

**“ΙΔΕΟΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ” (1998). Σπαντιδάκης Ι. εκδ. Inte-learn.**

**Οι «Ιδεοκατασκευές» στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής παραγωγής του γραπτού λόγου**

Η εκμάθηση του γραπτού λόγου είναι ένα θέμα στενά συνδεδεμένο με τη σχολική εξέλιξη και πορεία του παιδιού, εφόσον ο γραπτός λόγος αποτελεί το κυριότερο μέσο με το οποίο οι μαθητές δείχνουν τις γνώσεις τους σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Graves, 1994).

Η αδυναμία ορισμένων παιδιών να ανταποκριθούν μαθησιακά στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, ιδιαίτερα στην ικανοποιητική χρήση και παραγωγή του γραπτού λόγου, παίρνει τις διαστάσεις ενός σοβαρού ατομικού, κοινωνικο-οικονομικού, πολιτιστικού μα πρώτα από όλα ενός σοβαρού εκπαιδευτικού προβλήματος. Σήμερα, τα πολλά και σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών στην παραγωγή και χρήση του γραπτού λόγου (Neil, 1982) αποτελούν έναν από τους βασικότερους λόγους σχολικής αποτυχίας (Κολιάδης, 1996).

Με το γραπτό λόγο το παιδί έρχεται σε επαφή με τα πολιτιστικά αγαθά που προσφέρει η κοινωνία, διασκεδάζει, προβληματίζεται, μαθαίνει, εκφράζεται, υπερβαίνει τα χρονικά και χωρικά του όρια και επικοινωνεί με τους άλλους (Μπαμπινιώτης, 1985). Χρησιμοποιείται δηλαδή ως μια δεξιότητα κατ'ένα μέσο αυτοέκφρασης.

Επιπλέον στην εποχή μας, την εποχή της πληροφορικής, ο γραπτός λόγος αποτελεί το κυριότερο μέσο αποθήκευσης, διακίνησης και πρόσληψης των πληροφοριών (Ράπτης, Ράπτη, 1997). Για τους λόγους αυτούς η εκμάθησή του είναι όχι μόνο ένας από τους βασικότερους στόχους κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και μέσο ή προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γιορποδης, 1988).

Ο τρόπος όμως εκμάθησής του αποτελεί πεδίο έντονων διαφωνιών και αντιπαραθέσεων μεταξύ των Θεωρητικών μελετητών του. Συγκεκριμένα, μερικοί υποστηρίζουν ότι η εκμάθησή του είναι φυσική συνέπεια και αποτέλεσμα της ωρίμανσης του ατόμου και άλλοι, κινούμενοι στον αντίποδά τους, τον χαρακτηρίζουν ως μια δεξιότητα που είναι δύσκολο να αποκτηθεί (Bereiter & Scardamalia, 1987). Για τους δεύτερους είναι η πιο πολύπλοκη μορφή επικοινωνίας, η τελευταία από τις γλωσσικές ικανότητες που μαθαίνει το παιδί.

Είναι λοιπόν φυσικό να του δίδεται ιδιαίτερη σημασία και να ελκύει το ενδιαφέρον τόσο από Θεωρητικής-ερευνητικής άποψης όσο και από εκπαιδευτικής πρακτικής. Μετά από πολλά χρόνια σχεδόν αποκλειστικής ενασχόλησης με τα προβλήματα της πρώτης ανάγνωσης κατ'επιγραφή, οι ερευνητές άρχισαν να στρέφουν το ενδιαφέρον τους στις δυσκολίες της γραπτής έκφρασης. Δύο είναι οι κυριότεροι λόγοι αυτής της στροφής του ενδιαφέροντος: α) οι προδοί της Γνωστικής Ψυχολογίας στο χώρο της γραφής και β) οι δυνατότητες που παρέχει η εκπαιδευτική τεχνολογία για τη δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, υπό το πρίσμα της Γνωστικής Ψυχολογίας και της σύγχρονης Διδακτικής Θεωρίας.

