

## **Αξιολόγηση της δομής, του περιεχομένου και του λεξιλογίου αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων παιδιών Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεων Δημοτικού Σχολείου**

*Κουκουρίκου Αρεστούλα, Δαυίδου Ευδοξία, Ζαπρούδης Ζαφείρης, Καρακατσάνη Περσεφόνη, Κουτσιαντζή Ελένη, Τσακνάκη Φωτεινή, Τσιάπου Παναγιώτα, Χριστοδουλίδης Μιχάλης, Εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπ/σης Αϊδίνης Αθανάσιος, Καθηγητής ΠΤΔΕ ΑΠΘ*

### **1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Οι έρευνες και η σχετική βιβλιογραφία που αφορούν την ελληνική γλώσσα και την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και η ύπαρξη πληθώρας 'οδηγών' έκθεσης που κατακλύζουν το εμπόριο με στόχο τους αμήχανους εκπαιδευτικούς και τους αβοήθητους γονείς, έρχονται να ενισχύσουν τις προσωπικές μας παρατηρήσεις (με βάση την εμπειρία μας στην τάξη) ότι οι μαθητές/τριες του Δημοτικού Σχολείου αντιμετωπίζουν ιδιαίτερο πρόβλημα στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Σκέφτομαι και Γράφω).

Σε έρευνα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κατά το σχολικό έτος 1991-1992, που στηρίχτηκε σε ένα δείγμα διακοσίων περίπου μαθητών/τριών των τριών μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, διαπιστώθηκε ότι το 75% των μαθητών/τριών παράγουν κείμενα χωρίς καμιά πρωτοτυπία, μιμούμενοι/ες το αρχικό κείμενο (Μήτσης Ν., 2001:179). Παρόμοια έρευνα που έγινε στην Κύπρο από τον Μιχαήλ Κυριακού, σ' ένα δείγμα εφτακοσίων περίπου μαθητών/τριών, κατέδειξε ότι μέσα από το «Σκέφτομαι και Γράφω» δεν προάγεται ικανοποιητικά η δεξιότητα της παραγωγής γραπτών κειμένων (Μήτσης Ν., 2001:179).

Σύμφωνα με έρευνα των Θηβαίου και Παπούλια (1999) σε δημοτικά σχολεία της χώρας μας, το 60% του δείγματος των μαθητών/τριών αυτοκατατάσσεται στην κατηγορία της χαμηλής συγγραφικής ικανότητας (Ματσαγγούρας Η., 2004:66). Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Κ.Δ.Θηβαίος (2000), το 27,9% των μαθητών/τριών της Δ΄ τάξης θεωρεί την ορθογραφία του κειμένου ως τον πιο σημαντικό παράγοντα επιτυχίας στη γραπτή έκφραση. Όσον αφορά τη δομή του κειμένου, μόλις το 12,5% των μαθητών/τριών τη θεωρεί σημαντικό λόγο επιτυχίας (τέταρτος κατά σειρά λόγος σπουδαιότητας).

Η Παπούλια-Τζελέπη (2000), πραγματοποιώντας μία έρευνα σχετική με την επίδοση στη γραπτή έκφραση των μαθητών/τριών του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου στις τάξεις Δ΄ και Στ΄ ώστε να μελετηθεί και να συσχετισθεί με κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες που την επηρεάζουν, κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

- α) Στο πληροφοριακό κείμενο, το 25% των μαθητών/τριών και των δύο τάξεων είναι σε θέση να γράφουν κείμενο σε αναπτυγμένο επίπεδο και πάνω.
- β) Στο αφηγηματικό και επιχειρηματολογικό κείμενο τα ποσοστά είναι ίδια: το 25% των μαθητών/τριών της Δ΄ τάξης και το 60% της Στ΄ γράφουν κείμενα από το αναπτυγμένο επίπεδο και πάνω.
- γ) Τα παιδιά των αστικών περιοχών έχουν καλύτερες επιδόσεις στη γραπτή έκφραση.
- δ) Η μόρφωση των γονέων σχετίζεται με την επιτυχία ή όχι των παιδιών: όσο υψηλότερη είναι τόσο μεγαλύτερη επιτυχία έχουν τα παιδιά στο να εκφραστούν γραπτά.

Έρευνες των Κυριαζή & Σπαντιδάκη (2000), Σπαντιδάκη & Βάμβουκα (2000) σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου έχουν καταδείξει ότι θετική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο έχουν μόνο οι έμπειροι συγγραφείς, οι οποίοι ήταν και καλοί αναγνώστες. Οι μαθητές/τριες αυτοί αποτελούν τη μειοψηφία του δείγματος.

Η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι τα παιδιά συναντούν δυσκολίες όταν γράφουν διότι φοβούνται τόσο τα λάθη όσο και την κοροϊδία των συμμαθητών τους (Μανταδάκη Σμ., 1999). Η Χατζηγιάννη (1999) τονίζει ότι, παρ' όλες τις διακηρύξεις, η γλώσσα συνεχίζει να διδάσκεται μακριά από τις ανάγκες των μαθητών/τριών για επικοινωνία και αυτοέκφραση και τα προβλήματα συνεχίζουν να υπάρχουν.

Ανάλογες διαπιστώσεις για τη δυσκολία των μαθητών/τριών έχουν κάνει και ξένοι ερευνητές. Ο Kress (1994), με την έρευνά του κατέδειξε ότι ο γραπτός λόγος των εξάχρονων μαθητών/τριών αντιστοιχεί με τον προφορικό λόγο που οι ίδιοι παρήγαγαν στην ηλικία των τριών ή τεσσάρων ετών (Ματσαγγούρας Η., 2004). Οι Bereiter & Scardamalia (1987) αναφέρονται στις γενικότερες δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά όταν γράφουν και υποστηρίζουν ότι η παραγωγή του γραπτού λόγου είναι η δυσκολότερη μαθησιακή δραστηριότητα (Σπαντιδάκης Ι. & Βάμβουκας Μ., 2000). Σε έρευνά τους έχουν καταδείξει ότι τα κείμενα των παιδιών είναι χωρίς δομή, με περιορισμένο λεξιλόγιο και αριθμό ιδεών (Ματσαγγούρας Η., 2004. Σπαντιδάκης Ι., 2004). Η έρευνα που διεξήγαγε ο Neil (1982) κατέδειξε ότι το 90% των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετώπιζε προβλήματα που σχετίζονταν με την παραγωγή του γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης Ι., 2004). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά δε διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να χειρίζονται αποτελεσματικά το γραπτό λόγο.

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι να εντοπιστούν οι αδυναμίες των παιδιών των Β', Γ' και Δ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου στην παραγωγή γραπτών κειμένων και οι παράγοντες που μπορούν να εξηγήσουν αυτές τις αδυναμίες. Επισημαίνουμε ότι εκπονήθηκε κατά το σχ.έτος 2005-2006, με τα προηγούμενα βιβλία της Γλώσσας.

Σύμφωνα με το Α.Π. της Νεοελληνικής Γλώσσας (1982), μια από τις επιδιώξεις του γλωσσικού μαθήματος, που αφορά τη γραπτή έκφραση, είναι οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί να εκφράζουν τις σκέψεις τους με ευχέρεια, σαφήνεια, πληρότητα και δημιουργικότητα. Με άλλα λόγια, να μπορούν να παράγουν κείμενα αποτελεσματικά για κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Επίσης, διακηρύσσει ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να έρχονται σε επαφή με κείμενα τα οποία να είναι αντιπροσωπευτικά των ποικίλων μορφών γραπτής επικοινωνίας, ώστε να εξοικειωθούν μ' αυτές τις μορφές και να καλλιεργήσουν τη γραπτή τους έκφραση (Χαραλαμπίδης Α. & Χατζησαββίδης Σ., 1997). Στην πράξη, όμως, αναιρείται αυτή η προγραμματική διακήρυξη διότι η πλειοψηφία των κειμένων που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια εξυπηρετούν κάποια διδακτική σκοπιμότητα και όχι επικοινωνιακές ανάγκες της καθημερινής ζωής (Μήτσης Ν., 2001). Με δεδομένο ότι οι μαθητές/τριες δεν έρχονται σε επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη, αναρωτιόμαστε αν είναι σε θέση να παράγουν κείμενα για διαφορετικούς λόγους, για διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις.

