

## Η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στα νέα βιβλία της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (τάξεις Γ', Δ', Ε' & ΣΗ')

Ντίνας Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΝ Φλώρινας  
Ξανθόπουλος Αναστάσιος, Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης, Υπ. Δρ.

### 1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου (ως ανάγνωση και γραφή) αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί έναν από τους βασικούς λόγους διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού μηχανισμού και εν προκειμένω του Δημοτικού Σχολείου (Καράτζολα Ε., Κυρδή Κ., Σπανέλλη Γ., & Τσιαγάκη Θ., 2006, σ. 7). Μάλιστα τα πιο «ισχυρά» είδη του γραπτού λόγου (π.χ. επιχειρηματολογία, δοκίμιο, πληροφοριακός λόγος κλπ.) που έχουν να κάνουν με την άσκηση κοινωνικο-πολιτιστικής εξουσίας είναι αναγκαίο να διδάσκονται άμεσα στα παιδιά, καθώς για τα περισσότερα είναι έξω από τον κύκλο των άμεσων εμπειριών τους. Η γνωριμία και η εξοικείωση με μια ποικιλία κειμενικών ειδών ή ειδών λόγου όπως τα πραγματολογικά και τα χρηστικά είδη ή η επιστημονική και η νομική γλώσσα, την αξία των οποίων ανέδειξε πρόσφατα η κειμενογλωσσολογία, συμβάλλει αφενός στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση του ατόμου και αφετέρου του παρέχει πρόσβαση στην κοινωνική ιεραρχία. Αντίθετα, η αδυναμία χρήσης ορισμένων μορφών λόγου οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό και στην περιθωριοποίηση μεγάλου μέρους του πληθυσμού με πρόσχημα τη γλώσσα (Ματσαγγούρας Η., 2001, σ. 302).

Οι συντάκτες του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) της Ελληνικής Γλώσσας έλαβαν ιδιαίτερη πρόνοια για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και ειδικότερα για την παραγωγή του γραπτού λόγου, που μας απασχολεί στην παρούσα έρευνα, στο κεφάλαιο με τίτλο: «Γ. Γραπτός λόγος – Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου» (ΦΕΚ 303, 2003, σσ. 3757-3760). Παράλληλα, στο κεφάλαιο της διδακτικής μεθοδολογίας του ΑΠΣ (ΦΕΚ 303, 2003, σ. 3773) δίνουν σαφέστερες οδηγίες για τον τρόπο «σύνθεσης γραπτού κειμένου». Αντίστοιχα, και στα τέσσερα Βιβλία του Δασκάλου των τάξεων που μελετήσαμε (Γ', Δ', Ε' & ΣΤ') υπάρχει ειδικό κεφάλαιο αφιερωμένο στην παραγωγή και αξιολόγηση του γραπτού λόγου, ενώ προβλέπεται ρητά για τους μαθητές και η ύπαρξη τετραδίου παραγωγής γραπτού λόγου (βλ. Γ'<sub>ΒΔ</sub>, σσ. 10-11· Δ'<sub>ΒΔ</sub>, σσ. 15-16· Ε'<sub>ΒΔ</sub>, σσ. 19-24· ΣΤ'<sub>ΒΔ</sub>, σσ. 21-26)<sup>1</sup>.

Τα προγράμματα αυτά αποτέλεσαν περαιτέρω τη βάση της συγγραφής των νέων εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο καθώς τα διδακτικά εγχειρίδια στη χώρα μας πρέπει να γράφονται σύμφωνα με τις προδιαγραφές των εκάστοτε ΑΠΣ (Ν. 1566/85, παρ.3 & Ν. 2525/97, άρθρ.7). Με άλλα λόγια, τα βιβλία πρέπει να «μεταφράζουν» με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια σε διδακτέα ύλη τους σκοπούς και στόχους που περιγράφονται στα αναλυτικά προγράμματα και, συνεπώς, αυτό πρέπει να είναι και το κυριότερο κριτήριο για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους. Ωστόσο, είναι ερευνητέο το εάν η παραγωγή γραπτού λόγου στα νέα διδακτικά βιβλία ακολούθησε τις προδιαγραφές του ΑΠΣ, ιδιαίτερα αν ανατρέξουμε αφενός στα ευρήματα ερευνών που έγιναν στα παλιά γλωσσικά εγχειρίδια και απέδειξαν ότι μόνο αυτονόητη δεν είναι η συμμόρφωση των βιβλίων προς τα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα που υλοποιούν (πβ. Μήτσης Ν., 1996, σσ. 169-184) και, αφετέρου, από τις αντιφατικές κρίσεις που έχουν διατυπωθεί μέχρι σήμερα για την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά των νέων βιβλίων (πβ. Διαβάζω, 466, σσ. 54-59· Τα Νέα, 16-09-2006· Η Καθημερινή της Κυριακής, 15-10-2006· Σύγχρονη Εκπαίδευση, 147, σσ. 35-92· Τσολάκης Χ., 2006).

### 2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

<sup>1</sup> Οι παραπομπές τύπου: Γ'<sub>ΒΜ1</sub>, σημαίνουν την τάξη (π.χ. Γ'), τα κεφαλαία γράμματα του δείκτη το βιβλίο δασκάλου(ΒΔ), μαθητή(ΒΜ), ή το τετράδιο εργασιών(ΤΕ) και ο αριθμός (i) το αντίστοιχο τεύχος.

Ο σκοπός της έρευνάς μας ήταν, λοιπόν, να μελετήσει το πώς και κατά πόσο τα νέα βιβλία γλώσσας συμβάλλουν στην επίτευξη του βασικού σκοπού της διδασκαλίας του γραπτού λόγου στις τέσσερις μεγαλύτερες του δημοτικού σχολείου που είναι: «Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας» (ΦΕΚ 303, 2003, σσ. 3758-59).

Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να καταγράψουμε:

- (α) ποια και πόσα κειμενικά είδη καλούνται να παράγουν οι μαθητές σε κάθε τάξη·
- (β) τις περιστάσεις επικοινωνίας (σκοπός, πομπός, δέκτης, διάυλος) μέσα στις οποίες λαμβάνει η παραγωγή γραπτού λόγου·
- (γ) τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (προσυγγραφικό, συγγραφικό, μετασυγγραφικό στάδιο)·
- (δ) το πώς εργάζονται οι μαθητές (ατομικά, ομαδικά, σε ζεύγη) κατά την παραγωγή και αξιολόγηση του γραπτού τους λόγου και
- (ε) τις διαφορές στην παραγωγή γραπτού λόγου από τάξη σε τάξη σύμφωνα με τους παραπάνω στόχους, ώστε να διαπιστώσουμε το πόσο «ενιαία» είναι η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου από τάξη σε τάξη.

### 3. Μεθοδολογία της έρευνας

Ως δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου (συνέχιση ιστορίας, περίληψη, αφίσες, άρθρα, λεζάντες, αφηγήσεις, περιγραφές, κάρτες, προσκλήσεις, συνταγές, οδηγίες, επιστολές, κλπ.) εννοούνται στην παρούσα έρευνα κυρίως –αλλά όχι αποκλειστικά–εκείνες οι δραστηριότητες των Βιβλίων του Μαθητή και των Τετραδίων Εργασιών που σημαίνονται με (ή και με) το εικονίδιο παραγωγής γραπτού λόγου από τις ίδιες τις συγγραφικές ομάδες των νέων βιβλίων για τις τάξεις Ε' και ΣΤ' (βλ. Ε' <sub>ΒΔ</sub>, σ. 18· ΣΤ' <sub>ΒΔ</sub>, σ. 20) και από το εικονίδιο γράφω για την Δ' (βλ. Δ' <sub>ΒΜ1</sub>, σ. 7). Για την Γ' τάξη, που δεν υπάρχει εικονίδιο που να σημαίνει τις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και για ανάλογες των τριών άλλων τάξεων που δε σημαίνονται με κανένα εικονίδιο (ή σε κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις με άλλο εικονίδιο), την επιλογή τους ως δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου έκανε η ερευνητική ομάδα με κριτήριο το αν ζητούν την παραγωγή γραπτού κειμένου από τους μαθητές σε ειδικό χώρο πάνω στο βιβλίο ή αν παραπέμπουν στο αντίστοιχο τετράδιο άσχετα από το μέγεθός (π.χ. λεζάντα ή τίτλο) ή το είδος του (π.χ. ευχετήρια κάρτα ή άρθρο).