Μελέτες που διεξάγονται από πολλούς Γνωστικούς Ψυχολόγους προσπαθούν να περιγράψουν τις νοητικές διεργασίες βάσει των οποίων παράγεται ο γραπτός λόγος. Τα διάφορα μοντέλα γραφής που περιγράφονται δημιουργούν ένα ισχυρό πλαίσιο έρευνας, το οποίο επηρεάζει άμεσα τη διδακτική πράξη. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η γραπτή έκφραση θεωρείται από τους περισσότερους μια πολύπλοκη και πολυσύνθετη δραστηριότητα, που απαιτεί το συνδυασμό πολλών γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές διαφέρουν ριζικά από εκείνες που εμπλέκονται στην παραγωγή του προφορικού λόγου, όπου το άτομο δέχεται και ανταλλάσσει συνεχώς γλωσσικά και παραγλωσσικά μηνύματα με το συνομιλητή τον (Scardamalia & Bereiter 1987). Βασικός σκοπός λοιπόν κάθε διδακτικής προσέγγισης θα μπορούσε να είναι να βοηθηθεί ο συγγραφέας να ελέγχει τις δεξιότητες αυτές και να τις συντονίζει, έτσι ώστε να μπορεί να παράγει κείμενα που θα είναι κατανοητά στους αναγνώστες του. Μέχρι σήμερα όμως, στα πλαίσια της παραδοσιακής τάξης, η γραπτή έκφραση αντιμετωπίζεται περισσότερο ως **προϊόν** και λιγότερο ως **διαδικασία**. Οι μαθητές γράφουν κυρίως μόνοι τους και αφού ολοκληρώσουν την εργασία τους, την παραδίδουν στο δάσκαλο ή τη διαβάζουν μόνο στους συμμαθητές τους, οι οποίοι κάνουν κάποια «Θετικά» σχόλια γι' αυτά που άκουσαν. Ο δάσκαλος, στην καλύτερη περίπτωση, γράφει κάποιες σύντομες παρατηρήσεις και ο μαθητής «αναμένεται» να βελτιωθεί, λαμβάνοντας υπόψη του τις παρατηρήσεις τον δασκάλου.

Πολλοί ερευνητές τονίζουν την αναγκαιότητα να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση και προσοχή στις διαδικασίες της γραφής που εκτελεί ο συγγραφέας όταν γράφει, παρά στο περιεχόμενο και στο τελικό προϊόν (Graves, 1994/ Ματσαγγούρας, 1997).

Οι «Ιδεοκατασκευές» είναι ένα λογισμικό που βασιζόμενο στη θεωρία μάθησης του Vygotsky και στα γνωσιακά μοντέλα γραφής των Γνωσιακών ψυχολόγων Bereiter & Scardamalia παρέχει τις απαραίτητες οδηγίες για την ολοκλήρωση αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων σε ατομική βάση κάτι που είναι εξαιρετικά δύσκολο, αν όχι αδύνατον στην παραδοσιακή τάξη. Θα πρέπει ίσως να τονιστεί ότι οι Ιδεοκατασκευές είναι προϊόν πολύχρονης έρευνας που διεξήχθη στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής.

Βασικός στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι να βοηθηθούν οι μαθητές στη βαθμιαία μετάβαση από το μοντέλο της συνειρμικής γραφής στο μοντέλο της επεξεργασμένης γραφής. Με άλλα λόγια να βοηθήσει στην ανάπτυξη των γνωσιακών και μεταγνωσιακών δεξιοτήτων στους μαθητές ώστε αυτοί να μπορούν να εκφράζονται με επάρκεια και ακρίβεια. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου οι ιδεοκατεσκευές παρ' έχουν βοήθεια με τρεις τρόπους:

α) με υποστηρίξεις που αφορούν την βραχυχρόνιας μνήμη  
β) με μεταγνωσιακές οδηγίες για μια υψηλότερου επιπέδου αξιολόγηση, επανεξέταση και κατανόηση του κειμένου και της διαδικασίας γραφής και

