

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ
ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΡΟΜΑ



ΖΗΣΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:
Α΄: ΒΑΣΙΛΑΚΗ ΕΥΓΕΝΙΑ
Β΄: ΓΚΟΒΑΡΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2016

Ευχαριστίες

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλίας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους, ο καθένας με τον τρόπο του, με βοήθησαν σ' αυτήν την προσπάθεια μου.

Πρώτα από όλα, την οικογένεια μου, τους γονείς μου και την αδερφή μου, και τους φίλους μου για την υποστήριξη που με δείχνανε και για την ενθάρρυνση τους σε στιγμές αδυναμίας μου. Επίσης, το σχολείο, στο οποίο υλοποίησα το ερευνητικό μέρος της εργασίας μου, για το άριστο κλίμα και την συνεργασία. Επιπλέον, ιδιαίτερα οφείλω να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου, την κυρία Βασιλάκη και τον κύριο Γκόβαρη, που δέχτηκαν να αναλάβουν την επίβλεψη της εργασίας, καθώς και για τις συμβουλές, την καθοδήγηση και τον χρόνο τους.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται το ζήτημα της καλλιέργειας της παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές Ρομά. Στόχος αποτελεί η ενίσχυση της γραφής των συγκεκριμένων μαθητών, δεδομένου των ιδιαίτερων προβλημάτων που παρουσιάζουν στον γραπτό λόγο ως απόρροια κοινωνικών, εκπαιδευτικών και γλωσσικών παραγόντων (π.χ. ελλιπούς φοίτησης, διγλωσσίας, προφορικότητας πρώτης γλώσσας). Με αφετηρία προτάσεις που έχουν διατυπωθεί στην βιβλιογραφία για την ενίσχυση του γραπτού λόγου και των κινήτρων των μικρών μαθητών, σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα από οκτώ δίωρες διδασκαλίες, στις οποίες αξιοποιήθηκε η παιδική λογοτεχνία, για να ενισχύσει την παραγωγή γραπτού λόγου μαθητών Ρομά που φοιτούσαν σε μία τάξη Γ΄ Δημοτικού σε σχολείο του Βόλου το διάστημα Ιανουαρίου-Φεβρουαρίου 2016. Το θέμα των παιδικών βιβλίων που επιλέχθηκαν ήταν τα ταξίδια, ενώ οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν γύρω από την ανάγνωση και τον σχολιασμό των παραμυθιών, στόχευαν στην δημιουργία διαφορετικών κειμενικών τύπων από τους μαθητές (τραγουδιών, αφηγήσεων, περιγραφών κτλ.). Για την συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία το ημερολόγιο παρατήρησης των διδασκαλιών, η ομαδική συνέντευξη και οι γραπτές παραγωγές των μαθητών. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό και αύξησαν τα κίνητρά τους για να προβούν στην γραφή. Η παιδική λογοτεχνία εμπλούτισε τις ιδέες τους και λειτούργησε ενισχυτικά για την παραγωγή γραπτού λόγου, με αποτέλεσμα να εξοικειώσει τους μαθητές με τον γραπτό λόγο και να ενισχύσει συνολικά την ικανότητά τους στη γραφή αλλά και την αυτοπεποίθησή τους ως προς την ικανότητα αυτή.

Λέξεις-κλειδιά: *Δημοτική Εκπαίδευση, έρευνα δράση, μαθητές Ρομά, παιδική λογοτεχνία, παραγωγή γραπτού λόγου*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....3

Εισαγωγή.....6

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο: Ο ορισμός του προβλήματος στον γραπτό λόγο των μαθητών Ρομά
.....8

1.1.Η κατάσταση της εκπαίδευσης των μαθητών Ρομά.....8

1.2.Διγλωσσία και γραπτός λόγος.....12

1.3.Η προφορικότητα της πρώτης γλώσσας και ο γραπτός λόγος
.....15

Κεφάλαιο 2^ο: Η ενίσχυση του γραπτού λόγου.....19

2.1.Γενικοί τρόποι παρέμβασης.....19

2.2.Εστιασμένοι τρόποι παρέμβασης για μαθητές δίγλωσσους και Ρομά.....24

2.3. Ανασκόπηση ερευνών για την ενίσχυση του γραπτού λόγου.....31

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία έρευνας.....34

3.1.Σκοπός της έρευνας.....34

3.2.Η έρευνα δράση.....34

3.3.Το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, οι συμμετέχοντες και οι περιορισμοί της
έρευνας.....35

3.4.Επιλογή θέματος και υλικού για τις διδασκαλίες.....38

3.5.Σχεδιασμός και υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας.....40

3.6.Ερευνητικά εργαλεία.....43

Κεφάλαιο 4^ο: Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας.....45

4.1.Ανάλυση δεδομένων ημερολογίου και ομαδικής συνέντευξης.....	46
4.2.Ανάλυση δεδομένων των γραπτών παραγωγών των μαθητών.....	61
Κεφάλαιο 5 ^ο : Συζήτηση-Σχολιασμός αποτελεσμάτων.....	82
Κεφάλαιο 6 ^ο : Συμπεράσματα.....	86
Βιβλιογραφία.....	90
Παράρτημα.....	93

Εισαγωγή

Ο γραπτός λόγος αποτελεί μία από τις κυρίαρχες πλευρές της σχολικής εκπαίδευσης, κατέχοντας εξέχουσα θέση στο σχολείο. Είθισται, όμως, η δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου να θεωρείται μία αρκετά δύσκολη και απαιτητική διαδικασία για τους περισσότερους μαθητές. Αυτή η διαδικασία συνιστά ένα σύνθετο έργο και προϋποθέτει ένα πλήθος δεξιοτήτων και γνωστικών λειτουργιών, αφού ο μαθητής, εκτός από την γραφή λέξεων, εκφράζει και τις σκέψεις του. Αν, λοιπόν, σκεφτούμε ότι ο μέσος μαθητής μπορεί να δυσκολεύεται με την παραγωγή γραπτού λόγου, τότε συγκεκριμένα ένας μαθητής Ρομά, αντιμετωπίζοντας περισσότερες αντικειμενικά δυσκολίες, θα έχει μεγαλύτερα προβλήματα για την κατάκτηση της γραφής. Πράγματι, είναι γνωστό πως οι μαθητές Ρομά παρουσιάζουν, λόγω μίας σειράς κοινωνικών παραγόντων, ελλιπή φοίτηση στο σχολείο και συχνά μπορεί να οδηγούνται να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση. Ακόμη, πρόκειται για μαθητές δίγλωσσους, που έρχονται στην εκπαίδευση με μία διαφορετική μητρική γλώσσα, η οποία είναι μόνο προφορική και δεν έχει γραπτή μορφή. Τα παραπάνω επηρεάζουν άμεσα την μάθηση γενικότερα και ειδικότερα όσον αφορά την παρούσα εργασία την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Συνδυάζοντας τα, λοιπόν, μπορεί να γίνει αντιληπτό πως οι μαθητές Ρομά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα και ιδιαίτερες δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Προσωπικά, μέσω της συμμετοχής μου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, αλλά και των επιπέδων της Σχολικής Πρακτικής Άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ήρθα σε επαφή με το συγκεκριμένο ζήτημα, ενώ διαπίστωσα και παρατήρησα η ίδια, ότι οι μαθητές Ρομά αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα και δυσκολεύονται σημαντικά ως προς την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Ακόμη, γενικότερα, ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αντιμετωπίζεται και θεωρείται ως μία δύσκολη διαδικασία από τους μαθητές στα σχολεία. Τα παραπάνω, λοιπόν, λειτούργησαν ως αφορμή και ερέθισμα, για να αποφασίσω να ασχοληθώ εκτενέστερα με αυτό το ζήτημα, αναλαμβάνοντας και υλοποιώντας την παρούσα πτυχιακή εργασία.

Με βάση τα παραπάνω, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ανήκει σ' αυτήν της έρευνας δράσης. Διότι η έρευνα δράση πηγάζει από ένα συγκεκριμένο πρόβλημα που διαπιστώνεται και στην συνέχεια με αφορμή αυτό, σχεδιάζεται και εφαρμόζεται μία κατάλληλη μεθοδολογία για την αντιμετώπισή του. Τέλος, οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν, αξιολογούνται και εκτιμάται αν λειτούργησαν ή όχι αποτελεσματικά έναντι του προβλήματος. Παρόμοια, στην συγκεκριμένη έρευνα, αφορμή στάθηκε η διαπίστωσή μου για το πρόβλημα στον γραπτό λόγο των μαθητών Ρομά μέσω της επαφής μου με τα σχολεία. Ακολούθησε ο σχεδιασμός και υλοποίηση μίας κατάλληλης μεθόδου για την διδασκαλία του γραπτού λόγου σε τάξη με μαθητές Ρομά, η οποία συνίσταται στην χρήση της παιδικής λογοτεχνίας, αναλαμβάνοντας παράλληλα τον ρόλο της εκπαιδευτικού και αυτόν της ερευνήτριας, στο πλαίσιο της

παρούσας εργασίας. Τέλος, πραγματοποιήθηκε αποτίμηση της διαδικασίας και σχολιασμός των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την εφαρμογή του σχεδιασμού.

Συνεπώς, σκοπός της παρούσας έρευνας συνιστά η καλλιέργεια της δεξιότητας της παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται εάν η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας στην διδασκαλία μπορεί να ενισχύσει και να βελτιώσει την ικανότητα της παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές Ρομά. Γι' αυτό το λόγο, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα διδασκαλιών, στο οποίο χρησιμοποιήθηκε η παιδική λογοτεχνία, με στόχο να ενισχύσει τον γραπτό λόγο ομάδας μαθητών Ρομά.

Η παρούσα έρευνα κρίνεται σημαντική, γιατί αποτελεί ένα καίριο θέμα, καθώς συμβάλλει στην διατύπωση συμπερασμάτων και προτείνει μία μέθοδο διδασκαλίας για την ανάπτυξη και ενίσχυση της παραγωγής γραπτού λόγου εστιασμένα για μαθητές Ρομά. Επίσης, αν και έχει μελετηθεί αρκετά η διδασκαλία του γραπτού λόγου, δεν υπάρχουν πλήθος ερευνών και ερευνητικών δεδομένων που να έχουν διερευνήσει μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες να εστιάζουν συγκεκριμένα σε μαθητές Ρομά, για να καλλιεργήσουν και να ενισχύσουν τον γραπτό λόγο τους.

Αναφορικά με την δομή της εργασίας, αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος της εργασίας αναφέρεται στην βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος. Συγκεκριμένα αρχικά ορίζεται το πρόβλημα στον γραπτό λόγο των μαθητών Ρομά, με την αναφορά της κατάστασης της εκπαίδευσης των μαθητών Ρομά, την σύνδεση της δίγλωσσας με τον γραπτό λόγο και την σχέση της προφορικότητας της πρώτης γλώσσας με τον γραπτό λόγο (1^ο κεφάλαιο). Το επόμενο κεφάλαιο (2^ο) αναφέρεται στην ενίσχυση του γραπτού λόγου, παραθέτοντας, αρχικά, γενικούς τρόπους παρεμβάσεις για τον γραπτό λόγο και, έπειτα, εστιασμένες διδακτικές τεχνικές για μαθητές δίγλωσσους και Ρομά. Επίσης, παρουσιάζονται δύο ερευνητικές εφαρμογές που πραγματεύονται το ζήτημα της ενίσχυσης του γραπτού λόγου σε μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης.

Το επόμενο μέρος της εργασίας περιγράφει και παρουσιάζει όλη την ερευνητική διαδικασία. Αρχικά, παρουσιάζεται και αναλύεται η μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία ανήκει στην έρευνα δράσης (3^ο κεφάλαιο). Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερευνητικά εργαλεία (ημερολόγια ερευνήτριας και γραπτές παραγωγές των μαθητών, 4^ο κεφάλαιο). Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων με βάση όσα έχουν ήδη διατυπωθεί στη σχετική βιβλιογραφία (5^ο κεφάλαιο). Στο τελευταίο κεφάλαιο, διατυπώνονται γενικά τα συμπεράσματα της έρευνας, όπως αυτά διαμορφώθηκαν μέσα από την ανάλυση και τον σχολιασμό και παρατίθενται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες (6^ο κεφάλαιο).

Κεφάλαιο 1^ο : Ο ορισμός του προβλήματος στον γραπτό λόγο των μαθητών Ρομά

1.1. Η κατάσταση της εκπαίδευσης των μαθητών Ρομά

Η εκπαίδευση των μαθητών Ρομά αποτελεί ένα ιδιαίτερο σύνθετο ζήτημα (Γκανά, Σταθοπούλου & Γκόβαρης, 2013: 181). Οι μαθητές Ρομά παραμένουν κυρίως στο περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αποτυχία τους και τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής αποτελούν σοβαρά εκπαιδευτικά θέματα, οδηγώντας στην περιθωριοποίηση τους στην κοινωνία. Τα ποσοστά σχολικής αποτυχίας ανάμεσα στους Ρομά μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καταγράφονται υψηλά (Pedro et al., 2013). Οι λόγοι για αυτό μπορούν να αναζητηθούν στην οικονομική κατάσταση των οικογενειών των Ρομά, αλλά, ακόμη, στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και στην έλλειψη της ευελιξίας του (Kyuchukov, 2000: 277). Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, ένας συνδυασμός των θεσμικών και δομικών παραγόντων οι οποίοι είναι αφομοιωμένοι σε αυτό οδηγεί στα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και τη μη παρακολούθηση. Σε αυτούς περιλαμβάνονται οι φτωχές υποδομές και η έλλειψη του εξοπλισμού, η γεωγραφική απόσταση του σχολείου και η έλλειψη διαθέσιμης μαζικής μεταφοράς, γενικά προβλήματα που δυσανάλογα επηρεάζουν τις περιθωριοποιημένες αγροτικές περιοχές που κατοικούν οι Ρομά. Επιπλέον, ατομικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η γλώσσα και τα επικοινωνιακά προβλήματα, η χαμηλή αυτοπεποίθηση στα σχολεία, ο πρόωρος γάμος και η γέννηση παιδιών ή η αναγκαιότητα να συνεισφέρουν στο οικογενειακό εισόδημα, δυσχεραίνουν την παρακολούθηση των Ρομά παιδιών στο σχολείο. Αυτοί οι λόγοι συχνά επιδεινώνονται από τις διδακτικές τεχνικές και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που δεν συμβαδίζει με τα καθημερινά βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών Ρομά, καθώς και από τις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών, τα χαμηλά κίνητρα και τον διαχωρισμό (Roma survey-Data in focus, 2014: 22).

Τέλος, η εκπαίδευση εξαρτάται από τις εξωτερικές συνθήκες εγκατάστασης των οικογενειών των μαθητών Ρομά, όπως για παράδειγμα τον βαθμό αποδοχής τους από τους μη Ρομά της περιοχής. Επίσης καθοριστικό ρόλο παίζει το τι σημαίνει για τους ίδιους η εκπαίδευση, ποιες είναι οι προσδοκίες τους και το γόητρο για την κοινότητα. Παρόλα τα παραπάνω, ο σημαντικότερος λόγος που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών Ρομά είναι η μη γνώση ή και το ενδιαφέρον από την πολιτεία για τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που αποτελούν την ταυτότητα τους και τα οποία εξαρτώνται άμεσα ή έμμεσα από την εκπαίδευση (Γκανά, Σταθοπούλου & Γκόβαρης, 2013: 181).

Ωστόσο, η έρευνα έχει δείξει ότι όταν οι ακαδημαϊκές δεξιότητες και γνώσεις συνδέονται άμεσα με την εμπειρία των μαθητών και την νοηματοδοτούν, κατακτώνται ευκολότερα και αποτελεσματικότερα. Βέβαια, όλοι οι μαθητές δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες. Ιδιαίτερα, μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες έχουν διαφορετικές εμπειρίες, καθώς, έρχονται στο σχολείο με διαφορετική γλώσσα,

προϋπάρχουσα γνώση, διαφορετικό τρόπο μάθησης. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελούν συνιστώσες της κουλτούρας του κάθε μαθητή. Η κουλτούρα είναι ένας ιδιαίτερος ισχυρός παράγοντας, που επηρεάζει τόσο την διδασκαλία, όσο και την μάθηση. Στην κουλτούρα συνυπάρχουν αξίες, αντιλήψεις και οι νόρμες της εκάστοτε κοινότητας. Όσον αφορά την εκπαίδευση η κουλτούρα συνδέεται και επηρεάζει τόσο τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, όσο και το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή. Πρακτικές που συνδέονται με τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, ενώ από την κοινότητα θεωρούνται αποδεκτές, δεν γίνονται αποδεκτές στο σχολείο, με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να εγκαταλείπουν το σχολείο, γιατί δεν μπορούν να προσαρμοστούν στις νόρμες του. Ακόμη και το μαθησιακό στυλ επηρεάζει τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς είναι πολιτισμικά προσδιορισμένο (Γκανά, Σταθοπούλου & Γκόβαρης, 2013: 178,179).

Όσον αφορά την κουλτούρα, οι μαθητές Ρομά διαφοροποιούνται από τους μαθητές με μεταναστευτική καταγωγή ως προς αυτό το ζήτημα. Οι μετανάστες μαθητές δεν χρειάζεται να αναπτύξουν την καθημερινή συνήθεια του σχολείου, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές και οι γονείς τους είναι εξοικειωμένοι και έχουν την σχολική κουλτούρα. Η σχολική κουλτούρα σημαίνει, εκτός από την εγγραφή στο σχολείο, την καθημερινή προσέλευση και παρακολούθηση του σχολείου ειδικότερα όσον αφορά την προσχολική και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Σκούρτου, 2013). Έχουν διαπιστωθεί τα χαμηλά ποσοστά φοίτησης των παιδιών Ρομά στην προσχολική εκπαίδευση, η οποία όμως επηρεάζει θετικά την συμμετοχή των παιδιών στο σχολείο. Επίσης, τα παιδιά Ρομά βρίσκονται στο μεγαλύτερο κίνδυνο για να εγκαταλείψουν το σχολείο πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς αργούν να ξεκινήσουν το σχολείο και η μη συστηματική παρακολούθηση, δημιουργεί δυσκολίες για την μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην Ελλάδα το ποσοστό της μη παρακολούθησης είναι ιδιαίτερα υψηλό, φτάνοντας στο 43% των παιδιών Ρομά στην υποχρεωτική εκπαίδευση να μην παρακολουθούν το σχολείο (Roma survey-Data in focus, 2014: 15,17,18). Συνεπώς, οι μετανάστες μαθητές δεν έχουν έντονα το ζήτημα της διακοπόμενης φοίτησης και διαρροής, ενώ στους μαθητές Ρομά διαπιστώνεται λόγω αυτού μία μεγαλύτερη απόσταση ανάμεσα στο επίπεδο του μαθητή και στο προσδοκώμενο επίπεδο της τάξης (Σκούρτου, 2013). Επιπλέον, στην περίπτωση των μαθητών Ρομά, όταν αρχίζουν την επίσημη εκπαίδευση έρχονται σε επαφή με έναν κόσμο, στον οποίο η γνώση για την ζωή και την κοινωνία παρουσιάζονται με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο. Οι μαθητές Ρομά συνήθως έχουν δυσκολίες να προσαρμοστούν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που χαρακτηρίζουν μία τυπική τάξη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν οι μαθητές να γνωρίζουν πώς θα πρέπει να συμπεριφέρονται απέναντι στους σχολικούς κανόνες. Ακόμη, σε μία δίγλωσση με Ρομά μαθητές τάξη οι μέθοδοι και οι προσδοκίες της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι διαφορετικές από αυτές σε μία μονόγλωσση τάξη με μη Ρομά μαθητές. Επίσης, σπάνια οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ότι τα παιδιά Ρομά έχουν περισσότερη γνώση από ό,τι οι άλλοι μαθητές και ότι τα ενδιαφέροντα τους συνδέονται με την καθημερινή ζωή. Το παραπάνω ζήτημα ανάγεται στο γεγονός

ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευτεί για να δουλεύουν με μαθητές Ρομά. (Kyuchukov, 2000: 274,275,277).

Ακόμη, μία παρατήρηση για την κουλτούρα γίνεται από την Σκούρτου (2013) μέσω του προγράμματος ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» σε νησιά του Ν. Αιγαίου (Ρόδος, Κως) και του Β. Αιγαίου (Μυτιλήνη, Χίος). Υπάρχει ένα γενικό θεσμικό πλαίσιο, όσον αφορά την εκπαίδευση, που θεωρητικά ισχύει για όλους. Όμως, φαίνεται πως δεν εφαρμόζεται από κανέναν, διότι δεν αποτελεί κουλτούρα. Δηλαδή, το θεσμικό αυτό πλαίσιο δηλώνει ότι οι γονείς πρέπει να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, οι διευθυντές να τα εγγράφουν και οι εκπαιδευτικοί να τα διδάσκουν. Στην διαπραγμάτευση που πραγματοποιήθηκε μέσω των υπευθύνων του προγράμματος «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» προς τους γονείς, τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε ένα παράδοξο ως προς τον ρόλο τους. Δηλαδή, πιο συγκεκριμένα, οι γονείς δέχονταν να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, όχι γιατί ήταν υποχρεωμένοι, αλλά γιατί, καθώς σταδιακά τους εμπιστευόντουσαν, θεωρήθηκε σαν να τους κάνουν «χάρη». Το ίδιο παρατηρήθηκε, αν όχι σε όλες, σε κάποιες από τις περιπτώσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές φάνηκε σαν να κάνουν «χάρη» να εγγράψουν τα παιδιά, ενώ οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν να τα εντάξουν ως συνέχεια της παρέμβασης του προγράμματος. Παρατηρείται, αν όχι μία αναστροφή ρόλων, μία ασάφεια ρόλων (Σκούρτου, 2013).

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο για την εκπαίδευση παίζει το τι τα ίδια τα παιδιά Ρομά πιστεύουν σχετικά με την μάθηση. Μια σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Πορτογαλία (Pedro et al., 2013) παρουσίασε τις αντιλήψεις για την μάθηση μίας ομάδας μαθητών Ρομά. Σύμφωνα με αυτήν, οι μαθητές αντιλαμβάνονταν την μάθηση ως τις βασικές δεξιότητες μαθηματικής γνώσης και γραμματισμού, καθώς τις θεωρούν σημαντικά εφόδια για να βοηθήνε τις οικογένειές τους στην καθημερινότητα τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές θεωρούσαν ότι μάθηση είναι όταν «γνώριζαν πράγματα», δηλαδή όταν μάθαιναν κάτι καινούργιο και ανέπτυσσαν δεξιότητες. Δεύτερον, όταν τους ήταν «χρήσιμη», εννοώντας πόσο σημαντική μπορεί να είναι η μάθηση στις εμπορικές δραστηριότητες που έχουν οι οικογένειες των Ρομά. Επίσης, όταν «ξεπερνούσαν εμπόδια», περιγράφοντας ένα βασικό χαρακτηριστικό της μάθησης, υπογραμμίζοντας τη σπουδαιότητα να ξεπερνάνε εμπόδια που συμβαίνουν έξω από το σχολείο. Επιπλέον, οι μαθητές ρωτήθηκαν πώς πιστεύουν ότι επιτυγχάνεται η μάθηση. Σύμφωνα με τους μαθητές, η μάθηση επιτυγχάνεται πρώτον όταν «κάνουν πράγματα», δηλαδή όταν συμμετέχουν σε ακαδημαϊκές δεξιότητες. Δεύτερον, όταν «είναι στην ώρα τους», δηλαδή, οι μαθητές υποστηρίζουν πως για να μάθουν χρειάζεται να βρίσκονται στο σχολείο έγκαιρα για να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες. Επιπλέον, όταν «ζητάνε βοήθεια», οι μαθητές υποστηρίζουν πως τους διευκολύνει στην μάθηση. Οι μαθητές ζητάνε βοήθεια από τους δασκάλους και τους συγγενείς τους στις σχολικές εργασίες και στις καθημερινές δραστηριότητες (Pedro et al., 2013).

Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα που συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση είναι το θέμα της εγκατάστασης. Δηλαδή, ένα ποσοστό των Ρομά έχει νομαδικό ή ημινομαδικό τρόπο ζωής, καθώς ασχολούνται με το πλανόδιο εμπόριο ή με εποχιακές γεωργικές εργασίες. Αυτό σημαίνει, ότι χρειάζεται να μετακινούνται συχνά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με αποτέλεσμα αυτό να έχει αρνητική συνέπεια στην παρακολούθηση των μαθημάτων στο σχολείο από τους μαθητές. Αν και έχει θεσμοθετηθεί το μέτρο της κάρτας φοίτησης για παρακολούθηση του σχολείου σε άλλη περιοχή, δεν φαίνεται να εφαρμόζεται στην πράξη. Συνεπώς, οι συχνές μετακινήσεις της οικογένειας οδηγούν στην καθυστέρηση στην έναρξη φοίτησης, στην ασυνεχή φοίτηση ή στην σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά από την εκπαίδευση (Γκανά, Σταθοπούλου & Γκόβαρης, 2013: 181).

Επίσης, η εκπαίδευση επηρεάζεται από τον τρόπο που είναι στηριγμένη η κοινωνική και οικονομική οργάνωση της οικογένειας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα παιδιά τους από πολύ μικρή ηλικία να συμμετέχουν στις επαγγελματικές δραστηριότητες της οικογένειας. Μέσω της εμπλοκής τους σε αυτές τις δραστηριότητες μαθαίνουν και εκπαιδεύονται, αντίστοιχα. Επίσης, δεν φαίνεται, ούτε ότι ο στόχος των δραστηριοτήτων είναι η διδασκαλία ή η μάθηση, ούτε ότι οι γονείς αποτελούν αυθεντίες που διδάσκουν στα παιδιά τους (Γκανά, Σταθοπούλου & Γκόβαρης, 2013: 181). Επιπλέον, τόσο οι γονείς, όσο και τα παιδιά τους φτάνουν στο συμπέρασμα ότι το σχολείο δεν τους προσφέρει χρήσιμη γνώση, δηλαδή αυτή που θα τους εφοδίαζε για τον αγώνα της επιβίωσής τους. Αντίθετα, θεωρούν ότι η κατάκτηση αυτής της χρήσιμης γνώσης γίνεται μέσα από την οικογένεια, με τη μορφή μαθητείας των παιδιών και των νεότερων μελών κοντά στους μεγαλύτερους. Στις οικογένειες των Ρομά, η γνώση μεταδίδεται μέσα από συμμετοχικές δραστηριότητες μέσω μαθητείας από τα μεγαλύτερα μέλη, με σκοπό να είναι εφαρμόσιμη στην καθημερινότητα τους. (Σκούρτου, 2013). Ακόμη, τα παιδιά των Ρομά μαθαίνουν να καταλαβαίνουν τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία των ενηλίκων στην κοινότητα σε μικρότερη ηλικία από τα μη Ρομά παιδιά. Τα παιδιά μαθαίνουν, καθώς συμμετέχουν στις καθημερινές δραστηριότητες, ενώ παρακολουθούν ή ακούνε και παρατηρούν την οικονομική, κοινωνική, γλωσσική, πολιτική και ηθική διάσταση της κοινότητας τους (Kyuchukon, 2000: 274). Σύμφωνα με την Σκούρτου (2015) δεν υπάρχει μία πλήρης εικόνα των εμπειριών του γραμματισμού που φέρουν οι μαθητές Ρομά από την κοινότητα τους στο σχολείο, έτσι ώστε να συγκροτηθεί η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών. Αυτό που δεν έχει πλήρως κατανοηθεί μέχρι τώρα είναι το πώς είναι οργανωμένη η προφορική επικοινωνία και οι μορφές του άτυπου γραμματισμού στην καθημερινότητα των Ρομά, για να αναπτυχθεί ο γραμματισμός των παιδιών Ρομά (Σκούρτου, 2015).

Σημαντικό στοιχείο, τέλος, αποτελεί το γεγονός ότι η στάση των Ρομά προς την εκπαίδευση διαμορφώνεται μέσα από τις λίγες ως ανύπαρκτες ευκαιρίες που τους προσφέρει η πολιτεία. Συνεπώς, τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο έχοντας ελάχιστες προσδοκίες. Αυτός αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την χαμηλή επίδοση που

εμφανίζουν στο σχολείο (Γκανά, Σταθοπούλου & Γκόβαρης, 2013: 181). Επίσης, είναι διαδεδομένη η πρακτική να διαχωρίζονται οι μαθητές Ρομά από τους μη Ρομά. Υπάρχουν τρεις περιπτώσεις: παιδιά Ρομά παρακολουθούν σχολεία ή τάξεις που όλοι ή οι περισσότεροι μαθητές είναι επίσης Ρομά, παιδιά Ρομά παρακολουθούν μεικτές εθνολογικά τάξεις, και τέλος, τάξεις που υπάρχουν μερικοί ή καθόλου μαθητές Ρομά. Ωστόσο, η πρακτική να διαχωρίζονται τα παιδιά από εθνικές μειονότητες σε ξεχωριστά και διαφορετικά σχολεία ή τάξεις αποτελεί μία πρακτική που κάνει διακρίσεις και μπορεί να προκαλέσει αρνητικές συνέπειες στην ψυχική ανάπτυξη, στην εκπαιδευτική προετοιμασία και στις επιλογές καριέρας (Roma survey-Data in focus, 2014: 43,44). Οι Ρομά δέχονται το σχολείο ως κάτι παράξενο ή απειλητικό, καθώς το σχολείο είναι προσανατολισμένο στους δικούς του κανόνες και δεν αναγνωρίζει την προφορική παράδοση των κοινοτήτων τους. Συγκρίνοντας το σχολείο με την καθημερινότητα τους, τους φαίνεται ότι είναι οριακά σημαντικό στην κουλτούρα τους. Η απόσταση και η ευαίσθητη σχέση ανάμεσα στους Ρομά και στο σχολείο έχει ως αποτέλεσμα την απουσία του μαθητή από το σχολείο και την επακόλουθη αποτυχία του, η οποία με τη σειρά της αυξάνει την διάκριση και τον διαχωρισμό απέναντι τους. Απέναντι σε αυτό, οι οικογένειες των Ρομά προσπαθούν να προστατέψουν τα παιδιά τους γύρω από ένα τύπο οικογένειας προσανατολισμένο στην κουλτούρα τους. Δηλαδή, διατηρώντας την παράδοση και την κουλτούρα, αλλά ακόμη ελαχιστοποιώντας την αρνητική επίδραση που έχει η κυρίαρχη κοινωνία στην ζωή τους. Έτσι, συγκρίνοντας με τα σχολικά καθήκοντα, οι οικογενειακοί και επαγγελματικοί λόγοι παραμένουν προτεραιότητα (Pedro et al., 2013).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι οι παραπάνω λόγοι εντάσσονται κυρίως σε κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν ευρύτερα την μάθηση των μαθητών Ρομά. Αυτοί οι κοινωνικοί λόγοι, όπως γίνεται αντιληπτό, οδηγούν στην μη συστηματική παρακολούθηση του σχολείου ή την εγκατάλειψή του από τους μαθητές. Αυτή η κοινωνική κατάσταση που εμπλέκεται προκαλεί προβλήματα στην εκπαίδευση των μαθητών γενικότερα, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο. Ειδικότερα όσον αφορά τον γραπτό λόγο, οι κοινωνικοί λόγοι που αναφέρθηκαν στην ενότητα δυσχεραίνουν τους μαθητές να ανταποκριθούν κατάλληλα στις απαιτήσεις του. Επιπροσθέτως, πρόκειται για μαθητές που είναι δίγλωσσοι και έρχονται στο σχολείο με μία διαφορετική μητρική γλώσσα. Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερες δυσκολίες να ανταποκριθούν και να κατακτήσουν τον γραπτό λόγο, εάν δεν τους παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη. Στην επόμενη ενότητα γίνεται αναφορά στην σύνδεση της διγλωσσίας με τον γραπτό λόγο.

1.2.Διγλωσσία και γραπτός λόγος

Όσον αφορά την ανάπτυξη της γραφής των δίγλωσσων μαθητών, έχει τεθεί το ερώτημα εάν η ανάπτυξη της γραφής τους είναι παρόμοια με αυτήν την πρώτης γλώσσας. Από σχετικές έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι ακολουθείται παρόμοια πορεία. Επίσης, ένα δεύτερο ερώτημα που έχει μελετηθεί αφορά το γεγονός εάν υπάρχει

μεταφορά της γνώσης από την γραφή της πρώτης γλώσσας στην γραφή της δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με την Fitzgerald (2001 όπ. αναφ. στο Barone & Xu, 2008: 126), υπάρχει μεταφορά των ικανοτήτων από την μία γλώσσα στην άλλη (Barone & Xu, 2008: 125,126). Βέβαια, όσον αφορά την καλλιέργεια της διγλωσσίας, αυτή αποτελεί μία αναπτυσσόμενη πλευρά του κοινωνικού και ιστορικού περιβάλλοντος. Η διγλωσσία ορίζεται ως η γλωσσική ικανότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου και στα δύο γλωσσικά συστήματα. Επίσης, περιλαμβάνει την ανακατασκευή του νοήματος, δημιουργώντας σχετικές πολιτισμικές και γλωσσικές συνδέσεις με το γραπτό και τις εμπειρίες των μαθητών, καθώς, ακόμη, με την αλληλεπίδραση των δύο γλωσσικών συστημάτων, για να δημιουργηθεί νόημα. Για μαθητές που μιλάνε στο σπίτι μία διαφορετική γλώσσα, η ανάπτυξη της διγλωσσίας σχετίζεται με την ακαδημαϊκή ανάπτυξη. Για τους μαθητές που μιλάνε μία μειονοτική γλώσσα, η έρευνα έχει δείξει την σημασία της διγλωσσίας για την πλήρη ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στην ακαδημαϊκή γλώσσα και την επακόλουθη ακαδημαϊκή επιτυχία, αλλά ακόμη και τα υψηλά επίπεδα της αυτοπεποίθησης. Σύμφωνα με τον Cummins (1991 όπ. αναφ. στο Gort, 2006: 326), η δίγλωσση ακαδημαϊκή ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένων της γλώσσας και του γραμματισμού, είναι αλληλοεξαρτώμενη. Η γνώση που αποκτάται στην πρώτη γλώσσα λειτουργεί ως βάση και διευκολύνει τη μάθηση στην δεύτερη γλώσσα. Οι δίγλωσσοι μαθητές φέρνουν στην μάθηση ένα γλωσσικό ρεπερτόριο, το οποίο δεν μπορεί να μετρηθεί σε μία γλώσσα. Ανεξάρτητα από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν, οι δίγλωσσοι επηρεάζονται από τη γνώση της άλλης γλώσσας και της διαπολιτισμικής εμπειρίας τους (Gort, 2006: 325,326).

Ο γραμματισμός σχετίζεται με πλευρές της γλωσσικής ικανότητας των δίγλωσσων που είναι αλληλεξαρτώμενες ανάμεσα στις γλώσσες. Μπορεί να σημειωθεί ότι η γλωσσική μεταφορά ανάμεσα στις γλώσσες συμβαίνει κατά την παραγωγή γραπτών κειμένων, καλλιεργώντας δίγλωσσους συγγραφείς, οι οποίοι χρησιμοποιούν όλο το γλωσσικό ρεπερτόριο όταν γράφουν, κατάλληλες τεχνικές και στρατηγικές και πιθανόν προσωρινά να χρησιμοποιούν γλωσσικά στοιχεία και συμβάσεις από την μία γλώσσα στην άλλη. Συνεπώς, όλοι οι αναπτυσσόμενοι δίγλωσσοι μαθητές εναλλάσσουν γλωσσικά στοιχεία ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα σε ένα περιβάλλον της μίας γλώσσας, καθώς παράγουν γραπτά κείμενα. Αυτοί οι μαθητές χρησιμοποιούν την διπλή γλωσσική γνώση τους, καθώς ψάχνουν τρόπους να εκφραστούν για πράγματα που τους συμβαίνουν. Αυτή η διαδικασία σχετίζεται με το γλωσσικό περιβάλλον, την κυρίαρχη γλώσσα του μαθητή και τη γλωσσική ικανότητα του συνομιλητή του. Οι δίγλωσσοι μαθητές κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου, χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα, ενώ γράφουν στην δεύτερη, για να ελέγχουν την γραφή τους και να ρωτάνε ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της γραφής. Σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές με πρώτη γλώσσα τα ισπανικά και χαμηλή επάρκεια της αγγλικής γλώσσας έδειξε ότι οι μαθητές προετοίμαζαν ιστορίες στην μητρική/ πρώτη τους γλώσσα, ανεξάρτητα εάν η γλώσσα γραφής του κειμένου ήταν η πρώτη ή η δεύτερη τους (Gort, 2006: 340,341,345).

Επίσης, η έρευνα της Homza (1995 όπ. αναφ. στο Gort, 2006: 346) έδειξε ότι όταν οι μαθητές άρχισαν να γράφουν και στις δύο γλώσσες τους, ανέπτυξαν δύο γλωσσικά συστήματα γραφής, εφαρμόζοντας ό,τι γνώριζαν από την μία γλώσσα στην άλλη. Οι μαθητές εφάρμοσαν ειδικές υποθέσεις, πιο γενικές στρατηγικές και θεωρητική γνώση σχετικά με την γλώσσα και τον γραμματισμό και στις δύο γλώσσες. Ακόμη, σύμφωνα με την έρευνα του Gort (2006) η μεταφορά γλωσσικών στρατηγικών και συμπεριφορών σε δίγλωσσα παιδιά περιλαμβάνεται στον αναδυόμενο γλωσσικό γραμματισμό και στις δεξιότητες που σχετίζονται με την κωδικοποίηση, την ορθογραφία, την παρακολούθηση, την στίξη, την κεφαλαιοποίηση, την επεξεργασία, και την αναθεώρηση. Οι μονόγλωσσοι μαθητές κατακτούν εκφράσεις νοητικών διεργασιών κατά τη γραφή, καθώς μαθαίνουν να ελέγχουν την διαδικασία της κωδικοποίησης. Μόλις κατακτήσουν τη λεκτική έκφραση και τη μεταγνώση, οι μαθητές εστιάζουν περισσότερο στο νόημα του κειμένου που παράγουν. Σε αντίθεση, οι δίγλωσσοι μαθητές εκφράζονται λιγότερο λεκτικά στο τέλος της πρώτης τάξης, καθώς κατακτούν τις διαδικασίες του αναδυόμενου γραμματισμού, όπως η κωδικοποίηση, στην πρώτη τους γλώσσα. Οι δίγλωσσοι μαθητές πρώτα μαθαίνουν αυτές τις διαδικασίες στην πρώτη γλώσσα κατά τη γραφή, ενώ παράλληλα εκφράζουν νοητικές διεργασίες στην δεύτερη γλώσσα. Τελικά, αυτή η πρώιμη ανάπτυξη της γραφής τελειοποιείται στην δεύτερη γλώσσα, καθώς το παιδί αναπτύσσει περαιτέρω αυτή την γλώσσα και μαθαίνει το κατάλληλο φωνητικό σύστημα και τις συμβάσεις της γλώσσας στο γραπτό λόγο (Gort, 2006: 346,347).

Επιπλέον, η διαδικασία της μεταφοράς γλωσσικών στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη, είναι εξαρτώμενη από την δίγλωσση ανάπτυξη του μαθητή. Όταν τα παιδιά εφαρμόζουν συγκεκριμένα στοιχεία της μίας γλώσσας στην άλλη, τότε παρουσιάζουν γνώση γενικού γραμματισμού, αν και μπορεί να μην γνωρίζουν ακόμη συγκεκριμένα στοιχεία ή συμβάσεις της κάθε γλώσσας. Αυτή η διαδικασία ίσως οδηγεί σε μία μη ακριβή γλώσσα, αλλά η διαδικασία είναι σύμφωνη με την φυσική δίγλωσση ανάπτυξη. Καθώς οι γλώσσες των παιδιών αναπτύσσονται και ο γραμματισμός σε αυτές τις γλώσσες βελτιώνεται, προχωρούν σε καθορισμένη παραγωγή για κάθε γλώσσα (Gort, 2006: 348). Βέβαια, οι μαθητές διατηρούν διαχωρισμούς ανάμεσα στην πρώτη γλώσσα τους και την δεύτερη. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την Edelsky (1982 όπ. αναφ. στο Barone & Xu, 2008: 126), μαθητές με πρώτη γλώσσα την ισπανική, όταν έγραφαν στην ισπανική γλώσσα, χρησιμοποιούσαν τόνους και περισπωμένες, αλλά όχι όταν έγραφαν στην αγγλική γλώσσα. Επίσης, οι μαθητές έγραφαν περισσότερο σύνθετα κείμενα στην πρώτη τους γλώσσα από ό,τι στην αγγλική γλώσσα. Χρειαζόταν πρώτα μεγαλύτερη ανάπτυξη του προφορικού λόγου, για να γράψουν πιο σύνθετα κείμενα στην αγγλική γλώσσα (Barone & Xu, 2008: 126).

