

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού

ΙΔΡΥΤΗΣ: Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

Δύσκολον θέρεμμα ἄνθρωπος

ΠΛΑΤΩΝ



Τα «Σχολεία του Γκιουλέν»: Πρότυπα άριστης εκπαίδευσης ή όργανα προπαγάνδας;

Κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας: ερευνητικές διαπιστώσεις

Η έννοια του ρυθμού στη σχολική ζωή

Η αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας

Αξιολόγηση των δεξιοτήτων γραμματισμού στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Από τη μνήμη στην Ιστορία

Διδάσκοντας την Ιστορία μέσα από τη Λογοτεχνία: Μια διαθεματική προσέγγιση

Αναπαραστάσεις της εφηβείας, της μνήμης και του ολοκαυτώματος

στο κινηματογραφικό έργο του Louis Malle

Χαϊκού: Σενάριο διδασκαλίας

Γράφουν:

- ΕΛΕΝΑ ΓΚΙΚΑ • ΜΑΡΙΑ ΔΑΡΡΑ • ΚΩΣΤΑΣ ΚΑΒΑΝΟΖΗΣ • ΔΩΡΑ ΚΑΒΒΟΥΡΑ
- ΣΩΤΗΡΙΑ ΚΑΛΑΣΑΡΙΔΟΥ • ΣΩΤΗΡΙΟΣ ΣΤ. ΛΙΒΑΣ • ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΜΟΥΣΤΑΚΑΤΟΥ
- ΟΜΑΔΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ • ΑΝΝΑ ΦΤΕΡΝΙΑΤΗ • ΝΕΟΦΥΤΟΣ ΧΑΡΙΛΑΟΥ

Σχολιάζουν την εκπαιδευτική επικαιρότητα:

- Κ. ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ • Γ. ΜΠΑΣΛΗΣ • Β. ΔΟΥΛΗΓΕΡΗ • Β. ΤΣΑΦΟΣ

ΕΤΟΣ ΤΡΙΑΚΟΣΤΟ ΕΝΑΤΟ • ΑΘΗΝΑ • 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ	Σελ.	5
Σχολιογραφία	»	7
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ		
<i>Σωτήριος Στ. Λίβας</i> , Τα «Σχολεία του Γκιουλέν»: Πρότυπα άριστης εκπαίδευσης ή όργανα προπαγάνδας; – Αναζητώντας την αλήθεια	»	17
<i>Μαρία Δάσρα</i> , Κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας: ερευνητικές διαπιστώσεις	»	25
<i>Νεόφυτος Χαριλάου</i> , Η έννοια του ρυθμού στη σχολική ζωή	»	48
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ, ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ, ΙΣΤΟΡΙΑ)		
<i>Ομάδα Δημιουργικής Έκφρασης</i> , Από την απλή έως την ψηφιακή εικόνα: Η αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας	»	56
<i>Άννα Φτερινάτη</i> , Αξιολόγηση των δεξιοτήτων γραμματισμού των μαθητών στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η σχέση τους με το ισχύον υλικό και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται	»	87
<i>Δώρα Κάββουρα</i> , Έλενα Γκίκα, Από τη μνήμη στην Ιστορία	»	109
<i>Κατερίνα Μουστακάτου</i> , Διδάσκοντας την Ιστορία μέσα από τη Λογοτεχνία. Μια διαθεματική προσέγγιση	»	121
<i>Σωτηρία Καλασαρίδου</i> , Αναπαραστάσεις της εφηβείας, της μνήμης και του ολοκαυτώματος στο κινηματογραφικό έργο του Louis Malle	»	132
<i>Κώστας Καβανόζης</i> , Χαϊκού (και ίσως τάνκα) (Σενάριο διδασκαλίας)	»	143
Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ (Γράφει η <i>Νατάσσα Μερκούρη</i>)		
«How was it humanly possible?»: Η διδακτική του Ολοκαυτώματος»	»	148
ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΕΣ		
[Χριστίνα Αργυροπούλου, Γυναικεία πορτρέτα στα ομηρικά έπη...]		
(Γράφει ο <i>Αναστάσιος Άγγ. Στέφος</i>)	»	151
[Βαρθάρα Γεωργιάδου-Καμπουρίδη, Γονείς, παιδιά και εκπαίδευση...]		
(Γράφει η <i>Γιγώ Τσατσάνη</i>)	»	154

Άννα Φτερνιάτη

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ
ΜΕ ΤΟ ΙΣΧΥΟΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ¹

1. Εισαγωγή

Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΡΕΥΝΑ για τη διδασκαλία της γλώσσας τις τελευταίες δεκαετίες πραγματεύεται και θεωρεί ως κεντρική την έννοια του γραμματισμού (literacy), που εκλαμβάνεται ως κοινωνικά προσδιοριζόμενη πρακτική (Barton, Hamilton and Ivanic, 2000). Πρόκειται για μια οπτική που έχει εδώ και παραπάνω από τρεις δεκαετίες μεταβάλλει σημαντικά το τοπίο στο χώρο της διδασκαλίας της γλώσσας. Ο γραμματισμός αντιμετωπίζεται ως μία πρακτική που επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα και αφορά την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να ερμηνεύει, να αντιμετωπίζει κριτικά και να παράγει όλα τα είδη λόγου και κειμένου που είναι απαραίτητα για την κοινωνία στην οποία ζει και γενικά να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του μέσω του γραπτού λόγου (Barton, Hamilton and Ivanic, 2000).

Η προσπάθεια εμβάθυνσης στην έννοια του γραμματισμού και στη διδακτική της αξιοποίηση οδήγησε στη ανάπτυξη των βασικών θέσεων της ονομαζόμενης παιδαγωγικής του γραμματισμού (literacy pedagogy) (βλ. Σχολή του Σύδνεϋ, ενδεικτικά: Johns, 2002· Macken et al., 1989). Σύμφωνα με αυτήν, ως βασική μονάδα προσδιορισμού του γραμματισμού αναγνωρίζεται το κειμενικό είδος (genre), όπως αυτό διαμορφώνεται από την εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Θεωρείται ότι η εξοικείωση των μαθητών με αυθεντικά κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη (π.χ. αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά), τα οποία είναι συνυφασμένα με την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας, καθώς και η γνώση των συμβάσεων σύνταξής τους δίνουν σε αυτούς τη δυνατότητα να συμμετέχουν στις κοινωνικές διαδικασίες και έτσι να λειτουργούν αποτελε-

Η Άννα Φτερνιάτη είναι Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) Πανεπιστημίου Πατρών.

σματικά στις όποιες περιστάσεις επικοινωνίας (Collins & Blot, 2003· Baynham, 1995).

Ορίζεται ως κύριο μέσο του σχολικού γραμματισμού (Macken et al., 1989) η επεξεργασία και παραγωγή των γραπτών κυρίως κειμενικών ειδών που θεωρούνται σημαντικά για τον προσδιορισμό και τη μετάδοση της γνώσης σε ποικίλους τομείς, με σκοπό την ανάπτυξη *κριτικής γλωσσικής επίγνωσης* (critical language awareness) (Fairclough, 1992). Συνιστάται η πρόβλεψη επικοινωνιακών και αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων (μαθητών και εκπαιδευτικού και των μαθητών μεταξύ τους) με πρακτικές που προωθούν τη συνειδητοποίηση των κειμενικών ιδιαιτεροτήτων, καθώς και η διάθεση χρόνου για την επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών από τους ίδιους.

Ανάλογα προγράμματα εκπαίδευσης έχουν ήδη εφαρμοστεί διεθνώς τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, με αξιοσημείωτη επιτυχία (Cope & Kalantzis, 1993· Richards & Renandya, 2002). Ως καρποί αυτού του προβληματισμού στην Ελλάδα προβλήθηκαν, όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το ισχύον *Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο* (ΥΠΕΠΘ. Π.Ι, 2003) και τα ισχύοντα εγχειρίδια, καθώς και τα βιβλία δασκάλου, για το γλωσσικό μάθημα (ΥΠΕΠΘ. Π.Ι, 2006α, 2006β).

Αρκετές έρευνες είχαν πραγματοποιηθεί πριν από την εφαρμογή αυτών των υλικών (Fterniati & Spinthourakis, 2004· Κουκουρίκου et al., τελ. πρόσ. 25/11/2011· Κωστούλη, 1997, 1998· Παπούλια-Τζελέπη, 2000α, 2000β, 2001· Παπούλια και Μπλέκα, 2000· Papoulia-Tzelepi & Spinthourakis, 2000), που αφορούσαν όχι μόνο το προηγούμενο διδακτικό υλικό, αλλά γενικότερα την ποιότητα της διδασκαλίας της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τι αποκάλυπτε για αυτήν η παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών. Σε αυτές προβάλλονταν τόσο τα κοινά προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών ομάδων κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου, όσο και οι κοινωνικά προσδιοριζόμενες διαφορές στη χρήση της γλώσσας. Ειδικότερα, στις έρευνες αυτές έγινε κειμενική ανάλυση ενός μεγάλου αριθμού διαφόρων ειδών κειμένου που έχουν γραφεί από μαθητές διαφορετικής κοινωνικομορφωτικής καταγωγής και διερευνήθηκαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών ομάδων κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου.