Ωστόσο, δεν ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα και δε λαμβάνει υπόψη της τις ασκήσεις αντιγραφής ή άλλες δραστηριότητες μετασχηματισμού ή συμπλήρωσης προτάσεων που ασχολούνται μέσω του γραπτού λόγου με την καλλιέργεια της γραμματικής, της κατανόησης κειμένου, της καλλιγραφίας, της ορθογραφίας και του λεξιλογίου από τους μαθητές. Στην παρούσα έρευνα εστιάζουμε στην παραγωγή γραπτού λόγου, στη δόμηση γραπτού κειμένου από το μαθητή ή τη μαθητική ομάδα και όχι στη γραφή ως εκμάθηση των γραμμάτων ή ως δεξιότητα χειρισμού των μέσων γραφής (μολυβιού-πληκτρολογίου).

Σε κάθε δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου εντοπίσαμε, περαιτέρω, σύμφωνα με τους στόχους τις έρευνας:

(α) τι είδους κείμενο καλούνται να παραγάγουν οι μαθητές (π.χ. άρθρο, επιστολή, κλπ.).

Επισημαίνουμε εδώ ότι η διάκριση των κειμενικών ειδών δεν είναι απόλυτη καθώς ούτε τα κριτήρια για τον καθορισμό κάθε κειμενικού είδους είναι ακόμα αυστηρά καθορισμένα στη σχετική βιβλιογραφία, και ειδικότερα στην ελληνική, ούτε συναντάμε συχνά κείμενα που ανήκουν αυστηρά σε ένα είδος ή γένος, καθώς συχνά τα κείμενα είναι «πολυγενετικά» συνδυάζουν, δηλαδή, διάφορα κειμενικά είδη και γένη λόγου και «πολυτροπικά» εμπεριέχουν, δηλαδή, και εικόνα, βίντεο, ήχο και υπερσυνδέσεις<sup>2</sup>.

2 Για μια πιο αναλυτική συζήτηση και πιο πλούσια βιβλιογραφία πάνω στην προβληματική των κειμενικών ειδών και τα γένη του λόγου δεξ στα: <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html> και <http://www.komvos.edu.gr/>

(β) αν τους δίνονται οι απαραίτητες πληροφορίες που συγκροτούν την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας («εξωκειμενικοί περιορισμοί»), η ύπαρξη των οποίων διαφοροποιεί την παραγωγή γραπτού λόγου από την παραδοσιακή Έκθεση (Μπίστα Π. & Ραυτοπούλου Μ., 2001) και προβλέπεται από το ΑΠΣ (ΦΕΚ 303, σ. 3773) να δίνονται από το δάσκαλο «σε κάθε περίπτωση» όταν ζητείται παραγωγή λόγου και - που περαιτέρω - συμβάλλει στη διαμόρφωση του ύφους και άλλων παραμέτρων («περιεχόμενο και μορφή») του κειμένου. Εδώ μας ενδιέφερε και καταγράψαμε ειδικότερα αν δίνεται στους μαθητές και πόσο συχνά: ο σκοπός του κειμένου που παράγουν και ο αποδέκτης του· αν γίνεται αναφορά στο μέσο εκπομπής του γραπτού μηνύματός τους (π.χ. εφημερίδα, ηλεκτρονικό μήνυμα) και αν γίνεται αναφορά σε τι ύφος πρέπει να γράψουν. Επίσης, καταγράψαμε ποιους ρόλους αναλαμβάνει ο μαθητής ως πομπός του μηνύματος πέρα από την καθεαυτό μαθητική του ιδιότητα. Παραδείγματος χάριν, παρουσιάζεται ως παραγωγός ενός γραπτού κειμένου πέρα από μαθητής ή συμμαθητής και ως φίλος, συγγενής, πολίτης, γείτονας, δημότης, υπάλληλος, γονέας, καταναλωτής;

(γ) αν ακολουθούνται τα τρία στάδια παραγωγής γραπτού λόγου (δηλαδή το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό). Ειδικότερα, μας απασχόλησε το προσυγγραφικό και το μετασυγγραφικό στάδιο, καθώς είναι δυνατό τα δύο αυτά κρίσιμα στάδια να παραλειφθούν σε αντίθεση με το συγγραφικό που είναι υποχρεωτικό. Έτσι, θεωρήσαμε ότι υπάρχει προσυγγραφικό στάδιο σε όσες δραστηριότητες συναντούσαμε τουλάχιστον μία από τις παρακάτω προϋποθέσεις: σχεδιάγραμμα με οδηγίες για το τι πρέπει να αναφέρει σε κάθε παράγραφο· ερωτήσεις για το τι πρέπει να αναφέρει ο μαθητής στο θέμα του· οδηγίες για την έκταση, το ύφος και το λεξιλόγιο του κειμένου του. Παρομοίως, μετασυγγραφικό στάδιο θεωρείται: η παράθεση σαφών κριτηρίων για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών αμέσως μετά τη δραστηριότητα· η παραπομπή σε ανάλογους πίνακες ή η υπενθύμιση έστω ότι πρέπει να γίνει «έλεγχος της πρώτης εκδοχής του κειμένου για πιθανές διορθώσεις, συμπληρώσεις, βελτιώσεις» (ΦΕΚ, 303, 2003, σ. 3773). Ουσιαστικά κάθε μορφή επεξεργασίας του γραπτού λόγου των μαθητών που προτείνεται σε κάθε δραστηριότητα υπάγεται στο στάδιο αυτό.

(δ) πώς ζητείται από τους μαθητές να εργαστούν κατά τη διαδικασία παραγωγής και αξιολόγησης του γραπτού τους λόγου: ατομικά, ομαδικά ή σε ζευγάρια, και με ποια συχνότητα γίνεται αυτό. Ειδικότερα, επισημαίνουμε ότι στην ταξινόμηση των δραστηριοτήτων σε ομαδικές και ατομικές βοηθηθήκαμε στην Γ' τάξη από την ύπαρξη του εικονιδίου Δήμος και Τίμος (Γ' <sub>ΒΜ1</sub>, σ. 7) που σημαίνει αντίστοιχες δραστηριότητες, αλλά και κυρίως από το ότι το πρόσωπο στο οποίο ήταν διατυπωμένες οι ομαδικές ήταν πάντα το β' πληθυντικού και οι ατομικές το β' ενικού. Σε όλες τις άλλες τάξεις οι δραστηριότητες είναι διατυπωμένες πάντα στο β' πληθυντικό πρόσωπο και δε σημαίνονται με ειδικό εικονίδιο, έτσι μόνο όταν ζητείται ρητά να εργαστούν ομαδικά οι μαθητές στις τρεις υπόλοιπες τάξεις θεωρήσαμε ομαδική και την αντίστοιχη δραστηριότητα, αλλιώς καταχωρίστηκε ως ατομική.

Τέλος, συγκρίναμε τα αποτελέσματα των παραπάνω στόχων από τάξη σε τάξη για να διαπιστώσουμε τυχόν ομοιότητες και διαφορές, ώστε να δούμε πόσο «ενιαία» είναι η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου από τάξη σε τάξη.

