

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλος Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

Κυριακή, 6 Σεπτεμβρίου 2009

Ωρα	Αίθουσα 3 Θεματική: Διδακτικό υλικό-νέες διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις Προεδρείο: Σ. Χατζησαββίδης - Γ. Καψάλης
9.00-9.30	<i>1986-1994: Η συζήτηση για την εισαγωγή της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο και η συμβολή της στη χρήση της νέας ελληνικής</i> A. Χατζησαββίδου
9.30-9.50	<i>Η περίληψη αφηγηματικών κειμένων ως αντικείμενο διδασκαλίας σε μαθητές Στ' Δημοτικού. Μια έρευνα δράσης</i> N. Σελημά
9.50-10.10	<i>Γλωσσική διδασκαλία στην Πρώτη Δημοτικού: η πολυπλοκότητα της διδακτικής πράξης</i> E. Τύμπα
10.10-10.30	<i>Πολυτροπικά κείμενα στην προσχολική τάξη: το παράδειγμα του ημερολογίου</i> P. Μαρτίδου, E. Γώτη
10.30-11.00	<i>Μια πρώτη προσέγγιση της εκμάθησης πολύσημων λέξεων από ομιλητές στη μητρική τους γλώσσα</i> Σ. Τουπληκιώτη
11.00-11.30	Διάλειμμα - Καφές
	Προεδρείο: E. Σιβροπούλου - Π. Μπερελής
11.30-11.50	<i>Ανακαλύπτοντας το Κείμενο»: ένα εγχειρίδιο που τοποθετεί το γραπτό λόγο στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας</i> A. Τσοτσρού, B. Γιαννακού, B. Δημοπούλου, Θ. Αγάθος
11.50-12.10	<i>Επιχειρείν επιχειρηματολογείν</i> A. Σηφάκη

12.10-12.30	<i>Είδη λόγου στο Νηπιαγωγείο: Μια διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης</i> K. Βαϊρινού
12.30-12.50	<i>Η διδασκαλία της γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς: ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου</i> E. Ζάγκα
12.50-13.10	<i>Συνδυασμός κειμενοκεντρικής επικοινωνιακής προσέγγισης</i> Z. Πετράκη
13.10-13.30	<i>Η συμβολή του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας</i> A. Δάσιου, E. Σιβροπούλου
13.30-14.15	Ολομέλεια - Κλείσιμο συνεδρίου
16.00	Ξεναγήση στον Αρκτούρο

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Επιχειρείν επιχειρηματολογείν

Αγγελική Σηφάκη

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών

Abstract

Last years a regeneration of interest has emerged with regard to argumentative text production, targeting the group of senior primary education students. Employing cognitive psychology, literacy theories and text linguistics, the present study deals with the teaching of writing and especially with the teaching of argumentative writing. The aim of this study is to investigate if ten years old pupils are able to cope with this genre. For the statistical analysis the S.P.S.S. package has been used. Results lead to the confirmation that ten years old students are able to develop argumentative writing, given systematically teaching instructions. Performance levels were higher at all parameters testing.

1. Ο επιχειρηματολογικός λόγος

Ο επιχειρηματολογικός λόγος αποτελεί την πλέον κυρίαρχη μορφή λόγου στους περισσότερους πολιτισμούς και κατέχει εξέχουσα θέση σε όλες τις κειμενοταξινομίες σχολικής χρήσης. Τα επιχειρηματολογικά κείμενα αποτελούν τα «ισχυρά» κειμενικά είδη της εποχής μας.

Λίγες είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη χρήση του επιχειρηματολογικού λόγου από τους μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και ακόμα λιγότερες αυτές που αναφέρονται στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Συνήθως οι μελετητές ασχολούνται με τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τους φοιτητές της Τριτοβάθμιας. Αυτό συμβαίνει επειδή, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, οι νοητικο-συναισθηματικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων είναι ανώτερου επιπέδου και, κατά συνέπεια, η ανάπτυξη και ο συντονισμός τους αποτελεί εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επομένως, μέχρι πρόσφατα επικρατούσε η πεποίθηση ότι η διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμενικού είδους θα πρέπει να γίνεται

σε μεγαλύτερες ηλικίες (Μέση Εκπαίδευση), καθώς σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά είναι περισσότερο, νοητικά και συναισθηματικά, ώριμα για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της επιχειρηματολογίας.

Παρόλα αυτά, ο επιχειρηματολογικός λόγος δεν παύει να είναι εξίσου οικείος στα παιδιά με άλλα είδη λόγου, όπως είναι ο αφηγηματικός και ο περιγραφικός. Οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι συγκρούσεις και οι δυσκολίες που ανακύπτουν από αυτές οδηγούν το άτομο από μικρή ηλικία (4 - 5 ετών) να επικοινωνεί με επιχειρήματα και να αξιολογεί τα επιχειρήματα της αντίθετης άποψης για να επιτύχει τη λύση (Andriessen et al., 1996, 238· Coirier, 1996, 317· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002). Αρχικά, το μικρό παιδί διατυπώνει και αιτιολογεί στοιχειωδώς τις θέσεις του και τις προτιμήσεις του, ενώ σε μεγαλύτερη ηλικία οι ατεκμηρίωτες θέσεις απορρίπτονται και γίνεται προσπάθεια για άρθρωση πειστικού επιχειρηματολογικού λόγου.

Οι σύγχρονες έρευνες, έχοντας αναθεωρήσει τις θέσεις της Πιαζετιανής θεωρίας, εξετάζουν διάφορες όψεις του γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου, απευθύνονται στους μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και προτείνουν λύσεις για τη μείωση του γνωστικού κόστους που δημιουργείται κατά τη γραπτή παραγωγή του.

Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη χρήση της επιχειρηματολογίας και αφορούν στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Η Παπούλια-Τζελέπη (2001) εξέτασε τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά χαρακτηριστικά επιχειρηματολογικών κειμένων παιδιών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα της αποτέλεσαν 124 μαθητές Δ' και Στ' Δημοτικού, δύο σχολείων (συνολικά 4 τάξεις), σε δύο περιοχές που χαρακτηρίζονται η μία ως ανώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και η άλλη ως κατώτερη. Οι 124 γραπτές παραγωγές των μαθητών δεν αποτέλεσαν προϊόν επεξεργασίας (πρώτη γραφή, αναθεώρηση, δεύτερη γραφή κ.ο.κ.). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι τα κορίτσια υπερτερούν των αγοριών σε όλες τις παραμέτρους ανάλυσης των γραπτών, τα μεγαλύτερα παιδιά (Στ' Δημοτικού) υπερέχουν των μικρότερων (Δ' Δημοτικού) και τα παιδιά σχολείων ευνοημένων περιοχών σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά σχολείων μη ευνοημένων περιοχών.

Οι Ματσαγγούρας και Χέλμης (2002) στην έρευνά τους προσπάθησαν να αντιστοιχίσουν την κάθε σχολική τάξη με ένα από τα επίπεδα του επιχειρηματολογικού λόγου του προτεινόμενου μοντέλου τους και εξέτασαν στοιχεία δομής του επιχειρηματολογικού λόγου. Το δείγμα τους αποτέλεσαν 804 μαθητές (τάξεις Γ΄-Στ΄ Δημοτικού), οι οποίοι δεν είχαν διδαχτεί στο παρελθόν τρόπους συγγραφής επιχειρηματολογικών κειμένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ήδη από τη Γ΄ Δημοτικού τα παιδιά είναι σε θέση να παραθέτουν επιχειρήματα για την υποστήριξη της άποψής τους, ανεξάρτητα από το αν τα επιχειρήματά αυτά στηρίζονται σε προσωπικά βιώματα. Στις δύο μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού (Ε΄ και Στ΄) τα παιδιά είναι σε θέση, όχι μόνο να επιχειρηματολογήσουν υπέρ της άποψής τους, αλλά να παραθέσουν και επιχειρήματα κατά της αντίθετης άποψης και, επιπλέον, να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες της άποψης που έχουν υιοθετήσει. Εντούτοις, είναι πολύ μικρό το ποσοστό των παιδιών που επιχειρεί τη σύνθεση των αντικρουόμενων απόψεων και θέτει προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μπορούν να ισχύσουν οι θέσεις τους.

2. Διεξαγωγή της έρευνας

2.1. Ερωτήματα της έρευνάς μας

Η έρευνα της ικανότητας χρήσης του επιχειρηματολογικού λόγου, όπως ήδη αναφέραμε, δεν είναι ανάλογη της σημασίας του. Οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται σε μαθητές ανώτερων βαθμίδων εκπαίδευσης και αφορούν είτε στην κατάλληλη επιλογή δεδομένων επιχειρημάτων για τη στήριξη μιας θέσης (Marchand, Coirier & Dellerman, 1996· Oostdam, 1996) είτε στην κατασκευή επιχειρηματολογικού λόγου με τη χρήση δεδομένων επιχειρημάτων (Andriessen et al., 1996· Oostdam, 1996).

Με βάση τις παραπάνω τάσεις και ελλείψεις της έρευνας στην παραγωγή, όχι ανακατασκευή, του γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου στο διεθνές, αλλά και ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο, αποφασίσαμε να ασχοληθούμε με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Επιπρόσθετα, ένας άλλος λόγος που μας ώθησε στη μελέτη του επιχειρηματολογικού λόγου αποτελεί η παρατήρηση ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια έντονη τάση αναθεώρησης ή συμπλήρωσης των θεωριών του Piaget, του οποίου οι θέσεις μέχρι πρόσφατα επηρέαζαν τις μεθόδους και τις πρακτικές της Διδακτικής όλων

των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Πιαζετιανό μοντέλο, τα παιδιά της ηλικίας των 10 ετών δεν είναι σε θέση να παράγουν επιχειρηματολογικό λόγο, αφού δεν έχουν φτάσει στο στάδιο των «αφηρημένων λογικών ενεργειών». Επομένως, αφού δεν είναι ικανά να διαχειριστούν αφηρημένες έννοιες, η Διδακτική του γραπτού λόγου πρέπει να περιορίζεται σε κειμενικά είδη που αναπαράγουν τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών αυτής της ηλικίας, όπως είναι ο αφηγηματικός και ο περιγραφικός λόγος, ενώ η κατασκευή και διαχείριση αφηρημένων εννοιών πρέπει να διδάσκεται στους μαθητές μετά την εισαγωγή τους στη μέση εκπαίδευση.

Όμως, σε αντίθεση με το Πιαζετιανό μοντέλο, φαίνεται ότι τα παιδιά, ακόμα και τα πολύ μικρής ηλικίας, διαθέτουν την ικανότητα, όταν βρεθούν σε δύσκολες καταστάσεις με συγκρουσιακό χαρακτήρα, να θέτουν στο παιχνίδι λειτουργίες που συνιστούν τον πυρήνα του επιχειρηματολογικού λόγου (Andriessen et al., 1996, 238· Coirier, 1996, 317· Ματσαγούρας & Χέλμης, 2002).

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, θέσαμε μια σειρά από ερευνητικά ερωτήματα: α) Είναι τα παιδιά της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου ικανά να παράγουν γραπτό επιχειρηματολογικό λόγο; β) Ποια χαρακτηριστικά μορφής και περιεχομένου διέπουν τα γραπτά επιχειρηματολογικά κείμενα των παιδιών αυτής της ηλικίας; γ) Ποιες μέθοδοι είναι πρόσφορες για την αποτελεσματικότερη κατανόηση, εκ μέρους των μαθητών, της σημασίας και της λειτουργίας του επιχειρηματολογικού λόγου σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις;

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η έρευνα που οργανώθηκε για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα.