Τα αποτελέσματα των εν λόγω ερευνών δεν υπήρξαν καθόλου ενθαρρυντικά. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων καταδεικνυόταν ότι η βαθμολογία των κειμενικών επιδόσεων του μεγαλύτερου ποσοστού των μαθητών συγκεντρωνόταν στις μεσαίες και στις χαμηλές κυρίως κατηγορίες και ότι η επιτυχία τους σχετιζόταν άμεσα με την κοινωνικομορφωτική καταγωγή τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα αποδίδονταν στη φύση του διδακτικού υλικού -βασισμένου στη δομική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας (*structural approach*) (Galisson, 1980)- και τις συνακόλουθες διδακτικές πρακτικές, με ιδιαίτερη μνεία στην έλλειψη επαρκούς κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα αποδόθηκαν επίσης (Kostouli, 2002· Papoulia-Tzelepi and Spinthourakis, 2000) στην αντίληψη που κυριαρχούσε για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και στις συνακόλουθες διδακτικές πρακτικές. Όπως υποστηρίζεται, αγνοούνταν η παραγωγή γραπτού λόγου στο σχολείο ως δυναμική γνωστική διαδικασία. Δηλαδή ως διαδικασία που συμπεριλαμβάνει επεξεργασία διαφόρων εκδοχών του κειμένου πριν από το στάδιο της τελικής παραγωγής μέσα σε συνθήκες αλληλεπίδρασης, λαμβάνοντας υπόψη τους επικοινωνιακούς σκοπούς και τους αποδέκτες στους οποίους απευθύνεται. Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, οι πρακτικές για το γραπτό λόγο εξαντλούνταν στην παραγωγή κειμένου στο μέγιστο διάστημα των δεκαπέντε λεπτών, χωρίς προσχεδιασμό ή μετέπειτα επεξεργασία και χωρίς εφαρμογή τεχνικών αυτοαξιολόγησης και συλλογικής αξιολόγησης ή ακόμα δινόταν και ως εργασία για το σπίτι. Η αξιολόγηση γινόταν από το δάσκαλο και περιοριζόταν στη συζήτηση λαθών που αφορούσαν τη γραμματικότητα του γραπτού, ενώ το περιεχόμενο και η οργάνωση του κειμενικού είδους καταλάμβαναν ένα πολύ μικρό μέρος της ή αγνοούνταν. Άρα δε γινόταν ανατροφοδότηση, με την έννοια της ουσιαστικής καθοδήγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό στη συνειδητοποίηση τυχόν αδυναμιών του και στην προσπάθεια ανεύρεσης λύσεων και ανάπτυξης πιο απαιτητικών στρατηγικών, αλλά μόνο διόρθωση τυπικών σφαλμάτων.

Ως αποτέλεσμα της παραπάνω κατάστασης και προβληματισμού, εκπονήθηκε, όπως αναφέρθηκε, το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα οποία εισάγουν σημαντικές αλλαγές στις πρακτικές διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, μεταξύ των οποίων η επίσημη υιοθέτηση κειμενοκεντρικών προσεγγίσεων. Οι πρακτικές αυτές, παρότι οικείες τις τελευταίες δεκαετίες στη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας της γλώσσας, δεν συνηθίζονταν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την περιγραφή της διδακτικής προσέγγισης στα βιβλία του δασκάλου (ΥΠΕΠΘ, 2006), βασικοί στόχοι είναι η συνειδητοποίηση από τους μαθητές της διαφορετικής για κάθε κειμενικό είδος δομής, καθώς επίσης και η επιλογή και η χρήση των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για την παραγωγή των συγκεκριμένων κειμένων σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο κάθε φορά. Η πραγμάτωση των παραπάνω επιχειρείται μέσω της κατανόησης-επεξεργασίας και της παραγωγής διαφόρων ειδών λόγου (discourse types) και ειδών κειμένου (genres) μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Ως τελικός στόχος αναδεικνύεται η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά (προφορικά και γραπτά), κατανοώντας και παράγοντας ποικιλία ειδών λόγου και κειμένου και μέσα στο πλαίσιο αυτό να γίνει δυνατή η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος. Η όλη διαδικασία παραγωγής λόγου ολοκληρώνεται μέσω της αξιολόγησης του παραγόμενου λόγου από τους ίδιους τους μαθητές. Επίσης, φαίνεται να προωθούνται επικοινωνιακές και αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, καθώς και διάθεση

χρόνου για την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών (Φτερνιάτη, 2007, 2008, 2010).

Ωστόσο, οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι στιγμής για την αξιολόγηση των υλικών αυτών, αναφορικά με τη δυνατότητα επίτευξης των προβαλλόμενων στόχων, είναι επικεντρωμένες στο διδακτικό υλικό (βλ. ενδεικτικά Καφάλης και Κατσίκης, 2007· Ντίνας και Ξανθόπουλος, 2007· Φτερνιάτη, 2007, 2008, 2010). Σε αυτές διχάζονται οι απόψεις σχετικά με το βαθμό ευθυγράμμισης των θεωρητικών και πρακτικών επιλογών του ισχύοντος διδακτικού υλικού με τις σύγχρονες αρχές της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών.

Λόγω των παραπάνω, κρίθηκε απαραίτητη μια έρευνα που δεν θα επικεντρώνεται στο διδακτικό υλικό, αλλά θα αξιολογεί τα αποτελέσματα της εφαρμογής του συγκεκριμένου υλικού, και των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή του, ως προς το επίπεδο δεξιοτήτων γραμματισμού των μαθητών, όπως αυτές ανιχνεύονται στην ίδια τη γλωσσική παραγωγή των μαθητών. Τα συμπεράσματα μιας τέτοιας έρευνας θα μπορούσαν να δώσουν ενδείξεις για το κατά πόσο είναι αποτελεσματική η πρακτική του γλωσσικού μαθήματος στο ελληνικό δημοτικό σχολείο σήμερα, αναφορικά με τη διεύρυνση των δεξιοτήτων γραμματισμού των μαθητών.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Αντικείμενο της έρευνας²

Στόχο της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η εξέταση των δεξιοτήτων γραμματισμού μαθητών στο τέλος της Α/θμιας εκπαίδευσης, κατά την παραγωγή βασικών κειμενικών ειδών (αφηγηματικό, περιγραφικό, επιχειρηματολογικό), πριν την εφαρμογή του ισχύοντος διδακτικού υλικού (pre test, 2006), ένα χρόνο μετά την εφαρμογή του στους ίδιους μαθητές (post test, 2007) και έξι χρόνια μετά την εφαρμογή του (2012). Επίσης αποσκοπεί να αναδείξει αν υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο των δεξιοτήτων κατά τις τρεις αυτές φάσεις.³

Παράλληλα, διερευνάται αν και σε ποιο βαθμό οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται από την κοινωνικομορφωτική τους προέλευση, καθώς και αν σχετίζονται με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών.

Η έρευνα διήρκεσε συνολικά έξι χρόνια (2006-2012), έτσι ώστε να έχει ολοκληρώσει τον κύκλο του δημοτικού σχολείου μια ολόκληρη γενιά μαθητών, που θα έχει διδαχτεί από την Α' τάξη το ισχύον διδακτικό υλικό, ξεκινώντας από το 2006, χρονιά που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά.

2.2. Δείγμα

Η επιλογή του δείγματος βασίζεται στη στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία (stratified random sampling) (Robson, 2007), καθώς το δείγμα συνελέγη με τρόπο, ώστε να υπάρχει διαστρωμάτωση ως προς το κοινωνικό επίπεδο των μαθητών, ανάλογα με την περιοχή στην οποία λειτουργεί το σχολείο που φοιτούν.

Αναλυτικότερα, προέρχεται από την ΣΤ' τάξη δέκα δημόσιων δημοτικών σχολείων του νομού Αχαΐας, τα οποία διαφοροποιούνται ως προς το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο της περιοχής στην οποία λειτουργούν: εύπορες αστικές συνοικίες, υποβαθμισμένες περιφερειακές, εύπορη πεδινή αγροτική κωμόπολη (ημιαστική περιοχή) και φτωχές ορεινές αγροτικές περιοχές.