#### 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

##### 4.1 Η διδασκαλία του γραπτού λόγου στην Γ' τάξη

Στις 400 περίπου σελίδες του γλωσσικού υλικού της τάξης αυτής<sup>3</sup>, που προβλέπεται να διδαχτούν σε 146 ώρες (βλ. Γ' <sub>ΒΔ</sub>, σσ. 13-18), σε σύνολο 668 δραστηριοτήτων καταγράψαμε 117 (17,5%) παραγωγής γραπτού λόγου. Τα είδη κειμένου που καλούνται οι μαθητές να παραγάγουν μέσα από τις παραπάνω δραστηριότητες παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Όπως προκύπτει από τον πίνακα αυτόν οι μαθητές καλούνται να παραγάγουν 118 κείμενα που κατατάσσονται σε 41 διαφορετικά

3 Το γλωσσικό υλικό αφορά τα τρία τεύχη του Βιβλίου του Μαθητή και τα δύο του Τετραδίου Εργασιών για κάθε τάξη που μελετούμε.

κειμενικά είδη. Τα επιχειρηματολογικά κείμενα βρίσκονται στην κορυφή της συχνότητας εμφάνισης 15 (12,7%), πολύ κοντά με τα περιγραφικά, ενώ αξιοσημείωτη είναι η συχνότητα με την οποία καλούνται οι μαθητές να γράψουν τίτλους, αφηγηματικά κείμενα και οδηγίες.

| Είδος κειμένου   | n   | %    |
|--|-----|------|
| Επιχειρηματολογία  | 15  | 12,7 |
| Περιγραφή  | 14  | 11,8 |
| Τίτλος   | 12  | 10,1 |
| Αφήγηση  | 7   | 5,9  |
| Οδηγίες  | 6   | 5    |
| Κάρτα ευχών, Ερωτήσεις, Απάντηση σε ερωτήσεις, (3)   | 4   | 3,3  |
| Παραμύθι, Αφίσα, Δελτίο ταυτότητας, Πρόσκληση, Συνταγή, Ποίημα, Θεατρικό (7)   | 3   | 2,5  |
| Παρουσίαση συλλογής, Επιστολή, Ημερολογιακό, Σημειώσεις, Πληροφοριακό (5)  | 2   | 1,6  |
| Κάλαντα, Βιογραφικό, Άρθρο, Διάλογος, Λίστα, Διαφήμιση, Έντυπο του WWF, Βιβλιοπαρουσίαση, Ημερήσιο πρόγραμμα, Πινακίδα, Σχόλιο, Κάρτα φιλίας, Πίνακας, Πρωτοσέλιδο εφημερίδας, Συνέντευξη, Σχηματοποίηση, Χαϊκού, Αίνιγμα, Σύντομο μήνυμα, Εξήγηση, Αντιπολεμικά μηνύματα (21) | 1   | 0,8  |
| ΣΥΝΟΛΟ   | 118 | 100  |

Αναφορικά με τις περιστάσεις επικοινωνίας:

- ο σκοπός της παραγωγής των παραγόμενων κειμένων φαίνεται να περιγράφεται άλλοτε αμεσότερα [π.χ. «με σκοπό να παρακινήσεις τους συμμαθητές σου» (Γ΄<sub>TE1</sub>, σ. 44)] και άλλοτε με πιο έμμεσο τρόπο [π.χ. «να βοηθήσει την παπαρούνα» (Γ΄<sub>TE2</sub>, σ. 20)] σε 58 (49%) κείμενα·
- ο πομπός παντού σχεδόν είναι ο μαθητής ως μαθητής εκτός από 5 περιπτώσεις που τα σενάρια των δραστηριοτήτων τον θέλουν δημοσιογράφο, μικρό ταξιδιώτη, κληρονόμο, παππού και παιδί της γειτονιάς·
- ο αποδέκτης του γραπτού δηλώνεται σε 44 (37%) κείμενα και είναι από το Δήμο, το WWF και τα παιδιά του Μπαγκλαντές έως τους γονείς, φίλους, συμμαθητές, το δάσκαλο και τα παιδιά της γειτονιάς. Ωστόσο, σε 25 περίπου κείμενα ως αποδέκτης αναφέρεται η τάξη, οι συμμαθητές, το σχολείο ή άλλο σχολείο και ο δάσκαλος·
- ο διάυλος του γραπτού λόγου των μαθητών δε δηλώνεται παρά σε 16 (14%) δραστηριότητες και περιλαμβάνει πίνακα ανακοινώσεων-εργασιών (3 φορές) έκθεση φωτογραφίας ή του σχολείου (3 φορές), αφίσα (3 φορές), σχολική εφημερίδα (2 φορές) επιστολή (2 φορές), ραδιοφωνικό σταθμό, τουριστικό οδηγό, «γωνία διακοπών»·
- για το ύφος των κειμένων, που προκύπτει ως συνέπεια των ανωτέρω συνθηκών, δεν εντοπίσαμε επίσης καμία ρητή αναφορά.

Σχετικά με τις διαδικασίες παραγωγής του γραπτού λόγου επισημαίνουμε ότι:

- σε 44 (37%) δραστηριότητες καταγράψαμε κάποιου είδους καθοδήγηση στο προσυγγραφικό στάδιο της σύνθεσης του γραπτού κειμένου·

4 Η συχνότητα εμφάνισης των κειμένων (n) και το ποσοστό επί τοις εκατό (%) αναφέρονται - σε όλους τους ανάλογους πίνακες - για κάθε ένα χωριστά από τα είδη κειμένου που περιγράφονται στην πρώτη στήλη (Είδη κειμένου).

- αντίθετα, το μετασυγγραφικό στάδιο της αξιολόγησης και βελτίωσης του αρχικού κειμένου εντοπίστηκε να ζητείται ρητά σε 8 (7%) δραστηριότητες, ενώ μόνο σε μία ζητιόταν: «να το [το γραπτό του μαθητή] ξαναγράψεις στο τετράδιο για να το δώσεις στη δασκάλα ή στο δάσκαλό σου» (Γ' TE2, σ. 12). Παράλληλα, αναφορικά με τον τρόπο αξιολόγησης και βελτίωσης του γραπτού λόγου των μαθητών εντοπίσαμε δύο φορές μόνο τον πίνακα Βελτιώνω το γραπτό μου (Γ' TE1, σ. 61 & Γ' TE2, σ. 41), που περιέχει κριτήρια αυτοαξιολόγησης, και τέσσερις φορές πίνακες για την αυτοαξιολόγηση κειμένων επιχειρηματολογικών, οδηγιών και «κειμένων που γράφω» γενικά (Γ' TE2, σσ. 12, 14, 34, 67).

Τέλος, αναφορικά με τον τρόπο εργασίας των μαθητών κατά τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου οι μαθητές φαίνεται να εργάζονται ομαδικά (και σε κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις σε ζεύγη κυρίως σε προσυγγραφικό επίπεδο) σε 27 (23%) δραστηριότητες και ατομικά στις υπόλοιπες 91 (77%). Ειδικότερα στο στάδιο της αξιολόγησης του γραπτού λόγου (μετασυγγραφικό), δύο φορές οι μαθητές καλούνταν να εργαστούν ομαδικά και έξι ατομικά (αυτοαξιολόγηση).