2.2. Σχεδιασμός έρευνας

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας θεωρήσαμε σκόπιμο να εισάγουμε ως ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο του μαθητή. Η χρονολογική ηλικία των μαθητών δεν ελήφθη υπόψη μας, εφόσον το δείγμα μας αποτελούσαν παιδιά της Δ' Δημοτικού με διαφορά κάποιων μηνών ή ημερών μεταξύ τους και η ανασκόπηση της σχετικής

βιβλιογραφίας δεν έδινε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μεταβλητών για δείγματα παιδιών με τόσο μικρή ηλικιακή απόκλιση μεταξύ τους.

Έχοντας δεδομένη την παραπάνω ανεξάρτητη μεταβλητή για κάθε μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα, θελήσαμε να εξετάσουμε πόσο η μεταβλητή αυτή επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού να συνθέτει επιχειρηματολογικό λόγο γραπτώς (εξαρτημένη μεταβλητή). Κάθε υποκείμενο της έρευνάς μας βαθμολογήθηκε δύο φορές, δηλαδή μία στο pre-test και μία στο post-test. Ως «επιχειρηματολογικό λόγο» στην παρούσα έρευνα θεωρήσαμε τη βαθμολογία του μαθητή σε όλες τις παραμέτρους του «Πρωτοκόλλου Ανάλυσης Γραπτής Έκφρασης στο Δημοτικό Σχολείο» (Παπούλια-Τζελέπη, 2000). Η βαθμολογία του μαθητή στο παραπάνω τεστ αντιπροσωπεύει το εννοιολογικό περιεχόμενο της μεταβλητής «επιχειρηματολογικός λόγος» εκφρασμένης με διαφορετικό τρόπο (λειτουργικός ορισμός).

2.3. Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 19 μαθητές / τριες της Δ' τάξης Δημοτικού ενός αστικού σχολείου της Πάτρας. Από τους μαθητές / τριες αυτούς / ες, 10 ήταν αγόρια (52,6 %) και οι 9 ήταν κορίτσια (47,4 %). Όλοι οι μαθητές / τριες είναι ηλικίας 10 ετών.

2.4. Διαδικασία

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης σχεδιάστηκε μια σειρά δίωρων διδασκαλιών (5 στο σύνολό τους) με θέμα τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού, που αποδέκτες θα είχε τα παιδιά της παραπάνω σχολικής τάξης. Βασικός σκοπός μας ήταν να φέρουμε τους μαθητές σε επαφή με τα συγκεκριμένο επίκαιρο θέμα, το οποίο θεωρήθηκε πρόσφορο για την ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου, μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων, προσπαθώντας ταυτόχρονα να αποφύγουμε τη συναισθηματική τους φόρτιση. Για αυτό το λόγο δεν προχωρήσαμε σε λεπτομερείς περιγραφές όσον αφορά στις περιπτώσεις παραβίασης των δικαιωμάτων, όπως π.χ. τα βασανιστήρια. Επιπλέον, προσπαθήσαμε να υπάρξει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλία τόσο στο περιεχόμενο όσο και στον τρόπο διδασκαλίας. Έτσι, κάποιες φορές

χρησιμοποιήσαμε υλικό από τη Unicef ή από τη λογοτεχνία ως ερέθισμα για συζήτηση και προβληματισμό, επιλέγοντας μια πιο θεωρητική προσέγγιση του θέματος, κι άλλες φορές δραστηριότητες και βιωματικά-επικοινωνιακά παιχνίδια προκαλώντας όχι μόνο προβληματισμό αλλά και αφύπνιση συναισθημάτων.

Πριν αρχίσουμε τις διδασκαλίες δώσαμε στους μαθητές το pre-test, δηλαδή ένα θέμα που ζητούσε από τους μαθητές να διατυπώσουν τη γνώμη τους και να την αιτιολογήσουν για το πόσες ώρες πρέπει τα μικρά παιδιά να παρακολουθούν τηλεόραση. Το θέμα αυτό δεν είχε σχέση με τα θέματα των δίωρων διδασκαλιών. Στη συνέχεια, ακολούθησαν οι διδασκαλίες. Στο τέλος της κάθε δίωρης διδασκαλίας, δινόταν στους μαθητές ένα θέμα για γραπτή παραγωγή σχετικό με το θέμα της διδασκαλίας που είχε προηγηθεί και τους παρέχονταν περίπου 30 λεπτά για να το αναπτύξουν. Όλα τα θέματα ζητούσαν από τους μαθητές όχι μόνο να γράψουν τη γνώμη τους, αλλά και να την αιτιολογήσουν. Τα κείμενα που έγραψαν οι μαθητές δεν ήταν προϊόντα επεξεργασίας (πρώτη γραφή, αναθεώρηση, δεύτερη γραφή κ.ο.κ.), αλλά γράφτηκαν αυθόρμητα εκείνη τη στιγμή. Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών δεν έγινε καμία υπόδειξη στους μαθητές για το πώς πρέπει να αναπτύσσουν τον επιχειρηματολογικό τους λόγο ή για τη δομή που πρέπει να ακολουθούν σε τέτοιου είδους κείμενα. Αυτό έγινε για να διαπιστώσουμε αν μπορούσαν να συλλάβουν διαισθητικά τι σημαίνει γραπτό επιχειρηματολογικό κείμενο και πώς αυτό συντάσσεται. Μετά το πέρας των διδασκαλιών δόθηκε στους μαθητές το post-test, δηλαδή ένα θέμα που ζητούσε από τους μαθητές να διατυπώσουν τη γνώμη τους και να την αιτιολογήσουν για το αν πρέπει να παίρνουν στο σχολείο φαγητό από το σπίτι ή να έχουν μαζί τους χαρτζιλίκι, που πάλι δεν είχε σχέση με τα θέματα των δίωρων διδασκαλιών. Από το σύνολο των θεμάτων για γραπτή παραγωγή η επεξεργασία έγινε στο pre-test και στο post-test (σύνολο γραπτών κειμένων 38). Τα κείμενα έγιναν αντικείμενο πολλαπλών διερευνήσεων τόσο φορμαλιστικών / ποσοτικών όσο και ερμηνευτικών / ποιοτικών. Με τα δύο αυτά θέματα, που αξιολογήθηκαν από δύο κριτές, θελήσαμε να διαπιστώσουμε αν υπήρχε η αναμενόμενη βελτίωση στο γραπτό λόγο των παιδιών ύστερα από τη μεσολάβηση των διδασκαλιών.

