



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ «ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ & ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: *«Αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την παραγωγή γραπτού λόγου: διερευνώντας τους παράγοντες που τις καθορίζουν»*

Επιμέλεια εργασίας: Κατσιούλα Ευανθία (ΑΕΜ:241216761335)

Επιβλέπουσες καθηγήτριες:

Βασιλάκη Ευγενία, Γκανά Ελένη, Καλδή Σταυρούλα

ΒΟΛΟΣ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σελ.3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ.4
Σκοπός και σημαντικότητα της έρευνας	σελ.7
Επισκόπηση κεφαλαίων	σελ.9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	σελ.10
2.1. Αναλυτικό πρόγραμμα και παραγωγή γραπτού λόγου	σελ.10
2.2. Η διαδικασία της γραφής	σελ.13
2.2.1. Προ-συγγραφικό στάδιο	σελ.14
2.2.1.1. Φάση αυθεντικοποίησης κειμένου	σελ.15
2.2.1.2. Φάση παραγωγής ιδεών	σελ.18
2.2.1.3. Φάση οργάνωσης ιδεών	σελ.22
2.2.2. Κυρίως συγγραφικό στάδιο	σελ.23
2.2.3. Μετα-συγγραφικό στάδιο	σελ.25
2.2.3.1. Φάση βελτίωσης αρχικού κειμένου	σελ.25
2.2.3.2. Φάση τελικής επιμέλειας	σελ.32
2.2.3.3. Φάση αξιολόγησης	σελ.33
2.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών	σελ.36
2.3.1. Παράγοντες διαμόρφωσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών	σελ.40
2.3.2. Αλλαγές στις αντιλήψεις	σελ.42
2.3.3. Πώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις πρακτικές τους	σελ.44
2.3.4. Η σημασία του αναστοχασμού πάνω στην πράξη	σελ.50
2.3.5. Αποτελεσματική διδασκαλία	σελ.53
2.4. Συμπέρασμα για το θεωρητικό μέρος	σελ.55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	σελ.57
3.1. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας	σελ.57
3.2. Πλαίσιο έρευνας και συμμετέχοντες	σελ.57
3.3. Ερευνητική προσέγγιση	σελ.59
3.3.1. Τεχνικές συλλογής δεδομένων	σελ.61
3.3.1.1. Συνέντευξη	σελ.61
3.3.1.2. Παρατήρηση	σελ.63
3.4. Διεξαγωγή της έρευνας	σελ.65
3.4.1. Δεοντολογία και ηθική	σελ.67

3.4.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία	σελ.68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	σελ.72
4.0. Εισαγωγή	σελ.72
4.1. Δεδομένα από τις συνεντεύξεις	σελ.73
4.2. Δεδομένα από τις παρατηρήσεις	σελ.81
4.3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων	σελ.86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	σελ.95
5.1. Συζήτηση-Σχολιασμός των ευρημάτων	σελ.95
5.2. Συμπεράσματα	σελ.100
5.3. Περιορισμοί της έρευνας	σελ.101
5.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	σελ.101
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ.104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	σελ.108
Οδηγός συνέντευξης	σελ.108
Οδηγός (φύλλο) παρατήρησης	σελ.110
Οδηγός απομαγνητοφώνησης	σελ.113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	σελ.114
Παραδείγματα από την ανάλυση	σελ.114

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για την παραγωγή του γραπτού λόγου, καθώς και τους παράγοντες που τις διαμορφώνουν. Επιλέξαμε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και η συλλογή των δεδομένων έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις των συμμετεχόντων και παρατηρήσεις της διδασκαλίας τους όσον αφορά στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν προκύπτει ότι υπάρχουν συνδέσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για την παραγωγή του γραπτού λόγου και στις πρακτικές που αξιοποιούν στη διδασκαλία, καθώς και ότι οι πεποιθήσεις τους αποτελούν δυνατό στήριγμα για τις διδακτικές επιλογές τους στην τάξη. Ωστόσο, ανακαλύψαμε αντιλήψεις των συμμετεχόντων που εκφράστηκαν αλλά δεν παρατηρήθηκαν στη διδασκαλία, καθώς και παρατηρούμενες συμπεριφορές και διδακτικές επιλογές που δεν εκφράστηκαν στις συνεντεύξεις τους. Αναδείχθηκαν επίσης ορισμένοι παράγοντες που είναι δυνατόν να αποτρέψουν τους εκπαιδευτικούς από το να εφαρμόσουν τις αντιλήψεις τους, όταν διδάσκουν. Όσον αφορά τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, εστίασαμε στις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες τους από τις οποίες προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες επηρεάστηκαν είτε θετικά είτε αρνητικά. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη διαπίστωση ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου συνδέονται με τις πρακτικές της τάξης και επηρεάζουν τα είδη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και διαδικασιών που εφαρμόζονται.

Λέξεις-κλειδιά: αντιλήψεις, διδακτικές πρακτικές, εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, παραγωγή γραπτού λόγου, προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες οι ερευνητές έχουν δείξει μεγάλο ενδιαφέρον για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και πώς αυτές επηρεάζουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη. Ένας αριθμός μελετών έχει διεξαχθεί για να εξετάσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες (Thompson, 1984· Stuart & Thurlow, 2000· Beswick, 2006) ή τα αγγλικά, ως πρώτη ή δεύτερη/ξένη γλώσσα (Burns, 1992· Vibulphol, 2004· Inceşay, 2011· Debreli, 2012· Tang et al., 2012· Farrell & Ives, 2015), ωστόσο είναι μικρός ο αριθμός των ερευνών που εξετάζουν τις αντιλήψεις αυτές σε σχέση με το τι πιστεύουν και υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου (Florio-Ruane & Lensmire, 1990· Graham et al., 2001· Schneider, 2002· Norman & Spencer, 2005· Street, 2003· Wiebe Berry, 2006). Παρόλο που ένας σημαντικός αριθμός μελετών έχουν διεξαχθεί για να εξετάσουν τις πεποιθήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, πολύ λίγη προσπάθεια έχει γίνει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Thompson, 1984· Burns, 1992· Graham et al., 2001· Wiebe Berry, 2006· Farrell & Ives, 2015).

Η έρευνα που αφορά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών περιστρέφεται γύρω από τις εξής υποθέσεις. Αρχικά, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν και την αντίληψη και την κρίση τους, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν αυτά που λένε και κάνουν μέσα στην τάξη. Δεύτερον, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ίδιοι να διδάσκουν, επηρεάζουν δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν τις καινούριες πληροφορίες σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία και το πώς αυτές οι πληροφορίες, τα νέα στοιχεία μεταφράζονται ως πρακτικές στην τάξη. Τέλος, η κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη προκειμένου να βελτιωθούν οι διδακτικές πρακτικές και τα επαγγελματικά προγράμματα προετοιμασίας και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Inceşay, 2011, σελ.128-129).

Κατά την Vibulphol (2004), η αναπτυξιακή διαδικασία των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση ξεκινάει από την περίοδο που ήταν οι ίδιοι μαθητές και συνεχίζει μέχρι τη στιγμή που παρακολουθούσαν τα προγράμματα εκπαίδευσής τους. Λαμβάνοντας υπόψη το ύψος και το επίπεδο της σκέψης που πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία στην πρακτική τους, η εμπειρία που αποκόμισαν από την πρακτική αυτή μπορεί να επηρεάσει την

προσαρμογή των πεποιθήσεών τους σε σύγκριση με τη μαθησιακή εμπειρία σε κανονικές τάξεις στο πρόγραμμα εκπαίδευσης της σχολής τους. Πέρα από τις πεποιθήσεις που επηρεάζουν τις πρακτικές τους έχει διαπιστωθεί ότι και άλλοι παράγοντες έχουν επίδραση στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Το επίπεδο στο οποίο διδάσκουν, οι θεωρητικές γνώσεις που αποκόμισαν, ο αριθμός των σπουδαστών και οι ικανότητες που χρειάζεται να έχουν, αποτελούν παράγοντες που επίσης επηρεάζουν. Στην περίπτωση της διδασκαλίας και μάθησης, είναι αποδεκτό ότι οι πεποιθήσεις επηρεάζουν έντονα αυτά που μαθαίνουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων προετοιμασίας για τη διδασκαλία, καθώς και αυτά που εφαρμόζουν ως εκπαιδευτικοί στην τάξη. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα όπως «tabula rasa» ή «άγραφος πίνακας» όσον αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση (Inceşay, ό.π., σελ.129,132).

Οποιαδήποτε συζήτηση σχετικά με την διδακτική πρακτική πρέπει να αναγνωρίζει την επιρροή που έχουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη συμπεριφορά τους στη τάξη. Γενικά, οι άνθρωποι διατηρούν σύνθετα συστήματα πεποιθήσεων που έχουν διαμορφωθεί από αξιοσημείωτα επεισόδια στη ζωή τους, αναμφισβήτητα τεκμήρια και προσωπικές αλήθειες. Οι επαγγελματικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες καταστάσεις επηρεάζονται από τις επεισοδιακές τους πεποιθήσεις σχετικά με προηγούμενες εμπειρίες. Αυτές οι εμπειρίες δημιουργούν εικόνες ή προοπτικές και επηρεάζουν την προσωπική τους γνώση για την κατάλληλη πρακτική στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις διαισθητικές «οθόνες» τους, καθώς αναπτύσσουν προσωπικές πρακτικές γνώσεις, οι οποίες τελικά αθροίζονται ως θεμελιώδεις θεωρίες για τη διδασκαλία (Brindley & Schneider, 2002, σελ.328).

Σύμφωνα με τον Gazden (1976), οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών αντιπαρατίθενται με άλλους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τη διδακτική τους πρακτική. Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί κατακλύζονται από μια πληθώρα συστηματικών πιέσεων στο χώρο του σχολείου. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν τις αξιολογήσεις της διοίκησης, το φυσικό περιβάλλον της τάξης, τις ανάγκες των παιδιών, τη στάση των γονέων, το πρόγραμμα σπουδών και τις σχέσεις με άλλους εκπαιδευτικούς. Είναι πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς να συμμορφώνονται με τις κυρίαρχες πρακτικές της τάξης που βρίσκονται στην κουλτούρα του σχολικού χώρου ή να επιτρέψουν στις προδιαθέσεις τους να θολώσουν τις σκέψεις τους για τη διδασκαλία. Οι προδιαθέσεις αυτές είναι επίσης εμφανείς και στους αρχάριους

εκπαιδευτικούς. Αυτοί συχνά υποθέτουν ότι οι μαθητές έχουν στυλ μάθησης και χαρακτηριστικά παρόμοια με τα δικά τους. Ελλείψει μιας εκτίμησης σχετικά με την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι εξωπραγματικά αισιόδοξοι και συχνά αποτυγχάνουν να δουν την πολυπλοκότητα της σχέσης μεταξύ του περιεχομένου των μαθημάτων και της πραγματικότητας της σχολικής τάξης. Δεν είναι περίεργο που πολλοί εκπαιδευτές των μελλοντικών δασκάλων ενθαρρύνονται να προωθήσουν την αναστοχαστική συζήτηση με τους αρχάριους και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και να βοηθήσουν τους δασκάλους στην εξέταση της συμμόρφωσης ή της απόκλισης μεταξύ των δηλωμένων πεποιθήσεών τους και της πρακτικής στην τάξη (Brindley & Schneider, ό.π., σελ.329).

Όσον αφορά τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, πολλοί έχουν μάθει να υποστηρίζουν τις διαδικασίες γραφής των μαθητών αντί να επικεντρώνονται μόνο στα τελικά τους γραπτά κείμενα. Έχουν δημιουργηθεί εργαστήρια συγγραφής σε πολλές αίθουσες διδασκαλίας ώστε οι μαθητές να μπορούν να γράψουν σχετικά με σημαντικά θέματα της επιλογής τους και να μάθουν τεχνικές γραφής από μαθήματα μικρο-διδασκαλίας και από ατομικά ή ομαδικά συνέδρια. Οι περισσότεροι ερευνητές του γραμματισμού συμφωνούν ότι δεν υπάρχει μια μοναδική προσέγγιση για τη διδασκαλία της γραφής. Συνεπώς, πιστεύουμε ότι η διδασκαλία της γραφής πρέπει να αναπτυχθεί μέσα σε ένα σύνθετο ρεπερτόριο τεχνικών και στρατηγικών που περιλαμβάνουν μοντελοποίηση, κοινή γραφή, καθοδηγούμενη γραφή και διαδραστική/αλληλεπιδραστική γραφή. Ως εκ τούτου πιστεύουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διδάσκουν παραγωγικά τη γραμματική, τη στίξη και τα μέρη του λόγου στο πλαίσιο της πραγματικής ανάγνωσης και γραφής. Μια εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γραφή αντικατοπτρίζει τη στάση τους απέναντι σε αυτή, τη γνώση και την ικανότητά τους να υλοποιήσουν την ανάπτυξη του γραπτού λόγου και τη διδασκαλία του (Brindley & Schneider, ό.π., σελ.330).

Όταν εισέρχονται σε προγράμματα εκπαίδευσης, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν πολλές ευκαιρίες παραγωγής λόγου τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου και έχουν εκτεθεί σε μια σειρά παιδαγωγικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Αυτές οι εμπειρίες δεν διαμόρφωσαν μόνο τις ικανότητές τους ως συγγραφέων και τη στάση τους απέναντι στο γραπτό λόγο, αλλά και τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους σχετικά με την ίδια τη φύση του γραπτού λόγου, την ανάπτυξη και τη διδασκαλία του. Τα δώδεκα ή περισσότερα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας που

«κουβαλάνε» οι εκπαιδευτικοί στο πρόγραμμα επαγγελματικής τους προετοιμασίας έχουν διαμορφώσει τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτές των μελλοντικών εκπαιδευτικών να προσφέρουν μαθησιακές εμπειρίες που υποστηρίζονται από την έρευνα για την αποτελεσματική προετοιμασία τους και έχουν το μέγιστο αντίκτυπο στον διαθέσιμο χρόνο. Μια από τις εμπειρίες που έχει αναγνωριστεί ως πολλά υποσχόμενη για την αποτελεσματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών είναι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να εξετάσουν τις προσωπικές τους θεωρίες και πεποιθήσεις σε σχέση με τη θεωρία και την πρακτική. Προσωπικές ιστορίες ή αυτοβιογραφίες χρησιμεύουν για να εξωτερικεύσουν και να επεξηγήσουν τις ιδέες, τις θεωρίες και τις πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Norman & Spencer, 2005, σελ.26).

Συνολικά, συμπεραίνουμε ότι έχουν διεξαχθεί πολλές μελέτες που εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στις στάσεις, τις πεποιθήσεις και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών –κυρίως των αρχάριων- και αφορούν άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενώ λιγότερη έρευνα έχει διεξαχθεί για το ίδιο θέμα με αφορμή τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών –πόσο μάλλον των εν ενεργεία εκπαιδευτικών- για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου (Hall & Grisham-Brown, 2011, σελ.4).

Σκοπός και σημαντικότητα της έρευνας

Συνεπώς, η έλλειψη στοιχείων στη βιβλιογραφία σε σχέση με τις πεποιθήσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου μας παρότρυνε να ασχοληθούμε με τη διεξαγωγή έρευνας πάνω σε αυτό το θέμα. Στην παρούσα έρευνα, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και τους παράγοντες που διαμορφώνουν αυτές τις πεποιθήσεις. Εξετάσαμε ακόμη πώς επηρεάζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τις διδακτικές τους ενέργειες, τη διδασκαλία στην τάξη, προκειμένου αν διαπιστώσουμε εάν υπάρχει σύνδεση ανάμεσα σε αυτά που πιστεύουν και σε αυτά που πραγματοποιούν, να δούμε κατά πόσο η θεωρία συνδέεται με την πράξη.

Ο γραπτός λόγος αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας στο σχολείο. Η γραφή μαζί με την ανάγνωση αποτελούν τις δυο βασικές δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και άρα είναι πολύ σημαντικές οι

βάσεις που θα πάρουν από τους δασκάλους τους. Η διδασκαλία της γραφής αποτελεί αναγκαιότητα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Graves (1983, όπ. αναφ. Παντελιάδου, 2000, σελ.270), η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που δεν κατακτάται αυτόματα ως επέκταση του προφορικού λόγου, αλλά απαιτεί ειδική διδασκαλία παράλληλα με την ανάγνωση.

Η γραπτή έκθεση στο ελληνικό σύστημα ήταν πάντοτε μέρος της Νεοελληνικής Γλώσσας και άρχισε σιγά σιγά να αποκτά οντότητα ως μάθημα και να καταλαμβάνει συγκεκριμένη ώρα μέσα στο εβδομαδιαίο αναλυτικό πρόγραμμα. Όπως φαίνεται κι από τον αυξημένο αριθμό διδακτικών ωρών που καλύπτει, η διδασκαλία της γραπτής έκφρασης διατηρεί στο σύγχρονο σχολείο πρωτεύουσα θέση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πρωτίστως βοηθάει τους μαθητές να καταστούν ικανοί να συγγράφουν γλωσσικά φροντισμένα κείμενα, τα οποία έχουν συνοχή, συνεκτικότητα, σαφήνεια και πληρότητα ώστε να είναι αποτελεσματικά στην επικοινωνιακή τους λειτουργία. Μέχρι πρόσφατα ενδιέφερε η αισθητική των μαθητικών κειμένων αλλά τελευταία τονίζεται ο ρόλος της γραπτής έκφρασης ως μέσου επικοινωνίας σε όλες τις περιστάσεις της ζωής του ανθρώπου. Η παραγωγή του γραπτού λόγου συμβάλλει στην ανάπτυξη όχι μόνο της γλώσσας αλλά και στην ανάπτυξη της σκέψης και της σχολικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2004, σελ. 60, 68, 79).

Βασισμένοι στην ανάδειξη της σπουδαιότητας της διδασκαλίας του γραπτού λόγου, πήραμε κι εμείς αφορμή για να προβάλλουμε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, τους παράγοντες που διαμορφώνουν αυτές τις αντιλήψεις και τη σύνδεση ανάμεσα σε αυτές και στις διδακτικές τους επιλογές στην τάξη. Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με την επίδραση που έχουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το γραπτό λόγο στη διδασκαλία τους και το γεγονός ότι διαμορφώνονται κατά τη μαθησιακή τους πορεία και εμπειρία από τα προηγούμενα χρόνια εκπαίδευσής τους, θα προσπαθήσουμε να δούμε κατά πόσο παρατηρείται ανάλογη επίδραση και με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς του ελληνικού σχολείου. Η γνώση σχετικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου θα συμβάλλουν στο να αναδείξουμε αυτές τις αντιλήψεις και πρακτικές και να διαπιστώσουμε κατά πόσο υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη σχετικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Επισκόπηση κεφαλαίων

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρήθηκε μια επισκόπηση της σπουδαιότητας των μελετών που αφορούν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία γενικότερα, του γραπτού λόγου ειδικότερα και της παρούσας έρευνας πιο συγκεκριμένα. Το επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζει μια ανασκόπηση της πρόσφατης βιβλιογραφίας σχετικά με το τι προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα για το γραπτό λόγο, τη διαδικασία της γραφής με βάση κυρίως το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο που προτείνει ο Μανταλαβίτης, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, πώς οι αντιλήψεις αυτές διαμορφώνονται, πώς επηρεάζουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη, τις αλλαγές σε αυτές τις αντιλήψεις, σκέψεις σχετικά με τον αναστοχασμό πάνω στις πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία, καθώς και τι περιλαμβάνει η αποτελεσματική διδασκαλία για τον εκπαιδευτικό. Το Κεφάλαιο 3 περιγράφει τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Επεξηγούνται τα ερευνητικά ερωτήματα, οι συμμετέχοντες, τα εργαλεία και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Το Κεφάλαιο 4 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν σχετικά με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Οι μαθησιακές εμπειρίες και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή του γραπτού λόγου σχολιάζονται σε συνδυασμό με τις πρακτικές που εφάρμοσαν στη διδασκαλία στις τάξεις τους. Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια σύνοψη με τα συμπεράσματα από την έρευνα, μια προσπάθεια να δώσουμε ερμηνείες γι' αυτά, καθώς και οι περιορισμοί της μελέτης και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

2.1. Αναλυτικό πρόγραμμα και παραγωγή γραπτού λόγου

Για το γνωστικό αντικείμενο της Ελληνικής Γλώσσας το ισχύον θεσμικό πλαίσιο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας προσδιορίζεται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της Ελληνικής Γλώσσας (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2002), αλλά και από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΝΠΣ) για την Ελληνική Γλώσσα (Π.Ι., 2011). Ο γραπτός λόγος αποτελεί έναν από τους πέντε τομείς στους οποίους επικεντρώνεται το γνωστικό αντικείμενο της Ελληνικής Γλώσσας, σύμφωνα με το ΑΠΣ για το δημοτικό σχολείο. Η γραφή και η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελούν μέρος του γραπτού λόγου και στο σχετικό τμήμα του ΑΠΣ περιγράφονται με σαφή τρόπο τόσο ο σκοπός όσο και οι επιμέρους στόχοι για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Σκοπός του ΑΠΣ και του ΔΕΠΠΣ για τη γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου στις δύο πρώτες τάξεις (Α΄ και Β΄) είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει και να διατυπώνει γραπτά μηνύματα. Για τις επόμενες δύο τάξεις (Γ΄ και Δ΄) σκοπός είναι το παιδί να αναπτύξει την ικανότητα να επικοινωνεί με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση. Αναφέρεται, επιπλέον, ότι το παιδί πρέπει να χαίρεται την γραπτή αυτή επικοινωνία. Σκοπός του ΑΠΣ για τη γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου στις δύο τελευταίες τάξεις (Ε΄ και ΣΤ΄) είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακριβή και αποτελεσματικό τρόπο, χρησιμοποιώντας το ύφος και τη μορφή που αρμόζει στην κάθε περίπτωση. Ακόμη αναφέρεται ότι το παιδί πρέπει να αναπτύξει την ικανότητα να οργανώνει τη σκέψη του και να συστηματοποιεί τη βιωματική και σχολική γνώση χρησιμοποιώντας το γραπτό λόγο. Τέλος, στο σκοπό αναφέρεται η ανάπτυξη αυτοπεποίθησης για τις συγγραφικές του δυνατότητες και η απόλαυση της διαδικασίας σύνθεσης κειμένου και γενικότερα της γραπτής επικοινωνίας (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2002, σελ.26-29).

Στο ΝΠΣ για τη Νεοελληνική Γλώσσα αναφέρεται ως γενικότερος σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας ότι οι μαθητές και μαθήτριες πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, οι οποίες έχουν να κάνουν όχι μόνο με την ίδια τη γλώσσα και την αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία, αλλά

και με την προσωπική και κοινωνική τους ζωή και τη συνδιαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι. Η παραγωγή γραπτού λόγου αναφέρεται ως μία από τις τέσσερις βασικές δεξιότητες που καλείται ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει στους μαθητές και τις μαθήτριες μέσω της διδασκαλίας του, κι έπειτα παρουσιάζεται ανά δύο τάξεις μία σειρά από προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (στόχοι) που αφορούν αυτή τη δεξιότητα (ΠΙ, 2011, σελ.7-11, 66-69, 90-94, 111-113).

Σύμφωνα με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ, η σύνθεση γραπτού κειμένου αντιμετωπίζεται ως διαδικασία που διέρχεται από τρία στάδια: την προετοιμασία, δηλαδή τον γενικό σχεδιασμό και τις ειδικότερες επιλογές (ως προς τα θέματα, την έκταση, το λεξιλόγιο) που αποτελεί το «προ-συγγραφικό» στάδιο, τη γραφή της πρώτης εκδοχής του κειμένου που αποτελεί το «συγγραφικό» στάδιο και τον έλεγχο της πρώτης εκδοχής μαζί με τις διορθώσεις, συμπληρώσεις, βελτιώσεις που αποτελεί το «μετα-συγγραφικό» στάδιο. Ο μαθητής-συντάκτης θα πρέπει να έχει ενδιαφέρον για το θέμα αλλά και κίνητρα για να γράψει κείμενο πάνω σ' αυτό. Από τον εκπαιδευτικό δίνεται η απαραίτητη καθοδήγηση που αφορά τους περιορισμούς που θα καθορίσουν το περιεχόμενο και τη μορφή του ζητούμενου κειμένου. Μοναδικός και συνειδητός στόχος του εκπαιδευτικού σύμφωνα με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ είναι να φροντίζει ώστε το παιδί να συμμετέχει στη σχολική ζωή και να εκτίθεται συχνά σε παραγωγή λόγου ώστε να αναπτύξει ικανότητα να παράγει σωστά διατυπωμένο λόγο (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, ό.π., σελ. 42-43). Επομένως, δίνεται σημασία στη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου, δηλαδή στην αισθητική πλευρά του γραπτού και ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στο να εξασφαλίσει τα εφόδια στο μαθητή να παράγει αυτόν τον φροντισμένο λόγο.

Από την άλλη πλευρά στο ΝΠΣ τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως προϊόντα επικοινωνίας, ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων, ως μέσα ανάπτυξης των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης και ως αντικείμενα αξιολόγησης. Οι μαθητές και μαθήτριες καλούνται να καλλιεργήσουν δεξιότητες, όπως αυτή της αναγνώρισης του κάθε κειμενικού είδους, των κοινωνικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων σε μια τέτοια περίπτωση, της ερμηνείας της λειτουργίας των επιμέρους γλωσσικών στοιχείων, της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός κειμένου, της επιλογής χαρακτηριστικών για το σχεδιασμό ενός κειμένου (ΠΙ, ό.π., σελ.15-18). Στο ΝΠΣ φαίνεται να δίνεται μεγαλύτερη σημασία και συμμετοχή στο μαθητικό δυναμικό της τάξης, στην αξιοποίηση στοιχείων από την εμπειρία τους για τη διδασκαλία, στη

δυνατότητα να παράγουν όλοι και όλες κείμενα ανάλογα με το ενδιαφέρον τους για τα θέματα, στην προσέγγιση και επεξεργασία των κειμένων από όλες τις πλευρές τους κι όχι μόνο με βάση τη δομή τους αλλά και ανάλογα με τα νοήματα που «κουβαλάνε». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός και ισότιμος με το ρόλο του μαθητή κατά τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή των γλωσσικών δραστηριοτήτων.

Η γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια σύνθετη, πολύπλοκη αλλά και διδάξιμη δραστηριότητα. Οι συγγραφείς που χαρακτηρίζονται από εμπειρία χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο για να δομήσουν νέες γνώσεις. Ο κάθε συγγραφέας γράφει με τον δικό του τρόπο συνδυάζοντας αυτά που γνωρίζει με αυτά που θέλει να πετύχει (Ημέλλου, 2014, σελ.1). Οι προγενέστερες δηλαδή γνώσεις, οι αξίες, οι εμπειρίες, τα αισθήματα, οι προσδοκίες, τα κίνητρα και οι στόχοι επηρεάζουν σημαντικά το συγγραφέα στην προσπάθειά του να συνθέσει το νόημα του κειμένου (Σπαντιδάκης, 2004, σελ.1). Για πολλούς, ωστόσο, μαθητές η παραγωγή γραπτού λόγου παραμένει μια εξαιρετικά πολύπλοκη, δύσκολη και επίπονη δραστηριότητα. Μεγάλος αριθμός μαθητών αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ κι όσοι δεν αντιμετωπίζουν κάποιο σοβαρό ή μικρότερο πρόβλημα μπορεί να μην έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να χειρίζονται αποτελεσματικά το γραπτό λόγο για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου (Ημέλλου, ό.π., σελ.1). Τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σχετίζονται με την εκτέλεση των μηχανιστικών δεξιοτήτων, τη γέννηση, επιλογή και ταξινόμηση των ιδεών του κειμένου, τη δημιουργία και οργάνωση της κατάλληλης δομής για το κείμενο, τη στοχοθεσία, τον ανασχεδιασμό στόχων και σκοπών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων γραπτού λόγου. Το σοβαρότερο πρόβλημα σχετίζεται με τις ελλείψεις μεταγνωσιακές δεξιότητες, καθώς πολλές φορές οι μαθητές γνωρίζουν μια στρατηγική αλλά δεν είναι σε θέση να την εφαρμόζουν συνειδητά και να την αξιολογούν όταν χρειαστούν. Τα προβλήματα αυτά έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ποσότητα και ποιότητα του γραπτού λόγου που παράγουν τα παιδιά και γενικότερα στη σχολική τους επίδοση και εξέλιξη (Σπαντιδάκης, ό.π., σελ.5-6).

Στην Ελλάδα έχουμε συνδέσει την επίδοση άμεσα με το επίπεδο στο οποίο έχουν φτάσει οι μαθητές και οι μαθήτριες για να κατακτήσουν τους σκοπούς και στόχους των γνωστικών αντικειμένων και γι' αυτό βασικό έργο του κάθε εκπαιδευτικού αποτελεί ο σχεδιασμός της διδασκαλίας με στόχο την επίτευξη των

μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και η αξιολόγηση με βάση τον βαθμό επίτευξης αυτών από το κάθε παιδί. Έτσι, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σε θέματα γραφής και παραγωγής γραπτού λόγου για να είναι αποτελεσματικές θα πρέπει να αποσκοπούν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών της τάξης μέσα από την αρχική αξιολόγηση, τη συνεχή ανατροφοδότηση, τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση του βαθμού επίτευξής τους. Οι συνήθεις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την περίπτωση χαρακτηρίζονται από διορθώσεις, παρατηρήσεις, επισημάνσεις, υποδείξεις που αφορούν γραμματικά και εκφραστικά κυρίως λάθη. Η αξιολόγηση θα αποτελούσε ωστόσο πολύ πιο ουσιαστική εκπαιδευτική διαδικασία, όπως προτείνεται και στο ΝΠΣ (ΠΙ, 2011, σελ.19), εάν χρησιμοποιούνταν περισσότερο ως μέσο άντλησης πληροφοριών για την αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας, των διδακτικών και παιδαγωγικών επιλογών και του προγράμματος της τάξης. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να γίνουν προσπάθειες υπέρ της υιοθέτησης και απόκτησης από τους εκπαιδευτικούς στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων που θα συμβάλουν στην υλοποίηση αποτελεσματικών πρακτικών σε θέματα γραφής και παραγωγής γραπτού λόγου στις σχολικές τους τάξεις (Ημέλλου, ό.π., σελ.1-2).

2. 2 . Η διαδικασία της γραφής

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου αποτελεί αναγκαιότητα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που δεν κατακτάται αυτόματα ως μια επέκταση του προφορικού λόγου, αλλά απαιτείται ειδική διδασκαλία παράλληλα με την ανάγνωση. Η κατάκτησή της απαιτεί την απόκτηση δεξιοτήτων και το συνδυασμό υψηλών γνωστικών λειτουργιών σε καθένα από τα παραπάνω στάδια. Η διαδικασία για την κατάκτηση της γραφής είναι σταδιακή, χωρίς όμως να ακολουθείται μια ευθεία πορεία από το ένα στάδιο στο άλλο. Σε κάθε στάδιο της γραφής απαιτείται η κατάκτηση διαφορετικών δεξιοτήτων (Παντελιάδου, 2000, σελ.271).

Με αφετηρία τη διδακτική αρχή ότι πρέπει να δοθεί έμφαση ταυτόχρονα και ισόβαθμα στη διαδικασία παραγωγής, στο περιεχόμενο και στο πλαίσιο διδασκαλίας του γραπτού λόγου, το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο για το οποίο μας

μιλάει ο Ματσαγγούρας (2004, σελ.201-202) προτείνει ποικιλία διδακτικών τεχνικών στήριξης των μαθητών κατά τα τρία στάδια που προβλέπει. Το πρώτο στάδιο ονομάζεται προ-συγγραφικό και περιλαμβάνει τις φάσεις της αυθεντικοποίησης, της παραγωγής των ιδεών και της οργάνωσης των ιδεών. Το δεύτερο στάδιο ονομάζεται κυρίως συγγραφικό και έχει μόνο μία φάση, αυτή της κειμενοποίησης των ιδεών που προετοιμάστηκαν και οργανώθηκαν στο προ-συγγραφικό στάδιο. Τέλος, το τρίτο στάδιο ονομάζεται μετα-συγγραφικό και περιλαμβάνει τις φάσεις της βελτιωτικής επαναδιαμόρφωσης του αρχικού κειμένου, της τελικής επιμέλειας του τελικού κειμένου και της αυτό- και ετερο- αξιολόγησης του τελικού κειμένου και των συγγραφικών διαδικασιών.

Σε κάθε περίπτωση ο χωρισμός σε στάδια είναι φυσικός και αβίαστος και προτυπώνει ανάλογο χωρισμό κατά την εφαρμογή του μοντέλου στην πράξη. Ο περιορισμένος χρόνος που διατίθεται στο σχολείο για τη γραπτή έκφραση δεν επαρκεί για την ολοκλήρωση και των επτά φάσεων σε μια μέρα. Έτσι, την πρώτη μέρα καλύπτονται οι τέσσερις φάσεις του προ-συγγραφικού και τη δεύτερη μέρα οι υπόλοιπες τρεις φάσεις του μετα-συγγραφικού σταδίου. Η πρακτική του διαχωρισμού των σταδίων σε δυο διδακτικές ημέρες προσφέρει λύση στο πρόβλημα έλλειψης διδακτικού χρόνου, διαθέσιμου για την παραγωγή γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, ό.π., σελ. 202-203).

2.2.1. Προ-συγγραφικό Στάδιο

Ο σχεδιασμός είναι, σύμφωνα με τα περισσότερα μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου, το πρώτο επίπεδο του συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών. Κατά τη διάρκειά του ο συγγραφέας επιχειρεί να ανακαλέσει μια πληροφορία από τη μνήμη του και στη συνέχεια να την οργανώσει έτσι που να εξυπηρετεί τις προθέσεις του. Για να μπορέσει επομένως να αναπτύξει το θέμα του είναι συνήθως αναγκαίο να αναταξινομήσει και να αναπροσαρμόσει τις διαθέσιμες πληροφορίες που θέλει να καταγράψει. Όσο πιο απαιτητικό είναι το θέμα που πρόκειται να γράψει ή όσο λιγότερο βιωματικές είναι οι πληροφορίες του και όσο λιγότερο έμπειρος είναι στο είδος του κειμένου που γράφει, τόσο πιο απαραίτητος είναι ο σχεδιασμός (Σπαντιδάκης, 2011, σελ. 28).

2.2.1.1 Φάση Αυθεντικοποίησης Κειμένου

Το μήνυμα και ο αποδέκτης είναι οι βασικές προϋποθέσεις για την παραγωγή αυθεντικού κειμένου. Όταν αυτές απουσιάζουν, καθιστούν το σχολικό γράψιμο ιδιαίτερα δύσκολο. Στο βαθμό που ο εκπαιδευτικός κατορθώνει να δημιουργήσει αίσθηση συγκειμένου και με τον τρόπο αυτό να αυθεντικοποιήσει το μαθητικό γράψιμο, εξασφαλίζει θετικές προϋποθέσεις για την ποιότητά του. Προς αυτή την κατεύθυνση θα συμβάλει ο εκπαιδευτικός αν βοηθήσει τους μαθητές α) να επιλέξουν το θέμα τους, β) να καθορίσουν τον ειδικό ρόλο και το μήνυμα που θα επιδιώξουν να εκφράσουν με το κείμενο τους (=προθετικότητα), γ) να καθορίσουν το περιεχόμενο, τη δομή και το ύφος του κειμένου με βάση τις γνώσεις, τις προσδοκίες και τα λοιπά χαρακτηριστικά των αποδεκτών του κειμένου τους και δ) να συνειδητοποιήσουν τι είδους κείμενο επιβάλλει η επικοινωνιακή περίσταση να αναπτύξουν.

A) Επιλογή θέματος: Πρώτο και κυρίαρχο ερώτημα κατά τη φάση της αυθεντικοποίησης είναι πώς θα επιλεγεί θέμα που να είναι σχετικό με τα βιώματα, τους προβληματισμούς και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε να κατέχουν οι μαθητές μια πρώτη «γεύση» πληροφοριών, ιδεών και σχολίων για το θέμα που θα αναπτύξουν, αλλά ταυτόχρονα να έχουν και κίνητρο να δημοσιοποιήσουν τα στοιχεία αυτά. Χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις οι μαθητές εξαναγκάζονται να συνθέσουν τυποποιημένα κείμενα.

Τα φυσικά και αβίαστα θέματα που αναδεικνύουν οι περιστάσεις είναι λίγα. Γι' αυτό με την αξιοποίηση κειμένων που αναλύθηκαν προηγουμένως οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν είτε να αναδεύσουν τις σχετικές εμπειρίες των μαθητών είτε να προκαλέσουν τη φαντασία τους είτε να προτείνουν ένα πρότυπο για δημιουργική μίμηση. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα να εμπλουτιστεί η θεματολογία της γραπτής έκφρασης με θέματα αλλά και με είδη κειμένων που είναι πέρα από τα άμεσα βιώματα και ενδιαφέροντα των μαθητών.

B) Προθετικότητα του κειμένου: Η προθετικότητα αναφέρεται στη συνειδητή πρόθεση του δημιουργού ενός κειμένου να δώσει, έμμεσα τις περισσότερες φορές, ένα συγκεκριμένο μήνυμα ή να προβάλει μια κεντρική ιδέα μέσα από τις ιδέες, τις πληροφορίες, τη δράση των ηρώων και τις δικές του αντιδράσεις. Οι προθέσεις του συγγραφέα καθορίζουν τις επιλογές του ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου, και η αναζήτησή τους από την πλευρά του αναγνώστη έχει βρεθεί ότι προωθεί την κατανόηση του κειμένου. Η προθετικότητα επίσης καθιστά την

παραγωγή του λόγου αναπτυξιακή διαδικασία, διότι σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής δεν συνθέτει απλώς ένα κείμενο αλλά οικοδομεί την αντίληψή του για τον κόσμο.

Η προθετικότητα αναλύεται στη λειτουργία και το μήνυμα του κειμένου. Με τον γραπτό λόγο ο συγγραφέας επιδιώκει να πραγματοποιήσει κάποια συγκεκριμένη λειτουργία, η φύση της οποίας καθορίζει αποφασιστικά πολλά από τα στοιχεία του λόγου. Ανάλογα με τη λειτουργία που θέτει ο συγγραφέας καθορίζει τις επιλογές του που αφορούν τόσο το περιεχόμενο όσο και τη μορφή του κειμένου μέρος της οποίας είναι και το ύφος. Για να είναι το κείμενο αποτελεσματικό στην υλοποίηση της λειτουργίας του, πρέπει να κάνει επιλογές περιεχομένου και μορφής που να προσιδιάζουν στο σκοπό.

Ο συγγραφέας προκειμένου να συμβάλλει στην υλοποίησή της γενικότερης λειτουργίας του κειμένου, επικεντρώνει την προσοχή του στη διατύπωση ενός έμμεσου συνήθως μηνύματος. Το μήνυμα αυτό το έχει ξεκαθαρίσει στο μυαλό του ο συγγραφέας πριν από τη συγγραφή, συνήθως με αφορμή εσωτερικά ή εξωτερικά γεγονότα, που ενεργοποιούν στον εσωτερικό κόσμο του συγγραφέα ένα πλήθος από νοήματα, συναισθήματα, γνώσεις, εντυπώσεις, στάσεις, αξίες, προθέσεις και εμπειρίες και τελικά καταλήγουν στον σχηματισμό της κεντρικής ιδέας ή του μηνύματος που επιδιώκει να βρει την έκφρασή του μέσα από το κείμενο. Για διδακτικούς λόγους επιβάλλεται να διδαχτούν οι μαθητές περί προθετικότητας και κυρίως να τονισθεί ότι η πρόθεση του συγγραφέα να προβάλει μέσα από το κείμενό του μια κεντρική ιδέα καθορίζει αποφασιστικά τις επιλογές του που αφορούν το περιεχόμενο, το ύφος και τη δομή του κειμένου που θα συνθέσει.

Γ) Αποδέκτες του κειμένου: Τα κείμενα είναι όπως τα συστημένα γράμματα με αποστολέα και παραλήπτη. Ο αποστολέας με βάση το σκοπό της επικοινωνίας (=προθετικότητα) και τα χαρακτηριστικά του παραλήπτη, όπως είναι οι γνώσεις του, οι στάσεις του, τα ενδιαφέροντά του και οι προσδοκίες του, διαμορφώνει το περιεχόμενο αυτού του «γράμματος». Ο αναγνώστης δεν αντλεί αλλά οικοδομεί το νόημα του κειμένου μέσα από υποθέσεις που βασίζονται στις νύξεις του κειμένου. Χάρη σ' αυτή τη διαπίστωση ο αναγνώστης αναδεικνύεται ως σημαντικό στοιχείο του πλαισίου παραγωγής του κειμένου. Με άλλα λόγια οι αναγνώστες για τους οποίους προορίζεται ένα κείμενο αποτελούν το δεύτερο μετά την προθετικότητα παράγοντα που συμβάλλει στη διαμόρφωση των στοιχείων του κειμένου.

Ο Σπαντιδάκης (2011, σελ.29) αναφέρει ότι ο συγγραφέας πρέπει να πάρει αποφάσεις που αφορούν στο ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το κείμενο, τις ανάγκες του, τα ενδιαφέροντά του και το πόσο οικεία, φιλικά ή εχθρικά διάκειται απέναντι στο θέμα ή και στον συγγραφέα. Οι γνώσεις που κατέχει το ακροατήριο για το θέμα, τα ενδιαφέροντά του, οι στάσεις του, οι αξίες του, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπά του σχηματίζουν ένα ισχυρό πεδίο, το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο και το ύφος του κειμένου που πρόκειται να γράψει ένας έμπειρος συγγραφέας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί ως αποδέκτες τους συμμαθητές του συγγραφέα προκειμένου ο τελευταίος να λαμβάνει την κατάλληλη ανατροφοδότηση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να δημιουργεί εικονικές καταστάσεις επικοινωνίας με αποδέκτες που έχουν υποτιθέμενες ανάγκες και ενδιαφέροντα, αλλά με τις άλλες καταστάσεις επακριβώς προσδιορισμένες.

