



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Γνώσεις, αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και η αξιολόγηση ενός σεναρίου διδασκαλίας παραγωγής πληροφοριακών κειμένων προβληματικής κατάστασης»

Νέννε Άννα

Επόπτης καθηγητής:

Σπαντιδάκης Ιωάννης

Ιούλιος, 2021

Επιτροπή επίβλεψης μεταπτυχιακής εργασίας:

Επιβλέπων Καθηγητής: Σπαντιδάκης Ιωάννης, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Βασιλάκη Ελένη, Αν. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ζερβού Αλεξάνδρα, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

Στον αγώνα του δασκάλου...

*Σμίλεψε πάλι, δάσκαλε, ψυχές!
Κι ότι σ' απόμεινε ακόμη στη ζωή σου,
Μην τ' αρνηθείς! Θυσίασέ το ως τη στερνή πνοή σου!
Χτισ' το παλάτι, δάσκαλε σοφέ!
Κι αν λίγη δύναμη μεσ' το κορμί σου μένει, Μην κουρασθείς.
Είν' η ψυχή σου ατσαλωμένη.
Θέμελα βάλε τώρα πιο βαθειά,
Ο πόλεμος να μη μπορεί να τα γκρεμίσει.
Σκάψε βαθειά. Τι κι' αν πολλοί σ' έχουνε λησμονήσει;
Θα θυμηθούνε κάποτε κι αυτοί
Τα βάρη που κρατάς σαν Άτλαντας στην πλάτη,
Υπομονή! Χτίζε, σοφέ, της κοινωνίας το παλάτι!*

Κωστής Παλαμάς

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θέμα: *«Γνώσεις, αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και η αξιολόγηση ενός σεναρίου διδασκαλίας παραγωγής πληροφοριακών κειμένων προβληματικής κατάστασης».*

Στην παρούσα έρευνα αναλύεται το πλαίσιο της παραγωγής γραπτού λόγου. Ο γραπτός λόγος μέχρι και σήμερα είναι μία έννοια που ταλανίζει την εκπαιδευτική κοινότητα. Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί και παρουσιαστεί ποικίλες μελέτες και έρευνες σχετικά με το γραπτό λόγο. Μέχρι και σήμερα η εκμάθηση και η διδασκαλία του αποτελεί σημαντική επιδίωξη κάθε σχολικού πλαισίου, διότι γίνεται λόγος για εργαλείο επικοινωνίας. Η παρούσα έρευνα εκτός του γενικού πλαισίου της συγγραφής, που περιλαμβάνει, ασχολείται με ένα κειμενικό είδος που στις μέρες μας δεν έχει λάβει σε μεγάλο βαθμό ενδιαφέρον από την εκπαιδευτική κοινότητα. Τα πληροφοριακά είδη καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό στον ακαδημαϊκό χώρο και συγκεκριμένα το είδος της προβληματικής κατάστασης διαπραγματεύεται καταστάσεις που γεννιούνται στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Το παραπάνω αποτελεί και σημαντικό λόγο για την επιλογή του θέματος στην εργασία.

Στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία επιδιώχθηκε μία διαπραγμάτευση ανάμεσα στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και στις αντιλήψεις, τις γνώσεις και τις πρακτικές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφερόμενοι σε θεωρητικές παραδοχές των κοινωνικό-γνωστικών και κοινωνικό-πολιτισμικών θεωριών, αλλά και στο πλαίσιο του γραμματισμού.

Για την διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε ημι-δομημένη συνέντευξη σε κάθε εκπαιδευτικό και εξ' αποστάσεως, λόγω των συνθηκών που επικρατούσαν τη συγκεκριμένη περίοδο. Συμμετείχαν 31 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν προ-υπηρεσία σε Δημοτικά σχολεία, ανεξαρτήτου τάξης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά το έτος 2020-2021 και διήρκεσαν δύο μήνες.

Συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος διερευνήθηκαν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα κειμενικά είδη. Επίσης, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Τέλος, στο δεύτερο μέρος της έρευνας αξιολογήθηκε ένα διδακτικό σενάριο σχετιζόμενο με τη διδασκαλία παραγωγής

γραπτού λόγου σε πληροφοριακό κείμενο προβληματικής κατάστασης. Στόχος ήταν να αναδειχθούν απόψεις, γνώσεις και πρακτικές διαπραγματευόμενοι την ουσία της διδασκαλίας της συγγραφής μέσα από την προσέγγιση της κοινωνικό-γνωστικής μαθητείας. Το διδακτικό σενάριο δημιουργήθηκε από εμένα πλαισιώνοντας την παραγωγή γραπτού λόγου σε κείμενα προβληματικής κατάστασης και σε μαθητές Δ' τάξη Δημοτικού. Αποτέλεσε έναν ακόμη στόχο για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι ανάλυση περιεχομένου με ποιοτικά στοιχεία. Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα και αποτέλεσαν κατηγορίες και υπο-κατηγορίες, ακολουθώντας μία κατηγορική λογική (Ιωσηφίδης, 2008). Οι κατηγορίες αυτές σχετίζονται με τους βασικούς άξονες της παρούσας εργασίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ο γραπτός λόγος θεωρείται σημαντικός, αλλά ταυτόχρονα μία πολυσύνθετη δραστηριότητα για το μαθητή-συγγραφέα. Επίσης, για τα πληροφοριακά κείμενα φάνηκε να υπάρχει μία γενική άποψη από τους εκπαιδευτικούς λέγοντας πως δύσκολα διδάσκονται λόγω περιεχομένου και δομής και χρειάζεται ένα αυθεντικό πλαίσιο για τη διδασχή τους. Τέλος, κατά την αξιολόγηση του σεναρίου παρατηρήθηκε ο ενεργητικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί σχολίασαν θετικά την προσέγγιση της γνωστικής μαθητείας και συνειδητοποίησαν πως η συγγραφική διαδικασία αποτελείται από αλληλεπιδρώμενες φάσεις, που ο μαθητής ως συγγραφέας περνά.

ABSTRACT

Subject/Theme: *«Teachers' knowledge, conceptions and practical skills for teaching writing and evaluation teaching scenario of writing an informational problem/solution texts».*

In this study the context of writing is elaborated. Nowadays, the writing still afflicts the educational community. In recent years, various studies and researches about writing, have been accomplished and they have been presented. It is a common belief, that the writing ability is an important communicational tool. For this reason, the learning and teaching of writing is a necessary aim of every educational process. This present study concern to a specific textual genre, apart from the general context of writing that nowadays has not received so much interest of the educational community. The expository texts genre occupy the highest percentage of the academic sector, and specifically the text genre of solving-problem negotiates conditions, which are occurred in society. These above reasons raised my interest for choosing this text genre for my study.

In the present postgraduate thesis we attempt a negotiation between the writing and conceptions, knowledge and practical skills of teachers in primary education reported to theoretical assumptions of socio-cognitive and socio-cultural theories, but also in the context of literacy.

For this study, I designed semi-structured interview for each of teachers by distance, because of the recent conditions. In this interview participated 31 active teachers of primary education, teaching students of various age levels. The interviews be accomplished in the year 2020-2021 and lasted two months.

Specifically, in the first part was investigated knowledge of teachers in primary education about texts genres. Also, was investigated conceptions and practice which are followed from teachers for teaching writing. In the second part was evaluated a didactic scenario of a fourth-grade of teaching writing in problem/solution text. The aim was showed up teachers' conceptions, knowledge and practice negotiate the point of teaching the writing through the socio-cognitive apprenticeship approach. The didactic scenario was designed by me and it was constituted an another aim for the prosecution of study.

The method of research was content analysis with qualitative data. Data analysis entailed content analysis and were constituted categories following a rational thought . These categories be related with basics axes of this study.

The results of research showed that the writing is very important, but at the same time it is a complex activity for the student-writer. Also, the problem/solution texts are very complicated for the students, because of the content and structure. For the teaching of these texts is needed a authentic context. At the end, teachers' active role was observed in evaluation of didactic scenario. The teachers were commented the socio-cognitive apprenticeship approach positively and specifically realized that the writing process is consisted by interactive steps, where the student-writer passes.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Μία από τις κύριες επιδιώξεις του σχολικού πλαισίου και ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες εξέλιξης στην πορεία του ατόμου αποτελεί η εκμάθηση παραγωγής γραπτού λόγου. Από την προσωπική εξέλιξη μέχρι και την κοινωνική το άτομο κατασκευάζει, διαμορφώνει και αλληλεπιδρά. Επικοινωνεί! Μαθαίνει να σκέφτεται, μαθαίνει να εκφράζεται. Γνωρίζει ιδεολογίες και τις διαπραγματεύεται. Συμφωνεί και διαφωνεί. Μεταβιβάζει γνώσεις και δέχεται απόψεις κι όλα αυτά μέσα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο «την εξουσία» κατέχει ο γραπτός λόγος.

Ο γραπτός λόγος έχει θεωρηθεί η πιο σύνθετη και απαιτητική γνωσιακή διαδικασία στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα χαρακτηρίζεται ως μια επίπονη γνωσιακή διαδικασία κοινωνικό-πολιτισμικά προσδιορισμένη, που ο συγγραφέας εμπλέκεται ενεργά σε μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος και κατασκευή νοήματος λαμβάνοντας υπόψη του το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο θέλει να απευθυνθεί (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Αναμφισβήτητα γίνεται λόγος για ένα «τρίγωνο» που αποτελείται από το συγγραφέα, το κείμενο που παράγει ο ίδιος και το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται και το ακροατήριο. Το «τρίγωνο» αυτό αλληλεπιδρά δυναμικά και διαμορφώνεται συνεχώς (Ματσαγγούρας, 2004·Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011·Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015·Hebert, Bohaty, Nelson & Brown, 2016:610). Ο συγγραφέας εμπλέκεται ενεργά και συνθέτει κείμενο κάνοντας το δικό του αγώνα δρόμου μέσα από γνώσεις και δεξιότητες, από συμβάσεις και στρατηγικές.

Διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις εφοδιάζουν συνεχώς το πλαίσιο του γραπτού λόγου, ο οποίος αναπλαισιώνεται ακατάπαυστα λόγω αλλαγής των συνθηκών. Αποτελεί επίσης, μία διαδικασία ιδιαίτερη προκλητική και για τον εκπαιδευτικό. Δημιουργός αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων και ταυτόχρονα βοηθός απέναντι στις δυσκολίες των μαθητών.

Ένα ακόμη θέμα που διαπραγματεύεται η παρακάτω εργασία εκτός από το πλαίσιο του γραπτού λόγου είναι τα πληροφοριακά κειμενικά είδη και συγκεκριμένα το είδος της προβληματικής κατάστασης. Γενικότερα το πληροφοριακό-πραγματολογικό κειμενικό είδος παρουσιάζεται δυστυχώς ελάχιστα στο διδακτικό γίνεσθαι. Αμείωτο ενδιαφέρον όμως συνιστά η γνώση που στηρίζεται στο είδος

αυτό. Όλη η ακαδημαϊκή γνώση όπως κοινωνικές και φυσικές επιστήμες εμπεριέχεται σ' αυτά τα είδη κειμένων (Roehling, Hebert, Nelson & Bohaty, 2017). Διαπραγματεύονται τη γνώση σχετικά με τον κόσμο και εξηγούν φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα πράγμα που παρακινεί το ενδιαφέρον των μαθητών (Guthrie, 1996·Palmer & Stewart, 2005·Yopp & Yopp, 2000 στο Gina Thomason & Mc Cown, 2014). Ταυτόχρονα όμως δεν παύουν να είναι δυσνόητα και πολύπλοκα για το σχολικό πλαίσιο και ειδικότερα για τους μαθητές.

Το πλαίσιο αυτό του κειμενικού είδους και η συνθετότητα της παραγωγής γραπτού λόγου αποτελεί και τον κύριο λόγο επιλογής αυτών των θεμάτων στην παρούσα έρευνα. Τα παραπάνω με οδήγησαν σε μία σύζευξη ανάμεσα στο γραπτό λόγο και στη διδασκαλία της παραγωγής πληροφοριακού κειμένου προβληματικής κατάστασης.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα μεταπτυχιακή εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους συντέλεσαν σ' αυτό. Με πολλή ευγνωμοσύνη θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Ιωάννη Σπαντιδάκη που με έμαθε να ορίζω και να φυλάω τις δικές μου Θερμοπύλες. Είμαι ευγνώμων για την εμπιστοσύνη στην συνεργασία μας και τα κίνητρα-αφορμές για την ολοκλήρωση της εργασίας μου. Ευγνωμοσύνη και βαθιά εκτίμηση επίσης, εκφράζω προς την κ. Ειρήνη Γάκη για την εμπιστοσύνη και την υπομονή αφήνοντας το δικό της στίγμα στη διάρκεια αυτού του έργου. Ακόμα θέλω να ευχαριστήσω την κ. Δέσποινα Βασαρμίδου και τις συνεπόπτριες κ. Ελένη Βασιλάκη και κ. Αλεξάνδρα Ζερβού για το χρόνο που αφιέρωσαν και τις υποδείξεις τους. *«Φτάσε όπου δε μπορείς» «χτίζοντας Δάσκαλε σοφέ» «και φυλώντας τις δικές σου Θερμοπύλες»*. Θέλω να ευχαριστήσω όλους τους δασκάλους που με χαρά συμμετείχαν στην έρευνα, με βοήθησαν, με στήριξαν και με δίδαξαν. Στην επίτευξη του στόχου μου συνέβαλλε και η οικογένειά μου πιστεύοντας και ωθώντας με σε αυτό το ταξίδι που έφτασε στο τέλος του. Συνεπιβάτες από την αρχή! Τελικά για να χτίσεις Θερμοπύλες, να τις φυλάς, να τις προσέχεις και να τις εξελίσσεις συνεχώς χρειάζεσαι πάντα συνεπιβάτες και είμαι ευγνώμων σ' αυτό!

ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία δομείται σε δύο μέρη το θεωρητικό και το ερευνητικό. Περιλαμβάνει επίσης, έξι κεφάλαια τρία σε κάθε μέρος. Κάθε κεφάλαιο ξεκινά με μία εισαγωγή και καταλήγει σε ένα συμπέρασμα εφόσον αναπτυχθεί το θέμα που διαπραγματεύεται κάθε φορά.

Πιο συγκεκριμένα το πρώτο μέρος της εργασίας, το θεωρητικό πλαίσιο, αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο μέρος χαρακτηρίζεται ως υπόβαθρο, αφού σ' αυτό στηρίχθηκε η ερευνητική εργασία που αναλύεται στο δεύτερο μέρος. Το πρώτο κεφάλαιο από το πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας ξεκινά με μία ιστορική αναδρομή και έπειτα αναλύει σύντομα θεωρητικά μοντέλα και προσεγγίσεις που πλαισίωσαν το γραπτό λόγο. Αφού αναπτύσσονται τα θεωρητικά μοντέλα και οι προσεγγίσεις και καταλήγουμε στην κειμενο-κεντρική προσέγγιση και στη θεωρία των κειμενικών ειδών αναλύεται έπειτα το κειμενικό είδος της προβληματικής κατάστασης στο οποίο εστιάζει η παρούσα εργασία. Έπειτα στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται το πλαίσιο του γραμματισμού εμπεριέχοντας στοιχεία πολυγραμματισμού αλλά και στοιχεία εμπρόθετης ανάγνωσης και συγγραφής. Το πρώτος μέρος ολοκληρώνεται με το τρίτο κεφάλαιο, που πραγματεύεται βασικές αρχές αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων στις οποίες στηρίχθηκε η έρευνα. Γίνεται λόγος για τη διδακτική της γνωστικής μαθητείας, την έννοια της μεταγνώσης, της δυναμικής αλληλεπίδρασης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της τάξης.

Το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, αποτελείται από ακόμη τρία κεφάλαια. Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας (1^ο κεφάλαιο 2^{ου} μέρους) παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και παρατίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τα οποία αναλύονται έπειτα τα δεδομένα. Επίσης, γίνεται λόγος για το πλαίσιο και το δείγμα της έρευνας αλλά και τη μεθοδολογία της με τα εργαλεία, αφού αποτελούν δομικά στοιχεία σε μία ερευνητική εργασία. Στο πέμπτο κεφάλαιο (2^ο κεφάλαιο 2^{ου} μέρους) παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και τέλος στο έκτο κεφάλαιο (3^ο κεφάλαιο 2^{ου} μέρους) γίνεται σχολιασμός και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήγοντας σε γενικά συμπεράσματα. Το κεφάλαιο και το δεύτερο μέρος ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς και τις προτάσεις της ερευνητικής εργασίας.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	8
ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	10

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο : Μοντέλα Παραγωγής Γραπτού Λόγου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14
1.1 Ιστορική αναδρομή.....	15
1.2 Παραδοσιακές προσεγγίσεις.....	15
1.3 Γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου	17
1.4 Γνωσιακά-Αναπτυξιακά μοντέλα	18
1.5 Κοινωνιο-γνωσιακά μοντέλα.....	19
1.6 Κοινωνικό-πολιτισμικές προσεγγίσεις	20
1.7 Κοινωνικό-Κειμενογλωσσολογικές θεωρίες.....	21
1.7.1 Επικοινωνιακή προσέγγιση.....	22
1.7.2 Κειμενοκεντρική προσέγγιση	22
1.7.3 Θεωρία των κειμενικών ειδών (genre theory)	25
1.7.4 Τα πληροφοριακά κείμενα-κείμενα προβληματικής κατάστασης.....	27
1.7.5 Δομές κειμένου προβληματικής κατάστασης.....	29
1.7.6 Λεξικό-γραμματικές και υφολογικές επιλογές	30
1.8 Η προσωπική θεωρία.....	32
1.8.1 Πεποιθήσεις και στάσεις εκπαιδευτικών	34
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	35

Κεφάλαιο 2^ο : Ο Γραμματισμός και η εμπρόθετη διαδικασία της Συγγραφής και της Ανάγνωσης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	37
2.1 Σύγχρονες Κοινωνιό-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις.....	37

2.2 Γραμματισμός.....	38
2.2.1 Παιδαγωγική του Γραμματισμού.....	41
2.3 Πολυγραμματισμοί.....	43
2.3.1 Παιδαγωγική των «πολυγραμματισμών».....	45
2.4 Πολυτροπικότητα	46
2.5 Κριτικός Γραμματισμός.....	47
2.6 Η εμπρόθετη δραστηριότητα της συγγραφής.....	49
2.7 Η εμπρόθετη δραστηριότητα της ανάγνωσης	53
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	56

Κεφάλαιο 3^ο: Από τη θεωρία στην πράξη: Βασικές αρχές για την αποτελεσματικό μαθησιακών περιβαλλόντων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	58
3.1 Αρχές αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου	59
3.1.1 Η αρχή ανάπτυξης της μεταγνώσης.....	60
3.1.2 Η αρχή της διαχείρισης του γνωστικού φορτίου	66
3.1.3 Αρχή της δυναμικής αλληλεπίδρασης και το πλαίσιο συγγραφής	67
3.1.4 Παροχή κοινωνικό-διαδικαστικών διευκολύνσεων.....	75
3.1.5 Αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	77
3.1.6 Η αρχή της επικοινωνιακής λειτουργίας στο γραπτό λόγο.....	80
3.1.7 Χρήση φακέλου εργασίας-Portfolio	81
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	84

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ-Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 4^ο : Ερευνητικό πλαίσιο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	86
4.1 Σκοπός της έρευνας	86
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	86
4.3 Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας.....	87

4.4 Ερευνητική μέθοδος	88
4.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	89
4.5.1 Η συνέντευξη.....	90
4.5.2 Η αξιολόγηση του σεναρίου	92
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	96

Κεφάλαιο 5^ο : Ανάλυση δεδομένων έρευνας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	97
5.1 Το προφίλ των συμμετεχόντων	98
5.2 Α' άξονας- Αντιλήψεις/ απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου.....	100
5.3 Β' Άξονας-Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα κειμενικά είδη στο πλαίσιο της συγγραφής.....	111
5.4 Γ' Άξονας-Πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και κειμένων προβληματικής κατάστασης.....	126
5.5 Δ' Άξονας-Αξιολόγηση και σχολιασμός σεναρίου διδασκαλίας παραγωγής πληροφοριακού κειμένου προβληματικής κατάστασης.....	152

Κεφάλαιο 6^ο : Αποτελέσματα και γενικά Συμπεράσματα έρευνας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	163
6.1 Ερμηνεία αποτελεσμάτων	163
6.2 Γενικά Συμπεράσματα	169
6.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	170
6.4 Προτάσεις.....	171
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	172
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	173
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	190

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Μοντέλα Παραγωγής Γραπτού Λόγου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πρώτο κεφάλαιο διαπραγματεύεται προσεγγίσεις του παρελθόντος, αλλά και σύγχρονες για το γραπτό λόγο μέσα σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Η εξέταση ξεκινά από παλιότερα μοντέλα και φτάνει μέχρι και μοντέλα που αξιοποιούνται σήμερα στο πεδίο της τάξης. Ο γραπτός λόγος από ένα απλό προϊόν καταλήγει σ' ένα επικοινωνιακό πλαίσιο βασιζόμενο σε κείμενα και συμβάσεις.

Στόχος είναι να αναδειχθεί η σημασία του γραπτού λόγου στην πορεία εξέλιξης των διάφορων προσεγγίσεων. Από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις που στηρίζονται στο δομισμό περνάμε στα γνωσιακά και γνωσιακά-αναπτυξιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου που αναπτύσσονται στα πλαίσια της Γνωστικής Ψυχολογίας και σε μοντέλα που στηρίζονται στην Κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία και στην Κειμενογλωσσολογία. Τα τελευταία τονίζουν το κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο οικοδομείται ένα κείμενο και τις αλληλεπιδράσεις, που υπάρχουν μέσα στο πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα των συμβάσεων και των δομών του κειμένου. Τέλος, προβάλλονται οι πεποιθήσεις και οι στάσεις που συγκροτούν την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού στο σχολικό πλαίσιο δίνοντας σημασία στην παιδαγωγική πρακτική.

Μετά την ιστορική αναδρομή και την ανάλυση διάφορων μοντέλων που στηρίζουν τη θεωρία και τη πράξη του γραπτού λόγου, ακολουθεί η ανάπτυξη της θεωρίας των κειμενικών ειδών και συγκεκριμένα του κειμενικού είδους της προβληματικής κατάστασης. Το είδος αυτό αποτελεί μέρος των πραγματολογικών πληροφοριακών κειμένων. Στόχος είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν περισσότερο με το είδος αυτό, διότι καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό στον ακαδημαϊκό χώρο και αναλύει καταστάσεις κοινωνικών και φυσικών φαινομένων που βρίσκονται στο κοινωνικό μας γίγνεσθαι.

1.1 Ιστορική αναδρομή

Το ταξίδι του γραπτού λόγου είχε φανεί από πολύ νωρίς κατά την ελληνορωμαϊκή εποχή, που στα πλαίσια της ρητορικής μεγάλοι σοφιστές και ρήτορες μάθαιναν τους κανόνες των ρητορικών λόγων. Από το 19^ο αιώνα και έπειτα διάφορα μοντέλα αναπτύχθηκαν σε σχέση με σύγχρονες θεωρίες μακρό-ανάλυσης αντλώντας στοιχεία από τη φιλολογική, τη φορμαλιστική θεωρία, το δομισμό, τη νεοκριτική, τη θεωρία αισθητικής, πρόσληψης και ανταπόκρισης, αλλά και την κειμενό-γλωσσολογική θεωρία κατά τον 20^ο αιώνα (Ματσαγγούρας, 2004). Τη δημιουργία αυτή των θεωριών και έπειτα μοντέλων που αναπτύχθηκαν, οδήγησε η ανάγκη να στηριχθεί το πλαίσιο της συγγραφής.

Οι θεωρίες αυτές έχουν ως κοινό στοιχείο τη μοναδικότητα και την ατομικότητα που χαρακτηρίζει ένα κείμενο. Γενικότερα αναφέρονται στη λογοτεχνικότητα των κειμένων, αλλά έχουν διαφορές στον άξονα του περιεχομένου, στο ενδο-κειμενικό και εξω-κειμενικό, αλλά και στο λογοτεχνικό και μη (Culler, 2000 στο Ματσαγγούρας, 2004:19). Σύμφωνα με τη διδακτική θεωρία που αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2004), η ταξινόμηση των μοντέλων έγινε ανάλογα με το περιεχόμενο, τη διαδικασία αλλά και το πλαίσιο.

1.2 Παραδοσιακές προσεγγίσεις

Γνωστό μοντέλο μέχρι και σήμερα το οποίο στηρίζεται στη φιλολογική θεωρία και στη φορμαλιστική είναι το παραδοσιακό μοντέλο. Σύμφωνα με το Hull το 1989 (στο Resnick & Klopfer, 1989:106) εκπαιδευτικοί αλλά και ερευνητές του μοντέλου αυτού, ενδιαφέρονταν μόνο για τα γραπτά ως τελικά προϊόντα, τα οποία μπορούν να ταξινομηθούν, αλλά και να διορθωθούν. Πιο συγκεκριμένα η φιλολογική και η φορμαλιστική θεωρία εστίαζαν στο περιεχόμενο αλλά και στη μιμούμενη διδασκαλία, αφού υποστήριζαν πως το άτομο μαθαίνει έμμεσα, ενώ μιμείται συγγραφείς και δασκάλους (Ματσαγγούρας, 2004:92). Ο εκπαιδευτικός στο σημείο αυτό παρεμβαίνει μόνο για τη διόρθωση γραμματικό-συντακτικών λαθών (Ματσαγγούρας, 2004). Όλο αυτό το πλαίσιο αυτόματα “αγνοεί” τους τρεις σημαντικούς παράγοντες της παραγωγής γραπτού λόγου.

Σύμφωνα με τους Hebert, Bohaty, Nelson και Brown η δραστηριότητα, το κείμενο και ο μαθητής είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη συγγραφή και συγκεκριμένα τη δομή του κειμένου, αλλά και την ανάγνωση (Χαραλαμπίκης, 1999·Hebert et.al., 2016:610). Το παραδοσιακό μοντέλο δεν εστίαζε στο συγγραφέα και στη διαδικασία της συγγραφής παρά μόνο στον έναν από τους τρεις παράγοντες, το κείμενο και συγκεκριμένα στη δομή του κειμένου. Δινόταν έμφαση στο τελικό προϊόν (δηλαδή στο κείμενο) που συνέθεταν οι μαθητές χωρίς τη βοήθεια και τις οδηγίες του δασκάλου (Ματσαγγούρας, 2004). Οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού υποστήριζαν πως η συγγραφή ήταν γι' αυτούς που την κατείχαν κι ότι ο μαθητής έχει έμφυτο ταλέντο για τη σύνθεση κειμένου (Hillocks, 1984 στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:22). Αποτελεί αναποτελεσματικό μοντέλο που κυριάρχησε παλιότερα, αλλά αξίζει να σημειωθεί πως η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά σε μαθητές χαμηλών κοινωνικών μορφωτικών στρωμάτων.

Στο παραγόμενο κείμενο ως τελικό προϊόν, στη συστηματική εξάσκηση των μαθητών, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά και στους γραμματικό-συντακτικούς κανόνες στηρίχτηκε το γραμματικό-συντακτικό μοντέλο. Βάση του οποίου αποτέλεσε η θεωρία του Chomsky, η μετασχηματιστική γραμματική (Ματσαγγούρας, 2004). Στη θεωρία αυτή κυριαρχούσε η έμφυτη βιολογική ικανότητα που έχει το άτομο το οποίο είναι εξοπλισμένο μ' έναν μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης (Schacter, Gilbert & Wegner, 2012:353).

Άλλες παραδοσιακές προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου, που στηρίχτηκαν στις θεωρίες του φορμαλισμού αλλά και του δομισμού, αφού η μία συμπλήρωνε την άλλη, υποστήριζαν πως το άτομο μαθαίνει από τη μίμηση και την άμεση διδασκαλία. Το άτομο μέσω της μίμησης πρότυπων κειμένων και συγγραφέων μπορεί να αναπτύξει τη γλωσσική του έκφραση και με τη σειρά του να δημιουργεί όμοια κείμενα με παρόμοια χαρακτηριστικά των συγγραφέων που μιμείται (Ματσαγγούρας, 2004). Το κενό λοιπόν μεταξύ αναγνώστη, συγγραφέα και κειμένου ήρθε να καλύψει η κειμενογλωσσολογική θεωρία, που στηριζόταν στο κείμενο ως μονάδα ανάλυσης. Παρουσίαζε λογοτεχνικά είδη λόγου και μη, χρηστικά, επιστημονικά και έδινε ιδιαίτερη έμφαση στο κείμενο και στη δομή του μέσω των γλωσσικών μονάδων που το απαρτίζουν. Έτσι, το επικοινωνιακό πλαίσιο θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που έχει άμεση σχέση με το κείμενο (Ματσαγγούρας, 2004·Γούτσος & Γεωργακοπούλου, 2011). Στην κειμενό-

γλωσσολογική θεωρία στηρίχθηκαν μοντέλα όπως το κειμενοκεντρικό μοντέλο με πρωτοπόρο τον Halliday, που θα αναφέρουμε και παρακάτω.

Στον αντίποδα επίσης, της παραδοσιακής προσέγγισης το 1970 υπήρξαν οι εκφραστές των προσεγγίσεων διαδικασίας, που δημιούργησαν το μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης και το μοντέλο της δημιουργικής γραφής. Μοντέλα φιλελεύθερου προσανατολισμού που θεωρούσαν πως το άτομο είναι ελεύθερο να εκφράζει την προσωπική του άποψη, αλλά και να συνεχίζει να ανακαλύπτει προσωπικές ιδέες για θέματα που τον αφορούν. Η προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης κινήθηκε σ' ένα πεδίο ενθάρρυνσης παρά καθοδήγησης που είχε στόχο την ανάδυση δημιουργικών ιδεών και απόψεων από το μαθητή. Από την άλλη το μοντέλο της δημιουργικής γραφής που έχει κοινή βάση με το προηγούμενο είχε στόχο τη δημιουργική σκέψη και συνήθως βασιζόταν σε λογοτεχνικά κείμενα παρά σε πληροφοριακά (Ματσαγγούρας, 2004· Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις άρχισαν να υποχωρούν και στο προσκήνιο εμφανίστηκαν γνωσιακές, κοινωνικό-πολιτισμικές και κειμενό-γλωσσολογικές θεωρίες-προσεγγίσεις.

1.3 Γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου

Από τη δεκαετία του 1970 η έρευνα κινήθηκε στο πεδίο της Ψυχολογίας του Γραπτού Λόγου και σε μια διαδικαστική προσέγγιση, που συνδέθηκε με τις νοητικές διαδικασίες που εκτελεί ο συγγραφέας κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Πρωτοπόροι στη ψυχολογική αυτή προσέγγιση θεωρήθηκαν οι Emig, Graves και Elbow (Ματσαγγούρας, 2004·Σπαντιδάκης, 2010). Οι τελευταίοι ανέδειξαν τις διαδικασίες, αλλά και τις στρατηγικές που ακολουθεί και επιλέγει αντίστοιχα ο μαθητής ως συγγραφέας στη διαδικασία της συγγραφής. Ανάμεσα στη γνωστική επεξεργασία πληροφοριών και στην επίλυση γνωστικό-γλωσσολογικών προβλημάτων στην παραγωγή γραπτού λόγου, κινήθηκαν γνωστά μοντέλα διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης, τα μοντέλα των Flower και Hayes. Τα μοντέλα αυτά ανέδειξαν το ρόλο του συγγραφέα, τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας μέσα στο σχολικό πλαίσιο αλλά και το ρόλο της σκέψης και της μνήμης. Οι μαθητές ως συγγραφείς ακολουθούν μια παλινδρομική συγγραφική διαδικασία θέτοντας στόχους, ενεργοποιώντας την προγενέστερή τους γνώση, μετασχηματίζοντας την σε

νέες πληροφορίες και ελέγχοντας κάθε φορά τις διαδικασίες που εκτελούν στηριζόμενοι σε μεταγνωστικές στρατηγικές. Σύμφωνα με τη μεταγνωστική του γνώση και δεξιότητα ο μαθητής σχεδιάζει και οργανώνει τις γνώσεις του και τις διαδικασίες προσαρμόζοντάς τες στους στόχους που έχει θέσει εξ' αρχής (Ματσαγγούρας, 2004·Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015). Οι συγγραφικές διαδικασίες που καλείται να επιτελέσει ο μαθητής ως συγγραφέας σύμφωνα με τον Hayes και Flower το 1986 είναι οι εξής:

α) **ο σχεδιασμός** (planning) ένα από τα βασικά στάδια συγγραφής που ο συγγραφέας καλείται να σκεφτεί τι θα γράψει πως θα το γράψει και γιατί, σύμφωνα πάντα με τον σκοπό που έχει θέσει και το ακροατήριο που έχει επιλέξει. Ο σχεδιασμός όπως αναφέρει το μοντέλο των Hayes και Flower δε βοηθά απλά στην επιλογή πληροφοριών που θα αποθηκευτούν στην μακρόχρονη μνήμη, αλλά είναι μια δραστηριότητα σκόπιμη, περιλαμβάνοντας την επιλογή στρατηγικών, τον τρόπο της γέννησης ιδεών και της οργάνωσης και το σκοπό του συγγραφέα όπως αναφέραμε (Alamargot & Chanquoy, 2001).

β) **η καταγραφή** (translating) στην οποία οι ιδέες αρχίζουν να καταγράφονται και να αποκτούν νόημα δημιουργώντας κείμενο.

γ) **η βελτίωση** (reviewing) μια πολυσύνθετη διαδικασία που οι συγγραφείς είτε ενώ γράφουν είτε μετά την ολοκλήρωση του κειμένου τους προβαίνουν σε τυχόν αλλαγές, αφού πρώτα εντοπίσουν ασυμφωνίες με τον αρχικό σκοπό τους και με αυτά που είχαν στόχο να διατυπώσουν.

δ) **η τελική έκδοση** (editing): η τελική διαδικασία της συγγραφικής διαδικασίας που το κείμενο το οποίο έχει πλέον ολοκληρωθεί στρέφεται στους αναγνώστες του που έχουν οριστεί από την αρχή (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Η συγγραφική διαδικασία όπως και η μακρόχρονη-βραχυπρόθεσμη μνήμη και το περιβάλλον εργασίας αποτελούν βασικούς παράγοντες για το επιτυχημένο συγγραφικό έργο.

1.4 Γνωσιακά-Αναπτυξιακά μοντέλα

Στη δεκαετία του 1980 συνεχίζεται η έρευνα στο πεδίο της Γνωστικής Ψυχολογίας προς το αναπτυξιακό επίπεδο του συγγραφέα και αναπτύσσονται γνωσιακά-αναπτυξιακά μοντέλα. Κύριοι εκπρόσωποι Bereiter και Scardamalia

(1987) που εντοπίζουν δύο αναπτυξιακά επίπεδα, το επίπεδο «παράθεσης πληροφοριών» (knowledge telling) και «μετασχηματισμού πληροφοριών» (knowledge transforming).

Στο μοντέλο παράθεσης πληροφοριών (knowledge telling) χρησιμοποιούνται οι γλωσσικές δεξιότητες του ατόμου από εμπειρίες και βιώματα, αλλά με περιορισμούς. Βασίζεται στο περιεχόμενο του κειμένου, αλλά και το είδος του για να καθοδηγηθεί στη συγγραφή. Έχει μια νοητική αναπαράσταση του θέματος και εντοπίζοντας και τα δύο παραπάνω στοιχεία προχωρά στη συγγραφική διαδικασία παραθέτοντας πληροφορίες. Η παράθεση πληροφοριών βασίζεται στη γνώση που έχει ο μαθητής για το θέμα κι όχι στις επικοινωνιακές δεξιότητες, το σκοπό και το ακροατήριο του. Από την άλλη στο μοντέλο μετασχηματισμού πληροφοριών, η παράθεση πληροφοριών παραμένει ως συστατικό όπως και ο εντοπισμός του περιεχομένου και του είδους του κειμένου. Βασική διαφορά των δύο μοντέλων είναι ότι στο μοντέλο του μετασχηματισμού πληροφοριών προστίθεται το συστατικό της επίλυσης προβλήματος (Bereiter & Scardamalia, 1987). Οι μαθητές ως συγγραφείς οργανώνουν τις πληροφορίες τους στα πλαίσια στόχων και αποδεκτών (Ματσαγγούρας, 2004). Στο τελευταίο μοντέλο, στο μοντέλο του μετασχηματισμού ο Kellogg (2008) πολύ αργότερα θα αναφερθεί στον αναγνώστη. Σ' ένα προχωρημένο στάδιο ο συγγραφέας έχει στο νου του τις ιδέες του, την αναπαράσταση του κειμένου αλλά και την “ερμηνεία” του αναγνώστη. Οι νοητικές αυτές αναπαραστάσεις αλληλεπιδρούν δυναμικά και το μοντέλο ονομάζεται “μοντέλο επεξεργασμένης γραφής” (knowledge crafting) (Kellogg, 2008:7).

Τα παραπάνω μοντέλα επικρίθηκαν, γιατί θεωρούσαν την συγγραφική πράξη ως μοναχική και αποπλαισιωμένη από το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, όπως των Flower και Hayes. Οι συγγραφείς επίσης, αγνοούσαν τις στάσεις και τις ανάγκες των αναγνωστών τους στους οποίους απευθύνονταν, όπως το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών των Bereiter και Scardamalia.

1.5 Κοινωνιο-γνωσιακά μοντέλα

Αναθεωρώντας το γνωστικό μοντέλο η Flower και ο Hayes δημιουργούν το μοντέλο κατασκευής διαπραγματευόμενου νοήματος και ένα νέο κοινωνιο-γνωστικό μοντέλο αντίστοιχα, με σκοπό να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στο

άτομο ως συγγραφέα και στους παράγοντες που τον επηρεάζουν καθώς γράφει (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

Στο μοντέλο «κατασκευής διαπραγματευόμενου νοήματος» η Flower υποστήριξε πως η συγγραφή και η ανάγνωση είναι διαδικασίες «κατασκευής» νοήματος. Συγγραφείς και αναγνώστες αλληλεπιδρούν δυναμικά, επικοινωνούν και δημιουργούν νοητικές αναπαραστάσεις του κειμένου, αφού έχουν θέσει το σκοπό τους και το κοινωνικό πλαίσιο. Χαρακτηριστικά αναφέρει τη σύνδεση μεταξύ ατόμου (συγγραφέα και αναγνώστη) και κοινωνικού πλαισίου, αλλά και τη διαπραγμάτευση που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων όπως προαναφέρθηκε (Flower, 1994:23). Ο Hayes από την άλλη για να αναδείξει με τη σειρά του τη σχέση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον κατασκεύασε το «*νέο κοινωνικό-γνωστικό μοντέλο*» το 1996. Όρισε ως βασικά σημεία το περιβάλλον εργασίας και το άτομο-συγγραφέας. Το περιβάλλον εργασίας φανερώνει το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον που επηρεάζει και επηρεάζεται από το περιεχόμενο, τη δομή και το είδος του κειμένου. Το άτομο-συγγραφέας επηρεάζεται από παράγοντες όπως είναι τα κίνητρα και τα συναισθήματα, η μακροπρόθεσμη και εργαζόμενη μνήμη, αλλά αναδεικνύει και το ρόλο της μεταγνώσης. Η μεταγνώση βοηθά το άτομο να ελέγξει εμπρόθετα το γνωσιακό σύστημα (Σπαντιδάκης, 2010) που θα γίνει λόγος και παρακάτω πιο αναλυτικά. Οι γνωστικές διαδικασίες αναδιαμορφώνονται για να συμπεριλάβουν και υπο-διαδικασίες με βασικό άξονα την συγγραφή ως διαδικασία «επίλυσης προβλήματος» (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Η ανεπάρκεια του γνωστικού μοντέλου είχε ως αποτέλεσμα την επέκταση σ' ένα κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, ερμηνεύοντας λοιπόν ότι η συγγραφική δραστηριότητα εξαρτάται άμεσα από το κοινωνικό περιβάλλον εργασίας. Παρακάτω θα αναπτυχθούν οι θεωρίες που έχουν άμεση σχέση με την δυναμική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία.

1.6 Κοινωνικό-πολιτισμικές προσεγγίσεις

Οι απόψεις των κοινωνικό-πολιτισμικών προσεγγίσεων αποδέχονταν τις απόψεις των κοινωνικό-γνωστικών, αλλά η αντίληψη τους στηρίχτηκε στη θεωρία του Bakhtin, που δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση της γλώσσας και της σκέψης.

Ο Vygotsky (1997) υπογράμμισε ότι οι διαδικασίες της σκέψης και της γλώσσας αποτελούν ένα προϊόν σύλληψης του συλλογικού νου κι ότι το άτομο οικειοποιείται με αυτές τις συλλήψεις μέσα από διαδικασίες άμεσης διδασκαλίας, ρυθμιζόμενης βοήθειας και καθοδήγησης (Ματσαγγούρας, 2004). Η κοινωνικο-πολιτισμική αυτή προσέγγιση τονίζει το κοινωνικό και πολιτισμικό χαρακτήρα της μάθησης και διευκολύνει την διαδικασία της νοητικής ανάπτυξης. Δίνει μεγάλη αξία στον κοινωνικό ρόλο της γλώσσας ως εργαλείο επικοινωνίας και μετάδοσης πληροφοριών (Γάκη, 2015). Τέλος, υποστηρίζει πως τα άτομα κατακτούν μέσα από την αλληλο-επικοινωνία δεξιότητες γραφής και υπηρετούν κοινωνικούς σκοπούς. Συνεξετάζουν τη διαδικασία και το περιεχόμενο μέσα σε κοινωνικά πλαίσια λέγοντας πως η συγγραφή και η ανάγνωση δεν είναι ατομικές πράξεις αλλά συλλογικές (Ματσαγγούρας, 2004).

Στην κοινωνικό-πολιτισμική προσέγγιση βρίσκουν βάση η θεωρία της δραστηριότητας και της εγκαθίδρυσης. Η πρώτη αναγνωρίζει τα κείμενα ως εργαλεία και την παραγωγή γραπτού λόγου ως μια εμπρόθετη διαδικασία του ατόμου-συγγραφέα με το περιβάλλον. Η δεύτερη αντιλαμβάνεται τη γνώση μέσα σε ένα κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο κι όχι ατομικά. Ο καθένας μας μαθαίνει, αφού αλληλεπιδράσει με το πολιτισμικό πλαίσιο γύρω του. Το πλαίσιο παίζει σημαντικό ρόλο, αφού ο κάθε μαθητής νοηματοδοτεί τις πληροφορίες, τα εργαλεία και τα μέσα για να τα χρησιμοποιήσει και να κατανοήσει την αναγκαιότητά τους. Είναι σκόπιμο λοιπόν, να βρεθεί ο κατάλληλος τρόπος εξωτερίκευσης των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων αλλά και των διαδικασιών σκέψης με τελικό στόχο το γνωσιακό έργο (Σπαντιδάκης, 2010).

Οι παραπάνω απόψεις συνέβαλαν στο να υπάρξουν νέες θεωρίες και προσεγγίσεις στο χώρο της παραγωγής γραπτού λόγου. Το γλωσσολογικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην επικοινωνιακή φύση του κειμένου.

1.7 Κοινωνικό-Κειμενογλωσσολογικές θεωρίες

Οι κειμενογλωσσολογικές θεωρίες επηρέασαν την κοινωνικό-πολιτισμική προσέγγιση γραπτού λόγου προκειμένου να φέρουν στο προσκήνιο την αλληλεπίδραση των παραγόντων του γραπτού λόγου: το συγγραφέα-το κείμενο-τον αναγνώστη. Η κειμενογλωσσολογική θεωρία στηριζόμενη στη γλωσσολογία

αναζητά τους όρους συγκρότησης του κειμένου, αλλά και τις συσχετίσεις των δομικών στοιχείων του κειμένου μέσα σ' ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο-περικείμενο (Ματσαγγούρας, 2004). Σε μια πιο επικοινωνιακή διάσταση του γραπτού λόγου, αλλά και περισσότερο κειμενοκεντρική θεώρησή του μεταβαίνουν οι θεωρίες αυτές.

1.7.1 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στηρίχθηκε στην κοινωνικό-κειμενογλωσσολογική θεωρία, που εστίαζε το ενδιαφέρον στην επικοινωνιακή φύση κειμένου και λόγου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Δημιουργήθηκε από τον Hymes με σκοπό την ανάπτυξη της παραγωγής γραπτού λόγου ως μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Γίνεται λόγος για περικείμενο, αλλά και στοιχεία βασικά για γλωσσικά γεγονότα ή συμβάντα όπως το περιβάλλον, τα μέλη, ο σκοπός, ο τόπος, το μέσο, η μορφή του μηνύματος και το περιεχόμενο του γεγονότος (Hymes, 1972 στο Γούτσος & Γεωργακοπούλου, 2011). Το άτομο ως συγγραφέας δεν αρκεί να γνωρίζει τις συμβάσεις των γλωσσικών δομών, αλλά πρέπει να επιλέγει αποτελεσματικά τις γλωσσικές δομές και τους τύπους ανάλογα την επικοινωνιακή περίπτωση (Μήτσης, 1995 στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Η επικοινωνιακή προσέγγιση έφερε στο προσκήνιο τεχνικές διδασκαλίας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών (Χαραλαμπίδης, 1999).

Η μη κριτική διάγνωση ανάλογα τις επικοινωνιακές περιστάσεις εμφανίστηκε ως αδυναμία της επικοινωνιακής προσέγγισης (Χατζησαββίδης 2009, στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

1.7.2 Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Η ανεπάρκεια της επικοινωνιακής προσέγγισης μετατόπισε το ενδιαφέρον των ερευνητών στη δομή και στις συμβάσεις των κειμένων. Ο M. Halliday (1985) ως κύριος εκφραστής της κειμενοκεντρικής προσέγγισης ανέπτυξε τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική με την έννοια του καταστασιακού ιδιώματος. Τα νοήματα συνδέονται μεταξύ τους και συσχετίζονται με το πεδίο, τον τρόπο, τον τόνο που τα περιβάλλει (Halliday & Hasan, 1985:38), τη δομή και το περιεχόμενό τους. Με τα

στοιχεία αυτά ξεκινά η διαπραγμάτευση των μαθητών ως συγγραφέων, για να συνθέσουν κείμενα νοηματοδοτώντας εμπειρίες και βιώματα (Ματσαγγούρας, 2004).

Όσο η επικοινωνιακή τόσο και η κειμενοκεντρική προσέγγιση εστίασε στην αποτελεσματική επικοινωνία με βασική όμως διαφορά πως η κειμενοκεντρική δίνει έμφαση στην κειμενική επικοινωνία μέσω της δόμησης των κειμένων. Παρά κάποια στοιχεία σύνδεσης μεταξύ τους, η κειμενοκεντρική παρουσιάζει και υιοθετεί την άμεση και ρητή διδασκαλία της δομής των κειμένων (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010:116). Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει τον επικοινωνιακό ρόλο του γραπτού λόγου, αλλά και τη σχέση των κειμένων. Βασική παραδοχή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης είναι το κείμενο, που διαμορφώνεται σε σχέση με το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο και η γλώσσα του κειμένου, που έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα (Σπαντιδάκης, 2010). Οι διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες επηρεάζουν τις συμβάσεις που πρέπει να υπόκεινται τα κείμενα και οι γλωσσικές επιλογές είναι αποτέλεσμα αυτών των κοινωνικών λειτουργιών (Halliday, 1978).

Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική έναντι στη μετασχηματιστική γραμματική του Chomsky, υποστήριξε πως η γλώσσα είναι ένα κοινωνικό-σημειωτικό σύστημα και μία πηγή κατασκευής και ανταλλαγής νοήματος (Halliday, 1978:139). Μέσα σε περικείμενα η γλώσσα κατασκευάζει νοήματα (Λύκου, 2000·Γούτσος & Γεωργακοπούλου, 2011). Τα νοήματα αυτά αποτελούν κείμενα μέσα σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια, που διέπονται από συμβάσεις. Η χρήση των παραπάνω οδηγεί τον Halliday να προβάλει τρεις βασικές λειτουργίες ως παράγοντες κατά την παραγωγή κειμένου που είναι οι εξής (Halliday, 1978:128·Γούτσος & Γεωργακοπούλου, 2011·Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015):

- Η αναπαραστατική λειτουργία (ideational function), που πραγματοποιείται μέσω μεταβίβασης επιρρημάτων, ουσιαστικών και ρημάτων σε μετέχοντες, περιβάλλον και διαδικασίες, διακρίνεται από δύο υπολειτουργίες τη λογική (logical) και την εμπειρική (experiential). Η επιλογή των λεξικογραμματικών στοιχείων από το άτομο, που ανέφερα παραπάνω, εκφράζει κάθε φορά το σκοπό που έχει για τον εσωτερικό και εξωτερικό του κόσμο (Halliday, 1978:128-133).
- Η διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal function), είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ μετεχόντων μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασής τους. Έχοντας πρόθεση (σκοπό) και χρησιμοποιώντας τα λεξικό-γραμματικά

στοιχεία με τον τρόπο που τα επιλέγουν, φανερώνουν τις στάσεις τους και τις προθέσεις τους (Halliday, 1978:129).

➤ Η κειμενική λειτουργία (textual function), ενσωματώνει τους πόρους που διαμορφώνουν το κείμενο μέσα στο γλωσσικό σύστημα. Ένα μέρος αποτελούν οι πληροφορίες και το θέμα-περιεχόμενο. Ένα άλλο μέρος είναι τα δομικά στοιχεία που συναπαρτίζουν ένα κείμενο και συνδέονται μεταξύ τους δίνοντας νόημα και δημιουργώντας το κειμενικό είδος (genre structure) (Halliday, 1978:133).

Ως παράγοντες που καθορίζουν τις γλωσσικές επιλογές ο Halliday ορίζει το πεδίο (field) που αφορά το σκοπό και το περιεχόμενο της επικοινωνίας. Ορίζει τον τόνο (tenor) που αναφέρεται στις σχέσεις, που έχουν οι μετέχοντες στην επικοινωνία και τέλος τον τρόπο (mode) που προβάλλει το πώς γίνεται η επικοινωνία. Οι τρεις αυτοί παράγοντες σχετίζονται με τις λειτουργίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, αντίστοιχα (Halliday, 1978:143).

Από τα παραπάνω φαίνεται πως η κειμενοκεντρική προσέγγιση συνδέει δυναμικά το περιεχόμενο, τους μετέχοντες και τα είδη των κειμένων με τις συμβάσεις, τα δομικά στοιχεία, τις λεξικό-γραμματικές και τις υφολογικές επιλογές από τις οποίες διέπονται. Αξίζει να σημειωθεί πως η κειμενοκεντρική προσέγγιση αξιοποιεί σαφέστερα τις κοινωνικές συναρτήσεις και προβάλλει τον εκπαιδευτικό ως πρότυπο συγγραφέα. Τα παραπάνω διαδραματίζονται ανάλογα με τη μοντελοποίηση, όπου ο συγγραφέας μοντελοποιεί τη δομή και τη γλώσσα, το πλαίσιο και το σκοπό που έχει. Τέλος, σημαντικό ρόλο έχει η κοινή διαπραγματεύση, που ως σύνολο οι συγγραφείς διαπραγματεύονται κείμενα ανάλογα τις επικοινωνιακές περιστάσεις και η ανεξάρτητη, που ατομικά συνθέτουν κείμενο βασιζόμενοι στις διαδικασίες και την βοήθεια που έχουν λάβει προηγουμένως από το δάσκαλο (Ματσαγούρας, 2004).

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τόσο η κειμενοκεντρική και εν μέρει η επικοινωνιακή προσέγγιση επιδίωξαν να αντικαταστήσουν τη γραμματοκεντρική προσέγγιση της παραδοσιακής διδασκαλίας αναδεικνύοντας τη σημασία του περιεχόμενου. Κάθε άτομο δηλαδή μπορεί να συνθέτει κείμενα ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση που του δίνεται. Με μορφή ρητής και άμεσης διδασκαλίας δρούσε η κειμενοκεντρική προσέγγιση περισσότερο από την επικοινωνιακή, αφού έκανε λόγο για δόμηση διακριτών μεταξύ τους κειμενικών ειδών. Όμως και οι δύο προσεγγίσεις δέχθηκαν κριτική, διότι

αντιμετώπιζαν τα κείμενα ως στατικές κλειστές οντότητες (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Έτσι το 1990 η Γλωσσοδιδασκτική θεώρηση επεκτείνει την επικοινωνιακή φύση των προσεγγίσεων πέρα από τις γλωσσικές πράξεις, που εκτελεί το άτομο. Με τον τρόπο αυτό φανερώνει την αναγκαιότητα της δυναμικής εμπλοκής των μαθητών με τις συμβάσεις των κειμενικών ειδών, οι οποίες αναπτύσσονται σε συγκεκριμένες κοινωνικό-πολιτισμικές περιστάσεις ανάλογα με το σκοπό του κάθε μαθητή. Επομένως το νέο περιβάλλον με τις νέες απαιτήσεις ήρθαν να καλύψουν νέες κοινωνικό-κειμενογλωσσολογικές θεωρίες στηριζόμενες στον γραμματισμό και στους πολυγραμματισμούς (βλ. 2^ο κεφάλαιο).

1.7.3 Θεωρία των κειμενικών ειδών (genre theory)

Το κείμενο είναι ένα θέμα μελέτης που έχει απασχολήσει πολλούς θεωρητικούς όλων των εποχών προσπαθώντας να διερευνήσουν την προέλευση του, αλλά και το ρόλο του. Ορίζεται ως μια «*αυτόνομη οντότητα*» του προφορικού και του γραπτού λόγου και είναι το μέσον που στοχεύει στην επικοινωνία. Με βάση αυτό ο λόγος εκτελεί μια γλωσσική δραστηριότητα. Χαρακτηρίζεται ως μια θεμελιώδη οντότητα, προφορικού ή γραπτού λόγου (Γούτσος & Γεωργακοπούλου, 2011).

Ο Μ.Η. Adams (1954) τοποθέτησε το κείμενο σ' ένα πλαίσιο «*τριγώνου*» που το απαρτίζουν το πλαίσιο, ο συγγραφέας και ο αναγνώστης. (Ματσαγγούρας, 2004:139). Σύμφωνα με την κειμενο-γλωσσολογική θεωρία το κείμενο συσχετίζεται άμεσα με αυτούς τους παράγοντες και ταυτόχρονα με το συγκεκριμένο, περικείμενο και δια-κείμενο. Η άμεση συσχέτιση αυτή βασίζεται στην κειμενο-γλωσσολογική θεωρία, που εκλαμβάνει το κείμενο στο σύνολό του. Καταλήγουμε λοιπόν, πως κάθε κείμενο διαμορφώνεται από τους μετέχοντες, τις συμβάσεις, το λόγο και τις επικοινωνιακές περιστάσεις, που χρησιμοποιούνται μια δεδομένη στιγμή. Με βάση αυτές τις έννοιες το κείμενο παίρνει διαφορετική μορφή κάθε φορά, που αποσκοπεί σε διαφορετικό σκοπό, με διαφορετικό ακροατήριο και έχει διαφορετικές συμβάσεις. Από τα παραπάνω συνεπάγεται πως τα κείμενα ταξινομούνται σε κατηγορίες (είδη) που

το καθένα έχει τα δικά του δομικά στοιχεία, υφολογικές και λεξικό-γραμματικές επιλογές (Μητσικοπούλου, 2006).

Η έννοια του κειμενικού είδους αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday στη σχολή του Σύδνεϋ. Η διδασκαλία του κειμενικού είδους θεωρήθηκε πως ήταν ένα μέσο που βοηθούσε τους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε τρόπους επικοινωνίας εντός κοινωνικών πλαισίων (Hyland, 2002:125).

Ο Martin κάνοντας αναφορά στον Bakhtin ορίζει το κειμενικό είδος ως μια «σταδιακή, στοχοθετημένη, κοινωνική διαδικασία». Μια στοχοθετημένη διαδικασία λόγω των στόχων, που ορίζει το άτομο, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και τις γλωσσικές πράξεις που θέλει να επιτελέσει. Από την άλλη θεωρείται κοινωνική λόγω της αλληλεπίδρασης των ατόμων, για τη σύνθεση κειμένων, κοινωνικά προσδιορισμένων (Macken–Horagic 1996 στο Κέκια, 2010). Τα κειμενικά είδη ως ένα κοινωνικό κατασκεύασμα αποσκοπούν στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων έχοντας διαφορετικές λειτουργίες και διαφορετικά δομικά στοιχεία (Hyland, 2002:126). Η γνώση των δομικών στοιχείων είναι χρήσιμη για τους μαθητές για το στάδιο πριν τη συγγραφή, αφού τους βοηθά να γνωρίζουν την υπερδομή του κειμένου που θα επιλέξουν, αλλά και τα υφολογικά και γραμματικό-συντακτικά χαρακτηριστικά που θα χρησιμοποιήσουν.

Ειδικότερα σύμφωνα με τον Swales (1990:32-33) το κειμενικό είδος ή είδος λόγου, ως μια ευρύτερη κατηγορία κειμένων ή αλλιώς ως ένα επικοινωνιακό γεγονός, χαρακτηρίζεται από τις επικοινωνιακές προθέσεις και στόχους μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής και γλωσσικής κοινότητας. Κάθε μέλος της κοινότητας λειτουργεί σύμφωνα με τις συμβάσεις των κειμένων που χρησιμοποιεί (Bhatia, 1993:13-14, στο Αρχάκης, 2006). Μια πρόταση διάκρισης κειμενικών ειδών γίνεται από τους Γεωργακοπούλου και Γούτσο, σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011). Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθούν από τα μη αφηγηματικά κείμενα ονομαζόμενα και μονοσημικά από τον Ματσαγγούρα (2004), τα κείμενα προβληματικής κατάστασης.

1.7.4 Τα πληροφοριακά κείμενα-κείμενα προβληματικής κατάστασης

Το κειμενικό είδος της προβληματικής κατάστασης ανήκει στην κατηγορία των πραγματολογικών που εμπεριέχεται σε μια ευρύτερη κατηγορία των μη αφηγηματικών ή αλλιώς μονοσημικών κειμένων. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως δύο βασικές κατηγορίες είναι τα αφηγηματικά κείμενα και τα μη αφηγηματικά. Οι δύο κατηγορίες κειμένων έχουν σημαντικές διαφορές στα δομικά στοιχεία, στο ύφος, στο περιεχόμενο, στην αλληλεπίδραση του συγγραφέα με τον αναγνώστη και κυρίως στη χρήση της γλώσσας. Στα αφηγηματικά κείμενα κυριαρχεί η πολυσημία, ενώ στα μη αφηγηματικά η μονοσημία. Ο λόγος που χρησιμοποιείται στα αφηγηματικά κείμενα ή αλλιώς πολυσημικά στοχεύει στην υποκειμενική αντίληψη του συγγραφέα και αποσκοπούν στη διέγερση του συναισθήματος του αναγνώστη. Από την άλλη τα μη αφηγηματικά κείμενα ή αλλιώς μονοσημικά αποσκοπούν στην αντικειμενική θεώρηση ενός πραγματικού θέματος (Ματσαγγούρας, 2004).

Σύγχρονες έρευνες ορίζουν τα μονοσημικά κείμενα και ως πληροφοριακά τονίζοντας πως είναι η κύρια πηγή ανάγνωσης σ' όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Όλη η ακαδημαϊκή γνώση όπως κοινωνικές και φυσικές επιστήμες στηρίζεται σ' αυτά τα είδη κειμένων (Roehling, Hebert, Nelson & Bohaty, 2017) και αυτός είναι και ο κύριος λόγος για την ανάπτυξη αυτών στην παρούσα μου έρευνα. Αυτά τα είδη κειμένων, προσθέτουν οι ερευνητές, πως είναι πιο απαιτητικά και πολύπλοκα από τα αφηγηματικά κείμενα (McCormick & Zutell, 2015) και παρέχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο στο οποίο οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι (Breit-Smith, Busch, Dinnesen & Guo, 2017:186). Υπογραμμίζουν το απαιτητικό λεξιλόγιο, την πυκνότητα των γεγονότων, το άγνωστο περιεχόμενο και τέλος τονίζουν την σύνθετη δομή τους. Η σύνθετη δομή επηρεάζει άμεσα το περιεχόμενο των κειμένων αυτών, γι' αυτό και τα κείμενα αυτά είναι δυσνόητα στους μαθητές (Roehling, Hebert, Nelson & Bohaty, 2017). Οι παραπάνω λόγοι συμβάλλουν στο αμείωτο ενδιαφέρον για την έρευνα των πληροφοριακών κειμένων, αλλά και στο ενδιαφέρον των ίδιων των μαθητών, αφού διαπραγματεύονται τη γνώση σχετικά με τον κόσμο, εξηγούν φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα και απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με αυτόν. Το τελευταίο παρακινεί τους μαθητές και αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα

τους και τις ανάγκες τους (Guthrie, 1996·Palmer & Stewart, 2005·Yopp & Yopp, 2000 στο Gina Thomason & McCown, 2014).

Ο Meyer (1975) στηριζόμενος στη σύνθετη δομή των πληροφοριακών κειμένων διακρίνει τα πληροφοριακά κείμενα σε πέντε υποκατηγορίες που είναι οι εξής: 1. Απλής περιγραφής, 2. Σύγκρισης-Αντίθεσης, 3. Αλληλουχίας, 4. Αιτίου-αποτελέσματος και 5. Επίλυσης προβλήματος. Αναλυτικότερα το κειμενικό είδος της απλής περιγραφής παρουσιάζει και περιγράφει ιδιότητες ενός ή πολλών στοιχείων. Στο κειμενικό είδος της σύγκρισης αντίθεσης ο συγγραφέας συγκρίνει και αντιπαραβάλλει γεγονότα, αντικείμενα, στοιχεία κα. Έπεται η αλληλουχία στην οποία βασικό χαρακτηριστικό είναι η χρονική σειρά των πραγμάτων μέσω μιας ακολουθίας. Επίσης, το κειμενικό είδος του αιτίου αποτελέσματος προβάλλει μια αιτία και περιγράφει το αποτέλεσμα αυτής. Τέλος, το κειμενικό είδος της επίλυσης προβλήματος, που έχει επιλεχθεί και στην παρούσα έρευνα, ο Meyer το ορίζει κάνοντας λόγο για ένα πρόβλημα, για τις αιτίες, αλλά και τις λύσεις που αναπτύσσονται γύρω απ' αυτό πριν διεξαχθεί το συμπέρασμα (Meyer, 1985·Meyer & Poon, 2001·Meyer et al., 2010). Η διάκριση του Meyer είναι ευρύτερα αποδεκτή για τη διδακτική χρήση αυτού του είδους κειμένων (Ματσαγγούρας, 2004).

Ο Ματσαγγούρας ονομάζοντας τα πληροφοριακά και ως πραγματολογικά (expository text), εξώ-λογοτεχνικά κείμενα τα χαρακτηρίζει ως «ισχυρά» κειμενικά είδη, γιατί εκτός της αυξημένης δυσκολίας όπως προαναφέρθηκε, παίζουν ιδιαίτερο και σημαντικό ρόλο στην κοινωνικό-οικονομική ζωή μας και του περιγυρού μας (Ματσαγγούρας, 2004). Για διδακτικούς λόγους και αναζητώντας επιμέρους σχήματα δομής ο Ματσαγγούρας όρισε ως κατηγορίες πραγματολογικών κειμένων τις εξής: 1. τα κείμενα σκόπιμης δράσης, 2. τα κείμενα ανάλυσης κατάστασης (προβληματικών ή μη) που παραπέμπουν στα κείμενα επίλυσης προβλήματος όπως ανέφερε ο Meyer, 3. τα επεξηγηματικής περιγραφής κείμενα που μας παραπέμπουν στην περιγραφή, 4. κείμενα αιτιοκρατικής εξήγησης, 5. κείμενα ανάπτυξης εννοιών και 6. κείμενα σύγκρισης. Τα αιτιοκρατικά και τα κείμενα σύγκρισης παραπέμπουν κι αυτά στα κείμενα αιτίου αποτελέσματος και στα κείμενα σύγκρισης αντίθεσης, της ταξινόμησης του Meyer, αντίστοιχα. Το καθ' ένα από τα επιμέρους κειμενικά είδη των πραγματολογικών-πληροφοριακών κειμένων τηρεί ένα μοναδικό συγκριμένο δομικό σχήμα, αλλά και

συγκεκριμένες γραμματικό-συντακτικές επιλογές (Englert, Hebert & Stewart, 1988:144).

1.7.5 Δομές κειμένου προβληματικής κατάστασης

Έρευνες έχουν υποστηρίξει πως η κατανόηση και η γνώση της δομής του κάθε κειμένου έχει αναγνωστικά και συγγραφικά οφέλη στους μαθητές. Μέσω της κατανόησης και της γνώσης της δομής του κειμένου τα άτομα μπορούν να κατανοήσουν το κειμενικό είδος, το περιεχόμενό του, το ακροατήριο στο οποίο αναφέρεται, αλλά και το σκοπό που επιτελεί (Pearson και Dole, 1987 στο Williams & Pao:255). Συγκεκριμένα στα πληροφοριακά κείμενα η γνώση της δομής του κειμένου βοηθά το μαθητή να απλουστεύσει τη μορφή του κειμένου και να κατανοήσει το νόημα (Williams J.P. και Pao L.S.:255-256).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν τα κείμενα «επίλυσης προβλήματος» ή αλλιώς ονομαζόμενα ως «ανάλυσης κατάστασης (προβληματικής ή μη)» (*problem and solution text*). Όπως σε κάθε κειμενικό είδος έτσι κι εδώ χρησιμοποιούνται διαφορετικές υφολογικές και γραμματικό-συντακτικές επιλογές και υπάρχει συγκεκριμένο δομικό σχήμα. Το κειμενικό είδος της προβληματικής ή μη κατάστασης προωθεί μια κατάσταση προβληματική ή μη και παρουσιάζει την ενέργεια για την (επίλυση της) κατάσταση αυτή. Υπάρχει μια σχέση αιτίου-αποτελέσματος μεταξύ των διαφόρων γεγονότων που λαμβάνουν χώρα στο κείμενο. Στόχος του συγγραφέα εδώ είναι αρχικά να διατυπώσει το πρόβλημα και να αναδείξει τις αιτιώδεις σχέσεις. Έπειτα να αναφέρει τα αποτελέσματα και να διεξάγει λύσεις, για τη συγκεκριμένη κατάσταση, σε μια σχολιαστική κατακλείδα μαζί με ένα συμπέρασμα (Ματσαγγούρας, 2007). Πιο αναλυτικά, το σχήμα δόμησης των κειμένων προβληματικής κατάστασης αποτελείται από μια κατάσταση προβληματική ή μη και την ανάλυσή της. Έπειτα από τα αίτια και τους λόγους δημιουργίας της κατάστασης αυτής και στη συνέχεια, αφού προβληθούν οι συνέπειες κατευθυνόμεστε στη διαδικασία και στην οργάνωση του σχεδίου, με στόχο την επίλυση της κατάστασης. Μόλις προταθούν οι λύσεις καταλήγουμε στο επόμενο δομικό στοιχείο του κειμένου που είναι το συμπέρασμα ή η

αξιολόγηση. Στο σημείο αυτό γίνεται μια γενική αποτίμηση λέγοντας αν λύθηκε το πρόβλημα, αν προέκυψε κάτι νέο ή αν χρειαζόμαστε περαιτέρω. Σκοπός λοιπόν, είναι να περιγραφεί μια κατάσταση, να τονιστεί η σημασία της, να αναφερθούν οι λόγοι δημιουργίας και ύστερα να προταθούν λύσεις (Ματσαγγούρας, 2004).

Οι μαθητές ως συγγραφείς και ως αναγνώστες μέσω της γνώσης των κατευθυντήριων ερωτήσεων που σχετίζονται με τα δομικά στοιχεία του κειμένου, μπορούν να επικεντρωθούν σε στοιχεία σημαντικά για τη δομή. Με τη σειρά του αυτό αναδεικνύει στοιχεία του περιεχομένου και του σκοπού του συγγραφέα. Ένα παράδειγμα είναι “ποια είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζεται στο κείμενο αυτό;” ή “ποιες πιθανές λύσεις δίνει ο συγγραφέας (κατά την ανάγνωση) ή θα έδινα εγώ (κατά τη συγγραφή);”. Υπάρχουν κι άλλες στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές στην αναγνώριση της δομής όπως οι γραφικοί οργανωτές, οι λέξεις-κλειδιά κα. (Roehling, Hebert, Nelson & Bohaty, 2017).

Η άμεση διδασκαλία σχημάτων δόμησης των κειμένων αυτών λόγω και των πολυσύνθετων δομών τους, θα αναπτύξει σημαντικά τις δυνατότητες του αναγνώστη και του συγγραφέα να αναγνωρίζει το κείμενο, να το διαπραγματεύεται και να δομεί εκ νέου (Ματσαγγούρας, 2004).

1.7.6 Λεξικό-γραμματικές και υφογλωσσικές επιλογές

Για να πετύχει ο στόχος του συγγραφέα και του κειμένου και να κινηθούν οι μαθητές από το πρόβλημα και τα αίτια προς τις λύσεις και το συμπέρασμα, θα πρέπει να γίνουν οι κατάλληλες λεξικό-γραμματικές, υφογλωσσικές και συντακτικές επιλογές (Gagnon & Ziarko, 2012). Γενικότερα σε τέτοιου είδους κείμενα το λεξιλόγιο είναι τεχνικό σε σχέση με τα αφηγηματικά κείμενα και περιλαμβάνει συγκεκριμένους όρους συνήθως, στοχεύοντας στη διδασχή ενός φαινομένου ή ενός θέματος. Δεν είναι επίσης, λίγες οι φορές που χρησιμοποιούν λέξεις κλειδιά για να βοηθήσουν τον αναγνώστη στην ερμηνεία της δομής τους (Breit-Smith, Busch & Guo, 2015:94-95).

Αναλυτικότερα στα κείμενα προβληματικής κατάστασης-ανάλυσης κατάστασης χρησιμοποιούνται ενεστωτικά ή παρελθοντικά ρήματα. Ρήματα έκφρασης σκέψεων και δράσης για να δηλώσουν από τη μία το πρόβλημα που αντικρίζουν κι από την άλλη να λάβουν μέτρα και να προτείνουν λύσεις. Ο λόγος είναι πληροφοριακός (αναφορικός). Σημείο αναφοράς είναι η περικείμενη πραγματικότητα που προσπαθεί να αποτυπώσει στα μάτια του ακροατή-αναγνώστη (Ματσαγγούρας, 2007).

Τα κείμενα αυτά χρησιμοποιούν επίσης, κειμενικούς δείκτες που δηλώνουν επεξήγηση, αιτιολογία, συμπέρασμα και χρόνο. Για παράδειγμα κάποια επιρρήματα που είναι συχνά στη χρήση τους είναι: “τότε”, “κατά”, “επειδή”, “άρα”, “ως συνέπεια” κ.α. Από την άλλη τέτοιου είδους κείμενα μπορούν να ξεκινούν την παράγραφό τους με “το πρόβλημα ή η δυσκολία είναι”, “η λύση που προτείνεται”, “η απάντηση σ’ αυτό”, “ο λόγος του προβλήματος”, “η συνέπεια αυτού” κ.α. Εκτός τον τονισμό των αιτιακών σχέσεων, που προκαλούν αυτήν την κατάσταση, δηλώνεται ο χρόνος και ο λόγος που πραγματοποιήθηκε η κατάσταση και τέλος υπάρχει σχολιασμός για το συμπέρασμα που έχει καταλήξει ο συγγραφέας. Οι επιλογές αυτές καθιστούν αλληλεπιδραστικές τις σχέσεις ανάμεσα στα δομικά στοιχεία των κειμενικών ειδών και εδώ συγκεκριμένα του κειμενικού είδους της προβληματικής κατάστασης (Gagnon & Ziarko, 2012·Roehling, Hebert, Nelson & Bohaty, 2017).