Κάθε κείμενο, για να είναι επικοινωνιακά αποδεκτό, πρέπει να μεταδίδει γνώσεις-πληροφορίες (Κουτσουλέλου-Μίχου Σ., 1997), οι οποίες πρέπει να είναι οργανικά δομημένες έτσι ώστε να καθιστούν το κείμενο κατανοητό, κατατοπιστικό και κατάλληλο για κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση (genre approach) της σχολής Halliday, «υπάρχουν κανόνες και δομές που ξεπερνούν τους γραμματικούς κανόνες της λέξης και της πρότασης και αφορούν το κείμενο στο σύνολό του και καθιστούν το άτομο ικανό να κατανοεί το (γραπτό) λόγο των άλλων και να παράγει (γραπτό) λόγο κατανοητό από τους άλλους» (Ματσαγγούρας Η., 2004:96). Έρευνες από τον κλάδο της Ανάλυσης Λόγου (Discourse Analysis), όπως των Gumperz (1982) και Heath (1983) κατέδειξαν ότι τα παιδιά, όταν έρχονται στο σχολείο, έχουν ήδη διαμορφώσει κάποιους κειμενικούς μηχανισμούς υπό την επίδραση ενός συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος, που αφορούν κυρίως τη χρήση της γλώσσας για την παραγωγή προφορικού κειμένου (Κωστούλη Γρ., 1997).

Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των μαθητών/τριών είναι μια άλλη επιδίωξη του γλωσσικού μαθήματος (ΥΠΕΠΘ 1987). Η Carey (1978) υπολογίζει ότι το παιδί των έξι χρόνων γνωρίζει γύρω στις 14.000 λέξεις, γεγονός που συνεπάγεται μάθηση ενός μέσου όρου από οκτώ λέξεις την ημέρα (Κατή Δ., 1992). «Οι λέξεις είναι αυτές που επηρεάζουν άμεσα την ακρίβεια και τη σαφήνεια ενός κειμένου» (Ματσαγγούρας Η., 2004:258). Το ερώτημα που προκύπτει είναι, αν τα παιδιά διαθέτουν ένα πλούσιο λεξιλόγιο που τους προσδίδει τη δυνατότητα να κάνουν τις κατάλληλες επιλογές, ανάλογα με το θέμα που διαπραγματεύονται, καθώς και ποια είναι η επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού επιπέδου των οικογενειών τους σε σχέση με την πρόσκτηση του διευρυμένου κώδικα (Bernstein Β., 1989).

Στόχος της έρευνάς μας ήταν να αξιολογήσουμε γραπτά αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα παιδιών της Β', Γ' και Δ' δημοτικού σχολείου που παράγονται κάτω από διαφορετικές συνθήκες, λαμβάνοντας υπόψη την κίνηση των παιδιών στην τάξη κατά την επεξεργασία του θέματος

προσυγγραφικά, καθώς επίσης και ατομικές διαφορές και κοινωνικο - οικονομικούς παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή των συγκεκριμένων γραπτών κειμένων. Εξετάσαμε τα μαθητικά γραπτά που παράχθηκαν στα πλαίσια του μαθήματος της «Γλώσσας» σε τρία πεδία: δομή, περιεχόμενο και λεξιλόγιο.

Τα ερωτήματα που απασχολούν την έρευνά μας σε ό,τι αφορά την ικανότητα δόμησης αποτελεσματικών γραπτών κειμένων είναι (α) αν τα παιδιά γνωρίζουν πώς δομείται ένα κείμενο συγκεκριμένου είδους, και στη συγκεκριμένη περίπτωση αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα, (β) αν η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται από τάξη σε τάξη, (γ) αν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς τη θεματολογία και τα εποπτικά μέσα συντελεί στο να παράγουν τα παιδιά πιο αποτελεσματικά κείμενα και (δ) ποιος ο ρόλος του κοινωνικο – πολιτισμικού επιπέδου των οικογενειών τους στην ανάπτυξη της ικανότητας αυτής.

Σε ό,τι αφορά το ερευνητικό μας ενδιαφέρον για το περιεχόμενο των γραπτών κειμένων που παράγουν τα παιδιά μας απασχολεί αν τα κείμενα αυτά έχουν «κειμενικότητα». Αν, δηλαδή, έχουν (α) γλωσσική συνοχή, (β) νοηματική πληρότητα, (γ) πληροφοριακή πληρότητα και (δ) επικοινωνιακή καταλληλότητα, και αν όχι, ποιοι είναι οι λόγοι που ευθύνονται γι' αυτό. Θα εξετάσουμε αν η διαφορετική θεματολογία και η χρήση διαφορετικών και περισσότερων εποπτικών μέσων, που μας έδωσαν τη δυνατότητα να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία μας στο γ' και δ' κείμενο, μας δίνει διαφορετικά και καλύτερα αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών/τριών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας αυτής, καθώς και αν οι επιδόσεις τους βελτιώνονται καθώς μεγαλώνει η τάξη. Τέλος, μας ενδιαφέρει να δούμε ποιος ο ρόλος των κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών της οικογένειας των παιδιών σε σχέση τόσο με τις κειμενικές δεξιότητες όσο και με τις ατομικές διαφορές στην επίδοση.

Τα ερωτήματα που θέσαμε σε ό,τι αφορά τη χρήση λεξιλογίου κατά την παραγωγή γραπτού λόγου είναι (α) αν τα παιδιά διαθέτουν ένα πλούσιο λεξιλόγιο το οποίο χρησιμοποιούν όταν γράφουν, και (β) ποια είναι η επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού επιπέδου των οικογενειών τους σε σχέση με την πρόσκτηση του διευρυμένου κώδικα.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 2.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 292 παιδιά. Από αυτά, τα 140 είναι αγόρια (47,9%) και τα 152 κορίτσια (52,1%). Όσον αφορά την κατάταξή τους σε τάξεις: τα 81 φοιτούν στη Β' τάξη, τα 109 στη Γ' τάξη και τα 102 στη Δ' τάξη.

Όσον αφορά τη γεωγραφική κατανομή του δείγματος της έρευνας, συνεργαστήκαμε με δημοτικά σχολεία που βρίσκονται στους νομούς Ημαθίας (81 μαθητές), Θεσσαλονίκης (106 μαθητές) και Σερρών (105 μαθητές). Κάναμε τρεις διακρίσεις: κατά νομό, κατά περιοχή και κατά ζώνες. Το δείγμα κατά περιοχές διακρίνεται σε αστικό και αγροτικό με βάση την έδρα του σχολείου στο οποίο φοιτούν οι μαθητές/τριες. Ως αστικό ορίσαμε το μαθητικό πληθυσμό που φοιτά σε σχολεία πόλεων των νομών (στη συγκεκριμένη περίπτωση στις πρωτεύουσες) και ως αγροτικό ορίσαμε το μαθητικό πληθυσμό που φοιτά σε σχολεία χωριών των νομών. Σύμφωνα με αυτή τη διάκριση έχουμε 195 μαθητές/τριες σε σχολεία αστικών περιοχών (66,8%) και 97 μαθητές/τριες σε σχολεία αγροτικών περιοχών (33,2%). Τέλος, έγινε διάκριση σε σχολικό πληθυσμό που φοιτά σε σχολεία του κέντρου και σε σχολεία της περιφέρειας. Θεωρήσαμε το μοναδικό δημοτικό σχολείο που βρίσκεται στον πολεοδομικό ιστό της Θεσσαλονίκης ως το 'σχολείο του κέντρου' και τα υπόλοιπα έξι σχολεία που είτε βρίσκονται σε επαρχιακές πόλεις είτε σε χωριά και των τριών νομών ως 'σχολεία της επαρχίας'. Το 23,3% του δείγματός μας φοιτά στο 'σχολείο του κέντρου' και το 76,7% στο 'σχολείο της επαρχίας'.