#### 4.2 Η διδασκαλία του γραπτού λόγου στην Δ' τάξη

Στην Δ' τάξη το διδακτικό υλικό παρατίθεται σε 450 περίπου σελίδες και περιλαμβάνει 567 δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να διδαχτούν μεταξύ 134 και 166 ωρών (Δ' ΒΔ, σσ. 5-10). Από αυτές τις δραστηριότητες οι 81 (14,2%) αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου. Συνολικά οι μαθητές καλούνται να παράγουν στη Δ' τάξη 84 κείμενα γραπτού λόγου τα οποία κατατάσσονται σε 33 διαφορετικά κειμενικά είδη. Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζεται η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται κάθε κειμενικό είδος.

| Είδος κειμένου  | n  | %    |
|---|----|------|
| Περιγραφή   | 14 | 16,6 |
| Αφήγηση   | 10 | 11,9 |
| Τίτλος  | 8  | 9,5  |
| Επιχειρηματολογία, Περίληψη, Οδηγίες (3)  | 4  | 4,7  |
| Αφίσα, Διάλογος, Επιστολή, Πληροφοριακό (4)   | 3  | 3,5  |
| Πρόσκληση, Συνέντευξη, Ποίημα, Ηλεκτρονικό μήνυμα, Ημερολογιακό (5)   | 2  | 2,3  |
| Άρθρο, Βιογραφικό, Κάρτα ευχών, Κάρτα ταξιδιωτική, Αίτηση μετεγγραφής, Αίτηση εγγραφής προς τη UNISEF, Ανακοίνωση, Ετικέτα λαδιού, Κατάλογος δικαιωμάτων, Θεατρικό, Κόμικς, Μύθος, Παράκληση, Παραμύθι, Πρόγραμμα θεατρικής παράστασης, Συνταγή, Δελτίο ταυτότητας, Φυλλάδιο οδηγιών (18) | 1  | 1,1  |
| ΣΥΝΟΛΟ  | 84 | 100  |

Αναφορικά με τις περιστάσεις επικοινωνίας:

- ο σκοπός της παραγωγής των παραγόμενων κειμένων φαίνεται να περιγράφεται, όπως και στην Γ' τάξη, άλλοτε αμεσότερα [π.χ. «Γράψτε στο τετράδιό σας δύο λόγους για τους οποίους πιστεύετε ότι η επίσκεψη στα Πάρκα Κυκλοφοριακής Αγωγής είναι χρήσιμη για όλους τους μαθητές» (Δ' ΒΜ1, σ. 84)] και άλλοτε με πιο έμμεσο τρόπο [π.χ. «Βοηθήστε τον να γράψει με λίγα λόγια την ιστορία του Ρωμαίου» (Δ' ΒΜ2, σ. 59)] σε 40 (48%) κείμενα·
- ο πομπός παντού σχεδόν είναι ο μαθητής ως μαθητής εκτός από 3 περιπτώσεις που τα σενάρια των δραστηριοτήτων τον θέλουν δάσκαλο, ταξιθέτρια και στρατιώτη του '40·

- ο αποδέκτης του γραπτού δηλώνεται σε 28 (33,3%) κείμενα και ποικίλλει από το δήμαρχο και μια περιβαλλοντική οργάνωση μέχρι την Ευρωπαϊκή Ένωση, την τοπική εφημερίδα και τους γονείς, φίλους, συμμαθητές, το δάσκαλο και τα παιδιά της γειτονιάς. Σε 9 περίπου από αυτά τα κείμενα ως αποδέκτης αναφέρεται η τάξη, οι συμμαθητές του σχολείου ή οι μαθητές άλλου σχολείου·
- ο δίαυλος του γραπτού λόγου των μαθητών διαφαίνεται σε 14 (17%) δραστηριότητες και αφορά τη χρήση ηλεκτρονικού μηνύματος (2 φορές), την αφίσα (3 φορές) την επιστολή (3 φορές) την «εφημερίδα τοίχου», την σχολική εφημερίδα, την τοπική εφημερίδα, παιδικό περιοδικό, ταξιδιωτική κάρτα και την ιστοσελίδα του σχολείου·
- για το ύφος των κειμένων, εντοπίσαμε δύο ρητές αναφορές όπου απλά επισημαινόταν ότι: «Η πρόσκληση που θα ετοιμάσετε για τους γονείς σας να είναι σε πιο επίσημο ύφος από αυτή που θα ετοιμάσετε για τους συμμαθητές σας» (Δ' TE2, σ. 18) στην πρώτη και «Να είναι το ύφος μας ευχάριστο και φιλικό» (Δ' TE2, σ. 65) στη δεύτερη.

Σχετικά με τις διαδικασίες παραγωγής του γραπτού λόγου επισημαίνουμε ότι:

- σε 48 (57%) δραστηριότητες καταγράψαμε κάποιου είδους καθοδήγηση στο προσυγγραφικό στάδιο της σύνθεσης του γραπτού κειμένου·
- αντίθετα, το μετασυγγραφικό στάδιο της αξιολόγησης και βελτίωσης του αρχικού κειμένου εντοπίστηκε να ζητείται ρητά σε 15 (18%) δραστηριότητες, ενώ μόνο σε 2 ζητιόταν ρητά να ξαναγραφεί το αρχικό κείμενο (Δ' TE1, σ. 12 & 64). Ωστόσο, σε 11 δραστηριότητες εντοπίσαμε παράθεση του πίνακα Αξιολογώ το γραπτό μου και σε μια ακόμη ανάλογο πίνακα κριτηρίων για τη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών και μάλιστα ανάλογο με το παραγόμενο κειμενικό είδος της εκάστοτε δραστηριότητας. Με άλλα λόγια, ο πίνακας Αξιολογώ το γραπτό μου (α) διαφοροποιούνταν ανάλογο με το προς αξιολόγηση κειμενικό είδος (π.χ. αφήγηση, περιγραφή, κλπ.) και δεν επαναλαμβάνονταν αυτούσιος από δραστηριότητα σε δραστηριότητα ασχέτως κειμενικού είδους και (β) παραθετόταν αμέσως μετά την συγγραφή της πρώτης εκδοχής του κειμένου από τους μαθητές, ώστε να είναι άμεσα προσιτός στους μαθητές.

Τέλος, αναφορικά με τον τρόπο εργασίας των μαθητών κατά τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου οι μαθητές φαίνεται να εργάζονται ομαδικά (και σε κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις σε ζεύγη κυρίως σε προσυγγραφικό επίπεδο) σε 10 (12%) δραστηριότητες και ατομικά στις υπόλοιπες 74 (88%). Ειδικότερα στο στάδιο της αξιολόγησης του γραπτού λόγου (μετασυγγραφικό), δύο φορές οι μαθητές καλούνταν να εργαστούν ομαδικά μία σε ζεύγη και 12 ατομικά (αυτοαξιολόγηση).

#### 4.3 Η διδασκαλία του γραπτού λόγου στην Ε' τάξη

Το διδακτικό υλικό των 420 περίπου σελίδων της Ε' τάξης περιλαμβάνει 357 δραστηριότητες οι οποίες προβλέπεται να διδαχτούν μεταξύ 106 και 154 ωρών (Ε' BA, σσ. 5-8). Οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου στην Ε' τάξη φτάνουν τις 79 (22%), ενώ τα κείμενα που καλούνται να παράγουν οι μαθητές μέσα από αυτές φτάνουν τα 88 κατανεμημένα σε 31 διαφορετικά κειμενικά είδη. Ο παρακάτω Πίνακας 3 απεικονίζει τη συχνότητα εμφάνισης των κειμενικών ειδών στις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου της Ε' τάξης.

| Είδος κειμένου | n  | %    |
|----------------|----|------|
| Περιγραφή      | 12 | 13,6 |
| Αφήγηση        | 11 | 12,5 |

|   |    |     |
|---|----|-----|
| Βιογραφικό  | 7  | 8   |
| Επιχειρηματολογία, Περίληψη, Τίτλος (3)   | 5  | 5,6 |
| Παραμύθι, Οδηγίες (2)   | 4  | 4,5 |
| Πληροφοριακό, Βιβλιοπαρουσίαση, Ερωτηματολόγιο, Διάλογος (4)  | 3  | 3,4 |
| Επιστολή, Ποίημα, Θεατρικό, Μύθος, (4)  | 2  | 2,2 |
| Άρθρο, Αφίσα, Διαφήμιση, Ηλεκτρονική φόρμα, Ημερολογιακό, Κάρτα ευχών, Μαρτυρία, Όρκος, Πρόσκληση, Πρωτοσέλιδο εφημερίδας, Συνέντευξη, Συνθήματα Τηλεοπτικό πρόγραμμα, Χρονοδιάγραμμα, Κόμικς, (15) | 1  | 1,1 |
| ΣΥΝΟΛΟ  | 88 | 100 |