Το δείγμα αποτέλεσαν, την πρώτη χρονιά 151 μαθητές (78 αγόρια και 73 κορίτσια) και την έκτη χρονιά 142 μαθητές (73 κορίτσια και 69 αγόρια).

Την πρώτη χρονιά έγινε pre-test, πριν την πρώτη εφαρμογή του ισχύοντος υλικού τον Οκτώβριο, και post-test τον Ιούνιο της σχολικής χρονιάς 2006-2007 στους ίδιους μαθητές. Από τότε κάθε Ιούνιο γινόταν εξέταση επί 6 χρόνια στους μαθητές που τελείωναν κάθε φορά το δημοτικό των ιδίων σχολείων, αλλά εδώ θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα μόνο της 1ης χρονιάς (pre και post -test) και της 6ης και η σύγκριση μεταξύ των τριών φάσεων.

2.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν 2 ερωτηματολόγια και το τεστ της IEA, της Διεθνούς Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, τελ. προσπ. 13/4/2010), το οποίο προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Από το τεστ της IEA χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια που αφορούν τα κύρια οργανωτικά χαρακτηριστικά των τριών βασικών κειμενικών ειδών: αφηγηματικού, περιγραφικού και επιχειρηματολογικού.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα γραπτά των μαθητών συμπληρώθηκαν, όπως αναφέρθηκε, από δύο ερωτηματολόγια. Το ένα απευθυνόταν στους γονείς των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα και αφορούσε το μορφωτικό τους επίπεδο. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο το συμπλήρωσαν οι δάσκαλοι των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο αφορούσε το χρόνο που διατίθεται στην παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη, τον τρόπο που γίνεται και κυρίως κατά πόσο εφαρμόζονται τεχνικές αυτό- και ετεροαξιολόγησης. Σκοπός των ερωτηματολογίων ήταν να συσχετιστούν τα παραπάνω δεδομένα με τις επιδόσεις των μαθητών.

Τα δεδομένα ποσοτικοποιήθηκαν και υποβλήθηκαν σε περιγραφική και σε επαγωγική στατιστική επεξεργασία (SPSS).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι κατηγορίες ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των κειμένων των μαθητών:

Όσον αφορά τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του αφηγηματικού κειμενικού είδους, εξετάστηκε αν αναπτύσσεται επαρκώς μέσω 5 κατηγοριών ανάλυσης (για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. υποσημειώσεις 3 και 5):

1. το αφηγηματικό δομικό πρότυπο (de Beaugrande & Dressler, 1981· Labov & Waletzky, 1967· VanDijk, 1980), που περιλαμβάνει τρία από τα βασικά στοιχεία της αφηγηματικής κειμενικής δομής (generic structure): τον προσανατολισμό (*orientation*) (πληροφορίες για τα πρόσωπα/ήρωες σε συνδυασμό με το τοπικό και το χρονικό πλαίσιο δράσης), την εξέλιξη της δράσης (*complicating action*) (επαρκής πλοκή/ανάπτυξη της δράσης και των χαρακτήρων των προσώπων) και το κλείσιμο/κατάληξη (*coda/resolution*),
2. ο σχολιασμός (*evaluation*) της αφήγησης (το τέταρτο βασικό στοιχείο της αφηγηματικής κειμενικής δομής, μετά τα παραπάνω): σχολιασμός πράξεων ή καταστάσεων και προσώπων-ηρώων (Κωστούλη, 1997, 1998),
3. η συνοχή (*cohesion*): χρήση χρονικών και αιτιακών δεικτών, παρελθοντικών χρόνων, αναφοράς (Halliday & Hasan, 1976 Knapp & Watkins, 1994· Πολίτης, 2001, Αρχάκης, 2005),
4. η συνεκτικότητα (*coherence*): καταλληλότητα για το επικοινωνιακό πλαίσιο, εστιασμός (Halliday & Hasan, 1976),
5. τα κείμενα των μαθητών αξιολογήθηκαν και από άποψη γραμματικότητας και σημασιολογικής αποδεκτότητας (γραμματική και συντακτική ορθότητα του κειμένου, λεξιλόγιο κτλ.).

Όσον αφορά τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του περιγραφικού κειμενικού είδους (Adam, 1999· Knapp & Watkins 1994· Πολίτης, 2001), εξετάστηκε αν αναπτύσσεται επαρκώς (5 κατηγορίες ανάλυσης):

1. η πληρότητα-επάρκεια στην κατάθεση/εισαγωγή πληροφοριών της περιγραφής, καθώς και η οργάνωση των πληροφοριών (ύπαρξη λογικής σειράς-ακολουθίας) και η ακρίβεια της περιγραφής (Kintsch, W. 1980),
2. η συνοχή: χρήση γ' προσώπου, επιθέτων, επιρρημάτων, καταλληλότητα επιλογής χρόνου, χρήση αναφοράς κτλ. (Halliday & Hasan, 1976 Knapp & Watkins, 1994· Πολίτης, 2001, Αρχάκης, 2005),
3. ο σχολιασμός: προσωπικά σχόλια, σκέψεις και συναισθήματα,
4. η συνεκτικότητα: καταλληλότητα για το επικοινωνιακό πλαίσιο, εστιασμός (Halliday & Hasan, 1976),
5. και εδώ επίσης εξετάστηκε η γραμματικότητα και η σημασιολογική αποδεκτότητα των κειμένων.

Όσον αφορά τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού κειμενικού είδους (Adam, 1999· Hyland, 1990· Knapp & Watkins 1994· Πολίτης, 2001), εξετάστηκε αν αναπτύσσεται επαρκώς (5 κατηγορίες ανάλυσης):

1. η πληρότητα και η επάρκεια κάθε μέρους της κειμενικής δομής της επιχειρηματολογίας -εναρκτική φάση/θέση, κυρίως επιχειρηματολογία/επεξεργασία, κατάληξη/συμπέρασμα-, π.χ. κατά πόσο στοιχειοθετείται αιτιολόγηση ή απλή επεξήγηση, αν συμπεριλαμβάνεται η αντίθετη άποψη κτλ. Αξιολογήθηκε η ύπαρξη λογικής σειράς, καθώς και το είδος, ο αριθμός, ο βαθμός επεξεργασίας και η σαφήνεια των επιχειρημάτων (Hyland, 1990),
2. η συνοχή: εγκαθίδρυση λογικών σχέσεων και σύνδεση απόψεων με χρήση αιτιολογικών, συμπερασματικών, τελικών, αντιθετικών κ.α. συνδέσμων, δείκτες προσωπικής-υποκειμενικής προσέγγισης /απρόσωπης-αντικειμενικής προσέγγισης, καταλληλότητα επιλογής του χρόνου, χρήση αναφοράς (Halliday & Hasan, 1976 Knapp & Watkins, 1994· Πολίτης, 2001, Αρχάκης, 2005),
3. η τροπικότητα: δείκτες πιθανολόγησης ή δεοντολογίας (Hoye, 1997· Hyland & Milton, 1997· Πολίτης 2001),
4. η συνεκτικότητα: καταλληλότητα για το επικοινωνιακό πλαίσιο, εστιασμός (Halliday & Hasan, 1976),
5. και εδώ επίσης εξετάστηκε η γραμματικότητα και η σημασιολογική αποδεκτότητα των κειμένων.

Οι παραπάνω πέντε βασικές κατηγορίες ανάλυσης κάθε κειμενικού είδους επιμερίστηκαν σε είκοσι επιμέρους υποκατηγορίες, για κάθε μία από τις οποίες χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα αξιολόγησης. Το άθροισμα της βαθμολογίας σε περίπτωση άριστης επίδοσης για κάθε κειμενικό είδος θα ήταν 100.

Κάθε γραπτό αξιολογήθηκε από δύο αξιολογητές⁴ και, σε περίπτωση διαφοράς πάνω από δύο μονάδες, και από τρίτον.

3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τους μέσους όρους των επιδόσεων του συνόλου των μαθητών για κάθε κειμενικό είδος των ετών 2006 (pre-test), 2007 (post-test) και 2012 και τις διαφορές τους.⁵

Ως αφηγηματική, περιγραφική και επιχειρηματολογική ικανότητα εμφανίζεται ο μέσος όρος του αθροίσματος βαθμολογίας των είκοσι υποκατηγοριών, στις οποίες αναλύονται οι πέντε αρχικές κατηγορίες ανάλυσης για κάθε κειμενικό είδος. Το άθροισμα, σε περίπτωση άριστης επίδοσης, θα ήταν 100 για καθένα, δηλ. 300 στο σύνολο.

Συνολικά, και στις τρεις φάσεις, οι μέσοι όροι επιδόσεων στο αφηγηματικό κείμενο είναι οι υψηλότεροι. Ακολουθούν οι επιδόσεις στο περιγραφικό και οι χαμηλότερες επιτυγχάνονται στο επιχειρηματολογικό.