### 2.2. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων και παιδικών κειμένων

Αρχικά, δημιουργήσαμε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο το οποίο απευθυνόταν στους γονείς των παιδιών για να συλλέξουμε πολύτιμες πληροφορίες για το δείγμα μας, όπως το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονιών, τη μητρική γλώσσα, τις εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα στην οικογένεια και τη σχέση της με το βιβλίο, το περιεχόμενο τηλεθέασης, το βαθμό αλληλεπίδρασης γονιών και παιδιών στην καθημερινή ζωή και άλλα θεάματα.

Στη συνέχεια, συγκεντρώσαμε τέσσερα ‘Σκέφτομαι και Γράφω’ από κάθε τάξη – δύο από το σχολικό εγχειρίδιο και δύο δικής μας παραγωγής. Ήταν στις προθέσεις μας να συγκρίνουμε το τελικό προϊόν (δηλαδή το ‘Σκέφτομαι και Γράφω’) σε σχέση με την προσυγγραφική εργασία που γίνεται μέσα στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Για το λόγο αυτό, χωρίσαμε τα γραπτά σε εκείνα που δημιουργούνται με το συμβατικό τρόπο (όπως προτείνει το Α.Π. και το βιβλίο του δασκάλου) και σε γραπτά που δημιουργούνται κάτω από προϋποθέσεις διαφορετικές από τις συνηθισμένες, στο προσυγγραφικό στάδιο πάντα, όπως είναι η εκτός βιβλίου θεματολογία, η ποικιλία εποπτικών μέσων και ο χρόνος που διατέθηκε για τη διδασκαλία.

### 2.3. Η θεματολογία των παιδικών κειμένων και τα κριτήρια επιλογής της

Τα θέματα από τα πρώτα δύο ‘Σκέφτομαι και Γράφω’ επιλέχθηκαν μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο. Το πρώτο ‘Σκέφτομαι και Γράφω’ ήταν από το μάθημα της ημέρας, ενώ το δεύτερο είχε το στοιχείο της έκπληξης καθώς ήταν από μάθημα πολύ παρακάτω, με σκοπό να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές στην επίδοση που σχετίζονται με την προετοιμασία στο σπίτι. Και τα δύο διδάχτηκαν σε ανύποπτο χρόνο κατά τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας με τον ‘συμβατικό’ τρόπο που υπαγορεύει το Α.Π., δηλαδή πριν τα παιδιά και οι γονείς τους ενημερωθούν για την έρευνα. Επισημαίνουμε ότι κριτήριο για την επιλογή των θεμάτων υπήρξε η δυνατότητα που αυτά προσέφεραν στα παιδιά να γράψουν ένα περιγραφικό ή ένα αφηγηματικό κείμενο.

Η θεματολογία των γραπτών της δικής μας παρέμβασης συνίσταται στο ότι επιχειρεί να αξιοποιήσει τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών καθώς και τα ενδιαφέροντα της ηλικίας τους. Μέσα από συζήτηση ανάμεσα σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικό και κατάθεση προσωπικών εμπειριών και με τη βοήθεια επαρκούς εποπτικού υλικού προκύπτει το σχετικό λεξιλόγιο, το περιεχόμενο καθώς και μια πιθανή δομή που μπορεί να αξιοποιηθεί από τα παιδιά για την παραγωγή γραπτών κειμένων.

Η πρώτη διδασκαλία αφορούσε τα γενέθλια, ένα θέμα που είναι συνδεδεμένο με ευχάριστες - συνήθως - αναμνήσεις, όπου όλα τα παιδιά έχουν κάτι να μοιραστούν με τα υπόλοιπα και χρησιμοποιήσαμε εικονογραφημένη ιστορία για να δώσουμε στα παιδιά ένα πρότυπο δομής μιας αφηγηματικής ιστορίας.

Η δεύτερη διδασκαλία μας εκμεταλλευόταν την επικαιρότητα - Χριστούγεννα και Πρωτοχρονιά - και καλούσε τα παιδιά γράψουν αφηγηματικό κείμενο με σημείο εκκίνησης μια ιστορία σε κόμιξ που είχε ανοιχτή κατάληξη. Οι λόγοι που επιλέξαμε το συγκεκριμένο θέμα ήταν δύο: ο πρώτος για να είμαστε στο πνεύμα των ημερών και ο δεύτερος για να αξιοποιήσουμε την αγάπη και την εξοικείωση που έχουν τα παιδιά στο κόμιξ προκειμένου να γράψουν ένα αφηγηματικό κείμενο.

## 3. ΔΕΔΟΜΕΝΑ

### 3.1. Αξιολόγηση γραπτών κειμένων

Η αξιολόγηση των γραπτών κειμένων που παρήγαγαν τα παιδιά της παρούσας έρευνας βασίζεται σε στοιχεία της Κειμενογλωσσολογίας και της Ανάλυσης Λόγου από τη σχετική βιβλιογραφία. Κύριο κριτήριο της αξιολόγησης είναι η επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα του γραπτού λόγου, σχετικά με τον σκοπό τον οποίο επιδιώκει ο μαθητής, καθώς και η αποδεκτότητά του ως συνόλου. Μας ενδιαφέρει, δηλαδή, αν οι μαθητές παράγουν γραπτά κείμενα με τρόπο κατάλληλο για την περίπτωση επικοινωνίας.

Οι τομείς, στους οποίους αναφέρεται η αξιολόγηση των κειμένων είναι: (α) Δομή, (β)

Περιεχόμενο και (γ) Λεξιλόγιο. Για όλους τους τομείς χρησιμοποιήθηκε 10/βαθμη κλίμακα αξιολόγησης, ανάλογα με τα επιμέρους κριτήρια που θέσαμε για κάθε τομέα.

Η αξιολόγηση της δομής των αφηγηματικών κειμένων βασίζεται στα κριτήρια που θέτει η Stein (1992) για τη «γραμματική» της αφήγησης (story grammar): (α) Εισαγωγή ηρώων, (β) Χωροχρονικές σχέσεις, (γ) Αιτιώδεις σχέσεις, (δ) Στόχος, (ε) Εμπόδια, (στ) Επεισόδια και (ζ) Κατάληξη. Όσον αφορά την αξιολόγηση της δομής των περιγραφικών κειμένων, τα κριτήρια που θέσαμε είναι τα εξής: (α) Εισαγωγή πληροφοριών για το περιγραφόμενο αντικείμενο, (β) Χωρική συσχέτιση των πληροφοριών, (γ) Λογική ακολουθία και (δ) Προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα. Όσα γραπτά των παιδιών δεν ανταποκρίνονταν στο κειμενικό είδος τόσο της αφήγησης όσο και της περιγραφής βαθμολογήθηκαν με μηδέν (0).