Επιπλέον, δεν παύουν να υπάρχουν τα διαγράμματα, οι επικεφαλίδες (Breit-Smith, Busch & Guo, 2015:95) αλλά και οι εικόνες σε κάποια σημεία στα κείμενα αυτά, αφού δηλώνονται με περιγραφικά ουσιαστικά και επίθετα. Αυτό έχει ως συνέπεια να οδηγεί τον αναγνώστη στο να δημιουργεί παραστατικές εικόνες για να κατανοήσει την κατάσταση, αλλά να οργανώνει και το περιεχόμενο, ώστε να γίνεται πιο κατανοητό. Οι εικόνες και τα διαγράμματα παρέχουν οπτική υποστήριξη για την κατανόηση του περιεχομένου (Breit-Smith, Busch & Guo, 2015:95).

Τα κείμενα προβληματικής-ανάλυσης κατάστασης είναι σαν ένα είδος εξήγησης του περιβάλλοντος καθώς και κατανόησης και ερμηνείας του κοινωνικού γίνεσθαι και των φαινομένων. Εξήγηση αποτελούν για ένα μέρος των κειμένων αυτών, όταν σχολιάζουν και αναλύουν την κατάσταση κι όχι στο σύνολό του (Knapp & Wattkins, 2005:125-128).

1.8 Η προσωπική θεωρία

Στο πλαίσιο που αναφέρθηκαν τα μοντέλα παρουσιάζεται και η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών ως θεωρία που επηρεάζει τη συγγραφή των μαθητών-συγγραφέων. Έρευνες έχουν τονίσει πως εκπαιδευτικοί με θετικές πεποιθήσεις για τη συγγραφή έχουν επηρεάσει θετικά τις πεποιθήσεις των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο (Street, 2003·Hodjes, 2015 στο Hodjes, Wright & McTigue, 2019:2). Άλλες τονίζουν πως εκτός από τις πεποιθήσεις των μαθητών επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές στη διδασκαλία της συγγραφής, την επιλογή στρατηγικών (Robinson & Adkins, 2002·Street, 2003) ακόμα και την ποιότητα διδασκαλίας (Choet.al., 2003 στο Hall, Toland & Guo, 2016:205·Sperling & Di Pardo, 2008 στο Ζαρκογιάννη, 2016:61).

Έχοντας στο προσκήνιο την «προσωπική θεωρία» πολλοί ερευνητές προσπαθούν να απαντήσουν πως η θεωρία αυτή εξελίσσεται και αναλύεται επηρεάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Οι Korthagen και Lagerwerf (1996) υποστηρίζουν πως η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού στηρίζεται σε μία «αλυσίδα», ένα σχήμα το οποίο ίσως και να βρίσκεται στο υποσυνείδητο. Σύμφωνα με την Ψυχολογία αυτό ερμηνεύεται ως «Gestalt», ένα είδος ερμηνείας των πράξεων του εκπαιδευτικού. Τα σχήματα «Gestalt» δεν είναι στατικά, αλλά χαρακτηρίζονται ως δυναμικές οντότητες, διότι εξελίσσονται συνεχώς λόγω διάφορων εμπειριών, βιωμάτων και προγενέστερων γνώσεων (Ματσαγγούρας, 2005). Μέσα στα σχήματα αυτά περιλαμβάνονται αξίες, εμπειρίες, ανάγκες και τάσεις συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, που νοηματοδοτούν καταστάσεις μέχρι να επέλθει η αντίδραση σ' αυτές. Η αντίδραση μπορεί να γίνει αυτόματα σε διάφορες καταστάσεις διδασκαλίας χωρίς να είναι συνειδητή (Korthagen, 2010:101). Για να μορφοποιηθούν, να σχηματιστούν και να κατασκευαστούν τα «Gestalt» περνούν από τρία επίπεδα. Αρχικά από τις εμπειρίες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που αρχίζουν να μορφοποιούνται τα «Gestalt» και έπειτα μέσω αναστοχασμού περνούν στην επόμενη φάση, που είναι το σχήμα αυτών (Σχηματοποίηση). Τα σχήματα που έχουν πλέον δημιουργηθεί προσφέρουν τη δυνατότητα σε κάθε άτομο να γνωρίζει τι κάνει, πώς το κάνει και γιατί το κάνει. Πιο συγκεκριμένα γίνεται λόγος για έλεγχο των πράξεων (Korthagen, 2010:102·Ματσαγγούρας, 2005). Τέλος, από την αλληλεπίδραση των

σχημάτων (Korthagen, 2010:102) που άλλοτε δρουν συνειδητά κι άλλοτε ασυνείδητα, δημιουργείται η «θεωρία» που έχει σκοπό να επαληθεύσει τα σχήματα που έχουν οικοδομηθεί. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος αυτό που ήδη έχουν πράξει και το σκοπό αυτού (Ματσαγγούρας, 2005)

Τα σχήματα που ειπώθηκαν παραπάνω, για τη δημιουργία της θεωρίας, δρουν μέσα σε κοινωνικά πλαίσια και δε μπορούν να εξεταστούν εκτός απ' αυτά όπως τόνισαν οι Lave και Wenger (1991) και υποστήριξε έπειτα ο Korthagen (2010:103). Επίσης, ένα χαρακτηριστικό αυτών των σχημάτων «*Gestalt*» είναι πως βρίσκονται σε λανθάνουσα μορφή αρκετές φορές με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μη μπορούν να τα εξελίξουν και να τα βελτιώσουν ως φορείς αναμόρφωσης της διδασκαλίας τους (Ματσαγγούρας, 2005:179-180). Με τη λανθάνουσα μορφή δεν έχουν επίγνωση της κατάστασης και της αιτίας που τον οδηγεί στην κατάσταση αυτή (Ματσαγγούρας, 2005). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στο να επηρεάσει τη μελλοντική εξέλιξη του μαθητή αρνητικά (Κοσσυβάκη, 2002:30). Από την άλλη μεριά η προσωπική θεωρία μπορεί να λειτουργήσει ως αρωγός στα σχήματα, που έχουν οι εκπαιδευτικοί, βοηθώντας τους να ερμηνεύσουν διάφορες καταστάσεις, προβληματίζοντάς τους και οδηγώντας τους στην κατάλληλη ερμηνεία των πραγμάτων περί διδασκαλίας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν απάντηση σε διάφορα πρακτικά ζητήματα εντός σχολείου όπως είναι οι αμοιβές ή οι ποινές για την αποκατάσταση του συνόλου στην τάξη αλλά και για τους κανόνες στη συμπεριφορά των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2005).

Με βάση τα παραπάνω κρίνεται αναγκαία η αναγνώριση του «*τι σκέφτονται*» και «*τι πράττουν*» οι εκπαιδευτικοί, διότι πολλές φορές δρουν αυθόρμητα χωρίς να προβληματιστούν με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν συνειδητοποιημένες πράξεις. Για το λόγο αυτό οι αρχές που σχετίζονται με τη διδασκαλία, τη σχολική αίθουσα, τους μαθητές και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, πρέπει να βρίσκονται για τον εκπαιδευτικό συνεχώς ως αντικείμενα για προβληματισμό (Ματσαγγούρας, 2005). Μια κατάλληλη διδακτική παιδαγωγική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα συνδυάζει τις εμπειρίες με την προώθηση προβληματισμού, δηλαδή τη στοχαστοκριτική δράση, πάνω στα θέματα που ειπώθηκαν, οδηγεί στην διαμόρφωση κατάλληλων σχημάτων. Ο αναστοχασμός αυτός όχι μόνο θα επηρεάσει θετικά τη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, αλλά θα έχει θετικά

αποτελέσματα και στη θετική εξέλιξη της ταυτότητας του εκπαιδευτικού στην επαγγελματική του πορεία (Korthagen, 2010:104).

1.8.1 Πεποιθήσεις και στάσεις εκπαιδευτικών

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού τις τελευταίες δεκαετίες αναδεικνύεται συνεχώς ερευνητικά και το ενδιαφέρον στρέφεται στις πεποιθήσεις, στους ρόλους που διαδραματίζει στη σχολική τάξη, αλλά και στις στάσεις που φέρει εντός πλαισίου τάξης. Αποτελεί λοιπόν μέλος ενός κοινωνικά οργανωμένου συνόλου και εξελίσσεται συνεχώς λόγω της μεταβολής του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο ανήκει (Βαρθαλίτης-Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012:33).

Σε μια κοινότητα πρακτικής όπως αυτή της τάξης οι διεπιδράσεις γίνονται φανερές μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που ο καθένας απ' αυτούς συμβάλλει με τη δική του εμπειρία και στάση που έχει αναπτύξει και υιοθετήσει (Κωστούλη, 2009). Έρευνες στρέφοντας το ενδιαφέρον στο «πρόσωπο» του εκπαιδευτικού, σχετικά με τη συγγραφική διαδικασία, υπογραμμίζουν συνεχώς τις πεποιθήσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που στη συνέχεια γίνονται στάσεις.

Οι πεποιθήσεις και οι στάσεις, δύο διαφορετικές έννοιες, αποτελούν στοιχείο «κλειδί» στη διδασκαλία (Borg, 2011:371). Σύμφωνα με τον Borg (2011) οι πεποιθήσεις ορίζονται ως *«προτάσεις, τις οποίες τα άτομα εκλαμβάνουν ως αληθινές, μπορεί να βρίσκονται συχνά σε λανθάνουσα μορφή, διαμορφώνουν τη δράση του ατόμου και αντιστέκονται στην αλλαγή»*. Πολύ προηγουμένως ο Pajares (1992) είχε δηλώσει πως *«τα πιστεύω»* του κάθε ατόμου είναι πολύ δύσκολο να οριστούν με έναν συγκριμένο όρο, αλλά *«δεν παύουν να βασίζονται στην αξιολόγηση ή την κρίση του ατόμου»* (Pajares, 1992:313). Μεταγενέστερες έρευνες δε διαψεύδουν το γεγονός πως υπάρχει ποικιλία ορισμών και μια σύγχυση μεταξύ εννοιών. Σε αυτό συμφωνούν οι Fives και Buehl (2012) δίνοντας κοινά χαρακτηριστικά πολλών ορισμών όπως το δυναμικό χαρακτήρα τους, τη σχέση τους με τη γνώση και το ότι είναι αποδεκτοί ατομικά και κοινωνικά (Ζαρκογιάννη, 2016:56).

Η σχέση μεταξύ πεποιθήσεων και στάσεων είναι άμεση, αφού σύμφωνα με μελέτες η επίδραση της μιας έχει αντίκτυπο στην άλλη. Θετικές ή αρνητικές πεποιθήσεις συνιστούν την έννοια της στάσης ενός ατόμου που έχει απέναντι σε ένα

αντικείμενο ή συμπεριφορά (Hale, Grenne & Householder, 2002:268). Γι' αυτό το λόγο υποστηρίζεται πως οι «ρίζες» των στάσεων βρίσκονται στα «πιστεύω» των ατόμων (Topolska & Angelova, 2018:467). Μεγάλη σημασία έχουν και οι δύο έννοιες μέσα στο παιδαγωγικό πλαίσιο και βοηθάει στο να γίνει φανερό το τι κατανοούν οι εκπαιδευτικοί, πως δρουν και τι εφαρμόζουν στο περιβάλλον στο οποίο κινούνται (Taşkın, 2019:84).

Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πρακτικής οι πεποιθήσεις ορίζονται και διερευνώνται για να μελετηθεί η πρακτική των εκπαιδευτών μέσα στο πλαίσιο της τάξης (Pajares, 1992). Ωστόσο είναι δύσκολο να διερευνηθούν πλήρως, διότι ο προσδιορισμός των πεποιθήσεων φέρνει στο προσκήνιο και τη σχέση αυτών με τη γνώση. Ερευνητές όπως ο Nespor (1987) και ο Pajares (1992) υποστήριξαν πως οι πεποιθήσεις έχουν πιο έντονο συναισθηματικό και αξιολογικό χαρακτήρα από τη γνώση. Μεταγενέστεροι ερευνητές όπως ο Borg (2003) κατέληξαν στη «γνωστική διεργασία» (teacher cognition) η οποία περιλαμβάνει τη γνώση και τις αντιλήψεις-πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως σύνολο, υπογραμμίζοντας έτσι το τι γνωρίζει, τι πιστεύει και τι σκέφτεται ο εκπαιδευτικός (Borg, 2003:82). Ως παράγοντες που συντελούν τη διαμόρφωση και επηρεάζουν τις πεποιθήσεις είναι α) η εμπειρία των εκπαιδευτικών ως μαθητές, β) η διδακτική τους εμπειρία μέσα στο σχολικό πλαίσιο και γ) η επιμόρφωσή τους πριν την ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο (Borg, 2003:82).

Συμπερασματικά συνειδητοποιεί κανείς πως οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως βάση μιας «Προσωπικής Θεωρίας» που διαμορφώνουν οι ίδιοι και αυτή είναι η «Προσωπική Θεωρία» που έχει διερευνήσει και ορίσει ο Ματσαγγούρας (2005).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Ολοκληρώνοντας το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρθηκα σε διάφορες προσεγγίσεις που στήριξαν το πλαίσιο του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης. Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν επηρέασαν το πλαίσιο του γραπτού λόγου στην εποχή που αναπτύχθηκαν και συνεχίζουν να επηρεάζουν το διδακτικό πεδίο του εκπαιδευτικού συστήματος μέχρι και σήμερα.

Το κεφάλαιο αυτό ξεκινώντας από το δομισμό με την παραδοσιακή προσέγγιση, που αντιμετώπιζε το γραπτό λόγο ως μια πράξη απομονωμένη από το κοινωνικό πλαίσιο, κατέληξε στις κοινωνικό-πολιτισμικές και κοινωνιο-γλωσσολογικές θεωρίες. Από την ανάπτυξη της δομής και του κειμένου ως τελικό προϊόν το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στη Γνωστική Ψυχολογία που αναδείχθηκε η σημασία και η πολυπλοκότητα του γραπτού λόγου. Στο πεδίο αυτό κρίθηκε αναγκαία η παραγωγή γραπτού λόγου ως μια εμπρόθετη και σκόπιμη νοητική δραστηριότητα με στόχο την επικοινωνία. Τέλος, αναφέρθηκαν οι κοινωνικό-πολιτισμικές και κειμενό-γλωσσολογικές θεωρίες που έδιναν έμφαση στο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αλληλεπιδρά αναγνώστης και συγγραφέας με τα κείμενα και στις συμβάσεις των κειμένων αυτών αντίστοιχα. Γίνεται λόγος έπειτα για τη θεωρία των κειμενικών ειδών και συγκεκριμένα για το κειμενικό είδος “επίλυσης προβλήματος-προβληματικής κατάστασης” που ανήκει στα πραγματολογικά είδη κειμένων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών και την επιρροή των στάσεων-πεποιθήσεων απέναντι στο σχολικό πλαίσιο και συγκεκριμένα στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Γενικότερα τα μοντέλα διδασκαλίας του γραπτού λόγου, που αναπτύχθηκαν παραπάνω, παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις και σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο. Παρακάτω θα αναπτυχθεί το θέμα της σύγχρονης κειμενό-γλωσσολογικής θεωρίας, που παραθέτει την έννοια του γραμματισμού στο πεδίο του γραπτού λόγου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Ο Γραμματισμός και η εμπρόθετη διαδικασία της Συγγραφής και της Ανάγνωσης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρακάτω κεφάλαιο αναφέρεται στις σύγχρονες θεωρίες των κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών προσεγγίσεων (προσεγγίσεις γραμματισμού) και συγκεκριμένα στην έννοια του γραμματισμού που κάνει την εμφάνισή του από το 1990. Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι να παρουσιαστεί η ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων πολιτών μέσα σε επικοινωνιακά πλαίσια, που αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται μέσα στον κοινωνικό περίγυρό τους. Επίσης, η ανάπτυξη της παραγωγής του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης ως εμπρόθετες δραστηριότητες είναι ένα από τα θέματα που αναλύονται στο κεφάλαιο αυτό.

Η σπουδαιότητα του γραμματισμού στρέφει ξανά το ενδιαφέρον των ερευνητών από πολύ νωρίς στο διδακτικό πεδίο της ανάγνωσης και κυρίως της παραγωγής του γραπτού λόγου. Αρχικά θα γίνει αναφορά στην έννοια του γραμματισμού και σε διάφορους ορισμούς που δίνουν μερικοί από τους ερευνητές. Πιο εκτενής παρουσίαση από τα είδη που περιλαμβάνει ο γραμματισμός θα γίνει στον κριτικό, διότι αποτελεί την πιο σύγχρονη προσέγγιση και στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Το ενδιαφέρον θα μετατοπιστεί και στην έννοια του πολυγραμματισμού που καλύπτει τις ανάγκες του γραμματισμού σήμερα. Τέλος, πριν ολοκληρωθεί το κεφάλαιο θα αναπτυχθεί η έννοια της παραγωγής γραπτού λόγου και της ανάγνωσης ως δύο εμπρόθετες κοινωνικές διαδικασίες.

2.1 Σύγχρονες Κοινωνιό-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις

Μετά τις διάφορες προσεγγίσεις του γραπτού λόγου, που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, το ενδιαφέρον στρέφεται στις σύγχρονες κοινωνιό-γλωσσολογικές προσεγγίσεις. Τόσο η επικοινωνιακή προσέγγιση που τόνιζε τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όσο και η κειμενοκεντρική που εστίαζε στην κατασκευή σύνθετων κειμενικών ειδών με γνώση των συμβάσεών τους, επικρίθηκαν στο πλαίσιο της διδακτικής. Η πρώτη γιατί έπρεπε να συνδεθεί με τη θεωρία της κειμενοκεντρικής προσέγγισης για να λαμβάνει υπόψη τις συμβάσεις των κειμένων. Από την άλλη η δεύτερη προσέγγιση, διότι δεν εστίαζε στην κριτική επίγνωση των μαθητών για τα κειμενικά είδη και τις συμβάσεις (Χατζησαββίδης, 2013:1-2).

Από τις παραπάνω δύο αυτές προσεγγίσεις ο γραπτός λόγος οδηγείται σ' ένα νέο πλαίσιο διδακτικής που στηρίζεται στο γραμματισμό και στον πολυγραμματισμό. Μια σύγχρονη κοινωνιό-κειμενογλωσσολογική θεωρία δίνει το παρόν στηριζόμενη σ' ένα νέο τρόπο διαπραγμάτευσης των κειμενικών ειδών με στόχο τον κριτικό στοχασμό (Χατζησαββίδης, 2013:2-3). Η νέα αυτή κοινωνική πρακτική οδηγεί τους μαθητές να αντιμετωπίζουν κριτικά τα κείμενά τους και να στοχάζονται πάνω σ' αυτά. Το παραπάνω προϋποθέτει γνώση των συμβάσεών τους και δυναμική αλληλεπίδραση με το κοινωνικό γίνεσθαι (Ματσαγγούρας, 2007).

2.2 Γραμματισμός

Το 1990 το επίκεντρο του ενδιαφέροντος σχετικά με τη μάθηση της γλώσσας και τη διδασκαλία στρέφεται στην έννοια του γραμματισμού. Ο όρος *γραμματισμός* αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «*literacy*» που αρχικά μεταφράστηκε ως «*αλφαβητισμός*» (Μητσικοπούλου, 2001·Χατζησαββίδης, 2008). Ο όρος αλφαβητισμός χρησιμοποιούνταν παλιότερα για τη γραφή και την ανάγνωση (Αρχάκης, 2007). Σήμερα στις μεταβαλλόμενες και εξελισσόμενες κοινωνίες ο όρος αυτός έχει λάβει κοινωνική υπόσταση (Μητσικοπούλου, 2001).

Ο γραμματισμός χαρακτηρίζεται ως μια κοινωνική πρακτική (Barton & Hamilton, 2000:8) που δε θεωρείται στατική λόγω των μεταβαλλόμενων αναγκών, αξιών και γενικότερα λόγω των αλλαγών σε κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο.

Συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί χρησιμοποιώντας κατάλληλα τους σημειωτικούς πόρους (εικόνες, μαθηματικά, μουσική, χάρτες κ.α.) μέσα σε αυθεντικά και επικοινωνιακά πλαίσια. Ο ορισμός συμπληρώνεται και με την ικανότητα του ατόμου εκτός από το να αλληλεπιδρά και να ερμηνεύει, να στέκεται κριτικά απέναντι στην κοινωνία (Αρχάκης, 2007·Χατζησαββίδης, 2013). Η κοινωνία είναι αυτή που διαμορφώνει τους κανόνες του γραμματισμού και οι κανόνες αυτοί είναι συνδεδεμένοι με πρακτικές, γεγονότα και κείμενα που «κινούνται» μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Τα άτομα μέσω της αλληλεπίδρασής τους τα διαπραγματεύονται. Οι πρακτικές γραμματισμού αποκτώνται μέσω άτυπης μάθησης μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και συνεχώς αλλάζουν. Η παραγωγή γραπτού λόγου, ο προφορικός λόγος, το αποτέλεσμα αυτών, η επικοινωνία και ο σκοπός για τον οποίο διεξάγεται είναι γραμματισμός (Barton & Hamilton, 2000:7-11).

Σε πρακτικό πεδίο για να κατανοήσουμε το γραμματισμό θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τα κοινωνικά συμφραζόμενα, τις διεπιδράσεις μέσα στην κοινωνία, και τους θεσμούς. Επίσης, θα πρέπει να εστιάσουμε στη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου και της ανάγνωσης, στους ίδιους τους αναγνώστες και τους συγγραφείς ως κοινωνικά υποκείμενα, στα κείμενα, στα μέσα για επικοινωνία, στις ιδεολογίες και στις αξίες που διαμορφώνουν το λόγο. Με βάση τα παραπάνω ο Baynham καταλήγει πως ο γραμματισμός υπηρετεί κοινωνικούς στόχους κατά τη δημιουργία και την ανταλλαγή νοημάτων (Baynham, 2002:22).

Ο Perry (2012) αναφέρεται στην πρόθεση που έχει το υποκείμενο να συνθέσει ή να διαβάσει ένα κείμενο και προχωρά στις αξίες και στα κοινωνικά γεγονότα που προσκομίζει κατά τη διάρκεια που διαμορφώνει το κείμενο. Σημειώνει επίσης, πως για να εμπλακεί το άτομο σε πρακτικές γραμματισμού, που αφορούν το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, πρέπει να εμπλακεί ενεργά με συγκεκριμένες γνώσεις όπως α) η λεξικό-συντακτική και γραφοφωνική, β) η πολιτιστική γνώση και γ) η γνώση για το γραπτό λόγο και τα κειμενικά είδη. Οι πρακτικές του γραμματισμού δε βοηθούν το άτομο να μάθει πως να διαβάζει και να γράφει, αλλά του δίνει αυτές τις γνώσεις, που του χρειάζονται, για την αποτελεσματική ενασχόληση με το γραμματισμό (Perry, 2012:55-56). Οι παραπάνω γνώσεις αναφέρονται στο λεξιλόγιο και στη γνώση του συντακτικού, που το άτομο μπορεί να κωδικοποιήσει και να αποκωδικοποιήσει σε έντυπη μορφή (λεξικό-συντακτική και γραφοφωνική γνώση). Επίσης, σχετίζονται με τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις προσδοκίες (πολιτιστική γνώση), αλλά και τη γνώση των κειμενικών ειδών και πιο

συγκεκριμένα το σκοπό, την οργάνωση και τα χαρακτηριστικά του κάθε κειμενικού είδους (γραπτή γνώση) (Perry, 2012:57).

Οι Kucer και Silva (2013:4) όρισαν το γραμματισμό μιλώντας για τις τέσσερις διαστάσεις και χαρακτηρίζοντάς τον ως μια «δυναμική και συνεχής πρακτική». Με λίγα λόγια ο γραπτός και ο προφορικός λόγος ως εμπρόθετες διαδικασίες ορίζονται από τη γνωστική, γλωσσική, κοινωνικό-πολιτισμική και αναπτυξιακή διάσταση. Οι τέσσερις διαστάσεις αλληλοεπηρεάζονται δυναμικά και συνιστούν τα γεγονότα του γραμματισμού. Οι Kucer και Silva (2013:5-6) αρχικά αναφέρθηκαν στη γνωστική διάσταση, που περιβάλλεται από τη γλωσσική, τονίζοντας την εμπρόθετη χρήση της γλώσσας για επικοινωνία. Το άτομο (συγγραφέας-αναγνώστης) επιθυμεί να δομήσει το νόημα μέσω διάφορων στρατηγικών και νοητικών διαδικασιών και τέλος να το μοιραστεί (επικοινωνία). Στη δεύτερη διάσταση τη γλωσσική, που περιβάλλεται από την κοινωνικό-πολιτισμική, όπως παρουσιάζουν, αναφέρονται στα μέσα και στα εργαλεία, που θα χρησιμοποιήσει το άτομο, για να εκφράσει το νόημα που έχει κατασκευάσει. Γίνεται αναφορά στους διαθέσιμους γλωσσικούς πόρους που βοηθούν το μαθητή συγγραφέα-αναγνώστη να μοιραστεί το νόημα (Baynham, 2002·Kucer & Silva, 2013). Στην συνέχεια προβάλλουν την κοινωνικό-πολιτισμική διάσταση. Η διάσταση αυτή αφορά τα γεγονότα γραμματισμού ως κοινωνικές δραστηριότητες κι όχι ως μεμονωμένες πράξεις. Το νόημα που κατασκευάζει το άτομο είναι πλαισιωμένο στο κοινωνικό του περιβάλλον, αφού φέρει μαζί του την ταυτότητα, τις εμπειρίες, τα βιώματά του, την εθνικότητά, το φύλο του κι άλλους παράγοντες από τον περίγυρό του. Η τελευταία διάσταση είναι η αναπτυξιακή και περιλαμβάνει όλες τις προηγούμενες διαστάσεις. Στόχος της αναπτυξιακής διάστασης είναι να τονίσει πως το άτομο καθημερινά εμπλέκεται σε γεγονότα γραμματισμού και συνεχώς εξελίσσεται. Η συνεχώς εξελισσόμενη ανάπτυξη κάνει το άτομο σε κάθε περίπτωση να συνεχίζει να δημιουργεί νέες γνώσεις και δεξιότητες (Kucer & Silva, 2013:5-7·Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

Η παραπάνω θεώρηση υπογραμμίζει πως ο γραμματισμός δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια μεμονωμένη πράξη, αλλά ως ένα κοινωνικό γεγονός που εξυπηρετεί κοινωνικούς στόχους. Ο Baynham (2002) προσθέτει πως ο γραμματισμός εκτός το ότι είναι μια κοινωνική θεώρηση στην οποία η δυναμική αλληλεπίδραση των διαστάσεων, που αναφέρθηκαν, επηρεάζονται και επηρεάζουν το άτομο, είναι αναγκαίο οι διαστάσεις αυτές να εκτελούνται με στόχο που έχει νόημα για το μαθητή

(Baynham, 2002·Ματσαγγούρας, 2007). Ο γραμματισμός ως μια ανθρώπινη δραστηριότητα διαμορφώνει και διαμορφώνεται από βαθιές ιδεολογίες και αξίες. Υπογραμμίζει πως είναι μια πρακτική σύνδεσης του γνωσιακού με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο τα άτομα δε διαπραγματεύονται απλά τι κάνουν αλλά και γιατί το κάνουν, πώς και τι πιστεύουν πως κάνουν (Baynham, 2002:55)

Στα τέλη του 1990 η κοινωνική πραγματικότητα με τις νέες δεξιότητες και γνώσεις δεν μπορούσε να καλύψει σε πρακτικό επίπεδο τις ανάγκες που είχαν αναπτυχθεί με τον γραμματισμό. Προέκυψε έτσι η ανάγκη συμπλήρωσης και δημιουργίας ενός πλαισίου που ονομάστηκε πολυγγραμματισμός (multiliteracy) όπως θα δούμε και παρακάτω. Όπως ο γραμματισμός έτσι και οι πολυγγραμματισμοί τόνιζαν την κοινωνική πρακτική και τα πλαίσια του κοινωνικού κόσμου που τα άτομα αλληλεπιδρούσαν και εφάρμοζαν πρακτικές γραμματισμού (Ματσαγγούρας, 2007·Perry, 2012·Χατζησαββίδης, 2013).

2.2.1 Παιδαγωγική του Γραμματισμού

Οι αντιλήψεις αυτές περί γραμματισμού αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η παιδαγωγική του γραμματισμού. Στο πλαίσιο αυτό η γλώσσα είναι ένα μέσο για την κριτική προσέγγιση της γνώσης, αλλά και της κοινωνικό-πολιτισμικής πραγματικότητας. Αυτό μας παραπέμπει στον ορισμό των N. Elsasser και V. John-Steiner (1993) που τονίζουν πως ο γραμματισμός είναι γνώση γλωσσικών δεξιοτήτων και στόχος αυτών είναι να οδηγήσουν το άτομο να ασκεί κριτική σε κοινωνικό-πολιτισμικούς παράγοντες και εμπειρίες (στο Χατζησαββίδης, 2013:2).

Οι αρχές της παιδαγωγικής που προβάλλονται κι ως διδακτικές προτάσεις σχετίζονται γενικά με το πλαίσιο, το σκοπό και τον τρόπο διδασκαλίας και είναι οι εξής (Χατζησαββίδης, 2013:2-3):

- 1) Η εφαρμογή μέσα στην τάξη πρακτικών γραμματισμών, που τα άτομα μπορούν να συναντούν και στο κοινωνικό τους ή οικογενειακό τους περίγυρο.
- 2) Λαμβάνονται υπόψη διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες του γραμματισμού, που οι μαθητές ξεκίνησαν ως υποκείμενα.

- 3) Η διερεύνηση των τρόπων που οι μαθησιακές στρατηγικές διευρύνουν τη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη στα πλαίσια που ορίζει ο γραμματισμός.
- 4) Ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση του γραμματισμού.
- 5) Ενασχόληση με τα κείμενα που έχουν νόημα για τους μαθητές.
- 6) Έμφαση στην έννοια του είδους λόγου που προσεγγίζεται ως κοινωνική πράξη μέσα σε κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης ο γραμματισμός επιδιώκει να συνδυάσει δυναμικά τις αναπτυξιακές διαστάσεις των Kucer και Silva (2013). Το άτομο κάνοντας συνδυαστική χρήση αυτών οδηγείται σε εξέλιξη, διότι αντιμετωπίζει συνεχώς διαφορετικές επικοινωνιακές συνθήκες στις οποίες αλληλεπιδρά (Kucer & Silva, 2013). Μέσα από τις διαστάσεις οι μαθητές ως αναγνώστες και συγγραφείς συνειδητοποιούν πως η επικοινωνία από ποικίλα σημειωτικά συστήματα εξυπηρετεί ποικίλες λειτουργίες.

Στην παιδαγωγική αυτή του γραμματισμού η επικοινωνία αποτελεί μια σημαντική και κοινωνική δραστηριότητα μέσω κειμένων μεταξύ αναγνώστη και συγγραφέα οι οποίοι φέρουν στο προσκήνιο προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες από τον κοινωνικό περίγυρο στον οποίο ανήκουν. Ξεκινά λοιπόν μία διεπίδραση μεταξύ των μαθητών εντός πλαισίου τάξης με σκοπό την επικοινωνία και αποτέλεσμα την κατασκευή νοήματος. Κάθε κείμενο που παράγεται από την αλληλεπίδραση των μαθητών είναι μέρος κοινωνικό-πολιτισμικού πλαισίου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Όπως θα αναπτυχθεί και παρακάτω τόσο η ανάγνωση όσο και η παραγωγή γραπτού λόγου βασίζεται στη διεπίδραση του συγγραφέα και του αναγνώστη. Υπάρχουν διαφορετικοί σκοποί, διαφορετικές γνώσεις και βιώματα, ποικίλες στρατηγικές ανάγνωσης και γραφής και διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα που έχει το κάθε άτομο στην αλληλεπίδρασή του με τα κείμενα (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012).

Μέσα σ' ένα παιδαγωγικό πλαίσιο στόχος του γραμματισμού είναι οι κριτικά σκεπτόμενοι μαθητές που θα δρουν σε κοινωνικό-πολιτισμικά πλαίσια και θα επηρεάζουν το κοινωνικό γίγνεσθαι. Τα υπό διαπραγμάτευση κείμενα αφορούν τις ανάγκες των μαθητών και τα ενδιαφέροντα τους μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια διδασκαλίας προτάθηκαν διάφορα είδη γραμματισμών που διαφοροποιούνταν στο περιεχόμενο, που αφορούσε τη

δραστηριότητά τους. Κάποια από τα είδη είναι ο τεχνολογικός, ο λειτουργικός, ο οπτικός, ο επιστημονικός και ο κριτικός γραμματισμός και υπάρχουν αρκετά άλλα είδη. Τα παραπάνω είδη αναφέρονται στην ικανότητα των ατόμων να επιλέγουν σημειωτικούς πόρους ανάλογα με τον τομέα και να δρουν αποτελεσματικά μέσα σε επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Ματσαγγούρας, 2007).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία θα αναπτυχθεί ο κριτικός γραμματισμός. Είναι αξιοσημείωτο να αναλύσουμε την έννοια αυτή, διότι η ανάγκη της ενεργητικής εμπλοκής και της αντιπαράθεσης, για την υποστήριξη μιας θέσης στη σημερινή εποχή και η παρέμβαση του ατόμου για εναλλακτικές μεθόδους στην κοινωνία αποτελούν σημαντικά ζητήματα. Η τάση του κριτικού γραμματισμού στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των ατόμων ως πολίτες της κοινωνίας. Σκοπός του είναι να υπάρχει κριτική επίγνωση των ατόμων, για να στέκονται κριτικά στα κοινωνικά δεδομένα και να θέτουν κοινωνικούς στόχους (Μητσικοπούλου, 2001· Αρχάκης, 2007). Πριν όμως την ανάλυση του κριτικού γραμματισμού, σημαντικό είναι να αναφερθεί το νέο πλαίσιο διδακτικής που διαμορφώθηκε και αποτέλεσε τη νέα οικονομικό-κοινωνική πραγματικότητα από τα τέλη του 1990. Το νέο αυτό πλαίσιο ονομάστηκε «πολυγγραμματισμοί» (multiliteracies) και αποτέλεσε μια νέα αρχή που ήρθε να καλύψει τις ανάγκες της παιδαγωγικής του γραμματισμού.

2.3 Πολυγγραμματισμοί

Από το πλαίσιο του γραμματισμού, ως μια κοινωνική πρακτική η οποία διαμορφώνεται και επαναπροσδιορίζεται συνεχώς σύμφωνα με τις κοινωνικό-πολιτισμικές συνθήκες και καταστάσεις, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται σε μια νέα διδακτική πρακτική η οποία έρχεται να καλύψει τις ανάγκες της πρώτης (Χατζησαββίδης, 2013). Το νέο πλαίσιο επηρεαζόμενο από τη νέα κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε από τα τέλη του 1990 έχει επηρεάσει και εξελίξει την ανάγνωση και τη γραφή μέσα σ' νέα επικοινωνιακά πλαίσια (Dimasi & Aravaní, 2013). Αποτέλεσμα αυτού είναι πως η επικοινωνία προσεγγίζεται από τα διάφορα νέα είδη κειμένων, που δημιουργούνται στο σύγχρονο περιβάλλον και

προσπαθούν να καλύψουν την ανεπάρκεια της παιδαγωγικής του γραμματισμού (Χατζησαββίδης, 2013).

Το νέο πλαίσιο που αναδύεται ονομάζεται «πολυγλωσσισμοί» (multiliteracies) και υπογραμμίζει την ανάγκη νέων δεξιοτήτων για την κατανόηση κειμένων, λόγων και επιλογής διαφορετικών σημειωτικών πόρων για τη κατασκευή νοήματος (παραγωγή γραπτού λόγου). Τα παραπάνω ασκούνται μέσα σε νέα πολυμορφικά και πολυτροπικά περιβάλλοντα και αναδιαμορφώνονται συνεχώς. Η αναδιαμόρφωση γίνεται λόγω των αλλαγών, που υφίστανται τα νέα περιβάλλοντα, αλλά και των αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητικού κοινού και των εκπαιδευτικών (Χατζησαββίδης, 2013).

Η δημιουργία νοήματος λαμβάνει χώρα σε ποικίλα κανάλια επικοινωνίας, στα οποία *«αποτελεί αναπόσπαστο μέρος οπτικών, χωρικών και ακουστικών προτύπων νοήματος»* γι' αυτό και γίνεται λόγος για την πολυτροπικότητα (Cope & Kalantzis, 2000:5 στο Perry, 2012:58·Cope & Kalantzis, 2001·Green & Beavis, 2013:6). Η ψηφιακή τεχνολογία και οι πρακτικές που σχετίζονται με ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο περιλαμβάνονται στο νέο πλαίσιο των πολυγλωσσισμών και της πολυτροπικότητας (Perry, 2012:59·Lankshear & Knobel, 2003:25·Green & Beavis, 2013:2). Με τον τρόπο αυτό δίνεται η ευκαιρία στο άτομο να επιλέξει ανάμεσα σε ποικίλους σημειωτικούς πόρους και να επικοινωνεί με διαφορετικούς τρόπους και κανάλια επικοινωνίας (Perry, 2012:58-59).

Ο όρος «πολυγλωσσισμοί» δημιουργήθηκε στο New Hampshire της Αυστραλίας από την ομάδα New London Group το 1994 και διαχωρίστηκε από την έννοια του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική (Perry, 2012:59·Χατζησαββίδης, 2013). Όπως ο γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική έτσι και οι πολυγλωσσισμοί υπογραμμίζουν τα πλαίσια στα οποία τα άτομα επικοινωνούν. Οι δεύτεροι προβάλλουν περισσότερο το ρόλο των σχέσεων (δύναμης, εξουσίας, ισοτιμίας, αυτονομίας κ.α.) κατά τη μάθηση του γραμματισμού και αυτό αποτελεί και βασικό χαρακτηριστικό διαφοράς μεταξύ των δύο ειδών γραμματισμού (Perry, 2012:58).

Οι πολυγλωσσισμοί διαφέρουν επίσης, από το γραμματισμό σε επίπεδο αναπαράστασης της πληροφορίας. Όπως προαναφέρθηκε τα κανάλια επικοινωνίας ποικίλουν στους πολυγλωσσισμούς. Αυτή λοιπόν είναι και η κύρια διαφορά μεταξύ γραμματισμού και πολυγλωσσισμών (Perry, 2012:58). Αν και ο δεύτερος δεν απορρίπτει τον έντυπο γραμματισμό, αντιθέτως προβάλλει περισσότερους τρόπους επικοινωνίας και πιο αναπαραστατικούς γι' αυτό και γίνεται συζήτηση για

πολυτροπικότητα και πολυτροπικά κείμενα. Με τον τρόπο αυτό εμφανίζονται νέα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας (Dimasi & Aravani, 2013). Η έννοια του πολυγραμματισμού δημιούργησε με τη σειρά της το πλαίσιο της παιδαγωγικής των «πολυγραμματισμών» όπως αναλύεται και παρακάτω.

2.3.1 Παιδαγωγική των «πολυγραμματισμών»

Η παιδαγωγική του γραμματισμού επιδίωκε να δημιουργήσει ένα κοινωνικό κόσμο ομοιομορφίας και σταθερότητας και σχετιζόνταν με έναν ενεργό σχεδιαστή νοήματος (το άτομο) που είναι «ανοιχτό» σε αλλαγές και καινοτομίες. Από την άλλη η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών έρχεται να συμπληρώσει πως η δημιουργία νοήματος είναι μια ενεργή διαδικασία στον κόσμο της διαφορετικότητας (Cope & Kalantzis, 2009:175).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών φέρνει στην επιφάνεια εναλλακτικές μορφές και προοπτικές που περιλαμβάνει το τι πρέπει να μάθει ο μαθητής, πώς να το μάθει και πώς εμπλέκεται η «ταυτότητά» του, οι ανάγκες και οι εμπειρίες του με το πλαίσιο δημιουργίας νοήματος (Cope & Kalantzis, 2009:188). Ωστόσο, δεν αναιρεί καμία προηγούμενη πρακτική διδασκαλίας αντιθέτως συμπληρώνει με νέες μεθόδους και τρόπους τις προϋπάρχουσες πρακτικές με σκοπό να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με διαφορετικές πηγές νοήματος (Χατζησαββίδης, 2013) και να μπορούν να τις αξιοποιήσουν μέσα σε αυθεντικά πλαίσια στα οποία δρουν οι μαθητές (Bruce, 2007 στο Dimasi & Aravani, 2013). Βασική παραδοχή λοιπόν φαίνεται να είναι η πολυμορφία στα σύγχρονα κείμενα και στους τρόπους με τους οποίους αλλάζει το περιβάλλον γύρω από το άτομο. Για το λόγο αυτό και η μάθηση στο συγκεκριμένο νέο πλαίσιο θεωρείται πολυτροπική διαδικασία καθώς το άτομο αναδιαμορφώνει συνεχώς την ταυτότητά του και τους σημειωτικούς πόρους που πρόκειται να επιλέξει για να επικοινωνήσει (Χατζησαββίδης, 2013).

Αρχές που διέπουν τη παιδαγωγική των πολυγραμματισμών θεωρούνται συμπληρωματικές προς την παιδαγωγική του γραμματισμού. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής (Χατζησαββίδης, 2013):

- α) τα κείμενα προσεγγίζονται ως πολυτροπικά και πολυσημικά,
- β) στόχος της διδακτικής αυτής είναι η απόκτηση δεξιοτήτων από τους μαθητές σημαντικών για το μέλλον τους.

γ) βασικό στοιχείο είναι η εμπειρία και οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών με σκοπό έπειτα τις καθημερινές πρακτικές κατασκευή νοήματος, νέων ειδών ταυτότητας και σχέσεων (Kalantzis & Cope, 2001).

Με βάση τις παραπάνω αρχές και τη θεωρία στην οποία βασίζονται οι πολυγραμματισμοί, το κείμενο ερμηνεύεται μέσα στο επικοινωνιακό πλαίσιο το οποίο χρησιμοποιείται, σχετίζεται με τα βιώματα των μαθητών, οι οποίοι κατασκευάζουν νοήματα για να δημιουργηθεί το κείμενο και αφορά ένα κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ενθαρρύνεται η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (Χατζησαββίδης, 2013).

2.4 Πολυτροπικότητα

Η πολυτροπικότητα (multimodality) αποτελεί βασικό άξονα των πολυγραμματισμών και υπογραμμίστηκε ως θεωρία από έρευνες που έγιναν σε σχέση με τους πολυγραμματισμούς. Θεωρείται συμπληρωματική έννοια και φέρει στο προσκήνιο πολυτροπικά κείμενα, ποικιλία περιβαλλόντων επικοινωνίας και ποικίλους σημειωτικούς τρόπους για τη διαπραγμάτευση και κατασκευή νοήματος (Perry, 2012:58·Cope & Kalantzis, 2000, Kress, 2000 στο Σκούρτου, Παπαχρήστος & Σπαντιδάκης, 2012:95). Βασικό χαρακτηριστικό σε αντίθεση με τα μονοσημικά κείμενα είναι πως η κατασκευή νοήματος πραγματοποιείται μέσα από πολλά διαφορετικά συστήματα επικοινωνίας με ποικίλους σημειωτικούς πόρους. Επίκεντρο αποτελούν τα ψηφιακά μέσα και οι τεχνολογίες με τους πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης της πληροφορίας, όπως υποστηρίζει ο Jewitt (2008) και συμφωνεί η Perry (2012) (Jewitt, 2008:246·Perry, 2012:58-59).

Η νέα αυτή τάση στην εκπαίδευση αποτελεί δυναμικό κίνητρο για τους μαθητές και τα ενδιαφέροντά τους (Alvermann, 2008:9 στο Green και Beavis, 2013:7) και οδηγεί στην ανάπτυξη μιας μεταγλώσσας, ένα είδος κώδικα που τα άτομα θα διαπραγματεύονται τους αλληλεπιδραστικούς σημειωτικούς πόρους από τα διαφορετικά κανάλια επικοινωνίας. Με την ανάπτυξη αυτού του κώδικα δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να διατυπώνουν, να ερμηνεύουν και να δημιουργούν κείμενα με έναν άλλο σημειωτικό τρόπο από τον αρχικό. Αυτό ερμηνεύεται ως «synaesthesia» ή «μετακύλιση νοήματος» (transduction of meaning), κατά τον Kress (2000) (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012:97).

Το νόημα πλέον αποδίδεται από την εικόνα, τον ήχο, το βίντεο, τη μουσική την ομιλία, τη χειρονομία κ.α. τα οποία θεωρούνται «*οργανωμένα σύνολα*» για την απόδοση μηνύματος-νοήματος (Jewitt, 2008:246). Το παραπάνω έχει ως αποτέλεσμα να απορρίπτει το παραδοσιακό μοντέλο προσέγγισης της μάθησης και να εξετάζει ένα κοινωνικό, πολυτροπικό και συνάμα σημειωτικό πλαίσιο μάθησης (Jewitt, 2008:241).

Στο νέο αυτό πλαίσιο των τεχνολογιών εισήχθη αρχικά η «ανάγνωση» εικόνων ως νέα μορφή επικοινωνίας εκτός της έντυπης (Kress & van Leeuwen, 1996 στο Jewitt, 2008:2). Η σύνδεσή της με το γραπτό λόγο είναι και σήμερα αρκετά διαδεδομένη και αποτελεί ένα μέσο στήριξης και εργαλείο για τους μαθητές πριν, κατά και μετά τη συγγραφή (Ματσαγγούρας, 2004). Επιπλέον, βασικό δομικό στοιχείο των ψηφιακών κειμένων εκτός από την εικόνα είναι κι ο ήχος με το κείμενο που αλλάζουν τον τρόπο αναπαράστασης της πληροφορίας. Παρουσιάζονται έτσι νέα είδη κειμένων, νέες δομές με αλλαγή στη γραμμική διαδικασία παραγωγής νοήματος και νέες κοινότητες λόγου (online) που προβληματίζουν με τα ασαφή όρια (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

Οι νέες αλλαγές καθιστούν σημαντική τη διαμόρφωση του πλαισίου της τάξης με επανεξέταση του γραμματισμού. Στο προσκήνιο διαφαίνεται μια νέα πολυτροπική παιδαγωγική με νέους τρόπους διαχείρισης και σχεδιασμού. Μέσα στο πλαίσιο αυτό υπογραμμίζονται οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι δυνατότητες των ατόμων και αξιοποιούνται κατάλληλα εργαλεία για την επίτευξη στόχων και συγκεκριμένα για την αλληλεπίδραση των νέων μέσων με το γραπτό λόγο. Ενώ η συγγραφική διαδικασία όπως έχει προαναφερθεί είναι μια απαιτητική διαδικασία για το μαθητή ως συγγραφέα, πλέον με τα νέα δεδομένα οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και να έχουν κριτική επίγνωση των πραγμάτων για να επικοινωνούν αποτελεσματικά (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015) όπως θα αναλυθεί και στον κριτικό γραμματισμό.

2.5 Κριτικός Γραμματισμός

Οι θεωρίες του κριτικού γραμματισμού στηρίχθηκαν στις κοινωνικές δομές και σχήματα που το άτομο ενεργεί και δρα. Τα άτομα χρησιμοποιούν το γραπτό και τον προφορικό λόγο σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση

και συμβάλλουν στη δημιουργία κοινωνικών νοημάτων (Barton, 2009 στο Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013:85). Το νόημα που δημιουργούν μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο μέσω του γραπτού και προφορικού λόγου είναι κοινωνικό προϊόν που βρίσκεται σε συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση με το συγγραφέα-αναγνώστη, το κείμενο και το κοινωνικό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2007).

Ο κριτικός γραμματισμός προωθήθηκε από γλωσσολόγους της σχολής του M.A.K Halliday που τόνιζαν πως τα κοινωνικά φαινόμενα και τα γλωσσικά αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται γι' αυτό υπάρχει και η στενή σχέση μεταξύ αυτών (Ματσαγγούρας, 2007). Η Κειμενοκεντρική προσέγγιση υποστήριζε την πλαισιωμένη εξέταση του λόγου και των κειμένων μέσα στο περικείμενο και τόνιζε τη γλωσσική ενημερότητα (Ματσαγγούρας, 2007:30). Με βάση τις θεωρίες αυτές που αναφέρονται στο κείμενο το οποίο κινείται ανάλογα σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, ο κριτικός γραμματισμός ορίζεται με βάση την αποδόμηση κειμένου, τις κοινωνικές πρακτικές, που υπάρχει το κείμενο και λειτουργεί, αλλά και τον τρόπο που τοποθετείται μέσα στην πραγματικότητα (Ματσαγγούρας, 2007:164).

Από την άλλη ο Bourdieu (1991) στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού συνδέει τη γλώσσα και τη χρήση της με τις σχέσεις εξουσίας, ως μια συμβολική δύναμη που καθορίζει αυτές τις σχέσεις και αναπαράγει κοινωνικές διαφορές (Perry, 2012:61-62). Από το παραπάνω συνεπάγεται πως τα άτομα μέσω του πλαισίου του κριτικού γραμματισμού φαίνεται να κατατάσσονται σε κοινωνικές θέσεις “ηγεσίας” και να λαμβάνουν κοινωνικούς ρόλους με στόχο πάντα την κριτική επίγνωση και θέαση των πραγμάτων. Άτομα που γίνονται αποδέκτες των πληροφοριών, αλλά ταυτόχρονα με την επίγνωση που κατέχουν, αμφισβητούν τις δομές, τα σχήματα, τις ιδέες και κατασκευάζουν νοήματα μέσα στις ανάλογες επικοινωνιακές περιστάσεις (Ματσαγγούρας, 2007).

Οι κοινωνικοί ρόλοι, οι θεσμοί, οι αξίες και οι αρχές τίθενται υπό αμφισβήτηση κατά τον Baynham (2002). Η έννοια της αμφισβήτησης είναι και το βασικό στοιχείο για να περιγραφεί ο κριτικός γραμματισμός. Η κριτική που ασκεί το άτομο σε δεδομένα και η παρατήρηση κάτω από την επιφάνεια αυτών, αποτελεί ισχυρό εργαλείο, που προωθεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα στην κοινωνική πρακτική (Baynham, 2002:12).

Στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού αναφέρονται δύο προσεγγίσεις-εκδοχές: η ατομοκεντρική και η κοινωνιο-κεντρική. Στην πρώτη το άτομο μέσω του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης καλείται να αποτυπώνει το σκοπό που έχει ο συγγραφέας, τις προθέσεις του, αλλά και τις αξίες ή τις παραδοχές που εμφανίζει. Από την άλλη η κοινωνιο-κεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού φανερώνει την αποδόμηση και την ανάλυση των στοιχείων του κειμένου. Με βάση αυτά ο Luke (2000) υποστήριξε πως κριτικός γραμματισμός είναι ο τρόπος που λειτουργούν τα κείμενα, ο σκοπός αυτών, η κριτική των ατόμων απέναντι σ' αυτά αλλά και η αναδόμηση των κειμένων και των πεδίων στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αλληλεπιδρούν (Luke, 2000:8-9·Ματσαγγούρας, 2007:156). Συμπερασματικά το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με την κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία πρέπει να παρέμβει κριτικά και για να επιτευχθεί ο κριτικός γραμματισμός θα πρέπει να περάσουμε σε ένα διδακτικό πεδίο (Ματσαγγούρας, 2007:156).

Το πεδίο του κριτικού γραμματισμού μπορεί να οδηγήσει σε μια κριτική παιδαγωγική δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν πως βασικός στόχος είναι η χρήση της γλώσσας μέσα σε επικοινωνιακά πλαίσια αλλά και ο κριτικός έλεγχος για τη χρήση της μέσα σ' αυτά τα πλαίσια (Baynham, 2002). Η μεταφορά του κριτικού γραμματισμού στη παιδαγωγική πρακτική αποτελεί ζήτημα μέχρι και σήμερα και συνεχίζει να απασχολεί ερευνητές και εκπαιδευτικούς.

2.6 Η εμπρόθετη δραστηριότητα της συγγραφής

Η εκμάθηση του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης έχει επηρεάσει από πολύ νωρίς το ερευνητικό πεδίο. Οι δύο αυτές δραστηριότητες αποτελούν δύο σημαντικά και αναγκαία εργαλεία για την επίτευξη της επικοινωνίας (Kress, 1997:13). Ως μέσα επικοινωνίας και αυτό-έκφρασης των ανθρώπων οι δύο εμπρόθετες δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα στη ζωή τους και αναπαριστούν την πραγματικότητα μέσα στα μάτια του συγγραφέα και του αναγνώστη. Τα άτομα όχι μόνο διακινούν πληροφορίες και ελέγχουν τον περίγυρό τους, αλλά προσλαμβάνουν πληροφορίες πάνω στις οποίες προβληματίζονται (Σπαντιδάκης, 2011·Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015). Η

σπουδαιότητα και η σημασία των δύο αυτών δυναμικών δραστηριοτήτων είναι στενά συνδεδεμένη με το σχολικό πλαίσιο.

Από πολύ νωρίς σχετικές έρευνες ανέδειξαν πως ο γραπτός λόγος είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία (Graham & Harris in De la Paz & Graham, 2002:687·Lee, 2007:544·Παπαχρήστος, Σκούρτου και Σπαντιδάκης, 2012:106) κατά την οποία το άτομο ως συγγραφέας πρέπει να έχει υπόψη του σημαντικές γνωστικές υπό-διαδικασίες, όπως τόνισαν οι Flower και Hayes (1981 στο Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου 2015). Ταυτόχρονα με το χαρακτηρισμό “*πολυσύνθετη*” εμφανίζεται και ο όρος “*διδάξιμη*” με τον περισσότερο βέβαια χρόνο μάθησης απ’ ότι ο προφορικός λόγος. Ως αντικείμενο μελέτης ο γραπτός λόγος αποτέλεσε στόχαστρο διαφορετικών πεδίων στο παρελθόν αλλά και σήμερα. Από το πεδίο της Ψυχολογίας και της Γνωστικής κατευθύνθηκε μέχρι το πεδίο της Κοινωνιογλωσσολογίας και της Κειμενογλωσσολογίας. Ο γραπτός λόγος από την αντιμετώπισή του ως μιαν απλή διαδικασία (Hillocks, 1986·Hull, 1989) οδηγήθηκε σε μια γνωστική διαδικασία «*επίλυσης προβλήματος*» (Hayes & Flower, 1980), έπειτα σε μια «*κοινωνική δραστηριότητα*» (Hymes) και πλέον σε μια κοινωνική «*κατασκευή*» μέσα σε επικοινωνιακά πλαίσια. Στα πλαίσια αυτά τα άτομα αλληλεπιδρούν δυναμικά δημιουργώντας κείμενα (Vygotsky, 1978·Ματσαγούρας, 2004·Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Πολλοί μελετητές, όπως αναφέρθηκε, χαρακτήριζαν και χαρακτηρίζουν την παραγωγή γραπτού λόγου ως μια επίπονη διαδικασία, που το άτομο ως συγγραφέας πρέπει να εμπλέκεται ενεργά. Εκτός την ενεργή εμπλοκή του συγγραφέα ο ίδιος ελέγχει και επεμβαίνει στις κειμενικές πρακτικές στις οποίες ανήκει μέσω της νοηματικής διεπίδρασής του με το κείμενο. Ως μια εγγενώς διαλογική και κοινωνικά ενταγμένη διαδικασία κατασκευής νοημάτων θεωρείται η παραγωγή του γραπτού λόγου. Μια επικοινωνιακή πράξη μέσα σε κοινωνικό-πολιτισμικά πλαίσια στα οποία αναπτύσσεται η διεπίδραση του συγγραφέα με το κείμενο, του αναγνώστη με το κείμενο, αλλά και του συγγραφέα με τον αναγνώστη (ακροατήριο) (Baynham, 2002·Ματσαγούρας, 2004· Κωστούλη, 2009·Hebert, Bohaty & Nelson, 2016:610).

Ο κάθε συγγραφέας με το μοναδικό του τρόπο προσπαθεί να κατασκευάσει νοήματα και να τα κοινοποιήσει μέσω κειμένων. Χρησιμοποιούν ως μέσο το γραπτό λόγο δομώντας νέες γνώσεις. Για να δομήσουν νέες γνώσεις

πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες, με τις οποίες θα μπορούν αυτόματα να επεξεργάζονται τις πληροφορίες. Επίσης, να είναι σε θέση να επιλέξουν αποτελεσματικές στρατηγικές για να θέτουν σκοπό, για την επίτευξη του γνωσιακού έργου και να έχουν κειμενικές γνώσεις, που θα τους βοηθούν να γνωρίσουν τις συμβάσεις και τα δομικά στοιχεία των κειμένων, όπου θα διαπραγματευτούν (Ματσαγγούρας, 2007·Κωστούλη, 2009·Σπαντιδάκης, 2010·Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015·Roehling, Hebert, Nelson & Bohaty, 2017:72-74). Ο μαθητής ως συγγραφέας θα πρέπει να είναι σε θέση να ενορχηστρώσει γλωσσικές, μεταγλωσσικές, γνωστικές και μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες. Συνθέτοντας ένα νοηματοδοτούμενο κείμενο ο συγγραφέας ορίζει το σκοπό για τον οποίο γράφει, επιλέγει κειμενικό είδος, το ακροατήριό του, το περιεχόμενο και λειτουργεί ανάλογα με τις συμβάσεις που ορίζει το κειμενικό είδος. Πρώτα όμως ενεργοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση, η οποία βασίζεται στις εμπειρίες και τα βιώματα που έχει από το κοινωνικό περίγυρό του. Έπειτα ο έμπειρος συγγραφέας κυρίως, ακολουθεί μια γνωστική διαδικασία μέχρι να φτάσει στη φάση να αναστοχαστεί για το κείμενο το οποίο συνθέτει (Σπαντιδάκης, 2010·Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Οι δεξιότητες, γνώσεις και στρατηγικές που πρέπει να ακολουθήσει και να επιλέξει δυσχεραίνουν τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου και για το λόγο αυτό θεωρείται μια πολύπλοκη κοινωνικά προσδιορισμένη και δύσκολη δραστηριότητα (Σπαντιδάκης, 2010·Grunke, 2018:157).

Η συγγραφική διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου, όπως θα αναφέρουμε πιο αναλυτικά και στο ερευνητικό μέρος, περιλαμβάνει το σχεδιασμό (Hillocks, 1986:2), που οι μαθητές ιεραρχούν τους στόχους τους και δημιουργούν ιδέες ανάλογες με το περιεχόμενο. Επίσης, περιλαμβάνει την οργάνωση και την καταγραφή των ιδεών τους και έπειτα τον αναστοχασμό σχετικά με την αρχική ιδέα που είχαν στο μυαλό τους και το τελικό αποτέλεσμα (Σπαντιδάκης, 2010·Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015·Grunke, 2018:157-158).

Η συγγραφική διαδικασία περνά από το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό στάδιο που αποτελούν στάδια σύνθεσης επικοινωνιακού κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004). Στόχος είναι η αυτονομία του μαθητή-συγγραφέα μέσα σ' ένα πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης. Οι συγγραφείς εκτελούν διάφορες δραστηριότητες που είναι συγκεκριμένες σε

κάθε στάδιο. Πιο συγκεκριμένα έμπειροι συγγραφείς σε προσυγγραφικό στάδιο σκεπτόμενοι το σκοπό, το είδος του κειμένου και τους αποδέκτες τους, παράγουν ιδέες (brainstorming) (Σπαντιδάκης, 2011) με διάφορες τεχνικές καθοδήγησης, που μπορούν να θεωρηθούν και διαδικαστικές διευκολύνσεις (Ματσαγγούρας, 2004). Στη συνέχεια οργανώνουν τις ιδέες τους έχοντας σκοπό να μελετήσουν το νόημα και τη συνεκτικότητα των προτάσεών τους δίνοντας μια μορφή σιγά-σιγά κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004). Είναι μια φάση σημαντική σύμφωνα με τους Γεωργακοπούλου και Γούτσος (2011), αφού ο συγγραφέας προσπαθεί να διατυπώσει ξανά τα σημεία που μπορεί να είναι ασαφή στο αναγνωστικό κοινό.

Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο ο μαθητής από «*συγγραφέας*» έχει την ιδιότητα του «*γραμματέα*». Μια πρώτη μορφή κειμένου είναι έτοιμη, αφού ο μαθητής ως «*γραμματέας*» πλέον καταγράφει όλα όσα έχει οργανώσει στην προηγούμενη φάση (Ματσαγγούρας, 2004·Σπαντιδάκης, 2011). Η επόμενη και απαιτητική φάση της συγγραφικής διαδικασίας, που εμπεριέχεται στο μετασυγγραφικό στάδιο της συγγραφής, είναι της αναθεώρησης-βελτίωσης, που ο μαθητής ως «*γραμματέας*» και ως «*συγγραφέας*» πρέπει να είναι σε θέση να απευαισθητοποιηθεί γνωστικά και συναισθηματικά για να ελέγξει κατάλληλα το κείμενό του (Σπαντιδάκης, 2011). Ως τελευταία φάση ορίζεται η έκδοση, η φάση που μαθητής έρχεται σε επαφή με το αναγνωστικό κοινό του (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015), δίνοντας μέσω κειμένου τις σκέψεις και τα σχέδια που είχε αρχικά στο μυαλό του, αλλά πλέον ολοκληρωμένα.

Το φορτίο που καλείται ο μαθητής να διαχειριστεί είναι απαιτητικό γι' αυτό και καλείται να αναπτύξει μεταγνωστικές δεξιότητες, για να γνωρίζει ποια στρατηγική του είναι αναγκαία και χρήσιμη τη δεδομένη στιγμή. Επιπλέον, να αυτοματοποιεί τις δεξιότητες και τις γνώσεις σε σχέση με τη συγγραφή, ώστε να τις ανακαλεί, όταν τις χρειάζεται (Σπαντιδάκης, 2010).

Η εμπρόθετη χρήση των σημειωτικών πόρων για τη σύνθεση ενός κειμένου μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο οδηγεί και σε εμπρόθετη δράση. Ο μαθητής μπορεί να δομεί, να αναδομεί και να μετασχηματίζει κείμενα αξιόπιστα με τις κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές που έχει ήδη αποκομίσει. Τα παραπάνω λαμβάνουν υπόψη το περιεχόμενο, που ορίζει ο συγγραφέας και την αλληλεπίδραση του κειμένου (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012:96). Σύμφωνα με τον Meyes (2002) «*το περιεχόμενο αλληλεπιδρά με τον*

συγγραφέα και συνιστά ένα σύνολο πηγών που σχετίζονται με την εξέλιξη των διεπιδραστικών δραστηριοτήτων» (Meyes 2002 στο Κωστούλη, 2012:15). Οι κοινωνικο-πολιτιστικά προσδιορισμένες καταστάσεις στις οποίες τα άτομα αλληλεπιδρούν για να επικοινωνήσουν και να επιλύσουν προβλήματα συνιστούν το περιεχόμενο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011). Σύμφωνα με το περιεχόμενο ο συγγραφέας ως δημιουργός από τη μία και ως γραμματέας από την άλλη στοχεύει στη σύνθεση ενός επικοινωνιακού κειμένου με αποτέλεσμα την επίλυση προβλήματος (Bereiter & Scardamalia, 1987·Hayes & Flower, 1980 στο Ferretti & De La Paz:328). Ως δημιουργός αποτυπώνει στοιχεία της ταυτότητάς του στο κείμενο και συνδέεται άμεσα με το περιεχόμενο στο οποίο αλληλεπιδρά. *«Η συγκρότηση της ταυτότητας είναι δυναμική, αφού συνεχώς εξελίσσεται και το κάθε στοιχείο, αφού αποτυπωθεί περικειμενοποιείται»* (Γούτσος & Γεωργακοπούλου, 2011:175).

Ο λόγος γύρω από το συγγραφέα-δημιουργό μας κατευθύνει και στον αποδέκτη. Ο αποδέκτης σύμφωνα με τη θεωρία του Bakhtin (1981) χαρακτηρίζεται ως συν-δημιουργός κειμένου λόγω των πλαισίων και των σχέσεων μεταξύ συγγραφέα και ακροατηρίου. Η αλληλεπίδραση αυτή παρατηρείται κυρίως στο πεδίο του σχεδιασμού, κατά το οποίο ο συγγραφέας ορίζει το ακροατήριό του με βάση το σκοπό (Γούτσος & Γεωργακοπούλου, 2011:191).

2.7 Η εμπρόθετη δραστηριότητα της ανάγνωσης

Η ανάγνωση ως γνωστική δραστηριότητα διδασκόταν κατά την αρχαιότητα πιστεύοντας πως μέσω των σύντομων αυθεντικών κειμένων αναπτύσσεται αποτελεσματικά ο προφορικός λόγος. Ο προφορικός λόγος συνδέεται με πολλαπλές περιστάσεις επικοινωνίας και γενικότερα με το περιεχόμενο του ατόμου που τον χρησιμοποιεί. Ο λόγος αυτός επιτρέπει την άμεση διεπίδραση πομπού και δέκτη και εκδηλώνεται αυθόρμητα σε σχέση με τον γραπτό λόγο. Υπογραμμίζεται λοιπόν πως ο προφορικός με το γραπτό λόγο διαφέρουν προς τα περικειμενικά και κειμενικά χαρακτηριστικά (Ματσαγγούρας, 2004·Γούτσος & Γεωργακοπούλου, 2011). Τονίζεται όμως πως η γραπτή έκφραση και ο προφορικός λόγος, ως αποτέλεσμα της

ανάγνωσης, αποτελούν κοινή βάση δεξιοτήτων και γνώσεων (Graham & Perin, 2007 στο Ferretti & De La Paz, 2011:328·Πρωτόπαπας, 2008·Ertling et. all, 2013:240).

Όπως η συγγραφή έτσι και η ανάγνωση χαρακτηρίζεται ως σκόπιμη επικοινωνιακή δραστηριότητα και στοχεύει στην επίτευξη ανθρώπινων προθέσεων (Ferretti & De La Paz, 2011: 326-327). Η ανάγνωση ως μια κοινωνική πρακτική δε μπορεί να συντελεστεί χωρίς να επηρεαστεί από το κοινωνικό περιβάλλον (Baynham, 2002:257). Σημαντική αναφορά γίνεται στην κατανόηση ενός κειμένου κι όχι στην απλή αποκωδικοποίηση. «*Ο αναγνώστης δεν ερμηνεύει το νόημα, αλλά αναζητά το ρόλο που παίζει ο λόγος στην κατασκευή, την αναπαραγωγή και την επιβολή μιας ιδεολογικά διαμορφωμένης κοινωνικής “πραγματικότητας”*» (Ματσαγγούρας, 2007:165).

Η κατανόηση όπως και η γραφή αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία κατασκευής νοήματος. Ο αναγνώστης δημιουργεί νοήματα από το έργο που έχει κατασκευάσει ο συγγραφέας. Δεν αποκωδικοποιεί απλά το νόημα ενός κειμένου, αλλά συμμετέχει στο έργο όπως και ο συγγραφέας και ολοκληρώνει το νόημα του κειμένου (Βάμβουκας, 2008:10-11). Γίνεται λόγος για μία αλληλεπιδραστική διαδικασία μεταξύ συγγραφέα, αναγνώστη και κειμένου. Μια ανταλλαγή πληροφοριών μέσα στη δυναμική ενός επικοινωνιακού πλαισίου που οργανώνεται ανάλογα με τον αναγνώστη το συγγραφέα και το κείμενο. Το αλληλεπιδραστικό αυτό «*τρίγωνο*» δε νοείται έξω από το επικοινωνιακό πλαίσιο (Ματσαγγούρας, 2004·Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011·Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Ο συγγραφέας δρα ως δημιουργός και ο αναγνώστης ως συν-δημιουργός μέσα στα πλαίσια που ορίζουν και κατασκευάζουν κείμενα σύμφωνα με τον Eagleton 1996 (στο Ματσαγγούρας, 2004: 155).

Η Snow (2002:11-12) κάνει αναφορά σ' αυτήν την αλληλεπίδραση μιλώντας για τη διδασκαλία-δραστηριότητα εκτός από το κείμενο και το μαθητή. Το κείμενο, ο μαθητής και η διδασκαλία χαρακτηρίζεται από μια αλληλεπιδραστική σχέση μέσα σε κοινωνικό-πολιτισμικά πλαίσια, που επηρεάζεται από το συγκεκριμένο. Ο αναγνώστης σύμφωνα με τη διδασκαλία ακολουθεί τη δραστηριότητα πριν, κατά και μετά την ανάγνωση με στόχο να παρατηρηθεί τι σκεφτόταν ο μαθητής πριν και τι έλαβε, αφού διάβασε το κείμενο. Υπογραμμίζει πως οι γνώσεις του μαθητή μετά την ανάγνωση διαφοροποιούνται (Snow, 2002:11-13). Οι Hebert, Bohaty, Nelson και Brown (2016:610) επαληθεύουν το αλληλεπιδραστικό αυτό «*τρίγωνο*» τονίζοντας ακόμα πως αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει και τη δομή του κειμένου.

Ως συνιστώσες της κειμενικής επικοινωνίας οι τρεις αλληλεπιδραστικές οντότητες επηρεάζουν και επηρεάζονται από στοιχεία του επικοινωνιακού πλαισίου αλλά και αλληλοεπηρεάζονται. Συγγραφέας και αναγνώστης φέρουν διαφορετικές κοινωνικό-πολιτισμικές καταβολές, προϋπάρχουσες γνώσεις και βιώματα. Επιπλέον και οι αναγνώστες μεταξύ τους είναι πολύ πιθανόν να ερμηνεύσουν διαφορετικά το ίδιο κείμενο (Βάμβουκας, 2008:11). Για αλληλεπιδραστικό «*τρίγωνο*» έκανε λόγο και ο Βάμβουκας (2008) μιλώντας για αναγνωστική κατανόηση και τοποθετώντας στο μέρος του συγγραφέα το συγκεκριμένο. «*Όσο πιο επάλληλες είναι οι σχέσεις μεταξύ αναγνώστη, κειμένου και συγκεκριμένου τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι και η κατανόηση*» (Βάμβουκας, 2008:12). Το συγκεκριμένο περιλαμβάνει τους παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση του αναγνώστη (φυσικοί, κοινωνικοί παράγοντες). Ο αναγνώστης, αν και επηρεάζεται από το συγκεκριμένο, ερμηνεύει με τη δική του οπτική το περιεχόμενο, μιλάει για το σκοπό του κειμένου και ασκεί κριτική στο κειμενικό είδος και στα χαρακτηριστικά αυτού (Ματσαγούρας, 2004·Βάμβουκας, 2008:18). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως μια αποτελεσματική ερμηνεία του κειμένου και κριτική από τον αναγνώστη επηρεάζεται από τη δομή που τηρεί το συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Η βιβλιογραφία ανέδειξε πως ο αναγνώστης έχει αποτελεσματικότερη αναγνωστική κατανόηση εφόσον γνωρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό τη δομή του κειμένου που έχει επιλέξει. Η διδασκαλία της δομής του κειμένου είναι ο κατάλληλος τρόπος για να αναπτυχθεί η αναγνωστική κατανόηση. Οι μαθητές αυτοί επωφελούνται από τη γνώση της δομής του συγκεκριμένου κειμένου και αναπτύσσουν δεξιότητες ανάγνωσης. Γνωρίζουν το περιεχόμενο, τα δομικά στοιχεία, κατανοούν το σκοπό και οργανώνουν πιο αποτελεσματικά τις πληροφορίες που λαμβάνουν (Βάμβουκας, 2008:17·Hebert, Bohaty, Nelson & Brown, 2016:609-610).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως οι συγκεκριμένοι αναγνώστες με ανεπτυγμένη αναγνωστική κατανόηση και γνώση των κειμενικών ειδών, αναπτύσσουν τη μεταγνωστική τους ικανότητα. Οι έμπειροι αναγνώστες χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές πριν, κατά και μετά την ανάγνωση. Ενεργοποιούν την προγενέστερή τους γνώση σύμφωνα με το περιεχόμενο του κειμένου και το σκοπό. Έπειτα κάνουν μία πρόβλεψη και ανάλυση κάποιων στοιχείων (π.χ τίτλος, δομή κ.α.), που τους βοηθάει να προσανατολιστούν. Τέλος, προχωρούν σε μια προεπισκόπηση για να ενταχθούν στο θέμα (Klingner, Morrison & Erpolito, 2011:220-227). Εν κατακλείδι σύμφωνα με τον Bender (2004) ο έμπειρος αναγνώστης έχει την ικανότητα με τις μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί

να ελέγχει και να διαχειρίζεται εμπρόθετα τις γνώσεις του και έτσι να αναπτυχθεί η αυτό-παρακολούθησή, ο αυτό-έλεγχος και η αυτό-αξιολόγηση (Klingner, Morrison & Erpolito, 2011:220-223).

