ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Προβλήματα και προβληματική στη σύνθεση γραπτών κειμένων από μαθητές Δημοτικού Σχολείου. Στάσεις και απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών.

Μιζαμίδου Ελένη

Α.Μ. 184

Επόπτρια: Τζακώστα Μαρίνα

ΡΕΘΥΜΝΟ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

Σε μένα…..

Στους μαθητές μου…

Στην οικογένεια μου…

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη μεταπτυχιακή μου εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν σε αυτή την απαιτητική πορεία. Ευχαριστώ πολύ την επόπτρια μου κ. Μαρίνα Τζακώστα για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με αυτό το θέμα αλλά και για την καθοδήγησή του σε αυτό τον κύκλο σπουδών. Ευχαριστώ, ακόμη όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ενός Δημοτικού Σχολείου που βρίσκεται στον αστικό ιστό του νομού Ρεθύμνου, όπου υπηρετούσα κατά το σχολικό έτος 2021-2022, με τους οποίους ήμασταν μια οικογένεια και συμμετείχαν στην έρευνα μου ως δείγμα και προθυμοποιήθηκαν να μοιραστούν μαζί μου όσα για εκείνους και τους μαθητές τους έχουν νόημα αναδεικνύοντας ιδιαίτερες πτυχές του ζητήματος.

Ευχαριστώ τους μαθητές της Ε' Τάξης του ίδιου σχολείου που κατά τη σχολική χρονιά 2021-2022 μου προσέφεραν το πολύτιμο προνόμιο της συνεχούς και δυναμικής σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, και που με εμπνέουν διαρκώς και αποτελούν την κύρια αιτία αλλά και το στόχο κάθε ερευνητικής και διδακτικής μου προσπάθειας.

Το μεγαλύτερο ευχαριστώ και τη μεγαλύτερη επιβράβευση τα δίνω στον εαυτό μου που μέσα από αυτή την απαιτητική πορεία ξεπέρασα τα όρια που είχα θέσει εξ αρχής κι έγινα καλύτερη μπροστά στο επάγγελμα που αγαπώ.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου που στέκεται πάντα δίπλα μου, με ενθαρρύνει και βοηθά με κάθε τρόπο την πραγματοποίηση των στόχων μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία εξέτασε τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται το ίδιο και αποτελεσματικά στη σύνθεση γραπτών κειμένων, όπως συμβαίνει και με τον προφορικό λόγο. Για τον λόγο αυτόν η έρευνα επιχειρεί να ανιχνεύσει και να ερμηνεύσει τα αίτια των δυσκολιών αυτών μέσα από τις απόψεις των ίδιων των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών τους, καθώς και τις προτάσεις διδασκαλίας τους για να βελτιωθεί αυτή η κατάσταση στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν α) οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και β) οι θεωρητικές προσεγγίσεις που διαμορφώνουν τις πρακτικές και την προσωπική τους θεωρία σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

Η έρευνα διήρκησε καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας ήταν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που κατά το σχολικό έτος 2021-2022 εργάζονταν σε τάξεις από Α΄ έως και ΣΤ΄. Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε είναι η ποιοτική έρευνα με την υλοποίηση ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ποικίλες απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών και την κειμενοκεντρική προσέγγιση και χρησιμοποιούν πρακτικές διδασκαλίας και καθοδήγησης για όλες τις διαδικασίες της παραγωγής κειμένων. Ωστόσο, οι περισσότεροι δε χρησιμοποιούν στρατηγικές για το στάδιο των συγγραφικών διαδικασιών της καταγραφής και της αναθεώρησης-βελτίωσης. Εντοπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες των μαθητών ως προς την παραγωγή. Θεωρούν σημαντική την κατάκτηση και τη χρήση στρατηγικών, αλλά δεν αναφέρονται σε ρητή και συστηματική διδασκαλία τους στην τάξη. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί τονίζουν ως ζητούμενο την αυτονομία του μαθητή ως αναγνώστη/ συγγραφέα, αλλά δεν αναφέρουν πώς συγκεκριμένα αυτό μπορεί να προκύψει μέσω της διδασκαλίας.

ABSTRACT

The present postgraduate research examined the reasons that the student are not in the same efficient learning level in text production as happens with the spoken language. That is why, this research tries to detect and find the reasons of these student's and teacher's difficulties, as well as their teaching suggestions for improvement in the last grades of primary school.

Specifically, the research investigated the teachers practices, their opinions and the theoretical approaches that form their personal theory about teaching of text production in the primary school.

The research lasted a school year. The sample of the research consisted of incrumbent teachers of the same school of an island district, who during the 2021-2022 school year worked in grades 1st to 6th. The method of the research was the qualitative one and the semi-structured interviews.

The results of the research showed that teachers express their opinions about teaching of text genres and the text-based approach and use practices of teaching and instruction for all of the stages of the writing process. However, the majority of teachers do not use strategies for the 'during writing' stage and for the processes of writing and reviewing. They highlight specific difficulties of their students' text production. They believe the acquisition and use of strategies important, but they do not refer to their systematic teaching in the classroom. Regarding students' reading comprehension teachers not only highlight a deficiency of skills and strategies, but also they try to investigate the probable causes of these difficulties. They believe that students' reading comprehension and text production are testable, but especially regarding reading comprehension the majority of teachers believe that it depends more on other factors than instruction. Some teachers highlight that there is the demand for student autonomy as a writer, but do not refer the way to do this through teaching.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....5

ABSTRACT 6

ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....7

ΕΙΣΑΓΩΓΗ:.....15

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 15

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^{Ο}:ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.....16

1.1ΓΝΩΣΙΑΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ 17
1.1.1Μοντέλο Hayes & Flower.....17
1.2 Αναπτυξιακά Μοντέλα Παραγωγής Γραπτού Λόγου.....20
1.2.1 Μοντέλο Bereiter & Scardamalia, 1987 20
1.2. Μοντέλο επεξεργασμένης γραφής Kellog (1996).....23
1.3 Κοινωνικογνωσιακά Μοντέλα Παραγωγής Γραπτού Λόγου.....25
1.3.1 Το μοντέλο κατασκευής διαπραγματευομένου νοήματος της Flower (1994).....26
1.3.2 Το αναθεωρημένο Μοντέλο του Hayes (1996).....27
1.4 Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση 28
1.5 Κοινωνικογλωσσολογικές προσεγγίσεις 28
1.5.1 Επικοινωνιακή προσέγγιση……28
1.5.2 Κειμενοκεντρική προσέγγιση……..29
1.6 Παραγωγή Κειμένου……..30

Κεφαλαιο 2^{ο} : ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ……34

2.1 Η επίδραση του γραπτού λόγου στην κριτική σκέψη……34
2.3 Η κριτική σκέψη στη βελτίωση παραγωγής γραπτού λόγου……...38
2.4.Η επίδραση του γραπτού λόγου στην προώθηση της σχολικής γνώσης……..38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^{Ο} :ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ……...41

3.1. Παράγοντες διαμόρφωσης της διδασκαλίας του γραπτού λόγου……40
3.1.1. Ο μαθητής-συγγραφέας……40
3.1.2. Διδακτικό αντικείμενο και πλαίσιο: Πολιτική, Προγράμματα και στόχοι……41
3.1.3 Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών…… ……..42
3.2. Στάδια διδασκαλίας παραγωγής γραπτού
λόγου……43
3.2.1. Η έναρξη……44
3.4.2.Ο σχεδιασμός……...44
3.2 .3. Η παραγωγή ιδεών ……44
3.2.4. Η οργάνωση ……45
3.2.5. Η καταγραφή ……..45
3.2.6. Η βελτίωση/ αναθεώρηση ……..46

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ:Η ΕΡΕΥΝΑ……...……..47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο :ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 49
ΕΙΣΑΓΩΓΗ…….....50
4.1 Σκοπός της έρευνας 50
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα 50
4.3 Μεθοδολογία της έρευνας..... 50
4.3.1 Εργαλείο της έρευνας και συλλογή δεδομένων……..*50*
4.4 Πλαίσιο και δείγματα έρευνας 53
4.4.1.Ποιοτική έρευνα 1: Έρευνα σε εκπαιδευτικούς 53
Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων Ποιοτικής Έρευνας 1 56
4.4.2Ποιοτική έρευνα 2: Έρευνα σε μαθητές 56
Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων Ποιοτικής Έρευνας 2 57

4.5. Περιορισμοί της έρευνας 58

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 59

5.Ανάλυση αποτελεσμάτων 59
5.1.Ποιοτική έρευνα 1 : Απόψεις εκπαιδευτικών..... 60
Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου 59
5.1.α.Θεματικός Άξονας 1: Αξία γραπτού λόγου για τους μαθητές..... 59
5.1.β.Θεματικός Άξονας 2:Δυσκολίες μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου 61
5.1.γ.Θεματικός Άξονας 3:Χρήση πρακτικών διδασκαλίας 63
5.1.δ.Θεματικός Άξονας 4:Μαθήματα στα οποία χρησιμοποιούνται πρακτικές διδασκαλίας……...65
5.1.ε.Θεματικός άξονας 5: Τάξη (Α΄-ΣΤ΄) όπου είναι δυσκολότερη η διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων 66
5.1.στ.Θεματικός άξονας 6: Κριτήρια αξιολόγησης παραγωγής γραπτών κειμένων 67
5.1.ζ.Θεματικός άξονας 7: Παρατήρηση τομέων βελτίωσης της παραγωγής γραπτών κειμένων με βάση τις πρακτικές διδασκαλίας 69
5.1.η.Θεματικός άξονας 8:Παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων 70
5.2.Ανάλυση Αποτελεσμάτων Ποιοτικής έρευνας 2 72
Απόψεις μαθητών..... 72
5.2.α.Θεματικός άξονας 1: Στάση των μαθητών απέναντι στον γραπτό λόγο 73
5.2.β.Θεματικός άξονας 2: Δυσκολίες στον γραπτό λόγο 78
5.2.γ.Θεματικός άξονας 3: Στρατηγικές για την παραγωγή γραπτού λόγου..... 79
5.2.δ.Θεματικός άξονας 4: Εικόνα του γραπτού λόγου των μαθητών 80

5.2.ε.Θεματικός άξονας 5: Προτάσεις για βελτίωση στον γραπτό λόγο 81
5.3:Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα..... 82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ..... 86
6.1. Συμπεράσματα..... 86
6.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα 90

ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία δομείται σε δύο μέρη και σε έξι κεφάλαια. Κάθε κεφάλαιο ξεκινά με μία σύντομη εισαγωγή, όπου αναφέρεται το κεντρικό θέμα και επιγραμματικά οι επιμέρους άξονές του, όπως θα αναπτυχθούν στη συνέχεια. Κλείνει με ορισμένα συμπεράσματα, όπου συνοψίζονται όσα αναφέρθηκαν και γίνεται σύνδεση με το θέμα του επόμενου κεφαλαίου.

Το πρώτο μέρος της εργασίας, το θεωρητικό, αποτελείται από τρία κεφάλαια και περιέχει το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχτηκε η έρευνα. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στα θεωρητικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου. Αναλύονται τα μοντέλα αυτά που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με τον γραπτό λόγο εστιάζοντας στα μοντέλα της γνωσιακής προσέγγισης, της κοινωνικογνωσιακής, της κοινωνικοπολιτισμικής, με την επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπου δίνεται η έμφαση. Στη συνέχεια, αναλύεται η διαδικασία του γραπτού λόγου, που είναι η παραγωγή κειμένων, ως μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία και παρουσιάζονται, επίσης, οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Στο δεύτερο κεφάλαιο, εστίασα στις δυσκολίες των μαθητών κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτών κειμένων σύμφωνα με προσωπικές και ερευνητικές εκτιμήσεις καθώς και στην επίδραση του γραπτού λόγου στην κριτική σκέψη και την επίδραση αυτής στη βελτίωση της σχολικής γνώσης. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με το τρίτο κεφάλαιο, που έχει ως κύριο θέμα τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και κάνει μία σύνδεση όσων αναφέρθηκαν νωρίτερα με τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, αναφέρονται οι παράγοντες διαμόρφωσης της διδασκαλίας της γλώσσας, με έμφαση στο διδακτικό αντικείμενο και πλαίσιο, το προφίλ μαθητών ως συγγραφέων και στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών αλλά και ορισμένες βασικές παράμετροι για το σχεδιασμό γλωσσικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Τέλος, γίνεται η παρουσίαση της διδασκαλίας με κειμενοκεντρικό χαρακτήρα και μια πρόταση διδασκαλίας γραπτών κειμένων με έμφαση στα στάδια πριν και κατά την παραγωγή γραπτών κειμένων.

Το δεύτερο μέρος, της εργασίας, το ερευνητικό, αποτελείται επίσης από τρία κεφάλαια. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, ορισμένοι βασικοί όροι της έρευνας, το δείγμα της έρευνας, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, δηλαδή το εργαλείο συλλογής δεδομένων και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων, αλλά και οι περιορισμοί της έρευνας. Στο πέμπτο

κεφάλαιο επιχειρείται η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων μέσα από το σχολιασμό των αποτελεσμάτων. Τόσο το ερευνητικό μέρος όσο και η εργασία στο σύνολό της ολοκληρώνονται με το έκτο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας και γίνονται σχετικές προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, όπως αντιλαμβανόμαστε ο γραπτός λόγος αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη των ατόμων αλλά και των κοινωνιών. Τα γραπτά κείμενα όλων των ειδών (αφηγηματικά, περιγραφικά και κυρίως τα πληροφοριακά), είναι αυτά στα οποία η κοινωνία μας δίνει νόημα και το δικαίωμα χρήσης τους παρέχει στα άτομα τη δυνατότητα να εξελίσσονται είτε κοινωνικά, είτε προσωπικά αλλά και μέσω της ενεργητικής εμπλοκής και διαμόρφωσης της κοινωνικής πραγματικότητας. Κυρίως τα πληροφοριακά κείμενα είναι σύνθετα και απαιτητικά για τους μαθητές όσον αφορά το λεξιλόγιο, τη μεγάλη αλληλουχία των γεγονότων, την ανεύρεση ιδεών και τις γνωστικά απαιτητικές έννοιες (Ματσαγγούρας, 2001).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η διδασκαλία του γραπτού λόγου αποτελεί θεμέλιο στόχο. Στα νέα αναλυτικά προγράμματα τίθενται επιμέρους στόχοι σχετικοί όχι μόνο με τη γλωσσική καλλιέργεια αλλά και με την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και της κειμενικής γνώσης, ώστε οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και να διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν κριτικά τα κείμενα, να τα επεξεργάζονται και να οικοδομούν τα δικά τους κείμενα.

Πληθώρα διαφόρων κοινωνικο-γνωστικών και κοινωνικο-πολιτισμικών θεωρητικών προσεγγίσεων έχει αναπτύξει και αντίστοιχα μοντέλα διδασκαλίας για την διδασκαλία και παραγωγή του γραπτού λόγου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μία ποικιλία θεωρητικών και διδακτικών προτάσεων για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της παραγωγής γραπτών κειμένων.

Μέσα από προσωπικές εκτιμήσεις στον σχολικό χώρο, φαίνεται ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να αποτυπώσουν στον γραπτό λόγο αυτό που πραγματικά θα ήθελαν να εκφράσουν. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει δυσκολία στην έκφραση του νοήματος που ήδη έχουν σκεφτεί, αλλά και όσων μάθουν εφόσον τα έχουν γράψει (Σπαντιδάκης, 2011:48). Η παραγωγή του γραπτού λόγου στο σχολείο μέσα από τη μορφή της «έκθεσης» ή του «σκέφτομαι και γράφω» είναι μια διαδικασία ατελέσφορη εδώ και αρκετά χρόνια, εφόσον δεν έχει πετύχει τον σκοπό της που είναι η καταγραφή ιδεών μέσα από την ελεύθερη σκέψη μέσω του τρόπου που διδάσκεται, αλλά και της ποιότητας της σύνθεσης γραπτών κειμένων. Το φαινόμενο αυτό συναντάται όχι μόνο στον ελληνικό χώρο αλλά και παγκοσμίως, αφού ο γραπτός

λόγος έχει εκ φύσεως μεγαλύτερες δυσκολίες συγκριτικά με τον προφορικό λόγο (Ματσαγγούρας, 2001:65). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές μικρών τάξεων έχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα δύο είδη λόγου, με την απόκλιση της χρονολογικής διαφοράς ανάμεσα στους λόγους να αγγίζει τα δυο ή και τρία χρόνια (Kress, 1994: 142).

Όπως θα δούμε μέσα από το θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, μέσα από τα μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου οι Bereiter & Scardamalia (1987) στο μοντέλο αυτό που προώθησαν, αναφέρουν και τις αδυναμίες των άπειρων συγγραφέων. Ειδικότερα, οι αδυναμίες αυτές σχετίζονται με τις δυσκολίες των άπειρων αυτών συγγραφέων, να παράγουν δηλαδή ιδέες χωρίς να υπάρχει ένας συνομιλητής ο οποίος θα κατευθύνει τη συζήτηση, θα ενεργοποιεί τη σκέψη για να υπάρχει ομαλή ροή στον λόγο (Ματσαγγούρας, 2001:65). Αποτέλεσμα αυτής της προβληματικής είναι να δημιουργείται ένας «παραθετικός λόγος» (knowledge telling model) στα γραπτά κείμενα, δηλαδή ένας γραπτός λόγος που να περιέχει διάφορες ανοργάνωτες και διάχυτες πληροφορίες ως μια παρουσίαση των σκέψεων του γράφοντος. Για τον λόγο αυτόν, λοιπόν, το σχολείο παρεμβαίνει με σκοπό να αντικαταστήσει την απουσία του συνομιλητή παρέχοντας μεταγνωστικές διαδικασίες που θα βοηθήσουν στον μετασχηματισμό των πληροφοριών προκειμένου να διεξαχθεί η σύνθεση ενός γραπτού κειμένου με στόχο να εκτελεί και τον επικοινωνιακό του στόχο μέσα στις ιδιαίτερες συνθήκες επικοινωνίας (knowledge transforming model) (Ματσαγγούρας, 2001:66).

Όπως θα δούμε, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι όντως διαπιστώνουν μεγάλη διαφορά ανάμεσα στα προσδοκώμενα αποτελέσματα του γραπτού έναντι του προφορικού λόγου και μάλιστα και οι ίδιοι οι μαθητές έχουν επίγνωση των δυσκολιών τους (Αθανασίου, 1993:143, Μανταδάκη, 1999).

Έπειτα από αυτά τα ερευνητικά δεδομένα θα μπορούσε να τεθεί το ερώτημα «Αφού τα παιδιά έχει αποδειχθεί ότι διατυπώνουν προφορικά τις σκέψεις τους για να μιλήσουν, για ποιον λόγο αποφεύγουν να γράψουν;».

Η προβληματική αυτή η οποία είναι και το θέμα της διπλωματικής αυτής έρευνας δεν συμβαίνει μόνο στο ελληνικό σχολείο, αλλά αποτελεί και παγκόσμια διαπίστωση. Στην προσέγγιση του θέματος αυτού οι διδάσκοντες έχουν δοκιμάσει πολλές διδακτικές τεχνικές, με διάφορους τρόπους, ανάλογα τον τρόπο που ο καθένας

αντιλαμβάνεται τη φύση του γραπτού λόγου αλλά και τη σχέση με τις νοητικές λειτουργίες των μαθητών και τις υπόλοιπους στόχους του σχολικού περιβάλλοντος (Ματσαγγούρας, 2001:66).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται το ίδιο και αποτελεσματικά στη σύνθεση γραπτών κειμένων, όπως συμβαίνει και με τον προφορικό λόγο. Για τον λόγο αυτόν η έρευνα θα επιχειρήσει να ανιχνεύσει και να ερμηνεύσει τα αίτια των δυσκολιών αυτών μέσα από τις απόψεις α)των ίδιων των μαθητών αλλά και β) των εκπαιδευτικών τους, καθώς και γ) τις προτάσεις διδασκαλίας τους για να βελτιωθεί αυτή η κατάσταση στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Τέλος, η ανάγκη για τη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε και από το προσωπικό μου ενδιαφέρον καθώς ως δασκάλα γενικής και ειδικής αγωγής αλληλεπιδρώ καθημερινά με πολλούς μαθητές και εκπαιδευτικούς και παρατηρώ ότι υπάρχει ένα πλήθος δυσκολιών αλλά και απόψεων και πρακτικών σχετικά με τη σύνθεση της παραγωγής γραπτών κειμένων.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ:

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα εστιάσω στον γραπτό λόγο. Θα αναφερθώ σε ορισμένα μοντέλα γραπτού λόγου, αλλά και τις βασικές προτάσεις τους για τη διδασκαλία. Θα αναφερθώ σε νεότερες προσεγγίσεις και μοντέλα που άρχισαν να εστιάζουν όχι μόνο στο αποτέλεσμα αλλά και στη διαδικασία με την οποία παράγεται ο γραπτός λόγος εστιάζοντας στη γνωστική προσέγγιση, την κοινωνικογνωστική και τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, με την επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπου δίνεται η έμφαση. Έπειτα, θα αναφερθώ στη διαδικασία του γραπτού λόγου που σχετίζεται με την παραγωγή κειμένων, ως μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία. Θα παρουσιάσω, τέλος, τους παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή κειμένων, αλλά και τα κριτήρια με τα οποία μπορεί να αξιολογηθεί στη διδασκαλία η ίδια ως διαδικασία αλλά και τα προϊόντα της.

1.Μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου

Από το 1970 αρκετοί ερευνητές ψυχολόγοι έχουν επιχειρήσει να περιγράψουν τις γνωστικές και άλλες διαδικασίες που ακολουθεί ένας συγγραφέας για να συγγράψει έναν επικοινωνιακό γραπτό λόγο κάνοντας διάφορες προτάσεις μοντέλων παραγωγής γραπτού λόγου. Τα μοντέλα αυτά διακρίνονται σε δύο κατηγορίες τα *γενικά* και τα *ειδικά* (Σπαντιδάκης, 2010, 40). Τα *γενικά* επιχειρούν να περιγράψουν τις νοητικές διαδικασίες που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της συγγραφής και διακρίνονται και αυτά σε τρεις επιμέρους κατηγορίες:

- τα γνωσιακά: είναι αυτά που προσπαθούν να περιγράψουν τις γνωστικές διαδικασίες που ακολουθεί ο καλός/έμπειρος συγγραφέας στην προσπάθεια σύνθεσης ενός γραπτού λόγου αλλά και στις σχέσεις ανάμεσα σε αυτές τις διαδικασίες (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, Σπαντιδάκης, 2010). Όσον αφορά τη συγγραφή υποστηρίζεται ότι υπάρχει η δυσκολία της μετατροπής των σκέψεων και των συναισθημάτων σε γλώσσα, λαμβάνοντας υπόψη και τις προσδοκίες του αναγνώστη. Η συγγραφή λοιπόν υλοποιείται μέσω της συνεργατικής ενεργοποίησης τεσσάρων ειδών γνώσεων:

- της ‘εννοιολογικής’ («γνώση για το θέμα του κειμένου»),
- της γλωσσικής («γνώση των γραμματικών κανόνων και του λεξιλογίου που συνθέτουν το κείμενο»),
- της πραγματολογικής («που επιτρέπει στο συγγραφέα να προσαρμόσει το εννοιολογικό περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή του κειμένου στον αποδέκτη»)
- και της ‘διαδικαστικής’, («προκειμένου οι τρεις τύποι γνώσης να είναι στρατηγικά διαχειρίσιμοι») (Alamargot & Chanquoy, 2001:3, Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:29).

Το πιο γνωστό γνωσιακό μοντέλο είναι των Flower & Hayes (1981) πάνω στο οποίο στηρίχθηκαν και όλα τα μεταγενέστερα και είναι αυτό το οποίο θα αναλυθεί στην εργασία μας εκπροσωπώντας τα γνωσιακά μοντέλα.

- τα αναπτυξιακά: αυτά τα μοντέλα περιγράφουν με θετικό τρόπο τις διαδικασίες που ακολουθούν τόσο οι άπειροι όσο και οι έμπειροι συγγραφείς. Το πιο γνωστό αναπτυξιακό μοντέλο είναι αυτό των Bereiter & Scardamalia (1987) και θα το δούμε διεξοδικότερα παρακάτω. Αξίζει να δούμε πως λειτουργούν τα μοντέλα αυτά, διότι πάνω σε αυτά βασίστηκαν οι άλλες δυο κατηγορίες.
- τα κοινωνιογνωσιακά: Αυτά είναι μεταγενέστερα και πολύ πιο σύνθετα από τις άλλες δυο κατηγορίες. Συγκεκριμένα, δεν λαμβάνουν υπόψιν τους μόνο τις γνωστικές διαδικασίες που παίρνουν μέρος, αλλά και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται ο γραπτός λόγος.

Από την άλλη, τα *ειδικά* μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου σχετίζονται με τη μελέτη μιας υποδιαδικασίας μέσα στη συγγραφή (Σπαντιδάκης, 2010, 40). Σε αυτές τις δυο κατηγορίες, αξίζει να σημειωθεί ότι η μια συμπληρώνει την άλλη.

Από αυτές τις κατηγορίες θα αναλύσουμε ένα διαφορετικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου για την καθεμιά.

1.1Γνωσιακά Μοντέλα Παραγωγής Γραπτού Λόγου

1.1.1Μοντέλο Hayes & Flower

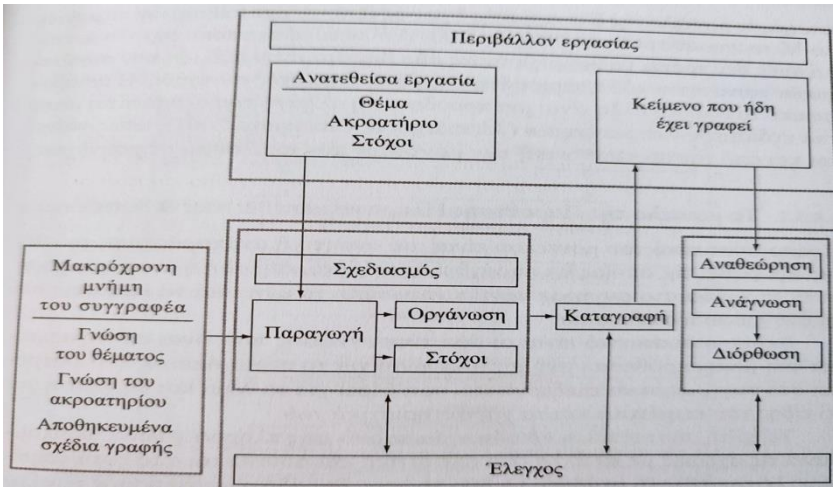
Οι Hayes & Flower (1981) ασχολήθηκαν με τη συστηματική καταγραφή των διαδικασιών αυτών που χρησιμοποίησαν οι καλοί/ έμπειροι συγγραφεί στηριζόμενοι

στην τεχνική ανάλυσης πρωτοκόλλου, απευθυνόμενη σε ενήλικες. Συγκεκριμένα, χωρίς την αμφισβήτηση των εξωτερικών στοιχείων (σκοποί, σχέσεις, γλώσσα) στην παραγωγή γραπτού λόγου, επικεντρώθηκαν στις διαδικασίες σκέψης, δηλαδή στις εσωτερικές νοητικές διεργασίες που καθορίζουν και τη διαπλοκή των ρητορικών στοιχείων. Σύμφωνα με τους εφευρέτες του μοντέλου αυτού οι παράγοντες που καθορίζουν το επιτυχές συγγραφικό έργο όπως δείχνει και το σχήμα είναι τρεις (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 31).

1. Περιβάλλον εργασίας (task environment): σχετίζεται με οτιδήποτε έχει να κάνει εκτός από τον συγγραφέα, εννοώντας τη ρητορική κατάσταση, της οποίας ο καθορισμός της αποτελεί βασικό μέρος της διαδικασίας και είναι μοναδικός σε κάθε συγγραφέα. Επίσης, αναφέρεται στο γραπτό κείμενο (written text) σαν θέμα αλλά και στον τρόπο παρουσίασης στον αναγνώστη μέσα από την οργάνωση του σχεδιασμού του και του ύφους του σε αυτήν. Το γραπτό κείμενο επηρεάζει τη ροή της συγγραφής επειδή ταλαντεύεται, για το ήδη υπάρχον γραπτό και για αυτό που έχει σκοπό να γράψει ο συγγραφέας.
2. Μακρόχρονη και βραχύχρονη μνήμη: αυτές οι δυο αποτελούν τις αποθήκες γνώσεων και αναπαραστάσεων για το θέμα, τον σκοπό, το ακροατήριο, τις διαδικασίες συγγραφής, τα διάφορα σχέδια κειμένων που ανατρέχει ο συγγραφέας για να διαμορφώσει το δικό του κείμενο. Με αυτόν τον τρόπο επιτρέπεται η ανάκληση της ήδη υπάρχουσας γνώσης αλλά και να κατανοήσει ποια γνώση θα του φανεί χρήσιμη και κατάλληλη μέσα από την αναδιοργάνωση των πληροφοριών για τις ανάγκες της εργασίας του συγγραφέα. Αν το περιεχόμενο λαμβάνει μέρος στη βραχύχρονη μνήμη, τότε θα περάσει στη μακρόχρονη, όπου εκεί γίνεται η ανάσυρση των πληροφοριών. Άρα, η καλή ταξινόμηση των πληροφοριών στη μνήμη διευκολύνει το συγγραφικό έργο (Bereiter & Scardamalia, 1987).
3. Συγγραφικές διαδικασίες (writing processes): Η συγγραφή ενός γραπτού κειμένου ολοκληρώνεται μέσα από μια σειρά σταδίων και διαδικασιών που είναι ιεραρχικά και όχι γραμμικά δομημένες όπως συνέβαινε και με παλαιότερα μοντέλα.

Τα στάδια αυτά σύμφωνα με αυτό το μοντέλο είναι (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 32, Σπαντιδάκης, 2010, 44-45) :

1. Σχεδιασμός (Planning): Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο σχεδιασμός αποτελεί το σημαντικότερο σημείο της σύνθεσης του έργου, διότι ο συγγραφέας θέτει το θέμα, τους στόχους, ταξινομεί τις ιδέες του σύμφωνα πάντα με τις απαιτήσεις του αναγνωστικού του κοινού. Μέσα από τον σχεδιασμό ο συγγραφέας ανακαλεί από τη μακρόχρονη μνήμη του τις πληροφορίες που του χρειάζονται, οι οποίες είναι σωστά ταξινομημένες (Σπαντιδάκης, 2010, 44). Η ταξινόμηση των πληροφοριών εκτελείται στο στάδιο του σχεδιασμού περιλαμβάνοντας την απαιτούμενη γνώση και αναφέρεται στο τι θα γραφτεί και στον τρόπο αναπαράστασης έπειτα από τους στόχους και τη στρατηγική που έχει θέσει ο συγγραφέας. Αυτό περιλαμβάνει τρεις διαδικασίες: α) γέννηση ιδεών, β) οργάνωση, γ)στοχοθεσία.
2. Καταγραφή (translating): Σε αυτό το στάδιο γίνεται η καταγραφή των ιδεών από τον σχεδιασμό όπου έχουν συγκεντρωθεί και πλέον επεξεργάζονται και ερμηνεύονται. Όταν οι δεξιότητες καταγραφής δεν είναι αυτοματοποιημένες εξαιτίας της μικρής χωρητικότητας της βραχύχρονης μνήμης, τότε υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην εκτέλεση και ολοκλήρωση του γραπτού κειμένου (Σπαντιδάκης, 2010, 45).
3. Βελτίωση (reviewing): Σε αυτό το στάδιο ο συγγραφέας προβαίνει σε μια κριτική αποτίμηση του κειμένου του κάνοντας τις αναγκαίες διορθώσεις που θα ανταποκρίνονται στους στόχους του. Με αυτόν τον τρόπο ελέγχει αν οι στόχοι που είχε θέσει εξαρχής ταιριάζουν με αυτά που έχει ήδη γράψει. Έτσι, οδηγείται εκ νέου σε νέο σχεδιασμό και καταγραφή γραπτού κειμένου.
4. Τελική Έκδοση (editing): Στο τελευταίο αυτό στάδιο αφού έχει ελέγξει το γραπτό του και ύστερα από το στάδιο βελτίωσης και επανάληψης της καταγραφής, τώρα πια προορίζεται για το αναγνωστικό κοινό. Είναι σημαντικό στάδιο αυτό για τον συγγραφέα διότι τώρα εκτελείται όλη η προηγούμενη διαδικασία και επισφραγίζεται όλο το νοητικό έργο με την ολοκλήρωση του τελικού έργου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 33-34).



Σχήμα 1.1 Το μοντέλο των Hayes &Flower (1981) (Βασαρμίδου&Σπαντιδάκης, 2015)

Συνοπτικά, η προσφορά του μοντέλου αυτού των Hayes &Flower (1981) είναι ότι η σύνθεση του γραπτού λόγου αποτελεί ένα πολυσύνθετο και πολύπλοκο έργο με ξεχωριστά υπο-στάδια τα οποία ο συγγραφέας συνδυάζει και εμπλέκει κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Ακόμη, η διαδικασία αυτή αντιμετωπίζεται ως η επίλυση του προβλήματος, όπου ο συγγραφέας διαμορφώνει σχεδιαγράμματα για να μπορέσει να ολοκληρώσει τη σύνθεση του γραπτού του και να ανασύρει από τη μνήμη του την κατάλληλη γνώση που ταιριάζει με το θέμα του, να διαμορφώσει τη δομή αλλά και τις απαιτούμενες ενέργειες για τη συνοχή του κειμένου (Σπαντιδάκης, 2010,46).

1.2 Αναπτυξιακά Μοντέλα Παραγωγής Γραπτού Λόγου

1.2.1 Μοντέλο Bereiter & Scardamalia, 1987

Τα γνωσιακά-αναπτυξιακά μοντέλα αναλύουν τις γνωστικές διαδικασίες με τις οποίες ασχολούνται οι συγγραφείς, περνώντας από το επίπεδο των αρχαρίων συγγραφέων σε αυτό των έμπειρων (Βασαρμίδου-Σπαντιδάκης, 2015,35). Στους αρχάριους συγγραφείς συγκαταλέγονται οι συγγραφείς μικρής ηλικίας ή και μεγαλύτερης έχοντας δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ στους έμπειρους συγγραφείς συγκαταλέγονται αυτοί που έχουν μεγαλύτερες ικανότητες στη συγγραφή (Ματσαγγούρας, 2004).

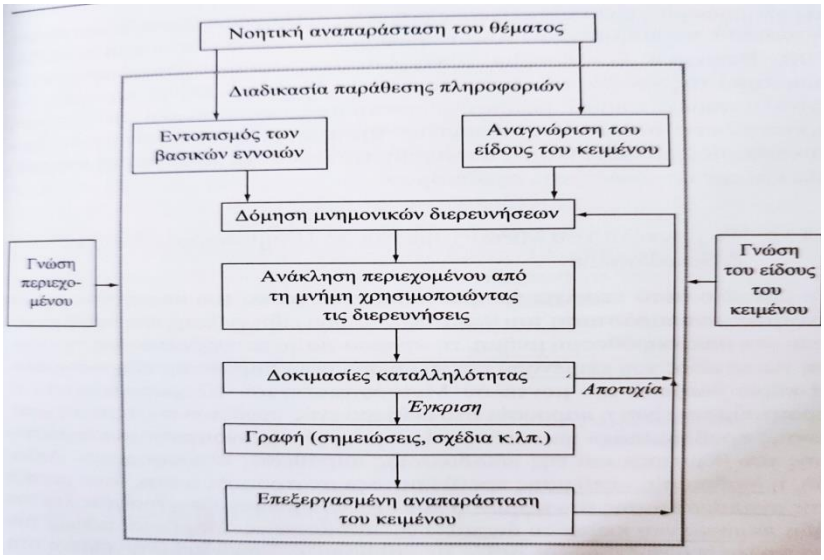
Κυριότεροι εκπρόσωποι του αναπτυξιακού μοντέλου του γραπτού λόγου είναι οι Bereiter & Scardamalia που αναδεικνύουν την εξέλιξη από το στάδιο του αρχάριου

συγγραφέα στον έμπειρο. Ειδικότερα, οι ερευνητές αυτοί προτείνουν δυο μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου: το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών (άπειροι) ή συνειρμικής γραφής και το μοντέλο μετασχηματισμού πληροφοριών (έμπειροι) (Βασαρμίδου-Σπαντιδάκης,2015,36).

1.2.2 Μοντέλο παράθεσης πληροφοριών (knowledge telling)

Το μοντέλο αυτό αναφέρεται στην παραγωγή γραπτού λόγου των αρχαρίων συγγραφέων που όπως αναφέραμε έχουν αδυναμίες κατά τη σύνθεση κειμένων. Οι αδυναμίες αυτές σχετίζονται με την παραγωγή νέων ιδεών όπου αντλούν ιδέες για το θέμα τους από την εκφώνηση του θέματος και του υποδειγματικού κειμένου που έχουν και όχι στην εφεύρεση νέων ιδεών με τον μετασχηματισμό των ιδεών από τον προφορικό λόγο στον γραπτό. Το στάδιο αυτό του προσχεδιασμού λείπει από τους άπειρους συγγραφείς μη μπορώντας να συνεχίσουν το κείμενο τους και αρχίζουν να καταγράφουν ότι τους έρχεται στο μυαλό. Ακόμη, φαίνεται από το ύφος του κειμένου τους ότι δεν συνθέτουν με βάση το επικοινωνιακό πλαίσιο, δηλαδή δεν σκέφτονται σε ποιον απευθύνονται, μοιάζοντας το κείμενο τους να είναι απομονωμένο και προσανατολισμένο σε συγγραφείς και όχι σε αναγνώστες. Οι διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι άπειροι συγγραφείς μοιάζουν με διαδικασίες παραγωγής προφορικού λόγου που θέλει λιγότερο σχεδιασμό και πολύ πιο απλό (Σπαντιδάκης, 1998).

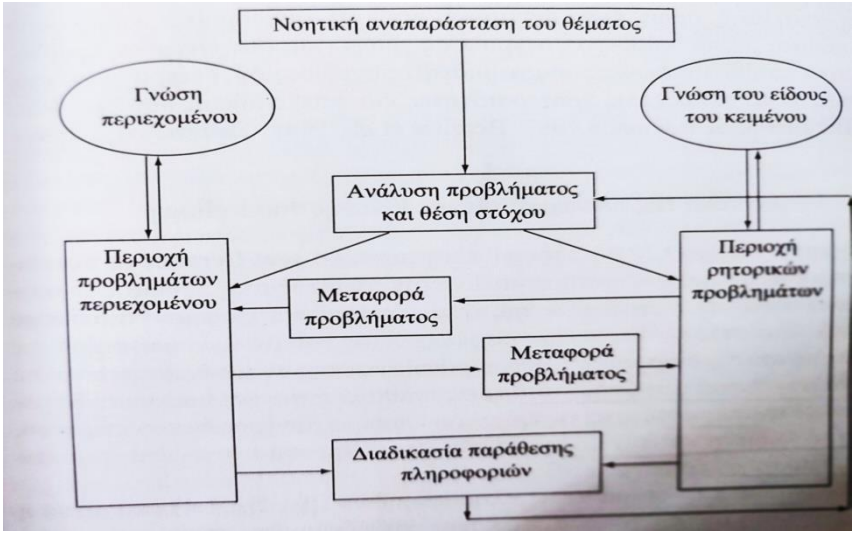
Ανακεφαλαιώνοντας, το μοντέλο αυτό θα μπορούσε να περιγραφεί μέσα από τρία βασικά στοιχεία: α) τη νοητική αναπαράσταση του θέματος, β) τη γνώση του περιεχομένου και γ) του κειμενικού είδους. Όλα αυτά συμβάλουν στη διαδικασία παράθεσης πληροφοριών (Σπαντιδάκης, 2010, 47-48).



Σχήμα 1.2 Το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών (Σπαντιδάκης, 2010,47)

1.2.3 Μοντέλο μετασχηματισμού πληροφοριών (knowledge transforming model)

Το δεύτερο μοντέλο στη σειρά των Bereiter & Scardamalia αναφέρεται στους έμπειρους συγγραφείς παραγωγής γραπτού λόγου και είναι γνωσιακά πιο απαιτητικό και δύσκολο από το προηγούμενο καθιστώντας τη διαδικασία περισσότερο σύνθετη. Αρχικά, σε πρώτη φάση σχεδιάζουν νοητικά τις ιδέες που αφορούν το θέμα τους, ορίζουν τους στόχους και προσχεδιάζουν με βάση τις ιδέες που ήδη έχουν. Στη συνέχεια, παίρνει μέρος η παράθεση πληροφοριών ως επιμέρους τμήμα σε αυτό το μοντέλο και όχι ως κύριο κομμάτι όπως συνέβαινε και με το προηγούμενο μοντέλο. Έπειτα, μέσα από την εμπειρία τους ελέγχουν και διορθώνουν σε τακτά χρονικά διαστήματα το συγγραφικό τους έργο όταν το κρίνουν απαραίτητο, εξαιτίας της ανεπτυγμένης μεταγνωστικής τους ικανότητας και του αναστοχασμού. Η σειρά στόχων που έχει θέσει ο μαθητής-συγγραφέας ενεργοποιεί και συνδυάζει δύο πεδία: το πεδίο περιεχομένου και το ρητορικό πεδίο. Το πρώτο από αυτά έχει να κάνει με θέματα γνώσεων που είναι αποθηκευμένα στη μακρόχρονη μνήμη και το δεύτερο με το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο απευθύνεται ο συγγραφέας. Τα δυο πεδία συνδιαλέγονται μεταξύ τους επηρεάζοντας το ένα από το άλλο με στόχο να δημιουργήσει το τελικό αποτέλεσμα παρέχοντας νέα γνώση κατά τη διάρκεια της συγγραφικής διαδικασίας (Σπαντιδάκης, 2010,48-49). Τέλος, εκτός από τους κειμενικούς στόχους ορίζει και τους στόχους σχετικά με το επικοινωνιακό πλαίσιο και το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται (Σπαντιδάκης, 2010,48-49).



1.3 Το μοντέλο μετασχηματισμού πληροφοριών (Σπαντιδάκης, 2010,49)

1.2.4 Μοντέλο επεξεργασμένης γραφής Kellog (1996)

Αργότερα, ο Kellog (2008) προχώρησε σε επέκταση του παραπάνω μοντέλου των Bereiter & Scardamalia, αφού πρόσθεσε ακόμη ένα επίπεδο στα αναπτυξιακά μοντέλα, το στάδιο «επεξεργασμένης γραφής» (knowledge crafting). Συγκεκριμένα, ο συγγραφέας έχοντας κατακτήσει σχεδιαστικές, καταγραφικές και αναθεωρητικές ικανότητες μπορεί να έχει στη μνήμη του τρεις διαφορετικές μεταξύ τους αναπαραστάσεις (Βασαρμίδου-Σπαντιδάκης, 2015,40):

1. Τις προσωπικές του απόψεις ως συγγραφέα του κειμένου
2. Το ίδιο το κείμενο στο οποίο γράφει αλλά και
3. Το νόημα/ερμηνεία του υποτιθέμενου αναγνώστη.

Ειδικότερα, στο πρώτο επίπεδο «παράθεσης πληροφοριών» (Σχήμα 1.4) έχουμε την οπτική αντίληψη του συγγραφέα. Σύμφωνα με τα δεδομένα που έχουν προκύψει από έρευνες, ο συγγραφέας μολονότι κατανοεί ότι η οπτική του διαφέρει από κάποιον άλλον, εστιάζει στη δική του προσωπική αντίληψη και όχι στην οπτική και ερμηνεία των αναγνωστών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το κείμενο που παράγεται να είναι μια επιβεβαίωση των προσωπικών αντιλήψεων του αναγνώστη (Bereiter & Scardamalia,1987).

Στο δεύτερο επίπεδο «μετασχηματισμού πληροφοριών» (knowledge tramsforming) (Σχήμα 1.5) το κείμενο που συντίθεται είναι αποτέλεσμα όσων έχει στο μυαλό του να γράψει ο συγγραφέας, μετατρέποντας τις γνώσεις του σε γραπτό κείμενο, αναπαριστάνοντας δηλαδή τις ιδέες του σε αλληλεπίδραση με την παραγωγή

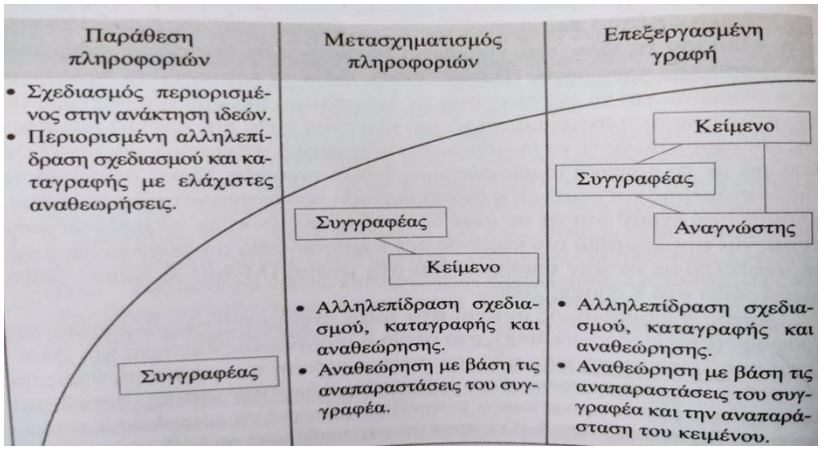
κειμένου. Σε περίπτωση που ο συγγραφέας, κάνοντας ανάγνωση για να ελέγξει το κείμενο διαπιστώσει ότι οι ιδέες που είχε στο μυαλό του δεν συμφωνούν με αυτά που ήθελε να εννοήσει, τότε ανασυνθέτει και ανασυντάσσει το κείμενο του μέσα από νέους σχεδιασμούς (Hayes, 2004), έτσι ώστε το νέο κείμενο να διατυπώνει σωστά τις σκέψεις του συγγραφέα.

Εδώ, η σύνθεση του κειμένου είναι σχολαστική, για να εγγράφεται ενεργητικά στη μνήμη και να αλληλεπιδρά με την οπτική του συγγραφέα. Ωστόσο, δεν ισχύει το ίδιο και για τους αναγνώστες, δεν εγκαθίσταται δηλαδή το ίδιο σχολαστικά στη μνήμη τους, με αποτέλεσμα να μην αποθηκεύονται εκεί (Kellog,2008).

Αυτή η διαφορά μεταξύ συγγραφέων και αναγνωστών διαφαίνεται στο τρίτο στάδιο «επεξεργασμένης γραφής» (knowledge crafting) το οποίο βασίζεται στην εργαζόμενη μνήμη (Βασαρμίδου-Σπαντιδάκης, 2015,40):

a) ένα κείμενο που θα μπορούσε να συνθέσει ο υποτιθέμενος αναγνώστης, προβλέποντας την ερμηνεία του από τη δική του σκοπιά και έτσι μπορεί να ανασχεδιάσει και να αναθεωρήσει.
b) το κείμενο και τον συγγραφέα, διότι ο ταυτόχρονος σχεδιασμός του συγγραφέα, του αναγνώστη και του κειμένου στηρίζεται σε κοινωνικογνωστικές δεξιότητες που διαθέτει ένας έμπειρος συγγραφέας και μπορεί να αναθεωρεί και να ανασυνθέτει τις διαδικασίες και το κείμενο που παράγει σχολαστικά, προβαίνοντας σε δομικές και ερμηνευτικές αλλαγές σκεπτόμενος και το αναγνωστικό κοινό (Σπαντιδάκης, 2010).

Ο Kellog σχετικά με τον χρόνο της ανάπτυξης των συγγραφικών δεξιοτήτων, αφού στηρίχθηκε στις έρευνες Bereiter & Scardamalia, αναφέρει ότι τα παιδιά 14-16 ετών έχουν ήδη μια εμπειρία δέκα χρόνων στις δεξιότητες της γραφής και της ορθογραφίας, επομένως είναι εξοικειωμένοι στον γραπτό και προφορικό λόγο κι επομένως στην παράθεση πληροφοριών. Για το επόμενο στάδιο, του μετασχηματισμού πληροφοριών χρειάζονται άλλα δέκα χρόνια (24-26 ετών). Ωστόσο, το τρίτο στάδιο μετάβασης στην επεξεργασμένη γραφή είναι άγνωστο και παίζει μεγάλο ρόλο η εκπαίδευση που πρέπει να παρέχεται συνεχώς με συστηματικό και μεθοδευμένο τρόπο, ξεκινώντας από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση.



1.4. Το μοντέλο της Επεξεργασμένης γραφής του Kellog (Σπαντιδάκης,2010,42)

Ανακεφαλαιώνοντας την παράθεση πληροφοριών για τα αναπτυξιακά μοντέλα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μάθαμε γι' αυτά ότι παρέχουν μια αναπτυξιακή πορεία στη σύνθεση γραπτού λόγου, αφού περιγράφουν διαδικασίες που ασχολούνται συγγραφείς που γίνονται όλο και πιο έμπειροι με την πάροδο του χρόνου, αναπτύσσοντας και εξελίσσοντας την εμπειρία τους. Τα μοντέλα αυτά σύμφωνα με τους Alarmagot και Chanquoy (2001) εστιάζουν στον συνδυασμό των γνώσεων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του συγγραφέα. Για να αναπτυχθεί αυτή θα πρέπει να υπάρχει υποστήριξη και διαβούλευση στον μαθητή-συγγραφέα, παρέχοντας τις κατάλληλες διευκολύνσεις (Bereiter& Scardamalia, 1987).

1.3 Κοινωνικογνωσιακά Μοντέλα Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Η γνωσιακή προσέγγιση του 1980, άρχισε να δέχεται κριτική, επειδή δεν συμπεριλαμβάνεται η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η κριτική αυτή στηρίχθηκε στο εκπαιδευτικό ρεύμα του εποικοδομητισμού και ταυτόχρονα στην ανάδειξη του κοινωνικού εποικοδομητισμού, ο οποίος ανέδειξε την αξία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην οικοδόμηση της γνώσης (Βασαρμίδου-Σπαντιδάκης, 2015,43). Ο κοινωνικός εποικοδομητισμός της γνώσης βασίστηκε στη θεωρία του Vygotsky, ο οποίος υποστήριξε ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αποτελούν μέρος της γνώσης και της μάθησης. Συγκεκριμένα, η νεοαποκτηθείσα γνώση αποτελεί ένα ανθρώπινο κατασκεύασμα, όπου σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky η σκέψη μαζί με τη γλώσσα λαμβάνουν μέρος στο κοινωνικό πλαίσιο κι έπειτα εσωτερικεύονται σταδιακά (Βασαρμίδου-Σπαντιδάκης, 2015:43). Με άλλα λόγια, το άτομο δεν είναι ένα παθητικό αντικείμενο, αλλά ενεργό

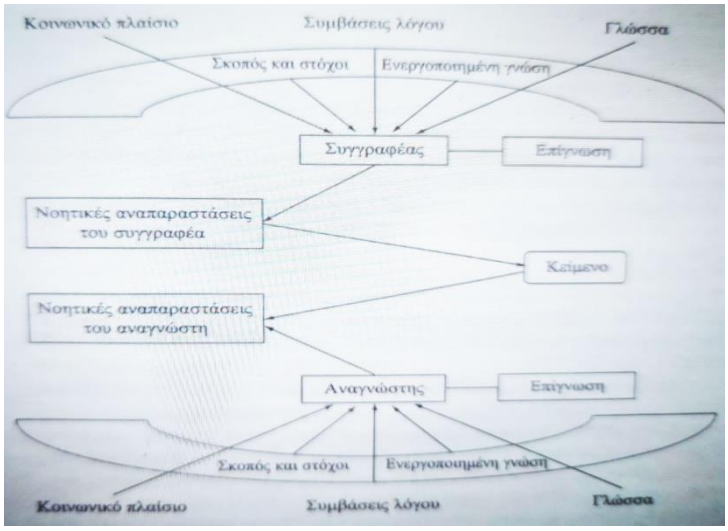
το οποίο βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του κι ανταποκρίνεται ανάλογα μέχρι να μπορέσει να εσωτερικεύσει αυτές τις συμπεριφορές και να δράσει ανεξάρτητα (Vygotsky, 1997). Έτσι, δεν αποτελεί μια ατομική διαδικασία, αλλά εφόσον έρχεται σε επαφή με το κοινωνικό περιβάλλον εξελίσσεται σε σύνθετη και πολύπλοκη κοινωνική διαδικασία.

Τα κοινωνικογνωσιακά μοντέλα στην ουσία αποτελούν μια αναθεωρημένη έκδοση των γνωστικών μοντέλων. Ειδικότερα, ο συγγραφέας συνθέτοντας ένα κείμενο λαμβάνει υπόψιν του και τις κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του πλαισίου στο οποίο γίνεται η συγγραφή (Σπαντιδάκης, 2010). Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η κοινωνικογνωστική προσέγγιση αποτέλεσε μια απόπειρα γεφύρωσης του χάσματος ανάμεσα στην ατομική γνώση και των κοινωνικώς παραγόντων της συγγραφής (Βασαρμίδου- Σπαντιδάκης, 2015,44).

1.3.1 Το μοντέλο κατασκευής διαπραγματευομένου νοήματος της Flower (1994)

Η Flower θέλοντας να συνδέσει τη γνωστική και την κοινωνική προσέγγιση του γραπτού λόγου σε μια νέα θεωρία πρότεινε το μοντέλο αυτό. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, όταν ο συγγραφέας συνθέτει έναν γραπτό λόγο στηρίζεται στις γνώσεις που ήδη έχει (εποικοδομητισμός). Ωστόσο, η συγγραφή εδώ αποτελεί μια ενεργό διαδικασία διαπραγμάτευσης μεταξύ του συγγραφέα και του αναγνώστη αλλά και ανάμεσα σε αυτούς και το κοινωνικό πλαίσιο αλλά και τις συμβάσεις που υπάρχουν για τον γραπτό λόγο. Όλες αυτές θα πρέπει να τις λάβουν υπόψιν ο συγγραφέας και ο αναγνώστης για να μπορέσουν να τις διαχειριστούν όταν έρχονται σε σύγκρουση με δικές τους αναπαραστάσεις (δραστηριότητα γραμματισμού) (Flower, 1994 όπως αναφέρεται στο Σπαντιδάκης, 2010). Επομένως, βασικό συστατικό αυτού του μοντέλου αποτελεί η επίγνωση στην παραγωγή νοημάτων αλλά και στη γνώση για τη διαδικασία σύνθεσης γραπτού λόγου.

Γενικότερα, το μοντέλο αυτό εστιάζει στην ενεργό εμπλοκή του μαθητή στην ανάγνωση και στην παραγωγή γραπτού λόγου, αποτελώντας γέφυρα στις κοινωνικογνωσιακές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις του γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2010,53).



Σχήμα 1.5 Μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower (Σπαντιδάκης, 2010,52)

1.3.2 Το αναθεωρημένο Μοντέλο του Hayes (1996)

Έπειτα από την κριτική που δέχθηκε το μοντέλο των Hayes & Flower (1981) από τους επιστήμονες, ο Hayes 15χρόνια αργότερα ανασκεύασε το μοντέλο αυτό. Οι αλλαγές αυτές στην αναθεώρηση του παλαιού μοντέλου σχετίζονταν με τους τομείς (θεωρία και μεθοδολογία), τομείς οι οποίοι είχαν δεχθεί κριτική: τονίζει την αξία της εργαζόμενης μνήμης, ως υποδιαδικασία σχεδιασμού και στοχασμού, αλλά και καταγραφής και βελτίωσης αλλά και το ίδιο το περιβάλλον στο οποίο γίνεται η παραγωγή γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2010,53-54).

Τα βασικά στοιχεία του αναθεωρημένου μοντέλου του Hayes σύμφωνα με τους Βασαρμίδου-Σπαντιδάκης (2015,47-52) είναι το περιβάλλον εργασίας και ο συγγραφέας και είναι τα εξής:

Περιβάλλον εργασίας:

- ✓ Το φυσικό περιβάλλον που έχει να κάνει με το «υπό εξέλιξη κείμενο και τα εργαλεία γραφής» (Βασαρμίδου-Σπαντιδάκης, 2015,47)
- ✓ Το κοινωνικό περιβάλλον που έχει να κάνει με το αναγνωστικό κοινό και τους συνεργάτες του συγγραφέα, είτε είναι πρόσωπα είτε υλικά (π.χ. πηγές κειμένου). Βλέπουμε ότι το κοινωνικό περιβάλλον επιβεβαιώνει την κοινωνική πλευρά του γραπτού λόγου (Κωστούλη, 2009).

Συγγραφέας:

- ✓ Ο συναισθηματικός τομέας που έχει να κάνει με τα κίνητρα, τις γενικότερες στάσεις και τον συναισθηματικό κόσμο του συγγραφέα (Γούτσος, 2012)
- ✓ Η εργαζόμενη μνήμη (οπτικοχωρική, φωνολογική και σημασιολογική) και η μακρόχρονη μνήμη (που σχετίζεται με τις γενικότερες γνώσεις του συγγραφέα σχετικά με το θέμα και τη γλώσσα)
- ✓ Ο γνωστικός τομέας που έχει να κάνει με τις γνωστικές διαδικασίες: την ερμηνεία, τον αναστοχασμό και τη σύνθεση γραπτού κειμένου

Σε μια γενική σύνοψη, βλέπουμε ότι οι βασικές αλλαγές του αναθεωρημένου αυτού μοντέλου έχουν να κάνουν με την προσθήκη συναισθηματικού περιεχομένου αλλά και επιθυμιών του συγγραφέα ταυτόχρονα με τη βραχύχρονη μνήμη, ως βασικά μέρη κατά της διάρκεια της συγγραφής. Η σημασία της εργαζόμενης μνήμης κατά τη σύνθεση ενός κειμένου έχει επαληθευτεί μέσα από πολλές έρευνες τα τελευταία χρόνια (Βασαρμίδου-Σπαντιδάκης, 51-52).

1.4 Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση

Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση έχει την αφετηρία της από τη θεωρία του Bakhtin για τη φύση της γλώσσας, που όπως και ο Vygotsky, πιστεύει ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, αντανακλώνται και στη γλώσσα τους (Βασαρμίδου& Σπαντιδάκης, 2015:52).

Η ανάπτυξη του γραπτού λόγου πραγματώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση των ταυτοτήτων των ατόμων που ανήκουν σε ένα κοινό ιστορικοκοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, αλλά και σε μικρές κοινότητες όπως η σχολική τάξη, οι χώροι εργασίας, οι ακαδημαικοί χώροι κ. α., αφού χρησιμοποιούν ειδικότερα εργαλεία και πρακτικές όπως κειμενικά είδη, τρόποι διδασκαλίας κλπ. (Βασαρμίδου& Σπαντιδάκης, 2015:53).

1.5 Κοινωνικογλωσσολογικές προσεγγίσεις

Έπειτα από την εξέταση της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης θα δούμε ότι το ενδιαφέρον της επιστήμης στράφηκε δικαιωματικά προς αυτήν την κατεύθυνση και συγκεκριμένα στην επιστήμη της Κοινωνιογλωσσολογίας με κύριο υποστηρικτή τον Laboy, όπου σύμφωνα με την άποψη του η γλώσσα δεν μπορεί να υπάρξει εκτός του κοινωνικού της περίγυρου επειδή αυτό είναι το φυσικό της πλαίσιο(Βασαρμίδου& Σπαντιδάκης,2015,59). Στη θεωρητική αυτή βάση θα αναφερθούμε σε δύο προσεγγίσεις κοινωνικογλωσσολογικές: την επικοινωνιακή προσέγγιση και την κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας.

1.5.1 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η επικοινωνιακή προσέγγιση (Communicative approach) αναπτύχθηκε περίπου το 1970 με τη στροφή της γλωσσικής ικανότητας στην επικοινωνιακή ικανότητα. Ο όρος αυτός δημιουργήθηκε από τον Hymes, με σκοπό να δηλώσει την ικανότητα του χρήστη της γλώσσας να τη χρησιμοποιεί με τέτοιο τρόπο που αρμόζει για να ανταποκρίνεται στις συνθήκες επικοινωνίας που χρειάζεται κάθε φορά. Άρα, ο όρος αυτός περιλαμβάνει τη γνώση της γλώσσας, την κοινωνική και πολιτισμική γνώση της, αλλά και όσα χρειάζονται για να μπορεί να τη χρησιμοποιεί κατάλληλα ώστε να επικοινωνεί αποτελεσματικά μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και στις εκάστοτε συνθήκες που επικρατούν (περικείμενο) (Χαραλαμπόπουλος, 1999).

Σκοπό έχει λοιπόν την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, αλλά και την παραγωγή κειμένων «ως μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης εντός του κοινωνικού περικειμένου» μέσα στο οποίο πραγματώνεται ο γραπτός λόγος. Το κοινωνικό αυτό περικείμενο αποτελείται από τρεις παραμέτρους επικοινωνίας:

- Την κοινωνική περίσταση (speech situation)
- Το επικοινωνιακό γεγονός (speech event)
- Λεκτική πράξη (speech act)

Αυτές λειτουργούν αλληλένδετα μεταξύ τους κι αποτελούνται από τα εξής στοιχεία:

- Περίσταση (setting): χώρος, χρόνος, πλαίσιο, κλίμα
- Συμμετέχοντες (participants):φύλο, ηλικία, επίπεδο μόρφωσης
- Προθέσεις (ends): σκοπός και αποτελέσματα επικοινωνίας

- Ακολουθίες πράξεων(acts):θέμα, περιεχόμενο μηνυμάτων
- Κλειδί (key): ύφος του λόγου
- Μέσα επικοινωνίας (instrumentalities):κανάλι επικοινωνίας
- Κανόνες (norms):κοινωνικογλωσσικές νόρμες
- Κειμενικό είδος (Βασαρμίδου& Σπαντιδάκης 2015,61, Κωστούλη, 2009)

Έτσι, κατανοούμε ότι ο εκπαιδευτικός στην τάξη προσπαθεί να διαμορφώσει πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, με στόχο να μπορέσουν οι μαθητές να ανταποκριθούν επιτυχώς στην παραγωγή γραπτού λόγου και να ενεργοποιήσουν τις κατάλληλες γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες «για να λύσουν ένα πρόβλημα». Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι όταν θέλουμε να παράγουμε ένα κείμενο δεν αρκεί μόνο η γνώση της γλώσσας με τις δομές και τους τύπους της, αλλά να γνωρίζουμε και πότε πρέπει να τους χρησιμοποιούμε ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο που έχουμε μπροστά μας (Μήτσης, 1995). Όλο αυτό ορίζεται ως το κοινωνικό περικείμενο περιλαμβάνοντας τους εξωγλωσσικούς παράγοντες που είναι απαραίτητοι για τη σύνθεση ενός γραπτού κειμένου(Κωστούλη, 2009).

1.5.2 Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Στην κειμενοκεντρική προσέγγιση στηρίχθηκε ο Halliday, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα όπου η εμπειρία μετατρέπεται σε νόημα, δηλαδή σε κείμενο. Ο μετασχηματισμός αυτός γίνεται μέσα από λεξικογραμματικούς κανόνες της γραμματικής ύστερα από επιλογές του χρήστη σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, δηλαδή τη γραμματική που θεωρεί κατάλληλη ο χρήστης (Βασαρμίδου& Σπαντιδάκης 2015,62-63).

Οι επιλογές αυτές της γλώσσας του χρήστη επηρεάζονται από το κοινωνικό περικείμενο και συγκείμενο στο οποίο γίνεται η παραγωγή του λόγου. Όσον αφορά το «συγκείμενο» αυτό έχει να κάνει με το λεκτικό περιβάλλον της πρότασης που θα χρησιμοποιήσει, ώστε ο αναγνώστης να κατανοήσει καλύτερα το νόημα και τα συμφραζόμενα της πρότασης (Βασαρμίδου& Σπαντιδάκης 2015,62-63).

Επομένως, σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση, ο γραπτός λόγος δεν αποτελεί μια επικοινωνιακή διαδικασία, αλλά κατασκευάζει επίσης σύνθετα κείμενα τα οποία έχουν ιδιαίτερα λεξικογραμματικά και υφολογικά χαρακτηριστικά (περικείμενο και συγκείμενο).

1.6 Η παραγωγή κειμένου

Ο όρος 'παραγωγή γραπτού λόγου', όπως προαναφέρθηκε, χρησιμοποιείται ως μετάφραση του όρου 'text production' του νέου κοινωνικο-γνωστικού μοντέλου του Hayes που έχει στόχο να εξετάσει τη διδασκαλία και τις επιμέρους διαδικασίες της παραγωγής γραπτών κειμένων.

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια απαιτητική, σύνθετη, περίπλοκη αλλά και διδάξιμη δραστηριότητα (Σπαντιδάκης, 2009) που περιλαμβάνει επιμέρους συγγραφικές διαδικασίες, όπως τον σχεδιασμό, την παραγωγή ιδεών, την οργάνωση, την καταγραφή του κειμένου, την αναθεώρηση του γραπτού κειμένου. Έχει να κάνει με μια δυναμική παλινδρομική και όχι γραμμική δραστηριότητα, καθώς τα στάδια δεν εξελίσσονται γραμμικά και σειροθετικά, αλλά το ένα στάδιο μπορεί να οδηγήσει με δυναμικό τρόπο σε κάποιο άλλο. Έτσι λοιπόν, οι συγγραφείς μπορούν και σχεδιάζουν, καταγράφουν και αναθεωρούν διαρκώς μεταπηδώντας από τη μία διαδικασία στην άλλη προκειμένου να δημιουργήσουν ένα κείμενο που να ανταποκρίνεται στις προθέσεις και τις προσδοκίες τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

1.6.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή κειμένων

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή γραπτών κειμένων, προτείνεται η κειμενοδιδακτική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2001) να περιλαμβάνει όλους εκείνους τους παράγοντες που συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το πλαίσιο της παραγωγής γραπτών κειμένων. Σαν βασικούς παράγοντες μπορούμε να θεωρήσουμε τον συγγραφέα, το κείμενο, τον αναγνώστη και το συγκείμενο. Στην παρούσα μελέτη θα επισημανθεί και θα διερευνηθεί στη συνέχεια και ο παράγοντας 'δραστηριότητα' της διδασκαλίας.

- Όσον αφορά το πρώτο παράγοντα, τον 'συγγραφέα' αυτός διαμορφώνεται από τις προθέσεις του συγγραφέα, είτε αυτές είναι προσυγγραφικές, συγγραφικές, μετασυγγραφικές διαδικασίες, αλλά και τις γλωσσικές και κειμενικές ικανότητες της δημιουργικότητας του και τα κίνητρα του.
- Ο παράγοντας 'κείμενο' έχει να κάνει με τις ιδέες, τη δομή του κειμένου (κειμενικό είδος), που εξαρτάται από διάφορες ανάγκες επικοινωνίας, διάφορα προσωπικά στοιχεία, μορφολογικά και στοιχεία διακειμενικότητας.
- Ο 'αναγνώστης' περικλείει τις προσδοκίες, την προγενέστερη γνώση.

Σε κάποιες περιπτώσεις όταν δεν υπάρχουν θέματα που να συνδέονται με νευρολογικής φύσης αιτίες ή με σοβαρούς ψυχοσυναισθηματικούς ή κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011) πρέπει να υπάρχει η εξασφάλιση της επαρκούς κατάκτησης της πρώτης γραφής του .

Ωστόσο, όπως η αναγνωστική ικανότητα του μαθητή έτσι και η γραφική του ικανότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την φωνολογική του ενημερότητα. Σε μικρές τάξεις ή και αργότερα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να γίνουν οι απαραίτητες κρίσεις και να ληφθούν οι κατάλληλες αποφάσεις (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (2009:45) τα προσωπικά κίνητρα, οι μεταγνωστικές δεξιότητες, η προσπάθεια και η αυτοεικόνα επηρεάζουν την ποιότητα και την επικοινωνιακή ικανότητα του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει οι μαθητές να έχουν κίνητρα ώστε να ασχολούνται με προβλήματα που έχουν στην πραγματικότητα και που τους έλκουν το ενδιαφέρον συνδέοντας τα με προσωπικές τους εμπειρίες (Bereiter & Scardamalia, 1987· Σπαντιδάκης, 2009).

Η παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι μία γραμμική διαδικασία (Σπαντιδάκης, 2009). Οι μαθητές χρειάζεται να την αντιμετωπίζουν ως μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος και κριτικής σκέψης (Σπαντιδάκης, 2009· Bereiter & Scardamalia, 1987). Έτσι, η έμφαση των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων μετατοπίζεται από το κείμενο προς την ίδια τη διαδικασία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό της εργασίας παρουσίασα τα κυρίαρχα μοντέλα του γραπτού λόγου, αλλά και τις βασικές προτάσεις τους για τη διδασκαλία. Αναφέρθηκα σε νεότερες προσεγγίσεις και μοντέλα που άρχισαν να εστιάζουν όχι μόνο στο αποτέλεσμα αλλά και στη διαδικασία με την οποία παράγεται ο γραπτός λόγος εστιάζοντας στη γνωστική προσέγγιση, την κοινωνικογνωστική και τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, με την επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπου δίνεται η έμφαση. Έπειτα, προσπάθησα να αναφερθώ και να αναδείξω την αξία της διαδικασίας του γραπτού λόγου που σχετίζεται με την παραγωγή κειμένων, ως μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία. Τέλος, παρουσίασα τους παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή κειμένων, αλλά και τα κριτήρια με τα οποία μπορεί να αξιολογηθεί στη διδασκαλία η ίδια ως διαδικασία αλλά και τα προϊόντα της. Με βάση τα παραπάνω πιστεύω ότι κρίνεται σημαντική η εστίαση όχι

μόνο στο προιόν, αλλά και στη διαδικασία της παραγωγής γραπτού κειμένου, που είναι διδάξιμη, όπως θα αποδειχθεί και στην έρευνα.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιάσω τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική διδασκαλία, καθώς και ορισμένες παραμέτρους για τον σχεδιασμό της, αλλά και πώς η διαδικασία της παραγωγής κειμένων μπορούν να διδαχθούν και να αξιολογηθούν με βάση τις κοινωνικο-γνωστικές και κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις και σύγχρονες προτάσεις της τρέχουσας βιβλιογραφίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^{ο} :ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ

Εισαγωγή

Μέχρι τώρα στο θεωρητικό πλαίσιο αναφέρθηκα στον γραπτό λόγο και στη διδασκαλία του που σχετίζεται με την παραγωγή γραπτών κειμένων ως μια δύσκολη και απαιτητική διαδικασία για τους μαθητές και όχι μόνο. Για τη δύσκολη αυτή και απαιτητική διαδικασία, θα εστιάσω στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας μου, όπου θα αναφερθώ στην επίδραση του γραπτού λόγου στην κριτική σκέψη αλλά και πως συμβάλλει αυτή στη βελτίωση παραγωγής του γραπτού λόγου.

Ο Ματσαγγούρας (2001) προτείνει μια ποικιλία διδακτικών τεχνικών που να καλύπτει μια ολοκληρωμένη και ολιστική διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου που να εφαρμόζεται εύκολα στην τάξη. Η διδακτική αυτή προσέγγιση της παραγωγής γραπτού λόγου θα πρέπει να συνδέεται:

i. με τις λειτουργίες της κριτικής σκέψης
ii. με τις δομές του γραπτού λόγου
iii. με τα νοητικά σχήματα του ανθρώπου για τον κόσμο και τον εαυτό του και τη σύνθεση γραπτών κειμένων

Με άλλα λόγια, η προσέγγιση αυτή συνδέεται με τα γνωστικά πεδία της Γνωστικής Ψυχολογίας (σκέψη), την Κειμενογλωσσολογία (δομή γραπτού λόγου) και τέλος με την Κοινωνικο-πολιτισμική Ψυχολογία που ασχολείται με το πλαίσιο παραγωγής γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2001:66).

2.1 Η επίδραση του γραπτού λόγου στην κριτική σκέψη

Όσον αφορά τη Γνωστική Ψυχολογία (σκέψη) και τη σχέση της με τον γραπτό λόγο θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι απαραίτητη, διότι ο γραπτός λόγος εξυπηρετεί επικοινωνιακούς σκοπούς αποτελώντας μια σκόπιμη νοητική διαδικασία, αφού γίνεται μεθοδευμένα και σκόπιμα. Με άλλα λόγια, μπορεί και επιλύει προβλήματα μέσω της κριτικής σκέψης. Κατανοούμε λοιπόν, ότι διδάσκοντας τον γραπτό λόγο στους μαθητές υπάρχει περίπτωση να αποκαλυφθεί η «προβληματική» φύση της

διαδικασίας και αν συσχετίζεται με την κριτική σκέψη, τότε μπορούμε να πούμε ότι η κριτική σκέψη επηρεάζει την παραγωγή του γραπτού λόγου. Εύλογα λοιπόν μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το «Σκέφτομαι και Γράφω», που αποτελεί τη μετονομασία της έκθεσης στο Δημοτικό σχολείο επιβεβαιώνει αυτή τη σχέση.

Ποια είναι όμως η ερμηνεία της κριτικής σκέψης; Αρχικά, βλέποντας τη λέξη ετυμολογικά και ξεκινώντας από τις ρίζες της αρχαίας ελληνικής γλώσσας θα δούμε ότι οι λέξεις 'λόγος' και 'λέγω' προέρχονται από την ίδια ρίζα. Με τη λέξη 'λόγος' εννοούμε τη σκέψη, τον συλλογισμό, τη λογική, ενώ με τη λέξη 'λέγω' την ομιλία (Lyon, 1995). Επομένως, βλέπουμε ότι σε πρώτο επίπεδο υπάρχει μια άμεση συγγενική σχέση. Από τότε και στο εξής έχουν γίνει πολλές έρευνες που προσπαθούν να εξηγήσουν το ερώτημα πώς συνδέεται η σκέψη με τη γλώσσα και πόσο επηρεάζει η μία την άλλη και σε τι βαθμό (Μπαμπινιώτης, 1991:166, Κασσωτάκη, 1999). Από αυτό το γενικό ερώτημα προκύπτει και το πιο εξειδικευμένο, πώς δηλαδή ο γραπτός λόγος ως μαθητική εξάσκηση επηρεάζει την εξέλιξη της κριτικής σκέψης του μαθητή. Παρακάτω θα εξετασθούν οι λόγοι και οι τρόποι της συμβολής της παραγωγής του γραπτού λόγου στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης:

1. Αρχικά, ας υποθέσουμε ότι η δομή του γραπτού λόγου αντικατοπτρίζει και τη δομή της σκέψης. Συγκεκριμένα, ένα άτομο καθώς γράφει ένα κείμενο χρησιμοποιεί εξωτερικά σύμβολα αποδεκτά από το κοινό εκφράζοντας αυτά που σκέφτεται και βλέπει, με τρόπο που να τον κατανοούν οι γύρω του (Kellog, 1994:6). Από την άλλη μεριά, ένα άτομο καθώς σκέφτεται, εκφράζεται με δικά του σύμβολα με εσωτερικό τρόπο με σκοπό να δώσει νόημα σε ότι βλέπει. Η γραπτή γλώσσα ανήκει στους επικοινωνιακούς τρόπους συμβάλλοντας θετικά στην ανάπτυξη νοητικών λειτουργιών (Χαραλαμπάκης, 2000).
2. Ακόμη, μια αιτία που ο γραπτός λόγος επιδρά στην κριτική σκέψη είναι ότι αποτυπώνει, ακινητοποιεί και οπτικοποιεί την εικόνα και την ιδέα που έχει δίνοντας την ευκαιρία σε αυτόν που γράφει να ελέγξει τη δομή της σκέψης και αν χρειαστεί να βρει αποτελεσματικούς τρόπους έκφρασης ιδεών (Ματσαγγούρας, 2001:70). Γενικότερα, βλέπουμε ότι η σύνθεση του γραπτού λόγου μπορεί να επανελεγχθεί και να αναθεωρηθεί όποτε κριθεί αναγκαίο, κάτι που δεν συμβαίνει και στον προφορικό λόγο. Αυτή η δυνατότητα επαναξιολόγησης χρησιμοποιείται στα σύγχρονα προγράμματα για τον γραπτό

λόγο για τη διδασκαλία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων για την αυτοβελτίωση του κειμένου που έχει ήδη γραφτεί. Οι μεταγνωστικές αυτές δεξιότητες που εμπεριέχουν την παραγωγή και τη βελτίωση του γραπτού κειμένου αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της κριτικής σκέψης, όπως επισημάνθηκε (Ματσαγγούρας, 2001:70).

3. Επιπλέον, στους λόγους μπορεί να προστεθεί ότι η προσπάθεια για την παραγωγή γραπτού λόγου είναι πολύ μεγαλύτερη από όσο χρειάζεται η προσπάθεια για τη μάθηση κάποιου αντικειμένου. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας των πολλών συμβάσεων που απαιτείται να ικανοποιούνται στον γραπτό λόγο όπως για παράδειγμα η στίξη, η ορθογραφία και η σωστή σύνταξη (Kellog,1994:17). Αυτό συμβαίνει επειδή όταν γράφει κάποιος ενεργοποιούνται ταυτόχρονα πολλές και ποικίλες γνωστικές λειτουργίες της μνήμης και της σκέψης, με αποτέλεσμα τη δημιουργία «υπερφόρτωσης» (Hayes, 1996, Ματσαγγούρας, 2001: 71).
4. Επίσης, όλα τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου συμφωνούν με τις ομάδες γνωστικών δεξιοτήτων που απαιτεί η σκέψη (Ματσαγγούρας,2001:72). Συγκεκριμένα, οι φάσεις μέσα στις οποίες παράγεται ο γραπτός λόγος είναι τέσσερις και είναι διαδοχικές. Έτσι, έχουμε τη συλλογή πληροφοριών, την οργάνωση των σκέψεων, τον μετασχηματισμό των ιδεών στη μορφή ενός συγκεντρωτικού κειμένου με συνοχή και τέλος την αναθεώρηση και τον έλεγχο των ιδεών που έχουν ήδη γραφτεί (Kellog, 1994: 16).

   Αν δούμε τις τέσσερις αυτές φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου, θα δούμε ότι αντιστοιχούν στις ομάδες δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης που είδαμε. Ειδικότερα, οι δύο πρώτες φάσεις είναι σχεδόν ίδιες χωρίς επιπλέον επεξήγηση και οι δύο τελευταίες αντιστοιχούν στις δύο τελευταίες κατηγορίες γνωστικών δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης, καθώς ο μετασχηματισμός των ιδεών γίνεται μέσα από ανάλυση και επεξεργασία των ιδεών, ενώ το στάδιο του επανέλεγχου μέσα από την αξιολόγηση του αρχικού κειμένου (Kellog, 1994: 16).
5. Ο τελευταίος λόγος για τον οποίο ο γραπτός λόγος συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι πως η σκέψη εκφράζεται μέσα από τη γλώσσα, αλλά και σχηματίζεται με λέξεις και καταχωρείται στον νου, δημιουργώντας κατηγορίες των εμπειριών του ατόμου (Μπαμπινιώτης, 1991:146). Έτσι, κατανοούμε ότι από το είδος και τον τρόπο που ταξινομεί τις σκέψεις του, που

έχει θέσει ένα άτομο καθορίζεται και ο τρόπος και το περιεχόμενο των σκέψεων του αλλά και ο τρόπος οργάνωσης των εμπειριών του αυτός που μιλάει μια συγκεκριμένη γλώσσα (Ματσαγγούρας, 2001:72-73).

Σύμφωνα λοιπόν με τους παραπάνω λόγους κατανοούμε ότι ο γραπτός λόγος επιδρά στην κριτική σκέψη και επομένως μπορούμε να επιβεβαιώσουμε την επιτυχία του όρου «Σκέφτομαι και Γράφω» που είδαμε και πρωτύτερα, αντί του όρου «Έκθεση» που χρησιμοποιούνταν στο παρελθόν δηλώνοντας τη γραπτή έκφραση του λόγου των μαθητών (Κανάκης, 1995: 63).

Ωστόσο εδώ, μπορεί κάποιος να υποστηρίξει ότι είναι μονόδρομη η σχέση της γραφής και της σκέψης, αφού και η σκέψη φαίνεται να προηγείται αν το δούμε σειροθετικά, μην εκφράζοντας την αμφίδρομη σχέση ότι δηλαδή η γραφή οδηγεί στη σκέψη. Ωστόσο, για να λύσουμε αυτή τη σύγχυση μπορούμε να πούμε ότι ισχύει και το «Γράφω και Σκέφτομαι».

Γενικότερα, όπως γνωρίζουμε ο γραπτός λόγος στις μέρες μας αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης ανέκαθεν, αφού μέσω αυτού αξιολογούνται οι μαθητές για τη μετάβαση στην επόμενη τάξη. Η σημερινή άποψη για τον γραπτό λόγο είναι ότι όχι μόνο αξιολογεί τη σκέψη και τη γνώση, αλλά βοηθάει και στην ανάπτυξη και εξέλιξη αυτών (Bjork & Raisanen, 1997: 15).

Ωστόσο, αν και το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει μεγάλη αξία στη δημιουργική χρήση του γραπτού λόγου, οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων νιώθουν ανασφάλεια να διδάξουν σωστά τον γραπτό λόγο, δηλώνοντας μάλιστα ότι δεν είναι επαρκείς στο θέμα αυτό. Αυτό εξάλλου δεν συμβαίνει μόνο στον ελληνικό χώρο αλλά και σε άλλες χώρες (Αθανασίου, 1993:149) με αποτέλεσμα να κάνουν την εμφάνιση τους διάφοροι οδηγοί γραπτής έκφρασης του εμπορίου, τα γνωστά εκθεσιολόγια. Τα τελευταία, ως επί το πλείστον προτείνουν πρότυπα κείμενα προς μηχανική γραφή, αλλά και απομνημόνευση, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην μπορούν να υιοθετήσουν αυτούς τους μηχανικούς τρόπους γραφής, διότι δεν τους εκφράζουν.

Αντιθέτως, η βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη διδακτική του γραπτού λόγου σε όλα τα μαθήματα δείχνει κάποιους διδακτικούς τρόπους τους οποίους μπορεί να ακολουθήσει ο μαθητής και να βοηθηθεί στην παραγωγή του γραπτού του, με

αποτέλεσμα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αλλά και τη βελτίωση της σχολικής γνώσης.

Με όλο αυτό το χάσμα που έχει δημιουργηθεί σχετικά με το θέμα της γραπτής έκφρασης τα τελευταία χρόνια γίνονται διάφορες έρευνες που προσπαθούν να αναλύσουν πώς εντάσσεται ο γραπτός λόγος στο μάθημα της γλώσσας.

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να εξετάσει τη σύνδεση του γραπτού λόγου με την κριτική σκέψη και τη σχολική γνώση ως μια μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει μέρος σε όλα τα σχολικά μαθήματα, κάτι το οποίο θα δούμε και μέσα από την έρευνα μας με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Έτσι, αξίζει να αναφέρουμε ότι εξαιτίας της μεγάλης επίδρασης του γραπτού λόγου στη σκέψη, στη γλώσσα και στη μάθηση οι σύγχρονοι διδακτικολόγοι προτείνουν την ένταξη σύνθετων γραπτών εργασιών σε όλα τα σχολικά μαθήματα. Είναι μια γενική πρόταση με τη μορφή διδακτικού κινήματος με την ονομασία «teaching writing across the curriculum» (Ματσαγγούρας, 2001:79).

2.2 Η κριτική σκέψη στη βελτίωση παραγωγής γραπτού λόγου

Σύμφωνα με τον Τσολάκη (1996:14) ο τρόπος οργάνωσης της κριτικής σκέψης συμβάλλει και στη βελτίωση παραγωγής γραπτού λόγου, εφόσον η σκέψη και η γλώσσα γεννιούνται και εξελίσσονται παράλληλα. Ωστόσο, αν και συνδέονται άμεσα δεν θα έπρεπε να συγχέουμε αυτές τις δυο έννοιες, αλλά είναι δυο διακριτές έννοιες. Η στενή και αμφίδρομη αυτή σχέση που είδαμε και παραπάνω, είναι και αυτή που εξηγεί την αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο αυτών εννοιών, με τη γλώσσα να αποτελεί μέσο ανάπτυξης της σκέψης (Schaff, χχ: 184). Έτσι, γλωσσοποιείται η σκέψη και νοηματικοποιείται η γλώσσα σύμφωνα με τους ψυχολόγους του Vygotsky (Schaff, χχ: 140). Τέλος, όπως θα δούμε και στη συνέχεια μέσα από την οργάνωση της κριτικής σκέψης, βελτιώνεται η ποιότητα της σχολικής γνώσης αν οι μαθητές προσπαθούν να την προσεγγίσουν μέσω του γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2001:74).

2.3.Η επίδραση του γραπτού λόγου στην προώθηση της σχολικής γνώσης

Όπως είδαμε εκτός από την επίδραση του γραπτού λόγου στην κριτική σκέψη, υπάρχει και συμβολή του στην προώθηση της σχολικής γνώσης. Όπως είναι γνωστό, η ικανότητα της παραγωγής γραπτού λόγου στο σχολείο θεωρείται ένας από τους βασικούς στόχους εκπαίδευσης με την εισαγωγή του μαθητή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, άρα η σχέση τους αυτή θεωρείται δεδομένη. Η εξήγηση αυτή έγκειται στο γεγονός ότι μέσω της γλώσσας κωδικοποιούνται οι προγενέστερες εμπειρίες του ατόμου και παίρνουν μορφή (Ματσαγγούρας, 2001:75). Με άλλα λόγια, η συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου, έχει σαν στόχο την επεξεργασία της γλώσσας, έχοντας επίδραση στη σκέψη (που αναλύσαμε παραπάνω), αλλά παράλληλα στο είδος, στην ποιότητα και την ποσότητα της σκέψης, που είναι η γνώση (Schaff,χχ:216).

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε ένα ερώτημα που προκύπτει μέσα από έρευνες ειδικών και το οποίο αναφέρεται στις αιτίες και στις διαδικασίες που ο γραπτός λόγος προωθεί τη σχολική γνώση, ένα ερώτημα ψυχολογικής φύσεως. Ειδικότερα, για την εκμάθηση της σχολικής γνώσης ενεργοποιούνται οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, μέρος της οποίας αποτελεί και η διαδικασία σύνθεσης γραπτού λόγου (Odel,1980). Αυτές οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες σχετίζονται με το περιεχόμενο του γραπτού λόγου αλλά και με τον μετασχηματισμό των ιδεών σε γραπτή μορφή, σύμφωνα φυσικά με τις απαιτούμενες καθιερωμένες προδιαγραφές.

Έτσι, τα στοιχεία που έχει συλλέξει από αυτά που έχει διδαχθεί ένας μαθητής, προωθούν την κατανόηση και τη διατήρηση της γνώσης, αναπτύσσοντας έτσι τις μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές ικανότητες του και καθιστώντας τον, με τον τρόπο αυτόν ως επιτυχημένο αναγνώστη των διδακτικών του βιβλίων. Γίνεται φανερό λοιπόν ότι μέσα από την παραγωγή γραπτού λόγου στο σχολείο οι μαθητές είναι πιο αποτελεσματικοί στην κατάκτηση της σχολικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2001:76).

Ακόμη, ένα τελευταίο ερώτημα που ακολουθεί σχετίζεται με το είδος των γραπτών εργασιών, αλλά και τις συνθήκες πάνω στις οποίες χτίζεται η σχολική γνώση. Συγκεκριμένα, από το 1980 κ μετά υπάρχουν απόψεις ότι όλα τα είδη γραφής σε κάθε μορφή μάθησης δεν έχουν τις ίδιες θετικές επιπτώσεις. Για να γίνει κατανοητό αυτό, μπορούμε να αναφερθούμε στο παράδειγμα των συνθετικών εργασιών σε ένα

συγκεκριμένο θέμα ότι έχει καλύτερες συνέπειες συγκριτικά με την απλή καταγραφή σημειώσεων σε μια διάλεξη ή στην ανάγνωση ενός βιβλίου (Ματσαγγούρας, 2001:76). Αν διακρίνουμε τις βαθμίδες της σχολικής μάθησης σε κατηγορίες, τότε θα δούμε ότι δημιουργούνται και διαφορετικά είδη γραφής που προωθούν διαφορετικά είδη μάθησης.

Δεχόμαστε ότι σχολική μάθηση υπάρχει όταν

α) αρχικά, ο μαθητής εντάσσει στις γνώσεις που ήδη έχει νέα στοιχεία, τα οποία κατανοεί και διατηρεί στο μυαλό του και μπορεί και τα χρησιμοποιεί όποτε του είναι απαραίτητο, αλλά και

β) όταν συμπεράνει ότι οι γνώσεις που ήδη έχει δεν επαρκούν για ένα θέμα και χρειάζεται αναθεώρηση και βελτίωση τους (Vosniadou & Brewer, 1987).

Το τελευταίο είδος μάθησης, δηλαδή η βελτίωση και ο μετασχηματισμός των προυπάρχοντων εννοιολογικών χαρτών είναι το σπουδαιότερο είδος μάθησης, για τον λόγο αυτόν και ανήκει στις προτεραιότητες των διδακτικολόγων που προτείνουν τη γραφή ως μέσο σχολικής μάθησης. Έτσι, αν ο μαθητής κατά τη διάρκεια σύνθεσης μιας γραπτής εργασίας βρεθεί σε αδιέξοδο μη μπορώντας να καλυφθεί με τα προυπάρχοντα νοητικά σχήματα του, τότε θα αναζητήσει νέα, αποτελεσματικότερα.

Κλείνοντας το θέμα αυτό, συμπεραίνουμε ότι η φύση του γραπτού λόγου αλλά και το είδος του γραπτού κειμένου καθορίζουν και τις βαθμίδες της σχολικής μάθησης των γραπτών εργασιών. Αξίζει να σημειώσουμε, ότι ο γραπτός λόγος από τη φύση του περιλαμβάνει διαδικασίες που προωθούν τη σχολική γνώση. Συγκεκριμένα, αυτοί είναι οι διάφοροι μετασχηματισμοί των ιδεών σε γραπτή μορφή, έχοντας τις απαιτούμενες προδιαγραφές που πρέπει να έχει ένα συνεχές και συγκροτημένο κείμενο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Εισαγωγή

Ως τώρα στην έρευνα μου αναφέρθηκα στο θεωρητικό πλαίσιο για τα μοντέλα παραγωγής και την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Σε αυτό το τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους θα παρουσιάσω τους παράγοντες διαμόρφωσης της διδασκαλίας του γραπτού λόγου, με έμφαση στο διδακτικό πλαίσιο, το προφίλ μαθητών ως συγγραφείς και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών. Θα αναλύσω τη συνδυαστική πρόταση κοινωνικο-γνωστικού χαρακτήρα για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων με έμφαση στα στάδια πριν, κατά και μετά την παραγωγή, όπου αναλύεται η διδασκαλία των συγγραφικών διαδικασιών.

3.1. Παράγοντες διαμόρφωσης της διδασκαλίας του γραπτού λόγου

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου επηρεάζεται από το πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι κύριοι παράγοντές που είναι ο μαθητής, ο δάσκαλος, το διδακτικό αντικείμενο και το διδακτικό πλαίσιο (Ματσαγγούρας, 2000:135-155). Ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση του γραπτού λόγου που συνάδουν με τη διδασκαλία διαμορφώνονται με βάση την αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων, οι οποίοι θα αναλυθούν στη συνέχεια.

3.1.1. Ο μαθητής-συγγραφέας

Στη μαθησιακή διαδικασία ο μαθητής παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο. Διάφοροι επιμέρους ατομικοί και κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν την παραγωγή γραπτών κειμένων από τους μαθητές, όπως αναλύθηκε και νωρίτερα. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται και με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών οι οποίοι αποτελούν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το συγγραφικό προφίλ των μαθητών, από το οποίο εκκινεί κάθε διδακτική παραπομπή.

3.1.2. Διδακτικό αντικείμενο και πλαίσιο: Πολιτική, Προγράμματα και στόχοι

Η γλωσσική διδασκαλία αλλά και η κατάλληλη επιλογή κειμένων επηρεάζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από τη γλωσσική πολιτική, εννοώντας με αυτό τη στάση της κρατικής

εξουσίας απέναντι στα γλωσσικά ζητήματα. Επίσης, πρακτικά σημαντικό ρόλο παίζει ο γλωσσικός σχεδιασμός, εννοώντας τα συγκεκριμένα νομικά μέτρα υλοποίησης των παραπάνω αποφάσεων και τον σχεδιασμό των γλωσσικών προγραμμάτων, δηλαδή τον προγραμματισμό παραγωγής προγραμμάτων εκπαίδευσης σε συγκεκριμένα άτομα. Ο σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος έχει ως προϋπόθεση την ύπαρξη μιας γλωσσικής πολιτικής, η οποία και τον νομιμοποιεί.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου όπως αναφέρεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ ((Φ.Ε.Κ. 303 Β΄, 3774/2003) υπάρχουν στοιχεία λειτουργικού γραμματισμού κειμένου-περικειμένου που επαναλαμβάνονται συστηματικά σε όλες τις τάξεις, αλλά και κριτικού γραμματισμού, καθώς η γραμματική, προσεγγίζεται κριτικά και λειτουργικά φτάνοντας μέχρι το επίπεδο της μακροδομής (σσ. 13, 17). Στόχος δεν είναι μόνο «η κοινωνική *ενδυνάμωση* μέσα από *την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας*, αλλά και η *συνδιαμόρφωση του κοινωνικού γίγνεσθαι* (σ. 7, 8)» (Κονσούλη, 2013: 17).

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου αλλά και ο συνδυασμός της κοινωνικο-γνωστικής προσέγγισης, των κοινωνικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης γίνεται κατανοητό ότι πρέπει καλλιεργηθεί η γλωσσική, η επικοινωνιακή, η κειμενική ικανότητα, καθώς και μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες και κίνητρα εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία για να ενισχυθεί η 'αυτο-εικόνα' τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.1.3. Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών

Η προσωπική άποψη και θεωρία των εκπαιδευτικών είναι ένα πολύπλοκο θέμα το οποίο διαμορφώνεται από διάφορες θεωρητικές και εμπειρικές γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στη μάθηση και στη διδασκαλία. Όπως καταλαβαίνουμε, το ζήτημα αυτό εξαρτάται και από τους παράγοντες της διδασκαλίας, που τους αναφέραμε πρωτύτερα καθώς και από διάφορα θεωρητικά ζητήματα.

Ακόμη, την προσωπική αντίληψη των εκπαιδευτικών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό ο τρόπος που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν κι αντιμετωπίζουν τη διδακτική πραγματικότητα και όλο αυτό δημιουργείται από διάφορες θεωρίες για τη διδασκαλία και μάθηση (Ματσαγγούρας, 2000:89). Η έκβαση της διδασκαλίας επηρεάζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, το αποτέλεσμα της διδασκαλίας συνδέεται με την πεποίθηση των δασκάλων ότι όλοι οι

μαθητές είναι ικανοί στη μάθηση και ότι οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία (Good, 1983).

Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα σύνθετο ζήτημα που επηρεάζει τους στόχους που θέτουν οι ίδιοι για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Ατή την άποψη ενισχύει και μια σύγχρονη έρευνα (Μαρκοπούλου, 2013) αποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά παγιδεύονται σε παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας της γραμματικής, ακόμα και αν έχουν παρακολουθήσει ένα τουλάχιστον μάθημα σχετικό με τη Γλώσσα κατά τη μετεκπαίδευση τους στο Διδασκαλείο. Επιπλέον η Χεππάκη (2015) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί ως μαθητές παρακολούθησαν ένα γλωσσικό εκπαιδευτικό σύστημα που δίδασκε τη γραμματική με κανόνες και θεωρούσε τη διδασκαλία της ως βασική προυπόθεση για την παραγωγή ορθογραφημένου λόγου, κάτι το οποίο είναι δύσκολο να αποφύγουν. Επιπλέον, σύγχρονη έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη λογοτεχνία 'ως έναν από τους καταλληλότερους πόρους άντλησης κειμένου' (Μαρκοπούλου,2013:120).

Τέλος, όπως θα φανεί και στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας μας, η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών αποτελεί σπουδαίο κομμάτι, διότι επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τους στόχους που έχουν θέσει για τη διδασκαλία τους αλλά και τα κριτήρια με την οποία αξιολογούν. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέξει και να αναπτύσσει τα σωστά εργαλεία αξιολόγησης σύμφωνα με τους στόχους του.

3.2. Στάδια διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου

Όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω, ο γραπτός λόγος αποτελεί μια πολυσύνθετη και απαιτητική δραστηριότητα και λόγω της μελέτης και της διδασκαλίας της έχουν γίνει κάποιες προτάσεις. Σύμφωνα λοιπόν με το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο η παραγωγή γραπτού λόγου χωρίζεται σε τρία στάδια: το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό (Ματσαγγούρας, 2001:68).

Με βάση αυτό το μοντέλο το κάθε στάδιο παρουσιάζει και διακριτά στάδια που σχετίζονται με τις συγγραφικές διαδικασίες. Το προσυγγραφικό στάδιο αποτελείται από τις φάσεις της:

α) αυθεντικοποίησης

β) της παραγωγής των ιδεών και

γ) της οργάνωσης των ιδεών.

Το συγγραφικό στάδιο αποτελείται από μία φάση, τη φάση της αρχικής κειμενοποίησης των ιδεών που οργανώθηκαν κατά το προσυγγραφικό στάδιο.

Το τελευταίο στάδιο διακρίνεται από τις φάσεις:

α) της βελτιωτικής επαναδιαμόρφωσης του αρχικού κειμένου,

β) της τελικής επιμέλειας του τελικού κειμένου και

γ) της αυτό- και ετερο-αξιολόγησης του τελικού κειμένου και των συγγραφικών διαδικασιών (Ματσαγγούρας, 2001).

Κατά τη διάρκεια αυτών των διαδικασιών ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει ορισμένες κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις, που να σχετίζονται με στρατηγικές εκτέλεσης, ελέγχου, μεταγνωστικής παρακολούθησης και αυτορρύθμισης του συγγραφικού έργου. Οι διευκολύνσεις αυτές μπορούν να διαφοροποιηθούν ανάλογα με το είδος τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Παρακάτω θα αναφερθούν ορισμένες από αυτές ανά επιμέρους συγγραφική δραστηριότητα, όπως μπορούν να παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς.

Στην παρούσα μελέτη θα αναφερθούμε στο μοντέλο των Hayes & Flower (1986), όπου η συγγραφική δραστηριότητα μπορεί να διαιρεθεί σε επιμέρους συγγραφικές δραστηριότητες που τη συναποτελούν, δηλαδή στον σχεδιασμό, στην παραγωγή ιδεών, στην οργάνωση, στην καταγραφή και στην αναθεώρηση. Αξίζει να αναφερθεί ότι αυτές οι διαδικασίες δεν εκτελούνται με γραμμικό τρόπο, αλλά δυναμικά, εννοώντας ότι η μία οδηγεί στην άλλη και τη συμπληρώνει. Ο μαθητής δηλαδή μπορεί να επιστρέφει στη μία ή στην άλλη ανάλογα με τις ανάγκες, καθώς η παραγωγή είναι μια δυναμική διαδικασία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.2.1. Η έναρξη

Στην έναρξη της διαδικασίας της παραγωγής γραπτών κειμένων οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρουσιάζουν τις συγγραφικές διαδικασίες (σχεδιασμός, παραγωγή ιδεών, οργάνωση, καταγραφή, αναθεώρηση και έκδοση). Συγκεκριμένα, πέρα από τη λεκτική διατύπωσή τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες μνημονικές διευκολύνσεις που συνδέονται με την οπτικοχωρική νοημοσύνη, όπως εικόνες, σκίτσα, αρκτικόλεξα, σχεδιαγράμματα κ.α.

3.2.2. Ο σχεδιασμός

Κατά την έναρξη της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός καλό είναι να παρουσιάσει τις συγγραφικές διαδικασίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, λεκτικά αλλά και οπτικοχωρικά. Μπορεί δηλαδή να χρησιμοποιήσει αρκτικόλεξα, σκίτσα ή εικόνες με τρόπο που να διαφοροποιείται η διδασκαλία του ανάλογα με το μαθησιακό στυλ των μαθητών του.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πετύχει την απλοποίηση της συγγραφικής δραστηριότητας και να μειώσει τον γνωστικό φόρτο που θα πρέπει να λάβει ο μαθητής (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Επίσης, στον σχεδιασμό πρέπει να τεθούν οι στόχοι του περιεχομένου όσο και του είδους του κειμένου, του επικοινωνιακού σκοπού, αλλά και της σχέσης συγγραφέα-αναγνώστη (ρητορικοί στόχοι). Οι στόχοι του περιεχομένου βοηθούν τον μαθητή-συγγραφέα στα στάδια της παραγωγής και της οργάνωσης, ενώ οι ρητορικοί στόχοι τον βοηθούν να προσδιορίσει τον τύπο του κειμένου και τις υφολογικές-λεξικογραμματικές επιλογές του. Ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους μαθητές του να θέσουν οι ίδιοι τους στόχους μπορεί να χρησιμοποιήσει κάρτες ερωτήσεων ή φύλλα σκέψης, προσαρμοσμένα κατάλληλα στο κάθε κειμενικό είδος (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:150).

3.2 .3. Η παραγωγή ιδεών

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές-συγγραφείς καταγράφουν τις ιδέες τους χωρίς να εστιάζουν σε θέματα διατύπωσης, ανάπτυξης ή ορθογραφίας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Οι αρχάριοι συγγραφείς συχνά δυσκολεύονται να παράγουν ολοκληρωμένες ιδέες με αποτέλεσμα τα κείμενά τους να μην έχουν πληροφορικότητα και να είναι παραθετικά. Αυτό έχει αποδειχθεί και ερευνητικά από τους Scardamalia & Bereiter (1986) όπως είδαμε στο πρώτο κεφάλαιο, καθώς οι αρχάριοι συγγραφείς συχνά υιοθετούν τη στρατηγική «σκέψου και γράψε», ενώ οι έμπειροι συγγραφείς χρησιμοποιούν αποτελεσματικότερες μεταμνημονικές σταρτηγικές, αναζητώντας και ανασύροντας από η μνήμη τους την αποθηκευμένη γνώση και την αξιοποιούν με τον κατάλληλο τρόπο στο κείμενό τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Μία διευκόλυνση που μπορούν να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές-συγγραφείς είναι οι γραφικοί οργανωτές, όπως τα σχεδιαγράμματα όπου αναπαρίστανται οπτικά τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους που θα παράγουν οι μαθητές (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Τα πλεονέκτημά αυτών των γραφικών οργανωτών είναι ότι αξιοποιούν τις κειμενικές δομές βοηθώντας τους μαθητές να παράγουν ιδέες λειτουργώντας ως γνωστικοί χάρτες και ενισχύοντας τους αρχάριους συγγραφείς να ανασύρουν ιδέες από τη μνήμη τους και να τις χρησιμοποιούν συσχετίζοντάς τες μεταξύ τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Οι γραφικοί οργανωτές αποτελούν ένα κατάλληλο εργαλείο για μαθητές με αναπτυγμένη τη χωρική νοημοσύνη, δηλαδή επεξεργάζονται τις πληροφορίες αποτελεσματικότερα με οπτικά μέσα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Ακόμη ένα διδακτικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι οι νοητικοί χάρτες (mind maps) και οι εννοιολογικοί χάρτες (concept maps). Εδώ οι πληροφορίες αναπαριστώνται οπτικά όπως και οι σχέσεις μεταξύ των εννοιών.

Επίσης, οι μαθητές μπορούν μέσα από τους νοητικούς/εννοιολογικούς χάρτες να τροποποιούν ανάλογα με την περίσταση τη δομή του κειμενικού είδους που παράγουν κι έτσι να εμπλέκονται ενεργητικά στη μάθηση. Επιπλέον, βοηθούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και τη συγγραφή τους ως επίλυση προβλήματος.
Αντιθέτως από τους γραφικούς οργανωτές μπορούν να κατασκευαστούν με λιγότερη καθοδήγηση από μαθητές, κάτι που ενισχύει την αυτονομία στη μάθηση και την εποικοδομιστική προσέγγιση. Με αυτόν τον τρόπο, διευκολύνουν το επόμενο στάδιο της συγγραφικής διαδικασίας, την οργάνωση αλλά και γενικότερα την καλλιέργεια της μεταγνώσης (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.2.4. Η οργάνωση

Στο επόμενο στάδιο, αυτό της οργάνωσης, ο μαθητής-συγγραφέας καλείται να οργανώσει τις ιδέες που έχει αναπτύξει, κατατάσσοντας τες με λογική αλληλουχία. Σε αυτή τη φάση δεν είναι ο σκοπός του συγγραφέα να εμβαθύνει στη νοηματική σχέση και σύνδεση των προτάσεων του κειμένου μεταξύ τους (μικροδομή/ επιφανειακή δομή). Αλλά ο μαθητής-συγγραφέας ασχολείται με την οργάνωση σε επίπεδο συνεκτικότητας και σχέσεων μεταξύ των μερών του κειμένου (μακροδομή) και με την οργάνωση μεταξύ των δομικών στοιχείων του συγκεκριμένου κάθε φορά είδους κειμένου με βάση της επικοινωνιακές συνθήκες (υπερδομή) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2009).

3.2.5. Η καταγραφή

Στο στάδιο της καταγραφής που είναι και το επόμενο κατά τη συγγραφική φάση, οι ιδέες που έχουν ήδη προηγουμένως επεξεργαστεί, αναπτύσσονται και καταγράφονται επενδύονται γλωσσικά μέσα από προτάσεις.
Εδώ ξεχωρίζει ο ιδιαίτερος χειρισμός της γλωσσικής ικανότητας του συγγραφέα. Ειδικότερα, χρειάζεται να έχει λεξιλογική επάρκεια και καταλληλότητα, χρήση συνδέσμων για την ανάδειξη λογικών σχέσεων, σύνταξη, κατάλληλη χρήση των σημείων στίξης και των μορφοσυντακτικών συμβάσεων ανάλογα με το κειμενικό είδος. Ο συγγραφέας πρέπει να αποδώσει κατάλληλα τις νοηματικές σχέσεις μεταξύ των προτάσεων (μικροδομή), με σκοπό την ανάδειξη της μακροδομής του κειμένου και την υπερδομή του αντίστοιχου κειμενικού είδους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Έτσι, παρέχονται διευκολύνσεις σχετικά με το λεξιλόγιο, που χρησιμεύουν ως διευκολυντικά μέσα. Τέτοια μέσα είναι οι κάρτες, τα φύλλα σκέψης και έξυπνες ερωτήσεις καταγραφής ανάλογα με το κειμενικό είδος (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 203).

3.2.6. Η βελτίωση/ αναθεώρηση

Στο τελευταίο στάδιο της αναθεώρησης/βελτίωσης που ακολουθεί ο μαθητής-συγγραφέας προσπαθεί «να 'κατασκευάσει' την εσωτερική αναπαράσταση του νοήματος» του κειμένου και να το βελτιώσει. Έτσι, προβαίνει σε μια αναθεώρηση των επιλογών που έχει κάνει ως προς όλα τα επίπεδα, είτε σε τοπικό είτε σε επιφανειακό κείμενο, όπου επιδίδονται κυρίως οι αρχάριοι συγγραφείς, αλλά και σε επίπεδο συνολικού κειμένου, όπου επιδίδονται οι έμπειροι συγγραφείς (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:223).

Επομένως, η αναθεώρηση έχει να κάνει με στρατηγικές όπως η εκτίμηση, ο στοχασμός, η επιλογή κατάλληλης στρατηγικής για τροποποίηση. Η αναθεώρηση είναι μια σύνθετη διαδικασία και απαιτεί υψηλές απαιτήσεις διαχείρισης του γνωστικού φορτίου που μπορεί να δυσχεραίνουν τη μάθηση (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κλείνοντας το 3ο κεφάλαιο της εργασίας ολοκληρώνω και το θεωρητικό της μέρος. Έχοντας αναλύσει στα δύο προηγούμενα κεφάλαια (1ο και 2ο) τις θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα πάνω στον γραπτό λόγο σε αυτό το κεφάλαιο εστίασα στην αξιοποίηση τους στη διδασκαλία, ως σχεδιασμό και εφαρμογή. Είναι έκδηλο πως η παραγωγή γραπτών κειμένων είναι ένα σύνθετο ζήτημα. Ωστόσο, η διαδικασία του γραπτού λόγου είναι διδάξιμη με πολλές έρευνες πάνω σε αυτό το κομμάτι. Ωστόσο, υπάρχουν συχνά δυσκολίες των μαθητών ως συγγραφείς όπως είδαμε και θα το επιβεβαιώσουμε και μέσα από την έρευνα μας και, αφού δεχόμαστε ότι η διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι διδάξιμη, το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο γίνεται εστίαση στη συστηματική τους διδασκαλία στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στη συνέχεια, θα προχωρήσω στο δεύτερο και πρακτικό μέρος της εργασίας όπου θα διερευνήσω τις στάσεις και τις δυσκολίες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών πάνω στη διδασκαλία και παραγωγή γραπτών κειμένων αλλά και τα στοιχεία

των θεωρητικών προσεγγίσεων, από αυτές που εξετάστηκαν στο θεωρητικό μέρος, συνθέτοντας τις πρακτικές και την προσωπική θεωρία τους για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ:

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο :ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας αυτής που αφορά την έρευνα, θα αναφερθούμε στον σχεδιασμό, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνάς μας μέσα από τρία επιμέρους κεφάλαια. Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστεί το ερευνητικό πλαίσιο. Ειδικότερα, θα παρουσιαστεί ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα της έρευνας, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, δηλαδή το εργαλείο συλλογής δεδομένων και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων, αλλά και οι περιορισμοί της έρευνας.

4.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας, όπως έχει αναφερθεί στην εισαγωγή της εργασίας μας, είναι να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται το ίδιο και αποτελεσματικά στη σύνθεση γραπτών κειμένων, όπως συμβαίνει και με τον προφορικό λόγο. Για τον λόγο αυτόν η έρευνα θα επιχειρήσει να ανιχνεύσει και να ερμηνεύσει τα αίτια των δυσκολιών αυτών μέσα από τις απόψεις των ίδιων των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών τους, καθώς και τις προτάσεις διδασκαλίας τους για να βελτιωθεί αυτή η κατάσταση στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τον γενικό σκοπό, τους επιμέρους στόχους αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας, προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την παραγωγή γραπτών κειμένων συγκριτικά με τον προφορικό λόγο και γιατί;
2. Ποιες είναι οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών όσον αφορά την παραγωγή γραπτών κειμένων;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για τη διδασκαλία που αντιμετωπίζουν στην ανάπτυξη γραπτών κειμένων;

4. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ανάπτυξη γραπτών κεμένων;

4.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διερεύνηση του θέματος που επιλέχθηκε να γίνει ποιοτική έρευνα σε δυο δείγματα, επειδή η έρευνα αυτή σκοπεύει να μελετήσει μια ειδική ομάδα ατόμων σε βάθος, που σε αυτή την έρευνα είναι οι μαθητές που φοιτούν σε ένα δημοτικό σχολείο και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί του ίδιου δημοτικού σχολείου (Παπαναστασίου &Παπαναστασίου, 2016).

4.3.1 Εργαλείο της έρευνας και συλλογή δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και για τα δύο δείγματα έρευνας για τη συλλογή δεδομένων είναι η συνέντευξη, η οποία αποτελεί τον πιο διαδεδομένο τρόπο συλλογής ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2017). Ακόμη, αποτελεί βασικό ερευνητικό εργαλείο στο οποίο η ερευνήτρια κάνει ερωτήσεις σχετικές με το θέμα της έρευνας της στους συμμετέχοντες, με στόχο τη συλλογή πληροφοριών και τη σύγκριση τους σύμφωνα με τις απαντήσεις τους (Δουλκέρη, 2015, Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015, Τσιώλης, 2014).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, πρόκειται για μια ημιδομημένη συνέντευξη σε κάθε ένα από τα δείγματα που επιτρέπει την ανάπτυξη κλίματος ευελιξίας και ελευθερίας ανάμεσα στους ερωτώμενους και στον ερευνητή και χρησιμοποιείται σε τέτοιου είδους έρευνες (Χριστιανίδης, 2014). Ακόμη, υπάρχει έντονο το στοιχείο της αλληλεπίδρασης ανάμεσα τους(Cohen, Manion & Morrison, 2008:453). Πιο συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη επιτρέπει ερωτήσεις διευκρινιστικού τύπου ή εμβάθυνσης και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας και το ενδιαφέρον του συνεντευξιαζόμενου (Robson,2010). Τις έρευνες αυτές θα τις διακρίνουμε σε Ποιοτική Έρευνα 1 (συνέντευξη σε εκπαιδευτικούς) και Ποιοτική Έρευνα 2 (συνέντευξη σε μαθητές) και θα τις αναλύσουμε ξεχωριστά.

Έτσι, λοιπόν, η σχάρα συνέντευξης στους εκπαιδευτικούς περιελάμβανε επτά μέρη με θεματικούς άξονες σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν

προηγουμένως για τη διεξαγωγή της έρευνας με δεκαπέντε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος της συνέντευξης αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτικών και αποτελείται από πέντε ερωτήσεις. Όπως αναφέραμε το δείγμα συνιστούν μόνο γυναίκες. Το δεύτερο μέρος της συνέντευξης αφορούσε ερωτήσεις σχετικά με τη σημασία και τις δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου για τους εκπαιδευτικούς, αποτελούμενο από έξι (6) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Το τρίτο και τελευταίο μέρος της συνέντευξης αυτής αποτελείται από εννιά (9) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που σχετίζονται με τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου.

Οι ερωτήσεις ήταν έτσι διατυπωμένες με τρόπο ώστε να ληφθούν απαντήσεις από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τις γνώσεις, τις πρακτικές και τις αντιλήψεις τους για τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στην παραγωγή γραπτών κειμένων οι μαθητές τους. Για να διασφαλιστεί η καταλληλότητα του οδηγού της συνέντευξης διενεργήθηκε μια πιλοτική εφαρμογή, σε εκπαιδευτικό ύστερα από τυχαία επιλογή. Η καταγραφή και η μελέτη της πιλοτικής αυτής εφαρμογής οδήγησε στην ανάγκη αναδιατύπωσης ορισμένων ερωτήσεων που επαναλαμβάνονταν, ώστε να διασφαλιστεί ότι δεν καθοδηγούν την καθεμία συνεντευξιαζόμενη εκπαιδευτικό (Robson,2010).

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας ακολουθήθηκε μια σειρά από βήματα. Οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν με κριτήριο το να είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί τάξεων, τμήματος ένταξης και τμήματος Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας σε μαθητές που δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα ως μητρική τους (ΖΕΠ), καθώς και ειδικότητες αγγλικών, διότι θέλουμε να ερευνήσουμε αν ισχύουν τα ερευνητικά μας ερωτήματα και στο μάθημα των αγγλικών με βάση το θεωρητικό μέρος που είδαμε νωρίτερα, σε ένα δημοτικό σχολείο της πόλης του Ρεθύμνου. Οι εκπαιδευτικοί αφού ενημερώθηκαν για το θέμα, το πλαίσιο και τον σκοπό της έρευνας, αλλά και για τα ζητήματα ανωνυμίας και εχεμύθειας από την ερευνήτρια. Υπήρξε η δέσμευση πως τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το συγκεκριμένο σκοπό. Στη συνέχεια ζητήθηκε η συναίνεσή τους. Η συμφωνία συμμετοχής τους ισοδυναμεί με την επίσημη άδειά τους ώστε να προχωρήσει η διαδικασία, εφόσον πρόκειται για ενήλικες.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του έτους 2022 και διενεργήθηκαν δια ζώσης στην αίθουσα πληροφορικής του σχολείου

εφόσον ήταν κενή και δεν γινόταν μάθημα. Επιπλέον, το κλίμα ήταν άνετο, ήρεμο και φιλικό, επειδή είναι συνάδελφοι με την ερευνήτρια εδώ και αρκετά χρόνια και υπήρχε οικειότητα. Με αυτούς τους τρόπους επιχειρήθηκε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της διαδικασίας και των δεδομένων. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 20΄.

Αντίστοιχα, η Ποιοτική Έρευνα 2 με τη συνέντευξη στους μαθητές περιελάμβανε πέντε μέρη με θεματικούς άξονες σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν παραπάνω για τη διεξαγωγή της έρευνας με δεκαπέντε ερωτήσεις, όλες ανοιχτού τύπου. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν έγινε ανάλυση των δημογραφικών ερωτήσεων, διότι υπήρχε μόνο μία δημογραφική ερώτηση που αφορούσε το φύλο των μαθητών το οποίο και αναλύθηκε. Τα υπόλοιπα ήταν ίδια για τους μαθητές εφόσον ήταν μαθητές που φοιτούσαν στην ίδια τάξη (Ε' Δημοτικού). Το πρώτο μέρος αφορούσε ερωτήσεις σχετικά με την αξία του γραπτού λόγου και αποτελούταν από τέσσερις (4) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Το δεύτερο μέρος αφορούσε τις δυσκολίες των μαθητών στον γραπτό λόγο αποτελούμενο και αυτό από τέσσερις (4) ερωτήσεις. Το τρίτο μέρος σχετιζόταν με ερωτήσεις για τις στρατηγικές διδασκαλίας για την παραγωγή γραπτού λόγου και απαρτιζόταν από τέσσερις (4) ερωτήσεις, ενώ το τέταρτο και τελευταίο μέρος της συνέντευξης είχε να κάνει με την εικόνα του γραπτού λόγου των μαθητών και είχε δυο (2) ερωτήσεις. Το τελευταίο μέρος έκλεινε τη συνέντευξη με μία (1) ερώτηση σχετικά με προτάσεις για τη βελτίωση της παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών.

Οι ερωτήσεις στόχευαν στο να εκμαιεύσουν από τους μαθητές απαντήσεις σχετικά με τις γνώσεις, τις προτιμήσεις, τις πρακτικές και τις αντιλήψεις τους για τις πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν κατά την παραγωγή γραπτών κειμένων. Προκειμένου να διασφαλιστεί η καταλληλότητα του οδηγού της συνέντευξης διενεργήθηκαν δύο πιλοτικές εφαρμογές, μια σε κάθε φύλο από τους μαθητές. Η καταγραφή τους και η μελέτη τους οδήγησε στην ανάγκη αναδιατύπωσης ορισμένων ερωτήσεων, ώστε να διασφαλιστεί ότι δεν καθοδηγούν τον/την κάθε/καθεμία συνεντευξιαζόμενο/η. Ωστόσο, αυτό σε κάποιες περιπτώσεις ήταν αναπόφευκτο και χρειάστηκε επανάληψη και πιο σαφή επεξήγηση, διότι το δείγμα αποτελούταν από μαθητές, με κάποιους από αυτούς να έχουν άγχος και να μην ξέρουν πώς να απαντήσουν.

Για τη συλλογή των δεδομένων τηρήθηκε μία σειρά ενεργειών. Οι συνεντευξιαζόμενοι μαθητές επιλέχθηκαν με κριτήριο το να είναι μην είναι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το κριτήριο αυτό επιλέχθηκε έτσι, διότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ούτως ή άλλως δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Η επιλογή των μαθητών έγινε με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού του κάθε τμήματος, έτσι ώστε να υπάρχει σχετική ομοιογένεια και ομοιομορφία στις απαντήσεις των μαθητών και να είναι από μαθητές με καλές επιδόσεις/ μέσος όρος της κάθε τάξης στο σχολείο. Οι μαθητές δεν ενημερώθηκαν για το θέμα με σκοπό την ειλικρίνεια κ την αντικειμενικότητα των απαντήσεων τους. Ωστόσο, ενημερώθηκαν για το πλαίσιο της έρευνας και τους εκπαιδευτικούς στόχους, καθώς και για ζητήματα ανωνυμίας και εχεμύθειας από την ερευνήτρια. Υπήρξε η δέσμευση πως τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τον συγκεκριμένο σκοπό.

Στη συνέχεια ζητήθηκε η συναίνεσή τους. Η συμφωνία συμμετοχής τους ισοδυναμεί με την επίσημη άδεια των γονέων τους, εφόσον είναι ανήλικοι μαθητές ώστε να προχωρήσει η διαδικασία. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τον μήνα Μάιο του έτους 2022 και διενεργήθηκαν δια ζώσης και κατόπιν συμφωνίας με την εκπαιδευτικό του κάθε τμήματος για συγκεκριμένη μέρα και ώρα για τον κάθε μαθητή. Επιπλέον, υπήρξε προσπάθεια για δημιουργία άνετου, ήρεμου και φιλικού κλίματος, αν και αυτό ήταν εύκολο διότι οι μαθητές γνωρίζουν την ερευνήτρια εδώ και τρία χρόνια που βρίσκεται στο ίδιο σχολείο, ώστε οι συνεντευξιαζόμενοι να μη νιώθουν ότι απειλούνται ή ότι κατακρίνονται για τα λεγόμενά τους, αλλά να νιώθουν ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους. Με αυτούς τους τρόπους επιχειρήθηκε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της διαδικασίας και των δεδομένων. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν 15΄ περίπου λεπτά.

4.4 Πλαίσιο και δείγματα έρευνας

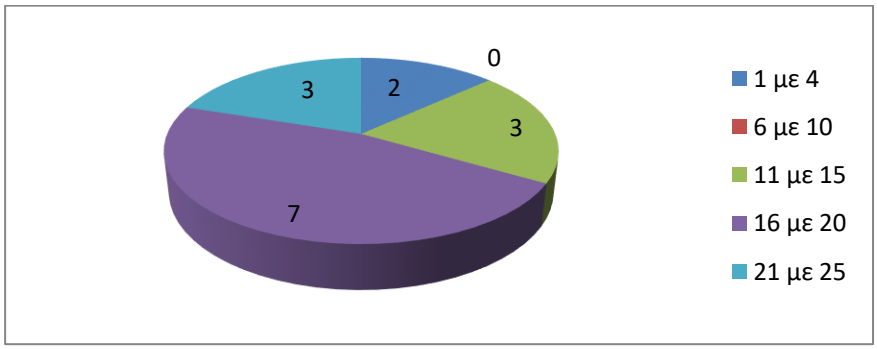
4.4.1.Ποιοτική έρευνα 1: Έρευνα σε εκπαιδευτικούς

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό και ακαδημαϊκό έτος 2021-2022 στο Ρέθυμνο και τα δεδομένα συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο ίδιο δημοτικό σχολείο της πόλης του Ρεθύμνου. Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με βάση τη «βολική» δειγματοληψία, ή αλλιώς «συμπτωματική ή ευκαιριακή» δειγματοληψία, βάσει της οποίας γίνεται η επιλογή των ατόμων που βρίσκονται πιο

κοντά στον/στην ερευνητή/τρια (Cohen, Manion & Morrison, 2008:170). Το δείγμα της έρευνας ανήκει στην κατηγορία των μη πιθανοτήτων, που επιλέγεται για έρευνες μικρής κλίμακας, των οποίων τα αποτελέσματα δεν είναι αντιπροσωπευτικά και δε μπορούν να γενικευτούν (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 149- 174).

Πιο συγκεκριμένα, οι δεκαπέντε εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν διαφορετική διδακτική εμπειρία, διαφορετική επιμόρφωση, αλλά επιλέχθηκαν ώστε να διδάσκουν κατά το τρέχον σχολικό έτος από αυτούς 2 σε Β΄ Δημοτικού, 3 σε Γ΄ Δημοτικού, 4 σε Δ΄ Δημοτικού, 4 σε Ε΄ Δημοτικού και 1 σε ΣΤ΄ Δημοτικού, 1 σε τμήμα ΖΕΠ(Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) και 2 σε τμήματα ένταξης σε ένα δημοτικό σχολείο του νομού Ρεθύμνου. Τέλος, από τη δημογραφική ανάλυση του δείγματος προκύπτει ότι το όλο το μέρος των ερωτηθέντων, δεκαπέντε (15), ήταν γυναίκες, γεγονός που δικαιολογείται διότι στο δημοτικό σχολείο υπερτερούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, εφόσον το δείγμα δεν συμπεριέλαβε ειδικότητες εκπαιδευτικών, όπου είναι και άνδρες εκπαιδευτικοί.

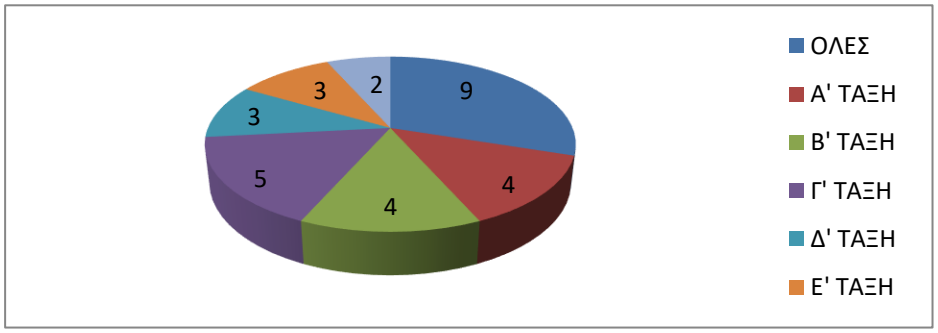
Ξεκινώντας τη δημογραφική ανάλυση του δείγματος των εκπαιδευτικών μπορούμε να διαπιστώσουμε και τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας τους. Συγκεκριμένα, το δείγμα μας προέρχεται από διάφορα έτη εμπειρίας, είτε από εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια έως και εκπαιδευτικούς με έως εικοσιπέντε χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Βλέπουμε λοιπόν στο Γράφημα 1, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (7) έχουν 16-20 έτη εμπειρίας, ενώ οι λιγότεροι (2) έχουν από 1-4 έτη εμπειρίας. Τα παρακάτω σχήματα θα μας βοηθήσουν εκτενέστερα:



Γράφημα 1:Έτη εμπειρίας εκπαιδευτικών

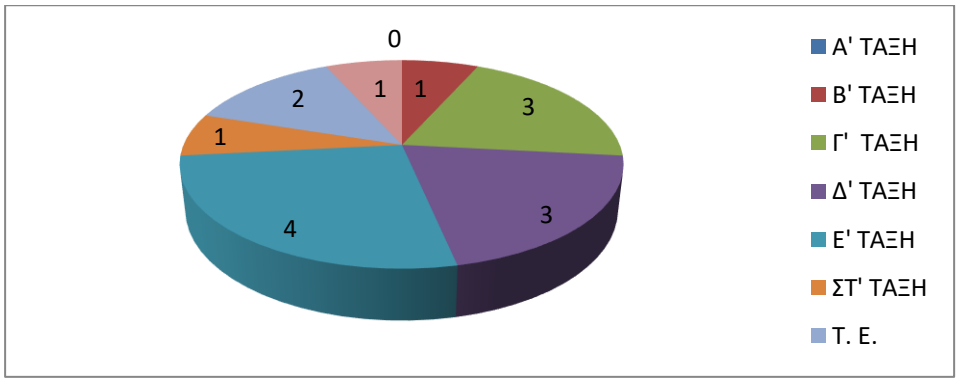
Παρακάτω στο Γράφημα 2, φαίνεται σε ποιες τάξεις έχουν διδάξει οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Η πλειοψηφία (9) έχει διδάξει σε όλες τις τάξεις, αλλά καταθέτουμε

και τις μεμονωμένες τάξεις στις οποίες έχουν διδάξει.



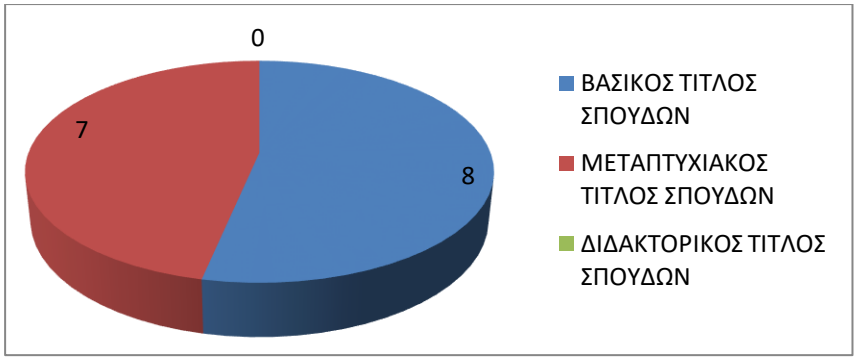
Γράφημα 2: Τάξεις που έχει διδάξει το δείγμα

Αξίζει να αναφέρουμε ότι το δείγμα μας φέτος διδάσκει σε διάφορες τάξεις από Β' Δημοτικού μέχρι και ΣΤ' Δημοτικού. Ωστόσο, για τις ανάγκες της έρευνας χρειάστηκε να απαντήσουν και εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο τμήμα ένταξης (2 εκπαιδευτικοί), επειδή εκεί βλέπουν τις αδυναμίες των μαθητών εντονότερα, αλλά και του τμήματος ΖΕΠ(1 εκπαιδευτικός), που βλέπει και αυτό τις ίδιες αδυναμίες.

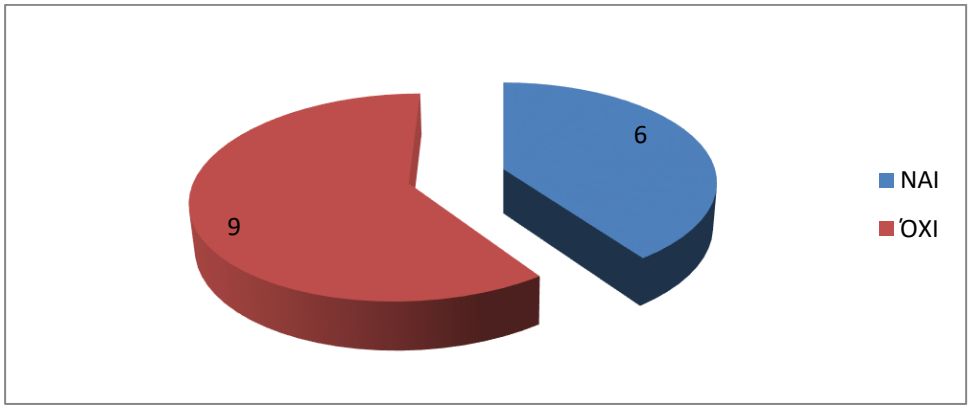


Γράφημα 3: Διδασκαλία κατά το τρέχον σχολικό έτος

Στη συνέχεια, από τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών προκύπτει το επίπεδο μόρφωσης του δείγματος των εκπαιδευτικών (Γράφημα 4). Από τους δεκαπέντε λοιπόν οι οκτώ (8) διαθέτουν βασικό τίτλο σπουδών, ενώ οι επτά (7) έχουν προχωρήσει σε μεταπτυχιακές σπουδές. Διδακτορικό τίτλο σπουδών δεν διαθέτει καμία εκπαιδευτικός του δείγματος.



Γράφημα 4: Τίτλοι Σπουδών Εκπαιδευτικών



Γράφημα 5:Παρακολουθήσεις Επιμορφωτικών προγραμμάτων

Τέλος, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 5, έξι (6) εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων Ποιοτικής Έρευνας 1

Οι συνεντεύξεις ομαδοποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν ως Ε1, Ε2, Ε3….. Ε15. Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου, η οποία δίνει στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να ελέγξει θεωρητικά ζητήματα, να ερμηνεύσει τα δεδομένα μιας έρευνας, καθώς και τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα (Βάμβουκας, 2010). Για την κωδικοποίηση των δεδομένων εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις, φράσεις και προτάσεις και αποδόθηκαν οι κατάλληλοι κωδικοί.

Αν και η συνέντευξη περιλάμβανε ερωτήσεις από πέντε θεματικές κατηγορίες, η απάντηση σε κάθε ερώτηση μπορούσε να κωδικοποιηθεί και ως απάντηση σε άλλη θεματική κατηγορία, εφόσον ήταν θεματικά συναφής. Κατά την ποιοτική ανάλυση

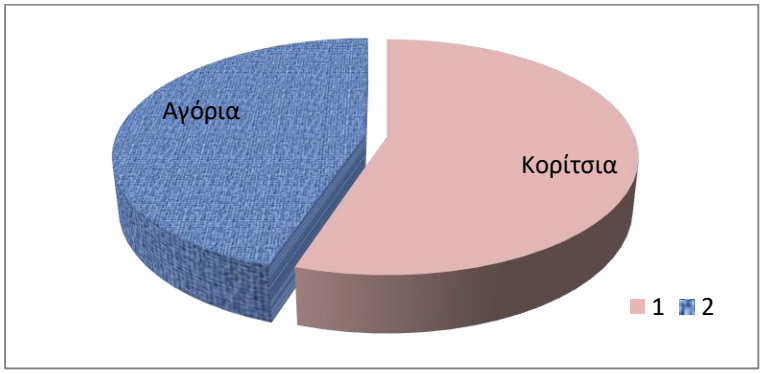
των συνεντεύξεων προέκυψαν διακόσιοι (200) κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε δεκαπέντε (15) υποκατηγορίες, οι οποίες με τη σειρά τους εντάχθηκαν σε πέντε (5) ευρύτερους θεματικούς άξονες.

4.4.2Ποιοτική έρευνα 2: Έρευνα σε μαθητές

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2021-2022, συγκεκριμένα τον μήνα Μάιο στο Ρέθυμνο και τα δεδομένα συλλέχθηκαν από μαθητές που φοιτούν στο ίδιο σχολείο της πόλης του Ρεθύμνου. Πιο συγκεκριμένα, οι είκοσι (20) μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούν στην Ε' Τάξη του Δημοτικού στο ίδιο σχολείο και προέρχονται από τρία διαφορετικά τμήματα της ίδιας τάξης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ερευνήτρια έχοντας το συγκεκριμένο περιεχόμενο των ερωτήσεων, κατάφερε να σχηματίσει μια πλήρη εικόνα του προφίλ των μαθητών βάσει τις απαντήσεις τους.

Τέλος, από τη δημογραφική ανάλυση του δείγματος όπως θα φανεί και στο γράφημα παρακάτω προκύπτει σχετική ομοιογένεια του δείγματος των είκοσι μαθητών, αφού οι έντεκα (11) ήταν μαθήτριες, ενώ οι εννιά (9) ήταν μαθητές, γεγονός που δικαιολογείται διότι στην τάξη αυτή φοιτούν λίγα περισσότερα κορίτσια από ότι αγόρια.



Γράφημα 6: Φύλο μαθητών

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων Ποιοτικής Έρευνας 2

Αφού τα δεδομένα συλλέχθηκαν, οι συνεντεύξεις ομαδοποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν ως Μ1, Μ2, Μ3….. Μ20. Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου, η οποία δίνει στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να ελέγξει θεωρητικά ζητήματα, να ερμηνεύσει τα δεδομένα μιας έρευνας, καθώς και τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα (Βάμβουκας, 2010). Για την κωδικοποίηση των δεδομένων εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις, φράσεις και προτάσεις και αποδόθηκαν οι κατάλληλοι κωδικοί.

Αν και η συνέντευξη περιλάμβανε ερωτήσεις από πέντε θεματικές κατηγορίες, η απάντηση σε κάθε ερώτηση μπορούσε να κωδικοποιηθεί και ως απάντηση σε άλλη θεματική κατηγορία, εφόσον ήταν θεματικά συναφής.

4.5. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος καθώς τελείωνε η σχολική χρονιά, ώστε να διενεργηθεί η συνέντευξη σε όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές στις τάξεις στις οποίες φοιτούν οι μαθητές/συνεντευξιαζόμενοι και να διασφαλιστεί η εσωτερική αξιοπιστία της έρευνας.

Συνεπώς, τα συμπεράσματα αναφέρονται στις απόψεις των μαθητών και σε όσες πρακτικές συνειδητά και με ειλικρίνεια σύμφωνα με την κρίση τους εκτιμούν ότι χρησιμοποιούν. Θα είχε επίσης ενδιαφέρον η παρατήρηση της διδακτικής εφαρμογής που θα επιβεβαίωνε ή θα απέρριπτε τα υπάρχοντα αποτελέσματα και πιθανώς θα αναδείκνυε επιπλέον διδακτικές επιλογές στις οποίες συνειδητά ή ασυνείδητα προβαίνουν οι μαθητές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο 4 παρουσίασα το ερευνητικό πλαίσιο (4.1), τον σκοπό της έρευνας (4.2), τη μεθοδολογία που ακολούθησα (4.3), τα δείγματα της έρευνας (4.4), αλλά και τους περιορισμούς της έρευνας (4.5).

Στο 5ο κεφάλαιο, που ακολουθεί, θα προσπαθήσω να απαντήσω στα ερευνητικά μου ερωτήματα μέσα από την παρουσίαση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και στη συνέχεια θα επιχειρήσω να απαντήσω στα ερευνητικά ερωτήματα που έχω θέσει παραπάνω μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που ανέλυσα στο πρώτο μέρος της εργασίας.

5.Ανάλυση αποτελεσμάτων

5.1.Ποιοτική έρευνα 1 : Απόψεις εκπαιδευτικών

Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της Ποιοτικής Έρευνας 1, προέκυψαν οι εξής κατηγορίες απαντήσεων, που εξήχθησαν από δεκαπέντε (15) ερωτήσεις σε μορφή συνέντευξης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη στάση και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, οι κατηγορίες είναι: «Σημασία του γραπτού λόγου», «Δυσκολίες των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου», «Στρατηγικές μάθησης γραπτού λόγου μαθητών», «Μαθήματα στα οποία χρησιμοποιούνται οι πρακτικές διδασκαλίας», «Διαφοροποίηση ή μη πρακτικών διδασκαλίας», «Παρατήρηση βελτίωσης ή μη πρακτικών διδασκαλίας», «Τομείς βελτίωσης», «Τάξη που είναι δυσκολότερη η διδασκαλία», «Παράγοντες επίδρασης διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου», «Αξιολόγηση» .

Οι κατηγορίες αυτές ομαδοποιήθηκαν και στους επτά (7) θεματικούς άξονες και απαντούν στο Ερευνητικό Ερώτημα 1 («Ποιες είναι οι στάσεις και οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών όσον αφορά την παραγωγή γραπτών κειμένων συγκριτικά με τον προφορικό λόγο και γιατί;»), που τέθηκε για τους σκοπούς της έρευνας μας.

Συγκεκριμένα, έχουμε τους παρακάτω επτά θεματικούς άξονες:

1. Αξία του γραπτού λόγου
2. Δυσκολίες μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου
3. Χρήση Πρακτικών Διδασκαλίας
4. Μαθήματα στα οποία χρησιμοποιούνται πρακτικές διδασκαλίας

5. Τάξη (Α-ΣΤ) που είναι δυσκολότερη η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου
6. Παρατήρηση τομέων βελτίωσης με βάση τις πρακτικές διδασκαλίας
7. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου

5.1.α.Θεματικός Άξονας 1: Αξία γραπτού λόγου για τους μαθητές

Στην ερώτηση 1 «Ποια η σημασία του γραπτού λόγου των μαθητών σας για εσάς, αλλά και για τους ίδιους;», ερώτηση που σχετίζεται με την αξία του γραπτού λόγου των μαθητών τους η πλειονότητα (13 από τους 15) των εκπαιδευτικών (Ε1,Ε2,Ε3,Ε4,Ε5,Ε6,Ε7,Ε8,Ε9,Ε10,Ε11,Ε14,Ε15) απάντησε ότι

-*«μέσα από τον γραπτό λόγο οι μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματα τους και εξωτερικεύουν τον εσωτερικό τους κόσμο (Ε5,Ε8)»,*

- *«μπορούν και καταγράφουν τις ιδέες τους (Ε1,Ε3,Ε9)»,*

-*«επιστρατεύουν τη φαντασία τους κι εκτελούν νοητικές δραστηριότητες(Ε3,Ε15).* Ωστόσο, δυο από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι

-*«αν και είναι σπουδαία η σημασία της παραγωγής γραπτών κειμένων για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και για το σχολείο, όμως για τους ίδιους τους μαθητές δεν είναι(Ε11,Ε12)».*

Στη συνέχεια, στην ερώτηση 2 «Κρίνετε απαραίτητη τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και γιατί;» η ολομέλεια (δεκαπέντε) απάντησαν ότι κρίνεται αναγκαία. Οι λόγοι που τη θεωρούν αναγκαία ποικίλλουν. Συγκεκριμένα, αρκετοί (6 από τους 15) πιστεύουν ότι είναι αναγκαία για τους λόγους που απάντησαν στην παραπάνω ερώτηση (Ε1,Ε3,Ε4,Ε5,Ε6,Ε15). Ακόμη, πιστεύουν ότι μέσα από τον γραπτό λόγο

- «*βοηθιούνται και βελτιώνονται στην επικοινωνία (Ε7,Ε8,Ε10,Ε14)».*

Ο Ε13 θεωρεί ότι

-«*ο γραπτός λόγος αποτελεί εφόδιο του μαθητή»,*

ενώ ο Ε2 πιστεύει ότι

-«*θα τον βοηθήσει στο μέλλον του»*

και τέλος, ο Ε5 θεωρεί ότι

-*«συμβάλλει στην πλήρη κατάκτηση δεξιότητας της παραγωγής γραπτού λόγου».*

Είναι εμφανές ότι τα παραπάνω σχόλια των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν τα όσα είδαμε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας όσον αφορά τη σημασία της παραγωγής γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, μέσα από τον γραπτό λόγο επιτυγχάνεται η βελτίωση της επικοινωνίας και η επαφή με τον εσωτερικό κόσμο των μαθητών. Σύμφωνα με την έρευνα, η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου όπως είδαμε είναι βαρετή για τους μαθητές πιθανόν επειδή δεν υπάρχει κάποιος συνομιλητής. Έτσι, παραθέτουν διάχυτες γραπτές πληροφορίες χωρίς συνοχή. Την απουσία του συνομιλητή την έχει αντικαταστήσει το σχολείο μέσα από τη μαθησιακή διδασκαλία παρέχοντας του μεταγνωστικές δεξιότητες που θα μετασχηματίσει τις πληροφορίες στη σύνθεση ενός γραπτού κειμένου με στόχο να εκτελεί και τον επικοινωνιακό του στόχο μέσα στις ιδιαίτερες συνθήκες επικοινωνίας (knowledge transforming model). (Ματσαγγούρας, 2001:66). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ο γραπτός λόγος είναι σημαντικός γιατί συμβάλλει και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το αντίστροφο, οπότε καταλαβαίνουμε ότι είναι αναγκαία η διδασκαλία του.

5.1.β.Θεματικός Άξονας 2:Δυσκολίες μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου

Στην ερώτηση 3 της συνέντευξης «Πιστεύετε ότι οι μαθητές σας δυσκολεύονται στην παραγωγή γραπτών κειμένων; Αν ναι τι πιστεύετε ότι τους δυσκολεύει;» η ολομέλεια των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι όλοι οι μαθητές δυσκολεύονται λίγο ή πολύ στην παραγωγή γραπτών κειμένων. Σημαντική δυσκολία (για τους 5 από τους 15) αναδεικνύεται η διατήρηση μιας κατάλληλης δομής στο κείμενο που παράγουν (συνοχή κειμένου, διατήρηση παραγράφων, εικόνα γραπτού (Ε1,Ε5,Ε6,Ε9,Ε10). Επίσης, οι έξι από τους δεκαπέντε ανέφεραν συχνά τη δυσκολία των μαθητών να οργανώσουν σε μια σειρά τις σκέψεις και τις πληροφορίες που έχουν στο μυαλό τους για να τις γράψουν (Ε2,Ε3,Ε7,Ε8,Ε12,Ε15). Ο Ε15 αναφέρει:

-«*Οι περισσότεροι μαθητές δυσκολεύονται στην παραγωγή κειμένων και μάλιστα πολύ. Αν και έχουν ιδέες τις οποίες παρουσιάζουν προφορικά, όταν καλούνται να τις γράψουν αγχώνονται. Η συνηθισμένη τους ερώτηση είναι ¨Κυρία, πώς να ξεκινήσω;¨*».

Άλλοι δυο εκπαιδευτικοί απάντησαν (Ε8,Ε13):

-«*Νομίζω ότι δυσκολεύονται να βάλουν τις σκέψεις τους σε μια σειρά και να τις αποτυπώσουν στο χαρτί. Μπερδεύονται με τον πρόλογο, το κυρίως μέρος και τον επίλογο».*

Επίσης, εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μικρότερες τάξεις (Β΄/Γ΄ Δημοτικού) θεωρούν ότι υπάρχει η δυσκολία αυτή, σε επίπεδο πρότασης, όπως λέει χαρακτηριστικά η Ε13:

-«*δυσκολεύονται να βάλουν σε σωστή χρονική σειρά τις λέξεις για να συντάξουν μια σωστή ολοκληρωμένη πρόταση*».

Στο σημείο αυτό θα αναφέρουμε ότι η δυσκολία αυτή έχει να κάνει με τη σύνταξη των προτάσεων και τη δημιουργία νοηματικών σχέσεων μεταξύ των προτάσεων, δηλαδή τη σύνδεση (μικροδομή), που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, που είδαμε στο θεωρητικό μέρος, αφορά τη συγγραφική διαδικασία/φάση της καταγραφής. Ομοίως, τρεις άλλοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε δυσκολίες που σχετίζονται με τη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου, καθώς διαθέτουν φτωχό λεξιλόγιο, αλλά και αρνητική στάση για το γράψιμο γενικότερα (Ε6,Ε10,Ε11). Η Ε5 θεωρεί ότι:

-«*δυσκολεύονται στην καταγραφή των ιδεών επειδή η γραφή συνδυάζει πολλά γλωσσικά επίπεδα: συντακτικό, φωνολογικό και μορφολογικό»,*

υπενθυμίζοντας τη θεωρία που αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία. Άλλες δυσκολίες που αναφέρουν τρεις από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς αφορούν την έλλειψη ιδεών και εκφραστικών μέσων (Ε1,Ε3,Ε19) και την έλλειψη χρόνου για τη διδασκαλία (Ε4,Ε14).

Από τις δυσκολίες τους αυτές διαφαίνονται και κάποια προβλήματα στον γραπτό λόγο των μαθητών τους σύμφωνα με την ερώτηση 4 της συνέντευξης(«Τι είδους προβλήματα διαφαίνονται από τα γραπτά κείμενα των μαθητών σας;»). Έτσι λοιπόν οι δέκα από τους δεκαπέντε ανέφεραν ως προβλήματα την έλλειψη φαντασίας, το

ελλιπές και φτωχό λεξιλόγιο και την αδυναμία στη σύνταξη (Ε2,Ε3,Ε4,Ε5,Ε7,Ε8,Ε10,Ε13,Ε14,Ε15). Άλλο πρόβλημα που προκύπτει είναι τα πολλά ορθογραφικά λάθη (6 αναφορές: Ε2,Ε3,Ε4,Ε6,Ε11,Ε12). Τέλος, προκύπτει ότι οι μαθητές δεν μπορούν να αναπτύξουν τη σκέψη τους και επομένως δεν έχουν ιδέες (4αναφορές:Ε1,7,8,11).

Όλες οι παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνονται και από τα δεδομένα του θεωρητικού μέρους. Ειδικότερα, σύμφωνα με την έρευνα είδαμε ότι οι μαθητές μικρών τάξεων έχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα δύο είδη λόγου (προφορικό και γραπτό), με την απόκλιση της χρονολογικής διαφοράς ανάμεσα στους λόγους να αγγίζει τα δυο ή και τρία χρόνια (Kress, 1994: 142). Αυτό στους μαθητές των μικρότερων τάξεων παρατηρείται στο επίπεδο σύνθεσης της πρότασης (μικροδομή), δηλαδή σε μια πιο απλή δομή, έναντι σύνθεσης ολόκληρου κειμένου. Ακόμη, παρατηρείται δυσκολία και άρνηση στον γραπτό λόγο διότι όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί η καταγραφή ιδεών στον γραπτό λόγο συνδυάζει πολλά γνωστικά επίπεδα. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τους ερευνητές, διότι όταν γράφει κάποιος ενεργοποιούνται ταυτόχρονα διάφορες γνωστικές λειτουργίες της μνήμης και της σκέψης, με αποτέλεσμα τη δημιουργία «υπερφόρτωσης» (Hayes, 1996, Ματσαγγούρας, 2001: 71).

5.1.γ.Θεματικός Άξονας 3:Χρήση πρακτικών διδασκαλίας

Στην ερώτηση 5 της συνέντευξης «Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι στρατηγικές μάθησης που πρέπει να υιοθετούν οι μαθητές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου», οι εκπαιδευτικοί ως δημοφιλέστερη απάντηση (δέκα από τους δεκαπέντε) για τις στρατηγικές αυτές απάντησαν ότι καλό θα ήταν να χρησιμοποιούν κάποιο σχεδιάγραμμα ή νοητικό χάρτη, ώστε να μη ξεφύγουν από το θέμα (Ε1,Ε2,Ε3,Ε4,Ε5,Ε6,Ε9,Ε11,Ε13,Ε15). Άλλες στρατηγικές που ανέφεραν είναι να οργανώσουν τις ιδέες τους σε παραγράφους (Ε2,Ε3,Ε5,Ε12), να κατανοήσουν σε βάθος το θέμα έτσι ώστε να το οριοθετήσουν και να συλλέξουν ιδέες πάνω σε αυτό (Ε2,Ε10,Ε11,Ε15). Άλλοι εκπαιδευτικοί (Ε7,Ε15) ανέφεραν σαν πρακτικές διδασκαλίας

-«*τις καθοδηγητικές ερωτήσεις που κάνουν στους μαθητές, με σκοπό αυτοί να τις απαντήσουν αναπτύσσοντας έτσι μικρές παραγράφους*».

Επιπλέον, άλλη στρατηγική διδασκαλίας είναι η αυτοδιόρθωση, η χρήση επιθέτων, η λογική σειρά πληροφοριών, ο έλεγχος του γραπτού αλλά και η συζήτηση με βάση τις προσωπικές εμπειρίες του κάθε μαθητή έτσι ώστε να μπορέσει να βρει ιδέες(Ε1,Ε4,Ε9). Τέλος, η Ε13 συμπλήρωσε εκτός των άλλων

-«*διαβάζουμε στην τάξη «λάθος γραπτά» και τα ξαναγράφουμε όπως πρέπει».*

Παρακάτω, στην ερώτηση 6 «Πιστεύετε ότι οι στρατηγικές αυτές δυσκολεύουν τους μαθητές σας;» οι πέντε από τους δεκαπέντε απάντησαν ότι τους διευκολύνουν (Ε15) σε όλους τους τομείς (Ε9,10) καθώς αυτοβελτιώνονται (Ε7) αρκεί όμως να κάνουν αρκετή εξάσκηση (Ε6).

Ωστόσο, τα 2/3 (δέκα από τους δεκαπέντε) του δείγματος μας απάντησαν ότι αυτές οι στρατηγικές δεν τους διευκολύνουν, αλλά αντίθετα τους μπερδεύουν καθώς

-*«καλούνται να χρησιμοποιήσουν πολλά εργαλεία (Ε5) και θέλουν περισσότερο χρόνο (Ε4)».*

Ακόμη, τεκμηρίωσαν την άποψη τους, ότι δηλαδή τους δυσκολεύουν επειδή

-«*είναι δύσκολο να προγραμματίσουν και να σχεδιάσουν το τι θα ακολουθήσει (Ε11)»,*

-*«διότι έτσι δεν υπάρχει κριτική σκέψη (Ε3)»,*

-*«μπερδεύονται, συγχέονται επειδή δεν έχουν μάθει αρκετά από τις παραπάνω στρατηγικές (Ε2)»,*

-*«επειδή απλά απαντούν τις ερωτήσεις δίχως να τις συνδέουν μεταξύ τους για να προκύψει ένα ενιαίο κείμενο(Ε13)»*

και τέλος

-*«επειδή τους λείπει η στρατηγική για τη διαχείριση του χρόνου και την οργάνωση πληροφοριών (Ε14)».*

Όσον αφορά τη συχνότητα της χρήσης των πρακτικών διδασκαλίας του γραπτού λόγου στην ερώτηση 7 της συνέντευξης «Κατά τη διδασκαλία σας, ασχολείστε με τη διδασκαλία γραπτού λόγου; Πόσο συχνά ασχολείστε; Δίνετε μεγάλη έμφαση σε αυτή; Αν ναι τι είδους και γιατί;», όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ασχολούνται με τη διδασκαλία παραγωγής κειμένων περίπου μια με δυο φορές τον μήνα. Αυτό δεν

συμβαίνει συχνά διότι σύμφωνα με την άποψη τους υπάρχει έλλειψη χρόνου αλλά κι επειδή το βιβλίο δεν έχει ανάλογη θεωρία και ασκήσεις. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων κυρίως τάξεων (Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού), απάντησαν ότι ενισχύουν και δίνουν σύντομες καθοδηγητικές οδηγίες για τη γραφή σύντομων κειμένων κυρίως μέσα από το μάθημα της Γλώσσας αλλά και σε όλα τα μαθήματα όταν χρειαστεί να συντάξουν γραπτό λόγο, που στις μεγαλύτερες τάξεις η συχνότητα αυτή λόγω της ποικιλίας των μαθημάτων αυξάνεται(Ε1,Ε2,Ε11,Ε12).

Στον άξονα σχετικά με τη χρήση πρακτικών διδασκαλίας συμπεραίνουμε ότι οι διδακτικολόγοι προτείνουν τη χρήση προυπάρχοντων εννοιολογικών χαρτών και γι αυτό προτείνουν τη γραφή ως μέσο σχολικής μάθησης. Έτσι, αν ένας μαθητής κατά τη διάρκεια της σύνθεσης γραπτού κειμένου βρεθεί σε αδιέξοδο και δεν τον καλύπτουν τα υπάρχοντα σχεδιαγράμματα του, τότε θα αναζητήσει νέα και πιο αποτελεσματικά(Ματσαγγούρας, 2001:76). Στο ίδιο μοτίβο κυμαίνονται και οι εκπαιδευτικοί, αναφέροντας ότι για τη χρήση πρακτικών διδασκαλίας οι εννοιολογικοί χάρτες και τα σχεδιαγράμματα του νου πάνω σε ένα θέμα είναι ιδιαίτερα χρήσιμα, ώστε να έχουν μια καθοδήγηση και οργάνωση στις ιδέες τους, ώστε οι μαθητές να μη βρεθούν σε σύγχυση και να μπορέσουν να απλοποιήσουν τη διαδικασία του γραπτού λόγου που είναι σύνθετη.

5.1.δ.Θεματικός Άξονας 4:Μαθήματα στα οποία χρησιμοποιούνται πρακτικές διδασκαλίας

Στην ερώτηση 9 της συνέντευξης «Σε ποια μαθήματα βοηθάτε/ενισχύετε/ενθαρρύνετε τους μαθητές να παράγουν κείμενα;», όλοι οι εκπαιδευτικοί (δεκαπέντε από τους δεκαπέντε) απάντησαν ότι ασχολούνται με τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων σε όλα τα μαθήματα. Συγκεκριμένα, πρώτη θέση στον λόγο τους είχε το μάθημα της Γλώσσας. Ακολούθως, αναφέρονται η Ιστορία, η Φυσική, τα Μαθηματικά (σε ερωτήσεις κρίσεως και απαντήσεις προβλημάτων), η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Μελέτη Περιβάλλοντος και η Γεωγραφία. Η εκπαιδευτικός Ε2 αναφέρει:

-*«Όπου χρειάζεται. Σίγουρα στη γλώσσα οι ανάγκες είναι μεγαλύτερες, αλλά και σε όλα τα μαθήματα όπως στη φυσική όταν χρειάζεται να μιλήσουμε για ένα πείραμα και ζητάει να διατυπώσουμε το συμπέρασμα. Ακόμα, στο μάθημα της Ιστορίας, σε*

ερωτήσεις κρίσεως και κάποιες φορές και στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή αν δίνεται κάποιο επιχείρημα και χρειάζεται να το αιτιολογήσουμε».

Στον άξονα αυτό που αναφέρεται στα μαθήματα που χρησιμοποιούνται πρακτικές διδασκαλίας στον γραπτό λόγο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι λόγω της φύσης του μαθήματος το μάθημα της Γλώσσας είναι το πιο αναγκαίο διότι μέσα από τη Γλώσσα μπορούν οι μαθητές και ανταποκρίνονται και στα υπόλοιπα μαθήματα. Αυτό ενισχύεται και από τη μεγάλη επίδραση του γραπτού λόγου στη σκέψη, στη γλώσσα και στη μάθηση και για τον λόγο αυτόν οι σύγχρονοι διδακτικολόγοι προτείνουν την ένταξη σύνθετων γραπτών εργασιών σε όλα τα σχολικά μαθήματα. Είναι μια γενική πρόταση με τη μορφή διδακτικού κινήματος με την ονομασία «teaching writing across the curriculum» (Ματσαγγούρας, 2001:79) όπως είδαμε και στο θεωρητικό μέρος.

5.1.ε.Θεματικός άξονας 5: Τάξη (Α΄-ΣΤ΄) όπου είναι δυσκολότερη η διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 12 «Πιστεύετε ότι σε κάποιες τάξεις είναι πιο δύσκολη η διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων; Αν ναι, σε ποιες τάξεις; Αν όχι, γιατί;», σχετικά με την τάξη ως παράγοντα δυσκολίας στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων είναι ποικίλες. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών βλέπουμε ότι οι δέκα από τους δεκαπέντε (Ε2,Ε5,Ε6,Ε7,Ε9,Ε10,Ε11,Ε12,Ε14,Ε15) θεωρούν ότι η κάθε τάξη έχει τις ανάλογες δυσκολίες ανάλογα με την ηλικία και το πόσο

-«*έχει δουλευτεί ο κάθε μαθητής σε οποιαδήποτε τάξη (Ε5)».*

Η Ε15 αναφέρει χαρακτηριστικά:

-«*Πιστεύω ότι αυτό μπορεί να γίνει σε όλες τις τάξεις. Για παράδειγμα, μπορεί να γίνει και στην Α' Τάξη του Δημοτικού όπου οι μαθητές έφτιαξαν ολόκληρο παραμύθι με παραμυθοκάρτες*».

Ακόμη, η Ε10 υποστηρίζει ότι αυτό μπορεί να γίνει σε όλες τις τάξεις

-«*επειδή οι μαθητές δεν ασχολούνται συχνά με τον γραπτό λόγο».*

Ωστόσο, τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία παραγωγής κειμένων είναι δυσκολότερη στην Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξη(Ε3,Ε4,Ε8). Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι

-«*αυτό συμβαίνει επειδή οι τελευταίες τάξεις του δημοτικού έχουν πιο απαιτητικά θέματα για ανάπτυξη γραπτού λόγου και επειδή ανεβαίνει σε μαγάλο βαθμό το επίπεδο δυσκολιών από την Δ΄ Τάξη στην Ε΄ Τάξη σύμφωνα με την ύλη των σχολικών βιβλίων(Ε3,Ε4)*»,

ενώ η Ε8 αναφέρει ότι

-«*αυτό συμβαίνει επειδή στις μεγαλύτερες τάξεις υπάρχει μια γενικότερη αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή, δεν θέλουν να πιάσουν ούτε το μολύβι, θέλουν να απαντήσουν προφορικά, για να τελειώσουν πιο γρήγορα».*

Από την άλλη μεριά δυο από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικού θεωρούν τη διδασκαλία πιο δύσκολη μάλλον στις μικρές τάξεις (Ε1,Ε13). Συγκεκριμένα, η Ε13 απάντησε ότι

-*«η διδασκαλία γραπτού λόγου στις μικρότερες τάξεις είναι πιο δύσκολη επειδή ακόμη οι μαθητές μαθαίνουν τα σημεία στίξης».*

Τέλος, την άποψη αυτή συμπληρώνει και η Ε1 η οποία θεωρεί ότι

-*«στις μικρότερες τάξεις υπάρχει έλλειψη εμπειρίας, δυσκολίας κατανόησης των κανόνων και γραπτής έκφρασης, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται ακόμη παραπάνω επειδή σε αυτήν την ηλικία προσπαθούν να χτίσουν βάσεις»,* αναδεικνύοντας έτσι την ανάγκη μιας συστηματικής διδασκαλίας της παραγωγής κειμένων.

Όπως είδαμε και στον άξονα 2, οι μαθητές των μικρότερων τάξεων παρουσιάζουν και αυτοί δυσκολίες κατά τη σύνθεση γραπτών κειμένων σε επίπεδο μικροδομής, δηλαδή στη σύνταξη μιας απλής πρόταση και μιας παραγράφου. Στις μεγαλύτερες τάξεις (Δ΄,Ε΄,ΣΤ΄) οι δυσκολίες μεγαλώνουν στο εύρος ενός ολόκληρου γραπτού κειμένου, όπου οι απαιτήσεις είναι περισσότερες, επειδή έχουν να σύνθετη δοκιμασία.

5.1.στ.Θεματικός άξονας 6: Κριτήρια αξιολόγησης παραγωγής γραπτών κειμένων

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντεύξεων στην ερώτηση 14 «Πιστεύετε ότι τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές σας τα κρίνετε ή τα αξιολογείτε με κάποιον τρόπο; Αν ναι, πως; Αν όχι, γιατί;», η ολομέλεια των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η παραγωγή

γραπτού λόγου των μαθητών της αξιολογείται. Επειδή υπήρξαν ποικίλες απαντήσεις αυτές ομαδοποιήθηκαν ως προς τα κοινά σημεία που όρισαν σαν κριτήρια για την αξιολόγηση των γραπτών κειμένων. Από τις απαντήσεις τους εξήχθη το συμπέρασμα ότι δεν παρατηρείται κάποια συστηματική έμφαση στην αξιολόγηση της διαδικασίας παραγωγής του γραπτού λόγου, αλλά περισσότερο στη μορφή του τελικού κειμένου.

Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι προσαρμόζουν τα κριτήρια αξιολόγησης ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο και τις ατομικές δυσκολίες που είναι διαφορετικές σε κάθε μαθητή (Ε5, 6, 9, 12, 14). Ενδεικτικά, η Ε5 αναφέρει:

-«*Πάντα με βάση το μαθησιακό επίπεδο του συγκεκριμένου μαθητή, την προσπάθεια και τη βελτίωση και τα λάθη που τους έχω επισημάνει, αυτό αλλάζει ανάλογα με το στόχο που έχουν κάθε φορά αλλά και την τάξη στην οποία φοιτούν*».

Σε αυτό η Ε9 συμπληρώνει:

-«*Ανάλογα τώρα τι τάξη έχεις, αν ο μαθητής της πρώτης σου γράψει μία παράγραφο για παράδειγμα τότε θεωρείται επιτυχία ότι έχει τη δυνατότητα να αποτυπώσει τη σκέψη του ολοκληρωμένα. Ομοίως καταλαβαίνεις ότι άλλες απαιτήσεις θα είχα από έναν μαθητή ΣΤ΄ Δημοτικού, αφού η μια παράγραφος θα ήταν πολύ λίγη με βάση το επίπεδο της τάξης*».

Άλλοι εκπαιδευτικοί (Ε2,Ε3,Ε4,Ε6,Ε7,Ε8,Ε11,Ε12) μάλιστα συμφώνησαν ότι αυτό που αξιολογούν είναι η δομή της παραγωγής ενός κειμενικού είδους και προσπαθούν να βοηθήσουν και να ενισχύσουν τους μαθητές στην τήρηση αυτής της δομής (συνοχή και παράγραφοι κειμένου).

Ένα άλλο σημαντικό κριτήριο αφορά το περιεχόμενο (8 αναφορές: Ε3,Ε4,Ε6,Ε7,Ε8,Ε10,Ε11,Ε15). Ειδικότερα, πολλοί εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στο

-«*να ανταποκρίνονται στο θέμα, να μπορούν να σταθούν σε αυτό*»,

και

-*« να αξιολογούνται με βάση κυρίως το περιεχόμενο (ειδικά στις μικρές τάξεις), και σε δεύτερη φάση το λεξιλόγιο, τη δομή*» (Ε15).

Η Ε12 αναφέρει ως προτεραιότητα την τήρηση της κατάλληλης υπερδομής του αντίστοιχου κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει το κείμενο που παράγει ο μαθητής, όπως χαρακτηριστικά λέει ο Ε12:

-«*Στην παραγωγή γραπτού λόγου θα πρέπει να αξιολογούνται καταρχήν οι βασικοί άξονες για κάθε κείμενο. Ανάλογα με το είδος του κειμένου θα πρέπει οι μαθητές να ουσιαστικά να έχουν γράψει και να έχουν τοποθετηθεί πάνω στον άξονα του κειμένου, δηλαδή με βάση τα κειμενικά χαρακτηριστικά του είδους που διδάχθηκαν γι αυτό. Επομένως, για κάθε είδος κειμένου αυτό που θα πρέπει να αξιολογηθεί είναι οι βασικοί άξονες τους οποίους θα πρέπει ένα παιδί να πατήσει πάνω σε αυτούς και να γράψει το κείμενο*».

Σε κάποιες περιπτώσεις (τέσσερις από τους δεκαπέντε) μάλιστα δίνεται έμφαση σε σχέση με την αξιολόγηση ορθογραφικών λαθών (Ε2,Ε4,Ε7,Ε12). Ωστόσο, η Ε6 αναφέρει:

-*«Προσωπικά με ενδιαφέρει πιο πολύ το να γίνονται κατανοητά στον αναγνώστη τα γραπτά, να βγάζει νόημα δηλαδή, έπειτα η συνοχή του κειμένου και η δομή του και σε πολύ μικρότερο βαθμό τα ορθογραφικά του λάθη».*

Ο Ε9 αναφέρει χαρακτηριστικά:

-*«Δεν με ενδιαφέρει μόνο η έκταση, είναι και η δομή του κειμένου κυρίως παραγράφους και προτάσεις, η σύνδεση του νοήματος αλλά και το γενικότερο νόημα που αποτυπώνει ο μαθητής στο χαρτί. Στην ουσία εστιάζω να αξιολογήσω στο αν κατάφερε να βάλει σε μια σειρά τις σκέψεις του, να τις αποτυπώσει με τη σειρά και να καταλάβει ο ίδιος τι έχει γράψει διαβάζοντας το».*

Ακόμη, ως σημαντικό κριτήριο θεωρούν και το λεξιλόγιο. Οι εκπαιδευτικοί (Ε2,Ε3,Ε4,Ε8,Ε13,Ε14) αναφέρονται

-«*σε κατάλληλο λεξιλόγιο ανάλογα με το εκάστοτε θέμα, εμπλουτισμένο με τη χρήση επιθέτων και εκφραστικών μέσων κ.α.».*

5.1.ζ.Θεματικός άξονας 7: Παρατήρηση τομέων βελτίωσης της παραγωγής γραπτών κειμένων με βάση τις πρακτικές διδασκαλίας

Υπήρξε ομοφωνία στην ερώτηση 13 «Πιστεύετε ότι η βοήθεια που τους παρέχετε στην παραγωγή γραπτού λόγου τους είναι χρήσιμη, υπάρχει βελτίωση; Αν ναι, σε ποιον τομέα; Αν όχι, γιατί;», ότι δηλαδή όλες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμη τη βοήθεια στην παραγωγή γραπτού λόγου και ότι παρατηρούν βελτίωση με βάση τη χρήση των πρακτικών διδασκαλίας τους (δεκαπέντε από τους δεκαπέντε). Τονίζουν ότι η βελτίωση αυτή παρατηρείται μακροπρόθεσμα σε όλους τους τομείς. Ειδικότερα, επεσήμαναν ότι με αυτόν τον τρόπο

-*«οργανώνουν καλύτερα τη σκέψη τους (Ε15)»,*

-*«στη δομή και στον τρόπο έκφρασης (Ε3)»,*

-*«μέσω ατομικού feedback (Ε10)»*

και τέλος η Ε13 ανέφερε ότι

-*«αυτό φαίνεται από τον πρώτο γραπτό λόγο των παιδιών στην αρχή της σχολικής χρονιάς και τη σύγκριση του με τον τελευταίο γραπτό λόγο στη λήξη της σχολικής χρονιάς».*

5.1.η.Θεματικός άξονας 8:Παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων

Η τελευταία ερώτηση της συνέντευξης ήταν η εξής «Ποιοι παράγοντες νομίζετε ότι επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου των μαθητών σας». Οι παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζουν τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων από τους μαθητές είναι πολλοί και σχετίζονται με το ίδιο το κείμενο, τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Ως σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει είτε θετικά είτε αρνητικά είναι αν το θέμα του γραπτού λόγου είναι

-*«οικείο και γνώριμο για τους μαθητές, αν άπτεται των ενδιαφερόντων τους»(Ε1,Ε3,Ε6,Ε7,Ε13).*

Η Ε13 αναφέρει:

-*«Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον θέμα σίγουρα θα επηρεάσει τους μαθητές θετικά και θα τους ανεβάσει ψυχολογικά ώστε να γράψουν όσο καλύτερα μπορούν τις ιδέες τους».*

Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία αφού το ενδιαφέρον του μαθητή για το θέμα αποτελεί μία παράμετρο που πρέπει σίγουρα να ληφθεί υπόψιν αφού μάλιστα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία εξασφαλίζει την προσοχή του αποτελώντας ένα κίνητρο για εμπλοκή, για μάθηση και γνωστική ανάπτυξη (Smith, 2004/2006). Ακόμη, ένας παράγοντας που σίγουρα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην παραγωγή γραπτών κειμένων των μαθητών είναι κατά πόσο οι ίδιοι διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία (φιλαναγνωσία). Έτσι λοιπόν, τέσσερις από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι η μη ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων επηρεάζει και την ψυχολογική διάθεση τους αλλά και την ικανότητα τους στην παραγωγή γραπτού λόγου(Ε2,Ε6,Ε11,Ε15). Η Ε2 αναφέρει:

-*«Σίγουρα η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων οξύνει το ενδιαφέρον και διεγείρει τη φαντασία τους για καταιγισμό ιδεών επειδή τους κάνει πολύ καλό το να συζητάνε για την εξέλιξη του έργου, τους ήρωες, τα συναισθήματα και έπειτα βήμα-βήμα θα μπορέσουν να παράγουν μόνα τους ένα πιο ολοκληρωμένο και τελειοποιημένο κείμενο».*

Έτσι, μέσα από την άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και η θέση ότι ο συγγραφέας αντλεί ένα σημαντικό μέρος της κατάλληλης γνώσης (πληροφορίες και δομικά στοιχεία) από την ανάγνωση κειμένων, τα οποία είτε έχει άμεσα διαθέσιμα είτε έχει διαβάσει στο παρελθόν και ανασύρει τα σχετικά στοιχεία από τη μακρόχρονη μνήμη του (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί Ε2,Ε6 θεωρούν ότι σημαντικός παράγοντας που αποτρέπει τους μαθητές από τη διδασκαλία γραπτού λόγου είναι η ενασχόληση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Ειδικότερα, η Ε2 αναφέρει:

-*«Παρατηρώ ότι τα τελευταία δέκα χρόνια οι μαθητές απομακρύνονται όλο και περισσότερο από την παραγωγή γραπτών κειμένων και έχουν μια αρνητική στάση απέναντι σε αυτόν. Προτιμούν να γράψουν κάτι ακόμα και ηλεκτρονικά παρά να πιάσουν χαρτί και μολύβι στο χέρι. Η ενασχόληση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή τα αποχαυνώνει καθιστώντας τους μαθητές παθητικούς που τα θέλουν όλα έτοιμα όπως έτοιμα είναι και τα παιχνίδια στον υπολογιστή. Η ατελείωτη έκθεση την οθόνη είναι*

ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας που τα ωθεί να απομακρύνονται όλο και περισσότερο από την παραγωγή γραπτών κειμένων. Οι έτοιμες οδηγίες και οι κατευθυντήριες γραμμές σαν βοήθεια, λειτουργεί για αυτούς «σαν μασημένη τροφή» , και δεν τους βοηθάει να μπουν στη διαδικασία της σκέψης».

Παρατηρείται ότι η έλλειψη χρόνου για την ανάπτυξη μεταγνώσης και της ενασχόλησης ως σημαντικός παράγοντας για τη διδασκαλία γραπτών κειμένων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί Ε2,Ε4,Ε10 πιστεύουν ότι ο λιγοστός χρόνος που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία παραγωγής γραπτών κειμένων αλλά και ο ρυθμός συχνότητας της διδασκαλίας επηρεάζουν αρνητικά τους μαθητές στη βελτίωση παραγωγής γραπτού λόγου.

Άλλος ένας παράγοντας που θεωρούν ότι παίζει ρόλο τα τελευταία χρόνια είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη που δεν επιτρέπει τον εκπαιδευτικό να ασχοληθεί όσο σχολαστικά θέλει με τον κάθε μαθητή, μη μπορώντας να εστιάσει στις ανάγκες του καθενός(Ε13). Τέλος, η αδυναμία συγκέντρωσης στο θέμα, η ψυχολογία του μαθητή και η έλλειψη κινήτρων επηρεάζουν αρνητικά τους μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου (Ε1,Ε4,Ε13).

5.2.Ανάλυση Αποτελεσμάτων Ποιοτικής έρευνας 2

Απόψεις μαθητών

Από την ποιοτική ανάλυση δεδομένων της Ποιοτικής Έρευνας 2, προέκυψαν οι εξής θεματικές κατηγορίες απαντήσεων, που εξήχθησαν από δεκαπέντε (15) ερωτήσεις σε μορφή συνέντευξης σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για τη διδασκαλία και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή γραπτών κειμένων. Ειδικότερα, αφορούν τη «Στάση των μαθητών απέναντι στον γραπτό λόγο», «Τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στον γραπτό λόγο», «Τα μαθήματα στα οποία δίνουν βαρύτητα στον γραπτό λόγο οι μαθητές, «Την εικόνα γραπτού λόγου των μαθητών», και τέλος, «Τις προτάσεις των μαθητών για τη βελτίωση του γραπτού τους λόγου».

Οι κατηγορίες αυτές ομαδοποιήθηκαν και στους ίδιους πέντε θεματικούς άξονες και απαντούν στο Ερευνητικό Ερώτημα 2 που τέθηκε για τους σκοπούς της έρευνας :«Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για τη διδασκαλία και τις δυσκολίες που

αντιμετωπίζουν στην ανάπτυξη γραπτών κειμένων;». Οι θεματικοί άξονες είναι οι εξής:

1. Η στάση των μαθητών απέναντι στον γραπτό λόγο
2. Δυσκολίες και προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στον γραπτό λόγο
3. Μαθήματα στα οποία δίνουν βαρύτητα στον γραπτό λόγο οι μαθητές
4. Εικόνα γραπτού λόγου των μαθητών
5. Προτάσεις από τους μαθητές για βελτίωση γραπτού λόγου

5.2.α.Θεματικός άξονας 1: Στάση των μαθητών απέναντι στον γραπτό λόγο

Στον πρώτο θεματικό άξονα συμπεριλήφθηκαν οι εξής ερωτήσεις σχετικά με τη στάση τους απέναντι στον γραπτό λόγο: ¨Σου αρέσει ο γραπτός λόγος;¨, ¨Γιατί πιστεύεις ότι είναι σημαντικός ο γραπτός λόγος να διδάσκεται στο σχολείο;¨, ¨Θα προτιμούσες να μην υπάρχει ο γραπτός λόγος παρά μόνο ο προφορικός;¨, ¨Αν σου δινόταν η επιλογή να απαντήσεις σε κάτι προφορικά ή γραπτά, τί θα επέλεγες και γιατί;¨.

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 1 της συνέντευξης «Σου αρέσει ο γραπτός λόγος ή όχι και γιατί;» ήταν ως εξής: Συγκεκριμένα, υπήρχε μεγάλη διχογνωμία όσον αφορά το φύλο του δείγματος. Από τους 20 μαθητές, οι δεκαπέντε (15) δήλωσαν ότι τους αρέσει ο γραπτός λόγος και μάλιστα η πλειονότητα από αυτή την απάντηση ήταν από κορίτσια, ενώ οι πέντε (5) απαντήσεις ότι δεν τους αρέσει ο γραπτός λόγος ήταν από αγόρια.

Έχει ενδιαφέρον για τους σκοπούς της έρευνας να δούμε τους λόγους για τους οποίους δεν αρέσει ο γραπτός λόγος στους μαθητές. Συγκεκριμένα, οι M1,M9,M10,M11,M14 απάντησαν ότι δεν τους αρέσει ο γραπτός λόγος επειδή βαριούνται, βαριούνται να σκέφτονται ιδέες και θέματα για να γράψουν.

Ο M10 πρόσθεσε ότι

-*«αν και τα πάει καλά στον γραπτό λόγο, κουράζεται το χέρι μου».*

Ακόμη, ο M9 ανέφερε επιπλέον ότι θεωρεί το γράψιμο

-«*χάσιμο χρόνου και ότι είναι αρκετά χρονοβόρο, επειδή πρέπει να σκεφτώ και τα ορθογραφικά*».

Από την άλλη μεριά, οι απαντήσεις των μαθητών που ήταν θετικά διακείμενες απέναντι στον γραπτό λόγο παρουσιάζουν μια ποικιλομορφία. Ειδικότερα, ως πολύ δημοφιλείς απαντήσεις αναδείχθηκαν πως ο γραπτός λόγος τους αρέσει πολύ επειδή μέσα από αυτόν ταξιδεύουν με το μυαλό τους, απελευθερώνουν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα τους και καλλιεργούν τη φαντασία τους (M3,M5,M6,M7,M8,M12,M16,M18). Ο M5 πρόσθεσε επίσης ότι όταν γράφει

-*«εκφράζω τον πραγματικό μου εαυτό, χωρίς να σκέφτομαι ότι κάποιος με κρίνει και με σχολιάζει».*

Ο M4 απάντησε ότι

-*«μου αρέσει να γράφω αλλά ανάλογα με το εκάστοτε θέμα, διότι δεν μου αρέσουν τα θέματα φαντασίας, προτιμώ να βασίζομαι σε πραγματικά γεγονότα».*

Ακόμη, δημοφιλής υπήρξε η απάντηση ότι αρέσει ο γραπτός λόγος

-*«επειδή μέσα από αυτόν σκιαγραφείται ο χαρακτήρας του γράφοντος και μαθαίνεις πράγματα γι' αυτόν που δεν τα ήξερες και ότι μέσα από αυτόν θα μας μάθουν οι άλλοι. Είναι δηλαδή ένας τρόπος προσέγγισης του χαρακτήρα του ατόμου (M2,M3,M17,M18)».*

Οι μαθητές (M15,M17,M19) ανέφεραν ότι

-*«μέσα από τον γραπτό λόγο καταφέρνουμε και σκεφτόμαστε καλύτερα και ότι χρησιμοποιούμε τη γραφή γιατί έτσι τα θυμόμαστε καλύτερα και για να μας μείνει στο μυαλό, «γιατί το γραπτό μένει».*

Στην επόμενη ερώτηση, που ήταν «Για ποιους λόγους πιστεύεις ότι είναι σημαντική η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο;», οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ποικιλομορφία. Δημοφιλέστερες απόψεις ήταν ότι μέσα από τον γραπτό λόγο

-«*αναπτύσσεται και βελτιώνεται η σκέψη των μαθητών»,* αφού οι 6/20 απάντησαν αυτό (M1,M3,M7,M8,M11,M17),

αλλά και το ότι ο γραπτός λόγος είναι χρήσιμος στη ζωή των ανθρώπων επειδή ο

-«*γραπτός λόγος μένει και ότι μπορούν να τον διαβάζουν οι επόμενοι*»(M8,M12,M13,M14,M15,M16).

Κάποιοι μαθητές, οι πέντε από τους είκοσι (M9,10,15,17,18) απάντησαν ότι ο γραπτός λόγος πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο επειδή

-«*θα είναι χρήσιμο εργαλείο για το μέλλον των ίδιων των μαθητών*».

Συγκεκριμένα, απάντησαν ότι

-*«στο μέλλον μας θα τον συναντήσουμε μπροστά μας, στις δουλειές μας, στις σπουδές μας, αλλά και στην επικοινωνία μας».*

Άλλοι πέντε απάντησαν ότι

-*«μέσα από τον γραπτό λόγο μαθαίνουν καλύτερα την ορθογραφία των λέξεων, κάτι που όπως θα δούμε παρακάτω τους δυσκολεύει (M1,M2,M3,M5,M9)».*

Λιγότεροι μαθητές (τέσσερις από τους είκοσι) απάντησαν ότι

-*«μέσα από τον γραπτό λόγο μπορούμε και μαθαίνουμε καλύτερα αυτά που γράφουμε αλλά και να εκφράζουμε καλύτερα τη σκέψη μας και να βελτιώνουμε τον προφορικό μας λόγο επειδή τον δομούμε και τον συντάσσουμε (M4,M7,M12,M17).*

Οι τρεις (3) από τους είκοσι (20), απάντησαν ότι χρησιμοποιώντας τον γραπτό λόγο

«μπορούμε και ερμηνεύουμε, αναλύουμε και επεξηγούμε καλύτερα τη σκέψη μας πιο ορθά και ολοκληρωμένα (M9,M16,M17)».

Επίσης, ο ίδιος αριθμός μαθητών απάντησε ότι

-*«μέσα από τον γραπτό λόγο εκφράζομαι καλύτερα και νιώθω ότι έτσι με καταλαβαίνει ο άλλος που το διαβάζει (M5,M6,M8)».*

Τέλος, οι δυο (2) από τους είκοσι (20) απάντησαν ότι ο γραπτός λόγος

-*«μου μαθαίνει να γίνομαι καλύτερος αναγνώστης (M4,M14)».*

Ένας μαθητής μόνο (M1) απάντησε ότι

-*«ο γραπτός λόγος μας χρησιμεύει στην επικοινωνία με τους άλλους».*

Στη συνέχεια, στην ερώτηση 3 «Θα προτιμούσες να μην υπάρχει ο γραπτός λόγος παρά μόνο ο προφορικός και γιατί;» τρεις (3) από τους είκοσι (20) αποκρίθηκαν ότι ναι θα προτιμούσαν να μην υπάρχει ο γραπτός λόγος επειδή

-*«βαριέμαι και κουράζομαι, επειδή πρέπει να σκέφτομαι τι θα γράψω (Μ1,Μ8)»*

και

-*«γιατί μου αρέσει να μιλάω παρά να γράφω, είναι χρονοβόρο και χάσιμο χρόνου και γιατί πρέπει να σκέφτομαι(Μ10)».*

Αξίζει να σημειωθεί ότι και οι τρεις μαθητές ήταν αγόρια.

Η δημοφιλέστερη απάντηση στην ερώτηση αυτή ήταν ότι πιστεύουν στη χρησιμότητα και του γραπτού λόγου (δεκαπέντε από τους είκοσι μαθητές). Εδώ οι απαντήσεις ποικίλλουν. Συγκεκριμένα, απάντησαν ότι

-*«ο γραπτός λόγος μας βοηθάει να σκεφτόμαστε σύνθετα και να αναπτύσσουμε τη σκέψη μας (Μ3)»,*

-*«επειδή είσαι πιο ελεύθερος μέσα από τον γραπτό λόγο (Μ3)»,*

-*«στον προφορικό λόγο σε κρίνουν, αν και είναι πιο σύντομος με αγχώνει, ενώ στον γραπτό δεν έχω αυτό το άγχος και γράφω πιο ελεύθερα τη σκέψη μου(Μ5,Μ6,Μ19)»,*

- *«ο γραπτός λόγος χρειάζεται για προσωπικά δεδομένα (Μ11)»,*

-*«αν δεν υπήρχε μόνο θα μιλούσαμε, μας είναι χρήσιμος για τη ζωή(Μ14)»,*

-*«διότι διαβάζω πολλά βιβλία και μέσα από τον γραπτό λόγο μπορώ και διαβάζω τη σκέψη του άλλου (Μ9)»,*

-*«με τον γραπτό λόγο τα μαθαίνεις καλύτερα, μαθαίνεις ιστορίες της φαντασίας σου και τις θυμάσαι (Μ18)»,*

-*«μόνο με τον προφορικό λόγο οι άνθρωποι δεν μπορούν να τα συγκρατούν στο μυαλό τους, δεν έχουν τόσο μεγάλη μνήμη για να τα θυμούνται, άρα μας είναι χρήσιμος και ο γραπτός (Μ16,Μ17)»,*

-*«όχι, γιατί θέλω να μάθω νέες λέξεις και να θυμάμαι αυτό που έχω γράψει (Μ15)»,*

- *«όχι γιατί καταλαβαίνω μια ιστορία όταν τη διαβάζω και είναι σαν να ακούω τους χαρακτήρες όταν τους βλέπω, το κάνω σαν εικόνα στο μυαλό μου (Μ12)».*

Τέλος, δύο από τους είκοσι μαθητές απάντησαν ότι και οι δύο λόγοι είναι σημαντικοί

-*«γιατί τον γραπτό λόγο μπορούμε να τον επεξεργαστούμε, να αλλάξουμε τη σκέψη μας και επειδή ο γραπτός λόγος μένει για τους επόμενους, ενώ ο προφορικός είναι πιο αυθόρμητος, πιο ζωντανός και πιο αυθεντικός (Μ2)»,*

αλλά και

-*«για να μάθουμε να στηρίζουμε τα επιχειρήματα μας (Μ4)».*

Σε επόμενη ερώτηση 15 «Αν σου δινόταν η ευκαιρία να απαντήσεις σε κάτι γραπτά ή προφορικά, ποιον τρόπο θα επέλεγες και γιατί;», οι έντεκα (11) από τους είκοσι μαθητές απάντησαν ότι θα επέλεγαν να απαντήσουν με τον γραπτό τρόπο. Οι απόψεις των μαθητών εδώ παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θα λέγαμε ότι επιβεβαιώνουν και τις απόψεις τους παραπάνω. Ειδικότερα, η πλειοψηφία απάντησε ότι

-*«είναι πιο εύκολο γραπτά γιατί έτσι κάποιος έχει περισσότερο χρόνο να σκεφτεί, να καταγράψει και τις λεπτομέρειες, να κάνει ελέγχους και διορθώσεις, βελτιώσεις, ενώ αν ξεχάσει κάτι μπορεί να το προσθέσει».*

Ακόμη, πρόσθεσαν ότι

-*«με αυτόν τον τρόπο δεν αγχώνονται, βάζουν σε σειρά τις σκέψεις τους, αλλά και μπορούν έτσι να ταξιδεύουν στη σφαίρα της φαντασίας τους και να το κρατήσουν για τον εαυτό τους.*

Τέλος, πρόσθεσαν κάτι που παραπέμπει στην εικόνα του γραπτού τους,

«διότι έτσι με αυτόν τον τρόπο κάνει καλή εντύπωση σε αυτόν που το ακούει και το διαβάζει».

Στη συνέχεια, οι επτά (7) από τους είκοσι (20) απάντησαν ότι θα προτιμούσαν τον προφορικό λόγο. Οι λόγοι που τον προτιμούν συνοψίζονται ότι

-*«έτσι είναι πιο ξεκούραστο να απαντήσουν, απαιτώντας λιγότερο χρόνο, αλλά και ότι με αυτόν τον τρόπο ο διδάσκοντας θα καταλάβει τι θέλει να πει ο μαθητής και θα τον*

βοηθήσει να κατανοήσει την αποτύπωση της σκέψης του ενώ στον γραπτό είναι πιο απρόσωπα και δεν θα μπορεί να εκφραστεί ακριβώς όπως θέλει, διότι έτσι δεν θα μπορέσει να χρησιμοποιήσει και τη γλώσσα του σώματος που πιστεύουν ότι θα βοηθούσε».

Επίσης, ανέφεραν ότι έτσι είναι πιο αυθόρμητη η απάντηση και πιο αυθεντική (η πρώτη σκέψη) και θα γλίτωναν και τα ορθογραφικά λάθη.

Τέλος οι δυο (2) από τους είκοσι απάντησαν ότι θα επέλεγαν έναν από τους δυο τρόπους ανάλογα με τα μαθήματα. Έτσι, σε κάποια μαθήματα θα απαντούσαν προφορικά αν ήταν για παράδειγμα στο μάθημα της ημέρας, ενώ στα τεστ που είναι για πιο πολλά μαθήματα και χρειάζεται χρόνος και σκέψη θα επέλεγαν τον γραπτό τρόπο. Ακόμη, ανέφερε μαθητής ότι έτσι δεν θα μπορούσαν να τον αξιολογήσουν τα άλλα παιδιά.

Ο πρώτος θεματικός άξονας που σχετίζεται με τη στάση των μαθητών απέναντι στον γραπτό λόγο μας επιβεβαιώνει όλες τις σκέψεις των εκπαιδευτικών για τους ίδιους τους μαθητές τους αλλά και τα όσα μας λέει η βιβλιογραφία.

5.2.β.Θεματικός άξονας 2: Δυσκολίες στον γραπτό λόγο

Στην ερώτηση της συνέντευξης σε ποιον τομέα δυσκολεύονται στον γραπτό λόγο, η πλειοψηφία (δεκατέσσερις από τους είκοσι μαθητές) απάντησε τα ορθογραφικά λάθη. Γενικότερα, όπως βλέπουμε και από άλλες ερωτήσεις ο τομέας των ορθογραφικών λαθών είναι κάτι που επηρεάζει πολύ τους μαθητές και αποτελεί μια πολυσύχναστη απάντηση. Ακόμη, άλλη δημοφιλής απάντηση (δώδεκα από τους είκοσι) υπήρξε η απάντηση ότι τους δυσκολεύουν να βρουν τις ιδέες και τα θέματα.

Τέλος, πέντε από τους είκοσι απάντησαν ότι η εικόνα του γραπτού αποτελεί και αυτή μια δυσκολία. Ενδεικτικά απάντησαν

-«*πρέπει να κάνω καλύτερα γράμματα όταν πρέπει να παραδώσω το γραπτό μου(Μ20,Μ15*)».

Στην εικόνα του γραπτού πρόσθεσαν επίσης και την παραγραφοποίηση, κάτι που το ξεχνάνε (τέσσερις από τους είκοσι).

Στην ερώτηση αυτή υπήρχε και το υποερώτημα τι ευχαριστεί τους μαθητές καθώς γράφουν. Εδώ όλες οι απαντήσεις περιστρέφονταν γύρω από το ίδιο συναίσθημα. Ειδικότερα, περιέγραψαν ότι τους αρέσει που μέσα από τον γραπτό λόγο οι αναγνώστες μαθαίνουν πράγματα για τους συγγραφείς (M2,M3,M6,M12,), που μπορούν και ταξιδεύουν μέσα από τις ιδέες τους (M8,M9,M13,M19), αλλά και ότι μέσα από τον γραπτό λόγο ελευθερώνονται και εκφράζουν ιδέες χωρίς να τους ακούν και να τους κρίνουν οι άλλοι.

Σε επόμενη ερώτηση, που αφορά και την κεντρική ιδέα της εργασίας μας, για την αντιμετώπιση της σκέψης των μαθητών στο χαρτί οι απαντήσεις των μαθητών κυμάνθηκαν ως εξής: Οι δώδεκα από τους είκοσι απάντησαν ότι δυσκολεύονται στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στην αποτύπωση με τη σωστή σύνταξη και αν θα βγάζει νόημα, στην εικόνα του γραπτού αλλά και στον εντοπισμό της ιδέας (M1,M5,M6,M7,M9,M11,M14,M15,M16,M17,M18,M20).

Οι οκτώ από τους είκοσι απάντησαν ότι δεν τους δυσκολεύει τίποτα αλλά αντίθετα τους ευχαριστεί αν και είναι χρονοβόρα διαδικασία (M2,M3,M4,M8,M10,M12,M13,M19).

5.2.γ.Θεματικός άξονας 3: Στρατηγικές για την παραγωγή γραπτού λόγου

Σε αυτόν τον θεματικό άξονα, θα αναφερθούμε στις απαντήσεις για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι μαθητές καθώς γράφουν, είτε αυτοί είναι αυτοσχέδιοι είτε είναι αυτοί που τους προτρέπουν οι διδάσκοντες τους. Συγκεκριμένα, απάντησαν οι περισσότεροι (δεκατρείς από τους είκοσι) ότι έχουν ένα πλάνο, ένα προσχέδιο σε γραπτή μορφή ή και όχι και προσπαθούν να βαδίσουν με βάση αυτό το προσχέδιο. Οι έξι από τους δεκατρείς που φοιτούσαν στο ίδιο τμήμα απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τις υποδείξεις που τους έχει δώσει η δασκάλα τους απαντώντας στις ερωτήσεις

-«*4π (ποιος, που, πότε, πώς) +γιατί, φτιάχνοντας συννεφάκια, ένα προσχέδιο δηλαδή για να ξέρω τι θα γράψω*»(M11,M12,M14,M15,M16,M18). Ακόμη, άλλοι μαθητές απάντησαν (M1,M2,M5,M6,M7) ότι η δασκάλα τους τους κάνει ερωτήσεις και αυτοί προσπαθούν να απαντήσουν σε αυτές με περισσότερες λεπτομέρειες. Ο M4 απάντησε ότι

-«*κάνω ένα πλάνο στο πρόχειρο, για να μη βγω από το θέμα, ψάχνω τι θέλω να γράψω για να το εμπλουτίσω, μετά το επιδιορθώνω και το καθαρογράφω, κοιτώντας τα ορθογραφικά λάθη και την εικόνα του γραπτού στο τέλος*».

Η μειοψηφία των μαθητών (επτά από τους είκοσι) απάντησαν γενικά ότι δεν κάνουν κάποιο πλάνο και λειτουργούν αυθόρμητα, ότι τους έρθει στο μυαλό εκείνη την ώρα (M3,M4,M8,M9,M10,M13,M17). Ωστόσο, μια απάντηση διαφοροποιήθηκε λίγο καθώς την αιτιολόγησε από μια μαθήτρια (M3) η οποία σχολίασε

-«*σκέφτομαι την αρχή και καθώς προχωρώ μου έρχεται η ιδέα, γιατί με το προσχέδιο μπορεί να μην ταιριάζει στο τέλος αυτό που θα προσχεδιάσω να γράψω*».

Επιπλέον, όσον αφορά τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές, ρωτήθηκαν αν διδάσκονται τρόπους από τους εκπαιδευτικούς για τις στρατηγικές αυτές και πόσο συχνά. Τότε όλοι απάντησαν ότι διδάσκονται τρόπους και θεωρία για τον γραπτό λόγο, περίπου μια φορά τον μήνα, όχι παραπάνω διότι το βιβλίο δεν έχει πολλές ασκήσεις και θεωρία πάνω σε αυτό το κομμάτι. Ωστόσο, απάντησαν ότι αυτές οι στρατηγικές τους βοηθούν και πιστεύουν ότι βελτιώνονται σε πολλούς τομείς. Γενικότερα, οι απαντήσεις των μαθητών κυμάνθηκαν στα ίδια επίπεδα αφού οι εννιά από τους είκοσι απάντησαν ότι οι τρόποι που βοηθιούνται για τον γραπτό λόγο στο σχολείο είναι όσον αφορά το θέμα, την εικόνα του γραπτού τους, μέσα από βοηθητικές ερωτήσεις που τους κάνει ο δάσκαλος, με τις παραγράφους και τους πλαγιότιτλους. Οι μαθητές απάντησαν τα ίδια σε ισοψηφία.

Στη συνέχεια, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος, υπάρχει ο ενδοιασμός αν οι μαθητές δίνουν την ίδια βαρύτητα σε όλα τα μαθήματα στον γραπτό λόγο εκτός από τη γλώσσα και σε ποια μαθήματα τον χρησιμοποιούν. Από το δείγμα μας, οι δεκατρείς από τους είκοσι μαθητές απάντησαν ότι δίνουν την ίδια βαρύτητα, ενώ οι επτά από τους είκοσι απάντησαν ότι δεν ενδιαφέρονται το ίδιο όπως στη γλώσσα.

Ακόμη, τα μαθήματα στα οποία χρησιμοποιούν γραπτό λόγο απάντησαν πως είναι:

- Ιστορία (δεκαεννιά από τους είκοσι)
- Φυσική (δεκαοχτώ από τους είκοσι)
- Γεωγραφία (έντεκα από τους είκοσι)
- Αγγλικά (πέντε από τους είκοσι)

- Μαθηματικά (οκτώ από τους είκοσι)
- Μουσική (ένας από τους είκοσι)

5.2.δ.Θεματικός άξονας 4: Εικόνα του γραπτού λόγου των μαθητών

Ο επόμενος θεματικός άξονας αφορά την εικόνα του γραπτού λόγου των μαθητών, κάτι που σύμφωνα με τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι τους ταλανίζει. Ωστόσο, αν και συμβαίνει αυτό όλοι οι συμμετέχοντες και οι είκοσι (!) απάντησαν ότι δίνουν προσοχή στην εικόνα του γραπτού τους. Οι αιτιολογήσεις τους ήταν ότι:

-«*με αυτόν τον τρόπο θα είναι ευανάγνωστο και δείχνει τον χαρακτήρα αυτού που περιγράφει (M2)*»,

-«*για να είναι όμορφο και να βγάζει νόημα (M7)*»,

αλλά και

-«*για να μην κουράζει τον άλλον, όπως κουράζομαι εγώ όταν διαβάζω απεριποίητα γραπτά (M18)*».

Ειδικότερα, σε ερώτηση αν δίνουν προσοχή στα ορθογραφικά λάθη και αν δυσκολεύονται ως προς αυτό, οι δώδεκα από τους είκοσι απάντησαν ότι ναι δυσκολεύονται γενικότερα (M1,M5,M6,M8,M10,M13,M14,M15,M16,M18,M19,M20).

Ωστόσο, οι οκτώ από τους είκοσι (M2,M3,M4,M7,M9,M11,M12,M17) απάντησαν ότι δεν δυσκολεύονται στα ορθογραφικά λάθη και δίνουν προσοχή σε αυτά. Έτσι, ένας από αυτούς απάντησε ότι

-«*δεν δυσκολεύομαι επειδή διαβάζω βιβλία και η ανάγνωση των λέξεων με βοηθά να μαθαίνω τις λέξεις και να συγκρατώ την ορθογραφία τους, έχω εικονική μνήμη (M4)*».

5.2.ε.Θεματικός άξονας 5: Προτάσεις για βελτίωση στον γραπτό λόγο

Η συνέντευξη έκλεινε με την τελευταία ερώτηση που αφορούσε τι πιστεύουν οι μαθητές ότι θα τους βοηθούσε παραπάνω για να είναι καλύτεροι στον γραπτό λόγο. Οι μισοί μαθητές (που ήταν και η δημοφιλέστερη απάντηση) απάντησαν ότι η ανάγνωση βιβλίων θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη διότι έτσι,

-«*θα μεγάλωνε το λεξιλόγιο μου(Μ11*)».

Ακόμη, αυτό που επεσήμαναν είναι ότι θα ήθελαν πέντε από τους είκοσι, να μην υπάρχουν ορθογραφικά λάθη για να μην τα σκέφτονται πως γράφονται. Επιπλέον, έπειτα έδωσαν διάφορες και διαφορετικές απαντήσεις, όπως

-*«να είναι ωραίο το θέμα που γράφουμε(Μ8)»,*

-*«να έχω έτοιμες τις ερωτήσεις και να μου δίνεται έτοιμο λεξιλόγιο (Μ7,Μ10,Μ12)»,*

-*«να έχουν περισσότερο χρόνο (Μ5,Μ6)»,*

-*«να βοηθιέμαι από ταινίες(Μ14)»,*

-*«να διαβάζω παλιά μου γραπτά(Μ18)»,*

αλλά και

-*«να ξεκινήσω μαθήματα δημιουργικής γραφής (Μ3)».*

5.3:Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα

5.3.α. Σχετικά με τα Ερευνητικά Ερωτήματα 1 και 2 της Ποιοτικής Έρευνας 1:

Το Ερευνητικό Ερώτημα 1 «Ποιες είναι οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την παραγωγή γραπτών κειμένων;» απαντάται με βάση την ανάλυση των συνεντεύξεων της Ποιοτικής Έρευνας 1 των εκπαιδευτικών (βλ. κεφάλαιο 4) και συγκεκριμένα ως προς τις δυσκολίες και τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους μαθητές τους, τα μαθήματα στα οποία παρέχουν αυτή τη βοήθεια, η συχνότητα με την οποία παρέχουν αυτή τη βοήθεια, αλλά και το αν η βοήθεια αυτή διαφοροποιείται αναφορικά με την παραγωγή γραπτών κειμένων.

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, το Ερευνητικό Ερώτημα 1 απαντάται μέσα από την αναφορά της στάσης των μαθητών απέναντι στον γραπτό λόγο. Η ολομέλεια του δείγματος πιστεύει στην αξία της μάθησης του γραπτού λόγου, διότι αποτελεί μέσο έκφρασης συναισθημάτων και σκέψεων και οξύνεται η φαντασία τους. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σπουδαία τη μάθηση του γραπτού λόγου, επειδή αποτελεί ένα χρήσιμο εφόδιο για το μέλλον τους, αλλά και

δίαυλο επικοινωνίας πιστεύουν ότι οι μαθητές δεν τη θεωρούν σημαντική σύμφωνα με την εμπειρία τους από το σχολείο αλλά και τη στάση και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν απέναντι σε αυτόν.

Εν συνεχεία απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις δυσκολίες, είδαμε όλοι οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εμπειρία τους από το διδακτικό τους έργο αναφέρουν ότι όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζουν μικρές ή μεγάλες δυσκολίες ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι δυσκολίες αυτές έχουν να κάνουν κυρίως με τη διατήρηση της κατάλληλης δομής ενός ολοκληρωμένου κειμένου (συντακτικά και μορφολογικά στοιχεία). Ακολούθως έγιναν κάποιες αναφορές στη δυσκολία των μαθητών να οργανώσουν σωστά τις ιδέες τους σε μια σειρά, έτσι ώστε να μπορέσουν να τεκμηριώσουν τον λόγο τους.

Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στις συνεντεύξεις χρησιμοποιούν κάποιες πρακτικές διδασκαλίας για τις διαδικασίες που αφορούν την παραγωγή γραπτών κειμένων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών καθοδηγεί σχετικά με τις διαδικασίες του σχεδιασμού διενεργώντας συζήτηση για το είδος και το θέμα του προς παραγωγή κειμένου και παρέχοντας πληροφορίες για την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς καθοδηγούν τους μαθητές με τον σχεδιασμό του γραπτού λόγου τους κάνοντας συζητήσεις επί του παραγόμενου θέματος, αλλά και χρησιμοποιώντας οπτικοχωρικά διευκολυντικά μέσα για την οργάνωση του με την παροχή σχεδιαγραμμάτων και εννοιολογικών χαρτών. Πολλές φορές αυτό γίνεται με την κοινή συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών οικοδομώντας πάνω στην προσωπική εμπειρία των τελευταίων.

Όσον αφορά τη διαδικασία οργάνωσης των ιδεών στα αφηγηματικά κείμενα για τους εκπαιδευτικούς αφορά τη χρονική αλληλουχία γεγονότων με βάση τη λογική σειρά των πληροφοριών κάνοντας αναφορά και στην οργάνωση των ιδεών σε παραγράφους. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται ως πρακτική διδασκαλίας στη διαδικασία της αυτοδιόρθωσης και ελέγχου από τον ίδιο τον μαθητή καθώς και με την αναλυτική διόρθωση από τον/την εκπαιδευτικό, με στόχο ο μαθητής να κατανοήσει ακριβώς τα λάθη του ή τα σημεία που επιδέχονται διόρθωση, και την ανατροφοδότηση των συμμαθητών.

Σημαντικό είναι ότι για τη διαδικασία της παραγωγής οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μία συστηματικότητα ως προς τη μικρή ενασχόληση τους με αυτή αλλά και μία ομόφωνη

και αυθόρμητη προτίμηση χρήσης των πρακτικών στο μάθημα της Γλώσσας. Ωστόσο, αν και δίνουν στη Γλώσσα ιδιαίτερη βαρύτητα θεωρούν ότι χρησιμοποιούν γραπτό λόγο και δίνουν βαρύτητα σε αυτόν σε όλα τα υπόλοιπα διδακτικά μαθήματα. Επίσης, υπάρχει ομοφωνία σχετικά με το ότι η καθοδήγηση απευθύνεται στην ολομέλεια, αλλά και όπου υπάρχει ανάγκη είτε ατομικά είτε ομαδικά ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή.

5.3.β..Σχετικά με τα Ερευνητικά Ερωτήματα 3 και 4 της Ποιοτικής Έρευνας 2:

Το Ερευνητικό Ερώτημα 3 «Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για τις δυσκολίες στην ανάπτυξη γραπτών κειμένων;» απαντάται μέσα από τις συνεντεύξεις των μαθητών της Ποιοτικής Έρευνας 2(βλέπε κεφάλαιο 4). Συγκεκριμένα, οι μαθητές ρωτήθηκαν σχετικά με τη στάση τους απέναντι στον γραπτό λόγο. Η στάση αυτή διαφοροποιούνταν ανάλογα με το φύλο του δείγματος, με τα αγόρια να απαντούν ότι δεν τους αρέσει ο γραπτός λόγος επειδή είναι χρονοβόρος και κουραστικός, απαιτώντας δομημένη σκέψη και προσοχή στα ορθογραφικά λάθη.

Αντιθέτως, στα κορίτσια του δείγματος φάνηκε να αρέσει πολύ ο γραπτός λόγος διότι μέσα από αυτόν φαίνεται ότι απελευθερώνουν τις σκέψεις τους και επιστρατεύουν τη φαντασία τους και μπορούν να σκιαγραφήσουν τον χαρακτήρα τους και να τους μάθουν οι άλλοι μέσα από τη γραφή. Όπως είπαν αποτελεί τρόπο προσέγγισης του χαρακτήρα που διαβάζουν. Κάτι που μας έκανε εντύπωση ήταν το γεγονός ότι ο γραπτός λόγος προτιμάται από τους συνεσταλμένους και ντροπαλούς μαθητές διότι έτσι δεν φοβούνται μήπως τους κρίνουν οι συμμαθητές τους όπως συμβαίνει στον προφορικό λόγο.

Στη συνέχεια, εντοπίσαμε ότι οι μαθητές πιστεύουν στην αξία και χρησιμότητα του γραπτού λόγου διότι όπως ανέφεραν αποτελεί ένα χρήσιμο εφόδιο για το μέλλον, αλλά και επειδή με αυτόν τον τρόπο μπορούν και δομούν τη σκέψη τους και να ελέγχουν το γραπτό τους, πράγμα το οποίο δεν συμβαίνει στον προφορικό.

Ακόμη, όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον γραπτό λόγο ανέφεραν ότι σε μεγάλο βαθμό αυτό που τους ταλανίζει είναι η ορθογραφία των λέξεων και θα εύχονταν να μην υπήρχε, για να τους αρέσει περισσότερο ο γραπτός λόγος, ενώ σε μικρότερο βαθμό απάντησαν ότι δυσκολεύονται να βρουν θέματα και ιδέες, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους και τέλος να προσέξουν την προσεγμένη σωστή

εικόνα του γραπτού τους. Όλα αυτά αποτελούν τις αιτίες των δυσκολιών της αποτύπωσης της σκέψης τους στον γραπτό λόγο.

Όσον αφορά το Ερευνητικό Ερώτημα 4 σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου, οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούν κάποιες στρατηγικές που τους έχουν διδάξει οι εκπαιδευτικοί τους. Αυτές οι στρατηγικές είναι η χρήση πρόχειρων σχεδιαγραμμάτων, κάποιες καθοδηγητικές ερωτήσεις οι οποίοι χρειάζεται να απαντήσουν σε αυτές για να συντάξουν τον γραπτό λόγο και έπειτα καθαρογράφουν το γραπτό τους. Λιγότεροι μαθητές απάντησαν ότι δεν χρησιμοποιούν κάποιο πλάνο ή προσχέδιο, αλλά γράφοντας τους έρχεται η ιδέα, διότι έτσι θεωρούν ότι σχεδιάζοντας το μπορεί να μην ταιριάζει η αρχή με το τέλος που έχουν σκεφτεί. Από αυτό βλέπουμε ότι οι μαθητές θέλουν να λειτουργούν πιο αυθόρμητα στις σκέψεις τους.

Όσον αφορά την εικόνα του γραπτού τους αυτοί αν και απάντησαν ότι είναι κάτι που τους δυσκολεύει πολύ αυτοί δίνουν την απαιτούμενη προσοχή και προσέχουν όσο περισσότερο μπορούν για να είναι περιποιημένο επειδή τους αρέσει η εικόνα που θα βγάλουν προς τα έξω αλλά και για να είναι ευανάγνωστο στον αναγνώστη.

Τέλος, ο τελευταίος άξονας απαντά και αυτός στο δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα στο οποίο αναφέρονται οι τρόποι από τους μαθητές που με αυτούς θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες απέναντι στον γραπτό λόγο. Αυτοί οι τρόποι είναι η ανάγνωση βιβλίων που θα εμπλουτίσει το λεξιλόγιο τους, θα βελτιώσει τη δομή τους, αλλά και θα δώσει νέες ιδέες. Κάτι αναπάντεχο το οποίο όπως είπαμε φαίνεται ότι τους βασανίζει είναι τα ορθογραφικά λάθη. Οι μαθητές πιστεύουν ότι αν δεν υπήρχαν ορθογραφικά λάθη θα ήταν πολύ καλύτεροι και ευνοικά διακείμενοι απέναντι στον γραπτό λόγο. Ακόμη, η επιλογή του θέματος να ταίριαζε με τα ενδιαφέροντα τους και τέλος τα μαθήματα δημιουργικής γραφής σίγουρα βοηθούν πολύ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας μου επιχείρησα να απαντήσω στα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσα για την εκπόνηση της έρευνας μου μέσα από το σχολιασμό των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που έκανα. Επιπλέον, στηρίχθηκα στο θεωρητικό μέρος της εργασίας που παρουσίασα στο πρώτο μέρος της έρευνας για να απαντήσω με ορθότητα με επιστημονική τεκμηρίωση, καθώς και σε έρευνες που βρίσκονταν στο ίδιο θεματικό και επιστημονικό πλαίσιο.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας θα προβώ σε ανακεφαλαίωση των συμπερασμάτων μου αναφέροντας τα θέματα που προέκυψαν και θα προτείνω για μελλοντική διερεύνηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται με την ίδια επιθυμία και αποτελεσματικότητα στη σύνθεση γραπτών κειμένων, όπως συμβαίνει και με τον προφορικό λόγο. Για τον λόγο αυτόν επιχείρησα να εξετάσω τη στάση και τα αίτια των δυσκολιών αυτών μέσα από τις απόψεις των ίδιων των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών τους, καθώς και τις προτάσεις διδασκαλίας τους για να βελτιωθεί αυτή η κατάσταση στο Δημοτικό σχολείο, αποτελώντας το θεμέλιο λίθο της μόρφωσης τους για το μέλλον.

Στο 6ο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας θα συνοψίσω τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξα και θα αναφερθώ σε ορισμένα θέματα που προκύπτουν για μελλοντική διερεύνηση.

6.1. Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

Οι προσωπικές απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται από μία ποικιλία θεωρητικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, όπως είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση, η κειμενοκεντρική προσέγγιση και η διδασκαλία των κειμενικών ειδών, παραδοσιακά και νεότερα κοινωνικο-διαδικαστικά μοντέλα, αλλά

και ορισμένες αρχές κοινωνικογνωστικού και κοινωνικοπολιτισμικού χαρακτήρα για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επιτρέπουν να υποστηρίξω ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί στην αξία της μάθησης του γραπτού λόγου για τους μαθητές αλλά και στον εντοπισμό των δυσκολιών στον γραπτό λόγο, προσπαθώντας να τις μειώσουν μέσα από τις πρακτικές διδασκαλίας τους. Όπως έχουν αναφέρει πιστεύουν ότι ο γραπτός λόγος αποτελεί μέσο έκφρασης και συναισθημάτων των μαθητών τους και οξύνει τη φαντασία τους. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές αναγνωρίζουν την αξία του γραπτού λόγου πιστεύοντας ότι αποτελεί ένα χρήσιμο εφόδιο για το μέλλον τους και δίαυλο επικοινωνίας, αλλά τον αποδοκιμάζουν εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν σύμφωνα με την εμπειρία τους από το σχολείο.

Εν συνεχεία, διαπιστώθηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη διδακτική τους εμπειρία, αναφέρουν πως όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζουν μικρές ή μεγάλες δυσκολίες στη σύνθεση γραπτών κειμένων. Οι δυσκολίες αυτές έχουν να κάνουν κυρίως με τη διατήρηση της κατάλληλης δομής ενός ολοκληρωμένου κειμένου (συντακτικά και μορφολογικά στοιχεία). Ακολούθως, έγιναν κάποιες αναφορές στη δυσκολία των μαθητών που αφορά την οργάνωση των ιδεών τους σε μια σειρά, έτσι ώστε να μπορέσουν να τεκμηριώσουν τον λόγο τους συγκροτημένα.

Ακόμη, ως συμπέρασμα μπορούμε να αναφερθούμε στις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την παραγωγή γραπτών κειμένων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών καθοδηγεί τον σχεδιασμό διενεργώντας συζήτηση για το είδος και το θέμα του προς παραγωγή κειμένου και παρέχει πληροφορίες με σκοπό για την αφύπνιση της προγενέστερης γνώσης. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς καθοδηγούν τους μαθητές στον σχεδιασμό του γραπτού λόγου τους κάνοντας συζητήσεις επί του παραγόμενου θέματος, αλλά και χρησιμοποιώντας ποικίλα οπτικοχωρικά και διευκολυντικά μέσα για την οργάνωση του με την παροχή σχεδιαγραμμάτων και εννοιολογικών χαρτών. Πολλές φορές αυτό γίνεται με την κοινή συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών οικοδομώντας πάνω στην προσωπική εμπειρία των τελευταίων. Συγκεκριμένα, εφόσον αφορά δομικά στοιχεία σε επίπεδο κειμένου συνεπώς κατατάχθηκε ως στρατηγική που αφορά τη διαδικασία της οργάνωσης των ιδεών σε επίπεδο συνεκτικότητας, σχέσεων δηλαδή μεταξύ των μερών-ενοτήτων του κειμένου (μακροδομή) είτε σε επίπεδο δομικών στοιχείων του συγκεκριμένου κειμενικού

είδους στο οποίο ανήκει το παραγόμενο κείμενο (υπερδομή) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Όσον αφορά τη διαδικασία οργάνωσης των ιδεών στα αφηγηματικά κείμενα για τους εκπαιδευτικούς αφορά τη χρονική αλληλουχία γεγονότων με βάση τη λογική σειρά των πληροφοριών κάνοντας αναφορά και στην οργάνωση των ιδεών σε παραγράφους. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε πρακτική διδασκαλίας στη διαδικασία της αυτοδιόρθωσης και ελέγχου από τον ίδιο τον μαθητή καθώς και στην αναλυτική διόρθωση από τον/την εκπαιδευτικό, με στόχο ο μαθητής να κατανοήσει ακριβώς τα λάθη του ή τα σημεία που επιδέχονται διόρθωση, και την ανατροφοδότηση των συμμαθητών με αποτέλεσμα τη βελτίωση των μαθητών και την ανάπτυξη μεταγνωστικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Σημαντικό είναι ότι για τη διαδικασία της παραγωγής γραπτών κειμένων, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μία συστηματικότητα ως προς τη μικρή ενασχόληση τους με αυτή, αλλά και μία ομόφωνη και αυθόρμητη προτίμηση χρήσης των πρακτικών στο μάθημα της Γλώσσας. Ωστόσο, αν και δίνουν στη Γλώσσα ιδιαίτερη βαρύτητα θεωρούν ότι χρησιμοποιούν γραπτό λόγο και δίνουν βαρύτητα σε αυτόν σε όλα τα υπόλοιπα διδακτικά μαθήματα. Επίσης, υπάρχει ομοφωνία σχετικά με το ότι η καθοδήγηση απευθύνεται στην ολομέλεια, αλλά και όπου υπάρχει ανάγκη είτε ατομικά είτε ομαδικά ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή.

Στη συνέχεια της έρευνας μου, διεξήχθησαν συμπεράσματα από τις ίδιες τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον γραπτό λόγο, αλλά και τη στάση τους απέναντι σε αυτόν. Ειδικότερα, η στάση αυτή διαφοροποιούνταν ανάλογα με το φύλο του δείγματος, με τα αγόρια να έχουν αρνητική στάση απέναντι στον γραπτό λόγο αναφέροντας ότι είναι χρονοβόρος και κουραστικός, απαιτώντας δομημένη σκέψη και προσοχή στα ορθογραφικά λάθη.

Αντιθέτως, τα κορίτσια του δείγματος είχαν μια θετική στάση απέναντι στον γραπτό λόγο. Έτσι, ο τελευταίος φάνηκε να αρέσει πολύ διότι μέσα από αυτόν πιστεύουν ότι απελευθερώνουν τις σκέψεις τους και επιστρατεύουν τη φαντασία τους και μπορούν να σκιαγραφήσουν τον χαρακτήρα τους και να τους μάθουν οι άλλοι μέσα από τη γραφή. Όπως είπαν αποτελεί τρόπο προσέγγισης του χαρακτήρα που διαβάζουν.

Κάτι που μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν το γεγονός ότι ο γραπτός λόγος προτιμάται από τους συνεσταλμένους και ντροπαλούς μαθητές διότι έτσι δεν φοβούνται μήπως τους κρίνουν οι συμμαθητές τους όπως συμβαίνει στον προφορικό λόγο.

Στη συνέχεια, εντοπίσαμε ότι οι μαθητές πιστεύουν στην αξία και χρησιμότητα του γραπτού λόγου διότι όπως ανέφεραν αποτελεί ένα χρήσιμο εφόδιο για το μέλλον, αλλά και επειδή με αυτόν τον τρόπο μπορούν και δομούν τη σκέψη τους και να ελέγχουν το γραπτό τους, πράγμα το οποίο δεν συμβαίνει στον προφορικό.

Ακόμη, όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον γραπτό λόγο ανέφεραν ότι σε μεγάλο βαθμό αυτό που τους δυσκολεύει είναι η ορθογραφία των λέξεων και θα εύχονταν να μην υπήρχε, για να τους αρέσει περισσότερο ο γραπτός λόγος, ενώ σε μικρότερο βαθμό απάντησαν ότι δυσκολεύονται να βρουν θέματα και ιδέες, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους και τέλος να προσέξουν την προσεγμένη σωστή εικόνα του γραπτού τους. Όλα αυτά αποτελούν τις αιτίες των δυσκολιών της αποτύπωσης της σκέψης τους στον γραπτό λόγο.

Ακόμη, σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου, οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούν κάποιες στρατηγικές που τους έχουν διδάξει οι εκπαιδευτικοί τους. Αυτές οι στρατηγικές είναι η χρήση πρόχειρων σχεδιαγραμμάτων, κάποιες καθοδηγητικές ερωτήσεις οι οποίοι χρειάζεται να απαντήσουν σε αυτές για να συντάξουν τον γραπτό λόγο και έπειτα καθαρογράφουν το γραπτό τους. Λιγότεροι μαθητές απάντησαν ότι δεν χρησιμοποιούν κάποιο πλάνο ή προσχέδιο, αλλά γράφοντας τους έρχεται η ιδέα, διότι έτσι θεωρούν ότι σχεδιάζοντας το μπορεί να μην ταιριάζει η αρχή με το τέλος που έχουν σκεφτεί. Από αυτό βλέπουμε ότι οι μαθητές θέλουν να λειτουργούν πιο αυθόρμητα στις σκέψεις τους.

Όσον αφορά την εικόνα του γραπτού τους αυτοί αν και απάντησαν ότι είναι κάτι που τους δυσκολεύει πολύ αυτοί δίνουν την απαιτούμενη προσοχή και προσέχουν όσο περισσότερο μπορούν για να είναι περιποιημένο επειδή τους αρέσει η εικόνα που θα βγάλουν προς τα έξω αλλά και για να είναι ευανάγνωστο στον αναγνώστη.

Τέλος, διαπιστώνεται επίσης πως οι τρόποι που οι μαθητές θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες απέναντι στον γραπτό λόγο είναι η φιλαναγνωσία, αλλά

και οι πρακτικές που οι ίδιοι χρησιμοποιούν με σκοπό όχι μόνο την προσωπική ευχαρίστηση τους, αλλά και τη βελτίωσή τους στην παραγωγή κειμένων. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνει στην πράξη την αρχή της αξιοποίησης της σχέσης ανάγνωσης και γραφής. Μέσα από την ανάγνωση βιβλίων θα εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο τους, θα βελτιωθεί η δομή τους, αλλά και θα δοθούν νέες ιδέες. Κάτι αναπάντεχο το οποίο όπως είπαμε φαίνεται ότι τους βασανίζει είναι τα ορθογραφικά λάθη. Οι μαθητές πιστεύουν ότι αν δεν υπήρχαν ορθογραφικά λάθη θα ήταν πολύ καλύτεροι και θετικά διακείμενοι απέναντι στον γραπτό λόγο. Ακόμη, υποστηρίζουν πως η επιλογή του θέματος θα έπρεπε να ταιριάζει με τα ενδιαφέροντα τους και τέλος ανέφεραν τα μαθήματα δημιουργικής γραφής ότι σίγουρα θα βοηθούσαν πολύ.

6.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μία πρόταση θα ήταν να συνεχιστεί η έρευνα αυτή σε μεγαλύτερη κλίμακα. Ειδικότερα, για να είναι πιο έγκυρες οι απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν τα δείγματα της έρευνας να είναι αρκετά μεγαλύτερα και μάλιστα και από άλλες πόλεις της Ελλάδας έτσι ώστε να γίνει σύγκριση. Εναλλακτικά θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι πρακτικές και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παραγωγή διαδικαστικών και επιχειρηματολογικών κειμένων και όχι μόνο αφηγηματικών κειμένων που είδαμε στην παρούσα έρευνα (όπως τα κείμενα που καλούνται οι μαθητές να παράγουν στο μάθημα της ιστορίας, της φυσικής, των μαθηματικών) έτσι ώστε να καταγραφούν οι ιδέες τους αλλά και οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών , καθώς αυτές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Επιπρόσθετα, μια έρευνα θα μπορούσε να σταθεί στις προτάσεις αντιμετώπισης για τις δυσκολίες στον γραπτό λόγο μέσα από τις απόψεις των ίδιων των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών τους με σκοπό να δώσουν νέες ιδέες μέσα από καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική και Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Λ., (1993*). Γλώσσα-Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα.

Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρήγορης.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Lyons, J.,(1995). *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*, επιμ: Γ. Καρανάσιου,Αθήνα: Πατάκης.

Robson, T. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (Π.-Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, μεταφρ.-Κ. Μιχαλοπούλου, επιμ.). Αθήνα: Gutenberg. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1993).

Vosniadou, S. and Brewer, W., (1987). *"Theories of knowledge restructuring in development", Review of educational research*, vol. 57.

Βασαρμίδου, Δ & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου.* Αθήνα: Gutenberg.

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

Κανάκης, Ι.,(1995). *Εσωτερική οργάνωση και Λειτουργία του Νεοελληνικού Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα:Μ. Π. Γρηγόρης.

Κονσούλη, Ε. (2013). *Καλλιέργεια Λειτουργικού και Κριτικού Γραμματισμού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου για το Δημοτικό: μια συγκριτική προσέγγιση.* Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική τάξη. Δράμα. Ανακτήθηκε στις 12 Μαρτίου 2022 από:

http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%9A%CE%BF%CE%BD%CF%83%CE%BF%CF%85%CC%81%CE%BB%CE%B7.pdf

Κωστούλη, Τρ. (2009). *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μανταδάκη, Σ., (1999). *Η ολική γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Μαρκοπούλου, Μ. (2013). *Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των δασκάλων στην εφαρμογή των αρχών της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Π. Τ. Δ. Ε. Πάτρας. Ανακτήθηκε στις 16 Φεβρουαρίου 2022 από: https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6609/3/Nimertis_Markopoulou%28ptde%29.pdf

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Η σχολική τάξη Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου.* τομ. Β΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου ή αφού σκέφτονται, γιατί δε γράφουν;*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπαμπινιώτης, Γ.,(1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*. Αθήνα.

Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Κύπρος: Ιδιωτική.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο). *Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. 2011*. Ανακτήθηκε από: http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C.pdf

Σαμαρά, Σ. (2009). *Η διδασκαλία του κειμενικού είδους του επιχειρήματος στο πλαίσιο του σχολικού γραμματισμού. Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Σπαντιδάκης, Ι. (2007*). Σχεδιάζοντας διδακτικές προσεγγίσεις αποτελεσματικότερης διαχείρισης του γνωστικού φορτίου παραγωγής γραπτού λόγου.* Στο *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης.* (Επ.) Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότιν, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθέρη, Γ. Σακελλαρίου (σσ296-306). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Σπαντιδάκης, Ι. (2009). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση - αξιολόγηση – αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπαντιδάκης Ι. (2010). Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου. Αθήνα: Gutenberg.

Σπαντιδάκης Ι. (2011). *Προβλήματα γραπτού λόγου*. Ανακτήθηκε 26 Ιουνίου 2022 από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3634/1072.pdf.

Τσολάκης, Χ., (1996). Από τα γράμματα στη γλώσσα, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Φ.Ε.Κ. 303 Β΄, 13-3-2003. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 21 Μαρτίου, 2020 από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf.

Χαραλαμπάκης, Χ., (2000*), Γλωσσική διδασκαλία και κριτική σκέψη,* Παιδαγωγικός Λόγος, τχ 3.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999). *Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Γλωσσικός Υπολογιστής 1. Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου, 2020 από: http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/4.htm.

Χεππάκη, Α. (2015). *«Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών γύρω από την επεξεργασία των μαθητικών κειμένων. Ιδεολογίες και αντιστάσεις».* Μεταπτυχιακή εργασία. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2022 από: http://ikee.lib.auth.gr/record/282158/files/GRI-2016-16134.pdf.

Χριστιανίδης, Ε. (2014). *Χαρτογράφηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα (κριτικού) γραμματισμού.* Μεταπτυχιακή Εργασία. Φλώρινα. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας- ΑΠΘ. http://ikee.lib.auth.gr/record/135331/files/GRI-2014-13317.pdf.

Ξενόγλωσση

Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.* Retrieved April 2, 2020 from: https://www.researchgate.net/publication/280014349_Through_the_Models_of_Writing.

Bereiter, C. & Scardamalia. M. (1987). *The Psychology of written composition. Hillsdale*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bjork, L. and Raisanen, C., (1997). *Academic Writing: A University Writing Course*. Lund:Studentiliteratur.

Hayes, J., (1996)."*A new framework for understanding cognition and affect in writing", in C. M. Levey and S. Ransdell (eds*), The Science of writing.Mahwah, NJ:Erlbaum.

Good, T. (1983). Classroom research: A decade of progress. *Educational psychologist*, v18 n3 p127-144. Taylor and Francis Group, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461528309529270

Goodman, Y.-M. (1992). The writing process: The making of meaning. In Y.-M. Goodman & S. Wilde (Eds.), *Literacy events in a community of young writers.* New York: Teachers college Press, pp. 1-16.

Kellog, R., (1994*). The psychology of writing*, New York: Oxford University Press

Kress, G., (1994). *Learning to write*. London.Routledge and Kegan Paul.

Odell, L., (1980)."*The process of writing and the process of learning*", College Composition and Communication, vol. 31 (1).

Vygotsky, L. (1986*). Thought and language*. Cambridge. MA:MIT Press

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1.Οδηγός συνέντευξης για τους εκπαιδευτικούς

Εισαγωγικές ερωτήσεις

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

1. Πόσα έτη εμπειρία έχετε; (1-4, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, <26)
2. Σε ποιες τάξεις έχετε διδάξει;
3. Σε ποια τάξη διδάσκετε κατά το τρέχον σχολικό έτος;
4. Ποιους τίτλους σπουδών διαθέτετε; (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, διδακτορικός τίτλος σπουδών)
5. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με τη γλώσσα ή τη διδασκαλία γενικά ως επικαιροποίηση των γνώσεων σας; Αν ναι, τι είδους επιμόρφωση;

Ερωτήσεις για τη σημασία και τις δυσκολίες της παραγωγής γραπτού λόγου

1. Ποια η σημασία του γραπτού λόγου των μαθητών σας για εσάς, αλλά και για τους ίδιους;

2. Κρίνετε απαραίτητη τη διδασκαλία γραπτού λόγου και γιατί;

3. Πιστεύετε ότι οι μαθητές σας δυσκολεύονται στην παραγωγή γραπτών κειμένων; Αν ναι, τι πιστεύετε ότι τους δυσκολεύει;

4. Τι είδους προβλήματα διαφαίνονται από τα γραπτά κείμενα των μαθητών σας; Πιστεύετε ότι αντιμετωπίζονται;

5. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι στρατηγικές μάθησης που πρέπει να υιοθετούν οι μαθητές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου;

6. Πιστεύετε ότι οι στρατηγικές αυτές δυσκολεύουν τους μαθητές σας; Αν ναι γιατί; Αν όχι, γιατί;

Ερωτήσεις για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου

7. Κατά τη διδασκαλία σας, ασχολείστε με τη διδασκαλία γραπτού λόγου; Πόσο συχνά ασχολείστε; Δίνετε μεγάλη έμφαση σε αυτή; Αν ναι, τι είδους και γιατί; Αν όχι, γιατί;

8. Υπάρχουν κάποιες πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε εσείς, ή τρόποι που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους μαθητές στην παραγωγή κειμένων; Αν ναι, ποιες είναι αυτές; Αν όχι, γιατί;

9. Σε ποια μαθήματα βοηθάτε/ενισχύετε/ενθαρρύνετε τους μαθητές να παράγουν κείμενα;

10. Εκτός από το μάθημα της Γλώσσας, σε ποια άλλα μαθήματα παροτρύνετε τους μαθητές να χρησιμοποιούν γραπτό λόγο και γιατί; Αν ναι, πώς διαμορφώνεται ο γραπτός λόγος στα μαθήματα αυτά;

11. Βοηθάτε τους μαθητές σας στην παραγωγή γραπτού λόγου στην ολομέλεια, ατομικά ή ομαδικά;

12. Πιστεύετε ότι σε κάποιες τάξεις είναι πιο δύσκολη η διδασκαλία παραγωγής κειμένων; Αν ναι, σε ποιες τάξεις; Αν όχι, γιατί;

13. Πιστεύετε ότι η βοήθεια που τους παρέχετε στην παραγωγή γραπτού λόγου τους είναι χρήσιμη, υπάρχει βελτίωση; Αν ναι σε ποιον τομέα; Αν όχι, γιατί;

14. Πιστεύετε ότι τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές τα κρίνετε ή τα αξιολογείτε με κάποιον τρόπο; Αν ναι, πως; Αν όχι, γιατί;

15. Ποιοι παράγοντες νομίζετε ότι επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη διδασκαλία γραπτού λόγου των μαθητών σας;

2.Οδηγός συνέντευξης για τους μαθητές

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

1. Πώς τα πας με τον γραπτό λόγο; Σου αρέσει;

2. Γιατί πιστεύεις ότι είναι σημαντικός και πρέπει να τον διδάσκεσαι στο σχολείο;

3. Θα προτιμούσες να μην υπάρχει γραπτός λόγος και να υπήρχε μόνο ο προφορικός;

4. Υπάρχει κάτι που σε δυσκολεύει στον γραπτό λόγο ή σε ευχαριστεί; Αν ναι, τι είναι αυτό; Αν όχι, γιατί;

5. Υπάρχουν κάποιες στρατηγικές που χρησιμοποιείς καθώς γράφεις; (πριν γράψεις αλλά και κατά τη διάρκεια)

6. Στο σχολείο διδάσκεσαι τρόπους για την παραγωγή γραπτού λόγου; Ποιοι είναι αυτοί; Πόσο συχνά; Σου αρκούν; Σε βοηθούν αυτές οι στρατηγικές που σου μαθαίνει ο δάσκαλος σου;

7. Σε ποια μαθήματα χρησιμοποιείς γραπτό λόγο; Εκτός από τη γλώσσα δίνεις βαρύτητα στα άλλα μαθήματα στον γραπτό λόγο;

8. Δίνεις προσοχή στα ορθογραφικά λάθη, σε δυσκολεύουν καθόλου καθώς γράφεις;

9. Δίνεις βαρύτητα στην εικόνα του γραπτού σου (μουτζούρες, παράγραφοι, σημεία στίξης, μακροσκελής λόγος);

10. Πώς νιώθεις όταν γράφεις; Είναι δύσκολη διαδικασία για σένα και γιατί;

11. Χρησιμοποιώντας τις πρακτικές διδασκαλίας για τον γραπτό λόγο από τον δάσκαλο σου πιστεύεις ότι βοηθιέσαι, βελτιώνεσαι;

12. Τί σε περιορίζει και τί σε δυσκολεύει καθώς γράφεις;

13. Πώς αντιμετωπίζεις τη μεταφορά της σκέψης σου στο χαρτί; Σε δυσκολεύει; (Λεξιλόγιο, σχήματα λόγου)

14. Τι πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε παραπάνω για την παραγωγή γραπτού λόγου;

15. Αν σου δινόταν η επιλογή να απαντήσεις σε κάτι προφορικά ή γραπτά, ποιον τρόπο θα επέλεγες και γιατί;