Παρατηρούμε ότι και μετά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής, αλλά και μετά από έξι χρόνια εφαρμογής του υλικού, σε όλες τις περιπτώσεις υπάρχει αύξηση των επιδόσεων των μαθητών και σχεδόν όλες οι διαφορές προκύπτουν στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 1. Μ.Ο επιδόσεων στο σύνολο των μαθητών στην αρχή και στο τέλος του 1^{ου} και στο τέλος του 6^{ου} έτους εφαρμογής και για τα τρία κειμενικά είδη

Μέσοι Όροι Κατηγορία	PRE-TEST 2006	POST-TEST 2007	Διαφορά Μέσων Όρων 2006 και 2007	2012	Διαφορά Μέσων Όρων 2007 και 2012
Αφηγηματική Ικανότητα	46,99	51,51	4,52*	53,10	1,59
Περιγραφική Ικανότητα	43,70	46,53	2,84*	51,89	5,35*
Επιχειρηματολογική Ικανότητα	41,19	42,27	1,08	46,69	4,42*
Σύνολο	131,88	140,31	8,44	151,68	11,36

* Στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο $\alpha = 0,05$ (Δεν αφορά τα σύνολα)

Μετά την πρώτη χρονιά, η μεγαλύτερη αύξηση παρατηρείται στην αφηγηματική ικανότητα. Ακολουθεί η περιγραφική. Τη μικρότερη αύξηση είχε η επιχειρηματολογική.

Αντίθετα, μετά την έκτη χρονιά συμβαίνει το αντίστροφο. Έχουμε διπλάσια σχεδόν βελτίωση για το περιγραφικό και πενταπλάσια για το επιχειρηματολογικό, ενώ η βελτίωση των επιδόσεων στο αφηγηματικό είναι η μικρότερη.

Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να υποδεικνύουν ότι οι μαθητές του δημοτικού την πρώτη χρονιά εφαρμογής του υλικού ήταν πιο εξοικειωμένοι με το αφηγηματικό κείμενο, λιγότερο με το περιγραφικό και ακόμα λιγότερο με το επιχειρηματολογικό. Γεγονός που δεν προξενεί έκπληξη, καθώς στο προηγούμενο διδακτικό υλικό, σύμφωνα με έρευνες (Κουτσοσίμου, 1985), η συντριπτική πλειοψηφία των κειμένων ήταν αφηγηματικά.

Αυτός πιθανόν είναι ο λόγος που επιδεικνύουν στο αφηγηματικό κείμενο την υψηλότερη συνολικά επίδοση, αλλά και το μεγαλύτερο μέρος της βελτίωσής τους ήδη από την πρώτη χρονιά της εφαρμογής του υλικού, ενώ στο περιγραφικό και κυρίως στο επιχειρηματολογικό η μεγαλύτερη βελτίωση παρουσιάζεται στην έκτη χρονιά, καθώς πιθανόν χρειάζονται περισσότερο χρόνο διδασκαλίας και τριβής με τα δύο τελευταία κειμενικά είδη, ιδιαίτερα με το επιχειρηματολογικό, που έχει χαρακτηριστεί στη βιβλιογραφία (Hyland, 1990· Kintsch & Dijk van, 1978· Knapp & Watkins 1994) ως το πιο δύσκολο κειμενικό είδος και μάλιστα για παιδιά αυτής της ηλικίας.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των επιδόσεων των μαθητών του έτους 2006-2007 κατά περιοχές σχολείων και οι διαφορές τους από το pre στο post-test ανά κατηγορία ανάλυσης.

Πίνακας 2. Μ.Ο. επιδόσεων ανά περιοχή σχολείου στην αρχή και στο τέλος του πρώτου έτους εφαρμογής (σχολικό έτος 2006-2007) και για τα τρία κειμενικά είδη

Περιοχή Σχολείου	ΟΡΕΙΝΗ ΑΓΡΟΤΙΚΗ			ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ			ΠΕΡΙΑΣΤΙΚΗ			ΑΣΤΙΚΗ		
	POST	PRE	Διαφ.	POST	PRE	Διαφ.	POST	PRE	Διαφ.	POST	PRE	Διαφ.
Κατηγορία												
Αφηγηματική Ικανότητα	46,31	41,26	5,05*	48,13	42,91	5,21*	46,64	44,39	2,25*	61,34	55,89	5,45*
Περιγραφική Ικανότητα	40,32	36,94	3,38	40,34	41,50	-1,16	43,05	40,81	2,24	56,60	52,19	4,42*
Επιχειρηματολο- γική Ικανότητα	35,57	33,39	2,18	39,19	39,34	-0,16	39,01	39,71	-0,69	51,10	48,92	2,19
Σύνολο	122,2	111,59	10,61	127,66	123,75	3,89	128,7	124,91	3,8	169,04	157	12,06

* Στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο $\alpha=0,05$ (Δεν αφορά τα σύνολα)

Μεγάλη αύξηση παρατηρείται σε δύο από τις περιοχές. Η μεγαλύτερη αύξηση παρατηρείται στα σχολεία που λειτουργούν σε εύπορες συνοικίες στο αστικό κέντρο, ενώ ελάχιστα χαμηλότερη είναι και η αύξηση στα σχολεία που λειτουργούν σε φτωχά ορεινά αγροτικά χωριά. Μικρότερη αύξηση παρατηρείται στα σχολεία που λειτουργούν σε πεδινή αγροτική ημιαστική περιοχή, μια εύπορη κωμόπολη και η μικρότερη όλων παρατηρείται σε περιαστικές συνοικίες, υποβαθμισμένες, με εργατικό στην πλειοψηφία τους πληθυσμό και με τους περισσότερους μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής από όλες τις υπόλοιπες περιοχές.

Πίνακας 3. Μ.Ο. επιδόσεων ανά έτος εξέτασης (τέλος πρώτου και έκτου χρόνου εφαρμογής) και ανά περιοχή σχολείου στο σύνολο των δύο δειγμάτων και για τα τρία κειμενικά είδη

Περιοχή Σχολείου	ΟΡΕΙΝΗ ΑΓΡΟΤΙΚΗ			ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ			ΠΕΡΙΑΣΤΙΚΗ			ΑΣΤΙΚΗ		
	2012	2007	Διαφορά	2012	2007	Διαφορά	2012	2007	Διαφορά	2012	2007	Διαφορά
Κατηγορία												
Αφηγηματική Ικανότητα	49,56	46,31	3,25	53,58	48,13	5,45	48,19	46,64	1,55	63,17	61,34	1,83
Περιγραφική Ικανότητα	46,01	40,90	5,12	53,56	40,34	13,21*	47,34	43,05	4,29	9,94	9,23	0,71
Επιχειρηματολο- γική Ικανότητα	40,04	35,57	4,47	48,32	39,19	9,13*	40,95	39,01	1,94	57,05	51,10	5,94*
Σύνολο	135,61	122,78	12,84	155,46	127,66	27,79	136,48	128,7	7,78	130,16	121,67	8,48

* Στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο $\alpha=0,05$ (Δεν αφορά τα σύνολα)

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται μια σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων κατά περιοχές σχολείων και των δύο δειγμάτων (των ετών 2007 και 2012) ανά είδος κειμενικής ικανότητας και οι διαφορές τους.

Σε σύγκριση με τα αποτελέσματα του προηγούμενου Πίνακα, υπάρχει μια σημαντική διαφορά. Αυτή τη φορά η μεγαλύτερη αύξηση παρατηρείται όχι στα σχολεία που λειτουργούν στο εύπορο αστικό κέντρο, όπως προηγούμενως, αλλά κυρίως στα σχολεία που λειτουργούν σε εύπορη ημιαστική (πεδινή αγροτική κωμόπολη) και σε φτωχή ορεινή αγροτική περιοχή και δευτερευόντως σε εκείνα που λειτουργούν σε αστική. Η μικρότερη αύξηση παρατηρείται και πάλι στα σχολεία που λειτουργούν στις υποβαθμισμένες περιαστικές συνοικίες, με τους περισσότερους μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής.

Τα παραπάνω (Πίνακες 2 και 3) μπορούν να ερμηνευθούν ως εξής: στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται η κατανομή της εκπαίδευσης των γονέων των μαθητών κατά περιοχή ανά έτος εξέτασης.