Το μέσο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των δεδομένων της έρευνας ήταν, όπως προαναφέραμε, το «Πρωτόκολλο Ανάλυσης Γραπτής Έκφρασης στο

Δημοτικό Σχολείο». Το «Πρωτόκολλο Ανάλυσης Γραπτής Έκφρασης στο Δημοτικό Σχολείο» εξετάζει εννιά παραμέτρους του γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου. Από αυτές πέντε αναφέρονται σε στοιχεία δομής του επιχειρηματολογικού λόγου, δύο αναφέρονται σε τυπικά-φορμαλιστικά γλωσσικά χαρακτηριστικά και οι υπόλοιπες δύο στην επικοινωνιακή διάσταση του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, οι παράμετροι που αναφέρονται στη δομή του επιχειρηματολογικού λόγου είναι: α) η δομή του κειμένου (υποκατηγορίες: σύνδεση τίτλου-θέματος, σαφήνεια, coherence, cohesion, συμπέρασμα), β) η οργάνωση και παρουσίαση του περιεχομένου (υποκατηγορίες: προσωπική άποψη, επιχειρήματα υπέρ της προσωπικής άποψης, αντίθετη άποψη, επιχειρήματα αντίθετης άποψης, ανασκευή αντίθετης άποψης), γ) τα είδη των επιχειρημάτων (υποκατηγορίες: συγκεκριμένο, υπονοούμενο), δ) η φύση των επιχειρημάτων (υποκατηγορίες: απλό, πολλαπλό) και ε) το σχέδιο δομής των επιχειρημάτων (υποκατηγορίες: κύριο επιχείρημα, υποεπιχειρήματα, σύνδεση επιχειρημάτων). Ακολούθως, οι παράμετροι που αναφέρονται στα τυπικά-φορμαλιστικά γλωσσικά χαρακτηριστικά είναι: στ) ο γλωσσικός άξονας (υποκατηγορίες: έκταση κειμένου, αριθμός προτάσεων, είδος προτάσεων, παράγραφοι, αριθμός λέξεων, αριθμός λέξεων ανά πρόταση, αριθμός ιδεών) και ζ) η ορθογραφία, η γραμματική, η στίξη, οι γραμματικές συμβάσεις (υποκατηγορίες: γραμματικά σφάλματα, συντακτικά σφάλματα, ορθογραφικά σφάλματα, εννοιολογικά σφάλματα, ακατάλληλες λέξεις, σφάλματα στίξης, σφάλματα στη χρήση κεφαλαίων-μικρών). Τέλος, οι παράμετροι που αναφέρονται στην επικοινωνιακή διάσταση του κειμένου είναι: η) οι κοινωνικές παράμετροι του ακροατηρίου και θ) η γενική εντύπωση του κειμένου (υποκατηγορίες: προσωπική «φωνή», αληθοφάνεια, ζωντάνια).

Στις παραμέτρους α) δομή κειμένου, β) οργάνωση και παρουσίαση περιεχομένου, ε) σχέδιο δομής επιχειρημάτων (υποκατηγορία: σύνδεση επιχειρημάτων) και η) κοινωνικές παράμετροι του ακροατηρίου, η ανώτερη βαθμολογία μπορούσε να είναι η τιμή 3 ενώ η ελάχιστη 0. Στην παράμετρο θ) γενική εντύπωση του κειμένου, η ανώτερη βαθμολογία μπορούσε να είναι η τιμή 6 ενώ η ελάχιστη 1.

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων μας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο S.P.S.S.15.0. (Statistical Package for Social Sciences).

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Για να ελεγχθούν οι διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των επιδόσεων μεταξύ του pre-test και του post-test, χρησιμοποιήσαμε το t-κριτήριο για εξαρτημένα δείγματα (Paired-Samples T-test) με 18 βαθμούς ελευθερίας (df = 18).

Πίνακας 1.

Στατιστικός έλεγχος (t-test) για τις ζευγαρωτές παρατηρήσεις των στοιχείων δομής της εξαρτημένης μεταβλητής «επιχειρηματολογικός λόγος» (N= 19)

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	x	s	Std. error mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	Sig.
				Lower	Upper		
Σύνδεση τίτλου-θέματος	-0,47	0,69	0,16	-0,81	-0,14	-2,96	0,008
Σαφήνεια	-0,31	0,58	0,13	-0,60	-0,35	-2,36	0,030
Coherence	-0,26	0,99	0,23	-0,74	0,21	-1,15	0,262
Cohesion	-0,95	0,97	0,22	-1,41	-0,48	-4,25	0,000
Συμπέρασμα	-0,95	1,35	0,31	-1,60	-0,29	-3,05	0,007
Προσωπική άποψη	-0,42	0,69	0,16	-0,75	-0,88	-2,65	0,016
Επιχειρήματα υπέρ προσωπικής άποψης	-0,74	0,99	0,23	-1,21	-0,26	-3,24	0,005
Αντίθετη άποψη	-1,16	1,26	0,29	-1,77	-0,55	-4,00	0,001

