

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ: ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ
ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ e-
ΜΟΡΦΕΣ)»

ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ ΑΠΟ
ΜΑΘΗΤΕΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΟΥ

ΘΩΜΑ ΣΤΑΘΕΛΑΚΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΤΖΙΜΟΓΙΑΝΝΗΣ

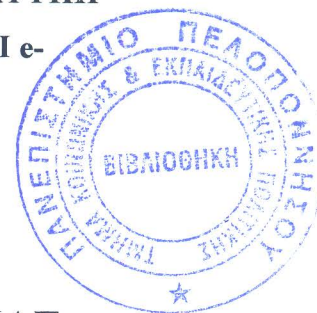
ΚΟΡΙΝΘΟΣ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2010

009477

27 ΙΑΝ. 2011

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ: ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ
ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ e-
ΜΟΡΦΕΣ)»



ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ ΑΠΟ
ΜΑΘΗΤΕΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΟΥ

ΘΩΜΑ ΣΤΑΘΕΛΑΚΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΤΖΙΜΟΓΙΑΝΝΗΣ

ΚΟΡΙΝΘΟΣ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2010

000000

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η ενσωμάτωση και χρήση της των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και συγκεκριμένα η παραγωγή λόγου (παράγραφος, περιγραφή, αφήγηση και επιχειρηματολογία), μέσω επεξεργασίας κειμένου (Ε.Κ.). Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε στο Γυμνάσιο Ισθμίας, του Νομού Κορινθίας, το Νοέμβριο του 2009. Η διδακτική αυτή παρέμβαση σχεδιάστηκε και οργανώθηκε κατά τη διδασκαλία της ενότητας «Παραγωγή Λόγου» της Α' Γυμνασίου.

Αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο (θεωρίες μάθησης και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Γλώσσας), στο οποίο στηρίχθηκε η συγκεκριμένη έρευνα. Ακολουθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών εργασιών και η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε (το πώς σχεδιάστηκε η έρευνα και ποια ήταν η ερευνητική διαδικασία). Τα αποτελέσματα που προκύπτουν στηρίζονται σε συνδυασμό μεθόδων (τήρηση ημερολογίου, ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των κειμένων των μαθητών και ερωτηματολόγιο) και καταδεικνύουν ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση του παραγόμενου λόγου των μαθητών που χρησιμοποίησαν την επεξεργασία κειμένου. Οι Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας λειτούργησαν ως ένα ενεργό και εποικοδομιστικό μαθησιακό περιβάλλον που κινητοποίησε όλους τους μαθητές, προάγοντας την αυτενέργεια, την αυτονομία, την αλληλεπίδραση και τον πειραματισμό.

Η συγκεκριμένη εργασία επιχειρεί να συμβάλει στη διερεύνηση τόσο της αποτελεσματικότητας των ΤΠΕ (προϋποθέσεις ένταξης και λειτουργίας τους, ακριβής σχεδιασμός και οργάνωση της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, ορθές διδακτικές παρεμβάσεις, χρήση κατάλληλων ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών και ρόλος του διδάσκοντα) στη γλωσσική διδασκαλία και μάλιστα στο κρίσιμο και ευαίσθητο αντικείμενο της παραγωγής λόγου, όσο των αναγκών που προκύπτουν από τέτοιες παρεμβάσεις, οι οποίες επιδιώκουν να βελτιώσουν το υφιστάμενο διδακτικό και μαθησιακό πλαίσιο.

Πίνακας περιεχομένων

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	5
Κεφάλαιο 2. Θεωρητικό πλαίσιο.....	11
2.1. Θεωρίες μάθησης.....	11
2.2. Μάθηση της Γλώσσας με τη Βοήθεια Υπολογιστή (ΜΓΒΥ).....	17
2.3. Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Γλώσσας.....	18
2.4. Προτάσεις χρήση και αξιοποίησης της Ε.Κ. στη γλωσσική διδασκαλία.....	22
2.5. Διδακτικές παρεμβάσεις της Γλώσσας.....	23
2.6. Διδακτική των κειμένων.....	26
Κεφάλαιο 3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	28
3.1. Η χρήση της επεξεργασίας κειμένου στη διδασκαλία της Γλώσσας.....	28
3.2. Η ένταξη άλλων εφαρμογών των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία.....	43
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία.....	49
4.1. Σχεδιασμός της έρευνας.....	49
4.2. Ερευνητική διαδικασία.....	51
4.2.1. Προετοιμασία της έρευνας - Ενημέρωση των μαθητών.....	51
4.2.2. Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης.....	51
4.2.3. Σύνταξη σχεδίου μαθήματος.....	52
4.2.4. Προετοιμασία των μαθητών.....	53
4.2.5. Περιγραφή ρόλων – Δραστηριότητες των μαθητών.....	54
4.2.6. Γλωσσικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος.....	57
4.2.7. Ενέργειες του εκπαιδευτικού.....	58
4.2.8. Τρόπος εργασίας των μαθητών.....	59
4.2.9. Πλαίσιο ενεργειών των μαθητών.....	60

4.2.10. Αναλυτική παρουσίαση της εργασίας των μαθητών (επεξεργασία κειμένων).....	61
4.2.11. Αξιολόγηση των μαθητών.....	62
4.2.12. Περιγραφή των μέσων – εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν.....	64
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα.....	66
5.1. Παρατηρήσεις που καταγράφηκαν στο ημερολόγιο.....	66
5.2. Αποτελέσματα αξιολόγησης των παραδοτέων αρχείων (ασκήσεων και κειμένων).....	67
5.3. Αποτελέσματα αξιολόγησης δοκιμασιών (τεστ).....	89
5.4. Ερωτηματολόγιο.....	92
Κεφάλαιο 6. Ανάλυση – Συζήτηση.....	98
Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα.....	107
Επίλογος.....	111
Βιβλιογραφία.....	117
Παραρτήματα.....	130

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα έχει επικεντρωθεί στη μελέτη των δυνατοτήτων των ΤΠΕ και της συμβολής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Roblyer, 2006). Η διερεύνηση των ερωτημάτων που εύλογα προκύπτουν σχετικά με τη χρησιμότητα της εισαγωγής των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας προϋποθέτει απαντήσεις σχετικά με το ποιοι είναι οι στόχοι του μαθήματος, με ποια μέθοδο θα μπορούσαν να εξυπηρετηθούν αποτελεσματικότερα αυτοί και με ποια από τα μέσα που έχουμε στη διάθεσή μας μπορούμε να τους επιτύχουμε.

Οι στόχοι του Προγράμματος Σπουδών δίνουν έμφαση στο φυσικό λόγο και στην παραγωγή του και συνεπώς υπάρχει ανάγκη για εισαγωγή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να συνάδουν με τους στόχους αυτούς. Το βασικό ερώτημα που προκύπτει είναι το αν οι εφαρμογές των ΤΠΕ είναι κατάλληλες και μπορούν να συμβάλλουν στη γλωσσική διδασκαλία με θετικό και αποτελεσματικό τρόπο (Κουτσογιάννης, 2002).

Αυτό ακριβώς μελετά και η συγκεκριμένη έρευνα, το αν δηλαδή η επεξεργασία κειμένου, ως εφαρμογή των ΤΠΕ, μπορεί να ενσωματωθεί και να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και ειδικά στην παραγωγή λόγου. Η μελέτη περίπτωσης, που παρουσιάζεται στην εργασία αυτή, έλαβε χώρα το Νοέμβριο του 2009 στο Γυμνάσιο Ισθμίας, του Νομού Κορινθίας. Ο διδάσκοντας-ερευνητής σχεδίασε και οργάνωσε μια διδακτική παρέμβαση, κατά τη διδασκαλία της Ενότητας «Παραγωγή Λόγου» της Α' Γυμνασίου. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) του Γυμνασίου, οι οποίες είχαν ίδιο αρχικό επίπεδο (ίδιος Μέσος Όρος επίδοσης).

Αναγνωρίζοντας ότι οι δεξιότητες παραγωγής λόγου είναι υψηλού επιπέδου και βοηθούν το μαθητή να σκέφτεται και να εκφράζεται σωστά, η σημασία της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο ότι αντικείμενό της είναι η εξέταση της συμβολής της επεξεργασίας κειμένου στη βελτίωση της γλωσσικής παραγωγής. Οι στόχοι της ερευνητικής αυτής προσπάθειας επικεντρώθηκαν στο να καταδείξουν αν η διαδικασία που ακολουθήθηκε μέσω της χρήσης της

συγκεκριμένης εφαρμογής (E.K.) βελτιώνει τη σύνθεση κειμένου και αν η στάση και οι πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με το γλωσσικό αυτό αντικείμενο άλλαξαν προς το καλύτερο. Επίσης, μελετήθηκε το αν η επεξεργασία κειμένου λειτούργησε ως κίνητρο, αν δηλαδή τόνωσε το ενδιαφέρον και τη δημιουργικότητα των μαθητών, κατά την παραγωγή λόγου.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα τους φιλόλογους είναι το πώς η παραγωγή λόγου μπορεί να γίνει μέσω των ΤΠΕ. Από τη δεκαετία του '80 και του '90 οι έρευνες επικεντρώθηκαν στη χρήση της επεξεργασίας κειμένου κατά τη σύνθεση κειμένων και όλες συμφωνούν ότι το πρόγραμμα αυτό ενισχύει το κίνητρο, τη δημιουργικότητα και ενθαρρύνει τη γλωσσική έκφραση (Pearson, 1986). Ο Hyland (1990) ισχυρίζεται ότι η επεξεργασία κειμένου είναι ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο που προσφέρει πολλές δυνατότητες δημιουργίας και χειρισμού κειμένων, μια και οι μαθητές μπορούν να πειραματίζονται σε ένα τέτοιο ευέλικτο περιβάλλον και έτσι, με ευκολία αναπτύσσουν τις ιδέες τους. Οι μαθητές αποκτούν αυτονομία σε ένα πλαίσιο που είναι μαθητοκεντρικό και μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του μαθήματος.

Οι Lam & Pennington (1995) υποστηρίζουν ότι η επεξεργασία κειμένου λειτούργησε καινοτομικά και εμπύχωσε τους μαθητές που τον χρησιμοποίησαν, αποτελώντας κίνητρο γι' αυτούς και ανακουφίζοντάς τους από διάφορους περιορισμούς, όπως ορθογραφικά λάθη και δυσανάγνωστα κείμενα. Ο Jarvis (1997) αναφέρει ότι η επεξεργασία και οι συνεχείς αναθεωρήσεις των κειμένων από τους μαθητές που τα δημιουργούν λειτούργησαν θετικά στο τελικό αποτέλεσμα, αλλά και ο Tynjala (1998) διατείνεται ότι η επεξεργασία κειμένου ευνοεί όχι μόνο την κριτική και δημιουργική σκέψη, αλλά και τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (σύνθεση κειμένου και αξιολόγησή του).

Ο MacArthur (1999) αναφέρει ότι η αναθεώρηση του κειμένου, μέσω επεξεργασίας κειμένου είναι πιο εύκολη, καθώς δε χρειάζεται αντιγραφή και ειδικά ο ελεγκτής ορθογραφικών λαθών μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να διορθώσουν μόνοι τους τα λάθη τους και έτσι να ασχοληθούν με τη δομή και το περιεχόμενο των κειμένων τους. Επιπροσθέτως, ο Koet (1999) αναγνωρίζει ότι η

Ε.Κ. χρησιμοποιείται ευρέως στη γλωσσική μάθηση και διατείνεται ότι ένα τέτοιο περιβάλλον προσφέρει αλληλεπίδραση, πλούσια ανατροφοδότηση στους μαθητές.

Οι Esch & Zahner (2000) υποστηρίζουν ότι οι ΤΠΕ ευνοούν την εξατομικευμένη μάθηση και βοηθούν τους εκπαιδευόμενους στη δόμηση και αναδόμηση στις γνώσης, ενώ ο Lee (2000) χαρακτηρίζει την Ε.Κ. πολύτιμο εργαλείο στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών και πιστεύει ότι οι ΤΠΕ δημιουργούν ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο (παρωθητικό και εποικοδομιστικό περιβάλλον), όπου ο δάσκαλος αναλαμβάνει ένα νέο ρόλο, συμβουλευτικό και καθοδηγητικό.

Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση του Zhao (2003) έδειξε ότι οι μαθητές που χρησιμοποίησαν Ε.Κ. στο μάθημα της Γλώσσας απέδωσαν καλύτερα, μια και συμμετείχαν περισσότερο και είχαν μεγαλύτερη γλωσσική παραγωγή. Οι Goldberg et.al. (2003) κατέδειξαν ότι η Ε.Κ. βοήθησε τους μαθητές να συνθέσουν κείμενα που είχαν καλύτερη ποιότητα, αφού συμμετείχαν περισσότερο στην επιθεώρηση και στον έλεγχο της εργασίας τους κατά τη διάρκεια της σύνθεσης αυτής.

Οι Webb & Cox (2004) υποστηρίζουν ότι η Ε.Κ. επιτρέπει την ανεξάρτητη εργασία των μαθητών (εξατομίκευση και ελευθερία δράσης), καθώς ο εκπαιδευτικός δε χρειάζεται να επεμβαίνει συχνά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του. Νεότερη έρευνα έδειξε ότι η χρήση της Ε.Κ. αυξάνει την πιθανότητα των μαθητών να παράγουν περισσότερες ιδέες (καταιγισμός ιδεών) και έτσι έχουν καλύτερα αποτελέσματα στη γλωσσική παραγωγή (O'Dwyer et.al., 2005).

Η Ε.Κ. ευνοεί το δημιουργικό γράψιμο και προσφέρει νέα δεδομένα στην γλωσσική εκπαίδευση, ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον που επιτρέπει την εξερεύνηση, τη δοκιμή, την ανάλυση και την κριτική σκέψη (Loveless, 2006). Η Chapelle (2008) υποστηρίζει ότι η Ε.Κ. είναι ένα καινοτόμο και ευέλικτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ελκύει τους μαθητές και τους επιτρέπει να εργαστούν με αυθεντικό τρόπο, προσφέροντάς τους πολλές και ποικίλες επιλογές κατά τη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας.

Το γλωσσικό μάθημα, αναμφίβολα θεωρείται μείζονος σημασίας και γι' αυτό η εκπαίδευση των μαθητών είναι πολυετής, μια και πρέπει να καλυφθούν πολλά θεματικά και γνωστικά πεδία. Ένα από τα καίρια γνωστικά γλωσσικά αντικείμενα είναι και η παραγωγή (γραπτού) λόγου. Η διδασκαλία του ξεκινά από το Δημοτικό, υπό τη μορφή δημιουργίας μικρών κειμένων-εκθέσεων (είναι γνωστή η δραστηριότητα «Σκέφτομαι και γράφω»). Όμως, η αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος για ορθή γραπτή έκφραση των μαθητών αμφισβητείται, μια και πολλοί μαθητές έρχονται στο Γυμνάσιο, χωρίς ανεπτυγμένες δεξιότητες γραπτής έκφρασης. Συνεπώς, ο καθηγητής της Γλώσσας καλείται να αφιερώσει πολλές διδακτικές ώρες, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές πώς πρέπει να συνθέτουν δικά τους κείμενα που να πληρούν τις προϋποθέσεις (κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο και κατάλληλο περιεχόμενο και δομή, ανάλογα με το κειμενικό είδος) (Κουτσογιάννης, 2002β).

Αυτό οδήγησε τη συγκεκριμένη μελέτη προς την κατεύθυνση της διερεύνησης της γλωσσικής παραγωγής, μέσω αποτελεσματικών και καινοτόμων εργαλείων. Δεδομένου ότι οι ΤΠΕ παρέχουν τέτοια εργαλεία, δημιουργήθηκε η ανάγκη για μελέτη του συγκεκριμένου θεματικού πεδίου «Παραγωγή λόγου μέσω των ΤΠΕ». Η Ε.Κ. επιλέχθηκε, καθώς θεωρείται η κατεξοχήν εφαρμογή για γλωσσικές δραστηριότητες (η φύση αυτού του εργαλείου συνάδει με το γλωσσικό μάθημα) (De Szendeffy, 2005). Μια σειρά μελετών, εδώ και 25 χρόνια, μόνο θετικά αποτελέσματα έχουν να καταδείξουν για τη χρήση της Ε.Κ. και έτσι, επιλέχθηκε ως το πιο κατάλληλο εκπαιδευτικό εργαλείο (Golberg et.al., 2003).

Όμως πρέπει να αναφερθεί ότι η εκπαιδευτική έρευνα είναι δύσκολη και απαιτητική, γιατί οι ερευνητές έρχονται αντιμέτωποι με πολύπλοκους παράγοντες που αλληλεπιδρούν ταυτόχρονα (Ιωσηφίδης, 2008). Αυτό σε συνδυασμό με το ευρύ πεδίο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας οδήγησαν τον ερευνητή να περιορίσει το αντικείμενο της έρευνάς του, στην παραγωγή λόγου αποκλειστικά με Ε.Κ. Η επεξεργασία κειμένου δε θα μπορούσε να συνδυαστεί με άλλη εκπαιδευτική εφαρμογή, καθώς ούτε ο ερευνητικός χρόνος επαρκούσε για ένα τέτοιο εγχείρημα, αλλά ούτε και τα ερευνητικά αποτελέσματα θα ήταν ασφαλή, λόγω του πολυσύνθετου

ερευνητικού πεδίου. Εξάλλου, είναι γνωστό ότι μια αξιόπιστη ποιοτική έρευνα πρέπει να περιορίζει το πεδίο της σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια, αν θέλει να είναι επιτυχής και αποτελεσματική (Mason, 2003).

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να καταλήξει σε συμπεράσματα που θα μπορέσουν να ωφελήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα και ειδικά τους φιλολόγους στη διδασκαλία της Γλώσσας. Για την πραγμάτωση της συγκεκριμένης έρευνας ήταν αναγκαία η χρήση συγκεκριμένης ορολογίας στο κύριο σώμα της εργασίας. Ακολουθεί η παράθεση των κυριότερων όρων με τον ορισμό και τη συντομογραφία τους, όπου χρειάζεται.

Διδασκαλία-Διδακτική: Είναι η διδασκαλία που λαμβάνει χώρα σε θεσμικά κατοχυρωμένους φορείς (σχολείο, πανεπιστήμιο κτλ.). Συχνά, το περιεχόμενο της καθορίζεται από κάποιο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ένα κείμενο που περιγράφει το αναμενόμενο σύνολο των ενεργειών που προτείνεται να πραγματοποιηθούν κατά τη διδασκαλία καθώς και το γνωστικό περιεχόμενο που θεωρείται ότι αφορά Δανασσής-Αφεντάκης, 1997). Υποστηρικτικά προς το έργο της διδασκαλίας ενεργοποιείται ο κλάδος της διδακτικής, σκοπός της οποίας είναι η μελέτη της διδακτικής-μαθησιακής πορείας σε μια διδασκαλία, η καταγραφή προβλημάτων και η διατύπωση νέων διδακτικών προτάσεων ή η αξιολόγηση παλαιότερων. Με άλλα λόγια, συνολικά, η σχολική διδασκαλία διεξάγεται σύμφωνα με ορισμένες παιδαγωγικές αρχές και επιδιώκει να ικανοποιήσει τις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες (Δορμπαράκης, κ.ά., 1989).

Μάθηση: Είναι η διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας το υποκείμενο αποκτά γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές και αξίες μέσα από γνωστικές διαδικασίες (Δορμπαράκης, κ.ά., 1989).

Μάθηση με τη βοήθεια Η/Υ - Ηλεκτρονική Μάθηση (e-learning): Είναι η διαδικασία κατά την οποία κάποιος μαθαίνει – εκπαιδεύεται με την χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ ή ICT): Είναι το σύνολο των εφαρμογών, προγραμμάτων και συστημάτων που σχετίζονται με την παραγωγή, αποθήκευση, διαχείριση και μετάδοση πληροφοριών κάθε τύπου, καθώς και με την επίτευξη επικοινωνίας.

Computer Assisted Learning (CAL): Μάθηση με τη βοήθεια Η/Υ

Computer Assisted Language Learning (CALL): Μάθηση της Γλώσσας με τη βοήθεια Υπολογιστή (ΜΓΒΥ)

(Αναλυτικό) Πρόγραμμα Σπουδών: Με τον όρο αυτό εννοούμε τη -συνήθως γραπτή- διατύπωση των χαρακτηριστικών μιας διδακτικής πρότασης. Τυπικές παράμετροι ενός αναλυτικού προγράμματος είναι οι στόχοι του, το περιεχόμενο στο οποίο αναφέρεται, οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί, οι διαδικασίες που προτείνει ή οι προτάσεις αξιολόγησής του. Η διδακτική πρόταση μπορεί να αφορά τη διδασκαλία μιας ολόκληρης εκπαιδευτικής βαθμίδας ή τάξης σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή σε σύνολο γνωστικών αντικειμένων (Δορμπαράκης, κ.ά., 1989).

Επεξεργασία κειμένου (E.K.): διαδικασία παραγωγής και επεξεργασίας κειμένων (σύνθεση, διόρθωση, μορφοποίηση και εκτύπωση), μέσω Η/Υ.

Παραγωγή (γραπτού) λόγου: Δημιουργία γραπτών κειμένων που υπακούουν σε συμβάσεις που επιβάλλονται από το είδος του λόγου στο οποίο ανήκουν και αφορούν τόσο τη μορφή του, όσο και τη δομή και το περιεχόμενό του.

Κεφάλαιο 2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Θεωρίες μάθησης

Οι τρεις καθοριστικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη μάθηση και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους είναι η συμπεριφορά, το περιβάλλον και η γνώση. Δηλαδή, τα γεγονότα του περιβάλλοντος (π.χ. η εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας) επηρεάζουν το μαθητή και τροποποιούν τη συμπεριφορά του, αλλά και αυτή επηρεάζει με τη σειρά της το περιβάλλον (αλληλεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων) (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000). Έτσι, η αγωγή αυτή και οι μαθησιακές εμπειρίες δημιουργούν γνωστικές ικανότητες.

Η χρήση γνωστικών στρατηγικών και η επεξεργασία των πληροφοριών επιφέρει ωρίμανση του εγκεφάλου και ανάπτυξη. Οι ΤΠΕ, ως ένα γνωστικό και πληροφοριακό περιβάλλον, παίζουν σπουδαίο ρόλο στην ενίσχυση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Κάθε διδασκαλία που στηρίζεται στους Η/Υ κύριο σκοπό έχει να βοηθήσει όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς ενισχύοντας το διδακτικό τους έργο, αλλά και τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν νέες γνώσεις – οικοδομώντας τις στις ήδη υπάρχουσες – και να αναπτύξουν δεξιότητες υψηλού επιπέδου (Κουτσογιάννης, 2001). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ θεωρούνται γνωστικά ή νοητικά εργαλεία που συνδυάζονται άμεσα με τις διάφορες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες.

Η πρώτη θεωρία που συνδυάστηκε με την προσπάθεια ένταξης των Η/Υ στην εκπαίδευση ήταν η συμπεριφοριστική. Επικεντρώνεται στην πληροφορία - γνώση και στο πώς αυτή συμβάλλει στην τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Στο συμπεριφορισμό, οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι πρέπει να είναι διατυπωμένοι με συγκεκριμένη και σαφή περιγραφή των επιδιωκόμενων αλλαγών στις γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες των μαθητών. Επίσης, οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι, όπως και η συγκεκριμένη διδακτική ύλη, πρέπει να αναλύονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι διακριτά τα βήματα ή τα στάδια της προόδου (επίτευξη των στόχων). Η αξιολόγηση του κάθε μαθητή μπορεί να γίνεται σύμφωνα με το πόσο έχει προοδεύσει σε σχέση με το στάδιο που βρισκόταν προηγουμένως και όχι με βάση τις επιδόσεις των συμμαθητών του (Κατσαρού, 2001). Σε ένα τέτοιο εξατομικευμένο πλαίσιο,

ακόμα και οι αδύναμοι μαθητές μπορούν να έχουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας, να τους δοθεί χρόνος και κατάλληλη ενίσχυση.

Με τη διδασκαλία μέσω Η/Υ αξιοποιούνται πολλά θετικά στοιχεία του συμπεριφορισμού, όπως η δυνατότητα του μαθητή να ακολουθεί το δικό του ρυθμό μάθησης και το δικαίωμά του να κάνει λάθη σε μια διαδικασία δοκιμής και πλάνης. Έτσι, οι μαθητές φθάνουν σε επιθυμητό αποτέλεσμα μέσα σε ένα θετικό κλίμα ενίσχυσης και επιβράβευσης των σωστών απαντήσεών τους (Αλιμήσης, 2003).

Ένα εκπαιδευτικό λογισμικό, που λειτουργεί στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης, είναι «κλειστού τύπου», καθώς δίνει έμφαση στην παρουσίαση της πληροφορίας και στην απομνημόνευσή της. Τα προγράμματα αυτά ανήκουν στην κατηγορία της καθοδηγούμενης διδασκαλίας από τους Η/Υ (συστήματα εξάσκησης και πρακτικής-drill and practice) (Κόμης, 2004). Έτσι, προωθείται η ενεργός και διαρκής συμμετοχή του εκπαιδευόμενου κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητές του.

Αν και η συμπεριφοριστική θεώρηση έχει υποχωρήσει και έχει δώσει τη θέση της στον εποικοδομισμό και την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, έχει προσφέρει βασικές αρχές στη σχεδίαση και χρήση των εφαρμογών των ΤΠΕ. Αναμφισβήτητα, επέδρασε πολύ στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των διδακτικών συστημάτων, τα οποία ευνοούν την εξατομίκευση της διδασκαλίας, βασισμένη στους προσωπικούς ρυθμούς, τις ξεχωριστές γνώσεις και την πορεία του κάθε εκπαιδευόμενου, αλλά και τη σταδιακή μάθηση, δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι περνούν στην επόμενη μαθησιακή φάση, μόνο όταν έχει κατανοηθεί πλήρως η προηγούμενη (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Η εποικοδομιστική προσέγγιση στηρίζεται στην οικοδόμηση της γνώσης από το μαθητή. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι κατέχουν ήδη γνώσεις και οι νέες οικοδομούνται πάνω σε αυτές. Συνεπώς συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή, ενεργώντας και ανακαλύπτοντας. Η ανακαλυπτική μάθηση εστιάζει στην προσοχή και κατανόηση από τους μαθητές των δομών και των επιστημονικών αρχών-κανόνων-νόμων ενός γνωστικού αντικειμένου (Ράπτης & Ράπτη, 1997).

Τόσο η ανακαλυπτική, όσο και η εποικοδομιστική μάθηση παρέχουν πολύτιμες εμπειρίες σχετικά με τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, ενθαρρύνουν την έκφραση και την εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία (ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο όχι μόνο δρα, αλλά και σκέφτεται γύρω από αυτή τη δράση, αναπτύσσοντας νέες τεχνικές, στρατηγικές και νέους συλλογισμούς) (Κόμης 2004, Τζιμογιάννης 2007). Οι δεξιότητες αυτές είναι υψηλού επιπέδου, καθώς ο μαθητής χρησιμοποιεί όχι μόνο τη δηλωτική (τι) και τη διαδικαστική γνώση (πώς) αλλά και τη μεταγνώση.

Ειδικά για τον κοινωνικό εποικοδομισμό σπουδαίο ρόλο παίζουν τόσο το κοινωνικό, όσο και το πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι γνωστικές διεργασίες. Η μάθηση είναι αποτέλεσμα της νοητικής προσπάθειας των μαθητών, οι οποίοι ζουν και αναπτύσσονται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Όμως και οι ενήλικοι (εκπαιδευτικοί) τελούν σημαντικό ρόλο, μια και παρέχουν το πλαίσιο στήριξης, διαμεσολάβησης και καθοδήγησης στη μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η ανάπτυξη της νόησης του μαθητή πηγάζει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του με τους φορείς κοινωνικοποίησής του, όπως είναι το σχολείο. Στη διαδικασία αυτή η γλώσσα παίζει ουσιαστικό ρόλο. Η γλώσσα είναι ένα βασικό πολιτισμικό εργαλείο, με το οποίο ο μαθητής οικοδομεί τη σκέψη του, κατανοεί τον κόσμο γύρω του και διαμορφώνει την ταυτότητά του (Κουτσογιάννης, 2002β). Ανοίγει, δηλαδή, το δρόμο για την ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων. Κάθε μαθητής, δηλαδή, επηρεάζεται από το κοινωνικό του πλαίσιο και γι' αυτό είναι δυνατή η επικοινωνία μεταξύ ατόμων της ίδιας πολιτισμικο-γλωσσικής κοινότητας (Widdowson, 1990).

Έτσι, κάθε μαθητής μέσα από την καθοδήγηση και τη συνεργασία με έμπειρους ενηλίκους αναπτύσσεται και φτάνει σε ένα άλλο επίπεδο. Άρα καλύπτει μια απόσταση, η οποία ονομάζεται ζώνη της επικείμενης (γνωστικής) ανάπτυξης. Κάθε διδασκαλία, λοιπόν, πρέπει να οδηγεί το μαθητή σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο γνώσεων και γνωστικών λειτουργιών, από αυτό στο οποίο βρίσκεται. Ο εκπαιδευτικός παρέχει το διδακτικό πλαίσιο στήριξης (scaffolding) των μαθητών στα στάδια γνωστικής ανάπτυξής τους (Jonassen et.al, 2003). Δε

λειτουργεί ως κάτοχος της γνώσης, την οποία διοχετεύει στους μαθητές. Κατά το Vygotsky, λοιπόν, είναι πολύ σημαντική η παρέμβασή του, όταν λειτουργεί καθοδηγητικά, συντονιστικά, υποστηρικτικά, ενισχυτικά, συμβουλευτικά και διαμεσολαβητικά, παρέχοντας ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, με προκαθορισμένη/δομημένη πορεία και στρατηγικές/τεχνικές (κατάλληλα ψυχοπαιδαγωγικά και πολιτισμικά εργαλεία, γνωστικές δραστηριότητες και εμπειρίες) (Garrison & Anderson, 2001). Τα περιβάλλον αυτά επιτρέπει στους μαθητές να εργάζονται στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους, να δομούν τη γνώση και να αλληλεπιδρούν με τους συντελεστές – κοινωνικούς εταίρους της μάθησης (αντικείμενο, μέσο, διδασκων, συνομήλικοι).

Έτσι, η μάθηση δεν απομονώνεται από το πλαίσιο, στο οποίο λαμβάνει χώρα. Υπάρχει πλούσια ανατροφοδότηση και οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες ερεθισμάτων, αλλά μεταβάλλουν τη συμπεριφορά τους συνειδητά, ανάλογα με τις επιδράσεις που δέχονται. Έτσι, υπάρχουν τα κίνητρα, τα οποία δημιουργούν συναισθηματική διέγερση και ώθηση, ώστε ο μαθητής να προσπαθήσει να ακολουθήσει μια πορεία ενεργειών, μέσα από μια αυτορύθμιση της συμπεριφοράς του (Κόμης, 2004).

Ο βαθμός της προσπάθειας και το επίπεδο των επιχειρούμενων επιτευγμάτων τους (αποτελέσματα – απόδοση) βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν πεποιθήσεις για τις ικανότητές τους και να αποκτήσουν την αντίληψη της επάρκειας του εαυτού τους (αυτοεπάρκεια/self-efficacy). Η αυτοεπάρκεια μετατρέπεται σε κινητήρια δύναμη για τον καθορισμό των στόχων που θα θέσουν τα άτομα, της προσπάθειας που θα καταβάλουν, καθώς και του χρόνου που θα αφιερώσουν (Bandura, 1994) . Εξαρτάται από την προηγούμενη πορεία του ατόμου και ενδυναμώνεται από την εμπειρία του (Widdowson, 1990). Όσο περισσότερο αυξάνεται το επίπεδο της αυτοεπάρκειας των μαθητών, τόσο βελτιώνεται η ανάπτυξη των γνωστικών του δεξιοτήτων και αποκτούν αυτοπεποίθηση και αυτοαντίληψη.

Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές του εποικοδομισμού στη μάθηση, μέσω του H/Y, παρέχουν στο μαθητή δυνατότητες δράσης πάνω σε μια πραγματικότητα (αυθεντική μάθηση) και η δράση αυτή εμπλουτίζει τις εμπειρίες του. Φυσικά, η ενσωμάτωση της νέας γνώσης μέσα στην παλιά δε γίνεται κατά τρόπο αυτόματο

και αυτονόητο. Χρειάζονται να δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες και τα κατάλληλα κίνητρα, κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Με τον όρο κίνητρο εννοείται ως η ικανοποίηση κάποιου ειδικού ενδιαφέροντος, η επίλυση ενός προβλήματος, η εκτέλεση ενός χρήσιμου έργου, η έκφραση και το παιχνίδι (Χαραλαμπίδης, 2001). Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να λειτουργούν αυτόνομα και να αποκτούν τον έλεγχο του τι μαθαίνουν και του πώς μαθαίνουν (γνωστική και μεταγνωστική ικανότητα).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο μόνο λογισμικά ανοικτού τύπου μπορούν να χρησιμοποιηθούν, τα οποία λειτουργούν άνετα σε περιβάλλοντα μάθησης, μέσω καθοδηγούμενης ανακάλυψης ή διερεύνησης (discovery and exploratory learning) (Jonassen, 2006; Τζιμογιάννης, 2007). Τα προγράμματα αυτά προωθούν τη μαθητοκεντρική διδακτική παρέμβαση, μια και ο μαθητής αποτελεί το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας (δίνεται προτεραιότητα στο μαθητή και στις δραστηριότητές του). Ο εκπαιδευτικός βοηθά το μαθητή είτε να δομήσει και να αναδομήσει τη γνώση, είτε να την ανακαλύψει, ή να εξερευνήσει το νέο προς μάθηση αντικείμενο (βιωματική και εμπειρική μάθηση). Μόνο έτσι ένας μαθητής μπορεί να πειραματιστεί και να εξάγει συμπεράσματα.

Η κοινωνικο-πολιτισμική θεώρηση εφαρμόζεται σε περιβάλλοντα αναζήτησης και διαχείρισης της πληροφορίας, έκφρασης, επικοινωνίας και συνεργασίας και συνεπώς τα προγράμματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τηλεδιάσκεψη, διαδίκτυο, μηχανές αναζήτησης, chat, forum, blogs, ψηφιακές βιβλιοθήκες, ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες και λεξικά (Garrison & Andersn, 2001). Έτσι, προσφέρεται αυθεντική μάθηση και ευκαιρία για ατομική και γνωστική οικοδόμηση.

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η μάθηση δεν αποτελεί μια ατομική λειτουργία της ανθρώπινης νόησης. Οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά δρώντα υποκείμενα που με τις πράξεις τους διαμορφώνουν τη γνωστική πραγματικότητα. Αυτό σχετίζεται άμεσα με τη θεωρία της δραστηριότητας, η οποία μελετά τις ανθρώπινες πράξεις ως αναπτυξιακή διαδικασία. Κάθε δραστηριότητα, λοιπόν, μπορεί να ιδωθεί μέσα από το πλαίσιο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με τον κόσμο – εδώ επικοινωνία ανθρώπου και υπολογιστή – που είναι κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένο (Κόμης,

2004). Η γνώση εξαρτάται άμεσα από τις καταστάσεις, στις οποίες λαμβάνει χώρα. Οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται σε ατομικό και συνεργατικό επίπεδο (δίκτυα δράσεων), είναι απόλυτα συνειδητές και έχουν άμεσο και συγκεκριμένο στόχο (κατανοείται μόνο μέσα στο πλαίσιο στο οποίο υφίσταται η δραστηριότητα). Έτσι, ένα τέτοιο αυθεντικό πλαίσιο επιτρέπει την πραγμάτωση της μάθησης, ως ενεργού συμμετοχής (δράσεις ατόμων και ομάδων).

Στη συνεργατική μάθηση, οι μαθητές μοιράζονται την ευθύνη και τις αρμοδιότητες (συνεργάζονται) προκειμένου να φέρουν εις πέρας την εργασία που έχουν αναλάβει. Υπάρχει πλούσια αλληλεπίδραση, ανταλλαγή και διαπραγμάτευση. Οι μαθητές γίνονται παραγωγοί πληροφοριών, ιδεών και έτσι η μάθηση στηρίζεται στις ίδιες τους τις εμπειρίες (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Ένα θέμα προσεγγίζεται από διάφορες πλευρές, με παράλληλη εξέταση εναλλακτικών ιδεών. Τελικά, οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν, να διαμορφώνουν θέσεις και επιχειρήματα, να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και να λαμβάνουν ορθές αποφάσεις (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται άμεσα και με το ρόλο του δασκάλου, του μαθητή και της γνώσης. Στην πρώτη προσέγγιση (συμπεριφοριστική), ο Η/Υ λειτουργεί ως δάσκαλος, αφού η διδασκαλία σχετίζεται με την οργάνωση και τη δόμηση της πληροφορίας που μεταδίδεται. Στη δεύτερη (εποικοδομιστική) λειτουργεί ως εργαλείο μάθησης, ενώ στην τρίτη (κοινωνικο-πολιτισμική) ο Η/Υ προγραμματίζεται από τους μαθητές (Μικρόπουλος, 2006). Και στις τρεις περιπτώσεις, υπάρχει το τρίπτυχο δάσκαλος, μαθητής και Η/Υ, ανάλογα με το σε ποιο στοιχείο από αυτά δίνεται προτεραιότητα.

Η επεξεργασία κειμένου είναι μία από τις εφαρμογές των ΤΠΕ που χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαίδευση και γι' αυτό είναι το πιο δημοφιλές. Ανήκει στα προγράμματα της δεύτερης προσέγγισης, καθώς η χρήση του από τους μαθητές είναι καθαρά ατομική και συνάδει με το εποικοδομιστικό περιβάλλον (οικοδόμηση γνώσεων) (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Βοηθά τους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες τους, να κατανοήσουν έννοιες και οικοδομήσουν νέες γνώσεις πάνω στις παλαιότερες. Η μέθοδος αυτή γραφής

διαφέρει ποιοτικά από την κλασική και συμβατική γραφή με μολύβι και χαρτί. Η σύνθεση κειμένων μέσω Ε.Κ. στηρίζεται στη μεγάλη δυνατότητα του προγράμματος για επεξεργασία του λόγου που έχει παραχθεί (εισαγωγή, σβήσιμο, μετακίνηση, σελιδοποίηση, διαμόρφωση κ.ά.), καθιστώντας το πρόγραμμα αυτό ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό εργαλείο.

Έτσι, η Ε.Κ. γίνεται ένα πολύτιμο εργαλείο παραγωγής λόγου, διευκολύνοντας τη γλωσσική μάθηση (οργάνωση ιδεών και επιχειρημάτων, γραμματική και συντακτικό), μια και παίζει σημαντικό ρόλο στη γραπτή έκφραση. Όλα τα κείμενα αντιμετωπίζονται από τους μαθητές, όχι ως τελικά προϊόντα, αλλά ως υλικά που μπορούν να διαμορφωθούν σταδιακά (δεν είναι δηλαδή αμετάβλητα και μπορούν να τροποποιηθούν απεριόριστα) (Κόμης, 2004). Η διαδικασία επανεξέτασης και αναθεώρησης των κειμένων από τους μαθητές είναι μείζονος σημασίας, αναδεικνύοντας την επεξεργασία κειμένου σε μια λυσιτελή εφαρμογή. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται και να πειραματίζονται πάνω στη δομή, τη μορφή και το περιεχόμενο της γλώσσας.

2.2 Μάθηση της Γλώσσας με τη Βοήθεια Υπολογιστή (ΜΓΒΥ)

Ορίζεται ως η χρήση τεχνολογιών πολυμέσων και του διαδικτύου με στόχο τη βελτίωση της μάθησης, μέσω της διευκόλυνσης στην πρόσβαση μέσων και πηγών, καθώς και της ανταλλαγής (δεδομένων, πληροφοριών, ιδεών, κ.λπ.) και της συνεργασίας εκ του μακρόθεν (Jonassen et.al., 2003).

Τα τελευταία 30 χρόνια παρουσιάστηκε ένας νέος κλάδος της **Μάθησης της Γλώσσας με τη βοήθεια Υπολογιστή (Computer Assisted Language Learning, CALL)**. Η προσέγγιση της ΜΓΒΥ υποδιαιρείται σε τρεις φάσεις (De Szendeffy 2005):

α) Συμπεριφοριστική ΜΓΒΥ (1950-1970): Χρησιμοποιούνται κυρίως προγράμματα εξάσκησης και πρακτικής (drill and practice). Βασίστηκε στο πρότυπο εκμάθησης των συμπεριφοριστών και υπό αυτή τη μορφή ο Η/Υ αντιμετωπίστηκε ως ένας μικρός δάσκαλος.

β) Επικοινωνιακή ΜΓΒΥ (1970-80): Χρησιμοποιούνται κυρίως προγράμματα προγραμμάτων περισσότερο αλληλεπιδραστικών - μεταξύ χρηστών και Η/Υ - και με χρήση του υπολογιστή ως εργαλείου. Οι υπερασπιστές της απέρριψαν τις

προσεγγίσεις των συμπεριφοριστών και σε θεωρητικό και σε παιδαγωγικό επίπεδο, υποστηρίζοντας ότι η μάθηση είναι μια δημιουργική διαδικασία ανακάλυψης, έκφρασης και ανάπτυξης.

γ) Ολοκληρωμένη ΜΓΒΥ (1980-...): με χρήση προγραμμάτων πολυμέσων, υπερμέσων και του διαδικτύου. Οι εκπαιδευτικοί έχουν απομακρυνθεί από μια γνωστική άποψη της επικοινωνιακής διδασκαλίας γλωσσών προς μια κοινωνικο-γνωστική άποψη που υπογραμμίζει την πραγματική γλωσσική χρήση σε ένα σημαντικό και αυθεντικό πλαίσιο. Η ολοκληρωμένη CALL επιδιώκει να ενσωματώσει τις διάφορες γλωσσικές δεξιότητες (άκουσμα, ομιλία, γράψιμο και ανάγνωση) στην τεχνολογία για τη γλωσσική διδασκαλία, παρέχοντας μια σειρά από χρήσιμα εργαλεία που είναι διαθέσιμα σε κάθε μαθητή.

Τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) Στα προγράμματα ελέγχου της γραπτής έκφρασης του μαθητή π.χ. παραγωγή λόγου και επεξεργασία κειμένου, ορθογράφοι, λεξικά, προγράμματα αξιολόγησης κ.ά. και β) προγράμματα για τη διδασκαλία της γλώσσας (π.χ. παρουσίαση γραμματικής, συντακτικού, κ.ά.) Γενικότερα, οι πτυχές του γραψίματος μέσω του Η/Υ περιλαμβάνουν διαδικασίες, όπως η δακτυλογράφηση, ο συλλαβισμός, η ορθογραφία, η κεφαλαιοποίηση, η στίξη και η μορφοποίηση, καταδεικνύοντας ότι συνδέονται με τη ποιότητα του γραψίματος (Vanparrys & Baten, 1999).

2.3. Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Γλώσσας

Τα τελευταία χρόνια ο προβληματισμός και η συζήτηση σχετικά με τη χρήση των υπολογιστών στην εκπαίδευση ως γνωστικά εργαλεία εντάσσεται στο πλαίσιο εποικοδομιστικών και κοινωνικογνωστικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Jonassen, 2006· Τζιμογιάννης, 2007). Στο πλαίσιο αυτό προτείνονται εργαλεία και λογισμικά γενικού σκοπού (επεξεργασία κειμένου, υπολογιστικά φύλλα, βάσεις δεδομένων, παρουσιάσεις, εφαρμογές του Διαδικτύου κ.α.) καθώς και περιβάλλοντα ειδικά σχεδιασμένα για εκπαιδευτικούς σκοπούς που αξιοποιούν τις πολυμεσικές και δικτυακές τεχνολογίες (Τζιμογιάννης & Σιόρεντα 2007).

Στην ίδια κατεύθυνση προσανατολίζονται οι προσπάθειες για την πλήρη αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Ως σημαντική εξέλιξη μπορούμε καταρχήν να θεωρήσουμε το γεγονός ότι τα νέα γλωσσικά Προγράμματα Σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρονται ρητά στην προοπτική παιδαγωγικής σύζευξης της γλώσσας με τις ΤΠΕ (Κουτσογιάννης, 2002).

Οι φιλόλογοι θα πρέπει να γνωρίζουν τις δυνατότητες των ΤΠΕ και να χρησιμοποιούν με ευχέρεια τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, παρουσίασης, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, διαδικτύου και φυλλομετρητών, λογιστικά φύλλα, κ.ά.), καθώς και να είναι σε θέση να τα αξιοποιούν στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Μια τέτοια γνώση απαιτεί ειδική κατάρτιση και επιμόρφωση που μόνο μέσω ειδικών προγραμμάτων (θεωρητικών και πρακτικών) και εξειδικευμένων επιμορφωτών μπορεί να επιτευχθεί.

Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο

Με το λογισμικό του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου δημιουργούνται συνθήκες για την παραγωγή λόγου σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές - με στόχο την κάλυψη αυθεντικής επικοινωνιακής ανάγκης - συντάσσουν με ιδιαίτερη επιμέλεια κείμενα του οποίου ο αποδέκτης είναι πραγματικός.

Webquest

Είναι μια δομημένη διερευνητική και μαθησιακή δραστηριότητα βασισμένη στο web και επικεντρώνεται στην ενεργοποίηση των μαθητών και είναι προσανατολισμένη στην έρευνα (inquiry) με στόχο την επίλυση προβλημάτων. Σύμφωνα με το μαθησιακό σενάριο, οι μαθητές αξιοποιούν διάφορες πηγές πληροφορίας, όπως τον παγκόσμιο ιστό, το εκπαιδευτικό λογισμικό και τις συμβατικές πηγές και τελικά σχεδιάζουν ένα webquest (δημιουργία φύλλου εργασίας, δικτυακού τόπου ή ιστολογίου) (Jonassen, 2000).

Blogs

Ένα blog είναι ένα κοινωνικό και εκπαιδευτικό λογισμικό. Υιοθετείται συχνά για να ενισχύσει τα περιβάλλοντα επικοινωνίας στην περιοχή εκπαίδευσης.

Γενικότερα, χρησιμοποιείται συχνά για να διευκολύνει το προσωπικό ημερολόγιο και την επικοινωνία μεταξύ των πολιτών (Jonassen, 2006).

Διαδίκτυο

Αποτελεί μία τεράστια πηγή πληροφοριών οι οποίες είναι εύκολα προσβάσιμες για τους χρήστες και επιτρέπει την επικοινωνία και συνεργασία χωρίς χρονικούς ή γεωγραφικούς περιορισμούς (Βρέτταρος κ.ά., 2004). Μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο στην οργάνωση και ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αναζήτηση πληροφοριών, παροχή εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικών εργαλείων), όσο και στην προώθηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους, με στόχο την μαθησιακή υποστήριξη (Garrison & Anderson, 2001).

Φυλλομετρητές

Η αξιοποίηση των φυλλομετρητών για την πλοήγηση στον παγκόσμιο ιστό δίνει τη δυνατότητα για την προώθηση της μάθησης μέσω διερεύνησης, καθώς η φύση του διαδικτυακού περιβάλλοντος με την πληθώρα των πληροφοριών, την αμφίβολη αξιοπιστία τους και τη μορφή παρουσίασής τους καθιστά απαραίτητη την επιλεκτική αναζήτηση. Συγκεκριμένα, αξιοποιούνται:

- α) στη δεξιότητα κριτικής αναζήτησης πληροφοριών
- β) στην κατάλληλη χρήση γλωσσικού κώδικα
- γ) στον αποτελεσματικό χειρισμό του ψηφιακού κειμένου του διαδικτύου (ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά της μορφής αυτής κειμένου).

Λογιστικά φύλλα

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει πίνακες και γραφήματα, που είναι χρήσιμα στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (πίνακες γλωσσικού υλικού, κ.ά.)

Λογισμικό παρουσίασης

Ο διδάσκοντας μπορεί να δημιουργήσει και να χειριστεί παρουσιάσεις, στις οποίες θα αξιοποιεί τις δυνατότητες λογισμικού (δημιουργία διαφανειών προβολής του γνωστικού υλικού με ενδιαφέροντα και ελκυστικό τρόπο) και ταυτόχρονα θα ενσωματώνει σε αυτές παραπομπές σε ειδικό εκπαιδευτικό λογισμικό και εργαλεία γενικής χρήσης, υπερσυνδέσμους με διαδικτυακούς τόπους και κάθε είδους εκπαιδευτικό υλικό.

Εκπαιδευτικό λογισμικό

Το λογισμικό λειτουργεί ταυτόχρονα και ως εκπαιδευτικός και ως διδακτικό εγχειρίδιο (Παναγιωτακόπουλος κ.ά., 2004). Οδηγεί σταδιακά τους μαθητές στη διδακτέα ύλη, παρουσιάζοντας αρχικά τα γνωστικά αντικείμενα και θέτοντας κατόπιν ερωτήματα, προβλήματα, ασκήσεις. Στη συνέχεια, μέσα από τις αντιδράσεις των διδασκομένων ανακαλύπτει σε ποια σημεία καθένας αντιμετωπίζει δυσκολίες ή κάνει λάθη και τους ανατροφοδοτεί. Τέλος, παρουσιάζει λύσεις, εξηγεί —όσο αυτό είναι δυνατό— πού οφείλονται τα λάθη και προτείνει ενέργειες για τη συνέχιση της μαθησιακής πορείας. Κάθε μαθητής μπορεί να προχωρά με το δικό του ρυθμό μάθησης και να έχει άμεση θετική ανατροφοδότηση, αυξάνοντας έτσι το ενδιαφέρον, την απόδοση και την ταχύτητα μάθησης (Κουτσογιάννης, 2001).

Προγράμματα επεξεργασίας κειμένου

Η επεξεργασία κειμένου παρέχει δυνατότητα γραφής. Είναι ένα ανοικτό και ευέλικτο εκπαιδευτικό εργαλείο, με το οποίο μαθαίνουν να σκέφτονται πάνω στη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας. Η αναθεώρηση και η εύκολη επεξεργασία του κειμένου οδηγεί σε εύκολη παραγωγή ευανάγνωστων κειμένων. Όλα αυτά λειτουργούν ως κίνητρο στους μαθητές και ιδιαίτερα στους κακογράφους και δυσλεκτικούς μαθητές. Η σύνταξη κειμένου γίνεται μια σταδιακή και ανακαλυπτική διαδικασία. Οι μαθητές αναπτύσσουν ένα σύνολο δεξιοτήτων ορθής έκφρασης και διατύπωσης του λόγου σύμφωνα με τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Η εξελικτική αυτή πορεία της εξερεύνησης και της επεξεργασίας των νοημάτων επιφέρει ανάπτυξη της εκφραστικής τους ικανότητας. Η έκφραση, λοιπόν, γίνεται αντικείμενο εμπειρικής άσκησης και συνεχούς αναζήτησης (Μικρόπουλος, 2006).

Η Ε.Κ., λοιπόν, δεν εξυπηρετεί απλά τη διαχείριση κειμένων, αλλά είναι ένας οργανωτής ιδεών, ένα γνωστικό εργαλείο που βοηθά την οργάνωση της σκέψης. Οι εκπαιδευόμενοι, με την Ε.Κ. αποκτούν την αίσθηση του μόνιμου (κείμενο σε έντυπη μορφή που αποθηκεύεται και αναπαράγεται), αλλά και του προσωρινού, αφού το κείμενο βελτιώνεται όσες φορές το επιθυμούν (συνεχής επεξεργασία). Η παραγωγή διαδοχικών κειμένων βελτιώνει τη γλωσσική έκφραση και φυσικά την ποιότητα λόγου.

Οι γλωσσικές δραστηριότητες, σε ένα πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου, αφορούν την εξάσκηση των μαθητών στη γραμματική και το συντακτικό, την οργάνωση εννοιών, την κριτική σκέψη, τη δημιουργική έκφραση και την παραγωγή ιδεών. Επίσης, η διόρθωση λαθών στην οθόνη είναι μια απλή διαδικασία που δεν αφήνει ίχνος και δεν αγχώνει τους διδασκόμενους, όπως γίνεται με τη διόρθωση στο χαρτί (Garrison & Anderson, 2001). Άλλες δραστηριότητες, όπως η επιλογή, μεταφορά και επικόλληση κειμένου βοηθούν τους μαθητές να ασχοληθούν με την επίλυση γνωστικών και νοηματικών προβλημάτων, να αντιληφθούν τη διαφοροποίηση της γλώσσας, τη δομή των διαφορετικών τύπων κειμένων και να εξοικειωθούν με τα μοντέλα οργάνωσης των νοημάτων ενός κειμένου.

2.4. Προτάσεις χρήσης και αξιοποίησης της Ε.Κ. στη γλωσσική διδασκαλία

Η Ε.Κ. βοηθά τους μαθητές να καλλιεργήσουν γνωστικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου, όπως είναι ο καταγιτισμός ιδεών, κριτική ανάλυση, αιτιολόγηση, τεκμηρίωση και ερμηνεία, αξιοποίηση της φαντασίας και αφαιρετική ικανότητα. Σύμφωνα με το Roblyer (2006), οι δυνατότητες της επεξεργασίας κειμένου περιλαμβάνουν τις ακόλουθες γλωσσικές δραστηριότητες:

- α) *Μετασχηματισμός*: οι μαθητές κάνουν σημαντικές αλλαγές ενός ολόκληρου κειμένου.
- β) *Αντικατάσταση*: εδώ οι αλλαγές περιλαμβάνουν την αντικατάσταση ιδιαίτερων λέξεων ή φράσεων με άλλες. Ο χρήστης είναι σε θέση να επεξεργαστεί ένα υπάρχον κείμενο χωρίς να το ξαναγράψει.
- γ) *Εισαγωγή*: σε αυτές τις ασκήσεις τα ιδιαίτερα στοιχεία παραλείπονται και πρέπει να προστεθούν στο κείμενο. Έτσι, στίξη, άρθρα, ή συνδετικές λέξεις αφαιρούνται από το διδάσκοντα και οι μαθητές προσπαθούν να τις αντικαταστήσουν. Αυτό ενισχύει τη βασισόμενη στα συμφραζόμενα εικασία, επιλέγοντας τις λέξεις που είναι πιο κοντά στις έννοιες του κειμένου.
- δ) *Αναδιοργάνωση*: Λέξεις, προτάσεις ή παράγραφοι ενός κειμένου σε τυχαία σειρά αναδιοργανώνονται. Είναι μια χρήσιμη δραστηριότητα για ανάπτυξη της δομής παραγράφου και τη οργάνωση του κατάλληλου ύφους.