**Τα κριτήρια αξιολόγησης του περιεχομένου των κειμένων αφορούν τα δομικά στοιχεία που τους προσδίδουν «κειμενικότητα», δηλαδή: (α) Γλωσσική συνοχή, (β) Νοηματική συνεκτικότητα, (γ) Πληροφοριακή πληρότητα και (δ) Επικοινωνιακή καταλληλότητα.**

Σε ό,τι αφορά το Λεξιλόγιο, αξιολογήσαμε τις λέξεις 'έξω' από το κείμενο, ανάλογα με το πόσο χρησιμοποιεί ο κάθε μαθητής τέτοιες λέξεις μέσα στο κείμενο, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο: (α) Πλούσιο λεξιλόγιο που δεν αντιστοιχεί στην ηλικία, (β) Αποφυγή επαναλήψεων και (γ) Χρήση επιθετικών προσδιορισμών και συνωνύμων.

Κάθε γραπτό αξιολογήθηκε από δύο αξιολογητές/τριες και η τελική βαθμολογία προέκυψε από τον μέσο όρο των βαθμολογιών. Σε περίπτωση που υπήρχε διαφορά μεγαλύτερη από τρεις μονάδες το γραπτό αξιολογούσε τρίτος αξιολογητής/τρια και η βαθμολογία των προηγούμενων δύο ακυρωνόταν. Πάντως, ήταν ελάχιστες οι φορές που χρειάστηκε η επέμβαση τρίτου αξιολογητή/τριας.

**Τα στοιχεία από τα ερωτηματολόγια, καθώς και οι βαθμολογίες των γραπτών καταχωρήθηκαν στο SPSS και η ανάλυση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί γίνεται με βάση αυτά τα δεδομένα.**

## 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 4.1. Δεδομένων δομής κειμένων

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι στο σύνολο των μαθητών/τριών την καλύτερη επίδοση τα παιδιά την είχαν στο γ' κείμενο, το οποίο ήταν θέμα έξω από το Α.Π. του σχολείου, όμως οικείο στους μαθητές/τριες («Σκέφτομαι και γράφω για κάποια γενέθλιά μου»). Περισσότερο δυσκολεύτηκαν στο α' κείμενο. Ωστόσο, είναι προφανές από το γράφημα Δ.1 ότι και στα τέσσερα κείμενα τα παιδιά έχουν παρόμοιες επιδόσεις.

Σε ό,τι αφορά την επίδοση των μαθητών/τριών ανά τάξη και ανά κείμενο, παρατηρούμε ότι η ικανότητα των παιδιών να παράγουν αφηγηματικά κείμενα αυξάνεται καθώς μεγαλώνει η τάξη συγκρίνοντας τις επιδόσεις στη Γ' και Δ' τάξη σε όλα τα κείμενα, και των τριών τάξεων στο γ' κείμενο, ενώ στο δ' κείμενο δεν ισχύει η συνθήκη αυτή γιατί η επίδοση των παιδιών της Γ' τάξης είναι, για κάποιο λόγο, χαμηλότερη από αυτών της Β' τάξης. Όσο για τα περιγραφικά κείμενα (α' και β') που έγραψε η Β' τάξη παρατηρούμε μια παρόμοια επίδοση και στα δύο κείμενα, με καλύτερη στο πρώτο. (γράφημα Δ.2)

Σε επίπεδο νομών, η επίδοση των μαθητών/τριών στη δόμηση κειμένων έχει ως εξής: στο α' κείμενο προηγείται ο Ν.Σερρών, ακολουθεί ο Ν. Θεσσαλονίκης και, τέλος, ο Ν.Ημαθίας. Στα υπόλοιπα τρία κείμενα προηγείται ο Ν.Θεσσαλονίκης, ακολουθεί ο Ν.Σερρών και, τέλος, ο Ν.Ημαθίας. Ο Ν.Θεσσαλονίκης παρουσιάζει αύξουσα πορεία επίδοσης από το α' έως το δ' κείμενο, ο Ν.Ημαθίας από το α' έως το γ' και μείωση στο δ', ενώ ο Ν.Σερρών παρουσιάζει διακυμάνσεις από κείμενο σε κείμενο αλλά μπορούμε να πούμε ότι η επίδοσή του και στα τέσσερα κείμενα είναι σε παρόμοια επίπεδα. (γράφημα Δ.3)

Συγκρίνοντας τώρα το Μ.Ο. επίδοσης των μαθητών/τριών του σχολείου που βρίσκεται στο Κέντρο με το Μ.Ο. επίδοσης των μαθητών/τριών του συνόλου των επαρχιακών περιοχών ανά κείμενο, από την ανάλυση των στοιχείων προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες του Κέντρου τα πήγαν

καλύτερα σε σχέση με τους μαθητές/τριες του συνόλου της επαρχιακής ζώνης, με μόνη εξαίρεση το α' κείμενο. Επίσης, παρατηρείται ότι, από κείμενο σε κείμενο, τα παιδιά του Κέντρου παρουσιάζουν μία αύξουσα πορεία στην επίδοσή τους, ενώ τα παιδιά της επαρχιακής ζώνης έχουν μια παρόμοια επίδοση σε όλα τα κείμενα, με αυξητική τάση μέχρι το γ'. (γράφημα Δ.4.α)

Αναλύοντας τα δεδομένα κατά τάξη και ανά κείμενο σε επίπεδο ζωνών, προκύπτει ότι στα κείμενα που προέρχονταν από το σχολικό εγχειρίδιο (α' και β') καλύτερη επίδοση είχαν η Β' τάξη της επαρχίας και οι Γ' και Δ' τάξεις του Κέντρου. Στα κείμενα που ήταν εκτός σχολικού εγχειριδίου (γ' και δ') οι Γ' και Δ' τάξεις του Κέντρου προηγούνται εμφανώς, ενώ η Β' τάξη της επαρχίας προηγείται μόνο στο γ' κείμενο. Στο δ' κείμενο η Β' τάξη και των δύο ζωνών εμφανίζουν μια παρόμοια επίδοση. (γράφημα Δ.4.β)

Σε ό,τι αφορά τη σύγκριση του Μ.Ο. επίδοσης των μαθητών/τριών των αστικών και αγροτικών περιοχών όλων των νομών, παρατηρούμε ότι οι μαθητές/τριες των αστικών περιοχών είχαν καλύτερη επίδοση στα δύο τελευταία απ' ό,τι των αγροτικών περιοχών, οι οποίοι είχαν καλύτερη επίδοση στα κείμενα που βασιζόνταν στο σχολικό εγχειρίδιο. Τα παιδιά των αστικών περιοχών αυξάνουν την επίδοσή τους από το α' έως το γ' κείμενο και τη μειώνουν στο δ', κάτι που δεν μπορούμε να πούμε για τα παιδιά των αγροτικών περιοχών. (γράφημα Δ.5.α)

Σε ό,τι αφορά την επίδοση του συνόλου των μαθητών/τριών των αστικών και αγροτικών περιοχών (αναλυτικά) ανά κείμενο, στο α' και β' κείμενο καλύτερα πήγαν οι αγροτικές περιοχές των νομών Θεσσαλονίκης και Σερρών και η αστική του Ν.Ημαθίας. Στο γ' και δ' κείμενο καλύτερα πήγαν η αγροτική περιοχή Θεσσαλονίκης και οι αστικές Σερρών και Ημαθίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν εδώ οι πολύ χαμηλές επιδόσεις των παιδιών της αγροτικής περιοχής του Ν.Ημαθίας σε όλα τα κείμενα – οι χαμηλότερες απ' όλες τις περιοχές. (γράφημα Δ.5.β)

