



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακή εργασία

*Γνώσεις, Πρακτικές και Αντιλήψεις εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία
και μάθηση της Παραγωγής Γραπτού Λόγου και η αξιολόγηση
μιας διδακτικής πρότασης-σεναρίου παραγωγής
πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος.*

Ευαγγελία Πατηράκη

A.M.: 329

Επόπτης: **Σπαντιδάκης Ιωάννης**

Συνεπότριες: **Βασιλάκη Ελένη**

Μουζάκη Αγγελική

Ρέθυμνο, Μάιος 2021

Στην οικογένεια μου...

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία προσπάθησε να εντοπίσει τι γνωρίζουν και εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα.

Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκαν: α) οι γνώσεις, β) οι πρακτικές, γ) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα και έγινε η αξιολόγηση μιας διδακτικής πρότασης-σεναρίου διδασκαλίας για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος.

Η έρευνα διήρκησε 2 μήνες. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, όπου κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 εργαζόταν σε σχολικές τάξεις (Α΄-ΣΤ΄ Δημοτικού) διαφορετικών δημοτικών σχολείων. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική έρευνα με την διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις και εφαρμόζουν μια ποικιλία πρακτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα κατά την διδασκαλία τους. Συμφωνούν μεταξύ τους για την σημασία της παραγωγής γραπτού λόγου και για τα χαρακτηριστικά ενός ολοκληρωμένου κειμένου. Γενικότερα διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζουν κοινές πρακτικές τόσο οι ίδιοι ως συγγραφείς όσο και στην τάξη τους κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Παρατηρήθηκε μάλιστα ότι αφιερώνουν περίπου την ίδια ποσότητα διδακτικού χρόνου στην τάξη για τη συγγραφή κειμένων. Όσο αφορά τα κειμενικά είδη προτιμούν κυρίως άλλα είδη κειμένων (αφήγηση, περιγραφή) και λιγότερα τα πληροφοριακά κείμενα. Τα κείμενα αυτά τα χρησιμοποιούν αλλά δεν γνωρίζουν ότι εντάσσονται στη συγκεκριμένη κατηγορία κειμένων. Όσο αφορά τη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου, το οποίο εφαρμόζεται στο πλαίσιο της γνωστικής μαθητείας, εντοπίστηκε μια σχετική γνώση των εκπαιδευτικών και μια πολύ θετική στάση για το διδακτικό σενάριο και κατά επέκταση για το μοντέλο διδασκαλίας. Ωστόσο, παρότι ήταν αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς, εκφράστηκαν κάποιες ενστάσεις σχετικά με τη διάρκεια υλοποίησης της διδακτικής πρότασης και την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού από τους μαθητές. Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν να χρησιμοποιήσουν το διδακτικό σενάριο στη διδασκαλία τους και να

παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο για επιπλέον γνώσεις σχετικά με αυτό.

Abstract

This postgraduate paper focuses on determining what primary school teachers are aware of and implement in regard to writing skills and expository texts.

More specifically, research was conducted on a) primary school teachers' knowledge b) practices c) perception regarding writing skills and expository texts and the assessment of a teaching proposal-scenario so as to create a cause-and-effect expository text.

This research lasted 2 months. The participants were practicing teachers who have been teaching elementary school kids (Grade 1-6) in various primary schools during the academic year 2020-2021. The method which was selected is a qualitative research and semi-structured interviews have been used.

The findings of the research show that teachers are knowledgeable and implement a wide range of practices so as to enhance writing skills and expository texts in the course of their teaching. They agree on the significance of writing skills and the characteristics of text writing. Generally speaking, it has been ascertained that teachers implement common practices and techniques not only as writers themselves but also as educators while teaching writing skills during their lessons. It has even been noted that they spend about the same amount of teaching time in the classroom for writing texts. Concerning the types of texts, they mainly prefer other types of texts (narration, description) and less informative texts. In fact, teachers employ this type of texts without being aware of it. As regards the teaching proposal-teaching scenario for the creation of expository texts, which applies in the frame of cognitive apprenticeship, the findings show that teachers are acquainted with it and have a positive attitude towards it and, consequently, towards this teaching method. However, although it was accepted by the teachers, some objections have been voiced regarding the duration of implementation of the teaching proposal and the utilization of the educational material by the students. It was very important that the teachers agreed to use the teaching scenario in their classes or even attend educational seminars in order to gain more knowledge about it.

Πρόλογος

Ο γραπτός λόγος αποτελεί μια απαιτητική και σύνθετη διαδικασία αλλά συνάμα απαραίτητο εφόδιο για την ανέλιξη του ίδιου του ατόμου όσο και της κοινωνίας. Κάθε κειμενικό είδος συμπεριλαμβανομένου και των πληροφοριακών κειμένων συμβάλει στην προσωπική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου μέσα από την συνεχή και ενεργητική διαπραγμάτευση με αυτά. Ειδικότερα τα πληροφοριακά κείμενα αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων και παράλληλα είναι από τα πιο δύσκολα και απαιτητικά κείμενα που δυσκολεύουν τους μαθητές. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι περιλαμβάνουν μια πληθώρα πληροφοριών, ιδιαίτερο λεξιλόγιο, απαιτητικές έννοιες και δύσκολη δομή σε σχέση με άλλα κειμενικά είδη (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Ματσαγγούρας, 2001· Ailhaud et al., 2021· Mar et al., 2021· Roehling et al., 2017).

Μάλιστα στο εκπαιδευτικό σύστημα η παραγωγή γραπτού λόγου έχει πρωταρχική θέση και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του γλωσσικού μαθήματος. Στα νέα αναλυτικά προγράμματα ο γραπτός λόγος εστιάζει τόσο στην κειμενική γνώση όσο και στην επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών μέσα από την διαπραγμάτευση αυθεντικών κειμένων της καθημερινότητας. Βασικό στόχος είναι η ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων μαθητών που μπορούν να ανταπεξέλθουν σε κάθε περίπτωση του προσωπικού και κοινωνικού βίου μέσα από την αποδόμηση, δόμηση και συν-οικοδόμηση των κειμένων τους.

Έτσι η επιστημονική κοινότητα έχει αναπτύξει τις κοινωνικο-γνωστικές και κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις και αντίστοιχα μοντέλα διδασκαλίας για την παραγωγή γραπτού λόγου. Αυτά σε συνδυασμό με τις προσωπικές γνώσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία αποτελεσματικών και παραγωγικών μαθησιακών περιβαλλόντων μάθησης.

Ωστόσο σύγχρονες έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, κατά την οποία δυσκολεύονται οι μαθητές. Ιδιαίτερα η παραγωγή πληροφοριακών κειμένων αποτελεί μια πολύ δύσκολη διαδικασία για τους μαθητές. Λίγες είναι οι έρευνες που έχουν εξετάσει τις γνώσεις, τις πρακτικές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τη συγγραφή πληροφοριακών κειμένων.

Από τα παραπάνω προέκυψε η ανάγκη να διερευνηθούν οι γνώσεις, οι πρακτικές, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά

με την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα αλλά και η αξιολόγηση μίας διδακτικής πρότασης-σεναρίου για την παραγωγή πληροφορικού κειμένου.

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν και με υποστήριξαν σε αυτό το ταξίδι. Ευχαριστώ πολύ τον επόπτη μου κ. Σπαντιδάκη Ιωάννη για την δυνατότητα που μου έδωσε να εμβαθύνω στο δύσκολο αλλά συνάμα ενδιαφέρον μονοπάτι της παραγωγής γραπτού λόγου αλλά και για την υποστήριξη και καθοδήγηση σε όλη την διάρκεια των σπουδών μου. Ευχαριστώ πολύ την κ. Γάκη Ειρήνη που μου προσέφερε τις γνώσεις της και τις πολύτιμες συμβουλές της σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και με αμείωτη υπομονή με υποστήριξε και με ενθάρρυνε πάνω σε θέματα της έρευνας. Ευχαριστώ πολύ την κ. Βασαρμίδου Δέσποινα για την βοήθεια και την υποστήριξη της πάνω σε θέματα μεθοδολογίας και διερεύνησης του γραπτού λόγου. Ακόμη ευχαριστώ πολύ τις συνεπόπτριες μου, κ. Βασιλάκη Ελένη και κ. Μουζάκη Αγγελική για την συμβολή τους στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Ευχαριστώ πολύ όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα και με μεγάλη προθυμία εξέφρασαν όλα εκείνα που εφαρμόζουν στην τάξη τους και είναι σημαντικά για εκείνους και τους μαθητές τους, αναδεικνύοντας νέες πλευρές του διαπραγματευόμενου θέματος.

Τέλος, ευχαριστώ πολύ την οικογένεια μου που με ενθαρρύνει και με υποστηρίζει με κάθε δυνατό τρόπο στην πραγματοποίηση των στόχων μου.

Δομή της εργασίας

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποτελείται από δυο μέρη και 7 κεφάλαια. Κάθε κεφάλαιο ξεκινάει με μια εισαγωγή, όπου ενημερώνει για το περιεχόμενο του κεφαλαίου, στη συνέχεια παρουσιάζονται οι επιμέρους θεματικές με την ανάλυση τους και στο τέλος τα συμπεράσματα με τη συνοπτική αναφορά όσων αναφέρθηκαν και τη σύνδεση με το επόμενο κεφάλαιο.

Το πρώτο μέρος της εργασίας, το θεωρητικό πλαίσιο, περιέχει 3 κεφάλαια και αποτελεί το θεωρητικό μέρος που στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα. Στο πρώτο κεφάλαιο έγινε αναφορά στην έννοια του γραμματισμού. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε ο ορισμός του γραμματισμού με βάση τις σύγχρονες θεωρίες και τα είδη του με τις αντίστοιχες παιδαγωγικές. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου, με αναφορά από το παραδοσιακό μοντέλο έως τη γνωστική προσέγγιση, την κοινωνικο-γνωστική και κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, με την επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπου εστιάζουμε αναλυτικά. Στη συνέχεια αναφέρεται η έννοια των κειμενικών ειδών και επισημαίνονται τα πληροφοριακά κείμενα με ιδιαίτερη αναφορά στο κειμενικό είδος του αιτίου-αποτελέσματος. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με κάποια συμπεράσματα και τη σύνδεση του με το επόμενο κεφάλαιο. Στο τρίτο κεφάλαιο επισημαίνεται η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού και η επίδραση της στην διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Στην συνέχεια αναφέρθηκαν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην δημιουργία παραγωγικών μαθησιακών περιβαλλόντων και οι φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας με βάση τις πρόσφατες θεωρητικές προσεγγίσεις, πάνω στα οποία στηρίχθηκε η δημιουργία μίας διδακτικής πρότασης-σεναρίου για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου-αποτελέσματος. Τέλος παρουσιάστηκαν τα συμπεράσματα του κεφαλαίου και έγινε σύνδεση με το δεύτερο μέρος της εργασίας.

Το δεύτερο μέρος της μεταπτυχιακής εργασίας, το ερευνητικό μέρος, αποτελείται από 4 κεφάλαια. Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκε το δείγμα της έρευνας, οι γενικοί και οι επιμέρους στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μέθοδος, τα εργαλεία της έρευνας με αναφορά και στους περιορισμούς της. Στο κεφάλαιο 5 παρατίθεται η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων μέσα από την αναφορά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων και την κατηγοριοποίηση τους σε 4 θεματικούς άξονες. Στο

κεφάλαιο 6 γίνεται ένας συνοπτικός σχολιασμός των αποτελεσμάτων και στο κεφάλαιο 7 αναφέρονται μερικά γενικά συμπεράσματα για την έρευνα και κάποιες ερευνητικές προτάσεις. Η εργασία ολοκληρώνεται με την βιβλιογραφία και το σχετικό παράρτημα.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract.....	viii
Πρόλογος.....	x
Δομή της εργασίας.....	xii
Περιεχόμενα.....	xiv
Κατάλογος πινάκων.....	xx
Κατάλογος σχημάτων.....	xx
Εισαγωγή.....	1
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	4
Κεφάλαιο 1 ^ο : Γραμματισμός.....	5
1.1. Ορισμός γραμματισμού.....	5
1.1.1. Παιδαγωγική του γραμματισμού.....	9
1.2. Πολυγραμματισμοί.....	11
1.2.1. Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών.....	13
1.2.2. Πολυτροπικότητα.....	14
1.3. Είδη γραμματισμού.....	17
1.3.1. Γλωσσικός γραμματισμός.....	18
1.3.2. Σχολικός γραμματισμός.....	19
1.3.3. Λειτουργικός γραμματισμός.....	21
1.3.4. Κριτικός γραμματισμός.....	21
1.3.4.1. Παιδαγωγικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού.....	22
Κεφάλαιο 2 ^ο : Θεωρητικές προσεγγίσεις και Παραγωγή Γραπτού Λόγου.....	27
2.1. Ιστορική αναδρομή.....	27
2.2. Τα γνωστικά-αναπτυξιακά μοντέλα.....	31
2.2.1. Το μοντέλο Παράθεσης Πληροφοριών των Bereiter και Scardamalia.....	32
2.2.2. Το μοντέλο Μετασχηματισμού Πληροφοριών Bereiter και Scardamalia.....	35

2.2.3. Το μοντέλο της Επεξεργασμένης Γραφής του Kellogg.....	37
2.3. Κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση.....	39
2.3.1. Βασικές αρχές.....	39
2.3.2. Κοινωνικογνωστικά μοντέλα Παραγωγής Γραπτού Λόγου.....	40
2.3.2.1. Μοντέλο κατασκευής διαπραγματευόμενου νοήματος Flower.....	40
2.3.2.2. Νέο κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο Hayes.....	44
2.4. Κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση.....	49
2.4.1. Βασικές αρχές.....	49
2.4.2. Θεωρία της δραστηριότητας.....	50
2.4.3. Θεωρία της εγκαθίδρυσης.....	54
2.5. Κοινωνικο-γλωσσολογικές προσεγγίσεις.....	56
2.5.1. Επιδράσεις και Βασικές παραδοχές.....	56
2.5.2. Επικοινωνιακή προσέγγιση.....	57
2.5.3. Κειμενοκεντρική προσέγγιση και συστημική-λειτουργική γραμματική του M.A.K. Halliday.....	58
2.6. Τα Κειμενικά είδη.....	60
2.6.1. Μονοσημικά και Πληροφοριακά κείμενα.....	62
2.6.1.1. Έννοια και ταξινόμηση των μονοσημικών κειμένων.....	62
2.6.1.2. Ορισμός και χαρακτηριστικά πληροφοριακών κειμένων.....	63
2.6.1.2.1. Δομή κειμένων αιτίου-αποτελέσματος.....	65
<i>Κεφάλαιο 3^ο: Από τη θεωρία στην πράξη.....</i>	<i>68</i>
3.1. Προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού.....	69
3.1.1. Έννοια και ρόλος της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού.....	69
3.1.2. Περιεχόμενο προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού.....	70
3.2. Παράγοντες-συντελεστές για τη δημιουργία παραγωγικών μαθησιακών περιβαλλόντων κατά τη συγγραφική διαδικασία.....	72
3.2.1. Διαχείριση των συγγραφικών διαδικασιών και του γνωστικού φορτίου ...	73
3.2.2. Ανάπτυξη της μεταγνώσης.....	75

3.2.2.1. Η έννοια της μεταγνώσης.....	75
3.2.2.2. Μεταγνωσιακή γνώση	77
3.2.2.3. Μεταγνωσιακές εμπειρίες-Μεταγνωσιακή ενημερότητα	80
3.2.2.4. Μεταγνωσιακές δεξιότητες	81
3.2.2.5. Διδασκαλία της Μεταγνώσης και Γραπτός λόγος.....	82
3.2.3. Παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων	86
3.2.4. Δυναμική αλληλεπίδραση-Αξιοποίηση του συγγραφικού πλαισίου	86
3.2.5. Συνεργατική γραφή	88
3.2.6. Γνωστική μαθητεία.....	89
3.2.7. Αξιοποίηση της τάξης ως κοινότητας πρακτικής.....	92
3.2.8. Η επικοινωνιακή λειτουργία του γραπτού λόγου-Αξιοποίηση της κειμενικής γνώσης.....	93
3.3. Διδασκαλία παραγωγής κειμένων.....	95
3.3.1. Γνωστοποίηση των συγγραφικών διαδικασιών	96
3.3.2. Σχεδιασμός	96
3.3.3. Παραγωγή ιδεών	96
3.3.4. Οργάνωση.....	97
3.3.5. Καταγραφή	98
3.3.6. Βελτίωση/Αναθεώρηση	98
3.3.7. Έκδοση	99
<i>ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ</i>	101
<i>Κεφάλαιο 4^ο: Ερευνητικό πλαίσιο</i>	102
4.1. Σκοπός και Στόχοι της έρευνας	102
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	103
4.3. Εννοιολογικοί ορισμοί των βασικών μεταβλητών της έρευνας	104
4.4. Δείγμα της έρευνας.....	105
4.5. Μεθοδολογία της έρευνας.....	106

4.5.1. Εργαλείο της έρευνας	109
4.5.2. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων	112
4.6. Περιορισμοί της έρευνας	113
<i>Κεφάλαιο 5^ο: Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.....</i>	<i>115</i>
5.1. Δημογραφικά στοιχεία.....	115
5.2. Ανάλυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα.....	117
5.2.1. Γνώσεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου	118
5.2.2. Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά ενός οργανωμένου και ολοκληρωμένου κειμένου	122
5.2.3. Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα πληροφοριακά κείμενα	128
5.3. Πρακτικές των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα.....	134
5.3.1. Πρακτικές των εκπαιδευτικών ως συγγραφέων για την παραγωγή γραπτού λόγου	134
5.3.2. Πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου	138
5.3.2.1. Συχνότητα συγγραφής κειμένων μέσα στη σχολική τάξη	140
5.3.2.2. Χρονικό περιθώριο για τη συγγραφή κειμένων	141
5.3.2.3. Κειμενικά είδη για παραγωγή γραπτού λόγου	142
5.3.3. Πρακτικές εκπαιδευτικών για παραγωγή πληροφοριακών κειμένων	144
5.4. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου.....	152
5.4.1. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα συγγραφής αποτελεσματικών κειμένων.....	153
5.5. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος από τους εκπαιδευτικούς	157
5.5.1. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς: Προτάσεις και Παρεμβάσεις.....	158

5.5.1.1. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς	158
5.5.1.2. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς ως προς τη γενικότερη της εικόνα.....	160
5.5.1.3. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς ως προς τη χρήση του διδακτικού σεναρίου στην τάξη τους	162
5.5.1.4. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς: Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα.....	164
5.5.1.5. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς ως προς τη δημιουργία ανεξάρτητων μαθητών-συγγραφέων.....	167
5.5.1.6. Αξιολόγηση διδακτικής πρότασης-σεναρίου: Θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο για την εφαρμογή και την αξιολόγηση αντίστοιχων διδακτικών προτάσεων;	169
5.5.2. Πρακτικές των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα μετά την παρουσίαση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου	175
5.5.2.1. Πρακτικές εκπαιδευτικών: Εφαρμογή παρόμοιας διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στην τάξη τους και των πρακτικών που εφαρμόζουν	176
5.5.2.2. Πρακτικές των εκπαιδευτικών: Προτεινόμενες αλλαγές της διδακτικής πρότασης-σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς	178
5.5.2.3. Πρακτικές εκπαιδευτικών: Προτεινόμενες πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του κειμενικού είδους αιτίου-αποτελέσματος.....	180
<i>Κεφάλαιο 6^ο: Συνοπτική αναφορά και σχολιασμός των αποτελεσμάτων.....</i>	<i>188</i>
6.1. Σχολιασμός των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών	189
6.2. Σχολιασμός άξονα-Γνώσεις των εκπαιδευτικών για την Παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα.....	190
6.3. Σχολιασμός άξονα: Πρακτικές των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφορικά κείμενα.....	193
6.4. Σχολιασμός άξονα: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου.....	197

6.5. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης- σεναρίου για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος.....	198
6.5.1. Σχολιασμός άξονα-Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης- σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς: Προτάσεις και Παρεμβάσεις.....	199
6.5.2. Σχολιασμός άξονα-Πρακτικές των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα μετά την παρουσίαση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου	203
<i>Κεφάλαιο 7^ο : Γενικά συμπεράσματα- Ερευνητικές Προτάσεις.....</i>	<i>208</i>
7.1. Συμπεράσματα	208
7.2. Ερευνητικές προτάσεις	212
<i>Ελληνική βιβλιογραφία:.....</i>	<i>213</i>
<i>Ξενόγλωσση βιβλιογραφία</i>	<i>221</i>
<i>Παράρτημα.....</i>	<i>232</i>
Διδακτική πρόταση-σενάριο για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος.....	232
Ερωτήσεις συνέντευξης για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα	245
Ενδεικτικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών	247

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 5.1: Αναλυτικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 5.2: Αναλυτικός πίνακας με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου και τα Πληροφοριακά κείμενα.

Πίνακας 5.3: Αναλυτικός πίνακας με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου και τα Πληροφοριακά κείμενα.

Πίνακας 5.4: Αναλυτικός πίνακας με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα συγγραφής αποτελεσματικών κειμένων.

Πίνακας 5.5: Αναλυτικός πίνακας με την αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου παραγωγής πληροφορικού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 5.6: Αναλυτικός πίνακας με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου και του κειμενικού είδους αιτίου-αποτελέσματος μετά την παρουσίαση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 2.1: Το μοντέλο Παράθεσης Πληροφοριών

Σχήμα 2.2: Το μοντέλο Μετασχηματισμού Πληροφοριών

Σχήμα 2.3: Το μοντέλο της Επεξεργασμένης Γραφής του Kellogg

Σχήμα 2.4: Μοντέλο διαπραγματευόμενου νοήματος (Flower, 1994).

Σχήμα 2.5: Κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο Hayes (1996).

Σχήμα 2.6: Σύστημα δραστηριότητας (Russel & Yanez, 2003)

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις του γραμματισμού βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών που χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, ώστε να μπορέσουν να συμμετάσχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία (Baynham, 2002).

Μία από τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχει κάθε άνθρωπος για να είναι εγγράμματος είναι η παραγωγή γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες θεωρητικές προσεγγίσεις για τον γραπτό λόγο, η παραγωγή κειμένων είναι εμπρόθετες και δυναμικές διαδικασίες που στοχεύουν στη επίλυση ενός προβλήματος και μέσα από την οικοδόμηση και συν-οικοδόμηση των κειμένων στην κατασκευή νοήματος (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Είναι γνωστό ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία που δυσκολεύει τους μαθητές, γι' αυτό θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές τις κατάλληλες μεταγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές που θα συμβάλλουν στην δημιουργία ανεξάρτητων μαθητών-συγγραφέων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Έτσι, υπάρχουν σύγχρονες έρευνες που εμβαθύνουν στις στρατηγικές-τεχνικές για την παραγωγή γραπτού λόγου και κατά επέκταση αποτελεσματικών κειμένων (Γάκη, 2015· Κουρνούτας, 2020· Roehling et al., 2017).

Προβληματική της έρευνας

Η προβληματική της έρευνας προέκυψε από το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον που παρουσιάζεται για την παραγωγή γραπτού λόγου και ιδιαίτερα για την απαιτητικότητα και την συνθετότητα της διαδικασίας αυτής. Συγκεκριμένα στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις και πρακτικές για την παραγωγή γραπτού λόγου (Κατσιούλα, 2017· Μαρκοπούλου, 2013· Πετμεζά, 2020· Χεππάκη, 2015). Πέρα από την απόκτηση των κατάλληλων στρατηγικών για την παραγωγή κειμένων, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει και η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού. Μέσα από αυτήν οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν τις εμπειρίες, τις αναπαραστάσεις τους και την γενικότερη εικόνα που έχουν για την διδασκαλία στη σχολική τάξη (Ματσαγγούρας, 2005· 2007).

Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι δεν υπήρχαν πολλές σύγχρονες έρευνες που να εξετάζουν σε βάθος τις γνώσεις, τις πρακτικές αλλά και τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την παραγωγή γραπτού λόγου και ιδιαίτερα για την παραγωγή απαιτητικών κειμενικών ειδών. Έτσι πρόσφατες έρευνες προτείνουν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την θεματική και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να ενισχύσουν και να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους ως προς την παραγωγή κειμένων (Roehling et al., 2017).

Τέλος, η πραγμάτωση της παρούσας έρευνας προέκυψε και από τον προσωπικό μου ενδιαφέρον για την παραγωγή γραπτού λόγου. Ως εκπαιδευτικός αλλά και ως «συγγραφέας» των δικών μου κειμένων, παρατηρώ ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια ιδιαίτερη και απαιτητική διαδικασία που χρειάζεται την κατάλληλη καθοδήγηση και στήριξη από τον εκπαιδευτικό. Έτσι με την υλοποίηση της έρευνας θα αποκτήσω επιπλέον γνώσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και για το σχολικό περιβάλλον.

Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εστιάζει τόσο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αποτελεί τον βασικό συντελεστή για την διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και τον απαραίτητο υποστηρικτή και καθοδηγητή στην δύσκολη και απαιτητική διαδικασία της συγγραφής. Επομένως ερευνά θέματα σχετικά με την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού και την συμβολή του στην διδασκαλία μέσα από την έκφραση των γνώσεων και των αντιλήψεων του.

Επίσης εστιάζει στην ίδια την παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από την εμπάθυνση στις γνώσεις και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συγγραφή. Όπως προαναφέρθηκε η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια απαιτητική και σύνθετη διαδικασία που απαιτεί την γνώση κατάλληλων μεταγνωσιακών δεξιοτήτων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Ailhaud et al., 2021). Έτσι οι σύγχρονες κοινωνικο-γνωστικές και κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις προάγουν την σημαντικότητα της συγγραφής και ιδιαίτερα της γνώσης της κειμενικής δομής. Με βάση αυτά και σε συνδυασμό με τις σύγχρονες έρευνες είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξεταστούν πέρα από τις γνώσεις και τις αντιλήψεις και οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα (Ailhaud et al., 2021· Roehling et al., 2017).

Μάλιστα ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι τα πληροφοριακά κείμενα αποτελούν ένα δύσκολο κειμενικό είδος που περισσότερο έχει διερευνηθεί η αναγνωστική του κατανόηση και λιγότερο η παραγωγή του. Έτσι παρουσιάστηκε μια διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου στηριζόμενο στο μοντέλο της γνωστικής μαθητείας. Η πρόταση αυτή στηρίχθηκε σε προηγούμενες έρευνες που αξιοποίησαν το μοντέλο αυτό για την παραγωγή κειμένων μέσα από την ρητή διδασκαλία της δομής πληροφοριακών κειμένων αλλά και άλλων κειμενικών ειδών (Γάκη, 2015· Williams & Pao, 2011).

Επομένως πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα για να εντοπιστούν οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφορικά κείμενα.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί η παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα. Γι' αυτό η έρευνα στοχεύει να διερευνηθούν: α) οι γνώσεις, β) οι πρακτικές και γ) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα και έγινε η αξιολόγηση μιας διδακτικής πρότασης-σεναρίου για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος από τους εκπαιδευτικούς.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ:
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο

Γραμματισμός

1.1.Ορισμός γραμματισμού

Ο όρος «γραμματισμός» αποτελεί απόδοση στα ελληνικά του αγγλικού όρου «Literacy», ο οποίος αρχικά μεταφράστηκε ως «αλφαβητισμός» και αναφερόταν στην καλλιέργεια της ικανότητας του παιδιού να μπορεί να διαβάζει, να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο αλλά και να το γράφει (Αϊδίνης, 2011· Παπαδοπούλου, 2011· Χατζησαββίδης, 2008· 2013), κατακτώντας ίσως μία στοιχειώδη μεταγλώσσα (Χατζηγεωργίου, 2006). Όμως οι εμπλεκόμενοι στη γλωσσική διδασκαλία διαπίστωσαν πως η γλώσσα σχετίζεται με την κοινωνική χρήση και την επικοινωνία μέσα στην κοινωνία (Χατζησαββίδης, 2013). Έτσι χρησιμοποιήθηκε ο όρος «γραμματισμός», ο οποίος αφορά την ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε περιβάλλοντα μάθησης και καταστάσεις επικοινωνίας μέσα από τη χρήση του γραπτού και του προφορικού λόγου αλλά και των μη γλωσσικών κειμένων, όπως σχεδιαγράμματα και εικόνες (Κουτσογιάννης, 2001· Μητσικοπούλου, 2014) και συνενώνει τη γλώσσα, την κοινωνία και τη διδασκαλία του περιεχομένου αυτού (Χατζησαββίδης, 2013). Επομένως ο γραμματισμός αντιμετωπίζεται ως μια κοινωνική πρακτική που δεν είναι σταθερή και στατική, αλλά μια αδιάκοπη διαδικασία που επαναπροοριζείται ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα (Χατζησαββίδης, 2009· Kucer & Silva, 2006· Rebmann, 2013). Ουσιαστικά ο γραμματισμός περικλείει όλα τα παραπάνω, αλλά και την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου αλλά και να συνθέτει διάφορα είδη λόγου και να μπορεί να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου (Χατζησαββίδης, 2008· 2013).

Το επιστημονικό πεδίο του γραμματισμού έχει προκαλέσει διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, καθώς εμπλέκεται στην εξέλιξη και στην ανάπτυξη της κοινωνίας και του ίδιου του πολίτη (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012) με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλοί ορισμοί γύρω από το περιεχόμενο του γραμματισμού. Ο Gee (1993) αναφέρει ότι ο γραμματισμός είναι ο έλεγχος των χρήσεων της γλώσσας, που κατακτάται από το

παιδί όπως ο προφορικός λόγος. Οι Barton και Hamilton (1998) παρουσιάζουν τον γραμματισμό ως μία ανθρώπινη δραστηριότητα που τοποθετείται ανάμεσα στη σκέψη και το κείμενο. Ο Kress (1994) κάνει διαχωρισμό του γραμματισμού σε εκείνον που αφορά στον λόγο και σε εκείνον που περιγράφει κάθε μέσο αναπαράστασης. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι ο γραμματισμός περιγράφει την πλευρά της ανθρώπινης επικοινωνίας που έχει τη μορφή της αναπαράστασης κοινωνικο-πολιτισμικών νοημάτων μέσα από τα γράμματα και σχετικά οπτικά σήματα. Από την άλλη, ο Graves (1992) ορίζει τον γραμματισμό ως την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τη ζωή του και το περιβάλλον του με ορθολογικό τρόπο και μέσω του λόγου.

Από τους παραπάνω ορισμούς παρατηρείται πως άλλοι ορισμοί δίνουν μια λειτουργική διάσταση στον γραμματισμό τονίζοντας πως η έννοια αφορά σε έναν κοινωνικό στόχο μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια που καθορίζουν εν μέρει τις δράσεις και τις ενέργειες των ατόμων που δρουν μέσα σε αυτά. Κάποιοι άλλοι όμως προτείνουν την κριτική του διάσταση, δηλαδή τη γλωσσική και κοινωνική συνειδητότητα του γραμματισμού και των παραμέτρων του εκ μέρους των ατόμων (Γάκη, 2015).

Ένας πιο πρόσφατος ορισμός δόθηκε από την UNESCO, όπου ο Baynham τονίζει ότι ο γραμματισμός είναι οι κατάλληλες δεξιότητες που πρέπει να έχει το άτομο για να ενταχθεί σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Έτσι, μέσα από τη χρήση της ανάγνωσης, της γραφής και της αριθμητικής θα μπορεί να λειτουργήσει στην κοινωνική ομάδα και να κάνει χρήση των σωστών γνώσεων για ατομική και κοινωνική εξέλιξη. Λαμβάνοντας υπόψη τον ορισμό του γραμματισμού που δόθηκε από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για τον γραμματισμό Ενηλίκων, είναι φανερό ότι ο ορισμός αυτός αποτελεί μια σύζευξη των προηγούμενων ορισμών που τονίζει τη λειτουργική και κριτική σημασία του όρου. Ειδικότερα το άτομο πρέπει να κάνει κατάλληλη χρήση της γλώσσας ανάλογα την επικοινωνιακή περίσταση και να τη χρησιμοποιεί ως μέσο σκέψης, δημιουργίας και αμφισβήτησης, με σκοπό να υπάρχει ενεργή και αποτελεσματική συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Baynham, 2002).

Τόσο ο Baynham όσο και άλλοι ερευνητές, προσεγγίζουν τον γραμματισμό όχι με όρους δεξιοτήτων αλλά ως σύνολο κοινωνικών πρακτικών, με την έννοια ότι η σύνδεση της γνωστικής, της γλωσσικής και της κοινωνικής διάστασης του γραμματισμού πρέπει να γίνεται με τρόπο που να έχει νόημα για τους μαθητές (Baynham, 2002). Η προσέγγιση αυτή του γραμματισμού διερευνά τον γραμματισμό

και ως «συγκεκριμένη ανθρώπινη δραστηριότητα», που αφορά όχι μόνο στο τι κάνουν οι άνθρωποι (γράφουν, σκέφτονται, επικοινωνούν) αλλά και στο τι πιστεύουν (αξίες και ιδεολογίες που τον στηρίζουν) (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Kucer & Silva, 2006· Perry, 2012). Σύμφωνα με τον Bahyham (2002) ο γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική επισημαίνει ότι οι ιδεολογίες και οι αξίες των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών αποτελούν τα ανάλογα των μοντέλων των κοινωνικογνωσιακών θεωριών (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική, προσπαθεί να συνδυάσει τις γλωσσικές, κοινωνικοπολιτισμικές, γνωσιακές (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Kucer & Silva, 2006· Perry, 2012) και αναπτυξιακές διαστάσεις (Kucer & Silva, 2006).

Σύμφωνα με τον Hannon, οι παραπάνω προσεγγίσεις ως προς τη λειτουργική και κοινωνική διάσταση του γραμματισμού, έχουν συμπληρωματικά στοιχεία, γι' αυτό δεν μπορεί να επιλεγεί ο ένας ορισμός χωρίς στοιχεία από τον άλλον. Ειδικότερα, οι δεξιότητες δεν μπορούν να υπάρξουν χωρίς τη σύνδεση τους με τις κοινωνικές πρακτικές, καθώς δεν γίνεται να αναπτυχθούν οι δεξιότητες χωρίς να συνδεθούν με το κοινωνικό περιβάλλον ή να υπάρχουν κοινωνικές πρακτικές στο άτομο χωρίς να έχει κατακτήσει τις αντίστοιχες δεξιότητες πάνω σε αυτό. Επομένως, ο συνδυασμός αυτών των προσεγγίσεων εκφράζει ρητά τον γραμματισμό, διότι συνδυάζει τις δεξιότητες που είναι χρήσιμες στο άτομο και τους τρόπους χρήσης τους στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα (Αϊδίνης, 2012).

Από τους ορισμούς αυτούς έχουν επηρεαστεί και άλλοι ερευνητές, δίνοντας τις δικές τους ερμηνείες για τον γραμματισμό. Σύμφωνα με τη Μητσικοπούλου (2001), ο γραμματισμός είναι η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, καθώς και τα μη γλωσσικά κείμενα ανάλογα τις κοινωνικές περιστάσεις και τα περιβάλλοντα επικοινωνίας. Στο ίδιο πνεύμα είχε κινηθεί και ο Χαραλαμπίδης (2006), ο οποίος εκλαμβάνει τον γραμματισμό ως την ικανότητα της ανάγνωσης, της γραφής αλλά και την ικανότητα να μπορεί το άτομο να παράγει, να κατανοεί και να αντιμετωπίζει κριτικά τις διάφορες μορφές λόγου, ανάλογα τα εκάστοτε περιβάλλοντα επικοινωνίας (Χαραλαμπίδης, 2006).

Οι παραπάνω ορισμοί παρουσιάζουν τον γραμματισμό ως συνδυασμό του επικοινωνιακού πλαισίου με τη γνωστική διαδικασία, που μπορεί να επιτευχθεί όχι μόνο μέσα από την εκμάθηση του γραπτού λόγου αλλά και του κοινωνικού γίνεσθαι.

Εφόσον η κοινωνία αλλάξει, αλλάζουν και οι δεξιότητες και οι γνώσεις του γραμματισμού (Μητσκοπούλου, 2001). Στο ίδιο πνεύμα είχαν κινηθεί και οι David Barton και Hamilton (2002), οι οποίοι τόνιζαν ότι οι πρακτικές γραμματισμού σχετίζονται με το τι κάνουν τα άτομα με τον γραμματισμό. Όμως οι πρακτικές γραμματισμού δεν αφορούν μόνο τις δράσεις με κείμενα αλλά έχουν σχέση και με αξίες, στάσεις, συναισθήματα και κοινωνικές σχέσεις. Οι σχέσεις αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές καθώς οι πρακτικές γραμματισμού είναι κατανοητές μέσα από τις σχέσεις με το κοινωνικό πλαίσιο (ατόμων, ομάδων, κοινοτήτων) (Perry, 2012· Rebmann, 2013). Όσο αφορά τη φύση του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική, οι Barton και Hamilton (2000) παρουσιάζουν τις παρακάτω προτάσεις:

- 1) Ο γραμματισμός γίνεται καλύτερα κατανοητός ως ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών, οι οποίες μπορούν να συναχθούν από γεγονότα τα οποία διαμεσολαβούνται από τα γραπτά κείμενα.
- 2) Υπάρχουν διαφορετικά είδη γραμματισμού που σχετίζονται με διάφορους τομείς της ζωής.
- 3) Οι πρακτικές γραμματισμού έχουν σχεδιαστεί από κοινωνικούς φορείς και σχέσεις εξουσίας με αποτέλεσμα κάποιες από αυτές να είναι πιο ορατές και κυρίαρχες από άλλες.
- 4) Οι πρακτικές γραμματισμού είναι ενσωματωμένες και σκόπιμες σε ευρύτερους κοινωνικούς στόχους και πρακτικές.
- 5) Ο γραμματισμός είναι ιστορικά εδραιωμένος.
- 6) Οι πρακτικές γραμματισμού αλλάζουν και οι καινούργιες αποκτώνται μέσω διαδικασιών άτυπης μάθησης και κατανόησης (Perry, 2012).

Επίσης οι Barton και Hamilton διαχωρίζουν τις πρακτικές από τα γεγονότα του γραμματισμού. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι τα γεγονότα είναι ορατά, με την έννοια ότι μπορούμε να δούμε τι κάνουν οι άνθρωποι με τα κείμενα, ενώ οι πρακτικές πρέπει να συναχθούν, καθώς έχουν σχέση με πράγματα που δεν μπορούμε να δούμε, όπως πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες κτλ. Γι' αυτό όσοι ασχολούνται με τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική εστιάζουν στα έντυπα και γραπτά κείμενα. Επιπλέον, υπάρχει η πεποίθηση ότι όταν αλλάζει το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο αλλάζει και η κοινωνική πρακτική. Αυτή η άποψη σχετικά με τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική, κατηγορήθηκε ότι συνδέει τα γεγονότα με τις πρακτικές του γραμματισμού, καθώς δεν διευκρινίζει πως οι πρακτικές μπορούν να συναχθούν από

τα γεγονότα. Έτσι η θεωρία του γραμματισμού δεν διευκρινίζει πως οι άνθρωποι μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν, όμως μπορεί να περιγράψει τα είδη των γνώσεων που είναι απαραίτητα για την αποτελεσματική ενασχόληση με τις πρακτικές γραμματισμού. Επομένως, σύμφωνα με την Perry (2009), οι γνώσεις που θα πρέπει να έχουν οι άνθρωποι για να εμπλακούν στις πρακτικές γραμματισμού έχουν σχέση με τα ακόλουθα:

1) τη λεξικο-συντακτική και γραφοφωνική γνώση, δηλαδή τη γνώση του λεξιλογίου, του συντακτικού αλλά την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση της γλώσσας σε έντυπη μορφή,

2) την πολιτιστική γνώση, όπως οι πεποιθήσεις, αξίες και οι προσδοκίες,

3) τη γνώση του γραπτού κειμενικού είδους μέσα από τις χρήσεις, το σκοπό και την οργάνωση του κειμενικού είδους.

Επομένως, από τα παραπάνω προκύπτει η χρησιμότητα του να προσεγγίζουμε τον γραμματισμό ως σύνολο κοινωνικών πρακτικών, καθώς παρατηρείται ότι οι γνώσεις αποτελούν ένα μέρος του εγγράμματος ανθρώπου και για να μπορέσει να εμπλακεί σε πρακτικές γραμματισμού οφείλει να έχει γνώσεις που σχετίζονται με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο (Perry, 2012).

1.1.1. Παιδαγωγική του γραμματισμού

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ο γραμματισμός αποτελεί ένα δύσκολο όρο που στο πέρασμα των χρόνων απέκτησε πολλές ερμηνείες, καταλήγοντας στο σημερινό του ορισμό. Εκφράστηκαν πολλές θεωρίες για την παιδαγωγική του γραμματισμού μέχρι να καταλήξουμε σε αυτές που ταιριάζουν στη σημερινή σημασία του γραμματισμού και στο γενικότερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Η πρώτη προσέγγιση είναι η «Γραμματοκεντρική», η οποία εστιάζει στο μικροεπίπεδο της γλώσσας (συντακτικό-μορφολογικό-φωνολογικό σύστημα), γεγονός που την απομακρύνει από το κοινωνικο-πολιτισμικό της πλαίσιο. Η δεύτερη προσέγγιση είναι η «Ολιστική-Διαδικαστική», η οποία θεωρεί ότι η ανάπτυξη του ατόμου μπορεί να γίνει μέσα από τη γνωστική-γλωσσική ανάπτυξη. Το άτομο δηλαδή μπορεί να αναπτυχθεί γνωστικά και γλωσσικά μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Η τρίτη προσέγγιση είναι η «Κειμενοκεντρική», η οποία εστιάζει στις συγκεκριμένες και περικείμενες σχέσεις των σημειωτικών στοιχείων της γλώσσας μέσα σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο.

Δηλαδή δίνει έμφαση στο νόημα που περιλαμβάνει το κείμενο και τα νοήματα που αποκτά ανάλογα την κοινωνική περίσταση που ανήκει (Ματσαγγούρας, 2007).

Οι σύγχρονες πρακτικές του γραμματισμού έχουν επηρεαστεί από τους ορισμούς που προαναφέρθηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Ο γραμματισμός αποτελεί μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική που περιέχει τις ιδεολογίες και τις δυναμικές της κοινωνίας που ανήκει. Στόχος των πρακτικών του γραμματισμού είναι να γίνει σύνδεση της μάθησης με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών/-τριών με αποτέλεσμα να δημιουργήσει κριτικά σκεπτόμενους και αυτόνομους πολίτες. Έτσι, στην παιδαγωγική του γραμματισμού έχουν προταθεί διάφορες διδακτικές προτάσεις, που αποτελούν και τις αρχές του γραμματισμού. Αυτές είναι (Χατζησαββίδης, 2005· 2008· 2009· 2013):

- 1) Να εφαρμόζονται μέσα στην τάξη πρακτικές γραμματισμού που έχουν σχέση με τους γραμματισμούς (σχολικός, ψηφιακός) που μπορεί να συναντήσουν οι μαθητές στην οικογένεια τους ή το κοινωνικό περιβάλλον που ανήκουν.
- 2) Να λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα της γλωσσικής αφετηρίας του γραμματισμού, όπου ο κάθε μαθητής ξεκινάει ως κοινωνικό υποκείμενο. Κάθε κείμενο αποκτά άλλο νόημα ανάλογα το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του κάθε μαθητή.
- 3) Να εξετάζουν τους τρόπους με τους οποίους οι μαθησιακές διαδικασίες διερευνούν τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών προς τις ορισμένες κατευθύνσεις του γραμματισμού.
- 4) Ενεργή συμμετοχή των μαθητών κατά τη μάθηση των γραμματισμών.
- 5) Επαφή με κείμενα που έχουν νόημα για τη ζωή και είναι χρήσιμα στην κοινωνική ζωή.
- 6) Να δίνουν έμφαση στα είδη λόγου-κειμενικά είδη, τα οποία αποτελούν κοινωνική πρακτική και εξαρτώνται από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ανήκουν.

Από τα παραπάνω είναι κατανοητό ότι ο γραμματισμός αποτελεί μία κοινωνική, δυναμική και ενεργή διαδικασία για τους εμπλεκόμενους σε αυτόν, η οποία αποκτά νόημα ανάλογα με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο των εμπλεκόμενων και έχει σχέση με το κοινωνικό γίγνεσθαι, οδηγώντας στη δημιουργία αυτόνομων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

1.2. Πολυγραμματισμοί

Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο τονίστηκε η έννοια του γραμματισμού ως κοινωνικής και δυναμικής πρακτικής που έχει σχέση με τις ιδεολογικές θέσεις και τις δυναμικές της κοινωνίας. Ωστόσο, η οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα τις τελευταίες δεκαετίες στις χώρες του δυτικού κόσμου δημιούργησε ένα περιβάλλον (γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία των κοινωνιών, εξέλιξη της σύγχρονης τεχνολογίας, πολυτροπικότητα κειμένων κτλ.), το οποίο απαιτεί την απόκτηση νέων δεξιοτήτων για την κατανόηση του, γεγονός που επηρεάζει και την εκπαίδευση. Από αυτό είναι κατανοητό ότι η παιδαγωγική του γραμματισμού δεν επαρκεί για να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν την ανθρώπινη επικοινωνία, τις διάφορες διαστάσεις της και τα διάφορα κειμενικά είδη που περιλαμβάνει με βάση τα παλιά εργαλεία (Κυπριώτης, 2007· Χατζησαββίδης, 2008· 2009· Jacobs, 2012· Perry, 2012). Γι' αυτό έπρεπε να δοθεί ένα νέο πλαίσιο που να είναι δυνατή διδακτικά η προσέγγιση του σύγχρονου περιβάλλοντος και των λόγων μέσω των οποίων μπορεί να εκφραστεί (Χατζησαββίδης, 2008· 2009· 2013). Το πλαίσιο αυτό ονομάστηκε Πολυγραμματισμοί (multiliteracies), μέσω του οποίου μπορεί να φανεί η ανάγκη για ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά σημεία για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικός, οπτικός, ηχητικός) (Κυπριώτης, 2007· Χατζησαββίδης, 2008· 2009· 2013· Jacobs, 2012· Perry, 2012) και λόγων που υπάρχουν σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Κυπριώτης, 2007· Χατζησαββίδης, 2008· 2009· 2013).

Τον όρο των πολυγραμματισμών δημιούργησε μία ομάδα δέκα επιστημόνων από όλο τον κόσμο που συναντήθηκαν τον Σεπτέμβριο του 1994, στην πόλη του Νέου Λονδίνου του new Hampshire της Αυστραλίας για να συζητήσουν το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού με βάση τις νέες συνθήκες. Η ομάδα αυτή ονομάστηκε New London Group και το 1996 δημιούργησε το πρώτο της κείμενο με το οποίο εισήγαγε τον όρο πολυγραμματισμοί (Κυπριώτης, 2007· Χατζησαββίδης, 2008· 2009· 2013· Jacobs, 2012· Kuntze et al., 2014· Perry, 2012) και τον διαχώρισε από τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική (Perry, 2012). Σύμφωνα με τους Core και Kalantzis έδωσαν έμφαση στον μεταβαλλόμενο κόσμο και στις νέες απαιτήσεις των ανθρώπων ως κατασκευαστές νοημάτων στον εργασιακό χώρο, ως πολίτες μέσα στο μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον αλλά και μέσα στις μεταβαλλόμενες

διαστάσεις της κοινότητας που ανήκει ο καθένας μας. Έτσι, όπως η προοπτική του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική με τον ίδιο τρόπο και οι πολυγραμματισμοί τονίζουν τα πλαίσια του πραγματικού κόσμου που οι άνθρωποι εφαρμόζουν τις πρακτικές γραμματισμού. Όμως η θεωρία των πολυγραμματισμών επισημαίνει και το ρόλο των σχέσεων εξουσίας για τη διδασκαλία και μάθηση του γραμματισμού. Βασικό στοιχείο της θεωρίας αυτής αποτελεί η άποψη πως οι διαφορές στα διάφορα επίπεδα γλώσσας και λόγου είναι δείκτες των διαφόρων των κόσμων ζωής (Χατζησαββίδης, 2007).

Παραπάνω αναφέρθηκε ο διαχωρισμός του γραμματισμού από τους πολυγραμματισμούς ως κοινωνική πρακτική. Συγκεκριμένα, οι πολυγραμματισμοί αποτελούνται από δύο στοιχεία: α) την πολυπλοκότητα των τρόπων επικοινωνίας και ΜΜΕ, β) την εστίαση στον ιδιαίτερο ρόλο της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Ως προς το πρώτο στοιχείο υπάρχει ταύτιση με τις απόψεις του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική αλλά διαφέρουν ως προς το δεύτερο, καθώς οι πολυγραμματισμοί εστιάζουν σε αναπαραστατικούς τρόπους επικοινωνίας ευρύτερους από τη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι ο γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική αφορά κυρίως τον έντυπο γραμματισμό ενώ οι πολυγραμματισμοί αφορούν αυτό που ο Kress ονομάζει πολυτροπικότητα χωρίς βέβαια να απορρίπτει τον έντυπο γραμματισμό. Τον γραμματισμό αυτό τον θεωρεί ως μια μορφή αναπαραστατικού τρόπου επικοινωνίας, ο οποίος χρησιμοποιείται περισσότερο στην εκπαίδευση. Επομένως, η κυριότερη διαφορά του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών ως κοινωνική πρακτική, είναι σχετική με τον ορισμό του κειμένου, για τους ερευνητές των πολυγραμματισμών κείμενο δεν είναι μόνο το γραπτό αλλά περιλαμβάνει μία ποικιλία μορφών και σημειωτικών συστημάτων.

Μία ακόμη διαφορά του γραμματισμού από τους πολυγραμματισμούς ως κοινωνική πρακτική αφορά στην έμφαση που δίνουν στις κοινωνικές αλλαγές. Οι θεωρητικοί του γραμματισμού λαμβάνουν υπόψη τη δυναμική φύση του πολιτισμού και των πρακτικών γραμματισμών ενώ εκείνοι των πολυγραμματισμών τονίζουν τη συνεχόμενη μεταβαλλόμενη φύση του κόσμου, των σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσονται σε αυτόν και στους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα και οι γραμματισμοί αξιοποιούν την αλλαγή και την προσαρμόζουν αντίστοιχα (Kimmons, 2014· Perry, 2012).

Πέρα από τις κοινωνικές αλλαγές, μια πολύ σημαντική διαφορά του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών ως κοινωνική πρακτική είναι ότι οι θεωρητικοί του πρώτου δίνουν έμφαση στους τρόπους που οι κοινότητες εφαρμόζουν τον γραμματισμό, χωρίς να εστιάζουν στις επιπτώσεις στη διδασκαλία του γραμματισμού. Όμως οι θεωρητικοί των πολυγραμματισμών εστιάζουν στις διδακτικές επιπτώσεις. Σύμφωνα με την New London Group, η εκπαίδευση πρέπει να διαμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιεί την πρακτική για κριτική κατανόηση, καθώς μόνο μέσω της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών θα μπορέσει η διδασκαλία του γραμματισμού να αναπτύξει κριτική συνείδηση και τελικά να διαμορφώσει και να μετασχηματίσει τις πρακτικές γραμματισμού. Επομένως. Ο γραμματισμός δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τις διδακτικές του επιπτώσεις (Perry, 2012).

1.2.1. Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών

Ο όρος «πολυγραμματισμοί» συνέβαλλε στη δημιουργία της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών με βασικές παραδοχές την ύπαρξη πολυμορφίας στα σύγχρονα κείμενα και στο σύγχρονο κόσμο και τη συχνή και ταχύτατη αλλαγή του περιβάλλοντος κόσμου, που κινείται ο σύγχρονος άνθρωπος. Γι' αυτόν τον λόγο η μάθηση για την παιδαγωγική του πολυγραμματισμού είναι μια πολύμορφη και πολυτροπική διαδικασία, με την οποία το άτομο αναδιαμορφώνει τον ίδιο του τον εαυτό. Αποτελεί μια πράξη συνεχούς δημιουργίας και μετασχηματισμού των σημείων και των κειμένων ανάλογα με τα υφιστάμενα στο μαθησιακό και κοινωνικό κόσμο δεδομένα και ανάλογα τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία. Σκοπός του σχολείου είναι να φέρει τους μαθητές σε επαφή με άλλες πηγές νοήματος εκτός της γλώσσας (οπτικές, ηχητικές, αρχιτεκτονικές). Γι' αυτό η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προτείνει διδακτικές αρχές που στοχεύουν στο διδακτικό πλουραλισμό, στη διερεύνηση των οριζόντων των μαθητών, στην καλλιέργεια αξιοποίησης όλων των πηγών νοήματος, ώστε να είναι σε θέση να συνδέονται με άλλους κόσμους ζωής. Με βάση αυτό η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών δεν αναιρεί τις διδακτικές πρακτικές της παιδαγωγικής του γραμματισμού αλλά τις συμπληρώνει, στοχεύοντας στο να εισχωρήσουν οι μαθητές σε καθημερινές διδακτικές πρακτικές παραγωγής νοήματος μέσα από τη χρήση διάφορων μέσων και μεθόδων. Γι' αυτό οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν

οι πολυγραμματισμοί αξιοποιούν τις αρχές της παιδαγωγικής του γραμματισμού αλλά και τις συμπληρώνουν για να υλοποιηθεί η παιδαγωγική αυτή (Χατζησαββίδης, 2008· 2013). Οι διδακτικές αυτές αρχές είναι:

- 1) Να προσεγγίζουν τα κείμενα ως πολυεπίπεδα, πολυτροπικά και πολύσημα σημειωτικά προϊόντα.
- 2) Στόχος της διδασκαλίας είναι η απόκτηση δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να κινηθούν στη μελλοντική ζωή ενεργά και συνειδητά.
- 3) Έμφαση στην εμπύθιση των μαθητών στην κοινωνική εμπειρία και με βάση αυτή στην κατασκευή νοήματος (Χατζησαββίδης, 2008· 2013).

Με βάση τη γνώμη του Χατζησαββίδη, το θεωρητικό πλαίσιο των πολυγραμματισμών, θέτει τις προϋποθέσεις για μια παιδαγωγική της πολυμορφίας, γεγονός που αποτελεί πλεονέκτημα της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, όσο αφορά τη μάθηση, την συνδέει με το κοινωνικό γίνεσθαι, με αποτέλεσμα τα διαπραγματευόμενα κείμενα να αποκτούν νόημα αλλά και στηρίζει τις σχέσεις εξουσίας, εκπαιδευτικού και μαθητών (Χατζησαββίδης, 2007). Τέλος, η παιδαγωγική του γραμματισμού επανεξετάζει τους λόγους για τους οποίους διδάσκουμε, πως διδάσκουμε και τι διδάσκουμε (Jacobs, 2012).

Επομένως, οι πολυγραμματισμοί εστιάζουν στην πολυμορφία και την πολυτροπικότητα των κειμένων, τα οποία παράγουν νοήματα ανάλογα το μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον και εμβαθύνουν στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικός-μαθητές). Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών δεν διαφέρει από την παιδαγωγική του γραμματισμού, απλά την συμπληρώνει και δίνει έμφαση στις διδακτικές πρακτικές της εκπαίδευσης. Σημασία δεν έχει να διδαχθείς κάτι, αλλά το τι θα διδαχθείς και πως θα το διδαχθείς με τη χρήση κατάλληλων μέσων και μεθόδων.

1.2.2. Πολυτροπικότητα

Η πολυτροπικότητα τονίστηκε από τους ερευνητές της θεωρίας των πολυγραμματισμών και αποτελεί μια επιπρόσθετη έννοια των πολυγραμματισμών καθώς έχει σχέση με τη ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογιών και των πολυμέσων αλλά και κάνει λόγο για την ποικιλότητα των σημειωτικών συστημάτων που οικοδομούν τα κείμενα. Ειδικότερα, τα κείμενα αξιοποιούν ένα σύνολο σημειωτικών τρόπων για να διαμορφωθούν, καθώς η κατασκευή νοήματος προκύπτει από διάφορα επικοινωνιακά

κανάλια. Με το προφορικό και το γραπτό γλωσσικό σημειωτικό σύστημα να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι ενός συνόλου σε συνδυασμό και με άλλα σημειωτικά συστήματα κατασκευής νοήματος, όπως την εικόνα, τον ήχο (Κυπριώτης, 2007· Jacobs, 2012· Kress, 2013· Perry, 2012).

Η έννοια της πολυτροπικότητας προέκυψε από την ανάγκη να ερμηνευθούν τα πολιτισμικά παραγόμενα. Με την έννοια ότι από τον όρο αυτό μπορεί να προκύψει η κατασκευή του νοήματος αλλά και ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τα μονοτροπικά κείμενα δεν είναι επαρκή για να ερμηνεύσουν τα κείμενα αυτά. Ουσιαστικά μονοτροπικά κείμενα δεν υπήρξαν, καθώς συνοδεύονταν από εικόνα ή ακόμη και η γραμματοσειρά, το χρώμα της σελίδας αποτελούν μέρος της πολυτροπικότητας. Επιπρόσθετα σε ένα πολυτροπικό κείμενο υπάρχουν μονοτροπικά σημεία και η μεταξύ τους σύνδεση (Κυπριώτης, 2007).

Πέρα από τα παραπάνω οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι για να φτάσει ένα μήνυμα στον πληθυσμό πρέπει να προσαρμοστεί στις ιδεολογικές και κοινωνικές κατασκευές των κοινωνικών ομάδων, καθώς δεν υπάρχει μια «κοινή κουλτούρα» για όλους, αλλά υπάρχει πολυπλοκότητα και ποικιλομορφία που απαιτούν νέες μορφές επικοινωνίας αφού ο καθένας έχει διαφορετικές κοινωνικο-πολιτισμικές καταβολές. Η εικόνα αποτέλεσε το πρώτο μέσο μαζί με το κείμενο για να δοθεί σε ένα ετερογενή πληθυσμό, ωστόσο οι νέες μορφές επικοινωνίας δεν αφορούσαν μόνο την εικόνα με το κείμενο (Kress & van Leeuwen, 2010). Συγκεκριμένα η γλώσσα είτε στο προφορικό είτε στο γραπτό λόγο, αποτελεί το μόνο τρόπο στο σύνολο των τρόπων για την παραγωγή γραπτών και προφορικών κειμένων. Στο προφορικό κείμενο είναι αναγκαία η γλώσσα, το λεκτικό αλλά και το οπτικό όπως οι χειρονομίες, η στάση του σώματος κτλ. Στο γραπτό κείμενο όμως υπάρχει η γλώσσα αλλά έχει σημασία και το υλικό στο οποίο γράφεται, το υλικό που χρησιμοποιείται για να γραφτεί, η γραμματοσειρά, τα γράμματα κτλ. (Kress & van Leeuwen, 2010).

Ασκώντας κριτική στη υπερβολική έμφαση στις γραπτές μορφές επικοινωνίας και στην έλλειψη χρήσης άλλων τρόπων αναπαράστασης του νοήματος, ο Kress προσπάθησε να βρει μια θεωρία, την οποία ονόμασε κοινωνικο-σημειωτική πολυτροπική θεωρία (Kress, 2013). Σκοπό του ήταν να ασχοληθεί με τις διαδικασίες σύνθεσης όλων των αναπαραστασιακών τρόπων μέσα στα πολυτροπικά κείμενα είτε κατά τη διάρκεια της παραγωγής είτε κατά τη διάρκεια της κατανόησης τους και να απευθυνθεί σε άτομα με κοινωνική, πολιτισμική και ιδεολογική συνείδηση, που είναι

σε θέση να ανακατασκευάσουν, να μετασχηματίσουν και να αναδιαμορφώσουν τους διαθέσιμους αναπαραστασιακούς τρόπους. Επομένως, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της πολυτροπικότητας, γραμματισμός δεν είναι μόνο τα γραπτά κείμενα ως τρόπος κατασκευής νοήματος αλλά ένα σύνολο αναπαραστασιακών τρόπων, οπτικών, ακουστικών, ηχητικών (Kress, 2000· Perry, 2012) επηρεασμένοι από τις κοινωνικές και σημειωτικές πρακτικές (Kress, 2013).

Αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών και ποικίλων σημειωτικών τρόπων αναπαράστασης και κατασκευή νοήματος και επικοινωνίας, οδηγεί στην ανάγκη ανάπτυξης μιας μεταγλώσσας, μέσω της οποίας τα άτομα θα μπορούν να διαπραγματευτούν τις διαφορετικές νοηματικές αλληλουχίες που αναδύονται και διαπλέκονται μέσα από ποικίλες μορφές κειμένων (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012). Μέσα από τη μεταγλώσσα, τους συμμετέχοντες και τους υπόλοιπους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο τα πρόσωπα όσο και οι υπόλοιποι παράγοντες θα μπορούν να οργανωθούν σε κοινότητες μάθησης, όπου θα αναλύουν τόσο τις εισερχόμενες πληροφορίες όσο και το προϊόν μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο παράγεται νόημα και μπορούν να μετασχηματιστούν οι ατομικές ταυτότητες μέσα από την επαφή με το κείμενο, την προϋπάρχουσα γνώση και την ατομική ταυτότητα έναντι της συνεργατικής δράσης και σχολικής σύμβασης (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012). Έτσι, η θεωρία του Kress σε συνδυασμό με τη μεταγλώσσα συμβάλλουν στη νοηματοδότηση και επικοινωνία, όπου οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία, κατασκευάζουν νόημα ακόμη και με σημειωτικούς κώδικες που δεν γνωρίζουν και να επικοινωνούν (Kress, 2013). Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι οι σημειωτικοί κώδικες των πολυτροπικών κειμένων αλληλεπιδρούν και επιτρέπουν την προσέγγιση του νοήματος μέσα από διαφορετικά αναπαραστασιακά κανάλια. Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι εστιάζει όχι μόνο στην κατασκευή νοήματος μέσω των πολυτροπικών κειμένων αλλά και στον τρόπο που εκφράζεται το νόημα, δηλαδή θέτει ερωτήματα τόσο σε επίπεδο κειμένου όσο και σε επίπεδο γνωστικών διαδικασιών-δεξιοτήτων (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Kress, 2000· Turner et al., 2013).

Επομένως η κοινωνικο-σημειωτική πολυτροπική θεωρία του Kress (2013) στοχεύει στην επιλογή κατάλληλων τρόπων αξιολόγησης και όχι σε αυτό που κάνει η εφαρμοσμένη πρακτική με την αναγνώριση των εφαρμοσμένων πρακτικών και των επιπτώσεων τους στη μάθηση και τη διδασκαλία μέσα από τους τρόπους

αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, αναδεικνύει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των εμπλεκομένων. Για να μπορέσει να γίνει αυτό, θα πρέπει να τεθούν ξεκάθαρα οι αλλαγές στην εκπαίδευση βάσει των κοινωνικών αλλαγών, καθώς και η παροχή κατάλληλων πλαισίων που θα χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία για τη δημιουργία μέσων. Τα εργαλεία αυτά θα αναγνωρίζουν τις παιδαγωγικές σημειωτικές εργασίες των μαθητών αλλά και τη διαδικασία της μάθησης θέτοντας παιδαγωγικούς στόχους. Τα εργαλεία αυτά επηρεάζονται από τις κοινωνικο-παιδαγωγικές πρακτικές σχετικά με την επικοινωνία και τη νοηματοδότηση, έτσι τα περιβάλλοντα επικοινωνίας είναι και περιβάλλοντα μάθησης, καθώς χωρίς αλληλεπίδραση δεν υπάρχει κατασκευή νοήματος, μάθηση και αλλαγή της γνώσης (Jacobs, 2013· Kress, 2013).

1.3. Είδη γραμματισμού

Ο γραμματισμός αρχικά συνδέθηκε με τον αλφαριθμητισμό, δίνοντας έμφαση στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να κατανοεί και να παράγει γραπτά κείμενα, δηλαδή εστιάζει στη σχέση του με τη γλώσσα. Όμως με τις ραγδαίες εξελίξεις της κοινωνίας τονίστηκε η σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνική χρήση-πρακτικές και την επικοινωνία μέσα στην κοινωνία και ως εκ τούτου με την αλληλεπίδραση των ατόμων. Με βάση τη σύνδεση αυτή προτάθηκε η χρήση επιθετικών προσδιορισμών δίπλα στον όρο «γραμματισμός». Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε σε όρους όπως γλωσσικός γραμματισμός, σχολικός γραμματισμός κτλ, όπου κάθε ένας από αυτούς εκφράζει μία γενική εικόνα του γραμματισμού και μια ειδική επισήμανση για την κοινωνική δραστηριότητα που περιλαμβάνει. Παρακάτω θα γίνει λόγος για τον γλωσσικό γραμματισμό, που αποτελεί κοινό στοιχείο όλων των υπόλοιπων ειδών γραμματισμού, καθώς είναι η βάση για τη νοηματοδότηση των γλωσσικών σημείων αλλά και της ικανότητας σημασιοδότησης των ιδιαίτερων σημείων κάθε είδους γραμματισμού (Ματσαγγούρας, 2007). Επομένως με βάση τον γλωσσικό γραμματισμό, θα γίνει αναφορά και στον σχολικό γραμματισμό, τον λειτουργικό γραμματισμό και τον κριτικό γραμματισμό.

1.3.1. Γλωσσικός γραμματισμός

Μια έκφανση του γραμματισμού αποτελεί ο γλωσσικός γραμματισμός, ο οποίος αρχικά είχε συνδεθεί με τον όρο αλφαβητισμό, δηλαδή την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης από το σχολείο ως στατικής διαδικασίας που δεν συνδέεται με τις κοινωνικές πρακτικές και το κοινωνικό πλαίσιο. Η νοηματοδότηση αυτή του γλωσσικού γραμματισμού υπάρχει ακόμη και σήμερα σε εκπαιδευτικά συστήματα και κυρίως για την εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Με το πέρασμα των χρόνων, το περιεχόμενο του γλωσσικού γραμματισμού μετατοπίστηκε από τη στατικότητα προς την κοινωνία αρχικά από τον Β' παγκόσμιο πόλεμο και εν συνεχεία από την UNESCO, καθώς θεωρούσαν ότι ο γραμματισμός αυτός θα συμβάλλει τόσο στη οικονομική όσο και στην κοινωνική ευημερία (Χατζησαββίδης, 2007).

Με τον όρο γλωσσικό γραμματισμό μπορεί να οριστεί η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει ανάγνωση και γραφή και μέσα από το σύνολο των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει, να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τις γνώσεις αυτές λειτουργικά σε καθημερινές δραστηριότητες-καταστάσεις. Να μπορεί να συμμετέχει ενεργά αλλά και να σκέφτεται κριτικά σε σχέση με τα υπόρρητα νοήματα των κειμένων που έρχεται σε επαφή, με αποτέλεσμα να αναπτύξει νέες δεξιότητες (Χατζησαββίδης, 2005· 2007). Επομένως, η σημασία του όρου περνάει από την αρχική στατικότητα στη δυναμική και ενεργή διαδικασία που θα βοηθήσει το άτομο να ανταπεξέλθει στο κοινωνικό γίγνεσθαι αλλά και στις απαιτήσεις του σχολείου. Ουσιαστικά αφορά την παραγωγή αλλά και την κατανόηση γραπτών κειμένων και εν συνεχεία την αναγνώριση αλλά και την κατανόηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών-συμβάσεων των κειμενικών ειδών (Χατζηλουκά-Μαύρη, 2007). Βασική προϋπόθεση για την απόκτηση του γλωσσικού γραμματισμού είναι η ενεργή εμπλοκή του μαθητή σε δραστηριότητες που μπορεί να δομήσει, να αναδομήσει και να αποδομήσει τα κείμενα ανάλογα με τον σκοπό τους (Χατζηλουκά-Μαύρη, 2007· Χατζησαββίδης, 2007).

Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη, 2002· 2007, Ο γλωσσικός γραμματισμός ως δεξιότητα περιέχει ορισμένες ικανότητες, που ανάλογα την ηλικία του ατόμου και το κοινωνικό του περιβάλλον, χρησιμοποιεί κάποιες από αυτές ή όλες. Οι ικανότητες αυτές είναι :

1. Η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων,

2. Η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων,
3. Η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων,
4. Η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο,
5. Η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο,
6. Η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται,
7. Η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου,
8. Η ικανότητα παραγωγής κειμένων που είναι αναγκαία για τη διεκπεραίωση καθημερινών (επαγγελματικών και μη) αναγκών.

Επομένως, ο γλωσσικός γραμματισμός δεν αποτελεί μια στατική διαδικασία, όπου το άτομο μαθαίνει να γράφει και να διαβάζει αλλά μία δυναμική διαδικασία, όπου λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές πρακτικές και γενικότερα το κοινωνικό περιβάλλον. Το άτομο είναι σε θέση να κατανοεί και να παράγει κείμενα, γνωρίζοντας τις γλωσσικές συμβάσεις του εκάστοτε κειμένου και μπορεί να τα δομεί, να τα αναδομεί και να τα αποδομεί, ανάλογα με τον επιδιωκόμενο στόχο.

1.3.2. Σχολικός γραμματισμός

Ο σχολικός γραμματισμός έχει σχέση με την επικοινωνία των παιδιών με το εκπαιδευτικό υλικό, έντυπο και ψηφιακό, μέσα σε ένα πλαίσιο μάθησης που αξιοποιεί υλικό με συγκεκριμένες προδιαγραφές δομής, περιεχομένου και μορφής. Στόχος του υλικού αυτού είναι να παρουσιάσει το περιεχόμενο με τέτοιο τρόπο, ώστε ο μαθητής να δομήσει τη σχολική γνώση χωρίς την άμεση παρέμβαση του εκπαιδευτικού, οδηγώντας στην αυτονομία του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2007). Όμως τόσο το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να πληροί συγκεκριμένες προδιαγραφές, όσο και οι μαθητές να κατέχουν τις απαραίτητες γλωσσικές, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες για να μπορέσουν να ανταποκριθούν. Από τα παραπάνω είναι κατανοητό ότι ο σχολικός γραμματισμός έχει σχέση με τα κειμενικά είδη. Αφορά δηλαδή την κειμενική πολυτροπικότητα, τα λεξικογραμματικά και υφολογικά χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων. Επιπρόσθετα, εντάσσει και τη λογικο-μαθηματική σκέψη στην εκπαιδευτική διαδικασία με την έννοια ότι διαχωρίζει αφηρημένες έννοιες και

αποπλαισιωμένες γνώσεις, καθώς η γλώσσα δεν είναι αφηρημένη αλλά έχει σχέση τόσο με το κοινωνικό της περιβάλλον όσο και με το πολιτιστικό και ιδεολογικό υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων (Ματσαγγούρας, 2007· Μητσκοπούλου, 2014· Χατζηλουκά-Μαύρη, 2007).

Με βάση τα παραπάνω ο σχολικός γραμματισμός έχει τον ορισμό της ικανότητας των μαθητών να διαβάζουν και να παράγουν διάφορα κειμενικά είδη και μέσα από την αποκωδικοποίηση, αποδόμηση, ερμηνεία και κριτική ανάλυση των κειμένων να παράγουν τη σχολική γνώση (Ματσαγγούρας, 2007· Χατζηλουκά-Μαύρη, 2007). Ως διδακτική πρόταση ο σχολικός γραμματισμός αξιοποιεί τον λειτουργικό γραμματισμό, τον κριτικό γραμματισμό και τον επιστημονικό γραμματισμό, ο οποίος περιλαμβάνει τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες του επιστημονικού λόγου (Ματσαγγούρας, 2007).

Αν βασιστούμε στο παραπάνω ορισμό είναι κατανοητό ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία δεν είναι μόνο αποτέλεσμα του οικογενειακού ή άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος, δηλαδή της προϋπάρχουσας γνώσης και των εμπειριών των μαθητών αλλά και του σχολείου. Πέρα από την επίδραση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, όλοι οι μαθητές μπορούν να λάβουν άμεση και συστηματική διδασκαλία, καθώς έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα δεν έχουν αναπτύξει τις γνώσεις και τις δεξιότητες του σχολικού γραμματισμού (Μητσκοπούλου, 2014). Η διδασκαλία αυτή για να είναι επιτυχής θα πρέπει να φέρνει τους μαθητές σε επαφή με αυθεντικά κείμενα από καθημερινές καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 2007) και να αξιοποιεί κάθε απαραίτητο μέσο που προσαρμόζεται στις κοινωνικές αλλαγές (Μητσκοπούλου, 2014).

Εν κατακλείδι, ο σχολικός γραμματισμός αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό των σχολικών εγχειριδίων, το οποίο θα πρέπει να πληροί τις κατάλληλες προδιαγραφές για να οδηγήσει τους μαθητές σε αυτονομία με την προϋπόθεση ότι και οι μαθητές έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες. Μέσα από τη βοήθεια του σχολικού γραμματισμού, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα διάφορα κειμενικά είδη, τα οποία απορρέουν από αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινότητας, τα δομούν και τα αποδομούν μέσα από τη συστηματική διδασκαλία.

1.3.3. Λειτουργικός γραμματισμός

Ο λειτουργικός γραμματισμός αφορά την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου και γενικότερα την απόκτηση δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν το άτομο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Μητσικοπούλου, 2014). Γεγονός που αναδεικνύει τη σημαντικότητα του γραπτού λόγου τόσο σε επίπεδο κοινωνίας όσο και σε επίπεδο σχολείου (Ματσαγγούρας, 2007· Μητσικοπούλου, 2014).

Συγκεκριμένα, στόχος του λειτουργικού γραμματισμού στο σχολείο είναι να βοηθήσει τον μαθητή να μεταβεί από το επίπεδο του αλφαριθμητισμού στην αναζήτηση της βαθύτερης δομής της γλώσσας, δηλαδή την κατανόηση του γραπτού λόγου. Όμως η αναγνωστική κατανόηση είναι αποτέλεσμα υψηλού επιπέδου γνωστικών διαδικασιών, κατά την οποία ο μαθητής αλληλεπιδρά με το κείμενο και μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση συν-κατασκευάζει το νόημα. Για να επιτευχθεί η κατασκευή νοήματος, ο μαθητής θα πρέπει να έχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με το θέμα του κειμένου, τη δομή του αλλά και τη συνοχή και συνεκτικότητα του (Ματσαγγούρας, 2007).

Επομένως, ο λειτουργικός γραμματισμός συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής και κατανόησης του γραπτού λόγου που θα βοηθήσουν τα άτομα να ανταπεξέλθουν τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον.

1.3.4. Κριτικός γραμματισμός

Ο κριτικός γραμματισμός αφορά τη γλωσσική διδασκαλία και στηρίζεται στις αντιλήψεις γλωσσολόγων, κυρίως μαθητών του M.A.K. Halliday, οι οποίοι υποστήριζαν πως τα γλωσσικά φαινόμενα έχουν σχέση με τα κοινωνικά φαινόμενα (Ματσαγγούρας, 2007). Ειδικότερα, έχει τονιστεί ότι η γλωσσική χρήση καθορίζεται από τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ εκείνων που επικοινωνούν, από την κοινωνική δραστηριότητα, και από τους σκοπούς και τις ιδεολογίες των επικοινωνούντων (Μητσικοπούλου, 2014· Χατζηλουκά-Μαύρη, 2007· Χατζησαββίδης, 2009· Perry, 2012).

Πέρα όμως από την άποψη των γλωσσολόγων, ο κριτικός γραμματισμός στηρίζεται σε πολλούς θεωρητικούς χώρους και σχολικές πρακτικές του παρελθόντος. Τη δεκαετία του 1960 η παιδαγωγική ουμανιστική σχολή τονίζει την ανάγκη για ανάπτυξη της κριτικής ανάγνωσης, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να

αναγνωρίζουν τα στοιχεία του κειμένου που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, από εκείνα που αφορούν τα προσωπικά σχόλια του συγγραφέα, αλλά και οι μαθητές να είναι σε θέση να κάνουν τα δικά τους σχόλια για τα στοιχεία του κειμένου και τα προσωπικά σχόλια του συγγραφέα. Την ίδια χρονική περίοδο η κριτική θεωρία της λογοτεχνίας προωθεί τη σημασία της κριτικής ανάγνωσης και της κριτικής αμφισβήτησης, που οδηγούν τους μαθητές σε ατομική και συλλογική αυτονομία, καθώς η κριτική αποτελεί την εκκίνηση της κοινωνικής ανασυγκρότησης (Ματσαγγούρας, 2007).

Επιπλέον, ένας άλλος θεωρητικός χώρος που ασχολήθηκε με την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού είναι η σχολή της Αισθητικής Πρόληψης και Ανταπόκρισης, η οποία έδωσε έμφαση στη νοηματοδότηση των κειμένων και τον ρόλο του περιεχόμενου και διακειμένου στην ερμηνεία τους. Στο τομέα της γλωσσολογίας, δυο προσεγγίσεις συνέβαλλαν στην προώθηση του κριτικού γραμματισμού, η Κειμενοκεντρική προσέγγιση και η κριτική ανάλυση του Λόγου, οι οποίες όρισαν τις κοινωνικο-πολιτισμικές και ιδεολογικές ορίζουσες του λόγου. (Ματσαγγούρας, 2007).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο κριτικός γραμματισμός θα πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο του ατόμου. Γι' αυτό το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί το κριτικό πνεύμα καθώς μέσα από την απόκτηση κριτικής σκέψης το άτομο θα αποκτήσει τόσο ατομική όσο και συλλογική αυτονομία, γεγονός που θα το βοηθήσει να ανταπεξέλθει σε κάθε περίπτωση της ζωής του.

1.3.4.1. Παιδαγωγικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού

Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής, ο κριτικός γραμματισμός αφορά τις μορφές διδασκαλίας και σκοπός της εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος των μαθητών. Έτσι, προετοιμάζει τα παιδιά για διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους και χώρους εργασίας, καθώς η κριτική ανάλυση αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό που οδηγεί στην ακαδημαϊκή εργασία και κοινωνική ηγεσία (Ματσαγγούρας, 2007). Σύμφωνα με τον Luke (2000), ο κριτικός γραμματισμός ορίζεται ως τη μορφή της διδασκαλίας και της μάθησης, η οποία εξηγεί τον τρόπο λειτουργίας των κειμένων, αναδεικνύει το τι επιχειρούν κάθε φορά τα κείμενα να κάνουν στο άτομο και στον κόσμο και εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στην κριτική των κειμένων και στην ανακατασκευή των κοινωνικών πεδίων (Ματσαγγούρας, 2007). Δηλαδή ο κριτικός

γραμματισμός πραγματοποιείται μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε διαλογική συζήτηση και διαπραγμάτευση με τα κείμενα (Ματσαγούρας, 2007).

Συγκεκριμένα, η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού στηρίζεται σε δυο αντιλήψεις. Η πρώτη αντίληψη βασίζεται στην ατομοκεντρική θεώρηση του γραμματισμού και εκλαμβάνει τον γραμματισμό ως τη γνωσιακή ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον γραπτό λόγο, με σκοπό να εντοπίζει τις υπονοούμενες παραδοχές του κειμένου και τις προθέσεις του συγγραφέα, καθώς και να αναδεικνύει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν στο περιεχόμενο του κειμένου. Η δεύτερη αντίληψη στηρίζεται στην κοινωνικοκεντρική θεώρηση του γραμματισμού και αντιλαμβάνεται τον κριτικό γραμματισμό ως την ικανότητα του αναγνώστη να αναλύει και να αποδομεί με κριτικό τρόπο το κείμενο σε όλα τα επίπεδα και τις λειτουργίες του, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται οι ιδεολογίες, οι αξίες και οι κοινωνικές πρακτικές που διαφαίνονται, εκείνες που διαβάλλονται και εκείνες που παραθεωρούνται (Ματσαγούρας, 2007).

Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2009), οι βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού είναι:

- Βασικός σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος είναι η μετεξέλιξη των μαθητών σε πολίτες με κριτική ικανότητα.
- Αφού αναπτυχθεί η κριτική σκέψη, τα μέλη της σχολικής κοινότητας θα συμπράξουν για την ανάπτυξη και πραγμάτωση των κοινών νοημάτων.
- Να υπάρχει κριτικός αναστοχασμός έτσι ώστε οι πολίτες να αξιολογούν αλλά και ταυτόχρονα να συν-διαμορφώνουν το περιβάλλον.
- Οι σχολικές τάξεις να μετατραπούν σε κοινότητες ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, όπου όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την προέλευση, το φύλο και τις γνωστικές ικανότητες να θεωρούνται ισότιμοι και άξιοι ίσων ευκαιριών.
- Να τονιστεί η εθνογραφική ενημέρωση των μαθητών.
- Να επισημανθεί ο τρόπος με τον οποίο η γλώσσα διαρθρώνει διάφορα κείμενα και να καλλιεργηθούν οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην επεξεργασία των κειμένων.

- Να τονιστεί η σημασία της προώθησης της ικανότητας και αυτενέργειας των μαθητών μέσα από τη συμμετοχή τους στη χρήση διαφόρων κειμενικών πρακτικών.

Επομένως, η υλοποίηση του κριτικού γραμματισμού στη διδακτική πράξη στοχεύει να αναπτύξει α) την ικανότητα των μαθητών να διαπιστώνουν πως τα κείμενα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της κοσμοαντίληψης μέσα από τις προβαλλόμενες αναπαραστάσεις των κειμένων και β) να αναπτύξουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τον λόγο για να ανασυγκροτήσουν τις αντιλήψεις τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγμάτωση των παραπάνω στόχων είναι η ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες διαλογικής συζήτησης και δυναμικής διαπραγμάτευσης με τα κείμενα (Ματσαγγούρας, 2007).

Στην περίπτωση του γραπτού λόγου, ο κριτικός γραμματισμός θέλει να δημιουργήσει κριτικούς συγγραφείς-μαθητές μέσα από τη διαπραγμάτευση με τα κειμενικά είδη και τη διδασκαλία των συγγραφικών διαδικασιών με κυριότερη εκείνη της αναθεώρησης/βελτίωσης.

Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε αναφορά στο «γραμματισμό». Ένα όρο που περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά σε περιβάλλοντα μάθησης και επικοινωνιακές καταστάσεις μέσα από τη χρήση του γραπτού και του προφορικού λόγου αλλά και των μη γλωσσικών κειμένων. Ουσιαστικά συνδέει τη γλώσσα, την κοινωνία και τη διδασκαλία του περιεχομένου αυτού. Κατά συνέπεια ο γραμματισμός αποτελεί μια κοινωνική πρακτική που συνεχώς επαναπροσδιορίζεται ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτό περιλαμβάνει την ικανότητα του παιδιού να μπορεί να κατανοεί, να ερμηνεύει τα διάφορα είδη λόγου (κειμενικά είδη) αλλά και να τα συνθέτει και να μπορεί να ελέγχει τη ζωή του μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με την παιδαγωγική του γραμματισμού, προκύπτει ότι αποτελεί μία κοινωνική, δυναμική και ενεργή διαδικασία για τους εμπλεκόμενους σε αυτόν, η οποία αποκτά νόημα ανάλογα με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο των εμπλεκόμενων και έχει σχέση με το κοινωνικό γίνεσθαι, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αυτόνομων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

Πέρα από τα παραπάνω η εξέλιξη της οικονομίας και της κοινωνίας απαιτεί την απόκτηση νέων δεξιοτήτων για την κατανόηση του γραμματισμού. Γι' αυτό δόθηκε ένα νέο πλαίσιο που να είναι δυνατή διδακτικά η προσέγγιση του σύγχρονου περιβάλλοντος και των λόγων μέσω των οποίων εκφράζεται. Έτσι πρόέκυψαν οι Πολυγραμματισμοί (multiliteracies), μέσω των οποίων φαίνεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων κατάλληλων για την κατανόηση κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά σημεία για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικός, οπτικός, ηχητικός). Μέσα από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών είναι φανερή η πολυμορφία και η πολυτροπικότητα των κειμένων μέσα από τα οποία αναδύονται νοήματα ανάλογα το μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον και δίνουν έμφαση στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικός-μαθητές). Επομένως, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών δεν διαφέρει από την παιδαγωγική του γραμματισμού, απλά την συμπληρώνει και εστιάζει στις διδακτικές πρακτικές της εκπαίδευσης. Σημασία λοιπόν δεν έχει να διδαχθεί κάποιος κάτι, αλλά το τι και πώς θα το διδαχθεί με τη χρήση κατάλληλων μέσων και μεθόδων.

Έτσι δημιουργήθηκε η κοινωνικο-σημειωτική πολυτροπική θεωρία του Kress (2013), η οποία στοχεύει στην επιλογή κατάλληλων τρόπων αξιολόγησης με την αναγνώριση των εφαρμοσμένων πρακτικών και των επιπτώσεων τους στη μάθηση και τη διδασκαλία μέσα από τους τρόπους αξιολόγησης. Επίσης μπορούν να αναδυθούν οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι δυνατότητες των εμπλεκομένων. Μέσα από τη σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνική χρήση και την επικοινωνία μέσα στην κοινωνία και ως εκ τούτου με την αλληλεπίδραση των ατόμων, προέκυψαν διάφορα είδη γραμματισμού.

Συγκεκριμένα ο γλωσσικός γραμματισμός αποτελεί μία δυναμική διαδικασία, όπου λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές πρακτικές και γενικότερα το κοινωνικό περιβάλλον. Το άτομο μπορεί να κατανοεί και να παράγει κείμενα, γνωρίζοντας τις γλωσσικές συμβάσεις του κειμένου και είναι ικανό να τα δομεί, να τα αναδομεί και να τα αποδομεί, ανάλογα τον επικοινωνιακό στόχο. Επίσης, ο σχολικός γραμματισμός έχει σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό των σχολικών εγχειριδίων, το οποίο θα πρέπει να περιέχει τις κατάλληλες προδιαγραφές για να οδηγήσει τους μαθητές σε αυτονομία με την προϋπόθεση ότι και οι μαθητές έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να έλθουν σε επαφή με τα διάφορα κειμενικά είδη, τα

οποία συνδέονται με αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινότητας και μπορούν να τα δομούν και να τα αποδομούν μέσα από τη συστηματική διδασκαλία. Πέρα από τον σχολικό γραμματισμό, υπάρχει ο λειτουργικός γραμματισμός, ο οποίος βοηθάει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής και κατανόησης του γραπτού λόγου που θα καταστήσουν ικανά τα άτομα να ανταπεξέλθουν τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος ο κριτικός γραμματισμός θα πρέπει να είναι βασικό στοιχείο του ατόμου. Γι' αυτό το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί το κριτικό πνεύμα διότι μέσα από την απόκτηση κριτικής σκέψης το άτομο θα αποκτήσει τόσο ατομική όσο και συλλογική αυτονομία, στοιχεία που θα το βοηθήσουν να ανταπεξέλθει σε κάθε περίπτωση της ζωής του. Επομένως, η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού στη διδακτική πράξη έχει στόχο να αναπτύξει τόσο την ικανότητα των μαθητών να διαπιστώνουν πως τα κείμενα βοηθούν στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της κοσμοαντίληψης μέσα από τις αναπαραστάσεις των κειμένων όσο και να αναπτύξουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τον λόγο για να ανασυγκροτήσουν τις αντιλήψεις τους.

Αφού έγινε αναφορά στον γραμματισμό στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει λόγος για τον γραπτό λόγο και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που τον υποστηρίζουν και αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα αλλά και την αναγκαιότητα του.

Κεφάλαιο 2^ο

Θεωρητικές προσεγγίσεις και Παραγωγή Γραπτού

Λόγου

Εισαγωγή

Αφού έγινε αναφορά στον γραμματισμό και τα είδη του, παρακάτω θα γίνει λόγος για τον γραπτό λόγο και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που υπάρχουν γύρω από αυτόν. Συγκεκριμένα, θα γίνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή στον γραπτό λόγο και θα παρουσιαστούν οι τελευταίες θεωρητικές προσεγγίσεις που τον τεκμηριώνουν. Μία από τις προσεγγίσεις είναι η κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση που προβάλλει την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, την αντίληψη των κοινωνικών συνθηκών, την εσωτερίκευση τους και την αυτόνομη δράση του ατόμου. Τα μοντέλα που την υποστηρίζουν, είναι το μοντέλο της Flower και το μοντέλο του Hayes. Η άλλη προσέγγιση είναι η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των ατόμων και την αντίληψη της συγγραφής ως μια πρακτική με συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο. Την Κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση υποστηρίζει η θεωρία της δραστηριότητας και η θεωρία της εγκαθίδρυσης. Τέλος θα γίνει αναφορά στην Κείμενο-κεντρική προσέγγιση, η οποία θέτει στο επίκεντρο τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών και τα χαρακτηριστικά που τα διέπουν. Μια διδασκαλία που συμβάλλει σημαντικά στην παραγωγή απαιτητικών κειμένων, όπως τα πληροφοριακά κείμενα. Παρακάτω θα γίνει αναλυτική περιγραφή των προσεγγίσεων.

2.1. Ιστορική αναδρομή

Ο γραπτός λόγος κέντρισε το ενδιαφέρον των ερευνητών από πολύ νωρίς. Στην ελληνική και ρωμαϊκή αρχαιότητα ανέπτυξαν θεωρίες μακροανάλυσης με στόχο να διατυπώσουν κανόνες, τεχνικές και συστήματα σύνθεσης του λογοτεχνικού λόγου. Κατά τον 19^ο αιώνα τα λογοτεχνικά κείμενα τα αντιμετώπιζαν ως μορφές λόγου που εκφράζουν κοινωνικές ή ψυχολογικές πραγματικότητες. Έτσι, χρησιμοποίησαν εξωτερικά εργαλεία για την ερμηνεία και την αποτίμηση ενός λογοτεχνικού έργου. Τέλος, τον 20^ο αιώνα σύγχρονες θεωρίες μακροανάλυσης αναπτύχθηκαν αρχικά στα

πλαίσια της λογοτεχνίας και εν συνεχεία στα πλαίσια της κειμενογλωσσολογίας (Ματσαγγούρας, 2004).

Στο πλαίσιο της διδακτικής, κάποιες λογοτεχνικές θεωρίες επηρέασαν με έμμεσο τρόπο τις αντιλήψεις για το περιεχόμενο και τη μορφή των μαθητικών κειμένων αλλά και τον τρόπο αξιολόγησής τους. Ειδικότερα το πρώτο παραδοσιακό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου που επικρατούσε μέχρι τη δεκαετία του 1960 και στην Ελλάδα μέχρι το 1980 ήταν επηρεασμένο από τη φιλολογική ερμηνευτική θεωρία της λογοτεχνίας και τη φορμαλιστική θεωρία. Η πρώτη έδινε έμφαση στο περιεχόμενο του κειμένου και υποστήριζε πως μέσα από τη λεπτομερή ανάλυση κειμένων, γραμμένων από δόκιμους συγγραφείς, οι μαθητές μπορούν, μιμούμενοι αυτούς να συνθέσουν κείμενα με ανάλογο περιεχόμενο, δομή και ύφος. Η δεύτερη τόνιζε τη γλωσσική μορφή του λογοτεχνικού κειμένου και οδήγησε στη λογοτεχνίζουσα γραφή, κατά την οποία οι μαθητές έπρεπε να ασκηθούν στη μίμηση της γλώσσας αποδεκτών προτύπων με αποτέλεσμα τη δημιουργία κειμένων χωρίς φυσικότητα και αυθεντικότητα (Ματσαγγούρας, 2004· Μπαμπινιώτης, 1991). Ως ισοδύναμη και αλληλοσυμπληρώμενη θεωρία του φορμαλισμού, εμφανίστηκε ο δομισμός, ο οποίος υποστηρίζει ότι η δομή, τα μέρη του κειμένου και οι σχέσεις που συνδέουν τα μέρη μεταξύ τους, προσδίδουν οντότητα, ενότητα και ταυτότητα σε ένα κείμενο (Ματσαγγούρας, 2004).

Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου των θεωριών της λογοτεχνίας, είχαν ασχοληθεί με την παραγωγή κειμένων μίμησης και αξιολόγησης του έμφυτου ταλέντου των μαθητών, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τρεις παράγοντες παραγωγής γραπτού λόγου (συγγραφέα-κείμενο-αναγνώστη) αλλά και θεωρώντας ότι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού αφορούσε τη διόρθωση των γραμματικοσυντακτικών λαθών μετά την ολοκλήρωση της συγγραφικής διαδικασίας (Χαραλαμπίκης, 1999α). Αυτό οδήγησε στη συνειδητοποίηση της ανάγκης μίας συνολικής προσέγγισης, την κειμενογλωσσολογική θεωρία. Η θεωρία αυτή είναι αποτέλεσμα σύνθεσης του δομισμού, του φορμαλισμού, της σημειολογίας και της γλωσσολογίας, ενώ κατά την εξέλιξη της επηρεάστηκε από τις επιστήμες της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας και της γνωστικής ψυχολογίας (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999· Ματσαγγούρας, 2004· Χαραλαμπίκης, 1999β). Μέσα από την κειμενογλωσσολογική θεωρία εξετάστηκαν οι τρεις παράγοντες παραγωγής γραπτού λόγου (συγγραφέας-κείμενο-αναγνώστης) συνδέοντας τους με το

επικοινωνιακό περιεχόμενο. Συγκεκριμένα μελέτησαν τα κείμενα από την πλευρά της κειμενικότητας και όχι της λογοτεχνικότητας, λαμβάνοντας υπόψη τη γλωσσική συνοχή και τη νοηματική συνεκτικότητα. Εξετάζει τη γλώσσα των κειμένων στο καταστατικό πλαίσιο επικοινωνίας και ασχολείται όχι μόνο με τα λογοτεχνικά κείμενα αλλά και με τα χρηστικά κείμενα (Ματσαγγούρας, 2004).

Κατά τη δεκαετία του 1970 έρευνες στο πεδίο της Ψυχολογίας του Γραπτού Λόγου, οι οποίες αποτελούν μέρος της Γνωσιακής Ψυχολογίας, εστίασαν προς μια διαδικαστική προσέγγιση, η οποία αναδεικνύει την προσωπική έκφραση του μαθητή-συγγραφέα και έχει σχέση με τις διαδικασίες που επιτελούνται κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. Οι πρωτοπόρες δουλειές των Emig (1971), Elbow (1973) και Graves (1973), ανέδειξαν τις διαδικασίες, τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που ακολουθούν οι μαθητές κατά τη συγγραφική διαδικασία, αλλά και τις νοητικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, καθώς επηρεάζονται από πληθώρα μεταβλητών, πολλές εκ των οποίων είναι άγνωστες γι' αυτούς. Αποτέλεσμα αυτών ήταν η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το τελικό προϊόν στη γραφή ως διαδικασία, χωρίς να υπάρχουν προκατασκευασμένες λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές-συγγραφείς κατά τη διαδικασία της (Σπαντιδάκης, 2010).

Κατά τη δεκαετία του 1980 συνεχίστηκαν οι έρευνες στο πεδίο της Γνωστικής ψυχολογίας, η οποία μελέτησε τις γνωστικές διαδικασίες που ακολουθούν οι συγγραφείς κατά τη σύνθεση του γραπτού λόγου. Την περίοδο αυτή εμφανίστηκαν τα πρώτα γνωστικά μοντέλα με το πιο γνωστό να είναι αυτό των Hayes and Flower (1980). Το μοντέλο αυτό περιγράφει την παραγωγή γραπτού λόγου ως μια σύνθετη, εμπρόθετη και δυναμική δραστηριότητα με ευδιάκριτες και αλληλένδετες διαδικασίες, τις οποίες πρέπει να συνδυάσει ο μαθητής-συγγραφέας. Επιπλέον, ο μαθητής-συγγραφέας πρέπει να θέτει στόχους, να παρακολουθεί την προγενέστερη γνώση του, να δημιουργεί αναπαραστάσεις, να παρακολουθεί και να ελέγχει εμπρόθετα το συγγραφικό έργο, να ενεργοποιεί τις γνωστικές και τις μεταγνωστικές στρατηγικές, ώστε να μπορέσει να διαχειριστεί το γνωστικό φορτίο κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (Hayes & Flower, 1980 στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Ωστόσο, το μοντέλο των Hayes and Flower (1980) επικρίθηκε καθώς αντιμετωπίζει την παραγωγή του γραπτού λόγου απομονωμένη από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και περιγράφει τις διαδικασίες που εκτελούν κατά τη σύνθεση

του γραπτού λόγου μόνο οι έμπειροι συγγραφείς. Την ίδια δεκαετία εμφανίστηκαν τα γνωσιακά-αναπτυξιακά μοντέλα, τα οποία ανέδειξαν την πολυπλοκότητα του κλειστού συστήματος της παραγωγής γραπτού λόγου σε σχέση με το ανοιχτό σύστημα του προφορικού λόγου και υποστήριξαν ότι η παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων είναι μια εξαιρετικά επίπονη διαδικασία που θέτει σε δοκιμασία όλο το γνωστικό σύστημα του μαθητή-συγγραφέα, με σκοπό να έχει πρόσβαση στη γνώση που είναι απαραίτητη για την μετάβαση από το επίπεδο του αρχάριου στο επίπεδο του έμπειρου συγγραφέα (Γάκη, 2015· Σπαντιδάκης, 2010). Πολύ αργότερα έρχεται ο Kellogg (2008) να προσθέσει το επίπεδο του επιδέξιου συγγραφέα (Kellogg, 2008).

Κατά τη δεκαετία του 1990 τα γνωστικά μοντέλα επικρίθηκαν ότι αντιμετωπίζουν την παραγωγή του γραπτού λόγου μονόπλευρα αποκομμένη από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον της. Έτσι, οι έρευνες στράφηκαν γύρω από τη φύση, τον ρόλο και τη σημασία της εργαζόμενης μνήμης, της μεταγνώσης, των συναισθηματικών παραγόντων, του τρόπου που αυτοί αλληλεπιδρούν με τους γνωσιακούς παράγοντες και κυρίως ο ρόλος του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος. Την περίοδο αυτή εμφανίστηκαν τα πρώτα κοινωνικο-γνωστικά μοντέλα. Το μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower (1994), το οποίο τονίζει το ρόλο των κοινωνικών συμβάσεων, της γλώσσας και του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος για την επιλογή των στόχων και την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης. Από την άλλη το μοντέλο του Hayes στηρίζει αλλά και τροποποιεί σε αρκετά σημεία το προηγούμενο μοντέλο, καθώς αναγνωρίζει το σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζουν τα κίνητρα, τα συναισθήματα, η εργαζόμενη μνήμη και η μεταγνώση τόσο του φυσικού όσο και του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος (Σπαντιδάκης, 2010· Hayes, 1996).

Την ίδια δεκαετία ως επακόλουθο των επικρίσεων που δέχτηκαν τα γνωσιακά μοντέλα, εμφανίστηκε η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση. Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει ότι το κοινωνικό προηγείται του ατομικού (Vygotsky, 1988) και η αλληλεπίδραση του ατόμου με τα άλλα άτομα της κοινωνίας και τα διαθέσιμα κοινωνικο-πολιτισμικά μέσα-εργαλεία επηρεάζουν την ατομική γνώση (Ματσαγγούρας, 2004· Σπαντιδάκης, 2010). Γι' αυτό εμφανίστηκαν οι κεντρικές θεωρίες της προσέγγισης αυτής, η θεωρία της δραστηριότητας και η θεωρία της εγκαθίδρυσης. Η πρώτη θεωρεί την παραγωγή γραπτού λόγου ως εμπρόθετη και σκόπιμη δράση του ατόμου με το περιβάλλον και τα κείμενα ως εργαλεία εκτέλεσης

διάφορων δραστηριοτήτων ανάλογα με τον σκοπό της δράσης. Η δεύτερη αντιμετωπίζει τη μάθηση ως κοινωνικο-πολιτισμική λειτουργία που μπορεί να γίνει μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και της επικοινωνίας του ατόμου με το περιβάλλον. Όμως η διδακτική πράξη προσπαθεί να φέρει όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα εκείνους από τα χαμηλά κοινωνικο-πολιτισμικά στρώματα σε επαφή με τα ισχυρά κειμενικά είδη (Σπαντιδάκης, 2010). Η Κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση επηρεάστηκε και από τις θεωρίες της γλωσσολογίας και της κειμενογλωσσολογίας, οι οποίες αντιμετωπίζουν την παραγωγή του γραπτού λόγου ως ένα πολιτισμικό και επικοινωνιακό γεγονός και τα κείμενα ως μια ενότητα λόγου που αποκτά νόημα από τις κοινωνικο-πολιτισμικές και επικοινωνιακές περιστάσεις του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου (Αρχάκης, 2005· Βασαρμίδου, 2014· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011).

Επομένως, η παραγωγή γραπτού λόγου έχει περάσει από διάφορα στάδια, δίνοντας αρχικά έμφαση στη λογοτεχνικότητα των κειμένων μέσα από τη μίμηση προτύπων και αξιολογώντας τη δομή και το περιεχόμενο των κειμένων. Με το πέρασμα από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις στις γνωστικές, άρχισε να είναι φανερή η ανάγκη για την επικοινωνιακή διάσταση της συγγραφικής διαδικασίας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών για τη διαχείριση του γνωστικού φορτίου των μαθητών. Προχωρώντας στις κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις τονίστηκε και η κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση της γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο και το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο που λαμβάνει χώρα η νέα γνώση. Από τα παραπάνω μπορεί να κατανοήσει κανείς ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μία σύνθετη, πολύπλοκη και απαιτητική νοητική διαδικασία που έχει ανάγκη από το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο. Στοιχείο που θα παρουσιαστεί παρακάτω μέσα από την εκτενή αναφορά στις πρόσφατες θεωρητικές προσεγγίσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου.

2.2. Τα γνωστικά-αναπτυξιακά μοντέλα

Τα γνωστικά-αναπτυξιακά μοντέλα περιγράφουν τις γνωστικές διαδικασίες που εκτελούν οι συγγραφείς, καθώς προχωράνε από το στάδιο των αρχάριων προς το στάδιο των έμπειρων συγγραφέων. Αρχάριοι συγγραφείς είναι οι συγγραφείς μικρής ηλικίας ή μεγαλύτερης που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου ενώ οι έμπειροι είναι οι συγγραφείς μεγαλύτερης ηλικίας ή εκείνοι που είναι

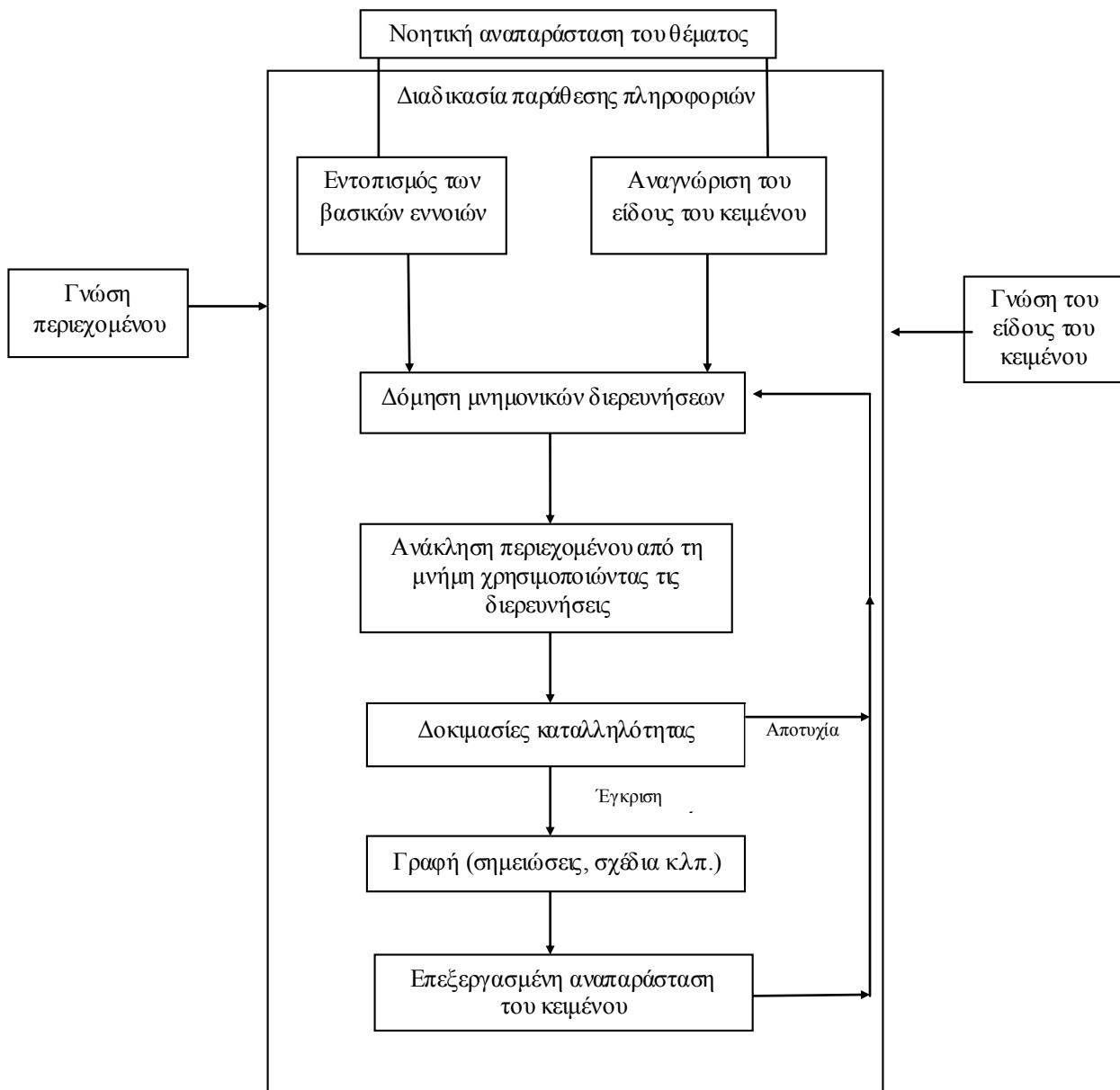
ικανοί στη συγγραφή (Ματσαγγούρας, 2004). Βασικοί εκπρόσωποι της γνωστικής προσέγγισης είναι οι Bereiter και Scardamalia, οι οποίοι παρουσίασαν δυο μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου: Το Μοντέλο Παράθεσης Πληροφοριών και το Μοντέλο μετασχηματισμού Πληροφοριών για να περιγράψουν την εξελικτική πορεία που ακολουθούν οι αρχάριοι και οι έμπειροι συγγραφείς αντίστοιχα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Τα μοντέλα αυτά αποτελούν τα δυο άκρα μιας συνεχούς πορείας, καθώς περιγράφουν τις γνωστικές διαδικασίες που εκτελεί ο συγγραφέας καθώς διανύει την πορεία αυτή. Τέλος, ο Kellogg (2008) υποστήριξε ότι η πορεία που διανύει ένας αρχάριος συγγραφέας φτάνει μέχρι το στάδιο μετασχηματισμού πληροφοριών, ενώ για να γίνει κάποιος «ειδικός» στην παραγωγή γραπτού λόγου θα πρέπει να μεταβεί σε ένα άλλο στάδιο, το στάδιο της επιδέξιας γραφής. Τα μοντέλα αυτά θα παρουσιαστούν συνοπτικά παρακάτω.

2.2.1. Το μοντέλο Παράθεσης Πληροφοριών των Bereiter και Scardamalia

Σύμφωνα με το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών (knowledge telling) μπορεί να περιγραφεί η διαδικασία που ακολουθούν οι αρχάριοι συγγραφείς για την παραγωγή κειμένου. Συγκεκριμένα οι αρχάριοι συγγραφείς ξεκινούν από μια «νοητική αναπαράσταση του κειμένου» πριν προχωρήσουν στην παραγωγή του κειμένου. Έπειτα, αντλούν πληροφορίες από τη μακρόχρονη μνήμη σχετικά με τη «γνώση του περιεχομένου» και τη «γνώση για το είδος του κειμένου» και τα χαρακτηριστικά του μέχρι να προχωρήσουν στη «διαδικασία παράθεση των πληροφοριών» και κυρίως στα δυο στάδια, στον «εντοπισμό των βασικών εννοιών» και την «αναγνώριση του είδους του κειμένου» (Σπαντιδάκης, 2010· Harris & Graham, 2013· Olinghouse & Wilson, 2013). Τα δύο αυτά στάδια επιτρέπουν την αναγνώριση τόσο του θέματος όσο και το είδος του κειμένου, γεγονός που αναδεικνύει την επιδεξιότητα του συγγραφέα (Harris & Graham, 2013) και την εξάρτηση από τη νοητική αναπαράσταση του θέματος. Αυτά τα στάδια οδηγούν στο τρίτο, τη «δόμηση μνημονικών διερευνήσεων» με στόχο την ενεργοποίηση του τέταρτου σταδίου, την «ανάκληση περιεχομένου από τη μνήμη», η οποία έχει σχέση με το περιεχόμενο και το είδος του κειμένου. Σε αυτό το στάδιο μπορούν να γίνουν κάποιες «δοκιμασίες καταλληλότητας» αν κριθούν ακατάλληλα κάποια περιεχόμενα, να γίνει επεξεργασία κάποιων μνημονικών διερευνήσεων σε συνεργασία με τον

«εντοπισμό των βασικών εννοιών» και την «αναγνώριση του είδους κειμένου». Αν εγκριθεί η ανακτημένη γνώση από το περιεχόμενο και το είδος του κειμένου, προχωράει στο στάδιο της «γραφής». Στο τελευταίο στάδιο της «επεξεργασμένης αναπαράστασης του κειμένου», ο συγγραφέας κάνει έλεγχο της συγγραφικής διαδικασίας και προσδιορίζει τι έγραψε και τι έπρεπε να έχει γράψει (Σπαντιδάκης, 2010· Alamargot & Chanquoy, 2001).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι αρχάριοι συγγραφείς απλά παραθέτουν τις πληροφορίες στο κείμενο τους και δεν καταβάλλουν κόπο με σκοπό να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κειμένου, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των αναγνωστών τους και στις επικοινωνιακές συνθήκες της συγγραφικής διαδικασίας. Σκοπός τους είναι να αναφέρουν αυτά που γνωρίζουν για το θέμα, μέσα από την αναφορά σε πληροφορίες σχετικές με το θέμα ή από το ίδιο το κείμενο ή ανασύροντας διαθέσιμες γνώσεις από τη μνήμη τους με σκοπό να μειώσουν το γνωστικό έργο και κατά επέκταση την παραγωγή νέας γνώσης. Οι διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου που ακολουθούν οι αρχάριοι συγγραφείς παρουσιάζουν στοιχεία προφορικού λόγου και οι πληροφορίες είναι άσχετες μεταξύ τους (Σπαντιδάκης, 2010· Bereiter & Scardamalia, 1987). Επίσης, οι συγγραφείς αυτοί κάνουν πολλές παύσεις καθώς τους απασχολούν διάφορα θέματα άσχετα με το κείμενο με αποτέλεσμα η προσοχή τους να είναι χαμηλής ποιότητας (Σπαντιδάκης, 2010).



Σχήμα 2.1: Το μοντέλο Παράθεσης Πληροφοριών
(Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, σ.37)

2.2.2. Το μοντέλο Μετασχηματισμού Πληροφοριών Bereiter και Scardamalia

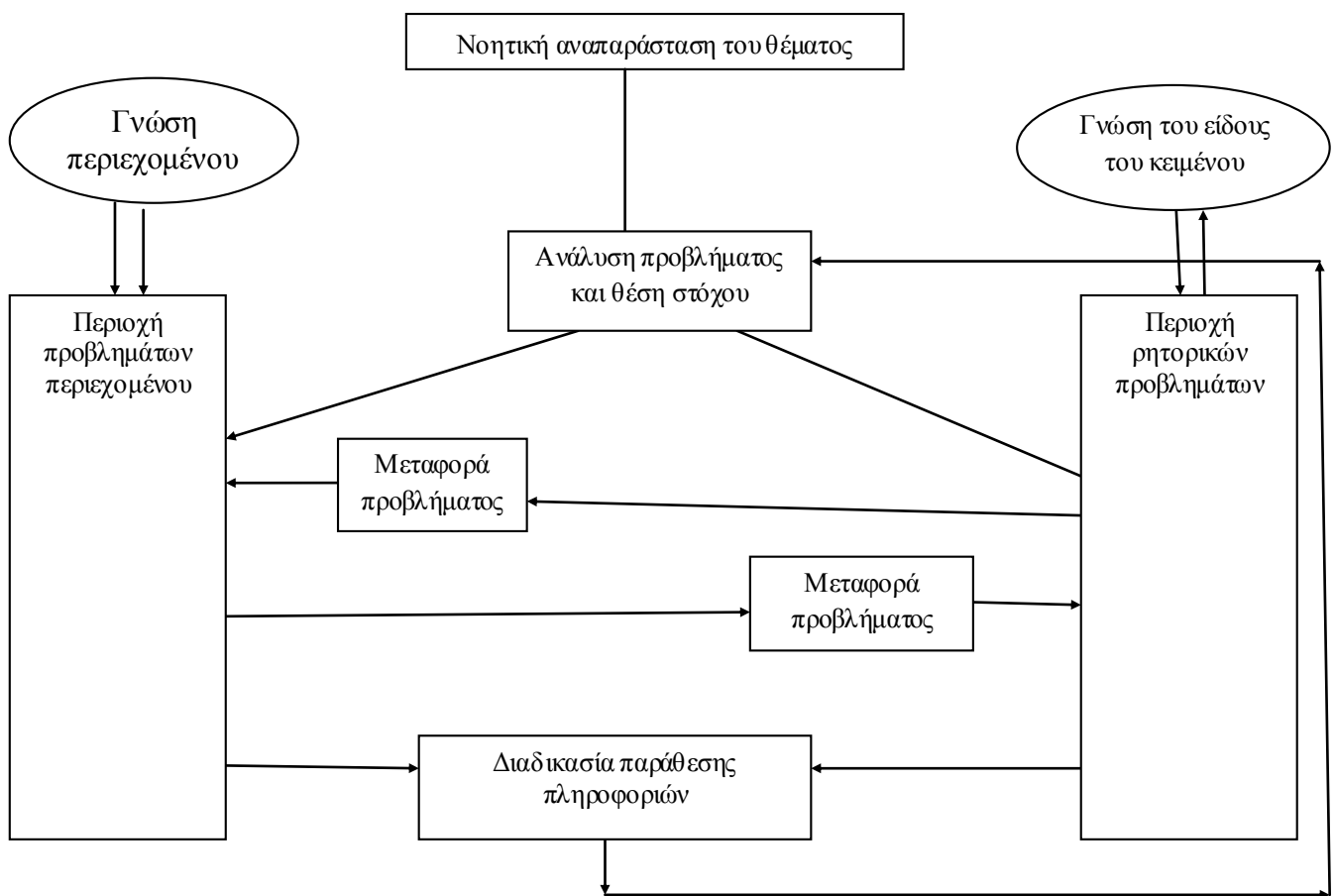
Το μοντέλο Μετασχηματισμού Πληροφοριών (knowledge transforming) σε αντίθεση με το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών περιγράφει τη διαδικασία που ακολουθούν οι έμπειροι συγγραφείς για τη συγγραφική δραστηριότητα και είναι γνωστικά πιο απαιτητικό. Συγκεκριμένα οι συγγραφείς ξεκινούν από τη «νοητική αναπαράσταση του θέματος» και από τα δυο είδη γνώσης που έχουν στη μακρόχρονη μνήμη, τη «γνώση περιεχομένου» και τη «γνώση του είδους του κειμένου», βάζουν στόχους και για την επίτευξη τους ενεργοποιούν δυο περιοχές, την «περιοχή προβλημάτων περιεχομένου» και την «περιοχή ρητορικών προβλημάτων». Η πρώτη περιοχή έχει σχέση με τον μετασχηματισμό ή τροποποίηση του περιεχομένου και η δεύτερη αφορά τη γνώση του κειμενικού είδους, το ακροατήριο και την επικοινωνιακή περίσταση, τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση της δομής, τη συνοχή, τη συνεκτικότητα, τη γραμματική και το συντακτικό για την επίτευξη των επικοινωνιακών στόχων (Bereiter & Scardamalia, 1987· Harris & Graham, 2013). Αυτό που το διαφοροποιεί από το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών είναι ότι η συγγραφική δραστηριότητα αποτελεί μια εμπρόθετη διαδικασία «επίλυσης προβλήματος» που πραγματώνεται μεταξύ της «νοητικής αναπαράστασης του θέματος» και της «διαδικασίας παράθεσης πληροφοριών» (Harris & Graham, 2013).

Επίσης μοναδικό στοιχείο του μοντέλου είναι η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στις δυο περιοχές, κατά την οποία οι στόχοι της μιας περιοχής μεταφέρονται ως προβλήματα στην άλλη (Σπαντιδάκης, 2010). Ειδικότερα ένας συγγραφέας μπορεί να θέλει να αναπτύξει μια έννοια στην «περιοχή περιεχομένου», όπου μεταφέρεται ως πρόβλημα. Εν συνεχεία μπορεί να κρίνει πως δεν ήταν αναγκαία αυτή η έννοια αλλά μια άλλη, η οποία θα περάσει ως πρόβλημα στη ρητορική περιοχή. Επομένως ξεκινάει και συνεχίζει μια διαδικασία συνεχούς «μεταφοράς προβλήματος» ανάμεσα στις δυο περιοχές, όπου οι συγγραφείς παράγουν και δομούν τη νέα γνώση επιδρώντας στο τελικό κείμενο (Σπαντιδάκης, 2010· Bereiter & Scardamalia, 1987· Harris & Graham, 2013).

Από την αναφορά του παραπάνω μοντέλου προκύπτει ότι οι έμπειροι συγγραφείς δεν παραθέτουν απλά τις ιδέες τους για την παραγωγή ενός κειμένου, αλλά εκτελούν εσωτερικές νοητικές διεργασίες που τους διαφοροποιούν από τους αρχάριους συγγραφείς.

Συγκεκριμένα,

- ✧ οικοδομούν μια νοητική αναπαράσταση του έργου και ορίζουν στόχους σχετικούς με το ακροατήριο, το σκοπό και το είδος του κειμένου ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση.
- ✧ Οι στόχοι είναι ιεραρχικά δομημένοι, δηλαδή χωρίζονται σε κύριους και επιμέρους και οργανώνονται μεταξύ τους, ο ένας συνδέεται με τον άλλον και η ενεργοποίηση του ένα ενεργοποιεί τους άλλους, οδηγώντας σε μια σύνθετη διαδικασία-δομή.
- ✧ Η σύνθετη αυτή δομή είναι δυναμική με την έννοια ότι χτίζεται, δομείται και αναδομείται καθώς οι συγγραφείς γράφουν και αναγνωρίζουν προβλήματα, κάνουν νέες διαδικασίες σχεδιασμού, δομούν νέες ιδέες και αλλάζουν τους πρωταρχικούς στόχους (Bereiter & Scardamalia, 1987).



Σχήμα 2.2: Το μοντέλο Μετασηματισμού Πληροφοριών
(Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, σ.39)

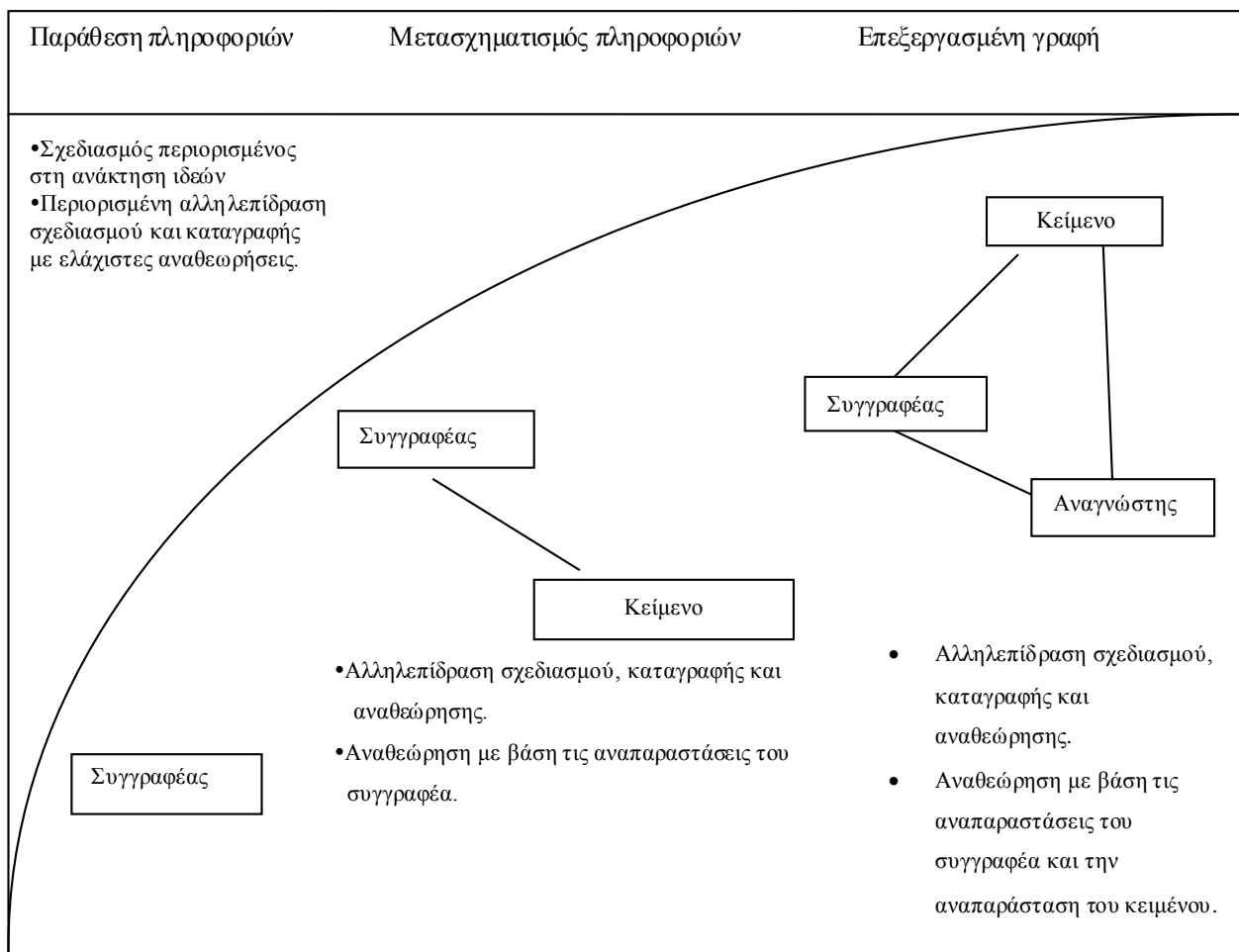
2.2.3. Το μοντέλο της Επεξεργασμένης Γραφής του Kellogg

Ο Kellogg (2008) επέκτεινε το μοντέλο των Bereiter και Scardamalia μέσα από την προσθήκη ενός τρίτου σταδίου στην αναπτυξιακή πορεία των συγγραφικών διαδικασιών, το στάδιο της επεξεργασμένης γραφής (Knowledge crafting). Σε αυτό το στάδιο οι συγγραφείς αφού έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες σχεδιασμού, καταγραφής και αναθεώρησης, μπορούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους τρεις διαφορετικές αναπαραστάσεις, τις ιδέες του ίδιου του συγγραφέα, το ίδιο το κείμενο και την ερμηνεία του προοριζόμενου αναγνώστη. Ειδικότερα:

- ✧ Στο στάδιο της παράθεσης πληροφοριών επικρατέστερη είναι η αναπαράσταση του συγγραφέα. Οι συγγραφείς αυτού του σταδίου ακόμη και αν κατανοούν τις ανάγκες του ακροατηρίου-αναγνώστη τους, εστιάζουν στις σκέψεις τους και όχι στο πως θα το διαβάσει και θα το ερμηνεύσει ο αναγνώστης (Bereiter & Scardamalia, 1987).
- ✧ Στο στάδιο μετασχηματισμού των πληροφοριών υπάρχει μια αλληλεπίδραση της αναπαράστασης του συγγραφέα με την αναπαράσταση του κειμένου. Συγκεκριμένα όταν οι συγγραφείς κατά την ανάγνωση του κειμένου τους παρατηρήσουν κάποιο λάθος ανάμεσα σε αυτό που γράφει το κείμενο τους και σε αυτό που θέλουν να γράψουν ως συγγραφείς, αναθεωρούν το κείμενο και τις ιδέες τους (Hayes, 2004). Επιπλέον στο στάδιο αυτό συμπληρώνονται και διατηρούνται οι αναπαραστάσεις-γνώσεις σε αντίθεση με το προηγούμενο στάδιο. Ουσιαστικά το τελικό κείμενο αποτελεί μια εκδοχή των νοητικών διαδικασιών του συγγραφέα, όπου η αναπαράσταση του συγγραφέα μπορεί να ενωθεί με την αναπαράσταση του κειμένου, όμως λόγω περιορισμών στην εργαζόμενη μνήμη δεν μπορεί να αποκτήσει σταθερή αναπαράσταση της ερμηνείας του αναγνώστη στο κείμενο (Kellogg, 2008).
- ✧ Στο στάδιο της επεξεργασμένης γραφής υλοποιείται αυτός ο περιορισμός, στο οποίο ο συγγραφέας διατηρεί τόσο την αναπαράσταση του κειμένου που θα κατασκευάσει ο αναγνώστης όσο και την αναπαράσταση του κειμένου και του συγγραφέα. Με βάση την πρώτη ο συγγραφέας προβλέπει τους τρόπους με τους οποίους θα ερμηνεύσει το κείμενο ο αναγνώστης και μέσα από αυτό θα παράγει και θα αναθεωρήσει κάθε συγγραφική διαδικασία. Όμως με βάση τη δεύτερη θα συντονιστούν οι αναπαραστάσεις του συγγραφέα, του κειμένου και του αναγνώστη μέσα από κοινωνικές, γνωστικές και κειμενικές

ικανότητες που έχει μόνο ένας επιδέξιος συγγραφέας και θα του δώσουν τη δυνατότητα να αναθεωρήσει διαδικασίες αλλά και το κείμενο, κάνοντας γνωστικά απαιτητικές αλλαγές (δομή, σημασιολογικές) αλλά και το ακροατήριο (Ailhaud et al., 2021· Kellogg, 2008). Επομένως, ο Kellogg (2008) προτείνει μια στρατηγική μετασχηματισμού της γνώσης για την αύξηση της αλληλεπίδρασης του σχεδιασμού, της καταγραφής και της αναθεώρησης ιδιαίτερα σε απαιτητικά κειμενικά είδη (Ailhaud et al., 2021).

Σχετικά με το χρονικό διάστημα για την ανάπτυξη των συγγραφικών ικανοτήτων, ο Kellogg στηριζόμενος στις έρευνες των Bereiter και Scardamalia επισήμανε ότι τα παιδιά ηλικίας 14-16 ετών έχουν διανύσει 10 χρόνια, κατά τα οποία έχουν αποκτήσει τις μηχανιστικές δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης, έχουν άνεση στην παραγωγή (προφορική και γραπτή) και είναι ικανά να παραθέσουν πληροφορίες. Επίσης τόνισε ότι είναι απαραίτητα άλλα δέκα χρόνια για να φτάσουν στο στάδιο του μετασχηματισμού των πληροφοριών. Για τη μετάβαση στο στάδιο της επεξεργασμένης γραφής είναι άγνωστο το χρονικό διάστημα καθώς εξαρτάται από την εκπαίδευση, η οποία πρέπει να είναι συστηματική από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).



Σχήμα 2.3: Το μοντέλο της Επεξεργασμένης Γραφής του Kellogg (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, σ.42)

2.3. Κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση

2.3.1. Βασικές αρχές

Ως αντίδραση στα γνωστικά μοντέλα αναπτύχθηκε η κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση, καθώς επέκρινε τη μονόπλευρη εστίαση των γνωστικών μοντέλων στις ατομικές νοητικές διαδικασίες του αναγνώστη και τη γραφή την αντιμετώπισε ως μοναχική και προσωπική πράξη. Οι νοητικές διαδικασίες της συγγραφής είναι αμετάβλητες, με αποτέλεσμα να απλοποιείται η γνώση των πλαισιοθετημένων συνθηκών κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου και οι συνθήκες του γραμματισμού. Έτσι απομονώνεται ο συγγραφέας ως άτομο και κατά επέκταση η επίδραση του κοινωνικού του πλαισίου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Έτσι, η κοινωνικογνωστική προσέγγιση στηρίζεται στη βασική αρχή του κοινωνικού εποικοδομητισμού, η οποία θεωρεί τη γλώσσα ως κοινωνική κατασκευή και είναι κοινωνικά οριοθετημένη αλλά βασίζεται και στη θεωρία του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία η σκέψη καθώς και η γλώσσα συμβαίνει πρώτα σε κοινωνικό επίπεδο και έπειτα ατομικά. Το άτομο είναι δρών υποκείμενο που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, απαντά στις κοινωνικοπολιτισμικές δυνάμεις, τις εσωτερικεύει και ενεργεί ανεξάρτητα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία για την παραγωγή του γραπτού λόγου, η γραφή λειτουργεί ως σύνθετη κοινωνική συναλλαγή και δεν είναι αποπλαισιωμένη από το κείμενο αλλά περιλαμβάνει το κοινωνικό και διαλογικό πλαίσιο. Η γραφή δεν αποτελεί μόνο ατομική διαδικασία αλλά και κοινωνική διαδικασία που διαμορφώνει τη σκέψη και εξαρτάται από την αλληλεπίδραση του δημιουργού με το περιβάλλον της γραφής (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Επομένως, η κοινωνικογνωστική προσέγγιση λαμβάνει τη γλώσσα και κατά επέκταση την παραγωγή γραπτού λόγου ως κοινωνική κατασκευή που προκύπτει μέσα από την κοινωνική συναλλαγή του ατόμου και δεν είναι ξεχωριστή από το κείμενο. Δεν πρόκειται για μια ατομική αλλά για μια κοινωνική διαδικασία που είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού της σκέψης και της αλληλεπίδρασης του μαθητή-συγγραφέα με το περιβάλλον του. Απόρροια αυτής της προσέγγισης είναι τα δυο από τα πιο σημαντικά κοινωνικο-γνωστικά μοντέλα, της Flower (1994) και του Hayes (1996), τα οποία θα παρουσιαστούν παρακάτω.

2.3.2. Κοινωνικογνωστικά μοντέλα Παραγωγής Γραπτού Λόγου

2.3.2.1. Μοντέλο κατασκευής διαπραγματευόμενου νοήματος Flower

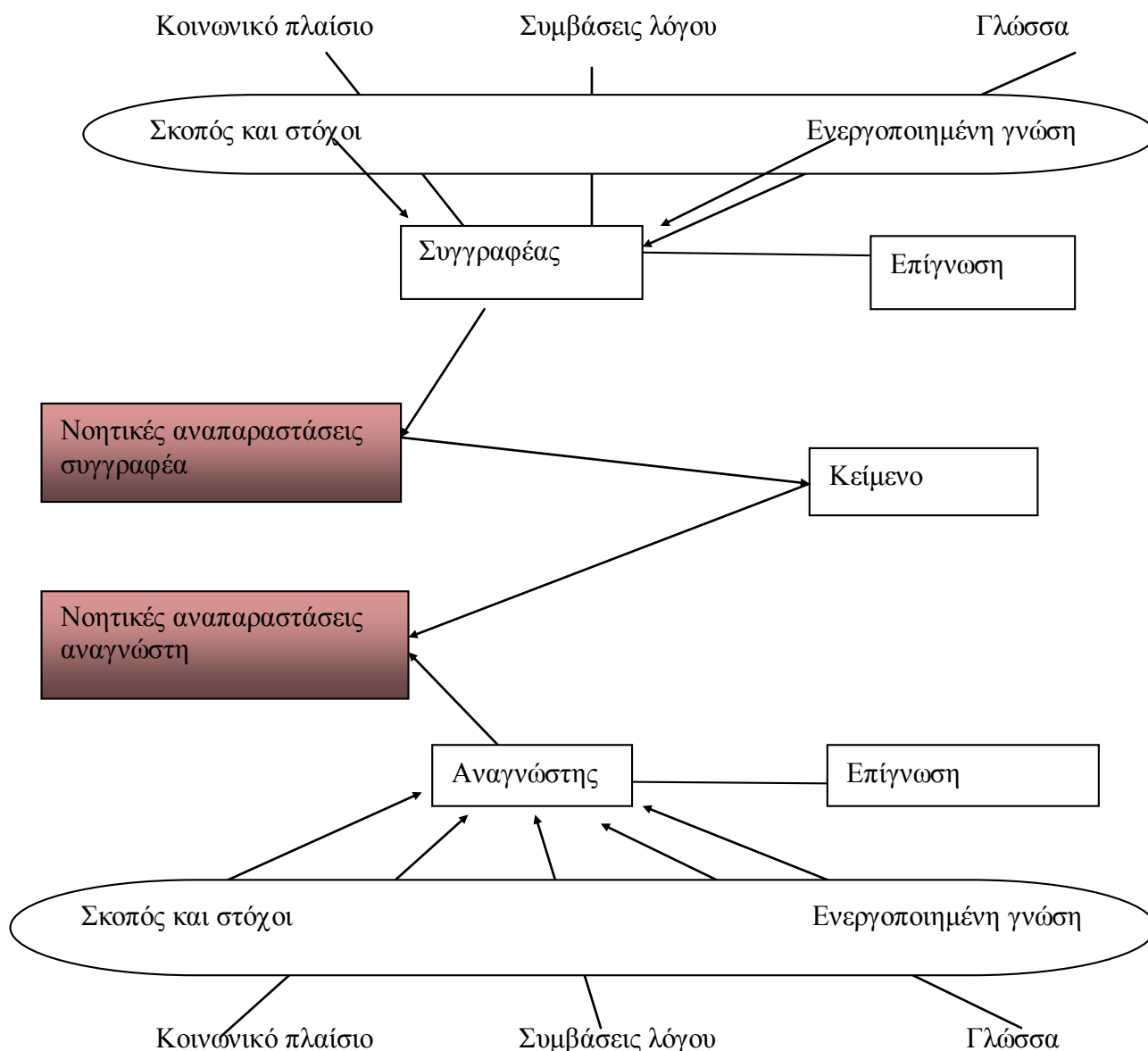
Η Flower έκανε μια προσπάθεια να ενώσει τη γνωστική και κοινωνική προσέγγιση του γραπτού λόγου, λαμβάνοντας υπόψη δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης διάφορων μαθητών σε φυσικά πλαίσια. Αυτό έγινε για να εξηγήσει την επίδραση των κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων στους συγγραφείς και το ρόλο του αναγνώστη, με σκοπό να αποκτήσει νόημα το κείμενο του συγγραφέα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Σπαντιδάκης, 2010).

Σύμφωνα με τον Zimmerman (1998), το μοντέλο της Flower έχει τέσσερις βασικές αρχές:

- 1) Η συγγραφή είναι κοινωνική και ρητορική πράξη καθώς ο συγγραφέας αλλά και ο αναγνώστης κατασκευάζουν το νόημα σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο διαμεσολαβεί η ατομική γνώση, αφού ο συγγραφέας ερμηνεύει τις συνθήκες, επιλέγει κριτήρια και χρησιμοποιεί διαφορετικές στρατηγικές. Συγκεκριμένα, τρία βασικά σημεία του μοντέλου είναι ότι: α) τόσο ο συγγραφέας όσο και ο αναγνώστης επηρεάζονται από κοινωνικούς και ατομικούς παράγοντες: το πλαίσιο του συγγραφικού έργου, οι συμβάσεις λόγου και η γλώσσα του συγγραφέα αποτελούν τους κοινωνικούς παράγοντες, ενώ οι ατομικοί στόχοι και σκοποί του συγγραφέα καθώς και η σχετική γνώση που ενεργοποιείται κατά τη συγγραφή είναι οι ατομικοί παράγοντες, β) οι συγγραφείς και οι αναγνώστες επικοινωνούν για την κατασκευή νοητικών αναπαραστάσεων του νοήματος, γ) τόσο οι συγγραφείς όσο και οι αναγνώστες έχουν επίγνωση των νοητικών αναπαραστάσεων, των αναγνωστικών και συγγραφικών δραστηριοτήτων και των παραγόντων που επιδρούν στις δραστηριότητες αυτές (Flower, 1994· Zimmerman, 1998).
- 2) Η συγγραφή και η ανάγνωση είναι ενεργητικές εποικοδομιστικές διαδικασίες κατασκευής νοήματος, τις οποίες οικοδομούν τόσο οι συγγραφείς όσο και οι αναγνώστες μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο Λόγου, που περιλαμβάνει τον συγγραφέα, τους αναγνώστες, το ρητορικό πλαίσιο και την ιστορία του λόγου. Οι αναπαραστάσεις του συγγραφέα και των αναγνωστών σχετικά με το κείμενο και την επιλογή στρατηγικών κατά τη συγγραφή και την ανάγνωση αντίστοιχα, μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να προβάλλουν νέες ερμηνείες (Flower, 1994· Zimmerman, 1998).
- 3) Η συγγραφή ως διαδικασία κατασκευής νοήματος μπορεί να γίνει από την ενεργητική διαπραγμάτευση, καθώς όταν οι ρητορικές συνθήκες είναι προβληματικές, όταν οι κοινωνικο-πολιτισμικές επιδράσεις έρθουν σε σύγκρουση με τις αναπαραστάσεις του συγγραφέα, τους στόχους και την προγενέστερη γνώση, είναι απαραίτητο να υπάρχει διαχείριση και

διαπραγμάτευση της σύγκρουσης. Η διαπραγμάτευση αυτή οδηγεί τον συγγραφέα πέρα από την κατασκευή του νοήματος, στο να στοχαστεί τις σχέσεις με τις συγγραφικές δραστηριότητες, τους στόχους και τις στρατηγικές. Επίσης επιδράει στις κοινωνικές αντιλήψεις κατά την ανταπόκριση του συγγραφέα σε αυτές, μέσα από την αγνόηση, τον μετασχηματισμό, τη σύνθεση και την επανοηματοδότηση τους (Flower, 1994· Zimmerman,1998).

- 4) Η συγγραφή είναι πρακτική γραμματισμού. Ο γραμματισμός αποτελεί την ικανότητα γραφής, ανάγνωσης και κατανόηση των χαρακτηριστικών των κειμένων, η Flower επαναπροσδιορίζει τον όρο, προσαρμόζοντας τον στις ανάγκες και τις αξίες των κοινοτήτων. Οι πρακτικές γραμματισμού δεν προκύπτουν από τη γνώση των χαρακτηριστικών των κειμένων αλλά από την αλληλεπίδραση του συγγραφέα με τον αναγνώστη και το ευρύτερο πλαίσιο. Με βάση αυτό αποκτά επίγνωση-μεταγνωσιακές δεξιότητες για την επιλογή του στόχου, των πρακτικών κοινότητας, που προσδιορίζουν ποια στρατηγική είναι αποτελεσματική σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση. Επομένως, η συγγραφή αποτελεί μία διαδικασία επίλυσης προβλήματος, η οποία προκύπτει από τους τρόπους που οι συγγραφείς και οι αναγνώστες ερμηνεύουν τη ρητορική κατάσταση, τους στόχους και ελέγχουν τις συγγραφικές διαδικασίες (Spearling & Freedman, 2001).



Σχήμα 2.4

Μοντέλο διαπραγματευόμενου νοήματος (Flower, 1994) (Βασαριμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, σ.45)

Το παραπάνω μοντέλο τονίζει τις βασικές ιδιότητες της συγγραφής και της ανάγνωσης μέσα από τη διαπίστωση ότι αποτελούν κοινωνική κατασκευή όπου τόσο ο συγγραφέας όσο και ο αναγνώστης αποκτούν νοητικές αναπαραστάσεις του διαπραγματευόμενου κειμένου. Αποτελούν δυο διαδικασίες ενεργητικές και εποικοδομητικές που συμβάλλουν στην οικοδόμηση και τη συν-οικοδόμηση της κατασκευής νοήματος, αποτελώντας πρακτικές γραμματισμού. Προχωρώντας λίγα χρόνια αργότερα, ο Hayes τροποποίησε το παραπάνω μοντέλο μέσα από την προσθήκη επιπλέον παραγόντων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου.

2.3.2.2. *Νέο κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο Hayes*

Μέσα από την τροποποίηση του προγενέστερου μοντέλου που είχε προτείνει με την Flower, ο Hayes στόχευε να αναδείξει την αλληλεπίδραση του συγγραφέα-ατόμου με το περιβάλλον και να δώσει μια ποικιλία δραστηριοτήτων που ακολουθεί ο συγγραφέας κατά τη συγγραφή ενός κειμένου και τη μεταξύ τους σχέση.

Βασικά δομικά στοιχεία του μοντέλου αυτού είναι το *περιβάλλον εργασίας*, το οποίο χωρίζεται σε φυσικό και κοινωνικό, το *άτομο-συγγραφέα*, που περιλαμβάνει τις γνωστικές διαδικασίες, την *εργαζόμενη* και τη *μακρόχρονη* μνήμη και τα *κίνητρα-συναίσθημα* (Σπαντιδάκης, 2010· Hayes 1996· Hayes & Nash, 1996).

Συγκεκριμένα, το *φυσικό περιβάλλον* περιέχει το κείμενο που είναι ήδη σε εξέλιξη και τα εργαλεία της γραφής, στοιχεία που επιδρούν στις γνωστικές διαδικασίες. Το γραμμένο κείμενο δεσμεύει τον συγγραφέα ως προς το τι θα γράψει και τον κατευθύνει για τις βελτιώσεις μέχρι να πετύχει τον επικοινωνιακό στόχο. Τα εργαλεία γραφής επηρεάζουν τόσο τον συγγραφέα στον τρόπο που θα τροποποιήσει τις γνωστικές διαδικασίες όσο και τον αναγνώστη σχετικά με τον τρόπο που θα εκλάβει και θα ερμηνεύσει το κείμενο (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Σπαντιδάκης, 2010).

Αναγνωρίζοντας τη συγγραφή ως επικοινωνιακή και κοινωνικά προσδιορισμένη, το μοντέλο λαμβάνει υπόψη την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων, δηλαδή το κοινωνικό περιβάλλον κατά τη συγγραφή: την κουλτούρα, τον χαρακτήρα αλληλεπίδρασης των ατόμων στο κοινωνικό πλαίσιο, του αναγνώστη που απευθύνεται το κείμενο, των εμπειριών του συγγραφέα κατά τη διάρκεια της ζωής του. Επομένως, το μοντέλο αυτό λαμβάνει υπόψη του, το πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται το κείμενο, τις κοινωνικές συμβάσεις που το χαρακτηρίζουν και κατά επέκταση τις κειμενικές συμβάσεις (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Σχετικά με τις γνωστικές διαδικασίες υπάρχει αναδιαμόρφωση σε σχέση με το προηγούμενο μοντέλο. Η φάση του σχεδιασμού (planning) στοχεύει στην ευρύτερη νοητική διαδικασία του στοχασμού, η ερμηνεία του κειμένου (text interpretation) αντικαθιστά την αναθεώρηση/βελτίωση και η καταγραφή (translation) περιλαμβάνει τις γενικότερες διαδικασίες παραγωγής κειμένου (text production).

Όσο αφορά τη φάση του σχεδιασμού, το μοντέλο τον διευρύνει από τη στοχαστική διαδικασία στις στοχαστικές διαδικασίες, δηλαδή στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος, στην οποία περνάει το άτομο για να επιτύχει έναν στόχο, ωστόσο δεν ξέρει τα απαραίτητα βήματα, διαδικασία λήψης αποφάσεων, που πρέπει να ενεργοποιηθεί όταν έρθει σε επαφή με νέες διαδικασίες επίλυσης προβλήματος και είναι πιο πρόσφορες σε κάθε περίπτωση. Γενικά, το μοντέλο εκλαμβάνει τη διαδικασία του στοχασμού ως νοητική διαδικασία που χειρίζεται τις εσωτερικές αναπαραστάσεις με σκοπό να παράγει άλλες μέσω των τριών επιμέρους γνωστικών διαδικασιών.

Η «ερμηνεία του κειμένου» αποτελεί τη νοητική λειτουργία κατά την οποία τα γλωσσικά και γραφικά στοιχεία σχηματίζουν αναπαραστάσεις. Οι γνωστικές διαδικασίες κατά την ερμηνεία του κειμένου είναι η ανάγνωση, η ακρόαση και η διερεύνηση των διαγραμμάτων. Το νέο μοντέλο λαμβάνει την ανάγνωση ως μια βασική διαδικασία αναθεώρησης του παραγόμενου ή ήδη παραχθέντος κειμένου που μπορεί να γίνει κατά την εκτέλεση όλων των βασικών δραστηριοτήτων (στοχασμός, βελτίωση, παραγωγή). Ωστόσο πρόκειται για μια δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία, καθώς ο συγγραφέας-αναγνώστης αναλαμβάνει δυο ρόλους. Από τη μία διαβάζει το κείμενο που έχει γράψει για να το κατανοήσει και από την άλλη για να το βελτιώσει. Στην πρώτη περίπτωση κατασκευάζει μια εσωτερική αναπαράσταση του νοήματος του κειμένου και στη δεύτερη η βελτίωση του κειμένου επιβαρύνει τον συγγραφέα-αναγνώστη, καθώς δίνει έμφαση στα χαρακτηριστικά και στα προβλήματα του κειμένου, τα οποία προσπαθεί να επιλύσει μέσα από το διάβασμα και τη δημιουργία του κειμένου με ένα διαφορετικό τρόπο (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Στο μοντέλο αυτό η ανάγνωση δεν αποτελεί διαδικασία κατανόησης και βελτίωσης. Σημαντικό ρόλο για την υλοποίηση της συγγραφής διαδραματίζει η ανάγνωση πρότυπων κειμένων που συμβάλλουν στη συγγραφή με τους ακόλουθους τρόπους: δίνουν πληροφορίες στον αναγνώστη για το υπό διαπραγμάτευση θέμα, ο συγγραφέας αποκτά αναπαραστάσεις για τα χαρακτηριστικά του συγγραφέα ή του κειμενικού είδους αλλά και τα οπτικά χαρακτηριστικά του κειμένου και τη σημασία αυτών στον τρόπο πρόληψης και αναζήτησης των πληροφοριών. Η ανάγνωση επιτελεί σημαντικό ρόλο για τη συγγραφική διαδικασία, γιατί αποκωδικοποιεί και

ερμηνεύει τους όρους του θέματος, ώστε το κείμενο που θα παράγει ο συγγραφέας να ανταποκρίνεται στον επιδιωκόμενο στόχο (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

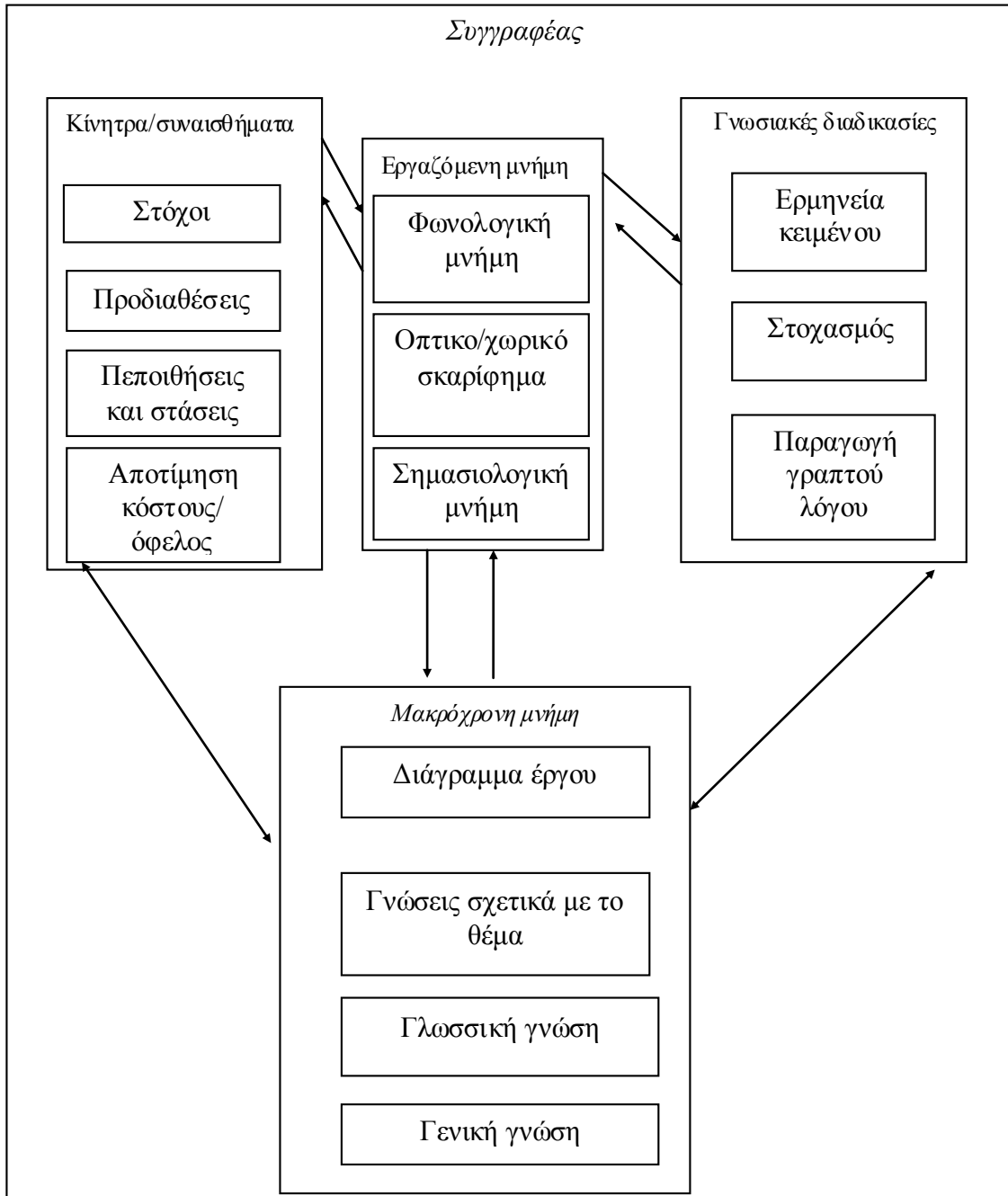
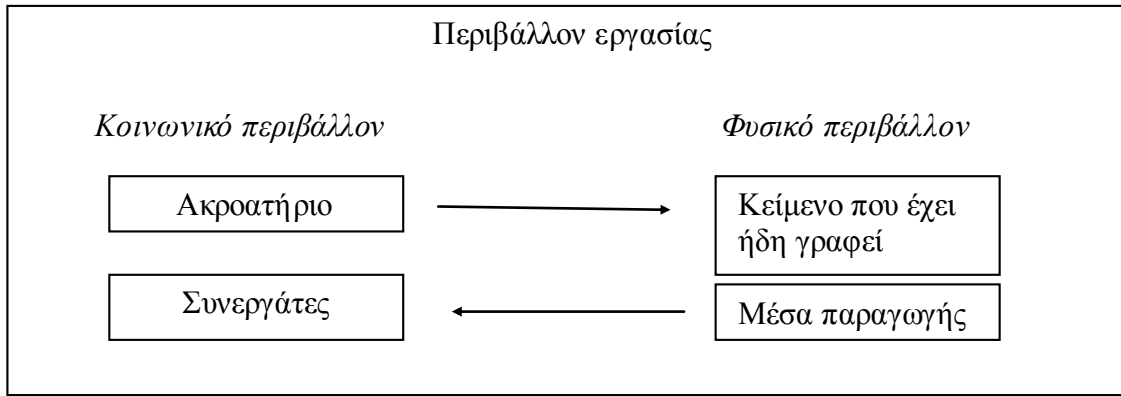
Όσο αφορά την τρίτη γνωστική διαδικασία, την «καταγραφή» απέκτησε τον όρο παραγωγή κειμένου. Με τον όρο αυτό δηλώνεται η συνθετότητα της διαδικασίας αυτής και των υπο-διαδικασιών που εκτελούνται κατά τη συγγραφή του κειμένου. Επίσης, αναγνωρίζεται η διαδικασία έκφρασης των εσωτερικών αναπαραστάσεων κατά τη συγγραφική διαδικασία με πολλούς τρόπους, με τον λόγο, προφορικό ή γραπτό και με διαγράμματα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Πέρα από το περιβάλλον εργασίας και τις γνωστικές διαδικασίες, βασικό χαρακτηριστικό του μοντέλου είναι τα «κίνητρα-συναισθήματα». Οι παράγοντες αυτοί επιδρούν όχι μόνο στους βραχυπρόθεσμους στόχους του συγγραφέα αλλά και στους μακροπρόθεσμους, γιατί κινητοποιούν το άτομο σε εύρος δραστηριοτήτων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Σπαντιδάκης, 2010).

Σχετικά με τη μακροπρόθεσμη μνήμη, το μοντέλο τονίζει τρία βασικά της σημεία. Πρώτον, περιλαμβάνει τις αποθηκευμένες πληροφορίες που προδιαγράφουν το πώς θα εκτελεστεί το έργο (στόχος, διαδικασίες, κριτήρια εκτίμησης και ποιότητας του κειμένου). Δεύτερον, έχει σχέση με την εμπειρία του συγγραφέα σε έργα συγγραφής, μέσω της εμπειρίας αποκτά γνώση για προσφορότερες και αποτελεσματικές στρατηγικές, ποιοτικότερα κριτήρια βελτίωσης, ευχέρεια στη διαχείριση των κειμενικών και κοινωνικών συμβάσεων και γενικότερα ανεπτυγμένες συγγραφικές ικανότητες. Τρίτον, αναφέρει τις αναπαραστάσεις του συγγραφέα σχετικά με τις ανάγκες του, τις γνώσεις του για το θέμα και τις πιθανές αντιδράσεις για το τι και το πώς γράφεται (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Όσο αφορά την εργαζόμενη μνήμη, το νέο μοντέλο τονίζει τη σημασία της στη συγγραφική διαδικασία, επειδή όλες οι διαδικασίες έχουν πρόσβαση σε αυτήν και μάλιστα εκτελεί τις μη αυτοματοποιημένες δραστηριότητες. Υιοθετώντας τη δομή της εργαζόμενης μνήμης του Baddeley, την θεωρεί ως μια περιορισμένη ως προς την αποθήκευση πληροφοριών και την εκτέλεση γνωστικών διαδικασιών πηγή πληροφοριών που απαρτίζεται από ένα κεντρικό επεξεργαστή και δυο περιφερειακά συστήματα. Ο κεντρικός επεξεργαστής λειτουργεί ως κεντρικό σύστημα που ελέγχει τα δυο περιφερειακά συστήματα και συμβάλλει στην εκτέλεση των σύνθετων

γνωστικών διαδικασιών, όπως λογικές αιτιολογήσεις, σημασιολογικές διευκρινήσεις και άλλες γνωστικές λειτουργίες όπως ανάκληση από τη μακρόχρονη μνήμη και διαχείριση μη αυτοματοποιημένων διαδικασιών επίλυσης προβλήματος. Τα περιφερειακά συστήματα είναι δυο και λειτουργούν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, το φωνολογικό και το οπτικο-χωρικό σημειωματάριο. Το φωνολογικό αφορά τη βραχυπρόθεσμη αποθήκευση και επεξεργασία λεκτικών και ακουστικών πληροφοριών, ενώ το οπτικο-χωρικό σημειωματάριο διατηρεί για σύντομο χρονικό διάστημα οπτικές και χωρικές πληροφορίες (Olive, 2004· Olive et al., 2008).



Σχήμα 2.5: Κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο Hayes (1996) (Βασαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, σ.48)

Επομένως η κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση παρουσιάζει τη γλώσσα ως κοινωνική κατασκευή, ως κοινωνικά οριοθετημένη και τη γλώσσα με τη σκέψη να συμβαίνει πρώτα σε κοινωνικό επίπεδο και μετά σε ατομικό. Συγκεκριμένα το άτομο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και έχει αντίληψη των κοινωνικών συνθηκών, τις εσωτερικεύει και δρα ανεξάρτητα. Όσο αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει το κοινωνικό πλαίσιο. Πέρα από αυτό είναι μια κοινωνική διαδικασία που εξαρτάται από την αλληλεπίδραση του συγγραφέα με το περιβάλλον. Όλα τα παραπάνω αναδείχτηκαν από το μοντέλο της Flower, η οποία προσπάθησε να ενώσει τη γνωστική και κοινωνική προσέγγιση για να εξηγήσει την επίδραση των κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων στους συγγραφείς. Μέσα από την έρευνα της κατέληξε ότι η συγγραφή αποτελεί κοινωνική πρακτική και ενεργητική διαδικασία κατασκευής νοήματος μέσα από την ενεργή διαπραγμάτευση μεταξύ των συμμετεχόντων. Όμως και ο Hayes στόχευσε στην αλληλεπίδραση του συγγραφέα με το περιβάλλον και ανέδειξε διάφορες δραστηριότητες που υλοποιούνται κατά τη συγγραφή ενός κειμένου. Αντιδρώντας στην κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση, οι ειδικοί προχώρησαν στην κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, εστιάζοντας στη σημασία του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου.

2.4. Κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση

2.4.1. Βασικές αρχές

Στηριζόμενοι στις απόψεις της κοινωνικο-γνωστικής προσέγγισης σχετικά την ανεπάρκεια του γνωστικού μοντέλου κατά τη συγγραφική διαδικασία, καθώς και στην άποψη ότι ο γραπτός λόγος και η μάθηση του είναι μια κοινωνική διαδικασία ανάμεσα στον συγγραφέα και το περιβάλλον γραφής εμφανίστηκε η κοινωνικο-πολιτισμική, δίνοντας έμφαση στη δυνατότητα έκφρασης του ατόμου στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στη θεωρία του Bakhtin, ο οποίος όπως και ο Vygotsky αναγνωρίζει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις της σκέψης και της γλώσσας αλλά θέλει να την εντάξει σε ένα πιο διευρυμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Bakhtin η γλώσσα περιλαμβάνει όλο το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των χρηστών της. Ο τρόπος που κατανοεί και χρησιμοποιεί κάποιος μία λέξη έχει σχέση με την αλληλεπίδραση του με τους

άλλους και την άποψη των αντίπαλων φωνών του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου. Ο λόγος αντανακλά τις σχέσεις με τους άλλους, τις απόψεις και τις ιδεολογίες τόσο των πολλών όσο και των αντίπαλων φωνών, κατασκευάζει κόσμους και κατά συνέπεια εκφράζει ιδεολογίες (Spearling & Freedman, 2001).

Από την άποψη της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης, η συγγραφή-παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια διαλογική πρακτική που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο με τη διαμεσολάβηση άλλων μελών και των διαθέσιμων εργαλείων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Συγκεκριμένα, η συγγραφή είναι τοποθετημένη σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, αυτοσχεδιάζεται, διαμεσολαβείται από τις κοινωνικές συμβάσεις και αποκτάται μέσω της κοινωνικοποίησης-αλληλεπιδράσεις των κοινοτήτων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Σύμφωνα με την Κωστούλη (2009), η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια κοινωνική δράση και διεπίδραση, η οποία προκύπτει μέσω και διαμέσου των περικειμένων.

Επομένως, πέρα από το άτομο λαμβάνει υπόψη και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα και αλληλεπιδρά το άτομο, οδηγώντας το στην οικοδόμηση και τη συν-οικοδόμηση της νέας γνώσης. Έτσι, με την εισαγωγή των κοινωνικών και των πολιτισμικών παραγόντων στο πεδίο του γραπτού λόγου, προέκυψαν νέες θεωρίες, που θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα παρακάτω.

2.4.2. Θεωρία της δραστηριότητας

Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της κοινωνικο-πολιτισμικής ψυχολογίας, στηριζόμενη στη θεωρία του Vygotsky και την επέκτεινε ο Engestrom. Συγκεκριμένα, βασίζεται στη θεωρία του Vygotsky για τη σύνδεση της νοητικής διαδικασίας με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο εκτέλεσης της, καθώς και για το διαμεσολαβητικό ρόλο των τεχνουργημάτων-διαθέσιμων μέσων στη διαδικασία της γνώσης (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Η δραστηριότητα σύμφωνα με τη θεωρία είναι η συμπεριφορά του ατόμου που στοχεύει στην αντιμετώπιση μια κοινωνικής ή φυσικής κατάστασης με τη χρήση φυσικών ή νοητικών μέσων που έχουν καθοριστεί και κατασκευαστεί από άλλους ανθρώπους του περιβάλλοντος που πραγματώνεται η δραστηριότητα. Ουσιαστικά, αποτελεί μια εμπρόθετη-ενεργή δράση, νοητική εσωτερική-εξωτερική που την ενεργοποιεί κάποιο κίνητρο και την κατευθύνει σε κάποιο στόχο μέσα από τη χρήση

κοινωνικο-πολιτισμικών μέσων και τη συνεργασία με άλλους ανθρώπους (Σπαντιδάκης, 2010· Engestom, 1999· Hayes, 2006· Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999). Έτσι η θεωρία της δραστηριότητας αποτελεί ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό και ατομικό στοιχείο καθώς και τα διαμεσολαβητικά μέσα για την υλοποίησή τους. Μονάδα ανάλυσης δεν αποτελούν οι ατομικές δράσεις αλλά το σύστημα δραστηριότητας, το οποίο περιλαμβάνει:

Τα *υποκείμενα*: τα άτομα ή ομάδες ατόμων που ασχολούνται με μια δραστηριότητα, συμμετέχουν και διαμορφώνουν τις ταυτότητες τους.

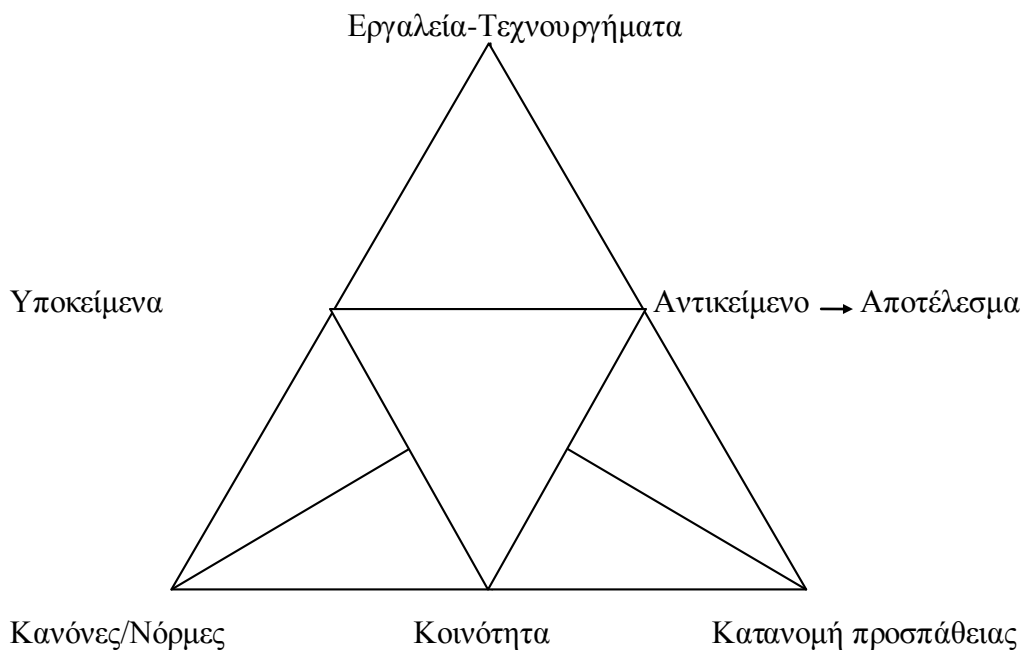
Τα *αντικείμενα*: εκείνα που απευθύνεται η δραστηριότητα, οι σκοποί, τα έργα που δημιουργούν τα υποκείμενα και τα διαμεσολαβητικά μέσα-εργαλεία.

Τα *εργαλεία*: είναι τα μέσα που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα που συμμετέχουν στη δραστηριότητα και αλληλεπιδρούν για την επίτευξη των σκοπών του συστήματος.

Την *κοινότητα*: αυτούς δηλαδή που δρουν στο σύστημα και το υποκείμενο αλληλεπιδρά για το μετασχηματισμό του αντικειμένου και τις μεταξύ τους σχέσεις. Οι κοινότητες μεσολαβούν στη δραστηριότητα μέσω του καταμερισμού της εργασίας και με κοινούς κανόνες.

Καταμερισμός της εργασίας: μοίρασμα ρόλων, αρμοδιοτήτων, εργασίας στα μέλη της κοινότητας.

Κανόνες: οι συμβάσεις, οι κοινωνικές παραδόσεις που κατευθύνουν τα μέλη της κοινότητας (Nunez, 2009· Russel, 1995· 1997).



Σχήμα 2.6

Σύστημα δραστηριότητας (Rusel & Yanez, 2003) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, σ. 55)

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι το σύστημα δραστηριοτήτων έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- ✓ Είναι ιστορικο-πολιτισμικά προσδιορισμένα και δυναμικά. Τα υποκείμενα, τα αντικείμενα, τα μέσα αλληλεπιδρούν και αλλάζουν καθώς αλλάζει και η κοινωνία.
- ✓ Είναι ετερογενή, γιατί τα υποκείμενα συμμετέχουν και σε άλλα συστήματα.
- ✓ Είναι διαλεκτικά, οι συμμετέχοντες συνεργάζονται για κάποιο χρονικό διάστημα, δανείζονται και μετασχηματίζονται τα εργαλεία και τους σκοπούς με αποτέλεσμα την κοινωνική αλλαγή και τη δημιουργία νέων συστημάτων (Cole & Engestrom, 1993· Engestrom, 2001). Η διαλεκτικότητα δεν υπάρχει σε ένα σύστημα αλλά μεταξύ συστημάτων δραστηριότητας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Οι αλλαγές εντός του συστήματος γίνονται μέσω των μετασχηματισμών των εσωτερικών και εξωτερικών δραστηριοτήτων. Ο Engestrom (1999) εστιάζει στις εξωτερικές διαδικασίες, στηριζόμενος στη θεωρία του Vygotsky, ότι δεν έχει

σημασία ο ρόλος των τεχνουργημάτων ως διαμεσολαβητικών μέσων αλλά το πώς οι συμμετέχοντες στο σύστημα δραστηριότητας δημιουργούν τεχνουργήματα στην προσπάθειά τους να διευκολύνουν το έργο τους. Ταυτίζεται η εξωτερίκευση με τη δημιουργικότητα και την ικανότητα του ατόμου να δρα πέρα των περιορισμών και των οδηγιών, και τελικά να δημιουργούνται νέες κοινωνικές μορφές και να μετασχηματίζεται το σύστημα.

Σημαντικό τεχνούργημα του συστήματος δραστηριότητας είναι τα γραπτά κείμενα που αποτελούν έκφραση της δράσης των συμμετεχόντων και μέσα επίτευξης στόχων, δημιουργούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των κειμένων (κειμενικά είδη). Ωστόσο, η σχέση μεταξύ ατόμων, κειμένων-εργαλείων και των συστημάτων δραστηριότητας είναι διαλεκτική. Εκείνοι που έρχονται σε ένα νέο σύστημα δραστηριότητας πρέπει να οικειοποιηθούν τα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών ανάλογα το σύστημα και τον επιδιωκόμενο στόχο. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι το άτομο αντιγράφει το μέσο και τη χρήση του, καθώς φέρει μαζί του τα δικά του εργαλεία από άλλα συστήματα. Άρα τα κειμενικά είδη μπορούν να μεταβληθούν κατά τη διαδικασία της οικειοποίησης. Οι διαλογικές αλλαγές επιφέρουν συγκρούσεις μέχρι τη σταθεροποίηση των εργαλείων και την εσωτερίκευση τους στο σύστημα (Σπαντιδάκης, 2010· Bazerman & Prior, 2005).

Τα κειμενικά είδη δεν έχουν χαρακτηριστικά αλλά κοινές προσδοκίες και αντιλήψεις μεταξύ των ατόμων του συστήματος για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Αποτελούν πρότυπα ζωής, πλαίσια κοινωνικής δράσης που συστηματοποιούνται και σταθεροποιούνται με τη χρήση τους (Russell, 1997).

Σύμφωνα με τη θεωρία της δραστηριότητας, ο γραπτός λόγος είναι *κοινωνικά προσδιορισμένος*. Επομένως, οι συγγραφικές δεξιότητες δεν είναι γενικευμένες και αυτόνομες αλλά μπορούν να τις αποκτήσουν μέσα από το σύστημα της δραστηριότητας που ανήκει ο συγγραφέας και μέσα από την κατανόηση του τρόπου και του σκοπού χρήσης των κειμένων-εργαλείων για την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου. Για την αποτελεσματικότητα του γραπτού λόγου και την επίτευξη του στόχου, ο συγγραφέας πρέπει να δομήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες σχετικά με τα κειμενικά είδη του συστήματος δραστηριότητας, να κατανοήσει τους επικοινωνιακούς στόχους, να συνειδητοποιήσει ότι ο γραπτός λόγος συν-κατασκευάζεται με τους εμπλεκόμενους στο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο οι θεσμοί,

οι εμπειρίες, οι επικοινωνιακές ανάγκες προσδιορίζουν τις κειμενικές δομές (Σπαντιδάκης, 2010).

2.4.3. Θεωρία της εγκαθίδρυσης

Η Θεωρία της εγκαθίδρυσης απορρίπτει την άποψη ότι η γνώση είναι ατομική διαδικασία και μπορεί να γίνει μέσω της συστηματικής διδασκαλίας. Αντιθέτως, υποστηρίζει ότι είναι μια κοινωνική-πολιτισμική διαδικασία που προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και τους άλλους και στηρίζεται στις απόψεις του Vygotsky για την εγκατεστημένη γνώση. Πρόκειται για μια θεωρία με ερμηνευτικό χαρακτήρα καθώς η μάθηση προκύπτει από τις ερμηνείες του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου που δρα και αλληλεπιδρά το άτομο (Johnson-Sheehan & Stewart, 2007).

Συγκεκριμένα, οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον και τους άλλους. Κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και χρησιμοποιεί διαφορετική λογική για την οικοδόμηση της γνώσης. Επομένως, η γνώση και κατά επέκταση η μάθηση είναι ενσωματωμένες στη γλώσσα, στα εργαλεία και γενικά τον πολιτισμό των κοινωνικών-πολιτισμικών περιβαλλόντων. Τα περιβάλλοντα και η δραστηριότητα δομούν διαλεκτικά τη γνώση, η οποία είναι και πλαισιοθετημένη αφού υπάρχει μέσα σε ένα πλαίσιο.

Πέρα από την κοινωνική και πλαισιοθετημένη διάσταση της γνώσης και της μάθησης, υπάρχει και η συμμετοχική και κοινοτική της διάσταση. Η γνώση μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους άλλους για την επίτευξη κοινών στόχων, δεν είναι αποτέλεσμα συσσώρευσης πολλών πληροφοριών αλλά αποτέλεσμα διάδρασης, διαμοιρασμού ιδεών και εμπειριών, συμπεριλαμβάνοντας τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων, των εργαλείων και τη δραστηριότητα που είναι διαθέσιμα στην κοινότητα.

Όσο αφορά τη διδακτική πράξη η μάθηση απαιτεί την ενεργό συμμετοχή-δραστηριότητα, τις αλληλεπιδράσεις, τη μαθητεία και την αξιοποίηση του πλαισίου. Ειδικότερα η γνώση μπορεί να μεταβιβαστεί μέσω των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στην τάξη. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν, αξιοποιούν τα εργαλεία, παρατηρούν τα άλλα μέλη της τάξης να εκτελούν νοητικά έργα και να εξωτερικεύουν τις διαδικασίες του τρόπου σκέψης τους, να επεξεργάζονται, να

οργανώνουν, να στοχάζονται, να αναδιοργανώνουν και να συνοικοδομούν τη γνώση (Jacobson, 1996) .

Για τη μάθηση του γραπτού λόγου, η γνώση έχει σχέση με τις συνθήκες που υλοποιείται, δηλαδή τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συγγραφέων και αναγνωστών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, οι οποίες είναι ο κύριος παράγοντας για την μάθηση και την αυτόνομη χρήση του. Συγκεκριμένα, η γνώση για τη συγγραφή είναι κοινωνική κατασκευή, προκύπτει από τις εμπειρίες των συγγραφέων και καθορίζει τον τρόπο αντιμετώπισης του κόσμου και κατά συνέπεια υπάρχει στα γραπτά κείμενα.

Μέσα στο αυθεντικό πλαίσιο μάθησης, υπάρχει εξωτερίκευση των γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών με αποτέλεσμα οι μαθητές να ανταλλάσσουν ιδέες, να ερμηνεύουν και να συν-κατασκευάζουν τη γνώση σχετικά με τη διαδικασία της συγγραφής. Επίσης, εμφανίζονται προβληματικές καταστάσεις, οι οποίες μπορούν να επιλυθούν μέσω της συγγραφής, να αποκτήσουν νόημα, αξία και χρησιμότητα (Σπαντιδάκης, 2010).

Στη μάθηση σημαντικό ρόλο παίζει εκτός από το κοινωνικό περιβάλλον, το φυσικό, καθώς οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων είναι αποτέλεσμα του φυσικού περιβάλλοντος. Ο πολιτισμός διαμορφώνει τα άτομα και το περιβάλλον τον πολιτισμό. Έτσι η συγγραφή είναι και οικολογική, αφού προκύπτει από τις σχέσεις των ατόμων με το περιβάλλον και στοχεύει στην ενδυνάμωση των σχέσεων του γραπτού λόγο και του φυσικού περιβάλλοντος (Johnson-Sheehan & Stewart, 2007).

Από τα παραπάνω είναι κατανοητό ότι η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση εστιάζει στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των ατόμων και αντιλαμβάνεται τη συγγραφή ως μια διαλογική πρακτική με συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο που υλοποιείται σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης. Περιλαμβάνει κοινωνικές συμβάσεις που οδηγούν στην οικοδόμηση και συν-οικοδόμηση της νέας γνώσης. Ειδικότερα η θεωρία της δραστηριότητας προσπάθησε να συνδέσει τη νοητική διαδικασία με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και να τονίσει τον υποστηρικτικό ρόλο των διαθέσιμων εργαλείων. Ο γραπτός λόγος είναι κοινωνικά προσδιορισμένος και δομεί γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τα κειμενικά είδη αλλά και συμβάλλει στην κατανόηση των επικοινωνιακών στόχων, οδηγώντας στη συν-κατασκευή του νοήματος. Επίσης, η θεωρία της εγκαθίδρυσης προτείνει τη συστηματική διδασκαλία για την απόκτηση της γνώσης, η οποία μπορεί να γίνει μέσα

από τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους άλλους. Όσο αφορά τον γραπτό λόγο προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση του συγγραφέα με τον αναγνώστη για την επίτευξη της μάθησης και της αυτονομίας των ατόμων. Επομένως η συγγραφή αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή που υλοποιείται μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης με σκοπό την απόκτηση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

2.5. Κοινωνικο-γλωσσολογικές προσεγγίσεις

2.5.1. Επίδρασεις και Βασικές παραδοχές

Έπειτα από τη κριτική που δέχτηκε τόσο ο δομισμός όσο και η λειτουργική αντίληψη σχετικά με τη γλώσσα, την οποία την θεωρούν απομονωμένη από το κοινωνικο-πολιτισμικό της πλαίσιο, από γλωσσολογική άποψη το ενδιαφέρον στράφηκε προς την επικοινωνιακή φύση του λόγου και του κειμένου, εξετάζοντας τόσο τα εξω-κειμενικά όσο και τα εσω-κειμενικά χαρακτηριστικά.

Στην κοινωνική θεώρηση της γλώσσας, επίδραση άσκησαν διάφορες επιστήμες. Ιδιαίτερη ήταν η επίδραση της Κοινωνιογλωσσολογίας με εκφραστή τον Labov, ο οποίος υποστήριζε ότι η γλώσσα δεν μπορεί να υπάρξει εκτός κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς αυτό είναι το φυσικό της πλαίσιο. Επίσης, η γλώσσα είναι ένας κοινωνικός θεσμός που εκφράζει τις κοινωνικές λειτουργίες και δομές και αντανακλά την ποικιλία και την πολυπλοκότητα της (Μήτσης, 1995). Μία ακόμη σημαντική επίδραση ήταν εκείνη της Εθνογραφίας της Επικοινωνίας, μία επιστήμη που έδωσε έμφαση στη μελέτη της επικοινωνιακής συμπεριφοράς μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα αναδύθηκαν οι έννοιες της επικοινωνιακής ικανότητας και της Ανάλυσης του λόγου, που απασχολεί τα γλωσσικά δεδομένα σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας και αποτελούν πραγματικά κείμενα, γραπτά ή προφορικά (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, 2010).

Πέρα της κοινωνιογλωσσολογίας και της εθνογραφίας της επικοινωνίας σημαντικό ρόλο έπαιξε το κίνημα της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, το οποίο εστίασε στην ικανότητα του μαθητή να λαμβάνει τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας και να δίνει έμφαση στις λειτουργίες και τις δομές της. Το κίνημα αυτό έδειξε ενδιαφέρον και για τις σχέσεις εξουσίας και γλώσσας, μέσα από τις οποίες προσπάθησε να συνειδητοποιήσει ο μαθητής ότι μέσω της κριτικής διδασκαλίας οι

σχέσεις εξουσίας μπορούν να αναδυθούν από τη γλώσσα και τον τρόπο με τον οποίο η γλωσσική συμπεριφορά θα μπορέσει να αμφισβητήσει και να παράγει νέες κοινωνικές σχέσεις (Μπουτουλούση, 2001).

Από τις απόψεις των παραπάνω επιδράσεων εμφανίστηκαν νέες προσεγγίσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου. Το κείμενο πλέον δεν αποτελεί άθροισμα αφηρημένων γλωσσικών μονάδων ή μία σειρά από σωστές γραμματικά και συντακτικά προτάσεις, αλλά μία κοινωνικο-πολιτισμικά ενταγμένη οντότητα που αποκτά νόημα μέσα από τη συσχέτιση της με τα κοινωνικά περιεχόμενα που την περιλαμβάνουν, με τις κοινωνικές, πολιτισμικές πρακτικές των κοινοτήτων σχετικά με τη χρήση του γραπτού λόγου για την επίτευξη μίας ποικιλίας στόχων (Κωστούλη, 2009).

Επομένως, από την παραδοσιακή προσέγγιση για την παραγωγή του γραπτού λόγου, η οποία θεωρούσε τη γλώσσα ως μία σειρά ορθών γραμματικά και συντακτικά προτάσεων και τη γλωσσική έκφραση ως κατάθεση προσωπικών απόψεων, προχωράμε σε μία πιο επικοινωνιακή και λειτουργική προσέγγιση του γραπτού λόγου, η οποία δεχόμενη επιδράσεις από τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες, μετέβει σε κειμενοκεντρική και εν συνεχεία σε κοινωνικο-κεντρική και κριτική θεώρηση του.

2.5.2. Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η επικοινωνιακή προσέγγιση εμφανίστηκε επιστημολογικά κατά τις αρχές της δεκαετίας του '70 και το ενδιαφέρον της εστίασε στην επικοινωνιακή ικανότητα. Με τον όρο επικοινωνιακή ικανότητα, εννοούμε την ικανότητα-δεξιότητα του χρήστη να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με κατάλληλο τρόπο, ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση. Δηλαδή, ο όρος αυτός περιλαμβάνει τη γλωσσική ικανότητα, την εκμάθηση του γλωσσικού κώδικα αλλά και την κοινωνικο-πολιτισμική γνώση για τη γλώσσα, το τι πρέπει να ξέρει ο χρήστης για την αποτελεσματική επικοινωνία μέσα στην κοινότητα και ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις (Χαραλαμπίδης, 1999· Halliday, 1993).

Σκοπός της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι η καλλιέργεια του γραπτού λόγου και της παραγωγής κειμένων με τη μορφή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης εντός του κοινωνικού περιεχομένου. Το κοινωνικό περιεχόμενο περιλαμβάνει τρεις

επικοινωνιακές παραμέτρους: την *κοινωνική περίσταση*, το *επικοινωνιακό γεγονός* και τη *λεκτική πράξη*, τρεις έννοιες εξαρτημένες η μία από την άλλη και αποτελούμενες από τα εξής συστατικά στοιχεία:

- ✧ Την *περίσταση (Setting)*, το χρόνο και γενικά το πλαίσιο, τους συμμετέχοντες (*Participants*) σχετικά με την επικοινωνία και τα χαρακτηριστικά τους, τις προθέσεις (*Ends*), δηλαδή τον σκοπό και τα αποτελέσματα της επικοινωνίας, τις ακολουθίες των πράξεων (*Acts*), όπως το θέμα, το περιεχόμενο και τη μορφή των μηνυμάτων, τον λόγο, δηλαδή το ύφος του λόγου, τα μέσα επικοινωνίας, τους κανόνες (*Norms*), τις γλωσσικές και κοινωνικές δομές και το κειμενικό είδος (*Genre*) (Κωστούλη, 2009· Μπουρουτζή, 2010). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το κοινωνικό περικείμενο αποτελούν οι εξωκειμενικοί παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου (Κωστούλη, 2009) και εκείνη την μελετούν ως μία διαδικασία επίτευξης της επικοινωνιακής ικανότητας και ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης των χρήσεων και των λειτουργιών της γλώσσας (Χαραλαμπίδης, 1999).

Βασικό σημείο για την παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι απλά η γνώση των γλωσσικών δομών αλλά η σωστή επιλογή ανάλογα την επικοινωνιακή περίσταση, ώστε το κείμενο να είναι κατάλληλο και αποτελεσματικό (Μήτσης, 1995).

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση εμβαθύνει στην επικοινωνία ως μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, γι' αυτό εστιάζει στις κανονικότητες για την υλοποίηση της, οι οποίες είναι συνειδητές μέσω της χρήσης της γλώσσας σε κατάλληλες κοινωνικές περιστάσεις. Όμως η εστίαση στις κανονικότητες οδήγησε την επικοινωνιακή προσέγγιση στο να θεωρεί ως δεδομένες τις συσχετίσεις των γλωσσικών ποικιλιών και των επικοινωνιακών περιστάσεων-συμβάσεων, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει η κριτική διάγνωση των προϋποθέσεων επικοινωνίας στο πλαίσιο μίας επικοινωνιακής περιστασης (Χατζησαββίδης, 2009).

2.5.3. Κειμενοκεντρική προσέγγιση και συστημική-λειτουργική γραμματική του M.A.K. Halliday

Η αδυναμία της επικοινωνιακής προσέγγισης σε συνδυασμό με τη κριτική που δέχτηκε για την προφορική επικοινωνία, έστρεψε το ενδιαφέρον από την ικανότητα

γνώσης και χρήσης των κανόνων της γλώσσας στην ικανότητα της γνώσης της δομής των διαφόρων ειδών λόγου και κυρίως την κειμενική επικοινωνία και τη δόμηση διαφορετικών κειμενικών δομών.

Σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση για την παραγωγή γραπτού λόγου με κύριο εκφραστή τον Halliday, το κείμενο είναι πηγή κατασκευής και ανταλλαγής νοημάτων και η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα με το οποίο η εμπειρία αποκτά νόημα μέσω λεξικογραμματικών δομών που επιλέγει ο χρήστης της γλώσσας ανάλογα τις επικοινωνιακές περιστάσεις (Λύκου, 2000· Halliday, 1993). Οι γλωσσικές αυτές επιλογές μπορούν να καθοριστούν από το «συγκείμενο» και το «περικείμενο». Το συγκείμενο περιλαμβάνει το γλωσσικο-λεκτικό περιβάλλον του κειμένου που καθορίζει τα διαφορετικά νοήματα του (Παπαϊωάννου & Πατούνα, 2003 στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Από την άλλη το περικείμενο αφορά το καταστασιακό περιβάλλον, τις επικοινωνιακές συνθήκες για τις οποίες δημιουργείται το κείμενο (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Οι περικείμενοι παράγοντες που επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές είναι τρεις:

- Το περιεχόμενο και ο σκοπός της επικοινωνίας (το «γιατί» και το «για ποιο λόγο» γίνεται).
- Οι συμμετέχοντες σε μία επικοινωνιακή περίπτωση (Σχέσεις-ρόλοι μεταξύ τους).
- Τρόπος επικοινωνίας και ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ των συμμετεχόντων (το «πώς» γίνεται η επικοινωνία) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Οι τρεις αυτοί παράγοντες αντανakλούν τις τρεις λειτουργίες παραγωγής γραπτού λόγου:

- **Αναπαραστασιακή**: εκφράζει τις εμπειρίες του δημιουργού για τον κόσμο, εσωτερικό και εξωτερικό, την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα και γενικά τα φαινόμενα του περιβάλλοντος. Υλοποιείται μέσω του συστήματος μεταβατικότητας, το οποίο περιλαμβάνει τις διαδικασίες, τους συμμετέχοντες και το καταστασιακό περιβάλλον.
- **Διαπροσωπική**: Σχέσεις των συμμετεχόντων, ρόλους και στάσεις τους σχετικά με την εκφορά της γλώσσας π.χ είδος προτάσεων και της έγκλισης τους, περιφραστική και μονολεκτική διατύπωση.

- **Κειμενική:** τρόπος σύνδεσης των εκφωνημάτων για την συγκρότηση μίας δομής με νόημα. Ο αποδέκτης ενός κειμένου κατανοεί, όταν μπορέσει από τα συμφραζόμενα, γλωσσικά ή νοητικά να ανασύρει τόσο παλιές όσο και νέες πληροφορίες, ισάξια οργανωμένες (Αρχάκης, 2005).

Επομένως η κειμενοκεντρική προσέγγιση συνδέει την κοινωνική με τη δομική πλευρά της γλώσσας για να αναδείξει τη σχέση περικειμένου-κειμένου-γλώσσας (Ματαγούρας, 2004· Χατζηλουκά-Μαύρη, 2007). Το κείμενο αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή που υπακούει σε συγκεκριμένους κανόνες και συμβάσεις ανάλογα την επικοινωνιακή περίσταση. Οι συμβάσεις αυτές αλλάζουν ανάλογα τον σκοπό, την επικοινωνιακή περίσταση, κι έτσι τα κείμενα κατηγοριοποιούνται σε κειμενικά είδη με τα δικά τους δομικά, γλωσσικά, υφολογικά και λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Τα κείμενα λοιπόν κατασκευάζουν εκδοχές και θεωρήσεις του κόσμου που έχουν σχέση με τις κοινωνικές ομάδες και τις κοινωνικές και πολιτικές θέσεις αλλά και προβάλλουν συμφέροντα μιας ομάδας σχετικά με το φύλο, την κοινωνική ομάδα. Κύριο μέσο γραμματισμού αποτελεί η παραγωγή κειμένων, η οποία συμβάλλει στη μετάδοση της γνώσης, την πρόσβαση σε λόγους κοινωνικής και πολιτισμικής ισχύος και τη διαπραγμάτευση σχέσεων, ταυτοτήτων στο πλαίσιο της κειμενικής οντότητας (Κωστούλη, 2009).

2.6. Τα Κειμενικά είδη

Η έννοια του κειμενικού είδους εμπεριέχει μία ποικιλία όρων, όπως είδος λόγου, τύπος κειμένου κτλ. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι έχει επιρροές από πολλές επιστήμες, ψυχολογία, κοινωνιολογία, γλωσσολογία και υιοθετεί εξω-γλωσσικά και ενδο-γλωσσικά κριτήρια για τον προσδιορισμό του όρου (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999· Καρασαββίδης, 2000).

Για την καλύτερη κατανόηση του όρου πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα στους όρους «λόγος» και «κείμενο». Ο λόγος από γλωσσολογική άποψη αποτελεί το δομημένο σύνολο με το οποίο μπορεί να υπάρξει η επικοινωνία ή η ικανότητα να επικοινωνούμε με τη γλώσσα για την επίτευξη ενός στόχου (Μπαμπινιώτης, 2002). Επομένως, ο λόγος είναι κοινωνικά προσδιορισμένος και η χρήση του μπορεί να γίνει σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, τα οποία υπακούουν σε κανόνες

και περιορισμούς όσο αφορά τους τρόπους επικοινωνίας στην εκάστοτε περιοχή γνώσης (Μητσικοπούλου, 2006α). Το κείμενο αποτελεί κομμάτι του λόγου, προφορικού ή γραπτού, που το χαρακτηρίζει η γλωσσική και νοηματική αλληλουχία και το καθορίζουν οι εκάστοτε επικοινωνιακές προθέσεις του παραγωγού του κειμένου (Μπαμπινιώτης, 2008).

Επομένως, αφού το κείμενο αποτελεί υλική εκφορά του λόγου και ο λόγος είναι κοινωνικά προσδιορισμένος, το κείμενο είναι κοινωνική κατασκευή, που υπακούει σε κανόνες και συμβάσεις, ανάλογα με τον σκοπό που εξυπηρετεί η εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση. Ανάλογα με τις συμβάσεις και τους σκοπούς που υπηρετεί, τα κείμενα ταξινομούνται σε κατηγορίες, καθεμία από τις οποίες έχει τα δικά της γλωσσολογικά, υφολογικά και δομικά στοιχεία, αναγνωρισμένα από τα μέλη της κοινότητας (Κουτσουλέλου-Μίχου, 1997).

Η έννοια του κειμενικού είδους αποτελεί όρο της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας σύμφωνα με την οποία το κειμενικό είδος, αποτελεί διαδικασία που υλοποιείται μέσω της γλώσσας και είναι κοινωνικά στοχοθετημένη και σταδιακή. Αποτελεί διαδικασία, καθώς το κειμενικό είδος εμπεριέχει τα νοήματα που του δίνουν τα μέλη που αλληλεπιδρούν σε συγκεκριμένες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες, καθορίζοντας έτσι τις αξίες, και τους κανόνες της επικοινωνίας. Μία αλληλεπίδραση συνεχόμενη και δυναμική, καθώς αλλάζει το κοινωνικο-πολιτισμικό και θεσμικό της πλαίσιο. Η δυνατότητα των μελών να επιτελούν κοινωνικές πράξεις μέσω των κειμενικών ειδών τα έχουν καταστήσει ως στοχοθετημένα και η χαρακτηριστική δομή που έχει το κάθε κειμενικό είδος, με αρχή, μέση και τέλος, τα περιγράφει ως σταδιακά (Macken-Horagick, 2000). Επομένως το κειμενικό είδος αποτελεί μία κοινωνική διαδικασία που είναι κοινωνικο-πολιτισμικά προσδιορισμένη για την επίτευξη διαφορετικών στόχων ανάλογα με το πλαίσιο που υλοποιείται (Μητσικοπούλου, 2006β).

Μία άλλη προσέγγιση είναι η νέα ρητορική, η οποία εστιάζει στο στόχο, με την έννοια ότι όσο πιο κατανοητοί και σαφείς είναι οι στόχοι τόσο αποτελεσματική είναι η επιλογή των ρητορικών στοιχείων κάθε κειμενικού είδους (Freedman & Medway, 1994 αναφέρεται στο Μητσικοπούλου, 2006β). Επίσης υπάρχει η αντίληψη ότι το κειμενικό είδος ορίζεται ως επικοινωνιακό γεγονός με στοιχεία δομής, ύφους και περιεχομένου, τα οποία προκύπτουν από τον επικοινωνιακό στόχο και τους

αποδέκτες του κειμενικού είδους με αποτέλεσμα να υπάρχει η άποψη ότι οι γλωσσικές κοινότητες καθορίζουν τα είδη του λόγου (Μητσικοπούλου, 2006β).

Οι προσεγγίσεις που υποστηρίζουν ότι η κοινωνική κατάσταση καθορίζει τα κειμενικά είδη, στηρίζονται στη θεωρία του Bakhtin. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα αποτελεί ένα είδος λόγου, το οποίο διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση των ανθρώπων και έχει το δικό του περιεχόμενο, ύφος, δομή και σύνταξη ανάλογα το είδος και τον τρόπο επικοινωνίας (Καρασαββίδης, 2000· Charman, 2002).

2.6.1. Μονοσημικά και Πληροφοριακά κείμενα

Εισαγωγή

Τα κείμενα αποτελούν μία πληθώρα στο σύνολο της γραμματολογίας και χωρίζονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες, τα λογοτεχνικά και τα μονοσημικά. Τα πρώτα έχουν και την ονομασία πολυσημικά λόγω των πολλών νοημάτων που εκφράζουν ενώ τα δεύτερα εστιάζουν σε μια σημασία. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες δίνεται έμφαση στα μονοσημικά κείμενα, τα οποία διεκδικούν μεγάλο μέρος του σχολικού προγράμματος. Συγκεκριμένα, τα κείμενα αυτά περιλαμβάνουν τα πραγματολογικά και επιχειρηματολογικά κείμενα, που τα χαρακτηρίζουν ως ισχυρά κειμενικά είδη της εποχής και κείμενα ιδιωτικής επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2004).

2.6.1.1. Έννοια και ταξινόμηση των μονοσημικών κειμένων

Τα κείμενα εκτός της αφήγησης και της περιγραφής έχουν προκύψει από μια ποικιλία ορισμών που κάθε μία εκφράζει ένα μέρος αυτών, καθώς είναι δύσκολο να προσδιοριστούν επακριβώς. Συγκεκριμένα, η ταξινόμηση των Γεωργακοπούλου και Γούτσου (1999), τα ονομάζει μη αφηγηματικά και τα ορίζει ως τη κατηγορία των κειμένων που στοχεύουν στην ανταλλαγή πληροφοριών και προωθούν τη γνώση χωρίς να στηρίζονται στην αφήγηση. Ωστόσο, είναι εύχρηστοι και άλλοι ορισμοί, όπως εξωλογοτεχνικά, πραγματολογικά, χρηστικά κτλ. εκφράζοντας ένα μέρος των κειμένων αυτών όπως προαναφέρθηκε.

Ο χωρισμός των κειμένων σε λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά, στηρίζεται στις δυο βασικές λειτουργίες της γλώσσας (Ματσαγγούρας, 2004): Την πληροφορική, που

εκφράζουν τα μη λογοτεχνικά και την αισθητική/συναισθηματική, που εκφράζουν τα λογοτεχνικά (Mag et al., 2021). Αρχικά, είχε δοθεί έμφαση στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων στην εκπαίδευση αλλά έγινε αλλαγή του γλωσσικού ενδιαφέροντος κατά τις τελευταίες δεκαετίες προς τα μη λογοτεχνικά κείμενα. Αυτό αποδεικνύει τη συμβολή τους στη γλωσσική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών και την ένταξη τους τόσο στο γλωσσικό μάθημα όσο και στα υπόλοιπα μαθήματα μέσα από τη διδασκαλία της δομής, των κειμενικών συμβάσεων, του ύφους και του λεξιλογίου τους (Καρασαββίδης, 2001,96· Lemke, 1990) . Μέσα από αυτό, τα παιδιά θα διευρύνουν τη γλωσσική τους εμπειρία και θα γνωρίσουν τις διαφορετικές λειτουργίες της γλώσσας πέρα από τη συγκινησιακή, όπως την πληροφοριακή, μεταγλωσσική κτλ. (Νάκας, 1995· Σακελλαρίου, 2000, 39).

Σχετικά με την ταξινόμηση των εξω-λογοτεχνικών κειμένων, τα κείμενα αυτά από διδακτικής πλευράς και σχολικής χρήσης χωρίζονται σε α) πραγματολογικά (expository text) β) επιχειρηματολογικά και γ) τα ιδιωτικής επικοινωνίας. Τα πραγματολογικά και τα επιχειρηματολογικά κείμενα είναι μεγάλης σημασίας για τη σχολική εκπαίδευση αλλά και αυξημένης δυσκολίας. Ωστόσο αποτελούν τα ισχυρά κειμενικά είδη της εποχής εξαιτίας του ρόλου που διαδραματίζουν στην πνευματοοικονομική ζωή της εποχής (Ματσαγγούρας, 2004).

2.6.1.2. Ορισμός και χαρακτηριστικά πληροφοριακών κειμένων

Τα πληροφορικά κείμενα αποτελούν μία πληθώρα χρηστικών κειμένων. Ως πληροφορικά κείμενα ορίζονται εκείνα που αναφέρουν γεγονότα-θέματα του κοινωνικού και φυσικού κόσμου και στοχεύουν στο να μεταφέρουν έγκυρα δεδομένα, να φωτίσουν τις πτυχές κάποιου γνωστικού αδιέξοδου-προβλήματος (Ματσαγγούρας, 2004) καθώς και να αλλάξουν το επίπεδο γνώσης του κοινού (Ailhaud et al.,2021). Ουσιαστικά, αποτελούν την πρωταρχική πηγή κειμένων που χρησιμοποιεί το σημερινό ακαδημαϊκό επίπεδο (Roehling et al., 2017), διότι αναλύουν, συγκρίνουν, εξηγούν και αξιολογούν πληροφορίες στάσεις, απόψεις και χρήσεις σχετικά με το διαπραγματευόμενο θέμα (Ματσαγγούρας, 2004).

Στη σχολική εκπαίδευση, τα πληροφοριακά κείμενα αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων (Roehling et al., 2017), καθώς τα κείμενα της ιστορίας, των θρησκευτικών, των φυσικών, της γλώσσας και άλλων θεωρητικών μαθημάτων αποτελούν πραγματολογικά κείμενα (Ματσαγγούρας, 2004).

Γι' αυτό, οι μαθητές θα πρέπει να εμπλακούν από μικρή ηλικία με τα πληροφοριακά κείμενα με πολύπλευρους τρόπους. Ωστόσο, πρόκειται για ένα κοινωνικοπολιτισμικό και απαιτητικό κειμενικό είδος σε σχέση με άλλα κειμενικά είδη (αφήγηση, περιγραφή), καθώς έχει δικό του τεχνικό λεξιλόγιο, μεγάλη πυκνότητα γεγονότων, μη οικείο περιεχόμενο και γνωσιακά απαιτητικές έννοιες. Η μεγαλύτερη δυσκολία βρίσκεται στη δομή των πληροφοριακών κειμένων και ειδικά για μαθητές με χαμηλό κοινωνικοπολιτισμικό γόητρο είναι ένα ιδιαίτερα δύσκολο κειμενικό είδος (Ailhaud et al., 2021· Mar et al., 2021· Roehling et al., 2017).

Σύμφωνα με την Meyer (1975) στο Roehling et al., 2017 και Ματσαγγούρας, 2004, ήταν η πρώτη που περιέγραψε πέντε είδη πληροφοριακών κειμένων και έγιναν ευρέως αποδεκτά και πρόσφορα για διδακτική χρήση. Έτσι τα χώρισε ανάλογα με τα δομικά στοιχεία σε κείμενα περιγραφής (description), σύγκρισης-αντίθεσης (compare- contrast), διαδικαστικά (sequence), αιτίου-αποτελέσματος (cause-effect) και επίλυσης προβλήματος (problem-solution). Ανάλογα το είδος, τα πληροφοριακά κείμενα οργανώνουν τη δομή τους τόσο σε επίπεδο συνολικού κειμένου όσο και σε επίπεδο παραγράφου και δίνουν δομικά σχήματα, τα οποία είναι λιγότερα οικεία στους μαθητές σε σχέση με άλλα κειμενικά είδη (αφήγηση κτλ.). Με την είσοδο τους στο σχολείο, οι μαθητές μπορούν να λένε ιστορίες, να κάνουν σύγκριση-αντίθεση σε πράγματα, να δίνουν οδηγίες και να αιτιολογούν (Williams & Pao, 2011). Ωστόσο, δεν μπορούν να κατανοήσουν πως μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις δομές στην κατανόηση του εκάστοτε πληροφοριακού κειμένου (Williams & Pao, 2011)

Για την οργάνωση της συνολικής δομής των πραγματολογικών κειμένων, έχουν επιλεγεί τα δομικά στοιχεία που ταιριάζουν στο κάθε είδος και είναι τα ευρέως γνωστά για χρήση καθώς και κατάλληλα για τις δυνατότητες των μαθητών. Αυτά είναι: η παροχή πληροφοριών, αίτιο-αποτέλεσμα, σκοπός, κίνητρα και δράση, ορισμός, ένταξη σε εννοιολογικό πλαίσιο, όροι-προϋποθέσεις, παράδειγμα, σύγκριση-αντίθεση, λογική αιτιολόγηση, υποθέσεις, συμπερασμός (Ματσαγγούρας, 2004).

Πέρα από τα δομικά τους στοιχεία, τα πραγματολογικά κείμενα χρησιμοποιούν συγκεκριμένα γραμματικο-συντακτικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα γίνεται χρήση του ενεστώτα για να δηλωθούν αλήθειες καθολικής ισχύος, με απρόσωπη παθητική διάθεση, ενώ προτείνουν ρήματα που δηλώνουν εξελικτικές διαδικασίες και αποφεύγουν τη χρήση ερωτηματικής σύνταξης (Ματσαγγούρας, 2004).

Γι' αυτόν τον λόγο, είναι αναγκαία η χρήση στρατηγικών που θα διευκολύνουν τη διδασκαλία παραγωγής του κειμενικού είδους και μάλιστα αποτελεί ένα από τα σημαντικά ερωτήματα της σύγχρονης επιστημονικής κοινότητας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Κάποιες έρευνες για τη διδασκαλία των πληροφοριακών κειμένων ανέδειξαν τη σημαντικότητα της ρητής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, Οι Bakken, Mastropieri και Scruggs (1997) διαπίστωσαν ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, στους οποίους είχα διδάξει ρητά να εφαρμόζουν στρατηγικές για την ανάγνωση πληροφοριακού κειμένου, μπόρεσαν να θυμηθούν σημαντικές πληροφορίες από το κείμενο. Ο Dickson (1999) διαπίστωσε ότι η διδασκαλία στο κειμενικό είδος της σύγκρισης-αντίθεσης ήταν αποτελεσματική για τους μαθητές της μέσης εκπαίδευσης με μια σειρά από μαθησιακές ανάγκες. Οι Williams et al., 2004· 2005· 2007· 2009 κατέδειξαν την αποτελεσματικότητα της ρητής διδασκαλίας στη δομή κειμένου (διαδικαστικό, σύγκριση-αντίθεση και αίτιο-αποτέλεσμα) βοηθώντας μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αποφύγουν την ακαδημαϊκή αποτυχία (Williams & Pao, 2011).

Επομένως, τα πραγματολογικά-πληροφορικά κείμενα αποτελούν μια πληθώρα κειμένων που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια. Πρόκειται για κείμενα που προσεγγίζουν τον ακαδημαϊκό τρόπο σκέψης με δικά τους χαρακτηριστικά και γι' αυτό δυσκολεύουν τους μαθητές καθώς διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό από άλλα κειμενικά είδη όπως την αφήγηση και την περιγραφή. Ιδιαίτερα η δομή των πληροφοριακών κειμένων αποτελεί τη μεγαλύτερη δυσκολία για τους μαθητές και ως εκ τούτου προτείνεται η άμεση διδασκαλία των δομικών τους στοιχείων, γεγονός που θα βοηθήσει στην εσωτερίκευση και την οικειοποίηση τόσο της αναγνωστικής κατανόησης όσο και της παραγωγής πληροφοριακών κειμένων.

2.6.1.2.1. Δομή κειμένων αιτίου-αποτελέσματος

Παραπάνω έγινε γενική αναφορά στη δομή των πληροφοριακών κειμένων τονίζοντας τις δυσκολίες σε επίπεδο δομής και περιεχομένου. Στο σημείο αυτό, θα δοθεί έμφαση στο πληροφοριακό κείμενο αιτίου-αποτελέσματος, που αποτελεί μέρος της διαπραγματευόμενης έρευνας μου μέσα από τη παρουσίαση μίας διδακτικής πρότασης-σεναρίου διδασκαλίας για την παραγωγή γραπτού λόγου (Βλ. Παράρτημα-

Διδακτική πρόταση-σενάριο για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος).

Τα κείμενα αιτίου-αποτελέσματος (cause/effect) στοχεύουν να δείξουν πως ένα γεγονός οδηγεί σε ένα αποτέλεσμα. Το γεγονός αυτό είναι η αιτία και οι επιπτώσεις τους, το αποτέλεσμα. Η σχέση είναι ανάμεσα στο αίτιο και το αποτέλεσμα (Bohaty, 2015). Συγκεκριμένα τα κείμενα αιτιοκρατικής επεξήγησης προβάλλουν μια διαπίστωση σχετικά με το φυσικό ή κοινωνικό κόσμο και έπειτα αναδεικνύουν τους λόγους που υποστηρίζουν τη διαπίστωση αυτή. Ουσιαστικά προβάλλουν τις αιτιοκρατικές δομές των φυσικών και κοινωνικών φαινομένων (Ματσαγγούρας, 2004).

Ένα από τα πιο ιδιαίτερα και απαιτητικά πληροφοριακά κείμενα είναι το κείμενο αιτίου-αποτελέσματος, εξαιτίας της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στον εντοπισμό της διαδοχικής/χρονικής και λογικής σχέσης αιτίου και αιτιατού. Σχετική έρευνα έχουν πραγματοποιήσει οι Williams et al. (2007) και οι Williams et al. (2014) σχετικά με τη δομή και την κατανόηση του συγκεκριμένου πληροφοριακού κειμένου. Σχετικά με τη συγγραφή του συγκεκριμένου κειμενικού είδους, που θα αποτελέσει και το κύριο μέρος της έρευνας, θα χρησιμοποιηθούν διδακτικά εργαλεία για τη διερεύνηση άλλων κειμενικών ειδών (αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογικά κείμενα κτλ), όπως η έρευνα της Γάκη (2015) και η έρευνα της Βασαρμίδου (2014) για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά τους και στο πληροφοριακό κείμενο αιτίου-αποτελέσματος. Ωστόσο πρέπει να τονιστεί ότι τα διδακτικά εργαλεία θα προσαρμοστούν στο κειμενικό είδος και στις ανάγκες των μαθητών.

Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε αναφορά στον γραπτό λόγο και τις πιο σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις που τον υποστηρίζουν. Ειδικότερα έγινε μια συνοπτική ιστορική αναδρομή στον γραπτό λόγο για να αναδειχθεί η πορεία του στο πέρασμα του χρόνου. Πέρα από την ιστορική αναδρομή έγινε λόγος για την κοινωνικο-γνωστική και την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, οι οποίες εστιάζουν τόσο στις γνωστικές διαδικασίες που ενεργοποιούνται κατά τη συγγραφή όσο και στην επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου. Στοιχεία που επιβεβαιώνουν τα μοντέλα και οι θεωρίες που τα στηρίζουν. Ιδιαίτερος είναι και ο ρόλος της Κειμενο-

κεντρικής προσέγγισης που προβάλλει την αναγκαιότητα για τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών μέσα από την εκμάθηση των κειμενικών συμβάσεων. Μία γνώση που συμβάλλει σημαντικά σε ιδιαίτερα και απαιτητικά κειμενικά είδη, όπως τα πληροφοριακά κείμενα. Κατά τη συγγραφή σημαντικό ρόλο παίζει τόσο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός όσο και το περιβάλλον μάθησης, το οποίο οφείλει να περιέχει κάποια απαραίτητα στοιχεία.

Κεφάλαιο 3^ο

Από τη θεωρία στην πράξη

Εισαγωγή

Αφού έγινε μια αναφορά στο γραπτό λόγο και τις πιο σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις αυτού, θα προχωρήσουμε στην παρουσίαση των παραγόντων που συμβάλλουν στη δημιουργία παραγωγικών περιβαλλόντων μάθησης, καθώς και στην προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού. Η προσωπική θεωρία αντανακλά τις εμπειρίες, τις αναπαραστάσεις του κάθε εκπαιδευτικού, στοιχεία που μεταφέρει και στη διδασκαλία του. Αυτή σε συνδυασμό με τη διαχείριση της συγγραφικής διαδικασίας και του γνωστικού φορτίου συμβάλλουν στη δημιουργία αποτελεσματικών διδασκαλιών. Επίσης, η μεταγνώση είναι σημαντικό στοιχείο για την απόκτηση των κατάλληλων μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν στη δημιουργία κριτικών και αυτόνομων συγγραφέων-μαθητών. Όμως, η απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων απαιτεί την παροχή υποστηρικτικών διευκολύνσεων-εργαλείων για τους συγγραφείς-μαθητές. Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με την ενεργή εμπλοκή, τη συνεργατική γραφή και την ανάδειξη της επικοινωνιακής λειτουργίας του γραπτού λόγου οδηγούν στη δημιουργία έμπειρων συγγραφέων μέσα από τη χρήση αποτελεσματικών μοντέλων διδασκαλίας, όπως τη γνωστική μαθητεία.

Παρακάτω θα γίνει εκτενέστερη ανάλυση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών και των παραγόντων που συμβάλλουν στη δημιουργία παραγωγικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

3.1. Προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού

3.1.1. Έννοια και ρόλος της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού

Η προσωπική θεωρία κατανοείται στο πλαίσιο της επιστημονικής θεωρίας της διδασκαλίας. Ως θεωρία της διδασκαλίας εκλαμβάνεται η προσπάθεια που ξεκίνησε στο χώρο της Διδακτικής για τη δημιουργία ενός κλάδου, ο οποίος μελετάει τα πολύπλοκα στοιχεία της διδασκαλίας, με σκοπό να εντοπίσει τις σχέσεις που την διακατέχουν και στη συνέχεια να διατυπώσει βασικές αρχές οργάνωσης αυτών. Οι αρχές αυτές εξασφαλίζουν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας χωρίς εμπόδια και την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων της. Οι πρωτοπόροι της διδακτικής έχουν στηριχθεί στην ψυχολογική διάσταση της διδασκαλίας και υποστηρίζουν ότι μπορεί να διατυπωθεί μια γενικής ισχύος θεωρία που θα είναι σε θέση να εξηγήσει, να προβλέψει και να κατευθύνει τη διδακτική πράξη μέσα από ψυχολογικούς παράγοντες. Την άποψη αυτή υποστηρίζουν και οι οπαδοί της Θετικιστικής κατεύθυνσης της διδακτικής ενώ διαφωνούν εκείνοι της Ερμηνευτικής και της Κριτικής (Ματσαγγούρας, 2005· 2007).

Όπως σε όλες τις επιστήμες είναι δύσκολο να οριστεί μια γενικής ισχύος θεωρία που να εξηγεί την κατανόηση, την ερμηνεία και την πρόβλεψη των γεγονότων που εκφράζει. Ειδικότερα, στη θεωρία της διδασκαλίας παίζουν ρόλο δυο παράγοντες, ο άνθρωπος και ο χρόνος. Από τη μια ο άνθρωπος είναι ένας πολυδύναμος παράγοντας με αντιφατικά χαρακτηριστικά και μη προβλέψιμη συμπεριφορά. Από την άλλη, ο χρόνος δημιουργεί νέες καταστάσεις και κατά συνέπεια νέα πλαίσια διδασκαλίας. Η διδασκαλία δεν είναι μία φυσική κατάσταση αλλά μια κοινωνικο-πολιτισμική κατάσταση που την δημιουργεί η δυναμική αλληλεπίδραση των κοινωνικών παραγόντων (Ματσαγγούρας, 2005· 2007).

Έτσι σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία διαδραματίζει η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού, μία θεωρία που προκύπτει από τις προσωπικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού είτε ως μαθητή είτε ως διδάσκοντα και συνειδητά ή ασυνείδητα την χρησιμοποιεί για την αντιμετώπιση της διδακτικής κατάστασης και την αποτίμηση των επιστημονικών θεωριών (Ματσαγγούρας, 2005· 2007). Χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικής θεωρίας είναι ότι παραμένει σε λανθάνουσα και ασυστηματοποιημένη κατάσταση, γι' αυτό η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να εκφράσουν καταστάσεις και συμπεριφορές, παραπέμπουν σε

μεταφορές και αναλογίες που αφορούν παράγοντες της διδακτικής πραγματικότητας και όχι έννοιες επιστημονικών θεωριών.

Η προσωπική θεωρία επιτελεί σημαντικό ρόλο στο έργο του εκπαιδευτικού, καθώς τον βοηθά σε πολλά επίπεδα και με πολλούς τρόπους. Συγκεκριμένα, μέσω της προσωπικής θεωρίας, ο εκπαιδευτικός εκλαμβάνει τις διδακτικές καταστάσεις και αναπτύσσει προβληματισμούς, ερμηνείες, προβλέψεις και αξιολογήσεις, προγραμματίζει τη διδακτική του παρέμβαση και καθορίζει το είδος της παρέμβασης του σε τυχόν προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της. Επιπλέον, η θεωρία αυτή αποτελεί μια εσωτερικευμένη και εμπεδωμένη πεποίθηση που δύσκολα μπορεί να αλλάξει, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να αποτελέσει φίλτρο μέσα από το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει νέες θεωρίες που διδάσκονται. Τέλος, όταν η προσωπική θεωρία γίνει συνειδητοποιημένη και συστηματοποιημένη αποτελεί σημαντικό εφόδιο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, καθώς ως αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικής θεωρίας, του εξασφαλίζει προϋποθέσεις αυτοβελτίωσης αλλά και επαγγελματικής εξέλιξης. Επιπρόσθετα, τον βοηθάει να αυτονομηθεί και να αντιμετωπίσει με γνώση και συνέπεια τις προβληματικές καταστάσεις κατά τη διδασκαλία του στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2005· 2007).

Επομένως, η προσωπική θεωρία αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές θεωρίες της διδακτικής, καθώς την εφαρμόζει καθημερινά κάθε εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας του. Μπορεί να είναι σε λανθάνουσα κατάσταση αλλά μέσα από την ενημέρωση και την κριτική ματιά του εκπαιδευτικού μπορεί να μετατραπεί σε συνειδητή και συστηματοποιημένη μορφή που θα συμβάλλει στην αυτοβελτίωση και επαγγελματική εξέλιξη κάθε εκπαιδευτικού.

3.1.2. Περιεχόμενο προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού

Η προσωπική θεωρία ξεκινάει από την παραδοχή που σχετίζεται με τις έμφυτες ικανότητες του παιδιού, στον τρόπο μάθησης, στα κίνητρα συμπεριφοράς και στο σχολείο και διατυπώνει αρχές σχετικά με τη σχολική αίθουσα, την κατάταξη των μαθητών και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τη μεθόδευση διδασκαλίας και την άσκηση της σχολικής πειθαρχίας (Ματσαγγούρας, 2007).

Ειδικότερα, η προσωπική θεωρία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις, πεποιθήσεις, μεταφορές, αξίες και στάσεις που αφορούν τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τον τρόπο μάθησης, τη φύση της διδασκαλίας, τους ρόλους και σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών, την πειθαρχία, το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος και γενικά τη φύση της γνώσης, της μάθησης και τη στάση των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε παραπάνω η προσωπική θεωρία είναι σε λανθάνουσα κατάσταση, καθώς οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μεταφορές, αναλογίες για να εκφράσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους. Γι' αυτόν τον λόγο οφείλουν να μετατρέψουν την προσωπική τους θεωρία σε συνειδητή και συστηματοποιημένη κατάσταση, ώστε να λειτουργήσει ως φορέας αναμόρφωσης της διδασκαλίας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κοιτάξουν κριτικά την καθημερινότητα της τάξης τους, να στοχαστούν πάνω στις καθημερινές καταστάσεις και τη ρουτίνα και να προβληματιστούν δημιουργικά και εποικοδομητικά με τις προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν στην τάξη. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι υπεύθυνοι για τις συνέπειες των επιλογών τους και να επιλέγουν την προσφορότερη κάθε φορά, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης. Η παραπάνω διαδικασία δεν είναι εύκολη στην εφαρμογή της, καθώς λαμβάνει υπόψη και το τι συμβαίνει μέσα στην τάξη και τον τρόπο που μπορεί να επέμβει ο εκπαιδευτικός (Ματσαγγούρας, 2005).

Το παραπάνω ζήτημα αφορά τον εκπαιδευτικό και αναδεικνύει την ευθύνη του απέναντι στους μαθητές και το κοινωνικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα η ευθύνη αυτή έχει σχέση με τις αξιολογικές κρίσεις από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή και γενικότερα το θέμα της αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο προκύπτει ότι οι αξιολογικές κρίσεις που λαμβάνει το παιδί είναι σημαντικές για την παροντική και μελλοντική του εξέλιξη, ωστόσο δεν είναι δεοντολογικό τις κρίσεις να τις λαμβάνουν επιπόλαια ή να αγνοούν την αρνητική επίδραση που θα συμβάλλει στη χειραφέτηση του παιδιού (Κοσσυβάκη, 2002).

Επομένως η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς προβάλλει τις αξίες, τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και την επίδραση αυτών στην παροντική και μελλοντική εξέλιξη των μαθητών του. Μπορεί να είναι σε λανθάνουσα κατάσταση, ωστόσο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οφείλει να το μετατρέψει σε συνειδητή και συστηματοποιημένη κατάσταση, με σκοπό να λειτουργήσει ως φορέας αναμόρφωσης

της διδασκαλίας. Πέρα όμως από τον εκπαιδευτικό, σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία διαδραματίζουν και οι βασικοί παράγοντες-συντελεστές που δημιουργούν περιβάλλοντα παραγωγικής μάθησης κατά τη συγγραφική διαδικασία.

3.2. Παράγοντες-συντελεστές για τη δημιουργία παραγωγικών μαθησιακών περιβαλλόντων κατά τη συγγραφική διαδικασία.

Εισαγωγή

Από τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι φανερό ότι η συγγραφή αποτελεί μία πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία, την οποία διαμορφώνουν διάφοροι ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες, όπως γνωστικές, μεταγνωστικές, γλωσσικές, εννοιολογικές γνώσεις και δεξιότητες που σε συνδυασμό με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και την αλληλεπίδραση των μελών της γλωσσικής κοινότητας, ορίζουν τη συγγραφή ως μία από τις απαιτητικότερες και πολυπλοκότερες γνωστικές και επικοινωνιακές διαδικασίες. Δεν είναι τυχαίο ότι άτομα με ανεπτυγμένες νοητικές δεξιότητες δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν πλήρως στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου.

Γι' αυτόν τον λόγο είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες κατά τη διάρκεια της συγγραφής και να μεταβούν οι μαθητές από το επίπεδο του αρχάριου στο επίπεδο του έμπειρου συγγραφέα και γενικότερα να προχωρήσουμε από το θεωρητικό στο πρακτικό μέρος της παραγωγής γραπτού λόγου. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από τη δημιουργία απαραίτητων και παραγωγικών περιβαλλόντων μάθησης κατά τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου. Τα περιβάλλοντα αυτά θα πρέπει να είναι υποστηρικτικά, να προβάλλουν τις ανάγκες των μαθητών, να προωθούν την ενεργητική τους συμμετοχή κατά τη συγγραφή και να αναδεικνύουν την αξία της. Γενικότερα η διδασκαλία πρέπει να βασιστεί σε βασικές αρχές-παράγοντες των θεωρητικών προσεγγίσεων που προαναφέρθηκαν, οι οποίες έχουν αποδείξει πόσο καρποφόρες είναι σύμφωνα με την ερευνητική κοινότητα (Βασαριμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Παρακάτω θα γίνει αναφορά στους απαραίτητους παράγοντες-συντελεστές για τη δημιουργία παραγωγικών μαθησιακών περιβαλλόντων, οι οποίοι αφορούν γνωστικές διεργασίες και έχουν σχέση με τον μαθητή-συγγραφέα, ακολουθώντας την

κοινωνικο-γνωστική και κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Επίσης εστιάζουν σε γλωσσολογικές προσεγγίσεις που απαιτούν την κειμενική γνώση.

Στους παρακάτω παράγοντες-συντελεστές έχει βασιστεί η υλοποίηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου διδασκαλίας για την παραγωγή αποτελεσματικού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος που χρησιμοποιήθηκε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας (βλ. Παράρτημα: Διδακτική πρόταση-Σενάριο διδασκαλίας για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος).

3.2.1. Διαχείριση των συγγραφικών διαδικασιών και του γνωστικού φορτίου

Σύμφωνα με τη γνωστική και κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση, η συγγραφή αποτελεί μία εμπρόθετη επικοινωνιακή διαδικασία αλλά παράλληλα και μια πολύπλοκη και απαιτητική γνωστική διαδικασία, μία διαδικασία επίλυσης προβλήματος, καθώς απαιτεί τη δυναμική αλληλεπίδραση τόσο γνώσεων όσο και δεξιοτήτων, γεγονός που επιβαρύνει την εργαζόμενη μνήμη. Έτσι, η παραγωγή γραπτού λόγου δίνει έμφαση στον μαθητή-συγγραφέα και τις εσωτερικές νοητικές διαδικασίες για τη διευκόλυνση της απαιτητικής διαδικασίας της συγγραφής (Pritchard & Honeycutt, 2005).

Διδακτικά η προσέγγιση αυτή στοχεύει στη ρητή διδασκαλία των φάσεων της συγγραφικής διαδικασίας και των στρατηγικών διαχείρισης της. Πρωταρχική σημασία έχει «πώς» θα κατανοήσουν οι μαθητές τη φύση της συγγραφής και την αλληλεπίδραση των υπο-δεξιοτήτων αλλά και πώς να οργανώσουν και να συντονίσουν τις συγγραφικές διαδικασίες λόγω της δυναμικότητας τους. Όλες οι παραπάνω διαδικασίες απαιτούν μεγάλο γνωστικό φορτίο, που επιβαρύνει τη χωρητικότητα της εργαζομένης μνήμης (Fink-Chorzempa et al., 2005· Kellogg, 1996· Va den Bergh & Rijlaarsdam, 2001). Γι' αυτό είναι απαραίτητη η δημιουργία διευκολυντικών και υποστηρικτικών περιβαλλόντων μάθησης μέσα στην κοινότητα πρακτικής (Sweller, 1994).

Για τη διαχείριση του γνωστικού φορτίου κατά τη συγγραφική διαδικασία, βασικό ρόλο παίζει η θεωρία του γνωστικού φορτίου που έχει σχέση με τη δομή της μνήμης και τους περιορισμούς της εργαζομένης μνήμης.

Συγκεκριμένα το γνωστικό φορτίο αποτελεί τη νοητική προσπάθεια που καταβάλλει η εργαζόμενη μνήμη κατά τη διάρκεια μιας νοητικής διαδικασίας σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Cooper, 1990). Το φορτίο αυτό διακρίνεται σε: α) εσωτερικό, το οποίο έχει σχέση με τη φύση του γνωστικού έργου, όσο πιο σύνθετο είναι το γνωστικό έργο και η αλληλεπίδραση των γνώσεων και των δεξιοτήτων για την πραγμάτωσή του, τόσο μεγαλύτερο είναι το εσωτερικό φορτίο, β) εξωτερικό, το οποίο σχετίζεται με τον τρόπο σχεδιασμού και παρουσίασης του διδακτικού υλικού. Οι κακοσχεδιασμένες διδασκαλίες απαιτούν μεγάλες γνωστικές διαδικασίες που επιβαρύνουν τη μάθηση (Σπαντιδάκης, 2007) και γ) θετικό, το οποίο έχει σχέση με την προσπάθεια του μαθητή να δομήσει και να αυτοματοποιήσει τα σχήματα κατά τη διαδικασία της μάθησης (Sweller, 2002). Για απαιτητικά και σύνθετα έργα, όπως η συγγραφή, που περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση στοιχείων και δεξιοτήτων, η δόμηση και αυτοματοποίηση των σχημάτων είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διαχείριση του γνωστικού φορτίου (Kirschner, 2002).

Τα τρία αυτά είδη γνωστικού φορτίου είναι αλληλένδετα κατά τη διδασκαλία. Το εσωτερικό φορτίο μειώνεται, όταν ο μαθητής έχει δομήσει και αυτοματοποιήσει τα σωστά σχήματα, με αποτέλεσμα να εξωτερικεύει τη γνώση του και να την χρησιμοποιεί κατά την επεξεργασία νέων πληροφοριών. Ωστόσο, εξέχουσα σημασία για τη δόμηση και αυτοματοποίηση των σχημάτων έχει ο τρόπος παρουσίασης του διδακτικού υλικού, καθώς αν το διδακτικό περιβάλλον έχει απαιτητική γνωστική διαδικασία δυσκολεύει τη μάθηση αντί να την διευκολύνει (Σπαντιδάκης, 2007).

Αξιοποιώντας το γνωστικό φορτίο, οι έρευνες αρχικά έδωσαν έμφαση στη μείωση του εξωτερικού γνωστικού φορτίου σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της συγγραφικής διαδικασίας και των κειμενικών ειδών για την ενεργοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας (Αγγελή & Βαλανίδης, 2002). Η θεωρία του γνωστικού φορτίου, προτείνει διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως να παρουσιάζεται απλά το διδακτικό υλικό κατά τη διδασκαλία, ώστε να μην αποσπάται η προσοχή των μαθητών, να αποφεύγονται οι περιττές πληροφορίες και να δίνεται έμφαση στη διερεύνηση του υπό επίλυση προβλήματος. Για την υλοποίηση των πρακτικών αυτών, θα πρέπει να αναλύονται τα μέσα και οι στόχοι της διδασκαλίας, να δίνονται επεξεργασμένα παραδείγματα, να περιλαμβάνει η διδασκαλία ποικιλία πηγών, να παρουσιάζονται τα στοιχεία με οπτικο-ακουστικό τρόπο και να εκθέτονται τα προβλήματα με πολλές πτυχές, ώστε να μπορούν οι μαθητές να μεταφέρουν τη γνώση

τους σε όμοια γνωστικά έργα αλλά και να διακρίνουν τα όμοια από τα ανόμοια στοιχεία (Sweller et al., 2011).

Από την άλλη νεώτερες θεωρίες προτείνουν την αύξηση του εξωτερικού γνωστικού φορτίου που θα συμβάλλει στη δόμηση και αυτοματοποίηση κατάλληλων σχημάτων, εφόσον το σύνολο του εσωτερικού και εξωτερικού φορτίου δεν υπερβαίνει την ικανότητα επεξεργασίας της μνήμης εργασίας (Kirshner, 2002; van Merriënboer & Ayres, 2005). Όμως, στην απαιτητική συγγραφική δραστηριότητα, το εσωτερικό φορτίο είναι πολύ μεγάλο, γι' αυτό είναι κατάλληλη η αύξηση του συνολικού μέσω της αύξησης του εξωτερικού φορτίου και τη διαχείριση του εσωτερικού και συναφούς γνωστικού φορτίου (Σπαντιδάκης, 2007).

3.2.2. Ανάπτυξη της μεταγνώσης

3.2.2.1. Η έννοια της μεταγνώσης

Για την υλοποίηση της συγγραφικής διαδικασίας, ο συγγραφέας θα πρέπει να διαθέτει την κατάλληλη μεταγνώση για να μπορέσει να ανταποκριθεί σε κάθε επικοινωνιακή περίσταση-κειμενικό είδος. Ο όρος της μεταγνώσης έχει απασχολήσει πολύ την ερευνητική κοινότητα. Ξεκίνησε από τη γνωσιακή και την αναπτυξιακή ψυχολογία (Σπαντιδάκης, 2010) και έπειτα πέρασε και στο χώρο των επιστημών αγωγής (Μπερκούτη, 2009). Σύμφωνα με τον Flavell, επηρεασμένος από τον Piaget προσδιορίζει τη μεταγνώση ως «τη σκέψη για τη σκέψη» (Schwartz et al., 2013), μέσα από τη γνώση του ατόμου για τις γνωστικές διαδικασίες, τα προϊόντα, τα αποτελέσματα, την ενημερότητα και τις εμπειρίες του ατόμου σχετικά με το νου, τους τρόπους με τους οποίους επεξεργάζεται τη γνώση και την ικανότητα του να εκτιμά τις απαιτήσεις του γνωστικού έργου αλλά και την ενεργό παρακολούθηση και ρύθμιση των γνωστικών δραστηριοτήτων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Έτσι η μεταγνώση περιλαμβάνει 4 βασικά στοιχεία (Flavell, 1979): τη μεταγνωστική γνώση, τις μεταγνωστικές εμπειρίες, τους γνωστικούς στόχους και τη στρατηγική δραστηριοποίησης.

Από την άλλη η Brown (1987) δίνει τον ορισμό της μεταγνώσης ως την ενημερότητα του ατόμου για τη γνώση που κατέχει το άτομο αλλά και τον έλεγχο στον οποίο προβαίνει το άτομο για να επιλύσει προβλήματα που μπορεί να

προκύψουν κατά τη γνωστική επεξεργασία του έργου. Με την ίδια σκέψη οι Schneider and Lockl, (2002) ορίζουν τη μεταγνώση ως την ενημερότητα του ατόμου για το γνωσιακό του σύστημα και ως τις αυτορρυθμιστικές διαδικασίες που έχουν ως αντικείμενο τους τις γνωσιακές (Σπαντιδάκης, 2010). Επιπλέον, οι Schawartz et al., (2006) λαμβάνουν υπόψη τα παραπάνω και τονίζουν πως η αυτορρύθμιση περιέχει τη γνώση, τη μεταγνώση και τα κίνητρα (Schawartz et al., 2013· Schuster et al., 2020). Η Kogiat (1994) προχωρώντας λίγο παραπάνω, υποστηρίζει ότι δεν αποτελεί μόνο νοητική αλλά και συναισθηματική διαδικασία καθώς κατά τη διάρκεια της εμπλέκονται και τα συναισθήματα του ατόμου για τη γνωσιακή του κατάσταση και τις γνωστικές διαδικασίες, γεγονός που υποστηρίζουν και άλλοι ερευνητές (King & Areepattamannil, 2014). Στο ίδιο πνεύμα, ο Ματσαγγούρας (1995) υποστηρίζει ότι η μεταγνώση δεν είναι μόνο η συνειδητοποίηση και ο έλεγχος των γνωστικών διαδικασιών αλλά και των συναισθημάτων και των κινήτρων (Σπαντιδάκης, 2010).

Η Ευκλείδη (2005) χρησιμοποίησε τον όρο «μεταγιγνώσκεις», δανειζόμενο από τον Flavell (1979), ορίζοντας τον ως το «γιγνώσκεις του γιγνώσκεις», για να δηλώσει τη γνώση σχετικά με τις γνωστικές διαδικασίες. Τα άτομα τα θεωρεί ως γνωσιακά όντα ενώ με τη χρήση του απαρεμφάτου δηλώνει την επεξεργασία της γνώσης στο τελικό προϊόν επεξεργασίας και όχι στο αποτέλεσμα-προϊόν της επεξεργασίας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Σπαντιδάκης, 2010). Επιπρόσθετα, δηλώνει την ενημερότητα για το τι σκεφτόμαστε, πως εξελίσσεται η γνωστική επεξεργασία κατά την εμπλοκή με το γνωστικό έργο, με αποτέλεσμα οι γνωσιακές διεργασίες όχι μόνο να παρακολουθούν αλλά και να ελέγχουν τόσο το γιγνώσκεις και το περιεχόμενο όσο και τη λειτουργία του γνωστικού συστήματος (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Με αυτόν τον τρόπο μέσω του μεταγιγνώσκεις το άτομο αναπαριστά το γιγνώσκεις. Μπορεί όμως να αναπαριστά και το μεταγιγνώσκεις του μεταγιγνώσκεις σχετικά με ένα θέμα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Σύμφωνα με την Κωσταρίδου, το άτομο δημιουργεί αναπαραστάσεις όχι μόνο σε γνωσιακό επίπεδο αλλά και σε μεταγνωσιακό, καθώς επιτελεί μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού αναπαραστάσεις για τις εμπειρίες, τις ιδέες του, τα αισθήματα του που εκτελούνται σε μεταγνωσιακό επίπεδο. Ωστόσο, η διαδικασία του αναστοχασμού είναι μια απαιτητική διαδικασία, καθώς απαιτεί τη συναισθηματική και γνωσιακή απευαισθητοποίηση για την

υλοποίηση της. Το άτομο θα πρέπει να πληροφορηθεί σχετικά με τη συνειδητή παρακολούθηση και τον έλεγχο της γνωσιακής διαδικασίας, ώστε να αλλάξει, να τροποποιήσει και να βελτιώσει μέσω του σκόπιμου ελέγχου. Έτσι, επιτελεί μεταγνωσιακές διεργασίες που συνθέτουν τον σχεδιασμό, την επιλογή και την αξιολόγηση των κατάλληλων μεταγνωσιακών στρατηγικών για την επιτέλεση συγκεκριμένων στόχων (Σπαντιδάκης, 2010).

Στη λειτουργία του μεταγνωστικού συστήματος, οι λειτουργίες παρακολούθησης και ελέγχου, καθώς και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση παίζουν καθοριστικό ρόλο. Μέσω της παρακολούθησης, το άτομο μαθαίνει για τον τρόπο που πρέπει να επεξεργαστεί τις πληροφορίες και παράγει τη γνώση σχετικά με την επίτευξη του στόχου. Αυτήν τη γνώση την χρησιμοποιεί μέσω του ελέγχου για να πάρει συνειδητές ή μη αποφάσεις στηριζόμενες στα αποτελέσματα της παρακολούθησης. Η μεταξύ τους αλληλεπίδραση αποτελεί μια δυναμική και κριτική διαδικασία, καθώς βοηθάει το άτομο όχι μόνο να μάθει και να αποκτήσει γνώσεις, αλλά και να επεξεργαστεί και να έχει πρόσβαση σε πληροφορίες κατά τη διάρκεια της σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Σπαντιδάκης, 2010· Pillow & Pearson, 2014· Schwartz & Perfect, 2002· Schuster et al., 2020).

Κατά τη λειτουργία του μεταγνωστικού συστήματος, εκτελούνται λειτουργίες παρακολούθησης και ελέγχου. Οι λειτουργίες παρακολούθησης μπορούν να γίνουν μέσω της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών εμπειριών-μεταγνωσιακής ενημερότητας, ενώ η λειτουργία του ελέγχου συμβαίνει μέσω των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων. Τόσο η μεταγνωσιακή γνώση και οι μεταγνωσιακές δεξιότητες όσο και η μεταγνωσιακή ενημερότητα αποτελούν απαραίτητα δομικά στοιχεία της μεταγνώσης και καθένα από αυτά επιτελεί διεργασίες διαφορετικής λειτουργίας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Σπαντιδάκης, 2010).

3.2.2.2. Μεταγνωσιακή γνώση

Η Μεταγνωσιακή γνώση περιλαμβάνει τις αντιλήψεις, τις ιδέες, τις θεωρίες, τα μοντέλα που σχετίζονται με τον εαυτό ως γνωσιακό ον, με το γνωστικό έργο, τις στρατηγικές, τους στόχους, τις γνωσιακές λειτουργίες (Σπαντιδάκη, 2010· Schuster et

al., 2020), τις ομοιότητες και διαφορές των ανθρώπων ως γνωσιακά όντα. Παράλληλα τη γνώση αυτή την χρησιμοποιούν όταν το άτομο πρέπει να αξιολογήσει την ικανότητα του για την ολοκλήρωση του γνωστικού έργου ή για την επίλυση ενός προβλήματος (Σπαντιδάκης, 2010· Schuster et al., 2020).

Σύμφωνα με τον Flavell (1979), η μεταγνωσιακή γνώση αποτελεί ένα συνδυασμό πληροφοριών ως προς τρεις μεταβλητές: α) τον εαυτό και τους άλλους ως γνωσιακά όντα (γνωστικές λειτουργίες, τρόπους επεξεργασίας και απόκτηση της γνώσης κτλ.), β) τα γνωστικά έργα (κατηγορίες γνωστικών έργων, περιεχόμενο, απαιτήσεις τους), γ) στρατηγικές, τρόπους διαχείρισης των γνωστικών έργων και τις συνθήκες εφαρμογής τους (Ευκλείδη-Κωσταρίδου, 2005). Η μεταγνωσιακή γνώση διακρίνεται σε δυο κατηγορίες, τη δηλωτική (*«γνωρίζω ότι»*) και τη διαδικαστική γνώση (*«γνωρίζω πώς»*). Συγκεκριμένα, το άτομο γνωρίζει ότι μπορεί να ενισχύσει τη μνήμη του με μια στρατηγική και την εφαρμόζει στην πράξη (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2010).

Ερευνητές όπως οι Brown (1987) και Schraw (1998) ταξινομούν τη μεταγνωσιακή γνώση σε δηλωτική (*«τι γνωρίζω»*), διαδικαστική (*«πώς θα το εφαρμόσω»*) και πλαίσιοθετημένη (*«που, πότε και γιατί θα το εφαρμόσω»*) (Jacobs & Paris, 1987· Schraw & Moshman, 1995). Συγκεκριμένα,

Η δηλωτική γνώση αποτελεί το σύνολο των πραγματικών πληροφοριών που υπάρχει στη μνήμη, οι οποίες έχουν στατικό χαρακτήρα, μπορούν να εκφραστούν, να λεξικογραφηθούν και να δηλωθούν ρητά. Επιπλέον, περιλαμβάνει τη γνώση για τον εαυτό του και τους άλλους ως γνωσιακά όντα, τις ικανότητες και τους παράγοντες που επιδρούν στην επίδοση του (Schuster et al., 2020). Χαρακτηριστικά της δηλωτικής γνώσης είναι ότι δεν είναι συνειδητή μέχρι να την κατακτήσει κάποιος μέσω νύξεων. Επίσης, είναι επιλεκτική, καθώς μία νύξη μπορεί να οδηγήσει στην ανάκτηση ενός ποσοστού πληροφοριών (Son & Schwartz, 2002· Ten Berge & Van Herewijk, 1999).

Η Διαδικαστική γνώση αφορά τη γνώση σχετικά με το πώς γίνεται το γνωστικό έργο (Schuster et al., 2020). Είναι δηλαδή η γνώση των στρατηγικών που χρησιμοποιεί κάποιος εμπρόθετα με σκοπό την προσέγγιση, τη διαχείριση, την

παρακολούθηση του γνωστικού έργου και την αξιολόγηση των προσπαθειών του (Σπαντιδάκης, 2004· Schraw, 1998).

Η Πλαισιοθετημένη γνώση αποτελεί τη γνώση σχετικά με το πώς και γιατί θα συνδυάσει και θα χρησιμοποιήσει τη δηλωτική και τη διαδικαστική γνώση. Συγκεκριμένα, αναφέρει την επίγνωση των παραγόντων που επηρεάζουν την υλοποίηση του γνωστικού έργου, ποιες στρατηγικές είναι κατάλληλες και γιατί, πότε και που πρέπει να εφαρμοστούν (Desoete et al., 2001). Πέρα όμως από τα γνωστικά και μεταγνωστικά στοιχεία, περιλαμβάνει και τα συναισθηματικά (Nokes & Dole, 2004).

Τα παραπάνω στοιχεία της μεταγνωσιακής γνώσης έχουν χρησιμοποιηθεί και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, η δηλωτική γνώση έχει σχέση με τη γνώση του συγγραφικού έργου, τον σκοπό, το ακροατήριο, τις κειμενικές συμβάσεις, το γλωσσικό σύστημα (Σπαντιδάκης, 2010 στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Raphael et al., 1989· Scardamalia & Bereiter, 1987), καθώς και στη γνώση του ατόμου για τον εαυτό του, στην επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπλέον, αφορά τη γνώση των στρατηγικών-δεξιοτήτων για την υλοποίηση του γνωστικού έργου, αλλά και τη γνώση των συναισθημάτων και των κινήτρων που επηρεάζουν την απόδοση (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Η διαδικαστική γνώση σχετίζεται με την εφαρμογή των στρατηγικών που αποτελούν τη δηλωτική γνώση. Αυτή κάνει λόγο για το σύνολο των διαθέσιμων συμπεριφορών από τις οποίες ο συγγραφέας επιλέγει την πιο κατάλληλη για την υλοποίηση ενός συγγραφικού έργου, είτε έχει να κάνει με τις στρατηγικές για τη διαχείριση και ολοκλήρωση των συγγραφικών διαδικασιών, είτε με τις στρατηγικές που ακολουθούν συγκεκριμένα κειμενικά είδη (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Η πλαισιοθετημένη γνώση βοηθάει τον συγγραφέα να προσδιορίσει τις κατάλληλες συνθήκες για να εφαρμοστεί η δηλωτική και διαδικαστική γνώση. Η γνώση αυτή καθιστά ικανό το άτομο να μελετήσει κριτικά το συγγραφικό έργο, να επιλέξει ποιες στρατηγικές θα τον βοηθήσουν να ολοκληρώσει τον στόχο του, πότε και γιατί να χρησιμοποιήσει άλλες στρατηγικές ή να τις τροποποιήσει σε σχέση πάντα

με το κείμενο και τις επικοινωνιακές περιστάσεις (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.2.2.3. Μεταγνωσιακές εμπειρίες-Μεταγνωσιακή ενημερότητα

Η Μεταγνωσιακή ενημερότητα αφορά τις γνωστικές και θυμικές εμπειρίες και τη Μεταγνωσιακή ενημερότητα που βιώνει το άτομο κατά την ενασχόληση του με ένα γνωστικό έργο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Σπαντιδάκης, 2010· Efklides, 2001). Συγκεκριμένα, αφορά την ενημερότητα του ατόμου για τον εαυτό του, το γνωστικό έργο και την επεξεργασία της γνωστικής διαδικασίας. Οι μεταγνωσιακές εμπειρίες είναι παρούσες στην εργαζόμενη μνήμη και αποτελούν την τομή μεταξύ του έργου και του ατόμου κατά την ενασχόληση του με το γνωστικό έργο (Efklides, 2001), αφού παρακολουθεί το γινώσκειν και ενημερώνει το άτομο για τη λήψη των αποφάσεων ελέγχου κατά τη ρύθμιση της γνωστικής διαδικασίας και την επίτευξη του στόχου (Koriat, 2000). Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι οι μεταγνωσιακές εμπειρίες είναι εμφανείς από την αρχή της ενασχόλησης με το γνωστικό έργο, κατά τη διάρκεια του και στο τέλος του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Στις περισσότερες περιπτώσεις οι Μεταγνωσιακές εμπειρίες είναι συναισθηματικά φορτισμένες και ενημερώνουν το άτομο βιωματικά με το αίσθημα του να γνωρίζει σχετικά με τις απαιτήσεις για την υλοποίηση του έργου, του γνωστικού υποκειμένου και του χρόνου που απαιτείται για την ολοκλήρωση του γνωστικού έργου (Schwartz et al., 2013).

Είναι εμφανές ότι οι Μεταγνωσιακές εμπειρίες έχουν τη μορφή των μεταγνωσιακών αισθημάτων μέσω του γνωστικού και θυμικού τους χαρακτήρα, και των μεταγνωσιακών κρίσεων μέσω του γνωστικού τους χαρακτήρα. Σε περιπτώσεις ιδιαίτερα απαιτητικές όπως δυσκολία πρόσβασης στη μνήμη, μεγάλη και επίπονη διαδικασία, τα μεταγνωσιακά αισθήματα και οι μεταγνωσιακές κρίσεις είναι αποτέλεσμα μη συνειδητών και αναλυτικών διαδικασιών (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Koriat, 2000).

Οι μεταγνωσιακές κρίσεις αφορούν αισθήματα όπως το αίσθημα του γνωρίζω κάτι αλλά δεν μπορώ να το θυμηθώ, κρίση για μάθηση, αίσθημα δυσκολίας, αίσθημα βεβαιότητας, ικανοποίησης (Σπαντιδάκης, 2010· Efklides, 2006· Schwartz et al., 2013) αλλά και μεταγνωστικές εκτιμήσεις που έχουν σχέση με το που, ποτε και πως απέκτησα μια πληροφορία (Johnson et al., 1993). Μέσω των μεταγνωστικών κρίσεων

το άτομο παρατηρεί το τι γνωρίζει και ενεργοποιεί τον έλεγχο του γινώσκων από την αρχή μέχρι το τέλος του γνωστικού έργου (Βασαριμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Μία επιπλέον έκφραση των Μεταγνωστικών εμπειριών είναι η τρέχουσα, ειδική ως προς το έργο γνώση, που σχετίζεται με τις μεταγνωσιακές κρίσεις και τα μεταγνωσιακά αισθήματα που έχει το άτομο κατά τη διάρκεια ενασχόλησης του με το έργο (Efklides, 2001). Σύμφωνα με τον Schraw την ορίζει ως την παρακολούθηση του έργου και κάνει λόγο για την εκτίμηση του ατόμου για τις απαιτήσεις του έργου σχετικά με τις δεξιότητες και τις γνώσεις του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Βασική διαφορά από τις Μεταγνωστικές εμπειρίες είναι ότι δίνει έμφαση στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του έργου και όχι στο άτομο, με αποτέλεσμα να αγνοεί τις συναισθηματικές αντιδράσεις και να δίνει προσοχή στην εκτέλεση του γνωστικού έργου (Efklides, 2006).

3.2.2.4. Μεταγνωσιακές δεξιότητες

Οι Μεταγνωσιακές δεξιότητες σε αντίθεση με την Μεταγνωσιακή γνώση και τις Μεταγνωσιακές εμπειρίες αποτελούν έκφραση της λειτουργίας του ελέγχου. Είναι δεξιότητες που τις εφαρμόζουν για τη ρύθμιση της γνωστικής επεξεργασίας, λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες από την παρακολούθηση του γινώσκων, μέσω της Μεταγνωσιακής γνώσης, των Μεταγνωσιακών εμπειριών και την τρέχουσα, ειδική ως προς το έργο γνώση με αποτέλεσμα την ολοκλήρωση του μεταγινώσκων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Σύμφωνα με τον Flavell (1979), η μεταγνωσιακή γνώση αρκεί για τη λειτουργία ελέγχου του μεταγινώσκων. Ωστόσο, η δηλωτική γνώση στρατηγικών δεν εξασφαλίζει τη χρήση τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Η εκτελεστική χρήση των στρατηγικών γίνεται μέσω των Μεταγνωστικών δεξιοτήτων, που αποτελούν τη διαδικαστική γνώση μέσα από τη συμπεριφορά του ατόμου κατά τον έλεγχο και τη ρύθμιση του γνωστικού έργου (Efklides & Vlachopoulos, 2012).

Οι Μεταγνωσιακές δεξιότητες καλλιεργούνται μέσω της άσκησης και στοχεύουν στον έλεγχο και καθοδήγηση της γνωστικής επεξεργασίας με συνειδητό τρόπο, εφόσον ο μεταγνωσιακός έλεγχος είναι εμπρόθετος. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις, μη συνειδητού μεταγνωσιακού ελέγχου, κατά τον οποίον η χρήση των στρατηγικών γίνεται μετά από την ενημέρωση για τις απαιτήσεις και τις ανάγκες του

γνωστικού έργου, αλλά η ενεργοποίηση των στρατηγικών γίνεται αυτόματα λόγω προηγούμενης εφαρμογής τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Οι Μεταγνωσιακές δεξιότητες ορίζονται ως η εμπρόθετη παρακολούθηση και κατανόηση των απαιτήσεων ενός γνωστικού έργου, ο σχεδιασμός στρατηγικών για την αντιμετώπιση του, η παρακολούθηση εκτέλεσης του σχεδιασμού, οι αποφάσεις για αλλαγές, παύση ή ρύθμιση των προσπαθειών, καθώς και η αξιολόγηση του αποτελέσματος (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Ματσαγγούρας, 2005).

Επομένως, η χρήση στρατηγικών μπορεί να γίνει συνειδητά ή μη συνειδητά, παίρνοντας τη μορφή διαφόρων ενεργειών. Σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη, (2005) οι Μεταγνωσιακές δεξιότητες παίρνουν τη μορφή: προσανατολισμός για τις απαιτήσεις του έργου, σχεδιασμός λύσης, παρακολούθηση σχεδίου επίλυσης, ρύθμιση της προσπάθειας, εξέταση της ορθότητας του αποτελέσματος, αξιολόγηση αποτελέσματος, ανακεφαλαίωση της γνωστικής διαδικασίας από την αρχή μέχρι το τέλος του γνωστικού έργου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Έτσι οι μεταγνωστικές δεξιότητες μπορούν να αναφερθούν και ως μεταγνωστικές στρατηγικές και είναι γενικές. Μπορούν να εφαρμοστούν σε πολλά διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα και γνωστικά έργα, και μόλις τις μάθουν οι μαθητές μέσα από τη ρητή διδασκαλία είναι σε θέση να τις μεταφέρουν σε νέα περιβάλλοντα μάθησης (Schuster et al., 2020).

3.2.2.5. Διδασκαλία της Μεταγνώσης και Γραπτός λόγος

Από τα παραπάνω που ειπώθηκαν για τη μεταγνώση, είναι αντιληπτή η συμβολή της στη μαθησιακή διαδικασία και την ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών. Συγκεκριμένα μέσα από την ενεργή εμπλοκή των μαθητών με τις Μεταγνωστικές δεξιότητες, το άτομο καταφέρνει να αυτο-παρακολουθεί και να αυτο-ρυθμίσει τον εαυτό του, να αναθεωρεί τις απόψεις-επιλογές του, να ελέγχει το γνωστικό του σύστημα, τη δράση του, να αυτο-ρυθμίζει τη μάθηση και να οδηγείται σε δυναμικά αποτελέσματα. Μέσα από τον έλεγχο του γνωστικού συστήματος και του εαυτού, το άτομο αποκτά κριτική σκέψη, καθώς αναλύει, ερμηνεύει και καταλήγει σε συμπεράσματα και λογικές κρίσεις και επιλογές (Ματσαγγούρας, 2000).

Ειδικότερα στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, ο μεταγνωστικός συγγραφέας-μαθητής συμμετέχει ενεργά και δυναμικά στα εκάστοτε γνωστικά έργα (Ματσαγγούρας, 2004· Σπαντιδάκης, 1998· Graves, 1994) και είναι σε θέση να:

- ✓ Αξιολογεί τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του,
- ✓ Επιλέγει και να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες μεταγνωστικές δεξιότητες,
- ✓ Έχει γνώση των στόχων του γνωστικού έργου,
- ✓ Λαμβάνει υπόψη τις απαιτητικές διαδικασίες που χρειάζονται για τη συγγραφή ποιοτικών και επικοινωνιακών κειμένων,
- ✓ Αναθεωρεί και να βελτιώνει το αρχικό κείμενο στη φάση της αναθεώρησης/βελτίωσης μέσα από την κατάλληλη χρήση στρατηγικών και τα αναμενόμενα αποτελέσματα,
- ✓ Επαναδιατυπώνει τις ιδέες του σε κάθε φάση της συγγραφικής διαδικασίας (Σπαντιδάκης, 2004).

Μέσα από τις στρατηγικές μάθησης και σκέψης, το άτομο εξελίσσεται τόσο γνωστικά όσο και μεταγνωστικά. Επομένως, στόχος της εκπαίδευσης οφείλει να είναι η διδασκαλία των στρατηγικών συμπεριφοράς για να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες. Ειδικότερος στόχος της διδασκαλίας πρέπει να είναι η μεταστρατηγική γνώση (metastrategic knowlebge) μέσα από τη γνώση του ατόμου σχετικά με τις γνωστικές διαδικασίες κατά τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας, τις διαδικασίες σκέψης και στρατηγικές. Έτσι, αντικείμενο της διδασκαλίας είναι τόσο η διαδικαστική και η πλαισιοθετημένη γνώση όσο και οι Μεταγνωστικές δεξιότητες και η ανάπτυξη της στρατηγικής συμπεριφοράς. Πολλοί ερευνητές εμπλέκουν και τη δηλωτική γνώση (Kuhn, 2001· Kuhn et al., 2004· Paris et al., 1991).

Στη φάση της συγγραφικής διαδικασίας οι ερευνητές προτείνουν μία ποικιλία στρατηγικών που οφείλει να έχει κάθε συγγραφέας για τη σωστή διαχείριση της απαιτητικής συγγραφής. Μερικές από αυτές είναι:

- ✓ Να θέτουν ρητορικούς στόχους και να τους επιτύχουν.
- ✓ Να αναζητούν και να συγκεντρώνουν πληροφορίες για το διαπραγματευόμενο θέμα.
- ✓ Να κρατούν και να οργανώνουν σημειώσεις.
- ✓ Να τροποποιούν το υλικό τους μέσα από την οπτικοποίηση του.
- ✓ Να επιβλέπουν το κείμενο τους.

- ✓ Να αυτο-αξιολογούν το κείμενο τους.
- ✓ Να λεξικοποιούν τη σκέψη τους.
- ✓ Να επιλέγουν ένα κατάλληλο μέρος.
- ✓ Να διαχειρίζονται το χρόνο.
- ✓ Να ακολουθούν και να μιμούνται τη συμπεριφορά ενός έμπειρου-ειδικού συγγραφέα (Graham & Harris, 1994· Zimmerman & Risemberg, 1997a).

Ο τρόπος διδασκαλίας των στρατηγικών αποτέλεσε ιδιαίτερο προβληματισμό για τους ειδικούς, καθώς η υιοθέτηση μιας στρατηγικής αποτελεί μία απαιτητική και επώδυνη διαδικασία για τον συγγραφέα που απαιτεί κόπο και χρόνο, ικανότητες, πρόθεση και κίνητρα (Wolters & Pintrich, 1998).

Έτσι υπάρχουν δυο διαφορετικές απόψεις σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη τις στρατηγικές δεν μπορούν να τις διδάξουν άμεσα, αλλά πρέπει να υιοθετήσουν οι συγγραφείς στρατηγικές συμπεριφοράς και να τις ενσωματώσουν στο ρεπερτόριο τους, καθώς οι δάσκαλοι τους εκθέτουν σε συνεχής και διαρκή επανάληψη (Wollman-Bonilla, 2000). Η δεύτερη άποψη θεωρεί ότι η άμεση και ρητή διδασκαλία βοηθάει στην ενίσχυση του μαθησιακού αποτελέσματος (Gersten et al., 2001· Zohar & Peled, 2007). Επιπλέον, βοηθάει τους μαθητές να θέτουν ουσιαστικούς στόχους, τόσο μαθησιακούς όσο και επικοινωνιακούς, με αποτέλεσμα την ενεργή εμπλοκή και τη βελτίωση της επίδοσης τους (Bruning & Horn, 2000).

Στο πλαίσιο της δεύτερης άποψης, υπάρχουν διάφορα προγράμματα που στοχεύουν σε κοινά σημεία για την επίτευξη μιας αποτελεσματικής και επιτυχημένης παρέμβασης. Μερικά από αυτά είναι:

- ✓ Ενσωμάτωση της Μεταγνωστικής δεξιότητας σε συγκεκριμένο περιεχόμενο, ώστε οι μαθητές να συνδέουν τις δεξιότητες με το περιεχόμενο και συνάμα με τον πραγματικό κόσμο.
- ✓ Εξάσκηση των μαθητών στην εφαρμογή της μεταγνωστικής δραστηριότητας (Veenman et al., 2006). Για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της, οι μαθητές οφείλουν να εξασκούνται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ώστε οι εκπαιδευτικοί να καθοδηγήσουν ρητά και σταδιακά στην εσωτερίκευση των Μεταγνωστικών δεξιοτήτων-στρατηγικών από

τους μαθητές και να είναι σε θέση να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων (Pressley et al., 1992· Sitko, 1998).

- ✓ Καλλιέργεια της ουσιαστικής κατανόησης των Μεταγνωστικών δεξιοτήτων-στρατηγικών. Γι' αυτόν τον λόγο οι Μεταγνωστικές δεξιότητες-στρατηγικές οφείλουν να συνδέονται με τις εμπειρίες των μαθητών, να εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές και να τους παρωθούν να στοχάζονται και να κατασκευάζουν δυναμικά και ενεργητικά τη γνώση των στρατηγικών, μία γνώση νοηματοδοτούμενη και χρήσιμη (Zohar & Peled, 2008).
- ✓ Αξιοποίηση της προγενέστερης γνώσης των μαθητών (Pressley et al., 1992).
- ✓ Άμεση και ρητή διδασκαλία μέσα από την εξήγηση της χρησιμότητας της στρατηγικής και τη ρητή εφαρμογή της.

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ακολουθήσουν τα παρακάτω βήματα:

1. Περιγραφή των χαρακτηριστικών της στρατηγικής.
2. Εξήγηση του σκοπού και των ωφελειών της στρατηγικής.
3. Περιγραφή κάθε βήματος της στρατηγικής.
4. Εξήγηση των επικοινωνιακών περιστάσεων που βρίσκει εφαρμογή η στρατηγική.
5. Καθοδήγηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό για το πώς αξιολογούν και αυτο-αξιολογούν τη χρήση και την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής (Grabe & Kaplan, 1996· Brookes & Grundy, 1998).

Στην παρούσα διδασκαλία υπάρχει ο κίνδυνος να εστιάσουν οι μαθητές στις στρατηγικές αυτές καθαυτές παρά στην αποτελεσματικότητά τους. Γι' αυτό η διδασκαλία θα πρέπει να περιλαμβάνει τη μοντελοποίηση τους και την καθοδήγηση των μαθητών μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (Paris & Oka, 1986).

3.2.3. Παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων

Για την επίτευξη μιας επιτυχής και αποτελεσματικής διδασκαλίας με την ανάπτυξη της Μεταγνωσιακής γνώσης και των Μεταγνωστικών δεξιοτήτων, είναι απαραίτητη η χρήση κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων. Αρχικά οι γνωστικοί και έπειτα οι κοινωνικο-πολιτισμικοί ερευνητές, εστίασαν στην παροχή και αξιολόγηση των κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές-συγγραφείς να αυτο-ρυθμίζονται, να παρακολουθούν και να ασκούν εμπρόθετο έλεγχο σε όλες τις φάσεις της συγγραφικής δραστηριότητας συμβάλλοντας στη μείωση του γνωστικού φορτίου (Σπαντιδάκης, 2010).

Για την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων, οι κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις εμπεριέχουν μια ποικιλία νοητικών, γλωσσικών, και φυσικών επινοήσεων και οδηγιών (γραφικοί οργανωτές, διαγράμματα, μνημονικοί κανόνες κτλ.), τις οποίες αξιοποιούν οι μαθητές-συγγραφείς για τη διαχείριση του γνωστικού φορτίου. Επιπλέον συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του μνημονικού συστήματος, την απόκτηση και εσωτερίκευση των αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές, την αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού και μεταξύ των μαθητών, για να κάνουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες ορατές και προσβάσιμες (Βασαρμίδου, 2014· Σπαντιδάκης, 2009α· Σπαντιδάκης, 2010).

Ωστόσο, οι κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις είναι αποτελεσματικές, όταν είναι σε αυθεντικά και παραγωγικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου ο εκπαιδευτικός διδάσκει/μοντελοποιεί ρητά τις γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες της συγγραφικής δραστηριότητας σε συνθήκες γνωστικής μαθητείας και φθίνουσας καθοδήγησης, ενισχύει τη διαλογική συμμετοχή και επικοινωνία και ωθεί τους μαθητές-συγγραφείς να εμπλακούν ενεργά σε γνωστικά έργα για να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες (Βασαρμίδου, 2014· Σπαντιδάκης, 2010).

3.2.4. Δυναμική αλληλεπίδραση-Αξιοποίηση του συγγραφικού πλαισίου

Τόσο η κοινωνικο-γνωστική όσο και η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση εκλαμβάνει την παραγωγή του γραπτού λόγου ως δράση και διεπίδραση που προκύπτει μέσω περικειμένων και οδηγεί σε προσεγγίσεις σχετικές με τη διδασκαλία

της παραγωγής γραπτού λόγου. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι οι μονολογικές/κοινωνικές και οι διαλογικές/κοινωνικο-ιστορικές-κοινωνικο-πολιτισμικές. Οι πρώτες θεωρούν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί αντίδραση του συγγραφέα στις απαιτήσεις του πλαισίου εντός του οποίου παράγει το κείμενο του και οι δεύτερες την εκλαμβάνουν ως μια «διαλογική και ιστορικά ενταγμένη διαδικασία οικοδόμησης και ενίσχυσης των νοημάτων της κοινότητας διαμέσου των κειμένων» (Κωστούλη, 2009). Οι συγγραφείς αποκτούν συγγραφικές δεξιότητες μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον της συγγραφής. Έτσι, η αλληλεπίδραση των μαθητών με τον εκπαιδευτικό, μεταξύ των μαθητών, καθώς και το πλαίσιο της σχολικής τάξης αποτελεί το πλαίσιο στήριξης (scaffold) μέσα από το οποίο επιτελούν έργα που δεν θα μπορούσαν να υλοποιήσουν μόνοι τους.

Πέρα από τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών με το δάσκαλο, στις διαλογικές προσεγγίσεις σημαντικό ρόλο παίζουν και οι κοινωνικο-πολιτισμικές εμπειρίες τόσο των μαθητών όσο και του δασκάλου, καθώς ο καθένας φέρει το δικό του κοινωνικο-πολιτισμικό κεφάλαιο (γλωσσικό υπόβαθρο, οικογένεια, φύλο). Επομένως, η σχολική πρακτική εφαρμόζεται μέσα σε διαπολιτισμικές συνθήκες κατά τις οποίες τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί φέρουν διαφορετικές αξίες με ποικιλότητα πηγών σε σχέση με τη γραφή και γενικά με την εκπαιδευτική διαδικασία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Πάνω σε αυτές τις γνώσεις των μαθητών πρέπει να βασιστεί ο εκπαιδευτικός για να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές του τη συγγραφή με τέτοιο τρόπο ώστε να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα γραμματισμού (Dyson & Freedom, 1991). Λαμβάνοντας υπόψη τις προϋπάρχουσες πρακτικές γραμματισμού των μαθητών του, την αξιοποίηση των κοινωνικών περικειμένων και την πολιτισμική κουλτούρα, ο εκπαιδευτικός θα βοηθήσει στην ανάπτυξη των αλληλεπιδραστικών σχέσεων, των διαλογικών διαδικασιών που θα βοηθήσουν στην κατανόηση και τη συν-οικοδόμηση των νοημάτων στην παραγωγή του γραπτού λόγου (Κωστούλη, 2000· 2009). Όλες οι παραπάνω αρχές των κοινωνικο-γνωστικών και κοινωνικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων εφαρμόστηκαν στους παρακάτω παράγοντες-συντελεστές παραγωγικών μαθησιακών περιβαλλόντων: τη συνεργατική, τη γνωστική μαθητεία και τις κοινότητες πρακτικής.

3.2.5. Συνεργατική γραφή

Η συνεργατική γραφή στηρίζεται στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό κατά τον οποίο η κοινή γνώμη είναι αποτέλεσμα της συναίνεσης μελών με κοινό τρόπο σκέψης και την κατασκευή νοήματος. Επιπλέον υποστηρίζει τη θέση της διδακτικής ότι εκτός από το περιεχόμενο, σημαντική είναι και η διαδικασία της διδασκαλίας μέσα από την οποία κατακτάται η γνώση (Ματσαγγούρας, 2000).

Ένας από τους πιο εύστοχους ορισμούς της συνεργατικής γραφής είναι ότι αποτελεί μια αμοιβαία κατασκευή νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Dillenbourg, 1999· Littleton & Hakkinen, 1999). Έτσι, η νέα γνώση μπορεί να κατασκευαστεί μέσα από την αλληλεπίδραση με διαφορετικές απόψεις και γνώσεις (Andriessen & Sandberg, 1999). Η συνεργατική γραφή μελετάται μέσα από δυο οπτικές. Από την μία εστιάζει στην κατασκευή της γνώσης ως κοινωνικής διαδικασίας. Μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους, τα άτομα οικοδομούν συλλογικά τη γνώση για να επιλύσουν προβλήματα της καθημερινότητας και με αυτόν τον τρόπο αποκτούν συλλογικό γνωστικό απόθεμα. Από την άλλη, η αλληλεπίδραση με τους άλλους ενεργοποιεί επιμέρους μηχανισμούς μάθησης. Ένας από αυτούς είναι η κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση των μαθητών με διαφορετικές γνώσεις, πληροφορίες που συμβάλλουν στην κατασκευή της νέας γνώσης, ενώ ένας άλλος μηχανισμός είναι η λεξικοποίηση και η επεξεργασία της σκέψης των μαθητών κατά την επεξεργασία των πληροφοριών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να εμβαθύνουν, να αναστοχάζονται, να αναδιοργανώνουν, να διακρίνουν και τελικά να φιλτράρουν τη γνώση και να εμπλουτίζουν το ατομικό γνωστικό απόθεμα τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Η συνεργατική γραφή θεωρείται ότι είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου, καθώς εμπλέκει τους μαθητές σε περιστάσεις επικοινωνίας που περιλαμβάνουν πολλούς παράγοντες, όπως το αναγνωστικό κοινό, τον σκοπό του κειμένου, τις απαιτήσεις κάθε επικοινωνιακής περίπτωσης, τη γλώσσα και τις προσδοκίες των αναγνωστών. Οι συμμαθητές λειτουργούν ως συνεργάτες που πληροφορούν, εξηγούν, ανατροφοδοτούν και διαμεσολαβούν για την κατάκτηση νέας γνώσης ως γνωσιακοί συνεργάτες (Σπαντιδάκης, 2010).

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές η συνεργατική γραφή συμβάλλει και στην ανάπτυξη των Μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς οι μαθητές παρακολουθούν και ελέγχουν τις διαδικασίες, εμβαθύνουν και εξωτερικεύουν τη σκέψη τους με

αποτέλεσμα να οδηγούνται στην επίλυση προβλημάτων. Οι μαθητές μεταπηδούν από την εκτέλεση των γνωστικών έργων στην παρακολούθηση και τον έλεγχο των Μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Shirouzou et al., 2002).

Η συνεργατική γραφή μπορεί να πάρει μια ποικιλία μορφών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου ανάλογα με το είδος της πρακτικής εξάσκησης. Στις μεγαλύτερες ομάδες κάθε μαθητής αναλαμβάνει και από ένα ρόλο, του σχεδιασμού και τη σύνθεση του κειμένου μέσα από τον ρόλο του γραφέα και του συμβούλου, του εκδότη και διορθωτή. Ιδιαίτερα ο ρόλος του συμβούλου είναι πολύ σημαντικός και δύσκολος, καθώς η αναθεώρηση/βελτίωση αποτελεί την πιο καθοριστική διαδικασία για το τελικό προϊόν λόγω της αποστασιοποίησης του από τον συγγραφέα και το κείμενο (Ede & Lunsford, 1990). Στις μικρότερες ομάδες (2 ατόμων) υπάρχει η αλληλεπίδραση των μελών και η ανατροφοδότηση μεταξύ τους. Συνήθως αποτελείται από έναν έμπειρο-συγγραφέα μαθητή και ένα αδύναμο, αναλαμβάνοντας τους ρόλους του δασκάλου και του μαθητή κατά τη διδασκαλία των συγγραφικών δεξιοτήτων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Γενικότερα, οποιαδήποτε μορφή της συνεργατικής γραφής συμβάλλει στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από την ενεργητική εμπλοκή, την ενθάρρυνση, το ενδιαφέρον, τα κίνητρα, τον ενθουσιασμό, την αυτοπεποίθηση και την αυτο-αποτελεσματικότητα (Gillam, 1990).

3.2.6. Γνωστική μαθητεία

Στηριζόμενη στην κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση η γνωστική μαθητεία ως διδακτική προσέγγιση προβάλλει την άμεση διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού τόσο στο περιεχόμενο της γνώσης όσο και στη διαδικασία της επικείμενης ανάπτυξης και των αυθεντικών περιστάσεων της σχολικής τάξης. Κύρια χαρακτηριστικά της γνωστικής μαθητείας είναι η μοντελοποίηση και ο υποστηρικτικός χαρακτήρας της (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Κατά τη μοντελοποίηση ο εκπαιδευτικός εξωτερικεύει τη σκέψη του, λεξικοποιεί τις γνωστικές διαδικασίες καθώς και τα γνωστικά του αδιέξοδα και δείχνει στους μαθητές πως μπορεί να αυτο-διαχειριστεί τις στρατηγικές, πως αυτο-καθοδηγεί και πως ρυθμίζει ο ίδιος τη συγγραφική δραστηριότητα. Οι μαθητές με τη σειρά τους, αφού έχουν παρατηρήσει τη συμπεριφορά του πρότυπου-εκπαιδευτικού επιλέγουν και κάνουν επεξεργασία των πληροφοριών που θα επιφέρουν ανάλογη

συμπεριφορά για την επιτέλεση του γνωστικού έργου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Σχετικά με τον υποστηρικτικό χαρακτήρα της γνωστικής μαθητείας, η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού αποτελεί βασικό παράγοντα για τη δημιουργία αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης και διδασκαλίας της στρατηγικής. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές διαμοιράζουν την υπευθυνότητα τους σχετικά με την επιλογή, την εφαρμογή, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των στρατηγικών με αποτέλεσμα οι μαθητές να φτάσουν στην αυτονομία και κατά επέκταση στον τελικό στόχο της διδασκαλίας. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους, αναπτύσσει τις δικές τους φωνές για τη διαπραγμάτευση των νοημάτων και φτάνει στη συν-οικοδόμηση της νέας γνώσης μέσα από τον έλεγχο και τη ρύθμιση των νέων ρόλων που αναλαμβάνουν (Paris et al., 2001). Για την επίτευξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εστιάσουν σε έξι σημεία: να παρουσιάσουν τη νέα στρατηγική, να αντιμετωπίσουν δυσκολίες κατά την διάρκεια της πρακτικής εφαρμογής της, να παρέχουν στους μαθητές ποικιλία πλαισίων για την εφαρμογή της στρατηγικής, να παρέχουν ανατροφοδότηση, να ενισχύσουν την υπευθυνότητα των μαθητών και να ενισχύσουν την αυτόνομη πρακτική της στρατηγικής (Hartman, 2001a· 2001b).

Η ερευνητική κοινότητα έχει προτείνει διάφορα μοντέλα γνωστικής μαθητείας ανάλογα τον στόχο της διδασκαλίας και τις θεωρητικές βάσεις-ιδιαιτερότητες. Ωστόσο, κοινό μέτρο όλων των μοντέλων είναι η αμοιβαία αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους με στόχο την «επίλυση κοινών προβλημάτων». Επίσης, έχουν παρατηρηθεί κοινά δομικά στοιχεία-φάσεις στη βάση της γνωστικής μαθητείας:

Μοντελοποίηση (modeling):

Οι μαθητές παρακολουθούν έναν ειδικό-επαίοντα να εκτελεί μια δραστηριότητα μέσα από τη ρητή έκφραση των γνωστικών διαδικασιών που ακολουθεί για την εκτέλεση της δραστηριότητας (behavioral modeling), ώστε με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοήσουν το νοητικό έργο (cognitive modeling).

Προσέγγιση ή εκγύμναση (approximating/coaching):

Οι μαθητές εκτελούν οι ίδιοι τη δραστηριότητα ή ένα μέρος της, εκφράζοντας τη σκέψη τους σχετικά με το τι σχεδιάζουν να κάνουν και γιατί και μέσα από τον

στοχασμό του τι και γιατί το έκαναν στο τέλος της δραστηριότητας. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ο επαΐοντας παρακολουθεί, παρεμβαίνει και παρέχει την κατάλληλη ενίσχυση-υποστήριξη στον κάθε μαθητή ξεχωριστά μέσα από νύξεις και οδηγίες που ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών.

Εξασθένιση (fading) ή φθίνουσα καθοδήγησης (fading scaffolding):

Κάθε βοήθεια βαθμιαία αρχίζει να εξασθενεί, καθώς κάθε μαθητής αυξάνει την ικανότητα του να εκτελεί το γνωστικό έργο. Ο επαΐοντας αποσύρεται και επεμβαίνει μόνο όταν το κρίνει απαραίτητο. Στη φάση της φθίνουσας καθοδήγησης, ο επαΐοντας μπορεί να αναθέσει την ενίσχυση στην ομάδα μέσα από την αξιοποίηση της συλλογικής μάθησης και της αυθεντικότητας της αλληλεπίδρασης.

Αυτο-κατευθυνόμενη ή Αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (self-directed learning):

Ο μαθητής εκτελεί τα γνωστικά έργα μόνος του χωρίς τη βοήθεια του ειδικού ή της ομάδας, καθώς αξιοποιεί όσα έχει μάθει από τον ειδικό και λαμβάνει βοήθεια μόνο όταν το ζητήσει ο ίδιος. Ταυτόχρονα σχολιάζει και εξηγεί τις επιλογές του, τις τροποποιεί όταν είναι αναγκαίο και ο ειδικός τον αξιολογεί και τον ενθαρρύνει. Ο στόχος της φάσης αυτής είναι ο μαθητής να μπορεί να καθοδηγεί, να ελέγχει τον τρόπο που μαθαίνει, να εντοπίζει τις αδυναμίες του και να μπορεί να τις αντιμετωπίζει.

Στοχαστική-κριτική ανάλυση (reflection):

Οι μαθητές κάνουν αναστοχασμό πάνω στις διαδικασίες και τα αποτελέσματα που πέτυχαν και αυτο-αξιολογούν το τελικό προϊόν με βάση τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα του ειδικού και της ομάδας. Η φάση αυτή στοχεύει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών και αυτο-ρυθμιστικών δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 1999· Σπαντιδάκης, 2010· Harris et al., 2009· Schuster et al., 2020).

Από όλα τα παραπάνω είναι σαφές ότι το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας αξιοποιεί τις τρεις αλληλεπιδραστικές διαστάσεις της σχολικής τάξης:

Την *προσωπική*, μέσα από την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της αυτο-επίγνωσης των μαθητών ως συγγραφέων

Την *κοινωνική*, τα αυθεντικά πλαίσια μάθησης-οι πηγές γνώσης και το υποστηρικτικό περιβάλλον, τα πολιτισμικά προϊόντα, τα σημειωτικά εργαλεία και οι κοινωνικές πρακτικές

Τη *γνωστική*, μέσα από την ανάπτυξη γλωσσικών, μεταγλωσσικών και διαδικαστικών γνώσεων για τη συγγραφή κειμένων και την απόκτηση διαδικασιών και στρατηγικών «επίλυσης προβλημάτων» που δομούν τη γνώση (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Όλες οι παραπάνω διαστάσεις προάγουν τη μεταγνώση και στοχεύουν στην απόκτηση της αυτορυθμιζόμενης μάθησης καθώς οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα να ενεργοποιούν αυτοβούλως τις κατάλληλες γνωστικές, μεταγνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Ματσαγγούρας, 1999· Boekaerts & Corno, 2005· Schunk, 2001).

3.2.7. Αξιοποίηση της τάξης ως κοινότητας πρακτικής

Η μάθηση αποτελεί διαδικασία συμμετοχής σε κοινότητες πρακτικής και συγκεκριμένα στην κοινότητα της τάξης, οι συμμετέχοντες κατά τη διεπίδραση τους (εκπαιδευτικός-μαθητές και μεταξύ μαθητών) ανταλλάσσουν αξίες και κανόνες, τρόπους συμπεριφοράς και διαπραγμάτευσης νοήματος (Allal et al., 2009). Η διεπίδραση αυτή και αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων δομούν και συν-οικοδομούν τους κανόνες και τις πρακτικές της τάξης (Allal et al., 2009) μέσα από τη συμβολή όλων των μελών της κοινότητας (Κωστούλη, 2009).

Στη διδασκαλία του γραπτού λόγου οι διεπιδράσεις εκφράζονται με τους όρους «τύποι δραστηριότητας», «γεγονότα γραπτού λόγου» ή «γεγονότα γραμματισμού». Κάθε μέρος του γραπτού λόγου του μαθητή είναι αποτέλεσμα ενός σύνθετου γεγονότος γραμματισμού, που είναι επηρεασμένο από τρεις παράγοντες, την κοινότητα πρακτικής, τον συγγραφέα και το κείμενο του συγγραφέα (Goodman, 1992).

Συγκεκριμένα η κοινότητα της τάξης έχει τις δικές της αξίες που απορρέουν από τη γλώσσα, την κουλτούρα της ευρύτερης κοινότητας των συμμετεχόντων. Όλες αυτές οι κοινωνικο-πολιτισμικές επιρροές των μαθητών αντανακλώνται στο κείμενο τους. Η τάξη αποτελεί το ακροατήριο του κειμένου κάθε μαθητή, του οποίου οι προσδοκίες τον βοηθούν να κατανοήσει τι είναι συγγραφή και ποιους σκοπούς εξυπηρετεί (Goodman, 1992).

Ο συγγραφέας εκφράζει τις εμπειρίες του από την ευρύτερη κοινότητα που ανήκει, τις προσωπικές του ιστορίες αλλά και τα βιώματα με τους συμμαθητές του στην κοινότητα της τάξης κατά τη συγγραφή. Μέσα από την αλληλεπίδραση τους οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις τους, συμβουλεύουν τους άλλους για το τι πρέπει να γράψουν, αν είναι καλοί συγγραφείς, τι κείμενο είναι πιο αποτελεσματικό. Έτσι, οι μαθητές εκφράζουν αλλά και εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους και ελέγχουν τον τρόπο έκφρασης των σκέψεων και των ιδεών τους (Goodman, 1992).

Ο τρίτος παράγοντας που επηρεάζει την κατασκευή νοήματος είναι το κείμενο του συγγραφέα. Παρότι το κείμενο αποτελεί μια προσωπική έκφραση του συγγραφέα, γνωρίζει ότι πρέπει να ακολουθεί κάποιες συμβάσεις, όπως το σκοπό του κειμένου του, τους ακροατές του και τον τρόπο επίτευξης του στόχου. Επομένως, το κείμενο αποτελεί μέρος ενός κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου και οι μαθητές ακόμη και να μην το γνωρίζουν, ακολουθούν τις συμβάσεις και τις αντανακλούν στο παραγόμενο κείμενο τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Από τους παραπάνω παράγοντες για την επίτευξη ενός γεγονότος γραμματισμού είναι αντιληπτή τόσο η συνθετότητα της συγγραφικής διαδικασίας όσο και η ποικιλία των πολιτισμικών στοιχείων που απαρτίζουν την κοινότητα της τάξης, καθώς οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί, μαθητές) αλλάζουν και εξελίσσονται συνεχώς.

3.2.8. Η επικοινωνιακή λειτουργία του γραπτού λόγου-Αξιοποίηση της κειμενικής γνώσης

Σύμφωνα με τις κοινωνικο-πολιτισμικές και κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες, η συγγραφή αποτελεσματικών κειμένων απαιτεί από τον συγγραφέα να γνωρίζει ότι κάθε κείμενο αποτελεί μια περίπτωση επικοινωνίας και οφείλει να έχει γνώση των κειμενικών ειδών που προκύπτουν από τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις.

Στόχος της διδασκαλίας του γραπτού λόγου είναι η κατανόηση της κοινωνικής-σημειωτικής διάστασης της γλώσσας, γεγονός που υλοποιείται από την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τα διάφορα κειμενικά είδη (genres) με απώτερο σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με πρακτικές γραμματισμού (κοινωνικός-κριτικός), που δεν μπορούν να αντιληφθούν μέσα από τη χρήση της γλώσσας στη γλωσσική τους κοινότητα. Επιπλέον, η διδασκαλία των κειμενικών ειδών στοχεύει στην κατανόηση των γλωσσικών

συμβάσεων και την αναπαραγωγή των σχέσεων ιδεολογίας και εξουσίας με σκοπό να αμφισβητούν οι μαθητές και να παράγουν λόγο που θα τους βοηθήσει στην κατάκτηση της γνώσης (Κέκια, 2010· Freedman & Medway, 1994).

Μια επιπλέον πρόταση εμπνευσμένη από τη συστηματική λειτουργική γραμματική του Halliday, δίνει έμφαση στα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών. Ειδικότερα, στοχεύει στη συνειδητοποίηση από τους μαθητές ότι η γλώσσα εξυπηρετεί ιδεολογίες. Μάλιστα συμβάλλει στην κατασκευή της γνώσης και της κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας και στις διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας ανάλογα την επικοινωνιακή περίσταση. Για να επιτευχθεί αυτό, οι μαθητές θα πρέπει να παράγουν κείμενα λαμβάνοντας υπόψη τους τις γλωσσικές συμβάσεις, τη δομή του κειμενικού είδους, τις λεξικογραμματικές και γλωσσικές επιλογές των κειμενικών ειδών, το ύφος, την επικοινωνιακή περίσταση για την έκφραση του κοινωνικού συγκείμενου κατά την παραγωγή του κειμενικού είδους (Κέκια, 2010).

Η συγκεκριμένη πρόταση ήταν αποτελεσματική σε κάποια ερευνητικά προγράμματα. Ωστόσο δέχτηκε κριτική, καθώς θεώρησαν ότι εστιάζει μόνο στο κείμενο, αγνοώντας το περιβάλλον που γίνεται η γραπτή επικοινωνία και διαμορφώνει τη μορφή των κειμενικών ειδών. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να γράψουν κείμενα, που πληρούν προβλέψιμες και συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις αλλά υπήρχε η αμφιβολία αν μπορούν να ανταποκριθούν σε νέες και ιδιόμορφες επικοινωνιακές περιστάσεις (Badger & White, 2000).

Η θεωρία της δραστηριότητας για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, υποστηρίζει ότι οι αλλαγές εντός ενός συστήματος βασίζονται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, τα υποκείμενα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας διαμεσολαβητικά εργαλεία για την επίτευξη ενός αντικειμένου (στόχου). Τα κείμενα είναι τα διαμεσολαβητικά εργαλεία, που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες για να επιτύχουν τον σκοπό τους. Επομένως στόχος της διδασκαλίας είναι πως οι μαθητές να βελτιώσουν τη χρήση των διαμεσολαβητικών εργαλείων, ώστε να ταιριάζει με τις επικοινωνιακές ανάγκες και το ακροατήριο. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα κειμενικά είδη, να τα εσωτερικεύουν, ώστε να είναι σε θέση να αλλάξουν και να ενδυναμωθούν οι ίδιοι και τελικά να είναι ικανοί να κρίνουν (Russel, 1997).

3.3. Διδασκαλία παραγωγής κειμένων

Είναι φανερό από το προηγούμενο κεφάλαιο ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία. Γι' αυτό υπάρχουν διάφορες προτάσεις παραγωγής κειμένων, μια από αυτές είναι το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο του Ματσαγούρα (2001). Σύμφωνα με αυτό, η παραγωγή κειμένων αποτελείται από τρία στάδια: το *προσυγγραφικό*, το *συγγραφικό* και το *μετασυγγραφικό*.

Το μοντέλο αυτό σε κάθε στάδιο του περιλαμβάνει και κάποιες επιμέρους φάσεις που αφορούν τις συγγραφικές διαδικασίες. Το προσυγγραφικό στάδιο περιλαμβάνει τις φάσεις της α) αυθεντικοποίησης, β) της παραγωγής των ιδεών και γ) της οργάνωσης των ιδεών. Εν συνεχεία, το συγγραφικό στάδιο έχει μία φάση, τη φάση της αρχικής κειμενοποίησης των ιδεών που οργανώθηκαν κατά το προσυγγραφικό στάδιο. Τέλος, το μετασυγγραφικό στάδιο αποτελείται από τις φάσεις α) της βελτιωτικής επαναδιαμόρφωσης του αρχικού κειμένου, β) της τελικής επιμέλειας του τελικού κειμένου και γ) της αυτο- και ετερο-αξιολόγησης του τελικού κειμένου και των συγγραφικών διαδικασιών (Ματσαγούρας, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω πρόταση και σε συνδυασμό με το μοντέλο των Hayes and Flower (1986), η συγγραφική διαδικασία περιλαμβάνει κάποιες συγγραφικές δραστηριότητες, το σχεδιασμό, την παραγωγή ιδεών, την οργάνωση, την καταγραφή, την αναθεώρηση και την έκδοση. Πολύ σημαντικό είναι ότι οι δραστηριότητες δεν είναι γραμμικές αλλά δυναμικές, με την έννοια ότι η μία οδηγεί στην άλλη και τη συμπληρώνει. Εξαιτίας αυτού, ο μαθητής μπορεί να επιστρέφει στη μία ή στην άλλη ανάλογα με τις ανάγκες, καθώς είναι γνωστό ότι η παραγωγή είναι μια δυναμική διαδικασία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Κατά την εκτέλεση των διαδικασιών αυτών ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει κάποιες κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις, οι οποίες σχετίζονται με στρατηγικές εκτέλεσης, ελέγχου, μεταγνωστικής παρακολούθησης και αυτορρύθμισης του συγγραφικού έργου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Παρακάτω θα γίνει μια συνοπτική αναφορά στις διαδικασίες αυτές που χρησιμοποιούνται κατά τη συγγραφική διαδικασία.

3.3.1. Γνωστοποίηση των συγγραφικών διαδικασιών

Πριν την έναρξη της συγγραφικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρουσιάζουν τις συγγραφικές διαδικασίες (σχεδιασμός, παραγωγή ιδεών, οργάνωση, καταγραφή, αναθεώρηση και έκδοση), ώστε να ενημερώνουν τους μαθητές για τη διαδικασία που θα ακολουθήσουν. Αυτό μπορεί να γίνει τόσο λεκτικά όσο και μέσω της χρήσης κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (εικόνες, σκίτσα, διαγράμματα κ.ά.).

3.3.2. Σχεδιασμός

Όπως ειπώθηκε και παραπάνω ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρουσιάσει τις συγγραφικές διαδικασίες λεκτικά και με κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις. Μπορεί δηλαδή να χρησιμοποιήσει αρκτικόλεξα, σκίτσα ή εικόνες ανάλογα με το μαθησιακό στυλ των μαθητών του. Έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να απλοποιήσει τη συγγραφική δραστηριότητα συμβάλλοντας στη μείωση του γνωστικού φορτίου των μαθητών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Κατά τον σχεδιασμό είναι καλό να αναφέρει τους στόχους τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς το κειμενικό είδος, τον επικοινωνιακό σκοπό, το ακροατήριο. Οι πρώτοι διευκολύνουν τους μαθητές-συγγραφείς στις φάσεις της παραγωγής και της οργάνωσης, ενώ οι δεύτεροι τους διευκολύνουν να προσδιορίσουν το είδος του κειμένου και τις υφολογικές-λεξικογραμματικές επιλογές του. Για να βοηθήσει τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει κάρτες ερωτήσεων ή σχετικά φύλλα σκέψης, προσαρμοσμένα στο εκάστοτε κειμενικό είδος (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.3.3. Παραγωγή ιδεών

Κατά την εκτέλεση αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές-συγγραφείς καταγράφουν τις ιδέες τους χωρίς να εστιάζουν σε θέματα διατύπωσης, ανάπτυξης ή ορθογραφίας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Για τη διευκόλυνση των μαθητών ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους δώσει γραφικούς οργανωτές, όπου αναπαριστούν οπτικά τα δομικά στοιχεία του παραγόμενου κειμενικού είδους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Μέσω αυτών οι

μαθητές μπορούν να παράγουν ιδέες και να οπτικοποιήσουν ρητά τις γνώσεις τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Μία άλλη διευκόλυνση είναι οι νοητικοί χάρτες (mind maps) και οι εννοιολογικοί χάρτες (concept maps). Όπως στους γραφικούς οργανωτές, έτσι και στους χάρτες αποτυπώνουν οπτικά τις πληροφορίες-ιδέες τους, με τη μόνη διαφορά ότι αναδύουν και τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Με τη βοήθεια των νοητικών χαρτών οι μαθητές είναι πιο εύκολο να εισάγουν τις ιδέες τους και να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τις δικές τους επεμβάσεις στο χάρτη. Επίσης, αναγράφουν και παρουσιάζουν συνοπτικά τις κύριες ιδέες και μπορούν να τους κατασκευάσουν εύκολα. Το κυριότερο είναι ότι τους διευκολύνουν για να προχωρήσουν στην επόμενη διαδικασία, την οργάνωση και δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για να ελέγξει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και τυχόν παρανοήσεις πάνω στις υπάρχουσες πληροφορίες (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Μία επιπρόσθετη διευκόλυνση για την παραγωγή ιδεών είναι τα φύλλα σκέψης. Είναι «λίστες με ερωτήσεις που αντανακλούν τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους» στο οποίο ανήκει το παραγόμενο κείμενο (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Πρόκειται για ένα πολύ βοηθητικό εργαλείο, το οποίο δίνει επιπλέον ερωτήσεις στους μαθητές για την παραγωγή ιδεών (Βασαρμίδου, 2014).

Τέλος, ένα επιπλέον εργαλείο για την παραγωγή ιδεών είναι οι κάρτες σκέψης. Για κάθε κειμενικό είδος μπορούν να δημιουργηθούν τόσες κάρτες όσα τα δομικά στοιχεία του κειμένου. Οι μαθητές τις χρησιμοποιούν μέχρι να τις χρειάζονται και τις αποσύρουν σταδιακά μέχρι να αυτονομηθούν (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.3.4. Οργάνωση

Στην επόμενη φάση, τη φάση της οργάνωσης, οι μαθητές-συγγραφείς θα πρέπει να εντάξουν τις ιδέες που έχουν παράγει και να τις οργανώσουν με λογική σειρά. Πρέπει να τονιστεί ότι οι συγγραφείς δεν δίνουν έμφαση στη νοηματική σχέση και σύνδεση των προτάσεων του κειμένου μεταξύ τους (μικροδομή), αλλά προσέχουν την οργάνωση σε επίπεδο συνεκτικότητας και σχέσεων μεταξύ των μερών του κειμένου (μακροδομή) και την οργάνωση των δομικών στοιχείων του συγκεκριμένου κάθε φορά είδους κειμένου (υπερδομή) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2009· Σαμαρά, 2009).

Ανάλογα το κειμενικό είδος για την οργάνωση των ιδεών μπορούν να δοθούν γραφικοί οργανωτές και άλλες νύξεις που θα συμβάλλουν στην οργάνωση των ιδεών σε επίπεδο μακροδομής (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.3.5. Καταγραφή

Μετά την οργάνωση περνάνε στη φάση της καταγραφής, όπου τις ιδέες που έχουν οργανώσει, τις αναπτύσσουν περισσότερο και τις καταγράφουν με μια γραμμική ακολουθία προτάσεων.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η φάση αυτή προϋποθέτει ιδιαίτερη γλωσσική ικανότητα από τους μαθητές-συγγραφείς. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να έχουν εμπλουτισμένο λεξιλόγιο και να κάνουν σωστή χρήση του, χρήση κατάλληλων συνδέσμων για την ανάδειξη λογικών σχέσεων, σύνταξη, σωστή χρήση των σημείων στίξης και των μορφοσυντακτικών κανόνων ανάλογα με το κειμενικό είδος. Μέσα από αυτήν την φάση οι συγγραφείς οφείλουν να παρουσιάσουν κατάλληλα τις νοηματικές σχέσεις μεταξύ των προτάσεων (μικροδομή) ώστε να φανεί η μακροδομή του κειμένου γενικότερα και η υπερδομή του παραγόμενου κειμενικού είδους ειδικότερα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Γι' αυτό δίνουν τις κατάλληλες διευκολύνσεις σχετικά με το λεξιλόγιο, τους «συνοχικούς μηχανισμούς μεταξύ των πληροφοριών, τη δομή των παραγράφων και των επιχειρηματικών σχημάτων». Τα υποστηρικτικά εργαλεία που προτείνονται συνήθως είναι οι κάρτες και τα φύλλα σκέψης ανάλογα με το κειμενικό είδος (Γάκη, 2015· Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.3.6. Βελτίωση/Αναθεώρηση

Στη φάση της αναθεώρησης/βελτίωσης που ακολουθεί, οι μαθητές-συγγραφείς προσπαθούν «να κατασκευάσουν την εσωτερική αναπαράσταση του νοήματος» του κειμένου και να το βελτιώσουν/αναθεωρήσουν. Γι' αυτό κάνουν διορθώσεις τόσο σε επιφανειακό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συνολικού κειμένου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Από τα προηγούμενα είναι κατανοητό ότι η αναθεώρηση περιλαμβάνει επιμέρους υπο-διαδικασίες και στρατηγικές (π.χ. εκτίμηση, στοχασμός, επιλογή κατάλληλης στρατηγικής για τροποποίηση). Η φάση αυτή είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία που προϋποθέτει υψηλές

απαιτήσεις σχετικά με τη διαχείριση του γνωστικού φορτίου. Μάλιστα είναι ιδιαίτερα εύχρηστη σε απαιτητικά κειμενικά είδη, όπως τα πληροφοριακά κείμενα (Ailhaud et al., 2021). Επομένως προτείνουν τα πρωτόκολλα αναθεώρησης ως διευκολυντικό εργαλείο, το οποίο αναφέρει συνοπτικά και καθαρά τις στρατηγικές αναθεώρησης και τα κριτήρια με τα οποία υλοποιείται ανάλογα με το κειμενικό είδος αλλά και με το επίπεδο αυτονομίας των μαθητών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.3.7. Έκδοση

Στη φάση της έκδοσης, αφού το κείμενο έχει βελτιωθεί, το ξαναγράφουν προσδιορίζοντας τώρα και το ακροατήριο. Πρόκειται για μια ιδιαίτερη φάση καθώς ολοκληρώνεται η πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία της συγγραφής. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει τις κατάλληλες διευκολύνσεις ανάλογα με το μαθησιακό στυλ των μαθητών του. Οι διευκολύνσεις αυτές θα πρέπει να ακολουθούν την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης, όπως προαναφέρθηκε παραπάνω στους παράγοντες-συντελεστές παραγωγικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκε η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού αλλά και οι παράγοντες που βοηθούν στην οικοδόμηση παραγωγικών περιβαλλόντων μάθησης. Είναι πολύ σημαντικό ότι κάθε εκπαιδευτικός κουβαλάει εμπειρίες, αξίες και αναπαραστάσεις από όλα τα στάδια της ζωής του και τα μεταφέρει μέσα στην τάξη του. Η προσωπικότητα του σε συνδυασμό με άλλους βασικούς παράγοντες οικοδομούν τη διδασκαλία του. Συγκεκριμένα, η διαχείριση της συγγραφικής διαδικασίας και του γνωστικού φορτίου, αλλά και η απόκτηση της κατάλληλης μεταγνώσης είναι απαραίτητοι παράγοντες για την παραγωγή γραπτού λόγου. Εκτός από αυτά, η χρήση των κατάλληλων διευκολύνσεων αλλά και η ενεργή εμπλοκή των μαθητών-συγγραφέων δημιουργεί κριτικούς και ανεξάρτητους συγγραφείς που έχουν γνώση των κειμενικών ειδών και κατά επέκταση της συγγραφικής διαδικασίας. Αυτό

όμως για να γίνει, είναι αναγκαία η εφαρμογή του κατάλληλου μοντέλου για τη διδασκαλία της συγγραφικής διαδικασίας, όπως είναι η γνωστική μαθητεία.

Όσα αναφέρθηκαν στο παρόν κεφάλαιο, οι παράγοντες αυτοί αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία της διδακτικής πρότασης-σεναρίου διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε στο ερευνητικό μέρος (Βλ. Παράρτημα: Διδακτική πρόταση-Σενάριο διδασκαλίας για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος) σε συνδυασμό με τις ερωτήσεις της συνέντευξης (Βλ. Παράρτημα-Ερωτήσεις συνέντευξης για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφορικά κείμενα).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ:

Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 4^ο

Ερευνητικό πλαίσιο

Εισαγωγή

Στο δεύτερο μέρος θα γίνει λόγος για το ερευνητικό μέρος της εργασίας, η οποία θα μελετήσει τις γνώσεις, τις πρακτικές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα και παράλληλα θα παρουσιαστεί η αξιολόγηση μιας διδακτικής πρότασης που βασίζεται στο μοντέλο της κοινωνικο-γνωστικής μαθητείας που αξιοποιεί στοιχεία από την κοινωνικο-γνωστική και κοινωνικο-πολιτισμική πρόσεγγιση για τον γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα, στο 4^ο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί το ερευνητικό πλαίσιο. Αρχικά, θα γίνει αναφορά στον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, έπειτα στο δείγμα της έρευνας και στη μεθοδολογία που χρησιμοποιήσα, όπως την ερευνητική μέθοδος και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Εν συνεχεία, θα παρουσιαστούν οι περιορισμοί της έρευνας και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων.

4.1. Σκοπός και Στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις γνώσεις, τις πρακτικές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου για τα πληροφοριακά κείμενα. Συγκεκριμένα, θα μελετηθεί ο τρόπος που αντιμετωπίζουν και διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τη σύνθετη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου και ειδικότερα το απαιτητικό κειμενικό είδος των πληροφοριακών κειμένων. Θα αναδειχτούν οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικότερα για την παραγωγή γραπτού λόγου αλλά και για τα πληροφοριακά κείμενα και μέσα από την παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης-σεναρίου διδασκαλίας για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος, θα γίνει η αξιολόγηση του, η οποία θα αναδείξει τις γνώσεις, τις πρακτικές και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συγγραφή και το διαπραγματευόμενο κειμενικό είδος.

Όπως προαναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο η παραγωγή γραπτού λόγου, αποτελεί μία απαιτητική και σύνθετη διαδικασία. Η εξέλιξη της γνωστικο-αναπτυξιακής ψυχολογίας σε συνδυασμό με άλλες επιστήμες προσπάθησαν να προσεγγίσουν την απαιτητική διαδικασία της συγγραφής και να δώσουν στρατηγικές που θα διευκολύνουν τόσο τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και τους ίδιους τους μαθητές-συγγραφείς μέσα από την απόκτηση της μεταγνωσιακής γνώσης. Έτσι, οι κοινωνικο-γνωστικές και κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου σε συνδυασμό με τις κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις διευκολύνουν τη διαδικασία της συγγραφής. Λαμβάνουν υπόψη τόσο τους ατομικούς/νοητικούς παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση-συγγραφή ενός κειμένου, ενταγμένο στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όσο και τη διαδικασία της συγγραφής-παραγωγής γραπτού λόγου ως μια διαλογική πρακτική που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο με τη διαμεσολάβηση άλλων μελών και των διαθέσιμων εργαλείων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Έτσι έχουν ληφθεί υπόψη οι ατομικοί παράγοντες και το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, σε συνδυασμό με το κείμενο ως μία πηγή κατασκευής και ανταλλαγής νοημάτων και η γλώσσα ως ένα σύστημα με το οποίο η εμπειρία μετατρέπεται σε νόημα μέσω λεξικογραμματικών δομών που επιλέγει ο χρήστης της γλώσσας ανάλογα τις επικοινωνιακές περιστάσεις, εφαρμοσμένο σε κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Για τη συγγραφή του κειμένου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός που αποτελεί το μέσον για τη σύνδεση του μαθητή με τη συστηματική διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Συμβάλλει με τις γνώσεις και τις εμπειρίες του τόσο από την παιδική του ηλικία, όσο και το κοινωνικό του περιβάλλον σχετικά με τον τρόπο που διδάσκει την παραγωγή γραπτού λόγου, την προαναφερθείσα προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού. Επομένως, όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στον ορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων που θα αναφερθούν παρακάτω.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Με βάση τον σκοπό της έρευνας, τους επιμέρους στόχους και το θεωρητικό πλαίσιο που προαναφέρθηκαν, προέκυψαν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας:

1^ο Ερευνητικό ερώτημα:

- Ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την παραγωγή γραπτού λόγου;
- Ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα πληροφοριακά κείμενα;

2^ο Ερευνητικό ερώτημα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την παραγωγή γραπτού λόγου;

3^ο Ερευνητικό ερώτημα:

- Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την παραγωγή γραπτού λόγου;
- Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα πληροφοριακά κείμενα;

4^ο Ερευνητικό ερώτημα:

- Πώς αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί τη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας παραγωγής πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος;

4.3. Εννοιολογικοί ορισμοί των βασικών μεταβλητών της έρευνας

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν κάποιες βασικές μεταβλητές, οι οποίες θα οριστούν παρακάτω για να αναδειχτεί η σαφή διαφοροποίηση τους και η ακριβής σημασία τους μέσα στην έρευνα:

Μια από τις μεταβλητές είναι οι «*γνώσεις των εκπαιδευτικών*», η οποία αναφέρεται στο κατά πόσο τα λόγια, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών αντανακλούν συνειδητά ή ασυνείδητα βασικές αρχές πρόσφατων θεωρητικών προσεγγίσεων για τον γραπτό λόγο.

Άλλη βασική μεταβλητή είναι οι «*αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*», η οποία σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για κάποιο ζήτημα ή θέμα. Ουσιαστικά πρόκειται για τις άρρητες προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες επιδρούν στις επιλογές τους, στην ανάλυση της πραγματικότητας και καθορίζουν το περιεχόμενο και τον τρόπο της διδασκαλίας τους (Λιακοπούλου, 2012), όπως προαναφέρθηκαν και στο 3^ο κεφάλαιο (Βλ. προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού).

Τέλος, αξιοποιήθηκε η μεταβλητή «πρακτικές των εκπαιδευτικών». Η μεταβλητή αυτή αναφέρεται σε οποιαδήποτε ενέργεια των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της διδασκαλίας τους. Οι ενέργειες αυτές περιλαμβάνουν τεχνικές, μεθόδους, στρατηγικές για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας.

4.4. Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της συνέντευξης. Η διάρκεια της συλλογής δεδομένων διήρκεσε 2 μήνες και το δείγμα της έρευνας ήταν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα δάσκαλοι/-ές. Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε με βάση τη «βολική» δειγματοληψία ή «συμπτωματική» ή «ευκαιριακή» δειγματοληψία καθώς οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με βάση τα άτομα που βρίσκονται πιο κοντά στην ερευνήτρια (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Το δείγμα της έρευνας ανήκει στην κατηγορία των μη πιθανοτήτων, η οποία επιλέγεται σε έρευνες μικρής κλίμακας, τα αποτελέσματα των οποίων δεν είναι αντιπροσωπευτικά και δεν μπορούν να γενικευτούν (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με βιντεοκλήση (Skype, Messenger, Viber) ανάλογα με τα διαθέσιμα μέσα κάθε εκπαιδευτικού, καθώς δεν ήταν εφικτή η δια ζώσης επικοινωνία λόγω των νέων συνθηκών της πανδημίας Covid-19. Στην αρχή έγιναν κάποιες πιλοτικές εφαρμογές της συνέντευξης, ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της συνέντευξης. Έπειτα, συμμετείχαν οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την υλοποίηση της συνέντευξης.

Η συνέντευξη αποτελούνταν από 20 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, όπου οι συνεντευξιαζόμενοι μπορούσαν να εκφράσουν τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις πρακτικές τους σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα. Συγκεκριμένα, όσο αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος συμμετείχαν 26 γυναίκες και 5 άντρες και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αποτελείται από εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 1-10 χρόνια, η δεύτερη κατηγορία από εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 10-20 χρόνια και η τρίτη από εκπαιδευτικούς με

προϋπηρεσία 20-30 χρόνια. Επιπλέον, η σχετική εμπειρία σε Ε΄ δημοτικού, στοιχείο που ζητήθηκε λόγω της διδακτικής πρότασης-σεναρίου, ποικίλει από 0-12 φορές. Από τα παραπάνω χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας προκύπτει ότι:

1. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (26 γυναίκες-5 άντρες), γεγονός που υποδεικνύει ότι στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπερέχει ο αριθμός των γυναικών.
2. Τα χρόνια προϋπηρεσίας ποικίλουν από 1-30 χρόνια, στοιχείο που θα αναδείξει και θα συσχετίσει τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τις απόψεις των νεότερων με τις αντίστοιχες των μεγαλύτερων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
3. Τα χρόνια που έχουν διδάξει στην Ε΄ δημοτικού θα βοηθήσουν στον εντοπισμό της σχετικής τους εμπειρίας πάνω στη συγκεκριμένη τάξη, καθώς θα προβάλουν τις γνώσεις, τις αντιλήψεις τους αλλά και τις πρακτικές από την εμπειρία τους στην συγκεκριμένη τάξη.

4.5. Μεθοδολογία της έρευνας

Στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, υπάρχουν δυο μέθοδοι για την υλοποίηση της, οι ποσοτικές (εμπειρικές) και οι ποιοτικές (ερμηνευτικές) μέθοδοι. Οι ποιοτικές μέθοδοι αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Αυτές στηρίζονται στην ανάλυση δεδομένων που αφορούν στις πεποιθήσεις των ανθρώπων σε αντίθεση με τις ποσοτικές μεθόδους, όπου ασχολούνται με στατιστικές αναλύσεις. Οι διαφορές των δύο μεθόδων βρίσκεται στις διαφορετικές λογικές κάθε ερευνητικής διαδικασίας. Οι διαφορές αυτές αφορούν τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές, οι οποίες διαφέρουν στους ποιοτικούς από τους ποσοτικούς ερευνητές (Τσιώλης, 2014).

Συγκεκριμένα, η ποιοτική έρευνα απέκτησε τις οντολογικές και επιστημολογικές αρχές από φιλοσοφικά και θεωρητικά ρεύματα που δίνουν έμφαση σε έννοιες όπως, νόημα, εμπειρία, διάδραση και κατανόηση. Το είδος αυτό έρευνας προέκυψε ως αποτέλεσμα του έντονου ενδιαφέροντος για τις πολλές διαστάσεις του κόσμου. Μέσα από την ποιοτική έρευνα ο ερευνητής/-τρια μπορεί να έρθει σε επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας. Η έρευνα αυτή υποστηρίζεται από έξι κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά είναι:

1. Η *αξιοπιστία* για να γίνουν πιστευτά τα ευρήματα της έρευνας,

2. Η *επιβεβαιωσιμότητα*, η οποία αναφέρεται στην επανάληψη όσων ο ερευνητής/-τρια έχει μελετήσει ή παρατηρήσει.
3. Η *σημασία του περιεχομένου*, η οποία αναφέρεται στη σημαντικότητα των εμπειριών των υποκειμένων της έρευνας.
4. Οι *επαναλαμβανόμενοι τύποι*, οι οποίοι αφορούν στις καταστάσεις και τα γεγονότα που επαναλαμβάνονται και αναπαρίστανται τυποποιημένα.
5. Ο *κορεσμός* υποδεικνύει την επιστημονικότητα της ποιοτικής έρευνας, καθώς φαίνεται ότι ο ερευνητής έχει επεξεργαστεί σε βάθος το ερευνητικό υλικό.
6. Η *μεταβιβασιμότητα* κάνει λόγο για τις ομοιότητες μεταξύ των ευρημάτων, οι οποίες μπορούν να μεταβιβαστούν σε παρόμοιες καταστάσεις και να συγκριθούν, ώστε να γνωρίσει ο ερευνητής/-τρια τις ιδιαιτερότητες κάθε αποτελέσματος (Τάκη, 2009)

Επιδιώξαμε τα παραπάνω κριτήρια να είναι παρόντα στην έρευνα, όπως θα φανεί από την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων. Γι' αυτό επιλέξαμε τις ποιοτικές μεθόδους και χρησιμοποιήσαμε ως μέσο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη.

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα καθώς θεωρήθηκε ο πιο αξιόπιστος τρόπος για να συλλέξουμε πληροφορίες για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα μέσα από την έκφραση και την αιτιολόγηση της άποψης των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, επιδιώκει να διερευνηθούν οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα αλλά και πώς αξιολογούν γενικά τη διδακτική πρόταση-σενάριο. Η ποιοτική έρευνα προέρχεται από την ερμηνευτική παράδοση και ασχολείται με τον εντοπισμό των κινήτρων για υποθετικές αιτίες. Αρχικά αξιοποιήθηκε στο χώρο της ψυχολογίας από το Clapèrede, ο οποίος μετά από έρευνα στο ψυχολογικό φαινόμενο κατέληξε στο συμπέρασμα ότι πέρα από την αιτιολογική εξήγηση, υπάρχει και η τελολογική, με την πρώτη εξηγούνται οι ψυχικές διαδικασίες απ' έξω ενώ με τη δεύτερη εξηγούνται από μέσα (Landsheere, 1996). Πέρα από τον Clapèrede, την ίδια άποψη έχει και ο Creswell (2016), ο οποίος υποστηρίζει ότι η ποιοτική μέθοδος έρευνας στοχεύει στην κατανόηση του κοινωνικού φαινομένου σε βάθος. Είναι η καταλληλότερη

μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθούν οι αναπαραστάσεις, οι αντιλήψεις, οι στάσεις και τα κίνητρα, καθώς και τα συναισθήματα των ατόμων, δίνοντας έμφαση πάντα στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που ανήκουν. Στόχος της έρευνας δεν είναι μόνο να εκφραστούν οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλά και οι απόψεις και οι πρακτικές τους για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα, ενώ παράλληλα θα αξιολογήσουν τη διδακτική πρόταση-σενάριο προσφέροντας μια ολιστική κατανόηση του διαπραγματευόμενου θέματος.

Σύμφωνα με τον Kvale (1996), οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας παρέχουν πολλές πληροφορίες στον ερευνητή για το εξεταζόμενο θέμα/φαινόμενο και συμβάλλει στη λήψη αποτελεσμάτων για το «πώς» και το «γιατί» του φαινομένου. Συγκεκριμένα ο Παπαγεωργίου (1998) τονίζει ότι οι ποιοτικές μέθοδοι εστιάζουν στο νόημα, στο πώς τα υποκείμενα κατανοούν και νοηματοδοτούν τον κόσμο, την εμπειρία και τον εαυτό τους. Έτσι, οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν ένα ψυχοπαιδαγωγικό χαρακτήρα στην έρευνα, με την έννοια ότι δεν λαμβάνουν υπόψη μόνο τα φαινόμενα αλλά και τους ανθρώπους και τις συνθήκες, στοιχεία που ερμηνεύονται και δεν μετρώνται. Η ποιοτική έρευνα αναζητά το αίτιο-αποτέλεσμα και μέσα από τη σωστή ανάλυση των δεδομένων οδηγεί σε σημαντικά ευρήματα (Patton, 2002).

Μέσα από τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας συλλέγονται δεδομένα, τα οποία περιγράφουν έννοιες και προβλήματα της καθημερινής ζωής.

Ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιούν οι ποιοτικές μέθοδοι είναι η συνέντευξη και ως εργαλείο για την εφαρμογή της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήσα την ημιδομημένη συνέντευξη. Τα δεδομένα της έρευνας μπορεί να προκύψουν από παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, αλληλεπιδράσεις, προσωπικές εμπειρίες, ενδοσκοπήσεις, περιπτωσιακές μελέτες και ιστορίες ζωής. Τα βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, τα οποία έλαβα σοβαρά υπόψη κατά τον σχεδιασμό της μεθοδολογίας της έρευνας είναι:

1. Η σημαντικότητα του ρόλου της ερευνήτριας, η οποία αποτελεί τον βασικό παράγοντα για τη διεξαγωγή της έρευνας και
2. Ο κύριος σκοπός της έρευνας, που είναι η πολύπλευρη εξέταση του κοινωνικού συστήματος που εξετάζει.

Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας, κατά το οποίο η ερευνήτρια δομεί τη γνώση και δεν είναι απλός δέκτης της

διαδικασίας αυτής. Συλλέγει τα δεδομένα, τα ερμηνεύει και τα μετατρέπει σε πληροφορίες μέσω της ανάλυσης (Βάμβουκας,2010).

Όπως προαναφέρθηκε το δείγμα της έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα άτομα αυτά είναι στον χώρο της εκπαίδευσης, σε ένα χώρο που συνεχώς αλλάζει. Επομένως θα ήταν χρήσιμο να δούμε τι γνωρίζουν για το θέμα. Σύμφωνα με τον Μακρίδη και συν. (2000) είναι πολύ σημαντικό οι ερευνητές να λαμβάνουν υπόψη τις προσωπικές εμπειρίες και γνώσεις των εκπαιδευτικών καθώς αυτό τους δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης και αποδοχής. Στη έρευνα μας είναι σημαντικό να γνωρίσουμε τι ξέρουν αλλά και τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφορικά κείμενα αλλά και τις τεχνικές-στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να τα διδάξουν. Μέσα από την ποιοτική έρευνα θα γνωρίσουμε τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα αλλά και πως αξιολόγησαν τη διδακτική πρόταση-σενάριο για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος μέσα από την αναφορά διαφόρων προτάσεων και παρεμβάσεων σε αυτό.

Σημαντικό ρόλο στην επιλογή της ποιοτικής μεθόδου έπαιξαν οι πιλοτικές εφαρμογές της συνέντευξης, οι οποίες βοήθησαν στο να εντοπιστούν πιθανά αποτελέσματα της έρευνας και το κατά πόσο το συγκεκριμένο εργαλείο εξυπηρετεί τη συλλογή δεδομένων με έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο. Πρέπει να αναφέρω ότι οι πιλοτικές έρευνες με βοήθησαν στο να κρίνω αν η δομή της συνέντευξης είναι σωστή, αν οι ερωτήσεις είναι κατάλληλες και κατανοητές για την εξαγωγή συμπερασμάτων και τυχόν τροποποιήσεις που απαιτούνταν. Μετά την ολοκλήρωση των πιλοτικών εφαρμογών της συνέντευξης και τις απαραίτητες τροποποιήσεις που χρειαζόταν, έγιναν οι συνεντεύξεις με το δείγμα της έρευνας.

4.5.1. Εργαλείο της έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η συνέντευξη. Σύμφωνα με την Κυριαζή (2011), η συνέντευξη μπορεί να βοηθήσει στο να εντοπιστούν οι εμπειρίες, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και τα κίνητρα των ατόμων πάνω σε θέματα σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές, δηλαδή στη συνέντευξη συμμετείχαν μόνο η ερευνήτρια και ο συνεντευξιαζόμενος. Το ερευνητικό αυτό εργαλείο διευκόλυνε τη λήψη

πληροφοριών, καθώς με αυτόν τον τρόπο υλοποίησης μπορεί να εκφραστεί η προσωπική άποψη των συμμετεχόντων, οι οποίοι μπορεί να μην θέλουν να εκφράσουν τις απόψεις τους σε άλλα άτομα πέρα από την ερευνήτρια (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης παρουσιάστηκαν από τις γενικότερες στις ειδικότερες. Αρχικά, έγιναν κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις που ήταν πιο γενικές όσο αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου ενώ όσο προχωρούσε γινόταν πιο ειδικές, καθώς γινόταν λόγος για τις προσωπικές τους εμπειρίες. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων στόχευε στο να απαντήσουν στα επιμέρους και στα κύρια ερωτήματα της έρευνας. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, κατανοητές, ουδέτερες και χωρίς τη χρήση επιστημονικών όρων, ώστε να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο κλίμα στον συνεντευξιαζόμενο και να μην προκληθούν φορτισμένες ή καθοδηγητικές εκφράσεις, οι οποίες θα επηρέαζαν τις απαντήσεις των ερωτηθέντων.

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2010), τα είδη των συνεντεύξεων χωρίζονται σε τρία μέρη: τις δομημένες, τις ημιδομημένες και τις μη δομημένες. Στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης, καθώς αποτελεί το πιο συνηθισμένο είδος συνέντευξης στις επιστήμες αγωγής και περιέχει ερωτήσεις που από την μία βοηθούν τους ερευνητές/-τριες να προσδιορίσουν τις ερευνητικές περιοχές και από την άλλη δίνουν το περιθώριο τόσο στους ερευνητές όσο και στους συμμετέχοντες να επεκταθούν και να μελετήσουν το ερευνητικό ερώτημα σε βάθος. Συγκεκριμένα, ο Ιωσηφίδης (2003) υποστηρίζει ότι οι συμμετέχοντες δίνουν απαντήσεις για τα ερευνητικά ερωτήματα για να επεκταθούν όχι όμως να ξεφύγουν, καθιστώντας τη συνέντευξη ακατάλληλη για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Επομένως, η ημι-δομημένη συνέντευξη αποτελεί μια ευέλικτη διαδικασία κατά την οποία μπορούν να συλλεχθούν πληροφορίες που είναι σημαντικές για τους συνεντευξιαζόμενους και να μην είχαν γίνει αντιληπτές από την ερευνήτρια πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης.

Σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης, πριν την έναρξη της η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες για τα εξής:

1. Τον σκοπό και τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας
2. Τα αναμενόμενα οφέλη και τυχόν προβληματισμούς
3. Την ελευθερία επιλογής για τη συμμετοχή στην έρευνα

4. Τον τρόπο με τον οποίο θα διασφαλιστεί η ανωνυμία και τα προσωπικά τους στοιχεία.
5. Τον ρόλο τους ως συμμετέχοντες και
6. Το όνομα αλλά και στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας σε περίπτωση που θέλουν να ενημερωθούν για τα προσωπικά τους δεδομένα που θα χρησιμοποιηθούν στην έρευνα ή για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Με αυτόν τον τρόπο τα υποκείμενα της έρευνας μπόρεσαν να κατανοήσουν τη μεθοδολογία της έρευνας, τη διαδικασία της συνέντευξης καθώς και τον ρόλο που θα διαδραματίσουν σε αυτήν, με αποτέλεσμα να αυξηθεί η εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο της ερευνήτριας αλλά και να υπάρχει θετική ανταπόκριση στη συμμετοχή τους στην συνέντευξη.

Οι συνεντεύξεις έγιναν εξ αποστάσεως με βιντεοκλήση μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Skype, Viber, Messenger), καθώς δεν ήταν εφικτή η διάζωση επικοινωνία λόγω των νέων συνθηκών της πανδημίας Covid-19. Η ημερομηνία και η ώρα της συνέντευξης καθοριζόταν έπειτα από επικοινωνία και συνεννόηση με τους συμμετέχοντες.

Κατά την έναρξη της συνέντευξης, η ερευνήτρια ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για το θέμα των ερωτήσεων, οι οποίες αφορούν τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και μετά την ολοκλήρωση των αρχικών ερωτήσεων τους ενημέρωνε για την παρουσίαση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου και των αντίστοιχων ερωτήσεων. Δεν γινόταν λόγος για μεταγλωσσικούς όρους όπως πληροφοριακά κείμενα διότι θα κατευθυνόταν κάποιοι συμμετέχοντες ή θα προκαλούσε σύγχυση σε άτομα που δεν γνώριζαν τον όρο. Επομένως, η ερευνήτρια το προσέγγιζε πιο γενικά, ώστε να μην νομίζουν οι συμμετέχοντες ότι αξιολογούνται οι γνώσεις τους αλλά ότι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Γενικότερα, επιδίωκε να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο περιβάλλον με κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους συμμετέχοντες από την αρχή της συνέντευξης, γεγονός που βοήθησε και στη διεξαγωγή της συνέντευξης και τη θετική αλληλεπίδραση τους. Οι συνεντεύξεις ηχογραφούνταν μέσω κινητού και στη συνέχεια καταγράφονταν με τη μορφή γραπτών κειμένων, λέξη προς λέξη όσον ειπώθηκαν. Οι συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί για την ηχογράφηση της

συνέντευξης, διαβεβαιώνοντας τους ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία τους και ότι τα γραπτά δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την ολοκλήρωση της εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια παρατηρούσε εξωλεκτικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως εκφράσεις, τόνος της φωνής, παύσεις, στοιχεία που βοηθούν στην ανάλυση των δεδομένων. Επίσης, η ερευνήτρια έδινε διευκρινίσεις σε περίπτωση που κάποιος συμμετέχοντας δεν κατανοούσε κάποια ερώτηση χωρίς να τους καθοδηγεί και να τους κατευθύνει. Ο χρόνος πραγματοποίησης της συνέντευξης ποικίλει από άτομο σε άτομο ανάλογα με το πόσο αναλυτικά διατύπωνε τα λεγόμενα του. Συνήθως, η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 20-30 λεπτά.

Για την πραγμάτωση των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε κατάλληλες ικανότητες, ώστε να αντλήσει κατάλληλα και αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα. Μία από αυτές τις ικανότητες ήταν να ακούει προσεκτικά τα λεγόμενα των συμμετεχόντων και να δίνει τον χρόνο που χρειαζόταν ο καθένας για να εκφράσει τις απόψεις του, χωρίς να διακόπτει τον ειρμό του. Επιπλέον κρατούσε ουδέτερη στάση σώματος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ήταν χαμογελαστή και προσιτή, ώστε να νιώσουν άνετα οι συμμετέχοντες και να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες τους. Επιπρόσθετα, η χρήση της σιωπής χρησιμοποιήθηκε όταν ήταν αναγκαίο, ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν τον χρόνο τόσο να σκεφτούν, να επεξεργαστούν και να αναλύσουν κάποια θέματα αλλά και να μην έχουν κάποια κατευθυντήρια επιρροή ως προς τις απαντήσεις τους.

Τέλος με την ολοκλήρωση της συνέντευξης η ερευνήτρια ευχαριστούσε τους συμμετέχοντες για τη συμμετοχή τους και τον χρόνο τους και τους υπενθύμιζε ότι μπορούσαν να επικοινωνήσουν μαζί της για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή απορία είχαν σχετικά με τη χρήση των προσωπικών τους δεδομένων.

4.5.2. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Ο καταλληλότερος τρόπος ανάλυσης των δεδομένων για τις ποιοτικές μεθόδους είναι η ανάλυση περιεχομένου, κατά την οποία αναλύονται τα δεδομένα και εν συνεχεία κατηγοριοποιούνται (Ισαρη & Πουρκό, 2015· Τάκη, 2009· Τσιώλη, 2014). Κατά την ανάλυση περιεχομένου, ο ερευνητής αναγνωρίζει τα ειδικά χαρακτηριστικά για την ταξινόμηση της επικοινωνίας, συστηματικά και αντικειμενικά και προσπαθεί να μετατρέψει το ακατέργαστο υλικό σε επιστημονικά

δεδομένα. Η μέθοδος αυτή είναι η κυριότερη στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Αντικείμενο της ανάλυσης περιεχομένου είναι κάθε είδος λεκτικής επικοινωνίας. Σκοπός της ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων είναι να γίνει αισθητή και αντιληπτή η σημασία της επικοινωνίας μέσα από το περιεχόμενο των πληροφοριών που έδωσε ο συμμετέχοντας (Τάκη, 2009). Η θεματική ανάλυση των δεδομένων αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής παράγει και συγκροτεί τα δεδομένα που έχει συλλέξει (Τσιώλης, 2017).

Συγκεκριμένα ο τρόπος ανάλυσης των συνεντεύξεων είναι ο παρακάτω: σε πρώτο στάδιο αφού έγινε απομαγνητοφώνηση και μεταγραφή των συνεντεύξεων, έγιναν προσεκτικές και αναλυτικές αναγνώσεις των συνεντεύξεων, ώστε να αναζητηθούν νοήματα που θα αναδείξουν την καλύτερη κατανόηση του εξεταζόμενου θέματος, σε δεύτερο στάδιο έγινε η κωδικοποίηση των δεδομένων μέσα από τη λεπτομερή εξέταση των κειμένων και τη δημιουργία κωδικών για κάθε απόσπασμα. Εν συνεχεία έγινε ανάλυση και επεξεργασία των διαφόρων κωδικών για να προκύψουν οι πιθανές θεματικές μέσα από την ανάλυση των δεδομένων. Αφού έγινε ανάλυση των πιθανών θεμάτων, ώστε να πληρούν τα κριτήρια και τα δεδομένα να εντάσσονται στη θεματική αλλά και να παρουσιάζουν συνοχή μεταξύ τους, ακολούθησε ο σχεδιασμός κάθε θεματικής με τα δεδομένα που αντιστοιχούν. Στη φάση αυτή έγινε σαφές το κάθε θέμα αλλά και οι διαστάσεις των δεδομένων που θα προκύψουν μέσα από την τελική ένταξη των κωδικών στις κατηγορίες κάθε θεματικής. Αφού προέκυψαν οι τελικές θεματικές, ολοκληρώθηκε η ανάλυση μέσα από την τεκμηρίωση των δεδομένων με κατηγορίες που στηριζόταν σε αποσπάσματα ή κώδικες. Τέλος, έγινε η τελική ανάλυση, συγγραφή, η ερμηνεία και ο σχολιασμός των δεδομένων. Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει λεπτομερής ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας.

4.6. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας ήταν ότι είχε σχεδιαστεί η διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας να εφαρμοστεί σε τάξη με σκοπό να φανεί η αποτελεσματικότητα του μοντέλου διδασκαλίας, ωστόσο δεν ήταν εφικτό εξαιτίας των συνθηκών της πανδημίας Covid-19 και την απαγόρευση εισόδου ξένων ατόμων στις σχολικές μονάδες. Επίσης, ένας άλλος περιορισμός ήταν ότι δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί παρατήρηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών πάλι λόγω της

εξάπλωσης της πανδημίας Covid-19 για να διαπιστωθεί κατά πόσο τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών συνάδουν με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη τους. Επομένως μπορούμε να εντοπίσουμε τις γνώσεις, τις πρακτικές αλλά και τις αντιλήψεις που ανέφεραν μέσα στο χρονικό περιθώριο της συνέντευξης με ειλικρίνεια. Μέσα από την παρατήρηση θα υπήρχε ο κατάλληλος χρόνος για να εντοπιστούν οι συνειδητές αλλά και οι ασυνείδητες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που θα παρουσίαζαν επιπλέον πτυχές της διδασκαλίας τους.

Κεφάλαιο 5^ο

Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Εισαγωγή

Όπως προαναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι η συνέντευξη. Οι ερωτήσεις της ήταν σχετικές με την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφορικά κείμενα. Αφού έγινε συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και τη διεξαγωγή των ερευνητικών συμπερασμάτων. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τέσσερις θεματικοί άξονες, οι οποίοι θα παρουσιαστούν παρακάτω αναλυτικά.

5.1. Δημογραφικά στοιχεία

Όπως προαναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο στους συμμετέχοντες ανιχνεύτηκαν και τα προσωπικά τους στοιχεία όπως, η προϋπηρεσία, φύλο, ηλικία και διδασκαλία σε μια συγκεκριμένη τάξη του δημοτικού, την Ε' τάξη με σκοπό να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για τα λεγόμενα τους.

Συγκεκριμένα, όσο αφορά το φύλο των συνεντευξιαζόμενων συμμετείχαν 26 γυναίκες και 5 άντρες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η ειδικότητα απασχόλησης τους ήταν δάσκαλοι δημοτικών σχολείων. Η ηλικία τους ποικίλει σε 3 ηλικιακές ομάδες. Οι 18 εκπαιδευτικοί βρισκόταν στην ηλικία των 25-30 ετών, οι 9 εκπαιδευτικοί στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών, ενώ 4 εκπαιδευτικοί κυμαινόταν στην ηλικιακή ομάδα των 41-55 ετών. Σχετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών διακρίναμε 3 κατηγορίες προϋπηρεσίας. Οι 22 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην κατηγορία προϋπηρεσίας των 1-10 ετών, οι 7 εκπαιδευτικοί στην κατηγορία των 11-20 ετών και οι 2 εκπαιδευτικοί βρισκόταν στην κατηγορία των 21-30 χρόνων προϋπηρεσίας. Όσο αφορά το εάν είχαν διδάξει σε Ε' Δημοτικού παρατηρήθηκε ότι 9 εκπαιδευτικοί δεν είχαν διδάξει ποτέ σε Ε' Δημοτικού στα πλαίσια του σχολείου αλλά μόνο μερικοί από αυτούς σε κάποιο ιδιαίτερο μάθημα ή φροντιστήριο και 1 εκπαιδευτικός στο πλαίσιο του ολοήμερου. Οι 19 εκπαιδευτικοί είχαν διδάξει 1-2

φορές σε Ε' Δημοτικού και ειδικότερα 2 εκπαιδευτικοί είχαν διδάξει σε Ε' Δημοτικού σε μονοθέσιο σχολείο και άλλοι 2 εκπαιδευτικοί, 1 σε τμήμα ΖΕΠ και 1 σε Τμήμα Υποδοχής, ενώ οι υπόλοιποι είχαν διδάξει σε 6θέσια σχολεία με συμβατικές τάξεις. Από τους 31 εκπαιδευτικούς, οι 2 εκπαιδευτικοί είχαν διδάξει 5-6 φορές στη συγκεκριμένη τάξη ενώ 1 από τους 31 εκπαιδευτικούς είχε διδάξει 10-12 φορές στην Ε' Δημοτικού.

Επομένως, ζητήθηκαν κάποια προσωπικά δεδομένα των εκπαιδευτικών στην αρχή της συνέντευξης σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία αλλά και την διδασκαλία στην Ε' δημοτικού, ώστε να βοηθήσει την ερευνήτρια να αποκτήσει μία πιο πλήρης αλλά και ολοκληρωμένη εικόνα για τους συνεντευξιζόμενους και να μπορέσει να διακρίνει κατά πόσο αλλάζουν τα λεγόμενα του κάθε εκπαιδευτικού ανάλογα με τα προαναφερθείσα στοιχεία.

Πίνακας 5.1: Αναλυτικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων εκπαιδευτικών

<i>Δάσκαλοι</i>	<i>Φύλο</i>	<i>Ηλικία</i>	<i>Χρόνια Προϋπηρεσίας</i>	<i>Διδασκαλία σε Ε' Δημοτικού</i>
<i>Δ1</i>	Γυναίκα	25	2 χρόνια	Όχι
<i>Δ2</i>	Γυναίκα	29	5 χρόνια	1 φορά
<i>Δ3</i>	Γυναίκα	25	2 χρόνια	Όχι
<i>Δ4</i>	Γυναίκα	27	3 χρόνια	1 φορά
<i>Δ5</i>	Γυναίκα	25	2 χρόνια	Όχι
<i>Δ6</i>	Γυναίκα	34	11 χρόνια	Όχι
<i>Δ7</i>	Γυναίκα	35	13 χρόνια	2 φορές
<i>Δ8</i>	Γυναίκα	33	10 χρόνια	1 φορά
<i>Δ9</i>	Άντρας	50	28 χρόνια	5-6 φορές
<i>Δ10</i>	Γυναίκα	27	2 χρόνια	1 φορά
<i>Δ11</i>	Άντρας	43	20 χρόνια	5 φορές
<i>Δ12</i>	Γυναίκα	55	30 χρόνια	10-12 φορές
<i>Δ13</i>	Άντρας	26	1 χρόνο	Όχι
<i>Δ14</i>	Γυναίκα	39	17 χρόνια	1 φορά
<i>Δ15</i>	Γυναίκα	27	2 χρόνια	1 φορά (Τμήμα ΖΕΠ)
<i>Δ16</i>	Γυναίκα	27	2 χρόνια	2 φορές

<i>A17</i>	Γυναίκα	28	3 χρόνια	1 φορά
<i>A18</i>	Γυναίκα	33	10 χρόνια	1 φορά (Μονοθέσιο)
<i>A19</i>	Γυναίκα	34	12 χρόνια	2 φορές
<i>A20</i>	Γυναίκα	28	3 χρόνια	1 φορά
<i>A21</i>	Άντρας	27	2 χρόνια	1 φορά (Τμήμα Υποδοχής)
<i>A22</i>	Γυναίκα	39	17 χρόνια	1 φορά (Μονοθέσιο)
<i>A23</i>	Γυναίκα	28	3 χρόνια	Όχι
<i>A24</i>	Γυναίκα	28	3 χρόνια	Όχι
<i>A25</i>	Γυναίκα	29	5 χρόνια	3 φορές
<i>A26</i>	Γυναίκα	32	8 χρόνια	Όχι
<i>A27</i>	Γυναίκα	31	8 χρόνια	Όχι (Ολοήμερο)
<i>A28</i>	Άντρας	29	3 χρόνια	1 χρονιά
<i>A29</i>	Γυναίκα	41	19 χρόνια	3 φορές
<i>A30</i>	Γυναίκα	29	4 χρόνια	1 φορά
<i>A31</i>	Γυναίκα	28	3 χρόνια	1 φορά

5.2. Ανάλυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα

Αφού η ερευνήτρια πληροφορήθηκε για τα προσωπικά στοιχεία των συνεντευξιζόμενων, προχώρησε σε πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις για να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες-δεδομένα που θα βοηθούσαν στη εύρεση ικανών αποτελεσμάτων για την πραγμάτωση της έρευνας. Δύο από τις θεματικές της έρευνας είναι η παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφορικά κείμενα. Μέσα από τις θεματικές, την αναλυτική ανάγνωση των συνεντεύξεων και την κωδικοποίηση των δεδομένων προέκυψαν οι άξονες της έρευνας. Ένας από τους άξονες αυτούς είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την

παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που κρίθηκαν ότι απαντούσαν στον άξονα αυτό ήταν οι εξής:

- *Τι σημαίνει για σας «γράφω ένα κείμενο»;*
- *Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός «καλού κειμένου»; Ισχύουν τα ίδια χαρακτηριστικά για κάθε κειμενικό είδος;*
- *Γνωρίζετε διαφορετικά κειμενικά είδη;*
Εκτός από το γλωσσικό μάθημα, αυτά τα κειμενικά είδη τα συναντάτε και σε άλλα μαθήματα; Διδάσκετε την κατανόηση τους;

Όπως φαίνεται από τις ερωτήσεις, αρχικά έδωσαν κάποιες γενικές πληροφορίες σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, τα χαρακτηριστικά ενός «καλού» και οργανωμένου κειμένου και εν συνεχεία επιπλέον πληροφορίες για τα πληροφορικά κείμενα. Παρακάτω θα παρουσιαστούν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων όπου θα επιβεβαιώσουν τους ισχυρισμούς της ερευνήτριας.

5.2.1. Γνώσεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου

Σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου διαπιστώθηκε ότι 20 εκπαιδευτικοί θεωρούν την παραγωγή γραπτού λόγου ως παράθεση ή έκφραση των ιδεών, των συναισθημάτων, των σκέψεων και των απόψεων σε γραπτή μορφή, εκφράζοντας το ο καθένας με το δικό του τρόπο. Πέρα από την έκφραση συναισθημάτων, σκέψεων και ιδεών, αρκετοί εκπαιδευτικοί, και συγκεκριμένα 7 από τους 31 συμπληρώνουν για την παραγωγή γραπτού λόγου ότι είναι μια διαδικασία επικοινωνίας μέσα από την οποία προσπαθούμε να μεταφέρουμε ένα μήνυμα σε κάποιον δέκτη εκ των οποίων 2 από αυτούς τόνισαν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι μόνο το γραπτό κείμενο αλλά οτιδήποτε έχει νόημα. Πέρα από την πιο γενική εικόνα για την παραγωγή γραπτού λόγου, κάποιοι συμμετέχοντες εστίασαν και στα απαραίτητα στοιχεία για την παραγωγή ενός κειμένου. Ειδικότερα 14 εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι η δομή, η οργάνωση, το περιεχόμενο, η ορθογραφία, το συντακτικό και η γραμματική, ενώ 10 από αυτούς ανέφεραν τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας είτε με τους επίσημους όρους είτε με πιο απλούς όρους. Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν την παραγωγή γραπτού λόγου ως φαντασία. Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί, 6 στους 31,

σχολίασαν την παραγωγή γραπτού λόγου ως μία δύσκολη και απαιτητική διαδικασία που θέλει πολύ χρόνο και κόπο ενώ 2 από αυτούς θεωρούν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου θα έπρεπε να αποτελεί ξεχωριστό μάθημα. Μερικά αποσπάσματα θα παρουσιαστούν παρακάτω:

Δ5: «Βάζω τη φαντασία μου να δουλέψει, δομώ τον λόγο μου για να γράψω σωστά, παραθέτω τις ιδέες μου και όλα αυτά με σωστό τρόπο γραμματικά και συντακτικά».

Δ6: « Γράφω ένα κείμενο.. το κείμενο μπορεί να είναι και λόγια και λέξεις και εικόνα και ήχος και βίντεο και δραματοποίηση οπότε οτιδήποτε χρησιμοποιούμε για να επικοινωνήσουμε αποτελεσματικά με κάποιον μπορεί να είναι για μένα κείμενο. Άρα δεν είναι μόνο η παραγωγή γραπτού λόγου. Μπορεί να είναι πολλά πράγματα από μία εικόνα, από λόγια προφορικά, από ένα θεατρικό αλλά κυρίως στη τάξη εστιάζουμε στα γραπτά κείμενα».

Δ8: «Λοιπόν παραγωγή γραπτού λόγου για μένα είναι οτιδήποτε γράφει ένα παιδί. Δηλαδή μπορώ να θεωρήσω γραπτό λόγο και το μήνυμα που θα στείλει στον φίλο του και το άρθρο που θα γράψει και την επιστολή που θα γράψει στην γιαγιά του δηλαδή για οποιοδήποτε σκοπό το παιδί παράγει κείμενο, εγώ το θεωρώ γραπτό λόγο»

Δ9: «Αυτό περιλαμβάνει 3 τουλάχιστον βασικά στάδια. Πρέπει να οργανωθείς, να οργανώσεις τις σκέψεις. Να το σκεφτείς πως θα γίνει, να το γράψεις το δεύτερο στάδιο και το τρίτο στάδιο να το διορθώσεις. 3 βασικά στάδια.»

Δ10: «Γράφω ένα κείμενο για μένα σημαίνει πρώτα καταγισμός ιδεών, τις οποίες αποτυπώνω στο χαρτί...»

Δ11:«Εντάξει είναι πολλά πράγματα. Εκφράζω και τον ψυχικό μου κόσμο. Διατυπώνω σωστά τις σκέψεις μου, τις βάζω σε μία σειρά, ακολουθώ κάποιους κανόνες γραμματικούς, συντακτικούς, μορφολογικούς, μορφοσυντακτικούς όπως λέμε είναι δύσκολο κομμάτι που βγαίνει από μέσα σου. Είναι ένα μάθημα διαφορετικό γι' αυτό έχει και αυτήν την ξεχωριστή δυσκολία είναι κάτι που το διατυπώνεις εσύ, το δημιουργείς εσύ. Έχει το καλό του έχει και την δυσκολία του δηλαδή»

Δ12:«Εκφράζω τις απόψεις μου, τα συναισθήματα μου, τις εντυπώσεις μου, τις σκέψεις μου»

Δ16:«Γράφω ένα κείμενο για μένα σημαίνει ότι εξωτερικεύω αυτό που αισθάνομαι, αυτό που σκέφτομαι, αυτό που ενδεχομένως θέλω να περιγράψω με λόγια

και δεν μπορώ να το πετύχω και μου δίνεται η ευκαιρία με τον γραπτό λόγο να το αποτυπώσω στο χαρτί»

Δ17:«Όταν ακούω γράφω ένα κείμενο εγώ σκέφτομαι τώρα θα το πω πιο ποιητικά. Δεν ξέρω. Εγώ φαντάζομαι ότι παραδίδεις πάνω στο κείμενο τον εαυτό σου... συναισθήματα, ιδέες, σκέψεις, απόψεις, αναπτύξεις τον κόσμο σου πάνω σε αυτό, που ανάλογα με το θέμα το αναπτύξεις. Αυτό.»

Δ18:«Γράφω ένα κείμενο σημαίνει ότι έχω ένα μήνυμα το οποίο θέλω να το επικοινωνήσω για να το εκφράσω με κάποιο τρόπο σε κάποιον δέκτη»

Δ19: «Εντελώς κριτική σκέψη, φαντασία, ελευθερία λόγου».

Δ22:«Τι σημαίνει; Καταρχάς σημαίνει πολλά πράγματα και για να γράψω ένα κείμενο χρειάζεται επίσης πολλά πράγματα θέλει οργάνωση, θέλει λεξιλόγιο θέλει συγκροτημένη σκέψη...θεωρώ ότι θα πρέπει το παιδί να μπορεί να οργανώσει το γραπτό του, θεωρώ είναι το πρώτο, δεν μπορούμε να γράφουμε ότι μας έρχεται στο μυαλό, να ξεκινάμε να το γράφουμε να σκεφτόμαστε πάντα το θέμα το οποίο μας έχουν δώσει επίσης χρειάζεται λεξιλόγιο και η ορθογραφία αλλά νομίζω έρχεται στο τέλος, νομίζω ότι να μπορούμε να οργανώνουμε, να δώσουμε μία δομή στο κείμενο και να υπάρχει ένα καλό λεξιλόγιο είναι τα πολύ σημαντικά για να παράξω ένα κείμενο»

Δ25:«Για μένα γράφω ένα κείμενο ξεκινάει από το συλλαμβάνω μία ιδέα, μία σκέψη, μια εικόνα και προσπαθώ να την αποτυπώσω είτε για να την θυμάμαι είτε για να την δείξω σε κάποιον είτε απλά για να εκφραστώ...»

Δ27:«Μεγάλη ιστορία το γράφω ένα κείμενο. Πολύ μεγάλη ιστορία.. το κείμενο για να παραχθεί είναι και η δομή του και το περιεχόμενο, δηλαδή ένα παιδί πρέπει να έχει κατακτήσει και τα δύο αρχικά ξεκινάμε με τη δομή και μετά πάμε στο περιεχόμενο. Είναι πολύ σημαντικό, είναι βασική δεξιότητα που πρέπει να έχει ένα παιδί να μπορεί να παράγει ορθό γραπτό λόγο. είμαι υπέρ της παραγωγής και θεωρώ ότι πρέπει να είναι ανεξάρτητη όχι μέσα στη γλώσσα δηλαδή πρέπει να είναι ξεχωριστά».

Δ29:«Τι σημαίνει γράφω ένα κείμενο, σημαίνει ότι πρέπει να σκεφτώ πολλά πράγματα, να ανασηκώσω πολλές δεξιότητες, τι κείμενο είναι αυτό που θα γράψω γιατί θα το γράψω, σχεδιασμός, σε ποιον απευθύνεται αυτό το ποιος που είπαμε πριν, το Α.Σ.Ε και ξεκίνα με το Σ.Ο.Κ.Αρ.Ε κτλ. σημαίνει ότι πρέπει να έχω τις γνώσεις αν είναι πληροφοριακό κείμενο..δεν είναι ένα πράγμα που θα σκεφτώ αν πάω να γράψω, αν σκεφτώ τη φράση παραγωγή γραπτού λόγου.. είναι πολλά γιατί από μόνη της η διαδικασία είναι σύνθετη»

Δ30: «Ο γραπτός λόγος είναι μια σύνθετη και για τα παιδιά όπως και για εμάς τους δασκάλους. Τα παιδιά πρέπει να έχουν στο μυαλό τους να βγάλουν εις πέρας μια πολύ δύσκολη διαδικασία που αποτελείται από πολλά διαφορετικά βήματα και πρέπει να έχουν τη γνώση για να τα ολοκληρώσουν όλα αυτά. Από το ότι πρέπει να σκεφτούν μέχρι να το σχεδιάσουν όλο αυτό, να το καταγράψουν, να το βελτιώσουν και να το δώσουν στον αναγνώστη που έχουν επιλέξει καταλαβαίνουμε ότι περνούν από μία πολύπλοκη διαδικασία που δυσκολεύονται συνεχώς και πολλές φορές αποκτούν και αρνητικό βίωμα κιάλας»

Δ31: «Βασικά κείμενο θα μπορούσε να είναι το οτιδήποτε έχει νόημα. Από μια εικόνα, ένα σλόγκαν, μια λίστα *super market* κτλ. όταν λέμε «Γράφω ένα κείμενο» σημαίνει ότι εκφράζω τις ιδέες μου σε ένα χαρτί, τα συναισθήματα μου, τη φαντασία μου γενικότερα. Μέσα όμως από το κείμενο προσπαθώ να επικοινωνήσω κάτι, ένα μήνυμα σε αυτόν για το οποίο το γράφω. Είναι μια απαιτητική διαδικασία. Ο γραπτός λόγος είναι μια απαιτητική διαδικασία, η οποία χρειάζεται πολύ χρόνο, ώστε να αποκτήσεις τις κατάλληλες ικανότητες ή δεξιότητες θα έλεγα. Θα πρέπει να σχεδιάσεις, να οργανώσεις τις ιδέες σου, να τις καταγράψεις σε ένα χαρτί, να τις βελτιώσεις και μετά να εκδώσεις το τελικό σου κείμενο. Πολύ δύσκολη διαδικασία που πολλές φορές κουράζει τους μαθητές αλλά είναι απαραίτητη για να μάθουν να γράφουν σωστά κείμενα.»

Δ2: «Το να γράφω ένα κείμενο είναι μια διαδικασία θεωρώ κυρίως και σχετίζεται βέβαια με ένα αποτέλεσμα, ένα τελικό προϊόν βέβαια όμως για μένα σημαίνει μια διαδικασία που είναι δυναμική και απαιτητική και σύνθετη και περιλαμβάνεται, περιλαμβάνει μερικές φάσεις στις οποίες ο συγγραφέας καλείται να ανταποκριθεί. Οι φάσεις αυτές δεν είναι γραμμικές, δηλαδή για παράδειγμα η οργάνωση, ο σχεδιασμός πρώτα από όλα έτσι, η οργάνωση, η καταγραφή, η αναθεώρηση, η έκδοση, αυτές είναι κάποιες φάσεις στις οποίες ο συγγραφέας εξασκείται και μπορεί να βαίνει να μεταβαίνει από τη μια φάση στην άλλη, οπότε νιώθει την ανάγκη να βελτιώσει το κείμενο του να γυρίσει πίσω να το ξαναοργανώσει, να υπάρχει έτσι δηλαδή να υπάρχει πιο πολύ διαδικασία και από εκεί και πέρα το τελικό προϊόν εκδίδεται κι εκείνο. Εντάξει είναι ένα κείμενο υπό αξιολόγηση και λοιπά, εκεί μπορούμε να πούμε πάρα πολλά πράγματα από εκεί και πέρα, πιο πολύ εγώ θα έδινα έμφαση στη διαδικασία σε μια διαδικασία παραγωγής ενός νοήματος προς τον συγγραφέα, προς το συγκεκριμένο αναγνώστη στον οποίο προορίζει, με σκοπό να κάνει κάτι συγκεκριμένο, είτε να τον

πείσει είτε να τον πληροφορήσει για κάτι και αντίστοιχα βέβαια αφού είπαμε αυτά, να πούμε ότι και το κείμενο, κάθε κείμενο είναι διαφορετικό κειμενικό είδος και ανάλογα με αυτές τις παραμέτρους, τον σκοπό μας, το ακροατήριο μας, επιλέγουμε και το είδος μας, να το δούμε με τέτοιο τρόπο ο συγγραφέας για να αποτελέσει ένα διαφορετικό κειμενικό είδος με διαφορετικό σκοπό δηλαδή.»

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την παραγωγή γραπτού λόγου ως παράθεση των ιδεών, των απόψεων και των συναισθημάτων αλλά και έκφραση της φαντασίας με σκοπό να επικοινωνήσει ο συγγραφέας ένα μήνυμα στο δέκτη ακολουθώντας μια απαιτητική διαδικασία από βήματα-φάσεις για την έκδοση του τελικού κειμένου.

5.2.2. Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά ενός οργανωμένου και ολοκληρωμένου κειμένου

Αφού οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις γνώσεις τους για τη σημασία που δίνουν στην παραγωγή γραπτού λόγου, ερωτήθηκαν για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να περιλαμβάνει ένα οργανωμένο και ολοκληρωμένο κείμενο και εάν τα χαρακτηριστικά αυτά τα χρησιμοποιούν σε κάθε κειμενικό είδος. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψαν τα παρακάτω ευρήματα.

Ένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά που θεωρούν απαραίτητο για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου κειμένου είναι η δομή του κειμένου, εστιάζοντας σε κάποια στοιχεία. Συγκεκριμένα 26 στους 31 εκπαιδευτικούς ανέφεραν τη δομή του κειμένου ως απαραίτητο στοιχείο κάθε κειμένου, δίνοντας έμφαση στο ότι το κείμενο θα πρέπει να έχει αρχή-μέση-τέλος, καθώς και τα δομικά στοιχεία του κειμένου που καλείται να γράφει ο συγγραφέας. Μετά τη δομή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση στο επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου, αναφέροντας ότι το κείμενο θα πρέπει να είναι κατανοητό και να ανταποκρίνεται στο σκοπό για τον οποίο γράφεται, στο ακροατήριο και στο είδος του κειμένου. Ειδικότερα 17 στους 31 εκπαιδευτικούς θεωρούν το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ένα κείμενο. Σε ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που εστίασαν οι εκπαιδευτικοί είναι το περιεχόμενο του κειμένου. Μάλιστα, 18 στους 31 εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι το κείμενο οφείλει να είναι

πλούσιο σε περιεχόμενο/ιδέες, με βάση τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει, και διατυπωμένες με το κατάλληλο λεξιλόγιο.

Επίσης το μισό από το δείγμα (15/31) υποστήριξαν ότι πέρα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, το κείμενο θα πρέπει να έχει συνοχή και συνεκτικότητα, ώστε να συνδέονται οι προτάσεις αλλά και οι παράγραφοι μεταξύ τους και να υπάρχει μία ροή στο εκάστοτε κείμενο. Τα χαρακτηριστικά που έδωσαν τη λιγότερη έμφαση ήταν η γραμματική, το συντακτικό και η ορθογραφία. Συγκεκριμένα, 9 στους 31 εκπαιδευτικούς ανέφεραν τη γραμματική και το συντακτικό ως απαραίτητα στοιχεία του κειμένου, ενώ 6 στους 31 εκπαιδευτικούς έκαναν λόγο για την σωστή ορθογραφία του κειμένου. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν αναγκαίο κομμάτι για τη συγγραφή ενός κειμένου, όμως δεν είναι από τα πρωταρχικά στοιχεία που δίνουν έμφαση κατά τη συγγραφή κειμένων από τους μαθητές τους. Επιπλέον, ένα χαρακτηριστικό που ανέφεραν λιγότερο οι εκπαιδευτικοί είναι η μορφολογία του κειμένου. Έτσι οι 4 στους 31 εκπαιδευτικούς μίλησαν για κανόνες παραγραφοποίησης και σημεία στίξης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αποτελούν απαραίτητα στοιχεία του κειμένου. Τέλος, η αυθεντικότητα και η πρωτοτυπία του κειμένου ήταν από τα χαρακτηριστικά που ανέφεραν μόνο 3 εκπαιδευτικοί, ένας εκπαιδευτικός μίλησε για πρωτοτυπία και 2 εκπαιδευτικοί για αυθεντικότητα του κειμένου. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικά αποσπάσματα:

Δ2: «Τα χαρακτηριστικά ενός καλού κειμένου θεωρώ ότι είναι πολλά και διαφορετικά και προσδιορίζονται κάθε φορά και επαναπροσδιορίζονται από αυτόν τον οποίο το κρίνει, στην ουσία είναι ο αναγνώστης, στο σχολείο είναι ο δάσκαλος, μπορεί να είναι κάποιο άλλο ακροατήριο, κάπου δηλαδή που δημοσιεύεται το κείμενο των παιδιών, των μαθητών, τώρα επειδή μιλάμε για μαθητές, αυτός το αξιολογεί τώρα ως αναγνώστης ορίζει εκείνος τα κριτήρια θεωρώ με τα οποία τα αξιολογεί, τα οποία μεν είναι πολλά και διαφορετικά, είτε αφορούν τη δομή, είτε αφορούν το περιεχόμενο, τις ιδέες, όταν μιλάμε για δομή βέβαια είναι πολύ συγκεκριμένα πράγματα, μπορεί να είναι η υπερδομή του κειμένου, μπορεί να είναι η μακροδομή, μπορεί ακόμη να είναι η μικροδομή του κειμένου, είναι πάρα πολλά τα κριτήρια, είναι η φαντασία από εκεί και πέρα, από ένα σημείο και μετά, είναι η προσπάθεια που κάνει ο συγγραφέας για να βελτιώσει το κείμενο του σε όλα αυτά τα επίπεδα γιατί ακόμη και η προσπάθεια αξιολογείται, δεν αξιολογείται δηλαδή μόνο, δηλαδή προς όλες αυτές τις φάσεις, τα χαρακτηριστικά με τα οποία θα ασχοληθεί ο μαθητής-συγγραφέας, μας ενδιαφέρει και

το πόσο θα ασχοληθεί περισσότερο την κάθε φορά από το πόσο θα ασχολούνταν τις προηγούμενες φορές, δηλαδή κοιτάμε την ενδοατομική αξιολόγηση του μαθητή, οπότε λοιπόν αν ορίσουμε κάποια κριτήρια για ένα κείμενο και πούμε λίγο πολύ ότι είναι αυτά τα οποία αναφέραμε, είναι και η ορθογραφία βέβαια, είναι και άλλα πράγματα, αυτά θα πρέπει όμως να τα ορίσουμε από την αρχή και να ξέρει ο συγγραφέας τι, ως προς τι να οργανώνει, να δομήσει, ως προς τι να προσέξει για να φτιάξει το κείμενο το δικό του, να τα ξέρει από πριν να είναι δομημένα σωστά.»

Δ6: «Για τα γραπτά κείμενα εγώ δίνω έμφαση στη δομή δηλαδή να περιλαμβάνει τα δομικά στοιχεία του κειμένου ας πούμε πολύ σημαντικό θεωρώ ότι είναι οι παράγραφοι να ξέρει το παιδί να φτιάχνει παραγράφους και να δομεί έτσι το κείμενο του, να έχει αρχή-μέση-τέλος...»

Δ8: «Ένα καλό κείμενο πρέπει να μπορεί να επιτυγχάνει το σκοπό του και να είναι κατανοητό, δηλαδή αν το κείμενο είναι μία ανακοίνωση και είναι ενημερωτικό, να ενημερώνει, γι' αυτό που θέλει να ενημερώσει. Αν το κείμενο είναι ένα κείμενο περιγραφικό να μπορείς να καταλάβεις τι περιγράφει, δηλαδή να είναι κατανοητό. Δηλαδή να το διαβάζεις και να καταλαβαίνεις αυτό που θέλει να πει αυτός ο οποίος το γράφει».

Δ11: «Υπάρχουν συγκεκριμένα πράγματα που βοηθούν τους αξιολογητές, τα οποία ξεκινάνε από τις μικρές τάξεις του δημοτικού. δηλαδή να υπάρχει μία συγκεκριμένη δομή, πρόλογος, κυρίως μέρος, επίλογος σωστή γραμματική σωστή σύνταξη. Ωραίες προτάσεις με όσο το δυνατόν κοσμικά επίθετα κτλ. να είσαι στο θέμα και να διατυπώνεις τα επιχειρήματα σου, να καλύπτεις το θέμα ..να έχεις μια λογική σειρά χρονική αναλόγως το θέμα σου η μορφή της παραγράφου να έχει και αυτή πάλι σωστή δομή, να έχει το πρόλογο της, την ανάπτυξη της, το τελείωμα της και να υπάρχει μία ροή στο λόγο μία να είναι αλληλένδετα τα νοήματα, να μην υπάρχουν χάσματα...»

Δ16: «Αρχικά ένα κείμενο πρέπει να είναι σωστά δομημένο να έχει πρόλογο, κυρίως μέρος και ένα συμπέρασμα, έναν επίλογο. Έπειτα καθαρή έκφραση, σαφήνεια στο λόγο, σαφώς να μην υπάρχουν ορθογραφικά λάθη..οι προτάσεις να είναι ολοκληρωμένες όσο το δυνατόν πιο άρτια σύνταξη και χρήση γραμματικών και συντακτικών κανόνων θα είναι καλό.»

Δ17: «Η αυθεντικότητα, η ειλικρίνεια. Δηλαδή σε ένα παιδί σε ένα παιδί δεν με ένοιαζε να δω ορθογραφικά λάθη κτλ., αρκεί να έβλεπα ότι του αρέσει που γράφει και

να έχει συνοχή και κατανόηση το κείμενο του. Δηλαδή αυτά θα ήθελα να δω για να πω ότι είναι καλό το κείμενο»

Δ18:«Λοιπόν να σου πω τι κάνω εγώ στην τάξη μου, τι θεωρώ βασικά χαρακτηριστικά. Εγώ σε τι δίνω έμφαση στους μαθητές μου. Καταρχάς δίνω έμφαση στη μορφή του κειμένου δηλαδή αν είναι ιστορία, αφήγηση ιστορίας, θέλω να έχει πάντα παραγράφους, τα μαθαίνω από την πρώτη δημοτικού να κάνουν αυτό το κενό, να ξεκινάνε την πρώτη γραμμή από πιο μέσα γιατί θέλω να φτιάξουν την παράγραφο... δίνω έμφαση στα μορφολογικά χαρακτηριστικά να είναι κεφαλαία, να χρησιμοποιούν σημεία στίξης να είναι οι προτάσεις μικρές και απλές, να μην χάνεται το νόημα δηλαδή..τι άλλο; Να έχει συνοχή, αυτά δηλαδή να έχει μορφολογικά να έχει παραγράφους, κεφαλαία, σημεία στίξης, αρχή, μέση, τέλος. Αυτά».

Δ20:«Να ανταποκρίνεται στη συνθήκη για την οποία γράφεται, να έχει μια ξεκάθαρη δομή και οργάνωση να έχει συντακτικό, ορθογραφία, σημεία στίξης ορθά, σωστά. Εννοείται σωστό περιεχόμενο ανάλογα το κειμενικό είδος»

Δ21:«Να είναι ξεκάθαροι οι χαρακτήρες να είναι ωραία γραμμένοι, να μην υπάρχουν μουντζούρες δηλαδή γενικότερα η εικόνα του γραπτού να είναι καθαρή, να είναι καθαρό γραπτό, μετά να υπάρχει μία καλή δομή δηλαδή να μπορείς να χωρίζεις κομμάτια, να είναι ευδιάκριτα.. ο διαχωρισμός να είναι ευδιάκριτος μετά να έχει ωραία έκφραση, ωραίο λεξιλόγιο να έχει τα μέρη του λόγου να είναι πλούσιο ως προς το περιεχόμενο και τι άλλο να είναι περιεκτικό. Αυτό»

Δ25:«Για να είναι καλό και να αξιολογηθεί ακαδημαϊκά θέλει να έχει συνοχή, να έχει λεξιλόγιο, θέλει να έχει γραμματική, θέλει έκταση, δομή, γράμματα, γραφικό χαρακτήρα, περιεχόμενο, πρωτοτυπία..να εξυπηρετεί το σκοπό του δηλαδή... για μένα ένα καλό κείμενο μπορεί να ήτανε φουλ στα λάθη αλλά όταν ένα παιδί πετύχαινε το σκοπό του εκείνη τη στιγμή δηλαδή αυτό που του ζητούσα το εξέφραζε για μένα σε εκείνο το πλαίσιο ήταν καλό το κείμενο ..το καλό κείμενο είναι σχετικό με το επίπεδο που βρίσκεται ο μαθητής αλλά κράτα το να πετυχαίνει το σκοπό του»

Δ27:«Το κείμενο για να παραχθεί είναι και η δομή του και το περιεχόμενο..τα παιδιά πρέπει να ξέρουν τεχνικές γραψίματος, τεχνικές ανάλυσης, να έχουν εμπειρίες και τα ίδια, για να γράψεις ένα καλό κείμενο θέλει πολλά πράγματα, να έχουν διαβάσει κείμενα, να έχουν εμπειρίες από κείμενα...να είναι θετικά προς κείμενα στην παραγωγή γραπτού λόγου... πρέπει να έχει και ένα λόγο για να το γράψει το παιδί δηλαδή ζητάμε να γράψουν ένα κείμενο χωρίς στόχο, δηλαδή ενώ όταν έχει να γράψει ένα παιδί ένα

κείμενο το οποίο θα το διαβάσει κάποιος ή απευθύνεται σε κάποιον πραγματικά θα μπει στη διαδικασία να γράψει άρα γράφουμε γενικά κείμενα εκεί όχι... βοηθάει το να μπαίνουν σε ρόλους για να γράψουν ένα καλό κείμενο.. μπαίνουν στη θέση του ατόμου για παράδειγμα, για να πούμε ένα επιχείρημα, να πούμε πως αισθάνεται ο άλλος για παράδειγμα, είναι πολλά εξαρτάται από το θέμα, εξαρτάται από το στόχο που έχεις, τι θέλεις να γράψεις και σε ποιον θέλεις να το δώσεις γιατί το γράφεις..»

Δ29:«Το σημαντικό είναι να είναι κατανοητό, κατανοητό στον αναγνώστη, στο ακροατήριο του..να έχει δηλαδή τα δομικά του στοιχεία όχι απαραίτητως όλα βέβαια γιατί ακόμη και καμιά φορά και να λείπει κάποιο δομικό στοιχείο το κείμενο γίνεται κατανοητό αν έχει συνοχή και συνεκτικότητα, οπότε το να είναι προσαρμοσμένο ένα κείμενο στο ακροατήριο του και αν έχει τα δομικά του στοιχεία όχι στην ολότητα τους τα περισσότερα..είναι σημαντικό όπως επίσης και το περιεχόμενο του κειμένου δηλαδή να είμαι στο στόχο μου, ο στόχος μου να επιτευχθεί και το ακροατήριο μου να καταλάβει αυτό που γράφω»

Δ30:«Χαρακτηριστικά καλού κειμένου θα έλεγα πως είναι τα δομικά στοιχεία. Δηλαδή στοιχεία που έχει κάθε κειμενικό είδος για να βγει νόημα ανάλογα με το σκοπό που εξυπηρετεί αλλά και να είναι ολοκληρωμένο. Επίσης θα έλεγα πως για να είναι ολοκληρωμένο θα πρέπει να αποσκοπεί κάπου και σε κάποιον. Συνοχή και συνεκτικότητα τέλος για να υπάρχει μια ροή στο λόγο. Υπάρχουν κι άλλα όπως αρχή, μέση, τέλος πχ, αλλά αυτά νομίζω πως είναι πιο σημαντικά για να ξεκινήσει κάποιος κι έπονται τα άλλα.»

Αφού οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα ολοκληρωμένο κείμενο, ερωτήθηκαν για το εάν θα χρησιμοποιούσαν τα χαρακτηριστικά αυτά σε κάθε κειμενικό είδος. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, η ερευνήτρια κατέληξε στο ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για κάθε κείμενο, απλά προσαρμόζονται ανάλογα το κειμενικό είδος. Κάποιοι υποστήριξαν ότι τα επίσημα κείμενα πρέπει να διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά, κάποιοι άλλοι ανέφεραν ότι εξαρτάται από το σκοπό του κειμένου κτλ., όλοι όμως κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αποτελούν αναγκαία στοιχεία για κάθε κειμενικό είδος. Συγκεκριμένα αποσπάσματα που το υποστηρίζουν, είναι τα παρακάτω:

Δ2:« Λοιπόν αρχικά τη δομή την χρησιμοποιούμε σε κάθε κειμενικό είδος, την θεωρούμε πολύ βασικό κομμάτι, πολύ βασικό κριτήριο και μιλάω βασικά για την

υπερδομή του κειμένου, που πρέπει οι μαθητές να το γνωρίζουν αυτό. Πρέπει δηλαδή να ξέρουν ποια είναι τα βασικά δομικά στοιχεία όταν πάνε να γράψουν κάτι .. γιατί αυτό αποτελεί ένα μέτρο πολύ βασικό για να μην χαθούμε, για να μην χαθεί ο αναγνώστης, για να μπορέσουν να πετύχουν το σκοπό τους, είναι η δομή λοιπόν, είναι διαφορετική σε κάθε κειμενικό είδος από εκεί και πέρα εννοείται ότι θα κοιτάζουμε την έκφραση και τη μικροδομή και τις διαρθρωτικές λέξεις και τη σύνδεση ανάμεσα στις παραγράφους, δηλαδή τη μακροδομή, όλα αυτά θα τα κοιτάζουμε αλλά νομίζω ότι ξεκινώντας από τη υπερδομή και προχωρώντας στα άλλα χαρακτηριστικά, άλλοτε περισσότερο άλλοτε λιγότερο τη φαντασία ανάλογα τι είδους κειμένου έχουμε, άλλοτε λιγότερο άλλοτε περισσότερο την ικανότητα της πειθούς, άλλοτε λιγότερο άλλοτε περισσότερο ανάλογα με το είδος κάθε φορά βάζουμε κάποια παραπάνω πράγματα που σχετίζονται με τη σαφήνεια, που σχετίζονται με τους στόχους τους ιδιαίτερους αλλά όλα νομίζω ότι ξεκινάνε από εκεί και μετά φυσικά θα δούμε και την ορθογραφία και την εμφάνιση του κειμένου σε ένα στάδιο χωρίς βέβαια να αξιολογούμε τους μαθητές, έτσι επικριτικά, προσπαθούμε με σεβασμό σε αυτό που παράγουν σε αυτό που μας δίνουν, που είναι ένα δικό τους νόημα να είμαστε όσο γίνεται πιο, δηλαδή να αυξάνουμε τον βαθμό της δυσκολίας σιγά-σιγά έτσι, οπότε είναι διαφορετικό ανάλογα και με το κειμενικό είδος αλλά και ανάλογα με το τι κάθε φορά..»

Δ7: «Για αρχή πρέπει να έχει αρχή, μέση και τέλος αυτό ξεκινάμε να λέμε στα παιδιά και από εκεί και πέρα το λεξιλόγιο όσο μπορούμε να το αναπτύσσουμε περισσότερο.. αυτά είναι τα βασικά.. από εκεί και πέρα αναλόγως το είδος αλλάζεις λίγο το ύφος»

Δ11: «Να υπάρχει μια συγκεκριμένη δομή, πρόλογος, κυρίως θέμα, επίλογος, σωστή γραμματική, σωστή σύνταξη. Ωραίες προτάσεις με όσο το δυνατόν κοσμικά επίθετα κτλ. να είσαι μέσα στο θέμα και να διατυπώνεις τα επιχειρήματα σου, να καλύπτεις το θέμα.. να έχεις μια λογική σειρά χρονική, αναλόγως το θέμα σου, η μορφή της παραγράφου να έχει και αυτή πάλι μια σωστή δομή, να έχει τον πρόλογο, την ανάπτυξη της, το τελείωμα της και να υπάρχει μια ροή του λόγου, μία να είναι αλληλένδετα τα νοήματα, να μην υπάρχουν χάσματα. Αυτά... ναί πρέπει να εφαρμόζονται γενικά αυτά τα χαρακτηριστικά πρέπει να υπάρχουν σε όλα. Ακόμη και να μην είναι ολοκληρωμένη η έκθεση δηλαδή η γλώσσα, το βιβλίο δεν έχει όλα να είναι τα πατροπαράδοτα θέματα εκθέσεων που είπα τώρα. Έχει διάφορα, σου έχει αγγελίες σου έχει να γράψεις μια παράγραφο, να συνεχίσεις.. έχει και άλλα αλλά εκεί πάλι πρέπει

να ακολουθήσεις τους κανόνες, δεν μπορείς να είσαι αυθαίρετος αλλά αναλόγως και το θέμα σου προσαρμόζεσαι»

Δ19:«Τα επιχειρήματα όχι σε όλα ας πούμε αλλά η δομή που είναι αρχή, μέση, τέλος, η ομαλή σύνδεση και αυτά. Ναι εννοείται.»

Δ23:«Το πιο σημαντικό για μένα είναι να υπάρχει μια ροή, οι σκέψεις δηλαδή να βρίσκονται σε μία σειρά, να υπάρχει ωραίο και κατανοητό λεξιλόγιο επίσης και όχι απαραίτητα πλούσιο αλλά να είναι καλά δομημένο ας πούμε. Αυτό είναι για μένα πιο σημαντικό... ναι πιστεύω ότι είναι βασικά για όλα τα είδη»

5.2.3. Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα πληροφοριακά κείμενα

Αφού οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα κειμενικά είδη που χρησιμοποιούν στις τάξεις τους με επικρατέστερα την αφήγηση και την περιγραφή. Ερωτήθηκαν από την ερευνήτρια αν γνωρίζουν διαφορετικά κειμενικά είδη πέρα από τα προαναφερθείσα, ώστε να εκμαιεύσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα πληροφοριακά κείμενα. Γι' αυτό προσπάθησε με κάποιες διευκρινήσεις να τους απλοποιήσει την ερώτηση, αναφέροντας τους αν γνωρίζουν κείμενα που μπορεί να μην είναι στο μάθημα της γλώσσας αλλά και σε άλλα μαθήματα και να διδάσκουν την κατανόηση τους, χωρίς όμως να κατευθύνει τους συμμετέχοντες προς κάποια συγκεκριμένη απάντηση. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και μάλιστα 21 στους 31 εκπαιδευτικούς γνωρίζει είδη πληροφοριακών κειμένων, όπως συνταγές, οδηγίες, κείμενα προβληματικής κατάστασης, αιτίου-αποτελέσματος, σύγκρισης-αντίθεσης κτλ., απλώς δεν γνωρίζουν ότι ανήκουν στα πληροφοριακά κείμενα ή τη γενικότερη ονομασία «πληροφοριακά κείμενα». Από τους 21 εκπαιδευτικούς μόνο οι 5 ανέφεραν τον όρο πληροφοριακά κείμενα. Πέρα από τα πληροφορικά κείμενα, οι εκπαιδευτικοί (31/31) έκαναν λόγο και για αλλά κείμενα, όπως τα τραγούδια, τα ποιήματα, το ημερολόγιο, γράμμα κτλ., για τα οποία τόνισαν ότι δεν διδάσκονται τόσο συστηματικά όπως η αφήγηση και η περιγραφή αλλά τα διδάσκουν κάποιες φορές. Επίσης λιγότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κάποια πολυτροπικά κείμενα, όπως το e-mail, αφίσες και διαφημίσεις, κάνοντας 1 από τους 31 εκπαιδευτικούς αναφορά στον όρο πολυτροπικά κείμενα. Στα παρακάτω αποσπάσματα θα παρουσιαστούν μερικές από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τα διαφορετικά κειμενικά είδη που γνωρίζουν:

Δ3: «Τα επιχειρηματολογικά κείμενα, στα οποία δίνεται η θέση και ζητούνται τα επιχειρήματα που την υποστηρίζουν και τα αντεπιχειρήματα. Βέβαια το κειμενικό αυτό είδος υπάρχει στις μεγαλύτερες τάξεις.. κάποιες φορές γράφουμε ημερολόγιο..καμιά συνταγή. Αυτά..μπορεί να ζητηθεί στα παιδιά να γράψουν και κάποια επιστολή προς τον δήμαρχο.»

Δ6: «Ναι. Δεν τα θυμάμαι και πολύ καλά να σου πω την αλήθεια. Αυτές τις περιγραφές, αφηγήσεις τις θυμόμουν και τα επιχειρηματολογικά μετά είναι αντίθεσης.. και τα ποιηματάκια μπορείς να βρεις που έχουνε ομοιοκαταληξία γιατί αρέσουν στα παιδιά και τα τραγουδάκια μπορούμε να θεωρήσουμε κείμενο λέω εγώ τώρα... σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, στη μελέτη περιβάλλοντος αιτιολογίες μπορούν να ζητάνε από τα παιδιά, να επιχειρηματολογήσουνε. Ναι τέτοια. Υπάρχουν και τέτοια κείμενα.»

Δ8: «Τα πληροφοριακά κείμενα αν και αυτά υπάρχουνε στη γλώσσα προτάσεις και οδηγίες στους μαθητές αν θέλουνε να γράψουνε για κάποια εφεύρεση ή δεν διδάσκεται απαραίτητα αλλά σίγουρα υπάρχει η ευκαιρία αν θέλουμε να το διδάξουμε και να το δουλέψουμε.»

Δ20: «Είναι τα επιχειρηματολογικά κείμενα, στις μεγάλες τάξεις δίνουμε ένα θέμα και τα παιδιά επιχειρηματολογούν, λένε τα υπέρ και τα κατά, λένε τη γνώμη τους και εκφράζουν τις απόψεις τους, ημερολόγια, επιστολή προς το δήμαρχο ας πούμε για ένα συγκεκριμένο θέμα να ζητάνε κάτι, να εκφράσουν τα αιτήματα τους, στη διευθύντρια του σχολείου. Επίσης υπάρχουν και τα τραγουδάκια ή τα ποιήματα με ομοιοκαταληξία που αρέσει στα παιδιά ..οι συνταγές ή να δώσει οδηγίες το παιδί. Αυτά»

Δ21: «Να δώσουν οδηγίες είτε αυτό είναι επιγραμματικά να καταγράψουν τα υλικά μια συνταγής και μετά από κάτω να προχωρήσουν στην εκτέλεση, περιέγραφαν πως θα γίνει αυτή η διαδικασία.. μετά μπορεί να ήτανε κάποια αφήγηση για ένα γεγονός..ή μία εκδρομή... η καταγραφή ενός διαλόγου ας πούμε.. κάτι άλλο είναι η λίστα..αυτά δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο, θα μπορούσε να είναι και ένα μαθητικό πρόβλημα.»

5.2 πίνακας: Αναλυτικός πίνακας με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την Παραγωγή

Γραπτού Λόγου και τα Πληροφορικά κείμενα

Θεματικός άξονας: Γνώσεις των εκπαιδευτικών για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου και τα Πληροφορικά κείμενα.			
Κατηγορίες		Κωδικοί	Αναφορές
1.Γνώσεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου	Έκφραση-Εξωτερίκευση εσωτερικού-ψυχικού κόσμου	Έκφραση ιδεών σε γραπτή μορφή	Δ3,Δ4,Δ5,Δ6, Δ7,Δ10, Δ11, Δ12,Δ13,Δ15, Δ20,Δ21,Δ24, Δ26,Δ31.
		Έκφραση συναισθημάτων σε γραπτή μορφή	Δ11,Δ12,Δ17, Δ23,Δ28,Δ31.
		Έκφραση σκέψεων σε γραπτή μορφή	Δ11,Δ12,Δ17 Δ22,Δ25.
		Έκφραση απόψεων σε γραπτή μορφή	Δ13,Δ17,Δ22.
	Διαδικασία επικοινωνίας	Μεταφορά μηνύματος σε κάποιον δέκτη	Δ3,Δ4,Δ6,Δ18, Δ25,Δ31
		Οτιδήποτε έχει νόημα (Εικόνα, ήχος, βίντεο)	Δ6,Δ8,Δ31
	Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού κειμένου	Δομή	Δ5,Δ10,Δ22, Δ27
		Οργάνωση	Δ2,Δ9,Δ20,Δ29 Δ30, Δ31
		Περιεχόμενο	Δ1,Δ20,Δ22, Δ25,Δ27
		Ορθογραφία	Δ1,Δ22
		Συντακτικό	Δ1,Δ5,Δ10, Δ11,Δ28
		Γραμματική	Δ5,Δ11,Δ28
	Φάσεις συγγραφικής διαδικασίας	Σχεδιασμός	Δ2,Δ29,Δ30, Δ31
		Οργάνωση	Δ2,Δ9,Δ20, Δ22,Δ29,Δ30 Δ31
Καταγραφή		Δ2,Δ4,Δ15, Δ20,Δ25, Δ29,Δ30,Δ31	
Αναθεώρηση		Δ2,Δ9,Δ29 Δ30,Δ31	

		Έκδοση	Δ2,Δ29,Δ30, Δ31
	Παραγωγή γραπτού λόγου ως δύσκολη και απαιτητική διαδικασία	Κόπος	Δ2,Δ11,Δ29, Δ30,Δ31
		Χρόνος	Δ2,Δ11,Δ29, Δ30, Δ31
		Ξεχωριστό μάθημα	Δ11,Δ27
2. Χαρακτηριστικά ενός οργανωμένου και ολοκληρωμένου κειμένου		Δομή: αρχή-μέση τέλος	Δ1, Δ2,Δ3, Δ4,Δ6,Δ7,Δ10, Δ11,Δ12,Δ14, Δ15,Δ16,Δ18, Δ19,Δ20,Δ21, Δ22,Δ23, Δ25, Δ26, Δ27, Δ28, Δ30, Δ31
		Δομικά στοιχεία	Δ1,Δ2, Δ3,Δ4, Δ5,Δ6,Δ10, Δ11, Δ12, Δ14, Δ15, Δ16,Δ19, Δ20,Δ21,Δ22, Δ23,Δ25,Δ27, Δ28,Δ30,Δ31
		Επικοινωνιακό πλαίσιο -Α.Σ.Ε.	Δ2,Δ6,Δ8,Δ13, Δ17,Δ24,Δ25, Δ26,Δ27,Δ29, Δ30,Δ31.
		Περιεχόμενο-σωστές ιδέες	Δ2,Δ3,Δ4,Δ5, Δ7,Δ9,Δ11, Δ14,Δ20,Δ21, Δ22,Δ23,Δ24, Δ25,Δ27,Δ29, Δ30,Δ31
		Συνοχή/συνεκτικότητα	Δ3,Δ5,Δ10, Δ11,Δ15,Δ17, Δ18,Δ19,Δ23, Δ25,Δ29,Δ30, Δ31
		Γραμματική	Δ5,Δ11,Δ14,

			Δ16,Δ20,Δ25, Δ31
		Συντακτικό	Δ1,Δ5,Δ10, Δ11,Δ14,Δ20, Δ31
		Ορθογραφία	Δ1,Δ2,Δ13, Δ16,Δ17,Δ20, Δ22
		Κανόνες παραγραφοποίησης	Δ10,Δ11,Δ18, Δ19
		Σημεία στίξης	Δ1,Δ20,Δ18
		Αυθεντικότητα	Δ17,Δ27
		Πρωτοτυπία	Δ25
	Χρήση χαρακτηριστικών σε κάθε κειμενικό είδος	Σε κάθε κειμενικό είδος	Δ1,Δ3,Δ5,Δ6, Δ11,Δ17,Δ23, Δ26,Δ27,Δ29
		Εξαρτάται το κειμενικό είδος	Δ2,Δ7,Δ10, Δ12,Δ14,Δ15, Δ16,Δ18,Δ20, Δ21,Δ22,Δ25, Δ28
		Στα περισσότερα κειμενικά είδη	Δ4,Δ8,Δ9,Δ13, Δ19,Δ24,Δ30
3.Γνώση των εκπαιδευτικών για τα πληροφοριακά κείμενα	Πληροφορικά κείμενα - Μη αφηγηματικά κείμενα	Διαδικαστικά (οδηγίες, συνταγές κτλ.)	Δ2,Δ3,Δ8,Δ10, Δ20,Δ21,Δ29 Δ31
		Προβληματικής κατάστασης	Δ2,Δ8,Δ10 Δ29
		Αιτίου-αποτελέσματος	Δ2,Δ6,Δ8,Δ10, Δ29
		Σύγκρισης-αντίθεσης	Δ2,Δ6,Δ8,Δ10, Δ29
		Σκόπιμης δράσης	Δ2,Δ8,Δ10, Δ29
	Λοιπά κειμενικά είδη	Τραγούδια	Δ4,Δ6,Δ10, Δ13,Δ16,Δ17, Δ20,Δ31

	Ποιήματα	Δ4,Δ6,Δ7,Δ10, Δ13,Δ16,Δ17, Δ20,Δ24,Δ26, Δ31
	Ημερολόγιο	Δ3,Δ10,Δ13, Δ15,Δ20,Δ27
	Γράμμα	Δ11,Δ15,Δ19, Δ28
	Πολυτροπικά κείμενα	Δ5,Δ11,Δ19, Δ25
	Διάλογος	Δ18
	Επιστολή	Δ3,Δ15,Δ19, Δ20,Δ27,Δ28
	Μικρές αγγελίες	Δ5,Δ11
	Τουριστικός οδηγός	Δ11
	Δοκίμια	Δ12,Δ27,Δ28
	Θεατρικό κείμενο	Δ9
	Πρόσκληση	Δ25,Δ27
	Άρθρα	Δ5,Δ11,Δ17, Δ27
	Περίληψη	Δ17
	Επιχειρηματολογικά κείμενα	Δ3,Δ13,Δ15, Δ16,Δ18,Δ20, Δ22,Δ27,Δ30
	Αφήγηση	Δ4,Δ5,Δ7,Δ10, Δ23,Δ26,Δ27
	Προβλήματα	Δ5,Δ21
	Λογοτεχνικά κείμενα	Δ7,Δ27
	Ιστορικά κείμενα	Δ7
	Μικτός τύπος κειμένων	Δ9

5.3. Πρακτικές των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα

Εκτός από τις γνώσεις των εκπαιδευτικών η ερευνήτρια προσπάθησε να ανασύρει και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τόσο οι ίδιοι ως συγγραφείς όσο και εκείνες που διδάσκουν στους μαθητές τους για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα. Για να εντοπίσει τις πληροφορίες αυτές χρησιμοποίησε τις παρακάτω ερωτήσεις:

- *Πόσο χρόνο αφιερώνετε για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου; Η διδασκαλία του γραπτού λόγου γίνεται με κάποιες οδηγίες;*
- *Ακολουθείτε κάποιες πρακτικές στη συγγραφή κειμένων;*
 - *Ναι; Διδάσκετε τις ίδιες πρακτικές στους μαθητές σας;*
 - *Όχι; Δηλαδή τι κάνετε;*
 - *πως διδάσκετε τη συγγραφή στους μαθητές σας;*
- *Πόσο συχνά γράφουν τα παιδιά κείμενα;*
- *Πόσο χρόνο έχουν στη διάθεση τους για να γράψουν;*
- *Τι κείμενα παράγουν οι μαθητές σας;*
- *Τι πρακτικές χρησιμοποιείτε για να διδάξετε αυτά τα κειμενικά είδη;*

5.3.1. Πρακτικές των εκπαιδευτικών ως συγγραφέων για την παραγωγή γραπτού λόγου

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι ως συγγραφείς για την παραγωγή κειμένων καθώς και για τον χρόνο που αφιερώνουν κατά τη συγγραφή τους. Όσο αφορά τον χρόνο για τη συγγραφή κειμένων διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εξέφρασε ότι ο χρόνος που αφιερώνουν, εξαρτάται από το κείμενο που καλούνται να γράψουν. Συγκεκριμένα, χώρισαν τα κείμενα σε δυο κατηγορίες, κείμενα μικρής έκτασης (1-2 παραγράφους) και κείμενα μεγάλης έκτασης. Για τα κείμενα μικρής έκτασης οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν από 5 λεπτά έως 30 λεπτά, ενώ για τα κείμενα μεγάλης έκτασης αφιερώνουν από 30 λεπτά έως και 2-3 ώρες.

Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες πέρα από το κείμενο, ο χρόνος εξαρτάται και από το επικοινωνιακό πλαίσιο, δηλαδή για ποιον σκοπό θα το γράψω και σε ποιον απευθύνεται το κείμενο αλλά τόνισαν ότι εξαρτάται και από τις διορθώσεις του

κειμένου. Ελάχιστοι ήταν εκείνοι που δεν αφιερώνουν καθόλου χρόνο για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου, αλλά απάντησαν για τον χρόνο που αφιέρωναν παλαιότερα. Γενικότερα, προσέγγισαν τον χρόνο που αφιερώνουν μέσα στη βδομάδα και ανέφεραν οι περισσότεροι ότι αφιερώνουν από 1-2 ώρες είτε για προσωπική τους χρήση είτε για το σχολείο, ενώ άλλοι κάνουν λόγο για 2-3 ώρες την εβδομάδα λόγω της συμμετοχής τους σε κάποιο μεταπτυχιακό ή επιμορφωτικό πρόγραμμα. Μάλιστα ένας από τους συμμετέχοντες αφιερώνει 12-15 ώρες τη βδομάδα λόγω της συμμετοχής του σε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα παρουσιάζονται παρακάτω:

Δ8:«Λοιπόν αν είμαι συγκεντρωμένη και έχω να γράψω 2 παραγραφούλες ανάλογα, εξαρτάται τι κείμενο θέλω να γράψω, δηλαδή αν θέλω να γράψω ένα άρθρο για τη σχολική εφημερίδα θα μου πάρει πολύ ώρα. Θα πρέπει να σκεφτώ τι θα γράψω, πως θα δομήσω το κείμενο μου, σε ποιους θα το απευθύνω και μετά θα κάτσω να το γράψω, να το διορθώσω, θα το ξαναγράψω και μπορεί να είναι ατελείωτη διαδικασία. Μπορεί να μου πάρει 2-3 ώρες. Γενικά μπορεί να αφιερώνω και 2-3 ώρες μέσα στη βδομάδα για να γράψω κάτι.»

Δ9:«Αφιερώνω αρκετό χρόνο γιατί πρώτα το οργανώνω, μετά το παράγω και μετά το διορθώνω και η διόρθωση επίσης παίρνει πολύ ώρα. Για παράδειγμα για να γράψω κάτι που πρέπει να απευθυνθώ σε γονείς ας πούμε, να τους γράψω κάποιες οδηγίες, κάποιες συμβουλές μπορεί να πάρει και πάνω από ένα δίωρο. Μία απλή πρόσκληση ή παρατήρηση που πρέπει να επισημάνω μπορεί να πάρει μισή ώρα γιατί τρώω πολύ χρόνο στη διόρθωση. Αυτό που θέλω να πω, πως θα το πω όλα. Το ύφος δηλαδή. Γενικά αφιερώνω 2-3 ώρες την εβδομάδα για να γράψω κάτι.»

Δ11:«Εγώ όταν γράφω ένα κείμενο, αν και τώρα δεν μου χρειάζεται θα έκανα το σχεδιάγραμμα μου στο μυαλό μου σε ένα πρόχειρο, εντάξει σίγουρα θα χρειαζόμουν λίγο χρόνο από ένα παιδί. Για να γράψω ένα ολοκληρωμένο κείμενο 1,5-2 σελίδες θα χρειαστώ περίπου για να σκεφτώ και να μην είναι τσαπατσούλικο και τα γράμματα και μορφοσυντακτικά θα χρειαστώ, θα ήθελα μια ώρα συνολικά. Τα παιδιά θέλουν 1,5 ώρα ή 2 διδακτικές ώρες σίγουρα.»

Δ19:«Εξαρτάται από το κείμενο. Ένα κείμενο ας πούμε είναι και η αγγελία, άλλο χρόνο θέλει το ένα άλλο το άλλο, άλλο μια αφήγηση, άλλο μια επιστολή..τώρα εξαρτάται το κείμενο..για ένα μεγάλο κείμενο, ένα μισάωρο δεν θα θέλει. Το βασικό είναι μετά ότι γράφεις είτε κομμάτι-κομμάτι είτε παράγραφο-παράγραφο είτε μετά να το

διαβάσεις, να το ξαναδιαβάσεις αν αυτό που διάβασες δεν μπορείς εσύ ο ίδιος να το καταλάβεις πως θα το καταλάβει ο άλλος..οπότε πιο πολύ θεωρώ χρόνο έχει το μετά παρά όταν γράφεις.»

Δ29:«Εγώ ως συγγραφέας νομίζω πως..εξαρτάται το κείμενο καταρχάς αν χρειαστεί να γράψω μια αφήγηση θα είναι σίγουρα λιγότερος χρόνος που θα αφιερώσω ή για μια περιγραφή. Για ένα πληροφοριακό κείμενο χρειάζομαι περισσότερο χρόνο. Στην παραγωγή σαν διαδικασία η παραγωγή γραπτού λόγου θέλει χρόνο, χρόνος που δεν δίνεται στο σχολείο με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά που πάντα μπορείς να το πάρεις, θέλει χρόνο και ως εκπαιδευτικός δηλαδή παίρνω χρόνο από τη γλώσσα και από άλλα μαθήματα αν το κείμενο που κάνουν παραγωγή είναι πληροφοριακό προκειμένου να ολοκληρώσουμε μέσα στη βδομάδα τουλάχιστον το κείμενο.»

Αφοί οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για το χρόνο που αφιερώνουν για την παραγωγή γραπτού λόγου, τους ζητήθηκε να αναφέρουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι ως συγγραφείς για τη συγγραφή ενός κειμένου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως πρωταρχική πρακτική αρχικά τον ορισμό του επικοινωνιακού πλαισίου (ακροατήριο, σκοπός και είδος κειμένου), την καταγραφή και την οργάνωση των ιδεών τους σε ένα νοητικό χάρτη-σχεδιάγραμμα, ώστε να τους βοηθήσει να δομήσουν το κείμενο τους, έπειτα κάνουν συγγραφή του κειμένου με προσθέσεις και αφαιρέσεις από το σχεδιάγραμμα και αφού κάνουν μία πρώτη καταγραφή διορθώνουν το κείμενο τους και γράφουν το τελικό προϊόν. Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που δεν χρησιμοποιούν σχεδιάγραμμα κι απλά σκέφτομαι τι θα περιλαμβάνει το κείμενο τους, κάνοντας μια πρόχειρη δομή του κειμένου και το γράφουν. Μερικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων είναι τα παρακάτω:

Δ2:«Εγώ γενικά στη ζωή μου και στα κείμενα που έγραφα από μικρότερη, ακολουθούσα κάποιες τεχνικές, τις οποίες τις είχα διδαχθεί και εγώ από τους δασκάλους μου είτε μέσα από την εμπειρία, είχα κατακτήσει κάποιες από αυτές γιατί είχα δει ότι με βοηθάνε εμένα συγκεκριμένα όπως για παράδειγμα όπως και στις εκθέσεις, εξετάσεις και σε όλες τις εργασίες στο πανεπιστήμιο κτλ., οι οποίες είχαν σχέση με την οπτικοποίηση για μένα, ήταν πιο πολύ κομμάτι οπτικοποίησης και στην ανάγνωση πολλές φορές υπογράμιζα αλλά και στη συγγραφή όπως είπατε, μπορεί να έβαζα έτσι επιγραμματικά να δομούσα, να έκανα ένα γραφικό οργανωτή πολύ πρόχειρο, όπως με βόλενε εμένα και να έβαζα κάποιες βασικές ιδέες με τελίτσες, μπουλετς και

μετά ξαναγυρνούσα στο κείμενο βέβαια, κάποιες φορές πρόσθετα κάτι άλλο.. ξαναγύριζα, να γράψω, να προσθέσω, να σβήσω..»

Δ4:« Πλέον δεν κάνω αλλά πιο παλιά έκανα ένα σχεδιάγραμμα όταν ήθελα να έχω μια πιο ξεκάθαρη δομή στο μυαλό μου με βοηθούσε..σκέφτομαι από πριν τι θέλω να συμπεριλάβω σε αυτό είτε ως προς το σύνολο του κειμένου είτε πρόταση-πρόταση και το γράφω»

Δ6:«Πρώτα σκέφτομαι τι θέλω να γράψω, σε ποιον θέλω να γράψω, προσπαθώ να βάλλω δομή δηλαδή να έχω ενότητες και να συνδυάζω αυτά που βρίσκω... κάνω εισαγωγή, αρχή ας πούμε, μέση και τέλος. Κάνω μια εισαγωγή, βάζω τις ενότητες σε μια σειρά, κάνω ένα επίλογο στο τέλος. Όλα αυτά. Τα τηρώ και αυτά. Όπως και σε ένα απλό κείμενο όταν γράφω έχω πρώτα τον πρόλογο, το κυρίως θέμα και τον επίλογο.»

Δ7:«Επειδή τα έχω στο μυαλό μου πάντα μάλλον τα βγάζω από την εμπειρία μου. Δεν τα σκέφτομαι εκείνη τη στιγμή. Να μην ξεχνάω τις παραγράφους, να μην ξεχνάω στην αρχή την κεντρική ιδέα με λίγα λόγια, την αναπτύσσω στη συνέχεια και στο τέλος έναν επίλογο.»

Δ9:«..Πρώτα το οργανώνω, μετά το παράγω και μετά το διορθώνω και η διόρθωση επίσης παίρνει πολύ ώρα...»

Δ16:«Σίγουρα πάντοτε κοιτάζω σε ποιον θα αναφερθώ, σε ποιον αναφέρομαι, το επικοινωνιακό πλαίσιο, αν πρόκειται να γράψω ένα άρθρο ώστε να βάλλω τον τίτλο μου, το ύφος εάν αναφέρομαι σε κάποιον ανώτερο, επίσημο ή σε κάποιον φίλο μου να είναι πιο οικείο και φιλικό. Προσέχω τη δομή, γι' αυτό πάντα κάνω ένα σχεδιάγραμμα ώστε να οργανώσω σωστά τις ιδέες μου. Εννοείται ότι προσέχω την έκφραση που χρησιμοποιώ και το πολύ βασικό για μένα είναι η χρήση διαρθρωτικών λέξεων δηλαδή συνοχή και συνεκτικότητα μέσα στο κείμενο. Εννοείται ότι κάνω διορθώσεις στο κείμενο μου πριν δώσω το τελικό κείμενο.»

Δ29:«Μου αρέσει να κάνω σχεδιάγραμμα, να καταγράφω τις ιδέες και να τις οργανώνω γιατί είναι η πιο σημαντική φάση στην παραγωγή όσο πιο καλή δουλειά γίνει εκεί πιο εύκολα προχωράνε οι υπόλοιπες φάσεις..έτσι λειτουργώ εγώ, κάποιιοι δουλεύουν, πάνε στο σχεδιασμό, ξαναδουλεύουν, ξαναπάνε στο σχεδιασμό και αλλάζουν, εμένα με βοηθάει ένας πολύ καλός σχεδιασμός από την αρχή όχι πως δεν παρεμβαίνω στο σχεδιασμό μου και δεν αλλάζω κάτι μέχρι τέλος. Μπορεί στην πορεία να αναθεωρήσω πράγματα, να μην τα βάλλω, να αλλάξω κάτι αλλά ένας καλός σχεδιασμός σε γλιτώνει από πιο πολύ κόπο και χρόνο στην πορεία.»

5.3.2. Πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου

Σχετικά με τις πρακτικές που διδάσκουν στους μαθητές τους σε σχέση με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι ως συγγραφείς, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι διδάσκουν τις ίδιες πρακτικές στους μαθητές τους για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι αρχικά προηγείται μία συζήτηση σχετικά με το θέμα του κειμένου ή ανάγνωση σχετικών κειμένων, καταγράφουν τις ιδέες και τις οργανώνουν σε ένα σχεδιάγραμμα, τις εμπλουτίζουν με τη βοήθεια κατάλληλου υλικού (λεξιλόγιο, διαθρωτικές λέξεις) και τη συγγραφή του κειμένου. Από τους 31 εκπαιδευτικούς, οι 13 πέρα από τις προηγούμενες φάσεις πρόσθεσαν και τη διόρθωση-βελτίωση ως μία επιπλέον απαραίτητη φάση για τη συγγραφή ενός κειμένου, τονίζοντας τη δυσκολία της φάσης αυτής αλλά και την άρνηση των παιδιών να διορθώσουν το κείμενο τους. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η συζήτηση και η καταγραφή των ιδεών γίνεται από όλους, ενώ η συγγραφή υλοποιείται ατομικά με οδηγίες από τον εκπαιδευτικό. Εξαιρεση αποτελούν κάποιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κάνουν ομαδικά μόνο τη φάση της διόρθωσης ή δείχνει ο εκπαιδευτικός τη διαδικασία της συγγραφής, έπειτα γίνεται ομαδική συγγραφή του κειμένου και τέλος ατομική συγγραφή ή μένουν στην ομαδική εκτέλεση μέχρι να είναι σε θέση οι μαθητές να γράψουν μόνοι τους. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Δ6: «Εγώ δεν έχω διδάξει σε μεγάλες τάξεις, σε μικρότερες τάξεις ασχολούμαστε κυρίως με αφήγηση και περιγραφή. Προσπαθούμε έτσι να βάλουμε σε χρονική σειρά κάποιες εικόνες και μετά να πούμε μια ιστορία τα παιδιά. Μπορούν να δώσουν τέλος στην ιστορία αν δεν υπάρχει, μπορούν να προσθέσουν κάποιο ήρωα και να παράγουν άλλου είδους κείμενο. Κατά τη γνώμη τους επιχειρηματολογικά ας πούμε κείμενα, για ποιον λόγο θα επέλεγαν κάτι αντί κάτι άλλο, δηλαδή να μας πουν τη γνώμη τους. Όλα αυτά. Σε μεγαλύτερες τάξεις προσπαθώ να τους εισάγω και στη δομή της παραγράφου, κατακλείδα, κυρίως μέρος και θεματική πρόταση... προσπαθώ να δούμε για ποιον λόγο θα γράψουμε και τι θα γράψουμε, να κάνουμε έτσι πολλές φορές και μια θύελλα ιδεών, τι θα μπορούσαμε να γράψουμε αλλά δεν τηρείται πάντα αυτό, μετά το μεταπτυχιακό συνήθως έδινα στα παιδιά σχεδιάγραμμα, τι θα μπορούσαν να περιλάβουν κτλ. ως βοηθητικά. Μετά το μεταπτυχιακό προσπάθησα και έκανα και πιο ιδιαίτερα.. τους έδινα

και προοργανωτές βοηθητικούς. Τόνιζα τον σκοπό που γράφουμε, προσπαθούσα και το ακροατήριο. Προσπαθούσα να κάνουμε και ποιηματάκια με τα δομικά στοιχεία του κείμενου. Προσπαθούσα να περάσω και από φάσεις...κάποια παιδιά.. στη φάση της βελτίωσης κουραζόταν. Δεν μπορούσαν να βρουν τον λόγο γιατί να βελτιώσουν το κείμενο..τους έλεγα ότι είναι σημαντικό, είναι μια επόμενη φάση. Βέβαια μπορεί να μην φταίνε τα παιδιά αλλά να μην το έκανα εγώ σωστά, είχανε άλλο λεξιλόγιο που μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν, να προσθέσουν κτλ. προσπαθούσανε να το κάνουμε αλλά τους φαινόταν κουραστικό.»

Δ9: «..πρώτα το οργανώνουμε, μετά το παράγουμε και μετά το διορθώνουμε και η διόρθωση επίσης παίρνει πολύ ώρα.. Γενικά το κομμάτι της διόρθωσης είναι κάτι που τα παιδιά δεν κάνουν. Είναι λογικό τα παιδιά δεν θέλουν. Θέλουν να τελειώσουν, να πεταχτούν να φύγουν. Εκεί επιμένω σε αυτό ακόμη και αν πάει στο επόμενο μάθημα αλλά δεν θα το αφήσουν γιατί πρέπει να το ολοκληρώσουμε για να δουν πως πετυχαίνουν κάτι, βάζουν γκολ, πρέπει να είναι πετυχημένο, ότι να ορίστε το πέτυχα, το διόρθωσα και είναι σούπερ τώρα, μου αρέσει.»

Δ16:«Ακριβώς..αρχικά το πρώτο πράγμα που συμβουλεύω τους μαθητές είναι να σκέφτονται όσο περισσότερα οργανωμένα μπορούν, ώστε να είναι και η έκφραση τους οργανωμένη, η αποτύπωση των ιδεών τους, να κάνουν όσο περισσότερο μικρές προτάσεις μπορούν για να είναι καθαρό το νόημα και αρχικά να προσέχουν τη δομή του κείμενου, ύστερα έρχεται η αποτύπωση των ιδεών στο χαρτί. Για να έχει μια σωστή δομή το κείμενο θα πρέπει να οργανώσουμε τις ιδέες σε ένα σχεδιάγραμμα και μετά παίρνουμε τις ιδέες αυτές και τις εμπλουτίζουμε ώστε να παράγουμε ένα σωστό και κατανοητό κείμενο. Εννοείται ότι δίνω διαθρωτικές λέξεις και αφού έχουμε δώσει μια πρώτη μορφή στο κείμενο, κάνουμε διορθώσεις, προσθήσεις ή αφαιρέσεις ώστε να ολοκληρώσουμε το τελικό μας κείμενο.»

Δ25:«Ναι. Πρώτα θα το κάνω εγώ μπροστά στους μαθητές μου με μια έκθεση, δηλαδή θα κάνω σχεδιάγραμμα, θα κάνω τη λάθος έκθεση, θα την διορθώσω, θα την κάνω σωστή και μετά τους αφήνω να κάνουνε σταδιακά μόνοι τους, κάνουμε παρέα σχεδιάγραμμα μετά μόνοι τους σχεδιάγραμμα, μετά παρέα λάθος έκθεση και μετά μόνοι τους κτλ.»

Δ27:«Ναι τις ίδιες πρακτικές, έτσι έχω μάθει να δουλεύω να. Πρώτα θα πούμε φυσικά πρώτα τις ιδέες μας, δηλαδή κοίταζε πάντα πριν την παραγωγή γραπτού λόγου σίγουρα τους έχω δώσει αντίστοιχο κείμενο, το έχουμε, τους κάνω κάποιες ερωτήσεις

για να δω και την κατανόηση, κάποιες άλλες ιδέες, τι θα μπορούσε να γίνει εκεί, τους δίνω κάποιες εναλλακτικές, σου λέω εξαρτάται το κείμενο τώρα, αφήγηση μπορεί να τους ζητήσω να πουν τι πιστεύετε ότι θα γινόταν διαφορετικό, ξέρεις λίγο μπορεί να τους αλλάξω, να δω πως σκέφτονται, πως λειτουργούνε, είναι όμως δύσκολο να το δουλέψεις αυτό.»

5.3.2.1. Συχνότητα συγγραφής κειμένων μέσα στη σχολική τάξη

Εκτός από τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με τη συχνότητα που οι μαθητές τους γράφουν κείμενα και το χρονικό διάστημα που έχουν για τη συγγραφή κειμένου. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι οι μαθητές τους γράφουν κείμενα μία φορά την εβδομάδα ενώ λιγότεροι ανέφεραν ότι γράφουν και 2 φορές μέσα στη βδομάδα. Αναλόγως την τάξη αλλά και την ύλη κάποιοι άλλοι ανέφεραν ότι οι μαθητές γράφουν 1 φορά στις 2 βδομάδες. Δυο εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι μαθητές στην τάξη τους γράφουν 2-3 φορές τη βδομάδα ή καθημερινά. Γενικότερα όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι πάντα υπάρχει η δυνατότητα να γράψουν τα παιδιά είτε πρόκειται για λίγες προτάσεις ή μία παράγραφο είτε ολόκληρο κείμενο. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα παρακάτω αποσπάσματα:

Δ13: «2 φορές τη βδομάδα συνήθως, την μία φορά μπορεί να γράψουν μια παράγραφο, την άλλη πιο μεγάλο κείμενο, ανάλογα και την ενότητα που βρισκόμαστε.»

Δ12: «Διάφορα κείμενα γράφουνε, δηλαδή μπορεί να είναι και μια περίληψη. Έτσι μπορεί να είναι και σε μια παράγραφο να μου πουν την άποψη τους και αυτό είναι ένα γραπτό κείμενο, μπορεί να είναι μία έκθεση. Τώρα όλα αυτά πρέπει να είναι 2-3 φορές την βδομάδα.»

Δ13: «Προσπαθούσα να τους βάζω να γράφουν καθημερινά ένα κειμενάκι, μία παράγραφο ανάλογα και το επίπεδο τους.»

Δ17: «Ανάλογα και το θέμα που έχει κάθε ενότητα. Πάντως τα βιβλία δίνουν πολύ συχνά ευκαιρίες για να γράψουν τα παιδιά κάτι, από μια μικρή παράγραφο μέχρι και ολόκληρο κείμενο. Εγώ στην τάξη μου προσπαθώ να γράφουν τα παιδιά 1-2 φορές τη βδομάδα. Αν και από άλλους συναδέλφους έχω παρατηρήσει ότι μπορεί να γράφουν 1 φορά το μήνα, μην πω και 1 στο δίμηνο.»

Δ29: «Προσπαθούμε να γράφουμε κάθε εβδομάδα 1 κείμενο όχι όμως το ίδιο εννοώ γράφουμε κάθε εβδομάδα αφηγήσεις ή κάθε βδομάδα περιγραφές..με βάση τα

μαθήματα και αυτά που προτείνει όχι μόνο το βιβλίο της γλώσσας, δηλαδή μπορεί να κάνω παραγωγή στην ιστορία, στη φυσική, στη γεωγραφία, να υπάρξει μια ευκαιρία να γράφουμε ένα κείμενο βέβαια όταν αφορά τα πληροφοριακά κείμενα γίνεται, θέλει προετοιμασία, οπότε μπορεί βδομάδα να μην γράψουμε αλλά θα δουλέψουμε πάνω στο να αναπτύξουμε προγενέστερη γνώση για ένα θέμα να γράψουμε μετά. Οπότε αν το θέμα αφορά ένα κεφάλαιο της ιστορίας ή της φυσικής πρέπει για να έχουν να γράψουν τα παιδιά μετά το κείμενο τους, πρέπει να έχουν προγενέστερη γνώση άρα ασχολούμαστε πολύ με το να συζητήσουμε πάνω στο θέμα για να έχουμε, να αναπτύξουν γνώσεις, να δούμε τι ξέρουν, να εμπλουτίσουμε τις γνώσεις μας και να προχωρήσουμε στην παραγωγή αλλά ένα κείμενο τη βδομάδα συνήθως εκτός απροόπτου είναι αυτό που κάνουμε χωρίς να νιώθουμε την πίεση ότι πρέπει ντε και καλά να γράφουμε κάθε βδομάδα, αλλά ξαναλέω μπορεί να περάσουν και δυο βδομάδες και να μην έχουμε γράψει αλλά να γίνεται δουλειά άλλη, συζητάμε φέρνουμε υλικό και προετοιμαζόμαστε για να γράψουμε στην πορεία.»

5.3.2.2. Χρονικό περιθώριο για τη συγγραφή κειμένων

Σχετικά με τον χρονικό διάστημα που διαθέτουν οι μαθητές για τη συγγραφή κειμένων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι δίνουν 2 διδακτικές ώρες για την παραγωγή ενός κειμένου ενώ τρεις από αυτούς τόνισαν ότι δεν πρέπει να βάζουμε χρονικό περιθώριο στα παιδιά. Κάποιοι άλλοι κατηγοριοποίησαν τον χρόνο σε 2 διδακτικές ώρες για τη συγγραφή ενός ολοκληρωμένου κειμένου και 15-30 λεπτά ή 1 διδακτική ώρα για ένα μικρότερο κείμενο (1-2 παραγράφους), γεγονός που εξαρτάται από την τάξη και το επίπεδο των μαθητών. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

Δ8: «...για ένα μεγάλο κείμενο είναι δυο διδακτικές ώρες και για ένα μικρό κείμενο ένα μισάωρο. Ανάλογα το κείμενο.»

Δ11: «... Τα παιδιά θέλουν 1,5 ώρα ή 2 διδακτικές ώρες σίγουρα.»

Δ14: «Στα πρώτα χρόνια που δούλευα, την πρώτη χρονιά που ήρθα στο Ρέθυμνο έτυχε και το συζητούσα με μία δασκάλα που είχε πολύ περισσότερα χρόνια από εμένα και μου έλεγε ότι όταν ζητάς από τα παιδιά να γράψουνε. Μην τους ζητάς χρονικό περιθώριο, δηλαδή ας πούμε το δίωρο στη γλώσσα άστο ελεύθερο και μην σου πω να μην εξετάσεις την ορθογραφία, μην κάνεις ανάγνωση καθόλου και ξεκίνα κατευθείαν με το θέμα, δηλαδή αυτό που τους ζητάς, ώστε να έχουν το χρόνο τους να σκεφτούν, να το

επεξεργαστούν λίγο και άσε τους όλο το δίωρο και συνήθως δεν τους δίνω χρονικό όριο. Εντάξει πέρα από το δίωρο, δεν θα πάμε και μετά το διάλειμμα αλλά τους αφήνω χρόνο αρκετό.»

Δ21:«συνήθως είχαμε μια διδακτική ώρα, λεπτά δηλαδή.»

Δ31:«Καλό είναι να μην υπάρχει περιορισμός. Κάθε παιδί έχει διαφορετικούς ρυθμούς που πρέπει να τους σεβόμαστε. Συνήθως τους αφήνω τις 2 διδακτικές ώρες της γλώσσας.»

5.3.2.3. Κειμενικά είδη για παραγωγή γραπτού λόγου

Όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το τι κείμενα γράφουν οι μαθητές τους, οι περισσότεροι απάντησαν ότι οι μαθητές παράγουν κυρίως αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα. Το επόμενο κειμενικό είδος που ανέφεραν, είναι το γράμμα και έπειτα τα επιχειρηματολογικά και τα πληροφοριακά κείμενα (συνταγή, οδηγίες, λίστα, προβληματικής κατάστασης κτλ.). Λιγότεροι ανέφεραν τις επιστολές, τα άρθρα και την περίληψη καθώς και το ημερολόγιο και τις προσκλήσεις. Ελάχιστοι ήταν αυτοί που ανέφεραν τις αγγελίες, τις ανακοινώσεις, τις αφίσες, κείμενα διαλόγου, ανέκδοτα κ.ά. Κάποια αποσπάσματα παρουσιάζονται παρακάτω:

Δ2:«Οι μαθητές που είχα φέτος στη Β' Δημοτικού πιο πολύ ήμασταν με τα αφηγηματικά και τα περιγραφικά κείμενα αλλά και σε μεγαλύτερες τάξεις που ήμουν, στην Ε' Δημοτικού για παράδειγμα είχαμε αλλά και από πιο νωρίς όχι βέβαια στην Ε' Δημοτικού και τα διαδικαστικά κείμενα πολλές φορές ακόμη και στην Β' Δημοτικού και στην Ε' Δημοτικού μιλάμε πλέον και για κείμενα προβληματικής κατάστασης, σκόπιμης δράσης, σκόπιμης δράσης δεν μπορούν να παράγουν βέβαια τα παιδιά αν δεν γνωρίζουν και κάποιες άλλες πληροφορίες, είναι λίγο πιο σύνθετο αυτό. Αλλά ακόμη αν μπορούμε να μιλήσουμε και για αυτά τα κείμενα στη φυσική, στη γεωγραφία, όπου τους ζητείται να περιγράψουν έτσι πληροφορικά ένα φαινόμενο για το οποίο έχουν διαβάσει κάποιες πληροφορίες και να συνθέσουν για παράδειγμα ένα άρθρο ακόμη πιο μετά Ε' και ΣΤ' Δημοτικού ποια άλλα κείμενα; ανάλυσης κατάστασης, αιτίου-αποτελέσματος αυτά είναι κείμενα που παίρνουν τα παιδιά πληροφορίες και δεν αφιερώνουμε τόσο πολύ χρόνο σε αυτά για να συγγράψουν...πρέπει πρώτα να πάρουν, να διαβάσουν κείμενα να δούμε τον τρόπο να τα αναλύσουμε, να μάθουμε τα δομικά στοιχεία, αυτό γίνεται εκεί στην Ε'-ΣΤ' Δημοτικού προς το τέλος που έχουμε και άλλα γνωστικά

αντικείμενα αλλά ναι θα έλεγα ότι γίνεται πιο πολύ σε μεγάλες τάξεις αυτά τα κειμενικά είδη.»

D14:«Δουλεύουμε το θεματολόγιο που έχουν τα βιβλία. Θα δουλέψουμε άρθρο που είπαμε πριν, θα δουλέψουμε γράμμα, θα δουλέψουμε πρόσκληση, θα δουλέψουμε ευχετήρια κάρτα, θα δουλέψουμε το παραμύθι με αρχή, μέση και τέλος. Τα θέματα τα κλασικά το αγαπημένο μου πρόσωπο, το αγαπημένο μου παιχνίδι, ξέρεις όλα αυτά. Εντάξει η αλήθεια είναι ότι τα καινούργια βιβλία μας δίνουν πολύ εύρος θεμάτων. Ακόμη και στη Β' Δημοτικού παίρνω συνήθως Β' Δημοτικού, μικρές τάξεις, στη Β' Δημοτικού σε κάθε κεφάλαιο θα δούμε κάτι διαφορετικό, δηλαδή περιγραφές από μικρή ηλικία.»

D18:«Γενικά ακολουθώ τα κειμενικά είδη που προτείνει το μάθημα της γλώσσας, δηλαδή γράφουμε πολύ αφήγηση ιστοριών, διάφορα είδης ιστορίας, φανταστική ιστορία, πραγματική ιστορία, προσκλήσεις όταν έχουμε μια εκδήλωση, παίρνω αφορμή από αυτό, αφήσεις ειδικά όταν κάνω πρόγραμμα περιβαλλοντικής αγωγής που το παίρνω ως αφορμή για να φτιάξω μια αφίσα για να διαβάσουμε ένα μήνυμα. Λίστες, περιγραφές κάνουμε, περιγραφή αγαπημένων προσώπων και ημερολόγιο έχουμε γράψει γιατί είχα μια φορά Γ' Δημοτικού. Ένα μάθημα το ημερολόγιο του Ελπόν με αφορμή αυτό γράψαμε και εμείς για ένα δικό μας προσωπικό γεγονός, ανέκδοτα τους έχω βάλλει, γενικά προσπαθώ να βρίσκω μία αφορμή όχι πάντα με αφορμή τη γλώσσα, δηλαδή μπορεί να κάνω ένα μάθημα στη μελέτη περιβάλλοντος, να γράψουμε για ένα πρόβλημα για το σπίτι ή κάτι για το δήμο μας, κάτι που δε μας αρέσει στην πόλη μας, από εκεί έχω πάρει αφορμή να γράψουμε ένα γράμμα στο δήμαρχο και γράμματα στον Άγιο Βασίλη κλασικό και με παραλήπτη. Μια φορά τους είχα βάλλει στον υπουργό παιδείας, κάναμε παράπονα ότι έχουμε πολλά μαθήματα, πολλά βιβλία, μη μου τα λέτε εμένα στον υπουργό, τότε ήταν ο Γ....., τους είχα βγάλει φωτογραφία τον υπουργό και γράψτε λέω ένα γράμμα, μια παράγραφο με τα παράπονα σας, μία παράγραφο τις προτάσεις σας.»

D21:«Ανάλογα το κειμενικό είδος που είχε το βιβλίο, δηλαδή ας πούμε Γ'-Δ' δημοτικού έπρεπε να γράψουνε, να χρησιμοποιήσουμε την προστακτική και να δώσουν οδηγίες είτε αυτό είναι επιγραμματικά να κάνουν, γράψουν τα υλικά μιας συνταγής και μετά από κάτω να προχωρήσουν στην εκτέλεση, περιέγραφαν πως θα γίνει η διαδικασία ..μετά μπορεί να ήτανε κάποια αφήγηση για ένα γεγονός το οποίο τους έκανε εντύπωση ή μια εκδρομή που πήγαν ή κάτι που θα αναφερόταν στο παρελθόν.»

Δ29:«Όλα τα κειμενικά είδη τα δουλεύουμε και αφηγήσεις και περιγραφές και επιχειρηματολογικά και πληροφοριακά. Τώρα ότι κάποια τους δυσκολεύουν περισσότερο από κάποια άλλα ναι. Κάποια είναι πιο εύκολα..δυσκολεύονται με την έννοια ότι είναι ένα κείμενο, ωραία έχω τον νοητικό χάρτη, βρίσκω τα δομικά στοιχεία, εάν δεν έχω γνώσεις αρκετές πάνω σε αυτό δυσκολεύει, με αυτήν την έννοια δυσκολεύονται, δυσκολεύονται όταν πρέπει να αξιολογήσουν κάτι το οποίο δεν το γνωρίζουν πάρα πολύ καλά οπότε πρέπει να ανατρέχουν σε υπολογιστή, βιβλία, βιβλιοθήκη και εγκυκλοπαίδειες..όταν έχουμε υλικό έτοιμο, που συνήθως όταν προετοιμαζόμαστε όταν γράφουμε πληροφοριακό κείμενο ήδη έχουν αυτοί τις φωτοτυπίες τους και τα βιβλία μαζί τους, τους είναι πιο εύκολο απλά το πληροφοριακό τους παίρνει και πιο πολύ χρόνο.»

5.3.3. Πρακτικές εκπαιδευτικών για παραγωγή πληροφοριακών κειμένων

Αφού έχουν αναφέρει οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη τους για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα σχετικά κειμενικά είδη που γράφουν οι μαθητές τους αλλά και αν γνωρίζουν άλλα κειμενικά είδη πέρα από τα προαναφερθείσα, με σκοπό να εκμαιεύσουμε τις γνώσεις τους για τα πληροφοριακά κείμενα. Εν συνεχεία, τους ζητήθηκε να απαντήσουν για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στα κείμενα αυτά. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι φανερό ότι η πλειοψηφία χρησιμοποιεί τις ίδιες πρακτικές με τα υπόλοιπα κειμενικά είδη, απλά τις προσαρμόζουν ανάλογα με το κείμενο. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι αρχικά κάνουν είτε μία σχετική συζήτηση είτε ανάγνωση παρόμοιων κειμένων, έπειτα καταγράφουν και οργανώνουν τις ιδέες τους και γράφουν το κείμενο με την βοήθεια κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού. Πολλοί εκπαιδευτικοί είχαν αναφέρει κάποια είδη των πληροφοριακών κειμένων, ωστόσο στις πρακτικές ανέφεραν παραδείγματα από άλλα κειμενικά είδη, όπως αφήγηση ή περιγραφή. Όσοι έκαναν λόγο για τα πληροφορικά κείμενα και ανέφεραν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν, τόνισαν ότι είναι ένα ιδιαίτερο κειμενικό είδος που χρειάζεται περισσότερη συζήτηση πριν την έναρξη της συγγραφικής διαδικασίας, καθώς είναι απαραίτητο να είσαι αρχικά κριτικός αναγνώστης για να μπορέσεις να συλλέξεις πληροφορίες και εν συνεχεία να γράψεις ένα πληροφοριακό κείμενο. Παρακάτω θα αναφερθούν κάποια σχετικά αποσπάσματα:

Δ2: «...σε κείμενο ανάλυσης κατάστασης. Μπορούμε να μιλάμε για ένα κοινωνικό φαινόμενο, ξεκινώντας από ένα φαινόμενο κοινωνικό, ένα θέμα έτσι του περιβάλλοντος και να αναλύσουμε να πούμε τις ιδέες μας, πρώτα ξεκινάμε από ένα καταγίγισμό ιδεών, να δούμε τι ξέρουν οι μαθητές μας, πιο πολύ από αυτό να δούμε την προγενέστερη γνώση τους, τη γνώση τους για το θέμα γιατί εμείς καλά πάμε να διδάζουμε τι ξέρουν και τι δεν ξέρουν. Γι' αυτό το θέμα δεν μπορούμε να τους πούμε να γράψουμε ειδικά σε αυτά τα πληροφοριακά κείμενα είναι σύνθετη διαδικασία, πιο απαιτητική και χρειάζονται μια πιο καλή θεώρηση των πραγμάτων, της δομής είναι κείμενα που δεν είναι οικεία στους μαθητές πάντα. Δεν είναι όπως ένα παραμύθι όπως η λίστα του *super market* κτλ. θέλουν μια άλλη εξοικείωση θέλουν από εμάς συστηματικά να ασχοληθούμε για να εξοικειωθούν γι' αυτό είπα πιο πολύ για την ανάγνωση πρώτη.. από εκεί και πέρα ξεκινάμε να γράψουμε κάτι βρίσκουμε τις ιδέες τις ομαδοποιούμε σιγά-σιγά, προσπαθούμε πολλές φορές να δώσουμε έτσι, στην πρώτη πρόταση του κειμένου, πώς να ξεκινήσει, τι πιστεύετε, το φτιάχνουμε λίγο ομαδικά την πρώτη πρόταση και λέμε και τις ιδέες μας ως προς αυτό αν συμφωνούμε, διαφωνούμε, να το πούμε διαφορετικά. Το πρώτο κείμενο όταν διδάσκουμε ένα κειμενικό είδος πρώτη φορά το κάνουμε όλοι μαζί στην τάξη σε επίπεδο ολομέλειας, αργότερα μπορούμε να το κάνουμε σε ομάδες μέχρι να μπορέσει κάθε μαθητής να το κάνει ατομικά και δίνουμε έτσι διάφορες κάρτες ανάλογα και το λεξιλόγιο γιατί κάποια θέματα είναι πιο άγνωστα στα παιδιά. Για παράδειγμα δεν μπορούμε να λέμε θέμα περιβαλλοντικό ή θέμα γεωγραφίας, κάποιο κοινωνικό ζήτημα. Ακόμη και στην Ε'-ΣΤ' Δημοτικού δεν ξέρουμε τι εξοικείωση έχουν. Αν το βρούμε αυτό, από εκεί και πέρα πιανόμαστε και δίνουμε τις κατάλληλες διευκολύνσεις τις απαραίτητες κάθε φορά και ότι παραπάνω μας ζητάνε οι μαθητές μας. Ο κάθε μαθητής ξεχωριστά.»

Δ8: «Αυτά τα κείμενα τα γράφουν τα παιδιά στο σπίτι γιατί ζητάμε από τα παιδιά να βρουν πληροφορίες, άρα δεν είναι και πολύ εύκολο. Γίνεται και στο σχολείο απλώς είναι πολύ χρονοβόρο, δηλαδή να κάτσουνε τα παιδιά να πάνε να βρουν πληροφορίες, να τις καταγράψουνε και μετά να πάνε να γράψουνε κείμενο. Νομίζω ότι τα παιδιά πρέπει να ψάξουν να βρουν τις πληροφορίες, να τις οργανώσουνε και μετά να δομήσουν το κείμενο τους ανάλογα με αυτά που βρήκανε.»

Δ18: «Πάλι σχεδιάγραμμα θα έκανα, δηλαδή θα σου πω ένα πρόσφατο που έκανα, ένα επιχειρηματολογικό κείμενο τώρα στη Γ' Τάξη πέρυσι. Τους έλεγα πώς να χτίσουν την παράγραφο, τους λέω ή παράγραφο είναι σαν μια οικοδομή πρώτα γράφεις τη

γνώμη σου, δηλαδή πιστεύω ότι το καυσαέριο κάνει κακό στην υγεία, η βάση και τους είχα σε ένα κυκλάκι ποιες λέξεις μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να πούνε τη γνώμη τους, κατά τη γνώμη μου, πιστεύω ότι, νομίζω ότι μετά από κάτω πρέπει τη γνώμη αυτή να την στηρίζεις, να δώσεις κάποια επιχειρήματα για να αποδείξεις στον άλλον ότι ισχύει και τους έδυνα λέξεις όπως γιατί, επειδή, διότι να φτιάξουνε τη γνώμη που έγραψαν πιο πάνω και στο τέλος τους έγραψα στο τελευταίο κυκλάκι απ' όλα αυτά τα επιχειρήματα καταλήγουμε σε ένα συμπέρασμα, το οποίο συμπέρασμα εισάγεται με τις λέξεις, άρα, επομένως, επομένως αν κάνουμε αυτό, τα καυσαέρια θα μειωθούν ξέρω γω ή μια λύση, καταλήγεις σε ένα συμπέρασμα, δηλαδή πάλι με σχεδιάγραμμα, τι βάζω στην αρχή, τι στη μέση με τα επιχειρήματα και τέλος.»

Δ25:«Θα διαβάσουμε τέτοιου είδους κείμενα, θα κάνουμε σχεδιαγράμματα, θα γράψουμε όλοι μαζί έκθεση, θα ξαναγράψουν μόνοι τους... πολλές φορές θα βάλω και συνεργατικά, δηλαδή δυο-δύο ή τρεις-τρεις γιατί θεωρώ ότι εξυπηρετεί το να συζητάνε και τη δομή και την πλοκή..χρησιμοποιώ τις ίδιες πρακτικές με τα άλλα κειμενικά είδη, απλά τα προσαρμόζω κάθε φορά στο κειμενικό είδος που γράφουν.»

Δ29:«..προετομαζόμαστε με βάση το μάθημα, δηλαδή αν πρέπει να γράψουμε κάποια στιγμή ένα κείμενο προβληματικής κατάστασης με αφορμή ένα κείμενο από την κοινωνική και πολιτική αγωγή σχετικά με ένα πάρκο σε μια γειτονιά που έχει μολυνθεί κτλ. και κάποιοι αποφασίζουν να λάβουν δράση για να το καθαρίσουν. Εκεί δεν αρκεί μόνο να περιγράψω, δουλεύουμε πάνω στο κείμενο αυτό..μιλώντας για τη μόλυνση του περιβάλλοντος, αιτίες μόλυνσης του περιβάλλοντος γενικότερα.. βασικές αιτίες, ποιοι είναι υπεύθυνοι, ποιοι μπορούν να ασχοληθούν για να το αντιμετωπίσουν, είναι μόνο ευθύνη των φορέων ή είναι και ευθύνη των πολιτών και προσπαθούμε να φύγουμε λίγο από το να είμαστε απλοί συγγραφείς στα πληροφοριακά κείμενα πρέπει να είσαι καλός αναγνώστης για να γράψεις ένα πληροφοριακό κείμενο, γι' αυτό είναι και πιο δύσκολα τα πληροφοριακά κείμενα, πρέπει να έχεις προγενέστερη γνώση που για να την αποκτήσεις μελετάς πολλά κείμενα. Αυτά που διαβάζεις πρέπει να ενσωματωθούν ήδη πάνω στις γνώσεις για να τα κατανοήσεις και μετά να τα μεταφέρεις και συ σε ένα άλλο πληροφοριακό κείμενο που θα πρέπει να γίνει κατανοητό από το δικό σου πλέον ακροατήριο.»

Επομένως, είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί ως συγγραφείς ακολουθούν τις απαραίτητες πρακτικές που τους βοηθούν να γράψουν τα δικά τους κείμενα, αφιερώνοντας το κατάλληλο χρόνο ανάλογα με το κείμενο που καλούνται να

γράψουν. Τις πρακτικές αυτές διδάσκουν στους μαθητές τους με περισσότερες οδηγίες ή προσθέτοντας επιπλέον πρακτικές ανάλογα με τις ανάγκες και το δυναμικό της τάξης. Σχετικά με τον χρόνο και τη συχνότητα της συγγραφής μέσα στη τάξη, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν 15 λεπτά-2 διδακτικές ώρες μέσα στη βδομάδα ή μια φορά ανά δυο εβδομάδες για την παραγωγή γραπτού λόγου ανάλογα με το κείμενο. Τα κείμενα που καλούνται να γράψουν οι μαθητές, ποικίλουν ανάλογα με την τάξη με τα επικρατέστερα να είναι η αφήγηση και η περιγραφή, έπειτα επιχειρηματολογικά και πληροφοριακά κείμενα και εν συνεχεία επιστολές, προσκλήσεις, γράμμα κτλ. Για τα πληροφορικά κείμενα, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις ίδιες πρακτικές με τα άλλα κειμενικά είδη προσαρμοσμένες πάντα με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του κειμενικού είδους.

5.3 Πίνακας: Αναλυτικός πίνακας με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου και τα Πληροφοριακά κείμενα.

Θεματικός άξονας: Πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου και τα Πληροφορικά κείμενα			
Κατηγορίες		Κωδικοί	Αναφορές
I. Πρακτικές των εκπαιδευτικών ως συγγραφέων για την παραγωγή γραπτού λόγου	Χρόνος-Εξάρτηση από το κείμενο και το επικοινωνιακό πλαίσιο (Α.Σ.Ε.)	Κείμενα μικρής έκτασης: 5-30 λεπτά	Δ2,Δ4,Δ7,Δ9, Δ10,Δ12,Δ13, Δ14,Δ15,Δ17, Δ18,Δ19,Δ20, Δ22,Δ24,Δ25, Δ26,Δ31
		Κείμενα μεγάλης έκτασης: 30λεπτά-2/3 ώρες	Δ2,Δ3,Δ9, Δ10,Δ11,Δ12, Δ13,Δ14,Δ15, Δ16,Δ17,Δ18, Δ20,Δ21,Δ24, Δ25,Δ26,Δ31
	Εβδομαδιαίος χρόνος για την συγγραφή	Προσωπική χρήση: 1-2 ώρες	Δ3,Δ4,Δ7, Δ12,Δ13,Δ14, Δ15,Δ17,Δ21
		Παρακολούθηση μεταπτυχιακού Προγράμματος: 2-3 ώρες	Δ2,Δ6,Δ8,Δ9, Δ10,Δ16,Δ20, Δ31

		Συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο: 12-15 ώρες	Δ28
		Όχι ακριβής προσδιορισμός του χρόνου	Δ1,Δ5,Δ11, Δ18,Δ19,Δ22, Δ23,Δ24,Δ25, Δ26,Δ27,Δ29. Δ30
	Πρακτικές εκπαιδευτικών ως συγγραφέων	Επικοινωνιακό πλαίσιο(Α.Σ.Ε.)	Δ6,Δ12,Δ16
		Σχεδιασμός	Δ4,Δ5,Δ6,Δ15
		Καταγραφή και Οργάνωση ιδών-σχεδιάγραμμα	Δ1,Δ2,Δ3, Δ4,Δ5,Δ8,Δ9, Δ10,Δ11,Δ13, Δ14,Δ15,Δ16, Δ17,Δ18
		Πρώτη καταγραφή κειμένου	Δ5,Δ8,Δ9, Δ13,Δ15,Δ16
		Διορθώσεις	Δ8,Δ9,Δ10, Δ11,Δ16,Δ17
		Τελικό προϊόν	Δ1,Δ2,Δ3, Δ4,Δ5,Δ8,Δ9, Δ10,Δ11,Δ13, Δ14,Δ15,Δ16, Δ17,Δ18
	Πρόχειρες πρακτικές από εκπαιδευτικούς	Πρόχειρη δόμηση του περιεχομένου	Δ7,Δ11,Δ28
		Συγγραφή	Δ7,Δ11,Δ28
	2.Πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στους μαθητές	Συζήτηση σχετική με το θέμα	Δ2,Δ11,Δ15, Δ17,Δ20,Δ26, Δ27,Δ30,Δ31
		Ανάγνωση σχετικών κειμένων	Δ2,Δ5,Δ13, Δ21,Δ27,Δ30
Οργάνωση ιδών σε σχεδιάγραμμα		Δ2,Δ4,Δ5,Δ6, Δ7,Δ8,Δ9, Δ10,Δ12, Δ13,Δ16,Δ17, Δ18,Δ19,Δ23 Δ26,Δ27,Δ28, Δ29,Δ30,Δ31	

	Εμπλουτισμός ιδιών με τη χρήση κατάλληλου υλικού (λεξιλόγιο, διαρθρωτικές λέξεις)	Δ2,Δ3,Δ4,Δ5, Δ6,Δ8,Δ9, Δ10,Δ11,Δ13, Δ14,Δ15,Δ16, Δ17,Δ18,Δ19, Δ20 Δ21,Δ22, Δ23,Δ24,Δ26, Δ27,Δ28,Δ29, Δ30
	Συγγραφή κειμένου	Δ2,Δ4,Δ6,Δ7, Δ8,Δ9,Δ10, Δ11,Δ13,Δ14, Δ15,Δ16,Δ17, Δ19,Δ20,Δ21, Δ22,Δ27,Δ29, Δ31
	Διόρθωση	Δ2,Δ5,Δ6, Δ8,Δ9,Δ12, Δ16,Δ17,Δ24, Δ28,Δ29,Δ30, Δ31
	Ατομική συγγραφή	Δ25
	Ομαδική συγγραφή	Δ20,Δ25
	Ομαδική διόρθωση	Δ20
3. Συχνότητα συγγραφής κειμένων μέσα στη σχολική τάξη	1 φορά/βδομάδα	Δ1,Δ2,Δ4,Δ5, Δ6,Δ8,Δ11, Δ14,Δ15,Δ18, Δ20,Δ22,Δ24, Δ25,Δ27,Δ28, Δ29,Δ30,Δ31
	2 φορές/βδομάδα	Δ3,Δ7,Δ16, Δ21
	1-2 φορές /βδομάδα	Δ7,Δ17
	1 φορά/2 βδομάδες	Δ2,Δ8,Δ9,Δ10, Δ15,Δ19,Δ23,

			Δ24,Δ26,Δ29
		2-3 φορές/βδομάδα	Δ9,Δ12
		Καθημερινά	Δ1,Δ2,Δ13
4.Χρονικό περιθώριο για τη συγγραφή κειμένων		2 διδακτικές ώρες	Δ2,Δ3,Δ6,Δ8, Δ10,Δ11,Δ12, Δ14,Δ17,Δ18, Δ19,Δ20,Δ25, Δ26,Δ27,Δ28, Δ29,Δ30,Δ31
		Χωρίς χρονικό περιθώριο	Δ14,Δ29,Δ31
		1 διδακτική ώρα	Δ1,Δ2,Δ4,Δ5, Δ7,Δ9,Δ16, Δ18,Δ20,Δ21 Δ24
	Ανάλογα το κείμενο	Συγγραφή ολοκληρωμένου κειμένου: 2 διδακτικές ώρες	Δ2,Δ3,Δ6,Δ8, Δ10,Δ11,Δ12, Δ14,Δ17,Δ18, Δ19,Δ20,Δ25, Δ26,Δ27,Δ28, Δ29,Δ30,Δ31
		Συγγραφή μικρού κειμένου: 15-30 λεπτά	Δ4,Δ7,Δ8,Δ13, Δ15,Δ16,Δ22, Δ23,Δ28
	Συγγραφή μικρού κειμένου:1 διδακτική ώρα	Δ1,Δ2,Δ4,Δ5, Δ7,Δ9,Δ16, Δ18,Δ20,Δ21 Δ24	
5.Κειμενικά είδη για την παραγωγή γραπτού λόγου		Αφηγηματικά	Δ1,Δ2,Δ3,Δ4, Δ5,Δ6,Δ7,Δ9, Δ12,Δ13,Δ14, Δ15,Δ16,Δ17, Δ18,Δ19,Δ20, Δ21,Δ24,Δ25, Δ28
		Περιγραφικά κείμενα	Δ1,Δ2,Δ3,Δ4, Δ5,Δ6,Δ9,Δ10,

		Δ11,Δ13,Δ14, Δ15,Δ16,Δ17, Δ18,Δ20,Δ21, Δ22,Δ23,Δ25, Δ26,Δ27,Δ29, Δ30,Δ31
	Επιχειρηματολογικά κείμενα	Δ6,Δ8,Δ9,Δ11, Δ12,Δ25,Δ29
	Γράμμα	Δ5,Δ8,Δ12, Δ14,Δ18,Δ30, Δ31
	Πληροφορικά κείμενα (συνταγή, οδηγίες κτλ.)	Δ2,Δ18,Δ21, Δ29, Δ31
	Επιστολές	Δ4,Δ8,Δ10, Δ16,Δ31
	Άρθρα	Δ1,Δ3,Δ8, Δ14,Δ24
	Περίληψη	Δ1,Δ10,Δ12, Δ27
	Ημερολόγιο	Δ4,Δ16,Δ18
	Προσκλήσεις	Δ14,Δ18,Δ23
	Αγγελίες	Δ8
	Ανακοινώσεις	Δ8
	Αφίσες	Δ18
	Κείμενα διαλόγου	Δ12
	Ανέκδοτα	Δ18
	Κάρτες	Δ5,Δ14
6. Πρακτικές των εκπαιδευτικών για τα Πληροφοριακά κείμενα	Σχετική συζήτηση	Δ4,Δ6,Δ7,Δ12, Δ13,Δ15,Δ16, Δ20,Δ27,Δ30, Δ29,Δ31
	Ανάγνωση σχετικών κειμένων	Δ7,Δ13,Δ15, Δ17,Δ19,Δ21, Δ22,Δ23,Δ25, Δ26,Δ27,Δ30
	Καταγραφή ιδεών	Δ2,Δ5,Δ6,Δ7, Δ9,Δ13,Δ15, Δ16,Δ20,Δ25,

			Δ26,Δ27,Δ30, Δ29,Δ31
		Οργάνωση ιδεών	Δ2,Δ3,Δ5,Δ6, Δ7,Δ8,Δ9,Δ10, Δ12,Δ16,Δ18, Δ20,Δ21,Δ23, Δ25,Δ26,Δ27, Δ28,Δ29,Δ30, Δ31
		Συγγραφή κειμένων με τη χρήση κατάλληλου υλικού	Δ2,Δ5,Δ6,Δ7, Δ9,Δ13,Δ15, Δ16,Δ17,Δ18, Δ21,Δ26,Δ27, Δ28,Δ29,Δ30, Δ31
		Διόρθωση	Δ10,Δ20,Δ28, Δ29,Δ31
	Ιδιαίτερο κειμενικό είδος	Περισσότερη συζήτηση	Δ20
		Κριτικός αναγνώστης	Δ29

5.4. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου

Πέρα από τις γνώσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, μέσα από τη συνέντευξη έχουν διερευνηθεί και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου. Μέσα από τις ερωτήσεις που αναφερόταν στις αντιλήψεις τους, η ερευνήτρια ήθελε να εντοπίσει τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την παραγωγή γραπτού λόγου και πως εκλαμβάνουν οι ίδιοι τη διαδικασία αυτή. Οι ερωτήσεις που έγιναν στους συμμετέχοντες σχετικά με τις αντιλήψεις ήταν οι εξής:

➤ *Το να παράγει το παιδί αποτελεσματικά κείμενα είναι έμφυτη ικανότητα;*

- *Όχι; Ποιοι παράγοντες συνεισφέρουν;*
- *Ναι; Γιατί το πιστεύετε αυτό;*

5.4.1. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα συγγραφής αποτελεσματικών κειμένων

Οι εκπαιδευτικοί ερωτηθήκαν για το εάν πιστεύουν ότι η ικανότητα των παιδιών να γράφουν αποτελεσματικά κείμενα είναι έμφυτη. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εντοπίστηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η ικανότητα των παιδιών να παράγουν αποτελεσματικά κείμενα είναι εν μέρει έμφυτη, καθώς υπάρχουν αρκετά παιδιά που έχουν μία έμφυτη κλίση να γράφουν ωραία κείμενα, όμως η παραγωγή γραπτού λόγου αναπτύσσεται και εξελίσσεται κυρίως μέσα από τη συστηματική διδασκαλία από το σχολείο. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν είναι έμφυτη ικανότητα αλλά καλλιεργείται από το σχολείο μέσα από την παρέμβαση του δασκάλου και τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Μάλιστα μία εκπαιδευτικός επισήμανε ότι μπορεί να υπάρχει μία έμφυτη προδιάθεση, ωστόσο και πάλι δεν είναι έμφυτη καθώς υπάρχει υποστήριξη από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού.

Αφού οι εκπαιδευτικοί διευκρίνισαν ότι δεν είναι έμφυτη ή είναι εν μέρει έμφυτη, έπρεπε να μας απαντήσουν για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων. Όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η ικανότητα των παιδιών να γράφουν «καλά» κείμενα εξαρτάται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον αλλά και το σχολείο. Ειδικότερα ανέφεραν ότι η οικογένεια συμβάλλει μέσα από την παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων-εμπειριών, όπως είναι η ακρόαση και ανάγνωση βιβλίων, η συζήτηση, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Ωστόσο πιστεύουν ότι βοηθούν και οι γενικότερες αναπαραστάσεις (θέατρο, κινηματογράφο, μουσεία). Θεωρούν ότι στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού συμβάλλει η οικογένεια και έπειτα το σχολείο. Μέσα από την εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο η παραγωγή γραπτού λόγου συστηματοποιείται και έτσι κάθε παιδί μπορεί να αναπτύξει την ικανότητα να γράφει ή και να το εξελίξει περισσότερο. Αποσπάσματα που επιβεβαιώνουν τα παραπάνω είναι τα εξής:

Δ3: «Είναι εν μέρει έμφυτη αλλά χρειάζεται και κατάλληλη στήριξη εκπαιδευτική, δηλαδή συστηματική διδασκαλία... να είναι εν μέρει έμφυτη καθώς κάποια παιδιά είναι προικισμένα και μπορούν να γράφουν κείμενα. Ωστόσο τα παιδιά δέχονται διάφορα ερεθίσματα καθημερινά από την οικογένεια, το κοινωνικό περιβάλλον, το σχολείο. Επομένως από πολλούς παράγοντες.»

Δ10:«Θεωρώ ότι υπάρχει μια έμφυτη κλίση σε κάποιες περιπτώσεις και ένα ταλέντο ίσως στο γραπτό λόγο αλλά είναι και κάτι που καλλιεργείται σε μεγάλο βαθμό. Θεωρώ ότι από μικρή ηλικία η ακρόαση και αργότερα η ανάγνωση ιστοριών και άλλων κειμενικών ειδών λειτουργεί πολύ θετικά. Ο πλούσιος λόγος ακόμη και στο σπίτι από τους γονείς και η ορθή ομιλία και επίσης στο σχολείο με την καλλιέργεια των αντίστοιχων δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν στην κατανόηση του γραπτού λόγου.»

Δ19:«Όχι. Συνδυασμός σίγουρα είναι. Δεν είναι κάτι έμφυτο, σίγουρα κάποια παιδιά το έχουν πιο πολύ στο γραπτό λόγο αλλά θέλουν καθοδήγηση, σίγουρα γι' αυτό βλέπουμε στο δημοτικό δεν διδάσκεται τόσο όσο θα έπρεπε, δηλαδή τα παιδιά πάνε στο γυμνάσιο χωρίς να ξέρουν γραπτό λόγο, ότι κάνουν εκτός του σχολείου..ναί σίγουρα ερεθίσματα, ακόμη τι να σου πω το να κάτσουν και να διαβάσουν ένα λογαριασμό στο σπίτι, μια συνταγή, οτιδήποτε από την καθημερινότητα συμβάλλει και η διαφήμιση.»

Δ20:«Σίγουρα είναι μία ικανότητα που μπορεί να καλλιεργεί από τον δάσκαλο και πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην παραγωγή γραπτού λόγου, γι' αυτό χρειάζεται συστηματική διδασκαλία.. σίγουρα και από την οικογένεια, να δίνουμε ερεθίσματα στα παιδιά να διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία για να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους και τους τρόπους έκφρασης τους. Επίσης, να υπάρχει συζήτηση με τα παιδιά, δηλαδή όταν ένας γονιός μιλάει με το παιδί του καλλιεργείται ο προφορικός λόγος. Το λεξιλόγιο του παιδιού, κάτι που θα περάσει και στο γραπτό λόγο αργότερα.»

Δ2:«Όχι θεωρώ ότι σε καμιά περίπτωση δεν είναι έμφυτη ικανότητα, θα μπορούσε να έχει κάποια προδιάθεση ίσως από...μια αγάπη ίσως για να γράφει αυτό αλλά ακόμη και αυτό καλλιεργείται από το περιβάλλον, οπότε εάν ένα παιδί από πολύ μικρή ηλικία βλέπει τους γονείς τους και αργότερα τους δασκάλους τους να ασχολούνται και να γράφουν και καμιά φορά μας ξενίζει και λέμε το έχει μέσα του, δεν το έχει μέσα του, είναι σε πολύ βαθμό είναι οι εμπειρίες του περιβάλλοντος από εκεί κι πέρα μετά πιανόμαστε από μικρά πραγματάκια και τα κάνουμε πιο συστηματικά και το παν είναι όχι μόνο, η εξάσκηση, η καθοδηγούμενη εξάσκηση σε..όχι σε ένα πρότυπο που μιμούμαστε άκριτα, δηλαδή είναι η εξάσκηση σε κάτι το οποίο ο μαθητής γνωρίζει από την αρχή και το κάνει σιγά-σιγά δικό του. Μπορεί ας πούμε να κοιτάξει πως το κάνει κάποιος άλλος, πρέπει να γίνει αυτό, πρέπει να υπάρξει μια κατεύθυνση, μια καθοδήγηση αλλά σιγά-σιγά αυτό γίνεται δικό του, οπότε φτάνουμε μετά να έχουμε μικρούς μαθητές και στη δεύτερα και τη τρίτη δημοτικού και λες πως γράφουν τόσο καλά κείμενα, οπότε το έχουν από μέσα τους όχι δεν το έχουν από μέσα τους, αυτό έχει

δουλεντεί είτε με άτυπο τρόπο από το σπίτι είτε έτσι με την τυπική εκπαίδευση μέσα στο σχολείο, η οποία πάντα έρχεται να ενισχύσει και να συνεισφέρει όσο περισσότερο γίνεται αυτό είναι το ιδανικό, δεν γίνεται πάντα έτσι τα πράγματα βέβαια αλλά λέμε πως θα θέλαμε να το κάνουν και εμείς.»

5.4 Πίνακας: Αναλυτικός πίνακας με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα συγγραφής αποτελεσματικών κειμένων

Θεματικός άξονας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ικανότητα συγγραφής αποτελεσματικών Κειμένων			
Κατηγορίες		Κωδικοί	Αναφορές
1.Η παραγωγή γραπτού λόγου ως έμφυτη ικανότητα		Εν μέρει έμφυτη ικανότητα	Δ3,Δ6,Δ7,Δ8, Δ9,Δ10,Δ11, Δ12,Δ14,Δ15, Δ16,Δ18,Δ19, Δ23,Δ28,Δ29, Δ30,Δ31
		Έμφυτη ικανότητα	Δ1,Δ4
		Όχι έμφυτη ικανότητα	Δ2,Δ5,Δ6,Δ13, Δ17,Δ21,Δ22, Δ24,Δ25,Δ26, Δ27
	Σχολείο	Καλλιέργεια γραπτού λόγου μέσω συστηματικής διδασκαλίας	Δ2,Δ3,Δ4,Δ6, Δ7,Δ8,Δ9,Δ10, Δ11,Δ12,Δ13, Δ14,Δ15,Δ16, Δ18,Δ19,Δ20, Δ21,Δ22,Δ23, Δ25,Δ26,Δ27, Δ28,Δ29,Δ30, Δ31
		Παρέμβαση του εκπαιδευτικού	Δ3,Δ12,Δ17, Δ20,Δ24
2.Παράγοντες για την παραγωγή αποτελεσματικών	Οικογενειακό Περιβάλλον- Παροχή	Ακρόαση-ανάγνωση βιβλίων	Δ2,Δ3,Δ4,Δ5, Δ6,Δ7,Δ8,Δ9, Δ10,Δ11,Δ12,

κειμένων	κατάλληλων ερεθισμάτων-εμπειριών		Δ13,Δ14,Δ15, Δ16,Δ17,Δ18, Δ20,Δ21,Δ23, Δ24,Δ25,Δ26, Δ27,Δ28,Δ29, Δ30,Δ31
		Συζήτηση	Δ4,Δ8,Δ10, Δ16,Δ20,Δ22
		Ανάπτυξη προφορικού λόγου	Δ20
		Ανάγνωση καθημερινών κειμένων (λογαριασμοί, συνταγές)	Δ19
	Κοινωνικό περιβάλλον	Αναπαραστάσεις(θέατρο, κινηματογράφος, μουσεία)	Δ3,Δ14,Δ26, Δ27
	Σχολείο	Συστηματική διδασκαλία	Δ2,Δ3,Δ4,Δ6, Δ8,Δ9,Δ10, Δ11,Δ12,Δ13, Δ14, Δ16,Δ19, Δ20, Δ21,Δ22, Δ23, Δ24,Δ25 Δ26, Δ27,Δ28 Δ29,Δ30,Δ31
		Σωστή καθοδήγηση	Δ1,Δ3,Δ15

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ικανότητα των παιδιών να παράγουν αποτελεσματικά κείμενα ως μία εν μέρει έμφυτη ικανότητα, καθώς υπάρχουν αρκετά παιδιά που έχουν μία έμφυτη κλίση στο να παράγουν «ωραία» κείμενα, όμως κατά κύριο λόγο η παραγωγή γραπτού λόγου αναπτύσσεται και εξελίσσεται στο σχολείο μέσα από τη διδασκαλία. Για να μπορέσει κάθε παιδί να γράψει κείμενα, καθοριστικό ρόλο παίζουν τόσο η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος του παιδιού μέσα από την παροχή κατάλληλων εμπειριών και ερεθισμάτων όσο και η συστηματική διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στο πλαίσιο του σχολείου.

5.5. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος από τους εκπαιδευτικούς

Αφού έγιναν οι αρχικές ερωτήσεις σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα, ακολούθησε η παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης-σεναρίου για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος και η αξιολόγηση του από τους εκπαιδευτικούς μέσα από κάποιες ερωτήσεις (Βλ. παράρτημα: Διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας παραγωγής πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος). Μέσα από τις ερωτήσεις αυτές αναδεικνύεται η γενικότερη εντύπωση που τους άφησε η διδακτική πρόταση, το τι γνωρίζουν για το σενάριο διδασκαλίας, εάν θα την χρησιμοποιούσαν στη δική τους διδασκαλία, για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της, τη δυνατότητα για αυτονομία του συγγραφέα μέσα από την εφαρμογή του μοντέλου διδασκαλίας αλλά και το εάν θα ήθελαν να επιμορφωθούν πάνω στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση μέσα από τη συμμετοχή τους σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Οι ερωτήσεις που έπρεπε να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί ήταν οι ακόλουθες:

- *Έχετε ξαναδεί κάποια παρόμοια διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας;*
- *Πώς βλέπετε τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας;*
- *Σας άρεσε η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση;*
 - *Ναι; Γιατί σας άρεσε;*
 - *Όχι; Γιατί όχι;*
- *Κάνετε κάτι παρόμοιο στη δική σας τάξη;*
 - *Ναι; Τι κάνετε;*
 - *Όχι; Τι διαφορετικό κάνετε;*
- *Ποια θεωρείται ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης-σεναρίου διδασκαλίας;*
- *Πιστεύετε ότι η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας δημιουργεί ανεξάρτητους συγγραφείς;*
- *Τι θα αλλάζατε στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας;*
- *Αν είχατε το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, τι οδηγίες θα δίνατε στους μαθητές σας;*
- *Θα την χρησιμοποιούσατε στη δική σας διδασκαλία;*
 - *Ναι; γιατί;*

- *Όχι; Γιατί;*
- *Θα θέλατε να παρακολουθήσετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα-σεμινάριο που θα σας ενημέρωνε με περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με αυτήν την διδακτική πρόταση;*

5.5.1. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς: Προτάσεις και Παρεμβάσεις

Μετά την παρουσίαση του σεναρίου διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν στο εάν έχουν συναντήσει ξανά κάποια διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας, να εκφράσουν τη γενικότερη εντύπωση που τους άφησε η διδακτική πρόταση, εάν θα την χρησιμοποιούσαν στη δική τους διδασκαλία, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που εντόπισαν, τη συγγραφική αυτονομία που δίνει στους μαθητές το διδακτικό σενάριο αλλά και το εάν θα ήθελαν να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με τη διδακτική πρόταση. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου.

5.5.1.1. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς

Σχετικά με το εάν έχουν δει ξανά κάποια παρόμοια διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισήμανε ότι έχουν δει παρόμοια σενάρια είτε ως φοιτητές προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού επιπέδου είτε από επιμορφωτικά σεμινάρια, όπου παρουσιάζονται σχετικές διδακτικές προτάσεις από καθηγητές πανεπιστημίου ή σχολικούς συμβούλους αλλά και από διάφορα βιβλία σχετικά με τη διδασκαλία γραπτού λόγου. Ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν δει παρόμοια διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας, τονίζοντας καταφατικά ότι δεν έχουν συναντήσει κάποια σχετική διδακτική πρόταση ή δεν έχουν δει τόσο ολοκληρωμένο σενάριο αλλά κάποιες πρακτικές από αυτές του σεναρίου. Μάλιστα δυο εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι μοιάζει με τη δική τους διδασκαλία, καθώς εφαρμόζουν τις ίδιες πρακτικές ή κάποιες από αυτές. Παρακάτω θα παρουσιαστούν σχετικά αποσπάσματα:

Δ2: «Ναι έχω ξαναδεί κάποια παρόμοια σενάρια διδασκαλίας, όπου οι δάσκαλοι περιγράφουν τους στόχους τους από την αρχή έτσι και τη διαδικασία της συγγραφής. ναι αλλά πολλά και διαφορετικά.»

Δ10: «Ναι. Έχω δει σε ένα περυσινό μάθημα που είχα μεταπτυχιακό. Ήταν το εγχειρίδιο διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο.»

Δ11: «Εντάξει ακριβώς το ίδιο όχι αλλά πάνω-κάτω νομίζω ότι είναι κάποιες γενικές αρχές. Είναι πολύ ωραία αυτά και συμφωνώ με όλα. Αυτό βέβαια προϋποθέτει πολύ χρόνο, νομίζω είπες 6 διδακτικές ώρες. Αυτό δεν μπορείς να το κάνεις κάθε φορά. Να το κάνεις μια φορά το μήνα. Νομίζω ότι αυτά σου είπα και γω, αυτά συνήθως τηρώ δηλαδή και το βιβλίο αυτές τις κατευθύνσεις έχει και τις έχεις εκφράσει εσύ με ωραίο τρόπο, αυτές οι λέξεις που είπες το λεξιλόγιο, το κάνω και εγώ πάνω-κάτω. Έχει και το βιβλίο ας πούμε κάποιες γενικές αρχές σε πολλά σημεία των ενοτήτων και σου λέει πρόσεξε τις παραγράφους, πρόσεξε την ορθογραφία αυτά. Δηλαδή είναι κάποιες γενικές αρχές που είναι γενικά παραδεκτές, τώρα από εκεί και πέρα επαφίεται στο πως θα τις δουλέψεις, μπορείς βέβαια να τις κάνεις και σε πιο συντομευμένη μορφή αναλόγως και με τις ανάγκες της τάξης σου και τον χρόνο που διαθέτεις κλπ.»

Δ23: «Έχω ακούσει από τον κ. Σ.... αλλά στη πράξη δεν έχω δει να χρησιμοποιείται.»

Δ27: «Κοίταξε τώρα στην ουσία είναι αυτό που κάνω εγώ απλά σε σένα γίνεται πιο ομαδικά, εγώ το δουλεύω ατομικά, ενώ σε μένα τα βήματα μου είναι δηλαδή το παιδί δεν καταλαβαίνει τις φάσεις, αυτές γίνονται αυτόματα. Επίσης θα διαβάσουμε το κείμενο, θα δω τι ξέρουν, θα τους δώσω εγώ τις πληροφορίες που χρειάζονται για το κείμενο. Κοίταξε το σχέδιο είναι πάρα πολύ καλό, απλά θεωρώ ότι εννοείται ότι εδώ αρχικά κάπου λες ότι πριν ξεκινήσω πρέπει να ξέρω σε ποιον απευθύνεται, για ποιο λόγο το γράφω και τι κείμενο θα γράψω για να ξέρουμε ανάλογα να κινηθούμε αυτό είναι πάρα πολύ σωστό, για ποιο λόγο το γράφω και συνήθως ο λόγος πρέπει να είναι κάτι σημαντικό γιατί το παιδί δεν έχει κίνητρο για να γράψει π.χ. θέλεις να γράψεις ένα κείμενο με επιχειρήματα, πρέπει να βρεις ένα πρόβλημα της τοπικής κοινωνίας για παράδειγμα....χρησιμοποιείς αυτό το πρόβλημα έτσι ώστε να δημιουργήσεις το αντίστοιχο κείμενο. Αλλά εσύ το έχεις πιο εντάξει πιο μεταπτυχιακά, εμείς το κάνουμε πιο σχολικά. Είναι ωραίο δηλαδή όταν έχεις αυτά σε κάθε κείμενο με τις κάρτες και όλα αυτά μαθαίνεις τα παιδιά να δουλεύουν, κάτι τέτοιο κάνουμε εμείς αλλά χωρίς κάρτες. Σίγουρα πρέπει να εξηγήσεις τα πρώτα που γυρεύω, ακροατήριο, σκοπό και

είδος κειμένου, να ξέρουν τι γράφουνε, να ξέρουμε τι περιλαμβάνει ή να δούνε και ένα άλλο κείμενο, αυτό είναι αφήγηση, αυτό είναι άλλο πράγμα, δηλαδή να έχουν και σύγκριση των κειμένων πολύ σημαντικό...».

5.5.1.2. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς ως προς τη γενικότερη της εικόνα

Μέσα από αντιπροσωπευτικές ερωτήσεις η ερευνήτρια ήθελε να αναδείξει πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τη γενικότερη εντύπωση που τους άφησε η διδακτική πρόταση. Γι' αυτό ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν το πώς βλέπουν το σενάριο και εάν τους αρέσει, όλοι οι εκπαιδευτικοί έδειξαν πολύ θετική στάση προς τη διδακτική πρόταση-σενάριο, χαρακτηρίζοντας το ως πολύ ωραίο, οργανωμένο, δομημένο, ενδιαφέρον κτλ. Συγκεκριμένα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μόνο θετικά σχόλια για τη διδακτική πρόταση σχετικά με τις φάσεις, τις κατευθυντήριες οδηγίες που δίνει, το ευχάριστο περιβάλλον που δημιουργεί, το υλικό που περιλαμβάνει και άλλα θετικά στοιχεία. Αυτό που τόνισαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν η φάση της αυτο-αξιολόγησης και της ετερο-αξιολόγησης ως μίας πολύ σημαντικής και ενδιαφέρουσας φάσης για τη συγγραφική διαδικασία. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί σχολίασαν με θετικά σχόλια αλλά επισήμαναν κάποιες δυσκολίες που παρουσιάζει η διδακτική πρόταση ως προς τις φάσεις και τη γενικότερη εφαρμογή στη σχολική τάξη.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι ενώ είναι πολύ καλή η διδακτική πρόταση, θα έπρεπε να είναι σε πιο συντομευμένη μορφή για να μην κουράσει τους μαθητές ή η ομαδική εκτέλεση μπορεί να μην είναι επιτυχής, καθώς τα παιδιά δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται ή οι «δυνατοί» μαθητές μπορεί να επισκιάσουν τους πιο «αδύναμους». Άλλοι τονίζουν ότι μέσα από τη συστηματική εφαρμογή αυτής της διδασκαλίας, οι μαθητές θα εσωτερικεύσουν τη διαδικασία και θα εξοικειωθούν με την παραγωγή γραπτού λόγου. Δύο από τους εκπαιδευτικούς μίλησαν για γνωστικό αδιέξοδο και διαχείριση γνωστικού φορτίου, επισημαίνοντας ότι είναι πολύ σημαντικό που η αρχική συζήτηση καταλήγει σε κάτι που δεν γνωρίζουν τα παιδιά και έπειτα προχωράει στην επίλυση του, ενώ η δημιουργία ομάδας βοηθάει στη διαχείριση του γνωστικού φορτίου μέσα από τον καταμερισμό ρόλων. Παρακάτω θα παρουσιαστούν σχετικά αποσπάσματα:

Δ9:«Πάρα πολύ και πολύ οργανωμένο και πιο προχωρημένο από αυτό που χρησιμοποιούμε εμείς. Είναι πολύ μεθοδικό και με βήματα πολύ συγκεκριμένα. Φαντάζομαι θα παίρνει πάνω από 2-3 διδακτικές ώρες. Δεν ξέρω για να γίνουν όλα αυτά...

Εγώ το υπολόγισα στις 6 διδακτικές ώρες.

Σωστά γιατί και τα παιδιά θα κουραστούν μέσα σε 45 λεπτά, δεν θα θέλουν να συνεχίσουν. Πρέπει διάλειμμα κτλ.»

Δ10:«Ναι μου άρεσε πάρα πολύ. Θεωρώ ότι δίνει σαφείς οδηγίες, δηλαδή καθοδηγούνται σωστά. Δεν είναι κατευθυντικό κατά τα άλλα. Τους παρέχει την ευκαιρία για να παραθέσουν τις δικές τους ιδέες και θεωρώ πολύ σημαντικό το κομμάτι της αυτο-αξιολόγησης αλλά και της ετερο-αξιολόγησης. Η αυτο-αξιολόγηση είναι στην ουσία ένας καλός τρόπος να εντοπίζω και να αφομοιώνω καλύτερα τα λάθη μου και η ετερο-αξιολόγηση έχει περαιτέρω θετικά στοιχεία όσο αφορά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.»

Δ11:«Ναι είναι πολύ καλό. Απλά δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε συστηματική βάση, δηλαδή για να γίνουν όλα αυτά τα βήματα που περιέγραψες προϋποθέτει αρκετό χρόνο. Αυτό. Να κάνεις ένα δίωρο τώρα, το άλλο δίωρο μετά. Δεν ξέρω. Απλά αν το κάνεις συνεχόμενο, θα μείνουν άλλα πίσω, γραμματική, συντακτικό..ναι μεν είναι βασικό, αλλά μπορείς να το κάνεις 1 με 2 φορές το τρίμηνο. Παραπάνω δεν θα σου βγαίνει. Απλά μπορείς να το κάνεις πιο σύντομα ή να παίρνεις ορισμένα κομμάτια, να μην τα κάνεις τόσο, να κάνεις πιο συστηματικά. Γιατί να χάσεις όλη τη βδομάδα σου μόνο γι' αυτό το βλέπω δύσκολο. Κάποια βήματα θα μπορούσαν να ήταν προφορικά, έχεις συζητήσει τα θέματα και κάποια βήματα τα προσπερνάς γιατί τα έχεις δουλέψει, για να μην γίνει κουραστικό γιατί κάπου τα κουράζει τα παιδιά να κάνουν, να γράφουν. Αυτό προϋποθέτει αρκετό νοητικό κόπο, το να κάθονται να το βγάλουν όλο έτσι. Αρα προσπαθείς λίγο για να το συστηματοποιήσεις, να μην κουράζει και να γίνει ευχάριστη ρουτίνα στα παιδιά θα την εναλλάξεις με το ομαδικό που είπες και το ατομικό. Εγώ συμφωνώ με το ομαδικό αλλά να είναι και ατομικό κάποιες φορές. Σε γενικές γραμμές είναι κάτι πολύ καλό, το οποίο πρέπει να γίνεται έστω και σε πιο συντομευμένη μορφή.»

Δ18:«Μου άρεσε γιατί είναι πάρα πολύ καλά δομημένο και θεωρώ επίσης ότι δίνεις αρκετά εργαλεία στα παιδιά, τα οποία τα διευκολύνουν ρε παιδί μου, να κάνουν κάποια πράγματα. Δεν ξέρω βέβαια στην πράξη... απλά νομίζω ότι είναι πολλές φάσεις, θεωρώ ότι τις πρώτες φορές που θα το κάνουν τα παιδιά. Θα μπερδευτούν. Θέλει να

γίνει και να ξαναγίνει μέχρι να εξοικειωθούν με τη διαδικασία, ώστε φαντάζομαι ότι αν από την αρχή της χρονιάς το δουλεύεις έτσι, δηλαδή το κάνεις σιγά-σιγά το δουλεύεις πολύ με τα ομαδικά να εξασκηθούν πολύ σε αυτό με τις κάρτες, κάποια στιγμή θα εξοικειωθούν, ώστε από ένα σημείο και μετά θα πάψουν να χρειάζονται τις κάρτες και τα υπόλοιπα. Τώρα στην αρχή μου φαίνεται περίπλοκο, αλλά θεωρώ ότι αν το δουλέψεις βήμα-βήμα συστηματικά με μία τάξη με μία ομάδα στο τέλος μετά από κάποιους μήνες θα γίνει αποτελεσματικό.»

Δ24:«..δεν το κάνουμε πάρα πολύ στην πράξη σε σενάρια διδασκαλίας σε βιβλιογραφίες και τα σχετικά τα συναντάμε πιο εύκολα, σε τάξη δεν είναι πάντα τόσο εφικτά, να σου πω την αλήθεια γιατί παίρνει πάρα πολλές ώρες, επειδή τα παιδιά είναι διαφορετικά μεταξύ τους ..και ανόμοιες να είναι, μπερδεύεται λίγο, δηλαδή αυτό το να δουλέψεις με κάποιο τρόπο πρέπει να ξεκινήσεις από την αρχή του δημοτικού για να έχουν τη νοοτροπία αυτή τα παιδιά γιατί μετά είναι λίγο πιο δύσκολο. Ακόμα και ομαδικά δυσκολεύονται τα παιδιά πλέον να λειτουργήσουν δηλαδή ακόμη και αν κάνουμε ομαδικές εργασίες και τα σχετικά δεν είναι πάντα εφικτές, αλλά ναι ήταν πολύ ωραίο, η αλήθεια είναι θα ήταν το ιδανικό σενάριο για να μπορέσει, για να εξοικειωθούν τα παιδιά με το να γράφουν εργασία, ένα κείμενο, τέλος πάντων.. επειδή είχαμε και τους ίδιους καθηγητές, κάπως έτσι και εγώ είχα ξεκινήσει. Το δουλεύω με τους μαθητές.»

Δ29:« Το σενάριο είναι βασισμένο σε αυτό που είπα πριν στη γνωστική μαθητεία. είναι και αυτό στη γνωστική μαθητεία.. είναι αυτό που είπα πριν σχετικά με την παραγωγή διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου στο πλαίσιο της γνωστικής μαθητείας και φθίνουσας καθοδήγησης με σκοπό κάποια στιγμή να γίνουμε όσο γίνεται λιγότερο απαραίτητοι ή και καθόλου απαραίτητοι στους μαθητές.»

5.5.1.3. Αξιολόγηση της διδακτικής πρόταση-σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς ως προς τη χρήση του διδακτικού σεναρίου στην τάξη τους

Στην ερώτηση για το εάν το χρησιμοποιούσαν στη διδασκαλία τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (30/31) ήταν πολύ θετικοί στο να εφαρμόσουν τη διδακτική πρόταση στην τάξη τους και χωρίστηκαν σε δυο κατηγορίες. Συγκεκριμένα, οι 22 από τους 31 εκπαιδευτικούς ήταν θετικοί στο να εφαρμόσουν τη

διδασκαλική πρόταση, τονίζοντας τα θετικά της στοιχεία, ενώ 6 στους 31 ήταν θετικοί να εφαρμόσουν είτε πιο συντομευμένα το σενάριο ή κάποιες από τις φάσεις του σεναρίου. Ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών τόνισαν ότι δεν θα το εφαρμόζαν στην τάξη τους γιατί είναι μια διδακτική πρόταση-σενάριο που απευθύνεται σε «δουλεμένα» παιδιά ή απλά θα το έκαναν για δοκιμή αλλά όχι κάθε φορά στην τάξη τους. Μια εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι ίσως είναι λίγο κουραστικό λόγω της αναλυτικότητας του. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι εμφανής η μεγάλη προθυμία των εκπαιδευτικών να το χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία τους. Παρακάτω θα παρουσιαστούν κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Δ2:«... κάτι αντίστοιχο να έχω χρησιμοποιήσει σε μεγαλύτερη τάξη, όπου τα παιδιά ήθελαν να λύσουν κάποιο πρόβλημα, να βρουν την αιτία σε κάτι, σε κάποιο θέμα της καθημερινότητας και νομίζω ότι θα είναι πολύ χρήσιμο, θα ήθελα να το δοκιμάσω. Του χρόνου αν έχω μεγαλύτερη τάξη θα μου άρεσε να το δω. Νομίζω ότι συνδυάζει αν όχι όλες τις περισσότερες σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις που υπάρχουν για τον γραμματισμό, αυτήν τη στιγμή στην επιστημονική κοινότητα, οπότε θεωρώ ότι είναι πολύ καλό. Συνδυάζει θεωρία και πράξη με αρμονικό τρόπο.»

Δ17:«Ναι. Γιατί μου αρέσει η μεθοδικότητα, μου αρέσει ότι υπάρχει μια οργάνωση και ξέρω ότι μπορώ να βοηθήσω στάδιο-στάδιο τους μαθητές μου και ότι μπορώ να τα ξαναχρησιμοποιήσω αν δω ότι δεν το έχουν καταλάβει και ξέρω, πιστεύω 100% ότι θα φτάσουν στην ατομική εκτέλεση, δηλαδή να κάνουν μόνοι τους ένα κείμενο. Σίγουρα αυτό θα τους βοηθήσει από το ομαδικό να πάνε στο ατομικό θα τους δώσει καλύτερες λύσεις γενικά σε οτιδήποτε θέμα θέλουμε.»

Δ24:«Ναι θα το χρησιμοποιούσα γιατί αν δουλευτεί αυτό και όχι μόνο μια φορά, δηλαδή να γίνεται κατά επανάληψη ο μαθητής φεύγοντας από το δημοτικό θα έχει μάθει να εκφράζεται και να μπορεί να γράψει ένα οποιοδήποτε κείμενο και να έχει μπει στη διαδικασία το να σκέφτεται και να μπορεί να βάλλει στη σειρά που πλέον είναι πολύ δύσκολο, οι μαθητές δυσκολεύονται πάρα πολύ να βάλουν μια ιστορία στην σειρά, ακόμη και ιστορία που ακούνε να την αφηγηθούν οπότε έτσι θεωρώ ότι κατανοούν και οι ίδιοι ότι η χρονική σειρά αλλά και όταν αφηγούμαστε, έχουμε ένα προβληματισμό. Τα λαμβάνουμε όλα υπόψη και τον χρόνο και τον τόπο και τα σχετικά.»

Δ27:«Όχι δεν θα το χρησιμοποιούσα γιατί αυτό απευθύνεται σε παιδιά που είναι πολύ δουλεμένα και έχουν μάθει και ομαδικά να δουλεύουνε, έχουνε μάθει να γράφουνε δηλαδή αυτό απαιτεί ότι κάποιοι ξέρουν ήδη να γράφουν κάποια πράγματα έστω μια

παράγραφο κτλ. έχουν κάποιες προσλαμβάνουσες σίγουρα, δηλαδή έχουνε ένα *background*, εξαρτάται το κείμενο, δηλαδή εξαρτάται τι πληροφοριακό κείμενο... αν ήταν ένα πληροφοριακό κείμενο σχετικό με αυτό που έχουν κάποιες γνώσεις, σίγουρα το ξέρουνε ναι, απλά για να μούνε τώρα να κάνουνε βελτίωση του κειμένου και όλα αυτά έπρεπε πρώτα να τους τα έχω διδάξει, δηλαδή να το κάνω έτσι ακριβώς όπως είναι, δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν τα παιδιά.»

Δ31: «Ναι. Ναι. Εννοείται άλλωστε νομίζω ότι μέσα στις άκρες ακολουθούμε τα ίδια βήματα. Απλά ο καθένας μας το προσαρμόζει ανάλογα με τις ανάγκες του.»

5.5.1.4. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς: Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα

Σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διδακτικής πρότασης-σεναρίου, οι εκπαιδευτικοί εστίασαν τόσο στο γνωστικό μέρος όσο και σε επιπλέον δεξιότητες που θα καλλιεργηθούν μέσα από την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης-σεναρίου αλλά και σε μερικές ενστάσεις που είχαν σχετικά με αυτή. Όσο αφορά τα πλεονεκτήματα της διδακτικής πρότασης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν το σενάριο ως οργανωμένο, καθοδηγητικό, αναλυτικό, βοηθητικό και σωστά δομημένο καθώς δείχνει βήμα-βήμα τη διαδικασία για τη συγγραφή ενός κειμένου με τη χρήση κατάλληλων οδηγιών και υλικού. Ένα επιπλέον πλεονέκτημα είναι η φάση της αυτο-αξιολόγησης και της ετερο-αξιολόγησης, διότι οι μαθητές μαθαίνουν τα λάθη τους και δεν τα επαναλαμβάνουν αλλά εμπιστεύονται και τους συμμαθητές τους με αποτέλεσμα να συμβάλλει στη δημιουργία ανεξάρτητων μαθητών-συγγραφέων. Ένα από τα πλεονεκτήματα που τόνισαν λιγότερο είναι ότι η πρόταση αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλα κειμενικά είδη αλλά και σε άλλα μαθήματα, όπως τα μαθηματικά. Τόνισαν ότι πρόκειται για ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο που ανταποκρίνεται σε διάφορα μαθησιακά στυλ και ουσιαστικά περιλαμβάνει μια ολόκληρη θεωρία που προσφέρει τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες οδηγώντας στην απόκτηση της μεταγνώσης. Πέρα από το γνωστικό μέρος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι προάγει και άλλες δεξιότητες, όπως η συνεργασία και η ομαδικότητα καθώς οι μαθητές συνεργάζονται για να οικοδομήσουν το κείμενο τους και όλο αυτό επιτυγχάνεται μέσα από έναν ευχάριστο τρόπο μάθησης.

Πέρα όμως από τα πλεονεκτήματα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κάποια μειονεκτήματα της διδακτικής πρότασης, τα οποία δεν τα χαρακτήρισαν και απόλυτα μειονεκτήματα. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τη διδακτική πρόταση ως χρονοβόρα, καθώς περιλαμβάνει πολλές φάσεις-βήματα, τα οποία μπορεί να κουράσουν τους μαθητές αλλά τονίζουν ότι αυτό δεν είναι απαραίτητα μειονέκτημα, επειδή όλες αυτές οι φάσεις είναι απαραίτητες για τη συγγραφή ενός κειμένου. Γι' αυτό χαρακτήρισαν τη συγγραφή ως μια επίπονη διαδικασία. Ένα μειονέκτημα ακόμη θεωρούν ότι είναι η φάση της αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης, διότι είναι μια δύσκολη φάση που μπορεί να βοηθήσει κάποιους μαθητές, αλλά θα δυσκολέψει τους πιο αδύναμους μαθητές. Ουσιαστικά κάποιοι υποστηρίζουν ότι η διδακτική πρόταση-σενάριο απευθύνεται σε μαθητές από το μέσο όρο και πάνω, δηλαδή σε καλούς μαθητές, οι οποίοι θα κάνουν όλη τη διαδικασία για τη συγγραφή του κειμένου σε αντίθεση με τους αδύναμους μαθητές, γεγονός που δείχνει έλλειψη συνεργασίας. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το αίτιο-αποτέλεσμα αποτελεί ένα δύσκολο κειμενικό είδος για τους μαθητές και ακόμη ότι οι ίδιοι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση. Παρακάτω θα παρουσιαστούν σχετικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

Δ3: «Τα πλεονεκτήματα είναι ότι είναι πολύ καθοδηγητικό και δεν μπορεί εύκολα το παιδί να ξεφύγει από το θέμα και βοηθάει να κατανοήσουν οι μαθητές αυτό το κειμενικό είδος και το τι ακριβώς χρειάζεται, τις φάσεις δηλαδή. Επίσης, πολύ θετικό είναι ότι υπάρχει το στοιχείο της αναθεώρησης και της αυτο-αξιολόγησης και της ετερο-αξιολόγησης. Μπαίνοντας σε αυτήν τη διαδικασία το παιδί μαθαίνει τα λάθη του και προσπαθεί να μην τα επαναλάβει. Από την άλλη ίσως τα αρνητικά. Ένα αρνητικό θα ήταν ίσως ότι επειδή έχει πολλές φάσεις, ίσως κουραστούν οι μαθητές και στην τελική φάση να δυσκολευτούν, εννοώ να κουραστούν και να μην θέλουν να ολοκληρώσουν το κείμενο τους.»

Δ9: «Τα πλεονεκτήματα είναι ότι μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί να οργανώσει τη σκέψη του και να μάθει να είναι, να σκέφτεται λογικά με λογικό τρόπο. Σαν μειονέκτημα βλέπω ότι για το δημοτικό είναι λίγο-αρκετά πολύπλοκο και παίρνει χρόνο με αποτέλεσμα δεν ξέρω αν από όλους τους μαθητές να έχεις τον απαιτούμενο βαθμό συγκέντρωσης για να μπορέσουν να παραμείνουν μέσα σε αυτήν τη διαδικασία συνέχεια. Είναι δύσκολο δηλαδή σε μία τάξη έχεις να αντιμετωπίσεις πολλά πράγματα,

συμπεριφορές. Αυτό τραβάει σε μάκρος, θέλει μια προσοχή να μην ξεφύγεις μην το χάσεις.»

Δ17:«Να ξεκινήσω από τα μειονεκτήματα. Δεν θεωρώ ότι έχει κάποιο μειονέκτημα. Δεν παρατήρησα κάτι τρομερό σε μειονέκτημα. Ίσως ότι χρειάζεται πολύ χρόνο για να υλοποιηθεί. Αλλά και πάλι όλα αυτά, οι φάσεις χρειάζονται για να οικοδομήσουν τα παιδιά ένα σωστό και ολοκληρωμένο κείμενο. Άρα δεν είναι απαραίτητα και μειονέκτημα. Τα πλεονεκτήματα είναι πολλά, δηλαδή και αν το πάρουν από άποψη συνεργασίας με τους μαθητές, δηλαδή το ομαδοσυνεργατικό δημιουργεί εμπιστοσύνη στον εαυτό σου, μετά πάμε και ψυχολογικά πλεονεκτήματα. Εμπιστοσύνη στον εαυτό, εμπιστοσύνη στον άλλον γιατί για να το δώσεις το κείμενο σου, να το δει κάποιος άλλος, σημαίνει ότι έχεις εμπιστοσύνη και στον εαυτό σου και στον άλλον που θα το ελέγξει και φυσικά το πιο σημαντικό πλεονέκτημα είναι ότι μαθαίνεις να γράφεις εννοώ με οργάνωση, συνοχή, έλεγχο, μαθαίνεις μια οργάνωση για να γράφεις και φτάνει σιγά-σιγά να το χτίζει. Δηλαδή με μεθοδολογικότητα άμα μάθουν σε αυτόν τον τρόπο σκέψης, χτίζουν μετά και τη σκέψη τους, δηλαδή όταν θέλουν να υποστηρίξουν μια άποψη γενικά και στον προφορικό λόγο, το πάει με μεθοδολογικότητα, 1,2,3..»

Δ19:«Τα πλεονεκτήματα φυσικά ότι είναι κάτι διαφορετικό, το ότι τα παιδιά έχουν ενεργή θέση σε όλο αυτό και ο δάσκαλός απλώς σαν σύμβουλος ...γιατί να μάθουν και τα παιδιά να μάθουν να δουλεύουν και μόνα τους ... το αρνητικό κοίτα είναι ότι θέλει προετοιμασία, θέλει τα παιδιά όχι μόνο του δασκάλου, θέλει και προετοιμασία των παιδιών σε αυτό. Δεν είναι σήμερα θα κάνουμε κάτι διαφορετικό και άντε ξεκινάμε και το πέτυχαν, δηλαδή πρέπει και εκπαίδευση και όλο αυτό στα παιδιά για να πετύχει..σίγουρα πρέπει να είναι ένα μέσο όρο μαθητών επιπέδου καλό... είναι αυτό που λέμε ότι και οι καλοί χάνονται μέσα σε μια τέτοια ομάδα και επίσης αυτό που είπα για το χρόνο, που θέλει πολύ χρόνο, δεν μπορείς να το κάνεις κάθε φορά και αυτό γενικά το υπουργείο μας, αφού μας δίνει μια ύλη που πρέπει να ακολουθήσουμε και εντάξει δεν είμαστε και πανελλήνιες αλλά δεν μπορούμε κάθε βδομάδα, αν κάνουμε γραπτό λόγο να αφιερώνουμε τόσο χρόνο όταν ουσιαστικά μετράμε και λέμε τα Χριστούγεννα είμαι εδώ εσύ που είσαι; Θα προλάβω; Η αλήθεια είναι αυτή.»

Δ23:«Ένα από τα μειονεκτήματα είναι ότι είναι χρονοβόρο. Αυτό. Άλλο αρνητικό το οποίο εγώ πιστεύω ότι μπορεί να προκύψει, είναι αυτό να κάνει στην ουσία όλη τη δουλειά οι καλοί μαθητές και να μην ασχοληθούν οι λιγότερο καλοί. Αυτά θεωρώ αρνητικά. Τα πλεονεκτήματα θεωρώ ότι είναι περισσότερα ότι αναπτύσσει τη

συνεργατικότητα, τη συνεργατική μάθηση, είναι μαθητοκεντρικό όπως το βλέπω και όχι δασκαλοκεντρικό που προσπαθούμε να πετύχουμε πάντα, είναι οργανωμένο, είναι ξεκάθαρο, έχει πολλά θετικά. Έχει ωραίες εικόνες που πιστεύω ότι θα τραβήξουν τα παιδιά. Δεν είναι μουντό. Είναι ξεκάθαρο αυτό πιστεύω που θα τα βοηθήσει.»

5.5.1.5. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς ως προς τη δημιουργία ανεξάρτητων μαθητών-συγγραφέων

Πέρα από τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στο εάν θεωρούν ότι η διδακτική πρόταση συμβάλλει στη δημιουργία ανεξάρτητων συγγραφέων. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι φανερό ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδακτική πρόταση οδηγεί σε αυτόνομους συγγραφείς υπό προϋποθέσεις. Ειδικότερα, η πλειονότητα τους υποστηρίζει ότι οι μαθητές μπορούν να γίνουν ανεξάρτητοι συγγραφείς μέσα από την συνεχόμενη εξάσκηση των μαθητών πάνω σε αυτό το μοντέλο. Μέσα από την εξάσκηση, οι μαθητές θα εσωτερικεύσουν τη διαδικασία και θα μπορέσουν να γράφουν κείμενα μόνοι τους. Άλλοι τόνισαν ότι συμβάλλει στη δημιουργία ανεξάρτητων συγγραφέων, καθώς το δείχνει η πορεία του μοντέλου, όπου ξεκινάει από την ομαδική συγγραφή και προχωράει στην ατομική εκτέλεση του κειμένου. Στην αυτονομία των συγγραφέων υποστήριξαν ότι συμβάλλει η φάση της αυτο-αξιολόγησης αλλά και το γεγονός ότι προάγει τις ιδέες των μαθητών και βοηθάει στη διεύρυνση του γνωστικού φορτίου ανάλογα και με το πώς θα το διαχειριστεί κάθε εκπαιδευτικός. Δύο από τους εκπαιδευτικούς έκαναν λόγο για φθίνουσα καθοδήγηση, καθώς προχωράει η διαδικασία της συγγραφής φθίνει η βοήθεια τόσο από τον δάσκαλο που λειτουργεί ως σύμβουλος-καθοδηγητής όσο και από την απόσυρση των βοηθημάτων-υλικού. Μερικά αποσπάσματα ακολουθούν παρακάτω:

Δ3:«Ναι. Αν κατανοήσει τις φάσεις και το κάνει στην πράξη, ίσως το βοηθήσει μελλοντικά.. οι ερωτήσεις που έχει, οι φάσεις που ακολουθεί που όσο προχωράει προς την τελική έκδοση του κειμένου φθίνει η βοήθεια του εκπαιδευτικού και ο μαθητής γίνεται πιο ανεξάρτητος.»

Δ6:«Ναι γιατί αν τα παιδιά αφιερώσουνε τόσο χρόνο σε όλες τις φάσεις και έχουν και στοιχεία, τις κάρτες που θα μείνουνε και θα μπορούνε να τις αξιοποιούνε ξανά σε

επόμενη φάση και να τις αξιοποιούνε πολλές φορές θα τους μείνουμε και στο μυαλό και δεν θα τα χρειάζονται πλέον. Είναι η φθίνουσα καθοδήγηση.»

Δ10:«Θεωρώ ότι μακροπρόθεσμα ότι ναι όχι σε αυτήν την φάση που ακολουθεί πιστά τις καρτέλες και πρέπει να τις συμβουλευέται σε κάθε βήμα αλλά μακροπρόθεσμα μπορεί να ενστερνιστεί όλα αυτά. Είναι σουπερ το σενάριο.»

Δ12:«Ναι μπορεί. Ανάλογα βέβαια το κάθε παιδί εάν είναι καλός μαθητής. Θεωρώ ότι μπορεί. Κοίταξε να δεις η επανάληψη είναι η μήτηρ της μαθήσεως, δηλαδή πιστεύω ότι όσο επαναλαμβάνει κάτι και ο χρόνος λιγοστεύει στην εξάσκηση, αυτό που έλεγα και πριν ας πούμε να το εμπλουτίσεις μετά, αντί να βάλλεις τρεις αιτίες που είχες γράψει στην καρτέλα, μπορείς να κάνεις μετά πιο πολύ ανάλογα το παιδί, θέλει και τον χρόνο του, είναι πάρα πολύ παράγοντες τέλος πάντων. Είναι ένα καλό βήμα, καλό σενάριο, το οποίο θέλει ένα ανάλογο χρόνο, αρκετό για να μπορέσει να αξιοποιηθεί σε μια πραγματική τάξη.»

Δ25:«...Αν δουλευτούν συνεχώς, ισχύει αυτό το σενάριο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στο να αυτονομηθούν στη συγγραφική διαδικασία.. το καλό που έχει και ενισχύει την τάση προς την αυτονόμηση του συγγραφέα, του παιδιού ως συγγραφέας είναι η συνεχής αυτο-αξιολόγηση, που είναι η βάση για να αυτονομηθεί κάποιος, δηλαδή μην περιμένει τον άλλον να του διορθώσει το κείμενο, το διορθώνει μόνος του, αυτό.»

Δ30:«...Είναι πολύ οργανωμένο το σενάριο, πολύ αναλυτικό, δείχνει στα παιδιά πως βήμα-βήμα θα καταφέρουν να γράψουν ένα κείμενο, τους καθοδηγεί χωρίς να τους επιβάλλει κάτι να γράψουν και σιγά-σιγά τα παιδιά οδηγούνται στην αυτονομία, είναι ένα πολύ βασικό πλεονέκτημα να μπορεί ο κάθε μαθητής να γράψει μόνος του ένα κείμενο. Αυτό σημαίνει ότι έχει αποκτήσει τις κατάλληλες δεξιότητες και άρα τη μεταγνώση...»

5.5.1.6. Αξιολόγηση διδακτικής πρότασης-σεναρίου: Θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο για την εφαρμογή και την αξιολόγηση αντίστοιχων διδακτικών προτάσεων;

Όσο αφορά το εάν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο-πρόγραμμα που να τους ενημερώνει με περισσότερες λεπτομέρειες για τη διδακτική πρόταση, όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στο να παρακολουθήσουν και να επιμορφωθούν πάνω στη διδακτική πρόταση-σενάριο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι θέλουν να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις για να μπορούν να εφαρμόσουν το μοντέλο αυτό στην τάξη τους και να κάνουν καλύτερη και αποτελεσματική τη διδασκαλία τους. Επίσης, ένας ακόμη λόγος που θέλουν να παρακολουθήσουν κάποιο σχετικό σεμινάριο, είναι για να δουν την πρακτική εφαρμογή της διδακτικής πρότασης, ώστε να μπορέσουν να το εφαρμόσουν και στη δική τους τάξη. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι το σενάριο αυτό μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε κειμενικό είδος, γεγονός που τους προδιαθέτει να επιμορφωθούν πάνω σε αυτό. Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι και μόνο από την παρουσίαση της διδακτικής πρότασης, απέκτησαν κάποια επιπλέον γνώση. Μία εκπαιδευτικός τόνισε ότι η παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου θα την βοηθούσε στην προσωπική εξέλιξη της ίδιας ως συγγραφέας, καθώς για να διδάξει ο εκπαιδευτικός κάτι στα παιδιά πρέπει να το κατέχει ο ίδιος πρώτα. Μερικά αποσπάσματα παρατίθενται παρακάτω:

Δ4: «Ναι γιατί θα με ενδιέφερε να μάθω πράγματα. Γι' αυτό και να το εντάξω στη δική μου διδασκαλία. Να εξελίξω τους τρόπους με τους οποίους διδάσκω τον τρόπο γραφής-συγγραφής στην τάξη και αν το χρησιμοποιήσω μελλοντικά.»

Δ9: «Δεν ξέρω αν θα βρω το χρόνο.. δεν ξέρω, δεν ξέρω τι να πω. Θα ήθελα αλλά δεν ξέρω αν θα είχα το χρόνο να το κάνω.. και τώρα από αυτά που παρακολούθησα από σένα με βοηθάνε. Με βοήθησαν, δηλαδή θα μπορούσε ακόμη πιο αναλυτικός να γίνω. Δηλαδή και γω χρησιμοποιώ πολλά τέτοια βήματα που εντάζει όχι με τη λεπτομέρεια που είδα από σένα αλλά αρκετά αναλυτικά ώστε να φαίνεται εύκολο σε ένα παιδί ειδικά με μαθησιακές δυσκολίες να το κάνει..εξαρτάται και από την τάξη. Σε κάποια άλλη τάξη μπορεί να δοθεί και κάποιο άλλο υλικό.»

Δ12:«Ναι αμέ. Γενικά θα μας άρεσε, έχουν εκλείψει πλέον δεν κάνουνε τίποτα... έχουν εκλείψει τα πρακτικά πράγματα. Αυτό γίνεται και τέλος πάντων έχουν εκλείψει το πώς μπορούμε να δουλέψουμε με τα καινούργια δεδομένα όπως έχει προχωρήσει η παιδαγωγική επιστήμη και όπως προχωράει η κάθε επιστήμη αυτό θέλουμε. Δάσκαλοι είμαστε και θέλουμε να πάμε στην καινούργια πραγματικότητα και εμείς να μεταφέρουμε τις εμπειρίες μας.»

Δ17:«Ναι. Γενικά έχω στο μυαλό μου ότι ήθελα να κάνω σεμινάριο παραγωγής γραπτού λόγου και για τη δημιουργική γραφή θέλω να κάνω..θα μου δώσει περισσότερες τεχνικές. Αυτό θέλω και πρακτικές γιατί σκέφτομαι. Έχω μάθει αυτό από το πανεπιστήμιο αλλά πάντα υπάρχει κάτι που θέλεις να εξελίξεις, κυρίως να εξελίξει και μένα στον τρόπο γραφής γιατί δυστυχώς μεγαλώσαμε σε ένα σύστημα που δεν μας βοήθησαν πολύ στην παραγωγή γραπτού λόγου. Δεν ξέρω γιατί το έλεγαν «σκέφτομαι και γράφω» αυτό και θέλω να το πάρω από την αρχή ως μαθήτρια, γιατί αν δεν μάθω εγώ η ίδια να είμαι καλή συγγραφέας πως θα μάθω τους μαθητές μου. Εντάξει ποτέ δεν σταματάει η εξέλιξη, πάντα θέλεις να μαθαίνεις.»

Δ25:«Θα το παρακολουθούσα ναι. Θα μου προσέφερε να δω τον τρόπο διαχείρισης του, δηλαδή θα ήθελα να το δω να εφαρμόζεται αν γίνεται με κάποια δειγματική για να μπορώ να δω πως διαχειρίζεται από τον εκπαιδευτικό και ο χρόνος και το πόσο εξασφαλίζει την καλή κατανόηση σε αυτά τα σημεία τα λεπτά που σου είπα. Πως γινόταν κάποιο βήμα γιατί η αυτο-αξιολόγηση που έχεις, ελέγχει το κείμενο αυτό καθ' αυτό αλλά την κατανόηση ακριβώς, στο να ενστερνιστούν τα παιδιά αυτό ακριβώς που γράφουνε δεν ξέρω κατά πόσο το ελέγχει, οπότε θέλω να δω πως αυτό εξασφαλίζεται και σίγουρα θα ήθελα να δω πως ανταποκρίνονται τα παιδιά.»

5.5 Πίνακας: Αναλυτικός πίνακας με την αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου παραγωγής πληροφορικού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος από τους εκπαιδευτικούς.

Θεματικός άξονας: Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου Παραγωγής πληροφορικού κειμένου αιτίου –αποτελέσματος από τους εκπαιδευτικούς: Προτάσεις και Παρεμβάσεις			
Κατηγορίες		Κωδικοί	Αναφορές
1.Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου	Παρόμοιες διδακτικές προτάσεις	Ως προπτυχιακοί φοιτητές/-τριες	Δ14,Δ18,Δ23 Δ30,Δ31
		Ως μεταπτυχιακοί φοιτητές/-τριες	Δ2,Δ6,Δ8,Δ10, Δ17
		Επιμορφωτικά σεμινάρια	Δ12,Δ30

		Βιβλία σχετικά με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου	Δ4,Δ15,Δ24	
		Όχι	Δ1, Δ3,Δ9, Δ16,Δ19,Δ21, Δ22,Δ26	
		Μοιάζει με τη διδασκαλία τους	Δ27,Δ31	
	Άλλες διδακτικές προτάσεις	Κάποιες πρακτικές της διδακτικής πρότασης-σεναρίου	Δ5,Δ7,Δ11, Δ13,Δ25,Δ28	
		Εφαρμογή στην τάξη	Ίδιων πρακτικών στην τάξη	Δ27,Δ29
		Κάποιων πρακτικών στην τάξη	Δ20	
2. Αξιολόγηση της γενικότερης εικόνας της διδακτικής πρότασης-σεναρίου	Θετική στάση προς τη διδακτική πρόταση-σενάριο -χαρακτηρισμοί	Πολύ ωραίο	Δ1,Δ4,Δ7,Δ8 Δ9,Δ10,Δ11, Δ12,Δ14,Δ17, Δ20, Δ22, Δ23, Δ24, Δ25, Δ26, Δ27,Δ30,Δ31	
		Οργανωμένο/Ολοκληρωμένο	Δ2,Δ3,Δ5,Δ9 Δ13,Δ15, Δ28, Δ30	
		Δομημένο	Δ18,Δ20	
		Ενδιαφέρον	Δ7,Δ13,Δ16, Δ19,Δ23,Δ26	
		Θετικά σχόλια	Φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας	Δ2,Δ4,Δ9, Δ23,Δ30,Δ31
			Κατευθυντήριες οδηγίες	Δ10,Δ17,Δ19
			Ευχάριστο περιβάλλον μάθησης	Δ20,Δ23
	Εκπαιδευτικό υλικό		Δ15, Δ17,Δ18, Δ21,Δ30,Δ31	
	Φάση αυτο-αξιολόγησης		Δ1,Δ4,Δ10, Δ14,Δ16,Δ19, Δ25,Δ28	
	Φάση ετερο-αξιολόγησης		Δ1,Δ10,Δ16, Δ17,Δ25,Δ28	
	Γνωστικό αδιέξοδο		Δ27	

		Διαχείριση γνωστικού φορτίου	Δ25
		Γνωστική μαθητεία-φθίνουσα καθοδήγηση	Δ29
	Δυσκολίες διδακτικής πρότασης-σεναρίου	Φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας	Δ14,Δ18,Δ26
		Γενικότερη εφαρμογή της διδακτικής πρότασης στην τάξη	Δ6,Δ8,Δ11, Δ14,Δ22,Δ24, Δ25
		Μη επιτυχής η ομαδική εκτέλεση	Δ6,Δ12,Δ14, Δ24
	Προτάσεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης	Πιο συντομευμένη μορφή	Δ8,Δ11,Δ22
		Συστηματική εφαρμογή για εσωτερικευση και εξοικείωση με παραγωγή γραπτού λόγου	Δ2,Δ18,Δ24
3.Χρήση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών	Θετική στάση για την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης	Ακριβώς την ίδια διδακτική πρόταση-σενάριο	Δ1,Δ2,Δ3,Δ4,Δ5, Δ6,Δ7,Δ9,Δ10,Δ12, Δ13,Δ14,Δ15,Δ16, Δ17,Δ18,Δ20,Δ23, Δ24,Δ26,Δ28,Δ29, Δ30,Δ31
		Πιο συντομευμένη η διδακτική πρόταση -αρμογή κάποιων φάσεων της συγγραφικής διαδικασίας	Δ8,Δ11,Δ22,Δ25
	Αρνητική στάση για την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης-σεναρίου	Απευθύνεται σε «δουλεμένα» παιδιά	Δ27
		Μόνο για δοκιμή	Δ2, Δ19
		Κουραστικό λόγω της αναλυτικότητας του	Δ21
	Εφαρμογή κάποιων Φάσεων-πρακτικών Συντομευμένα	Συζήτηση-πρότυπο κείμενο	Δ8,Δ15,Δ19, Δ20,Δ24,Δ27, Δ28
		Σχεδιάγραμμα	Δ3,Δ4,Δ6,Δ7, Δ8,Δ15,Δ19,

			Δ24,Δ26,Δ28
		Βοηθητικό λεξιλόγιο	Δ3,Δ7,Δ8, Δ19,Δ24
		Χωρίς φάσεις αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης	Δ24,Δ28
		Διορθώσεις από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό	Δ19,Δ25,Δ26
		Διόρθωση μεταξύ των μαθητών	Δ20
		Συγγραφή	Δ20,Δ24, Δ27,Δ28
		Όχι κάποιο παρόμοιο	Δ5,Δ13,Δ14
4. Αξιολόγηση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της διδακτικής πρότασης-σεναρίου	Πλεονεκτήματα	Χαρακτηρισμοί: οργανωμένο, καθοδηγητικό, αναλυτικό, βοηθητικό, σωστά δομημένο με τη χρήση κατάλληλων οδηγιών	Δ2,Δ3,Δ7, Δ8,Δ9,Δ13, Δ14,Δ15,Δ19 Δ21,Δ22,Δ23 Δ24,Δ27,Δ30 Δ31
		Φάση αυτο-αξιολόγησης	Δ1,Δ2,Δ3,Δ16, Δ18,Δ20,Δ24, Δ25,Δ30,Δ31
		Φάση ετερο-αξιολόγησης	Δ1,Δ2,Δ3,Δ16, Δ18,Δ20,Δ24, Δ25,Δ30,Δ31
		Ανεξάρτητοι συγγραφείς	Δ2,Δ19,Δ27, Δ29,Δ30,Δ31
		Φάσεις-βήματα συγγραφής	Δ4,Δ5,Δ6,Δ10, Δ13,Δ15,Δ17, Δ18,Δ22,Δ25, Δ27,Δ28,Δ31
		Χρήση σε άλλα κειμενικά είδη	Δ25
		Χρήση σε άλλα μαθήματα	Δ8,Δ22,Δ24
		Μαθητοκεντρικό μοντέλο	Δ23,Δ30,Δ31
		Διάφορα μαθησιακά στυλ	Δ2
		Μια ολοκληρωμένη θεωρία	Δ2,Δ6,Δ11
		Μεταγνώση	Δ31
		Προαγωγή άλλων δεξιοτήτων:	Δ1,Δ2,Δ5,Δ7,

		συνεργασία, ομαδικότητα, ευχάριστος τρόπος μάθησης	Δ10,Δ12,Δ17, Δ20,Δ23,Δ25, Δ26,Δ27,Δ28, Δ30
	Μειονεκτήματα	Χρονοβόρο-πολλές ώρες-θα κουράσει τους μαθητές	Δ3,Δ4,Δ6,Δ7, Δ8,Δ9,Δ11, Δ12,Δ13,Δ14, Δ15,Δ16,Δ17, Δ18,Δ19,Δ20, Δ21,Δ22,Δ23, Δ24,Δ25,Δ26, Δ28,Δ29,Δ30
		Φάση αυτο-αξιολόγησης Φάση ετερο-αξιολόγησης: βοήθεια για δυνατούς μαθητές και δυσκολία για αδύναμους μαθητές	Δ5,Δ23,Δ27
		Μαθητές από το μέσο όρο και πάνω	Δ19,Δ24
		Δύσκολο κειμενικό είδος: αίτιο-αποτέλεσμα	Δ24
		Έλλειψη κατάλληλων γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς	Δ6
5.Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης ως προς την αυτονομία των μαθητών-συγγραφέων		Συνεχόμενη εξάσκηση	Δ3,Δ5,Δ6,Δ7, Δ8,Δ9,Δ10, Δ12,Δ13,Δ15, Δ16,Δ17,Δ20, Δ22,Δ29,Δ31
		Πορεία του μοντέλου: ομαδική εκτέλεση-ατομική εκτέλεση	Δ1,Δ2,Δ14, Δ18,Δ19,Δ20, Δ21,Δ23,Δ24, Δ25,Δ27
		Φάση της αυτο-αξιολόγησης	Δ1,Δ25,Δ28
		Προαγωγή των ιδεών των μαθητών	Δ4,Δ11
		Διερεύνηση γνωστικού φορτίου	Δ26
		Φθίνουσα καθοδήγηση: η βοήθεια του εκπαιδευτικού και απόσυρση υλικού	Δ3,Δ6,Δ22, Δ27,Δ28,Δ29

6.Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτήν	Θετική στάση για επιμόρφωση στη διδακτική πρόταση-σενάριο	Απόκτηση κατάλληλων γνώσεων για την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης-σεναρίου στην τάξη	Δ4,Δ5,Δ6,Δ7,Δ10, Δ11,Δ13,Δ14,Δ16, Δ17,Δ19,Δ20,Δ21, Δ26
		Αποτελεσματική διδασκαλία	Δ3,Δ7,Δ10,Δ15, Δ16,Δ20,Δ22,Δ23, Δ24,Δ27,Δ28,Δ30, Δ31
		Πρακτική εφαρμογή της διδακτικής πρότασης	Δ1,Δ2,Δ8,Δ12,Δ18, Δ19,Δ25,Δ26
		Εφαρμογή σε κάθε κειμενικό είδος	Δ18,Δ19
		Προσωπική εξέλιξη των ίδιων των εκπαιδευτικών στον γραπτό λόγο	Δ17
		Προσφορά γνώσεων από την παρουσίαση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου	Δ9,Δ29

5.5.2. Πρακτικές των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα μετά την παρουσίαση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου

Η αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου ανέδειξε τόσο τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν στην τάξη τους, όσο και τις πρακτικές που θα εφαρμόζαν για το πληροφοριακό κείμενο αιτίου-αποτελέσματος. Μέσα από τις προτεινόμενες αλλαγές που εξέφρασαν σχετικά με τη διδακτική πρόταση-σενάριο εκφράστηκαν οι πρακτικές που θα άλλαζαν οι εκπαιδευτικοί κατά την κρίση τους. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

5.5.2.1. Πρακτικές εκπαιδευτικών: Εφαρμογή παρόμοιας διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στην τάξη τους και των πρακτικών που εφαρμόζουν

Έπειτα η ερευνήτρια προσπάθησε να εκμαιεύσει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη. Γι' αυτό, έπρεπε να απαντήσουν στο εάν εφαρμόζουν παρόμοια διδασκαλία στην τάξη τους και να περιγράψουν τι κάνουν στην δική τους τάξη. Από τις απαντήσεις τους η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι εφαρμόζουν τις συγκεκριμένες φάσεις είτε πιο συντομευμένα είτε όπως εφαρμόζονται στη διδακτική πρόταση-σενάριο. Αρχικά κάνουν συζήτηση, γράφουν τις ιδέες τους, τις οργανώνουν σε ένα σχεδιάγραμμα, γράφουν το κείμενο τους, το διορθώνουν και το γράφουν ξανά. Κάποιοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν κάποιες από τις φάσεις διδασκαλίας της διδακτικής πρότασης-σεναρίου, όπως το να κάνουν συζήτηση, το σχεδιάγραμμα, να δώσουν βοηθητικό λεξιλόγιο. Όμως δεν εφαρμόζουν τις φάσεις της αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης ή κάνουν τις διορθώσεις οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και τις επισημαίνουν στους μαθητές. Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη τους πριν και μετά την παρουσίαση της διδακτικής πρότασης είναι φανερό ότι τρεις εκπαιδευτικοί πριν την παρουσίαση του σεναρίου δεν είχαν αναφέρει την πλειοψηφία των πρακτικών που ανέφεραν μετά την παρουσίαση της διδακτικής πρότασης, γεγονός που δείχνει την επίδραση του σεναρίου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Μερικά χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα παρακάτω:

Δ8:«Λοιπόν δεν έχω κάνει ποτέ κάτι τόσο αναλυτικό. Όπως σου είπα τις φάσεις αυτές τις έχω δουλέψει με μικρότερη-μεγαλύτερη διάρκεια αλλά όπως σου είπα σε διαφορετική φάση και ανάλογα με το κείμενο εστιάζουμε σε διαφορετικό, δηλαδή έχει τύχει στο ίδιο γραπτό να εστιάσουμε και στο σχεδιάγραμμα και στο λεξιλόγιο και στα επιχειρήματα και μετά να βάλλω ο ένας να διορθώσει τα επιχειρήματα του άλλου και να το γράψουμε ομαδικά. Δηλαδή θα επιλέξουμε το ένα. Κάθε φορά θα εστιάσουμε σε άλλη φάση, εγώ προσωπικά δεν το έχω δει να το δουλεύουν τόσο αναλυτικά, ενδεχομένως θα ήταν πολύ καλό, αν και νομίζω ότι πολύ συνάδελφοι είναι ο χρόνος που τους τρομάζει και όχι η όρεξη να τα κάνουν αυτά.»

Δ10:«Έχω χρησιμοποιήσει κάτι παρόμοιο. Ήταν πολύ πιο σύντομο. δεν ήτανε τόσα κομμάτια-σκέλη αλλά ήταν στο ίδιο πνεύμα, δηλαδή έδινα οδηγίες όσο αφορά τον σκοπό του κειμένου, τι ακριβώς πρέπει να ακολουθήσεις και στην ουσία αφού έγραφαν

τις ιδέες, τις δομούσαν, το αξιολογούσαν μόνα τους και επίσης χρησιμοποιούσα πρότυπο κείμενο σε κάποια φάση. Με βάση αυτά μπορούσε να κάνει την αυτο-αξιολόγηση.»

Δ18:«Σε γενικές γραμμές μπορούσα να πω ότι κάνω, το κάνω αλλά δεν χρησιμοποιώ ως πούμε τόσα εργαλεία και τόσες πολλές κάρτες... μέχρι τα Χριστούγεννα το δουλεύω... ομαδικά, δηλαδή έκανα πρώτα τον καταγισμό των ιδεών, μου έλεγα τα παιδιά τις ιδέες τους και τις έγραφα εγώ στο πίνακα επειδή ήταν μικρούλια... στον καταγισμό ιδεών δεν τους μοίραζα φύλλα να τα γράψουνε μόνα τους, τα έλεγα προφορικά και εγώ έκανα μια λίστα με ιδέες, ώστε να φτιάξουν ως πούμε την πρώτη μας παράγραφο ή δεύτερη κτλ.. μετά είχα στη μία μεριά του πίνακα το καταγισμό με τις ιδέες μας και στην άλλη μεριά γράφαμε όλοι μαζί από κοινού τους έλεγα προφορικές ερωτήσεις τώρα τι θα γράψουμε πρώτα ... και έβαζα ένα παιδί.. λέω ποιος θα μου πει μια πρόταση για να φαίνεται σε αυτήν η γνώμη μας και τους έλεγα τι φράσεις μπορούν να χρησιμοποιήσουν .. θα μπορούσα να τους δώσω μια κάρτα, κάρτες σου λέω όταν το δουλεύω μέσα στην τάξη, δεν το κάνω με κάρτες, τους τα έχω εγώ και μετά όταν είναι μια άσκηση στο σπίτι τους τα συγκεντρώνω στο τετράδιο για να θυμούνται να τα γράψουν στο σπίτι... αυτό που κάνεις εσύ σε ξεχωριστά βήματα εγώ το κάνω κάπως ταυτόχρονα για να γλιτώσω λίγο χρόνο. Όταν τελικά υπάρχει μια πρώτη δοκιμή της πρότασης, μετά μια δεύτερη να την φτιάξουμε καλύτερα, μετά από μία τρίτη να προσθέσουμε και άλλα στοιχεία, βάζω πάλι ένα παιδί να την πει ολόκληρη σωστά και αφού έχουν συμφωνήσει την γράφω στον πίνακα ή όταν είναι μεγαλύτερα παιδιά που γράφουν πιο γρήγορα, βάζω ένα παιδί να την λέει και όλα τα παιδιά ταυτόχρονα την ακούνε και την γράφουν στο τετράδιο τους, έτσι προσπαθώ να το δουλέψω μέχρι τον Δεκέμβρη, από τον Δεκέμβρη και μετά που έχει δεθεί η ομάδα προσπαθώ να τους χωρίσω συνήθως, τους χωρίζω σε ομάδες γιατί προσπαθώ να κάνω και άλλα μαθήματα ομοδασυνεργατικά και τότε λίγο ξεπάρει, αφήνω σε κάθε ομάδα να γράψει τη δική της παραγραφούλα και να την παρουσιάσει στους υπόλοιπους.»

Δ20:«... εφαρμόζω κάποιες φάσεις από αυτές που είπες, αλλά δεν έχουμε την πολυτέλεια να αφιερώσουμε τόσο πολλές διδακτικές ώρες..δεν είχαμε τόσα στάδια αυτο-ελέγχου, είχαμε κατευθείαν έγραφαν τα κείμενα τους, βέβαια είχε προηγηθεί η συζήτηση και όλα αυτά. Έπειτα ο καθένας το διάβαζε στο διπλανό του και αξιολογούσε ο ένας το κείμενο του άλλου, αν ήταν κατανοητό, αν έδωσαν ξεκάθαρα τη θέση τους, αν είχε ορθογραφικά, σωστό λεξιλόγιο κτλ.»

Δ22:«Ναι. Όταν παίρνουμε ένα θέμα καταρχάς στην αρχή το συζητάμε, μία πρώτη συζήτηση, ακούμε τις απόψεις και μετά αρχίζουμε και το οργανώνουμε, πάμε δηλαδή στο πρακτικό κομμάτι πως θα το οργανώσω, πως θα γράψω, που και τι και αμέσως μετά περνάμε στη γραφή, ότι θα το γράψουμε πρώτα τουλάχιστον μια φορά, θα γράψουμε ένα κείμενο για να δούμε πως το γράφουμε και... σε φωνάζουν κατά τη διάρκεια της συγγραφής πάντα σε φωνάζουνε κυρία καλά το έκανα εδώ,... και στο τέλος τα διαβάζουμε και μέσα στην τάξη, όποια παιδιά θέλουν, διαβάζουν το κείμενο τους και βρίσκουμε πράγματα που μας αρέσουν ή μας αρέσουν λιγότερο, όχι δεν μας αρέσουν, μας αρέσουν λιγότερο ή θα μπορούσαμε να τα είχαμε αλλάξει..ακόμη και το ίδιο το παιδί την ώρα που το διαβάζει δυνατά και το ακούνε οι υπόλοιποι κάνει μία αξιολόγηση του εαυτού του που υποτίθεται την έχει κάνει και πιο πριν, τι έχει κάνει πριν μόνο του αλλά δεν ξέρω ίσως όταν την διαβάζει δυνατά αμέσως να βλέπει πράγματα που να του αρέσουν ή να μην του αρέσουν.»

5.5.2.2. Πρακτικές των εκπαιδευτικών: Προτεινόμενες αλλαγές της διδακτικής πρότασης-σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς

Σχετικά με το τι θα άλλαζαν στη διδακτική πρόταση-σενάριο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (17/31) υποστήριξαν ότι δεν θα την άλλαζαν σε σημαντικό βαθμό πέρα από κάποιες μικρές αλλαγές στις φάσεις ή την βαρύτητα που θα έδιναν σε κάποιες από αυτές. Συγκεκριμένα, οι αλλαγές που πρότειναν, ήταν σχετικές με το υλικό της διδακτικής πρότασης, επισημαίνοντας ότι θα έδιναν λιγότερα φύλλα εργασίας ή λιγότερες επιλογές στις κάρτες παραγωγής ιδεών αλλά και στις κάρτες αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης. Επίσης τόνισαν ότι θα ήθελαν πιο συνοπτική τη διδακτική πρόταση-σενάριο και θα εστίαζαν κάθε φορά σε κάποια συγκεκριμένη φάση, με έμφαση στη φάση της αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης και έπειτα στο λεξιλόγιο κτλ. Επιπλέον εστίασαν στην ομαδική και ατομική εκτέλεση, τονίζοντας ότι θα επέλεγαν κάποια από αυτές για να μην κουράσει τους μαθητές ή υποστήριξαν ότι η ομαδική εκτέλεση μπορεί να μην βοηθήσει τους αδύναμους μαθητές-συγγραφείς γιατί θα τους καλύπτουν οι πιο δυνατοί μαθητές.

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι δεν θα άλλαζαν κάτι στη διδακτική πρόταση-σενάριο καθώς θεωρούν ότι περιλαμβάνει όλες τις φάσεις που πρέπει να περάσουν οι μαθητές για να γράψουν έναν κείμενο και να εξοικειωθούν με την παραγωγή γραπτού λόγου. Θεωρούν ότι είναι μία ολοκληρωμένη, αποτελεσματική

και μεθοδική διδακτική πρόταση, η οποία όταν την προσαρμόσεις στις ανάγκες των μαθητών θα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Στην συνέχεια θα παρουσιαστούν χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Δ12:«Τι θα άλλαζα; Θεωρώ αυτή η κάρτα που έδειξες με την αιτία και το αποτέλεσμα, τις πρώτες κάρτες που έδειξες, έχει πολλά στοιχεία, πολλές ιδέες... απλά νομίζω ότι αν λιγοστέψεις λίγο τις εναλλακτικές δεν πελαγώνει το παιδί. Δεν θέλει το παιδί να βλέπει ένα χαρτί με πολλά πάνω γιατί αρχίζει και πελαγώνει. Γιατί αυτό είναι λάθος που κάνουμε, τα παιδιά αυτά είναι 11 χρονών τα μεγαλύτερα, τα παιδιά αυτά δεν έχουν μάθει να διαβάζουνε, δεν διαβάζουνε βιβλία, όταν λοιπόν βλέπουνε μια κάρτα με ένα γραπτό από πάνω μέχρι κάτω τελείωσε σου λένε ωωω. Κατάλαβες; Πιο καλά είναι να βλέπουνε ας μην είναι 8-9 ας είναι 3-4. Δεν πειράζει.»

Δ21:«Ίσως ξέροντας καλύτερα την τάξη και το τμήμα και τους ανθρώπους που έχω μέσα να επέλεγα να κάνω ή μόνο την ομαδική ή την ατομική. Δεν ξέρω μπορεί να παρέλειπα για να μην κουράσει. Μη βαρεθούν.»

Δ26:«Θα άλλαζα ότι θα γράψουν 2-3 φορές το κείμενο μόνα τους, δηλαδή την πρώτη φορά που το γράφουν στην κίτρινη κόλλα και μετά που το επαναλαμβάνουν στη λευκή δεν θα το έκανα εγώ καθόλου, ίσως να το έκανα μια φορά και μετά να το βελτιώνα πάνω και οι άλλες ομάδες πάνω και το τελευταίο, την τελική αξιολόγηση, το τελικό κείμενο να γράψει σε μια άλλη κόλλα. Αυτό.»

Δ27:«Αυτό με προβληματίσε που είναι ανομοιογενές ..ανομοιογενής η ομάδα. Αυτό λίγο γιατί θα φοβόμουνα μήπως ο μαθητής με τις περισσότερες ιδέες, συμμετέχει περισσότερο σε σχέση με αυτόν που έχει λιγότερες πληροφορίες για το θέμα... δεν θα ήξερα κατά πόσο θα ήταν καλή η συνεργασία τους και αποδοτική. Ως προς την αναθεώρηση-βελτίωση και εκεί δεν ήξερα πόσο θα λειτουργήσουνε, δεν ξέρω πρέπει να το έχει δουλέψει ένα παιδί για να μπορέσει να το κάνει. Όλα αυτά ισχύουν σε όλα τα κείμενα, κάνεις αυτό τα σενάριο με άλλο κείμενο, άλλο λεξιλόγιο, με άλλη γραμματική, το περιεχόμενο των παραγράφων διαφοροποιείται από κείμενο σε κείμενο.. το έξτρα που θα έκανα εγώ είναι ότι δίνω πρότυπα κείμενα, δηλαδή θα τους δώσω ήδη ένα κείμενο να το αναλύσουμε. Μετά θα τους διαβάσω 1-2 κείμενα για να πάρουν και άλλες ιδέες και μετά θα πάμε εδώ...»

Δ29:«Ενδεχομένως να χρειαστεί να μείνω στη φάση της ομαδικής εκτέλεσης για πάρα πολύ καιρό, αυτό έχει να κάνει με τις ανάγκες των μαθητών μου, μπορεί να έχει να κάνει με την ηλικία τους, μπορεί να έχει να κάνει με το κειμενικό είδος που

παράγουμε βέβαια. Αν διδάξω την παραγωγή γραπτού λόγου μια φορά και αφιερώνω π.χ.1μήνα. Στα κειμενικά είδη και στις συγγραφικές φάσεις, μετά ακόμα και η παραγωγή πληροφοριακού κειμένου να κάνω που είναι το πιο δύσκολο ή επιχειρηματολογικό κείμενο δεν θα χρειαστεί να κάνω πάλι, να ξαναδιδάξω... απλά διδάσκω στα παιδιά ότι το κειμενικό είδος έχει αυτά τα δομικά στοιχεία ή τουλάχιστον αυτά... δεν θα άλλαζα κάτι στο σενάριο...»

5.5.2.3. Πρακτικές εκπαιδευτικών: Προτεινόμενες πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του κειμενικού είδους αιτίου-αποτελέσματος

Εκτός από τις αλλαγές που θα έκαναν στη διδακτική πρόταση-σενάριο, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν και για τις οδηγίες που θα έδιναν οι ίδιοι για τη διδασκαλία του πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι θα εφαρμόζαν ένα παρόμοιο πλάνο. Συγκεκριμένα θα έκαναν συζήτηση ή ανάγνωση σχετικών κειμένων, θα κατέγραφαν τις ιδέες, θα έγραφαν το κείμενο, θα το διόρθωναν και θα έγραφαν το τελικό κείμενο. Μερικοί εκπαιδευτικοί (5/31) ανέφεραν ότι θα εφαρμόζαν τις ίδιες οδηγίες με τα άλλα κειμενικά είδη προσαρμόζοντας τις στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Μάλιστα κάποιοι εκπαιδευτικοί (4/31) τόνισαν ότι θα έδιναν αρχικά έμφαση στην κατανόηση του αιτίου-αποτελέσματος από τα παιδιά, για να μπορέσουν να διακρίνουν το αίτιο από το αποτέλεσμα μέσα από εικόνες, βελάκια κτλ. Ένα μικρό μέρος εκπαιδευτικών (3/31) επισήμαναν ότι πρόκειται για ένα απαιτητικό κειμενικό είδος που χρειάζεται αρκετό χρόνο για την αναζήτηση και τη συλλογή πληροφοριών, ενώ δυο εκπαιδευτικοί δεν μπόρεσαν να δώσουν οδηγίες για το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, καθώς υποστήριζαν ότι δεν το έχουν συναντήσει στη σχολική τάξη. Μέσα από τις πρακτικές-οδηγίες που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται και η επίδραση του σεναρίου στον τρόπο που θα δίδασκαν τον γραπτό λόγο ή το συγκεκριμένο κειμενικό είδος στην μετέπειτα πορεία τους ως εκπαιδευτικοί. Παρακάτω θα παρατεθούν κάποια σχετικά αποσπάσματα:

Δ5: «Θα διαβάζαμε αντίστοιχα κείμενα για να δούμε όλα τα χαρακτηριστικά των κειμένων και μετά δεν ξέρω αν το έκανα project τόσης ώρας αλλά μου άρεσε πάρα πολύ αυτή η ιδέα. Αν μου τύχαινε τώρα και θα χρησιμοποιούσα τη φάση της αυτο-

αξιολόγησης. Δεν είχα σκεφτεί αυτό το ομαδικό να το συνδυάσω αλλά μου άρεσε πάρα πολύ.»

Δ9:«Δεν μπορώ να πω τώρα συγκεκριμένα, γιατί το κείμενο αιτίου-αποτελέσματος να σου πω την αλήθεια ή εγώ δεν το θυμάμαι ή δεν το έχω συναντήσει οπότε δεν μπορώ να πω. Δεν νομίζω να έδινα άλλες οδηγίες .Ήταν πληρέστερο.»

Δ8:«Λοιπόν νομίζω ότι πάνω-κάτω πολύ πιο σύντομα, θα ακολουθούσα αυτό που έκανες και εσύ. Σίγουρα συζήτηση, να γράψουμε τις ιδέες μας ενδεχομένως στον πίνακα ή σε κάποιο φύλλο χαρτί. Και ανάλογα με το θέμα, ενδεχομένως μπορούμε να δούμε και κάτι σχετικό για να τους κεντρίσουμε το ενδιαφέρον, να δούμε ένα βίντεο, να κάνουμε μια βόλτα στην πόλη μας. Δηλαδή να αισθανθούν ότι είναι κάτι που τους αφορά, μετά επειδή είναι έτσι απαιτητικό το κείμενο. Ίσως θα μπορούσαμε να διαβάσουμε ένα τέτοιο κείμενο και να κολλήσουμε εκεί και το αντίστοιχο λεξιλόγιο που χρησιμοποιούνε που είπες κι συ. Δηλαδή ίσως αν τους έδινα λέξεις επειδή είναι πολλά, ίσως να τους έδινα 2-3. Ίσως αν ήταν η πρώτη φορά που το δούλευα να εστίαζα σε 2-3 για να μην πελαγώσουν και χαθούνε. Μετά σταδιακά όσο το δουλεύεις το κείμενο εμπλουτίζουν. Αυτήν την φορά θα χρησιμοποιήσουμε και μια λέξη παραπάνω. Ναι μετά χρειάζεται αρκετός χρόνος για να το γράψουν. Χρειάζεται σίγουρα κανένα δίωρο και μετά θα μπορούσε να γίνει ομαδικά, θα μπορούσε να το κάνουμε ομαδικά. Απλώς το πρόβλημα μου με το ομαδικό νομίζω ότι είναι ότι εκεί δουλεύεις άλλους στόχους και όχι απαραίτητα το γραπτό λόγο. Γιατί πάντα όταν γράφεις κείμενα συνεργατικά είναι ένας αυτός που γράφει και οι άλλοι απλώς... εκτός και αν το δουλεύεις όλη τη χρονιά που το κάνουν εναλλάξ. Μια θα το γράφεις εσύ, το άλλο θα το γράφεις εσύ.»

Δ12:«Καταρχήν θα είχαμε μια κατάσταση έτσι; Λοιπόν από εκεί και πέρα θα λέγαμε καταρχήν θα συζητάγα πάνω σε αυτά, τι γνωρίζουν, ποια είναι η δική τους η εμπειρία, ίσως κάτι να έχουν ακούσει πάνω σε ένα γεγονός και από εκεί και πέρα θα τα ρωτήσω για ποιο λόγο λέτε εσείς. Τότε ο καθένας ξέρω γω μου λέγε γι' αυτό, το έγγραφο του καθενός πως το έβλεπε την αιτία και θα τα έγγραφα στον πίνακα και μετά στο αποτέλεσμα θα έβαζα ένα τοξάκι ίσως ποιο αποτέλεσμα λέτε, υπάρχει αυτό, αυτό. Κάπως έτσι.»

Δ16:«Αρχικά θα συζητούσα με τους μαθητές μου την αιτιακή σχέση που υπάρχει σε ορισμένα φαινόμενα και ορισμένα πράγματα για να κατανοήσουν καλύτερα το συγκεκριμένο θέμα κειμένου, το συγκεκριμένο είδος κειμένου. Έπειτα ίσως να μπαίναμε στη διαδικασία να συζητήσουμε ορισμένα φαινόμενα, τις αιτίες και τα αποτελέσματα

τους για να τους γίνει πιο κατανοητό και να γίνει πιο σαφές το τι είναι αίτιο και τι αποτέλεσμα, διότι πολλοί μαθητές έχουν τη δυσκολία. Συνήθως μπερδεύουν το αίτιο με το αποτέλεσμα σε ένα κείμενο. Ύστερα από αυτό θα έμπαινα σε κάποιο μοντέλο παραγωγής λόγου, να τους διδάξω τα βασικά βήματα, τρόπους συνοχής και συνεκτικότητας, σύνδεσης εννοιών, θα κάναμε διορθώσεις και θα γράφαμε το τελικό μας κείμενο.»