ε) *Περίληψη*: η δυνατότητα να γράφει ο μαθητής συνοπτικά είναι μια σημαντική ικανότητα σύνταξης κειμένου. Οι περιλήψεις μπορούν να αποτελούνται από τα κύρια σημεία ενός κειμένου. Αυτή η δραστηριότητα ενθαρρύνει τις αφαιρετικές δεξιότητες και την αποφυγή του πλεονασμού στη γραπτή εργασία.

στ) *Διόρθωση λάθους*: όταν το κείμενο στην οθόνη περιέχει πολλά γραμματικά λάθη οι μαθητές, χρησιμοποιώντας τον επεξεργαστή λέξεων, τα διορθώνουν. Η διόρθωση των λαθών στο γραπτό κείμενο αυξάνει τη συνειδητοποίηση σχετικά με το τι είναι αυτό που πρέπει να αποφεύγεται και η παροχή σωστών εναλλακτικών λύσεων από το διορθωτή ορθογραφικών λαθών, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με φτωχό επίπεδο ορθογραφίας να σχηματίζουν σωστά τις λέξεις .

ζ) *Δημιουργία κειμένων*: Τέτοιες ασκήσεις είναι:

I. *Η ολοκλήρωση παραγράφου*: μια επιστολή ή ένα αφηγηματικό κείμενο παρέχεται σε ελλιπή μορφή. Οι μαθητές το ολοκληρώνουν με τη χρησιμοποίηση του πλαισίου των προηγούμενων παραγράφων και των πληροφοριών που παρέχονται από τις υπόλοιπες προτάσεις ή από το θέμα.

II. *Η ολοκλήρωση κειμένων*: εδώ οι μαθητές πρέπει να διευρύνουν ένα αρχικό κείμενο, μέσω μιας σειράς ερωτήσεων και ενός καταλόγου ιδεών ή να ολοκληρώσουν ένα ελλιπές κείμενο. Αυτό μπορεί να σημαίνει το τέλος σε μια ιστορία, την εξεύρεση μιας λύσης κ.ά.

III. *Το παράλληλο κείμενο*: απαιτείται περισσότερη φαντασία από το μετασχηματισμό μια και οι ασκήσεις περιλαμβάνουν τη σύνθεση εξ ολοκλήρου ενός νέου κειμένου. Οι μαθητές χρησιμοποιούν το αρχικό κείμενο ως ερέθισμα ώστε να το ξαναγράψουν σύμφωνα με τα νέα δεδομένα. Έτσι, ένα αφήγημα μπορεί να δημιουργηθεί με μια νέα προοπτική.

2.5. Διδακτικές προσεγγίσεις της Γλώσσας

Η παραδοσιακή προσέγγιση δίνει προτεραιότητα στην επίσημη γλωσσική νόρμα (χωρίς να λαμβάνει υπόψη τη λειτουργική διαφοροποίηση της γλώσσας), στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου και στην εκμάθηση των μορφοσυντακτικών δομών. Βασική μονάδα λόγου θεωρεί τη λέξη (Αρχάκης, 2005). Η διδακτική που υποστηρίζει είναι, επίσης, παραδοσιακή,

δασκαλοκεντρική με το μαθητή σε ρόλο παθητικό να απομνημονεύει κανόνες γραμματικής και ορολογία (Μαδαμόπουλος, 1996).

Η εποικοδομιστική προσέγγιση υιοθετεί αντιλήψεις της γλωσσολογικής σχολής του εποικοδομισμού (η γλώσσα-σύστημα), και της ψυχολογικής σχολής του συμπεριφορισμού (η κατάκτηση της γλώσσας επιτυγχάνεται μέσω της μίμησης) (Χρυσυφίδης, 1994). Η γλώσσα διδάσκεται ως ενιαίο σύνολο και όχι διαιρεμένη σε τομείς (παραδοσιακή αντίληψη), κυριαρχούν οι μηχανιστικές ασκήσεις, ενώ βασική μονάδα λόγου θεωρείται η πρόταση. Δίνεται, ωστόσο, προτεραιότητα στην καλλιέργεια της επίσημης μορφής γλώσσας χωρίς να αναγνωρίζεται η ποικιλία που απορρέει από τις διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις. (Μήτσης, 1998)

Η θεωρητική βάση της επικοινωνιακής προσέγγισης ανιχνεύεται στη γενετική – μετασχηματιστική θεωρία του Chomsky, σε κοινωνικές θεωρίες (θεωρία του Vygotsky και κοινωνική θεωρία του Bernstein), σε νέους διεπιστημονικούς τομείς, όπως η κοινωνιογλωσσολογία, η ψυχογλωσσολογία, η εθνογραφία της επικοινωνίας και η κειμενική γλωσσολογία και σε σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις (Μήτσης, 2003). Υποστηρίζει την ύπαρξη αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της γλώσσας μέσω άλλων μαθημάτων, την ενεργή κατάκτηση της γλώσσας και εξισώνει τη γλωσσική ικανότητα με την επικοινωνιακή ικανότητα. Βασική μονάδα λόγου θεωρείται το κείμενο. Προωθείται η ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση και η μαθητοκεντρική διδασκαλία με την αλλαγή του ρόλου του διδάσκοντος σε διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας (Παπάς, 1990).

Οι στόχοι που προβάλλουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) (ΥΠΕΠΘ, 2000) και τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (ΥΠΕΠΘ, 2002), έχουν επιφέρει ορισμένες βασικές αλλαγές-καινοτομίες στη διδασκαλία της γλώσσας, όπως είναι η έμφαση στο φυσικό λόγο - σε όλες τις φάσεις της γλωσσικής διδασκαλίας - και η ολιστική προσέγγιση των διαφόρων τομέων της γλωσσικής διδασκαλίας (από την ακρόαση και την ομιλία έως την ανάγνωση και τη γραφή). Έτσι, τονίζεται η ανάγκη εισαγωγής ποικίλων δραστηριοτήτων στη διδασκαλία και την

αξιολόγηση, όπως οι συνθετικές εργασίες, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η αυτοαξιολόγηση κ.λ.π. (Αγγελάκος, 2004).

Η διδακτική μέθοδος που υπαγορεύεται από τα Προγράμματα Σπουδών αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας. Έτσι, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος προβάλλει ως βασικό στόχο την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας των μαθητών και όχι την απομνημόνευση των γραμματικών και μορφοσυντακτικών κανόνων. Επιδιώκεται οι μαθητές να μιλούν όχι για τη γλώσσα αλλά την ίδια τη γλώσσα, μέσα από συνθήκες γνήσιου και αυθεντικού περιβάλλοντος επικοινωνίας (Αγγελάκος, 2005). Η στροφή αυτή οδηγεί την εκπαίδευση σε μια μορφή γλωσσικού ρεαλισμού, στην αναγνώριση δηλαδή της προτεραιότητας του φυσικού λόγου κατά τη γλωσσική διδασκαλία (Παπαδήμα-Σοφοκλέους, 2004). Η διαπίστωση αυτή ενισχύει τη θέση ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας. Άρα, αυτό που θέλουμε να μάθουν να κάνουν οι μαθητές μας είναι όχι μόνο να επικοινωνούν, αλλά και να επικοινωνούν σωστά ως μέλη μιας κοινότητας (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Η επικοινωνιακή ικανότητα έχει δύο διαστάσεις:

1. Τη γλωσσική ικανότητα, δηλαδή την ικανότητα να συντάσσει ο μαθητής ορθές, ως προς τη γραμματική και το συντακτικό, φράσεις, προτάσεις, παραγράφους και κείμενα.
2. Τη γνώση των επικοινωνιακών κανόνων, τη γνώση των κατάλληλων τρόπων επικοινωνίας που ορίζει η περίπτωση (Thompson, 1998).

Για να δημιουργήσουμε στην τάξη συνθήκες επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας, οι δραστηριότητες πρέπει να εμπλέκουν τους μαθητές. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιούν τη γλώσσα και να εκφράζονται με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των αναγνωστών τους (Γρηγοριάδης, 1997). Με άλλα λόγια η όποια γλωσσική δραστηριοποίηση των μαθητών δεν είναι μια άσκοπη άσκηση, αλλά αποβλέπει σε κάτι, αποκτά νόημα, όπως και στην καθημερινή επικοινωνιακή πρακτική. Η ύπαρξη επικοινωνιακού στόχου κάνει τους μαθητές να ενεργοποιήσουν όλες τις δυνατότητες που διαθέτουν και να τις αξιοποιήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Δανασσίης-Αφεντάκης, κ.ά., 2002). Είναι προφανές ότι αναγνωρίζεται ιδιαίτερα ο

κοινωνικός χαρακτήρας της γλώσσας και της μάθησης και μόνο η ανάπτυξη κατάλληλων μαθησιακών συνθηκών, όπως αυτές που εξασφαλίζει η ηλεκτρονική μάθηση, μπορούν να εξυπηρετήσουν το χαρακτήρα αυτό. Εξάλλου, η χρήση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά, μια και το πλαίσιο λειτουργίας τους (Ματσαγγούρας, 2003):

- α) σχετικό με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών
- β) συναφές με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών
- γ) ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές
- δ) ευχάριστο και πρωτότυπα διαρθρωμένο και
- ε) παρωθητικό της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

2.6. Διδακτική των κειμένων

Όπως αναφέρθηκε, σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, το κείμενο αποτελεί τη βασική μονάδα λόγου. Η διδασκαλία και η επεξεργασία ενός κειμένου, σύμφωνα με το Σπανό (2001), πρέπει να κατατείνει: α) στην κατανόηση του κειμένου, β) στην ανάλυση του κειμένου στα βασικά του στοιχεία, δηλαδή στην επισήμανση των μερών, νοημάτων, βασικών εννοιών, καθώς και του τρόπου συσχετίσεως των νοημάτων, δηλαδή της δομής του, γ) στην αξιολόγηση των νοημάτων και του ύφους του κειμένου και δ) στην περίληψη, προκειμένου να έχουμε μία ανατροφοδοτική αξιολόγηση τόσο της πορείας της διδασκαλίας μας, όσο και του βαθμού αφομοίωσης του κειμένου από τους μαθητές.

Στο τέλος πρέπει να γίνεται ανασύνθεση, δηλαδή ο κάθε μαθητής να γράφει ένα θέμα που να σχετίζεται με το κείμενο. Για να δημιουργηθεί ένα κείμενο (παραγωγή λόγου) που να εκφράζει τις ιδέες μας με σαφήνεια, καθαρότητα και λογική προτείνεται η ακολουθία ορισμένων σταδίων, που σύμφωνα με τη Σκία (2001) είναι:

1. Σχεδιασμός:

- α) Ποιος θα διαβάσει αυτό που θα γράψω;
- β) Ποιος είναι ο στόχος μου;
- γ) Τι ξέρω για το θέμα;

2. Οργάνωση:

α) Βάζω τις ιδέες μου σε κατηγορίες.

β) Βάζω τις ιδέες μου σε τάξη.

3. Σύνθεση

α) Εισαγωγή:

I. Παρουσιάζω το θέμα σε γενικές γραμμές

II. Εξηγώ πώς θα το αναπτύξω

III. Προσπαθώ να τραβήξω την προσοχή του αναγνώστη

β) Κύριο θέμα:

I. Αναπτύσσω τις ιδέες μου όσο μπορώ

II. Χρησιμοποιώ παραδείγματα και επιχειρήματα

γ) Επίλογος: Συνοψίζω τα πιο σημαντικά σημεία που παρουσίασα

4. Επεξεργασία:

α) Μπορώ να βγάλω νόημα;

β) Πέτυχα το στόχο μου;

γ) Έχει ενδιαφέρον;

δ) Έχει λογική σειρά;

5. Διόρθωση: Αλλάζω ό,τι χρειάζεται στη γραμματική, στα σημεία στίξης, στην ορθογραφία, στην έκφραση.

Κεφάλαιο 3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Μια ενδεδειγμένη και εμπειριστατωμένη βιβλιογραφική αναδίφηση μπορεί να πιστοποιήσει ότι η χρήση των ΤΠΕ και ειδικά της επεξεργασίας κειμένων στη διδασκαλία της Γλώσσας έχει μακρά ιστορία, καθώς καλύπτει μια διαδρομή, διάρκειας τουλάχιστον είκοσι πέντε ετών. Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα, η αποτελεσματικότητά του, η ένταξή του στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, και η στάση εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντί του απασχόλησαν σοβαρά την επιστημονική κοινότητα και τους ερευνητές που με τις μελέτες τους έδωσαν απαντήσεις σε κρίσιμα ερευνητικά ερωτήματα. Μερικές από τις σπουδαιότερες αυτές έρευνες ακολουθούν, αποτελώντας χαρακτηριστικά παραδείγματα για την εφαρμογή αυτή και όχι μόνο, καθώς παρατίθενται και μελέτες που αφορούν και άλλες εφαρμογές των ΤΠΕ, όπως το διαδίκτυο, τα blogs, το chat, κ.ά..

3.1. Η χρήση της επεξεργασίας κειμένου στη διδασκαλία της Γλώσσας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των *Carroll et.al. (1985)* ήταν η ποιοτική ανάλυση του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα, το «σκέφτομαι μεγαλοφώνως». Οι μαθητές έκαναν σχόλια σχετικά με τις σκέψεις τους, τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν και γενικότερα για τις συνθήκες, το αντικείμενο και τον τρόπο εργασίας τους. Οι συμμετέχοντες ήταν 12 άτομα, 20-50 ετών, χωρισμένοι σε δύο ομάδες (ελέγχου και πειραματική). Εργάστηκαν με νέα μαθησιακά υλικά, όπως η χρήση της Ε.Κ. Η πειραματική ομάδα χρειάστηκε μόνο δύο ημέρες για να ολοκληρώσει την παραγωγή κειμένων που είχαν κληθεί να συνθέσουν, ενώ η ομάδα ελέγχου το διπλάσιο χρόνο (τέσσερις ημέρες).

Οι συγγραφείς χαρακτηρίζουν την Ε.Κ. ενεργό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές είναι γνωστικά ενεργοί, προσπαθώντας να κατανοήσουν την όλη διαδικασία (κάτι που δεν προσφέρεται με τα συμβατικά βιβλία). Πειραματίζονται, δοκιμάζουν νέα υλικά και αναλαμβάνουν πρωτοβουλία όσον αφορά τη μάθησή τους. Δηλαδή, η διαδικασία που ακολουθείται μέσω ενός τέτοιου εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως είναι η Ε.Κ. προσφέρει ενεργή

συμμετοχή των μαθητών και αφομοίωση της νέας γνώσης, μέσω της οικοδόμησής της πάνω στην προηγούμενη..

Οι *Pearson & Wilkinson (1986)* στην έρευνά τους μελετούν τη σύνθεση κειμένων από εφήβους, πρώτα με χαρτί και μολύβι και μετά με Ε.Κ. Μετά το πέρας της μελέτης (γράψιμο με Η/Υ) ακολούθησαν συνεντεύξεις μαθητών, στις οποίες εξέφρασαν την άποψη ότι η εργασία τους ήταν καλύτερη όταν χρησιμοποιούσαν την Ε.Κ. Το πρόγραμμα αυτό ενίσχυσε το κίνητρο, τη δημιουργικότητα και ενθάρρυνε την παραγωγή λόγου. Οι μαθητές είχαν θετική στάση απέναντι στην Ε.Κ. και έτσι αφιέρωσαν περισσότερο χρόνο στο γράψιμο, παράγοντας περισσότερα κείμενα και κάνοντας περισσότερες αναθεωρήσεις συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Τα κείμενά τους δεν είχαν λάθη και όλα αυτά κατέτειναν στο ότι υπήρχε θετική επίδραση της Ε.Κ. στην ποιότητα του γραψίματος της πειραματικής ομάδας. Όμως, η επεξεργασία κειμένου διευκολύνει και δεν είναι ουσιαστική προϋπόθεση. Για να αποδώσουν οι μαθητές χρειάζονται εξοικείωση με το πληκτρολόγιο και γενικότερα με τη διαδικασία της δακτυλογράφησης.

Στην έρευνα της *Simmons (1988)* συμμετείχε μια ομάδα μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 14 ετών. Σκοπός ήταν η παραγωγή λόγου και κατά τη διάρκειά της ρωτήθηκαν τι σκέφτονταν και πώς αισθάνονταν γράφοντας με την Ε.Κ. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες δεν είχαν λάβει καμιά κατάρτιση στο χειρισμό του συγκεκριμένου προγράμματος.

Συνέθεσαν διάφορα κείμενα, με ποικίλα θέματα, τόσο χειρόγραφα, όσο και χρησιμοποιώντας τον Η/Υ. Η παραγωγή του κάθε κειμένου διαρκούσε μισή ώρα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αρχικά τα κείμενα (έκταση και δομή), τόσο στη συμβατική μορφή, όσο και την ηλεκτρονική - δεν είχαν σημαντικές διαφορές και έτσι φάνηκε ότι η Ε.Κ. δεν άσκησε θετική επιρροή στη διαδικασία της γλωσσικής παραγωγής. Όταν, όμως, οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τη λειτουργία του συγκεκριμένου προγράμματος (απέκτησαν δεξιότητες πληκτρολόγησης) και υπήρξε σαφής διαφορά, καθώς η Ε.Κ. ενίσχυσε τη δημιουργικότητά τους και τους ενθάρρυνε να γράψουν.

Στο ερωτηματολόγιο που ακολούθησε, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι όχι μόνο η εργασία τους ήταν καλύτερη (λάμβανε χώρα κάτω από ευνοϊκές

συνθήκες), αλλά και τα αποτελέσματα (ποιοτικά και ευανάγνωστα κείμενα). Η συγγραφέας, τέλος, υποστηρίζει ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν συχνή και άνετη πρόσβαση στους Η/Υ και ειδικά να χρησιμοποιούν την Ε.Κ., μια και ωφελεί τη γλωσσική διδασκαλία.

Ο *Hyland (1990)* διαπίστωσε ότι λίγοι εκπαιδευτικοί είχαν τις απαραίτητες δεξιότητες, το χρόνο και το κατάλληλο υλικό, για να ενσωματώσουν τους Η/Υ στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας, αν και ο Η/Υ και ειδικά η Ε.Κ. είναι ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο. Δεν έχουν περιορισμούς στη μνήμη και προσφέρουν πολλές δυνατότητες δημιουργίας και χειρισμού του κειμένου (μορφοποίηση, διόρθωση, αποθήκευση, ανάκτηση, επεξεργασία και αντιγραφή).

Η Ε.Κ. ενθαρρύνει τους μαθητές να γράψουν περισσότερο, με περισσότερη προσοχή από ότι με τις παραδοσιακές μεθόδους. Οι μαθητές-χρήστες δεν περιορίζονταν, έπαιζαν με το κείμενο και είχαν ευελιξία, μια και αναθεωρούσαν τις αρχικές τους σκέψεις (περιεχόμενο, αλλά και τη μορφή μέχρι που να τους ικανοποιεί το αποτέλεσμα. Μάλιστα, μετά τη χρήση του συγκεκριμένου προγράμματος δεν ήθελαν να επιστρέψουν στο μολύβι και στο χαρτί.

Προσφέρει αυτονομία στους μαθητές και έτσι τους δίνεται η ευκαιρία να μπορούν να καθορίσουν το περιεχόμενο, το ρυθμό της εργασίας τους – αποκτώντας τον πλήρη έλεγχο της - και να εργάζονται ελεύθερα. Προσφέρει μια πλούσια μαθησιακή εμπειρία και μια δυναμική σχέση με το μαθητή, κατά την οποία δίνεται σημασία όχι μόνο στη διαδικασία, αλλά και στα αποτελέσματα. Οι μαθητές παράγουν ιδέες (καταιγισμός ιδεών) και μέσω μιας σειράς σχεδίων εργάζονται μέχρι να παραχθούν τα τελικά και ολοκληρωμένα κείμενά τους. Το πρόγραμμα δεν τους αξιολογεί και έτσι οι μαθητές φοβούνται λιγότερο τα λάθη, τα οποία είναι μικρά.

Το συμπέρασμα είναι ότι η Ε.Κ. χρησιμοποιείται επιτυχώς στη διδασκαλία της Γλώσσας και ειδικά, όταν έχει εξασφαλιστεί η απαραίτητη εξοικείωση με το τεχνολογικό μέσο, μπορούν να επικεντρωθούν απόλυτα στις δραστηριότητες.

Η έρευνα του *Bangert-Drowns (1993)* επιβεβαίωσε ότι η χρήση της Ε.Κ. είχε θετική επίδραση στην παραγωγή λόγου από τους μαθητές. Όμως και οι μαθητές έχουν θετική στάση απέναντι στην Ε.Κ., αλλά ο αντίκτυπος των Η/Υ γενικότερα

στη διαδικασία και στην ποιότητα του αποτελέσματος εξαρτάται από τους διδάσκοντες.

Η μάθηση γλωσσών με Η/Υ είναι μια πρόκληση που απαιτεί χρόνο και μεγάλη προσπάθεια. Αυτό που ενδιαφέρει πραγματικά είναι το πώς χρησιμοποιείται η τεχνολογία με ορθό τρόπο. Οι υπολογιστές, ασφαλώς, δεν μπορούν να αντικαταστήσουν τους εκπαιδευτικούς, αλλά προσφέρουν νέες ευκαιρίες για καλύτερη γλωσσική παραγωγή. Μπορούν πραγματικά να καταστήσουν τη διαδικασία της γλωσσικής μάθησης προσοδοφόρα και αποτελεσματική .

Μια συγκριτική μελέτη, που διήρκεσε πέντε μήνες για τη χρήση της Ε.Κ. σε μια τάξη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χονγκ-Κονγκ, προσπάθησε να καταδείξει εάν ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να είναι αποτελεσματικοί παραγωγοί λόγου (*Lam & Pennington, 1995*).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο Η/Υ λειτουργεί καινοτομικά, ξυπνώντας το ενδιαφέρον των μαθητών. Είναι ένα κίνητρο και το γράψιμο στον υπολογιστή μπορεί να ανακουφίσει από διάφορους περιορισμούς. Υποκινεί τη δημιουργικότητα των μαθητών και έτσι, όχι μόνο εκφράζουν ευκολότερα τις ιδέες τους, αλλά και τις αναθεωρούν και τις αξιολογούν.

Η σύνθεση κειμένων με Ε.Κ. είναι καλύτερο, μια και «συγχωρεί» τα λάθη των μαθητών. Έχουν ελευθερία κατά την παραγωγή λόγου και μέσω των συχνών αλλαγών μπορούν να βελτιώσουν τα κείμενά τους. Φυσικά, χρειάζονται οδηγίες από τον διδάσκοντα, μια και ο Η/Υ δε διδάσκει τους μαθητές πώς να γράψουν και πρέπει να τηρηθεί συγκεκριμένη διαδικασία (σύνθεση, αξιολόγηση και αναθεώρηση), ώστε να έχουν επιτυχή παραγωγή κειμένων. Αν και το τεχνολογικό μέσο μπορεί να βελτιώσει τη γλωσσική παραγωγή, μόνο ο μπορεί να μεθοδεύσει πώς θα γίνει αυτή η πρόοδος. Άλλη απαραίτητη προϋπόθεση είναι η προσαρμογή των μαθητών στο γράψιμο με Ε.Κ., αλλά η έρευνα κατέτεινε ότι μετά από σύντομο σχετικά διάστημα (περίοδος κατάρτισης ενός μήνα) οι μαθητές προσαρμόζονται ομαλά και γρήγορα.

Μια άλλη μελέτη αφορά δέκα (10) μαθητές, οι οποίοι παρακολούθησαν τέσσερα μαθήματα σύνθεσης κειμένων και εργάστηκαν ως ζεύγη (συνεργατική μάθηση) (*Jarvis, 1997*). Η πρώτη φάση του μαθήματος περιέλαβε τη σύνταξη ενός πρώτου σχεδίου στην Ε.Κ. (διάρκειας μισής ώρας). Στην επόμενη φάση

αξιολόγησαν για 45 λεπτά το πρώτο αυτό κείμενο. Η αξιολόγηση αυτή γινόταν από τους ίδιους, από άλλους μαθητές και από τους δασκάλους, οι οποίοι μέσω παρατηρήσεών τους προσέφεραν ανατροφοδότηση. Στην τρίτη φάση διάρκειας μιάμισης ώρας τροποποίησαν το αρχικό κείμενο με τη βοήθεια του δασκάλου. Ακολούθησε δεύτερη αξιολόγηση, για 30 λεπτά, και μετά έγινε σύνταξη τρίτου σχεδίου (45 λεπτά), αλλά και επεξεργασία (διόρθωση γραμματικής, στίξης, ορθογραφίας, παραγράφων) με τη συνδρομή του διδάσκοντα. Ακολούθησε τρίτη αξιολόγηση - πάλι για μισή ώρα - από άλλους μαθητές και γινόταν σύνταξη τελικού κειμένου (45 λεπτά). Οι μαθητές πειραματίστηκαν με το τεχνολογικό αυτό μέσο που προσφέρει ευκολία ανάπτυξης των ιδεών τους και έτσι παρήγαγαν καλύτερο λόγο. Το συμπέρασμα ήταν ότι ο Η/Υ και ειδικά η Ε.Κ. μπορεί να διευκολύνει το γράψιμο, λειτουργώντας ως αντιστάθμισμα της φτωχής γραφής.

Η έρευνα του *Tynjala (1998)* μελέτησε δύο ομάδες: την πειραματική (15 άτομα) και την ομάδα ελέγχου (13 άτομα). Η μελέτη αφορούσε τη δημιουργία ενός εποικοδομιστικού μαθησιακού περιβάλλοντος (σύνθεση κειμένου με Ε.Κ.). Οι μαθητές έπρεπε να εφαρμόσουν τις θεωρητικές γνώσεις στην πράξη. Οι μαθησιακοί στόχοι περιέλαβαν: α) ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης, β) σύγκριση της προηγούμενη γνώσης με τη γνώση που παρουσιάζεται στις ασκήσεις, γ) εξέταση των θεωριών λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία των μαθητών, δ) περιγραφή των σκέψεων που οι θεωρίες προκάλεσαν στους μαθητές, ε) εφαρμογή των θεωρητικών εννοιών σε πραγματικές καταστάσεις και στ) σύνθεση μιας πλασματικής ή αληθινής ιστορίας που χρησιμοποιεί τις θεωρητικές έννοιες

Η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η Ε.Κ. προσφέρει ενεργό κατασκευή της γνώσης (κονστрукτιβισμό), δυνατότητα αυτορύθμισης της αφομοίωσης της γνώσης, μεταγνωστικές δυνατότητες (γράψιμο, αξιολόγηση, συζήτηση), αλλά και κριτική σκέψη. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν τη μάθηση όχι μόνο ως συσσώρευση των πληροφοριών αλλά και ως ανάπτυξη της δεξιότητας σκέψης και επικοινωνίας. Θεώρησαν ότι έμαθαν να γράφουν με μεγαλύτερη άνεση. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνει ότι το γράψιμο μέσω του Η/Υ μπορεί να είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο που ευνοεί τη σκέψη. Η Ε.Κ. προσφέρει ευελιξία,

ποικίλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις από το διδάσκοντα, εξυπηρετεί τους μαθησιακούς στόχους, επηρεάζει άμεσα και θετικά τους μαθητές και επιτρέπει τη μαθητοκεντρική διδασκαλία.

Σκοπός της έρευνας του *MacArthur (1999)* ήταν να ερευνησει αν η Ε.Κ. βελτιώνει την παραγωγή και την επεξεργασία του λόγου (εκφραστική, λεξιλογική, γραμματική και συντακτική). Η έρευνα αυτή αφορά τη μελέτη 900 μαθητών, συγκρίνοντας τα κείμενα που δημιούργησαν οι δύο ομάδες (ελέγχου και πειραματικής). Το σχέδιο μαθήματος περιλάμβανε τέσσερα στάδια: αρχική παραγωγή λόγου, επεξεργασία, δεύτερη σύνθεση και πάλι επεξεργασία. Δύο στους τρεις μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν υψηλό κίνητρο και έδωσαν μεγαλύτερη προσοχή κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, μια και ο Η/Υ παρείχε πιο καλά εργαλεία γραψίματος, αντισταθμίζοντας τους περιορισμούς. Έτσι, οι μαθητές αυτοί δημιούργησαν μεγαλύτερα και καλύτερα κείμενα.

Ο Η/Υ, λοιπόν, αυξάνει το κίνητρο της παραγωγής λόγου και η εργασία αυτή γίνεται πιο ευχάριστη, συγκριτικά με αυτή που γίνεται με την κλασική μέθοδο (μολύβι και χαρτί). Τα κείμενα που παράγονται είναι ευανάγνωστα, τακτοποιημένα, χωρίς λάθη και φυσικά το γράψιμο είναι ευκολότερο και ταχύτερο. Αλλά και η αναθεώρηση του κειμένου είναι πιο εύκολη, μια και δε χρειάζεται αντιγραφή που είναι κουραστική. Ο ελεγκτής ορθογραφικών λαθών χρησιμοποιείται από όλους τους μαθητές και ειδικά από αυτούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολία με την ορθογραφία. Έτσι, μπορούν να διορθώνουν μόνοι τους τα λάθη τους, μπορούν να χρησιμοποιούν ένα ευρύτερο λεξιλόγιο και σε συνδυασμό με τις παρατηρήσεις του δασκάλου στρέφονται από τη μορφή στο περιεχόμενο των κειμένων τους και να επικεντρώνονται σε αυτή.

Ο συγγραφέας, τέλος, υποστηρίζει ότι οι μηχανισμοί γραψίματος (δακτυλογράφηση, συλλαβισμός, κεφαλαιοποίηση, στίξη, μορφοποίηση, κ.λ.π.) είναι σημαντικοί, τόσο κατά τη διαδικασία, όσο και στα αποτελέσματα της παραγωγής λόγου. Κάποιες φορές εμφανίζονται προβλήματα κατά τη χρήση της Ε.Κ. που επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα και την ποσότητα του γραψίματος. Όμως, με τα χρόνια επέρχεται εξοικείωση και το γράψιμο με την Ε.Κ. οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα, μια και οι μαθητές επεξεργάζονται τα κειμενά τους

περισσότερο. Γενικά, οι μαθητές έχουν θετική στάση απέναντι στην Ε.Κ., αλλά η ποιότητα του τελικού κειμένου εξαρτάται από τη διδακτική διαδικασία, την οργάνωση του μαθήματος και τις στρατηγικές που ακολουθεί ο διδάσκων.

Οι *Gillespie & McKee (1999)* στη μελέτη τους αναφέρονται στην αντίσταση των μαθητών στη χρήση των Η/Υ, κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Υποστηρίζουν ότι οι παράγοντες αντίστασης είναι κοινωνικοί (περιβαλλοντικοί) και ψυχολογικοί. Στις ομάδες που ερευνήθηκαν χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, με τα οποία έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η εμπειρία και η γνώση τους, όσον αφορά τη χρήση του Η/Υ, καθώς και το μαθησιακό περιβάλλον (πρόσβαση στην τεχνολογία, εξοπλισμός, λογισμικά κ.ά.).

Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει φτωχό επίπεδο γνώσεων των μαθητών στις ΤΠΕ, άρα χρειάζονται περισσότερες δεξιότητες και αυτές θα επιτευχθούν με περισσότερα χρόνια διδασκαλίας του μαθήματος της Πληροφορικής και με χρήση συγκεκριμένων προγραμμάτων, όπως η Ε.Κ. Οι μαθητές που εργάζονταν στον Η/Υ χρειάζονταν περισσότερη ανατροφοδότηση, είτε από τον Η/Υ είτε από το δάσκαλο. Αισθάνονταν αβεβαιότητα, ανασφάλεια και φόβο, λόγω των υψηλών απαιτήσεων της τεχνολογίας και της σύνθετης φύσης της. Επίσης, κάποιες φορές οι μαθητές παρουσίαζαν προβλήματα συγκέντρωσης και γενικότερα είχαν ένταση.

Όμως, τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, μια και οι μαθητές δημιούργησαν περισσότερα και πιο επιμελημένα κείμενα. Γι' αυτό χρειάζεται ένταξη των ΤΠΕ στα προγράμματα σπουδών και λειτουργία προγραμμάτων εξοικείωσης με τη χρήση του Η/Υ. Επίσης, οι μαθητές πρέπει να εργάζονται συχνότερα στον Η/Υ, ώστε να μην ξεχνούν πώς να χρησιμοποιούν τα συγκεκριμένα προγράμματα.

Η μελέτη του *Koet (1999)* αναγνωρίζει ότι μόνο η Ε.Κ. χρησιμοποιείται ευρέως στη γλωσσική μάθηση. Αποτελεί ένα νέο και καινοτόμο μαθησιακό περιβάλλον και γι' αυτό οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες στη χρήση του, ώστε να μπορούν να παράγουν κείμενα. Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται σειρά μαθημάτων για εξοικείωση με το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Ο συγγραφέας, επίσης, αναφέρεται στην προσπάθεια κατανόησης της αλληλεπίδρασης των ΤΠΕ με τους μαθητές. Η διδασκαλία της γλώσσας βασισμένη και οργανωμένη σε ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης

εξασφαλίζει ποικιλία, υπάρχει περισσότερη ανατροφοδότηση και οι μαθητές γίνονται ανεξάρτητοι και αυτόνομοι. Εξάλλου, το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον εξασφαλίζει συχνή και άμεση ανατροφοδότηση και το ρόλο αυτό αναλαμβάνει εκτός από το διδάσκοντα και η Ε.Κ., ώστε οι μαθητές να διορθώσουν τα λάθη τους, αλλά και να προλαμβάνουν την εκδήλωση άλλων.

Ο *Levine (1999)* ερευνήσε το αν η χρήση του H/Y στη γλωσσική παραγωγή επέφερε βελτίωση των δεξιοτήτων γραπτής επικοινωνίας. Η έρευνα είχε διάρκεια έξι μήνες και η πειραματική ομάδα (8 μαθητές) εργάστηκε σε εργαστήριο H/Y, ενώ η ομάδα ελέγχου (12 μαθητές) ήταν μια κανονική τάξη που χρησιμοποιούσε τη συμβατική μέθοδο. Ο εκπαιδευτικός ήταν ο ίδιος και στις δύο ομάδες και χρησιμοποίησε την ίδια διδακτέα ύλη. Πρέπει να σημειωθεί ότι το συμβατικό εγχειρίδιο αποθηκεύτηκε σε ηλεκτρονική μορφή, ώστε να επεξεργαστεί από την πειραματική ομάδα. Τα εργαλεία ήταν τα ερωτηματολόγια, οι άτυπες συνεντεύξεις, η αξιολόγηση της διαδικασίας και οι δοκιμασίες των μαθητών (τεστ).

Αν και η ποσοτική ανάλυση έδειξε ότι τα αποτελέσματα ήταν ίδια (καλύφθηκε η ίδια διδακτέα ύλη στο ίδιο χρονικό διάστημα), η ποιοτική ανάλυση κατέδειξε υψηλότερα αποτελέσματα στην πειραματική ομάδα. Οι μαθητές που χρησιμοποίησαν τον H/Y αφιέρωσαν περισσότερο χρόνο και εργάστηκαν πιο εντατικά, χρησιμοποιώντας αυθεντικά εργαλεία. Είχαν ελευθερία στο ρυθμό εργασίας τους και μάλιστα οι πιο καλοί μαθητές μπορούσαν να προχωρούν γρηγορότερα στην κάλυψη της ύλης.

Η συμμετοχή των μελών της πειραματικής ομάδας ήταν μεγαλύτερη (ανάληψη πρωτοβουλιών και συμμετοχή σε δραστηριότητες αυτομάθησης), αλλά και ο ρόλος του διδάσκοντα πιο ενεργός. Ο εκπαιδευτικός λειτούργησε βοηθητικά στην ομάδα ελέγχου, ενώ στην πειραματική συμβουλευτικά (επίλυση προβλημάτων σε ατομική βάση). Υπήρξε μικρή αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και των μαθητών της συμβατικής ομάδας (λιγότερες συζητήσεις και συνεπώς λιγότερες ερωτήσεις από τους μαθητές και απαντήσεις από το διδάσκοντα) και απουσία εξατομικευμένων οδηγιών, ενώ το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον ενίσχυσε την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ του συμμετεχόντων.

Ο διδάσκοντας αποφάσιζε για τις δραστηριότητες στην ομάδα ελέγχου, με αποτέλεσμα ο ρόλος των μαθητών να είναι παθητικός και η συμμετοχή τους περιορισμένη. Αντίθετα στην πειραματική ομάδα υπήρξε συχνός διάλογος, ο οποίος δεν εμπόδιζε τη συγκέντρωση των μαθητών στη εργασία τους. Έτσι, έγινε πράξη η συνεργατική μάθηση, αφού όλοι λάμβαναν μέρος στα σχόλια (παρατηρήσεις και προτάσεις), όσον αφορά τα κείμενα που είχαν παραχθεί.

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κάλυψαν τους μαθησιακούς στόχους, σε λιγότερο χρονικό διάστημα (2/3 του εξαμήνου), ενώ η άλλη ομάδα χρειάστηκε όλο το εξάμηνο. Ο συγγραφέας ολοκληρώνει με τα βασικά πλεονεκτήματα ενός ηλεκτρονικού μαθησιακού περιβάλλοντος είναι: α) το γράψιμο γίνεται σε αυθεντικό πλαίσιο, β) οι μαθητές εκτίθενται σε διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας (E.K. διαδίκτυο, e-mail), γ) δημιουργείται υψηλό κίνητρο, δ) η παρώθηση αυτή ωθεί τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησης και της προόδου τους, ε) ο ρόλος του διδάσκοντα είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός και στ) υπάρχει επίτευξη στόχων σε σύντομο χρόνο (εξοικονόμηση του πολύτιμου διδακτικού χρόνου).

Στη μελέτη του *Maingard (1999)* τονίζεται ότι ένα επιτυχές πλαίσιο μάθησης βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ιδιαίτερες δεξιότητες και οι ΤΠΕ προσφέρουν τέτοιες συνθήκες. Οι διαφορετικοί τύποι χρήσης της τεχνολογίας προσφέρουν διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα και αποτελούν μια καινοτομία στην τάξη. Όμως οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παίξουν ένα νέο ρόλο. Πρέπει να κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες χειρισμού των ΤΠΕ, να παρέχουν τις κατάλληλες πληροφορίες για τα νέα αυτά περιβάλλοντα και μόνο μέσω κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών και μεθόδων μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες και καλό μαθησιακό κλίμα.

Ο εκπαιδευτικός σε ένα ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να κάνει το σύνθετο απλό (βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν εξηγώντας τους με απλούς όρους), να δίνει δυνατότητες για αυτονομία των μαθητών, να κάνει τη μάθηση πιο ευχάριστη και ικανοποιητική, δημιουργώντας κίνητρο και ενθαρρύνοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους τους.

Όμως και οι *Esch & Zahner (2000)* υποστηρίζουν ότι οι ΤΠΕ προσφέρουν ένα διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον που προσφέρει πλούσια αλληλεπίδραση,

αποτελώντας εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη γλωσσική διδασκαλία. Ευνοούν την εξατομικευμένη μάθηση, μια και προσαρμόζονται στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και δημιουργούν κίνητρο, καθώς οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη ικανοποίηση, μεγαλύτερο ενθουσιασμό και ενδιαφέρον, με αποτέλεσμα να προσπαθούν περισσότερο και να επιμένουν σε ό,τι έπρεπε να κάνουν. Όλα αυτά σε συνδυασμό με την αυτονομία που έχουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος (κατευθύνονταν από μόνοι τους) τους κάνουν να αισθάνονται αυτοπεποίθηση, θεωρώντας ότι μπορούν να πετύχουν στον στόχο του γλωσσικού μαθήματος.

Οι ΤΠΕ, ως γνωστικά εργαλεία, βοηθούν τους μαθητές στην κατασκευή της γνώσης, στην οργάνωση και την αναδιοργάνωσή της. Επίσης, οι μαθητές αναπτύσσουν γνωστική ικανότητα, καθώς συγκεντρώνονται στο γνωστικό αντικείμενο και σκέφτονται περισσότερο. Γενικά, παίζουν ενισχυτικό-υποστηρικτικό ρόλο και παρέχουν μεγαλύτερη ανατροφοδότηση, δημιουργώντας μια θετική μαθησιακή εμπειρία. Όμως και αυτή η μελέτη τονίζει ότι η επιτυχία της χρήσης των ΤΠΕ στα γλωσσικά μαθήματα εξαρτάται από τη συμβολή του εκπαιδευτικού και τη συμμετοχή των μαθητών.

Η μελέτη του *Lee (2000)* αναφέρεται στις σχέσεις των ΤΠΕ με τους εκπαιδευτικούς (πεποιθήσεις, γνώμες, αντιλήψεις). Οι ΤΠΕ συνιστούν ένα ιδιαίτερο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο για να αποδώσει χρειάζεται να ενταχθεί σε ενιαίο πρόγραμμα σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ σε δύο επίπεδα. Σε επαγγελματικό επίπεδο, έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες, μπορούν να οργανώνουν καλύτερα την εργασία τους, να επιλύουν προβλήματα, να λαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις και να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Σε παιδαγωγικό επίπεδο, οι ΤΠΕ προσφέρουν νέα παιδαγωγικά υλικά (νέους πόρους μάθησης), ενεργητική και συνεργατική μάθηση, καθώς και μεγαλύτερη αυτονομία.

Ο Η/Υ είναι ένα πολύτιμο εργαλείο στην ανάπτυξη (γνωστική και δεξιότητων) των μαθητών. Παρ' όλα αυτά, πολλοί εκπαιδευτικοί δείχνουν απροθυμία, ανησυχία, περίσκεψη, φόβο και μειωμένη αυτοπεποίθηση στη χρήση των Η/Υ. Η αρνητική αυτή στάση των εκπαιδευτικών, φυσικά, εξαρτάται από παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, οι δεξιότητες, η αντίσταση στην αλλαγή, η εμμονή στην

παράδοση και οι πεποιθήσεις τους για την τεχνολογία. Επίσης, παιδαγωγικοί και σχολικοί παράγοντες (έλλειψη συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, άρνηση στην εισαγωγή των ΤΠΕ), καθώς και τεχνικά εμπόδια (έλλειψη Η/Υ, λογισμικού, κ.ά.) δημιουργούν μεγαλύτερα προβλήματα στη χρήση των Η/Υ από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συχνά χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ οι μαθηματικοί, οι φυσικοί και οι καθηγητές ξένων γλωσσών.

Φυσικά, οι ΤΠΕ συγκρούονται με την παραδοσιακή άποψη που θέλει τη διδασκαλία ως μεταφορά γνώσης, με τον παραδοσιακό τρόπο επίλυσης των προβλημάτων και με τους περιορισμούς που δημιουργεί το Πρόγραμμα Σπουδών (ανάγκη κάλυψης της ύλης και τα συμβατικά εγχειρίδια). Οι ΤΠΕ δημιουργούν ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο (παρωθητικό και δομιστικό περιβάλλον), όπου ο δάσκαλος αναλαμβάνει ένα νέο ρόλο καθοδηγητικό (κίνηση από τη διδασκαλία προς τη μάθηση), με μείωση του ελέγχου των μαθητών. Οι ΤΠΕ είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης και χρειάζεται κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να γνωρίζουν πώς να τις χρησιμοποιούν.

Οι *Egbert et al. (2002)* διατείνονται ότι η γλωσσική διδασκαλία ενισχύεται σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον και γι' αυτό απαιτείται εκπαίδευση των διδασκόντων στις νέες τεχνολογίες. Η ΜΓΒΥ προσφέρει ανατροφοδότηση στους μαθητές και παράλληλα ευνοεί τη συνεργατική, την ανακαλυπτική και τη διερευνητική μάθηση. Οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε αυθεντικά υλικά των ΤΠΕ (Ε.Κ., υπερμέσα, φύλλα εργασίας, διαδίκτυο, e-mail, webquest και powerpoint), τα οποία δημιουργούν ένα νέο πλαίσιο διδασκαλίας. Έτσι, βελτιώνεται η ικανότητα επικοινωνίας (καλύτερη λεκτική αναγνώριση), αναπτύσσοντας υψηλού επιπέδου γλωσσικές δεξιότητες (χρήση μεγαλύτερου και ποικίλου λεξιλογίου, καλύτερη γλωσσική μορφή και δομή).

Η έρευνα του *Zhao (2003)* στηρίζεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη μετα-ανάλυση. 900 εμπειρικές μελέτες στηρίχθηκαν σε κείμενα των μαθητών και οι έρευνες έγιναν μεταξύ δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου). Κοινό συμπέρασμα ήταν ότι οι μαθητές που χρησιμοποίησαν Η/Υ απέδωσαν καλύτερα στο μάθημα της Γλώσσας. Η ποικιλία και η αλληλεπίδραση με τον υπολογιστή προσφέρει εμπειρία σε βάθος, λειτουργεί ενισχυτικά, προκαλώντας μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών και τελικά επιφέρει περισσότερη γλωσσική παραγωγή.

Αυτό σημαίνει ότι ενισχύεται η διαδικασία του γραψίματος και βελτιώνεται το τελικό αποτέλεσμα των μαθητών (παραγωγή καλύτερων κειμένων). Μεταξύ των αρχικών και τελικών κειμένων, οι σπουδαστές τείνουν, επίσης, να κάνουν περισσότερες αναθεωρήσεις όταν γράφουν με τους υπολογιστές. Ενώ οι διδάσκοντες διαδραματίζουν αναμφισβήτητα έναν σπουδαίο ρόλο στο πώς οι μαθητές αναπτύσσουν τις δεξιότητες σύνταξης κειμένου, όταν γράφουν με τους υπολογιστές, είναι περισσότερο αυτόνομοι, συμμετέχουν πιο πολύ στην επιμέλεια της εργασίας τους και λαμβάνουν μεγαλύτερη ανατροφοδότηση. Ο συγγραφέας υποστηρίζει, λοιπόν, ότι οι ΤΠΕ έχουν θετική επίδραση στη δημιουργία κειμένων, αλλά η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από το πώς χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Οι *Goldberg et.al. (2003)* μελέτησαν 26 άρθρα, σχετικά με την επίδραση του Η/Υ στο γράψιμο των μαθητών, από το 1992 έως το 2002. Το 47% των μελετών έγιναν σε δημοτικά σχολεία και το 53% σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκρίθηκαν μαθητές που έγραφαν με Η/Υ και μαθητές που έγραφαν με χαρτί και μολύβι. Στο 50% των περιπτώσεων χρησιμοποιήθηκε Ε.Κ.

Οι μεταβλητές ήταν το μαθησιακό περιβάλλον, το επίπεδο των μαθητών (επιδόσεις και βαθμοί), οι δεξιότητες πληκτρολόγησης και το επίπεδο του σχολείου (αστικό, περιφερειακό, επαρχιακό). Τα στοιχεία των μαθητών κωδικοποιήθηκαν κατά φύλο, φυλή, γεωγραφική κατανομή, επίπεδο μαθητών και τύπο σχολείου. Άλλες μεταβλητές ήταν ο τύπος της διδακτικής παρέμβασης, η τεχνική βοήθεια, η ανατροφοδότηση και η στήριξη των μαθητών από τους δασκάλους. Η μεθοδολογία ακολούθησε μετα-αναλυτικές διαδικασίες (σύνολο στοιχείων και στατιστική ανάλυση μιας μεγάλης συλλογής των αποτελεσμάτων πολλών μελετών). Η ποιοτική ανάλυση των κειμένων των μαθητών εξέτασε τη χρήση δομών της γλώσσας, το περιεχόμενο, τη συνοχή, τη δημιουργικότητα, τη στίξη, το θέμα, το λεξιλόγιο, την οργάνωση και τη γραμματική.

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παράγγααν περισσότερα και καλύτερα κείμενα συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Οι περισσότερες μελέτες έδειξαν ότι οι περισσότερες αναθεωρήσεις οδήγησαν σε καλύτερη ποιότητα του κειμένου. Επίσης, υπήρχε πιο συχνή αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών που χρησιμοποίησαν τον Η/Υ. Ο εκπαιδευτικός από ηγέτης

μετατράπηκε σε βοηθός. Η διαδικασία γραψίματος με χαρτί και μολύβι ήταν απλή: περιγραφή ιδεών, συγγραφή πρώτου σχεδίου, αναθεώρηση, δημιουργία δεύτερου σχεδίου και τελικό κείμενο, ενώ με τον Η/Υ ήταν πιο πλούσια: παραγωγή ιδεών, τροποποίηση ιδεών/αναθεώρηση, επεξεργασία και αυστηρή εξέταση του κειμένου πριν εκδοθεί.

Οι μαθητές, χρησιμοποιώντας τον Η/Υ είχαν κίνητρο, ήταν πιο πρόθυμοι, έγραφαν συχνότερα, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και έτσι είχαν περισσότερη παραγωγή κειμένων. Γράφοντας με την Ε.Κ. συμμετείχαν περισσότερο στην επιθεώρηση-έλεγχο της εργασίας τους, σε όλη τη διαδικασία σύνθεσης του κειμένου. Επίσης, συνεργάζονταν περισσότερο με το δάσκαλο, λαμβάνοντας περισσότερη ανατροφοδότηση.

Στη μελέτη των *Webb & Cox (2004)*, ερευνάται το αν οι ΤΠΕ είναι ένα επιτυχές και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον (*affordance*) και το αν μπορούν να ενσωματωθούν στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η βιβλιογραφική ανασκόπηση (ποσοτικές έρευνες και δημοσιεύσεις με στατιστικά στοιχεία, ποιοτικά στοιχεία μέσω της ανάλυσης άρθρων και μελέτες περιπτώσεων). Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Στην πειραματική ομάδα οι μαθητές έπρεπε να επιλύσουν γλωσσικά προβλήματα, στηριζόμενοι σε προηγούμενες γνώσεις (ενεργός κατασκευή της γνώσης σε ένα μαθησιακό πλαίσιο με Η/Υ). Η διαδικασία αυτή είχε διάρκεια 18 μηνών και σκοπό είχε οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις υψηλού επιπέδου και μεταγνωστικές δεξιότητες.

Το συμπέρασμα ήταν ότι η Ε.Κ. επιτρέπει την ανεξάρτητη εργασία των μαθητών (εξατομίκευση και ελευθερία δράσης), μια και απαιτείται μικρότερη επέμβαση του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Αυτό ακριβώς ορίζεται ως μαθητοκεντρικό περιβάλλον, το οποίο οδηγεί σε επιτυχή μάθηση. Άρα, ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει πότε θα επέμβει, για να λειτουργήσει υποστηρικτικά και καθοδηγητικά. Σε ένα ανοικτό μαθησιακό περιβάλλον, όπως είναι το ηλεκτρονικό, η Ε.Κ. επιτρέπει τη βελτίωση της ποιότητας του λόγου μια και οι μαθητές ενθαρρύνονται να αποκτήσουν τον έλεγχο της μάθησής τους και να επεξεργάζονται περισσότερο τα κείμενά τους.

Οι *O'Dwyer et al.* (2005) αναφέρονται στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών μέσω του Συστήματος Πιστωτικών Μονάδων. Αξιολογήθηκαν 968 μαθητές από 55 τμήματα σε σχολεία 9 περιοχών. Στο πρόγραμμα αυτό, διάρκειας τριών ετών, οι μαθητές χρησιμοποίησαν τις ΤΠΕ στο σχολείο για να συνθέσουν κείμενα. Η μεθοδολογία του άρθρου περιλάμβανε μετα-ανάλυση μελετών και εμπειρικές έρευνες. Οι μεταβλητές που ερευνήθηκαν ήταν το επίπεδο των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια του μαθήματος (τρόπος ένταξης και διδακτική χρήση), το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, η οικογενειακή τους προέλευση και η κοινωνικο-οικονομική τους θέση. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές λειτούργησαν η συχνότητα χρήσης του Η/Υ, η πρόσβαση των μαθητών στους Η/Υ του σχολείου και η εργασία σε πλούσια ή φτωχά περιβάλλοντα εργασίας. Οι εξαρτημένες και οι ανεξάρτητες μεταβλητές, λειτούργησαν συγκριτικά, τόσο μεταξύ των τάξεων του ίδιου σχολείου, όσο και μεταξύ σχολείων.

Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η χρήση των ΤΠΕ αυξάνει την πιθανότητα των μαθητών να παράγουν περισσότερες ιδέες (καταιγισμός ιδεών) και οι μαθητές αφιέρωναν περισσότερο χρόνο, λαμβάνοντας περισσότερες πληροφορίες. Όταν χρησιμοποιούσαν την Ε.Κ. στο γλωσσικό μάθημα είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην παραγωγή λόγου (καλύτερα και περισσότερα κείμενα). Όμως, η χρήση της τεχνολογίας για άλλους λόγους ή η ψυχαγωγική της χρήση - στο σπίτι - δεν είχε θετικά αποτελέσματα μάθησης. Στο σπίτι τους οι μαθητές έπαιζαν, παρά μάθαιναν.

Η εκπαιδευτική χρήση του Η/Υ στην τάξη κατά τη διάρκεια του γραψίματος είχε άμεση σχέση με την επίδοση των μαθητών και μάλιστα τα αποτελέσματα ήταν ποιο θετικά, συγκριτικά με την περίπτωση των μαθητών που έγραφαν με μολύβι και χαρτί. Οι μαθητές, όπως κατέδειξε η έρευνα αυτή, μάθαιναν περισσότερο και σε μικρότερο χρονικό διάστημα, αποκτώντας καλύτερες δεξιότητες σύνθεσης κειμένου. Η χρήση, λοιπόν, κατάλληλου λογισμικού των ΤΠΕ από τους μαθητές σχετίζεται άμεσα με τις υψηλότερες επιδόσεις στο μάθημα της γλώσσας. Όμως, η τεχνολογία πρέπει να χρησιμοποιείται αποτελεσματικά (με ορθό τρόπο) στην τάξη, για να οδηγήσει σε δεξιότητες

κριτικής σκέψης, σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης και σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Μια άλλη μελέτη (*Loveless, 2006*) διαπιστώνει ότι υπάρχει έλλειψη δημιουργικότητας στα προγράμματα σπουδών. Η δημιουργική δραστηριότητα προσφέρει δράση και απόλαυση σε διανοητικό και σε ψυχολογικό επίπεδο. Η δημιουργικότητα επιτρέπει αλληλεπίδραση μεταξύ σκέψεων και ενεργειών του ανθρώπου. Στην εκπαίδευση σημαίνει φαντασία, κίνητρο για δέσμευση (δοκιμές στην επίλυση προβλήματος), πρωτοτυπία (νέες εργασίες, μοναδικές) και φυσικά κρίση-αξιολόγηση (αναθεώρηση).

Οι ΤΠΕ και ειδικά η Ε.Κ. ευνοούν το δημιουργικό γράψιμο, μια και οι μαθητές συμμετέχουν σε ποικίλες δραστηριότητες. Οι Η/Υ προσφέρουν νέα δεδομένα στα σχολεία και το νέο μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργείται επιτρέπει εξερεύνηση, παιχνίδι, ενισχύοντας παράλληλα την κριτική σκέψη. Το περιβάλλον της ηλεκτρονικής μάθησης είναι κατεξοχήν δημιουργικό (δημιουργική σκέψη και καταγιγισμός ιδεών) και η Ε.Κ. είναι ένας μικρόκοσμος που επιτρέπει την ανακάλυψη της γνώσης και την οικοδόμησή της. Οι ΤΠΕ είναι γνωστικά εργαλεία, αλλά δεν αρκεί μόνο η χρήση του Η/Υ για να ενισχυθεί η δημιουργικότητα των μαθητών. Απαιτείται η οργάνωση ενός κατάλληλου διδακτικού και μαθησιακού πλαισίου, με σαφείς στόχους, στο οποίο οι μαθητές θα μπορούν να δρουν και να εκφράζονται άνετα.

Όμως και η *Chapelle (2008)* μελετά τη χρήση του Η/Υ στο μάθημα της Γλώσσας και αναφέρει ότι υπάρχει ποικιλία των υλικών που χρησιμοποιούνται γι' αυτό το σκοπό, όπως γλωσσικές ασκήσεις μέσω Ε.Κ., λεξικά, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, blogs, wikis, κ.ά., τα οποία είναι ευρέως διαδεδομένα και σε οριζόντιο επίπεδο (γεωγραφικά, σε όλο τον κόσμο) και σε κάθετο (προγράμματα σπουδών). Τα υλικά αυτά είναι καινοτόμα και έχουν ελκυστικό περιεχόμενο και μορφή. Η εργασία στον Η/Υ δεν είναι μόνο θεωρητική, αλλά και εμπειρική-πρακτική, άρα η μάθηση γίνεται με αυθεντικό τρόπο. Η τεχνολογία προσφέρει αρκετές επιλογές και τρόπους εφαρμογής στη γλωσσική διδασκαλία και είναι διαφορετική από εκείνη των κλασικών μεθόδων (π.χ. σχολικών βιβλίων γλώσσας).

Η έρευνα αυτή μετα-ανάλυσης σύγκρινε τα μαθησιακά αποτελέσματα 14 ερευνών, που χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγια και ποιοτική ανάλυση, ώστε να αξιολογηθεί η ποιότητα των υλικών των ΤΠΕ και η συμβολή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες. Όλες κατέληξαν στα συμπεράσματα ότι οι ΤΠΕ είχαν θετική επίδραση στη μάθηση, με αποτέλεσμα να υπάρξει σαφής διαφορά (υψηλότερο επίπεδο), υπέρ των μαθητών που τις χρησιμοποίησαν.

Τέλος, οι *Mateos et.al. (2008)* αναφέρονται στην παραγωγή λόγου, μέσω Ε.Κ. και τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι μαθητές ανέπτυξαν υψηλές γλωσσικές δεξιότητες (καλύτερα και πιο ποιοτικά κείμενα, λόγω της εξερεύνησης των ιδεών τους, της αξιολόγησης και της αναθεώρησής τους), συγκριτικά με τους συμβατικούς τρόπους.

Όσο η μάθηση της γλώσσας με τη χρήση των ΤΠΕ γίνεται αντικείμενο μελέτης, τόσο επιβεβαιώνονται και πολλές από τις παιδοκεντρικές αρχές της μάθησης γενικότερα, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν με τη χρήση των προγραμμάτων επεξεργαστών κειμένου. Η υποχρεωτική και παρατεταμένη ενασχόληση των παιδιών με δραστηριότητες που είναι μεν απαραίτητες, όμως πολύ γρήγορα παύουν να έχουν γι' αυτά ενδιαφέρον (όπως είναι η παραγωγή λόγου με το συμβατικό τρόπο, μολύβι και χαρτί μειώνει τον ενθουσιασμό των παιδιών για τη συγκεκριμένη μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι τα υφιστάμενα προγράμματα σπουδών κάνουν περιορισμένη χρήση της παραγωγής λόγου, άρα χρειάζεται αναδιάρθρωση του πλαισίου σπουδών και των στρατηγικών μάθησης, ώστε να γίνει επίτευξη των στόχων από τους μαθητές.

3.2. Η ένταξη άλλων εφαρμογών των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία

Οι *Albanese & Belloro (1996)* αναφέρονται στη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών, η οποία εξαρτάται από την αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους τους (κυρίως ενήλικοι). Στην έρευνά τους χρησιμοποιήθηκε ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα - παιχνίδι, για τη σωστή δόμηση των προτάσεων. Έγινε παραγωγή λόγου (προτάσεων) και αξιολογήθηκε η δομή, η γλωσσική ακρίβεια, η καταλληλότητα και η λεκτική πληρότητα των κειμένων. Συμμετείχαν 23 παιδιά, 7 έως 9 ετών, χωρισμένα σε δύο ομάδες. Η πρώτη (πειραματική) χρησιμοποίησε το πρόγραμμα αυτό, ενώ η άλλη (ελέγχου) όχι. Στην πρώτη ομάδα υπήρξε

μεγάλη αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ διδάσκοντα και μαθητών, όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Οι συμμετέχοντες παρήγαγαν λόγο (προτάσεις), ο οποίος όσο προχωρούσε το πρόγραμμα βελτιωνόταν (οι απλές και ελλειπτικές προτάσεις γίνονταν σύνθετες και επαυξημένες).

Υπήρξε, λοιπόν, μεγάλη βελτίωση στους μαθητές που χρησιμοποιούσαν τον Η/Υ, ενώ η άλλη ομάδα δε βελτιώθηκε καθόλου. Η αυξανόμενη αυτή λεκτική καταλληλότητα και πληρότητα (λιγότερες απλές και περισσότερες σύνθετες προτάσεις) αποδόθηκε στη χρήση του συγκεκριμένου προγράμματος, κατά τη γλωσσική παραγωγή.

Στη μελέτη των *Ehsani & Knodt (1998)* χρησιμοποιήθηκε η ηλεκτρονική συζήτηση σε ασύγχρονο περιβάλλον επικοινωνίας μέσω Η/Υ (forum), στο οποίο υπάρχει κοινωνική και γνωστική παρουσία (υψηλή συμμετοχή των μαθητών, ανταλλαγή πληροφοριών και κοινωνική αλληλεπίδραση). Ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον ευνοεί το διάλογο, την παραγωγή (καταιγισμός ιδεών) και ανταλλαγή ιδεών και φυσικά την ομαδική εργασία, αλλά και την αυτονομία των χρηστών. Στην έρευνα πήραν μέρος 18 συμμετέχοντες και έλαβαν χώρα 27 συζητήσεις μεταξύ τους. Ακολούθησε ποιοτική ανάλυση των ηλεκτρονικών αυτών συζητήσεων και το κύριο συμπέρασμα ήταν η μεγάλη συμμετοχή στην ανοικτή αυτή επικοινωνία ευνόησε τη συναισθηματική έκφραση των συμμετεχόντων, αλλά και τη συνοχή της ομάδας. Οι συγγραφείς, τέλος, προτείνουν την κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και την ενθάρρυνσή τους στη χρήση των νέων τεχνολογιών (εφαρμογές του Η/Υ), ώστε να κάνουν χρήση των δυνατοτήτων που προσφέρει ένα τέτοιο ηλεκτρονικό περιβάλλον.

Οι *Gitsaki & Taylor (1999)* αναφέρονται στο διαδίκτυο και τις εφαρμογές του που χρησιμοποιούνται ευρέως στη διδασκαλία της γλώσσας. Ο παγκόσμιος ιστός προσφέρει μια μεγάλη πηγή πληροφοριών που είναι εύκολα προσβάσιμη, επιτρέπει την επικοινωνία και οι μαθητές εξασκούνται σε αυθεντική χρήση της γλώσσας. Υποστηρίζει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και τη συνεργασία μεταξύ τους και τους παρέχει πολλαπλές δυνατότητες έκφρασης. Οι δυνατότητες επικοινωνίας (τόσο η γραπτή, όσο και η προφορική) είναι αυθεντικές, η συνεργασία τους είναι ευχάριστη και πρωτότυπη, αποτελώντας κίνητρο για παραγωγή λόγου.

Σε μια άλλη μελέτη, οι *Hegelheimer & Chapelle (2000)* υποστηρίζουν ότι τα πολυμέσα (κείμενα με συνδυασμό εικόνας βίντεο και ήχου) ωθούν τους μαθητές-χρήστες να στρέφουν την προσοχή τους σε αυτό που διαβάζουν, να σκέφτονται περισσότερο και να σχολιάζουν κατά τη διάρκεια επεξεργασίας των κειμένων. Η αυτοματοποιημένη ανάλυση κειμένου (στην οθόνη του υπολογιστή) επιφέρει βαθύτερο επίπεδο κατανόησης (καλύτερη ερμηνεία), με αποτέλεσμα οι μαθητές να εκπαιδεύονται όχι μόνο στην εκμάθηση λεξιλογίου (αναγνώριση φθογγική και φωνηματική), αλλά και στη γραμματική και το συντακτικό. Έτσι, αναπτύσσεται η αντίληψή τους όσον αφορά την πρόσληψη νοημάτων και των βασικών ιδεών του κειμένου (ενδοκειμενική) και μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις προηγούμενες γλωσσικές ικανότητές τους, ώστε να τις συνδυάζουν με τις νέες γνώσεις.

Ο *Sotillo (2000)* χαρακτηρίζει την CALL ως ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον. Ειδικά, η επικοινωνία μέσω H/Y (σύγχρονη ή ασύγχρονη) προσφέρει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση και ειδικά η συνομιλία στο διαδίκτυο βελτιώνει την παραγωγή λόγου των μαθητών-χρηστών. Έτσι, παράγουν καλύτερα κείμενα (μεγαλύτερος αριθμός λέξεων και προτάσεων σύνθετες προτάσεις, συντακτική πολυπλοκότητα, λιγότερα λάθη, παραγωγή νέων ιδεών μέσω καταιγισμού και καλύτερη επεξεργασία του κειμένου). Τα forum και τα chat (ασύγχρονη και σύγχρονη επικοινωνία) επιτρέπουν στους χρήστες να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες μέσα σε ένα περιβάλλον ελευθερίας και αυτονομίας.

Η μελέτη του *Brandl (2002)* αναφέρεται στο διαδίκτυο, χαρακτηρίζοντάς το μαθησιακό πόρο. Είναι ένα διαφορετικό περιβάλλον μάθησης που αποτελεί πηγή πληροφοριών (κείμενα, με ποικίλα θέματα και περιεχόμενο). Ο βασικός στόχος της χρήσης του διαδικτύου στην εκπαίδευση είναι η εξερεύνηση των πληροφοριών, ώστε να αποτελέσουν γνωστικό αντικείμενο. Μέσω του παγκόσμιο ιστού οι χρήστες αποκτούν δεξιότητες επικοινωνίας, μια και χρησιμοποιούν αυθεντικά υλικά (συλλογή πληροφοριών από τα κείμενα), τα οποία αποκωδικοποιούν, αναλύουν (ανάλυση πληροφοριών και κριτική ανάλυση) και επεξεργάζονται. Υπάρχει, λοιπόν, αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και της πληροφορίας, η οποία οδηγεί στην κατανόηση και όλη η

διαδικασία συνιστά μια μαθητοκεντρική μάθηση, στηριζόμενη στην αυτονομία και στην αυτενέργεια των μαθητών. Στην εξερεύνηση αυτή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και έτσι οι μαθητές καταφέρνουν να αποκτήσουν δεξιότητες υψηλού επιπέδου, όπως επιλογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση πληροφοριών.

Ο *Stepp-Greany (2002)* υποστηρίζει ότι το διαδίκτυο και τα πολυμέσα έχουν θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία της Γλώσσας (καλύτερο έλεγχο της μάθησης, καλύτερες γλωσσικές δεξιότητες, ελευθερία έκφρασης και καλύτερη ποιότητα και ποσότητα στην παραγωγή λόγου). Το οπτικο-ακουστικό περιβάλλον προσφέρει δραστηριότητες που κάνουν τους μαθητές να αλληλεπιδρούν περισσότερο με τα υλικά, αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο. Έτσι, βελτιώνονται όχι μόνο οι δεξιότητες επικοινωνίας, αλλά και αυτές της σύνταξης κειμένου (παραγωγή λόγου).

Οι χρήστες δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον (παρακινούνται περισσότερο και αγχώνονται λιγότερο) και εμπιστοσύνη, μια και το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον λειτουργεί ενθαρρυντικά. Όμως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και αναβαθμίζεται στο πλαίσιο της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Είναι εξίσου σημαντικός, αλλά και αρκετά σύνθετος και συνεπώς χρειάζονται ενημέρωση και κατάρτιση.

Όμως και οι *Hampel & Stickler (2005)* αναφέρονται στην εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Γλώσσας. Πολλές εφαρμογές, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το ευρυζωνικό διαδίκτυο, η συνομιλία μέσω chat, τα blogs κ.ά. προσφέρουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για επικοινωνία και συνεργασία, μια και υπάρχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών του. Το online αυτό μαθησιακό περιβάλλον, είτε σύγχρονο, είτε ασύγχρονο, διαφέρει ριζικά από το περιβάλλον της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας.

Οι διδάσκοντες καλούνται να ενημερωθούν και να καταρτιστούν πάνω στα ηλεκτρονικά αυτά μέσα, ώστε να επιλέγουν το κατάλληλο ανάμεσα από αυτά, ανάλογα με τους σκοπούς διδασκαλίας και τις ανάγκες των μαθητών. Έχει αποδειχθεί ότι η χρήση των ΤΠΕ στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας επιφέρει μεγαλύτερη παραγωγή λόγου (είτε προφορικού είτε γραπτού) και

γενικότερα δημιουργούν υψηλού επιπέδου δεξιότητες, όπως είναι η ενίσχυση της δημιουργικότητας.

Η *Kim (2008)* αναφέρεται στα blogs και υποστηρίζει ότι όταν εντάσσονται στην εκπαίδευση, δημιουργούν ένα περιβάλλον που ενισχύει την επικοινωνία (ταχύτερη και αποτελεσματικότερη), και τη συνεργασία των μαθητών. Οι μαθητές, χωρίς φόβο και ανασφάλεια, μπορούν μέσω των blogs να εκφράζονται ελεύθερα, να κατασκευάζουν η γνώση και να μάθουν πώς να την αποκτούν (μεταγνωστικές δεξιότητες). Η αλληλεπίδραση που υπάρχει και η συνεχής ανατροφοδότηση μειώνουν τα ψυχολογικά εμπόδια των μαθητών και δημιουργούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι, επέρχεται βελτίωση της κριτικής και αναλυτικής σκέψης, καθώς και της δυνατότητας επίλυσης προβλημάτων.

Η Κοινωνία της Πληροφορίας, σύμφωνα με τους *Sanchez et.al. (2008)* έχει επιφέρει αλλαγή στάσεων, πεποιθήσεων και απόψεων στην εκπαίδευση. Οι διδάσκοντες χρειάζονται νέα παιδαγωγική γνώση (του περιεχομένου των ΤΠΕ και τη διδακτικής χρήσης τους) και πρέπει να γνωρίζουν πώς η τεχνολογία μπορεί να στηρίξει τους παιδαγωγικούς στόχους. Συνεπώς, χρειάζεται υποστήριξη των εκπαιδευτικών (κατάρτιση και ανάπτυξη δεξιοτήτων), σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας μια και η εισαγωγή τους στη διδακτική διαδικασία πρέπει να πραγματοποιείται έχοντας ως στόχο την κάλυψη των μειονεκτημάτων των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας.

Η ηλεκτρονική μάθηση προσφέρει αυθεντικά μαθησιακά εργαλεία, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να εξασκηθούν στην παραγωγή λόγου. Κάποια είδη της μάθησης αυτής (e-mail, chat, blogs, κ.ά.) αποτελούν ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, όπου ο δάσκαλος είναι βοηθός και σύμβουλος, ενώ πρωταγωνιστούν οι μαθητές, οι οποίοι ασχολούνται με ποικίλες δραστηριότητες.

Τέλος, ο *Dippold (2009)* αναφέρει ότι όταν οι μαθητές που χρησιμοποίησαν τις ΤΠΕ και συγκεκριμένα τα blogs έκαναν περισσότερα σχόλια (η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν το «Σκέφτομαι μεγαλοφώνως»), επεξεργάστηκαν πολύ περισσότερο τα κείμενά τους (γραμματική, συντακτικό, διόρθωση ορθογραφικών λαθών) και δημιούργησαν καλύτερα κείμενα, συγκριτικά με τη

συμβατική μέθοδο. Οι ΤΠΕ ευνοούν τη γλωσσική μάθηση και τονίζουν τη χρήση γραμματικών, σημασιολογικών λειτουργιών και συντακτικών δομών της γλώσσας, μια και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που χρησιμοποιούνται ευνοούν παραγωγή και την οργάνωση ιδεών, καθώς και την κριτική σκέψη.

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία

4.1. Σχεδιασμός της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα μελετά την ενσωμάτωση και χρήση της Επεξεργασίας Κειμένου (Ε.Κ.) στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Έγινε προσπάθεια να επανασχεδιαστεί συνολικά η διαδικασία παραγωγής λόγου (δομή παραγράφου, περιγραφή, αφήγηση και επιχειρηματολογία). Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος από τον ερευνητή έγινε έτσι, ώστε όλα τα αντικείμενα να ανταποκρίνονται σε ένα γλωσσικό είδος (genre) (Μήτσης, 2003). Το γλωσσικό είδος ορίζεται ως ένας σταθερός τύπος γλωσσικής έκφρασης και λόγου. Αυτό σημαίνει ότι εμφανίζει ένα σύνολο κοινών γλωσσικών στοιχείων, όπως η συγγραφή ενός περιγραφικού ή αφηγηματικού κειμένου, ενός επιχειρηματολογικού-αποδεικτικού κειμένου με ταυτόχρονη ορθή δόμηση παραγράφων. Η έμφαση στη συγκεκριμένη έννοια (παραγωγή λόγου) προκύπτει από την αντίληψη με βάση την οποία η εκμάθηση μιας γλώσσας περιλαμβάνει πολύ περισσότερα στοιχεία από την ορθογραφία και τη μελέτη γραμματικών ή συντακτικών δομών (Καρασαββίδης, 2001).

Η έρευνα αυτή αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης και πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2009 στο Γυμνάσιο Ισθμίας, του Νομού Κορινθίας, στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου. Σχεδιάστηκε με στόχο την ένταξη των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο Γυμνάσιο. Συγκεκριμένα διδάχθηκε η τρίτη (3^η) ενότητα με τίτλο: Παραγωγή Λόγου. Το δείγμα περιλάμβανε δύο ομάδες-τιμήματα του Γυμνασίου. Το πρώτο τμήμα, στο οποίο έλαβε χώρα η έρευνα αυτή, αποτελούνταν από 20 μαθητές, οι οποίοι λειτούργησαν ως πειραματική ομάδα, ενώ ως ομάδα ελέγχου ορίστηκε το τμήμα Α'3 του σχολείου, το δυναμικό του οποίου ανερχόταν στους 21 μαθητές. Τόσο η πειραματική, όσο και η ομάδα ελέγχου είχαν σύνθεση μαθητών με κανονική σχολική επίδοση – χωρίς να αναφέρονται περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες – προέρχονται από οικογένειες με μέσο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, το μαθητικό δυναμικό κινείται στα φυσιολογικά πλαίσια, καθώς και υπάρχουν κανονικά ποσοστά αλλοδαπών μαθητών στο σύνολο. Αξιοσημείωτο είναι, ότι και οι δύο ομάδες

είχαν το ίδιο Μέσο Όρο (11,7) επίδοσης, σύμφωνα με το διαγνωστικό τεστ που έγινε πριν την έναρξη της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης και έρευνας. Συνεπώς η έρευνα διεξήχθη σε ομάδες που ήταν ισοδύναμες, κάτι που εξασφάλισε κοινή αφετηρία σε όλη αυτήν την προσπάθεια.

Το αντικείμενο της έρευνας ορίστηκε ως ακολούθως: Αν η χρήση των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και συγκεκριμένα της Επεξεργασίας Κειμένου (Ε.Κ.) στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, βελτιώνει την παραγωγή λόγου (σύνθεση κειμένων). Οι στόχοι της έρευνας ήταν να καταδείξουν αν η Ε.Κ.:

- α) Βελτιώνει τις δεξιότητες και τη στάση των μαθητών στην παραγωγή λόγου.
- β) Λειτουργεί ως κίνητρο (τονώνει το ενδιαφέρον) στους μαθητές και ενισχύει τη δημιουργικότητά τους.
- γ) Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών.
- δ) Συντελεί στο να ανακύψουν ζητήματα (παιδαγωγικά, διδακτικά και τεχνικά) που σχετίζονται με την ένταξη του προγράμματος αυτού στη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου.

Ως ερευνητικές υποθέσεις ορίστηκαν οι εξής:

- 1) Υπάρχουν διαφορές στην ποιότητα (δομή, οργάνωση, περιεχόμενο, λεξιλόγιο, έκφραση, ορθογραφία, στίξη) και στην ποσότητα (κείμενα με μεγαλύτερη έκταση, μεγαλύτερο αριθμό προτάσεων - παραγράφων) της παραγωγής λόγου, μεταξύ των μαθητών που χρησιμοποίησαν Ε.Κ. (πειραματική ομάδα) και αυτών που δε χρησιμοποίησαν (ομάδα ελέγχου).
- 2) Υπάρχει αλληλεπίδραση, τόσο μεταξύ μαθητών και ηλεκτρονικού υπολογιστή (Η/Υ), όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών μέσω Η/Υ, και ενισχύεται η ατομική, η αυτόνομη, αλλά και η εποικοδομητική μάθηση (οι μαθητές οικοδομούν πάνω στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους), μέσω της αλληλεπίδρασης αυτής.

Έτσι, λοιπόν, η χρήση της Ε.Κ. στην πειραματική ομάδα Α'2 λειτούργησε ως ανεξάρτητη μεταβλητή, μόνο που στην ομάδα ελέγχου η διδασκαλία έγινε με συμβατικό τρόπο (βιβλίο, μολύβι και τετράδιο) και η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν οι επιδόσεις – αποτελέσματα των μαθητών (σύγκριση των δύο ομάδων).

4.2. Ερευνητική διαδικασία

4.2.1. Προετοιμασία της έρευνας – Ενημέρωση των μαθητών

Το διαγνωστικό τεστ πραγματοποιήθηκε στις αρχές της σχολικής χρονιάς, με σκοπό να καταδείξει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών του κάθε τμήματος. Η δοκιμασία αυτή λειτούργησε ως εργαλείο καθορισμού του Μέσου Όρου των δύο τμημάτων. Επίσης, έγινε καταγραφή των χαρακτηριστικών των μαθητών και των δύο τμημάτων. Συγκεκριμένα, το τμήμα Α'2 αποτελείται από είκοσι (20) μαθητές της ίδιας ηλικίας: δώδεκα (12) αγόρια και οκτώ (8) κορίτσια, εκ των οποίων οι τέσσερις (4) είναι αλλοδαποί, ενώ το τμήμα Α'3 από (είκοσι ένα) 21 συνομηλίκους μαθητές: (έξι) 6 αγόρια και δεκαπέντε (15) κορίτσια, με έξι (6) αλλοδαπούς μαθητές. Πρέπει να τονιστεί ότι η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού των δύο ομάδων ήταν τυχαίο αποτέλεσμα και προέκυψε κατόπιν κατανομής τους σε τμήματα, που έγινε στην αρχή της χρονιάς με απόλυτα αλφαβητικό κριτήριο. Δεν υπήρξε καμιά διαδικασία επιλογής και θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι το συγκεκριμένο δείγμα πληρεί τις προϋποθέσεις ενός τυπικού τμήματος, που θα μπορούσε να συναντήσει κάποιος σε σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές του δείγματος δεν είχαν εμπειρία στη χρήση των Η/Υ, καθώς είναι γνωστό ότι το Πρόγραμμα Σπουδών δεν προβλέπει την διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής στο Δημοτικό. Συνεπώς, όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν την ίδια ικανότητα στο χειρισμό της Ε.Κ. και τις ίδιες δεξιότητες πληκτρολόγησης.

Πρέπει να αναφερθεί ότι οι μαθητές πριν την υλοποίηση της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης ενημερώθηκαν για τη διαδικασία που επρόκειτο να ακολουθηθεί και μάλιστα αφιερώθηκαν δύο (2) διδακτικές ώρες, ώστε μα εξοικειωθούν με τους φορητούς υπολογιστές και μάλιστα με τη χρήση της Ε.Κ.

4.2.2. Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης

Πριν την έναρξη του συγκεκριμένου κύκλου μαθημάτων στην πειραματική ομάδα, δημιουργήθηκαν από τον ερευνητή - διδάσκοντα αρχεία με κατάλληλο υλικό (επιλεγμένα κείμενα και εργασίες-ασκήσεις παρόμοιες με αυτές της

συγκεκριμένης ενότητας του σχολικού βιβλίου), καθώς και Φύλλα Εργασίας. Το διδακτικό αυτό υλικό έγινε σύμφωνα με τους ακόλουθους άξονες-κριτήρια (Conole & Fill, 2005):

α) Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με βάση τους μαθησιακούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος.

β) Κάλυπταν όλες τις πτυχές του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου.

γ) Ζητούσαν από τους μαθητές να εφαρμόσουν στην πράξη όλα αυτά που είχαν μάθει (θεωρητικές γνώσεις).

δ) Το περιεχόμενο των ασκήσεων είχε σκοπό να καλλιεργήσει τη κριτική και δημιουργική τους σκέψη.

ε) Οι δραστηριότητες μπορούσαν να εκπονηθούν από το σύνολο των μαθητών

στ) Υπήρχε ποικιλία στη μορφή των ασκήσεων (πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, ανάπτυξης κ.λ.π.). Τα αρχεία των Η/Υ περιείχαν τα εξής είδη ασκήσεων: συμπλήρωση κενών με λέξεις ή φράσεις, που είτε τους δίνονταν και έπρεπε να τις τοποθετήσουν στη σωστή θέση, είτε έπρεπε να τις ολοκληρώσουν οι ίδιοι, απάντηση σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, πολλαπλής επιλογής, κ.ά.

ζ) Υπήρχε σύνδεση του υλικού αυτού με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών.

η) Συνοδεύονταν από κατάλληλο οπτικό υλικό (γραφήματα), με στόχο να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Επίσης, η γραμματοσειρά και η παρουσίαση των κειμένων τα έκαναν ευανάγνωστα και ελκυστικά.

4.2.3. Σύνταξη του Σχεδίου Μαθήματος

Από το διδάσκοντα – ερευνητή συντάχθηκε ένα Σχέδιο Μαθήματος (Παράρτημα Ι) για όλη τη διδακτική παρέμβαση, που αποτελούνταν από εξειδικευμένους διδακτικούς στόχους για κάθε ενότητα, τα στάδια επίτευξης των ενδιάμεσων στόχων της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης και τους τρόπους αξιολόγησης, με τους οποίους θα ελεγχόταν αν τελικά επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι. Οι στόχοι αυτοί καθορίστηκαν από τους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος της συγκεκριμένης ενότητας (Αγγελάκος, 2004).

Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των δραστηριοτήτων οι μαθητές διάβαζαν προσεκτικά το Φύλλο Εργασίας – υπήρχαν τέσσερα διαφορετικά, ένα για κάθε διδακτικό δίωρο (Παραρτήματα IV, V, VI, VII) – το οποίο περιείχε οδηγίες για την πορεία και τον τρόπο εργασίας των μαθητών, ώστε να δημιουργηθούν κείμενα σε ηλεκτρονικό περιβάλλον.

4.2.4. Προετοιμασία των μαθητών

Πριν από τη χρήση του Η/Υ προηγήθηκε ενημέρωση των μαθητών και αναλυτική συζήτηση, τόσο για τη διαδικασία (διδασκαλία, έρευνα και τρόποι διεξαγωγής τους), όσο και για τον τρόπο εργασίας τους (μέσα που επρόκειτο να χρησιμοποιήσουν). Κατά τη διάρκεια της συζήτησης αναδείχθηκαν οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τους Η/Υ, αλλά και παρανοήσεις ή απορίες, οι οποίες απαντήθηκαν και δόθηκαν όλες οι απαραίτητες αποσαφηνίσεις, ώστε να μην υπάρξουν κενά και προσκόμματα κατά την διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Κατά τη διάρκεια του διδακτικού δίωρου εξάσκησης με την Ε.Κ. διερευνήθηκαν, λοιπόν, από τον ερευνητή τα προβλήματα των μαθητών σχετικά με τη λειτουργία του προγράμματος και αφιερώθηκε χρόνος ώστε να καταρτιστούν και να αποκτήσουν δεξιότητες πληκτρολόγησης, μια και η δυσκολία γραφής στον Η/Υ αποτελεί εμπόδιο στην επιτυχή χρήση των προγραμμάτων του. Έγιναν, επίσης, εφαρμογές εξοικείωσης, παρόμοιες με τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονταν στο διδακτικό υλικό και στο τέλος έγινε εγκατάσταση των σχετικών αρχείων στους φορητούς υπολογιστές ώστε να ενημερωθούν για το περιεχόμενο και τον τρόπο εργασίας τους.

Προβλήματα και δυσκολίες που προέκυψαν πριν από την υλοποίηση της διδακτικής και ερευνητικής παρέμβασης – Τρόποι αντιμετώπισής τους

Κάποιοι μαθητές είχαν προβλήματα κατά την πληκτρολόγηση του κειμένου. Μετά το πέρας του χρόνου προετοιμασίας και εξάσκησης και με προσωπική εργασία των μαθητών στο σπίτι, πολλά από αυτά ξεπεράστηκαν. Επίσης, λίγοι μαθητές ήταν αποθαρρυσμένοι, πιστεύοντας ότι δε θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος και ότι δε θα τα κατάφερναν, αλλά κατόπιν διεξοδικής συζήτησης μαζί τους διαβεβαιώθηκαν ότι ο

διδάσκοντας θα ήταν συνεχώς δίπλα τους και ότι θα τις βοηθούσε σε οποιοδήποτε πρόβλημά τους. Τελικά, πείστηκαν και ξεπεράστηκαν όλες οι φοβίες και οι αναστολές τους. Άλλες δυσκολίες αφορούσαν το χειρισμό του προγράμματος (Ε.Κ.) και των αρχείων (προβλήματα αποθήκευσης, διαγραφής, εκτύπωσης κ.ά.), αλλά και αυτές με τη συμβολή του διδάσκοντα, αντιμετωπίστηκαν επιτυχώς.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι κάποιοι γονείς των μαθητών της πειραματικής ομάδας ζήτησαν να ενημερωθούν για την καινοτόμο διδασκαλία της ενότητας και ο διδάσκων με επιστολή του αναφέρθηκε στη διδακτική χρήση της τεχνολογίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος και στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία σκοπό είχε να καταδείξει τη συμβολή και την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία, μέσα από τον εμπλουτισμό του μαθήματος με τις δυνατότητες της τεχνολογίας.

4.2.5. Περιγραφή ρόλων – Δραστηριότητες των μαθητών

Οι συμμετέχοντες μαθητές λειτούργησαν ως υποκείμενα της έρευνας και ο διδάσκων ανέλαβε το ρόλο του ερευνητή, έχοντας διττή ιδιότητα (Βάμβουκας, 1998· Verma & Mallick, 2004).

Με ανοιχτό το αντίστοιχο αρχείο στην οθόνη των φορητών υπολογιστών των μαθητών έγινε από το διδάσκοντα ο σχολιασμός της διδακτικής ενότητας και συγκεκριμένα των θεωρητικών στοιχείων που είχαν επιλεγεί ως τα πιο ουσιώδη, σύμφωνα με τους στόχους της διδασκαλίας. Δόθηκαν οι αναγκαίες επεξηγήσεις και λύθηκαν όλες οι απορίες. Υπήρξε, λοιπόν, αρχικά μια εισήγηση του διδάσκοντα, στα πλαίσια μιας μικρής εισαγωγής στη συγκεκριμένη ενότητα (Ματσαγγούρας, 2003). Παράλληλα, με τα θεωρητικά στοιχεία που υπήρχαν και στα αρχεία του Η/Υ, ο διδάσκων είχε συνοψίσει τα κύρια σημεία του μαθήματος σε φωτοτυπίες, τις οποίες είχε διανεμίει στους μαθητές, ώστε να μπορούν ανά πάσα στιγμή να παρακολουθούν τη ροή του μαθήματος και σε έντυπη μορφή.

Αμέσως μετά, έγινε η ανάθεση δραστηριοτήτων στους μαθητές που είχαν ως στόχο τη σύνδεση των θεωρητικών γνώσεων με τις αντίστοιχες ασκήσεις που είχε επιλέξει ο διδάσκων. Το διδακτικό υλικό στη δική μας διδακτική παρέμβαση παρουσιάστηκε ως βασική γνώση, αλλά παράλληλα δόθηκαν και

επιπρόσθετες πληροφορίες, όπως παραδείγματα και παράλληλα κείμενα, οι οποίες αξιοποιήθηκαν για εμπέδωση και καλύτερη κατανόηση των όσων είχαν διδαχθεί.

Οι ασκήσεις πραγματοποιήθηκαν στην τάξη, μια και οι μαθητές μπορούσαν να έχουν πρόσβαση σε όλο το υλικό (αρχεία) του προσωπικού τους υπολογιστή. Ο κάθε μαθητής, δηλαδή, εργαζόταν στο δικό του φορητό Η/Υ. Τα αρχεία αυτά είχαν εγκατασταθεί από το διδάσκοντα σε όλους τους μαθητικούς υπολογιστές. Οι μαθητές έπρεπε να μελετήσουν καλά τα κείμενα, να τα αναλύσουν στα βασικά τους μέρη, να εφαρμόσουν όλα τα θεωρητικά στοιχεία που είχαν προηγηθεί και μόλις ολοκληρωνόταν αυτή η διαδικασία, προχωρούσαν σε γραπτή έκφραση των ιδεών τους, σε σύνθεση δηλαδή των δικών τους κειμένων. Αφού ολοκλήρωναν τις απαντήσεις τους, αποθήκευαν την εργασία τους στο συγκεκριμένο αρχείο. Με τον τρόπο αυτό, δημιούργησαν το δικό τους αρχειακό υλικό, το οποίο μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ανά πάσα στιγμή, τόσο από τους ίδιους, όσο και κατά την αξιολόγησή τους από το διδάσκοντα.

Η όλη διδακτική παρέμβαση διήρκεσε οκτώ (8) διδακτικές ώρες και συγκεκριμένα κάθε υποενότητα απαιτούσε ένα δίωρο για την ολοκλήρωσή της. Τα τεχνολογικά εργαλεία που επιστρατεύθηκαν ήταν οι φορητοί υπολογιστές των μαθητών, με χρήση της Ε.Κ. και όλες οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν στην τάξη τους.

4.2.5.1. Ρόλος του διδάσκοντα

Ο διδάσκων καθοδήγησε τους μαθητές στην πλήρη κατανόηση του κειμένου (θέμα-θέματα του κειμένου, κατευθυντήρια ιδέα/άποψη του συγγραφέα και άλλες ιδέες ή επιχειρήματα που σχετίζονταν άμεσα με το θέμα) και στη διερεύνηση των τρόπων ανάπτυξης αυτών των ιδεών, απόψεων και επιχειρημάτων και της αποτελεσματικότητας της έκφρασης και του ύφους του κειμένου (Σπανός, 2001). Επίσης, βοήθησε τους μαθητές στη συσχέτιση μορφής και περιεχομένου και στην επισήμανση των αρετών και των αδυναμιών των κειμένων και συνέβαλε στη συζήτηση σχετικά με τα βασικά θέματά του ή τις θέσεις του κειμένου. Στο τέλος, έγινε αντιπαραβολή του κειμένου με άλλα παράλληλα κείμενα (ομόρροπα ή αντίρροπα) που δημιούργησαν οι ίδιοι οι μαθητές (Βερτσέτης, 1997).

Σε κάποια κείμενα (περιγραφικά ή αφηγηματικά), οι μαθητές επεξεργάστηκαν το κείμενο παράγραφο-παράγραφο, σημειώνοντας με πλαγιότιτλο το θέμα ή την κύρια θέση του συγγραφέα. Ακολούθως μελέτησαν τον τρόπο ανάπτυξης της περιγραφής και της αφήγησης, όσον αφορά το κύριο θέμα του. Στο τέλος της επεξεργασίας αυτής γινόταν μια σύνθεση των σπουδαιότερων σημείων του κειμένου, ώστε να εντοπιστεί η αλληλουχία των ιδεών και των απόψεων του συγγραφέα και οι μαθητές να αντιληφθούν πως οικοδομείται η δομή του κειμένου (πώς πηγάζει η μία ιδέα από την άλλη). Έτσι, οι μαθητές βρίσκονταν διαρκώς «εν δράσει», που τους επέτρεπε να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα (Χαραλαμπίδης, 2001).

Οι διδασκόμενοι στο τέλος συνέθεταν τα δικά τους κείμενα και τα αρχεία αυτά παραδίδονταν στο διδάσκοντα προς αξιολόγηση. Ορισμένες ασκήσεις που δεν ολοκληρώθηκαν δόθηκαν ως εργασία για το σπίτι και στο επόμενο μάθημα αξιολογούνταν και αυτά από τον εκπαιδευτικό.

Εφαρμόστηκε η παραγωγική μορφή διδασκαλίας στις τρεις πρώτες ενότητες, διότι στην περίπτωση της παραγωγής λόγου οι μαθητές πρέπει πρώτα να αφομοιώσουν το θεωρητικό μέρος (κανόνες διάκρισης και σύνθεσης κειμένων ανάλογα με την περίπτωση) και να εμπεδώσουν τα παραδείγματα που ακολουθούσαν και κάλυπταν όλες τις περιπτώσεις και ύστερα να περάσουν στην εκπόνηση των δραστηριοτήτων. Δηλαδή, η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε, μια και υπήρχε ένα σύνολο διαφοροποιημένων περιπτώσεων (παράγραφος, περιγραφή και αφήγηση) και η συναγωγή - από αυτές - γενικών κανόνων ήταν πολύ δύσκολη (Βερτσέτης, 1997). Ακολουθήθηκε, λοιπόν, η αντίστροφη πορεία. Όσον αφορά τη διδασκαλία της ενότητας «επιχειρηματολογία», ακολουθήθηκε η διαλογική μορφή. Δηλαδή, το μάθημα διεξήχθη με ερωτήσεις που αποσκοπούσαν να προκαλέσουν ερεθίσματα, ώστε να προκύψει προβληματισμός των μαθητών και να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις, τεκμηριώνοντάς τις.

Η εργασία των μαθητών ήταν ατομική, αφού ο καθένας εργαζόταν μόνος του με το δικό του φορητό υπολογιστή. Οι μέθοδοι διδασκαλίας ήταν η κειμενοκεντρική, μια και υπήρχε επεξεργασία των κειμένων με συνεξέταση μορφής και περιεχομένου τους, αλλά και η μαθητοκεντρική, με τους μαθητές να

συμμετέχουν ενεργά και να βρίσκονται στο επίκεντρο της διαδικασίας (Παπάς, 1990). Οι διδακτικές μέθοδοι επιλέχθηκαν με βάση τα παρακάτω κριτήρια (Χαραλαμπίδης, 2001):

I. Εξοικονομείται διδακτικός, ώστε οι μαθητές να προβούν σύντομα από τη θεωρία στην πράξη (να εξασκηθούν στην δημιουργία κειμένων μέσω κατάλληλων ασκήσεων)

II. Είναι σύμφωνες με το χαρακτήρα του διδακτικού αντικειμένου και με την ηλικία των διδασκομένων.

III. Δημιουργούν ενδιαφέρον στους διδασκόμενους, χωρίς να τους προκαλούν κόπωση, ώστε να κατανοούν και να αφομοιώνουν τα νέα δεδομένα.

Η οργάνωση της διδακτέας ύλης (θεωρίας και δραστηριοτήτων) από το διδάσκοντα έγινε σύμφωνα με τις ακόλουθες διδακτικές αρχές:

α) Επακριβής ορισμός της διδακτέας ενότητας και των υποενότητων, προσδιορισμός της σειράς με τη οποία διδάχθηκαν, καθορισμός των διδακτικών στόχων και επιλογή ή δημιουργία του διδακτικού υλικού.

β) Ακολουθία συγκεκριμένων φάσεων με χρήση επιλεγμένων μεθόδων διδασκαλίας και διδακτικών ενεργειών, καθώς και δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού.

4.2.6. Γλωσσικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Οι δραστηριότητες αυτές περιλάμβαναν σημαντικές αλλαγές σε ένα κείμενο (μετασχηματισμός) ή αντικατάσταση συγκεκριμένων λέξεων - φράσεων με άλλες και έτσι, οι μαθητές εργάζονταν στο υπάρχον κείμενο, χωρίς να χρειαστεί να το ξαναγράψουν. Εκτός αυτού, εργάστηκαν με ασκήσεις εισαγωγής, δηλαδή κάποια ιδιαίτερα στοιχεία των κειμένων (στίξη, άρθρα, συνδετικές λέξεις) είχαν αφαιρεθεί από το διδάσκοντα και οι μαθητές προσπαθούσαν να συμπληρώσουν ό,τι παραλείπονταν. Άλλες δραστηριότητες αφορούσαν την αναδιοργάνωση ενός κειμένου που αποτελούνταν από ανακατεμένες λέξεις, προτάσεις ή παραγράφους, βάζοντάς τις σε σειρά και έτσι, μπορούσαν να εξασκηθούν στην ανάπτυξη και ορθή δόμηση των παραγράφων ενός κειμένου. Δόθηκαν και ασκήσεις συνοπτικής σύνταξης ενός κειμένου (περίληψη) και οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν στη δημιουργία κειμένου με την αφαίρεση των πλεονασμών.

Όμως, υπήρχαν και ασκήσεις διόρθωσης λάθους, δηλαδή κάποια κείμενα περιείχαν πολλά γραμματικά συντακτικά και εκφραστικά λάθη και οι μαθητές χρησιμοποιώντας την Ε.Κ. (π.χ. διορθωτή ορθογραφικού λάθους), προσπαθούσαν να τα διορθώσουν.

Το μεγαλύτερο μέρος των ασκήσεων αφορούσαν τη δημιουργία κειμένων, όπως: α) ολοκλήρωση παραγράφων, δηλαδή ένα περιγραφικό ή αφηγηματικό κείμενο βρισκόταν σε ελλιπή μορφή και οι μαθητές το ολοκλήρωναν, με τη χρήση του νοηματικού πλαισίου των προηγούμενων παραγράφων και των πληροφοριών που παρεχόταν από τις υπόλοιπες προτάσεις ή γενικότερα από το θέμα, β) ολοκλήρωση ή επέκταση κειμένου: οι μαθητές ολοκλήρωναν ή διεύρυναν ένα ελλιπές κείμενο ή μικρό σε έκταση κείμενο, όπως το τέλος μιας ιστορίας, τον επίλογο μιας αφήγησης ή μιας περιγραφή, το συμπέρασμα ενός επιχειρηματολογικού-αποδεικτικού κειμένου, κ.ά. και γ) δημιουργία παράλληλου κειμένου, δηλαδή οι μαθητές επεξεργάζονταν ένα αρχικό κείμενο, που υπήρχε στο αρχείο της Ε.Κ. και λειτουργούσε ως ερέθισμα, ώστε να δημιουργήσουν ένα νέο κείμενο, χρησιμοποιώντας δικά τους και διαφορετικά στοιχεία ή ιδέες.

4.2.7. Ενέργειες του εκπαιδευτικού

Πριν την υλοποίηση της συγκεκριμένης διδακτικής και ερευνητικής εφαρμογής, προηγήθηκε η σύναψη ενός άτυπου «συμβολαίου» μεταξύ του διδάσκοντα και των μαθητών. Σε αυτό αποσαφηνίστηκαν οι ρόλοι που κλήθηκαν να παίξουν οι δύο πλευρές και η σπουδαιότητα της συμβολής όλων όχι μόνο στη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά και στη βελτίωση του μαθήματος (Cohen, 1994). Έτσι, δεσμεύτηκαν όλοι για αγαστή συνεργασία και για τήρηση των ρόλων τους, αποτελώντας μέλη της ίδιας ομάδας που εργάζονταν για κοινό σκοπό.

Ο εκπαιδευτικός λειτούργησε συντονιστικά, καθοδηγητικά (αναφορά, περιγράμματος μαθήματος – διδακτικών στόχων, περιγραφή δραστηριότητας και εργασίας των μαθητών, ανάθεση εργασιών-ασκήσεων, ερμηνεία-εξήγηση δύσκολων εννοιών και αποριών, οδηγίες χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού και οδηγίες εργασίας των μαθητών), διαμεσολαβητικά (υποδείξεις, υπενθύμιση γνωστών, καθοδήγηση εργασίας και αυτορύθμισης του μαθητή, εξατομίκευση

οδηγιών, ενίσχυση και ενθάρρυνση, αναφορά τεχνικών οδηγιών), διευκολυντικά και επικουρικά, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος (Νεράντζης, 2003). Όσο εξελισσόταν η διαδικασία, υποχωρούσε με σκοπό οι μαθητές να συνεχίσουν να εργάζονται ατομικά και αυτόνομα.

4.2.8. Τρόπος εργασίας των μαθητών

Οι μαθητές επικοινωνούσαν αυθόρμητα και ελεύθερα, τόσο μεταξύ τους, όσο και με το διδάσκοντα, ο οποίος δε λειτουργούσε ως κάτοχος της γνώσης, την οποία διοχέτευε στους μαθητές, αλλά ως εμπνευστής που ενθαρρύνει και δημιουργεί κίνητρα και φυσικά ως σύμβουλος που ήταν πάντα πρόθυμος για βοήθεια και παροχή συμβουλών (Χρυσοφίδης, 1994).

Αποτέλεσμα αυτού ήταν οι μαθητές να απαντούν αυτόνομα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αναλαμβάνοντας μέρος της ευθύνης της μαθησιακής τους πορείας (Αλιμήσης, 2003). Επίσης, οι μαθητές έμαθαν να εργάζονται με προϋποθέσεις που επιτρέπουν ανοιχτό πλαίσιο δραστηριοτήτων. Αντί να είναι απλοί θεατές, έπαιρναν ενεργό μέρος στη διαδικασία μετάδοσης της γνώσεων, μέσω αναζήτησης, ανακάλυψης και συλλογής στοιχείων και πληροφοριών, τα οποία κατηγοριοποιούσαν και οργάνωναν, έτσι ώστε να καταλήξουν στη σύνθεση των δικών τους εργασιών. Επίσης, είναι σαφές ότι η διδασκαλία της ενότητας με το συγκεκριμένο τρόπο επέτρεπε την εξατομίκευση, καθώς μέσα από την επικοινωνία με τον Η/Υ, κάθε μαθητής είχε τη δυνατότητα να εργαστεί μόνος τους με το ρυθμό που μπορούσε και με τις δυνατότητές του.

Οι μαθητές στο τέλος της διδακτικής ώρας αποθήκευαν τα κείμενά τους στα αρχεία της Ε.Κ. και αυτά αξιολογούνταν από το διδάσκοντα. Στο επόμενο μάθημα παραδίδονταν στους μαθητές με τις ανάλογες παρατηρήσεις που αποτελούσαν πηγή ανατροφοδότησης για τους μαθητές. Παράλληλα, επιλέγονταν κάποια χαρακτηριστικά κείμενα, αποσπάσματα κειμένων ή απαντήσεις των μαθητών, τα οποία προκαλούσαν εύκολα συζήτηση στην τάξη, γύρω από τον ορθό τρόπο παραγωγής κατάλληλου για κάθε περίπτωση και ολοκληρωμένου λόγου. Μέσα από το διάλογο που ακολουθούσε, οι μαθητές μπορούσαν να αναγνωρίσουν σε ποιο βαθμό τα επιλεγμένα κείμενα κάλυπταν ή

όχι τα κριτήρια που είχαν τεθεί και στη συνέχεια έκαναν τις απαραίτητες τροποποιήσεις ή βελτιώσεις στα σημεία που χρειαζόταν.

4.2.9. Πλαίσιο ενεργειών των μαθητών

Η επεξεργασία των κειμένων στηρίχθηκε όχι μόνο στην ανάπτυξη κριτικού πνεύματος από τους μαθητές, όταν διάβαζαν ένα κείμενο, ώστε να μπορούν να ελέγχουν το βαθμό κατανόησής του και να εκφράζουν με δικά τους λόγια αυτό που κατανοούσαν, αλλά στον εντοπισμό των πληροφοριών που υπήρχαν σε κάθε κείμενο, με σκοπό να απαντήσουν στις ερωτήσεις που ακολουθούσαν και αναφέρονταν σε αυτό.

Το βασικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίχτηκαν οι ειδικοί διδακτικοί στόχοι της ενότητας ήταν (Bloom & Krathwohl, 2000):

α) *Ανάλυση*: οι μαθητές δικαιολογούσαν τη σχέση που υπήρχε ανάμεσα στις επιμέρους ιδέες, ενός αφηγηματικού, περιγραφικού ή επιχειρηματολογικού-αποδεικτικού κειμένου και στην κατευθυντήρια ιδέα-θέμα

β) *Σύνθεση (παραγωγή λόγου)*: ανάπτυξη ικανότητας για δημιουργία μιας παραγράφου ή ενός κειμένου (εκμάθηση του πώς παράγεται ένα ολοκληρωμένο κείμενο, ανάλογα με το σκοπό που καλείται να επιτελέσει).

γ) *Αξιολόγηση*: υποστήριξη ή αναίρεση μιας θέσης του συγγραφέα που εκφραζόταν σε ένα κείμενο.

Σε κάθε κείμενο οι μαθητές προσπαθούσαν να εντοπίσουν τους τρόπους δόμησής του, εξετάζοντας τα βασικά στοιχεία του, όπως το νόημα και το σκοπό του, αλλά και τα μέρη που το αποτελούσαν. Έτσι, μπορούσαν να βρουν ευκολότερα αν το κείμενο ήταν περιγραφικό, αφηγηματικό ή επιχειρηματολογικό-αποδεικτικό και τον τρόπο οργάνωσης της πειθούς του. Μαθαίνοντας, λοιπόν, τους τρόπους ανάπτυξης μιας παραγράφου και κατ' επέκταση ενός θέματος και παράλληλα εξετάζοντας τη συνεκτικότητα στο περιεχόμενο και τη συνοχή στη δομή του κάθε κειμένου, αποκτούσαν σταδιακά την αίσθηση ότι κατέχουν τη γνώση και τον έλεγχο της ορθής και κατάλληλης χρήσης του λόγου (Μήτσης, 1998). Ύστερα, προχωρούσαν στη δημιουργία του δικού τους γραπτού λόγου. Δηλαδή, η παραγωγή λόγου από τους μαθητές στηρίχθηκε στα ίδια στοιχεία, στα οποία επέμειναν οι μαθητές, όταν ανέλυαν τα

προς εξέταση κείμενα, αλλά και στην αξιολόγηση των κειμένων που κλήθηκαν να παράγουν κατά τη διάρκεια όλων αυτών των διδακτικών ωρών. Η κυκλική αυτή διαδικασία της επαναλαμβανόμενης ανάλυσης και σύνθεσης βοηθούσε τους μαθητές να εξοικειώνονται με το συνδυασμό θεωρίας και πράξης. Έτσι εφάρμοζαν ό,τι ακριβώς είχαν διδαχθεί (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

4.2.10. Αναλυτική παρουσίαση της εργασίας των μαθητών (επεξεργασία κειμένων)

Κατά τη διάρκεια των ασκήσεων για την παράγραφο, οι μαθητές μπόρεσαν να συνειδητοποιήσουν το ρόλο της σε ένα κείμενο και να διακρίνουν τα μέρη της (δομή παραγράφου): Θεματική Περίοδος, Σχόλια-Λεπτομέρειες και Περίοδος Κατακλείδα (Αρχάκης, 2005). Ασχολήθηκαν, επίσης, με το πώς αρχίζει και ολοκληρώνεται μια παράγραφος και πώς γίνεται η μετάβαση από τη μία παράγραφο στην άλλη, ώστε να υπάρχει αλληλουχία και σύνδεση των νοημάτων σε ένα κείμενο. Τέλος, ανέλυσαν ένα κείμενο, χωρίζοντάς το σε παραγράφους και κατόπιν έδιναν έναν κατάλληλο πλαγιότιτλο σε καθεμία από αυτές τις παραγράφους.

Στις ασκήσεις περιγραφής οι μαθητές μπόρεσαν να γνωρίσουν τα διάφορα είδη των περιγραφικών κειμένων, καθώς και το περιεχόμενό τους (κλασικός γραμματισμός) (Ασπρουλάκης, 1994), έμαθαν να αναγνωρίζουν τα βασικά σημεία και τα χαρακτηριστικά των περιγραφικών κειμένων. Ασχολήθηκαν εκτενώς, δηλαδή, με τα τυπικά και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της περιγραφής ενός προσώπου ή ενός τόπου. Έτσι, εξοικειώθηκαν με την περιγραφή, ως κειμενικό είδος, μελετώντας πολλά τέτοια κείμενα και ασκήθηκαν στη μεθόδευση της περιγραφής. Λειτουργήσαν, λοιπόν, ως πομποί ώστε να παρέχουν επαρκείς πληροφορίες για το περιγραφόμενο αντικείμενο, επιλέγοντας και οργανώνοντας κατάλληλα τις απαραίτητες για την περίπτωση λεπτομέρειες, αλλά και ως αποδέκτες της περιγραφής, ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν την οργάνωση ενός τέτοιου κειμένου, σχηματίζοντας μια σαφή εικόνα για το περιγραφόμενο είδος (χώρος, πρόσωπο, αντικείμενο). Επίσης, ασκήθηκαν στην περίληψη ενός περιγραφικού κειμένου και τέλος ασχολήθηκαν

με τη σύνταξη δικών τους κειμένων, προσαρμόζοντας το λόγο τους, ανάλογα με τις περιστάσεις και το σκοπό της περιγραφής.

Όσον αφορά τις ασκήσεις για την αφήγηση, μελέτησαν τον τρόπο εξέλιξης των γεγονότων μιας αφήγησης (οριοθέτηση του χωροχρονικού πλαισίου ενός αφηγηματικού κειμένου), το περιεχόμενο ενός τέτοιου κειμένου και εξασκήθηκαν στο να εντοπίζουν τα βασικά σημεία της αφήγησης. Μελέτησαν πολλά αφηγηματικά κείμενα, διακρίνοντας τη λογοτεχνική-μυθοπλαστική από τη ρεαλιστική αφήγηση. Τέλος, συνέταξαν δικά τους αφηγηματικά κείμενα και συνέθεσαν περιλήψεις αφηγηματικών κειμένων.

Εξασκήθηκαν, λοιπόν, στο να διακρίνουν την περιγραφή από την αφήγηση (ποιες βασικές πληροφορίες πρέπει να περιλαμβάνει ένα περιγραφικό ή αφηγηματικό κείμενο) και να επιλέγουν τις κατάλληλες λέξεις ή φράσεις, ώστε η περιγραφική, αφηγηματική ή επιχειρηματολογική-αποδεικτική γλώσσα να αποδίδει ορθά τα νοήματα. Επίσης, εξασκήθηκαν στη μεταφορική και κυριολεκτική χρήση της γλώσσας (πότε και πώς χρησιμοποιείται), αλλά και εντόπισαν την οπτική γωνία στα περιγραφικά και αφηγηματικά κείμενα και μελέτησαν πώς τα επηρεάζει.

Με τις ασκήσεις επιχειρηματολογίας, οι μαθητές εξασκήθηκαν στο να διακρίνουν τα επιχειρήματα σε ένα κείμενο και να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των συμπερασμάτων του. Συνεπώς, οι μαθητές μελέτησαν τι σημαίνει επιχείρημα, πώς δηλαδή λειτουργούν τα επιχειρήματα και δομείται ένα τέτοιο κείμενο (πώς επιτυγχάνεται η συνοχή ενός τέτοιου κειμένου και ποιες διαρθρωτικές λέξεις ή φράσεις πρέπει να χρησιμοποιούνται) (Littlewood, 1983). Επίσης, εμπέδωσαν το πώς να εντοπίζουν την άποψη του συγγραφέα και τα επιχειρήματα, με τα οποία την τεκμηριώνει, αλλά και να διατυπώνουν δικές τους κρίσεις και να αιτιολογούν με επιχειρήματα τις απόψεις τους για διάφορα θέματα (δημιουργία παραγράφων στις οποίες αξιοποιούσαν επιχειρήματα). Τέλος, ασχολήθηκαν με τον περιληπτικό λόγο των κειμένων αυτών.

4.2.11. Αξιολόγηση των μαθητών

Η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιήθηκε ενδιάμεσα και τελικά με βάση την επίτευξη των γνωστικών και μαθησιακών στόχων, την ενεργητική και

δημιουργική συμμετοχή τους (συνεργασία) στη διαδικασία, τη βελτίωση που παρουσιάστηκε, το παραγόμενο προϊόν (αποθήκευση των εργασιών τους σε αρχεία του Η/Υ) (Κατσαρού, 2001). Έτσι, ο διδάσκοντας μπόρεσε να είναι ενήμερος τόσο για το μαθησιακό επίπεδο των ομάδων, όσο και για τη γνωστική κατάσταση του κάθε μαθητή χωριστά.

Αξιολόγηση κάθε διδακτικής ενότητας

Αξιολογήθηκε αν είναι δημιουργικό και ενδιαφέρον το μάθημα με το συγκεκριμένο τρόπο που έγινε. Τα κείμενα των μαθητών που παραδόθηκαν έδωσαν χρήσιμα συμπεράσματα για το αν όλη η προσπάθεια αποτέλεσε μια ορθή και επιτυχή διαδικασία, σύμφωνα με τους στόχους του σχεδίου μαθήματος (Βερτσέτης, 1997). Με αξιολογικές διαδικασίες εκτιμάται όχι μόνο η αποδοτικότητα της διδακτικής πορείας που ακολουθείται, αλλά και η καταλληλότητα των μεθόδων που εφαρμόζονται.

Εργαλεία αξιολόγησης:

I. Ο εκπαιδευτικός συγκέντρωσε τα κείμενα των μαθητών (τα χειρόγραφα της ομάδας ελέγχου και τα αρχεία της πειραματικής ομάδας), ακολούθησε καταγραφή παρατηρήσεων και επιστροφή-σχολιασμός τους και έτσι μέσω της αξιολόγησης αυτής έγινε η ανατροφοδότηση.

II. Άλλη μορφή ενδιάμεσης αξιολόγησης αποτέλεσαν οι εκθέσεις του επαναληπτικού διαγωνίσματος του Α' τριμήνου, κατά το οποίο έλαβε χώρα και η συγκεκριμένη έρευνα.

III. Τελική δοκιμασία αξιολόγησης/γνωστικό τεστ (Παράρτημα II), με την οποία οι μαθητές, αφού ολοκλήρωσαν την ενότητα με τη χρήση του Η/Υ, κλήθηκαν να παράξουν τρία κείμενα (ένα περιγραφικό, ένα αφηγηματικό και ένα επιχειρηματολογικό-αποδεικτικό κείμενο).

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων ήταν:

I. Καταγραφή σε ημερολόγιο του εκπαιδευτικού όλων των αξιοσημείωτων παρατηρήσεων, κατά τη διάρκεια της διδακτικής ενότητας, όλου δηλαδή του διδακτικού χρόνου (πρωτόκολλο παρατήρησης της τάξης).

II. Χρήση ερωτηματολογίου (Παράρτημα III), ώστε να καταγραφούν οι απόψεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας για τη συγκεκριμένη διαδικασία-παρέμβαση.

4.2.12. Περιγραφή των μέσων-εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν

Σε όλες τις φάσεις της αξιολόγησης (ενδιάμεση και τελική) χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας: ανάλυση περιεχομένου των παραδοτέων κειμένων, με συγκεκριμένα κριτήρια-χαρακτηριστικά (Richards, 2009). Τα χαρακτηριστικά αυτά των κειμένων είναι κοινά με αυτά της σύνθεσης μιας έκθεσης. Συγκεκριμένα ελεγχόταν (Κωνσταντίνου, 2000) αν:

- α) Το περιεχόμενο σχετιζόταν άμεσα με το θέμα και αν οι ιδέες τους βρίσκονταν σε λειτουργική σχέση μεταξύ τους και με το θέμα και είχαν ποιοτική αξία και πρωτοτυπία.
- β) Όλες οι απόψεις ήταν τεκμηριωμένες με σαφή, πειστικά και ισχυρά συμπεράσματα.
- γ) Τα νοήματα είχαν αλληλουχία και ο λόγος δεν παρουσίαζε κενά.
- δ) Το κείμενο ήταν δομημένο σε παραγράφους, που η καθεμιά είχε ένα ευδιάκριτο και ολοκληρωμένο νόημα και η μετάβαση από τη μια στην άλλη γινόταν με επιτυχία.
- ε) Ο λόγος ήταν αποτελεσματικός και τον διέκρινε ο εκφραστικός και λεκτικός πλούτος, η ακρίβεια, η σαφήνεια και πληρότητα.
- στ) Η στίξη ήταν προσεγμένη και δεν υπήρχαν συντακτικά, γραμματικά, καθώς και ορθογραφικά λάθη.

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα III) στόχευε στη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας και στην αξιολόγηση των παραγόντων της μάθησης (Javeau, 2000), που είναι:

1. τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν (επεξεργαστής, υποστηρικτικό υλικό, αντικείμενο δραστηριοτήτων κ.ά.)
2. οι διαδικασίες-παιδαγωγικές στρατηγικές (τρόποι δουλειάς μαθητών, τρόποι υποστήριξης από διδάσκοντα, δυσκολίες που αντιμετώπισαν, θετικά σημεία, κ.ά.)

3. το αποτέλεσμα (μάθηση)

Οι άξονες, λοιπόν, του ερωτηματολογίου ήταν:

A. Το μάθημα (της συγκεκριμένης ενότητας)

B. Τα υποστηρικτικά μέσα (ο επεξεργαστής κειμένου, οι δυσκολίες χειρισμού στην επεξεργασία, η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας Η/Υ, τα σχέδια μαθήματος κ.λ.π.)

Γ. Οι δραστηριότητες (γενικές δυσκολίες, οργάνωση, επάρκεια χρόνου, τεχνικές δυσκολίες, μαθησιακές δυσκολίες, υποστήριξη από τον διδάσκοντα, εργασία στο σπίτι με τον Η/Υ)

Δ. Το αποτέλεσμα (μάθηση, προβλήματα)

Ε. Ελεύθερες ερωτήσεις (τι σας άρεσε περισσότερο, τι σας δυσκόλεψε περισσότερο κ.λ.π.)

Πρέπει να αναφέρουμε ότι για τους τέσσερις πρώτους άξονες χρησιμοποιήθηκαν δεκαέξι (16) κλειστές ερωτήσεις, ενώ για τον τελευταίο άξονα πέντε (5) ανοικτές ερωτήσεις.

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα

5.1. Παρατηρήσεις που καταγράφηκαν στο ημερολόγιο

Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής τηρούσε ημερολόγιο (πρωτόκολλο παρατήρησης των μαθητών), στο οποίο κατέγραφε καθημερινά ό,τι συνέβαινε στην τάξη και αφορούσε τη μαθησιακή διαδικασία (συναισθήματα και συμπεριφορά των μαθητών, προβλήματα, τεχνικές δυσκολίες και αντιμετώπισή τους και οτιδήποτε άλλο ήταν αξιοσημείωτο).

Αρχικά υπήρχε ενθουσιασμός των μαθητών για τη χρήση του Η/Υ στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και εξέφρασαν την επιθυμία και τη διάθεσή τους για πειραματισμό και εξερεύνηση των δυνατοτήτων τόσο του Η/Υ όσο και της Ε.Κ. Λίγοι μαθητές εμφάνισαν άγχος για το αν θα είναι επιτυχής η διαδικασία, αλλά κατόπιν συζήτησης με το διδάσκοντα απέβαλαν το άγχος αυτό. Εκφράστηκαν απορίες, τόσο για το αντικείμενο, όσο και για το τεχνολογικό μέρος (χρήση του Η/Υ και της Ε.Κ.), αλλά και αυτές απαντήθηκαν όλες. Κάποιοι μαθητές συνεργάζονταν μεταξύ τους στην επίλυση των προβλημάτων και όταν κάποιος γνώριζε κάποια σημαντική πληροφορία ή λύση που αφορούσε τη λειτουργία του Η/Υ ενημέρωνε τους άλλους. Γενικότερα, επέδειξαν αλληλεγγύη και πνεύμα συνεργασίας, αλλά και υπήρξε καλή επικοινωνία κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Κατά τις δύο πρώτες διδακτικές ώρες παρουσιάστηκε το εξής πρόβλημα: η προσοχή κάποιων μαθητών ήταν στραμμένη στον Η/Υ και λιγότερο στο γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή το μέσο απορρόφησε το αντικείμενο, μια και έδιναν προτεραιότητα στη χρήση της Ε.Κ. και όχι στις ασκήσεις. Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός με κατάλληλες παρατηρήσεις προσπαθούσε να επαναφέρει του μαθητές στην ασχολία τους με τις δραστηριότητες. Λειτουργήσε καθοδηγητικά, δίνοντας τις κατάλληλες οδηγίες ώστε να συνεχίσουν την εργασία τους.

Κατά τις επόμενες διδακτικές ώρες, απέκτησαν σχετική άνεση στο χειρισμό της Ε.Κ. και κατανόησαν πλήρως το πνεύμα και τη φιλοσοφία των ασκήσεων. Ολοκληρώνονταν επιτυχώς όλες οι προβλεπόμενες διδακτικές και μαθησιακές

διαδικασίες και όταν εμφανιζόταν κάποιο σχετικό πρόβλημα αντιμετωπιζόταν από το διδάσκοντα. Όσο εξελισσόταν η διδακτική παρέμβαση όλοι οι μαθητές έδειχναν μια σαφή βελτίωση στο ρυθμό πληκτρολόγησης, αποκτώντας καλύτερο ρυθμό.

Θετικό ήταν ότι ο χρόνος περνούσε γρήγορα και ευχάριστα, μια και είχε δημιουργηθεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Κουράζονταν λιγότερο από ότι κατά τη διάρκεια του παραδοσιακού μαθήματος και δεν αισθάνονταν πλήξη. Έτσι, κινητοποιήθηκαν όλοι οι μαθητές - ακόμα και οι αδύναμοι ή οι αδιάφοροι μαθητές - και άρχισαν να παραδίδουν στο διδάσκοντα τα αρχεία τους (παραδοτέα κείμενα).

Τις τελευταίες διδακτικές ώρες εμφανίστηκαν κάποια άλλα σοβαρά τεχνικά προβλήματα. Κάποιοι μαθητές έχασαν τα κείμενα που είχαν γράψει, γιατί δεν ακολούθησαν τη διαδικασία αποθήκευσης σωστά και αναγκάστηκαν να επαναλάβουν τις ασκήσεις στο σπίτι τους. Επίσης, μερικοί δεν μπορούσαν να γράψουν, γιατί έληξε η δοκιμαστική περίοδος της χρήσης του προγράμματος επεξεργαστή κειμένου που ήταν εγκατεστημένο στους Η/Υ τους, αλλά ευτυχώς ξεπεράστηκε εύκολα το πρόβλημα αυτό, μέσω των κωδικών που τους προμήθευσε κάποιος μαθητής και έτσι μπόρεσαν να ανανεώσουν την άδεια για τη χρήση του. Σε δύο μαθητές εμφανίστηκε ιός, με αποτέλεσμα να καταστραφούν τα αρχεία τους, αλλά με τη δική μου βοήθεια (επανεγκατάσταση και επανάληψη επεξεργασίας των ασκήσεων) κατάφεραν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα.

Πρέπει να τονιστεί ότι, προϋούσης της διδακτικής διαδικασίας, δεν υπήρχαν πια απορίες σχετικά με τεχνικά θέματα του Η/Υ και όλες οι διαδικασίες ολοκληρώθηκαν επιτυχώς στον προβλεπόμενο διδακτικό χρόνο, αφήνοντας αίσθημα ικανοποίησης και στο διδάσκοντα και στους μαθητές για όσα είχαν λάβει χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

5.2. Αποτελέσματα ποιοτικής αξιολόγησης των παραδοτέων αρχείων (ασκήσεων και κειμένων)

Η ποιοτική και η ποσοτική ανάλυση έδειξε ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε πιο υψηλό επίπεδο αποτελεσμάτων. Πρέπει να σημειωθεί ότι

παραδοτέα κείμενα υπήρξαν πολλά: 16 στην πρώτη ενότητα, 18 στη δεύτερη, 17 στην τρίτη και 15 στην τέταρτη. Οι ΤΠΕ είχαν θετική επιρροή στην παραγωγή λόγου, όπως φαίνεται και στα χαρακτηριστικά κείμενα της πειραματικής ομάδας που ακολουθούν, τα οποία χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια αξιολόγησης γραπτού λόγου. Προηγούνται τα κείμενα που πληρούν όλα τα κριτήρια (πρώτη κατηγορία) και ακολουθούν αυτά που διαθέτουν ένα σημαντικό μέρος γλωσσικών αρετών (δεύτερη κατηγορία). Τα αποσπάσματα των κειμένων με πλάγιους χαρακτήρες αποτελούν τις αρετές του κειμένου, που προέκυψαν κατόπιν αξιολόγησής τους από το διδάσκοντα.

Τα κριτήρια αξιολόγησης που ακολουθήθηκαν ήταν (Κατσαρού, 2004):

α) Το περιεχόμενο, δηλαδή το σύνολο των οργανωμένων σκέψεων που διατυπώνει ο μαθητής πάνω στο δεδομένο θέμα.

Θετικά στοιχεία θεωρούνται:

1. Η ξεκάθαρη θέση που παίρνει ο μαθητής απέναντι στο πρόβλημα, η προσωπική του άποψη που μπορεί να είναι και αντίθετη με τις ως τώρα γνωστές και παραδεκτές απόψεις, αρκεί να είναι τεκμηριωμένη.
2. Το είδος των γνώσεων-σκέψεων, που χρησιμοποιεί ο μαθητής, για να στηρίξει τη θέση του, και μαζί η κριτική του ικανότητα και η ορθότητα επιλογής των προσφορότερων γνώσεων. Ο διδάσκων δηλαδή πρέπει να προσέξει: αν οι γνώσεις είναι αφομοιωμένες και αποτελούν κτήμα του μαθητή· αν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του θέματος κι έχουν λειτουργική σχέση μ' αυτό· αν βασίζονται στα ουσιαστικά γνωρίσματα των δεδομένων εννοιών.
3. Ο τρόπος που οργανώνει τις σκέψεις του· η ικανότητά του να τους δίνει μορφή λογικών επιχειρημάτων με αποδεικτική δύναμη και αξία.
4. Ο πλούτος και η ορθότητα των επιχειρημάτων που χρησιμοποιεί για να δικαιολογήσει τις απόψεις του.
5. Η ανάπτυξη όλων των θεματικών κέντρων.
6. Ο βαθμός επίτευξης του στόχου που επιδιώκει με το παραγόμενο κείμενο.
7. Η ελευθερία, η ευρύτητα, η άνεση και η σοβαρότητα της σκέψης.

β) Τη δομή των σκέψεων που καθορίζουν τη διάρθρωση του κειμένου.

Θετικά στοιχεία θεωρούνται:

1. Η λογική διάταξη των σκέψεων, η οργανική και αρμονική σύνδεση μεταξύ τους, έτσι που να βγαίνει η μια μέσα από την άλλη κατά λογική ακολουθία και ακόμη η συγκρότηση των σκέψεων σε πειστικά επιχειρήματα.
2. Η ορθή κατάταξη των επιχειρημάτων σε κλιμακωτή μορφή.
3. Η προοδευτική αποκάλυψη και αιτιολόγηση της προσωπικής θέσης.
4. Η φυσική και αβίαστη κατάληξη σε ένα λογικό συμπέρασμα.
5. Η ένταξη του παραγόμενου λόγου στο ζητούμενο επικοινωνιακό πλαίσιο.

γ) Την έκφραση ή μορφή. Αυτή αποτελεί το είδος, την ποιότητα του λόγου που χρησιμοποιεί ο μαθητής, για να διαρθρώσει και να παρουσιάσει το σύνολο των σκέψεών του.

Θετικά στοιχεία θεωρούνται:

1. Η ακρίβεια της διατύπωσης, η σαφήνεια και η καθαρότητα, η μετρημένη χρήση των εκφραστικών τρόπων.
2. Η επιλογή της κατάλληλης γλωσσικής ποικιλίας ανάλογα με το είδος του παραγόμενου κειμένου.
3. Η ομοιομορφία του λόγου σε ολόκληρη την έκθεση, που δείχνει ότι οι διατυπωμένες σκέψεις είναι προσωπικό κτήμα του μαθητή.
4. Ο λογικός, λεκτικός και εκφραστικός πλούτος.
5. Η τήρηση των μορφοσυντακτικών κανόνων.
6. Η ορθογραφία και η σωστή χρήση των σημείων στίξης.

1^η Ενότητα: δομή παραγράφου (Παράρτημα IV)

Οι διδακτικοί στόχοι στην ενότητα αυτή είναι οι μαθητές (ΥΠΕΠΘ, 2003):

- Να συνειδητοποιούν το ρόλο της παραγράφου στο κείμενο.
- Να διακρίνουν σε ένα κείμενο τις παραγράφους και τα μέρη (δομή) της παραγράφου: θεματική περίοδο, σχόλια-λεπτομέρειες, κατακλείδα.
- Να μπορούν να αναλύουν ένα κείμενο σε παραγράφους.
- Να βάζουν κατάλληλο πλαγιότιτλο σε καθεμία παράγραφο.

- Να μαθαίνουν να γράφουν πρώτα μια παράγραφο και στη συνέχεια να συνθέτουν ένα ευρύτερο κείμενο προσέχοντας τη μετάβαση από τη μία παράγραφο στην άλλη.
- Να αντιλαμβάνονται τη θέση και τη λογική σύνδεση των προτάσεων μέσα στην παράγραφο, ώστε αυτή να έχει συνοχή.
- Να χρησιμοποιούν με επιτυχία διαρθρωτικές λέξεις ή φράσεις. Να αντιληφθούν οι μαθητές τη σημασία της συνοχής σε ένα κείμενο
- Να μαθαίνουν τους διάφορους τρόπους συνοχής και να τους εντοπίσουν σε ποικίλα κείμενα
- Να ελέγξουν τη συνοχή σε δικά τους κείμενα

Πρώτη κατηγορία

Τα παρακάτω κείμενα δημιουργήθηκαν στην τάξη (διάρκειας διδασκαλίας της ενότητας: 2 διδακτικές ώρες). Τα σημεία των κειμένων με έντονους χαρακτήρες είναι τα βασικά θεματικά κέντρα της παραγράφου (*κάθε άνθρωπος πρέπει να προσέχει την υγεία του και οι φίλοι είναι πολύτιμοι για τη ζωή μας*), πάνω στα οποία έπρεπε οι μαθητές να στηριχθούν για να αναπτύξουν με ορθό τρόπο την παράγραφο.

Η αξιολόγησή τους κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται για να στηρίξουν την τοποθέτηση του μαθητή απέναντι στο πρόβλημα (ενότητα, επάρκεια και ποιότητα τεκμηρίωσης),
- ικανοποιητική ανάπτυξη του θέματος και πλούσιο περιεχόμενο,
- η ισχυρή συνοχή και η κατάλληλη διάρθρωση του κειμένου καθιστούν το λόγο αποτελεσματικό,
- οι πολλές διαρθρωτικές λέξεις και η στίξη δηλώνουν ξεκάθαρα τη λογική σύνδεση των ιδεών και τα σημεία στα οποία πρέπει να δοθεί έμφαση, πολύ καλός έλεγχος στην ορθογραφία, ακόμα και σε δύσκολες λέξεις,
- κατοχή πλούσιου λεξιλογίου, χρήση αφηρημένων εννοιών και επιλογή ανάμεσα σε συνώνυμα ανάλογα με τις απαιτήσεις του λόγου κάθε φορά

Μαθήτρια (M1):

Κάθε άνθρωπος πρέπει να προσέχει την υγεία του. Αυτή αποτελεί το πολυτιμότερο αγαθό και δεν μπορεί να συγκριθεί με τίποτε άλλο, ούτε με τα πλούτη ούτε με τη δόξα. Ο άνθρωπος που είναι υγιής μπορεί να εργαστεί και να εξασφαλίσει τα απαραίτητα για τη ζωή του. *Η καλή υγεία του δίνει τη δυνατότητα να απολαύσει τις χαρές της ζωής, αλλά και να αντιμετωπίσει με δύναμη τις όποιες δυσκολίες. Αντίθετα, ο άνθρωπος που αντιμετωπίζει προβλήματα υγείας είναι δυστυχισμένος.* Πέρα από την ταλαιπωρία και τους πόνους που έχει, δεν έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιήσει όσα επιθυμεί, μια και αισθάνεται ανήμπορος. Έτσι, οφείλουμε να προσέχουμε την υγεία μας και να προστατεύουμε το σώμα μας και την ψυχή μας από τους κινδύνους που τα απειλούν. Το μολυσμένο περιβάλλον, η κακή διατροφή, το άγχος είναι μερικοί τέτοιοι κίνδυνοι. *Με την πρόληψη και την άσκηση μπορούμε να εξασφαλίσουμε καλή υγεία.* Ας μην αδιαφορούμε λοιπόν για τις προειδοποιήσεις ειδικών που μας συμβουλεύουν να φροντίζουμε την υγεία μας και ας προσπαθήσουμε να βελτιώσουμε την ποιότητα ζωής μας.

Μαθητής (M2):

Οι φίλοι είναι πολύτιμοι για τη ζωή μας. Είναι οι άνθρωποι που τους επιλέξαμε, επειδή έχουμε πολλά κοινά μαζί τους και τους χρειαζόμαστε σε κάθε στιγμή της ζωής μας. *Είναι κοντά μας τις ευχάριστες στιγμές, ενώ μας στηρίζουν και μας συμπαραστέκονται στις δυσκολίες της ζωής. Με τους φίλους δηλαδή μοιραζόμαστε τις χαρές και τις επιτυχίες μας, αλλά κυρίως σ' αυτούς καταφεύγουμε όταν έχουμε κάποιο πρόβλημα, για να το μοιραστούμε μαζί τους, να μας συμβουλευθούν και έτσι μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικότερα.* Εξάλλου, η παρουσία τους στη ζωή μας είναι πολύτιμη, γιατί η σχέση με αυτούς είναι αγνή, αφού στηρίζεται στην αγάπη, στην εμπιστοσύνη και στην ειλικρίνεια. Έτσι, μπορούμε να μιλάμε στους φίλους μας ανοιχτά και να μοιραζόμαστε μαζί τους τα μυστικά μας, χωρίς το φόβο ότι αυτά θα μαθευτούν. *Τέλος, οι φίλοι με την κριτική και τις συμβουλές τους μάς βοηθούν να γνωρίσουμε καλύτερα τον εαυτό μας και να βελτιώσουμε τη συμπεριφορά μας.*

Δεύτερη κατηγορία

Στα κείμενα που ακολουθούν (ανεπτυγμένες παράγραφοι με θέμα «τον αθλητή/αθλήτρια που θαυμάζω» και «τη διαφωνία αγοριών και κοριτσιών») υπάρχει ορθή οργάνωση των σκέψεων των μαθητών, καλή ανάπτυξη του θεματικού κέντρου, η στίξη υπηρετεί τη νοηματική συνοχή του κειμένου, χρησιμοποιείται ποικιλία συντάξεων και έτσι επιτυγχάνονται οι στόχοι που επιδιώκονται με την παραγωγή αυτή λόγου.

Μαθητής (M3):

Ένας από τους αθλητές που θαυμάζω είναι ο Πύρρος Δήμας, ο πρωταθλητής της άρσης βαρών. Λίγοι έχουν καταφέρει όσα αυτός. Τρεις φορές Ολυμπιονίκης, στη Βαρκελώνη το 1992, στην Ατλάντα το 1996 και στο Σίδνεϋ το 2000, χάρισε στην Ελλάδα τρία χρυσά μετάλλια. Όλες αυτές οι νίκες δείχνουν ότι πρόκειται για έναν αθλητή όχι μόνο ταλαντούχο, αλλά και εργατικό, άνθρωπο που διαθέτει ισχυρή θέληση και επιμονή. Η πορεία έδειξε ότι προσπαθούσε να εξελιχθεί. Εξάλλου, το δύσκολο δεν είναι να φτάσει κανείς στην κορυφή, αλλά να παραμείνει εκεί. Και ο Πύρρος Δήμας με το πάθος και την αγωνιστικότητά του το κατάφερε. Επίσης, κέρδισε την εκτίμηση και το σεβασμό των φιλάθλων και για τη σεμνότητα και την υπομονή του. Είναι πραγματικά ένας αθλητής με ψυχή, κι αυτό είναι σπάνιο στην εποχή μας.

Μαθήτρια (M4):

Στην τάξη μου διαφωνούν συχνά τα αγόρια με τα κορίτσια. Στο μάθημα της γυμναστικής, για παράδειγμα, τα αγόρια θέλουν να παίζουν συνεχώς μπάσκετ ή ποδόσφαιρο, γιατί πιστεύουν ότι αυτά τα αθλήματα είναι πιο συναρπαστικά και προσφέρουν μεγαλύτερη δράση και θέαμα. Τα κορίτσια αντίθετα προτιμούν το βόλεϊ. Επίσης, τα αγόρια έχουν πάθος με την τεχνολογία και θέλουν να ασχολούνται περισσότερο με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, το διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια γιατί μαθαίνουν και ταυτόχρονα διασκεδάζουν. Αντίθετα, τα κορίτσια θα ήθελαν να ασχολούνται περισσότερο με τα καλλιτεχνικά θέματα. Τέλος τα κορίτσια κατηγορούν τα αγόρια ότι είναι πολύ επιθετικά, κάνουν

πολλή φασαρία τόσο στο μάθημα όσο και στο διάλειμμα και ότι δεν μπορεί να μιλήσει κανείς σοβαρά μαζί τους. Τα αγόρια πάλι απαντούν ότι απλώς τα κορίτσια είναι ευαίσθητα και καλομαθημένα. Συχνά οι διαφωνίες αυτές οδηγούν σε μεγάλους τσακωμούς.

2^η Ενότητα: περιγραφή (Παράρτημα V)

Οι διδακτικοί στόχοι στην ενότητα αυτή είναι οι μαθητές (ΥΠΕΠΘ, 2003):

- Να γνωρίσουν διάφορα είδη περιγραφικών κειμένων, καθώς και το περιεχόμενό τους (κλασικός γραμματισμός).
- Να μπορούν να αναγνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά - σημεία των περιγραφικών κειμένων και να καταλάβουν ότι αλλάζοντάς τα μπορούν να επηρεάσουν με διαφορετικό τρόπο τους αποδέκτες των κειμένων.
- Να εξοικειωθούν με την περιγραφή ως κειμενικό είδος.
- Να μελετούν και να κατανοούν τα βασικά γλωσσικά χαρακτηριστικά και τα βασικά στοιχεία οργάνωσης της περιγραφής προσώπου, τόπου, αντικειμένου.
- Να μελετήσουν άλλα περιγραφικά κείμενα με στόχο να εμπεδώσουν την περιγραφή.
- Να ασκηθούν στη μεθόδευση της περιγραφής, ώστε ως αποδέκτες μιας περιγραφής, σε προφορικό λόγο, να μπορούν να αναγνωρίζουν την οργάνωση της περιγραφής και να σχηματίζουν μια σαφή εικόνα του περιγραφόμενου "αντικειμένου" ως πομποί, επίσης, να παρέχουν επαρκείς πληροφορίες για το περιγραφόμενο αντικείμενο, επιλέγοντας και οργανώνοντας κατάλληλα τις απαραίτητες για την περίπτωση λεπτομέρειες.
- Να οργανώνουν την περιγραφή χώρου, προσώπων και αντικειμένων.
- Να συντάσσουν απλά περιγραφικά κείμενα, οργανώνοντας το λόγο τους στον άξονα του χώρου και προσαρμόζοντάς τον ανάλογα με τις περιστάσεις και το σκοπό της περιγραφής.
- Να γράφουν την περίληψη ενός περιγραφικού κειμένου.

Πρώτη κατηγορία

Τα παρακάτω κείμενα έχουν θέμα «*Να περιγράψετε το αγαπημένο σας βιβλίο*». Το πρώτο κείμενο παράχθηκε αρχικά από **μαθητή (M5)** στην τάξη και ολοκληρώθηκε στο σπίτι (δεύτερο κείμενο), λόγω ανεπαρκούς διδακτικού χρόνου.

Η αξιολόγηση του κειμένου περιλάμβανε τα παρακάτω σχόλια:

1) Ως προς το περιεχόμενο

- Άμεση σχέση του περιεχομένου με το θέμα
- Πρωτοτυπία στο περιεχόμενο
- Πλήρης ανάπτυξη όλων των πτυχών του θέματος
- Κριτική σκέψη και η συνθετική και δημιουργική ικανότητα

2) Ως προς τη δομή

- Λογική διάταξη των σκέψεων, των απόψεων, των ιδεών
- Συνοχή του κειμένου (των μερών της έκθεσης, των παραγράφων, των περιόδων, των προτάσεων)
- Ορθή διάκριση των παραγράφων

3) Ως προς τη μορφή

- Λεκτικός και εκφραστικός πλούτος
- Απουσία ορθογραφικών, γραμματικών και συντακτικών σφαλμάτων
- Σωστή χρήση των σημείων στίξης

Μαθητής (M5):

Ένα από τα πιο ωραία και συναρπαστικά βιβλία που έχω διαβάσει ποτέ είναι «Ο Δον Κιχώτης» του Ισπανού συγγραφέα Μιχαήλ Θερβάντες. Παρόλο που πρωτοδημοσιεύτηκε το 1605, είναι ένα έργο κλασικό, με διαχρονική αξία, που συγκίνησε, και εξακολουθεί να συγκινεί εκατομμύρια αναγνώστες σ' ολόκληρο τον κόσμο.

Ήρωας του βιβλίου είναι ο Δον Κιχώτης, ένας ευγενής που στα πενήντα του χρόνια, παρακινημένος από τα ιπποτικά μυθιστορήματα, των οποίων υπήρξε φανατικός αναγνώστης, αποφασίζει να εγκαταλείψει τον πύργο του και την ήσυχη ζωή του και να γίνει πλανόδιος ιππότης. Θέλοντας να γνωρίσει και ο ίδιος το

μεγαλείο και τη δόξα των ιπποτών του παρελθόντος, βάζει σκοπό να διορθώσει όλες τις αδικίες που συναντά στο δρόμο του. Το κακό όμως είναι ότι βλέπει παντού φανταστικούς αντιπάλους, και οι μάχες και οι άλλες περιπέτειες που του συμβαίνουν είναι απλώς δημιουργήματα του μυαλού του. Κοντά στο Δον Κιχώτη βρίσκεται ο πιστός ιπποκόμος του Σάντσο Πάντσα, που προσπαθεί διαρκώς να τον προστατεύσει. Ο κακόμοιρος γέρος ιππότης, αφού περάσει αρκετές δοκιμασίες και περιπέτειες, αναγκάζεται στο τέλος να εγκαταλείψει το όνειρό του και να αποδεχθεί την πραγματικότητα.

Ένα από τα πιο ωραία και συναρπαστικά βιβλία που έχω διαβάσει ποτέ είναι «*Ο Δον Κιχώτης*» του Ισπανού συγγραφέα *Μιχαήλ Θερβάντες*. Παρόλο που πρωτοδημοσιεύτηκε το 1605, είναι ένα έργο κλασικό, με διαχρονική αξία, που συγκίνησε, και εξακολουθεί να συγκινεί εκατομμύρια αναγνώστες σ' ολόκληρο τον κόσμο.

Ήρωας του βιβλίου είναι ο Δον Κιχώτης, ένας ευγενής που στα πενήντα του χρόνια, παρακινήμένος από τα ιπποτικά μυθιστορήματα, των οποίων υπήρξε φανατικός αναγνώστης, αποφασίζει να εγκαταλείψει τον πύργο του και την ήσυχη ζωή του και να γίνει πλανόδιος ιππότης. Θέλοντας να γνωρίσει και ο ίδιος το μεγαλείο και τη δόξα των ιπποτών του παρελθόντος, βάζει σκοπό να διορθώσει όλες τις αδικίες που συναντά στο δρόμο του. Το κακό όμως είναι ότι βλέπει παντού φανταστικούς αντιπάλους, και οι μάχες και οι άλλες περιπέτειες που του συμβαίνουν είναι απλώς δημιουργήματα του μυαλού του. Κοντά στο Δον Κιχώτη βρίσκεται ο πιστός ιπποκόμος του Σάντσο Πάντσα, που προσπαθεί διαρκώς να τον προστατεύσει. Ο κακόμοιρος γέρος ιππότης, αφού περάσει αρκετές δοκιμασίες και περιπέτειες, αναγκάζεται στο τέλος να εγκαταλείψει το όνειρό του και να αποδεχθεί την πραγματικότητα.

Ο Δον Κιχώτης του δεν είναι απλώς ένα ιπποτικό μυθιστόρημα. Ο ήρωας του έργου συμβολίζει κάθε άνθρωπο που έχει όνειρα. Είναι βέβαια ονειροπαρμένος και φαντασιόπληκτος, ταυτόχρονα όμως είναι μεγαλοφυής, τολμηρός, ρομαντικός και ειλικρινής και γι' αυτό λέει τις μεγαλύτερες αλήθειες. Έτσι, γνωρίζοντάς τον κανείς, δεν μπορεί παρά να αγαπήσει αυτό τον παράξενο ιππότη που δε θέλει να εγκαταλείψει τα όνειρά του. Από την άλλη πλευρά το χιούμορ και

η πλούσια φαντασία του συγγραφέα μάς κάνουν να απολαμβάνουμε κάθε στιγμή του βιβλίου.

Αναμφίβολα, ο Δον Κιχώτης είναι ένα βιβλίο που πρέπει οπωσδήποτε όλοι να διαβάσουν. Ο αναγνώστης θα γελάσει, θα συγκινηθεί και θα απολαύσει ένα σπουδαίο και ξεχωριστό μυθιστόρημα.

Δεύτερη κατηγορία

Άλλα δύο κείμενα (περιγραφή της αγαπημένης σας διαφήμισης και περιγραφή των πρωταγωνιστών της αγαπημένης σας ταινίας) που εντάσσονται στο ζητούμενο επικοινωνιακό πλαίσιο (περιγραφή) και στα οποία υπάρχει λογική διάταξη των σκέψεων με οργανική και αρμονική σύνδεση μεταξύ τους. Επίσης, ακρίβεια, σαφήνεια και καθαρότητα χαρακτηρίζουν το λόγο που έχει παραχθεί.

Μαθητής (Μ6):

Ανάμεσα στο πλήθος των διαφημίσεων που προβάλλονται στην τηλεόραση υπάρχει μία που μου αρέσει πολύ. *Πρόκειται για τη διαφήμιση μιας διεθνούς οικολογικής οργάνωσης. Στόχος της ήταν να προκαλέσει το ενδιαφέρον του κοινού πάνω στο θέμα της καταστροφής του φυσικού περιβάλλοντος και να μας υπενθυμίσει την ευθύνη που έχει καθένας από μας για την προστασία του. Κεντρικό στοιχείο αυτής της διαφήμισης ήταν η εικόνα: Σκηνές που παρουσίαζαν την οικολογική καταστροφή, που προκαλούν οι πετρελαιοκηλίδες, τα βιομηχανικά απόβλητα, τα καυσαέρια από τα αυτοκίνητα κ.ά., προβάλλονταν διαδοχικά. Η απλότητα, η ευαισθησία και η αμεσότητα στον τρόπο με τον οποίο παρουσιαζόταν το πρόβλημα έκαναν αυτή τη διαφήμιση να ξεχωρίζει. Χωρίς περιττά λόγια και υπερβολές κατόρθωσε να συγκινεί και να προβληματίζει τους θεατές. Γι' αυτό πιστεύω ότι αυτή η διαφήμιση είναι μια από τις ωραιότερες που έχω δει ποτέ.*

Μαθήτρια (Μ7):

Οι δύο πρωταγωνιστές της ταινίας «Τιτανικός» είναι εντυπωσιακά όμορφοι. Ο Λεονάρντο Ντι Κάπριο, ξανθός, με λευκή επιδερμίδα και

όμορφα μαλλιά μοιάζει περισσότερο με έφηβο. Τα χαρακτηριστικά του σε εντυπωσιάζουν. Τα γαλάζια μάτια και η ίσια μύτη του τον κάνουν γοητευτικό και ξεχωριστό. Η Κέιτ Γουίνσλετ από την άλλη έχει και αυτή μια σπάνια ομορφιά. Το φαρδύ της μέτωπο, τα υπέροχα σγουρά μαλλιά της και τα μεγάλα χείλη της την κάνουν να λάμπει. *Κατά τη διάρκεια της ταινίας δυσκολεύεσαι να τραβήξεις τα βλέμμα σου από τους δύο αυτούς ηθοποιούς.*

3^η Ενότητα: αφήγηση (Παράρτημα VI)

Οι διδακτικοί στόχοι στην ενότητα αυτή είναι οι μαθητές (ΥΠΕΠΘ, 2003):

- Να προσέχουν τον τρόπο που εξελίσσονται τα γεγονότα μιας αφήγησης καθώς και το ρόλο των γλωσσικών επιλογών, π.χ. επίθετα, χρονικοί προσδιορισμοί κ.λ.π.
- Να κατανοούν το περιεχόμενο των αφηγήσεων και να συγκρατούν τα βασικά σημεία της αφήγησης.
- Να κατανοούν τα βασικά γλωσσικά χαρακτηριστικά και τα βασικά στοιχεία (τρόπους οργάνωσης) οργάνωσης της αφήγησης, με βάση τη χρονολογική εξέλιξη των γεγονότων.
- Να προσαρμόζουν το λόγο τους ανάλογα με τις περιστάσεις και το σκοπό της αφήγησης.
- Να αποδίδουν με σαφήνεια το αφηγούμενο (συνοχή και συνεκτικότητα του λόγου τους με συνδετικές-διαρθρωτικές λέξεις).
- Να αντιλαμβάνονται την εξέλιξη των γεγονότων και να διακρίνουν τις αναδρομικές αφηγήσεις.
- Να γράφουν σε απλό ύφος πάνω σε θέματα που προέρχονται κυρίως από τα βιώματά τους.
- Να μελετούν παράλληλα αφηγηματικά κείμενα ώστε να διακρίνουν τη λογοτεχνική-μυθοπλαστική από τη ρεαλιστική αφήγηση.
- Να γράφουν αφηγήσεις (απλά κείμενα) οργανώνοντας το λόγο τους στον άξονα του χρόνου.
- Να γράφουν την περίληψη ενός αφηγηματικού κειμένου.

Πρώτη κατηγορία

Το κείμενο αυτό ανήκει σε **μαθήτριά (M8)** και παράχθηκε στην τάξη, κατά τη διάρκεια της τρίτης ενότητας (συγγραφή αφηγηματικού κειμένου με θέμα «Πρώτη φορά στο τσίρκο»).

Η αξιολόγηση του κειμένου αυτού κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- α) Η σύνθεση του κειμένου είναι ουσιαστική και σχετική με το ορισμένο θέμα.
- β) Οι ιδέες δηλώνονται σαφώς, σύντομες, καλά-οργανωμένες, λογικά τοποθετημένες διαδοχικά (με σωστή χρονολογική ακολουθία) και με συνοχή.
- γ) Το λεξιλόγιο καταδεικνύει αποτελεσματική επιλογή λέξεων και σωστή χρήση τους, όπως και κατάλληλο κατάλογο λεξιλογίου.
- δ) Η γλωσσική χρήση αποτελείται από αποτελεσματικές σύνθετες κατασκευές (συντακτικές και εκφραστικές), συμφωνία χρόνου, αριθμού, προσώπου και κατάλληλη επιλογή άρθρων, αντωνυμιών και προθέσεων.
- ε) Σωστή ορθογραφία, στίξη και παραγραφοποίηση.

Όμως διαπιστώθηκε ότι η αφήγηση στερούνταν λεπτομερούς ανάπτυξης του περιεχομένου (ορισμένες πλευρές του θέματος δεν είχαν αναπτυχθεί επαρκώς και συνεπώς το περιεχόμενο δεν αναδείκνυε όλες τις διαστάσεις του) και κατόπιν παρατηρήσεων του διδάσκοντα (ανατροφοδότηση), η μαθήτριά βελτίωσε το αρχικό κείμενο, δημιουργώντας ένα νέο, το οποίο ακολουθεί:

Μαθήτριά (M8):

Είναι ορισμένα πράγματα που τα θυμάται κανείς, όσα χρόνια κι αν περάσουν. Έτσι κι εγώ, πάντα, θα θυμάμαι την πρώτη μου φορά που πήγα στο τσίρκο. Πίεζα πολύ τον παππού μου, επειδή ήθελα να πάω νωρίς για να μη χάσω τίποτα. Τελικά, μου έκανε το χατίρι.

Έστηναν την σκηνή όταν έφτασα. Είχαμε φτάσει πολύ νωρίς και γι' αυτό μαζί με τον παππού μου καθίσαμε σε ένα παγκάκι με ένα κουτί ποπ-κόρν στο χέρι και παρακολουθούσαμε τις προετοιμασίες. Οι άνθρωποι του τσίρκου δούλευαν γρήγορα και με προσεκτικές κινήσεις. Έλεγχαν τα πράγματα δεύτερη και τρίτη φορά για να σιγουρευτούν ότι όλα πήγαιναν ρολόι.

Εργάστηκαν αρκετή ώρα με αποτέλεσμα να με πάρει ο ύπνος. Είχα ξαπλώσει στα πόδια του παππού μου και όταν επιτέλους τελείωσαν ξύπνησα, όλα είχαν αλλάξει. Έτριψα τα μάτια μου και τσίμπησα το χέρι μου για να δω αν είμαι όντως ξύπνια. Η σκηνή ήταν υπέροχη! Βρήκαμε δύο καλές θέσεις μπροστά μπροστά και περιμέναμε υπομονετικά να γεμίσει η σκηνή. Ξαφνικά, ακούστηκε μια ζεστή και φιλική φωνή που μας καλωσόριζε στο τσίρκο και μας υποσχόταν πως θα περάσουμε υπέροχα. Μας ευχαρίστησε θερμά που βρισκόμασταν εκεί και μετά χάθηκε στα παρασκήνια. Η παράσταση άρχισε. Αυτά που έβλεπα ήταν μοναδικά κι ανεπανάληπτα, όπως ο τρόπος που οι ακροβάτες χόρευαν πάνω στα επτά σκοινιά, το γέλιο που σου προκαλούσαν οι ξεκαρδιστικοί κλόουν, οι φανταστικές φιγούρες που έκαναν τα καλά εκπαιδευμένα τους ζώα και πολλά άλλα κόλπα και μαγικά που σου ζετρέλαιναν το μυαλό.

Η παράσταση τελείωσε και όλοι έφυγαν, έχοντας τις καλύτερες εντυπώσεις για την παράσταση που παρακολούθησαν. Πρώτη και καλύτερη εγώ. Ίσως φταίει το ότι είμαι μικρή ακόμα και εντυπωσιάζομαι εύκολα. Δεν ξέρω, πάντως το απόλαυσα με όλη μου τη ψυχή.

Είναι ορισμένα πράγματα που τα θυμάται κανείς, όσα χρόνια κι αν περάσουν. *Έτσι κι εγώ, πάντα, θα θυμάμαι την πρώτη μου φορά που πήγα στο τσίρκο.* Ήμουν μικρή και είχα σπάσει τα νεύρα του παππού μου, επειδή ήθελα να πάω νωρίς για να μη χάσω τίποτα. Τελικά, μου έκανε το χατίρι.

Έστηναν την σκηνή όταν έφτασα. *Είχαμε φτάσει πολύ νωρίς και γι' αυτό μαζί με τον παππού μου καθίσαμε σε ένα παγκάκι με ένα κουτί ποπ-κόρν στο χέρι και παρακολουθούσαμε τις προετοιμασίες.* Οι εργάτες δούλευαν γρήγορα και με προσεκτικές κινήσεις. Έλεγχαν τα πράγματα δεύτερη και τρίτη φορά για να σιγουρευτούν ότι όλα πήγαιναν ρολόι.

Εργάστηκαν αρκετή ώρα με αποτέλεσμα να με πάρει ο ύπνος. Είχα ξαπλώσει στα πόδια του παππού μου και όταν επιτέλους τελείωσαν ξύπνησα, όλα είχαν αλλάξει. Έτριψα τα μάτια μου και τσίμπησα το χέρι μου για να δω αν είμαι όντως ξύπνια. Η σκηνή ήταν υπέροχη! Είχε υπέροχα γαλάζια, κίτρινα, κόκκινα, πράσινα, μόνι, πορτοκαλί, καφέ, άσπρα, μαύρα και ροζ χρώματα και σχέδια. Είχα θαμπωθεί

από τα χρώματα και τα φώτα και δεν πρόσεξα πως είχαν φέρι τα ζώα (τα λιοντάρια, τις μαϊμούδες, τους ελέφαντες και πολλά άλλα). Όταν τα είδα, πετάχτηκα πάνω. Τον άρπαξα από το χέρι και τον τράβηξα για να πάμε προς τη σκηνή. Τότε κατάλαβα πως είχε έρθει αρκετός κόσμος.

Βρήκαμε δύο καλές θέσεις μπροστά μπροστά και περιμέναμε υπομονετικά να γεμίσει η σκηνή. Ξαφνικά, ακούστηκε μια ζεστή και φιλική φωνή που μας καλωσόριζε στο τσίρκο και μας υποσχόταν πως θα περάσουμε υπέροχα. Μας ευχαρίστησε θερμά που βρισκόμασταν εκεί και μετά χάθηκε στα παρασκήνια. Η παράσταση άρχισε. Οι άνθρωποι του τσίρκου ήταν πολύ φιλικοί με τα παιδιά αλλά και με τους μεγαλύτερους και έκαναν συνέχεια πλάκες. Αυτά που έβλεπα ήταν μοναδικά κι ανεπανάληπτα, όπως ο τρόπος που οι ακροβάτες χόρευαν πάνω στα επτά σκοινιά, το γέλιο που σου προκαλούσαν οι ξεκαρδιστικοί κλόουν, οι φανταστικές φιγούρες που έκαναν τα καλά εκπαιδευμένα τους ζώα και πολλά άλλα κόλπα και μαγικά που σου ξετρέλαιναν το μυαλό. Μόλις βγήκαν, όμως, τα λιοντάρια, η αλήθεια είναι ότι φοβήθηκα λίγο.

Είναι να απορείς πώς γίνονται όλα αυτά τα νούμερα, μια και ξεφεύγουν από τα ανθρώπινα όρια. Πώς χωράνε επτά άτομα πάνω σ' ένα κινούμενο ποδήλατο; Πώς πιάνει κανείς, στον αέρα μια μπάλα με κινέζικα ξυλάκια για ρύζι; Πώς ισορροπεί κανείς ανάποδα και κατακόρυφα στις πάνω άκρες μιας σκάλας που δεν την κρατάει κανένας; Πώς γίνεται να συμμετέχουν τρεις κοπέλες και επτά άντρες με σώματα-λάστιχα σ' απίθανες ασκήσεις εδάφους και αέρος, είτε σε ατομικά, είτε σε συλλογικά νούμερα κι εσύ να θαυμάζεις την ευλυγισία τους, τις ικανότητές τους και την απίστευτη γρηγοράδα τους;

Η παράσταση τελείωσε και όλοι έφυγαν, έχοντας τις καλύτερες εντυπώσεις για την παράσταση που παρακολούθησαν. Πρώτη και καλύτερη εγώ. Ίσως φταίει το ότι είμαι μικρή ακόμα και εντυπωσιάζομαι εύκολα. Δεν ξέρω, πάντως το απόλαυσα με όλη μου τη ψυχή.

Άλλα δύο αφηγηματικά κείμενα (αφήγηση ενός ατυχήματος το οποίο παρακολούθησατε και αφήγηση ενός ατυχήματος στο οποίο συμμετείχατε) – στην τελική τους μορφή κατόπιν αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (παρατηρήσεων

του διδάσκοντα στους μαθητές) – που χαρακτηρίζονται από σωστή ανάπτυξη στον άξονα χρόνου (εξιστόρηση γεγονότων χρονολογική σειρά) και έμφαση σε συγκεκριμένα γεγονότα, χαρακτηριστικά και συναισθήματα.

Μαθητής (M9):

Χτες κατά το μεσημέρι, την ώρα που κάναμε προθέρμανση για τη γυμναστική τρέχοντας γύρω από το σχολείο, ακούσαμε ένα στρίγκλισμα από φρένα. Αμέσως μετά έναν ήχο, σαν να έπεσε κάτι βαρύ από πολύ ψηλά. Φυσικά παρατήσαμε το τρέξιμο και στη στιγμή βρεθήκαμε έξω. Αυτό που είδαμε ήταν τρομερό! Τι να σου πω! Ένα αυτοκίνητο παρατημένο στη μέση του δρόμου και λίγο πιο πέρα ένας κύριος μάλλον ηλικιωμένος, πεσμένος μπρούμυτα. Πρόσεξα ότι κρατούσε στο χέρι του το λουρί ενός σκύλου. Και άλλοι περίεργοι, σαν κι εμάς, είχαν μαζευτεί και τριγύριζαν γύρω από τον πεσμένο άνθρωπο, ενώ μια γυναίκα, η οδηγός του αυτοκινήτου, έκλαιγε και ούρλιαζε: «Δε φταίω, ο άνθρωπος με το σκυλί πετάχτηκαν ξαφνικά μπροστά μου, δεν πρόλαβα να αντιδράσω! Θεέ μου, τι ήταν αυτό που έπαθα!». Να μη σου τα πολυλογώ, όλοι ήμασταν μουδιασμένοι. Ξαφνικά, ο πεσμένος άνθρωπος ανασηκώθηκε και πήγε η καρδιά μας στον τόπο της. Κάτι μουρμούριζε και έδειχνε με το χέρι του κάτω από το αυτοκίνητο. Σκύψαμε να δούμε, η γυναίκα το τράβηξε στην άκρη και τότε καταλάβαμε τι έδειχνε ο άνθρωπος: Τι φοβερό θέαμα! Ένας μεγαλόσωμος σκύλος, μέσα στα αίματα, αλλά ευτυχώς δεν ήταν νεκρός. Αμέσως, η γυναίκα βοήθησε τον κύριο να βάλουν το χτυπημένο ζώο μέσα στο αυτοκίνητο, ώστε να πάνε στο πλησιέστερο κτηνιατρείο για τις πρώτες βοήθειες. Όλοι ευχόμαστε να σωθεί το σκυλί.

Μαθήτρια (M10):

Ήμουν μικρή, περίπου πέντε χρονών, όταν μου συνέβη αυτό το ατύχημα. Ετοιμαζόμασταν να πάμε έξω για βόλτα με τους γονείς μου. Είχαν όλοι ντυθεί, όμως εγώ δεν είχα βάλει ακόμα τα παπούτσια μου. Έτσι λοιπόν, πήγα στην μικρή ντουλάπα του δωματίου μου για να τα πάρω.

Η ντουλάπα αυτή ήταν περίπου μισό μέτρο ψηλότερη από εμένα. Καθώς, λοιπόν, πήγαινα να την ανοίξω έβαλα λίγο περισσότερη

δύναμη απ' όσο έπρεπε με αποτέλεσμα να πέσει ολόκληρη πάνω μου. Άκουσα το γυάλινο βάζο που ήταν πάνω στην ντουλάπα και τη διακοσμούσε να πέφτει και να γίνεται χίλια κομμάτια πάνω στο ξύλινο πάτωμα. *Την ίδια στιγμή*, πριν εγώ προλάβω να αντιδράσω, ήμουν πεσμένη με όλο το βάρος της ντουλάπας από πάνω μου. *Μόλις* η μητέρα και ο πατέρας μου άκουσαν την ντουλάπα να πέφτει και το βάζο να γίνεται θρύψαλα, μπήκαν αμέσως στο δωμάτιο. Η μαμά μου, όταν με είδε, φώναξε "Παναγία μου, το παιδί!" και έτρεξε δίπλα μου. Ο μπαμπάς μου δεν είπε τίποτα (λες και ήξερε ότι κάποια στιγμή θα γινόταν αυτό), και τράβηξε την ντουλάπα από πάνω μου. Χωρίς να περιμένει ούτε λεπτό με πήρε αγκαλιά και με μετέφερε στο αυτοκίνητο.

Εγώ κάθισα στο πίσω κάθισμα μαζί με τη μητέρα μου. Είχε πάρει μαζί της μια πετσέτα και σκούπιζε το πρόσωπό μου. *Όταν* είδα το κόκκινο υγρό πάνω στην λευκή πετσέτα, τότε κατάλαβα πως είχα χτυπήσει άσχημα το κεφάλι μου και πως με πήγαιναν στο νοσοκομείο της πόλης. Πονούσα πάρα πολύ, όχι μόνο στο κεφάλι αλλά και σε όλο το υπόλοιπο σώμα μου. Έτσι, άρχισα να κλαίω δυνατά, με λυγμούς .

Φτάσαμε στο νοσοκομείο και κατευθυνθήκαμε προς στα επείγοντα. Ευτυχώς είχα σταματήσει να κλαίω και ήμουν πιο ήρεμη. Με πήγαν *κατευθείαν* σε μια αίθουσα και ο μπαμπάς με έβαλε να καθίσω πάνω σ' ένα κρεβάτι. *Ύστερα*, ήρθε ο γιατρός, μίλησε για λίγα λεπτά με τους γονείς μου και τους ζήτησε να βγουν έξω. *Τότε*, πανικοβλήθηκα. Δεν ήθελα να φύγουν και να μείνω μόνη μου με εκείνο το κύριο που ετοιμάζε ένα μεγάλο ψαλίδι. Απ' ότι μου είπαν οι γονείς μου με αυτό το ψαλίδι ο γιατρός θα μου έκανε τα ράμματα. *Τελικά* έμεινε ο μπαμπάς μου, για να μη φοβάμαι. Όμως, είχαν έρθει δύο νοσοκόμες και άλλος ένας γιατρός για να τον βοηθήσουν. Με έβαλαν να ξαπλώσω λέγοντας μου ότι όλα θα πάνε καλά και ότι δεν έπρεπε να φοβάμαι. Δεν ξέρω γιατί, όμως τα λόγια αυτά με φόβισαν ακόμα περισσότερο. *Όλη την ώρα*, από τη στιγμή που άρχισε ο γιατρός να μου κάνει τα ράμματα μέχρι τη στιγμή που τελείωσε, έκλαιγα και φώναζα. Δεν μπορούσα να αντέξω τον πόνο. Ήταν αφόρητος.

Όταν γυρίσαμε στο σπίτι κοιμήθηκα μαζί με τη μαμά. Εξάλλου, εκείνη τη νύχτα δεν θα μπορούσα να κοιμηθώ μόνη μου, μια και, χωρίς να το θέλω, όλα όσα είχαν γίνει ξαναπαίζονταν σαν ταινία

που δεν μπορείς να τη σταματήσεις. Ήταν μια φρικτή μέρα που δεν θα ήθελα να ξαναζήσω .

Δεύτερη κατηγορία

Στο παρακάτω κείμενο (αφήγηση μιας θεατρικής παράστασης που παρακολούθησατε) υπάρχει κατάλληλη γλωσσική ποικιλία, σύμφωνα με το είδος του παραγόμενου κειμένου και τήρηση μορφοσυντακτικών κανόνων. Όμως το βασικό είναι ότι τα νοήματα έχουν αλληλουχία και ο λόγος δεν παρουσιάζει κενά.

Μαθήτρια (M11):

Χθες είδα στο θέατρο το έργο «Μάνα κουράγιο». Ήταν μια σπουδαία παράσταση που έκανε τους θεατές να ενθουσιαστούν.

Η υπόθεση του έργου είναι τραγική. Σε μια χώρα, όπου γίνεται πόλεμος, μια γυναίκα γυρνάει με το κάρο της, πουλώντας διάφορα πράγματα στους στρατιώτες. Αδιαφορεί για τον πόλεμο και το μόνο που τη νοιάζει είναι τα χρήματα. Γι' αυτό και τιμωρείται. Χάνει τον έναν μετά τον άλλο τους δυο γιους της, ενώ και η κόρη της πεθαίνει χτυπημένη από μια σφαίρα.

Η παράσταση ήταν πραγματικά συγκλονιστική. Τα σκηνικά ήταν λιτά και έξυπνα, καθώς το περιστροφικό μηχάνημα σου έδινε την εντύπωση ότι η άμαξα της μάνας κινείται και μεταφέρεται από τόπο σε τόπο. Επιπλέον, η ηθοποιός που υποδυόταν την κεντρική ηρωίδα είχε πολύ μεγάλο ταλέντο, ερμηνεύοντας υπέροχα το ρόλο της. Αλλά και οι υπόλοιποι ηθοποιοί έπαιξαν πολύ καλά. Στο τέλος ο κόσμος ξέσπασε σε χειροκροτήματα, ευχαριστημένος από την υπέροχη παράσταση.

Αισθάνομαι πολύ τυχερός που είδα το έργο αυτό και πιστεύω ότι μόνο το θέατρο προσφέρει αληθινή ψυχαγωγία.

4^η Ενότητα: επιχειρηματολογία (Παράρτημα VII)

Οι διδακτικοί στόχοι στην ενότητα αυτή είναι οι μαθητές (ΥΠΕΠΘ, 2003):

- Να διακρίνουν τα επιχειρήματα σε ένα κείμενο και να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των συμπερασμάτων του.

- Να αντιλαμβάνονται την άποψη που υποστηρίζει ένας συγγραφέας και τα επιχειρήματα με τα οποία την αιτιολογεί.
- Να διατυπώνουν κρίσεις και να αιτιολογούν με επιχειρήματα τις απόψεις τους για οικεία θέματα ή για θέματα που αφορούν κοινωνικά ζητήματα.
- Να ασκηθούν στον περιληπτικό λόγο των επιχειρηματικών κειμένων.
- Να συνθέτουν παραγράφους στις οποίες να αξιοποιούν επιχειρήματα.

Πρώτη κατηγορία

Οι δύο παράγραφοι που ακολουθούν ανήκουν στον ίδιο **μαθητή (M12)** και συντάχθηκαν στην τάξη – και τα δύο κείμενα – κατά τη διάρκεια της εκπόνησης δραστηριοτήτων για τον επιχειρηματικό-αποδεικτικό λόγο. Τα θέματα των κειμένων είναι: *α) ποια αθλήματα προτιμάτε, τα ομαδικά ή τα ατομικά και για ποιους λόγους; και β) ποιο άθλημα πιστεύετε ότι είναι το πιο δημοφιλές και γιατί;* Τα σημεία, με έντονους χαρακτήρες, είναι τα βασικά θεματικά κέντρα του κειμένου.

Αξιολόγηση:

- α) Το περιεχόμενο σχετίζεται άμεσα με το θέμα. Οι ιδέες βρίσκονται σε λειτουργική σχέση μεταξύ τους και με το θέμα και έχουν ποιοτική αξία και πρωτοτυπία.
- β) Οι απόψεις είναι τεκμηριωμένες με σαφή, πειστικά και ισχυρά συμπεράσματα.
- γ) Οι παράγραφοι έχει ένα ευδιάκριτο και ολοκληρωμένο νόημα.
- δ) Ο λόγος είναι αποτελεσματικός και τον διακρίνει ο εκφραστικός και λεκτικός πλούτος, η ακρίβεια, η σαφήνεια και η πληρότητα.
- ε) Η στίξη είναι προσεγμένη. Δε υπάρχουν συντακτικές αδυναμίες καθώς και ορθογραφικά και γραμματικά σφάλματα.

Μαθητής (M12):

Τα ομαδικά παιχνίδια έχουν μεγάλη αξία, γιατί συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Με το ομαδικό παιχνίδι, το παιδί έχει

την ευκαιρία να επικοινωνήσει με συνομηλίκους του, να κάνει φίλους και να γνωρίσει την αξία της συνεργασίας και της ανταλλαγής απόψεων. Ακόμα και όταν υπάρχουν διαφωνίες και συγκρούσεις, μαθαίνει να υποχωρεί και να επιλέγει το σωστό. Χάρη στα ομαδικά παιχνίδια διδάσκεται, επίσης, να πειθαρχεί στους κανόνες που ορίζει η ομάδα, να μην ενεργεί ανεξέλεγκτα και να θέτει το συμφέρον του συνόλου πάνω από το προσωπικό του όφελος. Η ομαδικότητα και η επιδίωξη των κοινών στόχων παραμερίζουν τον εγωισμό και επιπλέον, μέσα στην ομάδα, το παιδί μπορεί να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του, τις αδυναμίες και τα ελαττώματά του και να επιδιώξει να γίνει καλύτερο. Το σπουδαιότερο, όμως, είναι ότι μαθαίνει να δέχεται την ήττα και να απολαμβάνει το παιχνίδι, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα του. Επομένως, τα ομαδικά παιχνίδια διαμορφώνουν με θετικό τρόπο την προσωπικότητα του παιδιού και το βοηθούν να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό περιβάλλον.

Το ποδόσφαιρο στην εποχή μας είναι ένα θέαμα που ψυχαγωγεί. Εκατομμύρια άνθρωποι απ' όλο τον κόσμο λατρεύουν τη «στρογγυλή θεά» και πηγαίνουν στα γήπεδα για να απολαύσουν τις μοναδικές συγκινήσεις που αυτή προσφέρει. Αυτό το πάθος ξεκινάει, πρώτα πρώτα, απ' τα παιδιά. Οι μικροί οπαδοί μαγεύονται από το συγκεκριμένο άθλημα, γιατί συνδυάζει την άσκηση με το παιχνίδι. Έτσι,, σ' όλες τις γωνίες της γης το ποδόσφαιρο αποτελεί έναν κύριο τρόπο ψυχαγωγίας, με τους νεαρούς φιλάθλους να μεγαλώνουν παίζοντας μπάλα στις γειτονιές ή το σχολείο. Εκτός, όμως, από τα παιδιά γοητεύει τους περισσότερους ανθρώπους, γιατί μπορούν να θαυμάσουν τη δεξιοτεχνία των αθλητών, το πώς χειρίζονται τη μπάλα και την προσπάθεια των ομάδων να φτάσουν στη νίκη. Το άθλημα αυτό προσφέρει δυνατές συγκινήσεις, καθώς κάνει τους φιλάθλους να ζουν με ένταση και αγωνία. Επομένως, το ποδόσφαιρο δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους ανθρώπους να χαρούν και να εκτονωθούν.

Δεύτερη κατηγορία

Άλλα δύο κείμενα που τα διακρίνει η ποιότητα των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούνται (ενότητα, επάρκεια και ποιότητα τεκμηρίωσης). Τα θέματά τους είναι: α) Προτιμάτε να πηγαίνετε στο θέατρο ή στον κινηματογράφο (αιτιολογήστε την απάντησή σας) και β) πρέπει να αγοράζουμε ποτά ή αναψυκτικά σε γυάλινη συσκευασία (τεκμηριώστε την άποψή σας);

Μαθήτρια (M13):

Μου αρέσει να παρακολουθώ θέατρο και συχνά πηγαίνω με τους γονείς μου σε διάφορες παραστάσεις. Ο κόσμος του θεάτρου είναι για μένα μαγικός. Όταν σβήνουν τα φώτα και ανοίγει η αυλαία, ξεχνάω τα πάντα γύρω μου και ζω μαζί με τους ήρωες του έργου τις περιπέτειές τους. Παρακολουθώ με θαυμασμό τους ηθοποιούς να υποδύονται και τους πιο δύσκολους ρόλους και μαγεύομαι από τα όμορφα σκηνικά, τα κουστούμια και τη μουσική. Αυτό που είναι ιδιαίτερα συναρπαστικό είναι ότι η επικοινωνία που υπάρχει ανάμεσα στους ηθοποιούς και το κοινό σε κάνει να νιώθεις ότι και εσύ συμμετέχεις σε όσα συμβαίνουν στη σκηνή. Τα συναισθήματα που σου δημιουργεί κάθε παράσταση είναι έντονα και πιστεύω ότι μπορούμε να καλλιεργηθούμε ψυχικά και πνευματικά. Οι ήρωες των έργων μας διδάσκουν και έτσι μαθαίνουμε τη ζωή. Για όλους αυτούς τους λόγους, λοιπόν, το θέατρο είναι πραγματική απόλαυση.

Μαθητής (M14):

Όταν αγοράζουμε ποτό ή αναψυκτικά, καλό είναι να προτιμάμε τις γυάλινες συσκευασίες για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον, οι γυάλινες συσκευασίες επιστρέφονται και επομένως δημιουργούνται λιγότερα σκουπίδια μολύνοντας λιγότερο το περιβάλλον. Επίσης, επιστρέφοντας τις γυάλινες συσκευασίες στις εταιρείες, αυτές τις ανακυκλώνουν και έτσι όχι μόνο γίνεται οικονομία στο γυαλί, αλλά γίνεται πράξη και η ανακύκλωση που είναι αναγκαία για την προστασία του περιβάλλοντος.

Ακολουθούν κείμενα ενός αδύναμου **μαθητή (M15)** – ένα από κάθε ενότητα – που δείχνουν χαρακτηριστικά όχι μόνο την κινητοποίησή/ενδιαφέρον του

(ασχολήθηκε ενεργά και σοβαρά με το μάθημα), αλλά και τη συνεχή βελτίωσή του (κατά τη διάρκεια διδασκαλίας των τεσσάρων ενοτήτων υπήρξε σαφής πρόοδος όσον αφορά την ποιότητα του λόγου του). Τα κείμενα αυτά δημιουργήθηκαν στην τάξη (εκτός από το τρίτο που ολοκληρώθηκε στο σπίτι) και η τελική τους μορφή είναι αποτέλεσμα των παρατηρήσεων και της ανατροφοδότησης του διδάσκοντα προς το συγκεκριμένο μαθητή.

1^η ενότητα (το αγαπημένο μου μάθημα)

Απ' όλα τα μαθήματα που κάνουμε στο σχολείο εκείνο που μου αρέσει περισσότερο είναι η γυμναστική. Με τις διάφορες ασκήσεις και τα αγωνίσματα βελτιώνεται η υγεία μας και το σώμα μας αποκτά δύναμη. Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται η κοινωνικότητά μας. Με τα ομαδικά παιχνίδια μαθαίνουμε να συνεργαζόμαστε με τους συμπαίκτες μας, αλλά και να σεβόμαστε τους αντιπάλους μας. Ο αθλητισμός μάς οπλίζει με θάρρος, αυτοπεποίθηση, υπομονή και επιμονή. Τέλος, η γυμναστική όχι μόνο μας φέρνει πιο κοντά στην υγιεινή ζωή, αλλά και μας απομακρύνει από τις βλαβερές συνήθειες που μπορούν να καταστρέψουν το σώμα και την ψυχή μας. Για όλους αυτούς τους λόγους, λοιπόν, πιστεύω ότι η γυμναστική είναι το καλύτερο απ' όλα τα μαθήματα.

2^η ενότητα (περιγραφή του κινητού μου τηλεφώνου)

Το κινητό μου τηλέφωνο είναι καταπληκτικό. Μοντέρνο και βολικό σε μέγεθος (ούτε πολύ μεγάλο ούτε πολύ μικρό), είναι το τελευταίο μοντέλο της συγκεκριμένης εταιρείας. Αν και καρτοκινητό, οι υπηρεσίες και οι δυνατότητες που σου παρέχει είναι τόσο πολλές, που πραγματικά σε εντυπωσιάζει. Το σχέδιό του είναι πρωτοποριακό, καθώς το πληκτρολόγιο καλύπτεται και ανοίγει με εύκολο και έξυπνο τρόπο. Επίσης, διαθέτει φωτογραφική μηχανή και βίντεο. Διαθέτει ακόμα δυνατότητα ανοικτής συνομιλίας, αποστολής και λήψης μηνυμάτων και εικονομηνυμάτων, πολυφωνικούς ήχους και διάφορα καινούρια παιχνίδια. Κατά τη γνώμη μου, το κινητό αυτό είναι το καλύτερο στην κατηγορία του.

3^η ενότητα (αφήγηση ενός περιστατικού σε μια εκδρομή)

Μια από τις ωραιότερες εκδρομές που έχω κάνει ήταν πέρσι το καλοκαίρι, όταν επισκέφθηκα το χωριό μου στη Μακεδονία. Σ' ένα δάσος που υπάρχει στην περιοχή, είχα μια πολύ όμορφη και συναρπαστική εμπειρία.

Μαζί με τα ξαδέρφια μου που ζουν μόνιμα στην περιοχή αποφασίσαμε να κάνουμε μια ολοήμερη εκδρομή στο δάσος. Ξεκινήσαμε πολύ νωρίς το πρωί και περπατούσαμε για ώρες ανάμεσα στα ψηλά δέντρα, απολαμβάνοντας τη διαδρομή. Ήταν πραγματικά σαν να βρισκόμαστε στον παράδεισο.

Κάποια στιγμή φτάσαμε σ' ένα ανοιχτό και ασφαλές σημείο του δάσους. Αποφασίσαμε να κατασκηνώσουμε εκεί πρόχειρα για να ξεκουραστούμε. Ξαφνικά, όμως, ακούσαμε έναν περίεργο θόρυβο. Ο ήχος από κλαδιά που έσπαζαν μας ειδοποίησε ότι κάποιος ή κάτι πλησίαζε. Ο μεγαλύτερος ξάδερφός μου μας έκανε νόημα να κάνουμε απόλυτη ησυχία. Φοβήθηκε ότι μπορεί να ήταν κάποιο άγριο ζώο απ' αυτά που ζούσαν στην περιοχή. Έτσι κρυφτήκαμε πίσω από κάποιους θάμνους και περιμέναμε να δούμε τι ήταν.

Από την απέναντι πλευρά εμφανίστηκε τότε μια μεγάλη αρκούδα και την ακολουθούσε το μωρό της. Εμείς τρίβαμε τα μάτια μας από την έκπληξη, αλλά υπήρχε και ένας φόβος μέσα μας. Αυτές όμως περπατούσαν ήρεμα, σαν να είχαν βγει απλώς μια βόλτα. Τότε, η μικρή αρκούδα άρχισε χαρούμενα να τρέχει τριγύρω από τη μάνα της, να κυλιέται στο χορτάρι και να κάνει τρέλες που μας έκαναν να βάλουμε τα γέλια. Ύστερα, προχώρησαν προς ένα μονοπάτι που πήγαινε πιο βαθιά στο δάσος, εκεί όπου ίσως βρισκόταν η φωλιά τους.

Το θέαμα των δύο αρκούδων ήταν συγκλονιστικό. Είχαμε ζήσει μια τρυφερή, συγκινητική στιγμή με δύο ζώα, που έμοιαζαν τόσο ήρεμα, ξένοιαστα και ευτυχισμένα. Φεύγοντας, λίγο αργότερα, από το δάσος, όλοι ευχηθήκαμε να συνεχίσουν τα ζώα αυτά να ζουν αμέριμνα και χαρούμενα όπως τα είδαμε τότε.

4^η ενότητα (επιχειρηματολογικό κείμενο με θέμα: γράψτε ένα κείμενο στο οποίο να εξηγείτε γιατί σας αρέσει να πηγαίνετε στα φαστ φουντ)

Μου αρέσει πολύ να τρώω στα φαστ φουντ. Τα φαγητά τους είναι πολύ νόστιμα και εγώ τρελαίνομαι για τις τηγανητές τους πατάτες και τα ζουμερά μπιφτέκια τους. Δεν είναι, όμως, αλήθεια ότι εκεί δε

σερβίρονται θρεπτικά φαγητά, αφού υπάρχουν διάφορες σαλάτες με τις οποίες μπορεί κανείς να συνοδέψει το φαγητό του αλλά και ειδικά πιάτα για όσους δε θέλουν να φάνε κρέας. Επιπλέον, τα φαστ φουντ είναι πολύ της μόδας και όλοι οι συνομήλικοί μου πηγαίνουν εκεί. Το περιβάλλον είναι πολύ ευχάριστο και μπορεί κανείς να διασκεδάσει τρώγοντας παρέα με τους φίλους του και ακούγοντας μουσική. Επίσης, είναι και μια πολύ καλή λύση όταν θέλεις να φας κάτι γρήγορα και φθηνά. Έτσι, κάνω και οικονομία στο χαρτζιλίκι μου. Γι' αυτό δεν μπορώ να καταλάβω γιατί τα κατηγορούν τόσο πολύ.

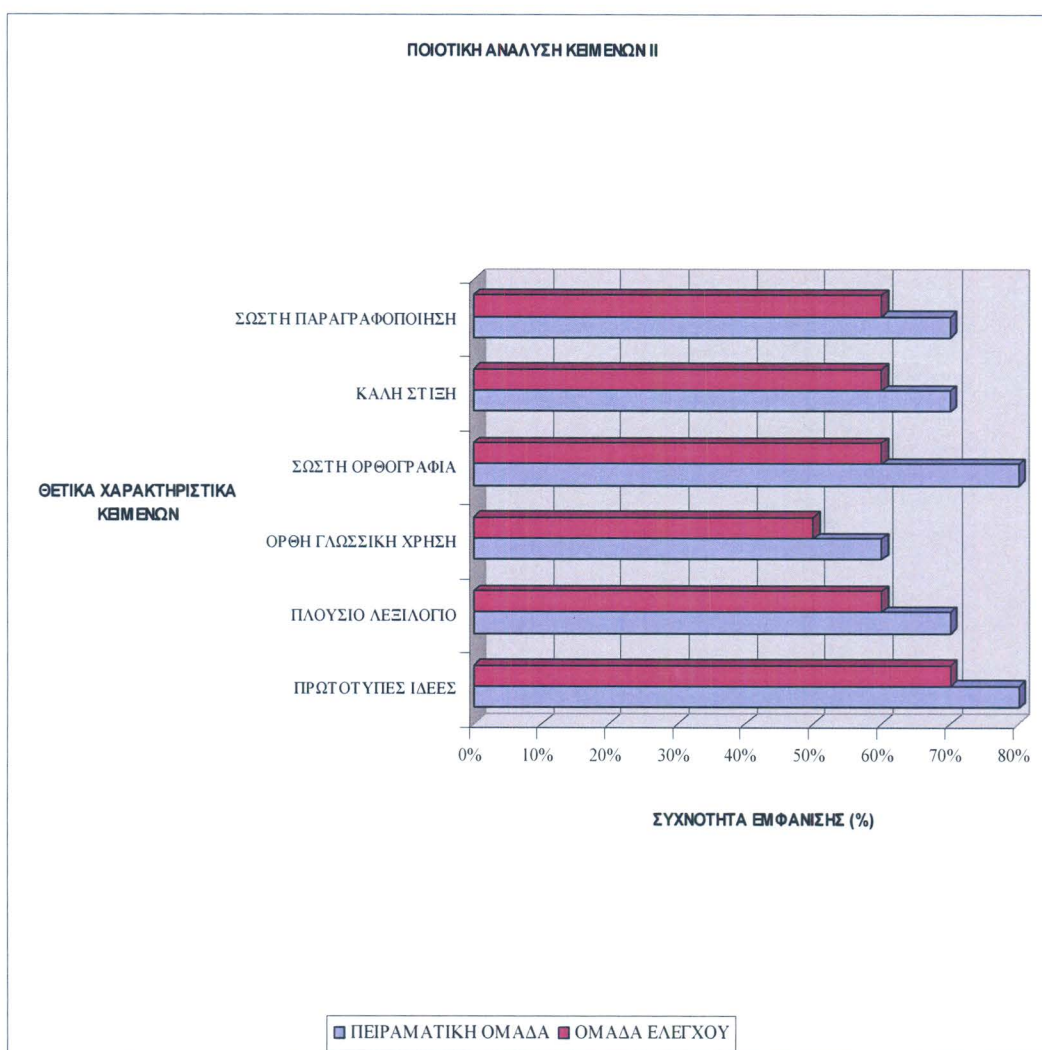
5.3. Αποτελέσματα αξιολόγησης δοκιμασιών (τεστ)

Πρέπει να τονίσουμε ότι και στις τρεις δοκιμασίες, τα κείμενα των μαθητών βαθμολογήθηκαν σύμφωνα με κριτήρια (περιεχόμενο-δομή-έκφραση/μορφή), τα οποία αντιστοιχούσαν σε μονάδες/βαθμούς: 9-6-5. Ειδικά για το επαναληπτικό διαγώνισμα, πρέπει να αναφερθεί ότι στο δεύτερο μέρος του οι μαθητές κλήθηκαν να παράξουν έκθεση (κείμενο περιγραφικό, αφηγηματικό ή επιχειρηματολογικό), ενώ στην τελική δοκιμασία οι μαθητές και των δύο ομάδων έπρεπε να δημιουργήσουν τρία κείμενα με κοινό θεματικό κέντρο (ξεκινούσαν από ένα περιγραφικό κείμενο, συνέχιζαν δημιουργώντας επιχειρηματολογικό-αποδεικτικό λόγο και ολοκλήρωναν το τεστ με σύνθεση αφηγηματικού κειμένου).

Στα Σχήματα 1 και 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των κειμένων που παράχθηκαν από τους μαθητές και των δύο ομάδων, κατά τη διάρκεια και των τριών δοκιμασιών. Όπως μπορεί να δει κανείς, τα ποσοστά είναι υψηλότερα στην πειραματική ομάδα και αυτό αποτελεί ένδειξη ότι όχι μόνο οι διδακτικοί στόχοι, ως προς την παραγωγή λόγου, επιτεύχθηκαν σε μεγαλύτερο ποσοστό, αλλά και ότι η συχνότητα εμφάνισης των θετικών χαρακτηριστικών στα κείμενα αυτά είναι πιο υψηλή (συγκριτικά με τα κείμενα των μαθητών της ομάδας ελέγχου).



Σχήμα 1. Ποσοστό επιτυχίας διδακτικών στόχων στα πλαίσια της παραγωγής λόγου



Σχήμα 2. Συχνότητα εμφάνισης θετικών χαρακτηριστικών στα κείμενα των μαθητών σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης

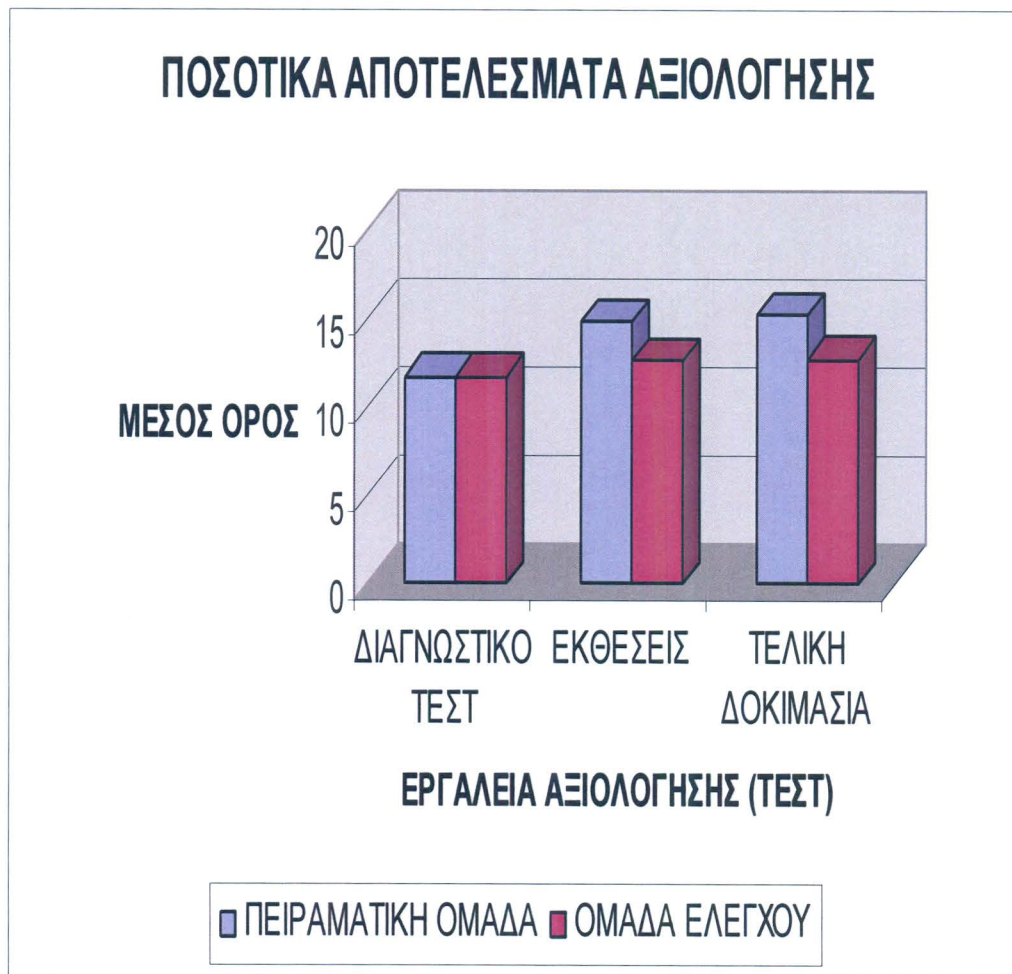
11,7

- Ο Μέσος Όρος των εκθέσεων (παραγωγή λόγου) του επαναληπτικού διαγωνίσματος είναι 14,8
- Ο Μέσος Όρος της τελικής δοκιμασίας αξιολόγησης είναι 15,2

Για την Ομάδα ελέγχου:

- Οι αντίστοιχοι Μ.Ο. είναι 11,7 – 12,6 – 12,7

Στο σχήμα 3 εμφανίζεται ο Μ.Ο των δύο ομάδων και στις τρεις δοκιμασίες.



Σχήμα 3. Μέσος Όρος και των τριών δοκιμασιών

5.4. Ερωτηματολόγιο

Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων/απαντήσεων (με συχνότητες και ποσοστιαία κατανομή) των κλειστών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου (Παράρτημα ΙΙΙ), το οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές δέκα μέρες μετά την ολοκλήρωση της συγκριμένης διδακτικής παρέμβασης και τα συμπεράσματα από την ανάλυσή τους.

Πίνακας 1. Απόψεις των μαθητών για τη διδακτική παρέμβαση

Ερώτημα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<i>Ο τρόπος διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας ήταν ενδιαφέρων;</i>	0	1 5%	0	4 20%	15 75%
<i>Ο τρόπος αυτός διδασκαλίας σε βοήθησε να συμμετέχεις περισσότερο στο μάθημα;</i>	0	2 10%	5 25%	9 45%	4 20%

Η πλειονότητα των μαθητών θεώρησε το συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας της ενότητας (χρήση του Η/Υ και ειδικά της Ε.Κ. στην παραγωγή λόγου) παρά πολύ ενδιαφέρων (ποσοστό 75%). Αυτό φαίνεται και στο ότι το 45% των μαθητών συμμετείχαν πολύ περισσότερο στο μάθημα συγκριτικά με το συμβατικό τρόπο διδασκαλίας.

Πίνακας 2. Απόψεις των μαθητών για τα υποστηρικτικά μέσα

Ερώτημα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<i>Σου αρέσει να χρησιμοποιείς τον Η/Υ;</i>	0	1 5%	1 5%	0	18 90%
<i>Έχεις προηγούμενη εμπειρία σχετικά με το χειρισμό του Η/Υ;</i>	1 5%	2 10%	2 10%	3 15%	12 60%
<i>Η χρήση του Η/Υ σε παρακινεί να ασχοληθείς περισσότερο με το μάθημα;</i>	0	0	2 10%	10 50%	8 40%
<i>Θα ήθελες να χρησιμοποιείς τον Η/Υ και σε άλλα μαθήματα;</i>	1 5%	1 5%	1 5%	2 10%	15 75%

<i>Είχες δυσκολίες στο χειρισμό του επεξεργαστή κειμένου;</i>	10 50%	9 45%	1 5%	0	0
<i>Οι δυσκολίες αυτές σου δημιούργησαν εμπόδια στην ανάπτυξη των ιδεών και των απόψεών σου;</i>	11 55%	7 35%	1 5%	0	1 5%

Στο 90% των μαθητών άρεσε να χρησιμοποιεί τον Η/Υ, μια και τους παρακινούσε (ποσοστό 50%) να ασχοληθούν πολύ περισσότερο με το μάθημα, συγκριτικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (χρήση βιβλίου και εποπτικού μέσου). Κινητοποιήθηκαν όλοι, ακόμα και οι αδύναμοι μαθητές και έτσι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (75%) θα ήθελε να χρησιμοποιεί τους Η/Υ και σε άλλα μαθήματα. Οι μαθητές δεν αντιμετώπιζαν καθόλου δυσκολίες (ποσοστό 50%) ή λίγες (ποσοστό 45%) στο χειρισμό της Ε.Κ. Τόσο ο χρόνος προετοιμασίας και εξοικείωσής τους που προηγήθηκε, όσο και η συνδρομή του διδάσκοντα συνέβαλαν καταλυτικά στο να αποσοβηθούν οποιαδήποτε εμπόδια και προβλήματα. Όμως, ακόμα και οι λίγες αυτές δυσκολίες δεν τους εμπόδισαν να έχουν παραγωγή ιδεών (καταιγισμός), να αναπτύσσουν τις ιδέες αυτές και τις απόψεις τους, κατά την παραγωγή κειμένων. Αυτό φάνηκε, εξάλλου, και κατά την αξιολόγηση των παραδοτέων κειμένων τους

Πίνακας 3. Απόψεις των μαθητών για τις μαθησιακές δραστηριότητες

Ερώτημα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<i>Οι δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν εύκολες και κατανοητές;</i>	0	0	5 25%	7 35%	8 40%
<i>Μπορούσες να απαντάς μόνος/η σου στις ασκήσεις/εργασίες;</i>	0	5 25%	2 10%	6 30%	7 35%
<i>Μπορούσες να ολοκληρώνεις τις δραστηριότητες στο σχολείο;</i>	0	2 10%	7 35%	9 45%	2 10%

Οι εργασίες-ασκήσεις που εκπονήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος θεωρήθηκαν από τους μαθητές παρά πολύ (ποσοστό 40%) και πολύ (ποσοστό

35%) εύκολες και κατανοητές, καθώς μπορούσαν να απαντούν εντελώς μόνοι τους ή χρειάζονταν ελάχιστη βοήθεια από τον εκπαιδευτικό ή κάποιο συμμαθητή τους. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι ότι το 45% των μαθητών μπορούσαν να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες στο σχολείο, χωρίς να χρειάζεται να εργαστούν στο σπίτι τους.

Πίνακας 4. Απόψεις των μαθητών για το τελικό αποτέλεσμα

Ερώτημα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<i>Ο επεξεργαστής κειμένου σε βοηθά να γράφεις πιο άνετα και να απαντάς ευκολότερα στις ασκήσεις;</i>	0	2 10%	4 20%	7 35%	7 35%
<i>Ο επεξεργαστής κειμένου σε κάνει να αισθάνεσαι ανεξάρτητος/η και αυτόνομος/η κατά τη διάρκεια του μαθήματος;</i>	0	1 5%	6 30%	5 25%	8 40%
<i>Οι δυσκολίες σου προκάλεσαν άγχος και νευρικότητα;</i>	13 65%	5 25%	1 5%	0	1 5%
<i>Οι δυσκολίες σε έκαναν να ασχολείσαι περισσότερο με τον επεξεργαστή κειμένου και λιγότερο με τις δραστηριότητες;</i>	12 60%	2 10%	2 10%	4 20%	0
<i>Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας σε βοήθησε να γράφεις καλύτερα κείμενα/εκθέσεις;</i>	1 5%	1 5%	4 20%	7 35%	7 35%

Οι μαθητές θεώρησαν ότι τους βοήθησε η Ε.Κ. να γράφουν πάρα πολύ (ποσοστό 35%) και πολύ (ποσοστό 35%) άνετα. Τελικά οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν, όπως προαναφέρθηκε, κατά το χειρισμό της Ε.Κ. δεν προκάλεσε στους μαθητές (ποσοστό 65%) νευρικότητα και άγχος. Επίσης, ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας βοήθησε τους μαθητές να γράψουν πάρα πολύ (ποσοστό 35%) και πολύ (ποσοστό 35%) καλύτερα κείμενα και εκθέσεις.

Ανάλυση αποτελεσμάτων/απαντήσεων των ανοικτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδα κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και να σχολιάσουν οτιδήποτε συνέβη κατά τη διάρκειά της. Χρησιμοποιήσαμε αυτά τα σχόλια, μια και αποκαλύπτουν πώς τελικά λειτούργησε το νέο αυτό εργαλείο, η επεξεργασία κειμένου, στη διδασκαλία της γλώσσας.

Στην πρώτη ερώτηση «τι σου άρεσε περισσότερο, από τον τρόπο με τον οποίο διδάχθηκε η συγκεκριμένη ενότητα», οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι, όπως έγινε το μάθημα, ήταν πολύ ευχάριστο, κατανοητό και ενδιαφέρον. Η συνεργασία και η συνεχής βοήθεια από τον καθηγητή, όπως και η χρήση του πληκτρολογίου, τους έκανε να γράφουν καλύτερα, συγκριτικά με το γράψιμο στο χαρτί. Το ότι δεν χρησιμοποιούσαν το σχολικό βιβλίο τους φάνηκε θετικό και χαρακτήρισαν το συγκεκριμένο κύκλο μαθημάτων μια καινοτόμο διαδικασία.

Επίσης, περιέγραψαν τη μάθηση όχι μόνο ως συσσώρευση των πληροφοριών αλλά και ως ανάπτυξη της δεξιότητας σκέψης και κρίσης. Θεώρησαν ότι έμαθαν να γράφουν με μεγαλύτερη άνεση. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνει ότι το γράψιμο μέσω του Η/Υ μπορεί να είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο που ευνοεί τη σκέψη (Tynjala, 1998).

Αυτά είναι μερικά από τα μοναδικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Η/Υ και της Ε.Κ. Τα οφέλη που αποκομίζει κανείς από τη χρήση του δεν υπάρχουν στη συμβατική μορφή (γράψιμο στο χαρτί), ούτε στην κλασική μέθοδο διδασκαλίας. Το πρόγραμμα αυτό προσφέρει κάτι μοναδικό "είναι μια αλλαγή... είναι κάτι νέο... κάνει το γράψιμο διασκέδαση" είναι κάποια από τα σχόλια των μαθητών και αυτά τα πλεονεκτήματα είναι ισχυροί λόγοι για τη χρήση του στη διδασκαλία.

Έκριναν ότι τα κείμενά τους ήταν καλύτερα, επειδή χρησιμοποίησαν την τεχνολογία. Παραθέτουμε χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των μαθητών:

- «είμαι πιο ικανοποιημένος για την ορθογραφία μου και το τελικό κείμενο»
- «το κείμενο φαίνεται πολύ καλύτερο»

- «δεν υπάρχει καμία κακογραφία»

Όταν ρωτήθηκαν «τι δε σου άρεσε» από ό,τι έλαβε χώρα, οι περισσότεροι μαθητές δεν απάντησαν καν, ενώ κάποιοι ανέφεραν ότι δεν έφτανε η διδακτική ώρα για την ολοκλήρωση του μαθήματος μέσω του Η/Υ και ότι θα ήθελαν να χρησιμοποιούν μαζί με την Ε.Κ. και το Διαδίκτυο, ώστε να εμπλουτιστεί το μάθημα.

Η τρίτη και τέταρτη ερώτηση αφορούσαν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη χρήση του Η/Υ. Οι μαθητές ανέφεραν κυρίως τεχνικά θέματα, όπως η λήξη της χρήσης του συγκεκριμένου προγράμματος (το πρόγραμμα είχε εγκατασταθεί σε κάποιους Η/Υ για περιορισμένης διάρκειας χρήση) και ότι κάποιοι Η/Υ δεν λειτουργούσαν για μικρό χρονικό διάστημα. Άλλα τεχνικά προβλήματα υπήρχαν κυρίως κατά τη διάρκεια της πληκτρολόγησης, όταν οι μαθητές δυσκολεύονταν να χρησιμοποιήσουν τα σημεία στίξης, τονισμού και να υπογραμμίσουν. Επίσης, λίγοι μαθητές συνάντησαν δυσκολίες αρχικά κατά την πληκτρολόγηση, οι οποίες γρήγορα ξεπεράστηκαν, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν.

Στην τελευταία ερώτηση «Τι ήταν αυτό που θα αλλάζατε στην όλη διαδικασία, αν μπορούσατε;», οι περισσότεροι ανέφεραν ότι θα περιλάμβαναν περισσότερες ασκήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος και θα μεγάλωσαν τη διδακτική ώρα, ώστε να μπορούν να απολαμβάνουν περισσότερο το μάθημα με Η/Υ. Επίσης, πολλοί μαθητές θα χρησιμοποιούσαν και διαδίκτυο κατά τη διδασκαλία, όπως και άλλα λογισμικά ή παιχνίδια με μαθησιακό-γνωστικό περιεχόμενο. Αξιοσημείωτες ήταν και οι προτάσεις των μαθητών σχετικά με τη συνεχή χρήση του Η/Υ τόσο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ή τουλάχιστον τη μεγαλύτερη διάρκεια διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας. Τέλος, κάποιοι μαθητές ανέφεραν ότι θα ήθελαν να γράφουν περισσότερα κείμενα στην Ν. Γλώσσα με τη χρήση της Ε.Κ. και λιγότερα στο χαρτί, με το συμβατικό, δηλαδή, τρόπο γραψίματος.

Οι μαθητές σε αυτήν την έρευνα διαπίστωσαν, λοιπόν, ότι η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση ενίσχυσε την άποψή τους σχετικά με το τελικό αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, ενώ πριν από τη χρησιμοποίηση του

προγράμματος κάποιοι ανέφεραν ήταν ότι ήταν αποθαρρυνμένοι από τη βραδύτητά τους και από την ανεπάρκεια των κειμένων τους.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι τα κυριότερα αποτελέσματα από την επεξεργασία όλων των δεδομένων είναι:

A. Θετικά αποτελέσματα:

1. Θερμή υποδοχή από τους μαθητές, ενθουσιώδες κλίμα και «ενθουσιασμένοι μαθητές» από την έκβαση του μαθήματος
2. Ενεργοποίηση των μαθητών (συμμετοχή όλων)
3. Βελτίωση της απόδοσης όλων, ακόμα και των αδιάφορων ή αδύναμων μαθητών (κινητοποίησή τους)
4. Βελτίωση της ποιότητας των εργασιών (κειμένων) των μαθητών
5. Εμπλουτισμός γνώσεων

B. Αρνητικά αποτελέσματα:

1. Δυσκολία αποδοχής της καινούριας μεθόδου (αρχικά υπήρξε ανησυχία και άγχος κάποιων μαθητών για την συγκεκριμένη διαδικασία, μια και ήταν καινοτόμος, η οποία αργότερα ξεπεράστηκε)
2. Τεχνικά προβλήματα (προβλήματα χειρισμού του Η/Υ, κίνδυνος «απορρόφησης των μαθητών από το μέσο)
3. Δυσκολίες εξοικείωσης με τα εργαλεία
4. Οργάνωση σχολικού χρόνου (ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου για την κάλυψη της ύλης και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, αλλά και χρονοβόρα προετοιμασία του εκπαιδευτικού ώστε να ετοιμαστεί το κατάλληλο υλικό).

Κεφάλαιο 6. Ανάλυση – Συζήτηση

Η συγκεκριμένη έρευνα, όπως φάνηκε και στην προηγούμενη ενότητα, βασίστηκε κυρίως στην ποιοτική μέθοδο επεξεργασίας, καθώς όλα τα παραδοτέα κείμενα αξιολογούνταν σύμφωνα με τα κριτήρια επιτυχούς συγγραφής κειμένων. Δηλαδή, εστίασε κυρίως σε ποιοτικά δεδομένα (χρήση δομών γλώσσας, περιεχόμενο, οργάνωση, συνοχή, δημιουργικότητα, θέμα, ορθογραφία, γραμματική, συντακτικό, στίξη και λεξιλόγιο), αλλά και σε ποσοτικά (βαθμοί μαθητών, έκταση και ποσότητα λεξιλογίου, κ.λ.π.). Δόθηκε πολύ μεγάλη προσοχή στο περιεχόμενο, ώστε να διαπιστωθεί εάν το τεχνολογικό εργαλείο (Ε.Κ.) είναι ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο και εάν συντελεί στην παραγωγή λόγου.

Η χρήση των ΤΠΕ δημιούργησε ένα διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον, πιο ελκυστικό και πρωτοποριακό. Φάνηκε ότι η τεχνολογία όχι μόνο συνέβαλε στο μαθησιακό αποτέλεσμα, αλλά και ότι συνέβαλε αποφασιστικά. Υπήρξε σημαντική βελτίωση του επιπέδου του παραγόμενου λόγου της πειραματικής ομάδας (παραγωγή καλύτερου λόγου/πιο ποιοτικά κείμενα), όπως κατέδειξαν και τα αποτελέσματα που προηγήθηκαν. Οι μαθητές, με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού, απέκτησαν αυτονομία στη μάθηση, καθώς κατά τη μεγαλύτερη διάρκεια του μαθήματος δε χρειαζόταν να κατευθύνονται από κάποιον, αλλά μπορούσαν να ρυθμίζουν μόνοι τους το ρυθμό και το προϊόν της εργασίας τους (αυτορύθμιση) (Stepp-Greany, 2002). Είχαν κίνητρο για την παραγωγή λόγου και αισθάνονταν ικανοποιημένοι από τη διαδικασία που ακολουθούσαν. Όλη αυτή η θετική μαθησιακή εμπειρία εμπύχωνε τους διδασκόμενους και όσο περνούσε ο καιρός αισθάνονταν μεγαλύτερη ασφάλεια.

Η Ε.Κ. λειτούργησε ως ένα ενεργό μαθησιακό περιβάλλον (αφομοίωση της γνώσης, μέσα από ενεργητική διαδικασία, αφού οι διδασκόμενοι ήταν διαρκώς σε δράση αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες), αλλά και ως ένα εποικοδομιστικό περιβάλλον, αφού έδινε τη δυνατότητα απόκτησης νέας γνώσης και εμπειρίας, οι οποίες μπορούσαν να στηριχθούν σε γνώσεις που έχουν ήδη κατακτηθεί (η μία διδακτική ώρα αποτελούσε συνέχεια της άλλης) (Carroll et al., 1985). Επίσης, ήταν γνωστικά ενεργοί, αφού πρώτα έπρεπε να κατανοήσουν την προηγούμενη

διαδικασία πριν προχωρήσουν στην επόμενη. Έτσι, η γνώση ήταν συνδυασμός της δηλωτικής (θεωρητική γνώση) με τη διαδικαστική γνώση (πρακτική - ξέρω πώς) (Tynjala, 1998). Πρέπει να τονιστεί ότι η διαδικαστική γνώση του γραψίματος ενισχύει τόσο τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος, όσο και την εμπειρία της σύνθεσης (παραγωγή λόγου). Αυτό ακριβώς έγινε και στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, καθώς ο εκπαιδευτικός προέτρεπε τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις και απόψεις τους για τα θέματα που μελετούσαν και φυσικά, να εφαρμόζουν τις θεωρητικές γνώσεις σε πραγματικά πλαίσια (δημιουργία κειμένων).

Η ατμόσφαιρα πάνω στην οποία στηρίχθηκε η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν πρόσφορη για την εξατομικευμένη διδασκαλία (Αγγελάκος κ.ά., 2006). Το μάθημα έγινε πιο κατανοητό, βιωματικό και έδωσε ερεθίσματα για περισσότερη εμπάθυνση σε ό,τι διδασκόταν. Επέτρεπε στους μαθητές να προχωρούν την εργασία τους με ρυθμό ανάλογο με τις δικές τους δυνάμεις, αναπτύσσοντας στρατηγικές αυτοεκπαίδευσης (Benson, 2007). Η συγκεκριμένη μαθησιακή πορεία, λοιπόν, ευνοούσε τη συγκέντρωση της προσοχής στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά και στη διαδικασία που ακολουθούνταν, αποτελώντας ενισχυτικό παράγοντα που έκανε τους μαθητές να αυτενεργούν και να εργάζονται περισσότερο χρόνο.

Η διδασκαλία μέσω Η/Υ είναι μαθητοκεντρική, καθώς τον κύριο ρόλο τον παίζει ο μαθητής. Του δίνεται η δυνατότητα να δημιουργήσει ελεύθερα, να εργαστεί ανεξάρτητα, με το δικό του ρυθμό και να αποκτήσει τον έλεγχο της εργασίας αυτής. Η Ε.Κ. διευκολύνει όχι μόνο τη διαδικασία, αλλά και το προϊόν-αποτέλεσμα (συγγραφή κειμένων) (Hyland, 1990). Το λογισμικό δεν αξιολογεί και έτσι, οι μαθητές φοβούνται λιγότερο τα λάθη, τα οποία δεν είναι μόνιμα, μια και μπορούσαν να διορθωθούν εύκολα. Συνεπώς, απαλλάσσονται από τέτοιους φόβους και τελικά απενοχοποιούνται για τις αδυναμίες τους. Εξάλλου, δεν πρέπει να αγνοείται το ότι η διαρκής σύγκρουση και αντιπαράθεση των διδασκομένων με τα λάθη και τις ανεπάρκειές τους είναι όχι μόνο αντιπαιδαγωγική, αλλά και αποθαρρυντική, καθώς δημιουργεί ενοχές στους διδασκομένους (Τοκατλίδου, 2002).

Έγινε, λοιπόν, προσπάθεια να οργανωθεί μια διδακτική παρέμβαση που να συνάδει με τις ανάγκες των μαθητών. Ήταν σύμφωνη με το χαρακτήρα του διδακτικού αντικειμένου, την ηλικία των διδασκομένων και τις δυνατότητές τους. Η διδασκαλία ήταν συστηματική, μια και οι πραγματοποιήθηκαν όλοι οι στόχοι που είχαν τεθεί, μέσα από μια σειρά διδακτικών ενεργειών, αλλά και συνολική (κάθε ενότητα αποτέλεσε ένα μικρό σύνολο, το οποίο εντάχθηκε σε ένα μεγαλύτερο που γινόταν εύκολα αντιληπτό από τους μαθητές) (Βερτσέτης, 1997).

Οι προϋποθέσεις αυτές, που αναφέρθηκαν, λειτούργησαν καταλυτικά στην αφομοίωση της γνώσης (Esch & Zahner, 2000). Οι δραστηριότητες και το μέσο έκανε τους μαθητές να βελτιώσουν όχι μόνο τη γνωστική, αλλά και τη μεταγνωστική τους ικανότητα (απόκτηση της κατανόησης και του ελέγχου του τρόπου πώς να μαθαίνουν). Τέτοιες πρόσφορες μαθησιακές συνθήκες λειτούργησαν υποστηρικτικά και ενισχυτικά στις προσπάθειες των διδασκομένων (Goldberg et al., 2003).

Όταν οι διδασκόμενοι γράφουν στην τάξη, σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον που δίνει τα ανάλογα ερεθίσματα, και μάλιστα όταν αφιερώνουν περισσότερο χρόνο, που είναι καλά οργανωμένος και αξιοποιείται κατάλληλα, για παραγωγή λόγου, τόσο καλύτερα αναπτύσσουν δεξιότητες σύνθεσης και αναδιάρθρωσης του κειμένου. Η Ε.Κ. έδωσε πολλές δυνατότητες στη δημιουργία (παραγωγή) και στην επεξεργασία των κειμένων (διόρθωση, μορφοποίηση). Οι συνθήκες, λοιπόν, ήταν ευνοϊκές ώστε οι μαθητές να εξερευνήσουν το γραπτό λόγο και να εμπεδώσουν το πώς παράγεται αυτός. Ανέπτυξαν, έτσι, όχι μόνο τεχνικές βελτίωσης του λόγου τους, αλλά και τεχνικές αυτοβελτίωσης (Webb & Cox, 2004).

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στη συγγραφή κειμένων μέσω Η/Υ ήταν πολύ διαφορετική συγκριτικά με την παραγωγή των κειμένων με χαρτί και μολύβι. Είναι γνωστό, ότι στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές ακολουθούν τα ακόλουθα στάδια: σύλληψη ιδεών, δημιουργία σκελετού, συγγραφή κειμένου και πολύ λίγες διορθώσεις (Τοκατλίδου, 1999). Αντίθετα με την Ε.Κ. οι μαθητές μπορούσαν να παράγουν ιδέες, οι οποίες κατά την αξιολόγηση φάνηκε ότι ήταν καλύτερες (πιο ευφάνταστες, πιο πλούσιες και πρωτότυπες), δημιουργούσαν ένα

πρώτο σχέδιο, το οποίο τροποποιούσαν - με παράλληλη μεταβολή και των αρχικών ιδεών - και έτσι μετά από αυτήν την επεξεργασία (βελτίωση του αρχικού κειμένου), μπορούσαν να παράγουν ένα δεύτερο, το οποίο αναθεωρούσαν και αυτό, κατόπιν υποδείξεων και παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού. Έτσι, και οι ίδιοι οι διδάσκοντες εξέταζαν μόνοι τους και αξιολογούσαν τα κείμενά τους, πριν προβούν στη δημιουργία της τελικής μορφής (Albanese & Belloro, 1996).

Οι μαθητές χρησιμοποίησαν τη φαντασία τους, συμμετείχαν σε δραστηριότητες, δεν αισθάνονταν φόβο και απειλή και τολμούσαν να δοκιμαστούν σε νέες καταστάσεις. Η όλη διαδικασία ήταν ένα ευχάριστο παιχνίδι, μια πρόκληση, που λειτουργούσε παρωθητικά (Loveless, 2006). Αυτοί ακριβώς οι παράγοντες είναι που στηρίζουν τη δημιουργικότητα στη μάθηση. Η διδακτική, λοιπόν, αυτή παρέμβαση ήταν δημιουργική, μια και υπήρχε συνδυασμός σκέψεων και δράσεων/ενεργειών των μαθητών. Χρησιμοποίησαν τη σκέψη (επινόηση και καταγιτισμός ιδεών), ανέπτυξαν δεξιότητες για το πώς θα διαχειριστούν και πώς θα οργανώσουν καλύτερα αυτές τις ιδέες (κριτική ικανότητα) και προσπάθησαν να συνθέσουν κείμενα, τα οποία αξιολόγησαν και αναθεώρησαν.

Πειραματίστηκαν με τα μέσα δημιουργίας και οργάνωσης του λόγου και έτσι εκφράστηκαν με άνεση, καθώς ανέπτυξαν με ευκολία τις ιδέες τους στα κείμενα που δημιούργησαν. Έδιναν μεγαλύτερη προσοχή σε όλες τις φάσεις και τα στάδια που ακολουθήθηκαν, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Μπόρεσαν, λοιπόν, οι διδασκόμενοι να επικεντρωθούν στο γνωστικό αντικείμενο και σε ό,τι είχαν κληθεί να κάνουν, ειδικά, όταν εξασφαλίστηκε η εξοικείωση με το πρόγραμμα αυτό (Hegelheimer & Chappelle, 2000).

Τα μέλη της πειραματικής ομάδας, αναπτύσσοντας την ικανότητά τους να γράφουν άνετα, βελτίωσαν ταυτόχρονα και την ποιότητα του λόγου τους. Ήταν σε θέση να δημιουργήσουν και να χαρούν το δικό τους αυθεντικό γράψιμο, καθώς υπήρχαν οι κατάλληλες ευκαιρίες για παραγωγή διαδοχικών κειμένων. Κατά τη διάρκεια του διδακτικού χρόνου, πραγματοποιούνταν σημαντικές ενέργειες, όπως συζήτηση με το διδάσκοντα και τους συμμαθητές τους, ανάγνωση κειμένων και φυσικά διόρθωση της προηγούμενης εκδοχής του

γραπτού λόγου που είχαν παράγει. Έτσι, οι διδασκόμενοι μπορούσαν να ξανακοιτάξουν συνολικά την πορεία της βελτίωσης του ίδιου κειμένου και να διαπιστώσουν την πρόοδό τους, έχοντας τη μοναδική δυνατότητα για σύγκριση των κειμένων τους με τις δικές τους προηγούμενες προσπάθειες (Tynjälä, 1998).

Μπόρεσαν, λοιπόν, να επεξεργάζονται συχνά τα κείμενα που συνέθεταν και αυτό δείχνει ότι είχαν μεγάλη συμμετοχή στην επιμέλεια των εργασιών τους. Όμως, η επιμέλεια αυτή δεν πρέπει να συγχέεται ή να ταυτίζεται με τη διόρθωση. Δεν αποσκοπεί, όπως η διόρθωση, να επισημανθούν τα λάθη των μαθητών, ώστε να μπορέσουν να τα αποφύγουν στο μέλλον. Επιδιώκει κάτι πολύ πιο σημαντικό, να κάνει τους μαθητές κριτικούς, παρατηρητές, και σχολιαστές του ίδιου του λόγου τους, ώστε να μπορούν να ελέγχουν τη διαδικασία που οδηγεί στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού κειμένου. Η επεξεργασία, λοιπόν, αφορά όλα τα επίπεδα: ορθογραφία, μορφολογία, λεξιλόγιο, διατύπωση (σύνταξη), δομή του κειμένου, τεχνική παρουσίασης. Σχετίζεται άμεσα με τον εντοπισμό των αδυναμιών κάθε μορφής που μπορεί να παρουσιάζει το κείμενο, οι οποίες συζητούνται, κατανοούνται και αναζητούνται τρόποι αντιμετώπισής τους (Pearson & Wilkinson, 1986).

Η χρήση της Ε.Κ. επέφερε ποσοτικές και ποιοτικές βελτιώσεις. Οι μαθητές παρήγαγαν περισσότερα και εκτενέστερα κείμενα και έκαναν συχνό συντακτικό, γραμματικό και ορθογραφικό έλεγχο, περισσότερες διορθώσεις και αναθεωρήσεις πριν καταλήξουν στο τελικό τους κείμενο. Συγκρίνοντας τα κείμενα που δημιουργήθηκαν στον Η/Υ με αυτά που συντάχθηκαν με το παραδοσιακό και συμβατικό τρόπο, διαπιστώθηκε ότι η παραγωγή λόγου στην πρώτη περίπτωση είχε πολύ καλύτερα αποτελέσματα, μια και η Ε.Κ. είχε θετική επίδραση στην ποιότητα των κειμένων τους.

Επιβεβαιώνοντας προηγούμενη μελέτη των O'Dwyer et al. (2005), η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξαν ότι όταν η τεχνολογία χρησιμοποιείται αποτελεσματικά στην τάξη οδηγεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης (οι μαθητές έκαναν πιο σύνθετες «διαδρομές σκέψης» μέσω του καταϊγισμού ιδεών) και σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης του αντικειμένου. Όλα αυτά φάνηκαν στην υψηλή επίδοση των μαθητών και μάλιστα στην υψηλότερη συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι η πειραματική

ομάδα κατέκτησε το στόχο της (παραγωγή λόγου και πιο ποιοτικά κείμενα) ευκολότερα και με πιο αποτελεσματικό τρόπο, το οποίο καταδεικνύει ότι η χρήση των ΤΠΕ έκανε πιο ευχάριστες τις δραστηριότητες και φυσικά το θετικό αυτό σχολικό και ψυχολογικό κλίμα, πλούσιο σε αλληλεπιδράσεις, βοηθούσε τους μαθητές να παράγουν κατάλληλο και ποιοτικό λόγο (Mateos et al., 2008).

Η χρήση της επεξεργασίας κειμένου λειτούργησε ενισχυτικά στην παραγωγή λόγου όλων των μαθητών, ακόμα και των αδύναμων. Το γράψιμο, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των μαθητών και τις διαπιστώσεις του διδάσκοντα, ήταν ευκολότερο και ταχύτερο και αυτό τους έδινε χρόνο για λεπτομερείς διορθώσεις και συχνές αναθεωρήσεις (Chapelle, 2008). Πολλές φορές, διόρθωναν μόνοι τους τα λάθη τους, αλλά και με τη συμβολή του διορθωτή λαθών, βρίσκοντας αυτή τη διαδικασία απλή. Ειδικά, στους μαθητές με φτωχή ορθογραφία, ο αυτόματος διορθωτής αποδείχθηκε πολύτιμος βοηθός. Η εύκολη ορθογραφία τους έκανε να στραφούν στο περιεχόμενο και να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στη δόμηση του κειμένου. Έτσι, τα κείμενά τους, συγκριτικά με αυτά της ομάδας ελέγχου ήταν εκτενέστερα, πληρέστερα ευανάγνωστα και χωρίς λάθη. Το ίδιο συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από παλαιότερη μελέτη (MacArthur 1999).

Υπήρξε, λοιπόν, σαφής διαφορά υπέρ των μαθητών που χρησιμοποίησαν την τεχνολογία. Οι διδασκόμενοι της πειραματικής ομάδας, χρησιμοποιώντας την Ε.Κ., συνέθεσαν κείμενα, τα οποία ήταν ποιοτικά ανώτερα. Είχαν μεγαλύτερο κίνητρο στη γλωσσική έκφραση, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου και η εργασία τους καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων ήταν πιο ευχάριστη, όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε. Έτσι, εκτός από τη θετική στάση που είχαν απέναντι στον Η/Υ, απέκτησαν παρόμοια στάση και για την Ε.Κ, όπως υποστηρίζουν στη μελέτη τους και οι Eshani & Knodt (1998). Οι διευκολύνσεις που παρείχε η Ε.Κ. κατά την παραγωγή λόγου (ύπαρξη ορθογράφου, ευκολία διορθώσεων και μορφοποιήσεων, καλό αισθητικό αποτέλεσμα που μπορούσε να αντικαθιστά την κακή εικόνα του γραπτού ενός κακογράφου μαθητή) και η γοητεία αυτού του τεχνολογικού μέσου συνέβαλαν αποφασιστικά στο να το αποδεχθούν οι διδασκόμενοι το πρόγραμμα αυτό και να επιθυμούν να το χρησιμοποιήσουν.

Είχαν, λοιπόν, μεγαλύτερη επιθυμία να συγγράψουν κείμενα και ήταν συνεπείς στα παραδοτέα αρχεία τους, εκτός πολύ λίγων εξαιρέσεων. Αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στη δημιουργία των κειμένων τους και συμμετείχαν και οι ίδιοι στην επιθεώρηση της εργασίας τους. Σε αντίθεση με παλαιότερη έρευνα των Gillerspie & McKee (1999) που υποστήριξε ότι οι μαθητές ήταν απρόθυμοι στη χρήση της Ε.Κ. και γενικότερα των ΤΠΕ, στη συγκεκριμένη έρευνα δεν υπήρξε πρόβλημα απροθυμίας, καθώς είχε προηγηθεί όχι μόνο ενημέρωση για το τι θα επακολουθούσε, αλλά και δόθηκε χρόνος, ώστε να εξοικειωθούν με το πρόγραμμα (Ε.Κ.) και να αποκτήσουν απαραίτητες δεξιότητες. Έτσι, η όποια ανασφάλεια και νευρικότητα κατανικήθηκαν με το χρόνο.

Για τους μαθητές, η Ε.Κ. ήταν ένα ευέλικτο εργαλείο, με το οποίο μπορούσαν να μάθουν να σκέπτονται πάνω στη δομή της γλώσσας. Ευνόησε την καλύτερη οπτικοποίηση των νοημάτων και η εύκολη παραγωγή κειμένων με εντυπωσιακές εκτυπώσεις ενίσχυσε το κίνητρο των μαθητών να γράφουν. Αυτό ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για τους αδύναμους μαθητές. Η ανάδειξη του χαμένου αυτού δυναμικού των μαθητών αποτελεί και μία μορφή αντισταθμιστικής εκπαίδευσης για τα παιδιά που δεν έχουν ευχέρεια γραπτής έκφρασης (McCarthy & Carter, 1994).

Δεν πρέπει, όμως, να αγνοηθεί ότι η παρουσία του δασκάλου ήταν απαραίτητη και ουσιαστική, παρέχοντας απαραίτητη ανατροφοδότηση, σε κάθε στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας. Κοινή διαπίστωση με αυτή της αντίστοιχης μελέτης των Gillespie & McKee (1999) είναι ότι στην πειραματική ομάδα πρέπει να δίνεται περισσότερη ανατροφοδότηση από τους διδάσκοντες, μια και υπάρχουν, λοιπόν, παράγοντες που κάνουν πιο σύνθετο το έργο των μαθητών. Καλούνται να ανταποκριθούν σε κάτι εντελώς νέο και πρωτοποριακό, ενώ στη συμβατική διδασκαλία το μαθησιακό περιβάλλον είναι παραδοσιακό και πιο οικείο.

Αναμφισβήτητα το τεχνολογικό μέσο δεν αρκεί, αν δεν υπάρχει η παρουσία του διδάσκοντα, ο οποίος διδάσκει τους μαθητές πώς να γράψουν και μάλιστα πώς να γράψουν σωστά. Δηλαδή ο Η/Υ δεν μπορεί να ασκήσει διδακτικό έργο, ούτε φυσικά έχει και αυτό το σκοπό (Lam & Pennington, 1995). Επίσης, μόνο ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει εάν έχουν επιτευχθεί τα κριτήρια – άξονες της επιτυχημένης παραγωγής λόγου. Η αξιολόγηση των μαθητών είναι μια

απαραίτητη διαδικασία, κατά την οποία η πρόοδος των διδασκομένων ελέγχεται συχνά και η επίδοσή τους, αποκαλύπτει όχι μόνο το γνωστικό επίπεδο, στο οποίο έχουν φτάσει, αλλά και τα αποτελέσματα της διδακτικής διαδικασίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση τον κρίσιμο ρόλο του αξιολογητή ανέλαβε ο διδάσκοντας, με σκοπό να καταδείξει ό,τι έχει επιτευχθεί. Συνεπώς, η Ε.Κ. είναι ένα πρόγραμμα που διευκολύνει και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτική εφαρμογή, αλλά δεν είναι ουσιαστική προϋπόθεση για μάθηση (Pearson & Wilkinson, 1986).

Ο συνεχής έλεγχος και η αξιολόγηση και των αποτελεσμάτων της μάθησης, κατέδειξε ότι οι μαθητές σκέπτονταν και εμπλέκονταν πολύ πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (ενεργητική μορφή μάθησης). Αυτό οδήγησε και στις υψηλές αποδόσεις των διδασκομένων της πειραματικής ομάδας (Esch & Zahner, 2000). Η ομάδα αυτή έμοιαζε να «παίζει» με το κείμενο, μέσω της Ε.Κ. και οι μαθητές αυτοί κινούνταν με ευελιξία (επανεξέταση και μετατροπή του κειμένου) μέχρι να καταλήξουν στο ικανοποιητικό και επιθυμητό αποτέλεσμα, το τελικό κείμενο. Η διαπίστωση της συγκεκριμένης έρευνας ότι οι μαθητές δεν ήθελαν να επιστρέψουν στην παραδοσιακή διδασκαλία και παραγωγή γραπτού λόγου με χαρτί και μολύβι, επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της παλαιότερης μελέτης του Hyland (1990). Αξίζει να αναφερθεί ότι μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής αυτής παρέμβασης, η δυσαρέσκεια των μαθητών ήταν έντονη, εκφράζοντας την άποψη ότι η Ε.Κ. είναι ένα πολύτιμο και δυναμικό μαθησιακό εργαλείο γραπτής έκφρασης.

Διαπιστώθηκε ότι η επεξεργασία κειμένου ήταν ένα δυναμικό και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο που λειτούργησε θετικά και προσέλκυσε το ενδιαφέρον των μαθητών. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα του Jarvis (1997). Όμως, η επίδοση των μαθητών και η ποιότητα των κειμένων δεν εξαρτάται μόνο από το τεχνολογικό εργαλείο, που χρησιμοποιείται, αλλά από τις ικανότητες – γνωστικό επίπεδο των διδασκομένων, τις διαδικασίες, τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και το μαθησιακό περιβάλλον που παρακινεί τους μαθητές για περισσότερη προσπάθεια και για επιθυμία βελτίωσης.

Ολοκληρώνοντας, προκύπτει ότι η Ε.Κ. αποτέλεσε μια διαφορετική προσέγγιση και λειτούργησε και ως εξωσχολικό μέσο παροχής γνώσης, καθώς

τα αρχεία με τις ασκήσεις βρίσκονταν στη διάθεσή τους, ανά πάσα στιγμή. Ένα τέτοιο περιβάλλον εργασίας επέτρεπε τον πειραματισμό και τις δοκιμές σε διάφορα στάδια παραγωγής λόγου. Υποκινούσε τη δημιουργικότητα των μαθητών, την εξερεύνηση των ιδεών τους, την αξιολόγηση, αλλά και την αναθεώρηση αυτών. Αποτέλεσε κίνητρο, ως ανακούφιση από φυσικούς, ψυχολογικούς και γνωστικούς περιορισμούς και η διαδικασία παραγωγής λόγου ήταν πιο ευχάριστη (Mateos et.al., 2008). Οι διδασκόμενοι δεν κουράζονταν κατά τη διάρκεια του κύκλου των μαθημάτων αυτών και αισθάνονταν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Δε θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι η Ε.Κ. συνέβαλε στο να αλλάξουν την αντίληψη που είχαν για τον εαυτό τους και ως συγγραφείς κειμένων και ως μαθητές.

Οι ΤΠΕ, δημιουργώντας ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές, παρέχοντας κίνητρο ακόμα και στους αδύναμους κατά τη διαδικασία της κατασκευής, της οργάνωσης και της αναδιοργάνωσης της γνώσης. Υπάρχει ανάγκη για έναν ευέλικτο και πρωτοποριακό ρόλο των Η/Υ στη διδασκαλία και η Ε.Κ. μπορεί να τον παρέχει. Η άνεση και η οικειότητα που δημιουργείται με τη χρησιμοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος επιτρέπει στους μαθητές να επικεντρωθούν στη δραστηριότητα. Ούτως ή άλλως, ο Η/Υ είναι ένα πολύ δημοφιλές μέσο στη μαθητική κοινότητα, είτε συνδέεται με τη διασκέδαση και τα παιχνίδια, είτε επειδή θεωρείται ένα σύγχρονο τεχνολογικό εργαλείο. Έτσι, αναδεικνύεται ότι σημαντικό όφελος της χρήσης της επεξεργασίας κειμένου είναι ότι παράγει μια δυναμική σχέση μεταξύ των χρηστών-μαθητών και των κειμένων που παράγουν, καθώς το γράψιμο γίνεται μια ζωντανή και ενδιαφέρουσα διαδικασία (MacArthur, 1999).

Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα

Οι εφαρμογές της ΜΓΒΥ συχνά ασχολούνται με ιδιαίτερες γλωσσικές περιοχές όπως το λεξιλόγιο, η ορθογραφία και η γραμματική. Στους χρήστες δίνεται, επίσης, η ευκαιρία να καθορίσουν και το περιεχόμενο και το ρυθμό της εργασίας τους. Μπορούν ελεύθεροι να δημιουργήσουν την δική τους μαθησιακή εμπειρία. Αυτό μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Αρχικά, ενθαρρύνει τους μαθητές να παράγουν ιδέες (καταιγισμός ιδεών) και μέσω της επεξεργασίας του κειμένου μπορούν να ολοκληρώσουν το κείμενό τους. Αφετέρου, οι μαθητές είναι λιγότερο φοβισμένοι με την παραγωγή των λαθών, μια και διορθώνονται άμεσα και το πρόγραμμα αυτό δεν βαθμολογεί τους χρήστες. Η Ε.Κ. παρακινεί πραγματικά τους μαθητές που τον βλέπουν ως μια μοντέρνο και χρήσιμο εργαλείο γραψίματος. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν οι Egbert, et al. (2002).

Στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση το μαθησιακό περιβάλλον ενθάρρυνε τους μαθητές-χρήστες να εξερευνήσουν τη γλώσσα και να πειραματιστούν με τα διαφορετικά μέσα της έκφρασης των απόψεων και των αντιλήψεών τους. Η ευκολία, με την οποία οι μαθητές μπόρεσαν να αναπτύξουν τις ιδέες τους, τους ώθησε να γράφουν περισσότερο και με περισσότερη προσοχή συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου που χρησιμοποιούσε παραδοσιακές μεθόδους (βιβλίο, χαρτί, μολύβι). Πειραματίστηκαν γύρω με το κείμενο μέχρι που να ικανοποιηθούν από το αποτέλεσμα. Αυτή η ευελιξία επέτρεψε τη συχνή αναθεώρηση των αρχικών σκέψεων και του ύφους (περιεχόμενο), αλλά και της παρουσίασης του κειμένου (μορφή), όπως επιβεβαιώνεται και στη μελέτη του Koet (1999).

Η Ε.Κ. ευνόησε το δημιουργικό γράψιμο ικανοποιώντας τους μαθητές, τόσο σε διανοητικό-πνευματικό επίπεδο, όσο και σε ψυχολογικό-συναισθηματικό. Συμμετείχαν, λοιπόν, σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που ευνοούσε την κριτική και δημιουργική σκέψη και τους βοήθησε να δράσουν και να κατακτήσουν μόνοι τους τη μάθηση. Έτσι, οι μαθητές βελτίωσαν όχι μόνο τη γνώση τους, αλλά και άλλαξαν στάση και πεποιθήσεις απέναντι στη μαθησιακή διεργασία και στο γνωστικό αντικείμενο. Είδαν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας με

άλλο μάτι, μια και οι ΤΠΕ το έκαναν δημιουργικό και ευχάριστο, μια θετική εμπειρία.

Όσον αφορά τη μορφή της διδασκαλίας, πρέπει να τονιστεί ότι ήταν μαθητοκεντρική, μια και οι μαθητές ήταν πρωταγωνιστές της διαδικασίας (προσωπική ενασχόληση και εμπλοκή σε ό,τι συνέβαινε). Απεγκλωβίστηκαν από τα όρια της κονσερβοποιημένης γνώσης και των παρωχημένων διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών, όπως αναφέρει στην έρευνά του και ο Zhao (2003). Μπόρεσαν να υπερνικήσουν πολλούς περιορισμούς και μέσω της Ε.Κ., το οποίο λειτούργησε ως μέσο αξιολόγησης, ήταν σε θέση να προλάβουν τα λάθη, διορθώνοντάς τα, πριν προβούν στην τελική παρουσίαση του κειμένου τους. Η ηλεκτρονική μορφή των κειμένων ήταν πιο ελκυστική και μπορούσαν να παρουσιάσουν την εργασία τους – ειδικά οι μαθητές που τα κείμενά τους δεν ήταν ευανάγνωστα - σε όλους, δίνοντας πολλές φορές την αίσθηση επιτεύγματος.

Η ευκολία παραγωγής διαδοχικών κειμένων και διόρθωσής τους έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να οδηγηθούν από το αρχικό σχέδιο στο τελικό κείμενο, διαμορφώνοντας και εμπλουτίζοντάς το συνεχώς χωρίς να χρειάζεται να το γράψουν από την αρχή. Ενεπλάκησαν, δηλαδή, σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Είχαν το χρόνο να εργάζονται περισσότερο με το κείμενό τους τροποποιώντας το αρκετές φορές μέχρι να καταλήξουν στην επιθυμητή μορφή. Εστίαζαν, λοιπόν, περισσότερο στην ποιότητα του λόγου, καθώς είχαν επιλύσει πρακτικές δυσκολίες (Conole & Fill, 2005). Κατά συνέπεια, ο γραπτός λόγος τους είχε προσωρινή μορφή μέχρι να δημιουργηθεί το τελικό κείμενο και ο εκπαιδευτικός μπορούσε να παρέμβει σε όλα τα στάδια της παραγωγής λόγου και να ελέγξει το προϊόν της εργασίας των μαθητών, κάνοντας παρατηρήσεις και εισάγοντας διευκρινιστικά σχόλια.

Η μάθηση, εκτός από αυθόρμητη και αποκεντρωμένη, ήταν βιωματική, καθώς επέτρεπε τη συναισθηματική και βουλευτική συμμετοχή των διδασκομένων και φυσικά την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους τους. Προωθήθηκε, λοιπόν, η αυτενέργεια, αλλά και η αυτονομία, δηλαδή η ανεξάρτητη εργασία και δράση. Υπήρξε και ενεργοποίησή των μαθητών, όπως επικέντρωση της προσοχής, ενίσχυση του ενδιαφέροντος και τάση για προβληματισμό. Αυτό σημαίνει ότι η

στάση των διδασκομένων δεν ήταν παθητική, αφού ο εκπαιδευτικός δεν ήταν κάτοχος της γνώσης που απλά τη μετέδιδε. Οι μαθητές, έτσι, μπόρεσαν να καλλιεργήσουν δεξιότητες υψηλού επιπέδου (οργάνωση των εννοιών, δημιουργική έκφραση, παραγωγή νοημάτων και ιδεών, κριτική ικανότητα και αναλυτικο-συνθετική σκέψη) και να κάνουν πράξη την εποικοδομητική μάθηση, μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους, της καθοδηγούμενης ανακάλυψης και διερεύνησης της γνώσης και της συνεργασίας τους με το διδάσκοντα (Simmons, 1988). Όλα αυτά επιβεβαιώνουν τις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι η χρήση της Ε.Κ. συντέλεσε στο να ανακύψουν διάφορα ζητήματα (παιδαγωγικά, διδακτικά και τεχνικά) που σχετίζονται με την ένταξή του στη γλωσσική διδασκαλία. Οι ΤΠΕ είχαν θετική επιρροή τόσο στο ρόλο του εκπαιδευτικού, όσο και στο ρόλο των μαθητών (Bangert-Drowns, 1993). Σχετικά με τον πρώτο ρόλο, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ήταν σπουδαιότερος στην πειραματική ομάδα, καθώς περιλάμβανε την επίλυση προβλημάτων των μαθητών, την παροχή οδηγιών σε ατομική βάση και τη συνεχή αξιολόγηση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την κινητοποίηση των μαθητών και την ανάληψη εκ μέρους τους της ευθύνης για τη μάθηση και την επίδοσή τους γενικότερα.

Φυσικά, η αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ εξαρτάται από τη χρήση της, δηλαδή τον τρόπο ένταξής της στα διδακτικά και μαθησιακά πλαίσια. Η χρήση ενός τέτοιου προγράμματος (Ε.Κ.), προσέφερε εμπειρία σε βάθος, λόγω της μεγάλης αλληλεπίδρασης με το μαθητή. Η Ε.Κ. αποτέλεσε κίνητρο, τονώνοντας το ενδιαφέρον των διδασκομένων, ώστε να συμπεριφερθούν με συνέπεια στην εργασία που είχε ανατεθεί. Συμμετείχαν περισσότερο και πιο ενεργά και έτσι ενισχύθηκε η παραγωγή λόγου τους. Παρήγαγαν, λοιπόν, περισσότερα κείμενα και έκαναν περισσότερες αναθεωρήσεις συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, όπως επιβεβαιώνουν και τα ευρήματα παλαιότερης έρευνας (Zhao, 2003).

Θα μπορούσε, λοιπόν, να ειπωθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε ότι ακόμα και οι αδύναμοι μαθητές κινητοποιήθηκαν. Ενδιαφέρθηκαν περισσότερο για το μάθημα και για το γραπτό λόγο που δημιουργούσαν. Δηλαδή εκτός από την προσοχή που έδιναν στην ορθογραφία και την εμφάνιση των κειμένων τους (μορφή), φρόντιζαν εξίσου το περιεχόμενο, την οργάνωση και τη συνοχή, σε

αντίθεση με την έρευνα του Chapelle (2008) στην οποία δε συνέβη αυτό, μια και οι αδύναμοι μαθητές εστίασαν σε κριτήρια χαμηλού επιπέδου (ορθογραφία, στίξη, μορφή) και όχι σε αντίστοιχα υψηλού επιπέδου (δομή και περιεχόμενο).

Ασφαλώς, όμως, πρέπει να εξασφαλιστούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε οι ΤΠΕ να ενταχθούν ομαλά στη μαθησιακή διαδικασία. Μία από αυτές είναι η εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση του Η/Υ και των προγραμμάτων του, όπως η Ε.Κ., και φυσικά η απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπως η ικανότητα πληκτρολόγησης. Κοινή διαπίστωση είναι, υπάρχει χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων στη χρήση των ΤΠΕ, καθώς οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι πώς να τις χρησιμοποιούν στα διάφορα μαθήματα του Π.Σ. (Al-Seghayer, 2001). Και στο υπάρχον ελληνικό πρόγραμμα σπουδών δεν προβλέπει κάτι τέτοιο. Για το λόγο αυτό προτείνουμε να ενταχθούν οι ΤΠΕ στο μάθημα της Γλώσσας, ως εργαλείο δημιουργικής και κριτικής σκέψης, έρευνας και μάθησης.

Εν κατακλείδι, η πειραματική ομάδα φάνηκε να δίνει περισσότερη προσοχή στη μαθησιακή διαδικασία συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, επειδή οι διδακτικοί στόχοι ήταν πιο σαφείς, η εμπειρία της μάθησης πιο ευνοϊκή και ασχολούνταν περισσότερο και ευχάριστα με τα γνωστικά αντικείμενα της ενότητας. Το γνωστικό αντικείμενο παρουσιάστηκε με καινοτομικό τρόπο και υπήρξε ποικιλία, πλούτος και ελκυστική παρουσίαση του περιεχομένου. Οι συνθήκες και τα τεχνολογικά μέσα διαμόρφωσαν ένα μαθησιακό περιβάλλον που ήταν θετικό και δημιούργησε κίνητρο στους διδασκόμενους για να εντυφλήσουν σε ό,τι διδάσκονταν. Συνεπώς, οι ΤΠΕ παρείχαν ορθές προσεγγίσεις στη στήριξη του ενδιαφέροντος των μαθητών, στην ανάπτυξη της γνώσης και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων τους, προσφέροντας στο διδάσκοντα χρήσιμα εργαλεία που χρησιμοποίησε κατά τη διδασκαλία, καθιστώντας την παράλληλα λυσιτελή και αποτελεσματική. Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι η σχέση μεταξύ των ΤΠΕ και της παραγωγής λόγου είναι ισχυρή.

Επίλογος

Συνειδητοποιώντας ότι οι ΤΠΕ έχουν επιφέρει δραστικές αλλαγές στην εκπαίδευση και ότι είναι στενά συνδεδεμένες με την εξέλιξη και το μέλλον του σχολείου, προκύπτει το συμπέρασμα ότι δημιουργούνται νέα δεδομένα στη διδασκαλία και τη μάθηση (Στυλιανίδης, 2008). Η εισαγωγή τους στη διδακτική διαδικασία πρέπει να πραγματοποιείται, έχοντας ως στόχο την κάλυψη των κενών και των μειονεκτημάτων των παραδοσιακών παιδαγωγικών διδασκαλίας (Roblyer, 2006). Όμως, καταγράφονται αρκετές δυσκολίες, αλλά και διαφωνίες σχετικά με τη μορφή που πρέπει να πάρει μια τέτοια εισαγωγή.

Παλαιότερα υπήρχε η αντίληψη ότι οι σύγχρονες τεχνολογίες συνάδουν με τους ανάγκες και τους στόχους των θετικών επιστημών και των αντίστοιχων μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όμως, πρόσφατα έχει προκύψει η ανάγκη αξιοποίησης των δυνατοτήτων των ΤΠΕ και στα ανθρωπιστικά μαθήματα, όπως είναι τα φιλολογικά. Ολοένα και περισσότερο επικρατεί η άποψη ότι το σύγχρονο σχολείο, χωρίς την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών δεν μπορεί να υπάρξει (Χατζηλάκος, 2005). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο η άποψη αυτή έχει πολλούς θιασώτες, αλλά και άλλους τόσους πολέμιους. Ειδικά, στους κόλπους των φιλολόγων το θέμα αυτό θεωρείται αμφιλεγόμενο, καθώς οι απόψεις δίστανται.

Σε μια απόπειρα να καταγραφούν τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι τα Προγράμματα Σπουδών προωθούν τα τελευταία χρόνια την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, μόνο που το πλαίσιο αυτό είναι γενικό και αόριστο, χωρίς να δίνονται συγκεκριμένες προτάσεις, τρόποι και μέθοδοι εφαρμογής τους. Υπάρχει, λοιπόν, ανάγκη για νέα Προγράμματα Σπουδών, με σαφείς κατευθύνσεις ως προς τη χρήση των ΤΠΕ σε κάθε γνωστικό τομέα. Χρειάζεται ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που θα συνδυάζει επαρκή στήριξη από ειδικούς, από εκπαιδευτικούς-μέντορες που θα παρέχουν παιδαγωγική και τεχνική υποστήριξη, από σχολικούς συμβούλους που θα συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς. Όλα αυτά, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου θα δημιουργήσουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για ορθές διδακτικές προσεγγίσεις, με τη συνδρομή

και αξιοποίηση των ΤΠΕ. Μόνο έτσι οι εκπαιδευτικοί θα εξασφαλίσουν βοήθεια και καθοδήγηση στις οποιεσδήποτε απόπειρες και καινοτομικές προσπάθειές τους.

Όμως, δεν αρκούν αυτά, καθώς οι Έλληνες εκπαιδευτικοί χρήζουν εκπαιδευτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο, τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και την ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναμφίβολα, η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ως μία διαβίου εξελικτική διαδικασία, είναι εκ των ουκ άνευ και είναι κοινή διαπίστωση ότι οι διδάσκοντες ενώ την επιθυμούν διακαώς, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν τους την προσφέρει. Συνεπώς, αισθάνονται μόνοι, αδύναμοι και χωρίς καμιά καθοδήγηση και υποστήριξη στο έργο τους (Arnold & Ducate, 2006). Άρα δε θα ήταν υπερβολή να ειπωθεί ότι δικαίως πολλοί εκπαιδευτικοί, χωρίς την απαραίτητη αυτή κατάρτιση, θεωρούν ότι απειλούνται από την εισαγωγή των ΤΠΕ (φαινόμενο τεχνοφοβίας) (Βρασίδης, 2004). Ασφαλώς, απαιτούνται άμεσες και δραστικές λύσεις. Ειδικά στους φιλόλογους, οι οποίοι έχουν μια συστολή, ανασφάλεια και δυσπιστία στη αποτελεσματικότητα των νέων τεχνολογιών, χρειάζεται μια οργανωμένη επιμορφωτική προσπάθεια, ώστε να αποκτήσουν νέες δεξιότητες (ψηφιακός γραμματισμός) και πεποιθήσεις, με σκοπό να μεταστραφεί η στάση τους αυτή (Κυρίδης, 2003).

Εκτός από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, υπάρχει άμεση ανάγκη για εξοικείωση και των μαθημάτων στις ΤΠΕ. Ως γνωστό οι μαθητές έρχονται στο Γυμνάσιο χωρίς καμιά γνώση λειτουργίας και χειρισμού των Η/Υ. Το μάθημα της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο δε διδάσκεται επαρκώς (πολύ λίγες διδακτικές ώρες την εβδομάδα) και έτσι, οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να χρησιμοποιήσουν τον Η/Υ στο μάθημά τους δεν μπορούν, μια και γνωρίζουν ότι οι μαθητές τους δεν έχουν αναπτύξει τις ανάλογες δεξιότητες. Πολλοί ωθούνται στο να αφιερώνουν οι ίδιοι αρκετές ώρες, ώστε να επέλθει η αναγκαία εξοικείωση των εκπαιδευομένων. Αυτό το σημαντικό πρόσκομμα σε συνδυασμό με την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή που υπάρχει, όπως η ύπαρξη σχολικών εργαστηρίων Η/Υ με λιγοστό ή παρωχημένο εξοπλισμό και η μη δυνατότητα

σύνδεσης των σχολικών αιθουσών με το διαδίκτυο, δημιουργούν μια κατάσταση αποθαρρυντική.

Δε είναι, λοιπόν, υπερβολική η απαίτηση για περισσότερες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της Πληροφορικής, αλλά και για ένταξη της διδασκαλίας τους μαθήματος στο Δημοτικό, με σκοπό να καταρτιστούν οι εκπαιδευόμενοι. Πολύ χρήσιμες θα ήταν, επίσης, οι διαθεματικές δραστηριότητες μεταξύ των φιλολογικών μαθημάτων και του μαθήματος της Πληροφορικής, καθώς έτσι θα συνδυαζόταν η τεχνολογία με τη γνώση και ο ένας εκπαιδευτικός θα βοηθούσε τον άλλο στο όλο εγχείρημα. Έτσι, οι μαθητές θα είχαν αμέριστη συμπαράσταση στο δύσκολο έργο τους και θα έφταναν στο στόχο τους (τεχνική και θεωρητική γνώση) με συνδυασμό αντικειμένων, μεθόδων και τεχνικών.

Σήμερα, στη διάθεση των εκπαιδευτικών υπάρχει μια πληθώρα υλικών και εργαλείων που δίνουν δυνατότητα στους φιλολόγους, ώστε να τα εντάξουν στη διδασκαλία τους. Στο διαδίκτυο μπορεί να βρει κανείς πολλές πληροφορίες και πλούσιο γλωσσικό υλικό. Οι κειμενικές αυτές βάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια τόσο της Νεοελληνικής Γλώσσας, όσο και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Κουτσογιάννης, 2002). Τα κείμενα αυτά μπορούν να δώσουν το έναυσμα, ώστε να δημιουργηθούν κατάλληλες γλωσσικές ασκήσεις και δραστηριότητες, οι οποίες σε συνδυασμό με το συμβατικό υλικό (π.χ. σχολικό βιβλίο) του Υπουργείου μόνο θετικά αποτελέσματα θα είχαν.

Εξάλλου, όλο αυτό το υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στο Δημοτικό, μια και κατάλληλες ασκήσεις ανάγνωσης και ορθογραφίας θα ήταν πολύ αποτελεσματικές. Δηλαδή, οι ΤΠΕ και ειδικά η Ε.Κ. θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και σε επίπεδο μικροδομής (γραμματική και συντακτικό), αλλά και σε επίπεδο μακροδομής (κειμενικά είδη).

Η Ε.Κ., ως ένα αποτελεσματικό και χρήσιμο εργαλείο, θα μπορούσε να συνδυαστεί με άλλες εφαρμογές, που σε διεθνές επίπεδο χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας. Τέτοιες εφαρμογές αποτελούν τα ιστολόγια, σύγχρονες και ασύγχρονες συζητήσεις, webquest κ.ά. Επειδή, όμως, αυτά χρησιμοποιούνται κυρίως την τελευταία δεκαετία, χρειάζεται και άλλος χρόνος, ώστε να ερευνηθεί, να αξιολογηθεί και να τεκμηριωθεί το πόσο

αξιόπιστα και αποτελεσματικά είναι στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων από τους μαθητές.

Σίγουρα υπάρχει ανάγκη και για άλλες μελέτες που θα καταδεικνύουν τη χρήση των εφαρμογών αυτών, ή το συνδυασμό τους, σε συγκεκριμένα θεματικά πεδία του γλωσσικού μαθήματος, ώστε να αποφανθεί η επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα για την καταλληλότητά τους. Εξάλλου, το γλωσσικό μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πολυσύνθετο, με ευρεία και απαιτητική διδακτέα ύλη. Οι ανάγκες και οι στόχοι κάθε γλωσσικού γνωστικού αντικείμενου – της Αρχαιοελληνικής Γραμματείας (Αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο και από μετάφραση) και της Νεοελληνικής Γραμματείας (Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία) - είναι διαφορετικές. Αυτό σημαίνει ότι κάθε εφαρμογή, υλικό και εργαλείο συνάδει με ένα συγκεκριμένο τομέα (Παπαδήμα-Σοφοκλέους, 2004). Γι' αυτό χρειάζεται η δημιουργία κατάλληλων λογισμικών που θα ανταποκρίνονται στους ειδικούς διδακτικούς στόχους.

Το τελευταίο καιρό υπάρχει η τάση προώθησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και άλλων τεχνολογικών εργαλείων, όπως ο διαδραστικός πίνακας ή η πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης, και αυτή η πληθώρα εφαρμογών μόνο καλό μπορεί να κάνει στην εκπαιδευτική κοινότητα, προσφέροντας τα κατάλληλα εργαλεία για διδακτική χρήση. Όμως κάθε εφαρμογή και διδακτική παρέμβαση πρέπει να συνοδεύεται όχι μόνο από συνεχή αξιολόγηση, αλλά και αναστοχασμό, ως προς την επίτευξη των αρχικών στόχων, την όλη διαδικασία και την κάλυψη των μαθησιακών και διδακτικών και γνωστικών αναγκών (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Εξάλλου, το κάθε διδακτικό πλαίσιο είναι πολυπαραγοντικό. Το γνωστικό αντικείμενο, οι γνώσεις και η κατάρτιση των μαθητών, η εκπαιδευτική βαθμίδα, το είδος και οι μέθοδοι χρήσης του κάθε τεχνολογικού εργαλείου είναι μερικοί από τους παράγοντες αυτούς. Μόνο με ακριβή και λεπτομερή ανάλυση όλων των συντελεστών μπορεί να προκύψουν σαφή και ασφαλή συμπεράσματα.

Ειδικά το πεδίο της παραγωγής λόγου, το οποίο αποτέλεσε αντικείμενο και της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης τόσο σε διεθνές, όσο και σε εθνικό επίπεδο, δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς, μια και δεν υπάρχουν πολλές μελέτες που να καταδεικνύουν το ποια συγκεκριμένη εφαρμογή των ΤΠΕ είναι κατάλληλη και

λυσιτελής. Εκτός από την Ε.Κ. και άλλες εφαρμογές μπορούν να ενταχθούν στη διδασκαλία και τη μάθηση της ορθής γλωσσικής έκφρασης των μαθητών. Η απάντηση του ερωτήματος ποια εφαρμογή είναι η κατάλληλη, δεν είναι εύκολη και χρήζει περαιτέρω ερευνών, ώστε να συναχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Ευελπιστούμε ότι στο μέλλον και ειδικά για τα ελληνικά δεδομένα, θα υπάρξουν τέτοιες μελέτες για το γλωσσικό αντικείμενο της παραγωγής λόγου.

Όμως, δεν πρέπει να διαλάθει της προσοχής μας ότι οι ΤΠΕ δεν αποτελούν αυτοσκοπό στην εκπαίδευση, ούτε θεωρούνται πανάκεια στη λύση των διδακτικών ζητημάτων που ανακύπτουν. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι καμία τεχνολογική εφαρμογή – ούτε η Ε.Κ. - δε δημιουργήθηκε για την κάλυψη διδακτικών αναγκών. Ως εκ τούτου ο διδάσκων πρέπει να έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει τα στοιχεία τους στη διδακτική διαδικασία (πώς τα χρησιμοποιεί, γιατί τα εντάσσει και μέσω αυτών ποιους στόχους θέλει να επιτύχει) και να ασκεί τους μαθητές στην κριτική χρήση τους. Οι μαθητές δεν είναι ικανοί να κάνουν αποτελεσματική χρήση των ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, χωρίς ρητές οδηγίες και αν δεν τους διδάξουν οι εκπαιδευτικοί πώς να τα χρησιμοποιούν. Η διαπίστωση, λοιπόν, ότι το μέσο μόνο του δεν έχει τη δύναμη να συμβάλλει στην αναβάθμιση της διδασκαλίας, αν δεν αξιοποιηθεί στα πλαίσια του κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση στο στάδιο του σχεδιασμού της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία (Κουτσογιάννης, 2001).

Η ανάδειξη της συμβολής και της χρησιμότητας των ΤΠΕ βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το ρόλο του εκπαιδευτικού. Είναι αυτός που κάθε φορά θα επιλέξει το πιο κατάλληλο μέσο για να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα σε μια δεδομένη διδακτική διαδικασία. Η σημασία του ρόλου αυτού αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο και γίνεται κατανοητό ότι από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται η μεταφορά της τεχνογνωσίας και η προώθηση οποιασδήποτε καινοτομίας.

Πρέπει να αποσαφηνιστεί, λοιπόν, ότι η Ε.Κ., όπως και κάθε άλλη εφαρμογή των ΤΠΕ, δεν μπορούν να αντικαταστήσουν τον εκπαιδευτικό ούτε μπορούν να διδάξουν τους μαθητές πώς να παράγουν λόγο, αλλά ότι μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές (Waters, 2009). Όμως ακόμα και αυτή η

κινητοποίηση είναι αποτέλεσμα κατάλληλων ενεργειών του διδάσκοντα και συνάρτηση πολλών παραγόντων, όπως η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η σωστή επιλογή του τεχνολογικού μέσου και η τήρηση ορθών διαδικασιών και μεθοδολογιών. Ασφαλώς, όλα αυτά δημιουργούν ένα σύνθετο εκπαιδευτικό πλαίσιο και γι' αυτό χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση όλων αυτών των παραγόντων που αξιοποιούν τις ΤΠΕ και καθορίζουν την αποτελεσματικότητά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation models on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. *Language Learning and Technology*, 5(1), 202-232

Albanese, O. & Belloro, A. (1996). Enhanced verbal completeness in children using an educational software environment. *Computer Assisted Language Learning*, 9 (2-3), 263-279

Arnold, N. & Ducate, L. (2006). Future foreign language teacher's social and cognitive collaboration in an online environment. *Language Learning & Technology*, 10(1), 42-66

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In: Ramachaudran, V. S. (Ed.) *Encyclopedia in human behavior*. (Vol. 4) New York: Academic Press

Bangert-Drowns, R. L. (1993). The word processor as an instructional tool : A metaanalysis of word processing in writing instruction. *Review of Educational Research*, 63, 69-93.

Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40

Bloom, B. S. & Krathwohl, D. R. (2000). *Ταξινόμια διδακτικών στόχων: Γνωστικός τομέας*. (Τόμ. Α') (μτφρ. Λαμπράκη-Παγανού, Α.) Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Brandl, K. (2002). Integrating Internet-based reading materials into the foreign language curriculum: From teacher – to student – centered approaches. *Language Learning & Technology*, 6(3), 87-107

Carroll, J. M., Mack, L., Lewis, C. H., Grischkowsky, N. L. & Robertson, S. R. (1985). Exploring exploring a word processor. *Human – Computer Interaction*, 1, 283-307

Chapelle, C. (2008). *The spread of computer-assisted language learning*. Στο δικτυακό τόπο: [Journals.cambridge.org /production /action /cjoGetFulltext? Fulltextid=5574856](http://Journals.cambridge.org/production/action/cjoGetFulltext?Fulltextid=5574856) (ανακτήθηκε στις 3/1/2010)

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Conole, G. & Fill. K. (2005). A learning design toolkit to create pedagogically effective learning activities. *Journal of Interactive Media in Education*, 8, 1-16

De Szendeffy, J. (2005). *A practical guide to using computers in language learning*. University of Michigan Press

Decoo, W. (1994). *And What About Didactic Efficiency?* Didascalía, First Technologies & Language Learning Conference, La Hulpe, Belgium

Dippold, D. (2009). Peer feedback through blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German gloss. *ReCALL*, 21(1), 18-36

Egbert, J., Paulus, T. M. & Nakamich, Y. (2002). The impact of Call instructions on classroom computer use: A foundation for rethinking technology in teacher education. *Language Learning & Technology*, 6 (3), 108-126

Ehsani, F. & Knodt, E. (1998). Speech Technology in Computer-Aided Language Learning: Strengths and limitations of a new Call paradigm. *Language Learning & Technology*, 2 (1), 45-60

- Esch, E. & Zahner, C. (2000). The contribution of Information and Communication Technology (ICT) to language learning environments or the mystery of the secret agent. *ReCALL*, 12 (1), 12-18
- Garrison D. & Anderson T. (2001). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for research and Practice*. London: Routledge Falmer
- Gillespie, J. & McKee, J. (1999). Resistance to CALL: degrees of student reluctance to use CALL and ICT. *ReCALL*, 11 (1), 38-46
- Gitsaki, C. & Taylor, R. P. (1999). Internet-based activities for the ESL classroom. *ReCALL*, 11(1), 47-57
- Goldberg, A., Russell, M., Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Teaching, Learning and Assessment*, 2(1). Στο δικτυακό τόπο: www.jtla.org (ανακτήθηκε στις 12/1/2010)
- Hampel, R. & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18 (4), 311-326
- Hegelheimer, V. & Chapelle, C. A. (2000). Methodological issues in research on learner-computer interactions in CALL. *Language Learning & Technology*, 4(1), 41-59
- Hyland, K. (1990). The word processor in language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 3 (1), 69-78
- Jarvis, H. (1997). Word-processing and writing skills: practical applications to language teaching text books. *British Journal of Educational Technology*. 28 (3), 165-175

- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. (επιμ. & μτφρ. Τζαννόνε-Τζώρτζη, Κ.) Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mind tools for schools: engaging critical thinking*. NJ: Prentice-Hall
- Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J. & Marra, R.M. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective*. (2nd ed.) New Jersey: Pearson Education
- Jonassen, D. H. (2006). *Modeling with technology. Mindtools for conceptual Change*, NJ: Prentice Hall
- Kim, H. N. (2008). The phenomenon of blogs and theoretical model of blog use in educational contexts. *Computers & Education*, 51(3), 1342-1352
- Koet, T. (1999). ICT and language skills: An integrated course. *ReCALL*, 11 (1), 65-71
- Lam, F. S. & Pennington, M. C. (1995). The computer Vs the pen: A comparative study of word processing in a Hong Kong Secondary Classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 8 (1), 75-92
- Lee, K. (2000). English teachers' barriers to the use of the computer-assisted language learning. *The Internet TESL Journal*, VI (12), Στο δικτυακό τόπο: iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html (ανακτήθηκε στις 3/1/2010)
- Levine, A., Ferenz, O. & Reves, T. (1999). A computer mediated curriculum in the EFL academic writing class. *ReCALL*, 11 (1), 72-79

Littlewood, W. (1983). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Loveless, A. M. (2006). *Review in Creativity, New Technologies and Learning: Report 4*. Στο δικτυακό τόπο: www.futurelab.org.uk/research/lit_reviews.htm (ανακτήθηκε στις 3/1/2010)

MacArthur, C. A. (1999). Overcoming barriers to writing: Computer support for basic writing skills. *Reading & Writing Quarterly*, 15, 169-192

Maingard, C. (1999). Evolutionary Epistemology in language learning – possible implications for CALL. *ReCALL*, 11(1), 80-92

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (μτφρ. Δημητριάδου, Ε.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Mateos, M., Martin, E., Villala, R. & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education : Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *ReadWrit*, 21, 675-697

McCarthy, M. & Carter, R. (1994). *Language as discourse: Perspectives for language teaching*. London: Longman

O'Dwyer, L. M., Russell, M., Bebell, D. & Tucker-Seely, R. (2005). Examining the relationship between home and school computer use and students' English/Language Arts test scores. *The Journal of Teaching, Learning and Assessment*, 3(3). Στο δικτυακό τόπο: www.jtla.org (ανακτήθηκε στις 12/1/2010)

Pearson, H. & Wilkinson, A. (1986). The use of the Word Processor in assisting childrens' writing development. *Educational Review*, 38(2), 169-187

- Richards, K. (2009). Trends in qualitative research in language since 2000. *Language Teaching*, 42(2), 147-180
- Roblyer, M. D. (2006). *Integrating educational technology into teaching*. (4th ed.) New Jersey: Pearson Education
- Sanchez, P., Ortega, M., Phillip, A. & Sanchez, A. (2008). Usage of the AWLA online writing resource for language learning. *Computers & Education*, XVIII, 197-206
- Simmons, K. (1988). Writing with a Word Processor: What different does it make? *Support for Learning*, 3(4), 207-209
- Sotillo, S. M. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning & Technology*, 4(1), 81-119
- Stepp-Greany, J. (2002). Student perceptions on language learning in a technological environment: Implication for the new millennium. *Language Learning & Technolog*, 6 (1), 165-180
- Thompson, J. B. (1998). *Νεωτερικότητα και Μέσα Επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση
- Tynjala, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36, 209-230
- Vanparys, J. & Baten, L. (1999). How to offer real help to grammar learners. *ReCALL*, 11(1), 125-132

Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. (μτφρ. Γρίβα, Ε.) Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

Waters, A. (2009). Managing innovation in English language education. *Language Teaching*, 42(4), 421-458

Webb, M. & Cox, M. (2004). A review of pedagogy related to information and communications technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), 235-286

Widdowson, H. G. (1990). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press

Zhao, Y. (2003). Recent Developments in Technology and Language Learning: A literature review and meta-analysis. *Calico Journal*, 21 (1), 7-28

Αγγελάκος Κ. (2004). *Το Πρόγραμμα Σπουδών του γλωσσικού μαθήματος στο Ενιαίο Λύκειο: Δείκτες επίτευξης και ανατροπής των στόχων του προγράμματος στη διδακτική και εξεταστική πράξη*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Φ.Π.Ψ.

Αγγελάκος, Κ. (2005). Από τη διδασκαλία θεματικών κύκλων στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Στο: Μπαλάσκας, Κ. & Αγγελάκος, Κ. (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε.& Μαγγανά, Α. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου: Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Αλιμήσης, Δ. (2003). *Ο Υπολογιστής ως εργαλείο παραγωγικότητας, πληροφόρησης και επικοινωνίας στην εκπαίδευση: Εργαστηριακός οδηγός για την εκπαίδευση εκπαιδευτών στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας*. Αθήνα: Ίων

Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη

Ασπρουλάκης, Κ. (1994). *Συμβολή στη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Βάμβουκας, Μ. Ι. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. (5^η έκδ.) Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη

Βερτσέτης, Α. Β. (1997). *Διδακτική: Γενική διδακτική*. (Τόμ. Α') Αθήνα: (χ.ό)

Βρασιδάς, Χ. (2004). Η εκπαιδευτική τεχνολογία και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: Αγγελίδης, Π. Α. & Μαυροειδής Γ. Γ. *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. (Τόμ. Β') Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός

Βρέτταρος, Γ., Γιαννοπούλου, Ν., Κουρεμένος, Δ. & Κουρεμένος, Σ. (2004). *Η μάθηση μέσω δικτύων Η/Υ και του κυβερνοχώρου: Νέες μορφές διάδοσης της γνώσης*. Αθήνα: Κλειδάριθμος

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γρηγοριάδης, Ν. Θ. (1997). *Το δημιουργικό γράψιμο, η τέχνη και η τεχνική του: Η παράγραφος*. (16^η έκδ.) (Τόμ. 1). Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Δανασσής-Αφεντάκης, Α. Κ. (1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*. (Τόμ. Γ΄) (2^η έκδ.) Αθήνα: (χ.ό.)

Δανασσής-Αφεντάκης, Α. Κ. (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία: Μάθηση και Ανάπτυξη*. (Τόμ. Α΄) (4^η έκδ.) Αθήνα: (χ.ό)

Δανασσής-Αφεντάκης, Α., Μιχάλης, Α., Μυλωνάς, Α., Σπανός, Γ. & Φουντοπούλου, Μ. (2002). *Γλωσσική επάρκεια: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη

Δορμπαράκης, Π., Αποστόλου-Χατζηδάκη, Μ., Βράχα, Φ. & Ξενάκη, Χ. (1989). *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια: Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ζωγόπουλος, Ε. Α. (2001). *Νέες τεχνολογίες ως μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

Καρασαββίδης, Η. (2001). Γλωσσικό είδος, εκμάθηση εννοιών και πρόσκτηση γλώσσας: Μια εμπειρική διερεύνηση. Στο: *Πρακτικά διεθνούς Συνεδρίου "Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας"*. Ρέθυμνο: Ατραπός

Κατσαρού, Ε. (2001). Η αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στο: Σπανός, Γ. Ι. & Φρυδάκη, Ε. (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας

Κατσαρού, Ε. (2004). Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης του μαθητή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: από τη αξιολόγηση του μαθητή στην αξιολόγηση του λόγου. Στο: *Πρακτικά του Σεμιναρίου «Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο» - Τμήμα Φ.Π.Ψ. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Κόμης, Β. Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ*. Αθήνα: Εκδ. Νέων Τεχνολογιών

Κουτσογιάννης, Δ. (2001). *Πληροφορική – επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Κουτσογιάννης, Δ. (2002, Σεπτέμβριος). *Κριτήρια Επιτυχούς Αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*. Παρουσιάστηκε στο 3^ο Συνέδριο ΕΤΠΕ, Ρόδος. Στο δικτυακό τόπο: [www. etpe.gr/ extras/ view_proceedings.php?conf_id=4](http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=4) (ανακτήθηκε στις 12/1/2010)

Κουτσογιάννης, Δ. (2002β). Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας και διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας: από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνογραμματισμό. Στο: Δημαράκη, Ε. & Κυνηγός, Χ. *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα*. Αθήνα: Καστανιώτης

Κυρίδης, Α. (2003). Μεθοδολογία της Έρευνας. Στο: Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β. & Τσακιρίδου, Ε. (επιμ.) *Ποιος φοβάται τις νέες τεχνολογίες;: Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εισαγωγή της Πληροφοριακής Επικοινωνιακής Τεχνολογίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg

Μαδαμόπουλος, Α. (1996). *Διδακτικές προσεγγίσεις: Αρχαία Ελληνική Γραμματεία – Νέα Ελληνική Λογοτεχνία – Νέα Ελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη: Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: (χ.ό.)

Μήτσης, Ν. (1998). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Μήτσης, Ν. (2003). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg

Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ. & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Παπαδήμα-Σοφοκλέους, Σ. (2004). Εκπαίδευση του μέλλοντος και γλωσσική διδασκαλία: Νέες τεχνολογίες και νέα μαθησιακά περιβάλλοντα για μια γλωσσική διδασκαλία του μέλλοντος. Στο: Αγγελίδης, Π. Α. & Μαυροειδής Γ. Γ. *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. (Τόμ. Β') Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός

Παπάς, Α. Ε. (1990). *Μαθητοκεντρική διδασκαλία: Το παιδαγωγικό κλίμα στο ανοικτό σχολείο – Διδακτικά και μαθησιακά μοντέλα*. Αθήνα: Έκδ. Βιβλία για όλους

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1997). *Πληροφορική και Εκπαίδευση: Συνολική προσέγγιση*. Αθήνα: (χ.ό.)