Η παραγωγή γραπτού λόγου των δίγλωσσων μαθητών θα πρέπει να ενθαρρύνεται πριν ακόμη οι μαθητές αποκτήσουν πλούσιο λεξιλόγιο στον προφορικό λόγο στη δεύτερη γλώσσα. Η παραγωγή γραπτού λόγου παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να

μάθουν για τη γραφή, να εφαρμόσουν την φωνημική επίγνωση στη δεύτερη γλώσσα, να αναπτύξουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες και να στοχάζονται για τη μάθηση. Μέσα από την παραγωγή γραπτού λόγου, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να εξερευνήσουν λέξεις, να αναπτύξουν την κατανόηση των σημείων στίξης και των γραμμμάτων και να αναπαραστήσουν λέξεις και ιδέες. Επίσης, μπορούν να πραγματοποιήσουν συγκρίσεις ανάμεσα στον προφορικό λόγο και στην αναπαράστασή του στον γραπτό λόγο, καθώς βελτιώνουν την γνώση τους και για τα δύο. Η κύρια πηγή μάθησης για τα γράμματα/αναπαράσταση των ήχων, τον διαχωρισμό των λέξεων, την γραμματική και την αναπαράσταση ιδεών επιτυγχάνεται μέσα από την παραγωγή γραπτού λόγου (Barone & Xu, 2008: 126).

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως η διγλωσσία συνδέεται στενά με τον γραπτό λόγο. Γίνεται επίσης φανερό ότι χρειάζεται η κατάλληλη υποστήριξη και ενίσχυση των μαθητών, η οποία προφανώς θα χρειαστεί να διαφοροποιηθεί από τους μονόγλωσσους μαθητές. Αναγνωρίζεται, τέλος, η σημασία που έχει η μητρική γλώσσα των μαθητών στο σχολείο. Αν αυτά δεν συμβαίνουν, η διγλωσσία μπορεί να προκαλέσει προβλήματα και δυσκολίες στους μαθητές να ανταποκριθούν στον γραπτό λόγο. Στην περίπτωση των Ρομά μαθητών, η διγλωσσία μπορεί να προκαλέσει μεγαλύτερες δυσκολίες σε συνδυασμό με τους παράγοντες που μελετήθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Πολύ περισσότερο όμως, οι μαθητές Ρομά συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στον γραπτό λόγο, καθώς η μητρική γλώσσα τους είναι μόνο προφορική και όχι γραπτή. Στην επόμενη ενότητα, σχολιάζεται η σχέση της προφορικότητας με τον γραπτό λόγο.

1.3.Η προφορικότητα της πρώτης γλώσσας και ο γραπτός λόγος

Η προφορικότητα της γλώσσας των Ρομά αποτελεί ένα σημαντικό πολιτισμικό χαρακτηριστικό, που συνδέεται άμεσα με ζητήματα της εκπαίδευσης (Γκανά, Σταθοπούλου & Γκόβαρης, 2013: 181). Η γλώσσα των Ρομά είναι προφορική. Ωστόσο, η μη ύπαρξη του γραπτού λόγου δεν σημαίνει ότι οι Ρομά δεν είναι γνώστες των επικοινωνιακών δυνατοτήτων και των μηχανισμών του γραπτού λόγου, εφόσον ζουν σε κοινωνίες με υψηλά επίπεδα εγγραμματοσύνης και αρκετοί γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή της γλώσσας της χώρας που ζουν, παρά τον σημαντικό αναλφαβητισμό που υπάρχει στις κοινωνίες των Ρομά. Ωστόσο, η προφορικότητα της γλώσσας αποτελεί το μέσο της ταυτότητάς τους, για να γίνει κατανοητός ο τρόπος σκέψης και έκφρασής τους (Γεωργίου, Δημητρίου & Πολίτου: 126).

Η προφορικότητα της γλώσσας βασίζεται στο χαρακτηριστικό της σκέψης. Δηλαδή, σε ένα προφορικό γλωσσικό σύστημα, η σκέψη είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επικοινωνία. Έτσι, όταν ένα άτομο με προφορική γλώσσα σκέφτεται ένα περίπλοκο πρόβλημα και απουσιάζει ο γραπτός λόγος ολοκληρωτικά, δεν υπάρχει τίποτα πέρα από το άτομο, ούτε το κείμενο, έτσι ώστε το άτομο αυτό να επιστρέψει για να αξιολογήσει και να αναπαράγει την πορεία της σκέψης του. Συνεπώς, ένας

συνομιλητής είναι πραγματικά απαραίτητος, γιατί δεν είναι εύκολο να σκέφτεσαι μόνος σου για ώρες στην σειρά. Με άλλα λόγια, ένας λόγος που οι Ρομά θεωρούν την επικοινωνία τους με όσους έχουν την ίδια γλώσσα μαζί τους απολύτως σημαντική είναι διότι, μέσω της επικοινωνίας τους εμπλουτίζεται, επεκτείνεται και καλλιεργείται η σκέψη τους. Σε αυτό το σημείο, έρχονται σε αντίθεση με τους εγγράμματους πολιτισμούς, οι οποίοι υποστηρίζουν το αντίθετο. Δηλαδή, ότι είναι απαραίτητη η μοναξιά και συγκέντρωση για επιτευχθεί η καλλιέργεια της σκέψης (Γεωργίου, Δημητρίου & Πολίτου : 128,129).

Επίσης, σημαντικό χαρακτηριστικό της προφορικής γλώσσας είναι το γεγονός πως η σκέψη είναι συνδεδεμένη με τα μνημονικά συστήματα που χρησιμοποιεί. Για να μπορέσει το άτομο να σκεφτεί και να διατηρήσει τις σκέψεις του χωρίς να γίνεται χρήση του κειμένου, θα είναι ανάγκη οι σκέψεις του να μπορούν να απομνημονεύονται. Δηλαδή, να έρχονται εύκολα στο νου, για να μπορεί η προφορική σκέψη να διατηρείται ακέραια έναντι του χρόνου. Τέτοια μέσα είναι ο ρυθμός, οι επαναλήψεις, οι αντιθέσεις, οι παρηγήσεις, η καθορισμένη θεματική διάταξη ή η δόμηση γύρω από παροιμίες. Με τη χρήση των στερεοτύπων αυτών, δηλαδή, κερδίζεται η σταθερότητα της προφορικής σκέψης, γιατί δίχως αυτά η διάρκεια κάθε γνωστικής κατάκτησης θα παράμεινε στιγμιαία στην σκέψη. Έτσι, παράλληλα βοηθούν την σκέψη, αλλά, επιπλέον, την επηρεάζουν (Γεωργίου, Δημητρίου & Πολίτου: 129). Μπορεί επομένως να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η έλλειψη του γραπτού λόγου έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να ασκούνται να απομνημονεύουν πολλές πληροφορίες, όπως για παράδειγμα μία λίστα για ψώνια, αλλά και νοερούς αριθμητικούς υπολογισμούς (Γκανά, Σταθοπούλου & Γκόβαρης, 2013: 181).

Αυτός ο τρόπος έκφρασης μας δείχνει την δυναμική της προφορικής σκέψης, η οποία προσπαθεί να διατηρηθεί στο πέρασμα του χρόνου και από τον διαχωρισμό της σε πλήθος ανθρώπων και καταστάσεων, δίχως να χρησιμοποιεί ένα σταθερό σύστημα γραφής. Γι' αυτό το λόγο, γίνεται χρήση των συνόλων λέξεων. Αυτοί οι συνδυασμοί λέξεων παραμένουν ακέραιοι, για να διατηρούν την σκέψη. Ακόμη, παρατηρείται πως σε ένα συγκεκριμένο συνδυασμό, είναι δυνατόν να υπάρξει ο αντίθετός του, διατηρώντας με αυτόν τον τρόπο τις σχέσεις που εκφράζουν (για παράδειγμα, *kon dzanel but, but crdel*-όποιος πολλά ξέρει πολλά τραβάει). Η όλη αυτή η επιμονή μαρτυράει την ύπαρξη μίας συγκεκριμένης σχέσης και όχι την μονοτονία (Γεωργίου Δημητρίου & Πολίτου: 130,131).

Ακόμη, υποστηρίζεται πως η προφορική σκέψη διακρίνεται από την δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία της. Αυτό συνίσταται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο με την προφορική γλώσσα θα συνδυάσει και θα παρουσιάσει την κάθε φορά τα γεγονότα της αφήγησής του και όχι στο τι θα αφηγηθεί. Δηλαδή, στο πώς θα αφηγηθεί, θα εμπλουτίσει ή θα επεκτείνει το περιεχόμενο, αλλά ακόμη εάν θα τροποποιήσει ή θα αμφισβητήσει το περιεχόμενο της αφήγησης. Επιπλέον, τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει εξαρτώνται από τους συνομιλητές του και τον διάλογο στην κάθε

συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, η δημιουργικότητα της προφορικής αφήγησης είναι αποτέλεσμα της δημιουργίας μίας ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με το κάθε κοινό σε κάθε στιγμή και όχι στην εύρεση νέων ιστοριών. Επίσης, στις προφορικές γλώσσες η αφήγηση θα πρέπει κάθε φορά να παρουσιαστεί με μοναδικό τρόπο σε μία μοναδική κατάσταση, για να συντελέσει στην αντίδραση του κοινού. (Γεωργίου, Δημητρίου & Πολίτου: 132).

Έτσι, στις προφορικές γλώσσες γνωρίζουν να ξεχωρίζουν ποια λόγια ταιριάζουν σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Γι' αυτό το λόγο, δανείζονται μοτίβα, ήρωες και θέματα από άλλες παραδόσεις από τις κοινωνίες στις οποίες έζησαν ή ζουν. Σε αυτό το σημείο, διακρίνεται η δημιουργικότητα ή η πρωτοτυπία τους, στον τρόπο, δηλαδή που επιλέγουν να παρουσιάσουν τα παραπάνω θέματα που δανείζονται (Γεωργίου, Δημητρίου & Πολίτου: 133).

Γι' αυτό το λόγο, όσες προσπάθειες και εάν έχουν γίνει για να καταγράψουν την προφορική γλώσσα, δεν είναι εφικτό να αποδώσουν με ακεραιότητα τη δυναμική της. Διότι, η δυναμική της προφορικής γλώσσας επηρεάζεται και εξαρτάται από την επικοινωνία της. Από την άλλη πλευρά, χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου είναι το γεγονός ότι δεν μπορεί να αναπαραστήσει τις αλληλεπιδράσεις που πραγματοποιούνται κατά την διάρκεια που λαμβάνει χώρα ένας διάλογος ή μία αφήγηση. Χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου είναι πως μπορεί να διατηρήσει μόνο το κομμάτι της διαδικασίας, δηλαδή το «κείμενο». Όταν καταγράφεται οτιδήποτε έχει κατασκευαστεί προφορικά και μεταδίδεται με αυτόν τον τρόπο, είναι σαν να αλλοιώνεται η ίδια η φύση του με την καταγραφή του (Γεωργίου, Δημητρίου & Πολίτου: 133).

Με τα παραπάνω, μπορεί να γίνει πιο εύκολα κατανοητό το γεγονός ότι το άτομο με προφορική γλώσσα δεν μπορεί να περιγράψει τον κόσμο με αφηρημένες κατηγορίες, οι οποίες να είναι αποκομμένες από την ανθρώπινη δράση. Γι' αυτό το λόγο, συνηθίζουν να αφηγούνται στις ιστορίες τους για αρετές ή για ελαττώματα, χρησιμοποιώντας ιστορίες που αναφέρονται σε συγκεκριμένους ανθρώπους και με ιστορίες που έχουν σημαντική θέση στο σύνολο των αφηγήσεων (Γεωργίου, Δημητρίου & Πολίτου: 134).

Επίσης, θα μπορούσε να επισημανθεί ότι η προφορικότητα της γλώσσας οδηγεί την μάθηση σε ένα αγωνιστικό πλαίσιο. Διότι, το άτομο γνωρίζει ότι για να προκύψει η γνώση χρειάζεται μία διαλεκτική των αντιθέσεων. Το γραπτό κείμενο σηματοδοτεί ότι ο γνώστης μπορεί να διαχωριστεί από τη γνώση του. Αυτό, όμως, δεν συμβαίνει στις προφορικές γλώσσες, καθώς απουσιάζει ο γραπτός λόγος και έτσι οι ανθρώπινες σχέσεις διατηρούν έντονη την δυναμική τους στην προφορική έκφραση. Το άτομο με προφορική γλώσσα κάθε μέρα ανανεώνει τις σχέσεις του με την κοινότητά του, με αποτέλεσμα να επιβεβαιώνει ή να τροποποιεί τη θέση που κατέχει μέσα στην κοινότητα αυτή. Στις προφορικές κοινωνίες, η μάθηση επιτυγχάνεται περισσότερο

μέσα από τη συμμετοχή παρά από την εξωτερική παρατήρηση (Γεωργίου, Δημητρίου & Πολίτου: 134).

Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε προφορικές κοινωνίες χρησιμοποιούν την γλώσσα για να κατασκευάσουν την εμπειρική πραγματικότητα τους, αντίθετα με τη χρήση της στο πλαίσιο του σχολείου, στο οποίο την αναπαριστά. Συνεπώς, διακρίνεται η διαφοροποίηση που λαμβάνει η γλώσσα στην κοινότητα και στο πλαίσιο της τάξης. Αυτή η διάσταση, όμως, οδηγεί σε ποικίλα γνωστικά και γλωσσικά προβλήματα στα παιδιά, με αποτέλεσμα να γίνονται ιδιαίτερα φανερά σε πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της ανάπτυξης των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ή αλλιώς του αναδυόμενου γραμματισμού (Γκανά, Σταθοπούλου & Γκόβαρης, 2013: 183).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι δεξιότητες της προφορικότητας που έχει ένας μαθητής Ρομά από την κοινότητα μπορεί να μην εκτιμούνται και να αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν εμποδίζουν να αναπτυχθούν σε άμεσο χρόνο οι βασικές δεξιότητες γραμματισμού στο σχολείο. Θα χρειαζόταν, όμως, να εξεταστεί περαιτέρω κατά πόσο η προφορικότητα αξιοποιείται στο σχολείο ως πεδίο προφορικής εξοικείωσης με τη λογική του γραπτού λόγου (Σκούρτου, 2013).

Η προφορικότητα της μητρικής γλώσσας επιδεινώνει το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές Ρομά στον γραπτό λόγο, καθώς η προφορική γλώσσα σηματοδοτεί μία διαφορετική χρήση και οργάνωση της κοινότητας, που έρχεται σε αντίθεση με την χρήση της γλώσσας στο πλαίσιο του σχολείου. Συνοψίζοντας, λοιπόν, οι μαθητές Ρομά, λόγω των κοινωνικών λόγων και της ελλιπούς φοίτησης στο σχολείο, της διγλωσσίας και της προφορικότητας της μητρικής γλώσσας τους, βιώνουν μεγαλύτερα προβλήματα στην κατάκτηση του γραπτού λόγου και χρειάζονται μία διαφορετική προσέγγιση για την επιτυχή κατάκτησή του. Στο επόμενο κεφάλαιο, θα μελετηθούν τρόποι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, για να προβούμε στην ενίσχυση του γραπτού λόγου.

Κεφάλαιο 2^ο : Η ενίσχυση του γραπτού λόγου

2.1. Γενικοί τρόποι παρέμβασης

Για την ανάπτυξη της δεξιότητας της παραγωγής γραπτού λόγου υπάρχουν αναγνωρισμένες μέθοδοι που υποστηρίζουν τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εφαρμόσει τεχνικές, για να ενισχύσει και να εμπλουτίσει τον γραμματισμό στην σχολική αίθουσα, με σκοπό να εντάξει κατάλληλες δραστηριότητες στο σχολικό πρόγραμμα, για να προσκαλεί τους μαθητές να γράψουν (Sulzby, Teale & Kamberelis, 1989: 81). Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να γράφουν συχνά και για ποικίλους σκοπούς και ακροατές και με αυτό τον τρόπο να συνιστά μέρος του σχολικού προγράμματος (Teale & Sulzby, 1989: 23). Ως γενικές αρχές για την διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να διατυπωθούν οι εξής: ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου για να την κατακτήσουν και να την χρησιμοποιούν στην διάρκεια του παιχνιδιού τους, αλλά ακόμη να χρησιμοποιούν την γραφή ως ανταπόκριση στην λογοτεχνία που ακούνε ή διαβάζουν. Επίσης, οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να μοιράζουν τις γραπτές παραγωγές τους και να ανταποκρίνονται στις παραγωγές των συμμαθητών τους. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρακινεί τους μαθητές να χρησιμοποιούν την παραγωγή γραπτού λόγου, για να επικοινωνούν με άλλα άτομα (Sulzby, Teale & Kamberelis, 1989: 88).

Σε ένα πρώτο στάδιο, για να αρχίσουν οι μαθητές να γράφουν, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να δεχτεί αρχικά τη μορφή της γραφής των μαθητών και να τους ζητήσει να γράψουν για κάτι που είναι οικείο τους. Μια πρώτη πρόταση είναι να τους ζητήσει να γράψουν μία δική τους ιστορία. Η γραφή ιστορίας (story writing) αποτελεί μία μορφή συνδεδεμένου λόγου και οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν μία πληρέστερη έκταση της αναδυόμενης γραφής από ό,τι εάν έγραφαν μεμονωμένες λέξεις ή φράσεις. Επίσης, αποτελεί καλή ιδέα να εκτίθεται η γραφή των μαθητών. Οι ιστορίες προωθούν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους ενθαρρύνουν να βλέπουν τους εαυτούς τους ως συγγραφείς. Ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές τα κατάλληλα υλικά και τους ενθαρρύνει να γράψουν τις ιστορίες τους και στη συνέχεια μπορεί να τις φτιάξουν ως βιβλίο. Επίσης, είναι σημαντικό να υποστηρίζονται οι μαθητές να τις διαβάζουν στην τάξη, αλλά ακόμη να τις παίρνουν στο σπίτι για να τις μοιράζονται (Sulzby, Teale & Kamberelis, 1989: 82,83).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου αποτελούν συγχρόνως για τους μαθητές και δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου. Η ανάγνωση βρίσκεται μαζί με την γραφή, αλλά και σε δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου τις περισσότερες φορές οι μαθητές χρειάζεται να γράψουν κάτι (Sulzby, Teale & Kamberelis, 1989: 86). Η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου αναπτύσσονται παράλληλα και αλληλοεπηρεάζονται (Teale & Sulzby, 1989: 15). Όπως επισημαίνει ο Vygotsky (Britton 1982 όπ. αναφ. στο Barrs, 2000: 54) η

κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου συνιστούν δύο μέρη της ίδιας διαδικασίας. Βέβαια, ο ρόλος του αναγνώστη συχνά αγνοείται στον ρόλο του συγγραφέα. Ωστόσο, η κατανόηση του γραπτού λόγου αποτελεί πάντα μία πράξη που εκφράζει τη σχέση ανάμεσα στον αναγνώστη και στον συγγραφέα, ενώ το κείμενο αποτελεί ένα σημείο συνάντησης και αυτή η σχέση ίσως είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους νεαρούς αναγνώστες/συγγραφείς (Barrs, 2000: 54). Κατά την διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και της λογοτεχνίας, λοιπόν, θα χρειαζόταν οι μαθητές να γράφουν τα κείμενά τους και να τα διαβάζουν μεγαλόφωνα στην διδασκαλία. Μία σχετική τεχνική συνίσταται στο να παρέχει ο εκπαιδευτικός χρόνο στους μαθητές να διαβάζουν το κείμενό τους στον διπλανό τους και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση για την γραπτή παραγωγή τους. Η χρήση των ζευγαριών (response partners) φαίνεται να είναι αποτελεσματική και βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν την επίδραση του ρόλου του αναγνώστη στην παραγωγή γραπτού λόγου. Λόγω της ανάγνωσης αναπτύσσεται η συνειδητοποίηση του πώς εργάζονται οι συγγραφείς. Συνεπώς, στην διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου, οι μαθητές θα πρέπει να ακούνε, να ξαναδιαβάζουν και να αναστοχάζονται πάνω στα γραπτά κείμενά τους, έτσι ώστε να εξοικειωθούν με αυτά. Συμπερασματικά, φαίνεται αδύνατον να υπάρχει ουσιαστική ανάπτυξη της παραγωγής γραπτού λόγου, χωρίς την παράλληλη ανάπτυξη της κατανόησης γραπτού λόγου και το αντίστροφο. Συνεπώς, η ανάπτυξη της μίας δεξιότητας είναι στενά συνδεδεμένη και εξαρτάται από την ανάπτυξη της άλλης (Barrs, 2000: 59,60).

Σημαντική για αυτόν τον λόγο είναι η δημιουργία γωνιάς βιβλιοθήκης στην σχολική αίθουσα (classroom and school library), για να έρχονται οι μαθητές σε επαφή με τα βιβλία. Στην κατανόηση γραπτού λόγου, οι μαθητές διαβάζουν βιβλία, για να γνωρίσουν την δουλειά των συγγραφέων και των εικονογράφων. Έπειτα, στην παραγωγή γραπτού λόγου, οι μαθητές ανταποκρίνονται στη γραφή, καθώς μιμούνται το στυλ των συγγραφέων (Sulzby, Teale & Kamberelis, 1989). Η παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να θεωρηθεί ένας εξαιρετικός τρόπος για να ανταποκριθούν οι μαθητές στην ανάγνωση των βιβλίων (Teale & Sulzby, 1989: 23). Έχοντας γωνιά βιβλιοθήκης στην τάξη, οι μαθητές έχουν την πρόσβαση να διαβάζουν πολλές φορές τα βιβλία και αυτό επιδράει στην ανάπτυξη του γλωσσικού γραμματισμού (Sulzby, Teale & Kamberelis, 1989: 86). Η χρήση της λογοτεχνίας επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις εργασίες των μαθητών που υλοποιούνται στα πλαίσια ενός project, καθώς οι μαθητές θυμούνται την διαδικασία και το αποτέλεσμα αυτών των εργασιών, ανακαλώντας την γνώση τους σχετικά με τα κείμενα. Σε project που πραγματοποιείται η ανάγνωση της λογοτεχνίας ενισχύονται οι μαθητές, καθώς παράγουν μία σταθερή και σημαντική ποσότητα ποιοτικής γραφής. Επίσης, η αφήγηση παραμυθιών έχει σημαντικό αντίκτυπο και μπορεί να οδηγήσει στην δημιουργία ιστοριών από τους μαθητές που θα τις συνδυάσουν με δική τους εικονογράφηση (Safford & Barrs, 2005: 146). Μια ακόμη τεχνική που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί είναι να δοθεί στους μαθητές η δομή για «αναζήτηση ιστορίας», η οποία βοηθάει τους μαθητές να συζητήσουν και στη συνέχεια να γράψουν τις δικές τους ιστορίες. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να έχουν

μία ολόκληρη εικόνα της ιστορίας τους, πριν ξεκινήσουν να επεξεργάζονται το κάθε μέρος της ιστορίας (αρχή, μέση, τέλος). Περαιτέρω μπορούν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν το πλαίσιο της «αναζήτησης ιστορίας», για να γράψουν για όλα τα είδη των περιστάσεων για τις ζωές τους (Safford & Barrs, 2005: 148,149). Ακόμη, θα μπορούσε να υλοποιηθεί project για την ανάγνωση παραμυθιών. Αρχικά, πραγματοποιείται συζήτηση για τα παραμύθια και στη συνέχεια ανατίθεται στους μαθητές να φτιάξουν σε κουτιά με διάφορα υλικά μία σκηνή από ένα παραμύθι. Έπειτα, οι μαθητές θα γράψουν για τις σκηνές που δημιούργησαν και για τους χαρακτήρες που ενσάρκωσαν. Στην παραγωγή γραπτού λόγου, οι μαθητές είναι δυνατόν να μετακινηθούν από τη χρήση της καθημερινής γλώσσας σε μορφές της γραπτής γλώσσας τους (Safford & Barrs, 2005: 151,152).

Η χρήση της λογοτεχνίας, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι ιδιαίτερα σημαντική για την διδασκαλία του γραπτού λόγου. Πρώτα από όλα, όμως, θα πρέπει να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών, να γίνουν ενήμεροι για την διαθεσιμότητα και την ποικιλία των παιδικών βιβλίων, να υπάρξει υποστήριξη γι' αυτό, για να γίνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενθουσιώδεις και να εμπνευστούν, για να μπορέσουν να το μεταφέρουν στους μαθητές τους (O'Sullivan & McGonigle, 2010: 53,54). Στη συνέχεια, η ποιότητα κειμένων παιδικής λογοτεχνίας μπορεί να συνεισφέρει για να υπάρξουν αλλαγές στα κίνητρα των μαθητών για την ανάγνωση. Βέβαια, θα ήταν σημαντικό να αναφερθούν οι πλευρές που καθιστούν κατάλληλα τα κείμενα που διαβάζονται στους μαθητές. Το πρώτο βασικό χαρακτηριστικό είναι η ποιότητα της εικονογράφησης, γιατί για τους μαθητές έχει έναν κύριο ρόλο στην ανταπόκρισή τους. Ένα δεύτερο κριτήριο, αποτελεί το χιούμορ, καθώς οι μαθητές ανταποκρίνονται πιο εύκολα σε κείμενα με χιούμορ. Επιπλέον, ως βασικό χαρακτηριστικό κρίνεται το να έχει το κείμενο συνδέσεις με την κουλτούρα και το παιχνίδι των μαθητών, να αποτελείται από σημαντικά και ενδιαφέροντα θέματα και να περιέχει εξαιρετικούς και σπουδαίους πρωταγωνιστές (O'Sullivan & McGonigle, 2010: 55,56). Η μεγάλωφωνη ανάγνωση αυτών των παιδικών βιβλίων είναι ιδιαίτερα σημαντική για λιγότερο έμπειρους αναγνώστες. Περαιτέρω, εκτός από την ανάγνωση, η επίδραση της λογοτεχνίας είναι θεμελιώδης στην γραφή των μαθητών. Οι μαθητές φαίνονται να είναι περισσότερο ενθουσιώδεις για τη γραφή και αναπτύσσουν περισσότερο τη γλώσσα των βιβλίων στα γραπτά κείμενά τους (O'Sullivan & McGonigle, 2010: 57). Συνεπώς, είναι πρωταρχικής σημασίας η ενασχόληση των μαθητών με τα βιβλία και την ανάγνωσή τους για την ανάπτυξή τους ως αναγνωστών και την γενικότερη εξέλιξή τους. Η ενασχόληση αυτή προϋποθέτει επέκταση της γνώσης των εκπαιδευτικών για την παιδική λογοτεχνία και τις δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας. Επιπλέον είναι σημαντικό να διακατέχονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από ενθουσιασμό, διότι με αυτόν τον τρόπο θα μεταφέρουν και θα ενστερνιστούν οι μαθητές τον ενθουσιασμό για τα βιβλία και την ανάγνωση γενικότερα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει προσεκτικά τα παιδικά βιβλία, τα οποία θα εμπνέουν και τον ίδιο, αλλά ακόμη τους μαθητές. Υποστηρίζεται πως εάν δίνονται οι κατάλληλες ευκαιρίες στους μαθητές να ενασχοληθούν και να εξερευνήσουν παιδικά

κείμενα, τότε αποκτάνε μεγαλύτερη και βαθύτερη ενασχόληση και ειδικότερα αναπτύσσεται η ενσυναίσθησή τους για τους ήρωες και για τα διλήμματά τους, το οποίο μπορεί να γίνει φανερό με ποικίλους τρόπους όπως είναι η παραγωγή γραπτού λόγου και να συνδυαστεί με τις τέχνες, την ζωγραφική, την συζήτηση και την δραματοποίηση. Συνεπώς, αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα να αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες τον σπουδαίο ρόλο που έχουν τα παιδικά κείμενα για την κινητοποίηση των μαθητών, αλλά και για την ευρύτερη κατάκτηση και ανάπτυξη του γραμματισμού (O'Sullivan & McGonigle, 2010: 58).

Ένας άλλο τρόπος για να προωθήσει ο εκπαιδευτικός την παραγωγή γραπτού λόγου θα μπορούσε να είναι η δημιουργία ενός ταχυδρομικού συστήματος (postal system) στην σχολική τάξη ή η οργάνωση ενός προγράμματος αλληλογραφίας (pen pals program) (Teale & Sulzby, 1989: 23). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει μία εκπαιδευτική εκδρομή στο ταχυδρομείο και στη συνέχεια να δημιουργήσει στην τάξη μία γωνιά ενός ψεύτικου ταχυδρομείου. Με αφορμή αυτό, οι μαθητές θα μπορούν να συνθέτουν, να γράφουν τα γράμματά τους και να τα διακοσμούν με ζωγραφική. Η παραγωγή γράμματος αποτελεί μία από τις παλαιότερες λειτουργίες του γραμματισμού ευρύτερα και λειτουργεί στο πλαίσιο της οικογένειας και των φίλων. Ακόμη, μπορεί να ακολουθήσει η δημιουργία προσκλήσεων των μαθητών για διάφορα γεγονότα ή περιστάσεις. Οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να συνθέτουν προσκλήσεις και να τις στέλνουν στους γονείς τους, στο σχολικό προσωπικό ή ακόμα σε ενήλικες έξω από το σχολείο. Για την παραγωγή μίας πρόσκλησης, ο εκπαιδευτικός θέτει το θέμα και μέσα από συζήτηση διευκρινίζεται η μορφή και ο σκοπός της πρόσκλησης. Έπειτα, οι μαθητές γράφουν τις προσκλήσεις με βάση τα σχεδιαγράμματα και τις τεχνικές που προέκυψαν από την συζήτηση. Στη συνέχεια, οι μαθητές ξαναδιαβάζουν τις προσκλήσεις τους σε κάποιον και τις στέλνουν στον αποστολέα (Sulzby, Teale & Kamberelis, 1989: 86,87).

Μία πρόταση ακόμη είναι η δημιουργία γωνιάς γραφής (writing center) μέσα στην σχολική τάξη. Εκεί οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν με την παραγωγή γραπτού λόγου, να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους κατά την γραφή και να έχουν ένα κοινό στο οποίο θα μπορούν να διαβάζουν τις γραπτές παραγωγές τους και να δέχονται ανατροφοδότηση γι' αυτές. Η γωνιά της γραφής θα πρέπει να περιέχει ποικίλα υλικά για την παραγωγή γραπτού λόγου, όπως για παράδειγμα μαγνητικά γράμματα, χαρτί για τις ιστορίες με ή χωρίς γραμμές, ηλεκτρονικό υπολογιστή, μαρκαδόρους, στυλούς, μολύβια. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν τη γωνιά γραφής συχνά για να γράφουν για θέματα που διαλέγουν ή για θέματα που τίθενται από τον εκπαιδευτικό με βάση το σχολικό πρόγραμμα. Η γωνιά γραφής θα πρέπει να αποτελεί έναν χώρο, όπου οι μαθητές θα ασκούνται στην γραφή για ποικίλους και διάφορους λόγους (Teale & Sulzby, 1989: 23).

Έμφαση θα πρέπει να δίνεται και στην συγγραφή εκθετικών κειμενικών ειδών (expository writing). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να

γράφουν τα δικά τους πληροφοριακά κείμενα. Κάθε μαθητής μπορεί να αναλαμβάνει ένα θέμα για το οποίο θα έχει αρκετές γνώσεις και μεγάλο ενδιαφέρον. Ενθαρρύνοντας τους μαθητές να μελετήσουν και να γράψουν για ένα θέμα αποτελεί έναν δυνατό τρόπο για την ανάπτυξη του γραμματισμού (Sulzby, Teale & Kamberelis, 1989: 88).

Μία ακόμη μέθοδο, για να ενισχυθεί η γραφή των μαθητών είναι να την συνδέσουμε με την τέχνη (artwork) και με καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Η τέχνη παρέχει θαυμάσιες ευκαιρίες στους μαθητές να συμμετέχουν σε ευχάριστες δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να συμπεριλάβουν την παραγωγή γραπτού λόγου, όπως και την τέχνη. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν τα δικά τους εικονογραφημένα βιβλία, όπως και τα δικά τους σχέδια και τις ζωγραφιές τους (Sulzby, Teale & Kamberelis, 1989: 88). Επιπλέον, η υλοποίηση projects σε συνδυασμό με τις δημιουργικές τέχνες μπορεί να οδηγήσει στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η επικοινωνία, ο διάλογος και η εργασία μέσα σε αυτά τα projects γεννάει ιδέες στους μαθητές για την δικιά τους παραγωγή γραπτού λόγου. Έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές γράφουν περισσότερο αυθόρμητα και με ενθουσιώδη τρόπο με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας, καθώς έχουν μία ενεργητική εμπειρία και ένα περιβάλλον για την δικιά τους γραφή. Έχει σημειωθεί πως οι μαθητές που δουλεύουν σε projects με δραστηριότητες για την τέχνη και με απώτερο σκοπό την παραγωγή γραπτού λόγου έχουν αυξήσει την αυτοπεποίθηση και την προθυμία τους να γράψουν, έχουν αυξήσει τον έλεγχο της δομής της αφήγησης, έχουν περισσότερο ενθουσιασμό για την παραγωγή γραπτού λόγου, και επιπλέον, έχει βελτιωθεί η ποσότητα και η ποιότητα των γραπτών παραγωγών τους. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να επιστρέψουν στις ιδέες τους και να τις εντάξουν σε διαφορετικά πολυτροπικά κείμενα, όπως στο εικονογραφημένο σενάριο ή σε ζωγραφιές με λόγια. Για παράδειγμα, η παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να αποτελεί το πλαίσιο ενός τελικού προϊόντος μιας ταινίας (Safford & Barrs, 2005: 131). Μέσα από την εργασία σε δραστηριότητες με δημιουργικές τέχνες, οι μαθητές αναλαμβάνουν διαφορετικές στάσεις και θέσεις ως συγγραφείς. Οι μαθητές αποκτούν αρκετά μεγάλη φαντασία με αυτόν τον τρόπο εργασίας, η οποία μπορεί να επηρεάσει την παραγωγή γραπτού λόγου. Με αυτόν τον τρόπο, γράφουν με δέσμευση και για κάποιον σκοπό. Η παραγωγή γραπτού λόγου θα πρέπει να θεωρείται μέρος μίας ευρύτερης διαδικασίας μάθησης, όπου τα διαφορετικά είδη γραφής να αποτελούν μορφές σκέψης. Κατά τη διαδικασία αυτή οι μαθητές θα έχουν την δυνατότητα να συζητάνε και να αλληλεπιδρούν, έτσι ώστε να οδηγούνται σε μία διερευνητική γραφή. Επίσης, θα έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν με άλλους τρόπους μη λεκτικούς, όπως είναι η οπτική τέχνη, τα σκίτσα και οι ζωγραφιές, με εκφράσεις του προσώπου και την γλώσσα του σώματος ή και με εικονογραφημένο σενάριο. Οι μαθητές χρειάζονται αρκετές ευκαιρίες για να εξερευνήσουν τα διάφορα θέματα μέσα από διαφορετικούς τρόπους πριν δημιουργήσουν ολόκληρα κείμενα, τα οποία θα εκφράζουν την εργασία τους στα projects με τις δημιουργικές τέχνες (Safford & Barrs, 2005: 144).

Με αυτήν την μέθοδο διδασκαλίας, οι μαθητές εμβαθύνουν τη γνώση τους και ασκούνται στο να εκφράζονται σε διάφορες θεματικές με μία ποικιλία διαφορετικών τρόπων. Έχουν χρόνο να σκεφτούν και να φανταστούν ιδέες και μεθόδους. Οι ιδέες και οι εικόνες που φαντάζονται οι μαθητές φανερώνονται μέσω της παραγωγής γραπτού λόγου (Safford & Barrs, 2005: 193). Οι δραστηριότητες με την χρήση της δημιουργικής τέχνης παρέχουν ένα ισχυρό περιβάλλον για την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού, δημιουργώντας περιβάλλοντα για μάθηση, στα οποία η γλώσσα και ο γραμματισμός μπορεί να αναπτυχθεί και να ενισχυθεί. Η ανάγνωση, η γραφή, η συζήτηση και οι δημιουργικές τέχνες δίνουν την δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργούν ιστορίες, να επικοινωνούν και να δίνουν νόημα, με αποτέλεσμα ο γραμματισμός που προκύπτει να είναι πολύπλοκος και ποικίλος (Safford & Barrs, 2005: 199).

Οι παραπάνω αρχές και τρόποι για την ενίσχυση του γραπτού λόγου συνιστούν κατάλληλες μεθόδους που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν γενικότερα σε τάξεις τόσο για να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον για την ανάπτυξη της γραφής, όσο και στοχευόμενα για την ενίσχυσή της. Στην επόμενη ενότητα, θα μελετηθούν τεχνικές εστιασμένες σε δίγλωσσους και Ρομά μαθητές.

2.2. Εστιασμένοι τρόποι παρέμβασης για μαθητές δίγλωσσους και Ρομά

Με αφετηρία την παραδοχή ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι μάθησης, και διαπιστώνοντας την μοναδικότητα του κάθε μαθητή, η οποία συντίθεται από τη διαφορετική πολιτισμική, κοινωνική και οικονομική προέλευση, αλλά και από την διαφορετική μαθησιακή ετοιμότητα και τα κίνητρα, οδηγούμαστε στην προσαρμογή μας στην διαφοροποίηση της μεθόδου διδασκαλίας (Φλουρής & Γιώτη, 2013: 158).

Με τον όρο διαφοροποιημένη διδασκαλία (differentiated instruction) περιγράφεται σύμφωνα με τους Gregory & Chapman (2013):

μια φιλοσοφία που διευκολύνει τους/τις εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν με στρατηγικό τρόπο τη διδασκαλία τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους και να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους (οπ. αναφ. στο Φλουρής & Γιώτη, 2013: 169).

Συνεπώς, στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να διαμορφωθεί ένα ευέλικτο πλαίσιο, στο οποίο ο κάθε μαθητής να εφαρμόζει τις δικές του στρατηγικές κατάκτησης της γνώσης (Φλουρής & Γιώτη, 2013: 169).

Όσον αφορά, ειδικότερα, τη διδασκαλία και τη μάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας μπορεί να εφαρμοστεί ένα «αρχιτεκτονικό μοντέλο» (Φλουρής & Γιώτη 2013) για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, καθώς η εκμάθηση της πρώτης, της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας έχει ανάγκη την χρήση ποικίλων συνθηκών μάθησης και διδασκαλίας οι οποίες να εναρμονίζονται με τα ενδιαφέροντα, τα επίπεδα, τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών. Για να υλοποιηθεί μία τέτοια διδασκαλία,

λοιπόν, θα πρέπει να βασίζεται στον συμμετοχικό χαρακτήρα της εκμάθησης της γλώσσας, με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται ο βιωματικός χαρακτήρας της διδασκαλίας για τους μαθητές. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας χρειάζεται να γίνεται ως προς τα υλικά, τις διαδικασίες, την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, τα γνωστικά στυλ και τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης ανάλογα με τους μαθητές. Σε αυτή τη διαδικασία διεξάγονται ευέλικτες ομαδοποιήσεις και μια συνεχής αξιολόγηση των μαθητών. Κύριο είναι να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές και να επιδιώκει την συμμετοχή όλων, παρέχοντας ευκαιρίες να εκφράζουν την γνώμη τους και να αξιοποιούνται στοιχεία από τη γλώσσα, την κουλτούρα και τον πολιτισμό από τον οποίο προέρχονται, χωρίς αντίθετα να αγνοούνται. Σημαντικό είναι, εξίσου, να αξιολογούνται το γνωστικό και μαθησιακό στυλ του μαθητή, οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι αξίες της κουλτούρας τους και η σχέση τους με την κυρίαρχη κουλτούρα. Επίσης, σημαντικό ζήτημα αποτελεί ο συναισθηματικός τομέας του μαθητή, αναφορικά με τον οποίο στόχος είναι να αναπτυχθούν θετικές στάσεις στον μαθητή, με αποτέλεσμα την υψηλή αυτοεκτίμησή του. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό κλίμα στην τάξη, και να παρέχονται ευκαιρίες, βοήθεια και υποστήριξη κάθε φορά που χρειάζεται. Κάθε διδασκαλία θα πρέπει να αποτελείται από το εξής σχεδιάγραμμα: το προδιδακτικό στάδιο, που αναφέρεται στον ευρύτερο σχεδιασμό, το διδακτικό στάδιο, δηλαδή την εφαρμογή και την πραγμάτωση της συγκεκριμένης διδασκαλίας και το μεταδιδακτικό στάδιο, που αναφέρεται στην αξιολόγηση και στην αποτίμηση αυτών που εφαρμόστηκαν (Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013). Συνεπώς, οι διαφορετικές δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών οδηγεί τον εκπαιδευτικό να οργανώσει μέρος της διδασκαλίας σε μικρές ομάδες ανάλογα με μία δεξιότητα ή μια θεματική πάνω στην οποία δουλεύουν ή ανάλογα με την προσωπικότητα των μαθητών ή τη γνώση τους για την γλώσσα και το λεξιλόγιο τους, έτσι ώστε παρέχει στήριξη στους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθάει τον εκπαιδευτικό να σχεδιάζει την διδασκαλία του με βάση τις δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Barone & Xu, 2008: 21,23).

Για την ενίσχυση της γραφής των δίγλωσσων μαθητών έχουν διατυπωθεί συγκεκριμένες προτάσεις, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο στην σχολική τάξη. Πρώτα από όλα, οι μαθητές χρειάζεται να γράφουν από τις πρώτες μέρες στο σχολείο, χρειάζεται να γράφουν συχνά και για διάφορους σκοπούς. Επίσης, θα πρέπει να τους δίνεται καθοδήγηση, αλλά και ευκαιρίες για να γράφουν. Ακόμη, χρειάζεται να μιλάνε, να σκέφτονται και να διαβάζουν, για να έχουν επιτυχία στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπλέον, οι μαθητές θα μιμηθούν το είδος της γραφής που ο εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντικό. Αν, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην σωστή ορθογραφία και γραμματική στις πρώτες παραγωγές, τότε η γραφή των μαθητών θα είναι σωστή ορθογραφικά, αλλά με περιορισμένο περιεχόμενο. Επίσης, εάν οι μαθητές μάθουν να γράφουν στην πρώτη τους γλώσσα, τότε η πρώτη γλώσσα αποκτάει αξία, καθώς μαθαίνουν να γράφουν στην δεύτερη. Βέβαια, το σχολικό

περιβάλλον και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού είναι τα πιο σημαντικά συστατικά για μία επιτυχημένη παραγωγή γραπτού λόγου για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για τους δίγλωσσους μαθητές (Barone & Xu, 2008: 127).

Για να υποστηρίξουμε τους μαθητές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, υπάρχουν ποικίλες δραστηριότητες, πολλές από τις οποίες ξεκινούν με μεγάλη βοήθεια από τον εκπαιδευτικό, αλλά όσο οι μαθητές εξοικειώνονται με την δραστηριότητα, η υποστήριξη του εκπαιδευτικού μειώνεται. Μία πρώτη δραστηριότητα αποτελούν τα προσωπικά αναγνώσματα (personal readers), τα οποία συνιστούν συλλογές υπαγορευμένων ιστοριών ή απλών ρυθμών που τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν ανεξάρτητα. Η διαδικασία δημιουργίας ενός κειμένου που θα πλαισιώσει το προσωπικό ανάγνωσμα ξεκινάει από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θέτει για συζήτηση κάτι που ενδιαφέρει τους μαθητές. Ο μαθητής συνδέει το αντικείμενο που επιλέγεται με την συζήτηση και την γραφή. Μόλις ολοκληρωθεί η συζήτηση ο εκπαιδευτικός καταγράφει με τον μαθητή ό,τι αυτός σκέφτεται σχετικά με το θέμα. Το κείμενο που δημιουργείται τοποθετείται σε φάκελο, όπου ο μαθητής ανατρέχει και το ξαναδιαβάζει (Barone & Xu, 2008: 127,128).

Μία επόμενη δραστηριότητα που μπορεί να πραγματοποιηθεί είναι αυτή της ψηφιακής γλωσσικής εμπειρίας (digital language experience activity). Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός βγάζει φωτογραφίες τους μαθητές κατά την διάρκεια διαφόρων δραστηριοτήτων στην τάξη. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές τις φωτογραφίες και τους εμπλέκει σε συζήτηση. Ακολουθώντας την συζήτηση, εισάγει τις φωτογραφίες σε μία παρουσίαση του PowerPoint και καταγράφει τα σχόλια των μαθητών, καθώς οι μαθητές παρατηρούν τις διαφάνειες. Τα σχόλια που καταγράφονται, μπορούν οι μαθητές να τα διαβάζουν και αποτελούν μία πηγή για παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών (Barone & Xu, 2008: 128).

Στη συνέχεια, μπορεί να υλοποιηθεί η διαδραστική γραφή (interactive writing). Η διαδραστική γραφή αναφέρεται στην διαδικασία όπου ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές συλλογικά μοιράζονται την γραπτή παραγωγή. Ο εκπαιδευτικός βρίσκει κάτι που διεγείρει την συζήτηση. Συχνά, θα μπορούσε να συνδυαστεί με ένα πρωινό μήνυμα. Οι μαθητές συνεισφέρουν με όσα τους συνέβησαν στο σπίτι ή έξω από το σχολείο. Όταν το μήνυμα αποφασιστεί, τα παιδιά συνεισφέρουν κατά την διαδικασία της γραφής. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προσεκτικός να καλεί για την γραφή κάθε στοιχείου μαθητές που γνωρίζει ότι μπορούν να το γράψουν επιτυχώς (Barone & Xu, 2008: 129).

Επίσης, ένας ακόμη τρόπος ενίσχυσης του γραπτού λόγου αποτελεί η δομημένη γραφή (structured writing). Μία μορφή της δομημένης γραφής συνιστά η παροχή συγκεκριμένων προτάσεων, για να υποστηρίξουν τους μαθητές και ειδικότερα τους δίγλωσσους. Για παράδειγμα, εάν ο εκπαιδευτικός εισάγει ένα θέμα σχετικά με τα μέσα μεταφοράς, τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν βιβλία, στα οποία σε κάθε

σελίδα θα παρουσιάζεται ένα διαφορετικό μέσο μεταφοράς. Μία ακόμη μορφή της δομημένης γραφής συνίσταται στη δημιουργία ενός φύλλου με τρία ως έξι κουτάκια. Καθώς τα παιδιά δημιουργούν μία ιστορία ή ένα πληροφοριακό κείμενο, ζωγραφίζουν και γράφουν σύντομα σχετικά με κάθε μέρος της ιστορίας στο αντίστοιχο κουτάκι. Έπειτα, όταν ολοκληρώσουν την ιστορία ή την αναφορά, μπορούν να το χρησιμοποιήσουν ως οδηγό, για να δομήσουν την γραφή τους. Επίσης, τα βιβλία χωρίς λέξεις αποτελούν ένα πλαίσιο και έναν οδηγό για την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις εικόνες ως στήριξη για να παράγουν το δικό τους γραπτό κείμενο. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές καταφέρνουν να παράγουν μεγαλύτερα κείμενα, τα οποία περιέχουν τους χαρακτήρες και την πλοκή (Barone & Xu, 2008: 129,130).

Μια ακόμη τεχνική που θα μπορούσε να προστεθεί είναι η τεχνική της ανάρτησης στον τοίχο κειμένων για υποστήριξη των μαθητών (wall-text support). Καθώς ο εκπαιδευτικός εισάγει τους μαθητές σε δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, δημιουργεί σχεδιάγραμμα στα οποία οι μαθητές μπορούν να αναφερθούν αργότερα. Όπως, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα σχεδιάγραμμα σύγκρισης δύο ιστοριών για τους χαρακτήρες και την πλοκή τους ή ένα σχεδιάγραμμα που παρέχει λεξιλόγιο. Αυτή η τεχνική βοηθάει τους δίγλωσσους μαθητές στις συζητήσεις γύρω από δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Επίσης, παρέχει ένα μοντέλο για την παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπλέον, στις σχολικές αίθουσες μπορεί να τοποθετηθούν στους τοίχους τα γράμματα του αλφαβήτου και κάτω από κάθε γράμμα να προστίθενται λέξεις αντίστοιχα με το κάθε γράμμα. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να εισάγει τους μαθητές σε δραστηριότητες, όπως να βρουν λέξεις που αρχίζουν με συγκεκριμένο γράμμα, οι οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθούν από τους δίγλωσσους μαθητές κατά την παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου. Να σημειωθεί ότι οι λέξεις αυτές και τα σχετικά διαγράμματα δημιουργούνται αυθόρμητα και μένουν στον τοίχο όσο καιρό χρειαστεί. Δηλαδή, συνέχεια ανανεώνονται και αντικαθιστούνται από καινούργια. Συχνά, ακόμη, συνοδεύονται από εικονογράφηση, η οποία παρέχει επιπλέον στήριξη στους δίγλωσσους μαθητές (Barone & Xu, 2008: 130,132).

Άλλες τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν για την υποστήριξη της παραγωγής γραπτού λόγου σε δίγλωσσους μαθητές είναι η γωνιά γραφής, όπως ήδη αναφέρθηκε στην προηγούμενη υποενότητα (Teale & Sulzby, 1989). Με αυτόν τον τρόπο, προσφέρονται στους δίγλωσσους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες για να γράψουν, καθώς συμβάλλει στην καθημερινή έκθεση στην γραφή. Η γωνιά γραφής μπορεί να οδηγήσει στην δραστηριότητα δημιουργίας γραφής εφημερίδας και ο εκπαιδευτικός να την εντάξει στο καθημερινό πρόγραμμα. Όσον αφορά την δόμηση της εφημερίδας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ορίσει ένα ανοιχτό θέμα ή να καθοδηγήσει το θέμα ή/και να πραγματοποιηθεί ένας συνδυασμός των δύο παραπάνω. Η γραφή εφημερίδας δίνει περαιτέρω την δυνατότητα να εξασκηθούν οι μαθητές στις συμβάσεις της γραφής.

Δηλαδή, οι μαθητές μπορούν να εξασκήσουν την φωνολογική επίγνωση, τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων, την διευκρίνιση της σημασίας. Επιπλέον, ο ένας μαθητής να ρωτήσει έναν άλλο για την γραφή ενός γράμματος ή μιας πληροφορίας για αυτό που πρόκειται να γράψει, δηλαδή να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (Barone & Xu, 2008: 132, 133).

Μία ακόμη διευρυμένη στρατηγική για να ενισχύσει την παραγωγή γραπτού λόγου των δίγλωσσων μαθητών αποτελεί ένα επαναλαμβανόμενο σεμινάριο γραφής (writing workshop). Το σεμινάριο μπορεί να πραγματοποιείται κάθε μέρα από μισή ως μία ώρα, όπου οι μαθητές θα καταγράφουν ιδέες, θα γράφουν σχεδιαγράμματα, θα αναθεωρούν, θα επεξεργάζονται και θα τα μοιράζονται μεταξύ τους, με αποτέλεσμα οι μαθητές να γράφουν ποικιλία κειμένων και για διαφορετικούς σκοπούς. Το πιο δύσκολο σημείο για τους δίγλωσσους μαθητές συνιστά η διαδικασία να αρχίσουν να γράφουν. Αυτό μπορεί να ξεκινήσει με μία συζήτηση για το τι θα ήθελαν να γράψουν, έτσι στην συνέχεια θα μπορούσαν να καταγράψουν μία λίστα με τις ιδέες τους. Επίσης, θα μπορούσε να υλοποιηθεί μία θεματική καθοδήγηση, έτσι ώστε να επανέρχεται το ίδιο θέμα διάφορες φορές κατά την διάρκεια του σεμιναρίου γραφής, όπως για παράδειγμα την πρώτη μέρα μπορούν να γράψουν γενικά για τα ζώα, την επόμενη για μία ιστορία για την αρκούδα. Πολύ βοηθητικό επίσης είναι οι μαθητές να μπορούν να ζωγραφίζουν σχετικά με αυτό που γράφουν, καθώς επίσης και να αφηγηθούν σύμφωνα με την εικονογράφησή τους. Παραδείγματα για να ξεκινήσουν να γράφουν αποτελούν το να μιμηθούν ένα βιβλίο που γνωρίζουν ή μία ταινία, ή να ξαναγράψουν ένα παραμύθι αλλάζοντας τους ήρωες. Όταν οι μαθητές ξεκινήσουν να γράφουν, νιώσουν άνετα και εξοικειωθούν με τη ρουτίνα της γραφής, θα είναι πιο πρόθυμοι να γράφουν. Σε επόμενο στάδιο, οι μαθητές θα υποστηριχθούν για να αναθεωρήσουν και να βελτιώσουν τη γραπτή παραγωγή τους, έτσι ώστε να κατανοήσουν τις συμβάσεις της γλώσσας, όπως η γραμματική, η στίξη και η ορθογραφία (Barone & Xu, 2008: 133,134).

Μια ακόμη πλευρά της παραγωγής γραπτού λόγου είναι η γραφή για κάτι που έμαθες ή για να μάθεις κάτι (writing to learn). Με αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει την δυνατότητα στους μαθητές να γράψουν για ένα θέμα που θέλουν να εξετάσουν, πριν την εισαγωγή στο θέμα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δει τι γνωρίζουν οι μαθητές για αυτό το θέμα. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να γράφουν για το τι έμαθαν και να το μοιράζονται μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρίσκει χρόνο για να υλοποιείται αυτή η μορφή της γραφής, για να γνωρίζει τι έμαθαν οι μαθητές και εάν χρειάζονται περαιτέρω καθοδήγηση. Ακόμη, παρέχεται στους μαθητές που διστάζουν να μιλήσουν η ευκαιρία να εκφραστούν και να μοιραστούν με τους υπόλοιπους ό,τι έχουν μάθει (Barone & Xu, 2008: 135).

Ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία χρειάζεται να εισάγει κατάλληλα διδακτικά υλικά για να ενισχύσει και να προωθήσει την ανάπτυξη του γραπτού λόγου των

δίγλωσσων μαθητών. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει κατάλληλα βιβλία, με τα οποία να πραγματοποιηθεί μεγαλόφωνη ανάγνωση στην τάξη, συμμετοχική ανάγνωση, καθοδηγούμενη ανάγνωση, ανάγνωση σε ζευγάρια ή/και ανεξάρτητη ανάγνωση (Barone & Xu, 2008: 158). Παραδείγματα βιβλίων που μπορούν να οδηγήσουν τους δίγλωσσους μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου συνιστούν τα βιβλία χωρίς λόγια ή με λίγα λόγια, καθώς με βάση την εικονογράφηση μπορούν να περιγράψουν τις εικόνες ή να γράψουν μία ιστορία, αλλά και να επεκτείνουν το κείμενο (Barone & Xu, 2008: 168). Δημιουργώντας, παράλληλα, μία γωνιά γραμματισμού (literacy center) στην αίθουσα, στην οποία θα υπάρχει μία μεγάλη ποικιλία από βιβλία και εργαλεία για την ανάγνωση, οι μαθητές αποκτάνε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα βιβλία και για την παραγωγή γραπτού λόγου (Barone & Xu, 2008: 5).

Πιο συγκεκριμένα για τους μαθητές Ρομά έχουν διατυπωθεί κάποιες γενικές παράμετροι που βοηθάνε τους μαθητές στην διδασκαλία και τη μάθηση. Ειδικότερα, οι διδακτικοί στόχοι της Γλώσσας θα ήταν ωφέλιμο να εντάσσονται σε δραστηριότητες που να είναι σχετικές με την κοινωνική και πολιτισμική εμπειρία των μαθητών. Ακόμη, να γίνεται σύνδεση με την εμπειρία και τα βιώματα των μαθητών τόσο του θέματος που επιλέγεται και του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζεται, όσο και της επεξεργασίας του. Με αυτό τον τρόπο, θα προωθείται η διδασκαλία που στοχεύει στην δράση και στην χρήση βιωματικών στρατηγικών. Δηλαδή, μπορούν να υλοποιούνται projects/θεματικές ενότητες που να συνδέονται με την εμπειρία τους, έτσι ώστε να τους παρέχεται μεγαλύτερο κίνητρο. Επιπλέον, να χρησιμοποιείται όσο είναι δυνατόν αυθεντικό υλικό και ειδικότερα υλικά που τους είναι οικεία αλλά και πολυτροπικά, όπως είναι οι αφίσες, επιγραφές, δημόσιες πινακίδες. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός να μπορεί να εφαρμόζει τεχνικές διαχείρισης της διγλωσσίας, να αποδέχεται την πρώτη γλώσσα των μαθητών και να ενθαρρύνεται η κάθε προσπάθεια εκφοράς λόγου των μαθητών (Γκανά, Σταθοπούλου & Γκόβαρης, 2013: 184,185). Η διγλωσσία των μαθητών Ρομά θα πρέπει να αναγνωριστεί και να γίνει αποδεκτή τόσο από τους υπόλοιπους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να δώσουν αξία στην ρομανί γλώσσα. Η ρομανί γλώσσα, ως η πρώτη γλώσσα των μαθητών Ρομά θα ήταν ωφέλιμο να χρησιμοποιείται και να εισαχθεί στο σχολικό πλαίσιο (Kyuchukon, 2000: 279).

Όσον αφορά πιο συγκεκριμένα τον γραπτό λόγο, επισημαίνεται ότι η διδασκαλία οφείλει να μην εστιαστεί μόνο στον κώδικα της γραφής, αλλά να υποστηριχθεί η κατανόηση των μαθητών για τον λειτουργικό χαρακτήρα του γραπτού λόγου. Ειδικότερα, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν παιγνιώδεις δραστηριότητες και να γίνει εξάσκηση του γραπτού λόγου μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα για τους μαθητές (Γκανά, Σταθοπούλου, Γκόβαρης, 2013: 185,186).

Για να ενισχυθεί ο γραπτός λόγος, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν «παιχνίδια με το λεξικό». Η χρήση του λεξικού μπορεί να αποτελέσει μία τεχνική για την απόκτηση

του λεξιλογίου της ελληνικής γλώσσας για μαθητές που μαθαίνουν ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Η χρήση του λεξικού, εκτός από προσληπτική και με στόχο την εκμάθηση λέξεων, μπορεί να είναι παραγωγική και να στοχεύει στην βελτίωση της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου. Ειδικότερα, ο μαθητής μπορεί να βρει μία λέξη για να την γράψει ή για να ελέγξει ή να επιβεβαιώσει την ορθογραφία της ή για να βρει μία συνώνυμη ή αντίθετη λέξη. Για να γίνει επιτυχημένη και ευχάριστη η χρήση του λεξικού εφαρμόζεται το παιχνίδι. Συνεπώς, μπορούν να εφαρμοστούν παιχνίδια με το λεξικό, έτσι ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με την χρήση του. Παραδείγματα χρήσης λεξικού αποτελούν η αναζήτηση λέξεων με συγκεκριμένο αριθμό συλλαβών, η αναζήτηση λέξεων με συγκεκριμένα φωνήεντα ή σύμφωνα, η αναζήτηση ομοιοκατάληκτων λέξεων, η σύγκριση λέξεων, η οργάνωση και δημιουργία λεξικού από τους μαθητές ανάλογα με ένα θέμα ή τα ενδιαφέροντά τους. Ακόμη, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν τα ακόλουθα παιχνίδια: Το πρώτο παιχνίδι συνίσταται αρχικά οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες, στη συνέχεια επιλέγουν τυχαία λέξεις στο λεξικό, για παράδειγμα κλείνουν τα μάτια και ανοίγουν το λεξικό στην τύχη και εφόσον καταγράψουν μία λίστα από λέξεις δημιουργούν και γράφουν μία ιστορία με αυτές. Για να υλοποιηθεί το δεύτερο παιχνίδι ο κάθε μαθητής διαλέγει ένα σύμφωνο και βρίσκει επτά λέξεις που να ξεκινάνε με αυτό και να συνεχίζεται η καθεμιά λέξη με ένα από τα επτά φωνήεντα, για παράδειγμα να βρει λέξεις που να ξεκινάνε από σα-, σε-, ση-, σι-, σο-, συ-, σω-. Στη συνέχεια, ο μαθητής γράφει μία ιστορία με αυτές τις λέξεις. Για την πραγμάτωση αυτής της δραστηριότητας η χρήση του λεξικού κρίνεται αναγκαία και η δραστηριότητα αποκτάει λειτουργικό χαρακτήρα για τους μαθητές (Γλένη & Ρηγοπούλου, 2013). Μια ακόμη δράση που έχει υλοποιηθεί με βάση τη χρήση του λεξικού είναι αυτή της δημιουργίας μικρού ελληνο-τσιγγάνικου λεξικού με εικόνες και ήχους. Στόχος της υλοποίησης είναι να ενισχυθεί η πρώτη γλώσσα των μαθητών, να παρέχει κίνητρα στους μαθητές για να γράψουν και να διαβάσουν λέξεις στην ελληνική, αλλά ακόμη να τις συνδέσουν με τις αντίστοιχες λέξεις στην τσιγγάνικη γλώσσα. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους ίδιους τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα μικρό λεξικό, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από τους ίδιους, όσο και από άλλους μέσα στα πλαίσια γλωσσικών δράσεων. Απώτερος σκοπός αποτελεί να δοθούν κίνητρα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και να ενδυναμωθεί η πρώτη γλώσσα των μαθητών (Βρατσάλη, 2013).

Συνοψίζοντας αναφέρθηκαν μερικές χρήσιμες αρχές, τεχνικές και δραστηριότητες, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, που θα μπορούσαν να συνδυαστούν με τις ευρύτερες μεθόδους που κρίνονται κατάλληλες για τους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς για να στοχεύσουν στην ενίσχυση του γραπτού λόγου μαθητών δίγλωσσων και Ρομά. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται δύο έρευνες που έχουν υλοποιηθεί με στόχο να καλλιεργήσουν τον γραπτό λόγο μικρών μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης μέσω της αξιοποίησης της παιδικής λογοτεχνίας και των γλωσσικών παιχνιδιών.

2.3.Ανασκόπηση ερευνών για την ενίσχυση του γραπτού λόγου

Η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου αποτελεί ένα καίριο και βασικό θέμα για την εκπαίδευση, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές. Συνεπώς, έχουν διατυπωθεί αρκετές προτάσεις και μέθοδοι για την διδασκαλία του γραπτού λόγου. Παρακάτω παρουσιάζονται δύο σχετικές έρευνες. Στην πρώτη έρευνα βασίζεται και η παρούσα πτυχιακή εργασία.

Στο πλαίσιο της έρευνας των Dix & Amoore (2010), πραγματοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο στην Νέα Ζηλανδία ένα project για την παραγωγή γραπτού λόγου. Ειδικότερα, μελετήθηκε εάν η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας επηρεάζει, βελτιώνει και κινητοποιεί τους μαθητές για την παραγωγή γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνήτριες του προγράμματος πίστευαν ότι για να παράγουν καλύτερα ποιοτικώς κείμενα οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ενθουσιασμό και κίνητρα για την γραφή τους. Αυτό σε συνδυασμό με τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές αλλαγές που συνέβησαν στην Νέα Ζηλανδία για την αλλαγή στην διδασκαλία του γραπτού λόγου, καθώς το περιεχόμενο της κατάστασης, το κοινό, ο σκοπός της γραπτής παραγωγής συχνά αγνοούνταν και οι μαθητές δεν είχαν κίνητρα και ενδιαφέρον, τις οδήγησαν να υλοποιήσουν την συγκεκριμένη έρευνα (Dix & Amoore, 2010: 135,136).

Οι ερευνήτριες εστίασαν μέσω της υλοποίησης του project στην βελτίωση και τον εμπλουτισμό της ποιότητας της γραφής των μαθητών ενώ παράλληλα ήθελαν να διερευνήσουν εάν η χρήση της λογοτεχνίας και η συζήτηση για τα κείμενα της λογοτεχνίας μπορεί να επηρεάσει τις προφορικές δεξιότητες των μαθητών ώστε αυτές να τις μεταφέρουν στον γραπτό λόγο. Επιπλέον, επιθυμούσαν να εντοπίσουν ποιες διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν την λογοτεχνία μπορούν να υποστηρίξουν τους νεαρούς συγγραφείς. Το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε διήρκεσε δύο εβδομάδες στην ενότητα της γλώσσας. Συγκεκριμένα, η θεματική ενότητα που μελετήθηκε ήταν οι γάτες. Έτσι, συλλέχθηκε μία ποικιλία παιδικών βιβλίων γύρω από το θέμα με τις γάτες, τα οποία ο εκπαιδευτικός της τάξης μπορούσε να διαβάζει και να συζητάει καθημερινά με τους μαθητές. Οι μαθητές είχαν ηλικία επτά χρονών (Dix & Amoore, 2010: 139).

Οι διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόστηκαν για την δημιουργία δραστηριοτήτων στόχευαν: Πρώτον, στο να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με ποιοτικά μοντέλα λογοτεχνίας, έτσι ώστε να εισάγουν νέες και διαφορετικές ιδέες και να ενθαρρυνθούν σε ανταποκρίσεις, για να τις μεταφέρουν στον γραπτό λόγο τους. Η επόμενη στρατηγική εστιάστηκε στο να καλλιεργήσουν οι μαθητές τη γνώση τους για τις τεχνικές και την γλώσσα της λογοτεχνίας. Η τελευταία στρατηγική στόχευε στην συνεργατική δημιουργία ενός ποιήματος εκ μέρους των μαθητών και στην συγγραφή κειμένων για έναν χαρακτήρα μίας γάτας (Dix & Amoore, 2010: 140).

Με βάση τα παραπάνω, δημιουργήθηκαν και υλοποιήθηκαν δραστηριότητες. Πρώτα από όλα, τα βιβλία χαρακτηρίζονταν από κείμενα υψηλής ποιότητας, με πλούσια εικονογράφηση, ενδιαφέρουσα πλοκή και εξαιρετικούς χαρακτήρες. Ο εκπαιδευτικός πραγματοποιούσε μεγάλφωνη ανάγνωση, υλοποιώντας δραστηριότητες πριν και μετά την ανάγνωση, αφήνοντας τους μαθητές να μιλήσουν για το βιβλίο και να το συνδέσουν με τις εμπειρίες τους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός εστίασε στον τρόπο γραφής του συγγραφέα, εντοπίζοντας και συζητώντας με τους μαθητές μέσα στο κείμενο και στο τέλος ενθάρρυνε τους μαθητές να δημιουργήσουν τις δικές τους προτάσεις με λέξεις από το κείμενο. Ακόμη, δημιούργησε δραστηριότητες με το λεξιλόγιο από τα κείμενα, με σκοπό οι μαθητές να εμπλουτίσουν το δικό τους και να το χρησιμοποιήσουν στην γραφή τους. Στο τέλος, δημιούργησαν ένα συλλογικό ποίημα για τις γάτες, δουλεύοντας οι μαθητές σε ζευγάρια και συζητώντας μεταξύ τους τις λέξεις που μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν. Τέλος, ο κάθε μαθητής δημιούργησε έναν χαρακτήρα/τύπο γάτας και έγραψε για αυτόν. (Dix & Amoore, 2010: 140-147).

Ως συμπεράσματα της έρευνας διαπιστώθηκαν τα εξής: οι μαθητές κινητοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό από την χρήση της λογοτεχνίας και ενθουσιάστηκαν με τα παιδικά παραμύθια, καθώς άκουγαν και συζητούσαν γι' αυτά. Δεύτερον, η λογοτεχνία παρείχε μοντέλα ποιοτικής γραφής και έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να εστιάζουν στα κείμενα των συγγραφέων. Επίσης, οι μαθητές δανείστηκαν από τη λογοτεχνία και χρησιμοποίησαν πολλές φράσεις. Ως αποτέλεσμα, οι γραπτές παραγωγές των μαθητών έγιναν περισσότερο λεπτομερείς, εστιασμένες και περιγραφικές. Οι νεαροί συγγραφείς ενθουσιάστηκαν και αυξήθηκαν τα κίνητρα και το ενδιαφέρον τους για να γράψουν (Dix & Amoore, 2010: 147,148).

Μία δεύτερη σχετική έρευνα υλοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο στην Ιταλία με στόχο να δώσει κίνητρα στους μαθητές για την γραφή, αλλά και να βελτιώσει την ικανότητα των μαθητών να γράφουν αφηγηματικά κείμενα (Boscolo, Gelati & Galvan, 2012). Οι συμμετέχοντες αποτελούνταν από έξι τάξεις ενός δημοτικού σχολείου. Στους μαθητές δόθηκαν δραστηριότητες πριν και μετά την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε, για να διαπιστωθεί το επίπεδό τους. Η παρέμβαση διήρκησε δέκα εβδομάδες, όπου κάθε εβδομάδα πραγματοποιούνταν από ένα σεμινάριο για την γραφή. Στα σεμινάρια παρουσιάστηκαν και υλοποιήθηκαν γλωσσικά παιχνίδια για τον γραπτό λόγο. Δηλαδή, το πρώτο γλωσσικό παιχνίδι απαιτούσε οι μαθητές να γράψουν ένα αφηγηματικό κείμενο αφαιρώντας όλες τις λέξεις που περιείχαν ένα συγκεκριμένο γράμμα. Το επόμενο παιχνίδι αφορούσε ένα αφηγηματικό κείμενο, στο οποίο όλες οι προτάσεις έπρεπε να ξεκινάνε από το ίδιο γράμμα. Στη συνέχεια, ένα ακόμη παιχνίδι ήταν ότι έπρεπε να γράψουν ένα κείμενο, στο οποίο η πρώτη λέξη κάθε πρότασης θα ξεκινούσε με διαφορετικό γράμμα, με αλφαβητική σειρά. Το επόμενο παιχνίδι είχε ως σκοπό να εισάγουν διάλογο στην αφήγηση ανάμεσα σε χαρακτήρες των οποίων οι ενέργειες περιγράφονταν στο κείμενο. Το τελευταίο παιχνίδι αφορούσε την αλλαγή

της ιστορίας, δηλαδή διατηρούσαν το πλαίσιο της ιστορίας, αλλά άλλαζαν τους πρωταγωνιστές (Boscolo, Gelati & Galvan, 2012: 35-37).

Από την διεξαγωγή της παραπάνω έρευνας και την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ως συμπέρασμα ότι η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο θα πρέπει να βοηθάει τους μαθητές να την αντιλαμβάνονται ως μία δραστηριότητα με νόημα η οποία να σχετίζεται με τις δραστηριότητες της τάξης και με τους μαθητές. Θα πρέπει επίσης να βοηθάει τους μαθητές να βλέπουν τους εαυτούς τους ως ικανούς συγγραφείς. Επίσης, η διδασκαλία του γραπτού λόγου με γλωσσικά παιχνίδια ενδέχεται να θετικά αποτελέσματα στην στάση των μαθητών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου, ακόμη και των αδύναμων μαθητών, διευρύνοντας έτσι τις τεχνικές που μπορεί να αξιοποιηθούν για την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές δημοτικού (Boscolo, Gelati & Galvan, 2012: 45).

Με αφετηρία την έρευνα των Dix & Amooore (2010), στην παρούσα πτυχιακή εργασία σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα διδασκαλιών με σκοπό την ενίσχυση του γραπτού λόγου με την χρήση της παιδικής λογοτεχνίας. Αξιοποιώντας ως αφορμή την ανάγνωση των παραμυθιών, υλοποιήθηκαν δραστηριότητες, με στόχο οι μαθητές να παράγουν γραπτό λόγο. Οι διδασκαλίες που σχεδιάστηκαν απευθύνονταν στοχευμένα σε μαθητές Ρομά, με στόχο να ενισχυθεί η γραφή τους. Στο επόμενο μέρος της εργασίας περιγράφεται και αναλύεται η έρευνα που υλοποιήθηκε.

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία έρευνας

3.1.Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση τρόπων καλλιέργειας της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές Ρομά, μέσω της παιδικής λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα ως ερευνητικό ερώτημα της έρευνας τίθεται «Εάν και με ποιο τρόπο η δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου μπορεί να ενισχυθεί και να βελτιωθεί, χρησιμοποιώντας κατά την διδασκαλία της την παιδική λογοτεχνία σε μαθητές Ρομά;»

Για την διερεύνηση του παραπάνω ερωτήματος σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα που αποτελούνταν από οκτώ δίωρες διδασκαλίες, χρησιμοποιώντας παιδικά παραμύθια με σκοπό την γραπτή παραγωγή των μαθητών. Οι διδασκαλίες εφαρμόστηκαν σε τάξη που φοιτούσαν μαθητές Ρομά. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ανήκει σε αυτήν της έρευνας δράσης και πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων.

3.2.Η έρευνα δράση

Για την έρευνα δράση έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί προκειμένου να συμπεριληφθούν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά του εναλλακτικού αυτού τύπου εκπαιδευτικής έρευνας. Η έρευνα δράση αποτελεί ένα δυνατό εργαλείο για την επίτευξη αλλαγής και βελτίωσης σε τοπικό επίπεδο (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 385). Οι Cohen & Manion (2000) ορίζουν την έρευνα δράση ως «*μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια προσεκτική εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης*» (οπ. αναφ. στο Cohen, Manion, Morrison, 2008: 386). Σύμφωνα με τους Kemmis & McTaggart, η έρευνα δράση ορίζεται ως εξής:

Η έρευνα δράση είναι μία μορφή συλλογικής αυτοστοχαστικής διερεύνησης που διεξάγουν οι συμμετέχοντες σε κοινωνικά περιβάλλοντα για να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη των κοινωνικών τους πρακτικών, καθώς και για να κατανοήσουν καλύτερα τις πρακτικές τους και τις συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων αυτές εφαρμόζονται (Kemmis & McTaggart 1988, οπ. αναφ. στο Cohen, Manion, Morrison, 2008: 387).

Ο πιο σαφής ορισμός για την έρευνα δράση δίνεται από τον John Elliott (1991), «*η έρευνα δράση είναι η μελέτη μίας κοινωνικής κατάστασης, με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης*» (οπ. αναφ. στο Altrichter, Rosch & Somekh, 1993: 4). Με βάση τον ορισμό προκύπτει πως για να ασχοληθεί κάποιος με την έρευνα δράση, επιθυμεί την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης όσον αφορά την εκπαίδευση. Έχει ως στόχο την υποστήριξη των

εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσουν προβλήματα της εκπαίδευσης, αλλά και για να εφαρμόσουν καινοτομίες (Altrichter, Rosch & Somekh, 1993: 4,5).

Η έρευνα δράση υλοποιείται από ανθρώπους που σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική κατάσταση που ερευνάται. Στην περίπτωση του σχολείου, αυτό σημαίνει τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν την ευθύνη για όσα συμβαίνουν μέσα στην τάξη. Επίσης, η έρευνα δράση προκύπτει από πρακτικά ζητήματα που αφορούν την καθημερινή εκπαιδευτική εργασία, με στόχο πρώτον να βελτιώσει την πρακτική κατάσταση και δεύτερον την γνώση σχετικά με τις πρακτικές των συμμετεχόντων. Ακόμη, πρέπει να είναι συμβατή τόσο με τις εκπαιδευτικές αξίες, όσο και με τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, για να συνεισφέρει στην μέγιστη βελτίωση των αξιών και των συνθηκών του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό που χαρακτηρίζει την έρευνα δράση είναι μία συνεχής προσπάθεια σύνδεσης, συσχέτισης και αντιπαράθεσης της πρακτικής και του προβληματισμού, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να προβληματίζεται στο τι κάνει στην διδασκαλία, στοχεύοντας στην βελτίωση της πρακτικής του και στην ανάπτυξη της γνώσης του. Με αυτόν τον τρόπο, η σκέψη οδηγεί σε νέες προοπτικές δράσης, οι οποίες ελέγχονται από την πρακτική εφαρμογή της (Altrichter, Rosch & Somekh, 1993: 6).

Κάθε πρόγραμμα έρευνας δράσης έχει τον δικό του χαρακτήρα, αλλά σε γενικές γραμμές όλα ακολουθούν ορισμένα χαρακτηριστικά στάδια. Η έρευνα δράση ξεκινάει εντοπίζοντας ένα σημείο για την ανάπτυξη μίας πρακτικής. Στη συνέχεια, μέσα από συζητήσεις αποσαφηνίζεται η κατάσταση, με αποτέλεσμα ενεργές πρακτικές να αναπτύσσονται και να εφαρμόζονται. Η μία στρατηγική δράσης δεν λύνει πάντα ένα πρόβλημα, αλλά μπορεί να χρειάζεται περαιτέρω βελτίωση των στρατηγικών και αποσαφήνιση της κατάστασης, για να εφαρμοστούν νέες τεχνικές. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές, όταν ολοκληρώσουν το πρόγραμμά τους, δημοσιεύουν και κάνουν διαθέσιμη την γνώση τους σε άλλους (Altrichter, Rosch & Somekh, 1993: 6,7).

3.3. Το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, οι συμμετέχοντες και οι περιορισμοί της έρευνας

Για τον σχεδιασμό των διδασκαλιών χρησιμοποιήθηκε η παιδική λογοτεχνία. Συγκεκριμένα ως αφορμή για την γραπτή παραγωγή των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν δύο παιδικά παραμύθια. Θεωρήθηκε κατάλληλος και εφαρμόστηκε αυτός ο τρόπος διδασκαλίας για τον γραπτό λόγο, δεδομένου του γεγονότος ότι απευθυνόταν σε μαθητές μειονότητας, με ιδιαίτερα αυξημένα προβλήματα στην γραφή. Δηλαδή, κρίθηκε ότι η παιδική λογοτεχνία θα αποτελούσε πιο ελκυστική και άμεση μέθοδο διδασκαλίας για τους μαθητές Ρομά.

Ειδικότερα, σημαντικό ρόλο έπαιξε, η ηλικιακή ομάδα των μαθητών προς τους οποίους απευθύνονταν οι διδασκαλίες που σχεδιάστηκαν. Η έρευνα έλαβε χώρα σε μία Γ' τάξη Δημοτικού Σχολείου στην πόλη του Βόλου, στο οποίο φοιτούσε μεγάλος

αριθμός μαθητών Ρομά. Η συγκεκριμένη τάξη αποτελούνταν μόνο από μαθητές Ρομά. Η επιλογή της τάξης έγινε κατόπιν συζήτησης και παροχής της από το σχολείο για την πραγμάτωση της έρευνας. Κρίθηκε καλύτερο οι διδασκαλίες να απευθύνονται σε μία ομάδα μόνο από μαθητές Ρομά. Έτσι, κατόπιν της επαφής μου με το σχολείο και της διαθεσιμότητας της τάξης, ορίστηκε το πλαίσιο της έρευνας. Οι διδασκαλίες πραγματοποιούνταν στην αίθουσα της συγκεκριμένης τάξης, χωρίς να μετακινούνται οι μαθητές σε άλλη αίθουσα του σχολείου.

Όσον αφορά τους συμμετέχοντες της έρευνας, αυτοί αποτελούνταν από τους μαθητές της τάξης που είχαν μία συστηματική φοίτηση στις ώρες των διδασκαλιών μου. Όπως διαπίστωσα η ίδια τόσο παρατηρώντας την τάξη, αλλά και μέσω των διδασκαλιών μου, όσο και σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι μαθητές Ρομά δεν έχουν μια σταθερή φοίτηση στο σχολείο. Ο αριθμός των μαθητών της τάξης διαφοροποιούνταν από διδασκαλία σε διδασκαλία. Γι' αυτό τον λόγο, οι μαθητές που αποτελούν το δείγμα της έρευνας είναι τέσσερις, οι οποίοι είχαν σταθερή παρακολούθηση των διδασκαλιών. Επίσης, δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της έρευνας μαθητές που δεν είχαν αναπτύξει τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής, καθώς υπήρχαν μαθητές που παρακολουθούσαν κάποιες από τις διδασκαλίες, οι οποίοι φοιτούσαν για πρώτη χρονιά στο σχολείο και βρίσκονταν στο στάδιο της αναγνώρισης και γραφής γραμμάτων και λέξεων. Όπως διαπιστώθηκε, το επίπεδο των μαθητών ήταν αρκετά χαμηλό σύμφωνα με αυτό που θα πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές της Γ' Δημοτικού, αλλά και αρκετά ανομοιογενές. Αυτό οφείλεται στην μη συστηματικότητα στην παρακολούθηση που παρατηρείται στους περισσότερους μαθητές, γιατί το διάστημα που ένας μαθητής δεν παρακολουθεί τα μαθήματα, δεν τα αναπληρώνει ή δεν υπάρχει επαφή με τον σχολικό γραμματισμό από την οικογένεια, με αποτέλεσμα την μη εξοικείωση και επαφή με όσα διδάσκεται στο σχολείο το διάστημα που απουσιάζει από το σχολείο. Θα μπορούσε επίσης να οφείλεται στους μη κατάλληλους τρόπους διδασκαλίας για μαθητές Ρομά, που πρόκειται για δίγλωσσους μαθητές με την πρώτη τους γλώσσα να είναι μόνο προφορική και όχι γραπτή.

Παρακάτω παρατίθεται πίνακας με τον αριθμό των μαθητών που παρακολουθούσαν την κάθε διδασκαλία.

Διδασκαλίες	Αριθμός μαθητών
<i>1^η διδασκαλία</i>	11 μαθητές
<i>2^η διδασκαλία</i>	12 μαθητές
<i>3^η διδασκαλία</i>	14 μαθητές
<i>4^η διδασκαλία</i>	7 μαθητές
<i>5^η διδασκαλία</i>	11 μαθητές
<i>6^η διδασκαλία</i>	7 μαθητές

7 ^η διδασκαλία	17 μαθητές
8 ^η διδασκαλία	9 μαθητές

Επίσης, παρατίθεται ένας δεύτερος πίνακας με τους μαθητές που συμπεριλήφθηκαν τελικά στην έρευνα. Διατηρείται η ανωνυμία τους για λόγους δεοντολογίας και γι' αυτό κωδικοποιούνται με βάση το αρχικό γράμμα του ονόματος τους. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι συμμετέχοντες αποτελούνται μόνο από αγόρια, καθώς, όπως παρατηρήθηκε, γενικά τα αγόρια δεν είχαν τόσο ελλιπή φοίτηση, αλλά πιο συστηματική παρακολούθηση του σχολείου από τα κορίτσια. Γι' αυτό τον λόγο, συμπεριλαμβάνεται το φύλο των μαθητών, αλλά και η ηλικία τους στον πίνακα, καθώς μπορεί να υπάρχουν περιπτώσεις που μεγαλύτεροι ηλικιακά μαθητές παρακολουθούν μικρότερες τάξεις.

	Μαθητές	Φύλο	Ηλικία
1 ^{ος}	Α.	Αγόρι	9 χρονών
2 ^{ος}	Γ.	Αγόρι	9 χρονών
3 ^{ος}	Π.	Αγόρι	9 χρονών
4 ^{ος}	Μ.	Αγόρι	9 χρονών

Οι διδασκαλίες διήρκησαν τέσσερις εβδομάδες, από δύο διδακτικά δίωρα κάθε εβδομάδα. Ξεκίνησαν την τελευταία εβδομάδα του Ιανουαρίου 2016 και ολοκληρώθηκαν την τρίτη εβδομάδα του Φεβρουαρίου 2016. Ο δικός μου ρόλος στις διδασκαλίες ήταν της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, καθώς διεξήγαγα παράλληλα τις διδασκαλίες και είχα καθοδηγητικό ρόλο, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να παράγουν όσο το δυνατόν καλύτερες γραπτές παραγωγές με την πάροδο των εβδομάδων. Καθώς οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι, όπως παρατηρήθηκε, με τον γραπτό λόγο και τον τρόπο διδασκαλίας, στην αρχή του προγράμματος το γεγονός αυτό τους προκάλεσε δυσκολία.

Αυτή η εφαρμογή, όπως και κάθε προσπάθεια, αναμφίβολα παρουσιάζει κάποιους παράγοντες που αποτελούν τους περιορισμούς. Στην παρούσα έρευνα, οι περιορισμοί είναι οι εξής:

- 1) *Η χρονική διάρκεια:* Οι διδασκαλίες αποτελούνταν από οκτώ διδακτικά δίωρα σε διάρκεια τεσσάρων εβδομάδων. Η χρονική διάρκεια θεωρείται μικρή λόγω του γεγονότος πως εάν οι διδασκαλίες διαρκούσαν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, τα αποτελέσματα των διδασκαλιών θα ήταν πιο φανερά με πιθανόν μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών στον τρόπο εργασίας και τις απαιτήσεις των διδασκαλιών. Τα αποτελέσματα του προγράμματος, που σχεδιάστηκε,

πιθανόν να είχαν μεγαλύτερη ισχύ, εάν η χρονική διάρκεια του ήταν μεγαλύτερη.

- 2) *Ο αριθμός των συμμετεχόντων*: Οι μαθητές που τελικά κρίθηκαν κατάλληλοι για να συμπεριληφθούν στην έρευνα είναι τέσσερις. Ο αριθμός των μαθητών θεωρείται ότι είναι μικρός, καθώς με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών θα είχαν μεγαλύτερη ισχύ τα αποτελέσματα της έρευνας. Δεδομένου, όμως, της κατάστασης της εκπαίδευσης των μαθητών Ρομά και της ελλιπούς φοίτησής τους στο σχολείο, δεν ήταν εφικτό να συμπεριληφθεί μεγαλύτερο δείγμα στην έρευνα, εφόσον δεν είχε συστηματική παρουσία στις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν για την έρευνα.

3.4.Επιλογή θέματος και υλικού για τις διδασκαλίες

Στη μέθοδο διδασκαλίας επιλέχθηκε η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας, όπως ήδη αναφέρθηκε. Αφορμή για τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας αποτέλεσε το άρθρο των Dix & Amooze (2010) το οποίο αναφέρεται σε μία έρευνα που εφαρμόστηκε σε σχολείο της Νέας Ζηλανδίας με στόχο την καλλιέργεια της παραγωγής γραπτού λόγου μέσω της χρήσης της παιδικής λογοτεχνίας στην διδασκαλία. Κρίθηκε ότι ο τρόπος αυτός είναι κατάλληλος για να ανταποκριθούν μαθητές Ρομά και έτσι να εφαρμοστεί στον σχεδιασμό των διδασκαλιών.

Για να γίνει ο σχεδιασμός των διδασκαλιών με τρόπο κατάλληλο για τους μαθητές της τάξης, σημαντικό ήταν να παρατηρηθεί η τάξη και να γίνει μία αρχική γνωριμία, αλλά και να διαπιστωθεί το επίπεδο ελληνομάθειάς τους. Γι' αυτό τον λόγο, τον Δεκέμβριο 2015 χορηγήθηκε σε όσους μαθητές παρευρίσκονταν το τεστ ελληνομάθειας «Ας μιλήσουμε ελληνικά Ι». Από προηγούμενη επίσκεψη στην τάξη, διαπιστώθηκε ότι θα έπρεπε να χορηγηθεί το πρώτο επίπεδο του τεστ, λόγω του χαμηλού επιπέδου της τάξης.

Τα τεστ «Ας μιλήσουμε ελληνικά» δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας»(2002-2004) στην Δυτική Θράκη. Τα τεστ βασίζονται στα επίπεδα ελληνομάθειας του ΚΕΠΑ (Κοινού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες-Common European Framework of Reference for Languages, <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/94>). Επειδή τα επίπεδα του ΚΕΠΑ αφορούν ενήλικες και όχι παιδιά, η κλίμακα αξιολόγησης έλαβε υπόψη τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, κι έτσι τα επίπεδα προσαρμόστηκαν, μειούμενα σε τέσσερα, από το A1 ως το B2. Τα τεστ σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τις τρεις αρχές της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της χρηστικότητας. Τα τεστ εξετάζουν τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες: την κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου, την παραγωγή γραπτού λόγου και την γραμματική. Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου,

περιέχει την αφήγηση που εξελίσσεται σε μία σειρά εικόνων, γνωστή και ως «Η ιστορία της γάτας» (Tzevelekou et al., 2013: 77-78).

Στους μαθητές χορηγήθηκε το τεστ ελληνομάθειας «Ας μιλήσουμε ελληνικά I» (<http://www.diapolis.auth.gr/eclass/mod/folder/view.php?id=203>), χωρίς την κατανόηση του προφορικού λόγου. Πριν την χορήγηση του τεστ είχε προηγηθεί μία δίωρη διδασκαλία για την υπενθύμιση και την επανάληψη των γραμμάτων της ελληνικής γλώσσας. Αυτή η διδασκαλία είχε σκοπό τόσο να βοηθήσει τους μαθητές στην συμπλήρωση του τεστ, όσο και να διευκρινιστεί σε ποιο βαθμό οι γραφοφωνηματικές συμβάσεις της ελληνικής έχουν κατακτηθεί από τους μαθητές. Από την διόρθωση των τεστ διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που αποτελούν τους συμμετέχοντες της έρευνας κατατάσσονται στο επίπεδο A1. Όσον αφορά, τους υπόλοιπους που συμπλήρωσαν το τεστ, κατατάσσονται είτε στο επίπεδο A1, είτε στο Προκαταρκτικό επίπεδο.

Σε επόμενη φάση (Δεκέμβριος 2015), για τον σχεδιασμό των διδασκαλιών κρίθηκε απαραίτητο να επιλεγεί ένα θέμα γύρω από το οποίο θα περιστρέφονταν οι δραστηριότητες. Για να επιλεγεί το θέμα, ζήτησα από τους μαθητές ως αφορμή να ζωγραφίσουν και να γράψουν μία πρόταση για κάτι που τους αρέσει και θα ήθελαν να μάθουν περισσότερα γι' αυτό. Οι απαντήσεις των μαθητών ομαδοποιήθηκαν για να προκύψουν ευρύτερα θέματα. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές αφορούσαν τα παιχνίδια, την θάλασσα, τα ταξίδια, συγκεκριμένα αθλήματα. Η επιλογή του θέματος έγινε συνδυάζοντας τις απαντήσεις των μαθητών με την εύρεση κατάλληλων παιδικών παραμυθιών από την μεριά μου, που να ταιριάζουν γύρω από ένα θέμα.

Το θέμα που τελικά επιλέχθηκε προς επεξεργασία ήταν τα «Ταξίδια». Εκτιμήθηκε, επίσης, εκτός από την αναφορά των μαθητών, ότι το θέμα αυτό ταιριάζει καλύτερα στα βιώματα των οικογενειών των Ρομά, και ότι, κατά συνέπεια, θα υπάρξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τους μαθητές. Τα παραμύθια που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγμάτωση των διδασκαλιών είναι τα ακόλουθα: «Η Μαίρη Πινέζα» των Μητακίδου και Τρέσσου και «Η Πινεζοβροχή» του Τριβιζά. Ως αφορμή των διδασκαλιών χρησιμοποιήθηκε «Η Μαίρη Πινέζα». Το βιβλίο αυτό ανήκει στην κατηγορία των μεγάλων βιβλίων.

Το μεγάλο βιβλίο, όπως φαντάζεται κάποιος, έχει ως κύριο χαρακτηριστικό του το μεγάλο μέγεθός του, για παράδειγμα συνήθως έχει τις διαστάσεις 38x45 ή 35x40 ή 40x50 εκατοστά. Άλλα χαρακτηριστικά του είναι τα μεγάλα γράμματα και το σύντομο κείμενο, αλλά και οι εικόνες που επεκτείνουν και ζωντανεύουν τον γραπτό λόγο. Το μεγάλο βιβλίο ενθαρρύνει τα παιδιά να διαβάσουν, καθώς η άμεση οπτική επαφή με το μεγεθυμένο κείμενο και τις εικόνες κεντρίζει την προσοχή. Με αυτό τον τρόπο η ανάγνωση γίνεται μία κοινή υπόθεση της τάξης. Επίσης, τα παιδιά μπορούν αναγνωρίσουν γράμματα, λέξεις και προτάσεις λόγω της μεγάλης γραμματοσειράς, η οποία δείχνει την σωστή κατεύθυνση της ανάγνωσης και την απόσταση ανάμεσα στα

γράμματα και τις λέξεις, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο γέφυρες ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο. Τέλος, μπορεί να γίνει χρήση του μεγάλου βιβλίου στην διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, καθώς διαβάζοντας από κοινού τέτοια βιβλία με επαναλαμβανόμενες φράσεις, διευκολύνονται οι μαθητές να αποκτήσουν ένα βασικό λεξιλόγιο ή τυποποιημένες εκφράσεις στην δεύτερη γλώσσα (Μητακίδου & Τρέσσου, 2010: 5-7).

3.5.Σχεδιασμός και υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας

Οι διδασκαλίες, όπως ήδη αναφέρθηκε, διήρκησαν τέσσερις εβδομάδες στη διάρκεια των οποίων πραγματοποιήθηκαν δύο διδακτικά δίωρα κάθε εβδομάδα. Συγκεκριμένα, η εφαρμογή ξεκίνησε στις 27 Ιανουαρίου 2016 και τελείωσε στις 17 Φεβρουαρίου 2016. Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν είχαν ως αφορμή τα δύο παραμύθια που διαβάστηκαν στην τάξη αντίστοιχα, με σκοπό οι μαθητές να παράγουν γραπτό λόγο.

Οι διδασκαλίες σχεδιάστηκαν με ευρύτερο σκοπό την ενίσχυση του γραπτού λόγου των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, ως βασικός διδακτικός στόχος των διδασκαλιών ορίστηκε οι μαθητές να μπορούν να γράφουν και να δομούν ολοκληρωμένα νοηματικά και μορφικά την πρόταση. Οι διδασκαλίες δεν εστιάστηκαν στην ορθογραφία, καθώς εκτιμήθηκε ότι τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι μαθητές ήταν σοβαρότερα στον γραπτό λόγο. Ακόμη, στόχος ήταν οι μαθητές να σκεφτούν, να παράγουν ιδέες και να τις αποτυπώσουν γραπτά στα πλαίσια των δραστηριοτήτων. Επίσης, η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας τέθηκε ως πρότυπο ποιοτικής γραφής για τους μαθητές, αλλά και ως ερέθισμα για να τους παρέχει κίνητρα για την γραπτή παραγωγή τους. Δηλαδή, η χρήση των παραμυθιών είχε ως στόχο να κεντρίσει την προσοχή των μαθητών, με αποτέλεσμα να τους διευκολύνει, να εμπλουτίσει, να επεκτείνει τις ιδέες τους και να ενισχύσει τη χρήση του λεξιλογίου. Με αυτόν τον τρόπο, τέθηκε ως στόχος οι μαθητές να αποκτήσουν εξοικείωση με τον γραπτό λόγο και αυτοπεποίθηση με τις γραπτές παραγωγές τους, για να ενισχυθεί η γραφή τους.

Παρακάτω παρατίθεται ο πίνακας με τη συνοπτική παρουσίαση της πορείας των διδασκαλιών, όπως προέκυψε κατά την εφαρμογή του σχεδιασμού.

Εβδομάδα	Ημερομηνίες Διδασκαλιών	Διδακτικές Ώρες	Θεματική ενότητα	Δραστηριότητες
1 ^η	27/1	2h	α. Εισαγωγή- Το παραμύθι «Η Μαίρη Πινέζα»	α. Συζήτηση για τα χαρακτηριστικά του εξώφυλλου και καταγραφή αρχικών προβλέψεων για την υπόθεση, ανάγνωση παραμυθιού, έλεγχος προβλέψεων και

	28/1	2h	β. Η συνέχεια του ταξιδιού της Μαίρης	<p>συζήτηση για την υπόθεση, συμπλήρωση λέξεων σε κενά, δημιουργία και γραφή προτάσεων με τη λέξη "πινέζα", παρουσίαση στην ολομέλεια.</p> <p>β. Συζήτηση για τα ταξίδια της Μαίρης και για ταξίδια που έχουν κάνει οι μαθητές, ομαδικό παράδειγμα γραφής και στη συνέχεια ατομικά συμπλήρωση και γραφή της συνέχειας της ιστορίας της Μαίρης, παρουσίαση παραγωγών στην ολομέλεια.</p>
2 ^η	2/2	2h	α. Τα μεταφορικά μέσα	α. Συζήτηση και αντιστοίχιση με το παραμύθι: ποια είναι τα μεταφορικά μέσα στην ιστορία της Μαίρης, αναφορά όλων των μεταφορικών μέσων, ομαδικό παράδειγμα γραφής και στη συνέχεια ατομικά για το αγαπημένο μεταφορικό μέσο, παρουσίαση παραγωγών στην ολομέλεια, δημιουργία ομαδικού βιβλίου με τις παραγωγές.
	3/2	2h	β. Οι χάρτες μας	β. Συζήτηση και αντιστοίχιση στο βιβλίο με τους χάρτες που περιέχει, αναφορά στα χαρακτηριστικά χαρτών, δημιουργία του χάρτη της περιοχής, παρουσίαση χαρτών στην ολομέλεια.
3 ^η	9/2	2h	α. Το παραμύθι «Η Πινεζοβροχή»	Α. Συζήτηση για τα χαρακτηριστικά του εξωφύλλου, αρχικές προβλέψεις για την

	10/2	2h	β. Τα τραγούδια μας	<p>υπόθεση, ανάγνωση παραμυθιού, έλεγχος προβλέψεων και συζήτηση για την υπόθεση, ομαδικό παράδειγμα γραφής τραγουδιού, δημιουργία ατομικά τραγουδιού, παρουσίαση τραγουδιών στην ολομέλεια, δημιουργία ομαδικού βιβλίου με τα τραγούδια.</p> <p>β. Εύρεση λέξεων που να τελειώνουν σε «-εζα», ομαδικό παράδειγμα γραφής τραγουδιού δημιουργία και γραφή ατομικά τραγουδιού με τις λέξεις με κατάληξη σε «-εζα», παρουσίαση τραγουδιών στην ολομέλεια, δημιουργία ομαδικού κολλάζ με τα τραγούδια.</p>
4 ^η	16/2	2h	α. Τα δικά μας ταξίδια	α. Συζήτηση και αναφορά στα ταξίδια των μαθητών, παράδειγμα ομαδικής γραφής ενός ταξιδιού, γραφή ατομικά του αγαπημένου ταξιδιού, παρουσίαση στη ολομέλεια, δημιουργία ομαδικού βιβλίου με τα ταξίδια των μαθητών.
	17/2	2h	β. Συμβουλές σε ταξιδιώτες	β. Συζήτηση για το τι είναι χρήσιμο να παίρνει κάποιος όταν πηγαίνει ταξίδι, γραφή μίας συμβουλής από κάθε μαθητή, παρουσίαση της στην ολομέλεια, δημιουργία ομαδικού κολλάζ με τις συμβουλές.

3.6.Ερευνητικά εργαλεία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα εξής τρία ερευνητικά εργαλεία: το ημερολόγιο παρατήρησης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, οι γραπτές παραγωγές των μαθητών και η ομαδική ημιδομημένη συνέντευξη των μαθητών. Το ημερολόγιο παρατήρησης κωδικοποιήθηκε σε κατηγορίες και η ομαδική συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε ενισχυτικά για να επιβεβαιώσει κατηγορίες που προέκυψαν από το ημερολόγιο, αφού αρχικά κωδικοποιήθηκε εξίσου. Οι γραπτές παραγωγές αξιολογήθηκαν, σύμφωνα με κριτήρια που ορίστηκαν, για να αξιολογηθεί η δεξιότητα γραπτού λόγου των μαθητών.

A. Ημερολόγιο: Αποτέλεσε την κύρια μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Η τήρηση ημερολογίου συνίσταται στην συστηματική καταγραφή, στον προβληματισμό και την ερμηνεία όσων συνέβαιναν κατά την διάρκεια όλων των διδασκαλιών. Το ημερολόγιο συμπληρωνόταν κατά την διάρκεια όλης της παρέμβασης, στο τέλος κάθε διδασκαλίας, προκειμένου να μην είναι απομακρυσμένο από το χρόνο διεξαγωγής των διδασκαλιών, έτσι ώστε να καταγραφούν όλα τα ουσιαστικά γεγονότα, οι δράσεις, οι συμπεριφορές, οι παρατηρήσεις που έλαβαν χώρα σε κάθε διδασκαλία και χωρίς να παραλείπονται σημαντικά γεγονότα. Δηλαδή, με αυτόν τον τρόπο, να υπάρχει η δυνατότητα κατάλληλης αξιοποίησής τους από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

B. Ομαδική συνέντευξη μαθητών: Αποτέλεσε ένα επιπρόσθετο εργαλείο για την άντληση των δεδομένων αυτό της ομαδικής ημιδομημένης συνέντευξης των μαθητών. Η συνέντευξη λειτούργησε ενισχυτικά προς το ημερολόγιο, επιβεβαιώνοντας αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτό. Παράλληλα στόχο είχε να εξάγει στάσεις, αντιλήψεις και γνώμες των μαθητών, μέσω διευκρινιστικών ερωτήσεων που έθεσε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προς τους μαθητές. Σχεδιάστηκε, δηλαδή, εκ των πρότερων ένας οδηγός συνέντευξης για την συγκεκριμένη έρευνα, με προσχεδιασμένες ερωτήσεις έτσι ώστε να κατευθύνεται η συζήτηση αλλά να υπάρχει, ακόμη, η ελευθερία και η ευελιξία να εκφραστούν και άλλα ζητήματα κατά την διάρκεια της συζήτησης. Η ομαδική συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο τέλος της παρέμβασης, δηλαδή στην τελευταία διδασκαλία, εφόσον είχαν ολοκληρωθεί οι δραστηριότητες του σχεδιασμού και ηχογραφήθηκε, για την καλύτερη αξιοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν απ' αυτήν.

Γ. Γραπτές παραγωγές των μαθητών: Αποτέλεσαν την δεύτερη κύρια πηγή συλλογής των δεδομένων. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού, οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν είχαν ως στόχο την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές. Οι μαθητές, εκτός από τον προφορικό λόγο κατά την διάρκεια των διδασκαλιών, ο οποίος αναμφισβήτητα καταλάμβανε το μεγαλύτερο μέρος, εξέφρασαν γραπτά τις ιδέες τους, ενώ τους δινόταν η καθοδήγηση και η βοήθεια που χρειάζονταν. Οι γραπτές παραγωγές αξιολογήθηκαν για να γίνει φανερό κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι

διδασκαλιών. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με βάση κριτήρια που τέθηκαν σύμφωνα με τους διδασκαλικούς στόχους του σχεδιασμού των διδασκαλιών.

Κεφάλαιο 4^ο : Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων των εξής ερευνητικών εργαλείων: του ημερολογίου παρατήρησης, της ομαδικής συνέντευξης και των γραπτών παραγωγών των μαθητών, που συλλέχθηκαν κατά την διάρκεια των τεσσάρων εβδομάδων, που πραγματοποιήθηκαν οι διδασκαλίες. Για να πραγματοποιηθεί η ανάλυση του ημερολογίου, εφαρμόστηκε ποιοτική κωδικοποίηση των δεδομένων, έτσι ώστε στην συνέχεια να ενταχθούν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες, οι οποίες θα αναφερθούν παρακάτω. Επιπλέον, η ανάλυση της ομαδικής συνέντευξης στο τέλος των διδασκαλιών κωδικοποιήθηκε, όπως το ημερολόγιο, ώστε με αυτό τον τρόπο να επιβεβαιωθούν οι κατηγορίες που προέκυψαν από το ημερολόγιο. Τέλος, οι γραπτές παραγωγές των μαθητών που δημιουργήθηκαν κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων στις διδασκαλίες αξιολογήθηκαν με βάση κριτήρια που τέθηκαν.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων του ημερολογίου και της ομαδικής συνέντευξης προέκυψαν οι παρακάτω θεματικές κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα και αναλυτικά στην συνέχεια.

	<i>Τίτλος κατηγορίας</i>
<i>1^η κατηγορία</i>	συμμετοχή
<i>2^η κατηγορία</i>	ενθουσιασμός/προθυμία
<i>3^η κατηγορία</i>	ανάγκη βοήθειας
<i>4^η κατηγορία</i>	δυσκολίες
<i>5^η κατηγορία</i>	επιθυμία/πρωτοβουλία
<i>6^η κατηγορία</i>	χαρά/ικανοποίηση
<i>7^η κατηγορία</i>	αγωνία/ανυπομονησία
<i>8^η κατηγορία</i>	χρήση στοιχείων από τα παραμύθια
<i>9^η κατηγορία</i>	εντύπωση

Κατά την αξιολόγηση των γραπτών παραγωγών των μαθητών τέθηκαν τα εξής κριτήρια: 1) Περιεχόμενο (ιδέες και συνάφεια με το θέμα), 2) Έκταση (αριθμός λέξεων) και λεξιλόγιο (εύρος λεξιλογίου), 3) Δόμηση της πρότασης ως νοήματος, 4) Μορφή γραπτού: α) φωνολογική απόδοση των λέξεων, β) γραφικός χαρακτήρας (σχηματισμός γραμμμάτων), γ) μορφικά χαρακτηριστικά πρότασης (κεφαλαίο, τελεία). Τα κριτήρια βασίστηκαν στους στόχους που τέθηκαν στον σχεδιασμό των διδασκαλιών.

Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, παρατίθεται ο κωδικός που δηλώνει την πηγή από την οποία προκύπτει το κάθε εύρημα, σε αντιστοιχία με το κάθε ερευνητικό εργαλείο.

Παρακάτω παρατίθεται ο πίνακας που δηλώνει την αντιστοιχία του κάθε ερευνητικού εργαλείου με τους κωδικούς που χρησιμοποιούνται.

<i>Ερευνητικά εργαλεία</i>	<i>Κωδικός</i>
Ημερολόγιο παρατήρησης	H_Π_ημερομηνία
Ομαδική συνέντευξη μαθητών	O_Σ_ημερομηνία
Γραπτές παραγωγές μαθητών	Γ_Π_ημερομηνία

4.1.Ανάλυση δεδομένων ημερολογίου και ομαδικής συνέντευξης

Κατηγορία 1^η : Συμμετοχή

Η πρώτη μεγάλη κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση του ημερολογίου είναι η συμμετοχή των μαθητών. Όπως διαπιστώθηκε, υπήρχαν δραστηριότητες κατά τις διδασκαλίες, στις οποίες οι μαθητές συμμετείχαν με προθυμία ή ενθουσιασμό και σε άλλες, στις οποίες καταγράφηκε άρνηση ή μη συμμετοχή των μαθητών. Επίσης, σημαντικό είναι να επισημανθεί η εξέλιξη της συμμετοχής ή μη των μαθητών από την πρώτη έως την όγδοη διδασκαλία.

Οι μαθητές από την αρχή των διδασκαλιών έδειξαν ενδιαφέρον και συμμετείχαν σε δραστηριότητες στις οποίες οι ίδιοι κατανοούσαν την διαδικασία και ένιωθαν αυτοπεποίθηση για τον εαυτό τους. Πιο συγκεκριμένα, καθ' όλες τις διδασκαλίες παρατηρήθηκε και καταγράφηκε συμμετοχή των μαθητών στην αρχή των διδασκαλιών, που αποτελούσε μια συζήτηση στην ολομέλεια. Σε αυτό το σημείο, να αναφερθεί ότι όπως συμβαίνει με κάθε διδασκαλία οι μαθητές άλλοτε μπορεί να είναι ενεργητικότεροι ή πιο ανήσυχοι, γεγονός που παρατηρήθηκε και σε αυτές τις διδασκαλίες. Στη συνέχεια, οι μαθητές συμμετείχαν όταν εισήγαγα τα δύο παραμύθια, που χρησιμοποίησα στις διδασκαλίες μου (1^η και 5^η διδασκαλία) στις φάσεις πριν, κατά και μετά την ανάγνωση με ιδιαίτερο ενθουσιασμό.

Όσον αφορά τις γραπτές δραστηριότητες, ακολουθήθηκε η διαδικασία της ομαδικής γραφής στον πίνακα από εμένα ενός παραδείγματος, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο τα βήματα για την γραφή, με ιδέες που σκέφτονταν οι μαθητές. Στη συνέχεια, γινόταν από τους μαθητές ανάγνωση των παραδειγμάτων από τον πίνακα και ακολουθούσε ατομικά γραφή της παραγωγής (2^η, 3^η, 5^η, 6^η, 7^η διδασκαλία). Οι μαθητές σε όλες τις παραπάνω φάσεις έδειξαν συμμετοχή στην διαδικασία. Επίσης, κατά την 1^η διδασκαλία πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες συμπλήρωσης προτάσεων με κενά και η δημιουργία προτάσεων από τους μαθητές με συμμετοχή αυτών στην διαδικασία. Στην 4^η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε η αναγνώριση και ανάγνωση

χάρτη της πόλης του Βόλου και στην συνέχεια η δημιουργία χάρτη, με την ανταπόκριση των μαθητών. Τέλος, στην 8^η διδασκαλία επετεύχθη η γραφή μιας συμβουλής προς έναν ταξιδιώτη ατομικά από τους μαθητές. Στις παραπάνω δραστηριότητες γραφής καταγράφηκε συμμετοχή από μεριάς των μαθητών καθ' όλες τις διδασκαλίες.

Από την άλλη πλευρά, είναι σημαντικό να επισημανθεί αναλόγως η άρνηση ή η μη συμμετοχή των μαθητών και η εξέλιξή τους κατά τις διδασκαλίες. Οι διαδικασίες αυτές είναι η ανάγνωση των γραπτών παραγωγών του κάθε μαθητή στους συμμαθητές τους στην ολομέλεια και η αυτοδιόρθωση των γραπτών τους. Όσον αφορά την ανάγνωση των γραπτών τους παρατηρήθηκε μια αρχική άρνηση στην 2^η διδασκαλία, ενώ στις επόμενες διδασκαλίες (3^η και 4^η) υπήρξαν ενστάσεις αλλά μεγαλύτερη προθυμία από μεριάς των μαθητών. Στις διδασκαλίες, που ακολούθησαν (5^η, 6^η, 7^η, 8^η) οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να διαβάσουν τις παραγωγές τους στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Όσον αφορά την αυτοδιόρθωση αποδείχθηκε μία πιο δύσκολη διαδικασία να την αποδεχτούν οι μαθητές. Όπως παρατηρήθηκε, κατά την 2^η και 3^η διδασκαλία οι μαθητές δεν φάνηκε να συμμετέχουν στη διαδικασία της αυτοδιόρθωσης με επιτυχία. Ωστόσο, σημαντικό φαίνεται το γεγονός ότι από την 5^η διδασκαλία υπήρξε μία καλύτερη ανταπόκριση και κατανόηση αυτής της διαδικασίας. Συμπερασματικά, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι μαθητές δεν ένιωθαν αυτοπεποίθηση και κατανόηση των παραπάνω διαδικασιών.

Κατηγορία 2^η: Ενθουσιασμός/προθυμία

Η 2^η μεγάλη κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων του ημερολογίου είναι ο ενθουσιασμός και η προθυμία που έδειξαν οι μαθητές σε συγκεκριμένες δραστηριότητες στις διδασκαλίες.

Οι μαθητές έδειξαν τον μεγαλύτερο ενθουσιασμό στα δύο παραμύθια που διαβάστηκαν κατά την 1^η και 5^η διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, στην 1^η διδασκαλία διαβάστηκε το παραμύθι «Η Μαίρη Πινέζα» και καταγράφηκε ιδιαίτερος ενθουσιασμός για το μέγεθος του βιβλίου. Το συγκεκριμένο βιβλίο ανήκει στην κατηγορία των μεγάλων βιβλίων, γεγονός που τους τράβηξε αμέσως την προσοχή και το ενδιαφέρον, αφού άλλωστε πρόκειται για βιβλίο που δημιουργήθηκε για μαθητές από γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες.

-«Τους δείχνω το παραμύθι και μου λένε είναι πολύ μεγάλο, τεράστιο βιβλίο και ενθουσιάστηκαν από το μέγεθος του.»

-«μου φάνηκε σαν να μην πίστευαν ότι υπάρχει τέτοιο βιβλίο»

-«Μα Κυρία, αυτό είναι μεγάλο!»

(Η_Π_ 27/1/2016)

Στη συνέχεια, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές συμμετείχαν με ιδιαίτερη προθυμία στις φάσεις πριν, κατά και μετά την ανάγνωση του παραμυθιού. Ειδικότερα, πριν την ανάγνωση, οι μαθητές εντοπίζουν τις συγγραφείς, τον εικονογράφο, αναγνωρίζουν το εξώφυλλο και καταγράφονται αρχικές προβλέψεις για την υπόθεση του βιβλίου. Έπειτα, κατά την ανάγνωση, οι μαθητές παρακολουθούν τόσο το κείμενο όσο και τις πολλές εικόνες του βιβλίου.

-«Διαβάζω χωρίς διακοπές, με ακούνε, είναι ήσυχα και προσέχουν.»

(H_Π_ 27/1/2016)

Στην φάση μετά την ανάγνωση, έχουν ενεργητικό ρόλο και συμμετέχουν, γίνεται αντιληπτό ότι κατανόησαν την ιστορία. Διακρίνεται ότι τους άρεσαν ιδιαίτερα τα ταξίδια της πρωταγωνίστριας της ιστορίας, δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για την εξέλιξη της υπόθεσης και όπως συμπεραίνεται η υπόθεση της ιστορίας τους είναι οικεία και γνώριμη κατάσταση με τα βιώματά τους.

-«Ηρθαν επάνω μου για να μου δείξουν στις εικόνες τα ταξίδια.»

(H_Π_ 27/1/2016)

Ο ενθουσιασμός τους για το βιβλίο μπορεί να γίνει αντιληπτός και από το γεγονός πως έψαχναν σε κάθε εικόνα να εντοπίσουν που ακριβώς βρισκόταν η πρωταγωνίστρια της ιστορίας που ήταν μία πινέζα. Σημαντικό όμως είναι ότι μου ανέφεραν ότι η πινέζα βρισκόταν και στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

-«Κυρία, κοιτάζτε να εδώ έχει πινέζες! Να και κίτρινες!» (αναφέρεται συγκεκριμένα οι κίτρινες, γιατί η πρωταγωνίστρια είναι μία κίτρινη πινέζα)

(H_Π_ 27/1/2016)

Ακόμη, έντονο ενθουσιασμό τους προκαλεί η χαρακτηριστική φράση του βιβλίου «Έτσι νόμιζε...» που αναφέρεται στο τέλος κάθε μικρής ενότητας της ιστορίας. Είναι γραμμένη με χαρακτηριστικά κόκκινα μεγάλα γράμματα, γεγονός που την κάνει αμέσως αναγνωρίσιμη στους μαθητές. Επίσης, οι συγγραφείς επιθυμούν να δείξουν την μη σταθερότητα, την περιπλάνηση και την συνεχή αλλαγή κατάστασης της πρωταγωνίστριας. Η φράση αυτή γίνεται κατανοητή και το νόημα της αντιληπτό από τους μαθητές και τους κέντρισε ιδιαίτερα όπως αποδείχθηκε και σε ανάγνωση του βιβλίου ξανά σε επόμενες διδασκαλίες.

-«η φράση αυτή τους έμεινε ιδιαίτερα, γιατί κάθε φορά που την έβλεπαν γραμμένη την διάβαζαν δυνατά τα ίδια.»

(H_Π_ 28/1/2016)

Το ίδιο φαίνεται και από την ομαδική συνέντευξη γιατί σε ερώτηση «Τι σας άρεσε περισσότερο;», ένας μαθητής απάντησε: «Το Έτσι νόμιζε...» και ένας άλλος σε ερώτηση «Τι μάθατε μέσα από τα μαθήματα;» απάντησε : «Εγώ έμαθα το Έτσι νόμιζε...» (O_Σ_ 17/2/2016)

Ανάλογο ενθουσιασμό έδειξαν και για το 2^ο παραμύθι «Η Πινεξοβροχή» στην 5^η διδασκαλία. Οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις φάσεις πριν, κατά και μετά την ανάγνωση του παραμυθιού. Στη φάση πριν την ανάγνωση οι μαθητές συγκρίνουν αμέσως το μέγεθος του βιβλίου σε σχέση με το προηγούμενο παραμύθι.

-«Ααα αυτό είναι μικρό! Το προηγούμενο ήταν μεγάλο!»

(H_Π_ 9/2/2016)

Παρόλη την διαφορά στο μέγεθος, ενθουσιάζονται και με το 2^ο παραμύθι, εντοπίζουν τον τίτλο, τον συγγραφέα και τον εικονογράφο. Βέβαια, παρατηρήθηκε μία μικρή δυσκολία στην αναγνώριση του εξωφύλλου, συμπεραίνω ότι η εικονογράφηση του βιβλίου δεν τους φαίνεται οικεία. Παρόλα αυτά, διατυπώνονται και καταγράφονται οι αρχικές προβλέψεις, και οι μαθητές επιθυμούν να μάθουν την υπόθεση της ιστορίας. Συνεχίζοντας, κατά την ανάγνωση του παραμυθιού τους δείχνω τις εικόνες του βιβλίου και παράλληλα διαβάζω το κείμενο. Οι μαθητές προσέχουν και παρακολουθούν την όλη διαδικασία, χωρίς να προκαλείται φασαρία.

-«Οι μαθητές είναι ήσυχοι καθ' όλη την ώρα που διαβάζω και με ακούνε!»

(H_Π_ 9/2/2016)

Στη συνέχεια, μετά την ανάγνωση οι μαθητές ανταποκρίνονται και συμμετέχουν, εκφέροντας την άποψή τους για την ιστορία. Ιδιαίτερο ενθουσιασμό τους προκάλεσε ο τρόπος γραφής του συγκεκριμένου παραμυθιού, το οποίο μοιάζει σαν τραγούδι, γεγονός που τους χαροποιεί ιδιαίτερα και μου το επισημαίνουν από μόνοι τους. Συμπεραίνω πως λόγω της ιδιαίτερης παράδοσής τους με την μουσική και το τραγούδι, το οποίο το διαπίστωσα μέσω των διδασκαλιών, τους προκαλεί μεγάλο ενθουσιασμό και νιώθουν πιο οικεία. Επίσης, θυμούνται διάφορα τραγούδια και επιθυμούν να τα τραγουδήσουν αλλά και το παρόν παραμύθι θέλουν να ειπωθεί ως τραγούδι.

Επίσης, τους κινητοποίησε έντονα το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους η χαρακτηριστική λέξη του βιβλίου «Μπαμ», επισημαίνοντάς το μου συνέχεια καθ' όλη την υπόλοιπη ώρα της διδασκαλίας. Η λέξη είναι γραμμένη με χαρακτηριστικό τρόπο, με έντονα, μεγάλα γράμματα και με ιδιαίτερη εικονογράφηση, με αποτέλεσμα να τους τραβήξει την προσοχή. Ο ενθουσιασμός τους για την λέξη «Μπαμ» μπορεί να επιβεβαιωθεί και από την συνέντευξη, όπου σε ερώτηση «Τι σας άρεσε περισσότερο;», υπήρξε η απάντηση : «Το "Μπαμ" μου άρεσε!» (O_Σ_ 17/2/2016).

Συμπερασματικά, μπορεί να επισημανθεί πως η χρήση και η ανάγνωση των δύο παραμυθιών τους προκάλεσε ιδιαίτερο ενθουσιασμό, κεντρίζοντας την προσοχή τους, καθώς επίσης θεώρω τους έδωσε κίνητρα για να συμμετέχουν και να είναι ενεργητικοί στην διδασκαλία. Ακόμη, η αναφορά και η επισήμανση των παραμυθιών κάλυπτε το μεγαλύτερο μέρος της συνέντευξης. Χαρακτηριστικά σε ερώτηση «Πώς σας φάνηκαν τα παραμύθια που διαβάσαμε;» απάντησαν τα εξής:

-«Τα παραμύθια ήταν πολύ όμορφα.»
-«Μου άρεσαν πολύ! Θέλουμε και άλλα παραμύθια!»
(Ο_Σ_17/2/2016)

Ένα δεύτερο σημείο στις διδασκαλίες που όπως αποδείχθηκε τους προκάλεσε ενθουσιασμό και μεγάλη προθυμία να συμμετέχουν είναι η δημιουργία των βιβλίων και των κολλάζ, που πραγματοποιούνταν στο τέλος των διδασκαλιών με τις γραπτές παραγωγές, που δημιουργούσαν στα πλαίσια του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, δημιούργησαν βιβλία κατά την 3^η, την 5^η και την 7^η διδασκαλία και κολλάζ κατά την 6^η και 8^η διδασκαλία. Επίσης, κατά την 4^η διδασκαλία δημιούργησαν ο καθένας τον δικό του χάρτη, γεγονός που τους άρεσε ιδιαίτερα. Κατά την ομαδική σύνθεση των παραγωγών για να δημιουργηθεί το βιβλίο ή το κολλάζ ήθελαν ενεργητικά να συμμετέχουν τόσο στο να εικονογραφήσουν το εξώφυλλο ή το κολλάζ αλλά και να γράψουν τον τίτλο αντίστοιχα. Η αίσθηση της δημιουργίας τους προκάλεσε μεγάλη χαρά και ενθουσιασμό και σίγουρα ενίσχυε την αυτοπεποίθησή τους, καθώς ένιωθαν ότι συμμετείχαν ουσιαστικά και είχαν ικανότητες να τα καταφέρουν.

-«τους άρεσε τόσο πολύ το βιβλίο που δεν πίστευαν ότι έφτιαζαν τα ίδια το βιβλίο»

(Η_Π_9/2/2016)
-«Μου άρεσε που κάναμε το βιβλίο.»
(Ο_Σ_17/2/2016)
-«Ποιος θα γράψει τον τίτλο στο εξώφυλλο;»
«Εγώ, εγώ θέλω!»
(Η_Π_9/2/2016)

Επίσης, σημαντικό είναι να αναφερθεί πως οι μαθητές ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι να διαβάσουν στους συμμαθητές τους στην ολομέλεια τις γραπτές παραγωγές τους από την 5^η διδασκαλία και μετέπειτα. Ειδικότερα, στην 6^η διδασκαλία επιθυμούσαν από μόνοι τους να τις διαβάσουν προτού τους το αναφέρω.

-«ήθελαν από μόνοι τους να σηκωθούν να διαβάσουν το κείμενο τους»
(Η_Π_10/2/2016)

Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί στην αρχή των διδασκαλιών έδειχναν άρνηση και ενστάσεις προς την ανάγνωση των γραπτών παραγωγών στην ολομέλεια. Αυτή η αλλαγή μάλλον οφείλεται στο γεγονός ότι με αυτό τον τρόπο αναγνωριζόταν η προσπάθειά τους και ήθελαν πλέον να την μοιράζονται με τους συμμαθητές τους. Όπως φαίνεται στην ομαδική συνέντευξη στην ερώτηση «Πώς σας φάνηκε που διαβάζατε αυτά που γράφατε στους συμμαθητές σας;» υπήρξαν οι απαντήσεις:

-«Εγώ ντρεπόμουν στην αρχή, αλλά μετά μου άρεσε»
-«Εμένα μου άρεζε που τα διαβάζαμε»
(Ο_Σ_19/2/2016)

Επίσης, κατά την 4^η διδασκαλία, στην οποία αρχικά πραγματοποιήθηκε μία αναγνώριση και εξήγηση ενός χάρτη της πόλης του Βόλου και στην συνέχεια η δημιουργία ενός χάρτη της περιοχής των μαθητών, έδειξαν μεγάλη προθυμία τόσο να διαβάσουν τα σημεία στον χάρτη της πόλης του Βόλου, αλλά και να υλοποιήσουν τον δικό τους χάρτη και να τον παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους. Ακόμη, σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι τους προκάλεσε ενδιαφέρον ότι το φύλλο ήταν Α3, καθώς ήταν πιο μεγάλο και διαφορετικό από αυτό που γνώριζαν.

Κατηγορία 3^η: Ανάγκη βοήθειας

Η 3^η κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση και κωδικοποίηση του ημερολογίου είναι το γεγονός ότι χρειάζονταν μια συνεχή και σταθερή βοήθεια καθ' όλη την διάρκεια των διδασκαλιών στην διαδικασία της ατομικής γραφής των παραγωγών τους. Προηγούνταν πάντα ένα ομαδικό, συλλογικό παράδειγμα γραφής στον πίνακα, επισημαίνοντας τα βασικά βήματα, οργανώνοντας την δομή της παραγωγής, αλλά και παρέχοντας ημιτελείς προτάσεις για να χρησιμοποιήσουν στην παραγωγή τους. Όπως αποδείχθηκε αυτό δεν ήταν αρκετό, γιατί χρειάζονταν υπενθύμιση των βημάτων ατομικά. Πιο συγκεκριμένα, τους δινόταν κατευθυντήριες ερωτήσεις:

-Κατά την 2^η διδασκαλία: «Πού πήγε η Μαίρη; Τι έκανε εκεί; Πώς ένιωσε;» (H_Π_28/1/2016)

-Κατά την 3^η διδασκαλία: «Ποιο είναι το αγαπημένο σου μεταφορικό μέσο; Πού ταξίδεψες; Γιατί σου άρεσε;» (H_Π_2/2/2016)

-Κατά την 5^η διδασκαλία: «Τι πέφτει από τον ουρανό; Πώς την λένε την χώρα; Και τότε τι γίνεται;» (H_Π_9/2/2016)

-Κατά την 6^η διδασκαλία: «Τι κάνει τώρα η πινέζα;» (H_Π_10/2/2016)

-Κατά την 7^η διδασκαλία: «Ποιο είναι το αγαπημένο σου ταξίδι; Πότε πήγες; Πού πήγες; Γιατί σου άρεσε;» (H_Π_16/2/2016)

Γίνεται αντιληπτό ότι χρειάζονταν συνέχεια την υπενθύμιση των βημάτων για την γραπτή παραγωγή. Βέβαια, υπήρχαν διαφοροποιήσεις από μαθητή σε μαθητή, αλλά σε γενικές γραμμές οι παραπάνω ήταν οι κύριες ερωτήσεις που δίνονταν ανάλογα με τον μαθητή για καθοδήγηση και ενίσχυση της γραφής του. Επίσης, κατά την διάρκεια της ατομικής γραπτής παραγωγής τους, ζητάνε βοήθεια για την γραφή κάποιας λέξης που θέλουν να χρησιμοποιήσουν και δεν την γνωρίζουν, αλλά και για τον έλεγχο εάν είναι σωστά γραμμένη κάποια λέξη που γράψανε.

-«Χρειάζεται να τους υπενθυμίζω τα βήματα για να γράψουν.» (H_Π_10/2/2016)

-«Χρειάστηκε να τους δώσω πολλή βοήθεια, συνέχεια με φώναζαν για να δω τι έγραψαν και με ρωτούσαν πώς γράφεται κάποια λέξη» (H_Π_28/1/2016)

-«μου ζητάνε την βοήθεια μου για το εάν είναι σωστά γραμμένη μια λέξη»

(H_Π_9/2/2016)

Επίσης, γίνεται φανερό πως χρειάζονται βοήθεια με το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν. Ακόμη, παρατηρήθηκαν περιπτώσεις, στις οποίες ρωτούσαν για την ορθογραφία κάποιας λέξης. Βέβαια, οι διδασκαλίες δεν εστιάστηκαν στην σωστή χρήση της ορθογραφίας. Ειδικότερα, θα χρειαζόταν μια εξατομικευμένη διδασκαλία για την υιοθέτηση και την χρήση βασικών ορθογραφικών κανόνων. Οι διδασκαλίες εστιάστηκαν στο να δομήσουν σωστά μορφικά και νοηματικά την πρόταση, γιατί διαπιστώθηκε ότι τα προβλήματα τους στον γραπτό λόγο ήταν σοβαρότερα από την ορθογραφία.

Ακόμη, χρειάστηκε να παρέχω βοήθεια κατά την 6^η διδασκαλία, εκτός από την γραπτή παραγωγή, στο λεξιλόγιο, και συγκεκριμένα, στην δραστηριότητα με την εύρεση λέξεων με την κατάληξη «-εζα», ώστε να καταγραφεί μία λίστα από τέτοιες λέξεις στον πίνακα για να χρησιμοποιηθούν στην δημιουργία τραγουδιού στην συνέχεια της διδασκαλίας. Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για αυτήν την δραστηριότητα αλλά χρειάστηκε να τους δώσω κατευθυντήριες ερωτήσεις για να βρουν λέξεις κυρίως στην αρχή της δραστηριότητας, γιατί στην συνέχεια μπόρεσαν να εντοπίσουν και από μόνοι τους κάποιες λέξεις.

-«Με βοηθητικές ερωτήσεις τους βοηθώ να σκεφτούν, για παράδειγμα "Πώς λέγεται η γυναίκα που ζει στην Κίνα ή στην Ολλανδία;"»

(H_Π_10/2/2016)

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές χρειάζονται μία συνεχή καθοδήγηση στην γραφή τους, γιατί πρώτα απ' όλα δεν νιώθουν εξοικειωμένοι με αυτή την διαδικασία, μέχρι να αποκτήσουν μία μεγαλύτερη ασφάλεια. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι χρειάζεται να τους παρέχεται λεξιλόγιο, για να μπορέσει να ενισχυθεί το εύρος του λεξιλογίου τους για να το χρησιμοποιούν.

Κατηγορία 4^η : Δυσκολίες

Καταγράφοντας τις αντιδράσεις των μαθητών στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στις διδασκαλίες, μπορεί να γίνει διακριτό ότι οι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες σε κάποιες δραστηριότητες. Έτσι, κατά την ανάλυση των δεδομένων του ημερολογίου μια μεγάλη κατηγορία που προέκυψε είναι αυτή των δυσκολιών των μαθητών.

Η πρώτη δυσκολία που εντοπίστηκε στην διάρκεια όλων των διδασκαλιών είναι η αυτοδιόρθωση των γραπτών τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές δεν γνώριζαν την διαδικασία της αυτοδιόρθωσης και τι σημαίνει διορθώνω μόνος μου το γραπτό μου, λόγοι για τους οποίους αυτή η διαδικασία τους παραξένευσε. Επίσης, ένα δεύτερο σημείο είναι ότι δεν είχαν το γνωστικό επίπεδο για να εντοπίσουν το λάθος, που σημαίνει πως δεν μπορούσαν να το διορθώσουν. Προσπάθησα να εφαρμόσω την

διαδικασία της αυτοδιόρθωσης σε όλες τις διδασκαλίες. Εκτιμώντας από την 1^η εβδομάδα των διδασκαλιών ότι δεν θα λειτουργούσε αποτελεσματικά να γίνεται η αυτοδιόρθωση στην ολομέλεια της τάξης, θεώρησα πως ο καλύτερος τρόπος σε αυτήν την φάση ήταν να γίνει ατομικά σε συγκεκριμένους μαθητές, που είχαν συστηματική φοίτηση. Έτσι, παρείχα ατομική καθοδήγηση στους μαθητές, δηλαδή, τους επισήμανα λάθη να διορθώσουν που αφορούσαν την δομή της παραγωγής, να ελέγξουν εάν συμπεριέλαβαν όλες τις πληροφορίες που ζητούσε το θέμα, τη σωστή δομή της πρότασης και τα μορφικά χαρακτηριστικά της πρότασης (κεφαλαίο γράμμα στην αρχή της πρότασης, χρήση τελείας), καθώς και λάθη που γίνονταν στην γραφή των λέξεων οι οποίες υπήρχαν γραμμένες στον πίνακα. Η αυτοδιόρθωση δεν εστιάστηκε στην σωστή ορθογραφία λέξεων, γιατί δεν ήταν ο βασικός σκοπός των διδασκαλιών.

Η συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία της αυτοδιόρθωσης όπως αναφέρθηκε στην αντίστοιχη κατηγορία δεν ήταν σταθερή από την αρχή. Δηλαδή, οι μαθητές στην 2^η και 3^η διδασκαλία δεν φάνηκε να αντιλαμβάνονται αυτήν την διαδικασία, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συμμετοχή και επιτυχία. Ωστόσο, από την 3^η εβδομάδα των διδασκαλιών οι μαθητές είχαν μία καλύτερη ανταπόκριση στην διαδικασία της αυτοδιόρθωσης, με συνεχή βελτίωση. Η βελτίωση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι σταδιακά άρχισαν να αντιλαμβάνονται την διαδικασία, παράλληλα όμως εκτιμώ ότι και η ανάγνωση των γραπτών στους συμμαθητές επηρέασε την διαδικασία, γιατί με αυτόν τον τρόπο και οι ίδιοι ήθελαν να έχουν καλύτερα ποιοτικά κείμενα.

-«Επισημαίνω λάθη ατομικά στους μαθητές για να τα διορθώσουν, για παράδειγμα "Δες πως είναι γραμμένο στον πίνακα! Έτσι γράφεται;" ή "Δεν αφήνουμε κενό ανάμεσα στις λέξεις;"»

(H_Π_9/2/2016)

Επιπλέον, οι μαθητές καταγράφηκε ότι αντιμετώπισαν δυσκολία στο λεξιλόγιο. Πιο συγκεκριμένα, το θέμα της 3^η διδασκαλίας ήταν "Τα μεταφορικά μέσα" και όπως αντιλήφθηκα κατά την διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές δεν γνώριζαν την έννοια.

-«Διαπιστώνω ότι δεν γνωρίζουν την φράση "μεταφορικά μέσα". Τους ρωτάω "Με ποια μεταφορικά μέσα ταξίδεψε η Μαίρη;" και μου έλεγαν για τα μέρη που ταξίδεψε.»

(H_Π_2/2/2016)

Προσπάθησα, λοιπόν, να εξηγήσω την έννοια στους μαθητές για να μπορέσω να υλοποιήσω την διδασκαλία, χρησιμοποιώντας της εικόνες του παραμυθιού «Η Μαίρη Πινέζα». Το βιβλίο έχει πλούσιο εικονογραφικό υλικό, αναφέρονται τα μεταφορικά μέσα που χρησιμοποίησε η πρωταγωνίστρια και παράλληλα υπάρχουν σε εικόνες. Έτσι, ζητώντας τους να τα αναγνωρίσουν, τα κατέγραψα στον πίνακα και κατέληξα να τους εξηγήσω πως όλα αυτά μαζί ονομάζονται «μεταφορικά μέσα».

-«Γράφω "λεωφορείο, μετρό, ποδήλατο, αεροπλάνο, πλοίο, ταξί" και τους λέω όλα αυτά μαζί τα ονομάζουμε μεταφορικά μέσα και γράφω την φράση στον πίνακα.»

(H_Π_2/2/2016)

Ακόμη, οι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες στο λεξιλόγιο στην 6^η διδασκαλία στην δραστηριότητα που χρειαζόταν να εντοπίσουν λέξεις με κατάληξη «-εζα». Όπως αναφέρθηκε στην κατηγορία «ανάγκη βοήθειας» χρειάστηκε να δοθούν κατευθυντήριες ερωτήσεις για να τους βοηθήσω να σκεφτούν λέξεις κατάλληλες. Η δυσκολία εντοπίστηκε στο ότι δεν γνώριζαν την διαδικασία αλλά και επειδή έχουν ελλείψεις στο λεξιλόγιο και ανέφεραν αρκετές άσχετες λέξεις. Η δυσκολία αυτή αντιμετωπίστηκε γρήγορα γιατί με τις βοηθητικές ερωτήσεις μπόρεσαν να εντοπίσουν μία λίστα από αυτές τις λέξεις.

-«αναφέρουν και αρκετές άσχετες λέξεις, τους υπενθυμίζω πάντα ότι οι λέξεις πρέπει να τελειώνουν σε “-εζα”»

(H_Π_10/2/2016)

Ακόμη, ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που εντοπίστηκε αφορά τα παραμύθια. Ειδικότερα, στην 5^η διδασκαλία, στην οποία πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση του 2^{ου} παραμυθιού «Η Πινεζοβροχή», οι μαθητές παρατηρήθηκε ότι αντιμετώπισαν δυσκολία στην διαδικασία πριν την ανάγνωση, να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν το εξώφυλλο του παραμυθιού. Αυτό συνέβη γιατί η εικονογράφηση είναι ιδιαίτερη και αρκετά φανταστική, που όπως διαπιστώνεται δεν τους είναι γνώριμη.

-«αλλά δεν καταλάβαιναν αρχικά ότι δείχνει ένα μπαλόκι που είναι σαν άνθρωπος. Μου λένε μοιάζει σαν ντομάτα ή μπάλα»

(H_Π_9/2/2016)

Επίσης, κατά και μετά την ανάγνωση δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν και να αντιληφθούν τον ιδιαίτερο τρόπο γραφής του παραμυθιού. Το παραμύθι έχει ως κύριο χαρακτηριστικό το φανταστικό στοιχείο, το οποίο επεξεργάζεται με τρόπο που δεν τους ήταν οικείος. Φάνηκε ότι τους παραξένευσε και είχε ως αποτέλεσμα να δυσκολευτούν να το αντιληφθούν για να το κατανοήσουν και να το αποδεχθούν. Παρόλα αυτά, το παραμύθι, όπως έχει αναφερθεί στην κατηγορία «ενθουσιασμός/προθυμία» τους ενθουσίασε και τους κέντρισε το ενδιαφέρον.

-«δεν είχαν καταλάβει ότι μπορεί να μιλάνε τα μπαλόκια»

(H_Π_9/2/2016)

Η δυσκολία αυτή στην αναγνώριση και κατανόηση τόσο του εξωφύλλου όσο και του τρόπου γραφής αυτού του παραμυθιού έρχεται σε αντίθεση με το παραμύθι «Η Μαίρη Πινέζα», στο οποίο δεν καταγράφηκε τέτοια δυσκολία αλλά κατανόησαν το περιεχόμενο και την εικονογράφηση άμεσα και γρήγορα. Συμπεραίνω, πως το παραμύθι στην 1^η διδασκαλία τους φάνηκε πιο οικείο με τις συνήθειες και την καθημερινότητά τους, σε αντίθεση με το επόμενο παραμύθι που τους ήταν άγνωστη η μεταφορική γραφή του.

Τέλος, μία ακόμη δυσκολία για τους μαθητές, που εντοπίστηκε στην 7^η διδασκαλία, αφορά την οργάνωση του ομαδικού παραδείγματος γραφής στην ολομέλεια. Σε όλες τις προηγούμενες ομαδικές παραγωγές στην ολομέλεια χρησιμοποιούνταν ιδέες των παιδιών και καθοδηγούνταν με ερωτήσεις για να δομηθεί το παράδειγμα. Αντίθετα, στην παρούσα παραγωγή χρησιμοποιήθηκαν δικές μου ιδέες και ζητήθηκε από τους μαθητές να βοηθήσουν για να δομηθεί το κείμενο. Ωστόσο, αυτή η πρακτική δεν είχε μεγάλη επιτυχία και φάνηκε πως δυσκολεύτηκαν, καθώς δεν είχε ιδιαίτερη ανταπόκριση από μεριάς τους.

-«Τους ζητάω να με καθοδηγούν τι να γράψω. Δηλαδή, τους λέω πως θα ξεκινήσω να γράφω, τι θα γράψω στην συνέχεια, μετά τι νομίζετε πως πρέπει να γράψω. Βέβαια αυτό δεν πέτυχε ιδιαίτερα και κυρίως εγώ έλεγα τι θα γράψω και τους ρωτούσα εάν συμφωνούνε.»

(Η_Π_16/2/2016)

Ως γενικό σχολιασμό από τους μαθητές στην ομαδική συνέντευξη στην τελευταία διδασκαλία, αναφέρονται ότι η γραφή τους είναι μία δύσκολη διαδικασία. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε η ερώτηση «Τι σας δυσκόλεψε;» και υπήρξε η εξής απάντηση:

-«Αυτά που κάναμε χθες στο μάθημα.»

«Δηλαδή, δεν σου άρεσε;»

«Όχι, μου άρεσε, αλλά με δυσκόλεψε να γράψω για το ταξίδι.»

(Ο_Σ_17/2/2016)

Επίσης, τους ρωτήθηκε η εξής ερώτηση «Σας άρεσε στις δραστηριότητες που γράφατε κειμενάκια; Ποια προτιμάτε να γράφετε;», ένας μαθητής απάντησε:

-«Μου άρεσε που γράφαμε αλλά μας δυσκόλεψε.»

(Ο_Σ_17/2/2016)

Κατηγορία 5^η: Επιθυμία/ Πρωτοβουλία

Κατά την διάρκεια των τεσσάρων εβδομάδων των διδασκαλιών διαπιστώθηκε ότι υπήρξαν φορές που οι μαθητές από μόνοι τους επιθυμούσαν, χωρίς να τους ζητηθεί, να προβούν σε κάποιες ενέργειες σε δραστηριότητες. Γι' αυτό το λόγο, δημιουργήθηκε από την ανάλυση του ημερολογίου η παρούσα κατηγορία, που αφορά την επιθυμία και την πρωτοβουλία των μαθητών κατά τις διδασκαλίες.

Πρώτα απ' όλα, η κατηγορία αυτή εντοπίστηκε στις δραστηριότητες με τα παραμύθια. Δηλαδή, κατά την 1^η διδασκαλία οι μαθητές μου ζήτησαν να ξαναδιαβάσω το παραμύθι «Η Μαίρη Πινέζα», όταν είχαν ολοκληρωθεί οι δραστηριότητες πριν, κατά και μετά την ανάγνωση. Το ίδιο συνέβη και στην 2^η διδασκαλία, όπου στην αρχή της διδασκαλίας επιθυμούν να ξαναπραγματοποιηθεί ανάγνωση του παραμυθιού.

-«μου ζητάνε να τους ξαναδιαβάσω το παραμύθι από την αρχή. Έτσι, το ξαναδιαβάζω.»

(H_Π_28/1/2016)

Η ίδια επιθυμία των μαθητών καταγράφηκε και στην 5η διδασκαλία, στην οποία παρουσιάστηκε το 2^ο παραμύθι «Η Πινεζοβροχή». Δηλαδή, εφόσον πραγματοποιήθηκε η πρώτη ανάγνωση του βιβλίου, επιθυμούν να ξανακούσουν την ιστορία του παραμυθιού.

-«Μου ζητάνε να τους ξαναδιαβάσω το βιβλίο.»

(H_Π_9/2/2016)

Επιπλέον, στην 8^η διδασκαλία, εφόσον είχαν ολοκληρωθεί οι δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί και είχε πραγματοποιηθεί η ομαδική συνέντευξη των μαθητών, οι ίδιοι έχουν την επιθυμία να τους διαβάσω ξανά τα δύο παραμύθια, που γνώρισαν κατά τις διδασκαλίες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να πραγματοποιηθεί μεγαλόφωνη ανάγνωση και των δύο παραμυθιών στο τέλος της διδασκαλίας.

-«Μου ζητάνε να τους ξαναδιαβάσω τα δύο παραμύθια που κάναμε στα μαθήματα. Έτσι, λοιπόν, κάνω μια μεγαλόφωνη ανάγνωση της "Μαίρης Πινέζας" και της "Πινεζοβροχής"»

(H_Π_17/2/2016)

-«Κυρία, θέλουμε να μας ξαναδιαβάσετε τα παραμύθια!»

(O_Σ_17/2/2016)

Επιπλέον, η πρωτοβουλία των μαθητών εντοπίστηκε όσον αφορά την ανάγνωση των ομαδικών γραπτών παραδειγμάτων και των λέξεων που καταγράφονταν στον πίνακα πριν την διαδικασία της γραφής. Οι μαθητές επιθυμούν να πραγματοποιήσουν ανάγνωσή τους, χωρίς να τους ζητηθεί, και αυτό παρατηρείται στις περισσότερες διδασκαλίες (2^η, 3^η, 4^η, 5^η, 6^η, 7^η). Επίσης, στην 6^η διδασκαλία επιθυμούν να διαβάσουν μεγαλόφωνα τις δικές τους παραγωγές, προτού το αναφέρω εγώ στην ολομέλεια της τάξης, όπως επισημάνθηκε σε προηγούμενη κατηγορία.

-«Κάνουν ανάγνωση από ό,τι έγραψα στον πίνακα. Μου το ζητάνε τα ίδια πως θέλουν να το διαβάσουν.»

(H_Π_9/2/2016)

-«διαβάζουν τις λέξεις που έγραψα στον πίνακα, θέλουν από μόνοι τους να τις διαβάσουν!»

(H_Π_10/2/2016)

Κατηγορία 6^η: Χαρά/Ικανοποίηση

Η παρούσα κατηγορία αφορά την χαρά και την ικανοποίηση που διακρίθηκε να αισθάνονται οι μαθητές σε συγκεκριμένες δραστηριότητες των διδασκαλιών, με αποτέλεσμα να προκύψει αυτή η κατηγορία.

Αυτή η κατηγορία μπορεί να διαπιστωθεί καθαρά στην δημιουργία των ομαδικών βιβλίων και κολλάζ με τις παραγωγές των μαθητών. Οι μαθητές φάνηκε πως ένιωθαν χαρά και ικανοποίηση που κατάφεραν οι ίδιοι να συνθέσουν και να κατασκευάσουν ένα βιβλίο ή ένα κολλάζ αντίστοιχα. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την ενεργητική συμμετοχή τους. Όπως έχει επισημανθεί στην κατηγορία «ενθουσιασμός/ προθυμία», οι μαθητές παράλληλα είχαν δείξει ιδιαίτερο ενθουσιασμό για να συμμετέχουν και να τα κατασκευάσουν.

-«Τους εξηγώ πως στη συνέχεια μπορούμε να κάνουμε ένα βιβλίο. Χαίρονται με την ιδέα για το βιβλίου.»

(H_Π_9/2/2016)

-«φάνηκε πως τους χαροποίησε που έφτιαζαν οι ίδιοι το κολλάζ»

(H_Π_17/2/2016)

Επίσης, μεγάλη χαρά αλλά και ικανοποίηση στους μαθητές παρατηρήθηκε στην 5^η διδασκαλία μετά την ανάγνωση του 2^{ου} παραμυθιού «Η Πινεζοβροχή». Ο λόγος γι' αυτό, είναι όπως διαπιστώθηκε και αναφέρθηκε από τους ίδιους τους μαθητές το γεγονός πως το παραμύθι ήταν γραμμένο με τέτοιο τρόπο που θύμιζε τραγούδι. Το γεγονός αυτό τους χαροποίησε ιδιαίτερα και από τον ενθουσιασμό τους ήθελαν να συμμετέχουν όλοι μαζί και επιθυμούσαν να διαβαστεί τραγουδιστά. Μερικοί προσπάθησαν με φράσεις που θυμόντουσαν από την ιστορία, να τις τραγουδήσουν. Επίσης, θυμήθηκαν διάφορα τραγούδια και ήθελαν να τα τραγουδήσουν.

-«μου λένε η ιστορία αυτή είναι σαν τραγούδι!»

(H_Π_9/2/2016)

-«τους άρεσε που είναι γραμμένη η ιστορία σαν τραγούδι και άρχισαν και τα ίδια να τραγουδάνε άλλα τραγούδια. Επίσης, προσπάθησαν να τραγουδήσουν το παραμύθι, έλεγαν φράσεις που θυμόντουσαν απ' έξω από την ιστορία.»

(H_Π_9/2/2016)

Το ίδιο συνέβη στην επόμενη διδασκαλία, που εξήγησα και τους ζήτησα να σκεφτούμε τραγούδια με την πινέζα με τις λέξεις που είχαν συγκεντρωθεί ήδη με κατάληξη σε «-εζα». Όταν ολοκληρώθηκε το ομαδικό παράδειγμα γραφής στην ολομέλεια της τάξης, με ιδέες των μαθητών και δικές μου καθοδηγητικές ερωτήσεις, οι μαθητές φάνηκαν φοβερά χαρούμενοι που ήθελαν να το τραγουδήσουν.

-«Μάλιστα, τολμούν να το πουν τραγουδιστά!»

(H_Π_10/2/2016)

Τέλος, θεωρώ πως οι μαθητές με το τέλος των διδασκαλιών αισθάνθηκαν χαρά για την πραγμάτωσή τους. Το συμπέρασμα αυτό μπορεί να προκύψει από την ομαδική συνέντευξη στην 8^η διδασκαλία. Σε ερώτηση στην συνέντευξη «Πώς αισθάνεστε τώρα που τελείωσαν τα μαθήματα;» υπήρξε η απάντηση:

-«Περάσαμε πολύ ωραία! Μια χαρά!»

(O_Σ_17/2/2016)

Ακόμη, σε ερώτηση που ακολούθησε «Είστε ευχαριστημένοι με όσα πετύχατε στα μαθήματα;» υπήρξε η απάντηση:

-«Είμαστε χαρούμενοι!»

(Ο_Σ_17/2/2016)

Κατηγορία 7^η: Αγωνία/Ανυπομονησία

Υλοποιώντας την ανάλυση του ημερολογίου, θα μπορούσε να εξαχθεί η παρούσα θεματική κατηγορία, που αναφέρεται στην αγωνία ή στην ανυπομονησία των μαθητών, η οποία καταγράφηκε σε συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Καταγράφοντας τις παρατηρήσεις και τις αντιδράσεις των μαθητών, γίνεται διακριτό πως οι μαθητές είχαν αγωνία και ανυπομονησία στην 5^η διδασκαλία, στην δραστηριότητα πριν την ανάγνωση του παραμυθιού «Η Πινεζοβροχή». Ειδικότερα, είχαν διατυπωθεί ερωτήσεις για να εντοπιστούν τα στοιχεία του εξωφύλλου (συγγραφέας, εικονογράφος, τίτλος) και στην συνέχεια η αναγνώρισή του και η διατύπωση προβλέψεων για την υπόθεση της ιστορίας. Κατά την διάρκεια, λοιπόν, αυτής της φάσης, οι μαθητές δήλωναν πως ήθελαν να πραγματοποιηθεί άμεσα ανάγνωση του παραμυθιού γιατί ήθελαν να μάθουν τι θα συνέβαινε σε αυτό το παραμύθι. Βέβαια, πραγματοποιήθηκαν και δεν παρακάμφθηκαν οι φάσεις αυτής της δραστηριότητας.

-«μου ζητάν να διαβάσω το βιβλίο για να δουν τι λέει»

(Η_Π_9/2/2016)

-«Τους ζητάω ξανά να μου πούνε τι νομίζουν θα γίνει στην ιστορία, παρά την επιμονή τους να διαβάσω την ιστορία γρήγορα.»

(Η_Π_9/2/2016)

Ακόμη, στην συγκεκριμένη κατηγορία μπορεί να ενταχθεί το γεγονός πως από την 3^η εβδομάδα των διδασκαλιών, προτού αρχίσει η διδασκαλία με ρωτούσαν σχετικά με τις σημερινές δραστηριότητες και τι θεματική θα είχε η γραπτή παραγωγή τους στην συγκεκριμένη διδασκαλία.

Κατηγορία 8^η: Χρήση λέξεων/φράσεων από τα παραμύθια

Η συγκεκριμένη κατηγορία δημιουργήθηκε, καθώς παρατηρήθηκε πως οι μαθητές επηρεάστηκαν από την χρήση και την ανάγνωση των παραμυθιών και χρησιμοποίησαν στοιχεία από τα παραμύθια στις γραπτές παραγωγές τους.

Ειδικότερα, στην 1^η διδασκαλία στην υλοποίηση της δραστηριότητας για την δημιουργία προτάσεων από τους μαθητές με την λέξη «πινέζα», οι μαθητές επηρεάστηκαν στις ιδέες τους από το παραμύθι «Η Μαίρη Πινέζα» και χρησιμοποίησαν λεξιλόγιο απ' αυτό.

*-«Παραδείγματα προτάσεων: " Η πινέζα πήγε ταξίδι στο Παρίσι"; "Η πινέζα χόρευε στα χαλιά"; "Η πινέζα έκανε νέους φίλους"; "Η πινέζα έπαιζε μπάλα"»
(H_Π_27/1/2016)*

Επίσης, οι μαθητές χρησιμοποίησαν στις γραπτές παραγωγές συγκεκριμένες φράσεις, που τους έκαναν εντύπωση και ήταν χαρακτηριστικές από τα παραμύθια. Δηλαδή, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη κατηγορία, οι φράσεις «Έτσι νόμιζε...» και «Μπαμ» χρησιμοποιήθηκαν σε επόμενες παραγωγές των μαθητών, λόγω του γεγονότος ότι τους προκάλεσαν έντονο ενδιαφέρον. Επίσης, λέξεις, όπως «Παρίσι» και «Λονδίνο», οι οποίες τους ενθουσίασαν ιδιαίτερα ήθελαν να τις χρησιμοποιήσουν και οι ίδιοι οι μαθητές. Ακόμη, σημαντικό είναι ότι όχι μόνο επηρεάστηκαν στις ιδέες που χρησιμοποίησαν αλλά και ενισχύθηκαν ως προς τα κίνητρά τους για την γραφή.

*-«ένας μαθητής έγραψε ότι συνέβη στον Λονδίνο, επηρεασμένος από το παραμύθι "Η Μαίρη Πινέζα"»
(H_Π_9/2/2016)*

*-«ένας μαθητής χρησιμοποίησε την φράση "Έτσι νόμιζε..." στο τέλος του τραγουδιού του και ένας άλλος την λέξη "Μπαμ" στο τραγούδι του»
(H_Π_10/2/2016)*

Κατηγορία 9^η: Εντύπωση

Η τελευταία θεματική κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση του ημερολογίου ήταν αυτή της εντύπωσης. Προκάλεσε ιδιαίτερη και έντονη εντύπωση το 2^ο παραμύθι «Η Πινεζοβροχή». Συγκεκριμένα, όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως, ο ιδιαίτερος τρόπος γραφής του αρχικά φάνηκε παράξενος και άγνωστος για τους μαθητές. Το γεγονός αυτό τους προκάλεσε έντονη και μεγάλη εντύπωση τόσο για την εικονογράφηση του βιβλίου, όσο για το γεγονός που περιγράφονταν στην ιστορία, τα οποία τους φαίνονταν απίστευτα. Ακόμη, να επισημανθεί, πως τους παραξένευσαν οι λέξεις που είχε επιλέξει να χρησιμοποιήσει ο συγγραφέας, που είναι δημιουργία δικιά του, περιέχοντας πολλή φαντασία και δημιουργικότητα στην ιστορία του.

-«Τους κάνει εντύπωση η εικονογράφηση, για παράδειγμα που σε ένα δέντρο έχει πάνω του ζωγραφισμένα ποτήρια με καφέ. Σηκώνονται σε κάποια φάση γιατί θέλουν να το δουν από κοντά.»

*-«Επίσης, τους κάνουν εντύπωση στοιχεία της υπόθεσης, όπως που ο γιατρός φουσκώνει με τεχνητή αναπνοή το μπαλόκι που είναι τρυπημένο. Ακόμη, οι λέξεις που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας, δηλαδή ότι ο γιατρός λέγεται μπαλονογιατρός.»
(H_Π_9/2/2016)*

Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ημερολογίου και της ομαδικής συνέντευξης, ένας ακόμη τομέας που προκύπτει ως παρατήρηση από τις

διδασκαλίες είναι οι σχέσεις που είχαν μεταξύ τους οι μαθητές. Αυτές μπορούν κυρίως να συναχθούν από τις προφορικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους τόσο στην διάρκεια του μαθήματος, όσο και στο διάλειμμα. Σε γενικές γραμμές, ως συμπέρασμα των παρατηρήσεων προκύπτει ότι όλοι οι μαθητές είχαν αρκετά καλές σχέσεις μεταξύ τους, χωρίς να καταγραφεί κάποιος μαθητής να είναι παραμελημένος ή απομονωμένος από τους άλλους τόσο κατά την διάρκεια του μαθήματος, όσο και στο διάλειμμα. Βέβαια, λόγω και της μικρής ηλικίας τους, μπορεί να δικαιολογηθεί το γεγονός ότι τα αγόρια προτιμούσαν την παρέα των αγοριών, ενώ τα κορίτσια των κοριτσιών αντίστοιχα.

Όμως, οι μαθητές δεν συνεργάστηκαν άμεσα στην διάρκεια του μαθήματος, καθώς οι γραπτές παραγωγές των μαθητών δεν ήταν ομαδικές δραστηριότητες αλλά ατομικές. Ωστόσο, κατά την διαδικασία της γραφής, ο ένας ζητάει την βοήθεια του άλλου, όπως για παράδειγμα του ζητάει βοήθεια για την γραφή μιας λέξης που δεν γνωρίζει. Επίσης, πριν τις γραπτές παραγωγές πραγματοποιούνταν ομαδικά παραδείγματα για να τους καθοδηγήσουν στην δικιά τους παραγωγή. Για την γραφή τους, ο κάθε μαθητής εκφράζει την γνώμη στην ολομέλεια για να συμφωνήσουν σε μία ιδέα, ώστε να καταγραφεί στο παράδειγμα. Βέβαια, όταν υπήρχαν περιπτώσεις που δεν συμφωνούσαν, τότε εφαρμόστηκε η μέθοδος της ψηφοφορίας.

-«Επειδή, δεν συμφωνούσαν ποιο μέρος να γράψω, έγινε ψηφοφορία με τα μέρη που πρότειναν.»

(H_Π_28/2/2016)

-«Μετά από ψηφοφορία καταλήγουν να βρέχει σπαθιά.»

(H_Π_9/2/2016)

Επιπλέον, οι μαθητές χρειάστηκε να συνεργαστούν στην δημιουργία των ομαδικών βιβλίων και κολλάζ με τις γραπτές παραγωγές τους. Σε αυτές τις δραστηριότητες διακρίνεται συνεργασία μεταξύ τους με την δικιά μου καθοδήγηση. Η διαδικασία εξελίχθηκε ομαλά και ήθελαν όλοι να συνεισφέρουν. Σε αυτό το σημείο, χρειάζονταν μία οργάνωση για την ομαλή διεξαγωγή της δραστηριότητας. Βέβαια, όπως σε κάθε ομαδική εργασία, υπήρχαν μικρές εντάσεις, όπως για παράδειγμα, ήρθαν σε ένταση για το ποιος θα γράψει τον τίτλο στο χαρτόνι του κολλάζ ή στο εξώφυλλο του βιβλίου.

-«Κυρία, εγώ θα γράψω τον τίτλο στο χαρτόνι. Ο Α. τον έγραψε την προηγούμενη φορά!»

(H_Π_10/2/2016)

Οι γλώσσες μέσα στην τάξη

Ολοκληρώνοντας την διαδικασία της ανάλυσης, μπορούν να αναφερθούν οι γλώσσες που χρησιμοποιούνταν από τους μαθητές κατά την διάρκεια των διδασκαλιών. Οι γλώσσες αυτές είναι τα ελληνικά και τα τσιγγάνικα. Οι μαθητές συνήθως μιλούσαν

μεταξύ τους στα ελληνικά κατά το μεγαλύτερο μέρος των διδασκαλιών. Παρόλα αυτά, υπήρξαν περιπτώσεις και φορές που μιλούσαν στα τσιγγάνικα. Δηλαδή, παρατηρήθηκε πως προέβαιναν στην χρήση της τσιγγάνικης γλώσσας για να δώσουν εξηγήσεις στους συμμαθητές τους, για παράδειγμα, όταν κάποιος μαθητής δεν καταλάβαινε κάποια λέξη στα ελληνικά, κάποιος συμμαθητής του, του την εξηγούσε στα τσιγγάνικα. Επίσης, μπορεί να επικοινωνούσαν μεταξύ τους στα τσιγγάνικα, γιατί ήθελαν να αναφερθούν σε κάποιο γεγονός που δεν επιθυμούν να γίνει αντιληπτό από εμένα. Ωστόσο, χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο περισσότερο τα τσιγγάνικα από τα ελληνικά στα διαλείμματα, όταν βρίσκονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Τέλος, είναι συχνές οι περιπτώσεις που ανέφεραν τσιγγάνικες λέξεις σε εμένα, επιθυμώντας να μου εξηγήσουν πώς μια φράση ή λέξη στα ελληνικά, στα τσιγγάνικα λέγεται με τον αντίστοιχο τρόπο, κι ακόμη να επιθυμούν να μου μάθουν κάποιες λέξεις ή φράσεις στην τσιγγάνικη γλώσσα.

Συμπερασματικά, τα τσιγγάνικα χρησιμοποιούνται μεταξύ τους για την παροχή περαιτέρω εξήγησης ή για την αναφορά κάποιου γεγονότος μέσα στην τάξη και προς την μεριά μου για να μου αναφέρουν λέξεις, εξηγώντας μου την σημασία τους.

4.2. Ανάλυση δεδομένων των γραπτών παραγωγών των μαθητών

Σκοπός των διδασκαλιών ήταν να καλλιεργηθεί η δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου. Έτσι, στις διδασκαλίες, οι μαθητές βρέθηκαν στην διαδικασία της γραφής. Με άλλα λόγια, στο πλαίσιο του σχεδιασμού, παρήγαγαν γραπτές παραγωγές με βάση την καθοδήγηση που τους δινόταν. Οι παραγωγές αυτές αξιολογήθηκαν, για να διαπιστωθεί κατά πόσο ο βασικός σκοπός των διδασκαλιών επετεύχθη. Γι' αυτό το λόγο, ορίστηκαν κάποια κριτήρια, τα οποία αναφέρονται στην αρχή του κεφαλαίου. Τα κριτήρια βασίστηκαν στους στόχους του σχεδιασμού των διδασκαλιών. Ο βασικός στόχος των διδασκαλιών ήταν οι μαθητές να μπορέσουν να δομούν νοηματικά και μορφικά προτάσεις.

Παρακάτω, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των παραγωγών για κάθε μαθητή ξεχωριστά με την σειρά διεξαγωγής των διδασκαλιών. Επίσης, να επισημανθεί ότι διατηρείται η ανωνυμία του κάθε μαθητή για λόγους δεοντολογίας. Πριν την παράθεση της αξιολόγησης αναφέρονται τα θέματα της κάθε παραγωγής.

Στην 2^η διδασκαλία, πραγματοποιήθηκε η παραγωγή με θέμα την συνέχιση του ταξιδιού της πρωταγωνίστριας του παραμυθιού «Η Μαίρη Πινέζα», που διαβάστηκε στην τάξη. Οι μαθητές έπρεπε να φανταστούν και να συνεχίσουν το ταξίδι της σύμφωνα με το παραμύθι. Στην 3^η διδασκαλία, το θέμα της παραγωγής ήταν το αγαπημένο μεταφορικό μέσο. Οι μαθητές έπρεπε να αναφερθούν στο αγαπημένο τους μεταφορικό μέσο και να το αιτιολογήσουν. Στην 5^η διδασκαλία, ακολούθησε η παραγωγή με θέμα την γραφή ενός τραγουδιού, στο οποίο θα έπρεπε να αναφέρονται

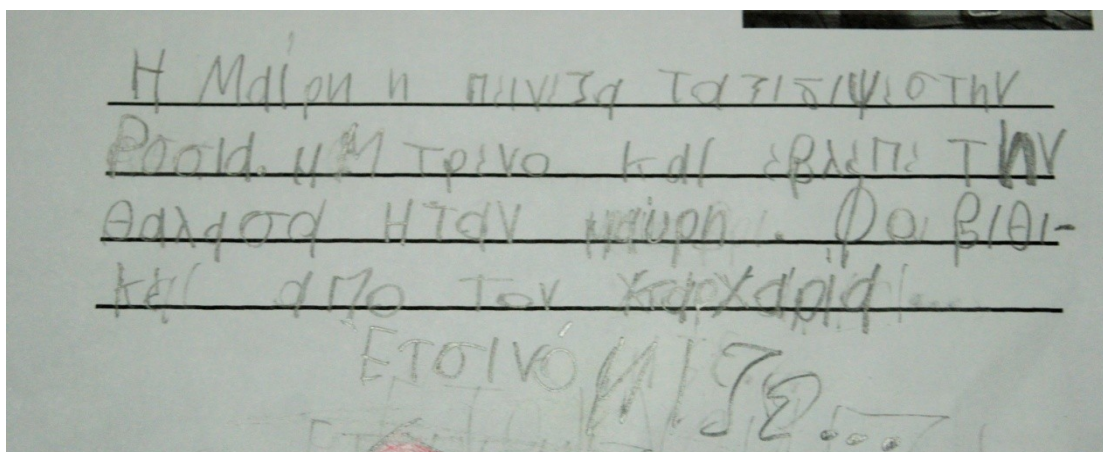
στο τι θα ήθελαν να πέφτει από τον ουρανό, όπως παρουσιαζόταν στο παραμύθι. Στην 6^η διδασκαλία, το θέμα της παραγωγής ήταν να γράψουν ένα τραγούδι για την πρωταγωνίστρια του πρώτου παραμυθιού «Η Μαίρη Πινέζα» με λέξεις με κατάληξη «-εζα». Τέλος, στην 7^η διδασκαλία, το θέμα αναφερόταν στο αγαπημένο τους ταξίδι, δηλαδή να γράψουν την περιοχή που ταξίδεψαν και γιατί τους άρεσε. Στο τέλος της παράθεσης των παραγωγών του κάθε μαθητή, περιγράφεται και παρατίθεται η παραγωγή γραπτού λόγου, που έγραψαν στο τεστ ελληνομάθειας «Ας μιλήσουμε ελληνικά». Το τεστ χορηγήθηκε πριν τον σχεδιασμό των διδασκαλιών, έτσι ώστε να οριστεί το επίπεδο ελληνομάθειας του κάθε μαθητή, για να σχεδιαστούν οι διδασκαλίες. Αυτή η παραγωγή αναφέρεται στην αφήγηση με βάση μια σειρά εικόνων, η οποία ονομάζεται η ιστορία της γάτας. Παρατίθεται ο παρακάτω πίνακας με την αντιστοιχία της κάθε διδασκαλίας με το θέμα της παραγωγής:

	Θέμα παραγωγής
2^η διδασκαλία	«Η συνέχιση του ταξιδιού της Μαίρης»
3^η διδασκαλία	«Το αγαπημένο μου μεταφορικό μέσο»
5^η διδασκαλία	«Τι θα ήθελες να πέφτει από τον ουρανό;» (τραγούδι)
6^η διδασκαλία	«Το τραγούδι μου για την πινέζα»
7^η διδασκαλία	«Το αγαπημένο μου ταξίδι»
Τεστ ελληνομάθειας «Ας μιλήσουμε ελληνικά»	«Η ιστορία της γάτας» (ιστορία με εικόνες)

Πρώτος μαθητής (Α.) :

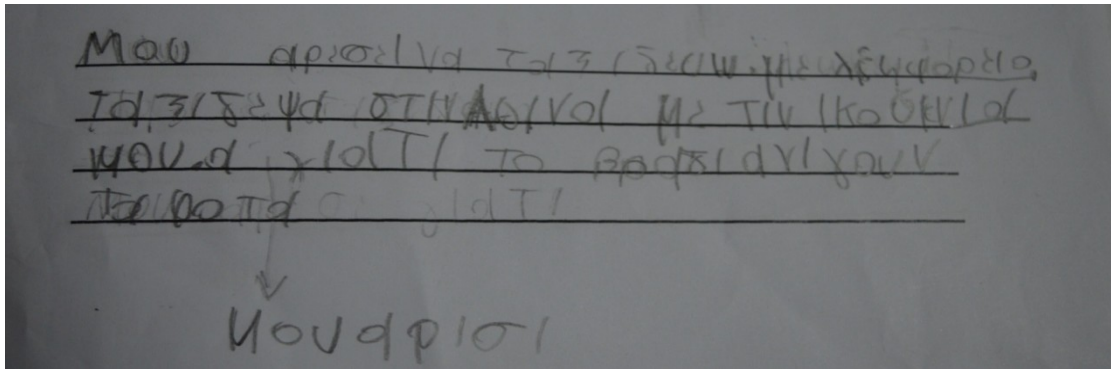
Η πρώτη παραγωγή (2^η διδασκαλία), όπως αναφέρθηκε σχετίζεται με την συνέχιση του ταξιδιού της πρωταγωνίστριας του παραμυθιού «Η Μαίρη Πινέζα». Η παραγωγή του όσον αφορά το πρώτο κριτήριο, δηλαδή το περιεχόμενο, διαπιστώνεται ότι περιέχει ωραίες ιδέες, που είναι φανταστικές (ταξίδι στην Ρωσία με τρένο) και τις έχει προσαρμόσει στο θέμα της παραγωγής. Επομένως, οι ιδέες έχουν συνάφεια με το θέμα. Στη συνέχεια, σύμφωνα με το δεύτερο κριτήριο, που αφορά την έκταση της παραγωγής, χρησιμοποιεί 21 λέξεις και το λεξιλόγιο του αποτελείται από συχνόχρηστες λέξεις κατά κύριο λόγο, με την χρήση βέβαια της λέξης «ταξίδεψε» που είχε δοθεί. Επίσης, έχει χρησιμοποιήσει την φράση του παραμυθιού «Έτσι νόμιζε...», που όπως είχε συμφωνηθεί πριν την γραφή της παραγωγής θα έπρεπε να την γράψουν στο τέλος της παραγωγής τους. Στη συνέχεια, σύμφωνα με το επόμενο κριτήριο, ο μαθητής δομεί νοηματικά τις προτάσεις που δημιουργεί,

συμπεριλαμβάνοντας τα βασικά μέρη της πρότασης (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο). Τέλος, όσον αφορά την μορφή του γραπτού, αποδίδει τη γραφοφωνολογική αντιστοιχία όλων των λέξεων, εκτός από «Μ τρένο» και «ταξίδιψε». Επίσης, σχηματίζει αναγνωρίσιμα τα γράμματα, ο γραφικός χαρακτήρας του είναι αρκετά καλός και το γραπτό του ευανάγνωστο. Τέλος, έχει σωστή χρήση του κεφαλαίου γράμματος στην αρχή της πρότασης και της τελείας, της οποίας όμως δεν γίνεται χρήση παντού.



« Η Μαίρη η πινέζα ταξίδεψε στην Ρωσία. Με τρένο και έβλεπε την θάλασσα. Ήταν μαύρη. Φοβήθηκε από τον καρχαρία. Έτσι νόμιζε...»
(Γ_Π_28/1/2016)

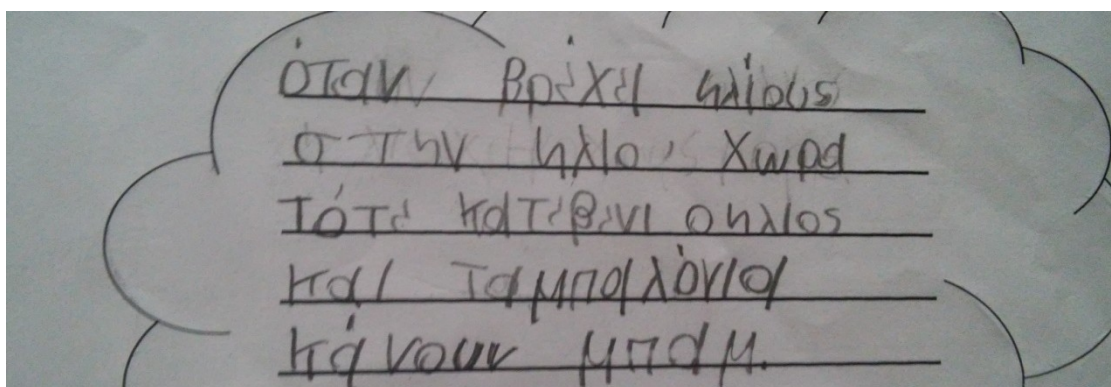
Η επόμενη παραγωγή του (3^η διδασκαλία) αναφέρεται στο αγαπημένο μεταφορικό μέσο. Σύμφωνα με το πρώτο κριτήριο, το περιεχόμενό του αποτελείται από ωραίες ιδέες, που προέρχονται από την προηγούμενη γνώση του (ταξίδι στην Αθήνα), ενώ είναι σχετικές και έχουν συνάφεια με το θέμα της παραγωγής. Στη συνέχεια, η έκταση της παραγωγής παραμένει ίδια με της προηγούμενης φοράς και οι λέξεις που χρησιμοποιεί είναι 21. Το λεξιλόγιό του αποτελείται από τις λέξεις «ταξίδεψα», «οικογένεια», όμως χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο συχνόχρηστες λέξεις. Όσον αφορά το κριτήριο της δομής της πρότασης, οι προτάσεις του είναι νοηματικά δομημένες, συμπεριλαμβάνουν τα βασικά συστατικά της πρότασης (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο). Τέλος, όσον αφορά την μορφή του κειμένου, αποδίδει φωνολογικά όλες τις λέξεις, εκτός από τη λέξη «αρισι», σχηματίζει αναγνωρίσιμα γράμματα και ο γραφικός χαρακτήρας του είναι αρκετά καλός. Βέβαια, το γραπτό του δεν είναι τόσο καθαρογραμμένο όσο την προηγούμενη φορά. Επίσης, γράφει το γράμμα «α» στην αρχή της τελευταίας πρότασής του, χωρίς να έχει κάποιο νόημα. Επιπλέον, χρησιμοποιεί σωστά το κεφαλαίο γράμμα και την τελεία. Δεν γίνεται χρήση της τελείας στην τελευταία πρόταση.



«Μου αρέσει να ταξιδεύω με λεωφορείο. Ταξίδεψα στην Αθήνα με την οικογένεια μου. Μου αρέσει γιατί το βράδυ ανοίγουν τα φώτα.»

(Γ_Π_2/2/2016)

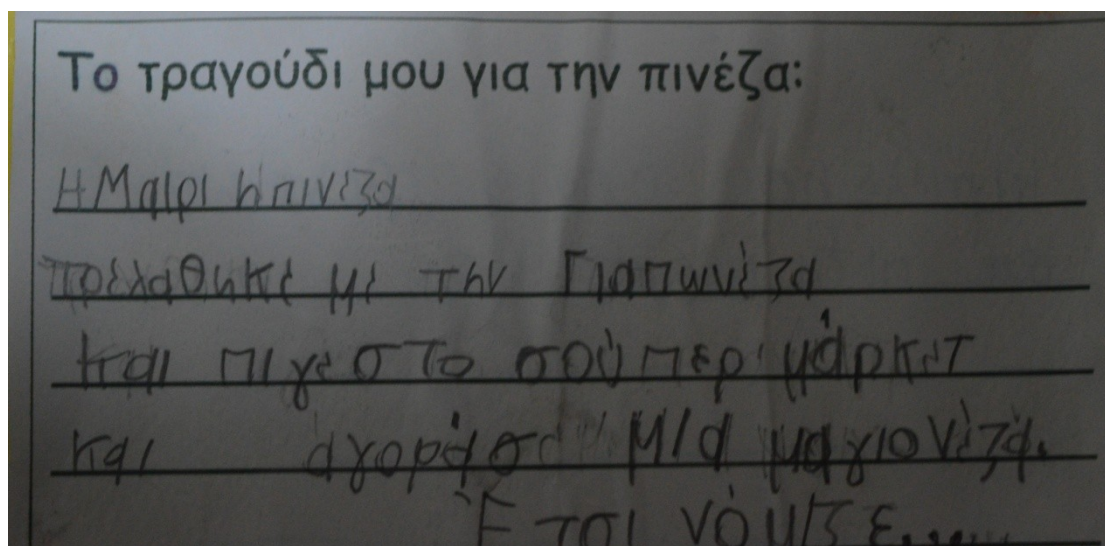
Η τρίτη παραγωγή (5^η διδασκαλία) αφορά την γραφή ενός τραγουδιού. Το περιεχόμενο του τραγουδιού περιέχει ωραίες ιδέες, έχει φαντασία (βρέχει ήλιος) και επηρεάστηκε από το περιεχόμενο του παραμυθιού «Η Πινεζοβροχή» (τα μπαλόνια κάνουν μπαμ, όπως το παραμύθι). Τις ιδέες του τις έχει προσαρμόσει και είναι σχετικές με το θέμα. Όσον αφορά την έκταση, το τραγούδι αποτελείται από 14 λέξεις και στο λεξιλόγιο χρησιμοποιεί λέξεις από το 2^ο παραμύθι: «μπαλόνια», «μπαμ», ενώ το εύρος του λεξιλογίου περιορίζεται στις συνηθισμένες λέξεις. Επίσης, δημιουργεί την λέξη «Ηλιοχώρα», για να ορίσει την χώρα στην οποία συμβαίνει η υπόθεση του τραγουδιού. Βέβαια, ο μαθητής γράφει ξεχωριστά τα δύο συνθετικά της λέξης, σαν να πρόκειται για δύο διαφορετικές λέξεις. Στη συνέχεια, η δομή του τραγουδιού είναι νοηματικά ολοκληρωμένη και σύμφωνα με το κειμενικό είδος του τραγουδιού. Τέλος, όσον αφορά την μορφή του γραπτού, ο μαθητής αποδίδει όλες τις λέξεις φωνολογικά. Ο γραφικός χαρακτήρας του είναι αρκετά καλός, σχηματίζει αναγνωρίσιμα όλα τα γράμματα, με αποτέλεσμα το γραπτό να είναι ευανάγνωστο, χωρίς μουτζούρες.



«Όταν βρέχει ήλιος
στην Ηλιοχώρα,
τότε κατεβαίνει ο ήλιος
και τα μπαλόνια
κάνουν μπαμ.»

(Γ_Π_9/2/2016)

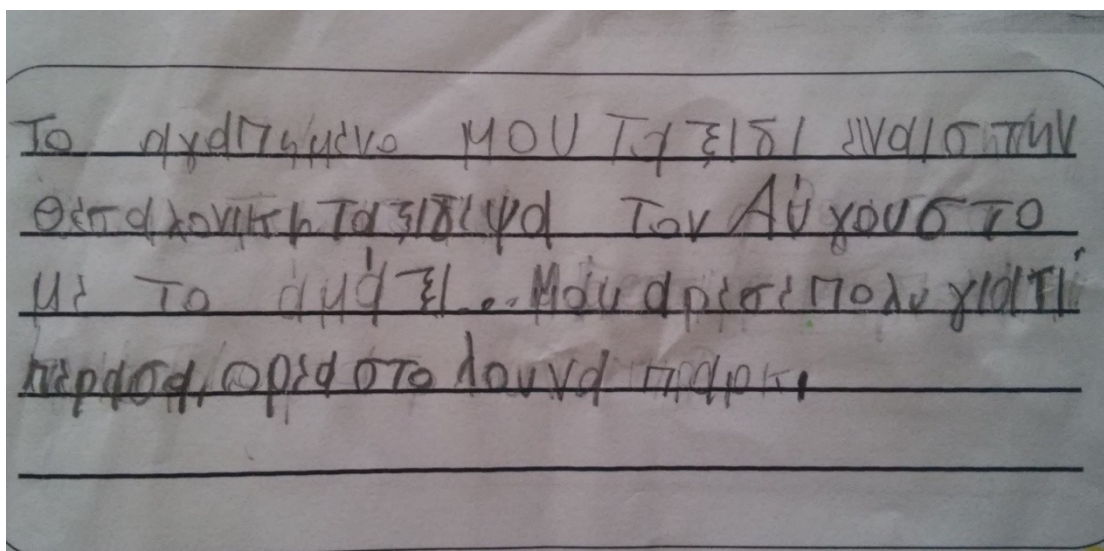
Η επόμενη παραγωγή (6^η διδασκαλία) αποτελεί το δεύτερο τραγούδι των διδασκαλιών. Το περιεχόμενο του τραγουδιού αποτελείται από ωραίες ιδέες, έχει αρκετή φαντασία (Η Μαίρη συνάντησε μια Γιαπωνέζα) και έχουν συνάφεια με το θέμα που ζητήθηκε. Στη συνέχεια, η έκταση του τραγουδιού αποτελείται από 18 λέξεις και στο λεξιλόγιο χρησιμοποιούνται οι εξής λέξεις : «πινέζα», «Γιαπωνέζα», «μαγιονέζα», μερικές από αυτές που είχαν καταγραφεί στην δραστηριότητα για την εύρεση λέξεων με κατάληξη σε «-εζα». Επίσης, χρησιμοποιεί τα ρήματα «αγόρασε» και «τρελάθηκε», αλλά ακόμη επιλέγει να χρησιμοποιήσει την φράση «Έτσι νόμιζε...», που αποτελεί χαρακτηριστική φράση από το 1^ο παραμύθι «Η Μαίρη Πινέζα». Έπειτα, το τραγούδι έχει ολοκληρωμένο νόημα, ακολουθώντας την δομή του κειμενικού είδους του τραγουδιού. Όσον αφορά την μορφή του γραπτού όλες οι λέξεις που χρησιμοποιεί είναι φωνολογικά σωστά γραμμένες. Τέλος, ο γραφικός χαρακτήρας του είναι αρκετά καλός και ο σχηματισμός των γραμμάτων του αναγνωρίσιμος, χωρίς μουτζούρες. Δηλαδή, αποτελεί ένα ευανάγνωστο γραπτό.



*«Η Μαίρη η πινέζα
τρελάθηκε με την Γιαπωνέζα
και πήγε στο σούπερ μάρκετ
και αγόρασε μια μαγιονέζα.
Έτσι νόμιζε...»
(Γ_Π_10/2/2016)*

Η τελευταία παραγωγή των διδασκαλιών (7^η διδασκαλία) αναφέρεται στο αγαπημένο ταξίδι. Σύμφωνα με το κριτήριο του περιεχομένου, ο μαθητής χρησιμοποιεί αρκετά ωραίες ιδέες, που προέρχονται από την προηγούμενη γνώση του (ταξίδι στην Θεσσαλονίκη). Οι ιδέες του έχουν συνάφεια με το θέμα της παραγωγής. Στη συνέχεια, η έκταση του γραπτού του αποτελείται από 22 λέξεις (είναι η μεγαλύτερη παραγωγή του από τις προηγούμενες) και το εύρος του λεξιλογίου του αποτελείται από τις συνήθεις λέξεις, χρησιμοποιείται όμως η λέξη «ταξίδεψα», η οποία έχει δοθεί

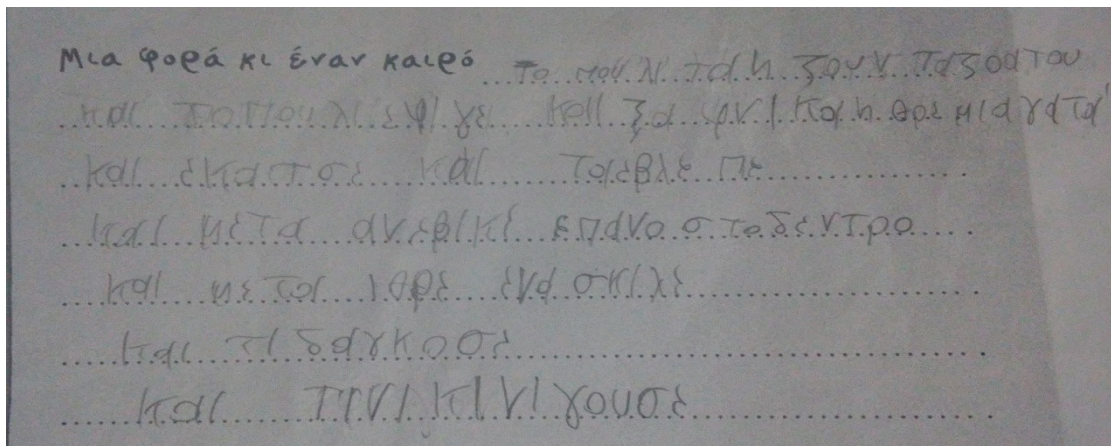
αρχικά. Το επόμενο κριτήριο αναφέρεται στην δομή της πρότασης, ο μαθητής χρησιμοποιεί ολοκληρωμένες νοηματικά προτάσεις και περιλαμβάνονται τα βασικά μέρη της πρότασης (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο). Τέλος, όσον αφορά τη μορφή του γραπτού, αποδίδει όλες τις λέξεις φωνολογικά, ο γραφικός χαρακτήρας του είναι αρκετά καλός με αναγνωρίσιμα γράμματα, με αποτέλεσμα να έχει ένα ευανάγνωστο κείμενο. Επίσης, η χρήση του κεφαλαίου γράμματος και της τελείας γίνεται με σωστό τρόπο στην κάθε πρόταση.



«Το αγαπημένο μου ταξίδι είναι στην Θεσσαλονίκη. Ταξίδεψα τον Αύγουστο με το αμάξι. Μου άρεσε πολύ, γιατί πέρασα ωραία στο λούνα παρκ.»

(Γ_Π_16/2/2016)

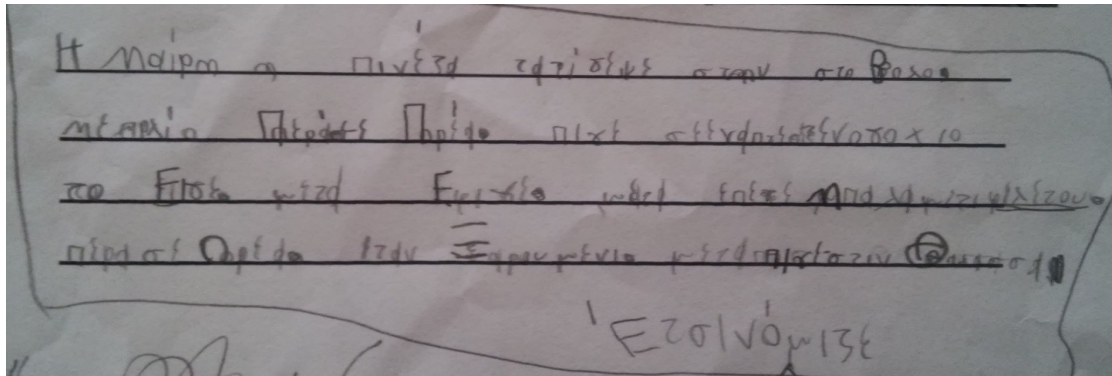
Στο πλαίσιο της χορήγησης του τεστ ελληνομάθειας «Ας μιλήσουμε ελληνικά», για να διαπιστωθεί το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή, παρέδωσε την παρακάτω παραγωγή γραπτού λόγου. Το περιεχόμενο αναφέρεται σύντομα στα βασικά σημεία όλης της ιστορίας της γάτας. Η έκταση της παραγωγής είναι μεγαλύτερη από αυτήν των παραγωγών που δημιουργήθηκαν στις διδασκαλίες. Στο λεξιλόγιο χρησιμοποιεί συνηθισμένες λέξεις. Παρατηρείται ότι χρησιμοποιεί παρατακτική σύνδεση (χρήση του «και») για να συνδέσει τις προτάσεις του. Οι προτάσεις του είναι μικρές αλλά μπορεί να θεωρηθούν ότι είναι νοηματικά ολοκληρωμένες. Βέβαια, όσον αφορά τη μορφή του γραπτού, αποδίδει τις περισσότερες λέξεις φωνολογικά, ο γραφικός χαρακτήρας του είναι αρκετά καλός, αφού σχηματίζει αναγνωρίσιμα γράμματα. Όμως, δεν γίνεται καθόλου χρήση κεφαλαίου γράμματος και τελείας, αφού δεν διαχωρίζει μορφικά καθόλου το γραπτό του σε προτάσεις.



«Μια φορά κι έναν καιρό το πουλί ταΐζει τα ζώα του και το πουλί έφυγε και ξαφνικά ήρθε μία γάτα και έκατσε και τα έβλεπε και μετά ανέβηκε επάνω στο δέντρο και μετά ήρθε ένας σκύλος και τη δάγκωσε και την κωνηγούσε.»

Δεύτερος μαθητής (Γ.) :

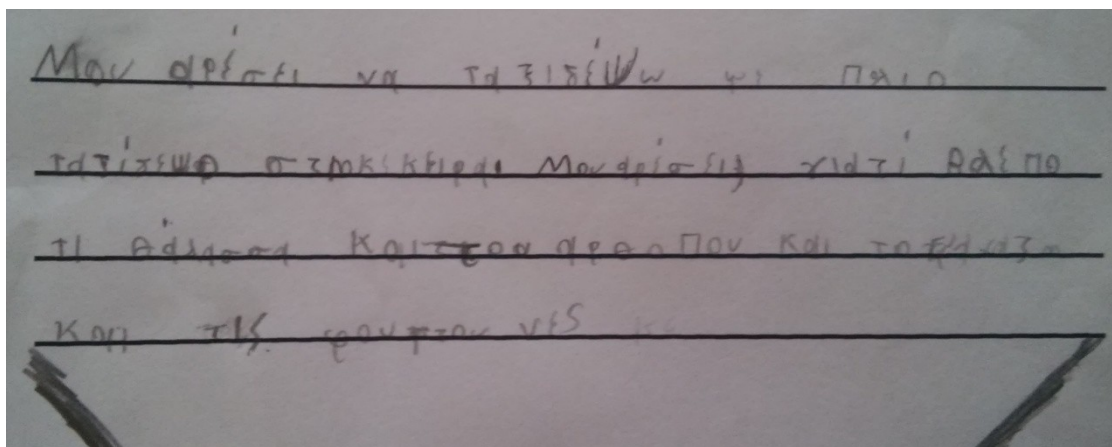
Η πρώτη παραγωγή του μαθητή (2^η διδασκαλία) αναφέρεται στην συνέχεια του ταξιδιού της Μαίρης. Σύμφωνα με το πρώτο κριτήριο, ο μαθητής χρησιμοποιεί ωραίες ιδέες, επηρεασμένες από την προϋπάρχουσα γνώση του και τα ενδιαφέροντα του (ταξίδι στον Βόλο, έπαιξε με τις φίλες της, πήγε στην θάλασσα). Οι ιδέες χρησιμοποιούνται με συνάφεια με το θέμα της παραγωγής. Το επόμενο κριτήριο αφορά την έκταση και το γραπτό του αποτελείται από 34 λέξεις, μία σχετική μεγάλη παραγωγή. Το εύρος του λεξιλογίου του αποτελείται από κοινόχρηστες λέξεις, αλλά βέβαια γίνεται χρήση της λέξης «ταξίδεψε», που είχε δοθεί αρχικά. Επίσης, χρησιμοποιεί την φράση «Έτσι νόμιζε...», σύμφωνα με το πρώτο παραμύθι, καθώς είχε συζητηθεί αρχικά η χρήση της φράσης στις παραγωγές των μαθητών. Στη συνέχεια, οι προτάσεις του είναι δομημένες νοηματικά, βέβαια κάποιες είναι αρκετά μικρές και ελλειπτικές. Για να συνδέσει τις προτάσεις του, επιλέγει την συνδετική λέξη «μετά». Ακόμη, χρησιμοποιεί το «στην» στην πρώτη πρόταση, χωρίς να ταιριάζει νοηματικά. Τέλος, όσον αφορά τη μορφή του γραπτού, παρατηρείται ότι αποδίδει φωνολογικά τις περισσότερες λέξεις, εκτός από τα εξής: «τι φιλε του», «ξαρουμενη». Βέβαια, ο σχηματισμός των γραμμάτων δεν είναι τόσο αναγνωρίσιμος για όλα τα γράμματα και είναι αρκετά μικρά. Επίσης, δεν κρατάει αποστάσεις ανάμεσα σε όλες τις λέξεις, με αποτέλεσμα να μην είναι τόσο ευανάγνωστο το γραπτό για τον αναγνώστη. Τέλος, γίνεται λάθος χρήση του κεφαλαίου γράμματος, δηλαδή δεν γράφει με κεφαλαίο το πρώτο γράμμα της λέξης στην αρχή της πρότασης, ενώ χρησιμοποιεί κεφαλαίο σε λέξεις που βρίσκονται μέσα στην πρόταση. Βέβαια, παρατηρείται να γίνεται σωστή χρήση της τελείας.



«Η Μαίρη η πινέζα ταξίδεψε στον Βόλο. Με πλοίο. Πέρασε ωραία. Πήγε σε ένα ξενοδοχείο. Το είδε. Μετά έφυγε. Μετά έπαιξε μπάλα με τις φίλες της. Πέρασε ωραία. Ήταν χαρούμενη. Μετά πήγε στην θάλασσα. Έτσι νόμιζε...»

(Γ_Π_28/1/2016)

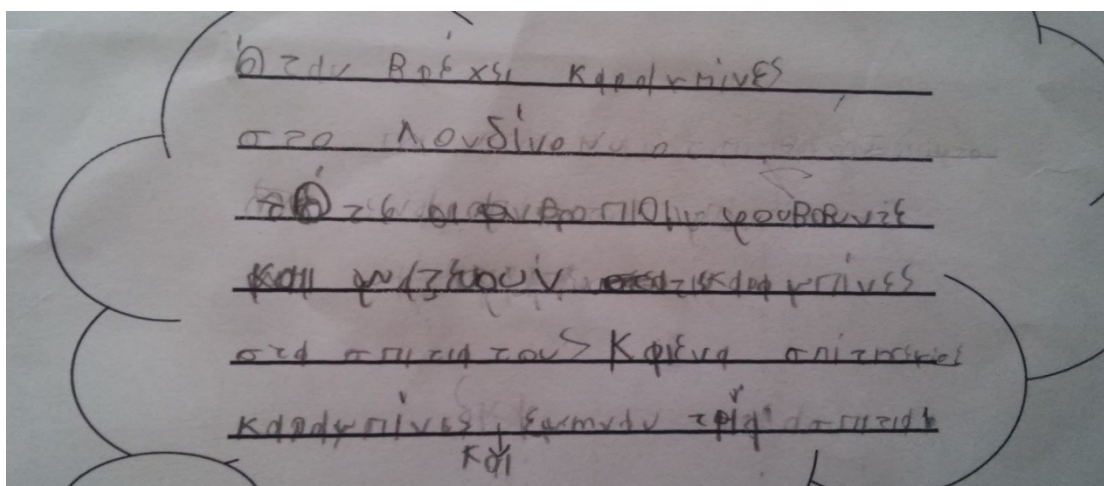
Η επόμενη παραγωγή του μαθητή (3^η διδασκαλία) έχει ως θέμα το αγαπημένο μεταφορικό μέσο. Το περιεχόμενο της είναι αρκετά καλό, καθώς χρησιμοποιεί ωραίες ιδέες, που προέρχονται από προϋπάρχουσα γνώση και τα βιώματά του (ταξίδι στην Κέρκυρα με πλοίο) και έχουν συνάφεια με το θέμα της παραγωγής. Το επόμενο κριτήριο, η έκταση του γραπτού ανέρχεται στις 23 λέξεις και στο εύρος του λεξιλογίου του περιέχονται οι λέξεις «ταξίδεψα», «το γαλάζιο» και «φουρτούνες». Στη συνέχεια, δομεί νοηματικά ολοκληρωμένα τις προτάσεις του, αρκετά καλύτερα από την προηγούμενη παραγωγή του. Τέλος, όσον αφορά τη μορφή του γραπτού, αποδίδει φωνολογικά τις περισσότερες λέξεις εκτός από «κεκείρα», «του αρθοπου» και «γλαναζο». Ο γραφικός του χαρακτήρας δεν είναι ιδιαίτερα ευανάγνωστος, διότι τα γράμματα που σχηματίζει είναι μικρά σε μέγεθος και δεν γίνονται όλα αναγνωρίσιμα. Όμως, διατηρεί αποστάσεις ανάμεσα σε όλες τις λέξεις. Επίσης, χρησιμοποιεί σωστά το κεφαλαίο γράμμα και την τελεία στην πρόταση, με εξαίρεση την τελευταία.



«Μου αρέσει να ταξιδεύω με πλοίο. Ταξίδεψα στην Κέρκυρα. Μου αρέσει γιατί βλέπω τη θάλασσα και τους ανθρώπους και το γαλάζιο και τις φουρτούνες»

(Γ_Π_2/2/2016)

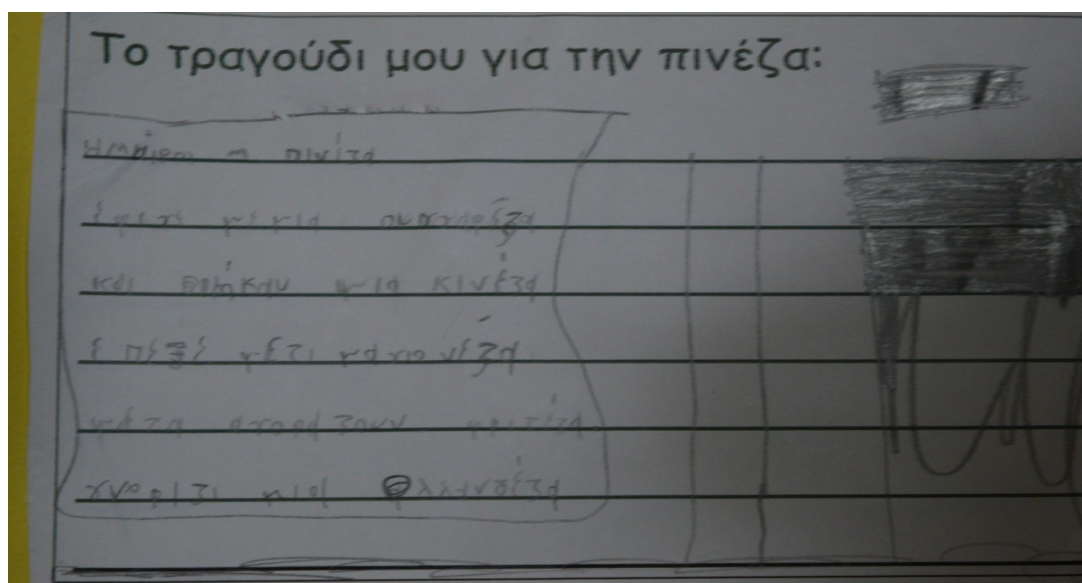
Η τρίτη του παραγωγή (5^η διδασκαλία) αφορά την γραφή ενός τραγουδιού, σύμφωνα με το 2^ο παραμύθι. Όσον αφορά το κριτήριο του περιεχομένου, οι ιδέες που χρησιμοποιεί είναι αρκετά καλές, περιέχουν φαντασία (βρέχει καραμπίνες στο Λονδίνο) και είναι φανερό ότι επηρεάστηκε από το παραμύθι (οι άνθρωποι τρέχουν να κρυφτούν στα σπίτια τους, όπως τα μπαλόνια στο παραμύθι αντίστοιχα). Επιπλέον, τις ιδέες τις έχει προσαρμόσει και είναι σχετικές με το θέμα της παραγωγής. Στη συνέχεια, η έκταση είναι σχετικά μεγάλη για τραγούδι, περιέχει 25 λέξεις και στο λεξιλόγιο χρησιμοποιεί συνηθισμένες λέξεις. Βέβαια, προβαίνει χρήση της λέξης «μαζεύουν» και χρησιμοποιεί τη λέξη «Λονδίνο» (αναφέρεται στην χώρα που συμβαίνει η υπόθεση του τραγουδιού), επηρεασμένος από το 1^ο παραμύθι («Η Μαίρη Πινέζα»). Το τραγούδι του έχει ολοκληρωμένο νόημα, βέβαια δεν ακολουθεί πλήρως τη δομή του κειμενικού είδους του τραγουδιού. Όσον αφορά, τη μορφή του γραπτού, αποδίδει φωνολογικά όλες τις λέξεις εκτός από τη λέξη «φουβουντε» ενώ, τα γράμματα του είναι μικρά, χωρίς να τα σχηματίζει αναγνωρίσιμα πάντα, δηλαδή ο γραφικός χαρακτήρας του δεν είναι αρκετά καλός, ενώ δεν διατηρεί αποστάσεις ανάμεσα σε όλες τις λέξεις. Επίσης, παρατηρείται να έχει κάποιες μουτζούρες, με αποτέλεσμα να μην είναι τόσο ευανάγνωστο το γραπτό του.



*«Όταν βρέχει καραμπίνες
στο Λονδίνο,
τότε οι άνθρωποι φοβούνται
και μαζεύουν τις καραμπίνες
στα σπίτια τους και ένα σπίτι γέμισε
καραμπίνες και έμειναν τρία σπίτια.»
(Γ_Π_9/2/2016)*

Η επόμενη παραγωγή του (6^η διδασκαλία) αποτελεί επίσης τραγούδι. Στο περιεχόμενό του χρησιμοποιεί πολύ ωραίες ιδέες, με φαντασία (Η Μαίρη βρήκε μία Ουγγαρέζα κτλ) και είναι συναφείς με το θέμα της παραγωγής. Η έκταση του τραγουδιού του είναι ικανοποιητική, περιέχοντας 23 λέξεις. Στο λεξιλόγιο του χρησιμοποιεί τις εξής λέξεις : «Ουγγαρέζα», «Κινέζα», «μαγιονέζα», «φριτέζα»,

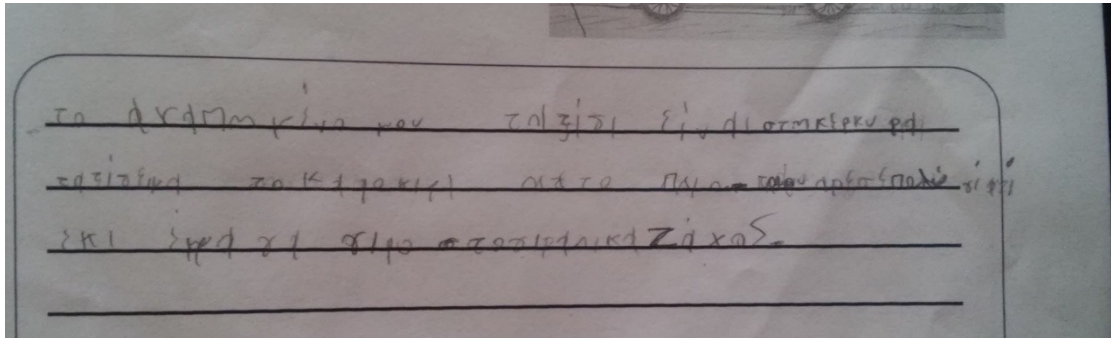
«Ολλανδέζα», που είχαν διατυπωθεί πριν την παραγωγή για να γίνει χρήση τους από τους μαθητές. Επίσης, στο λεξιλόγιο του υπάρχουν οι λέξεις «αγοράζουν» και «γνωρίζει». Στη συνέχεια, το τραγούδι είναι ολοκληρωμένο νοηματικά, καλύτερα γραμμένο από την προηγούμενη φορά, ακολουθώντας τη δομή του κειμενικού είδους του τραγουδιού. Τέλος, για την μορφή του κειμένου, αποδίδει φωνολογικά όλες τις λέξεις και ο σχηματισμός των γραμμάτων είναι σχετικά αναγνωρίσιμος, δηλαδή ο γραφικός χαρακτήρας του είναι καλύτερος, χωρίς να έχει μουτζούρες και διατηρώντας αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις, με αποτέλεσμα το γραπτό του να είναι ευανάγνωστο (καλύτερο από τις προηγούμενες παραγωγές).



*«Η Μαίρη η πινέζα
έφυγε με μια Ουγγαρέζα
και βρήκαν μια Κινέζα
έπαιξε με τη μαγιονέζα
μετά αγοράζουν φριτέζα
γνωρίζει μια Ολλανδέζα.»
(Γ_Π_10/2/2016)*

Η τελευταία του παραγωγή στις διδασκαλίες (7^η διδασκαλία) έχει θέμα το αγαπημένο ταξίδι. Στο περιεχόμενο της παραγωγής χρησιμοποιεί καλές ιδέες, που προέρχονται από προϋπάρχουσα γνώση και τα ενδιαφέροντά του και τα βιώματά του (ταξίδι στην Κέρκυρα). Οι ιδέες του είναι κατάλληλες και σχετικές με το θέμα. Στη συνέχεια, η έκταση της παραγωγής του δεν είναι σχετικά μεγάλη, χρησιμοποιεί 23 λέξεις και το εύρος του λεξιλογίου του είναι περιορισμένο, χρησιμοποιώντας όμως την λέξη «ταξίδεψα», που είχε δοθεί. Βέβαια, σχηματίζει ολοκληρωμένες νοηματικά προτάσεις, περιέχοντας τα κύρια μέρη της πρότασης (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο). Τέλος, όσον αφορά τη μορφή του γραπτού του, αποδίδει φωνολογικά όλες τις λέξεις, εκτός από τη λέξη «καροκιρι». Επίσης, τα γράμματά του είναι μικρά, αυτή τη φορά δεν είναι τόσο αναγνωρίσιμα όλα, χωρίς όμως να έχει μουτζούρες στο

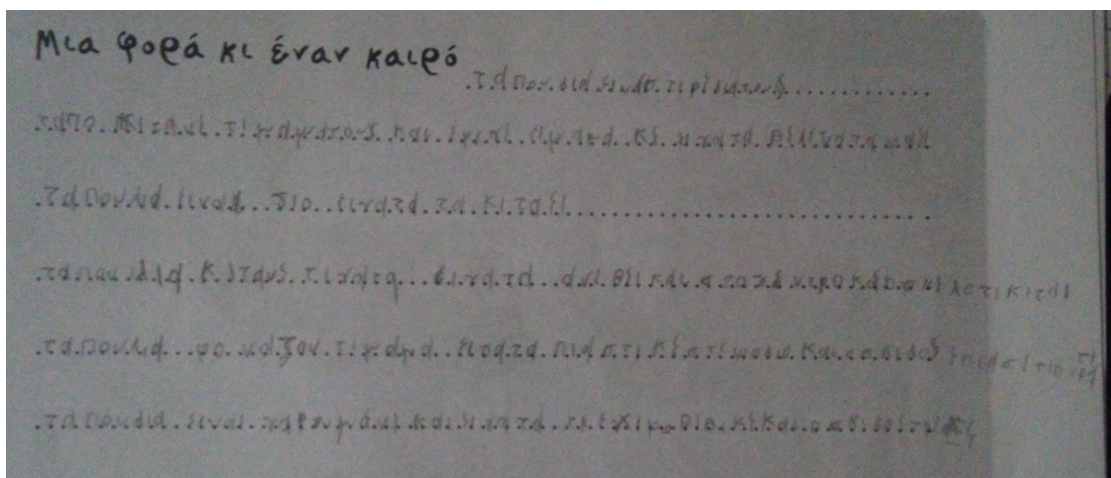
γραφτό του. Παρατηρείται σωστή χρήση της τελείας και του κεφαλαίου γράμματος, εκτός από την περίπτωση που χρησιμοποιεί κεφαλαίο μέσα στην πρόταση, δηλαδή «Με πλοίο» και στην δεύτερη πρόταση, που αρχίζει με μικρό γράμμα.



«Το αγαπημένο μου ταξίδι είναι στη Κέρκυρα. Ταξίδεψα το καλοκαίρι με το πλοίο. Μου άρεσε πολύ γιατί εκεί έφαγα γύρο στο γυράδικο Ζάχος.»

(Γ_Π_16/2/2016)

Στο πλαίσιο της χορήγησης του τεστ ελληνομάθειας «Ας μιλήσουμε ελληνικά», για να διαπιστωθεί το επίπεδο ελληνομάθειάς του, ο συγκεκριμένος μαθητής παρέδωσε την παρακάτω παραγωγή γραπτού λόγου. Το περιεχόμενο της αναφέρεται σε όλα τα βασικά σημεία της ιστορίας της γάτας, επαναλαμβάνοντας βέβαια κάποια σημεία (η γάτα και τα πουλιά κοιτάζονται). Η έκταση της παραγωγής του είναι αρκετά μεγάλη, μεγαλύτερη από όλες τις παραγωγές των διδασκαλιών και το λεξιλόγιο της περιορίζεται στις πιο συνηθισμένες λέξεις. Επίσης, μπορεί να παρατηρηθεί ότι ο μαθητής δομεί νοηματικά προτάσεις, αλλά δεν τις διαχωρίζει μορφικά. Επιπλέον, ο γραφικός χαρακτήρας του δεν είναι καλός, τα γράμματά του είναι αρκετά μικρά, με αποτέλεσμα να μην γίνονται αναγνωρίσιμα όλα. Ακόμη, δεν αφήνει αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις, ούτε χρησιμοποιεί κεφαλαίο γράμμα και τελεία, εφόσον δεν διαχωρίζει προτάσεις. Συνεπώς, το γραπτό του δεν είναι ευανάγνωστο.

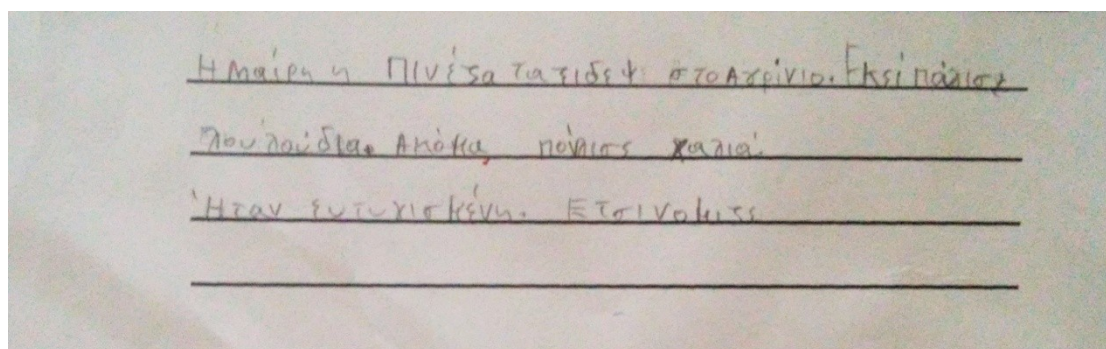


«Μια φορά κι έναν καιρό τα πουλιά είναι στην φωλιά τους. Τα πουλιά κοιτάνε τη μαμά τους και έφυγε η μαμά και η γάτα θέλει να τα φάει. Τα πουλιά είναι δύο, η γάτα

τα κοιτάει. Τα πουλιά κοιτάνε τη γάτα, η γάτα ανέβηκε στο δέντρο. Τα πουλιά φωνάζουν τη μαμά, η γάτα πιάστηκε στη φωλιά και ο σκύλος έπιασε την ουρά. Τα πουλιά είναι χαρούμενα και η γάτα τρέχει, φοβήθηκε και ο σκύλος τρέχει.»

Τρίτος μαθητής (Π.) :

Η πρώτη του παραγωγή (2^η διδασκαλία) αναφέρεται στην συνέχιση του ταξιδιού της Μαίρης. Σύμφωνα με το πρώτο κριτήριο, το περιεχόμενό του αποτελείται από πολύ ωραίες ιδέες, που προέρχονται από την καθημερινότητα και τα βιώματά του (πώληση στην λαϊκή αγορά). Οι ιδέες του έχουν συνάφεια με το θέμα της παραγωγής. Στη συνέχεια, η έκταση της παραγωγής αποτελείται από 17 λέξεις, επομένως δεν αποτελεί μια μεγάλη παραγωγή. Στο εύρος του λεξιλογίου περιέχονται συνηθισμένες λέξεις, αλλά γίνεται η χρήση των εξής λέξεων: «πούλησε», «ταξίδεψε», «ευτυχισμένη». Επιπλέον, χρησιμοποιεί την συνδετική λέξη «ακόμη», για να ενώσει δύο προτάσεις και την φράση «Έτσι νόμιζε..» από το 1^ο παραμύθι «Η Μαίρη Πινέζα», όπως είχε συμφωνηθεί αρχικά η χρήση της στις παραγωγές των μαθητών. Επίσης, ο μαθητής δομεί ολοκληρωμένες νοηματικά προτάσεις, περιέχοντας τα βασικά μέρη της πρότασης (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο). Τέλος, όσον αφορά τη μορφή του γραπτού, ο μαθητής αποδίδει φωνολογικά όλες τις λέξεις που χρησιμοποιεί και ο γραφικός χαρακτήρας του είναι αρκετά καλός. Σχηματίζει όλα τα γράμματα αναγνωρίσιμα, το γραπτό του δεν περιέχει μουτζούρες και είναι ευανάγνωστο. Επίσης, χρησιμοποιεί σωστά το κεφαλαίο γράμμα και την τελεία στην κάθε πρόταση.

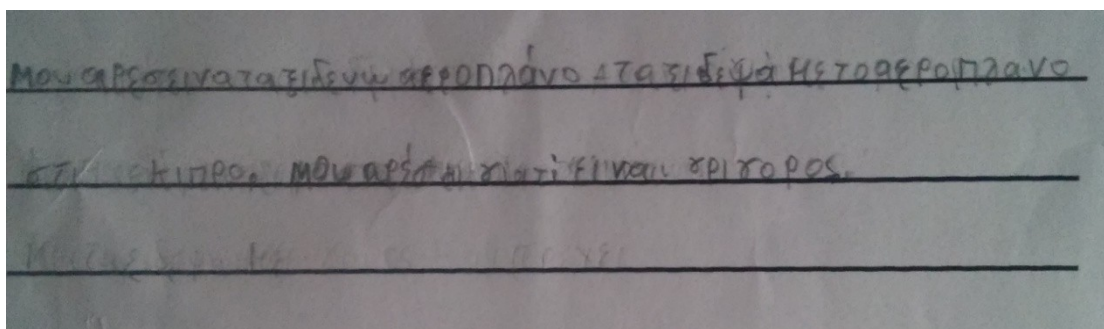


«Η Μαίρη η Πινέζα ταξίδεψε στο Αργίνιο. Εκεί πούλησε λουλούδια. Ακόμα, πούλησε χαλιά. Ήταν ευτυχισμένη. Έτσι νόμιζε...»

(Γ_Π_28/1/2016)

Η δεύτερη παραγωγή (3^η διδασκαλία) έχει ως θέμα το αγαπημένο μεταφορικό μέσο. Ο μαθητής χρησιμοποιεί στο περιεχόμενο καλές ιδέες, που προέρχονται από την προηγούμενη γνώση του και τα βιώματά του (ταξίδι με αεροπλάνο στην Κύπρο). Η έκταση της παραγωγής δεν είναι μεγάλη, γίνεται χρήση 16 λέξεων. Στο εύρος του λεξιλογίου του περιέχονται συνηθισμένες λέξεις, υπάρχει βέβαια η λέξη «ταξίδεψα», η οποία έχει δοθεί αρχικά. Σύμφωνα με το επόμενο κριτήριο, ο μαθητής δομεί σωστά και ολοκληρωμένα νοηματικά τις προτάσεις του, χρησιμοποιώντας τα βασικά μέρη

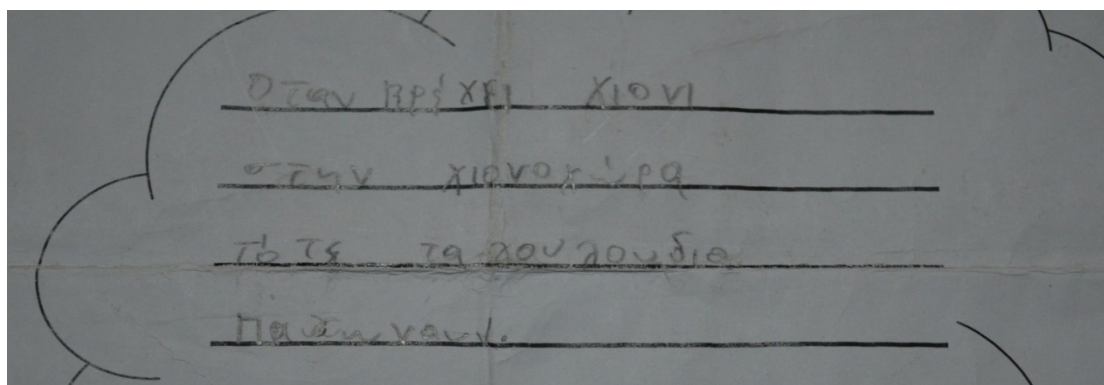
της πρότασης (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο). Παραλείπει να γράψει το «με» στην πρώτη πρόταση. Τέλος, η μορφή του γραπτού του είναι αρκετά καλή, καθώς αποδίδει όλες τις λέξεις φωνολογικά, εκτός από το «στην», ο γραφικός χαρακτήρας του είναι πολύ καλός και σχηματίζει τα γράμματά του αναγνωρίσιμα, χωρίς όμως να διατηρεί αποστάσεις ανάμεσα σε όλες τις λέξεις. Το γραπτό του δεν έχει μουτζούρες, είναι ευανάγνωστο και χρησιμοποιεί σωστά το κεφαλαίο γράμμα και την τελεία στην πρόταση.



«Μου αρέσει να ταξιδεύω (με) αεροπλάνο. Ταξίδεψα με το αεροπλάνο στη Κύπρο. Μου αρέσει γιατί είναι γρήγορο.»

(Γ_Π_2/2/2016)

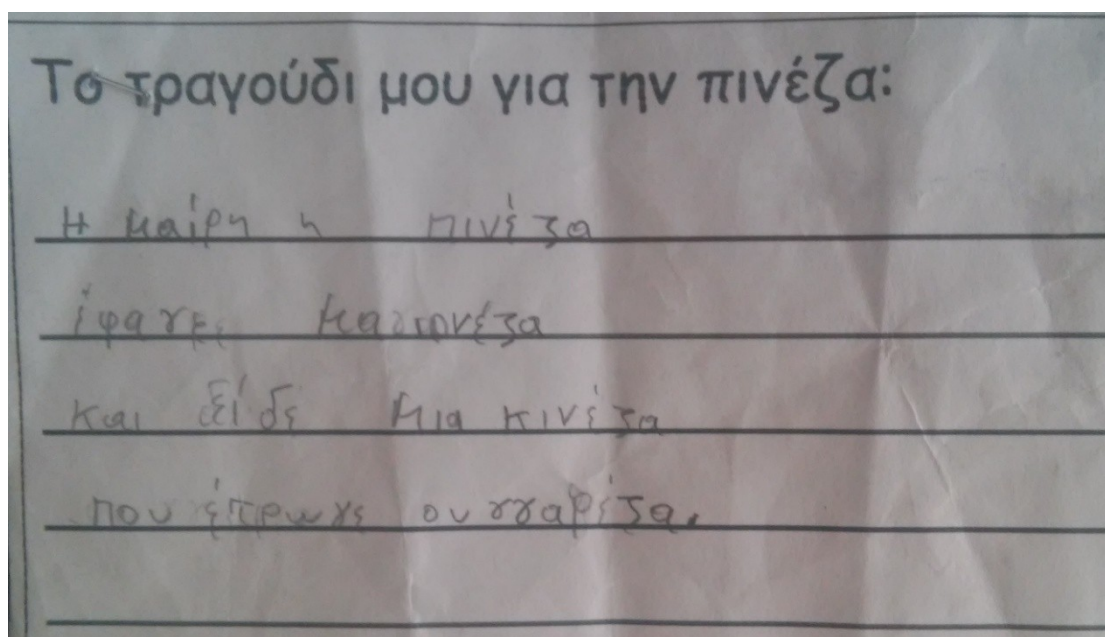
Η επόμενη παραγωγή του (5^η διδασκαλία) αναφέρεται στην δημιουργία ενός τραγουδιού. Το περιεχόμενο του τραγουδιού έχει ωραίες ιδέες, με φαντασία και προέρχονται από προηγούμενη γνώση και τα ενδιαφέροντα του μαθητή (βρέχει χιόνι). Η έκταση του τραγουδιού είναι μικρή, αποτελείται από 9 λέξεις και το εύρος του λεξιλογίου του αποτελείται από συνηθισμένες λέξεις. Δημιουργεί και χρησιμοποιεί την λέξη «Χιονοχώρα» (η χώρα όπου συμβαίνει η υπόθεση του τραγουδιού). Το τραγούδι είναι δομημένο με ολοκληρωμένο νόημα και σύμφωνα με τη δομή του κειμενικού είδους του τραγουδιού. Η μορφή του γραπτού του είναι πολύ καλή, διότι όλες οι λέξεις που χρησιμοποιεί είναι σωστά γραμμένες φωνολογικά και ο γραφικός χαρακτήρας του είναι αρκετά καλός, καθώς τα γράμματά του είναι αναγνωρίσιμα, χωρίς μουτζούρες, με αποτέλεσμα να αποτελεί ένα ευανάγνωστο γραπτό.



«Όταν βρέχει χιόνι στην Χιονοχώρα,

*τότε τα λουλούδια
παγώνουν.»
(Γ_Π_9/2/2016)*

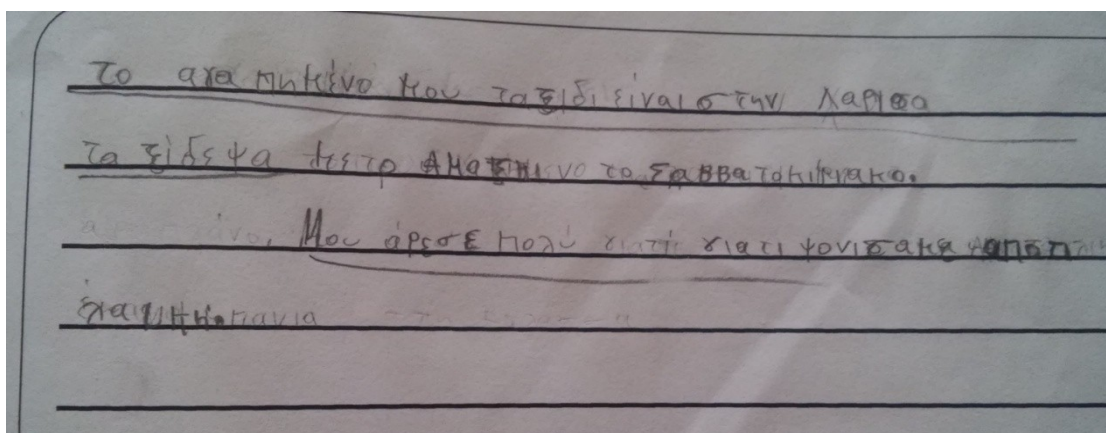
Η επόμενη παραγωγή του μαθητή (6^η διδασκαλία) έχει ως θέμα την γραφή ενός τραγουδιού για την πινέζα. Το περιεχόμενο της παραγωγής περιέχει ωραίες ιδέες, που προέρχονται από την φαντασία του. Οι ιδέες είναι σχετικές και έχουν συνάφεια με το θέμα του τραγουδιού. Η έκταση του τραγουδιού αποτελείται από 13 λέξεις και στο λεξιλόγιο χρησιμοποιούνται οι εξής λέξεις: «πινέζα», «μαγιονέζα», «Κινέζα», «Ουγγαρέζα», οι οποίες αποτελούν λέξεις από τον κατάλογο που είχε σχηματιστεί με την εύρεση λέξεων με κατάληξη σε «-εζα», πριν από την γραφή του τραγουδιού. Η δομή του τραγουδιού είναι ολοκληρωμένη με νόημα, σύμφωνη με το κειμενικό είδος του τραγουδιού, αλλά και η μορφή του εξίσου αρκετά καλή. Αποδίδει φωνολογικά όλες τις λέξεις που χρησιμοποιεί, ο γραφικός χαρακτήρας του είναι αρκετά καλός, εφόσον σχηματίζει αναγνωρίσιμα όλα τα γράμματα, με αποτέλεσμα να αποτελεί ένα ευανάγνωστο γραπτό, χωρίς μουτζούρες.



*«Η Μαίρη η πινέζα
έφαγε μαγιονέζα
και είδε μια Κινέζα
που έτρωγε ουγγαρέζα.»
(Γ_Π_10/2/2016)*

Η τελευταία παραγωγή των διδασκαλιών (7^η διδασκαλία) αναφέρεται στο αγαπημένο ταξίδι. Ο μαθητής χρησιμοποιεί καλές ιδέες στο περιεχόμενό του, οι οποίες επηρεάζονται από την προϋπάρχουσα γνώση του και τα βιώματά του (ταξίδι στην Λάρισα, ψώνια από την λαϊκή αγορά). Στη συνέχεια, η έκταση της παραγωγής του

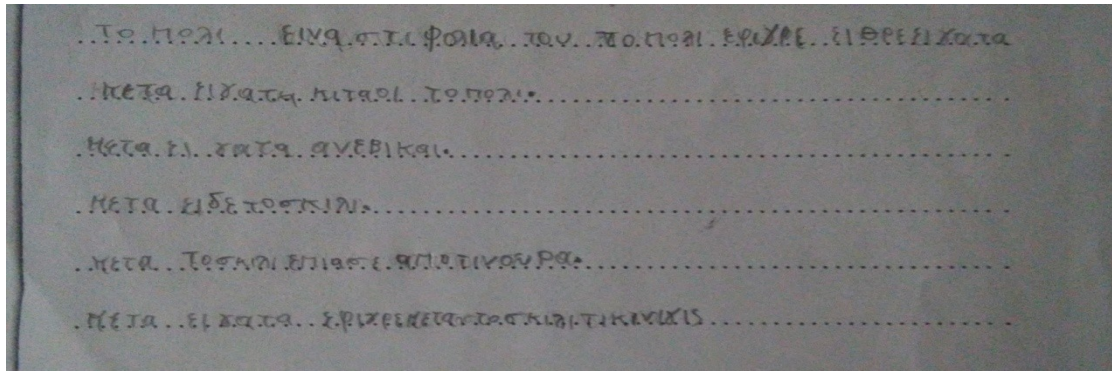
είναι 21 λέξεις, η οποία αποτελεί την μεγαλύτερη από όλες τις προηγούμενες παραγωγές. Στο εύρος του λεξιλογίου χρησιμοποιεί συνηθισμένες λέξεις. Όμως, γίνεται χρήση των λέξεων «ταξίδεψα» και «ψωνίσαμε». Η δόμηση της κάθε πρότασής του παρατηρείται ότι είναι ολοκληρωμένη νοηματικά, συμπεριλαμβάνοντας τα βασικά μέρη της πρότασης (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο). Σύμφωνα με το κριτήριο της μορφής του γραπτού, αποδίδει φωνολογικά όλες τις λέξεις εκτός από την λέξη «Αμαξκι», ο γραφικός χαρακτήρας του είναι αρκετά καλός, καθώς σχηματίζει ευανάγνωστα και αναγνωρίσιμα γράμματα. Τέλος, χρησιμοποιεί σωστά την τελεία και το κεφαλαίο γράμμα στην πρόταση, εκτός από την περίπτωση της λέξης «Αμαξκι», την οποία την γράφει με κεφαλαίο ενώ βρίσκεται μέσα στην πρόταση.



«Το αγαπημένο μου ταξίδι είναι στην Λάρισα. Ταξίδεψα με το αμάξι το Σαββατοκύριακο. Μου άρεσε πολύ γιατί ψωνίσαμε από τη λαϊκή.»

(Γ_Π_16/2/2016)

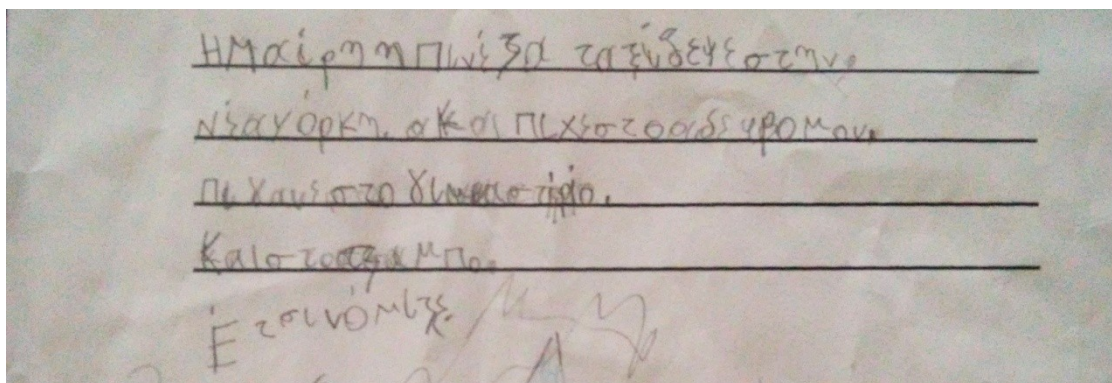
Στο πλαίσιο της χορήγησης του τεστ ελληνομάθειας «Ας μιλήσουμε ελληνικά», για να διευκρινιστεί το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή, έγραψε την παρακάτω παραγωγή γραπτού λόγου. Το περιεχόμενο αναφέρεται στα βασικά σημεία της ιστορίας αρκετά συνοπτικά. Η έκταση της παραγωγής του είναι μεγαλύτερη από αυτών των διδασκαλιών του και στο λεξιλόγιο χρησιμοποιούνται συνηθισμένες λέξεις. Όσον αφορά τη δόμηση των προτάσεων, σχηματίζει νοηματικά προτάσεις, που βέβαια κάποιες είναι αρκετά μικρές, αλλά τις ξεχωρίζει μορφικά, χρησιμοποιώντας τελεία. Επίσης, συνδέει όλες τις προτάσεις επαναλαμβάνοντας την συνδετική λέξη «μετά». Όσον αφορά τη μορφή του γραπτού, ο μαθητής αποδίδει φωνολογικά τις περισσότερες λέξεις και ο γραφικός χαρακτήρας του είναι αρκετά καλός, καθώς σχηματίζει τα περισσότερα γράμματα αναγνωρίσιμα. Όμως, δεν διατηρεί τις αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις στο τέλος της παραγωγής. Τέλος, δεν χρησιμοποιεί κεφαλαίο γράμμα στις προτάσεις που σχηματίζει.



«Το πουλί είναι στη φωλιά του. Το πουλί έφυγε, ήρθε η γάτα. Μετά η γάτα κοιτάει το πουλί. Μετά η γάτα ανέβηκε. Μετά είδε το σκυλί. Μετά το σκυλί έπιασε από την ουρά. Μετά η γάτα έφυγε. Μετά το σκυλί την κυνήγησε.»

Τέταρτος μαθητής (Μ.):

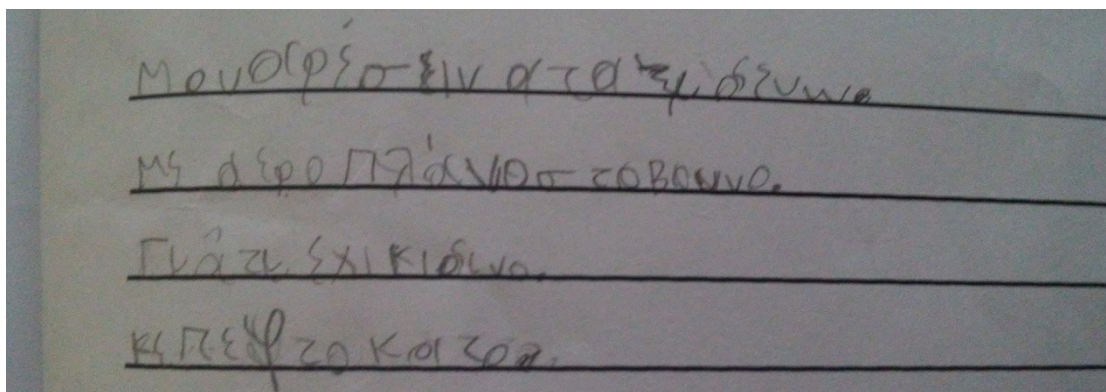
Η πρώτη παραγωγή του μαθητή (1^η διδασκαλία) έχει ως θέμα την συνέχεια του ταξιδιού της Μαίρης. Ο μαθητής χρησιμοποιεί αρκετά καλές ιδέες, περιέχοντας παράλληλα φαντασία (ταξίδι στην Νέα Υόρκη), αλλά και επηρεασμένος από την προηγούμενη γνώση του και τα βιώματά του (πήγε στον αδερφό μου). Οι ιδέες είναι σχετικές και έχουν συνάφεια με το θέμα. Στη συνέχεια, η έκταση της παραγωγής δεν είναι μεγάλη, αποτελείται από 21 λέξεις, ενώ στο λεξιλόγιο χρησιμοποιεί συνηθισμένες λέξεις, περιέχοντας βέβαια γραφή της λέξης «ταξίδεψα», αλλά και την φράση από το 1^ο παραμύθι «Έτσι νόμιζε...», όπως είχε συμφωνηθεί αρχικά η χρήση της στην παραγωγή του κάθε μαθητή. Η δόμηση των προτάσεων έχει ολοκληρωμένο νόημα, αλλά είναι αρκετά μικρές και ελλειπτικές. Σύμφωνα με το κριτήριο της μορφής του γραπτού, αποδίδει φωνολογικά τις περισσότερες λέξεις, εκτός από τις εξής: «πιχε» και «στο αδεφβο». Ο γραφικός του χαρακτήρας δεν είναι ιδιαίτερα καλός, γιατί δεν σχηματίζει όλα τα γράμματα αναγνωρίσιμα και δεν αφήνει αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις, με αποτέλεσμα το γραπτό του να μην είναι τόσο ευανάγνωστο. Τέλος, ο μαθητής χρησιμοποιεί λάθος τόσο το κεφαλαίο γράμμα, όσο και την τελεία στην πρόταση.



«Η Μαίρη η πινέζα ταξίδεψε στην Νέα Υόρκη. Και πήγε στον αδερφό μου. Πήγανε στο γυμναστήριο. Και στα τζάμπο. Έτσι νόμιζε...»

(Γ_Π_28/1/2016)

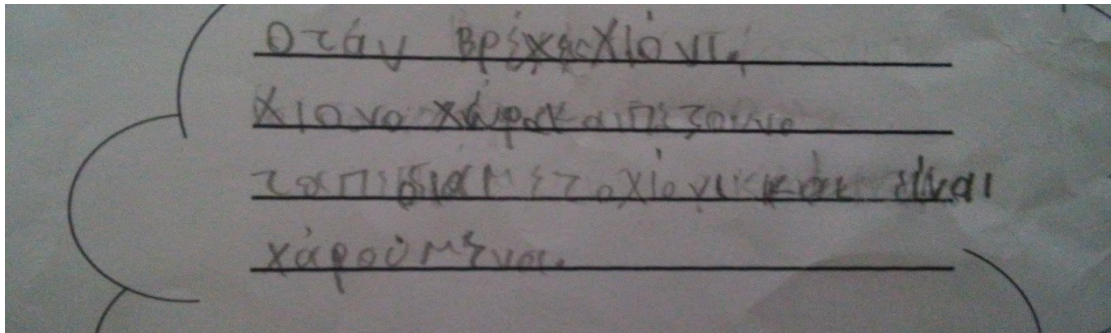
Η επόμενη παραγωγή του μαθητή (3^η διδασκαλία) αναφέρεται στο αγαπημένο μεταφορικό μέσο. Το περιεχόμενο του μαθητή περιέχει καλές ιδέες που προέρχονται παράλληλα από την φαντασία και τα ενδιαφέροντά του (ταξιδεύω στο βουνό). Οι ιδέες είναι σχετικές και έχουν συνάφεια με το θέμα. Στη συνέχεια, η έκταση της παραγωγής του είναι μικρή, αποτελείται από 14 λέξεις και το εύρος του λεξιλογίου του περιέχει συνηθισμένες λέξεις, με την χρήση βέβαια των λέξεων «ταξίδεψα» και «πέφτω». Η δόμηση των δύο προτάσεων του είναι ολοκληρωμένη νοηματικά, καλύτερη από εκείνη της προηγούμενης παραγωγής. Τέλος, σύμφωνα με το κριτήριο της μορφής του γραπτού, ο μαθητής αποδίδει φωνολογικά όλες τις λέξεις, εκτός από την λέξη «κιδινό», ο γραφικός του χαρακτήρας δεν είναι καλός, καθώς δεν σχηματίζει αναγνωρίσιμα όλα τα γράμματα του. Ακόμη, δεν αφήνει αποστάσεις ανάμεσα από όλες τις λέξεις. Επίσης, χρησιμοποιεί κεφαλαίο γράμμα στην αρχή της πρότασης, αλλά γίνεται λάθος χρήση της τελείας.



Μου αρέσει να ταξιδεύω με αεροπλάνο στο βουνό. Γιατί έχει κίνδυνο και πέφτω κάτω.»

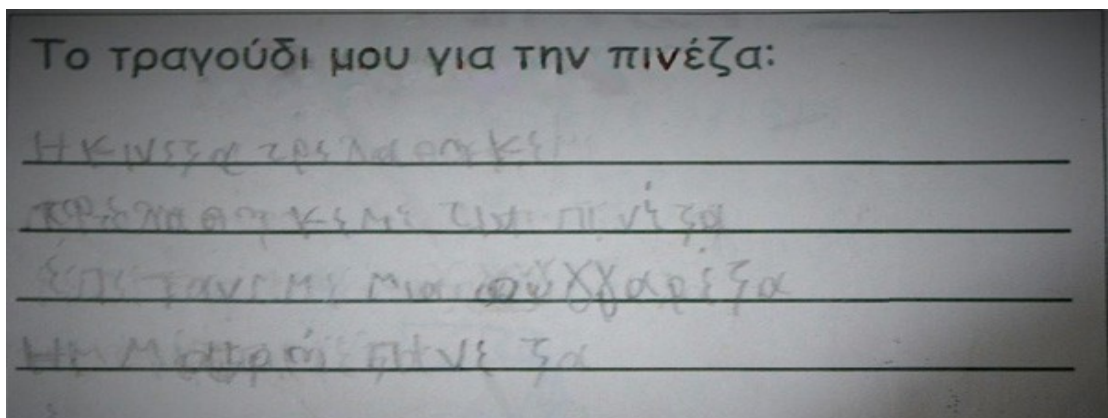
(Γ_Π_2/2/2016)

Η τρίτη παραγωγή (5^η διδασκαλία) αναφέρεται στην δημιουργία του πρώτου τραγουδιού. Το περιεχόμενο της παραγωγής περιέχει ωραίες ιδέες, που προέρχονται από την προηγούμενη γνώση και τα ενδιαφέροντα του μαθητή (παιχνίδι με το χιόνι). Οι ιδέες του είναι σχετικές και έχουν συνάφεια με το θέμα. Σύμφωνα με το επόμενο κριτήριο, η έκταση του τραγουδιού αποτελείται από 14 λέξεις. Το εύρος του λεξιλογίου του περιέχει συνηθισμένες λέξεις, αλλά δημιουργεί και χρησιμοποιεί τη λέξη «Χιονοχώρα» (η χώρα, στην οποία συμβαίνει η υπόθεση του τραγουδιού). Όσον αφορά την δομή, το τραγούδι έχει ολοκληρωμένο νόημα και ακολουθεί το κειμενικό είδος του τραγουδιού. Βέβαια, να επισημανθεί ότι παραλείπει την γραφή του «στην» πριν την λέξη «Χιονοχώρα». Τέλος, η μορφή του γραπτού του είναι καλύτερη από τις προηγούμενες παραγωγές, καθώς αποδίδει φωνολογικά όλες τις λέξεις που χρησιμοποιεί, τα γράμματα που σχηματίζει είναι περισσότερο αναγνωρίσιμα από τις προηγούμενες φορές, δεν περιέχονται μουτζούρες και αφήνει αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις. Επίσης, να επισημανθεί ότι χρησιμοποιείται λάθος η τελεία.



«Όταν βρέχει χιόνι
(στην) Χιονοχώρα και παίζουν
τα παιδιά με το χιόνι και είναι
χαρούμενα.»
(Γ_Π_9/2/2016)

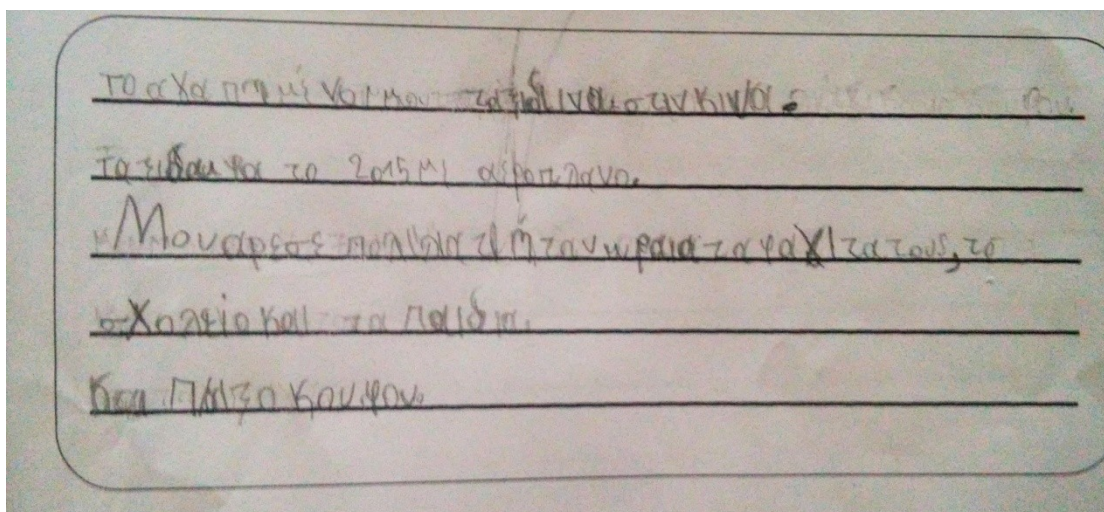
Η επόμενη παραγωγή του μαθητή (6^η διδασκαλία) αφορά το δεύτερο τραγούδι για την πινέζα. Σύμφωνα με το κριτήριο για το περιεχόμενο, η παραγωγή αποτελείται από ωραίες ιδέες, που προέρχονται από την φαντασία και την δημιουργικότητα. (Η Κινέζα τρελάθηκε και έπαιξε με την Ουγγαρέζα). Οι ιδέες είναι σχετικές και έχουν συνάφεια με το θέμα. Στη συνέχεια, η παραγωγή έχει έκταση 14 λέξεις και στο λεξιλόγιο περιέχονται οι εξής λέξεις από την δραστηριότητα για την εύρεση λέξεων με κατάληξη σε «-εζα»: «πινέζα», «Κινέζα», «Ουγγαρέζα». Επίσης, παρατηρείται η χρήση του ρήματος «τρελάθηκε», ενώ οι υπόλοιπες λέξεις αποτελούν κοινόχρηστες λέξεις. Η δομή του τραγουδιού είναι ολοκληρωμένη με νόημα και σύμφωνα με το κειμενικό είδος του τραγουδιού. Τέλος, όσον αφορά την μορφή του γραπτού, παρατηρείται ότι αποδίδει φωνολογικά όλες τις λέξεις, ο γραφικός χαρακτήρας του φαίνεται αρκετά καλύτερος από των προηγούμενων παραγωγών, καθώς σχηματίζει αναγνωρίσιμα γράμματα τις περισσότερες φορές και το γραπτό του είναι πιο καθαρογραμμένο από τις προηγούμενες φορές.



«Η Κινέζα τρελάθηκε
τρελάθηκε με την πινέζα
έπαιξαν με μια Ουγγαρέζα
Η Μαίρη η πινέζα.»

(Γ_Π_10/2/2016)

Η τελευταία παραγωγή των διδασκαλιών (7^η διδασκαλία) έχει ως θέμα την γραφή του αγαπημένου ταξιδιού. Ο μαθητής χρησιμοποιεί στο περιεχόμενο ωραίες ιδέες, που προέρχονται από την φαντασία του και τα ενδιαφέροντά του (ταξίδι στην Κίνα). Παρόλα αυτά, οι ιδέες δεν είναι σχετικές με το θέμα, γιατί του ζητήθηκε να γράψει για ένα πραγματικό ταξίδι, αλλά ο μαθητής επέλεξε να περιγράψει ένα φανταστικό ταξίδι. Στη συνέχεια, όσον αφορά την έκταση, η παραγωγή του είναι η μεγαλύτερη από όλες τις προηγούμενες, καθώς περιέχει 29 λέξεις. Το εύρος του λεξιλογίου του αποτελείται από συνηθισμένες λέξεις, εκτός από την χρήση της λέξης «ταξίδεψα», που είχε δοθεί αρχικά. Η δόμηση της πρότασης του είναι ολοκληρωμένη με νόημα, χρησιμοποιώντας τα βασικά μέρη της πρότασης (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο). Τέλος, για την μορφή του γραπτού, όλες οι λέξεις του είναι φωνολογικά σωστά γραμμένες, εκτός από την λέξη «πεξω», αντί για την γραφή της λέξης «έπαιξα». Ο γραφικός του χαρακτήρας είναι αρκετά καλύτερος, παρατηρείται ότι έχει βελτιωθεί από τις προηγούμενες διδασκαλίες, διότι σχηματίζει αναγνωρίσιμα τα περισσότερα γράμματα και αποτελεί ένα πιο ευανάγνωστο γραπτό. Επίσης, ο μαθητής χρησιμοποιεί σωστά τόσο το κεφαλαίο γράμμα στην αρχή της πρότασης, όσο και την χρήση της τελείας.

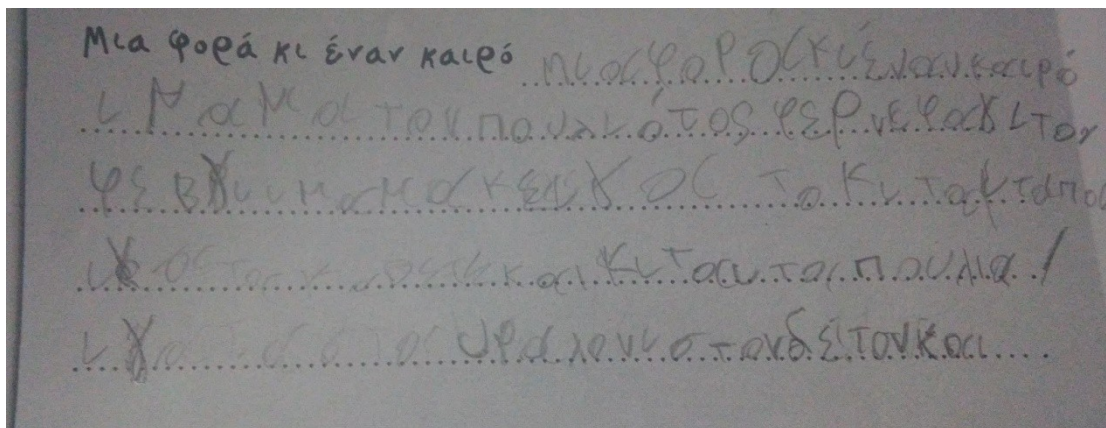


«Το αγαπημένο μου ταξίδι είναι στην Κίνα. Ταξίδεψα το 2015 με αεροπλάνο. Μου άρεσε πολύ γιατί ήταν ωραία τα φαγητά τους, το σχολείο και τα παιδιά. Και έπαιξα κουφού.»

(Γ_Π_16/2/2016)

Στο πλαίσιο της χορήγησης του τεστ ελληνομάθειας «Ας μιλήσουμε ελληνικά», για να διαπιστωθεί το επίπεδο ελληνομάθειάς του, παρέδωσε την παρακάτω παραγωγή γραπτού λόγου. Το περιεχόμενό του δεν αναφέρει όλα τα γεγονότα όπως απεικονίζονται στις εικόνες της ιστορίας της γάτας. Η έκτασή του δεν είναι μεγαλύτερη από όλες τις παραγωγές των διδασκαλιών και στο λεξιλόγιο του περιέχονται συνηθισμένες λέξεις. Στη συνέχεια, μπορούν να διακριθούν κάποιες

νοηματικά προτάσεις, αλλά δεν τις διαχωρίζει μορφικά. Επίσης, η μορφή του γραπτού είναι δυσανάγνωστη, καθώς ο γραφικός χαρακτήρας του δεν είναι καλός, αφού δεν γράφει αναγνωρίσιμα γράμματα, δεν αφήνει αποστάσεις και δεν αποδίδει όλες τις λέξεις φωνολογικά. Επιπλέον, ο μαθητής δεν προβαίνει στην χρήση κεφαλαίου γράμματος, ούτε τελείας, εφόσον δεν σχηματίζει προτάσεις.



«Μια φορά κι έναν καιρό η μαμά των πουλιών τους φέρνει φαγητό, φεύγει η μαμά και η γάτα κοιτάει τα πουλιά. Η γάτα κάθεται και κοιτάει τα πουλιά. Η γάτα σκαρφαλώνει στο δέντρο και»

Συνοψίζοντας, συμπεραίνουμε πως οι μαθητές έδειξαν βελτίωση στις παραγωγές τους στις διδασκαλίες σε σχέση με τις παραγωγές του τεστ ελληνομάθειας «Ας μιλήσουμε ελληνικά», σύμφωνα με τα κριτήρια που τέθηκαν για την αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το 1^ο κριτήριο, που αφορά το περιεχόμενο, δηλαδή τις ιδέες και την συνάφεια με το θέμα, και οι τέσσερις μαθητές στις παραγωγές των διδασκαλιών χρησιμοποίησαν αρκετά καλές και ωραίες ιδέες, επηρεαζόμενοι είτε από τα παραμύθια των διδασκαλιών και την φαντασία, είτε αναφερόμενοι σε προϋπάρχουσα γνώση, τα ενδιαφέροντα και τα βιώματά τους. Θα μπορούσε να αναφερθεί πως μόνο για τον τέταρτο μαθητή στην τελευταία παραγωγή οι ιδέες του δεν είναι τόσο σχετικές με το θέμα. Ως προς το 2^ο κριτήριο, το οποίο αφορά την έκταση (αριθμός λέξεων) και το λεξιλόγιο (εύρος λεξιλογίου), οι παραγωγές των μαθητών αποτελούνταν σε γενικές γραμμές από ένα σταθερό αριθμό λέξεων, ενώ στο λεξιλόγιο οι μαθητές χρησιμοποιούσαν βασικές λέξεις, αλλά ενσωματώνοντας μερικές φορές χρήση και λέξεων που τους δίνονταν ή λέξεων που τους άρεσαν από τα παραμύθια. Μάλιστα, η τελευταία παραγωγή του τέταρτου μαθητή αποτελούνταν από ένα μεγαλύτερο αριθμό λέξεων σε σχέση με τις προηγούμενες του. Ακόμη, ο πρώτος και ο δεύτερος μαθητής χρησιμοποίησαν σε παραγωγές τους συγκεκριμένες λέξεις από τα παραμύθια, ενώ όλοι έγραφαν λέξεις που τους παρέχονταν στη δραστηριότητα. Ως προς το 3^ο κριτήριο, το οποίο αφορά την δόμηση της πρότασης ως νοήματος, οι μαθητές φάνηκε πως κατάφεραν τις περισσότερες φορές να το υλοποιήσουν, ενώ παρατηρήθηκε μία βελτίωση, ως προς τον εμπλουτισμό και την έκταση της πρότασης από την 1^η παραγωγή ως την 5^η παραγωγή των διδασκαλιών.

Πιο συγκεκριμένα, ο τέταρτος μαθητής στην τελευταία παραγωγή σχηματίζει πολύ καλύτερες προτάσεις από τις αρχικές παραγωγές, ενώ ο δεύτερος μαθητής που στην πρώτη παραγωγή δημιουργεί ελλιπείς προτάσεις, στην συνέχεια γράφει πιο ολοκληρωμένες νοηματικά προτάσεις. Τέλος, σύμφωνα με το 4^ο κριτήριο, που αφορά την μορφή του γραπτού (φωνολογική απόδοση λέξεων, γραφικός χαρακτήρας, μορφικά χαρακτηριστικά πρότασης), οι μαθητές έδειξαν βελτίωση από την αρχική ως την τελική παραγωγή. Ειδικότερα, ως προς την φωνολογική απόδοση, οι μαθητές αποδίδουν φωνολογικά τις περισσότερες λέξεις σε όλες τις παραγωγές τους. Ως προς τον γραφικό χαρακτήρα, ο δεύτερος και ο τέταρτος μαθητής δεν σχημάτιζαν αναγνωρίσιμα τα γράμματα και έκαναν μουτζούρες, αλλά προς το τέλος των διδασκαλιών σημείωσαν βελτίωση. Ο πρώτος και ο τρίτος μαθητής έχουν καλύτερο γραφικό χαρακτήρα και πιο αναγνωρίσιμα γράμματα σε όλες τις παραγωγές. Τέλος, ως προς την χρήση κεφαλαίου γράμματος και της τελείας στην πρόταση, οι μαθητές άρχισαν να ξεχωρίζουν και να σχηματίζουν προτάσεις και να τα χρησιμοποιούν, έχοντας μία θετική εξέλιξη κατά τις διδασκαλίες. Ειδικότερα, αρχικά ο δεύτερος και ο τέταρτος μαθητής πραγματοποιούσαν λάθος χρήση της τελείας και του κεφαλαίου γράμματος, ενώ ο πρώτος και τρίτος παρέλειπαν την χρήση τους ορισμένες φορές.

Κεφάλαιο 5^ο : Συζήτηση/Σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο σχολιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων του ημερολογίου παρατήρησης, της ομαδικής συνέντευξης και των γραπτών παραγωγών των μαθητών. Παράλληλα, σχολιάζονται και συγκρίνονται με βάση την σχετική βιβλιογραφία και προηγούμενες σχετικές έρευνες.

Πρώτα από όλα, η μέθοδος διδασκαλίας που επιλέχθηκε, δηλαδή η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας για την διδασκαλία του γραπτού λόγου, κρίθηκε κατάλληλη και αποτελεσματική για τους μαθητές Ρομά. Η παιδική λογοτεχνία προκάλεσε ενθουσιασμό στους μαθητές, τους κινητοποίησε και αύξησε τα κίνητρά τους για την γραφή. Επίσης, λειτούργησε ως ένα πρότυπο γραφής και έδρασε ενισχυτικά για να παράγουν ιδέες, ενεργοποίησε την φαντασία τους και ως ένα βαθμό μπόρεσε να ενισχύσει το λεξιλόγιό τους. Ως συμπέρασμα, η χρήση της λογοτεχνίας αποτελεί μία μέθοδο διδασκαλίας αποτελεσματική και ενισχύει την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών. Ειδικότερα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για μαθητές Ρομά, καθώς με την εικονογράφηση των παιδικών βιβλίων, τους παρείχε παράλληλα και την κατάλληλη στήριξη για να συμμετέχουν στις δραστηριότητες των διδασκαλιών.

Η διαπίστωση αυτή υποστηρίζεται από ανάλογες διαπιστώσεις ερευνών για τη συνδρομή της παιδικής λογοτεχνίας στην ενίσχυση του γραπτού λόγου των μαθητών. Στην έρευνα των Dix & Amooore (2010) συμπεραίνεται πως η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας ενδείκνυται για την διδασκαλία του γραπτού λόγου. Υποστηρίζεται πως με την ανάγνωση και την συζήτηση των παιδικών παραμυθιών, οι μαθητές ενθουσιάζονται και αυξάνουν τα κίνητρα τους για την γραφή, αλλά, ακόμη, πως η λογοτεχνία παρέχει ένα ποιοτικό πρότυπο γραφής, ενώ οι μαθητές δανείζονται από την λογοτεχνία λεξιλόγιο, με αποτέλεσμα να εμπλουτίζουν τις γραπτές παραγωγές τους. Αντίστοιχα οι O'Sullivan & McGonigle (2010), υποστηρίζουν την σημασία και την επίδραση της παιδικής λογοτεχνίας για την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές ενθουσιάζονται από τα παιδικά παραμύθια και έχουν μεγαλύτερα κίνητρα για την γραφή, και επιπλέον χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο και την γλώσσα των βιβλίων. Εξάλλου, οι Safford & Barrs (2005), προτείνουν την χρήση της λογοτεχνίας και την ανάγνωση παραμυθιών στο πλαίσιο ενός project, με απώτερο σκοπό την παραγωγή γραπτού λόγου. Επίσης, οι Barone & Xu (2008) σημειώνουν πως η χρήση και η ανάγνωση παιδικών βιβλίων λειτουργεί ενισχυτικά για τους δίγλωσσους μαθητές για να γράψουν.

Ένα ακόμη σημαντικό σημείο που προκύπτει από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, είναι ότι οι δραστηριότητες και τα θέματα της διδασκαλίας θα πρέπει να έχουν νόημα για τους μαθητές. Δηλαδή, οι δραστηριότητες να τους είναι οικείες και βιωματικές, για να ενεργοποιείται η συμμετοχή τους. Πιο

συγκεκριμένα, φαίνεται ότι σημαντικό ρόλο έπαιξε η επιλογή των δύο παραμυθιών που επιλέχθηκαν για την έρευνα. Δηλαδή, το 1^ο παραμύθι («Η Μαίρη Πινέζα») που παρουσιάστηκε, φάνηκε στους μαθητές οικείο και γνώριμο σε σχέση με την καθημερινότητα και με τα βιώματά τους, με αποτέλεσμα να κατανοήσουν το περιεχόμενο και την εικονογράφηση άμεσα και γρήγορα, χωρίς δυσκολία. Σε αντίθεση, το 2^ο παραμύθι («Η Πινεξοβροχή»), τους δυσκόλεψε ο ιδιαίτερος τρόπος γραφής του, γιατί τους ήταν άγνωστος και δεν ήταν εξοικειωμένοι. Επίσης, τους δυσκόλεψε να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την εικονογράφηση τόσο του εξωφύλλου, όσο και του υπόλοιπου βιβλίου, καθώς ήταν αρκετά φανταστική. Ωστόσο, το παραμύθι τους ενθουσίασε λόγω του γεγονότος ότι ήταν γραμμένο σαν τραγούδι, καθώς οι οικογένειες των Ρομά έχουν ιδιαίτερη παράδοση στην μουσική και στο τραγούδι. Έτσι, το στοιχείο του τραγουδιού διαμεσολάβησε στην εξοικείωσή τους με έναν διαφορετικό τρόπο γραφής ενός παραμυθιού, καθιστώντάς το τελικά προσίτο και ενδιαφέρον, και εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο το κειμενικό “ρεπερτόριο” των μαθητών. Χαρακτηριστικό είναι ότι σε επόμενη δραστηριότητα που αφορούσε την γραφή τραγουδιού για την πινέζα, οι μαθητές έδειξαν μεγάλη χαρά και ενθουσιασμό για να δημιουργήσουν το τραγούδι. Συνεπώς, σε δραστηριότητες που απευθύνονται σε Ρομά μαθητές, η γραφή τραγουδιού θα αποτελούσε μία καλή επιλογή, για να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να γράψουν.

Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν οι Boscolo, Gelati & Galvan (2012), οι δραστηριότητες για την παραγωγή γραπτού λόγου που εφαρμόζονται στην διδασκαλία, θα πρέπει να γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές ως δραστηριότητες με νόημα και να σχετίζονται με την ίδια την τάξη και τους ίδιους τους μαθητές, και επιπλέον, να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους ως προς το να θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς για να γράψουν. Η ίδια παρατήρηση γίνεται από τους Γκανά, Σταθοπούλου & Γκόβαρη (2013), οι οποίοι αναφέρουν ότι η διδασκαλία του γραπτού λόγου σε μαθητές Ρομά ειδικότερα, χρειάζεται να γίνει μέσα από δραστηριότητες με νόημα για τους μαθητές ή αλλιώς παιγνιώδεις δραστηριότητες. Παιγνιώδεις δραστηριότητες προτείνονται, ακόμη, σύμφωνα με τις Γλένη & Ρηγοπούλου (2013), όπου συστήνουν τα «παιχνίδια με το λεξικό». Ακόμη, σύμφωνα με τους Boscolo, Gelati & Galvan (2012), υποστηρίζεται πως η ενσωμάτωση στην διδασκαλία γλωσσικών παιχνιδιών μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα των μαθητών για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Μια ακόμη παρατήρηση που προκύπτει από τα αποτελέσματα της εφαρμογής είναι το γεγονός ότι οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην διδασκαλία, να αποκτάνε την αίσθηση της δημιουργίας, της χαράς και της ικανοποίησης. Στην συγκεκριμένη έρευνα παρατηρήθηκε πως οι μαθητές αισθάνονταν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι και χαίρονταν γιατί στο τέλος δημιουργούσαν ομαδικά είτε βιβλία, είτε κολλάζ με τις γραπτές παραγωγές τους, αποκτώντας με αυτόν τον τρόπο ενεργητικό ρόλο στην διδασκαλία. Οι μαθητές, με αυτόν τον τρόπο αισθάνονταν ότι μπορούσαν να τα καταφέρουν και ότι αναγνωριζόταν η προσπάθειά τους. Επίσης, θα πρέπει να τους δίνεται η δυνατότητα και να ενθαρρύνονται να εκφράζουν την γνώμη

τους, για να ενισχυθεί ο ενεργητικός ρόλος τους κατά την διδασκαλία. Στην συγκεκριμένη έρευνα οι μαθητές συμμετείχαν και εξέφρασαν κάποιες επιθυμίες τους, χωρίς να ζητηθεί από την ερευνήτρια. Για παράδειγμα, οι μαθητές ζητούσαν να πραγματοποιηθεί δεύτερη ανάγνωση των παραμυθιών ή επιθυμούσαν να διαβάσουν τις γραπτές παραγωγές τους στην ολομέλεια. Έτσι, οι μαθητές αποκτάνε περισσότερο συμμετοχικό ρόλο στην διδασκαλία.

Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνει την πρόταση των Γκανά, Σταθοπούλου & Γκόβαρη (2013), ότι η διδασκαλία σε Ρομά μαθητές θα πρέπει να στοχεύει στην δράση και στην χρήση βιωματικών στρατηγικών, ώστε να τους παρέχονται μεγαλύτερα κίνητρα για συμμετοχή. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Dix & Amooore (2010), συμμετοχικές δραστηριότητες όπως η γραφή ενός συλλογικού ποιήματος από τους μαθητές, το οποίο έγινε κολλάζ, εξασφάλισαν την μεγαλύτερη ανταπόκριση των μαθητών.

Μία ακόμη παρατήρηση αποτελεί πως στην συγκεκριμένη έρευνα οι μαθητές Ρομά αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά την γραπτή παραγωγή, καθώς δεν ήταν εξοικειωμένοι και χρειάζονταν ενισχυτικές καθοδηγητικές ερωτήσεις, για να μπορέσουν να σκεφτούν και να γράψουν καθώς και να τους παρέχεται λεξιλόγιο, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν. Οι μαθητές ζητούσαν συχνά βοήθεια και ενθάρρυνση για τις γραπτές παραγωγές τους. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μαθητές Ρομά θα πρέπει να σκέφτεται τρόπους ώστε να μπορέσει να παρέχει την κατάλληλη βοήθεια στους μαθητές. Όσον αφορά την υποστήριξη και την παροχή βοήθειας, οι Barone & Xu (2008) προτείνουν για δίγλωσσους μαθητές τεχνικές για την παροχή λεξιλογίου ή για βημάτων για την γραφή καθώς επίσης και την παροχή προτάσεων ή ερωτήσεων για να καθοδηγήσουν την γραφή αλλά και την σύνδεση της γραφής με την εικονογράφηση. Όλες αυτές οι τεχνικές όταν ενσωματώνονται στη διδασκαλία φαίνεται ότι μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη της παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο γενικότερα, και, στην περίπτωσή μας, μαθητών Ρομά.

Επίσης, οι μαθητές αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην αυτοδιόρθωση, στην οποία δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά. Θα χρειαζόταν, μάλλον, μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Ακόμη, οι μαθητές δεν επιθυμούσαν αρχικά και πρόβαλαν ενστάσεις για την ανάγνωση των γραπτών παραγωγών τους στην ολομέλεια, προφανώς λόγω της μη αυτοπεποίθησής τους για την γραφή τους. Αυτή η διαδικασία, βέβαια, στις τελευταίες διδασκαλίες επιτεύχθηκε με την προθυμία των μαθητών, καθώς με αυτόν τον τρόπο αναγνωριζόταν η προσπάθειά τους και ενισχύονταν η αυτοπεποίθησή τους. Γι' αυτόν τον λόγο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να στοχεύει και να διδάξει τις παραπάνω διαδικασίες της παραγωγής γραπτού λόγου, διότι έχουν θετική επίδραση τόσο στην ποιότητα της γραφής των μαθητών, όσο και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους για την γραφή. Όπως υποστηρίζεται από την Barrs (2000), οι μαθητές θα πρέπει να ακούνε, να ξαναδιαβάζουν και να αναστοχάζονται πάνω στις γραπτές παραγωγές

τους, ώστε να εξοικειώνονται με αυτές. Η Barrs (2000) προτείνει οι μαθητές να διαβάζουν μεγалоφωνα τις γραπτές παραγωγές τους στην διδασκαλία ή/και ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει την τεχνική με την χρήση ζευγαριών, όπου ο κάθε μαθητής με την σειρά διαβάζει στον διπλανό του την παραγωγή και δέχεται ανατροφοδότηση γι' αυτήν.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να αναφερθεί ως τελική παρατήρηση πως μέσω της υλοποίησης των διδασκαλιών, οι μαθητές Ρομά εξοικειώθηκαν με τον γραπτό λόγο, ενώ παράλληλα τους δόθηκαν κίνητρα, ένιωσαν αυτοπεποίθηση για τις γραπτές παραγωγές τους και ενισχύθηκε η γραφή τους. Συνεπώς, η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη. Ακόμη, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως εάν η διδασκαλία υλοποιείται με κατάλληλες μεθόδους για τους μαθητές Ρομά, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους, μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά και ως προς την συστηματικότερη φοίτηση και παρακολούθηση του σχολείου, με μεγαλύτερη συμμετοχή και προσοχή στην διδασκαλία, αντί να οδηγούνται στην εγκατάλειψή του, φαινόμενο πολύ σημαντικό στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά.

Κεφάλαιο 6^ο : Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί η καλλιέργεια της δεξιότητας της παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί εάν με την χρήση της παιδικής λογοτεχνίας η παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να ενισχυθεί και να βελτιωθεί για τους μαθητές Ρομά. Ολοκληρώνοντας την ανάλυση και τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων προκύπτουν κάποια γενικά συμπεράσματα που παρουσιάζονται στην συνέχεια.

Πρώτα από όλα, για την διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές Ρομά κρίνεται κατάλληλη και αποτελεσματική η ενσωμάτωση και η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναζητήσει παιδικά παραμύθια, τα οποία θα τα διαβάσει μεγαλόφωνα ή με άλλον τρόπο, ανάλογα πώς κρίνει καλύτερα για την τάξη του, στην ολομέλεια. Με αφετηρία την συζήτηση και τον σχολιασμό των παραμυθιών, θα υλοποιηθούν στην συνέχεια δραστηριότητες με σκοπό την παραγωγή γραπτού λόγου. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα δείξουν ενθουσιασμό, θα αυξήσουν τα κίνητρα τους και θα έχουν μεγαλύτερη προθυμία για να γράψουν. Η λογοτεχνία θα αποτελέσει ένα πρότυπο γραφής και έτσι θα λειτουργήσει ενισχυτικά για την παραγωγή ιδεών, θα αναπτύξει την φαντασία των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα θα τους παρέχει λεξιλόγιο. Παράλληλα μέσω της εικονογράφησης θα υποστηριχτεί η κατανόηση των μαθητών. Η χρήση της λογοτεχνίας θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε οποιαδήποτε τάξη με σκοπό οι μαθητές να παράγουν γραπτό λόγο, αλλά κρίνεται περισσότερο επιτακτικό να εφαρμοστεί σε μαθητές Ρομά, καθώς έχουν αναφερθεί οι λόγοι που δυσχεραίνουν την κατάκτηση του γραπτού λόγου από τους συγκεκριμένους μαθητές.

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει δραστηριότητες που να έχουν νόημα για τους μαθητές και τα θέματα διδασκαλίας να είναι οικεία και γνώριμα με την καθημερινότητα και τα βιώματα των μαθητών. Είναι πολύ σημαντικό να αναγνωρίζονται τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να εκτιμούνται οι γνώσεις τους και τα βιώματά τους, αξιοποιώντας στοιχεία στην διδασκαλία. Ειδικότερα, εάν επιλεγούν να χρησιμοποιηθούν παραμύθια, ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιλέξει παραμύθια στα οποία θα μπορέσουν οι μαθητές να ανταποκριθούν, αναγνωρίζοντας στοιχεία που τους είναι οικεία. Επιπλέον, συγκεκριμένα για τους μαθητές Ρομά θα λειτουργούσε ιδιαίτερα ενθαρρυντικά να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα δραστηριότητες που σχετίζονται με την γραπτή παραγωγή τραγουδιού, γιατί οι οικογένειες των Ρομά έχουν μία ιδιαίτερη εξοικείωση και παράδοση με την μουσική και το τραγούδι. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός προσελκύει ευκολότερα τους μαθητές να γράψουν, καθώς το τραγούδι σχετίζεται άμεσα με την καθημερινότητά τους.

Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες που θα δημιουργηθούν από τον εκπαιδευτικό και θα ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα, χρειάζεται να στοχεύουν στον συμμετοχικό ρόλο

των μαθητών. Με άλλα λόγια, οι μαθητές χρειάζεται να συμμετέχουν ενεργά, να αποκτούν μέσα από τις δραστηριότητες την αίσθηση της δημιουργίας, της χαράς και της ικανοποίησης και να αποκτήσει η διδασκαλία περισσότερο βιωματικό χαρακτήρα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την συλλογική και ομαδική δημιουργία από μεριάς των μαθητών -και με την βοήθεια του εκπαιδευτικού- βιβλίων με τις γραπτές παραγωγές για την τάξη ή ομαδικού κολλάζ για να τοποθετηθεί στην σχολική αίθουσα. Με αυτόν τον τρόπο, αναγνωρίζεται η προσπάθεια και γίνεται αποδεκτή η γραφή των μαθητών, εφόσον όλα τα μέλη της τάξης έχουν πρόσβαση σ' αυτήν. Επίσης, αυτή η τεχνική έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους για την γραφή τους και να αποκτάνε ένα ενεργητικό ρόλο στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται, να εκφράζονται και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την υλοποίηση των παραπάνω, γιατί με αυτόν τον τρόπο θα ενισχυθεί η συμμετοχή και προσοχή στην διδασκαλία.

Κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ακολουθήσει μια πορεία φθίνουσας καθοδήγησης κατά την οποία αρχικά θα παρέχει ικανό αριθμό στηριγμάτων στους μαθητές (π.χ. ομαδικά παραδείγματα γραφής, καθοδηγητικές ερωτήσεις, βοηθητικό λεξιλόγιο). Καθώς οι μαθητές θα αποκτούν μεγαλύτερη άνεση στη γραφή αλλά και αυτοπεποίθηση, η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού μπορεί σταδιακά να μειώνεται ώστε οι μαθητές να αυτονομηθούν ως συγγραφείς.

Είναι ευρέως αποδεκτό πλέον ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια διαδικασία η οποία διέρχεται από τρία στάδια: προσυγγραφικό, κυρίως συγγραφικό, μετασυγγραφικό (*ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*, 2003:42). Είναι πολύ σημαντικό επομένως να μην παραλείπεται το μετασυγγραφικό στάδιο για την αναθεώρηση και βελτίωση των γραπτών παραγωγών των μαθητών. Για αυτό τον λόγο, συνιστάται οι μαθητές, ολοκληρώνοντας τις παραγωγές τους, να διαβάζουν μεγαλόφωνα όσα έγραψαν στους συμμαθητές τους στην ολομέλεια, ώστε να τους παρέχεται ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους και από τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, με την ανάγνωση των γραπτών κειμένων τους αναγνωρίζεται η προσπάθειά τους και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, εφόσον δεν γράφουν μόνο για τον εαυτό τους, αλλά για να μοιραστούν τις σκέψεις τους με τους υπόλοιπους. Επίσης, σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να διδάξει στους μαθητές την διαδικασία της αυτοδιόρθωσης, η οποία είναι πιθανόν να δυσκολέψει τους μαθητές και να χρειαστεί αρκετό χρόνο για την αποδοχή της και την αποτελεσματική χρήση της. Ωστόσο, τόσο η ανάγνωση όσο και η αυτοδιόρθωση των γραπτών παραγωγών συνιστούν διαδικασίες απαραίτητες για την διεξαγωγή της παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς λειτουργούν ενισχυτικά για την παραγωγή ποιοτικότερων γραπτών κειμένων.

Με την συγκεκριμένη έρευνα, η διδακτική εφαρμογή που υλοποιήθηκε κατάφερε κυρίως να εξοικειώσει τους μαθητές με τον γραπτό λόγο, να ενισχύσει και να αυξήσει την αυτοπεποίθησή τους για την γραφή τους. Η συγκεκριμένη μέθοδος

διδασκαλίας εκτιμάται πως είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και σημαντικότερη για την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές Ρομά, δεδομένων των προβλημάτων που παρουσιάζουν στον γραπτό λόγο, λόγω των κοινωνικών παραγόντων και σε συνδυασμό με την διγλωσσία και την προφορικότητα της πρώτης τους γλώσσας. Ωστόσο, θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε μία οποιαδήποτε τάξη εάν ο εκπαιδευτικός κρίνει πως μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά για τους μαθητές. Για τους μαθητές Ρομά, συνιστά πιο επιτακτική ανάγκη, καθώς πραγματοποιώντας διδασκαλίες που οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν και που νιώθουν πως μπορούν να τα καταφέρουν, διαπιστώνοντας μία πρόοδο στον εαυτό τους, μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά ως προς μία πιο συστηματική φοίτηση στο σχολείο, με δεδομένα και τα ζητήματα που υπάρχουν για την ελλειμματική φοίτηση των μαθητών Ρομά στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, η συγκεκριμένη προσπάθεια, όπως αναλύθηκε στην μεθοδολογία, περιέχει κάποιους παράγοντες που αποτελούν τους περιορισμούς της έρευνας. Στην συγκεκριμένη έρευνα αυτοί είναι η χρονική διάρκεια και ο αριθμός των συμμετεχόντων. Όπως έχει αναφερθεί η διδακτική εφαρμογή αποτελούνταν από οκτώ δίωρες διδασκαλίες, που σημαίνει πως εάν ήταν μεγαλύτερη πιθανόν τα αποτελέσματά της να είχαν μεγαλύτερη ισχύ. Επίσης, λόγω της μη συστηματικής παρουσίας των μαθητών Ρομά, ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι μικρός. Πιθανόν με μεγαλύτερη συμμετοχή, τα αποτελέσματα θα ήταν πιο γενικεύσιμα. Ακόμη, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μία τάξη Γ΄ Δημοτικού, μπορεί σε μια μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα μαθητών να μην κρινόταν τόσο αποτελεσματική και να χρειαζόταν η προσαρμογή της στους εκάστοτε μαθητές.

Δεδομένων των παραπάνω περιορισμών, θα μπορούσαν σε μελλοντικές έρευνες να πραγματοποιηθούν παρόμοιες παρεμβάσεις που να υλοποιηθούν σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, έτσι ώστε να διαπιστωθεί πώς θα ανταποκρίνονταν οι μαθητές και ποια θα ήταν η εξέλιξη των αποτελεσμάτων από τις διδασκαλίες. Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρον εάν γινόταν να συλλεχθεί μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων, για να διερευνηθεί η ισχύς των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να εξεταστεί παράλληλα με την χρήση της παιδικής λογοτεχνίας, εάν η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας λειτουργεί ενισχυτικά στην παραγωγή γραπτού λόγου στους συγκεκριμένους μαθητές, αλλά και να μελετηθεί η εφαρμογή και η προσαρμογή της σε μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές. Τέλος, θα ήταν χρήσιμη η υλοποίηση της συγκεκριμένης προσέγγισης σε μία μεικτή τάξη με μαθητές Ρομά και μη, για να μελετηθούν συγκριτικά τα αποτελέσματα που θα προκύψουν.

Επιλογικά, εφόσον η εκπαίδευση οφείλει να διδάσκει κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του και τις δυνατότητές του, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός χρειάζεται να μελετάει μεθόδους και τεχνικές που θα ήταν ωφέλιμες να εφαρμοστούν στην διδασκαλία για τους μαθητές τους. Στην περίπτωση των μαθητών Ρομά, διαπιστώνοντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τον γραπτό λόγο, αξίζει να προσπαθήσουμε, αντί να τους απομονώνουμε, να επιλέξουμε προσεγγίσεις και

τεχνικές που μπορούν να φανούν λειτουργικές και θα τους εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και, ειδικότερα, όσον αφορά τον γραπτό λόγο, θα αποτελέσουν την βάση για την καλλιέργεια και την ενίσχυσή του.

Τέλος, προσωπικά, μέσα από την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας, απέκτησα μία γεμάτη και πλούσια εμπειρία, γνωρίζοντας από κοντά όλα τα στάδια αυτής της ερευνητικής διαδικασίας και αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα τον ρόλο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Ήρθα σε επαφή με την συγκεκριμένη προσέγγιση της διδασκαλίας, παρατηρώντας παράλληλα πώς οι μαθητές μπορούν να αντιδράσουν και να ανταποκριθούν. Μία τέτοια προσπάθεια αρχικά μου φαινόταν αρκετά δύσκολο εγχείρημα. Τελικά διαπίστωσα πως ο κάθε μαθητής έχει την δυνατότητα να μάθει, φτάνει, βέβαια, να βρεθεί ο κατάλληλος τρόπος και ο εκπαιδευτικός να του παρέχει ευκαιρίες και να έχει προσδοκίες γι' αυτόν. Αναμφίβολα, δυσκολίες θα υπάρχουν σε κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια που υλοποιείται, αλλά αξίζει τον κόπο να αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές στα σχολεία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βρατσάλη, Ν. (2013). Γλωσσικές δράσεις ενδυνάμωσης και γλωσσικής συνειδητοποίησης μαθητών Ρομά: Παραγωγή μικρού ελληνο-τσιγγάνικου λεξικού με εικόνες και ήχους. Στο: Φλουρής, Γ., Μηλίγκου, Ε., Παρθένης, Χρ. & Γιώτη, Λ. (Επιμ.) (2013). *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Σύζευξη Θεωρητικών και Εμπειρικών προσεγγίσεων* (303-308). Αθήνα: ΚΕΔΑ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γκανά, Ε., Σταθοπούλου, Χ. & Γκόβαρης, Χρ. (2013). Προσχολική Εκπαίδευση και Ρομά μαθητές: διαμορφώνοντας πολιτισμικά σχετική διδασκαλία. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2012, 175-189.

Γλένη, Χ., & Ρηγοπούλου, Τ. (2013). Εξοικείωση των μαθητών που μαθαίνουν ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα με τη χρήση λεξικού μέσα από «παιχνίδια με το λεξικό». Στο: Φλουρής, Γ., Μηλίγκου, Ε., Παρθένης, Χρ. & Γιώτη, Λ. (Επιμ.) (2013). *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Σύζευξη Θεωρητικών και Εμπειρικών προσεγγίσεων* (296-302). Αθήνα: ΚΕΔΑ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γεωργίου, Γ., Δημητρίου, Μ., & Πολίτου, Ε. *Η Γλώσσα: Για τον εκπαιδευτικό*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας – Τομέας Παιδαγωγικής.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφρ. Κυρανάκης, Μαυράκη, Μητσοπούλου, Μπιθάρα, Φιλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. (2003). Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf

Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2010). *Η Μαίρη Πινέζα*, Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.

Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2010). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό: Η Μαίρη Πινέζα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.

Σκούρτου, Ε. (2013). Δραστηριότητες Γραμματισμού με Παιδιά Ρομά – Ημερολόγια Μαθητείας. Στο: Κόκκινος, Γ. & Μοσκοφόγλου-Χιονίδου, Μ. (Επιμ.): *Επιστήμες της Εκπαίδευσης – από την Ασθενή Ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη Διεπιστημονικότητα και στον Επιστημονικό Υβριδισμό*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Σκούρτου, Ε. (2015). Μαθαίνοντας με Μαθητές Ρομά – Εμπειρίες Γραμματισμού. Στο: Ανδρουλάκης, Γ. (Επιμ.): *Γλωσσική Παιδεία, 35 Μελέτες αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση* (378-386). Αθήνα: Gutenberg.

Τριβιζάς, Ε. (2000). *Η Πινεζοβροχή*, Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.

Φλουρής, Γ., & Γιώτη, Λ. (2013). Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Θεωρητικές και εμπειρικές συμβουλές. Στο: Φλουρής, Γ., Μηλίγκου, Ε., Παρθένης, Χρ. & Γιώτη, Λ. (Επιμ.) (2013). *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Σύζευξη Θεωρητικών και Εμπειρικών προσεγγίσεων* (157-178). Αθήνα: ΚΕΔΑ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Φλουρής, Γ., & Σπινθουράκη, Ι. Α. (2013). Η χρήση ενός «Αρχιτεκτονικού μοντέλου» για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης της δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο: Φλουρής, Γ., Μηλίγκου, Ε., Παρθένης, Χρ. & Γιώτη, Λ. (Επιμ.) (2013). *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Σύζευξη Θεωρητικών και Εμπειρικών προσεγγίσεων* (275-296). Αθήνα: ΚΕΔΑ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση

Altricher, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work*. London: Routledge.

Barone, D., & Xu, S. H. (2008). *Literacy Instruction for English Language Learners, Pre-K–2*. New York: The Guilford Press.

Barrs, M., (2000). The Reader in the Writer, *Reading*, 54-60.

Barrs, M., & Scafford, K., (2005). *Creativity and Literacy: many routes to meaning*, Centre for Literacy in Primary Education.

Boscolo, P., Gelati, C., & Galvan, N (2012). Teaching Elementary School Students to Play With Meanings and Genre. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 28(1), 29-50.

Dix, S., & Amoores, L. (2010). Becoming curious about cats: A collaborative writing project. *Australian journal of language and literacy*, 33(2), 134-150.

Gort, M. (2006). Strategic codeswitching, interliteracy, and other phenomena of emergent bilingual writing: Lessons from first grade dual language classrooms, *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 323-353.

Kyuchukov, H. (2000). Transformative education for Roma (Gypsy) children: An insider's view, *Intercultural Education*, 11(3), 273-280.

O'Sullivan, O., & McGonigle, S. (2010). Transforming readers: teachers and children in the Centre for Literacy in Primary Education Power of Reading project. *Literacy*, 44(2), 51-59.

Pedro, P., Nunez, J. C., Azevedo, R., Cunha, J., Pereira, A., & Mourao, R. (2013). Understanding gypsy children's conceptions of learning: A phenomenographic study, *School Psychology International*, 1-15.

Roma in Survey-Data in focus: Education: The situation of Roma in 11 Eu Member States. (2014). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Sulsbey, E., Teale, W., & Kambarelis, G. (1989). Emerging Writing in the Classroom: Home and School Connections. Στο: Strickland, D. S., & Morrow, L. M. (Επιμ.) *Emerging Literacy: Young People Learn to Read and Write*. Newark Delaware: International Reading Association.

Teale, W., & Sulsbey, E. (1989). Emerging Literacy: New Perspectives. Στο: Strickland, D. S., & Morrow, L. M. (Επιμ.) *Emerging Literacy: Young People Learn to Read and Write*. Newark Delaware: International Reading Association.

Tzeveleku, M., Giagkou, M., Kantzou, V., Stamouli, S., Varlokosta S., Mitziias I., & Papadopoulou D. (2013). Second language assessment in the Greek educational system: The case of Reception Classes, *Γλωσσολογία/Glossologia*, 21, 75-89.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ-ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

- Συμπλήρωσε στις παρακάτω προτάσεις από το παραμύθι που διαβάσαμε «Η Μαίρη Πινέζα» τις λέξεις που λείπουν με αυτές του παραμυθιού ή παρόμοιες.



_____ σε χαλιά και σε χαλίκια.

_____ και γιορτές. _____ σε βιβλιοπωλεία, σε σούπερ-μάρκετ και σε νοσοκομεία.



«Η συνέχεια του ταξιδιού της Μαίρης»



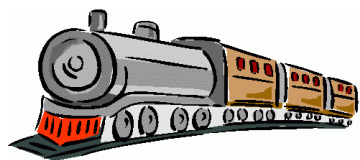
Η Μαίρη συνεχίζει το ταξίδι της.

Φαντάσου ποιο είναι το επόμενο ταξίδι

της. Πού πήγε; Τι είδε; Τι της άρεσε; Γράψε και ζωγράφισε τις ιδέες σου.



«Τα μεταφορικά μέσα»

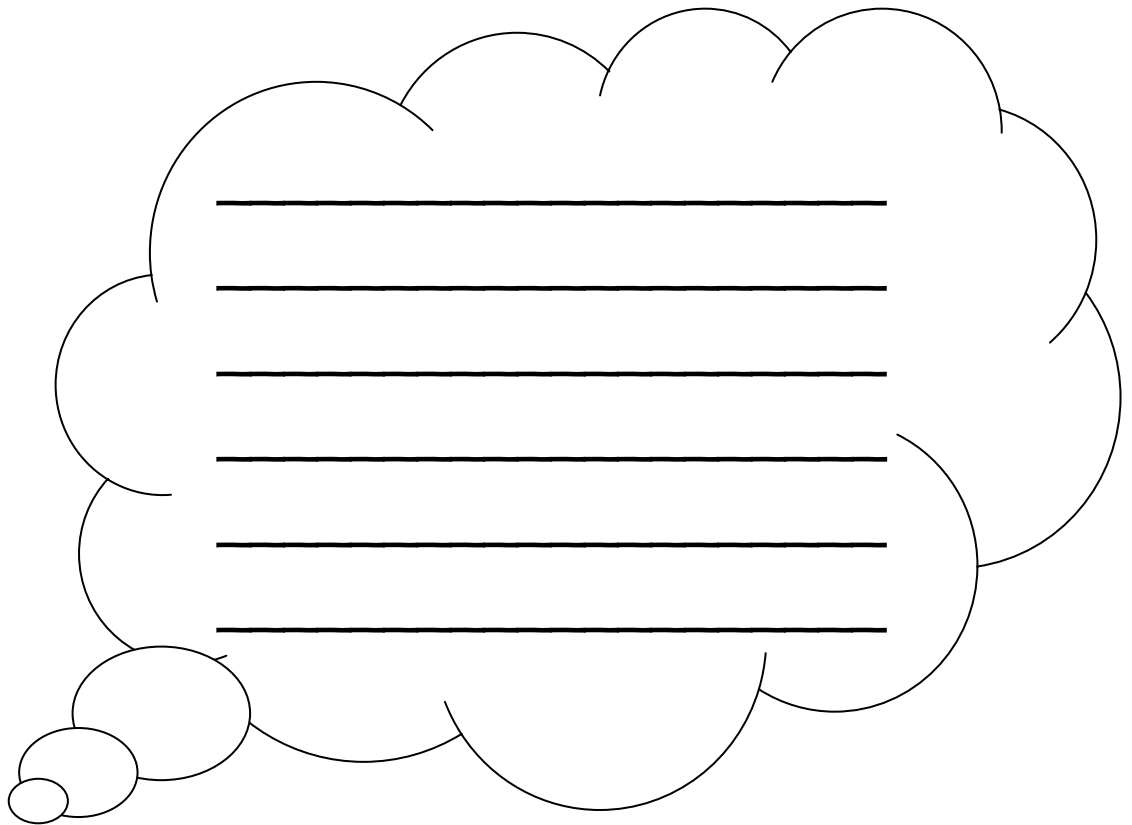


Με ποιο μεταφορικό μέσο σου
αρέσει να ταξιδεύεις; Πού
πήγες με αυτό; Με ποιους;
Γιατί σου άρεσε; Γράψε και
ζωγράφισε τις ιδέες σου.



«Η πινεζοβροχή»

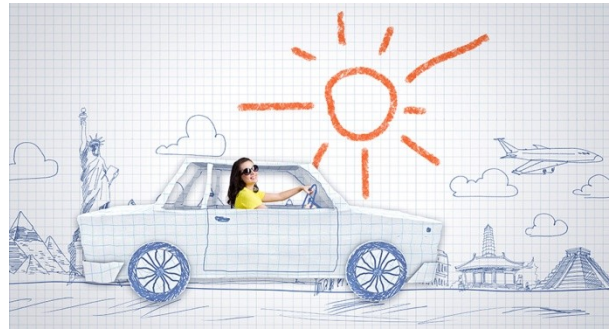
Τι άλλο μπορεί να πέφτει από τον ουρανό; Τι θα ήθελες; Πού; Και τότε τι γίνεται; Γράψε ένα τραγούδι όπως στο βιβλίο που διαβάσαμε «Η πινεζοβροχή» και ζωγράφισε το!



Το τραγούδι μου για την πιπέζα:

«Το αγαπημένο μου ταξίδι»

Έρθε η ώρα να γράψεις για το αγαπημένο σου ταξίδι! Πού πήγες; Πότε; Πώς; Τι σου άρεσε; Ζωγράφισε ότι σου άρεσε από το ταξίδι σου, όπως στα παραμύθια που διαβάσαμε.



Blank writing area with five horizontal lines for the student to draw and write.

«Η συμβουλή μου για τα ταξίδια»

A graphic of a red pushpin on a white sheet of lined paper. The paper is tilted slightly to the right and has ten horizontal lines for writing. The pushpin is positioned near the top center of the page.