Επιχειρήματα αντίθετης άποψης	-1,05	1,18	0,27	-1,62	-0,48	-3,89	0,001
Ανασκευή αντίθετης άποψης	-1,21	1,23	0,28	-1,80	-0,62	-4,29	0,000
Συγκεκριμένα επιχειρήματα	-1,00	1,10	0,25	-1,53	-0,47	-3,94	0,001
Υπονοούμενα επιχειρήματα	0,58	0,69	0,16	0,24	0,91	3,64	0,002
Πολλαπλό Επιχείρημα	-0,53	1,02	0,23	-1,02	-0,34	-2,24	0,037
Κύριο επιχείρημα	-0,63	0,76	0,17	-0,99	-0,26	-3,61	0,002
Υποεπιχειρήματα	-1,16	1,61	0,37	-1,93	-0,38	-3,13	0,006
Σύνδεση επιχειρημάτων	-1,21	1,13	0,26	-1,76	-0,66	-4,65	0,000

Εφαρμόζοντας το t-κριτήριο για εξαρτημένα δείγματα, παρατηρούμε στον Πίνακα 1 ότι, για 18 βαθμούς ελευθερίας και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05, υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σε όλες σχεδόν τις υποκατηγορίες των στοιχείων δομής του επιχειρηματολογικού λόγου, αφού οι τιμές των t που βρέθηκαν είναι μεγαλύτερες από τα αντίστοιχα κριτικά t. Επιπρόσθετα, τα αρνητικά πρόσημα υποδεικνύουν ότι οι επιδόσεις των μαθητών ήταν καλύτερες στο post-test σε σύγκριση με το pre-test. Εξάιρεση αποτελεί η υποκατηγορία συνεκτικότητα (coherence) στην οποία φαίνεται να υπάρχει στατιστικά μη σημαντικό αποτέλεσμα ($t_{(18)} = -1,15$, n.s.).

Πίνακας 2.

Στατιστικός έλεγχος (t-test) για τις ζευγαρωτές παρατηρήσεις των γλωσσικών χαρακτηριστικών της εξαρτημένης μεταβλητής «επιχειρηματολογικός λόγος» (N= 19)

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	x	s	Std. error mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	Sig.
				Lower	Upper		
Έκταση κειμένου	-0,89	1,20	0,27	-1,47	-0,32	-3,2	0,004
Αριθμός προτάσεων	-10,68	10,96	2,51	-15,97	-5,40	-4,24	0,000
Προτάσεις σε παράταξη	-2,00	3,70	0,85	-3,78	-0,22	-2,36	0,030
Προτάσεις σε υπόταξη	-6,42	5,79	1,33	-9,21	-3,63	-4,83	0,000
Χωρισμός παραγράφων	-0,42	1,02	0,23	-0,91	0,07	-1,80	0,088
Αριθμός λέξεων	-52,63	53,84	12,35	-78,59	-26,68	-4,26	0,000
Αριθμός λέξεων ανά πρόταση	-0,15	0,99	0,23	-0,63	0,33	-0,64	0,527
Αριθμός ιδεών	-0,58	1,26	0,29	-1,19	0,03	-2,00	0,061

Στον Πίνακα 2 παρατηρούμε ότι, για την παράμετρο των γλωσσικών χαρακτηριστικών του επιχειρηματολογικού λόγου των μαθητών για 18 βαθμούς ελευθερίας και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05, στις υποκατηγορίες έκταση κειμένου, αριθμός προτάσεων ανά κείμενο, προτάσεις σε παράταξη, προτάσεις σε υπόταξη και στον αριθμό λέξεων ανά κείμενο υπάρχουν στατιστικά σημαντικά

αποτελέσματα, αφού οι τιμές των t που βρέθηκαν είναι μεγαλύτερες από τα αντίστοιχα κριτικά t . Αντιθέτως, στις υποκατηγορίες χωρισμός παραγράφων, αριθμός λέξεων ανά πρόταση και στον αριθμό ιδεών υπάρχουν στατιστικά μη σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 3.

Στατιστικός έλεγχος (t -test) για τις ζευγαρωτές παρατηρήσεις της επικοινωνιακής διάστασης της εξαρτημένης μεταβλητής «επιχειρηματολογικός λόγος» ($N = 19$)

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	x	s	Std. error mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	Sig.
				Lower	Upper		
Ακροατήριο	0,10	0,74	0,17	-0,25	0,46	0,62	0,542
Γενική εντύπωση	-0,79	1,23	0,28	-1,38	-0,19	-2,80	0,012

Στον Πίνακα 3 παρατηρούμε ότι, για την παράμετρο της επικοινωνιακής διάστασης του επιχειρηματολογικού λόγου των μαθητών για 18 βαθμούς ελευθερίας και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05, υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στην υποκατηγορία γενική εντύπωση ($t_{(18)} = -2,80$, $p < .05$). Αντιθέτως, στην υποκατηγορία που λαμβάνει υπόψη της το ακροατήριο υπήρχε στατιστικά μη σημαντικό αποτέλεσμα ($t_{(18)} = 0,62$, n.s.).

4. Συζήτηση

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν να συμβάλει στις προσπάθειες που καταβάλλονται για τη μελέτη της ανάπτυξης του επιχειρηματολογικού λόγου στον ελληνικό χώρο με παιδιά του Δημοτικού. Στοιχεία από την εν λόγω μελέτη συνάδουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Μασσαγγούρας & Χέλμης, 2002) και

οδηγούν στην επιβεβαίωση της άποψης ότι υπάρχει η δυνατότητα ανάπτυξης γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου από τα παιδιά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έστω και αν αυτά βρίσκονται στην ηλικία των 10 ετών.

Πιο συγκεκριμένα, συγκρίνοντας τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των στοιχείων δομής των γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών στο pre-test και στο post-test, παρατηρούμε ότι υπάρχει σημαντική βελτίωση σε όλες τις υποκατηγορίες. Αυτό υποδεικνύει ότι οι μαθητές μετά τη μεσολάβηση των διδασκαλιών συνέλαβαν, έστω και διαισθητικά, τη δομή του επιχειρηματολογικού λόγου και προσπάθησαν να οργανώσουν το γραπτό τους λόγο με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαφαίνεται η συλλογιστική τους πορεία. Οι υποκατηγορίες που δυσκόλεψαν περισσότερο τους μαθητές είναι η ανασκευή της αντίθετης άποψης και το συμπέρασμα, ενώ η θέση-γνώμη του συγγραφέα και η σύνδεση τίτλου-θέματος είναι οι υποκατηγορίες που οι μαθητές βρήκαν ευκολότερες. Τα αποτελέσματα αυτά ερμηνεύονται εύκολα, αν σκεφτούμε ότι στην ηλικία των 10 ετών οι μαθητές είναι σε θέση να διατυπώνουν τη θέση τους και να την υποστηρίζουν, αλλά αδυνατούν ακόμα να έχουν πιο ολικό τρόπο θέασης των καταστάσεων. Επομένως, κατέχουν την ικανότητα έκφρασης της προσωπικής τους άποψης, αλλά αδυνατούν να ανταποκριθούν στην πολυφωνική διάσταση που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο κειμενικό είδος και να προβούν στη διαλεκτική σύνθεση των αντικρουόμενων απόψεων διατυπώνοντας το τελικό συμπέρασμα (Andriessen et al., 1996, 239· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002).

Όσον αφορά στα γλωσσικά χαρακτηριστικά των γραπτών κειμένων των μαθητών, η σύγκριση των μέσων όρων στο pre-test και στο post-test αποκαλύπτουν ότι και σε αυτήν την παράμετρο υπήρξε βελτίωση μετά τη μεσολάβηση των διδασκαλιών. Οι μαθητές στην προσπάθειά τους να διατυπώσουν την προσωπική τους άποψη, μετά τη διδακτική παρέμβαση, αύξησαν την έκταση των κειμένων τους, τον αριθμό των προτάσεων, τον αριθμό των λέξεων ανά πρόταση και τον αριθμό των ιδεών τους, δηλαδή χρησιμοποίησαν πιο πολύπλοκες συντακτικές και νοηματικές δομές. Αντιθέτως, όσον αφορά στα καθαρά τυπικά-φορμαλιστικά γλωσσικά χαρακτηριστικά, οι επιδόσεις των παιδιών ήταν χαμηλότερες μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών, αφού οι μέσοι όροι των σφαλμάτων παρουσιάζονται υψηλότεροι στο post-test σε σύγκριση με το pre-test. Έτσι, σημειώθηκαν περισσότερα γραμματικά, συντακτικά,

ορθογραφικά, εννοιολογικά σφάλματα, αύξηση των λαθών στη στίξη, στη χρήση κεφαλαίων-μικρών και στη χρήση ακατάλληλων λέξεων. Οι χαμηλότερες επιδόσεις των μαθητών στα καθαρά τυπικά-φορμαλιστικά γλωσσικά χαρακτηριστικά στο post-test θεωρούνται αναμενόμενες, αφού η διδακτική παρέμβαση επικεντρώθηκε στα στοιχεία δομής του επιχειρηματολογικού λόγου και όχι στη γραμματική και συντακτική διατύπωσή τους. Επομένως, η αύξηση της έκτασης των κειμένων αναπόφευκτα οδήγησε και στην αύξηση των γραμματικών και συντακτικών σφαλμάτων.

Σχετικά με την επικοινωνιακή διάσταση των γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών, παρατηρούμε ότι η γνωστική και γλωσσική «φόρτωση» που δημιουργείται στα παιδιά κατά τη συγγραφή του συγκεκριμένου πολύ απαιτητικού κειμενικού είδους τα απέτρεψε από το να λάβουν υπόψη τους την κατάσταση επικοινωνίας και, επομένως, να ανταποκριθούν στις κοινωνικές παραμέτρους του ακροατηρίου. Έτσι, ο μέσος όρος σε αυτήν την υποκατηγορία ήταν υψηλότερος στο pre-test σε σύγκριση με το post-test. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές εστίασαν την προσοχή τους στο περιεχόμενο και στη γλωσσική διατύπωση της γραπτής τους παραγωγής και όχι στον τελικό αποδέκτη του γραπτού τους. Αντιθέτως, η γενική εντύπωση που αποκομίστηκε από τα γραπτά σημείωσε μεγαλύτερο μέσο όρο στο post-test σε σχέση με το pre-test. Το αποτέλεσμα αυτό κρίνεται αναμενόμενο, αφού σημειώθηκε βελτίωση των μέσων όρων σε όλες σχεδόν τις υποκατηγορίες τόσο των στοιχείων δομής του επιχειρηματολογικού λόγου όσο και στα γλωσσικά χαρακτηριστικά του.

Από την περαιτέρω εξέταση των στοιχείων δομής του επιχειρηματολογικού λόγου και ιδιαίτερα αυτών που αναφέρονται ξεκάθαρα στην οργάνωση και την παρουσίαση του περιεχομένου, δηλαδή στην προσωπική άποψη, στα επιχειρήματα υπέρ της προσωπικής άποψης, στην αντίθετη άποψη, στα επιχειρήματα υπέρ της αντίθετης άποψης και στην ανασκευή της αντίθετης άποψης, βλέπουμε ότι οι επιδόσεις των μαθητών στη γραπτή παραγωγή παρουσίασαν σημαντική βελτίωση μετά τη μεσολάβηση των διδασκαλιών. Ο στατιστικός έλεγχος (t-test για εξαρτημένα δείγματα) που εφαρμόστηκε για τον περαιτέρω έλεγχο των αποτελεσμάτων έδειξε ότι σε όλες σχεδόν τις υποκατηγορίες υπήρξαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, αφού οι τιμές των t που βρέθηκαν είναι μεγαλύτερες από τα αντίστοιχα κριτικά t, για 18 βαθμούς

ελευθερίας και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. Για τις υποκατηγορίες που σημείωσαν στατιστικά μη σημαντικά αποτελέσματα, όπως η συνεκτικότητα (coherence), ο χωρισμός παραγράφων, ο αριθμός λέξεων ανά πρόταση και ο αριθμός των ιδεών, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι από τη στιγμή που οι διδασκαλίες δεν είχαν θέσει ως στόχο τους τις συγκεκριμένες παραμέτρους, δεν υπήρξε σημαντική βελτίωση στις γραπτές επιδόσεις των μαθητών.