#### 4.2. Δεδομένων περιεχομένου κειμένων

Με βάση τα κριτήρια και τη 10/βαθμη κλίμακα που θέσαμε για την αξιολόγηση του περιεχομένου των γραπτών κειμένων των μαθητών/τριών, παρατηρούμε ότι και στα τέσσερα κείμενα οι επιδόσεις στο σύνολο των παιδιών κυμάνθηκαν σε παρόμοια επίπεδα (γράφημα Π.1). Ωστόσο, μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά τα πήγαν καλύτερα στο γ' κείμενο, που ήταν θέμα βιωματικής αναδιήγησης, ενώ δυσκολεύτηκαν περισσότερο στο δ' κείμενο, που ήταν η συνέχιση της ιστορίας του Αϊ-Βασίλη από κόμικς σε αφηγηματικό λόγο. Στα κείμενα που ήταν από το σχολικό εγχειρίδιο, παρατηρούμε να μειώνεται η επίδοσή τους από το α' κείμενο στο β' κείμενο. Υπενθυμίζουμε ότι το α' διδάχθηκε κανονικά, στο μάθημα της ημέρας, ενώ το β' εκτός σειράς, από παρακάτω μάθημα.

Σε ό,τι αφορά την επίδοση ανά τάξη και ανά κείμενο παρατηρούμε ότι η ικανότητα των παιδιών να παράγουν αφηγηματικά κείμενα, που να πληρούν τους παράγοντες της κειμενικότητας, αυξάνεται καθώς μεγαλώνει η τάξη μόνο συγκρίνοντας τις επιδόσεις και των τριών τάξεων στο γ' και δ' κείμενο και στο β' τις Γ' και Δ' τάξεις. Στο α' κείμενο, για κάποιο λόγο, οι μαθητές/τριες της Γ' τάξης είχαν καλύτερη επίδοση από τη Δ'. Όσο για τα περιγραφικά κείμενα (α' και β') που έγραψε η Β' τάξη παρατηρούμε μια μείωση στην επίδοση από το α' στο β' κείμενο. (γράφημα Π.2)

Σε επίπεδο νομών, σε όλα τα κείμενα προηγείται ο Ν.Θεσσαλονίκης. Στα α', β' και δ' κείμενα δεύτερος έρχεται ο Ν.Σερρών και τρίτος ο Ν.Ημαθίας, ενώ στο γ' κείμενο η σειρά αλλάζει. Τα παιδιά του Ν.Θεσσαλονίκης παρουσιάζουν αύξηση της επίδοσής τους μέχρι το γ' κείμενο και στο δ' τη μειώνουν, ενώ τα παιδιά των δύο άλλων νομών μειώνουν την επίδοσή τους στο β' κείμενο, την αυξάνουν στο γ' και τη μειώνουν στο δ'. Ενδιαφέρον παρουσιάζει εδώ η πολύ χαμηλή επίδοση των παιδιών του Ν.Ημαθίας στο δ' κείμενο. (γράφημα Π.3)

Από την ανάλυση των στοιχείων σε επίπεδο ζωνών προκύπτει ότι τα παιδιά του Κέντρου είχαν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά της επαρχίας και στα τέσσερα κείμενα. Και στις δύο ζώνες παρατηρείται μία αύξουσα πορεία επίδοσης από το α' έως το γ' κείμενο και πτώση στο δ'. Τα παιδιά του Κέντρου τα πήγαν καλύτερα στο γ' κείμενο και χειρότερα στο α', ενώ τα παιδιά της επαρχίας τα πήγαν και αυτά καλύτερα στο γ' κείμενο και χειρότερα στο δ'. (γράφημα Π.4.α)

Αναλύοντας τα δεδομένα κατά τάξη και ανά κείμενο σε επίπεδο ζωνών (γράφημα Π.4.β),

προκύπτει ότι η Β' τάξη της επαρχίας πήγε καλύτερα σε σχέση με τη Β' τάξη του κέντρου της Θεσ/νίκης, στο α' και στο γ' κείμενο, ενώ οι Γ' και Δ' τάξεις του Κέντρου είχαν σε όλα τα κείμενα καλύτερη επίδοση από τις αντίστοιχες τάξεις της επαρχίας. Παρατηρούμε επίσης ότι στα κείμενα που προέρχονται από το σχολικό εγχειρίδιο (α' και β') καλύτερη επίδοση είχαν η Β' τάξη της επαρχίας στο α' κείμενο, η Β' τάξη του Κέντρου στο β' κείμενο και οι Γ' και Δ' τάξεις του Κέντρου και στα δύο κείμενα (γ' και δ'). Στα κείμενα που ήταν εκτός σχολικού εγχειριδίου (γ' και δ' κείμενα), οι Γ' και Δ' τάξεις του Κέντρου προηγούνται εμφανώς από τις αντίστοιχες τάξεις της επαρχίας, ενώ η Β' τάξη της επαρχίας προηγείται μόνο στο γ' κείμενο.

Αναλύοντας, όμως, τα δεδομένα ανά κείμενο για κάθε ζώνη χωριστά (γράφημα Π.4.γ), προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες της αγροτικής περιοχής Θεσσαλονίκης είχαν καλύτερες επιδόσεις στο α' και β' κείμενο, ακολουθούμενοι ως εξής: στο α', Ν.Σερρών, Κέντρο και Ν.Ημαθίας, και στο β', Κέντρο, Ν.Σερρών και Ν.Ημαθίας. Στο γ' και δ' κείμενο καλύτερες επιδόσεις είχαν τα παιδιά του Κέντρου, ακολουθούμενα ως εξής: στο γ', Αγροτική Θεσσαλονίκης, Ν.Ημαθίας, Ν.Σερρών, και στο δ', Αγροτική Θεσσαλονίκης, Ν.Σερρών και Ν.Ημαθίας. Τα παιδιά του Κέντρου είχαν καλύτερη επίδοση στο γ' κείμενο και χειρότερη στο α'. Τα παιδιά της αγροτικής Θεσσαλονίκης είχαν καλύτερη επίδοση στο β' κείμενο και χειρότερη στο δ'. Τα παιδιά του Ν.Σερρών είχαν καλύτερη επίδοση στο α' κείμενο και χειρότερη στο β', ενώ του Ν.Ημαθίας καλύτερη επίδοση είχαν στο γ' κείμενο και χειρότερη στο δ'.

Συγκρίνοντας, τώρα, τις επιδόσεις των μαθητών/τριών μεταξύ των Αστικών και Αγροτικών περιοχών, όπως φαίνεται και στο γράφημα Π.5.α, στις αγροτικές περιοχές έχουμε καλύτερη επίδοση στο α' κείμενο, ενώ στις αστικές στα υπόλοιπα (β', γ' και δ'). Ενδιαφέρον παρουσιάζει εδώ, η μείωση της επίδοσης από κείμενο σε κείμενο στις αγροτικές περιοχές.

Σε ό,τι αφορά την επίδοση του συνόλου των μαθητών/τριών των αστικών και αγροτικών περιοχών (αναλυτικά) ανά κείμενο, όπως φαίνεται και από το γράφημα Π.5.β, στο α' κείμενο καλύτερα πήγαν οι αγροτικές περιοχές των νομών Θεσσαλονίκης, Σερρών, και η αστική του Ν.Ημαθίας. Στο β' κείμενο καλύτερα πήγαν η αγροτική περιοχή του Ν.Θεσσαλονίκης και οι αστικές των νομών Ημαθίας και Σερρών. Στο γ' και δ' κείμενο καλύτερα πήγαν οι αστικές περιοχές και των τριών νομών. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν εδώ οι πολύ χαμηλές επιδόσεις των παιδιών της αγροτικής περιοχής του Ν.Ημαθίας σε όλα τα κείμενα – οι χαμηλότερες απ' όλες τις περιοχές στα κείμενα α', β' και δ'.