Με όποιον τρόπο κι αν προσεγγίσει κάποιος την έννοια της αναγνωστικής κατανόησης θα συνειδητοποιήσει πως συνδέεται άμεσα με τη συγγραφή. Υπάρχει μία συν-εξάρτηση των δύο αυτών διαδικασιών, που τα υποκείμενά τους αλληλεπιδρούν κάτω από το ίδιο επικοινωνιακό πλαίσιο. Η σχέση της ανάγνωσης και της γραφής έχει τραβήξει το ενδιαφέρον των μελετητών τα τελευταία χρόνια (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Erting et al, 2013: 240). Σύμφωνα με μια έρευνα των Graham και Hebert (2011:28-29) παρουσιάστηκε πως η γραφή ως εργαλείο βοηθά στη βελτίωση της κατανόησης ενός κειμένου για τους αναγνώστες. Σ' αυτήν την αλληλεπιδραστική σχέση αναγνώστες και συγγραφείς κατασκευάζουν νοήματα και ανταλλάσσουν βασικές δεξιότητες και γνώσεις (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012·Fitzgerald & Shanahan, 2000 στο Erting et al, 2013: 240). Όπως αναφέρει όμως η Shanahan (2008) οι βασικές γνώσεις και δεξιότητες δεν επαρκούν για την ακαδημαϊκή επιτυχία (στο Ferretti & De La Paz, 2011:327).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Καταλήγοντας για το δεύτερο κεφάλαιο, που ολοκληρώθηκε, ο γραμματισμός, ο πολυγραμματισμός και οι δραστηριότητες της παραγωγής γραπτού λόγου και της ανάγνωσης ήταν τα κεντρικά θέματα τα οποία προβλήθηκαν. Ξεκινώντας από το γραμματισμό και έπειτα μιλώντας πιο ειδικά για τον κριτικό γραμματισμό και τους πολυγραμματισμούς καταλήξαμε στο ότι γίνεται λόγος για μια κοινωνική πρακτική που αποβλέπει στη βελτίωση των πραγμάτων. Ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί πλέον τη βάση στη σύγχρονη εκπαίδευση. Εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στην κριτική των κειμένων, αναδεικνύει και εξηγεί πως λειτουργούν τα κείμενα και γιατί (Luke, 2000). Επιπλέον, παρουσιάζει μια κριτική ανάλυση που αποσκοπεί στο κοινωνικό γίγνεσθαι και εμπλέκει ενεργά όλα τα άτομα για την αναζήτηση της αλήθειας, της ανάγκης και της αλληλεπίδρασης μέσα σε επικοινωνιακά πλαίσια. Τα παραπάνω αποτελούν και το λόγο που έγινε εστίαση στον κριτικό γραμματισμό στην παρούσα έρευνα.

Στη συνέχεια αναφέρθηκα στην εμπρόθετη διαδικασία της συγγραφής και έπειτα της ανάγνωσης. Ως δύο σχέσεις αλληλοεξαρτώμενες και αλληλοεπηρεαζόμενες οι δύο δραστηριότητες αποσκοπούν στην επικοινωνία. Και οι δύο αυτές κοινωνικές διαδικασίες περιλαμβάνονται σε αλληλεπιδραστικό πεδίο μέσα στο οποίο δρα το κείμενο, η διδασκαλία, ο μαθητής ως συγγραφέας ή αναγνώστης αντίστοιχα και περιβάλλονται από το κοινωνικό πλαίσιο. Αρχικά έγινε λόγος για τη συγγραφή χαρακτηρίζοντάς την ως πολυσύνθετη, αλλά σκόπιμη διαδικασία που ο συγγραφέας χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο ως ένα μέσο για την επίτευξη της επικοινωνίας του και για να το πετύχει προσπαθεί να συνδυάσει τις γνώσεις του τηρώντας μια νοητική διαδικασία (Σπαντιδάκης, 2010). Από την άλλη αναφέρθηκα στην αναγνωστική κατανόηση τονίζοντας πως δεν είναι μια απλή πράξη κωδικοποίησης, αλλά μια περίπλοκη νοηματοδότηση ενός κειμένου, που ο αναγνώστης μπορεί να τεθεί έναντι αυτού (Καλογήρου, 2007:384).

Το επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθεί στις βασικές αρχές που στηρίζουν αποτελεσματικά ένα μαθησιακό περιβάλλον. Από τη θεωρία λοιπόν στην πράξη αυτές οι αρχές θα αποτελέσουν και τη βάση έπειτα για το ερευνητικό πλαίσιο.

Κεφάλαιο 3^ο

Από τη θεωρία στην πράξη: Βασικές αρχές για την αποτελεσματικότητα μαθησιακών περιβαλλόντων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα προηγούμενα κεφάλαια αναφέρθηκαν σε θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα που ο γραπτός λόγος βρίσκει υπόβαθρο και συνεχίζει να εξελίσσεται συνεχώς ως μια δυναμική οντότητα. Παρουσιάστηκε επίσης, το νέο πλαίσιο διδακτικής, ο γραμματισμός και οι πολυγραμματισμοί που στέκονται ως κοινωνικές πρακτικές δίνοντας πρόσβαση στους μαθητές στο να αξιοποιήσουν διαθέσιμους σημειωτικούς πόρους, δομώντας κείμενα. Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί το τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας. Σκοπός είναι να αναδειχθούν αρχές οι οποίες χρησιμοποιούνται στη σημερινή εκπαίδευση αλληλεπιδρώντας η μία με την άλλη και δημιουργώντας αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα με κοινούς στόχους. Πιο συγκεκριμένα σχετίζονται με το σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων, την εφαρμογή αυτών εντός πλαισίου τάξης, αλλά και την αξιολόγηση τους με βάση το σημερινό άξονα της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά γίνεται μία μετατόπιση από τη θεωρία στην πράξη.

Στην αρχή του κεφαλαίου αναφέρεται γενικότερα η αξία των αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων και συγκεκριμένα η συμβολή τους στη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Έπειτα προβάλλονται και αναλύονται αρχές οι οποίες αξιοποιούνται και στην πράξη στο ερευνητικό κομμάτι. Οι περισσότερες από τις αρχές αυτές είναι εστιασμένες στο κοινωνικό-γνωστικό και κοινωνικό-πολιτισμικό μοντέλο αξιοποιώντας την ενεργή εμπλοκή, διαπραγμάτευση και αλληλεπίδραση των μαθητών με το κείμενο, των μαθητών μεταξύ τους αλλά και των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς.

3.1 Αρχές αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου

Από τα διαφορετικά μοντέλα και προσεγγίσεις, που αναπτύχθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο και στήριξαν το πλαίσιο του γραπτού λόγου με διαφορετικό τρόπο το καθένα, συνειδητοποιεί κανείς πως η συγγραφή αποτελεί μια πολυσύνθετη δραστηριότητα «επίλυσης προβλήματος» (Hayes & Flower, 1980·Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007:554·Σπαντιδάκης, 2010). Ο συγγραφέας συνδυάζει γλωσσικές, γνωστικές, μεταγλωσσικές, μεταγνωστικές, οπτικοκινητικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες, όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, κάνοντας πιο απαιτητική τη διαδικασία της συγγραφής (Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007:554·Βασαριμίδου & Σπαντιδάκης, 2015·Γάκη & Σπαντιδάκης, 2015:128). Επιτακτική λοιπόν, κρίνεται η ανάγκη της δημιουργίας αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων από τους εκπαιδευτικούς που θα καθιστούν το γραπτό λόγο στο επίκεντρο και θα υποστηρίζουν τους μαθητές στη διαδικασία της συγγραφής.

Τέτοιου είδους μαθησιακά περιβάλλοντα αξιοποιούν νέους εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου, που στηρίζονται σε κοινωνικό-γνωστικές και κοινωνικό-πολιτισμικές προσεγγίσεις της συγγραφής (Γάκη & Σπαντιδάκης, 2015:128). Οι τρέχουσες αυτές κοινωνικό-γνωστικές και κοινωνικό-πολιτισμικές θεωρίες στηριζόμενες στη θεωρία του Vygotsky, ορίζουν το γραμματισμό ως μια κοινωνική πρακτική (Baynham, 2002:33-34), που το άτομο δρα σε μια στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία συνθέτοντας κείμενα (Baynham, 2002:37·Κωστούλη, 2009·Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012:100-101). Τα κείμενα αυτά νοηματοδοτούνται μέσω της αλληλεπίδρασης του κειμένου με το περικείμενο (Κωστούλη, 2009:13) και του υποκειμένου με το κείμενο (Englert, Mariage & Dunsmore 2006 στο Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012:100).

Τα παραπάνω έχουν ως συνέπεια να οδηγείται η εκπαίδευση από τη θεωρία στην πράξη. Πιο συγκεκριμένα στη δημιουργία κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων, που θα αξιοποιούν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, θα είναι παροτρυντικά και υποστηρικτικά (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012:100). Τέλος, θα παρέχουν διαρκώς τη δυνατότητα ενεργής εμπλοκής των μαθητών μέσα σε αυθεντικά πλαίσια (Γάκη, 2015:255).

3.1.1 Η αρχή ανάπτυξης της μεταγνώσης

3.1.1.1 Προσδιορισμός της μεταγνώσης

Η σύνθεση επικοινωνιακών κειμένων, που είναι και ο στόχος μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας προϋποθέτει την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές. Διδακτικές προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη την ανάπτυξη της μεταγνώσης είναι ενάντια σε προσεγγίσεις που στοχεύουν στο κείμενο ως τελικό προϊόν (Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007:554).

Η έννοια της «μεταγνώσης» έχει απασχολήσει τη διεθνή βιβλιογραφία και συνεχίζει να είναι μια έννοια υπό διαπραγμάτευση. Μελετητές υποστηρίζουν πως η έννοια αυτή ορίζεται ως «γνώση για τη γνώση» και ως ικανότητα του ατόμου να εμπλέκεται σκόπιμα και εμπρόθετα σε γνωστικές διαδικασίες σκέψης με αποτέλεσμα να τις παρακολουθεί και να τις ελέγχει (Livingston, 2003:2·Klingner, Morrison & Eppolito, 201:220·Zheng & Gardner, 2017:2 στο Aswegen, Swart & Oswald, 2019). Ο μαθητευόμενος μέσω της μεταγνώσης συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της κατασκευής νοήματος και αυτό στηρίζεται στη θεωρία του Vygotsky πως η κατασκευή αυτή είναι κοινωνικό φαινόμενο στο οποίο οι μαθητές αλληλεπιδρούν (Aswegen, Swart & Oswald, 2019:2).

Προβληματισμός και σύγχυση προκαλεί επίσης, το γεγονός πως η έννοια της «μεταγνώσης» συγχέεται πολλές φορές με την έννοια της «αυτό-ρύθμισης». Αυτοί οι όροι χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά στη βιβλιογραφία (Livingston, 2003:2·Schwartz, Scott & Holzberger, 2013:80). Ωστόσο ο Flavell (1970) που ήταν από τους πρώτους που χρησιμοποίησε τον όρο «μεταγνώση», αναφέρεται στη γνώση που γνωρίζουν τα άτομα για τις γνωστικές λειτουργίες και δεύτερον στην παρακολούθηση και τον έλεγχο των γνωστικών διαδικασιών (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992·Dinsmore et. al., in Schwartz, Scott & Holzberger, 2013:80·Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Διακρίνεται επίσης, η ενεργός παρέμβαση του ατόμου στη γνώση, η παρακολούθηση και η διόρθωση των γνωστικών λειτουργιών, για να εξυπηρετηθεί ένας σκοπός, όπως τόνισε ο Flavell (1976) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992). Από την άλλη ο όρος της «αυτό-ρύθμισης» χρησιμοποιήθηκε από τον Bandura (1977) υπογραμμίζοντας πως αυτό-ρύθμιση είναι η αλληλεπίδραση του ατόμου με το

περιβάλλον (Schwartz, Scott & Holzberger, 2013:80) και πως αποτελείται από τα κίνητρα, τη γνώση και τη μεταγνώση (Schraw, Crippen & Hartley, 2006 in Schwartz, Scott & Holzberger:2013:80). «Η αυτορρύθμιση αναφέρεται σε αυτό-δημιουργούμενες σκέψεις, συναισθήματα και δράσεις που σχεδιάζονται και προσαρμόζονται κυκλικά για την επίτευξη προσωπικών στόχων» υπογράμμισε ο Zimmerman (2000:14). Οι ενεργοί μαθητές εμπλέκονται στη μάθηση καθορίζοντας τους στόχους τους και επιλέγοντας στρατηγικές (Zimmerman, 2008 in Kramarski & Michalsky, 2013:39). Ο ένας όρος δεν αποκλείει τον άλλον και οι δύο συμβάλλουν στον ενεργό έλεγχο της σκέψης του ατόμου (Kaplan, 2008 in Schwartz, Scott & Holzberger, 2013:81).

Η μεταγνώση αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο της κριτικής σκέψης. Αυτό που η κοινωνικό-γνωστική θεωρία το ονομάζει μεταγνώση, η κοινωνικό-πολιτισμική το ονομάζει κριτική σκέψη. Η κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία τονίζει πως ο γραπτός λόγος αξιοποιεί λειτουργίες της μεταγνώσης, όπως αυτό-καθοδήγηση, αυτό-αξιολόγηση και αυτό-βελτίωση και συμβάλλει στην κριτική σκέψη (Ματσαγγούρας, 2004). Και οι δύο θεωρίες υποστηρίζουν πως η μεταγνώση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική γνώση καθώς αναγνώστης και συγγραφέας μπορεί σκόπιμα να ελέγχει το κείμενο και τις γνωστικές του διαδικασίες (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012). Επιπλέον, το άτομο συντονίζει και προσαρμόζει την προϋπάρχουσα γνώση με τη νέα και είναι σε θέση με τη μεταγνώση, που διαθέτει, να επιλέξει στρατηγικές για να επιλύσει κάποιο πρόβλημα. Το άτομο είναι ικανό να ακολουθήσει και να παρακολουθήσει τη γνώση. Για το λόγο αυτό υποστηρίζει ο Flavell (1979) ότι ο νους του ατόμου λειτουργεί σε ανώτερο επίπεδο από του γινώσκειν (“μετά” επίπεδο) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Ως μεταγνώση μπορεί να οριστεί και η ενημερότητα για τον εαυτό μας ή αλλιώς η συνειδητή παρακολούθηση της σκέψης μας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992·Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

3.1.1.2 Μεταγνωστική γνώση (metacognitive knowledge), μεταγνωστικές εμπειρίες (metacognitive experiences) και μεταγνωστικές δεξιότητες (metacognitive skills)

Η μεταγνώση είναι γνώση δηλωτική κατά τον Flavell (1979) και συνεπάγεται στο ότι γνωρίζουμε για το γνωστικό έργο και γενικότερα για γεγονότα,

καταστάσεις κι άλλα χαρακτηριστικά γνωρίσματα γύρω μας καθώς και η ενημερότητα για το πως μπορεί να εξελιχθεί ένα γνωστικό έργο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992·Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011·Μπέλλα, 2017).

Το μεταγινώσκει παίρνει διάφορες μορφές και με τον τρόπο αυτό γίνεται λόγος για μεταγνωστική γνώση (ΜΓ) και εμπειρίες (ΜΕ) (Flavell, 1987:3), δύο μορφές για τις οποίες μίλησε και ανέλυσε ο Flavell (1979). Η ΜΓ υποστήριξε πως είναι οι γνώσεις ή οι πεποιθήσεις σχετικά με τα γνωστικά όντα, σχέσεις, στόχους και στρατηγικές. Όπως κι άλλες γνώσεις η μεταγνωστική ανακαλείται από τη μακρόχρονη μνήμη και θεωρείται δηλωτική γνώση (Flavell, 1979:907-908). Πιο συγκεκριμένα η ΜΓ σχετίζεται με θεωρίες που έχει το άτομο στη μακρόχρονη μνήμη σε σχέση με τον εαυτό του, τα έργα αλλά και τις στρατηγικές που θα χειριστεί το γνωστικό έργο (Σπαντιδάκης, 2010·Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Η Ευκλείδη αναφέρει επίσης, πως η ΜΓ αφορά θεωρίες περί νου, μοντέλα και γνωστικές λειτουργίες (π.χ μνήμη κ.α.) τη φύση αυτών αλλά και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Από την άλλη οι μεταγνωστικές εμπειρίες (ΜΕ) αποθηκεύονται στη βραχύχρονη μνήμη και είναι σύντομες σε διάρκεια σε σχέση με τη μεταγνωστική γνώση, αλλά περίπλοκες σε περιεχόμενο (Flavell, 1979: 908). Σχετίζονται άμεσα με το γνωστικό ή θυμικό και τα συναισθήματα του ατόμου (Σπαντιδάκης, 2010·Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Το άτομο πληροφορείται για το γνωστικό έργο που πρόκειται να επιτελέσει, αν μπορεί να εκτελέσει τους στόχους, αν τους πέτυχε, ποιο ήταν το αποτέλεσμα μετά από το γνωστικό έργο, ποιες οι ενέργειες πριν και ποιες κατά τη διάρκεια του έργου. Από τη μία πληροφορούν για τη κατάσταση που επρόκειτο να επιτελέσει το άτομο κι από την άλλη ελέγχουν το μεταγινώσκει. Οι ΜΕ αποτελούν μια διεπαφή μεταξύ έργου και ατόμου για τη λήψη αποφάσεων πάνω στο γνωστικό έργο. Η ενημερότητα αυτή του ατόμου για τον εαυτό του αλλά και το γνωστικό έργο βρίσκεται σ' όλες τις εκφάνσεις της επιτέλεσης του γνωστικού έργου, από την αρχή, κατά τη διάρκεια και μέχρι τη λήξη του γνωστικού έργου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992·Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Οι ΜΕ μπορούν επίσης να οδηγήσουν το άτομο σε κατασκευή νέων στόχων, στην αναθεώρηση παλιών ή και στην εγκατάλειψη άλλων, αλλά και να ενεργοποιήσουν στρατηγικές είτε γνωστικές είτε μεταγνωστικές (Flavell, 1979:908). Υπάρχουν διάφορες εκφάνσεις μεταγνωστικών εμπειριών που σχετίζονται με το γνωστικό και θυμικό χαρακτήρα τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Βασική διαφορά μεταξύ των ΜΕ με τη ΜΓ είναι πως οι ΜΕ είναι πιο κοντά στις γνωστικές διεργασίες και γι' αυτό αναφέρονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωστικών έργων. Από την άλλη η ΜΓ με το δηλωτικό χαρακτήρα αναφέρεται σε σύνολα έργων και διαδικασιών έχοντας λοιπόν μεγαλύτερο εύρος κατά την Efklides (2001:300).

Αντίθετα από τα παραπάνω οι μεταγνωστικές δεξιότητες (metacognitive skills) αφορούν τον έλεγχο του γινώσκων. Αναφέρονται σε διαδικασίες ή αλλιώς στρατηγικές που είναι σκόπιμες και μελετημένες για τη ρύθμιση γνωστικού έργου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997·Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες (ΜΔ) αφορούν τη διαδικαστική γνώση, τη γνώση δηλαδή για το πώς γίνονται τα πράγματα (Μπέλλα, 2017). Σε συνειδητό επίπεδο καλλιεργούνται μέσα από άσκηση και αποσκοπούν στον έλεγχο του γνωστικού έργου και μπορούν να αυτοματοποιηθούν, ώστε να ανακαλούνται εύκολα και γρήγορα από τους μαθητές. Η γνώση των στρατηγικών αυτών δε σημαίνει κι απαραίτητα το ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην πράξη (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Η χρήση στρατηγικών ως αυτοματοποιημένες και συνειδητές περιλαμβάνουν ενέργειες που το άτομο ως συγγραφέας και αναγνώστης μπορεί να χρησιμοποιήσει για να ελέγξει, να παρακολουθήσει, να σχεδιάσει, να οργανώσει, να καταγράψει, να αναθεωρήσει τους στόχους του. Επίσης, μπορεί να αναλύσει ακόμα και να αξιολογήσει το γνωστικό έργο που επιτελεί. Αυτές οι στρατηγικές εκτός το ότι διευκολύνουν την αυτό-παρακολούθηση και αυτό-διόρθωση ενεργειών λύσης προβλήματος, προσανατολίζονται στην επίλυση του έργου και στις απαιτήσεις του. Ωστόσο υπάρχει και μεταγνωστικός έλεγχος που δεν έχει αυτοματοποιηθεί από το άτομο και δεν είναι συνειδητός. Το άτομο στη περίπτωση αυτή μπορεί να μην έχει δώσει εντολή εφαρμογής των στρατηγικών αυτών συνειδητά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997·Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011·Klingner, Morrison & Eppolito, 2011:221).

Οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές στρατηγικές αλληλεπιδρούν και αλληλο-επικαλύπτονται. Από τη μία οι γνωστικές στρατηγικές βοηθούν το συγγραφέα και τον αναγνώστη να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει. Από την άλλη οι μεταγνωστικές τον βοηθούν να παρακολουθήσει εμπρόθετα τη γνωστική διαδικασία και να ελέγξει αν τελικά εκπλήρωσε τους στόχους του (Klingner, Morrison & Eppolito, 2011:221). Με τον τρόπο αυτό βοηθούν το άτομο να γνωρίσει ποιες είναι οι αδυναμίες του, να εκτιμήσει τις δυσκολίες, τις ικανότητές του ακόμα και τις

απαιτήσεις του γνωστικού έργου που ακολουθεί. Τέλος, θα μπορεί να επιλέξει την κατάλληλη στρατηγική να την εφαρμόσει κι έπειτα να την αξιολογήσει. Καταλήγουμε λοιπόν στο ότι η μεταγνωστική γνώση, οι μεταγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές παίζουν πολύτιμο ρόλο τόσο στην προφορική επικοινωνία όσο και στη γραπτή (Σπαντιδάκης, 2010).

3.1.1.3 Η διδασκαλία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Η απόκτηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που καταλήγουν σε στρατηγικές είναι μια σύνθετη διαδικασία η οποία είναι ταυτόχρονα χρήσιμη και σημαντική στο γραπτό λόγο και στην προφορική επικοινωνία όπως προαναφέρθηκε (Ματσαγούρας, 2004·Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Η διαδικασία αυτή επηρεάζει κατά τους Bereiter και Scardamalia (1987) τη γραφή επικοινωνιακών κειμένων.

Ερευνητές υποστήριξαν πως πρέπει να δίνονται ρητές οδηγίες στους μαθητές αρχικά για το τι είναι στρατηγική, ποια είναι, γιατί είναι σημαντική κι έπειτα πως μπορεί να τη χρησιμοποιήσει (Duffy, 2002 in Klingner, Morrison & Eppolito, 2011). Η πορεία απόκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων ξεκινά από την προσχολική ηλικία και συνεχίζει μέχρι την ενηλικίωση, πάντα επηρεαζόμενη από διάφορους παράγοντες. Βασική διάκριση γίνεται ανάμεσα στις γνωστικές δεξιότητες-στρατηγικές ή αλλιώς δηλωτική γνώση και στις μεταγνωστικές δεξιότητες-στρατηγικές ή αλλιώς διαδικαστική γνώση σύμφωνα με την Robinson (1983). Από την μία το άτομο «γνωρίζει ότι» ενώ από την άλλη «γνωρίζει το πώς». Ένα άτομο μπορεί να διαθέτει δηλαδή τη μεταγνωστική γνώση, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι είναι σε θέση να την εφαρμόζει (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο οι μαθητές μέσω των γνώσεων και των δεξιοτήτων μπορούν να οδηγηθούν στην αυτονομία που είναι και ο στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων. Να αυτοματοποιήσουν στρατηγικές και να τις επιλέγουν κατάλληλα σε κάθε συγγραφική ή και αναγνωστική διαδικασία (Σπαντιδάκης, 2010). Είναι επιτακτική ανάγκη και σημαντικό το γεγονός της ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αφού συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού και προφορικού λόγου, αλλά και στη στάση του μαθητή απέναντι σε τρόπους επικοινωνίας (Σπαντιδάκης, 2011).

Η αναζήτηση του σκοπού της επικοινωνίας από τους μαθητές, η γνωριμία με τις μεταγνωστικές στρατηγικές από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και η ενθάρρυνση στο να χρησιμοποιούν οι μαθητές τις στρατηγικές είναι βασικά στάδια προς την ανάπτυξη και σωστή διαχείριση αυτών στην γραπτή και προφορική επικοινωνία (Ariel, 1992 στο Σπαντιδάκης, 2011:189·Γάκη, 2015). Σύμφωνα με την αρχή της «φθίνουσας καθοδήγησης» έχει αναδειχθεί πως η παροχή στρατηγικών αλλά και διευκολύνσεων, όπως θα δούμε παρακάτω, είναι αποτελεσματική προς τους μαθητές (Ματσαγούρας, 2000·Swanson & De La Paz, 1998 στο Klingner, Morrison & Eppolito, 2011). Η τεχνική της «φθίνουσας καθοδήγησης» αποτελείται από βήματα που εκτελεί ο μαθητής με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού αρχικά κι έπειτα βήματα που ο μαθητής με διάφορες διευκολύνσεις και την αυτοματοποίηση αυτών εκτελεί χωρίς βοήθεια, προσπάθεια ή χρόνο (Μπέλλα, 2017). Αποσκοπεί στην αυτονομία του μαθητή. Αρχικά οι στρατηγικές εξηγούνται βήμα-βήμα και ο εκπαιδευτικός βοηθά στην κατανόηση των προ-δεξιοτήτων των μαθητών. Έπειτα ξεκινά η αρχική διαπραγμάτευση που προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες μαθητών έρχονται στην επιφάνεια για να συνδεθούν με νέες. Οι μαθητές οδηγούνται σε γνωστικά αδιέξοδα από τον εκπαιδευτικό για να τους δημιουργήσει την ανάγκη να διδαχθούν τη νέα στρατηγική (Σπαντιδάκης, 2011·Klingner, Morrison & Eppolito, 2011:222).

Οι στρατηγικές μπορούν να ασκηθούν ως σύνολο, σε ζεύγη, σε μικρές ομάδες αλλά και ατομικά. Προέχει όμως η μοντελοποίηση του εκπαιδευτικού, που επιδεικνύει τον τρόπο εφαρμογής της στρατηγικής με διαδικαστικές διευκολύνσεις (Σπαντιδάκης, 2011·Klingner, Morrison & Eppolito, 2011:222). Στο τέλος γίνεται αυτό-αξιολόγηση για να παρατηρήσουν αν βοήθησε η νέα στρατηγική κι αν εύκολα μπορούν να την ανακαλέσουν και να τη χρησιμοποιήσουν, αφού μιλήσουν για το τι τους πρόσφερε (Klingner, Morrison & Eppolito, 2011:223). Καταλήγουμε λοιπόν, πως το *μεταγινώσκειν* χτίζεται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τον εκπαιδευτικό δίνοντάς του κίνητρα για μάθηση και χρήση νέων στρατηγικών που θα τις εφαρμόζει και θα τις αξιολογεί (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Η μεταγνώση λοιπόν αποτελεί βασικό στοιχείο των γνωσιακών μοντέλων των Hayes και Flower (1981) και των Bereiter και Scardamalia (1987). Όπως υπογραμμίζουν κατέχει σημαντικό ρόλο στη σύνθεση επικοινωνιακών κειμένων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015) και συνήθως οι έμπειροι συγγραφείς και αναγνώστες έχουν μια πλήρη εικόνα για τη χρήση των στρατηγικών, διότι γνωρίζουν

ποιες στρατηγικές χρειάζονται μια δεδομένη στιγμή, τη χρήση αυτών, αλλά και τον τρόπο που μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν (Σπαντιδάκης, 2011).

3.1.2 Η αρχή της διαχείρισης του γνωστικού φορτίου

Η θεωρία του γνωστικού φορτίου (cognitive load memory) αποτελεί μία από τις σημαντικές θεωρίες στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία στηριζόμενη στη γνωστική χωρητικότητα των μαθητών. Καθώς η συγγραφική διαδικασία διακρίθηκε σε μία από τις πολυσύνθετες και απαιτητικές δραστηριότητες σύμφωνα με την κοινωνικό-γνωστική θεωρία, η θεωρία του γνωστικού φορτίου συνέβαλε θετικά στη μαθησιακή διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό επιτρέπει στο μαθητή να λαμβάνει και να διαχειρίζεται πληροφορίες και με τρόπο που να μην παρεμποδίζεται η γνωστική διαδικασία (Jong, 2009:105-106·Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007:554).

Η θεωρία του γνωστικού φορτίου υποστηρίζει πως η μάθηση παρεμποδίζεται, όταν ξεπερνάει την ικανότητα μνήμης του μαθητή. Η εργαζόμενη μνήμη υπερφορτώνεται από το γνωστικό έργο που καλείται να διαχειριστεί ο μαθητής (Jong, 2009:106). Το παραπάνω φέρνει στην επιφάνεια την ανάγκη να δημιουργηθούν αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα, που θα στηρίζουν τους μαθητές στον εντοπισμό, στη διατήρηση και στη σωστή διαχείριση των πληροφοριών τους αλλά αφορά και μια συγκεκριμένη ποσότητα πληροφοριών που επεξεργάζεται η εργαζόμενη μνήμη (Βασαρμίδου, 2014:122·Jong, 2009:110). Το γνωστικό φορτίο ασχολείται με τη εκμάθηση και επίλυση προβλημάτων (Sweller, 1994:295·Retnowati, et.al., 2018:2) και ορίζεται κατά τον Cooper (1990:108) ως το επίπεδο της «διανοητικής ενέργειας» που απαιτείται για να επεξεργαστεί το άτομο συγκεκριμένο όγκο πληροφοριών. Καθώς λοιπόν η μνήμη εργασίας ξεπεραστεί από τις πληροφορίες που λαμβάνει συνεχώς ο μαθητής τότε η μάθηση δυσχεραίνεται και μειώνεται (Fraser, Ayres & Sweller, 2015:295).

Σύμφωνα με τη θεωρία το γνωστικό φορτίο διακρίνεται σε α) εσωτερικό γνωστικό φορτίο (intrinsic cognitive load), β) σε εξωτερικό γνωστικό φορτίο και γ) σε θετικό ή συναφές γνωστικό φορτίο. Το εσωτερικό σχετίζεται με το γνωστικό έργο και με την αυτοματοποίηση νοητικών σχημάτων από το μαθητή, για να ανακαλεί πιο εύκολα τις πληροφορίες χωρίς να επιβαρύνει το εσωτερικό γνωστικό φορτίο. Το εξωτερικό γνωστικό φορτίο (extraneous cognitive load) αναφέρεται στο σχεδιασμό

και στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού γνωστικού υλικού στους μαθητές (Cooper, 1998:14·Jong, 2009:109) και επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη μάθηση σύμφωνα με μελέτες (Mayer, 2001 στο Σπαντιδάκης και Κυριαζή, 2007:555). Τέλος, το θετικό ή συναφές γνωσιακό φορτίο (germane cognitive load) αφορά την κατασκευή σχημάτων από το μαθητή που προσπαθεί να ερμηνεύσει τις πληροφορίες που δέχεται (Sweller, 1998 στο Jong, 2009:110). Μιλώντας για αυτοματοποιημένα δομημένα νοητικά σχήματα ο μαθητής ως συγγραφέας ανακαλεί πληροφορίες για να επιτελέσει το γνωστικό έργο μειώνοντας έτσι το γνωστικό φορτίο της εργαζόμενης μνήμης. Τα παραπάνω σχήματα στα οποία διακρίνεται το γνωστικό φορτίο αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται επιβαρύνοντας πολλές φορές τη μαθησιακή διαδικασία (Sweller, 1994:295). Για το λόγο αυτό όπως προαναφέραμε επιδιώκεται η δημιουργία ενθαρρυντικών και βοηθητικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Βασαρμίδου, 2014), που ο μαθητής ως συγγραφέας θα μπορεί πιο εύκολα να ανακαλεί σχήματα αποθηκευμένα στη μακρόχρονη μνήμη του και να τα διαχειρίζεται στην εργαζόμενη με στόχο την επίτευξη γνωσιακών έργων (Pass & Sweller, 2012:28-29).

Στο πλαίσιο αυτό της θεωρίας με σκοπό να μην επιβαρύνει ο μαθητής, είτε ως συγγραφέας είτε ως αναγνώστης, την εργαζόμενη μνήμη του αρχές όπως: α) η χρήση πολυμέσων, β) η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Fraser, Ayres & Sweller, 2015:304) και συγκεκριμένα συγγραφή και ανάγνωση, γ) η χρήση εικόνων στη διδασκαλία και δ) γενικότερα η παροχή οπτικό-λεκτικών νύξεων που θα βοηθούν τους μαθητές στη διαχείριση της νέας γνώσης έχουν ως αποτέλεσμα να μεταφέρουν το πλαίσιο της γνώσης σε μια νέα διδασκαλία εκτός της παραδοσιακής (Mayer, 2001 στο Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007:555·Kirschner, et.al, 2018·Retnowati, et.al., 2018:3).

3.1.3 Αρχή της δυναμικής αλληλεπίδρασης και το πλαίσιο συγγραφής

Μέσω κοινωνικό-πολιτισμικών και κοινωνικό-γνωστικών προσεγγίσεων αναδεικνύεται η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικού και κειμενικών ειδών μέσα σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012:122). Ως ένα πεδίο διαπραγμάτευσης η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελείται από ένα δυναμικό «*τρίγωνο*» που περιλαμβάνει

δυναμικές και αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις μαθητή-συγγραφέα, μαθητή-αναγνώστη και κειμένου και εμπεριέχεται εντός πλαισίων συγγραφής (Ματσαγγούρας, 2004). Οι μαθητές επιλέγοντας τους διαθέσιμους σημειωτικούς πόρους και δομώντας γνώσεις και δεξιότητες μέσα σε κοινωνικό-πολιτισμικά προσδιορισμένες καταστάσεις (περικείμενο) (Ματσαγγούρας, 2004), επικοινωνούν, διαπραγματεύονται και τέλος εσωτερικεύουν και αυτοματοποιούν τα διαθέσιμα αυτά μέσα, εργαλεία, γνώσεις και δεξιότητες. Οι σχέσεις αυτές είναι αλληλεπιδραστικές μέσα στο πλαίσιο της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης στην οποία συμβαίνουν (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Εκτός από τις αλληλεπιδραστικές αυτές σχέσεις ο κάθε μαθητής ανήκει στο δικό του κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο έχοντας παράγοντες που τον επηρεάζουν (φύλο, εθνικότητα, οικογένεια, γνωστικό υπόβαθρο, κα.). Το παραπάνω σχετίζεται και με τη διαφορετικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της τάξης (Kucer & Silva 2013:5-7-Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Γίνεται λόγος λοιπόν για πρακτικές γραμματισμού που εντάσσονται σε κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο (Baynham, 2002), μέσα στις οποίες τα άτομα φέρνουν στο προσκήνιο τις εμπειρίες τους, τα βιώματά τους και τις προγενέστερες τους γνώσεις (Kucer & Silva 2013:5-7). Η σύνθεση ενός επικοινωνιακού κειμένου δεν είναι μια μοναχική διαδικασία, αλλά επηρεάζεται από το σύνολο και από τις ταυτότητές μας (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012).

Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012:104) περιλαμβάνοντας αλληλεπιδραστικές, δυναμικές και διαλογικές δραστηριότητες κατά τη συγγραφή και την ανάγνωση και αποσκοπώντας στη συν-οικοδόμηση και κατασκευή νοημάτων (Κωστούλη, 2009). Τέτοιου είδους αρχές που στηρίζονται στην αρχή της δυναμικής αλληλεπίδρασης και την αξιοποίηση του πλαισίου συγγραφής είναι η αρχή της «γνωσιακής μαθητείας», η αρχή της συνεργατικής γραφής και η αξιοποίηση της τάξης ως κοινότητα πρακτικής (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015), που αναλύονται και παρακάτω.

3.1.3.1 Αρχή της «γνωσιακής μαθητείας»

Βασική θέση της κοινωνικό-πολιτισμικής θεωρίας μέσα στο πλαίσιο της τάξης με σκοπό οι μαθητές να αυτονομηθούν και ως συγγραφείς και ως αναγνώστες,

μέσω της ρητής διδασκαλίας και διάφορων διευκολυντικών μέσων είναι η γνωσιακή μαθητεία (Βασαρμίδου, 2014:152). Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) η μάθηση και η γνωστική ανάπτυξη είναι κοινωνικά-πολιτισμικά προσδιορισμένες (βλ.ενότητα 1.7.). Η μάθηση λαμβάνει χώρα σε αυθεντικά πλαίσια ως μια επικοινωνιακή δραστηριότητα με βασικό στοιχείο τις αλληλοεπιδρώμενες σχέσεις μεταξύ ατόμων (Hammond & Gibbons, 2005:10-12).

Σύμφωνα με τη γνωσιακή μαθητεία ο μαθητευόμενος σε πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό ως επαΐων υποστηρίζεται με διάφορες διευκολύνσεις για να αυτοματοποιήσει γνώσεις και δεξιότητες. Βασικό στοιχείο της γνωσιακής μαθητείας είναι η «σκαλωσιά» (scaffolding). Η σκαλωσιά δεν αποτελεί υποστήριξη μόνο για τους επαΐοντες, αλλά βοηθά και ενθαρρύνει τους μαθητευόμενους με σκοπό την αυτονομία και την ανεξαρτησία σε διαδικασίες συγγραφής και ανάγνωσης. Οι μαθητές με τη βοήθεια της σκαλωσιάς είναι σε θέση όχι μόνο να γνωρίζουν «τι» πρέπει να σκεφτούν, αλλά να γνωρίζουν και «πώς» να σκέφτονται, σύμφωνα με τον Vygotsky (Hammond & Gibbons, 2005:10). Το πλαίσιο της «σκαλωσιάς» βασίζεται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Zone of Proximal Development) που αποτελεί θεωρία του Vygotsky σύμφωνα με την οποία η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης κατασκευάζεται μέσω της αλληλεπίδρασης εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού. Μέσω μιας συνεργατικής αλληλεπίδρασης συντελείται η εξέλιξη στο αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητευόμενου με τη βοήθεια της «σκαλωσιάς» (Vygotsky, 1978 στο Shabani, 2012). Στόχος είναι όχι μόνο να φτάσουν το όριο της ανάπτυξης, αλλά να είναι σε θέση να το ξεπεράσουν (Kellogg, 2008:19).

Οι γνώσεις και οι δεξιότητες στο αυθεντικό πλαίσιο της τάξης γίνονται ρητές και φανερές μέσω της αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικού. Μέγιστη σημασία αποτελεί και το γεγονός πως γίνονται διαπραγματεύσιμες μέσα στο υποστηρικτικό πλαίσιο με σκοπό να υπάρξει η αυτονομία των μαθητών (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012:124·Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015). Η γνωσιακή μαθητεία ως διδακτική προσέγγιση στηριζόμενη λοιπόν, στην άμεση διαπραγμάτευση και στον υποστηρικτικό της χαρακτήρα αποτελείται από πέντε φάσεις που είναι οι παρακάτω (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012:124-125·Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015):

- 1) Η φάση της *αρχικής σύσκεψης*, όπου ο εκπαιδευτικός έχει σκοπό να οδηγήσει τους μαθητές σε γνωστικά αδιέξοδα συνειδητοποιώντας την ανάγκη να διδαχθούν νέες στρατηγικές για να προσεγγίσουν τη νέα γνώση. Η νέα στρατηγική δίνει λύση στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο μαθητής χρησιμοποιώντας την προγενέστερή του γνώση για να ερμηνεύσει τη νέα.
- 2) Η φάση της *μοντελοποίησης*, όπου ο εκπαιδευτικός ενώ γνωστοποιεί το σκοπό στους μαθητές (Pressley,2000) , παρουσιάζει νέες στρατηγικές και γνώσεις επί του θέματος που πρόκειται να διαπραγματευτεί μέσω της «*φωναχτής σκέψης*» (thinking aloud). Σκέφτεται φωναχτά και επιλύει το πρόβλημα που του έχει τεθεί πάνω σε συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Με τον τρόπο αυτό γνώσεις και στρατηγικές, που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές με τη σειρά τους, γίνονται στη φάση αυτή φανερές και διαπραγματεύσιμες. Στο σημείο αυτό αφού οι μαθητές εντοπίσουν στοιχεία στρατηγικής και είναι σε θέση να τα εφαρμόσουν, αποσαφηνίζουν το σκοπό της στρατηγικής και γνωρίζουν τότε και γιατί να τη χρησιμοποιήσουν (Klingner, Morrison & Eppolito, 2011:230·Derewianka & Jones in Hong & Cheung, 2018:2).
- 3) Η φάση της *ομαδικής εξάσκησης*, όπου δημιουργούνται στο πλαίσιο της τάξης ανομοιογενείς ομάδες με την προϋπόθεση ότι είναι ισοδύναμες και ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει ένα ρόλο μέσα στην ομάδα είτε για τη συγγραφική διαδικασία είτε στην αναγνωστική (Klingner, Morrison & Eppolito, 2011:244). Στην ομαδική εξάσκηση οι ομάδες λαμβάνουν ενίσχυση και βοήθεια από τον εκπαιδευτικό και από διάφορες διαδικαστικές διευκολύνσεις που τους έχουν δοθεί. Οι διευκολύνσεις σιγά-σιγά φθίνουν για να αναλάβουν οι μαθητές περισσότερες αρμοδιότητες.
- 4) Η φάση της *ατομικής εκτέλεσης*, όπου ο κάθε μαθητής λαμβάνει πλέον βοήθεια μόνο όταν τη χρειάζεται από τον εκπαιδευτικό. Σκοπός στη φάση αυτή είναι ο μαθητής να χρησιμοποιήσει αυτόνομα τη στρατηγική που έχει διδαχθεί για να συνθέσει ή να διαβάσει το επικοινωνιακό κειμενικό είδος που του έχει ζητηθεί.
- 5) Η φάση της *τελικής σύσκεψης*, όπου ο μαθητής στοχάζεται και αυτό-αξιολογείται σε σχέση με το αρχικό πρόβλημα, τις στρατηγικές και τα

οφέλη αυτών. Έπειτα μπορεί με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού να προχωρήσει και στη δημιουργία μνημονικών κανόνων για να ανακαλεί ευκολότερα τις στρατηγικές και τις γνώσεις (Σπαντιδάκης, 2010).

Γίνεται αντιληπτό πως με τη στοχαστοκριτική και την αυτό-αξιολόγηση αναπτύσσονται στο μαθητή μεταγνωστικές δεξιότητες καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφικής και αναγνωστικής διαδικασίας (Σπαντιδάκης, 2010). Μέσα λοιπόν σε επικοινωνιακά αυθεντικά πλαίσια και σε αλληλεπιδρώμενες καταστάσεις που κυριαρχεί η διαπραγμάτευση της γνώσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, αναδύεται και η ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί αυτόβουλα στρατηγικές με σκοπό την επίτευξη γνωσιακού έργου (Ματσαγγούρας, 1999).

Στη διδακτική προσέγγιση της «*γνωσιακής μαθητείας*» ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τις τεχνικές, που παρουσιάζει στη φάση της μοντελοποίησης, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αξιοποιεί εν μέσω «*γνωσιακής μαθητείας*», αποτελώντας το μέσο-εργαλείο (Kellogg, 2008:22), προϋπάρχουσες γνώσεις μαθητών επεκτείνοντάς τις σε νέες (Belland, 2017:24). Σημαντικό βήμα για τον εκπαιδευτικό αποτελεί η μετατροπή της γνώσης σε ανάγκη για διδασχία, αλλά και η μετατροπή των στόχων και του γνωσιακού έργου σε κάτι που έχει νόημα για τους μαθητές.

Η θεωρία της «*γνωσιακής μαθητείας*» σύμφωνα με ερευνητές ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα μέσα από τα οποία και επιτυγχάνεται. Με λίγα λόγια η μοντελοποίηση (modelling), η εξάσκηση (coaching), η σκαλωσιά (scaffolding), η συνάρθρωση μιας σύνθετης δομής (articulation), η στοχαστικό-κριτική ανάλυση (reflection) και η διερεύνηση (exploration) είναι φάσεις που ο μαθητής εξασκείται με σκοπό την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Collins, Brown & Newman, 1989 in Fernandez, R., 2014:36-37).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης οι Bereiter και Scardamalia (1985) ήταν από τους πρώτους που ανέπτυξαν μια προσέγγιση στη διδασκαλία της συγγραφής που περιελάμβανε στοιχεία της «*γνωσιακής μαθητείας*». Σκοπός είναι ο μαθητής από το αρχάριο επίπεδο που παραθέτει πληροφορίες γύρω από ένα θέμα που του ζητείται (μοντέλο παράθεσης πληροφοριών) να φτάσει στο επίπεδο των έμπειρων συγγραφέων στο οποίο οι μαθητές ως συγγραφείς θέτουν στόχους και οργανώνουν τις πληροφορίες με βάση αυτούς τους στόχους και μιας συγκεκριμένης δομής (μοντέλο μετασηματισμού πληροφοριών). Σύμφωνα με τους Bereiter και

Scardamalia (1985) οι διαδικαστικές διευκολύνσεις κατά το σχεδιασμό στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση οδηγούσαν το μαθητή από τη δημιουργία και την επεξεργασία μιας νέας ιδέας, στη βελτίωση, στον καθορισμό των στόχων και στη σύνθεση νέων ιδεών (Collins, Brown & Holum, 1991:6-7).

Μέσα λοιπόν στο πλαίσιο της «γνωσιακής μαθητείας» τελικός στόχος είναι η αυτονομία του μαθητή και η αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση. Όπως υποστηρίζει και ο Kellogg (2008:20) «*σκόπιμη πρακτική και γνωσιακή μαθητεία προσαρμόζονται στο πλαίσιο συγγραφής και ενισχύουν την αυτό-ρύθμιση*». Να στέκεται, δηλαδή ικανός ο μαθητής, έχοντας εσωτερικεύσει γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και λειτουργίες, να τις ενεργοποιεί και να τις χρησιμοποιεί σύμφωνα με τον αρχικό σκοπό που έχει θέσει (Ματσαγγούρας, 1999).

3.1.3.2 Η αρχή της συνεργατικής γραφής

Η συνεργατική μάθηση (cooperative ή collaborative learning) έχει θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Έχει αποδειχθεί πως η συνεργατική γραφή έχει επηρεάσει θετικά άτομα, που όταν βρέθηκαν σε ομάδες, για να συνθέσουν ένα επικοινωνιακό κείμενο, βελτιώθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό οι συγγραφικές τους δεξιότητες (Khatib & Meihami, 2015:206-209).

Οι μαθητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία συν-κατασκευής νοημάτων που χαρακτηρίζεται από σκόπιμη και ουσιαστική επικοινωνία (Khatib & Meihami, 2015:209). Οικοδομούν συλλογικά τη νέα γνώση και λαμβάνουν ανατροφοδότηση παρουσιάζοντας τις απόψεις τους και βελτιώνοντάς τες (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015·Khatib & Meihami, 2015:203,209).

Στη συγγραφική διαδικασία μπορούν να υπάρξουν είτε μεγάλες (4-5 ατόμων) είτε μικρές (2-3 ατόμων) ισοδύναμες ομάδες που θα αποτελούνται από έμπειρους και αρχάριους μαθητές-συγγραφείς (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Στις διμελείς ομάδες υπάρχει πιο άμεση αλληλεπίδραση αλλά και στις δύο περιπτώσεις οι μαθητές μπορούν συναισθηματικά να εμπλακούν πιο ενεργά και με περισσότερη αυτοπεποίθηση (Gillam, 1990 στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Από τη φάση του σχεδιασμού μέχρι και τη φάση της αναθεώρησης-βελτίωσης το κάθε μέλος της ομάδας στην οποία ανήκει αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο ρόλο μέσα σ' αυτήν (Lunsford & Ede, 1994:431). Κάθε μαθητής έχει έναν σκοπό μέσα στην ομάδα και

ένα συγκεκριμένο γνωστικό έργο. Όλα τα μέλη όμως μπορούν να παράγουν ιδέες συλλογικά, να καθορίσουν το σκοπό του κειμένου και να δημιουργήσουν κάποιο σχεδιάγραμμα βοηθώντας και αλληλεπιδρώντας το ένα με το άλλο. Η πρώτη καταγραφή μπορεί να γίνει και ατομικά (ένα μέλος της ομάδας ως γραφέας) αλλά οι αρχικές προσπάθειες στη βελτίωση του κειμένου για τυχόν ασυμφωνίες με τους αρχικούς στόχους μπορούν να επιτελεσθούν συλλογικά (Ματσαγγούρας, 2004).

Γενικότερα πρέπει να σημειωθεί πως όλα τα μέλη στην ομάδα εμπλέκονται δυναμικά μεταξύ τους ακόμα κι όταν επιλέξουν έναν συγκεκριμένο ρόλο στην ομάδα. Επίσης, η ομαδοσυνεργατική αυτή διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου μπορεί να βοηθήσει τα μέλη της ομάδας να κρίνουν και να ελέγξουν πιο αντικειμενικά το κείμενό τους, αφού μπορούν να απευαισθητοποιηθούν πιο εύκολα απ' αυτό. Τέλος, η συνεργατική γραφή αναπτύσσει τη μεταγλωσσική και μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών, διότι οι ίδιοι εμπλέκονται σε διαδικασίες ετερο-αξιολόγησης αλλά και αυτό-βελτίωσης (Ματσαγγούρας, 2004).

Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής γνωρίζει, κατανοεί και βελτιώνεται μέσα από ένα διαλογικό πλαίσιο, αφού μαθαίνει να εξωτερικεύει και να ελέγχει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του (Γάκη, 2015). Η ομάδα περιέχει αυθεντικούς αποδέκτες του κειμένου, που είναι σε θέση να αξιολογούν και να βελτιώνουν το κείμενο σχετικά με τις συμβάσεις που υπόκειται (Ματσαγγούρας, 2004).

3.1.3.3 Η αρχή της αξιοποίησης της τάξης ως κοινότητα πρακτικής

Στο πλαίσιο της τάξης που μαθητές και εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν και διαπραγματεύονται κανόνες και αξίες συν-οικοδομώντας τη νέα γνώση γίνεται αξιοποίηση της τάξης ως μια «κοινότητα πρακτικής» (Wenger-Trayner, E & B, 2015:1). Το κάθε άτομο συμβάλλει στην κοινότητα πρακτικής με τα δικά του βιώματα και εμπειρίες (Κωστούλη, 2009). Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Wenger, McDermott και Snyder (2002:4) ως «κοινότητα πρακτικής» (Community of Practice) ορίζεται «μια ομάδα ατόμων που μοιράζονται την ίδια ανησυχία, ένα σύνολο προβλημάτων ή ένα πάθος για ένα θέμα και τα οποία εμβαθύνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες τους σε αυτόν τον τομέα αλληλεπιδρώντας σε συνεχή βάση».

Μια «κοινότητα πρακτικής» βασίζεται στις γνώσεις και τις αξίες μέσω των σχέσεων της αλληλεπίδρασης. Ένας «πλούτος» που περιέχει δεξιότητες, στάσεις, εμπειρίες, βιώματα, αποθέματα γνώσεων, εργαλεία, πρότυπα, σχέδια, έγγραφα, υλικά, κατανόηση, λειτουργίες κ.α.. Όλα τα άτομα ανήκουν σε μια «κοινότητα πρακτικής» και αποκτούν κατά τη διάρκεια την αίσθηση κοινής ταυτότητας και κοινών γνώσεων από τους τρόπους και τις σχέσεις της αλληλεπίδρασης (Wenger, McDermott & Snyder, 2002:5-6).

Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης και διαπραγμάτευσης αναπτύσσονται και στη διδασκαλία του γραπτού λόγου ως γεγονότα γραμματισμού. Κάθε κείμενο που συνθέτει ο μαθητής-συγγραφέας είναι γεγονός γραμματισμού (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Το άτομο παρεμβαίνει σκόπιμα στο περιβάλλον του και ειδικότερα στο κείμενο, που ως συγγραφέας συνθέτει και το αλλάζει. Διαμορφώνεται έτσι και το περιβάλλον στο οποίο δρα (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012).

Καταλήγουμε λοιπόν, στο ότι η τάξη ως μια «κοινότητα πρακτικής» περιέχει αλληλεπιδραστικές και δυναμικές σχέσεις μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών-κειμένων. Συγκεκριμένα στη διδασκαλία του γραπτού λόγου ο μαθητής-συγγραφέας διαπραγματεύεται και κατασκευάζει νόημα μέσα από την αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας στην οποία βρίσκεται (Kucer & Silva, 2013· Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Ο μαθητής φέρνει στην επιφάνεια βιώματα, εμπειρίες, προγενέστερες γνώσεις, απόψεις και ικανότητες (γλωσσικές και γνωστικές) και τις μοιράζεται στην κοινότητα της τάξης. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται και η σκόπιμη επικοινωνία (συνομιλιακοί ρόλοι) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Ο πομπός (συγγραφέας), το μήνυμα (κείμενο) και ο αποδέκτης (πλαίσιο τάξης-αναγνώστες) λειτουργούν μέσα στη δυναμική ενός επικοινωνιακού πλαισίου που είναι η «κοινότητα πρακτικής» η τάξη (Χαραλαμπίδης, 1999).

Από τα παραπάνω προβάλλεται πως η διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι πολύπλοκη και πως στη δυναμική αυτή διαδικασία συμπεριλαμβάνονται παράγοντες ως γεγονότα γραμματισμού (Γάκη, 2015:273). Οι επιδράσεις αυτών των γεγονότων καθιστά σημαντική την αξιοποίηση κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων που θα στοχεύουν στη τάξη ως «κοινότητα πρακτικής» μέσα από επικοινωνιακά κείμενα σε αυθεντικά πλαίσια, που θα διαμορφώνονται συνεχώς (Βασαρμίδου, 2014:158). Με τον τρόπο αυτό οι γνώσεις άρα και οι εμπειρίες και τα βιώματα δεν είναι στατικά

προϊόντα, αλλά δυναμικά, τότε εξελίσσεται συνεχώς και η «κοινότητα πρακτικής» (Wenger, McDermott & Snyder, 2002:10·Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.1.4 Παροχή κοινωνικό-διαδικαστικών διευκολύνσεων

Μέσα στο πλαίσιο κοινωνικό-γνωστικών και κοινωνικό-πολιτισμικών θεωριών αναδύεται και η παροχή κοινωνικό-διαδικαστικών διευκολύνσεων. Πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο οργανωμένων και αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων η παροχή των κοινωνικό-διαδικαστικών διευκολύνσεων με τη χρήση της φθίνουσας καθοδήγησης προτρέπει τους μαθητές από το αρχάριο επίπεδο να «σκαρφαλώσουν» σε εκείνο των έμπειρων. Σκοπός είναι να οδηγηθεί ο μαθητής σε αυτονομία είτε στη συγγραφή είτε στην ανάγνωση (Σπαντιδάκης, 2011·Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012:115-116).

Οι Bereiter και Scardamalia (1985) όπως προαναφέρθηκε ήταν από τους πρώτους που αξιοποίησαν τη «γνωσιακή μαθητεία» και μαζί με τη διδακτική αυτή προσέγγιση μελέτησαν και τις διαδικαστικές διευκολύνσεις (Collins, Brown & Hollum, 1991:7). Ξεκίνησαν στην αρχή από βοηθητικές κάρτες σχεδιασμού οι οποίες ενθάρρυναν το μαθητή για τη δημιουργία ιδεών και έφτασαν μέχρι και το πεδίο της αναθεώρησης-βελτίωσης. Έρευνες μάλιστα έδειξαν πως οι βοηθητικές κάρτες στη φάση της αναθεώρησης-βελτίωσης αύξησαν την ποιότητα της αναθεώρησης και των ιδεών που κατέγραφαν οι μαθητές (Collins, Brown & Hollum, 1991:8).

Οι διαδικαστικές διευκολύνσεις αποτελούν «προτροπές, ερωτήσεις, νύξεις ή απλά περιγράμματα δομών» (Baker, Gersten & Scanlon, 2002:68-69·Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012:116) που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για να «σκαρφαλώσουν» στην αυτονομία τους (Σπαντιδάκης, 2011). Σκοπός είναι να παρέχουν στους μαθητές είτε ως συγγραφείς είτε ως αναγνώστες ένα «σχέδιο δράσης» για να προσεγγίσουν το γνωσιακό τους έργο. Κάθε φορά που ο μαθητής επιτελεί το γνωσιακό του έργο οι διευκολύνσεις, που του παρέχονται, του υπενθυμίζουν βήματα σχετικά με στρατηγικές που μπορεί να ακολουθήσει, γνώσεις που μπορεί να διαχειριστεί και μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει (Baker, Gersten & Scanlon, 2002:68-69). Οι διευκολύνσεις μπορούν να δοθούν για όλες τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας και της αναγνωστικής ως δύσκολες και απαιτητικές γνωσιακές διαδικασίες. Σε οποιαδήποτε φάση υπάρξει διευκόλυνση αυτόματα

διευκολύνεται και η βραχυπρόθεσμη μνήμη του μαθητή, διότι ο μαθητής λαμβάνει βοήθεια για το τι μπορεί να κάνει και πως χωρίς να επηρεάσει αρνητικά το γνωστικό του φορτίο (Σπαντιδάκης, 2011).

Όσον αφορά τη συγγραφική δραστηριότητα και τη σύνθεση επικοινωνιακών κειμένων οι διευκολύνσεις ενθαρρύνουν τους μαθητές να θυμηθούν τις αναγκαίες φάσεις της σύνθεσης ενός κειμένου. Οδηγίες και νύξεις περί σχεδιασμού, περί καταγραφής αλλά και αναθεώρησης-βελτίωσης, μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή ως συγγραφέα να παραγάγει ιδέες, να καθορίσει το σκοπό του και το ακροατήριό του, να κάνει λεξικό-γραμματικές επιλογές σύμφωνα με το θέμα, να χρησιμοποιεί το κατάλληλο ύφος αλλά και να επιλέγει το είδος του κειμένου που πρόκειται να γράψει. Τέλος, μεγάλη σημασία έχουν οι διευκολύνσεις και στη φάση της αναθεώρησης-βελτίωσης, γιατί λόγω αυτών ο μαθητής παρατηρεί τυχόν ασυμφωνίες μεταξύ του ίδιου και του κειμένου που έχει συνθέσει και με τον τρόπο αυτό μπορεί να απευαισθητοποιηθεί για να στοχαστεί αποτελεσματικά πάνω σ' αυτές (Σπαντιδάκης, 2011).

Από την άλλη μεριά όσον αφορά την αναγνωστική διαδικασία, γνωρίζοντας πως είναι απαιτητική γνωσιακή δραστηριότητα, μπορούν να δοθούν νύξεις, νοητικοί χάρτες στους μαθητές αλλά και γραφικές αναπαραστάσεις, στις οποίες θα συμπληρώνουν, αφού ολοκληρώσουν την ανάγνωση, δομικά στοιχεία του κειμένου. Σε έρευνα του Idol (1987) ο οποίος χρησιμοποίησε νοητικό χάρτη ιστορίας (χαρτογράφηση ιστορίας), έδωσε στους μαθητές να συμπληρώσουν μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσής τους δομικά στοιχεία από μια ιστορία. Παρατηρήθηκε πως οι μαθητές είχαν εσωτερικεύσει την διαδικασία της χαρτογράφησης της ιστορίας και τη χρησιμοποιούσαν έχοντας καλύτερη κατανόηση του κειμένου (Baker et. al., 2002:69). Γραφικοί οργανωτές και αναπαραστάσεις είναι αρωγοί και για τη διδασκαλία δομών ενός κειμενικού είδους. Γενικότερα οι αναπαραστάσεις και οι οδηγίες για κάθε κειμενικό είδος διαφέρουν (Hebert, Bohaty & Nelson, 2016:610·Roehling, Hebert, Nelson & Bohaty, 2017:74,77). Εκτός από αναπαραστάσεις και γραφικούς οργανωτές διαφέρουν και οι κατευθυντήριες ερωτήσεις που αποτελούν διευκόλυνση για το μαθητή στο πεδίο τη δομής του κειμένου. Οι ερωτήσεις αυτές βοηθούν το μαθητή να επικεντρωθεί και να εστιάσει σε δομικά στοιχεία του κειμένου και αφορούν όλα τα κειμενικά είδη (Roehling, Hebert, Nelson & Bohaty,2017:74).

Οι διευκολύνσεις μπορεί να είναι και λεκτικές-προφορικές (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012:117) εκτός από σχεδιαγράμματα, γραφικές αναπαραστάσεις, νοητικούς χάρτες, εικόνες κ.α.. Επίσης, μπορεί να είναι και συνδυασμός όλων αυτών, τις οποίες αξιοποιώντας τες κατάλληλα ο μαθητής συμβάλλει θετικά στη διαχείριση του γνωστικού φορτίου, τη λειτουργία της μνήμης αλλά και την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012:117·Σπαντιδάκης, 2011). Επιπλέον, η παροχή αυτών μπορεί να συμβάλλει και στη διαχείριση του άγχους κατά τη συγγραφική διαδικασία για τους μαθητές (Σπαντιδάκης & Βασιλάκη, 2009). Δεξιότητες και γνώσεις με τον τρόπο αυτό γίνονται προσβάσιμες και ορατές στους μαθητές (Βασαρμίδου, 2014).

Η αποτελεσματικότητα των διαδικαστικών διευκολύνσεων μέσα σε αυθεντικά πλαίσια μάθησης σε κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως έχει αποδειχθεί από αρκετές έρευνες, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εσωτερικεύσουν γνωσιακές διαδικασίες και έπειτα να τις ανακαλούν και να τις χρησιμοποιούν αυτόματα (Σπαντιδάκης, 2011).

3.1.5 Αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στις μέρες μας στοιχεία πολυπολιτισμικότητας και πολυγλωσσίας κάνουν την εμφάνισή τους και στο μαθητικό πληθυσμό, ο οποίος πλέον παρουσιάζει σε μεγαλύτερο βαθμό διαφορές σε κοινωνικό και σε πολιτισμικό επίπεδο (Βαστάκη, 2010:122). Διαφοροποιήσεις υπαρκτές στο μαθητικό κοινό είναι και στο πεδίο των αναγκών τους, στις επιδόσεις τους, στα ενδιαφέροντά τους (Tomlinson & Eidson, 2003:4) αλλά και στη συναισθηματική τους κατάσταση. Έτσι η πολυμορφία ενισχύεται όλο και περισσότερο (Γάκη, 2015).

Η κατάσταση αυτή που επικρατεί «απομακρύνει» τις παραδοσιακές και μονοδιάστατες προσεγγίσεις οι οποίες δε μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Βαλιαντή, 2015:8·Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2006 σε Βαστάκη, 2010:124). Μεγάλη λοιπόν είναι η πρόκληση για την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς, αφού δεν αρκεί η παροχή γνώσεων στους μαθητές, αλλά η απόκτηση εφοδίων για να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση (Βαστάκη, 2010:121). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Differentiated Instruction) είναι μία διδακτική

μέθοδος που μπορεί να καλύψει το χάσμα αυτό της εκπαίδευσης (Tobin & Tippet, 2014:423).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως μια προσέγγιση στη διδασκαλία σεβόμενη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Tobin & Tippet, 2014:423). Σκοπός της μεθόδου είναι η κατάλληλη στήριξη και βοήθεια από τον εκπαιδευτικό προς το μαθητή για να εξελιχθεί ακαδημαϊκά. Γι αυτόν το λόγο και κεντρικός παράγοντας στο πλαίσιο της τάξης γίνεται ο μαθητής (Tomlinson & Eidson, 2003:8). Η διδακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αφορά ετερογενή μαθητικό κοινό και βαδίζει σε τέσσερα σημεία όπως: 1. Ποιος διδάσκει, 2. Πού διδάσκει, 3. Τι διδάσκει και 4. Πώς το διδάσκει. Η διδασκαλία περιλαμβάνει με λίγα λόγια μια προσεκτική εξέταση στα χαρακτηριστικά των μαθητών και του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου (Tomlinson & Eidson, 2003:9).

Για να υπάρξει αποτελεσματικός σχεδιασμός διδασκαλίας στο πλαίσιο της τάξης μπορεί να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία με βάση συγκεκριμένα στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά με βασικούς άξονα το αναλυτικό πρόγραμμα είναι τα εξής (Tomlinson & Eidson, 2003:10-11·Παντελιάδου, 2008:13-17):

- 1) το *περιεχόμενο* (content), που σχετίζεται με το τι πρέπει να μάθει ο μαθητής για να έχει πρόσβαση στη γνώση και στις δεξιότητες. Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας να τροποποιήσει το περιεχόμενο που θα διδάξει για να δώσει εύκολη πρόσβαση στους μαθητές.
- 2) η *διαδικασία-δραστηριότητα* (process), αφορά στο πώς ο μαθητής θα γνωρίσει τη νέα γνώση και τις δεξιότητες που του είναι χρήσιμες, αλλά και θα τις κατανοήσει. Για παράδειγμα στη σύνθεση επικοινωνιακών κειμένων οι μαθητές χρειάζονται παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων και εργαλείων, διότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια σύνθετη δραστηριότητα (Σπαντιδάκης, 2010).
- 3) το *προϊόν* (product), σχετίζεται με το τι έχει κατανοήσει ο μαθητής και με ποιο τρόπο αυτά που γνωρίζει μπορεί να τα διαχειριστεί. Ουσιαστικά γίνεται λόγος για την πρόοδο του μαθητή σχετικά με γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησε. Στην παραγωγή ενός κειμένου, πρέπει να τονιστεί, ότι προϊόν δε θεωρείται μόνο το κείμενο που τελικά έχει συνθέσει ο μαθητής, αλλά η πρόοδός του και η επίδοσή του εμφανίζεται από διάφορα σχεδιαγράμματα που χρησιμοποίησε, εικόνες, νοητικούς χάρτες και αναπαραστάσεις.

4) τέλος, το *μαθησιακό περιβάλλον* (learning environment), που σχετίζεται με την οργάνωση της τάξης, τα υλικά και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, αλλά και τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί με βάση τα παραπάνω πεδία διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος, είναι σε θέση να τα διαμορφώσουν ανάλογα στον άξονα του μαθητή. Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει τρία σημαντικά στοιχεία που αφορούν (Tomlinson & Eidson, 2003:9-14·Παντελιάδου, 2008:7-13):

α) την *ετοιμότητα* του μαθητή (readiness), η οποία ορίζεται από τη γνώση που έχει ο μαθητής και τη δεξιότητα για ένα συγκεκριμένο μαθησιακό έργο. Η διδασκαλία εστιάζει στη «*ζώνη επικείμενης ανάπτυξης*» όπου ο μαθητής είναι έτοιμος να λάβει την κατάλληλη υποστήριξη (scaffolding) για να επιτύχει στη νέα μάθηση (Tomlinson et.al., 2003:126).

β) τα *ενδιαφέροντά* (interests) του, τα οποία αποτελούν κίνητρο προς τη νέα μάθηση. Το περιεχόμενο που επρόκειτο να διδάξει ο εκπαιδευτικός συνδέεται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Tomlinson & Eidson, 2003·Βαστάκη, 2010:126). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα δίνει την ικανότητα στον μαθητή να επιλέξει δραστηριότητες και να αξιοποιήσει ό,τι γνώσεις έχει στο συγκεκριμένο θέμα. Επίσης, «*ανατροφοδοτεί το κίνητρό τους για μάθηση*» (Παντελιάδου,2008:11).

Και τέλος γ) το *μαθησιακό προφίλ* (learning style-profile) του κάθε μαθητή, που αφορά τον τρόπο που μαθαίνει ο κάθε μαθητής. Οι μαθητές δε μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο κι αυτό εξαρτάται από τις εμπειρίες, την κουλτούρα και την προγενέστερη γνώση του καθενός, που είναι παράγοντες που επηρεάζουν το προφίλ μάθησης. Για παράδειγμα άλλοι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν με συμμαθητές τους, ενώ άλλοι είναι πιο δημιουργικοί στην ανταγωνιστικότητα (Παντελιάδου, 2008:12). Υπάρχουν λοιπόν διάφοροι τρόποι που διευκολύνουν τους μαθητές ανάλογα με το προφίλ τους να συμμετέχουν στη μάθηση.

Τα παραπάνω στοιχεία είναι βασικά και δηλώνουν ανάγκη τροποποίησης της διδασκαλίας μέσα σε αυθεντικά πλαίσια. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν αφορά μόνο αρχάριους μαθητές ή συγκεκριμένα εργαλεία παροχής σε συγκεκριμένους μαθητές. Αντιθέτως η συγκεκριμένη διδακτική έχει ως στόχο την ολόπλευρη και την ισόρροπη ανάπτυξη όλου του μαθητικού πληθυσμού (Βαλιαντή, 2015:9).

Στο πλαίσιο αυτό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο ρόλος του δασκάλου μεταμορφώνεται σε διαμεσολαβητή μεταξύ των μαθητών, έχοντας διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης και χαρακτήρα της γνώσης (Παντελιάδου, 2008:17·Βαλιαντή, 2015:11). Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει έναν απαιτητικό ρόλο και αφού φανερώσει το σκοπό του στους μαθητές, φέρνει στο επίκεντρο τις ανάγκες αυτών (Schweinhart & Weikart, 1988 in Tomlinson et.,al., 2003:133·Tomlinson, 2014:4). Προσεγγίζει συνεχώς το προφίλ του κάθε μαθητή, το ενδιαφέρον του και το επίπεδο γνώσης του, (Tomlinson, 2014:5·Παντελιάδου, 2008:8) μεγιστοποιώντας την επιτυχία του και ικανοποιώντας τις ανάγκες του (Tobin & Tippert, 2014:424). Γίνεται «*συνεργάτης*» με τους μαθητές και καλούν μια σειρά από διάφορες στρατηγικές που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν, αποφεύγοντας το ίδιο «*καλούπι*» για το μαθητικό τους κοινό (Tomlinson, 2014:4). Η διδασχή με διάφορους τρόπους βοηθάει τους μαθητές να καλύψουν τυχόν κενά (Tomlinson & Eidson, 2003:2) και να προχωρήσουν στην αυτονομία τους. Ωστόσο, όπως έχουν υποστηρίξει ερευνητές, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια μέθοδος που αποτελεί νέα πρόκληση για τις γνώσεις και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού αλλά και για το αναλυτικό πρόγραμμα (Tobin & Tippert, 2014:423).

3.1.6 Η αρχή της επικοινωνιακής λειτουργίας στο γραπτό λόγο

Κεντρικός άξονας της επικοινωνιακής λειτουργίας είναι η κειμενική γνώση. Η αποτελεσματικότητα των κειμένων αποτελείται από την επιλογή του κειμενικού είδους που θα κάνει ο μαθητής-συγγραφέας. Στο πλαίσιο των κοινωνικό-πολιτισμικών και κοινωνικό-κειμενογλωσσολογικών προσεγγίσεων (Βασαρμίδου, 2014) προβάλλεται πως η ανάγκη για επικοινωνία μέσω του γραπτού λόγου έχει σχηματίσει διάφορα κειμενικά είδη τα οποία έχουν συγκεκριμένη δόμηση, διαμορφώνονται ανάλογα στις επικοινωνιακές περιστάσεις (Ματσαγγούρας, 2004) και πραγματώνονται μέσα σε κοινωνικά πλαίσια (Κωστούλη, 2011).

Συγκεκριμένα η διδασκαλία του γραπτού λόγου φέρνει το μαθητή ως συγγραφέα σε άμεση επαφή με ποικιλία κειμενικών ειδών κατά την οποία διαμορφώνεται η ικανότητα των μαθητών να επιλέγουν κειμενικά είδη, να αναγνωρίζουν τις συμβάσεις αυτών και να αλληλεπιδρούν με σκοπό να δομήσουν οι ίδιοι εκ νέου κείμενα (Ματσαγγούρας, 2007·Κέκια, 2010). Μέσα σ' αυτήν τη

διεπίδραση με τα κειμενικά είδη αναπτύσσεται και η έννοια του κριτικού γραμματισμού (βλ.ενότητα 2.3) κατά τον οποίο φαίνεται πως τα άτομα κατασκευάζουν νοήματα, δέχονται πληροφορίες, αναπαράγουν σχέσεις και ρόλους εξουσίας, αλλά βρίσκονται και σε θέση αμφισβήτησης και παρέμβασης σ' όλα τα παραπάνω (Baynham, 2002·Ματσαγγούρας, 2007·Κέκια, 2010).

Ο Hymes (1972) και ο Halliday (1978) τόνισαν την επικοινωνιακή φύση του λόγου, αλλά και την ιδιαιτερότητα που έχει αυτός να διαμορφώνεται ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο και υπογράμμισαν πως η γλώσσα είναι ένα «*σύστημα κοινωνικής σημειωτικής λειτουργικής*», αντίστοιχα (Halliday, 1978·Ματσαγγούρας, 2004·Γούτσος & Γεωργακοπούλου, 2011). Με τον τρόπο αυτό αναδύεται και ο σκοπός της αρχής της επικοινωνιακής λειτουργίας που διδάσκει στους μαθητές τις γλωσσικές δομές και τους καθιστά ικανούς να τις χρησιμοποιούν κατάλληλα στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (Ματσαγγούρας, 2004).

Με βάση τα παραπάνω θεωρείται πως η επικοινωνιακή λειτουργία που ξεκινά από την επικοινωνιακή προσέγγιση παραπέμπει στην κειμενοκεντρική προσέγγιση (κειμενική γνώση). Ουσιαστικά γίνεται λόγος για δύο παραλλαγές της ίδιας προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα το κειμενικό περιέχει το επικοινωνιακό και το αντίθετο (Μπαμπινιώτης, 1999:160 στο Ματσαγγούρας, 2004:304·Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Η παραγωγή γραπτού λόγου συνεχίζει και εξελίσσεται με τον τρόπο αυτό από κάτι απλό (επικοινωνία) σε κάτι σύνθετο που είναι η κατασκευή ποικίλων κειμενικών ειδών, τα οποία κατασκευάζονται ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας και των διάφορων δομικών στοιχείων (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010:116-117). Τα διάφορα κοινωνικά δεδομένα και οι διάφορες γλωσσικές επιλογές δίνουν την ευκαιρία στα κειμενικά είδη (αξιοποίηση κειμενικής γνώσης) να αναπαριστούν και να κατασκευάζουν τον κόσμο κάθε φορά διαφορετικά.

3.1.7 Χρήση φακέλου εργασίας-Portfolio

Τόσο η σύνθεση επικοινωνιακών κείμενων όσο και η ανάγνωση αυτών αποτελούν δύο απαιτητικές διαδικασίες κατασκευής νοήματος όπως χαρακτηρίσαν οι Flower και Hayes (1981) (Graham & Harris in De La Paz & Graham, 2002:687·Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012:106·Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015) και όπως προαναφέρθηκε και στο πρώτο μέρος. Είναι δύο

σύνθετες και ταυτόχρονα αξιοσημείωτες διαδικασίες που από τη μία ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να συντονίσει γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και από την άλλη να επικοινωνεί (Kress, 1997:13) και να αλληλεπιδρά με τον περίγυρό του (Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007:554-Σπαντιδάκης, 2011). Κρίνεται σημαντική η δημιουργία περιβαλλόντων αξιολόγησης και πρακτικής για την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών με εναλλακτικούς και εποικοδομητικούς τρόπους.

Ένας εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης των μαθητών αλλά και επίδειξης του συνοπτικού υλικού τους σχετικά με τη συγγραφή και την αναγνωστική δραστηριότητα είναι η χρήση φακέλου εργασίας (portfolio). Ως μια διαφοροποιημένη προσέγγιση η χρήση φακέλου εργασίας δίνει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης στους μαθητές, οι οποίοι μπορούν να στοχάζονται πάνω στα σχόλια και τις σημειώσεις του εκπαιδευτικού (Saleh, 2015:2). Ο φάκελος εργασίας σύμφωνα με τους Λουκέρη, Μαντά και Μέλλα (2010:79) αποτελεί *«ένα προσωπικό αρχείο εγγράφων του μαθητή που περιέχει δραστηριότητες στο πλαίσιο της τάξης και δηλώνει προσωπικές ικανότητες-δεξιότητες του μαθητή»*. Οι Κουκουμπαρίτση και Ματσαγγούρας (2004:4) αναφέρουν πως *«ο φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio) αποτελεί συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος»*.

Ως εργαλείο αυτό- και έτερο-αξιολόγησης ο φάκελος εργασίας περιέχει στοχασμούς και σχόλια (Saleh, 2015:3) του μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:4). Χαρακτηρίζεται ως ένα ευέλικτο εργαλείο που δίνει δυνατότητες και στο μαθητικό κοινό αλλά και στο εκπαιδευτικό να ενεργούν (Saleh, 2015:3), να αναθεωρούν και να συμμετέχουν παρακολουθώντας σκόπιμα τις ενέργειές τους (Corley & Zubizarreta, 2012:68). Με τη δημιουργία ενός τέτοιου φακέλου τα οφέλη είναι πολλά και στη μαθησιακή διαδικασία, διότι απομακρύνεται από παραδοσιακές μεθόδους και καταφεύγει σε εναλλακτικές (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:4).

Οφέλη του φακέλου εργασίας (portfolio) αποτελούν (Λουκέρης, Μαντά & Μέλλα, 2010:79):

1. Η παρουσίαση της ατομικής μαθησιακής ανάπτυξης.

2. Η επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικών, συμμετέχοντας σε μαθησιακές δραστηριότητες (συγγραφή και ανάγνωση) ενεργά και παρακολουθώντας συνεχώς τη πρόοδο και την επίδοση των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και των δραστηριοτήτων (Paris & Ayres, 1994 in Saleh, 2015:6).
3. Η ενθάρρυνση της αυτό-αξιολόγησης του κάθε μαθητή, αναπτύσσοντας προσωπικές δεξιότητες του (Φωτιάδου, 2001:128·Λουκέρης, Μαντά & Μέλλα, 2010:79), αλλά και της έτερο-αξιολόγησής του, αφού μπορεί να αξιολογηθεί από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους συμμαθητές του, αναπτύσσοντας κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Phye, 1997 in Saleh, 2015:6).
4. Η ανάπτυξη μεταγνώσης και αυτό-συνείδησης του μαθητή που τον βοηθούν να δράσει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του.
5. Η απαλλαγή του άγχους από διάφορες μορφές αξιολόγησης εντός σχολικού πλαισίου.
6. Η παρουσίαση αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας, πράγμα που βοηθάει και τον εκπαιδευτικό να αναθεωρήσει στρατηγικές που χρησιμοποιεί.

Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι φακέλων εργασίας που ο καθένας έχει το δικό του σκοπό. Σύμφωνα με τους Valencia και Place (1994 στο Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2007) ο φάκελος εργασίας του μαθητή διακρίνεται α) σε *φάκελο αξιολόγησης*, που περιέχει αξιολογημένο υλικό του μαθητή, β) *φάκελο τεκμηρίωσης*, που περιέχει εργασίες που κρατά ο εκπαιδευτικός συστηματικά, γ) σε *φάκελο επίδειξης*, που περιλαμβάνει συνοπτικό υλικό από εργασίες του μαθητή και τέλος δ) σε *εξελικτικό φάκελο* που παρουσιάζει τη μαθησιακή πορεία του μαθητή. Οι δύο τελευταίες κατηγορίες είναι κοινές και με τους δύο τύπους που διακρίνει ο Cooper (2005 στο Λουκέρης κ.α., 2010:80).

Ο σκοπός του φακέλου εργασίας διαμορφώνεται συνεχώς ανάλογα με τη φύση του θέματος και τον τομέα γνώσεων και δεξιοτήτων. Τα τελευταία αφορούν το κοινό στο οποίο απευθύνεται ο φάκελος εργασίας, το είδος του φακέλου, την ηλικία και τις ικανότητες του μαθητικού κοινού και τους διαθέσιμους πόρους (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:5).

Ως μια καινούργια αντίληψη στο χώρο της εκπαίδευσης που συμβάλλει στο να εντοπιστούν αδύνατα σημεία και ικανότητες των μαθητών (Φωτιάδου, 2001:130), ο φάκελος εργασιών ενισχύει τα κίνητρα, τη μεταγνώση και την αυτό-ρύθμιση των μαθητών όσον αφορά τη συγγραφική δραστηριότητα του μαθητή (Linnakyla, 2001 στο Γάκη & Σπαντιδάκης, 2015:133). Κάνοντας σχόλια σε αυτά που έχουν

δημιουργήσει, οι μαθητές θέτουν τους μελλοντικούς τους στόχους στη μαθησιακή διαδικασία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Το κεφάλαιο αυτό ως τελευταίο κεφάλαιο αποτέλεσε τη γέφυρα από το θεωρητικό μέρος στο πρακτικό. Παρουσιάζοντας αρχές που αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό ως εργαλεία με σκοπό να διαμορφώσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, παρατηρεί κανείς την πολυσύνθετη δραστηριότητα του γραπτού λόγου. Οι παραπάνω αρχές μπορούν να αξιοποιηθούν συνδυαστικά και δυναμικά μεταξύ τους έχοντας ένα αποτελεσματικό περιβάλλον, μια «κοινότητα πρακτικής» στην οποία μαθητές ως συγγραφείς θα δομούν και θα κατασκευάζουν τη γνώση διαμορφώνοντάς την ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες.

Κλείνοντας με το τρίτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται και το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Έχοντας αναφερθεί σε μοντέλα που αποτέλεσαν τη βάση για την εξέλιξη της διδασκαλίας του γραπτού λόγου, έχοντας μιλήσει για τη συγγραφή και την ανάγνωση ως εμπρόθετες δραστηριότητες, έχοντας προβάλλει αρχές στις οποίες στηρίζονται κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία ο μαθητής-συγγραφέας-αναγνώστης αλληλεπιδρά και διαπραγματεύεται, παρουσιάζεται παρακάτω το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Το δεύτερο μέρος είναι και το πρακτικό μέρος της εργασίας αυτής. Με βάση τις παιδαγωγικές αρχές που αναφέρθηκαν και παραπάνω το ερευνητικό μέρος που θα παρουσιαστεί θα στέκεται στη σχεδίαση αυτών μέσω ερωτήσεων δημιουργώντας μια συνέντευξη για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αξιολογώντας ένα σενάριο διδασκαλίας για μαθητές Δ' τάξης Δημοτικού.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 4^ο

Ερευνητικό Πλαίσιο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κομμάτι αυτό αποτελεί το δεύτερο μέρος της εργασίας. Στο μέρος αυτό θα παρουσιαστεί ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και τα αποτελέσματα της έρευνας. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα στο 4^ο κεφάλαιο (1^ο κεφάλαιο 2^{ου} μέρους) θα παρουσιαστούν ο σκοπός της έρευνας, τα διερευνητικά ερωτήματα, το πλαίσιο και το δείγμα της έρευνας. Έπειτα, θα αναφερθεί η μεθοδολογία και η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε, ακόμη και τα εργαλεία της έρευνας. Το 5^ο κεφάλαιο (2^ο κεφάλαιο 2^{ου} μέρους) περιλαμβάνει τα δεδομένα της έρευνας τα οποία θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν. Τέλος, το 6^ο (3^ο κεφάλαιο 2^{ου} μέρους) κεφάλαιο περιλαμβάνει τα γενικά συμπεράσματα, που προκύπτουν από το σχολιασμό των αποτελεσμάτων, τους περιορισμούς της έρευνας αλλά και τις προτάσεις που μπορούν να ληφθούν υπόψη για μελλοντική έρευνα.

4.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας που διεξήχθη ήταν να αναδειχθούν γύρω από τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου γνώσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, να αξιολογηθεί ένα διδακτικό σενάριο παραγωγής πληροφοριακού κειμένου και συγκεκριμένα προβληματικής κατάστασης κείμενο, όπου οι εκπαιδευτικοί θα αναδείξουν με τα σχόλιά τους ξανά τις πρακτικές και τις απόψεις τους πάνω στη διδασκαλία ενός τέτοιου κειμενικού είδους.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως έγινε σαφές και από το σκοπό της έρευνας γίνεται λόγος για μια παρέμβαση που θα αναφερθεί σε στοιχεία που γνωρίζουν, πιστεύουν και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Επιπλέον θα γίνει λόγος και για το κειμενικό είδος της προβληματικής κατάστασης που ανήκει στα πληροφοριακά κείμενα μέσω του σχολιασμού τους στο διδακτικό σενάριο που θα τους παρουσιαστεί.

Με βάση το σκοπό λοιπόν, αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίχθηκε η εργασία, προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1^ο ερευνητικό ερώτημα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις/ απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου;

2^ο ερευνητικό ερώτημα:

- Ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κειμενικά είδη στο πλαίσιο της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου;

3^ο ερευνητικό ερώτημα:

- Ποιες πρακτικές ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου;

4^ο ερευνητικό ερώτημα:

- Πώς αξιολογούν και σχολιάζουν οι εκπαιδευτικοί το σενάριο διδασκαλίας παραγωγής πληροφοριακού κειμένου προβληματικής κατάστασης που στηρίζεται στη μέθοδο της κοινωνικό-γνωστικής μαθητείας;

4.3 Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη κατά το έτος 2020-2021 σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν πραγματοποιήθηκε δια ζώσης λόγω των συνθηκών που επικρατούσαν και επικρατούν, αλλά μέσω πλατφόρμας. Δόθηκε η ευκαιρία σε μια τέτοια κατάσταση ερευνητής και συμμετέχοντες να επικοινωνούν σε πραγματικό χρόνο.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 31 εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, οι οποίοι είχαν προϋπηρεσία σε δημοτικά σχολεία. Ο λόγος που επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με προϋπηρεσία ήταν γιατί ανταποκρίνονταν στις ανάγκες της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα το πλαίσιο που είχε δημιουργηθεί ήταν κατάλληλο για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας, διότι στόχος ήταν να αναλυθούν γνώσεις, αντιλήψεις και πρακτικές για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στο πλαίσιο του Δημοτικού σχολείου κι όχι άλλης βαθμίδας. Οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν αναγκαίο να έχουν διδάξει σε μια συγκεκριμένη τάξη αντιθέτως πολλοί είχαν διδάξει σχεδόν σ' όλες τις τάξεις σε Δημοτικό σχολείο. Να σημειωθεί πως όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης και δεν έγινε κάποια διαφοροποίηση στις ερωτήσεις και στην παρουσίαση του σεναρίου.

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά σε κάθε άτομο κι όχι ομαδικά. Διήρκεσε περίπου 45' λεπτά και πραγματοποιήθηκε συζήτηση με κάθε εκπαιδευτικό σε διαφορετικό χρόνο από τους υπόλοιπους. Σκοπός ήταν ο καθένας ξεχωριστά και σε διαφορετικό χρόνο να δώσει το δικό του στίγμα και να μην επηρεαστεί από άλλον εκπαιδευτικό. Ο καθένας έχει δημιουργήσει μια πλούσια παρακαταθήκη με τη δική του τάξη και τους μαθητές και είναι ενδιαφέρον να παρουσιάζει και να υποστηρίζει τις δικές του απόψεις και πράξεις χωρίς να επηρεάζεται ή να ασκεί επιρροή.

4.4 Ερευνητική μέθοδος

Η παρούσα έρευνα συνιστά μια έρευνα ανάλυσης περιεχομένου με ποιοτικά στοιχεία. Ερμηνεύονται και επεξεργάζονται αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στηριζόμενη στο θεωρητικό πλαίσιο που έχει αναφερθεί. Γίνεται λόγος για ποιοτική τεχνική για να συμπεριληφθούν και να κατανοηθούν γνώσεις και απόψεις σχετικά με τις πρακτικές για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα ακολουθείται ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, διότι αναφερόμαστε στην περιγραφή και ανάλυση καταστάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών εντός σχολικού πλαισίου. Να αναφέρουμε εδώ ότι η ποιοτική έρευνα είναι από μόνη της ένα ευρύ πεδίο. Υπάρχουν όμως κατηγορίες μεθόδων που εμπίπτουν στο πεδίο της, όπως είναι και η ανάλυση περιεχομένου (Denzin & Lincoln, 2000:3).

Η ανάλυση περιεχομένου είναι «μία μέθοδος που υποστηρίζει ότι περιγράφει την κοινωνική ζωή “από μέσα προς τα έξω” με την άποψη που έχουν τα υποκείμενα που συμμετέχουν» (Flick, Kardorff & Steinke, 2004:3). Έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια περισσότερο και έχει αποτελέσει ευρύ και σημαντικό πεδίο στην έρευνα. Η τεχνική αυτή δεν περιορίζεται μόνο σ’ έναν τομέα ανάλυσης π.χ σε ένα κείμενο, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αποκωδικοποίηση άλλων σχεδίων ή ενεργειών και καταστάσεων που βιώνουν και ασκούν πρακτική τα άτομα. Γίνεται λόγος για μια «τεχνική κωδικοποίησης με σκοπό την ερμηνεία των πτυχών του κόσμου που τους περιβάλλει» (Colin, 2010:417-418). Αφού οριστούν τα ερευνητικά ερωτήματα και τα έχει αποκωδικοποιήσει ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να τα κατατάξει και να τα απαριθμήσει σε κατηγορίες (Ιωσηφίδης, 2008). Ο ίδιος κατηγοριοποιεί το καθετί που είναι σχετικό με την έρευνα (Colin, 2010:421) και έπειτα καταλήγει σε συμπεράσματα που αφορούν το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο υπάρχουν (Krippendorff, 2019:8).

Στην παρούσα έρευνα ακολουθείται μία διατμηματική ή αλλιώς κατηγορική λογική κατά την οποία τα δεδομένα μετά την ανάλυση διαμορφώθηκαν ανάλογα σ’ ένα σύστημα κωδίκων (Ιωσηφίδης, 2008). Η συμπύκνωση των δεδομένων αποτέλεσε κατηγορίες και υπό-κατηγορίες με στοιχεία που φανερώνουν το περιεχόμενο αυτών. Οι κατηγορίες αυτές σχετίζονται με τους βασικούς άξονες της παρούσας εργασίας.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί επίσης, πως τα κείμενα ή τα νοήματα που λαμβάνουν οι ερευνητές από την ανάλυση των δεδομένων δεν αποτελούν ένα συγκεκριμένο ερμηνεύσιμο περιεχόμενο, αλλά διαφοροποιούνται συνεχώς, διότι ο κάθε αναγνώστης-ερευνητής τα ερμηνεύει με ποικίλους τρόπους. Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι δεν υπάρχει εγκυρότητα. Στην παραπάνω άποψη αναφέρθηκαν οι Weber (1990) και Krippendorff (1980) πηγαίνοντας αντίθετα σε ορισμούς που υποστηρίζουν πως δε χρειάζεται ερμηνεία από τον ερευνητή (Κόκκινος κ.ά., 2016:6).

4.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Εργαλείο συλλογής των δεδομένων αποτέλεσε η ημι-δομημένη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ιδιαίτερος ρόλος της είναι η άμεση συμμετοχή και αλληλεπίδραση του ερευνητή με τον συνεντευξιζόμενο/συμμετέχον (Cohen, Manion & Morrison, 2008:452). Ως

μέθοδος συλλογής δεδομένων η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως η κύρια ή η μοναδική προσέγγιση σε μια μελέτη (Colin, 2010:320). Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιείται ως μοναδική.

4.5.1 Η συνέντευξη

Η συνέντευξη γενικότερα περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων από την άμεση λεκτική συναλλαγή μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν (Cohen, Manion & Morrison, 2008:452). Οι Barker και Johnson (1988) είχαν υποστηρίξει πως αποτελεί «ένα σημαντικό μέσο αποτύπωσης ή παρουσίασης της γνώσης των ατόμων» (Cohen, Manion & Morrison, 2008:450). Χρησιμοποιείται ευρύτατα στην κοινωνική έρευνα και διακρίνεται σε διάφορους τύπους. Ένας γνωστός διαχωρισμός γίνεται μεταξύ δομημένης, ημι-δομημένης και μη δομημένης συνέντευξης. Στην παρούσα έρευνα όπως αναφέρεται και παρακάτω χρησιμοποιείται η ημι-δομημένη συνέντευξη όπου δεν υπάρχει σ' όλη τη διάρκειά της συγκεκριμένη προτροπή (Colin, 2010:320).

Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε συνέντευξη, διότι λόγω συνθηκών ήταν πιο προσιτή μέθοδος από άλλες και αποτελεί μια μέθοδο συλλογής δεδομένων που μπορεί να στηριχθεί εξ' ολοκλήρου μία έρευνα. Στόχος επίσης ήταν ερευνήτρια και συμμετέχοντες να επικοινωνήσουν σε πραγματικό χρόνο ανταλλάζοντας γνώσεις, εμπειρίες, αντιλήψεις και πρακτικές.

Η συνέντευξη ήταν ημι-δομημένη με προκαθορισμένες ερωτήσεις στα υποκείμενα, αλλά η διάταξή τους άλλαζε και διαμορφωνόταν ανάλογα με τη συζήτηση, τα σχόλια, τις διευκρινίσεις αλλά και την αντίληψη του συνεντευκτή (Colin, 2010:321). Δίνεται δυνατότητα στον ερωτώμενο να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος επιθυμεί περιγράφοντας τις αντιλήψεις, τις γνώσεις και τις πρακτικές του πάνω στο ζήτημα (Μάγος, 2005:8). Υπάρχει δηλαδή ένας τρόπος ευελιξίας τόσο στον ερευνητή όσο και στο υποκείμενο της έρευνας (Κυριαζή, 2001 στο Μάγος, 2005:8).

Όσον αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα η ημι-δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε με κύριο σκοπό να αναδειχθούν γνώσεις, αντιλήψεις και πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι βασικές ερωτήσεις στις οποίες στηρίχθηκε η συνέντευξη ήταν οι παρακάτω με κάποιες διευκρινίσεις σε ορισμένες και αναφέρονται με βάση τους άξονες της εργασίας. Πριν

αναφερθώ στις ερωτήσεις να υπογραμμίσω ότι η διαδικασία της συνέντευξης ηχογραφήθηκε με τη θέληση των συμμετεχόντων και έπειτα απομαγνητοφωνήθηκε για να καταγραφούν, να κωδικοποιηθούν και να αναλυθούν τα δεδομένα, όπως προανέφερα. Με την ανάλυση των δεδομένων οι απαντήσεις που προέκυψαν κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τους βασικούς άξονες.

Ο πρώτος άξονας που αναφερόταν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περιελάμβανε τις εξής ερωτήσεις:

1. Τι σημαίνει για εσάς γραπτός λόγος;
2. Πιστεύετε πως το να παράγει κανείς κείμενο είναι μια έμφυτη ικανότητα;
-ποιοι παράγοντες παίζουν ρόλο; (διευκρινιστική ερώτηση)
3. Πώς πιστεύετε ότι καλλιεργείται ο γραπτός λόγος;

Ο δεύτερος άξονας σχετίζονταν με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και περιελάμβανε τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός “καλού” και ολοκληρωμένου κειμένου;
2. Θα χρησιμοποιούσατε όλα τα χαρακτηριστικά για όλα τα κειμενικά είδη;
3. Πόσο χρόνο αφιερώνετε στην τάξη για το γραπτό λόγο;
4. Τι κειμενικά είδη διδάσκετε; Θεωρείτε πως υπάρχουν άλλα διαφορετικά κειμενικά είδη από αυτά που διδάσκετε;
5. Γνωρίζετε τα πληροφοριακά κείμενα; (διευκρινιστική ερώτηση εφόσον δεν αναφερθούν στα πληροφοριακά κείμενα)
-Κείμενα σύγκρισης αντίθεσης, προβληματικής κατάστασης; (διευκρινιστική ερώτηση εφόσον δε γνωρίζουν τα πληροφοριακά κείμενα)

Ο τρίτος και τελευταίος άξονας για τη συνέντευξη πριν παρουσιαστεί το σενάριο διδασκαλίας αποτέλεσε τις πρακτικές των εκπαιδευτικών με τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ακολουθείτε κάποια πρακτική εσείς στη συγγραφή; (δηλαδή πριν, κατά η και μετά τη συγγραφή;)
2. Διδάσκετε και στα παιδιά τέτοιου είδους πρακτική να ακολουθήσουν;
3. Τα παιδιά πόσο συχνά γράφουν κείμενα;

4. Πόσο χρόνο έχουν στη διάθεσή τους να γράψουν κείμενα;
5. Τι κείμενα παράγουν οι μαθητές σας συνήθως;
6. Θα μπορούσατε να χρησιμοποιούσατε κάποια πρακτική που σας έρχεται στο μυαλό σας ή μέσον για να διδάξετε αυτά τα κειμενικά είδη;
7. Με ποιο τρόπο θα τα διδάσκατε;
 - Πχ για ένα κείμενο επίλυσης προβλήματος ή αλλιώς προβληματικής κατάστασης με αυτά τα δομικά στοιχεία...*(τα αναφέρω)*, τι μέσα θα χρησιμοποιούσατε για να διευκολύνετε τους μαθητές σας να συνθέσουν ένα αποτελεσματικό τέτοιου είδους κείμενο; *(διευκρινιστική ερώτηση για το συγκεκριμένο είδος κειμένου)*.

4.5.2 Η αξιολόγηση του σεναρίου

Ενώ ολοκληρώθηκε η συνέντευξη των συμμετεχόντων, παρουσιάστηκε σε καθέναν όπως προανέφερα ξεχωριστά, μέσω κοινής χρήσης της οθόνης το διδακτικό σενάριο το οποίο είχε δημιουργηθεί και εφαρμοστεί σε μαθητές Δ' τάξης Δημοτικού σχολείου και λόγω συνθηκών διεκόπη και αναδιαμορφώθηκε η παρούσα έρευνα με βάση τα νέα δεδομένα που προέκυψαν. Σκοπός ήταν να σχολιαστεί και να αξιολογηθεί από τους εκπαιδευτικούς, που έπαιρναν μέρος, για να αναδειχθούν οι απόψεις τους σε σχέση με το πλαίσιο αυτό του σεναρίου που στηριζόταν στην κοινωνικό-γνωστική μαθητεία.

Το σενάριο αυτό επιλέχθηκε να παρουσιαστεί στους εκπαιδευτικούς και να λειτουργήσει ως ένα μέσο για την εργασία, ώστε να διασταυρωθούν απόψεις των εκπαιδευτικών από το θεωρητικό και από το πρακτικό κομμάτι. Απόψεις που ειπώθηκαν μέσω της συνέντευξης, στο πλαίσιο του σεναρίου θα διασταυρώνονταν διαμορφωμένες ή και όχι. Το παραπάνω αποτέλεσε και το σκοπό της παρουσίασης του σεναρίου.

Πιο αναλυτικά το διδακτικό σενάριο περιελάμβανε στην αρχή το σκοπό και το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο παρουσιαζόταν η διδακτική της γνωστικής μαθητείας που ακολουθήθηκε. Σκοπός του σεναρίου ήταν η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου σε προβληματικής κατάστασης κείμενα και το πλαίσιο αυτό απευθυνόταν, όπως προανέφερα, σε Δ' τάξη Δημοτικού σχολείου. Υπήρξε έπειτα προ-οργανωτής για να εισαχθούν οι εκπαιδευτικοί στις διευκολύνσεις και τα

εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο αυτό. Το διδακτικό σενάριο παρουσιάστηκε όπως ακριβώς έλαβε μέρος και στο σχολικό πλαίσιο. Να σημειωθεί πως το σενάριο αυτό δεν πραγματοποιείται σε μία μέρα, αλλά χρειάζεται κάποιο χρονικό διάστημα για να ολοκληρωθεί.

Αρχικά έγινε λόγος για την αρχική σύσκεψη που αποτελούσε το πρώτο βήμα της γνωστικής μαθητείας, την οποία επέλεξα ως διδακτική για να πλαισιώσω τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου σε προβληματικής κατάστασης κείμενα. Η αρχική σύσκεψη περιελάμβανε την αφορμή που οδηγεί τους μαθητές σε γνωστικό αδιέξοδο για να αναδειχθεί η ανάγκη να συνθέσουν τέτοιου είδους κείμενα (βλ. παράρτημα εικ.1). Φέρνει στο προσκήνιο την προγενέστερη γνώση των μαθητών αλληλεπιδρώντας με τη νέα. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάστηκε μακέτα η οποία σχετίζονταν με περιβαλλοντικά προβλήματα στην κοινωνία μας. Στόχος της μακέτας ήταν να σχολιαστούν τα προβλήματα και να αναδειχθεί το νέο κειμενικό είδος που επρόκειτο οι μαθητές να μάθουν. Να συμπληρώσω εδώ ότι με τον τρόπο αυτό αναδείχθηκαν και τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους της προβληματικής κατάστασης.

Εξηγώντας πως μιλάμε για διαφορετικά διδακτικά δίωρα προχωρήσαμε στο επόμενο βήμα που ήταν η μοντελοποίηση. Σκοπός της μοντελοποίησης ήταν να παρουσιάσει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του την τακτική που χρησιμοποιεί για να συνθέσει ο ίδιος κείμενα προβληματικής κατάστασης. Ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία αυτή σκέφτεται «φωναχτά», αναδεικνύει εργαλεία και διευκολυντικές καρτέλες που θα χρησιμοποιήσει ο ίδιος και συνθέτει εξ' ολοκλήρου κείμενο του είδους αυτού (ακολουθώντας τις 4 φάσεις: σχεδιασμού, πρώτη καταγραφή, αναθεώρηση/βελτίωση και τελική έκδοση). Εξηγεί τι, πώς και γιατί χρησιμοποιεί το κάθε εργαλείο που έχει δημιουργήσει και παρουσιάζει. Στη συγκεκριμένη φάση παρουσιάστηκαν καρτέλες με ήρωες (οι ήρωες της συγγραφής) οι οποίοι αποτελούσαν τις 4 συγγραφικές φάσεις που περνά ο μαθητής για να συνθέσει ένα κείμενο (σχεδιασμός, καταγραφή, αναθεώρηση/βελτίωση, τελική έκδοση). Κάθε φάση είχε τον ήρώά της και κάθε ήρωας παρουσιαζόταν λέγοντας ποιος είναι ο σκοπός του (βλ. παράρτημα εικ.2). Επίσης, σημαντικά στοιχεία ήταν και ο σκοπός, το ακροατήριο και το είδος του κειμένου που επιλέγει ο μαθητής για να συνθέσει κείμενο. Αυτά παρουσιάστηκαν σε επόμενη διαφάνεια περιέχοντας όλα τα στοιχεία (βλ. παράρτημα εικ.3).

Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν καρτέλες με διευκολύνσεις που περιλαμβάνουν τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους της προβληματικής κατάστασης και ερωτήσεις κατευθυντήριες (σχετικά με τα δομικά στοιχεία) με σκοπό οι μαθητές να τα λάβουν υπόψη τους και να είναι πιο οργανωμένα, όταν πρόκειται να συνθέσουν κείμενο. Στη συγκεκριμένη καρτέλα υπήρχαν και συνδετικές-διαρθρωτικές λέξεις για να διευκολυνθούν στη σύνδεση των προτάσεων και των παραγράφων (βλ. παράρτημα εικ.4). Επίσης, μία διευκολυντική καρτέλα ήταν το «μολύβι του συγγραφέα» που παρουσίαζε τη συγγραφική διαδικασία που καλείται ο μαθητής ως συγγραφέας να διασχίσει, για να ολοκληρώσει το κείμενό του. Στη φάση αυτή υπενθυμίζεται ξανά στα παιδιά μέσω μία καρτέλας «ζύστρας» πως δεν πρέπει να παραλείψουν να καθορίσουν το σκοπό, το ακροατήριο-αναγνώστες και το είδος κειμένου που στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν το κειμενικό είδος της προβληματικής κατάστασης (βλ. παράρτημα εικ.5).

Σε επόμενη διαφάνεια παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς η κάθε συγγραφική φάση που περιλαμβάνει το δικό της φύλλο εργασίας έχοντας διαφορετικό χρώμα. Σκοπός είναι να ξεχωρίζει ο μαθητής την κάθε συγγραφική φάση από τις άλλες και να γνωρίζει το στόχο της καθεμιάς (βλ. παράρτημα εικ.6). Πιο συγκεκριμένα στη φάση του σχεδιασμού δίνεται στο μαθητή το πράσινο φύλλο εργασίας με στόχο να σχεδιάσει και να καταγράψει οτιδήποτε γνωρίζει σύμφωνα με το θέμα ή κάτι σχετικό που θυμάται από την καθημερινότητά του. Ακόμα και να δημιουργήσει ένα πλάνο για το πώς θα κατευθυνθεί παρακάτω. Στη φάση αυτή παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς και διευκολυντική καρτέλα σχεδιασμού με ιδέες για τον καθορισμό αναγνωστών και σκοπού (βλ. παράρτημα εικ.7). Το επόμενο φύλλο εργασίας (σ' ένα άλλο διδακτικό δίωρο) το μωβ στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιείται με σκοπό να οργανώσουν και να καταγράψουν τις ιδέες τους. Στο φύλλο αυτό θα έκαναν και την πρώτη καταγραφή. Έπειτα σε επόμενη διδακτική ώρα στο κίτρινο φύλλο εργασίας έχοντας ολοκληρώσει τις προηγούμενες φάσεις οι μαθητές είναι σε θέση να βελτιώσουν τυχόν ασυμφωνίες και να καθαρογράψουν έπειτα το κείμενό τους στο επόμενο φύλλο (το λευκό πριν την τελική έκδοση). Στο τελευταίο στάδιο στην τελική έκδοση οι μαθητές ήταν σε θέση να καθαρογράψουν το κείμενό τους δίνοντάς του τελική μορφή κι εμφάνιση και έπειτα να το παρουσιάσουν στους αναγνώστες που είχαν καθορίσει. Στο στάδιο αυτό παρουσιάστηκε επίσης, φύλλο αυτό-αξιολόγησης σχετικά με τα δομικά στοιχεία του κειμένου και γενικά της συγγραφικής διαδικασίας με σκοπό να διευκολυνθούν οι μαθητές και να

προχωρήσουν πιο εύκολα στην βελτίωση του κειμένου τους χωρίς γνωστικό φόρτο εργασίας (βλ. παράρτημα εικ.8)

Σε επόμενη διαφάνεια παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς η ομαδική συγγραφή που ήταν το επόμενο βήμα από την μοντελοποίηση και αποτελούσε κι αυτή στάδιο της γνωστικής μαθητείας. Αναφέρθηκε πως οι μαθητές χωρίζονται από τον εκπαιδευτικό σε ανομοιογενείς ομάδες λαμβάνοντας ο καθένας ένα ρόλο κάθε φορά (δημιουργός, συγγραφέας και αναθεωρητής). Οι ομάδες συνήθως είναι τριμελείς για να διεξάγονται πιο εύκολα οι δραστηριότητες. Αξίζει να σημειωθεί πως παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός παροτρύνοντας και ενθαρρύνοντας τους μαθητές όπου χρειαστεί, ώστε να συνθέσουν εξ' ολοκλήρου κείμενο ακολουθώντας σαν ομάδα τη συγγραφική διαδικασία. Έπειτα αναφέρθηκε σύμφωνα με το διδακτικό σενάριο η ατομική συγγραφή με σκοπό την αυτονομία του κάθε μαθητή. Στο στάδιο αυτό ο μαθητής επιλέγει τις διευκολύνσεις και τις στρατηγικές που του έχουν δοθεί χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού παρά μόνο αν ζητηθεί και συνθέτει εξ' ολοκλήρου κείμενο στο είδος που γίνεται διδασκαλία (συγκεκριμένα εδώ στις προβληματικής κατάστασης) ακολουθώντας ατομικά πλέον τη συγγραφική διαδικασία από την αρχή. Αξίζει να σημειωθεί ότι γίνεται λόγος για φθίνουσα καθοδήγηση. Ο εκπαιδευτικός συμβουλεύει, παροτρύνει και παρακινεί τους μαθητές του με διευκολύνσεις και εργαλεία που σιγά-σιγά στην πορεία φθίνουν, ώστε να επέλθει η αυτονομία που αναφέραμε. Επιπλέον, υπογραμμίστηκε πως η φάση της ομαδικής και της ατομικής συγγραφής μπορεί να αξιοποιηθεί όσες φορές ο εκπαιδευτικός κρίνει αναγκαίο για τους μαθητές του.

Τέλος, παρουσιάστηκε η τελική σύσκεψη που αποτελούσε και το τελικό στάδιο της γνωστικής μαθητείας και είχε σκοπό τον αναστοχασμό. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές αναστοχάζονται και συζητούν για τα αποτελέσματα της συγγραφικής διαδικασίας, των διευκολύνσεων και της πορείας τους. Μπορούν να δημιουργήσουν οι ίδιοι δική τους διευκόλυνση ή κάποιο εργαλείο που μπορεί να τους βοηθήσει (βλ. παράρτημα εικ.9) Αφού ολοκληρώθηκε η διδακτική της γνωστικής μαθητείας και γενικότερα η διδασκαλία παραγωγής προβληματικής κατάστασης κειμένου έγινε ανακεφαλαίωση στους εκπαιδευτικούς με τα βασικά στοιχεία της παρουσίασης.

Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια της παρουσίασης μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων έπαιρναν μέρος, ρωτούσαν λέγοντας και τις απόψεις τους. Υπήρχε αλληλεπίδραση μέσω των ιδεών και των σκέψεων που ανταλλάζαμε. Μόλις ολοκληρώθηκε η παρουσίαση οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν σχετικά με την

αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου με σκοπό να αναδειχθούν οι απόψεις τους και οι δικές τους πρακτικές σύμφωνα με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Όπως και στην κύρια συνέντευξη έτσι και στο πλαίσιο του σεναρίου μαγνητοσκοπήθηκε και απομαγνητοφωνήθηκε η συζήτηση με τη θέληση των εκπαιδευτικών. Κλήθηκαν να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις οι οποίες αποτέλεσαν τον τέταρτο και τελευταίο άξονα για την εργασία:

1. Το σενάριο το οποίο παρουσιάστηκε θα το εφαρμόζατε στην τάξη σας;
2. Ποια πιστεύετε είναι τα πλεονεκτήματά του και τα μειονεκτήματα;
3. Θα συμπληρώνατε κάτι άλλο στο σενάριο;
4. Τι θα αλλάζατε;
5. Ποιες πιστεύετε πως είναι οι δυσκολίες στο σενάριο;
6. Ποια πιστεύετε είναι τα αποτελέσματα από το σενάριο αυτό;

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Το παραπάνω κεφάλαιο αποτέλεσε το 1^ο κεφάλαιο από το δεύτερο μέρος της εργασίας και πρόβαλε το σκοπό, τα ερωτήματα αλλά και το πλαίσιο στο οποίο κινήθηκε η έρευνα. Επίσης, αναφέρθηκε στην ερευνητική μέθοδο και τη μέθοδο συλλογής δεδομένων. Γενικότερα ασχολήθηκε με τη μεθοδολογία της έρευνας και όλα τα δομικά στοιχεία που την συναπαρτίζουν. Παρακάτω ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης που αποτέλεσε το εργαλείο συλλογής.

Κεφάλαιο 5^ο

Ανάλυση δεδομένων έρευνας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κεφάλαιο αυτό σκοπός είναι να γίνει ανάλυση των πληροφοριών που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά και την ανάλυση ενός σεναρίου διδασκαλίας το οποίο σχολιάστηκε από τους ίδιους.

Η συνέντευξη χωρίστηκε σε τέσσερις άξονες, οι οποίοι συγκροτούσαν και τις κύριες ερωτήσεις της έρευνας. Στον κάθε άξονα δημιουργήθηκαν, ανάλογα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, υποκατηγορίες. Οι κύριες ερωτήσεις της συνέντευξης δομήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχα θέσει και με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στο πρώτο μέρος της εργασίας. Οι θεματικές ενότητες ή αλλιώς άξονες είναι οι παρακάτω:

- **Α' άξονας:** Αντιλήψεις/ απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου.
- **Β' άξονας:** Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα κειμενικά είδη στο πλαίσιο διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου.
- **Γ' άξονας:** Πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου.
- **Δ' άξονας:** Αξιολόγηση και σχολιασμός του σεναρίου διδασκαλίας παραγωγής πληροφοριακού κειμένου προβληματικής κατάστασης στο πλαίσιο της κοινωνικό-γνωστικής μαθητείας.

Οι παρακάτω πληροφορίες και τα στοιχεία που μελετήθηκαν και αναλύθηκαν οργανώνονται ανάλογα με τα ερωτήματα που αποτέλεσαν και τους παραπάνω θεματικούς άξονες. Να υπογραμμιστεί στο σημείο αυτό πως η ανάλυση των δεδομένων ήταν διατμηματική (Ιωσηφίδης, 2008), αφού τα αποτελέσματα-απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων κωδικοποιήθηκαν και διαμορφώθηκαν ανάλογα σε ένα σύστημα κωδίκων, όπως προανέφερα και σε προηγούμενο κεφάλαιο.

5.1 Το προφίλ των συμμετεχόντων

Η συνέντευξη χωρίστηκε σε δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις γύρω από τους άξονες και το δεύτερο σχετιζόταν με τα σχόλια και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για το σενάριο διδασκαλίας πληροφοριακών κειμένων προβληματικής κατάστασης. Εκτός απ' αυτά συλλέχθηκαν και δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων που περιελάμβαναν την ηλικία, το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας αλλά και τις επιμορφωτικές γνώσεις.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι 29 γυναίκες και 2 άντρες. Περισσότεροι από τους μισούς συνεντευξιζόμενους ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 28-35 ετών, ενώ οι υπόλοιποι 45-50 ετών. Εκτός από τα στοιχεία αυτά τα υποκείμενα ρωτήθηκαν για τα χρόνια προϋπηρεσίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Δέκα ήταν εκείνοι που η προϋπηρεσία τους κυμάνθηκε από τα 20 έως τα 31 έτη, δεκαεννέα άτομα κινούνταν από τα 2 έως τα 10 έτη προϋπηρεσίας και αποτέλεσαν μάλιστα και την πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε χρόνια προϋπηρεσίας και τέλος δύο ακόμη στα 15 έτη προϋπηρεσίας. Εκτός από τις βασικές σπουδές επίσης, περισσότεροι από τους μισούς είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών σε γνωστικά αντικείμενα που αφορούν την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (οι 14 στους 31), τη διαπολιτισμική αγωγή και την ψυχολογία (δύο άτομα στη διαπολιτισμική και ένα στην ψυχολογία). Τέλος, δύο άτομα έχουν ασχοληθεί σε μεταπτυχιακό επίπεδο με την παραγωγή γραπτού λόγου και ένα σε διδακτορικό. Οι υπόλοιποι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια γενικότερα πάνω στην εκπαίδευση. Εδώ να σημειώσω ότι όλοι ανήκουν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες αναλυτικά.

Πίνακας 1: Το προφίλ των συμμετεχόντων που συμμετείχαν στην έρευνα

Συμμετέχοντες	Φύλο	Ηλικία	Βαθμίδα	Χρόνια προϋπηρεσίας	Επιμορφωτικές γνώσεις
Σ1	Γυναίκα	29	Α/θμια	4	Μεταπτυχιακά: Α) Ειδική αγωγή Β) Διδασκαλία της Παραγωγής γραπτού λόγου
Σ2	Γυναίκα	35	Α/θμια	11	Μεταπτυχιακό: Διαπολιτισμική

					Εκπαίδευση
Σ3	Γυναίκα	29	Α/θμια	3	Μεταπτυχιακό: Ειδική Αγωγή
Σ4	Γυναίκα	34	Α/θμια	10	Επιμορφωτικά προγράμματα γενικότερα στην εκπαίδευση
Σ5	Γυναίκα	-	Α/θμια	2	Μεταπτυχιακό: Παιδαγωγική Ψυχολογία
Σ6	Γυναίκα	-	Α/θμια	25	Μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση Επιμορφωτικό πρόγραμμα στην παραγωγή γραφτού λόγου
Σ7	Γυναίκα	35	Α/θμια	10	όχι
Σ8	Γυναίκα	32	Α/θμια	2	όχι
Σ9	Γυναίκα	31	Α/θμια	4	Προπτυχιακό επίπεδο: Σχολή Φιλολογίας Μεταπτυχιακό: Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική
Σ10	Γυναίκα	52	Α/θμια	22	όχι
Σ11	Γυναίκα	52	Α/θμια	23	όχι
Σ12	Γυναίκα	29	Α/θμια	5	Μεταπτυχιακό: Ειδικής Αγωγής
Σ13	Γυναίκα	30	Α/θμια	10	Μεταπτυχιακό: Ειδικής Αγωγής Επιμορφωτικό πρόγραμμα στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
Σ14	Γυναίκα	31	Α/θμια	4	Επιμορφωτικό πρόγραμμα γενικότερα στην εκπαίδευση
Σ15	Γυναίκα	48	Α/θμια	19	όχι
Σ16	Γυναίκα	42	Α/θμια	15	όχι
Σ17	Γυναίκα	55	Α/θμια	31	Σεμινάριο πάνω στην εκπαίδευση
Σ18	Γυναίκα	33	Α/θμια	9	Μεταπτυχιακό: Ειδική Αγωγή
					Επιμορφωτικό

Σ19	Γυναίκα	34	Α/θμια	10	πρόγραμμα γενικά στην εκπαίδευση
Σ20	Ανδρας	50	Α/θμια	20	όχι
Σ21	Γυναίκα	32	Α/θμια	7	Μεταπτυχιακό: Ειδικής Αγωγής
Σ22	Γυναίκα	37	Α/θμια	10	όχι
Σ23	Γυναίκα	47	Α/θμια	15	όχι
Σ24	Γυναίκα	52	Α/θμια	19	όχι
Σ25	Ανδρας	55	Α/θμια	31	όχι
Σ26	Γυναίκα	47	Α/θμια	21	Προπτυχιακό επίπεδο: Σχολή Φιλολογίας
Σ27	Γυναίκα	30	Α/θμια	5	Επιμορφωτικό πρόγραμμα γενικότερα στην εκπαίδευση
Σ28	Γυναίκα	27	Α/θμια	2	Μεταπτυχιακό: Ειδικής Αγωγής
Σ29	Γυναίκα	31	Α/θμια	2	Μεταπτυχιακό: Ειδικής Αγωγής
Σ30	Γυναίκα	-	Α/θμια	19	Μεταπτυχιακό: Διδασκαλία της Παραγωγής γραπτού λόγου Διδακτορικό: Διδασκαλία της Παραγωγής γραπτού λόγου
Σ31	Γυναίκα	27	Α/θμια	2	Επιμορφωτικό σεμινάριο Ειδικής Αγωγής

5.2 Α' άξονας- Αντιλήψεις/ απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου.

Αφού στην αρχή εξετάστηκαν επαγγελματικά χαρακτηριστικά των 31 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Ε.) στη συνέχεια τοποθετήθηκαν οι ερωτήσεις για τους άξονες. Πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο αυτό θα αναλυθεί ο

πρώτος άξονας που σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Π.Ε. στην διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου.

Μελετώντας τις απαντήσεις που δόθηκαν η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (20 από τους 31) συγκλίνει στο ότι ο γραπτός λόγος είναι ένα δύσκολο και σύνθετο κομμάτι στο σχολικό πλαίσιο (βλ. Πίνακα 2). Μια διαδικασία απαιτητική και πολύ δύσκολη όπως τόνισαν, αλλά και χρονοβόρα στο να καλλιεργηθεί. Χαρακτηριστικά σχόλια είναι τα παρακάτω:

«..θα μπορούσα να τον χαρακτηρίσω ως μια διαδικασία απαιτητική, δηλαδή θα τόνιζα το ρόλο της διδασκαλίας στο γραπτό λόγο, κι όταν λέμε για γραπτό λόγο εννοούμε κείμενα (παύση) για κείμενα, δηλαδή με ολοκληρωμένα νοήματα που έχουν έναν σκοπό και ένα νόημα για τον κάθε συγγραφέα και αφορούν ένα συγκεκριμένο ακροατήριο, ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και με βάση αυτές τις παραμέτρους διαφοροποιούνται κι όλα αυτά τον κάνουν σύνθετο.» (Σ1)

«Σα διαδικασία; Από τις ΠΠΟ απαιτητικές, με προβληματίζει...υπάρχει μεγάλη δυσκολία. Είναι σύνθετο εεε ένας αγώνας δρόμου είναι.» (Σ24)

«Πρέπει να σκεφτώ πολλά πράγματα, δεξιότητες, τι κείμενο γράφω και γιατί, σχεδιασμός εεε σε ποιον απευθύνομαι, σημαίνει ότι πρέπει να έχω γνώσεις π.χ. αν είναι πληροφοριακό κείμενο. Είναι πολλά, είναι μια σύνθετη διαδικασία.» (Σ30)

«Αντικειμενικά είναι το ΠΠΟ δύσκολο κομμάτι στο εκπαιδευτικό μας έργο.» (Σ10)

«Ο γραπτός λόγος είναι μια εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία, τόσο για τα παιδιά όσο και για εμάς τους εκπαιδευτικούς.» (Σ22)

Ο γραπτός λόγος όπως παρατηρήθηκε κι από τις απαντήσεις της πλειοψηφίας αποτελεί μια πολυσύνθετη δραστηριότητα όπου σύμφωνα και με έρευνες που αποδέχονται την άποψη αυτή, υποστηρίζουν πως οι γνώσεις και οι δεξιότητες που πρέπει να ακολουθήσει ο μαθητής ως συγγραφέας δυσχεραίνει και κάνει δύσκολο το κομμάτι της συγγραφής (Graham & Harris in De la Paz & Graham, 2002:687·Bayat, 2014:1333·Grunke, 2018:157). Σε έρευνα του Grunke το 2018 σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου έδειξε πως η διαδικασία που ακολουθεί ο μαθητής στη συγγραφή είναι σύνθετη και πολλές φορές απαιτητική.

Ο μαθητής ως συγγραφέας συχνά υποδύεται δύο ρόλους, το ρόλο του δημιουργού, αλλά και του γραφέα και αναλαμβάνει ένα μεγάλο γνωστικό και μεταγνωστικό φορτίο το οποίο είναι απαιτητικό (Σπαντιδάκης, 2010·Σπαντιδάκης &

Βασαρμίδου, 2015). Απεναντίας ο Σ19 υποστήριξε πως δε θεωρεί ότι είναι δύσκολη διαδικασία, αλλά αυτό το ερμηνεύει ο καθένας με βάση το δυναμικό της τάξης.

«...βασική και απαραίτητη διαδικασία. Ανάλογα το δυναμικό σου είναι δύσκολη ή εύκολη. Είναι ένας τρόπος έκφρασης. Δεν έχουν όλοι την ίδια εξέλιξη, τις ίδιες ανάγκες. Είναι μονάδες, αλλά διαφορετικό επίπεδο όλα μεταξύ τους, γι' αυτό και λέω για κάποια μπορεί να είναι εύκολη, ενώ γι' άλλα δύσκολη διαδικασία.»

Ωστόσο, χρειάζεται να αναφερθεί πως κάποιοι από τους συμμετέχοντες χαρακτήρισαν τη διαδικασία αυτή ως μία «ολόκληρη τελετουργία» στην οποία ο μαθητής ορίζει το σκοπό του και επικοινωνεί. Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν την άποψη αυτή χαρακτηρίζοντας το γραπτό λόγο ως επικοινωνιακό εργαλείο με βάση το οποίο αλληλεπιδρά συγγραφέας, κείμενο και αναγνώστης (Hebert, Bohaty & Nelson, 2016:610). Ειδικότερα:

«..μία ολόκληρη τελετουργία που ξεκινάει με ερεθίσματα. Η παραγωγή γραπτού λόγου εεε είναι ένα purpose writing.» (Σ9) (βλ. Παράτημα ενδεικτική συνέντευξη)

«Ο γραπτός λόγος είναι ένα εργαλείο που έχουμε για να επικοινωνήσουμε, όπως σου είπα και πριν. Ο γραπτός λόγος είναι ένα εργαλείο επικοινωνίας, ενός μηνύματος, διαφορετικού κάθε φορά.» (Σ7)

Άλλοι συμμετέχοντες (10 στους 31) τόνισαν πως ο γραπτός λόγος είναι ένα μέσο αυτό-έκφρασης ένα δικό μας δημιούργημα. Πιο συγκεκριμένα ο Σ17 και ο Σ28 αναφέρουν αντίστοιχα:

«Αυτός (ο γραπτός λόγος) καθρεπτίζει τον εσωτερικό κόσμο του κάθε παιδιού, αυτό, είναι ένα δημιούργημα δικό του.»

«...είναι δημιουργικότητα, δημιουργείς κάτι, γράφεις κάτι καινούργιο, εκφράζεσαι.»

Όσον αφορά την ερώτηση το κατά πόσο πιστεύουν πως ο γραπτός λόγος ως διαδικασία είναι μια έμφυτη ικανότητα οι απαντήσεις των υποκειμένων χωρίστηκαν σε 16 υπέρ της έμφυτης και διδάξιμης ικανότητας και 15 υπέρ της διδάξιμης ικανότητας μόνο (βλ. Πίνακα 2). Τόνισαν δηλαδή πως ο γραπτός λόγος μπορεί να διδαχθεί μέσω κάποιων παραγόντων, που θα αναφερθούν και παρακάτω, αλλά μπορεί να αποτελεί και μια έμφυτη ικανότητα για κάποια άτομα. Οι 16 από τους 31 συμμετέχοντες υποστήριξαν πως υπάρχουν κάποια “ταλέντα” στη συγγραφή, που έχουν από την αρχή μια βάση και σχετικές γνώσεις για το γραπτό λόγο, οπότε μπορούν πιο εύκολα και ανώδυνα να συνθέσουν κάποιο κείμενο, ενώ ανέφεραν ταυτόχρονα με την έμφυτη ικανότητα πως ο γραπτός λόγος είναι και διδάξιμος.

Καθώς μίλησαν για διδαχή αναφέρθηκαν επίσης, στους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το γραπτό λόγο και τους τρόπους (που θα δούμε παρακάτω), που μπορούν τα παιδιά να τον διδαχθούν. Ειδικότερα επισημαίνουν:

«Νομίζω ότι είναι συνδυασμός. Δηλαδή κάποια παιδιά έχουν μία τέτοια κλίση η οποία πρέπει να ενεργηθεί και κάποια την έχουν λιγότερο αυτή την ικανότητα, αλλά πάλι μπορεί να καλλιεργηθεί. Βασικά νομίζω ότι είναι θέμα ερεθισμάτων. Πέρα από το ότι μία κλίση που έχει το παιδί εάν από μικρό ζει σε ένα περιβάλλον φιλιαναγνωσίας και έχει ερεθίσματα του καλλιεργείται.» (Σ7)

«Εεε σε ένα μικρό ποσοστό ναι (είναι έμφυτος) αλλά είναι κάτι που καλλιεργείται. Είναι κάτι που καλλιεργείται. Ασφαλώς υπάρχουν και άνθρωποι που έχουν ένα ακόμη... ένα χάρισμα στο να γράφουν, μία ελευθερία σε σχέση με κάποιους άλλους, παιδιά, ενήλικες και τα λοιπά, αλλά είναι κάτι που καλλιεργείται δε μπορούμε να πούμε ότι “δεν ξέρω να γράψω επειδή δεν το είχα” δε γεννιέται κανένας με χαρακτηριστικά, οπότε καλλιεργούνται.» (Σ6)

«Και ναι και όχι. Είναι έμφυτο όσον αφορά...εεε καμιά φορά μας εκπλήσσει το γεγονός ότι σε μικρές ηλικίες μπορούν να έχουν τον τρόπο να διατυπώνουν τις σκέψεις τους σωστά αλλά φυσικά είναι κάτι που καλλιεργείται, με τη σωστή διαχείριση και καθοδήγηση. Τα παιδιά μαθαίνουν τους τρόπους να χειριστούν αυτό το θέμα, το κάθε θέμα στο γραπτό λόγο. Βέβαια όμως έγκειται στο προσωπικό τους αντικείμενο εεε πώς να το πω; Λίγο έμφυτο, λίγο ταλαντάκι που λέμε καμιά φορά. Είναι όλα μαζί, αλλά φυσικά είναι κάτι που διδάσκεται.» (Σ10)

«Μμμ νομίζω ναι είναι συνδυασμός και των δύο. Αυτό που λέμε, είναι και λίγο να το έχεις. Δε μπορώ να τον διαγράψω κι αυτόν τον παράγοντα. Κάποια φαίνονται κι από μικρά.» (Σ24)

«Πιστεύω στην σύνδεση αυτών των δύο. Αλλά από την εμπειρία μου τείνω πιο πολύ στο περιβάλλον. Τα κατάλληλα ερεθίσματα, από γονείς και γενικά, από εμπειρίες, από οτιδήποτε, βιβλία, ντοκιμαντέρ, μετά αυτό μαθαίνεται. Μπορεί να υπάρχει και μια έμφυτη τάση ναι, αλλά αυτά είναι συγκεκριμένο. Δηλαδή είναι τα ταλαντούχα σε συνδυασμό με το περιβάλλον φυσικά.» (Σ21)

«Σίγουρα είναι και έμφυτο εεε και καλλιεργήσιμο. Υπάρχουν παιδιά που έχουν ταλέντο στο γραπτό λόγο, αλλά δε σημαίνει ότι τα υπόλοιπα δε μπορούν να το αναπτύξουν. Πάντοτε πρέπει να υπάρχει η κατάλληλη βοήθεια και ο δάσκαλος να εξατομικεύει στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Εκτός από το δάσκαλο

παίζει και η οικογένεια ρόλο. Βασικό ρόλο. Τα κίνητρα που δίνονται. Είναι ένας παράγοντας.» (Σ27)

«Εεε πιστεύω ότι είναι και έμφυτη ικανότητα, αλλά περισσότερο καλλιεργείται. Και πώς καλλιεργείται; Μέσα από τις καθημερινές συζητήσεις με τον περίγυρο, τους γονείς. Πιστεύω επίσης, ότι η πνευματική ανάπτυξη των γονέων παίζει ρόλο, πχ ωραίες εκφράσεις, να μπορούν να χρησιμοποιούν το λόγο, να γράφουν, είναι επίσης και ωριμότητα του παιδιού, γίνεται επίσης και με την ανάγνωση βιβλίων. Αλλά αυτό είναι θέμα παιδιού. Παίζουν ρόλο και τα βιβλία.» (Σ25)

Οι υπόλοιποι 15 εκπαιδευτικοί υποστήριξαν όπως προανέφερα ότι η συγγραφή είναι μια διδάξιμη διαδικασία και ανέφεραν και τρόπους με τους οποίους τα άτομα μπορούν να διδαχθούν. Πιο συγκεκριμένα υποστήριξαν:

«Ο γραπτός λόγος είναι απόλυτα διδάξιμος! Μια διαδικασία η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω εεε από το δάσκαλο.» (Σ1)

«Γίνεται στο σχολείο μέσω από τις καθημερινές στιγμές των παιδιών, για να μην φαίνεται σαν άσκηση και τους φαίνεται βαρετό και να τους ενθαρρύνουμε να γράφουν για πράγματα που τους ενδιαφέρουν, που τους αρέσουν...» (Σ13)

«Δε θα το έλεγα όχι, δεν είναι έμφυτη. Η έκθεση στον καλό, στον ποιοτικό γραπτό λόγο εεε είναι πάρα πολύ καλός παράγοντας.» (Σ9)

«Θεωρώ ότι επηρεάζεται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον του παιδιού. Οπότε καλλιεργείται.» (Σ12)

«Ναι εννοείται, είναι κάτι που καλλιεργείται, είναι κάτι που χτίζεται από πολύ νωρίς...» (Σ14)

«Καλλιεργείται! Καλλιεργείται! Είναι και κατά πόσο το παιδί διαβάζει βιβλία, αν του αρέσει, δεν είναι έμφυτο. Καλλιεργείται! Εμείς έχουμε μεγάλο μερίδιο ευθύνης. Χτίζεται από μικρές τάξεις.» (Σ26)

«Αφορά το πλαίσιο της τάξης, αλλά και τις ταυτότητες που φέρνει ο μαθητής απ' έξω. Η καταγωγή, τα πιστεύω, οι αρχές αλλά και οι εμπειρίες μας. Σε όλες τις ταυτότητες που συνοδεύουν το μαθητή. Δεν αλληλεπιδρά μόνο με το δάσκαλο.» (Σ30)

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο συμμετέχων Σ17 τόνισε πως ο γραπτός λόγος είναι διδάξιμος χωρίς να ερωτηθεί. Χαρακτηριστικά είπε:

«Κοίταξε να δεις αρχικά πιστεύω ότι διδάσκεται το σκέφτομαι και γράφω. Εννοείται αυτό! Εννοείται, εσύ δεν το πιστεύεις; Δεν το πιστεύουν πολύ, άλλοι πιστεύουν ας πούμε ότι το παιδί, εεε ότι γεννιέται ίσως και μπορεί, εντάξει τα ερεθίσματα και οι παραστάσεις είναι.»

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν ότι ο γραπτός λόγος είναι μια διαδικασία διδάξιμη είτε κάποιος υποστήριζε ότι είναι και έμφυτη ικανότητα είτε όχι. Οι περισσότεροι επίσης, επισήμαναν πως τα ερεθίσματα από τον περίγυρο του κάθε παιδιού παίζουν ρόλο στη διδασκαλία της παραγωγής της γραπτής έκφρασης. Εμπειρίες, βιώματα, παραστάσεις καθημερινές είτε από γονείς είτε από το σχολείο δίνουν δυνατότητες στο μαθητή να έρθει σε επαφή με κείμενα και να επηρεάσουν τη διδασκαλία ανάλογα. Τα κίνητρα ακόμα, κατέχουν εξίσου σημαντικό παράγοντα καλλιέργειας της συγγραφής.

Μέσω της παραπάνω ερώτησης για την εμφυτότητα του γραπτού λόγου πολλά από τα υποκείμενα, ενώ απαντούσαν για τη διδαχή της συγγραφής κατέληγαν στο να αναφέρουν και τρόπους καλλιέργειας της συγγραφής, ενώ άλλοι ερωτήθηκαν πάνω στο θέμα αυτό. Περίπου οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (οι 15 από τους 31) υποστήριξαν πως ένας σημαντικός τρόπος καλλιέργειας του γραπτού λόγου είναι η προσαρμογή των θεμάτων και των κειμένων ανάλογα με την καθημερινότητα των μαθητών. Όσο πιο κοντά είναι τα κείμενα στην καθημερινότητά τους και στις εμπειρίες τους τόσο πιο εύκολα μπορούν να συνθέσουν ένα κείμενο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα:

«Βιωματικά πρέπει να καλλιεργείται.» (Σ29)

«Με κάτι επίκαιρο, δηλαδή εκείνη τη στιγμή ας μην είναι δοσμένο από το βιβλίο. Κάποιες φορές βάζουμε και δικά μας θέματα. Όσο περισσότερο γράφουν τα παιδιά τόσο περισσότερο το εξασκούν.» (Σ15)

«Σωστή προεργασία...Προσαρμοσμένα σε δικά τους γούστα. Στην καθημερινότητά τους. Αυτό κάνουμε, προσαρμόζουμε τις ανάγκες του βιβλίου στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά!» (Σ27)

«Γράφουμε θέματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά και θα μπουν στη διαδικασία να κάτσουν να ασχοληθούν. Θεωρώ πολύ σημαντικό και στον εκπαιδευτικό να ψάξει να βρει τρόπους να ξεκλειδώσει τα παιδιά και να βρει τα ενδιαφέροντά τους.» (Σ13)

«Πλέον βέβαια έχουμε κείμενα αποσπασματικά, δε μπορούν να τα συνδέσουν με άλλα, με την καθημερινότητα μας, να είναι διαθεματικά. Το έχουν ως ξεκομμένο (γέλιο). Χωρίς να φταίνε ζαναλέω τα παιδιά.» (Σ26) (βλ. Παράρτημα ενδεικτική συνέντευξη)

«Τα θέματα επίσης να προβληματίζουν τον μαθητή, να είναι στο πλαίσιό του, να προσαρμόζονται στην καθημερινότητά του και σε αυτά που έχει ζήσει.» (Σ24)

Ο εκπαιδευτικός Σ26 αναφέρθηκε στο τι συμβαίνει σήμερα στο σχολικό πλαίσιο και στο τι θα έπρεπε να συμβαίνει. Τα κείμενα δεν πρέπει να είναι αποκομμένα από αυτό που ζουν τα παιδιά, αναφέρει, αλλά στην πραγματικότητα αυτό που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί συνεχίζει, είναι το αντίθετο. Κείμενα λοιπόν όχι αποσπασματικά, αλλά με θέματα που έχουν ενδιαφέρον για τους μαθητές. Αυτά βασίζονται και στα κίνητρα που θα δούμε παρακάτω και παραπέμπουν σε μια διδασκαλία διαφοροποιημένη. Ωστόσο στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι συμμετέχοντες, που δεν υποστήριζαν κάποια ανάλογη θέση με αυτό, είπαν πως η ωριμότητα του παιδιού και η προθυμία του είναι ένας βασικός λόγος για να καλλιεργηθεί ο γραπτός λόγος.

«Αν και παίζει ρόλο και η ωριμότητα του παιδιού. Ακόμα και η ηλικία των παιδιών τα διαφοροποιεί σε αυτό. Δεν συμβαδίζουν οι ρυθμοί όλων των παιδιών.» (Σ19)

«Πιστεύω επίσης ότι η πνευματική ανάπτυξη των γονέων παίζει ρόλο. Είναι επίσης και ωριμότητα του παιδιού, γίνεται επίσης και με την ανάγνωση βιβλίων, αλλά αυτό είναι θέμα παιδιού.» (Σ25)

«Πρώτα από όλα η θέληση του παιδιού κατά πόσο το παιδί θέλει να μάθει, να γράφει αυτά τα πράγματα.» (Σ11)

Όπως προαναφέρθηκε παραπάνω μερικοί υποστήριζαν πως οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών παίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου αποτελώντας κίνητρα, που διαφοροποιούν τη διδασκαλία κάθε φορά.

«...αλλά έχουμε να κάνουμε με τα ενδιαφέροντά του παιδιού.» (Σ2)

«Το θέμα να είναι κοντά στα παιδιά, προσαρμόζεις το θέμα ανάλογα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντά τους.» (Σ28)

«...γι' αυτό λέω πρέπει να γνωρίζεις κι από εκεί και πέρα εεε πρέπει να είσαι ευέλικτος και να πηγαίνεις με βάση τις ανάγκες των μαθητών.» (Σ12)

Ο λόγος στρέφεται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία που υποστηρίζουν (οι 9 από τους 31) πως μια εξατομικευμένη διδασκαλία προσφέρει στο μαθητή ανάλογες δυνατότητες εξέλιξης. Ο δάσκαλος λοιπόν κατέχει και το ρόλο του οργανωτή σε μία τέτοιου είδους διδασκαλία. Με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση και να συνθέτουν κείμενα έχοντας μια πιο θετική στάση απέναντι στη συγγραφή. Στο σημείο αυτό πρέπει να προστεθεί και η άποψη δύο εκπαιδευτικών λέγοντας πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι σημαντική όμως ταυτόχρονα δύσκολη. Η

τροποποίηση της διδασκαλίας και ο σχεδιασμός ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, που θα ανταποκρίνεται σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, καθιστά δύσκολη και σύνθετη τη διαδικασία αυτή του σχεδιασμού και της εκτέλεσης.

«...να διαμορφώσεις το πρόγραμμά σου ανάλογα. Θέλει χρόνο! Δεν είναι τόσο απλό, όσο φαίνεται «άντε μέσα στην ώρα σου βάλε και 10 λεπτά». Δεν είναι. εεε προσπαθούμε, προσπαθούμε κι όλοι νομίζω προσπαθούμε, γιατί είναι ένα κομμάτι που μας τρώει περισσότερο. Τρώει σε εισαγωγικά, δηλαδή είναι αυτό εεε όχι που μας δυσκολεύει, αλλά μας αγχώνει αρκετά. Δυστυχώς τα πράγματα δεν είναι εύκολα και ωραία. Θέλει διαφοροποιημένη διδασκαλία, τελείως.» (Σ10)

«Είναι φοβερά δύσκολο και να διαφοροποιείς τη διδασκαλία σου για το κάθε παιδί.» (Σ26)

Βέβαια πολλές φορές η τροποποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας εξαρτάται ίσως και από την προθυμία του εκπαιδευτικού και τις γνώσεις του εκτός από το χρόνο που έχει να διαθέσει. Στόχος είναι η αυτονομία του κάθε μαθητή μέσα από την προσαρμογή της διδασκαλίας, που θα είναι ανάλογη με το επίπεδο της ετοιμότητας του.

Σε συνέχεια της ίδιας ερώτησης για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου πολλοί ήταν εκείνοι που απάντησαν πως για να είναι σε θέση οι μαθητές να γράψουν πρέπει να έχουν έρθει σε επαφή με την ανάγνωση βιβλίων.

«...μεγάλη επιτυχία είναι να εκθέτεις τα παιδιά σε πάρα πολλά ερεθίσματα, δηλαδή σε όλες τις ηλικίες βοηθάει να τους δίνει παράδειγμα, μπορεί να είναι εκθέσεις άλλων, ιστορίες άλλων, άλλα κείμενα...» (Σ14)

«Γενικά η γραπτή έκφραση χωλαίνει λόγω τηλεόρασης, λόγω των μέσων που έχουμε, internet, social media, είναι μια εύκολη λύση αυτά, οπότε δε διαβάζουν κιόλας τα παιδιά βιβλία...Δηλαδή όταν ο γονέας μιλάει στο παιδί, όταν του έχει διαβάσει παραμύθια από μικρό, όταν του έχει βάλει ένα σωρό ερεθίσματα τέτοιου είδους είναι λογικό να μπορεί από ένα παιδί που οι γονείς δεν του έχουν διαβάσει ποτέ ένα βιβλίο.» (Σ16)

«Αν έρθει το παιδί σε επαφή με κείμενα. Δηλαδή τα βιβλία είναι ένας πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας και ότι είδους κείμενο.» (Σ2)

Ενώ ο εκπαιδευτικός Σ24 δείχνει να αμφιβάλλει με την άποψη αυτή της ανάγνωσης και να εκφράζει τον προβληματισμό του.

«Αυτό που λέμε, είναι και λίγο να το έχεις, πάντα έλεγα «διάβασε λίγο λογοτεχνία γιατί αυτό βοηθάει» δε ξέρω κατά πόσο βοηθάει, στο πέρασμα των χρόνων

το αμφισβητώ, αυτός που έχει πολλά ερεθίσματα, αναγνώσματα όντως βελτιώνει το γραπτό του, τις ιδέες του;»

Πολύ λίγοι ήταν οι συμμετέχοντες (3 από τους 31) που υποστήριξαν πως η διαθεματικότητα βοηθάει στην καλλιέργεια και την εξέλιξη της γραπτής έκφρασης σκεπτόμενοι πως το να συνδέεις διάφορα μαθήματα μεταξύ τους έχοντας μια κοινή βάση βοηθάει το μαθητή να προβληματίζεται και να αναπροσαρμόζεται συνεχώς. Να υπογραμμιστεί εδώ πως την άποψη αυτή της διαθεματικότητας την ανέφεραν έμμεσα κι όχι τόσο φανερά, ενώ στο τελευταίο κομμάτι της έρευνας στη συνέντευξη μετά την αξιολόγηση και το σχολιασμό του σεναρίου ειπώθηκε ξεκάθαρα.

«...ίσως με άλλα μαθήματα θα μπορούσε να συνδεθεί ο γραπτός λόγος... και να το συνδέσουν με τη ζωγραφική, να το κάνουν και πιο διαθεματικό αν θες μια ιδέα.» (Σ25)

«Μπορούμε να κάνουμε και σε άλλα μαθήματα παραγωγή. Πχ γεωγραφία, ή ιστορία και να το συνδυάσουμε έτσι...» (Σ30)

Από την άλλη πλευρά προβάλλονται κι άλλες απόψεις. Χαρακτηριστικά ο συμμετέχων Σ9 τονίζει τον καταγισμό των ιδεών ως μια πρακτική για την καλλιέργεια της συγγραφής, αλλά και τη σωστή ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό:

«Επίσης, είναι το *brainstorming* δηλαδή να βοηθήσουμε να τους δώσουμε τα ερεθίσματα προκειμένου να τους έρθουν ιδέες, γιατί προφανώς τώρα ένα μικρό παιδί Δημοτικού εεε μπορεί να μην έχει τα ερεθίσματα αν θες, εεε και σίγουρα παίζει ρόλο και η σωστή ανατροφοδότηση.»

Ακόμα υπογραμμίζουν διάφορες προσεγγίσεις και στρατηγικές οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν στην εξέλιξη αυτή.

«...μέσω διάφορων προσεγγίσεων, μοντέλων οι οποίες πρέπει να είναι συνειδητές πάντα να έχουν ένα σκοπό από το δάσκαλο ο οποίος ξεκινάει για το τι θέλει να μάθει στο μαθητή του κάθε φορά και εδώ είναι και οι στρατηγικές δηλαδή θα μπορούσαμε να πούμε ότι εεε ο δάσκαλος πρέπει να διδάξει κάποια στρατηγική στους μαθητές του και φυσικά όταν λέμε για στρατηγικές εννοούμε για εμπρόθετες ενέργειες...σε αυτό το κομμάτι πρέπει να ξεχωρίζει τις στρατηγικές αυτές, ότι πρέπει να γίνονται συνειδητές κάποια στιγμή και να μιλάμε μετά πλέον για μεταγνωστική γνώση, ότι ξέρω γιατί κάνω κάτι και πως το κάνω, ακριβώς αυτός είναι και ο σκοπός...θα ξεκινήσουμε από τις ανάγκες τις πιο γενικές που έχουν όλοι και έπειτα εξειδικευμένα. Βάζουμε ένα στόχο από την αρχή και θέλουμε να καταλήξουμε σε αυτό.» (Σ1)

«Εκπαίδευση, ανάπτυξη τεχνικών μέσω διδασκαλίας.» (Σ23)

«Όταν το παιδί μάθει να μελετάει αυτά που γίνονται γύρω του, όταν αναζητάει, όταν το βάλεις σε μια διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης, γιατί αυτό λέω στα παιδιά μου, «εσείς θα ανακαλύψετε τη γνώση», δεν τα δίνω στα παιδιά έτοιμα, τα βάζω και ψάχνουν πάρα πάρα πολύ. Ξέρεις πόσο χαρά και ικανοποίηση τους δίνει όταν φτάνουν στο στόχο τους; Είναι πάρα πολύ σημαντικό αυτό. Να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και γενικά να βελτιώνουν το κείμενό τους, πώς θα βελτιώσουμε ένα κείμενο; Εντάξει φυσικά θα πρέπει να δίνεις και κίνητρο στο παιδί και να έχεις μια καλή διάθεση προς το παιδί.» (Σ17)

Μέσω στρατηγικών που θα ορίζεται ο σκοπός, ο αναγνώστης και το είδος του κειμένου, που επρόκειτο να συνθέσει ο μαθητής, ο γραπτός λόγος αποκτά αυθεντικότητα. Η διδασκαλία του αν και μια επίπονη δραστηριότητα (Σπαντιδάκης, 2011), σχετίζεται τόσο με τις συγγραφικές φάσεις, που θα περάσει ο μαθητής, όσο και με τη δομή και το περιεχόμενο των κειμένων που θα συνθέσει (Ματσαγγούρας, 2004:169). Οι διάφορες προσεγγίσεις δίνουν την ευκαιρία στο μαθητή να περάσει από συγκεκριμένα βήματα και να φτάσει στον τελικό σκοπό του. Για να γίνει όμως αυτό τονίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζεται εξάσκηση από μικρή ηλικία, διότι θέλει χρόνο και χτίζεται σιγά σιγά και πιο συνειδητά με τον τρόπο αυτό. Συγκεκριμένα υπογραμμίζουν πως οι μαθητές σε μικρή ηλικία μπορούν να δεχτούν και να δομήσουν πιο εύκολα τη γνώση, ενώ σε μεγαλύτερη ηλικία δύσκολα αλλάζουν και διαμορφώνουν τα καινούργια ερεθίσματα, διότι οι εμπειρίες και η προγενέστερη γνώση κατέχουν σημαντικό ρόλο.

«...κι από μικρή τάξη. Από την αρχή της χρονιάς μέχρι το τέλος χτίζεται αυτό. Από τις πιο απλές προτάσεις φτάνουν και γράφουν πιο σύνθετες. Πολύ αργά σιγά-σιγά, θέλει χρόνο.» (Σ14)

«Να έρθει σε επαφή από μικρή ηλικία αυτό θεωρώ είναι σημαντικό.» (Σ16)

«Πρέπει να αφιερώσεις όμως χρόνο. Και διδασκαλία. Διδάσκεται ο γραπτός λόγος. Απαιτεί μακροχρόνια προσπάθεια, δε γίνεται από τη μία μέρα στην άλλη. Από μικρή τάξη είναι πολύ καλή ιδέα να γράφουν τα παιδιά.» (Σ25)

«Όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά είναι πιο δεκτικά και τους αρέσει ειδικά όταν υπάρχει και υλικό. Αλλά όσο πιο μεγάλα από προσωπική εμπειρία είναι πιο δύσκολο, γιατί ήδη έχουν αναπτύξει έναν τρόπο παραγωγής.» (Σ30)

Διαπιστώνεται πως ο γραπτός λόγος ως μια δύσκολη και απαιτητική δραστηριότητα χρειάζεται και την κατάλληλη προεργασία στο σχολικό πλαίσιο από

μικρές ηλικίες. Το άτομο πρέπει να είναι σε θέση να επιλέγει στρατηγικές, να ορίζει το σκοπό του, τους αναγνώστες του, να επιλέγει τι κειμενικό είδος θα συνθέσει, αλλά και να διαφοροποιεί το κειμενικό είδος ανάλογα και με το επικοινωνιακό κάθε φορά πλαίσιο. Ο μαθητής πρέπει να έχει γνώση του θέματος, αλλά και τον έλεγχο αυτού. Ταυτόχρονα γίνεται λόγος για μια διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο επικοινωνεί, γι' αυτό και τον χαρακτηρίζουν κι ως επικοινωνιακό εργαλείο. Μια διδάξιμη για κάποιους και έμφυτη ικανότητα για άλλους, ή ένας συνδυασμός, έχει σκοπό μέσα από συμβάσεις που τον περιβάλλουν, να οδηγεί τα άτομα στην επικοινωνία, σε διαφορετικά περιβάλλοντα κάθε φορά.

Πίνακας 2 : Οι αντιλήψεις/απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων.

Άξονας Α' Αντιλήψεις/απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου		
Υποκατηγορίες	Κωδικοί αντιλήψεων για τη διδασκαλία Π.Γ.Λ	Αναφορές
1. Αντιλήψεις για το γραπτό λόγο ως διαδικασία (3 κωδικοί)	1. Ο γραπτός λόγος ως μια <u>απαιτητική και σύνθετη διαδικασία</u>	Σ1, Σ2, Σ3, Σ6, Σ10, Σ11, Σ12, Σ16, Σ17, Σ18, Σ20, Σ21, Σ22, Σ24, Σ25, Σ26, Σ27, Σ29, Σ30, Σ31 (20)
	2. Ο γραπτός λόγος ως <u>εργαλείο επικοινωνίας</u>	Σ5, Σ7, Σ24, Σ30, Σ31 (5)
	3. Ο γραπτός λόγος ως <u>μέσο αυτό-έκφρασης</u>	Σ4, Σ5, Σ6, Σ10, Σ13, Σ15, Σ17, Σ19, Σ23, Σ31 (10)
2. Αντιλήψεις για το γραπτό λόγο ως ικανότητα (2 κωδικοί)	1. Ο γραπτός λόγος είναι μια <u>διδάξιμη και καλλιεργήσιμη ικανότητα</u>	Σ1, Σ3, Σ4, Σ9, Σ12, Σ13, Σ14, Σ16, Σ17, Σ18, Σ19, Σ22, Σ26, Σ29, Σ31 (15)
	2. Ο γραπτός λόγος είναι μια <u>διδάξιμη/καλλιεργήσιμη και έμφυτη ικανότητα</u>	Σ2, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ10, Σ11, Σ15, Σ20, Σ21, Σ23, Σ24, Σ25, Σ27, Σ28, Σ30 (16)

5.3 Β' Άξονας-Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα κειμενικά είδη στο πλαίσιο της συγγραφής.

Στο συγκεκριμένο άξονα δόθηκε έμφαση στις γνώσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Αφού ρωτήθηκαν στην αρχή ποια σημασία γι' αυτούς έχει ο γραπτός λόγος ως διαδικασία, πως θα την χαρακτήριζαν, αν καλλιεργείται και με ποιο τρόπο, περάσαμε στις γνώσεις των ερωτώμενων που αφορούν και τα κειμενικά είδη. Από τα χαρακτηριστικά ενός ολοκληρωμένου κειμένου περάσαμε στα κειμενικά είδη, που διδάσκουν στη σχολική τάξη, αλλά και τα κειμενικά είδη που γνωρίζουν γενικότερα και καταλήξαμε στα πληροφοριακά κείμενα. Στην ερώτηση ποια χαρακτηριστικά θα καθιστούσαν ένα κείμενο “καλό” και ολοκληρωμένο απάντησαν οι περισσότεροι σκεπτικοί και με αρκετές παύσεις στο λόγο τους. Δεν υπήρξαν πολλές διαφορετικές απόψεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόνιζαν όμοια χαρακτηριστικά μεταξύ τους. Περίπου οι μισοί (15 στους 31) ανέφεραν πως ένα κείμενο για να είναι ολοκληρωμένο χρειάζεται να έχει αρχή, μέση και τέλος. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά επισήμαναν, να ξεκινάει δηλαδή από κάπου και να καταλήγει. Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός Σ26 τονίζει:

«Η αρχή, μέση και το τέλος, η σειρά, να υπάρχει μια σειρά. Εεε να βάλω τη σκέψη μου από το προφορικό επίπεδο να το περάσω στο γραπτό. Η σειρά. Σε όλα τα κειμενικά είδη. Για να μπορέσουν να δώσουν προϊόντα τα παιδιά...Σύνδεση γενικά μια σειρά...Η σειρά αυτή έχει πολύ μεγάλη σημασία.»

Η αρχή, η μέση και το τέλος δίνει μια σειρά στο γραπτό λόγο, μία συγκεκριμένη ροή, ώστε να υπάρχει καλή σύνδεση μεταξύ προτάσεων του κειμένου που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί: *«Από αλλού ξεκινάνε κι αλλού φτάνουν, δεν υπάρχει μια δομή σε όλο αυτό, δυστυχώς!...Δεν υπάρχει ο πρόλογος, τι θα πούμε δηλαδή στην αρχή, τι έπειτα και που θα καταλήξουμε...»* υπογραμμίζει ο Σ17. Υπόλοιποι συμμετέχοντες αναφέρουν:

«Αρχή μέση και τέλος, να υπάρχει ροή, ολοκληρωμένες προτάσεις και σαφείς, κατανοητές...» (Σ19)

«Σίγουρα να υπάρχει αρχή, μέση και τέλος. Από τα ΒΑΣΙΚΑ ΒΑΣΙΚΑ. Να υπάρχει μια ροή στην όλη διαδικασία, να υπάρχει ότι ξεκινάω από κάτι και κάπου καταλήγω. Ανάλογα το επίπεδο και τις τάξεις. Το μόνο κοινό είναι να υπάρχει μια ακολουθία, μια σειρά μια ροή στη σκέψη.» (Σ16)

Σχεδόν όλοι από τους εκπαιδευτικούς αυτούς που υποστήριξαν την άποψη αυτή βρέθηκε να υποστηρίζουν πως το κείμενο πρέπει να έχει νόημα για να είναι ολοκληρωμένο. Να έχει μια λογική αλληλουχία στη ροή που ακολουθεί, από την αρχή μέχρι και το τέλος. Χαρακτηριστικά σχόλια:

«Να έχει αρχή, μέση και τέλος, να μπορεί να διαβαστεί, να υπάρχει μια κατανόηση πάνω σε αυτό, εεε να μπορείς να κατανοήσεις τι λέει, (μμμ) να μην υπάρχουν πολλές επαναλήψεις φυσικά μέσα που να λένε τα ίδια πράγματα, να βγαίνει ένα σαφές νόημα. Να γίνεται σωστή χρήση των ρημάτων, των χρόνων, των επιθέτων, να μπουν σε μια καλή σειρά και σύνδεση μεταξύ τους.» (Σ12)

«Αρχή μέση και τέλος και να υπάρχει ανάπτυξη, να υπάρχει μια σειρά σε όλη την πορεία, να μην είναι ανακατεμένα.» (Σ20)

«Να έχει σαφήνεια και ακρίβεια, αρχή μέση και τέλος, να μην πλατιάζει, να εεε να απαντάει σωστά σε θέμα περιεχομένου, να βάζει τη σκέψη του σε οργανωμένο πλαίσιο και συγκεκριμένο. Να δίνει ολοκληρωμένο νόημα.» (Σ15)

Ένα άλλο βασικό στοιχείο που παρουσίασαν οι συμμετέχοντες ήταν η ορθή σύνδεση παραγράφων και προτάσεων, η συνοχή και η συνεκτικότητα.

«Να έχει αρχή, μέση και τέλος, δηλαδή πρόλογος, κυρίως θέμα, επίλογος...Η παράγραφος πάρα πολύ σημαντικό, εεε ο λόγος να είναι απλός συνεκτικός, περιεκτικός» (Σ2)

«Έχω παιδιά που γράφουν μία σελίδα και όλο με μία τέλεια, δε χωρίζουν τις προτάσεις και αυτό είναι σημαντικό για μένα να έχει παραγράφους, σημεία στίξης, μικρές προτάσεις, να έχει συνοχή εεε μια αρχή, μέση, τέλος...» (Σ7)

«Να έχει παραγράφους και να αιτιολογήσει, να προσπαθήσει να αναπτύξει αυτά που του ζητάς. Επακριβώς. Μμμ να έχει λογική και συνοχή...» (Σ11)

«Στο τέλος προσπαθώ να τους μάθω έτσι λέξεις εεε να συνδέουν τις προτάσεις τους.» (Σ13)

«Να είναι κατανοητό είναι το σημαντικό, να έχει δομικά στοιχεία κι όχι απαραίτητα όλα αλλά να είναι κατανοητό με συνοχή και συνεκτικότητα.» (Σ30)

Όπως ανέφερε ο συμμετέχων Σ11 παρόμοια κι άλλοι δύο συμμετέχοντες μίλησαν και για την αιτιολόγηση μέσα σε ένα κείμενο που θα συνθέσει ο μαθητής. Υποστήριξαν πως είναι σημαντικό στοιχείο ακόμη να έχει την ικανότητα και τη γνώση να αιτιολογεί τι γράφει και να το αναπτύσσει.

Στην ερώτηση αυτή επίσης, συμμετέχοντες δήλωσαν πως η δομή παίζει καθοριστικό ρόλο στη σύνθεση κειμένων και κάποιοι ακόμα τόνισαν τα δομικά

στοιχεία που περιέχει κάθε κειμενικό είδος (βλ. Πίνακα 3). Η δομή γενικότερα παρατηρείται και στη βιβλιογραφία πως ενισχύει την κατανόηση των κειμενικών ειδών. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει πως αν το άτομο γνωρίζει τη δομή και συγκεκριμένα τα δομικά στοιχεία ενός κειμενικού είδους μπορεί να κατανοήσει το κείμενο, αλλά και να συνθέσει επίσης (Englert, Stewart & Hiebert, 1988:143). Το παραπάνω συμβάλλει και στην επικοινωνία (Gerstern et al., 2001 in Williams & Rao:255·Snow, 2002). Χαρακτηριστικά σχόλια των συμμετεχόντων είναι τα παρακάτω:

«...ας πούμε να είναι πλήρες το περιεχόμενό του, να έχει μία σωστή μία άρτια δομή. Δηλαδή θεωρώ ότι το καλό κείμενο πρέπει να λειτουργεί σε τρία επίπεδα: στο περιεχόμενο, στην οργάνωση του και στη μορφή του...Νομίζω να αυτό αφορά όλα τα κειμενικά είδη.» (Σ6)

«...συνοχή όχι μόνο μέχρι τέλους, αλλά συνοχή και στη σκέψη, δηλαδή το να ξεκινάει [λέξη που δεν κατανοείται] ιδέες που να τις δικαιολογεί και να φτάνει σε ένα συμπέρασμα. Εκτός από αυτά είναι τα βασικά του στοιχεία, τα δομικά...παίζουν σημαντικό ρόλο.» (Σ8)

«...η δομή επίσης, δομικά στοιχεία, και γραμματοσυντακτικά. Δεν μπορεί ένας άνθρωπος που δεν τα γνωρίζει αυτά να μπορεί να αποτυπώσει.» (Σ24)

«Ο στόχος του μαθητή στο κείμενο και η σωστή δομή.» (Σ28)

«Ποιος, που, τότε και γιατί γράφουμε...Να δούμε μια συγκεκριμένη δομή. Να ξεκινούν με μια συγκεκριμένη δομή.» (Σ29)

«Ανάλογα την ηλικία έχεις διαφορετική άποψη στο θέμα. Άλλα ζητάς από παιδιά μικρής ηλικίας κι άλλα από παιδιά μεγάλης, αλλά γενικά να έχει μια καλή δομή...κι όσο γίνεται να αποδίδουν τις σκέψεις τους και τις ιδέες τους με ολοκληρωμένο τρόπο.» (Σ10)

«Ολοκληρωμένο κείμενο; Να υπάρχει δομή, δομή για το κείμενο που γράφει ο μαθητής, συνοχή, καλή σύνδεση προτάσεων εεε να μην είναι εκτός θέματος, να είναι το γραπτό του ευανάγνωστο, ωραίο λεξιλόγιο και να έχει ωραίο περιεχόμενο με ωραίες προτάσεις, να μην έχει πολλές επαναλήψεις...» (Σ14)

«Να είναι κατανοητό είναι το σημαντικό, να έχει δομικά στοιχεία κι όχι απαραίτητα όλα, αλλά να είναι κατανοητό με συνοχή και συνεκτικότητα. Να είναι προσαρμοσμένο το κείμενο στο ακροατήριό του και να έχει τα δομικά στοιχεία αν όχι στην ολότητα τα περισσότερα, τότε είναι ολοκληρωμένο. Επίσης, το περιεχόμενο. Ο

στόχος να επιτευχθεί και το ακροατήριο να καταλάβει αυτό που έχω γράψει...Αφορά όλα τα κειμενικά είδη» (Σ30)

«Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά είναι η δομή, να περιλαμβάνει το κείμενο τα δομικά στοιχεία του κειμένου που θέλουμε να γράψουμε» (Σ31)

Ειδικότερα ο Σ1 αναφέρει:

«Είναι το πλαίσιο που πρέπει να συμφωνεί, να είναι σύμφωνα αυτά που γράφει με βάση το πλαίσιο, είναι ο σκοπός του συγγραφέα εεε ναι του συγγραφέα και είναι και το είδος του κειμένου, πολύ βασικό εεε ξεχνάω κάτι; Αυτά νομίζω λίγο πολύ...και τα δομικά στοιχεία, αυτή η υπερδομή του κειμένου είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας κάτι που αναμένουμε από τους συγγραφείς μας να το έχουν για να γνωρίζουν τι θα γράψουν...Δεν είναι για όλα τα κειμενικά είδη το ίδιο, γιατί θεωρώ ότι με βάση το κειμενικό (εε) είναι γνωστό αυτό ότι με βάση τα κειμενικά είδη αλλάζουν, αφού αλλάζουν κι αυτά...μιλάμε για διαφορετικά κειμενικά είδη...κάποια από τα παιδιά μπορούν να ξέρουν τα στοιχεία του παραμυθιού «αα εδώ θα γράψω μια φορά και ένα καιρό», γιατί γνωρίζει ότι το στοιχείο αυτό ανήκει στην αφήγηση άρα θα χρησιμοποιήσει αυτά τα δομικά στοιχεία, ενώ άλλα(παιδιά) να ξέρουν άλλα. Άρα γνωρίζουμε τι πάμε να γράψουμε με βάση αυτά (τα δομικά στοιχεία)... Κάθε φορά αλλάζει ο σκοπός του συγγραφέα στην ουσία και τα δομικά στοιχεία που χρησιμοποιεί για να πετύχει αυτό το σκοπό.»

Ο μαθητής γνωρίζοντας λοιπόν τα δομικά στοιχεία που περιλαμβάνει το κειμενικό είδος, που πρόκειται να συνθέσει, συνειδητοποιεί και βαθύτερα το κείμενο με το οποίο έρχεται σε επαφή. Εδώ ο εκπαιδευτικός υπογραμμίζει πως τα στοιχεία αυτά οδηγούν στο σκοπό. Γνωρίζει δηλαδή ο μαθητής τι πρόκειται να συνθέσει, να διαπραγματευτεί και γιατί. Με βάση την άποψη αυτή διαφαίνεται άμεσα πως σε κάθε κειμενικό είδος αλλάζουν τα δομικά στοιχεία, αφού αλλάζει και το είδος. Η βιβλιογραφία έρχεται ξανά στο προσκήνιο με αφορμή την άποψη αυτή τονίζοντας πως τα δομικά στοιχεία που γνωρίζει ο μαθητής ως συγγραφέας για κάθε κειμενικό είδος τον βοηθούν να οργανώσει το περιεχόμενο του κειμένου που έχει επιλέξει ή συνθέτει, να κατανοήσει το σκοπό του (Βάμβουκας, 2008:17 ·Hebert, Bohaty, Nelson & Brown, 2016:609-610), αλλά και να δημιουργήσει μια νοητική αναπαράσταση (Williams & Pao, 2011:257). Εκτός από το σκοπό δηλαδή, που διαφαίνεται μέσα από τη δομή του κάθε κειμένου, σχηματίζεται μια νοητική αναπαράσταση του θέματος

στο άτομο βοηθώντας το στην κατανόηση, αλλά και στην κριτική ανάλυση του περιεχομένου.

Όσον αφορά το ότι τα στοιχεία αυτά αλλάζουν με το κειμενικό είδος και διαμορφώνονται ανάλογα (Ματσαγγούρας, 2004) υποστηρίχθηκε από ακόμη 5 εκπαιδευτικούς όπως φάνηκε και σε παραπάνω σχόλια.

«Τα χαρακτηριστικά αλλάζουν ανάλογα με το είδος. Αν θες κάτι πιο περιγραφικό θα γράψει και θα εκφραστεί αλλιώς. Αν ρωτήσουμε το πώς πέρασε πχ. εκεί θα ανοιχτεί λίγο, θα βάλει περισσότερα πράγματα και ιδέες.» (Σ15)

«Αρχή μέση και τέλος, να υπάρχει ροή, ολοκληρωμένες προτάσεις και σαφείς, κατανοητές. Αυτά είναι για μένα. Ανάλογα το είδος και τις τάξεις. Μεγαλώνοντας ανά τάξη προφανώς οι παράγραφοι εεε εντάσσεται η δομή, εεε το είδος...Όταν ανεβαίνεις τάξη αλλάζουν κάποια πράγματα.» (Σ19)

«Ανάλογα το κείμενο και ποιος το γράφει. Προφανώς από ένα παιδάκι έχουμε διαφορετικές απαιτήσεις...περιμένουμε να δούμε πώς το έχει αποτυπώσει ο ίδιος, αλλά αυτό που θα μας ενδιαφέρει στη συγκεκριμένη περίπτωση να μπορούμε να διαβάσουμε και να κατανοήσουμε αυτό που θέλει να μας πει ανάλογα [με το κείμενο δηλαδή; {ανάλογα με το είδος.» (Σ4)

Όπως προβάλλεται και από τα παραπάνω σχόλια των εκπαιδευτικών, τα στοιχεία γενικά που κάνουν ένα κείμενο ολοκληρωμένο κι όχι μόνο η δομή αλλάζουν και τα ορίζουμε ανάλογα με τις προσδοκίες μας και το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά. Εδώ λοιπόν γίνεται λόγος για τις ανάγκες των μαθητών μας μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Άλλα χαρακτηριστικά θα ζητηθούν από κάποιους έμπειρους μαθητές κι άλλα από κάποιους αρχάριους. Στην απάντηση αυτή αντίθετα άλλοι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως δεν αλλάζουν τα στοιχεία που κάνουν ένα κείμενο ολοκληρωμένο, αλλά ισχύουν σε όλα τα κειμενικά είδη όπως είδαμε και στα σχόλια παραπάνω κι όπως αναφέρεται και παρακάτω από τον Σ9, ενώ τέλος υπήρχαν και συμμετέχοντες που τόνισαν ότι τα χαρακτηριστικά διαμορφώνονται ανάλογα με το είδος του κάθε κειμένου.

Αξίζει να σημειωθεί επίσης πως εκτός από αυτά τα σχόλια των εκπαιδευτικών λίγοι ήταν εκείνοι (6 στους 31) που επισήμαναν πως ένα κείμενο είναι ολοκληρωμένο, όταν ο μαθητής ως συγγραφέας ορίζει το σκοπό του και τον πετυχαίνει, όταν γνωρίζει γιατί γράφει, όταν επιλέγει τους αναγνώστες του και το είδος του κειμένου πάντα μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας. Κάποιοι από αυτούς αναφέρθηκαν και παραπάνω.

«Αρχικά θα πρέπει να έχουμε γνώση σε ποιον απευθύνεται το κείμενο μας, τι κείμενο θα γράψουμε και για ποιόν λόγο.» (Σ31)

«Ένα “καλό” κείμενο ολοκληρωμένο εεε σίγουρα θα έλεγα το τι γράφεις και γιατί γράφεις, δηλαδή αυτό το *purpose writing* να εξυπηρετείται εεε η δόμηση...η δομή του, παράγραφοι, να είναι ευανάγνωστο...για όλα τα κειμενικά είδη...ίσως ισχύει όμως με εξαίρεση το *creative writing*, την ελεύθερη γραφή, τη δημιουργική...Δηλαδή ουσιαστικά εξερευνούσαμε διαφορετικά εεε είχαμε έντονα αυτό το *focus* στο *purpose writing*, δηλαδή «γιατί γράφεις;». Οπότε προσπαθούσαν να εξυπηρετήσουν όσους περισσότερους διαφορετικούς (εε) σκοπούς και στόχους για να γράψουν...και σε κάθε κείμενο χρησιμοποιούσαμε άλλη πρακτική διδασκαλίας, αφού μιλάγαμε για άλλο πλαίσιο...» (Σ9). Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός ήταν και ο ίδιος που χαρακτήρισε ως μια «ολόκληρη τελετουργία» τη συγγραφή υπογραμμίζει άμεσα πως ο σκοπός και το πλαίσιο διαμορφωνόταν ανάλογα με το είδος του κειμένου. Οι μαθητές πολλές φορές επέλεγαν τι σκοπό θα έχουν για να συνθέσουν ένα συγκεκριμένο είδος κειμένου και ανάλογα υπήρχε και αλλαγή στην πρακτική διδασκαλίας. «...δηλαδή γράφαμε συνήθως ένα *non technological report*, δηλαδή ας πούμε κάναμε έρευνα στο διαδίκτυο και μετά το γράφαμε πάνω στο συγκεκριμένο είδος...» (Σ9) (βλ. παράρτημα ενδεικτική συνέντευξη).

Κοινό σημείο με το παραπάνω σχόλιο έκανε και ο συμμετέχων Σ1 όπου εκτός ότι υποστήριξε, όπως προανέφερα σε σχόλια, ότι το πλαίσιο, ο σκοπός του συγγραφέα, αλλά και το είδος του κειμένου είναι πολύ βασικά στοιχεία για ένα ολοκληρωμένο κείμενο είπε πως ανάλογα με το είδος αλλάζει και η διδασκαλία.

«...αυτά πρέπει να γίνονται συνειδητά κάποια στιγμή και να μιλάμε μετά πλέον για μεταγνωστική γνώση, ότι ξέρω γιατί κάνω κάτι και πως το κάνω, ακριβώς αυτός είναι και ο σκοπός...να φτιάχνουμε ένα κείμενο και απευθυνόμαστε σε ένα συγκεκριμένο ακροατήριο οπότε και εμείς αλλάζουμε, αφού αλλάζουν τα κριτήρια αλλάζουμε και εμείς, θα πάμε με το σκοπό (λέξη που δεν κατανοείται)...ανάλογα πάντα και το κειμενικό είδος φτιάχνουμε μία διδασκαλία.»

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία επισημαίνεται πως το να διδαχθούν οι μαθητές την προθετικότητα των κειμένων, να θέτουν σκοπό, να επιλέγουν ακροατήριο και είδος κειμένου συμβάλλει στην επικοινωνία (Σπαντιδάκης, 2011·Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012:107). Ο μαθητής ως συγγραφέας διαπραγματεύεται αυτό που κατασκευάζει με τους αναγνώστες του (Ματσαγγούρας, 2004:168). Έμπειροι συγγραφείς είναι συνήθως εκείνοι που χρησιμοποιούν συγκεκριμένο σκοπό

και προσπαθούν με την επιλογή των αναγνωστών και του είδους μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο να συνθέσουν το κείμενό τους (Σπαντιδάκης,2011). Τα κείμενα εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και είναι έτσι δομημένα που απευθύνονται τόσο στο συγγραφέα όσο και στον αναγνώστη (Duke, 2005·Williams, Safford, Lauer, Hall & Pollini, 2009 in Ferretti & De La Paz, 2011:328).

Με τα παραπάνω σχόλια των εκπαιδευτικών που αναφέρονται στο σκοπό και συγκεκριμένα πως και γιατί γράφουμε ένα κείμενο, θίγεται η έννοια της μεταγνωστικής γνώσης. Άμεσα αναφέρεται και από τον Σ1 *«...μιλάμε μετά πλέον για μεταγνωστική γνώση, ότι ξέρω γιατί κάνω κάτι και πως το κάνω, ακριβώς αυτός είναι και ο σκοπός.»* Ο σκοπός του συγγραφέα να γνωρίζει το λόγο που γράφει, που έχει επιλέξει συγκεκριμένο ακροατήριο, το είδος του κειμένου και τις συγκεκριμένες στρατηγικές για να συνθέσει το κείμενό του, οδηγεί στο γνωστικό και μεταγνωστικό φορτίο του. Μια πολύ απαιτητική δραστηριότητα που καλείται ο κάθε συγγραφέας να διαχειριστεί (Σπαντιδάκης, 2011). Ο σκοπός που δηλώνουν στα σχόλια οι συμμετέχοντες οδηγεί στην εμπρόθετη δραστηριότητα της συγγραφής. Αναφερόμαστε λοιπόν σε μία σκόπιμη δράση του μαθητή ως συγγραφέα.

Το ωραίο και εύστοχο λεξιλόγιο, το σωστό περιεχόμενο, δεδομένου να μην υπάρχουν επαναλήψεις και να καταλήγουν σε ένα συμπέρασμα οι μαθητές, αποτελούν κάποια από τα χαρακτηριστικά που τα υποκείμενα της συνέντευξης ανέφεραν. Ολοκληρωμένο κείμενο επίσης, θα μπορούσε να είναι ένα πολυτροπικό κείμενο που θα συνθέσουν οι μαθητές, ανέφεραν 2 εκπαιδευτικοί και αξίζει να σημειωθεί. Κάποιοι ακόμα υποστήριξαν τα πολυτροπικά κείμενα, αλλά σε επόμενη ερώτηση που αναφερόταν στην πρακτική διδασκαλίας της συγγραφής.

«...να συνδυάζεται και με άλλα πράγματα, δηλαδή να είναι πολυτροπικό να έχει εικόνα...Να υπάρχει διάδραση αν γίνεται, αν και είναι δύσκολο να το κάνουμε και με τα μέσα που υπάρχουν στο σχολείο μέχρι την εικόνα φτάνουμε...» (Σ2)

«...να γράφουν και να βάζουν εικόνες και βίντεο κάπως...» (Σ27)

Τέλος συμπληρώνει ο Σ17 πως για να φτάσουμε στην σύνθεση ενός ολοκληρωμένου κειμένου πρέπει να μπουν τα παιδιά στη διαδικασία της αναθεώρησης και της βελτίωσης. Αυτή η διαδικασία όσο σύνθετη κι αν είναι οι μαθητές θα ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση γι' αυτό, αναφέρει. Ακόμη τα ορθογραφικά λάθη δε λαμβάνονται τόσο υπόψη, διότι αφήνουμε τον μαθητή ελεύθερο να εκφραστεί, αυτός είναι κι ο σκοπός επισημαίνει. Να υπογραμμιστεί εδώ πως τα ορθογραφικά λάθη δε λαμβάνονται υπόψη δεδομένου ότι η πρώτη

καταγραφή, το πρώτο κείμενο ανήκει στο μαθητή. *«Δε θέλω να σκέφτεται τα ορθογραφικά λάθη γιατί πιστεύω το εμποδίζουμε στην έκφραση...να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και εεε και γενικά να βελτιώνουν το κείμενό τους για να υπάρξει ολοκληρωμένο κείμενο. Πώς θα βελτιώσουμε ένα κείμενο; Εντάξει φυσικά θα πρέπει να δίνεις και κίνητρο στο παιδί και να έχεις μια καλή διάθεση προς το παιδί...Κάνουμε αυτό-διόρθωση, αυτό-αξιολόγηση.»*

Σε επόμενη ερώτηση, αφού τα υποκείμενα ρωτήθηκαν για τα κειμενικά είδη που διδάσκουν στο σχολικό πλαίσιο, το οποίο θα αναλυθεί σε επόμενο άξονα που αφορά τις πρακτικές που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί, απάντησαν στην ερώτηση αν γνωρίζουν άλλα κειμενικά είδη εκτός από αυτά. Κυρίως όπως θα αναλυθεί και παρακάτω η πρακτική και η γνώση των εκπαιδευτικών για τα κειμενικά είδη απλωνόταν στα αφηγηματικά και στα περιγραφικά, αφού όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν τα συγκεκριμένα είδη. Μόλις ρωτήθηκαν έπειτα αν γνωρίζουν άλλα είδη κειμένου κάποιοι παρέμειναν σε αυτά, ενώ άλλοι ανέφεραν τα επιχειρηματολογικά κείμενα αλλά και διάφορες ανακοινώσεις ή και προσκλήσεις.

«Χμμμ δε ξέρω αν η επιχειρηματολογία είναι κάτι διαφορετικό που θα μπορούσε το παιδί να πει την άποψή του για κάτι, ώστε να αναπτύξει την κριτική σκέψη θα μπορούσε ένα παιδί που ίσως...εεε και ίσως ναι κάποιο κείμενο τέτοιο.» (Σ2)

«Υπάρχει το άρθρο, η επιστολή, η ανακοίνωση, η πρόσκληση τώρα δεν θυμάμαι κιόλας...επιχειρηματολογία...γράφουν επιχειρήματα.» (Σ4)

«Άρθρα, αγγελίες, κατευθυντικός λόγος, με συνταγές, κανόνες, στο να φτιάχνουν λίστες, να φτιάχνουν καταλόγους, (εε) λίγο ως πολύ αγγίζουμε τα πάντα σε κειμενικά είδη...» (Σ10)

«Παίρνεις μια γέυση από όλα. Ξεκινάς από πολύ απλά, από μια πρόσκληση μέχρι και διήγηση.» (Σ14)

«Υπάρχουν κι άλλα είδη εκτός από τα συνηθισμένα που κάνουμε. κατευθυντικός λόγος, κάποιες προσκλήσεις, οδηγίες, αγγελίες, υπάρχουν και σε Ε' και ΣΤ' τάξη.» (Σ25)

Επίσης, τα δοκίμια, τα άρθρα και οι ομιλίες ήταν επίσης μια από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Κάποιοι εκτός από το ότι τα γνώριζαν, τα δίδασκαν κιόλας εκτός από τα αφηγηματικά και τα περιγραφικά που ανέφεραν.

«Οι ομιλίες, τα αποσπάσματα από μυθιστορήματα, διδάσκονται τα ποιήματα αν σκεφτείς μέσω κειμένων. Το ποίημα είναι κάτι διαφορετικό ούτως ή άλλως, έτσι δεν είναι? Ναι. εεε ποίημα λοιπόν, αφήγηση που είναι και το μυθιστόρημα, περιγραφή ναι

(παύση), δοκίμια...στο γυμνάσιο βέβαια περισσότερο, τι άλλο κειμενικό είδος; εεε στο δημοτικό παραμύθια, που μπαίνουν στο αφηγηματικό και τραγούδια διδάσκονται.» (Σ8)

«Πολύ απλοϊκά, άρθρα, ποιήματα, παραμύθια, στίχοι τραγουδιού, κάτι διαφημιστικό χμμμμ, μέχρι εκεί, φαντάζομαι ότι έπειτα μπαίνεις και σε δοκίμιο.» (Σ19)

«Άρθρα και φτάνουμε μέχρι και σαν πολυτροπικά, επίσης αυτοβιογραφία, συνέντευξη, δοκίμιο.» (Σ24)

Η περίληψη θεωρήθηκε κειμενικό είδος από τους συμμετέχοντες, αφού αναφέρθηκαν σε αυτήν και ως γνώση αλλά και ως πρακτική όπως θα αναλύσουμε και παρακάτω. Επίσης, υπογραμμίστηκε ότι είναι από τις δύσκολες διδασκαλίες για τα παιδιά Δημοτικού, όπως και η επιχειρηματολογία και συνήθως διδάσκονται σε μεγαλύτερες τάξεις Δημοτικού ακόμη και Γυμνασίου.

«Κάποιες φορές κάνουμε και περίληψη, πολύ δύσκολο κομμάτι!» (Σ20)

«Μετά από αφηγήσεις και περιγραφή μπαίνει και η επιχειρηματολογία με την περίληψη.» (Σ21)

«Η περίληψη σε ΣΤ' δημοτικού πιο πολύ. Μαθαίνουν όλα τα είδη αλλά δεν τα γράφουν νομίζω στις τάξεις όλα, πχ ακόμα και διαφημιστικά σποτ, πχ δοκίμια θα τα διαβάσουν. Τα δυσκολεύουν λίγο τα παιδιά αυτά» (Σ27)

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως κάποιοι από τους συμμετέχοντες (9 στους 31) εκτός από τα παραπάνω είδη, υπογράμμισαν τα πληροφορικά κείμενα και συγκεκριμένα τα κείμενα προβληματικής κατάστασης χωρίς να ερωτηθούν συγκεκριμένα γι' αυτά. Χωρίς να ερωτηθούν αν τα γνωρίζουν τόνισαν πως είναι από τα είδη κειμένου που τα ξέρουν και κάποιοι τα εφαρμόζουν και στη σχολική τάξη. Στον Πίνακα 3 αναφέρονται όλοι οι συμμετέχοντες σχετικά με τη γνώση τους απέναντι στο κειμενικό είδος της προβληματικής κατάστασης. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

«Υπάρχουν και διαδικαστικά κείμενα, υπάρχουν κείμενα προβληματικής κατάστασης, ανάλυση της κατάστασης και τα σκόπιμης δράσης που τα συναντούμε και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα τα πιο θετικά μαθήματα π.χ. και στην ιστορία ή και σε άλλα μαθήματα που κάνουν οι μαθητές...υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα.» (Σ1)

«Κείμενα πολλές αγγελίες, διαφημίσεις, προτάσεις στον πχ δήμο κλπ.»

«Τι εννοείται προτάσεις στο δήμο;»

«Κειμενάκια να κάνουμε πρόταση στο δήμο για να έχει περισσότερες παιδικές χαρές, ή να μιλήσεις για κάποιο πρόβλημα...Κάποιο περιβαλλοντικό πρόβλημα ας πούμε.» (Σ12)

«Είναι πολύ συγκεκριμένα από όλες τις τάξεις εεε ημερολόγιο *diary writing*, *story writing* με ιστορίες εεε είχαμε μετά το *report* εεε *I wish a account* δηλαδή να είσαι μάρτυρας σε ένα συμβάν, *play script* θεατρικό έργο εεε είχαμε το *non technological report to informational texts*, το πληροφοριακό κείμενο, αυτό που να παρέχει εεε που να παρέχει πληροφορίες, εεε ποιήματα, νομίζω αυτά.» (Σ9)

Ωστόσο, υπήρχαν εκπαιδευτικοί που έμμεσα εννοούσαν τα πληροφοριακά κείμενα και τα κείμενα προβληματικής κατάστασης, ενώ άλλοι υποστήριζαν ξεκάθαρα τη σκέψη τους όπως οι προτάσεις και οι επιστολές για διάφορα προβλήματα στο δήμο ή κείμενα που αφορούν την ανακύκλωση.

«Κείμενα με το περιβάλλον και την ανακύκλωση π.χ.» (Σ17)

«...γράμμα σε φίλο μου, άλλο γράμμα σε έναν διευθυντή» «Δηλαδή, το γράμμα σε τι θα αναφερόταν;» «Εεε είχα βάλει μια φορά στον Υπουργό Παιδείας και έγραφαν παράπονα για το σχολείο «γιατί είναι έτσι έτσι κι έτσι» εκεί πέρα τέλοσπαντων, οπότε τους πρότεινα να τα γράψουν στον Υπουργό, τους είχα φτιάξει...ακολουθώ ρε παιδί μου τη δομή του βιβλίου αλλά καμιά φορά παίρνω και πράγματα από άλλα αντικείμενα, να ας πούμε μια αφορμή αυτή. Μια μέρα στη Μελέτη μου έκαναν παράπονα για το σχολείο τους έβαλα λοιπόν να γράψουν γράμμα στον Υπουργό για να πουν τα παράπονα τους και να δώσουν λύσεις, κάποιες προτάσεις να κάνουν.» (Σ7)

Στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, αφού απάντησαν στην ίδια ερώτηση, έπειτα τέθηκε η ερώτηση αν οι ίδιοι γνωρίζουν τα πληροφοριακά κείμενα και οι απαντήσεις τους χωρίστηκαν σε αυτούς που τα γνωρίζουν (12 στους 31) και σε αυτούς που δεν τα γνωρίζουν (10 στους 31). Από τους πρώτους που τα γνωρίζουν μερικοί ήταν εκείνοι που τα έφεραν απευθείας στο μυαλό τους, ενώ σε άλλους χρειάστηκε κάποια διευκρίνιση-επεξήγηση για τα συγκεκριμένα κειμενικά είδη και κάποιοι έφεραν και παράδειγμα από τη σχολική τάξη που έχουν διδάξει. Πιο συγκεκριμένα ειπώθηκε:

- «Άλλα είδη, όπως πληροφοριακά, έχετε συναντήσει;»
- «Πληροφοριακά όσον αφορά; Για εστίασε λίγο περισσότερο. Όσον αφορά εγκυκλοπαίδειες ας πούμε;»
- «Κείμενα σύγκρισης αντίθεσης π.χ προβληματικής κατάστασης»

- «Μμμ αυτά σε μεγάλες τάξεις συνήθως. Υπάρχουν κείμενα που σε οδηγούν σε τέτοιου είδους.» (Σ10)

- «Πληροφοριακά κείμενα;

- «Ναι ναι ναι κάνουμε. Για διάφορα θέματα, είδη υπό εξαφάνιση, για άλλες χώρες του κόσμου. Πληροφοριακά κείμενα έχει πολλά, για το πώς άλλαξαν τα επαγγέλματα από τότε μέχρι σήμερα, έχει ας πούμε για είδη υπό εξαφάνισης και μετά σου λέει «αν γνωρίζεις κάποιο είδος υπό εξαφάνιση να γράψεις γι αυτό και να πεις πώς θα μπορούσες να το σώσεις», κάτι σαν πρόβλημα. Έχουν πάρα πολύ υλικό στα βιβλία. Κι από το ανθολόγιο μπορούν να βγουν κείμενα. Από Γ' δημοτικού και μετά υπάρχουν κείμενα πληροφοριακά, πολύ πληροφοριακό υλικό. Αλλά δεν υπάρχει τόσος χρόνος.» (Σ14)

- «Άλλα είδη κειμένων όπως πληροφοριακά κείμενα;»

- «Εεε ναι και πληροφοριακά κείμενα, μου ήρθε τώρα ένα κείμενο που ήθελε πληροφορίες για ένα μνημείο πχ. Οπότε εκεί θέλουν λίγη βοήθεια. Θα έχω ζητήσει όμως και την προηγούμενη μέρα ίσως να ψάξουν κάποια πραγματάκια. Τι δε σας αρέσει, κάτι που θα μπορούσε να βελτιωθεί στο χωριό και επιστολή στο δήμαρχο. Επιστολές τέτοιου είδους.» (Σ15)

«Πληροφοριακά στην Ε και ΣΤ' σίγουρα ναι! Στην ΣΤ' και πάλι με μέτρο, αν τα παιδιά “τραβάνε”, αν υπάρχει επίπεδο. Αν το επίπεδο δε μπορεί να ευδοκιμήσει στο τέλος δε θα υπάρχει αποτέλεσμα οπότε μπορεί να υπάρξει και αίσθημα ματαιώσης.» (Σ19)

- «Με το περιβάλλον που είπατε έχετε κάνει κάτι τέτοιο;

- «Τώρα προσφάτως όχι, αλλά μου ήρθε στο μυαλό που υπάρχει, έχω ασχοληθεί στο παρελθόν. Μια οικολογική καταστροφή. Μια προβληματική κατάσταση, από τι προκλήθηκε, τι έγινε δηλαδή, πώς από πού, κάτι τέτοιο. Προσπαθούμε να φτιάξουμε έναν κορμό που μετά από αυτόν θα πιαστούν και θα αναπτύξουν το λόγο τους.» (Σ25)

Οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που ήξεραν τα πληροφοριακά κείμενα και συγκεκριμένα τα κείμενα προβληματικής κατάστασης, αφού ρωτήθηκαν γι' αυτά όπως αναφέραμε, υπογράμμισαν επίσης και εδώ αξίζει να σημειωθεί, πως τέτοιου είδους κείμενα διδάσκονται σε μεγαλύτερες τάξεις, αλλά είναι κι από τα είδη που δυσκολεύουν τους μαθητές, το οποίο θα αναλυθεί και παρακάτω. Η βιβλιογραφία έχει τονίσει πως τα πληροφοριακά κείμενα αποτελούν δύσκολη και σύνθετη δομή για

τους μαθητές, η οποία διαφοροποιείται από άλλα κειμενικά είδη (Roehling, Hebert, Nelson & Bohaty, 2017:71). Πολλοί είναι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης σε τέτοιου είδους κείμενα (Williams et. al., 2007 in McCown & Thomason, 2014:238) λόγω ποικιλίας δομών, περίπλοκου περιεχομένου που αποτελεί εμπόδιο στην κατανόηση, αλλά και έλλειψη γνώσεων και πηγών πληροφοριών σχετικές με το θέμα (Best, Floyd & McNamara, 2008·Meyer & Poon, 2011·Williams et.al, 2007 in McCown & Thomason, 2014:238). Για τους παραπάνω λόγους οι μαθητές δυσκολεύονται να σχολιάσουν, να διαπραγματευτούν το θέμα και να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα. Πρέπει να αναφέρουμε επίσης, ότι οι μαθητές έχουν διαφορετική έκθεση στα πληροφοριακά κείμενα και αυτό ίσως καθορίζει και το επίπεδό τους σε αυτά. Υπάρχει λοιπόν διαφορετικό υπόβαθρο στα πληροφοριακά κείμενα και εντελώς διαφορετικό, συνήθως πιο υψηλό, σε αφηγηματικά όπως υπογράμμισε ο Langer (1984) (Englert, Stewart & Hiebert, 1988:143)

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες που απάντησαν πως δε γνωρίζουν τα πληροφοριακά κείμενα βρέθηκε να έχουν κοινές απαντήσεις λέγοντας πως τέτοιου είδους κείμενα αν και δεν τα γνωρίζουν καλά υπάρχουν σε άλλα διδακτικά μαθήματα εκτός της γλώσσας και επίσης σε μεγάλες τάξεις ακόμη και σε γυμνάσιο.

«Από πληροφοριακά κείμενα;»

«... (παύση δευτερολέπτων) με κάποιο θέμα και να δίνουν πληροφορίες για αυτά να φανταστώ;»

«Κείμενα σύγκρισης αντίθεσης, προβληματικής κατάστασης, σκόπιμης δράσης.»

«Δε μπορώ να πω ότι έχω κάνει κάτι τέτοιο.» (Σ2)

«Πληροφοριακά κείμενα;»

«...Πληροφοριακά; Δηλαδή;»

«Κείμενα επίλυσης προβλήματος, σύγκρισης αντίθεσης.»

«Αυτά τα κείμενα συνήθως έξω από τη γλώσσα τα συναντάμε. Αλλά ουσιαστικά είναι δύσκολα για τα παιδιά μικρής ηλικίας. Εμείς αναφερόμαστε σε περιγραφικά, παραμύθια και τέτοιου είδους κείμενα. Ίσως και επιχειρηματολογία αλλά και πάλι δύσκολη λίγο για ένα μικρό παιδί.» (Σ3)

«Πληροφοριακά κείμενα;»

«Δηλαδή να ζητηθεί από τα παιδιά να γράψουν πληροφορίες για κάτι, αυτό εννοείς; Ναι ναι έχει τα πάντα έχει νομίζω [επίλυσης προβλήματος [ζαραπάνω από ότι μπορούμε να δουλέψουμε. Προβλήματος δηλαδή να ζητηθεί από το [παιδί [ζ τι δεν

το θυμάμαι ακριβώς, αλλά θεωρώ ναι έχει και τέτοια κείμενα “τι θα κάνουμε στη θέση του, πως θα μπορούσε να λύσει το πρόβλημα”. Σίγουρα έχει και τέτοια, ναι, νομίζω στα άλλα, Ιστορία και Γεωγραφία. Δεν...εντάξει θα σου βάλει κι εκεί να γράψεις σίγουρα...Ίσως εκεί έχει πληροφοριακά κείμενα [απλά δεν λέει να γράψετε ξεκάθαρα;

«Ναι δεν είναι ξεκάθαρα ότι γράφουμε. Και συνήθως όχι τόσο άμεσα.» (Σ4)

«Με κείμενα πληροφοριακά, κείμενα προβληματικής κατάστασης έχετε ασχοληθεί μέσα στην τάξη;

«Δηλαδή;»

«Δηλαδή ένα θέμα, ένα πρόβλημα, πάμε να το αναλύσουμε, από τι δημιουργήθηκε [χμμ ναι ναι [πάμε να βρούμε λύσεις κλπ.»

«Αυτό υπάρχει στο βιβλίο κάτι μου θυμίζει, εεε αλλά δεν έχουμε κάτσει να γράψουμε κάτι τέτοιο, προφορικά τα λέμε τέτοιου είδους.» (Σ18)

«Πληροφοριακά κείμενα κάνατε;

«Πληροφοριακά; ...Εεε τι εννοείς; Ενημερωτικά, άρθρα και τέτοια;

«Κείμενα π.χ. επίλυση ενός προβλήματος πχ. με αιτίες, λύσεις κλπ.»

«...Μμμ ναι εντάξει, στο γυμνάσιο ίσως. Έχει πιο πολύ νομίζω τέτοια, άλλα με δομή, με συναισθήματα τέτοια (αλλαγή θέματος)». (Σ24)

«Πληροφοριακά κείμενα;»

«(παύση δευτερολέπτων) Όχι όχι αυτά κάνουμε που σου ανέφερα πριν.»

«Προβληματικής κατάστασης πχ, να επιλύσουμε ένα πρόβλημα.»

«Όχι όχι δεν κάνουμε κάτι τέτοιο.» (Σ26)

Όπως προβάλλεται κι από τα σχόλια των παραπάνω υποκειμένων φάνηκε να υπάρχει παύση λόγου και στις περισσότερες περιπτώσεις επεξήγηση του συγκεκριμένου κειμενικού είδους. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να προσπαθούν να σκεφτούν και να κατανοήσουν τον όρο πληροφοριακά κείμενα ακόμα και μετά από την επεξήγηση. Η παύση του λόγου τους υποδηλώνει πως με τέτοιου είδους κείμενα δεν είχαν εξασκηθεί στο σχολικό πλαίσιο και ίσως δεν είχαν την κατάλληλη γνώση γι' αυτά. Κάποιοι τα είχαν εν μέρει στο μυαλό τους και υποστήριζαν επίσης, πως διδάσκονται συνήθως σε μεγαλύτερα επίπεδα, ακόμη και σε Γυμνάσιο.

Ο συμμετέχων Σ24 ενώ ανέφερε ότι στο Γυμνάσιο ίσως εξασκούνται σε αυτά τα είδη τα παιδιά άλλαξε θέμα συζήτησης και δήλωσε πως γενικότερα σε μεγαλύτερα παιδιά δυσκολεύουν τα θέματα της έκθεσης και γράφουν περισσότερο

προσωπικής άποψης θέματα. Από την άλλη ένας άλλος εκπαιδευτικός, ενώ φάνηκε να σκέφτεται και να παρατηρείται παύση στο λόγο του υποστήριξε πως είδη πληροφοριακών κειμένων εξασκούν και συγκεκριμένη θεωρία γραμματικής. Για παράδειγμα ανέφερε πως ενώ δε διδάσκονται ολόκληρα κείμενα π.χ. κείμενα σύγκρισης αντίθεσης, ωστόσο μέσα από αυτά τα αποσπάσματα που διδάσκονται έρχονται σε επαφή και με μεταφορές, παρομοιώσεις και διάφορα σχήματα λόγου που αφορούν το συγκεκριμένο κείμενο.

«Πληροφοριακά κείμενα;

«Πληροφοριακά κείμενα ναι, που έχει να κάνει με έναν ταξιδιωτικό οδηγό, νομίζω ναι.»

«Σύγκρισης αντίθεσης κείμενα, προβληματικής κατάστασης;»

«...»

«Προβληματικής κατάστασης κείμενα, επίλυσης προβλήματος δηλαδή, να επιλύσουμε ένα ζήτημα.»

«Ααα σε κειμενικά είδη, δεν τα ήξερα όχι. Θα έχουν διδαχθεί σε άλλες τάξεις λογικά, εμείς όχι...Εεε ναι σε τι φάση, όταν το θέμα στην ενότητα στη γλώσσα είναι σύγκριση αντίθεση και κυρίως είναι αποσπάσματα δεν είναι ότι διδάσκονται ολόκληρα κείμενα. Επίσης, μέσα στα κείμενα γενικά που κάνουμε, στα κείμενα είναι που μαθαίνεις όλα τα μέρη του λόγου, τα σχήματα λόγου, οπότε εκεί είναι που βλέπεις τα κείμενα σύγκρισης αντίθεσης, μεταφορές και τις παρομοιώσεις, εκεί θα δεις και εγκιβωτισμούς, εεε για να αντιληφθείς και τα μέρη του λόγου.»

«Σαν θεωρία δηλαδή;»

«Ναι σαν θεωρία. Σα θεωρία μετά από ένα κείμενο.» (Σ8)

Εδώ μπορούμε να αναφέρουμε πως μέσα από το κείμενο διδάσκεται και η θεωρία. Σκοπός είναι οι μαθητές να διδαχθούν κάτι που έχει νόημα για εκείνους. Να γνωρίζουν δηλαδή να χρησιμοποιούν τη γραμματική εκεί που θα τη χρειαστούν, να γνωρίσουν το λόγο που οι ίδιοι τη μαθαίνουν. Αυτό φαίνεται και στο παράδειγμα που έφερε ο συμμετέχων Σ8 με τα κείμενα σύγκρισης-αντίθεσης. Ενώ δηλαδή διδάσκονται τα παιδιά κείμενα σύγκρισης-αντίθεσης ταυτόχρονα βλέπουν και τα σχήματα λόγου που υπάρχουν σ' αυτά. Γίνεται λοιπόν λόγος για μια ολοκληρωμένη μάθηση κι όχι αποκομμένη.

Η διδασκαλία των πληροφοριακών κειμένων είναι μια χρονοβόρα πρακτική και ταυτόχρονα δύσκολη όπως δηλώνουν σύγχρονοι ερευνητές (Roehling, Hebert, Nelson & Bohaty, 2017:71). Επίσης, σύμφωνα με τον Duke (2000) τα πληροφοριακά

κείμενα είναι περιορισμένα στο μαθησιακό περιβάλλον, οπότε οι μαθητές δεν έρχονται σε άμεση επαφή μ' αυτά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην έχουν το κατάλληλο υπόβαθρο σε σχέση με άλλα κειμενικά είδη, αλλά να μην υπάρχουν και οι κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες από τους εκπαιδευτικούς για τη συγκεκριμένη “ομπρέλα” ειδών. Μέσω στρατηγικών διδασκαλίας και κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων μπορεί να καλυφθεί το χάσμα ανάμεσα στο μαθητή και στα μονοσημικά αυτά είδη, που αποτελούν την κύρια πηγή ανάγνωσης και πληροφοριών (Pilten, 2016:234). Τέλος άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως το κενό πρέπει να καλυφθεί από τα προσχολικά έτη των μαθητών. Οι μαθητές να εξασκούνται από προσχολικό επίπεδο σε τέτοιου είδους κείμενα για να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι έπειτα (Breit-Smith, Busch, Dinnesen & Guo, 2017:186).

Πίνακας 3: Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα κειμενικά είδη στο πλαίσιο της συγγραφής

Άξονας Β' Γνώσεις εκπαιδευτικών για τα κειμενικά είδη στο πλαίσιο της συγγραφής.		
Υποκατηγορίες	Κωδικοί γνώσεων για τη διδασκαλία ΠΓΛ	Αναφορές
1. Χαρακτηριστικά ολοκληρωμένου κειμένου (10 κωδικοί)	1. Δομικά στοιχεία	Σ1, Σ4, Σ6, Σ8, Σ10, Σ14, Σ22, Σ24, Σ28, Σ29, Σ30, Σ31 (12)
	2. Αρχή- μέση- τέλος, νοηματική συνέχεια	Σ2, Σ7, Σ8, Σ12, Σ13, Σ15, Σ16, Σ17, Σ19, Σ20, Σ22, Σ26, Σ27, Σ29, Σ31 (15)
	3. Σκοπός, πλαίσιο και είδος κειμένου	Σ1, Σ3, Σ4, Σ9, Σ15, Σ28, Σ30 (7)
	4. Συνοχή κειμένου (ένωση παραγράφων)	Σ3, Σ7, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14, Σ17, Σ19, Σ20, Σ21, Σ23, Σ30 (12)
	5. Συνεκτικότητα κειμένου (νόημα)	Σ2, Σ5, Σ7, Σ8, Σ11, Σ19, Σ21, Σ26, Σ30, Σ31 (10)
	6. Κατάλληλο λεξιλόγιο	Σ2, Σ5, Σ9, Σ13, Σ14, Σ16, Σ17, Σ28 (8)
	7. Να μην υπάρχουν επαναλήψεις	Σ11, Σ12, Σ14, Σ21, Σ22 (5)
	8. Σημεία στίξης	Σ7, Σ25 (2)

	9. Περιεχόμενο- ανάπτυξη	Σ13, Σ14, Σ15, Σ24, Σ30 (5)	
	10. Νόημα προτάσεων	Σ4, Σ12, Σ15, Σ19, Σ20, Σ23, Σ26, Σ30 (8)	
2. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά: (3 κωδικοί)	1. Ισχύουν για όλα τα κειμενικά είδη	Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ22, Σ26, Σ28, Σ30, Σ31 (10)	
	2. Διαμορφώνονται ανάλογα με το κειμενικό είδος	Σ1, Σ4, Σ10, Σ15, Σ19, Σ23, Σ25 (7)	
	3. Διαμορφώνονται ανάλογα τις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών	Σ1, Σ4, Σ10, Σ12, Σ13, Σ16, Σ19 (7)	
3. Κειμενικά είδη που γνωρίζουν εκτός από αυτά που διδάσκουν συνήθως (4 κωδικοί)	1.Κείμενα προβληματικής κατάστασης (3 κωδικοί)	α) χωρίς να ερωτηθούν πιο συγκεκριμένα τα ανέφεραν	Σ1, Σ6, Σ7, Σ9, Σ11, Σ12, Σ13, Σ17, Σ30 (9)
		β) ερωτήθηκαν συγκεκριμένα και τα γνώριζαν	Σ5, Σ10, Σ14, Σ15, Σ19, Σ20, Σ21, Σ23, Σ25, Σ27, Σ29 (11)
		γ) ερωτήθηκαν και <u>δεν</u> τα γνώριζαν	Σ2, Σ3, Σ4, Σ8, Σ16, Σ18, Σ22, Σ24, Σ26, Σ31 (10)
	2.Επιχειρηματολογικά	Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ9, Σ17, Σ20, Σ21, Σ30 (9)	
	3.Ανακοινώσεις, προσκλήσεις	Σ3, Σ4, Σ6, Σ10, Σ14, Σ25 (6)	
	4.Δοκίμια, άρθρα, ομιλίες	Σ6, Σ8, Σ12, Σ13, Σ15, Σ19, Σ24, Σ27, Σ31 (9)	

5.4 Γ' Άξονας-Πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και κειμένων προβληματικής κατάστασης.

Ο συγκεκριμένος άξονας στοχεύει στις πρακτικές που έχουν ακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και ειδικότερα στη διδασκαλία των κειμένων προβληματικής κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα αφορά πρακτικές, μεθόδους, προσεγγίσεις, εργαλεία και μέσα που

χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και των κειμένων επίλυσης προβλήματος. Επίσης, αναφέρονται στο κατά πόσο συνθέτουν οι μαθητές κείμενα και πόσο χρονικό διάστημα διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για το έργο αυτό. Αναδεικνύεται λοιπόν, ο κόσμος που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις πράξεις που ακολουθούν στη σύνθετη δραστηριότητα της συγγραφής.

Ο χρόνος που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου ήταν μία από τις ερωτήσεις που έγινε στους συνεντευξιζόμενους με σκοπό να αναφερθούμε στο πλαίσιο που ορίζουν τη διδασκαλία της συγγραφής. Λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (12 στους 31) ανέφεραν πως αφιερώνουν μία μέρα την εβδομάδα από ένα δίωρο για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και μερικοί από τους ίδιους υπογράμμισαν πως στη διδασκαλία δε συμπεριλαμβάνεται και η σύνθεση του κειμένου από τους μαθητές. Χαρακτηριστικά σχολίασαν:

«Ασχολούμαστε σίγουρα μια φορά την εβδομάδα.» (Σ28)

«Μια φορά τον μήνα γράφουμε κείμενο. Διδασκαλία γίνεται παραπάνω, έχουν προηγηθεί δηλαδή μια φορά την εβδομάδα το είδος του κειμένου π.χ. περιγραφή και στην 4^η φορά γράφουμε έκθεση.» (Σ29)

«Προσπαθώ να αφιερώνω χρόνο δηλαδή πάντα...κάθε Παρασκευή συνήθως ένα δίωρο γράφουν τα παιδιά. Να πούμε και την αλήθεια ότι αν πρέπει να τρέξεις την ύλη δε θα ασχοληθείς με παραγωγή γραπτού λόγου. Θα προσπαθήσεις να τρέξεις κάποια άλλα πράγματα και θα είναι το κομμάτι που θα αφήσεις πιο πίσω.» (Σ2)

«Όταν είχαμε μεγάλες τάξεις Ε', ΣΤ' ειδικά στην ΣΤ' κάθε εβδομάδα είχε πολύ παραγωγή γραπτού λόγου, που μπορεί να ήταν και μία παράγραφος...αλλά νομίζω από τη δική μου εμπειρία στις μεγάλες τάξεις, όταν προτείνεται από τα σχολικά βιβλία δηλαδή, όπου υπάρχει ευκαιρία εεε το κάνουμε. Τώρα σε πιο μικρές τάξεις δε ξέρω αν είναι τόσο συχνά, αλλά και σε μικρή τάξη που έχω δουλέψει να, περίπου μία φορά την εβδομάδα, αλλά ξέρεις όχι το μεγάλο κείμενο απαραίτητα, αλλά ακόμα και μία παράγραφο.» (Σ4)

Οι απαντήσεις και τα σχόλια που δόθηκαν φάνηκε να ήταν εξαρτώμενα από το επίπεδο των τάξεων. Ανάλογα λοιπόν με το επίπεδο των μαθητών και την τάξη στην οποία φοιτούν ήταν ανάλογη και η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Περισσότερες ώρες δίδασκαν σε τάξεις υψηλότερου επιπέδου όπως Ε' και Στ' Δημοτικού. Πιο σύνθετα κείμενα και στρατηγικές συγγραφής λαμβάνουν χώρα στη

διδασκαλία του γραπτού λόγου σε τέτοια επίπεδα, ενώ σε μικρότερες τάξεις διδάσκονται λιγότερα στοιχεία με σκοπό την αποτελεσματική επικοινωνία.

«Αφιερώνω στην τάξη μου εεε επειδή φέτος ήμουν σε μικρή τάξη εεε μόνο μια φορά την εβδομάδα αν πούμε για οργανωμένα κείμενα με εεε έτσι λίγο. Στην αρχή στη Β' δημοτικού μιλάμε για μικρά κείμενα, παραγραφούλες, έτσι να μάθει ο μαθητής λίγο τη μικροδομή πρώτα, αλλά για πιο συστηματικά κείμενα (λέξη που δεν κατανοείται)θα λέγαμε μία φορά στις δύο εβδομάδες το ιδανικό δηλαδή που προσπαθούμε να πετύχουμε. Και για πιο μεγάλες τάξεις μπορεί και συχνότερα, γιατί εμπλέκονται κι άλλα γνωστικά αντικείμενα μετά στα οποία καλούμαστε να γράψουμε κείμενα απλά επειδή μιλάμε για αυτήν την τάξη θα έλεγα τόσο, μια φορά στις 2 εβδομάδες ένα κείμενο δομημένο από την αρχή με βάση την οργάνωση κι όλα αυτά που θέλουμε να έχουμε. (Σ1)

«Εξαρτάται από το πλαίσιο κάθε φορά, τις τάξεις.» (Σ23)

Ενώ άλλοι υποστήριξαν και 3-4 ώρες 2-3 φορές την εβδομάδα υπογραμμίζοντας πως κάθε δίωρο που ασχολούνται υπάρχει κι ένας συγκεκριμένος σκοπός. Ο συμμετέχων Σ11 αναφέρει ότι το δεύτερο δίωρο το χρησιμοποιεί με σκοπό τη βελτίωση του κειμένου εντοπίζοντας λάθη και ασυμφωνίες στο γραπτό τους λόγο.

«Εγώ πέρα από τις ασκήσεις που υπάρχουν στο βιβλίο για την παραγωγή γραπτού λόγου θα αφιερώσω εεε, αφού τελειώσω, θα αφιερώσω 2-4 διδακτικές ώρες. Θα χρησιμοποιήσω το ένα δίωρο, το άλλο δίωρο θα το χρησιμοποιήσω την επόμενη φορά για βελτίωση και διόρθωση αυτής της έκθεσης. Και φυσικά κάποιες φορές άτυπα, κρατάω παιδιά σε κάποια άλλα κενά και διορθώνουμε μαζί την έκθεση που έχουμε εντοπίσει κάποια λάθη. Εεε και τους λες «τι θα έγραφε εδώ; Πώς θα το έγραφε αυτό;» και στις μικρές τάξεις που έχουμε περισσότερο περιθώριο, Γ' τάξη, γιατί στις μεγάλες δεν υπάρχει χρόνος, στις μικρότερες τάξεις πάντοτε αφού τη γράψουν τα παιδιά και δουν τα λάθη τους που έχουν εντοπίσει, ζητάω να πάνε στο σπίτι να την ξαναγράψουν εεε ότι γράψανε αλλά αλλάζοντας με βάση τα λάθη που έχουν εντοπίσει για να δω τι θα άλλαζαν, πώς θα το ξαναέγραφαν, τι μορφή θα έπαιρνε. Προσπαθούμε, στις μικρότερες τάξεις αυτό. (Σ11)

Στην ίδια ερώτηση υπήρξαν και άτομα τα οποία εστίασαν στο χρόνο γενικότερα κι όχι δίνοντας μια ξεκάθαρη και συγκεκριμένη απάντηση.

«Είναι πολύ σημαντικός ο γραπτός λόγος και δεν είναι απαραίτητα μόνο με τις εκθέσεις, αλλά κι όταν είναι να γράψουν μία άσκηση, μια παράγραφο. Ψάχνω να βρω

ευκαιρίες να γράψουμε όσο περισσότερο γίνεται κι όχι να περιοριστούν μόνο σε αυτές τις εκθέσεις κατά τη διάρκεια του χρόνου.» (Σ6)

«Αν θες να διδάξεις καλά το γραπτό λόγο πρέπει να αφιερώσεις πολύ χρόνο. Δυστυχώς δεν είναι εύκολο πράγμα... Εκεί λοιπόν βρίσκεις τον τρόπο, σου το χρόνο σου, να αφήσεις πράγματα να τα κάνεις άλλη στιγμή, να διαμορφώσεις το πρόγραμμά σου ανάλογα. Θέλει χρόνο. Δεν είναι τόσο απλό, όσο φαίνεται «άαντε μέσα στην ώρα σου βάλε και 10 λεπτά». Δεν είναι. εεε προσπαθούμε, προσπαθούμε.» (Σ10)

«Για να νιώσεις ότι κάτι έγινε πρέπει να αφιερώσεις χρόνο, η διαδικασία του γραπτού λόγου είναι δύσκολη και πολλές φορές μπορεί να το δουλεύεις ένα χρόνο, και τα αποτελέσματα μπορεί να φανούν πολύ μετά στην πορεία. Θέλει χρόνο για να φανούν. Δεν είναι άμεσα τα αποτελέσματα της διδασκαλίας.» (Σ20)

Οι παραπάνω συμμετέχοντες αξίζει να αναφερθεί πως ήταν από εκείνους που υποστήριζαν ότι το γραπτό λόγο γενικότερα οι εκπαιδευτικοί τον αφήνουν στην άκρη συνήθως, είτε λόγω ανασφάλειας, είτε λόγω άγχους τόνισαν. Η διδασκαλία του δε γίνεται σωστά, χρειάζεται χρόνος και κατάλληλο πλαίσιο. Ο χρόνος είναι συγκεκριμένος στη σχολική τάξη και όχι αρκετός για μια τέτοια διδασκαλία σύνθετη. Όπως αναφέρει και ο Ματσαγγούρας το 2004 το σχολικό γράψιμο απαιτεί χρόνο και το αναλυτικό πρόγραμμα δεν τον παρέχει, αλλά αντιθέτως αμβλύνει την πίεση την οποία αισθάνεται ο δάσκαλος. Συγκεκριμένα τα υποκείμενα της συνέντευξης συνέχισαν να υποστηρίζουν:

«Προσπαθούμε, προσπαθούμε κι όλοι νομίζω προσπαθούμε, γιατί είναι ένα κομμάτι που μας τρώει περισσότερο, τρώει σε εισαγωγικά, δηλαδή είναι αυτό εεε όχι που μας δυσκολεύει, αλλά μας αγχώνει αρκετά. Θα το δεις και εσύ στην πράξη αργότερα, αλλά δυστυχώς τα πράγματα δεν είναι ωραία». (Σ10)

«...όσο περισσότερο γίνεται. Αν και δε γίνεται αυτό και το κολλάμε από εδώ κι από κεί.» (Σ16)

«Δεν αφιερώνουμε χρόνο. Το αναλυτικό πρόγραμμα δεν μας επηρεάζει πάντα, απλά εμείς δίνουμε βάση και σε άλλα μαθήματα δεν είναι μόνο ο γραπτός λόγος... Και ως δάσκαλοι έχουμε ανασφάλειες ειδικά όταν δε βλέπουμε άμεσα αποτελέσματα και λες τώρα «κάτι κάνω λάθος, κάνω κάτι;» είναι ένα θέμα που μας απασχολεί στο χώρο αυτό.» (Σ20)

Υπήρξαν κι άλλοι 5 συμμετέχοντες που βασίστηκαν σ' αυτό και το ανέλυσαν στις απαντήσεις που έδωσαν. Ένας από αυτούς ήταν και ο Σ2 που αναφέρθηκε και παραπάνω, ο οποίος ανέφερε πως ο γραπτός λόγος θα είναι το

“κομμάτι” που θα αφήσεις πιο πίσω αν είναι να βγάλεις κάποια συγκεκριμένα πράγματα εντός χρόνου. Επίσης, ανέφεραν:

«Δε γίνεται η σωστή διδασκαλία από τη δική μας πλευρά σε αυτό το κομμάτι...Πιστεύω ότι πρέπει να επιμείνουμε περισσότερο εμείς ως δάσκαλοι στην παραγωγή γραπτού λόγου...Όμως είναι ένα ζήτημα ο χρόνος και οι άνθρωποι αγχώνονται πολύ... Κάτι θα πάει πίσω για να πάει μπροστά αυτό. Θα αφήσεις κάτι άλλο πίσω...Αφαιρείς αυτά που νομίζεις πως δεν έχουν κάτι να προσδώσουν, κάτι το ιδιαίτερο αλλά είναι πράγματα κάποια ουσιαστικά τα οποία πρέπει να γίνουν και ΔΕΝ φτάνει ο χρόνος!» (Σ11)

«Είναι δύσκολη (η διαδικασία της συγγραφής) και πολλοί δάσκαλοι την αποφεύγουν...Πρέπει να δαπανηθεί πολύς χρόνος, είναι δύσκολο, κάτι το οποίο εεε οι δάσκαλοι κοιτούν να το αποφύγουν στοχεύοντας σε άλλα πράγματα.» (Σ25)

«Βέβαια δε γίνεται κανονικά διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στο Δημοτικό.» (Σ26)

Ως μία σύνθετη και χρονοβόρα δραστηριότητα και διδασκαλία χαρακτηρίστηκε η παραγωγή γραπτού λόγου από τους εκπαιδευτικούς υπογραμμίζοντας όμως πως δεν υπάρχει η κατάλληλη διδασκαλία στα σχολεία. Ανασφάλειες, άγχος αλλά και προχειρότητα είναι κάποια από τα στοιχεία που αναφέρονται στα σχόλια των εκπαιδευτικών για το πλαίσιο της διδασκαλίας της συγγραφής. Οι εκπαιδευτικοί μοιάζουν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι απέναντι σ' αυτό το μονοπάτι που καλούνται να ακολουθήσουν, χωρίς εργαλεία και κατάλληλες γνώσεις. Τέλος, προβάλλεται πως τα άτομα την αποφεύγουν και την παραμελούν ίσως και σκόπιμα, λόγω της μεγάλης δυσκολίας και συνθετότητας που έχει με αποτέλεσμα να αφιερώνουν χρόνο σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Σύμφωνα με έρευνα των Hodges, Wright και McTigue το 2019 στις Η.Π.Α εκπαιδευτικοί με προ-υπηρεσία φάνηκε να μην είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να διδάξουν τη συγγραφή. Στην έρευνα αυτή 150 εκπαιδευτικοί μίλησαν για τις πεποιθήσεις τους απέναντι στη συγγραφή και τη διδασκαλία της και τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν ένιωθαν αυτοπεποίθηση. Ρωτήθηκαν για το χρόνο που αφιερώνουν στη δραστηριότητα της συγγραφής δείχνοντας στα δεδομένα ουδετερότητα. Δεν είχαν εμπιστοσύνη στο να διδάξουν δεξιότητες συγγραφής. Σε προσωπικό τους χρόνο δεν ασχολούνταν, αλλά φάνηκε πως σε εκπαιδευτικό πλαίσιο ήταν πιο πρόθυμοι. Από την άλλη μεριά υπήρχαν και εκπαιδευτικοί που ήταν σίγουροι για τη διδακτική προσέγγιση της γνωστικής μαθητείας, που ακολουθούσαν

και αισθάνονταν καλά προετοιμασμένοι αντιμετωπίζοντας τη συγγραφική δραστηριότητα ως πολύτιμη. Γενικότερα όμως υπήρχαν ουδέτερες απαντήσεις δείχνοντας πως δεν είχαν ισχυρή γνώμη για τη διδασκαλία της συγγραφής κι από την άλλη ίσως δεν ήθελαν να αποκαλυφθούν οι πεποιθήσεις και οι στάσεις τους απέναντι σε αυτή. Όλο αυτό παρέπεμπε στο ότι χρειάζονταν καθοδήγηση για να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες για τη δραστηριότητα της παραγωγής γραπτού λόγου. Μια σημαντική ερώτηση με αφορμή τη συγκεκριμένη έρευνα είναι “πώς γίνεται να προσεγγίσουν τη διδασκαλία ως κάτι που εκτιμούν, αλλά ταυτόχρονα δεν το απολαμβάνουν; Πώς μπορούν να εστιάσουν σε θετικά βιώματα απέναντι στη συγγραφή;

Να σημειωθεί εδώ όσον αφορά τη διδακτική προσέγγιση της γνωστικής μαθητείας αναφέρθηκε και σε παλιότερη έρευνα (με συνέντευξη, παρατήρηση και ερωτηματολόγιο σε 5 εκπαιδευτικούς που είχαν προ-υπηρεσία) υπογραμμίζοντας πως μια τέτοια διδακτική αποδείχθηκε σημαντική για τις εμπειρίες που είχαν αποκτήσει οι δάσκαλοι στα παιδικά τους χρόνια ως συγγραφείς. Ωστόσο, οι αρνητικές εμπειρίες και τα βιώματα που είχαν αναπτύξει ως μαθητές συνέχιζαν να υπάρχουν στην αποτελεσματικότητα της συγγραφής τους έπειτα (Street, 2003:42). Καταλήγουμε λοιπόν πως η προσωπική εμπειρία που έχει χτιστεί βοηθάει και στην ανάλογη διαμόρφωση στάσης απέναντι στη συγγραφή.

Στο πλαίσιο αυτό εμπλέκεται η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού. Εκπαιδευτικοί με θετική στάση και θετικές πεποιθήσεις επηρεάζουν θετικά τις πεποιθήσεις των μαθητών τους απέναντι στο γραπτό λόγο (Hodges, 2015 in Hodges, Wright & McTigue, 2019:2). Επηρεάζουν και τις πρακτικές στη διδασκαλία της συγγραφής, την επιλογή στρατηγικών (Robinson & Adkins, 2002·Street, 2003) αλλά και την ποιότητα διδασκαλίας (Cho et.al., 2003 στο Hall, Toland & Guo, 2016:205·Sperling & Di Pardo, 2008 στο Ζαρκογιάννη, 2016:61). Το άγχος, οι ανασφάλειες και η ανεπαρκής γνώση στρατηγικών διδασκαλίας για τη συγγραφή έχει ως αποτέλεσμα να καθοδηγεί ανάλογα και την επίδοση των μαθητών. Η βιβλιογραφία αναφέρει πως πρέπει να βλέπουν τον εαυτό τους ως ικανό συγγραφέα (Hodges, Wright & Mc Tigue, 2019:4) και δεύτερον να αναπτύξουν συγγραφικές δεξιότητες πριν εισέλθουν στο σχολικό πλαίσιο ενσωματώνοντας τη συγγραφή πιο αποτελεσματικά (Street, 2003:34). Με βάση αυτό μαθαίνουν το πώς και το γιατί πρόκειται να συνθέσουν κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική συγγραφή,

αλλά και τη θετική στάση απέναντι σ' αυτήν (McDonald, 2009 in Hodges, Wright & McTigue, 2019:4).

Στο σημείο αυτό μπορούμε να αναφερθούμε σε έναν πολύ μικρό αριθμό συμμετεχόντων που υποστήριζαν πως είναι αναγκαίο οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο σε καθημερινή βάση. Η καθημερινή επαφή και η αλληλεπίδραση με κείμενα παίζει σημαντικό ρόλο στη σύνθεση των κειμένων από τους μαθητές. Ειδικότερα απάντησαν:

«Σίγουρα μία ώρα τη μέρα αλλά δεν είναι αυτό καθεαυτό. Δηλαδή “κάτσε και γράψε”. Σου είπα ήταν μία ολόκληρη τελετουργία ξεκινούσαμε με ερεθίσματα, κάναμε πολύ θεατρικό παιχνίδι προκειμένου να τους έρθουν ιδέες, δείχναμε πολλά βίντεο, ή μπορεί να διαβάζαμε άλλα model texts, από τότε έχουμε πολύ αυτό με τη συζήτηση πριν φτάσουμε στην παραγωγή γραπτού λόγου...κάθε μέρα υπήρχε συγκεκριμένη τελετουργία σ' αυτό». (Σ9) (βλ. παράρτημα ενδεικτική συνέντευξη).

«Δε μας δίνει το πρόγραμμα την ευχέρεια να διδάσκουμε το σκέφτομαι και γράφω. Κάνω κανονικό μάθημα έκθεσης και αφιερώνω 2ωρα, γιατί θέλω να έχω καλά αποτελέσματα, που και πάλι δε φτάνουν. Δυστυχώς θέλει πάρα πολύ κόπο! Δυστυχώς! Ερωτήσεις κατανόησης, που χρειάζονται φαντασία και πολύ ανάπτυξη του θέματος. Ερωτήσεις και γράφουν σαν ένα μικρό σκέφτομαι και γράφω, οπότε έχουν καθημερινή επαφή με το σκέφτομαι και γράφω. Δεν είναι ανάγκη να έχουν ένα τετράδιο σκέφτομαι και γράφω και να γράφουν κάθε μέρα, σε καθημερινή βάση έκθεση. Ακόμη κι από ερωτήσεις είναι γραπτός λόγος.» (Σ17)

«Λαμβάνοντας και τα μαθηματικά πχ; (γέλιο). Γιατί κι αυτό γραπτός λόγος είναι. Δεν είναι μόνο η γλώσσα, είναι κάθε σύμβολο που αναγκάζεσαι να κάνεις ακόμα και μία ζωγραφιά με νόημα. Εεε και η μουσική, οι νότες, άρα νομίζω ανάλογα με το μάθημα, το 80% στο μάθημα μου καταλαμβάνει ο γραπτός λόγος. Σε καθημερινή βάση λοιπόν» (Σ19)

«Κάθε μέρα ερχόμαστε σε επαφή. Βέβαια με μικρής έκτασης κείμενα πολλές φορές.» (Σ23)

Παρατηρούμε πως υπογραμμίζουν την καθημερινή επαφή των μαθητών με το γραπτό λόγο και βασικό στοιχείο εδώ είναι πως δε θεωρείται γραπτός λόγος μόνο η γλώσσα ή η ώρα της έκθεσης. Αντιθέτως ο Σ19 ισχυρίζεται πως γραπτός λόγος αφορά και υπόλοιπα μαθήματα, αφού αποτελούνται από κείμενα με νόημα για τους μαθητές.

Μια επόμενη ερώτηση που αφορούσε την πρακτική και την εμπειρία των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου ήταν πόσο χρόνο έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές να συνθέσουν κείμενο. Η ερώτηση αυτή όπως και το πόσο συχνά οι μαθητές γράφουν κείμενα, από τους περισσότερους συμμετέχοντες απαντήθηκε μέσα από την προηγούμενη, αφού μιλούσαν για το χρόνο διδασκαλίας, το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους να συνθέσουν οι μαθητές κείμενα και τη συχνότητα σύνθεσης κειμένων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα εξής:

«Όπως γνωρίζετε γενικά παίρνει πολύ χρόνο να γράψουν τα παιδιά κάτι. Δε σημαίνει απαραίτητα ότι έχει διδασκαλία απλά μπορεί να έχει το τετράδιο εργασιών μία δραστηριότητα “περιέγραψε την εικόνα” εεε...Εντάξει εκεί δε θα υπάρξει διδασκαλία απαραίτητα (παύση δευτερολέπτων) ανάλογα. Νομίζω ότι διδάσκεις όταν τα παιδιά έρθουν με ένα καινούργιο είδος κείμενου. Δηλαδή όταν κάνουμε κάτι καινούργιο που...που σίγουρα δεν το έχουμε ξαναδουλέψει...Λοιπόν ανάλογα το κείμενο. Όταν είναι να γράψεις ένα ολοκληρωμένο κείμενο ένα άρθρο ας πούμε η όλη διαδικασία ένα δίωρο σίγουρα θέλει. Τώρα αν είναι μία απλή παραγραφή, μία περιγραφή που ναι μία απλή εργασία, μία παράγραφο ε τότε ναι λιγότερο. Αλλά μία κανονική...ένα δίωρο που βέβαια δε γίνεται κάθε εβδομάδα, δε γίνεται, αλλά σίγουρα μία φορά το μήνα θα αφιερώσουμε ένα δίωρο για να γράψουμε μέσα στην τάξη.» (Σ4)

«Το φτιάχνουμε μέσα στην ώρα του μαθήματος, με συνεργασία ή να πάρουν εργασία στο σπίτι να κάνουν κάτι ανάλογο ή δική τους ομαδική εργασία ή ατομικά...και σα project. Ακόμη και το project είναι παραγωγή γραπτού λόγου, γιατί στο τέλος ακολουθούν την ίδια διαδικασία και αυτή είναι η λογική που τα προτρέπουν τα παιδιά και στο project, για να έχουν αυτή τη δομή της έκθεσης και τη μορφή.» (Σ6)

«Εεε ίσως λίγο λιγότερο από μια ώρα, γιατί σου λέω είναι μία πλούσια ώρα και μέσα σε αυτό υπάρχει και η συζήτηση, τα ερεθίσματα, να δούμε βίντεο και να καταγράψουμε.» (Σ9)

«Εεε εκεί μια ώρα στο να γράψουν και κανένα μισάωρο στην επεξήγηση. Να κάνουμε brainstorming στον πίνακα. Να κάνουμε κάποιες ερωτήσεις, να συζητήσουμε, τι θα έγραφαν ας πούμε.» (Σ12)

«Κάθε μέρα υπάρχει χρόνος να αφιερώσουμε...βέβαια μικρής έκτασης κείμενα.» (Σ23)

«Χρειάζεται γενικά χρόνος, ανάλογα και τα κειμενικά είδη προφανώς. Θέλουμε χρόνο από άλλα μαθήματα γενικά προκειμένου να ολοκληρώσουμε μέσα στην εβδομάδα το κείμενο. Προσπαθούμε να γράφουμε κάθε βδομάδα ένα κείμενο, με βάση

τα μαθήματα, αλλά μπορούμε να κάνουμε και σε άλλα μαθήματα παραγωγή. Πχ γεωγραφία, ή ιστορία. Γενικά δουλεύουμε να αναπτύξουμε προγενέστερη γνώση, αλλά σαν αφορμή πάντα. Μπορεί να προκύψει να γράψουμε πχ στο Κ.Π.Α. Δεν μπαίνει περιορισμός όμως στο χρόνο που θα γράψουν τα παιδιά. Απλά επιλέγω γενικά να υπάρχει ένα συνεχόμενο 2ωρο. Να ολοκληρώνονται όλες οι φάσεις δηλαδή, π.χ. να μη σπάσει ο σχεδιασμός.» (Σ30)

Καλό είναι να μην υπάρχει περιορισμός. Συνήθως τους αφήνω τις 2 διδακτικές ώρες της γλώσσας.» (Σ31)

Υπήρξαν όμως και εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν πως δεν υπάρχει περιορισμός στο χρόνο που έχουν διαθέσιμο οι μαθητές να συνθέσουν το κείμενό τους, είτε για να μην αποκοπεί η συγγραφική διαδικασία που θα ακολουθήσουν, να μην υπάρξει παύση, είτε γιατί ο χρόνος ίσως αγχώνει τους μαθητές να ολοκληρώσουν. Μπορούμε να προσθέσουμε εδώ πως το άγχος ως μια ψυχολογική κατάσταση εμποδίζει τη συγγραφική διαδικασία. Δεδομένα σε έρευνα που είχε πραγματοποιήσει ο Cheng Y.S. (2002) με 165 συμμετέχοντες σε δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυρίως έδειξαν πως η αύξηση του χρόνου σύνθεσης ενός κειμένου γενικότερα μείωνε το άγχος των μαθητών.

Πιο αναλυτική απάντηση δόθηκε στην πρακτική που ακολουθούν σχετικά με τη διδασκαλία της συγγραφής στην τάξη. Ενδιαφέρουσες πολλαπλές και διαφορετικές απαντήσεις από όλους τους συνεντευξιαζόμενους της συγκεκριμένης έρευνας αναφέρονται παρακάτω. Η κάθε μία στηριζόταν στην εμπειρία και στην πρακτική που ακολουθούν, που στοχεύουν και που προετοιμάζουν πριν ξεκινήσουν τη διδασκαλία της συγγραφής. Στη φάση αυτή παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο άνετοι στη συνέντευξη και γενικότερα στο να απαντήσουν σε μία τέτοια ερώτηση, διότι είχε να κάνει με τα δικά τους βιώματα και εμπειρίες που τις ζουν καθημερινά, αλλά και τις δημιουργούν. Παρακάτω στον πίνακα 4 (στο τέλος της ανάλυσης του συγκεκριμένου άξονα) προβάλλεται με συντομία οι βασικότερες πρακτικές που ακολουθούν για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου.

«Επιλέγουμε αρχικά θέμα σχετικό με την επικαιρότητα φυσικά όμως να ενδιαφέρει τα παιδιά αυτό είναι το θέμα ή κάπως να το κάνουμε εμείς να τα ενδιαφέρει, εεε να υπάρχει έτσι ένα αυθεντικό πλαίσιο με βάση το οποίο θα γίνεται η αφορμή εεε από κει και πέρα όταν μιλάμε για μικρές τάξεις προσπαθούμε να δείξουμε κάποια μικρές-μικρές στρατηγικές για πολύ πιο απλά πράγματα που τα λέμε δηλαδή, μία βασική οργάνωση, μία δομή στα αφηγηματικά κείμενα στα περιγραφικά

κείμενα χρησιμοποιώντας όλες τις φάσεις της συγγραφής όσες μπορούμε περισσότερο πάντα, γιατί δε μπορούμε όλα να τα κάνουμε μία φορά...Κάποιες φορές θα δώσουμε έμφαση π.χ. την οργάνωση ενός κειμένου, κάποιες φορές θα ξεκινήσουμε λίγο πιο πολύ με τον καταγισμό ιδεών αν το θέμα είναι πιο άγνωστο στα παιδιά εεε υπάρχουν όλες αυτές οι φάσεις οι οποίες εμπλέκονται δυναμικά μεταξύ τους δηλαδή δεν προχωρούν στη σειρά πάντα, η οργάνωση, η καταγραφή, έχουμε την αναθεώρηση μέχρι και το τελικό που είναι η έκδοση και είναι καλό να εκδίδεται ένα κείμενο στους μαθητές και να υπάρχει ένα κλίμα εμπιστοσύνης για να γίνει αυτό...ξεκινάμε από τις ανάγκες του μαθητή γιατί ο κάθε μαθητής είναι διαφορετικός κάποια παιδιά είναι πιο οργανωμένα σε λόγο γραπτό, όταν έρχονται στο σχολείο και μιλάμε για διαφορετικά κείμενα...Επίσης, θα χρησιμοποιήσω τα κατάλληλα δομικά στοιχεία...απευθυνόμαστε σε ένα συγκεκριμένο ακροατήριο...Έχουμε βάλει ένα στόχο από την αρχή και θέλουμε να καταλήξουμε σε αυτό το στόχο και ας είναι μικρός, αυτή είναι η διδασκαλία μικροί-μικροί στόχοι που προστίθενται και κάποτε ο μαθητής μπορεί να συνθέτει μόνος του, μετά από πολύ-πολύ καιρό βέβαια.» (Σ1)

«Προσπαθώ να του δώσω κάποιες προεκτάσεις, για να δώσω ερεθίσματα στα παιδιά και να το καλλιεργήσω, δηλαδή ξεκινάω από το κείμενο που έχει γλώσσα, θα μιλήσω για το κειμενικό είδος για να δω τι θέλει να επικοινωνήσει, γιατί κάθε κείμενο έχει ένα μήνυμα και θέλει να επικοινωνήσει προς κάποιον, οπότε από αυτό παίρνω προεκτάσεις.» (Σ7)

«Ξεκινάμε από το *brainstorming*...Έπειτα κάνουμε μελέτη πρότυπου κειμένου, ύστερα κάνουμε όλα τα γραμματολογικά στοιχεία του κειμένου που συνδέονται...γραμματικά φαινόμενα τα οποία συνδέονται με το κείμενο το οποίο θα διδαχτεί, κάνουμε το πλάνο...θα κάναμε όλοι μαζί το πλάνο, θα ξεκινούσα να γράφω στον πίνακα μία πρώτη πρόταση, την πασάρω μετά στα παιδιά να την εμπλουτίσουν και πάλι πίσω. Οπότε ξεκινάμε και γράφουμε μία παράγραφο όλοι μαζί και μετά συνεχίζεις με τα παιδιά δίνοντας τους ανατροφοδότηση και ύστερα γράφαμε το δεύτερο κείμενο στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος το οποίο ήταν καθαρά δικό τους και με το οποίο γινόταν και η αξιολόγηση στη συνέχεια... το ένα το γράφουν στην τάξη με μεγάλη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και το δεύτερο είναι καθαρά δικό τους, των παιδιών και πάλι αυτό έχει και το *guiding* και τη συζήτηση, αλλά ήταν λίγο πιο ανεξάρτητοι...Πολλή αλληλεπίδραση πριν έρθει η ώρα να γράψουμε...Καλός παράγοντας είναι το *brainstorming* που είπα, δηλαδή να βοηθήσουμε εεε να τους δώσουμε τα ερεθίσματα προκειμένου να τους έρθουν ιδέες...Ξεκινάμε δηλαδή από μία

απλή πρόταση και μετά βάζουμε ιδέες όλοι μαζί, και έτσι την εμπλουτίζουμε και την κάναμε μία παράγραφο *model text*.» (Σ9)

«Πρέπει να γίνουν ξεκάθαρα τα κειμενικά είδη στα παιδιά...ο στόχος μας να επιτευχθεί και το ακροατήριο να κατανοήσει...εεεε σα διαδικασία είναι μια δύσκολη, αλλά όλοι μας μπορούμε να γράψουμε και να περάσουμε από τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου. Με την κατάλληλη βοήθεια μαζί με τον εκπαιδευτικό. Ο καταλληλότερος τρόπος διδασκαλίας είναι η κοινωνικογνωστική μαθητεία, λέω κοινωνικό, γιατί μιλάμε για αλληλεπίδραση των παιδιών μέσα σε ομάδες. Η ομάδα γενικά βοηθάει περισσότερο από ότι να γράψει το παιδί μόνο του. Επίσης, σχεδιάγραμμα είναι και το πιο σημαντικό στην παραγωγή. Όσο πιο καλή δουλειά γίνει εκεί τόσο καλύτερα προχωρούν και οι υπόλοιπες φάσεις. Γενικά αναθεωρείς πράγματα. Απλά ένας καλός σχεδιασμός σε γλιτώνει από κόπο στην πορεία.» (Σ30)

Όπως παρατηρούμε προβάλλονται κοινά στοιχεία από τους παραπάνω συμμετέχοντες αναφερόμενοι στους στόχους που καθορίζουν στην αρχή, στο λόγο (σκοπός) που συνθέτουμε ένα κείμενο και σε ποιον απευθυνόμαστε. Αυτά είναι βασικά στοιχεία για τη δραστηριότητα του συγγραφέα. Η αφόρμηση επίσης και τα ερεθίσματα αποτελούν κοινό σημείο αναφοράς, υποστηρίζοντας πως διαμορφώνονται ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους κι έπειτα προχωρούν στη συγγραφική διαδικασία. Ο καταιγισμός ιδεών και γενικότερα η συγγραφική διαδικασία από το σχεδιασμό με το πλάνο που δημιουργούν μέχρι και την έκδοση αποτέλεσαν κοινή πρακτική για τους παραπάνω τονίζοντας από τον έναν μάλιστα (Σ30) πως γίνεται λόγος για κοινωνικό-γνωστική μαθητεία, η διδακτική της οποίας περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που αναφέρθηκαν ως κοινά. Η γνώση των κειμενικών ειδών δεν παραλείπεται από εδώ λέγοντας πως πρέπει να διδάσκονται ξεκάθαρα στους μαθητές και εδώ προσθέτω τις συμβάσεις για το κάθε κειμενικό είδος, ώστε οι μαθητές ως συγγραφείς να μπορούν ανάλογα να επιλέξουν και να προσαρμόσουν τα κατάλληλα δομικά στοιχεία. Από την άλλη μεριά υπήρχαν και συμμετέχοντες που μίλησαν για την ανάγνωση ανάλογων κειμενικών ειδών σύμφωνα με αυτό που επρόκειτο να συνθέσουν οι μαθητές. Ειδικότερα υπογράμμισαν:

«Η εκμάθηση στρατηγικών συγγραφής και η μελέτη πολλών ανάλογων κειμενικών ειδών.» (Σ5)

«Πάντα βοηθάει να υπάρχει σχεδιάγραμμα, να υπάρχει ένα πλάνο. Βοηθάει πολύ! Γενικά να υπάρχει μια δομή τα βοηθάει πολύ. Πολλές φορές καταγράφουμε έτσι χρήσιμο λεξιλόγιο...Βοηθάει να τους δίνεις παράδειγμα, μπορεί να είναι εκθέσεις

άλλων, ιστορίες άλλων, άλλα κείμενα ανάλογα, εφημερίδες, σχετικά με το θέμα που έχουν να γράψουν, εκθέσεις συμμαθητών τους επίσης από άλλες χρονιές...» (Σ14)

«Για να φτάσεις στον γραπτό λόγο τον βοηθάς τον μαθητή κειμενοκεντρικά, μέσα από κείμενα αναφοράς Από κείμενα να βάζω ερωτήσεις αλλά να ρωτάω με κατανόηση και ερμηνευτικά, «ποιος ο σκοπός του συγγραφέας; Συμφωνείς με αυτό ή όχι, γράψε ένα επιχειρήμα σε αυτό; Τι πιστεύεις ότι;» κάπως έτσι.» (Σ24)

«Πάρα πολύ ασχολούμαι με την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Λεξιλόγια, συνώνυμα, αντώνυμα μέσα όμως από το κείμενο. Όχι αποκομμένα. Όλα μέσα από το κείμενο. Όχι ότι θέλω. Έτσι καταλαβαίνουν δηλαδή. Έχω προχωρήσει πέρα από το παραδοσιακό. Π.χ. ζητάω να δω γιατί ο συγγραφέας το λέει αυτό; Γιατί χρησιμοποιεί αόριστο εδώ; Ποιος είναι ο σκοπός του; γιατί χρησιμοποιεί το α' ενικό πρόσωπο; Τι θέλει να δείξει. Έτσι προχωράμε και βλέπω ότι μπαίνουν έτσι σε μια σειρά. Αναλύουμε δηλαδή, τι συμβαίνει κάθε φορά σε κάθε κειμενικό είδος...κι όλα αυτά μέσα από διάφορα κείμενα συνδεδεμένα με την καθημερινότητά μας.» (Σ26)

Οι συμμετέχοντες Σ24 και Σ26 αναφέρονται ξεκάθαρα στην κειμενοκεντρική προσέγγιση για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου τονίζοντας και πάλι την αξία των κειμένων στους μαθητές. Κείμενα όχι αποκομμένα αλλά με νόημα γι' αυτούς. Η μελέτη ανάλογων κειμενικών ειδών βοηθάει και στην κατανόηση της δομής, της οργάνωσης και του περιεχομένου του κάθε κειμένου.

Άλλες απαντήσεις στηρίχθηκαν στη συζήτηση που προηγείται της σύνθεσης και στη δημιουργία σχεδιαγράμματος και ήταν από τις πιο συνηθισμένες απαντήσεις.

«Ας πούμε αν είναι να γράψουν μια επιστολή θα δούμε κάποιες επιστολές θα αναφερθούμε στα μέρη της επιστολής, στα στοιχεία που πρέπει να περιλαμβάνει και θα πρέπει να προσέξουμε. Σίγουρα πριν γράψουν τα παιδιά θα υπάρξει συζήτηση και θα γίνει και ένα σχεδιάγραμμα...Κατευθύνουμε λίγο στην αρχή» (Σ4)

«Για να φτάσουμε στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι το τελευταίο στάδιο, πρέπει να υπάρχει προσυγγραφικό στάδιο. Να φτιάξουμε ένα σχεδιάγραμμα, ο καθένας να βάλει τις ιδέες που θέλει, πρέπει να βγει μια σωστή προεργασία. Κι αυτό ισχύει για όλα τα παιδιά και τις βαθμίδες.» (Σ27)

«Προφορικά στην αρχή και έπειτα προσπαθούμε να το καταγράψουμε. Όσο μπορούν καλύτερα. Έπειτα σε άλλο κείμενο π.χ. περιγραφή, δίνουμε ερωτήσεις, φτιάχνουμε πρόλογο πχ, ποιος κλπ, κυρίως θέμα να απαντήσουμε σε αυτά, πάντα ΠΑΝΤΑ τα λέμε προφορικά και το συζητάμε, παράγραφο παράγραφο, όχι κάτι

συνολικό στην αρχή. Οι πιο αδύναμοι δε μπορούν οπότε κατευθύνω κι εγώ. Τους γράφω μαγικές λέξεις, λέξεις κλειδιά στον πίνακα και αυτά!» (Σ18)

«Τα κατευθύνω κάπως να έχουν ένα κορμό, ένα σκελετό... Όμως κάνουμε μαζί την προετοιμασία, δεν τους λέω απλά γράψτε, εεε τους δίνω κάποιες λέξεις...πολλές φορές ομαδοποιούμε κιόλας τις λέξεις. Τους έχω μάθει ας πούμε όταν θέλουν αν χρησιμοποιήσουν μια λέξη να γράφουν και συνώνυμες, επίσης πολλές παρομοιώσεις...Κάνουμε μια προεργασία, κάνουμε ένα ενδεικτικό σκέφτομαι και γράφω, κάθε παιδί το αφήνω να εκφραστεί, να κάνει μια πρόταση και μετά συνδέουμε όλες αυτές τις προτάσεις και τις γράφουμε στον πίνακα και μετά αρχίζουμε παίρνουμε μια-μια πρόταση και την κάνουμε πιο πλούσια, προσθέτοντας όμορφες λέξεις, επίθετα περισσότερο...Πρέπει να υπάρχει διάλογος, επικοινωνία! Πρέπει να γίνεται μια προετοιμασία...οπότε ξεκινάμε με τα γνωρίσματά του και τα καταγράφουμε στον πίνακα. Πρέπει να τα βάλουμε σε μια σωστή σειρά, να τα οργανώσουμε. Πρέπει να ξεκινήσουμε κατάλληλα. Μετά προχωράμε στην ανάπτυξη του θέματος...Σημαντικό είναι καταλάβουν το θέμα, να γίνει πλήρης κατανόηση του θέματος, αν δεν το κάνουν είναι πολύ εύκολο να χαθούν. Είναι θεμέλιο αυτό, η κατανόηση. Θα τους βοηθήσω στην κατανόηση, να το καταγράφουν, να έχουν έναν χώρο που θα τα καταγράφουν, σαν σχέδιο, σαν σκέλος πριν προχωρήσουν.» (Σ17)

Μια σωστή προεργασία κατά το προσυγγραφικό στάδιο όπως αναφέρουν παραπάνω αποτελείται από διάλογο με σκοπό την κατανόηση του θέματος και τη δημιουργία ενός σχεδιαγράμματος. Οι μαθητές κατευθύνονται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ώστε να οργανώσουν τις ιδέες τους και έπειτα να τις καταγράψουν. Πάνω στην φάση της προεργασίας υπήρξαν και συμμετέχοντες (8 στους 31) που υπογράμμισαν πως για να γίνει κατανοητό το θέμα που διαπραγματευόμαστε με τα παιδιά θα πρέπει να υπάρχουν ερωτήσεις κατανόησης και ερμηνείας που αναφέρθηκε και προηγουμένως από τον Σ24.

«...ξεκινάμε βηματάκια βηματάκια, με ερωτησούλες, γράφουμε την 1^η παράγραφο μαζί, μετά πηγαίνουμε στην επόμενη παράγραφο όλοι μαζί στην τάξη σταδιακά, αλλά εντάζει αυτό είναι λίγο δύσκολο γιατί παίρνει πάρα πολύ χρόνο και δεν έχουν όλα τα παιδιά τον ίδιο ρυθμό...» (Σ13)

«Πρέπει να το συζητήσεις και το θέμα, να τους δώσεις και ιδέες με διάφορες εικόνες, λέξεις, μπορείς να του δώσεις πράγματα που αναφέρονται στο κείμενο, γενικά να έχει συζητηθεί, να τα έχεις βοηθήσει. Ειδικά στις μικρές τάξεις... επειδή συνήθως παίρνω και μικρές τάξεις που ξεκινά ο γραπτός λόγος κιόλας εεε περισσότερο το

συζητάμε, και μετά τα βοηθάει να γράφουμε με ερωτήσεις στον πίνακα για να κατανοήσουμε το θέμα...» (Σ15)

Σύμφωνα με τους Roehling, Hebert, Nelson και Bohaty (2017:74) οι ερωτήσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο και συγκεκριμένα με τα δομικά στοιχεία ενός κειμενικού είδους οδηγούν στην καλύτερη κατανόηση της δομής του κειμένου και συνάμα και του περιεχομένου. Γίνεται λόγος για κατευθυντήριες ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στις στρατηγικές της οργάνωσης σημαντικών πληροφοριών. Πέρα από τις κατευθυντήριες ερωτήσεις που χρησιμεύουν ως διευκόλυνση στο μαθητή υπήρξαν απαντήσεις που περιελάμβαναν τις λέξεις-κλειδιά και το βοηθητικό λεξιλόγιο ως διευκολυντές στη δύσκολη δραστηριότητα της συγγραφής. Κι αυτά ερμηνεύονται από τους παραπάνω ερευνητές ως στρατηγικές οργάνωσης της πληροφορίας και είναι πολύ βοηθητικά σε όλα τα κειμενικά είδη και κυρίως στα πληροφοριακά λόγω σύνθετης δομής και δυσνόητου λεξιλογίου.

«Έχουν εεε ας πούμε μια αποθήκη λέξεων, μετά τις χρησιμοποιούμε και γράφουμε σκέφτομαι και γράφω βάζοντας όλες τις λέξεις που έχουμε μάθει στην ενότητα αυτή. Τα βοηθάει πάρα πολύ και γράφουν καταπληκτικά σκέφτομαι και γράφω.» (Σ17)

«Έχουμε κάνει και προεργασία πριν. Το έχουμε εξετάσει το θέμα, έχουμε αναφερθεί και συζητήσει πάνω σε αυτό, όχι επιδερμικά, έχουμε εισδύσει εις βάθος, προσπαθούμε να αντλήσουμε πληροφορίες...Δημιουργούμε και ένα στοκ λέξεων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν. Που έχουν σχέση με το θέμα. Να τους βοηθούν, μια αποθήκη λέξεων που θα μπορούσαν να πάρουν ιδέες και να τις χρησιμοποιούν. Πρέπει να δίνεις το κίνητρο και να το κάνεις ελκυστικό.» (Σ25)

«Τους γράφω μαγικές λέξεις, λέξεις κλειδιά στον πίνακα...» (Σ18)

«Σχεδιάγραμμα με λεξιλόγιο δίπλα, τι θα γράψεις και πώς, που τους βοηθάει, αλλά το δουλεύουμε σε δύο φάσεις. Τη μία μέρα κάνουμε καταιγισμό ιδεών, λέμε ιδέες και λέμε τι θα μπορούσαμε να γράψουμε σε κάθε παράγραφο και μετά παίρνουμε το σχεδιάγραμμα στην τάξη την επόμενη μέρα, με βοήθεια κάποια πράγματα που έχουμε κολλήσει στο τετράδιό μας, κάποιες συνδετικές λέξεις, κάποια πράγματα που μας δείχνουν πως δείχνουμε τη χρονική σειρά, που υποστηρίζουμε την άποψή μας, που πάντα υπάρχουν στο τετράδιο της έκθεσης και με το κατάλληλο λεξιλόγιο...» (Σ21)

«Θα προσπαθήσουμε να βγάλουμε τα δομικά στοιχεία του κειμένου και θα χρησιμοποιήσουμε ένα σχεδιάγραμμα για να οργώσουμε τις ιδέες μας. Έπειτα θα ξεκινήσουμε να γράφουμε το κείμενο μας, αφού συμβουλευτούμε το σχεδιάγραμμα και

το υλικό που θα έχουμε για να εμπλουτίσουμε το κείμενο μας, δηλαδή διάφορες κάρτες με λεξιλόγιο, διάφορα τρικ που βοηθάνε τους μαθητές. Θα το διορθώσουμε και αφού κάνουμε τις διορθώσεις θα το καθαρογράψουμε και θα έχουμε το τελικό μας κείμενο.» (Σ31)

Στην πρακτική που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί γενικότερα στη συγγραφή σημειώθηκε και η ομαδική συνεργασία στη σχολική τάξη από 3 εκπαιδευτικούς μόνο, ενώ άλλοι μίλησαν για παραγωγή γραπτού λόγου βήμα-βήμα με τους μαθητές τους και χρήση υπολογιστή ως πηγή πληροφορίας.

«Ξεκινούσαμε πάντα να υπάρχει μία αφόρμηση...διαβάζαμε ανάλογα από κάποια βιβλία...λέγαμε ότι είναι πολύ ωραίο να ανταλλάσουν κάποιες ιδέες μεταξύ τους ή να εμπλουτίσουμε την ιδέα του άλλου με το να προσθέσει κάτι ή να αφαιρέσει εεε να το κάνουμε και με εικόνες...γράφαμε και ερωτησούλες εεε ανά παράγραφο, τους έδινα κάποιες έτοιμες φρασούλες που τις έβγαζα από τα παιδιά μπορεί να μου έλεγαν κάτι, το εμπλουτίζαμε και μετά το έγγραφο να το βλέπουν όλοι και συνδετικές λέξεις πολύ σημαντικό, γιατί τα παιδάκια τις ξεχνάνε, οπότε είχαμε αρκετά πράγματα που μπορούσαν να δουλέψουν αλλά για να αισθάνονται έτσι μία ασφάλεια.» (Σ12)

«Ναι, κάποιες φορές χρησιμοποιούμε είτε από το διαδίκτυο πληροφορίες είτε από το ανθολόγιο...Όταν γράφουν μόνοι τους πάλι το κάνουμε βήμα-βήμα, δεν τους αφήνω εντελώς μόνους...Γράφουμε μαζί ένα σκέφτομαι και γράφω, πάνω στο κύριο θέμα γράφουμε πάλι μαζί, κάποιες παραγράφους ανάλογα με το θέμα κι έπειτα δηλώνουμε ένα συμπέρασμα...Κάνω κάποιες παρεμβάσεις. Πάμε να γράψουμε πχ μια πρώτη παράγραφο, μια δεύτερη παράγραφο, εεε τώρα ανάλογα με το θέμα, απλώς θέλω να βλέπω τη σειρά που γίνεται κάτι, ο καθένας βέβαια με αυτό που έχει αναπτύξει κι αυτό που μπορεί.» (Σ20)

«Η ομάδα γενικά βοηθάει περισσότερο από ότι να γράψει το παιδί μόνο του.» (Σ30)

Τέλος, να αναφέρουμε εδώ ότι μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, ένα αυθεντικό πλαίσιο συγγραφής, συγκεκριμένες στρατηγικές που αφορούν τη συγγραφική διαδικασία, η βελτίωση των κειμένων όπως ανέφεραν και επιπλέον μια πολυτροπική προσέγγιση στοχεύοντας στην οπτικοποίηση και γενικότερα στο οπτικό ερέθισμα λέγοντας πως είναι σημαντικό για την απόκτηση πληροφοριών, αποτέλεσαν ακόμη σχόλια για την πρακτική της συγγραφής. Να σημειωθεί πως ο ρόλος της εικόνας γενικότερα κάνει τις πληροφορίες πιο ελκυστικές και ως ερμηνευτικές

διευκολύνουν και βοηθούν τον μαθητή να δώσει νόημα σ' αυτές (Σπαντιδάκης, 2010·Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

«Τα βίντεο και οι εικόνες ως εργαλεία δίνουν και κατάλληλο κίνητρο στους μαθητές.» (Σ27)

«...Υπάρχουν και κάποια βίντεο, έχει μυθιστορήματα π.χ.,γιατί το βίντεο με εικόνες και οτιδήποτε τέτοιο τους είναι πιο ευχάριστο...Τι άλλα εργαλεία;Τα οπτικοακουστικά μέσα....Βλέπεις και άλλες λεπτομέρειες μέσα στις εικόνες και με το να τις βλέπεις τι συνειδητοποιείς.» (Σ8)

«Δίνεις ερέθισμα και νομίζω το οπτικό ερέθισμα είναι πιο εύκολο για τα παιδιά των μικρών ηλικιών.» (Σ19)

«...δίνω συμβουλές αυτό-διόρθωσης που ισχύουν για όλα τα κείμενα που γράφουν.» (Σ22)

«...είναι φοβερά δύσκολο και επίσης να διαφοροποιείς τη διδασκαλία σου για το κάθε παιδί...μπορούμε να τα συνδέσουμε με άλλα, με την καθημερινότητα μας, να είναι διαθεματικά...αυθεντικά.» (Σ26)

Να σημειωθεί εδώ πως δύο από τους εκπαιδευτικούς μίλησαν πιο αναλυτικά για τη διδαχή τέτοιου είδους πρακτική στους μαθητές τους. Δηλαδή ανέλυσαν πως διδάσκουν στους μαθητές τους στρατηγικές και γνώσεις για να χειριστούν οι ίδιοι τη σύνθεση κειμένων. Οι υπόλοιποι άφησαν να εννοηθεί πως από τη στιγμή που ακολουθούν μια συγκεκριμένη πρακτική για τη διδασκαλία της συγγραφής στη σχολική τάξη αυτόματα και οι μαθητές ίσως την απομνημονεύουν και την ακολουθούν.

«Δείχνω τέτοιες πρακτικές για να διευκολυνθούν. Ανάλογα με το είδος του κειμένου δίνω ένα πρότυπο. Αν π.χ θέλω να γράψουν μία ανακοίνωση αναλύουμε ποια είναι τα βασικά της σημεία. Παρέχω ερωτήσεις που τους κατευθύνουν και δίνω και λέξεις που μπορούν να χρησιμοποιήσουν. Τέλος δίνω συμβουλές αυτό-διόρθωσης που ισχύουν για όλα τα κείμενα που γράφουν.» (Σ22)

«Ναι, να καταγράφουν να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να βελτιώνουν χωρίς να τους αξιολογήσει κάποιος τους είναι σημαντικό. Όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά είναι πιο δεκτικά και τους αρέσει ειδικά όταν υπάρχει και υλικό. Αλλά όσο πιο μεγάλα από προσωπική εμπειρία είναι πιο δύσκολο, γιατί ήδη έχουν αναπτύξει έναν τρόπο παραγωγής.» (Σ30)

Ανάλογα με το κειμενικό είδος διαμορφώνονται και οι πρακτικές-δεξιότητες ανάγνωσης ή συγγραφής όπως αναφέρουν Duke και Roberts, 2010 (in Hebert, Bohaty & Nelson, 2016:609) και όπως ο συμμετέχων Σ22 υπογραμμίζει. Οι πρακτικές γενικότερα υπενθυμίζουν στους μαθητές το δρόμο που θα ακολουθήσουν και θα οδηγηθούν στην αυτονομία. Μπορούν να αφορούν το προ-συγγραφικό στάδιο, το στάδιο της συγγραφής ή το μετα-συγγραφικό. Από παραγωγή και οργάνωση ιδεών μέχρι και τη φάση της βελτίωσης (Ματσαγγούρας, 2004). Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε εδώ πως θα ήταν σημαντικές επίσης οι πρακτικές μεταγνωστικών στρατηγικών. Πιο αναλυτικά οι μαθητές να είναι σε θέση να γνωρίζουν γιατί διδάσκονται κάθε πρακτική, που θα την χρησιμοποιήσουν και με ποιο τρόπο, όπως αναφέρθηκε κι από έναν συμμετέχοντα εκπαιδευτικό παραπάνω, ενώ ρωτήθηκε πώς καλλιεργείται ο γραπτός λόγος (Σ1). Ο συμμετέχοντας Σ1 ανέφερε τη μεταγνωστική γνώση στο σημείο της καλλιέργειας του γραπτού λόγου, ενώ γι' αυτόν εννοούνταν και στην πρακτική που θα ακολουθούσε χωρίς να το αναφέρει άμεσα.

Αναφερόμενοι ακόμα σε εμπειρίες εκπαιδευτικών κι ενώ αναλύθηκε προηγουμένως αν γνώριζαν άλλα κειμενικά είδη τα υποκείμενα, κοινό σημείο για όλους τους εκπαιδευτικούς ήταν τα κειμενικά είδη που παράγουν συνήθως οι μαθητές στο πλαίσιο της τάξης, που αναλύονται παρακάτω. Τα αφηγηματικά και τα περιγραφικά κειμενικά είδη αποτέλεσαν την απάντηση όλων των συμμετεχόντων επισημαίνοντας πως αποτελούν εύκολα είδη κειμένων και διδάσκονται περισσότερο στις μικρότερες τάξεις.

«Αφήγηση με ιστορίες και περιγραφή είναι τα πιο συνηθισμένα...για μικρές ηλικίες συνήθως.» (Σ2)

«Αφηγηματικά κυρίως και περιγραφικά συνθέταμε εεε γραμματάκια πολλά σε οποιονδήποτε θέλουμε.» (Σ12)

«Εεε συνήθως ιστορίες. Κυρίως επιλέγαμε ιστορίες ή πραγματικές ή φανταστικές.» (Σ13)

«Περιγραφή, περίληψη καμιά φορά, εεε αφήγηση. Αλλά πιο πολύ προσωπικές ιστορίες, αφήγηση.» (Σ16)

Βέβαια εκτός από αυτά τα κειμενικά είδη που η εφαρμογή τους είναι συνηθισμένη στο σχολικό πλαίσιο τα υποκείμενα όπως απάντησαν και αναλύθηκε στο δεύτερο άξονα γνωρίζουν κι έχουν διδάξει κι άλλα κειμενικά είδη. Όπως είχε αναλυθεί παραπάνω μίλησαν για επιχειρηματολογία, ανακοινώσεις, συνταγές,

κανόνες, επιστολές, προσκλήσεις και δοκίμια. Επίσης, έγινε λόγος για πληροφοριακά κείμενα και συγκεκριμένα για κείμενα προβληματικής κατάστασης που στη φάση αυτή θα αναλυθεί η πρακτική που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε τέτοιο είδος κείμενο. Υπήρχαν κάποιοι που τους ήταν γνωστά, κάποιοι που δεν τα γνώριζαν κι άλλοι που τα ανέφεραν χωρίς να ερωτηθούν. Παρακάτω λοιπόν επισημαίνεται η πρακτική των εκπαιδευτικών σε κείμενα προβληματικής κατάστασης. Τι ακολουθούν στη σχολική τάξη για να διδάξουν και να προσεγγίσουν ένα τέτοιο είδος κείμενο που έχει σύνθετο και περίπλοκο χαρακτήρα.

Οι πιο συνηθισμένες απαντήσεις ως πρακτικές ήταν ύπαρξη αφορμής για να διδαχθεί ένα τέτοιου είδους κείμενο, ένα αυθεντικό πρόβλημα και ο εντοπισμός και η ανάλυση του προβλήματος. Πιο συγκεκριμένα να υπάρχει μια ανάγκη ή κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα για να διδαχθούν οι μαθητές κείμενο προβληματικής κατάστασης, είτε μέσω εμπειρίας είτε μέσω της καθημερινότητάς τους, αλλά και να γνωρίζουν πώς να το εντοπίζουν και να το αναλύουν. Χαρακτηριστικά:

«Πρέπει εκεί να ξέρουμε καλά του μαθητές μας. Με ποιους μαθητές έχουμε να κάνουμε, τι τους ενδιαφέρει, τι τους προβληματίζει, ειδικά το προβληματικής κατάστασης που μου αναφέρεις είναι κάτι πολύ σημαντικό...Μπορείς να ξεκινήσεις εύκολα από αυθεντικά προβλήματα και στα μικρότερα παιδιά κάποιο θέμα που τους απασχολεί...Ως διευκόλυνση ίσως έδινα και καρτέλες βοηθητικές με κάποιον μνημονικό κανόνα...π.χ. μια καρτέλα με δομικά στοιχεία κι από την άλλη μεριά της καρτέλας να γράφουν κανονικά...» (Σ1)

«Δε βάζω στόχο και καλά πρωτεύον στόχο ότι θα δουλέψω την προβληματική κατάσταση. Μου προκύπτει ρε παιδί μου και παίρνω αφορμή απ' αυτό και τους λέω «αυτό το πρόβλημα θα το γράψουμε» σαν εεε ανάγκη, να προκύπτει ανάγκη και τελικά μου προκύπτει και μου βγαίνει και το όφελος του γραπτού λόγου...Κοίτα με το να προκύψει από κάποιο θέμα τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως ο αυτός ο τρόπος, ο γραπτός λόγος είναι ένα εργαλείο που έχουμε για να επικοινωνήσουμε, όπως σου είπα και πριν, ο γραπτός λόγος είναι ένα εργαλείο επικοινωνίας, ενός μηνύματος, διαφορετικού κάθε φορά.» (Σ7)

«Για να διδαχθούν κάτι τέτοιο μόνο μέσω συζήτησης. Μια πληθώρα πληροφοριών “πώς έγινε, γιατί έγινε, ποιος, τι θα έπρεπε να γίνει, γιατί” εκεί πρέπει να καταλήξουμε και “πώς θα μπορούσαν να γίνουν καλύτερα τα πράγματα”. Πρέπει να γίνει μια πολύ μεγάλη κουβέντα, μόνο έτσι προσεγγίζουμε τα θέματα για την παραγωγή

γραφτού λόγου. Με αφορμή πάντα ένα συμβάν, ένα γεγονός, ξεκινάμε μια συζήτηση. Υπάρχει κάτι για να ξεκινήσουμε, μια αφορμή.» (Σ10)

«Τέτοιο κείμενο το προσαρμόζω στα δικά μας τα δεδομένα να είναι κάτι πραγματικό και το φτιάχνουμε όλοι μαζί μέσα στην τάξη για να το νιώσουν σαν κάτι δικό τους, ότι όντως χρειάζεται να στείλεις, πως θα το αντιμετωπίσεις, τι θα κάνεις, πραγματικές συνθήκες ας πούμε, γιατί όντως υπάρχει κάποιο πρόβλημα... Το γράφουμε όλοι μαζί, ομαδικά και μετά ο καθένας στο τετράδιό του. Το συγκεκριμένο όμως είδος επειδή μου φάνηκε λίγο δύσκολο για να μπορέσουν να το κάνουνε και μόνοι τους το κάναμε όλοι μαζί στην τάξη πρώτα.» (Σ13)

«Θα δημιουργούσα μία πραγματική προβληματική κατάσταση μέσα στην τάξη, ώστε οι μαθητές να τη βιώσουν πραγματικά.» (Σ22)

«Αρχικά θα διάλεγα κάποιο κείμενο που αφορά τους μαθητές, να είναι εξοικειωμένοι με αυτό. Θα προσπαθούσα να το εντάξω, να αναζητήσει κάθε μαθητής ερεθίσματα από τη δική του ζωή. Να γίνει πρώτα δικό του κτίσμα και έπειτα να μπορέσει να βγάλει ένα δικό του τέλος. Να γίνει ο ίδιος ήρωας, να το κάνει δικό του και έπειτα να δώσει λύση. Να υπάρχει ενεργό δράση. Ερεθίσματα επίσης και εικόνες, για μαθητές που δεν έχουν ίδια ερεθίσματα, εεε με βίντεο, εεε να γίνει προεργασία πιο πριν ως προς την αναζήτηση των πραγμάτων που δεν γνωρίζουν. Κάπως έτσι.» (Σ27)

«Παίρνω θέματα που ζουν τα παιδιά. Τα ευαισθητοποιούν, που αφορούν τους μαθητές και ενδιαφέροντα. Εμπλουτισμό γενικά αυτό.» (Σ17)

«Προσπαθούμε να τα προσαρμόζουμε με την καθημερινότητα των παιδιών αυτά τα κείμενα περισσότερο... το θέμα να είναι κοντά στα παιδιά. Προσαρμόζεις το θέμα ανάλογα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντά τους. Για μένα είναι να τους δείξεις ένα θέμα που μπορούν να το αντιληφθούν και μετά να πας να τους το δείξεις από κοντά. Να το συνδέσεις δηλαδή με την πραγματικότητα και μετά να προσπαθήσουν να το λύσουν οι ίδιοι, πχ το θέμα της μόλυνσης ή θέμα εεε για τα δέντρα και το οζυγόνο, να κάνουν δεντροφύτευση, να πάνε στο πάρκο και να μαζέψουν σκουπίδια. Δηλαδή τους λες το θέμα, το συζητάτε, τους κάνεις σύνδεση με την καθημερινότητα και μετά τους βάζεις να γίνουν μέρος της επίλυσης του προβλήματος. Μετά θα βγαίνει βιωματικά όλο αυτό.» (Σ28)

Αξίζει να επισημανθεί στο σημείο αυτό πως οι παραπάνω εκπαιδευτικοί εκτός από τον Σ1, όταν ρωτήθηκαν για την πρακτική που ακολουθούν γενικότερα στη συγγραφή δεν υπογράμμισαν το αυθεντικό πλαίσιο και την αφορμή ή την ανάγκη που προκύπτει για διδαχή ενός κειμένου. Απεναντίας στο σημείο αυτό τονίζουν πως

μια πραγματική κατάσταση, μια συνθήκη δηλαδή που συμβαίνει, αλλά και μία αφορμή για διδαχή τέτοιου κειμένου μοιάζουν ως βασικά στοιχεία για τη διδασκαλία προβληματικής κατάστασης κειμένου. Βιώνοντας λοιπόν μια τέτοια κατάσταση και προκύπτοντας ένα ζήτημα οι μαθητές είναι σε θέση να συνθέσουν ευκολότερα κείμενο προβληματικής κατάστασης, αφού μπορούν να αναλύσουν το πρόβλημα σε όλες τις πτυχές του και να μιλήσουν για αιτίες, συνέπειες και λύσεις. Από τη στιγμή που τα πληροφοριακά κείμενα ή αλλιώς μονοσημικά σχετίζονται με το φυσικό και κοινωνικό κόσμο και πραγματεύονται ζητήματα που εξελίσσονται στο περίγυρό μας είναι φυσικό να υπάρχει ενεργή δράση των μαθητών απέναντι σ' αυτά. Όπως τόνισε και ένας από τους συμμετέχοντες *«Είναι ενεργός ο ρόλος των μαθητών σε τέτοιου είδους κείμενα. Το ζουν πραγματικά.»* (Σ27).

Επίσης, ο συμμετέχοντας Σ22 αν και σε προηγούμενη ερώτηση αν γνωρίζει τα πληροφοριακά κείμενα απάντησε αρνητικά στη συγκεκριμένη ερώτηση μίλησε κανονικά για πρακτική και πως θα μπορούσε ο ίδιος να διδάξει ένα τέτοιο κείμενο στην τάξη του. Όπως και ο Σ4 που ενώ δε γνώριζε τα πληροφοριακά κείμενα και αναφέρθηκε στο ότι τέτοιου είδους κείμενα τα συναντάμε σε άλλα διδακτικά αντικείμενα εκτός Γλώσσας, υπογράμμισε *«Καταγράφεις κάποιες ιδέες στον πίνακα και αν μπορείς να το συνδέσεις με τη δική του πραγματικότητα- καθημερινότητα ακόμα καλύτερα ή μπορείς να δώσεις κάποιο ερέθισμα...επίσης συζήτηση για να αναλυθεί το πρόβλημα.»*

Προχωρώντας στις απαντήσεις των υποκειμένων σε σχέση με τις εμπειρίες και τις πρακτικές που ακολουθούν σύμφωνα με το συγκεκριμένο είδος κειμένου δύο από τα υποκείμενα πρόβαλλαν την προγενέστερη γνώση, ενώ προηγουμένως δεν αναφερόταν στις απαντήσεις που έδωσαν. Η προγενέστερη γνώση αποτελεί στρατηγική που συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση ενός θέματος και στην αναδόμηση νέου (Kligner, Morrison & Erpolito, 2011:224). Το άτομο δομεί και αναδομεί νέες γνώσεις με βάση την προγενέστερη του και η προγενέστερή του βρίσκεται έτσι σε συνεχή αλληλεπίδραση με τη νέα (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012:105).

«Πρέπει να αναφέρουμε τι γνώμη και τι γνώση έχει γι αυτό το θέμα και έπειτα να συνειδητοποιήσει το πρόβλημα.» (Σ8)

«Αφόρμηση αρχικά, από κείμενο με το θέμα που θα έχει υπάρξει...Παραθέτουν πρώτα το πρόβλημα εεε στην πορεία γράφουν την προσωπική τους γνώμη, προτείνουν λύσεις σκεπτόμενοι τι γνωρίζουν για το θέμα ήδη.» (Σ16)

Ο διάλογος και η ομαδοσυνεργατική μάθηση επίσης στο συγκεκριμένο είδος φάνηκε να υπάρχει σαν απάντηση περισσότερο από πριν κι από τους περισσότερους πρώτη φορά στα σχόλιά τους.

«Να κάνουμε κάτι σε ομαδοσυνεργατικό, δηλαδή σε ζευγάρια ή σε ομάδες με τις διαδικασίες σχεδιασμό οργάνωση κλπ.» (Σ2)

«Ομαδική συγγραφή κάνω εγώ, γίνεται φασαρία λίγο στην αρχή αλλά μετά μαθαίνουν να δουλεύουν και παρουσιάζουν καλές δουλείες και ιδίως στην προβληματική κατάσταση...επιχειρηματολογούν. Προτείνω και σε αυτό το θέμα της προβληματικής κατάστασης να υπάρχει ομαδοσυνεργατική. Βοηθάνε οι ομάδες να λένε όλοι τη γνώμη τους.» (Σ25)

«Γράφοντας την αρχική ιδέα στον πίνακα με έναν καταγισμό Ιδεών. Εμείς έχουμε διαβάσει κείμενα πριν ας πούμε που αφορούν αυτήν την προβληματική κατάσταση...εδώ μπορώ να βάλω ομαδοσυνεργατικά τα παιδιά να δουλέψουν, δηλαδή μια ομάδα να μου πει τι προκάλεσε αυτή την προβληματική κατάσταση, δηλαδή τα αίτια, η δεύτερη να μου καταγράψει τις συνέπειες και τις επιπτώσεις της κατάστασης και η τρίτη (ομάδα) να μου πει για τους τρόπους, τι θα μπορούσαμε να κάνουμε με άλλα λόγια. Οπότε δουλεύουνε και σε ομάδες. Αφού ολοκληρώσουν μετά τους πάω λίγο στην οργάνωση.» (Σ6)

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία όπως παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία μας είναι μία ουσιαστική διαπραγμάτευση μεταξύ ατόμων είτε σε ζεύγη είτε σε μεγαλύτερες ομάδες. Βασικό στοιχείο είναι οι αλληλεπιδραστικές σχέσεις μεταξύ αυτών. Μια διαλογική προοπτική στο πλαίσιο του σχολείου εμπλέκοντας κοινωνικό-πολιτισμικές εμπειρίες και βιώματα. Αυτή η διαπραγμάτευση έχει στόχο την κατανόηση και τη συν-οικοδόμηση νοημάτων της καθημερινής ζωής, επιλύοντας προβλήματα (Κωστούλη, 2009·Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Η συνεργατική μάθηση επιδιώκεται σε μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου μέσα από κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές με καθοδήγηση και ανατροφοδότηση συν-κατασκευάζουν τη νέα γνώση (Ματσαγγούρας, 2004) Αναφερόμαστε στη συγγραφή ως κοινωνικό κατασκευάσμα με βασικό στοιχείο τη δυναμική αλληλεπίδραση κι όχι ως ατομική προσπάθεια (Vygotsky, 1978 στο Ματσαγγούρας, 2004·Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης,2015).

Σε μελέτη από τους Khatib και Meihami το 2015 σε 35 Ιρανούς μαθητές βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε άτομα που είχαν ασκηθεί σε συνεργατική γραφή και σε άτομα που ασκήθηκαν σε ατομική. Η συνεργατική γραφή

βρέθηκε να έχει επηρεάσει τις δεξιότητες συγγραφής, αλλά και συστατικά της γραφής όπως το περιεχόμενο, την οργάνωση, τη δομή κλπ. Λόγω της σκόπιμης και ουσιαστικής επικοινωνίας η συνεργασία δε συνέβαλλε μόνο στα παραπάνω, αλλά και στην ανατροφοδότηση των μαθητών από τους συμμαθητές τους. Τα μέλη της ομάδας μπορούν να αλληλο-εμπλουτίζουν ιδέες, να τις στηρίζουν και να καθορίζουν σκοπό, είδος και ακροατήριο μέσω της ανατροφοδότησης της διαλεκτικής επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2004). Επίσης, οι Boscolo και Hidi (2007) αναγνωρίζουν πως η συνεργατική γραφή επηρεάζει την ποιότητα γραφής των μαθητών καθώς και το κίνητρο να γράφουν.

Η αναζήτηση πληροφοριών από διάφορες πηγές ανάγνωσης αποτέλεσε ακόμη ένα στοιχείο για την απάντηση των εκπαιδευτικών, αφού λόγω κειμενικού είδους οι μαθητές χρειάζεται να ερευνήσουν και να αντλήσουν πληροφορίες για το ζήτημα που τους έχει τεθεί.

«Σε ένα πληροφοριακό κείμενο καταλαβαίνεις ότι πρέπει να μαζέψουν πληροφορίες τα παιδιά, οπότε πηγαίναμε στην αίθουσα πληροφορικής, όπου τους έδινα μια λίστα από web guiding που θα μπορούσαν να βρουν πληροφορίες.» (Σ9) (βλ. παράρτημα συνέντευξη).

Να προστεθεί εδώ πως ο συμμετέχων Σ9 ήταν εκείνος που αναφέρθηκε στο ρόλο της ανατροφοδότησης στη διδασκαλία της συγγραφής. Μίλησε για το σημαντικό ρόλο της και στις δύο περιπτώσεις. Παρατηρήθηκε επίσης, πως ενώ στην πρακτική γενικότερα της συγγραφής οι συμμετέχοντες “κατέφευγαν” σε ανάλογα κείμενα άλλων συγγραφέων πλέον σε κείμενα προβληματικής κατάστασης δεν παρατηρείται από κανέναν εκτός από τον Σ9. Κάτι ανάλογο παρατηρήθηκε και στη διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν. Ενώ στην πρώτη φάση μίλησαν τέσσερα άτομα για κειμενοκεντρική προσέγγιση, στη φάση αυτή με κείμενα προβληματικής κατάστασης αναφέρθηκε ένας από αυτούς (Σ26). Αντίθετα ο καταγισμός ιδεών ή αλλιώς καταγραφή των πρώτων ιδεών, όπως μου ανέφεραν πολλοί, ο ορισμός του σκοπού και του ακροατηρίου εξακολούθησε να υπάρχει ως πρακτική στα σχόλια των συμμετεχόντων και στα κείμενα της προβληματικής κατάστασης. Λιγότεροι ήταν εκείνοι που απάντησαν πως δημιουργούν σχεδιάγραμμα, αλλά υπήρξαν κι εκείνοι που μίλησαν για τη συγγραφική διαδικασία περισσότερο από ότι αναφέρθηκε στην πρακτική της συγγραφής γενικότερα.

«Ξεκινάμε από σχεδιασμό, έπειτα οργάνωση και όλα αυτά να σου πω βέβαια ότι αναφερόμαστε και στα δομικά στοιχεία, ότι έπρεπε, τι θα μπορούσαμε να

συμπεριλάβουμε. Μπορεί άλλες φορές να έδινα λέξεις, αλλά τα παιδιά κουράζονταν. Βελτίωση επίσης, αν και τα παιδιά εκεί κουράζονται και δε θέλουν να το ξαναγράψουν.» (Σ2)

Όσον αφορά την επιλογή και τον καθορισμό του σκοπού έρευνα των Koster, Tribushinina, Jong και Bergh το 2015 σε μαθητές Δημοτικού σχολείου ανέδειξε πως επηρεάζει θετικά τη βελτίωση των μαθητών στη συγγραφή και θεωρήθηκε από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για τη συγγραφή. Αυτή η άποψη όπως ανέφεραν ισχύει και για τη διδασκαλία της δομής κάθε κειμένου.

Επιπλέον, και στις δύο περιπτώσεις περί πρακτικής που ακολουθούν αναφέρθηκαν στη διδαχή των δομικών στοιχείων του κειμένου. Οι τέσσερις από αυτούς ήταν κοινοί και στις δύο ερωτήσεις (Σ8, Σ9, Σ16, Σ30). Προχωρώντας να σημειώσουμε εδώ ότι πέρα από το βοηθητικό λεξιλόγιο που λίγοι (5 στους 31) υποστήριζαν ότι χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία κειμένων προβληματικής κατάστασης, το οπτικό ερέθισμα (εικόνες και βίντεο) για την κατανόηση και την ανάλυση ενός προβλήματος, ένας ήταν επίσης που υποστήριξε τη στρατηγική των ερωτήσεων, ώστε να κατευθύνονται οι μαθητές σ' αυτό το σύνθετο είδος κειμένου. Στην προηγούμενη φάση που ρωτήθηκαν για την πρακτική που ακολουθούν γενικά στη συγγραφή 8 ήταν τα άτομα που αναφέρθηκαν σε ερωτήσεις ως στρατηγική για την κατανόηση.

«Σιγά-σιγά με ερωτήσεις που αφορούν το περιεχόμενο και τη δομή, θα εντοπίσουν γιατί μιλάμε και θα αντιληφθούν έτσι το πρόβλημα.» (Σ12)

Κλείνοντας φέρνουμε ένα παράδειγμα ενός εκπαιδευτικού που δίδαξε κείμενο προβληματικής κατάστασης μέσα από θεατρικό παιχνίδι μιλώντας για διαθεματική προσέγγιση τέτοιου κειμενικού είδους. Πιστεύοντας ότι είναι σύνθετο είδος για τους μαθητές μιας τάξης η διαθεματική προσέγγιση, είτε μέσω ζωγραφικής, είτε μέσω θεατρικού (ή μέσω άλλων γνωστικών αντικειμένων) μπορεί να τους διευκολύνει στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου, στο λεξιλόγιο που σχετίζεται με το θέμα αλλά και στη δομή του κειμένου.

«Διαθεματικό θα μπορούσε να γίνει. Όταν είχαμε κάνει εμείς στην αρχή είχαμε μιλήσει με τους μαθητές για το πόσο συμβαίνει αυτό, αν έχει τύχει σε κανέναν, είδαμε κάποια βίντεο με άσκηση ετοιμότητας πυρκαγιάς. Εεε στο τέλος είπαμε αν ήμασταν στη θέση του δάσους “πώς θα υποφέραμε, πόσο θα ζοριζόμασταν;”. Φτιάξαμε λοιπόν ένα δέντρο και του δώσαμε ζωή, είπαμε “ας κάνουμε αυτό το δέντρο να έχει ζωή και να μιλάει. Τι θα έλεγε αυτό το δέντρο σε όλους μας;”. Σε αυτήν την ηλικία μπορούν να

εκφραστούν πιο εύκολα, να συναισθανθούν και να μπουν στη θέση ίσως αυτή. Μετά γράψαμε τις ιδέες μας στον πίνακα. Σηκώθηκε ένα παιδάκι να κάνει το δέντρο και άλλα έκαναν γύρω τους τις 'επιπτώσεις' και στο τέλος άλλα παιδάκια που σηκώθηκαν έκαναν τις «λύσεις», που ήταν οι καλοί άνθρωποι που πρόσεχαν και ζαφνικά εμφανίστηκαν κι άλλα πολλά δέντρα. Τους ήταν πιο έτοιμο το έδαφος πλέον και έγραψαν όλοι καλύτερα και πιο όμορφα πράγματα. Βγήκε πολύ ωραίο. Τέτοια θέματα πληροφοριακά είναι πολύ όμορφα, βοηθητικά και ενδιαφέροντα έτσι. Πρέπει όμως να το χιτίζεις από παλιά έτσι. Ένα καλό σχεδιάγραμμα επίσης για οργάνωση της σκέψης τους βοηθάει πάρα πολύ. Έχει μεγάλη επιτυχία.» (Σ14)

Ενώ η συζήτηση με τα υποκείμενα της συνέντευξης προχωρούσε σε σχέση με τα πληροφοριακά κείμενα προβληματικής κατάστασης οι εκπαιδευτικοί που γνώριζαν και είχαν κάνει πράξη κυρίως το είδος αυτό ρωτήθηκαν για τη δυσκολία αυτών των κειμένων σε σχέση με τους μαθητές. Οι μαθητές δυσκολεύονται στην κατανόηση του συγκεκριμένου είδους. Τους είναι πιο εύκολο να διαβάσουν ένα κείμενο με σκοπό την ψυχαγωγία παρά ένα κείμενο που μεταφέρει πληροφορίες για τον περίγυρό τους με σύνθετη δομή και λεξιλόγιο (Jitendra, Burgess & Gajria, 2011). Στον προηγούμενο άξονα φάνηκε ξανά η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο είδος αυτό αλλά όχι άμεσα. Χαρακτηριστικά σχόλια είναι τα εξής:

«Ναι, ναι δυσκολεύονται! Είναι πιο εύκολο για αυτά να αφηγηθούν εμπιστευτικά από τη ζωή τους για παράδειγμα, για να περιγράψουν κάτι που είναι και τα πρώτα βήματα που κάνουν παρά να κληθούν να περιγράψουν μία προβληματική κατάσταση εντοπίζοντας τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους που θα επιλυθεί αυτή. Είναι το πιο δύσκολο ναι!» (Σ6)

«Εγώ έβλεπα ότι τα παιδιά δυσκολεύονται στο *brainstorming* ειδικά για θέματα τέτοια, για περιβαλλοντικά προβλήματα, δυσκολεύονταν, δεν είχαν τη γνώση του περιεχομένου για να γράψουν, δηλαδή πληροφορίες...δεν τους έρχονταν ιδέες, έπρεπε να τα βοηθήσεις πάρα πολύ.» (Σ9)

«Δυσκολεύονται να γίνουν αντικειμενικά τα παιδιά...Εκεί θέλουμε χρόνο. Να κατανοήσουν την κατάσταση...Σε αυτές τις ηλικίες ενώ τα παιδιά μπορούν να μπουν στο πρόβλημα του άλλου, στη χαρά, στη λύπη, αν πρόκειται για τα ίδια στο πως θα διαχειριστούν την κατάσταση ή θα ωραιοποιήσουν τα πράγματα, πράγμα που μπορεί να μην τα αγγίζει, έτσι όπως πιστεύουν ότι οι άλλοι θα θέλουν να διαχειριστούν το θέμα...Οι πιο προχωρημένοι μαθητές που χειρίζονται πιο εύκολα τα θέματα αυτά ναι, θα βρουν τον τρόπο και τις στρατηγικές, αλλά είναι μια διαδικασία δύσκολη και

χρονοβόρα. Κάτι που δε θα τελειώσει σε μια διδακτική ώρα, ή σε ένα 10 λεπτο. Θέλει δουλειά!» (Σ10)

Όμως δύο από αυτούς επεσήμαναν πως δεν υπάρχει δυσκολία σε ένα τέτοιο κειμενικό είδος, διότι τους είναι πιο οικείο, αφού υπάρχουν στην καθημερινότητά τους με αποτέλεσμα να έχουν προγενέστερη γνώση. Τα πληροφοριακά κείμενα γενικότερα είναι κύρια πηγή ανάγνωσης όπως αναφέρουν το 2017 και οι Roehling, Hebert, Nelson και Bohaty οπότε ίσως και για αυτό το λόγο κάποιιοι από τους μαθητές, όπως υπογραμμίζουν οι συμμετέχοντες δε δυσκολεύονται.

«Όχι τόσο γιατί έχουν άποψη, πληροφορούνται από ειδήσεις και ίντερνετ οπότε τους είναι πιο εύκολο πλέον, δυσκολεύονται στο να δημιουργήσουν μικρές προτάσεις, μικρές περιόδους. Να το πει με πιο ωραίο τρόπο.» (Σ21)

«Όχι, δεν τους δυσκόλευε. Ίσως επειδή ήταν ένα θέμα που τους αφορούσε, αλλά επειδή το έχω ξανακάνει, όταν δούλευα ένα πρόγραμμα ανακύκλωσης για τη ρύπανση περιβάλλοντος ούτε εκεί αντιμετώπισαν πρόβλημα, ίσως επειδή...δε σου λέω με το καλημέρα πάω και τους βάζω αυτό, αλλά το δουλεύουμε και γενικά το ζουν στο περίγυρό τους.» (Σ7)

Διαπιστώνεται λοιπόν πως γενικότερα οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια πρακτική στη διδασκαλία της συγγραφής και συγκεκριμένα στα πληροφοριακά κείμενα προβληματικής κατάστασης. Βέβαια δεν αναφέρονται κατεξοχήν σε στρατηγικές πριν, κατά και μετά τη συγγραφή, αλλά αναφέρονται γενικά στη φάση της συγγραφικής διαδικασίας χωρίς να την ξεχωρίζουν. Όσον αφορά τα κειμενικά είδη οι μαθητές συνηθίζουν να έχουν μεγαλύτερη έκθεση στα αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα κι όχι τόσο στα παραπάνω. Αν και είναι κείμενα που προέρχονται άμεσα από το περιβάλλον του μαθητή περιέχουν δύσκολη και σύνθετη δομή και λεξιλόγιο οπότε δυσχεραίνουν και τη διδασχία τους.

Πίνακας 4: Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου

Άξονας Γ' Πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου		
Υποκατηγορίες	Κωδικοί πρακτικών για τη διδασκαλία Π.Γ.Λ.	Αναφορές
1.Σχεδιασμός	α) Καθορισμός σκοπού και ακροατηρίου	Σ1, Σ7, Σ9, Σ10, Σ12, Σ24, Σ30 (7)

1.Πρακτικές διδασκαλίας της παραγωγής γραπτών κειμένων (10 κωδικοί)	(4 κωδικοί)	β) Καθορισμός αυθεντικού πλαισίου συγγραφής	Σ1, Σ2, Σ4, Σ7, Σ10, Σ13, Σ14, Σ16, Σ20, Σ21, Σ22, Σ27, Σ29, Σ30 (14)
		γ) Δημιουργία σχεδιαγράμματος	Σ1, Σ2, Σ4, Σ6, Σ9, Σ14, Σ17, Σ21, Σ22, Σ24, Σ25, Σ27, Σ30, Σ31 (14)
		δ) Καταιγισμός ιδεών	Σ2, Σ6, Σ9, Σ21, Σ30 (5)
	2.Οργάνωση/Πρώτη καταγραφή (1 κωδικός)	α) Οργάνωση και καταγραφή των ιδεών	Σ4, Σ6, Σ9, Σ13, Σ30 (5)
	3. Αναθεώρηση/ Τελική έκδοση (1 κωδικός)	α) Αναθεώρηση και βελτίωση του κειμένου	Σ1, Σ2, Σ6, Σ9, Σ17, Σ22, Σ30, Σ31 (8)
	4. Διαμόρφωση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/Διαφοροποιημένη διδασκαλία		Σ1, Σ2, Σ4, Σ11, Σ13, Σ14, Σ15, Σ17, Σ26, Σ27 Σ28, Σ30, Σ31 (13)
	5. Γνώση κειμενικών ειδών-δομικών στοιχείων κειμένου		Σ2, Σ4, Σ8, Σ9, Σ12, Σ15, Σ16, Σ22, Σ24, Σ30, Σ31 (11)
	6. Ανάγνωση ανάλογων κειμενικών ειδών		Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ11, Σ12, Σ14, Σ15, Σ20, Σ26 (11)
	7. Διευκολυντικές καρτέλες και εργαλεία (3 κωδικοί)	α) Με βοηθητικό λεξιλόγιο	Σ1, Σ2, Σ6, Σ9, Σ12, Σ14, Σ15, Σ17, Σ18, Σ21, Σ25, Σ26, Σ31 (13)
		β) Με οπτικά ερεθίσματα-εικόνες	Σ1, Σ2, Σ7, Σ8, Σ10, Σ12, Σ15, Σ17, Σ19, Σ27, Σ29 (11)
γ) Με κατευθυντήριες ερωτήσεις		Σ12, Σ13, Σ15, Σ18, Σ22, Σ24, Σ26, Σ28 (8)	
8. Ομαδοσυνεργατική συγγραφή		Σ2, Σ5, Σ6, Σ13, Σ14, Σ20,	

		Σ25, Σ30 (8)	
	9. Αναφορά σε προγενέστερη γνώση	Σ8, Σ9, Σ16, Σ30 (4)	
	10. Θεωρητικές προσεγγίσεις (2 κωδικοί)	α) <i>Κειμενοκεντρική προσέγγιση</i>	Σ5, Σ11, Σ24, Σ26 (4)
		β) <i>Κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση</i>	Σ1, Σ30 (2)
2. Χρόνο που αφιερώνουν για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου (5 κωδικοί)	1. Μία φορά την εβδομάδα (ένα δίωρο)	Σ1, Σ2, Σ4, Σ11, Σ12, Σ14, Σ22, Σ27, Σ28, Σ29, Σ30, Σ31 (12)	
	2. Δύο με τρεις φορές την εβδομάδα (3-4 ώρες)	Σ24, Σ26 (2)	
	3. Κάθε μέρα από μία ώρα	Σ9, Σ17, Σ19, Σ23 (4)	
	4. Εξαρτάται από τις τάξεις και το επίπεδο των μαθητών	Σ1, Σ2, Σ4, Σ7, Σ16, Σ18, Σ23 (7)	
	5. Δεν υπήρξε ξεκάθαρη απάντηση	Σ6, Σ10, Σ13, Σ15, Σ16, Σ20, Σ23 (7)	

5.5 Δ' Άξονας-Αξιολόγηση και σχολιασμός σεναρίου διδασκαλίας παραγωγής πληροφοριακού κειμένου προβληματικής κατάστασης.

Στο συγκεκριμένο άξονα εξετάστηκε η αξιολόγηση που έγινε από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το σενάριο διδασκαλίας παραγωγής πληροφοριακού κειμένου προβληματικής κατάστασης το οποίο είχε οργανωθεί και εκτελεστεί στη σχολική τάξη. Όπως προαναφέρθηκε το πλαίσιο του σεναρίου είχε σκοπό να

διασταυρώσει απόψεις και πρακτικές από το θεωρητικό (συνεντεύξεις) στο πιο πρακτικό κομμάτι (κοινωνικό-γνωστική προσέγγιση στην πράξη), αναδεικνύοντας τις απόψεις και τα σχόλια των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της γνωστικής μαθητείας. Στη φάση αυτή της συνέντευξης, αφού ολοκληρώθηκαν οι ερωτήσεις που αποτελούσαν το πρώτο μέρος, περάσαμε με τους συνεντευξιαζόμενους στο δεύτερο μέρος που ήταν ο σχολιασμός και η αξιολόγηση του σεναρίου. Έλαβαν μέρος όλοι οι εκπαιδευτικοί. Σε αυτό το μέρος έγινε αρχικά παρουσίαση του σεναρίου και όλοι εμπλέκονταν ενεργά από την πρώτη στιγμή μέχρι και την τελευταία της παρουσίασης. Με αφορμή την παρουσίαση τα υποκείμενα της συνέντευξης σκέπτονταν κι άλλες πρακτικές και εμπειρίες από την τάξη τους σε σχέση με την πρακτική που ακολουθούν στο γραπτό λόγο. Και το σημείο αυτό ηχογραφήθηκε και απομαγνητοφωνήθηκε με τη θέληση των συνεντευξιαζόμενων. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν όπως και στους προηγούμενους άξονες με κατηγορική λογική, αφού συμπυκνώθηκαν (Ιωσηφίδης, 2008).

Το σενάριο στο πλαίσιο της κοινωνικό-γνωστικής προσέγγισης ακολούθησε τη διδακτική της γνωστικής μαθητείας και τόνιζε όλες τις συγγραφικές φάσεις που περνάει ο μαθητής ως συγγραφέας για να φτάσει στο τελικό στάδιο, την έκδοση. Σε εικόνες φαίνονταν οι βοηθητικές καρτέλες που δόθηκαν στους μαθητές, οι κάρτες με τα δομικά στοιχεία, οι λεξικό-γραμματικές επιλογές, η αφορμή για διδασχία των κειμένων, ο σκοπός της συγγραφής, αλλά και καρτέλες με λίστες αυτό-βελτίωσης. Μετά την παρουσίαση του σεναρίου, αφού μου είπαν τις πρώτες τους εντυπώσεις, μίλησαν για πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που παρατηρούσαν στην εφαρμογή και για τις δυσκολίες που οι ίδιοι θα αντιμετώπιζαν στην πράξη. Έπειτα ρωτήθηκαν αν θα το εφάρμοζαν στη σχολική τους τάξη κι αν θα άλλαζαν ή θα συμπλήρωναν κάποιο στοιχείο. Τέλος, αναφέρθηκαν στα αποτελέσματα που θα μπορούσε να έχει αυτό το σενάριο με βάση και την εμπειρία τους στους μαθητές. Ο πίνακας 5 αναφέρεται στα παραπάνω δεδομένα και στην ανάλυση αυτών.

Όπως προανέφερα όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν ενεργό ρόλο κατά την παρουσίαση. Υπήρχαν ερωτήσεις σχετικά με τις συγγραφικές φάσεις που ο μαθητής περνούσε, ερωτήσεις για τις διευκολύνσεις και τους ήρωες που είχαν σχεδιαστεί, αλλά και για την αφορμή που δόθηκε στους μαθητές για να διδαχθούν το κειμενικό είδος της προβληματικής κατάστασης. Υπήρχε αλληλεπίδραση και μια συνεχή ροή στο λόγο τους, χωρίς παύσεις αλλά αντίθετα με νέες ιδέες, σχόλια και προτάσεις. Από τις απαντήσεις και τις πρώτες εντυπώσεις των συμμετεχόντων φάνηκε πως θα το

εφάρμοζαν στο πλαίσιο της τάξης χαρακτηρίζοντάς το ως ένα ευέλικτο, δομημένο και πολύ καλά οργανωμένο σενάριο από τους περισσότερους. Άλλοι πρόσθεσαν ότι συνδυάζει όλη τη συγγραφική διαδικασία με ενδιαφέρον και διευκολύνσεις για τους μαθητές. Οι τεχνικές που παρουσιάζονται είναι ελκυστικές με τα διάφορα χρώματα, τους ήρωες και τις εικόνες και όπως υπογράμμισαν είναι ένα είδος project με διαθεματικότητα.

«Δηλαδή όπως μου το περιέγραψες και κατάλαβα την εφαρμογή του εγώ το είδα πάρα πολύ ενδιαφέρον και θα το εφάρμοζα. Θεωρώ πολύ έξυπνη και δομημένη τον τρόπο που το οργάνωσες. Ήρωες, χρώματα είναι πάρα πολύ ωραίο και καταλαβαίνω πόσο πολύ προσέκλυσε τα παιδιά γιατί δεν ήταν ένα στεγνό σχεδιάγραμμα από ένα βοήθημα.» (Σ7)

«Πολύ ωραίο και οργανωμένο, ευέλικτο και ενδιαφέρον. Διαφορετικά χρώματα που τραβούν την περιέργεια των παιδιών, η προβληματική κατάσταση, οι μεταξύ τους συζητήσεις, η ευκαιρία για να γράψει ο καθένας για ένα πρόβλημα. Πολλούς ορίζοντες. Εεε οι ήρωες, τα μολύβια, πολύ ενδιαφέρον και μπήκαν πολύ βαθιά στη φάση του γραπτού λόγου...κι ανάλογα προσαρμόζεται και με τις ανάγκες του μαθητή.» (Σ25)

Αντιθέτως ο συμμετέχων Σ10 θα εφάρμοζε το συγκεκριμένο σενάριο μόνο αν υπήρχε ο κατάλληλος χρόνος και οργάνωσης και πρακτικής όπως ανέφερε. *«Βλέπεις όμως κι εσύ ότι θέλει πολύ χρόνο ο γραπτός λόγος και οργάνωση...Θα το εφάρμοζα αλλά όταν θα είμαι σίγουρη ότι δε θα με νοιάζει τι θα πουν και να πάρει όσες ώρες θέλει.» (Σ10)*

Στη συνέχεια όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που παρατήρησαν στο σενάριο. Ποικίλες απόψεις που αναφέρονταν σε στοιχεία δομής του σεναρίου αλλά και σε στοιχεία συγγραφικής διαδικασίας. Περίπου οι μισοί (14 στους 31) υπογράμμισαν ως πλεονέκτημα τη διαδικασία της αναθεώρησης πιστεύοντας πως είναι η πιο σημαντική και ταυτόχρονα η πιο δύσκολη διαδικασία για τους μαθητές. Έδειχναν ενδιαφέρον στη λίστα αναθεώρησης που βοηθούσε το μαθητή να ελέγξει τυχόν ασυμφωνίες στο κείμενό του. Επίσης, ελκυστικό στοιχείο θεώρησαν τους ήρωες της συγγραφής που δημιουργήθηκαν για να διευκολυνθεί ο μαθητής στη διαδικασία της συγγραφής (βλ.πίνακα 5).

«Όλες οι φάσεις που προηγήθηκαν, αυτό είναι πολύ ωραίο γιατί ξεχωρίζουν και οι διαφορετικές φάσεις μεταξύ τους...Εμένα μ' αρέσει πολύ αυτό και ειδικά αυτό με την αναθεώρηση, είναι διαφορετικές φάσεις και βλέπει ο μαθητής σε ποια φάση

αναθεωρεί, προς ποια κριτήρια, είναι ωραίο. Είναι ένα ολοκληρωμένο σενάριο, πλήρες σενάριο. Θα το εφάρμοζα, γιατί όπως το βλέπω έτσι με μια πρόχειρη ματιά νομίζω περιέχει όλα τα στοιχεία αυτά που αναφέραμε πιο πάνω, τα συνδέει όλα κι όλες τις παραμέτρους και τις συγγραφικές φάσεις, κάθε συγγραφική φάση είναι μια στρατηγική που καλείται να κάνει. Κι όταν αυτά γίνουν βίωμα ξανά και ξανά και εξασκηθεί πάνω σε αυτές θα του βγουν πιο αυτόματα... Τα παιδιά δε θέλουν την αναθεώρηση, νιώθουν λίγο ότι τους κουράζει... Θεωρώ όμως πολύ σημαντικό που αυτό το σενάριο το περιείχε αυτό, δηλαδή το αξιολογώ ως πολύ ενδιαφέρον και χρήσιμο.» (Σ1)

«Μου έδωσες και πολλές ιδέες για το πως μπορώ να προσθέσω πράγματα στον τρόπο που το κάνω εγώ... Με τους ήρωες είναι πάρα πολύ ωραίο και ελκυστικό, καταλαβαίνω πόσο πολύ προσέλκυσε τα παιδιά γιατί δεν ήταν ένα στεγνό σχεδιάγραμμα! Πολύ ωραίο επίσης είναι κι αυτό με τη μοντελοποίηση. Διδάσκεις μέσω αυτού. Προσελκύει πάρα πολύ τα παιδί, είναι ενδιαφέρον και να τους προσελκύσεις, τους έδωσες νόημα, βρήκαν προσωπικό νόημα δηλαδή κίνητρο. Επίσης, ο έλεγχος στο τέλος τη θεωρώ πάρα πολύ σημαντική διαδικασία εεε, όλο είναι δομημένο.» (Σ7)

«Αυτό που άκουσα στη δουλειά που έκανες και μου έκανε εντύπωση και ήταν πολύ καλό είναι η αυτοδιόρθωση, που μόνοι τους τα παιδιά ζορίζονται να το κάνουν, ο πίνακας τους προσφέρει αυτή τη βοήθεια όμως.» (Σ10)

«Αυτό-αξιολογούνται πολύ ωραίο! Να ξέρουν μόνοι τους που είναι τα λάθη τους και να τα βελτιώνουν. Ευχάριστος τρόπος.» (Σ15)

Εστίασαν στις διευκολυντικές καρτέλες με τα διάφορα χρώματα που περιείχαν και τραβούσαν το ενδιαφέρον των μαθητών κατά τη διάρκεια της συγγραφής ως ένα κίνητρο.

«Γενικά και οι καρτούλες, τα μολυβάκια με τα βήματα, οι λεξούλες οι συνδετικές, οι ήρωες, μου άρεσαν όλα, ήταν ΠΟΛΥ βοηθητικά! Πιστεύω θα τους άρεσε και σίγουρα θα επέλεγα να τα εφαρμόσω. Πολύ οργανωμένα όλα.» (Σ18)

«Όλα αυτά με τις εικόνες και τις διευκολύνσεις βοηθάει τα παιδιά να οπτικοποιούν και να τα έχουν πιο εύκολα και απλά στο μυαλό τους για να τα χρησιμοποιήσουν.» (Σ19)

«Τα χρώματα που τραβούν την περιέργεια των παιδιών, η προβληματική κατάσταση, η μεταξύ τους συζητήσεις, η ευκαιρία για να γράψει ο καθένας για ένα πρόβλημα. Πολλούς ορίζοντες. Εεε οι ήρωες, τα μολύβια, πολύ ενδιαφέρον, και μπήκαν πολύ βαθιά στη φάση του γραπτού λόγου. Νομίζω ότι προσεγγίζεις όλες τις πτυχές για το θέμα και γενικά κρατάς το ενδιαφέρον των μαθητών αμείωτο. Με τις

καρτέλες και με το να ξέρουν ότι μπορούν να γυρίσουν πίσω να βελτιώσουν, να έχουν μια βοήθεια είναι πολύ σημαντικό!» (Σ25)

«Πολύ ωραία δουλειά, πιο βιωματικό και πολύ όμορφο με τις εικόνες. Οπτικοποιούν τις πληροφορίες και είναι πιο εύκολο για τα παιδιά και ενδιαφέρον.» (Σ29)

Εδώ να προσθέσω ότι οι συγκεκριμένοι που αναφέρθηκαν στις διευκολύνσεις είτε στις καρτέλες, είτε στους ήρωες με τις διάφορες εικόνες και τα χρώματα παρατηρήθηκε ότι μίλησαν και για οπτικοποίηση. Συγκεκριμένα δύο από αυτούς την οπτικοποίηση την είχαν αναφέρει και ως σημαντικό στοιχείο στην δική τους πρακτική (Σ19, Σ29). Οι εικόνες μεταδίδουν πληροφορίες και δημιουργούν ένα πιο εύκολο και κατανοητό περιεχόμενο. Τα μηνύματα είναι εικονικά κι όχι λεκτικά ερεθίσματα σ' αυτές και ο μαθητής είτε ως συγγραφέας είτε ως αναγνώστης μελετάει και σχολιάζει (Ματσαγγούρας, 2004).

Άλλοι μίλησαν για τη συνεργασία και την ομαδική εξάσκηση κατά τη συγγραφή ως θετικό στοιχείο, ενώ άλλοι εντυπωσιάστηκαν από τη φάση της αρχικής σύσκεψης με την αφορμή που δόθηκε στους μαθητές να διδαχθούν τα κείμενα αυτά και της μοντελοποίησης. Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός Σ9 ανέφερε τη σημασία της μοντελοποίησης γνωρίζοντας τα στοιχεία της, αφού και ο ίδιος τη χρησιμοποιούσε σε πρακτικές συγγραφής κειμένων *«To model writing, δηλαδή το να γράφει ο εκπαιδευτικός προτάσεις και ουσιαστικά τα παιδιά να μην έχουν καμία συμμετοχή, αλλά το να περιγράφεις δυνατά, φωναχτά τη γνωστική σου διεργασία, το πως σκέφτεσαι και γιατί κάνεις συγκεκριμένη λεξιλογική ή γραμματική επιλογή είναι πολύ σημαντικό. Εγώ άρχιζα να το εφαρμόζω και είδα τρομερή διαφορά! Τα παιδιά έχουν πολύ μεγάλη ανάγκη το να μπουν πως να σου πω, το να μπουν στο μυαλό του συγγραφέα. Έτσι μαθαίνουν γιατί κάνουν μια επιλογή κατά τη συγγραφή.»* (Σ9)

«Νομίζω τα είχε όλα, όλα αυτά που είπαμε στην αρχή και αφόρμηση και ευελιξία που αλλάζει με βάση την ανάγκη των μαθητών, το επίπεδο και όλα τα ενδιαφέροντά τους...Το ομαδικό παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, γιατί και το παιδί ενθαρρύνεται μέσα από την ομάδα για να μπορέσει και πιο εύκολα να αποκαλύψει τις ιδέες, να μπορέσει πιο εύκολα και πιο άνετα να ανοιχτεί, ώστε αφού έχει συζητήσει με τους συμμαθητές του, έπειτα μπαίνει στη διαδικασία να είναι αυτόνομο και να γράψει μόνο του.» (Σ12)

«Ειδικά αυτό που μπήκες στη θέση τους να γράψεις και να τους λες τι επιλέγεις πιστεύω ότι βοήθησε πολύ τα παιδιά. Θα ένιωσαν αυτό ότι δε γράφω να το δώσω στην

κυρία και να μου το ελέγξουν. Δε χρειάζεται διόρθωση κιόλας αλλά συζήτηση με τα παιδιά. Αλλά αυτό τους βοήθησε πολύ γιατί ένιωσαν άνετα.» (Σ15)

«Από την αρχή τους τράβηξες το ενδιαφέρον με την αφορμή, τους πλησίασες, τους έκανες την ομαδοκεντρική, τη συνεργατική και στο τέλος έβαλες και την αυτό-αξιολόγηση για να βελτιωθούν. Να αξιολογήσεις τις προσπάθειές τους και την απόδοσή τους...Επίσης η κάθε φάση έχει διαφορετικό χρώμα και μπορούν να την ξεχωρίσουν πιο εύκολα» (Σ16)

Όσοι είχαν μιλήσει για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην πρακτική τους δεν αναφέρθηκαν ξανά στο σημείο αυτό εκτός από δύο εκπαιδευτικούς. Επιπλέον πλεονεκτήματα ήταν η ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός (επισημάνθηκαν από Σ6, Σ7, Σ29), η μεταγνωστική γνώση και η φθίνουσα καθοδήγηση (επισημάνθηκε από Σ6), το portfolio που σαν πρακτική δεν ακούστηκε σε κανένα σχόλιο (επισημάνθηκε από Σ29), ο καταγισμός ιδεών (Σ17) και η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Σ27) που παρουσιάζεται γενικότερα. Αξίζει να σημειωθεί ότι δύο από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν το σκοπό, το ακροατήριο και το είδος ως βασικά στοιχεία συγγραφής και επικοινωνιακά στοιχεία και ήταν εκείνοι που είχαν μιλήσει για κειμενοκεντρική προσέγγιση στην πρακτική τους.

«Τρία βασικά στοιχεία που είπες είναι ο σκοπός, ο αναγνώστης και το είδος, σε αυτό δίνουμε σημασία παντού σε όλες τις βαθμίδες. Ο σκοπός του συγγραφέα, πομπός, δέκτης, αυτά τα επικοινωνιακά στοιχεία υπάρχουν παντού και είναι βασικά.» (Σ24)

«Πολύ βασικό, όπως σου είπα και πριν, σκοπός, ακροατήριο, είδος: βασικά στοιχεία να γράψουμε. Επικοινωνιακή προσέγγιση, επικοινωνιακή περίσταση...» (Σ26) (βλ. παράρτημα ενδεικτική συνέντευξη).

Η πλειοψηφία ενώ μίλησε για τα πλεονεκτήματα έκανε λόγο για το χρόνο που έχει στη διάθεσή της στη σχολική τάξη και το χρόνο που θα διαρκούσε το σενάριο. Ήταν το μόνο μειονέκτημα που ανέφεραν και το υποστήριξαν οι περισσότεροι (17 στους 31). Το υπογράμμισαν κι ως μία δυσκολία στην εφαρμογή του σεναρίου. Ενώ υπήρξαν και πέντε από τους εκπαιδευτικούς που μίλησαν για το χρόνο οργάνωσης του σεναρίου. *«Σα δάσκαλος αυτός που θέλει να ασχοληθεί θα τον δυσκολέψει και θα του πάρει χρόνο να το οργανώσει εεε κι όλο αυτό για να το βάλεις σε μία σειρά. Φαντάζομαι είναι δύσκολο και σου παίρνει χρόνο, γιατί δεν το έχεις ξανακάνει άλλα σου μένει παρακαταθήκη και δεν χρειάζεται αρκετές φορές να το κάνεις.»(Σ8)* Γενικότερα ο χρόνος προετοιμασίας και διάρκειας του σεναρίου φάνηκε να επηρέασε

την άποψη των περισσότερων τονίζοντας πως το πρόγραμμα στο σχολικό πλαίσιο είναι καθορισμένο (βλ.πίνακα 5).

«Αλλά είναι δύσκολο να αφιερώσεις τόσο χρόνο στην τάξη» (Σ2)

«Είναι ένα ζήτημα ο χρόνος και οι άνθρωποι αγχώνονται πολύ. Στη γλώσσα πρέπει να γίνονται ουσιαστικά πράγματα.» (Σ11)

«Εκεί που είπαμε όμως για το χρόνο εκεί δηλαδή θα αγχωνόμουν για το χρόνο περισσότερο.» (Σ15)

«Είναι οργανωμένο μεν αλλά δεν έχουμε τόσο χρόνο να οργανώσουμε και να πράξουμε όλο αυτό. Περιοριζόμαστε.» (Σ20)

Όλα αυτά διατυπώθηκαν κι ως δυσκολίες στην πρακτική που παρουσιάστηκε. Ένα από τα υποκείμενα που συμμετείχε (Σ29) υπογράμμισε πως ναι μεν είναι ένα αναλυτικό σενάριο που βοηθάει και τους μαθητές να το έχουν σα βάση, αλλά είναι ταυτόχρονα και χρονοβόρο. Μια ακόμη δυσκολία που εκφράστηκε ήταν οι ομάδες και η συνεργασία των μαθητών και δύο από αυτούς επίσης ανέφεραν και τα εργαλεία-μέσα που περιλαμβάνει το σχολείο για να εκτελεστεί ένα τέτοιο σενάριο.

«Ακόμα κι αυτά που μας προτείνουν το να αυτοδιορθώνονται τα παιδιά εεε ή τα παιδιά να είναι σε ομάδες, τα έχω δοκιμάσει όλα αυτά. Εεε όλα είναι...δε μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες τις τάξεις οι ομάδες, δηλαδή δεν είναι για όλες τις τάξεις. Είναι τόσο ανομοιογενές οι μαθητές μας οπότε δε βοηθάει να μπουν σε ομάδες, δε βοηθάει εεε γενικώς εεε το σχολείο το ίδιο, τα εποπτικά μέσα που διαθέτει. Έχει μεγάλη διαφορά σχολείο με σχολείο. Βλέπεις σχολεία που έχουν διαδραστικούς πίνακες, τους υπολογιστές τους κι άλλα όχι.» (Σ11)

«Κοίταξε να δεις, νομίζω ότι υπάρχει ένα πρόβλημα με τις ομάδες. Το κατά πόσο χωρίζονται οι υποχρεώσεις για παράδειγμα.» (Σ24)

Τέλος μια ακόμη δυσκολία που πρόβαλλαν ήταν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Σ1, Σ10). Ανέφεραν ότι είναι ένα σύνθετο ζήτημα να παρατηρείς ως δάσκαλος τις ικανότητες, τις δεξιότητες, αλλά και τις δυσκολίες του κάθε παιδιού και με βάση αυτά να υπολογίζεις και τη διδασκαλία σου και να τη διαμορφώνεις ανάλογα. Ο Σ1 επίσης αν και το χαρακτήρισε ως σύνθετο στην πρακτική του φάνηκε να το γνωρίζει και να το εκτελεί.

Μερικοί από τους συμμετέχοντες ήταν εκείνοι που μίλησαν για το τι θα άλλαζαν ή θα συμπλήρωναν στο σενάριο (βλ. πίνακα 5). Άλλοι ισχυρίστηκαν πως ήταν αρκετά τα πλεονεκτήματα και δε θα άλλαζαν κάτι. Όσον αφορά τους πρώτους

στηρίχτηκαν σε διαφορετικές ιδέες και προτάσεις υποστηρίζοντας τη δική τους άποψη. Πέντε από εκείνους επέλεξαν να κάνουν αλλαγή στην ανάλυση του σεναρίου. Προτίμησαν να είναι πιο σύντομο σε χρόνο, ώστε να ολοκληρωθεί πιο άμεσα, είτε για να έχουν οι μαθητές γρήγορα μια σφαιρική αντίληψη, είτε για να μην τους κουράζει με τόσα πολλά στοιχεία. Χαρακτηριστικά σχόλια ήταν τα εξής:

«Βλέπω το χρόνο λίγο πιεσμένο, είναι πιο πρακτικό. Η αλήθεια είναι πως στην καθημερινότητα είναι λίγο διαφορετικό. Είναι πιεσμένος ο χρόνος, έχει κάποιες διαφορές ας πούμε. Αλλά αν υπάρχει θέληση μπορούμε να το κάνουμε. Εεε θα ήθελα λίγο to the point νομίζω. Πιστεύω κάποια στάδια ίσως δεν θα τα ανέλυα τόσο. Εεε δηλαδή βλέπω πως αποδίδουν, πως πηγαίνουν μπορεί να κόψεις κάτι ή να προσθέσεις κάτι άλλο.» (Σ16)

Εκείνοι που προτίμησαν να είναι πιο σύντομο δεν είχαν αναφέρει προηγουμένως πως ο χρόνος είναι ένα μειονέκτημα, αλλά το ανέφεραν έμμεσα με το να είναι πιο σύντομο. Πολύ λίγοι ήταν εκείνοι γενικά που θα άλλαζαν ή θα συμπλήρωναν κάτι κατά τη γνώμη τους. Προτάθηκε να συμμετέχουν περισσότερο οι μαθητές στη διαδικασία της μοντελοποίησης (Σ6, Σ19), να υπάρξει αυθεντικό πλαίσιο για να δοθεί η κατάλληλη αφορμή για διδασχή του κειμένου προβληματικής κατάστασης (Σ2, Σ22) και να ήταν ίσως πιο διαθεματικό, ώστε να συνδυαζόταν και με άλλα μαθήματα (Σ25, Σ27). Τέλος να υπήρχε εστίαση περισσότερο στη βελτίωση (Σ1, Σ12) αλλά και στην ομαδική συγγραφή (Σ30).

Καταλήγοντας και καθώς ολοκληρώναμε τη συνέντευξη ζητήθηκε από τα υποκείμενα να αναφέρουν αν θα υπήρχαν θετικά αποτελέσματα του συγκεκριμένου σεναρίου και ποια θα ήταν για τους μαθητές. Η οργάνωση της σκέψης τους, η καλλιέργεια της μεταγνωστικής τους γνώση και η πιο δομημένη και ολοκληρωμένη συγγραφή ήταν κάποια από τα σχόλια. Επίσης, η συνεργασία με τους συμμαθητές τους, η αυτό-βελτίωση, ο ρόλος του συγγραφέα και του αναγνώστη, αλλά και τέλος η αυτονομία περιλαμβάνονταν στις απόψεις τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα παρακάτω:

«Θα επιφέρει συνειδητές γνώσεις. Δημιουργεί μία μεταγνώση και νομίζω πως αυτός είναι ο σκοπός αυτό είναι και το τελικό αποτέλεσμα, το ιδανικό! Οδηγεί τους μαθητές στη μεταγνώση να ξέρουν τι, πώς και γιατί χρησιμοποιούν μία στρατηγική» (Σ1)

«Μαθαίνει να μιλάει και να γράφει με βάση τη συγγραφική διαδικασία. Πιο δομημένα. Σχεδιάζει και οργανώνει τις σκέψεις του!» (Σ8)

«Βοηθάει να γίνει ανεξάρτητος. Στην ομαδική συγγραφή επίσης. Οπότε σίγουρα δε νιώθει αβοήθητος και έχει μια βοήθεια και σε στιγμή που θα δυσκολευτεί, και μπορεί να γυρίσει να δει και να τα ξαναδεί. Πιστεύω ότι είναι πολύ βοηθητικό αρκετά.» (Σ21)

«Θα τα βοηθούσε αρκετά, ειδικά στην αυτό-αξιολόγηση που είναι δύσκολο κομμάτι.» (Σ20)

«Μόνο σε καλά αποτελέσματα μπορεί να οδηγήσει. Συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, έχει μπει στο ρόλο του ακροατή, έχει μπει στο ρόλο του ίδιου του συγγραφέα, στη συνεργασία και με μαθητή και με δασκάλα. Πολύ βοηθητικό και πολύ δομημένο.» (Σ19)

Αφού ολοκληρώσαμε το σχολιασμό και την αξιολόγηση του σεναρίου διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου από τους εκπαιδευτικούς λίγα λεπτά στο τέλος πριν τους ευχαριστήσω αφιερώσαμε στο να μου πουν αν οι ίδιοι θα παρακολουθούσαν κάποιο σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη συγγραφή. Όλοι απάντησαν θετικά και ανέφεραν και κάποια ζητήματα τα οποία θα ήθελαν να παρακολουθήσουν περισσότερο. Επίσης, άλλοι υπογράμμισαν σεμινάρια που έχουν ήδη παρακολουθήσει αλλά δε σχετίζονται άμεσα με τη συγγραφή και άλλοι (4 στους 31) σχετιζόμενα με την παραγωγή γραπτού λόγου, είτε μεταπτυχιακό πρόγραμμα είτε συνέδριο.

«Έχω παρακολουθήσει σε συγγραφή αλλά θα ήθελα και με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Θα ήθελα να δω πώς θα λειτουργήσει έτσι, γιατί και αυτό που είπατε με ενδιέφερε πολύ με τα οπτικά μέσα, καρτέλες, άλλος θέλει καρτέλες, άλλος χρώματα, άλλος σημαντικό κανόνα. Οπότε είναι πολύ θετικό να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ» (Σ1)

«Θα μου άρεσε, θα με ενδιέφερε, είναι ένα κομμάτι η συγγραφή το οποίο δεν έχουμε δώσει σωστή βάση από μικρές τάξεις. Θεωρώ σε μικρές τάξεις δεν προετοιμαζόμαστε σωστά.» (Σ13)

Παρόμοια έρευνα είχε γίνει το 2013 (η οποία ολοκληρώθηκε το 2016) στην οποία διανεμήθηκε ένας μεγάλος αριθμός ερωτηματολογίων μέσω διαδικτύου με σκοπό εκτός από τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συγγραφή να μελετηθεί κι αν η στάση τους θα ήταν θετική ή αρνητική απέναντι σε εκπαιδευτικά εργαστήρια. Χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα τύπου Likert από το 1 έως το 4 (διαφωνώ και συμφωνώ απόλυτα αντίστοιχα) και οι εκπαιδευτικοί απάντησαν αν θα ήταν πρόθυμοι να παρακολουθήσουν ένα εργαστήριο ανάλογο, αν θα βοηθούσε στη

διδασκαλία τους κι αν θα παρευρίσκονταν σε αυτό ενώ το είχαν επιλέξει και οι συνάδελφοί τους. Επίσης, ρωτήθηκαν αν θα παρακολουθούσαν το εργαστήριο ενώ ήταν επί πληρωμή ή αν τους κάλυπτε κάποιο ποσό και τους έδιναν επίδομα. Η πλειοψηφία δήλωσε θετική στάση απέναντι σ' όλα τα ερωτήματα.

Διαπιστώνεται ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες επηρεάζονταν με το χρόνο της οργάνωσης και της εκτέλεσης του σεναρίου και αρκετοί επίσης, ήταν εκείνοι που ρώτησαν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης, αν όλη η διαδικασία της συγγραφής που ακολούθησε πρέπει να διδάσκεται συνεχώς με όλα αυτά τα στοιχεία. Ουσιαστικά μείναμε στο γεγονός πως αποτελεί βάση για οποιοδήποτε άλλο κειμενικό είδος και διαμορφώνονται βασικά στοιχεία, όπως αυτά της δομής. Γενικότερα όμως υπήρξαν θετικά σχόλια και για τα αποτελέσματα που κατά τη γνώμη τους θα είχε στους μαθητές. Μια ακόμη διαπίστωση τέλος ήταν πως άτομα που προηγουμένως στην πρακτική δεν είχαν αναφερθεί σε κάποια στοιχεία (π.χ στην ομαδοσυνεργατική, στη μοντελοποίηση κλπ.), στην συγκεκριμένη περίπτωση τα παρατήρησαν και τα σχολίασαν και το αντίθετο. Άτομα που προηγουμένως είχαν αναφερθεί σε κάποια συγκεκριμένα στοιχεία στη φάση αυτή δεν τα παρατήρησαν, αλλά εστίασαν σε άλλα ενδιαφέροντα όπως σχολίασαν (π.χ εικόνες-οπτικό ερέθισμα, διάλογος, βοηθητικό λεξιλόγιο κ.α.)

Πίνακας 5: Αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου

Άξονας Δ' Αξιολόγηση διδακτικού σεναρίου			
Υποκατηγορίες	Κωδικοί αξιολόγησης διδακτικού σεναρίου	Αναφορές	
1.Σχολιασμός για την εφαρμογή διδακτικού σεναρίου (3 κωδικοί)	1. δομημένο και οργανωμένο	Σ1, Σ2, Σ7, Σ12, Σ13, Σ14, Σ18, Σ19, Σ20, Σ25, Σ28 (11)	
	2. ευέλικτο	Σ6, Σ12, Σ25, Σ30 (4)	
	3. βοηθητικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές	Σ1, Σ2, Σ7, Σ12, Σ19, Σ21, Σ25, Σ30 (8)	
2.Εφαρμογή διδακτικού	1.Πλεονεκτήματα σεναρίου (4 κωδικοί)	α) διαδικασία της αναθεώρησης	Σ1, Σ6, Σ7, Σ10, Σ12, Σ15, Σ16, Σ17, Σ20, Σ21, Σ25, Σ27, Σ29, Σ30 (14)
		β) ομαδική συγγραφή	Σ4, Σ12, Σ16, Σ25, Σ26, Σ30 (6)
		γ) διευκολυντικές καρτέλες	Σ7, Σ10, Σ15, Σ18, Σ21, Σ24, Σ25, Σ26, Σ29

σεναρίου στο σχολικό πλαίσιο (2 κωδικοί)		(9)	
	δ) μοντελοποίηση	Σ7, Σ9, Σ15 (3)	
	2.Μειονεκτήματα σεναρίου-δυσκολίες (4 κωδικοί)	α) έλλειψη χρόνου (οργάνωσης και πρακτικής)	Σ2, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ10, Σ11, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ17, Σ18, Σ20, Σ21, Σ22, Σ29 (17)
		β) διαφοροποίηση με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών	Σ1, Σ10 (2)
		γ) η δημιουργία ομάδων	Σ10, Σ11, Σ14, Σ20, Σ24, Σ27 (6)
δ) έλλειψη μέσων και εργαλείων		Σ11, Σ24 (2)	
3.Αποτελέσματα από το διδακτικό σενάριο (5 κωδικοί)	1. καλύτερη οργάνωση της σκέψης	Σ8, Σ11, Σ13, Σ18, Σ28 (5)	
	2. πιο δομημένη και ολοκληρωμένη συγγραφή-αυτονομία	Σ8, Σ9, Σ11, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ18, Σ21, Σ23, Σ30, Σ31 (12)	
	3. καλλιέργεια μεταγνωστικής γνώσης	Σ1, Σ7, Σ30 (3)	
	4. συνεργασία και γνώση του ρόλου του συγγραφέα και του αναγνώστη	Σ4, Σ19 (2)	
	5. αυτό-βελτίωση	Σ1, Σ2, Σ7, Σ9, Σ20, Σ30 (6)	
4.Προτεινόμενες αλλαγές (4 κωδικοί)	1. να είναι πιο σύντομο	Σ12, Σ16, Σ23, Σ24, Σ27 (5)	
	2. εστίαση στη φάσης της μοντελοποίησης	Σ6, Σ19 (2)	
	3. εστίαση στη φάση της βελτίωσης	Σ1, Σ12 (2)	
	4. να υπάρξει διαθεματικότητα-σύνδεση με άλλα μαθήματα	Σ25, Σ27 (2)	

Κεφάλαιο 6^ο

Αποτελέσματα και γενικά Συμπεράσματα έρευνας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την παρούσα ερευνητική μελέτη επιδιώχθηκε η διερεύνηση των γνώσεων, των αντιλήψεων και των πρακτικών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παραγωγή γραπτού λόγου και η αξιολόγηση ενός σεναρίου διδασκαλίας σχετικά με τη συγγραφή πληροφοριακών κειμένων προβληματικής κατάστασης. Αφού ολοκληρώθηκε η ανάλυση των δεδομένων μέσα από τα σχόλια των συμμετεχόντων προέκυψαν κάποια αποτελέσματα με βάση τους άξονες που αναλύθηκαν. Στο πλαίσιο λοιπόν αυτό το ενδιαφέρον μας κινείται στα αποτελέσματα που μας οδήγησε η ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης και με τη σειρά του στα συμπεράσματα που καταλήξαμε.

Όπως προαναφέραμε και στην ανάλυση των δεδομένων υπήρξαν τέσσερις άξονες που σχετίζονταν τα διερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Παρακάτω στόχος μας είναι να λάβουμε τα αποτελέσματα κάθε άξονα και να τα περιγράψουμε όσπου να καταλήξουμε και στα συμπεράσματα.

6.1 Ερμηνεία αποτελεσμάτων

E1: Αντιλήψεις-απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου.

Σκοπός του συγκεκριμένου άξονα ήταν να αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συγγραφή. Οι ίδιοι μπόρεσαν σε μια διαδικασία να σχολιάσουν χαρακτηρίζοντας τη συγγραφή, αφού ρωτήθηκαν για το γραπτό λόγο. Το υλικό που προέκυψε φάνηκε ιδιαίτερα υψηλό στο θέμα της συνθετότητας και

πολυπλοκότητας του γραπτού λόγου. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάχθηκαν θερμά υπέρ της συνθετότητας της συγγραφής τονίζοντας πως είναι από τα πιο δύσκολα έργα στο σχολικό πλαίσιο. Τα σχόλια υπήρξαν χωρίς παύσεις στο λόγο τους, αλλά αντίθετα τόνιζαν και επέμεναν στο χαρακτηρισμό αυτό. Πέρα από τη δυσκολία του αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας υπογράμμισαν κάποιοι από τους συμμετέχοντες. Οι μαθητές ως συγγραφείς πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστούν στρατηγικές και γνώσεις για να συνθέσουν ένα κείμενο και το γεγονός αυτό την καθιστά σύνθετη διαδικασία.

Συνεχίζοντας με τα δεδομένα που προέκυψαν όλοι υποστήριξαν ότι γίνεται λόγος για μια καλλιεργήσιμη ικανότητα, ενώ οι μισοί υποστήριξαν ότι μιλάμε και για έμφυτη. Φάνηκε πολλοί να μη μένουν μόνο στο ενδεχόμενο της καλλιεργήσιμης ικανότητας, αλλά να προσπαθούν να παρουσιάσουν και τρόπους που μπορεί να καλλιεργηθεί ο γραπτός λόγος, χωρίς να ερωτηθούν. Παρουσιάστηκε από τα δεδομένα πως ένας τρόπος σημαντικός για καλλιέργεια του γραπτού λόγου ήταν η προσαρμογή του στην καθημερινότητα των μαθητών και στις ανάγκες τους. Τα δεδομένα αυτά τείνουν σε μια μαθητοκεντρική διδακτική, διότι το επίκεντρο είναι ο μαθητής και οι ανάγκες του μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Θεωρείται διαφοροποιημένη διδασκαλία την οποία έμμεσα, αλλά και άμεσα υποστήριξαν αρκετοί τονίζοντας πως ο σχεδιασμός γίνεται ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Βασικό στοιχείο επίσης, είναι ο σκοπός της συγγραφής και υπογραμμίζεται από την αρχή της συνέντευξης από ορισμένους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα ο σκοπός του μαθητή που θα συνθέσει ένα κείμενο το οποίο θα γνωρίζει γιατί το συνθέτει και με ποιον τρόπο. Η μεταγνωστική γνώση όπως υπογράμμισαν και οι Klingner, Morrison και Erpolito (2011:221) είναι μια δύσκολη ικανότητα απόκτησης, αλλά από τις πιο σημαντικές. Ναι μεν με τις γνωστικές στρατηγικές βοηθάει το μαθητή να πετύχει το σκοπό που έχει θέσει, αλλά με τις μεταγνωστικές ο μαθητής είναι σε θέση να παρακολουθεί και να ελέγχει αν τους έχει εκπληρώσει.

Καταλήγουμε λοιπόν, σε μια γενικότερη άποψη για την παραγωγή γραπτού λόγου υπογραμμίζοντας ότι είναι μέσο αυτό-έκφρασης και επικοινωνίας συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στο κοινωνικό γίνεσθαι. Χαρακτηρίζεται ως μια απαιτητική δραστηριότητα και καλλιεργήσιμη που ο μαθητής ως συγγραφέας λαμβάνει χώρα ανάλογα τις επικοινωνιακές περιστάσεις και το σκοπό που έχει θέσει.

E2: Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα κειμενικά είδη στο πλαίσιο της συγγραφής.

Ακόμα ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο. Οι γνώσεις στηρίχθηκαν περισσότερο στα κειμενικά είδη που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί. Δεν παρουσιάστηκαν πολλαπλές και διάφορες απαντήσεις γύρω από τα κειμενικά είδη, αντιθέτως υποστήριζαν σχεδόν κοινά σημεία μεταξύ τους.

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν φάνηκε πως ένα κείμενο πρέπει να έχει νόημα, αρχή, μέση, τέλος για να είναι ολοκληρωμένο, αλλά και συγκεκριμένη δομή ή δομικά στοιχεία που ανέφεραν οι περισσότεροι. Η γνώση της δομής/των δομικών στοιχείων που ανέφεραν σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφία τείνουν στο να συνειδητοποιήσουμε τη σημασία τους, διότι σχετίζονται με την κατανόηση του περιεχομένου, αλλά και την ικανότητα να συνθέτουμε νέα κείμενα. Βέβαια στη φάση αυτή κάποιοι υποστήριζαν πως η δομή/τα δομικά στοιχεία αλλάζουν ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών και τι προσδοκούμε εμείς ως δάσκαλοι από τους ίδιους, ενώ άλλοι υπογράμμισαν πως ισχύουν για όλα τα κειμενικά είδη. Αντίθετοι στις απόψεις αυτές ήταν τα υποκείμενα που τόνισαν πως τα χαρακτηριστικά του κειμένου (δομικά στοιχεία) διαμορφώνονται ανάλογα με το κειμενικό είδος. Σημαντικό θεωρείται το σημείο αυτό στο οποίο προβάλλεται και η γνώση των συμμετεχόντων για τις συμβάσεις που έχουν τα κειμενικά είδη.

Ελάχιστα διευρυμένη φάνηκε να είναι η άποψη που σχετιζόταν με τον ορισμό του σκοπού και την αναθεώρηση-βελτίωση του κειμένου. Ένα ολοκληρωμένο κείμενο αποτελείται από τον καθορισμό του σκοπού που έχει ορίσει ο ίδιος ο συγγραφέας. Λίγες ήταν οι απόψεις και τα σχόλια πάνω στο θέμα αυτό μιλώντας για εμπρόθετη δραστηριότητα, μια σκόπιμη δραστηριότητα που ο μαθητής ως συγγραφέας γνωρίζει τι και για ποιο λόγο συνθέτει. Επίσης, μία ήταν η άποψη πάνω στο θέμα της αναθεώρησης-βελτίωσης για να υπάρξει ολοκληρωμένο κείμενο, ενώ έπειτα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης περισσότεροι από έναν υποστήριζαν πως η αναθεώρηση ανήκει στις πρακτικές τους και είναι ένα δύσκολη και ταυτόχρονα σημαντική δραστηριότητα για ένα ολοκληρωμένο κείμενο. Από τα δεδομένα επίσης, παρατηρεί κανείς πως τα ορθογραφικά και συντακτικά λάθη δεν

επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό για να θεωρήσει ένα κείμενο καλό και ολοκληρωμένο. Είναι δευτερεύοντα στοιχεία.

Όσον αφορά τις γνώσεις των συμμετεχόντων για διαφορετικά κειμενικά είδη τα οποία γνωρίζουν ή και έχουν διδάξει, εκτός απ' αυτά που συνηθίζουν να διδάσκουν και που τους είναι περισσότερο οικεία και γνωστά, τα αποτελέσματα και η ανάλυση των δεδομένων πρόβαλλαν πως έχουν γνώση για τα επιχειρηματολογικά, ενώ κάποιοι υποστήριξαν τις ανακοινώσεις και τις προσκλήσεις. Μέσα από την επιτυχή ολοκλήρωση της συνέντευξης φάνηκε επίσης, πως λιγότεροι από τους μισούς συνεντευξιαζόμενους αναφέρθηκαν στα πληροφοριακά κείμενα προβληματικής κατάστασης χωρίς να ερωτηθούν, απλά υποστηρίζοντας πως τα γνωρίζουν εκτός από τα αφηγηματικά και τα περιγραφικά τα οποία είναι συνηθισμένα στο σχολικό πλαίσιο. Να σημειωθεί εδώ πως υπήρξαν κι άλλοι οι οποίοι τα γνώριζαν, αλλά ερωτήθηκαν συγκεκριμένα γι' αυτά για να τα αναφέρουν. Είναι είδος που δυσκολεύει το μαθητή και συνήθως διδάσκεται σε μεγαλύτερες τάξεις τόνισαν. Παράλληλα ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που δεν τα γνώριζαν ως κειμενικά είδη υπογράμμισαν το γεγονός ότι είναι κειμενικά είδη που αναφέρονται σε μεγαλύτερες τάξεις κι επίσης αφορούν και διδακτικά αντικείμενα εκτός Γλώσσας. Από τους τελευταίους (εκπαιδευτικούς που δεν τα γνώριζαν), αξίζει να σημειωθεί η παύση στο λόγο τους που παρατηρήθηκε κατά τη συνέντευξη. Οι παύσεις στη ροή του λόγου τους πιθανότατα να συνέβαιναν, διότι δεν έχουν εξασκηθεί κατάλληλα στο σχολικό πλαίσιο.

Επομένως φαίνεται γενικότερα το σχολικό πρόγραμμα να κινείται σε κειμενικά είδη όπως αφήγηση και περιγραφή που είναι και πιο οικεία ή και απλά στους μαθητές και να αφήνει πιο πίσω κείμενα πληροφοριακά όπως προβληματικής κατάστασης. Έχοντας γνώση όμως πολλοί από τους συμμετέχοντες τόνισαν πως είναι από τα είδη που δυσκολεύουν τους μαθητές περιέχοντας διαφορετικά στοιχεία περιεχομένου και δομής. Όπως και πρόσφατη βιβλιογραφία αναφερόμενη στα συγκεκριμένα είδη τονίζει τη δύσκολη και σύνθετη δομή, το πολύπλοκο λεξιλόγιο και περιεχόμενο αυτών (Roehling, Hebert, Nelson & Bohaty, 2017:71). Αξίζει να αναφερθεί πως την άποψη της συνθετότητας του κειμενικού είδους αυτού την προέβαλλαν και άτομα που γνώριζαν και άτομα που δε γνώριζαν τα πληροφοριακά κειμενικά είδη και συγκεκριμένα τα κείμενα προβληματικής κατάστασης. Για το λόγο αυτό πρόσθεσαν πως διδάσκονται και σε μεγαλύτερες τάξεις συνήθως όπου τα παιδιά είναι πιο εξοικειωμένα.

Ε3: Πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και κειμένων προβληματικής κατάστασης.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί, ενώ ερωτήθηκαν για τις πρακτικές που ακολουθούν στο σχολικό πλαίσιο, ανέλυσαν προσεγγίσεις και βήματα που ακολουθούν για να διδάξουν την παραγωγή γραπτού λόγου μέσα στο χρόνο που ορίζουν οι ίδιοι.

Στο σημείο αυτό εστίασαν για ακόμη μία φορά στη σημαντικότητα του γραπτού λόγου και τη δυσκολία του αναφερόμενοι στο χρόνο που απαιτείται για να διδαχθεί. Ο χρόνος δεν είναι ποτέ αρκετός υπογράμμισαν και δεν υπάρχει η κατάλληλη διδασκαλία στα σχολεία. Η παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι η κύρια επιδίωξη του σχολικού προγράμματος από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων. Επομένως και οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους φαίνεται να είναι απροετοίμαστοι για τη διδασκαλία της συγγραφής έχοντας ανασφάλεια και άγχος όπως δήλωσαν.

Σημείο που, αν και δεν εξετάζεται στην έρευνα, φάνηκε από τα δεδομένα ήταν το πώς αισθάνονται οι συμμετέχοντες, όταν βρίσκονται σε θέση να διδάξουν παραγωγή γραπτού λόγου. Το άγχος και η ανασφάλεια ήταν αποτελέσματα και της έλλειψης χρόνου που υπάρχει στο σχολικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της συγγραφής. Ο γραπτός λόγος παρουσιάζεται μέσα από τα σχόλια μερικών από τους εκπαιδευτικούς πως είναι ένα κομμάτι στο εκπαιδευτικό σύστημα που το παραμελούμε είτε σκόπιμα λόγω της δυσκολίας του, είτε επειδή δίνεται βάση σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Στο σημείο αυτό ίσως εμπλέκεται και η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού αποκαλύπτοντας πεποιθήσεις και στάσεις απέναντι στο γραπτό λόγο.

Σύμφωνα με τα στοιχεία αναλυτικές απαντήσεις δόθηκαν μιλώντας συγκεκριμένα για τις μεθόδους που ακολουθούν για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και παρατηρήθηκε μια οικειότητα και άνεση στο λόγο και στη στάση τους σώματός τους. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απόψεις τους και τα σχόλια συγκλίνουν σε αρκετά σημεία. Εντύπωση όμως προκάλεσε πως όταν ρωτήθηκαν για την πρακτική που ακολουθούν γενικότερα στη συγγραφή δεν υπογράμμισαν το αυθεντικό πλαίσιο και την αφορμή ή την ανάγκη που προκύπτει για διδασκαλία ενός κειμένου. Αντιθέτως στα κείμενα προβληματικής κατάστασης υποστήριξαν πως πρέπει να υπάρχει μια πραγματική κατάσταση και μια αφορμή για να διδαχθεί ένα τέτοιο κειμενικό είδος. Αυτό έχει και ως αποτέλεσμα να μπορεί ο

μαθητής να αναλύσει το πρόβλημα κατάλληλα και σε όλες τις πτυχές του. Ο διάλογος και η ομαδοσυνεργατική μάθηση επίσης, στο συγκεκριμένο είδος φάνηκε να υπάρχει σαν απάντηση περισσότερο από πριν κι από τους περισσότερους πρώτη φορά στα σχόλιά τους. Αυτό ίσως συνέβη διότι υποστήριζαν πως τέτοιου είδους κείμενα είναι σύνθετα και πίστευαν πως με τον τρόπο αυτό μέσω διαπραγμάτευσης και αλληλεπίδρασης οι μαθητές θα διευκολυνθούν, θα συνθέσουν και θα εξοικειωθούν κατάλληλα.

Τέλος, σύμφωνα με τα σχόλια των συμμετεχόντων παρατηρήθηκε πως οι περισσότεροι δε στηρίχθηκαν σε προσεγγίσεις που ακολουθούν, αλλά σε βήματα όπως ανέφεραν. Η κειμενοκεντρική και η κοινωνικό-γνωστική προσέγγιση ήρθαν στο προσκήνιο είτε άμεσα είτε έμμεσα από μερικούς εκπαιδευτικούς κυρίως στην γενική ερώτηση της διδασκαλίας της συγγραφής κι όχι της διδασκαλίας του κειμενικού είδους της προβληματικής κατάστασης. Ενδεχομένως λόγω το ότι αναφέρθηκαν προηγουμένως δεν ανέλυσαν ξανά την προσέγγιση που ακολουθούν.

E4-Αξιολόγηση σεναρίου διδασκαλίας παραγωγής πληροφοριακού κειμένου προβληματικής κατάστασης.

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από το σχολιασμό και την αξιολόγηση του σεναρίου διδασκαλίας, που αφορούσε την παραγωγή κειμένου προβληματικής κατάστασης, έγινε φανερός ο ενθουσιασμός και η θετική στάση απέναντι σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία από τα υποκείμενα. Το σενάριο ακολουθούσε τη διδακτική της γνωστικής μαθητείας με διάφορες διευκολύνσεις προς τους μαθητές αναδεικνύοντας τις ανάγκες τους. Αρκετοί ήταν εκείνοι που είχαν υποστηρίξει και προηγουμένως μια παρόμοια διδακτική στηριζόμενοι σε ενδιαφέροντα, μαθησιακό επίπεδο, αλλά και τις ανάγκες των μαθητών.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είχαν ενεργό ρόλο κατά και μετά την παρουσίαση του σεναρίου πράγμα που σε όλες τις περιπτώσεις αναδεικνύονταν νέες απόψεις, ιδέες, μεθόδους και προτάσεις για τη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης και συγκεκριμένα στο κειμενικό είδος προβληματικής κατάστασης. Δόθηκε αρκετή βάση από τους ίδιους στην αναθεώρηση-βελτίωση, που κάποιοι από τους συμμετέχοντες τη χρησιμοποιούσαν ως διαδικασία και μου την ανέφεραν στις πρακτικές τους. Από τα σχόλιά τους χαρακτήρισαν τη διαδικασία αυτή σύνθετη για τους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα πολύ

σημαντική και ήταν κι από τα πλεονεκτήματα που ανέφεραν για το σενάριο εκτός από τους ελκυστικούς ήρωες, τις διάφορες εικόνες, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κλπ. Στο σημείο αυτό να προσθέσω τον εντυπωσιασμό τους από τη διαδικασία της μοντελοποίησης και της αρχικής σύσκεψης. Ολοφάνερα από το ύφος τους κατά τη διάρκεια της παρουσίασης του σεναρίου παρατηρήθηκε πως ενδιαφέρθηκαν και ενθουσιάστηκαν που ο εκπαιδευτικός ως “συμμαθητής τους” αρχίζει να σκέφτεται “φωναχτά” και συγχρόνως να εξηγεί γιατί διαλέγει συγκεκριμένες στρατηγικές για να συνθέσει το κείμενό του.

Καθόλου διευρυμένη δε φάνηκε να είναι η χρήση του portfolio. Ήταν χαρακτηριστικό το οποίο δεν υπήρξε στα σχόλια των εκπαιδευτικών και ένας από τους συμμετέχοντες το σχολίασε, αφού παρουσιάστηκε στο σενάριο, υπογραμμίζοντας τη χρησιμότητα και τη σημαντικότητα του. Υπήρξαν όμως στρατηγικές που φάνηκε να τις χρησιμοποιούν στις πρακτικές τους όπως την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τον καθορισμό στόχων, τον καταγισμό ιδεών και γενικότερα να ακολουθούν μια διδασκαλία καθορισμένη από τις ανάγκες των μαθητών τους. Παράλληλα υπήρξαν ενδείξεις ξανά πως μιλάμε για μια δύσκολη και χρονοβόρα δραστηριότητα και το σχολικό πλαίσιο δίνει καθορισμένο χρόνο. Ο χρόνος οργάνωσης και προετοιμασίας για ένα τέτοιο σενάριο είναι αρκετός και δεν είναι εύκολο να υλοποιηθεί. Η έννοια του χρόνου παρατηρήθηκε από την αρχή της συνέντευξης έως και το τέλος.

Σε βασικές γραμμές το διδακτικό σενάριο φάνηκε να ενθάρρυνε, να έδωσε ιδέες και να αλληλεπίδρασε με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Σημαντικό επίσης που αξίζει να αναφερθεί ήταν πως αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς, ενώ είχαν την έννοια του χρόνου στο μυαλό τους, κατέληξαν πως ένα τέτοιο σενάριο που διδάσκει με συγκεκριμένες στρατηγικές ένα συγκεκριμένο είδος μπορεί να γίνει βάση και να διδάξει κι άλλα είδη προσαρμόζοντας ελάχιστα στοιχεία.

6.2 Γενικά Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα υπογραμμίζουμε τα εξής:

- Ο γραπτός λόγος θεωρείται μία σύνθετη και πολύπλοκη δραστηριότητα τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Μια καλλιεργήσιμη ικανότητα που μπορεί με πολλαπλούς τρόπους να διδαχθεί ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Τα δομικά στοιχεία και η αρχή, η μέση και το τέλος σε κάθε κείμενο το καθιστούν ολοκληρωμένο. Τα δομικά στοιχεία και γενικά για να θεωρηθεί ένα κείμενο ολοκληρωμένο, αλλάζει ανάλογα με το κειμενικό είδος, το επίπεδο των μαθητών και τι προσδοκίες έχουμε ως δάσκαλοι.
- Τα πληροφοριακά κείμενα προβληματικής κατάστασης είναι δυσνόητα και σύνθετα προς τους μαθητές και συχνά τα συναντάμε σε μεγαλύτερες τάξεις.
- Ο γραπτός λόγος χρειάζεται χρόνο για διδασκαλία και εκμάθηση και το σχολικό πρόγραμμα δεν παρέχει τον κατάλληλο. Στο σημείο αυτό αυξάνεται η ανασφάλεια και το άγχος των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του.
- Σημαντικό βήμα σε πρακτική για τη διδασκαλία γραπτού λόγου είναι ο καθορισμός ενός αυθεντικού πλαισίου και η δημιουργία ενός σχεδιαγράμματος.
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασισμένη στις διαφορετικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών αποτελεί μια αποτελεσματική διδασκαλία κατά την οποία οι μαθητές εμπλέκονται πιο ενεργά, διότι είναι κάτι που τους προσελκύει και διαμορφώνεται συνεχώς ανάλογα με τα «θέλω» τους.

Τα οφέλη της συνέντευξης ήταν σημαντικά και προς τους συμμετέχοντες αλλά και προς εμένα και την εργασία. Η διαπραγμάτευση και αλληλεπίδραση ήταν τα βασικά στοιχεία που κυριαρχούσαν συνεχώς στο έργο αυτό αποκομίζοντας νέες ιδέες και απόψεις από διάφορες πρακτικές και από το πλαίσιο του σχολείου.

6.3 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα στόχο αποτέλεσαν οι αντιλήψεις, οι γνώσεις αλλά και οι πρακτικές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Επίσης, αξιολογήθηκε το διδακτικό σενάριο που αφορούσε τη διδασκαλία παραγωγής κειμένων προβληματικής κατάστασης με σκοπό την αλληλεπίδραση των απόψεων των εκπαιδευτικών με την ιδέα του σεναρίου.

Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν αυστηρά προσδιορισμένος λόγω νέων συνθηκών που επικρατούσαν σχετικά με τον ιό (covid-19). Η αρχική διδακτική έρευνα, που αφορούσε την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου που παρουσιάστηκε και αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, ακυρώθηκε και ξεκίνησε μια νέα έρευνα με συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, αφού δε μας δόθηκε δυνατότητα της παρέμβασής μας στο σχολικό πλαίσιο. Η ακύρωση οφείλεται στις συνθήκες που επικρατούσαν λόγω του ιού. Το δείγμα περιοριζόταν σε 31 εκπαιδευτικούς λόγω των δεδομένων συνθηκών και των χρονικών περιορισμών. Επομένως, μπορούμε να στηρίξουμε πως τα δεδομένα της έρευνας δεν έχουν απόλυτα γενική ισχύ, αλλά μερική. Στο σημείο αυτό να προσθέσουμε πως η έρευνα βασίστηκε σε ποιοτική μέθοδο και δεν υπήρξε άλλη εκτός της συνέντευξης για συλλογή των δεδομένων κι αυτό λόγω της κατάστασης και του χρονικού περιορισμού. Δεν επιτρεπόταν δηλαδή να εισαχθούμε στο σχολικό πλαίσιο για παρατήρηση που αποτελεί μια επίσης αξιόπιστη μέθοδο.

Ακόμα η συγκεκριμένη έρευνα περιορίστηκε στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου κι όχι και στην κατανόηση. Ένα επίσης στοιχείο περιορισμού ήταν το κειμενικό είδος προβληματικής κατάστασης. Η έρευνα στηρίχθηκε στο συγκεκριμένο είδος των πληροφοριακών κειμένων εστιάζοντας στις πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

6.4 Προτάσεις

Έχοντας υπόψη το σκοπό της έρευνας, τα δεδομένα αλλά και τις θετικές επιδράσεις που φάνηκε να είχε το διδακτικό σενάριο στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας θα μπορούσαμε στο σημείο αυτό να προτείνουμε να διευρυνθεί η έρευνα δεδομένου του δείγματος και του χρόνου που όπως ανέφερα και προηγουμένως ήταν περιορισμένα. Ίσως για μια πιο γενική ισχύ να υπήρχε δηλαδή μεγαλύτερο δείγμα και εύρος χρόνου. Επίσης, θα μπορούσε να υπάρχει κι άλλη μέθοδος όπως παρατήρηση στο σχολικό πλαίσιο με σκοπό να αναδειχθούν οι μέθοδοι και οι πρακτικές που ακολουθούν για το γραπτό λόγο οι εκπαιδευτικοί.

Θα μπορούσε να διερευνηθεί ακόμα εκτός τη παραγωγή γραπτού λόγου και η κατανόηση του και όχι μόνο σε ένα είδος αλλά και σε άλλα πληροφοριακά κειμενικά είδη, που είναι ίσως πιο σύνθετα για τους μαθητές κι όχι τόσο οικεία γι' αυτούς. Επιπρόσθετα, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθεί η διδασκαλία του γραπτού

λόγου σε σχέση με τις Τ.Π.Ε. Γνωρίζουμε πως στη σημερινή εποχή οι Τ.Π.Ε είναι ένα σημαντικό εργαλείο στο σχολικό πλαίσιο και θα ήταν χρήσιμο να έρθουν στο προσκήνιο νέες πρακτικές, μέθοδοι και απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί πάνω στο θέμα αυτό. Τέλος, θα μπορούσαν να συνεχιστούν έρευνες σχετικές με την ανασφάλεια, το φόβο και το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο αποτέλεσε και το τελευταίο κεφάλαιο της ερευνητικής εργασίας. Αναδείχθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων και παρουσιάστηκαν οι περιορισμοί και διάφορες προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Με το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώθηκε και η έρευνα και γενικότερα η μεταπτυχιακή εργασία υπογραμμίζοντας πως η παραγωγή γραπτού λόγου αν και χαρακτηρίζεται ως ένα σύνθετο και πολύπλοκο κομμάτι στο σχολικό πλαίσιο είναι ένα μέσο επικοινωνίας, μια πρακτική που σχετίζεται με τη διαπραγμάτευση, επομένως γίνεται λόγος για κοινωνική κι όχι ατομική πρακτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αρχάκης, Α. (2006). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βαλιαντή, Στ., (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, τ.1, σς. 7-35.
- Βάμβουκας, Μ. (2008). *Η Κατανόηση Κειμένων – Μοντέλα και Παράγοντες Κατανόησης: Σκέψη Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία*. 1, 7- 22. Ανακτήθηκε στις 01/02/20 από το διαδικτυακό τόπο: <https://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147/7-22.pdf>.
- Βαρθαλίτης-Σακελλαρίου, Ν. & Χαχούλη, Α. (2012). *Το κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του δασκάλου. Διδακτική Μεθοδολογία & Πράξη*. Εθνικών και Καποδιστριακών Πανεπιστημίων Αθηνών. Π.Τ.Δ.Ε.
- Βασαρμίδου, Δ. (2014). *Πολλαπλή νοημοσύνη και παραγωγή γραπτού λόγου. Επιδράσεις της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας της παραγωγής του γραπτού λόγου (επιχειρηματολογικού κειμένου) σε γνωστικό, μεταγνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο*. Επιστήμες αγωγής: Διδακτορική διατριβή, Ρέθυμνο.
- Βασαρμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαστάκη, Μ.Σ. (2010). *Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία*. Επιστημονικό Βήμα, τ. 12, σσ.121-135.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χρ. (2007). Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή – Αξιολόγηση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού. *Οργάνωση και Λειτουργία*

Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- Γάκη, Ει. (2015). *Η επίδραση μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στην ποιότητα γραπτού λόγου, στη μεταγνώση και στα επίπεδα άγχους μαθητών- συγγραφέων Γ τάξης δημοτικού*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2015.
- Γάκη, Ει. & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). Χρήση Φακέλου Εργασιών και Επίδοσης (Portfolio) κατά την Παραγωγή Επικοινωνιακών Κειμένων. *Επιστήμες Αγωγής*, τ.1, σς. 128-144.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Δημάση, Μ. & Αραβανή, Ευ. (2013). Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Γυμνασίου: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; *MAJESS*, 55-64.
- Ζαρκογιάννη, Ε. (2016). *Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και διδακτικές πρακτικές: Σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο διερεύνησης*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 61 (33), σ.55-69.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλογήρου, Τζ. (2007). Λογοτεχνική Ανάγνωση. Στο Η. Γ., Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα:Γρηγόρη.
- Κέκια, Α. (2010). *Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 06/02/2020 από το διαδικτυακό τόπο: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kekia.htm

Κόκκινος, Γ., Κιμουρτζής, Π., Καραμούζης, Π., Παπαγεωργίου, Ι.Φ., Κυπριώτης, Δ., Τράντας, Π., Παπαγεωργίου, Ι.Β, & Στυλιανή, Α. (2016). *Αναφορά για την Ανάλυση Περιεχομένου*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε στις 21/12/2020 από το διαδικτυακό τόπο: http://www.undrho.edu.gr/wp-content/uploads/2017/01/%CE%A0%CE%95-1-%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%94%CE%9F%CE%A4%CE%95%CE%9F-1.2-UnDRho-15_6_2016.pdf.

Κοντοβούρκη, Στ. & Ιωαννίδου, Ε. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο Κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Preschool and Primary Education*, 1, 82-107. Ανακτήθηκε στις 13/01/20 από το διαδικτυακό τόπο: <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.50>

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία., Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουλουμπαρίτση, Α., Ματσαγγούρας, Η., (2004), Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθείω, 2004.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτορρύθμιση*. Αθήνα, εκδ. Πεδίο.

Κωστούλη, Τ. (2009). Η οικοδόμηση κοινωνικών νοημάτων μέσα σε πλαίσια επικοινωνίας. Στο Τ. Κωστούλη (Επιμ.), *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Αθήνα: Επίκεντρο, σσ. 7-56.

Κωστούλη, Τ. (2011). *Κριτικός Γραμματισμός ως Πλαίσιο Οργάνωσης μιας Θεματικής Ενότητας*. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών. Π.Ι. Λευκωσία.

- Λουκέρης, Δ., Π. Μαντάς & Α. Μέλλα (2010) Το χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio) ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησής του. *Μέντορας /Mentor*, 12, 77-86. Ανακτήθηκε στις 18/06/2020 από το διαδικτυακό τόπο: https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ld_mp_ma_portfolio.pdf.
- Λύκου, Χ. (2000). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2(1-2), (57-71). Ανακτήθηκε στις 05/01/2020 από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>
- Μάγος, Κ., 2005. «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματσαγγούρας, Η., (2001). *Η σχολική τάξη χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Τόμος Α. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η., (2004). *Η σχολική τάξη*, τόμος Β΄, Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικό-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μητσιοπούλου, Β (2006). *Κείμενο και κειμενικό είδος*. Ανακτήθηκε στις 03/05/2020 από το διαδικτυακό τόπο: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html
- Μπέλλα, Σ. (2017). *Η Δεύτερη Γλώσσα. Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Ανατύπωση, Αθήνα: Πατάκης.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα, κεφ.1 σς.7-17.

- Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε. & Σπαντιδάκης, Ι. (2012). Γραμματισμός και Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά: Παράγοντες Αποκλεισμού και Προτάσεις από τη σκοπιά Κοινωνικο-πολιτισμικών και Κοινωνικο-γνωστικών Θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος: «*Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά*», 93-134.
- Πρωτόπαπας, Α. (2008). Ανάγνωση: από την εικόνα στη λέξη. Στο Ι. Ευδοκιμίδης & Κ. Πόταγας (Επιμ.), *Συζητήσεις για το λόγο* (σελ. 199–218). Θεσσαλονίκη: Συνάψεις/Κοινός Τόπος.
- Σπαντιδάκης, Ι. & Κυριαζή Ου. (2007). Ανάπτυξη δεξιοτήτων μαθητών με δυσκολίες στην παραγωγή ιδεών: Σύγκριση μνημονικών κανόνων και νοητικών χαρτών. Στα πρακτικά του συνεδρίου «*Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*» τ. β' 292-309.
- Σπαντιδάκης, Ι. & Βασιλάκη, Ε. (2009). Η Γραφή ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος και επίπεδα άγχους μαθητών με προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στα πρακτικά της 5^{ης} διεθνούς διημερίδας διδακτικής μαθηματικών που διοργανώθηκε από το ΠΤΔΕ του Παν. Κρήτης, τ.1, (σσ. 345-358).
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας: Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σπαντιδάκης, Ι. & Βασαρμίδου, Δ. (2015). *Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης του γραπτού λόγου στην ελληνική διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φωτιάδου, Τ., (2001), *Το Portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 5.
- Χαραλαμπίκης Χρ., 1999. *Γλωσσική και λογοτεχνική κριτική*. Αθήνα.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999). *Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ηλεκτρονικός υπολογιστής*, 1. Ανακτήθηκε στις 02/12/2019. από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/1.htm>

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. (2010). Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, (114-130).

Χατζησαββίδης, Σ. (2013). *Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας*. Ανακτήθηκε στις 20/11/2019 από το δικτυακό τόπο <http://blogs.sch.gr/evstamou/files/2008/07/poligramatismois.pdf>.

Ξενόγλωσση

Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing: with commentaries by Ronald T. Kellogg & John R. Hayes* (Vol. 9). Springer Science & Business Media.

Aswegen, S., Swart, E. & Oswald, M. (2019). Developing metacognition among young learners by using stories. *South African Journal of Education*. Vol. 39, No 2, 12. Retrieved on 15/04/2020 from <https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1531>.

Baker, S., Gerstern, R. & Scanlon, D. (2002). Procedural Facilitators and Cognitive Strategies: Tools for Unraveling the Mysteries of Comprehension and the Writing Process, and for Providing Meaningful Access to the General Curriculum. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(1), 65–77. Retrieved on 08/05/2020 from [10.1111/1540-5826.00032](https://doi.org/10.1111/1540-5826.00032).

Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 7-15). London: Routledge.

- Bayat, N. (2014). The Effect of the Process Writing Approach on Writing Success and Anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3),1133-1141. Retrieved on 03/05/2020 from 10.12738/estp.2014.3.1720
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. (Μτφ. Αραπαπόγλου, Μ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109. Retrieved on 20/06/2020 from 10.1017/S0261444803001903.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380. Retrieved on 18/06/2020 from [10.1016/j.system.2011.07.009](https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009).
- Boscolo, P., & Hidi, S. (2007) The multiple meanings of motivation to write. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), *Studies in Writing. Writing and Motivation* (pp. 1-16). Oxford: Elsevier.
- Breit-Smith, A., Busch, J. D., Dinnesen, M. S., & Guo, Y. (2017). Interactive book reading with expository science texts in preschool special education classrooms. *TEACHING Exceptional Children*, 49(3), 185-193.
- Brown A., Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. in F. Weinert & R. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1987, 65-116.
- Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign language annals*, 35(6), 647-656. Retrieved on 10/05/2020 from <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x>.

- Cohen, L. Manion I. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μτφ. Κυρανάκης, Σ. κ.α) Αθήνα:Μεταίχμιο.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American educator*, 15(3), 6-11. Retrieved on 20/07/2020 from https://www.aft.org/ae/winter1991/collins_brown_holum.
- Cooper, Gr. (1998). *Research into Cognitive Load Theory and Instructional Design at UNSW*. The University of New South Wales, Sydney (pp. 1-33). Retrieved on 07/04/2020 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.3428&rep=rep1&type=pdf>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The power of literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195. Retrieved on 02/06/2020 from <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>.
- Corley, C.R. & Zubizarreta, J. (2012). The Power and Utility of Reflective Learning Portfolios in Honors. *Journal of the National Collegiate Honors Council*. University of Nebraska-Lincoln, pp.63-76. Retrieved on 10/07/2020 from <https://digitalcommons.unl.edu/nhcjournal/334>.
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687. Retrieved on 24/04/2020 from <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.687>.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y. S. (2000). The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research*, 2nd Ed. London: Sage.
- Englert, C.S., Stewart, S.R. & Hiebert, E.H. (1988). Young Writers' Use of Text Structure in Expository Text Generation. *Journal of Educational Psychology* Vol. 80, No. 2, 143-151.

- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation, and self-regulation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R.M.Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp.297-323). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Ellis, R. (Eds.). (2005). *Planning and Task Performance in a Second Language*. John Benjamins.
- Epting, K.L, Gallena, E.M., Hicks, S.A., Palmer, E.N. & Weisberg, T. (2013). Read and think before you write: Prewriting time and level of print exposure as factors in writing and revision. *Journal of Writing Research*, Elon University: United States, 4(3), 239-259. Retrieved on 02/05/2019 from [10.17239/jowr-2013.04.03.1](https://doi.org/10.17239/jowr-2013.04.03.1).
- Fernandez, F. (2014). *A Cognitive Apprenticeship Approach for Teaching Abstract and Complex Skills in an Online Learning Environment*. Nova Southeastern University: 1-154. Retrieved on 22/04/2020 from https://nsuworks.nova.edu/gscis_etd/2.
- Ferretti, R.P. & De La Paz, S. (2011). On the Comprehension and Production of Written Texts. Instructional Activities That Support Content-Area Literacy. In Rollanda E.O' Connor & Patricia F. Vadasy (eds), *Hanbook of Reading Interventions*. New York: The Guilford Press, pp. 326-355.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. Retrieved on 02/02/2020 from <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.
- Flavell, J. (1987). *Theories of Learning in Educational Psychology:Metacognition Theory*. Available on https://www.demenzemedicinagenerale.net/images/mens-sana/Theories_of_Learning_in_Educational_Psychology.pdf
- Flick, U., Kardorff, E., & Steinke, I. (2004). What is a qualitative research? An introduction to the field. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Eds), *A Companion to Qualitative Research*. Translated Jenner, B. pp.3-12. London:Sage.
- Flower, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning: A social Cognitive Theory of Writing*. Southern Illinois: University Press. Retrieved on 01/12/19 from:

https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=2nemk1Q8GdkC&oi=fnd&pg=PR7&dq=a+social+cognitive+theory+of+writing&ots=YW00RSsDTC&sig=ZIKybPmV_cflhtLSWxMbEvvFnGU&redir_esc=y#v=twopage&q&f=false

Fraser, K.L., Ayres, P. & Sweller, J. (2015). Cognitive Load Theory for the Design of Medical Simulations. *The Journal of the Society for Simulation in Healthcare*. 10(5):295–307. Retrieved on 11/04/2020 from [10.1097/SIH.0000000000000097](https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000097).

Gagnon, R. & Ziarko, H. (2012). *The Writing of Expository Texts in Early Grades: What Predicative Analysis Teaches Us*. *China Education Review A* 10 (2012) 885-891.

Green, B., & Beavis, C. (2013). Literacy education in the age of new media. *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture*. New Jersey: Wiley-Blackwell, 42-53.

Grünke, M., 2018. The Effects of a Peer-Delivered Writing Planning Intervention for Struggling Fifth Graders. In *World Journal of Education*. Vol. 8, No. 6.

Hall, A. H., Toland, M. D., & Guo, Y. (2016). The writing attitude scale for teachers (WAST). *International Journal of Quantitative Research in Education*, 3(3), 204-221. Retrieved on 10/11/2020 from [10.1504/IJQRE.2016.077801](https://doi.org/10.1504/IJQRE.2016.077801).

Hale, J. L., Householder, B. J., & Greene, K. L. (2002). The theory of reasoned action. *The persuasion handbook: Developments in theory and practice*, 14, 259-286. Retrieved on 22/06/2020 from [10.4135/9781412976046.n14](https://doi.org/10.4135/9781412976046.n14).

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

Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1985) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Deakin University Press, Geelong. Retrieved on 02/02/2020 from https://www.annabellelukin.com/uploads/1/3/3/6/13365891/halliday_1985_context.pdf.

- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). What is scaffolding? In A. Burns & H. de Silva Joyce, *Teachers' voices 8: Explicitly supporting reading and writing in the classroom*. Sydney University: Macquarie, Pp.8-16.
- Hayes-Roth, B., & Hayes-Roth, F. (1979). A cognitive model of planning. *Cognitive Science*, 3, 275–310.
- Hayes N., (επιμ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη), *Εισαγωγή στην ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Hebert, M., Bohaty, J.J., Nelson, J.R & Brown, J. (2016). The Effects of Text Structure Instruction on Expository Reading Comprehension: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol.108, No.5, pp.609-629. Retrieved on 10/10/2019 <https://doi.apa.org/doi/10.1037/edu0000082>.
- Hillocks, G.Jr., (1986). *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*. Departments of Education and English: The University of Chicago, pp.1-380. Retrieved on 10/01/2020 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED265552.pdf>.
- Hodges, T.S., Wright, K.L. & McTigue, E. (2019). What Do Middle Grades Preservice Teachers Believe about Writing and Writing Instruction? *RMLE Online*, Vol.42, No.2, pp.1-15. Retrieved on 12/11/2020 from [10.1080/19404476.2019.1565508](https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1565508).
- Hull, G., «Research on Writing», in L. Resnick & L., Klopfer (eds), *Towards the Thinking Curriculum*. Alexandria, VA: ASCD, 1989.
- Hylland, K. (2002). Genre: Language, Context and Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, V22, pp.113-135, Cambridge University Press. Retrieved on 05/02/2020 from <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/6-genre-language-context-and-literacy/3F882933CCDCA8789AC9FD8121C129B6>.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267.
- Jong, T. (2009). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: some food for thought. *Faculty of Behavioral Sciences*. University of Twente. The

- Netherlands: Springer, 38:105–134. Retrieved on 05/04/2020 from 10.1007/s11251-009-9110-0.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (Eds.). (2001). *Transformations in language and learning: Perspectives on multiliteracies*. Common Ground.
- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. Retrieved on 20/11/19 from https://www.researchgate.net/publication/26605689_Training_writing_skills_A_cognitive_development_perspective.
- Khatib, M. & Meihami, H. (2015). Languaging and Writing Skill: The Effect of Collaborative Writing on EFL Students' Writing Performance. *Advances in Language and Literary Studies*. 6(1), 203-211. Retrieved on 11/03/2020 from [10.7575/aial.v.6n.1p.203](https://doi.org/10.7575/aial.v.6n.1p.203).
- Kirschner, P.A., Sweller, J., Kirschner F. & Zambrano J. R. (2018). From Cognitive Load Theory to Collaborative Cognitive Load Theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, Vol.13:213–233. Retrieved on 07/04/2020 from <https://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y>.
- Klingner, J.K., Morrison, A. & Eppolito, A. (2011). Metacognition to Improve Reading Comprehension. In Rollanda E.O' Connor & Patricia F. Vadasy (eds), *Handbook of Reading Interventions*. New York: The Guilford Press, pp. 220-253.
- Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, Text and Grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. University of New South Wales: Sydney, pp. 1-258.
- Korthagen, F. A. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and teacher education*, 26(1), 98-106. Retrieved on 05/07/2020 from [10.1016/j.tate.2009.05.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001).
- Kramarski, B. & Michalsky, T. (2013). Student and Teacher Perspectives on Improve Self-Regulation Prompts in Web-Based Learning in R. Azevedo & V. Aleven

(Eds.) *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*, Springer International Handbooks of Education 26, 35-54.

Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. *Written Language & Literacy*, Volume 1, Issue 2, Jan 1998, p. 286 – 288.

Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. London:Sage publications (2019), pp.1-453. Retrieved on 18/12/2020 from https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=nE1aDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=krippendorff+content+analysis&ots=yZ7mZrhTat&sig=_BT98iodU1btDkk8SeRkxwmpa20&redir_esc=y#v=onepage&q=krippendorff%20content%20analysis&f=false

Kucer, St. B. & Silva, C. (2013). *Teaching the Dimensions of Literacy*. (2nd ed.) New York:Routledge/Taylor & Francis.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Open University Press.

Lee, C.C. (2007). Graphic organisers as scaffolding for students' revision in the pre-writing stage. In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite*. Singapore 2007. <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/lee-cc.pdf>

Livingston, J.A. (2003). *Metacognition: An Overview*. University: Buffalo, State University: New York. Pp.1-9 Retrieved on 22/04/2020 from <https://eric.ed.gov/?q=metacognition+an+overview&id=ED474273>.

Luke, A., (2000). Critical Literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol.43. pp. .University of Queensland. Retrieved on 05/12/2019 from https://www.researchgate.net/publication/43487602_Critical_literacy_in_Australia_A_matter_of_context_and_standpoint.

Meyer, B. J., & Poon, L. W. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of educational psychology*, 93(1), 141.

- McCormick, S., & Zutell, J. (2015). *Instructing students who have literacy problems* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- McCown M.A., & Thomason G.B. Informational text comprehension: its challenges and how collaborative strategic reading can help. *Reading Improvement*, vol. 51, no. 2, pp.237-253, 2014
- Paas F. & Sweller J. (2012). An Evolutionary Upgrade of Cognitive Load Theory: Using the Human Motor System and Collaboration to Support the Learning of Complex Cognitive Tasks. *Educational and Psychology Review*, 24, 27–45. Retrieved on 10/04/2020 from [10.1007/s10648-011-9179-2](https://doi.org/10.1007/s10648-011-9179-2).
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research Fall*, Vol. 62, No. 3, pp. 307-332. Retrieved on 21/06/2020 from <http://www.jstor.org/stable/1170741>.
- Perry K. H. (2012). What is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50-71. University of Kentucky.
- Pilten, G. (2016). The Evaluation of Effectiveness of Reciprocal Teaching Strategies on Comprehension of Expository Texts. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 232-247. Retrieved on 05/01/2021 from <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i10.1791>.
- Retnowati, E., Ayres, P. & Sweller, J. (2018). Collaborative learning effects when students have complete or incomplete knowledge. *Applied Cognitive Psychology*, 2018, 1–12. Retrieved on 13/04/2020 from <https://doi.org/10.1002/acp.3444>
- Roehling, J.V., Hebert, M., Nelson, J.R. & Bohaty, J.J. (2017). Text Structure Strategies for Improving Expository Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, Vol.71, No.1, pp.71-82. Retrieved on 25/10/2019 from <https://doi.org/10.1002/trtr.1590>.
- Roger, A. & Vincent, A. (2013). *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*. Springer International Handbooks of Education 26. Pp,1-

745. Springer New York. Available on <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4419-5546-3>.

Saleh, J.S.M. (2015). The Application of Portfolios to Assess Progress in Writing of EFL Students at Secondary Schools in Banda Aceh. *Studies in English Language and Education*. Indonesia, Vol. 2, No. 1.

Schacter, D.L., Gilbert, D.T. & Wegner, D.M. (2012). *Ψυχολογία*. Επιμ. Στ. Βοσνιάδου, Αθήνα: Gutenberg.

Schwartz, N. H., Scott, B. M., & Holzberger, D. (2013). Metacognition: A Closed-Loop Model of Biased Competition—Evidence from Neuroscience, Cognition, and Instructional Research. In *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies* (pp. 79-94). Springer New York. Retrieved on 15/05/2020 from [10.1007/978-1-4419-5546-3_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5546-3_6).

Shabani, K. (2012). Teacher's professional development from Vygotskian optique. *Advances in language and literary studies*, 3(2), 101-120.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.

Street, C. (2003). Pre-service teachers' attitudes about writing and learning to teach writing: Implications for teacher educators. *Teacher Education Quarterly*, Vol. 30 (3), pp. 33-50.

Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Journal of Educational Psychology*. Australia: University of NSW, vol. 4, pp. 295-312.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Retrieved on 20/10/2019 from https://kupdf.net/download/swales-j-1990-genre-analysispdf_5964dbcddc0d60af392be317_pdf

- Taskin, Ç. S. (2019). Exploring Pre-Service Teachers' Pedagogical Beliefs in Primary Education. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 83-95. Retrieved on 15/06/2020 from 10.29329/ijpe.2019.203 .7
- Tobin R. & Tippett C. D. (2014). Possibilities and Potential Barriers: Learning to Plan for Differentiated Instruction in Elementary Science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12, pp. 423-443. Retrieved on 29/04/2020 from [10.1007/s10763-013-9414-z](https://doi.org/10.1007/s10763-013-9414-z).
- Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Second edition. United States: ASCD. Pp.1-12.
- Tomlinson, C.A. & Eidson, C.C. (2003). *Differentiation in Practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades K-5*. United States: ASCD.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted.*, Vol. 27, No. 2/3, 2003, pp. 119–145.
- Topolska, E., & Angelova, S. (2018). Study on student teachers' educational and professional attitudes and expectations concerning their practical training. *Knowledge International Journal*, 26(2), 467-474. Retrieved on 22/06/2020 from <https://ikm.mk/ojs/index.php/KIJ/article/view/513>.
- Williams, J.P. & Pao, L.S. (2011). Teaching Narrative and Expository Text Structure to Improve Comprehension. In R.E., O'Connor & P.F., Vadasy, (Eds.), *Handbook of reading interventions*. New York: The Guilford Press, 254-278.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard business press.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in landscapes of practice. *Learning in landscapes of practice. Boundaries, identity, and knowledge ability in practice-based learning*, 13-30.

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι δε πηγές που χρησιμοποιήθηκαν περιλαμβάνονται στις βιβλιογραφικές αναφορές».

Υπογραφή

Άννα Νέννε

A handwritten signature in black ink, consisting of several vertical and diagonal strokes, appearing to be the name 'Anna Nenni'.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Εικ.1 Μακέτα για την Αρχική Σύσκεψη-Γνωστικό αδιέξοδο των μαθητών

Ο Τούλιος ο Οχεδιστούλης

Σχεδιάζω στη στιγμή
πράγματα
που έχω εδώ κι εκεί!!



Ο Νουντής ο οργανωτής

Μα τι να πω άλλο
δεν μπορεί! Πρέπει
να τα οργανώσω στο
λεπτό



Ο Φούλης ο καταγραφούλης

Ήρθα κι εγώ να
γράψω τις ιδέες μου
να καταγράψω!!



Ο Βέλτιστος ο αναθεωρητής

Ο αναθεωρητής είμαι εγώ ο
πιο σοφός.

Σβήνω, διορθώνω και ξανά
τελειώνω.

Κείμενα να σας δώ, που μου
φάγατε το μυαλό.

Διορθωμένα και καλογραμμένα
να σας πάω και σ' άλλον έναν!!



Τότης ο Εκδότης

Αυτός ο άλλος είμαι εγώ. Εκδότη με
φωνάζουν. Τελευταίος στη σειρά για να με
προετοιμάζουν.

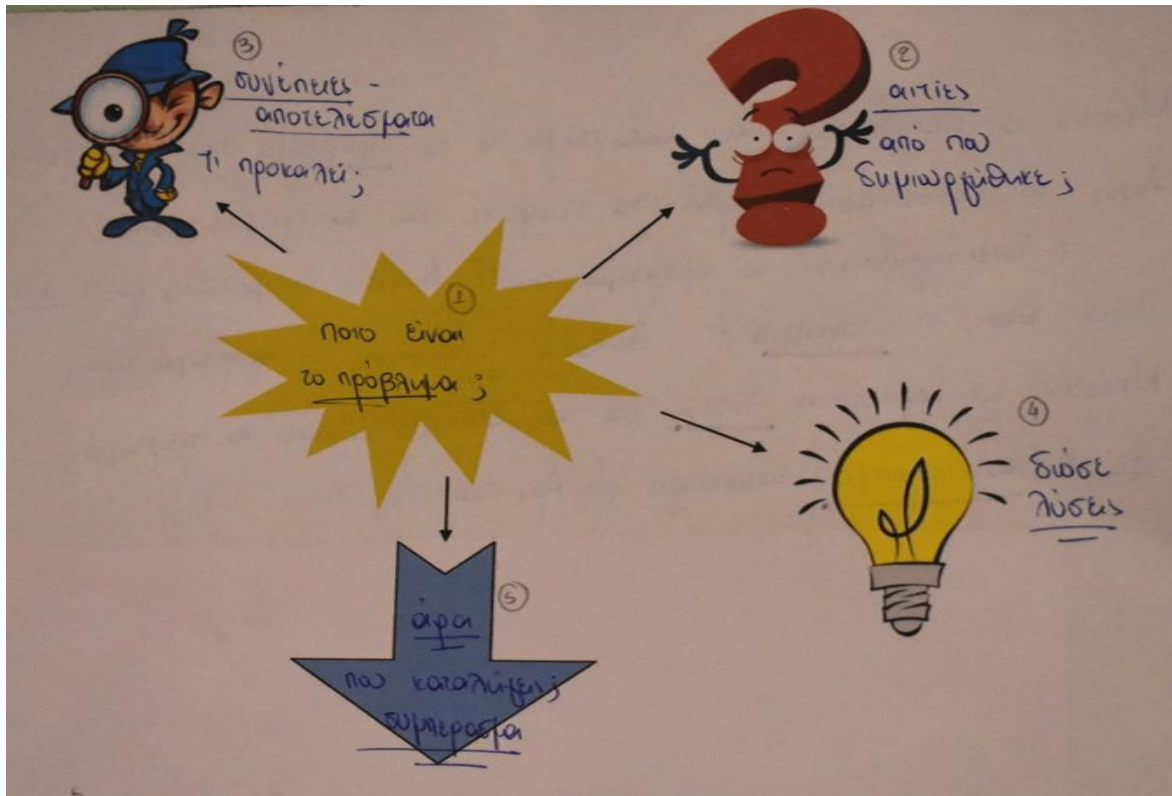
Κείμενο και στόχους αν πέτυχα να λείω και
στο τέλος να τα εμφανίζω και να ξαναλέω.
Ακούσατε ακούσατε με την ομάδα αυτή
φτιάξαμε ένα κείμενο στο πι και φι!

Χρησιμοποιώ απλά τη σχεδίαση, την
οργάνωση και την καταγραφή.

Η αναθεώρηση αρχόταν πιο μετά, για τη
βελτίωση και η έκδοση στο τέλος, για
ολοκλήρωση.



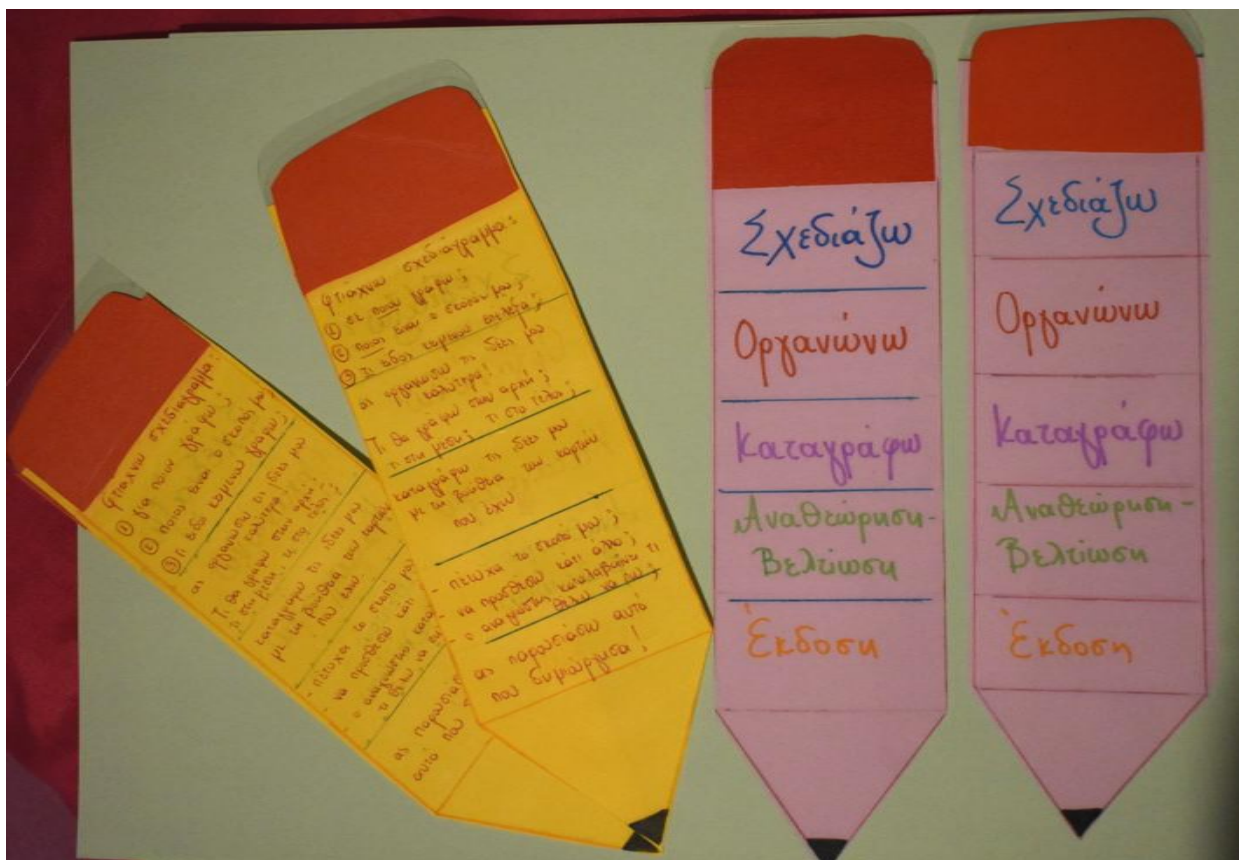
Εικ.2 Βοηθητικές καρτέλες με ήρωες της συγγραφής



① Μπορείς να περιγράψεις την κατάσταση ή το πρόβλημα που σκέφτηκες ;
 ② Αφού το κάνεις αυτό μπορείς να σκεφτείς και να γράψεις από τι δημιουργήθηκε το πρόβλημα αυτό; Διαβού να μιλήσεις για τις αιτίες.
 ③ Ποιες είναι οι συνέπειες; Διαβού τι προκαλεί το πρόβλημα αυτό,
 ④ Μπορείς να προτείνεις λύσεις για να αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα;
 ⑤ Σε τι συμπέρασμα καταλήφεις; (πχ Αφού καταλήφω...)

Καλώς ήρθατε στην παρά μας!! Εμείς είμαστε οι διαρθρωτικές λέξεις που σε βοηθάμε να συνδέσεις σωστά τις προτάσεις και τις παραγράφους σου!!
Συνδετικές: εκτός απ' αυτό, και, και το άλλο, προσθέτω, επιπλέον, και κάτι ακόμη, συμπληρώνω ακόμη...
Αιτιολογικές: επειδή, διότι, άλλωστε, γιατί, γι' αυτό το λόγο, εξάλλου...
Επεξηγηματικές: θέλω να πω, δηλαδή, με αυτό εννοώ...
Χρονικές: όταν, αφού, μετά απ' αυτό, αργότερα, μετά, ακόμα, στην αρχή, κατά τη διάρκεια, στο τέλος, προηγουμένως...
Συμπερασματικές: συνεπώς, έτσι, επομένως, ύστερ, άρα, λοιπόν, γι αυτόν το λόγο, συμπερασματικά, από τα παραπάνω...
Επαναληπτικές: με άλλα λόγια, το ίδιο, επαναλαμβάνω πως...

Εικ.4 Βοηθητική καρτέλα για τα Δομικά στοιχεία του κειμένου προβληματικής κατάστασης



Εικ.5 Τα μολύβια του συγγραφέα-Η συγγραφική διαδικασία, επιλογή σκοπού, κροατηρίου και είδος κειμένου



ΣΧΕΔΙΑΣΩ-ΟΡΓΑΝΩΣΩ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Διάβασα καλά το θέμα μου;		
Ξέρω ποια βασικά στοιχεία περιλαμβάνει το κείμενο που θα γράψω;		
Σκέφτηκα το ακροατήριό μου; Τι είναι καλό να ξέρει από τα στοιχεία αυτά;		
Σκέφτηκα τι ύφος μπορώ να δώσω στο κείμενό μου;		
Κατέγραψα τις ιδέες μου σ' ένα πρόχειρο χαρτί;		
Διέγραψα τις όμοιες ιδέες; Διάλεξα τις καλύτερες ιδέες;		
Αριθμήσα τις ιδέες μου;		
Σκέφτηκα σε πόσες παραγράφους θα τις βάλω και με ποια σειρά;		
ΚΑΤΑΓΡΑΦΩ		
Ξήρανα τις ιδέες σε σαφείς προτάσεις;		
Ξεκίνησα σαφώς κάθε παράγραφο ή πρόταση;		
Μήπως πρέπει να προσθέσω κάποιες λεπτομέρειες;		
ΒΕΛΤΙΩΝΩ		
Ξαναδιάβασα το κείμενό μου;		
Είμαι σίγουρος/η ότι έχω γράψει όλα τιχα αρχικά στο μυαλό μου;		
Μήπως γράφω πολλές λεπτομέρειες ή πράγματα που δεν είναι σημαντικά για το θέμα;		
Μήπως το κείμενό μου είναι σύντομο; Να προσθέσω κάτι για να γίνει πιο ενδιαφέρον;		
Μήπως οι προτάσεις σταματούν απότομα και δε συνδέονται μεταξύ τους;		
Πρέπει να γράψω λέξεις που συνδέουν τις παραγράφους μεταξύ τους;		
Έχω αμφιβολία για κάποιες λέξεις που χρησιμοποιώ για τη γραμματική;		
Διόρθωσα τα ορθογραφικά λάθη;		
Έκανα την τελική καταγραφή;		



Να θυμηθώ πως πρέπει να ελέγξω το γραπτό μου και να το βελτιώσω!

ΝΑΙ ΟΧΙ

- Είναι ξεκάθαρο το πρόβλημα στο οποίο αναφέρομαι;
- Έχω γράψει τα αίτια του προβλήματος; (από τι δημιουργήθηκε το πρόβλημα)
- Αναφέρω τις συνέπειες του προβλήματος;
- Δίνω λύσεις για την αντιμετώπισή του;
- Περιγράφω τις λύσεις; μήπως να προσθέσω τίποτα ακόμη;
- Γράφω στο τέλος συμπέρασμα;
- Είναι συνδεδεμένες οι προτάσεις μου με διαρθρωτικές λέξεις;
- Το ύφος του κειμένου είναι κατάλληλο για το ακροατήριό μου;
- Έκανα παραγράφους;
- Πρόσεξα την ορθογραφία μου;
- Μήπως θέλω να αφαιρέσω κάτι ή να προσθέσω κάτι άλλο;



Εικ.8 Καρτέλες για την αυτό-αξιολόγηση του μαθητή-Καρτέλα για τον έλεγχο της συγγραφικής διαδικασίας και για τον έλεγχο των δομικών στοιχείων του κειμένου

Τραγούδι για το Σ.Ο.Κ.ΑΡ.Ε

Ένα τραγούδι θα σας πω
μπείτε όλοι στο ρυθμό
για να γράψω κείμενο
και να βρω τι θα σας πω.
Ξεκινάμε από το σκοπό,
κι έπεται ακροατήριο,
Είδος κειμένου δε ξεχνώ
πρέπει να βρω στο λεπτό.
Έχουμε πρώτα σχεδιασμό
που οι ιδέες μας πάνε εδώ.
Η οργάνωση είναι μετά από 'κει
κι έπεται η καταγραφή.
Μα τι στο καλό πια δε μπορώ
τα έγγραφα φεύγω από 'δω.
Μην ξεχάσω να βελτιωθώ
κι έπειτα να δώσω κείμενο.
Με κουράσατε όλοι πολύ πολύ
κι αφήστε με στη γυμναστική.



Εικ.9 Νέα στρατηγική των μαθητών μετά τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου

Ενδεικτικές συνεντεύξεις

Συμμετέχοντας 9:

Ερ: Τι ηλικία έχετε;

Σ9: Τριάντα-ενός είμαι.

Ερ: Και πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

Σ9: 4 χρόνια είμαι. Βασικά έχω κλείσει τα 4.

Ερ: Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Σ9: Έχω κάνει επιμορφωτικό πρόγραμμα. Έχω τελειώσει και σχολή φιλολογίας και δημοτικής εκπαίδευσης και έχω μεταπτυχιακό στην εφαρμοσμένη παιδαγωγική.

Ερ: Τι σημαίνει για εσάς γραπτός λόγος;

Σ9: Εεε δε ξέρω...κοίτα έχω μάθει να έχω πολύ έντονη την προσέγγιση προς τα κειμενικά είδη, δηλαδή μαθαίναμε παραγωγή γραπτού λόγου με βάση κάποιο *model text* ας πούμε και γράφαμε. Προσεγγίσαμε διάφορα κειμενικά είδη. Η παραγωγή γραπτού λόγου θα πήγαινε προς τη λειτουργικότητα, ένα *purpose writing*.

Ερ: Χμμ, και ποια είναι για εσάς τα χαρακτηριστικά ενός «καλού» και ολοκληρωμένου κειμένου;

Σ9: Ένα καλό κείμενο ολοκληρωμένο εεε σίγουρα θα έλεγα πάλι προς τη λειτουργικότητα, τι γράφεις και γιατί γράφεις, δηλαδή αυτό το *purpose writing* να εξυπηρετείται εεε δόμηση, παράγραφοι, να είναι ευανάγνωστο, η δομή εεε και επιλογή εύστοχου λεξιλογίου.

Ερ: Για όλα τα κειμενικά είδη θα χρησιμοποιούσατε αυτά τα χαρακτηριστικά;

Σ9: Ναι, ίσως όμως με εξαίρεση το *creative writing*, την Ελεύθερη Γραφή, τη δημιουργική. Γενικά δεν έχουμε εγχειρίδια υπάρχει μία έτσι πολύ συγκεκριμένη τελετουργία αν θες δηλαδή συγκεκριμένα βήματα που ακολουθούμε. Ξεκινάμε π.χ. τη Δευτέρα με ένα *model text*. Βασικά εμείς ως δάσκαλοι παράγαμε ένα *model text*, το οποίο το διαβάζουν τα παιδιά και εντοπίζουν είναι άρθρο ή αυτό που λέω εγώ “*what myths good*” τι κάνει μία καλή ιστορία και βρίσκουμε τις λεκτικές επιλογές εεε λεξικό γραμματικές επιλογές, δομικές επιλογές και ως προς τη λειτουργικότητα, ουσιαστικά τα παιδιά σε ένα πλάνο ας πούμε. Βασικά φτιάχναμε μαζί ένα πλάνο με βάση όλα αυτά τα στοιχεία που είχαμε βρει και ύστερα προχωρούσαμε στο ανεξάρτητο το *independent writing*. κάπως έτσι. Αλλά αυτό σιγά-σιγά με εξάσκηση και καλλιέργεια.

Ερ: Πιστεύετε το να παράγει κανείς κείμενο είναι μία έμφυτη ικανότητα;

Σ9: Εεε όχι δεν θα το έλεγα, όχι!

Ερ: Ποιοι παράγοντες παίζουν ρόλο;

Σ9: Σίγουρα υπάρχουν παράγοντες! Η έκθεση στο καλό, στον ποιοτικό γραπτό λόγο εεε είναι πάρα πολύ καλός παράγοντας. Επίσης, είναι το *brainstorming*, δηλαδή να βοηθήσουμε να τους δώσουμε τα ερεθίσματα προκειμένου να τους έρθουν ιδέες, γιατί προφανώς τώρα ένα μικρό παιδί Δημοτικού εεε μπορεί να μην έχει τα ερεθίσματα αν θες, εεε και σίγουρα παίζει ρόλο και η σωστή ανατροφοδότηση. Δηλαδή εμείς εκπαιδεύουμε πάρα πολύ στη συγγραφή, πώς θα γράψουμε μία πρόταση, πώς θα εμπλουτίσουν μία πρόταση. Ξεκινάμε δηλαδή από μία απλή πρόταση και μετά βάζουμε ιδέες όλοι μαζί και έτσι την εμπλουτίζουμε και την κάνουμε μία παράγραφο *model text*. Με τον τρόπο αυτό το καλλιεργώ κιόλας εγώ. Σίγουρα έχω δει και παιδιά που στην αρχή που ξεκινούσαν είχαν αρκετά περιορισμένο και λεξιλόγιο και λέξεις. Δεν είχαν αυτή την έμφυτη, δηλαδή και στο σχολείο, εεε βασικά βλέπεις να προοδεύουν και να αποκτά μεγαλύτερες ικανότητες.

Ερ: Πόσο χρόνο αφιερώνεται στην τάξη σας για το γραπτό λόγο;

Σ9: Σίγουρα μία ώρα τη μέρα, αλλά δεν είναι αυτούσιο αυτό καθεαυτό. Δηλαδή “κάτσε και γράψε”. Σου είπα είναι μία ολόκληρη τελετουργία που ξεκινάει με ερεθίσματα, κάναμε πολύ θεατρικό παιχνίδι προκειμένου να τους έρθουν ιδέες, δείχνουμε πολλά βίντεο, ή μπορεί να διαβάζουμε αλλά *model texts*, από τότε έχουμε πολύ αυτό με τη συζήτηση πριν φτάσουμε στην παραγωγή γραπτού λόγου, όπως και από ότι ξέρω τώρα που κλείσαμε υπήρχε μία στροφή έτσι πιο πολύ να είναι ακόμα πιο μεγάλη και έτσι περισσότερος χρόνος για τη συγγραφή να είναι π.χ. μιάμιση ώρα πλέον ο γραπτός λόγος.

Ερ: Ακολουθείται εσείς κάποια πρακτική για τη συγγραφή;

Σ9: Ναι ναι σου λέω κάνουμε στην αρχή μελέτη πρότυπου κειμένου, ύστερα κάνουμε όλα τα γραμματολογικά στοιχεία του κειμένου που συνδέονται [για το συγκεκριμένο; {ζακριβώς για το συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Για παράδειγμα σε μία ιστορία μπορεί να κάνουμε τα επαγγέλματα στο χρόνο, οπότε κάναμε όλες αυτές τις λεξούλες και τις πραγματικές και γραμματικά φαινόμενα τα οποία συνδέονται με το κείμενο το οποίο θα διδαχτεί, κάναμε το πλάνο γράφαμε, ήταν ένα πολύ *guided* πρώτη προσέγγιση, θα κάναμε όλοι μαζί το πλάνο, θα ξεκινούσε να γράψει ο εκπαιδευτικός στον πίνακα μία πρώτη πρόταση, θα την πάσαρε μετά στα παιδιά να την εμπλουτίσουν και πάλι πίσω. Οπότε ξεκινάμε και γράφουμε μία παράγραφο όλοι μαζί και μετά συνεχίζεις με τα παιδιά δίνοντας τους ανατροφοδότηση και ύστερα γράφαμε το δεύτερο κείμενο στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος το οποίο ήταν καθαρά δικό τους και με το οποίο γινόταν και η αξιολόγηση στη συνέχεια. Δηλαδή σκέψου αν κάναμε ιστορία θα ήταν δύο

εβδομάδες για το κείμενο, δηλαδή θα συνεπαγόταν εεε θα είχε δύο εβδομάδες διάρκεια εεε θα συνεπαγόταν δύο κείμενα το ένα που θα ήταν το *guided* και το άλλο που θα ήταν το *independent*.

Ερ: Χμμ, και το ένα από τα κείμενα το έγραφαν τα παιδιά;

Σ9: Το ένα το έγραφαν στην τάξη με μεγάλη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και το δεύτερο ήταν καθαρά δικό τους, δηλαδή των παιδιών και πάλι αυτό έχει και το *guiding* και τη συζήτηση, αλλά ήταν λίγο πιο ανεξάρτητοι.

Ερ: Χμμ, και πόσο χρόνο είχαν στη διάθεσή τους να γράψουν;

Σ9: Εεε ίσως λίγο λιγότερο από μία ώρα, γιατί σου λέω είναι μία πλούσια ώρα μέσα σε αυτό υπήρχε και η συζήτηση και τα ερεθίσματα και να δούμε βίντεο και να καταγράψουμε. Επίσης, παίζαμε πάρα πολύ μεεε παίζαμε πάρα πολύ μεεε εεε τα παιδιά έχοντε μικρούς λευκούς πίνακες και προφανώς έχεις και τον πίνακα του εκπαιδευτικού. Οπότε θα ξεκινούσα θα έγραφα μία πρόταση στον πίνακα και τους το πάσαρα και μετά θα το έγραφαν στο δικό τους τον πίνακα και έτσι ήταν λίγο πιο ενδιαφέρον. Μετά τα παιδιά, αφού το έγραφαν θα μου έδιναν πίσω τη μπάλα και θα τους έδειχνα το πως εμπλουτίζεις μία πρόταση και την κάνεις ένα κείμενο, πιο ενδιαφέρουσα πρόταση πχ, παράγραφο. Πολλή αλληλεπίδραση μέχρι να έρθει η ώρα να γράψουμε.

Ερ: Τι κειμενικά είδη συνήθως παράγουν οι μαθητές;

Σ9: Εεε είχαμε σίγουρα, εεε είναι πολύ συγκεκριμένα στις τάξεις (εε) ημερολόγιο *diary writing*, *story writing* με ιστορίες εεε είχαμε μετά το *report* να είσαι μάρτυρας σε ένα συμβάν, *playscript* θεατρικό έργο εεε είχαμε το *non technological report*, το *informational texts*, το πληροφοριακό κείμενο αυτό που να παρέχει εεε που να παρέχει πληροφορίες, ποιήματα, νομίζω αυτά.

Ερ: Μέσα στα πληροφοριακά κείμενα υπήρχαν κείμενα σύγκρισης αντίθεσης ή προβληματικής κατάστασης;

Σ9: Υπήρχαν εεε συνήθως ήταν έκθεση πληροφοριών, δηλαδή γράφαμε συνήθως ένα *non technological report*, ας πούμε κάναμε έρευνα στο διαδίκτυο και μετά το γράφαμε πάνω σε αυτό το συγκεκριμένο είδος, αλλά αυτό νομίζω πως έπασχε αρκετά, οπότε προσεγγίζαμε κι άλλα, εεε πληροφοριακά κείμενα. Βέβαια κι εγώ ήμουν στην Δ' τάξη που ακόμη είναι νωρίς δε ξέρω ακριβώς τι γινόταν εεε νομίζω στην ΣΤ' είχαν μετά και *arguments* τέτοια σχήματα. Ααα συγγνώμη έγραφαν και γράμματα *persuasive letter* γράμμα για να πείσεις και γράμμα σε έναν φίλο *informal letter* και *letter complain* γράμμα να παραπονεθείς. Δηλαδή ουσιαστικά εξερευνούσαμε διαφορετικά εεε είχαμε έντονα αυτό το *focus* στο *purpose writing*, δηλαδή «γιατί γράφεις;». Οπότε προσπαθούσαν να εξυπηρετήσουν όσους περισσότερους διαφορετικούς εεε σκοπούς και

στόχους για να γράψουν και σε κάθε κείμενο χρησιμοποιούσαμε άλλη πρακτική διδασκαλίας γιατί μιλάμε για άλλο πλαίσιο.

Ερ: Σε ένα τέτοιο προβληματικής κατάστασης κείμενο [ναι [{πληροφοριακό όπως μου είπατε τι πρακτική θα ακολουθούσατε; Διαφορετική από άλλα κειμενικά είδη;

Σ9: Όχι όχι θα ήταν τα ίδια βήματα απλά ας πούμε όμως σε ένα πληροφοριακό καταλαβαίνεις ότι πρέπει να μαζέψουν πληροφορίες τα παιδιά οπότε πηγαίναμε στην αίθουσα πληροφορικής, όπου τους έδινα μια λίστα από web guiding που θα μπορούσαν να βρουν πληροφορίες, οπότε τους άφηνες λίγο ελεύθερους να ψάξουν και να καταγράψουν μετά αυτά σε bullet points και ύστερα έγραφαν. Ήταν λίγο παρόμοια απλά άμα ήταν οι ίδιοι να γράψουν έβαζες εμβόλιμα κάποιες συνεδρίες, να μαζέψουμε και παραπάνω πληροφορίες.

Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται το σενάριο διδασκαλίας στο συνεντευξιαζόμενο σχολιάζοντας το σκοπό του σεναρίου διδασκαλίας, αναφερόμενη στην κοινωνικό-γνωσιακή προσέγγιση.

(παρεμβολή από το συμμετέχοντα)

Σ9: Ααα την γνωρίζω την προσέγγιση, την κάναμε κι εμείς και στο μεταπτυχιακό. Αλλά ουσιαστικά αυτό ακολουθούσαμε κι εμείς στο σχολείο.

Ερ: Χμμ, τη χρησιμοποιείται και στο γραπτό λόγο στο σχολείο;

Σ9: Ναι ναι, όπως τα βήματα που σου είπα πριν, αυτό μου θυμίζει!

Επίσης, αναφέρομαι στη συγγραφική διαδικασία και το σκοπό αυτής με διαδικαστικές διευκολύνσεις που έχω δημιουργήσει, παρουσιάζοντάς τες στο συμμετέχοντα. Υπογραμμίζω πως αναφέρομαι στο κειμενικό είδος της προβληματικής κατάστασης. Αρχικά παρουσιάζω την προβληματική κατάσταση που οδηγεί σε γνωστικό αδιέξοδο τους μαθητές.

(παρεμβολή από το συμμετέχοντα)

Σ9: Μία ερώτηση ήθελα να κάνω πριν συνεχίσεις. Τη μακέτα την έφτιαξες σαν αφορμή για να ξεκινήσεις το μάθημά σου; Δηλαδή από κάπου πιανόμαστε για να έχουμε το σκοπό μας, σωστά; [Σωστά, τη δημιούργησα για να υπάρξει γνωστικό αδιέξοδο. Για να δημιουργηθεί ένα ερέθισμα στους μαθητές, ώστε να μπούμε στη διαδικασία να γνωρίσουμε τα δομικά στοιχεία και γενικότερα το κείμενό είδος της προβληματικής κατάστασης.

Συνεχίζω και σχολιάζω τη συγγραφική διαδικασία που ακολούθησα βήμα-βήμα, παρουσιάζοντας εικόνες με διευκολυντικές καρτέλες. Συνεχίζω με τα επόμενα βήματα, όπως τη μοντελοποίηση, την ομαδική και ατομική συγγραφή αλλά και την

τελική σύσκεψη κατά την οποία παρουσιάζω και τον γραφικό οργανωτή που δημιουργήθηκε από όλους τους μαθητές με τη βοήθειά μου στην τάξη. (παρεμβολή από ερώτηση του συμμετέχοντα)

Σ9: Το θέμα συγγραφής το είχες δώσει εσύ;

Ερ: Το θέμα της συγγραφής στην αρχή ναι, στην πορεία βρήκαμε από κοινού. Αλλάζει καθώς αλλάζουμε από την ομαδική συγγραφή στην ατομική. Είναι εξίσου προβληματικής κατάστασης κείμενο αλλά αλλάζει το θέμα.

Σ9: Όταν έγραφαν σε ομάδες μοιράζονταν;

Ερ: Όταν γράφαμε ομαδικά μοιράζονταν έχοντας συγκεκριμένο ρόλο ο κάθε μαθητής στην ομάδα του. Το κάθε παιδί στην 3μελή ομάδα είχε κάποιο ρόλο. Όλοι μαζί έδιναν ιδέες, ο ένας το κατέγραφε κι ο άλλος έφτανε στη βελτίωση. Ο καθένας είχε κάποιο σκοπό (συνεχίζω να αναλύω)...Και επίσης εδώ κάναμε checklists, για τα δομικά στοιχεία του κειμένου αυτού, πχ «δίνω ξεκάθαρα τις λύσεις; έχω αναλύσει το πρόβλημά μου;...» [ναι αυτές τις λίστες τις είχαμε κι εμείς, τις χρησιμοποιούσαμε ιδιαίτερα.

Ερ: Πολύ ενδιαφέρον! Βοηθούσαν οι λίστες αυτές τους μαθητές;

Σ9: Ναι ναι ναι! Είναι πολύ δύσκολο να το κάνουν μόνο τους και να διορθώνουν. Συνεχίζω να αναλύω τα παρακάτω βήματα...

Ερ: Στο τέλος φτιάξαμε ένα τραγούδι «το ΣΟΚΑΡΕ» είναι από τα αρχικά γράμματα από το σχεδιασμό, την οργάνωση, την καταγραφή, την αναθεώρηση και την έκδοση και το φτιάξαμε όλοι μαζί. Ουσιαστικά μια νέα στρατηγική για να γνωρίζουμε από ποιες φάσεις περνάμε για να συνθέσουμε ένα κείμενο και ότι πρέπει να επιλέξουμε σκοπό ακροατήριο και είδος κειμένου... (υπάρχει παρεμβολή με σχόλιο του συμμετέχοντα)

Σ9: Τέλειο, πολύ όμορφο, πολύ παρόμοια λογική. Το μόνο που θα έλεγα, τώρα δε ξέρω το κάνατε ίσως με άλλους τρόπους, εγώ έβλεπα ότι τα παιδιά δυσκολεύονται στο brainstorming ειδικά για θέματα όπως λες εσύ για περιβαλλοντικά προβλήματα, δυσκολεύονται. Δεν είχαν τη γνώση του περιεχομένου για να γράψουν, δηλαδή πληροφορίες, ή το να γράψουν μια ιστορία, δεν τους έρχονταν ιδέες, έπρεπε να τα βοηθήσεις πάρα πολύ. Κάναμε ένα ολόκληρο μάθημα, στο οποίο απλά θα τους έδειχνα βίντεο ή θα κάναμε συζητήσεις κι τα παιδιά θα καταγράφανε στο σχέδιο, αυτό. Ουσιαστικά μετά αυτό που θαα, εεε η δουλειά...η δουλειά θα εστιαζόταν στο να κάνεις αυτά τα bullet points να τα κάνεις προτάσεις, αλλά δυσκολεύονταν ΤΡΟΜΕΡΑ να γράψουν...ειδικά σε κείμενα τέτοια, πχ επιχειρήματα ή να χρησιμοποιήσουν πιο formal language και ύφος λίγο πιο επίσημο εεε οπότε μόνο αυτό ίσως λίγο έβαζα. Κάποιο practice, ίσως κάποια λεπτά πριν από όλα αυτά, προκειμένου να δώσεις στα παιδιά

κάποια ερεθίσματα λίγο πριν κληθούν να γράψουν, γιατί δε ξέρω κι εσύ πως το είδες, αλλά αυτό που (λέξη που δεν κατανοείται) ενώ τα είχαμε συζητήσει το planning κι αυτά, ειδικά τα παιδιά που ήταν lower ability δυσκολεύονταν. Κολλάνε πολύ στις ιδέες. Ένα άλλο που κάναμε ήταν το writing on a book, δηλαδή είχαμε ένα βιβλίο στο οποίο εστιάζαμε για δυο μήνες πχ σου λέω, πχ σε διάστημα μιας σχολικής χρονιάς να κάναμε 5 βιβλία, και ουσιαστικά οοόλη η παραγωγή γραπτού λόγου ξεκινούσε από το βιβλίο. Δηλαδή το story writing θα ήταν το ίδιο story με ένα άλλο τέλος, ή το persuasive letter θα το έγραφε σε έναν από τους χαρακτήρες του βιβλίου και αυτό βοηθούσε τα παιδιά να αποκτήσουν έτσι μια ιδέα...

(στο σημείο αυτό υπάρχει εξωτερική παρεμβολή για λίγα δευτερόλεπτα)

Ερ: Χμμ, τι θα αλλάζατε επίσης, στο σενάριο διδασκαλίας;

Σ9: Ίσως αυτό, το να βοηθήσεις λίγο τα παιδιά να έχουν ιδέες πιστεύω είναι σημαντικό.

Ερ: Θα το εφαρμόζατε στην τάξη σας;

Σ9: Ναι ναι, είναι πολύ καλό, προχωρημένο, το να γράφει model writing, δηλαδή το να γράφει ο εκπαιδευτικός προτάσεις και ουσιαστικά τα παιδιά να μην έχουν καμία συμμετοχή, αλλά το να περιγράφεις δυνατά, φωναχτά τη γνωστική σου διεργασία, το πως σκέφτεσαι και γιατί κάνεις συγκεκριμένη λεξιλογική ή γραμματική επιλογή είναι πολύ σημαντικό. Εγώ άρχιζα να το εφαρμόζω και είδα τρομερή διαφορά. Τα παιδιά έχουν πολύ μεγάλη ανάγκη το να μπου πώς να σου πω, το να μπου στο μυαλό του συγγραφέα. Έτσι μαθαίνουν γιατί κάνουν μία επιλογή κατά τη συγγραφή. [χμμ.

Σ9: Μ' αρέσει τρομερά, είναι πολύ καλή ιδέα! Είναι πολύ καλό! Είναι πολύ καλά δομημένο, έχεις κάνει τρομερή δουλειά! Ίσως στο σχεδιασμό θα έβαζα εμβόλιμη όπως σου είπα, σε ένα μάθημα να...προκειμένου να τους δώσω τα ερεθίσματα για να πάρουν μπρος για ιδέες.

Ερ: Ποια κατά τη γνώμη σας ήταν τα μειονεκτήματα σ' όλο αυτό;

Σ9: Δεν υπήρχε μειονέκτημα. Απλά εγώ επειδή έχω δει και παρατηρήσει τη δική μου τάξη θα έβαζα παραπάνω το να βρίσκουμε ιδέες, σαν ένα μάθημα επιπλέον.

Ερ: Υπάρχουν πιστεύετε θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές μετά από το συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας;

Σ9: Ναι ναι σίγουρα! Εγώ σου λέω τα βοηθούσαν ιδιαίτερα τα παιδιά, και έγραφαν σελίδες και καλό καλό εεε good quality, ποιοτικό κείμενο. Εντάξει σίγουρα αντιμετώπιζαν δυσκολίες όπως σε κείμενα με πιο επίσημη γλώσσα ή σε άλλα τέτοια κείμενα.

(στο σημείο αυτό υπάρχει εξωτερική παρεμβολή για λίγα δευτερόλεπτα)

Σ9: Όπως σου είπα τα βοηθούσαν πολύ τα παιδιά. Βέβαια ένα κομμάτι που πάντα κολλούσαν ήταν η παραγωγή ιδεών, οπότε μετά αφιέρωνα χρόνο σε αυτό για να τους δώσω τα κατάλληλα ερεθίσματα. Πιστεύω με τη διαδικασία αυτή ο μαθητής γίνεται και πιο «μόνος του» πιο δυνατός στη συγγραφή, κάπως ανεξάρτητος με τόσα εφόδια. Είναι πραγματικά καλή δουλειά!

Συμμετέχοντας Σ26:

Ερ: Τι ηλικία έχετε;

Σ26: Είμαι στα σαράντα-επτά μου και δουλεύω είκοσι-ένα χρόνια τώρα στο σχολείο.

Ερ: Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Σ26: Έχω τελειώσει σχολή φιλολογίας και δημοτικής εκπαίδευσης. Επιμορφωτικό πρόγραμμα τώρα σκέφτομαι να παρακολουθήσω σχετικά με την εκπαίδευση και το σύστημα με όσο ελεύθερο χρόνο έχω.

Ερ: Τι σημαίνει για εσάς γραπτός λόγος;

Σ26: Μεταφορά σκέψεων στο χαρτί. Πάρα πολύ δύσκολη! Πάρα πολύ δύσκολη! Δεν υπάρχει μια σειρά, είτε είναι μια ανακοίνωση, μια περιγραφή, εεε τα κειμενικά είδη δεν τα καταλαβαίνουν τα παιδιά. Βέβαια δεν γίνεται κανονικά διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στο δημοτικό.

Ερ: Τι εννοείται με το τελευταίο;

Σ26: Δεν πιστεύω πως υπάρχει σωστή διδασκαλία. Δε γίνεται εκμάθηση γραπτού λόγου στο Δημοτικό. Δε βοηθάμε τους μαθητές να εξασκηθούν με αυτό το πλαίσιο. Έτσι βλέπω εγώ και πιστεύω.

Ερ: Χμμ, ποια είναι για εσάς τα χαρακτηριστικά ενός «καλού» και ολοκληρωμένου κειμένου;

Σ26: Η αρχή, μέση και το τέλος, η σειρά, να υπάρχει μια σειρά. Να βάλω τη σκέψη μου από το προφορικό επίπεδο να το περάσω στο γραπτό. Η σειρά. Σε όλα τα κειμενικά είδη. Για να μπορέσουν να δώσουν προϊόντα τα παιδιά. Αυτή τη στιγμή δεν συνειδητοποιούν το κείμενο, παίρνω ένα κείμενο και το αποτυπώνω. Δεν υπάρχει κειμενοκεντρική προσέγγιση. Χωρίς να φταίνε τα παιδιά, γιατί δεν έχουν εξασκηθεί. Δεν μπορούν να εντάξουν πρόταση μέσα στο κείμενο. Λέξεις μόνες τους, δεν μπορούν να τις συνδέσουν, είναι σκόρπιες.

Ερ: Για όλα τα κειμενικά είδη θα χρησιμοποιούσατε αυτά τα χαρακτηριστικά;

Σ26: Ναι πιστεύω για όλα!

Ερ: Πιστεύετε το να παράγει κανείς κείμενο είναι μία έμφυτη ικανότητα;

Σ26: Καλλιεργείται! Καλλιεργείται! Είναι και κατά πόσο το παιδί διαβάζει βιβλία, αν του αρέσει, δεν είναι έμφυτο. Καλλιεργείται και δεν είναι επίσης παπαγαλία όλο αυτό. Θέλουμε από το κείμενο που κάνουμε π.χ. στη γλώσσα κατανόηση, νόημα. Σύνδεση γενικά μια σειρά. Δεν αξιοποιούν το κείμενο. Πλέον έχουμε κείμενα αποσπασματικά, δε μπορούμε να τα συνδέσουμε με άλλα, με την καθημερινότητα μας, να είναι διαθεματικά. Το έχουν ως ξεκομμένο (γέλιο). Χωρίς να φταίνε ξαναλέω τα παιδιά. Εμείς έχουμε μεγάλο μερίδιο ευθύνης. Χτίζεται από μικρές τάξεις, από Α' δημοτικού. Η σειρά έχει πολύ μεγάλη σημασία.

Ερ: Χμμ, και ποιοι παράγοντες μπορούν να παίζουν ρόλο σ' αυτό από τη στιγμή που λέτε πως καλλιεργείται;

Σ26: Η διδασκαλία του γραπτού είναι το θέμα, να υπάρχει η σειρά, να διαβάζουν τα παιδιά, να ασχολούνται.

Ερ: Πόσο χρόνο αφιερώνεται στην τάξη σας για το γραπτό λόγο;

Σ26: Καθορίζεται και από άλλους το συγκεκριμένο. Εγώ μπορεί να ξεφεύγω λίγο από το πρόγραμμα μερικές φορές για να ασχοληθώ με το γραπτό, αλλά ξέρω ότι υπάρχει συγκεκριμένος χρόνος.

Ερ: Ακολουθείται κάποια πρακτική στη συγγραφή;

Σ26: Πάρα πολύ ασχολούμαι με την κειμενοκεντρική. Λεξιλόγια, συνώνυμα, αντώνυμα μέσα όμως από το κείμενο! Όχι αποκομμένα. Όλα μέσα από το κείμενο. Όχι ότι θέλω. Έτσι καταλαβαίνουν δηλαδή. Έχω προχωρήσει πέρα από το παραδοσιακό. Πχ ζητάω να δω γιατί ο συγγραφέας το λέει αυτό; Γιατί χρησιμοποιεί αόριστο εδώ; Ποιος είναι ο σκοπός του; Γιατί χρησιμοποιεί το α' ενικό πρόσωπο; Τι θέλει να δείξει. Έτσι προχωράμε και βλέπω ότι μπαίνουν έτσι σε μια σειρά. Αναλύουμε δηλαδή, τι συμβαίνει κάθε φορά σε κάθε κειμενικό είδος.

Ερ: Θεωρείται το κείμενο ως μια αρχή στο να διδαχθούν το γραπτό λόγο;

Σ26: Όπως σου λέω όλα από το κείμενο και όχι μετέωρα. Όχι αποκομμένα! Βέβαια είναι και μια άποψή μου αυτή.

Ερ: Χμμ, ωραία και πόσο χρόνο έχουν στη διάθεσή τους να γράψουν ένα κείμενο;

Σ26: Δε γνωρίζω ακριβώς, δεν είναι συγκεκριμένο. Ίσως καμιά ώρα την εβδομάδα.

Ερ: Τι κειμενικά είδη συνήθως παράγουν οι μαθητές;

Σ26: Κοίτα περισσότερο περιγραφή, αφήγηση, οδηγίες, ανακοινώσεις αλλά και επιχειρηματολογία.

Ερ: Έχετε ασχοληθεί με πληροφοριακό κειμενικό είδος;

Σ26: (παύση) όχι όχι αυτά κάνουμε. Τι εννοείς με αυτό, για πληροφορίες;

Ερ: Κείμενο για παράδειγμα προβληματικής κατάστασης- επίλυσης προβλήματος.

Σ26: Όχι όχι δεν κάνουμε κάτι τέτοιο. Κείμενα επιστολής λες, ναι ναι να στείλουν κάποιο πρόβλημα και να δώσουν λύσεις, ναι δεν έχουμε φτάσει όμως ακόμα εκεί. Είναι μέσα κι αυτά. Στα επιχειρήματα υπάρχουν μεγάλη δυσκολία, δεν αιτιολογούν, δε γνωρίζουν το γιατί. Σημεία στίξης επίσης δεν υπάρχουν, έχουν μαθευτεί μηχανικά όλα. Χρειαζόμαστε δηλαδή το πως λειτουργεί, όχι μόνο κανόνες. Είναι φοβερά δύσκολο και επίσης να διαφοροποιείς τη διδασκαλία σου για το κάθε παιδί.

Ερ: Γιατί το πιστεύετε αυτό;

Σ26: Δε γίνεται όλα τα ίδια για όλα τα παιδιά. Κάθε φορά αλλάζεις, απλοποιείς.

Ερ: Χμμ, και όσον αφορά τα κείμενα της επίλυσης προβλήματος, στο να δίνουν λύσεις όπως μου αναφέρατε σε κάποιο πρόβλημα και να αιτιολογούν, πώς θα το διδάσκατε σαν κείμενο στην τάξη;

Σ26: Από κείμενα. Το κείμενο μέσα από κείμενο. Να μάθουμε να βρούμε πληροφορίες, να γνωρίσουμε.

Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται το σενάριο διδασκαλίας στο συνεντευξιζόμενο σχολιάζοντας το σκοπό του σεναρίου διδασκαλίας, αναφερόμενη στην κοινωνικό-γνωσιακή προσέγγιση. Επίσης, αναφέρομαι στη συγγραφική διαδικασία και το σκοπό αυτής με διαδικαστικές διευκολύνσεις που έχω δημιουργήσει, παρουσιάζοντάς τες στο συμμετέχοντα. Υπογραμμίζω πως αναφέρομαι στο κειμενικό είδος της προβληματικής κατάστασης. Αρχικά παρουσιάζω την προβληματική κατάσταση που οδηγεί σε γνωστικό αδιέξοδο τους μαθητές και συνεχίζω με τα επόμενα βήματα, όπως τη μοντελοποίηση, την ομαδική και ατομική συγγραφή αλλά και την τελική σύσκεψη κατά την οποία παρουσιάζω και τον γραφικό οργανωτή που δημιουργήθηκε από όλους τους μαθητές με τη βοήθειά μου στην τάξη.

(παρεμβολή από το συμμετέχοντα ενώ αναφέρομαι στα βασικά στοιχεία της συγγραφής)

Σ26: Πολύ βασικό όπως σου είπα και πριν. Σκοπός, ακροατήριο, είδος, βασικά στοιχεία να γράψουμε. Επικοινωνιακή προσέγγιση, η επικοινωνιακή περίσταση, τέλεια!

Συνεχίζω αναφερόμενη στα αυθεντικά πλαίσια μέσα στα οποία οι μαθητές αλληλεπιδρούν για να συνθέσουν ένα κείμενο. Υπάρχει στο σημείο αυτό παρεμβολή από το συμμετέχοντα.

Σ26: Ακριβώς, πολύ σωστά και εκεί είναι που λέω, όχι αποκομμένα από την πραγματικότητα. Όχι μετέωρα. Όλα αυτά μέσα από διάφορα κείμενα συνδεδεμένα με την καθημερινότητά μας.

Ερ: Χμμ, ωραία. Συνδεδεμένα με το περιβάλλον στο οποίο αλληλεπιδρούμε. Μου το αναφέρατε και πριν, πιστεύετε ότι αυτό θα οδηγούσε σε θετικά αποτελέσματα τους μαθητές;

Σ26: Νομίζω ναι. Και πολύ καλά αποτελέσματα! Όταν βάζουμε στόχο ότι θα κάνω αυτό σήμερα για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό. Επίσης, οι ομάδες που έκανες. Πολύ σημαντικό, να συνεργάζονται. Δε δουλεύουμε όμως τις ομάδες εύκολα, και ξεκινάει κι από το σπίτι νομίζω, αλλά πολύ λάθος που δεν το τηρούμε. Μου άρεσε επίσης που είχες πρώτα την ομαδική και μετά την ατομική συγγραφή! Βήματα όλοι μαζί και έπειτα μόνος μου. Μπορούν μετά την ομάδα να σταθούν μόνοι τους. από τη στιγμή που στέκονται στην ομάδα μετά μπορείς πιο εύκολα μόνος σου.

Ερ: Το σενάριο το οποίο παρουσιάστηκε θα το εφαρμόζατε στην τάξη σας;

Σ26: Θα το εφαρμόζα γιατί όπως είπα είναι όλα στη σειρά, είναι μελετημένα και έχουν σκοπό.

Ερ: Ποιες πιστεύετε είναι οι δυσκολίες στο σενάριο;

Σ26: Εγώ όπως το είδα δε νομίζω να έβρισκα κάποια δυσκολία. Έχεις χρώματα που είναι πολύ σημαντικό για το Δημοτικό. Έχεις σειρά οργάνωσης. Ποιος μιλάει, σε ποιον, πότε γιατί και τι θέλει να πετύχει. Είναι σημαντικά στοιχεία που πρέπει να φαίνονται. Έχω ένα σκοπό. Πάντα! Είναι πάρα πολύ καλό. Δε θα άλλαζα κάτι. Μου άρεσε. Έχει χρώμα, σειρά, εεε έχει αντικείμενα στην αρχή που είδα που τα παιδιά ερευνούν και τα γνωρίζουν. Έκανες εεε έβαλες τα παιδιά να ερευνήσουν, να βρουν και να γράψουν.