Όσον αφορά τη μαθητική ομάδα αυτή θα πρέπει να εμπλακεί συστηματικότερα και ενεργητικότερα στην όλη διαδικασία. Στα πλαίσια λοιπόν του «σκέφτομαι και γράφω» θα μπορούσαν να δηλώνουν οι μαθητές τι θέλουν να γράψουν, για ποιους και με ποιο σκοπό, και όταν ολοκληρώσουν την πρώτη τους προσπάθεια να διαβάζουν το αρχικό τους κείμενο για να δεχτούν τις πρώτες ανατροφοδοτικές αντιδράσεις από τους συμμαθητές τους, τους άμεσους και αυθεντικούς αποδέκτες του κειμένου τους.

Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξηγήσει άμεσα και να αναδείξει μέσα από την ανάλυση κατάλληλων κειμένων ότι όπως ο σκοπός έτσι και οι αποδέκτες διαμορφώνουν το περιεχόμενο, το ύφος και τη δομή των κειμένων. Η κοινωνική θέση του αποδέκτη και η σχέση μας με αυτόν καθορίζουν κυρίως το ύφος της γραφής, ενώ οι γνώσεις που κατέχει για το θέμα, τα ενδιαφέροντά του και οι στάσεις και προκαταλήψεις του καθορίζουν το περιεχόμενο του κειμένου.

Δ) Επιλογή κειμενικού είδους: Τα κειμενικά είδη είναι απολύτως προσαρμοσμένα στην κοινωνική περίσταση, αφού διαμορφώνονται μέσα στην προσπάθεια αντιστοίχισης του περιεχομένου και της μορφής τους στα δεδομένα του συγκεκριμένου, όπως είναι η επικοινωνιακή λειτουργία και το μήνυμα του κειμένου και τα χαρακτηριστικά των αναγνωστών. Έτσι, ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις που εξυπηρετεί καθένα από τα κειμενικά είδη έχει τα δικά του σταθερά συστατικά. Η αφήγηση και η περιγραφή είναι δυο από τα γνωστότερα κειμενικά είδη, αλλά δεν είναι τα μοναδικά. Βασική αρχή του μοντέλου που παρουσιάζεται από τον Ματσαγγούρα (2004) είναι ότι ο εκπαιδευτικός διδάσκει άμεσα τα βασικά για κάθε

ηλικία είδη των κειμένων, τονίζοντας από ποια χαρακτηριστικά δομικά στοιχεία απαρτίζεται κάθε είδος και πώς τα στοιχεία αυτά οργανώνονται.

Συνεπώς, οι μαθητές κατά τη φάση της αυθεντικοποίησης καλούνται να δηλώσουν τι είδος κειμένου σκοπεύουν να συνθέσουν, ενώ στη συνέχεια ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν τα δομικά στοιχεία και τα σχήματα του συγκεκριμένου κειμενικού είδους για την παραγωγή των ιδεών και για την οργάνωσή τους σε συγκροτημένο κείμενο (Ματσαγγούρας, 2004, σελ.203-213). Οι αποφάσεις που παίρνει ο συγγραφέας κατά τη διάρκεια αυτής της πρώτης φάσης επηρεάζουν σημαντικά τόσο τα επόμενα βήματα αυτής της φάσης όσο και τις επόμενες φάσεις της παραγωγής του γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2011, σελ.30).

2.2.1.2 Φάση Παραγωγής Ιδεών

Κατά την εκτέλεση του δεύτερου βήματος, δηλαδή της γέννησης ιδεών, και ανάλογα με τις αποφάσεις που έχει πάρει κατά το πρώτο βήμα, ο συγγραφέας σημειώνει λέξεις-κλειδιά, κομμάτια φράσεων ή ολόκληρες προτάσεις, τις οποίες χρησιμοποιεί ως «άγκυρες» για να αναπτύξει στη συνέχεια αυτά που θέλει να γράψει. Πρόκειται λοιπόν για μια ιδιαίτερα απαιτητική και κοπιώδη διεργασία (Σπαντιδάκης ό.π., σελ.30). Οι αρχάριοι συγγραφείς πριν αρχίσουν τη διαδικασία συγγραφικής σύνθεσης διαθέτουν αρκετό χρόνο για προετοιμασία που ως κύριο σκοπό έχει τη συλλογή και παραγωγή ιδεών, οι οποίες είναι σε θέση να εκφράσουν και να στηρίξουν την κεντρική ιδέα που έχουν θέσει ως σκοπό της γραφής τους. Ο χρόνος που διαθέτουν οι συγγραφείς καθώς και η τεχνική του σχεδιασμού καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα και την ποσότητα του παραγόμενου κειμένου. Κατά το διάστημα προετοιμασίας τους για ένα συγκεκριμένο θέμα, οι συγγραφείς ακολουθούν διάφορες τεχνικές παραγωγής ιδεών κατά τις οποίες καταγράφουν με ή χωρίς οργάνωση τις ιδέες που παράγουν. Κατά τη δεύτερη φάση, οι μαθητές έχοντας πάντα κατά νου το σκοπό, τους αποδέκτες και το είδος του κειμένου που σκοπεύουν να συνθέσουν, καλούνται να συλλέξουν από πηγές ή να σκεφτούν οι ίδιοι πληροφορίες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη του θέματος (Ματσαγγούρας, 2004, σελ.213-214). Στη συγκεκριμένη φάση οι μαθητές αρχίζουν να σκέφτονται και να συζητούν πάνω σε ένα θέμα, χρησιμοποιούν τις εμπειρίες, τις γνώσεις τους και ανατρέχουν σε άλλες πηγές για να βρουν ιδέες και πληροφορίες, καθορίζουν το στόχο που θέλουν να επιτύχουν με το γραπτό τους κείμενο,

οργανώνουν τις πληροφορίες που έχουν συγκεντρώσει και σχεδιάζουν με ποιον τρόπο θα τις μεταφέρουν σε γραπτό λόγο (Παντελιάδου, 2000, σελ. 271).

Στη φάση αυτή θα αναφερθούμε σε τεχνικές που καθοδηγούν τους μαθητές στην παραγωγή ιδεών και την αναζήτηση πληροφοριών. Από αυτές άλλες είναι υψηλής και άλλες χαλαρής καθοδήγησης, ενώ άλλες δεν έχουν καθόλου το στοιχείο της καθοδήγησης. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι με τις τεχνικές καθοδήγησης ο εκπαιδευτικός δεν δεσμεύει τις δυνατότητες σκέψης και δημιουργικής έκφρασης των μαθητών, αλλά απεναντίας προσφέρει σε αυτούς πλαίσια στήριξης της σκέψης τους και μέσα έκφρασης των ιδεών τους, τα οποία επιλέγει από τον πλούτο της πολιτιστικής παράδοσης.

Α) Τεχνικές Υψηλής Καθοδήγησης

1. Τεχνική εικόνων
2. Τεχνική ερωτήσεων
3. Τεχνική αφηγηματικού σχήματος
4. Τεχνική της δημιουργικής απομίμησης
5. Τεχνικές της τροποποίησης και της ανατροπής των μοτίβων
6. Τεχνική ημιτελών και εκτός λογικής σειράς φράσεων
7. Τεχνική αρχικής παραγράφου ή τελικής φράσης
8. Τεχνική γραφικών αναπαραστάσεων
9. Τεχνική των συσχετιζόμενων λέξεων
10. Τεχνική των γραπτών οδηγιών

Κατά την τεχνική των εικόνων, ο εκπαιδευτικός επιλέγει εικόνες που παριστάνουν τη διαδοχική εξέλιξη μιας δραστηριότητας. Οι εικόνες εποπτικοποιούν καταστάσεις, που παρέχουν ερεθίσματα για παραγωγή διαφορετικών μορφών λόγου. Με την τεχνική της δημιουργικής απομίμησης μοτίβων, ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές να εντοπίσουν τα μοτίβα δράσης και τα πλέγματα σχέσεων σε ένα γνωστό παραμύθι και στη συνέχεια τους ζητάει με τη μέθοδο της «πατητούρας» να αξιοποιήσουν το υπόδειγμά τους ως πατρόν για να δώσουν ένα δικό τους παραμύθι. Εδώ η παραγωγή του νέου κειμένου γίνεται κατά απόλυτη αναλογία με το πρότυπο κείμενο. Με τις τεχνικές της τροποποίησης και ανατροπής των μοτίβων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να τροποποιήσουν κάποια στοιχεία του πρότυπου κειμένου και να δώσουν τη νέα εκδοχή του κειμένου. Τροποποιήσεις μπορούν να γίνουν στον τόπο, το χρόνο, τους χαρακτήρες, το ρόλο τους, τη στάση του συγγραφέα/αφηγητή, το τέλος της ιστορίας, αλλά και προσθήκες

νέων παραγόντων στους ήδη υπάρχοντες. Οι βοηθητικές ερωτήσεις αναφέρονται στα βασικά στοιχεία που πρέπει να συμπεριλαμβάνει το συγκεκριμένο είδος κειμένου. Για ένα αφηγηματικό κείμενο ερωτήσεις του τύπου, τι έγινε, πού έγινε, πότε έγινε, ποιος το έκανε, πώς έγινε, γιατί έγινε, βοηθούν στην παραγωγή ιδεών/πληροφοριών και βοηθούν στην ανάπτυξη του περιεχομένου. Βασικά δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου είναι ο τόπος, ο χρόνος, οι ήρωες, το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν, η δράση που αναπτύσσουν, οι εσωτερικές ψυχολογικές συγκρούσεις, τα απρόσμενα γεγονότα και τα παρόμοια που βοηθούν για την ανάπτυξη της εξέλιξης της υπόθεσης. Τα στοιχεία αυτά οργανώνονται με βάση την καθιερωμένη κειμενική υπερδομή των αφηγημάτων. Αυτά τα στοιχεία αξιοποιούν οι μαθητές για να παράγουν ιδέες για τα συνθέσουν τα κείμενά τους (Ματσαγγούρας, ό.π., σελ.216-227).

Με την τεχνική των ημιτελών και εκτός λογικής σειράς φράσεων, δίνονται στους μαθητές εκτός λογικής σειράς προτάσεις και έργο τους είναι να βάλουν σε λογική σειρά τις φράσεις και να συμπληρώσουν, όπως στην περίπτωση των εικόνων, τα κενά με πρόσθετες πληροφορίες, υποθέσεις, αξιολογήσεις. Οι φράσεις αυτές αντιστοιχούν στα δομικά στοιχεία της αφήγησης και εξασφαλίζουν την παρουσία των στοιχείων αυτών στο μαθητικό κείμενο χωρίς να περιορίζουν τη δημιουργικότητα του παιδιού. Παρόμοιο ρόλο παίζει και η εισαγωγική παράγραφος ή η καταληκτική πρόταση. Οι μαθητές καλούνται να ολοκληρώσουν το κείμενο συνεχίζοντας την αρχική παράγραφο ή να συνθέσουν ένα κείμενο που θα έχει ως τελική την πρόταση που τους δίνεται. Οι γραφικές παραστάσεις αποτελούν άριστο τρόπο παραγωγής και οργάνωσης του περιεχομένου ενός κειμένου, διότι παρουσιάζουν τα σημαντικά στοιχεία και τις μεταξύ τους σχέσεις. Ειδικότερα, για τα αφηγήματα χρησιμοποιούνται σχήματα που παρουσιάζουν ποια στοιχεία και με ποια σειρά παραθέτουν τα αφηγήματα. Για τα περιγραφικά και λοιπά είδη κειμένων προσφέρονται οι εννοιολογικοί χάρτες. Σύμφωνα με την τεχνική των συσχετιζόμενων λέξεων, ο εκπαιδευτικός επιλέγει και δίνει στους μαθητές ως δημιουργικό έναυσμα μια ομάδα 2-4 λέξεων που συσχετίζονται λογικά μεταξύ τους και υπαινίσσονται τον πυρήνα της πλοκής μιας αφήγησης. Κάθε ομάδα μαθητών συνθέτει 3-4 προτάσεις συνδυάζοντας δυο από τις λέξεις του εναύσματος. Έτσι, οι μαθητές συνθέτουν το προσωπικό τους κείμενο, αφού πρώτα αποφασίσουν το χωροχρονικό και περιστασιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα το τοποθετήσουν. Κατά την τεχνική των γραπτών οδηγιών, ο εκπαιδευτικός με γραπτό σημείωμα επισημαίνει τα στοιχεία που

θεωρεί ότι πρέπει να περιλαμβάνει το μαθητικό γραπτό. Οι μαθητές έπειτα προσπαθούν να βρουν τρόπο να οργανώσουν τις πληροφορίες που ζητούν οι γραπτές οδηγίες (Ματσαγγούρας, ό.π., σελ.227-235).

B) Τεχνικές Χαλαρής Καθοδήγησης

1. Τεχνική χορήγησης βασικών λέξεων
2. Τεχνική των φανταστικών διωνύμων
3. Τεχνική των γάντζων
4. Τεχνική του γονιμοποιητή
5. Τεχνική της ιδεοθύελλας
6. Τεχνική της συζήτησης
7. Τεχνική της μελέτης πηγών
8. Τεχνική της ομαδικής δημιουργικής σύνθεσης

Με την τεχνική της χορήγησης λέξεων, ο εκπαιδευτικός παραθέτει σε αλφαβητική σειρά λέξεις που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε σχέση με το προς ανάπτυξη θέμα. Η τεχνική των φανταστικών διωνύμων αποτελεί τεχνική που απελευθερώνει τη φαντασία, αφού παρέχει στο μαθητή ζεύγη άσχετων μεταξύ τους λέξεων και ζητάει μέσα από αυτούς τους σημασιολογικά άσχετους συνδυασμούς να προβούν στην παραγωγή αφηγηματικών κειμένων. Όταν τα θέμα μας δεν είναι απλή περιγραφή ή αφήγηση αλλά πραγματεία ή έχει στοιχεία από αυτή, πρέπει να αναζητήσουμε τις σχέσεις των βασικών λέξεων με άλλες λέξεις. Η συσχέτιση αυτή γίνεται με βάση τα όμοια, τα αντίθετα, τα αίτια και τα αποτελέσματα. Αυτή είναι η τεχνική των γάντζων, η οποία ονομάζεται έτσι εξαιτίας των συσχετίσεων που βρίσκουμε ανάμεσα στις λέξεις και τις αναπαριστούμε με γάντζους σχηματικά. Η τεχνική του γονιμοποιητή μοιάζει με την προηγούμενη και αφορά τις πραγματείες. Αρχίζει κι αυτή με μια βασική λέξη-κλειδί, την οποία αναπτύσσει στη συνέχεια με βάση τις νοηματικές της εκδοχές, όπως αυτές καταχωρίζονται στα λεξικά. Κατά την τεχνική της ιδεοθύελλας, τα μέλη επιμέρους ομάδων ή το σύνολο της τάξης καταθέτουν λέξεις, ιδέες, πτυχές που συνειρμικά ή λογικά συνδέονται με το κύριο θέμα και θεωρούν ότι πρέπει να συμπεριληφθούν κατά την ανάπτυξή του. Η φάση της παραγωγής προσφέρεται ιδιαίτερα για την αξιοποίηση του προφορικού λόγου ως σταδίου προετοιμασίας του γραπτού. Η συζήτηση μπορεί να προηγηθεί και να οδηγήσει τελικά στη διατύπωση του θέματος ή να ακολουθήσει μετά με σκοπό να αναδείξει πλευρές του θέματος καθώς και λεπτομέρειές του. Επιπλέον, η συζήτηση μπορεί να είναι ελεύθερη ή συστηματική με βάση το σχέδιο που έχει καθορίσει ο

εκπαιδευτικός ή η τάξη. Συστηματικότερη προετοιμασία από κάθε άλλη τεχνική εξασφαλίζει η μελέτη πηγών. Προσφέρεται για θέματα η πραγμάτευση των οποίων προϋποθέτει γνώσεις. Κατά την τεχνική της ομαδικής σύνθεσης, ομάδα μαθητών χωρίς προηγούμενη προετοιμασία, αναλαμβάνουν τη σύνθεση μιας ιστορίας με την εκ περιτροπής προσθήκη λέξεων ή φράσεων. Έτσι, η σύνθεση παίρνει απρόβλεπτες εξελίξεις και αποκαλύπτει τις δυνατότητες της δημιουργικής χρήσης του λόγου (Ματσαγγούρας, ό.π., σελ.235-240).

2.2.1.3 Φάση Οργάνωσης Ιδεών

Μετά την παραγωγή ιδεών και τη συλλογή πληροφοριών σχετικών με το θέμα, που πραγματοποιήθηκε στη δεύτερη φάση, κατά την τρίτη φάση αναζητούνται τρόποι οργάνωσής τους, ώστε το κείμενο που θα προκύψει να έχει υψηλό βαθμό νοηματικής συνεκτικότητας, χαρακτηριστικό που το καθιστά κατανοητό, επικοινωνιακό και ενδιαφέρον. Για να εξασφαλίσει ο συγγραφέας-μαθητής, μέσω της οργάνωσης, τη νοηματική συνεκτικότητα πρέπει να επιλέξει τον ενδεδειγμένο για το συγκεκριμένο είδος κειμένου άξονα συσχέτισης και να φροντίσει τις μικροδομές των προτάσεων, τις μεσοδομές των παραγράφων και τις μακροδομές του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004, σελ. 240-241). Ο συγγραφέας ειδικότερα χρησιμοποιεί ορισμένα παραγλωσσικά σημεία (αριθμούς, γραμμές, σχήματα, καταλόγους, υπογραμμίσεις) με σκοπό να κατατάξει τις ιδέες σε χρονολογική ή ιεραρχική σειρά, έτσι ώστε να εκφράζουν αυτό που θέλει να γράψει. Προσπαθεί επίσης να οργανώσει τις ιδέες του έτσι ώστε να εξυπηρετούν καλύτερα τις αποφάσεις που πήρε κατά την εκτέλεση του βήματος της στοχοθεσίας (Σπαντιδάκης, 2011, σελ.31).

Η οργάνωση ως φάση είναι αναγκαία και σημαντική, διότι στο γραπτό λόγο απουσιάζει η άμεση ανατροφοδότηση από τον αποδέκτη που υπάρχει στον προφορικό λόγο και βοηθάει άμεσα τον ομιλούντα να συμπληρώσει και να επαναδιατυπώσει τα ατελή και ασαφή σημεία του λόγου του. Γι' αυτό ο συγγραφέας πρέπει να οργανώσει και να προβλέψει τα πάντα εκ των προτέρων. Οι μαθητές χρειάζεται πρώτα να εξασκηθούν για να κατακτήσουν τους καθιερωμένους κανόνες οργάνωσης και έκφρασης και, όταν τους κατακτήσουν, το σχολείο πρέπει να τους ενθαρρύνει να τους καταστρατηγήσουν δοκιμαστικά ή να τους προσαρμόσουν στο προσωπικό τους στυλ (Ματσαγγούρας, ό.π., σελ. 242).

Οι αρχάριοι συγγραφείς, ακολουθώντας το μοντέλο της παράθεσης πληροφοριών, ανακαλούν κάθε φορά μια ιδέα από τη μνήμη τους και απλώς την καταγράφουν, χωρίς να προσπαθούν να αλλάξουν τη δομή της. Αντίθετα, οι έμπειροι συγγραφείς, ακολουθώντας το μοντέλο της επεξεργασμένης γραφής, αναδομούν και αναδιοργανώνουν τις ιδέες τους μέχρις ότου αυτές ικανοποιήσουν τους δικούς τους σκοπούς και καλύψουν επίσης τις ανάγκες των αναγνωστών τους (Σπαντιδάκης, ό.π., σελ. 31).

Η ποσότητα και η ποιότητα του τελικού προϊόντος φαίνεται ότι εξαρτάται εκτός των άλλων και από τα βήματα που ακολουθεί ο συγγραφέας κατά τη φάση του σχεδιασμού. Όσο πιο ξεκάθαρες είναι οι επιλογές που έχει κάνει στη φάση αυτή σε σχέση με το ακροατήριο, το είδος του κειμένου και το σκοπό για τον οποίο γράφει, τόσο πιο επικοινωνιακό είναι το τελικό προϊόν. Ο χρόνος που αφιερώνουν οι συγγραφείς στην παραπάνω φάση εξαρτάται τόσο από την επιδεξιότητά τους όσο και από το είδος του κειμένου που προσπαθούν να γράψουν. Έργο του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να παραγάγουν ιδέες βασιζόμενοι στις προηγούμενες εμπειρίες τους. Αυτό θα το πετύχει χρησιμοποιώντας επικουρικά μέσα, όπως την ανάγνωση σχετικών κειμένων, συζητήσεις αναφορικά με το θέμα, ανάλογες κινηματογραφικές ταινίες και τηλεοπτικές εκπομπές, εφημερίδες, ταξίδια κλπ. Σ' αυτό το βήμα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ζητήσει από τους μαθητές του να μην κρίνουν τις ιδέες τους, αλλά απλώς να προσπαθήσουν αν καταγράψουν όσο το δυνατόν περισσότερες. Τέλος, για να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις στρατηγικές του σχεδιασμού θα πρέπει να τους κάνει να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα αυτής της φάσης αν επιθυμούν να εκφραστούν με σαφήνεια και ωριμότητα (Σπαντιδάκης, ό.π., σελ. 32).

2.2.2. Κυρίως Συγγραφικό Στάδιο

Φάση Αρχικής Κειμενοποίησης

Το σκαρίφημα οργάνωσης των ιδεών, που προέκυψε από την προηγούμενη φάση, αποτελεί το υλικό το οποίο θα μετασχηματίσει ο γράφων σε συνεχή λόγο, που να έχει σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα πληροφόρησης, γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα και να ανταποκρίνεται στους στόχους, τους αποδέκτες και τα κειμενικά χαρακτηριστικά, τα οποία καθορίστηκαν στη φάση της

αυθεντικοποίησης. Πρόκειται για τη φάση μετάβασης από το προγλωσσικό στο γλωσσικό στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου, κατά την οποία οι άυλες ιδέες της προηγούμενης φάσης αποκτούν μέσω των λέξεων υλική υπόσταση. Για το λόγο ότι σ' αυτή τη φάση η συγγραφική διαδικασία φεύγει από τις προγλωσσικές φάσεις και εισέρχεται στις γλωσσικές, όπου οι ιδέες γίνονται λόγος και παίρνουν τη μορφή συγκροτημένου κειμένου, την αποκαλούν φάση κειμενοποίησης των ιδεών (Ματσαγγούρας, 2004, σελ. 243-244).

Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής ο συγγραφέας καταγράφει τις ιδέες που έχει συγκεντρώσει και οργανώνει στην προηγούμενη φάση. Η πρώτη καταγραφή αποτελεί σημείο αναφοράς για το μαθητή. Οι αρχικές ιδέες συνιστούν αφετηρία για την παραγωγή νέων ιδεών, οι οποίες με κατάλληλο σχεδιασμό μπορούν να ενσωματωθούν στο κείμενο. Ως εκ τούτου ο μαθητής-συγγραφέας δεν πρέπει να ανησυχεί για την τυχόν άκομψη χρήση λέξεων και για τα ορθογραφικά ή άλλα λάθη του. Στη φάση αυτή χρειάζεται να επικεντρώσει την προσοχή του πρωτίστως στο περιεχόμενο, με σκοπό το κείμενό του να αποκτήσει ρέουσα μορφή. Η πρώτη καταγραφή ανήκει στο μαθητή-συγγραφέα και όχι στο ακροατήριο. Οι μαθητές μπορούν να γράφουν πολύ πιο προσωπικά, δηλαδή να αφήνουν κενά, να διαγράφουν, να χρησιμοποιούν συντομεύσεις, να σχεδιάζουν εικόνες και να γράφουν όσο πιο γρήγορα γίνεται. Καθήκον του εκπαιδευτικού στην προκειμένη περίπτωση είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές και να τους καθοδηγήσει έτσι ώστε να εστιάσουν την προσοχή τους στην παραγωγή ιδεών και στην όσο το δυνατόν ταχύτερη καταγραφή τους (Σπαντιδάκης, 2011, σελ. 32-33).

Στο στάδιο της γραφής ο συγγραφέας μεταφέρει όλες τις σκέψεις και τις ιδέες του στο γραπτό λόγο. Η κύρια έμφαση που δίνεται σε αυτό το στάδιο είναι η παραγωγή ενός γραπτού κειμένου με νόημα. Αν και ο συγγραφέας ασχολείται επίσης με τα μηχανικά συστατικά που συνιστούν τη γλώσσα, όπως είναι η σωστή ορθογραφία και τα σημεία στίξης, ο κύριος στόχος στο στάδιο της γραφής είναι η γραπτή διατύπωση ενός μηνύματος που θα γίνει κατανοητό από τον αναγνώστη του. Κατά τη διάρκεια της γραφής μεσολαβούν στιγμές σκέψης, συζήτησης, ανάγνωσης και ίσως αναθεώρησης των όσων έχουν γραφεί, αναδιαμόρφωσης των ιδεών, οργάνωσης και σωστής δόμησης του περιεχομένου (Παντελιάδου, 2000, σελ. 271-272).

Στη φάση αυτή, μεταξύ άλλων, πρέπει ο γράφων να κάνει ειδικότερα τις εξής διαδικασίες: α) να επιλέξει τα στοιχεία που θα αξιοποιηθούν στον πρόλογο, το κυρίως

θέμα και τον επίλογο, β) να αναπτύξει τα στοιχεία του σκαριφήματος σε συνεχή λόγο, γ) να επιλέξει αν θα τηρήσει αντικειμενική ή προσωπική στάση, αν δηλαδή θα περιγράψει ως ουδέτερος παρατηρητής τα πράγματα ή όπως αυτός τα βίωσε, και δ) να επιλέξει το ύφος της γραφής, δηλαδή να κάνει γλωσσικές επιλογές λεξιλογικού και γραμματικο-συντακτικού τύπου. Με άλλα λόγια, ανάλογα με τις συσχετίσεις και τις αποκλίσεις από τους κανόνες και τις συμβάσεις οι συγγραφείς συγκροτούν το προσωπικό τους ύφος. Με τον ίδιο τρόπο, οι ιδέες και τα συναισθήματα που εκφράζει, ο τόνος που προσδίδει στο κείμενό του, τα καλολογικά στοιχεία και οι εικόνες που χρησιμοποιεί συμβάλλουν στο ύφος του συγγραφέα. Από όλα αυτά το σημαντικότερο ρόλο παίζει η επιλογή των λέξεων που δίνουν τον τόνο στο κείμενο και δημιουργούν στον αναγνώστη την ανάλογη διάθεση. Σε κάθε περίπτωση οι επιλογές του γράφοντος θα πρέπει να μην είναι αυθαίρετες και να γίνονται ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο γράφει το κείμενο και τους αποδέκτες του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004, σελ. 245-246).

2.2.3. Μετα-συγγραφικό Στάδιο

2.2.3.1 Φάση Βελτίωσης Αρχικού Κειμένου

Η φάση της επανεξέτασης και βελτίωσης του αρχικού κειμένου έχει απασχολήσει την ξένη βιβλιογραφία, η οποία τονίζει ότι μέσα από τις διαδικασίες αναθεώρησης και βελτίωσης δεν προκύπτουν μόνο καλύτερης ποιότητας κείμενα, αλλά ταυτόχρονα αναπτύσσονται δεξιότητες μεταγλωσσικής και μεταγνωστικής θεώρησης, που επιτρέπουν στο συγγραφέα να συνθέτει προγραμματισμένα και συνειδητά να παράγει αποτελεσματικά κείμενα. Η διαδικασία επιτρέπει την αποτίμηση του βαθμού στον οποίο το περιεχόμενο, η οργάνωση και η έκφραση του κειμένου αντιστοιχούν στους σκοπούς που τέθηκαν και στα χαρακτηριστικά των αποδεκτών. Έτσι, η αναζήτηση τρόπου αναδιοργάνωσης και αναδιατύπωσης του αρχικού περιεχομένου, ώστε μέσα από τις βελτιώσεις να ανταποκριθεί στην εσωτερική εικόνα του κειμένου που έχει αναπτύξει ο συγγραφέας, κινητοποιούν και ασκούν ανώτερες πνευματικές λειτουργίες του γράφοντος. Ο μαθητής επομένως αποκτά σταδιακά την αυτονομία του, αποδεσμεύεται από τα προτεινόμενα σχήματα και ανευρίσκει το προσωπικό του ύφος γραφής (Ματσαγγούρας, 2004, σελ.256-257).

Σε αυτή τη φάση ο μαθητής παίζει δύο ρόλους. Ως συγγραφέας αναλαμβάνει να επιφέρει πολλές βελτιώσεις που αφορούν το περιεχόμενο, τον τρόπο έκφρασης των ιδεών, τη δομή των προτάσεων και των ιδεών. Ως γραμματέας αναλαμβάνει να επιφέρει βελτιώσεις που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση και αισθητική του κειμένου, δηλαδή τη γραφή με το χέρι ως ψυχοκινητική δεξιότητα, την ορθογραφία, το λεξιλόγιο, τη στίξη, τη σύνταξη, τον τονισμό και τη χρήση πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων. Η φάση της βελτίωσης είναι εξαιρετικά απαιτητική και δύσκολη καθόσον για να μπορέσει ο μαθητής-συγγραφέας να τη φέρει σε πέρας, θα πρέπει να απευαισθητοποιηθεί γνωστικά και συναισθηματικά από το κείμενό του. (Σπαντιδάκης, 2011, σελ. 34).

Οι κυριότερες μορφές που παίρνει η βελτίωση του αρχικού κειμένου είναι: α) η διόρθωση λαθών, β) η προσθήκη συμπληρωματικών στοιχείων ή η αφαίρεση περιττών, γ) η αναδιάταξη της αρχικής οργάνωσης και δ) η αναδιατύπωση προτάσεων, πληροφοριών, παραδειγμάτων και αναλογιών. Οι βελτιώσεις αυτές μπορούν να γίνουν σε τέσσερα επίπεδα: στο επίπεδο της λέξης, της πρότασης, της παραγράφου και στο επίπεδο της συνολικής δομής του κειμένου.

A) Βελτιώσεις στο επίπεδο των λέξεων

Από τα χαρακτηριστικά του κειμένου οι λέξεις επηρεάζουν άμεσα την ακρίβεια και τη σαφήνεια. Τα μαθητικά κείμενα δεν έχουν τα χαρακτηριστικά αυτά σε υψηλό βαθμό κι αυτό οφείλεται κατά πολύ στις επαναλήψεις, στην έλλειψη ακριβολογίας και στις ακυρολεξίες. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα παραπάνω διατυπώνονται οι ακόλουθες προτάσεις.

1. Αντικατάσταση λέξεων που επαναλαμβάνονται. Συχνά οι μαθητές κυρίως μικρής ηλικίας επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις κατά την ανάπτυξη του κειμένου. Σ' αυτή την περίπτωση η χρήση των συνωνύμων δεν λύνει το πρόβλημα. Αναφέρουμε δυο παρεμβάσεις. Πρώτον, την οργάνωση της πληροφόρησης γύρω από τον κυρίαρχο άξονα, που βοηθά τους μαθητές να ξεπεράσουν την επαναληπτική χρήση λέξεων και την αποσπασματική παράθεση προτάσεων. Έτσι μαθαίνουν ότι κάθε κείμενο έχει το δικό του κυρίαρχο άξονα συσχέτισης, τα αφηγηματικά κείμενα έχουν χρονικό άξονα, τα περιγραφικά το χωρικό, τα πραγματολογικά τον αιτιοκρατικό και τα επιχειρηματολογικά τον διαλεκτικό. Δεύτερον, όταν ο εκπαιδευτικός επιμένει στην

ακριβολογία βοηθά τους μαθητές να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να απαλλάξουν τα κείμενά τους από επαναλήψεις κοινόχρηστων λέξεων.

2. Αντικατάσταση κοινότυπων λέξεων. Οι λέξεις αποδίδουν υλική υπόσταση στις άυλες ιδέες της σύλληψης και γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η χρήση εξειδικευμένων λέξεων που να εκφράζουν με σαφήνεια την ιδέα ή την έννοια που θέλουμε να εκφράσουμε. Οι μαθητές εντοπίζουν στο κείμενό τους κοινότυπες λέξεις και τις αντικαθιστούν ανάλογα με το σκοπό τους και τους αποδέκτες. Ύστερα, συγκρίνουν το αρχικό με το τελικό κείμενο για να διαπιστώσουν το βαθμό βελτίωσης που επέφερε η εξειδικευμένη χρήση των λέξεων.

3. Χρήση επιθέτων. Ο εκπαιδευτικός μέσα από ασκήσεις διδάσκει στους μαθητές πώς να αναζητούν τα επίθετα που μπορούν να χαρακτηρίσουν ένα συγκεκριμένο ουσιαστικό ή που μπορούν επιτυχώς να χαρακτηριστούν από συγκεκριμένο επίθετο. Τα επίθετα χωρίζονται στα αξιολογικώς ουδέτερα επίθετα που αναδεικνύουν με αντικειμενικό τρόπο τα χαρακτηριστικά των πραγμάτων και στα αξιολογικώς φορτισμένα επίθετα που αποκαλύπτουν τις αξιακές και αισθητικές επιλογές του συγγραφέα. Σε κάθε περίπτωση η χρήση των επιθέτων πρέπει να γίνεται με φειδώ. Τέλος, σχετικά με τα επίθετα, πρέπει να γίνεται διάκριση μεταξύ της κυριολεκτικής και της μεταφορικής χρήσης τους.

4. Χρήση συνωνύμων. Οι μαθητές με την άσκησή τους στην αντικατάσταση λέξεων με τα συνωνύματά τους, βοηθούνται να καταλήξουν σε επιλογές που συμβάλλουν στην ακριβολογία και προσδίδουν δύναμη στο λόγο.

5. Χρήση σχημάτων λόγου. Τα σχήματα λόγου δίνουν ζωντάνια στα λογοτεχνικά κείμενα. Μια ενδιαφέρουσα άσκηση που θα μπορούσε να γίνει από τους μαθητές είναι να μετατρέψουν επικοινωνιακά κείμενα σε λογοτεχνικά και αντίστροφα, με ή χωρίς χρήση της υπερβολής. Αυτή είναι μια άριστη άσκηση ύφους.

6. Χρήση διαλόγου. Ο διάλογος χρησιμοποιείται κυρίως στις αφηγήσεις για να ζωντανέψει τα πρόσωπα και το κλίμα της ιστορίας. Γι' αυτό ενδείκνυται η χρήση του σε επιλεγμένα τμήματα της αφήγησης (Ματσαγγούρας, ό.π., σελ.258-262).

B) Βελτιώσεις στο επίπεδο πρότασης

Οι σύνθετες προτάσεις και η οργάνωσή τους σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες είναι χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου και οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα χρήσης τέτοιων προτάσεων σταδιακά, καθώς μεταβαίνουν από το επίπεδο παράθεσης

των πληροφοριών στο επίπεδο του μετασχηματισμού των πληροφοριών. Γι' αυτό επιδίωξη του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι να εμπλουτίσει τις απλές προτάσεις με προσδιορισμούς, να συνδέσει τις κύριες προτάσεις μεταξύ τους για να δημιουργηθούν περίοδοι και να επεκτείνει τις κύριες με δευτερεύουσες που θα αναπτύσσουν στοιχεία της κύριας πρότασης. Σε κάθε περίπτωση, η εσωτερική ανάπτυξη των προτάσεων και η σύνδεση μεταξύ τους πρέπει να εξασφαλίζει στο κείμενο τη γλωσσική συνοχή. Μερικοί από τους τρόπους που βελτιώνουν τη συνοχή του κειμένου είναι οι εξής.

1. Σύνδεση και οργάνωση κύριων προτάσεων. Οι μικρής ηλικίας και οι αδύναμοι μαθητές γράφουν συνήθως μόνο κύριες προτάσεις, τις οποίες παραθέτουν χωρίς σύνδεση μεταξύ τους. Πρώτη μέριμνα του εκπαιδευτικού άρα είναι να ασκήσει τους μαθητές στους τρόπους σύνδεσης των κύριων προτάσεων. Ένα δεύτερο βήμα είναι το στοιχείο της λογικής οργάνωσης των προτάσεων. Οι διεργασίες που έχουν γίνει στα προηγούμενα στάδια μπορούν να αποβούν πολύ χρήσιμες εδώ. Έτσι, στα αφηγηματικά κείμενα οι προτάσεις οργανώνονται γύρω από το χρονικό άξονα συσχέτισης των γεγονότων. Στα μη αφηγηματικά, όπου η δυσκολία είναι μεγαλύτερη, βοηθά η χρήση γραφικών αναπαραστάσεων που αποδίδουν τη δομή των κειμένων.

2. Χρήση προσδιορισμών. Οι μαθητές καλούνται να εμπλουτίσουν προτάσεις προσθέτοντας λέξεις που μας πληροφορούν για το «ποιος», «πού», «πώς», «πότε», «με τι» και «γιατί».

3. Χρήση δευτερευουσών προτάσεων. Οι μαθητές ασκούνται στο να συμπληρώσουν τις κύριες προτάσεις τους με αιτιολογικές, χρονικές, αναφορικές, εναντιωματικές, τελικές ή υποθετικές δευτερεύουσες προτάσεις. Ένας πρακτικός τρόπος είναι να αναγράφουμε στο δεξιό περιθώριο της σελίδας του γραπτού των μαθητών τους συνδέσμους που εισάγουν διάφορους τύπους δευτερευουσών προτάσεων, ώστε οι μαθητές να ανατρέχουν εύκολα σε αυτούς.

4. Χρήση προτάσεων σχολιασμού. Ο αφηγηματικός λόγος εμπλουτίζεται ιδιαίτερα με υποθετικές προτάσεις, προτάσεις πρόβλεψης, ερμηνείας και αξιολόγησης της συμπεριφοράς των ηρώων. Το αρχικό κείμενο μπορεί επίσης να εμπλουτιστεί με αναφορές σε αντίθετες καταστάσεις. Αναδεικνύεται έτσι η άλλη όψη των πραγμάτων. Οι ασκήσεις των μαθητών στις τεχνικές ανάπτυξης και εμπλουτισμού των προτάσεων μπορεί να γίνουν είτε πάνω στο αρχικό κείμενο που συνέταξαν οι μαθητές είτε πάνω σε κείμενα που συντάσσει γι' αυτό το σκοπό ο εκπαιδευτικός και ζητά από τους μαθητές, αφού τους έχει διδάξει τις τεχνικές να κάνουν όποιες παρεμβάσεις και όπου νομίζουν.

5. Τεχνική της «Κινηματογραφοποίησης». Οι μαθητές καλούνται να φανταστούν και να περιγράψουν λεπτομερώς την εξέλιξη των γεγονότων, ώστε με βάση το κείμενο ένας σκηνοθέτης να μπορεί να «γυρίσει» ταινία. Μ' αυτόν τον τρόπο αναγκάζονται να περιγράψουν και τις λεπτομέρειες.

6. Επιλογή ρημάτων και καθορισμός χρόνου. Με βάση το είδος του κειμένου, επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε και τα ανάλογα ρήματα. Έτσι, τα αφηγηματικά κείμενα χρησιμοποιούν ρήματα πράξης αλλά και ρήματα που αναφέρονται στο τι είπαν, τι σκέφτηκαν, τι αισθάνθηκαν τα δρώντα πρόσωπα της ιστορίας. Τα περιγραφικά κείμενα χρησιμοποιούν συνήθως ρήματα κατάστασης, καθώς και σημαντικά ρήματα αισθήσεων (ακούω, βλέπω, διακρίνω). Οι μαθητές θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν το κείμενό τους με βάση μια δοσμένη λίστα ρημάτων (Ματσαγγούρας, ό, π., σελ.263-267).

Γ) Βελτιώσεις στο επίπεδο της παραγράφου

Η γλωσσική συνοχή και η νοηματική συνεκτικότητα, που πρέπει να αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά του κειμένου, δεν εδράζονται μόνο στη σύνταξη και σύνδεση των προτάσεων αλλά και στη σύνταξη και σύνδεση των παραγράφων, οι οποίες όπως και οι προτάσεις πρέπει να αλληλοσυμπληρώνονται και να αλληλοερμηνεύονται.

1. Δομή της παραγράφου. Ο τυπικός τρόπος οργάνωσης των στοιχείων μιας παραγράφου απαρτίζει αυτό που αποκαλούμε δομή της παραγράφου κι έχει συνήθως το σχήμα: α) θεματική περίοδος ή πρόταση, β) προτάσεις ανάπτυξης και στήριξης της θεματικής και γ) πρόταση κατακλείδας. Οι μαθητές δεν είναι αρκετό να ασκηθούν στην αναγνώριση των στοιχείων μιας παραγράφου, αλλά πρέπει να ασκηθούν και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων παραγράφων.

2. Παραγραφοποίηση. Για την οπτική διάκριση των παραγράφων οι μαθητές πρέπει να ασκηθούν στην παραγραφοποίηση του κειμένου τους, η οποία εξασφαλίζεται αφήνοντας ένα κενό χώρο μερικών γραμμάτων στην αρχή κάθε παραγράφου. Στις μικρές τάξεις μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις γραφικές αναπαραστάσεις για να βοηθήσουμε τους μαθητές στην παραγωγή των ιδεών αλλά και για να οπτικοποιήσουμε την παραγραφοποίηση του κειμένου που θα προκύψει από τη μετατροπή των ιδεών αυτών σε κείμενο.

3. Ανάπτυξη ατελών παραγράφων. Όταν μια παράγραφος δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένη, προσθέτουμε κατά τη βελτίωση προτάσεις για να στηρίξουμε τη θεματική πρόταση ή για να διατυπώσουμε τη θεματική ή την κατακλείδα, σε περίπτωση που απουσιάζουν στο αρχικό κείμενο. Η ανάπτυξη ατελών παραγράφων στηρίζεται στο είδος του κειμένου που καλείται ο μαθητής να αναπτύξει. Στα περιγραφικά κείμενα προσθέτουμε προτάσεις που αναφέρονται α) σε συμπληρωματικά δομικά στοιχεία, β) στις σχέσεις των στοιχείων, γ) σε χαρακτηριστικές λεπτομέρειες και δ) σε εντυπώσεις και συναισθήματα. Στα αφηγηματικά κείμενα προσθέτουμε προτάσεις στις παραγράφους που αναφέρονται α) στην περιγραφή της δράσης των ηρώων, β) στην ερμηνεία της συμπεριφοράς των ηρώων, γ) στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς των ηρώων, δ) στις συνέπειες της συμπεριφοράς των ηρώων, ε) στα συναισθήματα για πρόσωπα και γεγονότα και στ) σε σκέψεις και προτάσεις του γράφοντος. Στα πραγματολογικά κείμενα προσθέτουμε προτάσεις ή αναπτύσσουμε τις υπάρχουσες για να δώσουμε όλες τις βασικές πλευρές της κεντρικής μας ιδέας και να παραθέσουμε συμπληρωματικά στοιχεία που στηρίζουν την κεντρική και τις επιμέρους ιδέες.

4. Σύνδεση παραγράφων. Ανάλογα με το κειμενικό είδος οι μαθητές μπορούν να ενσωματώσουν λέξεις που συμβάλλουν στη σύνδεση παραγράφων. Ως συνδετικά χρησιμοποιούνται σύνδεσμοι, επιρρήματα, επιρρηματικές προτάσεις, εκφράσεις και μετοχές. Ακόμη χρησιμοποιούνται, στα μη αφηγηματικά κείμενα κυρίως, και μεταβατικές λέξεις και εκφράσεις που συνδέουν μεγαλύτερες ενότητες κειμένου και όχι επιμέρους παραγράφους, κι έτσι σηματοδοτούν αλλαγή θέματος. Για τη σύνδεση των προτάσεων και παραγράφων μπορούν να χρησιμοποιηθούν λέξεις που εκφράζουν χρονικές σχέσεις, συμπέρασμα, αιτιοκρατικές σχέσεις, αντίθεση, επεξήγηση, απαρίθμηση και σύνοψη (Ματσαγγούρας, ό.π., σελ.267-272).

Δ) Βελτιώσεις στο επίπεδο μακροδομής του κειμένου

Η οργάνωση των πληροφοριών κατά λογικό τρόπο και σύμφωνα με τα κριτήρια του είδους στο οποίο ανήκει το κείμενο προσδίδει σε αυτό δομή, η οποία αυξάνει τη συνοχή και συνεκτικότητα του κειμένου, που είναι δυο από τις βασικές λειτουργίες ή προδιαγραφές ενός αποτελεσματικού κειμένου. Όλα τα είδη λόγου έχουν τα δικά τους δομικά στοιχεία που μας δίνουν την υπερδομή του συγκεκριμένου είδους. Κατά τη βελτίωση της υπερδομής ενός κειμένου εξετάζουμε αν τα αναγκαία

δομικά στοιχεία υπάρχουν και αν είναι δοσμένα με λογική σειρά. Έτσι, εάν ένα στοιχείο απουσιάζει, ο μαθητής καλείται να προσθέσει στο κατάλληλο σημείο του αρχικού κειμένου μια καινούρια παράγραφο. Αν υπάρχουν όλα, αλλά κάποια είναι ελλιπή, καλείται να τα συμπληρώσει προσθέτοντας καινούριες προτάσεις στο κατάλληλο σημείο του αρχικού κειμένου. Τα παιδιά ακολουθούν μια αναπτυξιακή πορεία στη συγκρότηση νοητικών σχημάτων που αντιστοιχεί στα σχήματα δόμησης των κειμένων. Αυτό σημαίνει ότι στις μικρότερες ηλικίες γνωρίζουν και συμπεριλαμβάνουν μερικά μόνο από τα βασικά δομικά στοιχεία. Αργότερα, προσθέτουν σταδιακά και τα υπόλοιπα (Ματσαγγούρας, ό.π., σελ. 273-274).

Μορφές και φορείς επεξεργασίας και βελτίωσης

Με την εμπλοκή των μαθητών σε συλλογικές ή εταιρικές βελτιώσεις και αποτιμήσεις του γραπτού τους λόγου, αυξάνεται το ενδιαφέρον τους και αναπτύσσονται οι μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές τους ικανότητες. Προϋπόθεση αυτής της ανάπτυξης είναι να γνωρίζουν τα παιδιά άμεσα τα διάφορα κριτήρια αξιολόγησης και να μπορούν να τα εφαρμόσουν σε ανάλογες καταστάσεις. Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν και οι παρακάτω τεχνικές.

1. Τεχνική της αυτο-βελτίωσης. Ο μαθητής διαβάζει χαμηλόφωνα το κείμενό του στο διπλανό μαθητή για να διαπιστώσει ο ίδιος κενά, ελλείψεις και αντιφάσεις. Στη συνέχεια, σημειώνει στην κλείδα αυτοβελτίωσης:

- Τι μου άρεσε ιδιαίτερα απ' ό,τι έχω γράψει;
- Τι δεν ακούγεται καλά;
- Τι λείπει ή τι είναι ατελές;
- Ποιες βελτιώσεις θα κάνω, πώς και γιατί;
- Έγραψα τελικά όσα είχα κατά νου;
- Είναι όσα έγραψα κατανοητά από τους συμμαθητές μου;
- Είναι το περιεχόμενο ενδιαφέρον;
- Πέτυχα το σκοπό μου;

Ο μαθητής μόνος του ή με τη βοήθεια των συμμαθητών του επιχειρεί να βελτιώσει τα σημεία που εντόπισε ότι έχουν ανάγκη άμεσης βελτίωσης. Η όλη διαδικασία μπορεί να γίνει σε πρόχειρο τετράδιο για να νιώθει ο μαθητής την άνεση να κάνει διορθώσεις.

2. Τεχνική αλληλο-βελτίωσης. Οι μαθητές εάν τύχουν κατάλληλης καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό, μπορούν να υιοθετήσουν βοηθητικής φύσης αντιδράσεις έτσι ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν τις πρώτες ανατροφοδοτήσεις στα γραπτά των συμμαθητών τους και να λειτουργήσουν ως φυσικοί αποδέκτες τους. Είναι σημαντικό για κάθε επισήμανση λάθους, αστοχίας ή αδυναμίας που εντοπίζουν να είναι σε θέση να προτείνουν κάτι για τη βελτίωση του γραπτού του συμμαθητή τους. Η μαθητική μικρο-ομάδα αν μάθει να λειτουργεί σε όλες τις φάσεις της παραγωγής του γραπτού λόγου, μπορεί να φανεί πολύ βοηθητική στη φάση της βελτίωσης. Οι ανατροφοδοτήσεις μπορούν να πάρουν προφορική ή γραπτή μορφή. Στην περίπτωση της γραπτής μορφής οι μαθητές ανταλλάσσουν τα γραπτά τους και μετά από προσεκτική, σιωπηρή ανάγνωση σημειώνουν στην κλείδα αυτο-βελτίωσης. Από όλα τα στοιχεία αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει αυτά που θεωρεί κατάλληλα για την τάξη του. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού ακολουθεί τη μαθητική αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση. Τέλος, είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν όσο το δυνατό περισσότερες παρατηρήσεις βελτίωσης στο τελικό κείμενο πριν προχωρήσουμε στην επόμενη φάση, δηλαδή τη διόρθωση του κειμένου από το δάσκαλο.

3. Διορθώσεις του εκπαιδευτικού. Συνήθως οι προτεινόμενες διορθώσεις που γίνονται από το δάσκαλο είναι πάνω από το επίπεδο των μαθητών κι έτσι δεν βελτιώνουν τα πράγματα. Υπάρχουν ωστόσο βελτιώσεις που μπορούν να γίνουν έτσι ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Πρόκειται για διορθώσεις που κινούνται στο φάσμα των γνώσεων του παιδιού που δεν έχουν ακόμα ενεργοποιηθεί (Ματσαγγούρας, ό.π., σελ.275-283).

2.2.3.2 Φάση Τελικής Επιμέλειας

Οι τελικές παρεμβάσεις και βελτιώσεις αφορούν γραμματικο-συντακτικές συμβάσεις της γραπτής γλώσσας και ελέγχουν μεταξύ άλλων: α) την παραγραφοποίηση, β) την ορθογραφία, γ) τη στίξη, δ) τη σύνταξη και ε) τους χρόνους του κειμένου. Από την αρχή της όλης διαδικασίας και μέχρι αυτό το σημείο η εργασία των μαθητών είναι καλό να γίνεται σε πρόχειρο τετράδιο με αραιές γραμμές και μεγάλο περιθώριο για να γίνονται πιο εύκολα οι διορθώσεις. Το επόμενο βήμα είναι να μεταφερθεί το βελτιωμένο κείμενο με ευανάγνωστα γράμματα σε τετράδιο λευκού χαρτιού. Τέλος, μετά την τελική επιμέλεια πρέπει το παραχθέν κείμενο να

δημοσιοποιηθεί για να φτάσει στους τελικούς αποδέκτες του (Ματσαγγούρας, ό.π., σελ. 284-285).

2.2.3.3 Φάση Αξιολόγησης

Ως κοινά αποδεκτά κριτήρια αξιολόγησης από τους βαθμολογητές η έρευνα έχει εντοπίσει τα εξής: δομή κειμένου, ακρίβεια, σαφήνεια, αλληλουχία σκέψεων, σύνταξη, λεκτικός πλούτος, τεκμηρίωση απόψεων, κατανόηση θέματος, πληρότητα ανάπτυξης, ορθογραφία, γενική εικόνα, πρωτοτυπία σκέψεων και ύφος. Στο μοντέλο που προτείνει ο Ματσαγγούρας προβλέπει μορφές και τεχνικές αξιολόγησης που εντάσσουν τους τομείς και τα κριτήρια της κοινής αποδοχής στην αυτο- και ετερο-αξιολόγηση του κειμένου και των διαδικασιών. Σε ό,τι αφορά το κείμενο αξιολογείται α) η γλωσσική συνοχή, β) η νοηματική συνεκτικότητα, γ) η πληροφοριακή πληρότητα και δ) η επικοινωνιακή καταλληλότητα του κειμένου. Σε ό,τι αφορά τη διαδικασία παραγωγής του κειμένου αξιολογούνται οι μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που ανέπτυξε ο μαθητής κατά τις προσυγγραφικές και μετασυγγραφικές φάσεις. Ειδικότερα, ως προς τις διαδικασίες και τις μορφές αξιολόγησης του κειμένου προτείνεται ο συνδυασμός τριών γνωστικών μορφών αξιολόγησης: α) η ολιστική, κατά την οποία η αξιολόγηση βασίζεται στη γενική εντύπωση του αξιολογητή για το περιεχόμενο, τη σύνταξη και τη συνολική συγκρότηση του κειμένου, β) η αξιολόγηση των δομικών στοιχείων, τα οποία αναμένεται να έχει το είδος κειμένου στο οποίο ανήκει το αξιολογούμενο γραπτό και γ) η αναλυτική, η οποία αξιολογεί με συστηματικό τρόπο τα επιμέρους στοιχεία που θεωρεί ότι απαρτίζουν ένα καλό γραπτό.

Α) Ολιστική αξιολόγηση της επικοινωνιακής καταλληλότητας του κειμένου

Η γενική αξιολόγηση του κειμένου στηρίζεται στην άποψη ότι η γλώσσα είναι κάτι ενιαίο κι άρα πρέπει να αξιολογείται στο σύνολό της. Χρησιμοποιεί ως κριτήριο αξιολόγησης το βαθμό στον οποίο το κείμενο πραγματοποίησε τον επικοινωνιακό σκοπό για τον οποίο γράφτηκε. Τα κείμενα ανάλογα με τον επικοινωνιακό σκοπό στον οποίο αποβλέπουν, τον αποδέκτη και τον συγγραφέα τους αναμένεται να έχουν αντίστοιχο περιεχόμενο, δόμηση, επίπεδο ύφους και λεξιλόγιο. Ο εκπαιδευτικός συνεκτιμά το γλωσσικό επίπεδο του κειμένου στο σύνολό του μ' έναν υποκειμενικό τρόπο, αφού αποτελεί δείκτη της γενικής του ποιότητας. Για να κάνει όσο το δυνατόν

καλύτερη αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τα κύρια χαρακτηριστικά γλώσσας των παιδιών σύμφωνα με την ηλικία τους.

B) Αξιολόγηση της νοηματικής συνεκτικότητας του κειμένου

Ένα κείμενο έχει νοηματική συνεκτικότητα όταν έχει πλήρη και ορθή εσωτερική δομή. Με άλλα λόγια, όταν έχει όλα τα δομικά στοιχεία του είδους του οργανωμένα σε λογική σειρά. Γι' αυτό ως κριτήριο αξιολόγησης της νοηματικής συνεκτικότητας μπορεί να χρησιμοποιήσουμε τις υπερδομές των κειμενικών ειδών που παραθέτουν με οργανωμένο τρόπο τα δομικά στοιχεία του είδους τους. Για παράδειγμα, οι Stein και Glenn (1979, όπ. αναφ. Ματσαγούρας 2004, σελ.290), έχουν επισημάνει δέκα δομικά στοιχεία που απαρτίζουν τη «γραμματική» της αφήγησης:

- Χωροχρονικό πλαίσιο
- Στόχοι
- Αρχικό επεισόδιο
- Εμπόδια
- Εσωτερικές αντιδράσεις ηρώων
- Προσπάθειες επίλυσης προβλήματος
- Αποτελέσματα
- Εξωτερικές αντιδράσεις
- Άλλα γεγονότα
- Λύση μύθου

Τα στοιχεία αυτά αποτελούν δείκτες για τη νοηματική συνεκτικότητα του αφηγηματικού κειμένου.

Γ) Αξιολόγηση της γλωσσικής συνοχής του κειμένου

Ο όρος γλωσσική συνοχή χρησιμοποιείται εδώ κάπως ελεύθερα για να εκφράσει το βαθμό σύνδεσης ή κρουστότητας της γλώσσας του κειμένου. Ένας τρόπος να εξετάσουμε το βαθμό γλωσσικής συνοχής ενός κειμένου είναι να μελετήσουμε τον τρόπο σύνδεσης των προτάσεων, εάν δηλαδή κυριαρχεί η κατά παράταξη ή καθ' υπόταξη σύνδεση. Τα σημεία που παρατηρούμε είναι:

- Αριθμός προτάσεων
- Αριθμός κύριων προτάσεων
- Αριθμός απλών προτάσεων
- Αριθμός δευτερευουσών προτάσεων
- Αριθμός σύνθετων προτάσεων

- Αριθμός περιόδων
- Αριθμός παραγράφων

Πρόκειται για γλωσσικές μονάδες που μας επιτρέπουν να εφαρμόσουμε την αναλυτικού τύπου αξιολόγηση (Ματσαγγούρας, ό.π., σελ.286-291).

Η μεταγνωστική αξιολόγηση διαδικασιών

Όλες οι παραπάνω μορφές αξιολόγησης δεν αφορούν μόνο τους εκπαιδευτικούς. Το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο εμπλέκει στη διαδικασία της αξιολόγησης και τους μαθητές, με αντικειμενικό σκοπό να αναπτύξει σε αυτούς μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες και γνώσεις, οι οποίες αναφέρονται στην εφαρμογή των φάσεων, τεχνικών και διαδικασιών οργάνωσης, καταγραφής, βελτίωσης και αξιολόγησης ενός κειμένου. Μια καλή τεχνική για την ανάπτυξη της μεταγνωστικής αξιολόγησης είναι να αναθέτουμε στους μαθητές να κατηγοριοποιούν διαφορετικού επιπέδου και ποιότητας μαθητικά κείμενα και να αιτιολογούν τις ιεραρχήσεις τους έναντι άλλων ατόμων ή ομάδων που έχουν κάνει διαφορετικές ιεραρχήσεις στα ίδια κείμενα. Όλα αυτά βέβαια προϋποθέτουν ότι έχουν προηγουμένως διδαχθεί τα δομικά στοιχεία και τα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών με τις διαδικασίες που απαιτούνται γι' αυτό το σκοπό (Ματσαγγούρας, ό.π., σελ. 294).

Θα μπορούσαμε να αναφερθούμε και στις γενικές συνθήκες που πρέπει να εξασφαλίσουμε για τη διδασκαλία της γραφής.

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της γραφής και της διδασκαλίας της επικεντρώνονται στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γραφής. Όταν οι μαθητές γράφουν επειδή έχουν κάτι να πουν και θέλουν να το πουν και όχι επειδή το λέει ο εκπαιδευτικός ή περιλαμβάνεται στα καθημερινά τους καθήκοντα τότε σίγουρα γράφουν πολύ καλύτερα. Τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη γραφή, όταν επικρατεί θετική ατμόσφαιρα μέσα στην οποία νιώθουν ελεύθερα να εκφράσουν τις σκέψεις τους χωρίς να φοβούνται για την κριτική που θα τους ασκηθεί. Η σημασία της κινητοποίησης των μαθητών επίσης έχει επισημανθεί. Το ενδιαφέρον των μαθητών στηρίζεται στο σεβασμό των γνώσεων που ήδη έχουν, αλλά και στην ανάθεση έργων που ανταποκρίνονται σε όσα μπορούν να κάνουν και τους

παρέχουν τη δυνατότητα επιτυχίας. Σημαντική είναι επίσης η παροχή δυνατότητας αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. Η πρόσβαση των μαθητών σε αναγνωστικό υλικό μέσα στην τάξη σε συνδυασμό με την καλλιέργεια των αναγνωστικών δεξιοτήτων προσφέρει διάφορα ερεθίσματα για τη γραφή. Με τη χρήση οπτικο-ακουστικού υλικού παρέχεται ακόμη ένα κίνητρο για τη γραφή. Τέλος, η γραφή είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί μέσα από την ένταξη γραπτών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία διάφορων μαθημάτων (Παντελιάδου, 2000, σελ. 289-290).

Όσο κι αν τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν γράφοντας, αυτό δεν σημαίνει ότι μαθαίνουν χωρίς την κατάλληλη διδασκαλία και καθοδήγηση. Τα παιδιά έχουν ανάγκη έκθεσης σε ορθά μοντέλα γραφής, τόσο μέσα από υλικά που παρουσιάζουν το τελικό προϊόν της γραφής όσο και μέσα από τη ζωντανή διδασκαλία του εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος οφείλει να έχει ένα σαφές μοντέλο όσον αφορά το σχεδιασμό, την αναδιοργάνωση και τον έλεγχο της γραφής στην καθημερινή διδασκαλία (Παντελιάδου, ό.π., σελ. 290).

2. 3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Οι θεωρίες που ασπάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι πεποιθήσεις τους είναι αντιπροσωπευτικές του αποθέματός τους σε γενικές γνώσεις αντικειμένων, προσώπων, γεγονότων και σχέσεων που τα χαρακτηρίζουν, γεγονός που επηρεάζει την προετοιμασία που κάνουν, τις σκέψεις και τις αποφάσεις που παίρνουν, καθώς και τη συμπεριφορά τους στην τάξη. Γενικότερα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συνθέτουν ένα σημαντικό μέρος των γενικών γνώσεων που κατέχουν μέσω των οποίων αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται τα δεδομένα που προκύπτουν στην τάξη, και δρουν με βάση αυτά. Οι αντιλήψεις των δασκάλων για τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, οι πεποιθήσεις και οι αξίες που τους χαρακτηρίζουν συμβάλλουν στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής που υιοθετούν (Fang, 1996, σελ.49, 53).

Ο Johnson (1992, όπ. αναφ. Vibulphol, 2004, σελ.40) βρήκε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεκάθαρες πεποιθήσεις όσον αφορά τη διδασκαλία: *skill-based* που βασίζονται σε ικανότητες/δεξιότητες (δίνουν έμφαση στην εξάσκηση σε συγκεκριμένες ικανότητες/δεξιότητες, εξυπηρετούν την ακρίβεια της γλωσσικής παραγωγής και προάγουν την απομνημόνευση), *rule-based* που βασίζονται σε

κανόνες (εστιάζουν στην εκμάθηση των κανόνων γραμματικής και στην εφαρμογή της δομής σε σημαντικά/με νόημα πλαίσια) και *function-based* που βασίζονται σε λειτουργίες (προωθούν τη χρήση αυθεντικών υλικών, δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου, καθώς και την κατάλληλη/σωστή χρήση της γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις), διδακτικές προσεγγίσεις από τις οποίες επιλέγουν εκείνη που τους εξυπηρετεί.

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι εμφανείς στις συμπεριφορές τους και συνδέονται στενά με τη στάση τους, τις προθέσεις, τις αξίες, καθώς και με άλλα στοιχεία των προοπτικών συνολικά της διδασκαλίας τους. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τις πεποιθήσεις των διδασκόντων, επειδή αυτές φιλτράρουν τι προσλαμβάνει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του, όπου οι περισσότεροι υιοθετούν τις ιδέες που ταιριάζουν με τις αντιλήψεις τους και αγνοούν εκείνες που δεν συμβαδίζουν με αυτές. Επειδή οι πεποιθήσεις προέρχονται σε μεγάλο βαθμό από προηγούμενες εμπειρίες ως φοιτητές ή μαθητές, αντιπροσωπεύουν ελλειπείς προοπτικές διδασκαλίας και συνιστούν μια αδύναμη βάση για την επαγγελματική ταυτότητα που προσπαθεί να διαμορφώσει η επίσημη εκπαίδευση. Παρά τα προβλήματα που προκύπτουν στην προσπάθεια να μελετήσουμε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την διδασκαλία τους, αυτό που γνωρίζουμε σίγουρα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ξεκινάνε τα επαγγελματικά προγράμματα για την εκπαίδευσή τους έχοντας ήδη διαμορφώσει εικόνα για τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό, αποπνέουν μεγάλη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους για διδασκαλία και είναι υπερβολικά αισιόδοξοι ότι θα μπορούν να λύσουν καθημερινά προβλήματα καλύτερα από τους συναδέλφους τους. Επιπλέον, κατέχουν ισχυρές πεποιθήσεις σχετικά με τις τεχνικές δεξιότητες και τις γενικές αντιλήψεις της διδασκαλίας σε όλα τα προγράμματα εκπαίδευσής τους (Doolittle, Dodds & Placek, 1993, σελ.355-356).

Οι στρατηγικές που αφορούν τη μάθηση και τη διδασκαλία σχετίζονται με μια σειρά από πεποιθήσεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία που σχεδιάζονται για να επιτύχουν ειδικούς σκοπούς και στόχους. Από τη μια πλευρά βρίσκονται οι υποστηρικτές της παραδοσιακής αντίληψης που πιστεύουν ότι το πλαίσιο μάθησης στην τάξη, όπου ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο στη μετάδοση των γνώσεων, υποστηρίζει και αποφέρει την πιο αποδοτική και αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία και τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Από την άλλη πλευρά βρίσκονται οι υποστηρικτές της κονστрукτιβιστικής προσέγγισης που προτείνει ότι η γνώση προέρχεται από και μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και των μαθητών

με τον εκπαιδευτικό. Η παραδοσιακή αντίληψη αναφέρεται συνήθως στη χρήση δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, επειδή η απόκτηση της γνώσης επηρεάζεται από μια διαδικασία μονής κατεύθυνσης για τη μετάδοσή της από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές και τις μαθήτριες, με περιορισμένες διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, οι μέθοδοι διδασκαλίας που επικεντρώνονται στον μαθητή, οι οποίες δίνουν έμφαση στα εσωτερικά κίνητρα, στον αναστοχασμό και στο γεγονός ότι η μάθηση αποτελεί αναστοχαστική και αλληλεπιδραστική διαδικασία όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διευκολυντικός, ταυτίζονται με τις κονστрукτιβιστικές αντιλήψεις. Έρευνες (Entwistle & Peterson, 2004· Entwistle et al, 2000· Trigwell et al, 1999, όπ. αναφ. Cheng et al, 2009, σελ. 320) έχουν διαπιστώσει ότι εάν ο εκπαιδευτικός υιοθετήσει μια προσέγγιση για τη διδασκαλία που έχει σαν επίκεντρο το μαθητή, οι μαθητές είναι πιο πιθανό ότι θα υιοθετήσουν μια προσέγγιση στη μάθηση που αναζητάει βαθιές ερμηνείες και κατανοήσεις αυτών που διδάσκονται.

Η προσέγγιση της παραγωγής του γραπτού λόγου ως διαδικασίας, που προτείνεται ως διδακτική παρέμβαση στα ευρήματα πολλών μελετών για τη διδασκαλία της γραφής (Gersten & Baker, 2001· Stringer, Morton, & Bonikowski, 1999, όπ. αναφ. Berry, 2004, σελ. 12), αντιπροσωπεύει μια μετατόπιση από την έμφαση στη διδασκαλία που προσανατολίζεται στο τελικό προϊόν (τα τεχνικά στοιχεία του τελικού κειμένου) στη διδασκαλία που δίνει έμφαση στην επίλυση προβλημάτων (τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αναπτυχθεί το κείμενο, όπως είναι ο σχεδιασμός, η σύνταξη, η αναθεώρηση).

Μια προσέγγιση, χαρακτηριστική της διδασκαλίας στο γραπτό λόγο, βασίζεται στις δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν αυτή την προσέγγιση τείνουν να ελέγχουν την επιλογή θέματος, να περιορίζουν τον χρόνο γραφής, να παρέχουν καθοδήγηση σε μεμονωμένες δεξιότητες, να εστιάζουν στα τεχνικά χαρακτηριστικά και να δίνουν έμφαση στην εκμάθηση των σταδίων της διαδικασίας γραφής. Μια δεύτερη προσέγγιση, που επικεντρώνεται περισσότερο στους μαθητές, χαρακτηρίζεται από την επιλογή των μαθητών, μεγάλα χρονικά περιθώρια για διερευνητική γραφή, κανόνες που προκύπτουν από τις εμπειρίες γραφής των μαθητών, τακτική συζήτηση και διδασκαλία με τους μαθητές και εκπαιδευτικούς και συγγραφή με βάση πραγματικούς αποδέκτες. Η Berry (2004, σελ.12) αναφέρεται και σε μια τρίτη μέθοδο που περιέγραψε ο Hillocks (1984) και συνδυάζει στοιχεία και από τις δυο προσεγγίσεις. Η οικολογική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από σαφείς

στόχους, υλικά που έχουν σχεδιαστεί για να εμπλέκουν τους μαθητές με τους στόχους αλλά και μεταξύ τους σε μικρές ομάδες για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων σε δραστηριότητες, καθώς και από μια μετάβαση από τις δραστηριότητες που καθοδηγούνται από τους δασκάλους στην αυτόνομη ολοκλήρωση των εργασιών.

Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσέγγισης για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, όπως αναφέρουν οι Florio-Ruane & Lensmire (1990, σελ.280, 282), είναι η ιδέα του Graves (1983) ότι η γραφή μαθαίνεται και ασκείται πιο αποτελεσματικά στις τάξεις που προωθούν τη συνεργασία, την κοινότητα και την ανταλλαγή γραπτών σχεδίων. Αντί για μια τάξη με σειρές θρανίων που βλέπουν προς τα εμπρός, με τον δάσκαλο να εξηγεί τους κανόνες από την έδρα του, προτείνεται αυτό που οι Calkins (1986) και Graves (1983) αποκαλούσαν «εργαστήριο συγγραφής» ή «writing workshop». Σε μια τέτοια τάξη πολλές ομάδες εργάζονται για την παραγωγή κειμένου. Τα παιδιά μπορούν να συναντηθούν ατομικά με τους δασκάλους τους σε συνεδρίες, να εργαστούν μεταξύ τους σε συνεδρίες χωρίς βοήθεια από τον δάσκαλο και να παρουσιάσουν τη δουλειά τους στην τάξη για ερωτήσεις και σχόλια από τους συνομηλίκους τους. Όλες αυτές οι ρυθμίσεις είναι αξιοσημείωτες και απαραίτητες για τον βασικό ρόλο που διαδραματίζει ο δάσκαλος στον καθορισμό των κανόνων για συνεργασία και στη διευκόλυνση των μαθητών-συγγραφέων μέσω της καθοδήγησης και άλλων μορφών τεχνικής βοήθειας.

Ο Graves (1983, όπ. αναφ. Florio-Ruane & Lensmire, ό.π., σελ. 287-288) μας θυμίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού στις συνεδρίες συγγραφής με τα παιδιά. Στο ρόλο του αντιπάλου, ο δάσκαλος κάθεται απέναντι στο παιδί, τονίζει τις διαφορές ως προς την κατάσταση όταν είναι πάνω από το παιδί, αγνοεί την επαφή με τα μάτια και παίρνει το γράψιμο του παιδιού από αυτόν χωρίς την άδειά του. Στον ρόλο του υποστηρικτή, ο δάσκαλος κάθεται δίπλα στο παιδί και είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στο ύψος του παιδιού. Από αυτή τη θέση ο δάσκαλος και το παιδί κοιτάζουν, μαζί, στο κείμενο του παιδιού και το παιδί διατηρεί τον έλεγχο αυτού του κειμένου. Είναι δύσκολο για τους δασκάλους να εγκαταλείψουν τον έλεγχο στη σχέση διδασκαλίας και μάθησης, καθώς μεγάλο μέρος της επιτυχίας του εκπαιδευτικού εξαρτάται, στην κοινωνία μας, από τους μαθητές που έχουν μάθει με επιτυχία.

2.3.1. Παράγοντες διαμόρφωσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται από πολλούς παράγοντες. Ανάμεσα σε αυτούς είναι η επιρροή από την κουλτούρα της εκπαιδευτικής κοινότητας, η ποιότητα της εμπειρίας σε τάξη ως εκπαιδευόμενοι και η δυνατότητα για στοχασμό πάνω σ' αυτή την εμπειρία. Στην πράξη, οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πάρουν πολλές μορφές. Ανάμεσα στα άλλα, αντιπροσωπεύουν τις προσδοκίες της απόδοσης των μαθητών και μαθητριών τους ή τις θεωρητικές τους κατευθύνσεις όσον αφορά τη μάθηση και τη διδασκαλία (Fang, 1996, σελ.50).

Η έρευνα (Borko & Putnam, 1995· Tomlinson, 2000, όπ. αναφ. Tang et al., 2012, σελ. 90) μας διαβεβαιώνει ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ξεκινάνε τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχοντας προκαθορισμένες αντιλήψεις σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία, οι οποίες αναπτύσσονται νωρίς και προέρχονται από διάφορες πηγές. Αρχικά, υποστηρίζεται ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πηγάζουν από τις προηγούμενες μαθησιακές τους εμπειρίες. Σύμφωνα με τον Lortie (1975, όπ. αναφ. Vibulphol, 2004, σελ. 42), οι εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν τη μαθητεία/επαγγελματική εκπαίδευση από τη στιγμή που βρίσκονταν στην τάξη ως μαθητές, κι επομένως άρχισαν να αναπτύσσουν νωρίς τις αντιλήψεις τους για τη μάθηση και τη διδασκαλία χάρη σ' αυτές τις πρώτες εμπειρίες. Βρήκε, λοιπόν, ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στις πρακτικές διδασκαλίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών και σ' εκείνες των δασκάλων τους. Μια άλλη σημαντική πηγή προέλευσης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών που αναφέρεται στη βιβλιογραφία αποτελούν οι εμπειρίες από τα προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευσή τους. Η Vibulphol (ό.π., σελ.42) παραπέμπει σε έναν αριθμό ερευνητών (Johnson, 1994· Horwitz, 1985· Kern, 1995· Richards & Lockhart, 1996), οι οποίοι πιστεύουν ότι οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση και διδασκαλία μπορεί να επηρεάστηκαν από τις γνώσεις που έλαβαν στα μαθήματα διδακτικής μεθοδολογίας, καθώς και από τις εμπειρίες που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος πρακτικής άσκησης.

Σύμφωνα με τους Zeichner και Tabachnick (1981, όπ. αναφ. Ng et al., 2010, σελ. 279), οι απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών διαμορφώνονται από τις πολλές ώρες που πέρασαν στα θρανία ως μαθητές κι ακόμη αυτές οι αντιλήψεις παραμένουν λανθάνουσες όταν παρακολουθούν τα ακαδημαϊκά τους μαθήματα, ενώ

βγαίνουν στην επιφάνεια όταν ξεκινήσουν οι ίδιοι τη διδασκαλία σε τάξεις. Η Pennington (1995, όπ. αναφ. Tang et al, 2012, σελ. 90) υποστηρίζει ότι οι παιδαγωγικές αποφάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών καθορίζονται από την εμπειρία τους, καθώς μαθαίνουν, και λειτουργούν ως το πλαίσιο και ο μηχανισμός που επιλέγει και φιλτράρει τις διδακτικές επιλογές τους. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη καθορίζονται ακόμη από την υποκειμενική γνώση που σχετίζεται με τη διδακτική και τη διδασκαλία. Στα εκπαιδευτικά προγράμματα που τους προετοιμάζουν για την πρακτική τους, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί συλλέγουν αυτή τη γνώση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και όσων λέγονται από τους εκπαιδευτές τους και στοχεύουν στην αποτελεσματική διδασκαλία.

Κατά τους Florio-Ruane & Lensmire (1990, όπ. αναφ. Street, 2003, σελ. 34), οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φέρουν προηγούμενη γνώση σχετικά με το γραπτό λόγο και τη διδασκαλία του στην επίσημη επαγγελματική τους εκπαίδευση. Στη δουλειά των Lapp and Flood's (1985) αποτυπώνεται επίσης, σύμφωνα με τον Street (ό.π., σελ.34), ότι, καθώς οι γνώσεις των δασκάλων για το πώς να διδάξουν το γραπτό λόγο αυξάνονται, η συμπεριφορά τους ως συγγραφέων γίνεται πιο θετική. Επιπλέον, αυτή η αυξημένη γνώση της παιδαγωγικής γραφής επηρεάζει θετικά τις αντιλήψεις τους για το πώς τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν. Θα φαινόταν τότε ότι όσο πιο πολύ εξοικειώνονται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί με το γραπτό λόγο, τόσο αποτελεσματικότερα θα τον ενσωματώσουν στις τάξεις τους.

Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί δεν φτάνουν στο πανεπιστήμιο χωρίς γνώσεις. Η ανάπτυξη της ταυτότητας του συγγραφέα ή του μη-συγγραφέα αποτελεί μια μακρά διαδικασία κοινωνικοποίησης, που περιλαμβάνει τις σχολικές εμπειρίες, όπως υποστηρίζει ο Lortie (1975, όπ. αναφ. Street, 2003, σελ. 35), κι ακόμη κοινωνικούς και γνωστικούς παράγοντες. Οι στάσεις των νέων εκπαιδευτικών είναι σφυρηλατημένες κατά τη διάρκεια της εμπειρίας τους ως μαθητών, πολύ πριν φτάσουν στο πανεπιστήμιο για την επίσημη εκπαίδευση. Για παράδειγμα, οι σπουδαστές στις ΗΠΑ εισέρχονται στο κολέγιο, αφού έχουν προηγηθεί χρόνια έκθεσης στη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Η ποιότητα αυτής της καθοδήγησης, συνεχίζει ο Lortie (1975), έχει διαρκή αποτελέσματα στον τρόπο με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται ως συγγραφείς. Αυτή η μαθητεία παρατήρησης είναι μακρά, παρέχοντας στους μελλοντικούς δασκάλους με μια βαθιά, αν και όχι αναγκαστικά ακριβή, αίσθηση του τι σημαίνει να είσαι διδάσκων του γραπτού λόγου. Όπως έχουν επισημάνει οι Porter & Brophy (1998), κατά τον Street (ό.π., σελ.35) οι προσωπικές

εμπειρίες των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα οι εμπειρίες τους ως μαθητών, εκπροσωπούνται ως σημαντικοί καθοριστικοί παράγοντες για το πώς οι δάσκαλοι σκέφτονται και τι κάνουν.

2.3.2. Αλλαγές στις αντιλήψεις

Η πεποίθηση ότι η συμπεριφορά των ατόμων έχει την προέλευσή της στις προσωπικές τους αντιλήψεις ενισχύει την έρευνα που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, προσπάθειες να αλλάξουν οι διδακτικές πρακτικές τους περιλαμβάνουν αλλαγές και στις πεποιθήσεις τους (Beswick, 2006, σελ.36). Παρόλα αυτά, όπως αναφέρουν οι Tang et al (2012, σελ.90-91), κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι είναι δύσκολο να μεταβληθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Phelan & McLaughlin, 1995; Richardson, 1996), ενώ κάποιοι άλλοι ότι έρχονται στο πανεπιστήμιο έχοντας προκαθορισμένες αντιλήψεις σχετικά με τη διδασκαλία (Pajares, 1992; Kagan, 1992; Korthagen & Kessels, 1999), και ακόμη ότι συχνά καταφεύγουν στο να διδάσκουν με τρόπους τους οποίους οι ίδιοι διδάχθηκαν.

Με βάση την έρευνα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έρχονται να παρακολουθήσουν τα προγράμματα πρακτικής έχοντας ήδη καθιερώσει τις απόψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση τα προηγούμενα χρόνια εκπαίδευσής τους στο σχολείο ως μαθητές. Σύμφωνα με τον Debreli (2012, σελ.368), η βιβλιογραφία (Borg, 2006· Farrell, 1999) υποδεικνύει ότι αυτές οι πεποιθήσεις έχουν φιλτραριστεί καλά και παραμένουν για να καθοδηγήσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στον τρόπο που θα αντιληφθούν και θα ερμηνεύσουν τα νέα δεδομένα που θα τους παρουσιαστούν. Σύμφωνα μάλιστα με τον Pajares (1992, όπ. αναφ. Debreli, ό.π., σελ. 368), οι αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει από νωρίς οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν να αντισταθούν σε αλλαγές με τα χρόνια και να μείνουν σταθερές ακόμα και σε περίπτωση που αυτές θα αποδειχθούν ακατάλληλες ή λανθασμένες κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης. Προκειμένου να αλλάξουν αυτές οι ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις πρέπει να υποστούν πρόκληση ώστε να αποδειχθούν μη ικανοποιητικές κι έτσι τα άτομα να παρακινηθούν να τις επαναδιαμορφώσουν.

Γενικά, φαίνεται ότι οι πεποιθήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την εκμάθηση της γλώσσας έχουν μια μακρά ιστορία εξέλιξης ξεκινώντας από τα χρόνια που μάθαιναν οι ίδιοι τη γλώσσα ως μαθητές και φτάνοντας στην ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση. Εξαιτίας της πολυπλοκότητας αυτών των αντιλήψεων και της

συσσώρευσης εμπειριών, οι εκπαιδευτικοί δεν αλλάζουν εύκολα τις θεωρητικές τους απόψεις. Ωστόσο, υπάρχουν δεδομένα που υποστηρίζουν αυτή την αλλαγή στην περίπτωση που οι αντιλήψεις αυτές έρχονται αντιμέτωπες με τα καινούρια στοιχεία που προκύπτουν από την επεξεργασία τους μέσω κριτικής σκέψης. Αναλογιζόμενοι το πόσο πρέπει να αναστοχαστούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί για την πρακτική τους διδασκαλία, οι εμπειρίες που αποκόμισαν από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση ασκούν σημαντική επιρροή στην προσαρμογή των πεποιθήσεών τους, συγκρινόμενες με τις μαθησιακές εμπειρίες στις σχολικές τάξεις (Vibulphol, 2004, σελ.44-45).

Οι εκπαιδευόμενοι με διαφορετικές προηγούμενες εμπειρίες διαμορφώνουν διαφορετικές αρχικές πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία, οι οποίες εξακολουθούν να υφίστανται κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης που με πολλούς τρόπους τις αντιμετωπίζει το ίδιο. Αυτή η εμμονή των πεποιθήσεων υπογραμμίζει τη δύναμη των εμπειριών κατά το στάδιο εκπαίδευσης να περιορίσουν τα όσα μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι. Ακόμα κι αν τα μηνύματα του προγράμματος είναι σαφή και ξεκάθαρα, οι εκπαιδευόμενοι εξακολουθούν να λαμβάνουν διαφορετικά πράγματα εξαιτίας των συστημάτων πεποιθήσεων που διαμορφώθηκαν τα προηγούμενα χρόνια. Η εικόνα μιας καλής ή λιγότερο καλής διδασκαλίας τα προηγούμενα χρόνια διαμορφώνει ρόλους, ακόμα κι αυτούς στο πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι αντιλήψεις τους σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης οι οποίες διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της δικής τους συμμετοχής σε τάξη ως μαθητές σε μικρότερη ηλικία, επιμένουν ως σημείο αναφοράς ενάντια στις εναλλακτικές απόψεις που συναντούν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί (Doolittle, Dodds & Placek, 1993, σελ.364).

Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία από νωρίς και είναι πολύ δύσκολο να τις αλλάξουν. Οι αντιλήψεις αυτές φιλτράρουν τις νέες πληροφορίες με έναν τρόπο που μάλλον επιβεβαιώνει τις ήδη υπάρχουσες παρά συγκρούεται με αυτές. Συχνά οι αντιλήψεις τους είναι εσφαλμένες και απλοποιημένες όσον αφορά τους παράγοντες που κάνουν τη διδασκαλία επιτυχημένη. Πιστεύουν ότι το να τους αρέσουν τα παιδιά είναι αρκετό και παρόλο που οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία έχουν καθιερωθεί είναι ασαφείς και απλουστευμένες. Συνήθως βλέπουν τη διδασκαλία απλά ως μέθοδο μετάδοσης γνώσεων και παροχής πληροφοριών. Αυτές οι πεποιθήσεις μπορεί να παρεμποδίσουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που είναι ικανοί να κάνουν

ουσιαστικές αλλαγές στις πρακτικές της τάξης. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τη μετάβαση από φοιτητές πανεπιστημίου σε διδάσκοντες περισσότερο ως επαγγελματική παρά ως πνευματική υπέρβαση (Stuart & Thurlow, 2000, σελ.114).

Φαίνεται λοιπόν ότι υποστηρίζονται και οι δυο απόψεις σχετικά με το κατά πόσο μπορούν ή όχι να αλλάξουν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η βιβλιογραφία ωστόσο εστιάζει κυρίως σε αναφορές σχετικά με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς και όχι με όσους βρίσκονται ήδη και διδάσκουν σε τάξεις.

2.3.3. Πώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις πρακτικές τους

Υπάρχει άμεση σύνδεση μεταξύ του γνωστικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών και των πρακτικών τους επιλογών στη διδασκαλία. Μια ακριβής απεικόνιση αυτής της σχέσης θα μας βοηθήσει να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του τρόπου με τον οποίο σκέφτεται ο δάσκαλος και θα συμβάλει στο να κάνει πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία του. Ανεξάρτητα από τη μορφή που μπορούν να πάρουν οι πεποιθήσεις και η γενικότερη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών, είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο, όπως, για παράδειγμα, να επηρεάσουν τις προσδοκίες των δασκάλων από τους μαθητές, οι οποίες έχουν σημαντικές συνέπειες στη συμπεριφορά των μαθητών, στη μάθηση και στη σχολική τους επίδοση (Fang, 1996, σελ.50-51).

Βέβαια και το να μη συμφωνούν πάντα οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών με τις πρακτικές τους δεν είναι κάτι απρόσμενο. Οι πολυπλοκότητες της σχολικής ζωής είναι δυνατόν να αποτρέψουν τους εκπαιδευτικούς από το να ακολουθήσουν τα πιστεύω τους και να οδηγήσουν σε διδασκαλία που δεν συνάδει με τις θεωρητικές τους αντιλήψεις. Πολλοί είναι, για παράδειγμα, εκείνοι που βασίζουν τις αποφάσεις τους για τη διδασκαλία στη σχολική πραγματικότητα, όπως στην αμοιβαία επιρροή ανάμεσα σε μαθητή και δάσκαλο, στη διαχείριση της τάξης και τη ρουτίνα της, στο είδος της βοήθειας που χρειάζονται τα παιδιά με μικρές ή μεγάλες δυνατότητες, στον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές, σε κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά και στα σχολικά εγχειρίδια. Οι διαφορές στο βαθμό που θα συμφωνούν οι προσωπικές αντιλήψεις με τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών έχουν να κάνουν και με τις ποικίλες ψυχολογικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές πραγματικότητες όλων των συμμετεχόντων στη σχολική κοινότητα ώστε να προκύψει

ή όχι δυνατότητα να εφαρμόσουν αυτά που υποστηρίζουν στις διδακτικές τους αποφάσεις (Fang, ό.π., σελ.53-54).

Οι πεποιθήσεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί μεσολαβούν στις αντιλήψεις, τις αξιολογήσεις και τις ενέργειες στην τάξη και προβλέπουν τις πεποιθήσεις, τις συμπεριφορές και τις επιδόσεις των μαθητών. Για παράδειγμα, όπως διαπιστώνουν και έρευνες (Ross, Cousins, & Gaddalla, 1996; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998, όπ. αναφ. Graham et al, 2001, σελ. 147-148), η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ή η αυτοπεποίθησή τους που μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση των μαθητών, συνδέεται με την ποιότητα και τον τύπο των πρακτικών που εφαρμόζουν στην τάξη, καθώς και με τα κίνητρα και τα επιτεύγματα των μαθητών. Εάν ένας δάσκαλος υποστηρίζει μια συγκεκριμένη θεωρία για το πώς πρέπει να διδαχθεί ή να μαθευτεί ο γραπτός λόγος, είναι πιθανό να το διδάξει με τρόπους που είναι ανάλογοι με αυτή την άποψη. Σύμφωνα με τους Graham et al (ό.π., σελ.148) επίσης, αυτή η θέση υποστηρίζεται από έρευνες (Baumann & Ivey, 1997; De Ford, 1985; Fisher & Hiebert, 1990), που δείχνουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου συνδέονται με τις πρακτικές της τάξης, επηρεάζοντας τα είδη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και διαδικασιών που εφαρμόζονται.

Όλο και περισσότερο οι ερευνητές υποδεικνύουν ότι τα μοντέλα εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, υποθέτοντας ότι οι γνώσεις που αφορούν τη διδασκαλία αποκτώνται ως ενιαίο προϊόν μιας διαδικασίας εισόδου-εξόδου. Για παράδειγμα, οι Shavelson και Stern (1981, όπ. αναφ. Burns, 1992, σελ. 57), υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν τα μοντέλα σχεδιασμού που υποστηρίζουν οι θεωρητικοί του προγράμματος σπουδών, αλλά είναι πολύ πιο πιθανό να προετοιμάσουν τα μαθήματά τους με βάση τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες που θα διατηρήσουν τη ροή της αλληλεπίδρασης στην τάξη.

Ο Lawton (1973, όπ. αναφ. Burns, ό.π., σελ. 57) υποστηρίζει ότι όλες οι πρακτικές στην τάξη στηρίζονται από κάποια θεωρία. Συγκεκριμένα, πιστεύει ότι κάθε εκπαιδευτικός συμμετέχει σε αποφάσεις θεωρητικής φύσης. Αν αποφασίσει να διδάξει μαθηματικά αλλά απαγορεύει τα παιχνίδια στην τάξη, βασίζει την απόφασή του σε κάποιο είδος θεωρίας που αξίζει, αν αποφασίσει ότι ένα βιβλίο είναι πολύ δύσκολο για μια συγκεκριμένη τάξη ή μαθητή, χρησιμοποιεί ψυχολογικές θεωρίες σχετικά με τη νοημοσύνη ή την ικανότητα ή τα στάδια ανάπτυξης. Η Burns (1992, σελ.57) συνεχίζει με τον Stern (1983) που σημειώνει ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί

βλέπουν τους εαυτούς τους ως επαγγελματίες και τείνουν να παραβλέπουν τη θεωρία ως άσχετη με την καθημερινή πραγματικότητα της τάξης, οι αποφάσεις που λαμβάνονται για τα υλικά, τη μεθοδολογία και τους πόρους της τάξης θα βασίζονται αναπόφευκτα σε σιωπηρές θεωρίες σχετικά με τη φύση της γλώσσας και της μάθησης. Ο Cumming (1989), κατά την Burns (ό.π., σελ.58) για παράδειγμα, συζητά τη θεμελιώδη επίδραση των ατομικών/ προσωπικών θεωριών στη διδασκαλία στην τάξη. Προτείνει ότι τα είδη των πρακτικών γνώσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία φαίνεται να υπάρχουν σε μεγάλο βαθμό με εξατομικευμένους όρους, με βάση μοναδικές εμπειρίες, μεμονωμένες αντιλήψεις και τις αλληλεπιδράσεις με τα τοπικά πλαίσια. Η προσέγγιση αυτή φαίνεται να έχει μια προσωπική σημασία που διαφέρει από τα προδιαγεγραμμένα πρότυπα της εκπαιδευτικής θεωρίας.

Η Pennington (1989, όπ. αναφ. Burns, ό.π., σελ. 58) υποστηρίζει την άποψη ότι οι αντιλήψεις και οι πρακτικές είναι θεμελιωδώς αλληλένδετες. Αναγνωρίζοντας την ουσιώδη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικής πρακτικής, χρησιμοποιεί την έννοια της στάσης την οποία ορίζει ως προσωπική θεωρία ή φιλοσοφία διδασκαλίας. Εξετάζοντας θέματα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προτείνει ότι η ανάπτυξη της στάσης απέναντι στην αποτελεσματική διδασκαλία είναι πιο σημαντική και απαραίτητη προϋπόθεση για την έκθεση σε νέες τεχνικές, μεθόδους ή εξοπλισμό. Επαναλαμβάνει ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη θα αντανακλά αναπόφευκτα την υποκείμενη στάση τους προς τους μαθητές, προς τον εαυτό τους και προς ολόκληρο το εκπαιδευτικό εγχείρημα.

Οι διατυπώσεις των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν κάτι για την αλληλεπίδραση μεταξύ πεποιθήσεων και λήψης αποφάσεων που λειτουργούν συνεχώς κάτω από την επιφάνεια της πιο παρατηρήσιμης γλώσσας και συμπεριφοράς στην τάξη. Αυτές οι πεποιθήσεις παραμένουν συνήθως κρυμμένες και σιωπηρές. Υπάρχουν σημαντικές συνέπειες για τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, παρέχοντας ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να φέρουν στην επιφάνεια τη φύση των προσωπικών θεωριών που καθορίζουν την πρακτική τους. Η διχοτομία που υπήρχε μεταξύ θεωρίας και πρακτικής τείνει να ενισχύσει την άποψη ότι η θεωρία είναι αυτό που χρησιμοποιούν οι ερευνητές και οι συγγραφείς των βιβλίων, ενώ η πρακτική είναι η πραγματική ουσία της καθημερινής ζωής στην τάξη. Ορισμένοι συγγραφείς διατύπωσαν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι

«αλλεργικοί» στη θεωρία και παρόλα αυτά φαίνεται ότι οι προσωπικές θεωρίες βρίσκονται στην καρδιά της διδασκαλίας και μάθησης. Ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν αναγκαστικά αυτό που κάνουν ως θεωρία, ένας από τους χρήσιμους ρόλους της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι να υποστηρίξει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ώστε να βρουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να εκφραστούν και να αναλογιστούν σχετικά με το ποιες πεποιθήσεις κινητοποιούν τις αλληλεπιδράσεις που εξασκούν στην τάξη (Burns, ό.π., σελ.63-64).

Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πρότυπα συμπεριφοράς που είναι χαρακτηριστικά της διδακτικής τους πράξης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτά τα πρότυπα μπορεί να είναι εκδηλώσεις συνειδητά επικρατουσών εννοιών, πεποιθήσεων και προτιμήσεων που δρουν ως κινητήριες δυνάμεις στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Εάν οι χαρακτηριστικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών αποτελούν πράγματι συνάρτηση των απόψεων, πεποιθήσεων και προτιμήσεων σχετικά με το θέμα του μαθήματος και τη διδασκαλία του, τότε οποιαδήποτε προσπάθεια για βελτίωση της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου πρέπει να ξεκινήσει από την κατανόηση των πεποιθήσεων που φέρουν οι εκπαιδευτικοί και από τη σχέση τους με τη διδακτική πράξη. Η αδυναμία αναγνώρισης του ρόλου που μπορεί να παίζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους είναι πιθανό να οδηγήσει σε λανθασμένες προσπάθειες για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στο σχολείο (Thompson, 1984, σελ.105-106).

Οι αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και τη διδασκαλία του, ανεξάρτητα από το αν είναι διατυπωμένες συνειδητά ή όχι, παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών προτύπων της διδακτικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, η παρατηρούμενη συνέπεια ανάμεσα στις διακηρυγμένες από το δάσκαλο αντιλήψεις και στον τρόπο με τον οποίο παρουσίασαν τυπικά το περιεχόμενο, υποδηλώνει έντονα ότι οι απόψεις, πεποιθήσεις και προτιμήσεις τους εκπαιδευτικού για το αντικείμενο επηρεάζουν την εκπαιδευτική πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από αντιλήψεις σχετικά με τη διδασκαλία που είναι γενικές και όχι εξειδικευμένες στη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου. Επιπλέον, έχουν αντιλήψεις σχετικά με τους μαθητές τους και την κοινωνική και συναισθηματική δομή της τάξης. Οι πεποιθήσεις αυτές φαίνεται ότι επηρεάζουν σημαντικά τις αποφάσεις και τη συμπεριφορά τους (Thompson, ό.π., σελ.124-125).

Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στις θεωρητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στις διδακτικές επιλογές τους στην τάξη.

Όπως αναφέρεται στην Vibulphol (2004, σελ.40), η Johnson (1992) εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα. Ανακάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί σχεδίαζαν τις δραστηριότητες για ανάγνωση και γραφή σε αντιστοιχία με τα πιστεύω τους, καταλήγοντας στην ύπαρξη σύνδεσης ανάμεσα στις θεωρητικές αντιλήψεις και τις διδακτικές πρακτικές τους. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα που διεξήγαγε η Smith (1996), η οποία βρήκε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση της αγγλικής ως δεύτερη γλώσσα επηρέασαν τον τρόπο σχεδιασμού της διδασκαλίας τους, καθώς και την επιλογή των μαθησιακών καθηκόντων και τις διδακτικές τους προσεγγίσεις.

Η Johnson (1994, όπ. αναφ. Vibulphol, ό.π., σελ. 41) επίσης βρήκε πως υπάρχει σύνδεση ανάμεσα σε αυτά που υποστηρίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσα και σε αυτά που εφαρμόζουν στη διδασκαλία ενόψει της πρακτικής τους άσκησης. Ειδικότερα, ανακάλυψε πως οι διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών επηρεάστηκαν από τις αντιλήψεις που προέρχονταν από τις μαθησιακές τους εμπειρίες με βάση τα προγράμματα πρακτικής προετοιμασίας για διδασκαλία. Με άλλα λόγια, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είχαν την τάση να διδάσκουν με τον τρόπο που τους έμαθαν/δίδαξαν και λιγότερο με το πώς νόμιζαν οι ίδιοι ότι έπρεπε να το κάνουν. Εξαιτίας της έλλειψης εμπειριών και γνώσεων σχετικά με τις συνθήκες διδασκαλίας σε μαθητές σε πραγματική τάξη, οι φοιτητές βασίστηκαν στις διδακτικές προσεγγίσεις των ατόμων που τους εκπαίδευαν.

Σχετικά με τις διαπιστώσεις για τη σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, οι Stuart και Thurlow (2000, σελ.114) χρησιμοποίησαν τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τα Μαθηματικά για να τους προκαλέσουν να ανακαλύψουν και να εξερευνήσουν τις απόψεις που έχουν διαμορφώσει σχετικά με τη φύση των Μαθηματικών, τους εαυτούς τους ως άτομα που μαθαίνουν, καθώς και για τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Στο άρθρο τους οι ερευνήτριες παρουσιάζουν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στη μαθησιακές εμπειρίες από το μάθημα μεθοδολογίας του προγράμματος σπουδών τους και περιγράφουν τη διαδικασία που προκάλεσε τον αναστοχασμό τους πάνω στις προηγούμενες εμπειρίες τους για τα Μαθηματικά, την επίδραση που είχαν αυτές οι

εμπειρίες στις αντιλήψεις τους σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών, καθώς και την επίδραση αυτών των πεποιθήσεων στην επιλογή των διδακτικών στρατηγικών και των διδακτικών συμπεριφορών στις μελλοντικές τους τάξεις.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι οι αντιλήψεις τους είναι διαφορετικές από αυτές των συναδέλφων τους. Έγραψαν μια αυτοβιογραφία για τα Μαθηματικά βασισμένοι στις πρώιμες εμπειρίες τους. Αυτές αποτέλεσαν τη βάση για περαιτέρω εξέταση της συσχέτισης ανάμεσα στις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις αρχές τους. Ενώ έγραφαν την αυτοβιογραφία τους, οι συζητήσεις στην τάξη και οι γραπτές αναφορές επικεντρώθηκαν στην περιγραφή των αντιλήψεων των ίδιων ως μαθητών. Πολλοί από αυτούς ταυτίστηκαν με τις μαθησιακές εμπειρίες και τις πεποιθήσεις που αναδείχτηκαν από την έρευνα σχετικά με τα Μαθηματικά. Η όλη διαδικασία βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν ότι οι διαφορές στις αντιλήψεις τους με αυτές των συναδέλφων τους οφείλονται στις διαφορετικές εμπειρίες που έχει ο καθένας για τα Μαθηματικά, καθώς και στις διαφορετικές ερμηνείες που δίνουν γι' αυτές τις εμπειρίες (Stuart & Thurlow, ό.π., σελ.115).

Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αναλογίστηκαν πως οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη φύση των Μαθηματικών αλλά και για τον εαυτό τους ως μανθάνοντες μπορούν να επηρεάσουν την εξέλιξή τους ως διδάσκοντες. Μετά την ανάλυση των προσωπικών τους αντιλήψεων, οι εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν να στοχάζονται πάνω στις εμπειρίες τους και στην επιρροή των αντιλήψεων αυτών στη δική τους μάθηση. Οι συζητήσεις στην τάξη και οι γραπτές αναφορές τους βοήθησαν να εκφράσουν, να ξεκαθαρίσουν και να αναλύσουν τις σκέψεις τους. Συνειδητοποίησαν ακόμη ότι οι μελλοντικές τους δράσεις ως εκπαιδευτικοί σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους για τα Μαθηματικά και τους εαυτούς τους ως μανθάνοντες (Stuart & Thurlow, ό.π., σελ.116).

Εξετάζοντας την επίδραση που έχουν οι πεποιθήσεις τους στις αποφάσεις τους για τη διδασκαλία και στις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη, ανακάλυψαν ότι διακατέχονταν από προκαθορισμένες αντιλήψεις και υπονοούμενες θεωρίες σχετικά με τη διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών. Επιπλέον, καθώς οι εκπαιδευτικοί εμβάθυναν στο να περιγράφουν, να συζητούν και να αποτυπώνουν τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και την επίδραση αυτών των αντιλήψεων στη διδασκαλία τους, μπήκαν στη διαδικασία να αναθεωρήσουν κάποιες από τις αρχικές, απλουστευμένες

πεποιθήσεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Stuart & Thurlow, ό.π., σελ.116-117).

Με το να ανακαλούν εμπειρίες στην αυτοβιογραφία τους και στις γραπτές αναφορές τους, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί άρχισαν να αποκτούν γνώση σχετικά με την επίδραση που έχουν οι πεποιθήσεις τους στις αποφάσεις που επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές. Ήταν σημαντικό γι' αυτούς να συνειδητοποιήσουν ότι ο τρόπος με τον οποίο ενεργούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους, με βάση τις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις τους, είναι τέτοιος ώστε να έχει νόημα για εκείνους και ότι το σύστημα αντιλήψεων που έχουν εξυπηρετεί μια προσαρμοστική λειτουργία. Στόχος δεν ήταν να καθορίσουν το σωστό ή το λάθος ή να κρίνουν τους καθηγητές που είχαν στο σχολείο ή αργότερα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αλλά να συνειδητοποιήσουν το γεγονός ότι οι αντιλήψεις τους καθορίζουν τις πρακτικές τους και ότι επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση των παιδιών. Τέλος, αναγνώρισαν την κρίσιμη σχέση ανάμεσα στην εξέταση των δικών τους πεποιθήσεων και στη μεγιστοποίηση της δικής τους αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία (Stuart & Thurlow, ό.π., σελ.117-118).

Εντέλει, κι ως προς τη σύνδεση αντιλήψεων και πρακτικών, παρατηρούμε ότι τα δεδομένα από έρευνες αφορούν τους υποψήφιους κι όχι τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Επίσης, αναφέρονται σε άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως η ξένη γλώσσα ή τα Μαθηματικά, γεγονός που μας κάνει να διαπιστώσουμε ότι δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία στη βιβλιογραφία όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και τις αντιλήψεις και πρακτικές τους για το γραπτό λόγο.

2.3.4. Η σημασία του αναστοχασμού πάνω στην πράξη

Κατά τον Farrell (2008, όπ. αναφ. Farrell & Ives, 2015, σελ. 595), ο στοχασμός πάνω στην πράξη σημαίνει γενικά ότι οι εκπαιδευτικοί αναλογίζονται τις βασικές αξίες και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και τις συγκρίνουν με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στη διδασκαλία. Προκειμένου να συμμετάσχουν σ' αυτό το είδος προβληματισμού, οι εκπαιδευτικοί πρέπει συστηματικά να συλλέγουν πληροφορίες (δεδομένα) σχετικά με τις πρακτικές τους στην τάξη. Η εμπλοκή σε μια στοχαστική πρακτική που βασίζεται σε τεκμήρια δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν στον εαυτό τους τι κάνουν, πώς το κάνουν, γιατί το κάνουν και τελικά ποιο είναι το αντίκτυπο της διδασκαλίας τους

στη μάθηση των μαθητών. Τα αποτελέσματα της ενασχόλησης με μια τέτοια διαδικασία μπορεί να σημαίνουν την επιβεβαίωση των τρεχουσών πρακτικών ή την ανάγκη για αλλαγές στις τρέχουσες πρακτικές, επειδή μπορεί να μην αντικατοπτρίζουν τις συγκεκριμένες πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού. Τελικά, η οποιαδήποτε αλλαγή στις πρακτικές που εφαρμόζει ο δάσκαλος θα είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων αποδείξεων και δεν θα βασίζεται σε παρορμήσεις ή στη ρουτίνα. Ο στοχασμός πάνω στην πράξη επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν την επιρροή που έχουν οι αντιλήψεις τους στις εκπαιδευτικές αποφάσεις που λαμβάνουν κατά τη διδασκαλία. Η ανάπτυξη αυτής της συνειδητοποίησης είναι σημαντική, επειδή, όπως υποδεικνύει ο Knezedivc (2001), σύμφωνα με τους Farrell & Ives (2015, σελ. 595), αποτελεί την αρχή μιας διαδικασίας για να μειωθεί η απόκλιση ανάμεσα σε αυτό που κάνουμε και σε αυτό που πιστεύουμε ότι κάνουμε.

Προκειμένου να διαπιστωθεί η σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και τις πρακτικές που παρατηρούμε να εφαρμόζουν στην τάξη, οι Farrell και Ives (ό.π., σελ. 597), διεξήγαγαν έρευνα μελέτης περίπτωσης ενός εκπαιδευτικού που διδάσκει την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα με έμφαση στη διαδικασία της ανάγνωσης. Αρχικά, μια πρώτη συνέντευξη διεξήχθη με σκοπό να κάνει ορατές τις αντιλήψεις του διδάσκοντα σχετικά με τη διδασκαλία των Αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας γενικότερα και τη διδασκαλία της ανάγνωσης ειδικότερα. Οι απόψεις που διατυπώθηκαν σ' αυτή την πρώτη συνέντευξη θα χρησίμευαν ως σημείο εκκίνησης για την πραγματοποίηση συγκρίσεων μεταξύ των διάφορων μεθόδων έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν. Οι συνεντεύξεις πριν από την παρατήρηση διεξήχθησαν τρεις ώρες πριν από το μάθημα και καταγράφηκαν. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τις απόψεις του διδάσκοντα σχετικά με το τι είχε προγραμματίσει να κάνει στην τάξη. Μια ώρα μετά το μάθημα διεξήχθη η συνέντευξη μετά την παρατήρηση της διδασκαλίας και οι ερωτήσεις αφορούσαν κυρίως το τι συνέβη στο μάθημα. Μια εβδομάδα μετά την παρατήρηση της διδασκαλίας διεξήχθη η τελική συνέντευξη, η οποία βασίστηκε σε κάποιες ερωτήσεις από την αρχική μαζί με καινούρια ερωτήματα που σχεδιάστηκαν για να διερευνήσουν περαιτέρω διάφορες πτυχές της διδασκαλίας κι έτσι να επιτρέψουν την περαιτέρω ανάδυση πεποιθήσεων. Μετά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ακολούθησε ακόμη μια συνέντευξη για να προσθέσει ο εκπαιδευτικός σχόλια και αντιδράσεις από τη συμμετοχή του.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν τη σημασία τού να έχουν οι εκπαιδευτικοί της γλώσσας ευκαιρίες για να φέρουν στην επιφάνεια τις πεποιθήσεις τους, έτσι ώστε να

μπορούν να ασχοληθούν περισσότερο με τη στοχαστική εξέταση των αντιλήψεων και ενεργειών τους, όπως παρατήρησε ο Leung (2009, όπ. αναφ. Farrell & Ives, 2015, σελ. 605). Κάποιοι εκπαιδευτικοί, κατά τον Pajares (1992), όπως βλέπουμε επίσης στους Farrell & Ives (ό.π., σελ.605-607), μπορεί να μην είναι ικανοί να εκφράσουν για ποιο λόγο επέλεξαν μια συγκεκριμένη διδακτική απόφαση. Επιπλέον, ακόμα κι αν οι αντιλήψεις έχουν διατυπωθεί, μπορεί να μην αποτελέσουν αξιόπιστο οδηγό για την πραγματικότητα των πρακτικών στην τάξη. Ως εκ τούτου, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν τοποθετηθεί σχετικά με τις απόψεις τους, πρέπει να παρακολουθούν τις πρακτικές τους στην τάξη για να δουν αν υπάρχουν ενδείξεις στις πρακτικές τους γι' αυτές τις πεποιθήσεις ή εναλλακτικά μπορούν να δουν πρώτα τη διδασκαλία τους και στη συνέχεια να σταθούν πίσω και να εξετάσουν ποιες πεποιθήσεις εκδηλώνονται στην πράξη της διδασκαλίας. Το θέμα του αναστοχασμού σχετικά με την πιθανή συμφωνία ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις πρακτικές δεν είναι να υποδηλώσει ότι μια μέθοδος διδασκαλίας είναι καλύτερη από οποιαδήποτε άλλη. Πράγματι, αυτή η παραγωγική ένταση ανάμεσα στις δηλωμένες πεποιθήσεις και στις πρακτικές στην τάξη δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να εξετάσουν συστηματικά την πρακτική τους έτσι ώστε να μπορέσουν να εμβαθύνουν την κατανόησή τους για τις πράξεις τους και να φτάσουν σε καινούριες διαπιστώσεις σχετικά με τους μαθητές τους, τη διδασκαλία και τον εαυτό τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη προέρχεται από την ανακατασκευή των εμπειριών μας και στη συνέχεια τον αναστοχασμό πάνω σε αυτές ώστε να μπορέσουμε να αναπτύξουμε τις δικές μας προσεγγίσεις στη διδασκαλία.

Ο σκοπός της εξέτασης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών της γλώσσας και των πρακτικών στην τάξη δεν είναι να αναζητήσουμε καλύτερες πρακτικές αλλά να δούμε ποιες είναι έτσι ώστε οι διδάσκοντες να έχουν μεγαλύτερη σιγουριά γνωρίζοντας ότι όσα ξέρουν σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση της γλώσσας αντανakλάται στις πρακτικές τους στην τάξη. Με το να εμπλέκονται σε αναστοχασμό για την πρακτική που ακολουθούν, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δομήσουν και να αναδομήσουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους ώστε να παρέχουν τις βέλτιστες συνθήκες μάθησης στους μαθητές τους (Farrell & Ives, ό.π., σελ.607-608).

2.3.5. Αποτελεσματική διδασκαλία

Σύμφωνα με τον Kagan (1992, όπ. αναφ. Ng et al, 2010, σελ. 278), το να κατανοήσουμε τις απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών είναι σημαντικό για οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδακτικής και διδασκαλίας, καθώς δεν μπορούμε να επηρεάσουμε την αλλαγή στη συμπεριφορά τους χωρίς να επιδιώξουμε τη μεταβολή στις αντιλήψεις τους. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι οι ιδέες, οι σκέψεις που κάνουν και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία. Αυτές οι ιδέες, κατά τον Pajares (1992), όπως βλέπουμε στους Ng et al (ό.π., σελ. 278), περιλαμβάνουν οτιδήποτε χρειάζεται για να είναι αποτελεσματικός ο δάσκαλος και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να συμπεριφέρονται οι μαθητές του. Η ενασχόληση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γνώση και τη μάθηση μπορεί να μας βοηθήσει να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο η διδασκαλία και μάθηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθεί.

Η αυτοπεποίθηση στους εκπαιδευτικούς είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου και της διδασκαλίας του. Οι Clifford & Green (1996, όπ. αναφ. Street, 2003, σελ. 35) προτείνουν ότι το πώς νιώθουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί για τη δική τους αποτελεσματικότητα ως επαγγελματίες αποτελεί σημαντικό παράγοντα, όταν εξετάζουν πώς αναπτύσσουν τις επαγγελματικές τους ταυτότητες. Στον τομέα της διδασκαλίας του γραπτού λόγου, η αυτοπεποίθηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών είναι σημαντική, διότι ο γραπτός λόγος συχνά δεν αποτελεί δραστηριότητα που ενθαρρύνει την εμπιστοσύνη στις ατομικές τους ικανότητες.

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι πεποιθήσεις που αφορούν την καλή διδασκαλία περιλαμβάνουν σκέψεις αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που κάνουν τους εκπαιδευτικούς αποτελεσματικούς στο να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών τους. Πολλοί ερευνητές (Artiles & Trent, 1990· Collins et al., 2003· Holt-Reynolds, 1992· Weinstein, 1990· Witcher & Onwuegbuzie, 1999, όπ. αναφ. Ng et al, 2010, σελ. 279) στην προσπάθειά τους να ορίσουν τον ‘καλό δάσκαλο’ περιγράφουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ως άτομα που δίνουν λιγότερη έμφαση στην ακαδημαϊκή πλευρά της διδασκαλίας, δηλαδή στη γνώση που δίνει έμφαση στο πλαίσιο/περιεχόμενο, από ό,τι στα προσωπικά, κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας. Παραδείγματα της κοινωνικο-συναισθηματικής πλευράς των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν το να είσαι ευγενικός, υποστηρικτικός,

προσιτός, διασκεδαστικός, φιλικός και να δείχνεις ότι νοιάζεσαι. Όπως υποστηρίζουν επίσης οι Ng et al (ό.π., σελ. 279), η βιβλιογραφία (Ogden et al., 1994· Witcher & Onwuegbuzie, 1999) προβάλλει την άποψη ότι αυτές οι αντιλήψεις ποικίλλουν ελαφρώς εξαιτίας, για παράδειγμα, του φύλου των εκπαιδευτικών και του τομέα διδασκαλίας με τον οποίο σχετίζονται. Όσον αφορά τους άντρες εκπαιδευτικούς αυτοί έχουν τάση να δίνουν έμφαση περισσότερο στη διαχείριση της τάξης και προτιμούν χαρακτηριστικά όπως η δικαιοσύνη και η καλή επικοινωνία, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν προς μαθητοκεντρικές διδασκαλίες και προτιμούν χαρακτηριστικά όπως η υποστήριξη και η οργάνωση.

Έχει διαπιστωθεί (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998, όπ. αναφ. Ng et al, ό.π., σελ. 279) ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους και την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών τους. Η αποτελεσματική διδασκαλία σχετίζεται με τις πεποιθήσεις που έχουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους ως αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, ενώ όσον αφορά τη γενικότερη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους αυτή έχει να κάνει με τις προσδοκίες τους για το αποτέλεσμα και την εμπιστοσύνη στη δύναμη που έχει η διδασκαλία στο να ξεπερνάει εξωτερικούς παράγοντες που συνδέονται με τους μαθητές, όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον και οι συναισθηματικές και γνωστικές τους ανάγκες. Σύμφωνα με τους Ghaith και Shaaban (1999), όπως υποστηρίζουν οι Ng et al (ό.π., σελ. 279), οι εκπαιδευτικοί που έχουν ισχυρή εντύπωση για την αποτελεσματικότητά τους και έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να διδάξουν αποτελεσματικά ανησυχούν λιγότερο για την επιβίωσή τους ως δάσκαλοι και για τα διδακτικά τους καθήκοντα. Αυτοί είναι πιο πρόθυμοι να υιοθετήσουν μια ποικιλία από καινοτόμες μεθόδους και προσεγγίσεις προκειμένου να υποστηρίξουν τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη. Σαν αποτέλεσμα, είναι ικανοί σε πιο αποτελεσματική διδασκαλία δίνοντας κίνητρα και συναντώντας τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών της τάξης τους, έχοντας λιγότερες πιθανότητες να ρίξουν πάνω τους την ευθύνη για τα φτωχά μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους. Γι' αυτό το λόγο, είναι σημαντικό να εκμαιεύσουμε και να κατανοήσουμε τις πεποιθήσεις που «κουβαλάνε» μαζί τους από τα χρόνια της εκπαίδευσής τους προκειμένου να τους βοηθήσουμε να εξελιχθούν ως επαγγελματίες με στοχασμό και κρίση (Pajares, 2003, σελ.141).

2. 4. Συμπέρασμα για το θεωρητικό μέρος

Έπειτα από ανασκόπηση στη βιβλιογραφία μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής συμπεράσματα σε σχέση με το θέμα που εξετάζουμε στην παρούσα μελέτη.

Αρχικά, είδαμε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συνθέτουν ένα σημαντικό μέρος των γενικών γνώσεων που κατέχουν μέσω των οποίων αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται τα δεδομένα που προκύπτουν στην τάξη, και δρουν με βάση αυτά (Fang, 1996, σελ.49,53). Επιπλέον, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι εμφανείς στις συμπεριφορές τους και συνδέονται στενά με τη στάση τους, τις προθέσεις, τις αξίες, καθώς και με άλλα στοιχεία των προοπτικών συνολικά της διδασκαλίας τους. Οι εκπαιδευτικοί ξεκινάνε τα επαγγελματικά προγράμματα για την εκπαίδευσή τους έχοντας ήδη διαμορφώσει εικόνα για τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό, ενώ παράλληλα κατέχουν ισχυρές πεποιθήσεις σχετικά με τις τεχνικές δεξιότητες και τις γενικές αντιλήψεις της διδασκαλίας σε όλα τα προγράμματα εκπαίδευσής τους (Doolittle, Dodds & Placek, 1993, σελ.355-356).

Όσον αφορά στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, υποστηρίζεται ότι αυτές πηγάζουν από τις προηγούμενες μαθησιακές τους εμπειρίες, ενώ μια άλλη σημαντική πηγή προέλευσης που αναφέρεται στη βιβλιογραφία αποτελούν οι εμπειρίες από τα προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευσή τους (Vibulphol, 2004, σελ.42). Η Pennington (1995, όπ. αναφ. Tang et al, 2012, σελ. 90) υποστηρίζει ότι οι παιδαγωγικές αποφάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών καθορίζονται από την εμπειρία τους, καθώς μαθαίνουν, και λειτουργούν ως το πλαίσιο και ο μηχανισμός που επιλέγει και φιλτράρει τις διδακτικές επιλογές τους.

Τέλος, είδαμε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο προγραμματίζουν, αλληλεπιδρούν, λαμβάνουν τις αποφάσεις τους για διδασκαλία στην τάξη (Vibulphol, 2004, σελ.39). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση και διδασκαλία επηρεάζουν τις διαδικασίες που αφορούν τον σχεδιασμό και τις αποφάσεις τους, κι ακόμη ότι οι προσεγγίσεις που υιοθετούν όταν διδάσκουν, οι δραστηριότητες και τα υλικά που επιλέγουν να εφαρμόσουν στην τάξη, καθώς και οι σχέσεις τους με τους μαθητές σε μεγάλο βαθμό καθορίζονται από τις πεποιθήσεις τους (Debreli, 2012, σελ.368).

Όσον αφορά την παραγωγή του γραπτού λόγου που εξετάζουμε και στην παρούσα έρευνα, είδαμε ότι οι προηγούμενες εμπειρίες βοηθούν στο να διαμορφώσουν οι εκπαιδευτικοί τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους απέναντι στο

γραφτό λόγο και συχνά καθορίζουν τις παιδαγωγικές αποφάσεις που λαμβάνουν αναφορικά με τη διδασκαλία του (Hall & Grisham-Brown, 2011, σελ.3).

Η προσπάθεια να εξετάσουμε τον τρόπο που επηρεάζουν οι μαθησιακές εμπειρίες τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι αντιλήψεις με τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα τις αποφάσεις που λαμβάνουν στη διδασκαλία τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως γενικό σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου στο ελληνικό σχολείο, καθώς και τους παράγοντες που καθορίζουν αυτές τις πεποιθήσεις και πρακτικές. Η εξέταση των παραγόντων που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών αναμένεται να μας δείξει τις συνδέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτά που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί και στις αποφάσεις που παίρνουν και εφαρμόζουν στην τάξη.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που διερευνώνται στην παρούσα μελέτη και λειτούργησαν ως το πλαίσιο για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου;
- Ποιες είναι οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την παραγωγή γραπτού λόγου στο σχολείο;
- Υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στις αντιλήψεις τους για το γραπτό λόγο και τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν στην τάξη;

Ως επιμέρους ερωτήματα που λειτουργούν συμπληρωματικά για την ανάδειξη ορθότερων συμπερασμάτων στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε θέσαμε τα εξής:

- Επηρεάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου από τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες τους;
- Επηρεάζονται οι πρακτικές που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί για την παραγωγή γραπτού λόγου από τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες τους;

3.2. Πλαίσιο έρευνας και συμμετέχοντες

Ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας ήταν τρία δημόσια Δημοτικά Σχολεία της αστικής περιοχής του Βόλου (5^ο και 11^ο Νέας Ιωνίας, 32^ο Βόλου) και ένα δημόσιο

Δημοτικό Σχολείο της αστικής περιοχής της περιοχής Θεσσαλονίκης (28^ο Τριανδρίας). Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων προέκυψε λόγω της εύκολης πρόσβασης της ερευνήτριας σε άτομα που εργάζονται στο καθένα από αυτά τα σχολεία. Η επιλογή ατόμων που βρίσκονται κοντά στην ερευνήτρια διευκόλυνε την εξασφάλιση πρόσβασης στους συγκεκριμένους χώρους και βοήθησε τη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας. Η αρχική προσέγγιση ήταν αυτή, ωστόσο για να συγκεντρώσουμε τον τελικό αριθμό των συμμετεχόντων ακολούθησε πληροφόρηση και ενημέρωση σχετικά με το θέμα και τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας αρχικά στη διεύθυνση του σχολείου και στη συνέχεια στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται εκεί. Οι προϋποθέσεις για την επιλογή των συμμετεχόντων αφορούσαν στο να διδάσκουν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και ειδικότερα την παραγωγή γραπτού λόγου που μας ενδιαφέρει, καθώς και να έχουν δική τους τάξη, όπου θα πραγματοποιούνταν αργότερα η παρατήρηση της διδασκαλίας τους. Τα άτομα πρότειναν εθελοντικά τη συμμετοχή τους, ύστερα από προσωπική επιθυμία και έκφραση, κι έτσι προέκυψε ο αριθμός των δέκα (10) συμμετεχόντων, ο οποίος είναι σχετικά μικρός σαν αριθμός, αλλά αρκετός για το μέγεθος της δουλειάς που χρειάστηκε να πραγματοποιήσουμε και ικανοποιητικός για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Οι συμμετέχοντες ήταν άτομα και από τα δυο φύλα, οι ηλικίες τους ήταν από 36 έως 54 ετών, είχαν όλοι σπουδές στην Παιδαγωγική επιστήμη και είχαν συμπληρώσει από 13 και πάνω χρόνια προϋπηρεσίας στα δημόσια σχολεία που εργάζονται. Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1) βλέπουμε αναλυτικά για τον κάθε εκπαιδευτικό τα δημογραφικά στοιχεία που τον αφορούν.

Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί	Φύλο	Ηλικία	Προϋπηρεσία (έτη)	Σπουδές	Τάξη διδασκαλίας
01	Θ	52	29	Παιδαγωγική Ακαδημία Παιδαγωγική Σχολή-Εξομοίωση	Στ'
02	Α	49	25	Παιδαγωγική Ακαδημία Παιδαγωγική Σχολή-Εξομοίωση	Δ'
03	Θ	48	24	Παιδαγωγική Ακαδημία Παιδαγωγική Σχολή-Εξομοίωση Διδασκαλείο	Δ'
04	Θ	45	17	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Μεταπτυχιακές Σπουδές	Στ'

05	A	49	25	Παιδαγωγική Ακαδημία Παιδαγωγική Σχολή-Εξομοίωση	Ε'
06	Θ	45	13	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Α'
07	Θ	54	23	Νομική Σχολή Παιδαγωγική Σχολή-Εξομοίωση	Ε'
08	A	48	21	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Στ'
09	Θ	36	13	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Α'
10	A	50	25	Παιδαγωγική Ακαδημία Παιδαγωγική Σχολή-Εξομοίωση	Δ'

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Όπως παρατηρούμε και στον παραπάνω πίνακα, συμμετείχαν 6 γυναίκες και 4 άνδρες εκπαιδευτικοί, οι ηλικίες κυμαίνονται από 45 έτη και πάνω με μόνο μια εκπαιδευτικό να είναι η μικρότερη σε σχέση με τους υπόλοιπους (36 ετών). Επιπλέον, 7 από τα 10 άτομα έχουν από 21 και πάνω έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, ενώ τα υπόλοιπα υπηρετούν για κάτω από 20 χρόνια στα δημόσια σχολεία (13, 13 και 17 έτη). Τέλος, 5 από αυτούς έχουν τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία με συνέχιση των σπουδών σε Παιδαγωγική Σχολή για εξομοίωση, 4 έχουν τελειώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και μια εκπαιδευτικός είχε άλλο αντικείμενο από τα παιδαγωγικά (πτυχίο στη Νομική) και συνέχισε με εξομοίωση για να περάσει στο χώρο της εκπαίδευσης. Μόλις δυο από τους συμμετέχοντες (γυναίκες) είχαν επιπλέον σπουδές, Μεταπτυχιακό τίτλο η μία και εμπειρία στο Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου η δεύτερη.

3. 3. Ερευνητική προσέγγιση

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση.

Οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν στόχο την αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, τη διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι και για τη διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην

περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2003, σελ.4). Ο ερευνητής στην ποιοτική έρευνα αναλαμβάνει να συνδυάσει με ένα λογικό τρόπο δεδομένα, στοιχεία και καταστάσεις ώστε να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα από τα όσα παρατηρεί. Αυτό συμβαίνει μέσω του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται την παρουσία των πραγμάτων και τη σπουδαιότητά τους. Επιπλέον, αφού συλλέξει τα δεδομένα, θα προσπαθήσει να τα ερμηνεύσει με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας ώστε να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, με άλλα λόγια, να εμβαθύνει. Ο ερευνητής καλείται να ερμηνεύσει τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και να αναδείξει τα τελικά συμπεράσματα χρησιμοποιώντας τις παρατηρήσεις του (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, σελ.3).

Τα πλεονεκτήματα των ποιοτικών μεθόδων είναι ότι αποτελούν διερευνήσεις που χαρακτηρίζονται από λεπτομέρεια και βάθος. Είναι δυνατό να οδηγήσουν στη διερεύνηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί από πριν. Επιπλέον, αποτελούν διερευνήσεις της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων, ενώ παράλληλα ο ερευνητής βλέπει και κατανοεί τον κόσμο μέσα από τα μάτια και την αντίληψη που έχουν τα υποκείμενα (Ιωσηφίδης, ό.π., σελ.7).

Επομένως, το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε να αναπτυχθεί ήταν η ποιοτική, εφόσον αφορά σε ερευνητικά προβλήματα για τα οποία η βιβλιογραφία μπορεί να δίνει λίγες πληροφορίες και χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα από τους συμμετέχοντες μέσω έρευνας. Υπάρχει δηλαδή μια προσπάθεια για διερεύνηση και απόκτηση βαθύτερης κατανόησης για το φαινόμενο που μελετάται. Ένα ακόμη στοιχείο που οδήγησε στην επιλογή αυτής της μεθόδου ήταν η αλληλεπίδραση του ερευνητή με τους συμμετέχοντες, όπου ο ερευνητής έχει κάποιες ιδέες για το θέμα που μελετά, οι οποίες πρέπει να επιβεβαιωθούν ή όχι έπειτα από συγκέντρωση των απαντήσεων των συμμετεχόντων (Creswell, 2011, σελ.71, 73, 75).

Η ποιοτική έρευνα που εφαρμόστηκε ήταν έρευνα πεδίου, καθώς χρειάστηκε να συγκεντρωθούν τα δεδομένα μέσα στο πλαίσιο όπου βρίσκονταν οι συμμετέχοντες τη δεδομένη χρονική στιγμή. Σε μια προσπάθεια να αναδείξουμε τις συνδέσεις ανάμεσα στις παραμέτρους που επιλέξαμε να μελετήσουμε –τις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου, καθώς και τους παράγοντες που τις καθορίζουν- και προχωρώντας στην ερμηνεία

τους, κρίναμε απαραίτητη τη χρήση της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης για να επιτύχουμε το σκοπό μας.

3.3.1. Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων, σε ένα πρώτο επίπεδο, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, καθώς και παρατήρηση της διδασκαλίας τους. Σε ένα δεύτερο επίπεδο και με έναν μόνο συμμετέχοντα εκπαιδευτικό επιλέξαμε να διεξάγουμε επιπλέον συνεντεύξεις και ώρες παρατήρησης της διδασκαλίας του, σε μια προσπάθεια να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα πάνω στο θέμα που εξετάζουμε. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Patton, 1990· Bird et al., 1999), ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης αποτελεί μια από τις γνωστότερες μορφές τριγωνοποίησης, γιατί η παρατήρηση προσφέρει τη δυνατότητα για έλεγχο των συνεντεύξεων κι από την άλλη η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να προχωρήσει πέρα από την εξωτερική συμπεριφορά και να εξερευνήσει εσωτερικές πτυχές των υποκειμένων που έχει παρατηρήσει (Μάγος, 2005, σελ.9). Για τον τριγωνισμό θα μιλήσουμε και παρακάτω όταν αναφερθούμε στα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

3.3.1.1. Συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι μια διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την ανάλυση του λόγου επιλεγμένων αλλά χαρακτηριστικών περιπτώσεων. Οι συνεντεύξεις επιτρέπουν την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα, στις σκέψεις τους και τις απόψεις που κρύβονται πίσω από τις στάσεις ή τις συμπεριφορές τους. Την επιλέγουμε όταν μας ενδιαφέρει να κάνουμε βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων, συμπεριφορών ή εμπειριών (Κεδράκα, 2008, σελ.1). Καθώς μας επιτρέπει να αντλήσουμε πληροφορίες σε βάθος σχετικά με τη διερεύνηση του θέματος που εξετάζουμε, δηλαδή των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και των παραγόντων που τις καθορίζουν, την επιλέξαμε ως εργαλείο για να συλλέξουμε σε πρώτη φάση τα δεδομένα που χρειαζόμαστε.

Όσον αφορά τον τύπο συνέντευξης προτιμήσαμε την ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων για συζήτηση. Ενώ το περιεχόμενο, η σειρά και ο λόγος των ερωτήσεων είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του ερευνητή, την ίδια στιγμή ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος θέλει, περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας γενικά τις απόψεις του. Η συνέντευξη καλό θα είναι να χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Όσο αυστηρά δομημένη κι αν είναι, να μπορούν να γίνουν τροποποιήσεις με βάση τα όσα συμβαίνουν τη στιγμή της διεξαγωγής της (Ιωσηφίδης, 2003, σελ.35-36· Μάγος, ό.π., σελ.8, Κεδράκα, ό.π., σελ.4).

Βασικά στοιχεία της προετοιμασίας για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων ήταν ο καθορισμός του τόπου και χρόνου και η δημιουργία του οδηγού συνέντευξης. Ο τόπος όπου πραγματοποιήσαμε τις συνεντεύξεις ήταν ο χώρος του σχολείου όπου εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα η αίθουσα διδασκαλίας τους. Ο χρόνος διεξαγωγής τους οριζόταν έπειτα από συνεννόηση με τον κάθε εκπαιδευτικό και αποτελούσε το «κενό» του, δηλαδή κάποια διδακτική ώρα που δεν θα έκανε μάθημα και η τάξη δεν θα χρησιμοποιούνταν επίσης από άλλο δάσκαλο. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης πριν από τη συνέντευξη, φροντίσαμε να ενημερώσουμε τους συμμετέχοντες σχετικά με τη φύση και το σκοπό της συνέντευξης, εξηγήσαμε τη διαδικασία, η οποία περιελάμβανε την υποβολή συγκεκριμένων ερωτήσεων από την ερευνήτρια και την καταγραφή των απαντήσεων των ιδίων. Εξηγήσαμε, επίσης, ότι η καταγραφή θα πραγματοποιούνταν μέσω μαγνητοφώνησης από κινητό τηλέφωνο και όπως διαπιστώθηκε κανείς δεν είχε κάποιο πρόβλημα με αυτή τη συνθήκη. Εφόσον δόθηκε η συγκατάθεση για τη μαγνητοφώνηση, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν σχετικά με τη διάρκεια της συνέντευξης που δεν θα ξεπερνούσε τα 30 λεπτά.

Βασικό μέλημα του ερευνητή είναι να σχεδιάσει την πορεία της συζήτησης και να έχει ξεκαθαρίσει τι θα ρωτήσει και γιατί. Επομένως, η συνέντευξη χρειάζεται να σχεδιαστεί με βάση κάποιους θεματικούς άξονες. Γενικά, οι άξονες μιας συνέντευξης πρέπει να συνάδουν με το στόχο και τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Σε αυτή τη φάση φροντίζουμε να δημιουργήσουμε έναν Οδηγό Συνέντευξης με βάση πάντα το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και τους άξονες προβληματισμού που θέσαμε εξ αρχής (Κεδράκα, ό.π., σελ.2). Στον Οδηγό που

δημιουργήσαμε βασικοί άξονες αποτελούσαν α) η προσωπική σχέση του εκπαιδευτικού με το γραπτό λόγο, β) οι μαθησιακές εμπειρίες και γ) οι διδακτικές πρακτικές σε σχέση με το γραπτό λόγο (αντιλήψεις-τεχνικές). Προκειμένου να διαμορφώσουμε τον Οδηγό Συνέντευξης, βασιστήκαμε στη βιβλιογραφία, όπου εξετάζονται επίσης οι αντιλήψεις και οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση ή όχι με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου (Vibulphol, 1996, σελ.77· Brindley & Schneider, 2002· Norman & Spencer, 2005, σελ.27· σελ.331-334· Hall & Grisham-Brown, 2011, σελ.18), και κάναμε τις ανάλογες προσαρμογές για τα δεδομένα της δικής μας έρευνας. Αφού καταγράψαμε τα ερωτήματα που σχετίζονταν με το αντικείμενο της ερευνητικής μας προσπάθειας, επιλέξαμε τα πιο αντιπροσωπευτικά για την περίπτωση που εξετάζουμε και τα προσαρμόσαμε ώστε να απευθύνονται στο δείγμα που εξετάζουμε. Καταλήξαμε σε είκοσι πέντε (25) ερωτήματα και διαμορφώσαμε τον Οδηγό Συνέντευξης που βρίσκεται στο Παράρτημα 1 της παρούσας εργασίας.

Να σημειώσουμε ότι, πριν από την επίσημη διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, εφαρμόσαμε πιλοτικά τη συνέντευξη σε μια συνάδελφο αναπληρώτρια για να διαπιστώσουμε τυχόν προβλήματα με τις ερωτήσεις που θέσαμε και για να τα αποφύγουμε στη διαδικασία των συνεντεύξεων.

3.3.1.2. Παρατήρηση

Η παρατήρηση είναι η διαδικασία συγκέντρωσης ανοιχτών πληροφοριών από πρώτο χέρι παρατηρώντας τους ανθρώπους και τα μέρη σε έναν τόπο έρευνας. Συνίσταται στην οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κοινωνικής επικοινωνίας, κοινωνικών διαδικασιών και πλαισίων. Τα βασικότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής είναι η άμεση άντληση πληροφορίας για ατομικές ή κοινωνικές συμπεριφορές, η κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο ή κοινωνική διαδικασία και η δυνατότητα διεξαγωγής ερευνητικής δουλειάς σε φυσικά περιβάλλοντα, δηλαδή στα πραγματικά περιβάλλοντα εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η κοινωνική δράση. Επιπλέον, στα πλεονεκτήματα περιλαμβάνονται η ευκαιρία να καταγραφούν οι πληροφορίες όπως εμφανίζονται μέσα σε ένα πλαίσιο, να μελετηθεί η πραγματική συμπεριφορά και να μελετηθούν τα άτομα που δυσκολεύονται να εκφράσουν λεκτικά τις ιδέες τους (Ιωσηφίδης, 2003, σελ.51·

Creswell, 2011, σελ.252). Χρησιμοποιήσαμε τις παρατηρήσεις στις τάξεις στην έρευνά μας προκειμένου να υποστηρίξουμε και να επιβεβαιώσουμε όσα περιέγραψαν στις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτικοί, να αποσαφηνίσουμε τις αντιλήψεις και πρακτικές των συμμετεχόντων για τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου, καθώς και για να προβούμε σε συγκεκριμένες απεικονίσεις των παραγόντων που τις καθορίζουν.

Σε δεύτερη φάση λοιπόν, ύστερα από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, έπρεπε να μπορούμε στην τάξη για να παρακολουθήσουμε τη διδασκαλία τους. Προκειμένου να διαπιστώσουμε κατά πόσο παρατηρούνται στην πράξη όσα υποστήριζαν οι συμμετέχοντες στα λεγόμενά τους σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, εξασφαλίσαμε πρόσβαση ώστε να παρακολουθήσουμε ένα τυπικό μάθημα διδασκαλίας τους. Η παρατήρηση της διδασκαλίας ορίστηκε από τον κάθε εκπαιδευτικό σε χρονική στιγμή που καθόρισε ο ίδιος και περιελάμβανε δυο διδακτικές ώρες συνεχόμενα, το γνωστό δίωρο της Γλώσσας στο σχολείο. Επιλέχθηκε ο τύπος της παρατήρησης να είναι ο «συμμετέχων ως παρατηρητής», όπου με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα ο ερευνητής κρατάει τεκμήρια και καταγράφει όσα συμβαίνουν για τους σκοπούς της έρευνας (Cohen et al., 2007, σελ.522). Συγκεκριμένα, στην περίπτωσή μας, η ερευνήτρια δεν συμμετείχε αλλά καθόταν στο πίσω μέρος της αίθουσας παρακολουθώντας όσα διαδραματίζονταν στο μάθημα, κρατώντας σημειώσεις όπου χρειαζόταν με σχόλια δικά της ή καταγράφοντας απλώς τις ενέργειες του εκπαιδευτικού και ό,τι θεωρούνταν σημαντικό.

Κι εδώ, όπως και στην προηγούμενη φάση με τη συνέντευξη, συντάξαμε έναν Οδηγό προκειμένου να μας βοηθήσει στην αποτύπωση των παρατηρούμενων συμπεριφορών των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη διδασκαλία και την παραγωγή του γραπτού λόγου ειδικότερα. Ο Οδηγός Παρατήρησης αποτελούνταν από ένα τρισελίδο αρχείο με πέντε βασικούς άξονες παρατήρησης α) Περιβάλλον χώρος, β) Αλληλεπίδραση μαθητών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό, γ) Διδακτικοί στόχοι, δ) Επιλογές εκπαιδευτικού, ε) Ιδιαιτερότητες τάξης, καθώς και πιο συγκεκριμένες προτάσεις που σχετίζονταν με τον άξονα «Επιλογές του εκπαιδευτικού» και αφορούσαν τις μορφές/μεθόδους διδασκαλίας, τα γραπτά κείμενα που παράγουν οι μαθητές στην τάξη και συγκεκριμένες πρακτικές που αξιοποιεί στο μάθημα. Για να διαμορφώσουμε τον Οδηγό Παρατήρησης συμβουλευτήκαμε κι εδώ τη βιβλιογραφία, όπως και με τον Οδηγό Συνέντευξης, όπου δίνονται παραδείγματα με παρόμοιες διδακτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία και

πιο συγκεκριμένα στην παραγωγή του γραπτού λόγου (Brindley, Schneider, 2002, σελ.331-334· Farrell, 2015, σελ.600). Ο Οδηγός Παρατήρησης βρίσκεται επίσης στο Παράρτημα 1 της παρούσας εργασίας.

3. 4. Διεξαγωγή της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε δυο φάσεις και δυο επίπεδα, κατά τη χρονική περίοδο Οκτωβρίου 2016-Απριλίου 2017. Το πρώτο επίπεδο αφορά τη συμμετοχή και των δέκα εκπαιδευτικών στην ίδια διαδικασία με συνέντευξη αρχικά και παρατήρηση της διδασκαλίας τους αργότερα. Συγκεκριμένα, ύστερα από την επιλογή των συμμετεχόντων και εφόσον αποκτήσαμε πρόσβαση στους χώρους διεξαγωγής της έρευνας, τα τέσσερα σχολεία που προσεγγίσαμε, έχοντας ενημερώσει τους υπεύθυνους στη διεύθυνση, καθώς και τους συμμετέχοντες για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας, ακολούθησαν συναντήσεις με τον κάθε εκπαιδευτικό προκειμένου να οριστούν οι ημέρες και ώρες των συνεντεύξεων και παρατηρήσεων που θα πραγματοποιούσαμε. Προηγήθηκαν οι συνεντεύξεις και ακολούθησαν οι παρατηρήσεις ώστε να διαπιστώσουμε εάν όσα υποστήριζαν οι εκπαιδευτικοί τα εφάρμοσαν και στην πράξη έπειτα.

Ο τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν η αίθουσα διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού. Η ερευνήτρια απεύθυνε τις ερωτήσεις, συμβουλευόμενη τον Οδηγό Συνέντευξης, και ο εκπαιδευτικός έδινε τις απαντήσεις, οι οποίες καταγράφονταν με ηχογράφηση από κινητό τηλέφωνο. Την ημέρα που θα πραγματοποιούνταν η παρατήρηση και προτού ξεκινήσει η διδασκαλία, προηγούνταν μια άτυπη δίλεπτη συζήτηση με τον κάθε συμμετέχοντα σχετικά με το τι σκέφτεται να πραγματοποιήσει στην τάξη. Η παρακολούθηση της παρατήρησης είχε οριστεί για το πρώτο δίωρο της Γλώσσας, δηλαδή από 8.15 έως 9.40. Η ερευνήτρια καθόταν στο πίσω μέρος της αίθουσας, όπου παρατηρούσε τη διδασκαλία και κατέγραφε τα όσα διαδραματίζονταν στην τάξη. Στο τέλος, κι αφού είχε τελειώσει το μάθημα, η ερευνήτρια συζητούσε για άλλο ένα δίλεπτο με τον κάθε εκπαιδευτικό σχετικά με τα όσα προηγήθηκαν στη διδασκαλία. Έπειτα, συμβουλευόμενη τον Οδηγό Παρατήρησης κατέγραφε η ερευνήτρια τις παρατηρούμενες συμπεριφορές από τη διδασκαλία στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο ολοκληρώνονταν οι διαδικασίες σε ένα πρώτο επίπεδο με όλους τους συμμετέχοντες.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ασχοληθήκαμε με την περίπτωση μιας εκπαιδευτικού που επιλέξαμε να μελετήσουμε με παραπάνω συνεδρίες σε συνεντεύξεις και παρακολουθήσεις, προκειμένου να συγκεντρώσουμε περισσότερα δεδομένα για να αναδείξουμε καλύτερα τις απόψεις σχετικά με τις πεποιθήσεις και πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου. Με βάση παρόμοια ερευνητική προσπάθεια στη βιβλιογραφία ακολουθήσαμε το πλάνο που προτείνεται εκεί για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης (Farrell, 2015, σελ.597). Ημι-δομημένες συνεντεύξεις επιλέχθηκαν για να εκφράσει η εκπαιδευτικός τις πεποιθήσεις της. Αρχικά, μια πρώτη συνέντευξη διεξήχθη προκειμένου να αποκτήσουμε γνώση σχετικά με τις αντιλήψεις της για τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου. Πρόκειται για τη συνέντευξη και τις 25 ερωτήσεις που απευθύνθηκαν και στους υπόλοιπους συμμετέχοντες με βάση τον Οδηγό Συνέντευξης. Συνεντεύξεις ολιγόλεπτες πραγματοποιήθηκαν πριν από κάθε παρακολούθηση της διδασκαλίας της εκπαιδευτικού, όπου καταγράφηκαν μέσω ηχογράφησης οι σκέψεις της σχετικά με το μάθημα που θα πραγματοποιούσε και τι σχεδίαζε να διδάξει. Πραγματοποιήθηκαν 4 ώρες παρατήρησης της διδασκαλίας της στην τάξη. Η εκπαιδευτικός δεν μπορούσε να μας διαθέσει επιπλέον ώρες λόγω υποχρεώσεων με πρακτικές διδασκαλίας φοιτητών από το πανεπιστήμιο. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης η ερευνήτρια καθόταν στο πίσω μέρος της αίθουσας, όπου δεν θα ενοχλούσε τη διδασκαλία, και κατέγραφε με μορφή σημειώσεων αρχικά και πάνω στον Οδηγό Παρατήρησης αργότερα, τις παρατηρούμενες συμπεριφορές και ενέργειες της εκπαιδευτικού. Ύστερα από κάθε παρακολούθηση ακολούθησαν ολιγόλεπτες συνεντεύξεις για να μας εκφράσει η εκπαιδευτικός τις σκέψεις της σχετικά με τα όσα συνέβησαν στο μάθημα. Κι εδώ οι απαντήσεις καταγράφηκαν μέσω ηχογράφησης. Η τελική συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μια βδομάδα μετά την τελευταία παρατήρηση. Σε αυτή εξετάστηκαν κάποιες από τις ερωτήσεις από την αρχική συνέντευξη, αυτές που εστίαζαν στις αντιλήψεις για τις πρακτικές που εφαρμόζει στη διδασκαλία, καθώς και νέες ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν για να διερευνήσουμε περαιτέρω τις ποικίλες πλευρές της διδασκαλίας της για την παραγωγή του γραπτού λόγου και που θα επέτρεπαν σε επιπλέον αντιλήψεις να αναδυθούν. Στο τέλος της όλης διαδικασίας, και αφού είχαμε αναλύσει τα δεδομένα, παρουσιάσαμε ένα μέρος από αυτά στην εκπαιδευτικό και ζητήσαμε να μας εκφράσει τις σκέψεις και αντιδράσεις της γι' αυτά αλλά και γενικότερα για τη διαδικασία.

3. 4. 1. Δεοντολογία και ηθική

Το αρχικό στάδιο της έρευνας είναι πολύ σημαντικό, καθώς αφορά στην πρόσβαση στο χώρο όπου πρόκειται να διεξαχθεί η έρευνα και την αποδοχή της από αυτούς των οποίων απαιτείται η άδεια πριν από την έναρξη των εργασιών. Η φάση της πρόσβασης και της αποδοχής ειδικότερα είναι πολύ σημαντική, επειδή προσφέρει την ευκαιρία στους ερευνητές να εδραιώσουν τη δεοντολογική τους στάση σε σχέση με την προτεινόμενη έρευνα. Οι ερευνητές δεν μπορούν να θεωρούν δικαίωμά τους την πρόσβαση στο χώρο όπου θα πραγματοποιήσουν την έρευνα. Πρέπει να αποδειχτούν αξιόπιστοι ώστε να δοθούν οι αναγκαίες διευκολύνσεις για τη διεξαγωγή της. Η πρώτη φάση απαιτεί την επίσημη άδεια, ενώ σε δεύτερη φάση σημαντικά πρόσωπα που είναι υπεύθυνα ή θα βοηθήσουν στην οργάνωση και διεξαγωγή της έρευνας πρέπει επίσης να προσεγγιστούν. Μετά την πρώτη επαφή με τα πρόσωπα, θα υπάρξει η διαδικασία της διαπραγμάτευσης, όπου οι ερευνητές θα δώσουν όσες πληροφορίες χρειάζονται για τους σκοπούς, τη φύση και τις διαδικασίες της έρευνας (Cohen et al., 2007, σελ.86, 89).

Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε εξασφαλίσαμε την πρόσβαση και αποδοχή από τα πρόσωπα που μας ενδιέφεραν ως εξής. Με την είσοδό μας στο χώρο του σχολείου προσεγγίσαμε το άτομο που ήταν υπεύθυνο για τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας και, εφόσον παρουσιάσαμε την ταυτότητά μας ως ερευνήτριας και μεταπτυχιακής φοιτήτριας, εξηγήσαμε το σκοπό και τις συνθήκες, καθώς και τις διαδικασίες που απαιτούνταν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Τους σκοπούς και τις προθέσεις μας δηλώσαμε και με επίσημη γραπτή άδεια από το πανεπιστήμιο, όπου ολοκληρώνουμε τις μεταπτυχιακές μας σπουδές. Ενημερώσαμε επίσης τους υπεύθυνους σχετικά με τη διατήρηση της ανωνυμίας των στοιχείων των συμμετεχόντων και τη χρήση των πληροφοριών που θα συγκεντρωθούν με αυστηρή εμπιστευτικότητα. Έπειτα, ζητήσαμε να προσεγγίσουμε τα άτομα που θα αποτελούσαν τους συμμετέχοντες της έρευνας, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, και τους ενημερώσαμε για τα ίδια πράγματα, δηλαδή τους σκοπούς, τις διαδικασίες της έρευνας, την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των προσωπικών τους δεδομένων και καταθέσεων.

Μεγάλο μέρος της κοινωνικής έρευνας απαιτεί η εξασφάλιση της συναίνεσης και της συνεργασίας των ατόμων που θα βοηθήσουν στην έρευνα ή άλλων σημαντικών ατόμων που παρέχουν διευκολύνσεις για τη διεξαγωγή της έρευνας. Η

συνειδητή συναίνεση πρέπει να είναι πλήρως εγγυημένη. Οι συμμετέχοντες πρέπει να γνωρίζουν ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική σε κάθε περίπτωση και επιπλέον πρέπει να λάβουν λεπτομερή εξήγηση εκ των προτέρων για τα οφέλη, τα δικαιώματα, τις ζημίες ή τους κινδύνους που συνδέονται με τη συμμετοχή τους στο ερευνητικό πρόγραμμα. Τα υποκείμενα έχουν επίσης το δικαίωμα να αρνηθούν τη συμμετοχή ή να αποσυρθούν μετά την έναρξη της έρευνας. Έτσι, η συνειδητή συναίνεση εμπεριέχει και τη συνειδητή άρνηση (Cohen et al., 2007, σελ.81-82).

Στην παρούσα έρευνα εξασφαλίσαμε τη συνειδητή συναίνεση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, καθώς προηγήθηκε ενημέρωση σχετικά με το θέμα και τους σκοπούς της έρευνας, εξήγηση των διαδικασιών που θα ακολουθηθούν και των σκοπών τους, περιγραφή των ωφελημάτων που λογικά αναμένονται, καθώς και ενημέρωση σχετικά με την ελευθερία του καθενός να αποσύρει τη συναίνεσή του και να διακόψει τη συμμετοχή του, εφόσον το επιθυμεί. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πληροφορήθηκαν ότι με τη συναίνεσή τους στην παρούσα έρευνα θα έπαιρναν μέρος σε συνέντευξη σχετικά με τις αντιλήψεις τους για την παραγωγή του γραπτού λόγου και τις πρακτικές που εφαρμόζουν στη διδασκαλία. Οι απαντήσεις θα καταγράφονταν με ηχογράφηση μέσω κινητού τηλεφώνου και θα είχαν στη διάθεσή τους τριάντα (30) λεπτά. Έπειτα, θα ακολουθούσε ένα δίωρο παρακολούθησης της διδασκαλίας τους σε μάθημα που θα περιελάμβανε παραγωγή γραπτού λόγου, ύστερα από συνεννόηση μαζί τους για τη μέρα και ώρα της παρατήρησης. Καταστήσαμε ακόμη σαφές ότι δεν θα παρέμβουμε στο διδακτικό τους έργο, απλώς θα παρατηρούμε και θα καταγράφουμε μέσω σημειώσεων τα όσα θα διαδραματίζονταν στην αίθουσα. Έτσι, θα ολοκληρωνόταν η διαδικασία της συλλογής των δεδομένων.

3. 4. 2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Στο βαθμό που αυτό ήταν εφικτό στην παρούσα ερευνητική μας προσπάθεια επιχειρήθηκε η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας.

Η εγκυρότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας και αποτελεί προϋπόθεση για όλα τα είδη έρευνας. Στα ποιοτικού τύπου δεδομένα, η εγκυρότητα μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της ειλικρίνειας, του βάθους, του πλούτου και του περιεχομένου των δεδομένων που συλλέγονται, επίσης μέσω των συμμετεχόντων που προσεγγίζονται, μέσω της έκτασης της τριγωνοποίησης αλλά και μέσω της ανιδιοτέλειας του ερευνητή. Η

αξιοπιστία από την άλλη πλευρά έχει να κάνει με τη συνέπεια και την ακρίβεια. Στην ποιοτικού τύπου έρευνα, η αξιοπιστία θα μπορούσε να ειπωθεί σαν ταίριασμα ανάμεσα σε αυτό που ο ερευνητής καταχωρίζει ως δεδομένο και σε αυτό που πραγματικά συμβαίνει στο ερευνητικό περιβάλλον το οποίο τίθεται υπό εξέταση, δηλαδή ως ένας βαθμός ακρίβειας και περιεκτικότητας της ερευνητικής κάλυψης (Cohen et al., 2007, σελ.175-176, 199, 203).

Στην περίπτωση της δικής μας έρευνας, η διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας επιδιώχθηκε αρχικά με τη χρήση διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων για τη συλλογή των δεδομένων. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα που συλλέξαμε προέκυψαν από συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, καταγραφή των απαντήσεών τους μέσω ηχογράφησης και στη συνέχεια με επιτόπια παρατήρηση της διδασκαλίας τους. Στην περίπτωση που μελετήσαμε περισσότερο (μια εκπαιδευτικός συμμετέχουσα ως μελέτη περίπτωσης) χρειαστήκαμε επιπλέον ώρες για συνεντεύξεις και παρατηρήσεις, σύμφωνα με το πλάνο που περιγράψαμε αναλυτικά παραπάνω στην ενότητα για τη διεξαγωγή της έρευνας, σε μια προσπάθεια να συλλέξουμε επιπλέον στοιχεία που θα βοηθούσαν περαιτέρω την ανάδειξη των παραμέτρων που εξετάζουμε και την απάντηση στα ερωτήματα που θέσαμε εξαρχής και μας απασχόλησαν. Όπως υποστηρίξαμε προηγουμένως στην περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων, ο συνδυασμός των μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων εξασφαλίζει την τριγωνοποίηση. Κάθε μέθοδος είναι μια διαφορετική οπτική που κατευθύνεται προς το ίδιο σημείο, παρατηρώντας την κοινωνική και συμβολική πραγματικότητα. Συνδυάζοντας πολλές οπτικές γωνίες, οι ερευνητές αποκτούν μια καλύτερη, πιο ουσιαστική εικόνα της πραγματικότητας· μια πλουσιότερη, πληρέστερη σειρά συμβόλων και θεωρητικών εννοιών· κι ένα μέσο επαλήθευσης πολλών από αυτά τα στοιχεία. Η χρήση πολλαπλών οπτικών συχνά ονομάζεται τριγωνισμός ή τριγωνοποίηση. Για πολλούς ερευνητές, η τριγωνισμός περιορίζεται στη χρήση πολλαπλών τεχνικών συλλογής δεδομένων (συνήθως δύο ή τριών) για να ερευνήσουν το ίδιο φαινόμενο. Αυτό ερμηνεύεται ως μέσο αμοιβαίας επιβεβαίωσης των μέτρων και επικύρωσης της κρούσης των ευρημάτων. Οι Fielding & Fielding (1986, οπ. αναφ. Berg, 2001, σελ. 4-5), υποδεικνύουν ότι το σημαντικό χαρακτηριστικό της τριγωνοποίησης δεν είναι ο απλός συνδυασμός διαφορετικών ειδών δεδομένων, αλλά η προσπάθεια συσχέτισης τους έτσι ώστε να εξουδετερώνονται οι απειλές για εγκυρότητα που παρατηρούνται σε κάθε μία από αυτές. Έτσι, προσπαθώντας να αναδείξουμε τις συνδέσεις ανάμεσα στις παραμέτρους

που μελετάμε, και ειδικότερα ανάμεσα στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή του γραπτού λόγου και στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη, καθώς τους παράγοντες που διαμορφώνουν αυτές τις αντιλήψεις και πρακτικές θεωρήσαμε σκόπιμο να χρησιμοποιήσουμε τα μεθοδολογικά εργαλεία που αναφέραμε.

Όσον αφορά στις συνεντεύξεις, το πρόβλημα για τη διεξαγωγή τους είναι ότι διερευνάμε ευαίσθητα θέματα και οι συμμετέχοντες πρέπει να μοιραστούν μαζί μας προσωπικές πληροφορίες και απόψεις τους. Στην έρευνα που διεξήγαμε εξασφάλισαμε ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία των προσωπικών τους στοιχείων και το γεγονός ότι θα χρησιμοποιούσαμε τα δεδομένα καθαρά για τους ερευνητικούς μας σκοπούς. Επιπλέον, ένας τρόπος να ελέγξουμε την αξιοπιστία ήταν να έχουμε μια εξαιρετικά καλά δομημένη συνέντευξη με την ίδια δομή και αλληλουχία λέξεων και ερωτήσεων για κάθε απαντώντα. Εμείς διατηρήσαμε τη δομή και τη σειρά των ερωτήσεων για όλους τους συμμετέχοντες, σύμφωνα με τον Οδηγό Συνέντευξης που διαμορφώσαμε. Επιπλέον προσθήκες έγιναν στην περίπτωση της εκπαιδευτικού που μελετήσαμε παραπάνω, όπου χρειάστηκαν παραπάνω από μια συνεντεύξεις, όπου ακολουθήσαμε το πλάνο που προτείνει η βιβλιογραφική αναφορά που χρησιμοποιήσαμε. Επίσης, προσέξαμε τη διατύπωση των ερωτήσεων ώστε το μήνυμα που περιέχουν να είναι ξεκάθαρο. Τέλος, καταστήσαμε σαφές ότι είναι απαραίτητη η ηχογράφηση των απαντήσεων προκειμένου να συλλέξουμε τα δεδομένα που μας είναι απαραίτητα για την ανάλυση και επεξεργασία αργότερα. Η διαδικασία ακολουθήθηκε ίδια για όλους τους συμμετέχοντες, πέραν μιας εκπαιδευτικού που αποτελούσε ξεχωριστή περίπτωση για περαιτέρω μελέτη όπως προαναφέραμε, και με βάση τα όσα συμφωνήθηκαν εξ αρχής με τα πρόσωπα που συμμετείχαν.

Όσον αφορά στις παρατηρήσεις, είναι σημαντικό να γνωρίζουν τα υποκείμενα ότι θα παρατηρηθούν ώστε να μην υπάρξει πρόβλημα με την παραβίαση και την προστασία της ιδιωτικότητας του ατόμου. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν και συναίνεσαν στο να γίνει παρακολούθηση της διδασκαλίας τους από την ερευνήτρια. Επίσης, πληροφορήθηκαν σχετικά με το ενδεχόμενο να καταγραφούν μέσω σημειώσεων τα όσα θα διαδραματίζονταν στην αίθουσα. Εξασφαλίστηκε επιπλέον η διακριτικότητα, καθώς η ερευνήτρια καθόταν στο πίσω μέρος της τάξης και παρακολουθούσε χωρίς να παρεμβαίνει στη διεξαγωγή του μαθήματος. Η διαδικασία ακολουθήθηκε ίδια για όλα τα πρόσωπα που συμμετείχαν, πέραν της εκπαιδευτικού

που αποτελούσε ξεχωριστή περίπτωση όπως αναφέραμε και προηγουμένως, και με βάση τις αρχικές συμφωνίες με όλους τους εκπαιδευτικούς.

Περαιτέρω, η αξιοπιστία των αναλύσεων των δεδομένων που προέκυψαν από τα ερευνητικά εργαλεία έγινε απόπειρα να ελεγχθεί μέσω των συμμετεχόντων (member checking), όπως προτείνει και ο Bloor (1978, όπ. αναφ. Cohen et al, 2007, σελ. 204), και συγκεκριμένα της εκπαιδευτικού που αποτέλεσε τη μελέτη περίπτωσης καθώς στην τελική συνέντευξή της παρουσιάσαμε δεδομένα που είχαν αναλυθεί και δόθηκε η δυνατότητα να τα σχολιάσει και να τα αξιολογήσει.

Τέλος, όπως είναι εμφανές από την αρχή της ερευνητικής διαδικασίας, έχουμε θέσει τους σκοπούς και τα ερευνητικά μας ερωτήματα, ενώ παράλληλα προχωρήσαμε σε αναλυτική περιγραφή της πορείας της ερευνητικής μας δραστηριότητας. Τηρουμένων αυτών των αναλογιών στόχος ήταν η εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4. 0. Εισαγωγή

Η ανάλυση βασίστηκε αρχικά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων για τις αντιλήψεις και τις πρακτικές στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου, όπως αυτές καταγράφηκαν μέσω ηχογράφησης από τις συνεντεύξεις που μας έδωσαν. Ύστερα από την καταγραφή των απαντήσεων πραγματοποιήσαμε τη μεταγραφή και επεξεργασία των δεδομένων. Στη συνέχεια, η ανάλυση βασίστηκε στις πληροφορίες που συλλέξαμε από την παρατήρηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στην τάξη και στις σημειώσεις που καταγράψαμε και περάσαμε έπειτα στο φύλλο παρατήρησης. Επιπλέον, δεδομένα συνελέγησαν από την περίπτωση της εκπαιδευτικού που μελετήσαμε εκτεταμένα, δηλαδή από την αρχική της συνέντευξη, τις συνεντεύξεις πριν και μετά την παρατήρηση, την τελική συνέντευξη, καθώς και από τις επιπλέον ώρες παρακολούθησης της διδασκαλίας στην τάξη.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων στο πεδίο της έρευνας, ακούσαμε τις ηχογραφήσεις των συνεντεύξεων και διαβάσαμε τις σημειώσεις από τις παρατηρήσεις. Οι σημειώσεις αποτελούσαν περιγραφικές τοποθετήσεις σχετικά με όσα συνέβησαν στην τάξη κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης της διδασκαλίας παραγωγής του γραπτού λόγου. Οι ηχογραφήσεις έπρεπε να μεταγραφούν ώστε να προκύψουν γραπτά αποσπάσματα που να απεικονίζουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και τις διδακτικές πρακτικές που επιλέγουν να εφαρμόζουν.

Ο σκοπός της ανάλυσης ήταν, λοιπόν, αρχικά να μελετήσουμε τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, τις πρακτικές που αξιοποιούν στην πράξη, αλλά να δούμε και τις συνδέσεις που προκύπτουν ανάμεσα σε αυτές, καθώς και τους παράγοντες που τις καθορίζουν. Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων προέκυψαν έξι (6) θεματικές κατηγορίες και τέσσερις (4) από την ανάλυση των δεδομένων των παρατηρήσεων. Τις αντιλήψεις που αναδύθηκαν από τα δεδομένα που συλλέξαμε με τα ερευνητικά μας εργαλεία τις συγκρίναμε προκειμένου να ελέγξουμε τη συμφωνία των δεδομένων που συγκεντρώσαμε από τις πηγές μας. Παραθέτουμε τα αποτελέσματα της σύγκρισης αυτής στη συνέχεια.

4. 1. Δεδομένα από τις συνεντεύξεις

Η μεταγραφή είναι ένα καίριο βήμα, καθώς ελαχιστοποιεί την πιθανότητα απώλειας, παραχάραξης και απλούστευσης των στοιχείων. Ένα πρόβλημα κατά τη διάρκεια των μεταγραφών είναι ότι χάνονται δεδομένα από την αυθεντική συνάντηση, εφόσον η μεταγραφή συνιστά μια μετάφραση από ένα κανονιστικό σύστημα (προφορικό και διαπροσωπικό) σε ένα άλλο πολύ διαφορετικό (τη γραπτή γλώσσα). Δεν υπάρχει μια και μόνο σωστή μεταγραφή. Το ζήτημα είναι σε ποιο βαθμό θα είναι χρήσιμη στην έρευνα (Cohen et al., 2007, σελ.474).

Έχοντας λοιπόν συγκεντρώσει τις ηχογραφήσεις από τις συνεντεύξεις όλων των συμμετεχόντων, τις δέκα (10) βασικές (μια για κάθε εκπαιδευτικό) και τις πέντε (5) επιπλέον από την περίπτωση της εκπαιδευτικού που μελετήσαμε εκτεταμένα (4 ολιγόλεπτες –δυο πριν και δυο μετά τις παρακολουθήσεις της διδασκαλίας- και την τελική της συνέντευξη), ακούσαμε τα ηχητικά αποσπάσματα και τα μεταγράψαμε, συμβουλευόμενοι και έναν Οδηγό Απομαγνητοφώνησης για να αποτυπώσουμε τα βασικά σημεία. Ο Οδηγός αυτός βρίσκεται επίσης στο Παράρτημα 1 της παρούσας εργασίας μαζί με τον Οδηγό Συνέντευξης και τον Οδηγό Παρατήρησης. Προσπαθήσαμε έτσι να αποτυπώσουμε σε γραπτό κείμενο στον υπολογιστή, σε αρχείο word, όσα καταγράψαμε με την ηχογράφηση και αποτελούσαν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις ερωτήσεις που τους απευθύναμε, και με τη βοήθεια των συμβόλων από τον Οδηγό Απομαγνητοφώνησης σχετικά με τις παύσεις, τις διακοπές, τις επαναλήψεις, τις επικαλύψεις στο λόγο, την έμφαση και κάποια στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας που άξιζε να αναφερθούν.

Υστερα από τη μεταγραφή των ηχογραφήσεων σε γραπτό κείμενο, σε έγγραφο word, επόμενη φάση ήταν η ανάλυσή των δεδομένων με μορφή κωδικοποίησης. Η κωδικοποίηση έχει οριστεί από τον Kerlinger (1970, όπ. αναφ. Cohen et al, 2007, σελ. 478) ως η μετάφραση των απαντώντων σε συγκεκριμένες κατηγορίες με σκοπό την ανάλυση. Είναι η απόδοση μιας ταμπέλας ή η ένταξη ενός δεδομένου σε μια κατηγορία που έχει προαποφασιστεί ή έχει οριστεί εκ των υστέρων σε σχέση με αυτά που προέκυψαν μετά τη συλλογή των δεδομένων. Όταν τελειώσει η πρώτη φάση της κωδικοποίησης, ο ερευνητής μπορεί να ανιχνεύσει επαναλαμβανόμενα θέματα και να ξεκινήσει τη διατύπωση γενικεύσεων (πχ. μετρώντας τις συχνότητες των κωδίκων). Ο ερευνητής μπορεί επίσης να εντάξει τους κωδικούς σε ευρύτερες ομάδες.

Υπάρχουν διάφορες φάσεις στην ανάλυση. Στην παρούσα έρευνα ακολουθήσαμε σε γενικές γραμμές το πλάνο: μελέτη του υλικού με ανάγνωση δυο και τρεις φορές προκειμένου να εντοπίσουμε μονάδες σχετικού νοήματος, προσπάθεια για ομαδοποίηση των μονάδων σχετικού νοήματος και καθορισμός θεμάτων από τις μονάδες σχετικού νοήματος, επισημάνση γενικών κατηγοριών-θεμάτων, προσπάθεια εύρεσης συνδέσεων μεταξύ των θεματικών που προκύπτουν, έκθεση των δεδομένων και συγγραφή των ευρημάτων.

Συγκεκριμένα, οι διαδικασίες έγιναν ως εξής. Αρχικά, διαβάσαμε προσεκτικά τα δεδομένα από τις ηχογραφήσεις των συνεντεύξεων που συγκεντρώσαμε και απομαγνητοφωνήσαμε με σκοπό να αναζητήσουμε νοήματα, θέματα και μοτίβα που είχαν σημασία για το εξεταζόμενο φαινόμενο, δηλαδή τις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για την παραγωγή του γραπτού λόγου, καθώς και τους παράγοντες που τις καθορίζουν. Με εξέταση των κειμένων σειρά προς σειρά έγινε προσπάθεια να παράγουμε τους αρχικούς «κώδικες». Σε κάθε απόσπασμα του κειμένου επιχειρήσαμε να δώσουμε έναν εννοιολογικό προσδιορισμό. Ο «κώδικας» αυτός εκφράζει με συντομία το νόημα που δίνει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων. Η διαδικασία της κωδικοποίησης είναι πολύ σημαντική, όπως είπαμε και προηγουμένως, καθώς εντοπίζονται οι μονάδες νοήματος που συνδέονται μεταξύ τους και οργανώνονται τα δεδομένα σε ομάδες που έχουν νόημα, σε σχέση πάντα με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Έπειτα, με την ανάλυση εστιάσαμε στην αναζήτηση θεμάτων/θεματικών κατηγοριών. Εδώ έπρεπε να συνδυάσουμε τις μονάδες σχετικού νοήματος, τους διαφορετικούς «κώδικες», αναζητώντας πιθανά θέματα ή μοτίβα που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Τα θέματα ή θεματικές κατηγορίες συμπυκνώνουν ομάδες κωδίκων ή κατηγοριών. Εφόσον διαμορφώσαμε τα πιθανά και υποψήφια θέματα, συνεχίσαμε με την επανεξέτασή τους. Γυρίσαμε δηλαδή πάλι στα αποσπάσματα, διαβάζοντάς τα για να δούμε εάν σχηματίζουν ένα συνεκτικό μοτίβο, εξετάζοντας ποια αποσπάσματα των δεδομένων μέσα σε αυτό το θέμα είναι προβληματικά και δεν ταιριάζουν εκεί. Δεν διαπιστώσαμε να υπάρχουν προβλήματα, καθώς δεν χρειάστηκε να διαμορφώσουμε νέα θέματα, ωστόσο κάποιες μονάδες νοήματος τις εντάξαμε σε άλλη θεματική κατηγορία από αυτή στην οποία τις τοποθετήσαμε στην αρχή. Προέκυψε έτσι ένας θεματικός χάρτης, ένας πίνακας με έξι (6) θέματα. Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί βλέπουμε τις θεματικές κατηγορίες και τις μονάδες νοήματος που περιλαμβάνει η καθεμία από αυτές.

Μαθησιακές εμπειρίες	Ρόλος/πρότυπο δασκάλου	Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΘΕΤΙΚΕΣ -Βοήθεια -Καθοδήγηση -Ενθάρρυνση -Επιτυχία στις εξετάσεις -Επιβράβευση -Διάκριση -Βασικές γνώσεις -Διδασκαλία (πρακτική) -Σεμινάρια ▪ ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ -Έλλειψη εμπιστοσύνης σε ικανότητες -Παρατηρήσεις -Πολύ θεωρητικές γνώσεις -Έλλειψη βοήθειας ή καθοδήγησης -Αρνητικά συναισθήματα -Έλλειψη ανατροφοδότησης 	<ul style="list-style-type: none"> -Καθοδήγηση -Ενθάρρυνση -Μεταδοτικότητα -Οργάνωση -Σιγουριά -Αυτοπεποίθηση -Γνώστης αντικειμένου (καλός σ' αυτό που κάνει) -Συμβουλευτικός -Επικουρικός, βοηθητικός 	<ul style="list-style-type: none"> -Καθοδήγηση -Ενθάρρυνση -Οργάνωση -Δημιουργικότητα -Όρεξη/ενθουσιασμός -Επιμονή -Προσπάθεια -Προετοιμασία (πλάνο, ανάγκες διδασκαλίας) -Επιμόρφωση, εξέλιξη -Προσαρμογή στις απαιτήσεις/ ανάγκες, ευελιξία -Μεταδοτικότητα

Δυσκολίες	Πρακτικές	Αξιολόγηση
<ul style="list-style-type: none"> -Αδυναμίες μαθητών -Έλλειψη ενδιαφέροντος -Ελλιπής συγκέντρωση -Έλλειψη χρόνου -Δυσκολία εύρεσης κατάλληλων κειμένων -Απαιτητική η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου -Αρνητικά συναισθήματα εκπαιδευτικού 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΤΕΧΝΙΚΕΣ -Καταιγισμός ιδεών -Ερωτο-αποκρίσεις -Συζήτηση -Σχεδιάγραμμα -Εργασία σε ομάδες -Παραδοσιακή διδασκαλία -Δασκαλοκεντρική -Διαφοροποιημένη -Project -Κίνητρα (ερεθίσματα, παραδείγματα, συμμετοχή σε δράσεις, παιχνίδι) ▪ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ -Ποίηση -Θεατρικά -Αφήγηση -Περιγραφή -Χρηστικά κείμενα -Αυθεντικά κείμενα -Ανθολόγιο -Λογοτεχνικά βιβλία -Εξωσχολικά βιβλία -Εργασίες -Σχολικό βιβλίο (ύλη) -Γραμματικές ασκήσεις -Διαδίκτυο 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΤΡΟΠΟΙ -Έλεγχος / (αυτό) διόρθωση (σύστημα +,-/εντοπισμός λάθους) -Ανατροφοδότηση (θετικά ή αρνητικά σχόλια ή παρατηρήσεις, επιβράβευση) -Προσδοκίες ▪ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ -Εξωτερική εμφάνιση/ μορφή -Δομή -Σύνταξη -Περιεχόμενο (ιδέες) -Συνοχή/ οργάνωση ιδεών -Κατανόηση -Σωστή έκφραση/ διατύπωση -Γραμματική -Λεξιλόγιο -Ορθογραφία -Αναγνωστική ευχέρεια -Συναίσθημα -Φαντασία -Επιχειρηματολογία

	-Επίκαιρα θέματα, επετειακά -Ανάλογα με: ιδέες, ενδιαφέροντα, εμπειρίες, ανάγκες μαθητών, ηλικία, επίπεδο μαθησιακό	
--	---	--

Πίνακας 2: Θεματικές κατηγορίες και μονάδες νοήματος από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων

Όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα, τα θέματα επισημαίνονται με έντονα γράμματα (πχ. **Μαθησιακές εμπειρίες**), τα υπο-θέματα επισημαίνονται με κεφαλαία γράμματα και υπάρχουν σε τρεις από τις έξι θεματικές κατηγορίες (πχ ■ ΘΕΤΙΚΕΣ), ενώ με παύλα ξεχωρίσαμε όλες τις μονάδες νοήματος που περιλαμβάνονται σε κάθε θεματική κατηγορία (πχ. -Καθοδήγηση).

Από την ανάλυση των δεδομένων των ηχογραφήσεων στις συνεντεύξεις καταλήξαμε, λοιπόν, στις εξής θεματικές κατηγορίες: 1) Μαθησιακές εμπειρίες, 2) Ρόλος/πρότυπο δασκάλου, 3) Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού, 4) Δυσκολίες, 5) Πρακτικές, 6) Αξιολόγηση. Για κάθε ένα από αυτά τα θέματα θα παρουσιάσουμε τι απεικονίζει, το περιεχόμενο δηλαδή κάθε θέματος και το σκοπό του. Σε κάποια θέματα εντοπίζονται και υπο-θέματα, θέματα δηλαδή εντός ενός θέματος που είναι χρήσιμα για την οργάνωσή του. Θα αναφέρουμε ακόμη κάποια παραδείγματα με αποσπάσματα που απεικονίζουν την ουσία αυτών των θεμάτων για να τα αναδείξουμε και να τα υποστηρίξουμε. Αναλυτικότερα παραδείγματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων παρατίθενται στο Παράρτημα 2.

1) Μαθησιακές εμπειρίες: Στην πρώτη θεματική κατηγορία ανήκουν μονάδες νοήματος που έχουν να κάνουν με επιρροές των συμμετεχόντων από προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το κατά πόσο βοηθήθηκαν ή όχι στα χρόνια εκπαίδευσης στο σχολείο και στο πανεπιστήμιο όσον αφορά την παραγωγή του γραπτού λόγου. Εδώ εντοπίσαμε δυο υπο-θέματα που έχουν να κάνουν με τις θετικές και τις αρνητικές εμπειρίες των συμμετεχόντων αντίστοιχα. Σε κάθε υπο-θέμα αντιστοιχούν διαφορετικές μονάδες νοήματος που εντοπίσαμε στα μετεγγραμμένα αποσπάσματα με την ανάλυση. Όσον αφορά τις θετικές μαθησιακές εμπειρίες, οι μονάδες νοήματος αφορούν τη βοήθεια,

την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση, την επιβράβευση ή τη διάκριση που έλαβαν από τους δασκάλους ή τους καθηγητές τους στο σχολείο ή το πανεπιστήμιο. Επιπλέον, αναφέρεται η επιτυχία στις πανελλήνιες εξετάσεις που εξασφάλισε τη συνέχεια των συμμετεχόντων στην επόμενη βαθμίδα ως θετικός παράγοντας. Αναφορές υπήρχαν και για το γεγονός ότι στο πανεπιστήμιο έλαβαν τις βασικές γνώσεις για το αντικείμενό τους, ότι βοήθησε θετικά η πρακτική κατά τη διάρκεια των σπουδών, καθώς και η παρακολούθηση ανάλογων σεμιναρίων μετά την ολοκλήρωση των σπουδών. Ως αρνητικές μαθησιακές εμπειρίες οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την έλλειψη εμπιστοσύνης των δασκάλων ή καθηγητών τους στις ικανότητες των ιδίων, την ελλιπή βοήθεια ή καθοδήγηση όσον αφορά στην παραγωγή του γραπτού λόγου, στην έλλειψη ανατροφοδότησης προκειμένου να αντιληφθούν τα λάθη τους και να εντείνουν την προσπάθεια ή για να ανταμειφθούν για την επιτυχημένη προσπάθεια. Οι πολύ συχνές παρατηρήσεις από τους δασκάλους τους, όπως και τα αρνητικά συναισθήματα των ιδίων ως μαθητών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου συνέβαλαν στη δημιουργία αρνητικών εμπειριών. Τέλος, ως αρνητικό στοιχείο σχολιάστηκε το γεγονός ότι στο πανεπιστήμιο παρέχονται γνώσεις πολύ θεωρητικής φύσης και υπάρχει έλλειψη σε πρακτική εξάσκηση.

Συγκεκριμένα, ως παράδειγμα για τη μονάδα ανάλυσης «Καθοδήγηση» που ανήκει στη θεματική κατηγορία «Μαθησιακές εμπειρίες» θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το εξής απόσπασμα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού (07):

«ο:: α:: εκείνος που με *βοήθησε πραγματικά ήταν ένας δάσκαλός μου μετέπειτα σχολικός σύμβουλος που πρωτοσυνάντησα σε μονοθέσιο σχολείο ως σχολικό σύμβουλο πλέον και με:: μου 'δειξε πραγματικά πώς να δουλεύω στην τάξη το σκέφτομαι και γράφω*».

2) Ρόλος/πρότυπο δασκάλου: Σε αυτή τη θεματική κατηγορία εντάσσονται οι μονάδες νοήματος που σχετίζονται με αυτά που υποστήριξαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφορικά με το ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος και ποιο το πρότυπο του εκπαιδευτικού ως διδάσκοντα της παραγωγής του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι σωστός δάσκαλος είναι αυτός που γνωρίζει σε βάθος το αντικείμενο που διδάσκει και το κατέχει σε σημαντικό βαθμό. Ο ρόλος του οφείλει να είναι από τη μια πλευρά συμβουλευτικός κι από την άλλη βοηθητικός ή επικουρικός χωρίς να παρεμβαίνει συνεχώς. Επιπλέον, πρέπει να μπορεί να μεταδώσει τη γνώση εξίσου σε όλους τους μαθητές και να διακατέχεται από σιγουριά και αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές του

και την αξία του ως διδάσκοντα. Τέλος, όσον αφορά τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου οφείλει να καθοδηγεί, να οργανώνει και να ενθαρρύνει τα παιδιά της τάξης του προκειμένου να αναπτύξουν τις συγγραφικές τους ικανότητες.

Συγκεκριμένα, ως παράδειγμα για τη μονάδα ανάλυσης «Σιγουριά/αυτοπεποίθηση» που ανήκει στη θεματική κατηγορία «Ρόλος/πρότυπο δασκάλου» θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το εξής απόσπασμα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού (04):

«γενικώς η γνώμη που έχουμε για τον εαυτό μας είναι πολύ σημαντική και το εκθέτουμε, ο δάσκαλος διδάσκει αυτό που είναι δεν (.) θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό ίσως και το σημαντικότερο το πώς φαίνεσαι το πώς στέκεσαι το πώς νιώθεις τι γνώμη έχεις για τον εαυτό σου και βέβαια είναι».

3) Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού: Σε αυτή τη θεματική κατηγορία ανήκουν οι μονάδες νοήματος που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων και σχετίζονται με χαρακτηριστικά που αναγνωρίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στον εαυτό τους ως διδάσκοντες της παραγωγής του γραπτού λόγου στους μαθητές της τάξης τους. Έτσι, δηλώνουν ότι τους διακρίνει όρεξη και ενθουσιασμός για το διδακτικό τους έργο, επιμονή και προσπάθεια για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα με βάση τις ανάγκες της τάξης, και μεταδοτικότητα ώστε να μπορέσουν να λάβουν όλοι οι μαθητές τις απαραίτητες γνώσεις και τα εφόδια στο κομμάτι της παραγωγής του γραπτού λόγου. Χαρακτηρίζονται επίσης από δημιουργικότητα, καθώς έχουν νέες ιδέες τις οποίες προσπαθούν να εντάξουν στη διδασκαλία όσο το επιτρέπει ο χρόνος και οι συνθήκες που επικρατούν στην τάξη, οργάνωση και προετοιμασία, καθώς σχεδιάζουν τη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες της τάξης. Ως διδάσκοντες καθοδηγούν και ενθαρρύνουν τα παιδιά να προσπαθούν και να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους, προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθημάτων και των μαθητών τους, είναι ευέλικτοι και πρόθυμοι για αλλαγές εάν το απαιτούν οι συνθήκες και τέλος έχουν διάθεση για επιμόρφωση και εξέλιξη στο αντικείμενό τους.

Συγκεκριμένα, ως παράδειγμα για τη μονάδα ανάλυσης «Προετοιμασία» που ανήκει στη θεματική κατηγορία «Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού» θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το εξής απόσπασμα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού (03):

«η προετοιμασία του δασκάλου και το πλάνο που έχεις κάνει δεν έχει να κάνει πάντα με τις εμπειρίες τις προσωπικές αλλά με το τι θέλεις να διδάξεις, άρα προσαρμόζομαστε κι

εμείς σ' αυτό που θέλουμε να διδάξουμε και είμαστε προετοιμασμένοι μ' ένα σχετικό πλάνο».

4) Δυσκολίες: Σε αυτή τη θεματική κατηγορία ανήκουν οι μονάδες νοήματος που σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου. Έτσι, εντοπίζονται δυσκολίες που αφορούν το μάθημα, όπως οι αδυναμίες των μαθητών, η έλλειψη συγκέντρωσης και προσοχής κατά τη διδασκαλία, η έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα, η έλλειψη χρόνου προκειμένου να ολοκληρωθούν όσα σχεδιάστηκαν και προγραμματίστηκαν για τη διδασκαλία, καθώς και η δυσκολία εύρεσης κατάλληλων κειμένων προς επεξεργασία στο μάθημα παραγωγής του γραπτού λόγου. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επισήμαναν επίσης τις απαιτήσεις που έχει η διαδικασία της παραγωγής του γραπτού λόγου, γεγονός που δυσκολεύει τους μαθητές, καθώς και τα αρνητικά συναισθήματα που τους δημιουργούνται από τις αρνητικές συμπεριφορές και τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών για το μάθημα.

Συγκεκριμένα, ως παράδειγμα για τη μονάδα ανάλυσης «Αδυναμίες μαθητών» που ανήκει στη θεματική κατηγορία «Δυσκολίες» θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το εξής απόσπασμα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού (06):

«ε:: δυσκολία στην έκφραση δηλαδή ενώ έχουν πάρα πολλές ιδέες δυσκολεύονται να τις βάλουν να τις αποτυπώσουν στο χαρτί ε κάνουν πολλές επαναλήψεις ε:: έχουν φτωχό λεξιλόγιο ε:: και δεν αναγνωρίζουν τις επαναλήψεις που κάνουνε και ενώ προφορικά λένε πολλά ε στο γράψιμο βάζουνε λίγα».

5) Πρακτικές: Αυτή η θεματική κατηγορία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που υιοθετούν και εφαρμόζουν στη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου στις τάξεις τους. Εδώ αναγνωρίσαμε δυο υπο-θέματα, τις τεχνικές που αξιοποιούν στη διδασκαλία από τη μια πλευρά και το περιεχόμενο των διδακτικών τους επιλογών από την άλλη. Όσον αφορά στις τεχνικές, οι μονάδες νοήματος αναφέρονται σε μεθόδους ή μορφές διδασκαλίας που εφαρμόζουν στην παραγωγή του γραπτού λόγου και αποτελούν την παραδοσιακή και δασκαλοκεντρική διδασκαλία, την εργασία σε ομάδες, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη μέθοδο project, τον καταγισμό των ιδεών, τη μέθοδο των ερωτο-αποκρίσεων, τη συζήτηση, το σχεδιάγραμμα, καθώς και τα κίνητρα για μάθηση που αφορούν διάφορα ερεθίσματα, παραδείγματα δραστηριοτήτων και κειμένων, παιχνίδι, συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες και γενικότερα στη μαθησιακή διαδικασία. Όσον αφορά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι μονάδες νοήματος

αναφέρονται στα είδη κειμένων που αξιοποιούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στο μάθημα της παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και στα θέματα και τα είδη των δραστηριοτήτων που αποτελούν τις διδακτικές τους επιλογές. Το περιεχόμενο λοιπόν περιλαμβάνει, σύμφωνα με όσα μας είπαν στις συνεντεύξεις, ποίηση, θεατρικά έργα, αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα, χρηστικά και αυθεντικά κείμενα, αποσπάσματα από το ανθολόγιο, ανάγνωση λογοτεχνικών και εξωσχολικών κειμένων και βιβλίων, υλικό από το διαδίκτυο, γραμματικές ασκήσεις, εργασίες διαφόρων τύπων, γραπτά κείμενα με βάση την ύλη από το σχολικό εγχειρίδιο, επίκαιρα και επετειακά θέματα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι επιλέγουν τα κείμενα και τα θέματα προς διδασκαλία με βάση την ηλικία και το γνωστικό ή μαθησιακό προφίλ των μαθητών τους, καθώς και ανάλογα με τις ιδέες, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες/τα βιώματα και τις ανάγκες τους.

Συγκεκριμένα, ως παράδειγμα για τη μονάδα ανάλυσης «Καταιγισμός ιδεών» που ανήκει στη θεματική κατηγορία «Πρακτικές» θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το εξής απόσπασμα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού (04):

«ο καταιγισμός των ιδεών δηλαδή να:: ό,τι ιδέα να έρχεται στο μυαλό να καταγράφουμε στο χαρτί και να περάσουμε μετά στην οργάνωση... να μου δώσουν τον πρόλογο μια γενική ιδέα».

6) Αξιολόγηση: Η έκτη και τελευταία θεματική κατηγορία περιλαμβάνει τις μονάδες νοήματος που αναφέρονται στο κομμάτι της αξιολόγησης όσον αφορά στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Εδώ αναγνωρίσαμε δυο υπο-θέματα, τους τρόπους που επιλέγουν για την αξιολόγηση των μαθητών οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, καθώς και το περιεχόμενο αυτής της αξιολόγησης, τα σημεία δηλαδή στα οποία δίνουν έμφαση σε σχέση με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους κάνουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση, οι μονάδες νοήματος αναφέρονται στη διόρθωση και στον έλεγχο, και ειδικότερα σε ένα σύστημα με το οποίο οι δάσκαλοι επισημαίνουν με θετικό ή αρνητικό πρόσημο τα σημεία που είναι σωστά ή λανθασμένα στα μαθητικά γραπτά, καθώς και στον αυτοέλεγχο των μαθητών. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν επίσης στις προσδοκίες που έχουν για τους μαθητές τους σχετικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Όσον αφορά στο περιεχόμενο της αξιολόγησης, οι μονάδες νοήματος περιλαμβάνουν την έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην εξωτερική εμφάνιση, δηλαδή τη μορφή του γραπτού κειμένου, τη δομή του, το περιεχόμενο, τη συνοχή και οργάνωση των ιδεών, το συντακτικό, το λεξιλόγιο, την ορθογραφία, την κατανόηση, την αναγνωστική

ευχέρεια, τη σωστή έκφραση και διατύπωση, το συναίσθημα, τη φαντασία και την επιχειρηματολογία.

Συγκεκριμένα, ως παράδειγμα για τη μονάδα ανάλυσης «Διόρθωση/έλεγχος» που ανήκει στη θεματική κατηγορία «Αξιολόγηση» θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το εξής απόσπασμα από τη συνέντευξη του εκπαιδευτικού (05):

«προσπαθούμε να το ελέγξουμε μια και δυο φορές (.) αυτό στο μάθημα βέβαια έχουμε και το δεύτερο μέρος να τα διορθώσουν στο σπίτι και την επόμενη φορά κάνουμε διόρθωση των γραπτών αυτό... τώρα ποιος είναι ο σκοπός για τη διόρθωση εγώ συνήθως στα μεγάλα παιδιά ε:: βάζω συν και πλην, θετικά στοιχεία που είχαν στην στο κείμενό τους αρνητικά στοιχεία».

4. 2. Δεδομένα από τις παρατηρήσεις

Η ανάλυση για τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις παρακολουθήσεις της διδασκαλίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ακολούθησε παρόμοια βήματα με εκείνα της ανάλυσης των δεδομένων από τις συνεντεύξεις. Μετά το τέλος των παρακολουθήσεων και σύμφωνα με όσα παρατηρήσαμε, συμβουλευόμενοι τις πρόχειρες σημειώσεις που κρατούσαμε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των μαθημάτων, συμπληρώσαμε το φύλλο παρατήρησης για κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικό. Αφού περάσαμε εκεί τις πληροφορίες, έπειτα από καλή ανάγνωση προσπαθήσαμε να βρούμε κι εδώ, όπως και στις συνεντεύξεις προηγουμένως, μονάδες νοήματος που συναποτελούν ένα μοτίβο ή θέμα. Συνδυάζοντας, στη συνέχεια, τις μονάδες σχετικού νοήματος που συγκεντρώσαμε, αναζητήσαμε τα θέματα που προκύπτουν μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων. Προέκυψαν έτσι τέσσερις (4) θεματικές κατηγορίες, που συμπίπτουν με τις αντίστοιχες θεματικές στον πίνακα από τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Ο Πίνακας 3 που ακολουθεί παρακάτω απεικονίζει τις θεματικές κατηγορίες από την ανάλυση των δεδομένων των παρατηρήσεων, καθώς και τις μονάδες νοήματος που περιλαμβάνονται σε καθεμία από αυτές.

Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού	Δυσκολίες
<ul style="list-style-type: none"> -Καθοδήγηση -Ενθάρρυνση -Οργάνωση -Επίβλεψη -Προετοιμασία -Αμεροληψία, αντικειμενικότητα -Όρεξη/ενθουσιασμός -Χιούμορ -Βοηθητικός, επικουρικός ρόλος -Συμβουλευτικός ρόλος 	<ul style="list-style-type: none"> -Αδυναμίες μαθητών -Μαθησιακές δυσκολίες -Προβλήματα συμπεριφοράς -Έλλειψη χρόνου, προσοχής/συγκέντρωσης, ησυχίας -Ελλιπής συμμετοχή

Πρακτικές	Αξιολόγηση
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΤΕΧΝΙΚΕΣ -Παραδοσιακή διδασκαλία -Ερωτο-αποκρίσεις -Συζήτηση -Καταιγισμός ιδεών -Εργασίας σε ομάδες -Σχεδιάγραμμα -Εξατομικευμένη -Δραματοποίηση/ παιχνίδι ρόλων -Βιβλιοπαρουσίαση -Κίνητρα (ερεθίσματα, παραδείγματα, συμμετοχή σε δραστηριότητες, μουσική, ζωγραφική) ▪ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ -Σχολικό βιβλίο -Γραπτά κείμενα με βάση το ΑΠΣ -Εργασίες -Περιγραφή -Αφήγηση -Γραμματικές ασκήσεις -Λεξιλογικές ασκήσεις -Χρηστικά κείμενα -Εργασίες για το σπίτι -Λογοτεχνικά κείμενα -Διαδίκτυο -Έμφαση σε ιδέες, εμπειρίες, ενδιαφέροντα μαθητών 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΤΡΟΠΟΙ -Έλεγχος/διόρθωση, αυτό-διόρθωση -Ανατροφοδότηση (έπαινος, επιβράβευση, θετικά ή αρνητικά σχόλια ή παρατηρήσεις) -Σύστημα πόντων, σφραγίδες, αυτοκόλλητα ▪ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ -Γραμματική -Λεξιλόγιο -Συντακτικό -Ορθογραφία -Μορφή/εξωτερική εμφάνιση -Δομή -Περιεχόμενο (ιδέες) -Κατανόηση -Σωστή έκφραση/διατύπωση -Οργάνωση ιδεών -Αναγνωστική ευχέρεια

Πίνακας 3: Θεματικές κατηγορίες και μονάδες νοήματος από την ανάλυση των δεδομένων των παρατηρήσεων

Όπως βλέπουμε από τον παραπάνω πίνακα, από την ανάλυση των δεδομένων των παρατηρήσεων προέκυψαν τέσσερις (4) θεματικές κατηγορίες: 1) Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού, 2) Δυσκολίες, 3) Πρακτικές, 4) Αξιολόγηση. Παρατηρούμε ότι εδώ επαναλαμβάνονται κάποια από τα θέματα που εξετάσαμε

παραπάνω. Τα θέματα αυτά είναι κοινά από τη στιγμή που οι συμπεριφορές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή της διδασκαλίας ήταν ανάλογες με τις αντιλήψεις που εξέφρασαν στις συνεντεύξεις τους. Όσον αφορά τις άλλες δυο θεματικές κατηγορίες (Μαθησιακές εμπειρίες, Ρόλος/πρότυπο δασκάλου), επειδή στηρίζονται σε δεδομένα που μπορούμε να αντλήσουμε μόνο από τις προσωπικές καταθέσεις των συμμετεχόντων δεν περιλαμβάνονται στον πίνακα. Κι εδώ, όπως και παραπάνω, θα παρουσιάσουμε μια προς μια τις θεματικές κατηγορίες, σε τι αναφέρονται και τι περιλαμβάνουν, τα υπο-θέματα που εντοπίσαμε, καθώς και τις μονάδες νοήματος που εμπεριέχονται σε αυτές τις κατηγορίες. Ακολουθεί ένα παράδειγμα για μια μονάδα ανάλυσης από κάθε θεματική κατηγορία.

1) Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού: Η πρώτη θεματική κατηγορία περιλαμβάνει τις μονάδες σχετικού νοήματος που σχετίζονται με συμπεριφορές και στοιχεία προσωπικότητας που διακρίναμε στις παρακολουθήσεις και αφορούν στα χαρακτηριστικά κάθε συμμετέχοντα. Σύμφωνα λοιπόν με όσα παρατηρήσαμε, οι εκπαιδευτικοί είχαν έναν συμβουλευτικό ρόλο στην τάξη, αλλά και βοηθητικό ή επικουρικό ρόλο όταν απαιτούνταν λιγότερη παρέμβαση. Επιπλέον, καθοδηγούσαν και οργάνωναν τους μαθητές τους με οδηγίες και κατευθύνσεις όσον αφορά τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου. Οι εκπαιδευτικοί διακρίνονταν από όρεξη και ενθουσιασμό για το διδακτικό τους έργο και χρησιμοποιούσαν στοιχεία χιούμορ προκειμένου να διατηρείται το ενδιαφέρον των μαθητών και να υπάρχει ευχάριστο κλίμα στην τάξη. Προετοιμάζαν και σχεδίαζαν τη διδασκαλία από πριν, επέβλεπαν τη δουλειά και τις εργασίες των μαθητών στην τάξη. Ακόμη χαρακτηρίζονταν από αμεροληψία και αντικειμενικότητα, προσπαθώντας να δίνουν σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες για συμμετοχή και αποφεύγοντας τις διακρίσεις, ενώ παράλληλα τα ενθάρρυναν να προχωράνε και να συνεχίζουν την προσπάθεια.

Συγκεκριμένα, για τη μονάδα ανάλυσης «Επίβλεψη» που ανήκει στη θεματική κατηγορία «Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού» στον Δ' άξονα παρατήρησης που αφορά στις «Επιλογές του εκπαιδευτικού» έχουμε προσθέσει το εξής σχόλιο:

Ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν μένει στάσιμος στην έδρα. Περιφέρεται ανάμεσα στους μαθητές και επιβλέπει τις εργασίες τους παρεμβαίνοντας όταν ζητηθεί βοήθεια. Οι μαθητές δουλεύουν ατομικά στο γραπτό τους και ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την πρόοδό τους περνώντας δίπλα από τον καθένα για να παρέμβει όπου χρειαστεί.

2) Δυσκολίες: Σε αυτή τη θεματική κατηγορία περιλαμβάνονται τα σημεία που αποτέλεσαν δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων. Οι μονάδες νοήματος

εδώ αφορούν τις αδυναμίες των παιδιών, τα προβλήματα συμπεριφοράς τους, τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποια από αυτά στην τάξη. Παρατηρήθηκε επίσης ελλιπής συμμετοχή στις δραστηριότητες που αφορούν το μάθημα, έλλειψη χρόνου όσον αφορά στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, κι ακόμη ότι οι μαθητές δυσκολεύονταν να παραμείνουν ήσυχοι και συγκεντρωμένοι κατά τη διδασκαλία.

Συγκεκριμένα, για τη μονάδα ανάλυσης «Μαθησιακές δυσκολίες» που ανήκει στη θεματική κατηγορία «Δυσκολίες» στον Ε' άξονα παρατήρησης που αφορά στις «Ιδιαιτερότητες της τάξης» έχουμε προσθέσει το εξής σχόλιο:

*Η συγκεκριμένη τάξη παρουσιάζει ιδιαιτερότητες από την άποψη ότι υπάρχουν πέντε παιδιά στο τμήμα που παρουσιάζουν **μαθησιακές δυσκολίες**. Έχουν όλες οι περιπτώσεις διαγνωστεί, ωστόσο μόνο για την **περίπτωση του παιδιού με αυτισμό** έρχεται κάποιες ώρες παράλληλη στήριξη και δυο από τα υπόλοιπα παρακολουθούν για κάποιες ώρες το τμήμα ένταξης. Και τα πέντε παιδιά **δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν στο μάθημα, προφορικά μόνο κάνουν κάποια προσπάθεια, ενώ στα γραπτά τους παρατηρούνται πολλά λάθη**. Ο εκπαιδευτικός της τάξης δίνει περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή στον προφορικό λόγο σε αυτά τα παιδιά.*

3) Πρακτικές: Σε αυτή τη θεματική κατηγορία ανήκουν οι μονάδες νοήματος που σχετίζονται με τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και τις οποίες παρατηρήσαμε κατά τη διδασκαλία τους. Διακρίναμε δυο υπο-θέματα, τις τεχνικές δηλαδή τις μορφές ή μεθόδους που αξιοποιούν στη διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου από τη μια πλευρά, και το περιεχόμενο που αφορά στα είδη των κειμένων, στα θέματα και τις δραστηριότητες που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν στην τάξη. Όσον αφορά στις τεχνικές, οι μονάδες νοήματος αναφέρονται στην παραδοσιακή διδασκαλία, την εξατομικευμένη διδασκαλία, την εργασία σε ομάδες, τη δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων, τη βιβλιοπαρουσίαση, τη συζήτηση, τη μέθοδο ερωτο-αποκρίσεων, τον καταγισμό ιδεών και το σχεδιάγραμμα. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν διαφόρων ειδών κίνητρα για να προσελκύσουν την προσοχή των παιδιών ή ως αφορμή για να ξεκινήσει το μάθημα. Αυτά περιλαμβάνουν διάφορα ερεθίσματα, όπως μουσική, ζωγραφική, παραδείγματα δραστηριοτήτων και συμμετοχή σε διάφορες δράσεις στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος. Όσον αφορά στο περιεχόμενο, οι μονάδες νοήματος αναφέρονται στην επιλογή του σχολικού εγχειριδίου ως μούσουλ για το μάθημα, σε διάφορες εργασίες και γραπτά κείμενα με βάση το Αναλυτικό

Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), σε γραμματικές και λεξιλογικές ασκήσεις, περιγραφικά και αφηγηματικά κείμενα, χρηστικά κείμενα, αποσπάσματα από λογοτεχνικά βιβλία, υλικό από το διαδίκτυο και εργασίες για το σπίτι. Κατά τη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί έδιναν έμφαση στις ιδέες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες ή τα βιώματα των μαθητών τους, και με βάση αυτά προέκυπταν αφορμές για θέματα προς συζήτηση και για παραγωγή γραπτού λόγου.

Συγκεκριμένα, για τη μονάδα ανάλυσης «Εργασία σε ομάδες» που ανήκει στη θεματική κατηγορία «Πρακτικές» έχουμε τσεκάρει στο Φύλλο Παρατήρησης την πρόταση «Υποστηρίζει την ομαδική ή σε δυάδες εργασία στην τάξη» και ως σχόλιο έχουμε προσθέσει τα εξής:

Η εκπαιδευτικός έχει τοποθετήσει τα παιδιά της τάξης σε τετράδες και με αυτό τον τρόπο δουλεύουν τις εργασίες. Οι δραστηριότητες με τις οποίες ασχολήθηκαν στο μάθημα αφορούσαν τις διαφημίσεις και τα χαρακτηριστικά τους. Τα μέλη της ομάδας εργάζονταν όλα μαζί και στο τέλος ένας εκπρόσωπος ανακοίνωνε στην ολομέλεια την απάντηση.

4) Αξιολόγηση: Η τέταρτη και τελευταία θεματική κατηγορία περιλαμβάνει τις μονάδες νοήματος που αναφέρονται στους τρόπους που επέλεξαν για αξιολόγηση των μαθητών τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, καθώς και στο περιεχόμενο αυτής της αξιολόγησης, δηλαδή τα σημεία από την παραγωγή γραπτού λόγου που έκριναν αυτοί ως πιο σημαντικά. Διακρίναμε έτσι δυο υπο-θέματα, ένα για τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών κι ένα άλλο για το περιεχόμενο της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στους τρόπους αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί επέμεναν στη διόρθωση και τον έλεγχο των γραπτών εργασιών των μαθητών, όπως και στον αυτοέλεγχο προκειμένου να δουν οι ίδιοι οι μαθητές τα λάθη τους. Χρησιμοποιούσαν ακόμη την ανατροφοδότηση κάνοντας θετικά ή αρνητικά σχόλια και παρατηρήσεις, επαινώντας ή επιβραβεύοντας την προσπάθεια και την καλή συμπεριφορά, ενώ στις μικρότερες τάξεις η καλή προσπάθεια ανταμειβόταν με σφραγίδες και αυτοκόλλητα ή εφαρμόζοντας ένα σύστημα με πόντους στην ορθογραφία για κάθε σωστή απάντηση. Όσον αφορά στο περιεχόμενο της αξιολόγησης, οι μονάδες νοήματος αφορούσαν την έμφαση των εκπαιδευτικών στη γραμματική, το συντακτικό, το λεξιλόγιο, την ορθογραφία, τη μορφή και δομή του γραπτού κειμένου, το περιεχόμενο, τη σωστή έκφραση ή διατύπωση, την οργάνωση των ιδεών, την κατανόηση των πληροφοριών και την αναγνωστική ευχέρεια.

Συγκεκριμένα, για τη μονάδα ανάλυσης «Ανατροφοδότηση» που ανήκει στη θεματική κατηγορία «Αξιολόγηση» στον Δ' άξονα παρατήρησης που αφορά στις «Επιλογές του εκπαιδευτικού» έχουμε προσθέσει το εξής σχόλιο:

Η εκπαιδευτικός της τάξης επιβραβεύει την προσπάθεια των μαθητών της και χρησιμοποιεί θετικά σχόλια για την καλή τους συμπεριφορά. Επίσης επιβραβεύει τους μαθητές με αυτοκόλλητα ή σφραγίδες για τις σωστές απαντήσεις τους στην ορθογραφία ή στις εργασίες τους.

4. 3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα μελετά τις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου, καθώς και τους παράγοντες που τις καθορίζουν. Από την ανάλυση των δεδομένων είδαμε ότι υπάρχουν συνδέσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και στις πρακτικές που αξιοποιούν στη διδασκαλία. Σε γενικές γραμμές και κατά πλειοψηφία τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις τους δεν παρεκκλίνουν από τις επιλογές τους στην πράξη. Διαπιστώσαμε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν δυνατό στήριγμα για τις διδακτικές τους αποφάσεις. Ωστόσο, πολλές από τις αντιλήψεις τους δεν παρατηρήθηκαν κατά την παρακολούθηση της διδασκαλίας τους. Ακόμη κάποιες από τις παρατηρούμενες διδακτικές επιλογές δεν εκφράστηκαν σε όσα υποστήριζαν στις συνεντεύξεις τους. Επίσης είδαμε ότι οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις πεποιθήσεις τους και έχουν αντίκτυπο και στις πρακτικές τους.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των στοιχείων, μπορούμε να πούμε ότι οι αρχικοί στόχοι της ερευνητικής μας προσπάθειας επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν αρχικά στην παρούσα έρευνα.

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου;

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με την παραγωγή γραπτού

λόγου, αυτές ανιχνεύτηκαν μέσα από τα δεδομένα που συλλέξαμε και αναλύσαμε στις συνεντεύξεις. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου χαρακτηρίζεται από καλή οργάνωση και προετοιμασία εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Προκειμένου να είναι αποτελεσματική, ο δάσκαλος πρέπει να χαρακτηρίζεται από σιγουριά και αυτοπεποίθηση για τις διδακτικές του ικανότητες, καλή γνώση πάνω στο αντικείμενο και ικανότητα να μπορεί να μεταδώσει αυτή τη γνώση, όρεξη και ενθουσιασμό για τη δουλειά του, να καθοδηγεί και να συμβουλεύει τους μαθητές του, να ενθαρρύνει την προσπάθεια που κάνουν στην τάξη. Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία, η οποία περαιτέρω γίνεται ακόμη πιο απαιτητική λόγω των αδυναμιών των μαθητών, της έλλειψης προσοχής και συγκέντρωσης εκ μέρους τους αλλά και της έλλειψης χρόνου. Επίσης δυο εκπαιδευτικοί (04, 07) αναφέρθηκαν στα αρνητικά συναισθήματα που τους δημιουργεί η διδασκαλία, καθώς και στην έλλειψη διδακτικής εμπειρίας που μπορεί να δυσκολέψει την προετοιμασία του μαθήματος.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην παραγωγή του γραπτού λόγου, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι κατά κύριο λόγο βασίζονται στην ύλη από το σχολικό εγχειρίδιο. Οι μαθητές δουλεύουν τις εργασίες σε ομάδες όταν το απαιτούν οι δραστηριότητες. Ως τεχνικές διδασκαλίας αναφέρουν τη μέθοδο των ερωτο-αποκρίσεων, τον καταγισμό ιδεών και τη συζήτηση για την παραγωγή ιδεών, καθώς και το σχεδιάγραμμα για την οργάνωση των ιδεών. Σημαντικά είναι για τους εκπαιδευτικούς τα κίνητρα, όπου οι μαθητές θα λάβουν τα κατάλληλα ερεθίσματα για να συμμετέχουν στο μάθημα, αλλά και να δίνονται συνεχώς ευκαιρίες για παραγωγή γραπτού λόγου. Σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιλέγουν αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα, διαφόρων ειδών εργασίες, γραμματικές ασκήσεις, την ποίηση, τα θεατρικά έργα, αποσπάσματα από το ανθολόγιο και άλλα λογοτεχνικά βιβλία, τα χρηστικά κείμενα. Ακόμη προτρέπουν τους μαθητές στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων. Επίσης οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δίνουν έμφαση στις ιδέες, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών και επιλέγουν τα κείμενα ή τις δραστηριότητες, καθώς και τα θέματα για παραγωγή γραπτού λόγου με βάση αυτές τις ιδέες και τα βιώματα.

Τέλος, αναφορικά με την αξιολόγηση, χαρακτηριστική είναι η επιμονή των εκπαιδευτικών στον έλεγχο και τη διόρθωση των γραπτών των μαθητών αλλά και στην αυτό-διόρθωση των ίδιων για τα κείμενα που παράγουν. Δίνουν έμφαση στη

δομή και τη μορφή του κειμένου, στην ορθογραφία, τη γραμματική, το λεξιλόγιο, τη σύνταξη, την κατανόηση, το περιεχόμενο, τη διατύπωση, την οργάνωση των ιδεών και στην αναγνωστική ευχέρεια. Ακόμη, όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν προσδοκίες για τους μαθητές και τη μαθησιακή τους πορεία.