#### 4.3. Δεδομένων λεξιλογίου κειμένων

Με βάση τα κριτήρια και τη 10/βαθμη κλίμακα που θέσαμε για την αξιολόγηση του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν τα παιδιά στα γραπτά τους κείμενα, όπως φαίνεται και από το γράφημα Λ.1, σε όλα τα κείμενα, η επίδοση των μαθητών/τριών κυμάνθηκε σε μέτρια επίπεδα. Παρατηρούμε, επίσης, ότι την καλύτερη επίδοση τα παιδιά την είχαν στο γ' κείμενο και περισσότερο δυσκολεύτηκαν στο δ' κείμενο.

Σε ό,τι αφορά την επίδοση των μαθητών/τριών ανά τάξη και ανά κείμενο, παρατηρούμε ότι η ικανότητα των παιδιών να εμπλουτίζουν τα κείμενά τους με λέξεις καθώς η τάξη μεγαλώνει φαίνεται μόνο κατά τη σύγκριση των Γ' και Δ' τάξεων σε όλα τα κείμενα (γράφημα Λ.2). Λαμβάνοντας υπόψη τις επιδόσεις της Β' τάξης στην παραπάνω σύγκριση, η συνθήκη αυτή ανατρέπεται μιας και στα δύο πρώτα κείμενα η επίδοση της Β' τάξης είναι καλύτερη από αυτή της Γ' τάξης, στο γ' κείμενο η Β' και Γ' τάξη έχουν ίδιες επιδόσεις ενώ στο δ' κείμενο οι επιδόσεις τους είναι παρόμοιες. Ωστόσο, μπορούμε να πούμε ότι στο δ' κείμενο υπάρχει μία αυξητική τάση από τάξη σε τάξη, έστω και μικρή. Όπως φαίνεται και από το παραπάνω γράφημα, η Β' τάξη τα πήγε καλύτερα στο α' κείμενο, ενώ η πορεία της από το α' ως το δ' κείμενο είναι φθίνουσα. Στο α' και β' κείμενο, η Γ' τάξη είχε τη χαμηλότερη επίδοση σε σχέση τόσο με τη Β' όσο και με τη Δ' τάξη. Έχουμε μία μικρή πτώση στην επίδοση λεξιλογίου στο β' κείμενο αλλά αυξάνεται στα επόμενα δύο. Στο γ' κείμενο παρατηρούμε ότι η επίδοση των Β' και Γ' τάξεων είναι σχεδόν ίδια. Σε όλα τα κείμενα, η Δ' τάξη είχε την καλύτερη επίδοση λεξιλογίου απ' όλες τις τάξεις, με υψηλότερη στο γ' κείμενο. Παρουσιάζει αύξουσα πορεία στην επίδοση από το α' έως το γ' κείμενο ενώ στο δ'

παρατηρείται μείωση.

Σε επίπεδο νομών, η επίδοση των μαθητών/τριών στο λεξιλόγιο, όπως προκύπτει από τα στοιχεία της έρευνάς μας, έχει ως εξής: στο α' κείμενο προηγείται ο Ν.Σερρών, ακολουθεί ο Ν. Θεσσαλονίκης και, τέλος, ο Ν.Ημαθίας. Στα υπόλοιπα τρία κείμενα προηγείται ο Ν.Θεσσαλονίκης, ακολουθεί ο Ν.Σερρών και, τέλος, ο Ν.Ημαθίας. Τα παιδιά του Ν.Θεσσαλονίκης παρουσιάζουν αύξηση της επίδοσής τους από κείμενο σε κείμενο, του Ν.Σερρών μειώνουν την επίδοσή τους στο β' κείμενο, την αυξάνουν στο γ' και τη μειώνουν στο δ', ενώ του Ν.Ημαθίας παρουσιάζουν μία μικρή αύξηση από το α' έως το γ' και μείωση στο δ'. (γράφημα Λ.3)

Συγκρίνοντας τώρα το Μ.Ο. επίδοσης των μαθητών/τριών, ως προς το λεξιλόγιο, του σχολείου που βρίσκεται στο Κέντρο με το Μ.Ο. επίδοσης των μαθητών/τριών της Επαρχίας, από την ανάλυση των στοιχείων προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες της του Κέντρου τα πήγαν καλύτερα σε σχέση με τους μαθητές/τριες του συνόλου της επαρχιακής ζώνης, με μόνη εξαίρεση το α' κείμενο (γράφημα Λ.4.α). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά του Κέντρου είχαν τη χειρότερη επίδοση στο α' κείμενο και την καλύτερη στο δ' κείμενο. Επίσης, παρατηρείται ότι, από κείμενο σε κείμενο, παρουσιάζουν μία αύξουσα πορεία στην επίδοσή τους. Τα παιδιά της Επαρχίας έχουν μια παρόμοια επίδοση σε όλα τα κείμενα, με καλύτερη στο α' και γ' κείμενο (ίδιες επιδόσεις) και τη χειρότερη στο δ' κείμενο.

Αναλύοντας τα δεδομένα κατά τάξη και ανά κείμενο σε επίπεδο ζωνών (γράφημα Λ.4.β), προκύπτει ότι η Β' τάξη του Κέντρου είχε καλύτερες επιδόσεις από τη Β' τάξη της Επαρχίας στο β' και δ' κείμενο. Η Γ' τάξη του Κέντρου είχε σε όλα τα κείμενα καλύτερη επίδοση από την Γ' τάξη της Επαρχίας. Ενώ, η Δ' τάξη του Κέντρου είχε καλύτερη επίδοση από τη Δ' τάξη της Επαρχίας στα β', γ' και δ' κείμενα. Σε επίπεδο κειμένων, οι επιδόσεις αυτές είναι οι υψηλότερες απ' όλες τις τάξεις και των δύο ζωνών. Στο λεξιλόγιο του δ' κειμένου της Επαρχίας παρατηρούμε παρόμοιες επιδόσεις και στις τρεις τάξεις.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι στα κείμενα που προέρχονταν από το σχολικό εγχειρίδιο (α' και β' κείμενα) καλύτερη επίδοση είχαν η Β' τάξη της Επαρχίας και οι Γ' και Δ' τάξεις του Κέντρου. Στα κείμενα που ήταν εκτός σχολικού εγχειριδίου (γ' και δ' κείμενα) καλύτερα πήγαν οι μαθητές/τριες του Κέντρου. Αναλύοντας, όμως, τα δεδομένα κατά κείμενο για κάθε ζώνη χωριστά (γράφημα Λ.4.γ), προκύπτει ότι, γενικά, οι μαθητές/τριες του Κέντρου ήταν αυτοί/ές που είχαν τις καλύτερες επιδόσεις στο λεξιλόγιο και ακολουθούν η Αγροτική Θεσ/νίκης, ο Ν.Σερρών και, τέλος, ο Ν.Ημαθίας.

Σε ό,τι αφορά τη σύγκριση του Μ.Ο. επίδοσης των μαθητών/τριών των αστικών και αγροτικών περιοχών όλων των νομών, παρατηρούμε ότι οι μαθητές/τριες των αστικών περιοχών είχαν καλύτερη επίδοση στο λεξιλόγιο από τις αγροτικές περιοχές σε όλα τα κείμενα. (γράφημα Λ.5.α) Επίσης, τα παιδιά των αστικών περιοχών αυξάνουν την επίδοσή τους από το α' έως το γ' κείμενο και τη μειώνουν στο δ', ενώ τα παιδιά των αγροτικών περιοχών μειώνουν την επίδοσή τους από το α' έως το δ' κείμενο (στο β' και γ' κείμενο η επίδοσή τους κινείται σε σχεδόν ίδια επίπεδα). Σύμφωνα με τα ευρήματα που εμφανίζονται στο παρακάτω γράφημα Λ.5.β, οι μαθητές/τριες των αστικών περιοχών διαθέτουν πλουσιότερο λεξιλόγιο σε σχέση με αυτούς των αγροτικών περιοχών, με εξαίρεση τα παιδιά της Β' τάξης στο α' κείμενο.