Αναφορικά με τις περιστάσεις επικοινωνίας:

- ο σκοπός της παραγωγής των παραγόμενων κειμένων φαίνεται να περιγράφεται –και εδώ– άλλοτε αμεσότερα [π.χ. «να γράψετε αν συμφωνείτε με τους φίλους μας [...] αναφέροντας τους λόγους για τους οποίους συμφωνείτε ή όχι» (Ε' <sub>TE2</sub>, σ. 36)] και άλλοτε με πιο έμμεσο τρόπο [π.χ. «Διαλέξτε το αγαπημένο σας βιβλίο και γράψτε ένα κείμενο για την εφημερίδα της τάξης σας» (Ε' <sub>TE1</sub>, σ. 69)] σε 19 (21,5%) κείμενα·
- ο πομπός παντού σχεδόν είναι ο μαθητής ως μαθητής εκτός από 8 περιπτώσεις που τα σενάρια των δραστηριοτήτων τον θέλουν μεταξύ άλλων δημοσιογράφο (2 φορές), ταξιδιώτη του διαστήματος (2 φορές), αγωνιστή του '21 (2 φορές), διευθυντή σχολείου και έλατο στο χωριό του Αι-Βασίλη·
- ο αποδέκτης του γραπτού δηλώνεται άμεσα ή υπονοείται εύκολα σε 20 (23%) κείμενα και είναι κατά βάση οι συμμαθητές του σχολείου και οι αναγνώστες της σχολικής εφημερίδας, αλλά και φίλοι από ξένη χώρα και κάτοικοι άλλου πλανήτη·
- ο διάυλος του γραπτού λόγου των μαθητών δηλώνεται σε 10 (11%) δραστηριότητες και περιλαμβάνει 6 φορές τη σχολική εφημερίδα, 2 την επιστολή, την έκθεση μουσικών οργάνων και την αφίσα·
- για το ύφος των κειμένων, όπως και στην Γ' τάξη έτσι και εδώ, δεν εντοπίσαμε καμία ρητή αναφορά.

Σχετικά με τις διαδικασίες παραγωγής του γραπτού λόγου επισημαίνουμε ότι:

- σε 42 (48%) δραστηριότητες καταγράψαμε κάποιου είδους καθοδήγηση στο προσυγγραφικό στάδιο της σύνθεσης του γραπτού κειμένου·
- αντίθετα, το μετασυγγραφικό στάδιο της αξιολόγησης και βελτίωσης του αρχικού κειμένου δεν εντοπίστηκε να ζητείται ρητά σε καμία δραστηριότητα. Η μόνη αναφορά για αξιολόγηση ή διόρθωση του γραπτού λόγου των μαθητών που καταγράφεται στα βιβλία του μαθητή είναι η παράθεση του πίνακα Διορθώνω το γραπτό μου τρεις φορές στο τέλος της πρώτης ενότητας του καθενός από τα τρία τεύχη. Εκεί αναφέρεται επί λέξει ότι: «Κάθε φορά που γράφω ένα κείμενο το ξαναδιαβάζω. Προσέχω όλα τα παρακάτω [εννοεί τις 11 ερωτήσεις για την αυτοαξιολόγηση του κειμένου που ακολουθούν] και διορθώνω όσα χρειάζεται. (Μπορεί να χρειαστεί να ξαναγράψω κάποια μέρη του κειμένου μου)» (Ε' <sub>BM1</sub>, σ. 22). Παρόλα αυτά δεν παραπέμπονται ποτέ ρητά οι μαθητές μετά το τέλος της παραγωγής γραπτού λόγου να ανατρέξουν στα κριτήρια του πίνακα αυτού. Η διαδικασία της αξιολόγησης του γραπτού κειμένου, ωστόσο, δεν απουσιάζει από το Βιβλίο του Δασκάλου στο οποίο παρατίθενται σαφείς οδηγίες για τη χρήση των πινάκων αυτών και όχι μόνο (Ε' <sub>BA</sub>, σσ. 19-24).

Τέλος, αναφορικά με τον τρόπο εργασίας των μαθητών κατά τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου οι μαθητές φαίνεται να εργάζονται ομαδικά (και σε κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις σε ζεύγη κυρίως σε προσυγγραφικό επίπεδο) σε 12 (14%) δραστηριότητες και ατομικά στις υπόλοιπες 76 (86%). Η απουσία οδηγιών για το μετασυγγραφικό στάδιο δε μας επιτρέπει να αποφανθούμε για το πώς οι μαθητές αξιολογούν το γραπτό τους λόγο, αν και από τον τίτλο του

πίνακα αξιολόγησης των κειμένων τους (Διορθώνω το γραπτό μου) εικάζουμε ότι προκρίνεται η αυτοαξιολόγηση έναντι της ετεροαξιολόγησης ή της αξιολόγησης κατά ομάδες.

#### 4.4 Η διδασκαλία του γραπτού λόγου στην ΣΤ΄ τάξη

Στο διδακτικό υλικό της ΣΤ' τάξης, που αποτελείται από 440 περίπου σελίδες, περιλαμβάνονται 410 δραστηριότητες που προβλέπεται να διδαχτούν μεταξύ 106 και 154 ωρών (ΣΤ'\_{ΒΔ}, σσ. 5-9). Οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου που καταγράψαμε στη ΣΤ΄ τάξη είναι 97 (23,6%), αναλογικά οι περισσότερες από κάθε άλλη τάξη που μελετήσαμε. Μέσω των δραστηριοτήτων γραπτού λόγου παράγονται 114 κείμενα που ταξινομούνται σε 26 κειμενικά είδη. Ο Πίνακας 4 εμφανίζει τη συχνότητα εμφάνισης των παραπάνω κειμένων.

| Είδος κειμένου  | n   | %    |
|---|-----|------|
| Αφήγηση   | 22  | 19,2 |
| Περιγραφή, Άρθρο (2)  | 12  | 10,5 |
| Περίληψη, Επιστολή (2)  | 8   | 7    |
| Επιχειρηματολογία, Πληροφοριακό (2)   | 6   | 5,2  |
| Ανακοίνωση, Διάλογος (2)  | 4   | 3,5  |
| Αφίσα, Παραμύθι, Βιογραφικό, Κριτική-παρουσίαση θεάματος, Συνέντευξη (5)                              | 3   | 2,6  |
| Κόμικς, Θεατρικό, Διαφήμιση, Μικρή αγγελία, Τίτλος (5)  | 2   | 1,7  |
| Ημερολογιακό, Κάρτα ευχών, Πρόσκληση, Ενοικιαστήριο, Ερωτηματολόγιο, Οδηγίες, Πρόγραμμα εκδήλωσης (7) | 1   | 0,8  |
| ΣΥΝΟΛΟ  | 114 | 100  |

Αναφορικά με τις περιστάσεις επικοινωνίας:

- ο σκοπός της παραγωγής των παραγόμενων κειμένων φαίνεται να περιγράφεται –και εδώ– άλλοτε αμεσότερα [π.χ. «με σκοπό να πείσετε λογικά αλλά και να συγκινήσετε το δήμαρχο» (ΣΤ'\_{ΒΜ1}, σ. 84)] και άλλοτε με πιο έμμεσο τρόπο [π.χ. «Γράψτε σύντομα βιογραφικά σημειώματα[ηρώων του 1821]» (ΣΤ'\_{ΒΜ2}, σ. 104)] σε 62 (54%) κείμενα·
- ο πομπός παντού σχεδόν είναι ο μαθητής ως μαθητής εκτός από 9 περιπτώσεις που τα σενάρια των δραστηριοτήτων τον θέλουν μεταξύ άλλων δημοσιογράφο ή υπάλληλο εφημερίδας (4 φορές), ναυαγό (2 φορές), επισκέπτης ξενώνα, και άλλα πρόσωπα·
- ο αποδέκτης του γραπτού δηλώνεται άμεσα ή υπονοείται εύκολα σε 54 (47%) κείμενα και είναι κατά βάση οι συμμαθητές του σχολείου (20 περίπου φορές) και οι αναγνώστες της σχολικής εφημερίδας, αλλά και ο διευθυντής του Βρετανικού Μουσείου, ο ΟΗΕ, ο πρόεδρος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, μετανάστες, δήμαρχος, συγγραφέας·
- ο διάυλος του γραπτού λόγου των μαθητών δηλώνεται σε τουλάχιστον 34 (30%) δραστηριότητες και περιλαμβάνει 23 φορές τη σχολική εφημερίδα, 8 την επιστολή, την και 3 την αφίσα·
- για το ύφος των κειμένων εντοπίσαμε τρεις ρητές αναφορές όπου αναφέρεται ότι: «Δεν ξεχνάμε ότι αλλιώς γράφουμε στο δάσκαλο ή στη δασκάλα μας (είμαστε πιο τυπικοί και έχουμε πιο επίσημο ύφος), αλλιώς στον παππού και στη γιαγιά μας (είμαστε πιο φιλικό, δείχνοντας όμως το σεβασμό μας) και αλλιώς στο φίλο ή στη φίλη μας (έχουμε πιο φιλικό και απλό ύφος)» (ΣΤ'\_{ΒΜ2}, σ. 34)· «να φτιάξετε τις προσκλήσεις μια επίσημη για τους δασκάλους και τους γονείς και μια ανεπίσημη για τους μαθητές και τους φίλους σας» (ΣΤ'\_{ΒΜ3}, σ. 52)·



«Ποια έκφραση θα χρησιμοποιούσατε μιλώντας σε ένα φίλο σας και ποια σε ένα μεγαλύτερο που δε γνωρίζεται καλά» (ΣΤ' <sub>TE2</sub>, σ. 37).

Σχετικά με τις διαδικασίες παραγωγής του γραπτού λόγου επισημαίνουμε ότι:

- σε 77 (67,5%) δραστηριότητες καταγράψαμε κάποιου είδους καθοδήγηση στο προσυγγραφικό στάδιο της σύνθεσης του γραπτού κειμένου·
- αντίθετα, το μετασυγγραφικό στάδιο της αξιολόγησης και βελτίωσης του αρχικού κειμένου δεν εντοπίστηκε να ζητείται ρητά παρά σε 2 δραστηριότητες (σε μια ως αυτοαξιολόγηση και στην άλλη ως ομαδική αξιολόγηση) (ΣΤ' <sub>BM2</sub>, σ. 13 & 57). Όμως, στην ΣΤ' τάξη υπάρχουν δραστηριότητες αξιολόγησης ή καλύτερα αυτοαξιολόγησης του γραπτού λόγου των μαθητών άσχετα αν δεν παρατίθενται μαζί ή αμέσως μετά την παραγωγή γραπτών κειμένων. Πρόκειται τόσο για τους τρεις πίνακες Διορθώνω το γραπτό μου, που τους συναντήσαμε και στην προηγούμενη τάξη, και οι οποίοι σχεδόν αυτοίσιτοι παρατίθενται και εδώ στο τέλος της πρώτης ενότητας του καθενός από τα τρία τεύχη, όσο και κυρίως στην ύπαρξη 18 επιμέρους πινάκων στο τέλος κάποιων επιλεγμένων ενοτήτων του βιβλίου του μαθητή. Οι Επαναληπτικοί πίνακες της ενότητας για να διορθώσω το γραπτό μου, όπως ονομάζονται αυτοί οι πίνακες, ακριβώς όπως και στην Δ' τάξη, παραθέτουν σαφή κριτήρια αξιολόγησης επιμέρους κειμενικών ειδών (π.χ. αφήγηση, περιγραφή προσώπου και κτιρίου, επιχειρηματολογία, οδηγίες κλπ.) πέρα από τις γενικές οδηγίες του πίνακα Διορθώνω το γραπτό μου. Η χρήση τους περιγράφεται αναλυτικά στο Βιβλίο του δάσκαλου της ΣΤ' τάξης (σσ. 21-26) για να τους αξιοποιηθούν προφανώς από το δάσκαλο, αφού ποτέ οι μαθητές δεν παραπέμπονται άμεσα σε αυτούς ευθύς μετά την παραγωγή της πρώτης εκδοχής του κειμένου τους.

Τέλος, αναφορικά με τον τρόπο εργασίας των μαθητών κατά τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου οι μαθητές φαίνεται να εργάζονται ομαδικά (και σε κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις σε ζεύγη κυρίως σε προσυγγραφικό επίπεδο) σε 20 (18%) δραστηριότητες και ατομικά στις υπόλοιπες 94 (82%). Όπως και στην Ε' τάξη, η απουσία οδηγιών για το μετασυγγραφικό στάδιο δε μας επιτρέπει να αποφανθούμε για το πώς οι μαθητές αξιολογούν το γραπτό τους λόγο, αν και από τους τίτλους των πινάκων αξιολόγησης των κειμένων τους (Διορθώνω το γραπτό μου και Επαναληπτικοί πίνακες της ενότητας για να διορθώσω το γραπτό μου) εικάζουμε ότι προκρίνεται η αυτοαξιολόγηση έναντι της ετεροαξιολόγησης ή της αξιολόγησης κατά ομάδες.

#### 4.5 Συνολικά και συγκριτικά αποτελέσματα τάξεων

Στον Πίνακα 5 δίνεται η απόλυτη και σχετική αναλογία των δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου σχέση με το σύνολο των δραστηριοτήτων κατά τάξη και στο σύνολο των τάξεων. Σύμφωνα με τον πίνακα αυτό μία στις πέντε δραστηριότητες των νέων εγχειριδίων αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου.

| Πίνακας 5: Η συνολική κατανομή των δραστηριοτήτων γραπτού λόγου |        |      |      |      |        |
|---|--------|------|------|------|--------|
| ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ  | ΤΑΞΕΙΣ |      |      |      | ΣΥΝΟΛΟ |
|   | Γ'     | Δ'   | Ε'   | ΣΤ'  |        |
| ΣΥΝΟΛΙΚΑ  | 668    | 567  | 357  | 410  | 2002   |
| ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ   | 117    | 81   | 79   | 97   | 374    |
| %   | 17,5   | 14,2 | 21,8 | 23,6 | 18,6   |

Στις 374 δραστηριότητες γραπτού λόγου οι μαθητές θα παράγουν για τέσσερις σχολικές χρονιές 404 κείμενα τα οποία όπως παραθέσαμε στους τέσσερις πρώτους πίνακες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών και ειδών λόγου.

Αναφορικά με τις επικοινωνιακές περιστάσεις μέσα στις οποίες καλείται ο μαθητής να παράγει

γραπτό λόγο διαφωτιστικός είναι ο Πίνακας 6 που δίνει την παράθεση του σκοπού της παραγωγής του κειμένου, του αποδέκτη και του διαύλου στα 404 κείμενα που μελετήσαμε κατά τάξη και συνολικά.

| Πίνακας 6: Η παράθεση των περιστάσεων επικοινωνίας |          |          |          |          |           |
|--|----------|----------|----------|----------|-----------|
|  | ΤΑΞΕΙΣ   |          |          |          | ΣΥΝΟΛΟ    |
|  | Γ΄       | Δ΄       | Ε΄       | ΣΤ΄      |           |
| Σύνολο παραγομένων κειμένων                        | 118      | 84       | 88       | 114      | 404       |
| Παράθεση σκοπού                                    | 58 (49%) | 40 (48%) | 19 (22%) | 62 (54%) | 179 (44%) |
| Παράθεση αποδέκτη                                  | 44 (37%) | 28 (33%) | 20 (23%) | 54 (47%) | 146 (36%) |
| Παράθεση διαύλου                                   | 16 (14%) | 14 (17%) | 10 (11%) | 34 (30%) | 74 (18%)  |

Δεν παραθέτουμε τον πομπό ξανά στο παραπάνω πίνακα γιατί όπως είδαμε στα επιμέρους αποτελέσματα των τάξεων είναι με συντριπτικά ποσοστά πάντα ο μαθητής. Όσο για το ύφος των κειμένων, θυμίζουμε ότι σε δύο τάξεις δεν συναντήσαμε αναφορές (Γ΄ και Ε΄), ενώ στις άλλες δύο τάξεις οι σχετικές αναφορές δεν ξεπερνούν τις πέντε.