Πίνακας 4. Κατανομή της εκπαίδευσης των γονέων των μαθητών κατά περιοχή (μέσοι όροι δεκάβαθμης κλίμακας) ανά έτος εξέτασης και κειμενικό είδος

Μορφωτικό επίπεδο / Έτος	Αφηγηματική ικανότητα				Περιγραφική ικανότητα				Επιχειρηματολογική ικανότητα			
	2012		2007		2012		2007		2012		2007	
	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Πατέρα	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Μητέρας	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Πατέρα	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Μητέρας	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Πατέρα	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Μητέρας	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Πατέρα	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Μητέρας	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Πατέρα	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Μητέρας	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Πατέρα	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Μητέρας
ΑΣΤΙΚΗ	8,46	8,56	8,45	7,92	8,56	8,64	8,40	7,92	8,46	8,55	8,45	7,92
ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	6,16	6,26	4,82	5,06	6,17	6,28	5,00	5,00	4,78	5,25	4,15	4,45
ΠΕΡΙΑΣΤΙΚΗ	4,78	5,25	4,23	4,60	4,69	5,22	4,16	4,35	6,16	6,26	5,06	5,31
ΟΡΕΙΝΗ ΑΓΡΟΤΙΚΗ	3,78	3,86	3,05	3,43	3,78	3,86	3,12	3,32	3,78	3,86	3,05	3,43
Σύνολο	5,79	5,99	5,46	5,51	5,73	5,94	5,50	5,44	5,79	5,97	5,49	5,51

Η εκπαίδευση γονέων μετρήθηκε σε δεκάβαθμη κλίμακα, από τη μη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο (1) μέχρι την απόκτηση διδακτορικού διπλώματος (10).

Εδώ επιβεβαιώνεται ότι οι επιδόσεις σχετίζονται άμεσα με την κοινωνικομορφωτική προέλευση. Όπως αναμενόταν, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών της περιοχής του εύπορου αστικού κέντρου αποδεικνύεται υψηλό. Ακολουθεί το μορφωτικό επίπεδο της εύπορης ημιαστικής περιοχής. Ακόμα χαμηλότερο είναι

το μορφωτικό επίπεδο των υποβαθμισμένων περιαστικών συνοικιών, που είχε και τη μικρότερη αύξηση επιδόσεων. Το πιο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν οι γονείς των ορεινών αγροτικών χωριών, οι οποίες έχουν και τις χαμηλότερες επιδόσεις, αλλά και μεγάλη αύξηση από το pre στο post-test, σχεδόν ίδια με της αστικής μετά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής και μεγαλύτερη από της αστικής μετά από έξι χρόνια.

Η συνάρτηση των γλωσσικών επιδόσεων των μαθητών με την κοινωνική προέλευση έχει διαπιστωθεί σε πολλές έρευνες διεθνώς εδώ και αρκετές δεκαετίες (αναφερόμενες στο Hannon, 1995) και έχει ερμηνευτεί με διαφορετικούς τρόπους (ενδεικτικά Bernstein, 1971· Labov, 1972). Κοινό σημείο μεταξύ τους αποτελεί η παραδοχή ότι η κατάκτηση της γλώσσας ως οργάνου επικοινωνίας δεν μπορεί να κατανοηθεί παρά μόνο σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο συντελείται.

Τα παραπάνω διαγράφονται σαφώς και στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπως υποδεικνύει το αποτέλεσμα της συσχέτισης μεταξύ μορφωτικού επιπέδου γονέων και επιδόσεων των μαθητών (πίνακας 5).

Πίνακας 5. Συσχέτιση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου πατέρα και επιδόσεων των μαθητών ανά έτος εξέτασης και κειμενικό είδος

		Αφηγηματική Ικανότητα		Περιγραφική Ικανότητα		Επιχειρηματολογική Ικανότητα	
		2012	2007	2012	2007	2012	2007
Εκπαίδευση πατέρα	Pearson Correlation	,313**	,575**	,441**	,449**	,457**	,497**
Εκπαίδευση μητέρας	Pearson Correlation	,419**	,554**	,470**	,475**	,466**	,506**

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Το αποτέλεσμα της συσχέτισης μεταξύ μορφωτικού επιπέδου γονέων και επιδόσεων των μαθητών καταδεικνύει ότι όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο οι επιδόσεις των μαθητών στη γραπτή έκφραση είναι μεγαλύτερες.

Ωστόσο οι συσχετίσεις είναι ισχυρότερες, όσον αφορά τους μαθητές του 2006-07, αλλά γίνονται λιγότερο ισχυρές στην περίπτωση των μαθητών του 2012. Το παραπάνω εύρημα παρέχει ενδείξεις ότι έξι χρόνια μετά την εφαρμογή του υλικού οι επιδόσεις συναρτώνται σε μικρότερο βαθμό με την κοινωνικομορφωτική προέλευση των μαθητών, γεγονός που είναι πιθανό να σχετίζεται και με την επίδραση του διδακτικού υλικού και των συνακόλουθων διδακτικών πρακτικών, στις περιπτώσεις που εφαρμόστηκαν.

Στους 3 επόμενους πίνακες εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών και στον τρόπο που γίνεται η παραγωγή γραπτού λόγου.

Πίνακας 6. Μ.Ο. επιδόσεων ανά χώρο παραγωγής γραπτού λόγου και έτος εξέτασης

Πού πραγματοποιούν οι μαθητές την παραγωγή γραπτού λόγου;	Αφηγηματική Ικανότητα		Περιγραφική Ικανότητα		Επιχειρηματολογική Ικανότητα	
	2012	2007	2012	2007	2012	2007
Και στο σπίτι και στο σχολείο	51,69	47,62	51,69	42,98	46,63	38,49
Στο σχολείο	53,18	55,14	55,00	50,43	47,63	45,64

Όλες οι διαφορές Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντικές

Παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις αυξάνονται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η παραγωγή γραπτού λόγου γίνεται αποκλειστικά στο σχολείο, ενώ μειώνονται κατά πολύ, όταν δίνεται και για το σπίτι (Πίνακας 6).

Πίνακας 7. Μ.Ο. επιδόσεων ανά τρόπο παραγωγής γραπτού λόγου και έτος εξέτασης

Με ποιο τρόπο γίνεται η διόρθωση των γραπτών των μαθητών;	Αφηγηματική Ικανότητα		Περιγραφική Ικανότητα		Επιχειρηματολογική Ικανότητα	
	2012	2007	2012	2007	2012	2007
Διορθώνει τα γραπτά μόνο ο δάσκαλος	47,14	44,48	45,25	38,38	40,46	35,54
Τα διορθώνουν κυρίως ο δάσκαλος αλλά και ο μαθητής	49,07	47,62	45,84	42,98	40,54	38,49
Γίνεται κυρίως αυτό/ετεροδιόρθωση (self/peer editing)	56,85	61,34	57,29	56,87	51,95	51,10

Όλες οι διαφορές Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντικές

Επίσης φαίνεται ότι οι επιδόσεις αυξάνονται, όσο περισσότερο προβλέπονται επικοινωνιακές και αλληλεπιδραστικές πρακτικές για τη διόρθωση των γραπτών των μαθητών και όσο περισσότερο εμπλέκονται οι ίδιοι σε αυτή τη διαδικασία (Πίνακας 7).

Παρατηρούμε τέλος ότι οι επιδόσεις αυξάνονται επίσης, όσο αυξάνεται και ο χρόνος που διατίθεται για την παραγωγή και την επεξεργασία του γραπτού λόγου (Πίνακας 8). Θετικό είναι δε ότι, κατά το 2011-12, σε κανένα σχολείο του δείγματος δε διατίθεται πλέον μόνο ένα εικοσάλεπτο για το γραπτό λόγο.

Πίνακας 8. Μ.Ο. επιδόσεων ανά χρόνο που διατίθεται για την παραγωγή γραπτού λόγου και έτος εξέτασης

Χρόνος που διατίθεται για την παραγωγή και τη διόρθωση του γραπτού λόγου	Αφηγηματική Ικανότητα		Περιγραφική Ικανότητα		Επιχειρηματολογική Ικανότητα	
	2012	2007	2012	2007	2012	2007
Έως είκοσι (20) λεπτά	---	43,53	---	41,98	---	36,32
Έως μία (1) ώρα	46,04	48,81	43,32	42,66	38,35	38,61
Έως δύο (2) ώρες	54,16	49,37	52,96	42,76	48,05	40,28
Έως τρεις (3) ώρες	56,09	57,30	56,00	53,48	49,91	47,41

Όλες οι διαφορές Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντικές

Τέλος στους 3 επόμενους πίνακες διερευνάται σε ποια έκταση εφαρμόστηκαν στα δύο δείγματα των μαθητών της έρευνας οι διδακτικές πρακτικές που προωθούνται από το ισχύον υλικό.