Σε ό,τι αφορά την επίδοση του συνόλου των μαθητών/τριών των αστικών και αγροτικών περιοχών ανά κείμενο, όπως φαίνεται και από το γράφημα Λ.5.γ: Στο α' κείμενο καλύτερα πήγαν η αγροτική περιοχή του Ν.Θεσσαλονίκης, η αστική του Ν.Ημαθίας ενώ για το Ν.Σερρών παρατηρούμε ίδια επίδοση των δύο περιοχών σ' αυτό το κείμενο. Στα β', γ' και δ' κείμενα καλύτερα πήγαν οι αστικές περιοχές και των τριών νομών. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν εδώ οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών της αγροτικής περιοχής του Ν.Ημαθίας σε όλα τα κείμενα – οι χαμηλότερες απ' όλες τις περιοχές.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τείνουν να συμφωνούν με τα ευρήματα των ελληνικών και ξένων ερευνών που αναφέρθηκαν στην εισαγωγή, αφού τα κείμενα που παρήγαγαν τα παιδιά



παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τη δομή των κειμένων (α) τα αφηγηματικά τους κείμενα είναι χωρίς αιτιώδεις ή/και χρονικές σχέσεις και (β) τα περιγραφικά είναι κείμενα με πολύ φτωχή περιγραφή. Ως προς το περιεχόμενο, τα κείμενά τους έχουν πληροφοριακή πληρότητα σε ικανοποιητικό βαθμό ή/και συνεκτικότητα αλλά παρουσιάζουν πρόβλημα στη συνοχή και στην επικοινωνιακή καταλληλότητα. Τέλος, οι μαθητές/τριες του δείγματός μας διαθέτουν περιορισμένο λεξιλόγιο για την ηλικία τους.

Αν και οι επιδόσεις και στα τέσσερα κείμενα δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις, ωστόσο είναι φανερό ότι την καλύτερη επίδοση την είχαν τα παιδιά στο γ' κείμενο (Μ.Ο. 5,86) και τη χειρότερη στο δ' (Μ.Ο. 5,34) (στο α': Μ.Ο. 5,74, στο β': Μ.Ο. 5,71). Η αύξηση στην επίδοση των μαθητών/τριών στο γ' κείμενο μας κάνει να συμπεράνουμε ότι η διαφορετική θεματολογία, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και ο χρόνος που διατέθηκε για τη συγγραφή του παραπάνω κειμένου συνέβαλλαν ως προς αυτό. Είναι όμως ένα σημείο που χρίζει επιπλέον έρευνα, μιας και στο δ' κείμενο, το οποίο διδάχτηκε κατά τον ίδιο τρόπο, είχαμε τις χαμηλότερες επιδόσεις μεταξύ των τεσσάρων κειμένων. Ωστόσο, αυτό που μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα είναι ότι οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν τα παιδιά στο συγκεκριμένο κείμενο, στην πλειοψηφία τους, οφείλονται στη μετατροπή του προφορικού λόγου (διάλογος του κόμικς) σε γραπτό (συνέχεια της ιστορίας σε αφηγηματικό λόγο).

Σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη των ικανοτήτων για αποτελεσματική χρήση του γραπτού λόγου, από έρευνες έχει καταδειχθεί ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είναι σε θέση να παράγουν πιο επεξεργασμένες αφηγήσεις και περιγραφές (Ματσαγγούρας Η., 2004. Παπούλια – Τζελέπη Π., 2000. Stein Ν., 1992.), με πλουσιότερο λεξιλόγιο και λιγότερα γραμματικά και ορθογραφικά λάθη (Σπαντιδάκης Ι. & Βάμβουκας Μ., 2000). Όπως αναφέρει η Κατή (2005), «η απόκτηση ικανοτήτων δόμησης αποτελεσματικών κειμένων φαίνεται πως επηρεάζεται και από τη νοητική ωρίμανση και από την εμπειρία με συγκεκριμένα κειμενικά είδη. Σε γενικές γραμμές οι ικανότητες αυτές αργούν να αναπτυχθούν και συνεχίζουν εφ' όρου ζωής να αναπτύσσονται».

Στην περίπτωση αυτής της έρευνας φαίνεται ότι η κατάκτηση της ικανότητας από τα παιδιά, να παράγουν αφηγηματικά κείμενα εξελίσσεται σταδιακά από τους μικρότερους/ες στους μεγαλύτερους/ες μαθητές/τριες: τα παιδιά της Δ' τάξης είναι σε θέση να γράψουν αφηγήσεις με στόχο και με αιτιώδεις και χρονικές σχέσεις και, ίσως, με κάποιο εμπόδιο ή/και με κατάληξη. Οι αφηγήσεις των παιδιών της Γ' τάξης βασίζονται σε στόχο, έχουν χρονικές σχέσεις αλλά, συνήθως δεν έχουν αιτιώδη δομή. Τέλος, τα παιδιά της Β' τάξης γράφουν αφηγήσεις είτε χωρίς στόχο είτε χωρίς αιτιώδη και χρονική δομή είτε η ιστορία τους είναι απλή περιγραφική διαδοχή. Σε ό,τι αφορά την κειμενικότητα, ενώ όλα τα παιδιά είναι σε θέση να δώσουν πληροφορίες σε κάποιο βαθμό, εντούτοις όσο μεγαλώνει η τάξη τόσο τα κείμενά τους αποκτούν συνοχή, συνεκτικότητα και επικοινωνιακή καταλληλότητα.

Όσο για τα περιγραφικά κείμενα, δεν είμαστε σε θέση να κάνουμε ανάλογες διαπιστώσεις μιας και η Γ' και η Δ' τάξη του δείγματός μας δεν έγραψε τέτοιου είδους κείμενο, οπότε δεν υπάρχει μέτρο σύγκρισης. Το συγκεκριμένο κενό στην έρευνά μας αξίζει να διερευνηθεί μελλοντικά. Το μόνο που αρκούμαστε να πούμε είναι ότι η Β' τάξη, που στα δύο πρώτα κείμενα έγραψε περιγραφικά και στα δύο επόμενα αφηγηματικά, παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των δύο κειμενικών ειδών. Συγκεκριμένα, τα πήγε καλύτερα στα περιγραφικά κείμενα απ' ό,τι στα αφηγηματικά, γεγονός που έρχεται να ανατρέψει τις έρευνες για το βαθμό δυσκολίας της παραγωγής κειμένων όπου τα αφηγηματικά κείμενα θεωρούνται ευκολότερα από τα περιγραφικά (Ματσαγγούρας Η., 2004). Ωστόσο και πάλι δεν μπορούμε να το ισχυριστούμε με βεβαιότητα αυτό, μιας και όπως έχει προκύψει από την επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου υπάρχει προετοιμασία στο σπίτι για το «σκέφτομαι και γράφω» της επόμενης μέρας (και γιατί όχι και των παρακάτω μαθημάτων) σε κάποιο βαθμό (το 1/3 των γονέων απάντησαν θετικά), καθώς και παραγωγή κειμένου (ανεξαρτήτου είδους) στο σπίτι κατόπιν συζήτησης και παροχής γενικών κατευθύνσεων (το 90,75% των γονέων απάντησαν πως συμβαίνει αυτό). Επιπλέον έρευνα χρειάζεται και εδώ, έτσι ώστε να διερευνηθούν οι επιδόσεις των μαθητών/τριών σε προκαθορισμένα και μη αφηγηματικά και περιγραφικά θέματα. Επίσης, διαπιστώσαμε κατά την επεξεργασία των δύο πρώτων κειμένων της Β' τάξης ότι υπάρχει μία ομοιογένεια στα δύο πρώτα

γραπτά, πράγμα που μας κάνει να συμπεράνουμε ότι η παρέμβαση του/της δασκάλου/ας ήταν καταλυτική στο να υπάρχουν αυτές οι αποκλίσεις. Ωστόσο, επιπλέον έρευνα χρειάζεται για να διαπιστωθεί η παρέμβαση των δασκάλων κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου και το είδος αυτής.