Δ22:«Τι να σου πω τώρα, θέλω να έχω το θέμα για να σου πω έτσι σε πρακτικό επίπεδο, πως θα το έκανα, εμείς έχουμε μάθει να δουλεύουμε πρακτικά όχι θεωρητικά. Σίγουρα σε οποιοδήποτε θέμα συζητάς με τα παιδιά σου, παίρνεις τις πρώτες τους ιδέες, βλέπεις προς τα πού κινούνται και από εκεί και πέρα ανάλογα το δυναμικό που έχεις μπροστά σου και τις απόψεις τους ξεκινάς να τους δίνεις τις ιδέες δηλαδή δεν ξέρω αυτό που ζητάς είναι πολύ γενικό, θέλω κάτι ειδικό γιατί και γω μπροστά μου έχω ειδικές περιπτώσεις. Η κάθε τάξη είναι ειδική. Δεν μπορώ να πω ένα γενικό πλάνο όλα προσαρμόζονται.»

Δ18:«Θα έκανα το ίδιο με τα προηγούμενα κειμενικά είδη, δηλαδή πάλι νομίζω θα το έκανα. Καταρχήν θα ξεκινούσα από μια ανάγκη των παιδιών και αν έβλεπα ότι ένα θέμα ας πούμε τους ενδιαφέρει, θα ξεκινούσα από αυτή, από αυτό το θέμα που τους ενδιαφέρει, θα έβαζα, θα έβρισκα μια αφορμή για να βάλω αυτό το κειμενικό είδος αίτιο-αιτιατό, αίτιο-αποτέλεσμα. Πάλι θα το έκανα εγώ ομαδικά και μετά σιγά-σιγά θα το εξατομίκευα. Πάνω-κάτω τις ίδιες οδηγίες και τις λέξεις-κλειδιά θα χρησιμοποιούσα και αυτό είναι πολύ σημαντικό και θα ήθελα να το σχολιάσω πριν τώρα το θυμήθηκα . Αυτό που τους κάνουν στο τέλος, τα βάζεις να αυτο-ελέγχουν και να τσεκάρουν, θυμάμαι και γω καμία φορά κυρίως στις ασκήσεις για το στίτι το βάζω για να μπου σε αυτήν τη διαδικασία... τους βάζω κάποια κουτάκια για να τσεκάρουν γιατί εκτός από όλη αυτήν τη διαδικασία του να γράψουνε το γραπτό κείμενο είναι σημαντικό όπως το ανέφερες και συ, είναι ένα μεγάλο πλεονέκτημα στο σχέδιο σου, που τα βάζεις να το αυτο-ελέγχουν, την αυτο-διόρθωση, να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες, τι έκαναν, τι δεν έκαναν για να μην το κάνουν την επόμενη φορά. Εντάξει είναι μια επίπονη διαδικασία το να γράψεις κείμενο και πρέπει να τα παιδιά να γράφουν, πρέπει να περάσουν από τη διαδικασία να το γράψουν πρώτη, δεύτερη, τρίτη φορά, τα μεγάλα παιδιά που έχεις εσύ, Ε' Δημοτικού νομίζω το κάνουν πιο εύκολα εγώ τώρα που έχω κάνει πιο μικρά. Δεν θα τα έβαζα, δηλαδή θα τα κούραζα νομίζω να τους βάλω να το γράψουνε, μία φορά και μετά να το ξαναγράψουνε και σε δεύτερο φύλλο και σε τρίτο

φύλλο, γι' αυτό εγώ προσπαθώ να το ξεκλέψω και το κάνουμε κάπως ομαδικά και προφορικά και το τελικό τους το γράφω στον πίνακα ή τους το υπαγορεύω και το γράφουν στο τετράδιο τους, αλλά για τα μεγάλα παιδιά πολύ ωραίο.»

5.6 Πίνακας: Αναλυτικός πίνακας με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου και του κειμενικού είδους αιτίου-αποτελέσματος μετά την παρουσίαση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου.

Θεματική κατηγορία: Πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου και του κειμενικού είδους αιτίου-αποτελέσματος			
Κατηγορίες		Κωδικοί	Αναφορές
1.Εφαρμογή παρόμοιας διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στην τάξη τους και των πρακτικών που εφαρμόζουν	Εφαρμογή ίδιων φάσεων-πρακτικών	Συζήτηση	Δ2,Δ10,Δ11, Δ16,Δ18,Δ21, Δ22,Δ23,Δ25 Δ29,Δ30,Δ31
		Καταγραφή ιδεών	Δ2,Δ10,Δ11, Δ12, Δ16, Δ18, Δ21,Δ22,Δ23, Δ29,Δ30,Δ31
		Οργάνωση ιδεών σε σχεδιάγραμμα	Δ2,Δ10,Δ11, Δ12,Δ16,Δ17, Δ18,Δ21,Δ22, Δ23,Δ25,Δ29, Δ30,Δ31
		Συγγραφή κειμένου	Δ2,Δ10,Δ11, Δ12,Δ16,Δ17, Δ21,Δ22,Δ23, Δ25,Δ29,Δ30, Δ31
		Διόρθωση	Δ2,Δ10,Δ11,Δ12, Δ16,Δ17,Δ18, Δ21,Δ22,Δ23, Δ25,Δ29,Δ30, Δ31

		Τελικό προϊόν	Δ2,Δ10,Δ11, Δ16,Δ17,Δ18, Δ22,Δ25,Δ29, Δ30,Δ31
	Εφαρμογή κάποιων φάσεων-πρακτικών συντομευμένα	Συζήτηση-πρότυπο κείμενο	Δ8,Δ15,Δ19, Δ20,Δ24,Δ27, Δ28
		Σχεδιάγραμμα	Δ3,Δ4,Δ6,Δ7, Δ8,Δ15,Δ19, Δ24,Δ26,Δ28
		Βοηθητικό λεξιλόγιο	Δ3,Δ7,Δ8, Δ19,Δ24
		Χωρίς φάσεις αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης	Δ24,Δ28
		Διορθώσεις από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό	Δ19,Δ25,Δ26
		Διόρθωση μεταξύ των μαθητών	Δ20
		Συγγραφή	Δ20,Δ24, Δ27,Δ28
		Όχι κάποιο παρόμοιο	Δ5,Δ13,Δ14
2.Προτεινόμενες πρακτικές των εκπαιδευτικών για την διδασκαλία του κειμενικού είδους αιτίου- αποτελέσματος	Εφαρμογή παρόμοιας διδακτικής πρότασης-σεναρίου	Συζήτηση	Δ2,Δ3,Δ4,Δ7, Δ8,Δ12,Δ15, Δ16,Δ18,Δ21, Δ24,Δ25,Δ26, Δ28,Δ30
		Ανάγνωση σχετικών κειμένων	Δ5,Δ13,Δ27,Δ30
		Καταγραφή των ιδεών	Δ2,Δ3,Δ4,Δ7,Δ8, Δ12,Δ13,Δ14, Δ15,Δ16,Δ18, Δ21,Δ24,Δ25, Δ26,Δ27,Δ28, Δ30
		Συγγραφή	Δ2,Δ3,Δ4,Δ7,Δ8, Δ13,Δ14,Δ15, Δ16,Δ1,Δ21,Δ24,

			Δ25,Δ26,Δ27,Δ28, Δ30
		Διόρθωση	Δ2,Δ3,Δ4,Δ5, Δ7,Δ13,Δ14,Δ15, Δ16,Δ18,Δ21,Δ25 Δ26,Δ27,Δ28, Δ30
		Τελικό κείμενο	Δ2,Δ3,Δ4,Δ7, Δ13,Δ14,Δ15, Δ16,Δ18, Δ21,Δ25,Δ26, Δ27,Δ28,Δ30
	Άλλες πρακτικές	Ίδιες οδηγίες με άλλα κειμενικά είδη	Δ10,Δ11,Δ17, Δ18,Δ19, Δ23,Δ29,Δ30
		Έμφαση στην κατανόηση αιτίου-αποτελέσματος (εικόνες, βελάκια)	Δ12,Δ16,Δ18, Δ24,Δ25
		Απαιτητικό κειμενικό είδος: περισσότερο χρόνο για τη αναζήτηση και τη συλλογή πληροφοριών	Δ8,Δ29,Δ31
	Έλλειψη οδηγιών από τους εκπαιδευτικούς	Δεν έχουν συναντήσει τέτοιου είδους κείμενα	Δ9,Δ22
3.Προτεινόμενες αλλαγές της διδακτικής πρότασης-σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς	Αλλαγές στο εκπαιδευτικό υλικό	Λιγότερα φύλλα εργασίας	Δ18,Δ26,Δ28
		Λιγότερες επιλογές στις κάρτες παραγωγής ιδεών	Δ12,Δ18
		Κάρτες αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης	Δ13,Δ25,Δ27
	Πιο συνοπτική η διδακτική πρόταση-σενάριο	Εστίαση σε άλλη φάση κάθε φορά	Δ11,Δ22,Δ24
		Έμφαση στην αυτο-αξιολόγηση και ετερο-αξιολόγηση	Δ11
		Επιλογή μίας φάσης: ομαδική ή ατομική	Δ21

	Καμία αλλαγή	Περιλαμβάνει όλες τις φάσεις για τη συγγραφή κειμένου και την εξοικείωση με παραγωγή γραπτού λόγου	Δ1,Δ2,Δ3,Δ4, Δ5,Δ7,Δ8,Δ9, Δ10,Δ14,Δ15, Δ16,Δ17,Δ19, Δ20,Δ23,Δ29, Δ30,Δ31
		Χαρακτηρισμοί: ολοκληρωμένο, αποτελεσματικό, μεθοδικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών	Δ2,Δ3,Δ9,Δ16, Δ31

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι έχουν δει κάποια σχετική διδακτική πρόταση-σενάριο είτε από επιμορφωτικά σεμινάρια από ειδικούς είτε από προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο. Γενικότερα τη διδακτική πρόταση-σενάριο την αντιμετώπισαν πολύ θετικά καθώς θεωρούν ότι περιλαμβάνει όλες τις φάσεις που πρέπει να περάσει κάθε μαθητής-συγγραφέας για να γράψει ένα κείμενο και τελικά να γίνει ανεξάρτητος συγγραφέας. Γι' αυτό, είναι πολύ πρόθυμοι στο να χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση στη δική τους διδασκαλία. Μάλιστα προτείνουν τις ίδιες πρακτικές για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμενικού είδους, επισημαίνοντας κάποιες ενστάσεις σχετικά με το χρόνο και το υλικό. Υπάρχει μία πολύ θετική στάση προς τη διδακτική πρόταση, γεγονός που μπορεί να φανεί από την προθυμία των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τη διδακτική πρόταση-σενάριο.

Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκε η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Μέσα από την ανάλυση τους προέκυψαν 4 θεματικοί άξονες. Ειδικότερα, αναδύθηκαν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα, οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην παραγωγή γραπτού λόγου και στα πληροφοριακά κείμενα αλλά και οι αντιλήψεις τους σχετικά με την ικανότητα συγγραφής αποτελεσματικών κειμένων. Πέρα από αυτό, παρουσιάστηκε μια διδακτική πρόταση-σενάριο για την παραγωγή

πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος, το οποίο έπρεπε να αξιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από μια σειρά ερωτήσεων. Μέσα από την αξιολόγηση προέκυψαν προτάσεις και παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδακτική πρόταση-σενάριο. Συγκεκριμένα εξέφρασαν τη γενικότερη εντύπωση που του άφησε το σενάριο, αν θα την χρησιμοποιούσαν στη διδασκαλία τους και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της. Επίσης απάντησαν στο εάν η διδακτική πρόταση δημιουργεί ανεξάρτητους μαθητές-συγγραφείς και εάν θα ήθελαν να επιμορφωθούν πάνω σε αυτή. Εν συνεχεία εντοπίστηκαν οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από την αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης. Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν εν συντομία τα ερευνητικά ευρήματα με τον αντίστοιχο σχολιασμό.

Κεφάλαιο 6^ο

Συνοπτική αναφορά και σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων από τους 31 εκπαιδευτικούς σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφορικά κείμενα. Η μέθοδος ανάλυσης ήταν η ανάλυση περιεχομένου στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχετικές ερωτήσεις με τις παραπάνω θεματικές. Συγκεκριμένα συγκεντρώθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και αναδύθηκαν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, τα χαρακτηριστικά ενός καλού κειμένου αλλά και οι γνώσεις τους για τα πληροφορικά κείμενα. Μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκφράστηκαν οι πρακτικές των εκπαιδευτικών τόσο των ίδιων ως συγγραφέων όσο και στη διδασκαλία τους μέσα στη σχολική τάξη. Εξέφρασαν πως διδάσκουν την παραγωγή γραπτού λόγου και ειδικά τα πληροφορικά κείμενα αλλά και τον χρόνο που δίνουν στους μαθητές τους και τη συχνότητα συγγραφής μέσα στην τάξη. Επίσης, έγινε λόγος για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα των παιδιών να παράγουν αποτελεσματικά κείμενα.

Αφού εντοπίστηκαν οι γνώσεις, οι πρακτικές και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφορικά κείμενα, παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς μια διδακτική πρόταση-σενάριο για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος. Μέσα από ερωτήσεις που έγιναν στους εκπαιδευτικούς, αξιολόγησαν τη διδακτική πρόταση-σενάριο εκφράζοντας προτάσεις και παρεμβάσεις σχετικά με αυτή. Έπρεπε να εκφράσουν τη γενικότερη εντύπωση που τους άφησε η διδακτική πρόταση, εάν θα την χρησιμοποιούσαν στη διδασκαλία τους, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διδακτικής πρότασης, τη δυνατότητα του σεναρίου να οδηγήσει στην αυτονομία των μαθητών-συγγραφέων αλλά και το εάν θα ήθελαν να λάβουν κάποια σχετική επιμόρφωση πάνω στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, ώστε να αποκτήσουν

επιπλέον γνώσεις πάνω σε αυτή. Επίσης, έγινε αναφορά στις πρακτικές που εφαρμόζουν γενικότερα στη διδασκαλία τους αλλά και για τη διδασκαλία του πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος. Πέρα από αυτά, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να εκφράσουν τις αλλαγές που θα έκαναν στη διδακτική πρόταση-σενάριο σύμφωνα με τη δική τους κρίση. Παρακάτω θα γίνει αναφορά και σχολιασμός πάνω στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει μια συνοπτική εικόνα των λεγομένων τους και κατά επέκταση των δεδομένων της έρευνας.

6.1. Σχολιασμός των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών

Πριν την έναρξη της συνέντευξης η ερευνήτρια έκανε κάποιες ερωτήσεις για τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας και τα χρόνια που έχουν διδάξει σε Ε΄ Δημοτικού. Συγκεκριμένα, όσο αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών συμμετείχαν 26 γυναίκες και 5 άντρες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η ειδικότητα απασχόλησης τους ήταν δάσκαλοι δημοτικών σχολείων. Από τη συμμετοχή τους φαίνεται ότι οι γυναίκες ήταν η πλειοψηφία του δείγματος. Σχετικά με την ηλικία των συνεντευξιζόμενων κατηγοριοποιήθηκαν σε 3 ηλικιακές ομάδες. Οι 18 εκπαιδευτικοί ήταν στην ηλικία των 25-30 ετών, οι 9 εκπαιδευτικοί στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών, ενώ 4 εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-55 ετών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρατηρείται ότι αποτελούν δάσκαλοι της νεώτερης γενιάς. Σχετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών διακρίθηκαν 3 κατηγορίες προϋπηρεσίας. Οι 22 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην κατηγορία προϋπηρεσίας των 1-10 ετών, οι 7 εκπαιδευτικοί στην κατηγορία των 11-20 ετών και οι 2 εκπαιδευτικοί στην κατηγορία των 21-30 χρόνων προϋπηρεσίας. Επομένως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν προϋπηρεσία 1-10 έτη στην εκπαίδευση, δηλαδή σε εκπαιδευτικούς με πρόσφατη ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών και ενημερωμένοι με τα νέα δεδομένα της παιδαγωγικής επιστήμης.

Όσο αφορά τα χρόνια που έχουν διδάξει σε Ε΄ Δημοτικού εντοπίστηκε ότι 9 εκπαιδευτικοί δεν είχαν διδάξει ποτέ σε Ε΄ Δημοτικού στα πλαίσια του σχολείου αλλά μερικοί από αυτούς σε κάποιο ιδιαίτερο μάθημα ή φροντιστήριο και 1 εκπαιδευτικός στο πλαίσιο του ολοήμερου. Οι 19 εκπαιδευτικοί είχαν διδάξει 1-2 φορές σε Ε΄ Δημοτικού και συγκεκριμένα 2 εκπαιδευτικοί είχαν διδάξει σε Ε΄ Δημοτικού σε μονοθέσιο σχολείο και άλλοι 2 εκπαιδευτικοί, 1 σε τμήμα ΖΕΠ και 1

σε Τμήμα Υποδοχής ενώ οι υπόλοιποι είχαν εμπειρία σε θέσια σχολεία με συμβατικές τάξεις. Από τους 31 εκπαιδευτικούς, οι 2 εκπαιδευτικοί είχαν διδάξει 5-6 φορές στη συγκεκριμένη τάξη ενώ 1 από τους 30 εκπαιδευτικούς είχε διδάξει 10-12 φορές στην Ε' Δημοτικού. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι φανερό ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν έρθει σε επαφή με την Ε' δημοτικού είτε μέσω του σχολείου είτε μέσω φροντιστηρίων.

Συμπερασματικά έγιναν ερωτήσεις για κάποια προσωπικά δεδομένα των εκπαιδευτικών στην αρχή της συνέντευξης σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία αλλά και τη διδασκαλία στην Ε' δημοτικού. Αυτό έγινε με σκοπό να βοηθηθεί η ερευνήτρια και να αποκτήσει μία πιο πλήρης αλλά και ολοκληρωμένη εικόνα για τους συμμετέχοντες και να μπορέσει να διακρίνει κατά πόσο διαφέρουν τα λεγόμενα του κάθε εκπαιδευτικού ανάλογα με τα προαναφερθείσα στοιχεία.

6.2. Σχολιασμός άξονα-Γνώσεις των εκπαιδευτικών για την Παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα

1^ο Ερευνητικό ερώτημα:

- *Ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την παραγωγή γραπτού λόγου;*
- *Ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα πληροφοριακά κείμενα;*

Στον άξονα-γνώσεις των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες απάντησαν σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα. Αρχικά ερωτήθηκαν για τη σημασία της παραγωγής γραπτού λόγου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρατηρήθηκε ότι εστίασαν κατά κύριο λόγο στην αποτύπωση-έκφραση ιδεών, συναισθημάτων, σκέψεων, απόψεων σε γραπτή μορφή και έπειτα στο επικοινωνιακό πλαίσιο. Όσο αφορά το επικοινωνιακό πλαίσιο ανέφεραν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία επικοινωνίας για τη μεταφορά ενός μηνύματος από ένα πομπό σε ένα δέκτη και γενικότερα τόνισαν ότι κείμενο είναι οτιδήποτε έχει νόημα. Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να περιέχει ένα κείμενο, θεωρώντας ως σημαντικά τη δομή, την οργάνωση, το περιεχόμενο, την ορθογραφία, το

συντακτικό και τη γραμματική. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την παραγωγή γραπτού λόγου ως φαντασία αλλά την σχολίασαν ως μία δύσκολη και απαιτητική διαδικασία που χρειάζεται πολύ χρόνο και κόπο και θα έπρεπε να αποτελεί ξεχωριστό μάθημα.

Αφού απάντησαν στην ερώτηση για τη σημασία της παραγωγής γραπτού λόγου, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού κειμένου. Από τις απαντήσεις τους διαπιστώθηκε ότι θεωρούν ως απαραίτητο χαρακτηριστικό τη δομή-οργάνωση του κειμένου (μακροδομή) και την παρουσία στο κείμενο των δομικών χαρακτηριστικών του αντίστοιχου κειμενικού είδους (υπερδομή). Πέρα όμως από αυτό, πολλοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν ως ένα βασικό στοιχείο, το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι το κείμενο θα πρέπει να είναι κατανοητό και να ανταποκρίνεται στο σκοπό για τον οποίο γράφεται, στο ακροατήριο και στο είδος του κειμένου. Επίσης, ένα από τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι είναι σημαντικό είναι το περιεχόμενο του κειμένου καθώς θα πρέπει να περιλαμβάνει τις σωστές ιδέες σχετικά με το θέμα που καλείται κάποιος να γράψει με τη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι απαραίτητο χαρακτηριστικό ενός κειμένου είναι η συνοχή και η συνεκτικότητα μέσα από τη σύνδεση των προτάσεων αλλά και των παραγράφων μεταξύ τους και να υπάρχει μία γενικότερη ροή στο κείμενο. Τα χαρακτηριστικά που εστίασαν λιγότερο ήταν η γραμματική, το συντακτικό και η ορθογραφία, σχολιάζοντας ότι αποτελούν αναγκαίο στοιχείο για τη συγγραφή ενός κειμένου, αλλά δεν είναι από τα πρωταρχικά στοιχεία που εστιάζουν στα κείμενα των μαθητών τους.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που ανέφεραν λίγοι εκπαιδευτικοί είναι η ορθή παραγραφοποίηση και η παρουσία σημείων στίξης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αποτελούν απαραίτητα στοιχεία του κειμένου. Ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών μίλησαν για δυο σημαντικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου, την αυθεντικότητα και την πρωτοτυπία του κειμένου. Μάλιστα όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για κάθε κείμενο, απλά προσαρμόζονται ανάλογα το κειμενικό είδος. Ειδικότερα επεσήμαναν ότι τα επίσημα κείμενα πρέπει να διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά ενώ άλλοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εξαρτάται από το σκοπό του κειμένου κτλ. Όμως κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για κάθε κειμενικό είδος.

Έχοντας αποκτήσει μια εικόνα για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου, έγινε σχετική ερώτηση για τα πληροφοριακά κείμενα που γνωρίζουν. Η ερώτηση ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τα κειμενικά είδη που γνωρίζουν, καθώς δεν ήθελε η ερευνήτρια να αναφερθεί ο όρος «πληροφορικά κείμενα» και να κατευθύνει τους ερωτηθέντες προς κάποια συγκεκριμένη απάντηση. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών έγινε φανερό ότι οι περισσότεροι γνωρίζουν τα είδη των πληροφοριακών κειμένων, όπως συνταγές, οδηγίες, κείμενα προβληματικής κατάστασης, αιτίου-αποτελέσματος, σύγκρισης-αντίθεσης κτλ., όμως μπορεί να μην γνωρίζουν ότι ανήκουν στα πληροφοριακά κείμενα ή δεν έχουν σχετική γνώση για τα πληροφοριακά κείμενα. Ένα μικρό ποσοστό ανέφερε τον όρο «πληροφορικά κείμενα». Εκτός από τα πληροφοριακά κείμενα οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο και για άλλα κείμενα, όπως τα τραγούδια, τα ποιήματα, το ημερολόγιο, γράμμα κτλ., για τα οποία επεσήμαναν ότι δεν τα διδάσκουν τόσο συστηματικά όπως η αφήγηση και η περιγραφή αλλά τα χρησιμοποιούν κάποιες φορές στη διδασκαλία τους. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν κάποια πολυτροπικά κείμενα, όπως το e-mail, αφίσες και διαφημίσεις, ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός ανέφερε τον όρο «πολυτροπικά κείμενα».

Σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα, είναι φανερό ότι εκλαμβάνουν την παραγωγή γραπτού λόγου ως έκφραση των ιδεών, απόψεων κτλ., λαμβάνοντας υπόψη το επικοινωνιακό πλαίσιο (ακροατήριο, σκοπός και είδος κειμένου) αλλά και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να περιέχει κάθε κείμενο (δομή, περιεχόμενο, λεξιλόγιο κτλ.). Μάλιστα την σχολίασαν ως μία απαιτητική και δύσκολη διαδικασία που δυσκολεύει τους μαθητές και χρειάζεται πολύ κόπο και χρόνο, τονίζοντας ότι θα έπρεπε να αποτελεί ξεχωριστό μάθημα. Από τα βασικότερα χαρακτηριστικά που ανέφεραν ότι θα πρέπει να έχει κάθε κείμενο είναι η δομή αλλά και το περιεχόμενο με τη χρήση σωστών ιδεών και συνάμα κατάλληλου λεξιλογίου. Βασικό χαρακτηριστικό θεωρούν την επικοινωνιακότητα του κειμένου και μετά ανέφεραν τα γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα, την ορθογραφία και την αυθεντικότητα του κειμένου. Τα χαρακτηριστικά αυτά υποστήριξαν ότι αποτελούν βασικά στοιχεία κάθε κειμένου, προσαρμοσμένα πάντα στο εκάστοτε κειμενικό είδος. Τέλος εντοπίστηκε ότι γνωρίζουν είδη των πληροφοριακών κειμένων αλλά δεν ξέρουν ότι ανήκουν σε αυτό το κειμενικό είδος,

ενώ έκαναν λόγο για αλλά κειμενικά είδη, τα οποία τα διδάσκουν μερικές φορές όχι όμως συστηματικά.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρείται μια σύνδεση των γνώσεων τους για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα με τα αντίστοιχα δημογραφικά τους στοιχεία. Συγκεκριμένα οι γνώσεις τους απορρέουν τόσο από την εμπειρία τους στο σχολικό περιβάλλον όσο και από την πρόσφατη ολοκλήρωση των σπουδών τους. Επομένως τόσο η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών όσο και η πρώιμη ολοκλήρωση των σπουδών και η εισαγωγή τους στο διδακτικό χώρο, αναδεικνύουν ρητά ή άρρητα γνώσεις σχετικά με κάποιες βασικές αρχές πρόσφατων θεωρητικών προσεγγίσεων. Παρακάτω έγιναν διάφορες ερωτήσεις για να δώσουν περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφορικά κείμενα.

6.3. Σχολιασμός άξονα: Πρακτικές των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφορικά κείμενα

3^ο Ερευνητικό ερώτημα:

- *Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την παραγωγή γραπτού λόγου;*
- *Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα πληροφοριακά κείμενα;*

Εκτός από τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν και τις πρακτικές τους σχετικά με τη συγγραφή και τα πληροφορικά κείμενα. Όσο αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αναφέρουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι ως συγγραφείς κατά την παραγωγή ενός κειμένου αλλά και για τον χρόνο που αφιερώνουν κατά τη συγγραφή. Σχετικά με τον χρόνο για τη συγγραφή κειμένων είναι φανερό ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι ο χρόνος που αφιερώνουν για τη συγγραφή εξαρτάται από το κείμενο που καλούνται να γράψουν. Συγκεκριμένα, χώρισαν τα κείμενα σε δυο κατηγορίες, κείμενα μικρής έκτασης (1-2 παραγράφους) και κείμενα μεγάλης έκτασης. Για τα κείμενα μικρής έκτασης οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν από 5 λεπτά έως 30 λεπτά, ενώ για τα κείμενα

μεγάλης έκτασης αφιερώνουν από 30 λεπτά έως και 2-3 ώρες. Επίσης, ο χρόνος εξαρτάται και από το επικοινωνιακό πλαίσιο, δηλαδή από το σκοπό και το ακροατήριο αλλά υποστήριξαν ότι εξαρτάται και από τις διορθώσεις του κειμένου. Ελάχιστοι ήταν οι συμμετέχοντες που δεν αφιερώνουν καθόλου χρόνο για την παραγωγή του γραπτού λόγου, αλλά απάντησαν για τον χρόνο που αφιέρωναν παλαιότερα. Γενικότερα, ανέφεραν τον χρόνο που αφιερώνουν μέσα στη βδομάδα και επεσήμαναν οι περισσότεροι ότι αφιερώνουν από 1-2 ώρες είτε για προσωπική τους χρήση είτε για το σχολείο, ενώ άλλοι κάνουν λόγο για 2-3 ώρες την εβδομάδα λόγω της συμμετοχής τους σε κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα ή σε άλλα προγράμματα.

Αφού προσέγγισαν τον χρόνο για τη συγγραφή κειμένων, οι συμμετέχοντες θα έπρεπε να αναφέρουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι ως συγγραφείς. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι βασική πρακτική αποτελεί ο ορισμός του επικοινωνιακού πλαισίου (ακροατήριο, σκοπός και είδος κειμένου), η καταγραφή και η οργάνωση των ιδεών τους σε ένα νοητικό χάρτη-σχεδιάγραμμα, ώστε να τους βοηθήσει να δομήσουν το κείμενο τους, έπειτα η συγγραφή του κειμένου με προσθήσεις και αφαιρέσεις από το σχεδιάγραμμα και αφού γίνει μία πρώτη καταγραφή, η διόρθωση του κειμένου και η έκδοση του τελικού προϊόντος. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας, ώστε να παράγουν ένα ολοκληρωμένο κείμενο. Λίγοι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι δεν χρησιμοποιούν σχεδιάγραμμα, απλώς σκέφτονται τι θα περιλαμβάνει το κείμενο τους, σχεδιάζοντας μια πρόχειρη δομή του κειμένου και μετά προχωρούν στη συγγραφή.

Όσο αφορά τις πρακτικές που διδάσκουν στους μαθητές τους, όλοι οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι διδάσκουν τις ίδιες πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι ως συγγραφείς στους μαθητές τους για την παραγωγή γραπτού λόγου. Ειδικότερα περιέγραψαν το πως διδάσκουν τη συγγραφή κειμένου στην τάξη τους, ακολουθώντας τις παρακάτω πρακτικές: αρχικά κάνουν μία συζήτηση σχετικά με το θέμα του κειμένου ή ανάγνωση σχετικών κειμένων, καταγράφουν τις ιδέες τους και τις οργανώνουν σε ένα σχεδιάγραμμα, τις εμπλουτίζουν με τη βοήθεια κατάλληλου υλικού (λεξιλόγιο, διαθρωπικές λέξεις κ.α.) και γράφουν το κείμενο. Αρκετοί πρόσθεσαν τη διόρθωση-βελτίωση ως μία επιπρόσθετη και απαραίτητη φάση για την συγγραφή ενός κειμένου, τονίζοντας τη δυσκολία της αλλά και πολλές φορές την άρνηση των παιδιών να διορθώσουν το κείμενο τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, η συζήτηση και η καταγραφή των ιδεών γίνεται από όλους τους

μαθητές, αλλά η συγγραφή πραγματοποιείται ατομικά με οδηγίες και καθοδήγηση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Όμως άλλοι εκπαιδευτικοί κάνουν ομαδικά μόνο τη φάση της διόρθωσης ή δείχνουν οι ίδιοι τη διαδικασία της συγγραφής, έπειτα γίνεται ομαδική συγγραφή του κειμένου και τέλος κάνουν ατομική συγγραφή ή μένουν στην ομαδική εκτέλεση μέχρι να μπορούν οι μαθητές να γράψουν τα δικά τους κείμενα.

Μετά τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη τους, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για την συχνότητα που οι μαθητές τους γράφουν κείμενα και το χρονικό διάστημα που έχουν για την παραγωγή ενός κειμένου. Από τα λεγόμενα τους προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αφιερώνει για τη συγγραφή μία φορά την εβδομάδα ενώ λιγότεροι ανέφεραν ότι γράφουν και 2 φορές μέσα στη βδομάδα. Ανάλογα την τάξη αλλά και την ύλη κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι μαθητές γράφουν 1 φορά στις 2 βδομάδες. Ελάχιστοι επισήμαναν ότι οι μαθητές στην τάξη τους γράφουν 2-3 φορές τη βδομάδα ή καθημερινά. Γενικότερα όμως όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι υπάρχει πάντα η δυνατότητα να γράψουν τα παιδιά είτε πρόκειται για λίγες προτάσεις ή μία παράγραφο είτε και ολόκληρο κείμενο.

Σχετικά με το χρονικό διάστημα που έχουν οι μαθητές για την παραγωγή ενός κειμένου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι δίνουν 2 διδακτικές ώρες για την παραγωγή ενός κειμένου ενώ τρεις από αυτούς τόνισαν ότι δεν πρέπει να βάζουμε χρονικό περιθώριο στα παιδιά. Κάποιοι άλλοι χώρισαν τον χρόνο σε δυο κατηγορίες, σε 2 διδακτικές ώρες για τη συγγραφή ενός ολοκληρωμένου κειμένου και 15-30 λεπτά ή 1 διδακτική ώρα για ένα μικρότερο κείμενο (1-2 παραγράφους), γεγονός που σχετίζεται με την τάξη αλλά και το επίπεδο των μαθητών.

Αφού όρισαν τη συχνότητα συγγραφής ενός κειμένου και το χρονικό διάστημα που διαθέτουν οι μαθητές κατά τη συγγραφή, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αναφέρουν τα κειμενικά είδη που χρησιμοποιούν στην τάξη τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι οι μαθητές τους παράγουν κυρίως αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα. Έπειτα τα επόμενα κειμενικά είδη είναι το γράμμα, τα επιχειρηματολογικά και τα πληροφοριακά κείμενα (συνταγή, οδηγίες, λίστα, προβληματικής κατάστασης κτλ.). Λιγότεροι έκαναν λόγο για τις επιστολές, τα άρθρα και την περίληψη καθώς και το ημερολόγιο και τις προσκλήσεις. Ελάχιστοι ήταν αυτοί που μίλησαν για τις αγγελίες, τις ανακοινώσεις, τις αφίσες, τα κείμενα διαλόγου και τα ανέκδοτα.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για την παραγωγή πληροφορικών κειμένων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τις ίδιες πρακτικές με τα άλλα κειμενικά είδη, απλά τις προσαρμόζουν ανάλογα με το κείμενο που καλούνται να γράψουν. Ειδικότερα, επεσήμαναν τις παρακάτω πρακτικές: αρχικά κάνουν μία σχετική συζήτηση ή ανάγνωση παρόμοιων κειμένων, έπειτα καταγράφουν, οργανώνουν τις ιδέες τους και γράφουν το κείμενο με τη βοήθεια κατάλληλου εκπαιδευτικού υποστηρικτικού υλικού. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι ενώ είχαν αναφέρει κάποια είδη των πληροφορικών κειμένων, όταν τους ζητήθηκε να αναφέρουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν σε αυτά, έδωσαν παραδείγματα από άλλα κειμενικά είδη, όπως αφήγηση ή περιγραφή. Όσοι μίλησαν για τα πληροφορικά κείμενα και ανέφεραν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν, υποστήριξαν ότι είναι ένα ιδιαίτερο κειμενικό είδος που απαιτεί περισσότερη συζήτηση πριν την έναρξη της συγγραφικής διαδικασίας, καθώς είναι απαραίτητο να είναι κάποιος αρχικά κριτικός αναγνώστης για να μπορέσει να συλλέξει πληροφορίες και εν συνεχεία να γράψει ένα πληροφοριακό κείμενο.

Συμπερασματικά, στο υποκεφάλαιο αυτό έγινε αναφορά στις πρακτικές των εκπαιδευτικών τόσο των ίδιων ως συγγραφέων όσο και εκείνων που χρησιμοποιούν στην τάξη τους κατά τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Μέσα από τις απαντήσεις τους έγινε φανερό το χρονικό διάστημα που χρειάζονται για να γράψουν ένα κείμενο, γεγονός που εξαρτάται από το επικοινωνιακό πλαίσιο, το κείμενο αλλά και τις πρακτικές τους κατά τη συγγραφή ενός κειμένου. Έπειτα επεσήμαναν τις πρακτικές που διδάσκουν στους μαθητές τους, ακολουθώντας τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας καθώς και τη συχνότητα αλλά και το χρονικό διάστημα που δίνουν στους μαθητές τους για να γράψουν τα δικά τους κείμενα. Εν συνεχεία, έγινε λόγος για τα κειμενικά είδη που παράγουν οι μαθητές τους με την αφήγηση και την περιγραφή να είναι από τα επικρατέστερα και ακολουθούν το γράμμα, τα επιχειρηματολογικά και τα πληροφοριακά κείμενα, ενώ άλλα κειμενικά είδη, όπως οι προσκλήσεις, αγγελίες κ.ά. είναι από τα λιγότερο συχνά. Εκτός από τις πρακτικές για την παραγωγή γραπτού λόγου, έγινε μια αναφορά και στις πρακτικές για τη διδασκαλία των πληροφορικών κειμένων, οι οποίες είναι ίδιες με τα άλλα κειμενικά είδη απλά προσαρμόζονται ανάλογα το κείμενο με τη διαφορά ότι χρειάζονται

περισσότερη συζήτηση για την συλλογή πληροφοριών πριν τη συγγραφή και κατά επέκταση κριτικούς αναγνώστες.

6.4. Σχολιασμός άξονα: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου

2^ο Ερευνητικό ερώτημα:

- *Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την παραγωγή γραπτού λόγου;*

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών εντοπίστηκαν οι γνώσεις και οι πρακτικές τους για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφορικά κείμενα, αλλά και οι αντιλήψεις τους για τη συγγραφή. Έτσι, έπρεπε να απαντήσουν στο εάν η ικανότητα των παιδιών να παράγουν αποτελεσματικά κείμενα είναι έμφυτη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η ικανότητα των παιδιών να παράγουν αποτελεσματικά κείμενα είναι εν μέρει έμφυτη, διότι υπάρχουν αρκετά παιδιά που έχουν μία έμφυτη κλίση-ταλέντο να γράφουν ωραία κείμενα αλλά κυρίως η παραγωγή γραπτού λόγου αναπτύσσεται και εξελίσσεται μέσα από τη συστηματική διδασκαλία στο σχολείο. Λιγότεροι πιστεύουν ότι δεν είναι έμφυτη ικανότητα αλλά ότι καλλιεργείται στο σχολείο μέσα από την παρέμβαση του δασκάλου και τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι μία εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι μπορεί να υπάρχει μία έμφυτη προδιάθεση, ωστόσο και πάλι δεν είναι έμφυτη καθώς υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού.

Αφού οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου, έπρεπε να αναφέρουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η ικανότητα των παιδιών να γράφουν «ωραία» κείμενα εξαρτάται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον αλλά και το σχολείο. Συγκεκριμένα, εξέφρασαν ότι η οικογένεια συμβάλλει μέσα από την παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων, όπως είναι η ακρόαση και ανάγνωση βιβλίων, η συζήτηση, στοιχείο που βοηθάει στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου αλλά και οι γενικότερες αναπαραστάσεις που έχει ένα παιδί (θέατρο, κινηματογράφο, μουσεία). Είναι φανερό

ότι στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού συμβάλλει η οικογένεια με τα διαφορετικά ερεθίσματα που παρέχει και έπειτα το σχολείο με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Μέσα από την εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο η παραγωγή γραπτού λόγου συστηματοποιείται και σιγά-σιγά κάθε παιδί μπορεί να αναπτύξει την ικανότητα να γράφει ή και να την εξελίξει περισσότερο.

Επομένως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η ικανότητα των παιδιών να παράγουν «αποτελεσματικά» κείμενα είναι εν μέρει έμφυτη ικανότητα, καθώς υπάρχει μια έμφυτη προδιάθεση σε κάποια παιδιά. Υπάρχουν βέβαια εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι δεν είναι έμφυτη ικανότητα ή ότι είναι μόνο έμφυτη ικανότητα, αναφέροντας όμως ότι καλλιεργείται μέσα από τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο. Ειδικά όταν ερωτήθηκαν για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν το οικογενειακό περιβάλλον μέσα από την ανάγνωση και την ακρόαση βιβλίων, τη συζήτηση και των γενικότερων ερεθισμάτων που προσφέρει η οικογένεια. Ένας άλλος παράγοντας που αναφέρθηκε, είναι το κοινωνικό περιβάλλον μέσα από την επίσκεψη σε μουσεία, θέατρο κτλ. αλλά και τη συμβολή του σχολείου μέσα από τη συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου και τη σωστή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Αφού αναδύθηκαν οι γνώσεις, οι πρακτικές αλλά και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα, θα ακολουθήσει η αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος.

6.5. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης- σεναρίου για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος

Αφού έγιναν οι αρχικές ερωτήσεις σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφορικά κείμενα, παρουσιάστηκε μια διδακτική πρόταση-σενάριο για την παραγωγή πληροφορικού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος και έπειτα έγιναν κάποιες ερωτήσεις ώστε να αξιολογηθεί η διδακτική αυτή πρόταση. Μέσα από την αξιολόγηση της, αναδύθηκε ο γενικότερος σχολιασμός του διδακτικού σεναρίου και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για τον γραπτό λόγο και την παραγωγή πληροφορικού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος.

6.5.1. Σχολιασμός άξονα-Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς: Προτάσεις και Παρεμβάσεις

4^ο Ερευνητικό ερώτημα:

➤ Πώς αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί τη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας παραγωγής πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος;

Μετά την παρουσίαση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου οι συμμετέχοντες απάντησαν στην ερώτηση για το εάν έχουν δει κάποιο παρόμοιο σενάριο διδασκαλίας. Οι περισσότεροι από αυτούς υποστήριξαν ότι έχουν δει παρόμοιες διδακτικές προτάσεις-σενάρια είτε ως φοιτητές προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού επιπέδου είτε από επιμορφωτικά σεμινάρια, στα οποία παρουσιάζονται σχετικές διδακτικές προτάσεις από καθηγητές πανεπιστημίου ή σχολικούς συμβούλους καθώς και από βιβλία σχετικά με τη διδασκαλία γραπτού λόγου. Ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν συναντήσει παρόμοιες διδακτικές προτάσεις, αναφέροντας ότι είτε δεν έχουν δει κάποια σχετική διδακτική πρόταση-σενάριο ή δεν έχουν παρακολουθήσει τόσο ολοκληρωμένο σενάριο αλλά κάποιες πρακτικές της διδακτικής πρότασης-σεναρίου. Ήταν θετικό ότι δυο εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι μοιάζει με τη δική τους διδασκαλία, καθώς εφαρμόζουν τις ίδιες πρακτικές ή κάποιες από αυτές.

Αφού εξέφρασαν το εάν έχουν συναντήσει κάποια παρόμοια διδακτική πρόταση, η ερευνήτρια ήθελε να αναδείξει πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τη γενικότερη εικόνα της διδακτικής πρότασης. Γι' αυτό ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν το πώς βλέπουν τη διδακτική πρόταση-σενάριο και εάν τους αρέσει, όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν μια πολύ θετική στάση προς το σενάριο, δίνοντας του τους χαρακτηρισμούς, πολύ ωραίο, οργανωμένο, δομημένο, ενδιαφέρον κτλ. Ειδικότερα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μόνο θετικά σχόλια για τη διδακτική πρόταση-σενάριο σχετικά με τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας, τις κατευθυντήριες-υποστηρικτικές οδηγίες που δίνει, το ευχάριστο περιβάλλον που δημιουργεί, το βοηθητικό υλικό και άλλα θετικά στοιχεία. Αυτό που τόνισαν ιδιαίτερα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν η φάση της αυτο-αξιολόγησης και της ετερο-αξιολόγησης ως μίας σημαντικής και ενδιαφέρουσας φάσης για τη συγγραφική διαδικασία. Λίγοι εκπαιδευτικοί παρότι έκαναν θετικά σχόλια, ανέδειξαν

και κάποιες δυσκολίες που εντόπισαν στη διδακτική πρόταση ως προς τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας και τη γενικότερη εφαρμογή της στη σχολική τάξη.

Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι είναι πολύ καλή η διδακτική πρόταση, αλλά θα έπρεπε να είναι σε πιο συντομευμένη μορφή για να μην κουράσει τους μαθητές. Επίσης τόνισαν ότι η ομαδική εκτέλεση μπορεί να μην είναι τόσο επιτυχής, επειδή τα παιδιά δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται ή οι «δυνατοί» μαθητές μπορεί να επισκιάσουν τους πιο «αδύναμους». Άλλοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι μέσα από τη συστηματική εφαρμογή αυτής της διδασκαλίας, οι μαθητές-συγγραφείς θα εσωτερικεύσουν τη διαδικασία και θα εξοικειωθούν με την παραγωγή γραπτού λόγου. Μάλιστα 2 από τους 31 εκπαιδευτικούς έκαναν λόγο για γνωστικό αδιέξοδο και διαχείριση γνωστικού φορτίου, εξηγώντας ότι είναι πολύ σημαντικό που η αρχική συζήτηση καταλήγει σε κάτι που δεν γνωρίζουν τα παιδιά και έπειτα προχωράει στην επίλυση του, ενώ η δημιουργία ομάδων βοηθάει στη διαχείριση του γνωστικού φορτίου μέσα από τον καταμερισμό ρόλων.

Αφού σχολίασαν τη γενικότερη εικόνα της διδακτικής πρότασης, έγινε μια προσπάθεια να εντοπιστούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της. Από την ανάλυση των απαντήσεων τους εντοπίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εστίασαν τόσο στο γνωστικό μέρος όσο και σε επιπρόσθετες δεξιότητες που θα καλλιεργηθούν μέσα από την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης-σεναρίου αλλά και σε μερικές ενστάσεις που είχαν σχετικά με αυτή. Όσο αφορά τα πλεονεκτήματα της διδακτικής πρότασης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν την πρόταση αυτή με θετικά σχόλια, όπως οργανωμένη, καθοδηγητική, αναλυτική, βοηθητική και σωστά δομημένη καθώς παρουσιάζει βήμα-βήμα την διαδικασία για τη συγγραφή ενός κειμένου με τη χρήση κατάλληλων οδηγιών και εκπαιδευτικού βοηθητικού υλικού (σχεδιάγραμμα, βοηθητικές λέξεις, διαθρωτικές λέξεις κ.ά.). Ένα επιπρόσθετο πλεονέκτημα είναι οι φάσεις της αυτο-αξιολόγησης και της ετερο-αξιολόγησης, καθώς από τη μία πλευρά οι μαθητές εντοπίζουν, μαθαίνουν τα λάθη τους και δεν τα επαναλαμβάνουν αλλά από την άλλη εμπιστεύονται τους συμμαθητές τους με αποτέλεσμα να γίνονται ανεξάρτητοι μαθητές-συγγραφείς. Ένα από τα πλεονεκτήματα που ανέφεραν λιγότερο είναι ότι η διδακτική αυτή πρόταση μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλα κειμενικά είδη αλλά και σε άλλα μαθήματα, όπως τα μαθηματικά. Υποστήριξαν ότι αποτελεί ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο που ανταποκρίνεται σε διάφορα μαθησιακά στυλ και ουσιαστικά περικλείει μια ολόκληρη θεωρία που παρέχει τις κατάλληλες

γνώσεις και δεξιότητες, οδηγώντας τελικά στην απόκτηση της μεταγνώσης. Πέρα από το γνωστικό μέρος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι προάγει και άλλες επιπλέον δεξιότητες, όπως η συνεργασία και η ομαδικότητα, καθώς οι μαθητές συνεργάζονται για να οικοδομήσουν το κείμενο τους και όλο αυτό επιτυγχάνεται μέσα από έναν ευχάριστο τρόπο μάθησης και διδασκαλίας.

Πέρα όμως από τα πλεονεκτήματα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κι κάποια μειονεκτήματα, τα οποία όμως δεν τα χαρακτήρισαν και απόλυτα μειονεκτήματα. Συγκεκριμένα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζουν τη διδακτική πρόταση ως χρονοβόρα, καθώς αποτελείται από πολλές φάσεις-βήματα, τα οποία υποστηρίζουν ότι μπορεί να κουράσουν τους μαθητές. Όμως τονίζουν ότι αυτό δεν είναι απαραίτητα μειονέκτημα, επειδή όλες αυτές οι φάσεις είναι απαραίτητες για τη συγγραφή ενός κειμένου, χαρακτηρίζοντας την παραγωγή γραπτού λόγου ως μια επίπονη διαδικασία. Ένα μειονέκτημα ακόμη πιστεύουν ότι είναι η φάση της αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης, καθώς είναι μια δύσκολη φάση της συγγραφής που μπορεί να βοηθήσει κάποιους μαθητές, αλλά θα δυσκολέψει τους πιο «αδύναμους» μαθητές. Μάλιστα κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η διδακτική πρόταση απευθύνεται σε μαθητές από το μέσο όρο και πάνω, δηλαδή σε καλούς-«δουλεμένους» μαθητές, οι οποίοι θα κάνουν μόνοι τους όλη τη διαδικασία για τη συγγραφή του κειμένου σε αντίθεση με τους αδύναμους μαθητές, γεγονός που δείχνει έλλειψη συνεργασίας και ομαδικότητας. Λίγοι εκπαιδευτικοί σχολίασαν το αίτιο-αποτέλεσμα ως ένα δύσκολο κειμενικό είδος για τους μαθητές, αλλά και ότι οι ίδιοι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση.

Εκτός από τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τη διδακτική πρόταση σχετικά με το εάν οδηγεί στη δημιουργία ανεξάρτητων μαθητών-συγγραφέων. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών εντοπίστηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πρόταση αυτή οδηγεί σε αυτόνομους συγγραφείς υπό προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι μαθητές μπορούν να γίνουν ανεξάρτητοι συγγραφείς μέσα από την επαναλαμβανόμενη εξάσκηση των μαθητών πάνω σε αυτό το μοντέλο. Μέσα από την εξάσκηση, οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τη διαδικασία και θα μπορέσουν να γράφουν τα δικά τους κείμενα. Κάποιοι άλλοι επισήμαναν ότι συμβάλλει στη δημιουργία ανεξάρτητων συγγραφέων, γεγονός που αναδεικνύεται

από την πορεία του μοντέλου, όπου ξεκινάει από την ομαδική συγγραφή και προχωράει στην ατομική εκτέλεση του κειμένου. Στην αυτονομία των συγγραφέων υποστήριξαν ότι βοηθάει η φάση της αυτο-αξιολόγησης αλλά και το γεγονός ότι προάγει τις ιδέες των μαθητών και συμβάλει στη διεύρυνση του γνωστικού φορτίου ανάλογα και με το πως θα το διαχειριστεί κάθε εκπαιδευτικός. Δύο από τους εκπαιδευτικούς μίλησαν για φθίνουσα καθοδήγηση, καθώς ανέφεραν ότι όσο προχωράει η διαδικασία της συγγραφής φθίνει η βοήθεια τόσο από τον δάσκαλο που λειτουργεί ως σύμβουλος-καθοδηγητής όσο και από την απόσυρση των βοηθημάτων-υποστηρικτικού υλικού.

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν το εάν θέλουν να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο-πρόγραμμα που να τους ενημερώνει με περισσότερες πληροφορίες για τη διδακτική πρόταση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί στο να παρακολουθήσουν αλλά και να επιμορφωθούν πάνω στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση. Μάλιστα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τόνισαν ότι θέλουν να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις, με σκοπό να μπορέσουν να εφαρμόσουν το μοντέλο αυτό στην τάξη τους και να κάνουν καλύτερη και πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία τους. Επίσης, ένας ακόμη λόγος που ήταν θετικοί στο να παρακολουθήσουν κάποιο σχετικό σεμινάριο, είναι για να δουν την πρακτική εφαρμογή της διδακτικής πρότασης, ώστε να μπορέσουν να την υλοποιήσουν στη δική τους τάξη. Λίγοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η πρόταση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε κειμενικό είδος, γι' αυτό θέλουν να επιμορφωθούν πάνω σε αυτή. Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι και μόνο από την παρουσίαση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου, βοηθήθηκαν και απέκτησαν μια επιπλέον γνώση. Πολύ σημαντικό ήταν ότι μία εκπαιδευτικός τόνισε ότι μέσα από την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου σχετικού με την παραγωγή γραπτού λόγου, θα συμβάλλει στην προσωπική εξέλιξη της ίδιας στον γραπτό λόγο, καθώς για να διδάξει ο εκπαιδευτικός κάτι στα παιδιά πρέπει να το κατέχει ο ίδιος πρώτα.

Αφού εξέφρασαν την επιθυμία τους για συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με τη διδακτική πρόταση, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να εκφράσουν το εάν θα χρησιμοποιούσαν το διδακτικό σενάριο που τους παρουσιάστηκε στη διδασκαλία τους. Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, εντοπίστηκε ότι η πλειονότητα ήταν πολύ θετικοί στο να εφαρμόσουν τη διδακτική πρόταση στην τάξη

τους και έγινε διαχωρισμός σε δυο κατηγορίες. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι ήταν θετικοί στο να εφαρμόσουν τη διδακτική πρόταση, αναφέροντας τα θετικά της στοιχεία, ενώ λιγότεροι ήταν θετικοί στο να εφαρμόσουν είτε πιο συντομευμένα την πρόταση αυτή ή κάποιες από τις φάσεις-βήματα της. Ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι δεν θα την εφάρμοζαν στην τάξη τους, καθώς είναι μια διδακτική πρόταση που απευθύνεται σε «δουλεμένα» παιδιά ή απλά θα την έκαναν για δοκιμή για να δουν πως θα δούλευε μέσα στην τάξη όμως δεν θα την εφάρμοζαν κάθε φορά. Μια εκπαιδευτικός τόνισε ότι ίσως είναι λίγο κουραστικό λόγω της αναλυτικότητας του. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι φανερό ότι η διδακτική πρόταση τους δημιούργησε μια πολύ θετική εικόνα για το μοντέλο διδασκαλίας, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θέλει να την χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία τους. Γενικότερα παρατηρήθηκε ότι μέσα από την αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου έμμεσα αναδύονται και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διαπραγματευόμενο κειμενικό είδος.

6.5.2. Σχολιασμός άξονα-Πρακτικές των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα μετά την παρουσίαση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου

3^ο Ερευνητικό ερώτημα:

- *Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την παραγωγή γραπτού λόγου;*
- *Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα πληροφοριακά κείμενα;*

Έπειτα θα έπρεπε να αναφέρουν τις πρακτικές τους μέσα από προτεινόμενες αλλαγές που θα έκαναν στη διδακτική πρόταση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν θα την άλλαζαν σε σημαντικό βαθμό πέρα από κάποιες μικρές αλλαγές στις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας ή την βαρύτητα που θα έδιναν σε κάποιες από αυτές. Εν συντομία οι προτεινόμενες αλλαγές, ήταν σχετικές με το βοηθητικό υλικό της διδακτικής πρότασης, διευκρινίζοντας ότι θα έδιναν λιγότερα φύλλα εργασίας ή λιγότερες επιλογές στις κάρτες παραγωγής ιδεών και στις κάρτες αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης. Επιπλέον τόνισαν ότι θα προτιμούσαν πιο

συνοπτική τη διδακτική πρόταση και θα έδιναν έμφαση κάθε φορά σε κάποια συγκεκριμένη φάση, ιδιαίτερα στη φάση της αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης και έπειτα στο λεξιλόγιο κτλ. Ακόμη σχολίασαν στην ομαδική και ατομική εκτέλεση, ότι θα επέλεγαν κάποια από αυτές για να μην κουράσει τους μαθητές ή ότι η ομαδική εκτέλεση μπορεί να μην βοηθήσει τους «αδύναμους» μαθητές-συγγραφείς γιατί θα εργαζόταν οι πιο δυνατοί μαθητές και οι υπόλοιποι δεν θα συμμετείχαν. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η θετικότητα τους προς τη διδακτική πρόταση και επομένως η επίδραση της στους εκπαιδευτικούς.

Εν συνεχεία η ερευνήτρια προσπάθησε να εντοπίσει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες στην τάξη. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν στο εάν εφαρμόζουν παρόμοια διδασκαλία στην τάξη τους και να περιγράψουν τι κάνουν στην δική τους τάξη. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εφαρμόζουν τις συγκεκριμένες φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας είτε πιο συντομευμένα είτε με τον ίδιο τρόπο που εφαρμόζονται στη διδακτική πρόταση-σενάριο. Συγκεκριμένα οι πρακτικές που εφαρμόζουν είναι: αρχικά κάνουν μία συζήτηση σχετικά με το διαπραγματευόμενο θέμα, γράφουν τις ιδέες τους, τις οργανώνουν σε ένα σχεδιάγραμμα, γράφουν το κείμενο τους, το διορθώνουν και γράφουν ξανά το τελικό κείμενο. Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ορισμένες από τις φάσεις της συγγραφής της διδακτικής πρότασης, όπως το να κάνουν μια σχετική συζήτηση, το σχεδιάγραμμα, να δώσουν βοηθητικό λεξιλόγιο αλλά δεν υλοποιούν τις φάσεις της αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης αλλά κάνουν τις διορθώσεις οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και τις αναφέρουν στους μαθητές τους. Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που υλοποιούν στην τάξη τους πριν και μετά την παρουσίαση της διδακτικής πρότασης παρατηρήθηκε ότι τρεις εκπαιδευτικοί πριν την παρουσίαση της δεν είχαν αναφέρει την πλειοψηφία των πρακτικών που ανέφεραν μετά την παρουσίαση της διδακτικής πρότασης, γεγονός που υποδεικνύει την επίδραση της στις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Εκτός από τις πρακτικές που εφαρμόζουν γενικότερα στην τάξη τους, τους ζητήθηκε να εκφράσουν τις πρακτικές που θα χρησιμοποιούσαν για την διδασκαλία του πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι θα εφαρμόζαν ένα παρόμοιο πλάνο ακολουθώντας τα παρακάτω βήματα: αρχικά θα έκαναν μια σχετική συζήτηση ή ανάγνωση σχετικών

κειμένων, θα κατέγραφαν τις ιδέες, θα έγραφαν το κείμενο, θα το διόρθωναν και τέλος θα έγραφαν το τελικό κείμενο. Μερικοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι θα εφάρμοζαν τις ίδιες οδηγίες με τα άλλα κειμενικά είδη προσαρμόζοντας τις στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Κάποιοι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι αρχικά θα έδιναν έμφαση στην κατανόηση του αιτίου-αποτελέσματος από τα παιδιά, για να μπορέσουν να διακρίνουν το αίτιο από το αποτέλεσμα μέσα από διάφορες τεχνικές (εικόνες, βελάκια κτλ.). Ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι το αίτιο-αποτέλεσμα αποτελεί ένα απαιτητικό κειμενικό είδος που χρειάζεται αρκετό χρόνο για την αναζήτηση και τη συλλογή πληροφοριών, ενώ δυο εκπαιδευτικοί δεν ήταν σε θέση να δώσουν οδηγίες για το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, καθώς υποστήριξαν ότι δεν το έχουν συναντήσει στη σχολική τάξη.

Επομένως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν γνώση για παρόμοιες διδακτικές προτάσεις-σενάρια είτε από φοιτητές/-τριες είτε από επιμορφωτικά σεμινάρια και σχετικά βιβλία. Η γενικότερη εντύπωση για τη διδακτική πρόταση ήταν θετική, γεγονός που αναδεικνύεται από τους χαρακτηρισμούς προς τη διδακτική πρόταση και τα γενικότερα σχόλια. Επίσης, εξέφρασαν πολλά πλεονεκτήματα για το διδακτικό σενάριο σχετικά με τις φάσεις-βήματα της συγγραφικής διαδικασίας και την ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων (συνεργασίας, ομαδικότητας κτλ.). Πέρα από τα πλεονεκτήματα όμως οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν κάποια μειονεκτήματα, όσο αφορά κάποιες φάσεις της συγγραφής αλλά και το χρονικό διάστημα που χρειάζεται για να υλοποιηθεί η διδακτική πρόταση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η πρόταση αυτή οδηγεί στην αυτονομία των μαθητών-συγγραφέων μέσα από τη συστηματική της εφαρμογή αλλά και τη γενικότερη πορεία του μοντέλου διδασκαλίας. Μάλιστα τόνισαν ότι θα χρησιμοποιούσαν τη διδακτική πρόταση-σενάριο στην τάξη τους, καθώς περιέχει όλα τα βήματα για την παραγωγή γραπτού λόγου και δεν θα το άλλαξαν. Συγκεκριμένα υποστήριξαν ότι θα την εφάρμοζαν με πιο συντομευμένη μορφή ή δεν θα έκαναν κάποιες φάσεις για να μην κουραστούν οι μαθητές-συγγραφείς. Πολύ σημαντικό ήταν η θετικότητα τους να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο για την απόκτηση κατάλληλων γνώσεων σχετικά με τη διδακτική πρόταση αλλά και να παρακολουθήσουν την πρακτική εφαρμογή της, ώστε να την χρησιμοποιήσουν στην τάξη τους και να κάνουν πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία τους.

Σχετικά με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, εκείνοι εξέφρασαν ότι χρησιμοποιούν τις ίδιες ή παρόμοιες πρακτικές και μάλιστα αν είχαν να διδάξουν το κειμενικό είδος αιτίου-αποτελέσματος ανέφεραν ότι θα χρησιμοποιούσαν παρόμοιες πρακτικές ή τις ίδιες αλλά σε πιο συντομευμένη μορφή. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε μια πολύ θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική πρόταση, γεγονός που αναδεικνύεται από την προθυμία τους να την χρησιμοποιήσουν στην τάξη τους.

Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε μια γενική αναφορά και σχολιασμός στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις ερωτήσεις σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα. Με βάση την κωδικοποίηση των απαντήσεων προέκυψαν κάποιοι άξονες. Ειδικότερα, εκφράστηκαν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα, αλλά και οι πρακτικές τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών ως συγγραφέων όσο και εκείνες που εφαρμόζουν στην τάξη τους. Μέσα από τις απαντήσεις τους έγινε φανερό ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την παραγωγή γραπτού λόγου, όχι μόνο ως την έκφραση του εσωτερικού κόσμου αλλά και του επικοινωνιακού πλαισίου του κειμένου και εστιάζουν σε χαρακτηριστικά του κειμένου όπως τα δομικά στοιχεία, επικοινωνιακές συνθήκες και το περιεχόμενο και λιγότερο σε γραμματοσυντακτικά φαινόμενα. Έχουν γνώση για τα είδη των πληροφοριακών κειμένων, όμως δεν γνωρίζουν την κατηγορία που ανήκουν. Επίσης αναφέρθηκαν στη συχνότητα συγγραφής στην τάξη με κυριότερη απάντηση, μια φορά την βδομάδα και το χρονικό διάστημα που έχουν οι μαθητές στη διάθεση τους (2 διδακτικές ώρες) αλλά και τα κειμενικά είδη που παράγουν οι μαθητές-συγγραφείς με την αφήγηση και την περιγραφή ως την επικρατέστερη απάντηση. Πέρα από τις γνώσεις και τις πρακτικές έγινε λόγος για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η ικανότητα συγγραφής αποτελεσματικών κειμένων αποτελεί έμφυτη ικανότητα και τους παράγοντες που συνεισφέρουν στην ικανότητα αυτή. Η πλειοψηφία τόνισε τον παράγοντα της έμφυτης κλίσης αλλά κυρίως εστίασαν στο σημαντικό ρόλο του σχολείου και της οικογένειας με την παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων.

Αφού έγινε αναφορά στις γνώσεις, στις πρακτικές και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα,

παρουσιάστηκε η διδακτική πρόταση-σενάριο για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος. Μέσα από διάφορες ερωτήσεις έγινε η αξιολόγηση της από τους εκπαιδευτικούς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι έχουν γνώση παρόμοιων διδακτικών προτάσεων είτε ως φοιτητές είτε από σχετικά σεμινάρια. Μέσα από την αξιολόγηση προέκυψε η γενικότερη εικόνα που τους άφησε η διδακτική πρόταση, τα θετικά και τα αρνητικά της. Επιπλέον εξέφρασαν τις πρακτικές τους για την παραγωγή γραπτού λόγου γενικότερα και ειδικότερα για την παραγωγή πληροφορικού κειμένου. Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στα γενικά συμπεράσματα της έρευνας και σε προτεινόμενες ερευνητικές προτάσεις για μελλοντική χρήση.

Κεφάλαιο 7^ο

Γενικά συμπεράσματα- Ερευνητικές Προτάσεις

Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε μια συνοπτική αναφορά και σχολιασμός στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα. Αφού αναλύθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, θα διατυπωθούν κάποια γενικά συμπεράσματα που ανέκυψαν μέσα από την ανάλυση τους και κατά επέκταση από τους θεματικούς άξονες της έρευνας.

7.1. Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας κατέληξα στα εξής συμπεράσματα:

A) Όσο αφορά τα δημογραφικά στοιχεία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποτελείται από γυναίκες, γεγονός που δείχνει την υπεροχή τους στο συγκεκριμένο κλάδο. Επίσης, είναι φανερό ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί είχαν προχωρήσει πέρα από το προπτυχιακό επίπεδο και είχαν αποκτήσει κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή οποιαδήποτε άλλη επιμόρφωση. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύεται μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις γνώσεις αλλά και τις πρακτικές τους πάνω στο γραπτό λόγο και μας πληροφορεί ότι έχουν γνώση σχετικά με τους νέους τρόπους μάθησης.

B) Σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου, εντοπίστηκαν τα εξής: όταν έγινε λόγος για τη σημασία της παραγωγής γραπτού λόγου, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν γενικότερα την παράθεση ιδεών και του ψυχικού κόσμου, όμως με την εξέλιξη της συζήτησης έκαναν λόγο τόσο για το επικοινωνιακό πλαίσιο όσο και για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα ολοκληρωμένο κείμενο (δομή, περιεχόμενο, συνοχή/συνεκτικότητα). Στοιχείο που δείχνει το πώς χρησιμοποιούν την παραγωγή γραπτού λόγου. Επίσης όταν ερωτήθηκαν για τα χαρακτηριστικά ενός ολοκληρωμένου κειμένου εντοπίστηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησαν ότι η δομή, το επικοινωνιακό

πλαίσιο και το περιεχόμενο αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά και έπειτα ακολουθούν τα υπόλοιπα (γραμματική, συντακτικό, ορθογραφία κ.ά). Αυτά τα χαρακτηριστικά επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα των ερευνών της Χελπάκη (2015) και της Πετμεζά (2020). Συμφώνησαν ότι τα χαρακτηριστικά αυτά είναι ίδια σε κάθε κειμενικό είδος, απλά προσαρμόζονται κάθε φορά. Μέσα από αυτά είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση πάνω στις νέες θεωρητικές προσεγγίσεις και εστιάζουν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα υπόλοιπα δεν είναι απαραίτητα για τη συγγραφή ενός ολοκληρωμένου κειμένου. Σχετικά με τις γνώσεις τους για τα πληροφοριακά κείμενα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τέτοια κείμενα στη διδασκαλία τους αλλά δεν γνωρίζουν ότι ανήκουν στα πληροφοριακά κείμενα πέρα από κάποιους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς.

Γ) Όσο αφορά τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα, υπάρχει μια συμφωνία στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, όσο αφορά τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι ως συγγραφείς εντοπίστηκε ότι η πλειοψηφία ακολουθούν τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας πιο συντομευμένα. Μάλιστα η πλειοψηφία χρησιμοποιεί τις φάσεις της συγγραφής αν όχι όλες τις περισσότερες ή δεν τις διαχωρίζει αλλά τις παραθέτει ενιαία κατά τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στην τάξη τους. Τα στοιχεία αυτά παρατηρήθηκαν στα ευρήματα της έρευνας της Πετμεζά (2020), η οποία αναφέρθηκε στην έμφαση που δίνεται σε κάποιες φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας και στην ενιαία χρήση άλλων συγγραφικών φάσεων. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γίνεται φανερό ότι αφού κατέχουν οι ίδιοι τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας μπορούν να το μεταδώσουν και στους μαθητές τους.

Πέρα από τις πρακτικές έγινε λόγος για τη συχνότητα συγγραφής μέσα στην τάξη και το διαθέσιμο χρονικό περιθώριο που έχουν οι μαθητές. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών έγινε αντιληπτό ότι οι περισσότεροι αφιερώνουν κάθε βδομάδα ένα δίωρο στην παραγωγή γραπτού λόγου, τονίζοντας τη δυσκολία και την πολυπλοκότητα του γραπτού λόγου. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί τη δυσκολία του γραπτού λόγου και αφιερώνουν τον απαιτούμενο χρόνο για αυτόν. Μάλιστα ιδιαίτερη εντύπωση προκλήθηκε από την απάντηση τριών εκπαιδευτικών που τόνισαν ότι δεν πρέπει να δίνεται χρονικό

περιθώριο κατά τη συγγραφή, γεγονός που δείχνει τον σεβασμό στις ανάγκες των μαθητών.

Αναφορικά με τα κειμενικά είδη που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους παρατηρήθηκε ότι η αφήγηση και η περιγραφή αποτελούν τα επικρατέστερα κειμενικά είδη, γεγονός που αναδεικνύεται μέσα από την αναφορά σε αυτά τα είδη κατά την περιγραφή των πρακτικών τους αλλά και από τις γνώσεις πάνω σε αυτά. Η οικειότητα αυτή των εκπαιδευτικών με τα συγκεκριμένα κειμενικά είδη και ιδιαίτερα με το κειμενικό είδος της αφήγησης προκύπτει και από την έρευνα των Ailhaud et al. (2021), η οποία αναφέρεται στην καλύτερη γνώση των αφηγηματικών κειμένων σε σχέση με τα πληροφορικά κείμενα. Όσο αφορά τα πληροφοριακά κείμενα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησαν ότι χρησιμοποιούν τις ίδιες πρακτικές με τα άλλα κειμενικά είδη, προσαρμοσμένες στο εκάστοτε κείμενο. Σημαντικό είναι ότι τόνισαν την ιδιαιτερότητα των κειμένων αυτών, υποστηρίζοντας ότι θέλουν περισσότερη συζήτηση. Από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι μπορεί να μην τα χρησιμοποιούν τόσο συχνά στη διδασκαλία τους αλλά έχουν γνώση της δυσκολίας τους. Η ιδιαιτερότητα των πληροφορικών κειμένων υποστηρίζεται και από άλλες έρευνες, οι οποίες αναφέρονται στο δύσκολο περιεχόμενο, την πυκνότητα των γεγονότων και του ιδιαίτερου λεξιλογίου που απαρτίζουν τα κείμενα αυτά, κάνοντας τα να θέλουν περισσότερη συζήτηση και επεξεργασία (Πετμεζά, 2020· Ailhaud et al., 2021· Roehling et al., 2017)

Δ) Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου, εντοπίστηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι υπάρχει μια εν μέρει έμφυτη προδιάθεση για τη συγγραφή αποτελεσματικών κειμένων, με τη συμβολή του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Ωστόσο η ανάπτυξη και η εξέλιξη της επέρχεται μέσα από τη συστηματική διδασκαλία. Έτσι γίνεται κατανοητό ότι αντιλαμβάνονται τη συμβολή της έμφυτης προδιάθεσης αλλά κυρίως θεωρούν ότι χρειάζεται η διδασκαλία της, αφού πρόκειται για μια απαιτητική και πολύπλοκη διαδικασία.

Ε) Όσο αφορά την αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου από τους εκπαιδευτικούς παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν δει παρόμοιες διδακτικές προτάσεις είτε από προπτυχιακό, μεταπτυχιακό πρόγραμμα ή σεμινάριο αλλά και από κάποιο βιβλίο. Μέσα από τις απαντήσεις τους μπορεί να εντοπιστεί ότι έχουν

σχετικές γνώσεις σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου αλλά και των νέων θεωρητικών προσεγγίσεων για αυτόν.

Στ) Αναφορικά με την αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης έγινε φανερό ότι ενθουσιάστηκαν με την πρόταση αυτή και εστίασαν στα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου διδασκαλίας. Πέρα από τους θετικούς χαρακτηρισμούς τους, ανέφεραν τόσο τις γνωστικές διαδικασίες που προβάλλει όσο και άλλες δεξιότητες (συνεργασία, ομαδικότητα κτλ.). Μάλιστα ήταν ιδιαίτερα θετικοί στο να την χρησιμοποιήσουν στην τάξη τους, καθώς περιλαμβάνει όλες τις φάσεις για τη συγγραφή ενός κειμένου.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον ήταν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σχολίασαν περισσότερο τη φάση της αυτο-αξιολόγησης και της ετερο-αξιολόγησης ως μίας δύσκολης αλλά πολύ σημαντικής φάσης για την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς θεωρούν ότι μέσα από αυτήν τη φάση οι μαθητές-συγγραφείς θα εμπιστεύονται τόσο τους άλλους όσο και τον ίδιο τους τον εαυτό. Η ιδιαιτερότητα της φάσης της αναθεώρησης υποστηρίζεται και από τους Βασαρμίδου και Σπαντιδάκης (2015), καθώς τονίζουν ότι αποτελεί μια απαιτητική φάση της συγγραφής, η οποία δυσκολεύει τους μαθητές. Αυτό αναδεικνύει το αποτέλεσμα του μοντέλου που είναι η αυτονομία των μαθητών-συγγραφέων και κατά επέκταση η ανάπτυξη ενός κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου. Η αυτονομία των μαθητών-συγγραφέων μέσα από την εφαρμογή του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας υποστηρίζεται από την έρευνα των Schuster et al. (2020), η οποία ισχυρίζεται ότι με την εφαρμογή του μοντέλου αυτού φθίνει η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό και οι μαθητές-συγγραφείς εκτελούν μόνοι τους τις εργασίες τους.

Πολύ σημαντικό κομμάτι της έρευνας είναι η θετικότητα όλων των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα που θα τους έδινε περισσότερες πληροφορίες για τη διδακτική πρόταση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί προς την επιμόρφωση για την απόκτηση νέων γνώσεων και πρακτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου. Μάλιστα μια εκπαιδευτικός τόνισε ότι μέσα από την προσωπική της εξέλιξη ως συγγραφέας, θα μπορέσει να το διδάξει καλύτερα στους μαθητές της.

Θ) Όταν έγινε αναφορά στις αλλαγές που θα έκαναν στη διδακτική πρόταση, ενώ οι περισσότεροι ανέφεραν ότι είναι χρονοβόρα, υποστήριξαν ότι δεν θα έκαναν αλλαγές στο διδακτικό σενάριο απλά θα το προσάρμοζαν ανάλογα την τάξη.

Επομένως θεωρούν ότι πρόκειται για μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Αφού παρουσιάστηκαν τα γενικά συμπεράσματα από τα αποτελέσματα της έρευνας, παρακάτω θα αναφερθούν κάποιες ερευνητικές προτάσεις για τη μελλοντική χρήση από την επιστημονική κοινότητα.

7.2. Ερευνητικές προτάσεις

Για περαιτέρω διερεύνηση της διαπραγματευόμενης έρευνας θα μπορούσαν να διερευνηθούν πιο αναλυτικά κάποια σημεία της έρευνας. Συγκεκριμένα θα μπορούσε να διερευνηθούν οι γνώσεις, οι πρακτικές και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή όλων των ειδών των πληροφοριακών κειμένων, καθώς αποτελεί ένα ιδιαίτερο κειμενικό είδος που χρειάζεται περαιτέρω έρευνα. Επίσης θα μπορούσαν να εξεταστούν οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών τόσο στην αναγνωστική κατανόηση όσο και στην παραγωγή γραπτού λόγου για μια πληρέστερη εικόνα των πληροφοριακών κειμένων.

Γενικότερα θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να παρατηρούνταν οι πρακτικές και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα πληροφοριακά κείμενα κατά τη διάρκεια της διδασκαλία τους και να διασταυρωνόταν μέσα από την επίτευξη συνέντευξης. Τέλος, θα ήταν το ιδανικό να γίνει διδασκαλία του προτεινόμενου σεναρίου για τη διδασκαλία του πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος. Σκοπός θα ήταν να εντοπιστεί η αποτελεσματικότητα και η καταλληλότητα του μοντέλου διδασκαλίας για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμενικού είδους. Μία έρευνα που θα υλοποιούνταν από την ίδια την ερευνήτρια αλλά λόγω των νέων συνθηκών της πανδημίας Covid-19 δεν μπόρεσε να πραγματοποιηθεί. Επομένως, θα ήταν μια συνέχεια της παραπάνω έρευνας.

Ελληνική βιβλιογραφία:

Αγγελή, Χ. & Βαλανίδης, Ν. (2002, 23 Σεπτεμβρίου). Αντιλαμβανόμενο Γνωστικό Φορτίο από την Ενσωμάτωση της Τεχνολογίας στη Μαθησιακή Διαδικασία: Εφαρμογή στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης . Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 3^ο Συνέδριο ΕΤΠΕ με θέμα: «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Ρόδος.

Allal, L., Lopez, L.-M., Lehraus, K. & Forget, A. (2009). Διεπιδράσεις στην ολομέλεια της τάξης και μεταξύ συμμαθητών/-τριών σε μια δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου και αναθεώρησης . Στο Τ. Κωστούλη (Επιμ.), *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Κοινωνικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ. 129-168.

Αϊδίνης, Α. (2011). Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Οδηγός εκπαιδευτικού. Νέα ελληνική γλώσσα. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: www.pi.ac.cy/.../nea_ellinika/.../OdigosEkpaideftikou_NeaEllinikiGlossa.

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Βασαρμίδου, Δ. (2014). *Πολλαπλή νοημοσύνη και παραγωγή γραπτού λόγου. Επιδράσεις της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας της παραγωγής του γραπτού λόγου (επιχειρηματολογικού κειμένου) σε γνωστικό, μεταγνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο.

Βασαρμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

Baynham, M. (2002). Πρακτικές γραμματισμού (μτφ. Αραποπούλου). Αθήνα. Μεταίχμιο.

Vygotsky, L.S. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα* (μτφρ. Α. Ρόδη). Αθήνα: Γνώση.

Γάκη, Ε. (2015). *Η επίδραση μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στην ποιότητα γραπτού λόγου*,

στη μεταγνώση και στα επίπεδα άγχους μαθητών-συγγραφέων Γ' τάξης δημοτικού.

Μεταπτυχιακή Εργασία. Ρέθυμνο. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

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

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.

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

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Μτφ: Κουβαράκου Νάνσυ) Αθήνα: Ίων.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καρασαββίδης, Η. (2000). Γλωσσικό είδος, εκμάθηση εννοιών και πρόσκτηση της γλώσσας. Στο Μ. Βάμβουκας, Α. Χαζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου, τόμος, Α'. Ρέθυμνο: Ατραπός, σσ. 95-105.

Καρασαββίδης, Η. (2001). «Γλωσσικό είδος, εκμάθηση εννοιών και πρόσκτηση γλώσσας». Στο Μ. Βάμβουκας και Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*. Τόμ. Α', Αθήνα: Ατραπός.

Κατσιούλα, Ευ. (2017). *Αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την παραγωγή γραπτού λόγου: διερευνώντας τους παράγοντες που τις καθορίζουν*. Μεταπτυχιακή εργασία, Βόλος. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κέκια, Α. (2010). *Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αλλαγή στη σχολική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 15/5/20 από τον διαδικτυακό τόπο: http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/e/3/mer_g_th_en_3/kekia.htm

Κουρνούτας, Χ. (2020). *Η συμβολή του κοινωνικοπολιτισμικού και κοινωνιογνωσιακού μοντέλου στη βελτίωση της ποιότητας των επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών και στην ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων τους*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πάτρα. ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 20/12/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/49251/1/%ce%9a%ce%9f%ce%a5%ce%a1%ce%9d%ce%9f%ce%a5%ce%a4%ce%91%ce%a3%20%28121945%29%20-%20%20%ce%94%ce%99%ce%a0%ce%9b%ce%a9%ce%9c%ce%91%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%97%20%ce%95%ce%a1%ce%93%ce%91%ce%a3%ce%99%ce%91%20%ce%95%ce%91%ce%a0%20%2824%29.pdf>

Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (1997). *Η γλώσσα της διαφήμισης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσογιάννης, Δ. (2001). *Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και γλωσσική διδασκαλία στην Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

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

Kress, G. (2003). *Γλωσσικές διαδικασίες σε κοινωνικοπολιτισμική πρακτική*. Αθήνα: Σαββαλάς.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Επιμέλεια-θεώρηση: Φωτεινή Παπαδημητρίου. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Επίκεντρο.

Κυπριώτης, Δ.(2007). *Πολυτροπικότητα και γραπτά-εικονιστικά κείμενα*. Ανακτήθηκε στις 15/7/2020 από τον διαδικτυακό τόπο: www.diapolis.auth.gr/.../Δηζαγογε%20ζηλ%20

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Πεδίο.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διαδικασίες και Αυτό-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωστούλη, Τ. (2000, 6-8 Οκτωβρίου). «Η διδασκαλία ως επικοινωνιακή διαδικασία διαπραγμάτευσης γνώσεων: Οι επιπτώσεις στη διερεύνηση της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών». Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), «*Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*». Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο: Ατραπός, σσ. 179-188.

Κωστούλη, Γ. (2009). Η οικοδόμηση κοινωνικών νοημάτων μέσα σε πλαίσια επικοινωνίας. Στο Τ. Κωστούλη (Επιμ.), *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Αθήνα: Επίκεντρο, σσ. 7-56.

Λιακοπούλου, Μ. (2012). Θεωρία, πράξη, άρρητες προσωπικές θεωρίες και αναστοχασμός: Από την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης. *Action Research*, 3, (1-20). Ανακτήθηκε στις 15/3/21 από τον διαδικτυακό τόπο: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol3/Issue03_01_p01-20.pdf

Λύκου, Χ. (2000). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2 (1-2). Ανακτήθηκε στις 15/4/20 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>

Machen-Horarick, M. (2000). Γλωσσική αγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Αυστραλία. Μια συστημική λειτουργική οπτική. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2(1-2), (73-95).

Μακρίδης, Γ., Γρηγορίου, Γ. & Χανδριώτης, Δ. (2000). *Οι Στάσεις των Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγησή τους: Παγκόσμια Έρευνα*. Πρακτικά 17ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας. Αθήνα, σσ. 525-538.

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 15/12/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6609/3/Nimertis_Markopoulou%28ptde%29.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (1995). Στοχαστοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας. Στο Καζαμιάς, Α., Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

Ματσαγγούρας, Η. (1999, 11-13 Νοεμβρίου). Από την Αυτό-ρυθμιζόμενη Μάθηση στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση: Η Χρηστικότητα του Μοντέλου της Γνωστικής Μαθητείας. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Θ' Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας με θέμα: «*Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση: Διεθνές εμπειρία και ελληνική προοπτική*». Βόλος.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Θεωρία της Διδασκαλίας, η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης. Τόμος Α' (2η έκδ.)*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2000, 8-9 Δεκεμβρίου). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί;», «Πώς;», «Πότε;» και «Για ποιους;». Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Επιστημονικό Συμπόσιο με θέμα: «*Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και Εφαρμογές*». Θεσσαλονίκη.

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

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της Διδασκαλίας, Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός: λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μήτσης, Ν. (1995). *Η διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Μητσικοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*. Ανακτήθηκε στις 25/7/2020 από το διαδικτυακό τόπο:

http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/the_ma_e1/thema_pdf.pdf

Μητσικοπούλου, Β. (2006α). *Η έννοια του όρου λόγος*. Ανακτημένο στις 10-4-2020 από τον δικτυακό τόπο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_1/index.html

Μητσικοπούλου, Β. (2006β). *Κείμενο και κειμενικό είδος*. Ανακτήθηκε στις 15-4-2020 από τον δικτυακό τόπο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2.htm

Μητσικοπούλου, Β. (2014). *Γραμματισμός*. Ανακτήθηκε στις 1/7/2020 από τον διαδικτυακό τόπο: www.komvos.edu.gr/glwssalogos.../1.../1_2_pdf.pdf.

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

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. 2^η έκδοση. Κέντρο Λεξικογραφίας.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. 3^η έκδοση. Κέντρο Λεξικογραφίας.

Μπερκούτη, Μ. (2009). «*Μεταγνωστικές στρατηγικές στην κατανόηση της πρώτης ανάγνωσης*» *Μία διδακτική παρέμβαση*. Διπλωματική Εργασία Ειδίκευσης στις Επιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., 2009.

Μπουρουτζή, Ε. (2010). *Επικοινωνιακή ικανότητα*. Ανακτήθηκε στις 4-3-2020 από τον δικτυακό τόπο: http://www.greek-language.gr/greekLang/en/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=95

Μπουτουλούση, Ε.(2001). *Γλωσσική επίγνωση*. Ανακτήθηκε στις 16/8/2020 από τον διαδικτυακό τόπο: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e4/index.html

Νάκας, Α. (1995). *Οι Επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας, Λεξικογραφικόν Δελτίον της Ακαδημίας Αθηνών*, τμ.ΙΘ'.

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδοπούλου, Μ. (2011). *Από τον γραμματισμό στους Πολυγραμματισμούς*. Ανακτήθηκε στις 19/7/2020 από τον διαδικτυακό τόπο: www.literacy.gr/.../apo%20grammatismo%20se%20po

Παπαιωάννου, Π. & Πατούνα, Α. (2003). *Η Περίληψη ως κείμενο και αντικείμενο διδασκαλίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαλεοντίου-Λουκά, Ε. (2010). *Μεταγνώση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Θυμάρι.

Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε. & Σπαντιδάκης, Ι. (2012). Γραμματισμός και Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά: Παράγοντες Αποκλεισμού και Προτάσεις από την σκοπιά των Κοινωνικο-πολιτισμικών και Κοινωνικο-γνωστικών Θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος: « Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», σελ.93-194.

Πετμεζιά, Μ. (2020). *Πρακτικές, απόψεις και προσωπική θεωρία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενός νομού για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ρέθυμνο. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (2010). Συνεχής λόγος. Ανακτήθηκε στις 15/8/2020 από τον διαδικτυακό τόπο: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=326

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

Σακελλαρίου, Α. (2000). *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας*. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρης.

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής του Γραπτού Λόγου των Παιδιών του Δημοτικού Σχολείου: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 171

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. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη, Γ. Σακελλαρίου (σσ.296-306). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

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

Σπαντιδάκης, Ι. (2009α). Αναπτύσσοντας δεξιότητες σχεδιασμού συγγραφής αφηγηματικών κειμένων με την υποστήριξη πολυμεσικών εφαρμογών: Το παράδειγμα των «Ίδεοκατασκευών». Στο Π. Πολίτης (Επιμ.), «*Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*». Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Βόλος, σσ. 89-94.

Τάκη, Β. (2009). *Έμφυλη Απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης – ένα εναλλακτικό μοντέλο*. Εκδ: Επίκεντρο.

Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό στη ΘΕ ΕΚΠ151-ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

https://www.academia.edu/32187411/%CE%93._%CE%A4%CF%83%CE%B9%CF%8E%CE%BB%CE%B7%CF%82_2017._%CE%98%CE%B5%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7_%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD_%CE%94%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD_%CE%A3%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%BB%CE%B7%CF%81%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CF%83%CF%84%CE%B7_%CE%98.%CE%95._%CE%95%CE%9A%CE%A051_-_%CE%A0%CE%9C%CE%A3_%CE%95%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%82_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%91%CE%B3%CF%89

Χαραλαμπάκης, Χ. (1999α). *Γλωσσική και Λογοτεχνική Κριτική*. Αθήνα: Α. Χριστάκης.

Χαραλαμπάκης, Χ. (1999β). *Νεοελληνικός Λόγος*. Αθήνα: Α. Χριστάκης.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*. Ανακτήθηκε στις 22/8/2020 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.komvos.edc.gr/periodiko/periodiko1st/default.html>

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση: (πέντε μελέτες)*. Επιμέλεια: Χαραλαμπόπουλος Α., Μετάφραση: Αραποπούλου Μ., Κονσούλη Ε., Κορομπόκης Δ., Κουφάκη Λ.. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Χατζηγεωργίου, Ι. (2006). *Προς μια επιστημονική παιδεία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χατζηλουκά-Μαύρη, Ει. (2007). *Η γραμματική στο δημοτικό σχολείο. Η περίπτωση της Κύπρου: Πρόταση πειραματικής εφαρμογής της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη Γ' δημοτικού*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. ΠΤΔΕ. Πάτρα, 2007.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Γλωσσικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*. Ανακτήθηκε στις 25/7/20 από τον διαδικτυακό τόπο: https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). «Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη», στα πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007.

Χατζησαββίδης, Σ. (2008). *Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας*. Ανακτήθηκε στις 20/7/20 από τον διαδικτυακό τόπο: <blogs.sch.gr/evstamou/files/2008/.../poligramatismoι.p>.

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. Ανακτήθηκε στις 20/07/2020 από τον διαδικτυακό τόπο: linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/.../xatzisavidis

Χατζησαββίδης, Σ. (2013). *Κοινωνία και Γλώσσα: μια πολύ στενή σχέση*. Ανακτήθηκε στις 20/7/20 από τον διαδικτυακό τόπο: www.pi.ac.cy/pi/files/.../nea.../glossa_koinonia

Χεπάκη, Α. (2015). «Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών γύρω από την επεξεργασία των μαθητικών κειμένων. Ιδεολογίες και αντιστάσεις». Μεταπτυχιακή εργασία. Ανακτήθηκε στις 23/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/282158/files/GRI-2016-16134.pdf>

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Alamargot, D. & Achanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer.

Ailhaut, E., Chenu, F. & Jisa, H. (2021). Development of revision and drafting in narrative and expository texts written by French children and adolescents (El desarrollo de la revisión y redacción de los textos narrativos y expositivos escritos por niños y adolescents franceses). *Journal for the Study of Education and Development*, 44:1, 150-182. DOI:10.1080/02103702.2020.1848092.

Andriessen, J. & Sandberg, J. (1999). Where is education heading and how about AI? *International Journal Artificial in Education*, 10(2), (130-150).

Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), (153-160).

Bazerman, C. & Prior, P. (2005). Genre, disciplinarity, interdisciplinarity. In R. Beach, J. Green, M. & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary respective on literary research*. Cresskill, N.J.: Hampton Press. Retrieved on 20-4-2020 from: <http://www.education.ucsb.edu/~Bazerman>

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

Boekaerts, S.-M. & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), (199-231).

Bohaty, J.J. (2015). The effects of expository text structure instruction on the reading outcomes of 4th and 5th graders experiencing reading difficulties. *Doctoral Dissertation*. University of Nebraska, Lincoln.

Brookes, A. & Grundy, P. (1998). *Beginning to write*. Cambridge University Press.

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 65-116.

Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1), (25-38).

Chapman, M. (2002). A longitudinal Case Study of Curriculum genres, K-3. *Canadian Journal of Education* 27(1), (21-44).

Cole, M. & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition, In G. Salomon (Eds.), *Distributed cognitions, psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-46.

Cooper, G. (1990). Cognitive load theory as an aid for instructional design. *Australian Journal of Educational Technology*, 6(2), (108-113).

Desoete, A., Roeyers, H. & Buysse, A. (2001). Metacognition and Mathematical Problem Solving in Grade 3. *Journal Learning Disabilities*, 34(5), (435-447).

Dillenbourg, P. (1999). Introduction: What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning, cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Pergamon, pp. 1-19.

Dyson, A.-h. & Freedman, S.-W. (1991). *Critical challenges for research on writing and literacy: 1990-1995*. (Technical Report No 1 - B. Berkeley, CA: Center for the study of Writing.

Ede, L. & Lunsford, A.-A. (1990). *Singular texts/plural Authors: perspectives on Collaborative Writing*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation, and self-regulation. In A. Efklides, J.Kuhl & R.-M. Sorrentino (Eds.) *Trends and prospects in motivation research*. Dordrecht The Netherlands: Kluwer, pp. 297-323.

Efklides, A. & Vlachopoulos, S.-P. (2012). Metacognitive Knowledge of Self, Task, and Strategies in Mathematics European. *Journal of Psychological Assessment*, 28(3), (227-239).

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press, pp. 19-38.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), (133-156).

Fink-Chorzempa, B., Graham, S. & Harris, K. (2005). What can I do to help young children who struggle with writing? *Teaching Exceptional Children*, 37(5), (64-66).

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), (906-911).

Flower, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning: A social Cognitive Theory of Writing*. Southern Illinois: University Press.

Freedman, A. & Medway, P.(1994). Introduction: New views of genre and their Implications for education. In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Learning and teaching genre*. Portsmouth NH: Heinemann, pp. 1-22.

Gersten, C., Fuchs, L.-S., Williams, J.-P. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of the research. *Review of Educational Research*, 71, (279-320).

Gillam, A. (1990). Learning through response. *The English Journal* 79(1), (98-99).

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.

Grade, W., & Kaplan, R.-B. (1996). *Theory and practice of writing*. New York: Longman.

Graham, S. & Harris, K. (1994). The role and development of self-regulation in the writing process. In D.-H Schunk & B.-J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 203-228.

Graves, D.-H. (1994). *A Fresh Look at Writing*. Heinemann Portsmouth, New Hampshire.

Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), (93-116).

Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M. & Sandmel, K. (2009). Metacognition and Children's Writing. In Hacker J. D., Dunlosky J. & Graesser C.A. (2009). *Handbook of Metacognition in Education*, 131-153. New York: Routledge.

Harris, K. R. & Graham, S. (2013). "An adjective is a word hanging down from a noun": Learning to write and students with learning disabilities. *Ann. Of Dyslexia*, 63, 65–79.

Hartman, H.-J. (2001a). Developing students' metacognitive knowledge and skills. In H.-J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. Boston: Kluwer Academic, pp. 33-68.

Hartman, H.-J. (2001b). Teaching metacognitively. In H.-J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. Boston: Kluwer Academic, pp. 149-172.

Hayes, J. & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), (1106-1113).

Hayes, J.-R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.-M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and application*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.1-27.

Hayes, J. (2004). What triggers revision? In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision of written language: cognitive and instructional processes*. Boston/Dordrecht. Netherlands/New York: Kluwer, 9-20.

Hayes, J.-R. & Nash, J.-G. (1996). On the nature of planning in writing. In M. Levy & Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and application*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.29-55.

Hayes, J. (2006). New Directions in Writing Theory. In C.-A. MaCarthy, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford, pp. 22-40.

Jacobs, J. & Paris, S. (1987). Children's metacognitive about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), (255-278).

Jacobs, G. E. (2012). The Proverbial Rock and Hard Place: The Realities and Risks of Teaching in a World of Multiliteracies, Participatory Culture, and Mandates. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(2), pp. 98–102.

Jacobs, G. E. (2013). Designing Assessments: A Multiliteracies Approach. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), pp. 623–626.

Jacobson, W. (1996). *Learning, Culture, and Learning Culture*. *Adult Education Quarterly*, 47(1), (15-28).

Johnson, M. K., Hashtroudi, S. & Lindsay, D. S. (1993). Source monitoring. *Psychological Bulletin*, 114, 3-28.

Johnson-Sheedan, R. & Stewart, K. (2007). *Composing. The Writing Instructor*. Available on: <http://www.writinginstructor.com/johnson-sheedan>

Jonassen, D.-H. & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. *Educational Technology Research & Design*, 47(1), (61-79).

Kellogg, R. (1996). A model of working memory in writing. In C.-M. Levy & S.E. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 57-71.

Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research*, 1 (1), (1-26).

Kimmons, R. (2014). Social Networking Sites, Literacy, and the Authentic Identity Problem. *TechTrends*, 58(2), pp. 93-98.

King, B. R. & Areepattamannil, S. (2014). What Students Feel in School Influences the Strategies They Use for Learning and Cognitive/Meta-Cognitive Strategies. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 8(1), pp. 18-27.

Kirschner, P.-A. (2002). Cognitive load theory: implications of cognitive load theory on the design of learning. *Learning and Instruction*, 12(1), (1-10).

- Koriat, A. (2000). The feeling of knowing: Some metatheoretical implications for consciousness and control. *Consciousness and Cognition*, 9, 149-171.
- Kress, G. (2000). «Multimodality». In M. Kalatzis & B. Cope (Ed), *The new London Group, Multiliteracies: Literacy Learning and Design of Social Future*, London and New York, Routledge, pp 164-180.
- Kucer, S. B. & Silva, C. (2006). *Teaching the Dimensions of Literacy*. Mahwah, New Jersey. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuhn, D. (2001). How do people know? *Psychological Science*, 12(1), (1-8).
- Kuhn, D., Kartz, J.-B. & Dean, D. (2004). The Development of Argument Skills. *Child Development*, 74(5), (1245-1260).
- Kuntze, M., Golos, D. & Enns, C. (2014). Rethinking Literacy: Broadening Opportunities for Visual Learners. *Sign Language Studies*, 14 (2), pp. 203-224.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lemke, J.-L. (1990). *Talking Science. Language, Learning and Values*. Norwood. NJ: Ablex Publ.
- Littleton, K. & Hakkinen, P. (1999). Learning together: understanding the processes of computer-based collaborative learning, In P. Dillenbourg (Eds.), *Collaborative learning, cognitive and computational approaches*. Pergamon: Oxford, pp.1-20.
- Mar, A., R. & Li, J., Nguyen, T. P. A. & Ta, P.,C. (2021). Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*.
- Nokes, J.-D. & Dole, J.-A. (2004). Helping adolescent readers through explicit strategy instruction. In T.-L. Jetton & J.-A. Dole (Eds.), *Adolescent literacy: Research and practice*. New York: Guilford, pp. 162-182.
- Núñez, I. (2009). Activity Theory and the Utilisation of the Activity System according to the Mathematics Educational Community. *Educate ~ Special Issue (December)*, pp. 7-20.
- Olinghouse, N.G. & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading & Writing Quarterly* , 26, 45–65.
- Olive, T. (2004). Working memory in writing: empirical evidence from the dual-task technique. *European Psychologist*, 9(1), (32-42).

Olive, T., Kellogg, R. & Piolat, A. (2008). Verbal, visual, and spatial working memory demands during text composition. *Applied Psycholinguistics*, 29(4), (669-687).

Paris, G.-S. & Oka, E.-R. (1986). Children's reading strategies. Metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6(1), (25-56).

Paris, S.-G., Wasik, B.-A. & Turner, J.-C. (1991). The development of strategic readers. In D. Pearson, R. Kamil & P. Mosthenthal (Eds.), *Handbook of reading research*. NY: Longman, pp. 609-640.

Paris, G.-S., Byrnes, J.-P. & Paris, A.-H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B.-J. Zimmerman and D.-H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 253-827.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd edition. Sage Publications, Inc.

Perry, K. H. (2012). What is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50-71.

Pillow, H. B. & Pearson, M. R. (2014). Children's and adults' judgments of the controllability of cognitive activities, *Metacognition Learning*.

Pressley, M., Harris, K.-R. & Marks, M.-B. (1992). But good strategy instructors are constructivists! *Educational Psychology Review*, 4(1), (3-31).

Pritchard, R.-J. & Honeycutt, P.-L. (2005). The Process Approach to Writing Instruction: Examining Its Effectiveness. In C.-A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. Guilford Press, pp.275-289.

Raphael, T.-E., Englert, C.-S. & Kirshner, B.-W. (1989). Students' metacognitive knowledge about writing. *Research in the Teaching of English*, 23(4), (343-379).

Rebmann, K. R. (2013). A review of literacy frameworks for learning environments design. *Learning Environments Res*, 16, 239–257.

Roehling, V. J., Hebert, M., Nelson, R. J & Bohaty, J. J., (2017). Text Structure Strategies for Improving Expository Reading Comprehension. *USA: The reading teacher*, 71(1), 71-82.

Russel, D.-R. (1995). Activity Theory and its Implications for writing instruction. In J. Petraglia (Ed.), *Reconceiving writing, rethinking writing instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 51-78.

Russel, D.-R. (1997). Rethinking genre in School and Society. An activity theory analysis. *Written Communication* 14(4), (504-554).

Russel, D.-R. & Yañez, A. (2003). Big picture people rarely become historians: Genre systems and the contradictions of general education. In C. Bazerman & D. Russel (Eds.), *Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity, pp. 331-362.

Schneider, W. & Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In T.-J. Perfect & B.-L. Schwartz (Eds.), *Applied metacognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 224-257.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), (113-125).

Schwartz, B.-L. & Perfect, T.-J. (2002). Introduction: Toward an applied metacognition. In T.-J. Perfect & B.-L. Schwartz (Eds.), *Applied metacognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 1-11.

Schwartz, H. N., Scott, M. B. & Holzberger, D. (2013). Metacognition: A Closed-Loop Model of Biased Competition-Evidence from Neuroscience. Cognition and Instructional Research. In A. Azevedo & V. Alevin (eds.), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*, Springer International Handbooks of Education 28.

Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), (351-371).

Schunk, D. (2001). Social-cognitive theory and self-regulated learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 125-151.

Shirouzou, H., Miyake, N. & Masukawa, H. (2002). Cognitively active externalization for situated reflection. *Cognitive science*, 26(4), (469-501).

Sitko, B.-M. (1998). Knowing how to write: Metacognition and writing instruction. In D.-J. Hacker, J. Dunlosky & A.-C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 93-115.

Son, L. & Schwartz, B. (2002). The relation between metacognitive monitoring and control. In T. Perfect & B. Schwartz (Eds.), *Applied Metacognition*. New York: Cambridge University Press, pp. 15-38.

Spearing, D. & Freedman, S.-W. (2001). Research on writing. In V. Richardson (Ed.), *Handbook on research on teaching*. 4th ed. DC: American Educational Research Association, pp.370-389.

Schuster, C., Stebner, F., Leutner, D. & Wirth, J. (2020). Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: an experimental training study. *Metacognition and Learning* 15, 455–477.

Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), (295-312).

Sweller, J. (2002). Visualization and Instructional Design. Proceedings of ‘‘the International Workshop on Dynamic Visualizations and Learning. Knowledge Media Research Center’’. Tübingen, pp.1505-1510.

Sweller, J., Ayres, P. & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York: Springer.

Ten Berge, T. & Van Hezewijk, R. (1999). Procedural and Declarative Knowledge . *An Evolutionary Perspective. Theory & Psychology*, 9(5), (605-624).

Turner, K. C. N., Way, K. & Gray, R. R. R. (2013). The Transformative Power of Youth Action Coalition’s Multimodal Arts-for-Change Programming. *Journal of Language and Literacy Education*, 9(1), 40-53.

Van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (2001). Changes in Cognitive Activities During The Writing Process and Relationships with Text Quality. *Educational Psychology*, 21(4), (373-385).

Van Merriënboer, J. J. G. & Ayres, P. (2005). Research on Cognitive Load Theory and its Design Implications for E-Learning. *Educational Technology, Research and Development*, 53(3), (5-13).

Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, B. H. M. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), (3-14).

Wollman-Bonilla, J. (2000). Teaching science writing to first graders: Genre learning and recontextualization. *Research in the Teaching of English*, 35(1), (35-65).

Wolters, C. & Pintrich, P. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulation in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26(1), (27-47).

Williams, J.P., Nubla-Kung, A.M., Pollini, S., Stafford, K.B., Garcia, A., & Snyder, A.E. (2007). Teaching cause-effect text structure through social studies content to at-risk second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 111-120.

Williams, P., J. & Pao, S. L. (2011). Teaching Narrative and Expository Text Structure to Improve Comprehension. *United States of America: The Guilford Press*: 254-272.

Williams, J.P., Pollini, S., Nubla-Kung, A.M., Snyder, A.E., Garcia, A., Ordynans, J.G., & Atkins, J.G. (2014). An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 1-17.

Zimmerman, B. & Risemberg, R. (1997a). Caveats and recommendations about self-regulation of writing: a social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), (115-122).

Zimmerman, B. (1998). Linda Flower and social cognition: constructive a view of the writing process. *Journal of computer documentation*, 22(3), (25-37).

Zohar, A. & Peled, B. (2007). The effect of explicit teaching of metastrategic Knowledge on low-and high-achieving students. *Learning and instruction*, 18(4), (337-353).

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι δε πηγές που χρησιμοποιήθηκαν περιλαμβάνονται στις βιβλιογραφικές αναφορές».

Υπογραφή

A handwritten signature in blue ink, consisting of a series of loops and a final rectangular box-like shape.

Παράρτημα

Διδακτική πρόταση-σενάριο για την παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος

Τίτλος διδακτικής πρότασης-σεναρίου: Διδασκαλία παραγωγής πληροφοριακού κειμένου αιτίου –αποτελέσματος.

- ✧ **Γνωστικό αντικείμενο:** Γλώσσα Ε' Δημοτικού.
- ✧ **Συμβατότητα με ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ:** Υπάρχει συμβατότητα με ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ καθώς συνίσταται η διδασκαλία της κατανόησης και της παραγωγής πληροφοριακών κειμένων, τόσο στη Γλώσσα Ε' Δημοτικού αλλά και σε προηγούμενες τάξεις (Γ' και Δ' Δημοτικού) όσο και σε άλλα μαθήματα της Ε' Δημοτικού (Ιστορία, Γεωγραφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή).

Οργάνωση Μαθητικών ομάδων, χώρου, μέσων και χρόνου

- ✧ **Ηλικία/τάξη:** Ε' Δημοτικού, 9-10 ετών.
- ✧ **Οργάνωση τάξης/χώρου:** Οι μαθητές κάθονται σε ομάδες των 2 ατόμων και θα συνεργαστούν σε ανομοιογενείς ομάδες.
- ✧ **Προαπαιτούμενα μέσα:** Πίνακας, φύλλα εργασίας, βοηθητικοί χάρτες, κάρτες με κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις.
- ✧ **Εκτιμώμενη διάρκεια:** 6 διδακτικές ώρες.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το προτεινόμενο μοντέλο στηρίζεται στην:

- ✧ *Κειμενοκεντρικο-διαδικαστική προσέγγιση για την παραγωγή γραπτού λόγου, η οποία στηρίζεται στην Κοινωνικο-γνωσιακή και Κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση καθώς και στον γραμματισμό.*
- ✧ *4 φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου*
- ✧ *Γνωστική μαθητεία*
- ✧ *Φθίνουσα καθοδήγηση*

Το μοντέλο αυτό στηρίζει και αξιοποιεί:

1. *Κάρτες με κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις*
2. *Ντοσιέ παραγωγής γραπτού λόγου «Ο φάκελος των κειμένων μου».*
3. *Συνεργατική γραφή*

✧ «Γνωσιακή μαθητεία»

Αρχική σύσκεψη

Μοντελοποίηση

Ομαδική εκτέλεση

Ατομική εκτέλεση

Τελική σύσκεψη

Διδακτικοί στόχοι

✧ Γενικός στόχος:

- ✓ Ενίσχυση των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών στην παραγωγή πληροφοριακών κειμένων αιτίου-αποτελέσματος.

✧ Γνωστικοί στόχοι:

1. Κατανόηση των δομικών στοιχείων των πληροφοριακών κειμένων αιτίου-αποτελέσματος από τους μαθητές.
2. Γνώση λεξικογραμματικών και υφολογικών χαρακτηριστικών του πληροφοριακού κειμένου.
3. Κατανόηση των δομικών στοιχείων για την παραγωγή ιδεών.
4. Κατανόηση συγγραφικών διαδικασιών (Σ.Ο.Κ.Αρ.Ε).
5. Ανάπτυξη μεταγνωστικής γνώσης σχετικά με τη συγγραφή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος και βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης.
6. Ανάπτυξη κατάλληλων μεταγνωστικών δεξιοτήτων, παρακολούθησης, ελέγχου και αξιολόγηση του συγγραφικού έργου.

✧ Παιδαγωγικοί στόχοι:

1. Ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.
2. Καλλιέργεια δεξιοτήτων διερεύνησης της γνώσης.
Αρμονική και παραγωγική συνεργασία κατά τη συγγραφική διαδικασία

✧ Συναισθηματικοί στόχοι:

- ✓ Ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και κινήτρων για την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία

Φάσεις διδακτικού μοντέλου για παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος

Αρχική Σύσκεψη

- ✧ Αρχικά ο εκπαιδευτικός συζητάει με τους μαθητές με στόχο να γνωρίσει την προγενέστερη γνώση τους σχετικά με τον εντοπισμό των πληροφοριακών κειμένων και να οδηγήσει τους μαθητές σε γνωστικά αδιέξοδα για να διαπιστώσει τα προβλήματα τους.

Μοντελοποίηση

- ✧ Στην συνέχεια, ο εκπαιδευτικός θα μοντελοποιήσει και θα εκφράσει ρητά μέσω της φωναχτής σκέψης τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας με τη βοήθεια του νοητικού χάρτη πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος και τη χρήση κατάλληλων κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων.

Σχεδιασμός

- ✧ Αφού ολοκληρωθεί η μοντελοποίηση, οι μαθητές επιλέγουν ένα δικό τους θέμα ή τους το προτείνει ο εκπαιδευτικός και σε ομάδες προχωρούν στην παραγωγή πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος ακολουθώντας τις συγγραφικές φάσεις και αξιοποιώντας το υλικό που τους έχει δοθεί.
- ✧ Αρχικά θα σχεδιάσουν και θα κάνουν την πρώτη καταγραφή μέσα από συζήτηση στην ομάδα και την εναλλαγή ρόλων δημιουργού-συγγραφέα. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί και παρεμβαίνει.
- ✧ Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν το φύλλο εργασίας της συγκεκριμένης φάσης. Αφού πρώτα επιλεγεί, το Ακροατήριο, Σκοπός και Είδος του κειμένου, θα παράγουν ιδέες με βάση τον νοητικό χάρτη με τα δομικά στοιχεία του αιτίου-αποτελέσματος και τις αντίστοιχες κάρτες. Θα συζητήσουν τις ιδέες τους, θα προσθέσουν, θα αφαιρέσουν και θα τις οργανώσουν.

Φύλλο εργασίας για Σχεδιασμό



Πρώτο βήμα:

Σκέφτομαι, γράφω και οργανώνω τις ιδέες μου

A series of horizontal dashed lines for writing, consisting of 15 lines.

Δομικά στοιχεία κειμένου αιτίου-αποτελέσματος

Όταν γράφω ένα κείμενο **αιτίου-αποτελέσματος**, δεν ξεχνώ να ρωτήσω τον εαυτό μου:

- Ποια είναι η θέση-άποψη που υποστηρίζω;
- Ποιοι είναι οι λόγοι-αίτια που υποστηρίζω αυτήν την θέση-άποψη;
- Ποιο είναι το αποτέλεσμα της θέσης-άποψης που υποστηρίζω;

Για να θυμάμαι τις ερωτήσεις για το κείμενο **αιτίου-αποτελέσματος**, θα πρέπει να μην ξεχνώ τον παρακάτω κανόνα:

Να ρωτάω τα 3Π

Κάρτα συγγραφικής διαδικασίας

Πριν να ξεκινήσω να γράφω το κείμενο μου, θα πρέπει να ξέρω:

- ✓ Σε ποιον απευθύνεται;
- ✓ Για ποιο λόγο το γράφω;
- ✓ Τι κείμενο θα γράψω;



Μην ξεχάσω να συμβουλευτώ τις κάρτες μου για το

- ✓ Ακροατήριο
- ✓ Σκοπός του κειμένου
- ✓ Είδος κειμένου

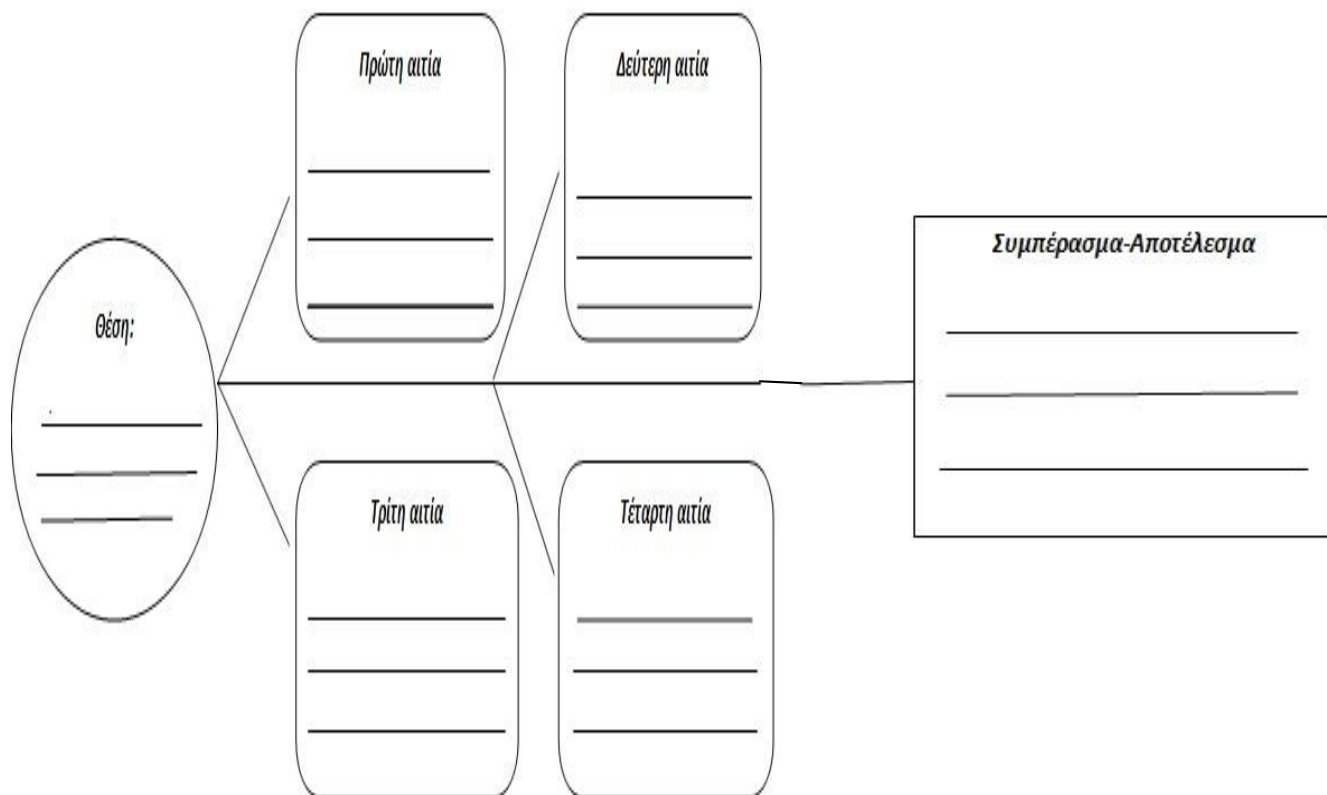
Αρκεί μόνο αυτό;



Για να δω πώς μπορώ να γράψω σε ένα κείμενο αιτίου-αποτελέσματος,

- ✓ την θέση μου
- ✓ τους λόγους-αίτια
- ✓ το συμπέρασμα

















































Νοητικός χάρτης αιτίου-αποτελέσματος











































Ορισμός επικοινωνιακού πλαισίου

<div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-bottom: 5px;"> </div> <p style="text-align: center;">Είδος κειμένου Τι κείμενο θα γράψω;</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> <div style="width: 60%; border: 1px solid gray; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Θα γράψω πληροφοριακό κείμενο;</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> <div style="width: 60%; border: 1px solid gray; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Θα γράψω αφήγηση;</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> <div style="width: 60%; border: 1px solid gray; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Θα γράψω περιγραφή;</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> <div style="width: 60%; border: 1px solid gray; padding: 2px;">Κάτι άλλο;</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-bottom: 5px;"> </div> <p style="text-align: center;">Ακροατήριο Σε ποιον απευθύνεται το κείμενο μου;</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> <div style="width: 60%; text-align: center; margin-bottom: 5px;"> Παιδιά της ίδιας ηλικίας; </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> <div style="width: 60%; text-align: center; margin-bottom: 5px;"> Παιδιά μικρότερης ηλικίας; </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> <div style="width: 60%; text-align: center; margin-bottom: 5px;"> Παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας; </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> <div style="width: 60%; text-align: center; margin-bottom: 5px;"> Κάποιος μεγάλος-ενήλικας; </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-bottom: 5px;"> </div> <p style="text-align: center;">Σκοπός κειμένου Για ποιον λόγο γράφω το κείμενο μου;</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> <div style="width: 60%; text-align: center; margin-bottom: 5px;"> Θέλω να τους ενημερώσω; </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> <div style="width: 60%; text-align: center; margin-bottom: 5px;"> Θέλω να τους πληροφορήσω; </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> <div style="width: 60%; text-align: center; margin-bottom: 5px;"> Θέλω να τους συγκινήσω; </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> <div style="width: 60%; text-align: center; margin-bottom: 5px;"> Κάτι άλλο... </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> </div>
--	---	--

Κάρτα παραγωγής ιδεών

			
	<p>Οι Λόγοι-αίτια που υποστηρίζω την θέση-άποψη μου , μπορεί να είναι:</p>		
		Υπάρχουν πολλοί λόγοι που...	
		Ενας από τους λόγους-αίτια... , διότι...	
		Επειδή υπάρχει...	
		Εκτός από αυτό...	
		Η αιτία γι' αυτό...	
		Το πιο σημαντικό απ' όλα που ειπώθηκαν...	
			
		Γι' αυτό το λόγο...	
			
		Μεταξύ των άλλων..., επειδή...	
			
		Επιπλέον θα μπορούσε να προστεθεί...	
			
		Επιπρόσθετα...	
		Η ότι άλλο θέλεις εσύ...	
			
			
			
			

			
	<p>Το αποτέλεσμα-συμπέρασμα της θέσης-άποψης μου μπορεί να είναι:</p>		
		Επομένως, είναι φανερό ότι...	
		Συμπερασματικά, η άποψη ότι...	
		Ένα άλλο συμπέρασμα...	
		Κατά συνέπεια...	
		Η άποψη αυτή έχει ως αποτέλεσμα ...	
		Συνεπώς...	
		Η ότι άλλο θέλεις εσύ...	
			
			
			
			

Κάρτα με ρήματα για κείμενα αιτίου-αποτελέσματος



Για να είναι σωστό το περιεχόμενο του κειμένου σου, θα μπορούσες να χρησιμοποιήσεις τα παρακάτω ρήματα:

Ρήματα για κείμενο-αιτίου-αποτελέσματος:



δεν φτάνει που... προσθέτω, δεν αποκλείεται, συνάπτω, συναθροίζω, συμπεριλαμβάνω, αντιπαραθέτω, αντιπαραβάλλω, επιφυλάσσομαι, δεν συμμερίζομαι, αντιπροτείνω, θα ήταν σημαντικό να..., είναι φανερό ότι..., θα μπορούσε να επισημανθεί..., μπορεί να γίνει λόγος...,
















ή ότι άλλο θέλεις εσύ...








Κάρτα αναθεώρησης/βελτίωσης


Αφού έγραψες την ιστορία σου προσπάθησε να την κάνεις όμορφη. Μη ξεχνάς να **βελτιώσεις** τις προτάσεις, τις παραγράφους, το περιεχόμενο και γενικά την εμφάνιση του κειμένου σου!!!



 Για να ρίξω μια προσεκτική ματιά στο κείμενο μου και να το βελτιώσω ;  Έχω αναφέρει την άποψη-θέση μου ξεκάθαρα;  Χρησιμοποίησα τους κατάλληλους λόγους-αίτια για να αιτιολογήσω την άποψη-θέση μου;  Κατέληξα σε κάποιο συμπέρασμα;  Έγραψα ολοκληρωμένες προτάσεις;  Χρησιμοποίησα τις κατάλληλες λέξεις για να αιτιολογήσω την άποψη μου;  Έχω κάνει παραγράφους;	 Είναι ολοκληρωμένες οι παράγραφοι μου;  Χρησιμοποίησα τις κατάλληλες διαρθρωτικές λέξεις για να έχει συνοχή το κείμενο μου,  Διόρθωσα τα ορθογραφικά λάθη;  Εβαλα σημεία στίξης;  Πρόσεξα την εμφάνιση του κειμένου μου;
---	--

Κάρτα με διαρθρωτικές λέξεις















Για να βελτιώσεις την **συνοχή** των προτάσεων και των παραγράφων σου, μπορείς να χρησιμοποιήσεις τις παρακάτω διαρθρωτικές λέξεις:

Διαρθρωτικές λέξεις και εκφράσεις αιτίου-αποτελέσματος

το ένα και το άλλο, επιπροσθέτως, και αυτό και εκείνο, όμως, αλλά, στον αντίποδα, αντιθέτως, από την άλλη μεριά, ναι μεν αλλά, εξάλλου, παρόλο που, αν και, εντούτοις, ωστόσο, παρά τις προσδοκίες, όμως, τα υπέρ και τα κατά του θέματος, ή το ένα ή το άλλο, επειδή, πρώτα πρώτα, πρώτα απ' όλα, ένα άλλο συμπέρασμα, το πιο σημαντικό απ' όλα, για ένα πράγμα, επιπλέον, ως αποτέλεσμα, συνεπώς, γι' αυτό το λόγο.



Ατομική Εκτέλεση

- ✧ Την ίδια διαδικασία θα ακολουθήσει και κάθε μαθητής ξεχωριστά, μέχρι να είναι σε θέση να μπορέσει να γράψει τα δικά του κείμενα χωρίς βοήθεια

Τελική σύσκεψη

- ✧ Αφού έχει ολοκληρωθεί η αυτο-αξιολόγηση και ετερο-αξιολόγηση τόσο από την ομαδική όσο και από την ατομική εκτέλεση, οι μαθητές και ο/η εκπαιδευτικός συζητούν σχετικά με τα όσα έμαθαν, τι τους αρέσει, τι τους δυσκόλεψε, τι τους διευκόλυνε, τι θα άλλαζαν και γιατί, τι άλλο θα ήθελαν να μάθουν.

Ερωτήσεις συνέντευξης για την παραγωγή γραπτού λόγου και τα πληροφοριακά κείμενα

1. Τι σημαίνει για σας «γράφω ένα κείμενο»;
2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός «καλού κειμένου»; *Ισχύουν τα ίδια χαρακτηριστικά για κάθε κειμενικό είδος;*
3. Το να παράγει το παιδί αποτελεσματικά κείμενα είναι έμφυτη ικανότητα;
Όχι; Ποιοι παράγοντες συνεισφέρουν;
Ναι; Γιατί το πιστεύετε αυτό;
4. Πόσο χρόνο αφιερώνετε για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου;
5. Ακολουθείτε κάποιες πρακτικές στη συγγραφή κειμένων;
Ναι; Διδάσκετε τις ίδιες πρακτικές στους μαθητές σας;
Όχι; Δηλαδή τι κάνετε;
πως διδάσκετε τη συγγραφή στους μαθητές σας;
6. Πόσο συχνά γράφουν τα παιδιά κείμενα;
7. Πόσο χρόνο έχουν στη διάθεση τους για να γράψουν;
8. Τι κείμενα παράγουν οι μαθητές σας;
9. Γνωρίζετε διαφορετικά κειμενικά είδη;
Εκτός από το γλωσσικό μάθημα, αυτά τα κειμενικά είδη τα συναντάτε και σε άλλα μαθήματα; Διδάσκετε την κατανόηση τους;
10. Τι πρακτικές χρησιμοποιείται για να διδάξετε αυτά τα κειμενικά είδη;

Διδακτική πρόταση-σενάριο

11. Έχετε ξαναδεί κάποια παρόμοια διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας;

12. Πώς βλέπετε τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας;
13. Κάνετε κάτι παρόμοιο στη δική σας τάξη;
- Ναι; Τι κάνετε;
- Όχι; Τι διαφορετικό κάνετε;
14. Σας άρεσε η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση;
- Ναι; Γιατί σας άρεσε;
- Όχι; Γιατί όχι;
15. Θα την χρησιμοποιούσατε στη δική σας διδασκαλία;
- Ναι; γιατί;
- Όχι; Γιατί;
16. Τι θα αλλάζατε στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας;
17. Αν είχατε το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, τι οδηγίες θα δίνατε στους μαθητές σας;
18. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης-σεναρίου διδασκαλίας;
19. Πιστεύετε ότι η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας δημιουργεί ανεξάρτητους συγγραφείς;
20. Θα θέλατε να παρακολουθήσετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα-σεμινάριο που θα σας ενημέρωνε με περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με αυτήν την διδακτική πρόταση;

Ενδεικτικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών

Συνέντευξη Δ8

Ηλικία: 33 χρονών

Χρόνια προϋπηρεσίας: 10 χρόνια

Διδασκαλία σε Ε' δημοτικού: 1 φορά

Τι σημαίνει για σας «γράφω ένα κείμενο»;

«Λοιπόν παραγωγή γραπτού λόγου νομίζω για μένα είναι οτιδήποτε γράφει ένα παιδί. Δηλαδή μπορώ να θεωρήσω γραπτό λόγο και το μήνυμα που θα στείλει στον φίλο του και το άρθρο που θα γράψει και την επιστολή που θα γράψει στη γιαγιά του. Δηλαδή για οποιοδήποτε σκοπό το παιδί παράγει κείμενο, εγώ το θεωρώ γραπτό λόγο.»

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός «καλού κειμένου»;

«Ένα καλό κείμενο πρέπει να μπορεί να επιτυγχάνει το σκοπό του και να είναι κατανοητό. Δηλαδή αν το κείμενο είναι κάποια ανακοίνωση και είναι ενημερωτικό, να ενημερώνει γι' αυτό που θέλει να ενημερώσει. Αν το κείμενο είναι εάν κείμενο περιγραφικό, να μπορείς να καταλάβεις τι περιγράφει, δηλαδή να είναι και κατανοητό. Δηλαδή να το διαβάζεις και να καταλαβαίνεις αυτό που θέλει να πει αυτός ο οποίος το γράφει.»

Ισχύουν τα ίδια χαρακτηριστικά για κάθε κειμενικό είδος;

«Όχι. Δηλαδή διαφορετικές απαιτήσεις έχεις από ένα ενημερωτικό κείμενο και διαφορετικές απαιτήσεις έχεις προφανώς από ένα λογοτεχνικό κείμενο. Άρα νομίζω ότι εξαρτάται από το είδος του κειμένου και ποιος το γράφει και σε ποιον απευθύνεται.»

Το να παράγει το παιδί αποτελεσματικά κείμενα είναι έμφυτη ικανότητα;

«Όχι. Δεν θεωρώ ότι είναι έμφυτη ικανότητα. Θεωρώ ότι είναι κάτι που δουλεύεται και καλλιεργείται χωρίς βέβαια να αποκλείονται κάποια παιδιά που έχουν ένα έμφυτο ταλέντο προς τα εκεί, αλλά θεωρώ ότι δουλεύεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο.»

Αφού δεν είναι έμφυτη ικανότητα ή έστω είναι εν μέρει έμφυτη. Ποιοι παράγοντες συνεισφέρουν;

«Τα ερεθίσματα τα οποία έχει ένα παιδί από το σπίτι του. Αν διαβάζουμε βιβλία, αν συζητάμε, καταλαβαίνεις και αντίστοιχα στο σχολείο.»

Πόσο χρόνο αφιερώνετε για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου; Εσείς ως συγγραφέας;

«Λοιπόν αν είμαι συγκεντρωμένη και έχω να γράψω δυο παραγραφούλες, ανάλογα, εξαρτάται τι κείμενο θέλω να γράψω. Δηλαδή αν θέλω να γράψω ένα άρθρο για τη σχολική εφημερίδα, θα μου πάρει πολύ ώρα. Θα πρέπει να σκεφτώ τι θα γράψω, πως θα δομήσω το κείμενο μου, σε ποιους θα το απευθύνω, και μετά θα κάτσω να το γράψω, να το διορθώσω, θα το ξαναγράψω και μπορεί να είναι ατελείωτη διαδικασία. Μπορεί να μου πάρει 2-3 ώρες. Γενικά μπορεί να αφιερώνω και 2-3 ώρες μέσα στη βδομάδα για να γράψω κάτι.»

Ακολουθείτε κάποιες πρακτικές στη συγγραφή κειμένων;

«Ναι. Σίγουρα. Πάντα υπάρχει ένα σχεδιάγραμμα τι θέλω να γράψω και μετά προχωρώ, το γράφω στην αρχή. Μετά το ξαναδιαβάζω και το ξαναδιορθώνω.»

Διδάσκετε τις ίδιες πρακτικές στους μαθητές σας;

πώς διδάσκετε τη συγγραφή στους μαθητές σας;

«Ναι, το παλεύω και στο σχολείο. Σίγουρα όταν είχα μεγάλες τάξεις πάντα και στις μικρότερες σχεδιάγραμμα. Μετά σκεφτόμαστε πως θα δομήσουμε το κείμενο μας. Το γράφουν μετά τα παιδιά. Εννοείται ζητάμε από τα παιδιά με βάση κάποιες ερωτήσεις να ξαναδιαβάσουν το κείμενο τους, να το διορθώσουν, να το αξιολογήσουν, να το βελτιώσουν.»

Πόσο συχνά γράφουν τα παιδιά κείμενα;

«Εξαρτάται. Τώρα στις μεγάλες τάξεις σίγουρα στη Στ' τάξη είχε κάθε βδομάδα σίγουρα γραπτό κείμενο αλλά και στην Ε' αν θυμάμαι καλά είχε. Όχι μόνο το ξεκάθαρο παραγωγή γραπτού λόγου, γράφω ένα μεγάλο κείμενο, απλώς γράφουμε μια μικρή παράγραφο. Αλλά θεωρώ ότι υπάρχουν συνέχειες ευκαιρίες για να γράψουν τα παιδιά. Στην Ε' τάξη ας πούμε για να γράψουμε ένα ολοκληρωμένο κείμενο, αν δεν είναι μια φορά τη βδομάδα είναι σίγουρα 1 φορά στις 2 εβδομάδες. Ναι αλλά σε πιο μικρή κλίμακα-παράγραφο μια φορά την εβδομάδα σίγουρα κάτι γράφουμε.»

Πόσο χρόνο έχουν στη διάθεση τους για να γράψουν;

«Για ένα μεγάλο κείμενο είναι 2 διδακτικές ώρες και για ένα μικρό κείμενο ένα μισάωρο. Ανάλογα το κείμενο.»

Τι κείμενα παράγουν οι μαθητές σας;

«Νομίζω τα πάντα. Δηλαδή στις μεγάλες τάξεις είχε όλα τα είδη κειμένων από επιστολή, άρθρο, ανακοίνωση, αγγελία, γράμμα, επιχειρηματολογικό κείμενο. Τα πάντα. Όρεξη να έχεις να γράφεις. Νομίζω έχει τα πάντα στις μεγάλες τάξεις.»

Γνωρίζετε διαφορετικά κειμενικά είδη;

Εκτός από το γλωσσικό μάθημα, αυτά τα κειμενικά είδη τα συναντάτε και σε άλλα μαθήματα; Διδάσκετε την κατανόησή τους;

«Τα πληροφοριακά κείμενα αν και αυτά υπάρχουνε στη γλώσσα προτάσεις και οδηγίες στους μαθητές αν θέλουμε να γράψουνε για κάποια εφεύρεση ή δεν διδάσκεται απαραίτητα αλλά σίγουρα υπάρχει η ευκαιρία αν θέλουμε να το δοδάξουμε και να το δουλέψουμε.»

Τι πρακτικές χρησιμοποιείτε για να διδάξετε αυτά τα κειμενικά είδη;

«Αυτά τα κείμενα τα γράφουν τα παιδιά στο σπίτι γιατί ζητάμε από τα παιδιά να βρουν πληροφορίες. Άρα δεν είναι και πολύ εύκολο. Γίνεται και στο σχολείο απλώς είναι πολύ χρονοβόρο, δηλαδή να κάτσουνε τα παιδιά να πάνε να βρουν πληροφορίες, να τις καταγράψουνε και μετά να πάνε να γράψουνε κείμενο. Νομίζω ότι τα παιδιά πρέπει να ψάξουν να βρουν τις πληροφορίες, να τις οργανώσουνε και μετά να δομήσουν το κείμενο τους ανάλογα με αυτά που βρήκανε.»

Διδακτική πρόταση-σενάριο

Έχετε ξαναδεί κάποια παρόμοια διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας;

«Ναι. Έχω δει παρόμοιο σενάριο διδασκαλίας από κάποια άλλη κοπέλα σε μεταπτυχιακό επίπεδο.»

Πώς βλέπετε τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας;

Σας άρεσε η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση;

«Είναι πάρα πολύ ωραίο. Ναι. Μακάρι να μπορούσαμε να το κάνουμε τόσο αναλυτικά στην πράξη αλλά όπως είπα και στην άλλη κοπέλα θεωρώ από την εμπειρία μου ότι κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει στα πλαίσια ενός διαθεματικού προγράμματος, στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης. Δηλαδή να το συνδυάσεις με ένα άλλο θέμα και παράλληλα να δουλέψεις και τον γραπτό λόγο. Δηλαδή αν με τα παιδιά δουλεύουμε ένα θέμα της πόλης μας για κάποιο θέμα περιβαλλοντικό κτλ. και να έχεις ως κατάληξη τα παιδιά να γράψουνε ένα κείμενο και να κάνουν όλες αυτές τις φάσεις. Θεωρώ ότι όλες αυτές οι φάσεις δουλεύονται, όχι τόσο αναλυτικά αλλά σε όλη την διάρκεια του έτους δουλεύουμε ίσως εστιάζουμε πιο πολύ σε ένα κομμάτι. Να εστιάσουμε στο πως να δομήσουμε, να οργανώσουμε το κείμενο μας ή μια άλλη φορά τι λέξεις μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε. Μία άλλη φορά στο να διορθώσει ο ένας τον άλλο. Κάθε φορά εστιάζουμε και σε άλλη φάση. Βέβαια θα μπορούσε να γίνει στα πλαίσια ενός προγράμματος, το οποίο δουλεύεται για ένα τρίμηνο και να έχει ως στόχο ο εκπαιδευτικός να βελτιώσει το γραπτό λόγο των μαθητών του και με διάφορες θεματικές και εμπλουτίζοντας τις και κάνοντας πιο ελκυστικές με κάποιο βίντεο, με βόλτα στην πόλη κάπως να δουλεύει και αυτό το θέμα.»

Κάνετε κάτι παρόμοιο στη δική σας τάξη;

«Λοιπόν δεν έχω κάνει ποτέ κάτι τόσο τόσο αναλυτικό. Όπως σου είπα τις φάσεις αυτές τις έχω δουλέψει με μικρότερη-μεγαλύτερη διάρκεια αλλά όπως σου είπα σε διαφορετική φάση και ανάλογα με το κείμενο εστιάζουμε σε διαφορετικό. Δηλαδή έχει τύχει στο ίδιο γραπτό να εστιάσουμε και στο σχεδιάγραμμα και στο λεξιλόγιο και στα επιχειρήματα του άλλου και να το γράψουμε ομαδικά, δηλαδή θα επιλέξουμε το ένα. Κάθε φορά θα εστιάσουμε σε άλλη φάση εγώ προσωπικά δεν το έχω δει να το

δουλεύουν τόσο αναλυτικά, ενδεχομένως θα ήταν πολύ καλό. Αν και νομίζω ότι πολλοί συνάδελφοι είναι ο χρόνος που τους τρομάζει και όχι η όρεξη να τα κάνουν αυτά».

Θα την χρησιμοποιούσατε στη δική σας διδασκαλία;

«Κάποια σημεία σίγουρα. Κάποιες φάσεις σίγουρα. Πιο αναλυτικά θα το χρησιμοποιούσα στα πλαίσια να το κολλήσω σε κάτι άλλο, στα πλαίσια της ευέλικτης, σε ένα διαθεματικό πρόγραμμα το οποίο θα έχει διάρκεια και θα δουλεύουμε παράλληλα και το γραπτό λόγο ή θα βάζουμε τα παιδιά να παράγουν κείμενα ή μπορούμε να γράψουμε, να κάνουμε μια σχολική εφημερίδα, Δηλαδή να καταλήξουμε εκεί, όπου και αν ξέρουν ότι αυτό που θα γράψουν, θα δημοσιευτεί και θα το διαβάσουν γονείς, φίλοι κτλ., τους φαίνεται πιο λογικό, ξέρεις να το διορθώνουν, να το ξαναγράφουν γιατί στη πράξη τα παιδιά βαριούνται. Όταν γράφουν μια παράγραφο και τους ζητηθεί να την ξαναγράψουν είναι δυσάρεστα.»

Τι θα αλλάζατε στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας;

«Όχι. Τίποτα. Θεωρώ ότι είναι πολύ ωραίες οι φάσεις. Υποθέτω ότι και εσύ αν το δούλευες στη τάξη θα διάλεγες και ένα θέμα που θα άρεσε στα παιδιά, θα τους κέντριζε το ενδιαφέρον. Όχι νομίζω ότι είναι πολύ ξεκάθαρες οι φάσεις. Πολλά βοηθητικά βήματα. Δηλαδή μακάρι να τα αξιοποιούσαμε κάθε φορά...Όχι δεν θεωρώ ότι θα άλλαξα κάτι. Θεωρώ ότι μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε και να το προσαρμόσουμε κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση, με τους μαθητές που έχουμε, με το στόχο που θέλουμε. Νομίζω ναι.»

Αν είχατε το συγκεκριμένο κειμενικό είδος αιτίου-αποτελέσματος, τι οδηγίες θα δίνατε στους μαθητές σας;

«Λοιπόν νομίζω ότι πάνω-κάτω πολύ πιο σύντομα θα ακολουθούσα αυτό που έκανες κι εσύ. Σίγουρα σύζησηση, να γράφουμε τις ιδέες μας, ενδεχομένως στον πίνακα ή σε κάποιο φύλλο χαρτί και ανάλογα με το θέμα, ενδεχομένως μπορούμε να δούμε και κάτι σχετικό για να τους κεντρίσουμε το ενδιαφέρον. Να δουμε ένα βίντεο, να κάνουμε μια βόλτα στη πόλη μας. Δηλαδή να αισθανθούν ότι είναι κάτι που τους αφορά. Μετά επειδή είναι έτσι απαιτητικό το κείμενο, ίσως θα μπορούσαμε να διαβάσουμε ένα τέτοιο κείμενο και να κολλήσουμε εκεί και το αντίστοιχο λεξιλόγιο που χρησιμοποιούνε που είπες κι εσύ. Δηλαδή ίσως να τους έδινα λέξεις επειδή είναι πολλά, ίσως να τους έδινα 2-3. Ίσως αν ήταν η πρώτη φορά που το δούλευα να εστίαζα σε 2-3 για να μην πελαγώσουν και χαθούνε. Μετά σταδιακά όσο το δουλεύεις το κείμενο το εμπλουτίζουν. Αυτήν την φορά θα χρησιμοποιήσουμε και μια λέξη παραπάνω. Ναι μετά χρειάζεται αρκετός χρόνος για να γράψουν. Χρειάζεται σίγουρα κανένα δίωρο και μετά θα μπορούσε να γίνει ομαδικά, θα μπορούσε να το κάνουμε ομαδικά. Απλώς το πρόβλημα μου με το ομαδικό νομίζω ότι είναι ότι εκεί δουλεύεις άλλους στόχους και όχι απαραίτητα το γραπτό λόγο. Γιατί πάντα όταν γράφεις κείμενα συνεργατικά είναι ένας αυτός που γράφει και οι άλλοι απλώς ... εκτός και αν το δουλεύεις όλη τη χρονιά που το κάνουν εναλλάξ. Μια θα το γράψεις εσύ, το άλλο θα το γράψεις εσύ.»

Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης-σεναρίου διδασκαλίας;

«Λοιπόν θα πω το μειονέκτημα που έχω, είναι ότι είναι χρονοβόρο. Δεν το θεωρώ και μειονέκτημα γιατί θα έπρεπε να μπορούμε και να το κάνουμε εννοείται, να το συνδέσουμε με άλλα αντικείμενα και να τα δουλεύουμε αυτά τα θέματα σε βάθος, σε

μάκρος τέλος πάντως. Άρα είναι αυτό για το οποίο διστάζει ένας εκπαιδευτικός να το κάνει τόσο αναλυτικά. Τα πλεονεκτήματα είναι ότι είναι ξεκάθαρο, είναι αναλυτικό, δηλαδή περιγράφει κάθε φάση πολύ αναλυτικά τι να κάνουμε, πώς να το κάνουμε, έχει και το αντίστοιχο βοηθητικό υλικό που καθοδηγεί τους μαθητές και ενδεχομένως τον εκπαιδευτικό που θα πάρει την ιδέα. Είναι ξεκάθαρο...τα βήματα πολύ αναλυτικά, τι θα κάνεις, πως θα το κάνεις.»

Πιστεύετε ότι η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας δημιουργεί ανεξάρτητους συγγραφείς;

«Ναι αλλά όχι από την πρώτη φορά. Δηλαδή θεωρώ ότι κάτι τέτοιο θα πρέπει να το δουλέψει και τα παιδιά με αυτό τον μπούσουλα και αυτές τις φάσεις να το δουλέψουν μόνοι τους. Μια, δυο, τρεις, κάποιες φορές και μετά εννοείται όσο περνάει ο καιρός, τα παιδιά θα έχουν ανάγκη λιγότερες κατευθύνσεις και βοηθήματα θα γίνονται πιο ανεξάρτητοι.»

Θα θέλατε να παρακολουθήσετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα-σεμινάριο που θα σας ενημέρωνε με περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με αυτήν την διδακτική πρόταση;

«Ναι εννοείται. Θα ήθελα να το δω στη πράξη. Δηλαδή πως ένας συνάδελφος θα πάρει ένα θέμα και αυτό το πράγμα θα το προσαρμόσει στη τάξη του. Να το δω στη πράξη. Αν και θεωρώ ότι μπορεί να εφαρμοστεί με πολλούς τρόπους ανάλογα τον συνάδελφο.»

Συνέντευξη Δ9

Ηλικία: 50 χρονών

Χρόνια προϋπηρεσίας: 28 χρόνια

Διδασκαλία σε Ε' δημοτικού: 5-6 φορές (τελευταίες χρονιές)

Τι σημαίνει για σας «γράφω ένα κείμενο»;

«Αυτό περιλαμβάνει 3 τουλάχιστον βασικά στάδια. Πρέπει να οργανωθείς, να οργανώσεις τις σκέψεις. Να το σκεφτείς πως θα γίνει, να το γράψεις το δεύτερο στάδιο και το τρίτο στάδιο να το διορθώσεις. 3 βασικά στάδια.»

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός «καλού κειμένου»;

«Πρέπει να έχει χρονική ακολουθία, χρονική συνέχεια, ακρίβεια, συνάφεια, διάφορα καλολογικά ας πούμε έτσι στοιχεία όπως παρομοιώσεις, μεταφορές και άλλα που μπορούν να προσελκύσουν τον αναγνώστη. Να έχει ορισμένα τρικ ας το πούμε έτσι τα οποία να τραβάνε το ενδιαφέρον και την προσοχή του αναγνώστη. Οποσδήποτε να ολοκληρώνονται, να έχει, να φτάνει σε ένα συμπέρασμα ή σε ένα τέλος αν πρόκειται για αφήγηση. Κυρίως αυτό το πρώτο βασικό είναι να υπάρχει μια ακριβολογία ώστε ο άλλος να κατανοεί αυτό που διαβάζει, ένας συγγραφέας μπορεί να σου έλεγε άλλα πράγματα.»

Ισχύουν τα ίδια χαρακτηριστικά για κάθε κειμενικό είδος;

«Όχι. Όχι. Ναι προσπαθώ σε κάθε κειμενικό είδος να είμαι ακριβής ως προς αυτό που ζητάει το είδος. Δηλαδή αναλόγως τον τίτλο προσπαθείς να αναλύσεις τον τίτλο, να δεις ο τίτλος τι ακριβώς σου ζητάει πολύ σημαντικό και αυτό να αναπτύξεις.»

Το να παράγει το παιδί αποτελεσματικά κείμενα είναι έμφυτη ικανότητα;

«Ναι. Ορισμένα παιδιά έχουν ανεπτυγμένη λεκτική νοημοσύνη. Υπάρχει η λεκτική και η πρακτική νοημοσύνη. Η λεκτική νοημοσύνη σε ορισμένα παιδιά είναι πιο έμφυτη, από την άλλη όμως είναι κάτι το οποίο μπορεί να καλλιεργηθεί. Δηλαδή πολλά παιδιά παρακολουθούν μαθήματα στο σχολείο, αν παρακολουθήσουν μαθήματα πως γράφουμε, γιατί και ο δάσκαλος μπορεί να μην το κάνει ποτέ, να μην δώσει βάρος σε αυτό όσο πρέπει. Αλλά και αργότερα βλέπω ότι αργότερα τα παιδιά προς γυμνάσιο-λύκειο στα μαθήματα γλώσσας βελτιώνονται. Άρα δεν είναι μόνο έμφυτη. Σε ορισμένα παιδιά είναι αυτή η ικανότητα.»

Σαν συγγραφέας, πόσο χρόνο αφιερώνετε για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου;

«Αφιερώνω αρκετό χρόνο γιατί πρώτα το οργανώνω, μετά το παράγω και μετά το διορθώνω και η διόρθωση επίσης μου παίρνει πολύ ώρα. Για παράδειγμα για να γράψω κάτι που πρέπει να απευθύνθώ σε γονείς ας πούμε, να τους γράψω κάποιες οδηγίες, κάποιες συμβουλές μπορεί να πάρει και πάνω από ένα δίωρο. Μία απλή πρόσκληση ή παρατήρηση που πρέπει να επισημάνω, μπορεί να πάρει μισή ώρα γιατί τρώω πολύ χρόνο στη διόρθωση. Αυτό που θέλω να πω, πως θα το πω. Όλα. Το ύφος δηλαδή. Γενικά αφιερώνω 2-3 ώρες την εβδομάδα για να γράψω κάτι.»

Ακολουθείτε κάποιες πρακτικές στη συγγραφή κειμένων;

«...Πρώτα το οργανώνω, μετά το παράγω και μετά το διορθώνω και η διόρθωση επίσης μου παίρνει πολύ ώρα...»

Μου είπατε ότι το κείμενο αρχικά το οργανώνετε, μετά το καταγράφετε και τέλος το διορθώνετε. Αυτές τις πρακτικές τις διδάσκετε και στους μαθητές σας;

«Ναι!ναι! Πρώτα το οργανώνουμε, μετά το παράγουμε και μετά το διορθώνουμε και η διόρθωση επίσης παίρνει πολύ ώρα. Γενικά το κομμάτι της διόρθωσης είναι κάτι που τα παιδιά δεν το κάνουν. Είναι λογικό τα παιδιά δεν θέλουν. Θέλουν να τελειώσουν, να πεταχτούν να φύγουν. Εκεί επιμένω σε αυτό ακόμη και αν πάει σε επόμενο μάθημα αλλά δεν το αφήνουν γιατί πρέπει να το ολοκληρώσουμε για να δουν πως πετυχαίνουν κάτι, βάζουν γκόλ, πρέπει να είναι πετυχημένο, ότι να ορίστε το πέτυχα, το διόρθωσα και είναι σούπερ τώρα, μου αρέσει.»

Πόσο συχνά γράφουν τα παιδιά κείμενα;

«Αρκετά. Δηλαδή επειδή ξέρω ότι τα φέρνει σε δύσκολη θέση και τα δυσκολεύει και τα απογοητεύει, προσπαθώ πολύ συχνά. Δηλαδή μέσα στο μήνα θα γράψουμε 2 ή 3 φορές. Γράφουμε γραπτό λόγο και τις άλλες κάνουμε γραμματικές ασκήσεις της επανάληψης.»

Πόσο χρόνο έχουν στη διάθεση τους για να γράφουν;

«Όσο διαρκεί η διδακτική ώρα, 3 τέταρτα.»

Τι κείμενα παράγουν οι μαθητές σας;

«Πρέπει να ξεκινήσεις από απλά κείμενα που είναι κυρίως η αφήγηση και όταν λέμε αφήγηση, αφήγηση με εικόνες. Σιγά-σιγά να προχωρήσεις στην αφήγηση, όταν το παιδί έχει προχωρήσει σε καλό επίπεδο με λιγότερη καθοδήγηση και τελικά με καθόλου καθοδήγηση. Όταν τελειώσει η αφήγηση μετά νομίζω ότι πρέπει να πάμε στην... δηλαδή αυτό πρέπει να το διδάξεις στα παιδάκια σιγά-σιγά να το κατακτήσουν. Όταν το κατακτήσουν αυτό, τότε μπορούμε να πάμε στην περιγραφή. Νομίζω πιο δύσκολο είναι η περιγραφή, ξεκινάμε με κτήριο, με το δωμάτιο μου ή ξέρω γω πάμε στην περιγραφή προσώπου, ζώου. Νομίζω αυτά είναι πιο δύσκολα από την αφήγηση, να αφηγηθείς ένα

περιστατικό και παράλληλα μπορείς να δουλέψεις παράλληλα αυτό που λέμε επιχειρηματολογικό λόγο. Δηλαδή να δουλέψεις οδηγίες, συμβουλές...παράλληλα μπορείς να τα δουλέψεις και αυτά. Πιο δύσκολο είναι η περιγραφή προσώπου από αυτά που προανέφερα.»

Μου είπατε ότι οι μαθητές σας παράγουν κείμενα αφήγησης, περιγραφής ή επιχειρηματολογικά κείμενα. Γνωρίζετε και άλλα κειμενικά είδη;

«Να σου πω την αλήθεια τα γνώριζα, τώρα τελευταία έχω εστιάσει σε αυτά τα τρία είδη, τα οποία χρησιμοποιούμε στο δημοτικό. Είναι και ο μικτός τύπος κειμένων που έχει αφήγηση με περιγραφή. Αυτό. Τώρα στον επιχειρηματολογικό λόγο ίσως μου ξεφεύγει κάτι, δεν ξέρω η συγγραφή κάποιου θεατρικού εκεί ανήκει; Δεν ξέρω. Εγώ να σου πω, παραμένω στην αφήγηση κυρίως, αφήγηση και περιγραφή μέχρι προσώπου που είναι δύσκολο και ξέρω ότι θα τους ζητηθεί στη ΣΤ' τάξη, Ε' και ΣΤ' τάξη γιατί ξέρω ότι θα τους ζητηθεί στο γυμνάσιο να περιγράψουν ένα πρόσωπο, ένα χαρακτήρα και μένουμε σε αυτά. Όσο αφορά τα άλλα, αυτά που σου ανέφερα και τη μικτή έκθεση.»

Τι πρακτικές χρησιμοποιείται για να διδάξετε αυτά τα κειμενικά είδη;

«Ναι. Ναι. Θα ξεκινήσω δηλαδή με υποβοηθούμενο σχεδιάγραμμα, δίνω το σχεδιάγραμμα στα παιδιά για πολύ μεγάλο διάστημα. Τους δίνω εγώ το σχεδιάγραμμα, όπου πρέπει να συμπληρώσουν τα συγκεκριμένα πεδία, τις σκέψεις τους. Αργότερα όταν δω ότι είναι προχωρημένα, μπορεί να τα αφήσω να κάνουν μόνα τους το σχεδιάγραμμα, ακόμη και αν είναι πρόχειρο διαφορετικό από αυτό που τους έδινα εγώ τόσο καιρό. Δεν περιμένω να μου κάνουν κάτι τόσο τέλει, ένα σχεδιάγραμμα όπως εγώ. Να κάνουμε μια οργάνωση και μετά να ξεκινήσουμε.»

Διδακτική πρόταση-σενάριο

Έχετε ξαναδεί κάποια παρόμοια διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας;

«Όχι. Όχι»

Σας άρεσε η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση;

Πώς βλέπετε τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας;

«Πάρα πολύ και πολύ οργανωμένο και πιο προχωρημένο από αυτό που χρησιμοποιούμε εμείς. Είναι πολύ μεθοδικό και με βήματα πολύ συγκεκριμένα. Φαντάζομαι θα παίρνει παραπάνω από 2-3 διδακτικές ώρες. Δεν ξέρω για να γίνουν όλα αυτά»

Εγώ το υπολόγισα στις 6 διδακτικές ώρες

«Σωστά γιατί και τα παιδιά θα κουραστούν μέσα σε 45 λεπτά, δεν θα θέλουν να συνεχίσουν. Πρέπει διάλειμμα κτλ.»

Θα την χρησιμοποιούσατε στη δική σας διδασκαλία;

«Σαφέστατα ναι. Τώρα ξέρεις τι γίνεται. Είναι πάντα το θέμα και της ύλης και του χρόνου δυστυχώς προσωπικά θα το αξιολογούσα σημαντικό αυτό και θα το έκανα. Αλλά φοβάμαι ότι πολύ συνάδελφοι δεν θα το έκαναν γιατί αγχώνονται πάρα πολύ με την ύλη. Πιέζονται και αυτό πρέπει να ξεπεραστεί κάποτε και μακάρι να το κνηγήσουμε, να το διεκδικήσουμε αυτό, παρότι λέγεται ότι έχεις το ελεύθερο. Τελικά δεν το έχεις το ελεύθερο γιατί καταπιέζεσαι από ένα ας πούμε. Υπάρχει στο πίσω μέρος του μυαλού σου, αυτό που λέγεται ότι η ύλη πρέπει να βγει κτλ. Στο άλλο σχολείο την κάνανε. Έρχεται ο ένας γονέας σου λεί στο σχολείο του ανηψιού μου κάνανε αυτό και αγχώνεσαι. Αυτήν τη φράση μόνο να σου πει σε έχει στείλει. Πρέπει την άλλη μέρα να τα παρατήσεις όλα, να αφήσεις λεπτομέρειες και να προχωρήσεις στην ύλη»

Τι θα αλλάζατε στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας;

«Δεν ξέρω. Δεν νομίζω ότι θα άλλαζα τίποτα. Μου άρεσαν και πολύ τα φύλλα εργασίας που είδα. Πολύ έτσι τραβάνε την προσοχή των παιδιών. Δεν νομίζω να άλλαζα κάτι και όπως είπα είναι πολύ μεθοδικό.»

Αν είχατε το συγκεκριμένο κειμενικό είδος αιτίου-αποτελέσματος, τι οδηγίες θα δίνατε στους μαθητές σας;

«Δεν μπορώ να πω τώρα. Συγκεκριμένα γιατί το κείμενο αιτίου-αποτελέσματος να σου πω την αλήθεια ή εγώ δεν το θυμάμαι ή δεν το έχω συναντήσει οπότε δεν μπορώ να σου πω...δεν νομίζω να έδινα άλλες οδηγίες από τις δικές σου. Είναι πληρέστατο.»

Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης-σεναρίου διδασκαλίας;

«Τα πλεονεκτήματα είναι ότι μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί να οργανώσει τη σκέψη του και να μάθει να είναι..να σκέφτεται λογικά, με λογικό τρόπο. Σαν μειονέκτημα βλέπω ότι για το δημοτικό είναι λίγο/αρκετά πολύπλοκο και παίρνει πολύ χρόνο με αποτέλεσμα, δεν ξέρω από όλους τους μαθητές να έχεις τον απαιτούμενο βαθμό συγκέντρωσης για να μπορέσουν να παραμείνουν μέσα σε αυτήν την διαδικασία συνέχεια. Είναι δύσκολο δηλαδή μέσα σε μία τάξη, έχεις να αντιμετωπίσεις πολλά πράγματα, συμπεριφορές. Αυτό τραβάει σε μάκρος. Θέλει μια προσοχή για να μην ξεφύγεις, μην το χάσεις.»

Πιστεύετε ότι η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας δημιουργεί ανεξάρτητους συγγραφείς;

«Ναι σαφέστατα. Δεν νομίζω ότι προσπαθεί να επιβάλλει κάποια άποψη...»

Δηλαδή μπορεί το παιδί να γράψει μόνο του ένα κείμενο;

«Αν έχει και το χάρισμα της λεκτικής νοημοσύνης, αν διαφορετικά δεν το έχει, θα χρειαστούν 3-4 φορές τέτοιες προσπάθειες από το δάσκαλο. Θέλει ζανά και ζανά.»

Θα θέλατε να παρακολουθήσετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα-σεμινάριο που θα σας ενημέρωνε με περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με αυτήν την διδακτική πρόταση;

«Δεν ξέρω αν θα βρω το χρόνο. Δεν ξέρω, δεν ξέρω τι να πω. Θα ήθελα αλλά δεν ξέρω αν θα είχα το χρόνο να το κάνω.»

Πιστεύετε ότι θα σας προσέφερε κάτι στη διδασκαλία σας;

«Βεβαίως και τώρα από αυτά που παρακολούθησα από σένα με βοηθάνε. Με βοήθησαν. Δηλαδή θα μπορούσε ακόμη πιο αναλυτικός να γίνω. Δηλαδή και γω χρησιμοποιώ πολλά τέτοια βήματα που εντάζει όχι με τη λεπτομέρεια που είδα από σένα αλλά αρκετά αναλυτικά, ώστε να φαίνεται εύκολο σε ένα παιδί να το κάνει. Εξαρτάται και από την τάξη. Σε κάποια άλλη τάξη μπορεί να δοθεί και κάποιο άλλο υλικό.»

Συνέντευξη Δ31

Ηλικία: 28 χρονών

Χρόνια προϋπηρεσίας: 3 χρόνια

Διδασκαλία σε Ε' Δημοτικού: 1 φορά, τη δεύτερη χρονιά

Τι σημαίνει για σας «γράφω ένα κείμενο»;

«Βασικά κείμενο θα μπορούσε να είναι το οτιδήποτε έχει νόημα. Από μια εικόνα, ένα σλόγκαν, μια λίστα *super market* κτλ. όταν λέμε «Γράφω ένα κείμενο» σημαίνει ότι εκφράζω τις ιδέες μου σε ένα χαρτί, τα συναισθήματα μου, τη φαντασία μου γενικότερα. Μέσα όμως από το κείμενο προσπαθώ να επικοινωνήσω κάτι, ένα μήνυμα σε αυτόν για το οποίο το γράφω. Είναι μια απαιτητική διαδικασία. Ο γραπτός λόγος είναι μια απαιτητική διαδικασία, η οποία χρειάζεται πολύ χρόνο, ώστε να αποκτήσεις τις κατάλληλες ικανότητες ή δεξιότητες θα έλεγα. Θα πρέπει να σχεδιάσεις, να οργανώσεις τις ιδέες σου, να τις καταγράψεις σε ένα χαρτί, να τις βελτιώσεις και μετά να εκδώσεις το τελικό σου κείμενο. Πολύ δύσκολη διαδικασία που πολλές φορές κουράζει τους μαθητές αλλά είναι απαραίτητη για να μάθουν να γράφουν σωστά κείμενα.»

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός «καλού κειμένου»;

«Αρχικά θα πρέπει να ορίσουμε σε ποιον απευθύνεται το κείμενο μας, τι κείμενο θα γράψουμε και για ποιον λόγο. Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά ενός καλού κειμένου θα έλεγα ότι είναι η δομή, να περιλαμβάνει δηλαδή το κείμενο τα δομικά στοιχεία του κειμένου που καλούμαστε να γράψουμε. Επιπλέον, σίγουρα να έχει σωστό περιεχόμενο, δηλαδή να χρησιμοποιείται το κατάλληλο λεξιλόγιο, να έχει συνοχή και συνεκτικότητα το κείμενο, να υπάρχει αρχή, μέση και τέλος στο κείμενο και να είναι

σωστό γραμματικά και συντακτικά. Αυτά θεωρώ ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού κείμενου, τα οποία προσπαθώ να μαθαίνω και στους μαθητές μου.»

Ισχύουν τα ίδια χαρακτηριστικά για κάθε κειμενικό είδος;

«Ναι, ναι θα τα χρησιμοποιούσα αυτά τα χαρακτηριστικά απλά θα τα προσαρμόζα στο κάθε κειμενικό είδος. Δηλαδή τι εννοώ, π.χ. δομικά στοιχεία πρέπει να έχουν όλα τα κείμενα, απλά αλλάζουν ανάλογα το κείμενο που θα γράψουμε, άλλα δομικά στοιχεία έχει η αφήγηση άλλα η περιγραφή. Σωστό περιεχόμενο, συνοχή και συνεκτικότητα είναι απαραίτητα στο κείμενο, σωστή γραμματική και σύνταξη κτλ. πρέπει να έχουν όλα τα κείμενα. Άρα, ναι θα τα χρησιμοποιούσα.»

Το να παράγει το παιδί αποτελεσματικά κείμενα είναι έμφυτη ικανότητα;

«Έμφυτη ικανότητα; Σίγουρα κάποια παιδιά έχουν κάποιο ταλέντο, κλίση θα έλεγα στο να γράφουν ωραία κείμενα, όμως αυτό δεν σημαίνει ότι δεν χρειάζονται βοήθεια και κατάλληλη υποστήριξη στο να το εξελίσσουν. Συμβάλλει το ταλέντο κατά ένα μέρος όμως αυτό που είναι απαραίτητο είναι η συστηματική διδασκαλία στο σχολείο, δηλαδή ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει το παιδί στο να μάθει τις κατάλληλες τεχνικές, στρατηγικές για να μπορεί να καλλιεργήσει το γραπτό λόγο. Αυτό πιστεύω εγώ, είναι η κλίση του παιδιού αλλά περισσότερο η διδασκαλία είναι πιο απαραίτητος παράγοντας για να δομήσει αποτελεσματικά κείμενα.»

Ποιοι παράγοντες συνεισφέρουν;

«... σίγουρα ένας πολύ βασικός παράγοντας είναι η οικογένεια εννοείται. Δηλαδή αν το παιδί διαβάζει βιβλία είτε αυτό είναι παραμύθι είτε κάποιο άλλο λογοτεχνικό βιβλίο, ακόμη και η λίστα του σούπερ μάρκετ ή η εφημερίδα που διαβάζουν οι γονείς του, να

την πιάσει, να την ξεφυλλίσει, να δει τις εικόνες θα το βοηθήσει, αν συζητάει με τους γονείς του και γενικά να υπάρχουν τα κατάλληλα ερεθίσματα από το οικογενειακό περιβάλλον, το παιδί θα αποκτήσει αναπαραστάσεις και εμπειρίες που θα μεταφερθούν μετά και στα γραπτά του. Όμως όπως σου είπα και παραπάνω πολύ βασικό ρόλο παίζει η συστηματική διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό με τη χρήση τεχνικών και κατάλληλων μέσων, ώστε να το εξελίξει το παιδί που ξέρει κάποια πράγματα παραπάνω και να βοηθήσει και τους μαθητές που δεν είναι τόσο καλοί συγγραφείς.»

Πόσο χρόνο αφιερώνετε για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου; Εσείς σαν συγγραφέας;

«Εεε εξαρτάται από τι θέλω να γράψω. Αν γράψω μία παράγραφο ας πούμε μπορεί να μου πάρει 5-10 λεπτά ανάλογα με το θέμα και σε ποιον θέλω να το δώσω. Αν γράψω ένα πιο ολοκληρωμένο κείμενο μπορεί να θέλω και 1 ώρα. Μέσα στην εβδομάδα όλο και κάτι θα γράψω, σίγουρα 2-3 ώρες τις αφιερώνω για τη συγγραφή.»

Ακολουθείτε κάποιες πρακτικές όταν γράφετε;

«Ναι ναι! Σίγουρα θα σκεφτώ τι θέλω να βάλλω στο κείμενο μου, τις ιδέες μου μετά κάνω ένα σχεδιάγραμμα για να τις οργανώσω και να δω που θα βάλλω τι και μετά ξεκινώ να γράφω το κείμενο μου. Δεν σημαίνει ότι βάζω ότι έγραψα στο σχεδιάγραμμα, μπορεί να αφαιρέσω ή να προσθέσω κάτι. Μετά το ξαναδιαβάζω για να διορθώσω τα λάθη μου και μετά ολοκληρώνω το κείμενο μου.»

Διδάσκετε τις ίδιες πρακτικές στους μαθητές σας;

Πώς διδάσκετε τη συγγραφή στους μαθητές σας;

«Ναι ναι. Θα σου πω πως τι κάνω εγώ στην τάξη μου. Στην αρχή θα κάνουμε συζήτηση στην τάξη με αφορμή από ένα θέμα της καθημερινότητας και σχετικό βέβαια με το κείμενο που θέλουμε να γράψουμε. Θα προσπαθήσουμε να βγάλουμε τα δομικά στοιχεία του κειμένου και θα χρησιμοποιήσουμε ένα σχεδιάγραμμα για να οργανώσουμε τις ιδέες μας. Έπειτα θα ξεκινήσουμε να γράφουμε το κείμενο μας, αφού συμβουλευτούμε το σχεδιάγραμμα και το υλικό που θα έχουμε για να εμπλουτίσουμε το κείμενο μας, δηλαδή διάφορες κάρτες με λεξιλόγιο, με διαθρωτικές λέξεις, ίσως με κάποιους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης, γενικά διάφορα τρικ που βοηθάνε τους μαθητές. Θα το διορθώσουμε και αφού κάνουμε τις διορθώσεις θα το γράψουμε σε ένα καθαρό χαρτί και θα έχουμε το τελικό μας κείμενο.»

Πόσο συχνά γράφουν τα παιδιά κείμενα;

«Εξαρτάται και από το τι έχει η σχολική ενότητα που κάνουμε. αλλά μέσα στην βδομάδα προσπαθούμε να γράφουμε μια φορά. Μπορεί να υπάρξουν κάποιες εβδομάδες που δεν γράφουμε γιατί μπορεί να έχουμε να κάνουμε και κάποιες άλλες δραστηριότητες. Ωστόσο καλό είναι και αυτό προσπαθώ να κάνω, να γράφουμε κάτι μέσα στη βδομάδα, ακόμη και μία παράγραφο αν όχι ένα ολοκληρωμένο κείμενο.»

Πόσο χρόνο έχουν στη διάθεση τους για να γράψουν;

«Καλό είναι να μην υπάρχει περιορισμός. Κάθε παιδί έχει διαφορετικούς ρυθμούς που πρέπει να τους σεβόμαστε. Συνήθως τους αφήνω τις 2 διδακτικές ώρες της γλώσσας.»

Τι κείμενα παράγουν οι μαθητές σας;

«Εξαρτάται την τάξη που έχω, αλλά συνήθως γράφουν αφήγηση και περιγραφή, κάποια επιστολή ή γράμμα...συνταγές.»

Γνωρίζεται διαφορετικά κειμενικά είδη;

«Είπαμε αφήγηση, περιγραφή, επιστολή. Τι άλλο κειμενικό είδος; Υπάρχουν και τα επιχειρηματολογικά κείμενα στις μεγάλες τάξεις, Ε' και Στ' Δημοτικού. Συνταγές που σου είπα. Κάποια Τραγούδια, ποιήματα απλά τα τελευταία δεν διδάσκονται τόσο συστηματικά.»

Τι πρακτικές χρησιμοποιείται για να διδάξετε αυτά τα κειμενικά είδη;

«Χρησιμοποιώ τις ίδιες πρακτικές με τα άλλα κειμενικά είδη που προανέφερα, ακολουθώ την ίδια περπατημένη απλά κάθε φορά τις προσαρμόζω ανάλογα με το κειμενικό είδος και τις ανάγκες της τάξης μου.»

Διδακτική πρόταση-σενάριο

Έχετε ξαναδεί κάποια παρόμοια διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας;

«Ναι έχω δει και ως φοιτήτρια σε προπτυχιακό επίπεδο αλλά και ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια.»

Πώς βλέπετε τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας;

Σας άρεσε η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση;

Κάνετε κάτι παρόμοιο στη δική σας τάξη;

«Ναι! Είναι πολύ ωραίο σενάριο και πολύ αποτελεσματικό για τους μαθητές. Τους δίνει όλα τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για να γράψουν ένα ολοκληρωμένο

κείμενο. Μπράβο σου! Είναι μια πάρα πολύ ωραία δουλειά! Μοιάζει σε αυτό που σου είπα ότι κάνω και εγώ στη τάξη μου. Δηλαδή αρχικά συζητάμε για το θέμα που διαπραγματευόμαστε, ορίζουμε το Ακροατήριο, Σκοπό και Είδος κειμένου και έπειτα σχεδιάζουμε, οργανώνουμε τις ιδέες μας, τις καταγράφουμε, βελτιώνουμε το κείμενο μας και μετά το εκδίδουμε, πάντα βέβαια με την κατάλληλη χρήση βοηθητικού υλικού. Δίνουμε σχεδιάγραμμα, διαρθρωτικές λέξεις, κάρτες για βελτίωση του κειμένου κτλ. πολύ ωραία δουλειά πάντως. Μακάρι όλοι οι συνάδελφοι να τα εφαρμόζαν αυτά. Θα είχαμε ένα πολύ καλό επίπεδο των μαθητών στη συγγραφή.»

Θα την χρησιμοποιούσατε στη δική σας διδασκαλία;

«Ναι!ναι! εννοείται άλλωστε νομίζω ότι μέσα στις άκρες ακολουθούμε τα ίδια βήματα. Αλλά ο καθένας μας το προσαρμόζει ανάλογα με τις ανάγκες του.»

Τι θα αλλάζατε στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας;

«Τι θα άλλαζα; Δεν νομίζω ότι θα άλλαζα κάτι. Το σενάριο σου είναι πολύ αναλυτικό, οργανωμένο και σωστά δομημένο. Αυτά πρέπει να γνωρίζουν τα παιδιά για να μπορούν να οικοδομήσουν σωστά κείμενα. Επομένως όχι δεν θα άλλαζα κάτι.»

Αν είχατε το συγκεκριμένο κειμενικό είδος αιτίου-αποτελέσματος, τι οδηγίες θα δίνατε στους μαθητές σας;

« Τι οδηγίες; ... λοιπόν επειδή τα συγκεκριμένα κείμενα, τα πληροφορικά είναι από τα πιο απαιτητικά κειμενικά είδη, θα αφιέρωνα πολύ χρόνο στο να ψάξουμε αρχικά πληροφορίες για το θέμα που θα διαπραγματευτούμε. Τι εννοώ; Επειδή αυτά τα κείμενα δεν θέλουν φανατασία ή απλά να διηγηθείς κάποιο περιστατικό, αλλά να έχεις γνώσεις πάνω στο θέμα, θα το συζητούσαμε, θα ψάχναμε στο διαδίκτυο, σε βιβλία για να μαζέψουμε πληροφορίες. Αφού τις μαζεύαμε, θα ακολουθούσαμε τα ίδια βήματα με τα

άλλα κειμενικά είδη αφήγηση, περιγραφή κτλ. Αρχικά θα σχεδιάζαμε και θα οργανώναμε τις ιδέες μας με τη βοήθεια ενός σχεδιαγράμματος που θα ήταν γι' αυτό το κειμενικό είδος, θα καταγράφαμε τις ιδέες μας, έπειτα θα τις διορθώναμε, με το να χρησιμοποιούμε το κατάλληλο λεξιλόγιο για να έχει σωστό περιεχόμενο, τις κατάλληλες διαρθρωτικές λέξεις για να έχει συνοχή το κείμενο μας και τέλος θα διορθώναμε και γραμματικοσυντακτικά λάθη. Αφού τα κάναμε όλα αυτά θα εκδίδαμε το κείμενο μας. Τα βήματα θα ήταν τα ίδια, απλά θα τα προσαρμόζα στο κειμενικό είδος και θα έδνα και παραπάνω χρόνο στο να μαζέψουμε πληροφορίες.»

Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης-σεναρίου διδασκαλίας;

Πιστεύετε ότι η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση-σενάριο διδασκαλίας δημιουργεί ανεξάρτητους συγγραφείς;

«Τα πλεονεκτήματα θα μπορούσα να πω ότι είναι πολλά. Είναι ένα πολύ οργανωμένο σενάριο, περιλαμβάνει όλα τα βήματα που χρειάζονται τα παιδιά σιγα-σιγά για να γράψουν κείμενο με αποτέλεσμα να τους οδηγεί στο να γίνουν ανεξάρτητοι, δηλαδή αν το παιδί ακολουθεί όλα αυτά τα βήματα, τα εσωτερικεύσει μετά μπορεί να γράφει και μόνο του σωστά κείμενα. Όσο αφορά το ρόλο του δασκάλου είναι πιο βοηθητικός και δεν επεμβαίνει στο έργο του μαθητή, δηλαδή τον πρωταρχικό ρόλο τον έχει ο μαθητής. Το σενάριο είναι μαθητοκεντρικό. Είναι πολύ θετικό αυτό. Οι φάσεις είναι πολύ σωστές και το υλικό υποστηρίζει τον μαθητή να ολοκληρώσει το έργο του. Η φάση της βελτίωσης είναι πολύ σημαντική, δηλαδή ο μαθητής θα πρέπει να ξέρει ότι όχι μόνο γράφουμε κάποιες ιδέες και το κείμενο μας είναι έτοιμο, αλλά πρέπει να το ξαναδιαβάσουμε για να κάνουμε διορθώσεις. Θεωρώ ότι είναι η πιο δύσκολη φάση από

όλες και η πιο σημαντική..τι άλλο; ..η αυτο-αξιολόγηση και η ετερο-αξιολόγηση, πολύ θετικό που υπάρχουν στο σενάριο σου, μέσα από αυτό οι μαθητες γωρίζουν τα λάθη τους, άρα και τον εαυτό τους θα έλεγα και είναι σε θέση να τα διορθώσουν. Αφού μπορείς να διορθώσεις τα λάθη σου, σου εμπιστεύεται μετά το κείμενο του και ο άλλος για να του το αξιολογήσεις. Γενικά είναι πολύ ωραίο σενάριο που προσφέρει πολλές δεξιότητες και γνώσεις στους μαθητές, αποκτούν την κατάλληλη μεταγνώση για την παραγωγή γραπτού λόγου... το μόνο αρνητικό που θα μπορούσα να σου πω, είναι ότι θέλει πολύ χρόνο, είναι χρονοβόρο. Δηλαδή αυτό θα σου έλεγαν πολύ συνάδελφοι. Για μένα δεν είναι αρνητικό γιατί όπως είπα και πριν η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια πολύ απαιτητική διαδικασία που θέλει κόπο και χρόνο. Άρα χρειάζεται να αφιερωθούν τόσες ώρες για να γίνει. Αυτό μόνο, τίποτα άλλο.»

Θα θέλατε να παρακολουθήσετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα-σεμινάριο που θα σας ενημέρωνε με περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με αυτήν την διδακτική πρόταση;

«Ναι εννοείται ότι θα ήθελα. Νομίζω ότι θα μου δώσει νέες γνώσεις, κάποιες τεχνικές να πω, ώστε να μπορέσω να εξελίξω αυτό που κάνω τώρα για την παραγωγή γραπτού λόγου. Ναι θα ήθελα. Γενικά οι επιμορφώσεις μόνο καλό μπορούν να σου κάνουν, σου δείχνουν την εξέλιξη στο χώρο της παιδαγωγικής που είναι χρήσιμη για εμάς και κυρίως για τους μαθητές μας. Επομένως, ναι κάθε επιμόρφωση είναι δεκτή!»