γ) με μεταγνωστικές οδηγίες που αφορούσαν τις δομές του κειμένου (π.χ. παράγραφοι, προτάσεις, ορθογραφία), το είδος του κειμένου, τους στόχους του συγγραφέα και το ακροατήριο για το οποίο γράφεται το κείμενο.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αλληλεπίδραση του μαθητή με τον Υπολογιστή καθ' όλη τη διάρκεια της γραπτής διαδικασίας. Τα δεδομένα που εισήγαγε ο μαθητής στη φάση του σχεδιασμού και της πρώτης καταγραφής λαμβάνονται υπόψη από τις «Ιδεοκατασκευές» και η εμπειρική βοήθεια που παρείχε εξαρτιόταν από αυτά

Ο συγγραφέας για την ολοκλήρωση της γραπτής διαδικασίας φαίνεται να περνά από τις φάσεις του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της πρώτης καταγραφής, της βελτίωσης και της έκδοσης.

#### A. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΚΑΙ ΧΩΡΟΥ

1. *Ηλικία / τάξη* : Μαθητές Στ' Τάξης δημοτικού σχολείου
2. *Αριθμός Μελών ομάδας*: τρεις μαθητές
3. *Τρόπος κατανομής μαθητών σε ομάδες*: Ο δάσκαλος φροντίζει ώστε κάθε ομάδα να είναι ανομοιογενής (αρχάριοι – κανονικοί – έμπειροι συγγραφείς)
4. *Διευθέτηση υπολογιστών* : περιμετρικά στην τάξη.

#### ΣΤΟΧΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

1. *Μάθημα*: Σκέφτομαι και γράφω - *Ευότητα* : Οι «ιδεοκατασκευές» βοηθούν τους μαθητές για την γραφή οποιαδήποτε αφηγηματικού και περιγραφικού κειμένου

*Διδακτικοί στόχοι* : α) Να γράφουν οι μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τους τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις του ακροατηρίου στο οποίο απευθύνονται β) Να εσωτερικεύσουν και να ελέγχουν οι μαθητές τις παρεχόμενες γνωστικές και μεταγνωστικές οδηγίες και να τις εκδηλώνουν όταν γράφουν χωρίς την παρουσία του υπολογιστή γ) Να γράφουν λαμβάνοντας υπόψη το είδος και τις ιδιαιτερότητες του κειμένου το οποίο γράφουν δ) Να αντιληφθούν ότι η γραφή είναι εξαιρετικά πολύπλοκη δραστηριότητα

2. *Αναμενόμενες μορφές συμπεριφοράς*: (α) Να συνεργάζονται στις φάσεις του σχεδιασμού , πρώτης καταγραφής , βελτίωσης και έκδοσης του κειμένου , (β) να συζητούν όλες τις προτάσεις πριν αποφασίσουν ποια θα υλοποιήσουν, (γ) να ενθαρρύνουν και να βοηθούν ο ένας τον άλλο .
3. *Εξήγηση του έργου στους μαθητές*: Ο δάσκαλος πρέπει να εξηγήσει προφορικά ότι κάθε ομάδα πρέπει (α) να συζητήσει και να αιτιολογήσει την επιλογή της (β) να γράψει λαμβάνοντας υπόψη την επικοινωνιακή λειτουργία της γραφής. (γ) Η επιλογή του θέματος γίνεται μετά από συζήτηση με τους μαθητές

#### Γ. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

1. *Θετική αλληλεξάρτηση στην εργασία* : Η τριμελής ομάδα θα παρουσιάσει μια κοινή εργασία. Πριν αρχίσουν να γράφουν οι μαθητές συζητούν για το ακροατήριο, για το σκοπό και το είδος του κειμένου που θέλουν να γράψουν . Η ομάδα προχωρά στην γραφή αφού πρώτα συμφωνήσουν. Η ομάδα συζητά τις προτάσεις του κάθε μέλους σε όλες τις φάσεις της γραφής (σχεδιασμού-οργάνωσης, πρώτης καταγραφής, βελτίωσης και έκδοσης).