Όλα τα παραπάνω συμπεράσματα αφορούν στο συγκεκριμένο δείγμα των δεκαεννιά (19) συμμετεχόντων που εξετάστηκε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας και δεν είναι γενικεύσιμα. Αυτό συμβαίνει για τους εξής λόγους:

α) Καταρχήν, το δείγμα των παιδιών που εξετάστηκε ήταν πολύ μικρό και για αυτό δεν μπορούμε να ξέρουμε αν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού. Άρα, δεν μπορούμε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το συγκεκριμένο δείγμα να τα γενικεύσουμε.

β) Επίσης, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε ίσως να μην μπορεί να μας δώσει μία σαφή εικόνα για τη γραπτή επίδοση των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι σε μια μελλοντική έρευνα κρίνεται σκόπιμο να προγραμματιστούν περισσότερες και πιο συστηματικές διδακτικές παρεμβάσεις.

γ) Τέλος, επειδή δεν είναι δυνατόν να γνωρίζουμε τη διάρκεια και την ένταση των θετικών αποτελεσμάτων, προτείνεται η περιοδική επανεξέταση των συμμετεχόντων.

5. Διδακτικές προεκτάσεις

Ως κειμενικό είδος τα επιχειρηματολογικά κείμενα είναι κατά πολύ δυσκολότερα από τα αφηγηματικά, τα περιγραφικά και τα πραγματολογικά και αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα του γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2001). Παρόλα αυτά, η επιχειρηματολογία είναι εξίσου οικεία στα παιδιά με την αφήγηση και την περιγραφή, αφού στο πλαίσιο των διαπροσωπικών τους σχέσεων, από μικρή ηλικία, τα παιδιά έχουν να αντιμετωπίσουν πλήθος συγκρούσεων και διαπραγματεύσεων έως ότου καταλήξουν στην επιθυμητή για αυτά λύση.

Από τα ερευνητικά δεδομένα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η έναρξη της διδασκαλίας του επιχειρηματολογικού λόγου μπορεί να λάβει χώρα στη Δ' Δημοτικού, δηλαδή στην ηλικία των 10 ετών. Σε αυτήν την ηλικία αρχίζει να αναπτύσσεται η αφαιρετική σκέψη των μαθητών, οι οποίοι πλέον είναι σε θέση να απομακρύνονται από τα άμεσα δεδομένα της εμπειρίας τους και να συλλαμβάνουν και να πραγματεύονται αφηρημένες έννοιες.

Κατά τη συγγραφή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου απαιτείται η χρήση ενός συνόλου γλωσσικών και γνωστικών διεργασιών. Κάποιες από αυτές τις διεργασίες δεν είναι ολοκληρωμένες στους μαθητές του Δημοτικού ακόμα και του Γυμνασίου. Στους μεγαλύτερους μαθητές, η δυσκολία έγκειται στον ταυτόχρονο έλεγχο των διεργασιών αυτών. Οι μικρότεροι μαθητές έχουν ανεπαρκή αυτοματισμό των γλωσσικών και επιχειρηματολογικών λειτουργιών, ενώ η κύρια δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μεγαλύτεροι μαθητές έγκειται στην ανάπτυξη των λειτουργιών ελέγχου του γραπτού τους (Marchand, Coirier & Dellerman, 1996, 366).

Τα επιχειρηματολογικά κείμενα, μέσα από τον κοινωνικό-πολιτιστικό ρόλο που διαδραματίζουν, διαμορφώνουν ανάλογες εσωτερικές δομές, που είναι έξω από τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών και γι' αυτό πρέπει αυτές να διδαχτούν άμεσα, μέσα σε ένα πλαίσιο «φθίνουσας καθοδήγησης» (Ματσαγγούρας, 2001, 107).

Πολλά από τα προβλήματα των μαθητικών γραπτών δεν οφείλονται στην άγνοια ενδοπροτασιακών γραμματικών δομών, αλλά στην αδυναμία αποτελεσματικής διαχείρισης των συμβάσεων του γραπτού κειμένου και των κειμενικών δομών, κυρίως λόγω της επίδρασης της προφορικής επικοινωνίας στο γραπτό κείμενο (Αρχάκης, 2005, 13). Τα επτά κριτήρια κειμενικότητας μπορούν να αξιοποιηθούν κατά το σχολιασμό και την επεξεργασία των μαθητικών κειμένων (προφορικών και γραπτών).

Η παραγωγή γραπτών εργασιών συμβάλλει στην προώθηση της σχολικής γνώσης. Για να υπάρξει η αναμενόμενη βελτίωση και ο μετασχηματισμός των εννοιολογικών και των γνωστικών σχημάτων του μαθητή, πρέπει το θέμα της γραπτής εργασίας, γενικότερα, και τα επιμέρους ερωτήματά της, ειδικότερα, να οδηγούν τα υπάρχοντα νοητικά του σχήματα σε αδιέξοδο. Η συνειδητοποίηση της ανεπάρκειας αυτής οδηγεί το μαθητή, τις περισσότερες φορές, σε αναζήτηση αποτελεσματικότερων

σημάτων, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget. Εργασίες που εμπεριέχουν διαδικασίες οργάνωσης, ερμηνείας και διαλεκτικής αντιπαράθεσης πληροφοριών και ιδεών οδηγούν σε αδιέξοδο τα ατελή σχήματα και ωθούν το μαθητή στην τροποποίησή τους ή στην αντικατάστασή τους με αποτελεσματικότερα σχήματα.

Πέρα από την ίδια τη φύση του γραπτού λόγου, η διαδικασία παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου έχει στοιχεία εναλλακτικής οργάνωσης και σύνθεσης των πληροφοριών. Για παράδειγμα, η παραγωγή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου απαιτεί, αρχικά, τη διαμόρφωση ενός διαγράμματος, στη συνέχεια, την αναζήτηση, επιλογή και συσχέτιση δεδομένων που αναπτύσσουν και, ταυτόχρονα, τροποποιούν το αρχικό διάγραμμα και, τέλος, τη διατύπωση συμπερασμάτων, όπου ο γράφων διαμορφώνει προσωπική θέση μέσα από την επεξεργασία πλήθους ετερογενών στοιχείων.

Ιδιαίτερα βοηθητική είναι η συλλογική εργασία για τη σύνθεση των επιχειρηματολογικών κειμένων, που ενέχουν σύμφυτο το στοιχείο της αντιπαράθεσης, το οποίο αναπτύσσεται με φυσικό τρόπο στα πλαίσια της συλλογικής εργασίας (Ματσαγγούρας, 2001, 190). Η συνεργαζόμενη μικροομάδα, μέσα από την επικοινωνία και τη διαφοροποίηση των μελών της, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μεταβούν ομαλά από το διαλογικό στοιχείο στο μονολογικό, που απαιτείται για τη συγγραφή γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων. Πλήθος ερευνών τα τελευταία χρόνια κάνει λόγο και αναδεικνύει την αξία του συνεργατικού γραψίματος (Vacca & Linek, 1992, 150· Hayes, 2000, 12· Tynjälä, Mason & Lonka, 2001, 16). Το συνεργατικό γράψιμο βοηθάει στη βελτίωση των ατομικών επιδόσεων και αποτελεί εξαιρετική μέθοδο για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων που σχετίζονται με το γράψιμο. Αυτό συμβαίνει επειδή οι μαθητές με αδυναμίες δεν έχουν λόγο να κρύβονται πίσω από την πολυπληθή ομάδα της τάξης, κάθε μαθητής συμμετέχει ενεργά και, επίσης, το προσωπικό ρίσκο της λανθασμένης απάντησης είναι μικρό.

Μέσα στη σχολική τάξη ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες συνεργατικής μάθησης, ώστε οι μαθητές να δουλεύουν πάνω στις βασικές κειμενικές δομές και να συνεργάζονται μεταξύ τους και, με αυτόν τον τρόπο, να μπορούν να εφαρμόζουν, να συνθέτουν και να αναλύουν τις πληροφορίες που

σχετίζονται με το περιεχόμενο της κάθε θεματικής περιοχής (Bertelsen & Fischer, 2003).

Το πιο πρόσφορο μέσο για την επίτευξη των στόχων της ομαδικής εργασίας είναι ο διάλογος. Ο διάλογος δε βοηθάει μόνο στην παραγωγή ισχυρών επιχειρημάτων, αλλά οδηγεί, με τις συνθήκες διαπραγμάτευσης που δημιουργεί, και στη βαθύτερη κατανόηση των αντικρουόμενων θέσεων. Το άτομο αναγκάζεται όχι μόνο να παράγει ισχυρά επιχειρήματα για τη στήριξη της θέσης του, αλλά και να εμπλακεί σε διαδικασία πρόβλεψης και ανασκευής της αντίθετης άποψης και, με αυτόν τον τρόπο, να αποκτήσει μεγαλύτερη συνείδηση των σκέψεών του. Έτσι, ο διάλογος μπορεί να ωθήσει το άτομο στην ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης και στην επανατοποθέτησή του απέναντι στα κοινωνικά θέματα.

Βιβλιογραφία

Andriessen, J., Coirier, P., Roos, L., Passerault, J. M. & Bert - Erbol, A. 1996. Thematic and structural planning in constrained argumentative text production. In G. Rijlaarsdam, H. van de Bergh & M. Couzijn (eds.), *Theories, Models and Methodology In Writing Research* (pp. 237-251). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Αρχάκης, Α. 2005. *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Bertelsen, C. & Fischer, J. 2003. "Mediating expository text: Scaffolding and the use of multimedia curricula". *Reading Online*, 6, 5.

Coirier, P. 1996. Composing argumentative texts: Cognitive and / or textual complexity. In G. Rijlaarsdam, H. van de Bergh & M. Couzijn (eds.), *Theories, Models and Methodology In Writing Research* (pp. 317-338). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Hayes, J. R. 1996. A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 1-27). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Marchand, E., Coirier, P. & Dellerman, P. 1996. Textualization and polyphony in argumentative composition. In G. Rijlaarsdam, H. van de Bergh & M. Couzijn (eds.), *Theories, Models and Methodology In Writing Research* (pp. 366-380). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Ματσαγγούρας, Η. 2001. *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. 2002. Ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου κατά τη σχολική ηλικία: Θεωρητική παρουσίαση, ερευνητική στήριξη και διδακτική αξιοποίηση ενός μοντέλου. Στο Γ. Καυγάλης και Α. Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, τομ. Α', Ιωάννινα: Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε.

Oostdam, R. J. 1996. Empirical research to argumentation in written discourse. In G. Rijlaarsdam, H. van de Bergh & M. Couzijn (eds.), *Effective Teaching and Learning of Writing: Current Trends in Research* (pp. 287-299). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. 2000. Ο ρόλος του γραμματισμού στη νέα χιλιετία. Στο Π. Παπούλια (επιμ.), *Γραμματισμός στα Βαλκάνια: Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον* (σελ. 9-32). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. 2001. Η ανάπτυξη γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: Μια εμπειρική έρευνα. Στο Μ. Βάμβουκα & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας* (σελ. 268-280), τ. Α'. Αθήνα: Ατραπός.

Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. 2001. Writing as a learning tool: An introduction. In G. Rijlaarsdam (series ed.) & P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (vol. eds.), *Studies in Writing : Vol. 7. Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice* (pp. 7-22). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Vacca, R. T. & Linek, W. M. 1992. Writing to Learn. In J. W. Irwin & M. A. Doyle (eds.), *Reading / Writing Connections: Learning from research* (pp. 145-159). Newark, DE: International Reading Association.

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας