



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πρακτικές, απόψεις και προσωπική θεωρία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενός νομού για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων.

Μαρία Πετμεζά

A.M. 325

Επόπτης: **Σπαντιδάκης Ιωάννης**

Συνεπόπτριες: **Ζερβού Αλεξάνδρα**

Θώμου Παρασκευή

Ρέθυμνο, Μάιος 2020

Στους μαθητές μου...

Στην οικογένειά μου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία επιχείρησε να ελέγξει αν οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό σχολείο έχουν αναπτύξει κάποια προσέγγιση στην οποία στηρίζουν τη συστηματική διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν α) οι πρακτικές, β) οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και γ) οι θεωρητικές προσεγγίσεις που διαμορφώνουν τις πρακτικές και την προσωπική τους θεωρία σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων στο Δημοτικό σχολείο.

Η έρευνα διήρκησε ένα σχολικό έτος. Οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας ήταν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που κατά το σχολικό έτος 2019-2020 εργάζονταν σε τάξεις από Α΄ έως και ΣΤ΄ διαφορετικών δημοτικών σχολείων ενός νησιωτικού νομού. Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε είναι η ποιοτική έρευνα με τη διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών και την κειμενοκεντρική προσέγγιση και χρησιμοποιούν πρακτικές διδασκαλίας και καθοδήγησης για όλα τα στάδια της ανάγνωσης και για όλες τις διαδικασίες της παραγωγής κειμένων. Ωστόσο, οι περισσότεροι δε χρησιμοποιούν στρατηγικές για το στάδιο κατά την ανάγνωση και για τις συγγραφικές διαδικασίες της καταγραφής και της αναθεώρησης-βελτίωσης. Εντοπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες των μαθητών ως προς την παραγωγή. Ως προς την αναγνωστική κατανόηση οι περισσότεροι αναφέρονται όχι μόνο σε έλλειψη στρατηγικών και δεξιοτήτων αλλά και στις πιθανές αιτίες των δυσκολιών. Θεωρούν ότι η αναγνωστική κατανόηση και η παραγωγή κειμένων αξιολογούνται αλλά ιδίως για την αναγνωστική κατανόηση οι περισσότεροι θεωρούν ότι εξαρτάται μάλλον από άλλους παράγοντες και λιγότερο από την ίδια τη διδασκαλία. Θεωρούν σημαντική την κατάκτηση και τη χρήση στρατηγικών, αλλά δεν αναφέρονται σε ρητή και συστηματική διδασκαλία τους στην τάξη. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί τονίζουν ως ζητούμενο την αυτονομία του μαθητή ως αναγνώστη/ συγγραφέα, αλλά δεν αναφέρουν πώς συγκεκριμένα αυτό μπορεί να προκύψει μέσω της διδασκαλίας.

ABSTRACT

The present postgraduate research tried to establish whether teachers of the primary school have developed a theory for the systematic teaching of reading comprehension and text production.

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

The research lasted a school year (2019-2020). The sample of the research consisted of incumbent teachers of different primary schools of an island district. The method of the research was the qualitative one and the semi-structured interviews.

The results of the research showed that teachers express their opinions about teaching of text genres and the text-based approach and use practices of teaching and instruction for all of the stages of the reading process. Nevertheless, the majority of teachers do not use strategies for the 'during reading' stage and for the processes of writing and reviewing. They highlight specific difficulties of their students' text production. Regarding students' reading comprehension teachers not only highlight a deficiency of skills and strategies, but also they try to investigate the probable causes of these difficulties. They believe that students' reading comprehension and text production are testable, but especially regarding reading comprehension the majority of teachers believe that it depends more on other factors than instruction. They emphasize the importance of strategies' use and learning, but they do not make reference to accurate teaching of strategies in the context of classroom. In specific cases teachers highlight the student's autonomy as a reader/writer as the main aim of teaching, but they do not mention how it can occur.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο γραπτός λόγος αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη των ατόμων αλλά και των κοινωνιών. Τα γραπτά κείμενα, τα αφηγηματικά, τα περιγραφικά και κυρίως τα πληροφοριακά, είναι αυτά στα οποία η κοινωνία δίνει νόημα και η κατοχή και η ικανότητα χρήσης τους παρέχει στα άτομα τη δυνατότητα κοινωνικής και προσωπικής εξέλιξης αλλά και ενεργητικής εμπλοκής και διαμόρφωσης της κοινωνικής πραγματικότητας. Ιδίως τα πληροφοριακά κείμενα είναι πολύπλοκα και απαιτητικά για τους μαθητές ως προς το λεξιλόγιο, την υψηλή πυκνότητα των γεγονότων, το μη-οικείο περιεχόμενο και τις γνωστικά απαιτητικές έννοιες (Roehling et al., 2017· Ματσαγγούρας, 2001).

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

Οι διάφορες κοινωνικο-γνωστικές και κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν αναπτύξει και αντίστοιχες προτάσεις και μοντέλα διδασκαλίας για την διδασκαλία του γραπτού λόγου αλλά και αρχές σχεδιασμού για την παραγωγή του. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μία ποικιλία θεωρητικών και διδακτικών προτάσεων για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων.

Παρ' όλα αυτά οι σύγχρονες έρευνες διαπιστώνουν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται σημαντικά στην αναγνωστική κατανόηση αλλά και την παραγωγή γραπτών κειμένων. Λίγη έρευνα υπάρχει σχετικά με τις πρακτικές και τις απόψεις για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων.

Με βάση τα παραπάνω επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό Σχολείο έχουν αναπτύξει κάποια προσέγγιση στην οποία στηρίζουν τη συστηματική διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής. Για το σκοπό αυτό διερευνήθηκαν οι πρακτικές, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και τα στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων που

διαμορφώνουν τις πρακτικές και την προσωπική τους θεωρία σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων στο Δημοτικό Σχολείο.

Ολοκληρώνοντας τη μεταπτυχιακή μου εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν σε αυτή την πορεία. Ευχαριστώ πολύ τον επόπτη μου κ. Ιωάννη Σπαντιδάκη για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με αυτό το θέμα αλλά και για την καθοδήγησή του σε αυτό τον κύκλο σπουδών. Ευχαριστώ την κ. Δέσποινα Βασαρμίδου που μου προσέφερε τις γνώσεις και τις συμβουλές της σχετικά με τη διερεύνηση του γραπτού λόγου. Επίσης, ευχαριστώ την κ. Ειρήνη Γάκη για την ενθάρρυνση και τις συμβουλές σε ζητήματα σχετικά με την έρευνα.

Ευχαριστώ όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα και με προθυμία μοιράστηκαν μαζί μου όσα για εκείνους και τους μαθητές τους έχουν νόημα αναδεικνύοντας ιδιαίτερες πτυχές του ζητήματος.

Ευχαριστώ τους μαθητές μου που μου προσφέρουν το πολύτιμο προνόμιο της συνεχούς και δυναμικής σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, με εμπνέουν διαρκώς και αποτελούν την κύρια αιτία αλλά και το στόχο κάθε ερευνητικής και διδακτικής μου προσπάθειας.

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

ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

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

Το πρώτο μέρος της εργασίας, το θεωρητικό, αποτελείται από τρία κεφάλαια και περιέχει το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχτηκε η έρευνα. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια του γραμματισμού. Αναλύονται οι βασικές διαστάσεις του γραμματισμού και παρουσιάζεται ο ορισμός του με βάση τις σύγχρονες θεωρίες. Τέλος, αναφέρονται ορισμένα είδη γραμματισμού βάσει των οποίων οργανώνεται μια διδακτική εφαρμογή. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται οι κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με το γραπτό λόγο από το παραδοσιακό μοντέλο μέχρι τη γνωστική προσέγγιση, την κοινωνικογνωστική και τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, με την επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπου δίνεται η έμφαση. Αναλύονται οι όροι ‘κείμενο’ και ‘κειμενικό είδος’. Στη συνέχεια, αναλύεται η έννοια της ανάγνωσης, ως αποκωδικοποίησης αλλά και ως αναγνωστικής κατανόησης, στην οποία δίνεται και έμφαση. Παρουσιάζονται οι παράγοντες που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση. Έπειτα, αναλύεται η άλλη διαδικασία του γραπτού λόγου, η παραγωγή κειμένων, ως μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία και παρουσιάζονται, επίσης, οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με το τρίτο κεφάλαιο, που έχει ως κύριο θέμα τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και κάνει μία σύνδεση όσων αναφέρθηκαν ωρύτερα με τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, αναφέρονται οι παράγοντες διαμόρφωσης της διδασκαλίας της γλώσσας, με έμφαση στο διδακτικό αντικείμενο και πλαίσιο, το προφίλ μαθητών ως αναγνωστών/συγγραφέων και στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών αλλά και ορισμένες βασικές παράμετροι για το σχεδιασμό γλωσσικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Γίνεται παρουσίαση της διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης με βάση μια συνδυαστική πρόταση κοινωνικο-γνωστικού και κοινωνικο-πολιτισμικού χαρακτήρα με έμφαση στα στάδια πριν, κατά και μετά την ανάγνωση. Αντίστοιχα για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων παρουσιάζεται η διδασκαλία των συγγραφικών διαδικασιών. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το μοντέλο της κοινωνικοπολιτισμικής-γνωστικής μαθητείας, το οποίο αποτελεί μια πρόταση που συμπεριλαμβάνει όλες

τις παραπάνω αρχές και προσφέρεται για τη διδασκαλία των συγγραφικών διαδικασιών αλλά και κάθε στρατηγικής σχετικής με το γραπτό λόγο. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ανάλυση των επιπέδων αναγνωστικής κατανόησης και την αξιολόγηση των διαδικασιών της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων.

Το δεύτερο μέρος, της εργασίας, το ερευνητικό, αποτελείται επίσης από τρία κεφάλαια. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, ορισμένοι βασικοί όροι της έρευνας, το δείγμα της έρευνας, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, δηλαδή το εργαλείο συλλογής δεδομένων και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων, αλλά και οι περιορισμοί της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρείται η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων μέσα από το σχολιασμό των αποτελεσμάτων. Τόσο το ερευνητικό μέρος όσο και η εργασία στο σύνολό της ολοκληρώνονται με το έκτο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας και γίνονται σχετικές προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iv
ABSTRACT	vi
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	viii
ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	x
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ.....	6
1.1. Οι διαστάσεις του γραμματισμού	6
1.1.1. Η γλωσσική διάσταση.....	6
1.1.2. Η γνωστική διάσταση	7
1.1.3. Η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση	7
1.1.4. Η αναπτυξιακή διάσταση	8
1.2. Ορισμός του γραμματισμού	10
1.3. Τα είδη του γραμματισμού	10
1.3.1. Ο γλωσσικός γραμματισμός	10
1.3.2. Ο λειτουργικός γραμματισμός.....	11
1.3.3. Ο κριτικός γραμματισμός	11
1.3.4. Ο σχολικός γραμματισμός	12
1.3.5. Οι πολυγραμματισμοί	12
1.3.6. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ.....	15
2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις	15
2.1.1. Το παραδοσιακό μοντέλο	15
2.1.2. Το μοντέλο της Ελεύθερης Έκφρασης	16
2.1.3. Το μοντέλο της Δημιουργικής Γραφής.....	17
2.1.3. Η γνωστική προσέγγιση	17
2.1.4. Η κοινωνικογνωστική προσέγγιση.....	19
2.1.5. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση.....	24
2.2. Κείμενο.....	26
2.3. Κειμενικά είδη	28

2.4. Η ανάγνωση κειμένων	30
2.4.1. Παράγοντες αναγνωστικής κατανόησης.....	31
2.5. Η παραγωγή κειμένων	35
2.5.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή κειμένων	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	38
3.1. Παράγοντες που διαμορφώνουν τη διδασκαλία του γραπτού λόγου	38
3.1.1. Οι μαθητές ως αναγνώστες και συγγραφείς.....	38
3.1.2. Διδακτικό αντικείμενο και πλαίσιο: Πολιτική, Προγράμματα και στόχοι	39
3.1.3. Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών	41
3.2. Παράμετροι σχεδιασμού εκπαιδευτικών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου.....	42
3.2.1. Η διαχείριση των συγγραφικών διαδικασιών και το συνεπαγόμενο γνωστικού φορτίου.....	43
3.2.2. Η ανάπτυξη της μεταγνώσης.....	44
3.2.3. Η αξιοποίηση της σχέσης ανάγνωσης και γραφής.....	45
3.2.4. Η επικοινωνιακή λειτουργία του γραπτού λόγου- κειμενικής γνώση.....	47
3.2.5. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας.....	48
3.2.6. Η δυναμική αλληλεπίδραση- πλαίσιο της συγγραφής.....	49
3.2.7. Η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων	52
3.3. Η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης.....	53
3.3.1. Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών	54
3.3.2. Η κριτική ανάγνωση	55
3.3.3. Συνδυαστική πρόταση κοινωνικο-γνωστικού και κοινωνικο-πολιτισμικού χαρακτήρα	58
3.4. Η διδασκαλία της παραγωγής κειμένων	66
3.4.1. Η έναρξη	67
3.4.2. Ο σχεδιασμός.....	67
3.4.3. Η παραγωγή ιδεών.....	68
3.4.4. Η οργάνωση.....	70
3.4.5. Η καταγραφή	71
3.4.6. Η βελτίωσης/ αναθεώρηση.....	71
3.4.7. Η έκδοση.....	72
3.5. Το μοντέλο της κοινωνικο-πολιτισμικής-γνωστικής μαθητείας	72
3.6. Επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης και αξιολόγηση	75
3.7. Η αξιολόγηση της παραγωγής κειμένων	77
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	81

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	82
4.1. Σκοπός της έρευνας	82
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	82
4.3. Εννοιολογικοί και λειτουργικοί ορισμοί βασικών όρων της έρευνας.....	83
4.4. Πλαίσιο και δείγμα έρευνας	84
4.5. Μεθοδολογία της έρευνας.....	85
4.5.1. Εργαλείο της έρευνας και συλλογή δεδομένων.....	85
4.5.2. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	87
4.6. Περιορισμοί της έρευνας.....	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	89
5. Ανάλυση αποτελεσμάτων	89
5.1. Θεματικός άξονας 1: Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών	90
5.1.α. Πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης.....	90
5.1.β. Πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων.....	100
5.2. Θεματικός άξονας 2: Απόψεις εκπαιδευτικών.....	112
5.2.α. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης	112
5.2.β. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων	125
5.3. Θεματικός άξονας 3: Στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων	140
5.3.α. Στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης	140
5.3.β. Στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της παραγωγής των κειμένων	147
5.4. Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα	153
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	160
6.1. Συμπεράσματα	160
6.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	165
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	167
Ελληνική και ελληνόγλωσση.....	167
Ξενόγλωσση	173
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	181
1. Οδηγός συνέντευξης.....	181
2. Σύμβολα απομαγνητοφώνησης	184

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 4.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	84
Πίνακας 5.1.α. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης.....	99
Πίνακας 5.1.β. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων	109
Πίνακας 5.2.α. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης.....	122
Πίνακας 5.2.β. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων.....	137
Πίνακας 5.3.α. Στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων και αρχών που συνθέτουν την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης.....	144
Πίνακας 5.3.β. Στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων και αρχών που συνθέτουν την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων.....	151

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1.1. Οι διαστάσεις του γραμματισμού (<i>Kucer & Silva, 2006: 4</i>)	9
Σχήμα 2.1. Το μοντέλο των <i>Hayes & Flower (1980)</i>	19
Σχήμα 2.2. Το μοντέλο του διαπραγματευόμενου νοήματος της <i>Flower (1994)</i>	21
Σχήμα 2.3. Μοντέλο <i>Hayes (1996)</i>	24
Σχήμα 3.1. Ο κύκλος της διδασκαλίας και μάθησης των κειμενικών ειδών (<i>Feez, 2002:65</i>).....	47

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για το γραμματισμό στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η δημιουργία όχι μόνο ακαδημαϊκά αλλά και κριτικά εγγράμματων πολιτών. Σύμφωνα με τον ορισμό από το Αυστραλιανό Συμβούλιο «στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία» (Baynham, 2002).

Η ανάγνωση, με την έννοια όχι μόνο της αποκωδικοποίησης αλλά και της αναγνωστικής κατανόησης, και η παραγωγή κειμένων είναι βασικές δεξιότητες του γραμματισμού και συνεπώς η αξία τους για τη δημιουργία εγγράμματων πολιτών και ατόμων είναι μεγάλη. Με βάση τις σύγχρονες κοινωνικο-γνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις είναι εμπρόθετες κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες για την επίλυση ενός προβλήματος και την κατασκευή νοήματος (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015) και πολλοί μαθητές δυσκολεύονται στην κατάκτησή τους. Οι έμπειροι αναγνώστες και συγγραφείς διαθέτουν γνώσεις, έχουν αναπτύξει δεξιότητες και χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Αντίθετα, οι μαθητές με δυσκολίες έχει διαπιστωθεί ότι δε κατέχουν ή δε χρησιμοποιούν αποτελεσματικά αυτές τις στρατηγικές (Σπαντιδάκης, 2011). Για το λόγο αυτό η σύγχρονη έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της στη διδασκαλία στρατηγικών τόσο για την ανάγνωση όσο και για την παραγωγή κειμένων (Hebert et al., 2016; Klingner et al., 2011; Roehling et al., 2017).

Σύμφωνα με έρευνες (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001) οι μαθητές που δυσκολεύονται με την αναγνωστική κατανόηση συχνά δε ξέρουν πώς να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά αυτές τις στρατηγικές. Ακόμη και η μάθηση μίας μεταγνωστικής στρατηγικής μπορεί να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση (Klingner et al., 2011).

Η προβληματική της έρευνας

Η προβληματική της έρευνας προκύπτει από το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε σχέση με αυτόν. Επίσης, η ανάγκη για μεταγνώση στην αναγνωστική κατανόηση υπογραμμίζεται από πολλές σύγχρονες έρευνες. Συγκεκριμένα, απαιτείται η γνώση τόσο του θέματος όσο και του πλαισίου και η γνώση στρατηγικών ανάγνωσης (Ter Beek, M.,

Opdenakker, M. C., Spijkerboer, A. W., Brummer, L., Ozinga, W. H. & Strijbos, J. W., 2019). Μάλιστα στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σχετικά με τις πρακτικές και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία κειμένων κυρίως υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού (Μαρκοπούλου, 2013· Χεπάκη, 2015· Χριστιανίδης, 2014). Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για τη διδασκαλία καθώς αποτελεί τη θεωρία μέσα από την οποία ερμηνεύουν οι ίδιοι τη διδασκαλία και τις διαθέσιμες θεωρίες για το γραμματισμό και τη μάθηση, ώστε να τις κάνουν πράξη στη σχολική αίθουσα (Ματσαγγούρας, 2000, 2002).

Ωστόσο, παρατηρείται ακόμη ότι δεν υπάρχει αρκετή έρευνα σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κάποιες πρακτικές καθοδήγησης, βάσει των διαθέσιμων θεωρητικών προσεγγίσεων και διδακτικών προτάσεων, για τη συστηματική ενίσχυση της διαδικασίας της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής, ποιες και γιατί. Απώτερος στόχος σύμφωνα με τους ερευνητές είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα και τις στρατηγικές που επιλέγουν για την ενίσχυση και καθοδήγηση των μαθητών ως προς την παραγωγή κειμένων (Roehling et al., 2017) αλλά και την ανάγνωση με τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων από λεπτομερείς συζητήσεις μαζί τους (Bratsch-Hines et al., 2017).

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

Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ως βασικό παράγοντα της διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης αλλά και της παραγωγής. Μελετά ζητήματα που σχετίζονται με την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών και τις επιλογές τους στη διδασκαλία. Οι απόψεις τους συσχετίζονται με τις υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις, σύγχρονες αλλά και παραδοσιακές.

Επίσης, η έρευνα αυτή αφορά τη συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου και για το λόγο αυτό αφορά και αναφέρεται σε γραπτά κείμενα, αποδεχόμενη τον ορισμό του γραπτού κειμένου ως «*μεγαλύτερο ή μικρότερο κομμάτι συνεχούς... γραπτού λόγου*» με «*γλωσσική και*

νοηματική αλληλουχία και που η συγκρότησή του διέπεται από τις συγκεκριμένες επικοινωνιακές προθέσεις του παραγωγού του» (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:66· Μπαμπινιώτης, 2008), σύμφωνα με τις σύγχρονες κοινωνικο-γνωστικές και κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις. Αφορά τη διδασκαλία της ‘αναγνωστικής κατανόησης’, ως μία από τις δύο λειτουργίες της ανάγνωσης, και της ‘παραγωγής’, χρησιμοποιώντας τον όρο του νέου κοινωνικο-γνωστικού μοντέλου του Hayes (‘text production’) με στόχο τη διερεύνηση της διδασκαλίας σε σχέση με τις επιμέρους διαδικασίες της παραγωγής. Με στόχο τη διερεύνηση της συστηματικής διδασκαλίας οι πρακτικές των εκπαιδευτικών αναλύονται αναφορικά τα στοιχεία όλων των σύγχρονων θεωριών και διδακτικών αρχών.

Πιο συγκεκριμένα, η διερεύνηση των πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση γίνεται υπό το πρίσμα της συνδυαστικής πρότασης κοινωνικο-γνωστικού και κοινωνικο-πολιτισμικού χαρακτήρα των Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015:253), που συνδέει στοιχεία γνωστικού χαρακτήρα της ‘Αμοιβαίας Διδασκαλίας’ των Palinscar & Brown, η αποτελεσματικότητα της οποίας έχει αποδειχθεί ερευνητικά και συνάδει με τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας και της κατανόησης αλλά και της συνεταιριστικής στρατηγικής ανάγνωσης των Klinger, Vaughn & Schumm, καθώς παρέχει προτάσεις για τα μέλη της ομάδας. Στη συνδυαστική πρόταση των Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015) συμπεριλαμβάνεται μία ποικιλία στρατηγικών κοινωνικο-πολιτισμικού χαρακτήρα- η χρησιμότητα των οποίων αναδεικνύεται στη βιβλιογραφία και από άλλους ερευνητές (Χαρίτου, 2007· Klinger, Morrison, Eppolito, 2011)- ενώ τροποποιούνται οι ρόλοι των μελών της συνεταιριστικής στρατηγικής ανάγνωσης.

Επίσης, η διερεύνηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών γίνεται υπό το πρίσμα της διδασκαλίας των συγγραφικών διαδικασιών/φάσεων, της διδασκαλίας στρατηγικών κοινωνικο-γνωστικού και κοινωνικο-πολιτισμικού χαρακτήρα και βασικών παραμέτρων για τον σχεδιασμό περιβαλλόντων γραπτού λόγου, όπως η ανάπτυξη της μεταγνώσης, η αξιοποίηση της σχέσης ανάγνωσης και γραφής, η αρχή των κοινωνικοδιαδικαστικών διευκολύνσεων, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η δυναμική αλληλεπίδραση-αξιοποίηση του πλαισίου, σύμφωνα με την πρόταση των Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ελέγξει αν οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό Σχολείο έχουν αναπτύξει κάποια προσέγγιση στην οποία στηρίζουν τη συστηματική διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων. Για το σκοπό αυτό θα επιχειρήσει να διερευνήσει α) τις πρακτικές, β) τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και γ) τα στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων που διαμορφώνουν τις πρακτικές και την προσωπική τους θεωρία σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων στο Δημοτικό Σχολείο.

**ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ:
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθώ σύντομα στην έννοια του γραμματισμού, τις βασικές διαστάσεις του γραμματισμού και τον ορισμό του με βάση τις σύγχρονες θεωρίες. Τέλος, θα αναφερθώ σε ορισμένα είδη γραμματισμού βάσει των οποίων οργανώνεται μια διδακτική εφαρμογή.

1.1. Οι διαστάσεις του γραμματισμού

Οι Kucer & Silva (2006) κάνουν λόγο για γεγονότα γραμματισμού. Τα γεγονότα γραμματισμού είναι κάτι παραπάνω από ιδιαίτερες πλευρές της κατασκευής νοήματος και της γλωσσικής χρήσης. Σχετίζονται με το πώς διαφορετικά άτομα σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα ορίζουν και χρησιμοποιούν τη γλώσσα για διαφορετικούς σκοπούς.

Ο γραμματισμός έχει τέσσερις διαστάσεις, τη γλωσσική διάσταση, τη γνωστική διάσταση, την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση και την αναπτυξιακή διάσταση. Τόσο η γλωσσική και η γνωστική όσο και η κοινωνικοπολιτισμική και η αναπτυξιακή διάσταση είναι πάντα παρούσες σε όλες τις στρατηγικές. Οι διαστάσεις του γραμματισμού και οι μεταξύ τους σχέσεις αναπαρίστανται και στο σχήμα 1.1.

1.1.1. Η γλωσσική διάσταση

Όπως φαίνεται και στο σχήμα 1.1., σε έναν ευρύτερο κύκλο από το κέντρο περιλαμβάνεται η γλωσσική διάσταση του γραμματισμού. Η γλώσσα είναι το 'όχημα' μέσω του οποίου κοινοποιούνται τα νοήματα. Η γλωσσική διάσταση εξαρτάται από διαφορετικά συστήματα, όπως είναι το γραφοφωνημικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό (Kucer & Silva, 2006).

Οι καλοί χρήστες της γλώσσας γνωρίζουν πώς λειτουργούν αυτά τα συστήματα. Παρόλο που η γνώση αυτή μπορεί να υπονοείται- οι γλωσσικοί κανόνες δεν αναφέρονται συνειδητά- οι γνώσεις αυτές αποδεικνύονται με σαφήνεια κάθε φορά που το άτομο εμπλέκεται σε ένα επικοινωνιακό γεγονός. Συνεπώς, ο συγγραφέας ή ο αναγνώστης πρέπει να συντάσσει τα αλληλεπιδραστικά γλωσσικά συστήματα με τα νοήματα που κατασκευάζονται (Kucer & Silva, 2006).

1.1.2. Η γνωστική διάσταση

Στο κέντρο του γεγονότος γραμματισμού είναι η γνωστική διάσταση, δηλαδή η εξερεύνηση, η ανακάλυψη, η κατασκευή και η κοινοποίηση του νοήματος από το χρήστη της γλώσσας, με πολλές διανοητικές διαδικασίες και στρατηγικές, όπως πρόβλεψη, αναθεώρηση και έλεγχος (Kucer & Silva, 2006).

Οι στρατηγικές αυτές είναι γνωστικές και μεταγνωστικές. Αφορά τη διαδικασία που καθορίζεται από το γνωστικό δυναμικό του κάθε ανθρώπου, την ενεργοποίηση και ανάσυρση γνωστικών σχημάτων, δηλαδή τη δηλωτική και διαδικαστική γνώση.

Περιλαμβάνει, επίσης, την αντίληψη που παραδοσιακά θεωρούνταν μια γραμμική διαδικασία, στην οποία το μάτι λάμβανε την εικόνα και ο εγκέφαλος την επεξεργαζόταν. Η πορεία αυτή είχε μία κατεύθυνση και η διαδικασία ήταν παθητική. Στη σύγχρονη έρευνα η αντίληψη πρέπει να γίνει κατανοητή με πιο αλληλεπιδραστικούς και κατασκευαστικούς τρόπους. Υπό την καθοδήγηση του εγκεφάλου το μάτι επιλεκτικά συλλέγει σχετικές πληροφορίες από το οπτικό περιβάλλον. Αυτό που επιλέγεται καθορίζεται τόσο από το διαθέσιμο οπτικό υλικό όσο και από το τι θεωρεί ως σημαντικό ή σχετικό ο εγκέφαλος. Έπειτα, το νόημα κατασκευάζεται βασιζόμενο σε αυτές τις οπτικές επιλογές και τις συνεισφορές του εγκεφάλου.

Ο Frank Smith (1994) χαρακτηρίζει την αντίληψη ως μια εμπλοκή αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο οπτικό και στην οπτική και τη μη οπτική μνήμη, μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στον αναγνώστη, το κείμενο και το συγγραφέα. Πρόκειται για μια δυναμική και αμφίδρομη σχέση. Όπως λοιπόν μεταβάλλονται οι παράγοντες επικοινωνίας μεταξύ του αναγνώστη και του συγγραφέα, το ίδιο συμβαίνει και με την έννοια της αναγνωστικής ή συγγραφικής ικανότητας. Τα γεγονότα γραμματισμού έχουν ως βάση την γνωστική διάσταση της παιδείας, η οποία ασχολείται με τον αναγνώστη και τον συγγραφέα ως ‘κατασκευαστή’ σημασίας (Kucer & Silva, 2006).

1.1.3. Η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση

Σε έναν ευρύτερο κύκλο μετά τον γνωστικό και τον γλωσσικό βρίσκεται η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση του γραμματισμού. Αναφέρεται στον αναγνώστη και στο συγγραφέα ως χρήστη και κριτή του κειμένου. Τα γεγονότα γραμματισμού, πέρα από ατομικά

γεγονότα κατασκευής νοήματος και γλωσσικής χρήσης είναι επίσης και κοινωνικά γεγονότα. Διάφοροι παράγοντες όπως το φύλο, το γένος, η κοινωνικοοικονομική τάξη, επιδρούν στο πως κατανοεί, ερμηνεύει ο αναγνώστης ένα άρθρο. Συνεπώς, η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση εστιάζει στα γεγονότα γραμματισμού και τις πρακτικές γραμματισμού (Kucer & Silva, 2006).

Ο γραμματισμός λαμβάνει χώρα όχι μόνο επειδή το άτομο κατέχει και εφαρμόζει τις απαραίτητες γλωσσικές και γνωστικές στρατηγικές, αλλά και επειδή το απαιτεί ως κοινωνικό μέλος. Ο ρόλος χρήσης του γραμματισμού από τα μέλη του σε μια ιδιαίτερη κοινωνική διαμόρφωση- 'πρακτικές γραμματισμού'- αντανακλά τη φύση της ομάδας και τη θέση της στην κοινωνία (Kucer & Silva, 2006).

Επομένως, η κοινωνικο-πολιτισμική στρατηγική βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν πώς (1) τα κείμενα χρησιμοποιούνται σε διάφορα πλαίσια για διάφορους σκοπούς και λειτουργίες και πώς (2) τα κείμενα να αντικατοπτρίζουν ή να τονίζουν συγκεκριμένες απόψεις και να αγνοούν τους άλλους. Αν και η γλωσσική, η γνωστική, και η αναπτυξιακή διάσταση είναι πάντα παρούσες σε όλες τις στρατηγικές, η κοινωνικοπολιτισμική τονίζει την κοινοτική και ιδεολογική διάσταση του γραμματισμού (Kucer & Silva, 2006).

Ο γραμματισμός είναι μία έννοια κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένη. Συνεπώς, η ανάγνωση και η συγγραφή ως εμπρόθετες διαδικασίες, η μάθηση αλλά και η διδασκαλία τους σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα εξαρτάται άμεσα από το τι ορίζεται ως γραμματισμός μέσα στο πλαίσιο αυτό.

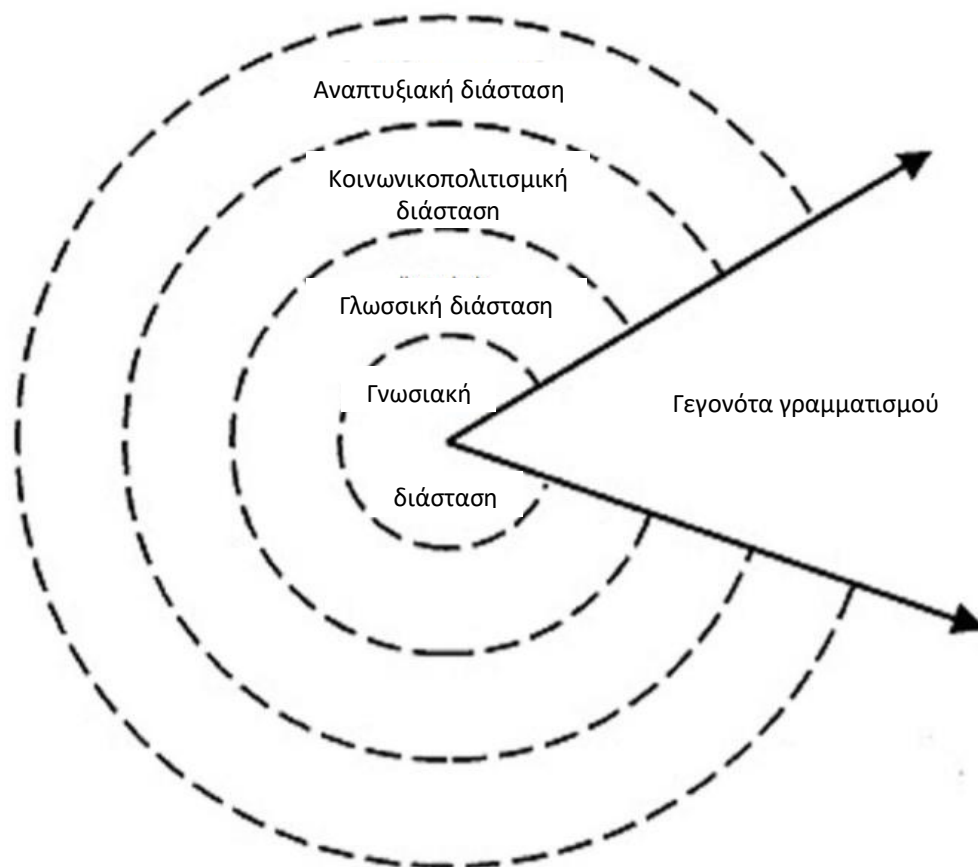
1.1.4. Η αναπτυξιακή διάσταση

Η τελευταία διάσταση είναι η αναπτυξιακή διάσταση του γραμματισμού, συμπεριλαμβάνει τις άλλες τρεις διαστάσεις, καθώς η ανάπτυξη του ατόμου δε σταματά ποτέ. Το άτομο αναπτύσσεται όσο συμμετέχει σε καταστάσεις γραμματισμού (Kucer & Silva, 2006).

Σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου περιλαμβάνονται διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ο κάθε αναγνώστης/συγγραφέας ξεκινώντας την πορεία του προς το γραμματισμό ακολουθώντας όλο και περισσότερο τον επιστημονικό τρόπο σκέψης: συλλογή δεδομένων, γενίκευση κανόνων, έλεγχος και τροποποίηση των κανόνων (Kucer & Silva, 2006).

Η κατάκτηση του γραμματισμού συνδέεται με την εξέλιξη της γραμματικής αφορά την κατάκτηση της φωνολογίας, της σημασίας των λέξεων, της μορφολογίας, της σύνταξης και της πραγματολογίας των λέξεων, δηλαδή της κατάλληλης χρήσης της γλώσσας σε κάθε περιεχόμενο (Fromkin et al., 2008).

Το παιδί ανακαλύπτει τις κανονικότητες της γλώσσας που βασίζονται στα διαθέσιμα γλωσσικά δεδομένα και στο παρεχόμενο μέσο. Βιώνει ή ενθαρρύνει γλωσσικά δεδομένα που εκφράζονται από άλλους. Σε μια προσπάθεια να κατανοήσει αυτά τα δεδομένα ο μαθητής γενικεύει υποθέσεις ή κανόνες του πώς μια ιδιαίτερη πλευρά της γλώσσας μπορεί να λειτουργήσει. Χρησιμοποιώντας αυτές τις υποθέσεις ως οδηγό το παιδί εμπλέκεται στη γλωσσική χρήση.



Σχήμα 1.1. Οι διαστάσεις του γραμματισμού (Kucer & Silva, 2006: 4).

1.2. Ορισμός του γραμματισμού

Ο γραμματισμός είναι μία φορτισμένη λέξη που συνδέεται με διάφορες έννοιες και ιδεολογίες. Είναι δύσκολο να οριστεί ξεκάθαρα, ενώ κάθε ορισμός με συγκεκριμένα επιχειρήματα θα μπορούσε να αμφισβητηθεί (Baynham, 2002). Από τους σύγχρονους ορισμούς στην έρευνα αυτή έχει επιλεγθεί ο ορισμός από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό Ενηλίκων:

«Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία». (Baynham, 2002:21).

1.3. Τα είδη του γραμματισμού

Ο γραμματισμός όπως αναλύθηκε είναι μία σύνθετη έννοια με πολλές διαστάσεις. Ανάλογα με το τι ορίζεται ως γραμματισμός τίθενται και αντίστοιχοι στόχοι για τα μέλη μιας κοινωνίας και την εκπαίδευσή τους. Στη συνέχεια, θα αναλυθούν οι έννοιες «γλωσσικός γραμματισμός», «σχολικός γραμματισμός», «λειτουργικός γραμματισμός», «κριτικός γραμματισμός».

1.3.1. Ο γλωσσικός γραμματισμός

Για πολλούς αιώνες η έννοια του γλωσσικού γραμματισμού ήταν συνδεδεμένη με τον όρο 'αλφαριθμητισμός', δηλαδή με τη γνώση και ικανότητα ανάγνωσης και γραφής. Δε συνδεόταν με κοινωνικές πρακτικές και είχε στατικό χαρακτήρα. Με το πέρασμα όμως των χρόνων και την εξέλιξη των κοινωνιών ο γλωσσικός γραμματισμός ερμηνεύτηκε με διαφορετικούς τρόπους ώστε να καλύπτει τις ανάγκες που προέκυπταν. Έτσι, σήμερα με τον όρο 'γλωσσικός γραμματισμός' εννοείται η ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να γράφει αλλά και η ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη λειτουργική χρήση αυτών των γνώσεων και την κριτική στάση

απέναντι στα υπόρρητα νοήματα των κειμένων στην καθημερινότητά του (Χατζησαββίδης, 2005).

1.3.2. Ο λειτουργικός γραμματισμός

Ο λειτουργικός γραμματισμός αναφέρεται στην ανάπτυξη της κατανόησης του γραπτού λόγου, ώστε το άτομο να είναι λειτουργικό μέσα στα πλαίσια του σχολείου και να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας. Έχει ως στόχο να οδηγήσει τους μαθητές από το στάδιο του αλφαριθμητισμού, στο οποίο αναγνωρίζουν και μαθαίνουν ένα σύνολο λέξεων, στο στάδιο που θα εμβαθύνουν στη δομή της γλώσσας και πραγματοποιείται η κατανόηση του γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2007).

Σύμφωνα με τις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες επικρατεί η άποψη ότι το αν είναι κάποιος εγγράμματος εξαρτάται από το πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Perry (2012) ο λειτουργικός γραμματισμός δε σταματά στην ικανότητα αποκωδικοποίησης και τη γνώση του λεξιλογίου και της σύνταξης, αλλά απαιτεί και τη γνώση του πλαισίου, το σκοπού και της περίπτωσης (Γάκη, 2015). Συγκεκριμένα, στη διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι σημαντικό οι μαθητές ως συγγραφείς να θέτουν στόχους περιεχομένου, να εντοπίζουν δηλαδή τα ζητούμενα του θέματος προς συγγραφή, αλλά και ρητορικούς στόχους, δηλαδή να εντοπίζουν/ορίζουν τον επικοινωνιακό σκοπό, τη σχέση τους με τον αναγνώστη-ακροατήριο και το κειμενικό είδος (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

1.3.3. Ο κριτικός γραμματισμός

Ο κριτικός γραμματισμός στηρίχτηκε στις απόψεις γλωσσολόγων όπως του Halliday για τη σύνδεση γλωσσικών και κοινωνικών φαινομένων. Δύο προσεγγίσεις έχουν αναπτυχθεί η ατομοκεντρική, όπου το άτομο κατανοεί τα κείμενα εντοπίζοντας τις υπονοούμενες πληροφορίες και τις προθέσεις του συγγραφέα και η κοινωνιοκεντρική, όπου το άτομο ως πολίτης εντοπίζει τις αξίες και ιδεολογίες κοινωνικές πρακτικές (Μασσαγγούρας, 2007).

Με τη χρήση της γλώσσας αναπαράγονται και σχέσεις εξουσίας (Κωστούλη, 2009). Σύμφωνα με τον Luke (1993) όση σχέση έχει ο γραμματισμός με κώδικες και δεξιότητες τόση έχει και με ιδεολογίες, ταυτότητες και αξίες (Ματσαγγούρας, 2007).

Ο κριτικός γραμματισμός είναι ο γραμματισμός που προτρέπει τα άτομα να κοιτούν κάτω από την επιφάνεια των κειμένων και να θέτουμε ερωτήσεις του τύπου 'Γιατί συμβαίνει κάτι;',

‘Πώς λειτουργεί;’, ‘Ποιος είναι ο σκοπός;’, ‘Ποιου τα συμφέροντα υπηρετεί;’, ‘Ποιου τα συμφέροντα υπονομεύει;’ (Baynham, 2002), κατακτώντας διαφορετικά επίπεδα κριτικού γραμματισμού.

Τα διάφορα κείμενα, με το λεκτικό και οπτικό τους περιεχόμενο, δε πρέπει να θεωρείται ότι απλά μεταδίδουν πληροφορίες, αλλά ότι εκφράζουν τη στάση που ο συγγραφέας έχει απέναντι σ’ ένα θέμα και πώς μέσα από τη γλώσσα μεταδίδονται ή αμφισβητούνται νοήματα που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Θεωρεί τη γλώσσα ως εργαλείο με το οποίο διατυπώνονται απόψεις που έρχονται ή όχι σε σύγκρουση με την κοινωνική πραγματικότητα. Με τον τρόπο αυτό αποδομούνται ή αναπαράγονται μέσα από τη γλώσσα ορισμένα στερεότυπα. Η προσέγγιση αυτή εισάγει τη συγκριτική μελέτη και ανάγνωση κειμένων (Κωστούλη, 2009).

Στόχος στη διδασκαλία είναι με βάση τον κριτικό γραμματισμό η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ένα γεγονός γραμματισμού συνοικοδομείται από τους συμμετέχοντες. Το βάρος δε πέφτει στο επικοινωνιακό γεγονός αλλά στον τρόπο που πραγματοποιείται αυτή η διεπίδραση. Κατά τη διδασκαλία των κειμένων η επιλογή και η επεξεργασία των θεμάτων είναι αντικείμενο συνοικοδόμησης και συνδιαπραγμάτευσης με τους μαθητές, όπως θα αναδειχθεί αργότερα και στο κεφάλαιο 3 που αφορά τη διδασκαλία.

1.3.4. Ο σχολικός γραμματισμός

Ο σχολικός γραμματισμός έχει συνδεθεί με τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής, αλλά αφορά την επικοινωνία των μαθητών με το εκπαιδευτικό υλικό έντυπο και ψηφιακό εντός του πλαισίου με στόχο την οικοδόμηση οι σχολικές γνώσεις και την αυτονομία του μαθητή υπόθεση είναι να αποκτήσουν οι μαθητές συγκεκριμένες δεξιότητες γλωσσικές, γνωσιακές μεταγνωσιακές και μεταγλωσσικές. Οι μαθητές ερμηνεύουν τα κείμενα κριτικά μέσω της ανάγνωσης, αξιοποιούν τα διαφορετικά κειμενικά είδη, την κειμενική πολυτροπικότητα, τα λεξικό-γραμματικά και υφολογικά χαρακτηριστικά κειμένων και τη λογικό-μαθηματική σκέψη (Γάκη, 2015· Ματσαγούρας, 2007). Σκοπός του σχολικού γραμματισμού είναι η εμπειρική γνώση να γίνει επιστημονική και η επιστημονική γνώση να μετατραπεί σε καθημερινή εμπειρία (Ματσαγούρας, 2007).

1.3.5. Οι πολυγραμματισμοί

Όλα τα παραπάνω είδη γραμματισμών περιλαμβάνονται στην έννοια των πολυγραμματισμών.

Η άποψη ότι για τα νοήματα κατασκευάζονται με διάφορα σημειωτικά συστήματα οδήγησε στην έννοιες της πολυτροπικότητας και του πολυτροπικού κειμένου αλλά και στην αναθεώρηση της έννοιας του κειμένου και του γραμματισμού (Kress & van Leeuwen, 2010). Ένα προφορικό ή γραπτό κείμενο εμπεριέχει το σκοπό της σύνθεσής του, το υλικό στο οποίο γράφεται, τη μορφή και το μέγεθος της γραμματοσειράς. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω το 1994 δημιουργήθηκε η έννοια των πολυγραμματισμών (Kress & van Leeuwen, 2010· Γάκη, 2015).

Επιπλέον, ήδη από το 1960 εισήχθη ο όρος «υπερκείμενο», από τον Theodor Nelson, το οποίο αναφέρεται σε μια μορφή κειμένου, αλλά και σε μια τεχνολογία εξελισσόμενη και μια νέα μορφή δημοσιοποίησης των κειμένων. Ο Nelson αναφέρεται σε ένα μη σειριακό κείμενο, που με τις διακλαδώσεις του επιτρέπει στον αναγνώστη να δημιουργεί προσωπικά, πολλαπλά μονοπάτια ανάγνωσης, και να επιλέγει ποιον υπερσύνδεσμο θα ακολουθήσει (Καφετζή, 2010). Ο Landow το 1992 συνέδεσε τον ορισμό του υπερκειμένου με την κατασκευή του από τμήματα άλλων κειμένων και τους ηλεκτρονικούς συνδέσμους που τα ενώνουν. «Τα υπερμέσα απλά επεκτείνουν την έννοια του κειμένου σε υπερκείμενο, περιλαμβάνοντας οπτικές πληροφορίες, ήχο και κίνηση και άλλες μορφές» (Καφετζή, 2010).

1.3.6. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών

Η έννοια των πολυγραμματισμών οδήγησε στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, που αποτελεί μία πρόταση διδασκαλίας για τη γλώσσα και περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω είδη γραμματισμού.

Βασική αρχή είναι η ύπαρξη πολυμορφίας στα κείμενα και τη σύγχρονη πραγματικότητα βάσει των γρήγορων ρυθμών ζωής. Οι αναγνώστες και οι συγγραφείς ως χρήστες και κριτές των κειμένων εμπλέκονται σε πολυγραμματισμούς με διαφορετικές προοπτικές (Kucer & Silva, 2006). Σκοπός του σχολείου είναι να φέρει τους μαθητές σε επαφή με διάφορες πηγές νοήματος πέραν της γλώσσας, όπως οπτικές και ηχητικές, αρχιτεκτονικές κ.α. (Χατζησαββίδης, 2013). Απώτερος στόχος είναι η ανάπτυξη του γραμματισμού σε όλα τα επίπεδα για την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή ως αναγνώστη και συγγραφέα να μετασχηματίζει την κοινωνική πραγματικότητα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο πρώτο κεφάλαιο στόχος ήταν να παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο που έχει αναπτυχθεί σχετικά με το γραμματισμό. Η διερευνητική προσέγγιση του γραμματισμού και ο ορισμός του ως έννοια είναι σημαντικά γιατί καθορίζουν ουσιαστικά το στόχο που έχει μία κοινωνία, μία ομάδα αλλά και το σχολείο ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης.

Μέσα από τη σύντομη αυτή ανάλυση αναδείχθηκε ότι στόχος πρέπει να είναι η ανάπτυξη ενός κριτικού γραμματισμού στα πλαίσια του οποίου οι άνθρωποι, δε λειτουργούν τεχνοκρατικά αναπαράγοντας άκριτα πληροφορίες, αλλά αναπτύσσουν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να αλληλεπιδρούν, να κρίνουν τα κείμενα, να εντοπίζουν τις υπονοούμενες πληροφορίες και τις σκοπιμότητες και να αναπτύσσουν στάσεις και συμπεριφορές τέτοιες ώστε να εμπλέκονται ενεργά και να αμφισβητούν τα νοήματα όταν χρειάζεται. Συνεπώς, σε αυτή την κατεύθυνση πρέπει να κινείται και η ανάπτυξη του γραπτού λόγου, της ανάγνωσης και της παραγωγής κειμένων, όπως θα αναδειχθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα εστιάσω στο γραπτό λόγο. Θα αναφερθώ σε ορισμένες από τις κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με το γραπτό λόγο, αλλά και οι βασικές προτάσεις τους για τη διδασκαλία. Εκκινώντας από το παραδοσιακό μοντέλο, το οποίο έδινε περισσότερη έμφαση στη μορφή του κειμένου, η ανάλυση θα προχωρήσει σε νεότερες προσεγγίσεις και μοντέλα που άρχισαν να εστιάζουν όχι μόνο στο αποτέλεσμα αλλά και στη διαδικασία με την οποία παράγεται ο γραπτός λόγος, μέχρι τη γνωστική προσέγγιση, την κοινωνικογνωστική και τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, με την επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπου δίνεται η έμφαση. Θα αναλύσω τους όρους ‘κείμενο’ και ‘κειμενικό είδος’.

Στη συνέχεια, θα αναφερθώ στη μία διαδικασία του γραπτού λόγου, την ανάγνωση με βάση τις δύο λειτουργίες της, την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση και δίνεται έμφαση στη δεύτερη, την ‘αναγνωστική κατανόηση’. Θα παρουσιάσω τους παράγοντες αναγνωστικής κατανόησης και τα κριτήρια με τα οποία μπορεί να αξιολογηθεί μέσα από τη διδακτική εφαρμογή σύμφωνα με την τρέχουσα βιβλιογραφία. Έπειτα, θα αναφερθώ στην άλλη διαδικασία του γραπτού λόγου, την παραγωγή κειμένων, ως μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία. Θα παρουσιάσω, τέλος, τους παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή κειμένων, αλλά και τα κριτήρια με τα οποία μπορεί να αξιολογηθεί στη διδασκαλία η ίδια ως διαδικασία αλλά και τα προϊόντα της.

2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις για το γραμματισμό, με συγκεκριμένες απόψεις για το γραπτό λόγο οι οποίες θα εξεταστούν στη συνέχεια.

2.1.1. Το παραδοσιακό μοντέλο

Το παραδοσιακό μοντέλο ήταν επηρεασμένο από τη φιλολογική ερμηνευτική θεωρία της λογοτεχνίας και τη φορμαλιστική θεωρία σχετικά με την έμφαση στη μορφή και τη γλώσσα του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004· Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Πιο συγκεκριμένα, το

παραδοσιακό μοντέλο δέχτηκε επιρροή από τη Μετασχηματιστική Γραμματική του Chomsky και έδωσε έμφαση σε ασκήσεις γραμματικοσυντακτικών δεξιοτήτων και κατάλληλων εκφραστικών επιλογών. Επίσης, επηρεάστηκε από το συμπεριφοριστικό μοντέλο μάθησης που πρότεινε τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση ως ιδανική πρόταση «συστηματικής διδασκαλίας μηχανοποιημένων δεξιοτήτων» για την έκφραση, τη συγγραφή παραμελώντας την προσωπική έκφραση (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:23).

Σχετικά με το γραπτό λόγο αντιμετώπιζε τη διαδικασία σύνθεσης κειμένων ως μια γραμμική διαδικασία και προέτρεπε τους μαθητές στην παραγωγή με βάση ένα πρότυπο κείμενο. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου ταυτιζόταν με τη διδασκαλία της γραμματικής και της σύνταξης. Το παραδοσιακό μοντέλο επικράτησε για πολλές δεκαετίες στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το μοντέλο των πέντε παραγράφων. Σύμφωνα με αυτό οι μαθητές έπρεπε για την παραγωγή ενός δοκιμίου να ακολουθούν μια τυποποιημένη δομή («εισαγωγή- τρεις παράγραφοι ανάπτυξης του θέματος- συμπέρασμα») (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Μοναδικός αποδέκτης και κριτής του γραπτού του μαθητή ήταν ο δάσκαλος (Μήτσης, 2004).

2.1.2. Το μοντέλο της Ελεύθερης Έκφρασης

Το μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης είναι το πρώτο στην κατηγορία των διαδικαστικών μοντέλων, δηλαδή των μοντέλων που πέρα από το περιεχόμενο επιχειρήσαν να περιγράψουν σύμφωνα με τον de Beaugrande (1984) μέσα από ποιες νοητικο-γλωσσικές φάσεις η αρχική σύλληψη μετατρέπεται σε τελικό κείμενο (Ματσαγγούρας, 2001). Στηρίχτηκε σε απόψεις της ανθρωπολογίας ότι ο άνθρωπος διαθέτει από τη φύση του δυνατότητες ανάπτυξης αρκεί να μην επηρεάζεται από εξωτερικές επιδράσεις. Επίσης, επηρεάστηκε από απόψεις της γλωσσολογίας ότι ο γραπτός λόγος κατακτάται έμμεσα και με φυσικό τρόπο, όπως και ο προφορικός (Ματσαγγούρας, 2001, 2004).

Στόχος του μαθήματος της γλωσσικής έκφρασης είναι η εξασφάλιση ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύπτουν τα θέματα που τους ενδιαφέρουν και να τα εκφράζουν με το δικό προσωπικό τρόπο (Ματσαγγούρας, 2001). Έτσι, η διδασκαλία του γραπτού λόγου δεν ήταν άλλο από πλήρη απελευθέρωση του μαθητή ως προς τη γραφή. Υποστήριξε ότι δε χρειάζεται κάποια παρέμβαση ή καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2004). Ενισχύθηκε και η απελευθέρωση των εκπαιδευτικών από ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο και η

δυνατότητά τους να επιλέγουν δραστηριότητες με νόημα. Μια ενδεικτική διδακτική πρόταση αυτού του μοντέλου είναι η δημιουργία περιοδικών στην τάξη με ποικιλία θεμάτων μέσα από συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Το μοντέλο της Ελεύθερης Έκφρασης, αν και απελευθέρωσε τη σκέψη και την έκφραση, καταδίκασε το γλωσσικό φορμαλισμό, απορρίφθηκε στην πορεία. Η κατάκτηση της γραπτής έκφρασης δεν είναι ίδια με αυτή της προφορικής, διότι οι δομές τους διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με το πλαίσιο που απαιτεί συστηματική διδασκαλία. Επίσης, όλοι οι μαθητές δεν έχουν τις ίδιες ικανότητες (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

2.1.3. Το μοντέλο της Δημιουργικής Γραφής

Το μοντέλο της δημιουργικής γραφής που αναπτύχθηκε από προοδευτικούς παιδαγωγούς και ερευνητές το 1970 αναπτύχθηκαν μοντέλα δημιουργικής γραφής (creative writing). το στοιχείο που διαφοροποιεί αυτά τα μοντέλα είναι η επιλογή θεμάτων και ο τρόπος διατύπωσης ώστε να διευκολύνεται η δημιουργική έκφραση των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2001).

Ως διδακτική προσέγγιση προσφέρεται για τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων που δεν έχουν αυστηρές κοινωνικές συμβάσεις αλλά όχι για τη διδασκαλία πραγματολογικών κειμένων. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να συνδυαστεί και με τις διαδικαστικές και με τις κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις (Ματσαγγούρας, 2001).

2.1.3. Η γνωστική προσέγγιση

Αρχικά, η γνωστική προσέγγιση στηρίχτηκε στη μελέτη των γνωστικών συμπεριφορών και των νοητικών διεργασιών που συμβαίνουν κατά την διαδικασία παραγωγής και κατανόησης του γραπτού λόγου, αλλά και στη συνένωσή τους σε ένα σύνθετο σύστημα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Σπαντιδάκης, 2010).

Ιδίως για τη συγγραφή υποστηρίζει ότι υπάρχει το πρόβλημα της μετατροπής των σκέψεων και των συναισθημάτων σε γλώσσα, λαμβάνοντας υπόψη και τις προσδοκίες του αναγνώστη. Η συγγραφή υλοποιείται μέσω της συνεργικής ενεργοποίησης τεσσάρων ειδών γνώσεων: της 'εννοιολογικής' («γνώση για το θέμα του κειμένου»), της γλωσσικής («γνώση των γραμματικών κανόνων και του λεξιλογίου που συνθέτουν το κείμενο»), της πραγματολογικής («που επιτρέπει στο συγγραφέα να προσαρμόσει το εννοιολογικό περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή του κειμένου στον αποδέκτη») και της 'διαδικαστικής', «προκειμένου οι τρεις τύποι

γνώσης να είναι στρατηγικά διαχειρίσιμοι» (Alamargot & Chanquoy, 2001:3; Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:29).

2.1.3.1. Το μοντέλο των Hayes & Flower

Το μοντέλο των Hayes & Flower ασχολήθηκε με τη συστηματική καταγραφή των διαδικασιών που ακολουθούν οι καλοί συγγραφείς. Οι Hayes & Flower χωρίς να αμφισβητούν τα εξωτερικά στοιχεία (σκοπούς, σχέσεις, ακροατήριο, γλώσσα) ασχολήθηκαν κυρίως με τις διαδικασίες της σκέψης οι οποίες καθορίζουν και τη διαπλοκή των ρητορικών στοιχείων. Οι παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία του συγγραφικού έργου, όπως φαίνεται και στο σχήμα 2.1., είναι (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015):

1) το περιβάλλον εργασίας (task environment), που αφορά οτιδήποτε πέρα από το συγγραφέα, δηλαδή τη ρητορική κατάσταση, το κείμενο όχι μόνο ως θέμα αλλά και ως προς τον τρόπο που θέλει ο συγγραφέας να το προβάλει στον αναγνώστη αλλά με τη διαμόρφωσή του κατόπιν του σχεδιασμού.

2) η μακρόχρονη και βραχύχρονη μνήμη, όπου αποθηκεύονται οι γνώσεις και οι αναπαραστάσεις για το θέμα, το σκοπό, το ακροατήριο και τις διαδικασίες συγγραφής, αλλά και σχέδια κειμένων όπου ο συγγραφέας προστρέχει για να αποσπάσει μία πληροφορία/νύξη με σκοπό είτε την επανάκτηση ενός δικτύου γνώσης είτε την αναδιοργάνωση των πληροφοριών σύμφωνα με τη ρητορική κατάσταση και τον αναγνώστη.

3) οι συγγραφικές διαδικασίες (writing processes). Η σύνθεση του συγγραφικού έργου ολοκληρώνεται μέσα από επιμέρους διαδικασίες που είναι ιεραρχικά και όχι γραμμικά τοποθετημένες, όπως στα πρώιμα μοντέλα των συγγραφικών σταδίων.

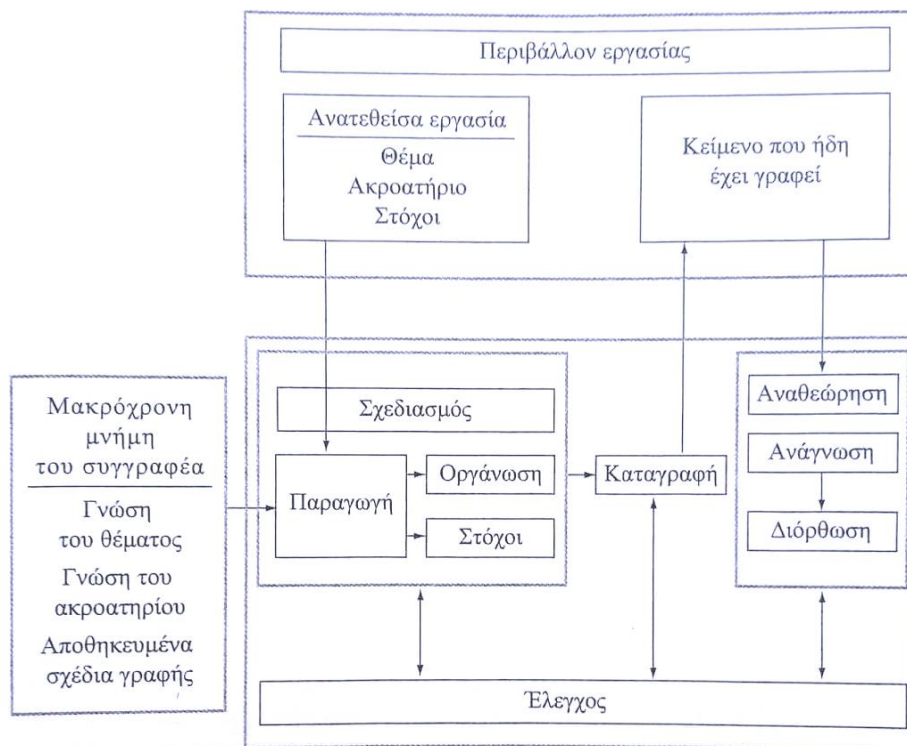
Η συγγραφή σύμφωνα με το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τις εξής συγγραφικές διαδικασίες (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015):

1) τον σχεδιασμό (Planning), που αποτελεί το βασικότερο σημείο της συγγραφικής διαδικασίας, καθώς ο συγγραφέας αποφασίζει τι και πώς θα γράψει θέτοντας στόχους και δομώντας τις ιδέες του σύμφωνα με το ακροατήριο. Ο σχεδιασμός είναι συνάρτηση α) του τρόπου αναπαράστασης της γνώσης, β) των πηγών σχεδιασμού και γ) της γνώσης στρατηγικών. Περιλαμβάνει ως επιμέρους διαδικασίες: τη γέννηση ιδεών (generating ideas), την οργάνωση (organizing), τη στοχοθεσία (goal setting).

2) την καταγραφή (Translating), όπου ιδέες και τυχόν μη λεκτικό υλικό που έχουν προηγουμένως συγκεντρωθεί και δομηθεί, τώρα ερμηνεύονται. Ο συγγραφέας αναπτύσσει προτάσεις, παραγράφους και κείμενα.

3) τη βελτίωση (Reviewing), που αποτελεί μια συνειδητή του συγγραφέα για κριτική και αναθεώρηση όσων έχει γράψει. Με τον τρόπο αυτό ο συγγραφέας οδηγείται σε νέες διαδικασίες σχεδιασμού και καταγραφής εκ νέου.

4) την τελική έκδοση (Editing), όπου το γραπτό κατόπιν της βελτίωσης ξαναγράφεται προοριζόμενο στο ακροατήριο. Είναι η φάση στην οποία υλοποιείται όλη η προηγούμενη διαδικασία και το τελικό προϊόν είναι η επισφράγιση του πολύπλοκου νοητικού έργου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).



Σχήμα 2.1. Το μοντέλο των Hayes & Flower (1980) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

2.1.4. Η κοινωνικογνωστική προσέγγιση

Η κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση στηρίχτηκε στον κοινωνικό εποικοδομισμό και συγκεκριμένα στη θεωρία του Vygotsky, ότι η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και στη

θεωρία του για το ότι τη σκέψη, συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας, συμβαίνει πρώτα στο κοινωνικό πλαίσιο κι έπειτα εσωτερικεύεται βαθμιαία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου υποστηρίζει ότι δεν είναι μία ατομική διαδικασία, αλλά μια σύνθετη και πολύπλοκη κοινωνική διαδικασία, καθώς λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό και διαλογικό πλαίσιο. Η διαδικασία αυτή, δηλαδή η αλληλεπίδραση του συγγραφέα με το κοινωνικό πλαίσιο της γραφής, καθορίζει τις νοητικές διαδικασίες στις οποίες επιδίδεται ο συγγραφέας διαμορφώνοντας τη σκέψη του. Η κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση επιχείρησε να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ ατομικής γνώσης και κοινωνικών παραγόντων συγγραφής (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

2.1.4.1. Μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower

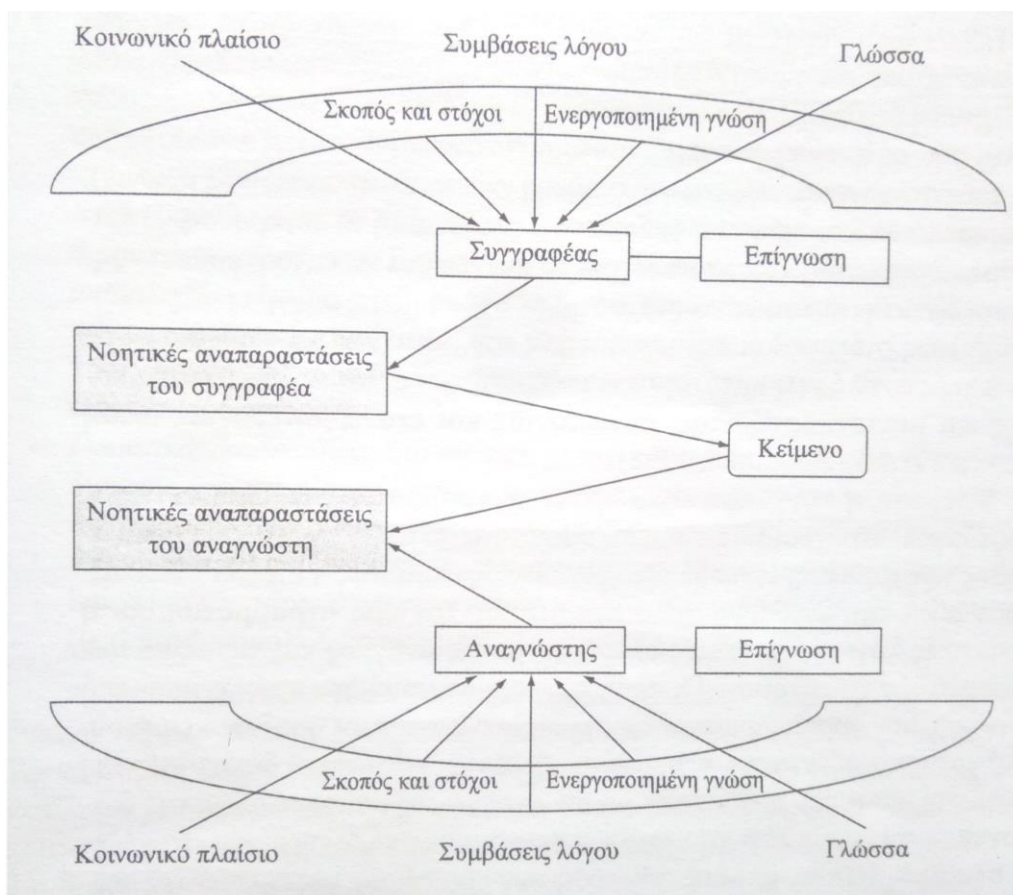
Η Flower επιχείρησε να συνδέσει τη γνωστική και κοινωνική προσέγγιση του γραπτού λόγου στηριζόμενη σε δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης μαθητών εντός φυσικών πλαισίων και επέκτεινε το προηγούμενο μοντέλο (γνωστικής προσέγγισης) εξετάζοντας το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο του συγγραφέα και το ρόλο του αναγνώστη. Σύμφωνα με τον Zimmerman (1998) και τους Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015) τέσσερις είναι οι βασικές αρχές του μοντέλου:

1) η συγγραφή είναι «κοινωνική και ρητορική πράξη», τα κείμενα κατασκευάζονται σε μία κοινότητα Λόγου, ένα κοινωνικό πολιτισμικό πλαίσιο. Είναι φανερό η αλληλεπίδραση γνωστικών και κοινωνικών διαδικασιών, όπως δείχνει και το σχήμα 2.2., όπου: συγγραφείς και αναγνώστες ενεργοποιούνται υπό το πλαίσιο τις κοινωνικές συμβάσεις λόγου και γλώσσας (εξωτερικός κύκλος) και από τους κοινωνικούς στόχους και σκοπούς του συγγραφέα και τη σχετική γνώση που ενεργοποιείται (εσωτερικός κύκλος). Επικοινωνούν ή συνεργάζονται για την κατασκευή των νοητικών αναπαραστάσεων και έχουν επίγνωση, μεταγνώση των αναπαραστάσεων των διαδικασιών αλλά και των δυνάμεων που επιδρούν σε αυτές (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:44).

2) η συγγραφή και η ανάγνωση «δεν περιορίζονται στην ανταλλαγή πληροφοριών ή τη διανομή γνώσης αλλά είναι ενεργητικές εποικοδομητικές διαδικασίες κατασκευής νοήματος» συγγραφείς και αναγνώστες της «μέσα σε μια ευρύτερη κατάσταση Λόγου» (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:45).

3) η συγγραφή προκύπτει από την «ενεργητική διαπραγμάτευση». Οι ρητορικές συνθήκες γίνονται «προβληματικές» λόγω κοινωνικών και πολιτισμικών επιδράσεων (εξωτερικός κύκλος) που συγκρούονται με τις αναπαραστάσεις, τους στόχους και την ενεργοποιημένη γνώση του συγγραφέα (εσωτερικός κύκλος) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:46).

4) η συγγραφή είναι «πρακτική γραμματισμού». Η Flower αναπλαισιώνει την αντίληψη του γραμματισμού ως γραφής, ανάγνωσης ή κατανόησης «των χαρακτηριστικών του Λόγου ενός κειμένου» και θέτει τον όρο «γραμματισμοί» ή «πρακτικές λόγου» οι οποίες αλλάζουν ανάλογα με τις ανάγκες και τις αξίες της εκάστοτε κοινότητας και κατασκευάζονται κατά την επικοινωνιακή γνωστική διαδικασία της αλληλεπίδρασης συγγραφέα και αναγνώστη σε ένα πλαίσιο, μέσα από την οποία συγγραφέας αποκτά επίγνωση των πρακτικών της κοινότητας Λόγου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:46).



Σχήμα 2.2. Το μοντέλο του διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower (1994) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

2.1.4.2. Νέο κοινωνικο- γνωστικό μοντέλο του Hayes

Ο Hayes, αργότερα, ασκώντας κριτική στο προηγούμενο μοντέλο που πρότειναν με την Flower, επεκτείνει το εύρος των δραστηριοτήτων της συγγραφής και τη μεταξύ τους συσχέτιση. Σύμφωνα με τους Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015) τα βασικά σημεία του νέου μοντέλου, όπως δείχνει και το σχήμα 2.3., είναι:

- το φυσικό περιβάλλον, που αφορά «το υπό εξέλιξη κείμενο και τα εργαλεία γραφής» (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:47).
- το κοινωνικό περιβάλλον: Καθώς η συγγραφή είναι «επικοινωνιακή και κοινωνικά προσδιορισμένη» πράξη, τονίζεται η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων. Αναγνωρίζεται έτσι το πλαίσιο αλλά και οι κοινωνικές συμβάσεις (γέννη/είδη κειμένων) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:49).
- οι γνωστικές διαδικασίες αναδιαρθρώνονται. Ο σχεδιασμός ανήκει στην ευρύτερη διαδικασία του στοχασμού, η αναθεώρηση/βελτίωση αντικαθίσταται από την ερμηνεία του κειμένου (text interpretation) και η καταγραφή περιλαμβάνεται στις γενικότερες διαδικασίες παραγωγής κειμένου (text production) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:49).

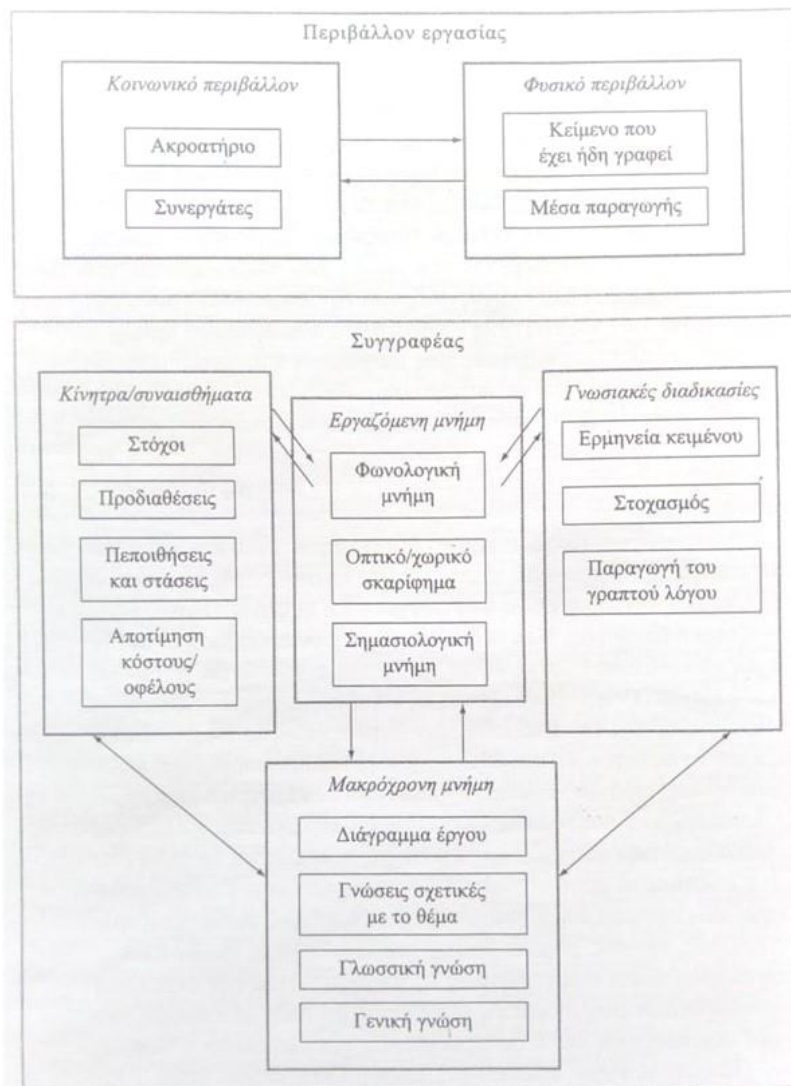
Η νεότερη εκδοχή του μοντέλου διευρύνεται για να συμπεριλάβει ακόμη περισσότερες στοχαστικές διαδικασίες: τη διαδικασία «επίλυσης προβλήματος», τη διαδικασία «λήψης αποφάσεων» και τη διαδικασία «συμπερασμού» (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:49).

Η «ερμηνεία του κειμένου» είναι η νοητική λειτουργία σχηματισμού των αναπαραστάσεων από γλωσσικά, προφορικά ή γραπτά, και γραφικά δεδομένα. Υλοποιείται μέσω των γνωστικών διαδικασιών της ανάγνωσης, της ακρόασης και της διερεύνησης των διαγραμμάτων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:49).

Σύμφωνα με τους Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015) μία βασική διαφορά αυτού του μοντέλου με το προηγούμενο είναι ότι αναγνωρίζει την ανάγνωση ως βασική διαδικασία της αναθεώρησης/βελτίωσης του κειμένου. Επίσης, σημαντική για τη συγγραφή θεωρείται η ανάγνωση πρωτότυπων κειμένων, τα οποία παρέχουν πληροφορίες στον αναγνώστη για το θέμα που πρόκειται να διαπραγματευτεί ως συγγραφέας και δημιουργούν αναπαραστάσεις. Η ανάγνωση εμπλέκεται αναπόφευκτα στο συγγραφικό έργο.

Ο όρος «καταγραφή» αντικαθίσταται με τον όρο «παραγωγή κειμένου» και η έμφαση δίνεται στη συνάθροιση της διαδικασίας από επιμέρους υπο-διαδικασίες. Επιπλέον, αναγνωρίζεται η διαδικασία έκφρασης εσωτερικών αναπαραστάσεων σε όλες τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας και μάλιστα πολυτροπικά (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:50).

Τα κίνητρα και το συναίσθημα αποτελούν δομικά χαρακτηριστικά του μοντέλου γιατί εμπλέκονται στους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους που κινητοποιούν τα άτομα σε ποικίλες δραστηριότητες. Η μακροπρόθεσμη μνήμη αφορά τις αποθηκευμένες πληροφορίες, την αποθηκευμένη γνώση βάσει της εμπειρίας του ατόμου σε «έργα συγγραφής» και της αναπαράστασης του συγγραφέα για το ακροατήριο (τις ανάγκες, τις γνώσεις και τις πιθανές αντιδράσεις του). Τέλος, σχετικά με την εργαζόμενη μνήμη, το νεότερο μοντέλο τονίζει ακόμη περισσότερο το ρόλο της εργαζόμενης μνήμης. Υποστηρίζεται ότι όλες οι διαδικασίες έχουν πρόσβαση σε αυτήν και όλες οι μη αυτοματοποιημένες δραστηριότητες εκτελούνται από αυτήν.



Σχήμα 2.3. Μοντέλο Hayes (1996) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

2.1.5. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση

Η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση εκκινεί από τη θεωρία του Bahtin για τη γλώσσα, σύμφωνα με την οποία η κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα των ανθρώπων αλλά και οι μεταξύ τους σχέσεις περιέχονται και αντανακλώνται στη γλώσσα τους (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:52).

Ο γραπτός λόγος αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση και τη διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων των ατόμων που ανήκουν σε ένα ευρύτερο κοινωνικό-ιστορικό-πολιτισμικό πλαίσιο αλλά και σε επιμέρους κοινότητες (π.χ. σχολική τάξη, ακαδημαϊκός χώρος, χώρος

εργασίας κ.α.) που υιοθετούν συγκεκριμένες πρακτικές και εργαλεία (κειμενικά είδη, τρόποι διδασκαλίας, διεπίδραση συγγραφέα-αναγνώστη κλπ) (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Στη βάση της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης αναπτύχθηκαν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλο για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Στη συγκεκριμένη εργασία θα παρουσιαστούν δύο από αυτές τις προσεγγίσεις, που συγκεκριμένα είναι κοινωνικο-γλωσσολογικές, η επικοινωνιακή προσέγγιση και η κειμενοκεντρική προσέγγιση.

2.1.5.1. Η επικοινωνιακή προσέγγιση

Η επικοινωνιακή προσέγγιση έχει ως στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, μέρος της οποίας είναι η γλωσσική ικανότητα. Ο όρος ‘επικοινωνιακή ικανότητα’ του Hymes δηλώνει τη δεξιότητα του χρήστη να επικοινωνεί κατάλληλα ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Ο όρος περιλαμβάνει όχι μόνο στη γνώση της γλώσσας αλλά και στην κοινωνική και πολιτισμική γνώση, με στόχο την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα στη χρήση της γλώσσας. Η προσέγγιση αυτή προτείνει πρακτικές διδασκαλίας για την ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών και δεξιοτήτων (Χαραλαμπίδης, 1999).

Ως προς το γραπτό λόγο, όχι μόνο διδάσκει τη χρήση της γλώσσας, αλλά αντιμετωπίζει την παραγωγή κειμένων ως μια «μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης εντός του κοινωνικού περικειμένου», το οποίο εξαρτάται από τρεις παραμέτρους: την κοινωνική περίσταση, το επικοινωνιακό γεγονός και τη λεκτική πράξη, που είναι αλληλένδετες και περιλαμβάνουν τα εξής στοιχεία: την ‘Περίσταση’ (χώρος, χρόνος, πλαίσιο και κλίμα), τους Συμμετέχοντες (και τα χαρακτηριστικά τους), τις Προθέσεις (σκοποί και εκβάσεις), τις Ακολουθίες των Πράξεων (θέμα, μορφή και περιεχόμενο των μηνυμάτων), το Κλειδί (ύφος του λόγου), τα Μέσα επικοινωνίας (κανάλι επικοινωνίας), τους Κανόνες (γλωσσικές και κοινωνικές νόρμες διεπίδρασης και ερμηνείας) και το Κειμενικό Είδος¹ (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Κωστούλη, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία διαμορφώνει στην τάξη συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας, ώστε τα παιδιά να έχουν κίνητρο να επικοινωνήσουν ενεργοποιώντας γνωσιακές και συναισθηματικές λειτουργίες με στόχο την “επίλυση ενός προβλήματος”. Η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο, αλλά ως εργαλείο μάθησης.

¹ Το μοντέλο αυτό του Hymes χρησιμοποιεί το ακρωνύμιο SPEAKING (Setting- Participants- Ends- Acts- Key- Instrumentalities- Norms- Genre).

στόχος είναι όχι μόνο η απόκτηση λεξιλογίου και γλωσσικών δομών αλλά η απόκτηση γνώσεων για σύνδεση και συσχέτιση με άλλα μαθήματα και εμπειρίες. Επίσης, αφήνει τα παιδιά να πάρουν τον χρόνο τους για να οικοδομήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, επιτρέποντας τα λάθη ως αναπόσπαστο μέρος της μάθησης και δημιουργεί ένα κλίμα αμοιβαίας αποδοχής στην τάξη (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2001) τα κείμενα μελετώντας σε σχέση με το υποκείμενο (ομιλητή/ συγγραφέα), γ) το αντι-κείμενο (ακροατήριο/αναγνώστη) και δ) το συγ-κείμενο, το περι-κείμενο και δια-κείμενο (πλαίσιο).

2.1.5.2. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση

Σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση με κύριο εκπρόσωπο τον Halliday μεταφέρει το ενδιαφέρον από το κλειστό σύστημα κανόνων στο νόημα. Μέσω της γλώσσας η κάθε εμπειρία μετατρέπεται σε νόημα, σε κείμενο (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Η μετατροπή αυτή γίνεται μέσω συγκεκριμένων, συνειδητών ή ασυνείδητων, λεξικογραμματικών επιλογών του χρήστη (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Λύκου, 2000).

Οι λεξικογραμματικές επιλογές επηρεάζονται από το συγκεκριμένο και το περικείμενο στο οποίο παράγεται ένα κείμενο (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Το συγκεκριμένο αφορά το γλωσσικό-λεκτικό περιβάλλον που προσδιορίζει τα νοήματα που παράγονται, τα συμφραζόμενα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Το ‘περικείμενο’ αφορά το καταστασιακό περιβάλλον, τις συνθήκες επικοινωνίας (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Σύμφωνα με τον Vygotsky, ο γραπτός λόγος προϋποθέτει την ανάπτυξη της έκδηλης γνώσης για τους ήχους και τη γραμματική της γλώσσας, που βοηθά το παιδί να φτάσει σε ένα υψηλό επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης. Επίσης, ο γραπτός λόγος απαιτεί δύο επίπεδα αφαίρεσης, ένα σε επίπεδο ψυχολογικών διαδικασιών κι ένα σε επίπεδο συνειδητής καθοδήγησης (Vygotsky, 1993).

2.2. Κείμενο

Η λέξη ‘λόγος’ είναι πολύσημη και με όρους γλωσσολογικούς αφορά ένα δομημένο σύνολο για την πραγματοποίηση της επικοινωνίας, όπως ο προφορικός ή ο γραπτός λόγος. Η λέξη ‘κείμενο’ αναφέρεται σε ένα «μεγαλύτερο ή μικρότερο κομμάτι συνεχούς προφορικού ή γραπτού λόγου που χαρακτηρίζεται από γλωσσική και νοηματική αλληλουχία και που η

συγκρότησή του διέπεται από τις συγκεκριμένες επικοινωνιακές προθέσεις του παραγωγού του» (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:66· Μπαμπινιώτης, 2008). Με βάση αυτή τη διάκριση, στην παρούσα εργασία θα προτιμάται η χρήση του όρου «κείμενο».

Όπως υποστηρίζει ο Eagleton (1983:76), το κείμενο «δεν είναι παρά μια σειρά από νύξεις για τον αναγνώστη» (Smith, 2004/2006:119). Η κειμενοκεντρική προσέγγιση αντιμετωπίζει το κείμενο ως μία κοινωνική κατασκευή με κανόνες και συμβάσεις ανάλογες των εκάστοτε επικοινωνιακών περιστάσεων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Σύμφωνα με τον Halliday & Hasan (1985) τρεις παράγοντες καθορίζουν το γλωσσικό μοτίβο του κειμένου, το πεδίο ('field'), ο τόνος ή ύφος ('tenor') και ο τρόπος ('mode') (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 94-95). Ο πρώτος αφορά το περιεχόμενο και το σκοπό της επικοινωνίας, το θέμα, δηλαδή, και το λόγο, ('πεδίο των κοινωνικών διαδικασιών'). Ο δεύτερος παράγοντας αφορά τους συμμετέχοντες σε μια περίπτωση επικοινωνίας και τις μεταξύ τους σχέσεις ('συνομιλιακοί ρόλοι') και ο τελευταίος αφορά τον τρόπο ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ των συμμετεχόντων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:63-64). Σύμφωνα με τους Halliday & Hasan (1985) μάλιστα ο τρόπος αναλύεται σε τρεις επιμέρους όψεις, το 'ρόλο' της γλώσσας, το 'μέσο' ή 'medium' και τον 'διάυλο' επικοινωνίας ή 'channel'.

Με βάση αυτούς τους τρεις μεταβλητούς παράγοντες προσδιορίζονται και οι τρεις λειτουργίες που πραγματοποιούνται κατά την παραγωγή ενός κειμένου. Η πρώτη είναι η αναπαραστασιακή (ideational), που αφορά την εμπειρία του δημιουργού για τον κόσμο, εσωτερικό κι εξωτερικό. Σε λεξικογραμματικό επίπεδο πραγματώνεται με επιλογές από το σύστημα της μεταβιβαστικότητας ('transactivity') που αφορούν τις διαδικασίες (ρήματα), τους μετέχοντες (ουσιαστικά) και το καταστασιακό περιβάλλον (επιρρηματικοί προσδιορισμοί). Η δεύτερη είναι η διαπροσωπική (interpersonal) λειτουργία που αφορά τις σχέσεις, τους ρόλους και τις στάσεις των μετεχόντων και πραγματώνεται μέσω του συστήματος του τρόπου (mode) εκφοράς της γλώσσας, της 'τροπικότητας' (modality), όπως το είδος των προτάσεων, οι εγκλίσεις, οι προσφωνήσεις και η μονολεκτική ή περιφραστική διατύπωση. Τέλος, υπάρχει η κειμενική (textual) λειτουργία που σχετίζεται με τον τρόπο σύνδεσης των εκφωνημάτων σε δομή με νόημα και πραγματώνεται μέσω του συστήματος θέματος/ρήματος (theme/rheme) (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011· Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Λύκου, 2000).

2.3. Κειμενικά είδη

Στο πλαίσιο της Συστημικής-Λειτουργικής Γραμματικής/Γλωσσολογίας του Halliday και αρχικά έγινε γνωστή ως κίνηση της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη (genre-based literacy pedagogy movement).

Η έννοια του κειμενικού είδους στη γραφή μελετήθηκε ιδίως από τον ίδιο τον Halliday και τους φοιτητές του στην Αυστραλία. Οι ίδιοι θεώρησαν ότι το κειμενικό είδος πρέπει να διδάσκεται ρητά (Smith, 2004/2006:115· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Λόγω των συμβάσεων που προαναφέρθηκαν προέκυψε η ταξινόμηση των κειμένων σε κατηγορίες, είδη, που το καθένα έχει τα δικά του δομικά, γλωσσικά και υφολογικά στοιχεία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Κουτσοιλέλου-Μίχου, 1997· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Η ταξινόμηση των κειμενικών ειδών είναι μια δύσκολη υπόθεση, καθώς υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των επιστημόνων σχετικά με τα κριτήρια βάσει των οποίων μπορεί να γίνει μία ταξινόμηση. Επίσης, υπάρχει κίνδυνος πολύπλοκων ταξινομήσεων. Με βάση μία ευρύτερη ταξινόμηση που προτείνεται από τους Γεωργακοπούλου & Γούτσου (1999) τα κείμενα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τα αφηγηματικά, που περιλαμβάνουν το μύθο, το παραμύθι, τη διήγηση κλπ και τα μη- αφηγηματικά, κείμενα δηλαδή που έχουν ως σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών και την προώθηση της γνώσης χωρίς να στηρίζονται στην αφήγηση. Για τα μη-αφηγηματικά κείμενα, μάλιστα, έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι όροι, εξωλογοτεχνικά, πραγματολογικά, χρηστικά κ.α. (Βελουδής, 1997).

Επειδή η παρούσα έρευνα αφορά τα κειμενικά είδη που συναντούνται στον γραπτό λόγο, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε διδακτικό επίπεδο, θα επιλεγθεί και θα χρησιμοποιηθεί η ταξινόμηση των κειμενικών ειδών με κριτήριο το σκοπό που εξυπηρετούν, το λόγο παραγωγής τους. Έτσι, υπάρχουν κείμενα έκφρασης, κείμενα πειθούς, λογοτεχνικά και πληροφοριακά (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Συγκεκριμένα, θα δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στα πληροφοριακά είδη κειμένων, αυτά των οποίων αντικείμενο είναι «η αναπαράσταση ή η περιγραφή της πραγματικότητας, η ανάλυση, η ερμηνεία της, η αιτιολόγηση, η αξιολόγησή της» (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:75).

Η σημασία των κειμένων αυτών τονίζεται στη βιβλιογραφία για πολλούς λόγους. Αρχικά, η εκάστοτε κοινωνία συνδέει τα κείμενα αυτά με κοινωνικές διαδικασίες και τα αξιολογεί ως κείμενα υψηλού κύρους. Συνεπώς, η ικανότητα χρήσης αυτών των κειμένων προσδίδει στα άτομα δυνατότητες ή μη για κοινωνικής ανέλιξη.

Επιπλέον, τα πληροφοριακά κείμενα χρησιμοποιούνται σε μεγάλο εύρος στα σχολικά εγχειρίδια. Αποτελούν βασικό μέσο της εκπαίδευση, ιδίως στα διδακτικά αντικείμενα της ιστορίας, των φυσικών, των θρησκευτικών και άλλων θεωρητικών αντικειμένων (Ματσαγγούρας, 2001).

Ένας ακόμη λόγος που τονίζει τη σημασία της μελέτης αυτών των κειμένων είναι ότι οι δομές τους δεν είναι αρκετά οικείες στους μαθητές, συγκριτικά με τα αφηγηματικά κείμενα. Επομένως, τα πληροφοριακά κείμενα θεωρούνται πιο απαιτητικά ως προς την παραγωγή και την κατανόησή τους αλλά και τη διδασκαλία τους (Roehling et al., 2017· Ματσαγγούρας, 2001).

Έχει διαπιστωθεί ότι απαιτείται συστηματική διδασκαλία των πληροφοριακών κειμένων (Ματσαγγούρας, 2001) και για το λόγο αυτό και για το λόγο αυτό το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας είναι στραμμένο στην εύρεση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας τους (Roehling et al., 2017· Ματσαγγούρας, 2001).

Τα πληροφοριακά κείμενα διακρίνονται σε τρεις τύπους, τον ‘τυπικά πληροφοριακό’, που καταγράφει δεδομένα της πραγματικότητας, π.χ. λήμματα σε εγκυκλοπαίδεια, τον ‘επιστημονικό’, που επεξεργάζεται την πραγματικότητα με επιστημονικό τρόπο και τον ‘διερευνητικό’, που διερευνά την πραγματικότητα, π.χ. συνέντευξη (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Επίσης, στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά σε μία ακόμη ταξινόμηση των πληροφοριακών κειμένων (Meyer 1975) σε πέντε υποκατηγορίες: κείμενα σύγκρισης, κείμενα οργανωμένης πληροφόρησης, διαδικαστικά, προβληματικής κατάστασης, περιγραφικής πληροφόρησης (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Ματσαγγούρας, 2001).

Στην παρούσα μελέτη θα γίνει αναφορά και σε μία ακόμη ταξινόμηση που προτείνεται από τον Ματσαγγούρα (2001) για διδακτικούς λόγους και διακρίνει έξι υποκατηγορίες ως προς την ‘υπερδομή’ ορισμένων πληροφοριακών κειμένων: κείμενα σκόπιμης δράσης, που υπάρχουν στο μάθημα της ιστορίας, κείμενα ανάλυσης (προβληματικών ή μη) καταστάσεων, κείμενα επεξηγηματικής περιγραφής, κείμενα αιτιοκρατικής εξήγησης, αξιολόγησης αποτίμησης και δεοντολογικής τεκμηρίωσης, κείμενα ανάπτυξης εννοιών και κείμενα σύγκρισης.

Ο Ματσαγγούρας (2001:423) χρησιμοποιεί τον όρο ‘πραγματολογικά κείμενα’, όπου συμπεριλαμβάνει «κάθε είδους συστηματική μελέτη που αναφέρεται σε θέματα του φυσικού κόσμου και του κοινωνικού βίου, και έχουν σκοπό να μεταφέρουν με οργανωμένο τρόπο έγκυρα δεδομένα καθώς, επίσης, και να φωτίσουν κάποιο γνωσιακό πρόβλημα» (Ματσαγγούρας, 2001:423). Πρόκειται για «επιστημονικά, μη λογοτεχνικά κείμενα, που αναλύουν, συγκρίνουν, εξηγούν και αξιολογούν πληροφορίες, ιδέες, στάσεις και χρήσεις σχετικές με το θέμα που πραγματεύονται» (Ματσαγγούρας, 2001:423).

Λόγω των κοινωνικών, τεχνολογικών και άλλων αλλαγών εμφανίζονται καινούρια νέα κείμενα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999· Χατζησαββίδης, 2005). Μία σχετικά νέα πρόκληση αποτελούν τα ψηφιακά κείμενα παρουσιάζουν καθώς εισάγουν νέες κειμενικές δομές, νέους σκοπούς για ανάγνωση, νέους δρόμους για να αλληλεπιδράσει ο αναγνώστης με την πληροφορία (Coiro, 2003).

Ο τρόπος αναπαράστασης της πληροφορίας και οι πρακτικές γραμματισμού έχουν αλλάξει ριζικά με τη συμβολή των πολυμέσων, δηλαδή της εικόνας, του ήχου και του κειμένου, ως βασικά δομικά στοιχεία των ψηφιακών κειμένων. Το ενδιαφέρον λόγω των νέων τεχνολογιών μετατοπίστηκε από τη σύνδεση με την πληροφορία στη σύνδεση μεταξύ των ανθρώπων και άλλαξε ο ρόλος του συγγραφέα και του ακροατηρίου (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 275).

2.4. Η ανάγνωση κειμένων

Ανάγνωση δε σημαίνει μόνο αποκωδικοποίηση αλλά και ερμηνεία (Baynham, 2002· Πόρποδας, 2002). Για την διεκπεραίωση της ανάγνωσης απαιτούνται δύο γνωστικές λειτουργίες, «βασικές, ανεξάρτητες αλλά και αλληλοσχετιζόμενες», η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση (Πόρποδας, 2002:44).

Για την αποκωδικοποίηση είναι απαραίτητη η αναγνώριση των γραπτών (οπτικών) συμβόλων. Για να συντελεστεί η κατανόηση απαιτείται η ανάσυρση της σημασίας της λέξης από τη μνήμη του αναγνώστη (Πόρποδας, 2002) αλλά και η χρήση ορισμένων στρατηγικών. Η κατανόηση δεν αποτελεί φυσική ή αυτόματη συνέπεια της αποκωδικοποίησης, αλλά μια «ενεργητική διαδικασία επίλυσης προβλήματος και κατασκευής νοήματος» (Βάμβουκας, 2008· Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Σύμφωνα με τον Knott (2005) κατανόηση σημαίνει «κριτική ανάγνωση», δηλαδή ο αναγνώστης πρέπει να προβεί σε εκτιμήσεις και κρίσεις σχετικά με το κείμενο από γνωστικής άποψης. Από μία κοινωνικο-πολιτισμική οπτική ο αναγνώστης

πρέπει να κάνει ορισμένες συνδέσεις σε σχέση με το κειμενικό είδος, τις επικοινωνιακές συνθήκες και το σκοπό του συγγραφέα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:121).

Σημαντική η έννοια του νοητικού μοντέλου ή σχήματος (schema) που εισήχθη από τον Bartlett το 1932 κι έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά στην ανάλυση λόγου και σε πολλούς τομείς της γλωσσολογίας². Οι άνθρωποι διαθέτουν σχήματα, δηλαδή σύνολα νοητικών αναπαραστάσεων που αφορούν την οργάνωση του κόσμου και συγκεκριμένα κάθε δραστηριότητα, γλωσσική ή κοινωνική. Τα σχήματα ή μοντέλα ορίζουν τον τρόπο ερμηνείας της κοινωνικής συμπεριφοράς, καθορίζουν τις προσδοκίες των ατόμων για το πώς είναι ή πώς θα έπρεπε να είναι δομημένος ο κόσμος (Baynham, 2002).

Στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού στόχος είναι ο εντοπισμός των καταστασιακά υπονοούμενων πληροφοριών και η σύνδεση με τον κόσμο (Κωστούλη, 2009). Η κριτική ανάγνωση και ανάλυση των εικόνων, ως φορέων νοημάτων, είναι επίσης σημαντική σε αυτή τη διαδικασία (Kress & van Leeuwen, 2010), όπως αναλύθηκε και το 1^ο κεφάλαιο. Σύμφωνα με τον Freire, «η ανάγνωση του κόσμου προηγείται πάντοτε της ανάγνωσης της λέξης». Ο Freire με αυτή τη διαπίστωση υποστηρίζει ότι η αποκωδικοποίηση και η ερμηνεία του κόσμου μπορεί να γίνεται με τον ίδιο τρόπο που γίνεται η αποκωδικοποίηση και η ερμηνεία ενός γραπτού κειμένου. Άρα, η κριτική ανάγνωση προηγείται από την άντληση νοήματος (Baynham, 2002:25). Οι διάφορες δραστηριότητες και πρακτικές πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη της γλωσσικής, μεταγλωσσικής, επικοινωνιακής και κειμενικής ικανότητας, οι οποίες αναλύθηκαν περισσότερο στην υποενότητα 2.1.

2.4.1. Παράγοντες αναγνωστικής κατανόησης

Η κατανόηση περιλαμβάνει τρεις βασικές διαστάσεις, τον αναγνώστη, το κείμενο και τη δραστηριότητα, που αλληλοσχετίζονται με δυναμικούς τρόπους που ποικίλουν ανά στάδιο της ανάγνωσης, προαναγνωστικό, κατά και μετά την ανάπτυξη στάδιο (Snow, 2002). Με βάση αυτές τις τρεις διαστάσεις προκύπτουν πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με την ανάγνωση, ως αποκωδικοποίηση αλλά και ως αναγνωστική κατανόηση, αλλά και με τη διδασκαλία της, η οποία θα αναλυθεί περισσότερο στο 3^ο κεφάλαιο.

² Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την έννοια και τη χρήση του νοητικού μοντέλου βλ. Brown & Yule, 1983. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Στον παράγοντα ‘αναγνώστης’ (reader) συμπεριλαμβάνονται όλες οι δυνατότητες και οι ικανότητες, οι γνώσεις και οι εμπειρίες που φέρει ένα άτομο κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης.

Το ‘κείμενο’ (text) είναι ευρέως κατασκευασμένο ώστε να περιλαμβάνει οποιοδήποτε έντυπο ή ψηφιακό κείμενο (Snow, 2002). Αν ένα κείμενο έχει φτωχή δομή ή απαιτεί προϋπάρχουσα γνώση από το μαθητή η οποία δεν υπάρχει ή παραλείπει πληροφορίες, τότε το περιεχόμενο, η δομή, το λεξιλόγιο του κειμένου δεν αλληλεπιδρά με τις γνώσεις και τις εμπειρίες του αναγνώστη, είναι δύσκολο να κατανοηθεί (Snow, 2002· Χαρίτου, 2007).

Τέλος, στη ‘δραστηριότητα’ (activity) συμπεριλαμβάνονται οι σκοποί, οι διαδικασίες και οι συνέπειες της πράξης της ανάγνωσης (Snow, 2002). Πριν την ανάγνωση, αναγνώστης θέτει κάποιο σκοπό, ο οποίος επηρεάζεται από τα κίνητρό του. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, γίνεται επεξεργασία του κειμένου που περιλαμβάνει την ενεργοποίηση διαδικασιών, όπως της αποκωδικοποίησης και της επεξεργασίας σε γλωσσικό και σημασιολογικό επίπεδο. Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης ο αναγνώστης μπορεί να αποκτήσει επιπλέον γνώσεις, να μάθει πώς να εκτελεί κάτι και πώς να εμπλέκεται σε ποικίλα είδη κειμένου. Η γνώση, η εφαρμογή και η εμπλοκή είναι οι άμεσες συνέπειες της αναγνωστικής δραστηριότητας (Snow, 2002· Χαρίτου, 2007).

Αυτές οι τρεις διαστάσεις προσδιορίζουν ό,τι συμβαίνει μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (sociocultural context). Το πλαίσιο αυτό διαμορφώνει τις τρεις διαστάσεις αλλά και συνδιαμορφώνεται από αυτές, καθώς αλληλεπιδρούν με δυναμικούς τρόπους στο στάδιο πριν, κατά και μετά την ανάγνωση. Οι ταυτότητες των ικανοτήτων, τα κείμενα που είναι διαθέσιμα και αξιολογούνται και οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται τα άτομα επηρεάζουν και επηρεάζονται και σε ορισμένες περιπτώσεις καθορίζονται από το πλαίσιο. Το πλαίσιο, επίσης, επηρεάζει τις εμπειρίες των μαθητών αλλά και επηρεάζεται από αυτές (Snow, 2002).

Σε γνωστικό επίπεδο, η ανάγνωση προϋποθέτει τη λειτουργία και το συντονισμό γνωστικών υποδιαδικασιών. Κάποιες από αυτές δεν απαιτούν διδασκαλία, όπως καθήλωση των ματιών στη λέξη, ενώ άλλες πρέπει να διδαχθούν προκειμένου να αποκτηθούν, όπως αποκωδικοποίηση των λέξεων (Χαρίτου, 2007).

Αρχικά, η ολοκλήρωση της διαδικασίας της ανάγνωσης από νευρολογικής άποψης προϋποθέτει την εύρυθμη λειτουργία του εγκεφάλου και κυρίως του κεντρικού νευρικού

συστήματος (Πόρποδας, 2002· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011), αλλά μπορεί να επηρεάζεται και από άλλους ψυχοσυναισθηματικούς ή κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Η αναγνωστική επίδοση του ατόμου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη φωνολογική του ενημερότητα (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας από το άτομο είναι επίσης ένα σημαντικό ζήτημα που θέτει δυσκολίες σε ορισμένες περιπτώσεις. Η ελληνική γλώσσα έχει 24 γράμματα, αλλά διαθέτει 20 φωνήματα (α, ν, γ, δ, ε, ζ, θ, Ι, κ, Ι, μ, η, ο, ρ, ρ, σ, τ, φ, χ, υ) και 25 φθόγγους (α, ε, ι, ο, ου, β, γ, δ, ζ, θ, κ, λ, μ, ν, π, ρ, σ, τ, φ, χ, μπ, ντ, γκ, τς, τζ) (Σπαντιδάκης, 2004). Το άτομο πρέπει να επιτύχει την αντιστοιχία μεταξύ οπτικής και ακουστικής αναπαράστασης, σταδιακά μέσα από την αντιστοίχιση γραφημάτων-φωνημάτων και να κατακτήσει τη μορφοσυντακτική ενημερότητα.

Σημαντικό στην ανάγνωση είναι και το ζήτημα των οφθαλμικών κινήσεων στην ανάγνωση. Οι στάσεις της κίνησης των οφθαλμών σε κάποιο σημείο κατά την ανάγνωση λέγονται 'προσηλώσεις' ή 'καθηλώσεις' (fixations), ενώ οι κινήσεις που μεσολαβούν μεταξύ δύο προσηλώσεων λέγονται 'άλματα' (saccadic movements). Οι ώριμοι αναγνώστες πραγματοποιούν μεγάλα άλματα, δηλαδή λιγότερες προσηλώσεις. Αντίθετα, οι νεαρότεροι σε ηλικία κι εμπειρία αναγνώστες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαδικασία της πρόσληψης, επεξεργασίας και μετάδοσης πληροφοριών. Για το λόγο αυτό, τα βιβλία για μαθητές μικρότερων τάξεων είναι γραμμένα με μεγαλύτερη γραμματοσειρά (Πόρποδας, 2002). Η αναγνωστική ευχέρεια διευκολύνει τον αναγνώστη ώστε να μη στρέφει την προσοχή του στην αποκωδικοποίηση, αλλά κυρίως στην κατανόηση (Smith, 2004/2006).

Η απλή αναγνώριση της λέξης δεν είναι αρκετή. Ο αναγνώστης πρέπει να χρησιμοποιήσει ένα από τα τέσσερα νοητικά λεξικά, το πραγματολογικό, το ορθογραφικό, το συντακτικό και το ερμηνευτικό. Απαιτούνται δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας (phonological awareness), ορθογραφικής ενημερότητας (orthographic awareness), γνώσης λεξιλογίου (vocabulary knowledge), συντακτικής λειτουργίας μεταξύ των πληροφοριών του κειμένου, αλλά και γνώσεις που αφορούν το είδος του κειμένου και των περικειμενικών στοιχείων (Χαρίτου, 2007).

Επίσης, σημαντικός παράγοντας της αναγνωστικής κατανόησης είναι η γνώση του συγκεκριμένου λεξιλογίου και οι δεξιότητες που σχετίζονται με την εξαγωγή και τη σύνδεση

των σημασιών των λέξεων, των προτάσεων και των παραγράφων του κειμένου, την εξαγωγή των κύριων ιδεών αλλά και τη συναγωγή συμπερασμάτων σχετικά με πληροφορίες που παραλείπονται (Smith, 2004/2006) με βάση το πλαίσιο και η προηγούμενη γνώση σχετικά με το θέμα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Η προσοχή του ατόμου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης είναι άλλος ένας παράγοντας που σχετίζεται με την ανάγνωση και συγκεκριμένα με τη σύλληψη και επεξεργασία των πληροφοριών (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Συνεπώς, η αναγνωστική κατανόηση απαιτεί και την ανάπτυξη μεταγνώσης, δηλαδή της επίγνωσης των γνωστικών λειτουργιών, όπως είναι η μνήμη, η προσοχή, η γλώσσα και η σκέψη, από το ίδιο το άτομο (Χαρίτου, 2007).

Στη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης, σημαντικός παράγοντας είναι και η ύπαρξη και ανάπτυξη κινήτρων. Ο μαθητής πρέπει να κινητοποιηθεί, κυρίως εσωτερικά, προκειμένου να εμπλακεί ενεργητικά στην ανάγνωση ως διαδικασία οικοδόμησης νοήματος. Πρέπει να έχει ή να αναπτύξει τα κατάλληλα κίνητρα που θα τον ωθήσουν να εστιάσει την προσοχή του στην κατανόηση του κειμένου (Χαρίτου, 2007). Στην ανάπτυξη κινήτρων συμβάλλει η διδασκαλία και ο τρόπος με τον οποίο αυτή πραγματοποιείται θα αναλυθεί στο κεφάλαιο 3.

Έχει διαπιστωθεί ότι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σχετικές με την ανάγνωση μπορεί να υπάρχει πρόβλημα κινήτρων, πρόβλημα μεταγνώσης, διαταραχή προσοχής, δυσκολία φωνολογικής επεξεργασίας ή διαταραχές μνήμης (Παντελιάδου, 2000), όπως έλλειμμα στη μνήμη εργασίας (Swanson et al., 2010; Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011; Narkon & Wells, 2013), στη μεταφορά της γνώσης και στην επεξεργασία των πληροφοριών (Swanson, 1987; Narkon & Wells, 2013). Αν και για τους καλούς αναγνώστες η σύνθετη αυτή γνωστική διαδικασία είναι αυτοματοποιημένη (Swanson, 1987), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μειονεκτούν ως προς την ικανότητα ταυτόχρονης αποθήκευσης και επεξεργασίας των πληροφοριών (Stetter & Hughes, 2010; Swanson et al., 2010; Narkon & Wells, 2013).

Η αναγνωστική κατανόηση βασίζεται σε μορφές δομών ιστοριών, ακόμα κι αν ορισμένα γεγονότα δε παρουσιάζονται με μία τέτοιου είδους μορφή. Τα γνωστικά σχήματα, σύμφωνα με τον Rumelhart (1980) αποτελούν την «οικοδόμηση τμημάτων της νόησης» (Smith, 2004/2006: 72). Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει διαφορά στην κατανόηση ανάλογα με το κειμενικό είδος που καλείται να διαβάσει ο αναγνώστης (Αϊδίνης & Δαούλα, 2016) καθώς ο αναγνώστης μπορεί

να μην είναι εξοικειωμένος με τη δομή, δηλαδή τα βασικά στοιχεία αυτού του κειμενικού είδους. Για το λόγο αυτό η διδασκαλία της ανάγνωσης σχετίζεται με την καθοδήγηση και τη ρητή διδασκαλία αναγνώρισης των κειμενικών ειδών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015), όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια στο κεφάλαιο που αφορά τη διδασκαλία.

2.5. Η παραγωγή κειμένων

Ο όρος ‘παραγωγή κειμένων’, όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, χρησιμοποιείται ως μετάφραση του όρου ‘text production’ του νέου κοινωνικο-γνωστικού μοντέλου του Hayes με στόχο τη διερεύνηση της διδασκαλίας σε σχέση με τις επιμέρους διαδικασίες της παραγωγής.

Η παραγωγή κειμένων είναι μία απαιτητική δραστηριότητα, σύνθετη, πολύπλοκη αλλά και διδάξιμη δραστηριότητα (Σπαντιδάκης, 2009) που αποτελείται από επιμέρους συγγραφικές διαδικασίες, όπως ο σχεδιασμός, η παραγωγή ιδεών, η οργάνωση, η καταγραφή του κειμένου, η αναθεώρηση/βελτίωση και η έκδοση. Πρόκειται για μια δυναμική παλινδρομική και όχι γραμμική δραστηριότητα, καθώς οι φάσεις δεν εξελίσσονται γραμμικά, αλλά η μία φάση μπορεί να οδηγήσει με δυναμικό τρόπο σε κάποια άλλη. Οι συγγραφείς σχεδιάζουν, καταγράφουν και αναθεωρούν διαρκώς μεταβαίνοντας από τη μία διαδικασία στην άλλη προκειμένου να δημιουργήσουν ένα κείμενο που θα ανταποκρίνεται στις προθέσεις τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

2.5.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή κειμένων

Ως προς τη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την παραγωγή κειμένων η πρόταση της κειμενοδιδακτικής (Ματσαγούρας, 2001) συμπεριλαμβάνει όλους τους παράγοντες που συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το πλαίσιο της παραγωγής γραπτού λόγου. Ως βασικοί παράγοντες θεωρούνται ο συγγραφέας, το κείμενο, ο αναγνώστης και το συγκεκριμένο. Στην παρούσα μελέτη θα επισημανθεί και θα διερευνηθεί στη συνέχεια και ο παράγοντας ‘δραστηριότητα’ της διδασκαλίας.

Ο παράγοντας ‘συγγραφέας’ διαμορφώνεται από το σύνολο των προθέσεων, των προσυγγραφικών, συγγραφικών και μετά-συγγραφικών διαδικασιών, των γλωσσικών και κειμενικών ικανοτήτων της δημιουργικότητας και των κινήτρων του συγγραφέα.

Στον παράγοντα ‘κείμενο’ περιλαμβάνονται, σε συνάρτηση με την ανάλυση που έχει προηγηθεί για τη διερεύνηση της έννοιας του κειμένου, οι ιδέες, η δομή του κειμένου

(κειμενικό είδος), η οποία εξαρτάται από διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες, τα αντίστοιχα ατομικά στοιχεία, η μορφή έκφρασης του και τα στοιχεία διακειμενικότητας.

Στον παράγοντα ‘αναγνώστης’ περιλαμβάνονται οι προσδοκίες, η προγενέστερη γνώση ή το ‘γνωστικό κεκτημένο’ ή κειμενογλωσσική ενημερότητα.

Σε ορισμένες περιπτώσεις που, όπως προαναφέρθηκε και για την ανάγνωση, δεν υπάρχουν προβλήματα που να σχετίζονται με νευρολογικής ή οργανικής φύσης αίτια ή με σοβαρούς ψυχοσυναισθηματικούς ή κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011) πρέπει να εξασφαλιστεί ότι ο μαθητής έχει κατακτήσει επαρκώς την α’ γραφή.

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

Επίσης, με την αντίληψη και συγκεκριμένα με την επεξεργασία των πληροφοριών σχετίζεται και η προσοχή του ατόμου κατά τη διάρκεια της παραγωγής (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Τα κίνητρα, οι μεταγνωστικές δεξιότητες, η προσπάθεια και η αυτοεικόνα επηρεάζουν την ποιότητα και την επικοινωνιακή ικανότητα του γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2009). Αυτό σημαίνει ότι στους μαθητές πρέπει να παρέχονται κίνητρα ώστε να ασχολούνται με πραγματικά προβλήματα και να τα συνδέουν με προσωπικές τους εμπειρίες (Bereiter & Scardamalia, 1987· Σπαντιδάκης, 2009).

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

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας παρουσίασα τις κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με το γραπτό λόγο, αλλά και τις βασικές

προτάσεις τους για τη διδασκαλία. Εκκινώντας από το παραδοσιακό μοντέλο, το οποίο έδινε περισσότερη έμφαση στη μορφή του κειμένου, ανέδειξα τη σημασία νεότερων μοντέλων που δίνουν ασχολήθηκαν με τη διαδικασία με την οποία παράγεται ο γραπτός λόγος, μέχρι τη γνωστική προσέγγιση, την κοινωνικογνωστική και τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, με την επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική προσέγγιση και τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Προσπάθησα να αναδείξω τη σημασία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων και τους παράγοντες που επηρεάζουν διαμόρφωσή τους. Με βάση τα παραπάνω θεωρώ ότι σημαντική αναδεικνύεται η εστίαση όχι μόνο στο προϊόν αλλά και στη διαδικασία, η οποία είναι και διδάξιμη, όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια.

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέχρι τώρα αναφέρθηκα στο θεωρητικό πλαίσιο για το γραμματισμό και την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Σε αυτό το τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους θα παρουσιάσω τους παράγοντες διαμόρφωσης της διδασκαλίας της γλώσσας, με έμφαση στο διδακτικό πλαίσιο, το προφίλ μαθητών ως αναγνωστών/συγγραφέων και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών, αλλά και μερικές βασικές παραμέτρους σχεδιασμού γλωσσικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Θα αναλύσω τη συνδυαστική πρόταση κοινωνικο-γνωστικού και κοινωνικο-πολιτισμικού χαρακτήρα για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης με έμφαση στα στάδια πριν, κατά και μετά την ανάγνωση και αντίστοιχα για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων αναλύεται η διδασκαλία των συγγραφικών διαδικασιών. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσω το μοντέλο της κοινωνικο-πολιτισμικής-γνωστικής μαθητείας, το οποίο αποτελεί μια πρόταση που συμπεριλαμβάνει όλες τις παραπάνω αρχές και προσφέρεται για τη διδασκαλία των συγγραφικών διαδικασιών αλλά και κάθε στρατηγικής σχετικής με το γραπτό λόγο. Θα ολοκληρώσω το κεφάλαιο με τα επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης και την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής κειμένων, με εστίαση όχι μόνο στο κείμενο ως προϊόν αλλά και στις ίδιες τις διαδικασίες.

3.1. Παράγοντες που διαμορφώνουν τη διδασκαλία του γραπτού λόγου

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

3.1.1. Οι μαθητές ως αναγνώστες και συγγραφείς

Ο μαθητής αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία της μάθησης. Ένα πλήθος επιμέρους ατομικών και κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση και την παραγωγή κειμένων από τους μαθητές, όπως αναλύθηκε και νωρίτερα (βλ. 2^ο κεφάλαιο).

Σήμερα στα πλαίσια της πολιτικής της ένταξης και της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης»- ως μετάφραση του όρου ‘inclusive education’- στις σημερινές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούν μαθητές και μαθήτριες με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004: 37) πολλές από τις οποίες σχετίζονται με τη δυσλεξία ή με περιβαλλοντικούς παράγοντες ή άλλες αναπτυξιακές διαταραχές που επηρεάζουν την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2011).

Στην παρούσα μελέτη δε θα επιχειρηθεί κάποια εξειδικευμένη διερεύνηση των δυσκολιών αυτών. Ωστόσο, η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σχετικών με την ανάγνωση και τη γραφή αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το αναγνωστικό/συγγραφικό προφίλ του μαθητή, από τον οποίο εκκινεί κάθε διδακτική δραστηριότητα.

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

Η διδασκαλία της γλώσσας και συνεπώς η επιλογή των κειμένων επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη γλωσσική πολιτική, τη στάση της δηλαδή, της- κρατικής συνήθως- εξουσίας απέναντι στα γλωσσικά ζητήματα, διαμορφώνονται διάφορες ιδεολογίες: η γλωσσική αφομοίωση, ο γλωσσικός πλουραλισμός, ο διεθνισμός ή ο περιορισμός μιας γλώσσας στην κοινότητά της για ενδοεπικοινωνιακή χρήση μόνο³. Επίσης, στην πράξη ουσιαστικό ρόλο διαδραματίζει ο γλωσσικός σχεδιασμός, δηλαδή τα συγκεκριμένα νομικά μέτρα υλοποίησης των παραπάνω αποφάσεων και ο σχεδιασμός γλωσσικών προγραμμάτων, δηλαδή ο προγραμματισμός παραγωγής προγραμμάτων εκπαίδευσης σε συγκεκριμένα άτομα. Ο σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος έχει ως προϋπόθεση την ύπαρξη μιας γλωσσικής πολιτικής, η οποία και τον νομιμοποιεί.

Πιο συγκεκριμένα, κάνοντας μια σύντομη αναδρομή παρατηρεί κανείς ότι η γλώσσα και η γλωσσική εκπαίδευση αποτέλεσαν ανά τους καιρούς και συνεχίζουν να αποτελούν ένα θέμα που έντονου πολιτικού ενδιαφέροντος. Στην Ελλάδα η γλώσσα θεωρήθηκε «δείκτης εθνικής ταυτότητας», γεγονός που προκάλεσε πολλές διαμάχες με επιπτώσεις στην ίδια την εκπαίδευση (Τοκατλίδου, 2003:113). Η ιδιότητα αυτή της γλώσσας, ως μέσο για τη δήλωση στάσης και «πολιτισμικής ή εθνικής ταυτότητας», οδηγεί συχνά στην άποψη ότι η γλωσσική ποικιλία σε μία επικράτεια δυσχεραίνει τη συνοχή.

³ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη γλωσσική πολιτική, βλ. και Τοκατλίδου, 2003: 115

Σύμφωνα με την Κονσούλη (2013) στα Αναλυτικά Προγράμματα του 1982-1984 κυρίαρχη προσέγγιση για τη γλωσσική διδασκαλία αποτελούσε ο δομισμός, σύμφωνα με τον οποίο «η εσωτερίκευση των δομικών σχημάτων επιτυγχάνεται με συνεχή άσκηση, χρήση και επανάληψη, ενώ –με τη σειρά της– η εσωτερίκευση των δομών τις καθιστά αυτόματα και παραγωγικές» και το γλωσσικό μάθημα έχει ως στόχο «να βοηθήσει τα παιδιά [...] να οικειοποιηθούν τον εκφραστικό πλούτο και τους μηχανισμούς της γλώσσας (δημοτικής) [...] (Φ.Ε.Κ 107 Α', 934)» και μέσω της επανάληψης οι μαθητές «να συλλάβουν, διαισθητικά στην αρχή και συστηματικότερα έπειτα, [...] τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του συστήματος της γλώσσας και να ασκηθούν να τους εφαρμόζουν στην πράξη» (Φ.Ε.Κ. 107 Α', 934). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Κονσούλη (2013) τον γραπτό λόγο τα προγράμματα αυτά τον αντιμετώπιζαν «ως μια απλή κωδικοποίηση του προφορικού, όπως ακριβώς γίνεται αντιληπτός στη θεωρία του δομισμού» με κάποια «ψήγματα των επικοινωνιακών προσεγγίσεων» όπως «να μάθουν τα παιδιά να ακούν, να ρωτούν και να εκφράζονται με ευχέρεια και φυσικότητα στις ποικίλες μορφές της προφορικής επικοινωνίας και ιδιαίτερα στη συζήτηση (Φ.Ε.Κ. 107 Α', 934)» (Χεπάκη, 2015:25).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό (2003) υποστηρίζεται ότι «για την επίτευξη του σκοπού δεν υιοθετείται μία ορισμένη θεωρία της γλώσσας, αλλά επιχειρείται μία επιλεκτική και συνδυαστική εφαρμογή θεωριών, με γνώμονα τις ανάγκες της διδακτικής. Κατά συνέπεια, η γλώσσα αντιμετωπίζεται στη φυσική της πολυπλοκότητα, στο μέτρο που αφορά το παιδί και υπαγορεύει το περιεχόμενο της γλωσσικής παιδείας [...]» (Φ.Ε.Κ. 303 Β', 3745).

Σύμφωνα με την Κονσούλη (2013:13) το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2011 περιέχει στοιχεία προσεγγίσεων για τα είδη του λόγου. Βέβαια η συστηματική σχέση λόγου– άμεσου περιεχομένου, των διαφόρων κειμενικών ειδών, γίνεται αντικείμενο «κατανόησης, εξάσκησης, εξοικείωσης, προσαρμογής». Πρόκειται για στοιχεία λειτουργικού γραμματισμού (βλ.1.2.3.), αφού αφορούν την «αφομοίωση και την αναπαραγωγή των γλωσσικών και κοινωνικών συμβάσεων», χωρίς «ενδείξεις κριτικής αντιμετώπισης και αποδόμησης των συμβάσεων αυτών». Στην αρχή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Φ.Ε.Κ. 303'), όπου επισημαίνεται μεταξύ άλλων ότι η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας

(σ. 3745). Είναι το μόνο σημείο όπου ανιχνεύονται στοιχεία κριτικού γραμματισμού, καθώς ο λόγος αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρακτική (Κονσούλη, 2013).

Σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής αναφέρεται ότι ο/η εκπαιδευτικός «*διδάσκει γραμματική σε τρία επίπεδα: γραμματική της λέξης (δομή της λέξης, λεξιλόγιο, σημασιολογία, ετυμολογικό κτλ), γραμματική της πρότασης (δομή της πρότασης, σημασιολογία της πρότασης κτλ) και γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας (κατανόηση της δομής και του περιεχομένου, δόνηση κειμένου – δομή και σύνδεση παραγράφων –, άξονας γλωσσικής συνοχής, καταλληλότητα γλωσσικών μέσων. Η γραμματική των δύο πρώτων επιπέδων (γραμματική του γλωσσικού συστήματος) διδάσκεται προκειμένου να υπηρετήσει τη γραμματική της επικοινωνίας. Το κύριο βάρος πέφτει στο τρίτο επίπεδο της γραμματικής, δηλαδή στη γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας. Γι' αυτό γίνεται σαφής και συστηματική αναφορά στους τύπους κειμένων και στα βασικά τους χαρακτηριστικά, όπως είναι, για παράδειγμα, η δομή, ο άξονας γλωσσικής συνοχής και το επίπεδο ύφους*» (Φ.Ε.Κ. 303 Β', 3774).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου (2011) υπάρχουν στοιχεία λειτουργικού γραμματισμού κειμένου-περικειμένου επαναλαμβάνονται συστηματικά σε όλες τις τάξεις, αλλά και κριτικού γραμματισμού, καθώς η γραμματική, προσεγγίζεται κριτικά και λειτουργικά φτάνοντας μέχρι το επίπεδο της μακροδομής (σσ. 13, 17). Στόχος δεν είναι μόνο «η κοινωνική ενδυνάμωση μέσα από την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας, αλλά και η συνδιαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι (σ. 7, 8)» (Κονσούλη, 2013: 17).

Μέσα από τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και με βάση το συνδυασμό της κοινωνικο-γνωστικής προσέγγισης, των κοινωνικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων αλλά και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης γίνεται πλέον σαφές ότι πρέπει να καλλιεργούνται η γλωσσική, η επικοινωνιακή, η κειμενική ικανότητα αλλά και μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες και κίνητρα εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία για την ενίσχυση της 'αυτο-εικόνας' τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.1.3. Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών είναι ένα σύνθετο ζήτημα που διαμορφώνεται από μια ποικιλία θεωρητικών και εμπειρικών γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Έτσι, εξαρτάται και από τους παράγοντες της διδασκαλίας που αναφέρθηκαν νωρίτερα αλλά και από διάφορα θεωρητικά ζητήματα.

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τη διδακτική πραγματικότητα και συνδιαμορφώνεται από διάφορες θεωρίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2000, 2002). Η διεξαγωγή και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του αναστοχασμού για τις πρακτικές διδασκαλίας και τις επιδόσεις των μαθητών (Παπανδρέου, 2001). Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συνδέεται με την πεποίθηση των δασκάλων ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και ότι οι ίδιοι ως δάσκαλοι διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία (Good, 1983).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό ζήτημα που επηρεάζει τους στόχους που θέτουν για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της παραγωγής κειμένων. Σύγχρονη έρευνα (Μαρκοπούλου, 2013) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά παγιδεύονται σε παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας της γραμματικής ακόμα και αν έχουν παρακολουθήσει ένα τουλάχιστον μάθημα σχετικό με τη Γλώσσα κατά τη μετεκπαίδευσή τους στο Διδασκαλείο. Σύμφωνα με τη Χεπάκη (2015) οι εκπαιδευτικοί ως μαθητές παρακολούθησαν ένα γλωσσικό εκπαιδευτικό σύστημα που δίδασκε τη γραμματική με κανόνες και θεωρούσε την εκμάθηση της βασική προϋπόθεση για την παραγωγή ορθογραφημένου λόγου από το οποίο είναι πολύ δύσκολο να απεμπλακούν. Επιπλέον, η Μαρκοπούλου (2013:120) στην έρευνα της διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την Λογοτεχνία «ως έναν από τους καταλληλότερους πόρους άντλησης κειμένων».

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών είναι σημαντική διότι επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τους στόχους που οι ίδιοι θέτουν για τη διδασκαλία τους και τα κριτήρια με την οποία αξιολογούν. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει ή να αναπτύσσει τα κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης σύμφωνα με τους στόχους του.

3.2. Παράμετροι σχεδιασμού εκπαιδευτικών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου

Για το σχεδιασμό των περιβαλλόντων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ορισμένες βασικές αρχές. Οι αρχές αυτές, που απορρέουν από όλες τις θεωρητικές προσεγγίσεις και παραδοχές, είναι προσανατολισμένες άλλες περισσότερο γνωσιακά, στο μαθητή-συγγραφέα, άλλες

περισσότερο κοινωνικο-γνωστικά και κοινωνικο-πολιτισμικά, στο πλαίσιο συγγραφής-διδασκαλίας και άλλες περισσότερο γλωσσολογικά, αξιοποιούν την κειμενική γνώση (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Οι κυριότερες από τις αρχές αυτές είναι η διαχείριση των γνωστικών διαδικασιών και του συνεπαγόμενου γνωστικού φορτίου, η ανάπτυξη της μεταγνώσης, η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων, η δυναμική αλληλεπίδραση και η αξιοποίηση του πλαισίου συγγραφής, η επικοινωνιακή λειτουργία του γραπτού λόγου και η αξιοποίηση της κειμενικής γνώσης, η αξιοποίηση της σχέσης ανάγνωσης και γραφής, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.2.1. Η διαχείριση των συγγραφικών διαδικασιών και το συνεπαγόμενο γνωστικού φορτίου

Σύμφωνα με τη γνωστική/ κοινωνικογνωστική προσέγγιση η συγγραφή αποτελεί μία εμπρόθετη δραστηριότητα της κοινωνίας σύνθετη και πολύπλοκη γνωστική διαδικασία όπως η διαδικασία επίλυσης προβλήματος, καθώς απαιτείται η δυναμική αλληλεπίδραση πολλών επιμέρους υπο-δεξιοτήτων, ο συντονισμός των οποίων υπερβαίνει τις δυνατότητες επεξεργασίας πληροφοριών από την εργαζόμενη μνήμη. Η άποψη αυτή μετατόπισε το ενδιαφέρον από παραδοσιακές μεθόδους προς το άτομο συγγραφέα και τις εσωτερικές συνοπτικές διαδικασίες για τη διαχείριση της απαιτητικής γνωστικά συγγραφής. σύμφωνα με τον Murray (1990) «όταν διδάσκουμε τη συγγραφή δεν διδάσκουμε ένα προϊόν αλλά μία διαδικασία» (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:82).

Το ενδιαφέρον της διδασκαλίας στρέφεται στην διδασκαλία των επιμέρους φάσεων-διαδικασιών της συγγραφικής δραστηριότητας και των στρατηγικών για τη διαχείρισή τους. Οι συγγραφικές διαδικασίες δεν είναι γραμμικές, αλλά επαναλαμβάνονται δυναμικά. Κύριος στόχος είναι να γίνουν οι μαθητές ικανοί να διαχειρίζονται το συνεπαγόμενο γνωστικό φορτίο, το οποίο επιβαρύνει κυρίως στη μνήμη εργασίας. Σύμφωνα με τη θεωρία του γνωστικού φορτίου (Cognitive Load theory) και τον Cooper (1990) ως γνωστικό φορτίο ορίζεται η νοητική προσπάθεια που καταβάλλει η εργαζόμενη μνήμη κατά την εκτέλεση μιας μελλοντικής δραστηριότητας σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Το γνωστικό φορτίο διακρίνεται σε α) εσωτερικό ή ενδογενές, που αναφέρεται στη φύση του γνωστικού έργου, σε β) εξωτερικό, που απορρέει από τον τρόπο σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού η παρουσίαση στους μαθητές

(Σπαντιδάκης, 2007) και σε γ) θετικό ή αποτελεσματικό ή συναφές, που αφορά την προσπάθεια που πρέπει να καταβάλει ο μαθητής για να δομήσει και να αυτοματοποιήσει νοητικά σχήματα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:83· Paas et al, 2003· Sweller, 2002).

Με βάση τα παραπάνω σχεδιάστηκαν περιβάλλοντα μάθησης με στόχο τη μείωση του εξωτερικού γνωστικού φορτίου. Μερικές διδακτικές πρακτικές είναι: απλή και συνεκτική παρουσίαση ώστε να αποφεύγεται η διάσπαση της προσοχής των μαθητών, μείωση των επιπλέον στοιχείων, επιδίωξη της διερεύνησης του τρόπου επίλυσης των προβλημάτων πέρα από συμβατικές πρακτικές, αλλά και τεχνικές, όπως ανάλυση μέσων και σκοπών της διαδικασίας για την επίλυση του προβλήματος, συμπερίληψη πολλών πηγών πληροφοριών με στόχο τη συσχέτιση τους από το μαθητή, παρουσίαση των πληροφοριών με οπτικοακουστικό τρόπο (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Sweller et al, 2011). Ωστόσο, οι νεότερες έρευνες εστιάζουν στο σχεδιασμό περιβαλλόντων που έχουν ως στόχο την αύξηση του συναφούς γνωστικού φορτίου μέσω της κατασκευής σύνθετων γνωστικών σχημάτων με προϋπόθεση το άθροισμα του εσωτερικού και εξωτερικού γνωστικού φορτίου να μην υπερβαίνει τις ικανότητες επεξεργασίας που διαθέτει μνήμη εργασίας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκη, 2015).

3.2.2. Η ανάπτυξη της μεταγνώσης

Πολλοί ορισμοί έχουν δοθεί για τη μεταγνώση. Ειδικότερα, η μεταγνώση αναφέρεται στη σκόπιμη κι εμπρόθετη παρακολούθηση, τη ρύθμιση, τον έλεγχο και την αξιολόγηση του τρόπου λειτουργίας του γνωστικού συστήματος από το ίδιο το άτομο, καθώς και στη διαχείριση της υπερφόρτωσής του (Σπαντιδάκης, 2007). Η λειτουργία της παρακολούθησης πραγματοποιείται μέσω της μεταγνωστικής γνώσης και των μεταγνωστικών εμπειριών. Η λειτουργία του ελέγχου πραγματοποιείται μέσω των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης, 2010) ή των μεταγνωστικών στρατηγικών, όπως αναφέρονται εναλλακτικά στη βιβλιογραφία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Στη μεταγνωστική γνώση περιλαμβάνονται η δηλωτική (η γνώση για το «τι»), η διαδικαστική (η γνώση για το «πώς») και η πλαίσιοθετημένη γνώση (η γνώση για το «πότε, πού και γιατί» θα εφαρμοστεί μια στρατηγική) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Schrow, G. & Moshman, D., 1995).

Σήμερα τονίζεται πιο πολύ από ποτέ η ανάγκη για μεταγνώση. Η σημαντικότητα της έρευνας αναδεικνύεται και από σύγχρονες μελέτες (Bannert et al., 2013· Klingner et al., 2011).

Οι γνώσεις, οι εμπειρίες και οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της μεταγνώσης μπορούν να κατακτηθούν με τη διδασκαλία στρατηγικών, δηλαδή «εμπρόθετων δραστηριοτήτων για την επίτευξη ενός ειδικού στόχου» (Σπαντιδάκης, 2011:1). Με τη ρητή διδασκαλία στρατηγικών οι μαθητές ως αναγνώστες ή συγγραφείς μπορούν να θέτουν ουσιαστικούς στόχους, επικοινωνιακούς ή μαθησιακούς, να εμπλέκονται περισσότερο και να βελτιώνονται ως προς την επίδοσή τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Bruning & Horn, 2000) και ιδιαίτερα τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις ή μαθησιακές δυσκολίες (Gersten et al., 2001).

Επίσης, έρευνες δείχνουν ότι οι αναγνώστες με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες δυσκολίες στην ανάγνωση δεν έχουν την ευχέρεια να χρησιμοποιούν στρατηγικές και μεταγνωστικές στρατηγικές καθώς διαβάζουν (Antonίου & Souvignier, 2007; Gersten et al., 2001; Narkon & Wells, 2010). Έχει, επίσης, διαπιστωθεί ότι οι αναγνώστες πρέπει να έχουν γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές αυτορρύθμισης, σχεδιασμού, αξιολόγησης και ελέγχου (Ceylan & Harputlu, 2015).

3.2.3. Η αξιοποίηση της σχέσης ανάγνωσης και γραφής

Η κατανόηση και η συγγραφή, σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική αντίληψη, αποτελούν δύο ενεργητικές δραστηριότητες κατασκευής νοήματος οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους. Το άτομο κατά τη συγγραφή κατασκευάζει ένα προϊόν όπου αποτυπώνεται ένας μη ορατός κόσμος εννοιών και σχέσεων. Αλλά και κατά την ανάγνωση το άτομο κατασκευάζει μία αναπαράσταση με εσωτερική συνοχή. Με στόχο την κατασκευή νοήματος συγγραφέας και αναγνώστης μοιράζονται μεταξύ τους κοινές διαδικασίες, κοινές λειτουργίες και κοινές γνώσεις. Κατά την παραγωγή ενός κειμένου ο συγγραφέας ανασύρει πληροφορίες από άλλα κείμενα τα οποία είτε τα έχει άμεσα διαθέσιμα είτε είναι αποθηκευμένα στη μακροπρόθεσμη μνήμη του ως επίκτητη γνώση (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Πολλές διδακτικές προτάσεις έχουν στηριχτεί στην αλληλεπιδραστική σχέση της συγγραφής και αναγνωστικής κατανόησης. Μια ενδιαφέρουσα πρόταση, που μπορεί να αναφερθεί, είναι το μοντέλο των Feez & Joyce (1998), που στηρίζεται στην «παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη». Το μοντέλο αυτό σύμφωνα με τους Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015) περιλαμβάνει τις εξής φάσεις:

1. Δόμηση του Πλαισίου

Ο εκπαιδευτικός αποκαλύπτει τους σκοπούς του συγκεκριμένου κειμενικού είδους και του πλαισίου στο οποίο χρησιμοποιείται. Οι μαθητές μελετούν και σχολιάζουν κείμενα ως προς το σκοπό και το πλαίσιο στο οποίο παράγονται και πώς αυτά διαμορφώνουν τη δομή, το περιεχόμενο, το ύφος και τις λεξικογραμματικές επιλογές.

2. Μοντελοποίηση και αποδόμηση του κειμένου

Εκπαιδευτικός και μαθητές αναλύουν από κοινού το κείμενο και εντοπίζουν τον τρόπο που σκοπός, δομικά στοιχεία και γλώσσα αλληλεπιδρούν. Συγκρίνουν το κείμενο με άλλα παρόμοια και σχολιάζουν το ύφος, τις λεξικογραμματικές επιλογές και τα δομικά στοιχεία αναφορικά με τις λειτουργίες που επιτελούν.

3. Συνεργατική δόμηση του κειμένου

Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τους μαθητές να παραγάγουν τα δικά τους κείμενα βάσει των συμβάσεων του συγκεκριμένου κειμενικού είδους που αναλύθηκε. Εκπαιδευτικός και μαθητές εστιάζουν στην αλληλεπίδραση σκοπού, πλαισίου και ύφους του προς παραγωγή κειμένου επιδιώκοντας να κάνουν χρήση των δομικών του στοιχείων και το λεξικογραμματικών χαρακτηριστικών

4. Αυτόνομη δόμηση του κειμένου

Οι μαθητές γράφουν τα δικά τους κείμενα και ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί όταν κρίνει αναγκαίο.

5. Σύνδεση με σχετιζόμενα κείμενα

Ο εκπαιδευτικός ωθεί τους μαθητές σε σύγκριση του κειμένου τους με παρόμοια κείμενα. Από κοινού διαπραγματεύονται τις λειτουργίες του κειμένου σε σχέση με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει το κείμενο και τους ειδικούς κοινωνικούς σκοπούς που υπηρετεί στη συγκεκριμένη κουλτούρα.



Σχήμα 3.1.: Ο κύκλος της διδασκαλίας και μάθησης των κειμενικών ειδών (Feez, 2002: 65) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.2.4. Η επικοινωνιακή λειτουργία του γραπτού λόγου- κειμενικής γνώση

Για τη συγγραφή αποτελεσματικών επικοινωνιακά κειμένων βασικές προϋποθέσεις αποτελούν η συνειδητοποίηση από το συγγραφέα της κατάστασης επικοινωνίας και η γνώση των αντίστοιχων κειμενικών ειδών. Σε αυτή την περίπτωση πραγματοποιείται διδασκαλία των ειδών (genres) με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με πρακτικές του κριτικού-κοινωνικού γραμματισμού και τη συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο αναπαράγονται σχέσεις εξουσίας, ιδεολογίες και κοινωνικές δομές μέσα από τις γλωσσικές συμβάσεις.

Σύμφωνα με τα παραπάνω στόχος της διδασκαλίας δεν είναι η συγγραφή κειμένων, αλλά η βελτίωση της χρήσης του διαμεσολαβούντος εργαλείου, δηλαδή των κειμένων, ώστε οι μαθητές να μπορούν να χρησιμοποιούν διαφορετικά κειμενικά είδη. Η βελτίωση της χρήσης του εργαλείου της γραφής μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο κοινωνικής δικαιοσύνης. Από τον Russel (1997) ως προς τον παραπάνω στόχο προτείνονται δύο τρόποι διδασκαλίας:

- «το γράψιμο διαμέσου όλων των διδακτικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος» (Writing across the Curriculum). Στόχος είναι η συνειδητοποίηση και η βελτίωση της χρήσης της συγγραφής εντός διαφορετικών ακαδημαϊκών περιοχών (discipline) στα οποία η γραφή είναι το εργαλείο και όχι ο στόχος.
- η «εξοικείωση των μαθητών με τα ρητορικά χαρακτηριστικά της γλώσσας». Οι μαθητές αποκτούν επίγνωση των χρήσεων του γραπτού λόγου στα πλαίσια των διαφορετικών συστημάτων. Η απόκτηση της γλωσσικής επίγνωσης βασίζεται στην περιοχή της ρητορικής. Στόχος της διδασκαλίας εδώ δεν είναι η βελτίωση των συγγραφικών δεξιοτήτων, αλλά και ο κοινωνικός ρόλος της συγγραφής για την εξερεύνηση άγνωστων ακαδημαϊκών περιοχών και τη διευκόλυνση της εισόδου των μαθητών σε αυτές (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.2.5. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Η διαφορετικότητα μεταξύ των ατόμων και στη συγκεκριμένη περίπτωση των μαθητών είναι δεδομένη και επηρεάζεται από πολλές ιδιαίτερες κοινωνικές, οικογενειακές, νοητικές, ψυχολογικές και εκπαιδευτικές συνθήκες. Κατά συνέπεια, διαφοροποιείται και ο τρόπος και ο ρυθμός που τα άτομα μαθαίνουν. Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία μπορεί να αφορά το περιεχόμενο, δηλαδή στο τι διδάσκεται και στα μέσα, τις διαδικασίες μάθησης, το τελικό προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Επίσης, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνει υπόψη και ορισμένες βασικές παραμέτρους. Μία παράμετρος είναι η ετοιμότητα του μαθητή, δηλαδή το επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων του σε μια συγκεκριμένη στιγμή. Δεύτερη παράμετρος είναι τα ενδιαφέροντα του μαθητή, τα οποία αποτελούν ισχυρό κίνητρο καθορίζοντας το επίπεδο προσοχής του κυρίως σε σύνθετα νοητικά έργα, όπως η παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά και τη μάθηση και τη γνωστική του ανάπτυξη (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Hidi, 2000· Hidi & Renninger, 2006). Τέλος, μία άλλη βασική παράμετρος που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι το μαθησιακό στυλ, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής συλλέγει και επεξεργάζεται τις πληροφορίες (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Άρρηκτα συνδεδεμένη με τις παραπάνω παραμέτρους είναι η αξιολόγηση. Με βάση την αρχή της διαφοροποίησης η αξιολόγηση δε γίνεται μόνο στο τέλος της διδακτικής εφαρμογής (τελική αξιολόγηση), αλλά αποτελεί μια συνεχή διαδικασία ανατροφοδότησης. Συγκεκριμένα, η

αξιολόγηση έχει τρεις βασικές μορφές: α) την αρχική, για τον εντοπισμό της ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και των δυσκολιών των μαθητών, β) τη διαμορφωτική, για την παρακολούθηση και τον έλεγχο της πορείας του μαθητή και γ) την τελική, που παρέχει ανατροφοδότηση για το βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.2.6. Η δυναμική αλληλεπίδραση- πλαίσιο της συγγραφής

Μέσω της ενσωμάτωσης κοινωνικο-πολιτισμικών και κοινωνικο-γνωστικών παραγόντων στην έρευνα σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου αναδείχθηκαν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν διαφορετικά πλαίσια στη διδασκαλία. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι μονολογικές/κοινωνικές, οι οποίες θεωρούν την παραγωγή γραπτού λόγου αντίδραση του συγγραφέα στις απαιτήσεις του πλαισίου και διαλογικές/κοινωνικοϊστορικές-κοινωνικοπολιτισμικές, οι οποίες αντιμετωπίζουν την παραγωγή γραπτού λόγου ως μια ιστορικά και κοινωνικά προσδιοριζόμενη διαδικασία οικοδόμησης και ενίσχυσης των νοημάτων που πραγματοποιείται μέσω των κειμένων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Κωστούλη, 2009).

Με βάση την μονολογική, κοινωνικο-γνωστική προοπτική οι μαθητές ως συγγραφείς δομούν γνώσεις και δεξιότητες μέσα από τη διαμεσολάβηση του περιβάλλοντος, δηλαδή τις σχέσεις αλληλεπίδρασης με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές. Με βάση την περισσότερο διαλογική προοπτική σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι ευρύτερες κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Για το λόγο αυτό ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να δημιουργούν αλληλεπιδραστικές, ισότιμες, διαλογικές και δυναμικές διαδικασίες για τη συνικοδόμηση νοημάτων από τους μαθητές (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Κωστούλη, 2009). Οι παραπάνω κοινωνικο-γνωστικές και κοινωνικο-πολιτισμικές αρχές οδήγησαν σε ορισμένες ειδικότερες αρχές σχεδιασμού μαθησιακών περιβαλλόντων: την αρχή της συνεργατικής γραφής, την αρχή της γνωστικής μαθητείας και την αρχή της τάξης ως κοινότητας πρακτικής. Οι αρχές αυτές παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

3.2.6.1. Η συνεργατική γραφή

Η συνεργατική γραφή στηρίζεται στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό σύμφωνα με τον οποίο η κοινή γνώση μιας ομάδας είναι αποτέλεσμα συναίνεσης των μελών της, η οποία απορρέει από μία δυναμική διαδικασία κατασκευής νοήματος με βάση τις γλωσσικές

ικανότητες. Στηρίζεται, επίσης, στην επιστημολογική άποψη της Διδακτικής ότι για την κατάκτηση της γνώσης το ίδιο- αν όχι περισσότερο- σημαντική με το περιεχόμενο είναι και η διαδικασία που ακολουθείται (Βασαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Ματσαγγούρας, 2000).

Σύμφωνα με τους Dillenbourg (1999) και Littleton & Häkkinen (1999) η συνεργατική γραφή θα μπορούσε να οριστεί ως η «αμοιβαία κατασκευή νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους». Μελετάται μέσα από την οπτική της κατασκευής της γνώσης ως κοινωνικής διαδικασίας, καθώς τα άτομα οικοδομούν συλλογικά τη γνώση με στόχο την επίλυση ενός προβλήματος, αλλά και από την οπτική των ατομικών γνωστικών διαδικασιών μάθησης. Συγκεκριμένα, ο μαθητής συγκρούεται με διαφορετικές απόψεις για την κατασκευή νέας γνώσης (‘κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση’) αλλά και λεξικοποιεί και εσωτερικεύει τη σκέψη του φιλτράροντας τη νέα γνώση και εμπλουτίζοντας το ατομικό γνωστικό του υπόβαθρο («λεξικοποίηση και επεξεργασία της πληροφορίας») (Βασαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:108).

Μέσω της συνεργατικής μάθησης με τη δημιουργία μεγαλύτερων ή μικρότερων ομάδων (έως και δύο ατόμων) οι μαθητές εμπλέκονται σε περιστάσεις επικοινωνίας και συνειδητοποιούν το ακροατήριο, το σκοπό της συγγραφής και τις απαιτήσεις. Οι συμμαθητές ως συνεργάτες και ως ‘συν-συγγραφείς’ ανατροφοδοτούν και παρέχουν καθοδήγηση (‘scaffolding’) στην οικοδόμηση της νέας γνώσης (Βασαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Σπαντιδάκης, 2010).

3.2.6.2. Η αρχή της γνωστικής μαθητείας

Μια από τις ειδικότερες αρχές είναι η αρχή της γνωστικής μαθητείας, που υποστηρίζει την διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού με γνώσεις και διαδικασίες για την ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιτυγχάνει να αξιοποιεί τις γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες συγγραφής και ανάγνωσης καθώς και την αυτόνομη παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου (Βασαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Η γνωστική μαθητεία είναι η μάθηση που πραγματοποιείται σε αυθεντικό, υποστηρικτικό και παροτρυντικό περιβάλλον και καθιστά τους μαθητές κοινωνούς καθημερινών πρακτικών μίας κουλτούρας, υπογραμμίζοντας τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητά της. Βασικός στόχος της γνωστικής μαθητείας είναι να καταστήσει τις γνωσιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες, τις στρατηγικές, τα είδη λόγου και τα εργαλεία που είναι αναγκαία για τη συγγραφή ενός κειμένου αντιληπτά, προσβάσιμα και διαχειρίσιμα για την δημιουργία ενός αυθεντικού πλαισίου (Βασαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Η αρχή της γνωστικής μαθητείας αποτέλεσε τη βάση για το σχεδιασμό μοντέλων διδασκαλίας, τα οποία παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις τους στηρίζονται σε ορισμένα κοινά δομικά στοιχεία-φάσεις της διαδικασίας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015):

- η ‘μοντελοποίηση’ (modeling), όπου ο μαθητής παρατηρεί τον επαΐοντα να επιτελεί μια δραστηριότητα, βήμα-βήμα, κάνοντας ρητή τη σκέψη του (έκφωνη σκέψη).
- η ‘προσέγγιση ή εκγύμναση’ (approximating/coaching), όπου οι μαθητές εκτελούν οι ίδιοι τη δραστηριότητα εκφράζοντας τη σκέψη τους σχετικά με τους στόχους και τα βήματα που ακολουθούν ενώ στοχάζονται σχετικά με το ‘τι’ και το ‘γιατί’ των ενεργειών τους. Ο/η εκπαιδευτικός-επαΐων παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη (scaffolding) με τη μορφή νύξεων και οδηγιών.
- η ‘εξασθένηση’ (fading) ή φθίνουσα καθοδήγηση (fading scaffolding), όπου η βοήθεια του επαΐοντα μειώνεται σταδιακά καθώς αυξάνεται η ικανότητα των μαθητών να επιτελούν το έργο. Ο/η εκπαιδευτικός σταδιακά αποσύρεται και παρεμβαίνει μόνο όταν είναι απαραίτητο ή αναθέτει την καθοδήγηση του μαθητή στην ομάδα αξιοποιώντας τη συλλογική μάθηση και την αυθεντική αλληλεπίδραση.
- η ‘αυτό-κατευθυνόμενη ή αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση’ (self-directed learning), όπου ο μαθητής χωρίς βοήθεια, παρά μόνο αν τη ζητήσει, ασκείται σε ποικιλία έργων και προσαρμόζει όσα έχει μάθει από τον επαΐοντα. Επίσης, σχολιάζει και εξηγεί τις επιλογές του. Στόχος αυτής της φάσης είναι ο μαθητής να είναι σε θέση να καθοδηγεί και να ελέγχει τον τρόπο μάθησής του αλλά και να εντοπίζει και να υπερβαίνει τις αδυναμίες του.
- η ‘στοχαστική-κριτική ανάλυση’ (reflection). Ο μαθητής στοχάζεται ως προς τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα και αυτό-αξιολογείται συγκρίνοντάς τα με τη αντίστοιχη διαδικασία και τα αποτελέσματα του επαΐοντα και της ομάδας.

Στόχος των δύο τελευταίων φάσεων αλλά και της διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη μεταγνωστικών και αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Σπαντιδάκης, 2010).

Το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας αξιοποιεί *τρεις διαστάσεις* που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στη σχολική τάξη. Μία διάσταση είναι η κοινωνική- τα αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας- το μαθησιακό συγκείμενο που προσφέρουν και τις πηγές γνώσης καθώς και το ασφαλές υποστηρικτικό περιβάλλον για την δόμηση της γνώσης, τα πολιτιστικά στοιχεία, τα εργαλεία και τις κοινωνικές πρακτικές. Δεύτερη διάσταση που αξιοποιεί είναι η προσωπική, η ανάπτυξη της προσωπικότητας, η αυτοεπίγνωση των μαθητών ως συγγραφέων γραπτού λόγου, οι στόχοι για αυτοβελτίωση. Τέλος, αξιοποιεί τη γνωστική διάσταση, την απόκτηση γλωσσικών, μεταγλωσσικών, κειμενικών, διαδικαστικών γνώσεων ώστε να μπορούν να συνθέτουν κείμενα (knowledge). Επίσης, αναπτύσσουν διαδικασίες και στρατηγικές επίλυσης προβλήματος (cognition) μέσω των οποίων δομούν τη γνώση (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.2.6.3. Η αξιοποίηση της τάξης ως κοινότητας πρακτικής

Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις η μάθηση πραγματοποιείται μέσω της συμμετοχής σε μια «κοινότητα πρακτικής» (community of practice), όπως η κοινότητα της τάξης στην οποία μέσω των διεπιδράσεων οι μαθητές διαπραγματεύονται και ‘συν-οικοδομούν’ τα νοήματα για την κατασκευή νέας γνώσης (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Κωστούλη, 2009· Goodman, 1992).

3.2.7. Η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων

Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τα υλικά που χρησιμοποιούν είναι τα κύρια μέσα διαμεσολάβησης μέσα στις τάξεις. Σύμφωνα με τον Bruner (1986) και τον Vygotsky (1962, 1978) η διαμεσολάβηση αποτελεί δομή στήριξης για το μαθητή (Kucer & Silva, 2006). Σύμφωνα με σύγχρονη έρευνα σε μαθητές Γ΄ Δημοτικού (Γάκη, 2015) η παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων επιδρά θετικά στην ποιότητα γραπτού λόγου, στη μεταγνώση και στα επίπεδα άγχους μαθητών-συγγραφέων.

Πιο συγκεκριμένα, οι Bereiter & Scardamalia (1985) αξιοποιώντας την αρχή της γνωστικής μαθητείας με στόχο την ενίσχυση των αρχάριων συγγραφέων σχεδίασαν ένα σύνολο διευκολύνσεων για τις διαδικασίες του σχεδιασμού (παραγωγή ιδέας, βελτίωση ιδέας, επεξεργασία ιδέας, προσδιορισμός στόχων, σύνθεση των ιδεών σε ένα σύνολο με συνοχή) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Bereiter & Scardamalia, 1985). Για κάθε μία από αυτές τις διαδικασίες σχεδίασαν ορισμένες ‘νύξεις’ για χρήση από εκπαιδευτικούς με στόχο την

απλοποίηση της διαδικασίας του σχεδιασμού. Με παρόμοιο τρόπο σχεδίασαν έπειτα και τη διαδικασία της αναθεώρησης-βελτίωσης (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Ορισμένες κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις για τους μαθητές προτείνονται και από τους Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015):

- ✓ Φύλλα οδηγιών, όπου παρουσιάζονται τα βήματα κάθε διαδικασίας
- ✓ Φύλλα οδηγιών για οργάνωση ιδεών, ανάπτυξη και σύνδεση προτάσεων και παραγράφων
- ✓ Κάρτες με ερωτήσεις για τη βελτίωση/επεξεργασία κειμένου
- ✓ Κάρτες με αυτό-ερωτήσεις για αξιολόγηση της πορείας του μαθητή από τον ίδιο
- ✓ Κάρτες λεξιλογίου σχετικού με το κειμενικό είδος που πρόκειται να παραχθεί
- ✓ Γραφικές αναπαραστάσεις-διαγράμματα, νοητικοί χάρτες για οπτικοχωρική αναπαράσταση και επεξεργασία των πληροφοριών
- ✓ Μνημονικοί κανόνες για διευκόλυνση της αποθήκευσης και ανάσυρσης των οδηγιών
- ✓ Εκπαιδευτικές ρουμπρίκες, λίστες με κριτήρια αξιολόγησης ενός γραπτού κειμένου και των συγγραφικών διαδικασιών
- ✓ Επεξεργαστές κειμένων
- ✓ Διορθωτές ορθογραφικών λαθών

Η αποτελεσματικότητα των κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων προϋποθέτει τη διασφάλιση αυθεντικού πλαισίου συγγραφής, ενός πλαισίου γνωστικής μαθητείας και φθίνουσας καθοδήγησης για όσο διάστημα ο μαθητής χρειάζεται τη βοήθεια. Οι διευκολύνσεις πρέπει να είναι γνωσιακά προκλητικές και να παρέχουν κίνητρα και ανατροφοδότηση ώστε να εμπλέκουν δυναμικά το μαθητή. Επίσης, πρέπει να επιλέγονται ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή και ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ του, καθώς τα άτομα επεξεργάζονται με διαφορετικό τρόπο τις πληροφορίες που διαβάζουν. Για παράδειγμα, οι γραφικοί οργανωτές είναι κατάλληλο εργαλείο για μαθητές με αναπτυγμένη τη χωρική νοημοσύνη, δηλαδή επεξεργάζονται τις πληροφορίες αποδοτικότερα με οπτικά μέσα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.3. Η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης

Εφόσον ο/η εκπαιδευτικός έχει σχεδιάσει τη γλωσσική διδασκαλία προχωρά στην εφαρμογή κι έπειτα, μέσα από τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση της διαδικασίας και της μάθησης, στην αξιολόγησή της. Η κατανόηση ως διαδικασία είναι διδάξιμη, καθώς απαιτεί τη

χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, όπως αναδείχθηκε και νωρίτερα (βλ. 2.4.1.), οι οποίες αναπτύσσονται μέσω της διδασκαλίας στρατηγικών.

Πιο συγκεκριμένα, ήδη από το 1992 η Taylor παρατήρησε ότι οι μαθητές εστιάζοντας στην κειμενική δομή οδηγούνταν στη συγγραφή «ιεραρχημένων περιλήψεων» και στη σχεδίαση διαγραμμάτων και «χαρτών». Η κατανόηση άρχισε να εξετάζεται ως ένα σύνολο δεξιοτήτων ή διαδικασιών που πρέπει να διδάσκεται. Οι Pearson, Roehler, Dole & Duffy το 1992 αναφέρθηκαν σε ένα σύνολο επτά στρατηγικών, που βασίζονται στη θεωρία των σχημάτων. Οι στρατηγικές αυτές είναι η αναζήτηση συνδέσεων ανάμεσα στην προγενέστερη γνώση και τη νέα πληροφορία του κειμένου, ο «έλεγχος της επάρκειας των μοντέλων» από τους αναγνώστες για την κατανόηση του κειμένου, τα «μέτρα επιδιόρθωσης και εσφαλμένης κατανόησης» σε περίπτωση αποτυχίας κατανόησης, η διάκριση σημαντικών και λιγότερο σημαντικών πληροφοριών του κειμένου, η σύνδεση πληροφοριών μέσα στα κείμενα και μεταξύ αυτών, η εξαγωγή συμπερασμάτων κατά και μετά την ανάγνωση και η «διατύπωση συνειδητών και ασυναίσθητων ερωτήσεων για τον εαυτό τους, τους συγγραφείς και τα κείμενα» (Smith, 2004/2006: 117-118).

Οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν ώστε να διαθέτουν ένα ρεπερτόριο στρατηγικών. Οι δάσκαλοι πρέπει να παρέχουν σαφή καθοδήγηση, να μοντελοποιούν τη χρήση των στρατηγικών και να δίνουν αρκετές ευκαιρίες για πρακτική στους μαθητές (Klingner, Morrison & Eppolito, 2011).

3.3.1. Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών

Ήδη από το προηγούμενο κεφάλαιο έγινε λόγος για την πρόταση διδασκαλίας των κειμενικών ειδών από Αυστραλούς θεωρητικούς που προσάρμοσαν την έννοια του κειμενικού είδους στη Συστημική-Λειτουργική Γραμματική του Halliday. Η διδασκαλία σε αυτή την πρόταση λαμβάνει υπόψη της: α) το κειμενικό είδος και τα δομικά του στοιχεία, β) το επίπεδο του ύφους, που αφορά στο 'πεδίο' (σκοπό επικοινωνίας), τους 'συνομιλιακούς ρόλους' (μετέχοντες) και τον 'τρόπο' (κανάλι επικοινωνίας) και γ) το περιεχόμενο, δηλαδή το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία ανάγνωσης του κειμένου προκαλώντας τους να εξετάσουν ένα θέμα ελέγχοντας τις σχέσεις, τις συμπεριφορές, τις στάσεις

(συνομιλιακοί ρόλοι) και τον τρόπο με τον οποίο μεταφέρονται (κανάλι). Στη συνέχεια, δίνει ένα κείμενο ακαδημαϊκού χαρακτήρα και τους προτρέπει να εξετάσουν τους αντίστοιχους παράγοντες σε αυτό. Σκοπός της διδασκαλίας είναι να διαπιστώσουν οι μαθητές ότι οι τρεις παράγοντες του είδους μεταβάλλονται ανάλογα με την περίπτωση και έχουν αντίστοιχες γλωσσικές επιλογές, ότι κάθε κειμενικό είδος έχει μία συγκεκριμένη δομή για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και ότι υπάρχουν είδη λόγου που εξυπηρετούν συγκεκριμένες σκοπιμότητες αντανακλώντας στηρίζοντας ή ανατρέποντας την κοινωνία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Macken- Horrarick, 1996). Αντίστοιχες πρακτικές του εκπαιδευτικού είναι να δίνει στους μαθητές κείμενα συγκρίνει για αξιολόγηση, μετασχηματισμό ή τροποποίηση διατηρώντας ή αλλάζοντας τον αποδέκτη, το συγγραφέα ή το σκοπό της επικοινωνίας, αλλά και τα αντίστοιχα δομικά και υφολογικά χαρακτηριστικά (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.3.2. Η κριτική ανάγνωση

Οι προτάσεις και στρατηγικές βασίζονται στην κοινωνικογνωστική είτε στην κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση. Οι στρατηγικές που βασίζονται στην κοινωνικογνωστική προσέγγιση αναγνωρίζουν τους ατομικούς-νοητικούς παράγοντες για την αναγνωστική κατανόηση δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών, από τις οποίες άλλες αξιοποιούν την ικανότητα του ανθρώπινου νου για ανοδική ή καθοδική ή αλληλεπιδραστική επεξεργασία των πληροφοριών και άλλες την ικανότητα του ατόμου να οργανώνει τις έννοιες σε ιεραρχικές δομές στο μικροεπίπεδο ή μακροεπίπεδο του κειμένου και να καταλήγει σε συμπεράσματα μεταβαίνοντας από το επιφανειακό επίπεδο του κειμένου στην κατανόησή του. Οι στρατηγικές που απορρέουν από κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις αντλώντας από την παιδαγωγική των κειμενικών ειδών έχουν ως στόχο την κριτική αποδόμηση της γλώσσας του κειμένου, των υπονοούμενων πληροφοριών και σκοπιμοτήτων και του τρόπου με τον οποίο αυτές μεταφέρονται (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Μερικές στρατηγικές γνωστικού χαρακτήρα είναι η στοχοθεσία πριν την ανάγνωση, η δημιουργία προβλέψεων, η αναζήτηση του γενικού νοήματος διατρέχοντας το κείμενο και με βάση τα επιφανειακά χαρακτηριστικά του, η εικασία, 'μαντέμα' της σημασίας/λειτουργίας αγνώστων λέξεων με βάση τα συμφραζόμενα, η χαρτογράφηση των κειμένων, η ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης, η εξάσκηση των μαθητών στο να δίνουν απαντήσεις ή να διατυπώνουν διαφορετικά οι γύρω της, ως μία διαδικασία που τους εμπλέκει αναγκαστικά την επεξεργασία του κειμένου (McNamara et al., 1996), η παρακολούθηση της μικροδομής/

μακροδομής του κειμένου, η αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών του κειμένου, η περίληψη και η επαναληπτική ανάγνωση (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Πολλές διδακτικές προτάσεις συμπεριέλαβαν τις παραπάνω στρατηγικές με στόχο την ανάπτυξη της μεταγνώσης. Μία από τις δημοφιλέστερες είναι η ‘Αμοιβαία Διδασκαλία’ (reciprocal thinking) Palinscar & Brown (1984). Αντλεί από τη θεωρητική προσέγγιση του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και το μοντέλο της ‘εγκατεστημένης μάθησης’ και πραγματοποιείται σε αυθεντικές συνθήκες συνεργατικής μάθησης. Όπου ο διάλογος διεξάγεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αφού προηγηθεί η ρητή διδασκαλία στρατηγικών. Σύμφωνα με τους Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015) αποτελείται από δύο επίπεδα:

α) Με τη μέθοδο της Άμεσης Διδασκαλίας (μοντελοποίηση, έκφωνη σκέψη), όπου διδάσκεται η στρατηγική των ερωτήσεων, η στρατηγική της διευκρίνισης, η στρατηγική των προβλέψεων και η στρατηγική της περίληψης. Κάθε στρατηγική διδάσκεται χωριστά μέχρι να κατακτηθεί ώστε ο εκπαιδευτικός να προχωρήσει την επόμενη ώσπου να τις χρησιμοποιήσει ταυτόχρονα επεξεργαζόμενος ένα κείμενο. Ο εκπαιδευτικός δηλώνει ρητά και εξωτερικεύει τον τρόπο σκέψης και εργασίας του.

β) Οι μαθητές καλούνται να κατακτήσουν τις στρατηγικές στο πλαίσιο της γνωστικής μαθητείας με αρχή το τρίπτυχο ‘προτυποποίηση (modeling)’, ‘καθοδηγημένη πρακτική (guided practice)’, ‘ανεξάρτητη εφαρμογή (independent practice)’. Ο ρόλος του δασκάλου μεταφέρεται στους μαθητές, οι οποίοι διδάσκουν ένα κείμενο εφαρμόζοντας τις στρατηγικές. Χρησιμοποιείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και στόχος είναι όλοι οι μαθητές να υποδυθούν το ρόλο του δασκάλου στην ομάδα τους.

Μία άλλη διδακτική πρόταση, σύμφωνα με τους Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015), είναι η ‘Συνεταιριστική Στρατηγική της Ανάγνωσης (Collaborative Strategic Reading- CSR) που προτάθηκε από τις Klingner, Vaughn & Schumm συνδυάζει στοιχεία από τη συνεργατική μάθηση και την Αμοιβαία Διδασκαλία. Ο δάσκαλος διδάσκει τέσσερις στρατηγικές. Στη συνέχεια, οι μαθητές σε ομάδες των 4-5 ατόμων διαφορετικού επιπέδου επιδόσεις, εργάζονται και αλληλοβοηθούνται εφαρμόζοντας μία σειρά τεσσάρων στρατηγικών κατανοήσεις διαδοχικά καθώς διαβάζουν ένα κείμενο. Οι στρατηγικές είναι:

- ‘προεπισκόπηση’,

- ‘διευκρίνιση δυσνόητων λέξεων μέσω διορθωτικών τεχνικών’ (επαναληπτική ανάγνωση παλίνδρομη ανάγνωση ετυμολογική ανάλυση λέξεων κλπ).
- ‘αναζήτηση του κυρίου νοήματος μέσω αυτο-ερωτήσεων’
- ‘ανακεφαλαίωση’ (μετά την ανάγνωση οι μαθητές διατυπώνουν ερωτήσεις για να ελέγξουν την κατανόησή τους, απαντούν και παρουσιάζουν όσα διδάχτηκαν)

Σύμφωνα με τις Kinger, Vaughn & Schumm, κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει συγκεκριμένο ρόλο. Ο καθοδηγητής αποφασίζει σχετικά με το τι θα διαβαστεί και ποια στρατηγική θα ακολουθήσουν. Ένας ειδικός υπενθυμίζει τις τεχνικές και χρησιμοποιεί κάρτες όπου αναγράφονται τα αντίστοιχα βήματα. Ένας άλλος ειδικός καθοδηγεί τα μέλη ώστε να εκφράσουν με σαφήνεια το νόημα και να προβούν σε εκτιμήσεις. Το τέταρτο μέλος προτρέπει τα υπόλοιπα να μοιραστούν τις ιδέες και τις απόψεις τους. Ένα ακόμη μέλος αναλαμβάνει την τελική εκτίμηση και παρέχει ανατροφοδότηση. Οι ρόλοι εναλλάσσονται (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Άλλες διδακτικές προτάσεις, κοινωνικο-πολιτισμικού χαρακτήρα, όπως προαναφέρθηκε, εκκινούν από την Ανάλυση Λόγου και την παιδαγωγική των κειμενικών ειδών. Μία πρόταση είναι η ‘διερεύνηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης’, σύμφωνα με την οποία το κείμενο πρέπει να εξετάζεται ως κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τουλάχιστον δύο συμμετεχόντων, του αναγνώστη και του συγγραφέα. Ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τους μαθητές με στρατηγικές ώστε να εντοπίζουν τις παραμέτρους ενός επικοινωνιακού γεγονότος, δηλαδή ‘ποιος’ λέει ‘τι’, ‘σε ποιον’, ‘που’ και κατά συνέπεια ‘πώς’ το μήνυμα εκφράζεται (ρητορικές και γλωσσικές επιλογές) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Η διδακτική πρόταση του Huckin (1997) για ‘κριτική κατανόηση’ έχει, επίσης, ως στόχο τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών που εξυπηρετούν σκοπιμότητες, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές σχέσεις. Ο εκπαιδευτικός προκαλεί τους μαθητές να κάνουν ανάγνωση σε δύο στάδια: στο πρώτο στάδιο ως ανυποψίαστοι αναγνώστες αρχικά και με κριτικό τρόπο έπειτα, στο δεύτερο στάδιο, αλλά διατηρώντας την αρχική τους εντύπωση και διαπιστώνοντας τις αρχικές παραπλανήσεις. Το δεύτερο στάδιο πραγματοποιείται ως προς τρία επίπεδα: α) στο σύνολο του κειμένου, εντοπίζοντας το είδος ή τον τύπο, το πλαίσιο, παραλείψεις και αποσιώπηση πτυχών, προϋποθέσεις, δηλαδή χρήσεις της γλώσσας που πιθανώς δεν επιτρέπουν άλλη ερμηνεία, και το ύφος και διαφορές ύφους β) ανάγνωση πρόταση-πρόταση για τον

εντοπισμό του θέματος, αλλά και υπαινιγμών, σκοπιμοτήτων παραλείψεων με τη χρήση παθητικής σύνταξης από το συγγραφέα, σχέσεων δράστη-παθόντος και γ) επεξεργασία σε επίπεδο λέξεων και εννοιών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.3.3. Συνδυαστική πρόταση κοινωνικο-γνωστικού και κοινωνικο-πολιτισμικού χαρακτήρα

Η διαδικασία της ανάγνωσης διακρίνεται σε επιμέρους στάδια (Snow, 2002). Επιλέχθηκε να παρουσιαστεί μία συνδυαστική πρόταση κοινωνικο-γνωστικού και κοινωνικο-πολιτισμικού χαρακτήρα των Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015), που συγκεκριμένα συμπεριλαμβάνει στοιχεία της Αμοιβαίας Διδασκαλίας των Palinscar & Brown και τη συνεταιριστική στρατηγική ανάγνωσης των Klingner, Vaughn & Schumm. Θα παρουσιαστεί εμπλουτισμένη με ορισμένες διδακτικές προτάσεις των Klingner, Morrison & Erpolito (2011) και Χαρίτου (2007).

Σύμφωνα με αυτή τη συνδυαστική πρόταση η ανάγνωση διακρίνεται σε στάδιο πριν την ανάγνωση, κατά την ανάγνωση, μετά την ανάγνωση. Για κάθε στάδιο της ανάγνωσης προβλέπονται και αντίστοιχες στρατηγικές, που αντλούνται τόσο από την κοινωνικο-γνωστική όσο και από την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση και υποστηρίζονται από ερευνητικά δεδομένα, αλλά και οι συγκεκριμένοι τρόποι που μπορεί να διδαχθεί η αντίστοιχη στρατηγική. Είναι απαραίτητο οι μαθητές να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν τις στρατηγικές και θα είναι αυτόνομοι αναγνώστες όταν θα είναι σε θέση να επιλέγουν αυτόνομα την κατάλληλη στρατηγική για κάθε πρόβλημα.

3.3.3.1. Στρατηγικές πριν την ανάγνωση

Μέχρι τώρα έχει τονιστεί η σημασία της διδασκαλίας των κειμενικών ειδών και των αντίστοιχων δομικών στοιχείων για την ανάπτυξη του γραμματισμού. Επομένως, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν σε ποιο κειμενικό είδος ανήκει ένα κείμενο που διαβάζουν και να διδαχθούν τις αντίστοιχες στρατηγικές.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να παρατηρούν γρήγορα τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του κειμένου (τίτλους, πλαγιότιτλους, εικόνες κλπ) («ξαφρίζω») (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Klingner, Morrison & Erpolito, 2011). Επίσης, πρέπει μπορούν να διατρέχουν με γρήγορη ματιά το κείμενο («σαρώνω») και να κάνουν προβλέψεις και ερωτήσεις σχετικά με το είδος, το θέμα και τα δομικά στοιχεία του κειμένου («προβλέπω-

ερωτώ») (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Οι προβλέψεις δε χρειάζεται να είναι οπωσδήποτε 'σωστές', αλλά σχετικές με το θέμα (Klingner et al., 2011).

✓ Η αναγνώριση του είδους

Μια σημαντική στρατηγική είναι η διδασκαλία της έννοιας των δομών, καθώς οι μαθητές ίσως να μη γνωρίζουν κάποια είδη κειμένων ή να μη μπορούν να τα αναγνωρίσουν με βάση τη δομή τους. Οι στρατηγικές αυτές, στρατηγικές αναγνώρισης, έχουν πιθανούς στόχους οι μαθητές είτε να αναγνωρίζουν τη δομή ενός κειμένου ή να τη διακρίνουν από άλλες (Roehling, Hebert, Nelson & Bohaty, 2017). Με την πρόταση αυτή συμφωνούν πολλοί ερευνητές (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Είναι χρήσιμο να ενεργοποιηθεί η προγενέστερη γνώση τους (Roehling et al., 2017). Με αυτό τον τρόπο οι αναγνώστες γεμίζουν τα κενά που μπορεί να δημιουργούνται από πληροφορίες που δεν είναι σαφείς στο κείμενο (Klingner et al., 2011). Επίσης, εξαιτίας του διαφορετικού υπόβαθρου, πολιτισμικού και γλωσσικού, οι μαθητές έχουν διαφορετική προγενέστερη γνώση και πιθανώς να τους λείπει η απαιτούμενη γνώση για να κατανοήσουν τα κείμενα που διαβάζουν στο σχολείο (Klingner et al., 2011).

Αυτό μπορεί να γίνει από τον/την εκπαιδευτικό με ερωτήσεις εκτός των προς ανάγνωση κειμένων. Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι σχετικές με θέματα οικεία στους μαθητές (Roehling, Hebert, Nelson & Bohaty, 2017).

➤ Διδάσκοντας τις λέξεις-δείκτες

Μία άλλη στρατηγική είναι να ζητηθεί από τους μαθητές να ψάξουν για λέξεις- δείκτες στο πληροφοριακό κείμενο, ενδεικτικές για το είδος του κειμένου π.χ. ομοίως, και τα δύο, σαν, όπως, αντίθετα, σε αντίθεση, ωστόσο, αλλά, από την άλλη πλευρά.

➤ Διδάσκοντας τη διάκριση μεταξύ των δομών των κειμενικών ειδών

Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει δύο κειμενικά είδη στο ίδιο μάθημα. Παράλληλα, μπορεί να εισάγει κι ένα κείμενο σύγκρισης-αντίθεσης και να ζητήσει από τους μαθητές να προσδιορίσουν ποια δομή χρησιμοποιείται στο καθένα, κάτι που προϋποθέτει να σκεφτούν σχετικά με το θέμα και το σκοπό του συγγραφέα. Με την επισήμανση των ομοιοτήτων και διαφορών γίνεται πιο κατανοητή η διάκριση των ειδών (Roehling et al., 2017).

✓ Η ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης

Η Ulrike Meinhof αναφερόμενη στην προετοιμασία των μαθητών να διαβάσουν κείμενα σε μία ξένη γλώσσα περιγράφει ορισμένες στρατηγικές στόχος είναι οι προσδοκίες των μαθητών να καταστούν ρητές. Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν το «είδος περιστασης» που υπάρχει σε ένα κείμενο (Baynham, 2002:217). Οι έμπειροι αναγνώστες είναι σε θέση να ενεργοποιούν την προγενέστερη γνώση τους και να τη συνδέουν με το προς ανάγνωση κείμενο. Αυτή είναι μία στρατηγική που οι μαθητές μπορούν να την αναπτύξουν μέσω της εκπαίδευσης.

Στην πράξη, είναι πολύ πιθανό οι μαθητές να μη διαθέτουν προγενέστερη γνώση για ένα θέμα, καθώς η γνώση αυτή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προγενέστερες κοινωνικές και γλωσσικές εμπειρίες τους. Σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν στους μαθητές την προαπαιτούμενη γνώση προβάλλοντας κάποιο σχετικό βίντεο, κανονίζοντας επίσκεψη σε κάποιο σχετικό με το εξεταζόμενο θέμα χώρο ή δείχνοντας και συζητώντας εικόνες. Δραστηριότητες που χρησιμοποιούν σημασιολογικούς χάρτες, χάρτες εννοιών ή άλλες διευκολύνσεις μπορούν να φανούν χρήσιμες (Klingner et al., 2011).

✓ Η προεπισκόπηση

Η προεπισκόπηση του κειμένου περιλαμβάνει μια γρήγορη ματιά κατά μήκος του κειμένου, η οποία επιτρέπει στον αναγνώστη να 'σκανάρει' στοιχεία όπως επικεφαλίδες, εικόνες και άλλες πληροφορίες που θα του επιτρέψουν στη συνέχεια να αναγνωρίσει το είδος του κειμένου ή να προβεί σε άλλες προβλέψεις. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν οποιεσδήποτε διευκολύνσεις όπως ακρωνύμια και μνημονικοί κανόνες που επιτρέπουν στο μαθητή-αναγνώστη την ανάπτυξη αυτής της στρατηγικής (Klingner, Morrison & Erpolito, 2011).

✓ Η πρόβλεψη

Η Meinhof όταν αναφέρεται στη στρατηγική της πρόβλεψης χρησιμοποιώντας ένα γλωσσολογικό πλαίσιο, ωστόσο υπάρχουν ομοιότητες με την έννοια του σχήματος που στη γνωσιακή ψυχολογία δηλώνει ένα είδος νοητικής αναπαράστασης για την οργάνωση της γνώσης (Baynham, 2002:220). Ο Neisser (1977) διερεύνησε την άποψη ότι η αντίληψη βασίζεται σε «αναμενόμενες πληροφορίες από το περιβάλλον» και ότι μέσω της πρόβλεψης και της εμπειρίας

τα γνωστικά σχήματα που έχει κάποιος αναδομούνται διαρκώς. Οι ίδιες οι γνωστικές δομές είναι προβλέψεις (Smith, 2004/2006:69).

Πρόβλεψη είναι «η εκ των προτέρων αποβολή των απίθανων εναλλακτικών λύσεων». Αν η πρόβλεψη είναι η “υποβολή ερωτήσεων”, σχετίζεται άμεσα με την κατανόηση, ως ικανότητα να απαντήσει κανείς μερικές από τις ερωτήσεις αυτές (Smith, 2004/2006: 59).

Η στρατηγική της πρόβλεψης βοηθά τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στην προγενέστερη γνώση και το νέο κείμενο, διαδικασία που τους βοηθά να θέτουν ένα σκοπό ανάγνωσης. Για να κάνουν οι μαθητές προβλέψεις για ένα πληροφοριακό κείμενο, πρέπει πρώτα ο εκπαιδευτικός να έχει διδάξει τη στρατηγική της προεπισκόπησης (Klingner, Morrison & Eppolito, 2011).

Ο/η εκπαιδευτικός πριν την ανάγνωση μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να παρατηρήσουν γρήγορα τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του κειμένου (τίτλους, πλαγιότιτλους, εικόνες κλπ) («ξαφρίζω») (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Klingner, Morrison & Eppolito, 2011) κι έπειτα να διατρέξουν με γρήγορη ματιά το κείμενο («σαρώνω»). Έπειτα, μπορεί να απευθύνει ο ίδιος ερωτήσεις πρόβλεψης ή να ζητήσει από τους μαθητές να κάνουν προβλέψεις και ερωτήσεις σχετικά με το είδος, το θέμα και τα δομικά στοιχεία του κειμένου («προβλέπω-ερωτώ») (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Μετά την ανάγνωση του κειμένου μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να ελέγξουν αν και κατά πόσο επιβεβαιώθηκαν ή όχι οι αρχικές τους προβλέψεις. Οι προβλέψεις δε χρειάζεται να είναι οπωσδήποτε ‘σωστές’, αλλά σχετικές με το θέμα (Klingner et al., 2011).

✓ Η σκοποθεσία

Έχει διαπιστωθεί ότι οι καλοί αναγνώστες είναι σε θέση να αναγνωρίζουν το σκοπό της ανάγνωσης ή να θέτουν ένα σκοπό, ακόμα κι αν αυτός δεν ορίζεται ρητά στο κείμενο. Διαφορετικά οι αναγνώστες μπορούν να οδηγηθούν σε παρερμηνείες ή σε φτωχή κατανόηση. Η σκοποθεσία επιτρέπει στους μαθητές-αναγνώστες να καθοδηγούν την ανάγνωσή τους και να ενεργοποιούν την προγενέστερη γνώση, αποφεύγοντας περιττές πληροφορίες (Klingner et al., 2011).

3.3.3.2. Στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

Σύμφωνα με μετα-ανάλυση σύγχρονες έρευνες (Bilal & Kirby, 2002; Brown, 2003; Cataldo and Cornoldi, 1998; Coiro & Dobler, 2007; Reynolds & Symons, 2001; Rouet & Coutelet, 2008) δείχνουν ότι πολλοί μαθητές δυσκολεύονται στον εντοπισμό πληροφοριών όχι μόνο σε ψηφιακά αλλά και σε έντυπα κείμενα (Cromley & Azevedo, 2009). Μία σημαντική στρατηγική είναι η επιλογή και οργάνωση των πληροφοριών. Η ικανότητα των μαθητών να επιλέγουν και να οργανώνουν τις πιο σημαντικές πληροφορίες αναγνωρίζοντας τα δομικά στοιχεία ενός κειμένου μπορεί να τους αποτρέψει από το να βυθιστούν σε πληροφορίες λιγότερο σημαντικές (Roehling et al., 2017).

Μερικές στρατηγικές που προτείνονται από τους παραπάνω ερευνητές: είναι η χρήση καθοδηγητικών ερωτήσεων, η επισήμανση λέξεων- δεικτών σε επίπεδο κειμένου τις λέξεις (Roehling et al., 2017), η χρήση γραφικών οργανωτών και πλαισίων σημειώσεων.

Η στρατηγική των αυτό-ερωτήσεων είναι, επίσης, σημαντική και αποτελεί μία μεταγνωστική στρατηγική. Όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται στο να κάνουν αυτό-ερωτήσεις, εμπλέκονται πιο ενεργητικά με το κείμενο και το επεξεργάζονται σε βάθος και ελέγχουν την κατανόησή τους πιο αποτελεσματικά. Μπορούν να κάνουν αυτό-ερωτήσεις σχετικά με τα δομικά στοιχεία ενός κειμένου (πχ. 'ποιος', 'πού', 'πότε', 'πώς', 'τι' και 'γιατί' στην περίπτωση αφήγησης) (Χαρίτου, 2007· Klingner et al., 2011).

Η 'έκφωνη σκέψη', η οποία αναλύθηκε και νωρίτερα, συμβάλλει αρκετά στην αναγνωστική κατανόηση. Συνίσταται στη βήμα προς βήμα περιγραφή του τρόπου που κάποιος σκέφτεται καθώς διαβάζει ένα κείμενο. Όλες οι νοητικές διεργασίες που χρησιμοποιεί ένας έμπειρος αναγνώστης μπορούν να καταστούν ρητές και προσβάσιμες στους μαθητές (Klingner, Morrison & Eppolito, 2011) από τον εκπαιδευτικό μέσω της μοντελοποίησης.

Άλλες στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης που προτείνονται από τους Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015) είναι να ζητείται από τους μαθητές να:

- 1) Αναγνωρίζουν τις άγνωστες λέξεις με κατάλληλες τεχνικές (παλίνδρομη ανάγνωση, ετυμολογία, έλεγχος των συμφραζομένων κλπ). Συγκεκριμένα, οι Klingner et al (2011) προσθέτουν ότι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν μία σειρά από τεχνικές σχετικά με αυτή τη στρατηγική, όπως να ξαναδιαβάσουν σημεία ή όλο το κείμενο, να σκεφτούν

σχετικά με το νόημα, να ψάξουν στο κείμενο για στοιχεία, να αναλύσουν τα συνθετικά των λέξεων (πρόθημα, επίθημα, γνωστές λέξεις ως συνθετικά), να συνδέσουν τις πληροφορίες του κειμένου με την προγενέστερη γνώση τους, να συμβουλευτούν άλλες πηγές όπως λεξικά ή να αναζητήσουν καθοδήγηση από τους συνομηλίκους ή το δάσκαλο (Klingner et al., 2011).

- 2) Διερευνούν τη μακροδομή του κειμένου, αναζητούν τη θέση κάθε παραγράφου και δίνουν σε καθεμία ένα τίτλο, ο οποίος δηλώνει αυτή τη θέση ('αιτιολογεί', 'ερμηνεύει' κλπ) αξιοποιώντας την υπερδομή του επιχειρηματολογικού κειμένου.
- 3) Βάζουν πλαγιότιτλο σε κάθε παράγραφο, αντίστοιχη με την κεντρική ιδέα, αξιοποιώντας τα δομικά στοιχεία της και τη σχέση της με το υπόλοιπο κείμενο.
- 4) Ταξινομούν τις παραγράφους σε ενότητες, αν αυτό είναι εφικτό στο συγκεκριμένο κείμενο και βάζουν πλαγιότιτλους σε κάθε ενότητα.
- 5) Εντοπίζουν σε κάθε παράγραφο κύρια σημεία και λεπτομέρειες (αξιοποιώντας δομικά στοιχεία και τον τρόπο ανάπτυξης κάθε παραγράφου καθώς και τις γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα). Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συστήσει διευκολυντικά μέσα, όπως «κάρτα δομικών μερών και μεθόδων ανάπτυξης παραγράφων» (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:255).

Στα παραπάνω βήματα για μαθητές με μη επαρκή προγενέστερη γνώση ή μη αναπτυγμένες αναγνωστικές δεξιότητες ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατευθύνει τους μαθητές παρέχοντάς τους γραφικούς οργανωτές, με κύκλους/πλαίσια όπου αναγράφονται τα δομικά στοιχεία του αντίστοιχου είδους και οι μαθητές να τα εντοπίσουν στο κείμενο.

- 6) Οι μαθητές καταγράφουν τα στοιχεία αυτά σε διάγραμμα/εννοιολογικό χάρτη.
- 7) Ελέγχουν τις διαδικασίες (επανεξέταση και βελτίωση).

3.3.3.3. Στρατηγικές μετά την ανάγνωση

Στο σημείο αυτό θα αναλυθούν οι στρατηγικές που προτείνονται για μετά την ανάγνωση με βάση τη συνδυαστική πρόταση:

1) Μία ακόμη στρατηγική των ικανών αναγνωστών είναι η διαμόρφωση, γραπτής ή όχι, περίληψης (Χαρίτου, 2007). Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το γραφικό οργανωτή που έφτιαξαν για να γράψουν τη δική τους περίληψη. Ο/η εκπαιδευτικός τους ζητά να ξαναγράψουν τις σημειώσεις τους σε μία παράγραφο και να προσθέσουν ένα τίτλο (Roehling, Hebert, Nelson & Bohaty, 2017). Σε κάθε περίπτωση πρέπει να γίνεται φανερός και να υπενθυμίζεται στους μαθητές ο στόχος συγγραφής, το ακροατήριο και το είδος του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2001:215). Τη στρατηγική της περίληψης προτείνουν και οι Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015) ως ένα κείμενο που προκύπτει από τη σύνθεση των πληροφοριών που οι έχουν συλλεχθεί κατά το προηγούμενο στάδιο της ανάγνωσης και έχουν αναπαραστεί διαγραμματικά. Σκοπός των μαθητών στη συγγραφή της περίληψης είναι «να βοηθήσουν τον αποδέκτη της περίληψης να κατανοήσει τις ιδέες του συγγραφέα του αρχικού κειμένου και τον τρόπο με τον οποίο τις οργάνωσε», δηλαδή να αναπαραστήσει στο νου του το αρχικό κείμενο (περίληψη πληροφοριακού/περιγραφικού χαρακτήρα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:256).

2) Χρήσιμη στρατηγική είναι και πάλι η στρατηγική των ερωτήσεων. Σύμφωνα με τη συνδυαστική πρόταση κοινωνικο-γνωστικού και κοινωνικο-πολιτισμικού χαρακτήρα οι μαθητές κατά ομάδες διατυπώνουν σε άλλες ομάδες ερωτήσεις: διευκρινιστικές, περιεχομένου (που εντοπίζονται σε ένα σημείο/σε πολλά σημεία του κειμένου ή να υπονοείται- «δηλούμενες και υποδηλούμενες απαντήσεις»), δομικών στοιχείων (οργάνωση των πληροφοριών στο κείμενο από το συγγραφέα), κριτικές (ερωτήσεις με τις οποίες ο αναγνώστης ασκεί κριτική στις απόψεις του συγγραφέα) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:257).

Οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν να παράγουν ερωτήσεις μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου (question generation) (Χαρίτου, 2007· Klingner et al., 2011) με αποτέλεσμα όχι μόνο να εστιάζουν σε σημαντικές πληροφορίες του κειμένου, αλλά και να τις θυμούνται καλύτερα, εφόσον απαντούν στις ερωτήσεις που οι ίδιοι παράγουν (Χαρίτου, 2007· Swanson & De La Paz, 1998). Επίσης, μπορούν να διδαχθούν τον τρόπο που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να βρουν τις απαντήσεις μέσα στο κείμενο. Η χρήση των ερωτήσεων «γιατί» και «πώς» διευκολύνουν τη διαδικασία (Χαρίτου, 2007).

Η στρατηγική που αφορά σχέσεις ερώτησης - απάντησης (Question - Answer Relationships) εστιάζει στο πού θα εντοπιστούν οι απαντήσεις των ερωτήσεων. Βοηθά τους μαθητές να κατηγοριοποιούν τις ερωτήσεις ανάλογα με τον τύπο των πληροφοριών που χρειάζεται να απαντήσουν (Χαρίτου, 2007· Klingner et al., 2011).

Η στρατηγική 'Ρωτώντας τον συγγραφέα' (Questioning the Author - Q_tA) είχε προταθεί από τους Beck, McKeon, Hamilton & Kucan το 1997. Απώτερος σκοπός της είναι να εξασφαλιστεί η ενεργή εμπλοκή του αναγνώστη με το κείμενο (Χαρίτου, 2007). Μερικές ερωτήσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για συν-οικοδόμηση του νοήματος από μαθητές και εκπαιδευτικό είναι: «τι προσπαθεί να μας πει ο συγγραφέας;», «πού οδηγείται ο συγγραφέας;», «είναι αυτό σαφές;». Σε πολλά κείμενα το μήνυμα του συγγραφέα δεν είναι σαφές και η στρατηγική αυτή βοηθά στην καλύτερη αλληλεπίδραση των μαθητών με το κείμενο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πολύ σαφείς σχετικά με το είδος των απαντήσεων που περιμένουν από τους μαθητές (Klingner et al., 2011:244).

Η στρατηγική της δημιουργίας νοητικές εικόνες (mental images/ mental imagery) ή «οπτικοποίηση» (visualizing) (Χαρίτου, 2007). Είναι μια στρατηγική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της κατανόησης και του αφηγηματικού και του πληροφοριακού κειμένου (Χαρίτου, 2007) ή για την αναπαράσταση και κατανόηση σύνθετων σχέσεων του κειμένου (Klingner et al., 2011). Με την οπτικοποίηση αυξάνεται το επίπεδο εμπλοκής των αναγνωστών. Βασίζεται στη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (dual coding theory) Ραίνιο το 1971, σύμφωνα με την οποία κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής κατανόησης ενεργοποιούνται δύο ξεχωριστοί, αλλά αλληλένδετοι κώδικες: κώδικας λεκτικής μνήμης και κώδικας εικονικής μνήμης. Η ενεργοποίηση και των δύο κωδικών συμβάλλει στο να ανακληθούν πιο εύκολα οι πληροφορίες αργότερα και να γίνει βαθύτερη επεξεργασία, απ' ότι θα έκανε κάθε κώδικας μόνος του (Χαρίτου, 2007).

3) Μία άλλη στρατηγική που προτείνεται από τους Βασαρμίδου & Σπαντιδάκη (2015:257) είναι ο τελικός έλεγχος της κατανόησης με σκοπό τον έλεγχο των αρχικών προβλέψεων, την «ανάπτυξη συμπεριφοράς κριτικού αναγνώστη». Η Meinhof αναφέρεται σε αυτή τη στρατηγική ως ο «έλεγχος των προβλέψεων έναντι του κειμένου» και ο «εντοπισμός σημείων που δεν προβλέφθηκαν ή προβλέφθηκαν λανθασμένα» (Baynham, 2002:220).

Ο έλεγχος της κατανόησης μπορεί να πραγματοποιηθεί σε ομάδες. Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές εργάζονται σε επίπεδο ολομέλειας, ενώ στα δύο επόμενα στάδια χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων αναλαμβάνοντας ρόλους. Ο ένας καθοδηγεί την ομάδα στη διασαφήνιση δύσκολων λέξεων ή σημείων, ο άλλος στον εντοπισμό των πλαγιότιτλων και των λέξεων-κλειδιών, ο άλλος καταγράφει τα παραπάνω στοιχεία στον πίνακα και ο τελευταίος καθοδηγεί

την ομάδα ως προς τη συγγραφή της περίληψης, οι ρόλοι σε κάθε νέο κείμενο εναλλάσσονται (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Στην παραπάνω διδακτική πρόταση αξιοποιούνται από τους μαθητές- και σταδιακά να μειώνονται- διάφορα διευκολυντικά μέσα, όπως οι γραφικοί οργανωτές, οι κάρτες δομικών μερών και μεθόδων ανάπτυξης παραγράφου (όπως επισημάνθηκε νωρίτερα) αλλά και φύλλα σκέψης από τους καθοδηγητές για τη συγγραφή της περίληψης (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Οι χάρτες (story maps) παρέχουν μια οπτική αναπαράσταση για τους αναγνώστες που δυσκολεύονται στην αναγνώριση, την οργάνωση και την ανάλυση των στοιχείων (Stetter & Hughes, 2010). Πρόκειται για μια γραφική αναπαράσταση της δομής της ιστορίας (Stagliano & Boon, 2009), όπως οι χαρακτήρες, η τοποθεσία, τα κύρια γεγονότα, το πρόβλημα και η επίλυση. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως νύξεις για να βοηθήσουν τους μαθητές να αναγνωρίσουν ή να τοποθετήσουν τις βασικές πληροφορίες της ιστορίας (Stagliano & Boon, 2009; Stetter & Hughes, 2010; Narkon & Wells, 2013).

3.4. Η διδασκαλία της παραγωγής κειμένων

Λόγω της συνθετότητας και της απαιτητικότητας της συγγραφικής δραστηριότητας (βλ.2.5.), όσον αφορά τη μελέτη αλλά και τη διδασκαλία της, έχουν γίνει ορισμένες προτάσεις. Σύμφωνα με το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο και τον Ματσαγγούρα (2001) η παραγωγή κειμένων διακρίνεται σε τρία στάδια: το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο το κάθε στάδιο παρουσιάζει και επιμέρους φάσεις που αφορούν τις συγγραφικές διαδικασίες. Το προσυγγραφικό στάδιο αποτελείται από τις φάσεις της α) αυθεντικοποίησης β) της παραγωγής των ιδεών και γ) της οργάνωσης των ιδεών. Το συγγραφικό στάδιο αποτελείται από μία φάση, τη φάση της αρχικής κειμενοποίησης των ιδεών που οργανώθηκαν κατά το προσυγγραφικό στάδιο. Το τρίτο στάδιο διακρίνεται από τις φάσεις α) της βελτιωτικής επαναδιαμόρφωσης του αρχικού κειμένου, β) της τελικής επιμέλειας του τελικού κειμένου και γ) της αυτό- και ετερο-αξιολόγησης του τελικού κειμένου και των συγγραφικών διαδικασιών (Ματσαγγούρας, 2001).

Στην παρούσα μελέτη η διερεύνηση της συγγραφικής δραστηριότητας από την οπτική των επιμέρους συγγραφικών διαδικασιών. Εκκινώντας από το μοντέλο των Hayes & Flower (1986) η συγγραφική δραστηριότητα μπορεί να διακριθεί στις επιμέρους συγγραφικές

δραστηριότητες που τη συναποτελούν, δηλαδή στο σχεδιασμό, την παραγωγή ιδεών, την οργάνωση, την καταγραφή, αναθεώρηση και την έκδοση. Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί ότι αυτές οι διαδικασίες δεν εκτελούνται γραμμικά αλλά δυναμικά, η μία οδηγεί στην άλλη και τη συμπληρώνει. Ο μαθητής, δηλαδή, μπορεί να επιστρέφει στη μία ή στην άλλη ανάλογα με τις ανάγκες, καθώς η παραγωγή είναι μια δυναμική διαδικασία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Κατά τη διάρκεια αυτών των διαδικασιών ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει ορισμένες κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις, οι οποίες αναφέρονται σε στρατηγικές εκτέλεσης, ελέγχου, μεταγνωστικής παρακολούθησης και αυτορρύθμισης του συγγραφικού έργου. Οι διευκολύνσεις αυτές διαφοροποιούνται επίσης ανάλογα με το είδος (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Ενδεικτικά στη συνέχεια θα αναφερθούν ορισμένες από αυτές ανά επιμέρους συγγραφική δραστηριότητα, όπως μπορούν να παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς.

3.4.1. Η έναρξη

Είναι σημαντικό κατά την έναρξη της διαδικασίας της παραγωγής γραπτού λόγου οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάζουν τις συγγραφικές διαδικασίες (σχεδιασμός, παραγωγή ιδεών, οργάνωση, καταγραφή, αναθεώρηση και έκδοση). Εκτός από λεκτική διατύπωσή τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν μνημονικές διευκολύνσεις που αξιοποιούν την οπτικοχωρική νοημοσύνη, όπως εικόνες, σκίτσα, αρκτικόλεξα, διαγράμματα κ.α.

3.4.2. Ο σχεδιασμός

Είναι πολύ σημαντικό ξεκινώντας τη διδασκαλία ο/η εκπαιδευτικός να παρουσιάσει τις συγγραφικές διαδικασίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, λεκτικά αλλά και οπτικοχωρικά. Μπορεί να χρησιμοποιήσει αρκτικόλεξα, σκίτσα ή εικόνες διαφοροποιώντας έτσι τη διδασκαλία του ανάλογα με το μαθησιακό στυλ των μαθητών του. Με τον τρόπο αυτό ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να απλοποιήσει τη συγγραφική δραστηριότητα μειώνοντας το γνωστικό φορτίο που θα πρέπει να διαχειριστεί ο μαθητής (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Επίσης, σημαντικό κατά το σχεδιασμό είναι να τεθούν στόχοι τόσο ως προς το περιεχόμενο (στόχοι περιεχομένου) όσο και ως προς το είδος του κειμένου, τον επικοινωνιακό σκοπό, τη σχέση συγγραφέα-αναγνώστη (ρητορικοί στόχοι). Οι στόχοι περιεχομένου βοηθούν το μαθητή-συγγραφέα στις φάσεις της παραγωγής και της οργάνωσης, ενώ οι ρητορικοί στόχοι τον βοηθούν να προσδιορίσει τον τύπο του κειμένου και τις υφολογικές-λεξικογραμματικές επιλογές

του. Για να βοηθήσει τους μαθητές του να θέσουν στόχους μπορεί να χρησιμοποιήσει κάρτες ερωτήσεων ή φύλλα σκέψης, προσαρμοσμένα κατάλληλα στο κάθε κειμενικό είδος (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:150).

3.4.3. Η παραγωγή ιδεών

Σε αυτή τη φάση/διαδικασία οι μαθητές-συγγραφείς καταγράφουν τις ιδέες τους χωρίς να εστιάζουν σε θέματα διατύπωσης, ανάπτυξης ή ορθογραφίας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Οι αρχάριοι συγγραφείς συχνά δυσκολεύονται να παράγουν επαρκείς ιδέες με αποτέλεσμα τα κείμενά τους να στερούνται πληροφορικότητας. Αυτό έχει αποδειχθεί και ερευνητικά από τους Scardamalia & Bereiter (1986), καθώς οι αρχάριοι συγγραφείς συχνά υιοθετούν τη στρατηγική «σκέψου και γράψε», ενώ οι έμπειροι χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές μεταμνημονικές στρατηγικές, αναζητώντας την αποθηκευμένη γνώση και αξιοποιώντας την κατάλληλα στο κείμενό τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

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

Τα πλεονέκτημά τους είναι ότι αξιοποιούν τις κειμενικές δομές βοηθώντας τους μαθητές να παράγουν ιδέες. Η γνώση των κειμενικών δομών έχει υποστηριχθεί και ερευνητικά ήδη από το 1986 από τον Englert καθώς λειτουργεί ως γνωστικός χάρτης και ενισχύει τους αρχάριους συγγραφείς να ανακτούν ιδέες από τη μνήμη τους και να τις χρησιμοποιούν συσχετίζοντάς τες μεταξύ τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Επίσης, οι γραφικοί οργανωτές χρησιμοποιούν την οπτικοποίηση, με την οποία οι γνώσεις γίνονται ρητές και οι αφηρημένες σχέσεις ορατές, δομημένες και συνεπώς είναι πιο εύκολη η επεξεργασία τους. Οι γραφικοί οργανωτές είναι κατάλληλο εργαλείο για μαθητές με αναπτυγμένη τη χωρική νοημοσύνη, δηλαδή επεξεργάζονται τις πληροφορίες αποδοτικότερα με οπτικά μέσα. (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Ένα άλλο διδακτικό και μαθησιακό εργαλείο είναι οι νοητικοί χάρτες (mind maps) και εννοιολογικοί χάρτες (concept maps). Όπως στους γραφικούς οργανωτές αναπαριστώνται και

εδώ οπτικά οι πληροφορίες, με τη διαφορά ότι αναπαριστώνται και οι σχέσεις μεταξύ των εννοιών.

Τα πλεονεκτήματα των νοητικών/εννοιολογικών χαρτών είναι πολλά. Με τον καταιγισμό των ιδεών γίνεται πιο εύκολη η εισαγωγή των ιδεών όπως και η συσχέτισή τους μέσω των συνειρμών της αποκλίνουσας σκέψης. Επίσης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα μέσω των νοητικών/εννοιολογικών χαρτών να τροποποιούν ανάλογα με την κατάσταση το δομικό σχήμα του κειμενικού είδους που παράγουν κι έτσι να εμπλέκονται ενεργητικά στη μάθηση. Επιπλέον, βοηθούν στη σαφή αποτύπωση και συμπύκνωση των κύριων ιδεών, ενισχύοντας την αφαιρετική σκέψη των μαθητών, αλλά και βοηθώντας την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη συγγραφή ως επίλυση προβλήματος. Αντίθετα από τους γραφικούς οργανωτές μπορούν να κατασκευαστούν με λιγότερη καθοδήγηση από μαθητές, δυνατότητα που ενισχύει την αυτονομία στη μάθηση και την εποικοδομιστική προσέγγιση. Διευκολύνουν την επόμενη φάση της συγγραφικής διαδικασίας, την οργάνωση αλλά και γενικότερα τον εμπρόθετο έλεγχο της σκέψης και κατά συνέπεια την καλλιέργεια της μεταγνώσης. Τέλος, δίνουν τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να εντοπίσει πιθανές παρανοήσεις στην προγενέστερη γνώση των μαθητών και στη σύνδεση μεταξύ των πληροφοριών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Μία άλλη διευκόλυνση που μπορεί να δοθεί στους μαθητές για την παραγωγή ιδεών είναι τα φύλλα σκέψης. Πρόκειται για «λίστες με ερωτήσεις που αντανakλούν τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους» στο οποίο ανήκει το κείμενο που θα παράγουν οι μαθητές-συγγραφείς (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Σύμφωνα με τη Βασαρμίδου (2014) ένα πλεονέκτημα των φύλλων σκέψης είναι ότι είναι λεπτομερέστερα σε σχέση με άλλα διευκολυντικά μέσα, δηλαδή περιέχουν επιπλέον ερωτήσεις που βοηθούν τους μαθητές στην παραγωγή ιδεών. Επιπλέον, τα φύλλα σκέψης είναι καταλληλότερα για μαθητές με υψηλή γλωσσική νοημοσύνη, δηλαδή επεξεργάζονται τις πληροφορίες καλύτερα γλωσσικά (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Τέλος, για την παραγωγή ιδεών ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει, εναλλακτικά των άλλων διευκολυντικών μέσων, κάρτες σκέψης. Για κάθε κειμενικό είδος μπορούν να κατασκευαστούν τόσες κάρτες όσα και τα επιμέρους πλαίσια των γραφικών οργανωτών, δηλαδή τα δομικά στοιχεία του κειμένου. Αρχικά, από τη μία πλευρά των καρτών ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να γράψει τα δομικά στοιχεία και από την άλλη πλευρά οι μαθητές να συμπληρώνουν τις

σχετικές ιδέες τους. σε επόμενη φάση, όπου οι μαθητές θα αυτονομούνται ως προς τη διαδικασία της παραγωγής και τα διευκολυντικά μέσα θα αποσύρονται σταδιακά μπορούν οι κάρτες να δίνονται κενές και οι μαθητές να αποφασίζουν ποιες από αυτές, ποια δομικά στοιχεία δηλαδή, ανάλογα με το είδος θα αξιοποιήσουν (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.4.4. Η οργάνωση

Κατά την επόμενη φάση, τη φάση της οργάνωσης, ο μαθητής-συγγραφέας καλείται να κατατάξει τις ιδέες που έχει παράγει, να τις οργανώσει με λογική αλληλουχία. Σε αυτή τη φάση δεν επιδιώκεται ο συγγραφέας να δίνει έμφαση στη νοηματική σχέση και σύνδεση των προτάσεων του κειμένου μεταξύ τους (μικροδομή/ επιφανειακή δομή). Σε αυτή τη φάση ο μαθητής-συγγραφέας ασχολείται με την οργάνωση σε επίπεδο συνεκτικότητας και σχέσεων μεταξύ των μερών του κειμένου (μακροδομή) και με την οργάνωση μεταξύ των δομικών στοιχείων του συγκεκριμένου κάθε φορά είδους κειμένου με βάση της επικοινωνιακές συνθήκες (υπερδομή) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2009· Σαμαρά, 2009).

Για την οργάνωση των ιδεών και ανάλογα με το κειμενικό είδος μπορούν να παρέχονται αντίστοιχοι γραφικοί οργανωτές και άλλες νύξεις που θα βοηθούν την οργάνωση των ιδεών σε επίπεδο μακροδομής, όπως είναι ο πρόλογος, το κυρίως μέρος, ο επίλογος και άλλες επιμέρους νοηματικές ενότητες του κειμένου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Ανάλογα με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει το προς παραγωγή κείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να διδαχθεί μια ποικιλία αντίστοιχων τρόπων οργάνωσης. Στα αφηγηματικά κείμενα τα γεγονότα μπορούν να παρουσιαστούν: με χρονολογική σειρά (ομαλή-γραμμική), να αρχίζει η αφήγηση από τη μέση (*in media res*) ή από κάποιο ενδιαφέρον συμβάν και να γίνονται αναδρομές, από το τέλος, παρεμβάλλοντας μια αφήγηση στο εσωτερικό μιας άλλης (εγκιβωτισμός) ή με την παράλληλη εξέλιξη δύο επιμέρους ιστοριών που ‘συναντιούνται’ σ’ ένα σημείο της κύριας αφήγησης. Στα περιγραφικά κείμενα τα δομικά στοιχεία παρουσιάζονται με έναν κατανοητό προσανατολισμό, όπως το σχέδιο της χωρικής ακολουθίας, το σχέδιο της λογικής ακολουθίας, το εστιακό σχέδιο (όπου η περιγραφή εκκινεί από ένα κεντρικό σημείο και οι λεπτομέρειες οργανώνονται γύρω από αυτό) και το σχέδιο ιεράρχησης (όπου η περιγραφή εκκινεί από αυτό που ο συγγραφέας ή η κοινή λογική θεωρούν περισσότερο σημαντικό προς αυτό που θεωρούν λιγότερο σημαντικό). Αντίστοιχα, στα επιχειρηματολογικά κείμενα επικρατούν δύο βασικές προσεγγίσεις, η ρητορική προσέγγιση και η διαλεκτική προσέγγιση, με

αντίστοιχες δομές. Με βάση τη ρητορική προσέγγιση ο συγγραφέας έχει στόχο να επιδράσει στις απόψεις του αναγνώστη και ακολουθεί την εξής δομή: εισαγωγή, προοίμιο, πίστη-πειθώ, συμπέρασμα-επίλογος ενώ με βάση τη διαλεκτική προσέγγιση παρουσιάζονται για ένα θέμα δύο αντίθετοι ισχυρισμοί με διαλεκτικές κινήσεις όπου το κάθε μέρος υπερασπίζεται τις απόψεις του ή αντικρούει τις απόψεις του άλλου και αντιπαράκειται (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.4.5. Η καταγραφή

Στην επόμενη φάση, τη συγγραφική φάση της καταγραφής, οι ιδέες που έχουν προηγουμένως οργανωθεί, αναπτύσσονται και επενδύονται γλωσσικά με μια γραμμική ακολουθία προτάσεων.

Σε αυτή τη φάση απαιτείται ιδιαίτερη γλωσσική ικανότητα από το συγγραφέα. Απαιτείται λεξιλογική επάρκεια και καταλληλότητα, χρήση συνδέσμων για την ανάδειξη λογικών σχέσεων, σύνταξη, κατάλληλη χρήση των σημείων στίξης και των μορφοσυντακτικών συμβάσεων ανάλογα με το κειμενικό είδος. Ο συγγραφέας πρέπει να αποδώσει κατάλληλα τις νοηματικές σχέσεις μεταξύ των προτάσεων (μικροδομή) ώστε να αναδείξει τη μακροδομή του κειμένου και την υπερδομή του αντίστοιχου κειμενικού είδους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Για το λόγο αυτό παρέχονται διευκολύνσεις σχετικά με το λεξιλόγιο, τους «συνοχικούς μηχανισμούς μεταξύ των πληροφοριών, τη δομή των παραγράφων και των επιχειρηματικών σχημάτων». Ως διευκολυντικά μέσα για αυτή τη φάση προτείνονται οι κάρτες, τα φύλλα σκέψης και έξυπνες ερωτήσεις καταγραφής ανάλογα με το κειμενικό είδος (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 203· Γάκη, 2015).

3.4.6. Η βελτίωσης/ αναθεώρηση

Στη διαδικασία/φάση της αναθεώρησης/βελτίωσης που ακολουθεί ο μαθητής-συγγραφέας προσπαθεί «να ‘κατασκευάσει’ την εσωτερική αναπαράσταση του νοήματος» του κειμένου και να το βελτιώσει. Έτσι, αναθεωρεί σχετικά με επιλογές που έχει κάνει ως προς όλα τα επίπεδα, σε τοπικό επίπεδο και επίπεδο επιφανειακού κειμένου, όπου επιδίδονται κυρίως οι αρχάριοι συγγραφείς, αλλά και σε επίπεδο συνολικού κειμένου, όπου επιδίδονται οι έμπειροι συγγραφείς (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:223).

Επομένως, η αναθεώρηση περιλαμβάνει επιμέρους υπο-διαδικασίες και στρατηγικές (π.χ. εκτίμηση, στοχασμός, επιλογή κατάλληλης στρατηγικής για τροποποίηση). Η αναθεώρηση είναι μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία και απαιτεί υψηλές απαιτήσεις διαχείρισης του γνωστικού φορτίου που μπορεί να δυσχεραίνουν τη μάθηση. Για το λόγο αυτό συνίσταται να παρέχονται πρωτόκολλα αναθεώρησης ως διευκολυντικό εργαλείο, που θα περιέχουν συνοπτικά και με ακρίβεια τις στρατηγικές αναθεώρησης και τα κριτήρια βάσει των οποίων αυτή επιτελείται ανάλογα πάντα με το κειμενικό είδος αλλά και με το επίπεδο αυτονομίας των μαθητών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.4.7. Η έκδοση

Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει διευκολύνσεις ανάλογα με το μαθησιακό στυλ των μαθητών του. Οι διευκολύνσεις πρέπει να ακολουθούν την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης, όπως προαναφέρθηκε στις αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικών περιβαλλόντων.

Για τη σχέση μεταξύ δεξιοτήτων ανάγνωσης και δεξιοτήτων παραγωγής κειμένων έχουν γίνει πολλές μελέτες. Ήδη από παλαιότερες έρευνες έχει βρεθεί ότι ο αριθμός των ατόμων με δυσκολίες στην παραγωγή είναι μεγαλύτερος από αυτόν με προβλήματα στην ανάγνωση (Σπαντιδάκης, 2004).

3.5. Το μοντέλο της κοινωνικο-πολιτισμικής-γνωστικής μαθητείας

Με βάση τις σύγχρονες προσεγγίσεις αναδείχθηκε η σπουδαιότητα των στρατηγικών στη μάθηση του γραπτού λόγου. Όλες οι στρατηγικές είναι διδάξιμες, αρκεί να γίνουν ρητές και προσβάσιμες στους μαθητές. Πολλά μοντέλα γνωστικής μαθητείας έχουν αναπτυχθεί για τη διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης ή παραγωγής κειμένων. Παρά την ύπαρξη πολλών μοντέλων γνωστικής μαθητείας ανάλογα με το στόχο- αντικείμενο διδασκαλίας και τις ιδιαιτερότητές του, βασικό στοιχείο σε όλα είναι «η αμοιβαία αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους με στόχο την επίλυση κοινών προβλημάτων» (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Με βάση την αρχή της γνωστικής μαθητείας και τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις του γραπτού λόγου και της μάθησης προτείνεται το μοντέλο της κοινωνικο-πολιτισμικής-γνωστικής μαθητείας σύμφωνα με το οποίο (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015):

- ✓ Τροποποιούνται τα προηγούμενα μοντέλα ως προς το περιεχόμενο και όχι ως προς τους στόχους. Γίνεται σύζευξη μοντέλων γνωστικής μαθητείας με το μοντέλο μαθητείας Feez and Joyce (1998).
- ✓ Πραγματοποιείται πέρασμα από τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών στην αυτόνομη συγγραφή κειμένων.
- ✓ Οι στρατηγικές και τα εργαλεία υποστήριξης/ καθοδήγησης εμπλουτίζονται.
- ✓ Γίνονται περισσότερες διδακτικές προτάσεις με βάση την αρχή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (που είναι ένας ανομοιογενής πληθυσμός ως προς συγγραφικές ικανότητες, στυλ, μεταγνωστικές δεξιότητες).
- ✓ Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει στρατηγικές που ταιριάζουν στον ίδιο.
- ✓ Δίνεται έμφαση στις στοχαστικές διαδικασίες διότι βοηθούν στις μεταγνωστικές δεξιότητες. Οι μαθητές θα είναι σε θέση να αναλύσουν τον εαυτό τους, να διαπιστώσουν τα ελλείμματά τους, να βελτιωθούν και να αποκτήσουν κίνητρα.

Ακολουθούν τα βήματα από τα οποία αποτελείται το μοντέλο αυτό (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

➤ **1^ο:** Ανάπτυξη της **προαπαιτούμενης γνώσης** (διεύρυνση σταδίου) σχετικά με:

α) τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τα δομικά, λεκτικά και λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει το κείμενο που παράγουν. Οι μαθητές πρέπει να διαθέτουν μία σχετική γνώση αυτών των συμβάσεων, η οποία λειτουργεί ως ένα σημείο «γνωστικής εκκίνησης» για την προσέγγιση και επεξεργασία των κειμένων. Αναγνωρίζοντας στα στοιχεία του κειμένου που συνθέτουν τα στοιχεία ταυτότητας των κειμένων-πηγών, ανασύρουν από τη μακρόχρονη μνήμη τους τα χαρακτηριστικά των κειμένων-πηγών και τα οργανώνουν σε ένα όλο με σημασιολογικό περιεχόμενο. Στο σημείο αυτό χρειάζεται προσοχή από τον εκπαιδευτικό ώστε να μην αναπαράγει μια τυποποιημένη μορφή για τη συγγραφή κειμένων έναντι της δημιουργικότητας των μαθητών, ένα σημείο για το οποίο επικρίθηκε και το μοντέλο των Feez & Joyce (από το οποίο αντλείται το πρώτο αυτό στάδιο του παρόντος μοντέλου). Αυτό μπορεί να αποφευχθεί με τη διδασκαλία στρατηγικές

αναγνώρισης των κειμενικών ειδών και στρατηγικές επεξεργασίας κειμένων και κριτικής ανάγνωσης.

β) τη λεκτική παρουσίαση των συγγραφικών διαδικασιών/ στρατηγικών/ δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, για την συγγραφή δίνεται έμφαση στις διαδικασίες: ‘Σχεδιασμός’, ‘Παραγωγή Ιδεών’, ‘Οργάνωση’, ‘Καταγραφή’, ‘Αναθεώρηση’, ‘Έκδοση’. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ως σημείο αφορμής την εμπειρία των μαθητών ως συγγραφέων, πιθανές δυσκολίες τους και να εξηγήσει τα πλεονεκτήματα που θα αποκτήσουν από την κάθε διαδικασία. Επίσης, ενδείκνυται η χρήση διευκολυντικών μέσων, όπως είναι οι μνημονικοί κανόνες και τα σκίτσα που προαναφέρθηκαν στην ενότητα 3.4.1.

➤ **2^ο** : Μοντελοποίηση των συγγραφικών διαδικασιών:

Ο/η εκπαιδευτικός ως «επαίμων» εξωτερικεύει με την τεχνική της ‘έκφωνης σκέψης’ και των ‘αυτο-ερωτήσεων’ εξωτερικεύει τα γνωστικά αδιέξοδα και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται για να τα διαχειριστεί. Δηλώνει ρητά τις γνωστικές και μεταγνωστικές του στρατηγικές. Η διδασκαλία των στρατηγικών από τον/την εκπαιδευτικό πρέπει να γίνεται σταδιακά, ώστε να μη προκληθεί γνωστική υπερφόρτωση.

➤ **3^ο**: Συζήτηση με τους μαθητές για την προηγούμενη διαδικασία:

Ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους και να συγκρίνουν τις δικές τους δυσκολίες και στρατηγικές διαχείρισής τους με τις αντίστοιχες του/της εκπαιδευτικού.

➤ **4^ο**: Εκγύμναση:

Οι μαθητές ακολουθούν την ίδια διαδικασία και συμπεριφορά με τον/την εκπαιδευτικό για να συν-συγγράψουν κείμενα ως τάξη. Ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί, παρέχει κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις και αναλαμβάνει το ρόλο του γραμματέα καταγράφοντας ιδέες, παράγοντας διαγράμματα, χάρτες και καταγράφει σε συνεργασία με τους μαθητές. Η φάση της εκγύμνασης μπορεί να διαρκέσει έως οι μαθητές να εξοικειωθούν σε ικανοποιητικό βαθμό με τις διαδικασίες, τις στρατηγικές και τη χρήση διευκολυντικών μέσων.

➤ **5°:** Συνεργατικές δραστηριότητες συγγραφής:

Ο/η εκπαιδευτικός με βάση την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης αποσύρει σταδιακά τη βοήθειά του και οι μαθητές μεταφέροντας την υποστήριξη του μαθητή στην ομάδα με ποικιλία συνεργατικών δραστηριοτήτων και διευκολυντικών μέσων.

➤ **6°:** Αυτόνομη συγγραφή:

Οι μαθητές γράφουν κείμενα ατομικά χωρίς καθοδήγηση και με βαθμιαία μείωση των διευκολυντικών μέσων.

➤ **7°:** Στοχασμός της συγγραφικής διαδικασίας:

Εκπαιδευτικός και μαθητές στοχάζονται σχετικά με τις συγγραφικές διαδικασίες και τις στρατηγικές και αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους αλλά και την ίδια τη μάθηση. Η αξιολόγηση γίνεται από εκπαιδευτικό αλλά και από μαθητές (αυτο-αξιολόγηση) ως διαδικασία που έχει ξεκινήσει ήδη από τη φάση της εκγύμνασης. Αφορά τις δυσκολίες, τις ικανότητες, τις στρατηγικές και τα συναισθήματά τους κατά τη σύνθεση διαφορετικών κειμενικών ειδών.

Το μοντέλο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία οποιασδήποτε μεταγνωστικής στρατηγικής για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με μαθησιακές ή αναγνωστικές δυσκολίες (Swanson & De La Paz, 1998).

3.6. Επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης και αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της κατανόησης αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία και πρέπει να έχει χαρακτήρα οργανωμένο (Παντελιάδου, 2000), δηλαδή ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει τη στρατηγική αξιολόγησης που θα είναι κατάλληλη με την περίπτωση (Χαρίτου, 2007). Επιπλέον, χρειάζονται αξιόπιστες και έγκυρες μετρήσεις που να συνδέονται στενά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να διαπιστώσουν ποιοι μαθητές χρειάζονται επιπρόσθετη βοήθεια.

Σύμφωνα με τη Snow (2003) και όπως αναλύθηκε νωρίτερα, η κατανόηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται πολλοί παράγοντες και υπο-διαδικασίες. Σύμφωνα με τους Kintsch & Kintsch (2005) υπάρχουν τρία επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης, δηλαδή επίπεδα διαδικασιών που πραγματοποιούνται στην αναγνωστική κατανόηση. Το πρώτο

επίπεδο αφορά τις διαδικασίες αποκωδικοποίησης. Το δεύτερο επίπεδο αφορά τη μικροδομή του κειμένου, μέσω των σημασιολογικών προτάσεων, των συντακτικών σχέσεων αλλά και των σχέσεων συνεκτικότητας. Το τρίτο επίπεδο αφορά τη συναγωγή συμπερασμών και τη σύνδεση πληροφοριών του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του αναγνώστη με σκοπό τη δημιουργία του καταστασιακού μοντέλου (Αϊδίνης & Δαούλα, 2016).

Καμία δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης δεν μπορεί να αναφέρεται σε μία μόνο διάσταση. Απαραίτητες προϋποθέσεις της κατανόησης είναι η αναγνωστική ευχέρεια, η χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης, η γνώση του λεξιλογίου και η χρήση ενδείξεων του κειμένου για την οικοδόμηση νοήματος (Χαρίτου, 2007). Η αξιολόγηση πρέπει να αναφέρεται στο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης που έχει κατακτήσει ο κάθε αναγνώστης.

Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι διάφοροι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη διαδικασία της ανάγνωσης, όπως τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη, το άγχος, τα κίνητρα, τη λεκτική του ικανότητα, που μπορούν να επηρεάσουν την ανταπόκρισή του. Εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να συναξιολογήσουν διαφορετικές πλευρές της αναγνωστικής κατανόησης. Η σύγκριση της βαθμολόγησής τους ωθεί σε συζήτηση και διερεύνηση (Χαρίτου, 2007).

Συχνά χρησιμοποιούνται υπερβολικά απλές δοκιμασίες για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης. Συνήθως, η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης γίνεται με τη χρήση ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών που πρέπει να απαντηθούν για κάθε παράγραφο του κειμένου, οι οποίες δεν εκφράζουν επαρκώς τις δεξιότητες που σχετίζονται με την αναγνωστική ικανότητα. Κάθε αξιολόγηση πρέπει να τηρεί κριτήρια αξιοπιστίας (reliability) και της εγκυρότητας (validity) (Χαρίτου, 2007· Snow, 2003). Η διατύπωση των ερωτήσεων του/της εκπαιδευτικού μπορεί να καθοδηγήσει τις απαντήσεις των μαθητών. Επίσης, συχνά η χρήση στρατηγικών από τους μαθητές δεν είναι εμφανής (Χαρίτου, 2007· Baker, 2002). Συνεπώς, οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης πρέπει να είναι αντίστοιχου τύπου με τις προς αξιολόγηση δεξιότητες, δηλαδή να είναι διευκρινιστικές, περιεχομένου, δομικών στοιχείων, κριτικές (βλ. 3.3.3.3.).

Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος ο οποίος αρχικά ιεραρχεί και θέτει τα κριτήρια της αξιολόγησης, τα οποία πρέπει να είναι σύμφωνα με το υλικό που επιλέγει, τα μέσα, τα εργαλεία και τους στόχους της διδασκαλίας (Χαρίτου, 2007). Οι επιλογές που κάνει πρέπει να ορίζονται

με βάση συγκεκριμένες αρχές για το σχεδιασμό της διδασκαλίας οι οποίες αναλύθηκαν νωρίτερα (βλ. 3.2.).

Μία αξιολόγηση πρέπει να αφορά την ίδια τη διαδικασία και τις στρατηγικές που οι μαθητές χρησιμοποιούν για την ενεργοποίηση των γνωστικών σχημάτων. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης στο οποίο έχει φτάσει ο κάθε μαθητής αξιοποιώντας τη μέθοδο της παρατήρησης. Παρατηρώντας συστηματικά τις στρατηγικές που αξιοποιούν κάθε φορά οι μαθητές ο εκπαιδευτικός μπορεί να οδηγηθεί σε συμπεράσματα σχετικά με την κατάκτηση των επιπέδων αναγνωστικής κατανόησης, τις πιθανές αδυναμίες των μαθητών και τις ανάγκες για επιπλέον διδασκαλία. Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές ως αναγνώστες με τη διδασκαλία στρατηγικών να γίνουν αυτόνομοι και να είναι σε θέση να αξιολογούν οι ίδιοι τις δεξιότητές τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.7. Η αξιολόγηση της παραγωγής κειμένων

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι γενικότερα ένα πολύπλοκο θέμα. Το αν θα πρέπει τα κείμενα των μαθητών να διορθώνονται έχει απασχολήσει έντονα δασκάλους αλλά και θεωρητικούς της εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση σκοπός είναι να μην αποθαρρύνονται οι μαθητές και να μην οδηγούνται σε τυποποιημένες εκφράσεις όπως συνέβαινε συχνά στο παρελθόν (Ματσαγγούρας, 2001).

Αυτό δε σημαίνει ότι δε θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να προβαίνει σε κάποιες διορθώσεις. Υπάρχουν περιθώρια για ουσιαστικές διορθώσεις, οι οποίες βοηθούν τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Πρόκειται για διορθώσεις που αφορούν γνώσεις του μαθητή που δεν έχουν ακόμη ενεργοποιηθεί. Η έρευνα στρέφεται σε ποιοτικούς τρόπους αξιολόγησης, δηλαδή σε τρόπους που αξιολογούν τη διαδικασία της παραγωγής σε σχέση με το πλαίσιο και τους σκοπούς (Ματσαγγούρας, 2001).

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με τη διαδικασία της αναθεώρησης είτε σε τοπικό επίπεδο και επίπεδο επιφανειακού κειμένου, όπως πχ η αξιολόγηση της ορθογραφίας και της σύνταξης, κυρίως για αρχάριους συγγραφείς, είτε σε επίπεδο συνολικού κειμένου, περιεχομένου, δομής, γλωσσικών και κειμενικών συμβάσεων, αξιολογώντας ολόκληρη τη διαδικασία, από το σχεδιασμό έως την καταγραφή του κειμένου, για έμπειρους συγγραφείς (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης κοινά αποδεκτά από τους ερευνητές θεωρούνται: η δομή του κειμένου, η ακρίβεια, η σαφήνεια, η αλληλουχία σκέψεων, η σύνταξη, ο λεκτικός πλούτος, η τεκμηρίωση απόψεων, η κατανόηση του θέματος, η πληρότητα ανάπτυξης, η ορθογραφία, η γενική εικόνα, η πρωτοτυπία σκέψεων και το ύφος. Παλαιότερες έρευνες έδειχναν ότι οι βαθμολογητές αλλά και οι μαθητές έδιναν μεγαλύτερη βαρύτητα στην ορθογραφία και την καλλιγραφία από ότι στην πρωτοτυπία και το ύφος (Ματσαγγούρας, 2001).

Σύμφωνα με το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο, οι μορφές και τεχνικές αξιολόγησης αφορούν την αυτό- και έτερο-αξιολόγηση του κειμένου αλλά και των διαδικασιών. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το κείμενο αξιολογείται η γλωσσική συνοχή, η νοηματική συνεκτικότητα, η πληροφοριακή πληρότητα και η επικοινωνιακή καταλληλότητά του. Σχετικά με τις διαδικασίες παραγωγής του κειμένου αξιολογούνται μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που ανέπτυξε ο μαθητής (Ματσαγγούρας, 2001).

Ειδικότερα οι μορφές αξιολόγησης του κειμένου που έχουν εφαρμοστεί είναι: η μορφή της συνολικής ή ολιστικής αξιολόγησης (holistic scoring), που βασίζεται στη γενική εντύπωση του αξιολογητή για το περιεχόμενο, τη σύνταξη και τη συνολική συγκρότηση του κειμένου, η μορφή των βασικών χαρακτηριστικών (primary traits), μία μορφή αξιολόγησης η οποία αξιολογεί τα δομικά στοιχεία που αναμένεται να έχει ανάλογα με το κοινωνικό του είδος το προς αξιολόγηση κείμενο και, τέλος, η μορφή της αναλυτικής αξιολόγησης (analytic scoring), που στηρίζεται στην αξιολόγηση των επιμέρους στοιχείων που θεωρείται ότι απαρτίζουν ένα καλό κείμενο. Η πολυπλοκότητα ενός κειμένου και η διαφοροποίηση των σκοπών αξιολόγησης επιβάλλουν τη συνδυαστική χρήση και των τριών μορφών (Ματσαγγούρας, 2001:287).

Η διαδικασία της αξιολόγησης και της αναθεώρησης προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή του αναγνώστη/συγγραφέα και την επίγνωσή του σκοπού και του πλαισίου αλλά και έναν καθοδηγητικό και υποστηρικτικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού, με πρακτικές τέτοιες ώστε να μην αυξάνεται το γνωστικό φορτίο και να ελευθερώνονται γνωστικοί πόροι της μνήμης με στόχο την επεξεργασία των πληροφοριών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Η χρήση του ατομικού φακέλου (portfolio) παρέχει ένα κατάλληλο πλαίσιο ώστε ο μαθητής να εξοικειωθεί με τη διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης τόσο στη διδασκαλία της ανάγνωσης (Χαρίτου, 2007) όσο και της παραγωγής γραπτών κειμένων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Όποιες πρακτικές και αν χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για αξιολόγηση και ενίσχυση της διαδικασίας, απώτερος

στόχος της διδασκαλίας είναι η αυτονομία του αναγνώστη/συγγραφέα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Χαρίτου, 2007).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κλείνοντας το 3^ο κεφάλαιο της εργασίας ολοκληρώνω και το θεωρητικό της μέρος. Έχοντας αναλύσει στα δύο προηγούμενα κεφάλαια (1^ο και 2^ο) τις θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού και του γραπτού λόγου σε αυτό το κεφάλαιο εστίασα στην αξιοποίηση τους στη διδασκαλία, ως σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση. Είναι φανερό ότι η αναγνωστική κατανόηση και η παραγωγή γραπτών κειμένων χαρακτηρίζονται από μία αρκετά σύνθετη φύση. Παρ' όλα αυτά είναι διδάξιμες ως διαδικασίες και υπάρχει πλήθος ερευνών σχετικά με αυτόν τον τομέα. Ωστόσο, παρατηρούνται συχνά δυσκολίες των μαθητών ως αναγνωστών και συγγραφέων και, εφόσον δεχόμαστε ότι οι διαδικασίες αυτές είναι διδάξιμες, το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο γίνεται εστίαση στη συστηματική τους διδασκαλία στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στη συνέχεια, θα προχωρήσω στο δεύτερο και πρακτικό μέρος της εργασίας όπου θα διερευνήσω τις πρακτικές και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων αλλά και τα στοιχεία των θεωρητικών προσεγγίσεων, από αυτές που προαναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος, που συνθέτουν τις πρακτικές και την προσωπική θεωρία τους για τη διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων.

**ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ:
Η ΕΡΕΥΝΑ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας θα αναφερθώ στο σχεδιασμό, στα αποτελέσματα και στα συμπεράσματα της έρευνας μέσα από τρία επιμέρους κεφάλαια. Στο παρόν κεφάλαιο (4^ο κεφάλαιο) θα παρουσιαστεί το ερευνητικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, ορισμένοι βασικοί όροι της έρευνας, το δείγμα της έρευνας, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, δηλαδή το εργαλείο συλλογής δεδομένων και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων, αλλά και οι περιορισμοί της έρευνας.

4.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσα έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο έχουν αναπτύξει κάποια προσέγγιση στην οποία στηρίζουν τη συστηματική διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων. Για το σκοπό αυτό θα επιχειρήσει να διερευνήσει τις πρακτικές, τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και τα στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων που διαμορφώνουν τις πρακτικές και την προσωπική τους θεωρία σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων στο δημοτικό σχολείο.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

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

- 1) Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία
α) της αναγνωστικής κατανόησης, β) της παραγωγής γραπτών κειμένων

- 2) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία
α) της αναγνωστικής κατανόησης, β) της παραγωγής γραπτών κειμένων.

3) Ποια στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων διαμορφώνουν τις πρακτικές και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία

α) της αναγνωστικής κατανόησης, β) της παραγωγής γραπτών κειμένων

4.3. Εννοιολογικοί και λειτουργικοί ορισμοί βασικών όρων της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούνται κάποιοι όροι, οι οποίοι θα πρέπει να διασαφηνιστούν επιστημονικά αλλά και ως προς τον τρόπο που χρησιμοποιούνται στη συγκεκριμένη έρευνα.

Ο όρος *‘πρακτικές διδασκαλίας’* στην παρούσα εργασία αφορά οποιοσδήποτε ενέργειες αναφερθούν από τους εκπαιδευτικούς με στόχο την πραγματοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας. Μπορεί να περιλαμβάνει τεχνικές, μεθόδους, μορφές διδασκαλίας και στρατηγικές (όπως προσδιορίζονται στο κεφάλαιο 3) για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Ως προς τις *‘απόψεις των εκπαιδευτικών’* και τον ορισμό τους υπάρχει κάποια σύγχυση στη βιβλιογραφία. Επιγραμματικά ως άποψη ορίζεται η θεώρηση ενός ζητήματος από μια πλευρά, από μια οπτική γωνία (Μπαμπινιώτης, 2005). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με το διδακτικό τους έργο, τα αντικείμενα διδασκαλίας και μάθησης, τους μαθητές τους, το ρόλο τους κ.α. (Pajares, 1992).

Ο όρος *‘θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου’* θα χρησιμοποιηθεί με την έννοια που περιγράφηκε στο κεφάλαιο 2 και 3 του θεωρητικού μέρους της εργασίας.

Ο όρος *‘προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών’* αναφέρεται στην ανάπτυξη κάποιας προσέγγισης για τον καθορισμό των παιδαγωγικών απόψεων των εκπαιδευτικών, για τη φύση της γνώσης, το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή κ.ά. (Pajares, 1992) και στην παρούσα έρευνα η έμφαση δίνεται στις γνώσεις και τις επιρροές των θεωρητικών προσεγγίσεων, των μοντέλων και των αρχών σχεδιασμού της διδασκαλίας του γραπτού λόγου, όπως περιγράφηκε στο κεφάλαιο 3.

4.4. Πλαίσιο και δείγμα έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό και ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 στο Ρέθυμνο και τα δεδομένα συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε διαφορετικά δημοτικά σχολεία του νομού Ρεθύμνου.

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με βάση τη «βολική» δειγματοληψία, ή αλλιώς «συμπτωματική ή ευκαιριακή» δειγματοληψία, βάσει της οποίας γίνεται η επιλογή των ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον/στην ερευνητή/τρια (Cohen, Manion & Morrison, 2008:170). Το δείγμα της έρευνας ανήκει στην κατηγορία των μη πιθανοτήτων, που επιλέγεται για έρευνες μικρής κλίμακας, των οποίων τα αποτελέσματα δεν είναι αντιπροσωπευτικά και δε μπορούν να γενικευτούν (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 149- 174).

Πιο συγκεκριμένα, οι τριάντα εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν διαφορετική διδακτική εμπειρία, διαφορετική επιμόρφωση, αλλά επιλέχθηκαν ώστε να διδάσκουν κατά το τρέχον σχολικό έτος 5 από αυτούς σε Α΄ Δημοτικού, 5 σε Β΄ Δημοτικού, 5 σε Γ΄ Δημοτικού, 5 σε Δ΄ Δημοτικού, 5 σε Ε΄ Δημοτικού και 5 σε ΣΤ΄ Δημοτικού, σε διάφορα σχολεία του νομού Ρεθύμνου.

Τέλος, από τη δημογραφική ανάλυση του δείγματος προκύπτει ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων, είκοσι (20), ήταν γυναίκες, και δέκα (10), ήταν άντρες, γεγονός που δικαιολογείται διότι στο δημοτικό σχολείο υπερτερούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί.

α/α εκπ/κού	Φύλο	Έτη διδακτ. εμπειρίας	Τάξεις όπου έχει διδάξει	Επίπεδο (το ανώτερο) επιμόρφωσης στη γλώσσα (ΓΛΣ)/ ειδική αγωγή (ΕΑ)	Επιμόρφωση Β΄ επιπέδου υπολογιστών	Τάξη διδασκαλίας τρέχοντος σχ. έτους
E1	A	14	A΄, B΄, Γ΄, E΄, ΣΤ΄	Επιμόρφωση	Ναι	B΄
E2	Θ	5	B΄, Γ΄, E΄, ΣΤ΄	Μεταπτυχιακό ΕΑ	Ναι	B΄
E3	Θ	25	Όλες	Σεμινάρια	Όχι	Δ΄
E4	Θ	2	B΄	Σεμινάριο	Όχι	ΣΤ΄
E5	Θ	5	A΄, B΄	Μεταπτυχιακό ΕΑΕ	Όχι	E΄
E6	Θ	10	A΄, B΄, Δ΄, E΄	Μεταπτυχιακό ΓΛΣ	Όχι	Γ΄
E7	Θ	11	A΄, B΄	Μεταπτυχιακό ΓΛΣ	Ναι	ΣΤ΄
E8	Θ	6	Όλες	Σεμινάρια	Ναι	Γ΄
E9	A	10	Όλες	Σεμινάρια	Ναι	E΄
E10	Θ	11	A΄, B΄, E΄, ΣΤ΄	Επιμορφώσεις	Ναι	ΣΤ΄
E11	Θ	5	B΄, E΄	Μεταπτυχιακό ΕΑ	Ναι	B΄
E12	Θ	15	A΄, B΄, Γ΄, Δ΄, E΄	Επιμορφώσεις	Όχι	B΄
E13	Θ	2	E΄	Σεμινάριο	Όχι	E΄
E14	Θ	14	Όλες	επιμορφώσεις	Όχι	E΄
E15	Θ	12	A΄, B΄, Γ΄, E΄	Σεμινάριο ΓΛΣ	Ναι	A΄

E16	Θ	4	A', B', Δ'	Όχι	Ναι	A'
E17	A	5	A', B', E'	Μεταπτυχιακό ΓΛΣ- ΕΑΕ	Ναι	Δ'
E18	Θ	6	A, B, E', ΣΤ'	Μεταπτυχιακό ΕΑΕ	Όχι	B'
E19	Θ	2	B'	Όχι	Όχι	A'
E20	Θ	5	Γ', Δ', E'	Σεμινάρια	Ναι	Γ'
E21	Θ	3	E', ΣΤ'	Όχι	Όχι	A'
E22	A	3	B', Γ'	Σεμινάριο ΕΑΕ	Όχι	Δ'
E23	Θ	2	A'	Όχι	Ναι	A'
E24	A	2	E'	Όχι	Όχι	E'
E25	A	10	A, Γ, Δ, E, ΣΤ, Ολοήμερο τμήμα και Τάξη Υποδοχής	Ναι	Ναι	ΣΤ'
E26	Θ	6	A', B', Γ', Δ', E'	Όχι	Ναι	Γ'
E27	A	13	Όλες	Μεταπτυχιακό	Όχι	Δ'
E28	A	2	Δ'	Μεταπτυχιακό ΕΑΕ	Ναι	Γ'
E29	A	28	Όλες	Μεταπτυχιακό ΓΛ	Όχι	ΣΤ'
E30	A	30	Όλες	Όχι	Όχι	Δ'

Πίνακας 4.1.: Το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

4.5. Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διερεύνηση του θέματος επιλέχθηκε να γίνει ποιοτική έρευνα, διότι η έρευνα αυτή σκοπεύει να μελετήσει μία ειδική ομάδα ατόμων σε βάθος (Παπαναστασίου & Πανααστασίου, 2016), που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων ενός νομού.

4.5.1. Εργαλείο της έρευνας και συλλογή δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι η ημιδομημένη συνέντευξη που επιτρέπει την ύπαρξη κλίματος ευελιξίας και ελευθερίας μεταξύ των ερωτώμενων και του ερευνητή και χρησιμοποιείται σε τέτοιου είδους έρευνες (Χριστιανίδης, 2014) και επιτρέπει την άμεση αλληλεπίδραση του ερευνητή με τον/τη συνεντευξιαζόμενο/η (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 453). Συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη επιτρέπει ερωτήσεις διευκρινιστικού τύπου ή εμβάθυνσης και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας και το ενδιαφέρον του/της συνεντευξιαζόμενου/ης (Robson, 1993/2010).

Η συνέντευξη περιλάμβανε τρία (3) μέρη και είκοσι εννιά (29) ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις για τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων και περιλάμβανε πέντε (5) ερωτήσεις. Το δεύτερο μέρος αφορούσε τη διδασκαλία της κατανόησης γραπτών κειμένων και αποτελούνταν από δεκατρείς (12) ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Το τρίτο μέρος αφορούσε τη

διδασκαλία της παραγωγής κειμένων και αποτελούνταν, επίσης, από δεκατρείς (12) ερωτήσεις ανοικτού τύπου αντίστοιχες με τις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους. Οι ερωτήσεις τόσο του δεύτερου όσο και του τρίτου μέρους αφορούσαν τρεις θεματικούς άξονες οι οποίοι είναι σύμφωνοι με τα ερωτήματα της έρευνας:

- ✓ τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτών κειμένων,
- ✓ τις απόψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτών κειμένων και
- ✓ τις θεωρητικές προσεγγίσεις που διαμορφώνουν τις πρακτικές και την προσωπική θεωρία τους για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων.

Οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να εκμαιεύσουν από τους εκπαιδευτικούς απαντήσεις σχετικά με τις γνώσεις, τις προτιμήσεις, τις πρακτικές και τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων. Προκειμένου να διασφαλιστεί η καταλληλότητα του οδηγού της συνέντευξης διενεργήθηκαν δύο πιλοτικές εφαρμογές. Η καταγραφή τους και η μελέτη τους οδήγησε στην ανάγκη αναδιατύπωσης ορισμένων ερωτήσεων ώστε να διασφαλιστεί ότι δεν καθοδηγούν τον/την συνεντευξιαζόμενο.

Για τη συλλογή των δεδομένων τηρήθηκε μία σειρά ενεργειών. Οι συνεντευξιαζόμενοι επιλέχθηκαν με κριτήριο το να είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε δημοτικά σχολεία του νομού Ρεθύμνου. Ενημερώθηκαν για το θέμα, το πλαίσιο και το σκοπό της έρευνας καθώς και για ζητήματα ανωνυμίας και εχεμύθειας από την ερευνήτρια. Υπήρξε η δέσμευση πως τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το συγκεκριμένο σκοπό. Στη συνέχεια ζητήθηκε η συναίνεσή τους. Η συμφωνία συμμετοχής τους ισοδυναμεί με την επίσημη άδειά τους ώστε να προχωρήσει η διαδικασία, εφόσον πρόκειται για ενήλικες.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τους μήνες Ιανουάριο, Φεβρουάριο και Μάρτιο του έτους 2020 και διενεργήθηκαν είτε δια ζώσης είτε με μεθόδους σύγχρονης εξ αποστάσεως επικοινωνίας μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας και κατόπιν συμφωνίας για συγκεκριμένη ημέρα και ώρα, επιλογής του/της συνεντευξιαζόμενου. Εξασφαλίστηκε καλή ποιότητα ήχου και εικόνας σε όσες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με εξ αποστάσεως

επικοινωνία. Επιπλέον, υπήρξε προσπάθεια για δημιουργία άνετου, ήρεμου και φιλικού κλίματος, ώστε οι συνεντευξιαζόμενοι να μη νιώθουν ότι απειλούνται ή ότι κατακρίνονται για τα λεγόμενά τους, αλλά να νιώθουν ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους. Με αυτούς τους τρόπους επιχειρήθηκε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της διαδικασίας και των δεδομένων. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν 25-30'.

4.5.2. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Αφού τα δεδομένα συλλέχθηκαν, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν ως Σ1, Σ2, Σ3..... Σ30. Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, η οποία δίνει στον/στην ερευνητή/τρια τη δυνατότητα να ελέγξει θεωρητικά ζητήματα, να ερμηνεύσει τα δεδομένα μιας έρευνας, καθώς και τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα (Βάμβουκας, 2010).

Για την κωδικοποίηση των δεδομένων εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις, φράσεις και προτάσεις και αποδόθηκαν οι κατάλληλοι κωδικοί. Αν και η συνέντευξη περιλάμβανε ερωτήσεις από τρεις θεματικές κατηγορίες, η απάντηση σε κάθε ερώτηση μπορούσε να κωδικοποιηθεί και ως απάντηση σε άλλη θεματική κατηγορία, εφόσον ήταν θεματικά συναφής.

Κατά την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν τριακόσιοι εβδομήντα (370) κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε είκοσι έξι (26) υποκατηγορίες, οι οποίες εντάχθηκαν σε έξι (6) ευρύτερους θεματικούς άξονες.

Με βάση τους θεματικούς άξονες (και τις αντίστοιχες κατηγορίες και τους κωδικούς) δημιουργήθηκαν συγκεντρωτικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων τόσο για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης (3 πίνακες) όσο και για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων (3 πίνακες). Οι πίνακες αυτοί παρουσιάζονται και σχολιάζονται περαιτέρω στο επόμενο κεφάλαιο, το οποίο αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας (βλ. 5^ο κεφάλαιο).

4.6. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος αλλά και οι συνθήκες (καθώς διακόπηκε εκτάκτως η λειτουργία των σχολείων σε πανελλαδικό

επίπεδο ως μέτρο πρόληψης της διασποράς του κορονοϊού), ώστε να διενεργηθεί παρατήρηση των εκπαιδευτικών στις αντίστοιχες τάξεις στις οποίες διδάσκουν και να διασφαλιστεί η εσωτερική αξιοπιστία της έρευνας. Συνεπώς, τα συμπεράσματα αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών και σε όσες πρακτικές συνειδητά και με ειλικρίνεια εκτιμούν ότι χρησιμοποιούν. Θα είχε ενδιαφέρον η παρατήρηση της διδακτικής εφαρμογής που θα επιβεβαίωνε ή θα απέρριπτε τα υπάρχοντα αποτελέσματα και πιθανώς θα αναδείκνυε επιπλέον διδακτικές επιλογές στις οποίες συνειδητά ή ασυνείδητα προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σ' αυτό το κεφάλαιο παρουσίασα το ερευνητικό πλαίσιο, τη μεθοδολογία που ακολούθησα αλλά και τους περιορισμούς της έρευνας.

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσω τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και στη συνέχεια προσπαθήσω να απαντήσω στα ερευνητικά ερωτήματα που έχω θέσει μέσα από την τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων και τις θεωρητικές προσεγγίσεις και αρχές που παρουσίασα στο πρώτο μέρος της εργασίας.

5. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Από την ποιοτική ανάλυση δεδομένων προέκυψαν τριακόσιοι εβδομήντα (370) κωδικοί (δηλαδή κοινές μεταξύ των εκπαιδευτικών θεματικά κωδικοποιημένες απαντήσεις), οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε είκοσι έξι (26) κατηγορίες τόσο για τη διδασκαλία τόσο της αναγνωστικής κατανόησης όσο και της παραγωγής γραπτών κειμένων, οι οποίες είναι ‘Πρακτικές διδασκαλίας (ανά στάδιο ανάγνωσης/συγγραφική διαδικασία-φάση)’, ‘Συχνότητα χρήσης πρακτικών διδασκαλίας’, ‘Μαθήματα στα οποία χρησιμοποιούνται οι πρακτικές διδασκαλίας’, ‘Διαφοροποίηση ή μη των πρακτικών διδασκαλίας’, ‘Κριτήρια αξιολόγησης’, ‘Δυσκολίες μαθητών’, ‘Παρατήρηση βελτίωσης ή μη με βάση τις πρακτικές διδασκαλίας’, ‘Τομείς βελτίωσης’, ‘Τάξη όπου είναι δυσκολότερη η διδασκαλία’, ‘Συναισθήματα εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία’, ‘Παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία’, ‘Γνώσεις πρακτικών’, ‘Θεωρητικές προσεγγίσεις’

Οι κατηγορίες αυτές ομαδοποιήθηκαν σε έξι (6) θεματικούς άξονες:

- 1.α. Πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης
- 1.β. Πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων
- 2.α. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης
- 2.β. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων
- 3.α. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης
- 3.β. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων

5.1. Θεματικός άξονας 1: Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών

Στον πρώτο θεματικό άξονα συμπεριλήφθηκαν οι εξής κατηγορίες: ‘Πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν’, ‘Μαθήματα στα οποία χρησιμοποιούνται πρακτικές’, ‘Συχνότητα χρήσης πρακτικών’, και ‘Διαφοροποίηση ή μη των πρακτικών’ τόσο για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης όσο και της παραγωγής γραπτών κειμένων.

5.1.α. Πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης

5.1.α.1. Οι πρακτικές διδασκαλίας

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το αν χρησιμοποιούν ή όχι πρακτικές διδασκαλίας και γιατί ήταν καταφατικές και ομαδοποιήθηκαν ως προς τη χρήση κοινών πρακτικών. Σε μία περίπτωση μόνο (Σ18) η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι δε χρησιμοποιεί κάποια πρακτική καθώς οι μαθητές της στη Β΄ Δημοτικού δε παρουσιάζουν τέτοια ανάγκη.

Ο εκπαιδευτικός Σ25 προσθέτει ότι η επιλογή των πρακτικών διδασκαλίας γίνεται ανάλογα με χρόνο και δυναμική/διάθεση τμήματος.

Για να διερευνηθεί η συστηματικότητα ως προς την επιλογή και χρήση πρακτικών διαχωρίστηκαν σε πρακτικές που αφορούν τα στάδια πριν, κατά και μετά την ανάγνωση. Αξίζει να τονιστεί, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, ότι αν και αναφέρονται αρκετές πρακτικές για το στάδιο κατά την ανάγνωση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν μία προτίμηση σε πρακτικές που αφορούν τα στάδια πριν και μετά την ανάγνωση.

Ως πολύ δημοφιλείς πρακτικές αναδείχθηκαν η δημιουργία προβλέψεων βάσει του τίτλου (Σ2, 5, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 24, 26, 28, 29) και η δημιουργία προβλέψεων βάσει των εικόνων (Σ10, 12, 15, 16, 17, 21, 23, 26, 27, 29) κατά το στάδιο πριν την ανάγνωση. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός Σ24 αναφέρει ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιεί διαφοροποιούνται ανάλογα με το κειμενικό είδος από το στάδιο πριν την ανάγνωση *«Διαβάζουμε πάντοτε τον τίτλο και ενίοτε ρωτώ τα παιδιά τι μπορεί να πραγματεύεται το κείμενο κρίνοντας τον τίτλο μόνο. Και ανάλογα με το κείμενο το αντιμετωπίζουμε διαφορετικά. Αν είναι τραγούδι ή ποίημα που έχει μελοποιηθεί, πάντα ανακοινώνω ότι θα το δούμε υπό άλλη μορφή. Εάν έχει κάποια έντονη ή γνωστή εικονογράφηση ζητώ από τα παιδιά να μελετήσουν την εικόνα και κάνω μικρή συζήτηση. Εάν είναι ιστορικό, ρωτάω τα παιδιά τι ξέρουν για την εποχή που*

πραγματεύεται και τους δίνω πληροφορίες σε αφηρημένο στυλ 'σήμερα θα γνωρίσετε μια δύσκολη εποχή της χώρας μας' για να κεντρίσω την προσοχή». Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού Σ24 φαίνεται ότι γίνεται ρητή διδασκαλία του στόχου της ανάγνωσης άρα και αυτό στο οποίο πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους κατά την ανάγνωση ανάλογα με το κειμενικό είδος επιβεβαιώνοντας τις βασικές αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και του κοινωνικοδιαδικαστικού μοντέλου που προαναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της μελέτης.

Αρκετά δημοφιλής υπήρξε και η συζήτηση για τη διερεύνηση της προγενέστερης γνώσης των μαθητών για το θέμα (Σ4, 8, 9, 13, 14, 24, 27, 29). Η εκπαιδευτικός Σ8 ξεκινά μία συζήτηση για το θέμα με τους μαθητές πριν την ανάγνωση μόνο στην περίπτωση που το θέμα είναι άγνωστο. Διαφορετικά δίνει έμφαση στο να εξάγουν οι μαθητές τα δικά τους συμπεράσματα μετά την ανάγνωση. Η εκπαιδευτικός Σ9 διενεργεί μία σύντομη συζήτηση για το θέμα με τους μαθητές πριν την ανάγνωση, συνδέει την πληροφορία με την προγενέστερη γνώση, αλλά δίνει έμφαση στο να εξάγουν οι ίδιοι τα δικά τους συμπεράσματα μετά την ανάγνωση. Ορισμένες φορές γίνεται συζήτηση για εισαγωγή στο θέμα πριν την ανάγνωση, άλλες όχι (Σ13).

Μία ακόμη πρακτική που ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν πολλοί εκπαιδευτικοί είναι η διενέργεια συζήτησης για σχετικά βιώματα των μαθητών ή θέματα της επικαιρότητας ως αφορμή για την ανάγνωση του κειμένου (Σ3, 17, 19, 23, 25). Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικός Σ25: «Στην τάξη προετοιμάζω τους μαθητές προωθώντας το κείμενο με κάποια αφορμή από το κλίμα των ημερών ή με σύνδεση με κάτι που είδαμε εκείνες τις ημέρες (σε οποιοδήποτε από τα μαθήματα ή και εκτός)».

Αυτές οι τεχνικές χρησιμοποιούνται για την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης με βάση τη βιβλιογραφία (Klingner et al., 2011), καθώς είναι πολύ πιθανό οι μαθητές να μη διαθέτουν προγενέστερη γνώση για ένα θέμα (προγενέστερες κοινωνικές και γλωσσικές εμπειρίες). Σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν στους μαθητές την προαπαιτούμενη γνώση με διάφορες τεχνικές και διευκολύνσεις μπορούν να φανούν χρήσιμες.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης παρατηρήθηκε ότι λίγοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κάποιες πρακτικές. Η 'δημιουργία πλαγιότιτλων' κατά την ανάγνωση αναφέρθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς (8 αναφορές: Σ4, 7, 10, 13, 14, 17, 20, 29). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως χρησιμοποιούν αυτή την πρακτική ως μία στρατηγική την οποία επιθυμούν και οι μαθητές τους να αναπτύξουν. Η Σ4 δηλώνει ότι ζητά από τους μαθητές εντοπισμό επιχειρημάτων και

σχολίων. Ο εκπαιδευτικός Σ29 αναφέρει: «Πολλές φορές όταν πιστεύω ότι ένα κείμενο είναι δύσκολο για τους μαθητές μου είτε επειδή είναι πυκνό σε νοήματα είτε όταν ανήκει στο επιχειρηματολογικό είδος κειμένου χρησιμοποιώ τους πλαγιότιτλους. Αρχικά, το κάναμε μαζί με τους μαθητές, από κοινού διαβάζαμε το κείμενο και βρίσκαμε το κεντρικό νόημα ορισμένων σημείων του κειμένου και το αποδίδαμε με έναν πλαγιότιτλο. Προσπαθούσα να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές μέσα από την επεξεργασία του κειμένου ότι κάποια άλλα νοήματα ήταν για παράδειγμα σχόλια ή συμπεράσματα πάνω στη θέση του συγγραφέα. Έπειτα από καιρό παρατήρησα ότι κάποιοι μαθητές αυτό το έκαναν και μόνοι τους όταν διάβαζαν κάτι σιωπηρά και δυσκολεύονταν, σημείωναν δίπλα από το κείμενο και χωρίς να τους το ζητήσω».

Μία συχνή πρακτική που χρησιμοποιούν ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί όταν παρατηρούν ότι οι μαθητές τους δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποια σημεία του κειμένου είναι να τους ωθούν σε προσεκτική επανανάγνωση (Σ14, 22, 24, 26), μια στρατηγική γνωστικού χαρακτήρα που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι πολύ αποτελεσματική για αρχάριους αναγνώστες (Κολιάδης, 2002).

Άλλοι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε ανάγνωση του κειμένου και οι ίδιοι αλλά και οι μαθητές τους (Σ1, 4, 11, 12, 24, 28). Ο εκπαιδευτικός Σ1 αναφέρει: «συνήθως το κείμενο εάν είναι δύσκολο, το διαβάζω εγώ πριν μία φορά και μετά το διαβάζουν οι μαθητές, εάν είναι εύκολο και είναι στο επίπεδο των μαθητών το διαβάζουν οι ίδιοι επίσης κάποιες φορές σιωπηλά, μετά το διαβάζω μία φορά κι εγώ για να καταλάβουν ορισμένα σημεία και αν είναι εύκολο το κείμενο και είναι στο επίπεδο των παιδιών το διαβάζουν οι μαθητές επίσης και φωναχτά ή από μέσα τους. Εάν πολλές φορές το κείμενο είναι εύκολο το διαβάζουν τα παιδιά σε ορισμένες λέξεις ή γενικά για το νόημα του κειμένου να το διαβάσουν τα ίδια, τότε γίνεται διπλή ανάγνωση, μία από τα παιδιά και μία από εμένα».

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός Σ12 αναφέρει: «Πολλές φορές παίζουμε τους ρόλους, κάνουμε δραματοποίηση δηλαδή. Επίσης, πρώτα διαβάζουν οι μαθητές το κείμενο με σιωπηρή ανάγνωση και μετά εγώ». Ο εκπαιδευτικός Σ24 αναφέρει ότι προβαίνει και ο ίδιος σε εκφραστική ανάγνωση («Στα μαθηματικά τονίζω τις εκφωνήσεις των ασκήσεων και τα προβλήματα. Στην φυσική τονίζω πάντοτε τις οδηγίες των πειραμάτων, και εξηγώ πάντοτε...»). Ο εκπαιδευτικός Σ28 δηλώνει ότι προβαίνει και ο ίδιος σε ανάγνωση, αλλά δίνει έμφαση και στην ανάγνωση από τους ίδιους τους μαθητές και όπου είναι δυνατό, μεγαλόφωνη ή αναπαράσταση του κειμένου από

τους ίδιους «οι ίδιοι οι μαθητές διαβάζουν κι εκείνοι το κείμενο εκφραστικά και όπου είναι δυνατό διαβάζουν τους διαλόγους, το αναπαριστούν».

Η εκπαιδευτικός Σ16 αναφέρει: «Συνήθως κάνω διάγραμμα με τα σημαντικά σημεία του κειμένου και πώς συνδέονται μεταξύ τους». Η επιλογή αυτή επιβεβαιώνει εν μέρει τη χρήση γραφικών οργανωτών αντίστοιχων με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει το προς ανάγνωση κείμενο ως διευκόλυνση για την επεξεργασία του κειμένου από μαθητές με μη αναπτυγμένες αναγνωστικές δεξιότητες ή με μη επαρκή προγενέστερη γνώση (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Έμφαση δίνεται (από τη Σ8) και στη δημιουργία από τους ίδιους τους μαθητές κατά τη διάρκεια της αφήγησης σχεδιαγράμματος ή εννοιολογικού χάρτη όπου αναπαρίστανται οπτικά τα δομικά στοιχεία ή οι έννοιες και οι μεταξύ τους σχέσεις. Συγκεκριμένα, η Σ8 αναφέρει: «Πρέπει να τον μάθεις να είναι αυτόνομος. Ανεξάρτητο όσο γίνεται. Θέλει περισσότερο χρόνο, θέλει περισσότερο κόπο, θέλει δουλειά. Στόχος είναι ακόμα και την κατανόηση να φτιαχτεί ένα σχεδιάγραμμα κατανόησης από το μαθητή. Δηλαδή σε περίπτωση που χρειαστεί ένας μαθητής για παράδειγμα στην ιστορία βοηθάει πολύ αυτό. Να φτιάξει να διαβάσει ένα σχεδιάγραμμα το ιδανικότερο όλων είναι να το φτιάξει το σχεδιάγραμμα. Για να το φτιάξει πρέπει να το μάθεις πώς να ομαδοποιεί, πώς να κατηγοριοποιεί, πώς να εντοπίζει την πληροφορία, να ομαδοποιεί, πώς να διαχωρίζει, πώς να συγκρίνει. Αυτές είναι λειτουργίες του μυαλού οι οποίες ξεπερνάνε το στείρο, έχουν να κάνουν με τον εγκέφαλο».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί παρέχουν γραπτές διευκολυντικές ερωτήσεις στους μαθητές για τη διαδικασία της ανάγνωσης Η Σ5 αναφέρει: «με τη βοήθεια των ερωτήσεων που τους έδινα γραμμένες, είχαν φτάσει σε σημείο να εντοπίζουν μόνα τους τα βασικά σημεία του κάθε κειμένου, χωρίς να τους τα υπογραμμίζω εγώ». Ο Σ9 αναφέρει: «Κάποιες φορές, αν το κείμενο είναι λίγο δυσκολότερο, μπορεί να τους δώσω τις ερωτήσεις που θα σκεφτούν να απαντήσουν εκ των προτέρων. Ούτως ώστε διαβάζοντας να εντοπίσουν τα σημεία που θα ήθελα εγώ να προσέξουν».

Η διδασκαλία με 'βιντεομάθημα' (Σ5, 25) και η 'δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για προβολή παρουσιάσεων- powerpoint' (Σ24, 25, 29) αναφέρεται επίσης ως μία χρήσιμη διδακτική πρακτική. Ο εκπαιδευτικός Σ24 αναφέρει: «Βοηθώ σε όλα τα μαθήματα, στην ιστορία και την γεωγραφία με σχεδιαγράμματα ή παρουσιάσεις PowerPoint».

Υπάρχουν αναφορές από εκπαιδευτικούς για μοντελοποίηση του τρόπου που σκέφτονται και εργάζονται οι ίδιοι. Με έκφωνη σκέψη καθιστούν έκδηλο στους μαθητές τον προβληματισμό

τους αλλά και τον τρόπο που σκέφτονται για να επιλύσουν ένα πρόβλημα. Μάλιστα, για να αυξήσουν το κίνητρο των μαθητών για εμπλοκή αναφέρουν ότι μοντελοποιούν μη κατάλληλες συμπεριφορές για επίλυση. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός Σ24 αναφέρει: *«Στην φυσική τονίζω πάντοτε τις οδηγίες των πειραμάτων, και εξηγώ πάντοτε γιατί είμαι αυστηρός με αυτές. Συχνά κάνω το πείραμα με λάθος τρόπο για να με διακόψουν 4-5 μαθητές που παρατηρούν ότι δεν κάνω σωστά τα βήματα».*

Σχετικά με το στάδιο μετά την ανάγνωση αναφέρεται ότι χρησιμοποιούνται οι 'ερωτήσεις για το περιεχόμενο' (Σ1, 8, 10, 14, 15, 16, 22). Συχνή πρακτική είναι η διενέργεια ερωτήσεων για το είδος του κειμένου ή/και τα δομικά στοιχεία του κειμένου (7 αναφορές: Σ1, 4, 9, 10, 15, 17, 30). Στις μικρότερες τάξεις σύμφωνα με ορισμένους εκπαιδευτικούς η έμφαση δίνεται κυρίως στην κεντρική ιδέα (Σ1) και στη συζήτηση για τη σύνδεση των νοημάτων με τις εικόνες (Σ23). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η εξάσκηση των μαθητών στο να απαντούν αλλά και να διατυπώνουν οι ίδιοι διαφορετικά είδη ερωτήσεων είναι μια διαδικασία που υποχρεωτικά εμπλέκει τους μαθητές σε διαδικασίες επεξεργασίας των κειμένων (McNamara et al., 1996).

Εκπαιδευτικοί μικρότερων τάξεων αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν διευκολύνσεις για να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους ώστε να εντοπίσουν τα δομικά στοιχεία της αφήγησης. Η Σ8: *«Κάποιες που έχω χρησιμοποιήσει είναι να βάζουν μέσα σε κυπελάκια κάποια sticks στο οποίο μπορεί να απαντήσουν κάποιες ερωτήσεις στην επαρκή με πλαγιότιτλους που χρησιμοποιούμε ώστε να απαντήσουμε μετά προφορικά, κυρίως προφορικά βασικά, σωστό λάθος, αντιστοίχισης».*

Η εκπαιδευτικός Σ6 προσθέτει: *«και έχουμε κάνει αρκετά από αυτά και πήγαμε σε μία άλλη δραστηριότητα που είναι ένα βιβλίο με κλασικά παραμύθια που συνοδεύεται από κάποια κυβάρια, τα οποία αφού διαβάσω το παραμύθι να κατανοήσει και να και την ιστορία και μετά θα πρέπει στα κυβάρια που έχουν όλες τις ιστορίες μαζί είναι έξι κυβάρια να βρει σε κάθε ένα κυβάρκι τη συγκεκριμένη εικόνα της ιστορίας, να τα βάλει στη σειρά και πάλι περιγράψουμε, δηλαδή κάνουμε μία χρονική ακολουθία της ιστορίας».*

Πολλές φορές αναφέρθηκαν και πρακτικές για την εξήγηση των άγνωστων λέξεων (Σ1, 2, 3, 6, 7, 10, 25, 26, 27, 28). Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί απευθύνουν οι ίδιοι ερωτήσεις προς τους μαθητές για τη σημασία ορισμένων λέξεων που θεωρούν ότι οι μαθητές τους πιθανό να μη γνωρίζουν (4 αναφορές: Σ1, 15, 19, 20), ενώ άλλες φορές καθοδηγούν τους μαθητές τους και τους ωθούν στη χρήση στρατηγικών, ώστε οι ίδιοι κατά την ανάγνωση, επαναληπτική,

παλίνδρομη ανάγνωση για να αναζητήσουν την ερμηνεία (Σ2: «σε μεγαλύτερους μαθητές μία άγνωστη λέξη εξηγείται μέσω της ετυμολογίας, σε μικρότερους μέσω συμφραζομένων... Όσον αφορά στο επίπεδο το λεξιλογικό συνήθως στις μεγαλύτερες τάξεις προσπαθούμε μέσω της ετυμολογίας της λέξης να προσπαθήσουμε να βοηθήσουμε το μαθητή να σκεφτεί, να φανταστεί περίπου τη σημασία της λέξης, από πού προέρχεται, ποια λέξη μπορεί να είναι συγγενική με αυτή τη λέξη που δε γνωρίζει, κάποιοι μαθητές βοηθούνται από την ετυμολογική ανάλυση της λέξης κι έτσι μπορούν να φανταστούν τη σημασία. Κάποιοι άλλοι πάλι δε το καταφέρνουν αυτό εε τώρα στις μικρότερες τάξεις μέσα από τα συμφραζόμενα προσπαθούμε να βοηθήσουμε το μαθητή να φανταστεί τι σημαίνει η λέξη») ή η αναζήτηση της ερμηνείας γίνεται μέσω λεξικού/διαδικτύου/δασκάλου/ παιδιών. Εναλλακτικά ωθούν τους μαθητές σε άλλες τεχνικές για την αναζήτηση της ερμηνείας, τεχνικές που επισημάνθηκαν και στο θεωρητικό μέρος (βλ. 3.3.2.3.2.). Η Σ3 αναφέρει: «Έπειτα, με τη δική μου ανάγνωση εε επεξήγηση πολλών δύσκολων λέξεων με τη βοήθεια είτε του λεξικού είτε του Internet είτε δικής μου εξήγησης εεμ και πολλές φορές με τη βοήθεια των υπόλοιπων παιδιών που έχουν κατανοήσει καλύτερα και εξηγούν στους συμμαθητές τους» ενώ η Σ6 συχνά χρησιμοποιεί οπτικοποίηση σχεδιάζοντας τις ετυμολογικές σχέσεις των λέξεων, πρακτική γνωστή και ως ‘οικογένειες λέξεων’.

Η κατανόηση κειμένων συνδέεται από πολλούς εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία τους με την παραγωγή, και συγκεκριμένα τη μετατροπή του σε κείμενο άλλου κειμενικού είδους. Η Σ8 αναφέρει: «..να έχουμε αυθεντικά κείμενα. Γιατί πολλές φορές τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων είναι... είναι ακριβώς ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΕΝΑ για κατανόηση, Αλλά είναι φορές που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Ένα κείμενο σχολικής εφημερίδας, ένα άρθρο, ένα λογοτεχνικό κείμενο, ένα ποίημα, διαφορετικού τύπου κείμενα για να δούμε και τη διαφορά στην κατανόηση και το πώς μπορεί να αποδοθεί με διαφορετικό τρόπο. Κάτι πολύ ενδιαφέρον για μένα σαν κατανόηση είναι να πάρουν ένα κείμενο, το οποίο μπορεί να είναι λογοτεχνικό και να το μετατρέψουμε σε ποίημα. Ένα απόσπασμά του ή ένα ποίημα να μπορέσουν να το κάνουν άρθρο πχ». Η πρόταση αυτή στη διδασκαλία επιβεβαιώνει την αρχή της αλληλεπίδρασης ανάγνωσης και γραφής.

5.1.α.2. Συχνότητα χρήσης πρακτικών

Στην ερώτηση σχετικά με τη συχνότητα ενασχόλησης με τη διδασκαλία της κατανόησης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ασχολείται με τη διδασκαλία της κατανόησης – τουλάχιστον μικρών σε έκταση- κειμένων καθημερινά (17 αναφορές: Σ1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13,

15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28), ενώ 3 αναφέρουν ότι ασχολούνται όσο πιο συχνά μπορούν (Σ6, 24, 27). Οι υπόλοιποι 6 δηλώνουν ότι ασχολούνται συστηματικά με τη διδασκαλία της κατανόησης των γραπτών κειμένων μέρα παρά μέρα (2, 16, 26) ή σε κάθε καινούριο μάθημα (3, 11, 14). Ο εκπαιδευτικός Σ18 δηλώνει ότι δεν ασχολείται συστηματικά και πάρα πολύ συχνά διότι θεωρεί ότι οι μαθητές της δεν έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών (30 αναφορές) δηλώνουν ότι ασχολούνται με τη συστηματική διδασκαλία της κατανόησης γραπτών κειμένων στο μάθημα της Γλώσσας, ενώ 23 από αυτούς αναφέρουν και το μάθημα της Ιστορίας (Σ2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30). Αξίζει να σημειωθεί με βάση τη δημογραφική ανάλυση του δείγματος ότι το μάθημα της Ιστορίας αναφέρεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών που το διδάσκουν κατά το τρέχον σχολικό έτος στην τάξη (δηλαδή Γ'-ΣΤ') και μάλιστα και από 3 εκπαιδευτικούς (Σ2, Σ11, Σ12) που κατά το τρέχον σχολικό έτος διδάσκουν σε Β', αλλά έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία μεγαλύτερων τάξεων στις οποίες και αναφέρονται στο σημείο αυτό. Με την κατανόηση των κειμένων στα Μαθηματικά δηλώνουν ότι ασχολούνται συστηματικά 15 εκπαιδευτικοί (Σ1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 15, 17, 24, 25, 27, 28, 29). Για τη Φυσική υπάρχουν 7 αναφορές (Σ4, 6, 10, 14, 24, 25, 29). Μάλιστα, η εκπαιδευτικός Σ6 αν και διδάσκει σε Γ' τάξη κατά το τρέχον σχολικό αναφερόμενη σε μεγαλύτερες τάξεις λέει: *«ένα αντικείμενο που θα μπορούσα που σχετίζεται πάρα πολύ με τη γλώσσα ίσως θα έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερη έμφαση στο γλωσσικό κομμάτι είναι οι φυσικές επιστήμες, κατά τη γνώμη μου, που έχουν ορολογία και ίσως θα έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερη έμφαση ως προς τη διδασκαλία των όρων»*, για τη Μελέτη 8 αναφορές (Σ3, 6, 8, 12, 17, 19, 22, 27).

5.1.α.3. Μαθήματα στα οποία χρησιμοποιούνται πρακτικές

Σε όλα τα μαθήματα αναφέρουν ότι ασχολούνται με τη διδασκαλία της κατανόησης 10 εκπαιδευτικοί (Σ3, 6, 8, 10, 12, 17, 24, 25, 27, 29), 4 εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι βοηθούν όπου υπάρχει κείμενο ή δυσκολία (Σ4, 7, 15, 29). Ο Σ24: *«Σε όλα. Συχνά θεωρούμε ότι η γλώσσα είναι το μόνο μάθημα, κάτι λανθασμένο. Βοηθώ σε όλα τα μαθήματα, στην ιστορία και την γεωγραφία με σχεδιαγράμματα ή παρουσιάσεις PowerPoint. Στα μαθηματικά τονίζω τις εκφωνήσεις των ασκήσεων και τα προβλήματα. Στη φυσική τονίζω πάντοτε τις οδηγίες των πειραμάτων και εξηγώ πάντοτε»*. Η Σ7 εντοπίζει την ανάγκη κυρίως σε 'θεωρητικά μαθήματα': *«Σίγουρα στη γλώσσα, στην ιστορία και στα υπόλοιπα θεωρητικά κάποιες φορές μπορεί να υπάρχουν δυσκολίες στα Θρησκευτικά και στην κοινωνική και πολιτική αγωγή μιας και μιλάμε για ΣΤ'. Γενικά όπου*

υπάρχει κείμενο και στη γεωγραφία μπορεί να διαβάσουμε κάτι για να υπάρχει κάποια άγνωστη κάτι που δεν το αντιλαμβάνονται που δυσκολεύει» και η Σ26 αναφέρει ότι χρησιμοποιεί κυρίως πρακτικές αναγνωστικής κατανόησης όπου χρειάζεται απομνημόνευση πληροφοριών. Μία εκπαιδευτικός (Σ18) δήλωσε ότι δεν ασχολείται ιδιαίτερα κατά το τρέχον σχολικό έτος (Β΄ τάξη) με τη διδασκαλία της κατανόησης διότι οι μαθητές δεν παρουσιάζουν δυσκολίες. Σε ορισμένες, δηλαδή, περιπτώσεις παρατηρείται από τους εκπαιδευτικούς ότι χρησιμοποιούνται διαφορετικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης ανάλογα με το μάθημα και το αντίστοιχο κειμενικό είδος στο οποίο ανήκουν τα προς επεξεργασία κείμενα.

Στις μικρότερες τάξεις οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ασχολούνται συστηματικά με την κατανόηση των κειμένων κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας και στα κείμενα του Ανθολογίου όπως Σ1, Σ27. Ο Σ27 αναφέρει: *«Στη γλώσσα και στο ανθολόγιο στις μικρές τάξεις, ενώ στις πιο μεγάλες τάξεις είναι απαραίτητο και στα υπόλοιπα μαθήματα».*

5.1.α.4. Διαφοροποίηση ή μη των πρακτικών διδασκαλίας

Κατά τη διενέργεια των συνεντεύξεων έγινε προσπάθεια να ανιχνευτούν στοιχεία διαφοροποίησης των πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ως προς το περιεχόμενο (λιγότερα απαιτητικό κείμενο, διαφορετικά μέσα), τις διαδικασίες, το τελικό προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον ανάλογα με τις κοινωνικο-γνωστικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία δηλώνει ότι απευθύνεται στην ολομέλεια. Η καθοδήγηση μπορεί να απευθύνεται σε ομάδες (4 αναφορές: Σ10, 11, 14, 22). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επίσης δηλώνει ότι απευθύνεται σε στους μαθητές ατομικά μόνο όταν δει ότι το έχουν ανάγκη (21 αναφορές: Σ1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28). Η εκπαιδευτικός Σ3 χαρακτηριστικά αναφέρει: *«απευθύνομαι στα παιδιά που έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες εε ξέροντας όμως ότι συγχρόνως επωφελούνται και τα παιδιά που πιθανόν κατανοούν καλύτερα. Συνήθως απευθύνομαι όμως στους λιγότερο χαρισματικούς να το πω; ευνοημένους μαθητές».* Ωστόσο, δε παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση ως προς συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας (βλ. 3.2.5.).

Ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι οι πρακτικές διδασκαλίας ή/και καθοδήγησης που χρησιμοποιούν απευθύνονται στην ολομέλεια ή κατά ομάδες ανάλογα με τη μορφή της διδασκαλίας (Σ7, 10, 25), με στόχο της διδασκαλίας (Σ8), ή το κείμενο που επεξεργάζονται (Σ7). Η Σ7: *«Αυτό έχει να κάνει και με τον τρόπο που θα ασχοληθούμε κάθε φορά και με το κείμενο*

συνήθως εε συνήθως... συνήθως τα διαβάζουμε ανάλογα αν το διαβάσουμε όλοι μαζί στην τάξη δηλαδή ο κάθε μαθητής από μία παράγραφο και το επεξεργαζόμαστε όλοι μαζί είναι στην ολομέλεια. Άλλες φορές, όμως, μπορεί να είναι κάτι ατομικό και να υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις κατανόησης και κάποιιοι να μπορούν να τις απαντήσουν γραπτώς και να τις επεξεργάζονται κάποιιοι άλλοι να δυσκολεύονται οπότε να πρέπει ατομικά να εξηγήσω να βοηθήσω το παιδάκι για να το καταλάβει, το μαθητή. Οπότε και στην ολομέλεια και ατομικά. Κυρίως η επεξεργασία είναι στην ολομέλεια οπότε θα λέγαμε ολομέλεια αλλά πολλές φορές έχει και ερωτήσεις που είναι στο τετράδιο τους γραπτά να τις απαντήσει στο κάθε παιδί». Η Σ8 αναφέρει: «Πάλι εξαρτάται... εξαρτάται και από το κείμενο και από τον στόχο που έχω. Δηλαδή τι θέλω να περάσω. Άλλες φορές θέλω απλά να κατανοήσουν το κείμενο δεν είναι απλό όμως αλλά Θέλω απλά να κατανοήσουν το κείμενο για να συζητήσουμε κάποια πράγματα. Άλλες φορές θέλω να περάσουμε στην παραγωγή επομένως εκεί χρειάζεται πολύ περισσότερη επεξεργασία ειδικά η παραγωγή του λόγου είναι στα αρχικά της στάδια. Δηλαδή δεν έχουν εξασκηθεί πολύ χρειάζεται πολύ περισσότερη συζήτηση στην αρχή και ατομικά και ομαδικά κυρίως για να μπορέσει ένα κείμενο να γραφτεί κάποια στιγμή ακόμα και αν είναι βρες προτάσεις. Όποτε εναλλάσσεται με το στόχο, ανάλογα με το στόχο που έχω, ναι». Η Σ10 αναφέρει: «εε συνήθως για εξοικονόμηση χρόνου σύνολο μένω στα παιδιά, είναι χωρισμένοι σε ομάδες και αν για παράδειγμα ένα πρόβλημα της φυσικής τους αναθέσω να δουλέψουν ομαδικά θα γίνει βοήθεια ομαδικά ανάλογα. Για παράδειγμα, αν τους έχω δώσει ένα φύλλο εργασίας να επεξεργαστώ το κείμενο που υπάρχει εκεί πέρα στη γλώσσα αν να κάνω ένα διαφορετικό κείμενο ανά ομάδα, θα βοηθήσουμε ανά ομάδα. εξαρτάται από τη μορφή της διδασκαλίας. Αλλά επειδή τις περισσότερες φορές η μορφή της διδασκαλίας είναι συγκεντρωτική και είναι... στην ολομέλεια ουσιαστικά επεξεργαζόμαστε ένα κείμενο, γίνεται εκεί πέρα. Και βέβαια κάθε παιδί αν ατομικά χρειαστεί κάτι παραπάνω, το βοηθάμε». Τέλος, ο Σ25 αναφέρει: «Η βοήθεια απευθύνεται κυρίως ατομικά ή ομαδικά κι όταν από κάπου ερωτηθώ ή μου ζητηθεί η βοήθεια, αλλά απευθύνομαι και στη ολομέλεια γιατί πολλές φορές οι απορίες τους είναι κοινές».

Με βάση αυτά τα δεδομένα δε διακρίνεται κάποια συστηματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης για κάθε μαθητή ως προς συγκεκριμένα κριτήρια.

Θεματικός άξονας 1.α: Πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ				
Υποκατηγορίες		Κωδικοί ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ (Κ)	Αναφορές	
1.Πρακτικές διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης	Πριν την ανάγνωση (12)	Ανάλογα με το κ. είδος	1 (Σ24)	
		Συζήτηση για δομικά στοιχεία	1 (Σ24)	
		ΚΠΒΤ= Προβλέψεις βάσει του τίτλου	13 (Σ2, 5, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 24, 26, 28, 29)	
		ΚΠΒΕ= Προβλέψεις βάσει των εικόνων	9 (Σ10, 12, 15, 16, 17, 21, 26, 27, 29)	
		ΚΠΒΣ= Προβλέψεις βάσει συγγραφέα	1 (Σ2)	
		Σύνδεση εικόνων με προγενέστερη γνώση-βιώματα μαθητών	1 (23)	
		ΚΑΠΠ= Παροχή σχετικών πληροφοριών (προβολή εικόνων/βίντεο/φράσεις που κεντρίζουν ενδιαφέρον) ως αφόρμηση	5 (Σ3, 6, 11, 22, 24)	
		ΚΕΑΒ= Ερωτήσεις και συζήτηση για βιώματα μαθητών ή επικαιρότητα ως αφόρμηση	5 (Σ3, 17, 19, 23, 25)	
		Συζήτηση για ταυτότητα κειμένου	2 (Σ25, 29)	
		ΚΣΛΠΓΘ= Συζήτηση διερεύνησης προγενέστερης γνώσης για το θέμα	8 (Σ4, 8, 9, 13, 14, 24, 27, 29)	
		Ερωτήσεις και καταγραφή απαντήσεων στον πίνακα	1 (Σ27)	
		Επιλογή προσιτών κειμένων (λεξιλόγιο-ενδιαφέρον- εικόνες)	2 (Σ23, 28)	
		Κατά την ανάγνωση (16)	Υπογράμμιση βασικών σημείων & ερωτήσεις γραπτές (ιστορία)	2 (Σ5, 9)
			ΚΔΑΝ= διπλή ανάγνωση	5 (Σ1, 4, 11, 12, 28)
Εκφραστική ανάγνωση δασκάλου (διαδικαστικά κείμενα κ.α.)	1 (Σ24)			
ΚΣΑ= σκυταλοδρομία ανάγνωσης	1 (Σ9)			
ΚΔΑΠ= διευκολύνσεις αποκωδικοποίησης	1 (Σ4)			
ΚΥΛΚ= Υπογράμμιση λέξεων κλειδιών	5 (Σ7, 8, 14, 26, 28)			
Καθοδηγητικές ερωτήσεις	1 (Σ26)			
Υπογράμμιση κ. ιδέας παραγράφων/κειμένου	1 (Σ26)			
ΚΠΛ= Πλαγιότιτλοι	8 (Σ4, 7, 10, 13, 14, 17, 20, 29)			
ΚΧΠ= Χωρισμός παραγράφων	3 (Σ7, 10, 20)			
Εντοπισμός επιχειρημάτων & σχολίων	2 (Σ4, 29)			
ΚΕΝΠ= Εντοπισμός νοήματος παραγράφων	2 (Σ7, 26)			
ΚΒ= Βιντεομάθημα- οπτικοποίηση μαθήματος	2 (Σ5, 25)			
Παρουσιάσεις Powerpoint	3 (Σ24, 25, 29)			
ΚΔΣΣ= Σχεδιάγραμμα/ εννοιολογικός χάρτης με σημαντικά σημεία & σχέσεις	1 (Σ16)			
Δημιουργία σχεδιαγράμματος από μαθητές	1 (Σ8)			
Μετά την ανάγνωση (12)	ΚΠ= Περίληψη		3 (Σ10, 24, 27)	
	ΚΖ= Δημιουργία εικόνων/κολλάτζ/κόμικ	5 (Σ16, 21, 22, 25, 26)		
	ΚΔ= Δραματοποίηση	4 (Σ12, 24, 25, 28)		
	ΚΕΠΑΝ= Επανανάγνωση σε βάθος	4 (Σ14, 22, 24, 26)		
	ΚΕΡΠ= Ερωτήσεις για περιεχόμενο	7 (Σ1, 8, 10, 14, 15, 16, 22)		

	ΚΕΑΣ= Ερωτήσεις δομ. στοιχείων/είδους	7 (Σ1, 4, 9, 10, 15, 17, 30)
	Κυβάκια/ Sticks με δομ. στοιχεία αφήγησης	2 (Σ6, 8)
	ΚΕΡΚΙ= Ερωτήσεις για Κεντρική Ιδέα	1 (Σ1)
	ΚΕΡΑΓΛ= Ερωτήσεις για άγνωστες λέξεις	4 (Σ1, 15, 19, 20)
	ΚΕΛ= Επεξήγηση λέξεων	11 (Σ1, 2, 3, 6, 7, 10, 25, 26, 27, 28, 30)
	Μάντεμα σημασίας/συμφραζόμενα	1 (Σ2)
	Προτάσεις ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων	2 (Σ24, 25)
	Επιλογή πρακτικών ανάλογα με χρόνο και δυναμική/διάθεση τμήματος	1 (Σ25)
2.Συχνότητα χρήσης πρακτικών διδασκαλίας αναγνωστικής κατανόησης	ΚΚΑΘ= Καθημερινά	19 (Σ1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 30)
	ΚΟΠΣ= Όσο πιο συχνά	3 (Σ6, 24, 27)
	ΚΜΠΜ= Μέρα παρά μέρα	4 (Σ2, 16, 26, 29)
	ΚΣΚΚΜ= Σε κάθε καινούριο μάθημα	3 (Σ3, 11, 14)
	ΚΟΧΠΣ= Όχι πολύ συχνά	1 (Σ18)
3.Μαθήματα χρησιμοποιούνται πρακτικές για την αναγνωστική κατανόηση	ΚΣΟΤΜ= Σε όλα τα μαθήματα	10 (Σ3, 6, 8, 10, 12, 17, 24, 25, 27, 29)
	ΚΓΛ= Γλώσσα	30 (Σ1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30)
	ΚΙΣΤ= Ιστορία	22 (Σ2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29)
	ΚΜΑΘ= Μαθηματικά	15 (Σ1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 15, 17, 24, 25, 27, 28, 29)
	ΚΦΥΣ= Φυσική	7 (Σ4, 6, 10, 14, 24, 25, 29)
	ΚΜΕΛ= Μελέτη	8 (Σ3, 6, 8, 12, 17, 19, 22, 27)
	Θρησκευτικά	11 (Σ3, 6, 7, 8, 9, 10, 17, 24, 25, 27, 29)
	ΚΟΥΚΔ= όπου υπάρχει κείμενο ή δυσκολία	4 (Σ4, 7, 15, 29)
	Όπου χρειάζεται απομνημόνευση πληροφοριών	1 (Σ26)
	ΚΧΒ= Χωρίς βοήθεια	1 (Σ18)
4.Διαφοροποίηση ή μη των πρακτικών διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης	ΚΟΛΟΜ= Ολομέλεια	30 (Σ1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30)
	ΚΟΜΑΔ= Ομάδες	4 (10, 11, 14, 22)
	ΚΑΤΟΜ= Ατομικά αν χρειαστεί	21 (Σ1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28)
	ΚΑΜΔ= Ανάλογα με τη μορφή της διδασκαλίας	3 (Σ7, 10, 25)
	ΚΑΜΣΕ= Ανάλογα με στόχο εκπαιδευτικού	1 (Σ8)
	ΚΑΜΚ= Ανάλογα με το κείμενο	1 (Σ7)

Πίνακας 5.1.α. : Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης.

5.1.β. Πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων

5.1.β.1. Οι πρακτικές διδασκαλίας

Το σύνολο των εκπαιδευτικών απάντησε καταφατικά στη χρήση πρακτικών διδασκαλίας για την αναγνωστική κατανόηση. Οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν ως προς τη χρήση κοινών

πρακτικών. Προέκυψαν 36 πρακτικές διδασκαλίας, οι οποίες διαφέρουν μεταξύ τους είτε ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας είτε τα υλικά που χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία, είτε ως προς το στόχο διδασκαλίας.

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί (4 αναφορές: Σ24, 25, 29, 30) τονίζουν ότι οι πρακτικές που κάθε φορά επιλέγουν είναι ανάλογες με τις ανάγκες των μαθητών και ακολουθούν την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης (2 αναφορές: Σ3, Σ26) επιβεβαιώνοντας εν μέρει στην πράξη τη χρησιμότητα της αρχής της φθίνουσας καθοδήγησης.

Με στόχο να διερευνηθεί αν η επιλογή και η χρήση πρακτικών γίνεται με κάποιο συστηματικό τρόπο για τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων ως διαδικασία έγινε η προσπάθεια να ομαδοποιηθούν οι πρακτικές που αναφέρονται ως προς τη συγγραφική διαδικασία-φάση της παραγωγής κειμένου που αφορούν. Για το διαχωρισμό των φάσεων ακολουθήθηκε η διδακτική πρόταση των Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015).

Σε συνέντευξη εκπαιδευτικού (Σ6) γίνεται αναφορά σε φάσεις παραγωγής κειμένων με την εκπαιδευτικό να λέει ότι σε μία συγκεκριμένη τάξη (Β' τάξη) στην οποία προσπάθησε να εφαρμόσει το ΣΟΚΑΡΕ δυσκολεύτηκαν πολύ οι μαθητές/τριες, διότι ακόμη ενδεχομένως δεν είχαν εξασκηθεί αρκετά στη γραφή ως διαδικασία *«προσπάθησα να εφαρμόσω τις φάσεις, σχεδιασμός οργάνωση καταγραφή αναθεώρηση βελτίωση... αλλά ίσως επειδή ήταν Β' τάξη δυσκολεύονταν και χρειάζονταν πολύ χρόνο να ξαναγράψουν ολοκληρωμένο το κείμενο»*. Η άποψη αυτή δικαιολογείται με βάση την αρχή της παροχής διαδικαστικών διευκολύνσεων, της γνωστικής μαθητείας αλλά και της διδασκαλίας στρατηγικών. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να διδάσκει ρητά συστηματικά μία κάθε φορά στρατηγική και να παρέχει όσες κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις χρειάζονται οι μαθητές ώστε να μειώνεται το γνωστικό φορτίο που είναι πιθανό να προκύπτει από τη συγγραφική δραστηριότητα και να προστίθεται στο συνολικό γνωστικό φορτίο που έχει να διαχειριστεί ο μαθητής.

Σύμφωνα με την πρόταση των Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015), η φάση/διαδικασία του σχεδιασμού παρουσιάζεται χωριστά και ταυτίζεται με την τοποθέτηση στόχων. Ως δημοφιλέστερες πρακτικές για το σχεδιασμό της διδασκαλίας αναδείχθηκαν με στόχο την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης ορισμένες πρακτικές για τη διαδικασία του σχεδιασμού, όπως η 'Συζήτηση για το θέμα/παροχή πληροφοριών' 14 αναφορές (Σ2, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 22, 25, 29) και η 'Συζήτηση για δομή/είδος κειμένου/σκοπό' 10 (Σ1,

6, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 24, 29). Οι πρακτικές αυτές σύμφωνα με τη βιβλιογραφία βοηθούν τους μαθητές-συγγραφείς να ορίσουν τους στόχους τους (στόχοι περιεχομένου και ρητορικοί στόχοι).

Επίσης, από πολλούς εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε η παραγωγή κειμενικών ειδών και συγκεκριμένα η ανάγκη για παροχή διευκολύνσεων σχετικά με το αντίστοιχο κάθε φορά κειμενικό είδος, όπως 'φωτογραφίες για δομικά στοιχεία/εικονογραφημένες ιστορίες' (Σ1, Σ18, Σ20, Σ26,) και 'φύλλα με ερωτήσεις δομικών στοιχείων' (Σ1, Σ18, Σ29) και 'προοργανωτής για κάθε κειμενικό είδος' (Σ6, Σ18). Σε μία απάντηση αναφέρθηκε η δημιουργία μνημονικού κανόνα (Σ3) *«Συζητάμε το κείμενο, δίνουμε πολλές πληροφορίες και προσωπικές εμπειρίες για αυτό εμ αφού τα πάρα πολλές από αυτές τις εμπειρίες προσπαθούμε να τις κατατάξουμε σε πρόλογο κυρίως θέμα και επίλογο χρησιμοποιώντας τα 4π το τι και το γιατί (ως μνημονικό κανόνα για τα δομικά στοιχεία της αφήγησης) ...»*.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να επιλέγουν τους αντίστοιχους γραφικούς οργανωτές και άλλες διαδικαστικές διευκολύνσεις ανάλογα με το κειμενικό είδος (Σ1, Σ6 που αναφέρει: *«ανάλογα με το είδος του κειμένου να συγκεκριμενοποιήσουμε το είδος του κειμένου και να πούμε ποια κοινά στοιχεία περιλαμβάνει»*).

Πολύ δημοφιλείς αναδείχθηκαν πρακτικές όπως η παροχή διευκολύνσεων για τη διαδικασία της παραγωγής των ιδεών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τον 'καταιγισμό ιδεών' (Σ7, 9, 13, 17, 25, 26) κι έπειτα οι ιδέες των μαθητών οργανώνονται με τη χρήση διαδικαστικών διευκολύνσεων. Πολλές φορές αναφέρθηκε η 'πρόταση ιδεών' από τους συμμαθητές (συζήτηση) αλλά και η 'αναζήτηση ιδεών σε άλλες πηγές'. Μία ακόμη πρακτική είναι η συνέχιση ενός κειμένου, με δοσμένη αρχή/τέλος (Σ11, 29). Η Σ11 ασχολείται με τη διαδικασία της παραγωγής παρέχοντας διευκολύνσεις σε αρχάριους συγγραφείς: *«σίγουρα κατά τη διάρκεια του γραπτού παρακολουθώ την εξέλιξη στις πιο μικρές τάξεις δίνοντας μία κατεύθυνση και πάντα δίνω την πρώτη πρόταση που με την οποία μπορούν να ξεκινήσουν έτσι ώστε να δοθεί το ένασμα για τη συνέχεια»*.

Πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν φωτογραφίες δομικών στοιχείων ή εικονογραφημένες ιστορίες σχετικά με το κειμενικό είδος της αφήγησης (Σ1, 12, 18, 20, 23, 25, 28) ή φύλλα με ερωτήσεις δομικών στοιχείων για ανάλογα με το είδος του κειμένου (Σ1, 12, 18, 23, 25). Επίσης, ο εκπαιδευτικός Σ9 ενθαρρύνει τους μαθητές του να γράφουν ορισμένα κείμενα στο ημερολόγιό τους με στόχο κάποιο από αυτά να διαβαστεί στην τάξη. Γνωρίζουν από πριν ότι

ο σκοπός σε κάποιο από αυτά τα κείμενα θα είναι να διαβαστεί στην ολομέλεια, επιλέγουν οι ίδιοι ποιο από τα κείμενά τους θα το παράγουν με αυτό το σκοπό. Συνεπώς, εκκινούν τη διαδικασία της παραγωγής γνωρίζοντας το είδους, το σκοπό και του ακροατήριου, που αποτελούν τις συγγραφικές διαδικασίες που αφορούν το σχεδιασμό, όπως αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της έρευνας.

Σχετικά με τη διαδικασία της οργάνωσης των ιδεών δύο εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι παρέχουν στους μαθητές φύλλα που περιέχουν ερωτήσεις ανά παράγραφο (2 αναφορές: Σ24, 28), μια διευκόλυνση που είναι χρήσιμη για τη διαδικασία της οργάνωσης των ιδεών.

Αρκετά δημοφιλής πρακτική, επίσης, ήταν και η δημιουργία σχεδιαγράμματος ή εννοιολογικού χάρτη (11 αναφορές: Σ2, 4, 7, 8, 12, 20, 22, 24, 26, 28, 29) για τη δόμηση των ιδεών και τη συσχέτιση μεταξύ τους με τρεις εκπαιδευτικούς (3 αναφορές: Σ3, 7, 8, 26) να τονίζουν την αρχική συνοικοδόμηση του σχεδιαγράμματος με βάση τις ιδέες των μαθητών σε επίπεδο ολομέλειας. Από διευκρινιστικές ερωτήσεις διαπιστώθηκε ότι η δημιουργία αυτών των σχεδιαγραμμάτων/ χαρτών αφορά δομικά στοιχεία σε επίπεδο κειμένου συνεπώς κατατάχθηκε ως στρατηγική που αφορά τη διαδικασία της οργάνωσης των ιδεών σε επίπεδο συνεκτικότητας, σχέσεων δηλαδή μεταξύ των μερών-ενοτήτων του κειμένου (μακροδομή) είτε σε επίπεδο δομικών στοιχείων του συγκεκριμένου κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει το παραγόμενο κείμενο (υπερδομή) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Για την οργάνωση των ιδεών στα αφηγηματικά κείμενα ακολουθείται η ομαλή-γραμμική σειρά παρουσίασης των γεγονότων και στα περιγραφικά κείμενα επικρατεί το σχέδιο της χωρικής ακολουθίας όταν περιγράφεται ένας πραγματικός χώρος ή της λογικής ακολουθίας για την περιγραφή ενός συμβολικού/κοινωνικού χώρου ή ενός φαινομένου όπως αναδείχθηκε μέσα από διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Η εκπαιδευτικός Σ26 αναφέρει ότι η δημιουργία σχεδιαγραμμάτων και εννοιολογικών χαρτών μπορεί να γίνεται αρχικά με περισσότερη καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευτικό ή συνεργασία των μαθητών και σε επόμενες διδασκαλίες η πορεία αυτή να φθίνει με στόχο την αυτόνομη δημιουργία του σχεδιαγράμματος/ χάρτη από το μαθητή: *«Συζητάμε το θέμα και βρίσκουμε την κεντρική ιδέα. Προσδιορίζουμε τι πρέπει να γράψουμε πως να το οργανώσουμε ώστε να έχει σωστή δομή και συνοχή. Στο τέλος δημιουργούμε εννοιολογικό χάρτη που να είναι ελκυστικός (χρώματα, συννεφάκια κτλ) και σημειώνουμε κάτω από κάθε συννεφάκι σχετικές λέξεις*

ή/και ερωτήσεις που μπορούν να φανούν χρήσιμες όταν θα γράφουν το κείμενό τους..... Ιδιαίτερα αποτελεσματική φαίνεται να είναι η δημιουργία σχεδιαγραμμάτων /εννοιολογικών χαρτών. Αρχικά μπορεί να είναι συμπληρωμένοι από τον εκπαιδευτικό, στη συνέχεια θα συμπληρώνονται συνεργατικά (εκπαιδευτικός- μαθητές ή δυάδες μαθητών με διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο) και, τέλος, από τους μαθητές σε ατομικό επίπεδο».

Ως προς την καταγραφή ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς επιλέγουν, ιδίως όταν το συγκεκριμένο κειμενικό είδος διδάσκεται για πρώτη φορά ή οι μαθητές τους είναι αρχάριοι συγγραφείς ως προς το συγκεκριμένο είδος, να συνοικοδομήσουν το κείμενο από κοινού με τους μαθητές τους (6 αναφορές: Σ3, 24, 25, 26, 28, 29). Η εκπαιδευτικός Σ3 αναφέρει χαρακτηριστικά τα κριτήρια αυτής της επιλογής: «εε όταν ένα κείμενο δεν είναι δεν έχει δεν συνάδει με τις προσωπικές τους εμπειρίες ή μπορεί να μην πολύ το ενδιαφέρον εε τότε (...) ή ο χρόνος που διαθέτουμε σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα ή με τον προγραμματισμό που εγώ έχω κάνει μες στη βδομάδα». Ο Σ24 αναφέρει: «Πολλές φορές γράφω και εγώ έκθεση στον πίνακα».

Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός Σ25 αναφέρει χαρακτηριστικά: «Προσπαθούμε μαζί να παραγάγουμε ένα κείμενο βήμα-βήμα. Στην αρχή συμφωνώντας τη δομή που θα ακολουθήσουμε και στη συνέχεια χρησιμοποιώντας την ιδεοθύελλα για τα όσα θα γράψουμε. Πολλές φορές χρησιμοποιούμε ιδεοθύελλα ή εννοιολογικό πίνακα και αποτυπώνουμε τις σκέψεις μας στον πίνακα». Η Σ3 αναφέρει «θα το κάνουμε στον πίνακα και θα λειτουργήσει και ως υπόδειγμα για τις μετέπειτα φορές που θα δουλέψουν μόνα τους». Η εκπαιδευτικός Σ26: «Για να ενισχυθούν οι μαθητές στην παραγωγή γραπτών κειμένων, μπορούν αρχικά να παράγονται γραπτά κείμενα στην ολομέλεια της τάξης με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Μέσα από συζήτηση και κατάλληλες καθοδηγητικές ερωτήσεις τα παιδιά μπορούν να εντοπίζουν την κεντρική ιδέα του θέματος και να επισημαίνουν άλλα στοιχεία που μπορούν να συμπεριληφθούν στο τελικό κείμενο. Αυτές οι ερωτήσεις μπορούν να δίνονται και γραπτά στους μαθητές, ώστε να μπορούν να τις ακολουθήσουν στη συνέχεια».

Οι εκπαιδευτικοί Σ9, Σ27 αξιοποιώντας τη σχέση ανάγνωσης και γραφής, αναφέρει ότι εξασκεί τους μαθητές της στη στρατηγική να εντοπίζουν νοήματα σε ένα κείμενο και να διατυπώνουν γραπτά σύντομες απαντήσεις και εξηγεί το λόγο. Η Σ9 αναφέρει: «Εγώ προσωπικά χρησιμοποιώ πολύ γραπτές ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου γράφοντας παράλληλα τις σκέψεις νομίζω εξελίσσονται, εξασκούνται και στα δύο. Τους βάζω γιατί άλλο η ικανότητα αποτύπωσης προφορικά αυτού που σκέφτεσαι και άλλο η μεταφορά στο γραπτό λόγο που είναι πιο δομημένος,

πιο οργανωμένος, απαιτεί μία πιο οργανωμένη σκέψη. Εε αυτή είναι η πιο συχνή εφαρμογή των πρακτικών αυτών. Και τη στρατηγική της έκθεσης όπου προσπαθούμε τους μαθητές να τους διδάξουμε ότι υπάρχει μία συγκεκριμένη δομή, πρέπει να έχει μία εισαγωγή, μία αρχή, μία μέση, πού θα Αναλύεις τις ιδέες σου και ένα τέλος με το οποίο θα κλείσεις. Κάθε φορά υπενθυμίζουμε τη στρατηγική αυτή και έχουμε και τη διαδικασία της διόρθωσης που είναι επίσης πολύ σημαντική». Η εκπαιδευτικός Σ27: «...συνήθως δίνω φύλλο ενός κειμένου και από κάτω ερωτήσεις που βασίζονται πάνω σε αυτό ώστε να δίνουν οι μαθητές ολοκληρωμένες απαντήσεις. Θεωρώ ότι αυτό βοηθάει λίγο στη δημιουργία σωστών προτάσεων που είναι η αρχή για τη δημιουργία σταδιακά σωστών παραγράφων».

Επίσης, χρησιμοποιούνται κάρτες λεξιλογίου και χρήσιμων εκφράσεων από τους εκπαιδευτικούς, μια διευκόλυνση που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι χρήσιμη στη διαδικασία της καταγραφής των ιδεών (4 αναφορές: Σ9, 10, 24, 29). Η Σ10 αναφέρει ότι δίνει κάποιες λέξεις ανάλογα και με το κειμενικό είδος που καλούνται οι μαθητές να παράγουν: «οι ερωτήσεις καθοδηγητικές οι οποίες θα τους δώσουν να καταλάβουν τι πρέπει να πούμε στο κείμενο. Πρέπει να γράψω σε κάθε παράγραφο βοηθάει πάρα πολύ ακόμα και τις μεγάλες τάξεις Αν και εκεί πέρα είναι προαιρετικό καλό θα ήταν να μην καθοδηγούνται τα παιδιά σε τέτοιο βαθμό και σίγουρα βοηθάει πάρα πολύ το να ξέρουν ποια δομή πρέπει να έχει το κείμενο και ειδικά στην Ε' και στην ΣΤ' τάξη που... που μπαίνουν και καινούρια κείμενα όπως είναι το γράμμα, η επιστολή, πρόσκληση, οποιοδήποτε άλλο κείμενο δεν υπήρχε στις προηγούμενες τάξεις η διαφήμιση η συνταγή για παράδειγμα πρέπει να ξέρουν πολύ καλά τη δομή και τη γράφουμε σε κάθε κομμάτι να είναι δηλαδή κατανοητό το πώς πρέπει να γράψουμε κάτι. Να δίνεται και ένα βασικό λεξιλόγιο το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να το έχουν στα υπόψη τους... και δίνουμε και κάποιες λέξεις βασικές και επιθετικούς προσδιορισμούς που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτών στο γενικό κανόνα τώρα έχουμε ένα συγκεκριμένο κείμενο πολίτες γίνεται μεγαλύτερη καθοδήγηση για παράδειγμα στην επιστολή γράφουμε την ημερομηνία με τον τρόπο πρέπει να γράφει τις δίνουμε πολλές κατευθύνσεις ειδικά την πρώτη ή τη δεύτερη φορά που γράφατε αυτή ένα κείμενο».

Από το παραπάνω απόσπασμα φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός ασχολείται με τη διαδικασία της οργάνωσης των ιδεών σε επίπεδο μακροδομής αλλά και με τη διαδικασία της καταγραφής παρέχοντας ενδεικτικό λεξιλόγιο, ανάλογα πάντα με το κειμενικό είδος που καλούνται οι μαθητές να παράγουν.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και στη διαδικασία της βελτίωσης/αναθεώρησης από το μαθητή με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (7 αναφορές: Σ8, 9, 15, 24, 26, 27, 29). Η αξιολόγηση είναι μέρος της ενίσχυσης του μαθητή ιδίως όταν γίνεται μαζί με το μαθητή και σκοπεύει στην καλλιέργεια στρατηγικών για αυτοαξιολόγηση και στη μεταγνώση του ίδιου του συγγραφέα-μαθητή. Ο εκπαιδευτικός Σ9 δηλώνει: *«Εγώ προσωπικά χρησιμοποιώ πολύ γραπτές ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου... Κάθε φορά υπενθυμίζουμε τη στρατηγική αυτή και έχουμε και τη διαδικασία της διόρθωσης που είναι επίσης πολύ σημαντική δηλαδή όταν ο μαθητής ολοκληρώσει του έργου του θα σου διαβάσει αυτό που έχει γράψει το επισημαίνεις έτσι που τα πήγε καλά κι αυτό για να του δείξεις ότι αυτό που έκανες είναι στο σωστό δρόμο συνέχισέ το και όπου έχει κάνει λάθη να του πεις πώς θα μπορούσε να το κάνει καλύτερα εκεί παραβλέπουμε λίγο τα ορθογραφικά, δηλαδή διορθώνουμε τα πιο τρανταχτά, γιατί δεν είναι αυτό το θέμα που μας ενδιαφέρει εκείνη τη στιγμή αυτά».*

Σχετικά με τη διαδικασία/φάση της έκδοσης η εκπαιδευτικός Σ12 δηλώνει: *«οι μαθητές αφού κάνουν μία πρώτη καταγραφή του κειμένου τους και όταν νιώθουν έτοιμοι να το μοιραστούν μου φέρνουν το γραπτό και μου το δείχνουν. Ανάλογα με τον κάθε μαθητή και πόσο κρίνω ότι μπορεί να προσπαθήσει εκείνη τη στιγμή του επισημαίνω κάποια σημεία που θεωρώ ότι μπορεί να βελτιώσει. Τα συμπληρώνει ή τα τροποποιεί μόνος του και ξαναέρχεται να μου το δείξει. Όταν νομίζουμε ότι είναι έτοιμο τον ρωτώ αν θέλει να το διαβάσω στην ολομέλεια».* Η εκπαιδευτικός Σ15 αναφέρει: *«και η ανατροφοδότηση έχει πολύ σημαντικό ρόλο ώστε να βελτιωθεί ο μαθητής για την επόμενη φορά».* Ο εκπαιδευτικός Σ24: *«Δίνω αναλυτικότερες διορθώσεις αναλύοντας τι ήθελα και τι πήρα, τα θετικά στοιχεία και τα αρνητικά... Στο project και στα μαθηματικά, επειδή έχουν αναπτύξει σε κάποιο βαθμό τη μεταγνώση- δε παρεμβαίνω, παρά μόνο όταν δεν βγάζουν νόημα – συχνά αφήνω τα λάθη για να τα δούνε μόνοι τους».* Η εκπαιδευτικός Σ26 αναφέρει: *«η αξιολόγηση συνήθως γίνεται συνεργατικά με το μαθητή και απαιτεί χρόνο. Είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τη διδασκαλία της παραγωγής ως διαδικασία αλλά και τα αποτελέσματά της»* Η Σ27: *«Σίγουρα οι μαθητές βελτιώνονται όταν τους επισημαίνονται με ακρίβεια τα λάθη τους κι όχι γενικά. Επίσης, βελτίωση υπάρχει όταν μετά την επισήμανση τα παιδιά ξαναγράφουν την έκθεσή τους σωστά. Βελτιώνονται ως προς τη δημιουργία σωστής δομής κειμένου, στα ορθογραφικά λάθη, όπως και με τη συζήτηση ενισχύονται οι ιδέες τους».*

Άλλοι εκπαιδευτικοί (4 αναφορές: Σ8, 12, 9, 29) χρησιμοποιούν πρακτικές που ενθαρρύνουν τους μαθητές να παρέχουν ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο. Η Σ8: *«Βοηθάει*

πάρα πολύ να διαβάζει ο ένας του άλλου. Χωρίς να κρίνουμε άσχημα όμως έτσι; δυστυχώς κάποιες φορές πέφτουμε σε αυτό το παράπτωμα. Όχι όλα είναι αποδεκτά αν υπάρχει κάποιο συντακτικό λάθος το συζητάμε, αλλά για αυτό γίνεται το λάθος. Μπράβο μας που έγινε για να μπορούμε να το διορθώσουμε. Άμα δεν το είχαμε δει, δεν θα τα διορθώναμε. μμ; Αυτό». Ο Σ9 χρησιμοποιεί ενθαρρύνει τους μαθητές του να γράφουν δικά τους ορισμένα κείμενα στο ημερολόγιό τους με στόχο να διαβαστούν στην τάξη και να δοθεί ανατροφοδότηση από τους συνομηλίκους. Η Σ12, αφού συζητά με τον αρχάριο μαθητή-συγγραφέα (Β΄ Δημοτικού) σχετικά με ορισμένα σημεία που χρειάζονται αναθεώρηση και ο ίδιος τα βελτιώσει, του προτείνει να διαβάσει το κείμενό του στην ολομέλεια και ρωτά τα παιδιά πώς ένιωσαν, αν τους άρεσε, τι τους άρεσε, αν θα μπορούσε ο συμμαθητής τους να αλλάξει κάτι.

Επιβεβαιώνεται μέσα από τις απόψεις αυτές αξία της συνεργατικής γραφής στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καθώς οι μαθητές σε ομάδες των δύο ατόμων, με έναν αρχάριο κι έναν πιο έμπειρο μαθητή-συγγραφέα, που αναλαμβάνουν το ρόλο του ‘μαθητή’ και του ‘δασκάλου’ αντίστοιχα ή του ‘αποδέκτη/ αναγνώστη’ και του ‘πομπού/ συγγραφέα’ αποκτούν κίνητρα, αλληλεπιδρούν και ενισχύονται γνωσιακά αλλά και συναισθηματικά (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

5.1.β.2. Συχνότητα χρήσης πρακτικών διδασκαλίας

Πολλοί εκπαιδευτικοί μεγάλων τάξεων δηλώνουν ότι ασχολούνται καθημερινά με τη διδασκαλία παραγωγής σύντομων σε έκταση κειμένων σε διάφορα μαθήματα ενισχύοντας τους μαθητές και δίνοντας σύντομες οδηγίες (6 αναφορές: Σ1, 7, 8, 10, 23, 28), ενώ ασχολούνται περισσότερο συστηματικά με την παραγωγή κειμένων με αφορμή τα θέματα του μαθήματος της Γλώσσας μία φορά την εβδομάδα (10 αναφορές: Σ1, 3, 8, 12, 13, 14, 17, 24, 27, 29). Σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέρουν ότι ασχολούνται με τη διδασκαλία παραγωγής γραπτών κειμένων 1-2 φορές/ εβδομάδα (4 αναφορές). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μικρότερων τάξεων (Β΄, Γ΄) δηλώνουν ότι ασχολούνται με την παραγωγή γραπτών κειμένων 1 φορά στις 2 εβδομάδες (Σ1, 12, 26). Δάσκαλοι με μεγάλη διδακτική εμπειρία υποστηρίζουν ότι στις μεγαλύτερες τάξεις η συχνότητα αυξάνεται (4 αναφορές).

5.1.β.3. Μαθήματα στα οποία χρησιμοποιούνται πρακτικές

Τα μαθήματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων είναι κυρίως η Γλώσσα (30 αναφορές). Αναφέρονται η Ιστορία (7 αναφορές: Σ6, 8, 9,

10, 12, 15, 29), η Φυσική (5 αναφορές: Σ6, 7, 10, 13, 25), τα Μαθηματικά (6 αναφορές: Σ6, 8, 9, 10, 12, 15), η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (3 αναφορές: Σ7, 8, 29), η Μελέτη (4 αναφορές: Σ1, 16, 21, 27) και η Γεωγραφία (2 αναφορές: Σ9, 24).

Η εκπαιδευτικός Σ7 αναφέρει: *«Όπου χρειάζεται. Σίγουρα στη γλώσσα οι ανάγκες είναι αρκετές. Αλλά παντού και στη φυσική όταν χρειάζεται ας πούμε ένα πείραμα και ζητάει να διατυπώσουμε ένα συμπέρασμα, ακόμα και εκεί χρειάζεται, πού αλλού... Ιστορία, φυσική, γλώσσα, κάποιες φορές και στην κοινωνική και πολιτική αγωγή αν δίνεται κάποιο επιχείρημα να αιτιολογήσουμε και να πούμε έτσι ε σχεδόν σε όλα τα μαθήματα»*. Η Σ10: *«Στα μαθήματα που γίνεται θεωρητική συζήτηση όπως είναι η κοινωνική και πολιτική αγωγή, Και στα θρησκευτικά δε χρειάζεται τόσο πολύ ο γραπτός λόγος, γίνεται κυρίως στο προφορικό κομμάτι ή στη γεωγραφία για παράδειγμα»*. Επίσης, παρατηρείται και σε αυτό το σημείο από τους εκπαιδευτικούς ότι χρησιμοποιούνται διαφορετικές πρακτικές ανάλογα με το μάθημα και το αντίστοιχο κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει το κείμενο που καλούνται οι μαθητές να παράγουν

5.1.β.3. Διαφοροποίηση ή μη των πρακτικών διδασκαλίας

Όπως παρουσιάστηκε και παραπάνω, στις πρακτικές διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης (βλ. 5.1.α.), έτσι και σε αυτό το σημείο έγινε προσπάθεια να ανιχνευτούν στοιχεία διαφοροποίησης των πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ως προς το περιεχόμενο, τις διαδικασίες, το τελικό προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον.

Η ενίσχυση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς απευθύνεται συνήθως στην ολομέλεια (30 αναφορές) αλλά και κατά άτομο σε περίπτωση που οι μαθητές το χρειαστούν (21 αναφορές: Σ2, 3, 4, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29). Ορισμένοι αναφέρουν ότι η ενίσχυση ενίοτε απευθύνεται κατά ομάδες (6 αναφορές: Σ3, 9, 10, 16, 24, 25). Μάλιστα η εκπαιδευτικός Σ3 δηλώνει ότι ανάλογα με τις ανάγκες η καθοδήγησή της φθίνει σταδιακά: *«περισσότερο εε τις πιο πολλές φορές στην ολομέλεια ή σε μικρές ομαδούλες εε κατά τη φθίνουσα ας πούμε καθοδήγηση απευθύνομαι μετά ατομικά (...) αρκετές φορές ΠΡΟΣΠΑΘΩ να τα ομαδοποιώ αυτά τα προβλήματα και να τα διορθώνω Στα πλαίσια του κάθε μαθήματος εντοπίζω τις δυσκολίες»*.

Η καθοδήγηση που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί απευθύνεται στην ολομέλεια ή σε ομάδες ή ατομικά ανάλογα με το κλίμα της τάξης (Σ8) με τη μορφή της διδασκαλίας (3 αναφορές: Σ7, 10, 24). Η Σ7 λέει: *«Είναι ανάλογα την επεξεργασία. Αν είναι κάτι που το συζητάμε όλοι μαζί και*

κάνουμε αυτό τον καταγισμό ιδεών στον πίνακα. Αυτή είναι βοήθεια σε όλους αλλά κάποιες φορές μπορεί να έχει γίνει μία συζήτηση ατομικά και να ζητείται σε κάθε παιδί να γράψει κάτι και όποτε να πηγαίνω σε κάθε μαθητή κάποιες φορές σε δυάδες και να πηγαίνω στη δυάδα αλλά πιο πολύ θα έλεγα είτε στην ολομέλεια αν έπρεπε να πούμε είτε ατομικά πιο πολύ γιατί συνήθως στη δυάδα ανταλλάσσουν έτσι και τις απόψεις τους βοηθάει το ένα το άλλο, και ο ρόλος του εκπαιδευτικού υπάρχει επίσης αλλά νομίζω κάπως το βρίσκουν». Η Σ10: «Συνήθως την παραγωγή γραπτού λόγου στη συστηματική που γίνεται στη γλώσσα γίνεται αρχικά στην ολομέλεια αλλά μετά ατομικά, το κάθε παιδί γράφει τελείως διαφορετικό ρυθμό εκτός αν υπάρχει κάποια εργασία που γίνεται ομαδικά θα απευθυνθούμε σε ομάδες αλλά σε γενικές γραμμές ατομικά γιατί το κάθε παιδί ξεκινάει μία δική τους ιστορία πάει κάτι δικό του εκτός αν του ζητηθεί να γράψω μία έκθεση συνεργατικά και ομαδικά οπότε εκεί πέρα όλοι μαζί θα βοηθηθούν για παράδειγμα μπορεί να κάνω κάποια εργασία στον υπολογιστή για να βρω πληροφορίες για το βιογραφικό ενός συγγραφέα εκεί πέρα που είχαν αλβανικά αλλά συνήθως οι οδηγίες δίνονται αρχικά στην ολομέλεια και μετά στον κάθε μαθητή ατομικά». Ο Σ24: «Κυρίως στην ολομέλεια. Δευτερευόντως ατομικά, πολύ σπάνια ομαδικά... κυρίως στην φυσική ή σε ομαδική εργασία όπου έδωσα γραπτή οδηγία η οποία δεν κατανοήθηκε και αλλοιώθηκε το αποτέλεσμα». Συνεπώς, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει μια συστηματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας της παραγωγής κειμένων για τους μαθητές ατομικά ανάλογα με κριτήρια όπως τα ενδιαφέροντα, η ετοιμότητα και το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή ως συγγραφέα (βλ. 3.2.5.).

Θεματικός άξονας 1.β: Πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ			
Υποκατηγορίες	Κωδικοί ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ (Π)	Αναφορές	
1. Πρακτικές διδασκαλίας της παραγωγής γραπτών κειμένων	Σχεδιασμός (5)	ΠΣΔ= Συζήτηση για δομή/είδος κειμένου/σκοπό	11 (Σ1, 6, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 24, 29, 30)
		ΠΣΘΠΠ= Συζήτηση για θέμα/ παροχή σχετικών πληροφοριών (ενεργοποίηση προγενέστερης γνώσης)	14 (Σ2, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 22, 25, 29)
		Προηγ. Εξάσκηση σε αντίστοιχο θέμα/είδος/λεξιλόγιο	1 (Σ15)
		ΠΑΘΠ= Αναγραφή θέματος στον πίνακα	2 (Σ7, 19)
		ΠΜΚΔΜ= Μνημονικός κανόνας για δομικά στοιχεία(υπενθύμιση)	1 (Σ3)
	Παραγωγή (8)	ΠΑΜΒ= Αφόρμηση με βίντεο	2 (Σ14, 23)
		ΠΦΔΣΕΙ= Φωτογραφίες δομικών στοιχείων/εικονογραφημένες ιστορίες	7 (Σ1, 12, 18, 20, 23, 25, 28)
		ΠΦΕΔΜ= Φύλλα με ερωτήσεις δομικών στοιχείων	6 (Σ1, 12, 18, 23, 25, 29)
		ΠΚΙ= Καταγισμός ιδεών	6 (Σ7, 9, 13, 17, 25, 26)
		ΠΠΚΕ= Προοργανωτής για κάθε κ. είδος	2 (Σ5, 6)

		ΠΠΙ= Προτάσεις ιδεών	5 (Σ2, 6, 10, 11, 13)
		ΠΥΧΣ= Υπενθύμιση χρήσης συνδέσμων	1 (Σ20)
		ΠΥΤΚ= Υπενθύμιση τήρησης κανόνων	2 (Σ14, 23)
	Οργάνωση (6)	ΠΣΧ= Σχεδιάγραμμα/ εννοιολογικός χάρτης	11 (Σ2, 4, 7, 8, 12, 20, 22, 24, 26, 28, 29)
		ΠΣΧΣ= Σχεδιάγραμμα συνοικοδόμηση	3 (Σ7, 8, 26)
		ΠΕΑΤ= Έτοιμη αρχή/ τέλος δοσμένη	2 (Σ11, 29)
		Φύλλα με ερωτήσεις για κάθε παράγραφο	2 (Σ 24, 28)
		ΠΕΝΧ= Εννοιολογικός χάρτης (Σ25: στον πίνακα)	3 (Σ10, 25, 26)
		ΠΔΠ=Δομή και περιεχόμενο ανά παράγραφο	1 (27)
	Καταγραφή (10)	ΠΣΥΝΚ= Συνοικοδόμηση κειμένου	6 (Σ3, 24, 25, 26, 28, 29)
		Συνοικοδόμηση κειμένου σε ομάδες βήμα-βήμα	2 (Σ25, 30)
		ΠΕΜΚ= Εξάσκηση σε μικρά κείμενα (Μεγαλύτερες τάξεις)	2 (Σ1, 14)
		ΠΧΕ= Κάρτες λέξεων	4 (Σ9, 10, 24, 29)
		ΠΦΒΜΛ= Φύλλα με βοηθητικές/ μεταβατικές λέξεις	3 (Σ1, 2, 6, 8)
		ΠΖΚΒ= Ζωγραφική	2 (Σ21, 24)
		ΠΜΜ= Μικροδομή	1 (Σ10)
		ΠΑΣΧ= Αναζήτηση σχετικών κειμένων	1 (Σ13)
		Γραπτή διατύπωση απαντήσεων κατανόησης	2 (Σ9, 27)
		ΠΠ= Εξάσκηση στην περίληψη	1 (Σ14)
	Αναθεώρηση-Βελτίωση (7)	ΠΗ= Ανάγνωση του ημερολογίου και ανατροφοδότηση από την τάξη	1 (Σ10)
		ΠΔΟΕΑ= διαβάζει ο ένας του άλλου-ανατροφοδότηση	2 (Σ8, 29)
		ΠΑΔ= Αναλυτική διόρθωση	7 (Σ8, 9, 15, 24, 26, 27, 29)
		Πορτφόλιο μαθητή	1 (Σ8)
		ΠΠΒ= Προτάσεις για βελτίωση	1 (Σ9)
		ΠΦ= Προτάσεις φιλαναγωνσίας για επαύξηση προτάσεων	1 (Σ8)
		ΠΟΛ= Οικογένειες λέξεων για εξάσκηση ορθογραφίας	1 (Σ8)
		Φθίνουσα καθοδήγηση	2 (Σ3, Σ26)
		Η επιλογή πρακτικών με ανάλογα με ανάγκες	4 (Σ24, 25, 29, 30)
		ανάλογα με ανάγκες και διαθέσιμο χρόνο	1 (Σ25)
	2. Συχνότητα χρήσης πρακτικών διδασκαλίας της παραγωγής γραπτών κειμένων	ΠΚΑΘ= Καθημερινά (για μικρότερα κείμενα/προτάσεις στη Β')	7 (Σ1, 7, 8, 10, 23, 28, 30)
		ΠΠΣ= πολύ συχνά	4 (Σ5, 17, 18, 22)
		3 φορές/ εβδομάδα	2 (Σ9, 19)
		1-2 φορές/ εβδομάδα	4 (Σ10, 16, 20, 25)
		1 φορά/ εβδομάδα	10 (Σ1, 3, 8, 12, 13, 14, 17, 24, 27, 29)
		1 φορά/ 2 εβδομάδες για Β' Δημοτικού	5 (Σ1, 12, 13, 26, 28)
		Πιο συχνά στις μεγαλύτερες τάξεις	4 (Σ1, 2, 7, 12)
		Όσο συχνά επιτρέπει ο χρόνος	1 (Σ22)
		Στο τέλος κάθε ενότητας στη γλώσσα	2 (Σ11, 15)
		Ανάλογα με ανάγκες μαθητών	1 (Σ21)
	3. Μαθήματα στα οποία χρησιμοποιούνται οι πρακτικές	ΠΣΧΟΤΜ= όπου υπάρχει γραπτός λόγος & ανάγκες	6 (Σ6, 7, 8, 9, 10, 17)
		ΠΓΛ= Γλώσσα	30 (Σ1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30)

	ΠΙΣΤ= Ιστορία	(Σ4, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 24, 25, 27, 29)
	ΠΜΑΘ= Μαθηματικά	6 (6, 8, 9, 10, 12, 15)
	ΠΦΥΣ= Φυσική	5 (6, 7, 10, 13, 25)
	ΠΜΕΛ= Μελέτη	4 (Σ1, 16, 21, 27)
	ΠΓΕΩ= Γεωγραφία	2 (Σ9, 24)
	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	3 (Σ7, 8, 29)
	Θρησκευτικά	1 (Σ9)
4. Διαφοροποίηση ή μη των πρακτικών διδασκαλίας της παραγωγής γραπτών κειμένων	ΠΟΛΟΜ= Ολομέλεια	30 (Σ1, 2, 3, 4 5, 6 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30)
	ΠΟΜΑΔ= Ομάδες	6 (Σ3, 9, 10, 16, 24, 25)
	ΠΑΤΟΜ= Ατομικά	21 (2, 3, 4, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29)
	ΠΑΜΔ= Ανάλογα με τη μορφή της διδασκαλίας	3 (Σ7, 10, 24)
	ΠΣΚΤ= Ανάλογα με το κλίμα της τάξης	1 (Σ8)

Πίνακας 5.1.β.: Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων.

5.2. Θεματικός άξονας 2: Απόψεις εκπαιδευτικών

Στον άξονα αυτό συμπεριλήφθηκαν οι εξής κατηγορίες: κριτήρια αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων, ‘Δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης/παραγωγής γραπτών κειμένων’, ‘Παρατήρηση βελτίωσης μαθητών’, ‘Τομείς αναγνωστικής κατανόησης/παραγωγής γραπτών κειμένων όπου παρατηρείται βελτίωση’, ‘Η τάξη ως παράγοντας στη διδασκαλία’, ‘Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών’ αλλά και ‘Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία’ τόσο της αναγνωστικής κατανόησης όσο και της παραγωγής γραπτών κειμένων.

5.2.α. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης

2.α.1. Κριτήρια αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης

Σχετικά με το ερώτημα *«Πιστεύετε ότι το αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει κάποιο κείμενο αξιολογείται με κάποιον τρόπο; Αν ναι, πώς; Αν όχι, γιατί»* οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν καταφατικές. Σε πολλές περιπτώσεις παρατηρήθηκε μία δυσκολία από τους εκπαιδευτικούς στο να προσδιορίσουν κάποιο τρόπο ή κάποια κριτήρια για αυτή μια τέτοιου είδους αξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός Σ24 δηλώνει *«Είναι πολύ δύσκολο θεωρώ να γίνει αξιόπιστη μέτρηση. Οποιαδήποτε απάντηση σε ερώτηση κατανόησης μπορεί εύκολα να μεταφερθεί από μαθητή σε μαθητή, και η απάντηση αυτή καθ’ εαυτή δεν ισούται απαραίτητα με κατανόηση του κειμένου... Δεν μπορώ να σκεφτώ κάποια άσκηση που να οδηγεί απαραίτητα σε κατανόηση. Θα έλεγα ότι η συζήτηση γύρω από το κείμενο όμως αποτελεί δείκτη, καθώς είναι αδύνατο ένας μαθητής να συμμετάσχει σε συζήτηση ενός θέματος που δεν έχει τουλάχιστον προσέξει»*. Οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρονται σε επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης όπως παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας (βλ. 3.6.). Ωστόσο, γίνεται μία διάκριση ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση σε ορισμένες περιπτώσεις όπως αναλύεται στη συνέχεια, χωρίς όμως να δίνεται σαφής έμφαση στην κατανόησης ως διαδικασία όπως συμβαίνει με την αποκωδικοποίηση.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (21 αναφορές) δηλώνει ότι η κατανόηση μπορεί να αξιολογηθεί μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις περιεχομένου (Σ1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 27, 28, 29, 30), σε γραπτές ερωτήσεις κλειστού τύπου (Σ25, Σ26), σε προφορικές ερωτήσεις γραπτού τύπου (Σ25, Σ26), σε ερωτήσεις δομικών στοιχείων (Σ10, 17), σε ερωτήσεις Σ-Λ (Σ20), σε ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών (Σ20) και

ερωτήσεις με βάση τις εικόνες (Σ23). Η Σ8 αναφέρει: «εε θεωρώ ότι οι ερωτήσεις είναι το πρώτο στάδιο που μπορεί ένας εκπαιδευτικός να κατανοήσει κατά πόσο οι μαθητές έχουν κατανοήσει ένα κείμενο».

Η αξιολόγηση της κατανόησης σε άλλες περιπτώσεις γίνεται μέσω της αναδιήγησης ή της περιληπτικής απόδοσης του νοήματος (5 αναφορές: Σ16, 19, 25, 26, 30) ή της παραγωγής προφορικού ή γραπτού κειμένου (3 αναφορές: Σ9, 10, 14) ή σχεδίου ζωγραφικής σε μικρότερες τάξεις Σ8: «Το πρώτο στάδιο για να μιλήσουμε για να γνωστική επάρκεια είναι η κατανόηση μετά την αποκωδικοποίηση έτσι; Επομένως αυτό που καλούμαστε να κάνουμε είναι να δούμε το βαθμό κατανόησης ενός κειμένου κυρίως από τα μέσα της πρώτης δημοτικού και μετά που αρχίζουν και εξασκούνται στην ανάγνωση. Εε θεωρώ ότι οι ερωτήσεις είναι το πρώτο στάδιο που μπορεί ένας εκπαιδευτικός να κατανοήσει κατά πόσο οι μαθητές έχουν κατανοήσει ένα κείμενο Ίσως και για τις μικρότερες τάξεις θα βοηθούσε το σχέδιο δηλαδή σε μία ανάγνωση κειμένου να προσπαθήσουν τα παιδιά να αποτυπώσουν αυτό που διάβασαν. Ίσως τους είναι και πιο ευχάριστο και μπορεί να δούμε τις διαφορές πλευρές της κατανόησης ενός κειμένου και τις διαφορετικές προσωπικότητες μέσα στην τάξη. Από κει και πέρα για πιο προχωρημένες τάξεις ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ διδασκαλία όπου θα μπορούν να εντοπίζουν πληροφορίες και να τις καταγραφούν, να γίνονται δημοσιογράφοι σε κάποιο σενάριο».

Οι επιστημόνες αυτές επιβεβαιώνουν την στενή σχέση της κατανόησης με την παραγωγή και ότι η μία διαδικασία βοηθά τη μάθηση της άλλης σύμφωνα με την αρχή της αξιοποίησης της σχέσης ανάγνωσης και γραφής (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (6 αναφορές: Σ2, 3, 4, 6, 11, 21) τονίζουν την αξιολόγηση της κατανόησης μέσω της αναγνωστικής ευχέρειας και την κατάλληλη έμφαση στα σημεία στίξης, που σύμφωνα με τη θεωρία είναι ένας δείκτης αναγνωστικής κατανόησης, όχι όμως επαρκής. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό Σ24: «Η ανάγνωση μπορεί να γίνει και να είναι μηχανική χωρίς ο μαθητής να καταλαβαίνει τι διαβάζει».

2.α.2. Δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών

Στην ερώτηση για το αν οι μαθητές δυσκολεύονται στην κατανόηση και ποιες είναι οι δυσκολίες τους υπάρχουν πολύ διαφορετικές απαντήσεις. Η πλειοψηφία απαντά καταφατικά. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές κυρίως μαθητές με (διαγνωσμένες) μαθησιακές

δυσκολίες δυσκολεύονται (6 αναφορές), ενώ λίγοι θεωρούν ότι οι μαθητές τους σε αυτόν τον τομέα δε δυσκολεύονται και συνεπώς δε χρειάζονται κάποια ενίσχυση (Σ18).

Από τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι οι μαθητές τους δυσκολεύονται, ορισμένοι αναφέρουν την αναγνωστική κατανόηση συνολικά και παράγοντες που την επηρεάζουν, έχοντας μια διερευνητική προσέγγιση στη συγκεκριμένη ερώτηση και αναζητώντας τα πιθανά αίτια των δυσκολιών κατανόησης που σχετίζονται με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγνωστική κατανόηση, όπως αυτοί παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος (μαθητής, κείμενο, δραστηριότητα). Η έκταση / δυσκολία / σύνταξη ορισμένων κειμένων / ιδιοματισμοί (10 αναφορές: Σ1, 5, 6, 8, 9, 20, 25, 26, 28, 30), ‘σημασίες άγνωστων λέξεων’ (Σ12, 15) και τον παράγοντα μαθητής: ‘περιορισμένο λεξιλόγιο που διαθέτουν οι μαθητές-αναγνώστες’ (Σ2, 5, 16, 26). Ο Σ1 αναφέρει: *«Πιστεύω ότι στα περισσότερα κείμενα δε δυσκολεύονται, αλλά υπάρχουν και κείμενα τα οποία τους δυσκολεύουν. Εεμ.. ίσως λίγο τα κείμενα με οδηγίες εμμ τα κείμενα σίγουρα από το ανθολόγιο, τα περισσότερα κείμενα από το ανθολόγιο είναι πάρα πολύ δύσκολα, γιατί είναι και μεγάλα σε έκταση, αλλά έχουν και δύσκολες λέξεις όπως και ιδιοματικές, αρκετές τις οποίες τα παιδιά δε καταλαβαίνουν και δεν έχουν μάθει ακόμα και την επεξήγηση εύκολα κάτω για να ψάχνουν. Οπότε τα μεν κείμενα της γλώσσας τα περισσότερα είναι κατανοητά, εκτός από κείμενα όπως είναι οι οδηγίες εε ίσως και κάποια άλλα κείμενα τα οποία τα δυσκολεύουν λιγάκι αλλά τα περισσότερα κείμενα στο ανθολόγιο είναι κι αυτά δύσκολα»*. Η Σ5 αναφέρει: *«Ναι, υπάρχουν δυσκολίες κατανόησης και στο μάθημα της Γλώσσας, αλλά κυρίως στην Ιστορία. Ο κυριότερος λόγος ήταν πως δεν έχουν εμπλουτισμένο λεξιλόγιο και τα κείμενα είναι ιδιαιτέρως δυσνόητα για το γλωσσικό τους επίπεδο και ‘κακογραμμένα’, πολλές πληροφορίες που κάποιες φορές δεν είχαν συνοχή»*. Η Σ6: *«εε φαίνεται και από τις ερωτήσεις κατανόησης γιατί συνήθως εμείς δουλεύουμε τα κείμενα όπως είναι δομημένο το κείμενο του βιβλίου πηγαίνουμε με τη σειρά και τους κάνω ερωτήσεις. Για να δούμε αν κατάλαβαν. Όχι μόνο ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με την κριτική σκέψη δε μπορούν να απαντήσουν. Ίσως αυτές θα ήταν πιο εύκολες και ερωτήσεις που βγαίνουν μέσα από το κείμενο. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν κάποια δυσκολία αλλά τα κείμενα πιστεύω εγώ πολλές φορές που έχει το βιβλίο της γλώσσας είναι δύσκολα. Η ακόμα είναι εκτενή και θα πρέπει να εστιάσουν σε κάποια σημεία κι όχι σε όλο το κείμενο»*. Η Σ8: *«Εξαρτάται από πάρα πολλά πράγματα για το λόγο που ένας μαθητής μπορεί να δυσκολευτεί εε κάποιες φορές έχει να κάνει με το λεξιλόγιο δηλαδή το ίδιο το λεξιλόγιο να μην είναι αρκετό να μην υπάρχει επαρκές λεξιλόγιο στο μυαλό του παιδιού έτσι ώστε να μπορέσει να κατανοήσει. Άλλες φορές οι μαθητές δυσκολεύονται Γιατί έχουν μάθει ανάγνωση μόνο στο στάδιο της αποκωδικοποίησης. Οπότε δεν*

μπαίνουν στη διαδικασία καταλάβουν το νόημα. Συν ότι πολλές φορές τα κείμενα είναι αρκετά αυστηρά θεωρώ. Επομένως δεν βοηθάνε το παιδί να αποκτήσει μία Α' μορφή κρίσης, μία σύγκριση σε κείμενα έτσι ώστε να μπορεί να αντιλαμβάνεται τα νοήματα πιο απλά». Η Σ16: «Ναι, ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις λόγω έλλειψης λεξιλογίου...». Η Σ26: «Ναι, δυσκολεύονται. Μπορεί να ευθύνεται το περιορισμένο λεξιλόγιό τους, η μεγάλη έκταση των κειμένων ή η φύση τους π.χ. σύνταξη...». Ο Σ28: «Οι μαθητές δυσκολεύονται κυρίως σε μεγάλα κείμενα». Ο Σ30: «κείμενα που περιέχουν ιδιωτισμούς».

Σε άλλες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην έλλειψη στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης κειμένων, χωρίς να κατονομάζουν συγκεκριμένες από αυτές (3 αναφορές: Σ9, 13, 26), ενώ άλλοι καθώς απαντούν στην ερώτηση φαίνεται να εντοπίζουν τι συγκεκριμένα δυσκολεύονται οι μαθητές να κάνουν με σκοπό την αναγνωστική κατανόηση, δηλαδή τις συγκεκριμένες δεξιότητες που οι μαθητές δεν κατέχουν και τις στρατηγικές που δε χρησιμοποιούν. Ο Σ9: «Δυσκολεύονται ως προς το [/] καταρχάς να καταλάβουν τι τους ρωτάς Όταν τελειώσει η ανάγνωση του κειμένου πολλοί δεν έχουν και την υπομονή αν το κείμενο είναι εκτενές να το τελειώσουν. Και να κάτσουν, να το ξανασκεφτούν. Τι διάβασαν πριν. Κι εκεί εντοπίζω τις δυσκολίες. Έχουν δηλαδή την ανάγκη να (...) να έχουν κάποιον να τους καθοδηγεί συνεχώς. Όσοι είναι λίγο πιο ανεξάρτητοι και έχουν μάθει να επεξεργάζεται τα κείμενα μόνοι τους δεν έχουν συχνά τέτοια προβλήματα». Η Σ13: «Κάποιοι από αυτούς δυσκολεύονται γιατί δεν έχουν μάθει να δουλεύουν με κάποιο τρόπο στα κείμενα». Η Σ26: «Ναι, δυσκολεύονται. Μπορεί να ευθύνεται το περιορισμένο λεξιλόγιό τους, η μεγάλη έκταση των κειμένων ή η φύση τους π.χ. σύνταξη, ότι δεν έχουν μάθει να διαβάζουν ένα κείμενο με σκοπό να το κατανοήσουν αλλά δίνουν έμφαση στην αναγνωστική ικανότητα, ότι δεν δίνουν σημασία στον τίτλο του κειμένου ή/και τις εικόνες που το συνοδεύουν, αν το συνοδεύουν, ότι διαβάζουν χωρίς κίνητρα π.χ. δεν τους ενδιαφέρει το θέμα κ.λπ. Εκτός αυτών, σημαντικό ρόλο παίζουν οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν. Τέλος, οι μαθητές δεν έχουν διδαχτεί συγκεκριμένες στρατηγικές που μπορεί να αξιοποιούν για κατανόηση κειμένου». Από αυτή την αναφορά (Σ26) όπως και από Σ8, 19, 27 αναδεικνύεται ο σκοπός της ανάγνωσης και συγκεκριμένα η εστίαση της προσοχής στην αναγνωστική ευχέρεια ως σκοπό του αναγνώστη και όχι στην κατανόηση –σε μικρότερες τάξεις- δυσκολίες αποκωδικοποίησης. Η Σ8: «Γιατί έχουν μάθει ανάγνωση μόνο στο στάδιο της αποκωδικοποίησης. Οπότε δεν μπαίνουν στη διαδικασία καταλάβουν το νόημα». Η Σ19 αναφέρει: «Προσπαθούν να διαβάσουν το κείμενο για να μην κάνουν λάθος ανάγνωση δηλαδή και επειδή η

προσοχή τους μένει εκεί δεν το κατανοούν την δεύτερη φορά που το διαβάζουν ίσως να το κατανοήσουν καλύτερα».

Μια ακόμη δυσκολία παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί στον εντοπισμό του κατάλληλου σημείου ώστε να απαντήσουν σε ερωτήσεις περιεχομένου που τους απευθύνει (5 αναφορές). Η εκπαιδευτικός Σ6 ενώ ξεκινά να αναφέρει συγκεκριμένες δυσκολίες των μαθητών καταλήγει ότι ευθύνονται τα κείμενα, όπως περιγράφηκε και νωρίτερα, δηλαδή αναφέρει: *«δυσκολεύονται σίγουρα, εε φαίνεται και από τις ερωτήσεις κατανόησης γιατί συνήθως εμείς δουλεύουμε τα κείμενα όπως είναι δομημένο το κείμενο του βιβλίου πηγαίνουμε με τη σειρά και τους κάνω ερωτήσεις. Για να δούμε αν κατάλαβαν. Όχι μόνο ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με την κριτική σκέψη δε μπορούν να απαντήσουν. Ίσως αυτές θα ήταν πιο εύκολες και ερωτήσεις που βγαίνουν μέσα από το κείμενο Αυτό δεν σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν κάποια δυσκολία αλλά τα κείμενα πιστεύω εγώ πολλές φορές που έχει το βιβλίο της γλώσσας είναι δύσκολα. ή ακόμα είναι εκτενή και θα πρέπει να εστιάσουν σε κάποια σημεία κι όχι σε όλο το κείμενο. Αυτή είναι η γνώμη μου».*

Τέλος, εντοπίζονται κι άλλες δυσκολίες όπως η δυσκολία της συγκέντρωσης (4 αναφορές: Σ13, 16, 19, 25), όπως αναφέρει η Σ16: *«επειδή δεν προσέχουν όταν κάποιος άλλος μαθητής ή ο εκπαιδευτικός διαβάζει ένα κείμενο»* και δυσκολίες στον εντοπισμό λέξεων- κλειδιών- τοποθέτηση πλαγιότιτλων παραγράφων αλλά και στην προφορική αναδιήγηση του νοήματος του κειμένου (Σ14, 29). Η Σ14: *«Ένα ποσοστό της τάξης, μικρό, ναι, δυσκολεύεται. Δυσκολεύονται όταν κληθούν να πουν το νόημα του κειμένου. Δυσκολεύονται κάποιες φορές να βρουν τις λέξεις-κλειδιά ενός κειμένου, ώστε να βάλουν πλαγιότιτλους σε κάθε παράγραφο, με σκοπό την κατανόηση του κειμένου».* Ο Σ29: *«δυσκολεύονται να βάλουν κατάλληλους πλαγιότιτλους, εντοπίζοντας την κύρια θέση της παραγράφου».* Επιβεβαιώνεται εν μέρει η άποψη για την αντίληψη ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον αναγνώστη, το κείμενο και το συγγραφέα, όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας (βλ. 1.1.2.).

Τέλος, φαίνεται ότι οι μαθητές δεν αξιοποιούν στοιχεία όπως τον τίτλο και το περιεχόμενο (Σ26), δυσκολία που συνδέεται πιθανώς με έλλειψη αντίστοιχων στρατηγικών, ή δυσκολεύονται να συνδέσουν τις εικόνες με το νόημα (Σ23, σε Α΄ Δημοτικού).

Μόνο στην περίπτωση Σ26 οι δυσκολίες στη χρήση στρατηγικών από τους μαθητές συνδέονται με τη διδασκαλία (*«...Τέλος, οι μαθητές δεν έχουν διδαχτεί συγκεκριμένες στρατηγικές που μπορεί να αξιοποιούν για κατανόηση κειμένου»*).

2.α.3. Τάξη (Α'-ΣΤ') όπου είναι δυσκολότερη η διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης

Σχετικά με τη διδασκαλία της κατανόησης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία της κατανόησης σε κάθε τάξη έχει δυσκολίες ανάλογες με το επίπεδο ή την ηλικία των παιδιών. Υπάρχουν περισσότερες αναφορές για δυσκολίες στις μικρές τάξεις (3 αναφορές: Σ2, 16, 19) και κυρίως στην Α' (7 αναφορές: Σ1, 9, 10, 11, 21, 26, 28) και στη Β' τάξη (6 αναφορές: Σ9, 10, 11, 21, 26, 28). Ο Σ28 αναφέρει: «..Η διδασκαλία της κατανόησης κειμένων θεωρώ είναι δυσκολότερη στις μικρές τάξεις του δημοτικού (Α' και Β'), καθώς υπάρχει πιο αργός ρυθμός ανάγνωσης, δυσκολία στην οργάνωση πληροφοριών και στην αποκωδικοποίηση». Η Σ5 δηλώνει: «στην Ε' και ΣΤ' Δημοτικού (είναι πιο δύσκολη η διδασκαλία) διότι τα κείμενα γίνονται όλο και πιο δύσκολα στην σύνταξή τους και στον αριθμό των πληροφοριών που εμπεριέχουν».

Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία της παραγωγής κειμένων είναι δυσκολότερη στη Γ' τάξη (2 αναφορές: Σ4, 9), στη Δ' (1 αναφορά: Σ11) και στην Ε'-ΣΤ' (5 αναφορές: Σ5, 10, 18, 20, 27).

Αρκετοί, όμως, τονίζουν ότι είναι ίδια η δυσκολία όπως λεν χαρακτηριστικά «αν μπουν οι βάσεις από την αρχή» (5 αναφορές: Σ6, 7, 8, 17, 22). Η Σ22 αναφέρει: «Θεωρώ ότι είναι το ίδιο, αρκεί να μπουν οι σωστές βάσεις από την αρχή από την Α'».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία της κατανόησης των κειμένων είναι δυσκολότερη στις μικρές τάξεις. Σημαντικός είναι ο τρόπος που ορισμένοι εκπαιδευτικοί αιτιολογούν την προσωπική τους άποψη, καθώς και πάλι αναδεικνύεται η σημασία της καθοδήγησης για τη διδασκαλία στρατηγικών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η Σ8 αναφέρει: «είναι λίγο πιο δύσκολη η κατανόηση κειμένου είναι ένα δεύτερο επίπεδο που δεν πρέπει. Δυστυχώς τόσο πολύ στην πρώτη τάξη επειδή προσπαθούμε να αναπτύξουμε τις δεξιότητες του μαθητή και στη Β' τάξη επειδή είναι ουσιαστικά η τάξη που μπαίνει σε αυτό το κομμάτι είναι λίγο δύσκολο για τα παιδιά στην αρχή να μπορέσουν να διαβάσουν ένα κείμενο μόνοι της και να το αναλύσουν και να το επεξεργαστούν. Χρειάζεται αρκετή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό εκεί πέρα. Στις μεγαλύτερες τάξεις εγώ έχω εντοπίσει πρόβλημα για παράδειγμα και σε μαθητή στην Ε' δημοτικού που επειδή είναι η προπαρασκευαστική τάξη για την ΣΤ' και για το γυμνάσιο, μπαίνουν αρκετά δύσκολα κείμενα που είναι λίγο πιο δύσκολο να τα κατανοήσουμε αυτές και στη γλώσσα και στην ιστορία και στη φυσική δένονται τακτικά αντικείμενα που είναι αρκετά δύσκολα τα οποία δεν τα έχουν ξανασυναντήσει μαθητές, όπως στην έκτη δημοτικού που τα έχουν δει από την Ε',

όταν δουλεύουν από την Πέμπτη και είναι λίγο πιο δύσκολη η κατανόηση του κειμένου, δηλαδή τα παιδιά στην ΣΤ' δημοτικού συνήθως είναι αρκετά πιο έτοιμα από τα παιδιά της Ε', στο να επεξεργαστούν ένα κείμενο. Λόγω του ότι την Ε' σαν ύλη και σα διδακτικά αντικείμενα έχει πολλά καινούρια πράγματα».

2.α.4. Παρατήρηση ή μη βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης με βάση τις πρακτικές διδασκαλίας

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι παρατηρούν βελτίωση ως προς την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών τους με βάση τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν. Ωστόσο, ορισμένοι εκφράζουν έναν προβληματισμό, καθώς 4 εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αυτή η βελτίωση εξαρτάται και από άλλους παράγοντες πέραν της διδασκαλίας (εξάσκηση στο σπίτι, φιλιαναγνωσία κλπ) (Σ3, 11, 12, 24), 2 (Σ4, 27) θεωρούν ότι οι μαθητές βελτιώνονται, αλλά μακροπρόθεσμα και σε μία περίπτωση (Σ3) η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι μαθητές βελτιώνονται «κατά ένα μικρό μόνο ποσοστό βελτιώνονται λόγω έλλειψης χρόνου». Σε μία περίπτωση (Σ18) η εκπαιδευτικός δε μπορεί να εντοπίσει κάποια βελτίωση, καθώς δεν χρησιμοποιεί κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης.

2.α.5. Τομείς αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών όπου παρατηρείται βελτίωση

Σε επόμενη ερώτηση σχετικά με το εάν παρατηρούν ότι οι μαθητές τους βελτιώνονται και αν ναι σε ποιο τομέα, αναδείχθηκαν περισσότερο οι επιμέρους πτυχές της κατανόησης και συνδέθηκαν έμμεσα με επιμέρους δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ή/και στην κατάκτηση και χρήση στρατηγικών. Δηλώνουν ότι παρατηρούν βελτίωση ως προς την ανάπτυξη συγκεκριμένων άλλοτε στρατηγικών και άλλοτε δεξιοτήτων επεξεργασίας και κατανόησης (9 αναφορές: Σ5, 7, 8, 9, 10, 14, 17, 21, 29), όπως ο Σ8: «Θεωρώ ότι βελτιώνονται επειδή υπάρχει μία τριβή με το κείμενο. Επομένως όταν μπαίνει στη διαδικασία όταν βοηθηθεί να μάθει να κατανοεί μάθει να βρίσκει, να εντοπίζει πληροφορίες, μπορεί κάποια στιγμή να το κάνει μόνο του και από τη στιγμή που μπορεί να το κάνει μόνο του μπορεί κάπως να τα ομαδοποιήσεις στο κεφάλι κάποια στιγμή να τα χρησιμοποιήσει και το ίδιο. Το θέμα δεν είναι να του μάθεις τόσο λεξιλόγιο ή να του λες βρες μου αυτή την πληροφορία. Είναι να του μάθεις να τη βρίσκει μόνος του. Αυτό είναι το στοίχημα που έχουμε εμείς κάθε χρόνο, με όποια παιδιά ασχολούμαστε. Πρέπει να τον μάθεις να είναι αυτόνομος. Ανεξάρτητο όσο γίνεται. Θέλει περισσότερο χρόνο, θέλει περισσότερο κόπο, θέλει δουλειά. στόχος είναι ακόμα και την

κατανόηση να φτιαχτεί ένα σχεδιάγραμμα κατανόησης από το μαθητή, δηλαδή σε περίπτωση που χρειαστεί ένας μαθητής για παράδειγμα στην ιστορία βοηθάει πολύ αυτό. Να φτιάξει να... να διαβάσει ένα σχεδιάγραμμα. Το ιδανικότερο όλων είναι να το φτιάξει. Το σχεδιάγραμμα. Για να το φτιάξει πρέπει να το μάθεις πώς να ομαδοποιεί, πώς να κατηγοριοποιεί, πώς να εντοπίζει την πληροφορία, να... να ομαδοποιεί, πώς να διαχωρίζει, πώς να συγκρίνει. Αυτές είναι λειτουργίες του μυαλού οι οποίες ξεπερνάνε το στείρο, έχουν να κάνουν με τον εγκέφαλο, με τη λειτουργία του εγκεφάλου. Δεν είναι εύκολο δυστυχώς αλλά ούτε και ακατόρθωτο ακόμα και να συμβαίνει σε μικρό βαθμό». Ο Σ9 αναφέρει τη βελτίωση που παρατηρεί βάσει της διδασκαλίας στη χρήση παρόμοιων στρατηγικών με έμφαση στη διαδικασία και στην αυτονομία: «βελτιώνονται και μέσω της εξάσκησης σίγουρα. Μαθαίνουν τη ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ την οποία ακολουθούν και επιδίωξη δικιά μας είναι να τους κάνουμε όσο πιο ανεξάρτητα γίνεται με τον καιρό δουλεύει κατανοούν τα βήματα που πρέπει να κάνουν μόνοι τους, η ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ που είναι λίγο-πολύ κοινή σε κάθε δάσκαλο, Ότι θα βάλουμε πλαγιότιτλους στις παραγράφους, θα χωρίσουμε το κείμενο σε ενότητες, θα βάλουμε τίτλους. όλα αυτά σιγά-σιγά νομίζω ότι μπορούν να τα κάνουν ΜΟΝΟΙ ΤΟΥΣ. Και μέσω αυτού να.. να κωδικοποιήσουν το κείμενο για να.. εξάγουν το νόημά του εν συντομία. Άρα να σιγά-σιγά βελτιώνονται».

Στην ίδια κατεύθυνση η Σ10 αναγνωρίζει τη συνεισφορά της διδασκαλίας επισημαίνοντας ότι από ένα σημείο και μετά εξαρτάται και από τη φιλιαναγνωσία του μαθητή: «εε βελτιώνονται ως προς τη δομή που είπαμε, δηλαδή αν έχουν διδαχθεί κείμενα στο πώς αναλύουμε τα κείμενά μας και τι κάνουμε ακριβώς τη ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ, συνήθως θα το κάνουν αρκετά εύκολα και μόνοι τους μετά, δηλαδή αν έχουν εξασκηθεί πάνω σε αυτό θα μπορέσουν να κάτσουν και να επεξεργαστούν ένα κείμενο με αυτό τον τρόπο να βρουν τις άγνωστες λέξεις, τους κεντρικούς ήρωες και τα λοιπά. Εκεί πέρα που είναι λίγο πιο δύσκολα τα βαθύτερα νοήματα του κειμένου, στις διασυνδέσεις δηλαδή που χρειάζονται..... Σε αυτό το κομμάτι θα πρέπει να το δουλέψουμε πάρα πολύ. Εκεί πέρα φαίνεται η φιλιαναγνωσία του παιδιού». Επισημαίνεται, επίσης, βελτίωση ως προς τη δημιουργία προβλέψεων (Σ26), τον διαχωρισμό κύριων-δευτερευόντων νοημάτων (4 αναφορές: Σ25, 28, 29, 30) και τη σύνδεση των εικόνων με προσωπικά βιώματα (Σ23). Η εκπαιδευτικός (Σ4) αναφέρεται στη βελτίωση της δεξιότητας του μαθητή να κάνει συνδέσεις ανάμεσα σε αυτά που ήδη γνωρίζει και στα πιθανά και συχνά αφηρημένα νοήματα του κειμένου. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικός (Σ5) λέει: «ναι, θεωρώ πως υπήρξε βελτίωση και θα αναφερθώ στο μάθημα της Ιστορίας. Τα παιδιά, με τη βοήθεια των βιντεομαθημάτων και των ερωτήσεων που τους έδινα γραμμένες, είχαν φτάσει σε σημείο να

εντοπίζουν μόνα τους τα βασικά σημεία του κάθε κειμένου, χωρίς να τους τα υπογραμμίζω εγώ». Η Σ16 αναφέρει: «Τις περισσότερες φορές φαίνεται να τους βοηθάει να επικεντρωθούν στα σημαντικά στοιχεία του κειμένου, ώστε να το κατανοήσουν». Η Σ20 αναφέρει: «Ναι, στην κατανόηση μπορούν να απαντούν στις ερωτήσεις που τους γίνονται».

Αντίστοιχες αναφορές γίνονται και από άλλους εκπαιδευτικούς. Η Σ7 αναφέρει: «πιστεύω ότι βελτιώνονται, δηλαδή είναι τα μικρά κολπάκια, ότι διαβάζω το κείμενο μία δύο φορές, το χωρίζω σε παραγράφους, βάζω πλαγιότιτλους κι αυτά, ε νομίζω ότι τα βοηθάει και κάθε φορά τους δίνει μία σιγουριά ότι μπορώ έτσι να διαβάσω και να επεξεργαστούν το κείμενο να το κατανοήσουν. Επίσης, σημαντικό είναι και το λεξιλόγιο εε έτσι να γνωρίζουν τις λεξούλες να μην έχουν πολλές άγνωστες. Αυτό». Η Σ10: «ως προς συγκεκριμένη δομή», η Σ14: «ναι, πιστεύω ότι υπάρχει βελτίωση, οι μαθητές μπορούν και διαβάζουν μόνοι τους παράγραφο παράγραφο, βάζουν μόνοι τους πλαγιότιτλους και λέξεις κλειδιά. είναι πρόθυμοι να πουν ή να γράψουν την περίληψη ή το νόημα του κειμένου που εξετάζουμε», ο Σ17 παρατηρεί βελτίωση ως προς την εύρεση των σημασιών των άγνωστων λέξεων («μαθαίνουν, είναι σε θέση να βρίσκουν τη σημασία των λέξεων μόνοι τους, να αξιοποιούν τα συμφραζόμενα, ή την ετυμολογία»). Η Σ15: «Ναι πιστεύω ότι βελτιώνονται, στο λεξιλόγιο. Προσπαθώ και στη δομή, να γνωρίζουν τη δομή, τα βασικά στοιχεία ενός κειμένου. Δηλαδή αν πρόκειται για μία ιστορία, τα πρόσωπα της ιστορίας, τον χρόνο, τον τόπο και την πλοκή» και η εκπαιδευτικός Σ21 αναφέρει: «Ναι. Θεωρώ ότι βελτιώνονται ως προς την αντιληπτική τους ικανότητα και την εστίαση προσοχής στο να κατανοούν μόνοι τους αυτά που διαβάζουν». Και ο Σ29: «μπορούν πλέον να εντοπίζουν την απάντηση στο κείμενο».

Τέλος, ορισμένοι από αυτούς αναφέρονται και στην αυτονομία ως προς την κατανόηση (Σ5, 8, 9, 10, 14, 17, 18, 21). Συνολικά αξίζει να τονιστεί ότι από τους εκπαιδευτικούς που αναφέρουν ότι εντοπίζουν κάποια βελτίωση με βάση τις πρακτικές τους (26 εκπαιδευτικοί), οι 6 ανέφεραν βελτίωση στην κατανόηση γενικά, ενώ οι 20 αναφέρθηκαν σε 12 συγκεκριμένες δεξιότητες ή/και στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης (βλ.πίνακα 5.2.α.).

2.α.6. Συναισθήματα εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης

Αξίζει να σημειωθεί ότι δόθηκε έμφαση στη διερεύνηση των συναισθημάτων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης συνδέεται περισσότερο με θετικά παρά με αρνητικά συναισθήματα από τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρουν ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αισθάνονται χαρά (6 αναφορές: Σ11, 13, 23, 25, 26, 30), ηρεμία-άνεση

(2 αναφορές: Σ11, 20), δημιουργικότητα (7 αναφορές: Σ5, 9, 15, 17, 18, 24, 26), ενδιαφέρον για τη συνοικοδόμηση των νοημάτων (5 αναφορές: Σ3, 12, 15, 17, 28), παραγωγικότητα (1 αναφορά: Σ10), ευχαρίστηση, ικανοποίηση (7 αναφορές: Σ7, 10, 13, 16, 17, 21, 22).

Αναφέρουν ότι αισθάνονται προβληματισμένοι (4 αναφορές: Σ1, 2, 4, 6), περίεργοι για την εξέλιξη (2 αναφορές: Σ23, 29). Ορισμένοι θεωρούν ότι είναι το πιο κρίσιμο κομμάτι της διδασκαλίας (2 αναφορές: Σ9, 24) ή αισθάνονται λιγότερο άνετα-άγχος (3 αναφορές: Σ8, 19, 26), απογοήτευση σε ορισμένες περιπτώσεις, όταν οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται θετικά (2 αναφορές: Σ7, 22).

2.α.7. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται διάφοροι παράγοντες, που σχετίζονται με το κείμενο, το μαθητή ή τη δραστηριότητα, όπως η προγενέστερη γνώση των μαθητών, η δυσκολία των κειμένων γνωστικά.

Η συγκέντρωση αναδεικνύεται ως παράγοντας που επηρεάζει τη διδασκαλία (15 αναφορές). Πολλοί το αποδίδουν στη δυσκολία ορισμένων κειμένων, λόγω έκτασης ή λόγω ιδιοματισμών του ανθολογίου (Σ1) ή μη κατάλληλα διατυπωμένης ορολογίας (π.χ. φυσική, Σ25).

Η παραπάνω άποψη μπορεί να συνδεθεί νοηματικά με την αμέσως επόμενη σε προτίμηση απάντηση των εκπαιδευτικών που αφορά την έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών για κάποια θέματα των κειμένων ή έλλειψη κινήτρων των μαθητών τη διαδικασία της ανάγνωσης. το ότι ορισμένα θέματα δε παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές (8 αναφορές: Σ11, 15, 16, 17, 22, 24, 25, 28). Άλλοι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην έλλειψη ενδιαφέροντος από τους ίδιους τους μαθητές (3 αναφορές: Σ13, 24, 26). Ωστόσο, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικό και από την πλευρά του ίδιου του ίδιου του εκπαιδευτικού να προσελκύσει το ενδιαφέρον. Μάλιστα όπως χαρακτηριστικά λέει ο Σ25: *«Η δυσκολία έγκειται στον τρόπο με τον οποίο θα τραβήξεις το ενδιαφέρον τους»*. Ο Σ27 λέει: *«Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσπαθεί να έλκει το ενδιαφέρον των μαθητών γιατί με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές κατανοούν πιο άμεσα ένα κείμενο»*.

Άλλοι παράγοντες που σχετίζονται περισσότερο με τη διδασκαλία είναι η διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης (5 αναφορές) αλλά και στην ενθαρρυντική στάση (6 αναφορές: Σ7, 21,

22, 23, 27, 29) αλλά και το στυλ/μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού (Σ14, 24) αλλά και η επιλογή κατάλληλης διδακτικής ώρας από τον/την εκπαιδευτικό (Σ15, 25) ή η ηρεμία και οι συνθήκες της τάξης (Σ1, 13, 24, 27).

Ως πολύ σημαντικός παράγοντας αναδεικνύεται και ο διαθέσιμος χρόνος για τη διδασκαλία της κατανόησης των κειμένων (9 αναφορές: Σ3, 8, 14, 16, 21, 24, 26, 27, 29). Ενδεικτικά, η Σ8 συνδέει την έλλειψη χρόνου με τη δυσκολία ανάπτυξης της μεταγνώσης και αναφέρει: «*Δυστυχώς είμαστε αρκετά μεγάλοι μας κυνηγάει ο χρόνος τον κυνηγάμε και εμείς και πολλές φορές το παιδί δεν έχει χρόνο να κατανοήσει ένα κείμενο ένα θέμα δεν προλαβαίνει όποτε χρειάζεται να το βάλουμε πολλά-πολλά βοηθήματα δικά μας για να μπορέσει να πατήσει έτσι ώστε να προχωρήσουμε στο επόμενο ενώ το απόγευμα θα έπρεπε να κάνει μόνη στο δικό του χρόνο όμως και εμείς από την ενοχή μας που δεν του δίνουμε το χρόνο του δίνουμε πολλά πολλά πολλά βοηθήματα έτοιμα για να προχωρήσει ενώ στην ουσία με περισσότερο χρόνο θα έχει την ευκαιρία σε ένα παιδί να δουλέψει και να φτιάξει το δικό του και να ΜΑΘΕΙ να σκέφτεται και να μάθει να μαθαίνει, να μάθει να εντοπίζει, όχι να εντοπίζει να μαθαίνει και να μάθει να το κάνει ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ. Δεν είμαι σίγουρη ότι είναι αυτό».*

Θεματικός άξονας 2.α: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ		
Υποκατηγορίες	Κωδικοί	Αναφορές
1.Κριτήρια αξιολόγησης αναγνωστικής κατανόησης (18 κωδικοί)	Απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης περιχομένου	21 (Σ1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,19, 22, 27, 28, 29, 30)
	Απαντήσεις σε γραπτές ερωτήσεις κλειστού τύπου	2 (Σ25, 26)
	Απαντήσεις σε προφορικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	2 (Σ25, 26)
	Απαντήσεις σε ερωτήσεις δομικών στοιχείων	2 (Σ10, 17)
	Απαντήσεις σε Ερωτήσεις Σ-Λ	1 (Σ20)
	Απαντήσεις σε Ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών	1 (Σ20)
	Απαντήσεις με βάση το νόημα εικόνων	1 (Σ23)
	Ίσως με Συζήτηση	1 (Σ24)
	Συζήτηση σύνδεσης με προσωπικά βιώματα	1 (Σ25)
	Ικανότητα προβλέψεων	2 (Σ17, 21)
	Εντοπισμός ορισμένων σημείων του κειμένου	1 (Σ26)
	Χρήση στρατηγικών	1 (Σ26)
	Κατάλληλη έκφραση σε ερωτήσεις διερευνητικού τύπου	1 (Σ3)
	Ευχέρεια στην αποκωδικοποίηση και κατάλληλη έμφαση στα σημεία στίξης	6 (Σ2, 3, 4, 6, 11, 21)
	Μέσω αναδιήγησης/ περιληπτικής απόδοσης νοήματος	5 (Σ16, 19, 25, 26, 30)

	Μέσω παραγωγής προφορικού / γραπτού κειμένου	3 (Σ9, 10, 14)
	Σχέδιο (μικρές τάξεις)	1 (Σ8)
	Ομαδοσυνεργατική εργασία ως δημοσιογράφοι σε κάποια σενάριο διδασκαλίας (μεγαλ. τάξεις)	1 (Σ8)
2. Δυσκολίες μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση (18 κωδικοί)	Δυσκολία συγκέντρωσης/προσοχής	4 (Σ13, 16, 19, 25)
	Δυσκολία να εντοπίσουν για απάντηση	5 (Σ6, 9, 10, 15, 17)
	Εντοπισμός λέξεων-κλειδιών- τοποθέτηση πλαγιότιτλων παραγράφων	2 (Σ14, 29)
	Δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση Α', Β' τάξης	4 (Σ4, 11, 12, 21)
	Σκοπός- έμφαση στην αναγνωστική ικανότητα	4 (Σ8, 19, 26, 27)
	Δυσκολία σύνδεσης εικόνας με περιεχόμενο	1 (Σ23)
	Έλλειψη στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης κειμένων	3 (Σ9, 13, 26)
	Έλλειψη διδασκαλίας στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης	1 (Σ26)
	Δεν αξιοποιούν εικόνες/τίτλο	1 (Σ26)
	Προφ. 'αναδιήγηση' κειμένου («νόημα»)	1 (Σ14)
	Κείμενα με οδηγίες	1 (Σ1)
	Ιδιωματισμοί	2 (Σ1, 30)
	Σημασίες άγνωστων λέξεων	2 (Σ12, 15)
	Περιορισμένο λεξιλόγιο	4 (Σ2, 5, 16, 26)
	Έλλειμμα προηγούμενων τάξεων	3 (Σ7, 22, 24)
	Πλήξη- Έλλειψη ενδιαφέροντος (θέμα- κίνητρο)	4 (Σ13, 24, 26, 28)
	Έκταση/ δυσκολία/σύνταξη ορισμένων κειμένων	9 (Σ1, 5, 6, 8, 9, 20, 25, 26, 28)
	Διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες	6 (Σ3, 7, 8, 23, 26, 28)
3. Τάξη όπου είναι δυσκολότερη η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης (10 κωδικοί)	Δυσκολία απάντησης λόγω έλλειψης εμπειρίας	2 (Σ23, 24)
	Όχι, μάλλον κάθε τάξη έχει δυσκολίες ανάλογες με ηλικία και επίπεδο ή η διδασκαλία προσαρμόζεται	8 (Σ3, 12, 14, 15, 17, 24, 25, 26)
	Όχι, κάθε τμήμα/μαθητής διαφορετικές δυσκολίες	3 (Σ25, 29, 30)
	Όχι, αν μπου από την αρχή οι βάσεις/ προετοιμασία	5 (Σ6, 7, 8, 17, 22)
	Περισσότερο στις μικρές τάξεις	3 (Σ2, 16, 19)
	Περισσότερο στην Α'	7 (Σ1, 9, 10, 11, 21, 26, 28)
	Περισσότερο στη Β'	6 (Σ9, 10, 11, 21, 26, 28)
	Περισσότερο στη Γ' τάξη	2 (Σ4, 9)
	Περισσότερο στη Δ'	1 (Σ11)
	Περισσότερο στις Ε- Στ	5 (Σ5, 10, 18, 20, 27)
4. Παρατήρηση ή μη βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης με βάση τις πρακτικές διδασκαλίας (7 κωδικοί)	Βελτιώνονται, αλλά και από άλλους παράγοντες (εξάσκηση σπίτι, φιλιαναγνωσία κλπ)	4 (Σ3, 11, 12, 24)
	Ναι, αλλά μακροπρόθεσμα	2 (Σ4, 27)
	Κατά ένα μικρό μόνο ποσοστό βελτιώνονται λόγω έλλειψης χρόνου για πολλές πρακτικές	1 (Σ3)
	Ίσως βελτιώνονται & ίσως λόγω της διδασκαλίας	1 (Σ24)
	Βελτιώνονται μόνο κάποιοι μαθητές	1 (Σ11)
	Δε παρέχεται βοήθεια διότι δε χρειάζεται	1 (Σ18)

		Ναι, οι περισσότεροι βελτιώνονται με βάση τις πρακτικές διδασκαλίας	26 (Σ1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30)	
5. Τομείς αναγνωστικής κατανόησης όπου παρατηρείται βελτίωση (14 κωδικοί)		1. Ως προς το διαχωρισμό κύριων-δευτερευόντων νοημάτων	3 (Σ25, 28, 30)	20/30 εκπαιδευτικοί
		2. Στον εντοπισμό απάντησης	4 (Σ6, 8, 20, 29)	
		3. Στον εντοπισμό των δομικών στοιχείων κειμενικού είδους	3 (Σ10, 15, 25)	
		4. Στην υπογράμμιση βασικών σημείων κειμένου	1 (Σ5)	
		5. Στο χωρισμό παραγράφων-εντοπισμό λέξεων-κλειδιών- τοποθέτηση πλαγιότιτλων	3 (Σ7, 9, 14)	
		6. Στην περιληπτική απόδοση (προφορικά/γραπτά)	2 (Σ9, 14)	
		7. Ως προς τη διατύπωση προβλέψεων	1 (Σ26)	
		8. Ως προς την αντιληπτική ικανότητα και εστίαση της προσοχής, συγκέντρωση	3 (Σ21, 26, 27)	
		9. Στη σύνδεση εικόνων με βιώματα	1 (Σ23)	
		10. Στη σύνδεση νέας και προγενέστερης γνώσης	2 (Σ4, 10)	
		11. Στην ομαδοποίηση-οικοδόμηση σχεδιαγράμματος	1 (Σ8)	
		12. Στον ενοπισμό σημασίας άγνωστων λέξεων	5 (Σ7, 8, 10, 15, 17)	
		Στην κατανόηση γενικά	6 (Σ1,2, 12, 13, 19, 22)	
		6. Συναισθήματα εκπαιδ/κού κατά τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης (12 κωδικοί)	Μάλλον ευχάριστα	
Χαρά	6 (Σ11, 13, 23, 25, 26, 30)			
Ηρεμία, άνεση	2 (Σ11, 20)			
Δημιουργικότητα	7 (Σ5, 9, 15, 17, 18, 24, 26)			
Ενδιαφέρον για τη συνοικοδόμηση των νοημάτων	5 (Σ3, 12, 15, 17, 28)			
Παραγωγικότητα	1 (Σ10)			
Προβληματισμένοι	Ευχαρίστηση, ικανοποίηση		7 (Σ7, 10, 13, 16, 17, 21, 22)	
	‘προβληματισμό’		4 (Σ1, 2, 4, 6)	
	Περιέργεια για την εξέλιξη		2 (Σ23, 29)	
	Ότι είναι το πιο κρίσιμο κομμάτι της διδασκαλίας		2 (Σ9, 24)	
Μάλλον δυσάρεστα ουδέτερα	Λιγότερο άνετα, άγχος	3 (Σ8, 19, 26)		
	απογοήτευση	2 (Σ7, 22)		
	Όπως και στα άλλα μαθήματα	3 (Σ7, 14, 20)		
7. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης (25 κωδικοί)		Ευχέρεια στην αποκωδικοποίηση	1 (Σ1)	
		Προγενέστερη γνώση ως προς το λεξιλόγιο	8 (Σ2, 4, 7, 8, 10, 12, 17, 30)	
		Ευκολία κειμένου γνωστικά	7 (Σ6, 11, 12, 14, 15, 20, 28)	
		Απλότητα λεξιλογίου- εικόνων	1 (Σ23)	
		Σύνταξη- γραμματοσειρά	2 (Σ12, 20)	
		Το θέμα δεν είναι ενδιαφέρον για τους μαθητές	8 (Σ11, 15, 16, 17, 22, 24, 25, 28)	
		Συγκέντρωση κατά την ανάγνωση	15 (Σ2, 5, 7, 1, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 25, 29, 30)	
		Διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων	4 (Σ9, 13, 17, 26)	
		Πλήξη- Έλλειψη ενδιαφέροντος (θέμα-κίνητρο)	3 (Σ13, 24, 26)	

ικανότητα συνδέσεων αφηρημένων νοημάτων	1 (Σ4)
Νοητικό επίπεδο μαθητών	1 (Σ14)
Μαθησιακό επίπεδο μαθητών	2 (Σ5, 18)
Θετική-ενθαρρυντική στάση εκπ/κού	6 (Σ7, 21, 22, 23, 27, 29)
Μεταδοτικότητα εκπ/κού & στυλ διδασκαλίας	2 (Σ14, 24)
Ηρεμία- συνθήκες τάξης	4 (Σ1, 13, 24, 27)
Μαθησιακό επίπεδο τάξης	1 (Σ26)
Εσωτερικά κίνητρα μαθητή	3 (Σ21, 24, 29)
Ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και δυνατότητα διαφ/σης κειμένων	4 (Σ3, 6, 8, 10, 13)
Κούραση μαθητών	2 (Σ24, 25)
Επιλογή κατάλληλης διδακτικής ώρας (π.χ. πρώτο δίωρο)	2 (Σ15, 25)
Ελλείψεις προηγούμενων τάξεων	1 (Σ24)
Χρόνος	9 (Σ3, 8, 14, 16, 21, 24, 26, 27, 29)
Χρόνος για ανάπτυξη μεταγνώσης	1 (Σ8)
Φιλαναγνωσία εκτός σχολείου	1 (Σ24)
Πιο εξειδικευμένες γνώσεις για πρακτικές εκπαιδευτικών	2 (Σ24, 26)

Πίνακας 5.2.α.: *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης.*

5.2.β. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων

5.2.β.1. Κριτήρια αξιολόγησης παραγωγής γραπτών κειμένων

Το σύνολο των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η παραγωγή κειμένων αξιολογείται. Οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν ως προς τα κοινά σημεία που ορίζουν οι εκπαιδευτικοί ως κριτήρια για την αξιολόγηση της παραγωγής κειμένων.

Με βάση τα κριτήρια που ορίζουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση της παραγωγής κειμένου δε παρατηρείται κάποια συστηματική έμφαση στην αξιολόγηση της διαδικασίας της παραγωγής, αλλά περισσότερο του κειμένου ως τελικού προϊόντος.

Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι προσαρμόζουν τα κριτήρια αξιολόγησης ανάλογα με μαθησιακό επίπεδο/ δυσκολίες μαθητή (5 αναφορές: Σ5, 6, 17, 18, 24), για παράδειγμα, η Σ5 αναφέρει: «Αλλά πάντα και με βάση το μαθησιακό επίπεδο του συγκεκριμένου μαθητή», ανάλογα με το στόχο που έχουν (3 αναφορές: Σ8, 27, 28), ανάλογα με

την τάξη όπου διδάσκουν (Α', Β'...) (4 αναφορές: Σ9, 10, 11, 26) ή ανάλογα με το αν πληρούν οι μαθητές στα κείμενα όσα έχουν διδαχτεί (1 αναφορά: Σ23). Ενδεικτικά, ο Σ9 αναφέρει: *«Αναλόγως τώρα τι τάξη έχεις, αν ο μαθητής της πρώτης αν σου γράψει μία παράγραφο που να θεωρείται επιτυχία ότι έχει τη δυνατότητα να αποτυπώσει τη σκέψη του. Αξιολογείται με βάση ένα μέσο όρο που έχουμε υπόψη μας για κάθε βαθμίδα του σχολείου. Άλλες απαιτήσεις θα είχα από έναν μαθητή ΣΤ' και άλλες από έναν μαθητή(...) της Γ'».*

Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα (Σ1) υπάρχει μερική συμφωνία ανάμεσα σε αυτό που αξιολογείται από τον/την εκπαιδευτικό (όπως προαναφέρθηκε για παράδειγμα 'η τήρηση της δομής στην παραγωγή ενός κειμενικού είδους') και σε αυτό που θεωρεί ότι διδάσκεται ή παρέχεται ως ενίσχυση (*«Δηλαδή αν τους ζητήσουμε να παράγουν ένα κείμενο αφήγησης θα πρέπει να έχουν διαβάσει ένα αντίστοιχο κείμενο αφήγησης, να μπορούν να καταλάβουν το πώς δομείται ένα κείμενο αφήγησης.... να δουν τους άξονες και τη δομή και τι χρειάζεται ένα κείμενο αφήγησης ή ένα κείμενο περιγραφής και να μπορούν πάνω σε αυτό να δημιουργήσουν»*). Βέβαια, η διαπίστωση αυτή αφορά τις απόψεις και αυτό δε συνεπάγεται συμφωνία με αντίστοιχες πρακτικές διδασκαλίας, δηλαδή ότι οι αντίστοιχες πρακτικές των εκπαιδευτικών απευθύνονται στη διδασκαλία της αντίστοιχης στρατηγικής που απαιτείται για κάθε στόχο.

Σημαντικό κριτήριο είναι το περιεχόμενο (13 αναφορές: Σ5, 8, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 25, 26, 28, 30), όπως πολλοί εκπαιδευτικοί λεν χαρακτηριστικά, να είναι οι μαθητές *«μέσα στο θέμα»*, και *«αξιολογούνται με βάση κυρίως το περιεχόμενο (ειδικά τα παιδιά μικρής ηλικίας), και δευτερευόντως το λεξιλόγιο, τη δομή»* (Σ26). Η Σ12 αναφέρει: *«Κρίνονται (τα κείμενα) με βάση το πόσο κοντά είναι στο θέμα που του ζητάμε να γράψουν. Αυτό. Και το πόσο λεπτομερώς μπορούν να το αναλύσουν ή όχι. Εε αυτά»*. Η Σ14: *«αν είναι μέσα στο θέμα που ζητείται...»*.

Σε ορισμένες αναφορές ως προτεραιότητα τίθεται η τήρηση της κατάλληλης υπερδομής του αντίστοιχου κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει το κείμενο που παράγεται, όπως λέει ο Σ1: *«Στην παραγωγή γραπτού λόγου θα πρέπει να αξιολογούνται καταρχήν οι βασικοί άξονες για κάθε κείμενο. Ανάλογα με το είδος του κειμένου θα πρέπει οι μαθητές να ουσιαστικά να έχουν γράψει και να έχουν τοποθετηθεί πάνω στον άξονα του κειμένου, δηλαδή αν έχουμε ένα κείμενο περιγραφής, το κείμενο αυτό μπορεί να ζητήσει άλλα πράγματα από ένα κείμενο αφήγησης. Οπότε για κάθε είδος κειμένου αυτό που θα πρέπει να αξιολογείται είναι εάν οι βασικοί άξονες τους οποίους θα πρέπει ένα παιδί να πατήσει πάνω σ' αυτούς και να γράψει το κείμενο, αν έχει ουσιαστικά κατακτηθεί αυτή η γνώση»*. Επίσης, η Σ8: *«Αν μιλάμε για [/] εξαρτάται από το είδος*

του κειμένου, αν μιλάμε για μία απάντηση σε ερώτηση νοηματική; Μιλάμε για έκθεση; Μιλάμε για μία παράγραφο; Μιλάμε για μία πρόσκληση; Έχει να κάνει με το είδος του κειμένου συνήθως κοιτάμε αν είναι μέσα στο κείμενο, το θέμα του, αν έχει συνοχή, αν κάνει συντακτικά ή ορθογραφικά λάθη, έτσι; Από κει και πέρα ανάλογα το στόχο μας εστιάζουμε τα συγκεκριμένα κριτήρια».

Παρατηρείται ότι δίνεται έμφαση στο νόημα και στη δομή του κειμένου στις περισσότερες περιπτώσεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα τονίζεται η προτεραιότητα αυτή σε σχέση με την αξιολόγηση ορθογραφικών λαθών (Ο Σ24 αναφέρει: «Προσωπικά με ενδιαφέρει περισσότερο το νόημα, η συνοχή του κειμένου και ο δομή του και πολύ λιγότερο τα ορθογραφικά του λάθη»).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, επίσης, σημαντικό κριτήριο τη συνοχή του κειμένου (ένωση παραγράφων) (8 αναφορές: Σ2, 6, 7, 8, 10, 13, 17, 24) και συνεκτικότητα του κειμένου (νόημα) (8 αναφορές: Σ2, 7, 9, 10, 15, 16, 17, 24). Ο Σ25, επίσης, αναφέρει ως κριτήριο την ικανότητα ανάπτυξης ή σύμπτυξης νοημάτων. Ο Σ9: «Δεν είναι μόνο η έκταση, είναι η δομή του κειμένου κυρίως παραγράφους προτάσεις σύνδεση του νοήματος και λοιπά και το νόημα που αποτυπώνει αυτός στο χαρτί. Αν μπορεί να την έβαλε σε μία σειρά τις σκέψεις του να τις αποτυπώσει με τη σειρά και να βγάλει κιόλας αλλά να κατανοεί το νόημά του, τι θέλει να σου πει». Η Σ10 συμπληρώνει: «...Οι σύνδεσμοι ανάμεσα στις προτάσεις είτε είναι εεε εκφράσεις διαφορετικές που θα συνδέσουν τις προτάσεις μεταξύ τους και θα κάνουν πιο ενδιαφέρον το κείμενο, πολλοί επιθετικοί προσδιορισμοί για να είναι πιο ενδιαφέρουσα μία περιγραφή στο τέλος να έχει μία συνοχή το κείμενο νοηματική γιατί πολλά παιδιά ξεκινάνε κάνουν όλους τους κανόνες που λέμε αλλά η συνοχή του κειμένου πολύ συχνά χάνεται. κυρίως όταν γράφουν περισσότερα πράγματα από αυτά που έχουν στο μυαλό τους οπότε δίνεται έμφαση στο να υπάρχει ουσία στο κείμενο και να δίνεται ένα κεντρικό νόημα. Η Σ16: «με βάση τις ιδέες που χρησιμοποιούν αν είναι σχετικές με το θέμα και το πώς είναι οργανωμένες».

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν βασικό κριτήριο τη μακροδομή του κειμένου, να έχει το κείμενο παραγράφους (14 αναφορές: Σ5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 20, 22, 24, 25, 26, 28, 30). Χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός Σ10 αναφέρει: «Πρέπει να είναι από μία ηλικία και μετά από την τρίτη τάξη και μετά να είναι χωρισμένος σε πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο, να έχει τρεις βασικές παραγράφους και αν το κυρίως θέμα είναι μεγάλο τέσσερις, και ανάλογα όσο μεγαλώνουν τάξη και προχωράμε». Η Σ11: «Κρίνονται με τη ροή του λόγου. Αν ο μαθητής κάνει προτάσεις σε

πιο μικρές τάξεις, αν είναι πιο μεγάλες τάξεις αν χωρίζει τη σκέψη σε ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥΣ και το κείμενο να έχει ΑΡΧΗ, ΜΕΣΗ ΚΑΙ ΤΕΛΟΣ...».

Ορισμένοι αναφέρονται στη μικροδομή, προβάλλοντας ως κριτήριο τη χρήση συνδέσμων μεταξύ των προτάσεων (2 αναφορές: Σ10, 15) και τη δομή της παραγράφου (3 αναφορές: Σ6, 9, 10), αλλά και στη δομή πρότασης/ σύνταξη (9 αναφορές: Σ4, 7, 8, 9, 11, 14, 19, 25, 28). Η Σ14: *«να φτιάξουν μικρές προτάσεις και να βάζουν τελεία ώστε να βγαίνει νόημα σε αυτά που γράφουν».*

Σημαντικό κριτήριο θεωρείται και το λεξιλόγιο. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε ‘κατάλληλο ανάλογα με την περίπτωση λεξιλόγιο’ (3 αναφορές: Σ2, 6, 17) αλλά και το ‘εμπλουτισμένο λεξιλόγιο’, όπως χρήση επιθετικών προσδιορισμών, ο περιγραφικός λόγος κ.α. (13 αναφορές: Σ3, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 17, 22, 25, 26).

Άλλα κριτήρια που θεωρούν σημαντικά οι εκπαιδευτικοί είναι η ‘ορθογραφία’ (15 αναφορές: Σ2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30) αλλά και η σωστή γραμματική (2 αναφορές: Σ24, 25), η κατάλληλη χρήση σημείων στίξης (4 αναφορές: Σ6, 10, 21, 22), η εμφάνιση του κειμένου (6 αναφορές: Σ3, 4, 5, 21, 22, 30).

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως κριτήριο την προσπάθεια αναθεώρησης του τελικού κειμένου από το μαθητή (2 αναφορές: Σ3, 17).

5.2.β.2. Δυσκολίες μαθητών στην παραγωγή γραπτών κειμένων

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι περισσότεροι μαθητές δυσκολεύονται λίγο ή πολύ στην παραγωγή γραπτών κειμένων. Ως σημαντική δυσκολία αναδεικνύεται η διατήρηση μιας κατάλληλης δομής στο κείμενο που παράγουν (μακροδομή κειμένου-παραγράφοι (8 αναφορές: Σ5, 7, 9, 10, 14, 22, 25, 27).

Επίσης, αναφέρεται συχνά η δυσκολία των μαθητών να βάλουν σε σειρά τη σκέψη τους (9 αναφορές: Σ1, 12, 17, 18, 19, 25, 27, 28, 29). Ο Σ27: *«Οι περισσότεροι μαθητές δυσκολεύονται στην παραγωγή κειμένων. Ενώ ο προφορικός τους λόγος είναι ικανοποιητικός, στον γραπτό υστερούν. Νομίζω ότι δυσκολεύονται να βάλουν τις σκέψεις τους σε σειρά και να τις αποτυπώσουν στο χαρτί. Τους μπερδεύει ο πρόλογος, το κυρίως μέρος και ο επίλογος και τι πρέπει να γράψουμε σε αυτά».* Επίσης, δάσκαλοι μικρότερων τάξεων (Β΄ Δημοτικού) θεωρούν ότι υπάρχει η δυσκολία αυτή, σε επίπεδο πρότασης, όπως λέει χαρακτηριστικά η Σ18: *«τους δυσκολεύει να*

συντάζουν μια ολοκληρωμένη πρόταση». Αξίζει να τονιστεί ότι η δυσκολία αυτή αφορά τη σύνταξη των προτάσεων και τη δημιουργία νοηματικών σχέσεων μεταξύ των προτάσεων, τη σύνδεση (μικροδομή), που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος, αφορά τη συγγραφική διαδικασία/φάση της καταγραφής. Ομοίως, άλλοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε δυσκολίες που σχετίζονται με το νόημα προτάσεων (3 αναφορές: Σ7, 14, 25), την κατάλληλη τοποθέτηση σημείων στίξης (2 αναφορές: Σ1, 14) και στη δομή και Συνοχή παραγράφου (1 αναφορά: Σ7).

Άλλες δυσκολίες που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί αφορούν την κατανόηση του θέματος (3 αναφορές: Σ7, 8, 14), το περιεχόμενο- ανάπτυξη (2 αναφορές: Σ16, 20), τη σωστή χρήση λέξεων-έκφραση- σαφήνεια (5 αναφορές: Σ7, 13, 15, 24, 30), τη συνοχή κειμένου (ένωση παραγράφων) (5 αναφορές: Σ7, 10, 14, 17, 24) και τη συνεκτικότητα του κειμένου (3 αναφορές: Σ10, 17, 24), αλλά και άλλες δυσκολίες σε συγκεκριμένες περιπτώσεις όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα (βλ. πίνακα 5.2.β.).

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί (Σ8) δείχνουν να προβληματίζονται σχετικά με τους πολλούς ρόλους που έχει να επιτελέσει ο μαθητής κατά τη διαδικασία της παραγωγής, η οποία, όπως προαναφέρθηκε στο θεωρητικό κεφάλαιο, είναι μια γνωστικά σύνθετη και απαιτητική διαδικασία. Μάλιστα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί (Σ2, 6, 8,16) ανέφεραν τη φράση των μαθητών τους *«Μα δε ξέρω τι να γράψω»*. Ωστόσο, το απέδωσαν σε διαφορετικές αιτίες.

5.2.β.3. Τάξη (Α΄-ΣΤ΄) όπου είναι δυσκολότερη η διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την τάξη ως παράγοντα δυσκολίας στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων είναι πολλές και διαφορετικές. Από τους εκπαιδευτικούς οκτώ θεωρούν ότι κάθε τάξη έχει δυσκολίες ανάλογες με ηλικία και το αναπτυξιακό ή μαθησιακό επίπεδο (8 αναφορές: Σ3, 11, 14, 15, 17, 25, 26, 30). Η Σ11 αναφέρει σχετικά: *«Πιστεύω αυτό δεν έχει σημασία η ηλικία όσο το μαθησιακό υπόβαθρο της τάξης. Υπάρχουν τάξεις οι οποίες έχουν τους καλούς μαθητές σε εισαγωγικά θα πω. Και άλλες τάξεις οι οποίες έχουν αυτές που δυσκολεύονται, που αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες»* και σε άλλο σημείο συμπληρώνει *«σίγουρα κατά τη διάρκεια του γραπτού παρακολουθώ την εξέλιξη στις πιο μικρές τάξεις δίνοντας μία κατεύθυνση και πάντα δίνω την πρώτη πρόταση που με την οποία μπορούν να ξεκινήσουν έτσι ώστε να δοθεί το έναυσμα για τη συνέχεια»*.

Περισσότερο δύσκολη θεωρούν ότι είναι η διδασκαλία της παραγωγής κειμένων στην Ε΄ τάξη έξι εκπαιδευτικοί (6 αναφορές: Σ5, 10, 12, 18, 20, 22), και στην ΣΤ΄ τρεις εκπαιδευτικοί (3 αναφορές: Σ5, 18, 20). Η Σ5 αναφέρει: «και στην Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού υπάρχει δυσκολία, κατά κύριο λόγο στον ορθό τρόπο χωρισμού των παραγράφων». Η Σ18: «Ναι στις μεγαλύτερες τάξεις (θα μιλήσω για την Ε΄ και ΣΤ΄ συγκεκριμένα, καθώς δεν έχω εμπειρία από την γ΄ και δ΄ τάξη), διότι οι απαιτήσεις των κειμένων που καλούνται να παράγουν οι μαθητές είναι μεγαλύτερες και κάποια παιδιά πιθανόν να μην έχουν κατακτήσει προηγούμενες γνώσεις σχετικές με την παραγωγή λόγου. Αυτό δυσκολεύει εξ ορισμού και τη διαδικασία διδασκαλίας». Η Σ20 αναφέρει: «Πιστεύω ότι είναι πιο δύσκολα στις μεγαλύτερες τάξεις λόγω θέματος». Η Σ12 αναφέρει: «εε ναι, όσο μεγαλώνουν οι τάξεις είναι και πιο δύσκολα και τα θέματα που αναπτύσσονται. Οπότε ναι. Στην ε΄ (τάξη) θα πω ότι έχει δύσκολα θεματάκια για ανάπτυξη, ανάλογα βέβαια και το επίπεδο των παιδιών. Από κει δηλαδή έχω δει μαθητές στην ε΄ που τα πάνε καλά πάρα πολύ καλά και έχω δει και μαθητές που δε μπορούν να το αναπτύξουν όσο θα έπρεπε ή όσο θα ήθελα εγώ».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διδασκαλία δυσκολότερη μάλλον στις μικρές τάξεις (5 αναφορές: Σ13, 16, 19, 24, 26), περισσότερο στην Α΄ (3 αναφορές: Σ21, 23, 28), περισσότερο η Β΄ (4 αναφορές: Σ9, 10, 21, 28) και περισσότερο η Γ΄ τάξη (2 αναφορές: Σ9, 10). Η Σ21 αναφέρει: «Στις μικρές τάξεις, α΄ και β΄ δημοτικού (είναι πιο δύσκολη η διδασκαλία)». Η Σ23 αναφέρει: «Ναι, στην α΄ τάξη όπου οικοδομούν τη βάση της γνώσης, τη γραφή, την ανάγνωση, την αριθμητική». Ο Σ28 αναφέρει: «Θεωρώ ότι στις μικρές τάξεις, α΄ και β΄, είναι δυσκολότερη, καθώς δεν μπορούν να οργανώσουν και να διατυπώσουν γραπτά τις ιδέες του, ωστόσο θεωρώ ότι υπάρχει περισσότερη φαντασία σε αυτές». Επίσης, 4 από τους εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι οι δυσκολίες είναι ίδεις αρκεί να μπουν από την αρχή οι βάσεις/ προετοιμασία (4 αναφορές: Σ9, 11, 17, 29).

Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών, αν και διαφορετικές, θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι συγκλίνουν ως προς τη δυσκολία μιας νέας δραστηριότητας (όπως η παραγωγή κειμένων για μαθητές μικρών τάξεων) ή νέων κειμενικών ειδών για τους μαθητές (για μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ όπου προστίθενται νέα διδακτικά αντικείμενα, όπως τονίζουν οι εκπαιδευτικοί). Επίσης, η ανάγκη «να μπουν οι βάσεις» όπως πολύ χαρακτηριστικά λένε ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναδεικνύει την ανάγκη μιας συστηματικής διδασκαλίας της παραγωγής κειμένων.

Η άποψη αυτή γίνεται φανερή και από την επιχειρηματολογία της Σ10: «Σίγουρα είναι πιο δύσκολα στη Β' τάξη γιατί είναι η πρώτη τάξη που ξεκινάν ουσιαστικά να γράφουν γραπτά κείμενα, που είναι πολύ μικρές οι προτασούλες οπότε κατά τη διάρκεια της χρονιάς όταν φτάνουμε σε αυτό το σημείο συνήθως τα παιδιά γράφουν πολύ μικρές προτάσεις χρειάζονται μεγάλη καθοδήγηση σίγουρα, αλλά δεν είναι τόσο δύσκολο ίσως όσο είναι στη Β' που πρέπει να γράφουν ένα μεγάλο κείμενο από το πουθενά και χρειάζεται και μεγάλη καθοδήγηση και στην τρίτη δημοτικού που είναι η πρώτη φάση που θα γράψω κανονικές εκθέσεις καθοδηγούμενες με ερωτήσεις, χρειάζονται πολύ μεγάλη βοήθεια και στην Ε'-ΣΤ' που πλέον περνάμε σε κανονικές εκθέσεις, σε κείμενα με δυσκολότερα θέματα, νομίζω ότι κάθε τάξη έχει την ιδιαιτερότητά της και η Δ' αντίστοιχα, απλά.. Οι τάξεις που μπαίνουν καινούρια διδακτικά αντικείμενα και αλλάζει και το ύφος του μαθήματος όπως είναι η Γ' δημοτικού και η Ε' δημοτικού όπου περνάνε σε ένα διαφορετικό στάδιο τα παιδιά, είναι νομίζω οι δυσκολότερες».

5.2.β.4. Παρατήρηση ή μη βελτίωσης της παραγωγής γραπτών κειμένων με βάση τις πρακτικές διδασκαλίας

Υπάρχει ομοφωνία, όλοι και όλες οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν βελτίωση με βάση τη χρήση των πρακτικών διδασκαλίας τους (30 αναφορές). Από τους εκπαιδευτικούς δύο (2 αναφορές: Σ3, 22) τονίζουν ότι η βελτίωση παρατηρείται μακροπρόθεσμα και τρεις ότι η βελτίωση είναι ανάλογη με το ρυθμό του κάθε μαθητή (3 αναφορές: Σ12, 17, 26).

5.2.β.5. Τομείς παραγωγής κειμένων των μαθητών όπου παρατηρείται βελτίωση

Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν πολλά σημεία στα οποία οι μαθητές τους βελτιώνονται κατόπιν της διδασκαλίας. Ορισμένοι από αυτούς τονίζουν στοιχεία που αφορούν περισσότερο το προϊόν όπως η έκταση κειμένου 1 (Σ20) ή η συνοχή & η συνεκτικότητα του κειμένου (5 αναφορές: Σ2, 11, 12, 14, 30) χωρίς να γίνεται αναφορά σε αντίστοιχες δεξιότητες ή/και συγκεκριμένες στρατηγικές.

Ωστόσο, από άλλους εκπαιδευτικούς γίνεται έμμεση ή άμεση αναφορά σε συγκεκριμένες δεξιότητες ή/και στρατηγικές. Αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί παρατηρούν μακροδομή (9 αναφορές: Σ5, 10, 13, 15, 17, 19, 24, 27, 28), τήρηση της υπεροδομής με έμφαση στην συνειδητοποίηση και την αναγνώρισή της από τους μαθητές και στην αυτόνομη τήρησή της (3 αναφορές: Σ10, 28, 29), αλλά και την αντίληψη της δομής των κειμένων (ο Σ25 αναφέρεται αρχικά στις δυσκολίες οργάνωσης των ιδεών σε επίπεδο παραγράφου αλλά και κειμένου: «να διατηρούν μια λογική ροή

στο λόγο τους δηλαδή δυσκολεύονται να διαχωρίσουν νοήματα, χωρίζοντας παραγράφους ή κάνοντας πολύ μεγάλες προτάσεις... Πιστεύω πως βελτιώνονται όσον αφορά στην αντίληψη της δομής που πρέπει να ακολουθήσουν για να διατυπώσουν ένα κείμενο»).

Η Σ5 προσθέτει: «ναι, βελτιώθηκαν και βελτιώνονται. Με πολλή, δική μου, επιμονή σε αυτόν τον τομέα και με τον προοργανωτή, τα περισσότερα παιδιά άρχισαν να χωρίζουν σωστά τις παραγράφους τους». Η Σ10: «εε βελτιώνονται νομίζω αρκετά στη δομή του κειμένου, δηλαδή από ένα σημείο και μετά όταν φορές-φορές κοιτάζουμε τη δομή ενός κειμένου πολύ πιο εύκολα θα μπορέσουν να κάτσουν να γράψουν πάνω σε αυτή τη δομή, ακόμα και αν δεν υπάρχει σχετική καθοδήγηση, αν η άσκηση για παράδειγμα είναι στο σπίτι ή να τους πω ότι αυτή τη φορά θα γράψετε χωρίς να σας γράψω εγώ ένα και μετά στον πίνακα θα μπορέσουν να γράψουν μόνοι τους κάτι που είδαμε». Η Σ13: «Πιστεύω ότι βελτιώνονται και γενικά από την αρχή της χρονιάς βλέπω αρκετά μεγάλη βελτίωση πολλά παιδιά κ τότε παράγουν και περισσότερο λόγο γιατί πολλά παιδιά είχαν και θέμα δεν μπορούσαν να παράγουν μεγάλες προτάσεις και να οργανώσουν τα κείμενά τους, γενικά βλέπω ότι έχουν μάθει ακόμη και δομή του κειμένου». Η Σ15: «Πιστεύω ότι βελτιώνονται γενικώς στη δομή». Η Σ17: «Πιστεύω ότι βελτιώνονται. Αλλά ο καθένας με το δικό του ρυθμό. Ως προς τη δόμηση του κειμένου ανάλογα με το είδος του και ως προς τη χρήση λέξεων θα έλεγα που είναι πιο κατάλληλες γι αυτή την περίπτωση». Η Σ19 αναφέρει: «βελτιώνονται στη δομή της παραγωγής κειμένων κ στον προσανατολισμό των ιδεών». Η Σ23: «Απροσδόκητα (βελτιώνονται) πολύ. Κυρίως στην γραφή μιας πρότασης σωστά πχ ποιος κάνει τι, αναφέρομαι σε Α' δημοτικού».

Ο Σ24: «Ναι (βελτιώνονται). Κυρίως στο συντακτικό, στην δομή της παραγράφου και των κειμένων. Πολύ λιγότερο σε άλλους τομείς. Γενικά υπάρχει μια γενική βελτίωση, ανάλογα τον μαθητή». Ο Σ27: «Σίγουρα βελτιώνονται όταν τους επισημαίνονται με ΑΚΡΙΒΕΙΑ τα λάθη τους κι όχι γενικά. Επίσης, βελτίωση υπάρχει όταν μετά την επισήμανση τα παιδιά ξαναγράφουν την έκθεσή τους σωστά. Βελτιώνονται ως προς τη δημιουργία σωστής δομής κειμένου, στα ορθογραφικά λάθη, όπως και με τη συζήτηση ενισχύονται οι ιδέες τους». Ο Σ28: «πιστεύω πως ναι, βελτιώνονται με τις ερωτήσεις και τα σχεδιαγράμματα στη σύνταξη του κειμένου ανταποκρινόμενο στο θέμα και στη δομή». Η εκπαιδευτικός Σ6: «Όσον αφορά τη χρονική ακολουθία χρησιμοποιεί λεξούλες που σημαίνει ότι κάτι προηγήθηκε και κάτι έπεται. Στο λόγο της καθώς περιγράφει, αυτά».

Ως προς τη βελτίωση στη χρήση λεξιλογικού πλούτου ο Σ9 αναφέρει: «εε βοηθιούνται, σίγουρα σε λεξιλογικό πλούτο, εε μαθαίνουν λέξεις, τις χρησιμοποιούν και ίσως και σε ένα βαθμό την κωδικοποίηση της σκέψης. Ότι δηλαδή σκέφτομαι 10 πράγματα, θα διαλέξω ποια πρέπει να ξέρει τα σημαντικά και με ποια σειρά, με ποιο τρόπο. Θεωρώ πως σιγά-σιγά αυτοματοποιείται αυτή τη διαδικασία». Η εκπαιδευτικός Σ13 αναφέρει πως «και οι λέξεις τους είναι λίγο πιο πλούσιες από ότι ήταν πριν».

Η Σ10 θεωρεί την κατάκτηση και χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου πιο δύσκολη ως δεξιότητα: «Εκεί που είναι λίγο δύσκολο τώρα το λεξιλόγιο δηλαδή μπορεί να συζητήσουμε αρκετές λέξεις μαζί αλλά δεν τις έχει κατακτήσει ο μαθητής δεν θα τις χρησιμοποιήσει εύκολα και σε ένα γραπτό κείμενο εκεί πέρα είναι νομίζω το δυσκολότερο κομμάτι για κάποιο δάσκαλο, να μπορέσει να καθοδηγήσουν τους μαθητές του πρώτου από την έχει αρκετά ερεθίσματα και εκτός σχολείου για να μπορέσει να χρησιμοποιήσει αυτές τις λέξεις, δηλαδή δύσκολα μία λέξη που θα τη δει δύο φορές σε ένα κείμενο μέσα στην τάξη και θα εξηγήσουμε τι σημαίνει να την αφομοιώσει και να τη χρησιμοποιήσει μετά. Αυτό».

5.2.β.6. Συναισθήματα εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι κατά τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων έχουν κυρίως θετικά συναισθήματα αν και σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέρουν ότι κυρίως στην αρχή της διαδικασίας νιώθουν άγχος.

Πολλοί εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι είναι μια δημιουργική διαδικασία (10 αναφορές: Σ1, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 18, 25, 28). Η εκπαιδευτικός Σ10 αναφέρει: «είναι αρκετά παραγωγική διαδικασία, είναι πιο ενδιαφέρουσα και κατά τη διόρθωση μετά, είναι το σημείο που μπορούν τα παιδιά και εκφράζονται ουσιαστικά στον προφορικό λόγο πολλές φορές θα πει κάτι δικό του κάθε μαθητής αλλά επειδή είμαστε απέναντί του θα προσπαθήσει να απαντήσει λίγο πιο συγκεκριμένα λίγο πιο οργανωμένα. Στο γραπτό λόγο πολλές φορές θα εκφραστεί το προσωπικό στυλ του μαθητή [/] να πει τη δική του ιδέα. Επομένως είναι πιο μία πιο παραγωγική διαδικασία και πολλές φορές υπάρχουν ενδιαφέρουσες ιδέες που δεν εκφράζονται μες στο μάθημα. Είναι ίσως η πιο **ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΥΣΑ** διαδικασία τουλάχιστον από τη διδασκαλία των κειμένων στο σχολείο». Άλλοι δηλώνουν ότι αισθάνονται χαρά (6 αναφορές: Σ1, 2, 20, 23, 25, 28) και συγκεκριμένα για τη συνοικοδόμηση των νοημάτων (2 αναφορές: Σ8, 27), ικανοποίηση (Σ21), διασκέδαση (Σ1), ενδιαφέρον (4 αναφορές: Σ10, 11, 12, 15).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι προσπαθούν να εξηγούν όσο καλύτερα γίνεται (2 αναφορές: Σ14, 26) ή ότι είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας (3 αναφορές: Σ11, 16, 30), ορισμένοι νιώθουν άγχος (4 αναφορές: Σ4, 6, 8, 17), ενώ πολλοί θεωρούν ότι είναι το πιο δύσκολο κομμάτι διδασκαλίας για εκπαιδευτικό και για μαθητές (7 αναφορές: Σ2, 4, 12, 17, 22, 26, 29).

5.2.β.7. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων

Οι παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζουν τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων από τους μαθητές είναι πολλοί και σχετίζονται με το κείμενο, το μαθητή και το πλαίσιο και τον/την εκπαιδευτικό.

Ως σημαντικός παράγοντας αναδεικνύεται το ενδιαφέρον για το θέμα (6 αναφορές: Σ3, 9, 12, 21, 25, 28). Η Σ3 αναφέρει: *«Ο χρόνος, τα θέματα, πόσο ενδιαφέροντα και πόσο οικεία στα παιδιά είναι και το πόσο θα καθοδηγήσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές όταν το χρειάζονται βέβαια και σταδιακά να αποσύρει τη βοήθειά του»*. Το ενδιαφέρον του μαθητή για το θέμα αποτελεί μία παράμετρο που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία εξασφαλίζει την προσοχή του μαθητή και αποτελεί ένα κίνητρο για εμπλοκή, για μάθηση και γνωστική ανάπτυξη (βλ. ενότητα 2.4.1) (Smith, 2004/2006).

Ιδιαίτερα δίνεται έμφαση στη φιλιαναγνωσία των μαθητών, την επαφή τους με το διάβασμα ως παράγοντα που επηρεάζει τη διδασκαλία (6 αναφορές: Σ3, 6, 9, 16, 23, 25) Η εκπαιδευτικός Σ3 αναφέρει: *«Σίγουρα το να διαβάζουν πολλά λογοτεχνικά βιβλία να βλέπουνται ταινίες επιλεγμένες από τους δασκάλους είτε από τους γονείς και στη συνέχεια να το συζητάν- τους κάνει πολύ καλό το να συζητάνε- εξέλιξη του έργου, τους ήρωες, τα συναισθήματα και όλα αυτά σιγά-σιγά θα βοηθάνε στο να παράγουν μόνα τους πιο έτσι τελειοποιημένο κείμενο βιβλία λογοτεχνία συνεχής συζήτηση μέσα στην τάξη»*. Άλλοι εκπαιδευτικοί στοχαζόμενοι τις δυσκολίες των μαθητών τους αποδίδουν πολλές από αυτές στην έλλειψη φιλιαναγνωσίας των μαθητών (Σ2, 4, 6). Αν και θα ήταν γενικευμένο και αβίαστο το συμπέρασμα ότι συγκεκριμένες δυσκολίες ορισμένων μαθητών οφείλονται στην έλλειψη φιλιαναγνωσίας, χωρίς αυτό να ελεγχθεί επιστημονικά, η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει και πάλι την αρχή της αξιοποίησης της σχέσης ανάγνωσης και γραφής για στα περιβάλλοντα μάθησης που αναδεικνύει την επαφή με την ανάγνωση ως σημαντικό δείκτη για τη βελτίωση της συγγραφής. Έτσι, μέσα από τη διερεύνηση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται η άποψη ότι ο

συγγραφέας αντλεί ένα σημαντικό μέρος της κατάλληλης γνώσης (πληροφορίες και δομικά στοιχεία) από την ανάγνωση κειμένων, τα οποία είτε έχει άμεσα διαθέσιμα είτε έχει διαβάσει στο παρελθόν και ανασύρει τα σχετικά στοιχεία από τη μακρόχρονη μνήμη του (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Η εκπαιδευτικός Σ8 προτείνει: *«Ίσως θα έπρεπε να γίνεται πιο συχνά σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας, δηλαδή τα παιδιά να διαβάζουν κείμενα να εκφράζουν τον βασικό τους νόημα ούτως ώστε να συνδυάζει την κατανόηση του κειμένου με την παραγωγή γραπτού λόγου εε ίσως θα έπρεπε να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση και στα βιβλία μας και στο τρόπο που διδάσκεται υπάρχουν μέσα αρκετές δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου».*

Η εκπαιδευτικός στη συνέντευξη Σ6 αναφέρει: *«πάρα πολύ θα έλεγα τώρα δεν ξέρω τι τους δυσκολεύει. Να πω την αλήθεια γενικά παρατηρώ ότι δεν διαβάζουν τα παιδιά βιβλία. Όσα παιδιά είχαν διαβάσει πάρα πολλά βιβλία (...) [/] αυτή ήταν η μαθήτριά που είχα στην Αθήνα, κάποιες μαθήτρίες [/] και ο λόγος τους έχει μία εκκολία. Τώρα σε όλα τα χωριά που έχω πάει τα παιδιά δεν διαβάζουν βιβλία, δεν τους αρέσει και η παραγωγή γραπτού λόγου τους δυσκολεύει;».*

Αναφέρεται αρκετά συχνά και ο παράγοντας του χρόνου (8 αναφορές: Σ3, 4, 7, 8, 10, 11, 26, 27). Αναφέρεται ως χρόνος για μεταγνώση, για ανάπτυξη ατομικού ρυθμού και σταδιακή απόσυρση των βοηθημάτων- 'φθίνουσα καθοδήγηση' (Σ8) αλλά και για αναλυτική διόρθωση από κοινού με το μαθητή (Σ26, 27). Παρατηρείται ότι η έλλειψη χρόνου για την ανάπτυξη μεταγνώσης ως σημαντικός παράγοντας είχε αναφερθεί νωρίτερα στη διδασκαλία της κατανόησης κειμένων (βλ. πίνακα 5.2.β.). Η Σ8 μάλιστα τοποθετεί αυτό τον παράγοντα πρώτο σε σημασία: *«χρόνος χρόνος χρόνος. ΧΡΟΝΟΣ πρώτο και βασικό, ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ του δυναμικού και πως έχει δουλέψει και το πως έχουν δουλέψει οι μαθητές τη συνεργασία βοηθάει πάρα πολύ ακόμα και αν ο γραπτός λόγος είναι ατομικό κάποιες φορές αν είναι ατομικά ΜΕΣΑ ΣΕ ΜΙΑ ΟΜΑΔΑ είναι πολύ καλύτερα από τον ατομικό σκέτο η έκθεση θέλει συζήτηση, ο γραπτός λόγος θέλει συζήτηση, θέλει έρευνα, να γίνεις δημοσιογράφος, να μάθεις να ρωτάς, να μάθεις να βλέπεις, να μάθεις να συγκρίνεις, πολλά πράγματα. Οπότε όλοι αυτοί είναι παράγοντες που επηρεάζουν. αν τους δουλέψεις. Καλά δεν είναι σίγουρο ότι θα τα καταφέρεις αλλά αυξάνεις τις πιθανότητές σου να προχωρήσουν τα παιδιά λίγο παραπάνω από το σημείο που τα ανέλαβες στο γραπτό λόγο».* Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός θεωρεί ότι αν και δύσκολη, λόγω έλλειψης χρόνου και απαιτητικότητας της διαδικασίας της παραγωγής, η συστηματική διδασκαλία είναι αναγκαία.

Επιπλέον, υπάρχουν και άμεσες αναφορές στον παράγοντα της διδασκαλίας, καθώς γίνεται λόγος για ‘μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού’ (2 αναφορές: Σ14, 17), ‘διδασκτική μέθοδο’, ‘καθοδήγηση’ (3 αναφορές: Σ3, 6, 21) και ‘συστηματική διδασκαλία’ (4 αναφορές: Σ6, 8, 21, 22). Η Σ6 αναφέρει ως πιθανό παράγοντα την έλλειψη συστηματικής καθοδήγησης: *«ίσως επειδή δεν τους δίνουμε διευκολυντικά μέσα, δεν τους δίνουμε οργανωτές, δε δομείται η διδασκαλία, δεν έχουν τον ίδιο δάσκαλο κάθε χρόνο, να ξέρουν πώς δουλεύει ο δάσκαλος και να έχουν επίσης μία ροή να ξέρει ότι ο δάσκαλος θα δίνει έναν οργανωτή μετά θα δουλεύει στις απορίες που θα έχουνε, θα κάνουν ένα προσχέδιο και μετά θα δομούν το αρχικό κείμενο σε κάποια άλλη φάση. Αν το έκαναν αυτό συστηματικά για 1-2 χρόνια, ίσως θα είχαν άλλα εφόδια από το να το δουλέψουν μία χρονιά ημιτελές και μετά την επόμενη χρονιά να μη δουλεύουν αυτό να δουλεύουν αλλιώς την παραγωγή γραπτού λόγου που για να πω την αλήθεια πολλές φορές παραμελείται, εστιάζουν σε άλλα σημεία οι δάσκαλοι».*

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός θεωρεί, αν και απαραίτητη, δύσκολη τη συστηματική διδασκαλία των μαθητών, όπως αναφέρει: *«αν χρησιμοποιούνται αυτά πάλι καλά θα έλεγα. Απλά πρέπει να έχουν μία διάρκεια και δεν είμαι και ειδική. Εντάξει πρέπει κάποιος να συνεχίζει και να τα εφαρμόζει ας πούμε εεε για 12 χρόνια σε μία σχολική τάξη αν πας να κάνεις δηλαδή ένα είδος κειμένου με ένα συγκεκριμένο τρόπο και τον επόμενο χρόνο να μη συνεχιστεί με τον ίδιο τρόπο τα παιδιά δεν θα μπόυνε σε μία ροή και δυστυχώς το σύστημα δεν διευκολύνει με τους αναπληρωτές».*

Πολύ σημαντικός αναδεικνύεται από ορισμένους εκπαιδευτικούς ο συναισθηματικός παράγοντας, η ύπαρξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης (Σ8), μία άποψη που επιβεβαιώνεται από τις υπάρχουσες θεωρίες, αλλά και η παροχή κινήτρων (Σ28, 29). Η Σ8 αναφέρει σχετικά: *«Πολλές φορές ζητάμε συναισθήματα στην τελευταία παράγραφο. Διαβάζεις πολύ συχνά νιώθω χαρά για αυτό που συμβαίνει. Δε νιώθει χαρά. Έγραψε μία έκθεση που τον τρόμαξε και στο τέλος σου λέει νιώθω χαρά χωρίς να εξηγεί γιατί. Γιατί πρέπει και να γνωρίσει τα συναισθήματα του κάνουμε και συναισθηματική αγωγή έτσι; τα παιδιά θα πρέπει να είναι γνώστες του μέσα τους ποιος είμαι έτσι νιώθω δεν ξέρω τι μου συνέβη. Τι μπορώ να κάνω αλλιώς δηλαδή πολλή ψυχολογία μέσα σε αυτό για αυτό και είναι προαπαιτούμενη εμπιστοσύνη έτσι ώστε να μπορεί να γράψει πώς αισθάνεται και έπειτα να σου γράψει κάτι επειδή του το ζήτησες».*

Σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται η πρόταση για διδασκαλία της παραγωγής σε φάσεις. Η Σ21 αναφέρει: *«Η παραγωγή κειμένων μπορεί να γίνει σταδιακά από το δάσκαλο. Πρώτα μπορεί να παρέχει υποδείξεις και βοήθεια με το να προηγηθεί μια συζήτηση για ένα θέμα, έπειτα*

να απαντηθούν κάποια συγκεκριμένα ερωτήματα με μικρές προτάσεις και έπειτα να γίνει η παραγωγή του κειμένου». Η Σ6: «Λοιπόν ανάλογα με το είδος του κειμένου να συγκεκριμενοποιήσουμε το είδος του κειμένου και να πούμε ποια κοινά στοιχεία περιλαμβάνει. Εε επίσης μπορούμε να δώσουμε κάποιες βοηθητικές λέξεις, κάποιους προ-οργανωτές που θα βοηθήσουν τα παιδιά, να χωρίσουμε σε φάσεις τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου που το παιδί να ξέρει σε ποια φάση βρίσκεται και ανάλογα να κινείται δηλαδή πρώτη φάση μπορούμε να γεννάμε ιδέες, μετά μπορούμε να τις καταγράφουμε, στη συνέχεια να βελτιώνουμε το κείμενό μας, εε όλα αυτά δεν ξέρω κάπως θα μπορούσαν να βοηθήσουν αλλά εγώ ίσως πιστεύω ότι ανάλογα και με το τμήμα θα πρέπει να προσαρμόζονται. Δηλαδή εγώ το περσινό τμήμα εε δυσκολευόταν πάρα πολύ ήταν και Β' τάξη να γεννήσει ιδέες να τις γράψει δυσκολευόταν να τις γράψει και μετά να αναθεωρήσει στο να γράψει, κουραζόταν. Ίσως οι ιδέες λέω εγώ να δίνονται μόνο προφορικά ανάλογα με το επίπεδο της τάξης».

Θεματικός άξονας 2.β: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ		
Υποκατηγορίες	Κωδικοί ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ (II)	Αναφορές
1.Κριτήρια αξιολόγησης παραγωγής γραπτών κειμένων (21 κωδικοί)	Δομικά στοιχεία ανάλογα με κ. είδος	2 (Σ1, 8)
	Περιεχόμενο/‘μέσα στο θέμα’	13 (Σ5, 8, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 25, 26, 28, 30)
	Αρχή- μέση- τέλος, νοηματική συνέχεια	7 (Σ2, 3, 6, 11, 15, 25, 29)
	ικανότητα ανάπτυξης ή σύμπτυξης νοημάτων	1 (Σ25)
	Μακροδομή κειμένου- Να έχει παραγράφους	14 (Σ5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 20, 22, 24, 25, 26, 28, 30)
	Συνοχή κειμένου (ένωση παραγράφων)	8 (Σ2, 6, 7, 8, 10, 13, 17, 24)
	Μικροδομή- Σύνδεσμοι μεταξύ προτάσεων	2 (Σ10, 15)
	Δομή παραγράφου	3 (Σ6, 9, 10)
	Συνεκτικότητα κειμένου (νόημα)	8 (Σ2, 7, 9, 10, 15, 16, 17, 24)
	Δομή πρότασης/ σύνταξη	9 (Σ4, 7, 8, 9, 11, 14, 19, 25, 28)
	Κατάλληλο για περίσταση λεξιλόγιο	3 (Σ2, 6, 17)
	Εμπλουτισμένο λεξιλόγιο (επίθετα, περιγραφικός λόγος)	13 (Σ3, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 17, 22, 25, 26)
	Ορθογραφία	15 (Σ2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30)
	Γραμματική	2 (Σ24, 25)
	Σημεία στίξης	4 (Σ6, 10, 21, 22)
	Εμφάνιση	6 (Σ3, 4, 5, 21, 22, 30)
	Προσπάθεια αναθεώρησης του τελικού κειμένου από το μαθητή	2 (Σ3, 17)
	Ανάλογα με μαθησιακό επίπεδο/ δυσκολίες μαθητή	5 (Σ5, 6, 17, 18, 24)
	Ανάλογα με το στόχο εκπαιδευτικού	3 (Σ8, 27, 28)
	Ανάλογα με το ποια τάξη (Α', Β'...)	4 (Σ9, 10, 11, 26)
	Αν πληρούν όσα έχουν διδαχτεί	1 (Σ23)

2. Δυσκολίες μαθητών στην παραγωγή γραπτών κειμένων (22 κωδικοί)	Κατανόηση θέματος	3 (Σ7, 8, 14)
	Περιεχόμενο- ανάπτυξη	2 (Σ16, 20)
	σωστή χρήση λέξεων-έκφραση- σαφήνεια	5 (Σ7, 13, 15, 24, 30)
	Νόημα προτάσεων	3 (Σ7, 14, 25)
	Κατάλληλη τοποθέτηση σημείων στίξης	2 (Σ1, 14)
	Δομή και Συνοχή παραγράφου	1 (Σ7)
	Μακροδομή κειμένου- παράγραφοι	8 (Σ5, 7, 9, 10, 14, 22, 25, 27)
	Συνοχή κειμένου (ένωση παραγράφων)	5 (Σ7, 10, 14, 17, 24)
	Συνεκτικότητα κειμένου	3 (Σ10, 17, 24)
	Οργάνωση ιδεών σε λογική σειρά γραπτά	9 (Σ1, 12, 17, 18, 19, 25, 27, 28, 29)
	Δυσκολίες στην α' γραφή	1 (Σ21)
	Δυσκολίες στην ορθογραφία	1 (Σ27)
	Έλλειψη οργανωμένης και σταθερής διδασκαλίας	2 (Σ6, 22)
	Έλλειψη μεθοδικότητας, βιασύνη	4 (Σ9, 22, 25, 29)
	Φτωχό λεξιλόγιο- περιγραφή	3 (Σ10, 12, 17)
	Πίεση ως προς περιεχόμενο	2 (Σ6, 24)
	Λιγότερες δυσκολίες, μάλλον ευχαρίστηση	1 (Σ24)
	Έλλειψη φαντασίας> συζήτησης και χρόνου	1 (Σ8)
	Έλλειψη φαντασίας > φιλιανγνωσίας	3 (Σ2, 4, 6)
	Έλλειψη φαντασίας+ενδιαφ> τεχνολογία	1 (Σ23)
	Κανόνες γραπτού λόγου	1 (Σ3)
	Αγχωτική δραστηριότητα η παραγωγή για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	2 (Σ4, 11)
	3. Τάξη όπου είναι δυσκολότερη η διδασκαλία παραγωγής γραπτών κειμένων (9 κωδικοί)	Δυσκολία να απαντηθεί λόγω έλλειψης εμπειρίας
Όχι, κάθε τάξη έχει δυσκολίες ανάλογες με ηλικία και επίπεδο		8 (Σ3, 11, 14, 15, 17, 25, 26, 30)
Όχι, αν μπου από την αρχή οι βάσεις/ προετοιμασία		4 (Σ9, 11, 17, 29)
Μάλλον οι μικρές τάξεις		5 (Σ13, 16, 19, 24, 26)
Περισσότερο η Α'		3 (Σ21, 23, 28)
Περισσότερο η Β'		4 (Σ9, 10, 21, 28)
Περισσότερο η Γ' τάξη		2 (Σ9, 10)
Περισσότερο η Ε'		6 (Σ5, 10, 12, 18, 20, 22)
Περισσότερο η ΣΤ'	3 (Σ5, 18, 20)	
4. Παρατήρηση ή μη βελτίωσης παραγωγής γραπτών κειμένων με βάση της πρακτικές (3 κωδικοί)	Ναι	30 αναφορές
	Ναι, αλλά μακροπρόθεσμα	2 (Σ3, 22)
	Ναι, αλλά ανάλογα με το ρυθμό κάθε μαθητή	3 (Σ12, 17, 26)
5. Τομείς παραγωγής όπου υπάρχει βελτίωση με βάση τις πρακτικές διδασκαλίας (15 κωδικοί)	Ναι, ως προς συνοχή & συνεκτικότητα	5 (Σ2, 11, 12, 14, 30)
	Ναι, ως προς έκταση κειμένου	1 (Σ20)
	Ναι, ως προς εμπλουτισμό ιδεών	3 (Σ19, 20, 27)
	Ναι, ως προς τη χρήση λεξιλογικού πλούτου	5 (Σ9, 10, 11, 13, 17)
	Ναι, ως προς χρήση λέξεων για χρονική ακολουθία	1 (Σ6)
	Ναι, ως προς τήρηση κατάλληλης υπερδομής	3 (Σ10, 28, 29)
	Ναι, ως προς τήρηση μικροδομής	2 (Σ14, 15)
	Ναι, ως προς τη δημιουργία κατάλληλης	9 (Σ5, 10, 13, 15, 17, 19, 24, 27, 28)

		μακροδομής κειμένου	
		Ναι, ως προς την αντίληψη της μικροδομής & μακροδομής	1 (Σ25)
		Ναι, ως προς τη δημιουργία κατάλληλων σχεδιαγραμμάτων	1 (Σ26)
		Ναι, ως προς σύνταξη πρότασης	3 (Σ23, 24, 26)
		Ναι, ως προς ορθογραφία	1 (Σ27)
		Ναι, ως προς μείωση άγχους	3 (Σ4, 8, 16)
		Ναι, ως προς σταδιακή αυτονόμηση συγκεκριμένων διαδικασιών/ δεξιοτήτων	6 (Σ1, 8, 9, 10, 16, 22)
		Ναι, ως προς ανάπτυξη δεξιοτήτων	1 (Σ21)
6.Συναισθήματα εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων (11 κωδικοί)	Μάλλον ευχάριστα (17 αναφορές)	Χαρά	6 (Σ1, 2, 20, 23, 25, 28)
		Ικανοποίηση	1 (Σ21)
		δημιουργικά	10 (Σ1, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 18, 25, 28)
		διασκεδαστικά	1 (Σ1)
		ενδιαφέρον	4 (Σ10, 11, 12, 15)
	Προβληματισμό (7 αναφορές)	Προσπαθώ να εξηγώ	2 (Σ14, 26)
		Χαρά για συννοικοδόμηση των νοημάτων	2 (Σ8, 27)
		ότι είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας	3 (Σ11, 16, 30)
	Μάλλον δυσάρεστα (10 αναφορές)	Άγχος	4 (Σ4, 6, 8, 17)
		Το πιο δύσκολο κομμάτι διδασκαλίας για εκπ/κό και για μαθητές	7 (Σ2, 4, 12, 17, 22, 26, 29)
		Όπως και στα άλλα μαθήματα	3 (Σ7, 19, 20)
7.Παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της παραγωγής (30 κωδικοί)	Μαθητής	Προγενέστερη γνώση και εξάσκηση στην παραγωγή κειμένων	8 (Σ2, 4, 5, 7, 8, 10, 18, 26)
		Άγχος	3 (Σ4, 7, 11)
		Διάθεση μαθητών	1 (Σ21)
		Έκφραση προφορικού λόγου	1 (Σ11)
		Φαντασία	1 (Σ28)
		Διάσπαση & υπερκινητικότητα	1 (Σ14)
		Δυσλεξία-δυσγραφία-μαθησ. δυσκολίες	2 (Σ2, 14)
		Οικογεν. περιβάλλον κ μορφωτικό επίπεδο	2 (Σ19, 22)
		Επαφή με διάβασμα, φιλιαναγνωσία	7 (Σ3, 6, 9, 16, 23, 25, 30)
		Κατάκτηση δομής πρότασης	1 (Σ1)
		Κατάκτηση ορθογραφίας	1 (Σ1)
		Ετοιμότητα	3 (Σ5, 18, 26)
		Επίπεδο της τάξης	1 (Σ26)
		Λεξιλόγιο	2 (Σ2, 16)
		Ενδιαφέρον για θέμα	6 (Σ3, 9, 12, 21, 25, 28)
		Ενδιαφέρον για γραφή	1 (Σ16)
		Συγκέντρωση	4 (Σ7, 12, 13, 21)
		Πόσο οικείο θέμα- γνώση	3 (Σ3, 11, 20)
		Εκπαιδευτικός-Δραστηριότητα	Μεταδοτικότητα εκπαιδευτικού
	Διδακτική μέθοδος και καθοδήγηση		3 (Σ3, 6, 21)

		Συστηματική διδασκαλία	4 (Σ6, 8, 21, 22)
		Γνώση διδακτικών μεθόδων	1 (Σ26)
		Συζήτηση και ομαδική εργασία	1 (Σ8)
		Η παρουσίαση του θέματος	1 (Σ12)
		Παροχή κινήτρων	1 (Σ29)
		Η επιλογή κατάλληλης διδακτικής ώρας	3 (Σ15, 17, 25)
		Ήσυχία τάξης- κλίμα- οργάνωση- ερεθίσματα	4 (Σ2, 7, 13, 27)
		Χρόνος	8 (Σ3, 4, 7, 8, 10, 11, 26, 27)
		Χρόνος για αξιολόγηση (από κοινού με τον μαθητή)	2 (Σ26, 27)
		Σκοπός παραγωγής του κειμένου	1 (Σ1)

Πίνακας 5.2.β.: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων.

5.3. Θεματικός άξονας 3: Στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων

Σε αυτό το θεματικό άξονα συμπεριλήφθηκαν οι εξής κατηγορίες: ‘Γνώσεις πρακτικών’ που θεωρούν ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί και αν θεωρούν ότι τις αξιοποιούν στη διδασκαλία και ‘Θεωρητικές προσεγγίσεις’ που αναδύονται μέσα από τις πρακτικές, τις αρχές σχεδιασμού γλωσσικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και τις απόψεις τους για τη διδασκαλία.

5.3.α. Στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης

5.3.α.1. Γνώσεις πρακτικών διδασκαλίας

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι γνωρίζει, εκτός από τον εκπαιδευτικό Σ27 που θεωρεί ότι δε γνωρίζει κάποια συγκεκριμένη πρακτική. Ο Σ24 αναφέρει: «Στο πανεπιστήμιο και την διδακτική δεν υπάρχει σαφής και οριοθετημένη προσέγγιση ή προσεγγίσεις. Θα ήταν χρήσιμο να είμαστε από πριν εξοπλισμένοι με σαφή μοντέλα και αλγορίθμους για να μπορούμε μετά να διαλέξουμε εκείνο που ταιριάζει στο στυλ και τις ανάγκες μας». Ο εκπαιδευτικός Σ27 θεωρεί ότι δε γνωρίζει συγκεκριμένες πρακτικές αλλά χρησιμοποιεί με βάση την εμπειρία. Δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι απαιτούνται πιο εξειδικευμένες γνώσεις για πρακτικές διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης (Σ24, 26).

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται μέσα από τη διερεύνηση της προσωπικής θεωρίας τους, η οποία συνδιαμορφώνεται από μία ποικιλία θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου.

5.3.a.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Γίνεται μια άλλοτε συνειδητή άλλοτε όχι διάκριση πρακτικών πριν την ανάγνωση και σε άλλες που ακολουθούν. Διαπιστώνεται μια επιρροή του διαδικαστικού μοντέλου διδασκαλίας, όχι όμως με τη συστηματικότητα που περιγράφει η θεωρητική επιστημολογία του μοντέλου. Οι περισσότερες πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί αφορούν τα στάδια πριν και μετά την ανάγνωση. Σε πρακτικές πριν την ανάγνωση αναφέρθηκαν 30 εκπαιδευτικοί, σε πρακτικές κατά την ανάγνωση 16 και μετά την ανάγνωση 23 εκπαιδευτικοί.

Από αυτές τις πρακτικές ορισμένες (5 πριν την ανάγνωση, 9 κατά την ανάγνωση, 7 μετά την ανάγνωση) σχετίζονται με τη διδασκαλία στρατηγικών κοινωνικογνωστικού και κοινωνικοπολιτισμικού χαρακτήρα. Μάλιστα αν και οι πρακτικές/στρατηγικές που συνδέονται με το στάδιο 'κατά την ανάγνωση' είναι περισσότερες, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 5.3.a. αφορούν επιλογές της μειοψηφίας των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, είναι φανερό από ορισμένους εκπαιδευτικούς ότι συχνά υπάρχει έντονη δυσκολία ως προς την αποκωδικοποίηση ακόμα και λόγω διαφορετικής γραμματοσειράς, σε μαθητές σε μικρότερες τάξεις. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται στην πράξη η σημασία της αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής ευχέρειας, καθώς η αποκωδικοποίηση αποτελεί μία από τις δύο γνωστικές αναγνωστικές λειτουργίες και απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της κατανόησης σύμφωνα με την τρέχουσα θεωρία. Σε άλλη συνέντευξη (Σ19) εκπαιδευτικός τονίζει ότι η διδασκαλία της κατανόησης σε μικρές τάξεις είναι δυσκολότερη, διότι *«οι μαθητές έχουν την προσοχή τους στην ανάγνωση κ όχι στην κατανόηση κειμένων. Στις μεγαλύτερες τάξεις που η ανάγνωση γίνεται μηχανικά είναι ίσως πιο εύκολο να κατανοήσουν οι μαθητές το νόημα των κειμένων»*, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει.

Μέσω της ανάλυσης των αποτελεσμάτων και της σύνδεσης με το θεωρητικό μέρος της εργασίας αναδείχθηκαν επιρροές της επικοινωνιακής προσέγγισης (11 αναφορές: Σ3, 4, 6, 8, 10, 12, 17, 24, 25, 27, 29), σύμφωνα με την οποία στόχος είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, μέρος της οποίας είναι η γλωσσική ικανότητα. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία διαμορφώνει στην τάξη συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας, ώστε τα παιδιά να έχουν κίνητρο να επικοινωνήσουν ενεργοποιώντας γνωσιακές και συναισθηματικές λειτουργίες με στόχο την "επίλυση ενός προβλήματος". Στόχος πολλών εκπαιδευτικών είναι όχι μόνο η απόκτηση λεξιλογίου και γλωσσικών δομών, αλλά η απόκτηση γνώσεων για σύνδεση και

συσχέτιση με άλλα μαθήματα και εμπειρίες (Σ4, 24). Αυτό γίνεται φανερό όταν συνδέουν τη γλώσσα και με άλλα μαθήματα (Σ3, 6, 8, 10, 12, 17, 24, 25, 27, 29) και αφήνουν τους μαθητές να πάρουν το χρόνο τους για να οικοδομήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες (Σ8) επιτρέποντας τα λάθη ως αναπόσπαστο μέρος της μάθησης και δημιουργώντας ένα κλίμα αμοιβαίας αποδοχής στην τάξη.

Στις απόψεις πολλών εκπαιδευτικών (18 αναφορές: Σ1, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 30) αναδύονται επιρροές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης διδασκαλίας της ανάγνωσης, καθώς δηλώνουν ότι δίνουν έμφαση στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών μέσα από τις πρακτικές τους (βλ. πίνακα 5.1.α.).

Όπως, σημειώνεται και παραπάνω (βλ. πίνακα 5.2.α.) πολλοί από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι παρατηρούν βελτίωση ως προς την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή/και στρατηγικών επεξεργασίας και κατανόησης (αναφορές: 20), όπως στη δημιουργία προβλέψεων (Σ26), το διαχωρισμό κύριων-δευτερευόντων νοημάτων (Σ25, 28, 29, 30), τη σύνδεση των εικόνων με προσωπικά βιώματα (Σ23) κ.α. (βλ. πίνακα 5.3.α.), αλλά και στην αυτονομία (Σ5, 8, 9, 10, 14, 17, 18, 21). Η εκπαιδευτικός (Σ4) αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να κάνει συνδέσεις ανάμεσα σε αυτά που ήδη γνωρίζει και στα πιθανά και συχνά αφηρημένα νοήματα του κειμένου. Παρατηρείται, λοιπόν, μία έντονη επιρροή στις απόψεις των εκπαιδευτικών από τη θεωρία για την ανάπτυξη στρατηγικών, η οποία όμως δεν είναι ξεκάθαρη στη διδακτική τους εφαρμογή.

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων (και τον πίνακα 3α) προέκυψε ότι ενώ ένα σημαντικό δείγμα εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί πρακτικές που σχετίζονται με στρατηγικές κυρίως γνωστικού χαρακτήρα για την αναγνωστική κατανόηση, 27 από τους 30 για το στάδιο πριν την ανάγνωση, 20 από τους 30 για το στάδιο κατά την ανάγνωση και 25 από τους 30 για το στάδιο μετά την ανάγνωση. Πρέπει να τονιστεί ότι οι πρακτικές αυτές δε σχετίζονται με ρητή διδασκαλία μιας στρατηγικής, όπως περιγράφηκε ότι συμβαίνει με το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας κατά τη διδασκαλία, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη μοντελοποίηση, την έκφωνη σκέψη, τις αυτό-ερωτήσεις και τη φθίνουσα καθοδήγηση.

Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση εκπαιδευτικού (Σ25) αναδεικνύεται από τον εκπαιδευτικό πώς συνειδητά χρησιμοποιεί την έκφωνη σκέψη και τη μοντελοποίηση τους

τρόπου που σκέφτεται και εργάζεται κατά την ανάγνωση διαδικαστικών κειμένων (κείμενα με οδηγίες για πείραμα).

Άλλες στρατηγικές γνωστικού χαρακτήρα σχετίζονται με την εικασία, ‘μάντεμα’ της σημασίας ή της λειτουργίας των άγνωστων λέξεων που σύμφωνα με τη θεωρία αποτρέπουν τον αναγνώστη από το να ενεργεί αυθαίρετα όταν δε κατανοεί (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Συγκεκριμένα, υπάρχουν 3 αναφορές στις οποίες καθοδηγούν τους μαθητές τους και τους ωθούν στη χρήση στρατηγικών, ώστε οι ίδιοι να αναζητήσουν την ερμηνεία (Σ2: *«σε μεγαλύτερους μαθητές μία άγνωστη λέξη εξηγείται μέσω της ετυμολογίας, σε μικρότερους μέσω συμφραζομένων... Όσον αφορά στο επίπεδο το λεξιλογικό συνήθως στις μεγαλύτερες τάξεις προσπαθούμε μέσω της ετυμολογίας της λέξης να προσπαθήσουμε να βοηθήσουμε το μαθητή να σκεφτεί, να φανταστεί περίπου τη σημασία της λέξης, από πού προέρχεται, ποια λέξη μπορεί να είναι συγγενική με αυτή τη λέξη που δε γνωρίζει, κάποιοι μαθητές βοηθούνται από την ετυμολογική ανάλυση της λέξης κι έτσι μπορούν να φανταστούν τη σημασία. Κάποιοι άλλοι πάλι δε το καταφέρνουν αυτό εε τώρα στις μικρότερες τάξεις μέσα από τα συμφραζόμενα προσπαθούμε να βοηθήσουμε το μαθητή να φανταστεί τι σημαίνει η λέξη»*) ή η αναζήτηση της ερμηνείας γίνεται μέσω λεξικού/ διαδικτύου/ δασκάλου/ παιδιών. Η Σ3: *«Έπειτα, με τη δική μου ανάγνωση εε επεξήγηση πολλών δύσκολων λέξεων με τη βοήθεια είτε του λεξικού είτε του Internet είτε δικής μου εξήγησης εεμ και πολλές φορές με τη βοήθεια των υπόλοιπων παιδιών που έχουν κατανοήσει καλύτερα και εξηγούν στους συμμαθητές τους»* ενώ η Σ6 συχνά χρησιμοποιεί οπτικοποίηση σχεδιάζοντας τις ετυμολογικές σχέσεις των λέξεων, πρακτική γνωστή και ως ‘οικογένειες λέξεων’.

Γίνεται, επίσης, άμεση αναφορά στην αρχή της ανάπτυξης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων ως σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης και η αρχή της ανάπτυξης της μεταγνώσης είναι φανερές σε ορισμένες απόψεις. Μάλιστα η εκπαιδευτικός Σ8 συνδέει την δυσκολία σταδιακής απόσυρσης των βοηθημάτων, ανάλογα με το ρυθμό του μαθητή με σκοπό την αυτονομία και τη μεταγνώση, με την έλλειψη ουσιαστικού χρόνου (Η Σ8: *«Δυστυχώς είμαστε αρκετά μεγάλοι μας κυνηγάει ο χρόνος τον κυνηγάμε και εμείς και πολλές φορές το παιδί δεν έχει χρόνο να κατανοήσει ένα κείμενο ένα θέμα δεν προλαβαίνει όποτε χρειάζεται να το βάλουμε πολλά-πολλά βοηθήματα δικά μας για να μπορέσει να πατήσει έτσι ώστε να προχωρήσουμε στο επόμενο ενώ το απόγευμα θα έπρεπε να κάνει μόνη στο δικό του χρόνο όμως και εμείς από την ενοχή μας που δεν του δίνουμε το χρόνο του δίνουμε πολλά πολλά*

πολλά βοηθήματα έτοιμα για να προχωρήσει ενώ στην ουσία με περισσότερο χρόνο θα έχει την ευκαιρία σε ένα παιδί να δουλέψει και να φτιάξει το δικό του και να μάθει να σκέφτεται και όχι να και να μάθει να μαθαίνει να μάθει να εντοπίζει όχι να εντοπίζει να μαθαίνει και να μάθει να το κάνει μεταγνώση»).

Από τους 30 εκπαιδευτικούς οι 20 (Σ4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30) αναφέρουν ότι παρατηρούν βελτίωση στην κατάκτηση συγκεκριμένων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (τις οποίες και κατονομάζουν) από τους μαθητές τους (βλ. πίνακα 5.2.α). Επίσης, οι 9 (Σ5, 8, 9, 10, 14, 17, 18, 21, 29) αναφέρονται σε ‘αυτονομία στην κατανόηση’, και οι 2 (Σ25, 28) σε ‘διαχωρισμό κύριων-δευτερευοντων νοημάτων’ και 1 (Σ23) σε ‘σύνδεση εικόνων με βιώματα’. Τέλος, 4 (Σ9, 13, 17, 26) από τους 30 εκπαιδευτικούς ανέφεραν τη διδασκαλία στρατηγικών ως σημαντικό παράγοντα στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης.

Θεματικός άξονας 3.α: Θεωρητικές προσεγγίσεις για ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ		
	Κωδικοί	Αναφορές
1.Γνώσεις πρακτικών (3 κωδικοί)	Θεωρούν ότι γνωρίζουν ορισμένες και τις χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία	28 (Σ1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30)
	Θεωρούν ότι δε γνωρίζουν συγκεκριμένες, αλλά χρησιμοποιούν με βάση την εμπειρία	2(Σ24, 27)
	Η γνώση εξειδικευμένων πρακτικών ως παράγοντας διδασκαλίας	2 (Σ24, 26)
2.Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία (10 κωδικοί)	Επικοινωνιακή	11 (Σ3, 4, 6, 8, 10, 12, 17, 24, 25, 27, 29)
	Διδασκαλία των κειμενικών ειδών (επιρροές κειμενοκεντρικής)	18 (Σ1, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 30)
	Κοινωνικογνωστικές & κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές	

Αρχή της γνωστικής μαθητείας με έμφαση στη στρατηγική:			
στη μοντελοποίηση, έκφωνη σκέψη και τη στρατηγική των αυτό-ερωτήσεων		1 (Σ24)	
Μοντελοποίηση εκφραστικής ανάγνωσης		6 (Σ1, 4, 11, 12, 24 28)	
Φθίνουσα καθοδήγηση		2 (Σ3, 26)	
Παροχή οπτικοχωρικών διευκολύνσεων			
Χρήση πίνακα		1 (Σ19)	
ΚΔΑΠ= διευκολύνσεις αποκωδικοποίησης		1 (Σ4)	
KB= Βιντεομάθημα-οπτικοποίηση μαθήματος		2 (Σ5, 25)	
Παρουσιάσεις Powerpoint		3 (Σ24, 25, 29)	
ΚΔΣΣ= Σχεδιάγραμμα/ εννοιολογικός χάρτης με σημαντικά σημεία & σχέσεις		11 (Σ1, 8, 10, 14, 15, 16, 22, 24, 26, 28, 29)	
Κυβάρια/ Sticks με δομικά στοιχεία αφήγησης		2 (Σ6, Σ8)	
Επιρροές κοινωνικοδιαδικαστικών μοντέλων			
Πρακτικές σχετικές το στάδιο πριν την ανάγνωση		30 αναφορές	
Πρακτικές σχετικές με το στάδιο κατά την ανάγνωση		16 αναφορές (Σ1, 4, 5, 7, 8, 10, 11,12, 13, 14, 17, 20, 24, 26, 28, 29)	
Πρακτικές σχετικές με το στάδιο μετά την ανάγνωση		23 αναφορές	
Πρακτικές που σχετίζονται με τη διδασκαλία στρατηγικών (γνωστικού χαρακτήρα) ανά στάδιο			
Πριν την ανάγνωση (5) στοστρατηγικές)	Στρατηγική προβλέψεων	17 αναφορές (Σ1, 2, 4, 5, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 24, 26, 27, 28, 29)	27/30 εκπαιδευτικοί
	Ενεργοποίηση προγενέστερης γνώσης (με συζήτηση)	8 (Σ4, 8, 9, 13, 14, 24, 27, 29)	
	Σύνδεση εικόνων με βιώματα (με σχολιασμό)	1 (Σ23)	

	σύνδεση προγενέστερης γνώσης (με παροχή πληροφοριών)	5 (Σ3, 6, 11, 22, 24)	
	Αναγνώριση κειμενικού είδους	8 (Σ1, 4, 9, 10, 15, 17, 24, 30)	
Κατά την ανάγνωση (9 στρατηγικές)	Υπογράμμιση βασικών στοιχείων & ερωτήσεις γραπτές (κειμενικά είδη μαθήματος ιστορίας)	1 (Σ5)	20/30 εκπαιδευτικοί
	Μοντελοποίηση εκφραστικής ανάγνωσης	6 (Σ1, 4, 11, 12, 24 28)	
	ΚΣΑ= σκυταλοδρομία ανάγνωσης	1 (Σ9)	
	ΚΥΛΚ= Υπογράμμιση λέξεων κλειδιών	5 (Σ7, 8, 14, 26, 28)	
	Καθοδηγητικές ερωτήσεις	1 (Σ26)	
	Υπογράμμιση κ. ιδέας παραγράφων/κειμένου	1 (Σ26)	
	ΚΠΑ= Πλαγιότιτλοι	8 (Σ4, 7, 10, 13, 14, 17, 20, 29)	
	ΚΧΠ= Χωρισμός παραγράφων (μακροδομή)	3 (Σ7, 10, 20)	
	ΚΕΝΠ= Εντοπισμός νοήματος παραγράφων	2 (Σ7, 26)	
Μετά ανάγνωση (8 στρατηγικές)	ΚΠ= Περίληψη	3 (Σ10, 24, 27)	25/30
	ΚΖ= δημιουργία εικόνων/κολλάζ/κόμικ	5 (Σ16, 21, 22, 25, 26)	
	ΚΕΠΑΝ= Επανανάγνωση σε βάθος	4 (Σ14, 22, 24, 26)	
	ΚΕΡΠ= Ερωτήσεις για περιεχόμενο	7 (Σ1, 8, 10, 14, 15, 16, 22)	
	ΚΕΔΣ= Ερωτήσεις δομικών στοιχείων/ κειμενικού είδους	7 (Σ1, 4, 9, 10, 15, 17, 30)	
	ΚΕΡΚΙ= Ερωτήσεις για Κεντρική Ιδέα	1 (Σ1)	
	ΚΕΡΑΓΛ= Ερωτήσεις για άγνωστες λέξεις	4 (Σ1, 15, 19, 20)	
	ΚΕΛ= Επεξήγηση λέξεων	11 (Σ1, 2, 3, 6, 7, 10, 25, 26, 27, 28, 30)	
Αρχή της ανάπτυξης της μεταγνώσης με (μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών):			
	Κατάκτηση (12) συγκεκριμένων στρατηγικών ή δεξιοτήτων επεξεργασίας και κατανόησης	20 (Σ4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30)	

	Αυτονομία στην κατανόηση	9 (Σ5, 8, 9, 10, 14, 17, 18, 21, 29)
	Η διδασκαλία στρατηγικών θεωρείται παράγοντας που επηρεάζει τη διδασκαλία της κατανόησης	4 (Σ9, 13, 17, 26)

Πίνακας 5.3.α.: Στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων και αρχών που συνθέτουν την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης.

5.3.β. Στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της παραγωγής των κειμένων

5.3.β.1. Γνώσεις πρακτικών διδασκαλίας

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι γνωρίζει πρακτικές διδασκαλίας και τις χρησιμοποιεί κατά τη διδασκαλία (28 αναφορές: Σ1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30). Η εκπαιδευτικός Σ6 θεωρεί ότι γνωρίζει πρακτικές, αλλά τις χρησιμοποιούν μερικώς και ο Σ27 θεωρεί ότι δε γνωρίζει συγκεκριμένες πρακτικές αλλά χρησιμοποιεί με βάση την εμπειρία.

Ο Σ26 θεωρεί τη γνώση μεθόδων ως παράγοντα της διδασκαλίας, τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διδακτική μέθοδο και καθοδήγηση ως σημαντικό παράγοντα διδασκαλίας (3 αναφορές: Σ3, 6, 21) και τέσσερις τονίζουν την ανάγκη για συστηματική διδασκαλία ορισμένων πρακτικών (4 αναφορές Σ6, 8, 21, 22).

5.3.β.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Παρατηρείται ότι η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων επηρεάζεται και διαμορφώνεται από μία ποικιλία θεωριών και μοντέλων μάθησης και διδασκαλίας.

Χρησιμοποιούνται έννοιες όπως «έλλειμμα» που δείχνουν ότι οι μαθητές έχουν κατακτήσει κάποιο επίπεδο κριτικού γραμματισμού, αλλά όχι το επιθυμητό (Σ2: «το έλλειμμά τους στο λεξιλόγιο, δηλαδή πιστεύω ότι δεν γνωρίζουν τις σημασίες των λέξεων και αυτό τους δυσκολεύει στο να καταλάβουν το κύριο νόημα του κειμένου»). Σε ορισμένες περιπτώσεις, σε

εκπαιδευτικό Β΄ τάξης (Σ1) με 14 διδακτικά έτη εμπειρίας και χωρίς επιπλέον επιμόρφωση, είναι φανερό η επίδραση του παραδοσιακού μοντέλου και ιδιαίτερα του συμπεριφορισμού στη μάθηση και τη διδασκαλία του γραμματισμού (Σ1: *Οποσδήποτε πρέπει να υπάρχει ένα παράδειγμα που τα παιδιά έχουν ως πρόσφατο, στο πρόσφατο έτσι παρελθόν τους ώστε να μπορούν εκεί να καταλάβουν να δουν τους άξονες και τη δομή και τι χρειάζεται ένα κείμενο αφήγησης ή ένα κείμενο περιγραφής και να μπορούν πάνω σε αυτό να δημιουργήσουν ένα δεύτερο όμοιό του*), ενώ στις απόψεις του ίδιου εκπαιδευτικού γίνεται λόγος για διδασκαλία κειμενικών ειδών.

Πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν απόψεις σχετικές με την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Γίνεται άμεση αναφορά στα κειμενικά είδη αλλά και έμμεση αναφορά τους καθώς κατά τις συγγραφικές φάσεις/διαδικασίες του σχεδιασμού και της παραγωγής δηλώνουν ότι παρέχουν καθοδήγηση/διαδικαστικές διευκολύνσεις ανάλογα με το κειμενικό είδος (για αναλυτικό σχολιασμό βλ.5.1.β.) (17 αναφορές: Σ1, 5, 6, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 25, 28, 29, 30). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έμμεσα αναφέρονται στα κειμενικά είδη τονίζουν τις διαφορές ορισμένων ειδών κειμένου, δηλαδή Σ1: *«ανάλογα με το είδος του κειμένου θα πρέπει οι μαθητές να ουσιαστικά να έχουν γράψει και να έχουν τοποθετηθεί πάνω στον άξονα του κειμένου, δηλαδή αν έχουμε ένα κείμενο περιγραφής, το κείμενο αυτό μπορεί να ζητήσει άλλα πράγματα από ένα κείμενο αφήγησης. Οπότε για κάθε είδος κειμένου αυτό που θα πρέπει να αξιολογείται είναι εάν οι βασικοί άξονες τους οποίους θα πρέπει ένα παιδί να πατήσει πάνω σ' αυτούς και να γράψει το κείμενο, αν έχει ουσιαστικά κατακτηθεί αυτή η γνώση»*. Παρατηρείται, δηλαδή, ότι έχει αναπτυχθεί μία συγκεκριμένη θεώρηση για την παραγωγή κειμένων και την αξιολόγησή της.

Αναφορά γίνεται σε ορισμένες πρακτικές που σχετίζονται με μοντέλα διδασκαλίας όπως το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο, το οποίο τονίζει τόσο το περιεχόμενο όσο και τη διαδικασία αλλά και το πλαίσιο διδασκαλίας της παραγωγής κειμένων. Συγκεκριμένα, αναφέρονται κάποιες από τις φάσεις/διαδικασίες παραγωγής γραπτών κειμένων, όπως γέννηση ιδεών, καταγραφή, αναθεώρηση (Σ6, Σ21).

Είναι φανερό οι επιρροές από το κοινωνικο-διαδικαστικό μοντέλο & αρχής διαχείρισης των συγγραφικών διαδικασιών. Οι πρακτικές διδασκαλίας που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις ομαδοποιήθηκαν ως προς τη συγγραφική φάση με την οποία σχετίζονται και διαπιστώθηκε ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με φάσεις, όπως ο σχεδιασμός (22 αναφορές) και η παραγωγή (19 αναφορές), με την καθοδήγηση της

πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών να φθίνει κατά σταδιακά στις επόμενες διαδικασίες/φάσεις. Επιπλέον, κάποιες συγγραφικές διαδικασίες αντιμετωπίζονται στη διδασκαλία ενιαία, όπως η παραγωγή, η οργάνωση και η καταγραφή. (βλ. πίνακα 5.3.β.).

Σε πολλές περιπτώσεις (Σ8, 9, 10, 15, 24, 26, 27) αναφέρθηκε ο αναστοχασμός μετά την παραγωγή κειμένων ως διαδικασία διόρθωσης από τους ίδιους τους μαθητές είτε με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού. Ορισμένοι αναφέρθηκαν και στην αξιολόγηση αυτής της προσπάθειας του μαθητή για διόρθωση. Η στοχαστική-κριτική ανάλυση από τον ίδιο το μαθητή είναι μια σημαντική διαδικασία στην οποία δίνουν έμφαση οι σύγχρονες θεωρίες με στόχο την ανάπτυξη μεταγνωστικών και αυτο-ρυθμιστικών δεξιοτήτων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Σπαντιδάκης, 2010).

Γίνεται μία αναφορά στη γνώση αλλά και τη χρήση πρακτικών με βάση την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης (Σ3) αλλά και τη χρήση μνημονικών κανόνων (Σ3). Η 'αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης' τονίζεται από εκπαιδευτικό (Σ3) η οποία διαθέτει 25 έτη διδακτικής εμπειρίας και έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διδασκαλία κειμένων. Παρατηρείται ότι σε αυτή την περίπτωση η εκπαιδευτικός γνωρίζει και πιστεύει ότι πρέπει να ακολουθείται μία συστηματική διδασκαλία για την παραγωγή κειμένων, όπου σταδιακά ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να αποσύρει τη βοήθειά του ανάλογα με τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας.

Η άποψη αυτή ενισχύεται, συμπληρώνεται και ερμηνεύεται ακόμη περισσότερο από εκπαιδευτικό (Σ8), η οποία διαθέτει 6 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και σεμινάρια εξειδίκευσης στη γλώσσα και τη διδασκαλία. Θεωρεί ότι η έμφαση δίνεται στις πολλές διαδικασίες που έχει ο μαθητής να επιτελέσει και σταδιακά η καθοδήγηση πρέπει να μεταφέρεται στην ομάδα (αρχή της συνεργατικής γραφής) με στόχο την αλληλεπίδραση και τη συνοικοδόμηση κειμένων. *«Χρόνος πρώτο και βασικό, προϋπηρεσία του δυναμικού και πως έχει δουλέψει και το πως έχουν δουλέψει οι μαθητές τη συνεργασία βοηθάει πάρα πολύ ακόμα και αν ο γραπτός λόγος είναι ατομικό κάποιες φορές αν είναι ατομικά μέσα σε μία ομάδα είναι πολύ καλύτερα από τον ατομικό σκέτο η έκθεση θέλει συζήτηση, ο γραπτός λόγος θέλει συζήτηση, θέλει έρευνα, να γίνεις δημοσιογράφος, να μάθεις να ρωτάς, να μάθεις να βλέπεις, να μάθεις να συγκρίνεις, πολλά πράγματα. Οπότε όλοι αυτοί είναι παράγοντες που επηρεάζουν. αν τους δουλέψεις. Καλά δεν είναι σίγουρο ότι θα τα καταφέρεις αλλά αυξάνεις τις πιθανότητές σου να προχωρήσουν τα παιδιά λίγο παραπάνω από το σημείο που τα ανέλαβες στο γραπτό λόγο».* Συνεπώς, επιβεβαιώνεται στην πράξη η αρχή της συνεργατικής γραφής, σύμφωνα με την οποία οι συμμαθητές ως συν-

συγγραφείς παρέχουν ανατροφοδότηση και διαμεσολαβούν καθοδηγώντας (scaffolding) (Σπαντιδάκης, 2010).

Αξίζει να τονιστεί ότι η ίδια εκπαιδευτικός νωρίτερα, αναφερόμενη στην αναγνωστική κατανόηση, έχει προχωρήσει σε μία σύνδεση της έλλειψης του απαιτούμενου χρόνου για πρόοδο του κάθε μαθητή ανάλογα με το δικό του ρυθμό και της παροχής υπερβολικά πολλών βοηθημάτων. Έτσι, διαπιστώνεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις στα πλαίσια της τάξης είναι δύσκολο οι εκπαιδευτικοί να καθοδηγούν κάθε μαθητή/μαθήτρια ανάλογα με τον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης. Με αυτή τη δήλωση δίνεται και μία άλλη διάσταση στην έλλειψη χρόνου, ένα ζήτημα που αναδείχθηκε από τους περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς είτε ως παράγοντας που επηρεάζει τη διδασκαλία είτε ως μία από τις ίδιες τις δυσκολίες στην παραγωγή.

Η εκπαιδευτικός Σ8 προσθέτει τη γνώση του portfolio (*«θα τους βοηθήσει να θυμούνται τι 'γράφαν κάποτε. Και καλό είναι τα κείμενά τους να τα έχουν, να μην πετιούνται, με κάποιο τρόπο να έχουν το πορτφόλιο το δικό τους, Ωραία εγώ θα κρατήσω αυτό που χρειάζεται Για τη δική μου τη δουλειά, Από κει και πέρα να σέβονται το έργο τους, να τα βοηθήσουμε να σέβονται αυτό που έφτιαξαν»*). Επιπλέον, αναδεικνύει την ανάγκη να ξεφύγουν οι εκπαιδευτικοί από την τυποποιημένη δομή των δύο ή τριών παραγράφων ενισχύοντας την άποψη ότι το παραδοσιακό μοντέλο αποτελεί μια διδακτική πρόταση που έχει διαιωνιστεί στην εκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία που αναφέρθηκε εκτενέστερα στο θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης.

Η εκπαιδευτικός Σ3 δηλώνει ότι κατά τη διαδικασία της αναθεώρησης/βελτίωσης παράγει μαζί με τους μαθητές της μνημονικούς κανόνες σχετικούς με τα δομικά στοιχεία της αφήγησης, οι οποίοι τοποθετούνται σε φύλλα, με έντονα χρώματα, σε εμφανές σημείο της αίθουσας διδασκαλίας ώστε να μπορούν να ανατρέχουν οι μαθητές όποτε το έχουν ανάγκη. Έτσι, λειτουργούν ως μια οπτικοχωρική αλλά και κοινωνικο-διαδικαστική διευκόλυνση για την παραγωγή αντίστοιχων κειμενικών ειδών.

Οι εκπαιδευτικοί Σ9, Σ27 αξιοποιώντας την αρχή της σχέση ανάγνωσης και γραφής, αναφέρει ότι εξασκεί τους μαθητές της στη στρατηγική να εντοπίζουν νοήματα σε ένα κείμενο και να διατυπώνουν γραπτά σύντομες απαντήσεις και εξηγεί το λόγο. Ο Σ9 αναφέρει: *«Εγώ προσωπικά χρησιμοποιώ πολύ γραπτές ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου. Γράφοντας παράλληλα τις σκέψεις νομίζω εξελίσσονται, εξασκούνται και στα δύο. Τους βάζω γιατί άλλο η*

ικανότητα αποτύπωσης προφορικά αυτού που σκέφτεσαι και άλλο η μεταφορά στο γραπτό λόγο που είναι πιο δομημένος, πιο οργανωμένος, απαιτεί μία πιο οργανωμένη σκέψη. Εε αυτή είναι η πιο συχνή εφαρμογή των πρακτικών αυτών. Και τη ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ της έκθεσης όπου προσπαθούμε τους μαθητές να τους διδάξουμε ότι Υπάρχει μία συγκεκριμένη δομή, πρέπει Να έχει μία εισαγωγή, μία αρχή, μία μέση, πού θα αναλύεις τις ιδέες σου και ένα τέλος με το οποίο θα κλείσεις. Κάθε φορά υπενθυμίζουμε τη στρατηγική αυτή και έχουμε και τη διαδικασία της διόρθωσης που είναι επίσης πολύ σημαντική». Ο εκπαιδευτικός Σ27: «... συνήθως δίνω φύλλο ενός κειμένου και από κάτω ερωτήσεις που βασίζονται πάνω σε αυτό ώστε να δίνουν οι μαθητές ολοκληρωμένες απαντήσεις. Θεωρώ ότι αυτό βοηθάει λίγο στη δημιουργία σωστών προτάσεων που είναι η αρχή για τη δημιουργία σταδιακά σωστών παραγράφων».

Θεματικός άξονας 3.β: Θεωρητικές προσεγγίσεις για ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ		
	Κωδικοί	Αναφορές
1.Γνώσεις πρακτικών (6 κωδικοί)	Θεωρούν ότι έχουν και χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία	28 αναφορές (Σ1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30)
	Θεωρούν ότι έχουν, αλλά τις χρησιμοποιούν μερικώς	1 (Σ6)
	Θεωρούν ότι δε γνωρίζουν αλλά χρησιμοποιούν με βάση την εμπειρία	1 (Σ27)
	Γνώση μεθόδων ως παράγοντας της διδασκαλίας	1 (Σ26)
	Διδακτική μέθοδος και καθοδήγηση ως παράγοντας διδασκαλίας	3 (Σ3, 6, 21)
	Ανάγκη για συστηματική διδασκαλία	4 (Σ6, 8, 21, 22)
2.Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία (11 κωδικοί)	Το μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης	Σ6
	Το μοντέλο της δημιουργικής γραφής	Σ6
	Κειμενοκεντρική με έμφαση στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών	17 (Σ1, 5, 6, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 25, 28, 29, 30)
	Κοινωνικο-γνωστικές και κοινωνικο-πολιτισμικές αρχές σχεδιασμού	

περιβαλλόντων διδασκαλίας της παραγωγής γραπτών κειμένων	
Αρχή της γνωστικής μαθητείας με έμφαση στη μοντελοποίηση, έκφωση σκέψης και τη στρατηγική των αυτό-ερωτήσεων	Σ24
Αρχή της γνωστικής μαθητείας με έμφαση στη φθίνουσα καθοδήγηση	Σ3
Αρχή της γνωστικής μαθητείας με έμφαση στη στοχαστική κριτική ανάλυση	7 (Σ8, 9, 10, 15, 24, 26, 27)
Αρχή της ανάπτυξης της μεταγνώσης (μεταγνωστικών δεξιοτήτων και συγγραφικών διαδικασιών ή/και στρατηγικών)	
ως προς χρήση λέξεων για χρονική ακολουθία	1 (Σ6)
ως προς τήρηση κατάλληλης υπερδομής	3 (Σ10, 28, 29)
ως προς τήρηση μικροδομής	2 (Σ14, 15)
ως προς τη δημιουργία κατάλληλης μακροδομής κειμένου	9 (Σ5, 10, 13, 15, 17, 19, 24, 27, 28)
ως προς την αντίληψη της μικροδομής & μακροδομής	1 (Σ25)
ως προς τη δημιουργία κατάλληλων σχεδιαγραμμάτων (στρατηγική)	1 (Σ26)
ως προς σύνταξη πρότασης	3 (Σ23, 24, 26)
ως προς μείωση άγχους	3 (Σ4, 8, 16)
ως προς σταδιακή αυτονόμηση στη διαχείριση συγγραφικών διαδικασιών	6 (Σ1, 8, 9, 10, 16, 22)
ως προς ανάπτυξη δεξιοτήτων (χωρίς συγκεκριμένη κατονομασία)	1 (Σ21)
Αρχή της σχέσης ανάγνωσης-γραφής	2 (Σ9, 27)
Αρχή της παροχής διευκολύνσεων για τη διαδικασία	
<ul style="list-style-type: none"> • Σχεδιασμού: λεκτική 	1 (Σ3)
<ul style="list-style-type: none"> • Οργάνωσης: οπτικοχωρικές 	13 (Σ2, 4, 7, 8, 10, 12, 20, 22, 24, 25, 26, 28, 29)
<ul style="list-style-type: none"> • Καταγραφή: οπτικοχωρικές 	7 (Σ1, 2, 6, 8, 9, 24, 29)
Έμφαση στις συγγραφικές διαδικασίες (επιρροές από κοινωνικο-διαδικαστικό μοντέλο & αρχής διαχείρισης των συγγραφικών διαδικασιών)	

• Στο σχεδιασμό	22 (Σ1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 29, 30)
• Στην παραγωγή	19 (Σ1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 23, 25, 26, 28, 29)
• Στην οργάνωση	16 (Σ2, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29)
• Στην καταγραφή	17 (Σ1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30)
• Στην αναθεώρηση/βελτίωση	8 (Σ8, 9, 10, 15, 24, 26, 27, 29)
• Στην έκδοση	2 (Σ10, Σ12)

Πίνακας 5.3.β.: Στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων και αρχών που συνθέτουν την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων.

5.4. Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα

1. Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα:

Το ερώτημα «Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με α) τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και β) της παραγωγής γραπτών κειμένων;» απαντάται με βάση την ανάλυση των συνεντεύξεων (βλ. κεφάλαιο 5.1.) και συγκεκριμένα ως προς τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους μαθητές τους, τα μαθήματα στα οποία παρέχουν αυτή τη βοήθεια, η συχνότητα με την οποία παρέχουν αυτή τη βοήθεια, αλλά και το αν η βοήθεια αυτή διαφοροποιείται αναφορικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων.

1.α) «Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης;»

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές διδασκαλίας και καθοδήγησης για όλα τα στάδια της ανάγνωσης, με την πλειοψηφία να δείχνει μία προτίμηση στα στάδια πριν και μετά την ανάγνωση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πριν την ανάγνωση ωθούν τους μαθητές να αναγνωρίσουν το είδος του κειμένου, κυρίως όταν πρόκειται για κείμενο που ανήκει στο αφηγηματικό κειμενικό είδος, και να διατυπώσουν προβλέψεις. Λίγοι εκπαιδευτικοί

αναφέρονται σε πρακτικές που αφορούν το στάδιο κατά την ανάγνωση και ακόμη λιγότεροι κάνουν αναφορά σε κατανόηση πολυτροπικού κειμένου. Οι περισσότεροι οι οποίοι αναφέρονται στη λειτουργία των εικόνων περιορίζονται στη χρήση τους για τη δημιουργία προβλέψεων κατά το προαναγνωστικό στάδιο για την έγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών ή την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης, γεγονός που δεν αξιολογεί στο έπακρο τη θεωρία για την παιδαγωγική των πολυγραμμatisμών. Μετά την ανάγνωση ενθαρρύνουν τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν το περιεχόμενο και τις σχέσεις μεταξύ των πληροφοριών του κειμένου με τη συζήτηση και τη χρήση διαγραμμάτων και εννοιολογικών χαρτών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ασχολείται με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης καθημερινά και διαμέσου των περισσότερων διδακτικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος με έμφαση στη γλώσσα και την ιστορία και λιγότερο στα μαθηματικά τη φυσική, τη μελέτη κ.α. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε παροχή καθοδήγησης κυρίως στα αφηγηματικά, περιγραφικά κείμενα και ορισμένοι στα διαδικαστικά και επιχειρηματολογικά κείμενα. Η καθοδήγησή τους απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και ατομικά μόνο όταν και αν κρίνουν ότι αυτό χρειάζεται. Δε παρατηρείται κάποια συστηματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς συγκεκριμένα κριτήρια.

1.β) *«Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων;»*

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές διδασκαλίας και καθοδήγησης για όλες τις διαδικασίες που σχετίζονται με την παραγωγή κειμένων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών καθοδηγεί σχετικά με τις διαδικασίες του σχεδιασμού διενεργώντας συζήτηση για το είδος και το θέμα του προς παραγωγή κειμένου και παρέχοντας πληροφορίες για την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης. Καθοδηγούν και κατά τις διαδικασίες της παραγωγής και της οργάνωσης, χρησιμοποιώντας αντίστοιχη ποικιλία οπτικοχωρικών διευκολυντικών μέσων για τις δύο διαδικασίες, αλλά προτιμώντας οι περισσότεροι την παροχή σχεδιαγράμματος ή εννοιολογικού χάρτη για τη διαδικασία της οργάνωσης και σε λίγες περιπτώσεις τη συνοικοδόμηση αυτού από κοινού με τους μαθητές. Η διαδικασία της οργάνωσης των ιδεών στα αφηγηματικά κείμενα για τους εκπαιδευτικούς αφορά τη χρονική αλληλουχία γεγονότων και δε γίνεται αναφορά σε άλλες τεχνικές (in medias res κ.α.). Φανερά λιγότερες είναι οι αναφορές για την καθοδήγηση σχετικά με τη διαδικασία της καταγραφής, όπως την οικοδόμηση του κειμένου βήμα-βήμα, αλλά και η παροχή διευκολυντικών μέσων (φύλλα με

βοηθητικές/μεταβατικές λέξεις). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη διαδικασία της αναθεώρησης βελτίωσης τονίζοντας κυρίως την αναλυτική διόρθωση από τον/την εκπαιδευτικό, με στόχο ο μαθητής να κατανοήσει ακριβώς ποια είναι τα λάθη του ή τα σημεία που επιδέχονται διόρθωση, και την ανατροφοδότηση των συμμαθητών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι για τη διαδικασία της παραγωγής οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μία συστηματικότητα ως προς τη συχνότητα ενασχόλησης τους με αυτή αλλά και μία ομόφωνη και αυθόρμητη προτίμηση χρήσης των πρακτικών στη γλώσσα. Μεγάλος αριθμός αναφορών γίνεται για το μάθημα της ιστορίας και μικρότερος για άλλα διδακτικά αντικείμενα. Επίσης, υπάρχει ομοφωνία σχετικά με το ότι η καθοδήγηση απευθύνεται με τον ίδιο τρόπο στην ολομέλεια, αλλά περισσότεροι από τους μισούς (21 αναφορές) δηλώνουν ότι απευθύνονται όχι μόνο ομαδικά αλλά και ατομικά τους μαθητές. Η καθοδήγησή τους χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα ως προς τη συχνότητα, τα μαθήματα με τα οποία συνδέεται αλλά και τους μαθητές στους οποίους απευθύνεται.

2. Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα:

Το ερώτημα *«Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με α) τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και β) της παραγωγής γραπτών κειμένων;»* απαντάται με βάση την ανάλυση των συνεντεύξεων (βλ. κεφάλαιο 5.2.) και συγκεκριμένα ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης, τις δυσκολίες των μαθητών, την τάξη ως παράγοντα δυσκολίας στη διδασκαλία, το αν παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί βελτίωση των μαθητών και αν ναι, σε ποιους τομείς, τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση και την παραγωγή γραπτών κειμένων αντίστοιχα.

2.α) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης;»

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών όλοι θεωρούν ότι η αναγνωστική κατανόηση αξιολογείται χωρίς όμως να γίνεται άμεση αναφορά σε επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται διάκριση ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση, αλλά δε γίνεται σαφής αναφορά στην κατανόηση ως διαδικασία, σε αντίθεση με την αποκωδικοποίηση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (25 αναφορές) θεωρούν ότι η αναγνωστική κατανόηση αξιολογείται με κριτήριο τις απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις

κατανόησης περιεχομένου, δηλαδή προφορικές ερωτήσεις, ανοικτού τύπου, γραπτές κλειστού τύπου, σωστού λάθους ή πολλαπλών επιλογών, με ορισμένους να αναφέρονται σε κριτικές ερωτήσεις («*διερευνητικού τύπου*» όπως λέγεται χαρακτηριστικά σε μία περίπτωση). Σε λίγες περιπτώσεις τονίζεται ότι οι ερωτήσεις αφορούν τις βασικές πληροφορίες (δομικά στοιχεία) του κειμένου, αλλά και με προφορική αναδιήγηση ή απόδοση του νοήματος ή γραπτή περίληψη. Ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί μικρών τάξεων αναφέρουν ως κριτήριο την αποκωδικοποίηση ή αναγνωστική ευχέρεια που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποτελεί μία από τις δύο απαραίτητες λειτουργίες της ανάγνωσης.

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί, εκτός από μία περίπτωση, θεωρούν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στην αναγνωστική κατανόηση, με πολλούς να εντοπίζουν αρχικά όχι τις συγκεκριμένες δυσκολίες, αλλά τους παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση, όπως το κείμενο, η δραστηριότητα, ο μαθητής, όπως αναλύθηκαν στη βιβλιογραφία (έκταση, δυσκολία, διατύπωση, ιδιοματισμοί, διαδικαστικά κείμενα, λεξιλόγιο), ενώ ορισμένοι (6 αναφορές) θεωρούν ότι οι δυσκολίες της αναγνωστικής κατανόησης εντοπίζονται κυρίως σε μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί (13 αναφορές) εντοπίζουν ως δυσκολία τη μη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και άλλοι (3 αναφορές) αναφέρονται σε έλλειψη στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης γενικά, ενώ σε μία ακόμα περίπτωση (Σ26) η έλλειψη στρατηγικών συνδέεται με τη διδασκαλία. Οι περισσότερες από τις στρατηγικές αυτές σχετίζονται με το στάδιο κατά την ανάγνωση.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι παρατηρούν βελτίωση ως προς την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών τους με βάση τις πρακτικές που χρησιμοποιούν. Ωστόσο, ορισμένοι εκφράζουν έναν προβληματισμό, καθώς αναφέρουν ότι αυτή η βελτίωση εξαρτάται και από άλλους παράγοντες πέραν της διδασκαλίας ή θεωρούν ότι οι μαθητές βελτιώνονται, αλλά μακροπρόθεσμα και σε μία περίπτωση (Σ3) η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι μαθητές βελτιώνονται κατά ένα μικρό ποσοστό λόγω έλλειψης χρόνου. Συνολικά αξίζει να τονιστεί ότι από τους εκπαιδευτικούς που αναφέρουν ότι εντοπίζουν κάποια βελτίωση με βάση τις πρακτικές τους (26 εκπαιδευτικοί) οι 6 ανέφεραν βελτίωση στην κατανόηση γενικά, ενώ οι 20 αναφέρθηκαν σε 12 συγκεκριμένες δεξιότητες ή/και στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.

Η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης συνδέεται περισσότερο με ευχάριστα συναισθήματα από τους εκπαιδευτικούς καθώς και με προβληματισμό για την εξέλιξη της συνοικοδόμησης των νοημάτων.

Ως δημοφιλέστεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία αναδεικνύονται η δυσκολία συγκέντρωσης (15/30 αναφορές), η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών για κάποια θέματα των κειμένων ή έλλειψη κινήτρων των μαθητών για τη διαδικασία της ανάγνωσης. Ως πολύ σημαντικοί παράγοντες αναδεικνύονται και ο διαθέσιμος χρόνος για τη διδασκαλία της κατανόησης των κειμένων, η προγενέστερη γνώση των μαθητών, η δυσκολία των κειμένων, η διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης, αλλά και η ενθαρρυντική στάση, η μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία της κατανόησης σε κάθε τάξη έχει δυσκολίες ανάλογες με το επίπεδο ή την ηλικία των παιδιών ή είναι δυσκολότερη στις μικρές τάξεις όπου χρειάζεται 'να μπουν οι βάσεις' της διδασκαλίας.

2.β) *«Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων;»*

Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους και αξιολογούν τα αποτελέσματά της στη μάθηση. Αναπτύσσουν με σχετική σιγουριά κριτήρια αξιολόγησης κυρίως για το κείμενο ως τελικό προϊόν και λιγότερο για την ίδια τη διαδικασία της παραγωγής. Εντοπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες των μαθητών, με δημοφιλέστερες την οργάνωση των ιδεών σε λογική (γραμμική σειρά- χρονική αλληλουχία στα αφηγηματικά) σειρά (9 αναφορές) και την τήρηση μακροδομής και δημιουργία κατάλληλων παραγράφων (8 αναφορές), τη σωστή χρήση λέξεων, την έκφραση/σαφήνεια, τη συνοχή και τη συνεκτικότητα. Ορισμένοι θεωρούν ότι η διδασκαλία είναι δυσκολότερη στις μικρές τάξεις αλλά υπάρχει ομοφωνία στο ότι οι μαθητές βελτιώνονται με βάση τις πρακτικές διδασκαλίας που αξιοποιούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Εντοπίζουν ότι οι μαθητές τους βελτιώνονται σε συγκεκριμένες διαδικασίες που σχετίζονται με την παραγωγή, όπως η δημιουργία κατάλληλης μακροδομής κειμένου (9 αναφορές) και η σταδιακή αυτονόμηση συγκεκριμένων διαδικασιών/ δεξιοτήτων (6 αναφορές).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι νιώθουν ευχάριστα και δημιουργικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ άλλοι προβληματίζονται, με αρκετούς (7 αναφορές) να θεωρούν ότι η παραγωγή είναι το πιο δύσκολο κομμάτι της διδασκαλίας για τους ίδιους αλλά και τους

μαθητές τους. Μάλιστα, ορισμένοι δηλώνουν ότι νιώθουν άγχος ιδίως κατά την αρχή της διαδικασίας.

Τέλος, θεωρούν τη διδασκαλία πολύ σημαντική και εκφράζουν απόψεις και προτάσεις για τη συστηματικότητά της, θεωρώντας, ωστόσο, την έλλειψη χρόνου ουσιαστικό παράγοντα που επηρεάζει τη διδασκαλία και κυρίως την αναλυτική και από κοινού με το μαθητή αξιολόγηση.

3. Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα:

Το γ' ερευνητικό ερώτημα *«Ποια στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων διαμορφώνουν τις πρακτικές και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία α) της αναγνωστικής κατανόησης και β) της παραγωγής γραπτών κειμένων;»* απαντάται με βάση την ανάλυση (βλ. κεφάλαιο 5.3.). Μελετήθηκαν και αναδείχθηκαν οι γνώσεις και οι επιρροές των θεωρητικών προσεγγίσεων που συνθέτουν τις πρακτικές και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και κατά πόσο αυτές συμπεριλαμβάνονται και ενισχύουν τις διδακτικές τους επιλογές.

3.α) *«Ποιες θεωρητικές προσεγγίσεις διαμορφώνουν τις πρακτικές και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης»*

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης συμπεριλαμβάνει στοιχεία επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης με έμφαση στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών αλλά και τη διδασκαλία στρατηγικών κυρίως κοινωνικογνωστικού χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι γνωρίζουν πρακτικές διδασκαλίας και ορισμένοι αναδεικνύουν τη γνώση εξειδικευμένων πρακτικών ως έναν από τους παράγοντες για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης. Ωστόσο, θεωρούν ότι η αναγνωστική κατανόηση εξαρτάται στις περισσότερες περιπτώσεις από άλλους παράγοντες και λιγότερο από την ίδια τη διδασκαλία. Θεωρούν σημαντική την κατάκτηση και τη χρήση στρατηγικών, αλλά δεν αναφέρονται σε ρητή και συστηματική διδασκαλία τους στην τάξη. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα στην αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης και την αυτονομία του μαθητή- κριτικού αναγνώστη ως ζητούμενο.

Ως προς τις πρακτικές τους η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διδάσκει ορισμένες στρατηγικές κοινωνικογνωστικού κυρίως χαρακτήρα για τα στάδια πριν και μετά την ανάγνωση. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν συγκεκριμένες στρατηγικές για το στάδιο κατά την

ανάγνωση, παρά το ότι οι περισσότερες από τις δυσκολίες που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί αφορούν βάσει της θεωρίας αυτό το στάδιο.

3.β) *«Ποιες θεωρητικές προσεγγίσεις διαμορφώνουν τις πρακτικές και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων»*

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων συντίθεται από στοιχεία κειμενοκεντρικής προσέγγισης, όπως η διδασκαλία των κειμενικών ειδών, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις και από στοιχεία των μοντέλων της ελεύθερης έκφρασης και της δημιουργικής γραφής.

Στις πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν ακολουθείται συστηματικά με βάση κάποια κριτήρια η αρχή της διαφοροποίησης στη διδασκαλία και την αξιολόγηση, αλλά οι εκπαιδευτικοί παρέχουν επιπλέον καθοδήγηση όταν ο μαθητής το ζητήσει. Η ανατροφοδότηση σε ορισμένες περιπτώσεις και όταν υπάρχει χρόνος είναι αναλυτική και γίνεται από τον/την εκπαιδευτικό από κοινού με το μαθητή ή παρέχεται από τους συμμαθητές. Χρησιμοποιούνται πρακτικές με βάση την αρχή των κοινωνικοδιαδικαστικών διευκολύνσεων, αλλά κυρίως για τις διαδικασίες του σχεδιασμού, της παραγωγής και της οργάνωσης των ιδεών. Οι συγγραφικές διαδικασίες αποτελούν δυναμικές φάσεις, αλλά δε παρουσιάζονται ρητά και ισάξια από τους εκπαιδευτικούς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας επιχείρησα να απαντήσω στα ερευνητικά μου ερωτήματα μέσα από το σχολιασμό των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, για την επιστημονική τεκμηρίωση των απαντήσεων στηρίχτηκα στο θεωρητικό υπόβαθρο που παρουσιάστηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας, καθώς και σε έρευνες που κινήθηκαν στο ίδιο ή παρόμοιο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο.

Στο επόμενο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας θα ανακεφαλαιώσω τα συμπεράσματα και θα αναφερθώ στα θέματα που προέκυψαν και προτείνονται για μελλοντική διερεύνηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσα έρευνας ήταν να ελέγξει αν οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό έχουν αναπτύξει κάποια προσέγγιση στην οποία στηρίζουν τη συστηματική διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής και ποια είναι αυτή. Πιο συγκεκριμένα, διερεύνησα τις πρακτικές, τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που συνθέτουν την προσωπική τους θεωρία σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων στο Δημοτικό σχολείο. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επιτρέπουν να υποστηρίξω ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαθέτει μία προσέγγιση στην οποία στηρίζει τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής κειμένων. Η προσέγγιση των εκπαιδευτικών για τη συστηματική διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και τη συστηματική διδασκαλία της παραγωγής συντίθεται από ένα πλήθος θεωρητικών προσεγγίσεων και από ένα ρεπερτόριο πρακτικών διδασκαλίας για την καθοδήγηση του συνόλου των μαθητών αλλά και από συγκεκριμένες αρχές κοινωνικογνωστικού και κοινωνικοπολιτισμικού χαρακτήρα για το σχεδιασμό της διδασκαλίας.

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

6.1. Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

Η προσωπική θεωρία και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται από μία ποικιλία θεωρητικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, όπως η επικοινωνιακή προσέγγιση, η κειμενοκεντρική προσέγγιση και η διδασκαλία των κειμενικών ειδών, παραδοσιακά και νεότερα κοινωνικο-διαδικαστικά μοντέλα, αλλά και ορισμένες αρχές κοινωνικογνωστικού και κοινωνικοπολιτισμικού χαρακτήρα για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Ως προς την αναγνωστική κατανόηση και την παραγωγή κειμένων υπήρξε έντονη δυσκολία στο να ομαδοποιηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πού εντοπίζουν τις δυσκολίες των μαθητών. Ιδίως ως προς την αναγνωστική κατανόηση ορισμένοι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και τα

περιγράφουν, ενώ άλλοι προσπαθούν να διερευνήσουν τα αίτια των προβλημάτων, αποδίδοντάς τα σε διαφορετικές αιτίες που σχετίζονται είτε με το μαθητή, είτε με τη δραστηριότητα ή το κείμενο.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται μερική μόνο συμφωνία μεταξύ των συνεντευξιαζόμενων στον εντοπισμό των δυσκολιών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, θεωρούν ότι λίγοι είναι οι μαθητές που δυσκολεύονται στην κατανόηση των κειμένων. Κατά την πορεία των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί κατονομάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες που αφορούν επιμέρους τομείς και δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης, αλλά αρκετοί τείνουν να διερευνούν τις πιθανές αιτίες των δυσκολιών και να αποδίδουν τις δυσκολίες σε παράγοντες, όπως οι πιθανές μαθησιακές δυσκολίες αλλά και η μη χρήση στρατηγικών από τους μαθητές. Η μη χρήση στρατηγικών από τους μαθητές σε αυτό το σημείο δε συνδέεται με τη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς, παρά μόνο σε μία περίπτωση (Σ26). Συνεπώς, δεν είναι σαφής στις απόψεις των εκπαιδευτικών η σχέση της χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και της διδασκαλίας τους. Αντίθετα, σχετικά με την παραγωγή γραπτών κειμένων οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν πολλές συγκεκριμένες δυσκολίες και στις περιπτώσεις που αναφέρονται σε αιτίες, αυτές σχετίζονται περισσότερο με τη διδασκαλία.

Επίσης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ή στη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών από τους μαθητές. Ωστόσο, δεν εντοπίζουν το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, παρότι συχνά τα μέσα με τα οποία αξιολογούν παρουσιάζουν μία διαβαθμισμένη δυσκολία (ερωτήσεις περιεχομένου με βάση τις πληροφορίες του κειμένου, κριτικές ερωτήσεις κλπ). Μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται μία διάκριση ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση, χωρίς όμως να δίνεται ξεχωριστή έμφαση στην κατανόηση ως διαδικασία όπως συμβαίνει με την αποκωδικοποίηση. Αξιολογούν περισσότερο αυτό που οι μαθητές είναι σε θέση να παράγουν μετά την ανάγνωση (κείμενο, απαντήσεις κλπ) παρά την ίδια τη διαδικασία της ανάγνωσης και τη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.

Παρατηρείται μία μερική συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογείται ένα κείμενο και σε ορισμένες φορές αξιολογείται και η προσπάθεια του μαθητή ανάλογα με το επίπεδό του. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί και αναδεικνύει ως κριτήρια αξιολόγησης ενός κειμένου, τη συνοχή και τη συνεκτικότητά του, τη μακροδομή και τη μικροδομή, την πληρότητα του περιεχομένου, τη σαφήνεια, την ορθογραφία,

τη γραμματική σε επίπεδο πρότασης, τη σύνταξη. Επιβεβαιώνονται, έτσι, παλαιότερα ευρήματα, καθώς η έμφαση δίνεται στη γραμματική της πρότασης και όχι στη λειτουργική γραμματική (Χεπάκη, 2015).

Ως προς την παραγωγή συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ορισμένα κριτήρια για την αξιολόγηση του προϊόντος, αλλά σε πολλές περιπτώσεις και για την αξιολόγηση της διαδικασίας. Αρκετοί διδάσκουν στρατηγικές αναγνώρισης κειμενικών ειδών και χρησιμοποιούν διαφορετικές πρακτικές ανάλογα με το είδος. Σε λιγότερες περιπτώσεις συνειδητά αναμένουν ή/και αξιολογούν τη χρήση αντίστοιχων πρακτικών, σε ορισμένες περιπτώσεις και στρατηγικών, από τους μαθητές τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη θεωρία σχετικά με τη σύνθετη φύση της κατανόησης. Ενώ ως προς την παραγωγή γραπτών κειμένων παρατηρείται μερικώς μία συμφωνία ανάμεσα σε αυτό στο οποίο οι μαθητές δυσκολεύονται και σε αυτό που οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και αξιολογούν, στην κατανόηση δε συμβαίνει το ίδιο.

Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών εξέφρασε μια διστακτικότητα ως προς την περιγραφή των συγκεκριμένων πρακτικών που χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης, αλλά και σχετικά με τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών βάσει αυτών των πρακτικών.

Συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές καθοδήγησης, με τους περισσότερους να καθοδηγούν κατά τα στάδια πριν και μετά, και λιγότερους σε όλα τα στάδια, ιδίως το στάδιο κατά την ανάγνωση, παρότι κατά το στάδιο αυτό εντοπίζουν και τις περισσότερες δυσκολίες (έλλειψη στρατηγικών). Αρκετές πρακτικές αφορούν τη διδασκαλία στρατηγικών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, αλλά αναφέρονται από λίγους εκπαιδευτικούς.

Ως προς τη λειτουργία των εικόνων αξίζει να τονιστεί ότι λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε πρακτικές που αφορούν κατανόηση πολυτροπικού κειμένου. Οι περισσότεροι που αναφέρονται στη λειτουργία των εικόνων περιορίζονται στην επικουρική χρήση τους για τη δημιουργία προβλέψεων κατά το προαναγνωστικό στάδιο με στόχο την έγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών ή την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης, γεγονός που δεν αξιοποιεί στο έπακρο τη θεωρία για την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για αυτονομία ως ζητούμενο στη χρήση στρατηγικών, αλλά όχι για τον τρόπο με τον οποίο η διδασκαλία μπορεί να οδηγήσει στην κατάκτηση και χρήση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Μόνο σε μία περίπτωση αναφέρεται η μοντελοποίηση της χρήσης κάποιας στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης ή η χρήση έκφωνης σκέψης και σε μερικές περιπτώσεις η μοντελοποίηση της εκφραστικής ανάγνωσης.

Ως προς τη διδασκαλία της παραγωγής διαπιστώνεται ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με συγγραφικές διαδικασίες, όπως ο σχεδιασμός (22 αναφορές) και η παραγωγή ιδεών (19 αναφορές), με την καθοδήγηση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών να φθίνει σταδιακά στις επόμενες διαδικασίες/φάσεις.

Παρά το διαχωρισμό στοιχείων του κειμένου σε επιμέρους σημεία που λειτουργούν ως κριτήρια αξιολόγησης, δεν παρατηρείται ο ίδιος διαχωρισμός στις διαδικασίες. Παρέχονται περισσότερες διευκολύνσεις για ορισμένες συγγραφικές διαδικασίες, όπως η οργάνωση των ιδεών ή κάποιες συγγραφικές διαδικασίες που αποτελούν μεν δυναμικές φάσεις, αλλά αντιμετωπίζονται στη διδασκαλία ενιαία, όπως η παραγωγή, η οργάνωση και η καταγραφή. Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται πιο συστηματικά με φάσεις πριν την κυρίως συγγραφή και αυτό επιβεβαιώνει τα ευρήματα της Χεπάκη (2015).

Πρακτικές που αφορούν τη διόρθωση αναφέρονται από ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ωθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τα λάθη τους όχι όμως και να τα εντοπίσουν οι ίδιοι. Η συγγραφική διαδικασία της αναθεώρησης/βελτίωσης και ο αναστοχασμός από την πλευρά του μαθητή με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού ως αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας φαίνεται να συμβαίνει συνειδητά μόνο σε λίγες περιπτώσεις εκπαιδευτικών. Όσοι από τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται στον αναστοχασμό δηλώνουν ότι οι μαθητές βελτιώνονται, καθώς αναγνωρίζουν οι ίδιοι τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση και αναπτύσσουν μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες.

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιείται ως κριτήριο από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών η κατάλληλη απάντηση σε ορισμένες ερωτήσεις που θέτει ο/η εκπαιδευτικός και αφορούν κυρίως τα δομικά στοιχεία του κειμένου ή το περιεχόμενο και σε λίγες περιπτώσεις κριτικές. Σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις, αναφέρεται η χρήση από τους μαθητές στρατηγικών αντίστοιχων με αυτές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στη

διδασκαλία. Δε δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση στρατηγικών (π.χ. αυτό-ερωτήσεων ή ερωτήσεων που διατυπώνουν οι μαθητές σε ομάδες), παρότι πολλοί εκπαιδευτικοί στην πορεία των συνεντεύξεων αναδεικνύουν ως ζητούμενο την αυτονομία στη χρήση στρατηγικών.

Ένα ακόμη συμπέρασμα που αναδεικνύεται από πολλές απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι ο χρόνος για διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων δεν είναι αρκετός για να εφαρμόσουν ορισμένες πρακτικές που θα ήθελαν, στο εύρος και στη συχνότητα που οι ίδιοι ή οι ίδιες θα ήθελαν. Σε μία περίπτωση γίνεται μια ενδιαφέρουσα αναφορά στην έλλειψη χρόνου για σταδιακή αυτονόμηση του μαθητή ως αναγνώστη σύμφωνα με τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξής του.

Επιπλέον, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς τονίζουν την ανάγκη για φιλιαναγνωσία αλλά και πρακτικές που οι ίδιοι χρησιμοποιούν με σκοπό όχι μόνο την προσωπική ευχαρίστηση των μαθητών αλλά και τη βελτίωσή τους στην παραγωγή κειμένων. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνει στην πράξη την αρχή της αξιοποίησης της σχέσης ανάγνωσης και γραφής.

Ως πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη διδασκαλία αλλά και ως παράγοντας από τον οποίο προκύπτουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών αναδεικνύεται το 'κείμενο'. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ορισμένα είδη κειμένων, όπως τα διαδικαστικά ή τα κείμενα του μαθήματος της ιστορίας, όπως κείμενα σκόπιμης δράσης ή ανάλυσης κατάστασης, και της φυσικής, δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές ως προς την αναγνωστική κατανόηση.

Διαπιστώνεται, επίσης, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας υπόψη κυρίως τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερων τάξεων, παρότι βάσει του αναλυτικού προγράμματος σπουδών διδάσκουν συγκεκριμένα κειμενικά είδη (πληροφοριακά κλπ), αναφέρονται κυρίως σε πρακτικές που αφορούν τα αφηγηματικά και λιγότερο άλλα είδη. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις αναφέρθηκαν κείμενα διαδικαστικά, κείμενα ιστορίας (σκόπιμης δράσης ή ανάλυσης κατάστασης) και επιχειρηματολογικά.

Μάλιστα και ως προς την παραγωγή οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι μία σημαντική δυσκολία είναι η οργάνωση των ιδεών και η τήρηση της κατάλληλης μακροδομής και υπερδομής. Πράγματι, μεγάλο ποσοστό των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων ανήκει στα πληροφοριακά κείμενα και σύμφωνα με τους Ματσαγγούρα (2001) και Roehling et al. (2017) οι δομές τους δεν είναι αρκετά οικείες στους μαθητές, συγκριτικά με τα αφηγηματικά κείμενα, ενώ

σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2001) αυτά είναι τα κείμενα που προσδίδουν κοινωνικό κύρος και η κατοχή τους παρέχει δυνατότητες για ισότιμη συμμετοχή στις κοινωνικές δομές αλλά και για κοινωνική ανέλιξη.

Η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει τη θέση σύγχρονων ερευνών σχετικά με την πολυπλοκότητα και απαιτητικότητα των πληροφοριακών ειδών κειμένου ως προς το λεξιλόγιο, την υψηλή πυκνότητα των γεγονότων, το μη-οικείο περιεχόμενο και τις γνωστικά απαιτητικές έννοιες (Roehling et al., 2017). Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας εξέφρασαν την άποψη ότι δε νιώθουν επαρκώς εξειδικευμένοι και εξοπλισμένοι με κατάλληλες πρακτικές, ενώ η γνώση πρακτικών από τον/την εκπαιδευτικό, η μέθοδος, η μεταδοτικότητα και η στάση του αναδείχθηκαν ως παράγοντες της διδασκαλίας. Ιδίως ως προς τη διδασκαλία της παραγωγής οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για ανάγκη μίας συστηματικής διδασκαλίας, ενισχύοντας το ενδιαφέρον της έρευνας για αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας των πληροφοριακών κειμένων.

6.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μία πρόταση θα ήταν να συνεχιστεί η διερεύνηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών και των απόψεών τους για τη χρήση κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στη διδασκαλία της παραγωγής. Θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι πρακτικές και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση συγκεκριμένων κειμενικών ειδών, όπως τα διαδικαστικά ή τα κείμενα σκόπιμης δράσης ή ανάλυσης κατάστασης, που υπάρχουν και εκτός του μαθήματος της γλώσσας, στο μάθημα της ιστορίας, των μαθηματικών και των φυσικών, κείμενα στα οποία, όπως διαπιστώθηκε, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες και παρέχουν περισσότερη καθοδήγηση. Εναλλακτικά θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι πρακτικές και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παραγωγή διαδικαστικών και επιχειρηματολογικών κειμένων (όπως τα κείμενα που καλούνται οι μαθητές να παράγουν στο μάθημα της ιστορίας, της φυσικής, των μαθηματικών) ως προς την οργάνωση και καταγραφή των ιδεών, καθώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και οι πρακτικές που διερευνήθηκαν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Σε μία ευρύτερη θεματική θα μπορούσε η έρευνα να εστιάσει στις πρακτικές ή/και στρατηγικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών για το στάδιο κατά την αναγνωστική κατανόηση τη φάση/διαδικασία της καταγραφής για την ανάγνωση ή την παραγωγή, αντίστοιχα,

συγκεκριμένων ειδών κειμένων, καθώς διαπιστώθηκε ως προς αυτά τα σημεία ότι οι εκπαιδευτικοί μειώνουν την καθοδήγησή τους.

Επίσης, μία άλλη πρόταση θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση των πρακτικών και των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση ανάγνωσης και παραγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική και ελληνόγλωσση

- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α. & Δαούλα, Ε. (2016). Η σχέση ακουστικής και αναγνωστικής κατανόησης σε διάφορα κειμενικά είδη σε μαθητές δημοτικού σχολείου. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 2016, Τόμος 4, Τεύχος 1, σσ. 101-127, <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/viewFile/1976/10336.pdf>
- Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη, *Virtual School: the sciences of education online*, 2 (2-3) <https://docplayer.gr/60253739-Tomos-2-teyhi-2-3-martios-athanasios-aidinis-kai-triantafyllia-kostoyli-montela-eggrammatosynis-theoritikes-proseggiseis-kai-didaktiki-praxi.html>
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα Κοινωνιολογολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Βάμβουκας, Μ. (2008). Η κατανόηση κειμένων. Μοντέλα και παράγοντες κατανόησης. *ΣΚΕΨΥ*, 1, (7-22). Ανακτήθηκε στις 25 Φεβρουαρίου 2020 από: <https://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147/7-22.pdf>
- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρήγορης.
- Βασαρμίδου, Δ & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βελουδής, Γ, (1997). *Γραμματολογία: Θεωρία λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*. 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 (επιβλ.) Ιωάννης Σπαντιδάκης. Ρέθυμνο. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 30 Μαρτίου 2020 από: <https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/6/b/8/metadata-dlib-1571812866-42348-22690.tkl#>
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, том. Α'*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιορδανίδου, Α. & Σφυρόερα, Μ. (2007). *Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων. Κλειδιά και Αντικλειδιά: Διδακτική Μεθοδολογία. Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*. ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καφετζή, Π. (2010). *Τα ψηφιακά κείμενα και το Διαδίκτυο στη Σχολική Τάξη Μια κριτική εθνογραφική προσέγγιση των πρακτικών του «νέου» σχολικού γραμματισμού*. Διπλωματική εργασία (επιβλ.) Τριανταφυλλιά Κωστούλη. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. Ανακτήθηκε στις 30 Νοεμβρίου 2019 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/125945/files/GRI-2011-6325.pdf>
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη, τόμος Δ', Μοντέλο Επεξεργασίας των Πληροφοριών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κονσούλη, Ε. (2013). *Καλλιέργεια Λειτουργικού και Κριτικού Γραμματισμού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου για το Δημοτικό: μια συγκριτική προσέγγιση*. Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική τάξη. Δράμα. Ανακτήθηκε στις 12 Μαρτίου 2020 από: http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%9A%CE%BF%CE%BD%CF%83%CE%BF%CF%85%CC%81%CE%BB%CE%B7.pdf
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (1997). *Η γλώσσα της διαφήμισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστούλη, Τρ. (2009). *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Λύκου, Χ. (2000). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2 (1-2), (57-71). Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2019 από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>
- Μαρκοπούλου, Μ. (2013). *Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των δασκάλων στην εφαρμογή των αρχών της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Π. Τ. Δ. Ε. Πάτρας. Ανακτήθηκε στις 16 Μαρτίου 2020 από: https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6609/3/Nimertis_Markopoulou%28p%20tde%29.pdf
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Θεωρία της Διδασκαλίας, η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης. Τόμος Α' (2η έκδ.)*. Αθήνα: Gutenberg.
- 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. Γ. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου ή αφού σκέφτονται, γιατί δε γράφουν;*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. 3^η έκδοση. Κέντρο Λεξικογραφίας.

- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Κύπρος: Ιδιωτική.
- Παπανδρέου, Α. (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Αθήνα, Γρηγόρης, β' έκδοση.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο). *Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. 2011. Ανακτήθηκε από:
<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C.pdf>
- Robson, T. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (Π.-Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, μεταφρ.- Κ. Μιχαλοπούλου, επιμ.). Αθήνα: Gutenberg. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1993).
- Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση*. (Αθ. Αϊδίνης, μεταφρ.- Α. Χατζηαθανασίου, επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2004).
- Σαμαρά, Σ. (2009). *Η διδασκαλία του κειμενικού είδους του επιχειρήματος στο πλαίσιο του σχολικού γραμματισμού. Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής του Γραπτού Λόγου των Παιδιών του Δημοτικού Σχολείου: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- 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, Α. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη, Γ. Σακελλαρίου (σσ296-306). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2009). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση - αξιολόγηση – αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης Ι. (2011). *Προβλήματα γραπτού λόγου*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2020 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3634/1072.pdf>
- Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία: Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φ.Ε.Κ. 303 Β', 13-3-2003. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 21 Μαρτίου, 2020 από: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2008). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής 1*. Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου, 2020 από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/4.htm>
- Χαρίτου, Ε-Β. (2007). *Ανάπτυξη υλικού για την καλλιέργεια στρατηγικών κατανόησης κειμένου*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2020 από:

<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/14167/P0014167.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Χατζησαββίδης, Σ. (χχ). *Κοινωνία και γλώσσα: μια πολύ στενή σχέση*. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκεμβρίου 2019 από:

http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/glossa_koinonia.pdf?fbclid=IwAR1RguD2ogkLiyB0wEF3w8VuZ_jwtZ8haF7kE0io_4uXUi_N1SDIm3rS TM

Χατζησαββίδης Σ. (2005). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*. Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου, 2020 από: https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf

Χατζησαββίδης Σ. (2013). *Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας*. Ανακτήθηκε στις 5 Απριλίου, 2020 από: <https://omilosglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia108.pdf>

Χεπάκη, Α. (2015). «Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών γύρω από την επεξεργασία των μαθητικών κειμένων. Ιδεολογίες και αντιστάσεις». Μεταπτυχιακή εργασία. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2020 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/282158/files/GRI-2016-16134.pdf>

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

Ξενόγλωσση

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Retrieved April 2, 2020 from: https://www.researchgate.net/publication/280014349_Through_the_Models_of_Writing
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5, 41–57. Retrieved March 11, 2020 from https://www.researchgate.net/publication/215757766_Strategy_instruction_in_reading_comprehension_An_intervention_study_for_students_with_learning_disabilities
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In C.C. Block & M. Pressley (eds). *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: Guilford Press, pp.77-95. Retrieved March 26, 2020 from https://www.researchgate.net/publication/262545530_METACOGNITION_AND_READING_COMPREHENSION
- Bannert, M. & Mengelkamp, C. (2013). Scaffolding hypermedia learning through metacognitive prompts. In R. Azevedo & V. Aleven (eds.), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*, Springer International Handbooks of Education 26. Retrieved November 27, 2019 from: https://www.researchgate.net/publication/278705761_Scaffolding_Hypermedia_Learning_Through_Metacognitive_Prompts
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Μτφρ. Μαρία Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1985). Cognitive coping strategies and the problem of inert knowledge. In S. -F. Chipman, J. -W. Segal & R. Glasser (Eds.), *Thinking and learning skills: Current research and open questions*, 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 65-85.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bratsch-Hines, M.E., Vernon-Feagans, L., Varghese, C. & Garwood, J. (2017). Child Skills and Teacher Qualifications: Associations with Elementary Classroom Teachers' Reading Instruction for Struggling Readers, *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(4), 270–283 C 2017 The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children. DOI: 10.1111/ldrp.12136 Retrieved April 22, 2020 from: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/ldrp.12136?casa_token=SKbAQ_pYrLUAAAA:mlVUZmjpOvupTK3hSFH7exYx8xsjIPLt4aStCr7-aTWfvGoTlgCRtSTlhVjtdvX5eZLrRdEuxvjfP_Yc
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37. Retrieved March 11, 2020 from: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=e27e8473-56f3-41ac-8e9c-e3425c84b97f%40pdc-v-sessmgr05>
- Ceylan E. & Harputlu, L. (2015). The effects of motivation and metacognitive strategy use on EFL listening proficiency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Retrieved March 4, 2020 from: https://www.researchgate.net/publication/272375256_The_Effects_of_Motivation_and_Metacognitive_Strategy_Use_on_EFL_Listening_Proficiency
- Cho, B. Y. (2014). Competent Adolescent Readers' Use of Internet Reading Strategies: A Think-Aloud Study. *Cognition and Instruction*, 253-289. Retrieved December 22, 2019 from: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07370008.2014.918133?needAccess=true>
- Coiro, J. (2003). Reading Comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies, *The Reading Teacher*, 56, 458-464. Retrieved November 20, 2019 from: https://www.researchgate.net/publication/279558304_Reading_comprehension_on_the_Internet_Expanding_our_understanding_of_reading_comprehension_to_encompass_new_literacies
- Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2009). Locating information within extended hypermedia, *Education Tech Research Dev*, 57, 287–313. DOI: 10.1007/s11423-008-9106-5. Retrieved December 27, 2019 from:

<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=330030f6-9cbc-4706-968c-27ff0845131e%40pdc-v-sessmgr06>

Dillenbourg, P. (1999). Introduction: What do you mean by 'collaborative learning'? In P. Dillenbourg (Ed.), In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning, cognitive and computational approaches*. Pergamon: Oxford, pp. 1-19. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190240/document>

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 21, 279–320. Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543071002279?casa_token=S2gXglun80YAAAAA:f1bMdJWKLOqieZNiaWqdzpRloCEtaZ9A3dIaiVU9nqKyVt4f0e3kVjy dPIwxPMa RhHanvXozKLsHQ

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

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

Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R. & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis, *Journal of Educational Psychology* 2016, vol. 108, no. 5, 609-629. American Psychological Association. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000082>

Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (p. 309–339). Academic Press. Retrieved March 8, 2020 from: <https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50033-7>

Hidi, S. & Renninger, K-A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development, *Educational Psychologist*, 41 (2), 111-127. Retrieved January 12, 2020 from

<https://sciencecommunication.ut.ee/wp-content/uploads/2018/09/Article-5-The-Four-Phase-Model-of-Interest-Development.pdf>

- Klingner, J. K., Morrison, A. & Eppolito, A. (2011). Metacognition to improve reading comprehension in R. E. O'Connor & P. F. Vadasy (Eds.), *Handbook of reading interventions* (220-248). New York: The Guilford Press. Retrieved November 19, 2019 from: <https://epdf.pub/handbook-of-reading-interventions.html>
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S.A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. Φωτεινή Παπαδημητρίου (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Kucer, St. B. & Silva, C. (2006). *Teaching the dimensions of literacy*. London: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved November 19, 2019 from: <https://www.amazon.com/Teaching-Dimensions-Literacy-Stephen-Kucer/dp/0415528712>
- Leu, D. J., Coiro, J., Castek, J. Hartman, D. K., Henry, L. A. Reinking, D. (2008). Research on Instruction and Assessment in the New Literacies of Online Reading Comprehension. In Cathy Collins Block, Sherri Parris, & Peter Afflerbach (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (2nd edition). New York: Guilford Press. Retrieved January 3, 2020 from: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=ao1civeCm5gC&oi=fnd&pg=PA321&dq=Research+on+Instruction+and+Assessment+in+the+New+Literacies+of+Online+Reading+Comprehension&ots=YT_eyWdi7G&sig=gjeZ81RxuiCzgRwgJ7rLYayWJvU&redir_esc=y#v=onepage&q=Research%20on%20Instruction%20and%20Assessment%20in%20the%20New%20Literacies%20of%20Online%20Reading%20Comprehension&f=false
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., Henry, L. A. (2013). New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. In Donna E. Alvermann, Norman J. Unrau & Robert B. Ruddell (Eds), *Theoretical Models and Processes* (6th ed.), 42, 1150-1181. Retrieved December 20, 2019 from:

<https://www.researchgate.net/publication/278914723> New Literacies A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy Instruction and Assessment

- Littleton, K. & Häkkinen, P. (1999). Learning together: understanding the processes of computer-based collaborative learning. In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning, cognitive and computational approaches*. Pergamon: Oxford, pp. 1-20.
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: Towards a model of register for secondary school teachers. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society*. New York: Longman, pp. 232-278.
- McNamara, D.-S., Kintsch, E., Songer, N-B. & Kintsch, W. (1996). Are Good Texts Always Better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge, and Levels of Understanding in Learning From Text. *Cognition and Instruction*, 14, (1-43). Retrieved April 15, 2020 from: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532690xci1401_1
- Narkon D. E. & Wells, J. C. (2013). Improving Reading Comprehension for Elementary Students With Learning Disabilities: UDL Enhanced Story Mapping. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(4), pp 231-239. Retrieved January 11, 2020 from: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1045988X.2012.726286?needAccess=true>
- O' Boyrne, W. I. (2012). *Facilitating Critical Evaluation Skills through Content Creation: Empowering Adolescents as Readers and Writers of Online Information*. Retrieved December 30, 2019 from: https://www.academia.edu/5278686/Facilitating_Critical_Evaluation_Skills_through_Content_Creation_Empowering_Adolescents_as_Readers_and_Writers_of_Online_Information
- Paas, F., Tuovinen, J.-E., Tabberr, H. & Van Gerven, P. W. M. (2003). Cognitive Load Measurement as a Means to Advance Cognitive Load Theory. *Educational Psychologist* 38(1), (63-71). DOI: [10.1207/S15326985EP3801_8](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_8) Retrieved December 30, 2019.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v62 n3 p307-332. Retrieved January 4, 2020, from: JSTOR <http://www.jstor.org/pss/1170741>
- Ray, M. N. & Meyer, B. J. F. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education* 4 (1), 67-82. Retrieved January 30, 2020 from: https://www.researchgate.net/publication/286163508_Individual_differences_in_children's_knowledge_of_expository_text_structures_A_review_of_literature
- Roehling, J. V., Hebert, M., Nelson, J. R., & Bohaty, J. J. (2017). Text Structure Strategies for Improving Expository Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, vol 71, n1, pp. 71-82. Retrieved November 20, 2019 from: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/trtr.1590>
- Russell, D. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication* 14 (4):504-554. Retrieved November 10, 2019 from <http://www.public.iastate.edu/~drrussel/at&genre/at&genre.html>
- Schoenbach, R., Greenleaf, C. & Murphy, L. (2012). *Reading for Understanding: How Reading Apprenticeship Improves Disciplinary*. Retrieved March 22, 2020 from <https://www.amazon.com/Reading-Understanding-Apprenticeship-Disciplinary-Classrooms-ebook/dp/B007ZDNCFK>
- Schrow, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4):351-371. Retrieved November 4, 2019 from https://www.researchgate.net/publication/227297989_Metacognitive_Theories
- Snow, C. (2003). Assessment of reading comprehension. Researchers and practitioners helping themselves and each other. In A.P. Sweet & C.E. Snow (eds). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: Guilford Press, pp.192- 206.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation. Retrieved April 8, 2020 from https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html

- Stagliano, C., & Boon, R. T. (2009). The effects of a story-mapping procedure to improve the comprehension skills of expository text passages for elementary students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 7, 35–58. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=a8b8ba3a-4394-4758-bf41-ce3006062bcc%40pdc-v-sessmgr02>
- Stetter, M. E., & Hughes, M. T. (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education and Treatment of Children*, 33, 115– 151. Retrieved April 10, 2020 from https://www.researchgate.net/publication/236594580_Using_Story_Grammar_to_Assist_Students_with_Learning_Disabilities_and_Reading_Difficulties_Improve_their_Comprehension
- Swanson, H. L. (1987). Information processing theory and learning disabilities: An overview. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 3–7. Retrieved December 22, 2019 from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221948702000102>
- Swanson, P. N. & De La Paz, S. (1998). Teaching Effective Comprehension Strategies to Students with Learning and Reading Disabilities. *Intervention in School and Clinic*. Retrieved March 19, 2020 from <https://www.researchgate.net/publication/289320495>
- Swanson, H. L., Kehler, P., & Jerman, O. (2010). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 24–47. Retrieved April 4, 2020 from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022219409338743>
- Sweller, J. (2002, July). Visualization and instructional design. *Proceedings of ‘the International Workshop on Dynamic Visualizations and Learning. Knowledge media research center’*. Tübingen, (pp. 1501-1510).
- Ter Beek, M., Opendakker, M. C., Spijkerboer, A. W., Brummer, L., Ozinga, W. H. & Strijbos, J. W. (2019). Scaffolding expository history text reading: Effects on adolescents' comprehension, self-regulation, and motivation in *Learning and Individual Differences*, 74 (2019) 101749. Retrieved November 27, 2019 from:

[https://www.rug.nl/research/portal/publications/scaffolding-expository-history-text-reading\(3375917d-3a17-4f86-b93e-8ed8dc44ebe0\).html](https://www.rug.nl/research/portal/publications/scaffolding-expository-history-text-reading(3375917d-3a17-4f86-b93e-8ed8dc44ebe0).html)

Vaughn, S., Swanson, E. A., Roberts, G., Wanzek, J., Stillman-Spisak, S. J., Solis, M., & Simmons, D. (2013). Improving reading comprehension and social studies knowledge in middle school. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 77–93. Retrieved January 11, 2020 from: <https://doi.org/10.1002/rrq.039>.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zimmerman, B. (1998). Linda Flower and social cognition: constructing a view of the writing process. *Journal of computer documentation*, 22(3), 25-37. Retrieved April 22, 2020 from: <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/381808.381817>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Οδηγός συνέντευξης

Εισαγωγικές ερωτήσεις

1. Πόσα σχολικά έτη διδάσκετε;
2. Σε ποιες τάξεις έχετε διδάξει;
3. Σε ποια τάξη διδάσκετε το τρέχον σχολικό έτος;
4. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με τη γλώσσα ή τη διδασκαλία γενικά (επιμορφώσεις, σεμινάρια, μεταπτυχιακά);
5. Έχετε παρακολουθήσει επιμόρφωση Β' επιπέδου (χωρίς απαραίτητα να έχετε συμμετάσχει σε εξετάσεις πιστοποίησης);

A. Ερωτήσεις για τη διδασκαλία της κατανόησης κειμένων

1. Πιστεύετε ότι το αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει το κείμενο αξιολογείται με κάποιο τρόπο; Αν ναι, πώς; Αν όχι, γιατί;
2. Πιστεύετε ότι οι μαθητές σας δυσκολεύονται στην κατανόηση των κειμένων; Αν ναι, ποιες είναι οι δυσκολίες τους;
3. Γνωρίζετε πρακτικές διδασκαλίας που ενισχύουν τους μαθητές στην κατανόηση των κειμένων;

4. Χρησιμοποιείτε κάποιες πρακτικές για να κατανοήσουν οι μαθητές ένα κείμενο; Αν ναι, ποιες; Αν όχι, γιατί;
5. Πόσο συχνά ασχολείστε με την κατανόηση των κειμένων;
6. Σε ποια μαθήματα βοηθάτε τους μαθητές σας ως προς την κατανόηση των κειμένων;
7. Η βοήθειά σας απευθύνεται στην ολομέλεια, σε ομάδες ή ατομικά;
8. Θεωρείτε ότι σε κάποιες τάξεις είναι δυσκολότερη η διδασκαλία της κατανόησης των κειμένων; Αν ναι, σε ποιες; Αν όχι γιατί;
9. Πιστεύετε ότι οι μαθητές σας βελτιώνονται ως προς την κατανόηση με τη βοήθεια που τους παρέχετε; Αν ναι, σε ποιον τομέα πιστεύετε ότι βελτιώνονται; Αν όχι γιατί;
10. Πώς αισθάνεστε όταν διδάσκετε την κατανόηση των κειμένων;
11. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη διδασκαλία της κατανόησης των κειμένων;
12. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε σχετικά με τη διδασκαλία της κατανόησης των κειμένων;

B. Ερωτήσεις για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων

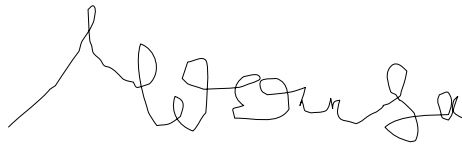
1. Πιστεύετε ότι τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές κρίνονται ή αξιολογούνται με κάποιο τρόπο; Αν ναι, με ποια κριτήρια; Αν όχι, γιατί;
2. Πιστεύετε ότι οι μαθητές σας δυσκολεύονται στην παραγωγή κειμένων; Αν ναι, τι πιστεύετε ότι τους δυσκολεύει;

3. Γνωρίζετε πρακτικές διδασκαλίας που ενισχύουν τους μαθητές στην παραγωγή κειμένων;
4. Χρησιμοποιείτε κάποιες πρακτικές για να βοηθήσετε τους μαθητές σας να παράγουν ένα κείμενο; Αν ναι, ποιες; Αν όχι, γιατί;
5. Πόσο συχνά ασχολείστε συστηματικά με τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων;
6. Σε ποια μαθήματα βοηθάτε τους μαθητές να παράγουν κείμενα;
7. Η βοήθεια αυτή απευθύνεται στην ολομέλεια, σε ομάδες ή ατομικά;
8. Θεωρείτε ότι σε κάποιες τάξεις είναι δυσκολότερη η διδασκαλία της παραγωγής κειμένων; Αν ναι, σε ποιες; Αν όχι γιατί;
9. Πιστεύετε ότι οι μαθητές σας βελτιώνονται με τη βοήθεια που τους παρέχετε; Αν ναι, σε ποιον τομέα πιστεύετε ότι βελτιώνονται; Αν όχι, γιατί;
10. Πώς αισθάνεστε όταν διδάσκετε την παραγωγή κειμένων;
11. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων;
12. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων;

2. Σύμβολα απομαγνητοφώνησης

Σύμβολα απομαγνητοφώνησης	Ερμηνεία
<i>ΚΕΦΑΛΑΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ</i>	Λέξη/ φράση που τονίζεται
<i>[/]</i>	Αλλαγή σύνταξης
<i>“ ”</i>	Λόγια άλλων
<i>(...)</i>	Παύση
<i>...</i>	Κείμενο που παραλείπεται
<i>(λέξη ή φράση)</i>	Φράση που εννοείται
<i>xxxxx</i>	Ακατάληπτη φράση

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.



Μαρία Πετμεζά