Πίνακας 9. Κατανομή μαθητών ανά χώρο παραγωγής γραπτού λόγου και έτος εξέτασης

Πού πραγματοποιούν οι μαθητές την παραγωγή γραπτού λόγου;	Αφηγηματική ικανότητα				Περιγραφική ικανότητα				Επιχειρηματολογική ικανότητα			
	2012		2007		2012		2007		2012		2007	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Και στο σπίτι και στο σχολείο	8	5,6	72	47,7	8	5,9	65	47,1	8	5,8	69	46,9
Στο σχολείο	134	94,4	79	52,3	127	94,1	73	52,9	131	94,2	78	53,1
Total	142	100,0	151	100,0	135	100,0	138	100,0	139	100,0	147	100,0

Παρατηρούμε ότι κατά το 2011-12 πολύ περισσότεροι από τους μαθητές του δείγματος πραγματοποιούν το γραπτό λόγο στο σχολείο από ό,τι το 2007 (Πίνακας 9).

Πίνακας 10. Κατανομή μαθητών ανά τρόπο παραγωγής γραπτού λόγου και έτος εξέτασης

Με ποιο τρόπο γίνεται η διόρθωση των γραπτών των μαθητών;	Αφηγηματική ικανότητα				Περιγραφική ικανότητα				Επιχειρηματολογική ικανότητα			
	2012		2007		2012		2007		2012		2007	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Διορθώνει (edit) τα γραπτά μόνο ο δάσκαλος	14	9,9	72	47,7	14	10,4	65	47,1	14	10,1	69	46,9
Τα διορθώνουν κυρίως ο δάσκαλος αλλά και ο μαθητής	51	35,9	27	17,9	49	36,3	24	17,4	50	36,0	26	17,7
Γίνεται κυρίως αυτό/ετεροδιόρθωση (self/peer editing)	77	54,2	52	34,4	72	53,3	49	35,5	75	54,0	52	35,4
Total	142	100,0	151	100,0	135	100,0	138	100,0	139	100,0	147	100,0

Επίσης κατά το 2011-12 έχει αυξηθεί κατά πολύ η εφαρμογή τεχνικών αυτο- και ετεροαξιολόγησης (Πίνακας 10).

Πίνακας 11. Κατανομή μαθητών ανά χρόνο παραγωγής γραπτού λόγου και έτος εξέτασης

Χρόνος που διατίθεται για την παραγωγή και τη διόρθωση του γραπτού λόγου	Αφηγηματική ικανότητα				Περιγραφική ικανότητα				Επιχειρηματολογική ικανότητα			
	2012		2007		2012		2007		2012		2007	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Έως είκοσι (20) λεπτά	---	---	40	26,5	---	---	36	26,1	---	---	38	25,9
Έως μία (1) ώρα	24	16,9	21	13,9	22	16,3	18	13,0	24	17,3	20	13,6
Έως δύο (2) ώρες	95	66,9	28	18,5	91	67,4	27	19,6	92	66,2	27	18,4
Έως τρεις (3) ώρες	23	16,2	62	41,1	22	16,3	57	41,3	23	16,5	62	42,2
Total	142	100,0	151	100,0	135	100,0	138	100,0	139	100,0	147	100,0

Τέλος, κατά το 2011-12 διατίθεται από μία ώρα και πάνω για την παραγωγή και αξιολόγηση του γραπτού λόγου (σε κανένα σχολείο του δείγματος δε διατίθεται πλέον μόνο ένα εικοσάλεπτο) (Πίνακας 11).

Γενικά και στους τρεις πίνακες (9-11) παρατηρούμε ότι κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής είναι ακόμα πολλές οι περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν εφαρμόζονται οι συνακόλουθες με ένα διδακτικό υλικό σύγχρονων προδιαγραφών πρακτικές. (επικοινωνιακές και αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, καθώς και διάθεση χρόνου για την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών από τους ίδιους στο σχολείο). Οι περιπτώσεις αυτές μειώνονται κατά πολύ μετά τα έξι χρόνια εφαρμογής. Συνεπώς, θα μπορούσε να υποτεθεί ότι ένα μέρος της βελτίωσης των

επιδόσεων των μαθητών οφείλεται και στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών.

4. Ερμηνεία και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι μετά την εφαρμογή του ισχύοντος διδακτικού υλικού και των συνακόλουθων διδακτικών πρακτικών, εφόσον σε κάποιες περιπτώσεις υιοθετήθηκαν, σημειώνεται αρκετά μεγάλη πρόοδος στις επιδόσεις των μαθητών, αφού η βαθμολογία τους εμφανίζει αξιοσημείωτη διαφορά και από το pre στο post-test της πρώτης χρονιάς, αλλά και κατά την εξέταση μετά από έξι χρόνια.

Αναλυτικότερα, στο αφηγηματικό κείμενο επιδεικνύουν την υψηλότερη συνολικά επίδοση και στις τρεις φάσεις (2006, 2007, 2012), αλλά και το μεγαλύτερο μέρος της βελτίωσής τους ήδη από την πρώτη χρονιά της εφαρμογής, ενώ στο περιγραφικό και κυρίως στο επιχειρηματολογικό η μεγαλύτερη βελτίωση παρουσιάζεται μετά την έκτη χρονιά. Το παραπάνω θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι μαθητές του δημοτικού την πρώτη χρονιά εφαρμογής του υλικού ήταν πιο εξοικειωμένοι με το αφηγηματικό κείμενο και λιγότερο με το περιγραφικό και το επιχειρηματολογικό, καθώς στο προηγούμενο διδακτικό υλικό, όπως αναφέρθηκε (βλ. ανάλυση πίνακα 1), η συντριπτική πλειοψηφία των κειμένων ήταν αφηγηματικά (Κουτσοσίμου, 1985).

Επίσης, σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι οι επιδόσεις σχετίζονται άμεσα με τις διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, όσον αφορά την παραγωγή του γραπτού λόγου των μαθητών. Σχετίζονται δε και με την κοινωνικομορφωτική προέλευση των μαθητών.

Ειδικότερα, όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, οι επιδόσεις των μαθητών αυξάνονται: 1. όταν η παραγωγή γραπτού λόγου γίνεται αποκλειστικά στο σχολείο (ενώ μειώνονται κατά πολύ, όταν δίνεται και για το σπίτι) 2. όσο περισσότερο προβλέπονται επικοινωνιακές και αλληλεπιδραστικές πρακτικές για τη διόρθωση των γραπτών των μαθητών που εμπλέκουν τους ίδιους σε αυτή τη διαδικασία (συλλογική διόρθωση και αυτό-ετεροδιόρθωση) και 3. όσο αυξάνεται ο χρόνος που διατίθεται για την παραγωγή και την επεξεργασία του γραπτού λόγου. Επίσης, ενώ κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής είναι πολλές οι περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν εφαρμόζονται οι παραπάνω πρακτικές, οι περιπτώσεις αυτές μειώνονται αρκετά μετά τα έξι χρόνια εφαρμογής. Συνεπώς, θα μπορούσε να υποτεθεί ότι ένα μέρος της βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών οφείλεται και στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την κοινωνικομορφωτική προέλευση των μαθητών, όπως φαίνεται, βοηθήθηκαν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, και οι μαθητές που προέρχονταν από προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, αλλά και ένα μεγάλο μέρος των λιγότερο ευνοημένων μαθητών, όπως έχει φανεί και από προηγούμενες έρευνες σε άλ-

λες χώρες (βλ. ενδεικτικά, Cope & Kalantzis, 1993), αλλά και στην Ελλάδα (Fterniati & Spinthourakis, 2004), στις οποίες εφαρμόστηκαν προγράμματα με σχετικές αρχές.

Αποτελεί σημαντική κοινωνιογλωσσολογική αρχή ότι τα παιδιά από μη ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα έχουν μικρότερες δυνατότητες πρόσβασης στην επίσημη γλώσσα και μάλιστα στην πιο απαιτητική χρήση της, στο γραπτό λόγο. Έχει μεγάλη σημασία να εισάγονται στην απαιτητική αυτή διαδικασία με βάση αυθεντικά κείμενα από τον κοινωνικό χώρο, περισσότερο οικεία, συμμετέχοντας σε διάφορες αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, όπου καλούνται να παίξουν ποικίλους ρόλους. Η συγκεκριμένη πρακτική, η οποία φαίνεται να υιοθετείται σε κάποιο βαθμό από το διδακτικό υλικό και τα βιβλία δασκάλου (Φτερνιάτη, 2007, 2008, 2010), δείχνει να αποτελεί κίνητρο για να επεξεργαστούν οι μαθητές διαφορετικά είδη κειμένου και να επιτύχουν διεύρυνση της κειμενικής τους ικανότητας.

Όμως διαπιστώνεται ότι, παρόλη τη βελτίωση, το σύνολο των μαθητών του δείγματος συνεχίζει να εμφανίζει μέτριες επιδόσεις, όσον αφορά τις δεξιότητες γραμματισμού τους. Στο αφηγηματικό κείμενο η βαθμολογία στα μεγαλύτερα ποσοστά των μαθητών συγκεντρώνεται στη μεσαία κατηγορία, ενώ, όσον αφορά το περιγραφικό και το επιχειρηματολογικό κείμενο, οι επιδόσεις είναι ακόμα χαμηλότερες. Συναρτώνται δε σε κάθε περίπτωση με την κοινωνικομορφωτική προέλευση των μαθητών, παρότι με την πάροδο του χρόνου εφαρμογής το παραπάνω συμβαίνει σε μικρότερο βαθμό.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με εκείνα παλαιότερων ερευνών που προαναφέρθηκαν (βλ. Εισαγωγή), όσον αφορά τις κειμενικές επιδόσεις των μαθητών στο γραπτό λόγο στο ελληνικό δημοτικό σχολείο (Fterniati & Spinthourakis, 2004· Κουκουρίκου et al., τελ. πρόσπ. 25/11/2011· Κωστούλη, 1997, 1998· Παπούλια-Τζελέπη, 2000α, 2000β, 2001· Παπούλια και Μπλέκα, 2000· Papoulia-Tzelepi & Spinthourakis, 2000). Επίσης σχετίζονται και με κάποια από εκείνα που έδωσαν αντίστοιχες έρευνες στην Αμερική και σε άλλες χώρες (Kress, 1994· Reading today, 2000· U.S. Dept of Education, τελ. πρόσπ. 25/11/2011). Στις παραπάνω έρευνες, η κειμενική ανάλυση ενός μεγάλου αριθμού διαφόρων ειδών κειμένων που έχουν γραφεί από μαθητές διαφορετικής κοινωνικομορφωτικής καταγωγής κατέδειξε ότι η βαθμολογία των κειμενικών επιδόσεων του μεγαλύτερου ποσοστού των μαθητών που εξετάστηκαν συγκεντρώνεται στις μεσαίες και χαμηλές κυρίως κατηγορίες και η επιτυχία τους σχετίζεται άμεσα με την κοινωνικομορφωτική καταγωγή τους. Όσο υψηλότερη είναι αυτή, τόσο οι επιδόσεις των μαθητών στη γραπτή έκφραση είναι μεγαλύτερες.

Στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα αυτά είχαν αποδοθεί παλαιότερα, όπως προαναφέρθηκε (Εισαγωγή), στο προηγούμενο διδακτικό υλικό, στην έλλειψη επαρκούς κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και στην αντίληψη

και τις πρακτικές που κυριαρχούσαν τότε, σχετικά με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου.

Οι πρακτικές αυτές υποδείκνυαν άγνοια της παραγωγής γραπτού λόγου στο σχολείο ως δυναμικής γνωστικής και αλληλεπιδραστικής διαδικασίας (επεξεργασία διαφόρων εκδοχών του παραγόμενου κειμένου μέσα στην τάξη, διάθεση χρόνου για συλλογική διόρθωση, αυτό- και ετεροδιόρθωση). Οι αντιλήψεις και οι πρακτικές αυτές φαίνεται να επιβιώνουν και μετά την εισαγωγή του ισχύοντος διδακτικού υλικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο των δασκάλων, στο οποίο υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις κατά τις οποίες ο γραπτός λόγος δίνεται και για το σπίτι. Όταν γίνεται στο σχολείο δε, διατίθεται σε κάποιες περιπτώσεις λίγος χρόνος για την παραγωγή και την επεξεργασία του και μερικές φορές δεν εφαρμόζονται καθόλου αλληλεπιδραστικές τεχνικές και τεχνικές αυτό- και ετεροδιόρθωσης, παρότι η κατάσταση βελτιώνεται αισθητά μετά από έξι χρόνια εφαρμογής.

Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι τα παραπάνω αποτελούν την πιο βασική ίσως από τις αιτίες για τις μέτριες επιδόσεις των μαθητών, και πριν και μετά την εφαρμογή του διδακτικού υλικού, παρόλη την αξιοσημείωτη βελτίωση που εμφάνισαν μετά την εφαρμογή. Αυτό συμβαίνει επειδή η εκπόνηση και εφαρμογή διδακτικού υλικού με βάση σύγχρονες διδακτικές αρχές από μόνη της δεν επαρκεί. Αναγκαία συνθήκη είναι η κατάλληλη και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε το διδακτικό υλικό να εφαρμοστεί σωστά και να αποδώσει όλη τη δυνατή ωφέλεια.

Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα νέα διδακτικά πακέτα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο οργάνωσε και υλοποίησε κατά τα σχολικά έτη 2005- 2008 ένα μεγάλο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Όμως αυτό το πρόγραμμα επιμόρφωσης δέχτηκε έντονη κριτική, γιατί θεωρήθηκε ότι δεν εφοδίασε κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ισχύοντος διδακτικού υλικού. Σύμφωνα με πανελλαδική έρευνα που διενεργήθηκε από το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών –Μελετών της ΔΟΕ (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2009) για τα νέα σχολικά βιβλία, οι εκπαιδευτικοί δεν έμειναν ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση. Όπως φαίνεται, το περιεχόμενο της αφορούσε απλώς την παρουσίαση των βιβλίων και όχι τη διδακτική προσέγγιση πάνω στην οποία στηρίζονταν.

Είναι αυτονόητο ότι η εφαρμογή μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση προϋποθέτει επαφή και εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τα νέα πεδία γνώσεων και πληροφοριών, έτσι ώστε να αποκτήσει την κατάλληλη κατάρτιση για στρατηγικές διδασκαλίας με τις οποίες δεν είναι εξοικειωμένος. Παρά την πρόθεση για αλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική, αυτές ακυρώνονται στην πράξη, όταν δεν έχει γίνει κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή μειώνεται κατά πολύ η δυναμική τους, αν αυτή περιορίζεται σε ολιγοήμερες εναρκτήριες ενημερωτικές συναντήσεις χωρίς συνέχεια.

5. Συμπέρασμα

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρέχουν ενδείξεις ότι οι μαθητές, μετά την εφαρμογή του νέου διδακτικού υλικού και των συνακόλουθων διδακτικών πρακτικών, στις περιπτώσεις που εφαρμόστηκαν, οδηγήθηκαν πιο κοντά στη συνειδητοποίηση της κειμενικής επικοινωνίας, δηλαδή στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους προσδιορίζεται ο βαθμός της επικοινωνιακής αποτελεσματικότητας ενός κειμένου. Ωστόσο, συγχρόνως υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω βελτίωση των πρακτικών της διδασκαλίας του γραπτού λόγου.

Συνολικά, οι διαπιστώσεις της συγκεκριμένης μελέτης για τις δεξιότητες γραμματισμού των μαθητών θα μπορούσαν να συμβάλουν στη συζήτηση για μια προοπτική προώθησης αλλαγών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και μάλιστα στο πλαίσιο του νέου ΑΠ (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι 2011) για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο (εφαρμόζεται πιλοτικά τα τελευταία χρόνια), μετά από κατάλληλη επεξεργασία του ισχύοντος διδακτικού υλικού και, κυρίως, ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Adam, J.-M. (1999). *Τα κείμενα: Τύποι και πρότυπα* (Μτφρ. Παρίσης, Γ.). Αθήνα: Πατάκη
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκη
- Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R., eds. (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Baynham, M. (1995). *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. London: Longman.
- Beaugrande de, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Keegan Paul.
- Collins, J. & R.K. Blot (2003). *Literacy and Literacies: Texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Fairclough, N. (1992), ed. *Critical language awareness*. London: Longman.
- Fterniati, A. (2012-13) Narrative skills and Genre Based Literacy Pedagogy Teaching Material: The Case of Greek Upper Elementary School Pupils one year after the implementation of the current teaching material. *The International Journal of Literacies* 19 (4): 53-67.
- Fterniati, A. (2015). Assessing elementary school pupils' narrative skills. A longitudinal study of the impact of current Greek language teaching practices. Στο Cristin Donahue, M. Mamede et B. Marin (Eds.) *Proceedings of the 9th Bi-annual International Conference of the International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE). Literacies*

- and *Effective Learning and Teaching for all*. Paris (Créteil) France June 11-13 2013. SHS Web of Conferences Vol. 16. EDP Sciences <http://www.shs-conferences.org> or <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20151601004>
- Fterniati, A. & Spinthourakis, J.A. (2004) The L1 communicative-textual competence of Greek upper elementary school students. *L1. Educational Studies in Language and Literature* ,4, 221-240. Netherlands: Kluwer Academic Publishers .
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School*. London: Falmer Press.
- Hoye, L. (1997). *Adverbs and modality in English*. London: Longman.
- Hyland, K. (1990). A Genre Description of the Argumentative Essay. *RELC Journal* 21: 66-78.
- Hyland, K., & Milton, J. (1997). Qualification and certainty in L1 and L2 students' writing. *Journal of Second Language Writing*, 6: 183-205.
- IEA. International Association for the Evaluation of Educational Achievement http://www.iea.nl/written_composition.html τελευταία προσπέλαση 13/4/2010.
- ΠΙΕΜ-ΔΟΕ. (2009). <http://www.doe.gr/1nea/books19102009.pdf> τελευταία προσπέλαση 6/5/2012.
- Johns, A., ed. (2002). *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Καφάλης, Γ. και Κατσίκης, Α., επιμ. (2007). *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, 545-553. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων.
- Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics*, 9: 87-89.
- Kintsch, W. & Dijk van, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85: 363-394.
- Knapp, P. & Watkins, M. (1994). *Context- Text- Grammar: Teaching the Genres and Grammar of School Writing in Infants and Primary Classrooms*. Australia: Text Productions.
- Κουκουρίκου, Α., Δαυίδου, Ε., Ζαπρούδης, Ζ., Καρακατσάνη, Π., Κουτσιαντζή, Ε., Τσακνάκη, Φ., Τσιάπου, Π., Χριστοδουλίδης, Μ., Αιδίνης, Α.. Αξιολόγηση της δομής, του περιεχομένου και του λεξιλογίου αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων παιδιών Β', Γ' και Δ' τάξεων Δημοτικού Σχολείου.
<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/05DimotikoSholio/koukourikou/koukourikou.pdf#page=1&zoom=auto,0,849> τελευταία προσπέλαση 25/11/2011.
- Κουτσοσίμου-Τσίνογλου, Β. (1985). *Η επικοινωνία και τα νέα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό*. Διπλωματική εργασία στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Kostouli, T. (2002). Teaching Greek as L1: Curriculum and textbooks in greek elementary education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 2: 5–23. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Kress, Gunther. (1994). *Learning to Write*. London ; New York : Routledge.
- Κωστούλη, Τ. (1997). Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση. *Γλώσσα*, 41: 43-57.

- Κωστούλη, Τ. (1998). Κοινωνικές διαφορές στη χρήση της γλώσσας. Στο Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα: Πρακτικά της 18ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.
- Labov, W. (1972). Sociolinguistic Patterns. *Conduct and Communication*, 4. Philadelphia.
- Labov, W. and Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. In J. Helm (Ed.), *Essays in the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Seattle Press.
- Macken, M., Kalantzis, M., Kress, G., Martin, J., and Cope, B. (1989). *A Genre-Based Approach to Teaching Writing, Years 3-6, Book 1: Introduction*. Sydney: Directorate of Studies, N.S.W. Department of Education.
- Ντίνας, Κ. & Ξανθόπουλος, Α. (2007). Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών στα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Γ. Α. Καφάλης & Α. Π. Κατσίκης (Επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, 545-553. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2000α). Η γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο: πρώτες εκτιμήσεις. Στο: *Γραμματισμός στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2000β). Γράφοντας στο σχολείο και στο σπίτι. Στο Γεωργίου, Σ., Κυριακίδης, Α. και Χρίστου, Κ. (Επιμ.). *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*, 287-300. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Η γραπτή παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Στο Βάμβουκας, Μ. και Χατζηδάκης, Α. (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας*, 268-280. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. και Μπλέκα, Β. (2000). Γράφοντας για προσωπικές εμπειρίες: Η ανάπτυξη επιλεγμένων χαρακτηριστικών του διηγηματικού (narrative) τρόπου γραπτής έκφρασης. Στο Μ. Βάμβουκας και Α. Χατζηδάκης (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας*, 317-328. Αθήνα: Ατραπός.
- Papoulia - Tzelepi, P. & Spinthourakis, J. (2000). Greek teacher's personal theory on writing at the elementary level. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 5(1): 55-75.
- Πολίτης, Π. (2001). Γένη και είδη λόγου. Στο Α.Φ. Χριστίδης (επιμ.). *Λόγος και κείμενο. Δράση 1 του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΥΠΕΠΘ)*, www.komvos.edu.gr
- Reading Today. (December 1999 – January 2000). *US students writing falls short of National Assessment of Educational Progress (NAEP) goals*. Reading Today Bimonthly Newspaper of the International Reading Association.
- Richards, J. & Renandya, W., eds. (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, μτφρ. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.
- United States Department of Education. National Center for Educational Statistics (NAEP). (2000). *Major Findings from the NAEP 1998 Writing Report Card*. <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/writing/> (accessed December 10, 2000).
- United States Department of Education. National Center for Educational Statistics (NAEP). <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/> (accessed November 25, 2011).

- van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Press.
- ΥΠΕΠΘ. Π.Ι. (2003). ΦΕΚ, τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13-03-03, τόμος Α'. Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο.
- ΥΠΕΠΘ. Π.Ι. (2006α). Γλώσσα (για την Α' έως και τη ΣΤ' Τάξη του Δημοτικού, 17 τεύχη). Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- ΥΠΕΠΘ. Π.Ι. (2006β). Γλώσσα. Βιβλίο Δασκάλου (για την Α' έως και την ΣΤ' Τάξη του Δημοτικού, 6 τεύχη). Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- ΥΠΕΠΘ. Π.Ι. (2011). Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο. <http://digitalschool.minedu.gov.gr> τελευταία προσπέλαση: 23/10/2012.
- Φτεριανάτη, Α. (2007). Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Στο Γ. Καψάλης και Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, 545 -553. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων.
- Φτεριανάτη, Α. (2008). Τα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου: οι αρχές στις οποίες βασίστηκε η συγγραφή τους και τα σημαντικότερα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά τους. Το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων. *Νέα Παιδεία* 126: 51-68.
- Φτεριανάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία* 135: 37-61.
- Φτεριανάτη, Α., (2014). Αφηγηματικές δεξιότητες μαθητών της ΣΤ' δημοτικού έξι χρόνια μετά την εφαρμογή του ισχύοντος διδακτικού υλικού . Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 34. Πρακτικά της ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσσαλονίκης.
- Φτεριανάτη, Α. (2015). Αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων των μαθητών στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του ισχύοντος διδακτικού υλικού για το γλωσσικό μάθημα. Στο Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), *ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ. 35 ΜΕΛΕΤΕΣ ΑΦΙΕΡΩΜΕΝΕΣ ΣΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ Ναπολέοντα Μήτση*. Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας, Διάδοσης Ελληνικής Γλώσσας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αθήνα: Gutenberg

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Η έρευνα χρηματοδοτήθηκε από το ερευνητικό Πρόγραμμα βασικής έρευνας Κ. Καραθεοδωρή (2010-2013), με τίτλο «Η αποτελεσματικότητα των νέων εγχειριδίων για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου αναφορικά με τις δεξιότητες γραμματισμού των μαθητών»: Πανεπιστήμιο Πατρών. Επιτροπή ερευνών. Ειδικός λογαριασμός κονδυλίων έρευνας. Έργο D157.
2. Ευχαριστούμε πολύ τον Καθηγητή του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών Γιάννη Κατσίκη για την πολύτιμη βοήθειά του στον σχεδιασμό της μεθοδολογίας αυτής της έρευνας.
3. Έχουν ήδη ανακοινωθεί αναλυτικότερα αποτελέσματα, σχετικά με τις αφηγηματικές μόνο δεξιότητες

- των μαθητών για την 1η και την 6η χρονιά και για τη σύγκριση μεταξύ τους (Fterniati, 2012-13, 2015 και Φτερνιάτη, 2014, 2015).
4. Ευχαριστούμε πολύ τους 35 βαθμολογητές, δασκάλους, σχολικούς συμβούλους, φιλόλογους και μεταπτυχιακούς φοιτητές για την εθελοντική προσφορά τους και την πολύτιμη βοήθειά τους στην αξιολόγηση των γραπτών των μαθητών.
 5. Περισσότερα για τα αποτελέσματα, σχετικά με τις αφηγηματικές μόνο ικανότητες των μαθητών μετά την 1η χρονιά εφαρμογής του ισχύοντος διδακτικού υλικού, βλ. Fterniati, 2012-13 και Φτερνιάτη, 2015. Για τη σύγκριση των ανάλογων αποτελεσμάτων μεταξύ 1ης και 6ης χρονιάς εφαρμογής βλ. Φτερνιάτη, 2014 και Fterniati 2015.



Στο επόμενο τεύχος της

ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ:

Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής

Διδακτιμίες παρεμβάσεις με την αξιοποίηση

της διεπιστημονικότητας