Σε ό,τι αφορά το λεξιλόγιο, από την παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ότι όσο μεγαλώνουν τα παιδιά το λεξιλόγιό τους εμπλουτίζεται, ενώ πλουσιότερο λεξιλόγιο διαθέτουν οι μαθητές/τριες των αστικών περιοχών έναντι των αγροτικών και του σχολείου του Κέντρου έναντι των σχολείων της Επαρχίας. Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνουν τη «θεωρία των κωδίκων» του Bernstein (1989)

Όσον αφορά το ρόλο των κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών των οικογενειών των παιδιών σε σχέση τόσο με τις κειμενικές δεξιότητες όσο και με τις ατομικές διαφορές στην επίδοση, από τις σχετικές έρευνες και τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία σχετίζεται με την κοινωνική θέση και το γραμματισμό της οικογένειας καθώς και το είδος του σχολείου και τη γεωγραφική του θέση, η οποία αντανακλά το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιβάλλουσας κοινωνίας [Αρχάκης Α. και Μ. Κονδύλη 2002. Bernstein 1989, Κατή Δ., 1992. Κωστούλη Τρ., 1999. Μυλωνάς Θ., 1999, 2004. NCDS 1990 όπ.αναφ. στο Hannon P., 1995. Παπούλια-Τζελέπη Π., 2000. Χαραλαμπίκης Χρ., 1994. (Wolf & Chandler 1980, Turner 1993 όπ.αναφ. στο Κατσαμάγκου Μ.Β., 2003)]. Ο Coleman (Φραγκουδάκη Α., 1985) και ο Μυλωνάς (1999) επισημαίνουν ότι στη σχολική επιτυχία συμβάλει και το κοινωνικό κεφάλαιο, δηλαδή η παρουσία γονέων στο σπίτι, ο χρόνος που διαθέτουν στα παιδιά για διαπροσωπική επαφή και βοήθεια σε καθημερινή βάση.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι τα παιδιά του Κέντρου και των Αστικών περιοχών είχαν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά της Επαρχίας και των Αγροτικών περιοχών αντίστοιχα, στα κείμενα β', γ' και δ'. Το ότι τα παιδιά της Επαρχίας και των Αγροτικών περιοχών είχαν καλύτερες επιδόσεις μόνο στο α' κείμενο, η μόνη ερμηνεία που μπορούμε να δώσουμε για τους λόγους που μπορεί να συμβαίνει αυτό, είναι (α) η προετοιμασία από το σπίτι, (β) ο χρόνος που διατίθεται για την παροχή βοήθειας στα σχολικά καθήκοντα από τους γονείς, (γ) η βοήθεια – παρέμβαση του/της δασκάλου/ας, η οποία έχει διαπιστωθεί κατά την επεξεργασία των κειμένων για όλες τις παραμέτρους. Οι υποθέσεις αυτές, ωστόσο, μπορούν να αποτελέσουν εναύσματα για επιπλέον έρευνα.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρχάκης, Αργ. & Μ. Κονδύλη (2002), Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας. Αθήνα: Νήσος
- Bernstein, B. (1989), Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, μετ.Ι.Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Θηβαίος, Κ.Δ. (2000), Οι μαθητές «κριτές και σύμβουλοι» των συμμαθητών τους – στο γραπτό λόγο – όπως αυτός παράγεται στο γλωσσικό μάθημα (σ.354-361). Στο Μ.Βάμβουκας & Α.Χατζηδάκη (επιμ.) Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας. Τόμος Α', Ατραπός.
- Κατή, Δ. (1992), Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί, Αθήνα: Οδυσσέας
- Κατή, Δ. (2005), Απόκτηση της γλώσσας, Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα, [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)
- Κατσαμάγκου, Μ.Β. (2003), Σχέση των αναγνωστικών ενδιαφερόντων των μαθητών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στο σχολείο (έρευνα) [http://www.pee.gr/e21\\_11\\_03/sin\\_ath\\_mer\\_c/them\\_enot\\_vi/katsamagoy.htm](http://www.pee.gr/e21_11_03/sin_ath_mer_c/them_enot_vi/katsamagoy.htm),
- Κουτσοιλέλου-Μίχου, Σ. (1997). Η γλώσσα της διαφήμισης. Κειμενογλωσσολογική προσέγγιση του διαφημιστικού κειμένου, Αθήνα: Gutenberg
- Κυριαζή, Ου. & Ι.Σπαντιδάκης (2000), Μαθησιακές και κοινωνικές δυσκολίες. Ποιότητα του

- γραπτού λόγου, στάση απέναντι σ' αυτόν και κοινωνιομετρική θέση – κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών της Ε΄ τάξης (σ.310-322). Στο Μ.Βάμβουκας & Α.Χατζηδάκη (επιμ.) Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας. Τόμος Α΄, Ατραπός Κωστούλη, Τρ. (1997), Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση, Γλώσσα, τχ.41
- Μανταδάκη, Σμ. (1999), Η ολική γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την Α/θμια Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη. Θεσσαλονίκη: Κώδικας
- Ματσαγγούρας, Η. (2004), Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν, Αθήνα: Γρηγόρης
- Μήτσης, Ν. (2001), Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη, Αθήνα: Gutenberg
- Μυλωνάς, Θ. και ερευνητική ομάδα (1999), Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών, στο Κωνσταντίνου, Χ.- Πλειού, Γ. (επιμ.) Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μυλωνάς, Θ. (2004), Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς, Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη, Αθήνα: Gutenberg
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2000), Η γραπτή έκφραση στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: Πρώτες εκτιμήσεις, στο Γραμματισμός στα Βαλκάνια: Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον, επιμ. Π.Παπούλια-Τζελέπη, Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004), Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σπαντιδάκης, Ι. & Βάμβουκας Μ. (2000), Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυσκολιών παραγωγής γραπτού λόγου και της κατανόησης κειμένων (σ.295-309). Στο Μ.Βάμβουκας & Α.Χατζηδάκη (επιμ.) Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας. Τόμος Α΄, Ατραπός
- Stein, N. (1992), Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λένε ιστορίες. Στο Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας, 1<sup>ος</sup> τομ., επιμ. Σ.Βοσνιάδου, 113-136, Αθήνα: Gutenberg, 1995
- ΥΠΕΠΘ (1987), Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Χαραλαμπίδης, Χρ. (1994), Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Γεννάδιος Σχολή
- Χαραλαμπόπουλος, Α. & Σ.Χατζησαββίδης (1997), Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή, Θεσσαλονίκη: Κώδικας
- Χατζηγιάννη, Ι. (1999), Η διδασκαλία του γραπτού λόγου, Αθήνα: Γρηγόρης
- Hannon, P. (1995), Literacy, Home and School. London: Falmer Press

## ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ







