και το συνομιλητή (Βοσνιάδου 2005).

Μία επιπλέον βασική ανάγκη που καλύπτει η λειτουργία της γλώσσας είναι η επικοινωνία του ανθρώπου με το κοινωνικο-πολιτιστικό του περιβάλλον. Η ανάλυση της γλώσσας περιλαμβάνει τον προφορικό λόγο (ομιλία-ακρόαση) και τον γραπτό λόγο (ανάγνωση-γραφή). Τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος έχουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους: ο προφορικός την αμεσότητα, συνοδευμένη συχνά με εξωγλωσσικές εκφράσεις (μορφασμούς και χειρονομίες), τον αυτοσχεδιασμό και το εφήμερο και ο

γραπτός λόγος την αποστασιοποίηση, την επεξεργασμένη μορφή και τη διάρκεια (Βουγιούκας 1994).

Η γλώσσα είναι ένα πολύπλοκο σύστημα συμβόλων με πρωταρχικό σκοπό να καταστήσει εφικτή την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Τα σύμβολα της γλώσσας είναι οι λέξεις που αποτελούνται από διάφορους ήχους, τους φθόγγους. Η φωνητική μορφή μιας λέξης είναι το σημαίνον, ενώ η σημασία της λέξης αποτελεί το σημαινόμενο. Επιπλέον, η γλώσσα αποτελείται από κανόνες, τους οποίους οι άνθρωποι, ακόμη και τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν με ευκολία, χωρίς να τους έχουν διδαχθεί.

Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας ενός παιδιού περιλαμβάνει την κατανόηση του συμβολικού χαρακτήρα της γλώσσας, δηλαδή την κατανόηση των εννοιών στις οποίες αναφέρονται οι λέξεις και η εκμάθηση των φωνολογικών, γραμματικών, σημασιολογικών και πραγματολογικών κανόνων που είναι απαραίτητοι για τη χρήση της γλώσσας. Τόσο η κατανόηση όσο και η εκμάθηση περιλαμβάνει γνωστικές και γλωσσικές γνώσεις που πρέπει να αποκτήσει το παιδί. Απαραίτητη είναι επίσης, η ανάπτυξη της μνήμης του παιδιού για να μπορεί να διατηρεί τη γνώση για τα αντικείμενα και τις ιδιότητές τους. Η γλωσσική και η γενικότερη γνωστική ανάπτυξη δε σταματά στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού αλλά συνεχίζεται και αργότερα (Βοσνιάδου 2005).

Η πρώτη περίοδος στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού ονομάζεται προγλωσσική και περιλαμβάνει τις πρώτες λέξεις που εμφανίζονται γύρω στους πρώτους δώδεκα μήνες, όταν εχει αρχίσει το παιδί να αντιλαμβάνεται κάποιες σταθερές αναπαραστάσεις του περιβάλλοντος γύρω του. Απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η ανάπτυξη της ακουστικής διάκρισης και του ελέγχου των φωνητικών οργάνων. Στην περίοδο αυτή το παιδί κατακτά το φωνολογικό σύστημα, δηλαδή τους φθόγγους.

Ακολουθεί η γλωσσική περίοδος, ανάμεσα στους δώδεκα και δεκαοχτώ μήνες, κατά τη διάρκεια της οποίας κάνουν την εμφάνισή τους οι πρώτες λέξεις. Για το λόγο αυτό το πρώτο στάδιο της γλωσσικής περιόδου ονομάζεται *ολοφραστικό* με μονολεκτικές εκφωνήσεις που σημαίνουν όμως πολύ

περισσότερα. Το δεύτερο στάδιο ονομάζεται *τηλεγραφικός λόγος* κατά τη διάρκεια του οποίου εμφανίζονται οι συνδυασμοί κάποιων λέξεων (ουσιαστικών και ρημάτων). Παρόλο που το παιδί δείχνει να προσπαθεί να εκφράσει πιο πολύπλοκα νοήματα δεν μπορεί να τα εκφέρει λεκτικά εξαιτίας του περιορισμού της μνήμης του και τη μικρή ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών που λαμβάνει.

Το τρίτο στάδιο της γλωσσικής περιόδου ξεκινά με την παρουσία γραμματικών κανόνων. Τα ρήματα και τα ουσιαστική του προηγούμενου σταδίου εμπλουτίζονται με άρθρα, αντωνυμίες και άλλα μερη του λόγου. Μέχρι την ηλικία των τριών χρόνων τίθενται οι βάσεις κατανόησης των γραμματικών κανόνων της γλώσσας του παιδιού. Τα επόμενα χρόνια το παιδί θα μπει στη διαδικασία τελειοποίησης των προϋπάρχουσων γνώσεών του και τον εμπλουτισμό τους. Η διαδικασία τελειοποίησης των γραμματικών κανόνων θα χρειαστεί αρκετό χρόνο για να επιτευχθεί.

Ταυτόχρονα με την εκμάθηση του φωνολογικού και γραμματικού συστήματος της γλώσσας του, ξεκινά και η ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος, της κατανόησης δηλαδή της σημασίας των λέξεων. Βέβαια, η σημασιολογική ανάπτυξη προϋποθέτει την υπόθεση αρχικά από το παιδί για τη σημασία των λέξεων, ακολουθεί η υπεργενίκευση των ερμηνειών των λέξεων και σιγά σιγά φτάνει στη σωστή διάκριση και εξήγηση τους.

Η πραγματολογική ανάπτυξη λαμβάνει χώρα επίσης ταυτόχρονα με τη σημασιολογική και τη συντακτική, καθώς τα παιδιά προσπαθούν να κάνουν της επικοινωνία τους πιο αποτελεσματική γνωρίζοντας τους τρόπους χρήσης της γλώσσας. Τέλος, μία βασική δεξιότητα που είναι απαραίτητη για τη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών είναι να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες μιας συνομιλίας, να γίνουν δηλαδή κατανοητά από το συνομιλητή τους (Βοσνιάδου 2005).

Οι γονείς μπορούν να συντελέσουν δραστικά στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού τους μιλώντας τους περισσότερο και προσαρμόζοντας την ομιλία τους στις ανάγκες του παιδιού με αργό και δυνατό τρόπο ομιλίας, με σύντομες και απλές προτάσεις και με χρήση λέξεων που αναφέρονται σε συγκεκριμένα

αντικείμενα και ανθρώπους που είναι παρόντες. Μία βασική προϋπόθεση είναι η προσαρμογή της γλώσσας των γονιών στο επίπεδο γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού και στην αναπροσαρμογή της ανάλογα με την εξέλιξή του (Βοσνιάδου 2005). Στην επόμενη ενότητα γίνεται αναφορά στη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου.

1.2 ΣΧΕΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ – ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

«Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος αποτελούν τις δύο παραλλαγές του λόγου.» Ο προφορικός λόγος χαρακτηρίζεται από την αμεσότητα της επικοινωνίας, από τα κοινά συμφραζόμενα, από τις ελλιπείς πληροφορίες που υπονοούνται, από τις μη λεκτικές συμπεριφορές, από τον αυτοσχεδιασμό και τέλος από τις μικρές αλλαγές που συντελούνται στην επανάληψη του μηνύματος. Ο γραπτός λόγος χαρακτηρίζεται από την έμμεση και μακρινή επικοινωνία στο χώρο και το χρόνο, από την ερμηνεία όλων των απαραίτητων πληροφοριών, από σταθερότητα και αντοχή στο χρόνο και τέλος από τη δυνατότητα της επεξεργασίας (Curto 1998).

Τα μικρά παιδιά, από μια ορισμένη ηλικία, αρχίζουν να μιλάνε και να αναπτύσσουν τον προφορικό λόγο ως μέσο επικοινωνίας με το περιβάλλον τους. Σπάνια ένα παιδί δεν κατορθώνει να μιλήσει εξαιτίας σοβαρών προβλημάτων, νοητικών, συναισθηματικών κ.α. Αντίθετα, ο γραπτός λόγος είναι επιγέννημα, μια σχετικά πρόσφατη κατάκτηση – επινόηση του ανθρώπου. Είναι μια δεξιότητα που κατακτά κάθε άτομο ξεχωριστά. Με βάση τις ικανότητες και τις λειτουργικές προϋποθέσεις τις οποίες διαθέτει το ανθρώπινο είδος. Το γραπτό μέρος της γλώσσας διδάσκεται και μαθαίνεται συστηματικά στο σχολείο. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός, ότι η εκμάθηση του γραπτού μέρους της γλώσσας δεν είναι εφικτή, παρά μόνο μετά από κάποια ηλικία, όταν το παιδί έχει κατακτήσει ένα ορισμένο στάδιο-επίπεδο ωρίμανσης, οργάνωσης δηλαδή της νευρικής του λειτουργίας (Ζάχος 1992:17).

Ο γραπτός λόγος, σύμφωνα με τον Vygotsky (1988) είναι μια εντελώς ιδιαίτερη λεκτική λειτουργία που στη δομή της και στον τρόπο λειτουργίας της διακρίνεται από τον προφορικό λόγο όσο και ο εσωτερικός από τον εξωτερικό λόγο. Ο γραπτός λόγος λοιπόν δεν είναι απλή μεταγραφή του προφορικού λόγου σε άλλη μορφή και η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου εξαρτάται σημαντικά από τη γνώση του στόχου της αναγνωστικής δραστηριότητας, το λεξιλόγιο του συγγραφέα σε σχέση με εκείνο του

αναγνώστη, τη γραμματική δομή και τη συντακτική πλοκή του κειμένου, την ανταπόκριση του μηνύματος στις ανάγκες και το σύστημα αξιών του αναγνώστη και τέλος τη συναισθηματική απήχηση που έχει το περιεχόμενο στον αναγνώστη (Βάμβουκας 1984).

Ο Βάμβουκας επίσης (2004) αναφέρει ότι οι γλωσσικές διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου προσδιορίζονται από τρεις κυρίως παράγοντες της κατάστασης επικοινωνίας.

Ο πρώτος παράγοντας είναι *οι σχέσεις που συνδέουν τους συνομιλητές*. Η διαφορά σχέσεων που συνδέουν τους συνομιλητές (πομπός και δέκτης) συνεπάγεται διαφορές στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν, στη γραμματικοσυντακτική δομή των φράσεων και στην οργάνωση του λόγου προς διατύπωση του μηνύματος της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας.

Στο γραπτό λόγο ο δέκτης είναι αναγκασμένος να καταφεύγει στα γλωσσολογικά και μόνο μέσα, αφού λείπουν οι κινήσεις, η μιμική, ο χρωματισμός της φωνής κ.α. για να επικοινωνεί με τον πομπό. Παράλληλα, στο γραπτό λόγο ο δέκτης-αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να επιστρέφει στο κείμενο και να το ξαναδιαβάζει όσες φορές επιθυμεί ή το κρίνει αναγκαίο. Οι δεξιότητες του προφορικού λόγου δε μεταφέρονται κατευθείαν στο γραπτό λόγο. Το παιδί οφείλει να μάθει να διαβάζει στο ιδιότυπο πλαίσιο του γραπτού λόγου και να εξοικειωθεί με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

Ο δεύτερος παράγοντας *είναι τα κοινωνικά δεδομένα της κατάστασης επικοινωνίας.* Ο προφορικός λόγος είναι μία άμεση επικοινωνία με παρόντες τους συνομιλητές, οι οποίοι μπορούν όχι μόνο να ακούν τον εκφωνούμενο λόγο αλλά και να βλέπουν τις κινήσεις και την όλη μιμική του ομιλητή. Εξαιτίας αυτής τη διαφοράς, παρουσία – απουσία συνομιλητών, η ανάδραση του δέκτη στη γραπτή γλωσσική επικοινωνία αναβάλλεται για μεταγενέστερο διάστημα και καμιά φορά είναι αδύνατη.

Κάθε κείμενο εντάσσεται και αναφέρεται σε μια κοινωνική κατάσταση που έχει ένα παρελθόν και προσδιορίζει την τωρινή μορφή του. Γι’ αυτό και στο πλαίσιο της διαδικασίας μάθησης του γραπτού λόγου επιβάλλεται οι μαθητές να εξοικειώνονται από νωρίς με τους ειδικούς κοινωνικούς «κώδικες»

και τα κείμενα των διαφορετικών τύπων τα οποία τα καθορίζουν. Αυτό συνεπάγεται ότι τα παιδιά θα πρέπει να προσεγγίζουν και να διαβάζουν πραγματικά κείμενα μέσα από πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις.

Ο τρίτος παράγοντας είναι *οι προθέσεις, οι σκοποί και οι στόχοι του συγγραφέα.* Αυτή η διαφορά μεταξύ προφορικής και γραπτής γλωσσικής επικοινωνίας συνεπάγεται ότι η πράξη της γραφής απαιτεί μια αποστασιοποίηση του συγγραφέα σε σχέση με αυτό που θέλει να γράψει. Ο γραπτός λόγος δεν είναι αυθόρμητος. Πριν γράψει κανείς κάτι πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει αυτό που θέλει να γράψει. Αντίθετα, η προφορική γλωσσική επικοινωνία είναι αυθόρμητη (Βάμβουκας 2004:87-93).

Η έρευνα της Βαρνάβα- Σκούρα (1994) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το μικρό παιδί, πριν η κοινωνία απαιτήσει από αυτό συμπεριφορά αναγνώστη, διαμορφώνει υποθέσεις για το γραπτό λόγο, οι οποίες συνδέονται με τη γενικότερη γνωστική του συγκρότηση και οι οποίες πολλές φορές δεν ταυτίζονται με τα αυτονόητα του αλφαβητικού συστήματος γραφής. Η σχέση προφορικού-γραπτού λόγου δεν είναι προφανής για το παιδί, το οποίο δε συνειδητοποιεί αυτομάτως ότι ό,τι λέγεται μπορεί και να γραφτεί. Η εκμάθηση της γραφής στηρίζεται σε μια δημιουργική διεργασία του παιδιού, η οποία συντελεί ώστε να οδηγηθεί εξελικτικά σε μια ευρύτερη συνειδητοποίηση των στοιχείων του λόγου, πράγμα που αποτελεί συγχρόνως και μία εξέλιξη για τη συνολική του νοητική δομή.

Η εκμάθηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) θεμελιώνεται και οικοδομείται πάνω στον προφορικό (ακρόαση και ομιλία). Πιο συγκεκριμένα, ο προφορικός λόγος κωδικοποιεί άμεσα την πραγματικότητα με ηχητικά σημεία. Είναι κωδικοποίηση πρώτου βαθμού. Αντίθετα, ο γραπτός λόγος δεν κωδικοποιεί την καθαυτή πραγματικότητα αλλά τον προφορικό λόγο, την ηχητική παραγωγή του ανθρώπου, που είναι υποκατάστατο της πραγματικότητας. Κωδικοποιεί, δηλαδή, έμμεσα την πραγματικότητα. Είναι κωδικοποίηση δεύτερου βαθμού. Τα δύο λοιπόν συστήματα της ανθρώπινης γλωσσικής επικοινωνίας, το προφορικό και το γραπτό, κωδικοποιούν την πραγματικότητα αλλά με διαφορετικούς τρόπους (Βάμβουκας 2004:14-15).

Εάν η βάση, δηλαδή ο προφορικός λόγος, είναι αδύναμη τότε η κατάκτηση του γραπτού λόγου θα είναι αβέβαιη. Ένα παιδί σε ένα περιβάλλον που δεν υπάρχει προφορική γλώσσα, δε μαθαίνει να μιλάει και αν δεν υπάρχει γραπτή γλώσσα γύρω του, δε νιώθει την ανάγκη να μάθει να διαβάζει και να γράφει. Το πέρασμα από το γραπτό στον προφορικό λόγο και αντίστροφα απαιτεί να έχει κατακτήσει ο μαθητής ένα ελάχιστο αλλά επαρκές επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης και να έχει αφομοιώσει τη διαδικασία μάθησης της ομιλούμενης γλώσσας με ικανοποιητικό τρόπο. Η μάθηση αυτή περιλαμβάνει καταρχήν την ανάπτυξη της δεξιότητας να διαφοροποιεί και να κατέχει το φωνητικό υλικό της γλώσσας του περιβάλλοντός του και μετά την πρόσκτηση μορφολογικών, γραμματικών και σημασιολογικών μορφών της (Βάμβουκας 2004:18).

Επειδή, λοιπόν ο γραπτός λόγος προϋποθέτει τον προφορικό, ο οποίος συχνά δεν είναι ανεπτυγμένος σε ικανοποιητικό βαθμό, χρειάζεται να δοθεί σε αυτόν προτεραιότητα και έμφαση. Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν αναπτύξει τουλάχιστον ένα στοιχειώδες λεξιλόγιο, να έχουν μια σχετική γνώση για τον κόσμο γύρω τους καθώς και την ικανότητα να περιγράφουν τις γνώσεις. Η οικογένεια παρέχει στο παιδί τις γνωστικές και γλωσσικές εμπειρίες και το γλωσσικό περιβάλλον που αναπτύσσεται στους κόλπους της. Με τον όρο γλωσσικό περιβάλλον, εννοούμε την επικοινωνιακή γλώσσα που χρησιμοποιείται από τα μέλη της οικογένειας καθώς και τα μη γλωσσικά (παραγλωσσικά) στοιχεία: τόνος, ρυθμός, εκφραστικές κινήσεις που συνοδεύουν το λόγο.

Ο προφορικός λόγος και η καλλιέργειά του είναι μία πολύ βασική παράμετρος της σχολικής ζωής ιδιαίτερα για τους μικρούς μαθητές που δεν μπορούν να εκφραστούν διαφορετικά. Οι μικροί μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να εκφράζονται προφορικά, να αφηγούνται περιστατικά και ιστορίες και να περιγράφουν διαδικασίες, άτομα και αντικείμενα ώστε να εξασκούνται και να καλλιεργούν τόσο το λόγο τους όσο και την κατανόησή τους αλλά και την αντίληψη ότι έγιναν κατανοητοί. *«Η ικανότητα κατανόησης του προφορικού λόγου στο Νηπιαγωγείο και την Πρώτη τάξη είναι μία σχετικά*

επιτυχημένη μέθοδος πρόβλεψης των ικανοτήτων που θα αποκτήσει κανείς στην ανάγνωση της Γ΄ Δημοτικού. Οι ικανότητες αυτές είναι που αποτελούν τον προάγγελο για επιτυχία στην κατοπινή σχολική ζωή» (Hiebert et al. 2000:57).

Όπως αναφέρθηκε λοιπόν η χρήση του προφορικού λόγου στη σχολική τάξη είναι ιδιαίτερα σημαντική, ιδιαίτερα για εκείνα τα παιδιά που προέρχονται από ένα διαφορετικό περιβάλλον από αυτό του σχολείου και των βιβλίων. Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου είναι βασικός παράγοντας για την ανάγνωση και τη γραφή. Όσο λοιπόν πιο πλούσιο είναι το γλωσσικό περιβάλλον της οικογένειας τόσο πιο πολλές πιθανότητες επιτυχημένης κατάκτησης του γραπτού λόγου υπάρχουν.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται αναφορά στο γραπτό λόγο και την παραγωγή του καθώς και στην ανάλυση της έννοιάς του και του ρόλου που αυτός διαδραματίζει στη σχολική ζωή του παιδιού.

Δεύτερο Μέρος

Γραπτός Λόγος

2.0 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η σημασία και η αναγκαιότητα του Γραπτού Λόγου σημειώθηκε από την αρχαιότητα με τη συνειδητοποίηση της μονιμότητας (scripta manent) και της επικοινωνίας που είναι από τα βασικά χαρακτηριστικά του. Ο κόσμος που μας περιβάλλει είναι γεμάτος από γραπτά μηνύματα. Τα μικρά παιδιά εκδηλώνουν συνήθως πολύ νωρίς τη διάθεση να «γράψουν» και να «διαβάσουν», γιατί θέλουν να επικοινωνήσουν. Συγκεκριμένα ο Βάμβουκας (2004) αναφερόμενος στο γραπτό λόγο μας λέει ότι διαθέτει ειδικά χαρακτηριστικά τα οποία προσδιορίζουν τις ξεχωριστές λειτουργίες επικοινωνίας του καθώς και τη σημασία και αναγκαιότητά του.

Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι:

1. *Η διάρκεια του γραπτού*. Το γραπτό είναι διαχρονικό, διατηρείται στο χρόνο και αποτελεί ένα είδος μνήμης που συνδέει τον αναγνώστη με το παρελθόν και του επιτρέπει να επικοινωνεί με πρόσωπα που έζησαν πριν από αυτόν ή και σε άλλους χώρους.
2. *Η μετατόπιση του γραπτού*. Υπήρξαν περίοδοι που το γραπτό ήταν το μόνο μέσο επικοινωνίας. Παρ' όλη την τεχνολογική και επιστημονική εξέλιξη, το γραπτό παραμένει το πιο προσιτό μέσο.
3. *Η εχεμύθεια του γραπτού*. Το γραπτό είναι ένα εχέμυθο και μυστικό μέσο επικοινωνίας.
4. *Ο ετεροχρονισμός στη γραπτή επικοινωνία*. Το γραπτό επιτρέπει μια ετερόχρονη επικοινωνία μεταξύ πομπού και δέκτη, δηλαδή σε χρόνο διαφορετικό από την εκπομπή του μηνύματος ο πομπός και ο δέκτης μπορούν να επικοινωνούν. Επίσης, στη γραπτή επικοινωνία ο πομπός έχει τη δυνατότητα να εξηγεί και να διευκρινίζει το λόγο του.
5. *Η ατομική και συλλογική ωφελιμότητα του γραπτού*. Η διάρκεια του γραπτού επιτρέπει στο άτομο να διαλογίζεται πάνω στις ιδέες, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τα βουλήματα που αναφέρεται το

περιεχόμενο του εντύπου. Έτσι κατορθώνει να γνωρίζει, να κατανοεί τον κόσμο, να μαθαίνει, να έρχεται σε επαφή με τη σκέψη των άλλων, όπως αποτυπώνεται στο έντυπο, και να αναπτύσσει και να εκλεπτύνει τη δική του.

Το άτομο λοιπόν οφείλει να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί αυτόν τον αποτελεσματικό και χρήσιμο τρόπο επικοινωνίας, την ανάγνωση και τη γραφή, για να ανταποκρίνεται σε ορισμένες κοινοτικές και κοινωνικές συμβάσεις. Η κοινωνία αποδίδει αξία στη γραπτή επικοινωνία και τη χρησιμοποιεί πλατιά γιατί είναι ένας οικονομικός τρόπος για να φτάνουν τα μηνύματά της στα μέλη της. Το παιδί αποκτά προοδευτικά συνείδηση των λειτουργιών που επιτελεί ο γραπτός λόγος. Η συνείδηση του γραπτού από το παιδί είναι σπουδαίος παράγοντας στη διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής.

Ο γραπτός λόγος είναι ένα πολύτιμο αγαθό και έχει ιδιαίτερη σημασία για τον κάθε άνθρωπο. Γι’ αυτό και είναι σημαντική η σωστή διδασκαλία και μάθησή του. Ανοίγει ορίζοντες και δημιουργεί προϋποθέσεις για περαιτέρω εξέλιξη. Θα ήταν κρίμα άλλωστε ο λογοτεχνικός λόγος να μην ήταν και γραπτός. Η απώλεια θα ήταν μεγάλη για όλους. Χωρίς τη γραφή, ο εγγράμματος νους δε θα σκεφτόταν και δε θα μπορούσε να σκεφτεί όπως σκέφτεται, όχι μόνο όταν γράφει, αλλά και όταν συγκροτεί τις σκέψεις του προφορικά (Ong 1997).

Στις επόμενες ενότητες θα περάσουμε σε μία σύντομη παρουσίαση των θεωριών που έχουν αναπτυχθεί για το γραπτό λόγο.

2.1 ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Ο γραπτός λόγος είναι ένα από τα πιο δυναμικά εργαλεία του ανθρώπου. Η κατοχή και η δυνατότητα παραγωγής του γραπτού λόγου είναι απαραίτητη για την επιτυχία του ατόμου εντός και εκτός σχολικής ζωής. Ο γραπτός λόγος επιτρέπει στους ανθρώπους να επικοινωνούν μεταξύ τους ακόμη και αν βρίσκονται σε απόσταση χωρικά ή χρονικά, κάνει δυνατή τη συγκέντρωση, τη διατήρηση και τη μεταφορά πληροφοριών, προσφέρει ένα δυναμικό εργαλείο επέκτασης της γνώσης για ένα οποιοδήποτε θέμα και παρέχει ένα ευέλικτο μέσο για καλλιτεχνική, πολιτική, διανοητική και προσωπική έκφραση (Graham & Harris 2005).

Για το γραπτό λόγο και την παραγωγή του έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες, καθώς οι μελετητές του προσπαθούν να βρουν τον καταλληλότερο και αποδοτικότερο τρόπο εκμάθησης της παραγωγής γραπτού λόγου για μια αποτελεσματικότερη μάθηση και διδασκαλία.

Ο Ματσαγγούρας (2004) κάνει μια διεξοδική αναφορά και περιγραφή στις πολλές θεωρίες που αναπτύχθηκαν για την παραγωγή του γραπτού λόγου τόσο από τους κριτικούς για την ανάλυση και αξιολόγηση των λογοτεχνικών κειμένων, όσο και από τους εκπαιδευτικούς, είτε με άμεσο στόχο την παροχή βοήθειας στους μαθητές για την κατανόηση των κειμένων, είτε με έμμεσο στόχο την παροχή βοήθειας για την παραγωγή κειμένων στα πλαίσια της γραπτής έκθεσης έκφρασης.

Υπάρχουν λογοτεχνικές και κειμενογλωσσολογικές θεωρίες μακρο-ανάλυσης των κειμένων, που προσπάθησαν παλιότερα να προσφέρουν μια θεωρητική κατεύθυνση για τη διδακτική προσέγγιση της γραπτής έκθεσης - έκφρασης τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η θεωρητική αυτή κατεύθυνση αποδείχτηκε λανθασμένη. Σήμερα γίνεται προσπάθεια να αξιοποιηθούν οι θεωρίες αυτές με το καλύτερο δυνατό τρόπο για τη διδακτική και από τη διδακτική της παραγωγής γραπτού λόγου, που

ήδη κάνει τα πρώτα βήματα ανάπτυξης σε αυτοτελή επιστημονικό κλάδο της διδακτικής (Ματσαγγούρας 2004).

Παρακάτω θα αναφερθούμε πρώτα συνοπτικά σε έξι από τις θεωρίες αυτές, με τις οποίες επιλέγει να ασχοληθεί ο Ματσαγγούρας (2004). Με τις πέντε πρώτες θεωρίες γίνεται αναφορά σε θέματα που αφορούν τη λογοτεχνικότητα του κειμένου και γι' αυτό ονομάζονται θεωρίες της λογοτεχνίας ενώ η έκτη θεωρία προέρχεται από το χώρο της γλωσσολογίας.

2.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΚΡΟΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Σύμφωνα με τη διάκριση και την ανάλυση που επιχειρεί ο Ματσαγγούρας (2004) οι θεωρίες αυτές είναι:

α) Η Φιλολογική Ερμηνευτική Θεωρία που αναφέρεται στις αντιλήψεις του 19^{ου} αιώνα σύμφωνα με τις οποίες το λογοτεχνικό κείμενο θεωρείται ότι παράγεται από την υπάρχουσα κοινωνική, ιστορική ή ψυχολογική πραγματικότητα, η οποία πρέπει να είναι οικεία στον αναγνώστη για να μπορέσει να το κατανοήσει. Αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους που ακολούθησαν όσοι ασπάστηκαν τη θεωρία αυτή, επιβάλλονταν συγκεκριμένοι κανόνες και συμβάσεις μορφής και περιεχομένου οι οποίες έπρεπε να χαρακτηρίζουν το κείμενο αυτό.

β) Η Φορμαλιστική Θεωρία, ή αλλιώς ειδοκρατία και μορφολογισμός που διαμορφώθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα από Ρώσους φορμαλιστές. Αποτελεί την πρώτη θεώρηση της λογοτεχνίας με βασικό άξονα το έργο και εστιάζεται στην προσπάθεια κάθαρσης του χώρου από τις προηγούμενες ερμηνείες της λογοτεχνίας. Η φορμαλιστική θεωρία οφείλει την ονομασία της στην αξία που απέδιδε στη μορφή (φόρμα) του γραπτού λόγου. Από τη θεωρία αυτή επηρεάστηκαν οι προσεγγίσεις διδασκαλίας της έκθεσης που χρησιμοποιήθηκαν κατά τα παλιότερα χρόνια και *οδήγησαν στη λογοτεχνίζουσα γραφή*.

γ) Η Δομιστική Θεωρία που αποτελεί μια γενικότερη αντίληψη για τον κόσμο και διαμορφώθηκε από το Γάλλο εθνολόγο C. Levi Strauss. Αρχικά προτάθηκε ως μία θεωρία σχετική με τα δημιουργήματα του ανθρώπινου πνεύματος, σύντομα όμως εξελίχθηκε σε μέθοδο προσέγγισης όλης της βιολογικής πραγματικότητας. Βασική έννοια της θεωρίας αυτής είναι η δομή που γίνεται αντιληπτή ως δίκτυο εσωτερικών σχέσεων συνένωσης και συγκρότησης σε οργανικό σύστημα τα βασικά στοιχεία που το απαρτίζουν.

Η θεωρία αυτή επέδρασε σημαντικά το αξιολογικό σύστημα των μαθητικών εκθέσεων αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης αποδεικνύοντας ότι η δομή του γραπτού είναι ο σημαντικότερος παράγοντας αξιολόγησης.

δ) Η Νεοκριτική Θεωρία που πήρε την ονομασία της σε αντιπαράθεση με την παραδοσιακή κριτική της Φιλολογικής Ερμηνευτικής. *Η θεωρία αυτή υιοθετεί μία απόλυτα ενδο-κειμενική προσέγγιση, η οποία ξεκινά με την παραδοχή ότι το κείμενο είναι αυτοτελής δημιουργία, με οργανική ενότητα και ολότητα, που επιδέχεται εσωτερικές αναλύσεις και αποτιμήσεις, χωρίς αναφορές σε εξωκειμενικούς παράγοντες, είτε αυτοί αφορούν τις προθέσεις του συγγραφέα, είτε του αναγνώστη.*

Οι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής πίστευαν ότι το νόημα του κειμένου δε βρίσκεται στις προθέσεις του συγγραφέα ούτε στις υποθέσεις του αναγνώστη, αλλά στις ίδιες τις λέξεις του κειμένου, οι οποίες μέσα από τις φράσεις και τις προτάσεις συγκροτούν το λογοτεχνικό κείμενο. Δηλαδή θεωρούσαν ότι το κείμενο έχει αυτοτέλεια και είναι ένα κλειστό σύστημα το οποίο υποβάλλει τον αναγνώστη σε διαδικασίες αυτό-ερμηνείας που τον οδηγούν στην αντικειμενικότητα του νοήματος. Μία άλλη βασική της αρχή είναι ότι τα μόνα κείμενα άξια μελέτης είναι τα λογοτεχνικά και όχι όσα έχουν να κάνουν με την καθημερινή ζωή.

ε) Η Θεωρία της Αισθητικής της Πρόσληψης και της Ανταπόκρισης θέτει σε απόλυτη αμφισβήτηση *το δόγμα του αυτόνομου κειμένου, αλλά και της αυθεντίας του συγγραφέα*, και εναποθέτει, για να ερμηνεύσει την επικοινωνιακή λειτουργία του κειμένου, την προσοχή της στον ίδιο τον αναγνώστη, που είναι ταυτόχρονα αποδέκτης, επεξεργαστής, νοηματοδότης και αποτιμητής του κειμένου και με αυτή την έννοια συμπληρώνεται το «λογοτεχνικό τρίγωνο» συγγραφέας – κείμενο – αναγνώστης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το λογοτεχνικό έργο λαμβάνει το νόημά του από τον αναγνώστη με βάση την εμπειρία του.

Η θεωρία της Αισθητικής της Πρόσληψης και της Ανταπόκρισης δε δημιούργησε δική της προσέγγιση για τη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης.

Προσέφερε όμως την έννοια του αποδέκτη, η οποία ενσωματώθηκε ως βασικό συστατικό σε πολλά σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας του γραπτού λόγου και αντιστοιχίστηκε με τις προθέσεις του συγγραφέα.

στ) Τέλος, η κειμενογλωσσολογική θεωρία που προωθήθηκε μέσα από την ανάγκη για μια συνολικότερη προσέγγιση που θα συνεξετάζει και τους τρεις παράγοντες της παραγωγής του γραπτού λόγου, της σύνθεσης δομισμού, φορμαλισμού και σημειολογίας από τη μια μεριά και της γλωσσολογίας από την άλλη.

Βασικές παραδοχές της θεωρίας αυτής είναι ότι η βασική μονάδα ανάλυσης του λόγου είναι το κείμενο και όχι η λέξη ή η πρόταση και ότι υπάρχουν διακριτά είδη λόγου με ξεχωριστή δομή. Παραδέχεται επίσης ότι οι γλωσσικές μονάδες που απαρτίζουν το κείμενο και η δομή τους είναι σε αντιστοίχηση με το άμεσο επικοινωνιακό πλαίσιο παραγωγής του κειμένου και με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον καθώς και ότι όλα τα είδη του λόγου παρουσιάζουν το ίδιο γλωσσολογικό ενδιαφέρον. Η κειμενογλωσσολογική θεωρία βρήκε, περισσότερο από κάθε άλλη, άμεση εφαρμογή στη διδακτική πράξη.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή υπάρχουν συγκεκριμένοι όροι κειμενικότητας, όροι που πρέπει να διέπουν τα κείμενα οι οποίοι είναι η συνοχή, η συνεκτικότητα, η προθετικότητα, η αποδεκτικότητα, η καταστασιακότητα, η πληροφορητικότητα και η διακειμενικότητα. Σε σύγκριση με τις προηγούμενες θεωρίες οι διαφορές της κειμενογλωσσολογικής είναι το γεγονός ότι βλέπει συλλογικά τους τρεις παράγοντες παραγωγής κειμένου: το συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη, ότι μελετά τη γλωσσική και νοηματική συνοχή και δεν επικεντρώνεται στο λογοτεχνικό ύφος, ότι δίνει βάση στον επικοινωνιακό ρόλο του κειμένου και τέλος ότι διευρύνει τον κύκλο των κειμένων με τον οποίο ασχολείται (Ματσαγγούρας 2004).

Υπάρχουν σαφώς και άλλες θεωρίες για το γραπτό λόγο που δεν αναπτύχθηκαν στην ενότητα αυτή. Μία από αυτές είναι η Ψυχαναλυτική την οποία διαμόρφωσε ο Freud (1994) πιστεύοντας ότι ο συγγραφέας αφορμάται μέσα από κάποιο επίκαιρο ερέθισμα και με τον τρόπο αυτό αφυπνίζονται

κάποια παλιότερα βιώματα ξεχασμένα στο υποσυνείδητο. Τέλος, η μαρξιστική θεωρία της λογοτεχνίας, γνωστή ως γενετικός δομισμός μέσω της οποίας αναζητείται *ο ιδεολογικός ρόλος της λογοτεχνίας στη διαμόρφωση* κοινωνικής συνείδησης (Ματσαγγούρας 2004:18).

Μετά τη σύντομη αναφορά μας στις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για το Γραπτό Λόγο, θα περάσουμε σε μία μικρή ενότητα για το γραπτό λόγο, μία αναλυτική παρουσίαση της θεωρίας του αναδυόμενου γραμματισμού κι έπειτα στην ανάλυση των τριών βασικών παραμέτρων του γραπτού λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας.

2.3 Ο ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

Οι κύριες συνιστώσες του γραπτού λόγου είναι η γραφή και η ανάγνωση. Η γραφή είναι η μεταγραφή των φωνητικών και ηχητικών σημείων σε γραπτά σύμβολα και η μετατροπή των ακουστικών σημείων σε οπτικά. Η ανάγνωση είναι η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου που τις περισσότερες φορές πρέπει να συνοδεύεται από τη σύλληψη και κατανόηση της κωδικοποιημένης πληροφορίας. Όσον αφορά την εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας στα παιδιά, η εκμάθηση του γραπτού είναι δυσκολότερη από την αυτήν του προφορικού λόγου και όχι πάντα επιτυχημένη (Γεροντίδου 2001).

Τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν «αυθόρμητα» μέσω της απλής κατάδυσής τους σε ένα προφορικό οικογενειακό σύμπαν (Curto 1998). Δεν απαιτείται καμιά ειδική μέθοδος διδασκαλίας για να μάθει κάποιος να μιλάει, υπό το μοναδικό όρο ότι δεν θα υπάρχουν εμπόδια ακοής ή άλλα σωματικά ή ψυχολογικά προβλήματα (Γεροντίδου 2001). Υποστηρίζεται πως το πιο δύσκολο στάδιο για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας είναι το πέρασμα στο γραπτό λόγο. Η κατάκτηση του γραπτού λόγου, η μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, είναι δυσκολότερη και χρειάζεται συστηματική διδασκαλία, όπως ακριβώς συμβαίνει και με την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου.

Τα παιδιά για να κατακτήσουν τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής, πρέπει πρώτα να μπορούν να συλλογίζονται πάνω στη φύση και τις λειτουργίες της γλώσσας που μιλούν. Θα πρέπει λοιπόν να αντιλαμβάνονται ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από τις λέξεις, που είναι αυθαίρετες ενότητες με περισσότερες από μία έννοια, να διακρίνουν τις συλλαβές και τα φωνήματα από τα οποία συγκροτούνται και να γνωρίζουν ότι οι προτάσεις που σχηματίζονται έχουν συγκεκριμένη συντακτική δομή. Όλες αυτές οι ικανότητες διευκολύνουν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη δομή του προφορικού λόγου και την αμοιβαία αντιστοιχία που υπάρχει ανάμεσα σε προφορικό και γραπτό λόγο.

Υπάρχουν όμως κάποιες αναγκαίες συνθήκες για την απρόσκοπτη μάθηση του γραπτού λόγου. Οι συνθήκες αυτές ανάγονται στο μαθητή, το υλικό που χρησιμοποιείται για τη μάθηση και διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής και το περιβάλλον διαβίωσης του μαθητή και θέατρο της μάθησης. Οι συνθήκες αυτές βρίσκονται σε δυναμική αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση (Γεροντίδου 2001).

2.3.1 ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Η γλωσσική ανάπτυξη λοιπόν, όπως είδαμε παραπάνω, είναι ένα αφάνταστα πολύπλοκο επίτευγμα που συντελείται από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της βρεφικής και προσχολικής ηλικίας. Ακολουθεί μια καλά προκαθορισμένη ακολουθία, η οποία φαίνεται πως οφείλεται σε μια βιολογική προδιάθεση για την εκμάθηση της γλώσσας, την οποία όμως επίσης επηρεάζουν περιβαλλοντικοί παράγοντες και κυρίως ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικοι μιλούν στα παιδιά τους (Βοσνιάδου 2005).

Ο Smith (1979) υποστήριξε ότι η ανάγνωση είναι μια γνώση που δε μεταβιβάζεται αλλά κατακτάται. Μέριμνα των δασκάλων πρέπει να είναι να βοηθήσουν τα παιδιά σε αυτή την κατάκτηση. Από τα τέλη της δεκαετίας του ‘70 σειρά από έρευνες έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά πριν διδαχθούν ανάγνωση και γραφή γνωρίζουν ήδη ως ένα βαθμό τη σκοπιμότητα της ανάγνωσης και κάποιες από τις κυριότερες συμβάσεις του γραπτού λόγου. Αυτές οι πρώιμες γνώσεις, με τη σωστή εκτίμηση και την εύστοχη παρέμβαση του δασκάλου μπορούν να αποβούν παράγοντες διευκόλυνσης της μετέπειτα οικοδόμησης του γραπτού λόγου (Gombert 1992).

Φτάνοντας το παιδί στο σχολείο, πριν ακόμα μάθει να διαβάζει και να γράφει, έχει κάνει κάποιες υποθέσεις για τη γραφή και την ανάγνωση. Η Ferreiro (1982) και οι συνεργάτες της πραγματοποίησαν έρευνες στα ισπανικά και στα γαλλικά σε διάφορες χώρες σχετικά με τις υποθέσεις αυτές. Οι συγκεκριμένες έρευνες εστιάζονται στην εξελικτική διαδικασία της οικοδόμησης του γραπτού λόγου από το παιδί και αποδεικνύουν ότι οι διανοητικές διεργασίες των παιδιών δίνουν σημαντικές πληροφορίες, που οι παιδαγωγοί θα έπρεπε να μάθουν να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν.

Οι μελέτες της επεσήμαναν ότι οι ιδέες που διαμορφώνουν τα μικρά παιδιά για το γραπτό λόγο πριν να διδαχθούν ανάγνωση και γραφή είναι διαφορετικές από αυτές των ενηλίκων. Για να οικοδομήσουν τις κοινά αποδεκτές συμβάσεις του αλφαβητικού τρόπου γραφής τα παιδιά διανύουν

μια διαδρομή, η οποία σηματοδοτείται από διαφορετικά στάδια. Ρόλος του ενήλικα είναι να παρακολουθεί αυτή τη διαδρομή και να παρεμβαίνει για να γίνεται όσο το δυνατό πιο ομαλή. Η πρώτη επαφή του παιδιού με το γραπτό λόγο είναι αποφασιστικής σημασίας για τη μελλοντική σχολική του πορεία γι' αυτό και πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Θα πρέπει βέβαια να δίνεται βάση και στο γεγονός ότι τα παιδιά έχουν υποκειμενικούς ρυθμούς, οι οποίοι είναι διαφοροποιημένοι από το ένα παιδί στο άλλο.

Η πανεπιστημιακή ομάδα του πανεπιστημίου της Τουλούζης (1988) λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα των ερευνών της Ferreiro, ασχολήθηκε με τη μελέτη του ζητήματος κατανόησης του αλφαβητικού τρόπου γραφής από το παιδί. Για να προσεγγίσει τη γραπτή γλώσσα το παιδί θα πρέπει να έχει σαφή ιδέα του αντικειμένου του, θα πρέπει δηλαδή να γνωρίζει:

- Πώς συμπεριφέρεται κάποιος που γράφει ή διαβάζει.
- Ότι η γραφή και η ανάγνωση δεν είναι αποκλειστικά σχολικές δραστηριότητες, αλλά δραστηριότητες απαραίτητες στην καθημερινή κοινωνική ζωή και
- τον κώδικα της γραπτής γλώσσας, ότι δηλαδή αποτελείται από γράμματα, λέξεις, φράσεις.

Υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν προσφέρεται στο μαθητή μία ευρύτερη γνώση των στόχων του γραπτού λόγου και μία εξάσκηση στις δεξιότητες αναγνώρισης γραμμάτων, λέξεων και αντιστοιχίας γραμμάτων και ήχων. Για το λόγο αυτό η εκμάθηση του γραπτού λόγου πρέπει να λαμβάνει χώρα μέσα από την εμπειρία της χρήσης του ως μέσο διασκέδασης, πληροφόρησης και επικοινωνίας και ο μικρός μαθητής πρέπει να γνωρίσει και να ξεκινήσει να κατανοεί την αξία του (Βοσνιάδου 2000).

Τα παιδιά, καθώς μεγαλώνουν, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο γραπτός λόγος, τη σχέση του με τον προφορικό και πώς μέσα από τους ήχους και τις λέξεις παράγεται το νόημα (Τάφα 2001). Η Goodman (1986) υποστηρίζει ότι η διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής στα μικρά παιδιά ξεκινά όταν αυτά αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι ο γραπτός

λόγος περιέχει νόημα και όταν αρχίζουν να διερωτώνται πώς αναδύεται το νόημα από τον γραπτό λόγο.

Τα τελευταία χρόνια τα ερευνητικά δεδομένα για την απόκτηση του γραμματισμού καταδεικνύουν την προσπάθεια του μικρού παιδιού να καταλάβει και να κατανοήσει το γραπτό λόγο, το ρόλο του στο περιβάλλοντα χώρο και τη λειτουργία του. Ταυτόχρονα προσπαθεί να μεταφέρει με το δικό του τρόπο τον προφορικό του λόγο σε γραπτό. Δε χρειάζεται μόνο την τυπική συστηματική διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Δεν έρχεται στο δημοτικό σχολείο ως «άγραφος πίνακας» πάνω στον οποίο θα αρχίσει να γράφει ο δάσκαλος μέσω της διδασκαλίας του. Έρχεται με αρκετές προϋπάρχουσες γνώσεις και απόψεις για την ανάγνωση και τη γραφή, οι οποίες θα πρέπει να γίνουν σεβαστές και να αποτελέσουν τη βάση για τη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης (Παπούλια-Τζελέπη 2001).

Πάνω σε αυτές τις αρχές βασίστηκε η νέα τάση του *αναδυόμενου γραμματισμού*, σύμφωνα με τον οποίο η απόκτηση της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής είναι μία φυσική και αβίαστη διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε κάθε γραμματοκρατούμενη κοινωνία με τρόπο εφάμιλλο με εκείνον κατά τον οποίο το παιδί μαθαίνει να μιλάει. Ο όρος αναδυόμενη υποδηλώνει ότι η απόκτηση της ικανότητας του γραπτού λόγου προέρχεται από το ίδιο το παιδί χωρίς εξωτερική επιβολή. Ταυτόχρονα υποδηλώνει μια μακρόχρονη πορεία που εξελίσσεται και αναπτύσσεται διαρκώς μέσα βέβαια από τις κατάλληλες συνθήκες και το ανάλογο περιβάλλον. Επιπλέον ο όρος αναδυόμενη δίνει έμφαση στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία (Γιαννικοπούλου 2000).

Αναδυόμενος γραμματισμός λοιπόν ορίζεται το σύνολο των στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνύματός του, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων που παρατηρούνται πριν την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Ο συγκεκριμένος όρος θεωρείται πιο πρόσφορος γιατί περιγράφει καλύτερα την αναπτυξιακή διαδικασία γραμματισμού στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Παπούλια-Τζελέπη 2001).

Αυτή η νέα προοπτική ήρθε στο φως μέσα από πορίσματα ερευνών που ξεκίνησαν τη δεκαετία του ’70 και εντάθηκαν τις δύο επόμενες δεκαετίες. Δημιουργήθηκε μέσα από αρκετές αλλαγές και εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης και της κοινωνίας μας. Μία από αυτές τις αλλαγές ήταν ο παραγκωνισμός της συμπεριφοριστικής θεωρίας και η επικράτηση της γνωστικής. Μία από αυτές τις εξελίξεις ήταν οι πολυάριθμες ερευνητικές διαδικασίες για τα νήπια που οδήγησαν στη διαπίστωση ότι γνώριζαν περισσότερα από τις υποθέσεις που γίνονταν. Ταυτόχρονα έκαναν την εμφάνισή τους νέες κοινωνικές απαιτήσεις για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Οι έρευνες της Clay (1967) κατέδειξαν τις αναγνωστικές συμπεριφορές πολύ μικρών παιδιών και χάρισαν στην επιστημονική κοινότητα τον όρο «συμπεριφορές αναδυόμενου γραμματισμού» που ήταν και ο τίτλος (1966) της διδακτορικής της διατριβής (Παπούλια – Τζελέπη 2001).

Παλιότερα, πριν τη θεωρία της ανάδυσης του γραμματισμού, υπήρχε το παράδειγμα της «αναγνωστικής ετοιμότητας» με κύριο άξονα την ανάγνωση, καθώς επικρατούσε η άποψη ότι τα παιδιά πρέπει πρώτα να μάθουν να διαβάζουν και μετά να γράφουν. Σύμφωνα με τον αναδυόμενο γραμματισμό, η ανάγνωση και η γραφή, που αποτελούν τα δύο βασικά συστατικά του όρου γραμματισμός, αναπτύσσονται ταυτόχρονα και αλληλεπιδραστικά. Ο όρος της «ανάδυσης» περιλαμβάνει την έννοια της έρευνας για τη σχέση του μικρού παιδιού με το γραπτό κόσμο πριν τη συστηματική διδασκαλία του. Επιπλέον, περιλαμβάνει την έννοια της κίνησης και της κατάκτησης με δυναμικό τρόπο. «*Τα χρόνια της ανάδυσης του γραμματισμού είναι εποχή συνέχειας αλλά και ασυνέχειας, εξέλιξης και αλλαγής*» (Παπούλια – Τζελέπη 2001:19).

Οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στο παράδειγμα της αναγνωστικής ετοιμότητας και του αναδυόμενου γραμματισμού επικεντρώνονται στα εξής σημεία:

- Το παράδειγμα της αναγνωστικής ετοιμότητας θεωρούσε ως βάση του την ανάγνωση, ενώ ο αναδυόμενος γραμματισμός θεωρεί την ανάγνωση και τη γραφή ως τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, του γραμματισμού.

- Το παράδειγμα της αναγνωστικής ετοιμότητας θεωρούσε ότι το παιδί αποκτά τις δεξιότητες του γραπτού λόγου μόνο μέσα από συστηματική σχολική διδασκαλία και μάθηση χωρίς καμία προηγούμενη γνώση, ενώ η ανάδυση του γραμματισμού απέδειξε τις πρώιμες ικανότητες του παιδιού να εξερευνά, να δίνει νόημα και να κατακτά το γραπτό λόγο.
- Ένα παιδί που ζει σε ένα πλούσιο, σε ερεθίσματα γραπτού λόγου, περιβάλλον μπορεί πολύ νωρίς να κατανοήσει το ρόλο και τη σημασία του και να τον κατακτήσει χωρίς να πρέπει να αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες για τις οποίες έκανε λόγο η θεωρία της αναγνωστικης ετοιμότητας.
- Ο τρόπος που το μικρό παιδί αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του, οι ιδέες, οι γνώσεις και οι αντιλήψεις του γι' αυτό είναι *νοητικές ενεργητικές κατασκευές* (Παπούλια-Τζελέπη 2001) και όχι έτοιμη γνώση στηριγμένη στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.
- Το κάθε παιδί διαγράφει τη δική του πορεία στην κατάκτηση του γραμματισμού. Δεν υπάρχουν καθορισμένα στάδια και κλίμακες. Ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο ζει και τη θέση του γραπτού λόγου σε αυτό διαγράφεται και η δική του πορεία.

Οι έρευνες που αποδεικνύουν την πορεία των μικρών παιδιών για την ανάγνωση και τη γραφή έχουν πια κλασικό χαρακτήρα. Σήμερα οι απόψεις που υπάρχουν σχετικά με αυτό το ζήτημα μπορούν να συνοψιστούν σε τρεις: την ψυχογενετική, την ψυχογλωσσική και την παιδαγωγική. Η ψυχογενετική άποψη θέλει την προσπάθεια αυτή των μικρών παιδιών να την ταυτίσει με μια ψυχογενετική διαδικασία με την πιαζετιανή έννοια του όρου, θέτοντας εξελικτικά στάδια και συγκεκριμένη πορεία. Η ψυχογλωσσική άποψη δίνει έμφαση στα γραπτά του περιβάλλοντος και στη φωνολογική ενημερότητα, περιγράφοντας τη διαδικασία με τους όρους της γλωσσολογίας.

Η παιδαγωγική άποψη δίνει έμφαση στο ρόλο διδακτικών και παιδαγωγικών παραγόντων για τη μάθηση της γραπτής γλώσσας. Η αντίληψη που έχει για το παιδί προσεγγίζεται στο γεγονός ότι το ίδιο δε δομεί προσωπική άποψη για τη γραφή, αλλά μαθαίνει τα βασικά χαρακτηριστικά της

μέσα από τη συστηματική διδασκαλία και μάθηση του σχολείου. Στο σημείο αυτό γίνεται εμφανές ότι η παιδαγωγική άποψη θεωρεί τον εκπαιδευτικό και το ρόλο του στη διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής στο κέντρο. Οι απόψεις αυτές συμφωνούν στο σημείο της απόκτησης της γραφής ως μια διαδικασία με συγκεκριμένα, παρόμοια για όλα τα παιδιά, βήματα και διαφωνούν σε όλα τα υπόλοιπα καθώς αδυνατούν να καθορίσουν μία τρίτη οδό (Τάνταρος 2001).

Μία βασική παραδοχή για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης είναι ότι για όλα τα παιδιά στις δυτικές κοινωνίες, η εκμάθηση αυτή ξεκινά πολύ νωρίς ήδη από τους πρώτους μήνες της ύπαρξής τους. Η δεύτερη παραδοχή αφορά τις λειτουργίες του γραπτού λόγου οι οποίες αποτελούν μέρος της όλης μαθησιακής διαδικασίας. Πρέπει επίσης να σημειώσουμε ότι η ανάπτυξη της ανάγνωσης, γραφής και του προφορικού λόγου είναι ταυτόχρονη και αλληλένδετη και ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν μέσα από την ενεργή ενασχόληση και οικοδομούν τον τρόπο λειτουργίας του γραπτού λόγου. Τέλος, μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής αποτελεί η αλληλεπίδραση γονιού παιδιού σε δραστηριότητες που έχουν σχέση με τον γραπτό λόγο όπως π.χ. όταν τους διαβάζουν παραμύθια.

Η γραφή στα μικρά παιδιά δεν αρχίζει με πραγματικά γράμματα. Αναδύεται μέσα από τα σκαριφήματα, τα ψευδογράμματα, τις αλυσίδες γραμμάτων και την επινοημένη γραφή. Στα γραπτά τους μπορεί να υπάρχουν γράμματα, αλλά μπορεί και να μην υπάρχουν. Εκείνα όμως γράφουν, γιατί κατανοούν ότι με τη γραφή μπορούν να δηλώσουν ό, τι και όσα θέλουν να εκφράσουν (Τάφα 2001).

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι:

- Η ικανότητα χρήσης του γραπτού λόγου πηγάζει από το ίδιο το παιδί, εφόσον αυτό αναπτύσσεται σ' ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί ο γραπτός λόγος.

- Υποδηλώνεται μια εξελικτική πορεία προς τη μάθηση, η οποία αρχίζει από τα πρώτα έτη της ζωής του παιδιού στο σπίτι και συνεχίζεται με τη φοίτηση του στο σχολείο.
- Δίνεται έμφαση στη μάθηση και όχι στην διδασκαλία.

Η ανάγνωση και η γραφή εμφανίζονται μόνο όταν προσφέρονται πλούσια ερεθίσματα γραπτού λόγου στο περιβάλλον και αφετέρου όταν υπάρχουν ενήλικοι, οι οποίοι υποστηρίζουν κάθε πειραματισμό και προσπάθεια του μικρού παιδιού να διαβάσει και να γράψει (Τάφα 2001).

Υπάρχουν διάφοροι τομείς του αναδυόμενου γραμματισμού στους οποίους επιχειρούνται έρευνες με στόχο την πλήρη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν και μαθαίνουν τα μικρά παιδιά ώστε να βοηθηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ένας από αυτούς τους τομείς είναι η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά. Από τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν γίνει στο συγκεκριμένο τομέα φαίνεται πως η δραστηριότητα αυτή επιδρά θετικά στην ανάδυση του γραμματισμού τους.

Ένας δεύτερος τομέας είναι η επίδραση της οικογένειας και του ρόλου του γραμματισμού σε αυτή. Τα ερευνητικά πορίσματα κατέδειξαν την ανάγκη της ύπαρξης και της ενασχόλησης της οικογένειας με το γραπτό λόγο. Τέλος ένας τρίτος τομέας είναι η μεταγλωσσική συνειδητοποίηση, δηλαδή η ικανότητα του παιδιού να θεωρεί τη γλώσσα αντικείμενο μελέτης του. Σημαντικό κομμάτι της μεταγλωσσικής συνειδητοποίησης είναι η φωνημική επίγνωση και η δυνατότητα ανάπτυξής της με την οποία αναπτύσσεται σημαντικά και ο γραμματισμός (Παπούλια-Τζελέπη 2001).

Οι εμπειρίες των παιδιών σχετικά με το γραπτό λόγο μπορούν να ενισχυθούν με ποικίλους τρόπους, μερικοί από τους οποίους είναι, όπως αναφέραμε ήδη παραπάνω, ο περιβάλλων γραπτός λόγος, τα βιβλία με προσεγμένη και προσεχτική επιλογή, η ανάγνωση και αφήγηση ιστοριών, τα ποιήματα, τα τραγουδάκια και η εμπλοκή των παιδιών στη ρίμα και την ομοιοκαταληξία, τα λεκτικά παιχνίδια και το σημαντικότερο οι εμπειρίες και οι γνώσεις των παιδιών(Γιαννικοπούλου 2000).

Σχετική έρευνα (1991) των Hammon, Weinberger και Nutbrown έχει δείξει την έκταση των εμπειριών γραμματισμού των παιδιών στο σπίτι πριν την είσοδό τους στο σχολείο και την αναγκαιότητα για μεταγενέστερη γνώση. Η προσχολική παρέμβαση από τους γονείς αποδείχτηκε αποτελεσματική σε άλλες περιοχές παιδική ανάπτυξης αλλά έχουν γίνει λίγες προσπάθειες που προωθούν τον αναδυόμενο γραμματισμό άμεσα δουλεμένο από τους γονείς. Στην παρούσα μελέτη, σχεδιάστηκαν τρόποι εργασίας με γονείς βασιζόμενοι σε οικογενειακούς και σχολικούς τρόπους εργασίας και δοκιμάστηκαν με γονείς μέσα στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού. Βρέθηκε ότι οι γονείς ήταν πρόθυμοι και ικανοί να συμμετάσχουν σε ένα διάλογο για τον αναδυόμενο γραμματισμό των παιδιών τους στο σπίτι και ότι η ενασχόλησή τους με αυτόν άλλαξε την προσέγγισή τους στις εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών. Τόσο οι οικογενειακές όσο και οι σχολικές μέθοδοι είχαν επίδραση αλλά η κύρια επίδραση είχε να κάνει με την αλληλεπίδραση με τα βιβλία.

Γι’ αυτό και καλούμαστε εμείς οι εκπαιδευτικοί τόσο της προσχολικής όσο και της σχολικής βαθμίδας να λάβουμε υπόψη μας την ανάδυση της ανάγνωσης και της γραφής και να την αξιοποιήσουμε. Παρακάτω, όπως έχει ήδη αναφερθεί, θα δούμε αναλυτικά τις τρεις βασικές συνιστώσες του γραπτού λόγου, την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία.

2.3.2 Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ

«Η ανάγνωση είναι η διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας εξάγει κάποιος νόημα από το γραπτό λόγο. Είναι μία σύνθετη ικανότητα που απαιτεί το συντονισμό ενός μεγάλου αριθμού αλληλένδετων πηγών πληροφόρησης» (Hiebert et al. 2000:29). Τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί την τελευταία δεκαετία στον τομέα της ανάγνωσης έχουν καταλήξει σε πέντε διαπιστώσεις. Η πρώτη διαπίστωση είναι ότι η ανάγνωση είναι μία ερμηνευτική διαδικασία, για την ερμηνεία της οποίας χρησιμοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση του αναγνώστη. Η δεύτερη διαπίστωση είναι ότι η ανάγνωση πρέπει να γίνεται με ευχέρεια για εύκολη αναγνώριση των λέξεων και άμεση κατανόηση.

Η τρίτη διαπίστωση είναι ότι η ανάγνωση απαιτεί τη χρήση στρατηγικής. Ο αναγνώστης πρέπει να είναι ευέλικτος και ευρηματικός. Η τέταρτη αρχή είναι ότι η ανάγνωση χρειάζεται κίνητρα ώστε να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον του και να συνεχίσει να διαβάζει. Η πέμπτη και τελευταία αρχή είναι ότι η ανάγνωση είναι μία συνεχώς αναπτυσσόμενη δεξιότητα, μία δεξιότητα που βελτιώνεται μέσω της εξάσκησης (Hiebert et al., 2000).

Η ανάγνωση, μαζί με τη γραφή, είναι μια διαδικασία στενά δεμένη με τη σκέψη και τη νόηση. Η μάθησή της αποτελεί διανοητική δραστηριότητα άρρηκτα συνδεδεμένη με την καλλιέργεια της σκέψης, της διανόησης, του στοχαστικού – κριτικού πνεύματος και γενικά με τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Πολλοί ψυχολόγοι (Vygotsky 1988· Hayes 1998· Williams & Levin 1970) θεωρούν ότι η ανάγνωση διευκολύνει το παιδί να αναπτύξει ανεξάρτητη σκέψη. Επειδή οι γραπτές λέξεις είναι σχετικά μόνιμες και ανεξάρτητες από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, επιτρέπουν περισσότερο την επικέντρωση στην ίδια τη γλώσσα και κάνουν πιο εύκολο το χειρισμό του αφηρημένου λογικού και υποθετικού στοχασμού. Θεωρούν,

επίσης, ότι η ανάγνωση ενθαρρύνει άμεσα το παιδί να χρησιμοποιήσει τη φαντασία του – ιδιαίτερα στο γράψιμο αλλά και στο διάβασμα (Hayes 1998).

Κατά κανόνα, οι θεωρίες ανάγνωσης που προτάθηκαν από τους ψυχολόγους τείνουν να αντανακλούν τις θεωρητικές προσεγγίσεις της ψυχολογίας που κυριαρχούσαν την εποχή, κατά την οποία προτάθηκαν. Έτσι, θα μπορούσε κανείς να αναφέρει, συνοπτικά, κάποιες συγκεκριμένες θεωρίες (Hayes 1998· Vygotsky 1988) όπως:

- *Η ανάγνωση ως ερέθισμα – αντίδραση* ήταν η συμπεριφοριστική θεωρία, η οποία επικεντρώθηκε στην εξέταση των γραπτών λέξεων ως ερεθισμάτων. Σήμερα, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο πλαίσιο αναφοράς και στους γνωστικούς παράγοντες.
- *Η ανάγνωση ως μετάφραση* ήταν η θεωρία της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του ‘60 και είχε ως αποτέλεσμα να δοθεί μια διαφορετική έμφαση στις θεωρίες της ανάγνωσης, μια και η ανάγνωση θεωρούνταν πλέον ότι είναι ουσιαστικά μια διαδικασία μετάφρασης από το γραπτό στον προφορικό λόγο.
- *Η ανάγνωση ως επιλεκτική αναζήτηση* την οποία υποστηρίζουν πολλές σύγχρονες θεωρίες. Σύμφωνα με αυτές η ανάγνωση αποτελεί μια επιλεκτική αναζήτηση πληροφοριών. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης χρησιμοποιείται ένα μεγάλο μέρος της προϋπάρχουσας γνώσης η οποία χρησιμοποιείται με στόχο να αναζητήσει νέες πληροφορίες. Αυτή η προϋπάρχουσα γνώση διακρίνεται σε συμβάσεις που είναι οι αποδεκτές αρχές για τη χρήση της γλώσσας, σε ικανότητα που είναι η γνώση του αντικειμένου που έχει ο αναγνώστης και το πλαίσιο αναφοράς που αντιπροσωπεύει το γενικό στόχο της ανάγνωσης (Kennedy 1984, όπως αναφέρεται στο Hayes 1998).
- *Η ανάγνωση ως γνωστική λειτουργία* είναι μια νοητική διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών την οποία συνθέτουν επιμέρους γνωστικές λειτουργίες που συμβάλλουν στη διεκπεραίωση και τη μάθησή της (Πόρποδας 2002). Αυτή η νέα θεώρηση της ανάγνωσης ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1970 και μετά έλαβε τη μορφή μιας νέας επιστημονικής προσέγγισης, η οποία έγινε γνωστή ως Ψυχολογία της Ανάγνωσης. Στο πλαίσιο αυτής της νέας

θεώρησης της ανάγνωσης άρχισαν να ερευνώνται συστηματικά, αναλυτικά και διεπιστημονικά όλα τα επιμέρους θέματα που συνθέτουν τη λειτουργία της (Πόρποδας 2003:22-23).

Οι Marsh, Friedman, Welsh και Desberg (1981) πρότειναν μία γνωστικο - εξελικτική θεωρία για τη μάθηση της ανάγνωσης. Η θεωρία αυτή περιλαμβάνει τέσσερα στάδια με συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες που διαφοροποιούνται καθώς μεγαλώνει το παιδί-αναγνώστης.

- Το πρώτο στάδιο ονομάζεται *γλωσσικό μάντεμα* (linguistic guessing), καθώς το παιδί στο στάδιο αυτό μπορεί να διαβάσει οικείες λέξεις που έχει απομνημονεύσει ή που έχει μαντέψει μέσω του κειμένου στο οποίο βρίσκονται.
- Το δεύτερο στάδιο ονομάζεται *διάκριση και δικτυακό μάντεμα* (discrimination net guessing) και σε αυτό το παιδί αρχίζει να διακρίνει τα γραφικά χαρακτηριστικά των λέξεων χρησιμοποιώντας όμως και το κείμενο για να μαντέψει τη λέξη.
- Το τρίτο στάδιο λέγεται *σειριακή αποκωδικοποίηση*. Σε αυτό το στάδιο το παιδί μπορεί να αποκωδικοποιήσει εύκολες λέξεις, να αναλύσει τις λέξεις σε φωνήματα για να διαβάσει άγνωστες λέξεις.
- Το τέταρτο στάδιο λέγεται *ιεραρχική αποκωδικοποίηση*. Σε αυτό το τελευταίο στάδιο το παιδί είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει στρατηγικές αποκωδικοποίησης που συμπεριλαμβάνουν και ανώτερους κανόνες, καθώς και τη στρατηγική της αναλογίας για να μπορέσει να διαβάσει άγνωστες λέξεις.

Η θεωρία του Marsh και των συνεργατών του (1981) έχει δεχτεί κριτική, καθώς δε γίνεται διαχωρισμός μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων φωνολογικής ενημερότητας. Επίσης, η θεωρία αυτή αδυνατεί να εξηγήσει την ανάπτυξη της γραφής (Αϊδίνης & Κωστούλη 2001), στην οποία θα αναφερθούμε διεξοδικά στην επόμενη ενότητα.

Οι βασικές γνωστικές λειτουργίες της αναγνωστικής διαδικασίας είναι η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση (Πόρποδας 2003).

Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου είναι μία γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική παράσταση. Η λειτουργία αυτή προϋποθέτει τη γνώση του ορθογραφικού συστήματος, την επίγνωση ότι τα γραπτά σύμβολα αναπαριστάνουν φθόγγους και τη σωστή λειτουργία της αντίληψης και της μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών.

Η κατανόηση είναι η δεύτερη γνωστική λειτουργία που έπεται της αποκωδικοποίησης και ολοκληρώνει τη διαδικασία της ανάγνωσης. Η λειτουργία αυτή προϋποθέτει πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και ανάσυρση της σημασίας της λέξης. Αυτός ο προσδιορισμός της ανάγνωσης ως δομημένης σύνθεσης των δύο παραπάνω γνωστικών λειτουργιών αντανακλά την επίδραση της θεώρησης της ανάγνωσης ως γνωστικής λειτουργίας και διαδικασίας επεξεργασίας πληροφοριών (Πόρποδας 2003).

Η διαδικασία της αποκωδικοποίησης είναι πολλή σημαντική καθώς ο αναγνώστης πρέπει να έχει επίγνωση της φωνολογικής δομής. Η φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης, των φωνημάτων. Η επίγνωση της φωνολογικής δομής χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα ανάλογα με τα δομικά στοιχεία του λόγου τα οποία είναι η φωνημική, η συλλαβική και η επίγνωση της δομής στο επίπεδο μιας γλωσσικής μονάδας που ορίζεται μεταξύ της φωνημικής και της συλλαβικής δομής.

Η επίγνωση της φωνολογικής δομής θεωρείται βασική προϋπόθεση για τον αρχάριο αναγνώστη και η κατάκτησή της συνδράμει στη διευκόλυνση της εκμάθησης της ανάγνωσης. Μέσα από ποικιλία ερευνών τόσο στο εξωτερικό όσο και στον ελλαδικό χώρο έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με υψηλό ποσοστό φωνολογικής επίγνωσης υπερέχουν αναγνωστικά κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Πόρποδας 2003) καθώς και ότι μαθητές με μαθησιακές αναγνωστικές δυσκολίες έχουν χαμηλή επίδοση σε ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης σε αντίθεση με τους μαθητές με μέση ή υψηλότερη επίδοση (Μουζάκη κ.α. 2006· Μουζάκη κ.α. 2007· Protopappas κ.α. 2007).

Υπάρχουν βέβαια διαφορετικές θεωρίες σχετικά με τη σχέση φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση είναι αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης και κάποιοι άλλοι ότι είναι προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης. Πέρα από αυτές τις διαμετρικά αντίθετες απόψεις υπάρχει και μία τρίτη θεωρία σύμφωνα με την οποία η φωνολογική επίγνωση και η μάθηση της ανάγνωσης έχουν μια σχέση αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης.

Τα γενικά συμπεράσματα όμως μέσα από τις έρευνες που έχουν γίνει είναι ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να αναπτυχθεί πριν την ανάγνωση και ανεξάρτητα από αυτή. Υποστηρίζεται επίσης ότι η κατοχή της φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί ευνοϊκή προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής και τέλος ότι είναι δυνατή η εξάσκηση και η βελτίωση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία, γεγονός που μπορεί να συνδράμει ευεργετικά στη μετέπειτα μάθηση της ανάγνωσης και γραφής (Πόρποδας 2003).

«Βασική παιδαγωγική αρχή και απαίτηση είναι κάθε άτομο που βρίσκεται σε δραστηριότητα ή σε κατάσταση μάθησης να καταλαβαίνει αυτό που κάνει. Βάση κάθε μάθησης είναι η κατανόηση»η (Βάμβουκας 1994:7). Μία βασική παράμετρος της ανάγνωσης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι η κατανόηση. Η αναγνωστική κατανόηση είναι μία σύνθετη λειτουργία η οποία σχετίζεται με τη δομή του κειμένου, τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη για το θέμα του κειμένου και την ικανότητά του να επεξεργάζεται γνωστικά τα επιμέρους στοιχεία του κειμένου που διαβάζει (Πόρποδας 2003: 404). Οι γνωστικές λειτουργίες που εμπλέκονται στη διεκπεραίωση της ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων είναι η οπτική αντίληψη, η εργαζόμενη μνήμη και η σημασιολογική μνήμη.

Η οπτική αντίληψη του αναγνώστη κατά την αναγνωστική διαδικασία επικεντρώνεται σε οργανωμένες οφθαλμικές κινήσεις που πραγματοποιούν μία σειρά προσηλώσεων σε σημεία της κάθε γραμμής του κειμένου και μία σειρά αλμάτων μεταξύ των προσηλώσεων (Πόρποδας 2003). *«Τα άλματα είναι οι απότομες και ακανόνιστες μετατοπίσεις των ματιών πάνω στις σειρές του*

κειμένου και οι προσηλώσεις είναι οι στάσεις των ματιών σε ορισμένα σημεία των σειρών του κειμένου. Οι κινήσεις μπορεί να είναι προχωρητικές ή παλινδρομικές» (Laval 1905, όπως αναφέρεται στο Βάμβουκας 2004). Δηλαδή με άλλα λόγια, προσηλωνόμαστε σε κάποια σημεία για να κατανοήσουμε αυτά που διαβάζουμε και προσπερνάμε με άλματα αυτά που δε μας είναι απαραίτητα για την κατανόηση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι κινήσεις των ματιών να καταλαμβάνουν μόνο το 10% του χρόνου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Στο υπόλοιπο 90% του χρόνου ανάγνωσης υπάρχει στασιμότητα στο βλέμμα (Βάμβουκας 2004). Η συχνότητα βέβαια τόσο των προσηλώσεων όσο και των αλμάτων καθορίζεται από την εμπειρία, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και την ηλικία του αναγνώστη.

Η εργαζόμενη μνήμη έχει καθοριστικό ρόλο στην αναγνωστική διαδικασία καθώς η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου βασίζεται σε αυτήν. Η εργαζόμενη μνήμη συγκρατεί πρόσκαιρα κάποιες πληροφορίες και με τη συνδρομή της σημασιολογικής μνήμης επιτυγχάνεται η αναγνωστική διαδικασία. Η σημασιολογική μνήμη είναι μία μορφή μακρόχρονης μνήμης αλλά δεν αφορά αυτές καθαυτές τις πληροφορίες αλλά τη σημασία ή την έννοιά τους. Η οργανωμένη δομή και η απρόσκοπτη λειτουργία της βοηθούν καθοριστικά στην επίτευξη της κατανόησης του κειμένου.

Για την αναγνωστική κατανόηση κειμένων που ορίζεται ως «*μια διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου μιας λέξης, μιας πρότασης ή ενός κειμένου που διαβάζει κάποιος*» (Πόρποδας 2003:410), έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις στον τομέα της Γνωστικής Ψυχολογίας. Παρακάτω αναφέρονται οι κυριότερες απόψεις συνοπτικά:

- Κατανόηση κατά στάδια.
- Κατανόηση της βαθιάς δομής του κειμένου.
- Απόσπαση και δόμηση των εννοιολογικών μονάδων.
- Κατανόηση με τη συμβολή των γνωστικών σχημάτων.

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην κατανόηση ενός κειμένου είναι το ίδιο το κείμενο (το λεξιλόγιο, η σύνταξη, ο τίτλος, η εικονογράφηση, ο τρόπος ανάπτυξης και το περιεχόμενό του) και βέβαια η γνωστική υποδομή και η ικανότητα του αναγνώστη (Πόρποδας 2003).

Σύμφωνα με το Βάμβουκα (1994) «*η αναγνωστική κατανόηση είναι αποτέλεσμα της αλληλόδρασης δύο τάξεων μεταβλητών: οι μεν είναι σχετικές με τα κείμενα, οι δε με τα άτομα. Η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα έχει δείξει ότι εννέα παράγοντες είναι βασικοί για την κατανόηση των κειμένων:*

- *Η γνώση της σημασίας των λέξεων.*
- *Η αναγνώριση τα κυριολεκτικής και μεταφορικής σημασίας των λέξεων από τα συμφραζόμενα.*
- *Η συνειδητοποίηση του τρόπου οργάνωσης ενός αποσπάσματος και η ταύτιση στο απόσπασμα πράγματος που ειπώθηκε προηγουμένως και αυτού στο οποίο αναφέρεται.*
- *Η αναγνώριση της κύριας ιδέας του αποσπάσματος.*
- *Η απάντηση σε ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις δίνονται άμεσα από το περιεχόμενο του αναγνωστικού αποσπάσματος.*
- *Η απάντηση σε ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις δε δίνονται παρά έμμεσα από το περιεχόμενο του κειμένου.*
- *Η εξαγωγή συμπερασμάτων από το περιεχόμενο ενός αποσπάσματος.*
- *Η αναγνώριση των τεχνοτροπιών και των σχημάτων λόγου που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας.*
- *Η αναγνώριση του σκοπού και των απόψεων του συγγραφέα.*

Η κατανόηση αποτελεί τη βάση κάθε μάθησης και επομένως της ανάγνωσης. Ανάγνωση χωρίς κατανόηση δεν είναι ανάγνωση» (Βάμβουκας 1994, όπως παρατίθεται στο Κουτσουράκη 2006).

Ύστατος σκοπός της διδασκαλίας της ανάγνωσης είναι να γίνουν οι μαθητές ικανοί να διαβάζουν σιωπηρά, γρήγορα, με ακρίβεια και να συλλαμβάνουν το περιεχόμενο του κειμένου. Από τη διατύπωση αυτή γίνεται φανερό ότι η ταχύτητα ανάγνωσης αποτελεί βασική συνιστώσα της ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας και ταυτόχρονα αντικείμενο μελέτης και

έρευνας. Στο σημείο αυτό τίθενται δύο βασικά ερωτήματα. Το πρώτο είναι κατά πόσο ο γρήγορος αναγνώστης κατανοεί αυτά που διαβάζει και το δεύτερο είναι πως ορίζεται ο γρήγορος αναγνώστης όταν ο έμπειρος που κατανοεί, συχνά αυξομειώνει την ταχύτητά του ανάλογα με τις ανάγκες του κειμένου. Άρα, σκοπός της διδασκαλίας δε θα πρέπει να είναι η ταχύτητα ανάγνωσης αλλά η ευελιξία της ανάγνωσης, η ικανότητα δηλαδή του μαθητή να αυξάνει ή να μειώνει την ταχύτητα ανάγνωσής του ανάλογα με τις ανάγκες του κειμένου και της περίστασης (Βάμβουκας 2004).

Κλείνοντας την ενότητα αυτή θα πρέπει να τονιστεί ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος των γονιών για τη βάση των ικανοτήτων που απαιτεί η εκμάθηση της ανάγνωσης. Είναι απαραίτητο οι γονείς να βάλουν το γραπτό λόγο στη ζωή του παιδιού είτε διαβάζοντάς του παραμύθια ή αφήνοντάς το να διηγηθεί το ίδιο το παραμύθι μέσα από τις εικόνες ή χωρίς αυτές. Επιπλέον, η συμβολή και η συμπαράσταση των γονιών στην αναγνωστική ανάπτυξη του παιδιού είναι μία από τις υποχρεώσεις τους.

Τα προνήπια και τα νήπια θα πρέπει να εξασκούνται στη χρήση τόσο του προφορικού, όσο και του γραπτού λόγου γιατί αποτελούν τη βάση της αναγνωστικής ανάπτυξης. Επίσης, θα πρέπει να εξασκούνται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης καθώς με τον τρόπο αυτό, όπως αναφέραμε και παραπάνω, επιταχύνεται η ανάγνωση. Τέλος, η επιλογή των βιβλίων θα πρέπει να γίνεται με προσοχή ώστε να ελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών, να τους διδάσκουν νέα πράγματα και να είναι κατανοητά (Hiebert et al. 2000).

2.3.3 Η ΓΡΑΦΗ

Η γραφή αναμφίβολα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μία από τις εφευρέσεις του ανθρώπου που είχαν καθοριστική σημασία και επίδραση στην ανάπτυξη του πολιτισμού. Η ανάπτυξη της γραφής συνέβαλε καθοριστικά τόσο στην απόκτηση των γνώσεων και στη δημιουργία της ιστορίας, όσο και στο να αποτελέσει το βασικότερο μέσο για τη διατήρηση, μετάδοση και προώθηση της γνώσης και το κύριο μέσο πολιτιστικής ανάπτυξης. Η γραφή μας δίνει τη δυνατότητα κωδικοποίησης εννοιών, σκέψεων και αισθημάτων με σκοπό την επικοινωνία, ενώ η ανάγνωση μας δίνει τη δυνατότητα να αποκωδικοποιήσουμε τα γραπτά σήματα και να ανασύρουμε έννοιες (Πόρποδας 2003).

Η γραφή αποτελεί μια γραπτή αναπαράσταση όχι μόνο της γλώσσας αλλά και της σκέψης, με αποτέλεσμα να έχει από τη φύση της, έναν αυξημένο βαθμό δυσκολίας, τον οποίο αναπόφευκτα συναντάμε στη διαδικασία της μάθησής της (Πόρποδας 2003). Η γραφή, με την επινόηση των φωνογραμμάτων (γραμμάτων, γραφημάτων), μεταφράζει τον προφορικό λόγο σε γραπτό, χωρίς βέβαια να αντιστοιχίζονται σε τέλεια μορφή. Δηλαδή, αυτό που μπορεί να λέγεται, να ακούγεται και να κατανοείται μπορεί και να γράφεται και αυτό που είναι γραμμένο μπορεί να διαβάζεται, να μεταγράφεται, να κατανοείται, να απεικονίζεται και γενικά να μεταφράζεται σε άλλη μορφή επικοινωνίας ή επικοινωνιακής πράξης (Βάμβουκας 2004:15).

Μέχρι τα μέσα περίπου του 20^{ου} αιώνα οι φιλόσοφοι και οι γλωσσολόγοι αντιμετώπιζαν τη γραφή ως ένα μέσο καταγραφής της ομιλίας και συγκεκριμένα ένα «ατελές» μέσο, μία «μεταμφίεση» της γλώσσας. Σύμφωνα με τη φωνοκεντρική θεώρηση, τα σημεία της γραφής είναι σημεία δεύτερης τάξης και δεν αναπαριστούν την πραγματικότητα αλλά τα προφορικά σημεία τα οποία και είναι σημεία πρώτης τάξης. Η αρχή μιας διαφορετικής θεώρησης της γραφής αποδίδεται στη Σχολή των

φονξιαναλιστών γλωσσολόγων της Πράγας με κύριο εκπρόσωπο τον J. Vachek (Παπαδοπούλου 2001).

Ο Vachek υποστήριξε ότι η γραπτή και η προφορική γλώσσα αλληλοσυμπληρώνονται και διαφοροποιούνται σε σχέση με τη λειτουργία που επιτελούν και το κανάλι επικοινωνίας στο οποίο επιτελείται η λειτουργία αυτή. Υποστήριξε επίσης, ότι υπάρχει άμεσος δεσμός ανάμεσα στη γραφή και το εξωγλωσσικό περιβάλλον στο οποίο αναφέρεται. Οι αντιλήψεις του αυτές αποτέλεσαν τη βάση της θεωρίας της αυτόνομης προσέγγισης της γραφής και διέκριναν τη γραφή από την ομιλία. Υπήρξαν συστηματικές έρευνες για τον τρόπο οργάνωσης της γραφής κατά τη διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας που οδήγησαν σε σημαντικές αλλαγές στη διδακτική προσέγγιση των γραπτών κειμένων και της γραφής γενικότερα (Παπαδοπούλου 2001).

Υπάρχουν επίσης οι αναλύσεις της γραφής ως πολυτροπικού συστήματος οπτικής επικοινωνίας, μέσα στο οποίο ποικιλία τροπικοτήτων λαμβάνουν χώρα μέσω σύνθεσης και συναίρεσης με στόχο την παραγωγή σημασίας. Η ανάλυση της γραφής μέσω της πολυτροπικότητας περιλαμβάνει τρόπους διαπλοκής ποικίλων σημειωτικών συστημάτων, όπως είναι το γλωσσικό και τα εξωγλωσσικά, δηλαδή το εικονικό, το χρωματικό και το τυπογραφικό. Αυτή η πολυτροπική λειτουργία της γραφής καθιστά αναγκαία την ύπαρξη ενός πολλαπλού οπτικού γραμματισμού που θα μπορούσε να αποτελέσει το πλαίσιο για τη διδακτική του γραπτού λόγου (Παπαδοπούλου, 2001).

Η γραφή στα μικρά παιδιά δεν ξεκινά με πραγματικά γράμματα. Τα μικρά παιδιά πολύ πριν μάθουν να αναπαριστάνουν τα γράμματα και να συνθέτουν λέξεις εκδηλώνουν την επιθυμία να γράψουν και να διαβάσουν. Στα γραπτά τους αυτά μπορεί να μην υπάρχουν γράμματα, αλλά υπάρχει η διάθεση, η πεποίθηση και η ανάγκη να εκφραστούν μέσω της γραφής και να δηλώσουν αυτό που επιθυμούν. Παλιότερα, ίσχυε επιστημονικά η θεώρηση ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν γραφή και ανάγνωση μόνο μέσα από συστηματική διδασκαλία στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και ότι η γραφή, ως μια σύνθετη δραστηριότητα αποτελούσε διδακτικό αντικείμενο

μόνο των δασκάλων. Πίστευαν επίσης ότι τα παιδιά δεν είχαν καμία γνώση γραφής πριν τη συστηματική διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης (Τάφα 2001).

Μέσα από νεότερες έρευνες έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά μπορούν από πολύ νωρίς να αντιληφθούν τη γραφή ως ένα τρόπο επικοινωνίας, τον οποίο επιδιώκουν να γνωρίσουν καλύτερα και να αποκτήσουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον πειραματισμό, όπου και όταν τους δίνεται η ευκαιρία. Έτσι, τα μικρά παιδιά μέσα από τις κατάλληλες εμπειρίες και ερεθίσματα, αντιλαμβάνονται τη λειτουργία της γραφής και αρχίζουν να συνειδητοποιούν τρία βασικά στοιχεία της: τη σημασία της ως ικανότητα, τη λειτουργία της ως τρόπος και μέσο επικοινωνίας και τον τρόπο γραφής και φοράς που οι μεγαλύτεροι χρησιμοποιούν μέσω της παρατήρησης και της μίμησης (Τάφα 2001).

Η γραφή αυτή των παιδιών ακολουθεί μία πορεία εξέλιξης που δεν έχει απαραίτητα τα ίδια σημεία χρονικά και σειριακά. Σε πρώτο επίπεδο τα παιδιά ξεκινούν να διακρίνουν τη γραφή από τη ζωγραφική διαφοροποιώντας όχι τις γραμμές που χαρακτηρίζουν και τις δύο δραστηριότητες, αλλά την οργάνωση των γραμμών αυτών. Σε δεύτερο επίπεδο τα παιδιά έχοντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις του πρώτου επιπέδου ξεκινούν να γράφουν κάποια γράμματα για κάθε λέξη ανάλογα με τη σημασία κυρίως της λέξης. Φυσικά δεν επαναλαμβάνουν τη γραφή της ίδιας λέξης με τον ίδιο τρόπο (Τάφα 2001).

Τέλος, στο τρίτο επίπεδο ανακαλύπτουν τη συλλαβική γραφή και το ρυθμό με το οποίο εκφέρονται οι συλλαβές κάθε λέξης και γράφουν ένα γράμμα για κάθε συλλαβή. Έπειτα προχωρούν από τη συλλαβική στη συλλαβική – αλφαβητική και καταλήγουν στην τελευταία. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδρομής λαμβάνουν χώρα διάφορες αρχές με διαφορετική σειρά για κάθε παιδί όπως η αντιγραφή, η επανάληψη, η κατεύθυνση, η ευελιξία, η δημιουργία, η απογραφή και άλλες. Για μία επιτυχημένη διαδρομή για την κατάκτηση της γραφής, της δυσκολότερης ίσως δεξιότητας την οποία καλείται να αποκτήσει ο άνθρωπος, το παιδί χρειάζεται ενηλίκους που θα το

ενθαρρύνουν, θα το επιδοκιμάσουν, θα το εμψυχώσουν και θα το επιβραβεύσουν (Τάφα 2001).

Η γραφή όπως σημειώθηκε και παραπάνω αποτελεί μια δύσκολη και πολυσύνθετη δεξιότητα την οποία πρέπει να κατακτήσει το παιδί. Κι αυτό γιατί περιλαμβάνει ποικιλία δεξιοτήτων, οι οποίες τον βοηθούν να εκφραστεί ορθά και σύμφωνα με το συμβολικό σύστημα της γλώσσας σε γραπτή μορφή. Μία από αυτές τις δεξιότητες είναι η *ορθογραφία*, δηλαδή *η γραπτή μορφή των λέξεων που ακολουθεί κάποιους κανόνες* (Παντελιάδου 2000).

Το παιδί στην ηλικία των έξι μπαίνει στο δημοτικό σχολείο έχοντας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, προϋπάρχουσες γνώσεις για τη γραφή. Ο/Η δασκάλα καλείται να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις αυτές για να αναπτυχθεί η δεξιότητα της γραφής με τον καλύτερο και ποιο ολοκληρωμένο τρόπο. Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1994) διακρίνονται τρεις φάσεις κατά την εκμάθηση της γραφής:

- η *αντιγραφή*, δηλαδή η αναπαραγωγή του κωδικοποιημένου λόγου. Στη φάση αυτή το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται τα διακριτά χαρακτηριστικά κάθε γράμματος και να τα ταυτίζει με την αντίληψη των μορφών τους. Η φάση αυτή είναι η μηχανιστική αναπαραγωγή της γραφής, κατά την οποία το παιδί δε χρειάζεται να γνωρίζει τη φωνητικής αξίας κάθε γραφήματος, ούτε τη σημασία της λέξης ή της πρότασης. Είναι το πρώτο σημαντικό βήμα πρόσκτησης της δεξιότητας της γραφής αλλά δεν είναι αρκετό.
- η *γραφή καθ' υπαγόρευση*, δηλαδή η ανακωδικοποίηση του προφορικού λόγου. Στη φάση της *καθ' υπαγόρευση γραφής* το παιδί, ο γραφέας ή γραμματέας, ανακωδικοποιεί τον προφορικό λόγο σε γραπτό, με βάση τη φωνηματικογραφηματική αντιστοιχία της γλώσσας, και την εφαρμογή των κανόνων της σε φωνολογικό, μορφολογικό, γραμματικοσυντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο. Η γραφή καθ' υπαγόρευση έχει μεγαλύτερο αβαθμό δυσκολίας από τη φάση της αντιγραφής, αφού το κάθε φώνημα (ι) μπορεί να αντιστοιχεί σε περισσότερες από μια γραφικές δομές (ι,η,υ,οι,ει).
- Τέλος η *αυτοτελή γραφή*, δηλαδή η παραγωγή του γραπτού λόγου. Στη φάση αυτή, το παιδί, ο συγγραφέας, εισέρχεται στη διαδικασία

κωδικοποίησης των ιδεών, των συναισθημάτων και των σκέψεών του, παραθέτοντας τις γραφικά, με στόχο να επικοινωνήσει και να εκφραστεί. Κατά τη διάρκεια της παραγωγής γραπτού λόγου το παιδί ως γραμματέας και συγγραφέας ταυτόχρονα, επικοινωνεί γραπτά λαμβάνοντας υπόψη τους γλωσσικούς κανόνες σε όλα τα συστήματά της. Η φάση αυτή της αυτοτελής γραφής, της παραγωγής γραπτού λόγου, που αποτελεί ξεχωριστή ενότητα της παρούσας εργασίας και κύρια συνιστώσα της, αποτελεί τον απώτερο σκοπό της διδασκαλίας και μάθησης του γραπτού λόγου.

Η Frith (1985) τροποποίησε τη θεωρία του Marsh (1981) στην οποία αναφερθήκαμε στην ενότητα της ανάγνωσης και κατέληξε σε ένα μοντέλο για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής το οποίο περιλαμβάνει τρεις φάσεις και έξι βήματα, χαρακτηρίζοντας και ονομάζοντας κάθε φάση από τη στρατηγική που χρησιμοποιεί το παιδί.

- *Η λογογραφική φάση.* Στη φάση αυτή ο μαθητής αναγνωρίζει στιγμιαία γνωστές λέξεις, αγνοεί όμως τη σειρά τους. Η φωνολογική διαδικασία είναι δευτερεύουσα. Ο μαθητής προφέρει τη λέξη αφού την αναγνωρίσει. Διαβάζει πινακίδες στο δρόμο, γράφει μικρές λέξεις, υπαγορευμένες και θυμάται τους ισχυρούς χαρακτήρες των λέξεων χρησιμοποιώντας έντονα γραφικά χαρακτηριστικά. Η λογογραφική φάση περιλαμβάνει δύο βήματα και σύμφωνα με τη Frith (1985) η λογογραφική στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη γραφή μόνο όταν έχει φτάσει στο δεύτερο ανώτερο επίπεδο (Αϊδίνης & Κωστούλη 2001· Frith 1985).
- *Η αλφαβητική φάση.* Συμπίπτει χρονικά με την επίσημη έναρξη της διδασκαλίας γραφής και ανάγνωσης στο δημοτικό σχολείο. Ο μαθητής υιοθετεί την αλφαβητική στρατηγική αρχικά στη γραφή και αργότερα στην ανάγνωση. Με άλλα λόγια ο μαθητής διαβάζει χρησιμοποιώντας την ανώτερη λογογραφική στρατηγική και γράφει χρησιμοποιώντας αλφαβητική στρατηγική. Στη φάση αυτή ο μαθητής αναγνωρίζει τη σχέση γραμμάτων και ήχων, αναγνωρίζει και διαφοροποιεί τα γράμματα και τα συγκρατεί μνημονικά. Αποκωδικοποιεί γραφήματα και

προσπαθεί να διαβάσει λέξεις συστηματικά, όχι όμως πάντα επιτυχημένα. (Αϊδίνης & Κωστούλη 2001· Frith 1985· Ehri 1995).

- *Η ορθογραφική φάση.* Αυτή είναι η τελευταία φάση στην ανάπτυξη της γραφής και ανάγνωσης, όπου τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν μια ορθογραφική στρατηγική. Αυτή η στρατηγική επιτρέπει στο μαθητή την άμεση ανάλυση των λέξεων σε ορθογραφικές μονάδες χωρίς φωνολογική μετατροπή. Αυτές οι ορθογραφικές μονάδες συμπίπτουν τέλεια με τα μορφήματα. Ο μαθητής αρχίζει να αντιλαμβάνεται τη σημασία προθεμάτων ή καταλήξεων καθώς και ολόκληρων ενοτήτων. Μπορεί και ανασύρει από τη μνήμη του ό,τι γνώση χρειάζεται και μπορεί να δημιουργεί νέα που δεν είναι αποθηκευμένη (Αϊδίνης & Κωστούλη 2001· Frith 1985).

Το μοντέλο της Frith είναι σε μεγάλο βαθμό περιγραφικό. Δεν αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο αναδύονται και κατακτώνται οι γλωσσικές γνώσεις και δεξιότητες σε κάθε στάδιο και δεν προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο μεταφέρονται από το ένα στάδιο στο άλλο (Martinet & Valdois 1999 όπως αναφέρεται στο Βάμβουκα 2009). Παρόλα αυτά αποτέλεσε τη βάση επεξεργασίας πολλών μεταγενέστερων μοντέλων εξέλιξης για τη μάθηση του γραπτού λόγου (Βάμβουκας 2009).

Η Ehri (1995) επεξεργάστηκε το παραπάνω μοντέλο της Frith (1985) και διαφοροποιήθηκε σε αρκετά σημεία. Το εξελικτικό μοντέλο της περιλαμβάνει περισσότερα στάδια για την εξέλιξη και τη μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

- Το προαλφαβητικό στάδιο
- Το ημι-αλφαβητικό ή ημιφωνητικό στάδιο
- Το αλφαβητικό-φωνητικό ή φωνημικό στάδιο
- Το στάδιο ενδολεξικών προτύπων ή μορφηματικό ή ορθογραφικό

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι δεξιότητες της γραφής και ανάγνωσης αλληλεπιδρούν και ο μαθητής προοδεύει και στις δύο. Κεντρική θέση της Ehri είναι η αλληλεπίδραση και αμοιβαία ανάπτυξη των δύο δραστηριοτήτων της γραφής και ανάγνωσης σε μία πρόοδο κατά στάδια (Βάμβουκας 2009).

Φτάνοντας στο τέλος της ενότητας αυτής θα γίνει ξανά μία σύντομη αναφορά της γενικής διαπίστωσης ότι η γραφή και η ανάγνωση είναι όργανα, εργαλεία για την πρόσβαση στο γραπτό λόγο και την παραγωγή του (Curto κ.α. 1998). Για το λόγο αυτό θα πρέπει οι μικροί μαθητές να κατακτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και στρατηγικές της ανάγνωσης και της γραφής για να μπορέσουν να περάσουν ομαλά στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Στην επόμενη ενότητα θα γίνει μία σύντομη αναφορά στην ορθογραφία ως μία βασική παράμετρο του γραπτού λόγου.

2.3.4 Η ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

Η ελληνική γραφή είναι αλφαβητική. Οι ήχοι του προφορικού λόγου παριστάνονται με τα γράμματα και τους συνδυασμούς των γραμμάτων. Η γραφή περιστοιχίζεται από συγκεκριμένες συμβάσεις, τις οποίες πρέπει όλοι να ακολουθούν για να μπορούν να επικοινωνήσουν γραπτά. Κάποιες από τις συμβάσεις αυτές είναι η γραφή με φορά από τα αριστερά προς τα δεξιά και η γραφή πάνω στις γραμμές του τετραδίου. Υπάρχουν φυσικά οι γραμματικές, οι συντακτικές και άλλες συμβάσεις οι οποίες περιλαμβάνονται σε αυτές. Μία από αυτές τις συμβάσεις είναι και η ορθογραφική. Ο ορισμός της ορθογραφικής σύμβασης είναι η συμφωνία της αντιστοίχησης ενός ήχου με ένα συγκεκριμένο γράφημα (Γκότοβος 1992).

Η ορθογραφική σύμβαση αποτελείται από αρχές, οι οποίες ρυθμίζουν την αντιστοιχία ανάμεσα στους ήχους και τα γράμματα. Οι αρχές αυτές είναι:

- Η φωνητική/φωνηματική αρχή, σύμφωνα με την οποία για κάθε φώνημα υπάρχουν περισσότερες από μία γραφηματικές πραγματώσεις.
- Η ετυμολογική αρχή, σύμφωνα με την οποία η επιλογή της γραφηματικής πραγμάτωσης εξαρτάται από το ιστορικό της λέξης.
- Η γραμματική αρχή, που περιλαμβάνει τους ισχύοντες γραμματικούς κανόνες για τη γραφηματική πραγμάτωση.
- Η αρχή της αναλογίας, η οποία ρυθμίζει την ορθογραφία των μορφημάτων των λέξεων με γενικούς κανόνες.
- Η μορφολογική αρχή, σύμφωνα με την οποία προεκτείνεται και γενικεύεται η ετυμολογική αρχή και
- Η αρχή του σημασιολογικού διαχωρισμού, η οποία διαφοροποιεί ορθογραφικά τις ομόηχες λέξεις (Γκότοβος 1992).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η ορθογραφία είναι μία σύνθετη διαδικασία. *«Μία διαδικασία που σχετίζεται με τη γραφή των σκέψεων του παιδιού με ορθό τρόπο, σε σχέση με μια σειρά φωνημικών, μορφολογικών και γραμματικών κανόνων που στόχο έχουν την επικοινωνία.»*.

Μέσα από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι η ορθογραφία είναι δυσκολότερη από την ορθή ανάγνωση. Οι λόγοι αυτής της διαπίστωσης εμπεριέχονται στη δυσκολία της φάσης της παραγωγής και την εμπλοκή της μνήμης ανάκλησης, διαδικασίες που δεν ενεργοποιούνται στη φάση της πρόσληψης που χαρακτηρίζει την ανάγνωση (Παντελιάδου 2000).

Η σχέση της ανάγνωσης με τη γραφή και την ορθογραφία είναι πολύ στενή. Οι Frith (1985), Snowling (1995) και Bailet (1990) αναφέρονται σε αυτόν τον ισχυρό δεσμό μεταξύ ανάγνωσης και ορθογραφίας, μιλώντας για ένα εξελικτικό μοντέλο της ανάγνωσης και γραφής.

Η Frith (1985), όπως είδαμε και στην ενότητα για τη Γραφή, περιγράφει τη μετάβαση του παιδιού μέσα από τρεις φάσεις (λογογραφική, αλφαβητική και ορθογραφική) για να μπορέσει να μάθει να διαβάζει και να γράφει σωστά. Η Snowling (1995) κάνει μία παρέμβαση στη δεύτερη φάση του μοντέλου της Frith (1985) προσθέτοντας ότι το οπτικό λεξιλόγιο του παιδιού είναι αποθηκευμένο σε ένα λεξικό, το οποίο αποτελεί το συνεκτικό δεσμό μεταξύ της σημαντικής μνήμης με τη φωνολογία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αυτόματη αναγνώριση των αναπαριστώμενων λέξεων. Βέβαια, για να μπορέσει το παιδί να αποκωδικοποιήσει τις άγνωστες λέξεις, πρέπει να αναπτύξει σχέσεις γραφήματος – φωνήματος, καθώς και φωνολογικές ικανότητες για να περάσει στην αλφαβητική φάση.

Η Bailet (1990) έχει προτείνει ένα άλλο μοντέλο εξέλιξης της ορθογραφικής δεξιότητας, το οποίο είναι πιο αναλυτικό και μας βοηθά να εντοπίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τις γνωστικές διεργασίες του παιδιού. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η δεξιότητα της ορθογραφίας περιλαμβάνει πέντε στάδια.

- Το πρώτο στάδιο ονομάζεται *προ-φωνημική ορθογραφία* κατά τη διάρκεια του οποίου το παιδί ξεκινά να αντιλαμβάνεται ότι τα γράμματα μεταφέρουν ένα μήνυμα. Γράφουν κάνοντας ζωγραφιές ή γράμματα και αριθμούς, που δεν έχουν νόημα για τους έμπειρους αναγνώστες.
- Το δεύτερο στάδιο λέγεται *πρώιμη φωνημική ορθογραφία.* Στο στάδιο αυτό το παιδί καταλαβαίνει ότι τα γράμματα αντιπροσωπεύουν

συγκεκριμένους ήχους σε λέξεις. Αρχίζουν να γράφουν σωστά τουλάχιστο ένα γράμμα από τη λέξη, συνήθως το πρώτο.

- Το τρίτο στάδιο καλείται *ονομασία γραμμάτων* και είναι το στάδιο που εδραιώνεται μία σταθερή σχέση των γραμμάτων ως συμβόλων των ήχων. Οι γνωστές λέξεις είναι ορθογραφημένες, ενώ οι άγνωστες γράφονται με απλό ανορθόγραφο τρόπο.
- Το τέταρτο στάδιο ονομάζεται μεταβατική ορθογραφία, κατά τη διάρκεια του οποίου το παιδί εξοικειώνεται με τα περισσότερα γράμματα και αρχίζει να κατανοεί τους ορθογραφικούς κανόνες. Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται και οι πρώτες μεταγνωστικές δεξιότητες.
- Το πέμπτο και τελευταίο στάδιο λέγεται παραγωγική ορθογραφία και είναι το ολοκληρωμένο στάδιο του σωστού χειρισμού όλων των ορθογραφικών κανόνων. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές μπορούν να γράφουν ορθογραφημένα και τα λάθη που κάνουν σχετίζονται με πολύ συγκεκριμένα στοιχεία, που αφορούν κατά κύριο λόγο την ιστορική ορθογραφία (Bailet 1990· Παντελιάδου 2000).

Τα μοντέλα αυτά συνέβαλαν σημαντικά στην κατανόηση της ανάπτυξης της ορθογραφικής και αναγνωστικής δεξιότητας. Παρόλα αυτά, σε όλα σχεδόν περιγράφεται η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων με μία γραμμική αντίληψη, όπου το ένα διαδέχεται το άλλο ή το ένα αναπτύσσεται εγκαταλείποντας το προηγούμενο. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες (Καρατζάς 2001) σύμφωνα με τις οποίες αν και ο μαθητής έχει περάσει στο στάδιο της ορθογραφικής επεξεργασίας, επιστρέφει σε στρατηγικές επεξεργασίας προηγούμενων σταδίων. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει τη μη γραμμική αναπτυξιακή πορεία της ορθογραφικής δεξιότητας (Καρατζάς 2005).

Σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (2004) για τους πρωτόπειρους συγγραφείς της παραγωγής του γραπτού λόγου υπάρχει μία ορθογραφική εξέλιξη, ένα ορθογραφικό μοντέλο πέντε φάσεων.

- Η πρώτη φάση είναι η προεπικοινωνιακή (4-5 ετών) κατά την οποία η διαδικασία της γραφής περιέχει νόημα για το μαθητή αλλά δεν υπάρχει η σχέση και η αντιστοιχία γραμμάτων και ήχων.

- Η δεύτερη φάση είναι η ημιφωνητική (5-6 ετών) κατά τη διάρκεια της οποίας υπάρχει η σύνδεση του προφορικού με το γραπτό αλλά στο επίπεδο της συλλαβής. Αργότερα ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι ο ήχος αντιστοιχεί σε γράμμα και όχι σε συλλαβή.
- Η τρίτη φάση είναι η φωνητική (6 ετών) κατά την οποία παράγονται κείμενα με αντιστοιχία σε φωνήματα και γραφήματα αλλά δε γίνεται ακόμη αντιληπτό ότι κάθε φώνημα αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο γράφημα.
- Η τέταρτη φάση είναι η παραδοσιακή (7-8 ετών) κατά τη διάρκεια της οποίας ξεκινά η ορθή χρήση συμβατικών επιλογών αντιστοιχίας φωνημάτων και γραφημάτων. Οι γνωστές λέξεις γράφονται σωστά, ενώ οι άγνωστες εμφανίζουν ορθογραφικά λάθη.
- Η τελευταία φάση είναι η φάση της σωστής ορθογραφίας με γνώση και εφαρμογή των βασικών κανόνων ορθογραφίας από το μαθητή.

Η ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας είναι αρκετά ξεκάθαρη αναφορικά με τις αντιστοιχίες ανάμεσα στα φωνήματα και τα γραφήματα και η μεγάλη πλειονότητα των λέξεων είναι δυνατό να αναγνωστεί με βάση απλούς ή ιεραρχικούς ορθογραφικούς κανόνες. Η ορθογραφημένη γραφή όμως εξαρτάται από τη μορφολογία, καθώς υπάρχουν για παράδειγμα περισσότερα από ένα γραφήματα για το φώνημα (ι). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι σχεδόν αδύνατο να γράψει κάποιος σωστά στα ελληνικά γνωρίζοντας μόνο, έστω και άψογα, την αντιστοιχία φωνημάτων και γραφημάτων. Χρειάζεται τη χρήση τόσο μορφολογικών, όσο και φωνολογικών κανόνων (Αϊδίνης 2000).

Οι Αϊδίνης & Δαλακλή (2006) με βάση τις διαφορετικές προτάσεις που έχουν διαμορφωθεί στη διεθνή και κυρίως στην αγγλική βιβλιογραφία, κατέληξαν σε ένα γενικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής που ολοκληρώνεται σε πέντε στάδια. Το μοντέλο αυτό έχει πολλά κοινά σημεία αλλά και αρκετές διαφοροποιήσεις με τα μοντέλα που έχουν προαναφερθεί.

- Το *προεπικοινωνιακό στάδ*ιο περιλαμβάνει παραγωγή γραπτού λόγου από το μικρό παιδί με τυχαία επιλογή γραμμάτων, αριθμών και άλλων

συμβόλων. Το βασικό χαρακτηριστικό αυτού του σταδίου είναι η απουσία συσχέτισης ανάμεσα στα γράμματα και τη φωνολογική αναπαράσταση της λέξης.

- Το *ημιφωνητικό στάδιο ή στάδιο του ονόματος του γράμματος* περιλαμβάνει μερική κατανόηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας. Το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι τα γράμματα σχετίζονται με ήχους αλλά δεν κάνει χρήση όλων των φωνημάτων στη γραπτή απεικόνιση της λέξης.
- Το *φωνητικό στάδιο* προσδιορίζεται από την ικανοποιητική ανάπτυξη της ικανότητας φωνολογικής κατάτμησης του προφορικού λόγου. Σημειώνεται αντιστοιχία μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων, χωρίς όμως να λαμβάνεται υπόψη η ορθογραφία των λέξεων.
- Το *μεταβατικό ή μορφολογικό ή ορθογραφικό ή στάδιο του πλαισίου της λέξης* σηματοδοτεί την έναρξη της χρησιμοποίησης στοιχείων του ορθογραφικού συστήματος. Η γνώση του όμως δεν είναι πλήρως αναπτυγμένη, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται σταθερά ορθογραφικά λάθη. Στο στάδιο αυτό σημειώνεται η μετάβαση των μαθητών από τη φωνολογική στη μορφολογική και την ορθογραφημένη γραφή.
- Τέλος, το *στάδιο της σωστής ορθο*γραφίας χαρακτηρίζεται από την πλήρη ανάπτυξη της μορφοσυντακτικής ικανότητας και την ολοκληρωμένη οπτικοορθογραφική περιγραφή των λέξεων, που τους επιτρέπει να γράφουν ορθογραφημένα.

Οι μαθητές χρειάζονται δύο βασικούς τύπους γνώσης, για να μπορέσουν να γράψουν ορθογραφημένα. Ο πρώτος βασικός τύπος είναι η εκμάθηση του γενικού συστήματος ορθογραφίας, το οποίο περιλαμβάνει γνώσεις αντιστοιχίας γραφημάτων με τα φωνήματα σε διάφορες λέξεις. Σημαντικός παράγοντας αυτού του τύπου είναι η φωνολογική επίγνωση. Ο δεύτερος βασικός τύπος για την ορθογραφημένη γραφή είναι η ορθογραφία συγκεκριμένων γνωστών λέξεων που αποτελούν το οπτικό λεξικό του μαθητή τόσο για τη γραφή όσο και για τη χρήση της στρατηγικής της αναλογίας (Αϊδίνης & Δαλακλή 2006).

Πέρα όμως από τις δραστηριότητες για την απόκτηση των δύο αυτών βασικών τύπων γνώσης για την ορθογραφημένη γραφή, κρίνονται απαραίτητες και άλλες που συμβάλλουν εποικοδομητικά στη γνώση της ορθογραφίας των λέξεων. Η ανάγνωση λέξεων με στόχο την αναγνώριση της προφοράς και της σημασίας τους είναι μία από αυτές. Μία δεύτερη πολύ βασική δραστηριότητα είναι η γραφή των λέξεων και μία τρίτη η αναγνώριση της σωστής ή λανθασμένης ορθογραφίας των γραμμένων λέξεων (Ehri 1997, όπως παρατίθεται στο Αϊδίνης & Δαλακλή 2006).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα των Αϊδίνη & Δαλακλή (2006) η ικανότητα για ορθογραφημένη γραφή φαίνεται να αναπτύσσεται αργά και οι μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης να βρίσκονται ανάμεσα στο φωνητικό και το μορφολογικό στάδιο ανάπτυξης. Επίσης, διαπιστώνεται ότι τόσο η φωνολογική όσο και η μορφοσυντακτική επίγνωση σχετίζονται σημαντικά με την ορθογραφημένη γραφή με την πρώτη να αποτελεί ίσως το μέσο για την ανάπτυξη της δεύτερης.

Μετά από αυτή τη σύντομη αναφορά στην πολύπλοκη και πολυσύνθετη δεξιότητα της ορθογραφίας θα περάσουμε στην επόμενη ενότητα. Στην επόμενη ενότητα θα περάσουμε στην κύρια συνιστώσα της εργασίας μας που είναι η παραγωγή του γραπτού λόγου, η διαδικασία παραγωγής και τα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί γι’ αυτή.

2.4 Η ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η παραγωγή του γραπτού λόγου απασχόλησε από πολύ νωρίς τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους ερευνητές. Μέσα από μία σύντομη ιστορική αναδρομή παρατηρείται ότι πριν το 1983 υπήρχε το μάθημα της Έκθεσης, σύμφωνα με το οποίο ο δάσκαλος έπρεπε να αφήνει τους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα και να διορθώνει τα ορθογραφικά τους λάθη. Το μάθημα αυτό όπως και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούσε ο δάσκαλος αντικαταστάθηκαν από το «Σκέφτομαι και Γράφω» του οποίου βασική αρχή ήταν η έλλειψη διόρθωσης από τη μεριά του δασκάλου, η παροχή παρατηρήσεων σχετικά με την ποσότητα των λέξεων του γραπτού και η ύπαρξη προλόγου, κυρίως θέματος και επιλόγου.

Η παραγωγή του γραπτού λόγου είναι μία πολυσύνθετη διαδικασία, μία επικοινωνιακή μορφή υψηλού επιπέδου για την οποία απαιτούνται διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και σύνθεσης. Γι' αυτό και είναι πολύ δύσκολο να κατακτηθεί. Αρχικά ο συγγραφέας δημιουργεί μία εσωτερική αναπαράσταση αυτών που επιθυμεί να γράψει και έπειτα προσπαθεί να μεταφέρει την αναπαράσταση αυτή σε γραπτή μορφή με τη χρήση λέξεων, προτάσεων και παραγράφων. Βασικός στόχος του είναι να επικοινωνήσει και να μεταφέρει το δικό του μήνυμα (Graham & Harris 1993).

Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τα βασικά συστατικά του γραπτού λόγου αναφορικά με το επίπεδο ανάλυσης ή την ορολογία που χρησιμοποιείται. Οι Hammil και Bartel (1995) διακρίνουν σε ένα γραπτό κείμενο τρία βασικά χαρακτηριστικά.

- *Τα γνωστικά χαρακτηριστικά*, τα οποία αναφέρονται στην ικανότητα παραγωγής ενός γραπτού κειμένου με κεντρικό θέμα, συνάφεια και αλληλουχία.
- *Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά*, τα οποία προσδιορίζονται τόσο από τη χρήση αποδεκτών συντακτικών, μορφολογικών και σημασιολογικών

σχημάτων όσο και από την ορθή επιλογή της δομής της πρότασης, των χρόνων, των καταλήξεων και των λέξεων.

- *Τα στυλιστικά χαρακτηριστικά*, αναφέρονται στην καλαίσθητη παρουσίαση του γραπτού κειμένου με ορθή χρήση σημείων στίξης και κεφαλαίων γραμμάτων.

Αυτά τα τρία είδη χαρακτηριστικών διαμορφώνονται ανάλογα με το είδος του γραπτού κειμένου και το σκοπό για τον οποίο παράγεται (Παντελιάδου 2000).

Σύμφωνα με την Gould (1991), τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου είναι τέσσερα και είναι τα εξής:

- *Το υπόβαθρο του παιδιού*, δηλαδή το σύνολο των γνώσεων και εμπειριών του γύρω από το θέμα το οποίο πραγματεύεται στο γραπτό του.
- *Τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά* στα οποία περιλαμβάνεται η οργάνωση του γραπτού και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται σε αυτό.
- *Τα συντακτικά χαρακτηριστικά* στα οποία περιέχεται η δημιουργία προτάσεων σύμφωνα με τους κανόνες κάθε γλώσσας.
- *Τα γραφο-συμβολικά χαρακτηριστικά*, το μηχανικό κομμάτι της γραφής, τα οποία περιλαμβάνουν την καλλιγραφία, την ορθογραφία, τα σημεία στίξης και τα κεφαλαία.

Τέλος, σύμφωνα με τον Isaacson (1988) τα βασικά στοιχεία ενός γραπτού κειμένου είναι πέντε.

- Η *έκταση* του γραπτού.
- Η *σύνταξή* του.
- Το *λεξιλόγι*ο που χρησιμοποιείται σε αυτό.
- Το *περιεχόμενο* με τις πληροφορίες, τις ιδέες και την οργάνωσή τους.
- Τέλος, τα *μηχανικά στοιχεία*, δηλαδή τα σημεία στίξης, τα κεφαλαία γράμματα, την ορθογραφία, την καλλιγραφία και γενικά τη συνολική εμφάνιση του γραπτού κειμένου του μαθητή.

Η παραγωγή του γραπτού λόγου περιλαμβάνει την εσωτερική κινητοποίηση του συγγραφέα, τη σκέψη και την οργάνωσή της, το χειρισμό

της γλώσσας, τον επανέλεγχο του κειμένου, την ορθογραφία, την καλλιγραφία και βέβαια την γενική και ολοκληρωμένη εικόνα του γραπτού κειμένου που απαιτείται για να γίνει κατανοητό από τους αναγνώστες (Hammil & Bartel 1995).

Οι παραπάνω δεξιότητες οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου καθιστούν αναγκαίο το διπλό ρόλο του μαθητή, ως συγγραφέα και γραμματέα κατά τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου (Smith 2006). Ο συγγραφέας δίνει βαρύτητα στη συγκέντρωση ιδεών, στην κατάλληλη σύνδεση και σύνθεση των ιδεών αυτών καθώς και στον έλεγχο της μετάδοσης του νοήματος. Ο γραμματέας επικεντρώνεται στη ορθογραφική ορθότητα του κειμένου, στη δομή των προτάσεων και στη σωστή χρήση των σημείων στίξης (Παντελιάδου 2000).

Στην επόμενη ενότητα θα δούμε περισσότερο αναλυτικά τις προσεγγίσεις διδασκαλίας του γραπτού λόγου οι οποίες αναπτύχθηκαν με βάση τις θεωρίες που αναφέρθηκαν στην αρχή του κεφαλαίου αυτού.

2.4.1 ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου υπήρξε αντικείμενο μελέτης κατά το παρελθόν με διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης ανάλογα με τις αντιλήψεις για τη γλώσσα, το γραπτό λόγο και τη διαδικασία της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν κάποιες από τις προσεγγίσεις αυτές ανάλογα με την προσωπική τους θεωρία για τη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης. Παραδοσιακά, οι διδακτικές μέθοδοι ήταν προσανατολισμένες στο περιεχόμενο, ενώ από τη δεκαετία του 1970 και μετά, με τη συμβολή και επίδραση προοδευτικών και παιδοκεντρικά προσανατολισμένων παιδαγωγών, επικεντρώθηκαν στη διαδικασία (Ματσαγγούρας 1999).

2.4.1.1 *Η παραδοσιακή προσέγγιση*

Η προσέγγιση αυτή είναι βαθύτατα επηρεασμένη από τη φιλολογική ερμηνευτική θεωρία της λογοτεχνίας που έδινε έμφαση στο περιεχόμενο του κειμένου και τη φορμαλιστική θεωρία που αναδείκνυε τη μορφή και τη γλώσσα του κειμένου ως κύρια μέσα με τα οποία το κείμενο αποκτά λογοτεχνικότητα (Ματσαγγούρας 2004) Η παραδοσιακή προσέγγιση βασίζεται στην κυρίαρχη αντίληψη του παραδοσιακού σχολείου για τη διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή ο εκπαιδευτικός είναι ο κάτοχος και ο φορέας της γνώσης και κάτω από τις πληροφορίες που παραθέτει και τις οδηγίες και υποδείξεις που προσφέρει, οικοδομεί τη γνώση των μαθητών του. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση από τον ίδιο και την ανατροφοδότηση των ασκήσεων (Ματσαγγούρας 1999).

Το μάθημα της γραπτής έκφρασης ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, προσφέρει οδηγίες για τη σωστή δομή του γραπτού με βασικά κριτήρια τον πρόλογο, το κυρίως θέμα και τον επίλογο καθώς και για τη

σωστή χρήση των χρόνων και τα συντακτικά και γραμματικά φαινόμενα. Ο/Η εκπαιδευτικός επιλέγει τα γραπτά που αποτελούν κατά τη γνώμη του πρότυπο μίμησης και αποφυγής (Ματσαγγούρας 1999· 2004).

Η προσέγγιση αυτή είναι αυστηρά προσανατολισμένη στο αποτέλεσμα της γραφής και αγνοεί τη διαδικασία. Δε θα αναφερθούμε αναλυτικά στη μιμητική και καθοδηγούμενη προσέγγιση, η οποία έπεται της παραδοσιακής, καθώς έχει αρκετά κοινά σημεία με αυτή. Η διαφοροποίησή της εστιάζεται στην ακριβή ανάλυση και άμεση διδασκαλία διαφορετικών και πρότυπων κειμενικών ειδών που καλείται ο μαθητής να μιμηθεί (Ματσαγγούρας 1999).

2.4.1.2 *Οι προσεγγίσεις της ελεύθερης έκφρασης και της δημιουργικής γραφής.*

Η προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης είναι αποτέλεσμα της αντίδρασης των προοδευτικών παιδαγωγών απέναντι στα προηγούμενα μοντέλα. Με την επιρροή ρομαντικών θεωριών γεννήθηκε η αντίληψη για τη διαδικασία της γραφής ως αυθόρμητη έκφραση του τρόπου με τον οποίο ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Η προσέγγιση αυτή, μέσα σε ένα πλαίσιο ελευθερίας και ενθάρρυνσης, επιδιώκει να απελευθερώσει και να αναπτύξει δημιουργικά την προσωπική έκφραση και να καταστήσει το μαθητικό γραπτό αυθεντική έκφραση της «προσωπική φωνής» του συγγραφέα - μαθητή.

Οι βασικές παραδοχές της προσέγγισης της ελεύθερης έκφρασης είναι πρώτον ότι οι δομές του γραπτού λόγου είναι ίδιες με εκείνες του προφορικού και άρα οι μαθητές μπορούν με έμμεσο και φυσικό τρόπο να εκφραστούν γραπτά και δεύτερον ότι οι μαθητές μπορούν με έμμεσο και ωσμωτικό τρόπο να μάθουν τα χαρακτηριστικά του σωστού κειμένου. Η πρώτη παραδοχή έχει σήμερα καταρριφθεί με την πρόσφατη βιβλιογραφία να έχει αποδείξει τις διαφορές προφορικού και γραπτού λόγου στον τρόπο οργάνωσης. Η δεύτερη παραδοχή έχει κάποια ισχύ αλλά δεν μπορεί να γενικευτεί καθώς δε μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο.

Το μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης έχει ιστορία δεκαετιών και εξακολουθεί να αποτελεί μία από τις σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία του γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας 1999).

Δε θα αναφερθούμε ξεχωριστά στην επόμενη προσέγγιση της δημιουργικής γραφής καθώς μπορεί να αποτελέσει, όπως και το μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης, ένα από τα εναλλακτικά διδακτικά μοντέλα στη γενικότερη διδακτική διαδικασία. Απλά να αναφέρουμε ότι το μοντέλο της δημιουργικής γραφής αναπτύχθηκε μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της ελεύθερης έκφρασης και έχει ήδη αξιοπρόσεκτη ιστορία και παρουσία στο χώρο της διδακτικής του γραπτού λόγου. Η βασική διαφορά του με το προηγούμενο μοντέλο είναι ότι η επιλογή και η διατύπωση των θεμάτων που πρόκειται να επεξεργαστούν οι μαθητές γίνεται με στόχο τη διευκόλυνση της δημιουργικής τους έκφρασης.

2.4.1.3 *Η γνωστική προσέγγιση*

Η ανάγκη να αντιμετωπισθεί η παραγωγή γραπτού λόγου ως διαδικασία και όχι ως αποτέλεσμα οδήγησε τους ερευνητές στην αναζήτηση του κατάλληλου τρόπου και μεθόδων. Η μελέτη της Emig (1971), η οποία αντιμετώπισε τη γραφή ως διαδικασία, οδήγησε πολλούς ερευνητές σε περαιτέρω διερευνήσεις και μελέτες με στόχο την αλλαγή στη διδακτική προσέγγιση της γραφής.

Οι μελέτες αυτές κατέληξαν σε μία σειρά από προτάσεις που έχουν ως εξής:

- Η γραφή πρέπει να αντιμετωπίζεται ως διαδικασία (Graves 1982· Flower & Hayes 1981· Bereiter & Scardamalia 1987).
- Ο δάσκαλος πρέπει να εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της γραφής των μαθητών (Eblow 1983).
- Η γραφή είναι μία σύνθετη δραστηριότητα (Emig 1971).

- Οι διαδικασίες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της γραφής είναι στοιχεία ενός συνόλου που αλληλεπιδρούν δυναμικά το ένα με το άλλο (Hayes & Flowers 1983· Flowers & Hayes 1981).
- Το αποτέλεσμα της γραπτής διαδικασίας είναι αναπόσπαστο κομμάτι της και πρέπει να συνεκτιμάται με αυτή (Bereiter & Scardamalia 1987).
- Ο μαθητής πρέπει να έχει ενεργή συμμετοχή τόσο στη διαδικασία της γραφής, όσο και στην αξιολόγηση του αποτελέσματός της. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συναποφασίζει με τους μαθητές του πριν την έναρξη της γραπτής διαδικασίας τα κριτήρια αξιολόγησης (Eblow, 1983).
- Οι δραστηριότητες του γλωσσικού μαθήματος (γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες, σημεία στίξης, τονισμός κ.α) πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μέρη της γραπτής διαδικασίας και όχι ως μεμονωμένες δραστηριότητες (Braddock 1965· Strom 1960· Sealey 1987, όπως αναφέρεται στο Σπαντιδάκης 1998).

Η γνωστική προσέγγιση έχει γίνει αποδεκτή και προτιμάται από το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας.

2.4.1.4 *Η κοινωνικογνωστική προσέγγιση*

Η γνωστική προσέγγιση δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να ελέγχει και να οργανώνει τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για την παραγωγή του γραπτού λόγου (Bereiter & Scardamalia 1987). Η κοινωνικογνωστική προσέγγιση δίνει επιπλέον έμφαση στο γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθαίνεται η γραφή (Ματσαγγούρας 1999).

Η γνωστική και η κοινωνικογνωστική προσέγγιση χαρακτηρίζονται από τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα που τις διέπει και υπογραμμίζουν τον επικοινωνιακό ρόλο της γραφής. Η διαφοροποίησή τους είναι ότι η γνωστική

προσέγγιση δίνει βαρύτητα στις διαδικασίες που επιτελεί ο συγγραφέας κατά τη διάρκεια της γραφής, ενώ η δεύτερη εμβαθύνει επιπλέον στο πλαίσιο.

Και οι δύο προσεγγίσεις θεωρούν αναγκαία την ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις διαδικασίες που επιτελεί ο μαθητής καθώς γράφει ως παράγοντα εσωτερίκευσης των παρεχόμενων οδηγιών και παραγωγής ποιοτικότερων κειμένων (Σπαντιδάκης 1998).

Στην επόμενη ενότητα θα γίνει εκτενής αναφορά στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, τις φάσεις από τις οποίες περνάει ο μαθητής καθώς και τους δύο ρόλους του μαθητή - συγγραφέα, ως δημιουργό και γραμματέα.

2.5 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Ο Ματσαγγούρας (2004) αναφέρεται στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου μέσω της σύγχρονης θεωρίας, της Κειμενο-διδακτικής θεωρίας παραγωγής του γραπτού λόγου με βασικούς παράγοντες το συγγραφέα (το Υπο-κείμενο της Γραφής), το κείμενο (το Προϊόν της Γραφής), τον αναγνώστη (το Αντι-κείμενο της Γραφής) και το συγκείμενο, περικείμενο και διακείμενο (τα Πλαίσια της Γραφής). Με την ταυτόχρονη εξέταση των τεσσάρων αυτών παραγόντων δημιουργείται ένα θεωρητικό πλαίσιο, οι αρχές του οποίου προσφέρουν κριτήρια επιλογής στοιχείων από τα διαθέσιμα μοντέλα για τη διαμόρφωση ενός πληρέστερου μοντέλου διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης, το οποίο αποκαλούμε κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο.

Οι θεωρητικές βάσεις του Κειμενοκεντρικού-διαδικαστικού μοντέλου αντλούνται από τέσσερις βασικούς κλάδους. Η Ψυχολογία του Γραπτού Λόγου, κλάδος της γνωστικής ψυχολογίας, που διαμορφώνει τη διαδικασία της παραγωγής του γραπτού λόγου σε φάσεις, η Κειμενογλωσσολογία που διαμορφώνει το περιεχόμενο του παραγόμενου κειμένου, η Κοινωνικο-πολιτιστική ψυχολογία που διαμορφώνει το επικοινωνιακό πλαίσιο παραγωγής του κειμένου και η κοινωνικο-επιστημική Ρητορική που αναδεικνύει τις σχέσεις του λόγου με το κοινωνικό πλαίσιο και το ρόλο του λόγου στην κοινωνική ένταξη και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Οι παραδοχές του μοντέλου αυτού είναι πολύ σημαντικές και είναι οι παρακάτω:

- Ο γραπτός λόγος επιτελεί επικοινωνιακή λειτουργία.
- Το κείμενο είναι η βασική μονάδα ανάλυσης και σύνθεσης του λόγου.
- Η δεξιότητα συγγραφής είναι άμεσα διδάξιμη.
- Η διδασκαλία του γραπτού λόγου πρέπει να γίνεται στα πλαίσια όλων των μαθημάτων.

- Διδακτική έμφαση στη διαδικασία και στη σχέση της με το περιεχόμενο.
- Η άμεση διδασκαλία και καθοδήγηση πρέπει να αναφέρεται σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις.
- Η σύνθεση του γραπτού λόγου είναι παλινδρομική διαδικασία.
- Η σύνθεση κειμένων είναι δύσκολη διαδικασία.
- Ο γραπτός λόγος είναι κοινωνικά προσδιορισμένος.
- Το σχολικό γράψιμο απαιτεί χρόνο.

Η διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου είναι απαραίτητο να ακολουθήσει μία διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τρία βασικά στάδια (Hayes & Flower 1980).

- *Το στάδιο της προ-γραφής*. Στο στάδιο αυτό γίνεται ο σχεδιασμός σύμφωνα με το θέμα για το οποίο καλείται να γράψει ο μαθητής. Χρησιμοποιεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχει πάνω σε αυτό το θέμα, ανατρέχει σε πηγές που μπορούν να του δώσουν κατάλληλη πληροφόρηση, θέτει στόχους, οργανώνει τις πληροφορίες και σχεδιάζει τον τρόπο με τον οποίο θα τις μεταφέρει στο γραπτό του.
- *Το στάδιο της γραφής*. Στο στάδιο αυτό ο μαθητής ξεκινάει να γράψει με βάση το σχεΓράφημα που έχει φτιάξει μεταφέροντας τις ιδέες και τις σκέψεις του στο γραπτό λόγο. Βασικό στοιχείο του σταδίου αυτού είναι η απόδοση νοήματος μέσα από το γραπτό του. Παράλληλα γίνεται έλεγχος των μηχανικών στοιχείων του γραπτού λόγου, δηλαδή της ορθογραφίας και των σημείων στίξης αλλά ο κύριος και βασικός στόχος είναι η απόδοση νοήματος για να μπορέσει να γίνει κατανοητός από τον αναγνώστη.
- *Το στάδιο της μετα-γραφής*. Στο στάδιο αυτό γίνεται ο επανέλεγχος και η επανεξέταση του γραπτού. Η επανεξέταση αυτή διακρίνεται σε τρία επιμέρους στάδια (Gould 1991). Πρώτα επανεξετάζει το περιεχόμενο και τη σύνταξη του κειμένου, τροποποιεί και βελτιώνει τις ιδέες, τις προτάσεις και τις παραγράφους του. Έπειτα επανελέγχει την ορθογραφία, τη στίξη και τα κεφαλαία. Τέλος, βελτιώνει τη γενική

μορφή του κειμένου είτε ξαναγράφοντας το κείμενο στο χέρι ή στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Παντελιάδου 2000).

Οι φάσεις της παραγωγής του γραπτού λόγου έχουν περιγραφεί από πολλούς ερευνητές του χώρου της Γνωστικής Ψυχολογίας. Οι περισσότεροι ακολουθούν το θεωρητικό διαχωρισμό της σε τρία στάδια: το *προσυγγραφικό*, το *συγγραφικό* και το *μετασυγγραφικό* (Ματσαγγούρας 2004· Collins & Parkhurst 1996· Poindexter & Oliver 1999), καθένα από τα οποία περιλαμβάνει επιμέρους φάσεις συγγραφικής δραστηριότητας (αυθεντικοποίηση, παραγωγή και οργάνωση ιδεών, αρχική κειμενοποίηση, βελτίωση αρχικού κειμένου, επιμέλεια τελικού κειμένου, αξιολόγηση τελικού κειμένου και συγγραφικών διαδικασιών). Παρόμοια, άλλοι (Scott & Vitale 2003· Σπαντιδάκης 1998· 2004), αναφέρουν τις φάσεις: του *σχεδιασμού,* η οποία αντιστοιχεί στο προσυγγραφικό στάδιο, της *πρώτης καταγραφής,* που αντιστοιχεί στο συγγραφικό στάδιο και της *βελτίωσης* και της *έκδοσης,* διαδικασίες που αφορούν το μετασυγγραφικό στάδιο.

Η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου περνάει από διάφορα στάδια και φάσεις και ο μαθητής έχει δύο βασικούς ρόλους να επιτελέσει. Το ρόλο του συγγραφέα – δημιουργού που αναλαμβάνει όλο το γνωστικό και μεταγνωστικό φορτίο που απαιτείται και το ρόλο του γραμματέα – γραφέα με τον οποίο εκτελεί τις εντολές του συγγραφέα και οπτικοποιεί και ακινητοποιεί τη σκέψη του με σύμβολα (Σπαντιδάκης 2004).

Η διαδικασία αυτή σύμφωνα με το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο ακολουθεί τρία στάδια με συνολικά επτά φάσεις. Το πρώτο στάδιο είναι το προσυγγραφικό και περιλαμβάνει τις τρεις πρώτες φάσεις που αναφέρονται στην Αυθεντικοποίηση του κειμένου και στην Παραγωγή και Οργάνωση Ιδεών (Ματσαγγούρας 2004). Αναφερόμαστε στη φάση του σχεδιασμού που είναι το πρώτο επίπεδο του συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών. Ο σχεδιασμός, σύμφωνα με τους Scardamalia και Bereiter (1987), Graves (1994), Elliot (1994), είναι μια γενικά πολύπλοκη και απαιτητική γνωστική διεργασία που περιλαμβάνει τρία βήματα, τη στοχοθεσία,

τη γέννηση ιδεών και την οργάνωση. Κατά το στάδιο αυτό ο μαθητής έχει το ρόλο του συγγραφέα (Σπαντιδάκης 2004).

Το επόμενο στάδιο είναι το συγγραφικό που περιλαμβάνει την πρώτη προσπάθεια κειμενοποίησης (Ματσαγγούρας 2004). Το στάδιο αυτό είναι η φάση της πρώτης καταγραφής με άμεσο στόχο την καταγραφή των ιδεών στο οποίο ο συγγραφέας καταγράφει τις ιδέες που έχει συγκεντρώσει και οργανώσει στην προηγούμενη φάση. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, ο μαθητής έχει το ρόλο του γραμματέα (Σπαντιδάκης 2004).

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο είναι το μετασυγγραφικό στάδιο κατά το οποίο λαμβάνουν χώρα οι φάσεις επιμέλειας τελικού κειμένου, αυτό και ετερο-αξιολόγησης του κειμένου και των διαδικασιών και βελτίωση του αρχικού κειμένου (Ματσαγγούρας 2004). Το στάδιο αυτό είναι η φάση της βελτίωσης – έκδοσης, κατά την οποία ο μαθητής παίζει και τους δύο ρόλους. Ως συγγραφέας αναλαμβάνει να επιφέρει βελτιώσεις που αφορούν το περιεχόμενο, τον τρόπο έκφρασης ιδεών, τη δομή των προτάσεων και των ιδεών. Ως γραμματέας αναλαμβάνει να επιφέρει βελτιώσεις που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση και αισθητική του κειμένου. Η φάση της βελτίωσης είναι εξαιρετικά απαιτητική και δύσκολη (Σπαντιδάκης 2004).

Πρόσφατα τα σχολικά εγχειρίδια ανανεώθηκαν και το ίδιο συνέβη στη διαδικασία της γραπτής έκφρασης, η οποία ονομάστηκε Παραγωγή του γραπτού λόγου. Το βιβλίο του δασκάλου της πρώτης τάξης αναφέρει τα εξής σχετικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου:

- Προτείνεται η εμπλοκή των παιδιών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας, όπως συζητήσεις, παντομίμα, δραματοποιήσεις.
- Οι μαθητές συντάσσουν απλές προτάσεις και μικρά κείμενα με νόημα.
- Ασκούνται στη γραπτή διατύπωση απλών περιγραφικών ορισμών.
- Παρατηρούν φωτογραφίες και τις περιγράφουν.
- Αφηγούνται προφορικά και γραπτά μικρές ιστορίες που στηρίζονται σε διαδοχικές εικόνες.
- Συμπληρώνουν στοιχεία που λείπουν από απλά κείμενα διαφόρων τύπων και χρήσεων.

- Συντάσσουν απλά κείμενα διαφόρων τύπων.
- Ασκούνται στη δημιουργική αφήγηση.»

Αναφέρεται επίσης σε συγκεκριμένες ενότητας στη συγγραφή ιστοριών, στη δημιουργία προσωπικού βιβλίου του μαθητή, στη σύνταξη πραγματικών κειμένων, καθώς και στο νόημα της διόρθωσης.

Το βιβλίο του δασκάλου της Δευτέρας τάξης προτείνει σχετικά με την Παραγωγή του Γραπτού Λόγου τη συλλογική παραγωγή κειμένων με κάποιον που θα έχει το ρόλο του γραμματέα, τη δημιουργία συλλογικού βιβλίου, προωθεί την επικοινωνιακή διάσταση του προφορικού και του γραπτού λόγου και των διαφόρων ειδών κειμένων με στόχο την αναπαραγωγή τους από τους μαθητές.

Στην επόμενη ενότητα γίνεται αναφορά στα γνωστικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου, τα οποία αποτέλεσαν τη βασική και ουσιαστική δομή της παρέμβασης που ακολουθήσαμε κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

2.6 ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η γραφή είναι μία σύνθετη δραστηριότητα που απαιτεί τη λειτουργία, τη συμμετοχή και τη συνεργασία πολλών δεξιοτήτων, γνωστικών, μηχανιστικών, γλωσσικών και μεταγνωστικών (Bereiter & Scardamalia 1987). Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να παρατηρήσουν, να κατανοήσουν και να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο παράγεται ο γραπτός λόγος. Τα γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου που ακολουθούν καταδεικνύουν τις προσπάθειες αυτές.

2.6.1 Το μοντέλο των Flower και Hayes

Μία από τις πιο σημαντικές προσπάθειες είναι αυτή των Flower και Hayes (1981), οι οποίοι μετά από χρόνια ερευνών κατέγραψαν μία σειρά γνωστικών σταδίων της παραγωγής γραπτού λόγου τα οποία είναι το στάδιο του σχεδιασμού, της καταγραφής, της αναθεώρησης και του ελέγχου.

- *Το στάδιο του σχεδιασμού.* Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τις προϋπάρχουσες γνώσεις του συγγραφέα, τις οποίες πρέπει να επιλέξει και να ανακαλέσει ανάλογα με το θέμα για το οποίο έχει να γράψει. Έπειτα θα πρέπει να οργανώσει τις γνώσεις αυτές και να θέσει στόχους ανάλογα με το περιεχόμενο και την έκφραση που θα έχει το γραπτό του.
- *Το στάδιο της καταγραφής.* Στο στάδιο της καταγραφής καλείται να γράψει τις πληροφορίες που ανακάλεσε στο στάδιο του σχεδιασμού βάζοντας σε λειτουργία τις μηχανιστικές δεξιότητες της γραφής όπως είναι η ορθογραφία, το λεξιλόγιο, τα σημεία στίξης κ.α.
- *Το στάδιο της αναθεώρησης.* Στο στάδιο της αναθεώρησης ο συγγραφέας διαβάζει ξανά τα γραφόμενά του, τα αξιολογεί και είτε

επεμβαίνει για να κάνει διορθώσεις ή ανατροφοδοτείται για το τι έπεται να γράψει.

- *Το στάδιο του ελέγχου.* Το τελευταίο στάδιο του ελέγχου έχει να κάνει με το συντονισμό των δεξιοτήτων που επιλέγει κάθε φορά ο συγγραφέας ανάλογα με τις ανάγκες των διαδικασιών στις οποίες υποβάλλεται (Σπαντιδάκης 1998).

2.6.2 Το μοντέλο των Bereiter και Scardamalia

Οι ερευνητές Bereiter & Scardamalia (1987) προσπάθησαν επίσης να περιγράψουν τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου δίνοντας έμφαση στον τρόπο σύνθεσης των αρχάριων και έμπειρων συγγραφέων. Ανέπτυξαν δύο μοντέλα γραφής, το μοντέλο της συνειρμικής γραφής και το μοντέλο της επεξεργασμένης μορφής.

Το μοντέλο της συνειρμικής γραφής ακολουθείται από τους αρχάριους συγγραφείς οι οποίοι προσπαθούν μέσω των συνειρμών που κάνουν με το θέμα της συγγραφής να ανακαλέσουν προηγούμενες γνώσεις και να τις καταγράψουν χωρίς να αφιερώσουν πολύ χρόνο στο σχεδιασμό τους. Προσπαθούν να παράγουν γραπτό λόγο συνδέοντας το παρόν ερέθισμα με οποιαδήποτε εμπειρία και γνώση ανακαλείται από τη μνήμη τους, χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη βάση στο πώς θα συνδεθούν και θα συσχετιστούν οι γνώσεις αυτές μεταξύ τους (Bereiter & Scardamalia 1987).

Το μοντέλο της επεξεργασμένης γραφής ακολουθείται από τους έμπειρους συγγραφείς και είναι πολύ πιο σύνθετο από αυτό της συνειρμικής γραφής. Το μοντέλο αυτό διακρίνει δύο βασικές περιοχές βάσει των οποίων λειτουργεί ο συγγραφέας. Η μία περιοχή είναι αυτή του περιεχομένου στην οποία περιλαμβάνονται θέματα πεποιθήσεων και αντιλήψεων και η δεύτερη περιοχή είναι αυτή της ρητορικής στην οποία περιέχονται οι στόχοι που θέτει ο συγγραφέας για αυτό που πρόκειται να γράψει. Ανάμεσα σε αυτές τις δύο περιοχές υπάρχει μία διαρκής αλληλεπίδραση που βοηθά το συγγραφέα να

αξιολογεί και να επιλέγει τη διαδικασία και τη διαδρομή που θα ακολουθήσει (Bereiter & Scardamalia 1987 στο Σπαντιδάκης 1998).

Μέσα από τα μοντέλα αυτά διαφαίνεται η πολυσύνθετη και πολυδιάστατη λειτουργία του γραπτού λόγου και η σημασία και αναγκαιότητα του σωστής διαχείρισης και οργάνωσης της παραγωγής του. Διαφαίνεται επίσης, ο σημαντικός ρόλος των δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής για να μπορέσει να ακολουθήσει τη διαδικασία της παραγωγής του γραπτού λόγου χωρίς να αποθαρρυνθεί ή να απογοητευτεί. Στην επόμενη και τελευταία ενότητα αυτού του μέρους θα αναφερθούμε στις δεξιότητες που απαιτούνται κατά τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου.

2.7 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Ο τίτλος της παρούσας έρευνας είναι «Ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές μικρών τάξεων με συγγραφή ιστοριών και χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή». Δε θα μπορούσαμε λοιπόν να μην αναφερθούμε στο σύνολο των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες και πρέπει να αναπτυχθούν για την ενεργό συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Οι δεξιότητες αυτές διακρίνονται σε δύο κατηγορίες.

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις μηχανιστικές δεξιότητες. Όπως αναφέρθηκε και στις προηγούμενες ενότητες ο μαθητής – συγγραφέας αναλαμβάνει ένα διπλό ρόλο δράσης κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Αναλαμβάνει δηλαδή το ρόλο του γραμματέα ή το ρόλο του δημιουργού ανάλογα με τη φάση στην οποία βρίσκεται. Οι μηχανιστικές δεξιότητες αναφέρονται στο ρόλο του μαθητή ως γραμματέα. Τις δεξιότητες αυτές θα τις δούμε αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αναφέρονται στο ρόλο του μαθητή-συγγραφέα ως δημιουργού που είναι και ο βασικός ρόλος στο έργο της παραγωγής του γραπτού λόγου. Με το σχόλιο αυτό δε θέλουμε να υποβαθμίσουμε τη σημασία των μηχανιστικών δεξιοτήτων και του ρόλου του γραμματέα αλλά χωρίς το δημιουργό, ο ρόλος του γραμματέα, καθώς και των μηχανιστικών δεξιοτήτων περιορίζεται αισθητά. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες παρουσιάζονται στην ενότητα που ακολουθεί των μηχανιστικών δεξιοτήτων.

2.7.1 *Οι Μηχανιστικές δεξιότητες γραφής*

Στην ενότητα που ακολουθεί θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστούν οι μηχανιστικές δεξιότητες γραφής. Για να μπορέσει ο/η μαθητής/τρια να παράγει ένα γραπτό κείμενο και να μπορέσει με αυτό να αποδώσει ένα πλήρες νόημα και να επικοινωνήσει με τον αναγνώστη πρέπει να συνδυάσει ένα σύνολο δεξιοτήτων. Μέρος των δεξιοτήτων αυτών αφορούν τις μηχανιστικές δεξιότητες οι οποίες είναι οι εξής:

- η γραφή με το χέρι
- η ορθογραφία
- το λεξιλόγιο
- η στίξη
- η σύνταξη
- ο τονισμός των συντακτικών, γραμματικών, σημασιολογικών μονάδων του λόγου (λέξεων) και
- η χρήση πεζών – κεφαλαίων γραμμάτων.

Πολλές φορές η αδυναμία του μαθητή στην ανάπτυξη των μηχανιστικών δεξιοτήτων μπορεί να τον οδηγήσει στην ανάπτυξη μαθησιακών δυσκολιών καθώς και σε συναισθήματα άγχους, αποθάρρυνσης και μειονεξίας. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να δίνονται οι κατάλληλες οδηγίες και υποδείξεις από τον εκπαιδευτικό και να γίνονται οι απαραίτητες παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

2.7.1.1 Η γραφή με το χέρι

Η γραφή με το χέρι είναι μία δύσκολη και πολύπλοκη δραστηριότητα η οποία απαιτεί δεξιότητες όπως:

- οπτική, ακουστική και οπτικοκινητική αντίληψη,
- λεπτό οπτικοκινητικό συντονισμό,
- προσανατολισμό,

- ανάκληση από τη μνήμη της φόρμας των γραμμάτων όσο και προσανατολισμό,
- φωνολογική και μορφολογική επίγνωση,
- κατάλληλο κράτημα του μολυβιού (τριποδική λαβή),
- κατάλληλη θέση του σώματος και του τετραδίου και
- αυτοαξιολόγηση (Graves 1994· Richards 1998· όπως αναφέρεται στο Σπαντιδάκης 2004).

Η ευανάγνωστη γραφή μπορεί να αξιολογηθεί με κριτήρια που σχετίζονται μεταξύ τους και αφορούν το *σχεδιασμό*, την *κλίση*, το *μέγεθος των γραμμάτων*, την *αναλογία πεζών και κεφαλαίων*, την *ευθυγράμμιση*, την *ομοιομορφία του μεγέθους και της αλληλουχίας της γραμμής*, την *ποιότητα*, τη *σταθερότητα* και το *πάχος της γραμμής*, καθώς και τη *συνολική εικόνα* του γραπτού (Mercer & Mercer 1998).

Ένα τελευταίο κριτήριο που είναι απαραίτητο και σχετίζεται με τα παραπάνω είναι η *ταχύτητα παραγωγής* (Richards 1998). Είναι σημαντικό για το μαθητή, ιδιαίτερα το μαθητή των μικρών τάξεων να μπορεί να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα. Βασικός στόχος της πρώτης γραφής και ανάγνωσης είναι η “αυτοματοποίηση” των δεξιοτήτων της γραφής με το χέρι για να μπορούν να παράγουν κείμενα συγκεντρώνοντας την προσοχή τους στις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που απαιτεί ο ρόλος του συγγραφέα χωρίς να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια στον τρόπο γραφής τους (Bereiter & Scardamalia 1987).

Ο μαθητής κατά τη διάρκεια της ολοκλήρωσης της γραφής με το χέρι πρέπει να συντονίσει οπτικές, κινητικές, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Σπαντιδάκης, 2004). Για το λόγο αυτό πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή και σημασία στην ολοκληρωμένη κατάκτηση αυτής της δεξιότητας και να προλαμβάνονται τυχόν δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της δεξιότητας αυτής.

2.7.1.2 Η ορθογραφία

Για την ορθογραφία έχουμε αφιερώσει ειδική ενότητα. Στο σημείο αυτό θα επισημανθεί για μια ακόμη φορά η δυσκολία της ορθογραφημένης γραφής ως μηχανιστική δεξιότητα, καθώς και η ανάγκη κατά τη διδασκαλία της, της συνεχούς ανατροφοδότησης και της παροχής των κατάλληλων τεχνικών για την κατάκτησή της.

2.7.1.3 Το λεξιλόγιο

Η επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό ενός επικοινωνιακού κειμένου. Οι λέξεις στο γραπτό λόγο αποκτούν διαφορετική σημασιολογική αξία. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να γράφουν όχι μόνο για τον εαυτό τους, για τους συμμαθητές ή τον εκπαιδευτικό τους αλλά και για διαφορετικά ακροατήρια έτσι ώστε να διαφοροποιούνται και να μπορούν να επιλέγουν το κατάλληλο λεξιλόγιο, ανάλογα με την περίσταση (Σπαντιδάκης 1998· Σπαντιδάκης 2004).

2.7.1.4 Η στίξη, ο τονισμός και η χρήση πεζών – κεφαλαίων

Η παραγωγή του γραπτού λόγου είναι πολύ πιο απαιτητική από την παραγωγή του προφορικού λόγου. Η κάθε έκφραση και διάθεση του ομιλητή αναπαρίσταται από τα σημεία στίξης και τονισμού. Στον προφορικό λόγο αυτό γίνεται αυθόρμητα, ενώ στο γραπτό ο μαθητής πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί τις συμβάσεις και τους κανόνες που αφορούν τα σημεία στίξης, τον τονισμό και τη χρήση πεζών και κεφαλαίων. Ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις η ανάπτυξη και απόκτηση αυτών των μηχανιστικών δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερα δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία (Σπαντιδάκης 2004).

Στην επόμενη ενότητα γίνεται αναφορά στις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες.

2.7.2 *Οι Μεταγνωστικές δεξιότητες γραφής*

Ο μαθητής – συγγραφέας πρέπει να ακολουθήσει μία σειρά ενεργειών για να μπορέσει να παράγει ένα κείμενο που να είναι σύμφωνο με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου και να έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα. Για να μπορέσει όμως να ακολουθήσει αυτή τη σειρά ενεργειών πρέπει να έχει αναπτύξει τις κατάλληλες μεταγνωστικές δεξιότητες.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη συγγραφή ενός κειμένου είναι οι εξής:

- *Ο σκοπός και οι στόχοι*. Ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει και να έχει συνειδητοποιήσει *τι* θα κάνει και *τι* πρόκειται να γράψει.
- *Ο τρόπος γέννησης ιδεών, οργάνωσης και επανεξέτασης του αρχικού κειμένου*. Ο μαθητής πρέπει επίσης να γνωρίζει και να έχει συνειδητοποιήσει *τον τρόπο* με τον οποίο θα παράγει και θα οργανώσει τις ιδέες του για το θέμα με το οποίο πρόκειται να ασχοληθεί. Πρέπει να έχει επίγνωση του *πώς* θα καταφέρει να μεταφέρει στο γραπτό λόγο τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, *πώς* θα καταφέρει να τα οργανώσει με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύψουν τις δικές του ανάγκες αλλά και τις ανάγκες του αναγνώστη και *πώς* θα μπορέσει επανεξετάζοντας το αρχικό του κείμενο να κάνει τις απαραίτητες διορθώσεις και βελτιώσεις.
- *Οι επικοινωνιακές ανάγκες.* Τέλος, ο μαθητής θα πρέπει να γνωρίζει τους λόγους για τους οποίους γράφει το κείμενο και τις επικοινωνιακές ανάγκες που πρέπει να εξυπηρετήσει με την προσπάθειά του αυτή. Θα πρέπει δηλαδή να έχει επίγνωση του *γιατί* γράφει το κείμενο αυτό και ποιος είναι ο αποδέκτης του.

Με άλλα λόγια, η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων βοηθά το μαθητή να ελέγχει, να κατευθύνει τη σκέψη του και να επανεξετάζει τους στόχους του ανάλογα με το σκοπό που έχει θέσει. Θεωρούμε ότι ο ρόλος της μεταγνώσης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, είναι πολύ σημαντικός και χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς. Για το λόγο αυτό, αποτελούν ξεχωριστό κομμάτι της εργασίας αυτής στο τρίτο μέρος του θεωρητικού μας πλαισίου.

Τρίτο Μέρος

Μεταγνώση

3.0 ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ

Το 1989 οι White και Gunstone, για να περιγράψουν το *ΜΑΘΑΙΝΩ ΓΙΑ ΤΟ «πώς» ΜΑΘΑΙΝΩ*, εισήγαγαν τον όρο metacognition ο οποίος στην ελληνική γλώσσα επικράτησε να λέγεται μεταγνώση. Ο όρος αυτός δημιουργήθηκε από τον Flavell (1979) σύμφωνα με τον οποίο η μεταγνώση είναι η γνώση και η επίγνωση για τα γνωστικά φαινόμενα, άρρηκτα συνδεδεμένη με τον όρο της αυτορρύθμισης της μάθησης μέσω των γνωστικών κινήτρων. Δήλωσε επίσης ότι η αύξηση της ποσότητας και της ποιότητας της μεταγνώσης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσω συστηματικής άσκησης πρέπει να γίνεται με αποτελεσματικό και όχι μόνο επιθυμητό τρόπο (Israel κ.α. 2005).

Μεταγνώση λοιπόν ονομάζεται με άλλα λόγια η ενημερότητα ενός ατόμου για τις γνωστικές του λειτουργίες, τις γνωστικές του δυνάμεις και αδυναμίες, καθώς την αυτορρύθμισή του (Flavell 1976 όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου 2000). Βασικά κριτήρια που την απαρτίζουν είναι:

- η γνώση του τι γνωρίζουμε
- η γνώση του τι χρειάζεται να μάθουμε
- η αυτοοργάνωση
- ο αυτοέλεγχος διαδικασιών, χρόνου, αποτελεσμάτων
- η αυτοδιόρθωση
- η αυτοαξιολόγηση
- η επιλογή κατάλληλων στρατηγικών και η σωστή χρήση τους
- και η ικανότητα μεταφοράς της γνώσης.

Η μεταγνώση λοιπόν ορίζεται ως η γνώση που έχει το άτομο για τις γνωστικές του λειτουργίες. Ανάλογα με τη γνωστική λειτουργία στην οποία επικεντρώνεται η μεταγνώση, διακρίνουμε τη μεταμνήμη, τη μετακατανόηση, τη μεταπροσοχή και τη μεταγλώσσα (Παντελιάδου 2000).

Η ικανότητα αυτή, που αποκτά το άτομο, το βοηθά να ανταποκριθεί με επιτυχία στο ταχύτατο πολλαπλασιασμό των γνώσεων, γιατί μαθαίνει πώς να μαθαίνει με συνέπεια να οδηγείται σε διαδικασίες αυτομόρφωσης.

Οι Harris και Hodges (1995) όρισαν τη μεταγνώση ως επίγνωση και γνώση των νοητικών διαδικασιών του ατόμου, τις οποίες μπορεί το ίδιο το άτομο να ελέγξει, να ρυθμίσει και να κατευθύνει όπως θέλει, ώστε να επιτευχθεί η αυτο-παρέμβαση. Η γνώση της επίγνωσης είναι το τι, το πώς, το πότε και το γιατί της μεταγνώσης σύμφωνα με τους Paris, Lipson & Wilson, (1994). Η μεταγνώση θεωρείται μία αργά αναπτυσσόμενη δεξιότητα. Ο Flavell (1979) ανέφερε ότι σε σχετική έρευνα κατά την οποία ζητήθηκε από παιδιά προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης να μελετήσουν μία σειρά στοιχείων μέχρι να είναι σίγουρα ότι μπορούν να τα ανακαλέσουν, είπαν ότι μπορούσαν να τα θυμηθούν, χωρίς ουσιαστικά αυτό να ισχύει (Israel κ.α. 2005). Γι' αυτό και υποστήριξε ότι η μεταγνώση αναπτύσσεται στις μεγαλύτερες ηλικίες.

Υπάρχουν ελάχιστες έρευνες σχετικά με τη σχέση μεταγνώσης και αναδυόμενου γραμματισμού. Οι λιγοστές αυτές έρευνες που υπάρχουν, υποστηρίζουν ότι η συνεχιζόμενη διαμόρφωση και διδασκαλία των απαραίτητων μεταγνωστικών δεξιοτήτων σε μικρά παιδιά μπορεί να εντείνει προοδευτικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και να ενδυναμώσει την ικανότητά τους στην επίλυση προβλημάτων και την εμπειρία τους ως αναγνώστες. Η ανάπτυξη της μεταγνωστικής δεξιότητας μπορεί να επιτευχθεί μέσω της φωνολογικής ενημερώτητας αν εκπαιδευτούν τα μικρά παιδιά να αναφέρουν τον τρόπο με τον οποίο αναγνωρίζουν τη ρίμα, τις συλλαβές και τους φθόγγους (Israel κ.α. 2005).

Η μεταγνώση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Οι μορφές αυτές σύμφωνα με τον Flavell (1979) είναι οι μεταγνωστικές εμπειρίες και η μεταγνωστική γνώση. Αργότερα επισημάνθηκαν και άλλες μεταγνωστικές φάσεις όπως οι μεταγνωστικές δεξιότητες, η θεωρία του νου και η επιστημολογική σκέψη (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2005).

Οι μεταγνωστικές εμπειρίες είναι οι ιδέες, τα αισθήματα, οι κρίσεις, οι εκτιμήσεις και τα συναισθήματα του ατόμου. Οι μεταγνωστικές εμπειρίες

συνίστανται μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο ασχολείται. Ο κύριος ρόλος τους είναι να παρακολουθούν τη «γνώση» και ταυτόχρονα να λαμβάνουν πληροφορίες και να ενημερώνονται πάνω σε αυτή για να λάβουν τις απαραίτητες αποφάσεις, να ελέγξουν και να επεξεργαστούν τη γνώση και να επιτεύξουν το στόχο τους. «*Παραδείγματα μεταγνωστικών εμπειριών είναι το ξαφνικό αίσθημα ότι καταλαβαίνουμε κάτι ή όχι, το αίσθημα ότι έχουμε ένα όνομα στην άκρη της γλώσσας μας και οι σκέψεις που κάνουμε για να μπορέσουμε να λύσουμε ένα πρόβλημα»* (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2005).

Η μεταγνωστική γνώση είναι η δηλωτική γνώση που έχει αποθηκευτεί στη μνήμη μας, η οποία περιλαμβάνει τις γνώσεις και τα πιστεύω του ατόμου για τον εαυτό του και τους άλλους, καθώς και για τις σχέσεις των άλλων με τα διάφορα γνωστικά έργα, τους στόχους, τις στρατηγικές και τις σχετικά με αυτά εμπειρίες. Τα είδη της μεταγνωστικής γνώσης είναι οι δηλωτικές πληροφορίες που αφορούν γνώσεις, πεποιθήσεις και θεωρίες του ατόμου για τον εαυτό του, για τα έργα και για τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί. Επίσης, μεταγνωστική γνώση μπορεί να θεωρηθεί η θεωρία του νου, τα μοντέλα που διαθέτουν τα άτομα για τις γνωστικές τους λειτουργίες καθώς και η επιστημολογική γνώση.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αφορούν τον έλεγχο της γνώσης σε αντίθεση με τις μεταγνωστικές εμπειρίες και τη μεταγνωστική γνώση που συμμετέχουν στην παρακολούθησή της. Είναι στρατηγικές που τίθενται σε εφαρμογή με πρόθεση για να συμβάλλουν στη ρύθμιση της επεξεργασίας της γνώσης, της δράσης και της συμπεριφοράς. Οι δεξιότητες αυτές καλλιεργούνται μέσω της άσκησης και έχουν σκοπό να ελέγξουν και να καθοδηγήσουν την επεξεργασία της γνώσης σε επίπεδο συνειδητοποίησης του ατόμου για την εφαρμογή τους. Ουσιαστικά, οι μεταγνωστικές δεξιότητες αναπαράγουν σε επίπεδο συνειδητοποίησης και πρόθεσης τις λειτουργίες της γνώσης και της μεταγνώσης με αυτόματο τρόπο, χωρίς το άτομο να είναι ενήμερο γι' αυτές. Για παράδειγμα ένας μαθητής κάνει ερωτήσεις στον εαυτό

του για να διαπιστώσει αν έχει όλα τα δεδομένα του προβλήματος που καλείται να λύσει. (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2005).

Μέσα από όλα αυτά μπορούμε να καταλάβουμε τη σημασία της μεταγνώσης και την αναγκαιότητα της σωστής επιλογής και χρήσης από τον εκπαιδευτικό των κατάλληλων στρατηγικών και τεχνικών ώστε οι μαθητές του να φτάσουν από τη γνώση στη μεταγνώση και να την κατακτήσουν.

Η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει» αποκτά σήμερα πρωταρχικό ρόλο μεταξύ των διδακτικών στόχων και εξυπηρετεί την ανάγκη για αυτομόρφωση και ανεξάρτητη, δια βίου, μάθηση. Η μεταγνώση είναι η γνώση, κατανόηση και στάση που έχει κάποιος για το επίπεδο και τις δυνατότητες της σκέψης του, του προσωπικού του συστήματος επεξεργασίας των πληροφοριών και οικοδόμησης της γνώσης (Weinert & Kluwe 1987).

Η μεταγνώση εμπεριέχει την ικανότητα του μαθητή να σχεδιάζει μια στρατηγική για να μπορέσει να παράγει τις πληροφορίες που χρειάζεται, να έχει επίγνωση των ιδιαίτερων βημάτων και στρατηγικών που θα τον οδηγήσουν σε μία αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων και αντιμετώπιση γενικά νέων καταστάσεων, και να αξιολογεί τα αποτελέσματα και την πορεία της σκέψης του (De Stefano & Gordon 1986· Vermunt 1996, όπως αναφέρεται στους Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης 1998).

Με τον ορισμό του Flavell (1979) για τη μεταγνώση, της δίνεται η δυνατότητα να αναφέρεται στη γνώση που έχει το άτομο για τη γνωστική διαδικασία, το αποτέλεσμά της και σε οτιδήποτε σχετικό με αυτά. Σύμφωνα με τον ευρύτατο αυτό ορισμό η μεταγνώση δεν αγκαλιάζει μόνο μεταγνωστικές δεξιότητες αλλά και γνωστικές, οι οποίες καθίστανται μεταγνωστικές από τη στιγμή που θα αποκτήσει το άτομο την επίγνωση, τον έλεγχο και την οργάνωσή τους. Έτσι, μεταγνώση είναι η γνώση για τη διαδικασία της γνώσης και η επαγρύπνηση για τις πηγές και ικανότητες που απαιτούνται για την κατάκτησή της, καθώς και ο συστηματικός έλεγχος και η αυτοαξιολόγηση των διαδικασιών που οδηγούν σε αυτή.

Η μεταγνώση λοιπόν αναφέρεται στη γνώση που έχει το άτομο για τα γνωστικά στάδια από τα οποία περνά. Η μεταγνωστική ικανότητα αναπτύσσεται μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου και του ιδιαίτερου τρόπου σκέψης του με τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου καθήκοντος και του περιβάλλοντος. Η μεταγνώση καθιστά το μαθητή ικανό να διαλέγει, να τροποποιεί και να κατανοεί στρατηγικές, για να επιλύσει συγκεκριμένα και ιδιαίτερα κάθε φορά προβλήματα.

Η διδασκαλία της μεταγνώσης αποσκοπεί στο να βοηθήσει το μαθητή να ανακαλύπτει τη γνώση εφευρίσκοντας τους καταλληλότερους κάθε φορά τρόπους. Σε τελευταία ανάλυση η μεταγνώση βοηθά το μαθητή να οργανώσει τη σκέψη του και να την αυτοκατευθύνει, ακόμη και να εφαρμόσει στρατηγικές, τεχνικές και διαδικασίες που τις έχει διδαχθεί και τις οποίες, όμως, θα επιλέξει, θα προσαρμόσει και θα αναπτύξει κατά τις ανάγκες του προβλήματος και σύμφωνα με τον ιδιαίτερο ρυθμό και τρόπο σκέψης του.

Με άλλα λόγια μεταγνώση είναι η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει αυτό που γνωρίζει, αυτό που δε γνωρίζει και πώς θα καταφέρει να το γνωρίσει. Ένα βασικό ερώτημα που απασχόλησε τους ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη μεταγνώση είναι κατά πόσο διδάσκεται και πώς. Δημιουργήθηκαν ουσιαστικά δύο τάσεις. Σύμφωνα με την πρώτη η διδασκαλία πρέπει να στοχεύει στην αποτελεσματική εκτέλεση της μεταγνωστικής δεξιότητας και να είναι σχετικά απελευθερωμένη από το άγχος του περιεχομένου. Σύμφωνα με τη δεύτερη η μεταγνωστική δεξιότητα διδάσκεται ως στρατηγική-πληροφορίες για τη χρήση μιας συγκεκριμένης δεξιότητας σε συγκεκριμένη περίπτωση (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης 1998).

Στην επόμενη ενότητα μελετάται η έννοια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσονται για να μπορέσει ο/η εκπαιδευτικός να τις ενσωματώσει στη διδασκαλία του και να ενισχύσει την ανάπτυξή τους προς όφελος των μαθητών του.

3.1 ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Ένας από τους σημαντικότερους τομείς της μεταγνώσης που απασχόλησε τους ερευνητές Miner & Reder το 1994 ήταν η μεταγνωστική δεξιότητα του ατόμου για τον έλεγχο του γνωστικού του επιπέδου. Οι έρευνες αυτές όμως δεν έλαβαν χώρα στις σχολικές τάξεις και περιέλαβαν άτομα δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μένει ένα μεγάλο ερευνητικό κενό σχετικά με την επίδοσή τους στο φυσικό περιβάλλον της σχολικής τάξης και στη δυνατότητα ανάπτυξης της μεταγνωστικής δεξιότητας ελέγχου του γνωστικού επιπέδου στα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λουϊζίδου-Κουτσελίνη 2006).

«Στην πρόσφατη διακήρυξη των στρατηγικών στόχων της Ευρωπαικής Ένωσης για το 2010 (European Committee, 2003) μπορεί εύκολα να διαπιστωθεί η μεγάλη σημασία που αποδίδεται στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές δια-βίου εκπαίδευση και ενεργή κοινωνική δράση. Κατά παρόμοιο τρόπο, η Ουνέσκο ορίζει ως πρώτο πυλώνα της εκπαίδευσης το μεταγνωστικό στόχο «να μαθαίνουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν» (Unesco 2002). Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι η έμφαση που αποδίδεται στη μεταγνωστική ανάπτυξη των παιδιών οφείλεται σε δύο λόγους:

- *Πρώτον, οι ερευνητές συμφωνούν ότι χωρίς αυτή δεν μπορεί να υλοποιηθεί ο μετανεοτερικός σκοπός της εκπαίδευσης για αυτόνομη, δια-βίου μάθηση (Κουτσελίνη2004), αφού, για να συνειδητοποιήσουν οι άνθρωποι τη σκέψη τους και να ρυθμίζουν τους τρόπους που αυτή επηρεάζεται από εξωτερικό περιβάλλον, πρέπει να είναι ενεργοποιημένοι μεταγνωστικά (Kuhn 2000).*
- *Ο δεύτερος λόγος αναλύεται στο ότι η μεταγνωστική ανάπτυξη επηρεάζει ουσιαστικά τη μάθηση που το παιδί αποκτά στο σχολείο(Wang, Haertel & Walberg 1990), σε τέτοιο μάλιστα βαθμό,*

που η μεν απουσία της επιφέρει τη γνωστική αποτυχία, η δε προώθησή της διασφαλίζει βελτίωση της γνωστικής ανάπτυξης(Kuhn, 2000)» (όπως αναφέρεται στις Λουιζίδου & Κουτσελίνη 2006)

Με την εισαγωγή του όρου «μεταγνώση» από τον Flavell στα τέλη της δεκαετίας του ΄70 φάνηκε η διπλή διάσταση της λειτουργίας της. Το άτομο που είναι μεταγνωστικά ενεργοποιημένο εφαρμόζει από τη μία έλεγχο και από την άλλη ρύθμιση της μάθησής του. Μπορεί να κατέχει τις στρατηγικές ελέγχου της γνώσης και να τις ενεργοποιεί, για να αυτορρυθμίζει τη διαδικασία της μάθησης.

Η παρακάτω αναφορά στην εργασία των Λουιζίδου & Κουτσελίνη (2006) έχει στηριχθεί στο μοντέλο λειτουργίας της μεταγνώσης των Nelson & Narens στο οποίο επισημαίνεται η διπλή λειτουργία της μεταγνώσης και, επιπρόσθετα, αναλύεται ο τομέας του ελέγχου σε τέσσερα μεταγνωστικά φαινόμενα:

1. Τις κρίσεις για την ευκολία της μάθησης: Είναι οι προβλέψεις που κάνει το άτομο πριν από τη μάθηση για το τι είναι εύκολο να μάθει και τι όχι.
2. Τις κρίσεις για τη μάθηση: Συμβαίνουν πριν ή μετά την απόκτηση της μάθησης. Είναι προβλέψεις για μελλοντική επίδοση σε τεστ σε δεδομένα που το άτομο είναι σε θέση να ανακαλέσει εκείνη τη στιγμή.
3. Τις κρίσεις για τη συναίσθηση της γνώσης: Είναι κρίσεις που συμβαίνουν πριν ή μετά την απόκτηση γνώσης και αφορούν το κατά πόσο μια πληροφορία, που δεν μπορεί να ανακληθεί εκείνη τη στιγμή, είναι γνωστή και θα ανακληθεί σε μελλοντικό τεστ.

Την αυτοπεποίθηση που σε αντίθεση με τα πιο πάνω είδη κρίσεων, αφορά κρίση σωστού-λάθους για μια πληροφορία που έχει ήδη ανακληθεί (Λουϊζίδου-Κουτσελίνη 2006).

Σχετικά αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι ακόμα και τα παιδιά του νηπιαγωγείου μπορούν να ελέγχουν με ακρίβεια τις γνώσεις τους, αλλά και ότι η ακρίβεια αυτή γίνεται πιο συχνή όσο αυξάνεται η ηλικία (Hacker 1998). Σύμφωνα με την άποψη του Osborne (2002) σε διεθνές επίπεδο δεν υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία που να δείχνουν

ότι οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν με σκοπό να προωθήσουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών τους. Η διπλή κατάρα των Dunning (2003) είναι ότι τα παιδιά με χαμηλή επίδοση ήταν αυτά που ευθύς εξαρχής είχαν και μειωμένο μεταγνωστικό έλεγχο. Η άποψη της Kuhn (2000) είναι ότι ίσως τελικά οι μειωμένες μεταγνωστικές δεξιότητες να είναι η αιτία για τη γνωστική αποτυχία των μαθητών και ότι η μεταγνωστική ικανότητα μπορεί να βελτιώσει δραστικά τη μάθηση και παράλληλα ότι ο δάσκαλος μπορεί να δράσει ως διευκολυντής της μεταγνωστικής ανάπτυξης (Osborne 2002) (όπως αναφέρεται στις Λουιζίδου & Κουτσελίνη 2006).

Οι Βασικές στρατηγικές μεταγνώσης μπορούν να περιληφθούν στις εξής:

- Προγραμματισμός και οργάνωση στρατηγικών και τρόπων επεξεργασίας δεδομένων, επιλογή αρχών και ανάκληση προηγούμενων γνώσεων. Η γνώση των σταδίων μιας συγκεκριμένης πορείας για την επίλυση ενός τύπου προβλημάτων, για παράδειγμα, είναι μια γνωστική δεξιότητα. Η οργάνωση όμως της εφαρμογής της και η εκλογίκευση της συγκεκριμένης επιλογής είναι μια μεταγνωστική δεξιότητα (Flavell 1981).
- Παραγωγή ερωτήσεων για να συνδέσουν το άγνωστο με τα γνωστά.
- Λήψη αιτιολογημένων αποφάσεων.
- Αξιολόγηση του τρόπου σκέψης και δράσης.
- Παράφραση και επεξεργασία ιδεών (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης 1998).

Προαπαιτούμενο της επιτυχίας της διδασκαλίας είναι η δραστηριοποίηση του μαθητή, η ενεργητική συμμετοχή του είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Μέσα στις τάξεις μικτής ικανότητας ο κάθε μαθητής πρέπει να έχει την ευκαιρία να μελετήσει τον εαυτό του, να συνειδητοποιήσει τη σχέση του με τη νέα γνώση, να συγκεντρώσει τις σχετικές γνώσεις του, να προπαρασκευαστεί, ούτως ώστε να μπορεί να δράσει πάνω στο γνωστικό αντικείμενο. Αυτό προϋποθέτει την άσκηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη της ικανότητας να κατευθύνει το ίδιο το άτομο τη γνωστική

διαδικασία, να αυτοδιορθώνεται και να αυτοβελτιώνεται (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης 1998).

Παρακάτω θα αναφέρουμε πιο αναλυτικά τις στρατηγικές μελέτης που μπορούν να λειτουργήσουν μεταγνωστικά στη σχολική τάξη**:**

- *Στρατηγικές εντοπισμού:* συλλογή πληροφοριών (καταμερισμός βιβλίου, χρήση βιβλιοθήκης, χρήση βασικών βοηθημάτων, χρήση γραφικών, χρήση τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας).
- *Στρατηγικές ρυθμού ανάγνωσης:* γρήγορος ρυθμός ανάγνωσης με τη βοήθεια του δάχτυλου ή του στυλό, αργός ρυθμός ανάγνωσης.
- *Στρατηγικές απομνημόνευσης πληροφοριών:* μέθοδος Ε.Ζ.Η.Σ.Ε. (Επισκοπώ, Ζητήματα, Ηξεύρω, Συγκεφαλαιώνω, Ελέγχω), σύστημα καθοδήγησης της μελέτης, Δ.Ι.Κ.Ε.Σ. (Διάβασμα, Κάλυψη, Εξιστόρηση, Σύγκριση), υπογράμμιση κύριων σημείων, περίληψη, νοερές εικόνες, Α.Φ.Ι.Σ.Α. (Ανάγνωση, Φαντασία, Ιστορία, Σύγκριση, Ακολουθία), Μνημονική (λέξεις-κλειδιά, ομοιοκαταληξία), Μηχανιστική επανάληψη πληροφοριών, ΣΟ.ΚΑ.ΡΕ. , ΔΕ.ΚΑ.ΡΑ. (ΔΕς – ΚΑλυψε – δΡΑσε), Α.Σ.Ε.
- *Στρατηγικές οργάνωσης πληροφοριών:* τήρηση σημειώσεων (τετράπτυχο, δελτία), Γράφημα, κατηγοριοποίηση, εννοιολογικός χάρτης, πίνακας διπλής εισόδου.
- *Στρατηγικές αποτελεσματικής μελέτης:* οργάνωση-διαχείριση χρόνου μελέτης, οδηγοί μελέτης, τεχνικές αντιμετώπισης εξετάσεων.

Βέβαια η διδασκαλία των στρατηγικών αυτών θα πρέπει να γίνεται σε ένα ενδιαφέρον μαθησιακό περιβάλλον με άμεση καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Στην επόμενη ενότητα θα γίνει προσπάθεια αναφοράς του ρόλου της μεταγνώσης στη μάθηση του γραπτού λόγου.

3.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η μεταγνωσιακή θεωρία σύμφωνα με τους Alexander και Schwanenflugel (1996) επικεντρώνεται σε τρεις κυρίως πτυχές: α) στις εννοιολογικές πληροφορίες για τον τρόπο λειτουργίας, του μυαλού, β) στο γνωστικό έλεγχο και γ) στη σωστή χρήση μιας στρατηγικής. Η έννοια της μεταγνώσης ορίζεται είτε ως έλεγχος και ρύθμιση γνωστικών διαδικασιών είτε ως γνώση του ατόμου για το ίδιο του το γνωστικό σύστημα. Η μεταγνώση ορίζεται ως η γνώση και κατανόηση που έχει κάποιος για το επίπεδο και τις δυνατότητες της σκέψης του, του προσωπικού του συστήματος επεξεργασίας των πληροφοριών και οικοδόμησης της γνώσης. Αυτοαξιολόγηση παραγόμενου κειμένου που θέλει το μαθητή κριτή και συντονιστή των ενεργειών του.

Η ανάπτυξη λοιπόν της μεταγνωστικής ικανότητας επιτυγχάνεται μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες που ο δάσκαλος προσπαθεί να εμπλέξει τους μαθητές του. Μερικές από αυτές είναι ο προγραμματισμός και η οργάνωση της εργασίας, η επισήμανση πηγών μάθησης, η λήψη αιτιολογημένων αποφάσεων, η υποβολή ερωτήσεων για διευκρινήσεις, ο εντοπισμός των δυσκολιών διαφόρων θεμάτων που μελετούν, η υπόδυση ρόλων, η αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών, η συνεργατική μάθηση σε ανομοιογενείς ομάδες, η αυτοδιόρθωση, οι ερωτήσεις που προτρέπουν τους μαθητές να εκφράσουν τις στρατηγικές που ακολούθησαν κατά τη διαδικασία κάποιου προβλήματος κ.λ.π. (Παπαλεοντίου – Λουκά 2002).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τις διάφορες λειτουργίες του γραπτού λόγου και τη σωστή χρήση τους, τη δομή του γραπτού λόγου, το συνδυασμό γραφημάτων σε λέξεις, την αντιστοιχία ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα καθώς και τους κανόνες της ορθογραφίας (Βάμβουκας 1993).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει ακόμη να συμβάλλει δημιουργικά στη δόμηση ενός περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα δίνεται έμφαση στις διάφορες επικοινωνιακές λειτουργίες του γραπτού λόγου και θα παρέχονται οι κατάλληλες νύξεις και διαδικαστικές διευκολύνσεις χωρίς να διακόπτεται η γραπτή δραστηριότητα (Σπαντιδάκης 2004).

Η παροχή των διευκολύνσεων και των στρατηγικών στο μαθητή θα πρέπει να γίνεται σύμφωνα με την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης (Ματσαγγούρας 2004).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να βελτιώσουν τη μεταγνώση τους, έχουν ανάγκη από παρέμβαση που ρυθμίζει τα κίνητρά τους.

Ορισμένες γενικές αρχές της παρέμβασης σε επίπεδο κινήτρων είναι να δίνεται έμφαση στον προσανατολισμό στο εκτελούμενο έργο, στον καθορισμό των στόχων του και στην αξία της προσπάθειας, και όχι της ικανότητας για αλλαγή των αιτιακών αποδόσεων της επιτυχίας και της αυτοεικόνας των παιδιών (Παντελιάδου 2000).

Σύμφωνα με το Σπαντιδάκη (2004) υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που τονίζουν ότι κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι αναγκαίο να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η ανάπτυξή τους συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου, στην ανάπτυξη πρόσθετων γνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάγνωση, καθώς και στη βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο και στο σχολείο γενικότερα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσω συζητήσεων που βοηθούν τους μαθητές να γνωρίσουν τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν όταν γράφουν. Ένα άλλο αναγκαίο βήμα για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι η συνειδητοποίηση του σκοπού και των επικοινωνιακών λειτουργιών του γραπτού λόγου από τους μαθητές. Ο μαθητής δηλαδή θα πρέπει να καταλάβει για ποιο σκοπό και για ποιο λόγο διαβάζουμε και γράφουμε.

Η μεταγνώση αποτελείται από τρεις διαφορετικούς παράγοντες:

- το άτομο και τη γνώση για τον εαυτό του και των άλλων ατόμων σα μία γνωστική διαδικασία,
- ένα μάθημα, τις απαιτήσεις του και πως αυτές οι απαιτήσεις μπορούν να συναντηθούν κάτω από ποικιλία προϋποθέσεων,
- τις στρατηγικές που επικαλούνται να καταγράψουν την πρόοδο των γνωστικών διαδικασιών.

Αυτή η γνώση μπορεί να επηρεάσει την αποθηκευμένη γνώση είτε ηθελημένα μέσω συνειδητής έρευνας της μνήμης είτε ασυνείδητα μέσω αυτόματων γνωστικών διαδικασιών. Η μεταγνώση επίσης περιλαμβάνει καταγραφή, ρύθμιση και ενορχήστρωση (έλεγχο, σχεδιασμό, επιλογή και τεκμηρίωση), αυτοεξέταση, αυτοέλεγχο και ερμηνεία συνεχιζόμενων εμπειριών. Το να σκέφτεσαι για να σκέφτεσαι μπορεί να κατακτηθεί αποτελεσματικά με επαναληπτική χρήση και αυτοματισμό σε σημείο που το άτομο να μη γνωρίζει ότι λειτουργεί μεταγνωστικά.

Το 1985, ο Flavell έγραψε ότι το σχολείο και άλλες εμπειρίες της ζωής του παιδιού δεν ενισχύουν την ανάπτυξη της μεταγνωστικής δεξιότητας τόσο γρήγορα, όσο θα ήταν επιθυμητό. Επιπλέον, μία από τις πεποιθήσεις του ήταν ότι θα πρέπει να καταβληθεί μεγαλύτερη προσπάθεια ανεύρεσης τρόπων πιο άμεσης και συστηματικής διδασκαλίας (Israel κ.α. 2005).

Με αυτή την πεποίθηση του «δημιουργού» της έννοιας της μεταγνώσης θα κλείσει αυτή η ενότητα. Στο επόμενο μέρος του θεωρητικού πλαισίου θα γίνει αφορά στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή και τη χρησιμότητά του για το μαθητή τόσο στην παραγωγή του γραπτού λόγου όσο και στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η βασική πεποίθηση που διέπει το τέταρτο αυτό μέρος είναι ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, ως εργαλείο από μόνο του δεν μπορεί να κάνει τη διαφορά παρά μόνο με την υποστηρικτική χρήση του μπορεί να ενισχύσει και να βοηθήσει εποικοδομητικά το μαθητή.

Τέταρτο Μέρος

Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

4.0 ΟΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σήμερα ζούμε στην εποχή της πληροφορίας και της τεχνολογίας. Από την πληθώρα των μέσων που προσφέρει σήμερα η εκπαιδευτική τεχνολογία, σημαντική θέση κατέχει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, του οποίου η εισαγωγή και χρήση στην εκπαίδευση, όσον αφορά τη διδακτική υποστήριξη διαφόρων αντικειμένων, βρίσκεται ακόμη σε πρώιμα στάδια. Οι Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές έχουν εισχωρήσει σε όλους τους τομείς της επιστήμης και κάθε άλλης παραγωγικής δραστηριότητας συμβάλλοντας έτσι, με έμμεσο και άμεσο τρόπο, στην ίδια τη ραγδαία εξέλιξή τους.

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών, ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών, για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανότητας λύσης προβλημάτων. Μέχρι τώρα, η έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχουν πλούσια εκπαιδευτικά οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την εξειδικευμένη χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών με δραστηριότητες ενταγμένες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Βοσνιάδου 2006).

Σύμφωνα λοιπόν, με δεδομένα ερευνητικών μελετών (Papert 1993), οι εκπαιδευτικές δυνατότητες των ηλεκτρονικών υπολογιστών είναι πολλές. Μπορούν με την κατάλληλη μέθοδο και διδασκαλία να κάνουν τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και ψυχαγωγική, να παρουσιάσουν τα γεγονότα και τις πληροφορίες με διάφορους τρόπους καθώς και να εξατομικεύσουν τη διαδικασία και να παράσχουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση σε σύντομο χρονικό διάστημα. Έχουν επίσης τη δυνατότητα της σύνδεσης της μαθησιακή δραστηριότητας με την καθημερινή ζωή και της δημιουργίας ποιοτικότερων συνθηκών συνεργατικής μάθησης. Ταυτόχρονα μέσω των υπολογιστών και της κατάλληλης εισαγωγής τους στη μαθησιακή διαδικασία υπογραμμίζεται ο

διευκολυντικός, συντονιστικός και διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού (Ρές 2004).

Οι νέες τεχνολογίες και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το δάσκαλο και γενικότερα τον εκπαιδευτικό ως γνωστικό και διερευνητικό εργαλείο (αλληλεπιδραστικά πολυμέσα, προσομοιώσεις, εκπαιδευτικά παιχνίδια), ως εποπτικό μέσο, ως εργαλείο επικοινωνίας (επικοινωνία με διάφορους φορείς, μεταξύ μαθητών, ψηφιακές βιβλιοθήκες), ως εργαλείο αναζήτησης πληροφοριών (online βάσεις δεδομένων) και ως εργαλείο τεχνολογικού αλφαβητισμού (Αναστασιάδης 2003).

Η πρόσβαση που προσφέρει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής σε μία πληθώρα πληροφοριών δίνει σε κάθε μαθητή τη γνώση και τη δύναμη να γίνει ένα ενεργό μέλος της κοινωνίας. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ενώ αποτελεί την πηγή για ένα μεγάλο αριθμό πληροφοριών, παράλληλα είναι και το μέσο, το οποίο διευκολύνει την πρόσβαση σε αυτές τις πληροφορίες ακόμη και στα πιο απομακρυσμένα σχολεία, προσφέροντας τις ίδιες δυνατότητες στους μαθητές τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην προσωπική εξέλιξη. (Detheridge 1996).

Με τη χρήση των νέων τεχνολογιών ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετεξελίσσεται στο να οργανώνει και να συντονίζει τα πολλαπλά τεχνολογικά μέσα τα οποία έχει πλέον στη διάθεσή του και να υποστηρίζει το μαθητή στην ανακάλυψη της γνώσης. Με την προϋπόθεση βέβαια ότι ο δάσκαλος, έχει τον επιπρόσθετο ρόλο να επιλέξει τα κατάλληλα προγράμματα, να οργανώσει τη χρήση τους μέσα και έξω από το περιβάλλον μάθησης, να ελέγξει τις αξιολογήσεις των μαθητών του, να εξηγήσει δύσκολα ή δυσνόητα σημεία, να παραπέμψει σε πρόσθετη συμβατική ή ηλεκτρονικά προσπελάσιμη βιβλιογραφία και γενικά θα πρέπει με κάποια μορφή συμβατικού μαθήματος να κατευθύνει και την εκμάθηση με προγράμματα (Αναστασιάδης 2003).

Ο ρόλος του διδασκομένου μεταβάλλεται, καθώς αποκτά μεγαλύτερη ευθύνη στην επιλογή του ρυθμού, του χρόνου, του τόπου, αλλά και της μεθοδολογίας που επιλέγει, προκειμένου να προσεγγίσει κριτικά την

παρεχόμενη γνώση. Το κέντρο βάρους των προσπαθειών του μετατοπίζεται από τη δυνατότητα αφομοίωσης της παρεχόμενης γνώσης, στην ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση (Αναστασιάδης 2003).

Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού αποκτά ιδιαίτερη προστιθέμενη αξία, καθώς η μετατροπή του σε ηλεκτρονικό προσφέρει εύκολη, ταχύτατη και ευχάριστη πρόσβαση σε μια απίστευτη ποσότητα πολυμεσικής πληροφορίας. Για το μαθητή, το ζητούμενο πλέον δεν είναι τόσο η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, αλλά η δυνατότητα διαχείρισης του μεγάλου όγκου πληροφορίας που έχει στη διάθεσή του, προκειμένου να ανακαλύψει και να συνθέσει το παζλ της γνώσης σε κάθε θεματικό πεδίο (Αναστασιάδης 2003).

Ένας επιπλέον λόγος που ενισχύει τον εκπαιδευτικό ρόλο των υπολογιστών είναι το γεγονός ότι τα παιδιά αγαπούν τους υπολογιστές (Room 2000). Σύμφωνα με την παρατήρηση του Papert (1980), ο οποίος υπήρξε ένας από τους πρωτοπόρους της εισαγωγής των ηλεκτρονικών υπολογιστών στα σχολεία, «τα παιδιά μαθαίνουν ό, τι αγαπούν».

Υπάρχουν και άλλα σημαντικά επιχειρήματα για τις δυνατότητες της τεχνολογίας. Μπορεί να απελευθερώσει τον μαθητή, να τον κάνει πιο ανεξάρτητο και αυτόνομο, δίνοντάς του έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και μειώνοντας την ανάγκη για παρουσία δασκάλου (Davis et al. 1997). Με άλλα λόγια η διαδικασία της μάθησης μπορεί να μετατραπεί από παθητική σε ενεργητική (Κελεσίδης 1998). Επιπλέον, η ερευνητική και ευέλικτη φύση του υπολογιστή τον κάνει ένα δυνατό εργαλείο, το οποίο μπορεί να υπηρετήσει διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικούς τρόπους μάθησης (Meadows & Leask 2000).

Σημαντική είναι επίσης η συμβολή του υπολογιστή:

- στην αύξηση της προσοχής και στην προσήλωση του μαθητή στην εργασία που κάνει (Underwood 2000),
- στην διευκόλυνση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ συμμαθητών (Crompton and Mann 1996),
- στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση (Crompton and Mann 1996),

- στη δημιουργία ευκαιριών για επιπλέον εξάσκηση (Underwood 2000) και
- στην αύξηση της αυτοεκτίμησης (Crompton and Mann 1996).

Βέβαια, όπως και κάθε άλλη εκπαιδευτική δραστηριότητα, έτσι και η εργασία στον ηλεκτρονικό υπολογιστή πρέπει να στηρίζεται στις ανάγκες του μαθητή και να έχει συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο (Detheridge 1996). Ο στόχος αυτός μπορεί να είναι η εισαγωγή μιας νέας μαθησιακής ενότητας, η ενίσχυση μιας ήδη γνωστής ή ακόμη και η επιβράβευση του μαθητή για τη σωστή του διαγωγή.

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη σωστή χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι η ανθρώπινη παρουσία. Καταρχήν ο δάσκαλος πρέπει να είναι αυτός που θα σχεδιάσει και θα επιλέξει τις εργασίες που θα κάνουν οι μαθητές του στον υπολογιστή, εκείνος θα βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει την εργασία, θα εξηγήσει τον εκπαιδευτικό της στόχο αλλά και θα ενισχύσει τη μάθηση με παράλληλες εργασίες με διαφορετικά εργαλεία και μέσα (Scrimshaw 1997).

Παρότι η δουλειά στον υπολογιστή είναι μία αυτόνομη εργασία, ο έπαινος, η ενθάρρυνση και η προτροπή είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για κάθε μαθητή. Σε καμία περίπτωση δεν θα ήταν σωστό να θεωρηθεί ότι οι υπολογιστές μπορούν να αντικαταστήσουν τους δασκάλους. Αντίθετα, μπορούν να γίνουν πολύ ισχυρά εργαλεία στα χέρια τους όταν χρησιμοποιούνται με τους σωστούς εκπαιδευτικούς στόχους (Higgins & Johns 1984).

Τέλος, για να ολοκληρώσουμε την ενότητα αυτή, θα μπορούσαμε να πούμε περιληπτικά, ότι οι Η/Υ μπορούν να αποτελέσουν το μέσο ενθάρρυνσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Τα εκπαιδευτικά οφέλη όμως δεν προκύπτουν από την απλή παρουσία των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών. Η εκπαιδευτική αξία των Νέων Τεχνολογιών οφείλεται σε μια ενδεδειγμένη χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς, σε ένα περιβάλλον μάθησης κατάλληλο για το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών (Βοσνιάδου 2006).

4.1 Ο ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

«Ο υπολογιστής είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο τεχνολογικής υφής για το οποίο δεν αρκεί να γνωρίζουμε μόνο τον τρόπο που λειτουργεί, αλλά θα πρέπει να γνωρίζουμε τις χρηστικές του δυνατότητες, τον ειδικό τρόπο χρησιμοποίησής του στο σχολικό περιβάλλον, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εκπαιδευτικής του χρήσης και προφανώς τις εκπαιδευτικές αρχές που διέπουν τη χρησιμοποίησή του τόσο από την πλευρά των μαθητών όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών» (Κυρίδης κ.α. 2003:41)

Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους στη διδασκαλία. Οι τρόποι αυτοί είναι οι εξής: (Ράπτης & Ράπτη, 2001)

- Στη διδασκαλία της πληροφορικής ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο με στόχο την προώθηση του τεχνολογικού εναλφαβητισμού.
- Στη χρήση του ως πηγή πληροφόρησης, καθώς και ως μέσου διασυνδέσεων και επικοινωνίας.
- Στην αξιοποίηση του ως εποπτικού και επικοινωνιακού μέσου για την υποβοήθηση της διδασκαλίας.
- Στη χρήση του ως γνωστικού εργαλείου καθώς και ως πεδίου μελέτης για τη διερεύνηση γνωστικών δομών και μοντέλων.
- Στη χρήση του για παίξιμο παιχνιδιών.

Η Πληροφοριακή – Επικοινωνιακή Τεχνολογία αποτελεί το νέο δομικό και λειτουργικό πλαίσιο πάνω στο οποίο οικοδομείται το νέο σχολείο. Ένα νέο σχολείο, το οποίο θα χρησιμοποιεί νέα εκπαιδευτικά εργαλεία, θα επιφυλάσσει ένα νέο ρόλο για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή και θα μπορεί να παρακολουθεί με μεγαλύτερη ευχέρεια τις μεταβολές στην κοινωνική ζωή και στην επιστήμη. Σε αυτό το νέο σχολείο η γνώση δε θα περιορίζεται στις σελίδες ενός και μόνο εγχειριδίου. Θα βρίσκεται εκεί έξω και θα περιμένει να την ανακαλύψουν, να την επεξεργαστούν και να την κατακτήσουν. Το σχολείο

θα συμμετάσχει ενεργά στην κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης. Η σωστή αξιοποίηση της Πληροφοριακής – Επικοινωνιακής Τεχνολογίας στο σχολείο έχει να κάνει με την εφαρμογή, τον εμπλουτισμό, την επέκταση, τη διαφοροποίηση και την εξατομίκευση του αναλυτικού προγράμματος (Κυρίδης κ.α. 2003).

Η τεχνολογία φαίνεται ότι αναδεικνύεται σταδιακά σε ένα χρησιμότατο εργαλείο που κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με τον κόσμο που υπάρχει εκτός του σχολικού κτιρίου, θα ευνοεί την ενεργητική μάθηση και συνακόλουθα θα προωθεί την ανάπτυξη μιας ποικιλίας σημαντικών δεξιοτήτων, από την κριτική και την αφαιρετική σκέψη μέχρι την επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα και τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων.

Καθώς τα παιδιά εισέρχονται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, θα πρέπει να μάθουν να έχουν πρόσβαση σε Η/Υ, αλλά και σε οργανωμένες βιβλιοθήκες κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού. Με τη σταδιακή ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και του γραμματισμού των παιδιών, γίνεται δυνατή η πιο αυτόνομη χρήση του η/υ από τους μαθητές. Βέβαια, οι δραστηριότητες, στις οποίες γίνεται αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, θα πρέπει να είναι πλέον περισσότερο κατευθυνόμενες, έχοντας ως στόχο την κατάκτηση γνωστικών στόχων (Κυρίδης κ.α. 2003).

Σε αυτές τις ηλικίες ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι άλλος από τη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος και την οργάνωση των δραστηριοτήτων εκείνων που ικανοποιούν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, καθώς επίσης και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός δεν εμπλέκεται πλέον άμεσα στις δραστηριότητες, απλώς επεμβαίνει όπου και όταν κρίνεται απαραίτητο προκειμένου να προσφέρει διευκρινίσεις και να θέτει ερωτήματα που θα ενθαρρύνουν τη σκέψη και θα οδηγήσουν στην εξεύρεση λύσεων. Καθώς μάλιστα τα παιδιά αρχίζουν να εξοικειώνονται με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή, ο ρόλος του ενήλικα θα πρέπει να γίνεται καθαρά επικουρικός. Η όσο το δυνατό μικρότερη παρέμβαση του ενήλικα ενισχύει την αυτοπεποίθηση του παιδιού

και το κάνει να αισθάνεται πιο σίγουρο για τις δυνατότητές του στο χειρισμό των νέων τεχνολογιών (Κυρίδης κ.α. 2003).

Υπάρχουν σαφείς αποδείξεις για την ιδιαίτερη ωφελιμότητα των επεξεργαστών κειμένου στην ανάπτυξη της γραπτής γλώσσας. Έχει διαπιστωθεί επίσης, ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στο γράψιμο, αυξάνεται η εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και αποκτούν περισσότερα κίνητρα όταν γράφουν ιστορίες στον υπολογιστή με τη βοήθεια ενός επεξεργαστή κειμένου. Επιπλέον, τα μεγαλύτερα παιδιά εκφράζουν πιο εύκολα τις ιδέες τους, πειραματίζονται στο γράψιμο, αισθάνονται υπερήφανα για τα επιτεύγματά τους, ανησυχούν λιγότερο για τα λάθη τους και στην πραγματικότητα κάνουν λιγότερα λάθη (Βοσνιάδου 2006).

Πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανησυχία τους με τη χρήση επεξεργαστών κειμένου με ορθογράφους στο σχολείο, διότι πιστεύουν ότι η παρουσία ορθογράφου δε βοηθάει τους μαθητές να μαθαίνουν ορθογραφία. Αυτό φαίνεται όμως, να είναι μια λανθασμένη άποψη. Στην πραγματικότητα, τα παιδιά, όταν χρησιμοποιούν τους επεξεργαστές κειμένου, βελτιώνουν τις βασικές τους δεξιότητες, όπως είναι η ορθογραφία, η στίξη, η γραμματική. Εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους συμπεριλαμβάνοντας στα κείμενά τους καινούριες λέξεις, τις οποίες δε θα χρησιμοποιούσαν αν δεν είχαν πρόσβαση στον ορθογράφο, γιατί δε θα μπορούσαν να τις γράψουν σωστά.

Ένα πλεονέκτημα των Νέων Τεχνολογιών είναι ακριβώς αυτή η δυνατότητα εμπλουτισμού και αύξησης του εύρους των ανθρώπινων γνωστικών ικανοτήτων. Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο οι Νέες Τεχνολογίες ευνοούν την ανάπτυξη του γραπτού λόγου είναι μέσω των δυνατοτήτων για επικοινωνία που προσφέρουν. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν καλύτερα τις απόψεις τους σε ένα κείμενο παρέχοντας διάφορα υποστηρικτικά εργαλεία, όπως τον εντοπισμό του προβλήματος ή την επίδειξη των κατάλληλων στρατηγικών.

Σύμφωνα με τη θεωρία των Bereiter και Scardamalia (1987) για την ενίσχυση των δραστηριοτήτων ελέγχου και ρύθμισης του γραπτού λόγου

προτείνεται ένα είδος «διαδικαστικής υποστήριξης». Η υποστήριξη αυτή αφορά ένα σύνολο μεταγνωστικών οδηγιών προς το μαθητή, που τον διευκολύνουν στον έλεγχο της ποιότητας του κειμένου που έχει γράψει και τον καθοδηγούν στη βελτίωσή του. Η θεωρία αυτή έχει ενσωματωθεί στο λογισμικό «Ιδεοκατασκευές».

Άλλο παρόμοιο λογισμικό είναι το νοήμον εκπαιδευτικό λογισμικό «Βοηθός συγγραφέα» του Salomon, το οποίο έχει φανεί αποτελεσματικό στην υποβοήθηση της συγγραφικής ικανότητας. Υπάρχει επίσης ένα καινούριο σχετικά πρόγραμμα που αναπτύσσεται στο Learning Technology Center για τη Μάθηση του Vanderbilt. Το πρόγραμμα αυτό είναι σχεδιασμένο για να επιταχύνει την ανάπτυξη του αλφαβητισμού στα μικρά παιδιά, όπου ο αλφαβητισμός ορίζεται ως η ικανότητα να διαβάζει κανείς, να γράφει, να μιλάει, να ακούει, να υπολογίζει, να σκέφτεται κριτικά και να μαθαίνει από μόνος του (Βοσνιάδου 2006).

Παρακάτω αναφέρονται κάποια από τα αποτελέσματα ερευνών στην προδημοτική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες που αφορούν τη χρήση η/υ από παιδιά μικρής ηλικίας φαίνεται ότι τα παιδιά ηλικίας μεγαλύτερης των τριών ετών που χρησιμοποιούν υπολογιστές σε κατευθυνόμενες δραστηριότητες, παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο σε γνωστικές δεξιότητες σε σύγκριση με παιδιά χωρίς παρόμοιες εμπειρίες.

Οι υπολογιστές και το κατάλληλο λογισμικό μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για κοινωνική επαφή και διάλογο. Παράλληλα, η κατάλληλη διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας μπορεί να ενδυναμώσει την κοινωνικοποιητική λειτουργία των νέων τεχνολογιών, ενθαρρύνοντας την κοινωνική επαφή και αυξάνοντας τις δυνατότητες για διάλογο και καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας.

Η χρήση των νέων τεχνολογιών βελτιώνει την αυτοαντίληψη των παιδιών, ενώ προάγει την παραγωγή προφορικού λόγου και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Έτσι, τα παιδιά αναλαμβάνουν με μεγαλύτερη συχνότητα και μοιράζονται με μεγαλύτερη ευκολία ηγετικούς ρόλους αλλά και αναπτύσσουν θετικότερες στάσεις απέναντι στη μάθηση.

Η προώθηση της γλωσσικής ανάπτυξης και του γραμματισμού φαίνεται ότι αποτελούν σημαντικά πλεονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών από παιδιά προδημοτικής ηλικίας, κυρίως λόγω των ποικίλων ερεθισμάτων που προσφέρονται και των αυξημένων κινήτρων που προκύπτουν.

Η έρευνα αποδεικνύει ότι η διαδικασία επινόησης της γραφής είναι συνήθως εξαιρετικά επίπονη για τους μικρούς μαθητές. Κατάλληλοι επεξεργαστές κειμένου και κατάλληλα διαμορφωμένα πληκτρολόγια μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά της προδημοτικής και πρωτοσχολικής ηλικίας στους πρώτους πειραματισμούς τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, επιτρέποντάς τους να συνθέτουν και να ανασυνθέτουν κείμενα όντας επικεντρωμένα στο περιεχόμενο και όχι στη διαδικασία σχηματισμού των διαφόρων γραμμάτων (Κυρίδης κ.α. 2003).

Οι υποστηρικτές των νέων τεχνολογιών πιστεύουν ότι η τεχνολογία προσφέρει μοναδικές νοητικές εμπειρίες και ευκαιρίες για τα μικρά παιδιά. Κι αυτό γιατί, όπως υποστηρίζουν, οι υπολογιστές επιτρέπουν την πραγματοποίηση αναπαραστάσεων και ενεργειών, οι οποίες είτε θα ήταν αδύνατο είτε θα ήταν εξαιρετικά επικίνδυνο να πραγματωθούν στο φυσικό κόσμο. Η έρευνα συνηγορεί με αυτούς τους ισχυρισμούς και καταδεικνύει τη θετική επίδραση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας τα οποία συνδύαζαν τις συνηθισμένες καθημερινές σχολικές δραστηριότητες με τη χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού επέδειξαν αύξηση των κινήτρων μάθησης και μεγαλύτερες δυνατότητες σε δραστηριότητες ταξινόμησης και λογικής σκέψης σε σύγκριση με παιδιά που δεν έκαναν χρήση ανάλογου λογισμικού. Με τη βοήθεια του υπολογιστή τα παιδιά μπορούν να προσεγγίσουν τη μαθησιακή διαδικασία από διάφορες οπτικές γωνίες και να ακολουθήσουν διαφορετικά μονοπάτια για την κατάκτηση ενός μαθησιακού στόχου. Η έρευνα αποδεικνύει ότι τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από τη χρήση των νέων τεχνολογιών είναι σαφέστατα σημαντικότερα, όταν οι η/υ τοποθετούνται μέσα στην

κανονική σχολική αίθουσα και δεν περιορίζονται σε κάποιο οργανωμένο εργαστήριο (Κυρίδης κ.α. 2003).

Η αναλογία υπολογιστών και παιδιών μέσα στη σχολική αίθουσα είναι ιδιαίτερα σημαντική και δε θα πρέπει να ξεπερνά το όριο 1 προς 7. Μια αναλογία 1 προς 5 είναι ικανοποιητική. Γενικά, ενδείκνυται η τοποθέτηση των η/υ σε κεντρικό σημείο της αίθουσας, κοντά ο ένας στον άλλο, με στόχο τη δημιουργία των συνθηκών εκείνων που επιτρέπουν την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των παιδιών που κάθονται μπροστά στα μηχανήματα αλλά και τη συμμετοχή όσων μαθητών δεν είναι δυνατό να έχουν τη δεδομένη στιγμή πρόσβαση σε υπολογιστή λόγω του περιορισμένου εξοπλισμού. Επίσης, θεωρείται χρήσιμη η τοποθέτηση δύο παιδιών ανά υπολογιστή με στόχο την προώθηση της συνεργασίας και του διαλόγου μεταξύ των μαθητών.

Το λογισμικό γενικής χρήσης (κειμενογράφος) παρέχει στα παιδιά πολλαπλές ευκαιρίες για εξερεύνηση και πειραματισμό. Με τη βοήθεια τέτοιων προγραμμάτων τα παιδιά πειραματίζονται με το γραπτό λόγο δίνοντας έμφαση στη διαδικασία παραγωγής και όχι στο τελικό προιόν, συνθέτουν και μεταβάλλουν εικόνες δοκιμάζοντας διάφορους συνδυασμούς χρωμάτων και σχεδίων χωρίς να φοβούνται ότι θα καταστρέψουν τη ζωγραφιά τους, διαχειρίζονται, κατηγοριοποιούν και ταξινομούν πληροφορίες. Οι δυνατότητες που παρέχονται είναι πραγματικά απεριόριστες, γι’ αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητος ο σαφής καθορισμός των στόχων και ο προσεχτικός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων που θα αξιοποιήσουν τέτοιου είδους εργαλεία.

Τα παιδιά νωρίς αντιλαμβάνονται ότι ό,τι γράφουν στην οθόνη ενός υπολογιστή μπορεί να είναι μόνιμο αλλά και μη μόνιμο. Στον ηλεκτρονικό υπολογιστή το διόρθωμα και το ξαναγράψιμο είναι πολύ πιο διασκεδαστικά, παρά μια αγγαρεία, όπως συμβαίνει με τα συμβατικά μέσα γραφής, όπου μπορεί κάποιος να παραβλέψει μια διόρθωση ή μια συμπλήρωση και προσθήκη, αν αυτό πρόκειται να «κοστίσει» το ξαναγράψιμο του κειμένου από την αρχή σε ένα καινούριο φύλλο χαρτιού (Κυρίδης κ.α. 2003).

Τα πλεονεκτήματα του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή είναι τα εξής:

- Δυνατότητες πολλαπλάσιες των παραδοσιακών μέσων. Ο επεξεργαστής κειμένου συγκρινόμενος με το παραδοσιακό γράψιμο έχει κάποια πλεονεκτήματα, τα οποία έχουν επισημανθεί από πολλούς και σχετίζονται με την άρση των περιορισμών τους οποίους συναντά κανείς στο γράψιμο με το χέρι. Ένα από αυτά είναι η ευκολία στην παραγωγή κειμένων ακόμη κι από μικρά παιδιά. Ένα δεύτερο στοιχείο υπεροχής του ηλεκτρονικού μέσου είναι η δυνατότητα διόρθωσης και ανασχεδιασμού του γραπτού κειμένου.
- Ευελιξία στο γράψιμο. Ενσωματωμένο λεξικό και θησαυρό λέξεων, στοιχεία που προωθούν την αυτόνομη μάθηση και ενθαρρύνουν τα παιδιά να δοκιμάσουν καινούριες λέξεις. Ένα ακόμη στοιχείο ευελιξίας του η/υ είναι το πολύ απλό γεγονός ότι από τη στιγμή που διορθώνεται ένα λάθος τα ίχνη του χάνονται, πράγμα που δίνει μεγάλη ικανοποίηση σε πολλούς. Η αντιγραφή είναι σπανίως ευχάριστη.
- Δημοσιότητα των κειμένων. Τα κείμενα που παράγονται από ένα μαθητή σε έναν επεξεργαστή κειμένου, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει με τα κείμενα που γράφονται σε ένα κομμάτι χαρτί, εκτίθενται μέσω της οθόνης σε κοινή θέα, δεν είναι πια απολύτως προσωπικά, αφού μπορούν να το δουν οι συμμαθητές και ο δάσκαλός του. Η νέα αυτή πραγματικότητα ευνοεί πολύ περισσότερο από ότι στα παραδοσιακά μέσα, τη συνεργασία και διευκολύνει την ανταλλαγή απόψεων και τη συζήτηση πάνω στο κείμενο, κυρίως όταν επιλέγεται το συνεργατικό γράψιμο. Εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι η κατά ζεύγη ή κατά μεγαλύτερες ομάδες εργασία με τον επεξεργαστή κειμένου επιτρέπει τη συνεργατική ανάπτυξη ιδεών, καθώς οι απόψεις κάθε παιδιού είναι εκτεθειμένες μπροστά στα μάτια των συμμαθητών του.

Αλλά κι ο εκπαιδευτικός, βλέποντας εύκολα με μια ματιά στην οθόνη τις αδυναμίες των μαθητών του, έχει την ευχέρεια να επεμβαίνει υποστηρικτικά σε κάθε φάση παραγωγής του τελικού κειμένου και, χωρίς να διακόπτει τη δυναμική της ομάδας, μπορεί να βοηθάει αποτελεσματικά το γράψιμο σε όλη τη διάρκεια της παραγωγής του ενσωματώνοντας τις παρατηρήσεις του χωρίς μάλιστα να αφήνει «κόκκινα σημάδια».

Παράλληλα με τα πλεονεκτήματα της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή υπάρχουν και αρκετές επιφυλάξεις σχετικά με τη διδασκαλία της ορθογραφίας και τη μικρή ηλικία των παιδιών..

Ο επεξεργαστής κειμένου και γενικότερα η Πληροφοριακή – Επικοινωνιακή Τεχνολογία συνολικά, δεν μπορούν από μόνες τους να κάνουν θαύματα. Το κλειδί, σύμφωνα με όλες τις σχετικές έρευνες, είναι η αποτελεσματική παρέμβαση του δασκάλου, οι εύστοχες επιλογές λογισμικού από μέρους του ανάλογα με τους σκοπούς και τους στόχους που έχει θέσει, η συνεχής εγρήγορσή του και η προσοχή με την οποία παρακολουθεί τις εργασίες των μαθητών του.

Στην επόμενη ενότητα θα αναφερθούμε στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές ως γνωσιακά εργαλεία για να μπορέσουμε να δούμε τα οφέλη που παρέχονται στο μαθητή κατά τη γνωσιακή διαδικασία.

4.2 Ο ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ ΩΣ ΓΝΩΣΙΑΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής παρέχει πολλές δυνατότητες στον/στην εκπαιδευτικό με την προϋπόθεση ότι χρησιμοποιείται ως μέσο για αποτελεσματικότερη διδασκαλία μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα περιβάλλοντα μάθησης. Αυτά τα κατάλληλα σχεδιασμένα περιβάλλοντα μάθησης μπορούν να συντελέσουν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση του γνωστικού φορτίου των μαθητών και στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων διδάσκοντας την κατανόηση και τη σύνθεση κειμένων ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος μέσα σε όσο το δυνατόν πιο αυθεντικά και επικοινωνιακά πλαίσια. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά μπορούν να συμπληρώσουν το παραδοσιακό τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών, αξιοποιώντας τις δυνατότητες παρουσίασης και επεξεργασίας πληροφοριών του υπολογιστή, αλλά και τα παιδαγωγικά του οφέλη (Σπαντιδάκης & Βαρσαμίδου 2009).

Οι δυνατότητες του υπολογιστή παρέχονται μέσα από την αξιοποίηση του εικονικο-οπτικού και ακουστικο-λεκτικού καναλιού πρόσληψης και επεξεργασίας πληροφοριών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να μπορεί να συγκρατήσει και να επεξεργαστεί περισσότερες πληροφορίες στη μνήμη εργασίας μέσω των δυνατοτήτων της πρόσληψης, της αποθήκευσης και της ανάκλησης που του παρέχει ο υπολογιστής (Mayer 2005). Οι δυνατότητες αυτές βοηθούν το μαθητή να συνδυάσει πληροφορίες, να διαμορφώσει νέα σχήματα ή τα αναμορφώσει τα ήδη υπάρχοντα και να εξωτερικεύσει τη γνωστική διαδικασία (Σπαντιδάκης & Βαρσαμίδου 2009).

Τα κατάλληλα σχεδιασμένα εκπαιδευτικά λογισμικά, δεν αρκούνται μόνο στην παρουσίαση και επεξεργασία των πληροφοριών, αλλά λειτουργούν και ως εξωτερικοί ρυθμιστές της γνωστικής λειτουργίας, υποστηρίζοντας και κατευθύνοντας δυναμικά το μαθητή σε γνωστικές συγκρούσεις και διευκολύνσεις – νύξεις. Σε όλη αυτή τη διαδικασία υπάρχει συνεχής

ανατροφοδότηση με αποτέλεσμα ο μαθητής να μπορεί να επικεντρωθεί στις σημαντικές πληροφορίες, να τις ερμηνεύσει με το δικό του τρόπο και να δομήσει τις απαραίτητες νοητικές αναπαραστάσεις. Ο βαθύτερος και τελικός στόχος ενός τέτοιου κατάλληλα σχεδιασμένου εκπαιδευτικού λογισμικού είναι να καταφέρει ο μαθητής να φτάσει στην εσωτερική ανατροφοδότηση και στον έλεγχο και την αξιολόγηση της γνωστικής του συμπεριφοράς με βάση τις επιλογές και τις επιδόσεις του (Σπαντιδάκης & Βαρσαμίδου 2009). Η εσωτερική ανατροφοδότηση, όπως βέβαια και η εξωτερική, είναι κρίσιμης σημασίας για την ενίσχυση της αυτορρύθμισης και της μεταγνώσης (Mayer & Moreno 2003).

Τα εκπαιδευτικά λογισμικά διαθέτουν και χαρακτηριστικά παιδαγωγικής φύσεως καθώς λαμβάνουν υπόψη τους διδακτικούς στόχους και τις εμπειρίες του μαθητή. Το βασικό τους πλεονέκτημα είναι η παροχή της εξατομικευμένης μάθησης ανάλογα με τις ανάγκες και τις εμπειρίες του μαθητή (Σπαντιδάκης 1998). Η ποικιλία των μέσων, των μεθόδων και των εργαλείων που διαθέτει ένα κατάλληλα σχεδιασμένο εκπαιδευτικό λογισμικό μπορούν να επηρεάσουν θετικά το μαθητή, ιδιαίτερα το μαθητή που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, και να αυξήσουν τα κίνητρά του για μάθηση χωρίς το φόβο της αποτυχίας. Παράλληλα παρέχουν τη δυνατότητα του επιπλέον χρόνου στον/στην εκπαιδευτικό να ασχοληθεί περισσότερο με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες παρακολουθώντας τις εργασίες τους και υποστηρίζοντάς τους.

Υπάρχουν αποτελέσματα ερευνών (Σπαντιδάκης 2008· Ράλλη & Σπαντιδάκης 2009), σύμφωνα με τα οποία οι διαδικαστικές διευκολύνσεις που παρέχονται από ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά λογισμικά, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για του μαθητές που συναντούν προβλήματα στο γραπτό λόγο. Ταυτόχρονα, συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων, στη συγγραφή ποιοτικότερων κειμένων και στη βελτίωση των δεξιοτήτων κατανόησης κειμένων (Σπαντιδάκης 1998· 2004· 2009). Η χρήση των πολυμέσων μέσα στο πλαίσιο της γνωστικής μαθητείας αποτελεί ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο (Σπαντιδάκης 2009).

4.3 Ο ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΤΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Η ύπαρξη του επεξεργαστή κειμένου έχει αντικαταστήσει μερικώς τη γραφή με το χέρι, κάνοντας με τον τρόπο αυτό την καλλιγραφία και όλες τις δεξιότητες που σχετίζονται με ένα ευπαρουσίαστο και ευανάγνωστο κείμενο λιγότερο φορτισμένες αρνητικά, ιδιαίτερα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στις μηχανιστικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τη Solomon (1986) η οποία χρησιμοποίησε επεξεργαστή κειμένου για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, τα συμπεράσματά της ήταν τα εξής:

- Οι μαθητές απαλλάχτηκαν από το άγχος του λάθους.
- Οι μαθητές δούλεψαν ομαδικά και έμαθαν να συνεργάζονται, να συζητούν και να αποφασίζουν.
- Απέκτησαν την αίσθηση του μόνιμου, αλλά και του προσωρινού αφού μπορούσαν να βελτιώσουν το κείμενό τους όσες φορές ήθελαν χωρίς μουντζούρες.

Βέβαια, ο επεξεργαστής κειμένου δεν είναι ένα μαγικό εργαλείο που μπορεί να αλλάξει με μιας τον τρόπο με τον οποίο γράφουν οι μαθητές (MacArthour 1988). Είναι όμως ένα ισχυρό παρωθητικό εργαλείο που μπορεί να κάνει τη γραφή πιο ενδιαφέρουσα, πιο διασκεδαστική, ακόμα και πιο δυναμική για τους μαθητές (Bereiter & Scardamalia 1982). Επιπλέον, διαθέτει μια σειρά από χαρακτηριστικά ή φυσικές διευκολύνσεις που είναι σημαντικές για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο επεξεργαστής κειμένου:

- Επιτρέπει στο μαθητή να διορθώσει δυναμικά το κείμενο που γράφει.
- Του δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί το πληκτρολόγιο με την άμεση εμφάνιση του κειμένου στην οθόνη, κάνοντας τη γραφή πιο ενδιαφέρουσα διαδικασία.
- Του δίνει τη δυνατότητα να αντικαθιστά τη φυσική διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, της γραφής με το χέρι με το πληκτρολόγιο.

- Παράγει καθαρά και καλογραμμένα κείμενα τόσο στην οθόνη, όσο και στην εκτύπωσή τους (Ράπτης & Ράπτη 1997).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά ασκούν σημαντική επίδραση στη φυσική, κοινωνική και γνωστική διαδικασία της γραφής, όπως είναι η γραπτή συμπεριφορά και η στάση των μαθητών απέναντι σε αυτή. Επηρεάζουν επίσης, όλες τις φάσεις της γραπτής δοκιμασίας, την ποιότητα, την ποσότητα και την εμφάνιση του γραπτού, αλλά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου (Graham, MacArthur & Schwartz 1992).

Τα πλεονεκτήματα του επεξεργαστή κειμένου φαίνεται να είναι ακόμη περισσότερα για τους αρχάριους μαθητές και τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Σπαντιδάκης 1998).

4.4 ΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ "KIDINSPIRATION"

Το kidinspiration είναι ένα εργαλείο εννοιολογικής χαρτογράφησης. Μέσα από συστήματα εννοιολογικής χαρτογράφησης αξιοποιούνται οι προηγούμενες γνώσεις των παιδιών, ανακαλύπτονται, εντοπίζονται και αναλύονται οι έννοιες που μας ενδιαφέρουν κάθε φορά. Το kidispiration είναι ένα πολυμεσικό και υπερμεσικό εργαλείο, που παρέχει τη δυνατότητα συσχετισμών και συγκρίσεων, δημιουργία νοητικών χαρτών και μοντέλων.

Το kidinspiration είναι επίσης ένα εργαλείο με το οποίο μπορούμε εύκολα να αναπτύξουμε γραφήματα που αποτελούνται από εικόνες (σύμβολα) συνδεδεμένες με γραμμές (συνδέσμους). Τα σύμβολα μπορούν να είναι πλαίσια σε διάφορα σχήματα που περιέχουν κείμενο ή εικόνες, είτε μέσα από τις εικόνες που παρέχονται με το πρόγραμμα, είτε οποιαδήποτε άλλη εικόνα που αντλήθηκε από τις εικόνες του υπολογιστή, τη φωτογραφική μηχανή ή το σαρωτή. Ο μαθητής μπορεί να τοποθετήσουμε τις εικόνες που θέλει στη βιβλιοθήκη εικόνων του λογισμικού και να τις χρησιμοποιεί στα γραφήματα ή στην καταγραφή.

Μπορεί επίσης να βλέπει το Γράφημα το οποίο κατασκεύασε σα μια συνοπτική παρουσίαση κειμένου και να τοποθετήσει αυτή την περίληψη, με ή χωρίς το Γράφημα, σ' ένα επεξεργαστή κειμένου ή σε λογισμικό παρουσίασης. Μπορεί επιπλέον να χρησιμοποιήσει την εκτύπωση καθώς τα μεγάλα γραφήματα μπορούν να εκτυπωθούν σε διαφορετικές κλίμακες και σε διάφορα φύλλα μεγέθους Α4. Θεωρείται ως ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο όχι μόνο για την παραγωγή γραπτού λόγου αλλά και για άλλα γνωστικά αντικείμενα (Ράπτης & Ράπτη 1997). Τέλος, θεωρείται εργαλείο μεταγνώσης. Με τους εννοιολογικούς χάρτες τα παιδιά μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και αποκτούν επίγνωση των διαδικασιών μάθησης.

Με την ενότητα αυτή ολοκληρώνεται το πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας αυτής. Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο του ερευνητικού πλαισίου με τη μεθοδολογία και τα ευρήματα της έρευνας.

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Πέμπτο Μέρος

Μεθοδολογία

5.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 *Οριοθέτηση της έρευνας*

5.1.1 Προβληματική – αναγκαιότητα – πρωτοτυπία

Τα κύρια ενδιαφέροντά μου ως εκπαιδευτικός της πράξης, αλλά και ως μεταπτυχιακής φοιτήτριας, εστιάζονται κυρίως σε παιδιά της πρώτης και της δευτέρας τάξης, στη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής, στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου καθώς και στον τρόπο και τη διαδικασία ανάπτυξης γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Μέσα από την εμπειρία μας αυτή συνεχώς διαπιστώνουμε τις δυνατότητες που υπάρχουν στους μικρούς μαθητές μας και αναζητούμε καλύτερους και νεότερους τρόπους αξιοποίησης των δυνατοτήτων αυτών. Για το λόγο αυτό η έρευνά μας αναφέρεται στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου, την πρώτη και τη δευτέρα. Θεωρούμε ότι πρόκειται για δύο πολύ σημαντικές τάξεις που προσφέρουν στον/στην εκπαιδευτικό πολλά ερεθίσματα, πολλά διερευνητικά ερωτήματα, πολλή δουλειά αλλά και πολλή συγκίνηση.

Ένας επιπλέον λόγος για την ενασχόλησή μας με την πρώτη και τη δευτέρα τάξη είναι τα νέα σχολικά εγχειρίδια που εισήχθησαν για πρώτη φορά τις σχολικές χρονιές 2006-2007 και 2007-2008 (το 2006-2007 εισήχθηκε στα σχολεία το γλωσσικό σχολικό εγχειρίδιο της πρώτης τάξης και το 2007-2008 το γλωσσικό σχολικό εγχειρίδιο της δευτέρας τάξης). Τα εγχειρίδια αυτά ακολουθούν το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) με αποτέλεσμα να εμφανίζουν και να αναφέρονται σε πολλές καινοτόμες δραστηριότητες και παρεμβάσεις. Τα καινούρια σχολικά εγχειρίδια εμφανίζουν ποικίλους τρόπους αξιοποίησης της διδασκαλίας και κυρίως της Παραγωγής Γραπτού Λόγου και προτείνουν τρόπους και παρεμβάσεις καινοτόμες και διαφορετικές από τις προηγούμενες.

Μία τέτοια πρόταση για την εμπέδωση του φθόγγου – γράμματος στο γλωσσικό εγχειρίδιο της πρώτης τάξης είναι το *βιβλίο του γράμματος*, το οποίο δημιουργείται μέσα από τον κατάλογο των λέξεων που συγκεντρώνεται κατά την επεξεργασία της κεντρικής εικόνας του διδασκόμενου μαθήματος. Κάθε μαθητής επιλέγει μία από τις λέξεις του καταλόγου που δημιουργείται, τη γράφει σε μία κόλλα, την εικονογραφεί και το σύνολο των σελίδων όλων των μαθητών δένεται σε βιβλίο με εξώφυλλο και παραμένει στην τάξη. Έτσι, οικοδομείται στους μαθητές η αίσθηση της δημιουργίας και της παραγωγής του γραπτού λόγου, καθώς μία γωνιά της τάξης τους αποτελείται από τα δικά τους δημιουργήματα, από τα δικά τους βιβλία. Επιπλέον εισάγονται στις έννοιες του τίτλου και του συγγραφέα βάζοντας τους εαυτούς τους στη θέση της παραγωγής τίτλου και στη γραφή του ονόματός τους ως συγγραφείς.

Μία ακόμη πρόταση του γλωσσικού σχολικού εγχειριδίου της πρώτης τάξης σχετική με τις δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου είναι η *συγγραφή ιστοριών* με αφορμή διάφορα θέματα που θίγονται στο Βιβλίο ή στο Τετράδιο Εργασιών του Μαθητή. Κάθε μαθητής λέει από μία πρόταση με σκοπό τη σύνθεση μιας ομαδικής ιστορίας. Έπειτα, με τη βοήθεια του ή της εκπαιδευτικού, γράφει τη φράση του σε ένα φύλλο χαρτί και την εικονογραφεί. Σιγά σιγά οι μαθητές με την κατάκτηση του μηχανισμού της γραφής καταλήγουν να γράφουν μόνοι τους ολόκληρα τα κείμενα που συνθέτουν. Οι σελίδες όλων των μαθητών κάθε ιστορίας δένονται σε βιβλίο και το διαβάζουν όλο μαζί. Τα βιβλίο παραμένει στην τάξη, λαμβάνει την τιμητική θέση στη «*γωνιά της δημιουργίας*» και αποτελεί αναγνωστικό υλικό.

Αυτές οι δύο προτάσεις είναι προαιρετικές και απλά προτείνονται στον/στην εκπαιδευτικό. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης δοκιμάσαμε στην πράξη τις προτάσεις αυτές, με πολλές και διάφορες παραλλαγές, και διαπιστώσαμε ότι ήταν πολύ χρήσιμα εργαλεία και τεχνικές για την παραγωγή του γραπτού λόγου και κυρίως για την κατανόηση του γιατί παράγουμε γραπτό λόγο και ποια είναι τα οφέλη που αποκομίζουμε από τη διαδικασία αυτή. Όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μας πλαίσιο τα βιβλία του δασκάλου των νέων σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας κάνουν αναφορά στην

παραγωγή γραπτού λόγου και στη μεταγνώση. Μάλιστα η αναφορά της παραγωγής γραπτού λόγου και του επικοινωνιακού ρόλου της στο βιβλίο της πρώτης τάξης είναι πιο εκτεταμένη από ότι στο βιβλίο της δευτέρας.

Μέσα από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών διαβάσαμε δύο πολύ ενδιαφέροντα άρθρα σχετικά με την πρώτη τάξη, τη συγγραφή ιστοριών, την παραγωγή γραπτού λόγου και τη μεταγνώση. Τα άρθρα αυτά μας παρακίνησαν το ενδιαφέρον και μας όξυναν την περιέργεια αναφορικά με τη δική μας σχολική πραγματικότητα και την εφαρμογή τους σε μας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτέλεσαν τον κινητήριο μοχλό αυτής της έρευνας.

Το πρώτο άρθρο είναι της Hertz-Lazarovitz (2004) και φέρει τον τίτλο «Storybook writing in first grade». Σύμφωνα με τη συγγραφέα η έρευνα του γραμματισμού για τη συγγραφή βιβλίων ιστοριών παραβλέπει τους μαθητές της πρώτης τάξης. Αυτό είναι περίεργο, κατά την άποψή της, καθώς τα παιδιά που μπαίνουν στην πρώτη τάξη έχουν αναδυόμενο γραμματισμό στην ανάγνωση, στη γραφή αλλά και στη συγγραφή ιστοριών. Η πιθανή εξήγησή της είναι η γενική πεποίθηση που υπάρχει ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας πρέπει να μάθουν και να ασχοληθούν μόνο με τη συμβατική μορφή της γραφής και της ανάγνωσης, όπως απαιτεί το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ η αναπτυγμένη γραφή υποτίθεται ότι μπορεί να διδαχθεί και να αναπτυχθεί μόνο σε μεγαλύτερες τάξεις (από την τρίτη τάξη και πάνω). Πολύ λίγες μελέτες έχουν εστιαστεί στη συγγραφή βιβλίων ιστοριών στην πρώτη δημοτικού. Γι' αυτό και αποφάσισε να ασχοληθεί με τη μελέτη αυτή.

Στην έρευνά της, η Hertz-Lazarovitz (2004), χρησιμοποιεί ως ερευνητικό εργαλείο τέσσερις εικόνες που απεικονίζουν μία ιστορία, ένα φυλλάδιο έξι σελίδων στο οποίο καλούνται να γράψουν οι μαθητές, ένα κουτί μαρκαδόρους, ένα μολύβι, μία γόμα και μία κόλα. Με τα υλικά αυτά οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα βιβλίο με την ιστορία που απεικονίζουν οι εικόνες. Η βασική υπόθεση που κατηύθυνε την εμπειρική της έρευνα ήταν ότι οι δάσκαλοι μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά στο γραπτό λόγο από την πρώτη τάξη του δημοτικού όταν δίνονται σε αυτά «ποιοτικές» οδηγίες. Οι

οδηγίες αυτές ήταν δύο ειδών και αποτέλεσαν μία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές της. Μία δεύτερη ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η διαφορετική καταγωγή των μαθητών σε Εβραίους και Άραβες εφόσον η έρευνα έγινε στο Ισραήλ. Οι μαθητές έγραφαν στην πρώτη γλώσσα (μητρική) ομιλίας τους.

Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν δεκαεννέα, χωρισμένες σε τρεις ομάδες. Οι ομάδες αυτές ήταν ο γραμματισμός και η επίγνωση του γραπτού (όνομα συγγραφέα, τίτλος κ.α.), οι συμβάσεις του γραπτού λόγου (παράλληλες γραμμές, φωνολογική επίγνωση, γραφοκινητική ικανότητα κ.α.) και η ποιότητα της δομής της ιστορίας (ιδέες, πλοκή, λύση, αυθεντικότητα, χαρακτήρες κ.α.). Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 505 μαθητές και η έρευνα εκπονήθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Τα κυριότερα ευρήματα αυτής της έρευνας ήταν ότι τα παιδιά μπορούσαν να γράψουν μία περιεκτική ιστορία με επιτυχία και ότι η επίδοσή τους είχε να κάνει με την ποιότητα και το περιεχόμενο των οδηγιών που τους είχαν δοθεί. Υπήρξαν και άλλα ευρήματα, αλλά έχουν να κάνουν με τα συστήματα διδασκαλίας στο Ισραήλ και με την εθνικότητα των μαθητών γι' αυτό και δεν αναφερόμαστε σε αυτά διεξοδικά.

Μέσα από την ανάγνωση της μελέτης αυτής μας γεννήθηκε το ερώτημα αν και οι Έλληνες μαθητές της πρώτης και της δευτέρας τάξης μπορούν με την κατάλληλη παρέμβαση και με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή να παράγουν γραπτό λόγο και να συνθέσουν γραπτές ιστορίες δημιουργώντας το δικό τους βιβλίο.

Οι μαθητές μας έρχονται στην πρώτη δημοτικού έχοντας αναδυόμενο γραμματισμό, δηλαδή προηγούμενες γνώσεις για την ανάγνωση, τη γραφή και τη σύνθεση ιστοριών (Levin, Share & Shatil 1996). Ο Vygotski (1988) υποθέτει ότι η αναπτυσσόμενη αντίληψη των λειτουργιών του λόγου είναι μία συνέπεια της γραφής και του γραμματισμού. Παρόλα αυτά σε πολλές πρώτες τάξεις ο γραπτός λόγος παραμελείται και η σύνθεση ιστοριών βασισμένη στην αναδυόμενη γραφή παραγκωνίζεται γιατί δε συμφωνεί με τη συμβατική γραφή (Ton-Li 2003).

Οι λίγες μελέτες που έχουν γίνει για τη συγγραφή ιστοριών στην πρώτη τάξη διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις ερευνητικές προσπάθειες που έχουν γίνει με μελέτη περίπτωσης κυρίως σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Pierson 1999). Σε αυτές τις μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι ο γραπτός λόγος είναι σημαντικός για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει μελέτες που συγκρίνουν διαφορετικές μεθόδους οδηγιών και αναφέρονται σε αποτελέσματα κυρίως για την ανάγνωση. Η τρίτη κατηγορία αφορά τις μελέτες για το γραπτό λόγο, χωρίς την ανάγνωση, στην πρώτη τάξη. Το δεύτερο άρθρο που μας απασχόλησε ερευνητικά ήταν αυτό που ανήκε στην κατηγορία αυτή.

Στο δεύτερο άρθρο των Intel Jones και A. Pellegrini (1996) με τίτλο «The effects of Social Relationships, Writing Media and Microgenetic Development on First-Grade Students' Written Narratives», η διαφορά που προσέξαμε ιδιαίτερα ήταν ότι η χρήση υπολογιστών (κειμενογράφου) είχε καλύτερα αποτελέσματα στην αφήγηση των μαθητών. Μάλιστα οι ερευνητές κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στις μεταγνωστικές δεξιότητες που φάνηκαν να χρησιμοποιούνται περισσότερο στους μαθητές που χρησιμοποίησαν τον υπολογιστή. Μία από τις υποθέσεις της ερευνάς τους ήταν ότι οι μαθητές που θα χρησιμοποιούσαν υπολογιστή σε σύγκριση με τους μαθητές που θα χρησιμοποιούσαν χαρτί και μολύβι θα αναδείκνυαν μεγαλύτερη χρήση της μεταγνωστικής γλώσσας (σκέφτομαι, ξέρω, υποθέτω...). Στην έρευνα αυτή, όπως διαπιστώνεται και από τον τίτλο της, ελήφθησαν υπόψη και άλλες παράμετροι όπως οι δυαδική φιλική ή όχι σχέση μεταξύ των μαθητών.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η πειραματική με δείγμα 24 μαθητών, 12 που έγραφαν με χαρτί και μολύβι και 12 με τον υπολογιστή χρησιμοποιώντας το λογισμικό Kid's Works 2. Την πρώτη ομάδα ανέλαβε ένας εθελοντής φοιτητής και τη δεύτερη ομάδα ανέλαβε ο δάσκαλος της τάξης. Ελήφθησαν υπόψη και άλλες μεταβλητές, όπως η λεξικογραμματική δομή, η αφηγηματική δομή και οι μεταγνωστικές λεκτικές δομές του κειμένου που

έγραψαν. Η παρέμβαση κράτησε έντεκα εβδομάδες μετά την περίοδο των Χριστουγέννων.

Την πρώτη εβδομάδα έγιναν τρία διαγνωστικά τεστ και τις επόμενες δέκα εβδομάδες οι μαθητές συμμετείχαν σε πρόγραμμα εργασίας σαραντάλεπτης διάρκειας χωρισμένοι σε δύο ομάδες. Στο τέλος κάθε εβδομάδας δινόταν από ένα τεστ στους μαθητές για να καταγραφεί το αποτέλεσμα της παρέμβασης. Το τεστ αυτό περιλάμβανε τρεις εικόνες που αφηγούνταν μία ιστορία. Έλειπε μία εικόνα και οι μαθητές έπρεπε να αφηγηθούν και να καταγράψουν την ιστορία μαντεύοντας την εικόνα που έλειπε. Κατά τη διάρκεια κάθε δοκιμασίας τα λεγόμενα των μαθητών στις δυαδικές ομάδες καταγράφονταν για να διαπιστωθούν οι μεταγνωστικές λεκτικές (κυρίως ρηματικές) δομές που χρησιμοποιούσαν.

Τα συμπεράσματα της μελέτης αυτής αναγνωρίζουν τη σημασία των φιλικών σχέσεων στις δυαδικές ομάδες σα μία σημαντική κοινωνική μεταβλητή για τα κείμενα αλλά δε βρίσκουν σχέση στατιστικά σημαντική στις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Αναγνωρίζουν επίσης, την υπεροχή του υπολογιστή έναντι στο χαρτί και το μολύβι. Τα αφηγηματικά κείμενα που γράφτηκαν στον υπολογιστή περιέχουν περισσότερα λεκτικά στοιχεία και τα κείμενα ήταν πιο συνεκτικά.

Η πιο πιθανή εξήγηση που δίνουν είναι ότι ο υπολογιστής απλοποίησε τις μηχανιστικές απαιτήσεις της γραφής. Επίσης οι μεταγνωστικές δεξιότητες αναδείχτηκαν σημαντικά περισσότερο με τη χρήση του υπολογιστή. Πιθανότατα, η χρήση του υπολογιστή μείωσε τις απαιτήσεις της συνειδητής προσοχής και ελάττωσε το γνωστικό φορτίο. Επισημαίνεται όμως ότι μέχρι το 1996 που γράφτηκε το συγκεκριμένο άρθρο δεν υπήρχαν προηγούμενες μελέτες που να είχαν εξετάσει μεταγνωστικές δεξιότητες σε μαθητές Πρώτης τάξης με γραφή υποστηριζόμενη με χρήση υπολογιστή για να μπορέσουν οι ερευνητές να θεμελιώσουν τα ευρήματά τους.

Με τα δύο αυτά άρθρα ως αφετηρία, αλλά και μέσα από την εμπειρία μας ως εκπαιδευτικού της Α΄ και Β΄ τάξης για αρκετά χρόνια, προήλθαν και δημιουργήθηκαν τα δικά μας ερωτήματα βάση των οποίων συντάχθηκε η

συγκεκριμένη εργασία και έρευνα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό πλαίσιο οι έρευνες που έχουν γίνει για τις μεταγνωστικές δεξιότητες που αναπτύσσονται ή μπορούν να αναπτυχθούν στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι ελάχιστες. Αυτός είναι ένας επιπλέον λόγος για τον οποίο θελήσαμε να ασχοληθούμε με το αντικείμενο αυτό. Βέβαια, οι δυσκολίες που συναντά ο ερευνητής όταν ασχολείται με μικρές τάξεις είναι αρκετές και επικεντρώνονται κυρίως στις δυνατότητες που διαθέτουν ή όχι οι μαθητές. Θα αναφερθούμε όμως αναλυτικά στις δυσκολίες αυτές σε επόμενη ενότητα.

Η γραφή είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο γνωστικό έργο, καθώς απαιτεί από το μαθητή να αποφασίζει και να επιλέγει τις διαδικασίες που θα ακολουθήσει ταυτόχρονα, με αποτέλεσμα η μνήμη του να υπερφορτίζεται γνωστικά (Curto et al. 1998). Για το λόγο αυτό πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παραγωγή του γραπτού λόγου δεν αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας της πρώτης τάξης. Παρόμοιες απόψεις έχουν διατυπωθεί τόσο για τις μεταγνωστικές δεξιότητες, όσο και για τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Παρόλα αυτά οι έρευνες που έχουν γίνει σε μαθητές μικρών τάξεων με παροχή συγκεκριμένων οδηγιών και υποδείξεων μέσα από συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης έχουν δείξει βελτίωση στον τρόπο μεθόδευσης και οργάνωσης της διαδικασίας παραγωγής, στο τελικό αποτέλεσμα του γραπτού τους (Saddler et al. 2004· Saddler 2006), αλλά και στις μεταγνωστικές δεξιότητες (Graves 1982).

Για όλους τους παραπάνω λόγους θεωρήσαμε σημαντικό να ασχοληθούμε με το συγκεκριμένο αντικείμενο και να βγάλουμε κάποια ενδεικτικά συμπεράσματα σχετικά με τα παραπάνω ερωτήματα, τις έρευνες και τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί.

Στην επόμενη ενότητα ακολουθεί η στοχοθεσία της έρευνας.

5.1.2 *Στοχοθεσία έρευνας*

Ο τίτλος της εργασίας μας είναι «Ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου με συγγραφή ιστοριών και χρήση Η/Υ στις μικρές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου». Αυτός είναι και ο βασικός μας στόχος. Να διαπιστώσουμε αν είναι δυνατή η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου στην Α΄ και Β΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου μέσα από τη διαδικασία της συγγραφής ιστοριών με συγκεκριμένη παρέμβαση στηριζόμενη στην κοινωνικογνωστική θεωρία την οποία θα αναπτύξουμε διεξοδικά παρακάτω.

Επίσης, επιχειρούμε να διερευνήσουμε αν μέσω της χρήσης του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και συγκεκριμένα του λογισμικού “kidinspiration” και του κειμενογράφου μειωθούν οι δυσκολίες του γραμματέα – μαθητή της Α’ και Β΄ Δημοτικού στη συγγραφή ιστοριών, αναπτυχθούν οι δεξιότητές του σχετικά με το σχεδιασμό και την οργάνωση ιδεών και διευκολυνθεί η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου για το συγγραφέα – μαθητή.

Στόχος μας επίσης είναι να διαπιστώσουμε αν η χρήση Η/Υ για τη συγγραφή ιστοριών ενισχύει την επίδοση των μαθητών και τους διευκολύνει περισσότερο στο να συγκεντρωθούν στο ρόλο του συγγραφέα. Ένα ευρύτερο ερώτημα μέσα από την αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία ήταν αν τελικά το πρόβλημα των μικρών παιδιών είναι η δυσκολία τους να συνθέσουν λόγο ή η δυσκολία τους να μεταφέρουν σωστά τις συμβάσεις του γραπτού λόγου.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

5.1.3 *Ερευνητικά Ερωτήματα*

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι τα εξής:

- Είναι δυνατή η βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου σε μαθητές μικρών τάξεων Δημοτικού Σχολείου με εφαρμογή διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης;
- Είναι δυνατή η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές μικρών τάξεων Δημοτικού Σχολείου με εφαρμογή διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης;
- Η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης σε μαθητές μικρών τάξεων Δημοτικού Σχολείου έχει επίδραση στην ποιότητα του γραπτού τους λόγου ανάλογα με την αρχική τους εμπειρία (διάκριση σε αρχάριους και έμπειρους);
- Η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης σε μαθητές μικρών τάξεων Δημοτικού Σχολείου έχει επίδραση στην άναπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανάλογα με την αρχική τους εμπειρία (διάκριση σε αρχάριους και έμπειρους);
- Η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης σε μαθητές μικρών τάξεων Δημοτικού Σχολείου έχει επίδραση στην ποιότητα του γραπτού τους λόγου ανάλογα με το φύλο;
- Η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης σε μαθητές μικρών τάξεων Δημοτικού Σχολείου έχει επίδραση στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανάλογα με το φύλο;
- Μπορεί η χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή να μειώσει τις δυσκολίες της παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές μικρών τάξεων Δημοτικού Σχολείου;
- Μπορεί η χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή να συμβάλλει εποικοδομητικά στη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου σε μαθητές μικρών τάξεων Δημοτικού Σχολείου;

5.1.4 *Ερευνητικές Υποθέσεις*

Η διατύπωση των υποθέσεων κάθε έρευνας είναι μία δύσκολη διαδικασία καθώς πρέπει να είναι συγκεκριμένες και ταυτόχρονα αρκετά αναλυτικές ώστε να εκφράζουν το σκοπό και τους στόχους του ερευνητή. Κάθε έρευνα έχει ως αφετηρία μια υπόθεση που αποτελεί τη *γραμμή πλεύσης* του ερευνητή. Με τη διατύπωση των υποθέσεων, το πεδίο της έρευνας μικραίνει και ο ερευνητής εστιάζει την προσοχή του σε ό,τι είναι αναγκαίο και χρήσιμο για την επίτευξή του στόχου του (Βάμβουκας 1993).

Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι οι παρακάτω:

Υπόθεση 1η

- Η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση στην παραγωγή γραπτού λόγου (κοινωνικογνωστική προσέγγιση) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητάς του.

Υπόθεση 2η

- Η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση στην παραγωγή γραπτού λόγου (κοινωνικογνωστική προσέγγιση) συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Υπόθεση 3η

- Η επίδοση των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο τους.

Υπόθεση 4η

- Η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο των μαθητών.

Υπόθεση 5η

- Η επίδοση των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου διαφοροποιείται ανάλογα με την εμπειρία τους (σύμφωνα με την αρχική τους διάκριση σε έμπειρους και αρχάριους).

Υπόθεση 6η

- Η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου διαφοροποιείται ανάλογα με την εμπειρία τους (σύμφωνα με την αρχική τους διάκριση σε έμπειρους και αρχάριους).

Υπόθεση 7η

Η παροχή

- Οι μαθητές που διδάχτηκαν την παραγωγή γραπτού λόγου με διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση (κοινωνικογνωστική) παρουσιάζουν μεγαλύτερη βελτίωση κατά την παραγωγή ιστοριών με χρήση υπολογιστή (κειμενογράφος, kidinspiration).

Υπόθεση 8η

- Η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση παραγωγής γραπτού λόγου σε συνδυασμό με την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων από τον υπολογιστή (κειμενογράφος, kidinspiration) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου.

Ακολουθεί ο εννοιολογικός και λειτουργικός ορισμός των εννοιών που χρησιμοποιήσαμε ως εξαρτημένες μεταβλητές.

5.1.5 *Εννοιολογικός και λειτουργικός ορισμός*

Στο σημείο αυτό πρέπει οι όροι που χρησιμοποιήσαμε για να ορίσουμε τις μεταβλητές μας να πάρουν μετρήσιμη μορφή για να μπορέσουμε να τους χρησιμοποιήσουμε στον έλεγχο των υποθέσεών μας. Για το λόγο αυτό πρέπει να τους ορίσουμε εννοιολογικά και λειτουργικά.

Οι κύριες μεταβλητές που προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα και της υποθέσεις της έρευνας είναι:

- η ποιότητα γραπτού λόγου
- οι μεταγνωστικές δεξιότητες

Με τον όρο *ποιότητα του γραπτού λόγου,* εννοούμε τη συνολική επίδοση του μαθητή στην παραγωγή γραπτού λόγου, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις επιμέρους επιδόσεις του στη συγκρότηση του γραπτού του, δηλαδή τον αριθμό των λέξεων, προτάσεων, ηρώων, επεισοδίων, γεγονότων και λαθών, την ορθογραφική ορθότητα, την επίγνωση του γραπτού, τις δεξιότητες συμβατικής γραφής, το περιεχόμενο και τη δομή της ιστορίας του, τα ολιστικά κριτήρια της γνησιότητας, της δομής και του γλωσσικού ύφους.

Με τον όρο *ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων*, εννοούμε την ικανότητα του μαθητή να θέτει σε λειτουργία και να ελέγχει τις γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες, που του είναι απαραίτητες για να παράγει γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα εννοούμε την ικανότητά του να χρησιμοποιεί με αυτονομία σε ικανοποιητικό βαθμό λόγω της μικρής του ηλικίας τις φάσεις του σχεδιασμού, της πρώτης καταγραφής και της βελτίωσης-έκδοσης καθώς και των επιμέρους σταδίων τους.

5.2 Σχεδιασμός και διεξαγωγή έρευνας

5.2.1 Η Μέθοδος της έρευνας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε ήταν η Πειραματική. Το πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής έγκειται στο ότι επιτρέπει στον ερευνητή να μεταβάλει άμεσα τις μεταβλητές που τον ενδιαφέρουν στη μελέτη ενός φαινομένου. Στο πείραμα ο ερευνητής χρησιμοποιεί μια σειρά από διαδικασίες και μεθόδους ελέγχου, ούτως ώστε να εξαγάγει πληροφορίες που του αποκαλύπτουν τις αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα σε διάφορες μεταβλητές (Σίμος & Κομίλη 2003).

Οι ομάδες που συστήθηκαν ήταν μία Πειραματική και δύο Ομάδες Ελέγχου. Ο βασικός λόγος που μας οδήγησε στη σύσταση δύο Ομάδων Ελέγχου ήταν κυρίως ο έλεγχος των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών μας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ώστε να έχουμε όσο το δυνατό εγκυρότερα και πιο αξιόπιστα αποτελέσματα, λόγω του μικρού δείγματος μαθητών. Επιπλέον, λόγω της εισαγωγής των νέων σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας με τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους από τον παραδοσιακό τρόπο θελήσαμε να δούμε την επίδοση μαθητών διαφορετικών τάξεων και διαφορετικών εκπαιδευτικών.

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται το πλαίσιο της έρευνας.

5.2.2 Το πλαίσιο της έρευνας

Η έρευνά μας δε βασίστηκε στην τυχαία δειγματοληψία. Το δείγμα μας ήταν περιστασιακό καθώς δεν είχαμε τη δυνατότητα της επιλογής πειραματικής ομάδας που να είναι σε κοντινή απόσταση από το σχολείο στο οποίο διδάσκαμε και να διαθέτει εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών. Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, το μοναδικό ολιγοθέσιο σχολείο της περιοχής που διέθετε κατάλληλο εργαστήριο υπολογιστών ήταν αυτό της Πειραματικής ομάδας, με αποτέλεσμα να είναι και η μοναδική επιλογή μας. Η επιλογή των ομάδων ελέγχου έγινε με τυχαίο τρόπο, με βασικό κριτήριο τα ολιγοθέσια σχολεία της ίδιας γεωγραφικής περιοχής για την όσο το δυνατό μεγαλύτερη ισοδυναμία των ομάδων μας.

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2007-2008 και 2008-2009 σε τρία ολιγοθέσια (τετραθέσια) Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Γεροποτάμου και συγκεκριμένα στα τετραθέσια Δημοτικά Σχολεία των Σισών, του Μπαλίου και των Μαργαριτών. Οι μαθητές αυτοί προέρχονταν από χαμηλό και μέσο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, σύμφωνα με τη μόρφωση και το επάγγελμα των γονέων τους. Ο βασικός λόγος που μας οδήγησε στην επιλογή τάξεων ολιγοθεσίων σχολείων είναι η έλλειψη ερεθισμάτων και εμπειριών που χαρακτηρίζει τους μαθητές αυτούς σε σχέση με τους μαθητές αστικών περιοχών.

Η επιλογή της Πειραματικής ομάδας (Δημοτικό Σχολείο Σισών) έγινε με βασικό κριτήριο την ύπαρξη εργαστηρίου Πληροφορικής με δέκα Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές. Η επιλογή των Ομάδων Ελέγχου έγινε με βάση το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων, τις συνθήκες διαβίωσης, τη νοοτροπία, την απόσταση από τα αστικά κέντρα και την οργανικότητα των σχολείων. Επιπλέον και τα τρία αυτά σχολεία είχαν μαθητικό πληθυσμό στην πρώτη τάξη δέκα με έντεκα μαθητές με ύπαρξη ενός αλλοδαπού μαθητή/μαθήτριας που μιλούσε με ευχέρεια την ελληνική γλώσσα.

Η επιλογή της πρώτης τάξης έγινε με στόχο τη διερεύνηση των δεξιοτήτων που μπορούν να αναπτύξουν οι μαθητές μέσα από ένα πρόγραμμα

παρέμβασης για το γραπτό λόγο. Θελήσαμε να διερευνήσουμε σε αυτό το πρώιμο στάδιο κατά πόσο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αλλά και να εμπλουτίσουμε τις εμπειρίες και τις γνώσεις των μαθητών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού τους λόγου και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατά την παραγωγή αυτή.

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας και η κατανομή του στην Ομάδα της Πειραματικής και στις Ομάδες Ελέγχου όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

5.2.3 Το δείγμα της έρευνας

Η Πειραματική μας ομάδα αποτελούνταν αρχικά από έντεκα μαθητές της πρώτης τάξης, η πρώτη Ομάδα Ελέγχου αποτελούνταν από έντεκα μαθητές και η δεύτερη Ομάδα Ελέγχου από δέκα μαθητές. Κατά τη διάρκεια όμως της δεύτερης σχολικής χρονιάς κάποιοι μαθητές μετακόμισαν και άλλαξαν σχολείο με αποτέλεσμα να μείνουν δέκα μαθητές στην Πειραματική Ομάδα και εννέα μαθητές σε κάθε Ομάδα Ελέγχου. Για το λόγο αυτό μειώσαμε και εμείς τον αριθμό των μαθητών της Πειραματικής σε εννέα. Ο δέκατος μαθητής έλαβε μέρος σε όλες τις δραστηριότητες, στην παρέμβαση και στις δοκιμασίες αλλά οι επιδόσεις του δε συμπεριλήφθηκαν στα αποτελέσματα της έρευνας.

Το τελικό δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν είκοσι εφτά μαθητές τους οποίους πρωτοείδαμε στην Α΄ τάξη (2007-2008) και συνεχίσαμε να τους επισκεπτόμαστε και να τους επιδίδουμε δοκιμασίες μέχρι τα μέσα της Β΄ τάξης (2008-2009). Το τελικό δείγμα της έρευνας παρατίθεται στον παρακάτω πίνακα 1.

Πίνακας 1. Το δείγμα της έρευνας ανά ομάδα και φύλο

Ομάδες Φύλο	Πειραματική Ομάδα	Ομάδα Ελέγχου 1	Ομάδα Ελέγχου 2	Σύνολο
Αγόρια	4	6	4	14
Κορίτσια	5	3	5	13
Σύνολο	9	9	9	27

Οι μαθητές αυτοί χωρίστηκαν σε αρχάριους και έμπειρους με βάση τις επιδόσεις τους στις αρχικές δοκιμασίες και την υπόδειξη του/της δασκάλας τους. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από τέσσερις αρχάριους και πέντε έμπειρους μαθητές. Στον πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας σύμφωνα με τη διάκρισή του στις ομάδες, στην εμπειρία και στο φύλο των μαθητών.

Πίνακας 2. Το δείγμα της έρευνας ανά ομάδα και εμπειρία μαθητών

Ομάδες	Πειραματική Ομάδα		Ομάδα Ελέγχου 1		Ομάδα Ελέγχου 2		*Σύνολο*	
Φύλο	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	*Αγόρια*
Εμπειρία								
Έμπειροι	4	1	2	3	3	2	9	6
Αρχάριοι	1	3	1	3	2	2	4	8
Σύνολο	5	4	3	6	5	4	13	14

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας και ο τρόπος διεξαγωγής της.

5.2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Μία έρευνα διακρίνεται σε ποσοτική ή ποιοτική ανάλογα με το είδος των δεδομένων της. Υπάρχουν όμως και έρευνες που συνδυάζουν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα (Βάμβουκας 1993). Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται και η δική μας προσπάθεια.

Στην επόμενη ενότητα παρατίθενται τα ποιοτικά κριτήρια που χρησιμοποιήσαμε στη δική μας ερευνητική προσπάθεια.

5.2.4.1 Ποιοτικά κριτήρια

Τα ποιοτικά κριτήρια που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας ήταν οι συνεντεύξεις των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση, τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι δάσκαλοι πριν και μετά την παρέμβαση και η παρατήρηση κατά τη διάρκεια της επίδοσης των δοκιμασιών συγγραφής ιστοριών πριν και μετά την παρεμβατική διαδικασία.

Η επιλογή των ποιοτικών κριτηρίων κρίθηκε απαραίτητη λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών μας κατά την πρώτη φάση του αρχικού ελέγχου αλλά και της ανάγκης για καταγραφή των απόψεων των μαθητών για τον τρόπο συγγραφής μιας ιστορίας. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη και η παρατήρηση των μαθητών σχετικά με τη συγγραφή ιστοριών, τη δομή και την οργάνωση μίας ιστορίας, των στοιχείων που πρέπει να περιλαμβάνει μία ιστορία και των οδηγιών που μπορεί να δώσει ο μικρός μαθητής στο συμμαθητή του για να γράψει μία καλή ιστορία.

Υπάρχουν αρκετές έρευνες για την παραγωγή γραπτού λόγου στις μικρές τάξεις, στις οποίες έχει χρησιμοποιηθεί η συνέντευξη και η παρατήρηση ως ποιοτικά κριτήρια. Στο σημείο αυτό θα γίνει ενδεικτική αναφορά σε δύο από τις έρευνες αυτές και έπειτα θα αναλύσουμε τα δικά μας ποιοτικά κριτήρια.

Μία από τις έρευνες αυτές (Graves 1995) προσπάθησε να διερευνήσει τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου σε εφτάχρονους μαθητές με

τέσσερις φάσεις συλλογής δεδομένων, δύο από τις οποίες ήταν η συνέντευξη και η παρατήρηση. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι μαθητές έδωσαν δύο συνεντεύξεις, ατομικού χαρακτήρα. Στην πρώτη συνέντευξη έπρεπε να αξιολογήσουν τις γραπτές δοκιμασίες του φακέλου τους από την καλύτερη έως τη φτωχότερη αιτιολογώντας την αξιολόγηση αυτή. Στη δεύτερη συνέντευξη οι μαθητές απαντούσαν σε ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις τους για το καλό συγγραφέα και τον τρόπο και τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσει για να παράγει ένα καλό γραπτό. Μία δεύτερη έρευνα (Kos & Maslowski 2001) χρησιμοποίησε επίσης τη συνέντευξη και την παρατήρηση για να συγκεντρώσει τις απόψεις των μαθητών για τα σημαντικά στοιχεία και χαρακτηριστικά της παραγωγής γραπτού λόγου.

5.2.4.1.1 Η συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι μία συζήτηση μεταξύ του συνεντευκτή και του ερωτώμενου ή των ερωτώμενων, αν πρόκειται για ομάδα ατόμων, με στόχο τη συγκέντρωση πληροφοριών από την πλευρά του συνεντευκτή (Ευαγγελόπουλος 1987). Η συνέντευξη έχει τρεις βασικές μορφές, τη δομημένη, με συγκεκριμένες και σταθερές ερωτήσεις, την ελεύθερη ή ανοιχτή κατά την οποία ο ερευνητής έχει κάποιους αντικειμενικούς σκοπούς αλλά αφήνει στον ερωτώμενο μεγάλη ελευθερία απαντήσεων και τέλος την ημιδομημένη συνέντευξη κατά την οποία ο ερευνητής ακολουθεί ένα συγκεκριμένο σχέδιο με προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά μπορεί σε κάποια σημεία ανάλογα με τις απαντήσεις του ερωτώμενου να προσθέσει και άλλα ερωτήματα ή να δώσει μεγαλύτερη ελευθερία απάντησης (Verma & Mallick 2004).

Η μορφή της συνέντευξης που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας ήταν η ημιδομημένη με ένα προκαθορισμένο σχέδιο συγκεκριμένων ερωτήσεων, που αρκετές φορές χρειάστηκε να τις διατυπώσουμε με διαφορετικό τρόπο, να τις επεξηγήσουμε περισσότερο ή να προσθέσουμε και άλλες ανάλογα με το μαθητή ή τη μαθήτρια που είχαμε απέναντί μας. Η βασική δομή της συνέντευξης παρατίθεται στο Παράρτημα της εργασίας, με δύο Πρωτόκολλα

συνέντευξης μαθητών από κάθε ομάδα, ένα Πρωτόκολλο αρχάριου μαθητή και ένα έμπειρου.

Οι συνεντεύξεις, πριν την παρέμβαση, μαγνητοφωνήθηκαν σε αναλογική μορφή, στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν σε συγκεκριμένα Πρωτόκολλα για όλους τους μαθητές. Οι συνεντεύξεις, μετά την παρέμβαση, μαγνητοφωνήθηκαν σε ψηφιακή μορφή και καταγράφτηκαν με τον ίδιο τρόπο.

Μέσα από τις συνεντεύξεις αυτές προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε την επίγνωση που έχουν οι μαθητές για το γραπτό τους, το περιεχόμενο και τη δομή της αφήγησής τους, καθώς και τα ολιστικά κριτήρια της δομής και της γνησιότητας του λόγου και το γλωσσικό τους ύφος. Επιχειρήσαμε επίσης να ανιχνεύσουμε τις μηχανιστικές, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που διέθεταν ή που είχαν αναπτύξει πριν και μετά την παρέμβαση. Ορισμένες από τις ερωτήσεις επαναλαμβάνονταν σε ορισμένα σημεία της διαδικασίας με στόχο να δούμε κατά πόσο διαφοροποιούνται οι απαντήσεις τους ανάλογα με το πλαίσιο συζήτησης.

Οι συνεντεύξεις με παιδιά απαιτούν μεγάλη επιδεξιότητα. Οι συνήθεις τάσεις τους είναι να απαντούν καταφατικά για να μην έρθουν σε αντιπαράθεση με τον ενήλικα ή να απαντούν «δεν ξέρω» όταν δεν καταλαβαίνουν την ερώτηση (Breakwell 1995). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα συνεντεύξεων με παιδιά είναι σύνηθες να μην θέλουν να πάρουν θέση και να έρθουν σε σύγκρουση με έναν ενήλικα. Γι’ αυτό και απαντούν τις ερωτήσεις με τον τρόπο που νομίζουν ότι εμείς θέλουμε να τις απαντήσουν (Breakwell 1995).

Για τους λόγους αυτούς αποφύγαμε όσο το δυνατόν περισσότερο τις ερωτήσεις που απαντώνται με ένα ναι ή ένα όχι και επαναλάβαμε τις ίδιες ερωτήσεις με διαφορετική διατύπωση για να μειώσουμε τις πιθανότητες της απάντησης «δεν ξέρω» να είναι απλά μια αποφυγή ή να μην έχει γίνει κατανοητή.

Ο πίνακας 3 που ακολουθεί παρουσιάζει την ταξινόμηση των ερωτήσεων σε κατηγορίες μεταβλητών.

Πίνακας 3. Η ταξινόμηση των ερωτήσεων της συνέντευξης σε κατηγορίες και μεταβλητές.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	*ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ*
Γραμματισμός και επίγνωση γραπτού	
1. Τίτλος	*7η ερώτηση: Ποια ιστορία σου αρέσει περισσότερο;* *15η ερώτηση: Αν έγραφες μία δική σου ιστορία και έφτιαχνες το δικό σου βιβλίο, τι θα έπρεπε να βάλεις στην αρχή;* *18η ερώτηση: Τι θα του έλεγες να γράψει πρώτα;*
2. Συγγραφέας	*8η ερώτηση: Ξέρεις ποιος έγραψε την ιστορία αυτή;* *9η ερώτηση: Πώς λέγονται οι άνθρωποι που γράφουν ιστορίες;*
3. Χρονική σειρά	*11η ερώτηση: Θα σου δώσω πέντε εικόνες. Θα τις βάλεις στη σωστή σειρά και θα μου πεις την ιστορία που λένε.*
4. Συνάφεια εικόνας – αφήγησης	*11η ερώτηση: Θα σου δώσω πέντε εικόνες. Θα τις βάλεις στη σωστή σειρά και θα μου πεις την ιστορία που λένε.*
5. Τέλος αφήγησης	*12η ερώτηση: …αν είχαμε άλλη μία εικόνα τι θα έδειχνε; Τι θα γινόταν σε αυτή;*
Περιεχόμενο	
1. Κάλυψη βασικής δομής	*10η ερώτηση: Θα μου πεις τώρα κι εσύ μία ιστορία, όποια θέλεις εσύ;* *11η ερώτηση: Θα σου δώσω πέντε εικόνες. Θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου πεις την ιστορία που λένε.* *12η ερώτηση: …αν είχαμε άλλη μία εικόνα τι θα έδειχνε; Τι θα γινόταν σε αυτή;* *14η ερώτηση: Τι πρέπει να υπάρχει σε κάθε ιστορία;*
2. Χρονικό και χωρικό πλαίσιο	
3. Πιστότητα στην αφήγηση	
Ολιστικά κριτήρια	
1. Γνησιότητα	*10η ερώτηση: Θα μου πεις τώρα κι εσύ μία ιστορία, όποια θέλεις εσύ;* *11η ερώτηση: Θα σου δώσω πέντε εικόνες. Θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου πεις την ιστορία που λένε.* *12η ερώτηση: …αν είχαμε άλλη μία εικόνα τι θα έδειχνε; Τι θα γινόταν σε αυτή;*
2. Δομή	
3. Γλωσσικό ύφος	
Ανίχνευση Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων	
1. Μηχανιστικές Δεξιότητες	*16η ερώτηση: Πρέπει να δώσεις οδηγίες σε κάποιο φίλο ή φίλη σου για να γράψει μία ωραία ιστορία και να πάρει καλό βαθμό. Τι οδηγίες θα του έδινες;* *17η ερώτηση: Τι θα του έλεγες να προσέξει περισσότερο;* *19η ερώτηση: Ποιο είναι το πιο σημαντικό πράγμα που πρέπει να κάνει κάποιος όταν γράφει μία ιστορία;* *20η ερώτηση: Τι άλλο θα τον ή την συμβούλευες να μην ξεχάσει;* *21η ερώτηση: Το πιο σημαντικό σε μία ιστορία ποιο είναι;*
2. Μεταγνωστικές Δεξιότητες	

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι ερωτήσεις ομαδοποιημένες και ταξινομημένες σε κατηγορίες, ανάλογα με το στόχο που εξυπηρετούσαν και τις μεταβλητές που εξέταζαν. Στην ενότητα των ευρημάτων της έρευνας θα γίνει προσπάθεια ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων αυτών μέσω της ομαδοποίησής τους στις παραπάνω κατηγορίες (Powney & Watts 1987).

Οι ερωτήσεις ήταν συνολικά είκοσι μία κατά τον αρχικό έλεγχο. Στον τελικό έλεγχο προσθέσαμε μία ακόμη ερώτηση, καθώς τους ζητήσαμε να μας διηγηθούν μία ακόμη ιστορία από εικόνες. Οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις ήταν εισαγωγικές και στόχευαν στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος μεταξύ της ερευνήτριας και των μικρών μαθητών. Για το λόγο αυτό και δεν παρουσιάζονται στον πίνακα 3. Η πέμπτη ερώτηση αφορούσε τη στάση των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση και τη γραφή σχετικά με την επιλογή που θα έκαναν ανάμεσα στις δύο. Επειδή όμως, δε σχετίζεται με την έρευνά μας γίνεται μόνο μια απλή αναφορά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Τέλος, η έκτη ερώτηση ήταν και πάλι εισαγωγική σχετικά με τη στάση τους, θετική ή αρνητική, απέναντι στις ιστορίες και διατυπώθηκε με στόχο να υπάρξει μία ευχάριστη εισαγωγή προτού προχωρήσουμε στις ερωτήσεις που μας ενδιέφεραν.

5.2.4.1.2 Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι συχνά, ανάλογα με το σχεδιασμό του, ένα ζωντανό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων. Τα ερωτηματολόγια είναι δύο ειδών. Αυτά που προορίζονται για συμπλήρωση από τον ίδιο τον εξεταζόμενο και αυτά τα οποία συμπληρώνει ο εξεταστής κάνοντας ερωτήσεις στον εξεταζόμενο. Οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται σε ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να είναι δύο τύπων. Οι «ανοιχτές» ερωτήσεις, οι οποίες είναι ελεύθερες σε απαντήσεις και έκταση και οι «κλειστές» ερωτήσεις, οι οποίες έχουν συγκεκριμένες απαντήσεις (Verma & Mallick 2004).

Τα ερωτηματολόγια που επιδόθηκαν από εμάς συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των ομάδων και αφορούσαν τους μαθητές. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός συμπλήρωσε τόσα ερωτηματολόγια, πριν και μετά την

παρέμβαση, όσοι ήταν και οι μαθητές του. Μέσω αυτού του κριτηρίου προσπαθήσαμε να δούμε τους μαθητές μέσα από τα μάτια των δασκάλων τους, καθώς μόνο ο δάσκαλος της τάξης μπορεί να έχει μια ολοκληρωμένη εικόνα των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών του. Προσπαθήσαμε επίσης, να έχουμε την άποψη του εκπαιδευτικού για την ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών, τη διαδικασία που ακολουθούν στην παραγωγή του γραπτού λόγου και τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που αναπτύσσουν κατά τη διάρκεια της παραγωγής αυτής.

Δε θα γίνει όμως περαιτέρω ανάλυση σε αυτό, καθώς το ερωτηματολόγιο δόθηκε με στόχο να γνωρίσουμε καλύτερα τους μαθητές και να έχουμε μία πιο ολοκληρωμένη άποψη γι' αυτούς. Επίσης, μέσα από τα ερωτηματολόγια αυτά ζητήσαμε από τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει την επίδοση των μαθητών για να μπορέσουμε να τους χωρίσουμε σε αρχάριους και έμπειρους.

5.2.4.1.3 Η παρατήρηση

Η μέθοδος της παρατήρησης είναι ένα εργαλείο συλλογής πληροφοριών από τον ερευνητή χωρίς τη χρήση ερωτήσεων. Είναι μία μέθοδος απόκτησης πληροφοριών με την οποία ο ερευνητής παρατηρεί και καταγράφει δραστηριότητες τόσο κατά τη διάρκεια επίδοσης δοκιμασιών όσο και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, χωρίς να παίρνει μέρος σε αυτές. Η παρατήρηση χρειάζεται προσεχτική και λεπτομερής προετοιμασία και σχεδιασμό από τη μεριά του ερευνητή, καθώς πρέπει να γνωρίζει ακριβώς τι πρόκειται να μετρήσει για να μπορεί και να έτοιμος να το παρατηρήσει και να το καταγράψει.

Αναφορικά με τη μέθοδο της παρατήρησης στη δική μας ερευνητική διαδικασία, κατασκευάσαμε κλείδα παρατήρησης γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων που αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και αφού επιδόθηκαν οι δοκιμασίες και εξηγήσαμε στους μαθητές τι έπρεπε να κάνουν, καθίσαμε στο πίσω μέρος της αίθουσας και παρατηρήσαμε τη διαδικασία που ακολουθούσαν. Την ίδια μέθοδο

ακολουθήσαμε και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης για να μπορούμε κάθε φορά να δίνουμε περισσότερη έμφαση σε αυτό που δεν παρατηρήσαμε να συμβαίνει ή που παρατηρήσαμε να συμβαίνει ενώ δε θα έπρεπε. Απλή παρατήρηση με σημειώσεις κάναμε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων σημειώνοντας σχόλια σχετικά με τη μη λεκτική επικοινωνία και τη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή/της μαθήτριας πάνω στο πρωτόκολλο της συνέντευξης.

Στην ενότητα παρουσίασης των αποτελεσμάτων γίνεται ξεχωριστή αναφορά στις παρατηρήσεις αυτές.

5.2.4.2 Τα ποσοτικά κριτήρια

Οι έρευνες με ποσοτικά κριτήρια για την παραγωγή γραπτού λόγου και τις μεταγνωστικές ικανότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές των μικρών τάξεων κατά τη διαδικασία αυτή είναι αρκετές. Δύο από αυτές αναφέρθηκαν διεξοδικά στην ενότητα της οριοθέτησης και προβληματικής της έρευνας αλλά και σε αρκετές άλλες έγινε αναφορά στο θεωρητικό μας πλαίσιο. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο της ποιότητας του γραπτού λόγου και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και ο τρόπος επίδοσης και αξιολόγησής τους.

5.2.4.2.1 Φωνολογική επίγνωση

Με τον όρο φωνολογική επίγνωση εννοούμε την αναγνώριση των διακριτών μερών των λέξεων του προφορικού λόγου και την ικανότητα χειρισμού αυτών των φωνολογικών μερών (Blachman 1994). Η διερεύνηση αυτή έγινε και στις τρεις ομάδες με εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και σε άλλες έρευνες της Α΄ και Β΄ τάξης (Μουζάκη 2005).

Η φωνολογική επίγνωση είναι ένα από τα κριτήρια που δείχνει σημαντική συνάφεια και συσχέτιση με την πορεία της αναγνωστικής επίδοσης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο (Τσαντούλα, Πρωτόπαπας & Μουζάκη

2004· Μανωλίτσης 2004· Τάφα & Μανωλίτσης 2004). Υπάρχουν πολλές μελέτες που προσδιορίζουν την ελλειματική ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας, επιμέρους δεξιότητα της οποίας είναι η φωνολογική επίγνωση, ως βασικό πυρήνα των δυσκολιών επεξεργασίας του γραπτού λόγου (Stanovich & Siegel 1994, όπως αναφέρεται στο Μουζάκη, Σπαντιδάκης & Βάμβουκας 2007). Αποτελεί λοιπόν ένα σημαντικό προσχολικό και σχολικό δείκτη που μπορεί να συνδεθεί με μεγάλη συνάφεια με την επίδοση του μαθητή με την ανάγνωση και την ορθογραφία (Πρωτόπαππας 2007).

Το τεστ φωνολογικής επίγνωσης που χρησιμοποιήσαμε περιλαμβάνει την επισήμανση διαφοράς, τη σύνθεση και την κατάτμηση λέξεων και την απαλοιφή τμήματος λέξης τόσο σε συλλαβικό όσο και σε φωνημικό επίπεδο με τέσσερις τετράδες λέξεων στο καθένα. Κάθε σωστή απάντηση έπαιρνε ένα βαθμό (Μουζάκη 2005· Μουζάκη, Σπαντιδάκης, Βάμβουκας κ.α. 2007). Στον πίνακα 4 φαίνονται επιγραμματικά οι υποενότητες της φωνολογικής επίγνωσης και ο τρόπος βαθμολόγησης.

Πίνακας 4. Οι εποενότητες της φωνολογικής επίγνωσης και ο τρόπος βαθμολόγησης

Φωνολογική επίγνωση		Βαθμολογία
1. Επισήμανση διαφοράς	Συλλαβικό επίπεδο	0-4
	Φωνημικό επίπεδο	0-4
2. Σύνθεση και κατάτμηση λέξεων	Συλλαβικό επίπεδο	0-4
	Φωνημικό Επίπεδο	0-4
3. Απαλοιφή τμήματος λέξης	Συλλαβικό Επίπεδο	0-4
	Φωνημικό Επίπεδο	0-4
Σύνολο		0-24

5.2.4.2.2 Μη λεκτική νοημοσύνη (τεστ Raven)

Η δοκιμασία Raven είναι ένα τεστ εκτέλεσης, μη γλωσσικό, που μπορεί να χορηγηθεί ατομικά ή ομαδικά και είναι σχετικά εύκολο στη χορήγηση και βαθμολόγηση. Μετρά κυρίως την παρατηρητικότητα, την εύρεση σχέσεων

ανάμεσα σε διάφορες μορφές και σχήματα, την αναλογική σύγκριση και την αφηρημένη σκέψη (Ευαγγελόπουλος 1987).

Το τεστ Raven περιλαμβάνει 16 προβλήματα αυξανόμενης δυσκολίας. Ο μαθητής πρέπει να επιλέξει το γεωμετρικό σχήμα που συμπληρώνει μία ακολουθία σύνθετων γεωμετρικών σχημάτων. Χρησιμοποιήθηκε η δομή με την οποία επιδόθηκε σε προηγούμενη έρευνα (Μουζάκη, Σπαντιδάκης, Βάμβουκας κ.α. 2007). Η επίδοσή του ήταν ατομική και η συμπλήρωσή του έγινε προφορικά, ζητώντας από το παιδί να δείξει ή να πει τον αριθμό του κατάλληλου σχήματος που αποτελεί τη λύση του προβλήματος.

Πίνακας 5. Μη λεκτική νοημοσύνη και τρόπος βαθμολόγησης

Μη λεκτική νοημοσύνη (τεστ Raven)	Βαθμολογία
16 προβλήματα αυξανόμενης δυσκολίας	0-16
Σύνολο	0-16

5.2.4.2.3 Προσληπτικό λεξιλόγιο (PPVT)

Το τεστ PPVT είναι μία σταθμισμένη δοκιμασία γλωσσικής ανάπτυξης και πιο συγκεκριμένα μία δοκιμασία προσληπτικού λεξιλογίου. Ο εξεταστής εκφωνεί μία λέξη και ζητά από το παιδί να την επιλέξει μέσα από τέσσερις εικόνες που του δείχνει. Το παιδί πρέπει να επιλέξει την εικόνα που αντιπροσωπεύει καλύτερα το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης. Η σημασιολογική αναγνώριση των λέξεων αυξάνεται προοδευτικά.

Βασίζεται στη μορφή L του PPVT-R (Dunn & Dunn, 1981) το οποίο είναι προσαρμοσμένο και σταθμισμένο σε ελληνικό μαθησιακό πληθυσμό με ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά (Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos 2007· Sideridis, Mouzaki, Simos & Protopapas 2006) και έχει χρησιμοποιηθεί και σε πρόσφατη έρευνα (Μουζάκη, Σπαντιδάκης, Βάμβουκας κ.α. 2007) μέσω της οποίας μπορέσαμε να εκπαιδευτούμε και να εξασκηθούμε στην επίδοση τόσο του συγκεκριμένου εργαλείου όσο και των επόμενων στα

οποία θα αναφερθούμε. Ο πίνακας 6 παρουσιάζει συνοπτικά τη δοκιμασία αυτή και τον τρόπο βαθμολόγησής της.

Πίνακας 6. Προσληπτικό λεξιλόγιο και τρόπος βαθμολόγησης

Προσληπτικό λεξιλόγιο (PPVT)	Βαθμολογία
51 προβλήματα – κάρτες με 4 εικόνες η καθεμία	0-51
Σύνολο	0-51

5.2.4.2.4 Η δοκιμασία συγγραφής ιστοριών

- **Η διαδικασία επίδοσης**

Η δοκιμασία συγγραφής ιστοριών, πριν και μετά την παρέμβαση, που επιδόθηκε στους μαθητές είχε ως στόχο την αφήγηση μίας ιστορίας μέσα από εικόνες που έπρεπε να μπουν στη σωστή χρονολογική σειρά. Η επίδοση της δοκιμασίας κράτησε ένα διδακτικό δίωρο, πραγματοποιήθηκε στη σχολική τάξη των μαθητών και έγινε από την ίδια την ερευνήτρια. Κάθε μαθητής πήρε ένα φάκελο ο οποίος είχε μέσα ένα μικρό οχτασέλιδο βιβλιαράκι με έξι σελίδες στο εσωτερικό του που ήταν μοιρασμένες σε κενό και γραμμές. Οι εξωτερικές σελίδες ήταν κενές. Ο φάκελος περιείχε ακόμη ένα κουτί ξυλομπογιές, μολύβι, γόμα, κόλλα, πέντε έγχρωμες εικόνες και μία λευκή κόλλα Α4. Είπαμε στους μαθητές τι περιέχουν οι φάκελοι και τι έπρεπε να κάνουν. Οι οδηγίες μας είχαν ως εξής:

«Ο φάκελος που σου έδωσα περιέχει ένα βιβλιαράκι, μία κόλα Α4, ξυλομπογιές, μολύβι, γόμα και κόλλα. Περιέχει ακόμη πέντε εικόνες. Πρώτα πρέπει να βγάλεις τις εικόνες, να τις κοιτάξεις προσεχτικά και να τις βάλεις στη σωστή σειρά. Έπειτα θα πάρεις το βιβλιαράκι και θα κολλήσεις τις εικόνες για να φτιάξεις ένα δικό σου βιβλίο με εικόνες. Αφού τις κολλήσεις θα πρέπει να γράψεις την ιστορία που σου δείχνουν οι εικόνες με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Μία εικόνα λείπει από την τελευταία σελίδα και θα πρέπει να ζωγραφίσεις εσύ πώς θα τελειώσει η ιστορία και τι θα γράψεις για το τέλος. Στόχος σου είναι να φτιάξεις ένα δικό σου βιβλίο με τη δική σου ιστορία».

Μετά αφήσαμε τους μαθητές να εξερευνήσουν το φάκελο και απαντήσαμε στις ερωτήσεις που μας έθεσαν σχετικά με τη διαδικασία και τον τρόπο που έπρεπε να δουλέψουν. Στις ερωτήσεις που μας έκαναν σχετικά με τα ορθογραφικά λάθη, τη σειρά των εικόνων καθώς και τον τρόπο που θα ξεκινούσαν ή που θα έγραφαν την ιστορία τους, απαντούσαμε λέγοντάς τους να κάνουν ό, τι καλύτερο μπορούν και να εφαρμόσουν όσα έχουν μάθει μέχρι τώρα χωρίς να αγχώνονται και να ανησυχούν. Όταν σταμάτησαν να κάνουν ερωτήσεις καθίσαμε στο πίσω μέρος της αίθουσας και παρατηρούσαμε τον τρόπο με τον οποίο εργάζονταν σημειώνοντας την κλείδα παρατήρησης που είχαμε σχεδιάσει για κάθε μαθητή.

- **Η αξιολόγηση**

Όλοι οι μαθητές αξιολογήθηκαν με βάση την παραγωγή του γραπτού τους λόγου για τη δημιουργία του βιβλίου ιστορίας. Κάθε ιστορία διαβάστηκε και αξιολογήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια αλλά και από δύο άλλους συνάδελφους εκπαιδευτικούς. Στην ενότητα των ευρημάτων της έρευνας παρουσιάζεται ο δείκτης συνάφειας των βαθμολογητών (αξιοπιστία). Κάθε ιστορία βαθμολογήθηκε πρώτα συνολικά σε μία εξάβαθμη κλίμακα που ορίστηκε από μη αποδεκτή (0) έως υψηλή (5) επίδοση. Ο παρακάτω πίνακας 7 παρουσιάζει την κατανομή της κλίμακας για τη γενική εικόνα γραπτού.

Πίνακας 7. Κλίμακα αξιολόγησης της γενικής εικόνας γραπτού

Χαρακτηρισμός	Πολύ καλά	Καλά	Μέτρια	Αδύναμα	Όχι καλά	Καθόλου καλά
Βαθμολογία	5	4	3	2	1	0

Επίσης, καταμετρήθηκαν τα γενικά χαρακτηριστικά κάθε ιστορίας, δηλαδή ο αριθμός λέξεων, ο αριθμός προτάσεων, ο αριθμός ηρώων, ο αριθμός επεισοδίων, ο αριθμός γεγονότων και λαθών (καταληκτικών, θεματικών, συντακτικών και στίξης). Ο πίνακας 8 παρουσιάζει συγκεντρωτικά τα γενικά χαρακτηριστικά με τα οποία αξιολογήθηκαν οι ιστορίες των παιδιών.

Πίνακας 8. Τα γενικά χαρακτηριστικά με τα οποία αξιολογήθηκαν οι ιστορίες.

ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
Αριθμός λέξεων
Αριθμός προτάσεων
Αριθμός ηρώων
Αριθμός επεισοδίων
Αριθμός γεγονότων
Αριθμός λαθών

Επιπλέον μετρήθηκε σε ποσοστό επί τοις εκατό (%) η ορθογραφική «επιτυχία» των γραπτών με αριθμητή τον αριθμό των σωστών ορθογραφικά λέξεων και παρονομαστή το συνολικό αριθμό των λέξεων των κειμένων, πολλαπλασιάζοντας το αποτέλεσμα με το 100. Ο πίνακας 9 παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο μετρήθηκε η ορθογραφική επιτυχία των μαθητών.

Πίνακας 9. Ο τρόπος αξιολόγησης της ορθογραφικής επιτυχία

ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ	$\frac{\text{ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΩΣΤΩΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΕΞΕΩΝ}}{\text{ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΛΕΞΕΩΝ ΚΕΙΜΕΝΟΥ}} \times 100$

Η επόμενη αξιολόγηση βασίστηκε σε τριάντα υποκατηγορίες που συγκεντρώθηκαν σε τέσσερις γενικότερες κατηγορίες. Ο τρόπος αυτός αξιολόγησης επηρεάστηκε από τη μελέτη της Hertz-Lazarovitz (2004) για τη συγγραφή ιστοριών καθώς και τη μελέτη της για τις μετρήσεις σχετικά με τη συγγραφή ιστοριών (Hertz-Lazarowitz et al. 1997). Έχουμε ήδη αναφέρει, ότι η μελέτη αυτή μας έδωσε το έναυσμα για τη δική μας μελέτη με αποτέλεσμα να έχουμε υιοθετήσει αρκετά στοιχεία της τόσο στη διαδικασία, όσο και στη δοκιμασία. Υπάρχουν όμως και σημαντικές διαφορές οι οποίες μας οδήγησαν στη δημιουργία περαιτέρω υποκατηγοριών. Οι υποκατηγορίες αυτές συγκεντρώθηκαν σε γενικότερες κατηγορίες για την καλύτερη επεξεργασία και

διερεύνηση των επιδόσεων των μαθητών. Οι κατηγορίες αυτές παρουσιάζονται παρακάτω καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αξιολογήθηκαν:

Πρώτη κατηγορία: Γραμματισμός και επίγνωση γραπτού. Οι τρεις πρώτες υποκατηγορίες καθώς και η τελευταία αξιολογήθηκαν με βάση σχετική έρευνα στον αναδυόμενο γραμματισμό για το βιβλίο και την επίγνωση του γραπτού (Adams, 1990), όπως παρατίθενται και στην έρευνα της Hertz-Lazarowitz (2004). Οι κατηγορίες αυτές είναι: το όνομα του συγγραφέα (0-2), ο τίτλος της ιστορίας (0-2), η ύπαρξη εξώφυλλου (0-2) και το τέλος της ιστορίας (0-3). Υπήρξε μία μικρή διαφοροποίηση στη βαθμολόγηση της κατηγορίας του εξώφυλλου, καθώς κάποια από τα υποκείμενα της έρευνας συμπεριέλαβαν και την ιδιότητα του εικονογράφου στο εξώφυλλο. Οι υπόλοιπες κατηγορίες της περιοχής αυτής είναι η σειρά των εικόνων (0-5) και η συνάφεια εικόνας-κειμένου (0-6). Ο συνολικός βαθμός αυτής της κατηγορίας ήταν 20 βαθμοί. Ο πίνακας 10 που ακολουθεί παρουσιάζει τις υποκατηγορίες αυτής της μεταβλητής και τον τρόπο αξιολόγησής της. Το δελτίο βαθμολόγησης παρατίθεται στο Παράρτημα της εργασίας και δείχνει αναλυτικά τον τρόπο βαθμολόγησης των υποκατηγοριών.

Πίνακας 10. Η πρώτη κατηγορία αξιολόγησης της ποιότητας του γραπτού λόγου: Γραμματισμός και επίγνωση γραπτού

Γραμματισμός και επίγνωση γραπτού	Βαθμολογία
1. Όνομα συγγραφέα	0-2
2. Τίτλος ιστορίας	0-2
3. Εξώφυλλο	0-2
4. Συνοχή εικόνων	0-5
5. Συνάφεια εικόνας - κειμένου	0-6
6. Τέλος ιστορίας	0-2
Σύνολο	0-20

Δεύτερη κατηγορία: Οι δεξιότητες συμβατικής γραφής. Η περιοχή αυτή υιοθετήθηκε σχεδόν αυτούσια από την έρευνα της Hertz-Lazarowitz (2004), η οποία αναφέρει ότι βασίστηκε στο γραμματισμό των αναπτυξιακών συμβάσεων γραφής μέσα από σχετικές έρευνες (Flower & Hays 1980· Shatil et

al. 2002). Η μόνη υποκατηγορία που δεν συμπεριλήφθηκε στην έρευνά μας ήταν η γραφή σε παράλληλες γραμμές. Οι δεξιότητες συμβατικής γραφής εξαρτώνται από την ανάπτυξη των γραφοκινητικών δεξιοτήτων, από το συντονισμό ματιού-χεριού και τη διάκριση μεταξύ των λέξεων. Οι υποκατηγορίες αυτές ήταν η διάκριση λέξεων (0-2), η πυκνότητα των γραμμάτων (0-2), η φωνολογική επίγνωση (0-2), οι γραφοκινητικές δεξιότητες (0-2), η μέθοδος γραφής (0-2) και η αναγνωσιμότητα του κειμένου (0-2). Ο συνολικός βαθμός αυτής της κατηγορίας ήταν 12 βαθμοί. Ο πίνακας 11 παρουσιάζει τις υποκατηγορίες της δεύτερης κατηγορίας και τον τρόπο αξιολόγησης.

Πίνακας 11. Η δεύτερη κατηγορία αξιολόγησης της ποιότητας του γραπτού λόγου: Συμβατικές δεξιότητες γραφής

Δεξιότητες συμβατικής γραφής	Βαθμολογία
1. Διάκριση λέξεων	0-2
2. Πυκνότητα γραμμάτων	0-2
3. Φωνολογική επίγνωση	0-2
4. Γραφοκινητικές δεξιότητες	0-2
5. Μέθοδος γραφής (βεβιασμένη ή συνεχής)	0-2
6. Αναγνωσιμότητα γραπτού (ευαναγνωσία)	0-2
Σύνολο	0-12

Τρίτη κατηγορία: Περιεχόμενο-δομή ιστορίας. Οι υποκατηγορίες της περιοχής αυτής ήταν η εισαγωγή της πλοκής με βάση την πρώτη εικόνα (0-2), η συνέχεια της πλοκής για κάθε εικόνα ξεχωριστά (0-10), οι ήρωες (0-5), η αναφορά στο χρονικό πλαίσιο (0-2), η αναφορά στο χωρικό πλαίσιο (0-2), τα συναισθήματα των ηρώων (0-2), η δράση (0-2) και η αιτιολογία (0-1). Μέσω των κατηγοριών αυτών προσπαθήσαμε να αξιολογήσουμε την οργάνωση της δομής και του περιεχομένου της ιστορίας καθώς και την ύπαρξη των δομικών στοιχείων κάθε περιγραφής και αφήγησης (ποιος, που, πως, πότε, τι και γιατί). Για τη δημιουργία της περιοχής αυτής λάβαμε υπόψη τόσο την έρευνα της Hertz-Lazarowitz (2004) όσο και την έρευνα του Σπαντιδάκη (1998). Ο συνολικός βαθμός αυτής της κατηγορίας ήταν 26 βαθμοί. Οι υποκατηγορίες

της τρίτης κατηγορίας παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 12 μαζί με τον τρόπο αξιολόγησης.

Πίνακας 12. Η τρίτη κατηγορία αξιολόγησης της ποιότητας του γραπτού λόγου: Περιεχόμενο-Δομή ιστορίας

Περιεχόμενο – Δομή ιστορίας	Βαθμολογία
1. Εισαγωγή, συνέχεια και λύση πλοκής ανά εικόνα.	0-12
2. Ήρωες – Χαρακτήρες ιστορίας (ποιος)	0-5
3. Αναφορά στο χρονικό πλαίσιο (πότε)	0-2
4. Αναφορά στο χωρικό πλαίσιο (που)	0-2
5. Συναισθήματα ηρώων (πως)	0-2
6. Δράση (τι)	0-2
7. Αιτιολογία (γιατί)	0-1
Σύνολο	0-26

Τέταρτη κατηγορία: Ολιστικά κριτήρια. Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει έξι υποκατηγορίες, οι οποίες διακρίνονται σε γνησιότητα (0-3), συνοχή κειμένου (0-3), οργάνωση κειμένου (0-3), γλωσσικό ύφος – συνδετικές λέξεις (0-3) και γλωσσικό ύφος – επιρρήματα (0-3). Για τη δημιουργία των κατηγοριών αυτών επηρεαστήκαμε από τη έρευνα του Σπαντιδάκη (1998). Ο συνολικός βαθμός αυτής της κατηγορίας ήταν 15 βαθμοί. Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται συνοπτικά οι υποκατηγορίες της τέταρτης και τελευταίας κατηγορίας.

Πίνακας 13. Η τέταρτη κατηγορία αξιολόγησης της ποιότητας του γραπτού λόγου: Ολιστικά κριτήρια

Ολιστικά κριτήρια	Βαθμολογία
1. Γνησιότητα: φαντασία και απροσδόκητα στοιχεία	0-3
2. Δομή: συνοχή κειμένου	0-3
3. Δομή: οργάνωση κειμένου	0-3
4. Γλωσσικό ύφος (επίθετα)	0-2
5. Γλωσσικό ύφος (συνδετικές λέξεις και φράσεις)	0-2
6. Γλωσσικό ύφος (επιρρήματα)	0-2
Σύνολο	0-15

Η συνολική βαθμολόγηση του γραπτού με όλες τις κατηγορίες ήταν 73 βαθμοί και μαζί με τη γενική αξιολόγηση του γραπτού έφτανε τους 78 βαθμούς. Ο πίνακας 14 που ακολουθεί δείχνει την αξιολόγηση της μεταβλητής ποιότητα του γραπτού λόγου συγκεντρωτικά.

Πίνακας 14. Συγκεντρωτική αξιολόγηση κατηγοριών ποιότητας γραπτού λόγου:

Ποιότητα γραπτού λόγου	Βαθμολογία
1. Γενική εικόνα γραπτού	0-5
2. Γραμματισμός και επίγνωση γραπτού	0-20
3. Δεξιότητες συμβατικής γραφής	0-12
4. Περιεχόμενο – δομή ιστορίας	0-26
5. Ολιστικά κριτήρια	0-15
Γενικό Σύνολο	0-78

5.2.4.2.5 Η δοκιμασία μεταγνωστικών δεξιοτήτων

- **Η διαδικασία επίδοσης**

Η δεύτερη δοκιμασία που επιδόθηκε στους μαθητές μετά τη δοκιμασία συγγραφής ιστορίας καθημερινότητας και πριν τη συνέντευξη ήταν να γράψουν τις οδηγίες που θα έδιναν σε ένα φίλο ή μία φίλη τους για να γράψουν μία ωραία ιστορία μέσα από εικόνες και να φτιάξουν το δικό τους βιβλίο. Η δοκιμασία αυτή επιδόθηκε σε μία κόλλα Α4 και συμπληρώθηκε από τους μαθητές αφού διαβάστηκε δυνατά από εμάς και δόθηκαν διευκρινιστικές οδηγίες.

- **Η αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση έγινε με βάση τις απαντήσεις των μαθητών και διακρίθηκε σε δύο βασικές περιοχές δεξιοτήτων, τις γνωστικές-μηχανιστικές και τις μεταγνωστικές. Οι γνωστικές – μηχανιστικές δεξιότητες περιλάμβαναν τις κατηγορίες των απλών οδηγιών {0-1}, των βασικών στοιχείων κάθε ιστορίας (τίτλος, συγγραφέας, εικονογράφος) {0-3}, των τυπικών

μηχανιστικών (εμφάνιση γραπτού, καλλιγραφία) {0-2} και των επιφανειακών μηχανιστικών (σημεία στίξης, ορθογραφία, λεξιλόγιο) {0-3}. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες περιλάμβαναν τις ουσιαστικές οδηγίες σχεδιασμού (ιδέες, σχεΓράφημα) {0-2}, τις ουσιαστικές οδηγίες πρώτης καταγραφής (οργάνωση ιδεών, πρόχειρη καταγραφή) {0-2}, τις ουσιαστικές οδηγίες βελτίωσης (έλεγχος, διόρθωση, βελτίωση) {0-2} και τις ουσιαστικές οδηγίες έκδοσης (επικοινωνιακός στόχος) {0-1}. Ο πίνακας 15 παρουσιάζει τον τρόπο αξιολόγησης συνοπτικά.

Με τον ίδιο τρόπο έγινε και η βαθμολόγηση των απαντήσεων της ίδιας ερώτησης στις συνεντεύξεις των μαθητών. Τα αποτελέσματα των ποιοτικών και ποσοτικών κριτηρίων που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζονται αναλυτικά στην ενότητα των ευρημάτων της έρευνας.

Πίνακας 15. Μηχανιστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες

Δεξιότητες	Βαθμολογία
Μηχανιστικές δεξιότητες	
Άγνοια	0
Απλές οδηγίες	0-1
Τίτλος, συγγραφέας, εικονογράφος	0-3
Τυπικές μηχανιστικές : γενική εμφάνιση γραπτού, καλλιγραφία	0-2
Επιφανειακές μηχανιστικές: στίξη, ορθογραφία, λεξιλόγιο	0-3
Σύνολο	0-9
Μεταγνωστικές δεξιότητες	
Άγνοια	0
Ουσιαστικές σχεδιασμού : ιδέες, σχεδιάγραμμα	0-2
Ουσιαστικές πρώτης καταγραφής: πρόχειρο, οργάνωση ιδεών	0-2
Ουσιαστικές βελτίωσης : έλεγχος, διόρθωση, βελτίωση	0-2
Ουσιαστικές έκδοσης : επικοινωνιακός στόχος	0-1
Σύνολο	0-7
Γενικό Σύνολο	0-16

5.2.4.2.6 Η δοκιμασία συγγραφής ιστορίας με χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή

- **Η διαδικασία επίδοσης**

Οι μαθητές της Πειραματικής ομάδας έλαβαν μέρος σε μία επιπλέον δοκιμασία συγγραφής ιστορίας με χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και συγκεκριμένα μέσω του λογισμικού kidinspiration και του επεξεργαστή

κειμένου. Η δοκιμασία ήταν ατομική και έλαβε χώρα στην αίθουσα του εργαστηρίου Υπολογιστών. Ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν μία ιστορία μέσα από εικόνες, οι οποίες είχαν τοποθετηθεί στις συλλογές του kidinspiration. Μετά το σχεδιασμό και την πρώτη καταγραφή οι μαθητές μετέφεραν τα δεδομένα τους στον επεξεργαστή κειμένου και εμπλούτισαν, διόρθωσαν και βελτίωσαν το κείμενό τους. Όταν έκριναν ότι η ιστορία τους ήταν έτοιμη, έδωσαν την εντολή και εκτύπωσαν την εργασία τους.

- **Η αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση της δοκιμασίας αυτής έγινε με τον ίδιο τρόπο όπως και η δοκιμασία συγγραφής ιστορίας στο χέρι.

Ο πίνακας 16 παρουσιάζει τα μέσα συλλογής δεδομένων συνοπτικά.

Πίνακας 16. Μέσα συλλογής δεδομένων

ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ		
Προέλεγχος	Αρχικός έλεγχος	Τελικός έλεγχος
Τεστ φωνολογικής επίγνωσης	Συνέντευξη με ερωτήσεις για τη συγγραφή ιστορίας μέσα από εικόνες και τις μεταγνωστικές δεξιότητες.	Συνέντευξη με ερωτήσεις για τη συγγραφή ιστορίας μέσα από εικόνες και τις μεταγνωστικές δεξιότητες.
Τεστ Raven μη λεκτικής νοημοσύνης	1η δοκιμασία συγγραφής ιστορίας καθημερινότητας.	1η δοκιμασία συγγραφής ιστορίας καθημερινότητας.
Τεστ PPVT προσληπτικού λεξιλογίου	Κλείδα παρατήρησης κατά τη συγγραφή.	Κλείδα παρατήρησης κατά τη συγγραφή.
	2η δοκιμασία ανίχνευσης μεταγνωστικών δεξιοτήτων.	2η δοκιμασία ανίχνευσης μεταγνωστικών δεξδιοτήτων.
		3η δοκιμασία με εργαλείο ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών στο γραπτό λόγο.
		4η δοκιμασία συγγραφής αστείας ιστορίας.
		5η δοκιμασία συγγραφής αστείας ιστορίας.
		6η δοκιμασία (μόνο για την πειραματική ομάδα) συγγραφής ιστορίας με χρήση Η/Υ.

Στην επόμενη ενότητα θα αναφερθούμε αναλυτικά στον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας.

5.2.5 Ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας

Στην πειραματική μας μελέτη η μέθοδος διδασκαλίας (η κοινωνικογνωστική προσέγγιση και η χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή μέσω του λογισμικού Kidinspiration και του επεξεργαστή κειμένου), καθώς και ο χωρισμός των υποκειμένων ανάλογα με το φύλο και την αρχική επίδοσή τους σε αρχάριους και έμπειρους είναι οι ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι η ποιότητα του γραπτού λόγου με όλες τις επιμέρους παραμέτρους της, τις οποίες θα αναφέρουμε αναλυτικά παρακάτω και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου.

Η πλειονότητα των δοκιμασιών έγινε μέσα στις σχολικές αίθουσες των μαθητών χωρίς να δοθεί έμφαση στη συμμετοχή τους σε έρευνα, αλλά ως μια παρέμβαση που εμπίπτει στα πλαίσια της σχολικής πράξης. Οι αρχικές δοκιμασίες (προέλεγχος) για τις οποίες θα γίνει λόγος παρακάτω και οι συνεντεύξεις των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση έγιναν ατομικά σε χωριστό χώρο (στο γραφείο του διευθυντή). Ο σχεδιασμός της συγγραφής, η πρώτη και η τελική καταγραφή των ιστοριών μέσω υπολογιστή έγιναν στο εργαστήριο υπολογιστών.

Στις επόμενες ενότητες θα αναφερθούμε αναλυτικά στην επιλογή του παιδαγωγικού υλικού, στην πρώτη φάση της πιλοτική εφαρμογή και κυρίως στη δεύτερη και την τρίτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και στις επιμέρους δραστηριότητες που έλαβαν χώρα κατά της διεξαγωγή της έρευνας σύμφωνα με τα γραφήματα που ακολουθούν.

Τα ερευνητικά σχεδιαγράμματα που ακολουθούν, ένα για κάθε φάση της έρευνας, δείχνουν συνοπτικά την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας.

Ομάδα Πιλοτικής εφαρμογής

1η Φάση 2006-2007

Α΄Δημοτικού

(καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους)

Πιλοτική εφαρμογή

Δραστηριότητες

- Εκμάθηση χρήσης επεξεργαστή κειμένου και προγράμματος Kidinspiration στο Εργαστήριο Υπολογιστών.
- Εφαρμογή και επιλογή των δοκιμασιών προελέγχου.
- Επίδοση δοκιμασιών συγγραφής ιστοριών.
- Κοινωνικογνωστική παρέμβαση.
- Επιλογή καθημερινών ιστοριών και αστείων περιστατικών.
- Συνεντεύξεις για τον καθορισμό των ερωτήσεων.
- Εφαρμογή ανιχνευτικής δοκιμασίας μεταγνωστικών δεξιοτήτων.
- Επικοινωνία με σχολεία ίδιας οργανικότητας για την επιλογή των ομάδων ελέγχου.

Πειραματική Ομάδα

2η Φάση 2007-2008

Α΄Δημοτικού
Χρόνος: Νοέμβριος - Δεκέμβριος 2007
Δραστηριότητες
- Ενημέρωση γονέων.
- Εκμάθηση χρήσης επεξεργαστή κειμένου και προγράμματος Kidinspiration μέσω παιγνιωδών δραστηριοτήτων καθώς και προβολής και παρουσίασης από την εκπαιδευτικό (Διάρκεια: 2-3 ώρες την εβδομάδα).

Α΄Δημοτικού
Χρόνος: Ιανουάριος 2008
Δραστηριότητες
- Εκμάθηση χρήσης επεξεργαστή κειμένου και προγράμματος Kidinspiration στο Εργαστήριο Υπολογιστών με δυαδικές ομάδες μαθητών και εναλλαγή ρόλων. Ταυτόχρονη προβολή, παρουσίαση και επεξεργασία από την εκπαιδευτικό (Διάρκεια: 2-3 ώρες την εβδομάδα).

Μετρήσεις για Προέλεγχο
(Διάρκεια: 2 μέρες, ατομική εξέταση μαθητών.)
- PPVT
- Raven
- Φωνολογική επίγνωση

Α΄Δημοτικού
Χρόνος: Φεβρουάριος 2008
Δραστηριότητες
- Εκμάθηση χρήσης επεξεργαστή κειμένου και προγράμματος Kidinspiration στο Εργαστήριο Υπολογιστών με δυαδικές ομάδες μαθητών και εναλλαγή ρόλων. Ταυτόχρονη προβολή, παρουσίαση και επεξεργασία από την εκπαιδευτικό (Διάρκεια: 2-3 ώρες την εβδομάδα).

Μετρήσεις για Αρχικό Έλεγχο
(Διάρκεια: 1 μέρα)
- Συνεντεύξεις και για έλεγχο. μεταγνωστικών δεξιοτήτων.
- Ερωτηματολόγια σε δασκάλα.
- Διάκριση μαθητών σε αρχάριους και έμπειρους.

Α΄Δημοτικού
Χρόνος: Μάρτιος 2008
Δραστηριότητες
- Εκμάθηση χρήσης επεξεργαστή κειμένου και προγράμματος Kidinspiration στο Εργαστήριο Υπολογιστών με δυαδικές ομάδες μαθητών και εναλλαγή ρόλων. Ταυτόχρονη προβολή, παρουσίαση και επεξεργασία από την εκπαιδευτικό (Διάρκεια: 2-3 ώρες την εβδομάδα).

Μετρήσεις Αρχικού αεαλέγχου
- Επίδοση δοκιμασίας συγγραφής ιστορίας καθημερινότητας (Διάρκεια: 1 δίωρο)

Α΄Δημοτικού
Χρόνος: Απρίλιος - Μάιος 2008

Δραστηριότητες
Έναρξη παρεμβατικής Διαδικασίας
1ος κύκλος εργασιών
Διάρκεια: 5 εβδομάδες, 2 ώρες την εβδομάδα
- Παρουσίαση εικόνων πρώτης ιστορίας. Αφήγηση και προφορική επεξεργασία.
- Συγγραφή ιστορίας με συλλογική γραφή.
- Συγγραφή ιστορίας με δυαδική εργασία.
- Συγγραφή ιστορίας με χρήση υπολογιστή και προγράμματος kidinspiration.

Α΄Δημοτικού
Χρόνος: Ιούνιος 2008
Διάρκεια: 1 εβδομάδα (2 ώρες)
Δραστηριότητες 1ου Κύκλου Εργασιών
- Εκτύπωση εργασιών.
- Παρουσίαση εργασιών από τους μαθητές.
- Δημιουργία γωνιάς έκθεσης των εργασιών.

3η Φάση 2008-2009

Β΄ Δημοτικού
Χρόνος: Σεπτέμβριος – Οκτώβριος – Νοέμβριος- Δεκέμβριος 2008 (πρώτη και δεύτερη εβδομάδα)

Δραστηριότητες
Συνέχεια παρεμβατικής Διαδικασίας
(Τρεις κύκλοι εργασιών)
Διάρκεια: 9 εβδομάδες, 2 ώρες την εβδομάδα
2ος , 3ος και 4ος Κύκλος
- Παρουσίαση εικόνων δεύτερης ιστορίας. Αφήγηση και προφορική επεξεργασία (1η εβδομάδα, 2 ώρες).
- Συγγραφή ιστορίας ατομικά (2η εβδομάδα, 2 ώρες)
- Συγγραφή ιστορίας με χρήση υπολογιστή και προγράμματος kidinspiration (3η εβδομάδα, 2 ώρες).

Με τον ίδιο τρόπο δουλέψαμε τους δύο επόμενους κύκλους.

Β΄Δημοτικού
Χρόνος: Δεκέμβριος 2008
(τρίτη εβδομάδα, πριν τα Χριστούγεννα)

Μετρήσεις Τελικού Ελέγχου
(Διάρκεια: 1 μέρα)
- Επίδοση δοκιμασίας συγγραφής ιστορίας καθημερινότητας (Διάρκεια: 1 δίωρο).
- Επίδοση δοκιμασίας γραπτά για έλεγχο δεξιοτήτων μεταγνώσης.
- Συνεντεύξεις και για έλεγχο μεταγνώσης.

Β΄Δημοτικού
Χρόνος: Ιανουάριος 2009

Μετρήσεις για Τελικό Έλεγχο

(Διάρκεια: 1 μέρα)

- Επίδοση δοκιμασίας συγγραφής αστείας ιστορίας.
- Επίδοση δοκιμασίας συγγραφής ιστορίας με χρήση Η/Υ.

Β΄Δημοτικού
Χρόνος: Φεβρουάριος 2009

Μετρήσεις Τελικού Ελέγχου

- Επίδοση δοκιμασίας με εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο.
- Επίδοση δοκιμασίας συγγραφής δεύτερης αστείας ιστορίας.

Σχεδιάγραμμα 1: Ερευνητικό σχέδιο πιλοτικής εφαρμογής και Πειραματικής Ομάδας

Ομάδες Ελέγχου 1 και 2

2η φάση 2007-2008

Α΄Δημοτικού

Χρόνος:
Νοέμβριος - Δεκέμβριος 2007

Δραστηριότητες

- Εύρεση σχολείων.
- Ενημέρωση και συνεννόηση με διευθυντές και εκπαιδευτικούς σχολείων.

Α΄Δημοτικού

Χρόνος: Ιανουάριος 2008

Μετρήσεις για Προέλεγχο

(Διάρκεια: 4 μέρες, 2 μέρες για κάθε σχολείο, ατομική εξέταση μαθητών.)

- PPVT
- Raven
- Φωνολογική επίγνωση

Α΄Δημοτικού

Χρόνος: Φεβρουάριος 2008

Μετρήσεις για Αρχικό Έλεγχο

(Διάρκεια: 2 μέρες, 1 μέρα σε κάθε σχολείο)

- Συνεντεύξεις
- Ερωτηματολόγια στην/στον δασκάλα/ο.
- Διάκριση μαθητών σε αρχάριους και έμπειρους

Α΄Δημοτικού

Χρόνος: Μάρτιος 2008

Μετρήσεις για Αρχικό Έλεγχο

(Διάρκεια: 2 δίωρα, 1 δίωρο σε κάθε σχολείο)

- Δοκιμασία συγγραφής ιστορίας καθημερινότητας

Α΄Δημοτικού

Χρόνος: Απρίλιος - Μάιος 2008

Εφαρμογή παρεμβατικής διδασκαλίας στην Πειραματική Ομάδα.

Α΄Δημοτικού
Χρόνος: Ιούνιος 2008

Εφαρμογή παρεμβατικής διδασκαλίας στην Πειραματική Ομάδα.
Αδυναμία επίδοσης δοκιμασιών λόγω φόρτου έλλειψης χρόνου Ομάδων Ελέγχου.

3η φάση 2008-2009

Β΄ Δημοτικού
Χρόνος:
Σεπτέμβριος – Οκτώβριος – Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2008 (πρώτη και δεύτερη εβδομάδα)

Συνέχεια εφαρμογής παρεμβατικής διδασκαλίας στην Πειραματική Ομάδα.

Β΄Δημοτικού
Χρόνος: Δεκέμβριος 2008 (τρίτη εβδομάδα, πριν τα Χριστούγεννα)

Μετρήσεις Τελικού Ελέγχου

- Επίδοση δοκιμασίας συγγραφής ιστορίας καθημερινότητας (Διάρκεια: 1 δίωρο).
- Επίδοση γραπτής δοκιμασίας για έλεγχο μεταγνωστικών δεξιοτήτων.
- Συνεντεύξεις και για έλεγχο μεταγνώσης.

Β΄Δημοτικού
Χρόνος: Ιανουάριος 2009

Μετρήσεις για Τελικό Έλεγχο

(Διάρκεια: 1 μέρα)

- Επίδοση δοκιμασίας συγγραφής αστείας ιστορίας.

Β΄Δημοτικού
Χρόνος: Φεβρουάριος 2009

Μετρήσεις Τελικού Ελέγχου

- Επίδοση δοκιμασίας με εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο.
- Επίδοση δοκιμασίας συγγραφής δεύτερης αστείας ιστορίας.

Σχεδιάγραμμα 2: Ερευνητικό σχέδιο 2ης και 3ης φάσης Ομάδων Ελέγχου

5.2.5.1 Η διεξαγωγή της 1ης φάσης της έρευνας *2006-2007*

5.2.5.1.1 Παιδαγωγικό υλικό συγγραφής ιστοριών

Μέσα από τη μελέτη, την επεξεργασία αλλά και τη διδασκαλία των νέων σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας της Α΄ Δημοτικού διαπιστώσαμε ότι η παραγωγή του γραπτού λόγου ξεκινάει με περιγραφή εικόνων που απεικονίζουν μικρές ιστορίες, με τη δημιουργία μικρών βιβλίων με τα νέα γράμματα και με δραστηριότητες συγγραφής ιστοριών είτε με τη χρήση του αναδυόμενου γραμματισμού ή μέσω της συλλογικής γραφής και συνεχίζεται με παρόμοιες διδακτικές προσεγγίσεις. Παρόμοιες δραστηριότητες περιέχει και το βιβλίο της Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού με μικρές διαφοροποιήσεις (αντί για εικόνες, δίνει λέξεις με στόχο να συνθέσουν μία ιστορία) ή με μεγαλύτερες προεκτάσεις (τη δημιουργία ενός βιβλίου με τα παιχνίδια του παππού και της γιαγιάς, με τα ήθη και τα έθιμα κ.α.). Για το λόγο αυτό αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε τη συγγραφή ιστοριών μέσα από εικόνες με στόχο τη δημιουργία ενός βιβλίου στις δοκιμασίες μας.

Μία από τις δυσκολότερες φάσεις της ερευνητικής προετοιμασίας ήταν η εύρεση του κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού συγγραφής ιστοριών μέσα από εικόνες. Στόχος μας ήταν να μπορέσουμε να βρούμε εικόνες σε μορφή μικρών ή μεγάλων καρτών που να αφηγούνται μία ιστορία όταν μπουν στην κατάλληλη σειρά για να τις χρησιμοποιήσουμε στην επίδοση των δοκιμασιών. Αρχικά βρήκαμε μέσα από διάφορα βιβλία εικόνες καθημερινών δραστηριοτήτων μικρών παιδιών αλλά ήταν ασπρόμαυρες και δε διατηρούσαν το ενδιαφέρον των μαθητών της πιλοτικής έρευνας για αρκετό χρονικό διάστημα. Έπειτα καταφέραμε να εντοπίσουμε μία ισπανική σειρά εικόνων ιστοριών – ακολουθιών και εξελίξεων με διάφορους στόχους και αντικείμενα επεξεργασίας όπως:

- Ιστορίες - Αλληλουχίες

- Πώς να διορθώσω το λάθος;
- Προβλήματα
- Λάθος ή σωστό;
- Και μετά;
- Μια μέρα από τη ζωή ενός παιδιού
- Η έξυπνη ιδέα
- Αστείες καταστάσεις στο σπίτι
- Τα τρόφιμα και άλλα (by Interdidak, S.L.)

Με βάση την επίδοση και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της πιλοτικής έρευνας επιλέχθηκαν οι σειρές των ιστοριών οι οποίες συμπεριλήφθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στις δοκιμασίες.

5.2.5.1.2 Πιλοτική εφαρμογή

Η πιλοτική εφαρμογή των διδακτικών προσεγγίσεων της συγγραφής ιστοριών, του προγράμματος Kidinspiration, του κειμενογράφου και της κοινωνιογνωστικής παρέμβασης, καθώς και των δοκιμασιών έγινε μετά τα Χριστούγεννα της σχολικής χρονιάς 2006-2007 στους μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Σισών. Τότε επιδόθηκαν τα ψυχοτεχνικά μέσα με τα οποία αξιολογήθηκαν οι εξαρτημένες μεταβλητές (ποιότητα και ποσότητα γραπτού λόγου και οι μεταγνωστικές δεξιότητες). Μέσα από τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίσαμε σε αυτή την πρώτη φάση μπορέσαμε να σχεδιάσουμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την παρέμβαση και τα ψυχοτεχνικά μέσα που θα χρησιμοποιούσαμε.

Οι μαθητές της πιλοτικής εφαρμογής προέρχονταν επίσης από χαμηλό και μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και από την ίδια γεωγραφική περιοχή. Μέσα από τη διαδικασία αυτή επιλέχθηκε το παιδαγωγικό υλικό, οι εικόνες για τη συγγραφή ιστοριών σύμφωνα με τις προτιμήσεις και την επίδοση των μαθητών. Γενικότερα οι προτιμήσεις τους επικεντρώθηκαν στις καθημερινές ασχολίες και σε αστεία περιστατικά. Η επίδοσή τους ήταν καλύτερη στη συγγραφή ιστοριών καθημερινότητας αλλά οι ιδέες τους ήταν πιο ευρηματικές και απρόβλεπτες στις αστείες ιστορίες.

Απορρίφθηκε επίσης η δοκιμασία μέτρησης της κατανόησης και επεξεργασίας της πρότασης που είχαμε κατασκευάσει αρχικά γιατί οι μαθητές μας παρουσίασαν πολύ χαμηλή επίδοση. Δομήθηκαν οι ερωτήσεις για τον έλεγχο ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων και συγκεκριμενοποιήθηκε ο τρόπος με τον οποίο θα γινόταν η χρήση του λογισμικού kidinspiration (φάση σχεδιασμού – φάση πρώτης καταγραφής – φάση βελτίωσης) και του κειμενογράφου (φάση βελτίωσης – τελική συγγραφή – έκδοση). Επίσης, διαπιστώσαμε την ανάγκη εκμάθησης και εξάσκησης του λογισμικού kidinspiration και του κειμενογράφου από την αρχή της επόμενης σχολικής χρονιάς, πριν την έναρξη της παρέμβασης.

5.2.5.2 Η διεξαγωγή της 2ης φάσης της έρευνας *2007-2008*

Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η δομή της ερευνητικής διαδικασίας διακρίναμε τις δοκιμασίες που επιδόθηκαν σε τρεις κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής:

- *Προέλεγχος*

Ο Προέλεγχος περιλαμβάνει τις δοκιμασίες που επιδόθηκαν τον Ιανουάριο του 2008 με στόχο την ισοδυναμία των ομάδων μας. Οι δοκιμασίες αυτές παρουσιάζονται αναλυτικά στην ενότητα που ακολουθεί.

- *Αρχικός Έλεγχος*

Ο Αρχικός έλεγχος περιλαμβάνει τις συνεντεύξεις, τη δοκιμασία συγγραφής ιστορίας καθημερινότητας και την κλείδα παρατήρησης κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας πριν την παρεμβατική διαδικασία.

- *Τελικός Έλεγχος*

Ο Τελικός έλεγχος περιλαμβάνει τις συνεντεύξεις, τη δοκιμασία συγγραφής ιστορίας καθημερινότητας και την κλείδα παρατήρησης κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας μετά την παρεμβατική διαδικασία. Περιλαμβάνει επίσης δύο επιπλέον δοκιμασίες συγγραφής ιστορίας αστείων περιστατικών και μία προσαρμοσμένη στις δυνατότητες των μαθητών της Β΄ Δημοτικού γραπτή δοκιμασία σύμφωνα με το *εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ΄- Στ΄ Δημοτικού* (Υπουργείο Παιδείας, 2008). Οι τελευταίες δοκιμασίες δεν παρουσιάστηκαν αναλυτικά στην ενότητα των μέσων συλλογής δεδομένων, καθώς επιδόθηκαν μόνο μετά την παρεμβατική διαδικασία. Θα γίνει μικρή αναφορά των αποτελεσμάτων τους στην ενότητα της παρουσίασης.

Μετά το πέρας του αρχικού ελέγχου ξεκινάει η παρεμβατική διαδικασία η οποία περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω σε ξεχωριστή ενότητα μετά τον αρχικό έλεγχο και πριν τον τελικό.

5.2.5.2.1 Εκμάθηση χρήσης επεξεργαστή κειμένου και προγράμματος Kidinspiration.

Η εκμάθηση της χρήσης του κειμενογράφου ξεκίνησε από την αρχή σχεδόν της σχολικής χρονιάς, στα μέσα Νοεμβρίου περίπου, με δραστηριότητες που δε συμπεριλάμβαναν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή αρχικά αλλά τον συνέδεαν μέσω άλλων δραστηριοτήτων και κράτησε μέχρι την αρχή της παρέμβασης με διάφορες δραστηριότητες εξοικείωσης για τη χρήση του κειμενογράφου που μετά τα Χριστούγεννα γινόταν δύο και τρεις ώρες την εβδομάδα.

Η δυσκολότερη φάση της παρέμβασής μας ήταν αυτή, καθώς ήταν πολύ δύσκολο να μάθουν οι μαθητές μας με απλό και παιγνιώδη τρόπο να χρησιμοποιούν τον κειμενογράφο, όταν η εικόνα του υπολογιστή τους ήταν πρωτόγνωρη. Η εκμάθηση του kidinspiration ήταν ευκολότερη διαδικασία καθώς είχαν ήδη εξοικειωθεί με το ποντίκι και τους φαινόταν πολύ πιο ενδιαφέρον με τα σχεδιαγράμματα και τις εικόνες που διαθέτει. Πριν την παρέμβαση περιοριστήκαμε στο να μάθουμε πώς δουλεύουμε τον κειμενογράφο και πώς χειριζόμαστε το kidinspiration με καμία νύξη ή αναφορά σε αυτό που επρόκειτο να κάνουμε μέσω αυτών. Χρήσιμη ήταν και η βοήθεια του Καθηγητή Πληροφορικής του Ολοήμερου που προσάρμοσε τη διδασκαλία του στις ανάγκες μας χωρίς καν να του ζητηθεί με αποτέλεσμα οι μαθητές μας να έχουν περισσότερο χρόνο εξάσκησης.

5.2.5.2.2 Προέλεγχος

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2007-2008 (λίγο μετά την περίοδο των Χριστουγέννων και συγκεκριμένα το μήνα Ιανουάριο) έγινε διαγνωστική διερεύνηση του επιπέδου των ομάδων με βάση τη φωνολογική επίγνωση, που είναι μία βασική παράμετρος του αναδυόμενου γραμματισμού των μαθητών. Χρησιμοποιήθηκαν και άλλα διαγνωστικά εργαλεία για τον ίδιο λόγο, με τα οποία εξετάσαμε και άλλες παραμέτρους, όπως το PPVT για το προσληπτικό λεξιλόγιο και το τεστ Raven για τη μη λεκτική νοημοσύνη για να διαπιστώσουμε αν οι ομάδες μας ήταν ισοδύναμες για να μπορέσουμε να εφαρμόσουμε το πείραμά μας.

Η επιλογή των συγκεκριμένων εργαλείων έγινε γιατί μπορούν να αποτελέσουν, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, κριτήρια σχολικής επίδοσης.

Με βάση τα αποτελέσματα των δοκιμασιών του προέλεγχου αποκλείστηκε ένας μαθητής από την πειραματική ομάδα για να μπορέσουν όλες οι ομάδες να έχουν τον ίδιο αριθμό υποκειμένων και να είναι όσο το δυνατό ισοδύναμες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι ομάδες μας να αποτελούνται από εννέα μαθητές η καθεμία, όπως είδαμε στην ενότητα του δείγματος της έρευνας.

Οι παραπάνω δοκιμασίες επιδόθηκαν με σκοπό να ελέγξουμε την ισοδυναμία των ομάδων μας για να μπορέσουμε να εφαρμόσουμε την πειραματική μέθοδο. Τα αποτελέσματα των δοκιμασιών αυτών παρουσιάζονται στην έκτη ενότητα της παρουσίασης των αποτελεσμάτων. Ακολουθεί ο αρχικός έλεγχος της έρευνας.

5.2.5.2.3 Αρχικός Έλεγχος

Το Φεβρουάριο του 2008 πραγματοποιήσαμε τον αρχικό έλεγχο της έρευνας. Επειδή όμως, ήταν πολύ νωρίς για τους μαθητές να γράψουν μία ιστορία, καθώς όπως μας είπαν οι εκπαιδευτικοί, δεν είχαν ξεκινήσει ακόμη τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, περιοριστήκαμε στις συνεντεύξεις και στην αφήγηση ιστοριών μέσα από εικόνες τις οποίες έπρεπε να τοποθετήσουν και στη σωστή χρονική σειρά.

Επιπλέον δόθηκαν ερωτηματολόγια στους/στις δασκάλες για κάθε μαθητή ξεχωριστά για να έχουμε μία εκπαιδευτική άποψη σχετικά με τους μαθητές των ομάδων, καθώς και για τον τρόπο διδασκαλίας τους αναφορικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Μέσα από αυτή τη διαδικασία και την επανάληψή της στον τελικό έλεγχο μπορέσαμε να διακρίνουμε τους μαθητές σε αρχάριους και έμπειρους και να διαπιστώσουμε την εξέλιξη και τη διαφοροποίησή τους.

Στα τέλη Μαρτίου, πριν να ξεκινήσει η παρέμβαση στην Πειραματική ομάδα επιδόθηκε η πρώτη δοκιμασία συγγραφής ιστορίας καθημερινότητας και στις τρεις ομάδες.

5.2.5.2.4 Η παρέμβαση

Κοινωνικογνωστική προσέγγιση

Η κοινωνικογνωστική προσέγγιση, για την οποία γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο, δίνει έμφαση στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας και ιδιαίτερα της γραφής, καθώς και στις δυνατότητες του μαθητή να παράγει επικοινωνιακά κείμενα επικεντρώνοντας την προσοχή του στη γνωσιακή διαδικασία την οποία ταυτόχρονα παρακολουθεί αναπτύσσοντας μεταγνωστικές δεξιότητες.

Οι μικρές τάξεις, όπως είναι αυτή της Α΄ Δημοτικού στην οποία ξεκινήσαμε την παρέμβαση έχουν αρκετά πλεονεκτήματα αναφορικά με τις μεθόδους, το σχεδιασμό και τη διδακτική πράξη καθώς έχεις απέναντί σου μαθητές που δεν έχουν γνωρίσει την απόρριψη, δεν έχουν δεχτεί κριτική, δεν έχουν αποθαρρυνθεί και κυρίως δεν έχουν υιοθετήσει μία συγκεκριμένη στάση απέναντι σε κάποια δραστηριότητα. Έχουν όμως και αρκετές δυσκολίες, καθώς δεν μπορείς να ξεκινήσεις μία δραστηριότητα χωρίς να έχεις δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να είναι οι μαθητές «έτοιμοι» να σε ακολουθήσουν. Επίσης, κάθε διδακτική δραστηριότητα και παρέμβαση απαιτεί έναν παιγνιώδη τρόπο παρουσίασής της, ώστε να γίνει δεκτή και αποδεκτή από τους μικρούς μαθητές.

Η Πειραματική ομάδα δέχτηκε παρέμβαση αναφορικά με τη συγγραφή ιστοριών και την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και έλαβε μέρος σε πρόγραμμα παραγωγής γραπτού λόγου μέσω του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και τη χρήση κατάλληλου λογισμικού κατασκευής εννοιολογικού χάρτη για τη φάση του σχεδιασμού και την πρώτη καταγραφή (kidinspiration) και του κειμενογράφου για την τελική φάση της βελτίωσης και έκδοσης. Για κάθε μαθητή της Πειραματικής Ομάδας συστάθηκε ατομικός φάκελος προόδου (portfolio).

Η παρέμβαση ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2007-2008 μία εβδομάδα πριν τις διακοπές του Πάσχα και συνεχίστηκε σε εβδομαδιαία βάση μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Οι λόγοι που καθυστέρησαν την παρέμβασή μας είχαν να κάνουν με τη ανάπτυξη των δυνατοτήτων χρήσης των Ηλεκτρονικών

Υπολογιστών και ιδιαίτερα του προγράμματος kidinspiration και του κειμενογράφου από τους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας.

Μετά από την εξοικείωση των μαθητών με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα μέσα με τα οποία θα δουλεύαμε ξεκίνησε η παρέμβασή μας η οποία περιορίστηκε σε μία δραστηριότητα συνεργατικής γραφής και έναν ολοκληρωμένο κύκλο εργασιών, όπως τους ονομάσαμε, για την Α΄ τάξη και στη δημιουργία ενός πρώτου βιβλίου για τους μαθητές μας. Ο πρώτος κύκλος εργασιών της παρέμβασης κράτησε τέσσερις εβδομάδες. Την τελευταία εβδομάδα πριν το Πάσχα δουλέψαμε μία δραστηριότητα συνεργατικής γραφής. Την πρώτη εβδομάδα μετά το Πάσχα η εκπαιδευτικός παρουσίασε τις εικόνες της πρώτης ιστορίας, ακολούθησε προφορική αφήγηση από όλους τους μαθητές, δημιουργία προτάσεων και εμπλουτισμός των προτάσεων αυτών πάντα σε προφορικό επίπεδο με διάφορες παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Τη δεύτερη εβδομάδα συνεχίστηκε η παρέμβαση με τη συγγραφή της ιστορίας σε στάδια. Τα παιδιά δούλεψαν ομαδικά ανά δύο στο στάδιο αυτό και πέρασαν σταδιακά από τις φάσεις του σχεδιασμού, της πρώτης καταγραφής και της βελτίωσης – έκδοσης. Κάθε ομάδα έμενε σε κάθε φάση τόσο όσο χρειαζόταν για να είναι σίγουρη ότι μπορεί να περάσει στην επόμενη. Ιδιαίτερα στη φάση της διόρθωσης και βελτίωσης δεν προχωρούσαμε μέχρι να είναι οι μαθητές απόλυτα ικανοποιημένοι και ευχαριστημένοι ώστε να την επανεγγράψουν και να είναι έτοιμοι να την εκδώσουν.

Την τρίτη και την τέταρτη εβδομάδα περάσαμε στο εργαστήριο υπολογιστών και δουλέψαμε ξανά την ίδια ιστορία μέσω του λογισμικού kidinspiration για τη φάση του σχεδιασμού, την οργάνωση ιδεών και τη στοχοθεσία. Τα παιδιά δούλεψαν και σε αυτή τη φάση ομαδικά (ανά δύο) και επέλεξαν μόνοι τους τα σχεδιαγράμματα, τις εικόνες και ό,τι άλλο ήθελαν για να σχεδιάσουν για την ιστορία τους. Έπειτα πέρασαν στη φάση της πρώτης καταγραφής με βάση το σχεδιασμό τους καταγράφοντας και αναλύοντας τις ιδέες τους. Την τέταρτη εβδομάδα πέρασαν την πρώτη αυτή καταγραφή βελτιωμένη, διορθωμένη και ελεγμένη στο κειμενογράφο, βοηθήθηκαν από τον έλεγχο ορθογραφίας και όταν ήταν έτοιμοι εκτύπωσαν τις εργασίες τους

με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού και τις τοποθέτησαν στη γωνιά της βιβλιοθήκης της τάξης τους.

Παράλληλα με τη βασική παρέμβαση έλαβαν χώρα και άλλες παρεμβάσεις που θεωρούμε ότι βοήθησαν τη διαδικασία αυτή και που συνέβησαν ταυτόχρονα και στις Ομάδες Ελέγχου, όπως η συλλογική γραφή την οποία παραθέτουμε παρακάτω εκτεταμένα, ο δανεισμός βιβλίων μέσω της Κινητής Βιβλιοθήκης και η παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας. Η παρέμβασή μας στην πρώτη τάξη περιορίστηκε στον πρώτο κύκλο εργασιών που αναφέραμε, καθώς δεν υπήρξε χρόνος δεύτερης φοράς.

Η συνεργατική γραφή

Πριν την ουσιαστική έναρξη της παρέμβασης ακολουθήσαμε τις προτάσεις του βιβλίου της Γλώσσας της Α΄ Δημοτικού σχετικά με τη δημιουργία βιβλίων-γράμματος και συγγραφής ιστοριών. Φτιάξαμε γωνιές συγγραφής, ατομικής και συλλογικής γραφής, περίπτερου για την έκδοση των βιβλίων τους και βιβλιοθήκης – βιβλιοανάγνωσης. Η παρέμβασή μας ξεκίνησε μέσα από τη γωνιά της βιβλιοθήκης ως ένα ακόμη παιχνίδι της μαθησιακής διαδικασίας, τη συλλογική γραφή. Οι μαθητές μας χωρίστηκαν σε δύο τριμελείς και μία τετραμελής ομάδα. Η διάρκεια της συνεργατικής γραφής διήρκησε μία εβδομάδα.

Στο πρώτο δίωρο της διαδικασίας της συνεργατικής γραφής δόθηκε σε κάθε ομάδα μία Α3 πλαστικοποιημένη κόλλα, πλαστικοποιημένες εικόνες καθημερινής δραστηριότητας για τη δημιουργία της ιστορίας και πλαστικοποιημένα συννεφάκια στα οποία οι μαθητές έγραψαν τις ιδέες τους και τα σημεία στα οποία ήθελαν να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή και έμφαση. Στο τέλος οι ομάδες μίλησαν για τον τρόπο με τον οποίο δούλεψαν για να σχεδιάσουν την ιστορία και περιέγραψαν προφορικά τόσο τον τρόπο σχεδιασμού όσο και τη δομή της ιστορίας που θα έγραφαν. Με τον τρόπο αυτό προσπαθήσαμε να εντάξουμε τους μαθητές μας στη φάση του σχεδιασμού.

Στο επόμενο δίωρο, κατά το οποίο συζητήθηκε και έλαβε δράση η φάση της πρώτης καταγραφής, δόθηκε ξανά στους μαθητές η κόλλα Α3 με τα στοιχεία που είχαν συμπεριλάβει σε αυτή και μία δεύτερη κόλλα Α3 για να γίνει η πρώτη καταγραφή της ιστορίας τους. Οι μαθητές άρχισαν να κάνουν ερωτήσεις σχετικά με την ορθογραφία των λέξεων και τους είπαμε ότι δεν πρέπει να σκέφτονται την ορθογραφία, αλλά τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσουν τις ιδέες τους και θα φτιάξουν μία ωραία ιστορία.

Στο τρίτο και τελευταίο δίωρο μιλήσαμε για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να βελτιώσουν την ιστορία τους. Η διαδικασία αυτή έγινε σε συνεργασία με εμάς σε κάθε ομάδα ξεχωριστά. Οι μαθητές κάθε ομάδας διάβαζαν και ξαναδιάβαζαν την ιστορία τους και προσπάθησαν να τη βελτιώσουν. Έπειτα χρησιμοποίησαν το λεξικό για την ορθογραφία των λέξεων και επέλεξαν το μαθητή με τα «καλύτερα» γράμματα για την τελική καταγραφή της. Έπειτα κάθε ομάδα διάβασε την ιστορία της και την τοποθέτησε στη «γωνιά του περίπτερου».

5.2.5.3 Η διεξαγωγή της 3ης φάσης της έρευνας *2008-2009*

Η συνέχεια της παρέμβασής μας ξεκίνησε τέλη Σεπτεμβρίου και κράτησε εννέα εβδομάδες (με μία διακοπή δύο εβδομάδων το μήνα Οκτώβριο λόγω ασθένειας της ερευνήτριας) με τρεις ολοκληρωμένους κύκλους εργασιών με παρόμοιο τρόπο όπως περιγράψαμε παραπάνω και μικρές διαφοροποιήσεις, αλλά σε μικρότερο χρονικό διάστημα. Ας δούμε όμως αναλυτικά και κατηγοριοποιημένα τις δραστηριότητες που έλαβαν χώρα κατά την παρεμβατική διαδικασία.

5.2.5.3.1 Η συνέχεια της παρέμβασης

Μετά τη συλλογική γραφή ακολούθησε η δυαδική γραφή με παρόμοιο τρόπο εργασίας, η οποία όπως αναφέραμε παραπάνω διήρκησε τέσσερις εβδομάδες μέχρι το τέλος της Α΄ τάξης. Το πρώτο δίωρο έγινε η συζήτηση σχετικά με την ιστορία που επρόκειτο να γράψουν. Κάθε μαθητής περιέγραψε την ιστορία με το δικό του τρόπο, έδωσε τον τίτλο της αρεσκείας του, δόμησε την αρχή, τη μέση και τέλος της ιστορίας και ανέφερε τις βελτιώσεις που θα έπρεπε να κάνει στο τέλος. Αρχικά, σε αυτή την πρώτη παρέμβαση σε δυαδικό επίπεδο, η αναφορά στις βελτιώσεις αυτές ήταν γύρω από την ορθογραφία και τα σημεία στίξης.

Το δεύτερο δίωρο συνεχίσαμε με τη συγγραφή της ιστορίας σε στάδια. Τα παιδιά πέρασαν σταδιακά από τις φάσεις του σχεδιασμού, της πρώτης καταγραφής και της βελτίωσης – έκδοσης. Κάθε ομάδα έμενε σε κάθε φάση τόσο όσο χρειαζόταν για να είναι σίγουρη ότι μπορεί να περάσει στην επόμενη. Ιδιαίτερα στη φάση της διόρθωσης και βελτίωσης δεν προχωρούσαμε μέχρι να είναι οι μαθητές απόλυτα ικανοποιημένοι και ευχαριστημένοι ώστε να την επανεγγράψουν και να είναι έτοιμοι να την εκδώσουν.

Το λογισμικό "kidinspiration"

Στο τρίτο δίωρο περάσαμε στην αίθουσα υπολογιστών και χρησιμοποιήσαμε το τεχνολογικό εργαλείο kidinspiration για τη φάση του σχεδιασμού και της πρώτης καταγραφής. Όπως αναφέραμε και στην αρχή της ενότητας αυτής προτού περάσουμε στην παρέμβαση με τη χρήση του λογισμικού, προσπαθήσαμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να εξοικειωθούν με το λογισμικό και τις δυνατότητές του.

Η φάση του σχεδιασμού

Οι μαθητές κάθισαν στην αίθουσα υπολογιστών ανά δύο σε κάθε υπολογιστή και τους ζητήθηκε να ανοίξουν το λογισμικό. Ταυτόχρονα ακολουθήσαμε την ίδια διαδικασία με ταυτόχρονη προβολή από εμάς στον τοίχο μέσω του βίντεο-προβολέα. Βάλαμε τις εικόνες της ιστορίας που θα έγραφαν, στο αρχικό Γράφημα και τους είπαμε να κάνουν το ίδιο και μετά να συνεχίσουν κάνοντας το σχεδιάγραμμα της ιστορίας τους με όποιο τρόπο θεωρούσαν καλύτερο. Στη φάση αυτή οι μαθητές πρόσθεσαν συννεφάκια με διάφορα σχήματα και σε διάφορες διακλαδώσεις, τοποθέτησαν εικόνες που θεώρησαν ότι σχετίζονταν και έγραψαν τις ιδέες και τα κύρια σημεία τους. Ταυτόχρονα έλεγχαν την απεικόνιση του διαγράμματός τους στην πρώτη καταγραφή για να ελέγχουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους. Αυτή η διαδικασία κράτησε όλο το δεύτερο δίωρο καθώς γινόταν για πρώτη φορά.

Η φάση της πρώτης καταγραφής

Μετά το σχεδιασμό περάσαμε στη φάση της πρώτης καταγραφής, η οποία μέσω του λογισμικού γίνεται αυτόματα καθώς το Γράφημα μεταφράζεται σε κείμενο με παραγράφους και λέξεις-κλειδιά τα οποία καλείται ο μαθητής να αναπτύξει και να δομήσει σε πρόταση και παράγραφο. Η φάση της πρώτης καταγραφής έγινε ξανά με υποδείξεις και οδηγίες από εμάς και με ταυτόχρονη προβολή στον πίνακα. Στο τέλος του δίωρου αποθηκεύσαμε τα

δεδομένα μας και τα αντιγράψαμε στον κειμενογράφο για τον επόμενο δίωρο κατά το οποίο θα γινόταν η διόρθωση-βελτίωσή του.

Η φάση της βελτίωσης – έκδοσης (επεξεργαστής κειμένου)

Το τελευταίο δίωρο της τέταρτης εβδομάδας ανοίξαμε τα αρχεία των δεδομένων της πρώτης καταγραφής στον επεξεργαστή κειμένου. Κατά τη διάρκεια της εργασίας μας στον επεξεργαστή κειμένου ασχοληθήκαμε με την τελική φάση της παραγωγής γραπτού λόγου που είναι η φάση της βελτίωσης. Οι μαθητές πάντα σε ζευγάρια άνοιξαν με τη βοήθειά μας τα αρχεία του κειμενογράφου και επεξεργάστηκαν, διόρθωσαν και βελτίωσαν τα κείμενά τους διαβάζοντάς τα δυνατά ξανά και ξανά, μέχρι που έμειναν ικανοποιημένοι με το αποτέλεσμα. Έπειτα διόρθωσαν τα ορθογραφικά με τη βοήθεια τους επεξεργαστή κειμένου και μας κάλεσαν να το δούμε. Όταν τους δώσαμε και εμείς την συγκατάθεσή μας το έστειλαν για εκτύπωση.

Οι ιστορίες που δημιουργήθηκαν μέσω της δεύτερης αυτής προσπάθειας παραγωγής γραπτού λόγου ήταν πολύ οργανωμένες και σωστά διατυπωμένες. Ήταν και εξακολουθούν να είναι πολύ ωραίες ιστορίες, με πολύ ωραία και σωστά γραφήματα για την ηλικία τους.

Δυστυχώς όπως έχουμε ήδη γράψει σε άλλα σημεία της εργασίας μας δεν μπορέσαμε να συνεχίσουμε την παρέμβασή μας, καθώς τα σχολεία των ομάδων μας συμμετείχαν σε αθλητικά και πολιτιστικά προγράμματα τα οποία δεν μας άφηναν περιθώρια χρόνου είτε για συνέχιση της παρέμβασης, είτε για επίδοση δοκιμασιών. Για το λόγο αυτό συνεχίσαμε την παρέμβασή μας στη Β΄ τάξη με ίδιο τρόπο οργάνωσης και διεξαγωγής της παρέμβασης αλλά με τις εξής διαφορές. Τα παιδιά εργάζονταν ατομικά και η παρέμβαση για κάθε ιστορία κράτησε τρεις εβδομάδες. Στο πρώτο δίωρο ασχολούμασταν προφορικά με την ιστορία, στο δεύτερο δίωρο ασχολούμασταν γραπτά και στο τρίτο δίωρο δουλεύαμε με τον υπολογιστή, με τον ίδιο τρόπο όμως που περιγράψαμε παραπάνω.

5.2.5.3.2 Τελικός Έλεγχος

Την τελευταία εβδομάδα πριν τα Χριστούγεννα επιδόθηκε η πρώτη δοκιμασία, η οποία ήταν η ίδια του αρχικού ελέγχου με εικόνες καθημερινότητας από το πρωινό ξύπνημα ενός παιδιού. Περιείχε ένα φυλλάδιο δέκα σελίδων σε μορφή μικρού βιβλίου, μία λευκή κόλα Α4, πέντε εικόνες έγχρωμες που απεικόνιζαν το πρωινό ξύπνημα και την προετοιμασία ενός παιδιού για το σχολείο, ξυλομπογιές, κόλλα, μολύβι και γόμα. Όλα αυτά τους επιδόθηκαν μέσα σε ένα φάκελο με το μικρό τους όνομα απέξω και με σαφείς και συγκεκριμένες οδηγίες, παρόμοιες σε όλες τις ομάδες. Την ίδια μέρα πραγματοποιήθηκε η επίδοση γραπτής δοκιμασίας για την ανίχνευση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων με τις οδηγίες που έπρεπε να δώσουν σε κάποιο φίλο ή φίλη τους για να γράψει μία ωραία ιστορία και να πάρει καλό βαθμό. Τέλος, πήραμε συνέντευξη από τους μαθητές με τις ίδιες ερωτήσεις που χρησιμοποιήσαμε και στον αρχικό έλεγχο και επιδόθηκαν τα ερωτηματολόγια στον εκπαιδευτικό, επίσης παρόμοια με αυτά του αρχικού ελέγχου.

Μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων τους δόθηκαν τρεις ακόμη δοκιμασίες. Οι δύο από αυτές ήταν παρόμοιες με αυτές της έρευνας της Hertz -Lavarovitz (2004) στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω. Η δεύτερη και η τρίτη δοκιμασία επιδόθηκε με τον ίδιο τρόπο μόνο που οι εικόνες της ιστορίας ήταν διαφορετικές και αυτή τη φορά απεικόνιζαν μία αστεία ιστορία. Συγκεκριμένα τον Ιανουάριο του 2009 επιδόθηκε η δεύτερη δοκιμασία συγγραφής αστείας ιστορίας.

Τέλος, το Φεβρουάριο του 2009 επιδόθηκε η τρίτη δοκιμασία με συγγραφή μίας ακόμη αστείας ιστορίας από εικόνες. Η τελευταία δοκιμασία ήταν με βάση το εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ΄ και Στ΄ Δημοτικού (Υπουργείο Παιδείας 2008), το οποίο προσαρμόστηκε στις δυνατότητες των μαθητών της Β΄ τάξης. Η δοκιμασία αυτή περιλάμβανε ένα βιβλιαράκι δεκατετρασέλιδο το οποίο συνοδευόταν από ένα δισέλιδο Πρόχειρο στο οποίο έπρεπε να γράψουν μία ιστορία μέσα από πέντε εικόνες, μία ιστορία μέσα από έξι λέξεις και είχαν να επεξεργαστούν και

να συνθέσουν αποδομημένες προτάσεις και κείμενα του γλωσσικού σχολικού εγχειριδίου. Οι δοκιμασίες αυτές δε συμπεριλήφθηκαν στην επεξεργασία και τα ευρήματα της έρευνας, καθώς δεν υπήρξαν παρόμοιες δοκιμασίες πριν την παρέμβαση. Θα γίνει μόνο μία μικρή αναφορά σχετικά με αυτές στην ενότητα των αποτελεσμάτων σχετικά με την επίδοση των μαθητών.

Οι ομάδες ελέγχου δεν είχαν καμία παρέμβαση από εμάς πέρα από τον προέλεγχο και τις δοκιμασίες του αρχικού και του τελικού ελέγχου. Βέβαια, όπως αναφέραμε και σε προηγούμενη ενότητα οι εκπαιδευτικοί των ομάδων ελέγχου είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τις προτάσεις του βιβλίου του δασκάλου της Γλώσσας για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Έκτο Μέρος

Τα ευρήματα της έρευνας

6.0 ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα ερευνητική μελέτη με τίτλο «Ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές των μικρών τάξεων του Δημοτικού με συγγραφή ιστοριών και χρήση υπολογιστή» προσπάθησε να διερευνήσει την ποιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου των μικρών μαθητών της Α΄ και Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου καθώς και τη βελτίωσή της μέσω παρεμβατικής διδασκαλίας. Προσπάθησε ταυτόχρονα να μελετήσει την ύπαρξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατά τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου και να διαπιστώσει αν μέσω παρεμβατικής διδασκαλίας μπορούν να αναπτυχθούν.

Στο προηγούμενο μέρος του ερευνητικού μας πλαισίου θέσαμε τους στόχους της έρευνας και διατυπώσαμε τις ερευνητικές υποθέσεις και τα ερωτήματα. Περιγράψαμε επίσης τη μέθοδο που ακολουθήσαμε, τα ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια που χρησιμοποιήσαμε στις ομάδες μας πριν και μετά την παρέμβαση και τον τρόπο με τον οποίο τα αξιολογήσαμε. Τέλος, περιγράψαμε την παρεμβατική διδασκαλία που εφαρμόσαμε στην πειραματική ομάδα.

Στο σημείο αυτό θα παρουσιάσουμε τα ευρήματα της έρευνάς μας, όπως προέκυψαν από τον έλεγχο των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων με βασικό στόχο να ελέγξουμε τις υποθέσεις και να δώσουμε απαντήσεις στα ερωτήματα που θέσαμε. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα ξεκινήσει με την περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθήσαμε για την ισοδυναμία των ομάδων και τα αποτελέσματά της.

Έπειτα θα συνεχίσουμε με τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις μας με τους μικρούς μαθητές πριν και μετά την παρεμβατική διαδικασία. Οι ερωτήσεις μας διακρίθηκαν σε κατηγορίες ανάλογα με τις υποθέσεις μας και οι απαντήσεις των μαθητών σε αυτές ταξινομήθηκαν σε γενικότερες κατηγορίες για να μπορέσουμε να έχουμε μία γενική εικόνα. Αρχικά θα παρουσιάσουμε τις ερωτήσεις και απαντήσεις ανά ομάδα υποκειμένων και έπειτα θα τις συγκρίνουμε μεταξύ τους. Η διαδικασία αυτή θα

γίνει χωριστά για τον αρχικό και τον τελικό έλεγχο. Έπειτα θα συγκρίνουμε τα αποτελέσματα μεταξύ της ίδιας ομάδας στον αρχικό και τον τελικό έλεγχο, με στόχο να διαπιστώσουμε διαφορές και ομοιότητες. Τέλος, θα αναφερθούμε στη στάση που επέδειξαν ή ανέπτυξαν οι μαθητές κάθε ομάδας κατά την επίδοση των δοκιμασιών πριν και μετά την παρέμβαση μέσω της κλείδας παρατήρησης που κατασκευάσαμε για τις ανάγκες της έρευνας.

Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης των ποιοτικών δεδομένων θα περάσουμε στην παρουσίαση των ποσοτικών ευρημάτων. Μέσω της ποσοτικής ανάλυσης θα παρουσιαστούν:

- Οι επιδόσεις των μαθητών των ομάδων ανά διδακτική προσέγγιση, φύλο και εμπειρία κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.
- Οι επιδόσεις των μαθητών κάθε ομάδας στον αρχικό και τον τελικό έλεγχο και η μεταξύ τους σύγκριση.
- Η σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη δοκιμασία μέσω της χρήσης των παραδοσιακών μέσων γραφής και του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

6.1 Η ισοδυναμία των ομάδων – Προέλεγχος

Όπως αναφέραμε στο μεθοδολογικό κομμάτι αυτής της ενότητας χρησιμοποιήσαμε τρία διαγνωστικά εργαλεία στην αρχή της έρευνας για να ελέγξουμε αν οι ομάδες μας είναι ισοδύναμες. Τα εργαλεία αυτά ήταν το τεστ Raven για τη μη λεκτική νοημοσύνη, το τεστ PPVT για το προσληπτικό λεξιλόγιο και το τεστ φωνολογικής επίγνωσης. Μετά το πέρας των δοκιμασιών αυτών μετρήθηκαν οι επιδόσεις των μαθητών σε κάθε δοκιμασία ξεχωριστά και δημιουργήθηκε μία βάση δεδομένων μέσω του στατιστικού πακέτου S.P.S.S 17. Προτού όμως περάσουμε στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, ας δούμε την υψηλότερη και χαμηλότερη βαθμολογία τους.

Η μέγιστη βαθμολογία για τη δοκιμασία Raven σχετικά με τη μη λεκτική νοημοσύνη ήταν 16 βαθμοί. Κανένας από τους μαθητές δεν ξεπέρασε τους 6 βαθμούς και δεν έπεσε κάτω από τους δύο βαθμούς. Η μέγιστη βαθμολογία για τη δοκιμασία PPVT, η οποία μετρά το προσληπτικό λεξιλόγιο ήταν 58 βαθμοί. Κανένας μαθητής δεν ξεπέρασε τους 26 βαθμούς και κανείς τους δεν έπεσε κάτω από τους 8 βαθμούς. Τέλος, η μέγιστη βαθμολογία για τη δοκιμασία της φωνολογικής επίγνωσης ήταν 30 βαθμοί. Η υψηλότερη βαθμολογία που σημειώθηκε ήταν 25 βαθμοί και η χαμηλότερη ήταν 18 βαθμοί.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο είχαμε τρεις ομάδες, μία πειραματική και δύο ελεγχόμενες. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από 9 μαθητές. Η κατανομή του δείγματος της μελέτης παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα 17.

Πίνακας 17: Κατανομή του δείγματος της μελέτης ανά φύλο και ομάδα.

Ομάδες	*Κορίτσια*	*Αγόρια*	Σύνολο
Πειραματική ομάδα (ΠΟ)	5	4	9
Ομάδα ελέγχου 1 (ΟΕ1)	3	6	9
Ομάδα ελέγχου 2 (ΟΕ2)	5	4	9
Σύνολο	13	14	27

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων των δοκιμασιών αυτών χρησιμοποιήσαμε την απλή ανάλυση διαφοράς με ένα παράγοντα (One Way ANOVA). Ο παράγοντας αυτός ήταν η ομάδα στην οποία ανήκουν οι μαθητές. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 18.

Πίνακας 18: Επιδόσεις των τριών ομάδων και επίπεδο σημαντικότητας.

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ	ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	P
Μη λεκτική νοημοσύνη	ΠΟ	4,11	,984
	ΟΕ1	4,00	
	ΟΕ2	4,00	
Προσληπτικό λεξιλόγιο	ΠΟ	18,22	,414
	ΟΕ1	14,33	
	ΟΕ2	17,11	
Φωνολογική Επίγνωση	ΠΟ	21,88	,663
	ΟΕ1	21,00	
	ΟΕ2	21,22	

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται να μην υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις τρεις ομάδες, τόσο στους μέσους όρους, όσο και σε επίπεδο σημαντικότητας καθώς σε όλες είναι $p>0,05$.

Παρατηρώντας τις επιδόσεις των μαθητών θελήσαμε να κάνουμε μία δεύτερη σύγκριση με βάση το φύλο των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό κριτήριο t-τεστ. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Στα αποτελέσματα του πίνακα 19 διαπιστώνεται σημαντική στατιστική διαφορά $p<0,05$ ανάλογα με το φύλο των μαθητών. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που τον χρησιμοποιήσαμε ως ανεξάρτητη μεταβλητή στη μετέπειτα έρευνά μας. Φαίνεται ότι τα κορίτσια υπερέχουν των αγοριών στις επιδόσεις τους στις τρεις διαγνωστικές διαδικασίες του Raven, PPVT και στη φωνολογική επίγνωση.

Πίνακας 19: Επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με το φύλο.

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ	ΦΥΛΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	P
Μη λεκτική νοημοσύνη	Κορίτσια	3,28	,003
	Αγόρια	4,84	
Προσληπτικό Λεξιλόγιο	Κορίτσια	12,28	,000
	Αγόρια	21,15	
Φωνολογική Επίγνωση	Κορίτσια	20,21	,001
	Αγόρια	22,61	

Τέλος, στα αποτελέσματα του πίνακα 20 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με τη διάκρισή τους σε αρχάριους και έμπειρους. Το δείγμα και η ηλικία των μαθητών δε μας επέτρεψαν να διακρίνουμε τους μαθητές σε αρχάριους, κανονικούς και έμπειρους, όπως συνηθίζεται σε έρευνες για το γραπτό λόγο (Σπαντιδάκης 1998). Επιπλέον, υπήρξε δυσκολία από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς δεν μπορούσαν να προβούν σε μια τέτοια διάκριση τόσο νωρίς στη σχολική ζωή των μαθητών. Για το λόγο αυτό καταλήξαμε στη διάκρισή τους σε αρχάριους και έμπειρους.

Πίνακας 20: Επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με την εμπειρία.

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ	ΕΜΠΕΙΡΙΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	P
Μη λεκτική νοημοσύνη	Έμπειροι	4,80	,001
	Αρχάριοι	3,08	
Προσληπτικό λεξιλόγιο	Έμπειροι	19,73	,002
	Αρχάριοι	12,58	
Φωνολογική Επίγνωση	Έμπειροι	19,83	,000
	Αρχάριοι	22,60	

Τα αποτελέσματα του πίνακα 20 δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$ ανάμεσα σε αρχάριους και έμπειρους μαθητές, σύμφωνα με τη διάκριση των εκπαιδευτικών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη διάκριση αυτή κατά την επεξεργασία των μεταβλητών της έρευνας.

6.2 Παρουσίαση ποιοτικών δεδομένων

6.2.1 Οι συνεντεύξεις

Ο όρος συνέντευξη, όταν αναφέρεται κάποιος σε μαγνητοφωνημένες συζητήσεις με μικρά παιδιά ακούγεται κάπως υπερβολικός, αλλά είμαστε υποχρεωμένοι να τον χρησιμοποιήσουμε, καθώς είναι ο δόκιμος και επιστημονικός όρος για τη διαδικασία στην οποία υποβλήθηκαν οι μαθητές των ομάδων μας πριν και μετά την παρέμβαση.

Η οργάνωση των ερωτήσεων ήταν μία δύσκολη διεργασία καθώς δεν είναι εύκολο να προβλέψει κανείς τον τρόπο απάντησης των μικρών παιδιών. Προσπαθήσαμε όμως, όπως αναφέραμε ήδη, να αποφύγουμε ερωτήσεις που θα μπορούσαν να απαντηθούν με απλές καταφατικές και αρνητικές εκφράσεις. Επαναλάβαμε κάποιες από τις ερωτήσεις μας δύο και τρεις φορές με διαφορετική διατύπωση για να είμαστε σίγουροι ότι η εύκολη και συχνότατη απάντηση «δεν ξέρω» θα δήλωνε πραγματική άγνοια και όχι μη κατανόηση ή απροθυμία από τη μεριά των μαθητών.

Παρόλα αυτά οι συζητήσεις που έγιναν με τους μαθητές της Α΄ τάξης πριν την παρεμβατική διδασκαλία περιείχαν μία συχνότατη εμφάνιση αυτής της απάντησης. Κατά την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων προσπαθήσαμε να ομαδοποιήσουμε τις απαντήσεις των υποκειμένων σύμφωνα με τις ερευνητικές μας υποθέσεις καθώς και να τις μελετήσουμε ξεχωριστά σε απαντήσεις αρχάριων και έμπειρων μαθητών και μαθητών πειραματικής και ομάδων ελέγχου.

Η ανάλυση που ακολουθεί, χωρίζεται σε δύο κύρια μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τα ποιοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων πριν την παρεμβατική διαδικασία και το δεύτερο μέρος αφορά τα δεδομένα των συνεντεύξεων μετά την παρεμβατική διαδικασία. Σε κάθε μέρος θα παρουσιαστούν τα δεδομένα ανά ομάδα, ανά εμπειρία ή απειρία μαθητή σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που έχουμε κάνει και τέλος ανά φύλο. Στο τέλος κάθε ενότητας θα υπάρχει συγκεντρωτική και συγκριτική ανάλυση. Μετά το πέρας της ολοκλήρωσης και

των δύο μερών θα υπάρξει ενότητα σύγκρισης δεδομένων πριν και μετά την παρέμβαση ανά ομάδα, εμπειρία και φύλο. Σε μερικά σημεία της ανάλυσης θα παρατίθενται αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων των μαθητών για να γίνεται περισσότερο κατανοητή η παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Η κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων έχει ήδη παρουσιαστεί στον πίνακα 3, στην ενότητα των μέσων συλλογής δεδομένων.

6.2.2 Αρχικός έλεγχος

6.2.2.1 Πειραματική ομάδα

6.2.2.1.1 Γραμματισμός και επίγνωση γραπτού

Οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις σχετικά με το γραμματισμό και την επίγνωση γραπτού ήταν περιεκτικές και σύντομες. Αναφορικά με τον τίτλο της ιστορίας που τους αρέσει οι περισσότεροι έδωσαν τίτλο παραμυθιού ή κινουμένων σχεδίων. Τρεις μαθητές δεν έδωσαν κανένα τίτλο απαντώντας ότι τους αρέσουν όλες οι ιστορίες ή ότι δεν ήξεραν καμία να μας πουν. Μόνο δύο μαθητές θέλησαν να μας πουν μία ιστορία, δίνοντάς μας και τον τίτλο της. Επρόκειτο βέβαια για γνωστά παραμύθια.

Η ερώτηση που ακολουθούσε, ζητούσε το όνομα ή την ιδιότητα του συγγραφέα της ιστορίας που ανέφεραν. Έγινε μόνο σε όσους μαθητές είχαν δώσει έναν τίτλο ιστορίας. Οι περισσότερες απαντήσεις δήλωναν άγνοια. Μόνο τρεις μαθητές απάντησαν στην ερώτηση αυτή. Ένας από αυτούς απάντησε λέγοντας ότι οι ιστορίες γράφονται από ανθρώπους και οι άλλοι δύο είπαν ότι τις γράφουν οι παραμυθάδες. Συγκεκριμένα, ένας από αυτούς είπε ότι τις γράφουν οι «παραμυθές», με προφανή δυσκολία να αποδώσει στον πληθυντικό αριθμό τη λέξη παραμυθάς.

Παρακάτω παρατίθενται δύο αποσπάσματα σχετικά με την ιστορία που επέλεξαν ή αρνήθηκαν να διηγηθούν, από τις συνεντεύξεις του αρχικού ελέγχου των μαθητών της πειραματικής ομάδας, ενός αρχάριου και ενός έμπειρου μαθητή. Στην ενότητα του τελικού ελέγχου θα παρατεθούν αποσπάσματα των ίδιων μαθητών για να δούμε τη διαφοροποίησή τους.

015 Συν. ..ποια ιστορία σου αρέσει περισσότερο;
016 Γκ. …η κοκκινοσκουφίτσα…

017 Συν. ξέρεις πώς λέγεται αυτός που έχει γράψει την ιστορία αυτή;
018 Γκ. ..όχι
019 Συν. πώς λέγονται αυτοί που γράφουν ιστορίες;
020 Γκ. ..δεν ξέρω..
021 Συν. ..θα μου πεις τώρα κι εσύ μια ιστορία, όποια θέλεις;
022 Γκ. ..δεν ξέρω..
023 Συν. ..μία πες μου όποια θέλεις εσύ…
024 Γκ. ..δε θυμάμαι καμία..
Απόσπασμα 1. Αρχάριος μαθητής πειραματικής ομάδας

015 Συν. ..ποια ιστορία σου αρέσει περισσότερο;
016 Δημ.Ν. ..η σταχτοπούτα..
017 Συν. ..ξέρεις πώς λέγεται αυτός που έχει γράψει την ιστορία αυτή;
018 Δημ.Ν. Όχι
019 Συν. πώς λέγονται αυτοί που γράφουν ιστορίες;
020 Δημ.Ν. ..εε..παραμυθάδες..
021 Συν. θα μου πεις τώρα κι εσύ μια ιστορία, όποια θέλεις;
022 Δημ.Ν. ..ναι..
023 Συν. ποια ιστορία θα μου πεις;
024 Δημ.Ν. ..τη σταχτοπούτα..
025 Συν. ωραία, ποιος έχει γράψει την ιστορία αυτή;
026 Δημ.Ν. ..δεν ξέρω..
027 Συν. ..ωραία
028 Δημ.Ν. η σταχτοπούτα..και πέθανε η μαμά της..και ο μπαμπάς της παντρεύτηκε μία άλλη γυναίκα..και είχε δύο αδερφές.. και μια μέρα ο πρίγκιπας έκανε χορό και την κάλεσε....ήρθε η καλή νεράιδα και της βρήκε φόρεμα.. και της βρήκε άμαξα και πήγε στο χορό και ο πρίγκιπας..την αγάπησε..και χόρεψαν..και μετά έφυγε..και ξέχασε το παπούτσι..και πήγε σπίτι..αλλά ο πρίγκιπας έψαξε και τη βρήκε.. και παντρεύτηκαν και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα..
Απόσπασμα 2. Έμπειρη μαθήτρια πειραματικής ομάδας.

Όσον αφορά τη χρονική σειρά με την οποία τοποθέτησαν τις εικόνες και διηγήθηκαν την ιστορία, οι περισσότεροι μαθητές την ακολούθησαν σωστά. Τρεις από τους μαθητές έβαλαν τις εικόνες σε λανθασμένη σειρά. Βέβαια, η περιγραφή και διήγησή τους ήταν σύντομη και απλή.

Επίσης, υπήρξε συνάφεια μεταξύ εικόνας και αφήγησης από όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τη λανθασμένη σειρά, την οποία ακολούθησαν. Τέλος, αναφορικά με το τέλος που θέλησαν να δώσουν στην ιστορία τους, οι περισσότεροι έδωσαν το αναμενόμενο τέλος σύμφωνα με τις εικόνες. Τέσσερις από αυτούς έδωσαν λανθασμένη εκδοχή του τέλους, καθώς δεν υπήρχε άμεση συσχέτιση με την ιστορία που αφηγούνταν οι εικόνες. Παρακάτω παρατίθενται δύο ακόμη αποσπάσματα από τις ιστορίες που διηγήθηκαν οι μαθητές μέσα από τις εικόνες.

023 Συν. ..καλά.. Τώρα θα σου δείξω πέντε εικόνες. Θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου διηγηθείς την ιστορία που λένε.
024 Μαρ. ….
025 Συν. ..ωραία…πες μου τώρα την ιστορία που δείχνουν οι εικόνες… Τις βάζει στη σωστή σειρά…
026 Μαρ. ..ο μπαμπάς σκεπάζει το παιδάκι του..το παιδάκι έχει ξυπνήσει..το παιδάκι κάνει μπάνιο..πλένει τα δόντια του..τρώει και πάει σχολείο..
027 Συν. ..ωραία…αν είχαμε άλλη μια εικόνα τι θα έδειχνε;
028 Μαρ. ..να λέει η κυρία την ορθογραφία…
Απόσπασμα 3. Έμπειρη μαθήτρια πειραματικής ομάδας

023 Συν. καλά! Τώρα θα σου δείξω πέντε εικόνες. Θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου διηγηθείς την ιστορία που λένε.
024 Μαν. …..ντάξει..
025 Συν. ωραία…πες μου τώρα την ιστορία που δείχνουν οι εικόνες… Τις βάζει στη σωστή σειρά…
026 Μαν. ..ο μπαμπάς ξυπνά το παιδάκι..αυτό κάνει μπάνιο μόνο του..αυτό χτενίζεται..το παιδάκι πίνει γάλα..αυτό πάει σχολείο..

027 Συν. ωραία…αν είχαμε άλλη μια εικόνα τι θα έδειχνε;
028 Μαν. …το παιδάκι γράφει στον πίνακα…
Απόσπασμα 4. Αρχάριος μαθητής πειραματικής ομάδας

6.2.2.1.2 Περιεχόμενο – Δομή

Οι περισσότεροι μαθητές της Πειραματικής ομάδας τα πήγαν πολύ καλά στην κάλυψη της βασικής δομής της ιστορίας που περιέγραψαν μέσα από τις εικόνες. Το ίδιο ισχύει και για τους δύο μαθητές που θέλησαν να μας αφηγηθούν μία δική τους ιστορία.

Στην τοποθέτησή τους κατά τη διάρκεια της αφήγησης δεν αναφέρθηκαν στο χωρικό και χρονικό πλαίσιο της ιστορίας τους. Όπως αναφέρθηκε και πριν, η αφήγησή τους ήταν πολύ σύντομη. Υπήρχε όμως πιστότητα στην αφήγηση από τους περισσότερους μαθητές, σε σχέση με τις εικόνες που περιέγραφαν. Το σημείο στο οποίο δεν υπήρξε πιστότητα, ήταν το τέλος της ιστορίας, για το οποίο δεν υπήρχε εικόνα και έπρεπε εκείνοι να το αποδώσουν. Τέσσερις από αυτούς έδωσαν ένα τέλος που δε σχετιζόταν με την προηγούμενη αφήγησή τους.

6.2.2.1.3 *Ολιστικά κριτήρια*

Τα ολιστικά κριτήρια, όπως έχει ήδη σημειωθεί, είναι η γνησιότητα, η δομή και το γλωσσικό ύφος. Το κριτήριο της γνησιότητας δεν υπήρξε κατά την αφήγηση των μαθητών, καθώς όλοι επέμειναν σε μία απλή εξιστόρηση με απλή και περιορισμένη περιγραφή των εικόνων. Ακόμη και στην απόδοση του τέλους της ιστορίας, οι απαντήσεις τους ήταν σύντομες και απλές.

Το κριτήριο της δομής στην ενότητα αυτή εξετάζει τη συνοχή και την οργάνωση της αφήγησης. Οι παράμετροι αυτές δεν καλύφθηκαν με επιτυχία από τους μαθητές, καθώς υπήρχαν πολλές παύσεις πριν από κάθε εικόνα, όλοι σχεδόν ξεκινούσαν με την έκφραση «εδώ δείχνει» και γενικότερα χρησιμοποίησαν σκόρπιες προτάσεις που ναι μεν είχαν άμεση σχέση με την εικόνα, αλλά δεν προσπαθούσαν να τις συνδέσουν μεταξύ τους.

Τέλος, αναφορικά με το κριτήριο του γλωσσικού ύφους δεν χρησιμοποίησαν επίθετα, επιρρήματα ή συνδετικές εκφράσεις.

6.2.2.1.4 Μεταγνωστικές δεξιότητες

Στις ερωτήσεις που είχαν ως στόχο την ανίχνευση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι απαντήσεις που δόθηκαν αφορούσαν τις μηχανιστικές

δεξιότητες και κυρίως τα σημεία στίξης, τον τονισμό και τα κεφαλαία και πεζά γράμματα. Ιδιαίτερη έμφαση έδωσαν επίσης στην καλλιγραφία, την εμφάνιση του γραπτού και την καταγραφή του ονόματός τους. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν περιλαμβάνουν τις απαντήσεις μίας έμπειρης μαθήτριας και ενός αρχάριου μαθητή σχετικά με τις οδηγίες που θα έδιναν σε μία φίλη ή ένα φίλο για να γράψουν μία ωραία ιστορία και να πάρουν καλό βαθμό.

037 Συν.	..τώρα πρέπει να δώσεις οδηγίες σε κάποια φίλη σου για να γράψει μια ωραία ιστορία και να πάρει καλό βαθμό. Τι οδηγίες θα του έδινες;
038 Νικ.	..θα της έλεγα να γράψει το όνομά της και να κάνει καλά γράμματα..
039 Συν.	..ωραία, τι θα της έλεγες να προσέξει περισσότερο
040 Νικ.	..τα γράμματα..
041 Συν.	..και τι θα της έλεγες να γράψει πρώτα;
042 Νικ.	..μεγάλο γράμμα..
043 Συν.	..το πιο σημαντικό πράγμα που πρέπει να κάνει κάποιος όταν γράφει μια ιστορία, ποιο είναι;
044 Νικ.	..καλά γράμματα..

Απόσπασμα 5. Έμπειρη μαθήτρια πειραματικής ομάδας

035 Συν.	τώρα πρέπει να δώσεις οδηγίες σε κάποιον φίλο σου για να γράψει μια ωραία ιστορία και να πάρει καλό βαθμό. Τι οδηγίες θα του έδινες;
036 Δαβ.	..να γράφει σιγά..
037 Συν.	..πρώτα τι πρέπει να κάνει;
038 Δαβ.	..ησυχία..
039 Συν.	ωραία, τι θα του έλεγες να προσέξει περισσότερο
040 Δαβ.	..ε..καλά γράμματα..
041 Συν.	τι θα του έλεγες να γράψει πρώτα;
042 Δαβ.	..όνομα..
043 Συν.	το πιο σημαντικό πράγμα που πρέπει να κάνει κάποιος όταν γράφει μια ιστορία, ποιο είναι;
044 Δαβ.	..δεν ξέρω..

Απόσπασμα 6. Αρχάριος μαθητής πειραματικής ομάδας

6.2.2.2 Ομάδα Ελέγχου 1

6.2.2.2.1 Γραμματισμός και επίγνωση γραπτού

Οι απαντήσεις των μαθητών της πρώτης ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις σχετικά με το γραμματισμό και την επίγνωση γραπτού ήταν επίσης περιεκτικές και σύντομες. Ο τίτλος της αγαπημένης ιστορίας που έδωσαν ήταν επίσης τίτλος παραμυθιού ή κινουμένων σχεδίων. Δύο από τους μαθητές δεν έδωσαν κανένα τίτλο απαντώντας ότι ξέρουν πολλές ιστορίες αλλά δε θυμούνται καμία αυτή τη στιγμή ή ότι δεν ήξεραν καμία να μας πουν. Μόνο ένας μαθητής θέλησε να μας πει μία ιστορία, δίνοντάς μας και τον τίτλο της. Επρόκειτο βέβαια για γνωστό παραμύθι.

Η επόμενη ερώτηση ζητούσε το όνομα ή την ιδιότητα του συγγραφέα της ιστορίας που ανέφεραν. Έγινε μόνο σε όσους μαθητές είχαν δώσει έναν τίτλο ιστορίας. Οι περισσότερες απαντήσεις ήταν «δεν ξέρω». Υπήρξε ένα

μαθητής, ο οποίος μας είπε ότι λέγεται συγγραφέας, χρησιμοποιώντας τη λέξη «συγγραφές» στον πληθυντικό αριθμό. Μία ακόμη μαθήτρια μας είπε ότι λέγονται παραμυθάδες. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι ενδεικτικά των απαντήσεων των μαθητών.

015 Συν.	ποια ιστορία σου αρέσει περισσότερο;
016 ΚωστΛ.	..ο κακός λύκος και τα κατσικάκια..
017 Συν.	..ποιος έχει γράψει την ιστορία αυτή;
018 ΚωστΛ.	..δεν ξέρω..
019 Συν.	πώς λέγονται αυτοί που γράφουν ιστορίες;
020 ΚωστΛ.	..συγγραφείς..
021 Συν.	..θα μου πεις τώρα κι εσύ μια ιστορία, όποια θέλεις;
022 ΚωστΛ.	Μια φορά κι έναν καιρό ήταν η..Κοκκινοσκουφίτσα..που πήγε στη γιαγιά της φαγητό..αλλάτην είδε ο λύκος..
023 Συν.	..ναι..
024 ΚωστΛ.	.. και πήγε πρώτος στη γιαγιά και την έφαγε και μετά πήγε η κοκκινοσκουφίτσα και την έφαγε με το μεγάλο στόμα του.. και ο κυνηγός τον είδε και έβγαλε τη γιαγιά και την κοκκινοσκουφίτσα από την κοιλιά του..
Απόσπασμα 7.	Έμπειρος μαθητής πρώτης ομάδας ελέγχου.

015 Συν.	..ποια ιστορία σου αρέσει περισσότερο;
016 Γιαν.	..όλες..
017 Συν.	πώς λέγονται αυτοί που γράφουν ιστορίες;
018 Γιαν.	..δεν ξέρω..
019 Συν.	..θα μου πεις τώρα κι εσύ μια ιστορία, όποια θέλεις;
020 Γιαν.	…δεν ξέρω..
021 Συν.	..δεν ξέρεις καμία ιστορία..δε θυμάσαι;
022 Γιαν.	..δεν ξέρω..
Απόσπασμα 8.	Αρχάριος μαθητής πρώτης ομάδας ελέγχου.

Η χρονική σειρά με την οποία τοποθέτησαν τις εικόνες και διηγήθηκαν την ιστορία, ήταν σωστή από το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών. Δύο από τους μαθητές έβαλαν δύο εικόνες σε λανθασμένη σειρά και ένας μαθητής τις έβαλε όλες σε λανθασμένη σειρά καταβάλλοντας μηδενική προσπάθεια να αφηγηθεί μία ιστορία. Περιορίστηκε στην απλή περιγραφή των εικόνων, ακριβώς όπως τις έβλεπε. Συνολικά, η περιγραφή και διήγησή τους ήταν σύντομη και απλή.

Υπήρξε συνάφεια μεταξύ εικόνας και αφήγησης ή περιγραφής από τους περισσότερους μαθητές, ανεξάρτητα από τη λανθασμένη σειρά, την οποία ακολούθησαν. Τέλος, το τέλος που που έδωσαν στην ιστορία τους, ήταν το αναμενόμενο, σύμφωνα με τις εικόνες. Τρεις από αυτούς έδωσαν λανθασμένη εκδοχή του τέλους, καθώς δεν υπήρχε άμεση συσχέτιση με την ιστορία που αφηγούνταν οι εικόνες και ένας μαθητής δε θέλησε να δώσει κανένα τέλος, δηλώνοντας άγνοια. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι από τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την αφήγηση ιστορίας μέσα από εικόνες.

025 Συν.	πολύ ωραία! Τώρα θα σου δείξω πέντε εικόνες. Θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου διηγηθείς την ιστορία που λένε.	Τις βάζει στη σωστή σειρά…
026 Ποπ.	….	
027 Συν.	ωραία…πες μου τώρα την ιστορία που δείχνουν οι εικόνες…	
028 Ποπ.	..ένα παιδί κοιμάται…ξυπνάει … κάνει μπάνιο, πλένει τα χέρια και τα μούτρα του, τρώει	

	το φαγητό του και πηγαίνει στο σχολείο..	
029 Συν.	ωραία…αν είχαμε άλλη μια εικόνα τι θα έδειχνε; Τι θα γινόταν σε αυτή;	
030 Ποπ.	…το παιδί πάει στην τάξη και βγάζει τα βιβλία..όχι όλα..	

Απόσπασμα 9. Έμπειρη μαθήτρια πρώτης ομάδας ελέγχου.

023 Συν.	..ωραία..τώρα θα σου δείξω πέντε εικόνες. Θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου διηγηθείς την ιστορία που λένε.	
024 Κωστ.	….	Τις βάζει σε λάθος σειρά…
025 Συν.	ωραία…πες μου τώρα την ιστορία που δείχνουν οι εικόνες…	
026 Κωστ.	..το παιδάκι σηκώνεται και πάει σχολείο..τρώει..πλένει χέρια..	
027 Συν.	Ωραία…αν είχαμε άλλη μια εικόνα τι θα έδειχνε; Τι θα γινόταν σε αυτή;	
028 Κωστ.	…το παιδάκι πάει βόλτα..	

Απόσπασμα 10. Άπειρος μαθητής πρώτης ομάδας ελέγχου.

6.2.2.2.2 Περιεχόμενο – Δομή

Οι μαθητές της πρώτης ομάδας ελέγχου τα πήγαν σχετικά καλά στην κάλυψη της βασικής δομής της ιστορίας που περιέγραψαν μέσα από τις εικόνες. Τρεις μαθητές θέλησαν να μας αφηγηθούν μία δική τους ιστορία και τα πήγαν πολύ καλά και σε αυτή την αφήγηση.

Κατά την αφήγηση όλων των μαθητών δεν υπήρξε αναφορά στο χωρικό και χρονικό πλαίσιο της ιστορίας τους. Οι αφηγήσεις τους ήταν πολύ απλές και σύντομες. Υπήρχε όμως πιστότητα στην αφήγηση από τους περισσότερους μαθητές, σε σχέση με τις εικόνες που περιέγραφαν, εκτός από ένα μαθητή, στον οποίο αναφερθήκαμε και σε προηγούμενο σημείο. Το τέλος της ιστορίας δεν ακολούθησε τη φυσική πορεία του για τέσσερις μαθητές, ένας από τους οποίους δε θέλησε να κάνει καμία αναφορά γι' αυτό.

6.2.2.2.3 Ολιστικά κριτήρια

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης ή περιγραφής τους οι μαθητές δε χρησιμοποίησαν τη φαντασία τους ή κάποια απροσδόκητα στοιχεία, με αποτέλεσμα το κριτήριο της γνησιότητας να μην εμφανιστεί σε κάποια από τις ιστορίες των μαθητών. Όλοι οι μαθητές παρέμειναν σε απλή εξιστόρηση και απλή και περιορισμένη περιγραφή των εικόνων. Ακόμη και στην απόδοση του τέλους της ιστορίας, οι απαντήσεις τους ήταν σύντομες και απλές.

Το κριτήριο της δομής αναφορικά με τη συνοχή και την οργάνωση της αφήγησης ή περιγραφής τους δεν καλύφθηκε με επιτυχία από τους μαθητές, καθώς και στην ομάδα αυτή, υπήρχαν πολλές παύσεις πριν από κάθε εικόνα, όλοι σχεδόν ξεκινούσαν με την έκφραση «εδώ δείχνει» ή «εδώ πέρα» και γενικότερα χρησιμοποίησαν σκόρπιες προτάσεις που είχαν άμεση σχέση με την εικόνα, αλλά δεν υπήρχε μία συγκροτημένη δομή στην ιστορία.

Τέλος, αναφορικά με το κριτήριο του γλωσσικού ύφους οι μαθητές δεν έκαναν χρήση επιθέτων, επιρρημάτων ή συνδετικών εκφράσεων.

6.2.2.2.4 Μεταγνωστικές δεξιότητες

Οι ερωτήσεις που είχαν ως στόχο την ανίχνευση μεταγνωστικών δεξιοτήτων απαντήθηκαν με αναφορά μόνο για τις μηχανιστικές δεξιότητες και συγκεκριμένα τα σημεία στίξης, τον τονισμό και τα κεφαλαία και πεζά γράμματα. Υπήρξαν επίσης επισημάνσεις από όλους τους μαθητές για την καλλιγραφία, την ωραία εμφάνιση του γραπτού και την ύπαρξη του ονόματός τους σε αυτό. Παρακάτω παρατίθενται αποσπάσματα από δύο μαθητές.

037 Συν.	τώρα πρέπει να δώσεις οδηγίες σε κάποια φίλη σου για να γράψει μια ωραία ιστορία και να πάρει καλό βαθμό. Τι οδηγίες θα της έδινες;
038 Μαρ.	..να κάνει καλά γράμματα..να βάζει τόνους..τελεία...
039 Συν.	ωραία, τι θα της έλεγες να προσέξει περισσότερο
040 Μαρ.	..τα καλά γράμματα..
041 Συν.	τι θα της έλεγες να γράψει πρώτα;
042 Μαρ.	…όνομα..
043 Συν.	το πιο σημαντικό πράγμα που πρέπει να κάνει κάποιος όταν γράφει μια ιστορία, ποιο είναι;
044 Μαρ.	..να μην τα ξεχνάει γράμματα.. τόνους..
Απόσπασμα 11.	Έμπειρη μαθήτρια πρώτης ομάδας ελέγχου.

035 Συν.	τώρα πρέπει να δώσεις οδηγίες σε κάποια φίλη σου για να γράψει μια ωραία ιστορία και να πάρει καλό βαθμό. Τι οδηγίες θα της έδινες;
036 Νικ.	..να προσέχει στον πίνακα..
037 Συν.	ωραία, τι θα του έλεγες να προσέξει περισσότερο
038 Νικ.	....τους τόνους..
039 Συν.	τι θα του έλεγες να γράψει πρώτα;
040 Νικ.	…δεν ξέρω..
041 Συν.	το πιο σημαντικό πράγμα που πρέπει να κάνει κάποιος όταν γράφει μια ιστορία, ποιο είναι;
042 Νικ.	..τα καλά γράμματα..
Απόσπασμα 12.	Άπειρος μαθητής πρώτης ομάδας ελέγχου.

6.2.2.3 Ομάδα ελέγχου 2

6.2.2.3.1 Γραμματισμός και επίγνωση γραπτού

Οι απαντήσεις των μαθητών της δεύτερης ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις οι οποίες εξέταζαν το γραμματισμό και την επίγνωση γραπτού ήταν απλές και σύντομες. Οι τίτλοι που έδωσαν οι μαθητές και αυτής της ομάδας ήταν τίτλοι παραμυθιών ή κινουμένων σχεδίων. Τρεις μαθητές δεν έδωσαν κανένα τίτλο απαντώντας ότι δεν ήξεραν καμία ιστορία να μας πουν. Μόνο δύο μαθήτριες θέλησαν να μας πουν μία ιστορία, δίνοντάς μας και τον τίτλο της. Και σε αυτή την ομάδα οι ιστορίες που μας αφηγήθηκαν ήταν γνωστά παραμύθια.

Με την επόμενη ερώτηση ζητούσαμε από τους μαθητές να μας πουν το όνομα ή την ιδιότητα του συγγραφέα της ιστορίας που ανέφεραν. Η ερώτηση

αυτή έγινε μόνο σε όσους μαθητές είχαν δώσει έναν τίτλο ιστορίας. Οι περισσότερες απαντήσεις ήταν «δεν ξέρω». Υπήρξε μόνο μία μαθήτρια, η οποία χρησιμοποίησε τη λέξη «παραμυθάς» με σωστή απόδοσή της στον πληθυντικό αριθμό. Παραθέτουμε και σε αυτό το σημείο δύο αποσπάσματα από μαθητές της δεύτερης ομάδας ελέγχου.

015 Συν.	..ποια ιστορία σου αρέσει περισσότερο;
016 Αλεξ.	..εεε δεν ξέρω ..
017 Συν.	..κάποια που σου αρέσει περισσότερο;
018 Αλεξ.	..δε θυμάμαι..
019 Συν.	πώς λέγονται οι άνθρωποι που γράφουν ιστορίες;
020 Αλεξ.	..εεε..δεν ξέρω..
021 Συν.	..θα μου πεις τώρα κι εσύ μια ιστορία, όποια θέλεις;
022 Αλεξ.	…εεε δεν ξέρω..όχι…
Απόσπασμα 13.	Άπειρος μαθητής δεύτερης ομάδας ελέγχου.

015 Συν.	..ποια ιστορία σου αρέσει περισσότερο;
016 Ζαχαρ.	..όλες..
017 Συν.	..κάποια που σου αρέσει περισσότερο;
018 Ζαχαρ.	..τη Σταχτοπούτα..
019 Συν.	πώς λέγονται οι άνθρωποι που γράφουν ιστορίες;
020 Ζαχαρ.	..εεε..δεν ξέρω..
021 Συν.	..θα μου πεις τώρα κι εσύ μια ιστορία, όποια θέλεις;
022 Ζαχαρ.	…δεν ξέρω..
023 Συν.	..όποια θέλεις εσύ;
024 Ζαχαρ.	..δε θυμάμαι..
Απόσπασμα 14.	Έμπειρη μαθήτρα δεύτερης ομάδας ελέγχου.

Η χρονική σειρά με την οποία τοποθέτησαν τις εικόνες και διηγήθηκαν την ιστορία, ήταν σωστή από την πλειονότητα των μαθητών. Ένας μαθητής έβαλε τρεις εικόνες σε λανθασμένη σειρά και ένας μαθητής τις έβαλε όλες σε λανθασμένη σειρά αλλά κατέβαλλε σημαντική προσπάθεια να αφηγηθεί την ιστορία που περιέγραφαν. Όπως και στις δύο προηγούμενες ομάδες, οι μαθητές ήταν σύντομοι και απλοί στην περιγραφή και διήγησή τους.

Υπήρξε συνάφεια μεταξύ εικόνας και αφήγησης ή περιγραφής από τους περισσότερους μαθητές, ανεξάρτητα από τη λανθασμένη σειρά, την οποία ακολούθησαν δύο από αυτούς. Οι περισσότεροι μαθητές έδωσαν το τέλος που αναμενόταν στην ιστορία τους, σύμφωνα με τις εικόνες. Τρεις από αυτούς έδωσαν λανθασμένη εκδοχή του τέλους, καθώς δε σχετιζόταν με την ιστορία που αφηγούνταν οι εικόνες.

023 Συν.	..εντάξει..τώρα θα σου δείξω πέντε εικόνες. Θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου διηγηθείς την ιστορία που λένε.	
024 Βαγγ.	….	Τις βάζει στη σωστή σειρά…
025 Συν.	ωραία…πες μου τώρα την ιστορία που δείχνουν οι εικόνες…	
026 Βαγγ.	..ο μπαμπάς βλέπει αν το παιδί κοιμάται..το παιδί κάνει μπάνιο..πλένει τα μούτρα του.. πίνει το γάλα και πάει στο σχολείο..	
027 Συν.	Ωραία…αν είχαμε άλλη μια εικόνα τι θα έδειχνε;	
028 Βαγγ.	…να γράφει ορθογραφία..	
Απόσπασμα 15.	Έμπειρη μαθήτρια δεύτερης ομάδας ελέγχου.	

023 Συν.	..εντάξει..τώρα θα σου δείξω πέντε εικόνες. Θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου διηγηθείς την ιστορία που λένε.	Τις βάζει σε λάθος σειρά…

024 Ραφ.	….
025 Συν.	ωραία…πες μου τώρα την ιστορία που δείχνουν οι εικόνες…
026 Ραφ.	..το παιδάκι κοιμάτα..εδώ πλένει τα χέρια..εδώ κάνει μπάνιο..εδώ τρώει..εδώ πάει να παίξει..
027 Συν.	Ωραία…αν είχαμε άλλη μια εικόνα τι θα έδειχνε;
028 Ραφ.	…κάνει ποδήλατο..
Απόσπασμα 16.	Άπειρη μαθήτρια δεύτερης ομάδας ελέγχου.

6.2.2.3.2 Περιεχόμενο – Δομή

Οι περισσότεροι μαθητές της δεύτερης ομάδας ελέγχου κάλυψαν πολύ καλά τη βασική δομή της ιστορίας που περιέγραψαν μέσα από τις εικόνες. Δύο μαθητές δέχτηκαν να μας αφηγηθούν μία δική τους ιστορία και η αφήγησή τους ήταν πολύ καλή.

Κανένας όμως από τους μαθητές και της δεύτερης ομάδας ελέγχου δεν έκανε αναφορά στο χωρικό και χρονικό πλαίσιο της ιστορίας του. Οι αφηγήσεις τους ήταν επίσης πολύ απλές και σύντομες. Υπήρχε όμως πιστότητα στην αφήγηση από τους περισσότερους μαθητές, σε σχέση με τις εικόνες που περιέγραφαν. Το τέλος της ιστορίας δεν ήταν το αναμενόμενο, σύμφωνα με την ιστορία που αφηγούνταν οι εικόνες για τρεις μαθητές.

6.2.1.3.3 *Ολιστικά κριτήρια*

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης ή περιγραφής τους οι μαθητές δε χρησιμοποίησαν απροσδόκητα ή φανταστικά στοιχεία, με αποτέλεσμα το κριτήριο της γνησιότητας να μην εμφανιστεί σε κάποια από τις ιστορίες τους. Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας ελέγχου παρέμειναν επίσης, σε απλή εξιστόρηση και απλή και περιορισμένη περιγραφή των εικόνων. Ακόμη και στην απόδοση του τέλους της ιστορίας, οι απαντήσεις τους ήταν σύντομες και απλές.

Δεν υπήρξε συνοχή και οργάνωση της αφήγησης ή περιγραφής τους αναφορικά με το κριτήριο της δομής. Οι παύσεις πριν από κάθε εικόνα ήταν πολλές, και όλοι σχεδόν ξεκινούσαν με την έκφραση «εδώ δείχνει» ή «εδώ πέρα» ακόμα και η τοπική έκφραση «επαέ» χρησιμοποιήθηκε από μαθητές της ομάδας αυτής. Στην αφήγησή τους έγινε κυρίως χρήση σκόρπιων προτάσεων που είχαν άμεση σχέση με την εικόνα, αλλά δεν υπήρχε μία συγκροτημένη δομή στην ιστορία τους.

Τέλος, αναφορικά με το κριτήριο του γλωσσικού ύφους οι μαθητές δεν έκαναν χρήση επιθέτων, επιρρημάτων ή συνδετικών εκφράσεων.

6.2.2.3.4 Μεταγνωστικές δεξιότητες

Οι ερωτήσεις που είχαν ως στόχο την ανίχνευση μεταγνωστικών δεξιοτήτων απαντήθηκαν και από τους μαθητές της δεύτερης ομάδας ελέγχου με έμφαση στις μηχανιστικές δεξιότητες και συγκεκριμένα στα σημεία στίξης, τον τονισμό και τα κεφαλαία και πεζά γράμματα. Υπήρξαν επισημάνσεις από όλους τους μαθητές για την καλλιγραφία και την ωραία εμφάνιση του γραπτού καθώς και την καταγραφή του ονόματός τους. Στο σημείο αυτό παρατίθενται τα σχετικά αποσπάσματα από δύο μαθητές της δεύτερης ομάδας ελέγχου.

035 Συν.	τώρα πρέπει να δώσεις οδηγίες σε κάποια φίλη σου για να γράψει μια ωραία ιστορία και να πάρει καλό βαθμό. Τι οδηγίες θα της έδινες;
036 Διον.	..κάνε καλά γράμματα..γράφε σωστά τις λέξεις..
037 Συν.	ωραία, τι θα του έλεγες να προσέξει περισσότερο
038 Διον.	..τα γράμματα..
039 Συν.	τι θα του έλεγες να γράψει πρώτα;
040 Διον.	..το όνομά του για να ξέρει η κυρία ότι είναι αυτουνού..
041 Συν.	το πιο σημαντικό πράγμα που πρέπει να κάνει κάποιος όταν γράφει μια ιστορία, ποιο είναι;
042 Διον.	..οι τόνοι..

Απόσπασμα 17. Έμπειρος μαθητής δεύτερης ομάδας ελέγχου.

035 Συν.	τώρα πρέπει να δώσεις οδηγίες σε κάποια φίλη σου για να γράψει μια ωραία ιστορία και να πάρει καλό βαθμό. Τι οδηγίες θα της έδινες;
036 Μανώλ.	..Διονύση κάνε καλά γράμματα και βάζε τελείες..
037 Συν.	ωραία, τι θα του έλεγες να προσέξει περισσότερο
038 Μανώλ.	..τα γράμματα..
039 Συν.	τι θα του έλεγες να γράψει πρώτα;
040 Μανώλ.	..όνομα..
041 Συν.	το πιο σημαντικό πράγμα που πρέπει να κάνει κάποιος όταν γράφει μια ιστορία, ποιο είναι;
042 Μανώλ.	..δεν ξέρω..

Απόσπασμα 18. Άπειρος μαθητής δεύτερης ομάδας ελέγχου

6.2.2.4 Συμπεράσματα σχετικά με τις απαντήσεις των μαθητών σύμφωνα με την ομάδα.

Οι μαθητές και των τριών ομάδων έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις και αφηγήθηκαν ή περιέγραψαν την ιστορία μέσα από τις εικόνες που τους δόθηκαν χρησιμοποιώντας απλές και σύντομες προτάσεις, με πολλές παύσεις και βοηθητικές εκφράσεις για να δείξουν το σημείο στο οποίο βρίσκονταν και περιέγραφαν κάθε φορά.

Οι περισσότεροι μαθητές έδωσαν τίτλους ιστοριών και συγκεκριμένα παραμυθιών ή κινουμένων σχεδίων. Δεν μπόρεσαν όμως να δώσουν μία απάντηση σχετικά με την ιδιότητα του συγγραφέα ή το όνομά του. Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές έβαλαν τις εικόνες στη σωστή σειρά και τις περιέγραψαν με συνάφεια. Το ίδιο συνέβη και με την απόδοση του τέλους της ιστορίας.

Θα λέγαμε ότι τα αποτελέσματα σε σχέση με το συγγραφέα, ήταν αναμενόμενα παρόλο που πολλές από τις δραστηριότητες του αναδυόμενου γραμματισμού (θεωρία που διέπει τη διδασκαλία τόσο στην προσχολική εκπαίδευση, όσο και στην πρωτοσχολική) επικεντρώνονται στην επίγνωση του γραπτού, μέρος του οποίου είναι και ο συγγραφέας. Επίσης, στο τετράδιο εργασιών του γλωσσικού εγχειριδίου της πρώτης τάξης του μαθητή υπάρχουν πολλές εικόνες από εξώφυλλα βιβλίων που εμφανίζουν τον τίτλο και το συγγραφέα της ιστορίας. Οι τίτλοι μάλιστα των ιστοριών αυτών έχουν να κάνουν με το γράμμα το οποίο διδάσκεται κάθε φορά. Παρόλα αυτά οι μαθητές μας, στο σύνολό τους, δεν μπόρεσαν να απαντήσουν στην ερώτηση αυτή, η οποία όπως έχουμε ήδη αναφέρει αποτελεί κριτήριο της εξαρτημένης μεταβλητής μας για την ποιότητα του γραπτού λόγου.

Αναφορικά με το περιεχόμενο και τη δομή, το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών και των τριών ομάδων κάλυψε τη βασική δομή της ιστορίας και είχε πιστότητα στην αφήγησή της αλλά δεν αναφέρθηκε στο χρονικό και χωρικό πλαίσιό της. Σε σχέση με τα ολιστικά κριτήρια το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών δε χρησιμοποίησε φανταστικά ή απροσδόκητα στοιχεία για να αφηγηθεί την ιστορία, δεν αφηγήθηκε μία ολοκληρωμένη ιστορία με συνοχή

και οργάνωση και δε χρησιμοποίησε επίθετα, επιρρήματα ή συνδετικές εκφράσεις.

Ο πίνακας 21 δείχνει συνοπτικά τις σωστές απαντήσεις και επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκαν.

Πίνακας 21. Τα συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών σύμφωνα με την ομάδα τους.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΟΜΑΔΕΣ		
Γραμματισμός & Επίγνωση γραπτού	Π.Ο.	Ο.Ε.1	Ο.Ε.2
1. Τίτλος	6	7	6
2. Συγγραφέας	2	2	1
3. Χρονική σειρά	6	6	7
4. Συνάφεια εικόνας – αφήγησης	5	5	5
5. Τέλος αφήγησης	5	5	6
Περιεχόμενο			
1. Κάλυψη βασικής δομής	5	5	5
2. Χρονικό και χωρικό πλαίσιο	0	0	0
3. Πιστότητα στην αφήγηση	5	5	5
Ολιστικά κριτήρια			
1. Γνησιότητα	0	0	0
2. Δομή	0	0	0
3. Γλωσσικό ύφος	0	0	0
Ανίχνευση μεταγνωστικών Δεξιοτήτων			
1. Μηχανιστικές Δεξιότητες	9	9	9
2. Μεταγνωστικές Δεξιότητες	0	0	0

Οι δεξιότητες που εμφανίστηκαν μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών ήταν αποκλειστικά μηχανιστικές και αφορούσαν τα σημεία στίξης, τον τονισμό, τα κεφαλαία και πεζά γράμματα καθώς και την ωραία εμφάνιση του γραπτού με τα «καλά» γράμματα.

Μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων του αρχικού ελέγχου διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις ομάδες των μαθητών.

6.2.2.5 Οι απαντήσεις των μαθητών ανάλογα με το φύλο.

Πίνακας 22. Τα συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών σύμφωνα με την ομάδα και το φύλο.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΟΜΑΔΕΣ					
Γραμματισμός & Επίγνωση γραπτού	Π.Ο.		Ο.Ε.1		Ο.Ε.2	
	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια
1. Τίτλος	4	2	3	4	4	2
2. Συγγραφέας	1	1	1	1	1	0
3. Χρονική σειρά	4	2	3	3	4	3
4. Συνάφεια εικόνας – αφήγησης	4	1	2	3	3	2
5. Τέλος αφήγησης	4	1	3	2	4	2
Περιεχόμενο						
1. Κάλυψη βασικής δομής	4	1	2	3	3	2
2. Χρονικό και χωρικό πλαίσιο	0	0	0	0	0	0
3. Πιστότητα στην αφήγηση	4	1	2	3	3	2
Ολιστικά κριτήρια						
1. Γνησιότητα	0	0	0	0	0	0
2. Δομή	0	0	0	0	0	0
3. Γλωσσικό ύφος	0	0	0	0	0	0
Ανίχνευση Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων						
1. Μηχανιστικές Δεξιότητες	5	4	3	6	5	4
2. Μεταγνωστικές Δεξιότητες	0	0	0	0	0	0

Δε θα αναφερθούμε αναλυτικά στις κατηγορίες των ερωτήσεων ανάλογα με το φύλο καθώς θεωρούμε ότι δεν έχουμε να προσθέσουμε κάτι σημαντικό σε αυτό το σημείο. Ο παραπάνω πίνακας 22 δείχνει με αριθμητικά δεδομένα τις απαντήσεις των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους.

Όπως έχει σημειωθεί και στην ενότητα του προελέγχου υπήρξε διαφοροποίηση ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια στην έρευνά μας και η διαφοροποίηση αυτή φάνηκε και στις συνεντεύξεις. Τα κορίτσια ήταν πολύ πιο πρόθυμα να μας μιλήσουν και να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Ιδιαίτερα στην ερώτηση που τους ζητούσαμε να μας πουν μία δική τους ιστορία, από τους

πέντε μαθητές που δέχτηκαν να μας πουν, οι τέσσερις ήταν κορίτσια. Στον παραπάνω πίνακα μπορούμε να δούμε την υπεροχή των κοριτσιών στον τίτλο, στη χρονική σειρά και στο τέλος της αφήγησης. Οι διαφορές βάσει των αριθμητικών δεδομένων μπορεί να φαίνονται μικρές αλλά είναι σημαντικές, καθώς μας δίνουν μία πρώτη εικόνα διαφοροποίησης.

6.2.2.7 Οι απαντήσεις των μαθητών ανάλογα με τη διάκρισή τους σε αρχάριους και έμπειρους.

Στην ενότητα αυτή θα είμαστε επίσης σύντομοι αναφορικά με τα δεδομένα των απαντήσεων των μαθητών καθώς η διάκρισή τους σε αρχάριους και έμπειρους από τους εκπαιδευτικούς συμπίπτει με τα αποτελέσματα.

Κάποιες μικρές επισημάνσεις που πρέπει να γίνουν είναι ότι κανένας αρχάριος μαθητής δε μας έδωσε κάποιο όνομα ή την ιδιότητα του συγγραφέα ή έστω του παραμυθά που του ζητήσαμε. Κανείς επίσης δεν έδωσε ένα σωστό τέλος της ιστορίας που αφηγήθηκε μέσα από τις εικόνες. Τέλος, αναφορικά με τις οδηγίες που έδωσαν και αφορούσαν τις μηχανιστικές δεξιότητες, οι αρχάριοι μαθητές επικεντρώθηκαν κυρίως στον τονισμό και τα ωραία γράμματα. Οι επισημάνσεις των σημείων στίξης και του λεξιλογίου έγιναν από τους έμπειρους μαθητές. Στην επόμενη ενότητα θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε τις απαντήσεις των μαθητών στις ίδιες ερωτήσεις κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων του τελικού ελέγχου.

Σε αρκετά σημεία οι απαντήσεις των μικρών μαθητών ήταν αποστομωτικές και φοβερά επεξηγηματικές και απρόβλεπτες. Διαπιστώσαμε τη σημασία που δίνουν στο όνομά τους, το οποίο πρέπει να γράφεται στην αρχή της ιστορίας και θεωρείται κάτι που δεν πρέπει οπωσδήποτε να ξεχάσουν ή να αμελήσουν. Επιπλέον, είναι το πιο σημαντικό σε μια ιστορία. Επίσης, μεγάλη σημασία δίνουν στα γράμματα και ιδιαίτερα στα ωραία γράμματα, στους τόνους και τις τελείες καθώς και στο κεφαλαίο γράμμα στην αρχή της πρότασης.

Στις περιγραφές τους περιορίζονται σε απλές λιτές προτάσεις που δεν προσπαθούν να τις συνδέσουν μεταξύ τους. Στις αφηγήσεις τους δεν καταφέρνουν να ακολουθήσουν όλη τη ροή της ιστορίας, κουράζονται, μπερδεύονται και σταματούν. Ο πίνακας 23 παρουσιάζει με αριθμητικά

δεδομένα τις απαντήσεις των μαθητών ανάλογα με τη διάκρισή τους σε έμπειρους και αρχάριους.

Πίνακας 23. Τα συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών σύμφωνα με την ομάδα και τη διάκρισή τους σε έμπειρους και αρχάριους.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΟΜΑΔΕΣ					
Επίγνωση γραπτού	Π.Ο.		Ο.Ε.1		Ο.Ε.2	
	Έμπειροι	Αρχάριοι	Έμπειροι	Αρχάριοι	Έμπειροι	Αρχάριοι
1. Τίτλος	5	1	5	2	5	1
2. Συγγραφέας	2	0	2	0	1	0
3. Χρονική σειρά	5	1	5	1	5	2
4. Συνάφεια εικόνας – αφήγησης	5	0	5	0	5	0
5. Τέλος αφήγησης	5	0	5	0	5	1
Περιεχόμενο						
1. Κάλυψη βασικής δομής	5	0	5	0	5	0
2. Χρονικό και χωρικό πλαίσιο	0	0	0	0	0	0
3. Πιστότητα στην αφήγηση	5	0	5	0	5	0
Ολιστικά κριτήρια						
1. Γνησιότητα	0	0	0	0	0	0
2. Δομή	0	0	0	0	0	0
3. Γλωσσικό ύφος	0	0	0	0	0	0
Ανίχνευση Μηχανιστικών Δεξιοτήτων						
1. Μηχανιστικές Δεξιότητες	5	4	5	4	5	4
2. Μεταγνωστικές Δεξιότητες	0	0	0	0	0	0

6.2.3 Τελικός έλεγχος

6.2.3.1 Πειραματική ομάδα

6.2.3.1.1 Γραμματισμός και επίγνωση γραπτού

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει τόσο στο μεθοδολογικό μέρος όσο και στην προηγούμενη ενότητα ένα από τα κριτήρια με τα οποία ορίσαμε την ποιότητα του γραπτού λόγου ήταν η επίγνωση του μαθητή για το γραπτό. Βασικές συνιστώσες της επίγνωσης αυτής είναι ο τίτλος και ο συγγραφέας, η χρονική σειρά, η συνάφεια μεταξύ εικόνας και αφήγησης και το τέλος της ιστορίας. Μέσω των ερωτήσεων προσπαθήσαμε να δούμε αν μπορούν να μας αναφέρουν κάποιους τίτλους ιστοριών και αν μπορούν να ονομάσουν τους δημιουργούς των ιστοριών αυτών είτε με συγκεκριμένα ονόματα, είτε με τις λέξεις συγγραφέας ή παραμυθάς.

Στον τελικό έλεγχο οι απαντήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας διαφοροποιήθηκαν σημαντικά από αυτές του αρχικού ελέγχου. Όλοι έδωσαν τίτλους και όλοι αφηγήθηκαν τις αγαπημένες τους ιστορίες. Οι ιστορίες αυτές δεν ήταν μόνο γνωστά παραμύθια αλλά έγιναν αναφορές στους μύθους του Αισώπου, στην ιστορία του Μεγάλου Αλεξάνδρου και σε άλλες ιστορίες. Οι περισσότεροι μαθητές έδωσαν τον τίτλο του συγγραφέα των ιστοριών που διηγήθηκαν και όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι οι ιστορίες γράφονται από τους συγγραφείς ή τους συγγραφέες, όπως σημειώθηκε από δύο μαθητές. Παρακάτω παρατίθενται δύο σχετικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των μαθητών.

015 Συν. ..ποια ιστορία σου αρέσει περισσότερο;
016 Γκ. …ο Μέγας Αλέξανδρος…
017 Συν. ξέρεις πώς λέγεται αυτός που έχει γράψει την ιστορία αυτή;
018 Γκ. ..όχι
019 Συν. πώς λέγονται αυτοί που γράφουν ιστορίες;
020 Γκ. ..συγγραφείς
021 Συν. ..θα μου πεις τώρα κι εσύ μια ιστορία, όποια θέλεις;
022 Γκ. ..δεν ξέρω πολλές ιστορίες
023 Συν. ..μία πες μου όποια θέλεις εσύ…
024 Γκ. ..μια φορά κι έναν καιρό ήταν η Κοκκινοσκουφίτσα και μια φορά…ε….
μια μέρα η μαμά της Κοκκινοσκουφίτσας πέθανε…και με…και μετά η
κακιά μάγισσα παντρεύτηκε το μπαμπά της Κοκκινοσκουφίτσας…
και μετά…και μετά πήγε στο παλάτι της η μητριά και μεταμορφώθηκε
σε μαγ…σε μικρή γριά και είχε ένα μήλο που ήταν πολύ…που ήταν
κόκκινο…καιαι…ήταν κόκκινο και…πήγε..πήγε και το έδωσε
στην Κοκκινοσκουφίτσα μετά πέθανε και ήρθαν οι τέτοιοι …η μητριά πήγε
στο σπίτι των νάνων και οι νάνοι μόλις την είδαν την τέτοιο…τρόμαξαν και
την περικυκλώσανε… τη μάγισσα και μετά πέσαν στο γκρεμό…ε…έπεσε
στο γκρεμό και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα…

Απόσπασμα 19. Άπειρος μαθητής πειραματικής ομάδας.

023 Συν.	ποια ιστορία θα μου πεις;
024 Δημ.Ν.	…ε…
025 Συν.	Όποια θέλεις…
026 Δημ.Ν.	…την αλεπού και το λελέκι..
027 Συν.	ωραία, ποιος έχει γράψει την ιστορία αυτή;
028 Δημ.Ν.	ο Αίσωπος
029 Συν.	Ωραία
030 Δημ.Ν.	μια φορά κι έναν καιρό ήταν μία αλεπού κι ένα λελέκι. Μία μέρα η αλεπού συνάντησε το λελέκι και το κάλεσε για φαγητό το βράδυ στο σπίτι της. Το λελέκι πήγε στο σπίτι της αλλά η αλεπού έβαλε το φαγητό σε ρηχά πιάτα και το λελέκι δεν μπορούσε να φάει. Η αλεπού έφαγε μια χαρά και το ρώτησε στο τέλος αν του άρεσε το φαγητό. Το λελέκι δεν είπε τίποτα και την κάλεσε για δείπνο το επόμενο βράδυ στο σπίτι του. Το επόμενο βράδυ το λελέκι σέρβιρε σε ψηλά βάζα το φαγητό. Η αλεπού δεν μπορούσε να φάει. Στο τέλος το λελέκι είπε στην αλεπού ότι πήρε την ιδέα από την αλεπού. Και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.
Απόσπασμα 20.	Έμπειρη μαθήτρια πειραματικής ομάδας.

Όσον αφορά τη χρονική σειρά με την οποία τοποθέτησαν τις εικόνες και διηγήθηκαν την ιστορία, όλοι οι μαθητές την ακολούθησαν σωστά. Η περιγραφή και διήγησή τους διέφερε σημαντικά από τον αρχικό έλεγχο. Οι ιστορίες τους ήταν πιο εφευρετικές και πρόσθεταν αρκετά δικά τους στοιχεία. Επίσης, υπήρχε συνάφεια μεταξύ εικόνας και αφήγησης από όλους τους μαθητές και το τέλος που έδωσαν ήταν σύμφωνο με τις προηγούμενες εικόνες και σωστό. Στον τελικό έλεγχο προσθέσαμε μία επιπλέον διήγηση ιστορίας με διαφορετικές εικόνες. Πρόκειται για μια αστεία ιστορία. Αυτό έγινε με σκοπό να δούμε αν πραγματικά διαφοροποιήθηκαν οι επιδόσεις των μαθητών σε μία ιστορία που δεν είχαν ξαναδεί. Παρόμοια αποτελέσματα είχαμε και σε αυτή την ιστορία. Παραθέτουμε ενδεικτικά δύο αποσπάσματα, ένα από την ιστορία καθημερινότητας και ένα από την αστεία ιστορία.

031 Συν.	ωραία, τώρα θα σου δώσω άλλες πέντε εικόνες, θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου πεις την ιστορία που φτιάχνουν.	
032 Μαρ.	…	Τις βάζει στη σωστή σειρά…
033 Συν.	ωραία…πες μου τώρα την ιστορία που δείχνουν οι εικόνες…	
034 Μαρ.	Βλέπω τον μπαμπά που πάει για ύπνο το μικρό του παιδάκι και το λένε Κώστα…	
035 Συν.	Ναι	
036 Μαρ.	…το πρωί που ο ήλιος βγήκε στη δύση…ε…από την ανατολή…ε…έκανε μπάνιο το παιδάκι και του άρεσε πολύ. Μετά όταν τελείωσε πήγε και βούρτσισε τα δόντια του πολύ καλά γιατί έχουνε μικρόβια. Και ύστερα κατέβηκε κάτω για να φάει το πρωινό του…γιατί θα ερχόταν το σχολικό…και το πρωινό του ήταν γάλα, ψωμί, χυμός και βούτυρο…και το σχολικό χτύπησε την κόρνα το πρωί και ο Κώστας άνοιξε την πόρτα για να φύγει και να πάει στο σχολείο του.	
037 Συν.	ωραία…αν είχαμε άλλη μια εικόνα τι θα έδειχνε; Τι θα γινόταν σε αυτή;	
038 Μαρ.	…θα έδειχνε πως…ότι … πήγε σχολείο και διάβαζε και…αυτά…	
Απόσπασμα 21.	Έμπειρη μαθήτρια πειραματικής ομάδας.	

039 Συν.	ωραία, τώρα θα σου δώσω άλλες πέντε εικόνες, θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου πεις την ιστορία που φτιάχνουν.	
040 Μαν.	…	Τις βάζει στη σωστή σειρά…
041 Συν.	ωραία, πες μου τώρα τι δείχνουν…	
042 Μαν.	…είναι ένας ξυλουργός που θέλει να φτιάξει μία πόρτα για μια κυρία..η κυρία του στρώνει το τραπέζι..αυτός τραβάει μία γραμμή, παίρνει το πριόνι..κόβει με το ξύλο..μαζί με το τραπέζι και η κυρία θυμώνει..	
043 Συν.	ωραία. Αν υπήρχε μία άλλη εικόνα τι θα έδειχνε; Πώς θα τελείωνε η ιστορία;	
044 Μαν.	..η κυρία του ζητάει τα λεφτά της πίσω και τον διώχνει..	
Απόσπασμα 22.	Άπειρος μαθητής πειραματικής ομάδας.	

6.2.2.1.2 Περιεχόμενο – Δομή

Οι μαθητές της Πειραματικής ομάδας τα πήγαν πολύ καλά στην κάλυψη της βασικής δομής της ιστορίας που περιέγραψαν μέσα από τις εικόνες. Οι περισσότεροι μαθητές στην τοποθέτησή τους κατά τη διάρκεια της αφήγησης αναφέρθηκαν στο χωρικό και χρονικό πλαίσιο της ιστορίας τους. Αυτό φαίνεται και από το πρώτο από τα παραπάνω αποσπάσματα. Η αφήγησή τους δεν ήταν σύντομη, όπως στον αρχικό έλεγχο. Πρόσθεσαν και αρκετά δικά τους στοιχεία. Υπήρχε όμως πιστότητα στην αφήγηση από όλους τους μαθητές, σε σχέση με τις εικόνες που περιέγραφαν. Επίσης, αναφορικά με το τέλος της ιστορίας, ήταν πολύ δημιουργικοί και έδιναν παραπάνω εκδοχές περιγράφοντας την κατάσταση πιο ολοκληρωμένα.

6.2.2.1.3 Ολιστικά κριτήρια

Τα ολιστικά κριτήρια, όπως έχει ήδη σημειωθεί, είναι η γνησιότητα, η δομή και το γλωσσικό ύφος. Το κριτήριο της γνησιότητας αφορά τη φαντασία και τα απροσδόκητα στοιχεία τα οποία υπήρξαν στον τελικό έλεγχο, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω αποσπάσματα.

Το κριτήριο της δομής εξετάζει τη συνοχή και την οργάνωση της αφήγησης. Οι περισσότεροι μαθητές τα πήγαν πολύ καλά και με το κριτήριο αυτό. Ο λόγος τους ήταν συνεχής. Δε διηγούνταν μία ιστορία αποσπασματικά, αλλά συνέχιζαν τη διήγηση πηγαίνοντας από τη μία εικόνα στην άλλη.

Τέλος, αναφορικά με το κριτήριο του γλωσσικού ύφους χρησιμοποιήθηκαν επίθετα και συνδετικές εκφράσεις. Δε χρησιμοποιήθηκαν επιρρήματα σε μεγάλο βαθμό.

6.2.2.1.4 Μεταγνωστικές δεξιότητες

Στις ερωτήσεις που είχαν ως στόχο την ανίχνευση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι απαντήσεις που δόθηκαν αφορούσαν τόσο τις μηχανιστικές όσο και τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Αναφέρθηκαν τόσο στα σημεία στίξης, τον τονισμό, τα κεφαλαία και πεζά γράμματα και την ωραία εμφάνιση του γραπτού όσο και στο σχεδιασμό, την οργάνωση, την καταγραφή ιδεών, τη διόρθωση, τη βελτίωση και την τελική καταγραφή. Το παρακάτω απόσπασμα είναι ενδεικτικό των μηχανιστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν από τους μαθητές.

049 Συν.	..τώρα πρέπει να δώσεις οδηγίες σε κάποια φίλη σου για να γράψει μια ωραία ιστορία και να πάρει καλό βαθμό. Τι οδηγίες θα του έδινες;
050 Νικ.	..θα της έλεγα να κάνει ένα κύκλο και να βάλει τα που, πως, τι, γιατί, ποιος και πότε, να βάλει ένα τίτλο, να κάνει μμμ..μέση, τέλος και την αρχή..
051 Συν.	..και τι άλλο;
052 Νικ.	..μμμ..να ελέγξει..μμμ..ξανά το γραπτό της..
053 Συν.	..ωραία, τι θα της έλεγες να προσέξει περισσότερο
054 Νικ.	..τα σημεία στίξης και να μην ξεχνάει τους τόνους..
055 Συν.	..και τι θα της έλεγες να γράψει πρώτα;
056 Νικ.	..θα της έλεγα να γράψει πρώτα..τον τίτλο..μετά την αρχή, τη μέση και το μετά το τέλος..
Απόσπασμα 23.	Έμπειρη μαθήτρια πειραματικής ομάδας.

047 Συν.	τώρα πρέπει να δώσεις οδηγίες σε κάποιον φίλο σου για να γράψει μια ωραία ιστορία και να πάρει καλό βαθμό. Τι οδηγίες θα του έδινες;
048 Δαβ.	Του δίνω οδηγίες όπως το πώς να ξεκινήσει μία ιστορία, να γράψει πώς τη λένε και να ξεκινήσει με κεφαλαίο γράμμα και κάθε φορά που σταματά πολύ να βάζει τελεία…και όταν σταματά λίγο να βάζει κόμματα…να κάνει ωραία γράμματα στο τέλος, να διορθώσει τις λέξεις…να είναι σωστές…
049 Συν.	Πρώτα τι πρέπει να κάνει;
050 Δαβ.	Να σκεφτεί πώς λένε την ιστορία και τι θέλει να γράψει.
051 Συν.	Και μετά;
052 Δαβ.	Να το γράψει κάπου, όχι στο καλό τετράδιο…δηλαδή όχι στο κίτρινο τετράδιο…κάπου αλλού για να το φτιάξει μετά πιο ωραία στο κίτρινο που θα το διαβάσουν όλοι…
053 Συν.	ωραία, τι θα του έλεγες να προσέξει περισσότερο
054 Δαβ.	Πώς λέγεται η ιστορία…γιατί…..να…η ιστορία πρέπει να είναι σωστή…να μην έχει άλλο όνομα…
055 Συν.	Τι θα του έλεγες να γράψει πρώτα;
056 Δαβ.	Το όνομα του βιβλίου…Να κάνει ένα σχέδιο με αυτά που θέλει να γράψει…πως λέγεται η ιστορία…το σχέδιο είναι σημαντικό…σε βοηθά να τα θυμάσαι όλα…
057 Συν.	Το πιο σημαντικό πράγμα που πρέπει να κάνει κάποιος όταν γράφει μια ιστορία, ποιο είναι; Δεν ξέρω Εσύ τι νομίζεις; Ποιο είναι το πιο σημαντικό πράγμα για σένα;
058 Δαβ.	να γράφω το καλό στο κίτρινο τετράδιο και εκεί να….να….προσέχει τα γράμματα….να…γράφει σωστά…τα σημεία στίξης.
Απόσπασμα 24.	Άπειρος μαθητής της πειραματικής ομάδας.

Μετά την ανάλυση των δεδομένων της πειραματικής ομάδας κατά τον τελικό έλεγχο, διαπιστώνονται αρκετές σημαντικές διαφοροποιήσεις με τα δεδομένα του αρχικού ελέγχου. Βέβαια μία αιτία των διαφοροποιήσεων αυτών είναι σίγουρα η ηλικιακή ανάπτυξη των μαθητών. Ο αρχικός έλεγχος πραγματοποιήθηκε όταν οι μαθητές ήταν στην Α΄τάξη, το Φεβρουάριο του 2008 και ο τελικός έλεγχος έγινε όταν οι μαθητές ήταν στη Β΄ τάξη, το Δεκέμβριο του 2008.

Μεσολάβησε λοιπόν ένα χρονικό διάστημα δέκα μηνών κατά το οποίο τα παιδιά μεγάλωσαν, ωρίμασαν, ασκήθηκαν σε νέες δραστηριότητες και ανέπτυξαν νέες δεξιότητες. Για να διαπιστώσουμε την αιτία της διαφοροποίησης που σημειώθηκε, θα πρέπει να αναλύσουμε τα δεδομένα και των άλλων ομάδων και να τα συγκρίνουμε μεταξύ τους. Ας δούμε όμως πρώτα, στον πίνακα 24, μία πρώτη σύγκριση μεταξύ του αρχικού και του τελικού ελέγχου της πειραματικής ομάδας.

Όπως βλέπουμε τα κριτήρια της γνησιότητας, της δομής και του γλωσσικού ύφους που είχαν μηδενικές τιμές στον αρχικό έλεγχο εμφανίζουν μεγάλη διαφορά στον τελικό έλεγχο με σχεδόν το σύνολο μαθητών να τα

περιλαμβάνει στην αφήγησή του. Το ίδιο ισχύει και στην κατηγορία του περιεχομένου με το χωρικό και χρονικό πλαίσιο. Ένα ακόμη βασικό στοιχείο είναι η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων στο σύνολο των μαθητών της πειραματικής ομάδας, που αποτελεί και τη βασική υπόθεση της έρευνάς μας. Η υπόθεση αυτή θα επιβεβαιωθεί ή το αντίθετο, όταν θα έχουμε συγκριτικά αποτελέσματα και από τις τρεις ομάδες.

Πίνακας 24. Τα συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας αρχικού και τελικού ελέγχου σύμφωνα τη διάκρισή τους σε έμπειρους και αρχάριους.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ											
	Αρχικός Έλεγχος						Τελικός Έλεγχος					
	Κορίτσια		Αγόρια		Σύνολο		Κορίτσια		Αγόρια		Σύνολο	
Επίγνωση γραπτού	Α	Ε	Α	Ε	Α	Ε	Α	Ε	Α	Ε	Α	Ε
1. Τίτλος	0	4	1	1	1	5	1	4	3	1	4	5
2. Συγγραφέας	0	2	0	0	0	2	1	4	2	1	3	5
3. Χρονική σειρά	0	4	1	1	1	5	1	4	3	1	4	5
4. Συνάφεια εικόνας–αφήγησης	0	4	0	1	0	5	1	4	3	1	4	5
5. Τέλος αφήγησης	0	4	0	1	0	5	1	4	3	1	4	5
Περιεχόμενο												
1. Κάλυψη βασικής δομής	0	4	0	1	0	5	1	4	3	1	4	5
2. Χρονικό και χωρικό πλαίσιο	0	0	0	0	0	0	1	4	2	1	3	5
3. Πιστότητα στην αφήγηση	0	4	0	1	0	5	1	4	3	1	4	5
Ολιστικά κριτήρια												
1. Γνησιότητα	0	0	0	0	0	0	1	4	2	1	3	5
2. Δομή	0	0	0	0	0	0	1	4	3	1	4	5
3. Γλωσσικό ύφος	0	0	0	0	0	0	1	4	2	1	3	5
Ανίχνευση Μηχανιστικών Δεξιοτήτων												
1. Μηχανιστικές Δεξιότητες	1	4	3	1	4	5	1	4	3	1	4	5
2. Μεταγνωστικές Δεξιότητες	0	0	0	0	0	0	1	4	3	1	4	5

Στην επόμενη ενότητα θα ασχοληθούμε με τα δεδομένα των συνεντεύξεων των μαθητών της πρώτης ομάδας ελέγχου.

6.2.3.2 Πρώτη Ομάδα Ελέγχου

6.2.3.2.1 Γραμματισμός και επίγνωση γραπτού

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων της πρώτης ομάδας ελέγχου έχουν διαφορές σε σχέση με τον αρχικό έλεγχο αλλά όχι τόσο μεγάλες και σημαντικές όσο της πειραματικής.

Στον τελικό έλεγχο οι περισσότεροι μαθητές της πρώτης ομάδας ελέγχου έδωσαν τίτλους αγαπημένων ιστοριών και δέχτηκαν να αφηγηθούν μία ιστορία. Οι ιστορίες αυτές περιορίστηκαν σε γνωστά παραμύθια. Οι αφηγήσεις όμως των περισσότερων μαθητών δεν ήταν ολοκληρωμένες. Μόνο ένας μαθητής απάντησε στην ερώτηση σχετικά με την ιδιότητα του συγγραφέα (ο ίδιος που είχε απαντήσει και στον αρχικό έλεγχο). Οι περισσότεροι μαθητές δεν έδωσαν απάντηση στην ερώτηση αυτή και δύο από αυτούς έδωσαν άσχετες απαντήσεις (πολεμιστές, περίεργοι). Παρακάτω παρατίθενται δύο σχετικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των μαθητών.

015 Συν. ποια ιστορία σου αρέσει περισσότερο;
016 ΚωστΛ. ..ο παπουτσωμένος γάτος..
017 Συν. ..ποιος έχει γράψει την ιστορία αυτή;
018 ΚωστΛ. ..δεν ξέρω..
019 Συν. πώς λέγονται αυτοί που γράφουν ιστορίες;
020 ΚωστΛ. ..εε..συγγραφείς..
021 Συν. ..θα μου πεις τώρα κι εσύ μια ιστορία, όποια θέλεις;
022 ΚωστΛ. Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα κοριτσάκι που τη λέγανε ε..Κοκκινοσκουφίτσα....που ήθελε η μαμά του να πάει στη γιαγιά της φάρμακα και φαγητό..πήγαινε και η μαμά της είπε να πάει από τον καλό δρόμο ..όχι από τον κακό..η κοκκινοσκουφίτσα δεν άκουσε τη μαμά της και πήγε από τον κακό..
023 Συν. ..ναι..
024 ΚωστΛ. .. ο λύκος που δεν ήξερε ότι ήταν εκεί πέρα..την έβλεπε και ο λύκος είπε.. πήγε στο σπίτι της γιαγιάς της και την έδειωξε κι έγινε αυτή η γιαγιά..και η κοκκινοσκουφίτσα πήγε και τη βείδε και λέει η κοκκινοσκουφίτσα γιαγιά γιατί έχεις τόσο μεγάλη μύτη για να σε μυρίζω πιο εύκολα και μετά λέει γιαγιά γιατί έχεις τόσο μεγάλο στόμα; Και μετά ο λύκος βγάζει τη στολή του και την κυνηγάει για να τη φάει..και η κοκκινοσκουφίτσα φεύγει..
Απόσπασμα 25. Έμπειρος μαθητής πρώτης ομάδας ελέγχου.

015 Συν. ..ποια ιστορία σου αρέσει περισσότερο;
016 Γιαν. ..ο λύκος και τα εφτά κατσικάκια..
017 Συν. πώς λέγονται αυτοί που γράφουν ιστορίες;
018 Γιαν. ..δεν ξέρω..
019 Συν. ..θα μου πεις τώρα κι εσύ μια ιστορία, όποια θέλεις;
020 Γιαν. …δεν ξέρω..
021 Συν. ..δεν ξέρεις καμία ιστορία..δε θυμάσαι;
022 Γιαν. ..δεν ξέρω..
Απόσπασμα 26. Άπειρος μαθητής πρώτης ομάδας ελέγχου.

Αναφορικά με τη χρονική σειρά τοποθέτησης των εικόνων, δύο μαθητές δεν τοποθέτησαν σωστά τις εικόνες αλλά κατά τη διάρκεια της αφήγησής τους υπήρχε συνάφεια με αυτές. Δεν μπορέσαμε να δούμε

σημαντικές διαφοροποιήσεις κατά τη διάρκεια της αφήγησής τους με τον αρχικό έλεγχο. Υπήρξαν δύο μαθητές που αφηγήθηκαν δικές τους ιστορίες ολοκληρωμένα και με πλούσια αφήγηση και λεξιλόγιο. Οι υπόλοιποι μαθητές δεν εμφάνισαν παρόμοια βελτίωση. Δεν έβαλαν δικά τους στοιχεία κατά τη διάρκεια της αφήγησης της ιστορίας από τις εικόνες και παρέμειναν σε απλές προτάσεις με σύντομη και απλή εξιστόρηση. Υπήρχε συνάφεια μεταξύ εικόνας και αφήγησης από όλους τους μαθητές και το τέλος που έδωσαν ήταν σύμφωνο με τις προηγούμενες εικόνες και σωστό, εκτός από μία περίπτωση.

Στον τελικό έλεγχο, όπως αναφέραμε πριν, προστέθηκε μία επιπλέον διήγηση αστείας ιστορίας με διαφορετικές εικόνες. Παρόμοια αποτελέσματα είχαμε και σε αυτή την ιστορία. Δύο από τους μαθητές πήγαν πολύ καλά, αλλά οι υπόλοιποι λειτούργησαν με τον ίδιο τρόπο. Παραθέτουμε ενδεικτικά δύο αποσπάσματα, ένα από την ιστορία καθημερινότητας και ένα από την αστεία ιστορία.

031 Συν.	πολύ ωραία! Τώρα θα σου δείξω πέντε εικόνες. Θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου διηγηθείς την ιστορία που λένε.
032 Ποπ.	….
033 Συν.	ωραία…πες μου τώρα την ιστορία που δείχνουν οι εικόνες…
034 Ποπ.	,,το παιδάκι κοιμάται και ο μαπαμπάς του δίνει ένα φιλί…το πρωί ξυπνάει και κάνει μπάνιο, χτενίζεται, τρώει το φαγητό του και πηγαίνει στο σχολείο..
035 Συν.	ωραία…αν είχαμε άλλη μια εικόνα τι θα έδειχνε; Τι θα γινόταν σε αυτή;
036 Ποπ.	…θαااα πήγαινε στο σχολείο..

Απόσπασμα 27. Έμπειρη μαθήτρια πρώτης ομάδας ελέγχου.

035 Συν.	ωραία, τώρα θα σου δώσω άλλες πέντε εικόνες, θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου πεις την ιστορία που φτιάχνουν.	
036 Κωστ.	… ..τις έβαλα..	Τις βάζει σε λάθος σειρά…
037 Συν.	Ωραία, πες μου τώρα τι δείχνουν…	
038 Κωστ.	..αυτός πολεμά να ζωγραφίσει αυτό να το κόψει στη σειρά...να κόψει αυτό..αυτός να κόψει τα μαλλιά του..αυτή έφτιαξε το κρεβάτι και αυτός έκοψε από εδώ όλα τα μαλλιά του..	Δείχνει τις εικόνες και λέει..
039 Συν.	ωραία. Αν υπήρχε μία άλλη εικόνα τι θα έδειχνε; Πώς θα τελείωνε η ιστορία;	
040 Κωστ.	..έκοψε αυτό..	Δείχνει το ξύλο

Απόσπασμα 28. Άπειρος μαθητής πρώτης ομάδας ελέγχου.

6.2.3.2.2 Περιεχόμενο – Δομή

Οι περισσότεροι μαθητές της πρώτης ομάδας ελέγχου τα πήγαν πολύ καλά στην κάλυψη της βασικής δομής της ιστορίας που περιέγραψαν μέσα από τις εικόνες. Οι περισσότεροι μαθητές στην τοποθέτησή τους κατά τη διάρκεια της αφήγησης δεν αναφέρθηκαν στο χωρικό και χρονικό πλαίσιο της ιστορίας τους. Αυτό φαίνεται και στα δύο παραπάνω αποσπάσματα. Η αφήγησή τους ήταν σύντομη, όπως και στον αρχικό έλεγχο. Δεν πρόσθεσαν δικά τους στοιχεία. Υπήρχε όμως πιστότητα στην αφήγηση από τους περισσότερους μαθητές, σε σχέση με τις εικόνες που περιέγραφαν. Επίσης,

αναφορικά με το τέλος της ιστορίας, οι περισσότεροι έδωσαν το αναμενόμενο τέλος. Μόνο ένας μαθητής έδωσε μία άσχετη απάντηση. Και σε αυτή την κατηγορία οι μαθητές της πρώτης ομάδας ελέγχου δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφοροποιήσεις από τα δεδομένα του αρχικού ελέγχου.

6.2.3.2.3 Ολιστικά κριτήρια

Τα ολιστικά κριτήρια της γνησιότητας, της συνοχής και οργάνωσης της δομή και του γλωσσικού ύφους δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές με τα δεδομένα του αρχικού ελέγχου. Δεν υπήρξε καμία διαφοροποίηση κατά τη διήγηση και περιγραφή των ιστοριών τους. Δε χρησιμοποιήθηκαν φανταστικά ή απροσδόκητα στοιχεία. Οι περισσότεροι μαθητές δεν τα πήγαν πολύ καλά στο κριτήριο της συνοχής και οργάνωσης της δομής. Ο λόγος τους δεν ήταν συνεχής. Διηγούνταν μία ιστορία αποσπασματικά και ολοκλήρωναν την πρότασή τους όταν τελείωναν με κάθε εικόνα.

Τέλος, όσον αφορά το κριτήριο του γλωσσικού ύφους δεν έγινε χρήση επιθέτων, επιρρημάτων και συνδετικών εκφράσεων. Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ούτε και σε αυτή την κατηγορία υπήρξαν διαφορές με τα δεδομένα της αρχικής μέτρησης.

6.2.3.2.4 Μεταγνωστικές δεξιότητες

Στις ερωτήσεις που είχαν ως στόχο την ανίχνευση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι απαντήσεις που δόθηκαν αφορούσαν αυστηρά και μόνο τις μηχανιστικές δεξιότητες. Αναφέρθηκαν κυρίως στα σημεία στίξης, τον τονισμό, τα κεφαλαία και πεζά γράμματα και την ωραία εμφάνιση του γραπτού. Μία μαθήτρια έκανε λόγο στο τέλος για έλεγχο όταν ρωτήθηκε για το πιο σημαντικό στοιχείο μίας ιστορίας και ένας μαθητής επισήμανε τη σημασία της φαντασίας κατά τη διάρκεια συγγραφής μίας ιστορίας. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι ενδεικτικά των μηχανιστικών δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν από τους μαθητές.

049 Συν.	τώρα πρέπει να δώσεις οδηγίες σε κάποια φίλη σου για να γράψει μια ωραία ιστορία και να πάρει καλό βαθμό. Τι οδηγίες θα της έδινες;
050 Μαρ.	..να είναι καλός τίτλος..να γράφει με ωραία γράμματα..και..να τη ζωγραφίζει την εικόνα..αυτά..
051 Συν.	ωραία, τι θα της έλεγες να προσέξει περισσότερο
052 Μαρ.	..να προσέξει περισσότερο..ότι πρέπει να γράφει καλά γράμματα..και να τη ζωγραφίζει υπέροχα..
053 Συν.	Τι θα της έλεγες να γράψει πρώτα;
054 Μαρ.	…τον τίτλο..
055 Συν.	το πιο σημαντικό πράγμα που πρέπει να κάνει κάποιος όταν γράφει μια ιστορία, ποιο είναι;
056 Μαρ.	..να μην τα ξεχνάει μερικά γράμματα ή τόνους..

Απόσπασμα 29. Έμπειρη μαθήτρια πρώτης ομάδας ελέγχου.

047 Συν. τώρα πρέπει να δώσεις οδηγίες σε κάποια φίλη σου για να γράψει μια ωραία ιστορία και να πάρει καλό βαθμό. Τι οδηγίες θα της έδινες;
048 Νικ. ..να είναι χαρούμενος, να είναι πάντα καλά, να είναι καλός στην τάξη και να είναι ο καλύτερος μαθητής..
049 Συν. ωραία, τι θα του έλεγες να προσέξει περισσότερο
050 Νικ. ....να προσέξει να μην κάνει λάθη..
051 Συν. Τι θα του έλεγες να γράψει πρώτα;
052 Νικ. …να του έλεγα να γράψει ο καλύτερός μου φίλος είναι ο Κώστας και μετά ο Γιώργος και μετά..η Μαρία..
053 Συν. το πιο σημαντικό πράγμα που πρέπει να κάνει κάποιος όταν γράφει μια ιστορία, ποιο είναι;
054 Νικ. ..να μην ξεχνάμε γράμματα, να μην ξεχνάμε τόνους και να μην ξεχνάμε τελείες..
Απόσπασμα 30. Άπειρος μαθητής πρώτης ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 25. Τα συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών της πρώτης ομάδας ελέγχου στον αρχικό και τελικό έλεγχο σύμφωνα τη διάκρισή τους σε έμπειρους και αρχάριους και το φύλο τους.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΡΩΤΗ ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ											
	Αρχικός Έλεγχος						Τελικός Έλεγχος					
	Κορίτσια		Αγόρια		Σύνολο		Κορίτσια		Αγόρια		Σύνολο	
Επίγνωση γραπτού	Α	Ε	Α	Ε	Α	Ε	Α	Ε	Α	Ε	Α	Ε
1. Τίτλος	0	3	2	2	3	4	1	2	3	3	4	5
2. Συγγραφέας	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1
3. Χρονική σειρά	1	2	0	3	1	5	1	2	1	3	2	5
4. Συνάφεια εικόνας–αφήγησης	0	2	0	3	0	5	1	2	0	3	1	5
5. Τέλος αφήγησης	0	2	0	3	0	5	1	2	0	3	1	5
Περιεχόμενο												
1.Κάλυψη βασικής δομής	0	2	0	3	0	5	1	2	0	3	1	5
2.Χρονικό και χωρικό πλαίσιο	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.Πιστότητα στην αφήγηση	0	2	0	3	0	5	1	2	0	3	1	5
Ολιστικά κριτήρια												
1. Γνησιότητα	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
2. Δομή	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
3. Γλωσσικό ύφος	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ανίχνευση Μηχανιστικών Δεξιοτήτων												
1. Μηχανιστικές Δεξιότητες	1	2	3	3	4	5	1	4	3	1	4	5
2. Μεταγνωστικές Δεξιότητες	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1

Ο παραπάνω πίνακας 25 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των δεδομένων της πρώτης ομάδας ελέγχου συγκεντρωτικά. Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή με την ανάλυση των δεδομένων του τελικού ελέγχου της πρώτης

ομάδας ελέγχου, διαπιστώνουμε ότι οι διαφορές που σημειώνουν οι μαθητές δεν είναι μεγάλες και σημαντικές. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι η παρεμβατική διαδικασία ωφέλησε τους μαθητές της πειραματικής ομάδας και βελτίωσε τις επιδόσεις τους. Η ανάλυση των δεδομένων της δεύτερης ομάδας ελέγχου θα μας δώσει μια πιο ολοκληρωμένη απάντηση αποκλείοντας άλλους παράγοντες που θα μπορούσαν να συντελέσουν σε αυτή τη διαφορά μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου όπως το οικογενειακό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός κ.α.

6.2.3.3 Δεύτερη Ομάδα Ελέγχου

6.2.3.3.1 Γραμματισμός και επίγνωση γραπτού

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων της δεύτερης ομάδας ελέγχου έχουν πολλές ομοιότητες με την πρώτη ομάδα. Οι μαθητές παρουσιάζουν μικρές διαφορές σε σχέση με τον αρχικό έλεγχο αλλά όχι τόσο μεγάλες και σημαντικές όσο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Στον τελικό έλεγχο οι περισσότεροι μαθητές της δεύτερης ομάδας ελέγχου έδωσαν τίτλους αγαπημένων ιστοριών και δέχτηκαν να αφηγηθούν μία ιστορία. Οι τίτλοι των ιστοριών αυτών προέρχονταν από γνωστά παραμύθια και παιδικά βιβλία. Τρεις μαθητές δεν έδωσαν τίτλο ιστορίας και δε δέχτηκαν να αφηγηθούν την ιστορία που τους αρέσει περισσότερο. Οι αφηγήσεις των υπολοίπων μαθητών δεν ήταν ολοκληρωμένες, εκτός από δύο που είχαν πλούσιο λεξιλόγιο και προτάσεις. Μόνο δύο μαθητές απάντησαν στην ερώτηση σχετικά με την ιδιότητα του συγγραφέα. Οι περισσότεροι μαθητές δεν έδωσαν απάντηση στην ερώτηση αυτή. Παρακάτω παρατίθενται δύο σχετικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των μαθητών.

015 Συν. ..ποια ιστορία σου αρέσει περισσότερο;
016 Αλεξ. ..όλες..
017 Συν. ..κάποια που σου αρέσει περισσότερο;
018 Αλεξ. ..δε θυμάμαι..
019 Συν. πώς λέγονται οι άνθρωποι που γράφουν ιστορίες;
020 Αλεξ. ..εεε..δεν ξέρω..
021 Συν. ..θα μου πεις τώρα κι εσύ μια ιστορία, όποια θέλεις;
022 Αλεξ. …εεε...εγώ τις είχα ξεχάσει..
Απόσπασμα 31 Άπειρος μαθητής της δεύτερης ομάδας ελέγχου.

015 Συν. ..ποια ιστορία σου αρέσει περισσότερο;
016 Ζαχαρ. ..όλες..
017 Συν. ..κάποια που σου αρέσει περισσότερο;
018 Ζαχαρ. ..τη Σταχτοπούτα..
019 Συν. πώς λέγονται οι άνθρωποι που γράφουν ιστορίες;
020 Ζαχαρ. ..εεε..δεν ξέρω..
021 Συν. ..θα μου πεις τώρα κι εσύ μια ιστορία, όποια θέλεις;
022 Ζαχαρ. …ναι..
023 Συν. ..όποια θέλεις εσύ;

Αναφορικά με τη χρονική σειρά τοποθέτησης των εικόνων, τρεις μαθητές δεν τοποθέτησαν σωστά τις εικόνες αλλά υπήρχε συνάφεια με αυτές κατά τη διάρκεια της αφήγησής τους. Δεν υπήρξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στην κατηγορία του γραμματισμού και της επίγνωσης του γραπτού με τον αρχικό έλεγχο. Υπήρξαν τρεις μαθητές που αφηγήθηκαν δικές τους ιστορίες ολοκληρωμένα και με πλούσια αφήγηση. Οι υπόλοιποι μαθητές δεν εμφάνισαν παρόμοια βελτίωση. Δεν έβαλαν δικά τους στοιχεία κατά τη διάρκεια της αφήγησης της ιστορίας από τις εικόνες και παρέμειναν σε απλές προτάσεις με σύντομη και απλή εξιστόρηση. Υπήρχε συνάφεια μεταξύ εικόνας και αφήγησης από όλους τους μαθητές και το τέλος που έδωσαν ήταν σύμφωνο με τις προηγούμενες εικόνες και σωστό, εκτός από δύο περιπτώσεις.

Στις ερωτήσεις του τελικού ελέγχου, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, προστέθηκε μία επιπλέον, η οποία ζητούσε να βάλουν πέντε εικόνες στη σωστή σειρά, να τις περιγράψουν και να διηγηθούν μία αστεία ιστορία. Παρόμοια αποτελέσματα είχαμε και σε αυτή την ιστορία. Τρεις από τους μαθητές πήγαν πολύ καλά, αλλά οι υπόλοιποι λειτούργησαν με τον ίδιο τρόπο. Παραθέτουμε ενδεικτικά δύο αποσπάσματα, ένα από την ιστορία καθημερινότητας και ένα από την αστεία ιστορία.

023 Συν.	..ωραία..τώρα θα σου δείξω πέντε εικόνες. Θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου διηγηθείς την ιστορία που λένε.
024 Βαγγ.	….
025 Συν.	ωραία…πες μου τώρα την ιστορία που δείχνουν οι εικόνες…
026 Βαγγ.	..ο μπαμπάς βάζει το παιδάκι για ύπνο..το σκεπάζει και το φιλά στο μάγουλο..μετά το παιδάκι κάνει μπάνιο..και μετά χτενίζει τα μαλλιά του..και μετά πίνει το γάλα και μετά φεύγει για το σχολείο..
027 Συν.	Ωραία…αν είχαμε άλλη μια εικόνα τι θα έδειχνε; Τι θα γινόταν σε αυτή;
028 Βαγγ.	…μάθημα..

Απόσπασμα 33. Έμπειρη μαθήτρια δεύτερης ομάδας ελέγχου.

037 Συν.	ωραία, τώρα θα σου δώσω άλλες πέντε εικόνες, θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου πεις την ιστορία που φτιάχνουν.
038 Ραφ.	…
039 Συν.	Ωραία, πες μου τώρα τι δείχνουν…
040 Ραφ.	..είναι.. είναι ένας άντρας και μια γυναίκα που ο άντρας θέλει να φτιάξει ένας κάτι…και πήρε ένα ξύλο και έφτιαξε .. και.. το' κοψε και έκανε μία γραμμή..και τότε είχε τε…έπεσε κάτω.. το ξύλο..και χτύπησε το πόδι του..και μετά..και μετά πάει εδώ..
041 Συν.	ωραία. Αν υπήρχε μία άλλη εικόνα τι θα έδειχνε; Πώς θα τελείωνε η ιστορία;
042 Ραφ.	..πάει να φέρει άλλο ξύλο..

Απόσπασμα 34. Άπειρη μαθήτρια δεύτερης ομάδας ελέγχου.

6.2.3.2.2 Περιεχόμενο

Οι περισσότεροι μαθητές της δεύτερης ομάδας ελέγχου τα πήγαν πολύ καλά στην κάλυψη της βασικής δομής της ιστορίας που περιέγραψαν μέσα από τις εικόνες τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη ιστορία. Οι περισσότεροι μαθητές όμως δεν ανέφεραν το χωρικό και χρονικό πλαίσιο στο

οποίο διαδραματιζόταν η ιστορία τους. Αυτό φαίνεται και στα δύο παραπάνω αποσπάσματα. Η αφήγησή ήταν σύντομη, όπως και στον αρχικό έλεγχο. Δεν πρόσθεσαν δικά τους στοιχεία. Υπήρχε όμως πιστότητα στην αφήγηση από τους περισσότερους μαθητές, σε σχέση με τις εικόνες που περιέγραφαν. Επίσης, αναφορικά με το τέλος της ιστορίας, οι περισσότεροι έδωσαν το αναμενόμενο τέλος. Δύο μαθητές έδωσαν μία άσχετη απάντηση. Και σε αυτή την κατηγορία οι μαθητές της πρώτης ομάδας ελέγχου δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφοροποιήσεις από τα δεδομένα του αρχικού ελέγχου.

6.2.3.2.3 *Ολιστικά κριτήρια*

Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας ελέγχου δε βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στην κατηγορία των ολιστικών κριτηρίων κατά τον τελικό έλεγχο. Τα ολιστικά κριτήρια της γνησιότητας, της συνοχής και οργάνωσης της δομή και του γλωσσικού ύφους δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές με τα δεδομένα του αρχικού ελέγχου. Δεν υπήρξε καμία διαφοροποίηση κατά τη διήγηση και περιγραφή των ιστοριών τους. Δε χρησιμοποιήθηκαν φανταστικά ή απροσδόκητα στοιχεία. Οι περισσότεροι μαθητές δεν τα πήγαν πολύ καλά στο κριτήριο της συνοχής και οργάνωσης της δομής. Ο λόγος τους δεν ήταν συνεχής. Διηγούνταν μία ιστορία αποσπασματικά και ολοκλήρωναν την πρότασή τους όταν τελείωναν με κάθε εικόνα.

Τέλος, όσον αφορά το κριτήριο του γλωσσικού ύφους δεν έγινε χρήση επιθέτων, επιρρημάτων και συνδετικών εκφράσεων. Ανακεφαλαιώνοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι ούτε και σε αυτή την κατηγορία υπήρξαν διαφορές με τα δεδομένα της αρχικής μέτρησης.

6.2.3.2.4 Μεταγνωστικές δεξιότητες

Στις ερωτήσεις που είχαν ως στόχο την ανίχνευση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι περισσότερες απαντήσεις που δόθηκαν αφορούσαν αυστηρά και μόνο τις μηχανιστικές δεξιότητες. Αναφέρθηκαν κυρίως στα σημεία στίξης, τον τονισμό, τα κεφαλαία και πεζά γράμματα και την ωραία εμφάνιση του γραπτού. Υπήρξαν σημαντικές επισημάνσεις από κάποιους μαθητές, όπως για παράδειγμα όταν ρωτήθηκαν για το σημαντικό στοιχείο κάθε ιστορίας, δύο μαθητές ανάφεραν τη «μέση», εννοώντας πιθανότατα το κυρίως μέρος ανάπτυξης. Επίσης μία μόνο μαθήτρια στην ίδια ερώτηση απάντησε να την

ελέγχει για να τη διαβάζει ο άλλος και να καταλαβαίνει τι γράφει. Κάποιοι μαθητές απάντησαν ότι πρέπει να κοιτάζουν στον πίνακα και να προσέχουν τη δασκάλα. Οι οδηγίες όμως που θα έδιναν σε ένα φίλο ή φίλη τους για να γράψει μία ωραία ιστορία ήταν καθαρά μηχανιστικές. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι ενδεικτικά των μηχανιστικών δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν από τους μαθητές.

043 Συν.	τώρα πρέπει να δώσεις οδηγίες σε κάποια φίλη σου για να γράψει μια ωραία ιστορία και να πάρει καλό βαθμό. Τι οδηγίες θα της έδινες;
044 Διον.	..να τη σκεφτεί πρώτα και μετά να τη γράψει..και να μην ξεχάσει τόνους και τελείες..
045 Συν.	ωραία, τι θα του έλεγες να προσέξει περισσότερο
046 Διον.	..να τα έχει γράψει όλα..
047 Συν.	τι θα του έλεγες να γράψει πρώτα;
048 Διον.	..να βάλει μία επικεφαλίδα..μετά να γράψει μια μέρα ήτανε ένας άνθρωπος..
049 Συν.	το πιο σημαντικό πράγμα που πρέπει να κάνει κάποιος όταν γράφει μια ιστορία, ποιο είναι;
050 Διον.	..να βάζουμε τόνους και τελείες..
Απόσπασμα 35.	Έμπειρος μαθητής δεύτερης ομάδας ελέγχου.

041 Συν.	τώρα πρέπει να δώσεις οδηγίες σε κάποια φίλη σου για να γράψει μια ωραία ιστορία και να πάρει καλό βαθμό. Τι οδηγίες θα του έδινες;
042 Μανώλ.	..θα του' λεγα..τι..γράφεις Γιώργο στο βιβλίο σου;..τι γράφεις Διονύση στο τετράδιό σου;..τι γράφεις Αλέξανδρε στο βιβλίο σου;
043 Συν.	ωραία, τι θα του έλεγες να προσέξει περισσότερο
044 Μανώλ.	..τα ορθογραφικά λάθη..
045 Συν.	τι θα του έλεγες να γράψει πρώτα;
046 Μανώλ.	..επικεφαλίδα..
047 Συν.	το πιο σημαντικό πράγμα που πρέπει να κάνει κάποιος όταν γράφει μια ιστορία, ποιο είναι;
Απόσπασμα 36.	Άπειρος μαθητής δεύτερης ομάδας ελέγχου

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι οι διαφορές που σημειώνουν οι μαθητές και της δεύτερης ομάδας ελέγχου δεν είναι μεγάλες και σημαντικές. Στο σημείο αυτό μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η παρεμβατική διαδικασία ωφέλησε τους μαθητές της πειραματικής ομάδας και βελτίωσε τις επιδόσεις τους συγκριτικά με τις επιδόσεις των δύο ομάδων ελέγχου.

Ο παραπάνω πίνακας 26 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των δεδομένων της πρώτης ομάδας ελέγχου συγκεντρωτικά.

Τα κριτήρια που φαίνεται να βελτιώθηκαν σημαντικά στους μαθητές κυρίως της πειραματικής ομάδας, είναι αναφορικά με την κατηγορία του γραμματισμού και της επίγνωσης γραπτού ο συγγραφέας και η απόδοση του τέλους της ιστορίας. Στην κατηγορία του περιεχομένου βελτιώθηκε σημαντικά το κριτήριο του χρονικού και χωρικού πλαισίου. Στην κατηγορία των ολιστικών κριτηρίων υπάρχει βελτίωση σε όλα τα κριτήρια της γνησιότητας, της δομής και του γλωσσικού ύφους, με εξαίρεση στο τελευταίο κριτήριο τη χρήση επιρρημάτων.

Πίνακας 26. Τα συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών της δεύτερης ομάδας ελέγχου στον αρχικό και τελικό έλεγχο σύμφωνα τη διάκρισή τους σε έμπειρους και αρχάριους και το φύλο τους.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΔΕΥΤΕΡΗ ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ											
	Αρχικός Έλεγχος						Τελικός Έλεγχος					
	Κορίτσια		Αγόρια		Σύνολο		Κορίτσια		Αγόρια		Σύνολο	
Επίγνωση γραπτού	Α	Ε	Α	Ε	Α	Ε	Α	Ε	Α	Ε	Α	Ε
1. Τίτλος	1	3	0	2	1	5	1	3	0	2	1	5
2. Συγγραφέας	0	1	0	0	0	1	0	2	0	0	0	2
3. Χρονική σειρά	1	3	1	2	2	5	1	3	0	2	1	5
4. Συνάφεια εικόνας–αφήγησης	0	3	0	2	0	5	0	3	1	2	1	5
5. Τέλος αφήγησης	0	4	0	1	0	5	0	3	1	2	1	5
Περιεχόμενο												
1. Κάλυψη βασικής δομής	0	3	0	2	0	5	1	3	1	2	2	5
2.Χρονικό και χωρικό πλαίσιο	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
3. Πιστότητα στην αφήγηση	0	3	0	2	0	5	1	3	1	2	2	5
Ολιστικά κριτήρια												
1. Γνησιότητα	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
2. Δομή	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
3. Γλωσσικό ύφος	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ανίχνευση Μηχανιστικών Δεξιοτήτων												
1. Μηχανιστικές Δεξιότητες	2	3	2	2	4	5	2	3	2	2	4	5
2. Μεταγνωστικές Δεξιότητες	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1

Τέλος αναφορικά με την κατηγορία ανίχνευσης μεταγνωστικών δεξιοτήτων η βελτίωση της πειραματικής ομάδας είναι προφανής σε όλες της φάσης της συγγραφής.

Στην επόμενη ενότητα θα γίνει έλεγχος των έξι πρώτων υποθέσεών μας σύμφωνα με τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τη διαδικασία του αρχικού και τελικού ελέγχου. Η έβδομη και όγδοη υπόθεσή μας δεν μπορεί να ελεγχθεί μέσω των δεδομένων αυτών, καθώς πρόκειται για συγγραφή ιστορίας μέσω υπολογιστή και αφορά μόνο την πειραματική ομάδα.

6.2.4 Έλεγχος υποθέσεων με βάση τα ποιοτικά αποτελέσματα

6.2.4.1 Υπόθεση 1η

Η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση στην παραγωγή γραπτού λόγου (κοινωνικογνωστική προσέγγιση) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητάς του.

Τα αποτελέσματα των ποιοτικών δεδομένων επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό της πρώτης υπόθεσης. Φαίνεται ότι η διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση, μέσω της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης, συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου.

Πίνακας 27. Τα συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών των τριών ομάδων αρχικού και τελικού ελέγχου στα κριτήρια της ποιότητας του γραπτού λόγου.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΓΡ. ΛΟΓΟΥ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ			ΤΕΛΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ		
	Π.Ο.	Ο.Ε.1	Ο.Ε.2	Π.Ο.	Ο.Ε.1	Ο.Ε.2
Επίγνωση γραπτού						
1. Τίτλος	6	7	6	9	9	6
2. Συγγραφέας	2	2	1	8	1	2
3. Χρονική σειρά	6	6	7	9	7	6
4. Συνάφεια εικόνας–αφήγησης	5	5	5	9	6	6
5. Τέλος αφήγησης	5	5	6	9	6	6
Περιεχόμενο						
1. Κάλυψη βασικής δομής	5	5	5	9	6	7
2. Χρονικό και χωρικό πλαίσιο	0	0	0	8	2	2
3. Πιστότητα στην αφήγηση	5	5	5	9	6	7
Ολιστικά κριτήρια						
1. Γνησιότητα	0	0	0	8	2	2
2. Δομή	0	0	0	9	2	2
3. Γλωσσικό ύφος	0	0	0	8	0	0

Ο πίνακας 27 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ποιοτικών δεδομένων, αναφορικά με την ποιότητα του γραπτού λόγου και φανερώνει την ισχύ της εναλλακτικής υπόθεσης με την εμφάνιση της διαφοροποίησης στις τρεις ομάδες κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.

Ο πίνακας περιλαμβάνει τις τρεις ομάδες κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο σύμφωνα με τις επιδόσεις τους στις κατηγορίες της ποιότητας του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τα περιεχόμενά του, βλέπουμε τη σημαντική διαφοροποίηση της πειραματικής ομάδας έναντι των δύο ομάδων ελέγχου. Η διαφοροποίηση αυτή εμφανίζεται έντονα στην επίγνωση γραπτού αναφορικά με το συγγραφέα, στο περιεχόμενο όσον αφορά το χωρικό και χρονικό πλαίσιο και στα ολιστικά κριτήρια που αφορούν τη γνησιότητα, τη δομή και το γλωσσικό ύφος. Ας τα δούμε όμως λίγο πιο αναλυτικά.

6.2.4.1.1 Επίγνωση γραπτού

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας διαπιστώνεται ότι έχουν καλύτερη επίδοση στα κριτήρια με τα οποία ορίσαμε την ποιότητα του γραπτού λόγου. Στην κατηγορία της επίγνωσης γραπτού η επίδοσή τους έχει βελτιωθεί σημαντικά σε όλα τα επιμέρους κριτήρια και ιδιαίτερα στα κριτήρια του συγγραφέα και του τέλους της ιστορίας. Προφανώς η διδακτική παρέμβαση ωφέλησε ουσιαστικά τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, καθώς ανέπτυξαν δεξιότητες επίγνωσης για το γραπτό. Στις ομάδες ελέγχου υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις βελτίωσης των μαθητών κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο αλλά περιορίζονται κυρίως σε δύο μαθητές κάθε ομάδας, οι οποίοι είχαν διακριθεί ως έμπειροι στον αρχικό έλεγχο.

6.2.4.1.2 Περιεχόμενο

Στην κατηγορία του περιεχομένου επίσης υπάρχει βελτίωση σε τρεις άπειρους μαθητές των ομάδων ελέγχου αλλά η βελτίωση αυτή περιορίζεται στα κριτήρια κάλυψης της βασικής δομής και πιστότητας της αφήγησης. Αντίθετα στους μαθητές της πειραματικής ομάδας η βελτίωση είναι σημαντική και στο κριτήριο του χρονικού και χωρικού πλαισίου, καθώς οι μαθητές είναι οχτώ και τρεις από αυτούς είχαν οριστεί ως αρχάριοι. Αυτό σημαίνει ότι η

διδακτική παρέμβαση δεν ωφέλησε μόνο τους έμπειρους μαθητές, γεγονός πολύ σημαντικό. Βέβαια, στους μαθητές των μικρών τάξεων το χωροχρονικό πλαίσιο συνήθως απουσιάζει ή εκφράζεται λανθασμένα. Είναι όμως, σημαντική η αναφορά των μαθητών σε αυτό.

6.2.4.1.3 *Ολιστικά κριτήρια*

Στην κατηγορία των ολιστικών κριτηρίων η βελτίωση των μαθητών, ιδιαίτερα της πειραματικής ομάδας είναι πολύ σημαντική και φανερώνει μεγάλη διαφοροποίηση με τις τιμές του αρχικού ελέγχου, οι οποίες ήταν μηδενικές. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας φαίνεται ότι θέλουν και προσπαθούν να προσθέτουν το δικό τους προσωπικό στοιχείο σε κάθε αφήγηση ιστορίας, να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και να προσθέτουν απροσδόκητα στοιχεία, καθώς και να κάνουν χρήση επιθέτων και συνδετικών εκφράσεων. Αναφορικά με τις ομάδες ελέγχου, μόνο δύο από τους μαθητές σε κάθε ομάδα, βελτίωσαν την επίδοσή τους στην κατηγορία αυτή, αναφορικά με τη δομή και τη γνησιότητα της αφήγησής τους. Κανένας μαθητής ή μαθήτρια των ομάδων ελέγχου δε χρησιμοποίησε επίθετα, συνδετικές εκφράσεις ή επιρρήματα κατά τη διάρκεια της αφήγησης ή περιγραφής του.

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα οφέλη της παρεμβατικής διδασκαλίας της παραγωγής του γραπτού λόγου με όλες τις δραστηριότητες που περιλάμβανε ήταν αρκετά και σημαντικά. Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην παρεμβατική διδασκαλία δείχνουν να έχουν επίγνωση του γραπτού και των βασικών παραμέτρων του και προσπαθούν ώστε οι αφηγήσεις και περιγραφές τους να ικανοποιούν όλα τα κριτήρια της ποιότητας του γραπτού λόγου.

Στην επόμενη ενότητα ελέγχεται η δεύτερη υπόθεση της έρευνάς μας, σχετικά με την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσω της διαφοροποιημένης διδακτικής παρεμβατικής διαδικασίας.

6.2.4.2 Υπόθεση 2η

Η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση στην παραγωγή γραπτού λόγου (κοινωνικογνωστική προσέγγιση) συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων του αρχικού και τελικού ελέγχου των ομάδων μας επαληθεύουν τη δεύτερη υπόθεση. Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι η διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση, μέσω της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης, συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις της συνέντευξης αναφέροντας το σχεδιάγραμμα, το πρόχειρο με την πρώτη καταγραφή, τον έλεγχο, τη διόρθωση και τη βελτίωση του γραπτού καθώς δίνουν οδηγίες σε ένα φίλο τους. Ο πίνακας 28 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ποιοτικών δεδομένων, αναφορικά με την ανίχνευση μεταγνωστικών δεξιοτήτων και φανερώνει την ισχύ της εναλλακτικής υπόθεσης με την εμφάνιση της διαφοροποίησης στην πειραματική ομάδα κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.

Ο πίνακας περιλαμβάνει τις τρεις ομάδες κατά τους δύο ελέγχους σύμφωνα με τις επιδόσεις τους τόσο στις μηχανιστικές όσο και στις μεταγνωστικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τα περιεχόμενά του, βλέπουμε τη σημαντική διαφοροποίηση της πειραματικής ομάδας έναντι των δύο ομάδων ελέγχου. Οι απαντήσεις των μαθητών των ομάδων ελέγχου εμμένουν στις μηχανιστικές δεξιότητες, ενώ οι μαθητές της πειραματικής αναφέρονται τόσο στις μηχανιστικές όσο και στις μεταγνωστικές.

Πίνακας 28. Τα συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών των τριών ομάδων αρχικού και τελικού ελέγχου στα κριτήρια των μηχανιστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ			ΤΕΛΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ		
	Π.Ο.	Ο.Ε.1	Ο.Ε.2	Π.Ο.	Ο.Ε.1	Ο.Ε.2
1. Μηχανιστικές Δεξιότητες	9	9	9	9	9	9
2. Μεταγνωστικές Δεξιότητες	0	0	0	9	1	1

Ο πίνακας 28 δείχνει τα αριθμητικά αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών σύμφωνα με το αν ανιχνεύτηκαν η όχι μηχανιστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Στον πίνακα 29 που ακολουθεί είναι ενδιαφέρον να δούμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σχετικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Πίνακας 29. Κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας σχετικά με τις μηχανιστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες.

Οι οδηγίες που έδωσαν στο φίλο ή φίλη τους ήταν:	Αριθμός μαθητών Π.Ο.
Μηχανιστικές:	
δεν ξέρω...δε θυμάμαι..δε θα έδινα...	0
απλές οδηγίες: να προσέχει ή να ακούει τη δασκάλα... να προσέχει στο μάθημα...να βλέπει στον πίνακα	0
να γράφει τίτλο, συγγραφέα, εικονογράφο...	9
τυπικές μηχανιστικές : εμφάνιση γραπτού, καλά γράμματα...ωραία γράμματα...	9
επιφανειακές μηχανιστικές : σημεία στίξης, ορθογραφικά, λεξιλόγιο...	9
Μεταγνωστικές	
δεν ξέρω...δε θυμάμαι..δε θα έδινα...	0
ουσιαστικές σχεδιασμού: να κάνει σχεΓράφημα με το που, πώς, πότε, ποιος, τι και γιατί, να έχει ιδέες, να έχει αρχή, μέση και τέλος...	7
ουσιαστικές πρώτης καταγραφής: να γράφει σε ένα πρόχειρο, να ακολουθεί το σχέδιο, να απαντάει στα ερωτήματα (που, πως, ποιος, πότε, τι, γιατί), να μη δίνει σημασία στα ορθογραφικά..	9
ουσιαστικές βελτίωσης: να ελέγχει, να διορθώνει, να ξαναγράφει, να βελτιώνει, να ξαναδιαβάζει..	7
ουσιαστικές έκδοσης: να γράφει ωραία για να την καταλαβαίνουν οι άλλοι, αυτοί που θα το διαβάσουν να καταλαβαίνουν τι γράφει..	6

Περιγραφικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι όλοι οι μαθητές αναφέρθηκαν στις μεταγνωστικές δεξιότητες πρώτης καταγραφής και η πλειονότητα των μαθητών ανέφερε τις μεταγνωστικές δεξιότητες σχεδιασμού και βελτίωσης. Τέλος, οι περισσότεροι μαθητές αναφέρθηκαν στις μεταγνωστικές δεξιότητες έκδοσης αλλά σε μικρότερη συχνότητα από τις προηγούμενες φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου. Αυτό ίσως οφείλεται στην

εξοικείωσή τους με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και την έκδοση που γινόταν μέσω του εκτυπωτή. Ένα επιπλέον σημαντικό αποτέλεσμα είναι ότι δεν αναφέρθηκαν καθόλου στη/στο δασκάλα/δάσκαλο, στον πίνακα ή σε απλές οδηγίες. Δείχνει κατά την άποψή μας μία ανεξαρτητοποίηση των μαθητών από τον/την εκπαιδευτικό και αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς αποτελεί απώτερο στόχο κάθε εκπαιδευτικού.

6.2.4.3 Υπόθεση 3η

Η επίδοση των μαθητών στην ποιότητα του γραπτού λόγου διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο τους.

Μέσα από τα δεδομένα τόσο του προελέγχου όσο και του αρχικού ελέγχου διαπιστώθηκε η διαφοροποίηση των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους με εμφανή την υπεροχή των κοριτσιών. Άλλωστε όπως έχουμε ήδη αναφέρει στο μεθοδολογικό κομμάτι της εργασίας αυτής, τα δεδομένα του προελέγχου μας οδήγησαν στην υπόθεση σχετικά με τη διαφοροποίηση των μαθητών ανάλογα με το φύλο. Επιπλέον, κατά την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων των ομάδων είδαμε κάποια στοιχεία σχετικά με την επίδοση των μαθητών ανάλογα με το φύλο κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.

Οι πίνακες 30, 31 και 32 που ακολουθούν δείχνουν τα αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών ανάλογα με το φύλο σύμφωνα με την ομάδα στην οποία ανήκουν. Βέβαια, ο έλεγχος της υπόθεσής μας θα στηριχθεί κυρίως στα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας στην οποία έγινε η παρέμβαση και είναι πιθανό να υπάρχουν διαφορές με τα δεδομένα του προελέγχου και του αρχικού ελέγχου. Ταυτόχρονα όμως θα παρουσιαστούν και τα δεδομένα των δύο ομάδων ελέγχου για να διαπιστώσουμε αν υπάρχει ταύτιση αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 30 υπάρχει διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών κατά τον αρχικό έλεγχο αλλά όχι κατά τον τελικό, εκτός από την περίπτωση ενός αγοριού που εξακολουθεί να υστερεί σε σχέση με τους άλλους μαθητές. Φαίνεται λοιπόν πως η παρεμβατική διαδικασία στην

οποία έλαβε μέρος η πειραματική ομάδα βοήθησε τους περισσότερους μαθητές να βελτιωθούν στις παραμέτρους με τις οποίες ασχολήθηκε, χωρίς να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ κοριτσιών και αγοριών.

Πίνακας 30. Τα αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας αρχικού και τελικού ελέγχου στα κριτήρια της ποιότητας του γραπτού λόγου ανάλογα με το φύλο.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΓΡ. ΛΟΓΟΥ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ		ΤΕΛΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	
	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια
Επίγνωση γραπτού				
1. Τίτλος	4	2	5	4
2. Συγγραφέας	2	0	5	3
3. Χρονική σειρά	4	2	5	4
4. Συνάφεια εικόνας–αφήγησης	4	1	5	4
5. Τέλος αφήγησης	4	1	5	4
Περιεχόμενο				
1. Κάλυψη βασικής δομής	4	1	5	4
2. Χρονικό και χωρικό πλαίσιο	0	0	5	3
3. Πιστότητα στην αφήγηση	4	1	5	4
Ολιστικά κριτήρια				
1. Γνησιότητα	0	0	5	3
2. Δομή	0	0	5	4
3. Γλωσσικό ύφος	0	0	5	3

Άρα η υπόθεσή μας δεν επαληθεύεται όσον αφορά την πειραματική ομάδα. Η επίδοση των μαθητών στην ποιότητα του γραπτού λόγου δε διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο τους. Εκτός από ένα αγόρι που εμφανίζει μικρότερη επίδοση σε κάποια από τα κριτήρια, όλοι οι άλλοι μαθητές εμφανίζουν σαφή βελτίωση, ανεξάρτητα με το φύλο τους.

Οι επόμενοι πίνακες θα μας δείξουν τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των ομάδων ελέγχου.

Οι μαθητές της πρώτης ομάδας ελέγχου παρουσιάζουν τις ίδιες διαφοροποιήσεις κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Είναι δύσκολο να γίνει ευκρινής η διαφοροποίηση αυτή μέσω των αριθμητικών δεδομένων καθώς τα αγόρια είναι διπλάσια σε αριθμό από τα κορίτσια. Θα φαινόταν καλύτερα μέσω ποσοστιαίας ανάλυσης, αλλά ο αριθμός των υποκειμένων είναι μικρός και τα ποσοστά δε θα ήταν αντιπροσωπευτικά. Παρόλα αυτά μπορούμε να δούμε ότι ο αρχάριος μαθητής που παρουσίασε βελτίωση κατά τον τελικό έλεγχο ήταν κορίτσι. Αναφορικά λοιπόν με την πρώτη ομάδα ελέγχου δεν μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο και η υπόθεσή μας δεν μπορεί να επαληθευτεί.

Πίνακας 31. Τα αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών της πρώτης ομάδας ελέγχου αρχικού και τελικού ελέγχου στα κριτήρια της ποιότητας του γραπτού λόγου ανάλογα με το φύλο.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΓΡ. ΛΟΓΟΥ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ		ΤΕΛΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	
	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια
Επίγνωση γραπτού				
1. Τίτλος	3	4	3	4
2. Συγγραφέας	0	1	0	1
3. Χρονική σειρά	2	3	3	3
4. Συνάφεια εικόνας–αφήγησης	2	3	3	3
5. Τέλος αφήγησης	2	3	3	3
Περιεχόμενο				
1. Κάλυψη βασικής δομής	2	3	3	3
2. Χρονικό και χωρικό πλαίσιο	0	0	1	1
3. Πιστότητα στην αφήγηση	2	3	3	3
Ολιστικά κριτήρια				
1. Γνησιότητα	0	0	1	1
2. Δομή	0	0	1	1
3. Γλωσσικό ύφος	0	0	0	0

Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας ελέγχου παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο τόσο κατά τον αρχικό όσο και κατά τον

τελικό έλεγχο. Οι διαφοροποιήσεις αυτές βέβαια δεν είναι μεγάλες. Ιδιαίτερα όσον αφορά τα ολιστικά κριτήρια η διαφοροποίηση είναι πολύ σημαντική καθώς μόνο δύο κορίτσια παρουσίασαν βελτίωση. Το ίδιο ισχύει και για το κριτήριο του χωροχρονικού πλαισίου. Άρα για τη δεύτερη ομάδα ελέγχου υπάρχει επαλήθευση της υπόθεσής μας στα περισσότερα από τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου.

Πίνακας 32. Τα αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών της δεύτερης ομάδας ελέγχου αρχικού και τελικού ελέγχου στα κριτήρια της ποιότητας του γραπτού λόγου ανάλογα με το φύλο.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΓΡ. ΛΟΓΟΥ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ		ΤΕΛΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	
	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια
Επίγνωση γραπτού				
1. Τίτλος	4	2	4	2
2. Συγγραφέας	1	0	2	0
3. Χρονική σειρά	4	3	4	2
4. Συνάφεια εικόνας–αφήγησης	3	2	3	3
5. Τέλος αφήγησης	3	2	3	3
Περιεχόμενο				
1. Κάλυψη βασικής δομής	3	2	4	3
2. Χρονικό και χωρικό πλαίσιο	0	0	2	0
3. Πιστότητα στην αφήγηση	3	2	4	3
Ολιστικά κριτήρια				
1. Γνησιότητα	0	0	2	0
2. Δομή	0	0	2	0
3. Γλωσσικό ύφος	0	0	0	0

Συμπερασματικά λοιπόν διαπιστώνουμε ότι η τρίτη υπόθεσή μας σχετικά με τη διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών στη μεταβλητή της ποιότητας του γραπτού λόγου ανάλογα με το φύλο τους δεν ισχύει στην πειραματική και τη πρώτη ομάδα ελέγχου. Ισχύει η μηδενική υπόθεση. Η εναλλακτική υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει στη δεύτερη ομάδα. Σε γενικές γραμμές όμως το φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει την επίδοση των μαθητών

6.2.4.3.2 Υπόθεση 4η

Η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο των μαθητών.

Σύμφωνα με τα ποιοτικά δεδομένα του αρχικού ελέγχου δε διαπιστώθηκε η χρήση μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατά την υπόδειξη οδηγιών παραγωγής γραπτού λόγου από τους μαθητές τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και των ομάδων ελέγχου. Κατά τον τελικό έλεγχο υπήρξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις κυρίως στους μαθητές της πειραματικής ομάδας σύμφωνα με τις οποίες επιβεβαιώθηκε η δεύτερη υπόθεση της έρευνας. Στο σημείο αυτό θα εξετάσουμε αν οι υπήρξε διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο στους μαθητές που ανέπτυξαν μεταγνωστικές δεξιότητες.

Ο πίνακας 33 παρουσιάζει τα αριθμητικά δεδομένα των μαθητών της πειραματικής ομάδας που χρησιμοποίησαν μεταγνωστικές δεξιότητες κατά την παροχή οδηγιών παραγωγής γραπτού λόγου σε κάποιο φίλο ή φίλη τους κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.

Πίνακας 33. Τα αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας αρχικού και τελικού ελέγχου στα κριτήρια των μηχανιστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανάλογα με το φύλο.

ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ		ΤΕΛΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	
	κορίτσια	αγόρια	κορίτσια	αγόρια
1. Μηχανιστικές Δεξιότητες	5	4	5	4
2. Μεταγνωστικές Δεξιότητες	0	0	5	4

Σύμφωνα με τα παραπάνω αριθμητικά δεδομένα του τελικού ελέγχου, όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, ανεξάρτητα από το φύλο τους, έδωσαν οδηγίες παραγωγής γραπτού λόγου δείχνοντας ότι έχουν αναπτύξει μεταγνωστικές δεξιότητες. Άρα η υπόθεσή μας δεν επαληθεύεται αναφορικά με την πειραματική ομάδα.

Οι παρακάτω πίνακες 34 και 35 παρουσιάζουν τα αριθμητικά δεδομένα των μαθητών των δύο ομάδων ελέγχου που χρησιμοποίησαν μεταγνωστικές

δεξιότητες κατά την παροχή οδηγιών παραγωγής γραπτού λόγου σε κάποιο φίλο ή φίλη τους κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει οι τιμές αυτές κατά τον αρχικό έλεγχο είναι μηδενικές, καθώς οι μαθητές περιορίστηκαν σε αναφορές και οδηγίες μηχανιστικών δεξιοτήτων.

Πίνακας 34. Τα αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών της πρώτης ομάδας ελέγχου αρχικού και τελικού ελέγχου στα κριτήρια των μηχανιστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανάλογα με το φύλο.

ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ		ΤΕΛΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	
	κορίτσια	αγόρια	κορίτσια	αγόρια
1. Μηχανιστικές Δεξιότητες	3	6	3	6
2. Μεταγνωστικές Δεξιότητες	0	0	1	0

Τα αποτελέσματα του πίνακα 34 δείχνουν ότι μόνο μία μαθήτρια αναφέρθηκε σε μεταγνωστικές δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου κατά την παροχή οδηγιών σε μία φίλη της. Με βάση αυτών των δεδομένων δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η υπόθεσή μας επαληθεύεται ή όχι. Θα παραμείνουμε στην απλή αναφορά και παρουσίαση των αριθμητικών δεδομένων. Ακολουθεί ο πίνακας 35 με τα αποτελέσματα της δεύτερης ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 35. Τα αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών της δεύτερης ομάδας ελέγχου αρχικού και τελικού ελέγχου στα κριτήρια των μηχανιστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανάλογα με το φύλο.

ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ		ΤΕΛΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	
	κορίτσια	αγόρια	κορίτσια	αγόρια
1. Μηχανιστικές Δεξιότητες	5	4	5	4
2. Μεταγνωστικές Δεξιότητες	0	0	1	0

Τα αποτελέσματα του πίνακα 35 δε δείχνουν καμία διαφοροποίηση ή αλλαγή στα δεδομένα της δεύτερης ομάδας ελέγχου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο πέρα της μίας μαθήτριας. Και σε αυτή την περίπτωση θα περιοριστούμε στην απλή αναφορά και παρουσίαση των δεδομένων.

6.2.4.3.3 Υπόθεση 5η

Η επίδοση των μαθητών στα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου διαφοροποιείται ανάλογα με την εμπειρία τους (σύμφωνα με την αρχική τους διάκριση σε έμπειρους και αρχάριους).

Η πέμπτη υπόθεσή μας αναφέρεται στη διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών στα κριτήρια που έχουμε θέσει για την ποιότητα του γραπτού λόγου ανάλογα με την αρχική τους διάκριση σε αρχάριους και έμπειρους. Η διάκριση αυτή έγινε με βάση τη βαθμολογία του/της εκπαιδευτικού και της επίδοσής τους στον προέλεγχο. Ο πίνακας 36 παρουσιάζει τα δεδομένα της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 36. Τα αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας αρχικού και τελικού ελέγχου στα κριτήρια της ποιότητας του γραπτού λόγου ανάλογα με την αρχική διάκριση των μαθητών σε αρχάριους και έμπειρους.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΓΡ. ΛΟΓΟΥ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ		ΤΕΛΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	
	Αρχάριοι	Έμπειροι	Αρχάριοι	Έμπειροι
Επίγνωση γραπτού				
1. Τίτλος	1	5	4	5
2. Συγγραφέας	0	2	3	5
3. Χρονική σειρά	4	3	4	5
4. Συνάφεια εικόνας–αφήγησης	1	5	4	5
5. Τέλος αφήγησης	0	5	4	5
Περιεχόμενο				
1. Κάλυψη βασικής δομής	0	5	4	5
2. Χρονικό και χωρικό πλαίσιο	0	0	3	5
3. Πιστότητα στην αφήγηση	0	5	4	5
Ολιστικά κριτήρια				
1. Γνησιότητα	0	0	3	5
2. Δομή	0	0	4	5
3. Γλωσσικό ύφος	0	0	3	5

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα η επίδοση των μαθητών κατά τον αρχικό έλεγχο διαφοροποιήθηκε σημαντικά σε σχέση με τη διάκρισή τους σε αρχάριους και έμπειρους. Οι έμπειροι μαθητές έδειξαν σαφή υπεροχή σε όλα τα κριτήρια της ποιότητας του γραπτού λόγου, εκτός από τη χρονική σειρά στην οποία τοποθέτησαν τις εικόνες. Αντίθετα, στις επιδόσεις των μαθητών κατά τον τελικό έλεγχο δε φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση με βάση τη διάκρισή τους σε έμπειρους και αρχάριους. Σχεδόν όλοι οι μαθητές παρουσίασαν σημαντική βελτίωση ανεξάρτητα από την αρχική τους εμπειρία. Μόνο ένας αρχάριος μαθητής δεν επέδειξε σημαντική βελτίωση σε όλα τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου.

Τα δεδομένα του πίνακα 36 μας οδηγούν στην ισχύ της μηδενικής υπόθεσης για την πειραματική ομάδα, καθώς δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στην επίδοση αρχάριων και έμπειρων μαθητών στα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου κατά τον τελικό έλεγχο. Με βάση τα δεδομένα αυτά μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η επίδοση των μαθητών στα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου δε διαφοροποιείται ανάλογα με την αρχική τους διάκριση σε έμπειρους και αρχάριους.

Ο πίνακας 37 που ακολουθεί περιλαμβάνει τα αριθμητικά δεδομένα της επίδοσης των αρχάριων και έμπειρων μαθητών της πρώτης ομάδας ελέγχου. Σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά φαίνεται να εξακολουθεί να υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ αρχάριων και έμπειρων μαθητών κατά τον τελικό έλεγχο με μικρές διαφοροποιήσεις. Υπάρχει ένας αρχάριος μαθητής που δείχνει σαφή βελτίωση στην επίδοσή του σχεδόν σε όλα τα κριτήρια της ποιότητας του γραπτού λόγου. Το ίδιο ισχύει και για δύο έμπειρους μαθητές που δείχνουν βελτίωση στα ολιστικά κριτήρια της δομής και της γνησιότητας.

Εκτός από αυτές τις διαφοροποιήσεις στα δεδομένα του αρχικού και του τελικού ελέγχου, εξακολουθεί να ισχύει η διάκριση των μαθητών σε αρχάριους και έμπειρους. Οι έμπειροι μαθητές συμμετέχουν και απαντούν σωστά αναφορικά με τα κριτήρια με τα οποία ορίσαμε την ποιότητα του γραπτού λόγου τόσο στον αρχικό όσο και στον τελικό έλεγχο. Οι μισοί αρχάριοι μαθητές της πρώτης ομάδας ελέγχου παρουσιάζουν βελτίωση κατά

τον τελικό έλεγχο αλλά όχι σε όλες τις παραμέτρους με τις οποίες ορίσαμε την ποιότητα του γραπτού λόγου.

Πίνακας 37. Τα αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών της πρώτης ομάδας αρχικού και τελικού ελέγχου στα κριτήρια της ποιότητας του γραπτού λόγου ανάλογα με την αρχική διάκριση των μαθητών σε αρχάριους και έμπειρους.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΓΡ. ΛΟΓΟΥ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ		ΤΕΛΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	
	Αρχάριοι	Έμπειροι	Αρχάριοι	Έμπειροι
Επίγνωση γραπτού				
1. Τίτλος	3	4	4	5
2. Συγγραφέας	1	1	0	1
3. Χρονική σειρά	1	5	2	5
4. Συνάφεια εικόνας–αφήγησης	0	5	1	5
5. Τέλος αφήγησης	0	5	1	5
Περιεχόμενο				
1. Κάλυψη βασικής δομής	0	5	1	5
2. Χρονικό και χωρικό πλαίσιο	0	0	0	0
3. Πιστότητα στην αφήγηση	0	5	1	5
Ολιστικά κριτήρια				
1. Γνησιότητα	0	0	0	2
2. Δομή	0	0	0	2
3. Γλωσσικό ύφος	0	0	0	0

Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα η υπόθεσή μας σχετικά με τη διαφοροποίηση αρχάριων και έμπειρων μαθητών επαληθεύεται για την πρώτη ομάδα ελέγχου. Το ίδιο συμπέρασμα θα βγάλουμε και για τη δεύτερη ομάδα ελέγχου σύμφωνα με τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 38. Η επίδοση των μαθητών της πρώτης και δεύτερης ομάδας ελέγχου στα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου διαφοροποιείται ανάλογα με την εμπειρία τους (σύμφωνα με την αρχική τους διάκριση σε έμπειρους και αρχάριους).

Πίνακας 38. Τα αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών της δεύτερης ομάδας αρχικού και τελικού ελέγχου στα κριτήρια της ποιότητας του γραπτού λόγου ανάλογα με την αρχική διάκριση των μαθητών σε αρχάριους και έμπειρους.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΓΡ. ΛΟΓΟΥ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ		ΤΕΛΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	
	Αρχάριοι	Έμπειροι	Αρχάριοι	Έμπειροι
Επίγνωση γραπτού				
1.Τίτλος	1	5	1	5
2.Συγγραφέας	0	1	0	2
3.Χρονική σειρά	2	5	1	5
4.Συνάφεια εικόνας–αφήγησης	0	5	1	5
5.Τέλος αφήγησης	0	5	1	5
Περιεχόμενο				
1.Κάλυψη βασικής δομής	0	5	2	5
2.Χρονικό και χωρικό πλαίσιο	0	0	0	2
3.Πιστότητα στην αφήγηση	0	5	2	5
Ολιστικά κριτήρια				
1.Γνησιότητα	0	0	0	2
2.Δομή	0	0	0	2
3.Γλωσσικό ύφος	0	0	0	0

Με βάσει τα αποτελέσματα του πίνακα 38 δύο έμπειροι μαθητές παρουσιάζουν σαφή βελτίωση στα ολιστικά κριτήρια της δομής και της γνησιότητας, καθώς και στην επισήμανση του χρονικού και χωρικού πλαισίου κατά την αφήγηση ή διήγησή τους. Το ίδιο ισχύει και για έναν αρχάριο μαθητή στα κριτήρια της επίγνωσης του γραπτού. Σε γενικές γραμμές όμως οι διαφοροποιήσεις μεταξύ έμπειρων και αρχάριων μαθητών εξακολουθούν να υπάρχουν και στον τελικό έλεγχο.

Στην επόμενη ενότητα θα εξετάσουμε την ισχύ της έκτης και τελευταίας υπόθεσης της έρευνας, όσον αφορά την ανάλυση των ποιοτικών μας δεδομένων.

6.2.4.3.4 Υπόθεση 6η

Η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου διαφοροποιείται ανάλογα με την εμπειρία τους (σύμφωνα με την αρχική τους διάκριση σε έμπειρους και αρχάριους).

Η παραπάνω υπόθεση μπορεί να εξεταστεί μόνο όσον αφορά την πειραματική ομάδα, καθώς η πρώτη ομάδα ελέγχου εμφανίζει έναν έμπειρο μαθητή να αναφέρει μεταγνωστικές δεξιότητες κατά την παροχή οδηγιών για τη συγγραφή μίας ιστορίας σε ένα φίλο του. Η δεύτερη ομάδα ελέγχου δεν εμφανίζει κανένα μαθητή ή μαθήτρια. Για το λόγο αυτό δε θα αναφερθούμε στην ισχύ ή απόρριψη της υπόθεσής μας αναφορικά με τις δύο ομάδες ελέγχου. Θα παρουσιάσουμε μόνο τους πίνακες 39 και 40 με τα αριθμητικά δεδομένα της επίδοσης των μαθητών.

Πίνακας 39. Τα αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών της πρώτης ομάδας αρχικού και τελικού ελέγχου στα κριτήρια των μηχανιστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανάλογα με την αρχική τους διάκριση σε αρχάριους και έμπειρους.

ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ		ΤΕΛΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	
	Αρχάριοι	Έμπειροι	Αρχάριοι	Έμπειροι
1. Μηχανιστικές Δεξιότητες	4	5	4	5
2. Μεταγνωστικές Δεξιότητες	0	0	0	1

Ο πίνακας 39 δείχνει τα αριθμητικά δεδομένα της επίδοσης των μαθητών στα κριτήρια των μηχανιστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων σύμφωνα με τις οδηγίες που παρείχαν σε κάποιον άλλο. Ο παρακάτω πίνακας 40 δείχνει τα αποτελέσματα των μαθητών της δεύτερης ομάδας.

Αντίθετα με τις ομάδες ελέγχου οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν σημαντική βελτίωση σύμφωνα με τα δεδομένα του τελικού ελέγχου. Οι οδηγίες που έδιναν στο φίλο ή τη φίλη τους για να γράψει μία καλή ιστορία εμπεριείχαν την κινητοποίηση τόσο μηχανιστικών όσο και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Άρα και η υπόθεση αυτή απορρίπτεται και ισχύει η μηδενική, σύμφωνα με την οποία: Η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων

παραγωγής γραπτού λόγου δε διαφοροποιείται ανάλογα με την εμπειρία των μαθητών και την αρχική τους διάκριση σε έμπειρους και αρχάριους.

Πίνακας 40. Τα αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών της δεύτερης ομάδας αρχικού και τελικού ελέγχου στα κριτήρια των μηχανιστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανάλογα με την αρχική τους διάκριση σε αρχάριους και έμπειρους.

ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ		ΤΕΛΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	
	Αρχάριοι	Έμπειροι	Αρχάριοι	Έμπειροι
1. Μηχανιστικές Δεξιότητες	4	5	4	5
2. Μεταγνωστικές Δεξιότητες	0	0	0	1

Ο πίνακας 41 που ακολουθεί επιβεβαιώνει την ισχύ της μηδενικής υπόθεσης που μόλις αναφέραμε.

Πίνακας 41. Τα συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα των σωστών απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας αρχικού και τελικού ελέγχου στα κριτήρια των μηχανιστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανάλογα με την αρχική τους διάκριση σε αρχάριους και έμπειρους.

ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ		ΤΕΛΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	
	Αρχάριοι	Έμπειροι	Αρχάριοι	Έμπειροι
1. Μηχανιστικές Δεξιότητες	4	5	4	5
2. Μεταγνωστικές Δεξιότητες	0	0	4	5

Στο σημείο αυτό ολοκληρώνεται η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων. Στην επόμενη ενότητα θα αναφερθούμε περιγραφικά στις παρατηρήσεις που σημειώθηκαν μέσα από την κλείδα παρατήρησης τόσο κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όσο και κατά την επίδοση των δοκιμασιών.

6.2.5 Η παρατήρηση

Η παρατήρηση είναι ίσως η πιο σημαντική μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων που σχετίζονται με το ερευνητικό πρόβλημα. Είναι μία μέθοδος ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας που αφορά την αντίληψη του μαθητή, τις εκδηλώσεις, τις πράξεις και τα δημιουργήματά του. Η παρατήρηση μπορεί να είναι η κυρίως μέθοδος παιδαγωγικής έρευνας ή τεχνική συλλογής δεδομένων. Είναι όμως δυνατό να χρησιμοποιείται και ως δευτερεύουσα μέθοδος για την καλύτερη ερμηνεία και κατανόηση των δεδομένων που παίρνει ο ερευνητής χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα και άλλες μεθόδους και τεχνικές έρευνας (Βάμβουκας 1993).

Ο όρος παρατήρηση χρησιμοποιείται συνήθως όταν αναφέρονται μέθοδοι παραγωγής δεδομένων στις οποίες κρίνεται απαραίτητη η διείσδυση του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πλαίσιο με τη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πλαισίου που εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό (Mason 2003). Ο ερευνητής μπορεί να συλλέξει πολύτιμα δεδομένα παρατηρώντας και συλλέγοντας πληροφορίες χωρίς να χρησιμοποιεί ερωτήσεις. Χρειάζεται όμως να σχεδιάσει και να προετοιμάσει προσεχτικά και λεπτομερώς τον τρόπο με τον οποίο θα καταγράψει και θα μετρήσει τα δεδομένα του.

Αναφορικά με την παρούσα ερευνητική προσπάθεια η παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε ως δευτερεύουσα μέθοδος συλλογής δεδομένων. Κατασκευάστηκε κλείδα παρατήρησης μηχανιστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (παρατίθεται στο παράρτημα) που αναπτύσσονται και χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική προσέγγιση. Κατά τη διάρκεια της επίδοσης των δοκιμασιών, καθίσαμε στο πίσω μέρος της αίθουσας και παρατηρούσαμε σιωπηλά τους μαθητές σημειώνοντας και καταγράφοντας τη διαδικασία που ακολουθούσαν. Απλή παρατήρηση με σημειώσεις κάναμε και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων σημειώνοντας σχόλια σχετικά με τη μη λεκτική επικοινωνία και τη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή ή της μαθήτριας πάνω στο πρωτόκολλο της συνέντευξης.

Παρακάτω θα παρουσιαστούν σύντομα και περιληπτικά τα δεδομένα που συλλέξαμε μέσω της παρατήρησης κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών πριν και μετά την παρεμβατική διαδικασία.

6.2.5.1 Αρχικός έλεγχος

6.2.5.1.1 Πειραματική Ομάδα

Οι σημειώσεις κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στον αρχικό έλεγχο ήταν λίγες και σύντομες. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δεν επέδειξαν μεταγνωστικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών του αρχικού ελέγχου. Μόλις τους δόθηκε ο φάκελος και οι οδηγίες άρχισαν να γράφουν χωρίς πρόχειρο και πρώτη καταγραφή, χωρίς σχεΓράφημα και συγκεκριμένο σχεδιασμό. Ξεκίνησαν να γράφουν αμέσως με άμεσο στόχο την περιγραφή της εικόνας, χωρίς να βάζουν τις εικόνες στη σειρά μπροστά τους. Τις έβαζαν τη μία κάτω από την άλλη στη σειρά που θεωρούσαν σωστή, τις έβλεπαν μία μία και τις περιέγραφαν. Αφού τέλειωναν την ιστορία τους, κολλούσαν τις εικόνες, παρόλο που οι οδηγίες που τους δόθηκαν

Δε διάβαζαν ξανά την πρόταση που είχαν γράψει, δεν προσπαθούσαν να διορθώσουν τα λάθη τους και δεν κοίταζαν ξανά την ιστορία ολοκληρωμένη. Περιστασιακά ρωτούσαν την ορθογραφία κάποιων λέξεων την ώρα που τις έγραφαν, αλλά δεν επανεξέταζαν και δε διόρθωναν ή βελτίωναν το γραπτό τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα σε κάποιες από αυτές τις ιστορίες να μην υπάρχει δεύτερη τελεία ή κεφαλαίο.

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα κορίτσια ήταν λίγο πιο μεθοδικά και προσεχτικά κατά τη συγγραφή των ιστοριών τους κοιτάζοντας περισσότερο τις εικόνες και κάνοντας πιο ωραία γράμματα.

6.2.5.1.1 Πρώτη και Δεύτερη Ομάδα Ελέγχου

Παρόμοιες με αυτές της πειραματικής είναι και οι σημειώσεις μας σχετικά με την πρώτη και δεύτερη ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές ξεκινούσαν αμέσως να γράφουν περιγράφοντας τις εικόνες μία μία με τη σειρά που τις είχαν βάλει, χωρίς να τις κολλήσουν. Τις κολλούσαν μετά χωρίς να

ξαναδιαβάζουν αυτά που είχαν γράψει. Δε χρησιμοποιούσαν πρόχειρο, δεν έκαναν πρώτη καταγραφή και δεν κατέγραφαν τις ιδέες τους, κάνοντας σχεδιάγραμμα. Δε χρησιμοποίησαν μηχανιστικές ή μεταγνωστικές δεξιότητες βελτίωσης, διόρθωσης και ελέγχου του γραπτού τους. Ήταν πιο ανήσυχοι και αμφίβολοι για τη ζωγραφιά που έπρεπε να κάνουν στο τέλος της ιστορίας και για τα ορθογραφικά τους κατά τη διάρκεια της συγγραφής παρά για την ίδια την ιστορία και το περιεχόμενό της.

Τα κορίτσια ήταν πιο μεθοδικά και συγκεντρωμένα κατά τη συγγραφή αλλά οι ερωτήσεις και οι τεχνικές τους περιορίζονταν στις μηχανιστικές δεξιότητες.

6.2.5.2 Τελικός έλεγχος

6.2.5.2.1 Πειραματική Ομάδα

Οι παρατηρήσεις μας σχετικά με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών του τελικού ελέγχου είχαν αρκετές διαφορές από αυτές του αρχικού. Δε θα πρέπει βέβαια να αγνοήσουμε το γεγονός των έξι με οχτώ μηνών περίπου που μεσολάβησαν μεταξύ των δοκιμασιών. Οι μαθητές ήταν πιο ώριμοι και πιο επιδέξιοι κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Αυτό φάνηκε κυρίως από το γεγονός ότι άκουσαν προσεχτικά και ακολούθησαν κατά γράμμα τις οδηγίες που τους δόθηκαν. Έκαναν ερωτήσεις πάνω σε αυτές και ζήτησαν διευκρινιστικές οδηγίες.

Πρώτα έβγαλαν τις εικόνες από το φάκελο, τις κοίταξαν προσεχτικά και τις έβαλαν στη σειρά. Έπειτα έβγαλαν το βιβλιαράκι και κόλλησαν τις εικόνες με τη σειρά που είχαν επιλέξει. Ύστερα πήραν τη λευκή κόλα Α4 που υπήρχε στο φάκελο και άρχισαν να γράφουν τις ιδέες τους και να κάνουν σχεδιάγραμμα. Έδωσαν όνομα στο παιδί – ήρωα της ιστορίας και ξεκίνησαν την πρώτη καταγραφή στην πρόχειρη κόλα κάτω από το σχεδιάγραμμα. Μερικοί μαθητές δεν έκαναν την πρώτη καταγραφή στη λευκή κόλλα αλλά στο βιβλιαράκι που επρόκειτο να γράψουν με αποτέλεσμα να σβήσουν ή να ξαναγράψουν από κάτω το κείμενο ή την πρόταση με την οποία περιέγραφαν την εικόνα. Το σημαντικό όμως είναι ότι έκαναν διορθώσεις ξαναδιαβάζοντας

τα γραφόμενά τους και βελτιώνοντας ή εμπλουτίζοντας τις ιστορίες τους. Ο πίνακας 42 που ακολουθεί παρουσιάζει τις παρατηρήσεις που έγιναν συγκεντρωτικά με βάσει την κλείδα που κατασκευάστηκε.

Πίνακας 42. Τα συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα των παρατηρήσεων μηχανιστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας.

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΜΗΧΑΝΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΦΑΣΕΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
α. Φάση σχεδιασμού:	
2: Σχεδιασμός στο πρόχειρο (ιδέες και σχεδιάγραμμα)	6
1: Σχεδιασμός στο πρόχειρο (ιδέες ή σχεδιάγραμμα)	3
0: Χωρίς σχεδιασμό	0
β. Φάση πρώτης καταγραφής:	
2: Πρώτη καταγραφή στο πρόχειρο	7
1: Πρώτη καταγραφή στο φυλλάδιο	2
0: Χωρίς πρώτη καταγραφή	0
γ. Φάση βελτίωσης	
7: Αντιγραφή από το πρόχειρο και διορθώσεις ορθογραφίας, σύνταξης και γραπτής έκφρασης.	5
6: Αντιγραφή από το πρόχειρο και διορθώσεις ορθογραφίας και σύνταξης.	1
5: Αντιγραφή από το πρόχειρο και διορθώσεις ορθογραφίας ή σύνταξης.	1
4: Διορθώσεις γραπτής έκφρασης, σύνταξης και ορθογραφίας στο φυλλάδιο έκδοσης.	2
3: Διορθώσεις σύνταξης και ορθογραφίας στο φυλλάδιο έκδοσης.	0
2: Διορθώσεις γραπτής έκφρασης ή σύνταξης ή ορθογραφίας στο φυλλάδιο έκδοσης.	0
1: Αντιγραφή από το πρόχειρο χωρίς διορθώσεις.	0
0: Δεν υπήρξε φάση βελτίωσης.	0

Ο πίνακας 43 περιλαμβάνει κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις που έκαναν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών και καταγράφηκαν στην κλείδα παρατήρησης.

Πίνακας 43. Ενδεικτικές ερωτήσεις μαθητών Πειραματικής Ομάδας κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών παραγωγής γραπτού λόγου.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.
- Μπορούμε να βάλουμε ένα δικό μας τίτλο από τη φαντασία μας;
- Να δουλέψουμε συνεργατικά ή μόνοι μας;
- Να φτιάξω το σχεδιάγραμμα όπως στον υπολογιστή;
- Μπορώ να δώσω το δικό μου όνομα στο παιδάκι;
- Μπορώ να του βάλω και μία μαμά;
- Πού να κάνω το σχέδιό μου;
- Πού θα γράψω τις ιδέες μου και τα πού, πώς;

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν απαντήσαμε σε όλες τις ερωτήσεις των μαθητών για να μην επηρεάσουμε τη διαδικασία. Για παράδειγμα απαντήθηκαν ερωτήσεις όπως η δεύτερη του παραπάνω πίνακα για να γίνει κατανοητό ότι θέλαμε να δουλέψουν ατομικά. Σε όλες τις ερωτήσεις που αφορούσαν τη διαδικασία δόθηκαν απαντήσεις του τύπου: «Ό,τι θέλετε εσείς.», «Ό,τι θεωρείτε ή νομίζετε καλύτερο» και άλλες παρόμοιες. Όλες οι ερωτήσεις έγιναν στην αρχή σύμφωνα με τις οδηγίες.

Από τους παραπάνω πίνακες μπορούμε να δούμε ότι η παρεμβατική διαδικασία επηρέασε τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Το πιο σημαντικό και καίριο σημείο των παρατηρήσεών μας είναι ότι οι μαθητές μπήκαν στη διαδικασία ακολουθώντας συγκεκριμένα βήματα. Βέβαια, κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας με χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή η φάση του σχεδιασμού και της πρώτης καταγραφής διήρκησε περισσότερο. Αυτό κατά την άποψή μας δεν οφείλεται σε δυσκολίες χρήσης του λογισμικού χαρτογράφησης αλλά στη διάθεση και τον ενθουσιασμό των μαθητών. Διασκέδασαν περισσότερο με τη χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και δούλεψαν χωρίς να βιάζονται.

6.2.5.2.2 Πρώτη και Δεύτερη Ομάδα Ελέγχου

Οι παρατηρήσεις μας σχετικά με τους μαθητές των ομάδων ελέγχου έχουν αρκετά κοινά σημεία γι' αυτό και τις παραθέτουμε συλλογικά. Υπήρξαν διαφορές στις παρατηρήσεις αρχικού και τελικού ελέγχου αλλά είχαν να κάνουν με την πιο ώριμη στάση των μαθητών σχετικά με τις οδηγίες που τους δόθηκαν. 'Ηταν πιο ενθουσιώδεις από τον αρχικό έλεγχο. Ίσως γιατί μας γνώριζαν ήδη και είχαν ξαναπάρει μέρος σε παρόμοια διαδικασία. Άκουσαν προσεχτικά και ακολούθησαν τις οδηγίες που τους δόθηκαν. Έκαναν ερωτήσεις πάνω σε αυτές και ζήτησαν διευκρινιστικές οδηγίες.

Έβγαλαν πρώτα τις εικόνες από το φάκελο, τις κοίταξαν και τις έβαλαν στη σειρά. Έπειτα έβγαλαν το βιβλιαράκι και κόλλησαν τις εικόνες με τη σειρά που είχαν επιλέξει. Μία διαφορά που σημειώθηκε σε σχέση με την πειραματική ομάδα είναι ότι ζωγράφισαν το τέλος της ιστορίας προτού να τη γράψουν με αποτέλεσμα αρκετοί μαθητές να ζωγραφίσουν κάτι άσχετο με την ιστορία. Μία σημαντική διαφορά είναι ότι δεν έφτιαξαν εξώφυλλο παρόλο που τονίσαμε αρκετές φορές ότι στόχος μας είναι να φτιάξουν το δικό τους βιβλίο. Πολύ λίγοι μαθητές έγραψαν το όνομά τους στο εξώφυλλο.

Κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών συγγραφής ιστορίας δε χρησιμοποίησαν πρόχειρο και δεν έλαβαν καθόλου υπόψη τους τη λευκή κόλλα που υπήρχε στο φάκελο. Δε ρώτησαν καν για ποιο λόγο υπάρχει στο φάκελο αντίθετα με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, οι οποίοι ρώτησαν που θα μπορούσαν να κάνουν το σχέδιό τους και τους υποδείξαμε τη λευκή κόλλα. Αντίθετα κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας με το εργαλείο ανίχνευσης δυσκολιών στο γραπτό λόγο, σχεδόν όλοι οι μαθητές των ομάδων ελέγχου χρησιμοποίησαν πρόχειρο. Βέβαια το δισέλιδο πρόχειρο είχε τοποθετηθεί στη μέση του φυλλαδίου της δοκιμασίας και είχε τη λέξη πρόχειρο στην αρχή του.

Οι μαθητές των ομάδων ελέγχου δεν ακολούθησαν τις φάσεις του σχεδιασμού και της πρώτης καταγραφής. Ακόμη και κατά τη δοκιμασία ανίχνευσης δυσκολιών κατά την οποία έγραψαν στο Πρόχειρο, μετέφεραν ακριβώς την ίδια ιστορία και στο φυλλάδιο. Παρόλο που οι ερωτήσεις τους

αφορούσαν μηχανιστικές δεξιότητες δεν έκανα διορθώσεις ή βελτιώσεις πάνω σε αυτές.

Πίνακας 44. Τα συγκεντρωτικά αριθμητικά δεδομένα των παρατηρήσεων μηχανιστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές των Ομάδων Ελέγχου.

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΜΗΧΑΝΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΦΑΣΕΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
α. Φάση σχεδιασμού:	
2: Σχεδιασμός στο πρόχειρο (ιδέες και σχεδιάγραμμα)	0
1: Σχεδιασμός στο πρόχειρο (ιδέες ή σχεδιάγραμμα)	0
0: Χωρίς σχεδιασμό	18
Β. Φάση πρώτης καταγραφής:	
2: Πρώτη καταγραφή στο πρόχειρο	0
1: Πρώτη καταγραφή στο φυλλάδιο	0
0: Χωρίς πρώτη καταγραφή	18
γ. Φάση βελτίωσης	
7: Αντιγραφή από το πρόχειρο και διορθώσεις ορθογραφίας, σύνταξης και γραπτής έκφρασης.	0
6: Αντιγραφή από το πρόχειρο και διορθώσεις ορθογραφίας και σύνταξης.	0
5: Αντιγραφή από το πρόχειρο και διορθώσεις ορθογραφίας ή σύνταξης.	0
4: Διορθώσεις γραπτής έκφρασης, σύνταξης και ορθογραφίας στο φυλλάδιο έκδοσης.	0
3: Διορθώσεις σύνταξης και ορθογραφίας στο φυλλάδιο έκδοσης.	0
2: Διορθώσεις γραπτής έκφρασης ή σύνταξης ή ορθογραφίας στο φυλλάδιο έκδοσης.	3
1: Αντιγραφή από το πρόχειρο χωρίς διορθώσεις.	0
0: Δεν υπήρξε φάση βελτίωσης.	15

Ο παραπάνω πίνακας 44 παρουσιάζει τις παρατηρήσεις που έγιναν συγκεντρωτικά με βάσει την κλείδα που κατασκευάστηκε. Αυτό που μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση και αξίζει να αναφερθεί ξανά είναι η χρήση του Πρόχειρου, όταν αυτό υπήρχε με το συγκεκριμένο τίτλο μέσα στη δοκιμασία της ανίχνευσης δυσκολιών στο γραπτό λόγο. Αυτό ίσως επιδεικνύει τα οφέλη της κοινωνικογνωστικής παρέμβασης. Η διαδικασία αυτή βέβαια δεν περιλαμβάνεται στους παραπάνω πίνακες και γενικότερα στην εργασία αυτή. Όπως όμως έχει ήδη αναφερθεί θα γίνουν κάποιες επισημάνσεις σχετικά με αυτή κατά τη διάρκεια των αποτελεσμάτων.

Ο πίνακας 45 περιλαμβάνει κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις που έκαναν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών και καταγράφηκαν στην κλείδα παρατήρησης.

Πίνακας 45. Ενδεικτικές ερωτήσεις μαθητών Ομάδων Ελέγχου κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών παραγωγής γραπτού λόγου.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.
- Μετράνε τα ορθογραφικά;
- Πρέπει να κάνουμε καλά γράμματα;
- Να κολλήσω όλες μαζί τις εικόνες;
- Πειράζει να μη βάλω τόνους;
- Θα πάρουμε βαθμό;

Στις ερωτήσεις των μαθητών των ομάδων ελέγχου δε δώσαμε συγκεκριμένες απαντήσεις. Τους λέγαμε να δουλέψουν όπως δουλεύουν και με την κυρία ή τον κύριό τους, ότι πρέπει να κάνουν ό, τι καλύτερο μπορούν για να δούμε τις ξέρουν και να μας εντυπωσιάσουν. Τους είπαμε ότι φτιάχνουν το δικό τους βιβλίο και πρέπει να το κάνουν όπως τους αρέσει. Όλες οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις δόθηκαν στην αρχή σύμφωνα με τις οδηγίες.

Από τους παραπάνω πίνακες μπορούμε να δούμε ότι οι μαθητές των ομάδων ελέγχου ήταν πιο ώριμοι και συγκεντρωμένοι σε αυτό που τους ζητούσαμε να κάνουν όσον αφορά τις οδηγίες αλλά η διαδικασία που ακολούθησαν δεν είχε κάποια σειρά και οργάνωση. Παρόλο που μας ζήτησαν να τους χαρίσουμε το φάκελο με τις ξυλομπογιές και τα μολύβια και έκαναν

ένα σωρό ερωτήσεις σχετικά με αυτά, κανείς μαθητής δε ρώτησε τι να κάνει με τη λευκή κόλλα. Μάλιστα αρκετοί από αυτούς τη χρησιμοποίησαν αφού ολοκλήρωσαν τη διαδικασία για να μας κάνουν μία ζωγραφιά να τους θυμόμαστε.

Αυτές, ήταν εν συντομία, οι παρατηρήσεις μας κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών παραγωγής γραπτού λόγου. Αναφορικά με τις συνεντεύξεις τα μόνα σημεία που θεωρούμε απαραίτητα να σχολιαστούν είναι η μεγαλύτερη προθυμία των μαθητών κατά τον τελικό έλεγχο και το λιγότερο άγχος απέναντί μας. Αυτό προφανώς οφείλεται στην εξοικείωσή τους απέναντί μας. Επίσης, θεωρούμε ότι όλοι οι μαθητές αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στο να σκεφτούν τις απαντήσεις τους αντίθετα με τον αρχικό έλεγχο που απαντούσαν αμέσως και με περισσότερο αυθορμητισμό.

Γενικότερα η μέθοδος της παρατήρησης ήταν από τις δυσκολότερες διαδικασίες της έρευνας, καθώς έπρεπε συνεχώς να σημειώνουμε τις παρατηρήσεις μας, να παρατηρούμε κάθε μαθητή ξεχωριστά και ταυτόχρονα με τους άλλους και να είμαστε όλη την ώρα σε εγρήγορση και ετοιμότητα. Χωρίς την κλείδα παρατήρησης με την οποία απλά κυκλώναμε τους αριθμούς σύμφωνα με τα όσα παρατηρούσαμε, αρκετά σημεία θα μας είχαν ξεφύγει. Και πάλι βέβαια, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι δε μας ξέφυγαν κάποιες παρατηρήσεις.

Μετά από αυτή τη σύντομη αναφορά των παρατηρήσεών μας κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών συγγραφής ιστοριών θα περάσουμε στην ενότητα παρουσίασης των ποσοτικών δεδομένων.

6.3 Παρουσίαση ποσοτικών αποτελεσμάτων

Στην προηγούμενη ενότητα παρουσιάστηκαν τα ποιοτικά αποτελέσματα των συνεντεύξεων που πήραμε από τους μαθητές των τριών ομάδων πριν και μετά τη παρεμβατική διαδικασία. Μέσα από αυτά τα αποτελέσματα ελέγχθηκαν οι υποθέσεις μας και βγήκαν κάποια αρχικά συμπεράσματα. Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα ποσοτικά αποτελέσματα μέσα από τις δοκιμασίες οι οποίες επιδόθηκαν και ολοκληρώθηκαν από τους μαθητές των τριών ομάδων.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, η έρευνά μας έγινε σε τρεις ομάδες, εκ των οποίων η μία ήταν Πειραματική και οι άλλες δύο ήταν Ελέγχου. Στην Πειραματική ομάδα στόχος μας ήταν να προσεγγίσουμε διδακτικά την Παραγωγή γραπτού λόγου στους μαθητές των μικρών τάξεων μέσω της κοινωνικογνωστικής μεθόδου και να διαπιστώσουμε αν μέσω της προσέγγισης αυτής βελτιώθηκε η ποιότητα του γραπτού τους λόγου και αν οι μαθητές ανέπτυξαν μεταγνωστικές δεξιότητες. Για το λόγο αυτό επιδόθηκαν οι ίδιες δοκιμασίες και σε δύο άλλες ομάδες μαθητών ώστε να μπορέσουμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα και να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη και αντικειμενική άποψη.

Βέβαια, όπως θα αναφερθεί και παρακάτω στην ενότητα των περιορισμών της έρευνας, τα αποτελέσματά μας δεν είναι γενικεύσιμα καθώς δεν τηρούν τους όρους της αξιοπιστίας και εγκυρότητας που πρέπει να διέπουν μία επιστημονική έρευνα. Αποτελούν όμως χρήσιμες και εποικοδομητικές ενδείξεις που μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για μια πιο ολοκληρωμένη ερευνητική διαδικασία.

Η παρουσίαση των ποσοτικών αποτελεσμάτων οργανώνεται με τον εξής τρόπο. Πρώτα θα παρουσιαστούν τα δεδομένα της έρευνας με βάση τη διδακτική προσέγγιση για να μπορέσουμε να διαπιστώσουμε αν οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας διαφέρουν σημαντικά από τις επιδόσεις των ομάδων ελέγχου. Έπειτα αναλυθούν ξεχωριστά ανά κατηγορία και κριτήριο οι

επιδόσεις των ομάδων στις εξαρτημένες μεταβλητές που ονομάσαμε *ποιότητα γραπτού λόγου* και *μεταγνωστικές δεξιότητες* για να δούμε που εστιάζονται οι σημαντικές διαφορές. Μετά θα παρουσιαστούν τα δεδομένα της έρευνας με βάση το φύλο και τη διάκριση των μαθητών σε αρχάριους και έμπειρους. Τέλος θα παρουσιαστούν παραστατικά οι επιδόσεις των μαθητών κάθε ομάδας χωριστά για να έχουμε μια συνολική εικόνα και εκτίμηση της προόδου των ομάδων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο ανά φύλο και εμπειρία. Στην επόμενη ενότητα γίνεται αναφορά στον τρόπο με τον οποίο έγινε η στατιστική επεξεργασία.

6.3.1 Στατιστική ανάλυση

Στις προηγούμενες ενότητες αναλύθηκαν ποιοτικά οι απαντήσεις των μαθητών των μικρών τάξεων στην ημιδομημένη συνέντευξη που διεξήχθη πριν και μετά την παρεμβατική διαδικασία καθώς και η συμπεριφορά των μαθητών μέσω παρατήρησης κατά τη διάρκεια της επίδοσης των δοκιμασιών. Ο χαρακτήρας των δοκιμασιών και των μετρήσεων των απαντήσεων, όπως έχει ήδη σημειωθεί στην ενότητα της μεθοδολογίας, ήταν ατομικός.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας μέσω της στατιστικής ανάλυσης για τον έλεγχο των υποθέσεων και την ισχύ ή απόρριψή τους. Η επεξεργασία των δεδομένων ξεκίνησε με την κατασκευή δελτίου βαθμολόγησης σύμφωνα με τις παραμέτρους που εξετάσαμε κατά την επίδοση των δοκιμασιών (Βλέπε παράρτημα). Ακολούθησε βαθμολόγηση των πρωτοκόλλων από την ερευνήτρια και δύο έμπειρων εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα εισήχθησαν στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή με τη χρήση του στατιστικού πακέτου Statistical Package for Social Sciences (S.P.S.S.) για Windows (version 17.00). Μετά την εισαγωγή των δεδομένων ξεκίνησε η ανάλυση και η επεξεργασία τους.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με χρήση της ανάλυσης διακύμανσης/διασποράς (Analysis of Variance - ANOVA). Η ανάλυση διακύμανσης είναι ιδιαίτερα ισχυρό στατιστικό κριτήριο. Ανήκει στην κατηγορία των παραμετρικών στατιστικών κριτηρίων και συγκρίνει τους μέσους όρους δύο ή περισσότερων ανεξάρτητων ή εξαρτημένων δειγμάτων.

Παράλληλα, το συγκεκριμένο στατιστικό κριτήριο επιτρέπει την ταυτόχρονη μελέτη της επίδρασης περισσότερων της μίας ανεξάρτητων μεταβλητών σε μια εξαρτημένη. Η ανάλυση της διακύμανσης μελετά επίσης ταυτόχρονα τη διακύμανση των τιμών μέσα στις ομάδες αλλά και μεταξύ των ομάδων (Νόβα-Καλτσούνη 2006).

Κατά τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας με την ανάλυση διακύμανσης χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια πολλαπλών συγκρίσεων για να γίνει εφικτός ο έλεγχος της σημαντικότητας μεταξύ των διαφορών σε όλα τα ζεύγη που σχηματίζουν οι μέσοι όροι. Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν είναι το Bonferroni, το Tukey και το Scheffe, τα οποία αποτελούν τις τρεις σπουδαιότερες μεθόδους πολλαπλών συγκρίσεων. Στους πίνακες περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου Bonferroni επειδή ο αριθμός των συγκρίσεων είναι μικρός (Δαφέρμος 2005).

Στην επόμενη ενότητα ακολουθεί ο έλεγχος αξιοπιστίας της βαθμολόγησης των δοκιμασιών.

6.3.2 Έλεγχος αξιοπιστίας της βαθμολόγησης

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω οι δοκιμασίες συγγραφής ιστορίας καθημερινότητας που επιδόθηκαν στους μαθητές πριν και μετά την παρεμβατική διαδικασία, βαθμολογήθηκαν αρχικά από την ερευνήτρια και έπειτα από δύο άλλους εκπαιδευτικούς. Τα δεδομένα και των τριών βαθμολογητών εισήχθησαν στη βάση δεδομένων τόσο ανά κατηγορία της μεταβλητής «ποιότητα γραπτού λόγου» όσο και στο συνολικό βαθμό που συγκέντρωσαν σε αυτή. Έπειτα, μέσω του στατιστικού πακέτου που προαναφέραμε, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας των τριών βαθμολογιών. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας στο σύνολο της βαθμολογίας.

Έλεγχος αξιοπιστίας	
Cronbach's Alpha	N of Items
,976	3

Πίνακας 46. Ο Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha
στη συνολική αξιολόγηση των τριών βαθμολογητών.

Όσο υψηλότερη είναι η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha τόσο μεγαλύτερη είναι η αξιοπιστία της συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης. Συνήθως, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η τιμή του δείκτη πρέπει να είναι τουλάχιστον 0,8 ώστε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης να θεωρείται αξιόπιστη (Νόβα-Καλτσούνη 2006). Γενικότερα, όσο υψηλότερος είναι ο δείκτης αξιοπιστίας τόσο υψηλότερη είναι η συσχέτιση μεταξύ των επιμέρους μεταβλητών. Όπως βλέπουμε στον πίνακα 46 ο δείκτης Alpha είναι ίσος με 0,98. Η τιμή αυτή είναι πολύ υψηλή και φανερώνει ένα αρκετά μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας στο σύνολο της βαθμολογίας των τριών αξιολογητών.

Η ανάλυση της αξιοπιστίας δε μας παρέχει μόνο πληροφορίες για την τιμή του δείκτη Alpha. Στον πίνακα 47 παρέχονται πληροφορίες για τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των τιμών, καθώς και για τον αριθμό των περιπτώσεων. Στον πίνακα 48 απεικονίζονται οι συσχετίσεις των μεταβλητών μεταξύ τους και στον πίνακα 49 απεικονίζεται η συνάφεια μεταξύ της τιμής μιας συγκεκριμένης μεταβλητής και του αθροίσματος των τιμών των υπολοίπων μεταβλητών.

Πίνακας 47. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις

Συνολική Βαθμολογία Ποιότητα γρ. λόγου	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Αριθμός Περιπτώσεων
1ος Βαθμολογητής	47,56	18,777	27
2ος Βαθμολογητής	45,11	20,519	27
3ος Βαθμολογητής	44,56	19,565	27

Πίνακας 48. Συσχετίσεις μεταβλητών

Συνολική Βαθμολογία Ποιότητα γρ. λόγου	1ος Βαθμολογητής	2ος Βαθμολογητής	3ος Βαθμολογητής
1ος Βαθμολογητής	1,000	,939	,908
2ος Βαθμολογητής	,939	1,000	,953
3ος Βαθμολογητής	,908	,953	1,000

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 49 που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα κάθε μία από τις τρεις μεταβλητές - βαθμολογίες έχει ισχυρή συσχέτιση με το άθροισμα των υπολοίπων, ήτοι: 1ος βαθμολογητής = 0.883, 2ος βαθμολογητής = 0.939 και 3ος βαθμολογητής = 0.909.

Πίνακας 49. Δείκτες συνάφειας μεταξύ των τιμών των μεταβλητών

Συνολική Βαθμολογία Ποιότητα γρ. λόγου	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1ος Βαθμολογητής	89,67	1568,692	,935	,883	,975
2ος Βαθμολογητής	92,11	1402,179	,968	,939	,951
3ος Βαθμολογητής	92,67	1497,000	,946	,909	,966

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω αποτελέσματα ο δείκτης αξιοπιστίας είναι αρκετά υψηλός για τη βαθμολογία που επιδόθηκε από τους τρεις βαθμολογητές. Βέβαια ο έλεγχος αυτός δε μετράει την εγκυρότητα. Ένα εργαλείο μέτρησης που ικανοποιεί το κριτήριο της εγκυρότητας, μπορεί να ικανοποιήσει και το κριτήριο της αξιοπιστίας. Το αντίθετο όμως δεν μπορεί να συμβεί.

6.3.3 Παρουσίαση των δεδομένων με βάση τη διδακτική προσέγγιση (Κοινωνικογνωστική και Παραδοσιακή προσέγγιση).

Προτού ξεκινήσουμε τον έλεγχο των υποθέσεών μας και την επιβεβαίωση της μηδενικής ή εναλλακτικής υπόθεσης, θα επιχειρήσουμε μία πρώτη παρουσίαση των δεδομένων της έρευνάς μας με βάση τις ανεξάρτητες μεταβλητές μας. Η πρώτη και βασικότερη ανεξάρτητη μεταβλητή μας είναι η διδακτική προσέγγιση πάνω στην οποία ουσιαστικά βασίστηκε η ερευνητική διαδικασία.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει οι δύο ομάδες ελέγχου (ΟΕ1 και ΟΕ2) διδάχθηκαν την παραγωγή γραπτού λόγου μέσω της παραδοσιακής προσέγγισης, ενώ στην πειραματική ομάδα υπήρξε διδασκαλία μέσω της κοινωνιογνωσιακής προσέγγισης. Στον παρακάτω πίνακα 50 παρουσιάζονται τα δεδομένα των δοκιμασιών συγγραφής ιστορίας καθημερινότητας, πριν και μετά την παρεμβατική διαδικασία ανάμεσα στις τρεις ομάδες και στα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων.

Στον πίνακα αυτό παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (P) και ο έλεγχος Bonferroni τεστ. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας θα πρέπει να είναι μικρότερο της τιμής $P<0,05$ για να μπορέσουμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ο έλεγχος μέσω του Bonferroni τεστ έγινε για να μπορέσουμε να κάνουμε συγκρίσεις των μέσων όρων των ομάδων όχι μόνο κατά ζεύγη, αλλά και του ενός μέσου όρου με τους δύο άλλους. Βέβαια, το τεστ αυτό θεωρείται συντηρητικό, καθώς υπολογίζει τη διαφορά των μέσων όρων μόνο όταν αυτή είναι αρκετά μεγάλη (Νόβα-Καλτσούνη 2006).

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 50 οι ομάδες μας δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν την παρεμβατική διαδικασία σε καμία από τις εξαρτημένες μεταβλητές μας όπως δείχνει η τιμή P (παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας) που είναι μεγαλύτερη από 0,05 σε

όλες τις αναλύσεις διακύμανσης. Αυτό δείχνει την ομοιογένεια της πειραματικής ομάδας και των ομάδων ελέγχου.

Πίνακας 50. Ανάλυση διακύμανσης

πριν και μετά την πειραματική διαδικασία και τη διδακτική παρέμβαση.

ΠΡΙΝ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ						ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ				
Κατηγορίες μεταβλητών	Μέσοι Όροι Πρώτης Δοκιμασίας (τυπική απόκλιση)			Bonferroni Τεστ	P	Μέσοι Όροι Δεύτερης Δοκιμασίας (τυπική απόκλιση)			Bonferroni Τεστ	P
Ομάδες / **Ποιότητα**	ΠΟ	ΟΕ1	ΟΕ2		Πριν	ΠΟ	ΟΕ1	ΟΕ2		Μετά
Λέξεις	40,78 (11,05)	40,00 (7,69)	39,67 (5,47)	-	0,959	106,22 (25,93)	56,11 (20,18)	61,33 (7,59)	0,000 **(1-2)** 0,001 **(1-3)**	0,000
Προτάσεις	4,44 (1,23)	4,11 (2,20)	5,22 (1,64)	-	0,395	11,22 (3,56)	4,44 (2,12)	5,67 (1,80)	0,000 **(1-2)** 0,000 **(1-3)**	0,000
Ήρωες	1,00 (0,00)	1,00 (0,00)	1,00 (0,00)	-		2,56 (0,72)	1,67 (0,70)	2,22 (1,56)	0,236 0,807	0,229
Επεισόδια	5,00 (1,22)	4,78 (1,30)	5,00 (1,22)	-	0,876	6,00 (0,00)	5,44 (0,72)	6,00 (0,00)	0,033 **(1-2)** 1,000	0,013
Γεγονότα	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-		2,89 (1,61)	0,22 (0,66)	0,11 (0,33)	0,000 **(1-2)** 0,000 **(1-3)**	0,000
Ορθογραφία	65,19 (18,48)	61,16 (20,58)	59,50 (15,45)	-	0,289	92,78 (3,36)	67,82 (20,76)	66,62 (8,54)	0,007 **(1-2)** 0,010 **(1-3)**	0,003
Γενική Εικόνα	1,78 (0,66)	1,46 (1,01)	1,67 (0,86)	-	0,862	4,22 (0,74)	1,56 (0,94)	2,04 (1,14)	0,000 **(1-2)** 0,000 **(1-3)**	0,000
Επίγνωση γραπτού	9,00 (2,06)	7,44 (2,40)	9,00 (2,23)	-	0,255	17,00 (3,02)	8,19 (2,04)	10,41 (2,76)	0,000 **(1-2)** 0,000 **(1-3)**	0,000
Συμβατικές δεξιότητες γραφής	9,11 (2,02)	8,44 (3,00)	8,22 (2,38)	-	0,739	11,85 (0,29)	9,70 (2,44)	10,56 (1,28)	0,027 **(1-2)** 0,298	0,029
Περιεχόμενο - Δομή	7,56 (1,59)	6,33 (2,50)	7,33 (2,12)	-	0,435	21,96 (3,31)	8,07 (4,74)	10,33 (5,42)	0,000 **(1-2)** 0,000 **(1-3)**	0,000
Ολιστικά κριτήρια	2,56 (1,13)	1,89 (1,53)	2,67 (1,32)	-	0,425	12,33 (2,44)	3,48 (2,81)	5,52 (3,03)	0,000 **(1-2)** 0,000 **(1-3)**	0,000
Μεταγνώση	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-	1,000	3,67 (1,50)	0,56 (0,72)	0,67 (0,70)	0,001 **(1-2)** 0,000 **(1-3)**	0,000

Μάλιστα στις εξαρτημένες μεταβλητές των γεγονότων και της μεταγνώσης τα αποτελέσματα είναι μηδενικά, καθώς οι μαθητές και των τριών ομάδων περιέγραψαν προτασιακά κάθε εικόνα της δοκιμασίας και δεν εμφάνισαν ούτε αναφέρθηκαν σε μεταγνωσιακές δεξιότητες. Τα δεδομένα αυτά είναι φυσικό να εμφανίζονται με τέτοια μορφή καθώς η πρώτη δοκιμασία επιδόθηκε στους μαθητές στην πρώτη τάξη αμέσως μετά την ολοκλήρωση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης.

Αντίθετα η ανάλυση διακύμανσης μετά την παρεμβατική διαδικασία παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας P=0,05 ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στις ομάδες ελέγχου. Συγκεκριμένα η τιμή P είναι ίση με 0,000<0,05 στα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου όπως είναι ο αριθμός των λέξεων, των προτάσεων, των γεγονότων, στη γενική εικόνα του γραπτού, στην επίγνωση του γραπτού, στη δομή και στα ολιστικά κριτήρια. Το ίδιο συμβαίνει και στην εξαρτημένη μεταβλητή της μεταγνώσης.

Σ' ένα από τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου, και συγκεκριμένα στον αριθμό των επεισοδίων, η τιμή P του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας είναι ίση με 0,013<0,05, στο κριτήριο του ποσοστού της ορθογραφίας, η τιμή στατιστικής σημαντικότητας είναι ίση με 0,003<0,05 και στο κριτήριο των συμβάσεων του γραπτού λόγου είναι ίση με 0,029<0,05. Στο κριτήριο του αριθμού των ηρώων που συμπεριέλαβαν οι μαθητές στην ιστορία τους δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς η τιμή P είναι ίση με 0,229>0,05.

Σύμφωνα με τις τιμές του τεστ Bonferroni, μετά την παρεμβατική διαδικασία, η πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την πρώτη ομάδα ελέγχου εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την τιμή P να είναι ίση με 0,000<0,05 στα κριτήρια ποιότητας γραπτού λόγου του αριθμού των λέξεων, των προτάσεων, των γεγονότων, της γενική εικόνας, της επίγνωσης γραπτού, της δομής και των ολιστικών κριτηρίων. Στο κριτήριο του αριθμού των επεισοδίων εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά με την τιμή P να είναι ίση με 0,033<0,05. Στο κριτήριο του ποσοστού της ορθογραφίας παρουσιάζεται

στατιστική διαφορά με τιμή ίση με 0,007<0,05. Στο κριτήριο των συμβάσεων του γραπτού λόγου εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά με την τιμή P να είναι ίση με 0,027<0,05. Στο κριτήριο του αριθμού των ηρώων δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά. Τέλος, στο κριτήριο της μεταγνώσης εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά με την τιμή P να είναι ίση με 0,001<0,05.

Οι τιμές του τεστ Bonferroni, μετά την παρεμβατική διαδικασία, ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και τη δεύτερη ομάδα ελέγχου εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με την τιμή P να είναι ίση με 0,000<0,05 στα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου του αριθμού των γεγονότων, της γενικής εικόνας του γραπτού, της δομής, των ολιστικών κριτηρίων καθώς και του κριτηρίου της μεταγνώσης. Στα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου του αριθμού των λέξεων και των προτάσεων η τιμή P είναι ίση με 0,001<0,05. Στο κριτήριο του ποσοστού της ορθογραφίας η τιμή στατιστικής σημαντικότητας είναι ίση με 0,010<0,05. Στα κριτήρια του αριθμού των ηρώων, των επεισοδίων και των συμβάσεων γραπτού δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην πειραματική και τη δεύτερη ομάδα ελέγχου.

Στη συνέχεια θα προχωρήσουμε στη ξεχωριστή ανάλυση των επιμέρους κατηγοριών των μεταβλητών μας .

6.3.4 Αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων

6.3.4.1 Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στην ορθογραφία.

Ο πίνακας 51 που ακολουθεί παρουσιάζει περιγραφικά τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών των ομάδων με κριτήριο την ορθογραφία των δοκιμασιών του αρχικού και τελικού ελέγχου. Στην ενότητα της μεθοδολογίας παρουσιάστηκε ο τρόπος με τον οποίο βαθμολογήθηκε η ορθογραφία των γραπτών των μαθητών (πίνακας 9).

Πίνακας 51

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) και των ομάδων ελέγχου (ΟΕ1 και ΟΕ2) στην ορθογραφία κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

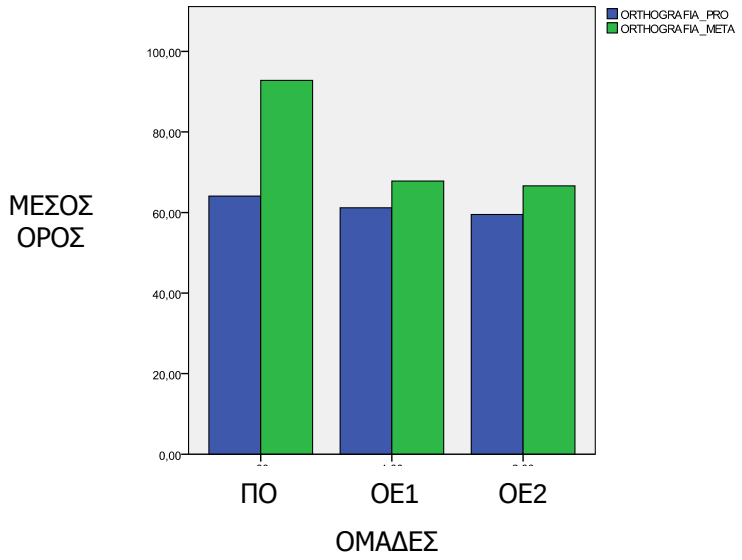
ΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	*F*	*P*	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΟΜΑΔΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ ΜΕΣΟΥ	*Bonferroni test (P)*
Αρχικός Έλεγχος	ΠΟ	65,19	18,48	0,15	,289	ΠΟ – ΟΕ1	4,02	1,000
	ΟΕ1	61,16	20,58			ΠΟ – ΟΕ2	5,69	1,000
	ΟΕ2	59,50	15,45			ΟΕ1 – ΟΕ2	2,34	1,000
Τελικός Έλεγχος	ΠΟ	92,78	3,36	7,49	,003	ΠΟ – ΟΕ1	26,16*	,007
	ΟΕ1	67,82	20,76			ΠΟ – ΟΕ2	24,96*	,010
	ΟΕ2	66,62	18,54			ΟΕ1 – ΟΕ2	1,20	1,000
Ορθογραφία								

*Ο αστερίσκος χρησιμοποιείται για να υποδείξει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω του τεστ Bonferroni.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 51 προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στον αρχικό έλεγχο {F(0,15)=4,02, P=0,289}. Αντίθετα στον τελικό έλεγχο η διαφορά των μέσων όρων των ομάδων είναι στατιστικά σημαντική {F(7,49)=24,96, P=0,003} υπέρ της Πειραματικής ομάδας. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας είναι 92,78%, 67,82% για την πρώτη ομάδα ελέγχου και 66,62% για τη δεύτερη ομάδα ελέγχου.

Κατά τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήσαμε τόσο το τεστ Tukey και Scheffe, όσο και το τεστ Bonferroni, του οποίου οι τιμές παρατίθενται στον παραπάνω πίνακα. Συμπεριλάβαμε όμως, μόνο αυτές τις τιμές στον πίνακα καθώς ο αριθμός των συγκρίσεών μας ήταν μικρός. Χρησιμοποιώντας τα παραπάνω τεστ μπορούμε να δούμε που ακριβώς βρίσκονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σύμφωνα με τον πίνακα οι διαφορές αυτές εστιάζονται ανάμεσα στην Πειραματική Ομάδα και τις Ομάδες Ελέγχου (P=0,007 για την Πειραματική Ομάδα και την Πρώτη Ομάδα Ελέγχου και P=0,007 για την Πειραματική Ομάδα και τη Δεύτερη Ομάδα Ελέγχου).

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η παρεμβατική προσέγγιση μέσω της κοινωνικογνωστικής μεθόδου που εφαρμόστηκε στην Πειραματική Ομάδα βελτίωσε την ορθογραφική δεξιότητα των μαθητών. Αυτό φανερώνει και το παρακάτω Γράφημα 1. Το μπλε χρώμα υποδεικνύει τις μετρήσεις του αρχικού ελέγχου, ενώ το πράσινο χρώμα τις μετρήσεις του τελικού ελέγχου.



Γράφημα 1. Διαφορές των μέσων όρων των ομάδων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.

6.3.4.2 Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στον αριθμό των λέξεων.

Ο επόμενος πίνακας 52 περιγράφει συνοπτικά τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών των ομάδων με κριτήριο τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποίησαν στις δοκιμασίες του αρχικού και τελικού ελέγχου.

Πίνακας 52

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) και των ομάδων ελέγχου (ΟΕ1 και ΟΕ2) στον αριθμό των λέξεων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	*F*	*P*	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΟΜΑΔΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ Μ.Ο.	*Bonferroni test (P)*
Αρχικός Έλεγχος	ΠΟ	40,78	11,05	0,04	,959	ΠΟ – ΟΕ1	0,77	1,000
	ΟΕ1	40,00	7,69			ΠΟ – ΟΕ2	1,11	1,000
	ΟΕ2	39,67	5,47			ΟΕ1 – ΟΕ2	0,33	1,000
Τελικός Έλεγχος	ΠΟ	106,22	25,93	14,74	,000	ΠΟ – ΟΕ1	50,11*	,000
	ΟΕ1	56,11	20,18			ΠΟ – ΟΕ2	44,88*	,001
	ΟΕ2	61,33	17,59			ΟΕ1 – ΟΕ2	-5,22	1,000

Αριθμός Λέξεων

*Ο αστερίσκος χρησιμοποιείται για να υποδείξει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω του τεστ Bonferroni.

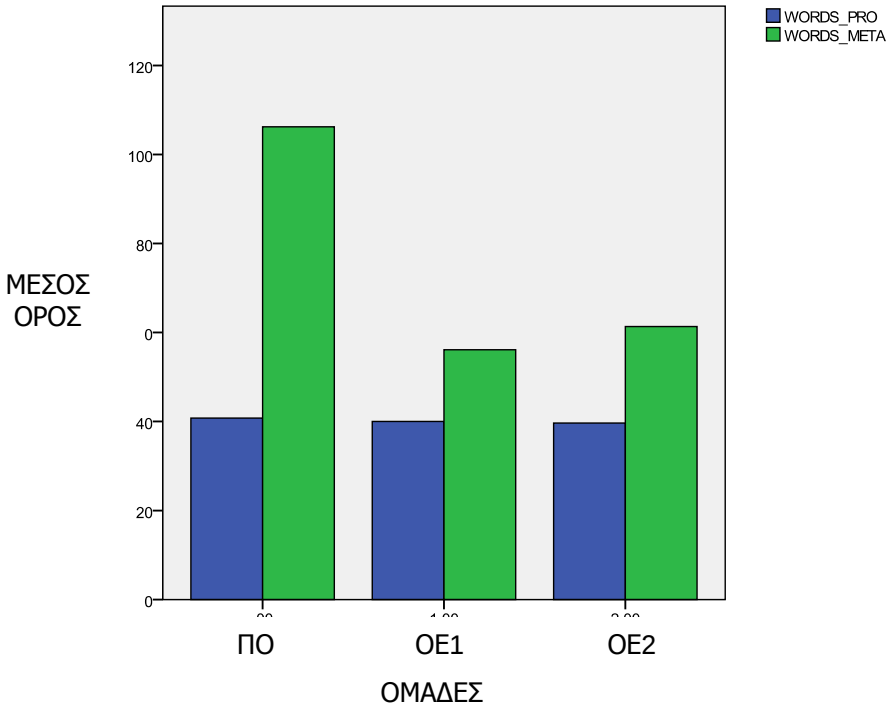
Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 52 προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στον αρχικό έλεγχο {F(0,04)=0,77, P=0,959}. Αντίθετα στον τελικό έλεγχο η διαφορά των μέσων όρων των ομάδων είναι στατιστικά σημαντική {F(14,74)=50,11, P=0,000} υπέρ της Πειραματικής ομάδας. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας είναι 106,22, της πρώτης ομάδας ελέγχου είναι 56,11 και της δεύτερης ομάδας ελέγχου είναι 61,33.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας τριπλασίασαν σχεδόν τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποίησαν στη συγγραφή των ιστοριών τους σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου, στις οποίες υπάρχει σαφής αύξηση του αριθμού των λέξεων, αλλά όχι στο ίδιο μέγεθος με αυτό της πειραματικής. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι η παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές της πειραματικής να αυξήσουν το λεξιλόγιό τους αισθητά και να εμπλουτίσουν το γραπτό τους λόγο.

Τα αποτελέσματα του τεστ Bonferroni δείχνουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής και των ομάδων ελέγχου. Η Πειραματική ομάδα με την πρώτη ομάδα ελέγχου εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά (P = 0% < 5%). Η Πειραματική ομάδα με τη δεύτερη ομάδα ελέγχου εμφανίζουν στατιστικά σημαντική

διαφορά (P = 0,1% < 5%). Τέλος, η πρώτη ομάδα ελέγχου με τη δεύτερη δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά (P = 100% > 5%).

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή και βλέποντας ξανά τα αποτελέσματα των μετρήσεων της μεθόδου Bonferroni μπορούμε να δούμε την επίδραση της κοινωνικογνωστικής παρέμβασης στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας όσον αφορά τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποίησαν στη συγγραφή των ιστοριών τους κατά τον τελικό έλεγχο. Το Γράφημα 2 που ακολουθεί δείχνει και σχηματικά την πρόοδό τους.



Γράφημα 2. Διαφορές των μέσων όρων των ομάδων στον αριθμό των λέξεων κατά τον αρχικό (μπλε χρώμα) και τελικό έλεγχο (πράσινο χρώμα).

6.3.4.3 Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στον αριθμό των προτάσεων.

Ο επόμενος πίνακας 53 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών των ομάδων με το κριτήριο του αριθμού των προτάσεων που χρησιμοποίησαν στις δοκιμασίες του αρχικού και τελικού ελέγχου.

Πίνακας 53

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) και των ομάδων ελέγχου (ΟΕ1 και ΟΕ2) στον αριθμό των προτάσεων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	*F*	*P*	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΟΜΑΔΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ Μ.Ο.	*Bonferroni test (P)*
Αρχικός Έλεγχος	ΠΟ	4,44	1,23	0,96	,395	ΠΟ – ΟΕ1	0,33	1,000
	ΟΕ1	4,11	2,20			ΠΟ – ΟΕ2	-0,77	1,000
	ΟΕ2	5,22	1,64			ΟΕ1 – ΟΕ2	-1,11	,565
Τελικός Έλεγχος	ΠΟ	11,22	3,56	17,21	,000	ΠΟ – ΟΕ1	6,77*	,000
	ΟΕ1	4,44	2,12			ΠΟ – ΟΕ2	5,55*	,000
	ΟΕ2	5,67	1,80			ΟΕ1 – ΟΕ2	-1,22	,993

Αριθμός Προτάσεων

*Ο αστερίσκος χρησιμοποιείται για να υποδείξει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω του τεστ Bonferroni.