Σε σχέση με τη διαδικασία που ακολουθείται στην παραγωγή και αξιολόγηση του γραπτού λόγου στις επιμέρους τάξεις και συνολικά παραθέτουμε το Πίνακα 7.

| Πίνακας 7: Η εμφάνιση των σταδίων της παραγωγής του γραπτού λόγου |          |          |          |          |           |
|---|----------|----------|----------|----------|-----------|
|   | ΤΑΞΕΙΣ   |          |          |          | ΣΥΝΟΛΟ    |
|   | Γ΄       | Δ΄       | Ε΄       | ΣΤ΄      |           |
| Σύνολο παραγομένων κειμένων                                       | 118      | 84       | 88       | 114      | 404       |
| Προσυγγραφικό στάδιο  | 44 (37%) | 48 (57%) | 42 (48%) | 77 (68%) | 221 (55%) |
| Μετασυγγραφικό στάδιο   | 8 (7%)   | 15 (18%) | -        | 2 (2%)   | 25 (6%)   |

Αξίζει να αναφέρουμε περαιτέρω ότι (α) μόνο τρεις φορές εντοπίσαμε να ζητείται ρητά να ξαναγραφεί η πρώτη εκδοχή του κειμένου (μία στην Γ΄ και δύο στην Δ΄ τάξη) (β) το μετασυγγραφικό στάδιο υποστηρίζεται μεν από πίνακες αξιολόγησης του γραπτού λόγου σε όλες τις τάξεις, αλλά η ποσότητα (π.χ. 1 στην Ε΄ τάξη - 19 στη ΣΤ΄), η ποιότητα (κατά κειμενικό είδος στις Δ΄ και ΣΤ - ένας για το γραπτό λόγο γενικά στις Γ΄ και Ε΄) και ο τρόπος παράθεσής τους (στο τέλος των ενοτήτων στις Ε΄ και ΣΤ΄ - μετά τις ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου στην Δ΄) υποδηλώνουν σαφείς διαφορές στην υλοποίηση του σταδίου αυτού από τάξη σε τάξη.

Τέλος ο τρόπος που εργάζονται οι μαθητές κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου τόσο κατά το προσυγγραφικό και συγγραφικό στάδιο όσο και στο μετασυγγραφικό στάδιο, που κυριαρχεί η αυτοαξιολόγηση, είναι με συντριπτικά ποσοστά αυτός της ατομικής εργασίας.

| Πίνακας 8: Ο τρόπος εργασίας των μαθητών |             |          |          |          |           |
|--|-------------|----------|----------|----------|-----------|
|  | ΤΑΞΕΙΣ      |          |          |          | ΣΥΝΟΛΟ    |
|  | Γ΄          | Δ΄       | Ε΄       | ΣΤ΄      |           |
| Σύνολο παραγομένων κειμένων              | 118         | 84       | 88       | 114      | 404       |
| Ατομική εργασία                          | 91<br>(77%) | 74 (88%) | 76 (86%) | 94 (82%) | 335 (83%) |
| Ομαδική ή σε ζεύγη εργασία               | 27<br>(23%) | 10 (12%) | 12 (14%) | 20 (18%) | 69 (17%)  |

## 5. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι στα νέα βιβλία υπάρχουν ενσωματωμένες πολλές από τις πρόνοιες του αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Να αναφέρουμε ενδεικτικά το πλήθος αφενός και την ποικιλία αφετέρου των κειμενικών ειδών που καλείται ο μαθητής να παράγει στις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου και οι οποίες συναντούν την ποικιλία των διδασκόμενων κειμενικών ειδών που διαπιστώσαμε σε προγενέστερη έρευνα μας για τις ίδιες τάξεις (Ντίνας, Κ. & Ξανθόπουλος Α., 2007). Να τονίσουμε, επίσης, ότι υπάρχουν αξιόλογα διδακτικά σενάρια στα οποία περιγράφεται ο σκοπός και ο αποδέκτης του μηνύματος, ο δίαυλος και ο πομπός. Όχι λιγότερη σημαντική αξιολογείται η προσπάθεια –και ποσοτική και ποιοτική– να βοηθηθεί ποικιλοτρόπως ο μαθητής στο στάδιο του σχεδιασμού της παραγωγής του γραπτού λόγου.

Μας προβληματίζει όμως, ότι όλα τα παραπάνω που αποτελούν ασφαλώς προσπάθειες δημιουργίας ενός κατά το δυνατόν αυθεντικού επικοινωνιακού πλαισίου μέσα στη σχολική τάξη, δεν αποτελούν τον κανόνα στο πλήθος των δραστηριοτήτων γραπτού λόγου. Αναντίρρητα ίσως δεν θα περιμέναμε όλες οι δραστηριότητες να ικανοποιούν στο μέγιστο βαθμό όλες τις επικοινωνιακές συνθήκες, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τη διδακτική μεθοδολογία που περιγράφει το αναλυτικό πρόγραμμα, περιμέναμε όμως να δούμε να διατυπώνεται με περισσότερη σαφήνεια και συχνότερα ο σκοπός και ο αποδέκτης του μηνύματος, περιμέναμε να συναντούσαμε συχνότερα αναφορές για το ύφος των κειμενικών ειδών και περιμέναμε περισσότερες ομαδικές εργασίες στα πλαίσια της παραγωγής και αξιολόγησης του γραπτού λόγου.

Η σημαντικότερη, ωστόσο, ένστασή μας για την περιγραφόμενη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου στα νέα βιβλία επικεντρώνεται στο στάδιο της αξιολόγησης του γραπτού λόγου (μετασυγγραφικό). Γνωρίζοντας την παιδαγωγική και διδακτική διάσταση που αναμφισβήτητα έχει η παράμετρος αυτή καθώς διαμέσου αυτής ο μαθητής αποκτά σημαντικές μεταγνωστικές δεξιότητες, «εισάγεται στη διαδικασία συνεχούς αναβάθμισης του γλωσσικού του επιπέδου» (ΦΕΚ 303, 2003, σ. 3777) και, αν εργάζεται ομαδικά, καλλιεργεί ή αποκτά κρίσιμες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες αποτέλεσε έκπληξη ο τρόπος που αντιμετωπίζουν το στάδιο αυτό τα νέα βιβλία. Άλλωστε είχε ασκηθεί οξεία κριτική στα παλιά βιβλία για την απουσία ή τον τρόπο αξιολόγησης του γραπτού λόγου των μαθητών και έχουν διατυπωθεί διάφορες προτάσεις για μια πιο γόνιμη και αποδοτική και παιδαγωγική αξιοποίηση του «λάθους» στα πλαίσια τόσο της επιστημονικής κοινότητας όσο και στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα της γλώσσας (Αθανασίου Λ., 2001· Σαραφίδου Τ., 2001· Χαραλαμπίδης Α. & Χατζησαββίδης Σ., 1997· Χατζησαββίδης Σ., 1990· Χοντουλίδου Τ., 1999). Με τα παραπάνω δεδομένα υπόψη, κρίνουμε ότι ο τρόπος ή ορθότερα οι τρόποι με τους οποίους περιγράφεται η αξιολόγηση του γραπτού λόγου στα νέα βιβλία, καθώς υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις όπως τονίσαμε πριν από τάξη σε τάξη, όχι μόνο δεν ο καλύτερος δυνατός αλλά μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση δασκάλους και μαθητές.

Τελειώνοντας, αν αποτιμούμε ορθά τα δεδομένα της έρευνάς μας, υποστηρίζουμε ότι τα νέα διδακτικά εγχειρίδια (α) ενώ σε κάποιους τομείς ευθυγραμμίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα,

υστερούν ποσοτικά και ποιοτικά στο βαθμό υλοποίησης κάποιων άλλων, και (β) είναι «πολλαπλών ταχυτήτων», δηλαδή, δεν υλοποιούν με έναν ενιαίο τρόπο το «ενιαίο πρόγραμμα σπουδών», όπως μαρτυρούν οι διαφορές που καταγράψαμε μεταξύ των τάξεων. Σίγουρα, τα νέα βιβλία εισάγουν καινοτομίες και βελτιώνουν τον τρόπο παραγωγής γραπτού λόγου με την οποία έμφαση δίνουν στη διαδικασία και στις επικοινωνιακές συνθήκες παραγωγής του γραπτού λόγου. Το ερώτημα όμως δεν είναι αυτό δεν συγκρίνουμε τα παλιά με τα νέα βιβλία, το ερώτημα είναι, αν μετά από 34 χρόνια προσμονής της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας για τα βιβλία αυτά, αν μετά τις πολυδιαφημιζόμενες νέες διαδικασίες στην συγγραφή τους και την επένδυση δεκάδων εκατομμυρίων ευρώ από εθνικούς και κοινοτικούς πόρους αν πετύχαμε, αν πέτυχαν οι θεσμικά υπεύθυνοι γι' αυτό το έργο να ανταποκριθούν στις υψηλές προσδοκίες που γεννούν οι καιροί μας;

## 6. Πηγές

- Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Α. (2006). Τα απίθανα μολύβια [Βιβλίο του Μαθητή], (τεύχ. 1<sup>ο</sup>, 2<sup>ο</sup> & 3<sup>ο</sup>), Τετράδιο Εργασιών (τεύχ. 1<sup>ο</sup> & 2<sup>ο</sup>), Βιβλίο Δασκάλου. Γλώσσα Γ' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Διακογιώργη, Κλ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ. & Τσιλιγκιριάν, Ερμ. (2007). Πετώντας με τις λέξεις [Βιβλίο του Μαθητή], (τεύχ. 1<sup>ο</sup>, 2<sup>ο</sup> & 3<sup>ο</sup>), Τετράδιο Εργασιών (τεύχ. 1<sup>ο</sup> & 2<sup>ο</sup>), Βιβλίο Δασκάλου. Γλώσσα Δ' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α. & Χαλικιάς Π. (2006). Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι [Βιβλίο του Μαθητή], (τεύχ. 1<sup>ο</sup>, 2<sup>ο</sup> & 3<sup>ο</sup>), Τετράδιο Εργασιών (τεύχ. 1<sup>ο</sup> & 2<sup>ο</sup>), Βιβλίο Δασκάλου. Γλώσσα Ε' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. & Παπαϊωάννου, Κ. (2006). Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα [Βιβλίο του Μαθητή], (τεύχ. 1<sup>ο</sup>, 2<sup>ο</sup> & 3<sup>ο</sup>), Τετράδιο Εργασιών (τεύχ. 1<sup>ο</sup> & 2<sup>ο</sup>), Βιβλίο Δασκάλου. Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ

## 7. Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α. (2001) Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας της μάθησης. Νέα Παιδεία, 97, 109-128.
- Γεωργακόπουλος, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). Κείμενο και επικοινωνία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γρόσδος, Στ. & Ντάγιου, Ε. (2003). Γλωσσικές δραστηριότητες για το Δημοτικό Σχολείο σύμφωνα με τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Διαβάζω. (2006). Σχολικά βιβλία: Το Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών και τα νέα βιβλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση. 466, 54-59.
- Η Καθημερινή. (2006, 15 Οκτωβρίου). Αφιέρωμα: Τα νέα βιβλία αλλάζουν το σχολείο. Ανακτήθηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2006 από [http://news.kathimerini.gr/4dcgi/\\_w\\_articles\\_civ\\_1\\_15/10/2006\\_201604](http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_civ_1_15/10/2006_201604)
- Καράτζολα, Ε., Κυρδή, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάκη, Θ. (2006). Γλώσσα Α' Δημοτικού Γράμματα Λέξεις Ιστορίες, Βιβλίο δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κωστούλη, Τ. (2004). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Ανακτήθηκε το Νοέμβριο του 2004 από [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/odigos\\_n.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/odigos_n.htm)
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μήτσης, Ν. (1996). Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Μπίστα, Π. & Ραντοπούλου, Μ. (2001, 12-14 Μαΐου). Η διδασκαλία της σύνταξης κειμένου σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Στο Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 21<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. (σσ. 491-501). Θεσσαλονίκη.

Ν. 2525/97 (ΦΕΚ 188/τ.Α΄ 23-9-1997). Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167/τ.Α΄, 1985). Δομή και λειτουργία της λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Ντίνας, Δ.Κ. & Ξανθόπουλος, Α. (2006). Η υλοποίηση της διαθεματικότητας στα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 147, 57-69.

Ντίνας, Δ.Κ. & Ξανθόπουλος, Α. (2007, 17-20 Μαΐου). Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών στα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου (τάξεις Γ, Ε΄ & ΣΤ΄). Στο (υπό δημοσίευση)

Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Ιωάννινα.

Σαραφίδου, Τ. (Επιμ.). (2001). Η καλλιέργεια της γραπτής έκφρασης στο σχολείο. Αθήνα: Σταμούλης.

Σύγχρονη Εκπαίδευση. (2006). Αφιέρωμα. Σχολικά βιβλία: Κριτική θεώρηση. 147, 35-98.

Τα Νέα. (2006, 16 Σεπτεμβρίου). Έρευνα. Σχολικά βιβλία: Το μεγάλο στοίχημα. Στο ένθετο Βιβλιοδρόμιο. Ανακτήθηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2006 από

[http://ta-nea.dolnet.gr/print\\_article.php?e=A&f=18641&nr=P14&aa=1](http://ta-nea.dolnet.gr/print_article.php?e=A&f=18641&nr=P14&aa=1) και

[http://ta-nea.dolnet.gr/print\\_article.php?e=A&f=18641&nr=P18&aa=1](http://ta-nea.dolnet.gr/print_article.php?e=A&f=18641&nr=P18&aa=1)

Τσολάκης, Χ. (2006, 11 Δεκεμβρίου). Οι οχτώ «πληγές» των νέων σχολικών βιβλίων (συνέντευξη). Ο Αγγελιοφόρος. Ανακτήθηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2006 από <http://www.alfavita.gr>

ΦΕΚ 303/τ.Β΄ (2003, 13 Μαρτίου). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζησαββίδης, Σ. (1990). Πρακτικές οδηγίες για την επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές. Γλώσσα, 22, 14-20.

Χοντολίδου, Ε. (1999, 23-25 Απριλίου). Η πορεία προς την εγγραμματοσύνη: η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα. Στο Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 20<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. (σσ. 600-608). Θεσσαλονίκη.

Pappas, Ch. & Zecker, L. B. (2006). Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού Γραμματισμού, μτφρ. Γιώτα Κουρμένταλα (Επιμ. Τ. Κωστούλη). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Halliday, M.A.K. (1978). Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1985). Spoken and written language. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Kress, G. (1987). Genre social theory of language. In I. Reid (Ed.), The place of genre in learning.

Victoria: Deakin University Press.

Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge and Kegan Paul.