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Παιδαγωγικές δραστηριότητες*. (Τόμ. Α'). Αθήνα: Εκδ. Α. Ράπτης

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Παιδαγωγικές δραστηριότητες*. (Τόμ. Β'). Αθήνα: Εκδ. Α. Ράπτης

Σκία, Κ. (2001). Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνιακής προσέγγισης στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στο: Σπανός, Γ. Ι. & Φρυδάκη, Ε. (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν

Σπανός, Γ. Ι. (2001). Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας και διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου. Στο: Σπανός, Γ. Ι. & Φρυδάκη, Ε. (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν

Στυλιανίδης, Μ. (2008). *Το Σχολείο του Μέλλοντος: Στρατηγική πρόγνωση και σχεδιασμός*. Αθήνα. Εκδ. Γρηγόρη

Τζιμογιάννης Α. & Σιόρεντα Α. (2007). Το Διαδίκτυο ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο: Β. Κουλαϊδής (επιμ.). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Τζιμογιάννης Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο: Β. Κουλαϊδής (επιμ.). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Τοκατλίδου, Β. (1999). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσέας

Τοκατλίδου, Β. (2002). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη

ΥΠΕΠΘ. (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Θεωρητικές Επιστήμες*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΥΠΕΠΘ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. (Τόμ. Α') Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΥΠΕΠΘ. (2003). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο: Αρχαία Ελληνικά – Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία – Ιστορία*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

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

Χαραλαμπόπουλος, Β. Ι. (2001). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg

Χατζηλάκος, Θ. (2005). *Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας της Επικοινωνίας στη σχολική πραγματικότητα*. Στο: Χατζηλάκος, Θ. (επιμ.) *Θα μας κρίνει τελικά όλος το μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Χρυσαιφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Παραρτήματα

Παράρτημα Ι. Αναλυτική Περιγραφή Σχεδίου Μαθήματος

Α. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

Τόπος: Γυμνάσιο Ισθμίας

Τμήμα: Α'2 Μαθητές: 20

Χρόνος: Νοέμβριος 2009

Β. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου

Διδακτική Ενότητα 3^η: Παραγωγή γραπτού λόγου: παράγραφος, επιχειρηματολογία, περιγραφή, αφήγηση

Διάρκεια εφαρμογής: 8 διδακτικές ώρες

1. Ιδέα: Παραγωγή γραπτού λόγου με τη χρήση Η/Υ: Οι μαθητές της Α' Γυμνασίου - στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (3^η ενότητα) - κατανοούν πώς γίνεται η παραγωγή λόγου, συγκεκριμένα ενός κειμένου/μιας έκθεσης (με περιγραφικό, με αφηγηματικό και με επιχειρηματολογικό περιεχόμενο). Εκπονούν, με την καθοδήγηση του διδάσκοντα, συγκεκριμένες εργασίες-ασκήσεις (διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες η καθεμία υποενότητα), μέσω του Η/Υ (επεξεργαστή κειμένου).

2. Σχέση με το Πρόγραμμα Σπουδών: Ενίσχυση και εμπλουτισμός της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου.

3. Τεχνολογικά εργαλεία: Η/Υ με χρήση Ε.Κ..

4. Μορφή διδασκαλίας: μονόλογος (μια μικρή εισήγηση στην αρχή) και αργότερα διάλογος, κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των δραστηριοτήτων

Τρόποι βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της εισήγησης:

- Διανομή εκ των προτέρων των κύριων σημείων, ώστε οι διδασκόμενοι να μπορούν ανά πάσα στιγμή να παρακολουθούν τη ροή του μαθήματος.
- Σύνδεση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και το γνωστικό επίπεδο των διδασκομένων.

- Περιορισμός «στα αναγκαία στοιχεία», χωρίς να υπεισέρχεται σε λεπτομέρειες.
- Συγκροτημένη δομή (εισαγωγή, κυρίως θέμα/υποθέματα, επίλογος, ανακεφαλαίωση/σύνθεση).
- Εμπλουτισμός με παραδείγματα.
- Υποστήριξη με οπτικοακουστικά μέσα (στην προκειμένη περίπτωση με τον Η/Υ) (Αγγελάκος, κ.ά. 2006)

5. Μορφή εργασίας: ατομική

6. Μέθοδος διδασκαλίας: μαθητοκεντρική (ενεργητική συμμετοχή των μαθητών), κειμενοκεντρική (συνεξέταση μορφής και περιεχομένου), παραγωγική (ξεκινάμε από το γενικό/τον κανόνα και προχωρούμε στο ειδικό), εποικοδομισμός (οικοδόμηση νέων γνώσεων πάνω στις ήδη υπάρχουσες) και ανακαλυπτική – ευρετική. (Decoo, 1994).

Η κάθε διδακτική μέθοδος πρέπει να διακρίνεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- α) Να μη δαπανά το χρόνο, που εκ των πραγμάτων είναι περιορισμένος.
- β) Να μην προκαλεί κόπωση στους μαθητές, ώστε αβίαστα να γνωρίζουν, να κατανοούν και να αφομοιώνουν τα νέα δεδομένα.
- γ) Να δημιουργεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον στους διδασκόμενους.
- δ) Να ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών.
- ε) Να είναι σύμφωνη με το χαρακτήρα του διδακτικού αντικειμένου, με την ηλικία των διδασκόμενων και τις δυνατότητές τους, με τις υπάρχουσες συνθήκες του σχολείου. (Ασπρουλάκης, 1994)

7. Πορεία διδασκαλίας : αναλυτική-συνθετική(παραγωγή κειμένου/έκθεσης)

8. Στάδια διδασκαλίας: όλο-μέρη-όλο

9. Μέσα διδασκαλίας: φωτοτυπίες με Φύλλα Εργασίας και φορητός υπολογιστής

Γ. ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

I. Παιδαγωγικές αρχές

1. Ενεργός συμμετοχή, η μάθηση απαιτεί την ενεργό κι εποικοδομητική συμμετοχή των παιδιών βοηθώντας τους μαθητές να είναι ενεργοί στην τάξη,

- αξιοποιώντας τη διάθεση για διερεύνηση, κατανόηση και μάθηση.
2. Σύνδεση των νέων πληροφοριών με τις προϋπάρχουσες γνώσεις: οι νέες γνώσεις δομούνται πάνω στη βάση των όσων ήδη κατέχουμε.
 3. Χρήση ευέλικτων και αποτελεσματικών στρατηγικών που βοηθούν τους μαθητές να καταλαβαίνουν, και να σκέφτονται.
 4. Αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης: Οι μαθητές πρέπει να μάθουν πώς να επιλύουν τις εσωτερικές αντιφάσεις και να αναδομούν τις υπάρχουσες γνώσεις τους, όταν αυτό είναι αναγκαίο.
 5. Καλλιέργεια των κινήτρων για μάθηση: η μάθηση επηρεάζεται καθοριστικά από την ύπαρξη κινήτρων για το μαθητή, τα οποία καλλιεργεί ο εκπαιδευτικός με τη συμπεριφορά και τον τρόπο διδασκαλίας του. (Βερτσέτης, 1997)

II. Διδακτικές αρχές

Όροι και ταυτόχρονα κριτήρια μιας επιτυχημένης διδασκαλίας:

- α) Η αρχή της δημιουργίας καλού μαθησιακού κλίματος: Η εξασφάλισή του συμβάλλει ουσιαστικά στην επιτυχία του διδακτικού έργου. Απαραίτητες προϋποθέσεις θεωρούνται η διδακτική ικανότητα, ο απαραίτητος εξοπλισμός, η ηρεμία, η φυσικότητα, η διακριτικότητα και η δημοκρατική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Ακόμη, πρέπει να υπάρχει καλοπροαίρετη διάθεση, ώστε να αναγνωρίζεται ο άλλος/μαθητής ως ιδιαίτερη ατομικότητα.
- β) Η αρχή της συστηματικότητας: Η πραγμάτωση ορισμένων στόχων, ακολουθώντας ένα διάγραμμα (λογική σειρά και τάξη διδακτικών ενεργειών).
- γ) Η αρχή της συνολικότητας: Κάθε διδακτική ενότητα αποτελεί ένα μικρό σύνολο. Τα μικρά σύνολα εντάσσονται σε μεγαλύτερα και εκείνα στο ευρύ σύνολο. Προσφέρουμε στους μαθητές σύνολα, γιατί αυτά αντιλαμβάνεται και κατανοεί κάθε άνθρωπος.
- δ) Η αρχή της βιωματικότητας: Μια βιωματική διδασκαλία είναι επιτυχημένη, όταν ο μαθητής ευαισθητοποιείται, συμμετέχει συναισθηματικά και βουλητικά και βιώνει αυτό που διδάσκεται διαμορφώνοντας στάσεις ζωής.
- ε) Η αρχή της αυτενέργειας: Προσέχει προβληματίζεται, εργάζεται ελεύθερα και ανεξάρτητα, ικανοποιείται από το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του και βεβαιώνεται για τις δυνατότητές του. (Μήτσης, 2003)

ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

I. Οι Σκοποί (γενικοί διδακτικοί στόχοι) του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΥΠΕΠΘ, 2000), είναι να μπορούν οι μαθητές:

- Να προσλαμβάνουν και να κατανοούν τους κανόνες που διέπουν τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας και να αναπαράγουν γλωσσικά φαινόμενα με δικό τους λόγο.
- Να ενισχύουν το λεξιλόγιό τους και να κατανοούν τις σημασίες και τις σημασιολογικές αποχρώσεις των λέξεων.
- Να διακρίνουν τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες και αξιοποιώντας τις κατάλληλα να εκφράζονται δημιουργικά στο γραπτό λόγο.
- Να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες για την περίπτωση λέξεις, ώστε ο λόγος του να έχει σαφήνεια και ακρίβεια. Να επιλέγει, δηλαδή, τις λέξεις που ταιριάζουν στο περιεχόμενο και το θέμα του λόγου.
- Να μπορούν να διατυπώνουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με ακρίβεια και πληρότητα.
- Να συμμετέχουν ενεργά στην προσπάθεια αποκάλυψης των δομικών χαρακτηριστικών του κειμένου, ώστε και οι ίδιοι να «συνθέσουν» το δικό τους κείμενο.
- Να αποκτήσουν συνείδηση των τρόπων με τους οποίους εκφέρεται η γλώσσα: περιγραφικός, αφηγηματικός, αποδεικτικός, αποφαντικός/κριτικός (και μείξη αυτών), καθώς και των μηχανισμών παραγωγής λόγου.
- Να διδαχθούν ότι υπάρχουν περισσότεροι του ενός τρόποι προσέγγισης ενός θέματος.
- Να αντιληφθούν ότι το μάθημα της Γλώσσας δεν εξαντλείται στην αποστήθιση κανόνων ή στη «στεγνή» παράθεση κάποιων παραδειγμάτων ενός φαινομένου, αλλά συνδέεται άμεσα με την παραγωγή κειμένου και επομένως με καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας.

- Να επιδεικνύουν κριτικές δεξιότητες (να κρίνει, να σκέφτεται, να επιλέγει, να απορρίπτει, να επιχειρηματολογεί, να συγκρίνει, να συμπεραίνει, κ.λ.π.).
- Να αξιοποιούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν για το συγκεκριμένο κειμενικό είδος ή το γλωσσικό φαινόμενο μετά τη μελέτη των κειμένων.

II. Οι ειδικοί διδακτικοί στόχοι του μαθήματος στην παραγωγή λόγου είναι:

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Να ενεργοποιηθούν οι μαθητές, με την κατάργηση του παραδοσιακού σχήματος διδασκαλίας που προϋποθέτει καθηγητή-εισηγητή και μαθητές-ακροατές. Οι μαθητές μαθαίνουν, μέσα από μια δυναμική διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης (αναλαμβάνοντας ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία), να επεξεργάζονται τα κείμενα, να αυτενεργούν, να αναπτύσσουν πρωτοβουλία και να πειραματίζονται.
- Να κατακτήσουν τη γνώση μέσω της οικοδόμησης.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να αναπτύξουν τη γλωσσική δεξιότητα της γραφής (ελεύθερη γραπτή έκφραση).
- Να ασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου τεκμηριωμένου και σύνθετου.
- Να ασκηθούν και να κατανοήσουν τη νοηματική αλληλουχία που πρέπει να διέπει ένα κείμενο.
- Να μπορούν να επιλέγουν το κατάλληλο ύφος, επίπεδο λόγου και γλώσσα, ανάλογα με το είδος και τον επιδιωκόμενο σκοπό του παραγόμενου κειμένου (κατανόηση και εφαρμογή της οργάνωσης του γραπτού λόγου σε διαφορετικά επίπεδα).
- Να ασκηθούν στη δημιουργία περιγραφικού και αφηγηματικού κειμένου που να χαρακτηρίζονται από ακρίβεια και σαφήνεια, επιλέγοντας τις απαιτούμενες ανάλογα με την περίσταση πληροφορίες, ιεραρχώντας και οργανώνοντάς τις κατάλληλα (διαμόρφωση κειμένων που γράφονται για συγκεκριμένο σκοπό).
- Να ασκηθούν στην παραγωγή αφηγηματικού ή περιγραφικού λόγου, ανάλογα με την οπτική γωνία και το σκοπό του περιγράφοντος ή του αφηγητή.

- Να αντιληφθούν πως η κατανόηση και η κατασκευή κειμένων δεν είναι διαδικασίες που γίνονται αυθαίρετα, αλλά συνδέονται άμεσα με σημαντικές δεξιότητες, όπως η χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης, η εφαρμογή στρατηγικών συγγραφής κειμένων κ.ά.
- Να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να αξιοποιήσουν δημιουργικά τον υπάρχοντα σχολικό χρόνο και χώρο, όσον αφορά την παραγωγή λόγου.

Παράρτημα II. Τεστ Αξιολόγησης στη Νεοελληνική Γλώσσα

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ:

ΘΕΜΑΤΑ

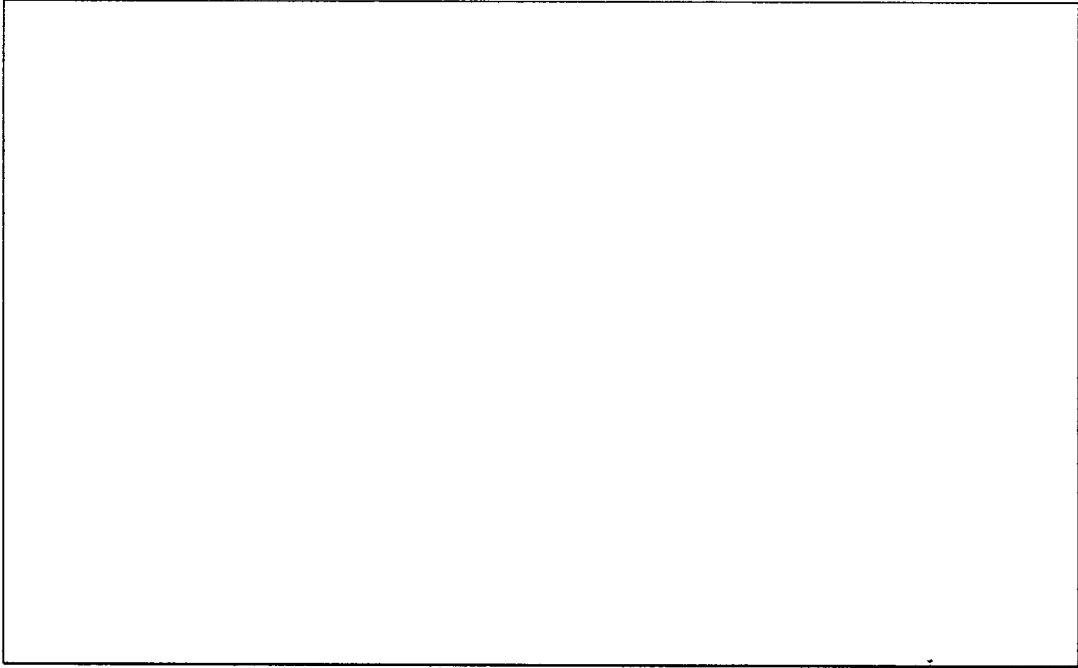
1. Σε ένα κείμενο τριών παραγράφων να περιγράψεις τον αγαπημένο φίλο/φίλη σου, δίνοντας διάφορες πληροφορίες, όπως: πώς τον λένε, πού και πώς τον γνώρισες, ποια είναι τα σωματικά του χαρακτηριστικά, ποια τα προτερήματα και τα ελαττώματά του, τι εκτιμάς ιδιαίτερα σε αυτόν/αυτήν και τι είναι εκείνο που σας συνδέει βαθύτερα.
2. Σε ένα επιχειρηματολογικό-αποδεικτικό κείμενο να αναφερθείς στην ανάγκη των ανθρώπων για φιλία.
3. Να αφηγηθείς, σε ένα κείμενο τριών παραγράφων, ένα περιστατικό (χαρούμενο ή μη) με το καλύτερό σου φίλο/φίλη.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

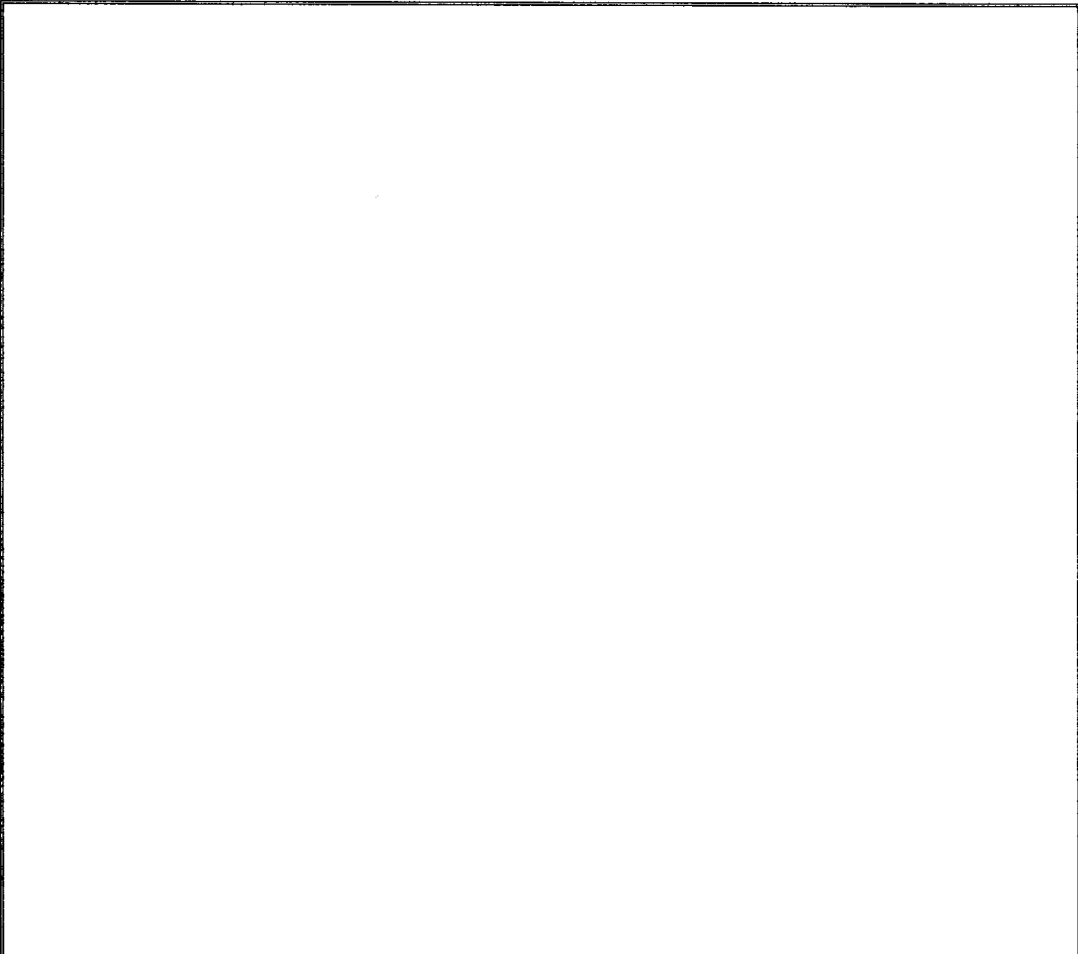
1.

--

2.



3.



Παράρτημα ΙΙΙ. Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Διδακτικής Παρέμβασης

Αγαπητοί μαθητές,
Έχουμε ολοκληρώσει την ενότητα «Παραγωγή λόγου με χρήση λογισμικού επεξεργασίας κειμένου». Σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλα τα ερωτήματα, αυθόρμητα και με ειλικρίνεια. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας.

	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.	Ο τρόπος διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας ήταν ενδιαφέρον.	1	2	3	4	5
2.	Ο τρόπος αυτός διδασκαλίας με βοήθησε να συμμετέχω περισσότερο στο μάθημα.	1	2	3	4	5
3.	Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας με βοήθησε να γράφω καλύτερα κείμενα/εκθέσεις.	1	2	3	4	5
4.	Μου αρέσει να χρησιμοποιώ τον Η/Υ.	1	2	3	4	5
5.	Έχω προηγούμενη εμπειρία σχετικά με το χειρισμό Η/Υ.	1	2	3	4	5
6.	Η χρήση του Η/Υ με παρακινεί να ασχοληθώ περισσότερο με το μάθημα.	1	2	3	4	5
7.	Θα ήθελα να χρησιμοποιώ Η/Υ και σε άλλα μαθήματα.	1	2	3	4	5
8.	Ο επεξεργαστής κειμένου με βοηθά να γράφω πιο άνετα και να απαντώ ευκολότερα στις ασκήσεις.	1	2	3	4	5
9.	Ο επεξεργαστής κειμένου με κάνει να αισθάνομαι ανεξάρτητος/η και αυτόνομος/η κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	1	2	3	4	5
10.	Είχα δυσκολίες στο χειρισμό του επεξεργαστή κειμένου.	1	2	3	4	5
11.	Οι δυσκολίες αυτές μου προκάλεσαν άγχος και νευρικότητα.	1	2	3	4	5
12.	Οι δυσκολίες αυτές με έκαναν να ασχολούμαι περισσότερο με τον επεξεργαστή κειμένου και λιγότερο με τις δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
13.	Οι δυσκολίες αυτές μου δημιούργησαν εμπόδια στην ανάπτυξη των ιδεών και των απόψεών μου.	1	2	3	4	5
14.	Οι δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν εύκολες και κατανοητές.	1	2	3	4	5
15.	Μπορούσα να απαντώ μόνος/η μου στις ασκήσεις/εργασίες.	1	2	3	4	5
16.	Μπορούσα να ολοκληρώνω τις δραστηριότητες στο σχολείο.	1	2	3	4	5

17. Μου άρεσε περισσότερο (από τον τρόπο με τον οποίο διδάχθηκε η συγκεκριμένη ενότητα).....
.....
.....
18. Δεν μου άρεσε.....
.....
.....
19. Η/Οι δυσκολία/ες που αντιμετώπισα κατά τη διάρκεια της χρήσης του Η/Υ ήταν
.....
.....
.....
20. Το/Τα πρόβλημα/ήματα που είχα, όταν χρησιμοποιούσα τον επεξεργαστή κειμένου, ήταν.....
.....
.....
21. Αν μπορούσα να αλλάξω κάτι αυτό θα ήταν.....
.....
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



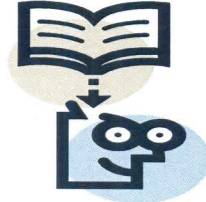
Παιδιά,

Ανοίγετε το αρχείο Word με τίτλο «Παράγραφος» και αφού διαβάσετε τα θεωρητικά στοιχεία στις δύο πρώτες σελίδες και το παράδειγμα να χρησιμοποιήσετε τον επεξεργαστή κειμένου:

- Στην πρώτη άσκηση να χρησιμοποιήσετε το εργαλείο αποκοπής (cut), ώστε να τοποθετηθούν οι προτάσεις σε σωστή σειρά.
- Στη δεύτερη και τρίτη άσκηση να χρησιμοποιήσετε τα εργαλεία αντιγραφής (copy) – επικόλλησης (paste) ώστε να τοποθετηθεί Θεματική Πρόταση πριν τα Σχόλια-Λεπτομέρειες.
- Στην τέταρτη άσκηση να χρησιμοποιήσετε το εργαλείο υπογράμμισης για τη Θεματική Πρόταση.
- Στην πέμπτη και έκτη άσκηση να χρησιμοποιήσετε τα εργαλεία χρώματος υπογράμμισης (σκούρο μπλε για τη Θεματική Πρόταση, σκούρο πράσινο για τα Σχόλια-Λεπτομέρειες και σκούρο κόκκινο για την Κατακλείδα).
- Στην έβδομη άσκηση να γράψετε τη Θεματική Πρόταση σε γραμματοσειρά Times New Roman με μέγεθος 12.
- Στην όγδοη άσκηση να χρησιμοποιήσετε το εργαλείο διαγραφής (delete) για όσα Σχόλια-Λεπτομέρειες δεν ανήκουν στη Θεματική Πρόταση.
- Στις ασκήσεις 9, 10 και 11 να γράψετε τα δικά σας κείμενα σε Times New Roman 12 και να κάνετε ορθογραφικό έλεγχο.
- Στις ασκήσεις 12 και 13 να χρησιμοποιήσετε τα εργαλεία της έντονης γραφής για τις διαρθρωτικές-συνδεδετικές λέξεις ή φράσεις.

- Στην άσκηση 14 να γράψετε τα δικά σας κείμενα σε Times New Roman 12 και να κάνετε ορθογραφικό έλεγχο.

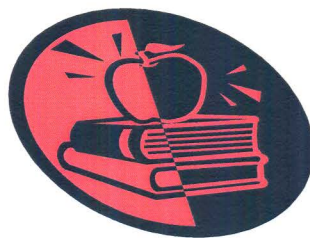
Η ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΣ



- Η παράγραφος είναι ένα ολοκληρωμένο κείμενο σε μικρογραφία (περιλαμβάνει ένα θέμα – μια ιδέα και την ανάπτυξή του).
- Η συγκρότηση μιας παραγράφου βασίζεται στα:
 - α) κύρια ιδέα (θεματικός πυρήνας και θεματικό σχόλιο)
 - β) ανάπτυξή της (στοιχεία με τα οποία υποστηρίζεται ή όχι η ιδέα αυτή)
 - γ) κατάληξη–καταληκτικό συμπέρασμα (διαπίστωση ή κρίση που ολοκληρώνει την προηγούμενη επεξεργασία)
- Δομή παραγράφου:
 - α) Θεματική πρόταση/περίοδος: είναι συνήθως η εισαγωγική πρόταση (βρίσκεται συνήθως στην αρχή της παραγράφου, αλλά μπορεί να τοποθετείται και σε άλλα σημεία της, ακόμα και στο τέλος) και έχει για περιεχόμενό της την κύρια ιδέα – το θέμα σε σχέση με το οποίο θα αναπτυχθούν οι ιδέες που θα ακολουθήσουν.
 - β) Σχόλια-Λεπτομέρειες: είναι οι προτάσεις (σκέψεις, συλλογισμοί, επιχειρήματα) που ακολουθούν τη θεματική πρόταση και την αναπτύσσουν-αναλύουν-επεξηγούν-τεκμηριώνουν. Χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) τις βασικές προτάσεις (που αναπτύσσουν την κύρια ιδέα της παραγράφου) και β) τις βοηθητικές προτάσεις (αναλύουν τις βασικές προτάσεις και τις κάνουν πιο κατανοητές).
 - γ) Πρόταση/περίοδος κατακλείδα: Είναι η τελευταία πρόταση και είναι μια συμπερασματική σύνοψη της ανάλυσης που προηγήθηκε (μπορεί όμως και να παραλείπεται).
- Μια παράγραφος, ανάλογα με τη Θεματική Πρόταση της πρόταση μπορεί να αναπτυχθεί με:
 - α) με ειδικές λεπτομέρειες
 - β) με παραδείγματα
 - γ) με σύγκριση και αντίθεση
 - δ) με αιτιολόγηση
 - ε) με ορισμό
 - στ) με διαίρεση
 - ζ) με αίτια και αποτελέσματα
 - η) με αναλογία
 - θ) με συνδυασμό μεθόδων
- Μια καλή παράγραφος έχει:

σαφή σκοπό, επαρκή ανάπτυξη, ενότητα/συνοχή και αλληλουχία νοημάτων

- Με την παράγραφο εκφράζουμε ένα κύριο νόημα, που μπορεί να δηλωθεί με ένα πλαγιότιτλο, ο οποίος διευκολύνει τον αναγνώστη στην αρχική κατανόηση του κειμένου καθώς και στην τελική ανακεφαλαίωσή του.
- Όταν γράφεις παράγραφο να έχεις στο νου σου και τις παρακάτω οδηγίες:
 - α) Σκέψου το θέμα και τα επιμέρους ζητήματα για τα οποία πρέπει να γράψεις.
 - β) Φρόντισε να ξυπνήσεις το ενδιαφέρον του αναγνώστη από την πρώτη πρόταση.
 - γ) Δήλωσε, αν μπορείς, στην πρώτη κιόλας πρόταση το θέμα σου.
 - δ) Προσπάθησε να κρατήσεις αμείωτη την προσοχή του αναγνώστη.
 - ε) Μην ξεφεύγεις από το θέμα.
 - στ) Οι προτάσεις σου να είναι σύντομες και περιεκτικές.
 - ζ) Σύνδεσε τις προτάσεις σου, ώστε ο λόγος σου να ρέει. Θα σε βοηθήσουν οι σύνδεσμοι και τα επιρρήματα.
 - η) Το γραπτό σου να είναι καθαρό, η ορθογραφία και η στίξη σωστές.
 - θ) Όταν τελειώσεις, διάβασε ολόκληρο το κείμενο και φρόντισε να το βελτιώσεις όσο μπορείς.
 - ι) Άφηνε περιθώριο και άρχισε από πιο μέσα την πρώτη πρόταση της παραγράφου.



ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

(Θ.Π.) Τα ταξίδια αποτελούν μία από τις σπουδαιότερες και ωραιότερες μορφές ψυχαγωγίας του ανθρώπου. (Σ.-Α.) Με τα ταξίδια κατ' αρχάς ερχόμαστε σε επαφή με ξένους τόπους και πολιτισμούς, γνωρίζουμε τις συνήθειες, τις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής άλλων λαών, μαθαίνουμε και διδασκόμαστε απ' αυτούς. Είναι μια σπουδαία ευκαιρία να καλλιεργήσουμε το πνεύμα μας, την κρίση, τη φαντασία και την αντίληψή μας. (Π.Κ.) Γι' αυτό, λοιπόν, οι άνθρωποι πάντα ταξίδευαν και θα ταξιδεύουν, αφού γνωρίζουν καλά ότι δεν υπάρχει πιο ευχάριστος και απολαυστικός τρόπος για να μάθει, να καλλιεργηθεί και να ψυχαγωγηθεί κάποιος από το ταξίδι.

ΑΣΚΗΣΕΙΣ



- 1. Στις παρακάτω προτάσεις να βρείτε την Θεματική Πρόταση, τα Σχόλια- Λεπτομέρειες και την Πρόταση Κατακλείδα:**
 - Σίγουρα ο αδερφός μου θα γίνει μια μέρα ένας πολύ καλός γεωπόνος.
 - Κάθε φορά που του δίνεται η ευκαιρία βγαίνει μακρινούς περιπάτους σε ερημικές ακρογιαλιές.
 - Το μάθημα που αρέσει στον αδελφό μου είναι η Φυσική (ιδιαίτερα η Φυτολογία και η Ζωολογία).
 - Διαβάζει πάντοτε βιβλία για φυτά, ζώα, ορειβάτες και κατασκηνώσεις.
- 2. Να βρείτε ποια Θεματική Πρόταση αποτελείται από τα παρακάτω Σχόλια- Λεπτομέρειες:**
 - Το Κιλκίς δεν παρουσιάζει καμιά απολύτως πνευματική ή καλλιτεχνική κίνηση.
 - Είχε μια φιλαρμονική, αλλά από τότε που έφυγε ο διευθυντής της έκλεισε κι αυτή.
 - Δεν υπάρχει κολυμβητήριο, γήπεδο τένις ούτε καμιά εφηβική λέσχη.
 - α) Ο δήμαρχος του Κιλκίς αδιαφορεί για την καθαριότητα της πόλης.
 - β) Το Κιλκίς δε φαίνεται να είναι ευχάριστη πόλη για εφήβους.
 - γ) Οι κάτοικοι του Κιλκίς έχουν ξεπερασμένες ιδέες.
- 3. Να βρείτε ποια Θεματική Πρόταση συγκροτείται από τα παρακάτω Σχόλια-Λεπτομέρειες:**
 - Πέντε εργάτες πρέπει να εργάζονται μία εβδομάδα για να σκάψουν τα θεμέλια μιας οικοδομής, που ο εκσκαφέας σκάβει σε τρεις ώρες.
 - Ένας εργάτης, πατώντας ορισμένα κουμπιά, σηκώνει με το γερανό φορτίο που δεν μπορούν να σηκώσουν εκατό άτομα.
 - Με τα μηχανήματα ο άνθρωπος κατασκευάζει τεράστια φράγματα.
 - α) Η μηχανή δημιούργησε πολλά προβλήματα στον άνθρωπο.
 - β) Η μηχανή πολλαπλασίασε τη δύναμη του ανθρώπου.
 - γ) Εξαιτίας της μηχανής μολύνεται το περιβάλλον.
 - δ) Η μηχανή απάλλαξε τον άνθρωπο από το σωματικό μόχθο.
- 4. Να βρείτε τη θέση της Θεματικής Πρότασης στην παρακάτω προτάσεις:**

Προχθές οι χωριανοί είχαν πανηγύρι στις καρδιές. Έριξε μια γερή, μια καλή βροχή όλη τη νύχτα. Φέτος είναι καλή χρονιά, δόξα να' χει ο Θεός. Ο ελαιώνας είναι ένα καμάρι. Χόντρναν οι ελιές, άρχισαν κιόλας να κοκκινίζουν. Και περίμεναν ένα νερό πώς και πώς. Άνοιξαν οι ουρανοί πάνω στη ζεστή γη και

χύθηκε ένα ευλογημένο ποτάμι. Αν κρατήσει ως το τέλος ο καρπός, οι αγρότες θα ξεχρεώσουν πια φέτος.

Σ. Μυριβήλης

Η κατάσταση μέσα στην κουζίνα έδειχνε πώς η μητέρα είχε φύγει βιαστικά από το σπίτι. Στο νεροχύτη υπήρχαν σαπουνόνερα. Πιάτα, ποτήρια και μαχαιροπίρουνα ήταν πλωμένα και τοποθετημένα πρόχειρα στο μάρμαρο του νεροχύτη, αλλά όχι σκουπισμένα. Η ποδιά της μητέρας ήταν πεταμένη στην πλάτη μιας καρέκλας, αντί να κρέμεται στην ειδική κρεμάστρα. Σκεφτόμουν με απορία τι να ήταν εκείνο που έκανε τη μητέρα μου να αφήσει στη μέση τη δουλειά της και να φύγει τόσο βιαστικά από το σπίτι.

Η. Κ.



5. Να βρείτε τα βασικά μέρη της παραγράφου (Θεματική Περίοδο, Σχόλια-Λεπτομέρειες, Κατακλείδα):

Σωστά είπαν, πως το ρόδο είναι ο βασιλιάς των λουλουδιών. Γιατί ασύγκριτη είναι η μεγαλοπρέπεια και η ομορφιά του. Κοιτάζτε καλά ένα ρόδο. Γύρω στον κίτρινο σπόρο τα πέταλα έχουν μίαν ωραία διάταξη. Είναι σχεδόν στρογγυλά και το ένα ακουμπά πάνω στο άλλο και το μισοσκεπάζει. Αποτελούν κύκλους κύκλους με κέντρο το σπόρο. Τα πέταλα που είναι κοντά του είναι μικρότερα. Μα όσο απομακρύνονται από το κέντρο, τόσο μεγαλώνουν. Το βαθμιαίο αυτό μεγάλωμα δίνει στο λουλούδι το ιδιαίτερο και τόσο χαριτωμένο σχήμα του. Το ρόδο είναι λουλούδι περήφανο. Σηκώνει το κεφάλι του ψηλά, λάμπει στον ήλιο, καμαρώνει σαν να σου λέει: «Εδώ είμαι! Κοίταξέ με! Μόρισέ με! Μην τολμήσεις μόνο να με κόψεις. Τα αγκάθια μου θα με υπερασπισθούν!» Ίσως απ' αυτήν την περηφάνια ονομάστηκε βασιλιάς. Γρ. Ξενόπουλος «Οι συνθέσεις»

6. Να βρείτε τα βασικά μέρη της παραγράφου:

Το τρένο πλησιάζει στο σταθμό. Ήδη έχει αρχίσει να κόβει ταχύτητα, καθώς περνάμε από πυκνοκατοικημένες περιοχές. Τα σπίτια, οι άνθρωποι και τα αυτοκίνητα περνούν μπροστά μας σαν γρήγορη ταινία. Σιγά σιγά ξεπροβάλλει το παλιό κτίριο του σταθμού με τις μεγάλες αψίδες και το τεράστιο ρολόι. Τώρα πια διαγράφονται καθαρά οι λεπτομέρειες. Ήδη έχει μαζευτεί πολύς κόσμος στην αποβάθρα.

7. Να βρείτε την κατάλληλη Θεματική Περίοδο για την παρακάτω παράγραφο:

Πρώτα, πρώτα η σπουδαία γεωγραφική θέση της Κρήτης, που βρίσκεται κοντά σε τρεις ηπείρους και επιπλέον κοντά σε περιοχές, όπου από πολύ παλιά είχαν αναπτυχθεί σπουδαίοι πολιτισμοί (π.χ. ο αιγυπτιακός). Έπειτα, το εύφορο έδαφος, οι καλές κλιματολογικές συνθήκες του νησιού και η επικράτηση μιας μακροχρόνιας ειρήνης είναι οι βασικοί λόγοι που οδήγησαν στη μεγάλη ανάπτυξη της μινωικής Κρήτης.

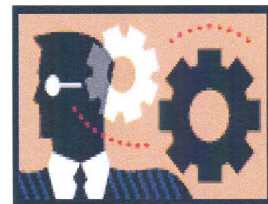
8. Να βρείτε τα Σχόλια-Λεπτομέρειες που δεν ανήκουν στη Θεματική Πρόταση:

Ο σύγχρονος αγρότης πρέπει να έχει πολλές ικανότητες:

- Πρέπει να έχει μια μέση μόρφωση.
- Να διαβάζει τα τεχνικά βιβλία που κυκλοφορούν για τη γεωργία.
- Να γνωρίζει τέλεια πρακτική αριθμητική.
- Να κρατάει αρχεία.
- Να έχει αρκετές μηχανικές γνώσεις.
- Να χρησιμοποιεί με επιδεξιότητα τα αγροτικά εργαλεία.
- Να μπορεί να επιδιορθώνει μηχανές.
- Έχει ανάγκη από την ηλεκτρική ενέργεια.
- Τα τρακτέρ του είναι πολύ χρήσιμα.
- Πρέπει να συνεργάζεται πρόθυμα με τις κοινοτικές και συνεταιριστικές οργανώσεις.

9. Να ξαναγράψετε την παρακάτω παράγραφο αναπτύσσοντάς την με περισσότερα Σχόλια-Λεπτομέρειες:

Έχω τους καλύτερους γονείς στον κόσμο. Είναι πάντοτε ευγενικοί και γενναιόδωροι. Υπάρχει όμως ένας εκνευρισμός στην οικογένειά μας λόγω της χαμηλής επίδοσής μου στο σχολείο.



10. Να αναπτύξετε την παρακάτω Θεματική Πρόταση σε παράγραφο:

Κάθε άνθρωπος πρέπει να προσέχει την υγεία του.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. Να γράψετε μία παράγραφο που θα έχει ως κατακλείδα την εξής περίοδο:

.....
.....
.....
.....

.....Είναι πραγματικά ένας αθλητής με ψυχή κι αυτό είναι σπάνιο στην εποχή μας.

12. Να βρείτε με ποιες διαρθρωτικές λέξεις ή φράσεις επιτυγχάνεται η συνοχή στην παρακάτω παράγραφο.

Ανάμεσα στα δυο παιδιά αναπτύχθηκε φιλία αληθινή. Οι λόγοι ήταν πολλοί. Πρώτα πρώτα οι οικογένειές τους χρόνια τώρα συνδέονταν φιλικά: οι πατέρες υπηρετούσαν στον ίδιο λόχο, ενώ οι μητέρες τους ήταν συμμαθήτριες από το δημοτικό σχολείο. Κατοικούσαν, ύστερα, στην ίδια γειτονιά. Φοιτούσαν ακόμη στο ίδιο σχολείο: πήγαιναν στην ίδια τάξη, μελετούσαν μαζί, είχαν κοινές αγωνίες. Κοντά σ' αυτά πρέπει να θυμηθούμε και το ωδείο, όπου μάθαιναν μουσική: ο Σοφοκλής μάθαινε βιολί και ο Περικλής φλάουτο. Τα χαίρονταν και οι δυο τους τη μουσική. Η φιλία τους δεν ήταν συμφεροντολογική. Αντίθετα μάλιστα ήταν ειλικρινής. Γι' αυτό και ολοένα βάθαινε με αποτέλεσμα να τους κάνει χαρούμενους.

13. Πώς επιτυγχάνεται η συνοχή στις παρακάτω παραγράφους;

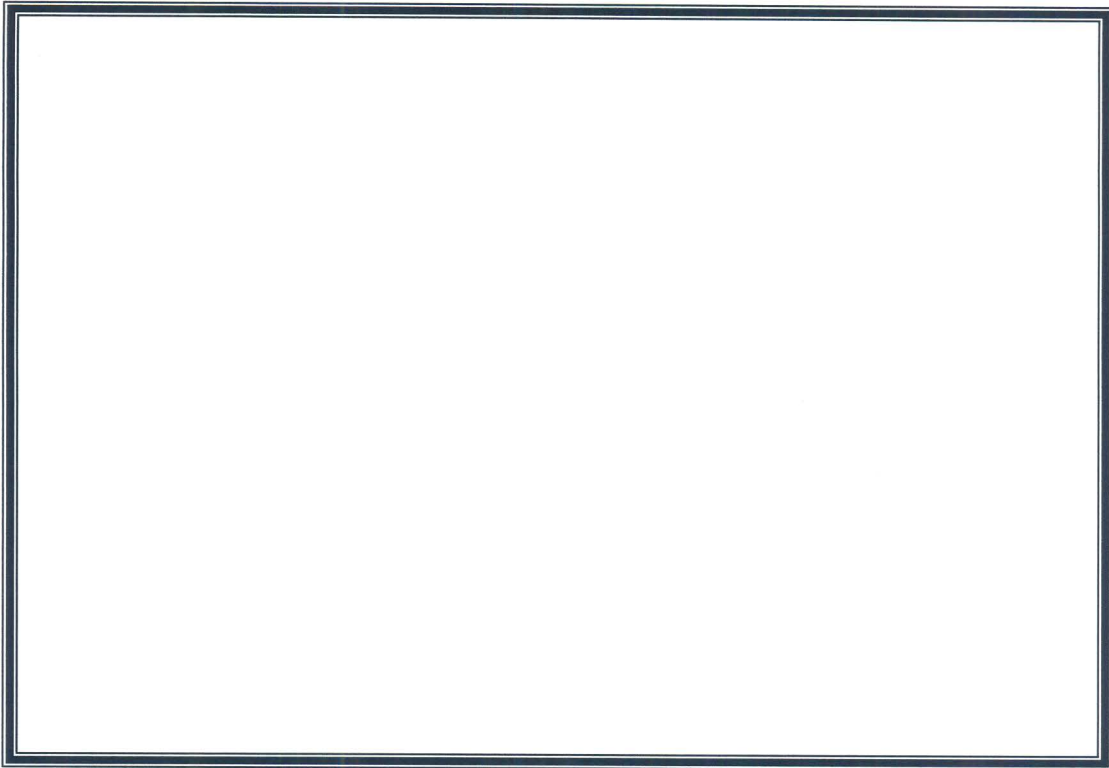
Τον καιρό εκείνο η είσοδος ενός μαθητή στο Γυμνάσιο ήταν ένα μεγάλο γεγονός στη ζωή του. Εδώ, σ' αυτό το κτίριο, όπου δεν υπήρχαν τώρα δάσκαλοι, αλλά καθηγητές αμίλητοι, άνθρωποι που απαιτούσαν σεβασμό. Στο χώρο αυτό επικρατούσε ένα βαρύ κλίμα, που γεννούσε τρόμο στους μαθητές. Εξάλλου, το πνεύμα της Παιδείας απαιτούσε να είναι αυστηρός ο καθηγητής σχεδόν βάνουσος. Όσο για το μάθημα, ήταν κάτι ανάλογο με την κρίση της Δευτέρας παρουσίας. Μόλις έμπαινε στην τάξη ο καθηγητής, απρόσιτος, όλοι παγώναμε στα θρανία...

Γ. Θ. Βαφόπουλος. Σελίδες αυτοβιογραφίας

Από την εποχή της Άννας και της Λόλας, του Μίμη και της οικογένειά τους, από την εποχή της τρυφερής νοσταλγίας των σημερινών πενηντάρηδων έχουν αλλάξει τα πάντα. Έχουν αλλάξει και οι παιδαγωγικές μέθοδοι. Ως πέρυσι, όμως, δεν άλλαζαν τα βιβλία του σχολείου. Πολλά από αυτά ήταν ίδια και अपαράλλαχτα τα τελευταία 25 χρόνια. Θα δεθούν όμως οι μαθητές με τα καινούρια βιβλία; Σίγουρα δεν υπάρχει ασφαλής απάντηση. Μένει να δοκιμαστούν στην πράξη. Να έρθουν δηλαδή οι μαθητές σε στενότερη επαφή με τα βιβλία αυτά για να διαπιστωθεί αν η νέα σχέση θα είναι εποικοδομητική.

14. Να γράψετε ένα κείμενο με θέμα «Το αγαπημένο μου μάθημα».

--



15. Να αναπτύξετε σε μια παράγραφο τη θεματική πρόταση: οι φίλοι είναι πολύτιμοι στη ζωή μας.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

16. Να γράψετε μια παράγραφο με θέμα «η διαφωνία αγοριών και κοριτσιών».

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

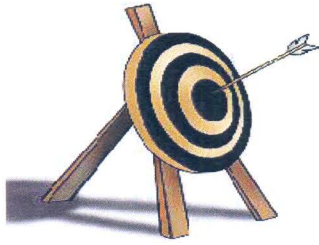
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



Παιδιά,

Ανοίγετε το αρχείο Word με τίτλο «Περιγραφή» και αφού διαβάσετε τα θεωρητικά στοιχεία στις δύο πρώτες σελίδες και το παράδειγμα να χρησιμοποιήσετε τον επεξεργαστή κειμένου:

- ✚ Στις ασκήσεις 1 έως 8 οι απαντήσεις σας να δοθούν γραπτά σε κείμενο με γραμματοσειρά Tahoma 12 και να κάνετε ορθογραφικό έλεγχο.
- ✚ Στις ασκήσεις 9, 10 να γράψετε τα δικά σας κείμενα σε Times New Roman με μέγεθος 12 και να κάνετε ορθογραφικό έλεγχο.



ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

- Περιγραφή ονομάζεται η αναπαράσταση-απεικόνιση με το λόγο ενός χώρου-τοπίου, αντικειμένου, προσώπου, κτιρίου, ζώου, έργου τέχνης, φυσικού φαινομένου, συμπεριφοράς, συναισθήματος
- Η περιγραφή διακρίνεται σε υποκειμενική (λογοτεχνία) και αντικειμενική (επιστήμη)
- Βασικό στοιχείο είναι ο χώρος
- Βασικές κατατοπιστικές πληροφορίες για αυτήν την αναπαράσταση είναι:
 - α) το είδος: τι/ποιο είναι το περιγραφικό αντικείμενο
 - β) την όψη: χαρακτηριστικά, σύσταση/σύνθεση, μορφή
 - γ) τη θέση/οπτική γωνία: γενικό πλαίσιο στο οποίο είναι τοποθετημένο
 - δ) την κατάσταση: ιδιαίτεροι παράγοντες που προσδιορίζουν την εικόνα του
- Η περιγραφή ενός χώρου αναπτύσσεται από το γενικό (γενική εικόνα) στο ειδικό (επιμέρους λεπτομέρειες) με πορεία: είδος→θέση→όψη→κατάσταση
- Βασικές πληροφορίες στην περιγραφή ενός τόπου είναι: όνομα-περιοχή, σχέσεις με τη μυθολογία και την ιστορία, χώροι-αξιοθέατα, αρχιτεκτονική, προσωπικά συναισθήματα
- Το βασικό μοντέλο ανάπτυξης της περιγραφής ενός γεγονότος είναι: πότε συνέβη το γεγονός, πού, ποιοι πρωταγωνίστησαν σε αυτό, τι το προκάλεσε, πώς εξελίχθηκε, τι σημασία-αντίκτυπο είχε και τις σκέψεις-συναισθήματα μάς προκάλεσε
- Η περιγραφική παρουσίαση καθορίζεται από το βαθμό συμμετοχής του υποκειμένου στο περιγραφόμενο γεγονός (επίπεδη, βάθους), τη θέση του αντικειμένου και τη θέση-σημείο στο οποίο βρίσκεται αυτός που παρατηρεί-περιγράφει:
 - α) σταθερό σημείο: η θέση του υποκειμένου και του αντικειμένου είναι σταθερή (στατική περιγραφή)
 - β) μετακινούμενο σημείο: η θέση του δεν είναι σταθερή (δυναμική-εξελικτική: κίνηση προς ένα τέρμα, κίνηση ευθύγραμμη και παράλληλη)
- Η γλώσσα της περιγραφής χαρακτηρίζεται από:
 - α) σαφήνεια-ακρίβεια
 - β) χρήση επιθέτων (για σταθερές ιδιότητες) τα οποία προσδίδουν ζωντάνια και παραστατικότητα
 - γ) κυριαρχία του ενεστώτα και των εξακολουθητικών ρημάτων

- δ) συχνή χρήση βοηθητικών ρημάτων (είμαι, έχω)
 ε) χρήση επιρρημάτων για ιδιότητες των περιγραφόμενων στοιχείων



ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Κανένα βουνό, απ' όσα είδα στη ζωή μου, δε μου έκανε ποτέ τόση εντύπωση όση ο Ταΰγετος. Η εικόνα του είναι άφθαστα μεγαλοπρεπής. Από την κοιλάδα της Σπάρτης όπου κάνει φιδίσιους ελιγμούς ο Ευρώτας, ο Ταΰγετος σηκώνεται ανεμπόδιστος, ίσιος, ωραίος και δυνατός, δημιουργώντας μια βαθιά συγκίνηση.

Κ. Ουράνης «Ταξίδια»

ΑΣΚΗΣΕΙΣ

1. Να προσδιορίσετε τον τύπο του κειμένου (περιγραφικό, αφηγηματικό ή αποδεικτικό):

α) Η Καλαμάτα είναι μια όμορφη παραθαλάσσια πόλη, στη νότια Πελοπόννησο. Έχει το πρόσωπο στραμμένο στο ανοιχτό Αιγαίο, με το εμπορικό λιμάνι στη δυτική πλευρά της εκτεταμένης παραλίας και ελκυστικές εγκαταστάσεις κοινωνικής ζωής σε όλο το μήκος της.

β) Καμιά εξουσία δεν έχει αιώνια ισχύ. Όλες οι μεγάλες αυτοκρατορίες στην ιστορία ήρθε η ώρα που γκρεμίστηκαν σαν χάρτινοι πύργοι. Ας σκεφτούμε τη Ρωσία, το Βυζάντιο, τους Οθωμανούς.

γ) Χτες το απόγευμα, ενώ περπατούσα προς το σπίτι, έπεσε το μάτι μου σε κάτι που ξεχώριζε στην άκρη του πεζοδρομίου. Πλησίασα και είδα πως ήταν ένα πορτοφόλι. Το άνοιξα. Είχε αρκετά χρήματα. Δε βρήκα κάτι που θα με βοηθούσε να επικοινωνήσω με τον κάτοχό του και έτσι πήγα και το παρέδωσα στην αστυνομία.

2. Να βρείτε αν είναι περιγραφή προσώπου, αντικειμένου ή τόπου:

Ήταν ένας μάλλον ψηλός στ' ανάστημα γέροντας με δίκωχο λεβέντικα στραβό στο ψαρό κεφάλι, πρόσωπο χαρακωμένο από τα χρόνια και τις κακουχίες, μάτι ζωηρό και ριχτό μουστάκι. Οι κινήσεις του, το βάδισμά του πρόδιναν μια ζωντάνια ασυνήθιστη στην ηλικία αυτή. Βροντούσε περπατώντας την αχώριστη μαγκούρα του, με νταηλίκι πεισματερό.

Α. Τερζάκης «Ο γεροταγματάρχης»

.....



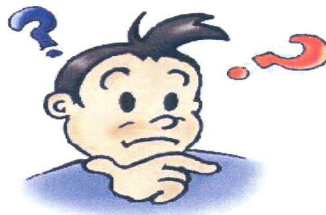
3. Τι περιγράφει ο συγγραφέας του παρακάτω κειμένου;

Το πλάτος της κοιλάδας των Τεμπών ποικίλλει από τριάντα μέχρι πενήντα μέτρα. Η λέξη χαράδρα θα ήταν ακριβέστερη. Από το ένα μέρος είναι τα τοιχώματα του Ολύμπου: άγρια, κάθετα, πετρώδη. Από το άλλο τα τοιχώματα της Όσσας. Ανάμεσά τους ο Πηνειός. Ο δρόμος που διασχίζει τα Τέμπη είναι στο πλευρό της Όσσας, γιατί ο Όλυμπος πέφτει εντελώς κάθετος, μόλις αφήνοντας λίγη θέση στη σιδηροδρομική γραμμή.

Κ. Ουράνης «Τα δροσερά και βαθύσκια Τέμπη»

4. Τα Σχόλια-Λεπτομέρειες που ακολουθούν αναφέρονται σε δύο στοιχεία-παραγράφους που έχουν σχέση με το θέμα: «Ένα παλιό αντικείμενο στο σπίτι μας». Να βρείτε με ποιο στοιχείο-παραγράφο σχετίζονται: α) πώς είναι ή β) τι έχω ακούσει γι' αυτό

- Το είχε φέρει ο παππούς μου από τη Γερμανία, όπου δούλευε μετανάστης.
- Είναι ένα πικ απ από ξύλο καρυδιάς.
- Στο επάνω μέρος έχει ένα καπάκι που ανοίγει. Εκεί βρίσκεται ο βραχίονας με τη βελόνα και το δίσκο.
- Όταν έφερε για πρώτη φορά όλοι το κοιτούσαν με καμάρι και θαυμασμό.
- Στο κάτω μέρος είναι γραμμένοι όλοι οι ραδιοφωνικοί σταθμοί.
- Ο παππούς μου χαιρόταν να ανοίγει στο τέρμα την ένταση και να απολαμβάνει τα τραγούδια.



5. Μόλις άρχισε να θαμποχαράζει στο Άγιον Όρος ξεκινήσαμε από τον οίκο των Δανιηλαίων και πήραμε προσεκτικά τον κατήφορο των Καρουλιών. Ωστόσο κατεβούμε, ξημέρωσε ολότελα. Περιμέναμε αρκετή ώρα το πλοiάριο στην προβλήτα. Τέλος ήρθε και μας παρέλαβε. Πέρασαμε τις απόκρημνες άκρες του Άθω και ακολουθήσαμε γιαλό γιαλό τη νοτιοδυτική του ακτή. Είδαμε απέξω το αμφιθεατρικό χωριό της σκήτης της Αγίας Άννας, ύστερα τη Νέα Σκήτη και τραβήξαμε για τη μονή Διονυσίου.

Γ. Θεοτοκάς «Το Άγιος Όρος»

Πώς γίνεται η κίνηση στο κείμενο αυτό και με ποιο άξονα;

.....
.....
6. Από την Πάτρα στο Μεσολόγγι

Στο ανοιξιάτικο πρωινό ο κόλπος των Πατρών μοιάζει με μεγάλη γαλάζια λίμνη. Η επιφάνεια των νερών, που έχουν ένα απαλό γαλάζιο χρώμα, γυαλίζει σαν κρύσταλλο. Όπου πέφτει ο πρωινός ήλιος, παιχνιδίζουν αναρίθμητοι χρυσοί λαμπυρισμοί. Μερικά άσπρα πανιά είναι ακίνητα στον υδάτινο ορίζοντα. Αντίκρυ μου ένας τεράστιος κώνος μου θυμίζει το Γιβραλτάρ. Είναι το τραχύ βουνό της Βαράσοβας. Εκεί είχε βάλει πλώρη το μικρό πλοίο που μας πηγαίνει στο Μεσολόγγι.

Μετά από μιας ώρας ταξίδι φτάνουμε από την Πάτρα στο Κρυονέρι. Αυτό το όνομα με είχε κάνει να περιμένω πως θα' βλεπα ένας μέρος κατάφυτο, ειδυλλιακό και πρόσχαρο. Κι ήταν εντελώς το αντίθετο: μια γυμνή ακτή, πνιγμένη από τη γιγάντια, πετρώδη και απότομη μάζα της Βαράσοβας. Οι άνεμοι στο μέρος αυτό είναι συχνοί και δυνατοί κι έτσι η αποβίβαση είναι πολλές φορές επικίνδυνη.

Ένα μικρό τρένο κυλάει με τρανταγμούς μέσα σε ένα τοπίο, που έχει για μοναδική βλάστηση κάτι σπάνια χαμόδεντρα και τα σπάρτα των ελών που ασημίζουν στον ήλιο. Έπειτα φαίνεται ο Φείδαρης: μια μεγάλη κοίτη από άσπρα χαλίκια, όπου έρπουν μερικές λωρίδες γαλαζοπράσινων νερών. Κι ύστερα, τίποτ' άλλο από μια απέραντη έκταση από άβαθο νερό, θολό κι ακίνητο, που σου γεμίζει την ψυχή με μελαγχολία, μα και με γοητεία μαζί. Είναι η λιμνοθάλασσα του Μεσολογγίου.

Κ. Ουράνης «Ταξίδια στην Ελλάδα»

Στο παραπάνω κείμενο ο συγγραφέας περιγράφει ένα τοπίο. Να βρείτε

- α) Ποιες εικόνες συνθέτουν το τοπίο που περιγράφει ο συγγραφέας;
- β) Ποια είναι η γενική εικόνα του χώρου; Μπορείς να επισημάνεις τις λεπτομέρειές της – την αναλυτικότερη παρουσίαση του τοπίου;
- γ) Ποια είναι η πορεία της περιγραφής; Έχει σχέση με την κίνηση του πλοίου;

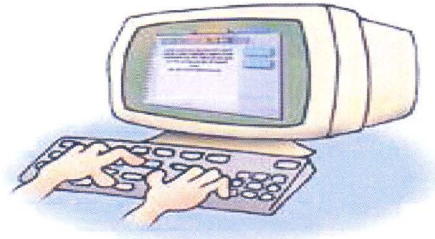
.....
.....
.....
.....
.....

7. Τούτο δω το σιδηροδρομάκι που πηγαίνει από το Βόλο στις Μηλιές είναι ένα μικρό συμπαθητικό κατόρθωμα. Βέβαια, καλύπτει εξήντα χιλιόμετρα μέσα σε δυο ώρες. Μα σε αποζημιώνει με το παραπάνω και σου δίνει εύκολα να καταλάβεις πως δεν έκαμες καθόλου άσχημα να χάσεις μαζί του τον καιρό του. Από το Βόλο ίσαμε την Αγριά, κινείται στη γραμμούλα του άκρη άκρη στη θάλασσα. Από κει και πέρα ξεμακραίνει και σιγά σιγά βυθίζεται στις πλαγιές του Πηλίου. Περνάει από γεφυρίτσες, από τουνελάκια, από φράχτες που στενάζουν από φορτωμένες μηλιές, κυδωνιές, ροδακινιές και από μαλακές ασημοπράσινες ελιές. Τα δέντρα αυτά βασιλεύουν και στους τόπους τούτους.
Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος «Ελληνικοί Ορίζοντες»

Να βρείτε: α) Από πού ξεκινάει το τρενάκι και ποιος είναι ο τελικός προορισμός του; Ποιες είναι οι δυο κυριότερες διαδρομές του;

β) Ποια είναι τα σημαντικότερα πράγματα που είδε ο παρατηρητής και με ποια σειρά τα περιγράφει;

.....
.....
.....
.....



8. Αφού διαβάσετε το παρακάτω κείμενο να απαντήσετε στις ερωτήσεις:

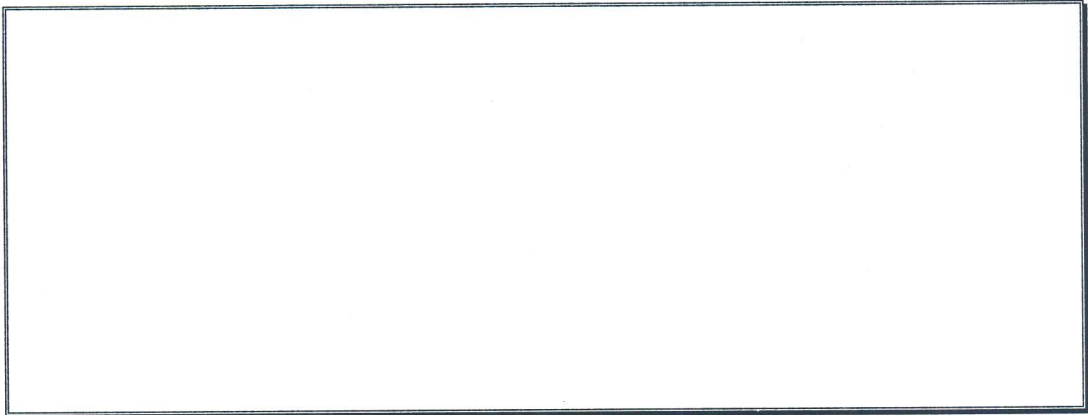
- α) Σε ποιο χρόνο βρίσκονται τα ρήματα του κειμένου;
- β) Ο συγγραφέας μένει ακίνητος ή κινείται καθώς περιγράφει το τοπίο;
- γ) Να εντοπίσετε στο κείμενο τα σημεία της πορείας που ακολουθεί ο συγγραφέας.

Ο μεγάλος καταρράκτης στις Ρονιές απέχει από το Νυδρί κάπου δυο χιλιόμετρα και κάτι. Διάφορες πινακίδες καθοδηγούν τον οδοιπόρο ανάμεσα σε καταπράσινους κήπους με οπωροφόρα δέντρα, μέχρι το δρόμο που ανηφορίζει έχοντας δεξιά το ρέμα με τα πλατάνια. Ο ήχος του νερού και το κελάηδημα του αηδονιού, προειδοποιούν ότι ο τελικός προορισμός είναι κάπου κοντά. Μετά την καντίνα με τα τραπεζάκια απλωμένα κάτω από τη σκιά, αρχίζει ένα πανέμορφο μονοπάτι προστατευμένο με ξύλινο κυγκλίδωμα, το οποίο οδηγεί μέσα στο σκιερό φαράγγι. Ο επισκέπτης πρέπει να ισοροπήσει πάνω στις γλιστερές πέτρες για να φτάσει στο βάθος του φαραγγιού, όπου το παγωμένο νερό πέφτει από είκοσι σχεδόν μέτρα μέσα σε μια υπέροχη φυσική πισίνα. Αφετηρία γι' αυτή την εξόρμηση μπορεί να είναι οποιοδήποτε σημείο της Λευκάδας.

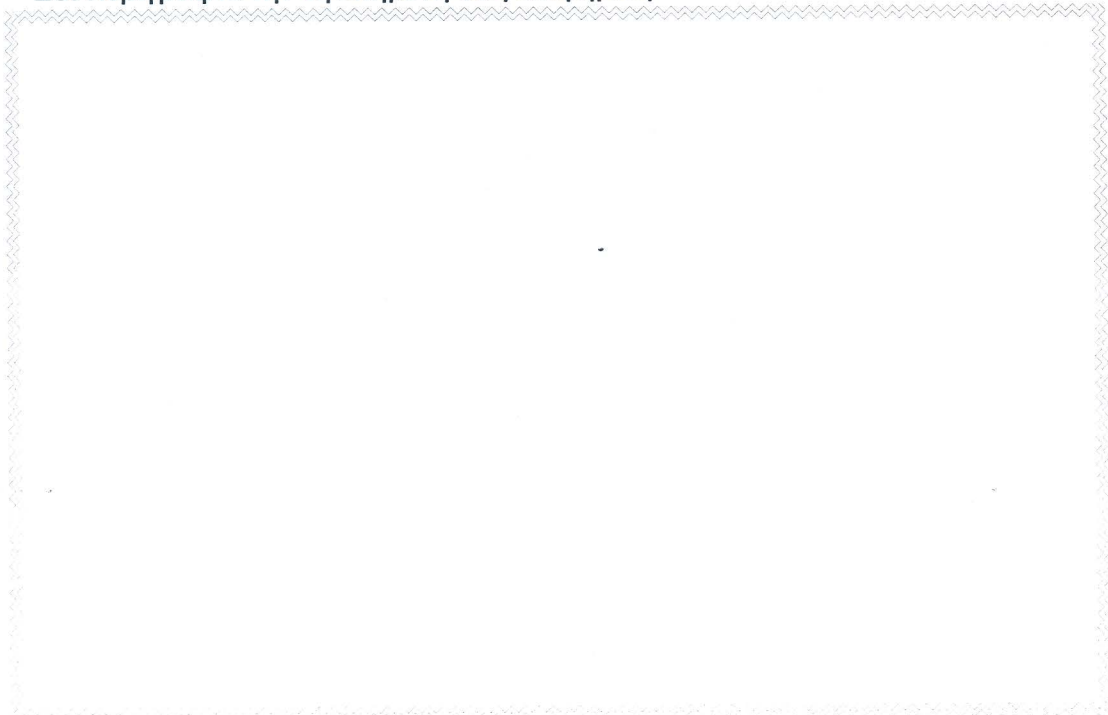
N. Μαστορόπουλος «Καταρράκτες δροσιάς»

.....
.....
.....
.....
.....
.....

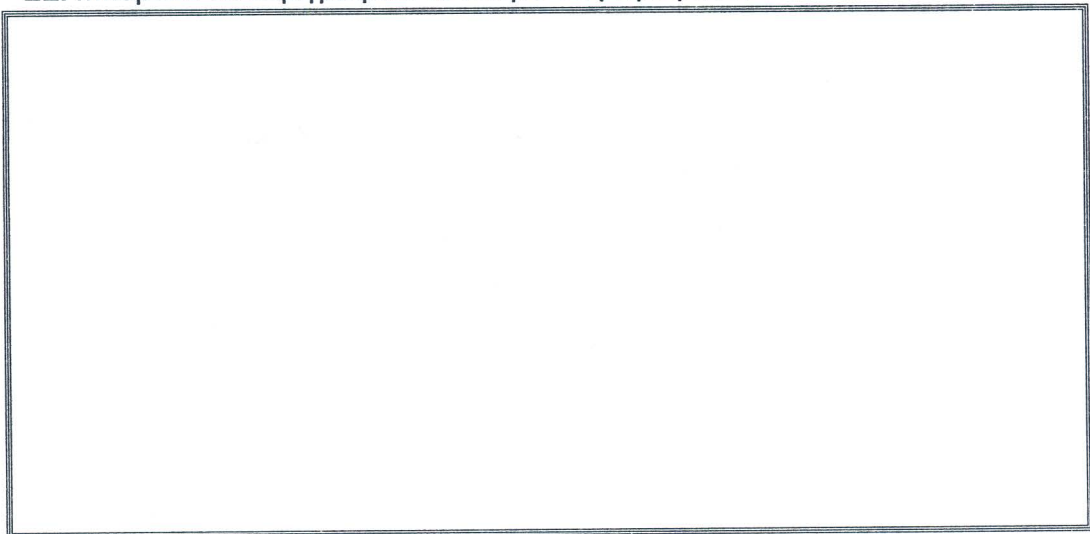
9. Να περιγράψετε το αγαπημένο σας βιβλίο:



10. Περιγράψτε την αγαπημένη σας διαφήμιση



11. Μπορείτε να περιγράψετε το κινητό σας τηλέφωνο;



Blank rectangular box for drawing or writing.

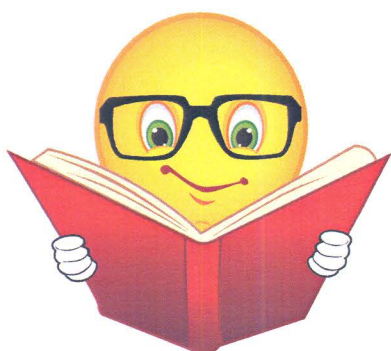
12. Να περιγράψετε τους πρωταγωνιστές της αγαπημένης σας ταινίας.

Large blank rectangular box for describing the main characters of the favorite movie.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



Παιδιά

Ανοίγετε το αρχείο Word με τίτλο «Αφήγηση» και αφού διαβάσετε τα θεωρητικά στοιχεία στις δύο πρώτες σελίδες και το παράδειγμα να χρησιμοποιήσετε τον επεξεργαστή κειμένου:

- Στην πρώτη άσκηση να χρησιμοποιήσετε το πλήκτρο Enter (για χωρισμό του κειμένου σε παραγράφους) και να δώσετε την απάντηση του δεύτερου ερωτήματος σε γραμματοσειρά Verdana 11 και να κάνετε ορθογραφικό έλεγχο.
- Στη δεύτερη άσκηση να χρησιμοποιήσετε το εργαλείο αποκοπής (cut), ώστε να τοποθετηθούν τα Σχόλια-Λεπτομέρειες σε σωστή σειρά.
- Στις ασκήσεις 3(α), 4 και 5 οι απαντήσεις σας να δοθούν γραπτά σε κείμενο με γραμματοσειρά Tahoma 12 και να κάνετε ορθογραφικό έλεγχο.
- Στην άσκηση 3β να χρησιμοποιήσετε το εργαλείο χρώματος υπογράμμισης (σκούρο μπλε για τη Θεματική Πρόταση, σκούρο πράσινο για τα Σχόλια-Λεπτομέρειες και σκούρο κόκκινο για την Κατακλείδα).

- Στις ασκήσεις 6 και 7(α) να χρησιμοποιήσεις το εργαλείο της υπογράμμισης για τα χρονικά σημεία εξέλιξης της αφήγησης.
- Στις ασκήσεις 7(β), 8 και 9 οι απαντήσεις σας να δοθούν σε όποια γραμματσοσειρά και σε όποιο μέγεθος θέλετε.

ΑΦΗΓΗΣΗ

- Αφήγηση ονομάζεται η παρουσίαση ενός γεγονότος ή περισσοτέρων από ένα γεγονότων με ορισμένη σειρά
- Το στοιχείο που κυριαρχεί είναι ο χρόνος
- Τα εξιστορούμενα γεγονότα παρουσιάζονται με χρονική ακολουθία και σχέση αιτιολογική
- Τα γεγονότα μπορεί να είναι:
 - α) φανταστικά: τα έχει πλάσει η φαντασία του αφηγητή ή ο μύθος (μυθοπλαστική αφήγηση, στη λογοτεχνία: έμμετρο-ποιητικό ή πεζό)
 - β) πραγματικά: συμβάντα της πραγματικής ζωής είτε στο παρελθόν (ιστορική αφήγηση, ιστορία) είτε στο παρόν (ρεαλιστική αφήγηση)
- Η αφήγηση έχει δυναμικό χαρακτήρα: δείχνει τα γεγονότα να εξελίσσονται μέσα στο χρόνο (δείχνει ότι κάτι γίνεται)
- Ο αφηγηματικός λόγος οργανώνεται με βάση το ρήμα (ενέργεια-χρόνος)
- Τα βασικά στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου είναι:
 - α) ο χώρος (ο τόπος όπου διεξάγονται τα περιστατικά)
 - β) ο χρόνος (πότε λαμβάνουν χώρα τα γεγονότα)
 - γ) τα πρόσωπα (αυτοί που παίρνουν μέρος στα γεγονότα, οι ήρωες)
 - δ) η εξέλιξη (έναρξη, κλιμάκωση, κατάληξη/λύση της ιστορίας)
 - ε) τα νοήματα (ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα των ηρώων και του αφηγητή)
- Η οπτική γωνία (σχέση του αφηγητή με τα γεγονότα ή θέση που έχει ο ίδιος στην ιστορία που αφηγείται) διακρίνεται:
 - α) σε πρωτοπρόσωπη (ο αφηγητής είναι ένα από τα πρόσωπα της ιστορίας) ή τριτοπρόσωπη (ο αφηγητής δε συμμετέχει στα γεγονότα) αφήγηση και
 - β) σε αντικειμενική ή υποκειμενική αφήγηση
- Από την άποψη του αφηγηματικού χρόνου η αφήγηση μπορεί να είναι: γραμμική (ευθύγραμμη παρουσίαση των γεγονότων, όπως ακριβώς συνέβησαν χρονολογικά), αναδρομική (έναρξη της αφήγησης από κάποιο σημείο και αργότερα επιστροφή στο παρελθόν-αρχικό γεγονός), διακεκομμένη (διακοπή της ροής των γεγονότων και παράθεση μιας άλλης ιστορίας) και παράλληλη (παρουσίαση της εξέλιξης δύο ιστοριών)

- Κύριος χρόνος είναι ο αόριστος, αλλά και ο παρατατικός
- Χρήση πολλών συνδετικών λέξεων (επιρρήματα και σύνδεσμοι)

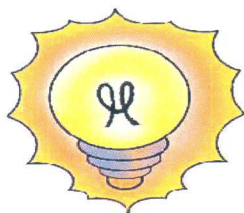


ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Η μάνα του έλεγε στον κάβουρα να μην περπατά λοζά ούτε να τρίβεις τα πλευρά του σε υγρές πέτρες. Και τότε αυτός της λέει: «Μάνα, εσύ που με συμβουλεύεις, περπάτα ίσια και βλέποντάς σε θα σε μιμηθώ». Όποιος, δηλαδή, θέλει να κάνει παρατηρήσεις στους άλλους πρέπει να είναι πρώτα αυτός σωστός και έπειτα να κάνει το δάσκαλο.

Αισώπου μύθοι

ΑΣΚΗΣΕΙΣ



1. Στο παρακάτω κείμενο, που είναι ένας από τους μύθους του Αισώπου, πρωταγωνιστεί ένας αϊτός και μια αλεπού.

- Να το χωρίσετε σε παραγράφους και να δώσετε από έναν πλαγιότιτλο σε κάθε παράγραφο.
- Να βρείτε τη δομή του: α) πληροφορίες για τους ήρωες, το χρόνο, και την κατάσταση από την οποία, ξεκινά η αφήγηση, β) εξέλιξη της αφήγησης και έκβασή της, γ) ποιος αφηγείται και σε ποιο πρόσωπο; και δ) λύση-κρίση του αφηγητή για το νόημα της ιστορίας.

Ένας αϊτός και μια αλεπού έγιναν φίλοι κι αποφάσισαν να κατοικούν κοντά ο ένας με τον άλλον, πιστεύοντας πως έτσι θα στεριώσει η φιλία τους. Εκείνος, λοιπόν, ανέβηκε σε ένα τετράψηλο δέντρο κι εκεί έβαλε τα πουλιά του κι η άλλη μπήκε και γέννησε τα μικρά της στα χαμόκλαδα που ήταν από κάτω. Μια μέρα, όμως, που η αλεπού βγήκε για βοσκή, ο αϊτός, μη βρίσκοντας τροφή, πέταξε κάτω στα χαμόκλαδα, άρπαξε τ' αλεπουδάκια και τα ξεκοκάλισε αυτός και τα μωρά του. Όταν γύρισε η αλεπού και κατάλαβε τι είχε γίνει, δε λυπήθηκε τόσο για το θάνατο των μικρών της όσο για την αδυναμία της να εκδικηθεί. Αυτή πεζή δεν

μπορούσε να κυνηγήσει το πετούμενο. Έτσι στάθηκε από μακριά και καταριόταν τον εχθρό της: το μόνο που μένει στους ανήμπορους και τους αδύνατους. Κι ήρθαν έτσι τα πράγματα, που ο αϊτός δεν άργησε να πληρώσει την ασέβεια που έδειξε στη φίλια. Βλέποντας κάτι ανθρώπους που θυσίαζαν στα χωράφια μια κατσίκα, χύμηξε κάτω, άρπαξε από το βωμό ένα φλογισμένο κομμάτι και το ανέβασε ψηλά. Σαν το 'φερε στη φωλιά του, φύσηξε δυνατός αέρας κι από ένα λιανό ξερό κλαδάκι άναψε φλόγα δυνατή. Έτσι τ' αϊτόπουλα κάηκαν, γιατί δεν μπορούσαν να πετάξουν κι έπεσαν στη γη. Η αλεπού έτρεξε αμέσως και τα 'φαγε όλα μπροστά στα μάτια του αϊτού. Ο μύθος δείχνει πως όσοι πατούν τη φίλια, ακόμα κι αν ξεφύγουν την εκδίκηση εκείνων που αδίκησαν, επειδή αυτοί είναι αδύνατοι, την τιμωρία από θεό μια φορά δεν τη γλιτώνουν.

.....
.....
.....
.....
.....
.....



2. Να κατατάξετε τα Σχόλια-Λεπτομέρειες της αφηγηματικής παραγράφου κατά χρονολογική σειρά:

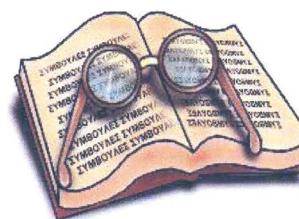
- Ανεβαίναμε προς τα βορειοδυτικά αφήνοντας πίσω μας την αγριεμένη θάλασσα.
- Το ξενοδοχείο ήταν ένα μεγάλο συγκρότημα.
- Όσο ανηφορίζαμε τόσο πλήθαιναν οι στροφές.
- Με φωτισμένο ακόμα ορίζοντα φτάσαμε στο ξενοδοχείο.
- Πλησιάσαμε στο πανέμορφο δάσος κι ακούγαμε ρυάκια να κυλούν.
- Την είσοδο του ξενοδοχείου διακοσμούσαν κειμήλια και παλιό χαρτες της περιοχής.
- Ο κατήφορος ήταν εύκολος. Γυρίσαμε στο ξενοδοχείο, απ' όπου θα παίρναμε το δρόμο της επιστροφής.
- Το άλλο πρωί ξεκινήσαμε για να κατακτήσουμε την κορφή του μικρού βουνού, που ήταν λίγη ώρα πάνω από το ξενοδοχείο.
- Επάνω στην κορφή ξαποστάσαμε με βαθιές ανάσες και θαυμάζαμε το τοπίο. Σε λίγο ξεκινήσαμε για το ξενοδοχείο.

3. Στο παρακάτω κείμενο να βρείτε: α) τα βασικά σημεία της αφήγησης και β) τη δομή της παραγράφου:

Τις πρώτες πρωινές ώρες ξέσπασε πυρκαγιά σε βιοτεχνία γυναικείων ενδυμάτων στην περιοχή του Ασπροπύργου. Αμέσως οι έντρομοι περίοικοι ειδοποίησαν την Πυροσβεστική Υπηρεσία και σε λίγα λεπτά κατέφθασαν τέσσερα πυροσβεστικά οχήματα που ρίχτηκαν χωρίς

καθυστέρηση στο έργο της κατάσβεσης. Η μάχη με την πύρινη απειλή κράτησε αρκετή ώρα, γιατί στην εγκατάσταση υπήρχαν πολλά εύφλεκτα υλικά, που συντηρούσαν τη φωτιά και δυσχέραιναν τις προσπάθειες των πυροσβεστών. Τελικά η φωτιά τέθηκε υπό έλεγχο και δεν αντιμετώπισαν πρόβλημα τα γειτονικά κτίρια. Οι κάτοικοι πάντως έζησαν ώρες αγωνίας. Ανάμεσα στους φοβισμένους και θυμωμένους γείτονες ξεχώριζε η παρουσία του ιδιοκτήτη της βιοτεχνίας που παρακολουθούσε συντετριμμένος την καταστροφή της επιχείρησής του. Τα αίτια της πυρκαγιάς δεν έχουν ακόμα διαπιστωθεί και τις σχετικές έρευνες διεξάγουν οι αρμόδιες αστυνομικές αρχές.

.....
.....
.....
.....
.....
.....



4. Αφήνοντας πίσω μας τις ακτές της Χίου, ξαναβρεθήκαμε πάνω από το Αιγαίο, το οποίο στο σημείο αυτό ήταν ονειρεμένο. Πάνω από την αρυτίδωτη επιφάνειά του σχηματίζονταν γυαλιστερές πλάκες, σαν να είχε χυθεί λάδι πάνω στα νερά. Ένα βαπόρι, το μόνο που συναντήσαμε σε όλο μας το ταξίδι, αυλάκωνε τη γαλήνια θάλασσα. Βλέπαμε τώρα να ανεβαίνει από το βάθος του ορίζοντα η Μυτιλήνη με τα κοκκινωπά βουνά της. Το υδροπλάνο φαινότανε σαν να ήθελε να παρακάμψει τις άκρες του νησιού, αλλάζοντας όμως απότομα απόφαση διευθύνθηκε με μια μικρή στροφή προς την ξηρά.

Κ. Ουράνης «Δυο ώρες πάνω από το Αιγαίο»

Ποια είναι η οπτική γωνία του συγγραφέα στο παραπάνω κείμενο;

.....
.....

5. Από παιδί είχε μανία με τα τρένα. Μεγάλη μανία. Το έσκαιγε από το σχολείο, με τα βιβλία παραμάσχαλα, και πού τον έχανε, πού τον έβρισκες, στο σταθμό. Τρύπωνε σε μια γωνιά κι εκεί καθότανε ώρες ολόκληρες και κοίταζε τα τρένα που ολοένα ερχόντουσαν και ολοένα φεύγανε. Συχνάζοντας στο σταθμό, είχε μάθει από μικρός όλες τις μανούβρες που γίνονταν εκεί. Το είχε, λοιπόν, μεράκι να γίνει σταθμάρχης. Και τίποτα, μα τίποτα δεν μπόρεσε να τον κάνει ν' αλλάξει γνώμη.

Α. Σαμαράκης «Ζητείται ελπίς – Σήμα κινδύνου»

Ο αφηγητής συμμετέχει ή όχι στην αφήγηση του παραπάνω κειμένου; Να αιτιολογήσεις την απάντησή σου.

6. Για την οικογένεια Κουρουλιάν, η τεχνογνωσία παρασκευής του παστοურμά και του σουτζουκιού είναι οικογενειακή υπόθεση που μεταβιβάζεται από πατέρα σε γιο. Ο παππούς Μιράν, όταν ζούσε στην Καισάρεια της Καππαδοκίας, έφτιαχνε ο ίδιος παστοურμά και σουτζούκι. Το 1922, λόγω της Μικρασιατικής Καταστροφής, η οικογένειά του βρέθηκε αναγκαστικά στην Αθήνα, όπου όλα έπρεπε να ξεκινήσουν από την αρχή. Τον πρώτο καιρό, ο παππούς παρασκεύαζε τα αλλαντικά στο σπίτι και τα απολάμβαναν κάποιοι μερακλήδες φίλοι του. Σύντομα όμως έφτιαξε μια μικρή μονάδα παραγωγής και το πρώτο μαγαζί άνοιξε στην Ευριπίδου, ακριβώς δίπλα σε αυτό που στεγάζεται η επιχείρηση σήμερα. Το 1950 ο παππούς άνοιξε ένα πρότυπο εργοστάσιο παραγωγής και έτσι ξεκίνησε η διανομή προϊόντων και στην υπόλοιπη Ελλάδα. Δέκα χρόνια αργότερα ανέλαβε το εργοστάσιο και το πρατήριο ο γιος του, ενώ το 1983 επεκτάθηκε το εργοστάσιο με τη δημιουργία νέας μονάδας, σε μια έκταση 1300 τ.μ. Το 1994 η επιχείρηση πέρασε στα χέρια της τρίτης γενιάς, τα εγγόνια, και η επιχείρηση σήμερα είναι η μεγαλύτερη στο είδος της σε όλη την Ευρώπη.

Να επισημάνετε τα σημεία που φανερώνουν τη χρονική εξέλιξη της αφήγησης.



7. Στο τραπέζι ο πατέρας μου είπε ότι αύριο ξεκινάει δουλειά. Σε ένα μηχανουργείο, στον Πειραιά. Τα λεφτά δεν είναι καλά. Τον πληρώνουν λέει κάτω από το βασικό. Αλλά τι να κάνει; Δε γίνεται αλλιώς. Δεν μπορεί να περιμένει άλλο για μια καλύτερη δουλειά. Αν όμως κάνουμε οικονομίες και μ' αυτά τα λεφτά που θα παίρνει μπορεί σε έξι μήνες, σε ένα χρόνο το πολύ να μαζέψουμε εκατό χιλιάδες. Τόσα του χρειάζονται για να γυρίσουμε στη Σύμη και να ανοίξει ένα μηχανουργείο. Έξι μήνες θα στριμωχτούμε και μετά ποιος μας πιάνει! Ευγενία Φακίνου «Αστραδενή»

α) Να επισημάνετε τα σημεία που φανερώνουν τη χρονική εξέλιξη της αφήγησης.

β) Ποιος είναι ο αφηγητής του κειμένου και σε ποιο πρόσωπο γίνεται η αφήγηση;

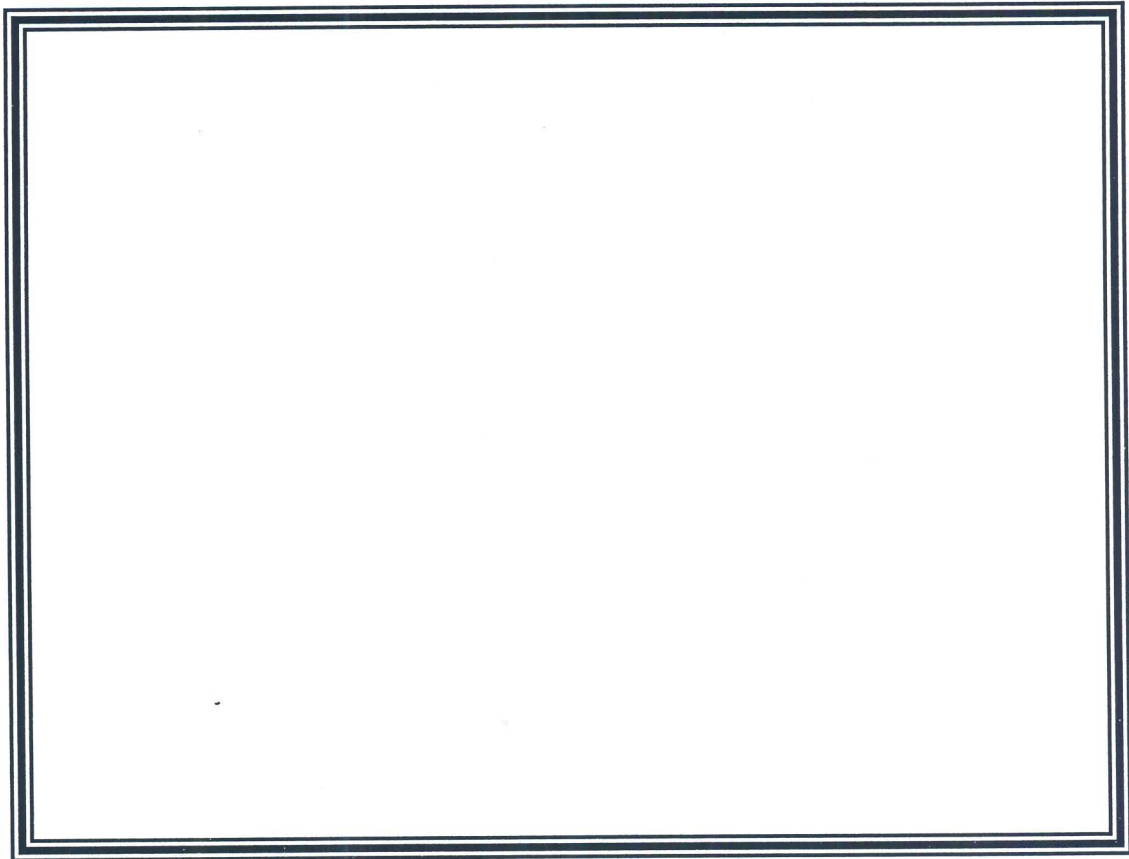
.....
.....
.....
8. Ποια χρονική στιγμή αρχίζει ο Οδυσσέας την αφήγηση των περιπετειών του στην Οδύσσεια του Ομήρου;

.....
.....
.....
9. Στη ραψωδία ρ της Οδύσσειας, στ. 331-376 να βρείτε τα βασικά σημεία της αφήγησης και να γράψετε την περίληψη του κειμένου.

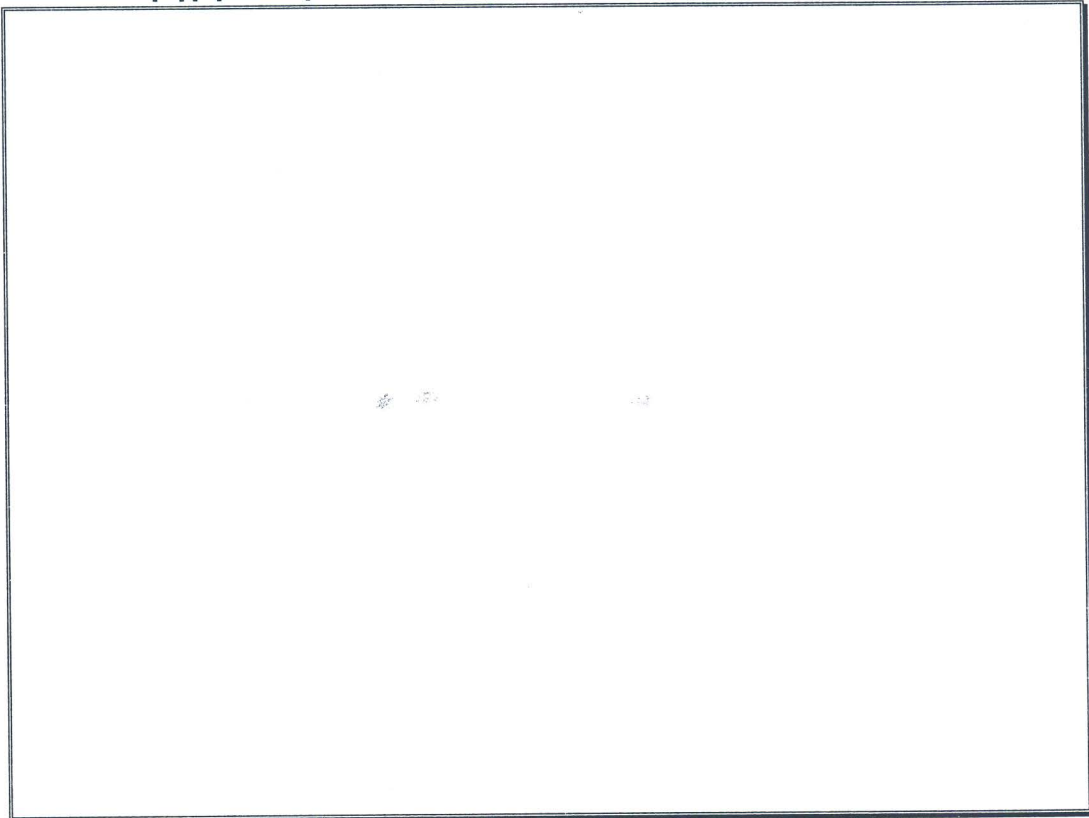
.....
.....
.....
.....



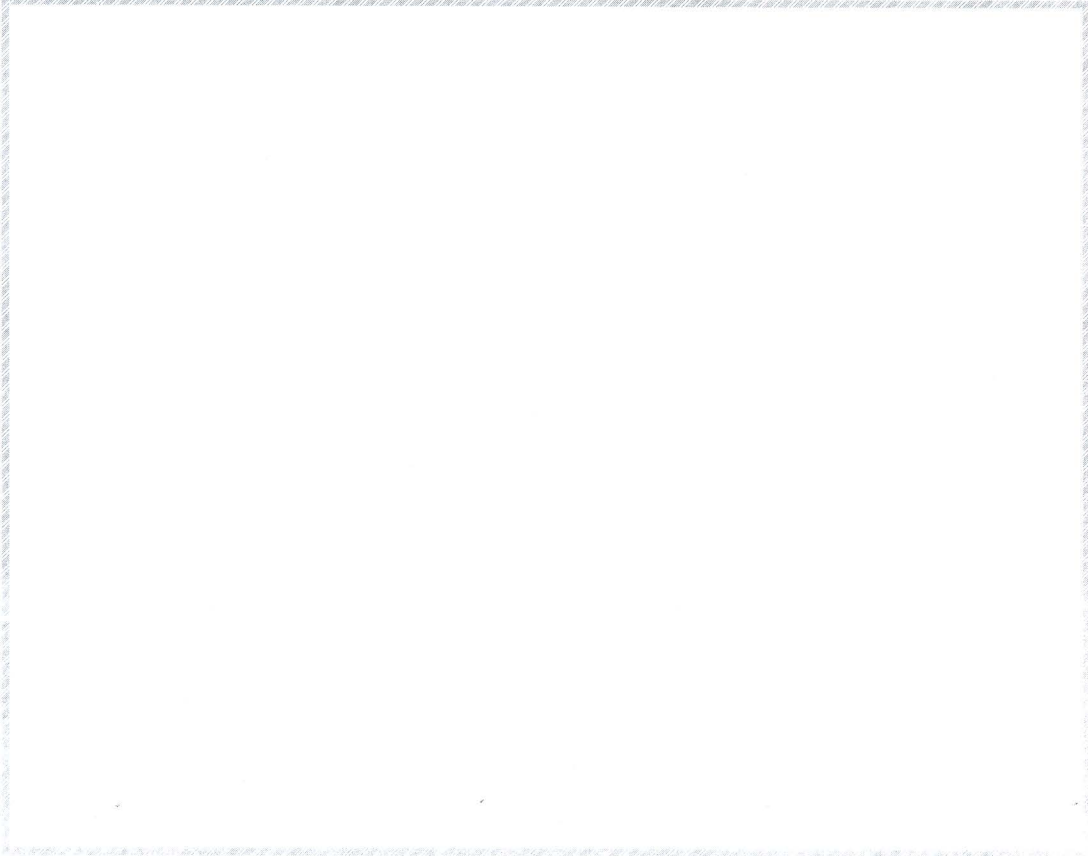
10. Να γράψετε ένα αφηγηματικό κείμενο με θέμα «Πρώτη φορά στο τσίρκο».



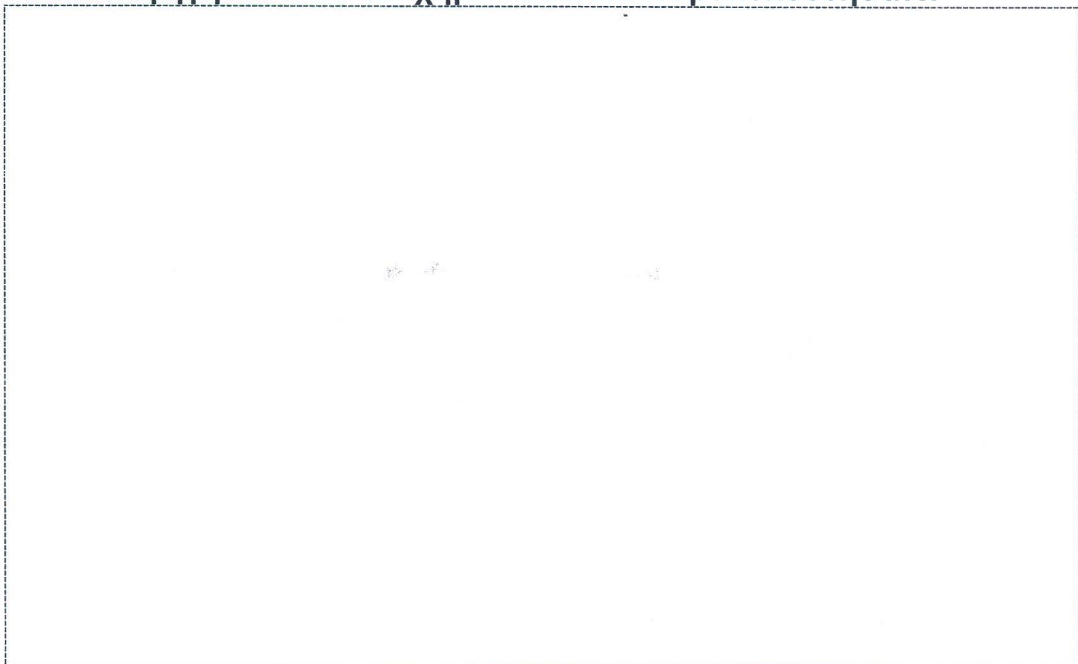
11. Να αφηγηθείτε μια θεατρική παράσταση που παρακολουθήσατε.



12. Να γράψετε ένα αφηγηματικό κείμενο με θέμα «Ένα περιστατικό σε μια εκδρομή».



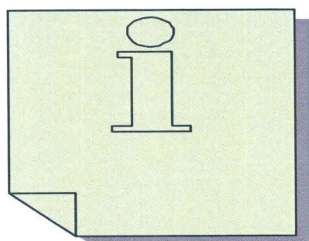
13. Να αφηγηθείτε ένα ατύχημα το οποίο παρακολουθήσατε.



14. Να αφηγηθείτε ένα ατύχημα στο οποίο συμμετείχατε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



Παιδιά,

Ανοίγετε το αρχείο word με τίτλο «Επιχειρηματολογία» και αφού διαβάσετε τα θεωρητικά στοιχεία στις δύο πρώτες σελίδες και το παράδειγμα να χρησιμοποιήσετε τον επεξεργαστή κειμένου:

- ❖ Στην πρώτη άσκηση να χρησιμοποιήσετε το εργαλείο αποκοπής (cut) βάζοντας τη σωστή λέξη-χαρακτηρισμό δίπλα στην πρόταση.
- ❖ Στη δεύτερη άσκηση να χρησιμοποιήσετε τα εργαλεία υπογράμμισης (για τα επιχειρήματα του συντάκτη) και έντονης γραφής (για συνδεδεμένες λέξεις ή φράσεις).
- ❖ Στην τρίτη άσκηση να χρησιμοποιήσετε το εργαλείο υπογράμμισης για τα επιχειρήματα.
- ❖ Στην τέταρτη και πέμπτη άσκηση να γράψετε κείμενά σας σε γραμματοσειρά Arial με μέγεθος 11 και να κάνετε ορθογραφικό έλεγχο. Τα επιχειρήματά σας να γραφούν σε πλάγια γραφή.



ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

- Είναι η οργανωμένη παράθεση στοιχείων για την υπεράσπιση ή απόρριψη μιας θέσης
- Η βασική δομή ενός επιχειρηματολογικού-αποδεικτικού κειμένου είναι:
 - α) Εισαγωγή: θέση πάνω σε ένα θέμα
 - β) Δεδομένα: χρήση επιχειρημάτων (λογικά βάσιμων κρίσεων-απόψεων-ισχυρισμών) και τεκμηρίων για τη υποστήριξη της θέσης
 - γ) Ανασκευή: αντικρούονται αντίθετες θέσεις-επιχειρήματα
 - δ) Κατάληξη: τελική θέση – συμπέρασμα – προϋποθέσεις – συνθήκες για να ισχύσει η θέση αυτή
- Τα επιχειρήματα μπορεί να είναι παραδείγματα (πραγματικά γεγονότα) ή αιτίες (πραγματικοί λόγοι)
- Τα χαρακτηριστικά της γλώσσας των επιχειρηματικών κειμένων είναι:
 - α) η χρήση ρητορικών ερωτήσεων
 - β) η επανάληψη στοιχείων της δομής ή του περιεχομένου
 - γ) η χρήση συνδετικών λέξεων-φράσεων που δηλώνουν ανάλογη σημασία (επίσης, συνεπώς, βέβαια φυσικά...), εκφράζουν πιθανότητα (μπορεί, ενδέχεται, είναι δυνατόν...) και δεοντολογία (πρέπει, χρειάζεται, κρίνεται απαραίτητο...)



ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Πολλά είδη δελφινιών απειλούνται να χαθούν ολοκληρωτικά, ενώ πολλά έχουν εξαφανισθεί ή τείνουν να εξαλειφθούν από ολόκληρες περιοχές. Οι απειλές που αντιμετωπίζουν τα δελφίνια διακρίνονται σε άμεσες και έμμεσες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκει το συστηματικό κυνήγι των δελφινιών, τα οποία θανατώνονται κυρίως με μαχαίρια, πυροβόλα όπλα, καμάκια κάθε είδους ή με δίχτυα. Όσον αφορά τις έμμεσες απειλές, ως κυριότερη αναφέρουμε: τη ρύπανση και τη μόλυνση του θαλάσσιου περιβάλλοντος. Ποιος είτε ότι όλοι οι άνθρωποι αγαπούν τη φύση; Πολλοί είναι εχθροί της και κάνουν ό,τι μπορούν για να το αποδείξουν. Τελικά η λύση και αυτού του προβλήματος μπορεί να βρεθεί αν ο άνθρωπος αλλάξει τακτική. (από εφημερίδα)

ΑΣΚΗΣΕΙΣ



1. Σε κείμενο με θέμα «η διαφήμιση είναι από τους κύριους υπεύθυνους για την πνευματική και ηθική κρίση του σύγχρονου κόσμου» σε ποιο τμήμα της δομής (δεδομένα, ανασκευή, κατάληξη) ανήκουν τα παρακάτω τμήματα;

- Η διαφήμιση καλλιεργεί το πάθος για τα υλικά αγαθά και έτσι μηδενίζει τη σπουδαιότητα των πνευματικών στόχων και ιδανικών.

- Πολλοί ισχυρίζονται ότι η διαφήμιση εκφράζει την ελευθερία επιλογής. Παραβλέπουν, όμως, το γεγονός ότι η διαφήμιση δεν έχει ως στόχο να πείσει, αλλά να επηρεάσει. Έτσι, όμως, καταργείται η ελευθερία της σκέψης.

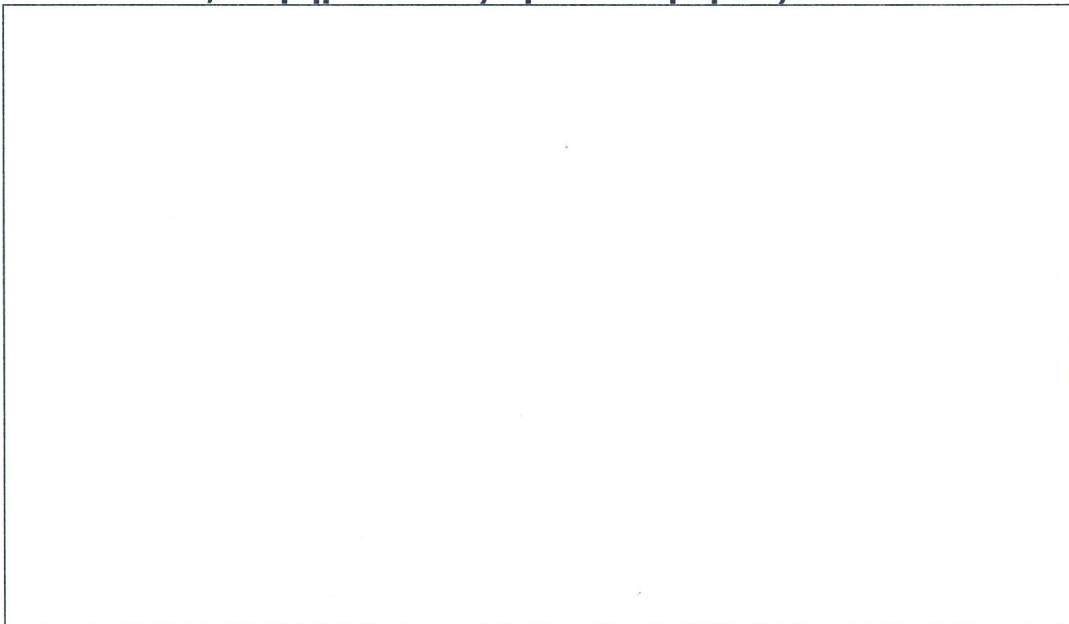
- Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι απλώς επιβάλλει το καταναλωτικό πρότυπο, το μοντέλο του ανθρώπου που όλο το νόημα της ζωής τους είναι οι αγορές.

2. Η βία δεν είναι αποκλειστικό φαινόμενο της εποχής μας, όπως θέλουν να τη παρουσιάσουν τα μέσα πληροφόρησης και οι πολιτικοί. Υπήρχε πάντα και με διάφορες μορφές, εκδηλώσεις και αιτιολογίες. Το κύριο στοιχείο της είναι η επιθετικότητα, που εξασφαλίζει στον άνθρωπο τη δύναμη για επιβίωση. Στο παρελθόν οι πράξεις βίας δε γίνονταν ευρύτερα γνωστές, ενώ σήμερα που υπάρχουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, φτάνουν ταχύτατα απ' άκρη σ' άκρη του πλανήτη, πρώτα σαν είδηση κι ύστερα σαν μίμηση. Πολύ συχνά αποτελούν βασικό θέμα των τηλεοπτικών σειρών και των ταινιών, με τις γνωστές επιπτώσεις, κυρίως στα παιδιά.

οικογενειακή ψυχαγωγία, τα παιχνίδια, τα αστεία, καθώς και άλλες κοινές δραστηριότητες. Η οικογένεια, ενώ παρακολουθεί τηλεόραση, παραμένει σιωπηλή και καθένας κλείνεται στον εαυτό του, γιατί δεν υπάρχει άμεση επικοινωνία.

Με ποια επιχειρήματα στηρίζεται η αρνητική επίδραση της τηλεόρασης στα παιδιά στο παραπάνω κείμενο;

4. Να γράψετε μία παράγραφο στην οποία θα υποστηρίζετε ότι πρέπει να αγοράζουμε ποτά ή αναψυκτικά σε γυάλινη συσκευασία, τεκμηριώνοντας την απάντησή σας.



5. Να εξηγήσετε γιατί σας αρέσει να πηγαίνετε στα φαστ φουντ. Να γράψετε μία παράγραφο.

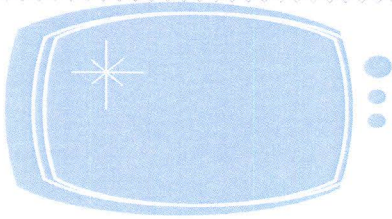
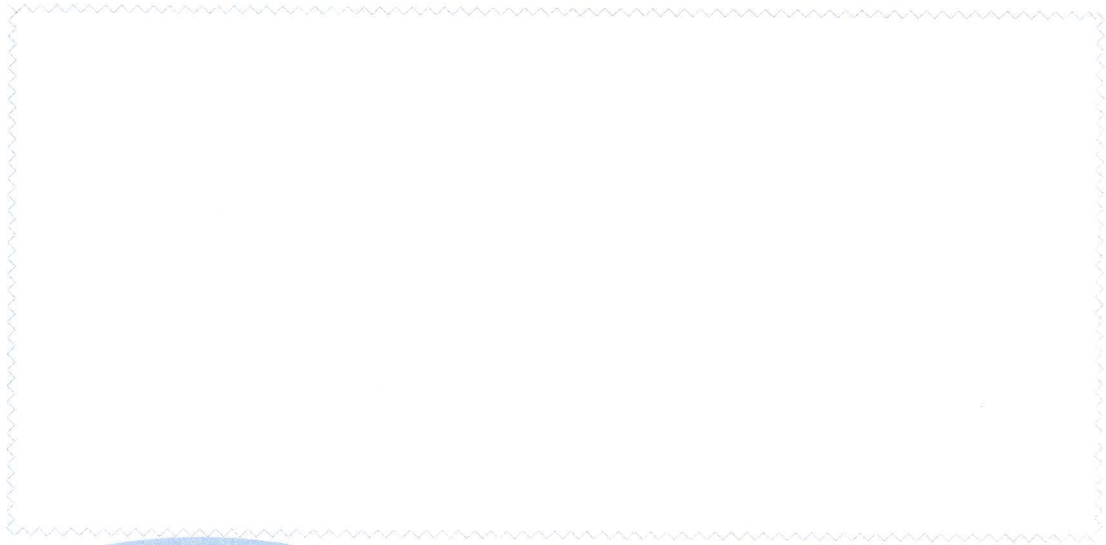


6. Ποια αθλήματα προτιμάτε; Τα ομαδικά ή τα ατομικά και γιατί;



7. Ποιο άθλημα πιστεύεις ότι είναι το πιο δημοφιλές και για ποιους λόγους;





**8. Προτιμάτε να πηγαίνετε στον κινηματογράφο ή στο θέατρο;
Να γράψετε μια παράγραφο, αιτιολογώντας την απάντησή σας.**