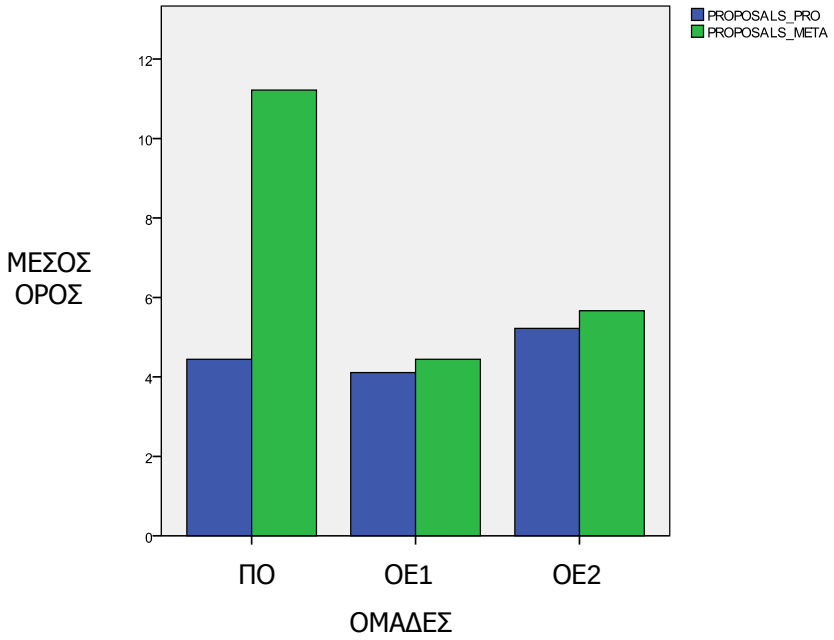
Από τον παραπάνω πίνακα 53 προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στον αρχικό έλεγχο {F(0,96)=4,44, P=0,395}. Αντίθετα στον τελικό έλεγχο η διαφορά των μέσων όρων των ομάδων είναι στατιστικά σημαντική {F(17,21)=11,22, P=0,000} υπέρ της Πειραματικής ομάδας. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας είναι 11,22, που σημαίνει ότι οι μαθητές έγραψαν κατά μέσο όρο 11 προτάσεις, της πρώτης ομάδας ελέγχου είναι 4,44, έγραψαν δηλαδή περίπου 4 με πέντε προτάσεις και της δεύτερης ομάδας ελέγχου είναι 5,67, περίπου 5 με έξι προτάσεις. Γενικότερα, πέρα από τις διαφορές που σημειώνονται μεταξύ της πειραματικής ομάδας και των ομάδων ελέγχου, παρατηρούμε και μία μικρή και όχι στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ελέγχου, συγκεκριμένα υπέρ της δεύτερης ομάδας.

Βλέπουμε λοιπόν, ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας τριπλασίασαν σχεδόν και σε αυτό το κριτήριο την επίδοσή τους στον αριθμό των προτάσεων που χρησιμοποίησαν για τη συγγραφή των ιστοριών τους. Άρα και σε αυτό το κριτήριο μπορούμε να δούμε τη θετική επίδραση της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε στους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της μεθόδου Bonferroni μέσα από τα οποία διαπιστώνουμε τις μη στατιστικά σημαντικές διαφορές

μεταξύ των ομάδων κατά τον αρχικό έλεγχο (P = 100% > 5%) και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές των ομάδων ελέγχου με την πειραματική κατά τον τελικό έλεγχο. Συγκεκριμένα η πειραματική ομάδα με την πρώτη ομάδα ελέγχου εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά (P = 0% < 5%). Η Πειραματική ομάδα με τη δεύτερη ομάδα ελέγχου εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά (P = 0% < 5%). Τέλος, η πρώτη ομάδα ελέγχου με τη δεύτερη δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά (P = 99,3% > 5%).

Αυτό επιβεβαιώνεται και από το Γράφημα που ακολουθεί.



Γράφημα 3. Διαφορές των μέσων όρων των ομάδων στον αριθμό προτάσεων κατά τον αρχικό (μπλε χρώμα) και τελικό έλεγχο (πράσινο χρώμα).

6.3.4.4 Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στον αριθμό των ηρώων.

Ο επόμενος πίνακας 54 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών των ομάδων με το κριτήριο του αριθμού των ηρώων χρησιμοποίησαν στις δοκιμασίες του αρχικού και τελικού ελέγχου.

Στη στατιστική ανάλυση του κριτηρίου του αριθμού των ηρώων δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο κατά τον αρχικό όσο και κατά τον τελικό έλεγχο. Όλοι οι μαθητές ανάφεραν μόνο το βασικό ήρωα της

ιστορίας κατά τη συγγραφή της ιστορίας στον αρχικό έλεγχο, γι' αυτό και η τιμή του μέσου όρου είναι το 1.

Πίνακας 54

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) και των ομάδων ελέγχου (ΟΕ1 και ΟΕ2) στον αριθμό των ηρώων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	*F*	*P*	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΟΜΑΔΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ Μ.Ο.	*Bonferroni test (P)*
Αρχικός Έλεγχος	ΠΟ	1,00	0,00			ΠΟ – ΟΕ1		
	ΟΕ1	1,00	0,00			ΠΟ – ΟΕ2		
	ΟΕ2	1,00	0,00			ΟΕ1 – ΟΕ2		
Τελικός Έλεγχος	ΠΟ	2,56	0,72			ΠΟ – ΟΕ1	0,88	,277
	ΟΕ1	1,67	0,70	1,56	,229	ΠΟ – ΟΕ2	0,33	1,000
	ΟΕ2	2,22	1,56			ΟΕ1 – ΟΕ2	-0,55	,853

Αριθμός Ηρώων

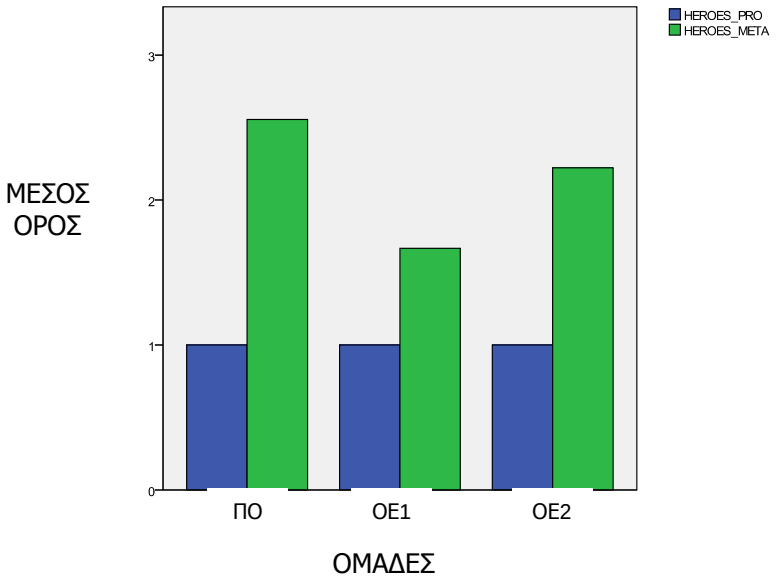
*Ο αστερίσκος χρησιμοποιείται για να υποδείξει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω του τεστ Bonferroni.

Κατά τον τελικό έλεγχο υπάρχει μία μικρή διαφοροποίηση μεταξύ της πειραματικής και της δεύτερης ομάδας ελέγχου, καθώς και μία μεγαλύτερη μεταξύ της πειραματικής και της δεύτερης ομάδας ελέγχου με την πρώτη ομάδα αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα αυτά οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν τον πατέρα του παιδιού σε μεγαλύτερη συχνότητα (ο οποίος εμφανίζεται στις εικόνες της ιστορίας) γι΄αυτό και οι μέσοι όροι των ομάδων πλησιάζουν τους 2 ήρωες. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και της δεύτερης ομάδας ελέγχου ανέφεραν και τη μητέρα ή τη δασκάλα του μαθητή (οι οποίες δεν εμφανίζονται στις εικόνες, αλλά είτε έχουν ζωγραφιστεί από τους μαθητές στην τελευταία σελίδα, από την οποία απουσιάζει η εικόνα, είτε τις έχουν αναφέρει μέσα στο κείμενο), γι' αυτό και οι τιμές του μέσου όρου πλησιάζουν τον αριθμό 3.

Η τιμή F και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (P) απουσιάζουν από τον πίνακα λόγω του ίδιου μέσου όρου, το ίδιο ισχύει και για τις τιμές του τεστ Bonferroni κατά τον αρχικό έλεγχο. Από τον παραπάνω πίνακα 53 προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων

στον τελικό έλεγχο {F(1,56)=2,56, P=0,229}. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της μεθόδου Bonferroni μέσα από τα οποία διαπιστώνουμε τις μη στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων κατά τον τελικό έλεγχο (P = 22,9%> 5%).Συγκεκριμένα η πειραματική ομάδα με την πρώτη ομάδα ελέγχου δεν εμφανίζουν σημαντική διαφορά (P = 27,7% > 5%). Η Πειραματική ομάδα με τη δεύτερη ομάδα ελέγχου δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά (P = 100% > 5%). Τέλος, η πρώτη ομάδα ελέγχου με τη δεύτερη δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά (P = 85,3% > 5%).

Το Γράφημα 4 που ακολουθεί επιβεβαιώνει τα παραπάνω συμπεράσματα.



Γράφημα 4. Διαφορές των μέσων όρων των ομάδων στον αριθμό ηρώων κατά τον αρχικό (μπλε χρώμα) και τελικό έλεγχο (πράσινο χρώμα).

6.3.4.5 Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στον αριθμό των επεισοδίων.

Ο επόμενος πίνακας 55 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών των ομάδων με το κριτήριο του αριθμού των επεισοδίων που χρησιμοποίησαν κατά τη συγγραφή των ιστοριών τους στον αρχικό και τελικό έλεγχο. Με τον όρο επεισόδια εννοούμε τη δράση που εκτυλίσσεται στις εικόνες της ιστορίας.

Πίνακας 55

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) και των ομάδων ελέγχου (ΟΕ1 και ΟΕ2) στον αριθμό των επεισοδίων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	*F*	*P*	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΟΜΑΔΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ Μ.Ο.	*Bonferroni test (P)*
Αρχικός Έλεγχος	ΠΟ	5,00	1,22	3,58	,876	ΠΟ – ΟΕ1	0,22	1,000
	ΟΕ1	4,78	1,30			ΠΟ – ΟΕ2	-1,00	,153
	ΟΕ2	5,00	1,22			ΟΕ1 – ΟΕ2	-1,22	,057
Τελικός Έλεγχος	ΠΟ	6,00	0,00	5,26	,013	ΠΟ – ΟΕ1	0,55*	,029
	ΟΕ1	5,44	0,72			ΠΟ – ΟΕ2	0,00	1,000
	ΟΕ2	6,00	0,00			ΟΕ1 – ΟΕ2	-0,55*	,029

Αριθμός Επεισοδίων

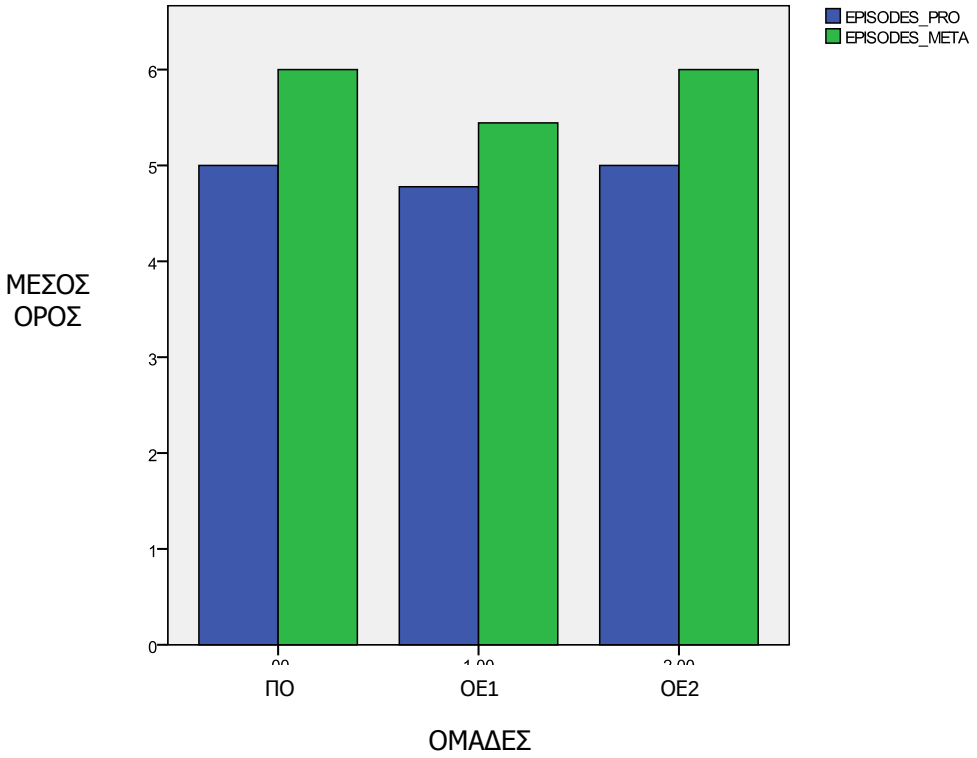
*Ο αστερίσκος χρησιμοποιείται για να υποδείξει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω του τεστ Bonferroni.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 55 δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά τον αρχικό έλεγχο αναφορικά με τον αριθμό των επεισοδίων τα οποία κατέγραψαν οι μαθητές. Κατά τον τελικό έλεγχο η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκε καθώς οι μαθητές συμπεριέλαβαν στη συγγραφή τους όλα τα επεισόδια της ιστορίας, όπως και οι μαθητές της δεύτερης ομάδας ελέγχου. Οι μαθητές της πρώτης βελτίωσαν την επίδοσή τους στον τελικό έλεγχο αλλά δεν έφτασαν όλοι στα έξι επεισόδια. Βέβαια, τα αποτελέσματα της μεθόδου Bonferroni δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές τις διαφορές αυτές.

Συγκεκριμένα η πειραματική ομάδα με την πρώτη ομάδα ελέγχου δεν εμφανίζουν σημαντική διαφορά (P = 100% > 5%). Η Πειραματική ομάδα με τη δεύτερη ομάδα ελέγχου δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά (P = 15,3% > 5%). Τέλος, η πρώτη ομάδα ελέγχου με τη δεύτερη δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά (P = 5,7% > 5%). Οι διαφορές εμφανίζονται στον τελικό έλεγχο ανάμεσα στην Πειραματική ομάδα και τη δεύτερη ομάδα ελέγχου με την πρώτη ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα έχει στατιστικά σημαντική διαφορά με την πρώτη ομάδα ελέγχου (P = 2,9% > 5%), ενώ δεν ισχύει το ίδιο με τη δεύτερη ομάδα ελέγχου (P = 100% > 5%). Το ίδιο

ποσοστό έχει και η δεύτερη ομάδα ελέγχου σε σχέση με την πρώτη, η οποία εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά (P = 2,9% > 5%).

Το παρακάτω Γράφημα 5 παρουσιάζει συνοπτικά τις διαφορές αυτές.



Γράφημα 5. Διαφορές των μέσων όρων των ομάδων στον αριθμό επεισοδίων κατά τον αρχικό (μπλε χρώμα) και τελικό έλεγχο (πράσινο χρώμα).

6.3.4.6 Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στον αριθμό των γεγονότων.

Ο επόμενος πίνακας 56 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών των ομάδων με το κριτήριο του αριθμού των γεγονότων που χρησιμοποίησαν κατά τη συγγραφή των ιστοριών τους στον αρχικό και τελικό έλεγχο. Με τον όρο γεγονότα εννοούμε τη δράση που εκτυλίσσεται σε κάθε επεισόδιο-εικόνα. Η δράση αυτή μπορεί να μην εμφανίζεται άμεσα μέσα από τις εικόνες αλλά να εννοείται ή να υπαινίσσεται μέσα από αυτές. Πρόκειται για τη δράση που προέρχεται από τον τρόπο σκέψης των μαθητών με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Για το λόγο αυτό και θεωρείται βασική παράμετρος της έρευνας.

Πίνακας 56

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) και των ομάδων ελέγχου (ΟΕ1 και ΟΕ2) στον αριθμό των γεγονότων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	*F*	*P*	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΟΜΑΔΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ Μ.Ο.	*Bonferroni test (P)*
Αρχικός Έλεγχος	ΠΟ	0,00	0,00			ΠΟ – ΟΕ1		
	ΟΕ1	0,00	0,00			ΠΟ – ΟΕ2		
	ΟΕ2	0,00	0,00			ΟΕ1 – ΟΕ2		
Τελικός Έλεγχος	ΠΟ	2,89	1,61	21,08	,000	ΠΟ – ΟΕ1	2,66*	,000
	ΟΕ1	0,22	0,66			ΠΟ – ΟΕ2	2,77*	,000
	ΟΕ2	0,11	0,33			ΟΕ1 – ΟΕ2	0,11	1,000

Αριθμός Γεγονότων

*Ο αστερίσκος χρησιμοποιείται για να υποδείξει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω του τεστ Bonferroni.

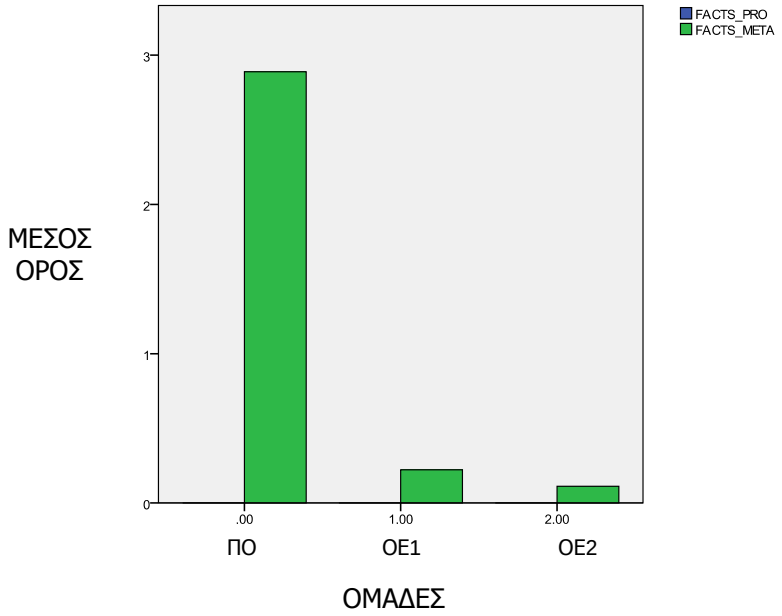
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα οι μαθητές και των τριών ομάδων δεν συμπεριέλαβαν στις ιστορίες τους επιπλέον δράσεις των ηρώων των εικόνων από αυτές των επεισοδίων. Για το λόγο αυτό και οι τιμές τόσο των μέσων όρων όσο και των τυπικών αποκλίσεων είναι μηδενικές και απουσιάζουν οι τιμές του F και του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας, καθώς και οι τιμές της μεθόδου Bonferroni κατά τον αρχικό έλεγχο.

Τα αποτελέσματα αυτά διαφοροποιούνται κατά τον τελικό έλεγχο. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας φαίνεται ότι εμπλούτισαν τη δράση σε τουλάχιστον τρία επεισόδια της ιστορίας τους προσθέτοντας επιπλέον γεγονότα. Το ίδιο φαίνεται ότι συνέβη μερικώς και σε πολύ μικρότερο βαθμό στις ομάδες ελέγχου. Ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας φτάνει στην τιμή του 2,89, ενώ οι μέσοι όροι των ομάδων ελέγχου είναι 0,22 για την πρώτη και 0,11 για τη δεύτερη.

Από τον πίνακα 55 προκύπτει επίσης ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στον τελικό έλεγχο {F(21,08)=2,66, P=0,000} υπέρ της Πειραματικής ομάδας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της μεθόδου Bonferroni μέσα από τα οποία διαπιστώνουμε ότι η πειραματική ομάδα με την πρώτη ομάδα ελέγχου εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά (P = 0% < 5%). Η Πειραματική ομάδα με τη δεύτερη ομάδα ελέγχου

εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά (P = 0% < 5%). Τέλος, η πρώτη ομάδα ελέγχου με τη δεύτερη δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά (P = 100% > 5%).

Αυτό επιβεβαιώνεται και από το Γράφημα 6 που ακολουθεί.



Γράφημα 6. Διαφορές των μέσων όρων των ομάδων στον αριθμό γεγονότων κατά τον τελικό έλεγχο (πράσινο χρώμα). Ο αρχικός έλεγχος (μπλε χρώμα) δεν εμφανίζεται λόγω των μηδενικών τιμών.

6.3.4.7 Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στην κατηγορία του γραμματισμού και της επίγνωσης γραπτού.

Ο παρακάτω πίνακας 57 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών των ομάδων στην κατηγορία της ποιότητας του γραπτού λόγου, η οποία αφορά τον γραμματισμό και την επίγνωση γραπτού. Στην ενότητα της μεθοδολογίας έχουν αναπτυχθεί οι κατηγορίες με τις οποίες ορίσαμε την ποιότητα του γραπτού λόγου με στόχο τη βαθμολόγηση των γραπτών ιστοριών. Η πρώτη από αυτές τις κατηγορίες είναι ο γραμματισμός και η επίγνωση του γραπτού.

Πίνακας 57

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) και των ομάδων ελέγχου (ΟΕ1 και ΟΕ2) στην κατηγορία του Γραμματισμού και της Επίγνωσης Γραπτού κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

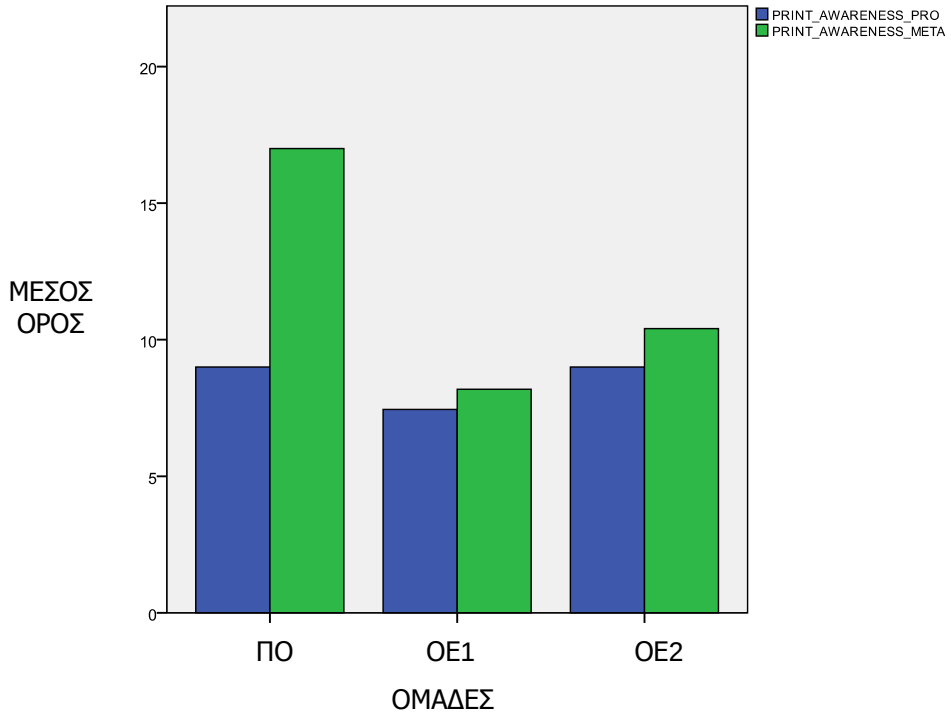
ΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	*F*	*P*	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΟΜΑΔΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ Μ.Ο.	*Bonferroni test (P)*
Αρχικός Έλεγχος	ΠΟ	9,00	2,06	1,44	,255	ΠΟ – ΟΕ1	1,55	,460
	ΟΕ1	7,44	2,40			ΠΟ – ΟΕ2	0,00	1,000
	ΟΕ2	9,00	2,23			ΟΕ1 – ΟΕ2	-1,55	,460
Τελικός Έλεγχος	ΠΟ	17,00	3,02	27,02	,000	ΠΟ – ΟΕ1	8,81*	,000
	ΟΕ1	8,19	2,04			ΠΟ – ΟΕ2	6,59*	,000
	ΟΕ2	10,41	2,76			ΟΕ1 – ΟΕ2	-2,22	1,000
Γραμματισμός και Επίγνωση Γραπτού								

*Ο αστερίσκος χρησιμοποιείται για να υποδείξει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω του τεστ Bonferroni.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 57 προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στον αρχικό έλεγχο {F(1,44)=2,06, P=0,255}. Αντίθετα στον τελικό έλεγχο η διαφορά των μέσων όρων των ομάδων είναι στατιστικά σημαντική {F(27,02)= 3,02, P=0,000} υπέρ της Πειραματικής ομάδας. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας είναι 17, 8,19 για την πρώτη ομάδα ελέγχου και 10,41 για τη δεύτερη ομάδα ελέγχου.

Οι τιμές της μεθόδου Bonferroni φανερώνουν τις σχέσεις και τις διαφορές που σημειώνονται μεταξύ των ομάδων. Σύμφωνα με τον πίνακα οι διαφορές αυτές εστιάζονται ανάμεσα στην Πειραματική Ομάδα και τις Ομάδες Ελέγχου (P=0,000 για την Πειραματική Ομάδα και την Πρώτη Ομάδα Ελέγχου και P=0,000 για την Πειραματική Ομάδα και τη Δεύτερη Ομάδα Ελέγχου). Στατιστικά σημαντική διαφορά δε διαπιστώνεται ανάμεσα στην Πρώτη και τη Δεύτερη Ομάδα Ελέγχου (P=1,000).

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η παρεμβατική προσέγγιση μέσω της κοινωνικογνωστικής μεθόδου που εφαρμόστηκε στην Πειραματική Ομάδα βελτίωσε τις δεξιότητες των μαθητών στο γραμματισμό και την επίγνωση για το γραπτό τους. Αυτό διαπιστώνεται και μέσα από το παρακάτω Γράφημα 7.



Γράφημα 7. Διαφορές των μέσων όρων των ομάδων στην κατηγορία της ποιότητας του γραπτού λόγου *Γραμματισμός και Επίγνωση Γραπτού* κατά τον αρχικό (μπλε χρώμα) και τελικό έλεγχο (πράσινο χρώμα).

6.3.4.8 Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στην κατηγορία των δεξιοτήτων συμβατικής γραφής.

Ο επόμενος πίνακας 58 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών των ομάδων στην κατηγορία της ποιότητας του γραπτού λόγου, η οποία αφορά τις δεξιότητες της συμβατικής γραφής. Στην ενότητα της μεθοδολογίας έχουν αναπτυχθεί οι υποκατηγορίες με τις οποίες βαθμολογήθηκαν οι δεξιότητες συμβατικής γραφής.

Οι δεξιότητες συμβατικής γραφής αφορούν τη διάκριση των λέξεων, την πυκνότητα των γραμμάτων, τη φωνολογική επίγνωση, τις γραφοκινητικές δεξιότητες, τη μέθοδο γραφής καθώς και την αναγνωσιμότητα (ευαναγνωσία) του γραπτού. Η μέγιστη βαθμολογία αυτής της κατηγορίας ήταν 12 βαθμοί. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα η επίδοση των μαθητών και των τριών ομάδων κατά τον αρχικό έλεγχο κυμάνθηκε στους 8 με 9

βαθμούς. Οι μαθητές έχασαν βαθμούς κυρίως από την ευαναγνωσία, τη φωνολογική επίγνωση και τη διάκριση των λέξεων.

Πίνακας 58

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) και των ομάδων ελέγχου (ΟΕ1 και ΟΕ2) στην κατηγορία των Δεξιοτήτων Συμβατικής Γραφής κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

ΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	*F*	*P*	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΟΜΑΔΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ Μ.Ο.	*Bonferroni test (P)*
Αρχικός Έλεγχος	ΠΟ	9,11	2,02	0,30	,739	ΠΟ – ΟΕ1	0,66	1,000
	ΟΕ1	8,44	3,00			ΠΟ – ΟΕ2	0,88	1,000
	ΟΕ2	8,22	2,38			ΟΕ1 – ΟΕ2	0,22	1,000
Τελικός Έλεγχος	ΠΟ	11,85	0,29	4,09	,029	ΠΟ – ΟΕ1	2,14*	,027
	ΟΕ1	9,70	2,44			ΠΟ – ΟΕ2	1,29	,298
	ΟΕ2	10,56	1,28			ΟΕ1 – ΟΕ2	-0,85	,812
Δεξιότητες Συμβατικής Γραφής								

*Ο αστερίσκος χρησιμοποιείται για να υποδείξει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω του τεστ Bonferroni.

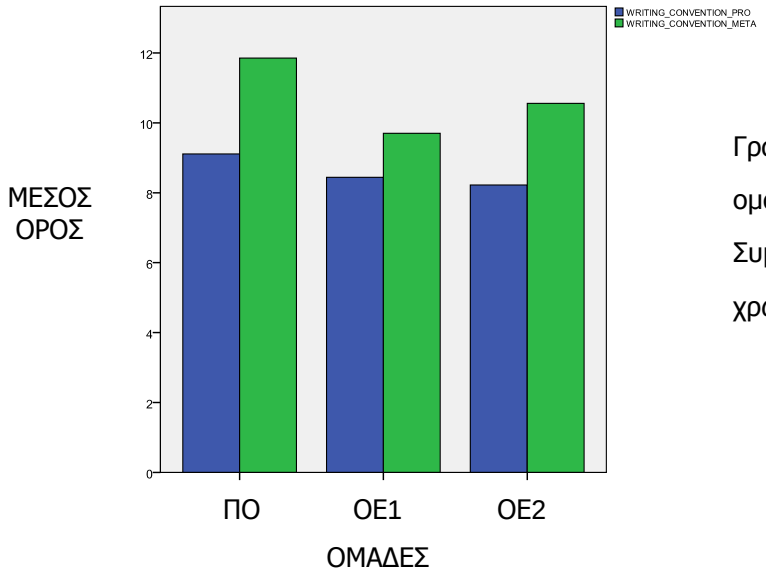
Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 57 προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στον αρχικό έλεγχο {F(0,30)=2,02, P=0,739}. Στον τελικό έλεγχο η διαφορά των μέσων όρων των ομάδων είναι στατιστικά σημαντική {F(4,09)= 0,29, P=0,029} υπέρ της Πειραματικής ομάδας μόνο όσον αφορά την πρώτη ομάδα ελέγχου. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της δεύτερης ομάδας ελέγχου. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας είναι 11,85 που σημαίνει ότι οι περισσότεροι μαθητές έφτασαν το ανώτερο όριο των 12 βαθμών. Ο μέσος όρος επίδοσης της πρώτης ομάδας ελέγχου είναι 9,70 και της δεύτερης ομάδας ελέγχου είναι 10,56.

Είναι γεγονός ότι δεν περιμέναμε μεγάλες διαφορές σε αυτή την κατηγορία καθώς είναι δεξιότητες που κατακτώνται πλήρως μέχρι το τέλος της πρώτης δημοτικού. Η κατηγορία αυτή προστέθηκε λόγω του αρχικού ελέγχου στην πρώτη τάξη. Τελικά όμως, παρουσιάστηκαν χαμηλές επιδόσεις μαθητών

κυρίως στην πρώτη ομάδα ελέγχου και μάλιστα στις ίδιες υποκατηγορίες που αναφέραμε πριν.

Σύμφωνα με τον πίνακα οι τιμές της μεθόδου Bonferroni εστιάζονται ανάμεσα στην Πειραματική Ομάδα και την Πρώτη Ομάδα Ελέγχου με P=0,029. Στατιστικά σημαντική διαφορά δε διαπιστώνεται ανάμεσα στην Πρώτη και τη Δεύτερη Ομάδα Ελέγχου (P=0,812) και ανάμεσα στην Πειραματική και τη Δεύτερη Ομάδα Ελέγχου (P=0,298).

Το Γράφημα 8 που ακολουθεί δείχνει παραστατικά τις διαφορές στις οποίες αναφερθήκαμε.



Γράφημα 8. Διαφορές των μέσων όρων των ομάδων στην κατηγορία των Δεξιοτήτων Συμβατικής Γραφής κατά τον αρχικό (μπλε χρώμα) και τελικό έλεγχο (πράσινο χρώμα).

6.3.4.9 Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στην κατηγορία του Περιεχομένου – Δομή Ιστορίας.

Ο επόμενος πίνακας 59 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών των ομάδων στην κατηγορία του Περιεχομένου και Δομής της ιστορίας που έγραψαν. Στην ενότητα της μεθοδολογίας έχουν αναπτυχθεί οι υποκατηγορίες με τις οποίες βαθμολογήθηκαν οι ιστορίες με βάση το Περιεχόμενο και τη Δομή τους. Πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίο έκαναν την εισαγωγή, τη συνέχεια και τη λύση της πλοκής ανά εικόνα και τα τέσσερα πι, τι και γιατί με τα οποία κάνεις μια αφήγηση καλή (Σπαντιδάκης 2007). Η μέγιστη βαθμολογία φτάνει τους είκοσι έξι βαθμούς.

Πίνακας 59

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) και των ομάδων ελέγχου (ΟΕ1 και ΟΕ2) στην κατηγορία του Περιεχομένου και της Δομής κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

ΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	*F*	*P*	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΟΜΑΔΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ Μ.Ο.	*Bonferroni test (P)*
Αρχικός Έλεγχος	ΠΟ	7,56	1,59	0,86	,435	ΠΟ – ΟΕ1	1,22	,689
	ΟΕ1	6,33	2,50			ΠΟ – ΟΕ2	,22	1,000
	ΟΕ2	7,33	2,12			ΟΕ1 – ΟΕ2	-1,00	,970
Τελικός Έλεγχος	ΠΟ	21,96	3,31	23,82	,000	ΠΟ – ΟΕ1	13,88*	,000
	ΟΕ1	8,07	4,74			ΠΟ – ΟΕ2	11,63*	,000
	ΟΕ2	10,33	5,42			ΟΕ1 – ΟΕ2	-2,25	,918
Περιεχόμενο και Δομή								

*Ο αστερίσκος χρησιμοποιείται για να υποδείξει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω του τεστ Bonferroni.

Στη στατιστική ανάλυση της κατηγορίας του Περιεχομένου και της Δομής των ιστοριών των μαθητών δεν παρουσιάζονται διαφορές στατιστικής σημαντικότητας κατά τον αρχικό έλεγχο {F(0,86)=1,59, P=0,435}. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής ομάδας είναι 7,56 στο σύνολο των 26 βαθμών. Το ίδιο ισχύει και για το μέσο όρο επίδοσης των μαθητών της πρώτης ομάδας ελέγχου που είναι 6,33 και της δεύτερης ομάδας ελέγχου που είναι 7,33. Η τόσο χαμηλή βαθμολογία οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές δε συμπεριέλαβαν στις ιστορίες τους το χώρο, το χρόνο, τον τρόπο και την αιτιολογία. Περιορίστηκαν στη χρήση του υποκειμένου (ποιος) και του αντικειμένου (τι).

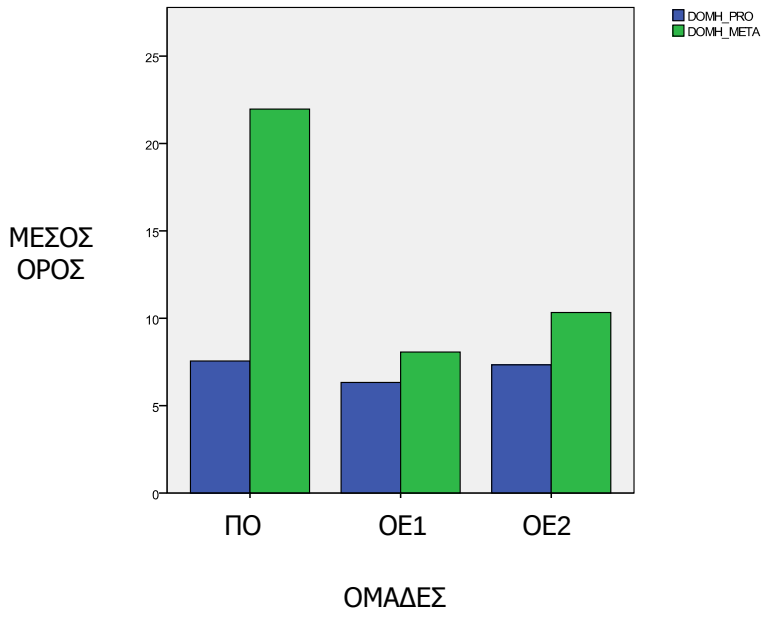
Οι τιμές της μεθόδου Bonferroni δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα η πειραματική ομάδα με την πρώτη ομάδα ελέγχου δεν εμφανίζουν σημαντική διαφορά (P = 68,9% > 5%). Η Πειραματική ομάδα με τη δεύτερη ομάδα ελέγχου δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά (P = 100% > 5%). Τέλος, η πρώτη ομάδα ελέγχου με τη δεύτερη δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά (P = 97,0% > 5%).

Οι σημαντικές διαφοροποιήσεις εμφανίζονται στον τελικό έλεγχο όπου διαπιστώνεται και η μεγαλύτερη μέχρι τώρα διαφορά στη βαθμολογία. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας φτάνει στο 21,96

με μέγιστη βαθμολογία το 26, ενώ ο μέσος όρος των μαθητών της πρώτης ομάδας ελέγχου φτάνει μόλις στο 8,07 και της δεύτερης στο 10,33. Από ότι φαίνεται οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ολοκληρώνουν τις ιστορίες τους χρησιμοποιώντας όλα τα απαραίτητα στοιχεία. Αυτό θεωρούμε ότι πιθανότατα οφείλεται στην επίδραση της παρεμβατικής διαδικασίας, καθώς οι μαθητές των άλλων ομάδων δεν παρουσιάζουν παρόμοιες επιδόσεις.

Από τον παραπάνω πίνακα 58 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στον τελικό έλεγχο {F(23,82)=3,31, P=0,000}. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της μεθόδου Bonferroni μέσα από τα οποία διαπιστώνουμε τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων κατά τον τελικό έλεγχο (P = 0% < 5%) Συγκεκριμένα η πειραματική ομάδα με την πρώτη ομάδα ελέγχου εμφανίζουν σημαντική διαφορά (P = 0% < 5%). Η Πειραματική ομάδα με τη δεύτερη ομάδα ελέγχου έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά (P = 0% < 5%). Τέλος, η πρώτη ομάδα ελέγχου με τη δεύτερη δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά (P = 91,8% > 5%).

Το Γράφημα 9 που ακολουθεί επιβεβαιώνει τα παραπάνω συμπεράσματα.



Γράφημα 9. Διαφορές των μέσων όρων των ομάδων στην κατηγορία του Περιεχομένου και της Δομής κατά τον αρχικό (μπλε χρώμα) και τελικό έλεγχο (πράσινο χρώμα).

6.3.4.10 Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στην κατηγορία των Ολιστικών Κριτηρίων.

Ο επόμενος πίνακας 60 περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών των ομάδων στην κατηγορία των Ολιστικών Κριτηρίων της ιστορίας που έγραψαν. Η κατηγορία αυτή έχει ήδη αναπτυχθεί αναλυτικά στις υποκατηγορίες με τις οποίες βαθμολογήθηκαν οι ιστορίες με βάση τα Ολιστικά Κριτήρια. Πρόκειται για τα κριτήρια της γνησιότητας, δηλαδή της προσθήκης φανταστικών και απροσδόκητων στοιχείων, της δομής αναφορικά με τη συνοχή και την οργάνωση του κειμένου και του Γλωσσικού ύφους με τη χρήση επιθέτων, επιρρημάτων και συνδετικών φράσεων. Η συνολική βαθμολογία σε αυτή την κατηγορία είναι 15 βαθμοί.

Πίνακας 60

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) και των ομάδων ελέγχου (ΟΕ1 και ΟΕ2) στην κατηγορία των Ολιστικών Κριτηρίων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.

Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	*F*	*P*	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΟΜΑΔΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ Μ.Ο.	*Bonferroni test (P)*
Αρχικός Έλεγχος	ΠΟ	2,56	1,13	0,88	,425	ΠΟ – ΟΕ1	0,66	,906
	ΟΕ1	1,89	1,53			ΠΟ – ΟΕ2	-0,11	1,000
	ΟΕ2	2,67	1,32			ΟΕ1 – ΟΕ2	-0,77	,691
Τελικός Έλεγχος	ΠΟ	12,33	2,44	25,10	,000	ΠΟ – ΟΕ1	8,85*	,000
	ΟΕ1	3,48	2,81			ΠΟ – ΟΕ2	6,81*	,000
	ΟΕ2	5,52	3,03			ΟΕ1 – ΟΕ2	-2,03	,398
Ολιστικά Κριτήρια								

*Ο αστερίσκος χρησιμοποιείται για να υποδείξει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω του τεστ Bonferroni.

Στη στατιστική ανάλυση της κατηγορίας των Ολιστικών Κριτηρίων των ιστοριών των μαθητών δεν παρουσιάζονται διαφορές στατιστικής σημαντικότητας κατά τον αρχικό έλεγχο {F(0,88)=1,13, P=0,425}. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής ομάδας είναι 2,56 στο σύνολο των 15 βαθμών. Το ίδιο ισχύει και για το μέσο όρο επίδοσης των μαθητών

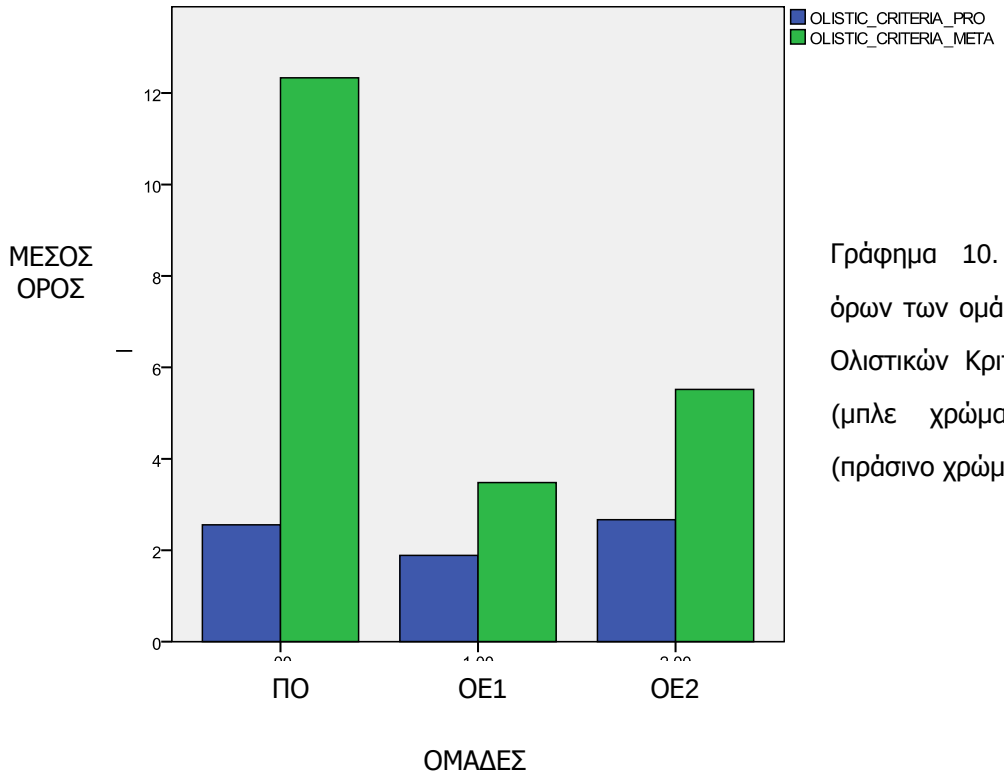
των ομάδων ελέγχου. Η πρώτη ομάδα έχει μέσο όρο επίδοσης 1,89 και η δεύτερη έχει 2,67. Σύμφωνα με τις τιμές της μεθόδου Bonferroni δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες. Η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας δεν έχει σημαντική διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών της πρώτης (P = 90,6% > 5%) και της δεύτερης ομάδας ελέγχου (P = 100% > 5%).

Αντίθετα η επίδοση των μαθητών διαφοροποιείται σημαντικά κατά τον τελικό έλεγχο {F(25,10)=2,44, P=0,000}. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής ομάδας είναι 12,33, ενώ της πρώτης ομάδας ελέγχου είναι 3,48 και της δεύτερης είναι 5,52. Η δεύτερη ομάδα ελέγχου εξακολουθεί να υπερέχει της πρώτης στις περισσότερες κατηγορίες και κριτήρια στα οποία έχουμε μέχρι τώρα αναφερθεί αλλά όχι σημαντικά. Αντίθετα η πειραματική ομάδα υπερέχει σταθερά των δύο ομάδων ελέγχου και διαφοροποιείται σημαντικά από αυτές στις περισσότερες κατηγορίες και κριτήρια της ποιότητας του γραπτού λόγου.

Συγκεκριμένα και σύμφωνα με τις τιμές του τεστ Bonferroni η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας έχει στατιστικά σημαντική διαφορά με ποσοστό P=0%<5% με την πρώτη και τη δεύτερη ομάδα ελέγχου. Η πρώτη και η δεύτερη ομάδα ελέγχου δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με ποσοστό P=39,8%>5%.

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας χρησιμοποίησαν φανταστικά και απροσδόκητα στοιχεία κατά τη συγγραφή των ιστοριών τους, δόμησαν με συνοχή και οργάνωση το κείμενό τους και χρησιμοποίησαν κυρίως επίθετα και συνδετικές φράσεις. Η χρήση επιρρημάτων ήταν περιορισμένη. Αντίθετα οι μαθητές των ομάδων ελέγχου δε χρησιμοποίησαν απροσδόκητα και φανταστικά στοιχεία, καθώς και επίθετα, συνδετικές φράσεις και επιρρήματα. Τα πήγαν όμως σχετικά καλά στη δόμηση του κειμένου τους με συνοχή και οργάνωση.

Η επίδοση των μαθητών των ομάδων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο, καθώς και η διαφοροποίησή τους παρουσιάζεται συνοπτικά στο Γράφημα 10 που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα.



Γράφημα 10. Διαφορές των μέσων όρων των ομάδων στην κατηγορία των Ολιστικών Κριτηρίων κατά τον αρχικό (μπλε χρώμα) και τελικό έλεγχο (πράσινο χρώμα).

6.3.4.11 Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στην κατηγορία της γενικής εικόνας γραπτού.

Ο επόμενος πίνακας 61 περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών των ομάδων στην κατηγορία της γενικής εικόνας του γραπτού των μαθητών. Στην ενότητα της Μεθοδολογίας αναπτύχθηκε στην αρχή καθώς ζητήθηκε από τους βαθμολογητές να διαβάσουν πρώτα την ιστορία που είχαν γράψει οι μαθητές και να την αξιολογήσουν συνολικά σε μία εξάβαθμη κλίμακα, προτού προχωρήσουν στη αναλυτική βαθμολόγηση των κειμένων. Η μέγιστη βαθμολογία σε αυτή την κατηγορία είναι 5 βαθμοί.

Στη στατιστική ανάλυση της κατηγορίας της Γενικής Εικόνας των γραπτών των μαθητών δεν παρουσιάζονται διαφορές στατιστικής σημαντικότητας κατά τον αρχικό έλεγχο {F(0,15)=0,66, P=0,862}. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής ομάδας είναι 1,78 στο σύνολο των 5 βαθμών. Το ίδιο ισχύει και για το μέσο όρο επίδοσης των μαθητών των ομάδων ελέγχου, ο οποίος είναι 1,46 για την πρώτη και 1,67 για τη δεύτερη.

Οι τιμές της μεθόδου Bonferroni δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις σχέσεις των ομάδων κατά τον αρχικό έλεγχο.

Πίνακας 61

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) και των ομάδων ελέγχου (ΟΕ1 και ΟΕ2) στην κατηγορία της Γενικής Εικόνας κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.

Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	*F*	*P*	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΟΜΑΔΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ Μ.Ο.	*Bonferroni test (P)*
Αρχικός Έλεγχος	ΠΟ	1,78	0,66	0,15	,862	ΠΟ – ΟΕ1	0,32	1,000
	ΟΕ1	1,46	1,01			ΠΟ – ΟΕ2	0,11	1,000
	ΟΕ2	1,67	0,86			ΟΕ1 – ΟΕ2	-0,11	1,000
Τελικός Έλεγχος	ΠΟ	4,22	0,74	19,74	,000	ΠΟ – ΟΕ1	2,66*	,000
	ΟΕ1	1,56	0,94			ΠΟ – ΟΕ2	2,18*	,000
	ΟΕ2	2,04	1,14			ΟΕ1 – ΟΕ2	-0,48	,893

Γενική Εικόνα

Ο αστερίσκος χρησιμοποιείται για να υποδείξει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω του τεστ Bonferroni.

Η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας δεν έχει σημαντική διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών της πρώτης και της δεύτερης ομάδας ελέγχου (P = 100% > 5%).

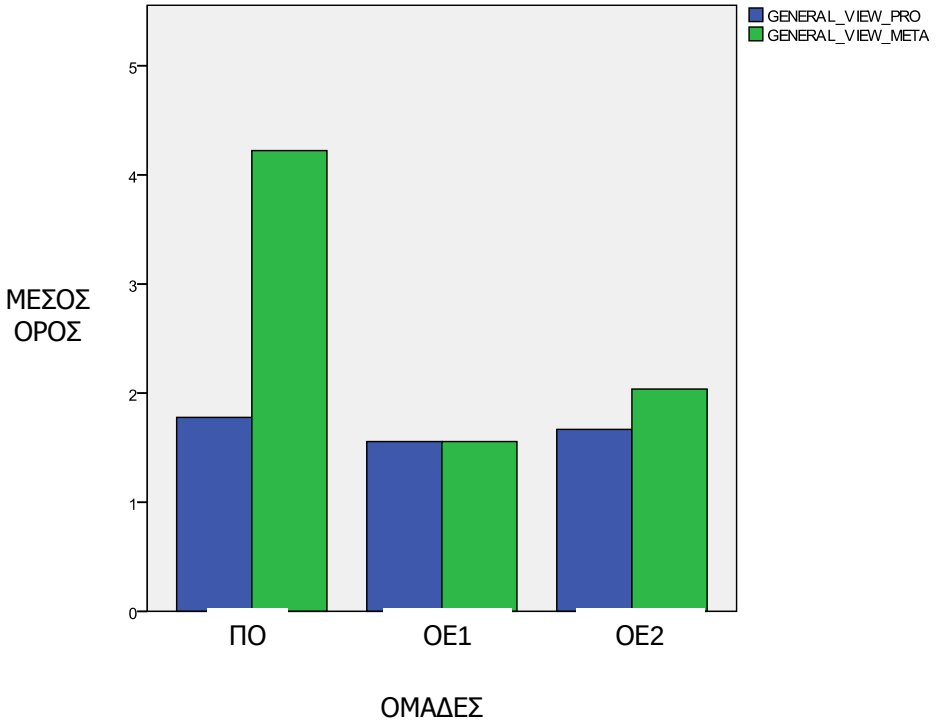
Αντίθετα η επίδοση των μαθητών διαφοροποιείται σημαντικά κατά τον τελικό έλεγχο {F(19,74)=0,74, P=0,000}. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής ομάδας είναι 4,22, ενώ της πρώτης ομάδας ελέγχου είναι 1,56 και της δεύτερης είναι 2,04. Η δεύτερη ομάδα ελέγχου εξακολουθεί να υπερέχει της πρώτης και σε αυτή την κατηγορία αλλά όχι σημαντικά. Αντίθετα η πειραματική ομάδα υπερέχει σταθερά των δύο ομάδων ελέγχου και διαφοροποιείται σημαντικά από αυτές και σε αυτή τη γενική κατηγορία.

Συγκεκριμένα και σύμφωνα με τις τιμές του τεστ Bonferroni η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας έχει στατιστικά σημαντική διαφορά με ποσοστό P=0%<5% με την πρώτη και τη δεύτερη ομάδα ελέγχου. Η πρώτη

και η δεύτερη ομάδα ελέγχου δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με ποσοστό P=89,3%>5%.

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σε γενικές γραμμές τα πήγαν καλύτερα στη συγγραφή των ιστοριών και αυτό φάνηκε από την πρώτη κατηγορία της γενικής εικόνας του γραπτού τους. Γι' αυτό και δεν αναλύσαμε στατιστικά πρώτα αυτή την κατηγορία. Η διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν θα φανεί παραστατικά στο Γράφημα που ακολουθεί. Πριν από αυτό όμως και κλείνοντας τη γενικότερη εξαρτημένη μεταβλητή της ποιότητας του γραπτού λόγου, την οποία θα δούμε ξανά κατά τον έλεγχο των υποθέσεων, μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι η παρεμβατική διαδικασία στην οποία έλαβαν μέρος οι μαθητές της πειραματικής ομάδας τους ωφέλησε σημαντικά αναφορικά με την ποιότητα των ιστοριών τους.

Η γενική εικόνα της επίδοσης των μαθητών των ομάδων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο, καθώς και η διαφοροποίησή τους παρουσιάζεται συνοπτικά στο Γράφημα 11 που ακολουθεί.



Γράφημα 11. Διαφορές των μέσων όρων των ομάδων στην κατηγορία της Γενικής Εικόνας των ιστοριών των μαθητών κατά τον αρχικό (μπλε χρώμα) και τελικό έλεγχο (πράσινο χρώμα).

6.3.4.12 Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στις μηχανιστικές δεξιότητες.

Στο σημείο αυτό θα περάσουμε στην κατηγορία των μηχανιστικών δεξιοτήτων, η οποία έχει επίσης παρουσιαστεί αναλυτικά στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει ο βασικός στόχος της έρευνάς μας ήταν η ανίχνευση μεταγνωστικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου. Οι μαθητές όμως, κυρίως των μικρών τάξεων, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση και αναφέρονται συχνότερα στις μηχανιστικές δεξιότητες. Όπως είδαμε και κατά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων όλες οι ομάδες κατά τον αρχικό έλεγχο αναφέρθηκαν μόνο σε μηχανιστικές δεξιότητες όταν κλήθηκαν να δώσουν οδηγίες σε ένα φίλο τους για να γράψει μια καλή ιστορία. Θεωρήσαμε χρήσιμο να δούμε αν οι μαθητές των ομάδων μας αναφερθούν σε περισσότερες μηχανιστικές δεξιότητες κατά τον τελικό έλεγχο από αυτές του αρχικού.

Ο επόμενος πίνακας 62 περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών των ομάδων στην κατηγορία των μηχανιστικών δεξιοτήτων σε τρεις δοκιμασίες. Οι δύο δοκιμασίες ήταν οι συνεντεύξεις κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί τα αποτελέσματα των προφορικών απαντήσεων των μαθητών στις οδηγίες που θα έδιναν για να γράψει ένας φίλος τους μία καλή ιστορία, ποσοτικοποιήθηκαν και περιλήφθηκαν στην ποσοτική ανάλυση. Η τρίτη δοκιμασία που τους επιδόθηκε ήταν να γράψουν τις οδηγίες που θα έδιναν σε κάποιο φίλο ή φίλη τους μετά τη δοκιμασία της συγγραφής ιστορίας κατά τον τελικό έλεγχο. Το σύνολο της βαθμολογίας που μπορούσαν να συγκεντρώσουν με βάση την κατηγοριοποίηση που κάναμε είναι 9 βαθμοί.

Στη στατιστική ανάλυση της κατηγορίας των μηχανιστικών δεξιοτήτων δεν παρουσιάζονται διαφορές στατιστικής σημαντικότητας κατά τον αρχικό έλεγχο {F(1,65)=0,83, P=0,212}. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής ομάδας είναι 3,22. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών των ομάδων ελέγχου, είναι 2,56 για την πρώτη και 3,11 για τη δεύτερη. Οι τιμές

της μεθόδου Bonferroni δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις σχέσεις των ομάδων κατά τον αρχικό έλεγχο.

Η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας δεν έχει σημαντική διαφοροποίηση τόσο με την επίδοση των μαθητών της πρώτης ομάδας ελέγχου (P = 30,8% > 5%) όσο και με την επίδοση των μαθητών της δεύτερης ομάδας (P = 100% > 5%). Το ίδιο ισχύει και για την επίδοση των μαθητών των δύο ομάδων ελέγχου. Δεν υπάρχει διαφοροποίηση ούτε σε αυτές (P = 51% > 5%).

Πίνακας 62: Μηχανιστικές Δεξιότητες

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) και των ομάδων ελέγχου (ΟΕ1 και ΟΕ2) στην κατηγορία των μηχανιστικών δεξιοτήτων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

ΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	*F*	*P*	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΟΜΑΔΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ Μ.Ο.	*Bonferroni test (P)*
Αρχικός Έλεγχος (Συνέντευξη)	ΠΟ	3,22	0,83	1,65	,212	ΠΟ – ΟΕ1	0,66	,308
	ΟΕ1	2,56	0,88			ΠΟ – ΟΕ2	0,11	1,000
	ΟΕ2	3,11	0,78			ΟΕ1 – ΟΕ2	-0,55	,510
Τελικός Έλεγχος (Συνέντευξη)	ΠΟ	4,67	1,000	16,493	,000	ΠΟ – ΟΕ1	2,111*	,000
	ΟΕ1	2,56	,726			ΠΟ – ΟΕ2	1,667*	,001
	ΟΕ2	3,00	,707			ΟΕ1 – ΟΕ2	-,444	,788
Τελικός Έλεγχος (Γραπτά)	ΠΟ	3,44	1,130	11,215	,000	ΠΟ – ΟΕ1	2,222*	,000
	ΟΕ1	1,22	,833			ΠΟ – ΟΕ2	1,111	,079
	ΟΕ2	2,33	1,000			ΟΕ1 – ΟΕ2	-1,111	,079

*Ο αστερίσκος χρησιμοποιείται για να υποδείξει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω του τεστ Bonferroni.

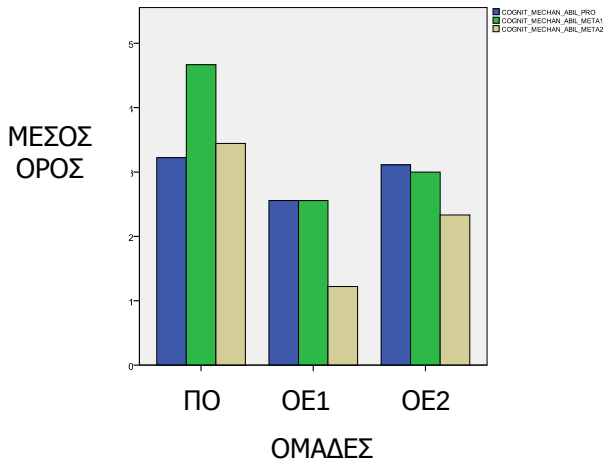
Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται από τις συνεντεύξεις του τελικού ελέγχου είναι διαφορετικά. Παρατηρούνται διαφορές στατιστικής σημαντικότητας {F(16,49)=1,00, P=0,000}. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής ομάδας είναι 4,67. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών των ομάδων ελέγχου, είναι 2,56 για την πρώτη και 3,00 για τη δεύτερη. Οι τιμές της μεθόδου Bonferroni παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις σχέσεις των ομάδων κατά τον τελικό έλεγχο. Υπάρχει βελτίωση σύμφωνα με τα δεδομένα των συνεντεύξεων από τον αρχικό στον

τελικό έλεγχο στην πειραματική ομάδα. Η πρώτη ομάδα παραμένει στάσιμη ενώ στη δεύτερη παρατηρείται μία μικρή πτώση.

Η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας έχει σημαντική διαφοροποίηση τόσο με την επίδοση των μαθητών της πρώτης ομάδας ελέγχου (P = 0% > 5%) όσο και με την επίδοση των μαθητών της δεύτερης ομάδας (P = 0,1% > 5%). Το αντίθετο ισχύει για την επίδοση των μαθητών των δύο ομάδων ελέγχου. Δεν υπάρχει διαφοροποίηση σε αυτές (P = 78,8% > 5%).

Στις γραπτές δοκιμασίες του τελικού ελέγχου παρουσιάζεται μία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση {F(11,21)=1,13, P=0,000} η οποία σύμφωνα με τις τιμές της μεθόδου Bonferroni επικεντρώνεται στη σχέση της πειραματικής ομάδας με την πρώτη ομάδα ελέγχου (P = 0% < 5%). Οι μαθητές της πρώτης ομάδας ελέγχου ενώ φαίνεται να τα πάνε καλά στις προφορικές οδηγίες μηχανιστικών δεξιοτήτων, υστερούν στις γραπτές. Αντίθετα, η πειραματική με τη δεύτερη ομάδα ελέγχου ενώ έχουν επίσης καλύτερη επίδοση στις προφορικές οδηγίες, δεν παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση από τις γραπτές.

Οι μηχανιστικές δεξιότητες στις οποίες αναφέρονται κυρίως οι μαθητές όλων των ομάδων είναι τα σημεία στίξης, οι τόνοι και τα καλά γράμματα. Ακολουθεί το γράφημα 12, το οποίο παρουσιάζει σχηματικά τις επιδόσεις των μαθητών των τριών ομάδων στις σχετικές δοκιμασίες που μπορεί να μην είχαν ως στόχο την ανίχνευση μηχανιστικών δεξιοτήτων, αλλά εφόσον αναφέρθηκαν από τους μαθητές, συμπεριλήφθηκαν στην ενότητα αυτή.



Γράφημα 12. Διαφορές των μέσων όρων των ομάδων στην κατηγορία των Μηχανιστικών Δεξιοτήτων τις οποίες ανέφεραν οι μαθητές κατά τις συνεντεύξεις του αρχικού (μπλε χρώμα) και τελικού ελέγχου (πράσινο χρώμα), καθώς και στις γραπτές δοκιμασίες του τελικού ελέγχου (κίτρινο χρώμα).

6.3.4.13 Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Στην ενότητα αυτή θα γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων του αρχικού και τελικού ελέγχου αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Κατά την παρουσίαση των ποιοτικών αποτελεσμάτων οι μαθητές όλων των ομάδων δεν αναφέρθηκαν και δεν εμφάνισαν μεταγνωστικές δεξιότητες. Ο πίνακας 63 περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών των ομάδων στις μεταγνωστικές δεξιότητες σε τρεις δοκιμασίες. Η πρώτη δοκιμασία ήταν η συνέντευξη του αρχικού ελέγχου κατά την οποία δε ανιχνεύτηκαν μεταγνωστικές δεξιότητες. Η δεύτερη δοκιμασία ήταν η συνέντευξη του τελικού ελέγχου και η τρίτη ήταν η γραπτή δοκιμασία που έγινε μετά την επίδοση των δοκιμασιών συγγραφής ιστοριών.

Στις συνεντεύξεις του αρχικού και τελικού ελέγχου ζητήθηκε από τους μαθητές και των τριών ομάδων να δώσουν οδηγίες συγγραφής. Το ίδιο ζητήθηκε και στη γραπτή δοκιμασία. Τα αποτελέσματα των προφορικών απαντήσεων των μαθητών στις οδηγίες συγγραφής που έδωσαν, ποσοτικοποιήθηκαν και περιλήφθηκαν στην ποσοτική ανάλυση. Η τρίτη δοκιμασία που τους επιδόθηκε ήταν να γράψουν τις οδηγίες που θα έδιναν σε κάποιο φίλο ή φίλη τους μετά τη δοκιμασία της συγγραφής ιστορίας κατά τον τελικό έλεγχο. Το σύνολο της βαθμολογίας που μπορούσαν να συγκεντρώσουν με βάση την κατηγοριοποίηση που κάναμε είναι 6 βαθμοί.

Στη στατιστική ανάλυση της κατηγορίας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων δεν παρουσιάζονται δεδομένα κατά τον αρχικό έλεγχο καθώς οι μαθητές δεν επέδειξαν τέτοιες δεξιότητες. Για το λόγο αυτό οι τιμές του πίνακα είναι μηδενικές ή ανύπαρκτες.

Στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων του τελικού ελέγχου υπάρχει διαφοροποίηση {$F(28,50)=1,50$, $P=0,000$}. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής ομάδας είναι 3,67. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών των ομάδων ελέγχου, είναι 0,56 για την πρώτη και 0,67 για τη δεύτερη ομάδα ελέγχου. Οι τιμές της μεθόδου Bonferroni

παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις σχέσεις των ομάδων κατά την προφορική δοκιμασία του αρχικού ελέγχου.

Η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας έχει σημαντική διαφοροποίηση τόσο με την επίδοση των μαθητών της πρώτης ομάδας ελέγχου (P = 0% < 5%) όσο και με την επίδοση των μαθητών της δεύτερης ομάδας (P = 0% < 5%). Δε συμβαίνει όμως το ίδιο και για την επίδοση των μαθητών των δύο ομάδων ελέγχου. Δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση σε αυτές (P = 100% > 5%).

Πίνακας 63: Μεταγνωστικές Δεξιότητες
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) και των ομάδων ελέγχου (ΟΕ1 και ΟΕ2) στην κατηγορία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

ΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	*F*	*P*	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΟΜΑΔΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ Μ.Ο.	*Bonferroni test (P)*
Αρχικός Έλεγχος (Συνέντευξη)	ΠΟ	0,00	0,00			ΠΟ – ΟΕ1		
	ΟΕ1	0,00	0,00			ΠΟ – ΟΕ2		
	ΟΕ2	0,00	0,00			ΟΕ1 – ΟΕ2		
Τελικός Έλεγχος (Συνέντευξη)	ΠΟ	3,67	1,50	28,50	,000	ΠΟ – ΟΕ1	3,11*	,000
	ΟΕ1	0,56	0,72			ΠΟ – ΟΕ2	3,11*	,000
	ΟΕ2	0,67	0,70			ΟΕ1 – ΟΕ2	0,00	1,000
Τελικός Έλεγχος (Γραπτά)	ΠΟ	2,89	1,45	27,63	,000	ΠΟ – ΟΕ1	2,77*	,000
	ΟΕ1	0,11	0,33			ΠΟ – ΟΕ2	2,66*	,000
	ΟΕ2	0,22	0,44			ΟΕ1 – ΟΕ2	-0,11	1,000

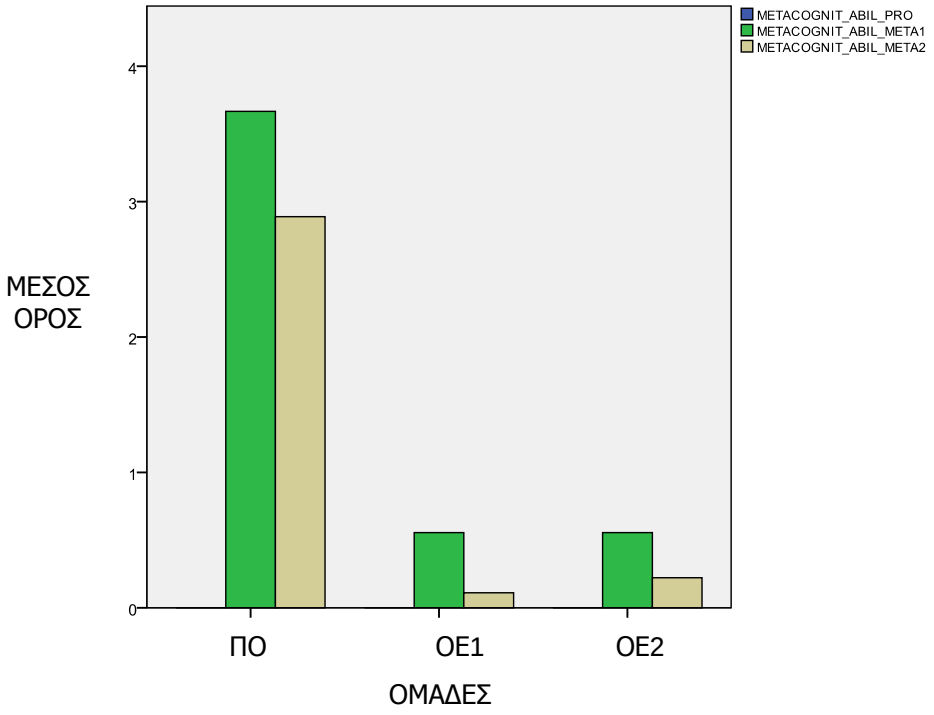
*Ο αστερίσκος χρησιμοποιείται για να υποδείξει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω του τεστ Bonferroni.

Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται και στις γραπτές δοκιμασίες του τελικού ελέγχου. Και σε αυτές παρουσιάζονται διαφορές στατιστικής σημαντικότητας {F(27,63)=1,45, P=0,000}. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής ομάδας είναι 2,89. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών των ομάδων ελέγχου, είναι 0,11 για την πρώτη και 0,22 για τη δεύτερη. Οι τιμές της μεθόδου Bonferroni παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις σχέσεις των ομάδων κατά τις γραπτές δοκιμασίες του τελικού ελέγχου. Υπάρχει μικρή πτώση βέβαια σε όλες τις ομάδες σύμφωνα με τα δεδομένα των συνεντεύξεων του τελικού ελέγχου. Οι μαθητές, ιδιαίτερα

της πειραματικής ομάδας φαίνεται να τα πηγαίνουν καλύτερα στις προφορικές οδηγίες.

Παρόλα αυτά η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας έχει έχει σημαντική διαφοροποίηση τόσο με την επίδοση των μαθητών της πρώτης ομάδας ελέγχου (P = 0% < 5%) όσο και με την επίδοση των μαθητών της δεύτερης ομάδας (P = 0% < 5%). Διαφοροποίηση δε συναντάμε στις επιδόσεις των δύο ομάδων ελέγχου (P = 100% > 5%).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες οι οποίες αναφέρθηκαν από τους μαθητές των ομάδων ελέγχου ήταν σχετικές με τον έλεγχο και τη βελτίωση των γραπτών κειμένων. Αντίθετα οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αναφέρθηκαν στις μεταγνωστικές δεξιότητες σχεδιασμού, πρώτης καταγραφής και βελτίωσης. Δεν αναφέρθηκαν ιδιαίτερα σε δεξιότητες έκδοσης. Ακολουθεί το γράφημα 13, το οποίο παρουσιάζει σχηματικά τις επιδόσεις των μαθητών των τριών ομάδων στις σχετικές δοκιμασίες για την ανίχνευση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων.



Γράφημα 13. Διαφορές των μέσων όρων των ομάδων στην κατηγορία των Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων τις οποίες ανέφεραν οι μαθητές κατά τις συνεντεύξεις τελικού ελέγχου (πράσινο χρώμα), καθώς και στις γραπτές δοκιμασίες του τελικού ελέγχου (κίτρινο χρώμα). Οι μπλε στήλες απουσιάζουν λόγω της έλλειψης δεδομένων κατά τον αρχικό έλεγχο.

6.3.5 Παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας με βάση τη διάκριση των μαθητών ανάλογα με το φύλο.

6.3.5.1 Πειραματική ομάδα

Πίνακας 64. Ανάλυση διακύμανσης για τις δύο φάσεις της πειραματικής διαδικασίας. Διάκριση των μαθητών της πειραματικής ομάδας ανάλογα με το φύλο.

	ΠΡΙΝ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ				ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ			
Κατηγορίες μεταβλητών	Μέσοι Όροι Πρώτης Δοκιμασίας (τυπική απόκλιση)		Τιμή F	P	Μέσοι Όροι Δεύτερης Δοκιμασίας (τυπική απόκλιση)		Τιμή F	P
Φύλο / *Ποιότητα*	Κορίτσια	Αγόρια	Πριν		Κορίτσια	Αγόρια	Μετά	
Λέξεις	45,80 (13,47)	34,50 (6,09)	2,863	0,134	115,00 (19,30)	95,25 (31,74)	1,345	0,284
Προτάσεις	5,00 (1,25)	3,75 (1,00)	2,778	0,140	12,40 (2,07)	9,75 (4,78)	1,271	0,297
Ήρωες	1,00 (0,00)	1,00 (0,00)	-	-	2,80 (0,83)	2,25 (0,50)	1,326	0,287
Επεισόδια	5,60 (0,89)	4,25 (1,25)	3,566	0,101	6,00 (0,00)	6,00 (0,00)	-	-
Γεγονότα	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-	-	4,00 (0,70)	1,50 (1,29)	13,889	0,007
Ορθογραφία	71,32 (15,32)	54,99 (16,90)	2,308	0,173	94,70 (1,60)	90,40 (3,60)	5,836	0,046
Γενική Εικόνα	2,20 (0,44)	1,25 (0,50)	9,057	0,020	4,67 (0,47)	3,67 (0,66)	7,000	0,033
Επίγνωση γραπτού	10,20 (1,48)	7,50 (1,73)	6,371	0,040	18,60 (1,36)	15,00 (3,51)	4,527	0,071
Συμβατικές δεξιότητες γραφής	10,20 (1,30)	7,75 (2,06)	4,776	0,065	12,00 (0,00)	11,67 (0,38)	3,889	0,089
Περιεχόμενο - Δομή	8,20 (1,30)	6,75 (1,70)	2,103	0,190	23,40 (1,21)	20,17 (4,43)	2,507	0,157
Ολιστικά κριτήρια	3,20 (0,83)	1,75 (0,95)	5,893	0,046	13,40 (1,75)	11,00 (2,76)	2,545	0,155
Μεταγνώση	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-	-	3,40 (1,517)	2,25 (1,25)	1,475	0,264

Ο πίνακας 64 παρουσιάζει τα δεδομένα της έρευνας με βάση τη διάκριση των μαθητών της πειραματικής ομάδας ανάλογα με το φύλο τους. Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, η τυπική απόκλιση, η τιμή F και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ο έλεγχος του τεστ Bonferroni δεν ήταν εφικτός σε αυτή την

ανάλυση, καθώς η μεταβλητή φύλο διακρίνεται σε δύο και όχι σε τρεις κατηγορίες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα υπήρξαν κάποιες σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας σε κάποιες από τις κατηγορίες και τα κριτήρια με τα οποία ορίσαμε την ποιότητα του γραπτού λόγου τόσο πριν την παρεμβατική διαδικασία όσο και μετά. Δε συναντήσαμε διαφορές στον αριθμό των ηρώων και των γεγονότων στη δοκιμασία πριν την παρέμβαση, καθώς όλοι οι μαθητές αναφέρθηκαν μόνο στον κεντρικό ήρωα στις ιστορίες τους και δεν ανέφεραν άλλα γεγονότα πέρα της κεντρικής δράσης. Το ίδιο ισχύει και για τη μεταβλητή της μεταγνώσης, καθώς δεν ανιχνεύτηκαν μεταγνωστικές δεξιότητες στον αρχικό έλεγχο. Επίσης, στην κατηγορία του αριθμού των προτάσεων μετά τη διδακτική παρέμβαση δεν υπάρχει η τιμή F και το επίπεδο σημαντικότητας P, γιατί οι μέσοι όροι της επίδοσης των μαθητών έχουν τις ίδιες τιμές.

Πριν τη διδακτική παρέμβαση τα κορίτσια χρησιμοποίησαν 46 λέξεις κατά μέσο όρο για τις ιστορίες τους, ενώ τα αγόρια περιορίστηκαν στις 35. Το επίπεδο σημαντικότητας της διαφοράς αυτής είναι 13,4% (P=0,134). Μετά τη διδακτική παρέμβαση ο μέσος όρος του αριθμού των λέξεων που χρησιμοποίησαν τα κορίτσια ήταν 115,00 και τα αγόρια 95,25. Το επίπεδο σημαντικότητας της διαφοράς αυτής είναι 28,4% (P=0,284) που σημαίνει ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Στην κατηγορία που αφορά τον αριθμό των προτάσεων, τα κορίτσια σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο επίδοσης (5,00) από ότι τα αγόρια (3,75) πριν τη διδακτική παρέμβαση, χωρίς να σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις (P=0,140). Μετά τη διδακτική παρέμβαση ο μέσος όρος των προτάσεων που χρησιμοποίησαν τα αγόρια ήταν 9,75, ενώ των κοριτσιών ήταν 12,40. Η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 29,7% (P=0,297).

Στην επόμενη κατηγορία του αριθμού των ηρώων οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αναφέρθηκαν μόνο στο βασικό ήρωα της ιστορίας πριν την παρεμβατική διαδικασία. Μετά τη διδακτική παρέμβαση όμως αναφέρθηκαν και σε άλλους ήρωες. Ο μέσος όρος του αριθμού των ηρώων

φτάνει για τα κορίτσια στους τρεις ήρωες και για τα αγόρια στους δύο, με ποσοστό σημαντικότητας 28,7% (P=0,287).

Στην κατηγορία του αριθμού των επεισοδίων τα περισσότερα κορίτσια πριν τη διδακτική παρέμβαση περιέγραψαν και διηγήθηκαν την ιστορία χρησιμοποιώντας και τις έξι εικόνες, ενώ τα αγόρια χρησιμοποίησαν κατά μέσο όρο τέσσερις εικόνες. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν 10,1% (P=0,101). Μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μέσοι όροι κοριτσιών και αγοριών έφτασαν το 6,00, καθώς όλοι οι μαθητές χρησιμοποίησαν και τις έξι εικόνες (πέντε εικόνες και μία που θα ζωγράφιζαν) για να διηγηθούν την ιστορία τους.

Στην κατηγορία του αριθμού των γεγονότων στα οποία αναφέρθηκαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δεν υπάρχουν αποτελέσματα πριν τη διδακτική παρέμβαση καθώς οι μαθητές περιορίστηκαν στην περιγραφή της δράσης που εμφάνιζαν οι εικόνες. Μετά την παρεμβατική διαδικασία όμως υπήρξαν αποτελέσματα. Ο μέσος όρος του αριθμού των γεγονότων που χρησιμοποίησαν τα κορίτσια ήταν 4 και τα αγόρια 1. Σε αυτή την κατηγορία διαπιστώνεται μία σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ της επίδοσης αγοριών και κοριτσιών σε επίπεδο 0,7% (P=0,007).

Μία επίσης σημαντική διαφοροποίηση στην ορθογραφική επίδοση των αγοριών και κοριτσιών μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ο μέσος όρος των κοριτσιών ήταν 94,70% και των αγοριών 90,40% με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 4,6% (P=0,046). Πριν τη διδακτική παρέμβαση ο μέσος όρος των κοριτσιών έφτανε το 71,32% και των αγοριών το 54,99% με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 17,3% (P=0,173).

Στη γενική εικόνα γραπτού τα κορίτσια σημείωσαν μέσο όρο 2,20, ο οποίος σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που είχαμε κάνει σημαίνει “αδύναμα” προς “μέτρια”, ενώ τα αγόρια σημείωσαν μέσο όρο 1,25 που σημαίνει “όχι καλά” προς “αδύναμα” με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 2% (P=0,020). Μετά τη διδακτική παρέμβαση ο μέσος όρος που σημειώθηκε από τα κορίτσια ήταν 4,67 που σημαίνει από “καλά” μέχρι “πολύ καλά” και από τα αγόρια 3,67 που σημαίνει από “μέτρια” μέχρι “καλά”. Οι τιμές αυτές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 3,3% (P=0,033).

Στην κατηγορία του γραμματισμού και επίγνωσης γραπτού ο μέσος όρος των κοριτσιών πριν τη διδακτική παρέμβαση ήταν 10,20 και των αγοριών 7,50 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 4% (P=0,040). Μετά τη

διδακτική παρέμβαση ο μέσος όρος των κοριτσιών ήταν 18,60 και των αγοριών 15,00 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 7,1% (P=0,071).

Στις συμβατικές δεξιότητες γραφής τα κορίτσια σημείωσαν μέσο όρο επίδοσης 10,20 και τα αγόρια 7,75 πριν τη διδακτική παρέμβαση με επίπεδο σημαντικότητας 6,5% (P=0,065). Μετά τη διδακτική παρέμβαση οι διαφορές εξαλείφθηκαν σε μεγάλο βαθμό με τα κορίτσια να παρουσιάζουν μέσο όρο επίδοσης 12,00 και τα αγόρια 11,67. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν 8,9% (P=0,089).

Στην κατηγορία του περιεχομένου και της δομής ο μέσος όρος των κοριτσιών έφτανε στο 8,20 και των αγοριών στο 6,75 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 19% (P=0,190). Μετά τη διδακτική παρέμβαση σημειώνεται μεγάλη βελτίωση τόσο από τα κορίτσια (23,40) όσο και από τα αγόρια (20,17) με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 15,7 (P=0,157).

Στα ολιστικά κριτήρια, που αποτελούν και την τελευταία κατηγορία της ποιότητας του γραπτού λόγου, τα κορίτσια σημειώνουν μέσο όρο επίδοσης 3,20 και τα αγόρια 1,75 πριν τη διδακτική παρέμβαση με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 4,6% (P=0,046). Και σε αυτή την κατηγορία οι επιδόσεις των μαθητών αυξάνονται και βελτιώνονται σε μεγάλο βαθμό με μέσο όρο επίδοσης των κοριτσιών 13,40 και των αγοριών 11,00. Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μετά τη διδακτική παρέμβαση (P=0,155).

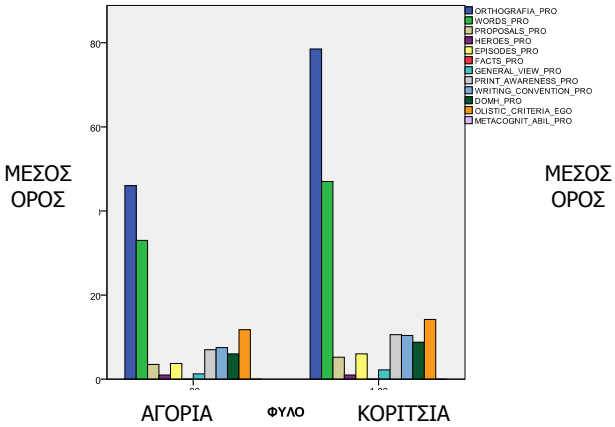
Η επόμενη και πολύ σημαντική παράμετρος της έρευνάς μας είναι η Μεταγνώση, δηλαδή οι μεταγνωστικές δεξιότητες που εμφάνισαν οι μαθητές μέσω των οδηγιών παραγωγής γραπτού λόγου που παρείχαν. Πριν τη διδακτική παρέμβαση δεν εμφάνισαν μεταγνωστικές δεξιότητες. Περιορίστηκαν σε οδηγίες γνωστικών και μηχανιστικών δεξιοτήτων. Μετά τη διδακτική παρέμβαση όμως, εμφάνισαν μεταγνωστικές δεξιότητες. Τα κορίτσια σημείωσαν μέσο όρο 3,40 και τα αγόρια 2,25 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 26,4% (P=0,264). Δε σημειώθηκαν λοιπόν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια μετά τη διδακτική παρέμβαση στην κατηγορία της μεταγνώσης.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η διδακτική παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα από το φύλο και ταυτόχρονα μείωσε κάποιες από τις διαφορές που υπήρξαν πριν από αυτή αναφορικά με το φύλο. Σε γενικές γραμμές η

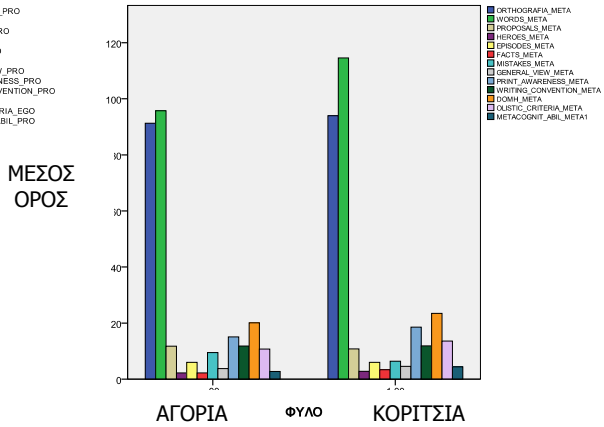
μεταβλητή φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα τις επιδόσεις των μαθητών, καθώς παρατηρείται σε λίγες κατηγορίες. Πριν τη διδακτική παρέμβαση τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση με σημαντική διαφοροποίηση στις κατηγορίες της γενικής εικόνας, της επίγνωσης γραπτού και των ολιστικών κριτηρίων. Μετά τη διδακτική παρέμβαση τα κορίτσια έχουν σημαντική διαφοροποίηση από τα αγόρια στην επίδοσή τους στα γεγονότα, στην ορθογραφία και στη γενική εικόνα. Οι διαφοροποιήσεις όμως αυτές είναι μικρές.

Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της επίδοσης των κοριτσιών και των αγοριών των ομάδων ελέγχου. Θα παρουσιαστούν μαζί καθώς παρατηρήθηκαν παρόμοια αποτελέσματα στις επιδόσεις τους αναφορικά με τη διάκρισή τους σε κορίτσια και αγόρια και εφόσον διδάχτηκαν την παραγωγή του γραπτού λόγου μέσω της παραδοσιακής προσέγγισης μπορούν να αποτελέσουν μία κοινή ομάδα για να μην επαναλαμβανόμαστε.

Τα παρακάτω γραφήματα δείχνουν παραστατικά τις επιδόσεις των κοριτσιών και των αγοριών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση. Μπορούμε να δούμε τον τρόπο με τον οποίο έχουν εξισωθεί οι μικρές διαφορές που υπήρχαν πριν την παρεμβατική διαδικασία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.



Γράφημα 14. Οι επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με το φύλο πριν την παρέμβαση.



Γράφημα 15. Οι επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με το φύλο μετά την παρέμβαση.

6.3.5.2 Πρώτη και δεύτερη ομάδα ελέγχου

Ο πίνακας 65 που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα παρουσιάζει τα δεδομένα της έρευνας με βάση τη διάκριση των μαθητών των ομάδων ελέγχου ανάλογα με το φύλο τους. Στον πίνακα παρουσιάζονται και πάλι οι μέσοι όροι, η τυπική απόκλιση, η τιμή F και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.

Σύμφωνα με τον πίνακα 65 δεν υπήρξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια των ομάδων ελέγχου σε καμία κατηγορία και σε κανένα κριτήριο της ποιότητας του γραπτού λόγου. Παρόλα αυτά θα αναφέρουμε αναλυτικά της επιδόσεις τους για να έχουμε μία συνολική εικόνα των αποτελεσμάτων.

Δεν υπήρξαν αποτελέσματα στην τιμή F και στο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας P στις κατηγορίες του αριθμού των ηρώων και των γεγονότων, καθώς και στη μεταγνώση κατά τον αρχικό έλεγχο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι όλοι οι μαθητές σημείωσαν ίδιες επιδόσεις.

Στη δοκιμασία του αρχικού ελέγχου τα κορίτσια χρησιμοποίησαν 39 λέξεις κατά μέσο όρο για τις ιστορίες τους, ενώ τα αγόρια 40. Το επίπεδο σημαντικότητας της διαφοράς αυτής είναι 69,1% (P=0,691). Κατά τον τελικό έλεγχο ο μέσος όρος του αριθμού των λέξεων που χρησιμοποίησαν τα κορίτσια ήταν 50,13 και τα αγόρια 65,60. Το επίπεδο σημαντικότητας της διαφοράς αυτής είναι 22% (P=0,220) που σημαίνει ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση της πειραματικής ομάδας. Οι επιδόσεις των αγοριών εμφανίζονται μεγαλύτερες τόσο κατά τον αρχικό όσο και στον τελικό έλεγχο.

Στην επόμενη κατηγορία που αφορά τον αριθμό των προτάσεων, τα αγόρια σημείωσαν μέσο όρο επίδοσης (5,00) και τα κορίτσια (5,13) στον τελικό έλεγχο, χωρίς να σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις (P=0,078). Κατά τον αρχικό έλεγχο ο μέσος όρος των προτάσεων που χρησιμοποίησαν τα αγόρια ήταν 4,90, ενώ των κοριτσιών ήταν 4,38. Η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 59% (P=0,590).

Στην κατηγορία του αριθμού των ηρώων οι μαθητές των ομάδων ελέγχου αναφέρθηκαν μόνο στο βασικό ήρωα της ιστορίας στη δοκιμασία του αρχικού ελέγχου. Στη δοκιμασία του τελικού ελέγχου αναφέρθηκαν και σε

άλλους ήρωες. Ο μέσος όρος του αριθμού των ηρώων φτάνει για τα κορίτσια στους δύο ήρωες όπως και για τα αγόρια, με ποσοστό σημαντικότητας 90,1% (P=0,901).

Πίνακας 65. Ανάλυση διακύμανσης για τις δύο φάσεις της πειραματικής διαδικασίας. Διάκριση των μαθητών των ομάδων ελέγχου ανάλογα με το φύλο.

	ΑΡΧΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ				ΤΕΛΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ			
Κατηγορίες μεταβλητών	Μέσοι Όροι Πρώτης Δοκιμασίας (τυπική απόκλιση)		Τιμή F	P	Μέσοι Όροι Δεύτερης Δοκιμασίας (τυπική απόκλιση)		Τιμή F	P
Φύλο / *Ποιότητα*	Κορίτσια	Αγόρια	Πριν		Κορίτσια	Αγόρια	Μετά	
Λέξεις	39,13 (4,48)	40,40 (7,93)	0,163	0,691	50,13 (10,48)	65,60 (21,14)	1,632	0,220
Προτάσεις	4,38 (2,13)	4,90 (1,91)	0,303	0,590	5,13 (2,29)	5,00 (1,88)	3,553	0,078
Ήρωες	1,00 (0,00)	1,00 (0,00)	-	-	1,50 (0,53)	2,30 (1,49)	0,016	0,901
Επεισόδια	4,63 (0,74)	5,10 (0,99)	1,256	0,279	5,75 (0,46)	5,70 (0,67)	2,059	0,171
Γεγονότα	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-	-	0,13 (0,35)	0,20 (0,63)	0,032	0,861
Ορθογραφία	66,31 (18,11)	55,54 (16,66)	1,720	0,208	73,53 (17,61)	62,16 (19,61)	0,089	0,769
Γενική Εικόνα	1,75 (1,03)	1,50 (0,85)	0,317	0,581	2,25 (1,06)	1,53 (0,93)	3,014	0,102
Επίγνωση γραπτού	9,00 (2,13)	7,60 (2,50)	1,577	0,227	10,08 (2,43)	8,67 (2,71)	1,322	0,267
Συμβατικές δεξιότητες γραφής	8,88 (2,94)	7,90 (2,42)	0,594	0,452	10,54 (1,85)	9,80 (2,05)	0,633	0,438
Περιεχόμενο - Δομή	7,38 (1,92)	6,40 (2,59)	0,784	0,389	10,25 (4,96)	8,37 (5,26)	0,597	0,451
Ολιστικά κριτήρια	2,50 (1,41)	2,10 (1,52)	0,326	0,576	5,42 (2,94)	3,77 (3,03)	1,349	0,262
Μεταγνώση	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-	-	0,38 (0,51)	0,70 (0,67)	0,162	0,693

Στην κατηγορία του αριθμού των επεισοδίων τα κορίτσια κατά τον αρχικό έλεγχο περιέγραψαν και διηγήθηκαν την ιστορία χρησιμοποιώντας κατά μέσο όρο τις τέσσερις με πέντε εικόνες, ενώ τα αγόρια χρησιμοποίησαν κατά μέσο όρο πέντε εικόνες. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν 27,9% (P=0,279). Στη δοκιμασία του τελικού ελέγχου τόσο τα κορίτσια (5,75) όσο

και τα αγόρια (5,70) πλησίασαν τα έξι επεισόδια (πέντε εικόνες και μία που θα ζωγράφιζαν) με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 17,1% (P=0,171).

Στην κατηγορία του αριθμού των γεγονότων στα οποία αναφέρθηκαν οι μαθητές των ομάδων ελέγχου δεν υπάρχουν αποτελέσματα κατά τον αρχικό έλεγχο καθώς οι μαθητές περιορίστηκαν στην περιγραφή της δράσης που εμφάνιζαν οι εικόνες. Κατά τον τελικό έλεγχο όμως υπήρξαν αποτελέσματα. Ο μέσος όρος του αριθμού των γεγονότων που χρησιμοποίησαν τα κορίτσια ήταν 0,13 και τα αγόρια 0,20 που σημαίνει ότι λίγοι από αυτούς αναφέρθηκαν σε γεγονότα. Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο 86,1% (P=0,861).

Η ορθογραφική επίδοση των μαθητών κατά τον αρχικό έλεγχο ήταν για τα κορίτσια 66,31% και για τα αγόρια 55,54% με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (P=0,208). Κατά τον τελικό έλεγχο ο μέσος όρος των κοριτσιών έφτασε το 73,53% και των αγοριών το 62,16% με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 76,9% (P=0,769).

Στη γενική εικόνα γραπτού τα κορίτσια σημείωσαν μέσο όρο 1,75, ο οποίος σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που είχαμε κάνει σημαίνει όχι καλά προς αδύναμα, όπως και τα αγόρια τα οποία σημείωσαν μέσο όρο 1,50 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 58,1% (P=0,581). Κατά τον τελικό έλεγχο ο μέσος όρος που σημειώθηκε από τα κορίτσια ήταν 2,25 που σημαίνει από αδύναμα μέχρι μέτρια και από τα αγόρια 1,53 που σημαίνει από όχι καλά μέχρι αδύναμα. Οι τιμές αυτές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 10,2% (P=0,102).

Στην κατηγορία του γραμματισμού και επίγνωσης γραπτού ο μέσος όρος των κοριτσιών στον αρχικό έλεγχο ήταν 9,00 και των αγοριών 7,60 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 22,7% (P=0,227). Κατά τον τελικό έλεγχο ο μέσος όρος των κοριτσιών ήταν 10,08 και των αγοριών 8,67 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 26,7% (P=0,267).

Στις συμβατικές δεξιότητες γραφής τα κορίτσια σημείωσαν μέσο όρο επίδοσης 8,88 και τα αγόρια 7,90 στον αρχικό έλεγχο με επίπεδο σημαντικότητας 45,2% (P=0,0452). Κατά τον τελικό έλεγχο τα κορίτσια έφτασαν να παρουσιάζουν μέσο όρο επίδοσης 10,54 και τα αγόρια 9,80. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν 43,8% (P=0,438).

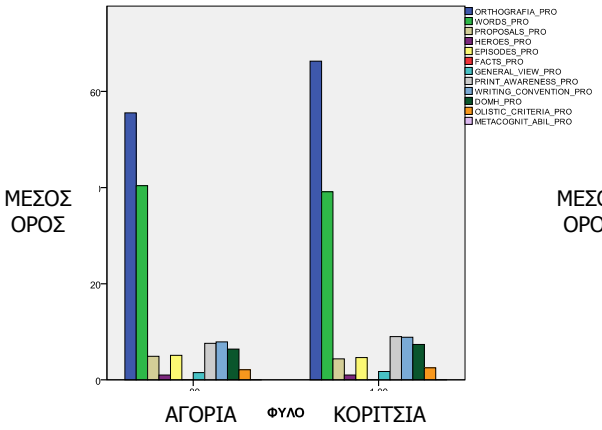
Στην κατηγορία του περιεχομένου και της δομής ο μέσος όρος των κοριτσιών φτάνει στο 7,38 και των αγοριών στο 6,40 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 38,9% (P=0,389). Κατά τον τελικό έλεγχο σημειώνεται μέσος όρος επίδοσης 10,25 για τα κορίτσια και 8,37 για τα αγόρια με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 45,1% (P=0,451).

Στα ολιστικά κριτήρια, που αποτελούν και την τελευταία κατηγορία της ποιότητας του γραπτού λόγου, τα κορίτσια σημειώνουν μέσο όρο επίδοσης 2,50 και τα αγόρια 2,10 στον αρχικό έλεγχο με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 57,6% (P=0,576). Κατά τον τελικό έλεγχο οι επιδόσεις των μαθητών παρουσιάζουν μικρή βελτίωση με μέσο όρο επίδοσης των κοριτσιών 5,42 και των αγοριών 3,77. Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές και κατά τον τελικό έλεγχο (P=0,262).

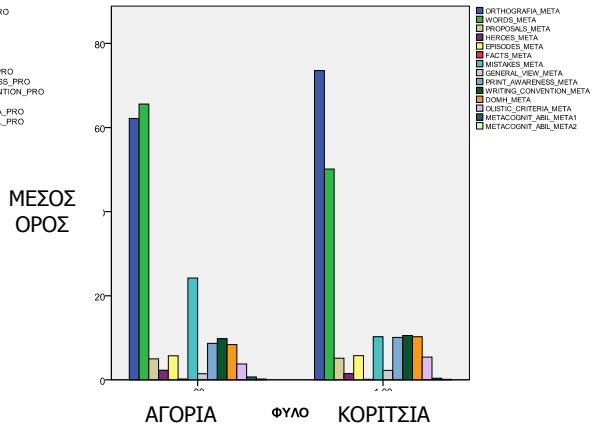
Η επόμενη και πολύ σημαντική παράμετρος της έρευνάς μας είναι η Μεταγνώση, δηλαδή οι μεταγνωστικές δεξιότητες που εμφάνισαν οι μαθητές μέσω των οδηγιών παραγωγής γραπτού λόγου που παρείχαν. Κατά τον αρχικό έλεγχο οι μαθητές των ομάδων ελέγχου δεν εμφάνισαν μεταγνωστικές δεξιότητες. Περιορίστηκαν σε οδηγίες γνωστικών και μηχανιστικών δεξιοτήτων. Κατά τον τελικό έλεγχο κάποιοι από αυτούς αναφέρθηκαν σε μεταγνωστικές δεξιότητες κυρίως απλών οδηγιών. Τα κορίτσια σημείωσαν μέσο όρο 0,38 και τα αγόρια 0,70 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 69,3% (P=0,693). Δε σημειώθηκαν λοιπόν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια κατά τον τελικό έλεγχο και στην κατηγορία της μεταγνώσης.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι δεν υπήρξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια των ομάδων ελέγχου τόσο κατά τον αρχικό όσο και κατά τον τελικό έλεγχο. Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης με βάση τη διάκριση των μαθητών της πειραματικής και των ομάδων ελέγχου σε αρχάριους και έμπειρους.

Στα γραφήματα της επόμενης σελίδας φαίνονται παραστατικά οι επιδόσεις των μαθητών των ομάδων ελέγχου στις κατηγορίες της ποιότητας του γραπτού λόγου και της μεταγνώσης ανάλογα με το φύλο τους. Μπορούμε να δούμε κάποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στον αρχικό έλεγχο να εξακολουθούν να υπάρχουν στον τελικό έλεγχο.



Γράφημα 16. Οι επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με το φύλο στον αρχικό έλεγχο.



Γράφημα 17. Οι επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με το φύλο στον τελικό έλεγχο.

6.3.6 Παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας με βάση τη διάκριση των μαθητών σε αρχάριους και έμπειρους.

6.3.6.1 Πειραματική ομάδα

Ο πίνακας 66 παρουσιάζει τα δεδομένα της έρευνας με βάση τη διάκριση των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε αρχάριους και έμπειρους. Στον πίνακα που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, η τυπική απόκλιση, η τιμή F και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Ο έλεγχος μέσω του τεστ Bonferroni δεν είναι εφικτός ούτε σε αυτή την παρουσίαση, καθώς η μεταβλητή της εμπειρίας διακρίνεται σε δύο και όχι σε τρεις κατηγορίες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα υπήρξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους αρχάριους και τους έμπειρους μαθητές της πειραματικής ομάδας σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες και τα κριτήρια με τα οποία ορίσαμε την ποιότητα του γραπτού λόγου. Δε συναντήσαμε διαφορές στον αριθμό των ηρώων και των γεγονότων, καθώς όλοι οι μαθητές αναφέρθηκαν μόνο στον κεντρικό ήρωα στις ιστορίες του αρχικού ελέγχου και δεν αναφέρθηκαν σε γεγονότα πέρα από την κεντρική δράση των εικόνων.

Πριν τη διδακτική παρέμβαση οι έμπειροι μαθητές χρησιμοποίησαν 47 λέξεις κατά μέσο όρο για τις ιστορίες τους, ενώ οι άπειροι μαθητές περιορίστηκαν στις 33. Το επίπεδο σημαντικότητας της διαφοράς αυτής είναι

4,9% (P=0,049). Μετά τη διδακτική παρέμβαση ο μέσος όρος του αριθμού των λέξεων που χρησιμοποίησαν οι έμπειροι μαθητές ήταν 114,60 και οι αρχάριοι μαθητές 95,75. Το επίπεδο σημαντικότητας της διαφοράς αυτής είναι 30,9% (P=0,309) που σημαίνει ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μετά τη διδακτική παρέμβαση. Οι άπειροι μαθητές παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση σε σύγκριση με τους έμπειρους, γιατί ταυτόχρονα βελτιώθηκαν και κάλυψαν τις διαφορές που είχαν σημειωθεί πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 66. Ανάλυση διακύμανσης για τις δύο φάσεις της πειραματικής διαδικασίας. Διάκριση των μαθητών ανάλογα με τη διάκρισή τους σε αρχάριους και έμπειρους.

	ΠΡΙΝ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ				ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ			
Κατηγορίες μεταβλητών	Μέσοι Όροι Πρώτης Δοκιμασίας (τυπική απόκλιση)		Τιμή F	P	Μέσοι Όροι Δεύτερης Δοκιμασίας (τυπική απόκλιση)		Τιμή F	P
Εμπειρία / *Ποιότητα*	Έμπειροι	Αρχάριοι	Πριν		Έμπειροι	Αρχάριοι	Μετά	
Λέξεις	47,00 (4,58)	33,00 (12,35)	5,62	0,049	114,60 (20,00)	95,75 (31,56)	1,204	0,309
Προτάσεις	5,20 (0,83)	3,50 (1,00)	7,75	0,027	10,80 (3,27)	11,75 (4,34)	0,141	0,718
Ήρωες	1,00 (0,00)	1,00 (0,00)	-	-	2,80 (0,83)	2,25 (0,50)	1,326	0,287
Επεισόδια	6,00 (0,00)	3,75 (0,50)	105,00	0,000	6,00 (0,00)	6,00 (0,00)	-	-
Γεγονότα	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-	-	3,40 (1,94)	2,25 (0,95)	1,142	0,320
Ορθογραφία	78,51 (1,53)	46,00 (3,16)	417,58	0,000	93,98 (2,83)	91,30 (3,75)	1,509	0,260
Γενική Εικόνα	2,20 (0,44)	1,25 (0,50)	9,05	0,020	4,60 (0,54)	3,75 (0,73)	3,959	0,257
Επίγνωση γραπτού	10,60 (0,89)	7,00 (0,81)	38,76	0,000	18,53 (1,34)	15,08 (3,63)	3,949	0,087
Συμβατικές δεξιότητες γραφής	10,40 (1,14)	7,50 (1,73)	9,21	0,019	11,87 (0,29)	11,83 (0,33)	0,025	0,879
Περιεχόμενο - Δομή	8,80 (0,44)	6,00 (0,81)	43,55	0,000	23,47 (1,16)	20,08 (4,36)	2,842	0,136
Ολιστικά κριτήρια	3,40 (0,54)	1,50 (0,57)	25,52	0,001	13,60 (1,55)	10,75 (2,60)	4,219	0,079
Μεταγνώση	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-	-	4,40 (1,517)	2,75 (0,95)	3,541	0,102

Στην κατηγορία του αριθμού των ηρώων οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αναφέρθηκαν μόνο στο βασικό ήρωα της ιστορίας πριν την παρεμβατική διαδικασία. Μετά τη διδακτική παρέμβαση όμως αναφέρθηκαν και σε άλλους ήρωες. Ο μέσος όρος του αριθμού των ηρώων φτάνει για τους έμπειρους μαθητές στους τρεις ήρωες και για τους αρχάριους στους δύο, με ποσοστό σημαντικότητας 28,7% (P=0,287).

Μάλιστα, στην επόμενη κατηγορία που αφορά τον αριθμό των προτάσεων, οι αρχάριοι σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο επίδοσης (11,75) από ότι οι έμπειροι μαθητές (10,80) μετά τη διδακτική παρέμβαση, χωρίς να σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις (P=0,718). Πριν τη διδακτική παρέμβαση ο μέσος όρος των προτάσεων που χρησιμοποιούσαν οι αρχάριοι μαθητές ήταν 3,50, ενώ των έμπειρων ήταν 5,20. Η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 2,7% (P=0,027).

Στην κατηγορία του αριθμού των επεισοδίων οι έμπειροι μαθητές πριν τη διδακτική παρέμβαση περιέγραψαν και διηγήθηκαν την ιστορία χρησιμοποιώντας και τα έξι επεισόδια, ενώ οι αρχάριοι χρησιμοποίησαν κατά μέσο όρο τρία με τέσσερα επεισόδια. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν 0% (P=0,000). Μετά τη διδακτική παρέμβαση οι έμπειροι μαθητές παρέμειναν στον ίδιο μέσο όρο καθώς τα επεισόδια ήταν έξι βάσει των εικόνων που τους δόθηκαν (πέντε εικόνες και μία που θα ζωγράφιζαν). Το σημαντικό είναι όμως ότι και οι αρχάριοι μαθητές έφτασαν τα έξι επεισόδια μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Στην κατηγορία του αριθμού των γεγονότων στα οποία αναφέρθηκαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δεν υπάρχουν αποτελέσματα πριν τη διδακτική παρέμβαση καθώς οι μαθητές περιορίστηκαν στην περιγραφή της δράσης που εμφάνιζαν οι εικόνες. Μετά την παρεμβατική διαδικασία όμως υπήρξαν αποτελέσματα. Ο μέσος όρος του αριθμού των γεγονότων που χρησιμοποίησαν οι έμπειροι μαθητές ήταν 3,40 και οι άπειροι 2,25 που σημαίνει ότι αρκετοί από αυτούς αναφέρθηκαν σε παραπάνω από δύο γεγονότα. Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο 32% (P=0,320).

Μία αρκετά μεγάλη και σημαντική διαφορά σημειώθηκε στην ορθογραφική επίδοση των αρχάριων και έμπειρων μαθητών πριν τη διδακτική παρέμβαση. Ο μέσος όρος των έμπειρων ήταν 78,53% και των αρχάριων 46%

με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (P=0,000). Η διαφορά αυτή εξαλείφθηκε μετά τη διδακτική παρέμβαση καθώς ο μέσος όρος των έμπειρων έφτασε το 93,98% και των αρχάριων το 91,30% με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 26% (P=0,260).

Στη γενική εικόνα γραπτού οι έμπειροι μαθητές σημείωσαν μέσο όρο 2,20, ο οποίος σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που είχαμε κάνει σημαίνει αδύναμα προς μέτρια, ενώ οι άπειροι σημείωσαν μέσο όρο 1,25 που σημαίνει όχι καλά προς αδύναμα με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 2% (P=0,020). Μετά τη διδακτική παρέμβαση ο μέσος όρος που σημειώθηκε από τους έμπειρους μαθητές ήταν 4,60 που σημαίνει από καλά μέχρι πολύ καλά και από τους αρχάριους 3,75 που σημαίνει από μέτρια μέχρι καλά. Οι τιμές αυτές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 25,7% (P=0,257).

Στην κατηγορία του γραμματισμού και επίγνωσης γραπτού ο μέσος όρος των έμπειρων μαθητών πριν τη διδακτική παρέμβαση ήταν 10,60 και των αρχάριων 7,00 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0% (P=0,000). Μετά τη διδακτική παρέμβαση ο μέσος όρος των έμπειρων ήταν 18,53 και των αρχάριων 15,08 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 8,7% (P=0,087).

Στις συμβατικές δεξιότητες γραφής οι έμπειροι μαθητές σημείωσαν μέσο όρο επίδοσης 10,40 και οι αρχάριοι 7,50 πριν τη διδακτική παρέμβαση με επίπεδο σημαντικότητας 1,9% (P=0,019). Μετά τη διδακτική παρέμβαση οι διαφορές εξαλείφθηκαν σε μεγάλο βαθμό με τους έμπειρους μαθητές να παρουσιάζουν μέσο όρο επίδοσης 11,87 και οι αρχάριοι 11,83. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν 87,9% (P=0,879).

Στην κατηγορία του περιεχομένου και της δομής ο μέσος όρος των έμπειρων φτάνει στο 8,80 και των αρχάριων στο 6,00 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0% (P=0,000). Μετά τη διδακτική παρέμβαση σημειώνεται μεγάλη βελτίωση τόσο από τους έμπειρους μαθητές (23,47) όσο και από τους αρχάριους (20,08) με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 13,6 (P=0,136).

Στα ολιστικά κριτήρια, που αποτελούν και την τελευταία κατηγορία της ποιότητας του γραπτού λόγου, οι έμπειροι μαθητές σημειώνουν μέσο όρο επίδοσης 3,40 και τα αρχάριοι 1,50 πριν τη διδακτική παρέμβαση με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% (P=0,001). Και σε αυτή την κατηγορία οι επιδόσεις των μαθητών αυξάνονται και βελτιώνονται σε μεγάλο βαθμό με

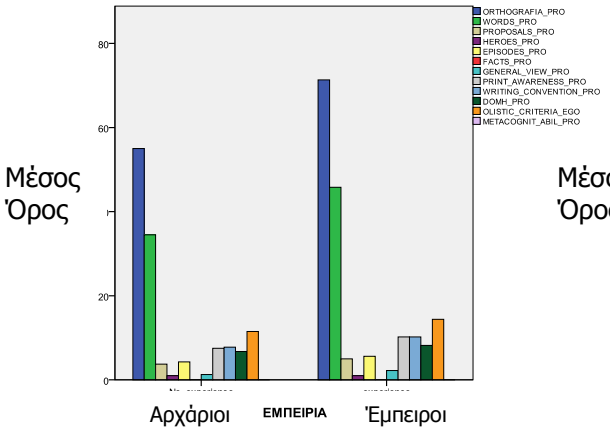
μέσο όρο επίδοσης των έμπειρων 13,60 και των αρχάριων 10,75. Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μετά τη διδακτική παρέμβαση (P=0,079).

Η επόμενη και πολύ σημαντική παράμετρος της έρευνάς μας είναι η Μεταγνώση, δηλαδή οι μεταγνωστικές δεξιότητες που εμφάνισαν οι μαθητές μέσω των οδηγιών παραγωγής γραπτού λόγου που παρείχαν. Πριν τη διδακτική παρέμβαση δεν εμφάνισαν μεταγνωστικές δεξιότητες. Περιορίστηκαν σε οδηγίες γνωστικών και μηχανιστικών δεξιοτήτων. Μετά τη διδακτική παρέμβαση όμως, εμφάνισαν μεταγνωστικές δεξιότητες. Οι έμπειροι μαθητές σημείωσαν μέσο όρο 4,40 και οι αρχάριοι 2,75 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10,2% (P=0,102). Δε σημειώθηκαν λοιπόν σημαντικές διαφορές ανάμεσά τους μετά τη διδακτική παρέμβαση στην κατηγορία της μεταγνώσης.

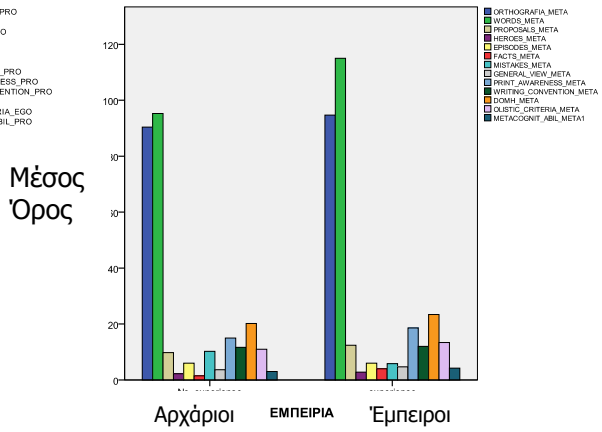
Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η διδακτική παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους σε μεγάλο βαθμό και ταυτόχρονα μείωσε τις διαφορές που υπήρξαν πριν από αυτή.

Η σημαντική διαπίστωση είναι η εξάλειψη των διαφορών που σημειώνεται μετά τη διδακτική παρέμβαση. Αυτός είναι και ένας από τους βασικούς στόχους κάθε εκπαιδευτικού. Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της επίδοσης των έμπειρων και αρχάριων μαθητών των ομάδων ελέγχου. Θα παρουσιαστούν μαζί καθώς παρατηρήθηκαν παρόμοια αποτελέσματα στις επιδόσεις τους αναφορικά με τη διάκρισή τους σε έμπειρους και αρχάριους και εφόσον διδάχτηκαν την παραγωγή του γραπτού λόγου μέσω της παραδοσιακής προσέγγισης μπορούν να αποτελέσουν μία κοινή ομάδα.

Στα γραφήματα 18 και 19 που ακολουθούν στην επόμενη σελίδα μπορούμε να δούμε τις διαφορές που υπήρχαν μεταξύ των έμπειρων και των αρχάριων μαθητών πριν την παρεμβατική διαδικασία και πώς αυτές φαίνεται να έχουν μειωθεί σημαντικά μετά την παρεμβατική διαδικασία.



Γράφημα 18. Οι επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας ανάλογα με τη διάκρισή τους σε έμπειρους και αρχάριους πριν την παρέμβαση.



Γράφημα 19. Οι επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας ανάλογα με τη διάκρισή τους σε έμπειρους και αρχάριους μετά την παρέμβαση.

6.3.6.2 Πρώτη και δεύτερη ομάδα ελέγχου

Ο πίνακας 67 παρουσιάζει τα δεδομένα της έρευνας με βάση τη διάκριση των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε αρχάριους και έμπειρους. Στον πίνακα που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, η τυπική απόκλιση, η τιμή F και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται σε αυτόν υπήρξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους αρχάριους και τους έμπειρους μαθητές των ομάδων ελέγχου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες και τα κριτήρια με τα οποία ορίστηκε η ποιότητα του γραπτού λόγου. Όπως έχει αναφερθεί και στις προηγούμενες ενότητες οι κατηγορίες του αριθμού των ηρώων και των γεγονότων κατά τον αρχικό έλεγχο δεν έχουν τιμές F και P, γιατί είτε υπήρξαν ίδια αποτελέσματα, ή δεν υπήρξαν καθόλου αποτελέσματα. Το ίδιο ισχύει και για τη μεταβλητή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Στη δοκιμασία του αρχικού ελέγχου οι έμπειροι μαθητές των ομάδων ελέγχου χρησιμοποίησαν 40 περίπου λέξεις κατά μέσο όρο για τις ιστορίες τους, όσες ακριβώς και οι άπειροι μαθητές. Το επίπεδο σημαντικότητας της διαφοράς αυτής είναι 92,6% (P=0,926). Μετά τη διδακτική παρέμβαση ο μέσος όρος του αριθμού των λέξεων που χρησιμοποίησαν οι έμπειροι μαθητές ήταν 60,10 και οι αρχάριοι μαθητές 57. Το επίπεδο σημαντικότητας της

διαφοράς αυτής ήταν 74,5% (P=0,745). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δοκιμασίες του αρχικού και του τελικού ελέγχου.

Πίνακας 67. Ανάλυση διακύμανσης για τις δύο φάσεις της πειραματικής διαδικασίας.

Διάκριση των μαθητών σε αρχάριους και έμπειρους.

	ΠΡΙΝ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ				ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ			
Κατηγορίες μεταβλητών	Μέσοι Όροι Πρώτης Δοκιμασίας (τυπική απόκλιση)		Τιμή F	P	Μέσοι Όροι Δεύτερης Δοκιμασίας (τυπική απόκλιση)		Τιμή F	P
Εμπειρία / *Ποιότητα*	Έμπειροι	Αρχάριοι	Πριν	Πριν	Έμπειροι	Αρχάριοι	Μετά	Μετά
Λέξεις	39,70 (5,35)	40,00 (8,07)	0,009	0,926	60,10 (15,88)	57,00 (22,50)	0,118	0,736
Προτάσεις	4,80 (2,04)	4,50 (2,00)	0,098	0,759	5,90 (2,25)	4,88 (1,80)	0,110	0,745
Ήρωες	1,00 (0,00)	1,00 (0,00)	-	-	1,80 (0,63)	2,13 (1,72)	0,307	0,587
Επεισόδια	5,20 (0,63)	4,50 (1,06)	3,004	0,102	6,00 (0,31)	5,50 (0,75)	2,322	0,147
Γεγονότα	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-	-	0,30 (0,67)	0,00 (0,00)	1,561	0,229
Ορθογραφία	72.21 (11.60)	45,48 (11,48)	23,79	0,000	80,02 (9,51)	51,21 (15,61)	23,407	0,000
Γενική Εικόνα	2,20 (0,63)	0,88 (0,64)	19,281	0,000	2,47 (0,84)	0,96 (0,54)	18,842	0,001
Επίγνωση γραπτού	9,30 (1,94)	6,88 (2,29)	5,892	0,027	10,70 (2,04)	7,54 (2,23)	9,780	0,006
Συμβατικές δεξιότητες γραφής	9,70 (1,70)	6,63 (2,66)	8,850	0,009	11,07 (1,06)	8,96 (2,21)	7,104	0,017
Περιεχόμενο - Δομή	8,10 (0,99)	5,25 (2,55)	10,618	0,005	11,83 (4,98)	5,92 (2,90)	8,800	0,009
Ολιστικά κριτήρια	3,20 (0,78)	1,13 (1,24)	18,584	0,001	6,33 (2,54)	2,21 (1,76)	15,128	0,001
Μεταγνώση	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-	-	0,80 (0,63)	0,25 (0,46)	4,218	0,057

Στην επόμενη κατηγορία του αριθμού των προτάσεων, οι αρχάριοι μαθητές σημείωσαν μέσο όρο επίδοσης 4,50 και οι έμπειροι μαθητές 4,80 κατά τον αρχικό έλεγχο, χωρίς να έχουν σημειωθεί στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις (P=0,759). Στις δοκιμασίες του τελικού ελέγχου ο μέσος όρος των προτάσεων που χρησιμοποίησαν οι αρχάριοι μαθητές ήταν 4,88, ενώ

των έμπειρων ήταν 5,90. Η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 74,5% (P=0,745).

Στην κατηγορία του αριθμού των ηρώων οι μαθητές των ομάδων ελέγχου αναφέρθηκαν μόνο στο βασικό ήρωα της ιστορίας στον αρχικό έλεγχο, όπως ακριβώς συνέβη και με τους μαθητές της πειραματικής. Κατά τον τελικό έλεγχο όμως κάποιοι από τους μαθητές αναφέρθηκαν και σε άλλους ήρωες. Ο μέσος όρος του αριθμού των ηρώων φτάνει για τους έμπειρους και αρχάριους μαθητές των ομάδων ελέγχου στους δύο ήρωες, με ποσοστό σημαντικότητας 58,7% (P=0,587). Άρα ούτε και σε αυτή την κατηγορία παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Στην κατηγορία του αριθμού των επεισοδίων οι έμπειροι μαθητές κατά τον αρχικό έλεγχο χρησιμοποίησαν κατά μέσο όρο πέντε επεισόδια, ενώ οι αρχάριοι χρησιμοποίησαν κατά μέσο όρο τέσσερα επεισόδια. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν 10,2% (P=0,102). Κατά τον τελικό έλεγχο οι έμπειροι μαθητές έφτασαν στα έξι επεισόδια. Δε συνέβη όμως το ίδιο για όλους τους μαθητές των ομάδων ελέγχου καθώς άλλοι έγραψαν πέντε και άλλοι έξι επεισόδια. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν 14,7% (P=0,147).

Στην κατηγορία του αριθμού των γεγονότων στα οποία αναφέρθηκαν οι μαθητές των ομάδων ελέγχου δεν υπάρχουν αποτελέσματα πριν τη διδακτική παρέμβαση καθώς οι μαθητές περιορίστηκαν στην περιγραφή της δράσης που εμφάνιζαν οι εικόνες. Το ίδιο όμως συνέβη και στη δοκιμασία του τελικού ελέγχου. Μόνο ελάχιστοι έμπειροι μαθητές ανέφεραν κάποιο γεγονός με μέσο όρο επίδοσης 0,30. Κανένας αρχάριος μαθητής δεν ανέφερε κάποιο γεγονός στην ιστορία του. Το επίπεδο σημαντικότητας ήταν 22,9 (P=0,229).

Μία αρκετά μεγάλη και σημαντική διαφορά σημειώθηκε στην ορθογραφική επίδοση των αρχάριων και έμπειρων μαθητών πριν τη διδακτική παρέμβαση. Το ίδιο βέβαια συνέβη και στους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Ο μέσος όρος των έμπειρων μαθητών ήταν 72,21% και των αρχάριων 45,48% με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (P=0,000). Η διαφορά αυτή παρέμεινε και στις ιστορίες του τελικού ελέγχου καθώς ο μέσος

όρος των έμπειρων έφτασε το 80,02% και των αρχάριων το 51,21% με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0% (P=0,000).

Στη γενική εικόνα γραπτού οι έμπειροι μαθητές σημείωσαν μέσο όρο 2,20, ο οποίος σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που είχαμε κάνει σημαίνει αδύναμα προς μέτρια, ενώ οι άπειροι σημείωσαν μέσο όρο 0,88 που σημαίνει όχι καλά με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0% (P=0,000). Στον τελικό έλεγχο ο μέσος όρος που σημειώθηκε από τους έμπειρους μαθητές ήταν 2,47 που σημαίνει από αδύναμα μέχρι μέτρια και από τους αρχάριους 0,96 που σημαίνει από όχι καλά μέχρι αδύναμα. Οι τιμές αυτές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,1% (P=0,001). Στην κατηγορία αυτή υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση τόσο κατά τον αρχικό όσο και κατά τον τελικό έλεγχο.

Στην κατηγορία του γραμματισμού και της επίγνωσης γραπτού ο μέσος όρος των έμπειρων μαθητών κατά τον αρχικό έλεγχο ήταν 9,30 και των αρχάριων 6,88 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 2,7% (P=0,027). Στη δοκιμασία του τελικού ελέγχου ο μέσος όρος των έμπειρων μαθητών ήταν 10,70 και των αρχάριων 7,54 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,6% (P=0,006).

Στις συμβατικές δεξιότητες γραφής οι έμπειροι μαθητές σημείωσαν μέσο όρο επίδοσης 9,70 και οι αρχάριοι μαθητές 6,63 στη δοκιμασία του αρχικού ελέγχου με επίπεδο σημαντικότητας 0,9% (P=0,009). Στη δοκιμασία του τελικού ελέγχου οι έμπειροι μαθητές είχαν μέσο όρο επίδοσης 11,07 και οι αρχάριοι 8,96. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν 1,7% (P=0,017).

Στην κατηγορία του περιεχομένου και της δομής ο μέσος όρος των έμπειρων μαθητών έφτασε στο 8,10 και των αρχάριων στο 5,25 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,5% (P=0,005). Στον τελικό έλεγχο ο μέσος όρος επίδοσης των έμπειρων μαθητών ήταν 11,83 και των αρχάριων 5,92 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,9 (P=0,009).

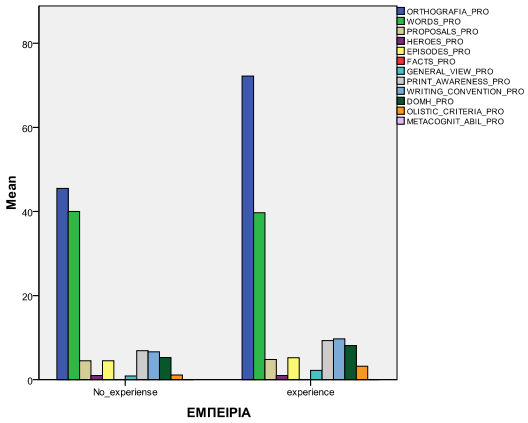
Στα ολιστικά κριτήρια, που αποτελούν και την τελευταία κατηγορία της ποιότητας του γραπτού λόγου, οι έμπειροι μαθητές σημειώνουν μέσο όρο επίδοσης 3,20 και οι αρχάριοι 1,13 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας

0,1% (P=0,001). Στον τελικό έλεγχο ο μέσος όρος επίδοσης των έμπειρων μαθητών ήταν 6,33 και των αρχάριων 2,21. Και κατά τον τελικό έλεγχο η στατιστική διαφορά παρέμεινε στο ίδιο επίπεδο 0,1% (P=0,001).

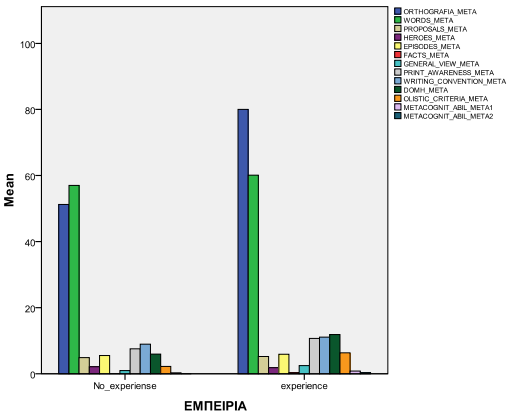
Η επόμενη και πολύ σημαντική παράμετρος της έρευνάς μας είναι η Μεταγνώση, δηλαδή οι μεταγνωστικές δεξιότητες που εμφάνισαν οι μαθητές μέσω των οδηγιών παραγωγής γραπτού λόγου που παρείχαν. Πριν τη διδακτική παρέμβαση δεν εμφάνισαν μεταγνωστικές δεξιότητες. Περιορίστηκαν σε οδηγίες γνωστικών και μηχανιστικών δεξιοτήτων. Το ίδιο συνέβη και στον τελικό έλεγχο. Οι έμπειροι μαθητές σημείωσαν μέσο όρο 0,80 και οι αρχάριοι 0,25 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5,7% (P=0,057).

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι οι διαφορές που υπήρχαν ανάμεσα στους έμπειρους και τους αρχάριους μαθητές των ομάδων ελέγχου στον αρχικό έλεγχο συνέχισαν να υπάρχουν και στον τελικό. Οι διαφορές αυτές επικεντρώνονται στις κατηγορίες της ορθογραφίας, της γενικής εικόνας, τους γραμματισμού και της επίγνωσης γραπτού, στις συμβατικές δεξιότητες γραφής, στο περιεχόμενο και τη δομή και στα ολιστικά κριτήρια. Σημαντικές διαφορές δεν παρουσιάζονται στις κατηγορίες που αφορούν τον αριθμό των λέξεων, των προτάσεων, των ηρώων, των επεισοδίων και των γεγονότων.

Στα παρακάτω γραφήματα μπορούμε να δούμε τις διαφοροποιήσεις των αρχάριων και έμπειρων μαθητών κατά τον αρχικό έλεγχο και τον τελικό έλεγχο.



Γράφημα 20. Οι επιδόσεις των μαθητών των ομάδων ελέγχου ανάλογα με τη διάκρισή τους σε έμπειρους και αρχάριους κατά τον αρχικό έλεγχο.



Γράφημα 21. Οι επιδόσεις των μαθητών των ομάδων ελέγχου ανάλογα με τη διάκρισή τους σε έμπειρους και αρχάριους κατά τον τελικό έλεγχο.

6.3.7 Η επίδοση των ομάδων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο (μέσω γραφημάτων).

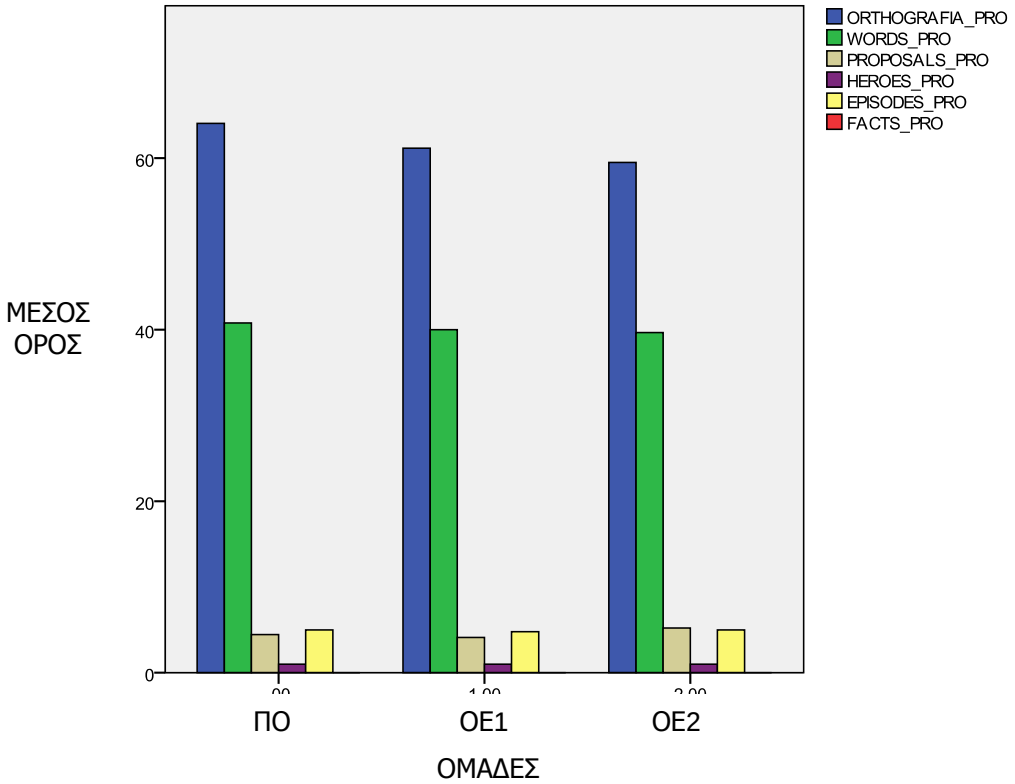
Στην ενότητα αυτή θα δούμε παραστατικά τις επιδόσεις των ομάδων κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έχει ήδη διαπιστωθεί μέσα από τις προηγούμενες ενότητες η υπεροχή της πειραματικής ομάδας, η οποία δέχτηκε παρέμβαση σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική προσέγγιση αλλά θεωρούμε καλό να υπάρχει και μια πιο γενική παρουσίαση της διαφοροποίησης αυτής. Επειδή οι μεταβλητές που εξετάσαμε στις προηγούμενες ενότητες είναι αρκετές και το διάγραμμα θα είναι περίπλοκο αν συμπεριληφθούν όλες τις διακρίναμε σε τρεις μεγαλύτερες κατηγορίες.

Ονομάσαμε λοιπόν για τις ανάγκες της παραστατικής ανάλυσης, την πρώτη κατηγορία *ποσοτικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου*. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η ορθογραφική ορθότητα, ο αριθμός των λέξεων, των προτάσεων, των επεισοδίων και των γεγονότων. Η δεύτερη κατηγορία ονομάστηκε *ποιοτικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου* και αποτελείται από τη γενική εικόνα, το γραμματισμό και την επίγνωση του γραπτού, τις συμβατικές δεξιότητες γραφής, το περιεχόμενο και τη δομή, καθώς και τα ολιστικά κριτήρια. Την τρίτη κατηγορία την ονομάσαμε *δεξιότητες* και αποτελείται από τις μηχανιστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες.

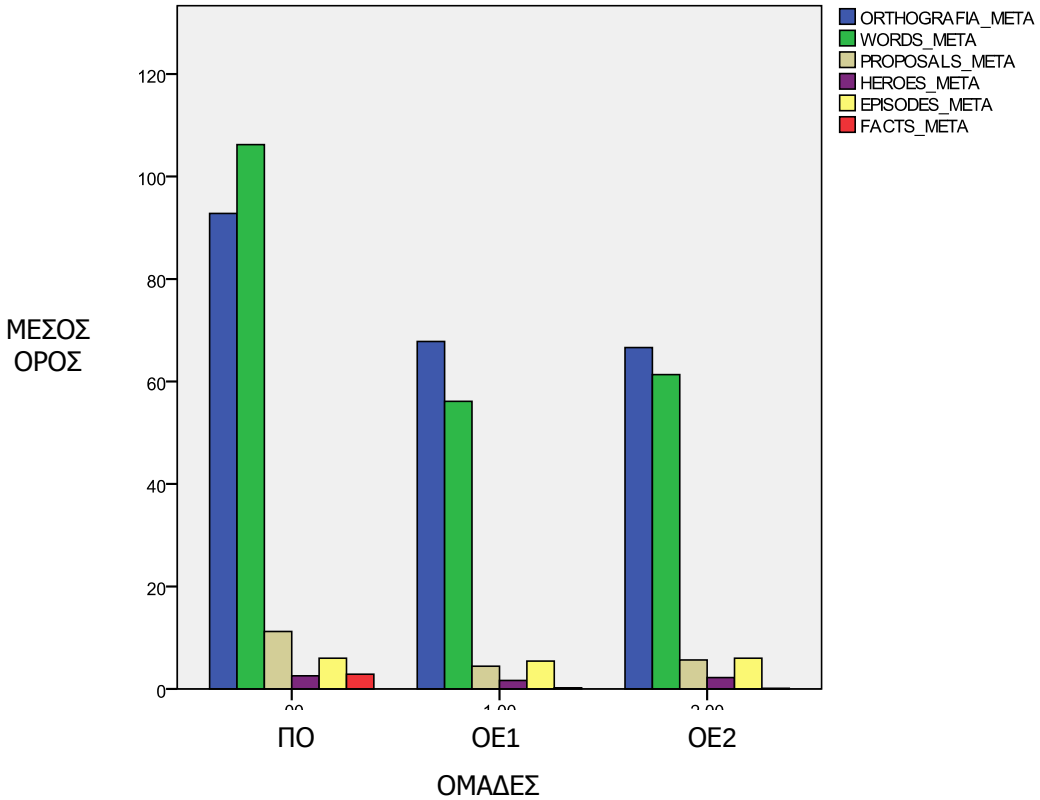
Οι ονομασίες αυτές δόθηκαν μόνο στην ενότητα αυτή με στόχο την καλύτερη κατανόηση των γραφημάτων που ακολουθούν.

6.3.7.1 Ποιοτικά χαρακτηριστικά γραπτού λόγου

Τα γραφήματα 22 και 23 που ακολουθούν δείχνουν την επίδοση των μαθητών της πειραματικής και των ομάδων ελέγχου στις κατηγορίες των ποιοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου πριν και μετά την παρεμβατική διαδικασία. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε η επίδοση των μαθητών έχει βελτιωθεί σε όλες τις ομάδες. Η επίδοση των μαθητών της πειραματικής όμως, παρουσιάζει σαφώς μεγαλύτερη βελτίωση



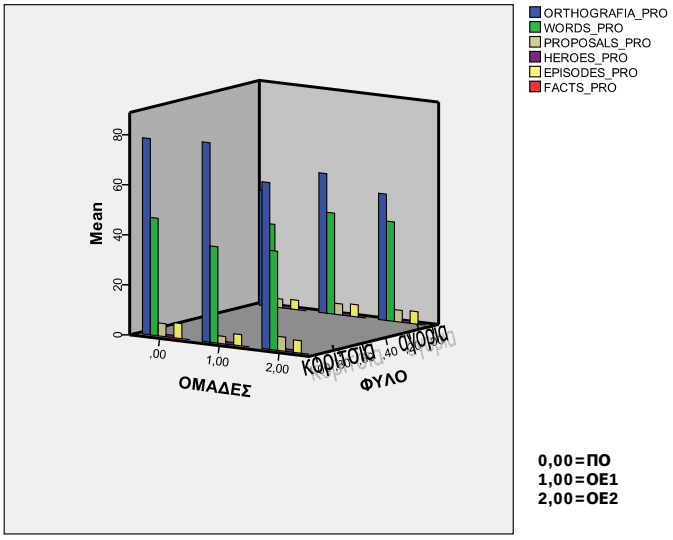
Γράφημα 22. Οι επιδόσεις των μαθητών στην κατηγορία των ποσοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου κατά τον αρχικό έλεγχο.



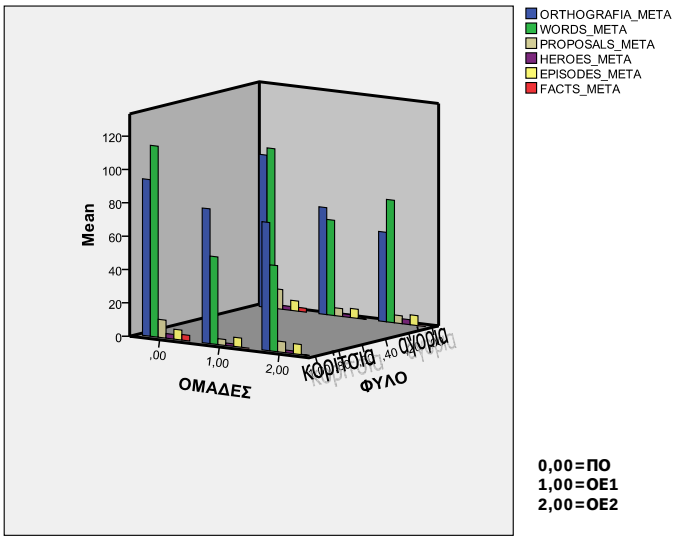
Γράφημα 23. Οι επιδόσεις των μαθητών στην κατηγορία των ποσοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου κατά τον τελικό έλεγχο.

Στην αριστερή στήλη του πρώτου γραφήματος που αφορά τον αρχικό έλεγχο, βλέπουμε ότι οι επιδόσεις των μαθητών βρίσκονται σε μία κλίμακα 0-60, ενώ στο δεύτερο γράφημα που αφορά τον τελικό έλεγχο, η κλίμακα έχει διαφοροποιηθεί σε τιμές 0-120.

Στα γραφήματα 24 και 25 που ακολουθούν έχει προστεθεί η ανεξάρτητη μεταβλητή του φύλου για να μπορέσουμε να δούμε τη μικρή διαφοροποίηση υπέρ των κοριτσιών που παρατηρήθηκε κατά τον αρχικό έλεγχο.



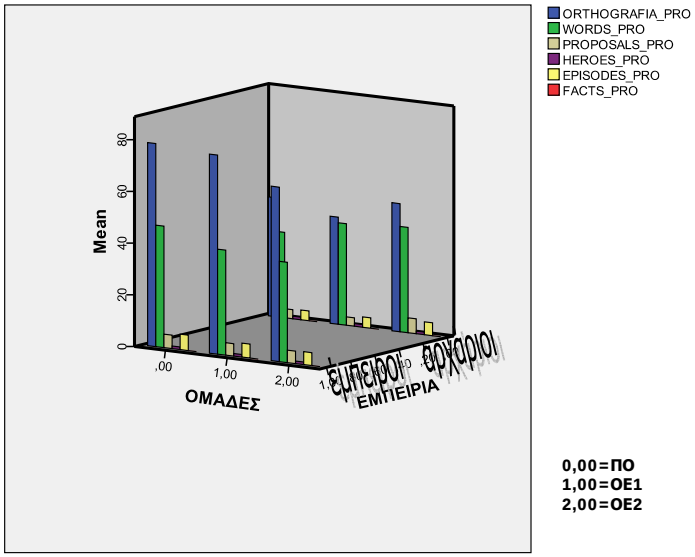
Γράφημα 24. Οι επιδόσεις των μαθητών ανά ομάδα και φύλο στην κατηγορία των ποσοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου κατά τον αρχικό έλεγχο.



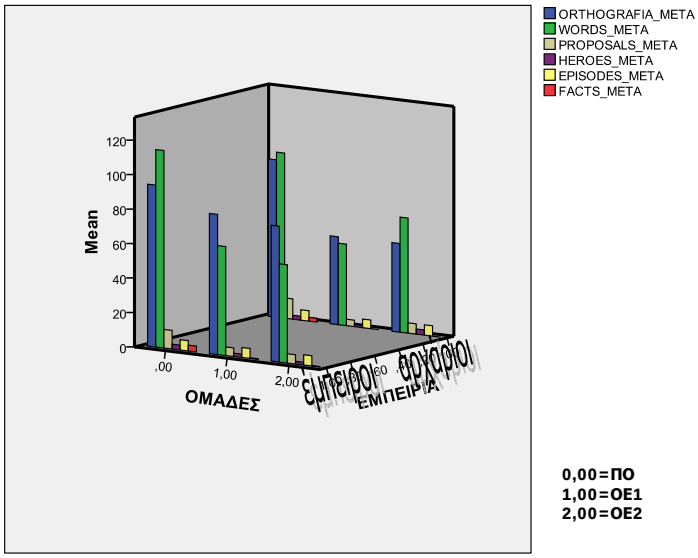
Γράφημα 25. Οι επιδόσεις των μαθητών ανά ομάδα και φύλο στην κατηγορία των ποσοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου κατά τον τελικό έλεγχο.

Μέσα από τα γραφήματα 24 και 25 μπορούμε να δούμε ότι υπάρχει μικρή διαφοροποίηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Στα επόμενα γραφήματα 26 και 27 των ποιοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου έχει προστεθεί η ανεξάρτητη μεταβλητή της εμπειρίας των μαθητών.



Γράφημα 26. Οι επιδόσεις των μαθητών ανά ομάδα και εμπειρία στην κατηγορία των ποσοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου κατά τον αρχικό έλεγχο.



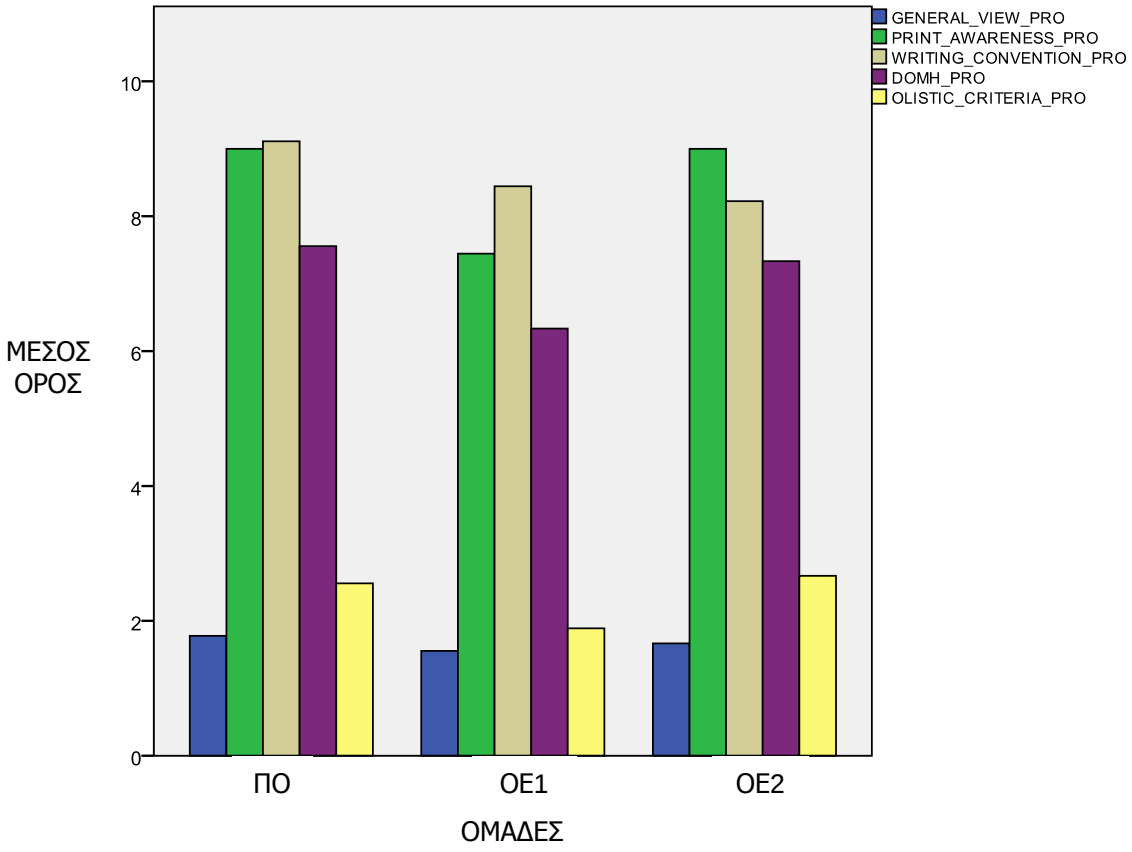
Γράφημα 27. Οι επιδόσεις των μαθητών ανά ομάδα και εμπειρία στην κατηγορία των ποσοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου κατά τον τελικό έλεγχο.

Οι μαθητές κάθε ομάδας έχουν χωριστεί σε αρχάριους και έμπειρους. Έχει ήδη διαπιστωθεί η διαφοροποίησή τους κατά τον αρχικό έλεγχο. Οι

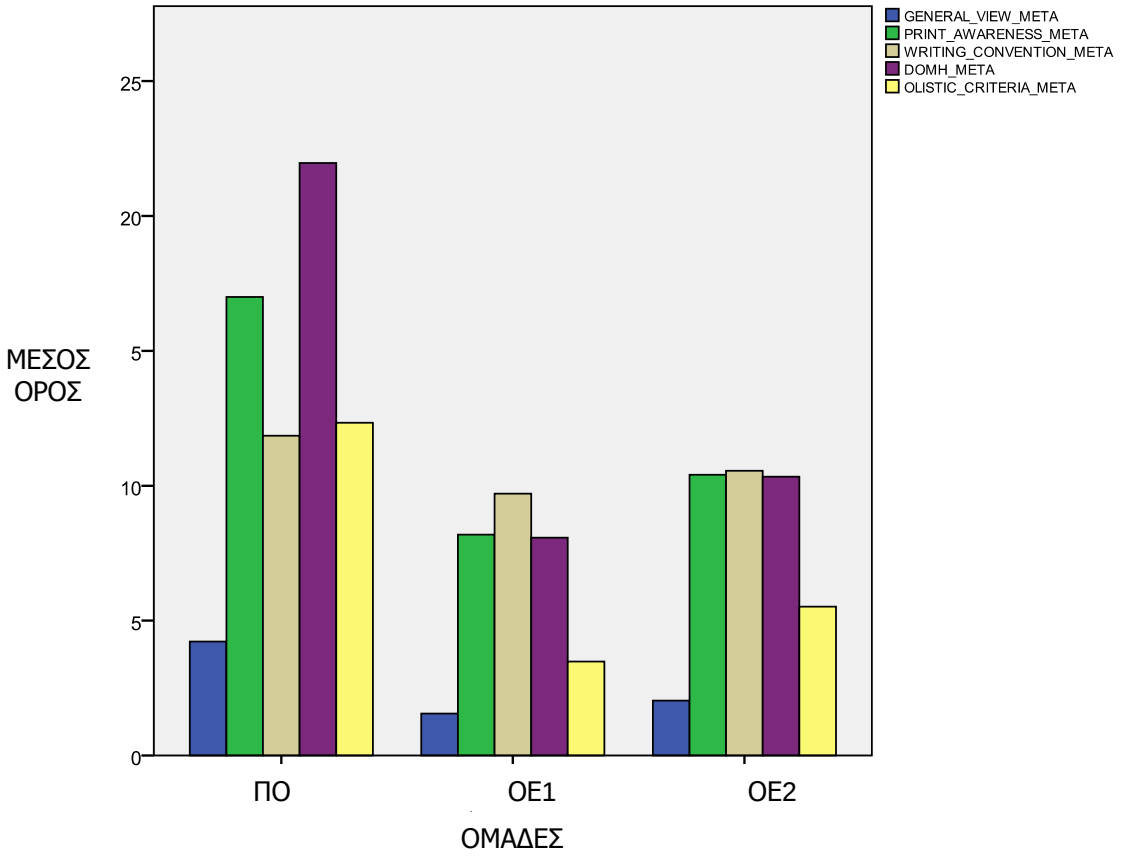
έμπειροι και αρχάριοι μαθητές της Πειραματικής ομάδας διαφοροποιούνται σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες αλλά οι διαφορές τους φαίνεται να εξαλείφονται μετά τη διδακτική παρέμβαση. Οι μαθητές των ομάδων ελέγχου δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στα ποσοτικά χαρακτηριστικά πέρα από την ορθογραφική τους επίδοση. Διαφοροποιούνται όμως στα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους γραπτού λόγου, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω.

6.3.7.2 Ποιοτικά χαρακτηριστικά γραπτού λόγου

Τα επόμενα γραφήματα 28 και 29 δείχνουν την επίδοση των μαθητών της πειραματικής και των ομάδων ελέγχου στα κριτήρια της κατηγορίας των ποιοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου. Όλες οι ομάδες παρουσίασαν βελτίωση και αυτό φαίνεται από την κλίμακα της αριστερής στήλης κάθε γραφήματος. Η κλίμακα στο διάγραμμα 27 είναι 0-10, ενώ στο γράφημα 28 είναι 0-25.



Γράφημα 28. Οι επιδόσεις των μαθητών ανά ομάδα στην κατηγορία των ποιοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου κατά τον αρχικό έλεγχο.



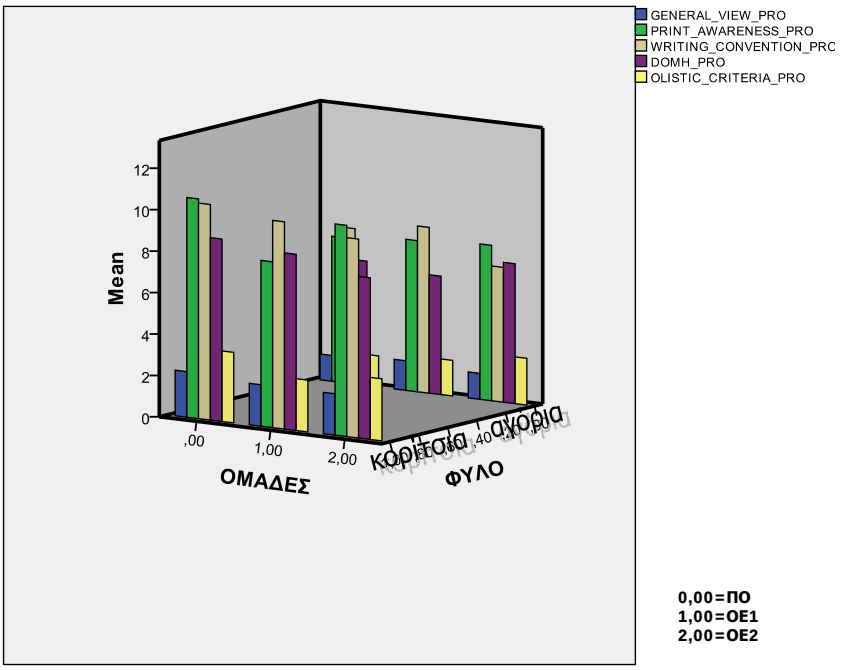
Γράφημα 29. Οι επιδόσεις των μαθητών ανά ομάδα στην κατηγορία των ποιοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου κατά τον τελικό έλεγχο.

Και εδώ διαπιστώνουμε ότι η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας παρουσιάζει μεγαλύτερη βελτίωση από την επίδοση των μαθητών των ομάδων ελέγχου. Βέβαια, η βελτίωση αυτή επικεντρώνεται κυρίως στις κατηγορίες του γραμματισμού και της επίγνωσης γραπτού καθώς και στις κατηγορίες της δομής και των ολιστικών κριτηρίων.

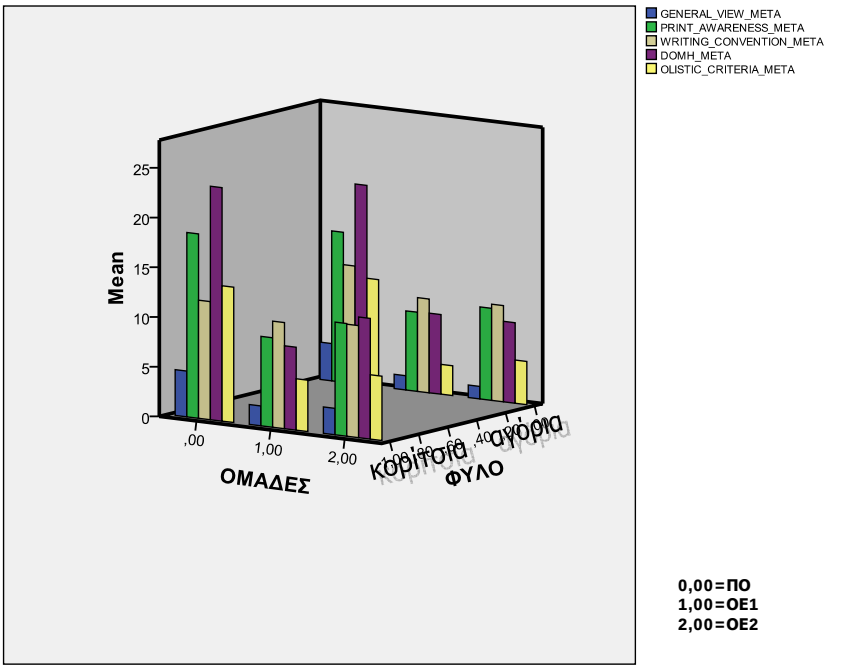
Τα επόμενα γραφήματα 30 και 31 παρουσιάζουν την επίδοση των μαθητών στην κατηγορία των ποιοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν και το φύλο τους. Βασικός μας στόχος είναι να διαπιστώσουμε αν η διαφοροποίηση που είχε παρατηρηθεί ανάλογα με το φύλο υπέρ των κοριτσιών κατά τον αρχικό έλεγχο, εξακολουθεί να υφίσταται και στον τελικό έλεγχο.

Από τα γραφήματα μπορούμε να δούμε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στους μαθητές της πειραματικής ομάδας ανάλογα με το φύλο στον τελικό έλεγχο ενώ εξακολουθούν να υπάρχουν στους μαθητές των

ομάδων ελέγχου. Αυτό που είναι σημαντικό να σημειωθεί είναι ότι οι αρχάριοι μαθητές βελτιώθηκαν στα κριτήρια της δομής και περιεχομένου και στα ολιστικά περισσότερο από τους έμπειρους.

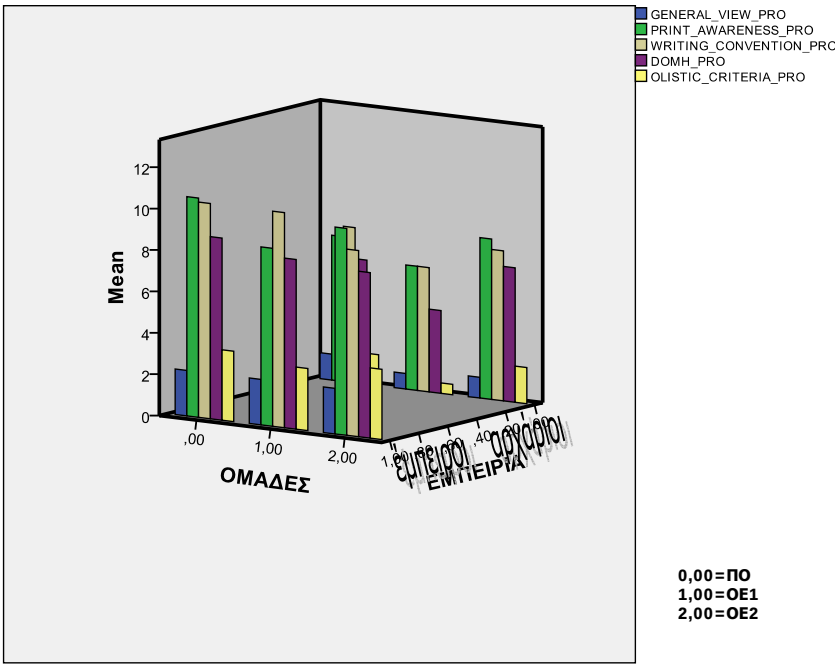


Γράφημα 30. Οι επιδόσεις των μαθητών ανά ομάδα και φύλο στην κατηγορία των ποιοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου κατά τον αρχικό έλεγχο.

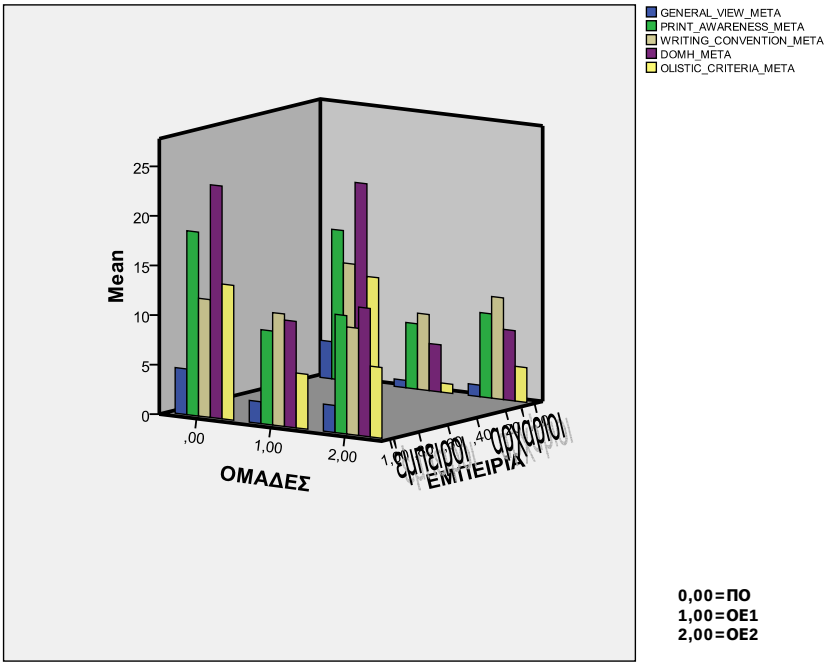


Γράφημα 31. Οι επιδόσεις των μαθητών ανά ομάδα και εμπειρία στην κατηγορία των ποιοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου κατά τον τελικό έλεγχο.

Τα παρακάτω γραφήματα 32 και 33 δείχνουν την επίδοση των μαθητών στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου ανάλογα με την ομάδα και την εμπειρία των μαθητών σύμφωνα με την αρχική τους διάκριση σε αρχάριους και έμπειρους.



Γράφημα 32. Οι επιδόσεις των μαθητών ανά ομάδα και εμπειρία στην κατηγορία των ποιοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου κατά τον αρχικό έλεγχο.

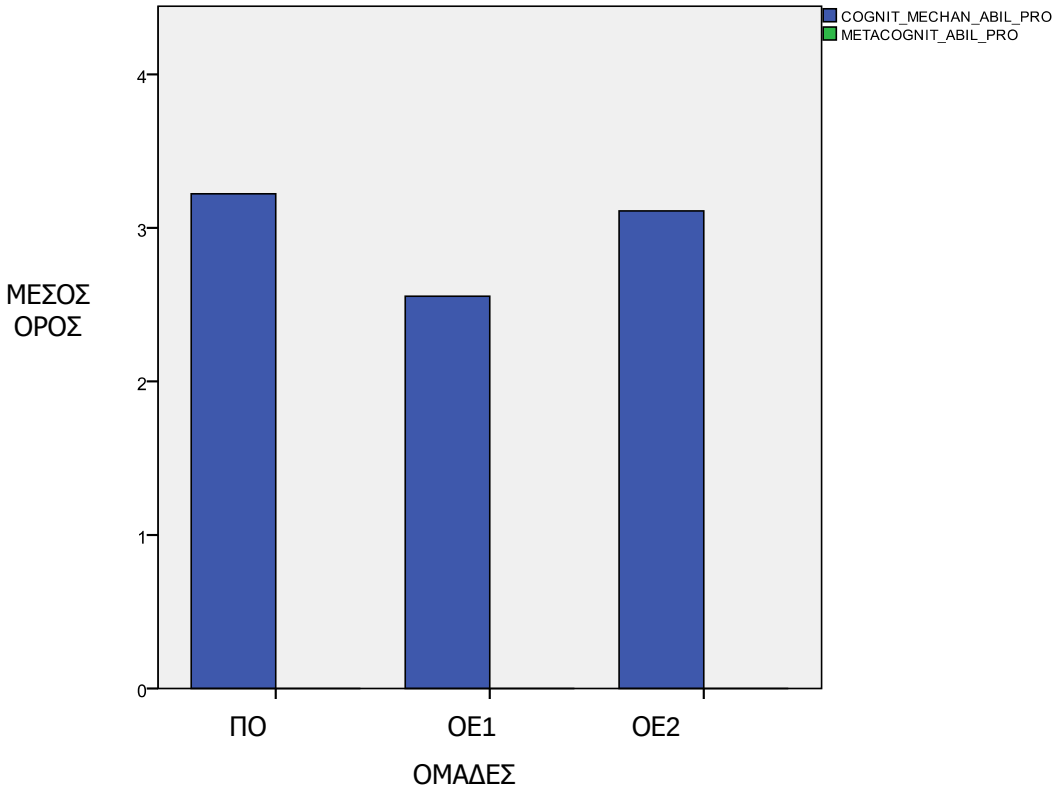


Γράφημα 33. Οι επιδόσεις των μαθητών ανά ομάδα και εμπειρία στην κατηγορία των ποιοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου κατά τον τελικό έλεγχο.

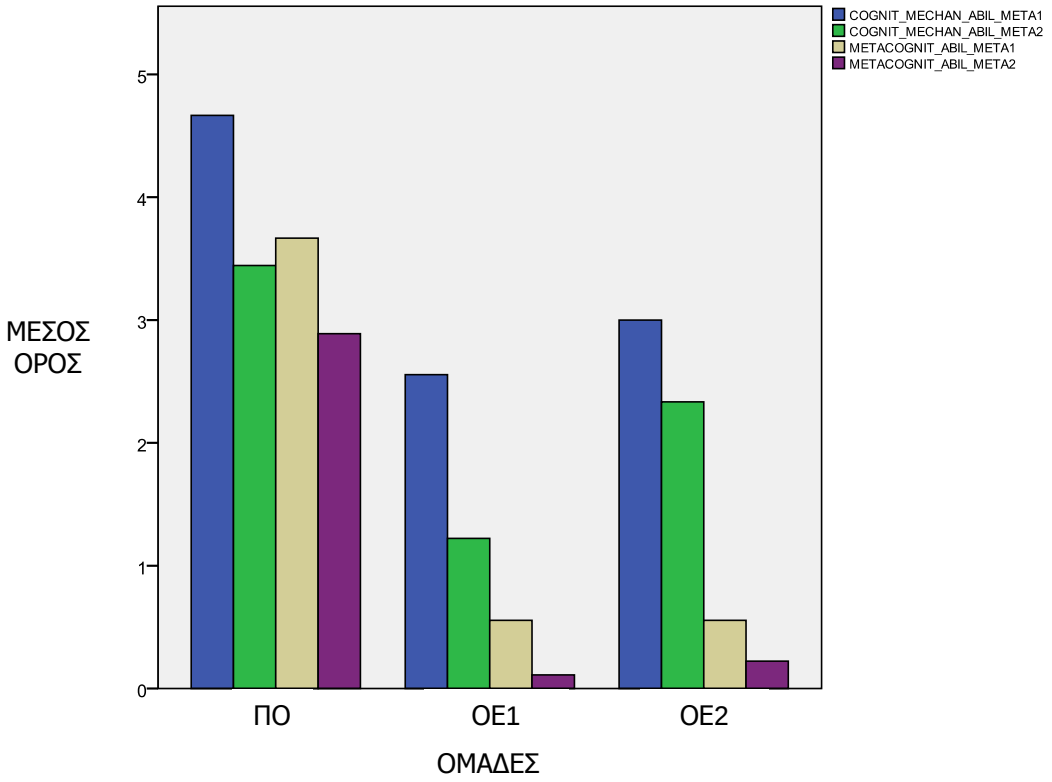
Το παραπάνω γράφημα 32 δείχνει την επίδοση των μαθητών στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου κατά τον αρχικό έλεγχο. Σε αυτό φαίνεται η διαφοροποίηση της επίδοσης των έμπειρων και αρχάριων μαθητών. Δε φαίνεται να συμβαίνει όμως το ίδιο στο γράφημα 33, το οποίο δείχνει την επίδοση των μαθητών κατά τον τελικό έλεγχο. Στο γράφημα αυτό οι έμπειροι και αρχάριοι μαθητές παρουσιάζουν ίδια επίπεδα βελτίωσης. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τους έμπειρους και άπειρους μαθητές των ομάδων ελέγχου, οι οποίοι συνεχίζουν να διαφοροποιούνται στις επιδόσεις τους.

6.3.7.3 Δεξιότητες

Τα επόμενα γραφήματα 34 και 35 δείχνουν την επίδοση των μαθητών της πειραματικής και των ομάδων ελέγχου στην κατηγορία που ονομάσαμε δεξιότητες, η οποία περιλαμβάνει τις μηχανιστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Για τις δεξιότητες αυτές υπήρξαν τρεις δοκιμασίες, μία προφορική κατά τον αρχικό έλεγχο και δύο κατά τον τελικό, μία προφορική και μία γραπτή.



Γράφημα 34. Οι επιδόσεις των μαθητών ανά ομάδα και εμπειρία στην κατηγορία των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου κατά τον αρχικό έλεγχο.



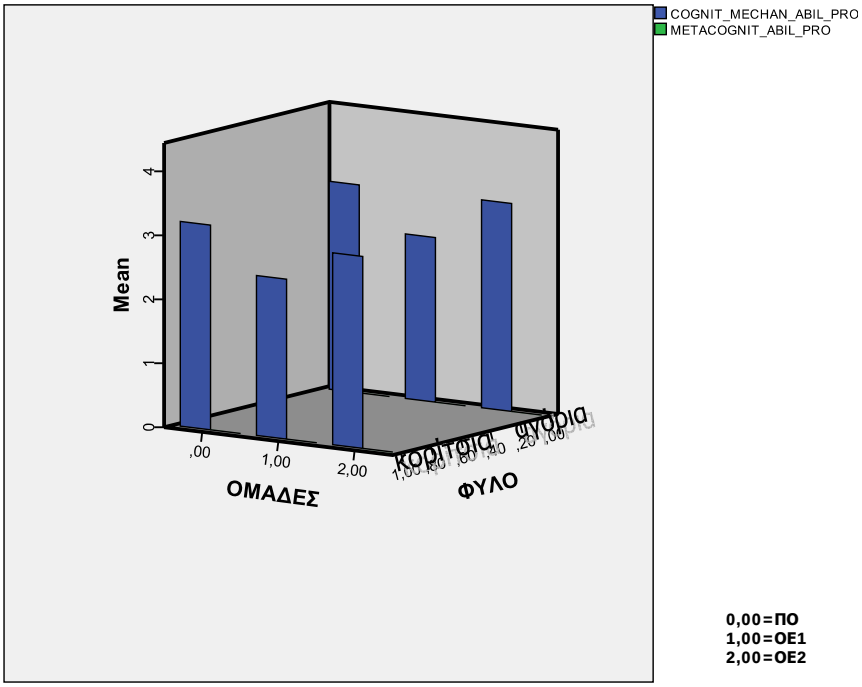
Γράφημα 35. Οι επιδόσεις των μαθητών ανά ομάδα και εμπειρία στην κατηγορία των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου κατά τον τελικό έλεγχο.

Σύμφωνα με το γράφημα 34 οι μαθητές και των τριών ομάδων δεν επέδειξαν μεταγνωστικές δεξιότητες κατά τον αρχικό έλεγχο. Η πειραματική και η δεύτερη ομάδα ελέγχου παρουσιάζουν ίδια επίπεδα στις μηχανιστικές δεξιότητες, ενώ η πρώτη ομάδα ελέγχου είναι ελάχιστα χαμηλότερη στην επίδοσή της. Στο γράφημα 35 η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας δείχνει υψηλότερα επίπεδα βελτίωσης στις μηχανιστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες του τελικού ελέγχου.

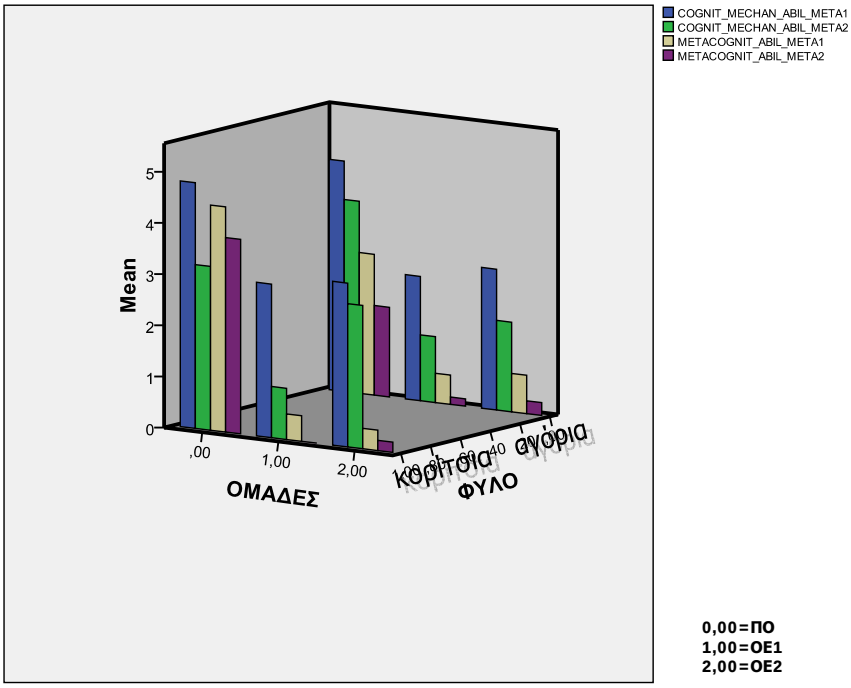
Οι μαθητές των ομάδων ελέγχου σημειώνουν πολύ χαμηλή επίδοση στη γραπτή δοκιμασία για την ανίχνευση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η δεύτερη ομάδα φαίνεται να έχει υψηλότερη επίδοση από την πρώτη. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας φαίνεται επίσης να τα πηγαίνουν λίγο καλύτερα στην προφορική δοκιμασία του τελικού ελέγχου, όπως βέβαια και οι μαθητές των ομάδων ελέγχου.

Τα επόμενα γραφήματα παρουσιάζουν την επίδοση των μαθητών στις μηχανιστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες ανά ομάδα και φύλο.

Το γράφημα 36 που ακολουθεί παρουσιάζει τις επιδόσεις των μαθητών στις μηχανιστικές δεξιότητες, καθώς οι μαθητές δεν εμφάνισαν μεταγνωστικές.



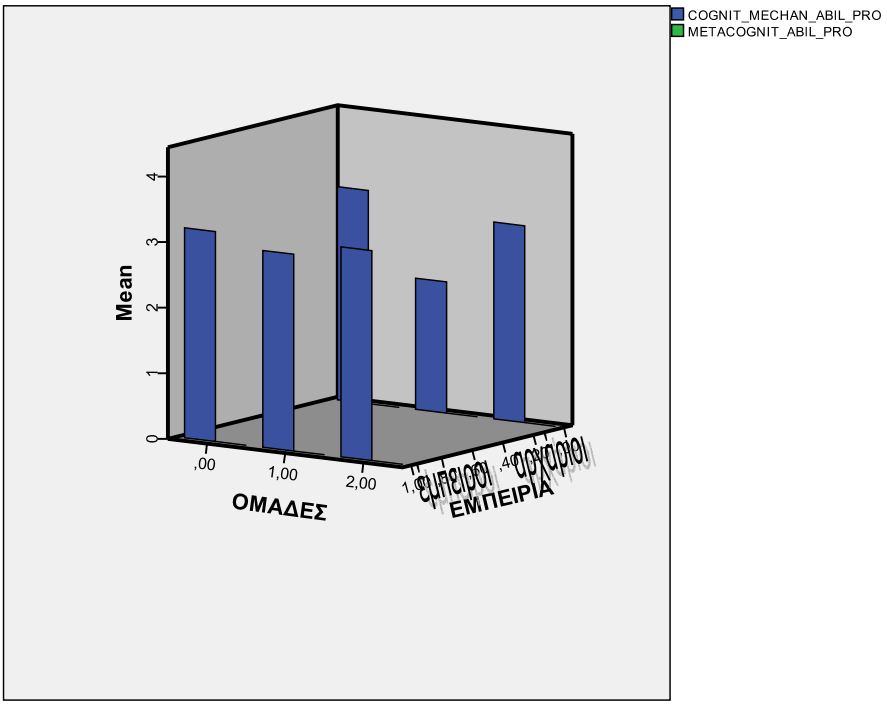
Γράφημα 36. Οι επιδόσεις των μαθητών ανά ομάδα και φύλο στην κατηγορία των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου κατά τον αρχικό έλεγχο.



Γράφημα 37. Οι επιδόσεις των μαθητών ανά ομάδα και φύλο στην κατηγορία των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου κατά τον τελικό έλεγχο.

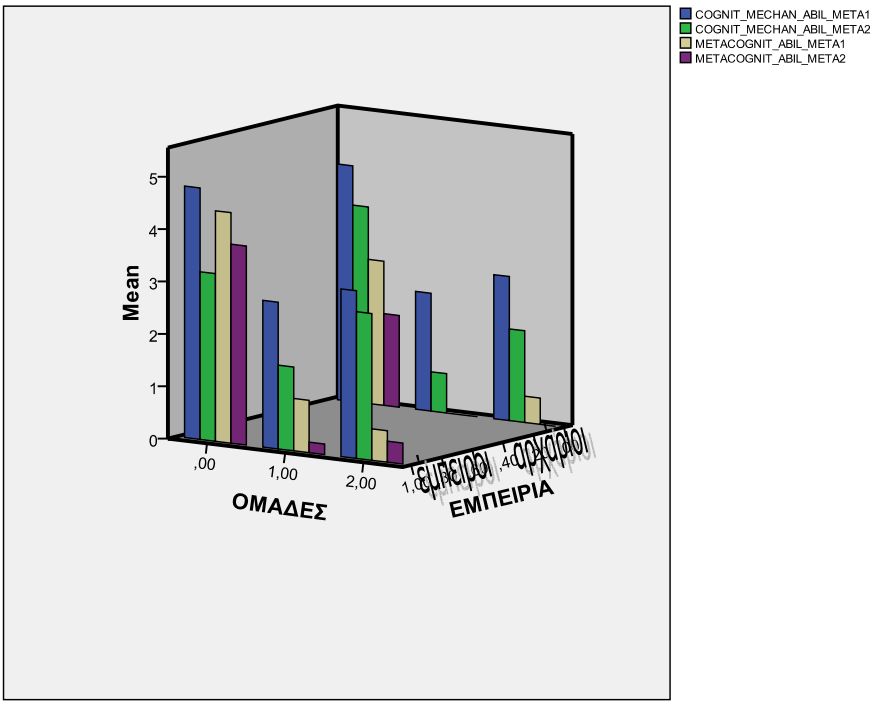
Όπως μπορούμε να δούμε από το γράφημα 36, οι μαθητές δεν παρουσιάζουν διαφοροποίηση ανά φύλο και ομάδα στον αρχικό έλεγχο. Αντίθετα στο γράφημα 37 παρατηρούμε μικρές διαφοροποιήσεις αγοριών και κοριτσιών κατά τον τελικό έλεγχο. Τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας φαίνεται να υπερέχουν αλλά όχι σημαντικά των αγοριών στις μεταγνωστικές δεξιότητες. Υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις και στις ομάδες ελέγχου αναφορικά με τις μηχανιστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες.

Τα γραφήματα 38 και 39 που ακολουθούν δείχνουν τα επίπεδα της επίδοσης των μαθητών ανά ομάδα και εμπειρία στην κατηγορία των δεξιοτήτων. Παρατηρώντας το γράφημα 38 του αρχικού ελέγχου βλέπουμε ότι μόνο η πρώτη ομάδα ελέγχου παρουσιάζει μία μικρή διαφοροποίηση μεταξύ αρχάριων και έμπειρων μαθητών.



Γράφημα 38. Οι επιδόσεις των μαθητών ανά ομάδα και εμπειρία στην κατηγορία των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου κατά τον αρχικό έλεγχο.

Το γράφημα 39 δείχνει την επίδοση των μαθητών κατά τον τελικό έλεγχο. Παρατηρούμε ότι και σε αυτό υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ των αρχάριων και έμπειρων μαθητών της πειραματικής ομάδας στις μεταγνωστικές δεξιότητες. Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές των άλλων ομάδων.



Γράφημα 39. Οι επιδόσεις των μαθητών ανά ομάδα και εμπειρία στην κατηγορία των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου κατά τον τελικό έλεγχο.

Μέσα από την γραφηματική αυτή παρουσίαση μπορέσαμε να έχουμε μια συνολική κατάσταση και εικόνα της επίδοσης των μαθητών σύμφωνα με όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας έγιναν διακριτά μέσα από αυτή την ενότητα. Διαπιστώθηκαν επίσης κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις στις μεταβλητές του φύλου και της εμπειρίας αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Επιπλέον παρατηρήσαμε ότι κάποιες από τις διαφοροποιήσεις του αρχικού ελέγχου, έπαψαν να υφίστανται στις επιδόσεις των μαθητών κατά τον τελικό έλεγχο.

Στην επόμενη ενότητα θα περάσουμε στον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου με γραφή στο χέρι και με τη χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή.

6.3.8 Η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην παραγωγή γραπτού λόγου χειρόγραφα και μέσω του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή.

Στην ενότητα αυτή θα γίνει η παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας με βάση τη σύγκριση των ιστοριών των μαθητών της πειραματικής ομάδας που γράφτηκαν με το χέρι και με τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή. Οι μαθητές στη δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου με συγγραφή ιστορίας στο χέρι δούλεψαν όπως και στις άλλες δοκιμασίες με χρήση λευκής κόλλας για πρόχειρο και φυλλαδίου με έτοιμες εικόνες για να τις βάλουν στη σειρά, να τις κολλήσουν και να τις περιγράψουν με στόχο να διηγηθούν μια δική τους ιστορία και να φτιάξουν το δικό τους βιβλίο.

Στον ηλεκτρονικό υπολογιστή δούλεψαν με τον τρόπο που δούλευαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Ο σχεδιασμός και η πρώτη καταγραφή έγινε στο λογισμικό Kidinspiration και η βελτίωση και τελική έκδοση στον επεξεργαστή κειμένου. Οι εικόνες είχαν τοποθετηθεί από εμάς στο λογισμικό χαρτογράφησης και κάποιοι μαθητές βοηθήθηκαν από εμάς κατά τη μεταφορά της πρώτης καταγραφής στον κειμενογράφο.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη δοκιμασία T-test για αλληλοεξαρτώμενα δείγματα (Paired Samples) καθώς πρόκειται για τον ίδιο πληθυσμό (μαθητές πειραματικής), τους ίδιους συμμετέχοντες στην έρευνα σε δύο διαφορετικές συνθήκες (δοκιμασίες).

Πίνακας 68. Οι μέσοι όροι και η τυπική απόκλιση
στις δοκιμασίες της γραφής με το χέρι και με τον Η/Υ της πειραματικής ομάδας.

	ΓΡΑΦΗ ΜΕ ΤΟ ΧΕΡΙ		ΓΡΑΦΗ ΜΕ Η/Υ	
Ποιότητα	Μέσοι Όροι	Τυπική Απόκλιση	Μέσοι Όροι	Τυπική Απόκλιση
Λέξεις	106,22	25,932	109,66	17,211
Προτάσεις	11,22	3,563	13,22	2,108
Ήρωες	2,56	0,726	2,55	0,726
Επεισόδια	6	0,000	6	0,000
Γεγονότα	2,89	1,616	3,22	1,092
Ορθογραφία	92,78	3,360	96,00	1,322
Γενική Εικόνα	4,22	0,745	4,22	0,666
Επίγνωση γραπτού	17,00	3,028	17,22	3,153
Συμβατικές δεξιότητες γραφής	11,85	0,294	12,00	0,000
Περιεχόμενο - Δομή	21,96	3,318	22,44	2,006
Ολιστικά κριτήρια	12,33	2,449	12,66	1,581

Στον πίνακα 68 της προηγούμενης σελίδας παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και η τυπική απόκλιση της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις κατηγορίες της ποιότητας του γραπτού λόγου στη γραφή με το χέρι και με τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή. Ο επόμενος πίνακας 69 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της συσχέτισης κάθε κατηγορίας στις δοκιμασίες γραφής με το χέρι και με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Παρουσιάζεται επίσης η διαφορά του μέσου όρου με την τυπική απόκλιση, η συσχέτιση με τον συντελεστή Pearson και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

Πίνακας 69. Συσχέτιση επίδοσης στη γραφή με το χέρι και με τον Η/Υ.

Ζεύγη μεταβλητών	Διαφορά Μέσων Όρων	Τυπική Απόκλιση	Τιμή t	P (2-tailed)	Συσχέτιση (Pearson)	P (sig.)
Λέξεις (χέρι) Λέξεις (Η/Υ)	-3,444	25,932	-0,941	0,374	0,950	0,000
Προτάσεις (χέρι) Προτάσεις (Η/Υ)	-2,000	3,563	-3,207	0,012	0,908	0,001
Ήρωες (χέρι) Ήρωες (Η/Υ)	-	-	-	-	-	-
Επεισόδια (χέρι) Επεισόδια (Η/Υ)	-	-	-	-	-	-
Γεγονότα (χέρι) Γεγονότα (Η/Υ)	-333	0,707	-1,414	0,195	0,936	0,000
Ορθογραφία (χέρι) Ορθογραφία (Η/Υ)	-3,211	3,360	-3,802	0,005	0,745	0,021
Γενική Εικόνα (χέρι) Γενική Εικόνα (Η/Υ)	0,000	0,166	0,000	1,000	0,978	0,000
Επίγνωση γραπτού (χέρι) Επίγνωση γραπτού (Η/Υ)	-0,222	0,333	-2,000	0,081	0,995	0,000
Συμβατικές δεξιότητες γραφής (χέρι) Συμβατικές δεξιότητες γραφής (Η/Υ)	-0,148	0,293	-1,512	0,169	-	-
Περιεχόμενο – Δομή (χέρι) Περιεχόμενο – Δομή (Η/Υ)	-0,481	1,473	-0,981	0,356	0,966	0,000
Ολιστικά κριτήρια (χέρι) Ολιστικά κριτήρια (Η/Υ)	-0,333	1,080	-0,926	0,382	0,947	0,000

Η επίδοση των μαθητών στις κατηγορίες των ηρώων και των επεισοδίων ήταν στο ίδιο επίπεδο και στις δύο δοκιμασίες με αποτέλεσμα να μην παρουσιάζονται οι τιμές συσχέτισης και στατιστικής σημαντικότητας στον παραπάνω πίνακα.

Οι μόνες σημαντικά στατιστικές διαφορές παρατηρούνται στην κατηγορία των προτάσεων (P= 0,012) και της ορθογραφίας (P=0,005). Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έγραψαν περισσότερες προτάσεις με τον

υπολογιστή και τα πήγαν πολύ καλύτερα στην ορθογραφία. Δεν έγραψαν περισσότερες λέξεις αλλά χρησιμοποίησαν το χρόνο της αντιγραφής (από το πρόχειρο στο φυλλάδιο) για να συντάξουν και να δομήσουν καλύτερα τις ιστορίες τους. Η καλύτερη ορθογραφική επίδοση των μαθητών στον υπολογιστή δε μας εκπλήσσει ιδιαίτερα καθώς υπάρχει ο ορθογραφικός έλεγχος που ήταν ένα από τα αγαπημένα εργαλεία των μαθητών.

Βέβαια, να προσθέσουμε σε αυτό το σημείο ότι οι μαθητές δε διδάχθηκαν να κάνουν ορθογραφικό έλεγχο με αυτόματο τρόπο από την καρτέλα των εργαλείων. Θεωρήσαμε ότι αν διδάσκονταν τον ορθογραφικό έλεγχο με αυτό τον τρόπο δε θα έδιναν καμία βάση στη γραφή και τα λάθη τους. Διδάχθηκαν να πατάνε στην υπογραμμισμένη με κόκκινο λέξη και να τη διορθώνουν από τις επιλογές που τους παρουσιάζονταν.

Κάποια λάθη βέβαια σημειώθηκαν από τους μαθητές αλλά σε μικρότερο ποσοστό από τη γραφή με το χέρι. Βέβαια, οι μαθητές ανέπτυξαν και αρκετές δεξιότητες και τεχνικές για να αποφεύγουν τα ορθογραφικά λάθη στη γραφή με το χέρι. Μία έμπειρη μαθήτρια για παράδειγμα όταν δεν ήταν σίγουρη για την ορθογραφία κάποιας λέξης έψαχνε να βρει κάποια συνώνυμη ή να το γράψει με άλλον τρόπο.

Σε όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες της ποιότητας του γραπτού λόγου δεν υπήρξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Υπήρξαν μικρές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών στη γραφή με το χέρι και με τον υπολογιστή. Οι επιδόσεις των μαθητών ήταν λίγο καλύτερες στη γραφή στον υπολογιστή, χωρίς όμως να είναι στατιστικά σημαντικές.

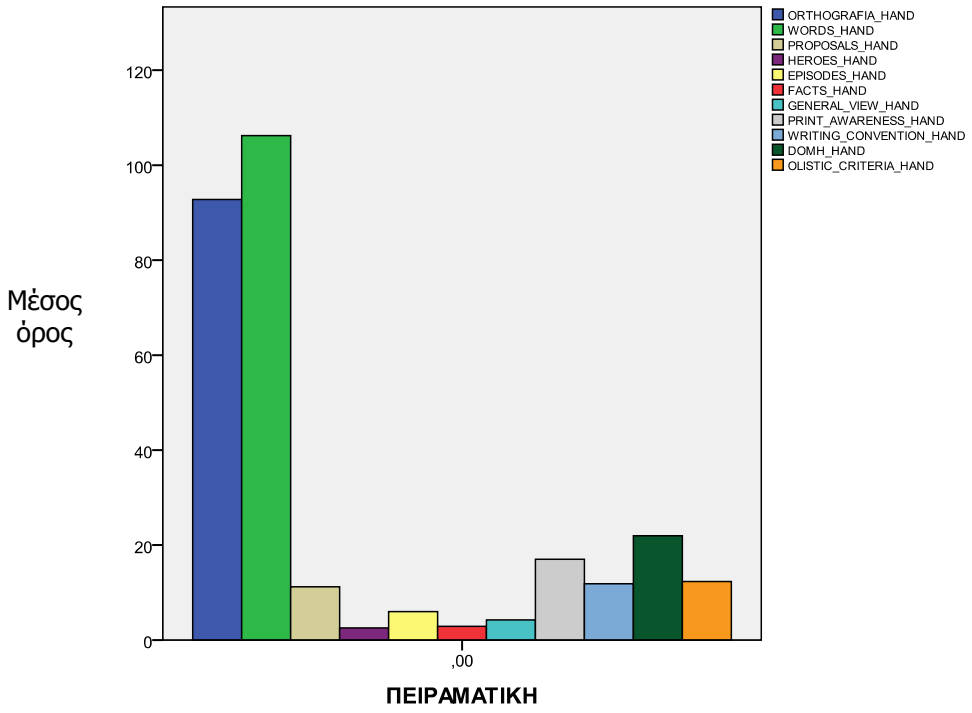
Οι δύο τελευταίες στήλες αναφέρονται στις συσχετίσεις που σημειώθηκαν στα ζεύγη των μεταβλητών. Όπως μπορούμε να δούμε υπάρχουν ισχυρές θετικές γραμμικές συσχετίσεις στα ζεύγη των μεταβλητών μας και αυτό δείχνει ότι οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι τυχαίες. Επειδή το δείγμα της πειραματικής ομάδας ήταν μικρό ελέγξαμε στατιστικά τις αναλύσεις μας και με το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο (Wilcoxon). Οι μόνες διαφορές που εντοπίστηκαν μέσω του τεστ Wilcoxon ήταν οι λίγο μεγαλύτερες ή μικρότερες τιμές στα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας

αναφορικά για παράδειγμα με την ορθογραφία (Wilcoxon P=0,008 και T-τεστ P=0,005) και τις προτάσεις (Wilcoxon P=0,011 και T-τεστ P=0,012).

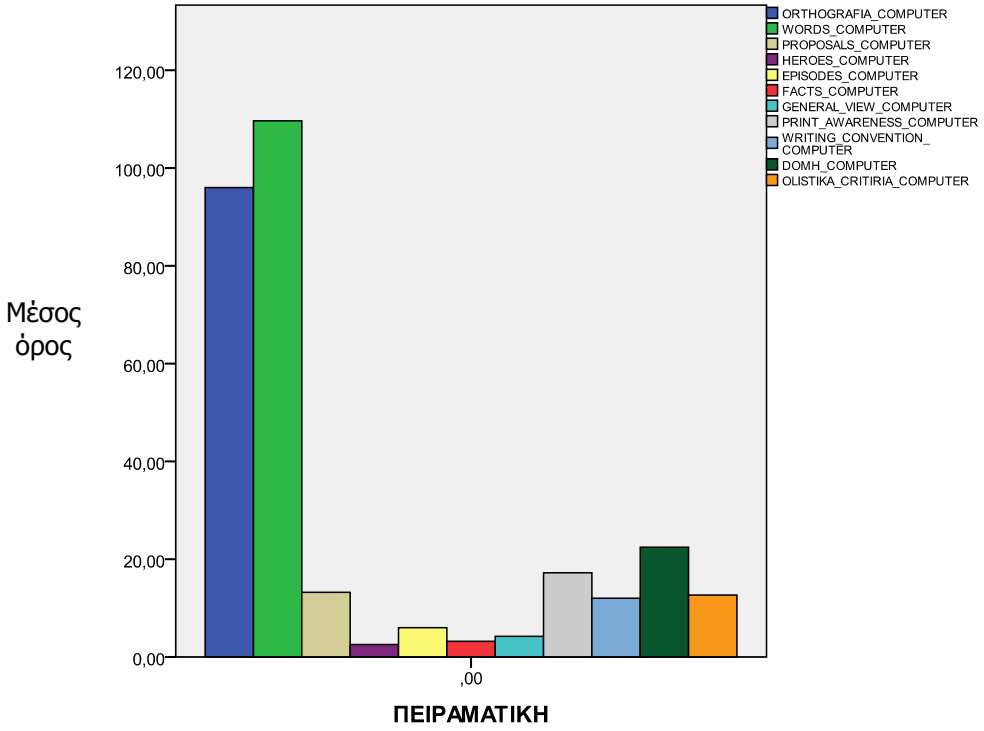
Το πιο σημαντικό σημείο της γραφής με τον υπολογιστή κατά την άποψή μας είναι η φάση του σχεδιασμού, που ήταν και η αγαπημένη φάση των μαθητών. Μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν πολλά εργαλεία διαμόρφωσης και οργάνωσης των ιδεών τους, να βάλουν χρώματα, σχήματα και εικόνες. Μετά την πρώτη καταγραφή και τη μεταφορά των προτάσεων στον επεξεργαστή κειμένου γίνονταν οι ίδιοι οι πρώτοι αναγνώστες των ιστοριών τους και ξεκινούσαν να προσθέτουν, να αφαιρούν, να διορθώνουν και να βελτιώνουν στο επίπεδο βέβαια που μπορούσαν.

Το δύσκολο και χρονοβόρο κομμάτι της γραφής με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ήταν η εκμάθηση της χρήσης του. Από εκείνο το σημείο και μετά η διαδικασία ήταν ευκολότερη και οι μαθητές έλαβαν μέρος σε αυτή με προθυμία και πολύ καλή διάθεση.

Τα παρακάτω γραφήματα δείχνουν με παραστατικό τρόπο τις επιδόσεις των μαθητών στη γραφή με το χέρι και με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.



Γράφημα 40. Οι επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη γραφή με το χέρι.



Γράφημα 41. Οι επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη γραφή με τον υπολογιστή.

Σε αυτό το σημείο ολοκληρώθηκε η παρουσίαση και των ποσοτικών δεδομένων της έρευνάς μας. Στην επόμενη ενότητα θα γίνει ο έλεγχος των υποθέσεων της έρευνας με βάση την ποσοτική ανάλυση.

6.3.9 Ο έλεγχος των υποθέσεων με βάση τα ποσοτικά αποτελέσματα.

6.3.9.1 Υπόθεση 1η

Η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση στην παραγωγή γραπτού λόγου (κοινωνικογνωστική προσέγγιση) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητάς του.

Για να ελέγξουμε την πρώτη υπόθεσή μας προσθέσαμε τις επιδόσεις των μαθητών στα κριτήρια της μεταβλητής που ορίσαμε αρχικά ως ποιότητα του γραπτού λόγου. Έχουμε ήδη ελέγξει ξεχωριστά τα κριτήρια αυτά και έχει διαπιστωθεί η υπεροχή των μαθητών της πειραματικής ομάδας στα περισσότερα από αυτά. Συγκεκριμένα, τα μόνα στα οποία δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ήταν ο αριθμός των ηρώων και με τις δύο ομάδες ελέγχου και ο αριθμός των επεισοδίων και των συμβατικών δεξιοτήτων γραφής με τη δεύτερη ομάδα ελέγχου.

Ο πίνακας 64 που ακολουθεί περιλαμβάνει τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου της πρώτης υπόθεσής μας, σχετικά με τη διδακτική προσέγγιση και τα αποτελέσματά της στην ποιότητα του γραπτού.

Πίνακας 70: Ποιότητα γραπτού λόγου
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) και των ομάδων ελέγχου (ΟΕ1 και ΟΕ2) στη μεταβλητή της ποιότητας του γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

ΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	*F*	*P*	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΟΜΑΔΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ Μ.Ο.	*Bonferroni test (P)*
Αρχικός Έλεγχος	ΠΟ	67,78	19,73	0,25	,774	ΠΟ – ΟΕ1	5,55	1,000
	ΟΕ1	62,22	19,13			ΠΟ – ΟΕ2	1,44	1,000
	ΟΕ2	66,33	10,51			ΟΕ1 – ΟΕ2	-4,11	1,000
Τελικός Έλεγχος	ΠΟ	188,48	35,94	32,81	,000	ΠΟ – ΟΕ1	106,14*	,000
	ΟΕ1	82,33	34,83			ΠΟ – ΟΕ2	93,74*	,000
	ΟΕ2	94,74	16,28			ΟΕ1 – ΟΕ2	-12,40	1,000
*Ο αστερίσκος χρησιμοποιείται για να υποδείξει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω του τεστ Bonferroni.								

Στη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων του αρχικού ελέγχου για την ποιότητα του γραπτού λόγου δεν υπάρχει σημαντική

διαφοροποίηση {F(0,25)=19,73, P=0,774}. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής ομάδας είναι 67,78. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών των ομάδων ελέγχου, είναι 62,22 για την πρώτη και 66,33 για τη δεύτερη ομάδα ελέγχου. Οι τιμές της μεθόδου Bonferroni δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις σχέσεις των ομάδων κατά τον αρχικό έλεγχο της ποιότητας του γραπτού λόγου.

Η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας δεν έχει σημαντική διαφοροποίηση τόσο με την επίδοση των μαθητών της πρώτης ομάδας ελέγχου όσο και με την επίδοση των μαθητών της δεύτερης ομάδας (P = 100% > 5%). Το ίδιο ισχύει και για την επίδοση των μαθητών των δύο ομάδων ελέγχου. Δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ούτε σε αυτές (P = 100% > 5%).

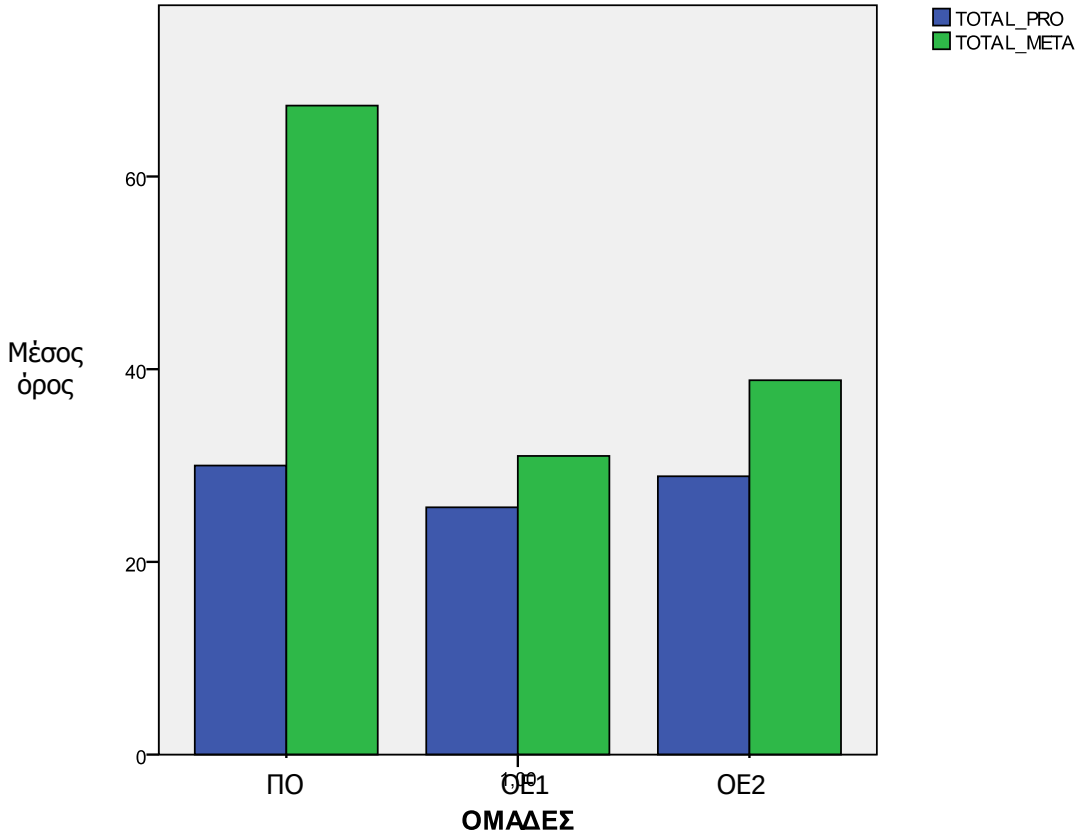
Αντίθετα η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων του τελικού ελέγχου για την ποιότητα του γραπτού λόγου δείχνει σημαντική διαφοροποίηση {F(32,81)=35,94, P=0,000} με σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής ομάδας είναι 188,48. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών των ομάδων ελέγχου, είναι 82,33 για την πρώτη και 94,74 για τη δεύτερη ομάδα ελέγχου. Η διαφορά στους μέσους όρους των ομάδων φτάνει στο επίπεδο των εκατό βαθμών, η οποία είναι αρκετά σημαντική.

Οι τιμές της μεθόδου Bonferroni παρουσιάζουν επίσης σημαντικές διαφοροποιήσεις στις σχέσεις των ομάδων κατά τον τελικό έλεγχο. Η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας έχει σημαντική διαφοροποίηση τόσο με την επίδοση των μαθητών της πρώτης ομάδας ελέγχου όσο και με την επίδοση των μαθητών της δεύτερης ομάδας (P = 0% < 5%). Δεν ισχύει το ίδιο για την επίδοση των μαθητών των δύο ομάδων ελέγχου. Δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση σε αυτές (P = 100% > 5%).

Συμπερασματικά λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι η υπόθεσή μας σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου μέσω της διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης έχει επαληθευτεί. Άρα ισχύει η εναλλακτική υπόθεση και η κοινωνικογνωστική προσέγγιση που χαρακτήρισε

την παρέμβαση που δέχτηκαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτίωσε αισθητά και σημαντικά τις επιδόσεις τους στα κριτήρια και τις κατηγορίες με τις οποίες ορίσαμε τη μεταβλητή της ποιότητας του γραπτού λόγου.

Τα γραφήματα που ακολουθούν δείχνουν με σύντομο και παραστατικό τρόπο αυτή τη διαφοροποίηση.



Γράφημα 42. Οι επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με την ομάδα τους στην εξαρτημένη μεταβλητή της ποιότητας του γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.

6.3.9.2 Υπόθεση 2η

Η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση στην παραγωγή γραπτού λόγου (κοινωνικογνωστική προσέγγιση) συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Για να ελέγξουμε τη δεύτερη υπόθεσή μας ελέγξαμε στατιστικά τις επιδόσεις των μαθητών στην εξαρτημένη μεταβλητή που ορίσαμε αρχικά ως μεταγνωστικές δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου. Ο έλεγχος αυτός έχει ήδη γίνει στις αναλυτική επεξεργασία των δεδομένων μας και έχει αποδειχτεί μέσω των αποτελεσμάτων αυτών ότι η δεύτερη υπόθεση έχει επαληθευτεί. Άρα και σε αυτή την περίπτωση ισχύει η εναλλακτική υπόθεση. Η διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση παραγωγής γραπτού λόγου μέσω της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης που εφαρμόστηκε στους μαθητές της πειραματικής ομάδας συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους. Ιδιαίτερα στις μεταγνωστικές δεξιότητες του σχεδιασμού και της πρώτης καταγραφής.

Θα επαναλάβουμε κάποια από τα στοιχεία της σημαντικής διαφοροποίησης που έχει ήδη διαπιστωθεί για να κλείσουμε ολοκληρωμένα την ενότητα αυτή. Στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της προφορικής δοκιμασίας του τελικού ελέγχου υπήρξε διαφοροποίηση {F(28,50)=1,50, P=0,000}. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής ομάδας ήταν 3,67. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών των ομάδων ελέγχου, ήταν 0,56 για την πρώτη και 0,67 για τη δεύτερη ομάδα ελέγχου. Οι τιμές της μεθόδου Bonferroni παρουσίασαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις σχέσεις των ομάδων κατά την προφορική δοκιμασία του αρχικού ελέγχου.

Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάστηκαν και στις γραπτές δοκιμασίες του τελικού ελέγχου. Και σε αυτές παρουσιάστηκαν διαφορές στατιστικής σημαντικότητας {F(27,63)=1,45, P=0,000}. Οι τιμές της μεθόδου Bonferroni παρουσίασαν επίσης σημαντικές διαφοροποιήσεις στις σχέσεις των ομάδων κατά τις γραπτές δοκιμασίες του τελικού ελέγχου. Ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας (2,89) στη γραπτή δοκιμασία ήταν χαμηλότερος από την προφορική δοκιμασία του τελικού ελέγχου.

6.3.9.3 Υπόθεση 3η

Η επίδοση των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης διαπιστώθηκε μικρή διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους στον αρχικό έλεγχο για την πειραματική ομάδα. Η διαφοροποίηση αυτή ελαχιστοποιήθηκε σημαντικά κατά τον τελικό έλεγχο και μετά τη διδακτική παρέμβαση δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Για την πειραματική ομάδα λοιπόν, ισχύει η μηδενική υπόθεση.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης της σχέσης του φύλου με την επίδοση των μαθητών των ομάδων ελέγχου διαπιστώθηκαν κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο κατά τον αρχικό όσο και κατά τον τελικό έλεγχο. Οι κατηγορίες-μεταβλητές που παρουσίασαν τις σημαντικές διαφοροποιήσεις δεν είναι αρκετές για να μπορέσουμε να επιβεβαιώσουμε την υπόθεσή μας.

Η γενική επίδοση των μαθητών κατά τον αρχικό έλεγχο δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο τους. Η τιμή F είναι 0,091 και το επίπεδο σημαντικότητας (P) είναι 0,912>0,05. Κατά τον τελικό έλεγχο δεν παρατηρείται επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά καθώς η τιμή F είναι 0,013 και το επίπεδο σημαντικότητας είναι P=0,703>0,05. Άρα η υπόθεσή μας σχετικά με τις ομάδες ελέγχου δεν επαληθεύεται. Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους της επίδοσης στην κατηγορία της ποιότητας του γραπτού λόγου ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια των ομάδων ελέγχου.

Με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα, η υπόθεσή μας σχετικά με τη διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους δεν ισχύει για καμία από τις ομάδες των μαθητών μας. Συμπερασματικά λοιπόν η εναλλακτική υπόθεση απορρίπτεται και ισχύει η μηδενική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η επίδοση των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου δε διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο τους.

6.3.9.4 Η 4η υπόθεση

Η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο των μαθητών.

Με βάση τα αποτελέσματα που προηγήθηκαν διαπιστώσαμε ότι ο παράγοντας της διδακτικής παρέμβασης για την πειραματική ομάδα επίδρασε σημαντικά στην επίδοση των μαθητών κατά τις δοκιμασίες μεταγνωστικών δεξιοτήτων του τελικού ελέγχου, αλλά όχι του αρχικού πριν την παρεμβατική διαδικασία, καθώς όπως έχουμε ήδη αναφέρει δεν ανιχνεύτηκαν και οι τιμές μας είναι μηδενικές.

Αντίθετα ο παράγοντας φύλο δεν επιδρά σημαντικά στην επίδοση των μαθητών σε καμία από τις δύο δοκιμασίες του τελικού ελέγχου μετά την παρεμβατική διδασκαλία. Άρα η υπόθεσή μας σχετικά με την πειραματική ομάδα δεν επαληθεύεται.

Αναφέραμε σε αρκετά σημεία της εργασίας αυτής ότι κατά τον αρχικό έλεγχο δεν ανιχνεύτηκαν μεταγνωστικές δεξιότητες. Οι επιδόσεις των μαθητών κατά τις δοκιμασίες του τελικού ελέγχου για τις μεταγνωστικές δεξιότητες δε διαφοροποιήθηκαν σημαντικά σε σχέση με το φύλο τους. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στους μέσους όρους της επίδοσης στην κατηγορία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια των ομάδων ελέγχου.

Με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα και τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, η υπόθεσή μας σχετικά με τη διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών στις μεταγνωστικές δεξιότητες ανάλογα με το φύλο τους δεν ισχύει. Συμπερασματικά λοιπόν η εναλλακτική υπόθεση απορρίπτεται και η μηδενική υπόθεση επαληθεύεται, σύμφωνα με την οποία η επίδοση των μαθητών στις μεταγνωστικές δεξιότητες δε διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο τους.

6.3.9.5 Η 5η υπόθεση

Η επίδοση των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου διαφοροποιείται ανάλογα με την εμπειρία τους (σύμφωνα με την αρχική τους διάκριση σε έμπειρους και αρχάριους).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στις προηγούμενες ενότητες η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας κατά τον αρχικό έλεγχο διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με τη διάκρισή τους σε αρχάριους και έμπειρους. Κατά τον τελικό έλεγχο όμως δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά. Άρα η υπόθεσή μας σχετικά με την πειραματική ομάδα δεν επαληθεύεται.

Η επίδοση επίσης των μαθητών των ομάδων ελέγχου διαφοροποιείται σημαντικά στην ορθογραφική επίδοση και στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου σε σχέση με τη διάκρισή τους σε αρχάριους και έμπειρους. Το ίδιο ισχύει και για τον τελικό έλεγχο. Οι σημαντικές διαφοροποιήσεις παραμένουν. Άρα η υπόθεσή μας σχετικά με τις ομάδες ελέγχου επαληθεύεται. Παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της ορθογραφικής επίδοσης και των ποιοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου ανάμεσα στους αρχάριους και τους έμπειρους μαθητές των ομάδων ελέγχου.

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα και συμπεράσματα, η υπόθεσή μας σχετικά με τη διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών ανάλογα με τη διάκρισή τους σε αρχάριους και έμπειρους δεν ισχύει για την πειραματική ομάδα. Συμπερασματικά λοιπόν η εναλλακτική υπόθεση απορρίπτεται και ισχύει η μηδενική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην παραγωγή γραπτού λόγου δε διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο τους.

Αντίθετα για τις ομάδες ελέγχου ισχύει η εναλλακτική υπόθεση αναφορικά με την ορθογραφική επίδοση και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου. Άρα οι επιδόσεις των μαθητών των ομάδων ελέγχου διαφοροποιούνται σημαντικά στην ορθογραφία και στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου.

6.3.9.6 Η 6η υπόθεση

Η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου διαφοροποιείται ανάλογα με την εμπειρία τους (σύμφωνα με την αρχική τους διάκριση σε έμπειρους και αρχάριους).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η επίδοση των μαθητών όλων των ομάδων κατά τον αρχικό έλεγχο παρουσιάζει μηδενικές τιμές, καθώς δεν παρουσιάστηκαν δεδομένα στις αρχικές μετρήσεις. Η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην πρώτη δοκιμασία μεταγνωστικών δεξιοτήτων του τελικού ελέγχου δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο τους. Η τιμή F είναι 2,898 και το επίπεδο σημαντικότητας (P) είναι 0,132>0,05. Το ίδιο ισχύει και για τη δεύτερη δοκιμασία του τελικού ελέγχου καθώς δεν παρατηρείται ούτε σε αυτή στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Η τιμή F είναι 4,355 και το επίπεδο σημαντικότητας είναι P=0,075>0,05. Άρα η υπόθεσή μας σχετικά με την πειραματική ομάδα δεν επαληθεύεται. Ισχύει η μηδενική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου δε διαφοροποιείται ανάλογα με την εμπειρία τους (σύμφωνα με την αρχική τους διάκριση σε έμπειρους και αρχάριους).

Οι επιδόσεις των μαθητών των ομάδων ελέγχου κατά τις δοκιμασίες του τελικού ελέγχου για τις μεταγνωστικές δεξιότητες δε διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με τη διάκρισή τους σε αρχάριους και έμπειρους. Για την πρώτη δοκιμασία του τελικού ελέγχου η τιμή F είναι 0,548 και το επίπεδο σημαντικότητας (P) είναι 0,470>0,05. Η τιμή F για τη δεύτερη δοκιμασία του τελικού ελέγχου είναι 0,682 και το επίπεδο σημαντικότητας είναι P=0,421>0,05. Άρα η υπόθεσή μας σχετικά με τις ομάδες ελέγχου δεν επαληθεύεται. Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους της επίδοσης στην κατηγορία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανάμεσα στους αρχάριους και τους έμπειρους μαθητές των ομάδων ελέγχου. Βέβαια, θα πρέπει να προσθέσουμε σε αυτό το σημείο ότι οι μαθητές των ομάδων ελέγχου που επέδειξαν και χρησιμοποίησαν μεταγνωστικές δεξιότητες κατά την παροχή οδηγιών παραγωγής γραπτού λόγου ήταν ελάχιστοι και γι᾽αυτό

δεν μπορούμε να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα της διαφοροποίησης αυτής.

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα και συμπεράσματα, η υπόθεσή μας σχετικά με τη διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών στις μεταγνωστικές δεξιότητες ανάλογα με τη διάκρισή τους σε αρχάριους και έμπειρους δεν ισχύει. Συμπερασματικά λοιπόν η εναλλακτική υπόθεση απορρίπτεται και η μηδενική υπόθεση επαληθεύεται, σύμφωνα με την οποία η επίδοση των μαθητών στις μεταγνωστικές δεξιότητες δε διαφοροποιείται ανάλογα με την εμπειρία τους.

6.3.9.7 Η 7η υπόθεση

Οι μαθητές που διδάχτηκαν την παραγωγή γραπτού λόγου με διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση (κοινωνικογνωστική) παρουσιάζουν μεγαλύτερη βελτίωση κατά την παραγωγή ιστοριών με χρήση υπολογιστή (κειμενογράφος, kidinspiration).

Όπως είδαμε στην τελευταία ενότητα της παρουσίασης των ποσοτικών αποτελεσμάτων οι επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις δοκιμασίες της γραφής με το χέρι και με τον υπολογιστή μετά τη διδακτική προσέγγιση δε διέφεραν σημαντικά κατά τη στατιστική ανάλυση. Σημαντικές διαφοροποιήσεις συναντήσαμε μόνο στην ορθογραφική επίδοση και στον αριθμό των προτάσεων. Οι μέσοι όροι της επίδοσης έδειξαν μία μικρή υπεροχή της επίδοσης των μαθητών στη γραφή με τον υπολογιστή αλλά οι διαφορές ήταν μικρές και δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Θεωρούμε βέβαια ότι σε αυτή τη χρονική στιγμή δεν παρουσιάζεται σημαντική διαφορά, γιατί το βάρος της παραγωγής γραπτού λόγου δινόταν κυρίως στη γραφή με το χέρι. Πρόκειται για μαθητές Β' Δημοτικού που έμαθαν να κάθονται μπροστά από τον υπολογιστή ένα χρόνο πριν. Η πρόοδός τους είναι σαφώς σημαντική και η βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου, κατά την άποψή μας, θα φανεί στα επόμενα χρόνια με την προϋπόθεση βέβαια ότι θα συνεχίσουν να ασχολούνται και να γράφουν στον υπολογιστή.

Η υπόθεσή μας λοιπόν απορρίπτεται και ισχύει η μηδενική υπόθεση. Άρα οι μαθητές που διδάχτηκαν την παραγωγή γραπτού λόγου με διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση (κοινωνικογνωστική) δεν παρουσιάζουν μεγαλύτερη βελτίωση κατά την παραγωγή ιστοριών με χρήση υπολογιστή (κειμενογράφος, kidinspiration).

6.3.9.8 Η 8η υπόθεση

Η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση παραγωγής γραπτού λόγου σε συνδυασμό με την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων από τον υπολογιστή (κειμενογράφος, kidinspiration) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου.

Όπως διαπιστώσαμε στην ενότητα ανάλυσης των γραπτών των μαθητών της πειραματικής ομάδας με χρήση υπολογιστή και γραφής με το χέρι, οι διαφορές ήταν μικρές και δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον τα γραπτά των μαθητών μέσω του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή ήταν λίγο καλύτερα από τα χειρόγραφα. Με βάση τη διαπίστωση αυτή μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η παραγωγή γραπτού λόγου με τη χρήση των διαδικαστικών διευκολύνσεων του υπολογιστή συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου και μάλιστα σημαντικά αναφορικά πάντα με τις επιδόσεις των μαθητών των ομάδων ελέγχου.

Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι αν βάλουμε τους μαθητές μας να γράφουν στον υπολογιστή και να παράγουν μέσω αυτού το γραπτό τους λόγο, θα έχουμε καλύτερη βελτίωση στην επίδοσή τους. Χρειάζεται συστηματική διδασκαλία με συγκεκριμένη παρέμβαση, στοχοθεσία και οργάνωση. Ο υπολογιστής έχει τη δυνατότητα να προσφέρει στους μαθητές μέσω ποικιλίας λογισμικών και προγραμμάτων νέους τρόπους οργάνωσης και συστηματοποίησης των ενεργειών τους. Έχει επίσης την εικόνα και την παραστατική παρουσίαση των ενεργειών, καθώς και τη δυνατότητα άμεσης διόρθωσης και βελτίωσης.

Είναι όμως ένα εργαλείο και ανάλογα με τον τρόπο χειρισμού του και ενσωμάτωσής του στη διδασκαλία μπορεί να επιτελέσει σημαντικό ρόλο στην επίδοση των μαθητών. Αυτό ισχύει για όλα τα εποπτικά μέσα και τα οπτικοακουστικά υλικά που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός και κατά συνέπεια ο μαθητής. Το ίδιο ισχύει και για το σχολικό εγχειρίδιο.

Δεν υπάρχει συγκεκριμένη φόρμα και πανάκεια για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Υπάρχουν εργαλεία και μέσα που προσφέρουν πολλές

και ποικίλες δυνατότητες. Ένα από αυτά είναι και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Στη δική μας ερευνητική προσπάθεια αποδείχτηκε πολύ σημαντικό εργαλείο στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, ιδιαίτερα των αρχάριων. Κι αυτό γιατί μείωσε τις δυσκολίες της γραφής με το χέρι και τους προσέφερε νέα ερεθίσματα και κίνητρα.

Δεν υπήρξε μαθητής που να δυσανασχέτησε όταν πηγαίναμε στο εργαστήριο υπολογιστών. Δεν υπήρξε μαθητής που να αρνήθηκε να επαναλάβει την προσπάθεια ή να διαβάσει ξανά το κείμενο για να το διορθώσει. Είχαμε την εντύπωση ότι γι' αυτούς ήταν σα να διάβαζαν το κείμενο του υπολογιστή και προσπαθούσαν να το βελτιώσουν. Σα να προσπαθούσαν να βοηθήσουν τον ίδιο τον υπολογιστή να γράψει μία ιστορία.

Συμπερασματικά λοιπόν η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση παραγωγής γραπτού λόγου σε συνδυασμό με την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων από τον υπολογιστή (κειμενογράφος, kidinspiration) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου. Άρα για την όγδοη υπόθεσή μας ισχύει η εναλλακτική μορφή της.

Τέλος, να επισημάνουμε άλλη μία φορά την επίδραση των διαδικαστικών διευκολύνσεων του υπολογιστή στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς ιδιαίτερα η εννοιολογική χαρτογράφηση μέσω του kidinspiration με το σχεδιασμό και την πρώτη καταγραφή ήταν τα σημεία που βοήθησαν τους μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν να παράγουν γραπτό λόγο.

Με την επαλήθευση της όγδοης υπόθεσης φτάνουμε στο τέλος του ελέγχου των υποθέσεών μας με βάση τα ποσοτικά δεδομένα. Στην επόμενη ενότητα θα περάσουμε στην εξαγωγή των γενικών συμπερασμάτων της έρευνας, στους περιορισμούς της και στις προτάσεις και προεκτάσεις που θα μπορούσαν να υπάρξουν.

6.4 Γενικά συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου με συγγραφή ιστοριών και χρήση υπολογιστή σε μαθητές μικρών τάξεων του δημοτικού σχολείου. Η έρευνα διήρκεσε τρία σχολικά έτη, μαζί με την πιλοτική εφαρμογή. Βέβαια, τα σχολικά έτη δε χρησιμοποιήθηκαν ολοκληρωμένα. Κατά τη διάρκεια της έρευνας αυτής αξιοποιήθηκαν ποιοτικά στοιχεία (συνέντευξης και παρατήρησης) και ποσοτικά (βαθμολογική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε πλήθος δοκιμασιών).

Το δείγμα αποτέλεσαν οι μαθητές της πρώτης και στη συνέχεια της δευτέρας τάξης τριών ολιγοθεσίων σχολείων της περιοχής του Μυλοποτάμου και η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πραγματικές συνθήκες λειτουργίας των σχολείων. Η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με τυχαίο τρόπο, καθώς ήταν απαραίτητη η ύπαρξη εργαστηρίου Ηλεκτρονικών Υπολογιστών. Οι ομάδες ελέγχου επιλέχθηκαν με βάση τα χαρακτηριστικά τους, τα οποία εμφάνιζαν αρκετές ομοιότητες με την πειραματική ομάδα.

Η διδακτική παρέμβαση έγινε από την ίδια την ερευνήτρια. Η διδακτική παρέμβαση στηρίχτηκε στις αρχές της Γνωστικής Ψυχολογίας για την παραγωγή του γραπτού λόγου, με έμφαση στην άσκηση των μαθητών σε γνωστικές στρατηγικές που απαιτούνται για την επίτευξη τόσο της ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων όσο και της παραγωγής μίας ιστορίας, πάντα όμως στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (κοινωνικογνωστική προσέγγιση).

Σε αυτό το σημείο βοηθηθήκαμε πολύ από το γεγονός ότι οι μαθητές μας δούλεψαν από την αρχή της πρώτης τάξης με τη μέθοδο αυτή. Τα θρανία τους ήταν διαταγμένα ομαδοσυνεργατικά και υπήρξαν πολλές αλλαγές στις ομάδες που σχηματίστηκαν ανά χρονικές περιόδους για να μάθουν να δουλεύουν όλοι με όλους. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι δύσκολη στην αρχή, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις. Είναι όμως πολύ χρήσιμη στα ολιγοθέσια σχολεία όταν έχεις να διδάξεις σε περισσότερες από μία τάξεις.

Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε μετά την ανάλυση και αξιολόγηση των ευρημάτων της έρευνάς μας είναι τα εξής:

• Η κατάλληλη διδακτική παρέμβαση παραγωγής γραπτού λόγου μπορεί να συντελέσει εποικοδομητικά τόσο στη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου όσο και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

• Οι μαθητές των μικρών τάξεων μπορούν να βελτιώσουν την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου με την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση.

• Οι μαθητές των μικρών τάξεων μπορούν να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου με την κατάλληλη παρεμβατική διδασκαλία.

• Οι αρχάριοι μαθητές των μικρών τάξεων μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους μέσω της συνεργασίας αλλά και της εξατομίκευσης της διδασκαλίας που τους προσφέρεται μέσω της κοινωνικογνωστικής παρέμβασης.

• Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μία πολύπλοκη και απαιτητική δραστηριότητα, ταυτόχρονα όμως βοηθά το μαθητή να αναπτύξει την κριτική του σκέψη και τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που του είναι απαραίτητες τόσο σε αυτή όσο και σε άλλες δραστηριότητες της σχολικής ζωής.

Παρατηρήσαμε τους μαθητές να λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, να χαρτογραφούν εννοιολογικά τις κατηγορίες χλωρίδας και πανίδας στη μελέτη και να περιγράφουν διάφορες φυσικές καταστάσεις της μελέτης περιβάλλοντος με απλό και περιεκτικό τρόπο.

• Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν την επικοινωνιακή φύση του γραπτού λόγου, να μάθουν να ακούν, να ασκούν και να δέχονται κριτική, να αξιολογούν και να αυτοαξιολογούνται. Ήταν ιδιαίτερα σημαντική η στιγμή που ένας μαθητής κατά τη διάρκεια της συνέντευξης μίλησε για τον τρόπο με τον οποίο δουλεύει με μία συμμαθήτριά του και πόσο τον έχει βοηθήσει αυτό.

Τέλος, η διαδικασία αυτή βοήθησε ιδιαίτερα την ερευνήτρια να μάθει και να γνωρίσει τις δυνατότητες των μικρών μαθητών. Από την άμεση εξοικείωσή τους με το ποντίκι του υπολογιστή μέχρι την παραγωγή δικών τους προσωπικών ιστοριών και την έκφραση της επιθυμίας τους να γίνουν συγγραφείς όταν μεγαλώσουν, η όλη διαδικασία ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητική και διαφωτιστική. Γεγονός είναι ότι η τόσο η εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση του υπολογιστή όσο και η παρεμβατική διαδικασία μας συνεπήρε σε τέτοιο βαθμό που αμελήθηκαν άλλες βασικές παράμετροι των υποχρεώσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Τίποτα όμως δε θα μπορούσε να επιτευχθεί χωρίς την όρεξη και τη διάθεση αυτών των μικρών μαθητών και την ενεργητική συμμετοχή, ενθάρρυνση και συμπαράσταση των γονιών τους.

6.4.1 Περιορισμοί της έρευνας

Κάθε εκπαιδευτική έρευνα έχει αρκετούς περιορισμούς καθώς λαμβάνει χώρα στον πραγματικό χώρο και χρόνο λειτουργίας του σχολείου. Ο ερευνητής πρέπει να λάβει υπόψη του τις ανάγκες του σχολείου, του εκπαιδευτικού της τάξης, των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων που μπαίνουν στην τάξη και κυρίως των μαθητών για να μπορέσει να ικανοποιήσει τις ανάγκες της έρευνας. Αυτό απαιτεί μία πολύ απαιτητική και συγκεκριμένη μεθόδευση των ενεργειών του για να μη βγει εκτός προγράμματος και χάσει πολύτιμα ερευνητικά δεδομένα. Κατά τη διάρκεια των δύο σχολικών ετών της ερευνητικής διαδικασίας υπήρξαν αρκετοί περιορισμοί. Κάποιοι από αυτούς παρουσιάζονται παρακάτω.

- Ένας βασικός περιορισμός ήταν η άγνοια των μαθητών της πειραματικής ομάδας για τη χρήση του υπολογιστή η οποία μας οδήγησε σε ένα πρόγραμμα εκμάθησης της χρήσης του και της εξοικείωσης με αυτόν. Ξεκινήσαμε μέσω απλών δραστηριοτήτων από την αρχή της πρώτης τάξης έως ότου ολοκληρωθεί η πρώτη γραφή και ανάγνωση για να περάσουμε στο εργαστήριο των υπολογιστών.

Μία από τις δραστηριότητες που ενσωματώσαμε στην πρώτη γραφή και ανάγνωση ήταν η κατασκευή ενός πληκτρολογίου για κάθε μαθητή με λευκά πλήκτρα στα οποία κολλούσε το γράμμα που μάθαινε κάθε φορά και έγραφε με αυτά συλλαβές και λέξεις που του ζητούσαμε πατώντας τα κατάλληλα πλήκτρα με το συνεργάτη του να τα εμφανίζει στην υποτιθέμενη οθόνη. Το πληκτρολόγιο ήταν φτιαγμένο όπως τα κανονικά πληκτρολόγια για να μπορέσουν να μάθουν και να προετοιμαστούν για το πραγματικό. Οι δραστηριότητες αυτές βοήθησαν τους μαθητές να εισαχθούν ομαλά στη διαδικασία και να ανυπομονούν να μπουν σε αυτή.

Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, ξεκινήσαμε την εκμάθηση της χρήσης του υπολογιστή και συγκεκριμένα των προγραμμάτων που χρειαζόμασταν για τις ανάγκες της έρευνας. Θα πρέπει να ομολογήσουμε ότι δεν περιμέναμε να δυσκολευτούμε τόσο πολύ σε αυτή τη φάση της διαδικασίας. Είχαμε υπολογίσει πολύ διαφορετικά τα χρονικά πλαίσια αυτής της δραστηριότητας αλλά καθυστερήσαμε πολύ περισσότερο. Η καθυστέρηση αυτή επηρέασε τα χρονικά πλαίσια της έναρξης και της διάρκειας της παρεμβατικής διαδικασίας, καθώς και της επίδοσης των δοκιμασιών του αρχικού και τελικού ελέγχου.

- Επιπλέον η συμμετοχή των σχολείων των ομάδων ελέγχου σε αθλητικά προγράμματα και δραστηριότητες δε μας επέτρεψε την επίδοση δοκιμασιών στο τέλος της πρώτης σχολικής χρονιάς. Παρόλο που ούτως ή άλλως θα συνεχίζαμε την παρεμβατική διαδικασία και την επόμενη σχολική χρονιά λόγω της καθυστέρησης που ήδη υπήρχε από τη διαδικασία εκμάθησης της χρήσης υπολογιστή, θα ήταν πραγματικά χρήσιμα κάποια ερευνητικά δεδομένα σε αυτή τη φάση.
- Επίσης στη Β΄ τάξη υπήρξαν αλλαγές στον αριθμό των υποκειμένων των ομάδων ελέγχου, οι οποίες μας οδήγησαν σε ανάλογες αλλαγές και στο δείγμα της πειραματικής ομάδας.
- Τέλος, θα πρέπει να αναφερθούμε στον περιορισμένο χρόνο που είχαμε στη διάθεσή μας στα πλαίσια μιας μεταπτυχιακής εργασίας. Δυστυχώς δεν

μπορέσαμε να αξιοποιήσουμε τα δεδομένα όλων των δοκιμασιών που επιδόθηκαν λόγω της έλλειψης χρόνου.

Κάθε εκπαιδευτική έρευνα έχει περιορισμούς και δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της. Το σημαντικό όμως είναι να υπάρχει η δυνατότητα της ευελιξίας και της προσαρμογής ανάλογα με τα προβλήματα που παρουσιάζονται. Η πιλοτική εφαρμογή μας βοήθησε πολύ, καθώς μας έδωσε πολύτιμες πληροφορίες και στοιχεία για τη σωστή οργάνωση της ερευνητικής διαδικασίας. Δεν μπόρεσε όμως να μας προετοιμάσει για όλες τις περιστάσεις.

6.4.2 Προτάσεις – Μελλοντικές προεκτάσεις

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν κυρίως να προσεγγίσει το ενδιαφέρον σχετικά:

1. με τις δυνατότητες ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές των μικρών τάξεων του δημοτικού σχολείου,
2. με τις δυνατότητες παραγωγής γραπτού λόγου των μικρών μαθητών με τη χρήση υπολογιστή και άλλου παιδαγωγικού υλικού,
3. με την εφαρμογή της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και γενικότερα
4. να οδηγήσει σε ένα ευρύτερο προβληματισμό για τις διδακτικές προτεραιότητες και τακτικές που πρέπει να θέσουμε στη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Όσον αφορά τον πρώτο στόχο και ανεξάρτητα με το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας θεωρούμε ότι οι μικροί μαθητές κουβαλούν ένα γνωστικό φορτίο που πολλές φορές δεν αξιοποιείται όπως θα έπρεπε λόγω της πεποίθησης, που δυστυχώς εξακολουθεί να υπάρχει μέχρι σήμερα, ότι ο εκπαιδευτικός προσφέρει τη γνώση και πρέπει να βρει τον απαιτούμενο διδακτικό χρόνο για να προσφέρει τα απαιτούμενα εφόδια για κάθε τάξη. Οι δυνατότητες των μαθητών μας είναι μεγαλύτερες από ότι πιστεύουμε και θεωρούμε ότι ισχύει. Αρκεί να τους αφήσουμε να τις εμφανίσουν και κυρίως να τους επιτρέψουμε και να τους ενθαρρύνουμε να τις εκφράσουν.

Αναφορικά με το δεύτερο στόχο, όταν ξεκινήσαμε τη διδακτική μας πράξη στην πρώτη τάξη μας είπαν και μας τόνισαν ότι βασικός στόχος μας θα πρέπει να είναι η πρώτη γραφή και ανάγνωση. Αναφορικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου θα έπρεπε να περιοριστούμε στη σωστή δόμηση απλών προτάσεων με έμφαση στις μηχανιστικές δεξιότητες. Η σωστή αντιγραφή έτοιμων προτάσεων, η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση γραφημάτων και φωνημάτων και η πεποίθηση ότι οι μαθητές μας δεν είναι ώριμοι για να παράγουν γραπτό λόγο ήταν στις βασικές αρχές στο ξεκίνημά μας.

Η πράξη δυστυχώς είναι πολύ διαφορετική από τη θεωρία για κάθε νέο εκπαιδευτικό που στέλνεται σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο να διδάξει ταυτόχρονα σε τρεις τάξεις χωρίς προηγούμενη εμπειρία με έναν οδηγό «επιβίωσης» που περιλαμβάνει συγκεκριμένες οδηγίες και φόρμες. Η θεωρία θα πρέπει να συμβαδίζει με την πράξη. Ανάλογες έρευνες πρέπει να γίνονται στα σχολεία και στους μαθητές και τα αποτελέσματά τους πρέπει να γίνονται γνωστά στους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τη χρήση του υπολογιστή που αποτελεί ένα μελανό σημείο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, θεωρούμε ότι είναι ένα απαραίτητο και χρήσιμο εργαλείο που δεν προσφέρει ολοκληρωμένες λύσεις, προσφέρει όμως πολλές δυνατότητες. Όλα τα σχολεία θα πρέπει να διαθέτουν εργαστήρια και γωνιές υπολογιστών και άλλων οπτικοακουστικών υλικών και μέσων.

Οι δύο επόμενοι στόχοι μας αφορούν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με τη χρήση νέων μεθόδων, προσεγγίσεων και τεχνικών που έχουν αποδειχτεί αποτελεσματικές μέσα από ολοκληρωμένες έγκυρες και αποδεδειγμένες επιστημονικά ερευνητικές προσπάθειες.

Οι προτάσεις μας με αφορμή τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι οι εξής:

- Να πραγματοποιηθεί ανάλογη έρευνα μεγαλύτερης διάρκειας και έκτασης που θα μπορεί να έχει γενικεύσιμα αποτελέσματα.
- Να διδαχτεί η παραγωγή του γραπτού λόγου μέσα από άλλες προσεγγίσεις πέρα από τη γνωστική και κοινωνικογνωστική προσέγγιση, ώστε

η σύγκριση των αποτελεσμάτων να μας οδηγήσει σε πιο ολοκληρωμένη άποψη για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές των μικρών τάξεων.

- Να δοθεί η απαραίτητη έμφαση και σημασία στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου και να αυξηθεί ο χρόνος σε αυτή στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου.
- Να γίνουν σαφείς και συγκεκριμένες προτάσεις διδασκαλίας της παραγωγής του γραπτού λόγου μέσω του αναλυτικού προγράμματος που θα δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μικρών μαθητών.
- Να υπάρξει η δυνατότητα κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τα γνωστικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου.
- Να υπάρξει συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων για την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό με στόχο την αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των προηγούμενων γνώσεών τους.
- Να γίνουν προτάσεις δημιουργίας γωνιών υπολογιστή, δημιουργικής γραφής, συνεργατικής γραφής και άλλων δραστηριοτήτων που είναι απαραίτητες στις μικρές τάξεις.

Η προσδοκία κάθε εκπαιδευτικού είναι η ανεξαρτητοποίηση των μαθητών του, η ελευθερία της έκφρασης των αναγκών και δυνατοτήτων τους, η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και η ενθάρρυνση της πεποίθησης ότι μπορούν να εκπληρώσουν τις επιθυμίες τους και να πετύχουν τους στόχους τους αν δουλέψουν σωστά και εποικοδομητικά.

Ένας από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, ο οποίος έχει ήδη μεταμορφωθεί σε ένα μικρό «τέρας» τεχνολογίας, αντιγράφοντας και μεταφέροντας αρχεία από υπολογιστή σε υπολογιστή, όταν γράφαμε την τελευταία δοκιμασία θέλησε να μας βοηθήσει όταν μας καλούσαν κάποιοι μαθητές να μεταφέρουμε την πρώτη καταγραφή του kidinspiration στον κειμενογράφο λέγοντάς μας «Κυρία, μην κουράζεστε άλλο, θα το κάνω εγώ, ξέρω...».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αϊδίνης Αθ., Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή, *στο Μ. Βάμβουκα και Α. Χατζηδάκη (επιμ.) Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας,* Αθήνα, εκδ. Ατραπός, τόμ. Α΄, 2001, σσ. 222-236.
- Αϊδίνης Αθ. & Κωστούλη Τρ., Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη, στο *Εικονικό Σχολείο, Virtual School, The Sciences of Education Online,* τόμ. Β΄, 2001, 2-3, διαθέσιμο στο http://www.auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html.
- Αϊδίνης Αθ. & Δαλακλή Χ., Από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: Η επίδραση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επίγνωσης, *στα πρακτικά του 3ου Συνεδρίου της ελληνικής εταιρείας Γλώσσας και Γραμματισμού*, 2006.
- Alexander J. M. & Schwanenflugel P. J., Development of metacognitive concepts about thinking in gifted and non-gifted children: Recent research. in *Learning & Individual Differences,* 1996, 8, 305-325.
- Αναστασιάδης Π., Διαμόρφωση πλαισίου για την εισαγωγή των νέων εκπαιδευτικών τεχνολογιών στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Ελληνικού Πανεπιστημίου, στο *Επιστημονικό Βήμα*, 2003, 2 , 44-54.
- Bailet L., Spelling rule usage among students with learning disabilities and normally achieving students, in *Journal of learning disabilities*, 1990, 23, 2, 121-128.
- Βάμβουκας Μ., *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1984.
- Βάμβουκας Μ., *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία,* Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1993.
- Βάμβουκας Μ., *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων,* Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1994.
- Βάμβουκας Μ., Τα προαπαιτούμενα για την κατάκτηση του γραπτού λόγου*, στο Μ. Βάμβουκα και Α. Χατζηδάκη (επιμ.) Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας,* Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 2001.
- Βάμβουκας Μ., *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης,* Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 2004.
- Βάμβουκας Μ. & Ανδρεαδάκης Ν., *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας,* Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 2005.
- Βάμβουκας Μ., *Μάθηση και Παιδαγωγική της πρώτης γραφής λέξεων,* Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 2009.
- Βαρνάβα – Σκούρα Τζ., Οι ιδέες των παιδιών για τη γραφή και η μαθησιακή διαδικασία*, στο Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 1994, 27,18-21.

- Bereiter C. & Scardamalia M., The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.
- Bereiter C., Burtis P. & Scardamalia, M., Cognitive Operations in Constructing Main Points in Written Composition. in *Journal of Memory and Language*, 1988, 27, 261-278.
- Blachman B., What we have learned from longitudinal studies of phonological awareness and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner, & Rashotte. in *Journal of Learning Disabilities*, 1994, 27, 287-291.
- Βοσνιάδου Σ., *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας Ι: Γλώσσα,* Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1992.
- Βοσνιάδου Σ., *Εισαγωγή στην Ψυχολογία,* Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2001.
- Βοσνιάδου Σ., *Εισαγωγή στην Ψυχολογία Ι,* Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2005.
- Βοσνιάδου Σ., *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές,* Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2006α.
- Βοσνιάδου Σ., *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες,* Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2006β.
- Βουγιούκας Α., Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής εκπαίδευσης, στο *Ινστιτούτο νεοελληνικών σπουδών* (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη, 1994, 429.
- Breakwell G. (επιμ. Α. Κάντας), *Η συνέντευξη,* Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1995.
- Brown A. L., Transfer performance in children's oddity learning as a function of dimensional preference, shift paradigm and overtraining, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1970, 9, 307-319.
- Brown A., Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *in F. Weinert & R. Kluwe (Eds.). Metacognition, motivation, and understanding,* Hillsdale, NJ, Lawrence Erbaum Asociates, 1987, 65-116.
- Bruner J., *The Process of Education,* Cambridge, Mass. Harvant University Press, 1961.
- Γεροντίδου Σ., Γραφή και ανάγνωση, στο *«Άγω»*, 2001, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.edc.uoc.gr/didkritis/ago1/index.htm
- Chomsky N., The nature of structural descriptions, in *Current issues un linguistic theory,* The Hague, Muton. 1964.
- Chomsky N., (μετ. Ά. Φιλιππάτος), *Η Αρχιτεκτονική Δομή της Γλώσσας*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτης, 2003.
- Γιαννικοπούλου Α., *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 2000.
- Clay M. M., The reading behavior of five year old children: A research report, in *New Zealand Journal of Educational studies*, 1967, 2, 11-31.
- Cohen L. & Manion L., (μετ. Χρ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, 1997.
- Collins N.D. & Parkhurst L., The writing process: A tool for working with gifted students in the regular classroom, in Roeper Review, 1996, 18, 4, 277-280.

- Crompton R. and Mann P., The Educational Context. in *Crompton, R. and Mann. P. (eds) IT Across the Primary Curriculum*. London, Cassell Education, 1996.
- Curto L.M. κ.ά., (μετ. Μ. Παναγιωτίδου), Γραφή και ανάγνωση: Βοηθήματα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του γραπτού λόγου σε παιδιά ηλικίας τριών ως οκτώ ετών, στο Α.Π.Θ., Γραφή και Ανάγνωση Ι, ΙΙ, ΙΙΙ, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1998.
- Davis N., Desforges C., Jessel J., Somekh B., Taylor C. & Vaughan G., Can quality in learning be enhanced through the use of IT? in *Somekh, B. and Davis, N. (eds) Using Information Technology in Teaching and Learning*. London, Routledge, 1997.
- Δαφέρμος Β., *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*, Αθήνα, εκδ. Ζήτη, 2005.
- Detheridge T., Information Technology. in *Carpenter, B., Ashdow, R. and Bovair, K. (eds) Enabling Access: Effective teaching and Learning for Pupils with Learning Difficulties.* London, David Fulton, 1996.
- Dunn L. M. & Dunn L., Peabody Picture Vocabulary Τεστ Revised (PPVT-R), Circle Pines, MN, American Guidance Service, 1981.
- Eblow P., Embracing Contraries in the Teaching Process, in College English, 1983, 45, 4, 327-329.
- Ehri L., Phases of development in learning to read words by sight, in *Journal of Research in Reading*, 1995, 18, 116-125.
- Elliot S.N., Creating meaningful performance assessments*, in Fundamental concepts, Council for exceptional children*, Reston, 1994.
- Emig J., The composing process of twelfth graders. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 1971.
- Ευαγγελόπουλος Σπ., *Πειραματική Παιδαγωγική με Στοιχεία Στατιστικής*, Αθήνα, εκδ. Δάνια, 1987.
- Fereiro E. & Teberosky A., Literacy before schooling. Portsmouth, Heinemann, 1982.
- Fijalkow J. (επιμ. Σπ. Τάνταρος), *Κακοί Αναγνώστες. Γιατί;*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1997.
- Flavell J.H., Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive – developmental inquiry, in American Psychologist, 1979, 34, 906-911.
- Flavell J.H., Cognitive Monitoring, in W.P. Dickson (ed.), Children's oral communication skills, New York, Academic Press, 1981.
- Flower L. & Hayes J., A cognitive Process Theory of Writing. In College composition and communication 32, 1981, 4, 365-387.
- Formisano M.P., Literacy in First Grade: Traditional and Experimental Situations. in *ed. Pontecorvo Cl. et al., Children's Early Text Construction*. Routledge, 1996.
- Frith U., Beneath the surface of developmental dyslexia. in *K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (eds.), Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (S.). London: Routledge & Kegan –Paul, 1985, 301 – 330.
- Ζάχος Δ., Ανάγνωση- Γραφή Ψυχογλωσσολογική προσέγγιση, Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών, Αθήνα, 1992.
- Gombert J. E., *Metalinguistic Development*, University of Chicago Press, Chicago, 1992.

- Gombert J. E., Metalinguistic Development in First Language Acquisition. in *Encyclopedia of Language and Education*, *Knowledge about langua*ge, ed. Van Lier Corson, Netherlands, Kluwer Academic Publishers, 1997, 6, 43-51.
- Goodman Y.M., Children coming to know literacy. in *Emergent Literacy: writing and reading.* Norwood, NJ: Ablex, 1986.
- Γκότοβος Αθ., *Ορθογραφική μάθηση στο Δημοτικό*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1992.
- Gould B., Curricular strategies for written expression*, in A. Bain, L. Bailet & L. Moats (eds), Written language Disorders: Theory into Practise*. Austin, Texas, 1991.
- Graham S. & MacArthur C., Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training, *in Exceptional children*, 1988, 56, 201-214.
- Graham S., MacArthur C., Schwartz S. & Page-Voth V., Imroving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting, *in Exceptional Children*, 1992, 58, 322-334.
- Graham S. & Harris K.R., Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems as writers. in *Elementary School Journal*, 1993, 94, 169-181.
- Graham S. & Harris K.R., Improving the writing performance of young struggling writers, in *The Journal of Special Education*, 2005, 39, 1, 19-33.
- Graham S. & Harris K.R., *Writing better* , Effective strategies for teaching students with learning disabilities, Paul Brookes, Baltimore, Maryland, 2005.
- Graves D., Research Update: How do writers develop?, in Language Arts, 1982, 59, 2, 173-179.
- Graves D., A fresh look at writing, Postmouth, NH: Heineman, 1994.
- Graves D., An examination of the writing processes of seven year old children, in Sondra Perl (ed.), *Landmark essayes on writing process*, Lawrence Erlbaum Associates, 1995, 7, 23-38.
- Hammil D. & Bartel N.R., *Teaching students with learning and behavior problems*, Austin, Texas, 1995.
- Hammon P., Weinberger J. & Nutbrown C., A study of work with parents to promote early literacy development, in *Research Papers in Education*, 1991, 6, 2, 77-97.
- Harris K. R & Graham S., Helping young writers master the craft, Strategy instruction and self-regulation in the writing process. Cambridge, Brookline Books, 1992.
- Harris T. L. & Hodges R. E., The Literacy Dictionary. *in Newark, Del.: International Reading Association*, 1995.
- Hayes J.R. & Flower L.S., Identifying the organization of writing processes, *in L.W. Gregg & E.R. Kanfer (eds), Self-management and behavior from theory to practice*, New York, Pergamon, 1980.
- Hayes J.R. & Flower L.S., Uncovering Cignitive Processes in Writing: An introduction to Protocol Analysis, in Research In Writing, New York, Longman, 1983.

- Hayes N., (επιμ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη), Εισαγωγή στην ψυχολογία, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Hertz-Lazarovitz R., Schaedel B., Tov-Li E. & Lerner M., Success for all (SFA): Literacy and writing development in first grade in Acre, Israel, *Paper presented at the 7th European Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI)*, Athens, Greece, 1997.
- Hertz-Lazarovitz R., Storybook writing in first grade, in *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal,* 2004, 17, 267-299.
- Hierbert E., Scott J. & Wilkinson A., (επιμ. Στ. Βοσνιάδου), *Πώς να Δημιουργήσουμε ένα Έθνος από Αναγνώστες*. Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2000.
- Higgins J. & Johns T., *Computers in Language Learning*. London, Collins ELT, 1984.
- Israel E.S. et al., Metacognition in literacy learning :theory, assessment, instruction and professional development, Lawrence Erlbaum, 2005.
- Issaacson S.L., Effective instruction in written language, in E.L. Meyen, G.A. Vergason & R.J. Whelan (eds), Effective instructional strategies for exceptional children, Denver, Colodaro, Love Publishing Company, 1988, 288-306.
- Καρατζάς Α., Η αυτοεπιλογή της φωνηματικογραφηματικής αντιστοιχίας κατά την εκδήλωση της ορθογραφικής δεξιότητας παιδιών ηλικίας 11-12 ετών, στο *Μ. Βάμβουκα και Α. Χατζηδάκη (επιμ.) Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας,* Αθήνα, εκδ. Ατραπός, τομ. Α΄, 2001, 237-252.
- Καρατζάς Α., Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 2005.
- Κατή Δ., *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1992.
- Κελεσίδης Ε., Το εικονικό σχολείο, 2008, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/CongressKelesidis.html.
- Kos R. & Maslowski C., Second Graders' Perceptions of what is important in writing, *in the Elementary School Journal*, The Univercity of Chicago Press, 2001, 101, 5, 567-584.
- Κουτσελίνη Μ. & Θεοφιλίδης Χρ., Διερεύνηση και συνεργασία για μια αποτελεσματική διδασκαλία, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1998.
- Κουτσουράκη Στ., *Γραμματισμός και Πρώιμη Ανάγνωση,* Αθήνα, εκδ. Ταξιδευτής, 2006.
- Κυρίδης Α., Δρόσος Ε. & Ντίνας Κ., *Η πληροφοριακή και επικοινωνιακή τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, 2003.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α., *Μεταγνωστικές Διεργασίες & Αυτορρύθμιση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2005.
- Lefrancois G., (επιμ. Ραφτόπουλος Ι.), Ψυχολογία της διδασκαλίας, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2004.
- Levin, Share & Shatil., A qualitative-quantitative study of preschool writing: Its development and contribution to school literacy. in *M. Levi & S. Ransdell, The science of writing,* 1996, 271-293.

- Λουϊζίδου Α. & Κουτσελίνη Μ., Μεταγνωστικός έλεγχος γνώσεων: ένα εμπόδιο και ένα κλειδί για την αποτελεσματική μάθηση, στα Αθ. Γαγάτσης επιμ.), *πρακτικά συνεδρίου για τις Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική έρευνα και πρακτική*, Λευκωσία, 2004.
- Μανωλίτσης Γ., Γνώση γραμμάτων και φωνολογική επίγνωση: Μία έρευνα συσχέτισης σε παιδιά νηπιαγωγείου, (επιμ. Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα), στο *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία,* Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2004, 53-67.
- Μανωλίτσης, Γ., Μεταγλωσσικές ικανότητες και ανάπτυξη της ανάγνωσης: Μία διαχρονικά μεταβαλλόμενη σχέση. (επιμ. Ν. Μακρής & Δ. Δεσλή), στο *Η Γνωστική Ψυχολογία Σήμερα: Γέφυρες για τη Μελέτη της Νόησης. Πρακτικά Συνεδρίου*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 2004, 346-349.
- Marsh G., Friedman M., Welch U. & Desberg P., A cognitive – developmental theory of reading acquisition*, in G. E. Mackinnon & T. G. Waller (eds). Reading Research: Advances in Theory and Practice*, New York, Academic Press, 1981, 3.
- Mason J. (επιμ. Ν. Κυριαζή), Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2003.
- Ματσαγγούρας Η., *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1999.*
- Ματσαγγούρας Η., *Η σχολική τάξη, τόμος Β΄, Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα, αυτοέκδοση, 2004.
- Mayer R. & Moreno R., Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist,* 2003, 28, 43-52.
- Mayer R., Cognitive Theory of Multimedia Learning. in R. Mayer (Ed), *The Cambridge Handbook of Multimedia learning,*. Cambridge University press, 2005, 31-48.
- Meadows J. & Leask M., Why use ICT? in *Leask, M and Meadows, J. (eds) Teaching and Learning with ICT in the Primary School.* London, Routledge/ Falmer, 2000.
- Mercer C.N. & Mercer A.R., *Teaching students with learning problems*, New York, Macmillan, 1998.
- Miller G., (επιμ. Στ. Βοσνιάδου), *Γλώσσα και ομιλία,* Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1995.
- Μουζάκη Α., Αναδυόμενος γραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία, στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2006, 23-40.
- Μουζάκη Α., Σπαντιδάκης Ι & Βάμβουκας Μ., Γνωστικές και ακαδημαικές δεξιότητες παιδιών με δυσκολίες μάθησης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: «Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης», Αθήνα, Γρηγόρης, 2007, 224-237.
- Μουζάκη Α., Σπαντιδάκης Ι., Βάμβουκας Μ., Λίβα Ε., Ράλλη Μ., Ανάπτυξη γνωστικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων παιδιών με δυσκολίες μάθησης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείο, στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότιν,

Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθέρη, & Γ. Σακελλαρίου «Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης» Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 2007, 39-51.

- Νόβα – Καλτσούνη Χ., Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες, Ανάλυση Δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2006.
- Ong O., (μετ. Κ. Χατζηκυριάκου), *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1997.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, *Γράμματα Λέξεις Ιστορίες*, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες, Αθήνα, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., 2006.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Γλώσσα Β΄ Δημοτικού, *Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*, Βιβλίο Δασκάλου, Αθήνα, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., 2007.
- Παντελιάδου Σ., *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη,* Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Παπαδοπούλου Μ., Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη γραφή, στο Π. Παπούλια Τζελέπη (επιμ.), *Ανάδυση του Γραμματισμού* , Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 2001, 97-122.
- Παπαλεοντίου – Λουκά Ε., Μεταγνώση: η έννοια και η διδασκαλία της, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση* , 2002, 127, 59 - 64.
- Papert S., *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*, New York, Basic Books, 1980.
- Papert S., (μετ. Α. Σταματίου, επιμ. Γ. Κωτσάνης), *Νοητικές θύελλες: παιδιά, ηλεκτρονικοί υπολογιστές και δυναμικές ιδέες*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1991.
- Papert S., *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*, New York, Basic Books, 1993.
- Παπούλια – Τσελέπη Π., *Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτική,* Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 2001.
- Paris S.G., Lipson M.Y. & Wilson K.K., Becoming a strategic reader. In R.B. Rudell, M.R. Rudell & H. Singer (eds), Theoretical models and processes of reading, Newark, Delaware: International Reading Association, 1994, 788-810.
- Pellegrini A. & Jones I., The effects of Social Relationships, Writing Media and Microgenetic Development on First-Grade Students' Written Narratives, in *American Educational Research Journal*, 1996, 33, 3, 691-718.
- Pierson J. M., Transforming engagement in literacy instruction: The role of student genuine interest and ability, in *Annals of Dyslexia*, 1999, 49, 285-307.
- Poindexter C.C. & Oliver I.R., Navigating the Writing Process: Strategies for Young Children, *in Reading Teacher*, 1999, 52, 4, 420-423.
- Powney J. & Watts D. M., *Interviewing in Educational Research*, London, Routledge & Kegan Paul, 1987.
- Πόρποδας Κ. Δ., Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραφτού λόγου. Ψυχολογική θεώρηση. Αθήνα, 1988.

- Πόρποδας Κ., *Η ανάγνωση.* Πάτρα, αυτοέκδοση, 2003.
- Protopapas A., Sideridis G., Simos Π. & Mouzaki A., The development of lexical mediation in the relationship between text comprehension and word reading skills in Greek**,** in *Scientific Studies of Reading,* 2007, 11 (3): 165–197.
- Πρωτόπαπας Αθ., Διαστάσεις των αναγνωστικών δεξιοτήτων και δυσκολιών στην ελληνική γλώσσα, στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότιν, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθέρη, & Γ. Σακελλαρίου *«Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης»* , Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 2007, 164-179.
- Ράλλη Μ. & Σπαντιδάκης Ι., Θεωρητικές προσεγγίσεις και μεθοδολογία σχεδιασμού του εκπαιδευτικού λογισμικού "Δάφνη" για την καλλιέργεια στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου και κατανόησης, *στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Βόλου, Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρακτικά συνεδρίου,* 2009.
- Ράπτης Α. & Ράπτη Α., *Πληροφορική και εκπαίδευση: Συνολική Προσέγγιση*, Αθήνα, εκδ. Τελέθριον, 1997.
- Ράπτης Α. & Ράπτη Α., Η Πληροφορική στην εκπαίδευση, στην Επιστημονική Ημερίδα του πανεπιστημίου Κρήτης, πρακτικά συνεδρίου, 2001.
- Ράπτης Α. & Ράπτη Α., Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από απόσταση, στο Διεθνές Συνέδριο του πανεπιστημίου Κρήτης, πρακτικά συνεδρίου, 2001.
- Ρές Ι., Οι Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές, στο *Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες*, 2004, 1, 10-19.
- Richards J., Teacher mobility revisited, in *Journal of Human Resources,* 1981, 16, 3-19.
- Richards R.G., *The writing dilemma: Understanding dysgraphia*, CA: Center press, 1998.
- Rooms M., Information and Communication Technology and Dyslexia in Townend, J. and Turner, M. in *(editors) Dyslexia in Practice: A Guide for Teachers.* New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000.
- Saddler Br., 20 ways to improve writing ability, *in Intervention in School and Clinic*, 2004, 39, 5, 310-314.
- Saddler Br., Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities, in *Learning disability quarterly,* Council for learning disabilities, 2006, 29, 4, 291-305.
- Scott J. & Vitale M., Teaching the writing process to students with LD, *in Intervention in School and Clinic*, 2003, 38, 4, 220-224.
- Scrimshaw P., Computers and the teacher's role. *In Somekh, B. and Davis, N. (eds) Using Information Technology in Teaching and Learning*. London, Routledge, 1997.
- Sideridis G., Mouzaki A., Simos P. & Protopapas A., Classification of students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect, and psychopathology. in *Learning Disability Quarterly,* 2006, 29 (3): 159–180.

- Σίμος Π. & Κομίλη Α., *Μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία και τη Γνωστική Νευροεπιστήμη*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 2003.
- Smith F., *Reading without nonsense*, New York, Teachers College Press, 1979.
- Smith F., Collaboration in the Classroom, in *Joining the Literacy Club*, Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1988, 64-79.
- Smith F., (επιμ Αθ. Αϊδίνης, μετ. Α. Χατζηαθανασίου) *Κατανοώντας την ανάγνωση: μια ψυχογλωσσολογική ανάλυση της ανάγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Επίκεντρο, 2006.
- Snowling M. J., *Dyslexia: a cognitive developmental perspective*, Oxford, UK, Blackwell, 1987.
- Snowling M. J., Phonological processing and developmental dyslexia, in *Journal of Research in Reading*, 1995, 18, 2, 132-138.
- Solomon C., *Computer Environments for Children: A Reflection on Theories of Learning and Education*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1986.
- Σπαντιδάκης Ι., *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα, 1998.
- Σπαντιδάκης Ι. & Βάμβουκας Μ., Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυσκολιών παραγωγής του γραπτού λόγου και της κατανόησης κειμένων. στο Βάμβουκα Μ. και Χατζηδάκη Α. (επιμ.). «*Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*», Αθήνα, εκδ. Ατραπός 2000, τ.1, σ.σ. 295-309.
- Σπαντιδάκης Ι., *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2004.
- Σπαντιδάκης Ι. & Βάμβουκας Μ., Διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου. Μια σύγκριση τριών μεθόδων διδασκαλίας. στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, & Κ. Θηβαίος (εκδ.), *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2006, 357-378.
- Σπαντιδάκης Ι., Μαργαρίτα ΙΙΙ και IV: Σχεδιασμός και ανάπτυξη μαθησιακών περιβαλλόντων καλλιέργειας των μεταγνωσιακών συγγραφικών δεξιοτήτων για τους μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα, *Πρακτικά Συνεδρίου*, Σύρος, 2007.
- Σπαντιδάκης Ι. & Βαρσαμίδου Δ., Σχέση παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου, στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότιν, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθέρη, & Γ. Σακελλαρίου *«Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης»*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 2007.
- Σπαντιδάκης Ι., Αναπτύσσοντας δεξιότητες σχεδιασμού συγγραφής αφηγηματικών κειμένων με την υποστήριξη πολυμεσικών εφαρμογών: Το παράδειγμα των "Ιδεοκατασκευών", *στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Βόλου, Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρακτικά συνεδρίου*, 2009.

- Σπαντιδάκης Ι. & Βαρσαμίδου Δ., Η διδασκαλία της κατανόησης και της παραγωγής του επιχειρηματολογικού κειμένου ως παράλληλων και συμπληρωματικών διαδικασιών με τη χρήση του λογισμικού "Βήματα προς το κείμενο", *στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Βόλου, Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρακτικά συνεδρίου,* 2009.
- Τάνταρος Σπ., Μελέτη της επίδρασης διδακτικών μεταβλητών στην απόκτηση του γραπτού λόγου από παιδιά προσχολικής ηλικίας, στο Π. Παπούλια Τζελέπη (επιμ.), *Ανάδυση του Γραμματισμού* , Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 2001, 283-296.
- Τάφα Ε., *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση,* Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2001.
- Τάφα Ε. & Μανωλίτσης Γ., Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με τη γνώση γραμμάτων στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας: Διαχρονική μελέτη. στο Ν. Μακρής & Δ. Δεσλή (Επ.), *Η Γνωστική Ψυχολογία Σήμερα: Γέφυρες για τη Μελέτη της Νόησης. Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 2004, 350-352.
- Τάφα Ε. & Παπούλια-Τζελέπη Π., *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2004.
- Tessmer, M., Planning and conducting formative evaluations, in *Improving the quality of of education and training*. London, Kogan Page, 1993.
- Ton-Li E., *Children write a story: The development of writing a picture storybook in first and second grade.* Unpublished PhD Dissertation, Faculty of Education, Univercity of Haifa, 2003.
- Τσαντούλα Δ., Πρωτόπαπας Α. & Μουζάκη Α., Δείκτες προαναγνωστικής ετοιμότητας κατά την προσχολική ηλικία. Ευρωπαϊκό Συνέδριο «η ευρωπαϊκή διάσταση της ειδικής αγωγής». Θεσσαλονίκη, 19–21 Νοεμβρίου 2004, στα πρακτικά, επιμ. Μ. Τζουριάδου, University Studio Press, 2007, 208-217.
- Underwood J. D. M., A comparison of two types of computer support for reading development, in *Journal of Research in Reading*, 2000, 23, 2, 136-148.
- Vaus D., (μετ. Ε. Δημητριάδου), *Ανάλυση κοινωνικών δεδομένων*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά γράμματα, 2002.
- Verma G. & Mallick K., (μετ. Ε. Γρίβα), Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, 2004.
- Vygotski L., (μετ. Ρόδη), *Σκέψη και γλώσσα*, εκδ. Γνώση, 1988.
- Weinert F. & Kluwe R. *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdate, NJ, Erlbaum, 1987.
- White R. T. & Gunstone R.F., Metalearning and Conceptual Change, in *International Journal of Science Education*, 1989, 11, 5, Special Issue, 577-586.
- Williams J.P. & Levin H., Basic studies on reading, Basic Books, New York and London, 1970

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΕΛΤΙΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. ΔΕΛΤΙΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ ΙΣΤΟΡΙΩΝ

1.Γενικά Χαρακτηριστικά
Αριθμός λέξεων:
Αριθμός προτάσεων:
Αριθμός ηρώων:
Αριθμός Επεισοδίων:
Αριθμός Γεγονότων:

2.Γενική εικόνα γραπτού (0-5)
Πολύ καλά: 5 Καλά: 4 Μέτρια:3 Αδύναμα: 2 Όχι Καλά:1 Καθόλου καλά:0

3.Ορθογραφική ορθότητα (0-100)
Αριθμητής: Αριθμός σωστά ορθογραφημένων λέξεων κειμένου
---------- Χ 100 =
Παρονομαστής: Συνολικός αριθμός λέξεων κειμένου

4.Τυπογραφική επίγνωση (0-20)
α. Συγγραφέας
2: Γράφει όνομα και την ιδιότητα του συγγραφέα
1: Γράφει μόνο όνομα
0: Τίποτα από τα δύο
β. Τίτλος
2: Πρωτότυπος τίτλος
1: Τίτλος
0: Δε γράφει τίτλο
γ. Εξώφυλλο
2: Έχει εικόνα-ζωγραφιά εξώφυλλου και γράφει την ιδιότητα του εικονογράφου ή ζωγράφου.
1: Έχει μόνο εικόνα-ζωγραφιά
0: Δεν έχει τίποτα
δ. Εικόνες
5: Κόλλησε όλες τις εικόνες στη σωστή σειρά
4: Έκανε λάθος σε μία εικόνα ή δεν κόλλησε μία εικόνα
3: Έκανε λάθος σε δύο εικόνες ή δεν κόλλησε δύο εικόνες
2: Έκανε λάθος σε τρεις εικόνες ή δεν κόλλησε τρεις εικόνες
1: Έκανε λάθος σε τέσσερις εικόνες ή δεν κόλλησε τέσσερις εικόνες
0: Κόλλησε όλες τις εικόνες σε λάθος σειρά ή δεν κόλλησε καμία εικόνα
ε. Συνάφεια εικόνας – κειμένου
6: Υπάρχει συνάφεια κειμένου σε όλες τις εικόνες...
5: Υπάρχει συνάφεια κειμένου μόνο στις πέντε εικόνες…
4: Υπάρχει συνάφεια κειμένου μόνο στις τέσσερις εικόνες...
3: Υπάρχει συνάφεια κειμένου μόνο στις τρεις εικόνες...
2: Υπάρχει συνάφεια κειμένου μόνο στις δύο εικόνες
1: Υπάρχει συνάφεια κειμένου μόνο σε μία εικόνα
0: Δεν υπάρχει συνάφεια κειμένου και εικόνα

στ. Έκτη εικόνα – τέλος ιστορίας
3: Ζωγράφισε το τέλος της ιστορίας, έγραψε το κείμενο και χρησιμοποίησε φράση για να δηλώσει ότι η ιστορία τελείωσε.
2: Ζωγράφισε το τέλος της ιστορίας και έγραψε το κείμενο.
1: Ζωγράφισε μόνο το τέλος της ιστορίας ή έγραψε μόνο το κείμενο.
0: Δεν έκανε τίποτα. Άφησε τη σελίδα κενή.
Σύνολο:

5.Συμβατικές Δεξιότητες Γραφής (0-12)
α. Διάκριση λέξεων (χωρίζει τις λέξεις όταν τις γράφει, το μέτρια θα το βάλουμε σε περιπτώσεις που κολλάει τη λέξη με την προσωπική αντωνυμία)
Καλά: 2 Μέτρια: 1 Καθόλου Καλά: 0
β. Πυκνότητα γραμμάτων
Καλά: 2 Μέτρια: 1 Καθόλου Καλά: 0
γ. Φωνολογική επίγνωση
Καλά: 2 Μέτρια: 1 Καθόλου Καλά: 0
δ. Γραφοκινητικές δεξιότητες
Καλά: 2 Μέτρια: 1 Καθόλου Καλά: 0
ε. Μέθοδος γραφής (βεβιασμένη ή συνεχής γραφή)
Καλά: 2 Μέτρια: 1 Καθόλου Καλά: 0
στ. Αναγνωσιμότητα-ευαναγνωσία γραπτού
Καλά: 2 Μέτρια: 1 Καθόλου Καλά: 0
Σύνολο:

6.Περιεχόμενο - Δομή (0-26)
α. Εισαγωγή πλοκής (1η εικόνα)
Καλά: 2 Μέτρια: 1 Καθόλου Καλά: 0
β. Συνέχεια πλοκής (2η εικόνα)
Καλά: 2 Μέτρια: 1 Καθόλου Καλά: 0
γ. Συνέχεια πλοκής (3η εικόνα)
Καλά: 2 Μέτρια: 1 Καθόλου Καλά: 0
δ. Συνέχεια πλοκής (4η εικόνα)
Καλά: 2 Μέτρια: 1 Καθόλου Καλά: 0
ε. Συνέχεια πλοκής (5η εικόνα)
Καλά: 2 Μέτρια: 1 Καθόλου Καλά: 0
στ. Λύση πλοκής (6η εικόνα)
Καλά: 2 Μέτρια: 1 Καθόλου Καλά: 0
ζ. Ήρωες – Χαρακτήρες ιστορίας (ποιος)
5: Πλήρης παρουσίαση, ονομασία και περιγραφή των ηρώων των εικόνων.
4: Πλήρης παρουσίαση και ονομασία των ηρώων των εικόνων.
3: Παρουσίαση, ονομασία και περιγραφή μόνο του βασικού ήρωα των εικόνων.
2: Μερική παρουσίαση των ηρώων (χωρίς ονομασία).
1: Έλλιπής παρουσίαση (απλή περιγραφή των εικόνων χωρίς αναφορά σε ήρωα).
0: Απουσία ηρώων.
η. Αναφορά στο χρονικό πλαίσιο (πότε)
Γίνεται αναφορά με περιγραφή: 2 Γίνεται απλή αναφορά: 1 Δε γίνεται αναφορά: 0
θ. Αναφορά στο χωρικό πλαίσιο (που)
Γίνεται αναφορά και αιτιολογείται:2 Γίνεται απλή αναφορά: 1 Δε γίνεται αναφορά: 0
ι. Συναισθήματα ηρώων (πως)
Γίνεται αναφορά με περιγραφή: 2 Γίνεται απλή αναφορά: 1 Δε γίνεται αναφορά: 0
κ. Δράση (τι)
Γίνεται αναφορά και αιτιολογείται:2 Γίνεται απλή αναφορά: 1 Δε γίνεται αναφορά: 0

ι. Αιτιολογία (γιατί)
Γίνεται αναφορά: 1 Δε γίνεται αναφορά: 0
Σύνολο:

7.Ολιστικά κριτήρια (0-15)
α. Γνησιότητα: φαντασία και απροσδόκητα στοιχεία
0: δεν υπάρχουν απροσδόκητα στοιχεία
1: απλή αναφορά προβλήματος
2: αναφορά προβλήματος συνοδευόμενο από λύση
3: περιγραφή σκηνικού με κορύφωση
β. Δομή: συνοχή κειμένου
0: δεν υπάρχει χρονική και λογική ακολουθία
1: το μεγαλύτερο μέρος δεν έχει χρονική και λογική ακολουθία
2: το μεγαλύτερο μέρος έχει χρονική και λογική ακολουθία
3: σφιχτή δομή. Υπάρχει χρονική και λογική ακολουθία
γ. Δομή: Οργάνωση κειμένου
0: δεν υπάρχει οργάνωση..σκόρπιες προτάσεις δίχως νόημα
1: δεν υπάρχει παραγραφοποίηση αλλά υπάρχει νόημα
2: ελλιπής παραγραφοποίηση
3: δομημένο σε παραγράφους με αρχή, μέση και τέλος
δ. Γλωσσικό ύφος (επίθετα)
0: Δεν υπάρχουν επίθετα
1: ένα έως δύο επίθετα
2: τρία έως τέσσερα επίθετα
ε. Γλωσσικό ύφος (συνδετικές λέξεις-φράσεις)
0: Δεν υπάρχουν συνδετικές λέξεις ή φράσεις.
1: Υπάρχει μόνο μία συνδετική λέξη ή φράση και επαναλαμβάνεται συνεχώς.
2: Υπάρχουν δυο και παραπάνω συνδετικές λέξεις ή φράσεις.
στ. Γλωσσικό ύφος (επιρρήματα)
0: Δεν υπάρχουν επιρρήματα.
1: Υπάρχουν από ένα έως δύο επιρρήματα.
2: Υπάρχουν από τρία έως τέσσερα επιρρήματα.
Σύνολο:

2.<u>Κλείδα Παρατήρησης κατά την παραγωγή γραπτού λόγου</u>
2: Σχεδιασμός στο πρόχειρο (ιδέες και σχεδιάγραμμα)
1: Σχεδιασμός στο πρόχειρο (ιδέες ή σχεδιάγραμμα)
0: Χωρίς σχεδιασμό
2: Πρώτη καταγραφή στο πρόχειρο
1: Πρώτη καταγραφή στο φυλλάδιο
0: Χωρίς πρώτη καταγραφή
7: Αντιγραφή από το πρόχειρο και διορθώσεις ορθογραφίας, σύνταξης και γραπτής έκφρασης.
6: Αντιγραφή από το πρόχειρο και διορθώσεις ορθογραφίας και σύνταξης.
5: Αντιγραφή από το πρόχειρο και διορθώσεις ορθογραφίας ή σύνταξης.
4: Διορθώσεις γραπτής έκφρασης, σύνταξης και ορθογραφίας στο φυλλάδιο έκδοσης.
3: Διορθώσεις σύνταξης και ορθογραφίας στο φυλλάδιο έκδοσης.
2: Διορθώσεις γραπτής έκφρασης ή σύνταξης ή ορθογραφίας στο φυλλάδιο έκδοσης.
1: Αντιγραφή από το πρόχειρο χωρίς διορθώσεις.
0: Δεν υπήρξε φάση βελτίωσης.

3. Μεταγνωστικές δεξιότητες από τη γραπτή δοκιμασία

Οι οδηγίες που έδωσε στο φίλο ή φίλη του ήταν:

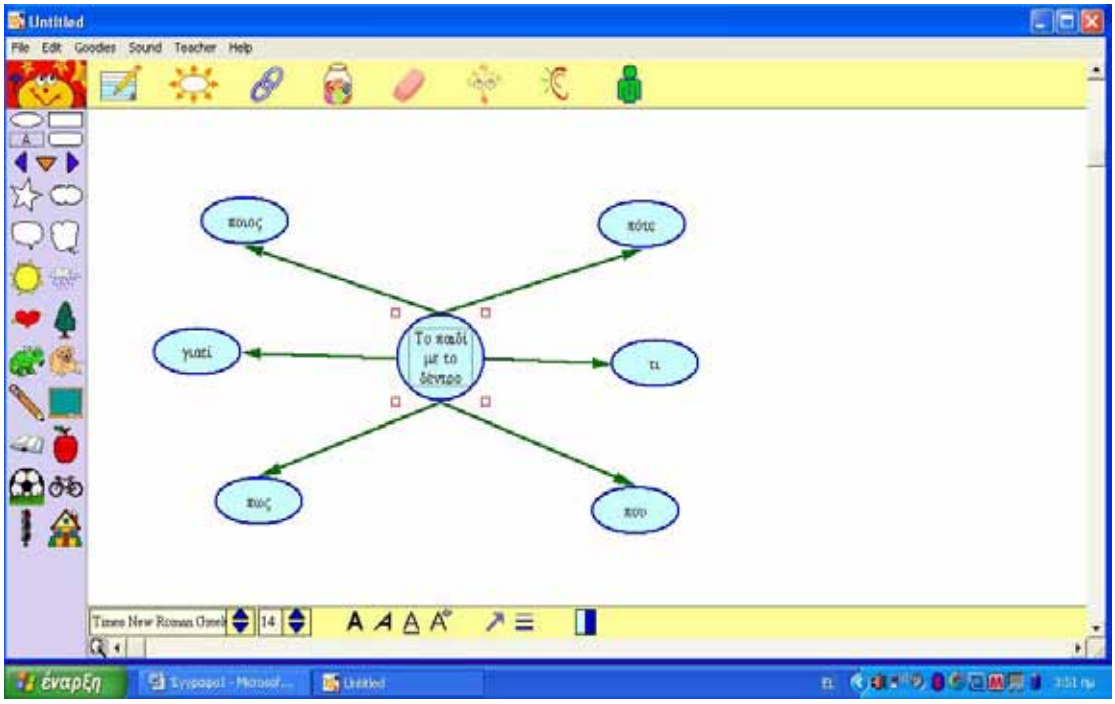
Γνωστικές – Μηχανιστικές δεξιότητες	
Άγνοια	0
Απλές οδηγίες	0-1
Τίτλος, συγγραφέας, εικονογράφος	0-3
Τυπικές μηχανιστικές : γενική εμφάνιση γραπτού, καλλιγραφία	0-2
Επιφανειακές μηχανιστικές: στίξη, ορθογραφία, λεξιλόγιο	0-3
Σύνολο	0-9
Μεταγνωστικές δεξιότητες	
Άγνοια	0
Ουσιαστικές σχεδιασμού : ιδέες, σχεδιάγραμμα	0-2
Ουσιαστικές πρώτης καταγραφής: πρόχειρο, οργάνωση ιδεών	0-2
Ουσιαστικές βελτίωσης : έλεγχος, διόρθωση, βελτίωση	0-2
Ουσιαστικές έκδοσης : επικοινωνιακός στόχος	0-1
Σύνολο	0-7
Γενικό Σύνολο	0-16

4. Μεταγνωστικές δεξιότητες από τη συνέντευξη

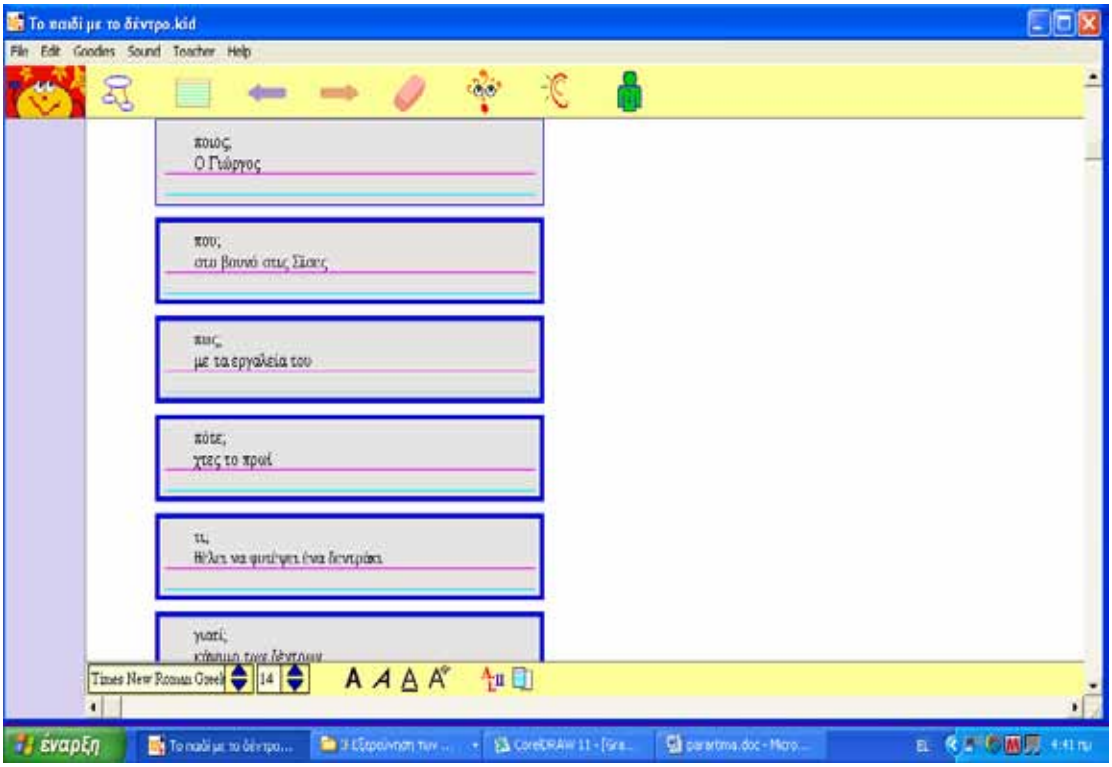
Γνωστικές – Μηχανιστικές δεξιότητες	
Άγνοια	0
Απλές οδηγίες	0-1
Τίτλος, συγγραφέας, εικονογράφος	0-3
Τυπικές μηχανιστικές : γενική εμφάνιση γραπτού, καλλιγραφία	0-2
Επιφανειακές μηχανιστικές: στίξη, ορθογραφία, λεξιλόγιο	0-3
Σύνολο	0-9
Μεταγνωστικές δεξιότητες	
Άγνοια	0
Ουσιαστικές σχεδιασμού : ιδέες, σχεδιάγραμμα	0-2
Ουσιαστικές πρώτης καταγραφής: πρόχειρο, οργάνωση ιδεών	0-2
Ουσιαστικές βελτίωσης : έλεγχος, διόρθωση, βελτίωση	0-2
Ουσιαστικές έκδοσης : επικοινωνιακός στόχος	0-1
Σύνολο	0-7
Γενικό Σύνολο	0-16

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ
ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ

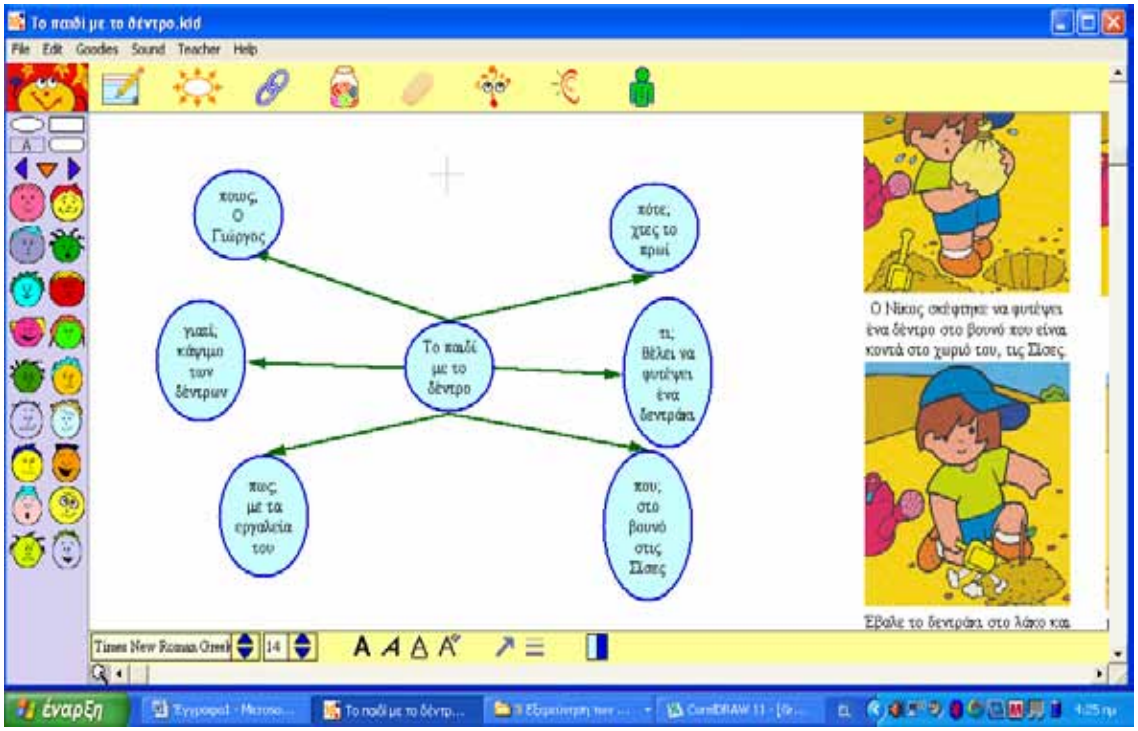
1. Το περιβάλλον του kidinspiration.
Τα βέλη έχουν προστεθεί από εμάς. Το αριστερό βέλος μας πηγαίνει στη σχεδίαση. Το δεξί μας πηγαίνει στην πρώτη καταγραφή.



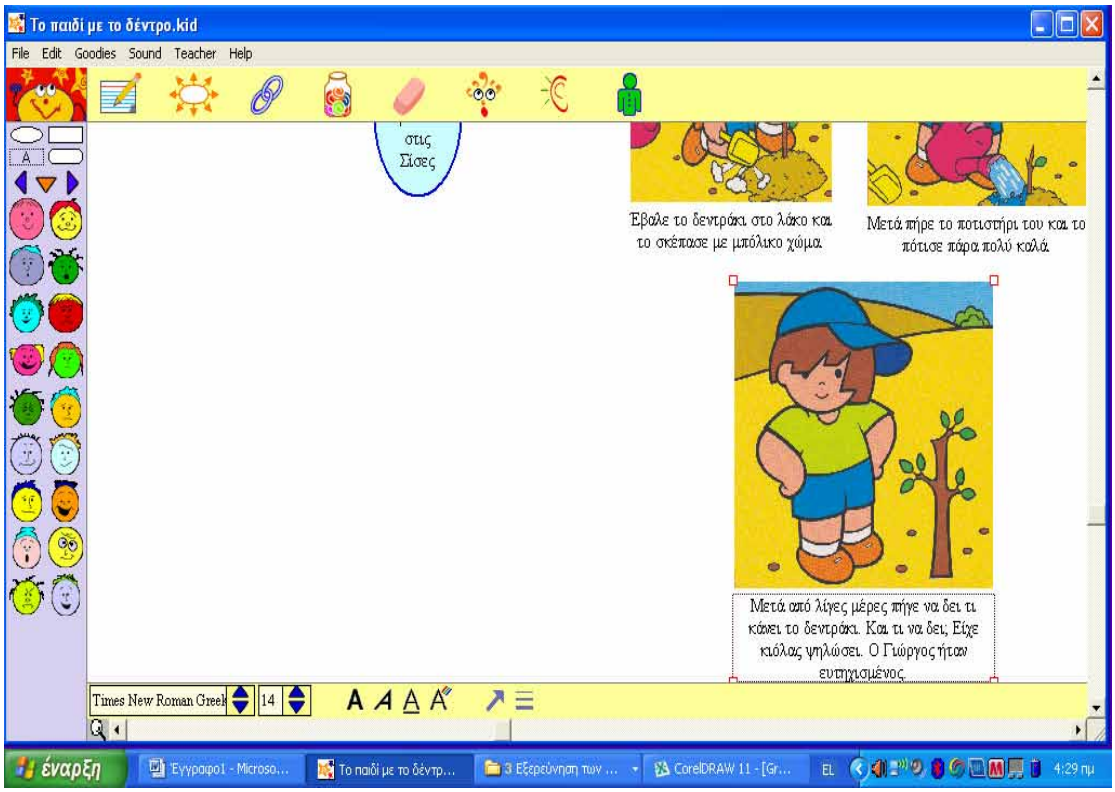
2.Το περιβάλλον της σχεδίασης.
Στη μέση μπαίνει η κεντρική ιδέα – ο τίτλος.
Ο μαθητής διάλεξε την ιστορία που θα γράψει, έδωσε τον τίτλο και τα ερωτήματά του. Το επόμενο βήμα του είναι η εισαγωγή των εικόνων.



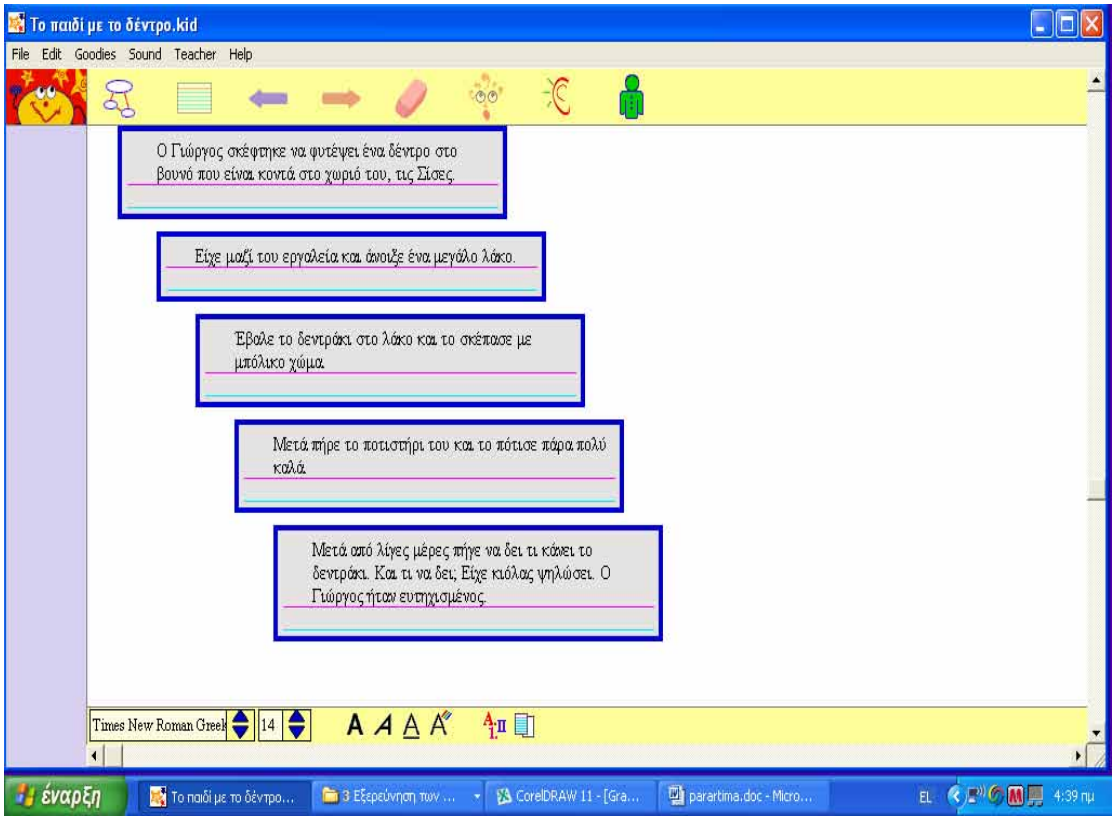
3. Το περιβάλλον της πρώτης καταγραφής.
Πηγαίνει στην πρώτη καταγραφή και σημειώνει τις απαντήσεις του.



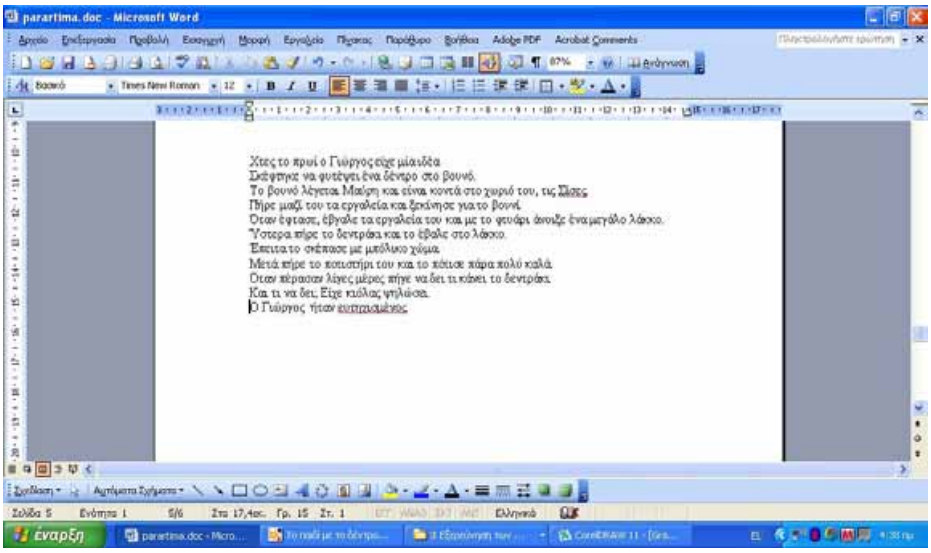
4. Ό,τι γράφει στην πρώτη καταγραφή εμφανίζεται στη σχεδίαση και το αντίθετο.
Με βάση την πρώτη αυτή απλή καταγραφή ξεκινά την περιγραφή των εικόνων.
Μπορεί να γράψει κάτω από κάθε εικόνα. Ο, τι γράψει θα εμφανιστεί στην πρώτη καταγραφή χωρίς τις εικόνες.



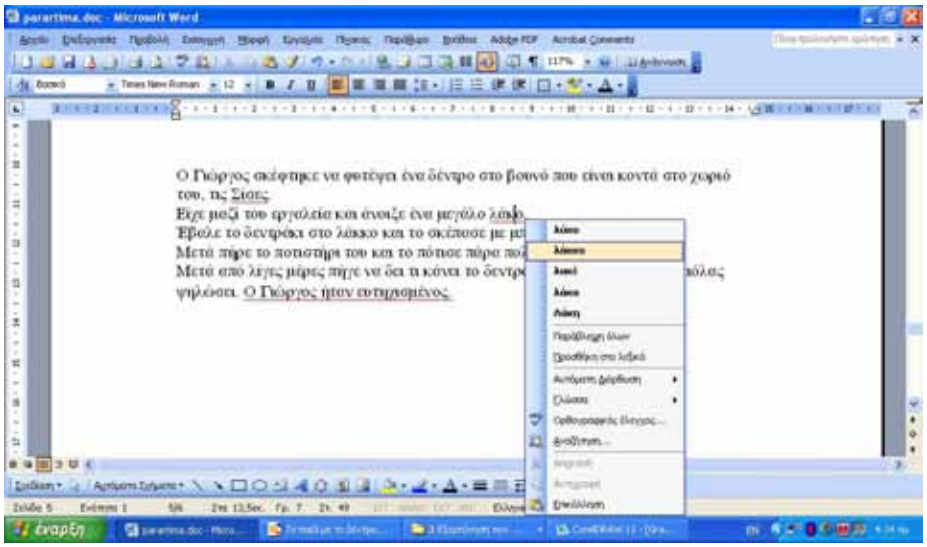
5. Γράφει κάτω από τις εικόνες.



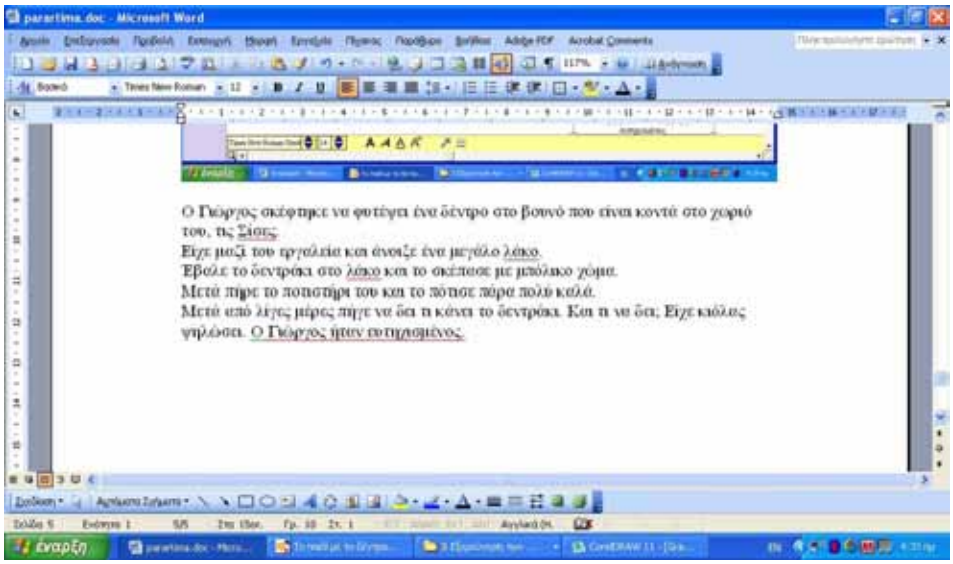
6. Γυρίζει στην πρώτη καταγραφή να ελέγξει.
Μαρκάρει τις προτάσεις που θα αντιγράψει.



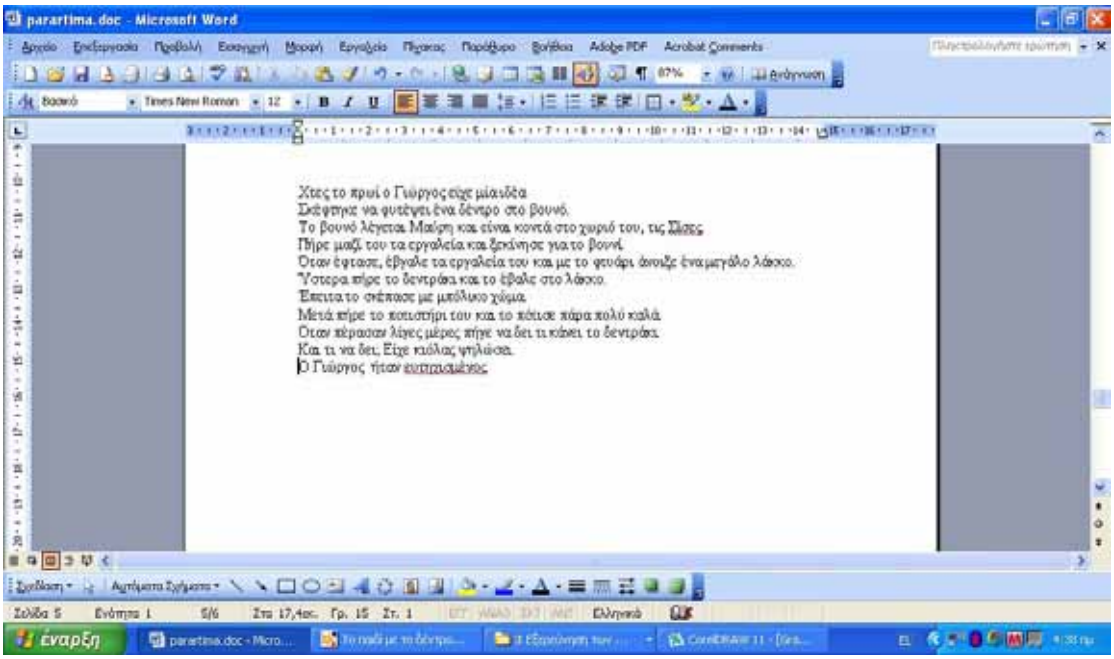
7. Αντιγραφή στον Επεξεργαστή κειμένου.



7. Διόρθωση ορθογραφικών.



8. Φάση βελτίωσης.



9. Ολοκλήρωση της βελτίωσης και διόρθωσης.

Χτες το πρωί ο Γιώργος είχε μία ιδέα.
Σκέφτηκε να φυτέψει ένα δέντρο στο βουνό.
Το βουνό λέγεται Μαύρη και είναι κοντά στο χωριό του, τις Σίσες.

Πήρε μαζί του τα εργαλεία και ξεκίνησε για το βουνί.
Όταν έφτασε, έβγαλε τα εργαλεία του και με το φτυάρι άνοιξε ένα μεγάλο λάκκο.

Έβαλε το δεντράκι στο λάκο και το σκέπασε με μπόλικο χώμα.

Μετά πήρε το ποτιστήρι του και το πότισε πάρα πολύ καλά.

Μετά από λίγες μέρες πήγε να δει τι κάνει το δεντράκι. Και τι να δει; Είχε κιόλας ψηλώσει. Ο Γιώργος ήταν ευτυχισμένος.

10. Φάση έκδοσης - εκτύπωσης

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Έπλυνε τα δόντια του, χτένισε τα μαλλιά του για να είναι όμορφος.

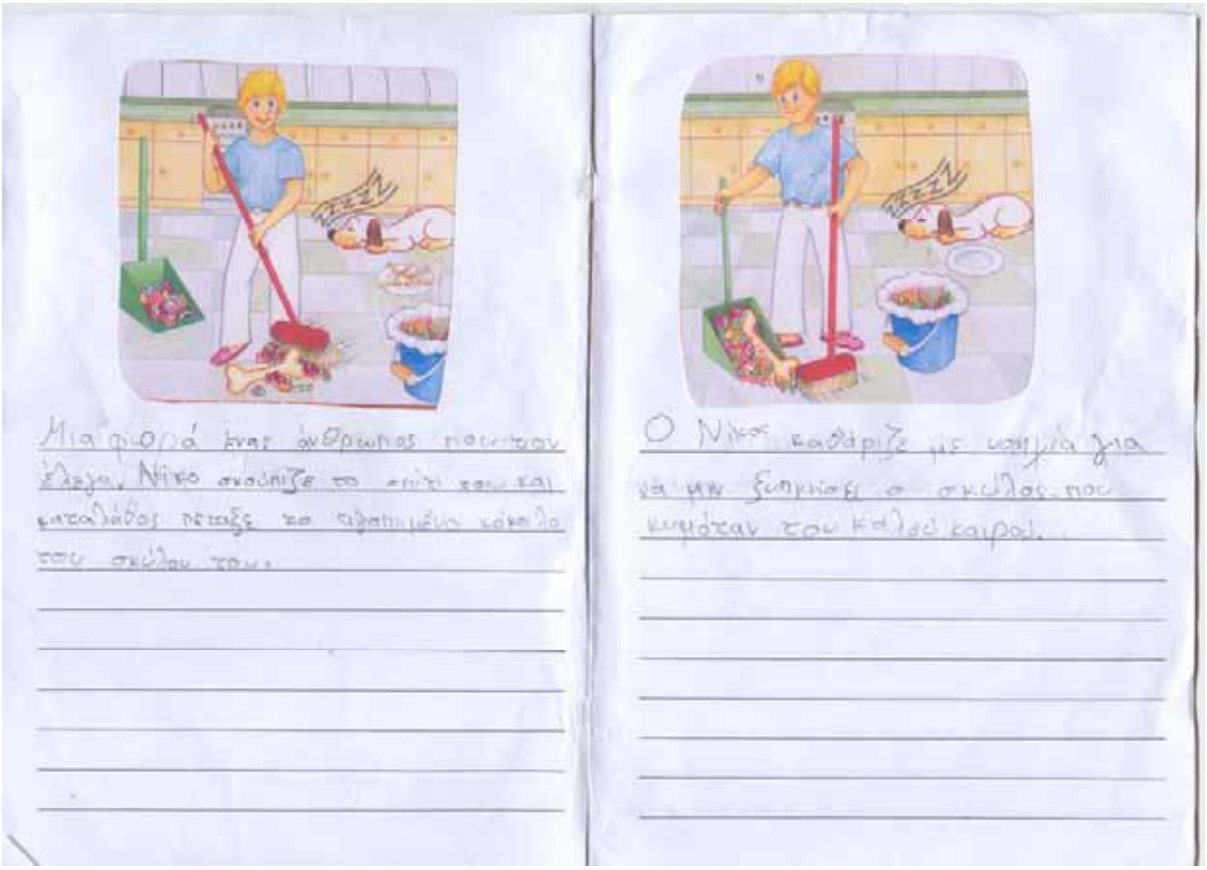
Έφαγε το πρωινό του όσο η μαμά του του έφτιαχνε το φαγητό.

-Καλημέρα δασκάλα τι κάνετε; Λέει ο Νίκος χαρούμενος. Από τότε ο Νίκος πήγενε στο σχολείο χαρούμενος.

Και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα!!

-Γεια σου μαμά, γεια σου μπαμπά, λέει ο Νίκος και φεύγει για το σχολείο.

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΑΣΤΕΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ



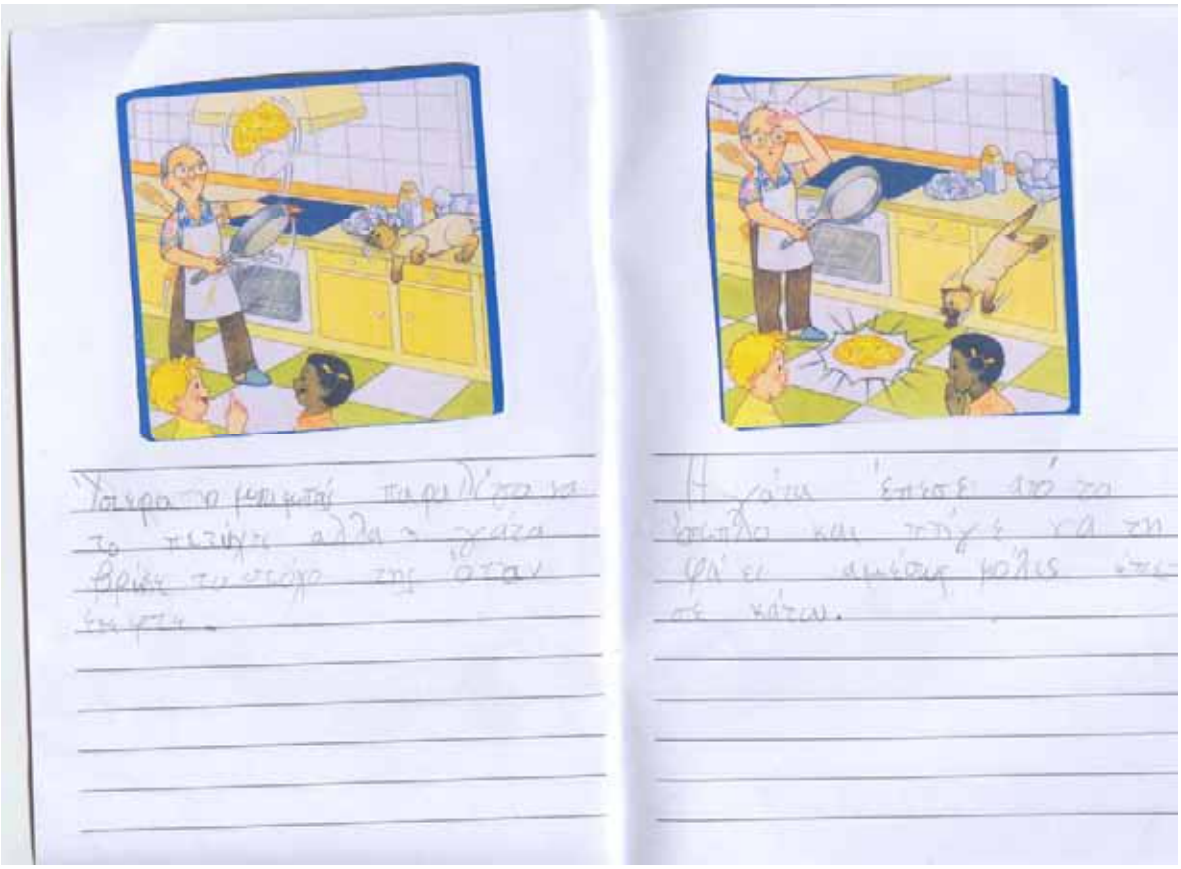
Ο Νίκος τελείωσε το σκούπισμα. Σε ένα λεπτό ο σκύλος ξύπνησε και έψαχνε το κόκαλό του.

Ο σκύλος προσπάθησε να βρεί το κόκαλο. Τελικά το βρίκε αλλά ήταν στα σκουπίδια.

Ο σκύλος έκανε τα σκουπίδια άνω κάτω. Ο Νίκος τρελάθηκε.

Ο Νίκος είπε στον σκύλο του. -Θα πας για μπάνιο η θα πας έξω.

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ



Ο μπαμπάς δυο παιδιών
θέλησε να μαγειρέψει πίτα.
Ακόμα και η γιαγιά και η θειά
ήταν εκεί και τα παιδιά τους
τα λέγανε Πέτρο και Άννα. Α,
όχι μόνο τα παιδιά. Ήταν και
γάτα που την λέγανε
Μίνι και κατάλαβε τη κόφα σι
και εκεί είδαν την πίτα.

Ο μπαμπάς άρχισε να τον
ρωτάει. Άρχισε καλά
αλλά μετά δεν ήξερε με
τι ύλη το πέταγμα της πίτας.
Τα παιδιά άρχισαν να λένε
ότι θέλουν να πάνε στο ζωολογικό
κήπο.

Μετά η γάτα την έφαγε
και τα παιδιά γελάσαν
πάρα μα πάρα πολύ δυνατά.

Και εσύ πήγαν τελικά στο
ζωολογικό κήπο.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ
Συνέντευξη Δημ.Ν

001 Συν.	γεια σου	
002 Δημ.Ν.	γεια σας ..	
003 Συν.	πώς σε λένε;	
004 Δημ.Ν.	Δήμητρα	
005 Συν.	τι τάξη πας;	
006 Δημ.Ν.	δευτέρα	
007 Συν.	σου αρέσει το σχολείο;	
008 Δημ.Ν.	ναι	
009 Συν.	σου αρέσει που μαθαίνεις να διαβάζεις και να γράφεις;	
010 Δημ.Ν.	ναι	
011 Συν.	τι σου αρέσει περισσότερο; Να διαβάζεις ή να γράφεις;	
012 Δημ.Ν.	να διαβάζω	
013 Συν.	σου αρέσουν οι ιστορίες;	
014 Δημ.Ν.	ναι	
015 Συν.	ποια ιστορία σου αρέσει περισσότερο;	
016 Δημ.Ν.	….η κοκκινοσκουφίτσα	
017 Συν.	ξέρεις πώς λέγεται αυτός που έχει γράψει την ιστορία αυτή;	
018 Δημ.Ν.	όχι	
019 Συν.	πώς λέγονται αυτοί που γράφουν ιστορίες;	
020 Δημ.Ν.	συγγραφείς	
021 Συν.	θα μου πεις τώρα κι εσύ μια ιστορία, όποια θέλεις;	
022 Δημ.Ν.	….ε…ε	
023 Συν.	ποια ιστορία θα μου πεις;	
024 Δημ.Ν.	…ε…	
025 Συν.	Όποια θέλεις…	
026 Δημ.Ν.	…την αλεπού και το λελέκι..	
027 Συν.	ωραία, ποιος έχει γράψει την ιστορία αυτή;	
028 Δημ.Ν.	ο Αίσωπος	
029 Συν.	ωραία	
030 Δημ.Ν.	μια φορά κι έναν καιρό ήταν μία αλεπού κι ένα λελέκι. Μία μέρα η αλεπού συνάντησε το λελέκι και το κάλεσε για φαγητό το βράδυ στο σπίτι της. Το λελέκι πήγε στο σπίτι της αλλά η αλεπού έβαλε το φαγητό σε ρηχά πιάτα και το λελέκι δεν μπορούσε να φάει. Η αλεπού έφαγε μια χαρά και το ρώτησε στο τέλος αν του άρεσε το φαγητό. Το λελέκι δεν είπε τίποτα και την κάλεσε για δείπνο το επόμενο βράδυ στο σπίτι του. Το επόμενο βράδυ το λελέκι σέρβιρε σε ψηλά βάζα το φαγητό. Η αλεπού δεν μπορούσε να φάει. Στο τέλος το λελέκι είπε στην αλεπού ότι πήρε την ιδέα από την αλεπού. Και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.	
031 Συν.	πολύ ωραία! Τώρα θα σου δείξω πέντε εικόνες. Θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου διηγηθείς την ιστορία που λένε.	
032 Δημ.Ν.	….	Τις βάζει στη σειρά…
033 Συν.	ωραία…πες μου τώρα την ιστορία που δείχνουν οι εικόνες…	
034 Δημ.Ν.	το παιδάκι που το λένε Νίκο ξυπνάει…	
035 Συν.	ναι	
036 Δημ.Ν.	…και λέει καλημέρα στον μπαμπά του. Μετά κάνει ένα μπάνιο. Ύστερα χτενίζεται, πλένει το πρόσωπό του και τα δόντια του. Παίρνει πρωινό…ε….φτιάχνει την τσάντα του για το σχολείο και φεύγει.	
037 Συν.	ωραία…αν είχαμε άλλη μια εικόνα τι θα έδειχνε; Τι θα γινόταν σε αυτή;	
038 Δημ.Ν.	…θαααα έμπαινε στο σχολείο…θα έβγαζε τα βιβλία του και θα διάβαζε.	
039 Συν.	ωραία… τα βασικά στοιχεία μιας ιστορίας ποια είναι;	
040 Δημ.Ν.	ποιος το κάνει, πού, πότε…	
041 Συν.	ναι	
042 Δημ.Ν.	πώς, τι και γιατί…	

043 Συν.	ωραία και τι πρέπει να υπάρχει σε κάθε ιστορία;	
044 Δημ.Ν.	ο τίτλος, ο ήρωας, ο συγγραφέας, εικόνες….	
045 Συν.	ωραία… και αν δεν υπάρχουν εικόνες που να είναι έτοιμες;	
046 Δημ.Ν.	θα τις ζωγραφίσει…	
047 Συν.	πώς λέγεται αυτός που ζωγραφίζει τις εικόνες;	
048 Δημ.Ν.	εικονογράφος	
049 Συν.	ωραία, τώρα θα σου δώσω άλλες πέντε εικόνες, θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου πεις την ιστορία που φτιάχνουν.	
050 Δημ.Ν.	…	Τις βάζει στη σειρά…
051 Συν.	ωραία, πες μου τώρα τι δείχνουν…	
052 Δημ.Ν.	πρώτα μια κοπέλα που τη λένε Μαρία βάζει ένα παλιό τραπεζομάντηλο σε ένα τραπέζι. Θέλει να βοηθήσει το μάστορα, τον κυρ Αλέκο να κόψει ένα ξύλο. Ο κυρ Αλέκος έρχεται και κρατάει ένα ξύλο. Μετά βάζει το ξύλο πάνω στο τραπέζι και κάνει μία γραμμή. Πάει να το κόψει, αλλά τελικά καταλαβαίνει ότι πρέπει να βάλει ένα άλλο μηχάνημα. Έβγαλε το παλιό μηχάνημα και πήρε ένα άλλο. Στο τέλος έβαλε το άλλο μηχάνημα και κόπηκε τελείως και η κοπέλα, η Μαρία νευρίασε.	
053 Συν.	ωραία. Αν υπήρχε μία άλλη εικόνα τι θα έδειχνε; Πώς θα τελείωνε η ιστορία;	
054 Δημ.Ν.	ότι ο άνθρωπος θα διόρθωνε το λάθος του με ένα καινούριο ξύλο.	
055 Συν.	ωραία, αν τώρα έγραφες μία δική σου ιστορία και έφτιαχνες το δικό σου βιβλίο τι θα έπρεπε να βάλεις στην αρχή;	
056 Δημ.Ν.	τίτλο, εικονογράφο και συγγραφέα.	
057 Συν.	γενικότερα προτού να γράψουμε μία ιστορία τι πρέπει να βάλουμε, τι πρέπει να σκεφτούμε;	
058 Δημ.Ν.	ιδέες	
059 Συν.	τώρα πρέπει να δώσεις οδηγίες σε κάποια φίλη σου για να γράψει μια ωραία ιστορία και να πάρει καλό βαθμό. Τι οδηγίες θα της έδινες;	
060 Δημ.Ν.	θα της έλεγα που να γράψει τον τίτλο και το συγγραφέα, αν ζωγράφιζε θα της έλεγα που να γράψει και τον εικονογράφο. Θα της έλεγα να κάνει ένα σχέδιο στον υπολογιστή ή στο πρόχειρο με το που, ποιος, πως, πότε, τι και γιατί, να γράψει τις ιδέες της και μετά να γράψει την ιστορία και μετά να βάλει τελείες, κόμματα…	
061 Συν.	πότε θα τα έκανε αυτά;	
062 Δημ.Ν.	στο τέλος.	
063 Συν.	με ποια σειρά τα κάνουμε όλα αυτά; Τι κάνουμε πρώτα;	
064 Δημ.Ν.	σκεφτόμαστε, μετά γράφουμε, διαβάζουμε αυτό που έχουμε γράψει, διορθώνουμε τα λάθη μας και βάζουμε τελείες και κόμματα, αν χρειάζεται…	
065 Συν.	ωραία, τι θα της έλεγες να προσέξει περισσότερο	
066 Δημ.Ν.	τις ιδέες της και μετά τα λάθη της.	
067 Συν.	τι θα της έλεγες να γράψει πρώτα;	
068 Δημ.Ν.	τον τίτλο	
069 Συν.	το πιο σημαντικό πράγμα που πρέπει να κάνει κάποιος όταν γράφει μια ιστορία, ποιο είναι;	
070 Δημ.Ν.	να διορθώνει.	
071 Συν.	τι άλλο θα της έλεγες να κάνει;	
072 Δημ.Ν.	να είχε κοντά της ένα πρόχειρο, να γράφει πρώτα τις ιδέες της, μετά την ιστορία και μετά να ξαναγράψει την ιστορία στο βιβλίο της και να τη διορθώσει.	
073 Συν.	πολύ ωραία.	
074 Δημ.Ν.	να έχει μολύβι, γόμα, ξύστρα και χρώματα.	
075 Συν.	ωραία. Τι θα έπρεπε να μην ξεχάσει;	
076 Δημ.Ν.	το συγγραφέα, τον τίτλο, τα ορθογραφικά λάθη και τις τελείες.	
077 Συν.	το πιο σημαντικό σε μία ιστορία ποιο είναι;	
078 Δημ.Ν.	να σκέφτεσαι και μετά να γράφεις.	
079 Συν.	πάρα πολύ ωραία. Σε ευχαριστώ πολύ.	
080 Δημ.Ν.	γεια σας κυρία.	

Συνέντευξη (Μαρ.)

001 Συν. γεια σου
002 Μαρ. γεια σας ..
003 Συν. πώς σε λένε;
004 Μαρ.
005 Συν. τι τάξη πας;
006 Μαρ. δευτέρα
007 Συν. σου αρέσει το σχολείο;
008 Μαρ. ναι
009 Συν. σου αρέσει που μαθαίνεις να διαβάζεις και να γράφεις;
010 Μαρ. ναι
011 Συν. τι σου αρέσει περισσότερο; Να διαβάζεις ή να γράφεις;
012 Μαρ. να γράφω
013 Συν. σου αρέσουν οι ιστορίες;
014 Μαρ.. ναι
015 Συν. ποια ιστορία σου αρέσει περισσότερο;
016 Μαρ. Μμμμ…ο πινόκιο
017 Συν. ξέρεις πώς λέγεται αυτός που έχει γράψει την ιστορία αυτή;
018 Μαρ. όχι
019 Συν. πώς λέγονται αυτοί που γράφουν ιστορίες;
020 Μαρ. συγγραφείς
021 Συν. θα μου πεις τώρα κι εσύ μια ιστορία, όποια θέλεις;
022 Μαρ. ναι
023 Συν. Πες
024 Μαρ. Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μία όμορφη κοπέλα…που δυστυχώς η μαμά της πέθανε…και είχε ζήσει με τον πατέρα της…και τη λέγανε Χιονάτη…και μετά ο μπαμπάς της πήρε μία άλλη γυναίκα που ήτανε κακιά και την έβαζε να υπηρετεί συνέχεια, να της φέρνει πολλά πράγματα…ότι θέλει αυτή…και μια μέρα είπε σε έναν ιππότη να την πάει στο δάσος, να τη σκοτώσει και να την αφήσει εκεί. Ο ιππότης όμως δεν ήθελε να της κάνει κακό και της είπε: «Θα σε αφήσω εδώ».
025 Συν. Ωραία …
026 Μαρ. …και την άφησε…η χιονάτη βρήκε ένα σπιτάκι, χτύπησε την πόρτα, δεν απάντησε κανείς…άνοιξε την πόρτα και βρήκε ένα μεγάλο τραπέζι με επτά θέσεις με επτά πιρούνια, μαχαίρια, κουτάλια και πιάτα με μία σούπα ζεστή. Έκατσε σε μία από αυτές τις καρέκλες. Η μία ήταν κοντή, η άλλη ήταν πολύ μικρή, η άλλη πολύ μεγάλη και η άλλη αυτή που της άρεσε.
027 Συν. Ωραία…
028 Μαρ. Μετά ήρθαν αυτοί που έμεναν εκεί και τη βρήκαν σε ένα από τα κρεβάτια να έχει ξαπλώσει. Επίσης είχε εφτά κρεβάτια. Και λέγανε εκεί πέρα ποια είναι αυτή η κοπέλα πόσο όμορφη είναι… μετά κάνανε λίγο θόρυβο έτσι που κατεβαίναν τις σκάλες και την ξυπνήσαν. Και μετά είπε ποια είσαι πώς σε λένε και η κοπέλα είπε είμαι η χιονάτη δε με ξέρετε και μετά είπε ότι θέλω να μείνω για μερικές μέρες εδώ και έμεινε.
029 Συν. ωραία
030 Μαρ. Τους φρόντιζε, τους μαγείρευε, τους έκανε γλυκά. Και μετά η κακιά μητριά που ήτανε μάγισσα έμαθε ότι δεν την είχε σκοτώσει ο ιππότης και πήγε (και της έβαλε στα μαλλιά) και έλεγε ότι πουλάει χτένες όμορφες και της την έβαλε στα μαλλιά της και είχε μέσα ένα δηλητήριο και πέθανε…δεν πέθανε… λιποθύμησε και οι νάνοι μόλις τη βρήκανε μετά από τη δουλειά τους…εεε…ναι…την τέτοιο…την προσέχανε για λίγες μέρες…μόνο για μία μέρα….και μετά…της βγάλανε τη χτένα και ξεξύπνησε το βραδάκι και τέτοιο… ναι …και μετά ξαναπερνάει η μάγισσα μία άλλη μέρα και πουλούσε μήλα και είχε ντυθεί άλλη μορφή και μετά …ε…της δώνει το μήλο και είχε μέσα ένα δηλητηριώδης χάπι και το πίνει και ξαναλιποθυμάει…. μετά δεν μπορούσε να ξεξυπνήσει… να ξε…ξυπνήσει και μετά ..ε.. την είδε ο

	βασιλιάς, της έδωσε ένα φιλί στο …ε…μάγουλό της και μετά παντρευτήκαν σε μ.ία πολύ όμορφη εκκλησία.	
031 Συν.	πολύ ωραία! Τώρα θα σου δείξω πέντε εικόνες. Θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου διηγηθείς την ιστορία που λένε.	
032 Μαρ.	….	Τις βάζει στη σειρά…
033 Συν.	ωραία…πες μου τώρα την ιστορία που δείχνουν οι εικόνες…	
034 Μαρ.	Βλέπω τον μπαμπά που πάει για ύπνο το μικρό του παιδάκι και το λένε Κώστα…	
035 Συν.	ναι	
036 Μαρ.	…το πρωί που ο ήλιος βγήκε στη δύση…ε…από την ανατολή…ε…έκανε μπάνιο το παιδάκι και του άρεσε πολύ. Μετά όταν τελείωσε πήγε και βούρτσισε τα δόντια του πολύ καλά γιατί έχουνε μικρόβια. Και ύστερα κατέβηκε κάτω για να φάει το πρωινό του…γιατί θα ερχόταν το σχολικό…και το πρωινό του ήταν γάλα, ψωμί, χυμός και βούτυρο…και το σχολικό χτύπησε την κόρνα το πρωί και ο Κώστας άνοιξε την πόρτα για να φύγει και να πάει στο σχολείο του.	
037 Συν.	ωραία…αν είχαμε άλλη μια εικόνα τι θα έδειχνε; Τι θα γινόταν σε αυτή;	
038 Μαρ.	…θα έδειχνε πως…ότι … πήγε σχολείο και διάβαζε και…αυτά…	
039 Συν.	ωραία… τα βασικά στοιχεία μιας ιστορίας ποια είναι;	
040 Μαρ.	Η αρχή, η μέση και το τέλος…	
041 Συν.	Ναι και τι άλλο;	
042 Μαρ.	Να προσέχουμε τα βασικά πράγματα…δηλαδή…το ποιοι είναι οι ήρωες, τι κάνουν, πού είναι, πώς φέρονται, τι συμβαίνει και γιατί συμβαίνει … να ξεκινάμε με μεγάλο, τα ορθογραφικά λάθη, να μην ξεχνάμε τόνους, να γράφουμε, να ξαναελέγχουμε, να τα ξαναδιαβάζουμε, να τα ξαναδιαβάζουμε, μέχρι να δούμε αν είναι σωστά, να είμαστε απολύτως σίγουροι…	
043 Συν.	ωραία και τι πρέπει να υπάρχει σε κάθε ιστορία;	
044 Μαρ.	ο τίτλος	
045 Συν.	ωραία, τώρα θα σου δώσω άλλες πέντε εικόνες, θα τις βάλεις στη σειρά που εσύ νομίζεις ότι είναι σωστή και θα μου πεις την ιστορία που φτιάχνουν.	
046 Μαρ.	…	Τις βάζει στη σειρά…
047 Συν.	ωραία, πες μου τώρα τι δείχνουν…	
048 Μαρ.	Βλέπω τη γυναίκα ενός ξυλοκόπου που στρώνει ένα τραπεζομάντηλο για να κόψει ο άντρας της ένα ξύλο,….μετά ο άντρας της φτιάχνει τη γραμμή που θέλει να κόψουν με ένα μολύβι … μετά το κόβει… ύστερα το κόβει (έβαλα πριν το μετά) και… μετά έπεσε κάτω το ξύλο και έκανε ζημιά και η γυναίκα του τον μαλώνει και είναι θυμωμένη λίγο μαζί του και ο ξυλοκόπος μάλλον θα έπαθε κάτι γιατί δείχνει να τη φοβάται. Μάλλον έκανε μεγάλη ζημιά…	
049 Συν.	ωραία. Αν υπήρχε μία άλλη εικόνα τι θα έδειχνε; Πώς θα τελείωνε η ιστορία;	
050 Μαρ.	Ε…ότι…μετά το κολλάει και να πει της γυναίκας του πόσο θέλει να κόψουν και να το φτιάξει κανονικά όπως έπρεπε...	
051 Συν.	ωραία, αν τώρα έγραφες μία δική σου ιστορία και έφτιαχνες το δικό σου βιβλίο τι θα έπρεπε να βάλεις στην αρχή;	
052 Μαρ.	Κεφαλαίο… ή τίτλο…	
053 Συν.	Κεφαλαίο ή τίτλο;	
054 Μαρ.	Τίτλο	
055 Συν.	Και τι άλλο;	
056 Μαρ.	όνομα	
057 Συν.	τώρα πρέπει να δώσεις οδηγίες σε κάποια φίλη σου για να γράψει μια ωραία ιστορία και να πάρει καλό βαθμό. Τι οδηγίες θα της έδινες;	
058 Μαρ.	θα της έλεγα πού να γράψει αυτήν την ιστορία. Να μην ξεχάσει τα	

βασικά στοιχεία δηλαδή πού γίνεται αυτή η ιστορία, πότε είναι, για πιο πράγμα μικλάει, τι εξηγεί, ε…και…για ποιον μιλαει…

059 Συν. Πρώτα τιο πρέεπι να κάνει;

060 Μαρ. Τις ιδέες της.

061 Συν. Και μετά;

062 Μαρ. Μετά να γράψει σε ένα πρόχειρο τετράδιο αυτό που σκέφτηκε να γράψει και μετά να το γράψει ξανά στο βιβλίο που της έχει δώσει η κυρία της…να το τέτοιο…αλλά σε αυτό πρέπει να σκεφτεί καλύτερα τις ιδέες της και να διορθώσει τα ορθογραφικά της λάθη…

063 Συν. ωραία, τι θα της έλεγες να προσέξει περισσότερο

064 Μαρ. Περισσότερο θα της έλεγα…να…μην κάνει άσχημα γράμματα και να έχει ωραίες ιδέες…να μη βάζει συνέχεια τις ίδιες λέξεις, να βάζει και το ύστερα…το έπειτα…το τέλος

065 Συν. τι θα της έλεγες να γράψει πρώτα;

066 Μαρ. Τον τίτλο και να αρχίσει αν είναι παραμύθι με το Μια φορά κι έναν καιρό…

067 Συν. το πιο σημαντικό πράγμα που πρέπει να κάνει κάποιος όταν γράφει μια ιστορία, ποιο είναι;

068 Μαρ. να ξανακοιτάζει αυτό που έχει γράψει, να το ξαναδιαβάζει και να το διορθώνει. ..να κάνει όμορφα γράμματα, να μην κάνει ορθογραφικά λάθη και να μη γράφει…αφού ξέρει μία λέξη…να μην τη γράφει λάθος…

069 Συν. τι άλλο θα της έλεγες να κάνει;

070 Μαρ. Να το ξαναδιαβάζει

071 Συν. πολύ ωραία. Τι θα τη συμβούλευες να μην ξεχάσει;

072 Μαρ. τον τίτλο…

073 Συν. το πιο σημαντικό σε μία ιστορία ποιο είναι;

074 Μαρ. Ε…ε….

075 Συν. Το δικό σου πιο σημαντικό, .ότι νομίζεις εσύ…

076 Μαρ. Να το ξαναδιαβάζει και να μην ξεχάσει τα σημεία στίξης.

077 Συν. Ωραία, σε ευχαριστώ πολύ.

078 Μαρ. Γεια σας κυρία.