2. *Οργάνωση υλικού εργασίας*: Κάθε μαθητής πρέπει να έχει εύκολη οπτική πρόσβαση στην οθόνη. Η εργασία είναι κοινή.

#### Δ. ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. *Ρόλος του δασκάλου*: Ο δάσκαλος παρακολουθεί το έργο της ομάδας και προσφέρει βοήθεια , καθοδήγηση και ενισχύσεις. Προσέχει αν και οι τρεις μαθητές συμμετέχουν στην εργασία.
2. *Ρόλος των μαθητών*: Οι μαθητές κατανέμουν τους ρόλους (α) του υπευθύνου του έργου - συγγραφέα, (β) του συμβούλου- παρατηρητή και (γ) του εκδότη.

#### Ε. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. *Αξιολόγηση ακαδημαϊκής εργασίας*: Γίνεται με κοινά κριτήρια για όλες τις ομάδες. Γι αυτό επιδιώκεται να σχηματιστούν ισοδύναμες ομάδες.
2. *Αξιολόγηση λειτουργικότητας της ομάδας*: Βασίζεται στο δελτίο συμμετοχής ( παρατηρητική κλείδα) που συμπληρώνει ο παρατηρητής. Ο βαθμός λειτουργικότητας προστίθεται στο βαθμό της ακαδημαϊκής επίδοσης.

#### ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΟΝΟΜΑΤΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ			
1. Προσφέρει ιδέες ή πληροφορίες				
2. Ανακεφαλαιώνει ή παραφράζει τα λεχθέντα				
3. Υποβάλλει ερωτήσεις πληροφόρησης				
4. Επικρίνει πρόσωπα της ομάδας				
5. Ενθαρρύνει/ επαινεί μέλη της ομάδας				
6. Δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα				
7. Δημιουργεί αρνητικό κλίμα στην ομάδα				
8. Ζητάει διευκρινίσεις ή αποδείξεις				
9. Δίνει στους άλλους κάποιο εργαλείο όταν του το ζητούν				
10. Βάζει τα εργαλεία στη θέση τους				
11. Άλλη δραστηριότητα				

## Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Graves, D. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH: Neiman.
- Neill, S. (1982). *Teaching Writing: Problems and Solutions*. Arrington, VA: American Association of School Administrators. ERIC Document Reproduction Service, Ed 219 776.
- Κολιάδης, (1994α). Οργανωτικά-διοικητικά και ψυχοπαιδαγωγικά μοντέλα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών στο χώρο του σχολείου. Στο Μ. Καίλα., Μ. Πολεμικός, Ν. Φιλίππου, (Εμμ). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα. (σσ. 290-301)
- Κολιάδης, Εμμ. (1996). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. τ. Β'. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα (αυτοέκδοση)
- Μπαμινιώτης, Γ. (1985). *Εισαγωγή στην Σημασιολογία*. Αθήνα (αυτοέκδοση)
- Ράπτης, Αρ., & Ράπτη, ΑΘ. (1997). *Πληροφορική και Εκπαίδευση: Συνολική προσέγγιση*. Αθήνα: εκδ: Τελέθριον.
- Πέτροπουλος, Κ. (1988): *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Ανάγνωσης*. Πάτρα: (αυτοέκδοση)
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές δ'ιδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Σχολική τάξη*. Αθήνα: (αυτοέκδοση)
- Montague, M. (1990α). Computers and Writing Process Instruction. *Computers in the schools* 7, (3), 2-20
- Elliot, A. (1994). Computer Facilitations of the Writing Eds.), *Technology- Based Learning Environments*. NATO ASI Series F: Computer and Process. In S. Vosniadou, E., De Corte, H. Mandli, (Systems Sciences Vol. 137. (σσ. 216-224).
- Salomon, G. (1990). Cognitive effects with and of computer technology. *Communication Research*, 17, 26-44
- Σπαντιδάκης, Ι. (1998). Δυσκολίες Γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Σχεδιασμός εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της Στ' τάξης με και χωρίς τη χρήση υπολογιστή ( «Προμηθέας» – «Κοινωνικογνωστική προσέγγιση»