- *Ποιες είναι οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την παραγωγή γραπτού λόγου στο σχολείο;*

Όσον αφορά στο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία για την παραγωγή του γραπτού λόγου, αυτές προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης. Συγκεκριμένα, όπως διαπιστώσαμε, οι εκπαιδευτικοί προετοίμαζαν το μάθημα και τις ενέργειες που είχαν σχεδιάσει να πραγματοποιήσουν στην τάξη. Καθοδηγούσαν, οργάνωναν τους μαθητές και ενθάρρυναν την προσπάθειά τους. Επίσης κινούνταν δίπλα στα θρανία και κοντά στα παιδιά επιβλέποντας τις εργασίες τους. Προσπαθούσαν να είναι αντικειμενικοί απέναντί τους και να δίνουν ευκαιρίες για συμμετοχή σε όλους. Ο ρόλος τους ήταν ακόμη βοηθητικός και συμβουλευτικός εκεί που χρειαζόταν η παρέμβασή τους.

Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στο μάθημα, παρατηρήθηκε έλλειψη χρόνου, ελλιπής συμμετοχή, έλλειψη προσοχής, συγκέντρωσης και ησυχίας, προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά και αδυναμίες των μαθητών, με μαθησιακές δυσκολίες για τα παιδιά που αντιμετώπιζαν μεγαλύτερα προβλήματα.

Αναφορικά με τις πρακτικές που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, παρατηρήσαμε ότι βασίζονταν κυρίως στην ύλη από το σχολικό εγχειρίδιο και εφαρμόζαν διδασκαλία παραδοσιακή. Ενθάρρυναν την εργασία σε δυάδες ανάλογα με το είδος των δραστηριοτήτων, χρησιμοποιούσαν τις ερωτο-αποκρίσεις, τη συζήτηση, τον καταιγισμό ιδεών, ενώ οι σκέψεις και ιδέες των μαθητών οργανώνονταν στον πίνακα με βάση ένα σχεδιάγραμμα. Προσπαθούσαν να δώσουν στα παιδιά κίνητρα για συμμετοχή και προσέλκυση του ενδιαφέροντος. Εδώ ανήκει και η προσπάθεια αξιοποίησης του διαδικτύου στη διδασκαλία, κυρίως για αναζήτηση πληροφοριών για το θέμα παραγωγής γραπτού λόγου που ενδιέφερε το μάθημα. Οι μαθητές καλούνταν να παράγουν αφηγηματικά, περιγραφικά και χρηστικά κείμενα, γενικότερα γραπτά κείμενα με βάση το ΑΠΣ. Οι εργασίες αφορούσαν κυρίως γραμματικές και λεξιλογικές ασκήσεις. Η ορθογραφία ήταν επίσης αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας. Στα παιδιά δίνονταν εργασίες για το σπίτι πάντα με το τέλος του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί έδιναν έμφαση στις ιδέες,

τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των μαθητών, που αποτελούσαν αφορμή για συζήτηση ή για την επιλογή θέματος για παραγωγή γραπτού λόγου.

Σε σχέση με την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, οι συμμετέχοντες έδιναν μεγάλη σημασία στον έλεγχο και τη διόρθωση των γραπτών κειμένων και γενικότερα των εργασιών των μαθητών τους, αλλά και στον αυτοέλεγχο και στην αυτό-διόρθωση από τα ίδια τα παιδιά για τα κείμενα που παρήγαγαν. Παρατηρήθηκε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν σε μεγάλο βαθμό την ανατροφοδότηση με σχόλια και παρατηρήσεις για τις θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές, τις σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, αλλά και ως επιβράβευση της προσπάθειας των μαθητών. Τέλος, αναφορικά με το περιεχόμενο της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί είδαμε να δίνουν έμφαση στην ορθογραφία, στη γραμματική και το λεξιλόγιο, στη σύνταξη και τη σωστή διατύπωση, στην κατανόηση, στο περιεχόμενο, στη συνοχή, στη δομή και τη μορφή του κειμένου, και στην αναγνωστική ευχέρεια.

- *Υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στις αντιλήψεις τους για το γραπτό λόγο και τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν στην τάξη;*

Συγκρίνοντας τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις διαπιστώσαμε ότι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς οι αντιλήψεις τους συμφωνούν με τις πρακτικές τους στην τάξη. Ξεκινώντας με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων είδαμε ότι και από τα λεγόμενά τους και από τη διδασκαλία τους φάνηκε να καθοδηγούν, να οργανώνουν και να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους, αλλά και να κάνουν μια σχετικά προετοιμασία για το μάθημα. Ωστόσο, από την παρακολούθηση των διδασκαλιών στην τάξη είδαμε επιπλέον ότι οι εκπαιδευτικοί επιβλέπουν την εργασία των μαθητών και προσπαθούν να είναι αντικειμενικοί με όλα τα παιδιά δίνοντας ευκαιρίες για να συμμετέχουν και να εκφράζουν τις απόψεις τους στην τάξη. Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Επίσης, χαρακτηριστικά όπως η προσαρμογή στις ανάγκες της διδασκαλίας, η εξέλιξη ανάλογα με τις εμπειρίες, η δημιουργικότητα, η μεταδοτικότητα, η επιμονή και η προσπάθεια που υποστήριξαν οι συμμετέχοντες δεν αναδείχθηκαν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των μαθημάτων. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που αξιοποίησαν δυο εκπαιδευτικοί (01, 03) στη διδασκαλία τους ήταν η χρήση του χιούμορ.

Συνεχίζοντας με τις δυσκολίες και απαιτήσεις της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί εστίασαν στις συνεντεύξεις τους στα προβλήματα συμπεριφοράς, στις αδυναμίες τους (λάθη, απροσεξίες, έλλειψη συμμετοχής, συγκέντρωσης,

ενδιαφέροντος, ησυχίας) αλλά και στην έλλειψη χρόνου, τα οποία ήταν εμφανή και κατά την παρακολούθηση της διδασκαλίας τους, όπου παρατηρήσαμε επιπλέον μεγαλύτερα προβλήματα για τα παιδιά που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Η διαφορά ήταν ότι στις αντιλήψεις τους οι εκπαιδευτικοί εστίασαν περισσότερο στις απαιτήσεις που προβάλλει η ίδια η διαδικασία για την παραγωγή του γραπτού λόγου ως σχολικό μάθημα.

Προχωρώντας με τις διδακτικές αποφάσεις και ενέργειες των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου, είδαμε ότι η έμφαση την οποία υποστήριζαν στις συνεντεύξεις τους ότι δίνουν σχετικά με τις ιδέες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών φάνηκε και στην εφαρμογή της διδασκαλίας στην πράξη, καθώς και η επιλογή κειμένων και θεμάτων για την παραγωγή λόγου με βάση την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τις τεχνικές της διδασκαλίας, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν στη συνέντευξη τη χρήση της μεθόδου project (03) και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (02, 06), ενώ οι μισοί από αυτούς μίλησαν για τη σημασία των κινήτρων για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος, την ενθάρρυνση της συμμετοχής των παιδιών και την παροχή πλούσιων ερεθισμάτων. Παρόλα αυτά, παρατηρήσαμε να γίνεται σχεδόν εξ ολοκλήρου χρήση της παραδοσιακής διδασκαλίας στο μάθημα με λίγες ευκαιρίες στους μαθητές να εργαστούν σε δυάδες όταν το επέτρεπαν οι δραστηριότητες. Μια μόνο εκπαιδευτικός (03) έκανε χρήση και άλλων τεχνικών για να εμπλουτίσει τη διδασκαλία της, με την αξιοποίηση της δραματοποίησης και της βιβλιοπαρουσίασης συμπληρωματικά με την παραδοσιακή διδασκαλία. Σε σχέση με το περιεχόμενο τώρα του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν στη συνέντευξη σχεδόν όλοι την ανάγνωση λογοτεχνικών ή εξωσχολικών βιβλίων, τη χρήση της ποίησης (01, 04, 09, 10), τα θεατρικά έργα (04, 05), την αξιοποίηση του διαδικτύου (04, 08, 09), τη δημιουργική γραφή (04, 09), τη χρήση αυθεντικών κειμένων (05) και τη συγγραφή σχολικής εφημερίδας (09). Ωστόσο, από τις παρακολουθήσεις της διδασκαλίας, διαπιστώσαμε να γίνεται χρήση κυρίως του σχολικού εγχειριδίου, να οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί την ύλη με βάση το ΑΠΣ, να δίνεται έμφαση σε γραμματικές και λεξιλογικές ασκήσεις ή σε επαναληπτικές εργασίες για εξάσκηση και εμπέδωση των φαινομένων. Τρεις ήταν οι εκπαιδευτικοί (01, 06, 09) που παρατηρήσαμε να χρησιμοποιούν και άλλα στοιχεία για να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία συμπληρωματικά με το βιβλίο, και ειδικότερα με ζωγραφική, μουσική, ανάγνωση αποσπασμάτων από λογοτεχνικά βιβλία και αξιοποίηση του διαδικτύου. Οι δυο από τις τρεις εκπαιδευτικούς (06, 09) δίδασκαν σε

μικρές τάξεις, γεγονός που διευκόλυνε τη χρήση πρακτικών που ελκύουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών.

Τέλος, φτάνοντας στην αξιολόγηση, διαπιστώσαμε τόσο από τις αντιλήψεις όσο και από τις πρακτικές των συμμετεχόντων στην τάξη ότι επιμένουν στη διόρθωση και τον έλεγχο της δουλειάς των παιδιών στο σπίτι ή στο σχολείο, αλλά και στην αυτοδιόρθωσή τους για να μπορέσουν να δουν οι ίδιοι τα λάθη τους. Δυο εκπαιδευτικοί (04, 05) αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένες τεχνικές για την αξιολόγηση, δηλαδή στην επισήμανση με θετικό ή αρνητικό πρόσημο για τα θετικά ή αρνητικά στοιχεία στα γραπτά των μαθητών και στη χρήση του συστήματος με εντοπισμό του λάθους, τεχνικές που δεν παρατηρήθηκαν όμως στην πράξη. Από τις συνεντεύξεις είδαμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν προσδοκίες για τους μαθητές και τις επιδόσεις τους. Επίσης κατά την παρατήρηση της διδασκαλίας διαπιστώσαμε ότι όλοι χρησιμοποίησαν κάποιο είδος ανατροφοδότησης είτε με σχόλια είτε με παρατηρήσεις είτε με επιβράβευση της προσπάθειας. Συγκεκριμένα, δυο εκπαιδευτικοί (06, 09) είδαμε να αξιοποιούν τα αυτοκόλλητα και τις σφραγίδες για να επιβραβεύουν την καλή προσπάθεια στα παιδιά που διδάσκουν σε μικρές τάξεις, ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός (05) χρησιμοποίησε ένα σύστημα με πόντους στην ορθογραφία για κάθε σωστή απάντηση. Αναφορικά με το περιεχόμενο της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί τόσο στις συνεντεύξεις όσο και κατά την παρατήρηση είδαμε να δίνουν έμφαση σε πολλά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, και ειδικότερα στη δομή και μορφή του κειμένου, τη γραμματική και το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και συνοχή του κειμένου, το περιεχόμενο και την κατανόηση, την οργάνωση των ιδεών, τη σωστή διατύπωση και την αναγνωστική ευχέρεια. Εξαίρεση αποτέλεσαν η έμφαση στο συναίσθημα, στη φαντασία και στη σωστή επιχειρηματολογία, που εκφράστηκαν μόνο ως αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη συνέντευξη (01, 06, 07, 08).

Περνώντας στην περίπτωση της εκπαιδευτικού που μελετήσαμε πιο εκτεταμένα με επιπλέον συνεντεύξεις και ένα επιπλέον δίωρο παρατήρησης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν διαπιστώσαμε αποκλίσεις ανάμεσα σε αυτά που υποστήριζε και σε αυτά που εφάρμοσε στην τάξη κατά τη διδασκαλία. Είδαμε δηλαδή ότι οι αντιλήψεις που έχει η εκπαιδευτικός για την παραγωγή του γραπτού λόγου συμφωνούν με τις πρακτικές που αξιοποιεί στη διδασκαλία. Ωστόσο, κάποιες αναφορές της στις συνεντεύξεις σχετικά με την αξιοποίηση της ποίησης, των θεατρικών έργων, την ανάγνωση αποσπασμάτων από λογοτεχνικά και άλλα εξωσχολικά βιβλία δεν παρατηρήθηκαν στην πράξη. Βέβαια το γεγονός ότι είχαμε

στη διάθεσή μας μόλις δυο δίωρα για να παρατηρήσουμε τη διδασκαλία της δεν μας επέτρεψε να διακρίνουμε όλες τις πρακτικές που ανέφερε στις συνεντεύξεις αλλά ούτε και να αποκτήσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη διδασκαλία. Επίσης οι πρακτικές που ανέφερε αλλά δεν τις εντοπίσαμε στη διδασκαλία της μπορεί να μη συνέπεσαν με τις μέρες που πήγαμε εμείς για παρακολούθηση. Πάντως και σύμφωνα με όσα μας είπε η ίδια στο τέλος των συναντήσεων, η διαδικασία της έρευνας τη βοήθησε πολύ ώστε να προσπαθήσει να εντοπίσει κι εκείνη με τη σειρά της ποιες αντιλήψεις και πρακτικές υποστηρίζει και εφαρμόζει για τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου. Χάρη στη συμμετοχή της στην ερευνητική προσπάθεια που πραγματοποιήσαμε της δόθηκε η ευκαιρία να στοχαστεί πάνω σε όσα η ίδια πιστεύει προκειμένου να ανακαλύψει εάν διαφέρουν από αυτά που επιλέγει να πραγματοποιήσει στην τάξη. Η στοχαστική αυτή διαδικασία θα τη βοηθήσει ώστε να βελτιώσει τις διδακτικές της αποφάσεις και επιλογές ή προκειμένου να αναθεωρήσει για κάποιες από τις πρακτικές που χρησιμοποιεί ήδη.

- *Επηρεάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτού λόγου από τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες τους;*
- *Επηρεάζονται οι πρακτικές που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί για την παραγωγή γραπτού λόγου από τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες τους;*

Στη συνέχεια, προσπαθώντας να απαντήσουμε στα επιπλέον ερωτήματα που θέσαμε, εάν δηλαδή οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών καθόρισαν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους σχετικά με τη διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου, διαπιστώσαμε ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ τους.

Αρχικά, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων διαπιστώσαμε πως οι μαθησιακές εμπειρίες επηρέασαν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Γενικότερα, φάνηκε ότι οι θετικές εμπειρίες που είχαν οι συμμετέχοντες –η βοήθεια, καθοδήγηση, ενθάρρυνση και επιβράβευση από δασκάλους και καθηγητές, η επιτυχία στις εξετάσεις, η απόκτηση βασικών γνώσεων για το αντικείμενο και η πρακτική άσκηση- συνέβαλαν ώστε οι πεποιθήσεις τους να σχετίζονται με τη σημασία της δημιουργίας κινήτρων για μάθηση στους μαθητές, την έμφαση στα βιώματα και τα ενδιαφέροντά τους, την αξιοποίηση του διαδικτύου, τη χρήση αυθεντικών και χρηστικών κειμένων στη διδασκαλία, την αξιοποίηση της

ποίησης και των θεατρικών έργων, την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας όπως η διαφοροποιημένη και το project, αλλά και τη σημασία της ανατροφοδότησης στην αξιολόγηση και της αυτό-διόρθωσης για να ανακαλύπτουν μόνοι τους οι μαθητές τα λάθη τους προσπαθώντας να τα διορθώσουν.

Παρόλα αυτά, οι αρνητικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών –έλλειψη εμπιστοσύνης των δασκάλων και καθηγητών στις ικανότητες του μαθητή, συχνές παρατηρήσεις, έλλειψη βοήθειας ή καθοδήγησης, απουσία ανατροφοδότησης, αρνητικά συναισθήματα για το μάθημα της παραγωγής του γραπτού λόγου και αποκόμιση μόνο θεωρητικών γνώσεων στο πανεπιστήμιο- επηρέασαν σημαντικά τις πεποιθήσεις τους σε βαθμό που τους οδήγησε να υιοθετήσουν στις πρακτικές τους στην τάξη έναν πιο παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που βασίζεται στην ύλη από το σχολικό εγχειρίδιο, όπως παρατηρήσαμε κατά την παρακολούθηση του μαθήματος. Λίγες ήταν οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που παρά τις αρνητικές εμπειρίες τους εφάρμοσαν στη διδασκαλία πρακτικές που ξέφυγαν κάπως από την πεπατημένη του σχολικού εγχειριδίου.

Σύμφωνα λοιπόν με όσα παρατηρήσαμε κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων στην τάξη, οι πρακτικές που φαίνεται να οφείλονται στις θετικές επιρροές που άσκησαν οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες στους εκπαιδευτικούς αφορούν τα εξής: τη χρήση χιούμορ (01, 03) και την αξιοποίηση του διαδικτύου (01, 06, 09), τη βιβλιοπαρουσίαση και το παιχνίδι ρόλων (03), τα χρηστικά κείμενα (01, 04), την εξατομικευμένη διδασκαλία (06), την ανάγνωση αποσπασμάτων από λογοτεχνικά βιβλία (06, 09), τη δημιουργία κινήτρων μέσω μουσικών ερεθισμάτων και ζωγραφικής (09). Οι επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακές), οι διδακτικές εμπειρίες (Διδασκαλείο πανεπιστημίου), η επιμόρφωση και τα σεμινάρια πάνω στο αντικείμενο των σπουδών, και το νεαρό της ηλικίας αποτέλεσαν πρόσθετους παράγοντες που επηρέασαν τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν και άλλες τεχνικές για να διδάξουν το μάθημα πέρα από το να ακολουθούν απλώς την ύλη με βάση το σχολικό βιβλίο ή να τις χρησιμοποιούν συμπληρωματικά με την παραδοσιακή διδασκαλία. Βέβαια, οι λίγες ώρες παρατήρησης για κάθε συμμετέχοντα –μόλις ένα δίωρο για όλους κι ένα επιπλέον δίωρο για τη μελέτη περίπτωσης- δεν ήταν αρκετές ώστε να διακρίνουμε και άλλες από τις πρακτικές που μας ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους. Γενικότερα, όμως, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στο σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου με κάποιες μικρές

προσθήκες με άλλες τεχνικές συμπληρωματικά με τον παραδοσιακό τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5. 1. Συζήτηση-Σχολιασμός των ευρημάτων

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις και τις πρακτικές δέκα (10) εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σχετικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου, τις σχέσεις ανάμεσα σε αυτές, καθώς και τους παράγοντες που τις καθορίζουν. Κάθε συμμετέχων μας έδωσε αρχικά μια συνέντευξη σχετικά με τις πεποιθήσεις του κι έπειτα ακολούθησε παρακολούθηση της διδασκαλίας του για να παρατηρήσουμε τις πρακτικές που εφαρμόζει στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Με την περίπτωση μιας εκπαιδευτικού ασχοληθήκαμε πιο εκτεταμένα, με μεγαλύτερο αριθμό συνεντεύξεων και παρατηρήσεων, ακολουθώντας την προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης ώστε να εμβαθύνουμε περισσότερο στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε.

Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις συγκεντρώθηκαν, αναλύθηκαν και μας έδωσαν ευρήματα που αφορούν στη σύνδεση μεταξύ των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου, καθώς και στην επιρροή που άσκησαν οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες τους σε αυτές τις πεποιθήσεις και διδακτικές επιλογές.

Όπως αναφέρθηκε αναλυτικά στη βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας εργασίας οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι εμφανείς στις συμπεριφορές τους και συνδέονται στενά με τη στάση τους, τις αξίες, τις προθέσεις και με άλλα στοιχεία που αφορούν τις προοπτικές της διδασκαλίας τους. Καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων φάνηκε ότι είναι οι εκπαιδευτικές εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών στις διαφορετικές φάσεις της εκπαίδευσής τους (Doolittle, Dodds & Placek, 1993, σελ.355-356). Οι εκπαιδευτικοί φιλτράρουν τις αντιλήψεις τους κατά την εκπαίδευσή τους, κατά την οποία οι περισσότεροι από αυτούς υιοθετούν εκείνες που ταιριάζουν με τις δικές τους πεποιθήσεις κι αντίθετα αποβάλλουν αυτές που δεν συμβαδίζουν με τις δικές τους. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή των πρακτικών τους στη διδασκαλία σχετίζονται σημαντικά με εκείνες των δασκάλων τους όταν ήταν οι ίδιοι μαθητές. Επιπλέον, οι εμπειρίες από τα προγράμματα σπουδών και πρακτικής άσκησης συνέβαλαν ώστε να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου (Vibulphol, 2004, σελ.42).

Αυτό φάνηκε και στη δική μας έρευνα, καθώς μέσα από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκε ότι οι μαθησιακές εμπειρίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε σχολείο και πανεπιστήμιο αποτέλεσαν καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση των πεποιθήσεων και την εφαρμογή των πρακτικών τους στην τάξη. Οι θετικές εμπειρίες (η καθοδήγηση, η βοήθεια, η ενθάρρυνση από καθηγητές και δασκάλους) είχαν ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να έχουν όρεξη και ενθουσιασμό για τη δουλειά τους και να δοκιμάζουν και άλλα πράγματα πέρα από τις επιλογές που δίνει το σχολικό εγχειρίδιο στη διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου (εξατομικευμένη διδασκαλία, αξιοποίηση του διαδικτύου, παιχνίδι ρόλων, μουσικά και αισθητικά ερεθίσματα). Αντίθετα, οι αρνητικές εμπειρίες (η έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους, οι συχνές παρατηρήσεις, τα αρνητικά συναισθήματα) συνέβαλαν ώστε να υιοθετήσουν οι περισσότεροι από τους αυτούς έναν πιο παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που στηρίζεται κατά βάση στο σχολικό βιβλίο και την ύλη του ΑΠΣ (γραπτά κείμενα με βάση το ΑΠΣ, ασκήσεις γραμματικής και λεξιλογίου, ορθογραφία).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί φέρουν προηγούμενη γνώση σχετικά με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Καθώς οι γνώσεις τους αυξάνονται για το πώς να διδάξουν την παραγωγή του γραπτού λόγου, η συμπεριφορά τους όσον αφορά τη συγγραφική ιδιότητα γίνεται πιο θετική. Φαίνεται, έτσι, ότι η αυξημένη γνώση για το αντικείμενο τους οδηγεί σε αποτελεσματικότερη διδασκαλία (Street, 2003, σελ.34). Κάτι τέτοιο διαπιστώσαμε και από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπου φάνηκε ότι οι γνώσεις που έλαβαν κατά την εκπαίδευσή τους, τα σεμινάρια που παρακολούθησαν κάποιοι από αυτούς αργότερα, η καθοδήγηση στην πρακτική τους άσκηση, η βοήθεια από τους συναδέλφους, η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και εξέλιξη δημιούργησαν μια πιο θετική εικόνα για το γραπτό λόγο στους ίδιους με αποτέλεσμα να θέλουν να τη μεταδώσουν και στους μαθητές τους στην τάξη.

Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται περαιτέρω ότι υπάρχει άμεση σύνδεση ανάμεσα στο γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και στις πρακτικές τους επιλογές. Οι πεποιθήσεις τους ανεξάρτητα από τη μορφή που θα πάρουν είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη διδασκαλία τους, όπως για παράδειγμα τις προσδοκίες που έχουν για τους μαθητές τους, κάτι που έχει με τη σειρά του αντίκτυπο στη μάθηση των μαθητών (Fang, 1996, σελ.50-51). Όπως είδαμε από τα δεδομένα των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων στη δική μας έρευνα, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών κατευθύνουν ως ένα βαθμό και τις διδακτικές τους επιλογές.

Βέβαια υπήρχαν και εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία των οποίων δεν παρατηρήσαμε να ακολουθούνται κάποιες από τις εκπεφρασμένες πεποιθήσεις τους όσον αφορά την παραγωγή του γραπτού λόγου. Μια πιθανή ερμηνεία θα μπορούσε να είναι αυτό που σημειώνεται από τον Fang (1996, σελ.53-54), ότι δηλαδή πολλές φορές οι πολυπλοκότητες της σχολικής τάξης, οι απαιτήσεις της διδασκαλίας, η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, η διαχείριση της τάξης και η ρουτίνα της, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν παράγοντες που αποτρέπουν τους δασκάλους από το να εφαρμόσουν αυτά που υποστηρίζουν στις διδακτικές τους αποφάσεις. Στην παρούσα έρευνα είδαμε κάποιους εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν καινοτόμες και δημιουργικές ιδέες ή μεθόδους σχετικά με τη διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου, τις οποίες όμως δεν εφάρμοσαν στο μάθημα που παρακολουθήσαμε. Η διαφορά που διαπιστώσαμε ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους θα μπορούσε να οφείλεται σε παράγοντες που αναφέραμε με βάση τον Fang (1996), καθώς, όπως μας είπαν οι συμμετέχοντες αλλά και παρατηρήσαμε στην τάξη, αντιμετώπισαν δυσκολίες εξαιτίας των αδυναμιών και της συμπεριφοράς των μαθητών τους, της έλλειψης ησυχίας, προσοχής και συγκέντρωσης, της έλλειψης χρόνου αλλά και των απαιτήσεων που περιλαμβάνει η διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου.

Γενικότερα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου συνδέονται με τις πρακτικές της τάξης και επηρεάζουν τα είδη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και διαδικασιών που εφαρμόζονται (Thompson, 1984, σελ.124-125· Graham et al, 2001, σελ.148· Debreli, 2012, σελ.368). Κάτι αντίστοιχο προέκυψε και στα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε, όπου παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν μια πιο παραδοσιακή αντίληψη για τον τρόπο διδασκαλίας της παραγωγής του γραπτού λόγου επέλεξαν να υιοθετήσουν αντίστοιχη διδασκαλία και στο μάθημα, με έμφαση στο σχολικό εγχειρίδιο, δραστηριότητες γραμματικής και λεξιλογίου, παραγωγή περιγραφικών και αφηγηματικών κειμένων, έλεγχο των εργασιών από προηγούμενο μάθημα, ορθογραφία, παραγωγή ιδεών με βάση τις ερωτο-αποκρίσεις, τον καταγιισμό ιδεών και τη συζήτηση και οργάνωσή τους με βάση ένα σχεδιάγραμμα στον πίνακα. Οι συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές αφορούσαν και τους δέκα συμμετέχοντες σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό. Αντίθετα, κάποιοι από αυτούς που είχαν λίγο διαφορετικές αντιλήψεις με βάση τις εμπειρίες τους, την επιμόρφωση που είχαν κάνει, τις επιπλέον σπουδές τους ή εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας τους, πέρα από το

σχολικό βιβλίο το οποίο ακολούθησαν ως μπούσουλα για την ύλη που έπρεπε να διδαχτεί, επέλεξαν δραστηριότητες με εργασίες των μαθητών σε дуάδες, την αξιοποίηση του διαδικτύου, ερεθίσματα βασισμένα στη μουσική, τη ζωγραφική και το παιχνίδι, τη χρήση αποσπασμάτων από λογοτεχνικά κείμενα, την παραγωγή χρηστικών κειμένων, τη βιβλιοπαρουσίαση και τη δραματοποίηση ή το παιχνίδι ρόλων. Διαπιστώσαμε λοιπόν ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το γραπτό λόγο είχαν αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο προγραμματίζουν, αλληλεπιδρούσαν και λάμβαναν τις αποφάσεις τους για τη διδασκαλία στην τάξη, όπως είδαμε και στη βιβλιογραφία (Vibulphol, 2004, σελ.39).

Όσον αφορά στην περίπτωση της εκπαιδευτικού που μελετήσαμε πιο εκτεταμένα, από τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι οι πεποιθήσεις της συμφώνησαν με τις διδακτικές πρακτικές της. Ωστόσο και στην περίπτωση αυτή, κάποιες από τις αντιλήψεις της για πρακτικές σχετικά με τη διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου δεν παρατηρήθηκαν στην τάξη. Αυτές αφορούσαν συγκεκριμένα στην αξιοποίηση της ποίησης, των θεατρικών έργων, τη χρήση του ανθολογίου και των εξωσχολικών βιβλίων. Ένας λόγος που συνέβη αυτό είναι επειδή δεν μας δόθηκε η ευκαιρία να παρακολουθήσουμε τη διδασκαλία για παραπάνω από δυο δίωρα, κάτι που δεν επέτρεψε να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το μάθημα της παραγωγής του γραπτού λόγου. Επιπλέον, η έλλειψη ακόμη χρόνου κατά τη διάρκεια των δυο διδασκαλιών που παρακολουθήσαμε δεν έδωσε τη δυνατότητα στην εκπαιδευτικό να πραγματοποιήσει όλα όσα είχε σχεδιάσει εξ αρχής για το μάθημα αλλά ούτε έδωσε χώρο για να εφαρμοστούν κι άλλες ιδέες. Επίσης, η επιλογή των συγκεκριμένων πρακτικών που υποστήριξε η εκπαιδευτικός αλλά δεν παρατηρήσαμε στη διδασκαλία της ίσως δεν ταίριαζε με τις ημέρες που πήγαμε εμείς για παρακολούθηση.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κάποιοι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να εκφράσουν το λόγο που πήραν μια συγκεκριμένη διδακτική απόφαση. Επιπλέον, κατά τον Pajares (1992), ακόμη κι όταν έχουν εκφράσει τις αντιλήψεις που αφορούν τις πρακτικές τους στην τάξη, μπορεί αυτές να μην αποτελούν αξιόπιστο οδηγό για την πραγματικότητα των πρακτικών που εφαρμόζουν στη διδασκαλία. Ως εκ τούτου, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν τοποθετηθεί σχετικά με τις πεποιθήσεις τους, πρέπει να ελέγχουν τις πρακτικές τους στην τάξη για να διαπιστώσουν εάν υπάρχουν αποδείξεις για τις πεποιθήσεις αυτές στη διδασκαλία. Το ζήτημα σχετικά με την αναστοχαστική διαδικασία που αφορά στη πιθανότητα εύρεσης συμφωνίας ανάμεσα στις πεποιθήσεις

και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν είναι να προτείνουμε ότι μια μέθοδος είναι καλύτερη από κάποια άλλη. Αυτή η παραγωγική διαδικασία που εμπλέκει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη, παρέχει την ευκαιρία και τη δυνατότητα να ελέγχουν συστηματικά τις πρακτικές τους ώστε να διευρύνουν την κατανόηση σχετικά με όσα πραγματοποιούν και επομένως να καταλήξουν σε νέες γνώσεις όσον αφορά τους μαθητές τους, τη διδασκαλία τους και τον εαυτό τους. Ο σκοπός της εξέτασης των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι να ανακαλύψουμε ποιες πρακτικές είναι οι καλύτερες, αλλά να διαπιστώσουμε ποιες είναι αυτές οι αντιλήψεις και πρακτικές ώστε να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερη σιγουριά για το γεγονός πως ό,τι πιστεύουν σχετικά με τη διδασκαλία αντανακλάται και τις επιλογές που κάνουν στην τάξη (Farrell & Ives, 2015, σελ.607-608).

Σε αυτή τη διαπίστωση οδηγήθηκε και η εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα, όπως φάνηκε από όσα η ίδια δήλωσε. Στο τέλος των συναντήσεων, κι αφού της ανακοινώθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας που την αφορούσαν, μας αποκάλυψε ότι ένιωσε η ίδια σαν να κρίνεται λιγάκι –διαπίστωση που έκανε χαριτολογώντας- ωστόσο η όλη διαδικασία τη βοήθησε, όπως υποστήριξε, να στοχαστεί αρκετά πάνω σε όσα η ίδια πιστεύει και εφαρμόζει στη διδασκαλία της σε μια προσπάθεια να βελτιωθεί η ίδια ως διδάσκουσα αναφορικά με τις επιλογές που κάνει και υλοποιεί στην τάξη, θέλοντας να βοηθήσει τους μαθητές της να αναπτύξουν τις συγγραφικές τους ικανότητες. Η δυνατότητα να στοχαστεί πάνω σε όσα υποστηρίζει και εφαρμόζει θα συμβάλει, όπως μας είπε η ίδια, στο να διαπιστώσει αλλαγές που χρειάζεται να κάνει προκειμένου να παρέχει συνεχώς ευκαιρίες για παραγωγή γραπτού λόγου στους μαθητές της και να τους βοηθήσει να αποκτήσουν τις δεξιότητες ώστε να ανταποκρίνονται σε οποιαδήποτε περίπτωση επικοινωνίας αλλά και στις απαιτήσεις οποιουδήποτε είδους κειμένου, κάτι που αποτελεί και προσδοκία της εκπαιδευτικού όπως φαίνεται κι από τις αντιλήψεις της στη συνέντευξη.

5. 2. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε, θα μπορούσαν να αποδειχθούν χρήσιμα όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, τους ερευνητές που ασχολούνται με την εκπαίδευση αλλά και γενικότερα στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή του γραπτού λόγου συνδέονται με τις πρακτικές που αξιοποιούν στη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τις επιδράσεις που έχουν οι πεποιθήσεις τους στις αποφάσεις που παίρνουν για τη διδασκαλία, όπως και στη μαθησιακή πορεία των μαθητών τους. Όσο πιο θετική στάση έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο γραπτό λόγο τόσο πιο αποτελεσματικά θα τον ενσωματώσουν στις τάξεις τους στη διδασκαλία και τόσο πιο πολύ θα ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν τις συγγραφικές τους ικανότητες.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν παραγωγή γραπτού λόγου χρειάζεται να στοχάζονται πάνω στις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους στην τάξη, επειδή αυτές αλληλοσυνδέονται και διαμορφώνουν οι πρώτες τις δεύτερες και το αντίστροφο. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι οι συνεντεύξεις και οι παρακολουθήσεις των διδασκαλιών μπορούν να συνεισφέρουν στην εξερεύνηση και τον αναστοχασμό για τις πεποιθήσεις και πρακτικές εφαρμογές. Παρόλο που είναι δύσκολο να προβούμε σε γενικεύσεις, πιστεύουμε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν πολλά συγκρίνοντας τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους στην τάξη μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας, αλλά και από τις προηγούμενες μαθησιακές τους εμπειρίες που επηρεάζουν εξίσου τις πεποιθήσεις και διδακτικές τους επιλογές. Με το να εμπλέκονται σε διαδικασία αναστοχασμού για τις πρακτικές που ακολουθούν, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δομήσουν και να αναδομήσουν τις αντιλήψεις και τις διδακτικές αποφάσεις τους ώστε να παρέχουν τις βέλτιστες συνθήκες μάθησης στους μαθητές τους. Κατανοώντας τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους μέσα από τον αναστοχασμό οι εκπαιδευτικοί θα οδηγηθούν σε βελτιώσεις όσον αφορά στις αποφάσεις που λαμβάνουν για τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου. Οι βελτιώσεις αυτές με τη σειρά τους θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους και επομένως σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

5. 3. Περιορισμοί της έρευνας

Όσον αφορά στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, θα μπορούσαμε να πούμε τα εξής. Αρχικά ο αριθμός των συμμετεχόντων (10 εκπαιδευτικοί) είναι σχετικά μικρός προκειμένου να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα για όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διδάσκουν την παραγωγή του γραπτού λόγου. Επίσης, όσον αφορά στην παρατήρηση, οι δυο ώρες παρακολούθησης της διδασκαλίας του κάθε συμμετέχοντα, και οι επιπλέον δυο ώρες για την περίπτωση της εκπαιδευτικού που μελετήσαμε παραπάνω, δεν θεωρούνται επαρκείς προκειμένου να βγάλουμε ακριβή συμπεράσματα σχετικά με το αν πράγματι οι αντιλήψεις που υποστήριζαν οι εκπαιδευτικοί στη συνέντευξη παρατηρούνται και στη διδασκαλία τους. Άλλωστε και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό δεν είναι εφικτό μέσα σε ένα μάθημα να συμπεριλάβει όλες τις αντιλήψεις του για τις πρακτικές που εφαρμόζει στη διδασκαλία. Επομένως, μπορεί να διαπιστώσαμε κάποιες συνδέσεις ανάμεσα στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των συμμετεχόντων συγκρίνοντας τα δεδομένα που συλλέξαμε από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις, ωστόσο λείπουν κι άλλες πληροφορίες και δεδομένα που θα εξασφαλίζαμε με επιπλέον ώρες παρακολούθησης προκειμένου να αποκτήσουμε μια πιο ξεκάθαρη και ολοκληρωμένη εικόνα για την κατάσταση που περιγράψαμε.

5. 4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει ένα πεδίο για το οποίο υπάρχει περιορισμένη ερευνητική δραστηριότητα ιδιαίτερα για τα ελληνικά δεδομένα. Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι ως ένα σημείο αποτελεί μια αρχική διερευνητική καταγραφή όσον αφορά τις πεποιθήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παραγωγή του γραπτού λόγου, αλλά και τους παράγοντες που τις καθορίζουν. Προκειμένου να αποκτήσουμε μια καλύτερη κατανόηση σχετικά με το ρόλο που παίζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή του γραπτού λόγου στις διδακτικές τους επιλογές, πολλές προσπάθειες χρειάζεται να γίνουν ακόμη ώστε να αναδειχθούν αυτές οι

πεποιθήσεις και ο τρόπος που συνδέονται με τις πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη.

Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερωτήματα που θεωρήσαμε σημαντικά για το θέμα που εξετάσαμε. Επομένως, και με βάση τους περιορισμούς που αναφέραμε παραπάνω, δεν ήταν δυνατόν να εξετάσουμε σε βάθος τη σύνδεση ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των συμμετεχόντων, αλλά ούτε και το βαθμό στον οποίο οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες επηρεάζουν τις πεποιθήσεις και διδακτικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών. Περισσότερες συνεντεύξεις και παρατηρήσεις είναι απαραίτητες ώστε να μπορέσουμε να οδηγηθούμε σε πιο ακριβή συμπεράσματα για τις σχέσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους παράγοντες που τις καθορίζουν. Επιπλέον, προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα πώς οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μεσολαβούν και αλληλεπιδρούν με παράγοντες του περιβάλλοντος και επηρεάζουν τις πρακτικές τους, υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω εξέταση αυτών των πεποιθήσεων με το πέρασμα του χρόνου. Θα μπορούσαμε δηλαδή να εξετάσουμε κατά πόσο παραμένουν σταθερές και διατηρούνται χρόνο με το χρόνο οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την παραγωγή γραπτού λόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θα μπορούσαμε ακόμη να μελετήσουμε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων συγκρίνοντας τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις τους ή να διεξάγουμε έρευνα με περισσότερες περιπτώσεις που θα μελετούσαμε πιο εκτεταμένα με επιπλέον παρακολουθήσεις και συνεντεύξεις για να τις συγκρίνουμε μεταξύ τους ώστε να διαπιστώσουμε κατά πόσο συμφωνούν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών και πώς επηρεάζονται από τις προηγούμενες εμπειρίες τους.

Εξάλλου, όσον αφορά τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, επιλέξαμε να εστιάσουμε σε αυτούς που συνδέονται με τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες τους σε ό,τι αφορά τον γραπτό λόγο, ακολουθώντας μια κατεύθυνση που αναδείχθηκε και από τη σχετική βιβλιογραφία που μελετήσαμε. Υπό ένα ευρύτερο πρίσμα, οι προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες δεν είναι ο μόνος και αποκλειστικός παράγοντας διαμόρφωσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Περαιτέρω έρευνα μπορεί να δια φωτίσει και σε άλλες πτυχές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτών.

Σχετικά με τη συνέπεια ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το γραπτό λόγο ένας σημαντικός παράγοντας είναι και ο αναστοχασμός που κάνει ο κάθε διδάσκων. Επιπλέον μελέτες απαιτούνται

προκειμένου να εξεταστεί η σχέση μεταξύ του αναστοχασμού και της συνέπειας στις στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αλλά και στις διδακτικές πρακτικές τους. Τέλος, κι επειδή μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας εξετάζει τις αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε υποψήφιους και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στην έρευνα, και έπειτα από συνεντεύξεις και παρατηρήσεις της διδασκαλίας τους –για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της πρακτικής τους άσκησης- να διαπιστώσουμε συνδέσεις ανάμεσα σε αυτά που υποστηρίζουν και αυτά που εφαρμόζουν οι φοιτητές στην πράξη σχετικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου σε σχέση με τα αντίστοιχα αποτελέσματα από τους εκπαιδευτικούς που έχουν ήδη προϋπηρεσία στα σχολεία, και να αποτυπώσουμε ομοιότητες, διαφορές, αλλαγές και επιρροές για κάθε δείγμα συμμετεχόντων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bell, J. (2001), *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*, (μτφρ. & επιμ. Α.-Β. Ρήγα), Αθήνα: Gutenberg.
- Beswick, K. (2006), Changes in preservice teachers' attitudes and beliefs: The net impact of two mathematics education units and intervening experiences, *School Science and Mathematics*, 106(1), 36-47.
- Brindley, R. & Schneider, J. J. (2002), Writing instruction or destruction: Lessons to be learned from fourth-grade teachers' perspectives on teaching writing, *Journal of Teacher Education*, 53(4), 328-341.
- Burg, B. L. (2001), *Qualitative research methods for the social sciences* (4th edition), Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Burns, A. (1992), Teacher beliefs and their influence on classroom practice, *Prospect*, 7(3), 56-66.
- Cheng, M. M. H., Chan, K.-W., Tang, S. Y. F. & Cheng, A. Y. N. (2009), Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλιπούλου), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011), *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, (μτφρ. Ν. Κουβαράκου, επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης), Αθήνα: Έλλην.
- Debreli, E. (2012), Change in beliefs of pre-service teachers about teaching and learning English as a foreign language throughout an undergraduate pre-service teacher training program, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 367-373.
- Doolittle, S. A., Dodds, P. & Placek, J. H. (1993), Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers, *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 355-365.
- Fang, Z. (1996), A review of research on teacher beliefs and practices, *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Farrell, T. & Ives, J. (2015), Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study, *Language Teaching Research*, 19(5), 594-610.
- Florio-Ruane, S. & Lensmire, T. J. (1990), Transforming future teachers' ideas about writing instruction, *Journal of Curriculum Studies*, 22(3), 277-289.

Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. & Fink, B. (2001), Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and a nationwide survey, *Contemporary Educational Psychology*, 27, 147–166.

Ημέλλου, Ο. (2014), *Γραφή/παραγωγή γραπτού λόγου για όλους τους μαθητές: Συνήθειες πρακτικές, κριτική της αποτελεσματικότητάς τους και δημιουργικός αναστοχασμός*, Επιμορφωτικά Σεμινάρια Σχολικής Συμβούλου 14ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής 2013-14.

Hall, A. H. & Grisham-Brown, J. (2011), Writing development over time: Examining preservice teachers' attitudes and beliefs about writing, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 148-158.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003), *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας* (Σημειώσεις), σελ.1-80, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη. Ανακτήθηκε 28-5-2017, από www.cultural-representation.com/files/SIMEIOSEISiosifidis.doc

Inceçay, G. (2011), Pre-service teachers' language learning beliefs and effects of these beliefs on their practice teaching, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 128-133.

Κεδράκα, Κ. (2008), *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*, σελ.1-7, ΕΑΠ. Ανακτήθηκε 5-1-2016, από <https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/ALEX01201/%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%B7%CF%82%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%82.pdf>

Μάγος, Κ. (2005), «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: *Η έρευνα στη σχολική τάξη*, σελ.1-19, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 31-5-2017, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/005-019.pdf>

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004), *Η σχολική τάξη: Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, τόμος Β' (ε' έκδοση), Αθήνα.

Ng, W. Nicholas, H. & Williams, A. (2010), School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching, *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278-289.

Norman, K. A. & Spencer, B. H. (2005), Our lives as writers: Examining preservice teachers' experiences and beliefs about the nature of writing and writing instruction, *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 25-40.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), *Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»: Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Ανακτήθηκε 2-8-2016, από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20->

[%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%2C%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf](#)

Παντελιάδου, Σ. (2000), *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2008), Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις (Methodology of qualitative research on social sciences and interviews), *Open Education – The Journal of Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 1-10.

Pajares, F. (2003), Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature, *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.

Σπαντιδάκης, Γ. (2004), *Προβλήματα γραπτού λόγου*, σελ.1-14, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε 28-2-2017, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3634/1072.pdf>

Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2011), *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*, Αθήνα: Πεδίο.

Street, C. (2003), Pre-service teachers' attitudes about writing and learning to teach writing: Implications for teacher educators, *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 33-50.

Stuart, C. & Thurlow, D. (2000), Making it their own: Preservice teachers' experiences, beliefs and classroom practices, *Journal of Teacher Education*, 51(2), 113-121.

Tang, E. L., Lee, J. C., & Chun, C. K. (2012), Development of teaching beliefs and the focus of change in the process of pre-service ESL teacher education, *Australian Journal of Teacher Education*, 37(5), 90-107.

Thompson, A. G. (1984), The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice, *Educational Studies in Mathematics*, 15, 105-127.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), *Διαθετικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*. Ανακτήθηκε 11-1-2016, από

http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/2deppsaps_GlossasDimotikou.zip

Verma, G. K. & Mallick, K. (2004), *Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*, (μτφρ. Ε. Γρίβα, επιμ. Α. Παπασταμάτης), Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

Vibulphol, J. (2004), *Beliefs about language learning and teaching approaches of pre-service EFL teachers in Thailand*, (Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή), Oklahoma State University, Oklahoma.

Wiebe Berry, R. A. (2006), Beyond strategies: teacher beliefs and writing instruction in two primary inclusion classrooms, *Journal of Learning Disabilities*, 39 (1), 11-24.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Οδηγός Συνέντευξης

1. Περιγράψτε τον εαυτό σας ως συγγραφέα (ως άτομο που γράφει, οτιδήποτε κι αν είναι αυτό).
2. Ποιο θεωρείτε για εσάς το πιο εύκολο κομμάτι στην παραγωγή γραπτού λόγου; Σε τι πιστεύετε ότι είστε 'καλός';
3. Ποιο θεωρείτε για εσάς το πιο δύσκολο κομμάτι στην παραγωγή γραπτού λόγου; Σε τι νιώθετε ότι χρειάζεται να δουλέψετε παραπάνω;
4. Πως χρησιμοποιείτε τον γραπτό λόγο συνήθως (για προσωπική χρήση);
5. Πιστεύετε ότι έχει κάποια επίδραση στη διδασκαλία σας το πόσο θεωρείτε τον εαυτό σας 'καλό' στην παραγωγή γραπτού λόγου; Κι ακόμη πιστεύετε ότι το πόσο σίγουροι νιώθετε για τον εαυτό σας ως συγγραφείς μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές σας στο να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση για τις συγγραφικές τους δυνατότητες;
6. Περιγράψτε μια θετική εμπειρία που είχατε από παραγωγή γραπτού λόγου στο σχολείο (ή εκτός σχολείου).
7. Περιγράψτε μια αρνητική εμπειρία που είχατε από παραγωγή γραπτού λόγου στο σχολείο (ή εκτός σχολείου).
8. Πως βοήθησαν άτομα και εμπειρίες στη διαμόρφωση των πεποιθήσεών σας σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση για την παραγωγή γραπτού λόγου;
9. Θεωρείτε ότι οι γνώσεις που έχετε από προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες (ως μαθητής ή φοιτητής) και οι αντιλήψεις σας σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας σας;
10. Δουλεύοντας με μαθητές που τους βοηθάτε να αναπτυχθούν ως συγγραφείς, ποια πιστεύετε ότι είναι τα δυνατά σας σημεία; (Με ποιον τρόπο νομίζετε ότι βοηθάτε τους μαθητές σας περισσότερο;) **Ποιες είναι οι αδυναμίες σας;**
11. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου;
12. **Πως είναι ο ιδανικός δάσκαλος για την παραγωγή γραπτού λόγου;**
13. Ποιες ικανότητες/δεξιότητες πιστεύετε ότι είναι οι πιο σημαντικές στη μάθηση για την παραγωγή γραπτού λόγου;

14.Υπάρχουν διαφορές στη μάθηση για τα αγόρια και τα κορίτσια όσο αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου; Τι πιστεύετε; (Ποιοι μαθαίνουν καλύτερα στην τάξη;)

15.Πως είναι η ιδανική τάξη που μαθαίνει για την παραγωγή γραπτού λόγου;

16.Ποιο είναι το κίνητρο των μαθητών σας προκειμένου να μάθουν για την παραγωγή γραπτού λόγου;

17.Ποια είναι τα τυπικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν στην παραγωγή γραπτού λόγου οι μαθητές της τάξης σας; Αφορούν όλους μαθητές ή αποτελούν μεμονωμένες περιπτώσεις;

18.Ποια διαδικασία ακολουθείτε για την σύνταξη του πλάνου μαθήματος;

19.Πως επιλέγετε τα παραδείγματα ή το υλικό που θα δώσετε;

20.Ποιες δυσκολίες προκύπτουν κατά την προετοιμασία του μαθήματος; **Πως πιστεύετε ότι μπορούν να ξεπεραστούν;**

21.Ποιες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε στην τάξη για την παραγωγή γραπτού λόγου; (Τι μορφή διδασκαλίας παρέχετε στους μαθητές; Υπάρχει ποικιλία ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού; Τι είδους δραστηριότητες χρησιμοποιείτε συνήθως στο μάθημά σας;)

22.Μπορείτε να περιγράψετε πως είναι ένα τυπικό μάθημα διδασκαλίας για την παραγωγή γραπτού λόγου;

23.Στην τάξη σας πόσο χρόνο δαπανούν οι μαθητές κάνοντας παραγωγή γραπτού λόγου καθημερινά;

24.Τι είδους γραπτά κείμενα παράγουν οι μαθητές στην τάξη;

25.Τι νομίζετε ότι κάνει ένα γραπτό κείμενο άψογο;

26.Έχει αλλάξει ο τρόπος που διδάσκετε την παραγωγή γραπτού λόγου τα τελευταία χρόνια;

27.Έχουν αλλάξει οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου τα τελευταία χρόνια; Που αποδίδετε αυτό το γεγονός;

28.Τι προσδοκίες έχετε συνεχίζοντας να δουλεύετε ως δάσκαλος για τα επόμενα χρόνια διδάσκοντας παραγωγή γραπτού λόγου;

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Με έντονα γράμματα σημειώνονται οι ερωτήσεις που προστέθηκαν για τις ανάγκες της τελικής συνέντευξης στην εκπαιδευτικό την περίπτωση της οποίας μελετήσαμε πιο εκτεταμένα.

ΑΞΟΝΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Α) ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ

(Περιγραφή χώρου, μέσα-πόροι, σύνθεση τάξης)

Β) ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΜΕ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

(Παίρνουν τον λόγο μόνοι τους, αυτενεργούν, συμμετέχουν και με ποιο τρόπο;)

Γ) ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Δ) ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ε) ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΑΞΗΣ

*(συμπληρωματικά για Δ)

1. Μορφές/μέθοδοι διδασκαλίας

- Παραδοσιακή
- Διαφοροποιημένα
- Εξατομικευμένα
- Ομαδική
- Ερμηνευτικό/αφηγηματικό μοντέλο
- Μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου
- Έμφαση σε μηχανιστικές δεξιότητες
- Έμφαση στη γραμματική
- Στρατηγικές με έμφαση στη διαδικασία
- Ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων
- Ελεύθερη γραφή

2. Γραπτά κείμενα που παράγουν οι μαθητές

- Αφήγηση
- Περιγραφή
- Άρθρα
- Δημιουργική γραφή
- Ποίηση
- Αλληλογραφία
- Εργασίες
- Ασκήσεις γραμματικής
- Λεξιλογικές ασκήσεις
- Γραπτά κείμενα με βάση το ΑΠΣ

3. Πρακτικές εκπαιδευτικού

- Βοηθάει τους μαθητές να αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες ή δεξιότητες απαραίτητες για τους μαθησιακούς σκοπούς
- Επιλέγει θέματα που έχουν ενδιαφέρον για τους μαθητές
- Υποστηρίζει την ομαδική ή σε дуάδες εργασία στην τάξη
- Αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών
- Βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες και στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου
- Ενεργοποιεί την πρότερη γνώση τους

- Δίνει έμφαση στις δραστηριότητες που συνοδεύουν το κείμενο
- Δίνει εργασίες για το σπίτι (στο τέλος του μαθήματος)
- Δίνει έμφαση σε πληροφορίες που έχουν να κάνουν με το περιεχόμενο/πλαίσιο
- Δίνει έξτρα χρόνο για τη συμπλήρωση εργασιών
- Οι δραστηριότητες γίνονται βήμα-βήμα
- Χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους για να καθοδηγεί τους μαθητές στην απάντηση
- Ζητάει αιτιολόγηση για τις απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές
- Διευκολύνει τις συζητήσεις στην τάξη
- Διαβάζει στην τάξη αποσπάσματα
- Ενθαρρύνει την αξιοποίηση πληροφοριών από το κείμενο
- Κινητοποιεί τους μαθητές/ενθαρρύνει
- Προωθεί την εξάσκηση και σε άλλες γλωσσικές ικανότητες

Οδηγός Απομαγνητοφώνησης

Συμβάσεις απομαγνητοφώνησης (προσαρμογή από Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999: 71)

στο τέλος ενότητας νοήματος (περίοδος) → . (τελεία)

στο τέλος μιας μονάδας ιδέας → , (κόμμα)

μικρή παύση → (.)

μεγάλη παύση → (..)

μακρές συλλαβές → ::

έμφαση ομιλητή → κεφαλαία

επικαλύψεις μεταξύ συνομιλητών → [(αγκύλη στο σημείο που ξεκινά η επικάλυψη και στους δύο ομιλητές)

συνέχεια χωρίς κενό μεταξύ συνομιλητών → =

ακατάληπτη ηχογράφηση ή κατά προσέγγιση μεταγραφή → εντός παρενθέσεων ()
ή (@@@)

πληροφορίες και σχόλια ερευνητή (()), π.χ. ((γελώντας))

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Παραδείγματα από την ανάλυση

1^η θεματική κατηγορία: Μαθησιακές εμπειρίες

Υποθέμα 1: Θετικές επιρροές

(01-Θ) ε:: τότε @ όταν έγραφα πολύ ωραίες εκθέσεις σαν μαθήτρια ξέρω γω και τις διάβαζε ο καθηγητής ή ο δάσκαλος ανάλογα, ε:: ντάξει αισθανόσουν κάπως έτσι ωραία και υπήρχε ένα **κίνητρο για να συνεχίσεις** και να γράφεις

(02-A) ε:: (..) κατά τη διάρκεια των μαθητικών χρόνων όταν ε:: αν θυμάμαι καλά στο λύκειο διαβάστηκε μια έκθεσή μου από την καθηγήτρια με **θετικά σχόλια** γι' αυτήν... ε:: σ' αυτό το θέμα **βοήθησαν και καθηγητές** τους οποίους έτυχε να έχω

(03-Θ) ως μαθήτρια είναι **στις πανελλήνιες εξετάσεις που κατάφερα** ((γελώντας)) να **γράψω έναν καλό βαθμό**

(04-Θ) επειδή είπες θετική τώρα είπαμε τη θετική ας @@ καλές εκθέσεις δεν μπορώ να φανταστώ ότι ήταν πάντα οι πρώτες αλλά όταν σ' ένα δύσκολο θέμα εκεί στην τρίτη γυμνασίου που **διάβασε την έκθεσή μου και ήταν η καλύτερη** και:: θυμάμαι αυτό το πράγμα μου χει μείνει έτσι να τη διαβάζει να το λέει έτσι σε όλους αυτό μου 'χει μείνει... οι **συμβουλές των καθηγητών** στις τελευταίες τάξεις... δηλαδή **με βοήθησαν οι καθηγητές** που είχα στο λύκειο **στο να:: γίνω κι εγώ καλή** και πολλά από αυτά που διδάσκω τα διδάσκω χωρίς να τα έχω διαβάσει ή να **τα έχω διδαχθεί** από το πανεπιστήμιο ή από κάπου αλλού, τα οποία **είναι όντως αποτελεσματικά** (.) αυτό

(05-A) ε:: πως βοήθησαν τώρα ε θυμάμαι **από το δημοτικό οι:: τους δασκάλους** που μας έλεγαν να γράφουμε πώς να ξεκινάμε πώς να τελειώνουμε τα συναισθήματα να χρησιμοποιούμε καλογογικά στοιχεία τότε μας έλεγαν, **στο φροντιστήριο μας μάθαιναν να οργανώνουμε τις ιδέες μας, αυτά τα χρησιμοποιώ και τώρα** (.)

(06-Θ) μια θετική ε:: εμπειρία που είχα ως μαθήτρια (.) το ότι είχα πλούσιο λεξιλόγιο και:: πολλές ιδέες τις οποίες κατάφερα να αποτυπώσω ε:: πιστεύω καλά στο χαρτί κι αυτό **μου το επιβραβεύανε**

(07-Θ) ο:: α:: εκείνος που με **βοήθησε πραγματικά** ήταν **ένας δάσκαλός** μου μετέπειτα σχολικός σύμβουλος που πρωτοσυνάντησα σε μονοθέσιο σχολείο ως σχολικό σύμβουλο πλέον και με:: **μου 'δειξε πραγματικά πώς να δουλεύω στην τάξη** το σκέφτομαι και γράφω

(08-A) ε:: πέρα από τις σπουδές εκεί που πήρα κάποιος:: λίγο σχετικά κορμό ε:: διάβασμα πολύ **κουβέντα σε:: με συναδέλφους** ή ένα δυο **σεμινάρια** ειδικά μόνο για για την παραγωγή γραπτού λόγου

(09-Θ) ήταν στο μεγάλο σχολείο στο πανεπιστήμιο ((γελώντας)) **όταν κατάφερα να γράψω το πρώτο ποίημα**, μας είχε που είχαμε μια εργασία μας το 'χε διδάξει βέβαια η καθηγήτρια, στην αρχή φοβόμουν να δω δεν ήξερα αν θα τα καταφέρω και:: αλλά όταν τα κατάφερα χάρηκα πολύ ((γελώντας))... (..) ε:: **πάρα πολύ με βοήθησε το ε το πανεπιστήμιο μια καθηγήτρια** η οποία θεωρούνταν η μόνη που μου δίδαξε γραπτό λόγο

(10-A) (.) **μια:: εργασία για τη σχολή μου η οποία θεωρήθηκε:: πρότυπο** λόγου:: τρόπου και θέματος συγγραφής της και χρησιμοποιείται ως σήμερα για να βοηθήσει νέους φοιτητές ώστε να έχουν σωστή καθοδήγηση στις δικές τους εργασίες... ε:: υπήρξαν κατά καιρούς **καθηγητές οι οποίοι:: νοιάζονταν και ενθάρρυναν** αυτό που έδειχνα στην τάξη

Υποθέμα 2: Αρνητικές επιρροές

(02-A) μια αρνητική:: σε κάποιες εκθέσεις πάλι στο σχολείο το οποίο ήταν γεμάτη με **παρατηρήσεις** ((γελώντας)) **και λάθη**

(03-Θ) αρνητικές ήταν η **παρατήρηση** των δασκάλων μου

(05-A) αρνητική εμπειρία μου 'χει μείνει όχι αρνητική εμπειρία αυτό που έγραψα εγώ αλλά το **αρνητικό σχόλιο** που είχε κάνει φροντιστής τότε που πήγαινα φροντιστήριο τότε που είχαμε τις πανελλαδικές που γράψαμε **μου είχε πει δεν περίμενα από σένα να γράψεις τόσο καλά** ((γελώντας))

(07-Θ) α μάλιστα (.) να σας πω περισσότερο κι από τη διδασκαλία ως φοιτήτρια ο:: όλα αυτά που έχω κάνει δε **δεν μου απαντούσαν σε πρακτικές απορίες μου...** έμειναν **στο θεωρητικό τομέα δε με βοηθούσαν** (.) αν δεν το παλέψεις μόνος σου δεν

(09-Θ) είναι:: στο γυμνάσιο που:: **γενικά φοβόμουν να γράψω έκθεση** φοβόμουν πολύ να 'ρθει αυτή η ώρα του να γράψω την έκθεση να εκφράσω ιδέες γιατί νόμιζα ότι δεν είχα ιδέες (.) και όταν τελικά γράψαμε μια έκθεση ε:: **η καθηγήτρια μου έκανε μια παρατήρηση** σωστή αλλά εγώ είχα νιώσει πολύ άσχημα βέβαια και συνεχίστηκε τότε, ένιωθα άσχημα ε:: μου έκανε την παρατήρηση αλλά ήταν δε μου **δε μου εξήγησε ακριβώς τι έπρεπε να κάνω να μου διδάξει το σωστό**

(10-A) **μια διαφωνία που είχα με έναν καθηγητή** μου για τη λύση μιας άσκησης καθώς ο τρόπος που χρησιμοποίησε ήταν λανθασμένος κι αυτό **είχε σαν αποτέλεσμα την έξοδό μου από την αίθουσα διδασκαλίας**

2^η θεματική κατηγορία: Ρόλος/πρότυπο δασκάλου

(01-Θ) σίγουρα @ @ να είσαι **εντάξει με τον εαυτό σου** κι έχεις **αυτοπεποίθηση** πρέπει

(02-A) (..) ο ρόλος ο ρόλος είναι **καθοδηγητικός, συμβουλευτικός**

(03-Θ) ασφαλώς όταν κάποιον **νιώθεις δυνατός και σίγουρος για τον εαυτό σου** μπορείς και πολύ καλά να το διδάξεις... **καθοδηγητικός** κυρίως ε:: τους δίνεις το πλαίσιο στο οποίο πρέπει να κινηθούν, τους **εξηγείς** αν αυτό θα πρέπει να είναι κάτι σύντομο κάτι:: περιγραφικό:: κάτι:: μια πρόσκληση ε τους δίνεις το είδος του λόγου που θέλουν να γράψουν κι εκείνες **τις κατευθύνσεις** και με την **ενθάρρυνση** και με την ε:: **προσοχή σε κάθε παιδί χωριστά**

(04-Θ) (..) γενικώς η γνώμη που έχουμε για τον εαυτό μας είναι πολύ σημαντική και το εκπέμπουμε, ο δάσκαλος διδάσκει αυτό που είναι δεν (..) θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό ίσως και το σημαντικότερο **το πώς φαίνεσαι το πώς στέκεσαι το πώς νιώθεις τι γνώμη έχεις για τον εαυτό σου** και βέβαια είναι... γιατί **όσο πιο σίγουρος νιώθεις εσύ όσο πιο καλά στέκεσαι στα πόδια σου γνωρίζεις το αντικείμενο** ε:: το δουλεύεις, **υπάρχει μια σειρά οργάνωση** ή τέλος πάντων ξέρεις το αντικείμενό σου, το εκπέμπεις φαίνεται το εισπράττουν τα παιδιά δηλαδή:: φαίνεται αυτό σίγουρα σίγουρα... ναι ε:: κυρίως έτσι οργάνωση να οργανώνουμε ανάλογα με το είδος του κειμένου που θα θέλουμε να αναπτύξουμε να οργανώνουμε έτσι τη διαδικασία, πιστεύω ότι είναι σοβαρό αυτό **να οργανώνεις τη διαδικασία στην παραγωγή γραπτού λόγου και να καθοδηγείς** έτσι η καθοδήγηση είναι σημαντική ε και αυτό **να είναι βοηθός τους να περιφέρεται να τους εξηγεί να τους τις απορίες τους** έτσι να τις λύνει πιστεύω αυτό τα άμεσο να κοιτάς η άμεση έτσι ανταπόκριση βοηθάει περισσότερο ε κυρίως έτσι καθοδηγητικός ε να ενθαρρύνεις **να συμβουλευείς**

(05-A) **όπου είσαι κάποιον καλός μπορείς και να το μεταδώσεις** κάποιον σε κάποιον έτσι πιο καλά πιο άνετα και να καταλάβει και ο ίδιος... διδάσκεις αυτό που είσαι δηλαδή αν είναι σίγουρος κάποιος μεταδίδεται αυτό στους μαθητές κι αυτό:: ε αποκτούν και οι ίδιοι τις ίδιες προσδοκίες στο συγκεκριμένο θέμα αλλά και γενικότερα έτσι... ο ρόλος του δασκάλου θα πρέπει να είναι πρώτα πρώτα **να τους δίνει έτσι κίνητρο να γράψουν μετά να τους οργανώσει να τους ε (..) καθοδηγήσει να τους ενθαρρύνει** να συνεχίσουν να γράφουν παρόλα τα λάθη που κάνουν, είναι βασικό αυτό να υπάρχει μια θετική διάθεση

(06-Θ) ναι το πιστεύω ότι **όταν εγώ είμαι σίγουρη** για κάτι και ειδικά για την παραγωγή γραπτού λόγου ε αυτό φαίνεται και το καταλαβαίνουν τα παιδιά ενστικτωδώς αλλά και

στην πορεία το πώς μαθαίνουν δηλαδή όταν έχουν ένα παράδειγμα ε πιστεύω ότι θα προσπαθήσουν να ακολουθήσουν αυτό το παράδειγμα...

(07-Θ) ε:: ναι θεωρώ καλό τον εαυτό μου στην παραγωγή γραπτού λόγου κι έτσι μου δίνει έναν αέρα μια αυτοπεποίθηση, ξέρω γιατί κάνω κάθε φορά ό,τι κάνω και ξέρεις όταν το θεωρείς καλό ε:: δίνεις έτσι μεγαλύτερο κίνητρο εκεί

(08-A) ναι και πιστεύω ότι:: αν κάποιος ξέρει να χειρίζεται το γραπτό λόγο μπορεί να μεταδώσει και να δώσει κανόνες στο πως μπορεί να γραφτεί ε:: ο γραπτός λόγος... ε:: είναι ε:: συμβουλευτικός είναι ε:: δομικός δηλαδή ε:: κουβεντιάξεις με το παιδί το θέμα του δίνεις κανά δυο ιδέες του δίνεις λίγο και τη δομή και πάνω σ' αυτό που του 'χεις δώσει πρέπει να δουλέψει ε:: επικουρικός θα έλεγα

(09-Θ) στους μαθητές μάλλον θα φανεί η αυτοπεποίθηση που θα 'χει ο δάσκαλος η σιγουριά γι' αυτό που θέλει να τους διδάξει και το να ε:: να κάνεις τον άλλον να αγαπήσει το γραπτό λόγο ε:: θεωρώ ότι πρέπει να το 'χεις αγαπήσει κι εσύ να θεωρείς να πιστεύεις αυτό που κάνεις οπότε θα του το περάσεις... ο ρόλος του δασκάλου είναι:: είναι πολύ σημαντικός γιατί σ' αυτό είναι πρότυπο ο δάσκαλος, αν ο δάσκαλος αγαπάει το γραπτό λόγο θα φανεί θα περάσει στο παιδί ε:: κι αυτή είναι κι η δουλειά μας, πρέπει να:: να του το μάθουμε (.) ναι είναι ε:: να το παροτρύνω και να γράψει και να μιλήσει και να διαβάσει να ασχοληθεί γενικά

(10-A) προφανώς η θεωρία που έχουμε για τον εαυτό μας είτε θετική είτε είναι αρνητική επιδρά κι ανάλογα και στους μαθητές (.) είτε είσαι είτε δείχνεις σίγουρος βοηθά τους μαθητές να:: αποκτήσουν αυτοπεποίθηση... να:: εξηγώ να κουβεντιάσω το θέμα με τους μαθητές προφανώς να παρεμβαίνω όταν αυτό χρειάζεται και να τους καθοδηγώ

3^η θεματική κατηγορία: Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού

(01-Θ) ε:: όσο περισσότερα:: διαβάζεις έχεις διαβάσει ή έχεις γράψει και δικά σου ποιήματα ξέρω γω που ασχολούμαι με την ποίηση και διάφορα έτσι κείμενα ε αυτό μπορείς και το μεταδίδεις και:: φαίνεται πιο ωραία έτσι η διδασκαλία πιο ζωντανή

(02-A) ε:: δίνοντάς τους ε όσο το δυνατόν περισσότερες εξηγήσεις σχετικά με το θέμα, κουβεντιάζοντας το θέμα:: προκαταβολικά και παρεμβαίνοντας όποτε αυτά έχουν κάποιο πρόβλημα ή μπλοκάρουν με κάτι... γίνεται σχετική προετοιμασία ε:: για το μάθημα ε:: λαμβάνονται υπόψη οι αδυναμίες και τα όποια προβλήματα που μπορεί να έχουν οι μαθητές μέσα στην τάξη και:: προχωρώντας από κει και πέρα μπορεί αυτά να ε:: αναπροσαρμοστούν ανάλογα με το με τις ανάγκες της όλης διαδικασίας

(03-Θ) η **προετοιμασία** του δασκάλου και το πλάνο που έχεις κάνει δεν έχει να κάνει πάντα με τις εμπειρίες τις προσωπικές αλλά με το τι θέλεις να διδάξεις, άρα **προσαρμοζόμαστε κι εμείς σ' αυτό που θέλουμε να διδάξουμε** και είμαστε προετοιμασμένοι μ' ένα σχετικό πλάνο... ε:: το τα παιδιά που έχουν τη δυνατότητα επιλέγεις ή μάλλον ξεχωρίζουν για τη δυνατότητά τους να γράψουν τα ενθαρρύνεις, αν **και ενθαρρύνεις όλα τα παιδιά**, αλλά αυτά που βλέπεις ότι ξεχωρίζουν τα ενθαρρύνεις περισσότερο... ανάλογα με το:: αντικείμενο που:: έχουμε να διδάξουμε αλλά και με το:: θέμα του γραπτού λόγου που θέλουμε να αναπτύξουμε έχω ήδη ετοιμάσει το χω μελετήσει από πιο μπροστά, ετοιμάζω ένα πλάνο με πλαγιότιτλους, ε:: **δίνω στα παιδιά κατευθύνσεις** και βάσει αυτών πορεύονται... επειδή κι εμείς λειτουργούμε με τη δια βίου μάθηση και διαρκώς **μορφωνόμαστε και εξελισσόμαστε** σαν άνθρωποι, ασφαλώς δεν χρηση δεν γράφουμε πια με τον τρόπο ε που γράφαμε παλιότερα ούτε διδάσκουμε την ε:: την παραγωγή γραπτού λόγου με τον τυπικό τρόπο της έκθεσης που τον διδασκόμασταν εμείς πριν τριάντα χρόνια. **αλλάζοντας οι παιδαγωγικές και οι εξελίξεις αλλάζουμε και προσαρμοζόμαστε κι εμείς**

(04-Θ) **είμαι καλή σ' αυτό**, σημαντικό είναι ότι:: ε **μου αρέσει έτσι να σκαρώνω ποιηματάκια** και κυρίως όταν αυτό το:: τη δραστηριότητα την ε:: την μεταφέρω εδώ στην τάξη... θες να ανακαλύψεις κι εσύ τώρα τι μπορείς να κάνεις είναι ωραία έτσι **όταν υπάρχει ένα κίνητρο** σου βγάζει πράγματα ρε παιδί μου **σου δίνει @ και την εμπειρία**. πραγματικά τώρα έχω την ευκαιρία να σου πω και πως νιώθω έχεις την ευκαιρία να:: πολύ έτσι **να ανακαλύψεις και για σένα πράγματα άμα μάθεις να αγαπάς αυτή τη δουλειά πολλή δημιουργία (.)** ωραία... ε:: **θα καθοδηγήσω θα ενθαρρύνω @ αυτό το προσπαθώ και επιμένω βέβαια @@** δεν το ξέρω αλλά το **προσπαθώ το προσπαθώ**... ε:: επειδή έτσι έχω κάποιο αρχείο που **έχω οργανώσει τα θέματά μου** από τότε που άρχισα αυτό με έχει βοηθήσει πολύ αλλά τότε να τα οργανώσω **να ψάξω να μαζέψω υλικό να φτιάξω σχεδιαγράμματα**... τα παιδιά η αλήθεια είναι θέλω να είναι έτσι άγραφοι χάρτες με τις ιδέες τους κάθε φορά τι θέλουν να μου πουν και πάντα κάτι έχουν να πουν ή **να μάθεις εσύ και να σε βοηθήσει εσένα να γίνεις καλύτερος**, βοηθάει αυτό και σε εκπλήσσουν ευχάριστα και δυσάρεστα ε:: εντάξει θεωρώ ότι γίνεσαι καλύτερος και εσύ ως δάσκαλος και οι μαθητές στο συγγραφικό κομμάτι όταν υπάρχει ενασχόληση όταν τα βάζεις να γράψουν έτσι

(05-A) προσπαθούμε να:: **να τα καθοδηγήσουμε** ώστε να δούμε τι απ' όλα αυτά χρειάζεται να γραφτεί κι όλα αυτά να τα βάλω σε ομάδες και μετά ποιο θα:: ποιο θα πρέπει να βάλουμε πρώτο μετά δεύτερο τρίτο...

(06-Θ) ε πιστεύω:: ότι είμαι καλή στο να καταγράφω κάποιες κάποια κάποιες σκέψεις ε:: ή κάποια πλάνα... στο εξής ε από τη στιγμή που θέλω εγώ να γίνω κατανοητή στα παιδιά άρα αυτό θα πρέπει να το διδάξω ώστε να γίνουν κι αυτά κατανοητά στους άλλους... να τους δείξω:: το δρόμο ε:: το πώς να αποτυπώσουνε όλα αυτά που έχουν στο κεφαλάκι τους πάνω στο χαρτί...

(07-Θ) να ετοιμάζομαι για την άλλη μέρα και να γράφω λίγα λόγια από τα τι θα κάνω σε κάθε μάθημα...

(08-A) ε:: ότι μπορώ να μεταδώσω τους α:: αυτό που είπα πριν τη δομή τους κανόνες πως μπορούνε να συντάξουν ε:: γραπτό κείμενο... ε:: φτιάχνω πλάνο πως θα είναι η δομή, ξέρω έχουμε μπει στο αντικείμενο έχω φανταστεί πως θα το ξεκινήσουμε, τι ερωτήσεις θα δώσω στα παιδιά για αφόρμηση, ένα σχετικό παράδειγμα

(09-Θ) θέλω να κάνω τους μαθητές να το αγαπήσουν οπότε αυτό προσπαθώ με οποιοδήποτε τρόπο και όποτε έχουμε την ευκαιρία να:: να μιλάμε γι' αυτό... ε:: (.) το ότι τους ενθαρρύνω να το κάνουν όλο αυτό το ότι:: είμαι σίγουρη ότι μπορούν να το κάνουν και θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό αυτή η ενθάρρυνση η προτροπή ότι μπορείς να το κάνεις... θα οργανώσω το υλικό μου αναλόγως από διάφορες πηγές σίγουρα από το βιβλίο ε:: διαδίκτυο άλλα βιβλία που μπορεί να έχω εγώ στο σπίτι (.) έτσι... έχει αλλάζει προς το καλύτερο και νομίζω συμβαίνει με όλα με όλες τις καταστάσεις, η εμπειρία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο κάθε χρόνο μαθαίνεις και κάτι ακόμα

(10-A) στη συγγραφή ασκήσεων για τους μαθητές ε καλός πιστεύω πως είμαι στο να τοποθετώ σωστά τις ιδέες στα θέματα της έκθεσης... ο ενθουσιασμός που προσπαθώ να δείξω στους μαθητές για λύσεις ακόμα και σε:: απλά θέματα, η ενθάρρυνση αυτών καθώς και η κατανόηση που πιστεύω ακράδαντα πως πρέπει να υπάρχει

4^η θεματική κατηγορία: Δυσκολίες

(01-Θ) ε:: απλώς τα κορίτσια έτσι:: δουλεύουν περισσότερο για τα:: ναι αυτό είναι τα κορίτσια δουλεύουν περισσότερο είναι πιο επιμελή από τα αγόρια... είναι και τα παιδιά που γράφουν πολύ σύντομα πάρα πολύ σύντομα και ειδικά τα παιδιά που δυσκολεύονται στη στη γλώσσα γενικότερα οι:: αλλοδαποί μαθητές παράδειγμα που δυσκολεύονται στη γλώσσα γράφουν και πολύ λίγα έτσι είναι μεστός ο λόγος τους

(02-A) το πιο δύσκολο κομμάτι:: αφορά την ε:: συγγραφή σκέφτομαι και γράφω και αυτό γιατί είναι διαφορετικές οι εμπειρίες των παιδιών και:: χρειάζεται πολλή δουλειά πάνω σ' αυτό το θέμα... υπάρχουν όμως και κάποιοι άλλοι οι οποίοι δυσκολεύονται,

κάνουν πολλά **ορθογραφικά λάθη, συντακτικά λάθη** ε:: όπως επίσης κι έχουν κάποια **δυσκολία στο να μεταφέρουν τις σκέψεις τους πάνω στο χαρτί**

(03-Θ) ε:: δυσκολίες καθημερινής φύσεως που μπορεί τα παιδιά να είναι στη φάση να προσέξουν ή να μην **ε να είναι φορτωμένα ή φορτισμένα** από κάτι άλλο και **να μην προσέχουν καθόλου** οπότε εκεί ακυρώνεις και το μάθημα τελείως από τη στιγμή που **δεν θα έχεις απόδοση καμία**

(04-Θ) αν πάω στην άλλη πλευρά βλέπω έτσι **έλλειψη ιδεών φτωχές ιδέες** έλλειψη ιδεών πραγματικά **δυσκολία στην έκφραση και στη διατύπωση**, δηλαδή που έχει να κάνει πολύ με το:: καταλαβαίνω ότι έχουν συνηθίσει στο να παραδίδουν ένα γραπτό χωρίς να το διαβάζουν **ό,τι τους έρχεται στο μυαλό να το γράφουν...** είναι πολύ **απαιτητική δραστηριότητα η παραγωγή λόγου** είναι αρκετά δύσκολο κομμάτι και γι' αυτό πρέπει να ξεκινάει από τη δευτέρα χαλαρά χαλαρά λίγο λίγο και στην τρίτη οργανωμένα... **απογοητεύομαι** γιατί νιώθεις ότι δεν μπορείς να τα επηρεάσεις πάρα πολύ ρε παιδί μου να επιμείνω, μετά δεν τους αφήνει και τα υπόλοιπα μαθήματα και οι άλλες οι ανάγκες... πάντως γενικά είναι **χρονοβόρα και η διαδικασία του να γράφεις** ένα μια:: από την αρχή τον καταγιισμό των ιδεών ως το:: τέλος που θα φτάσει στα χέρια σου **ε απαιτείται πολύς χρόνος** κι αυτό δυσκολεύει τα πράγματα... **αν δεν ήταν τόσο ζωνηροί** κάποιοι θα είχαμε και καλύτερα αποτελέσματα γιατί αυτό μερικές φορές έτσι με φρενάρει... θα ξαναπώ ότι **άμα ήταν λίγο πιο ήσυχτοι** γιατί πραγματικά αυτό με κρατάει ε:: θα ήμουν κι εγώ έτσι πιο:: θα ακολουθούσα κι άλλα πράγματα κι άλλα κι άλλα με δυσκολεύει λίγο **με δυσκολεύουν και τα μαθήματα που είναι πολλά κι απαιτητικά και η ύλη που είναι πολλή** κι αυτό... ε θα ήθελα έτσι **να είχα περισσότερο χρόνο**, είναι τέτοια η ύλη και τα μαθήματα και:: θα ήθελα περισσότερο να μπορούσα να ασχοληθώ εγώ να μπορούσα να είχα περισσότερο χρόνο, αδυναμία μου είναι ε λίγο η διαχείριση του χρόνου αυτό... εδώ το βλέπω τα **αγόρια** είναι λίγο πιο:: **ατίθασα ε δεν βαριέσαι** το κατάλαβα ή το 'χει καταλάβει μπορεί να μην το 'χει καταλάβει να επαναλάβει το ίδιο λάθος... δυσκολευόμαστε έτσι λίγο στο σύνολο να τις οργανώσουμε λίγο τις ιδέες κάποια κάνουν και ορθογραφικά γίνεται μια προσπάθεια έτσι να διευρύνουμε λίγο το **λεξιλόγιό** μας γιατί είναι αρκετά **περιορισμένο**, τα παιδιά γενικώς δεν έχουν πλούσιο λεξιλόγιο τα κείμενά τους είναι λίγο πιο **περιορισμένα** θα ήθελα πιο εκτενή κείμενα... περιορίζονται ρε παιδί μου κι αυτό δεν ξέρω αντικατοπτρίζει και τη δουλειά έχει γίνει όλα αυτά τα χρόνια στο σχολείο αλλά και το οικογενειακό τους περιβάλλον ότι **δεν έχουν έτσι κι αυτές τις εμπειρίες στο χώρο τους**, τώρα άμα δεν τους μιλάνε και στο σπίτι και δεν δίνουν σημασία εκεί μεγάλη... **μπορεί να δυσκολευτώ** έτσι

να βρω το υλικό ή δηλαδή αυτό θέλει χρόνο αυτό δηλαδή η παραγωγή λόγου και για το δάσκαλο απαιτητική δουλειά και πρέπει να 'χεις κι εσύ εμπειρία έτσι αρκετή... εμένα με λυπεί αυτό δηλαδή ότι αισθάνομαι έτσι αυτές μερικές φορές αυτό πράγμα δηλαδή δεν μπορώ να εκφραστώ όπως θέλω με περιορίζουν δηλαδή και οι χαρακτήρες και η συμπεριφορά και η ύλη κι αυτή η έρμη που πρέπει να βγει περιορίζομαι

(05-A) ε:: να δουλέψω παραπάνω το βασικό είναι πάντα δυσκολεύομαι στο θέμα της ε:: της διόρθωσης δηλαδή να εξατομικεύσουν τα λάθη τους να τα παρουσιάσουν στην τάξη, αυτό είναι δύσκολο και χρονοβόρο και:: δύσκολο να το καταφέρουν και τα παιδιά και εγώ ο ίδιος... υπάρχει:: (.) γενικά μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει δυσκολία στην έκφραση να εκφραστούν σωστά σχετικά, άλλες φορές έχουν λίγες ιδέες σχετικά με το θέμα άλλες φορές έχουν πολλές αλλά δυσκολεύονται να τις οργανώσουν τις γράφουν έτσι ασύντακτα με λάθη στα σημεία στίξης βιάζονται... στην προετοιμασία σου σε παίρνει χρόνο να βρεις τα κατάλληλα κείμενα γιατί θα πρέπει να είναι έτσι αυθεντικά κείμενα που λέμε και αυτό είναι λίγο δύσκολο μας παίρνει κάποιο χρόνο να βρεις το κατάλληλο κείμενο να το παρουσιάσεις στα παιδιά

(06-Θ) ε:: δυσκολία στην έκφραση δηλαδή ενώ έχουν πάρα πολλές ιδέες δυσκολεύονται να τις βάλουν να τις αποτυπώσουν στο χαρτί ε κάνουν πολλές επαναλήψεις ε:: έχουν φτωχό λεξιλόγιο ε:: και δεν αναγνωρίζουν τις επαναλήψεις που κάνουν και ενώ προφορικά λένε πολλά ε στο γράψιμο βάζουνε λίγα ε:: συνήθως τα παιδιά βαριούνται πολλές φορές να γράψουνε οπότε είναι νομίζω η μεγαλύτερη δυσκολία (.) υπάρχει δυσκολία ακόμα και στο να εκφραστούν προφορικά άρα κάθε μέρα προσπαθούμε να παράγουμε προφορικό λόγο

(07-Θ) στην παραγωγή γραπτού λόγου ε:: είναι πιο σύντομα τα αγόρια πολύ πιο σύντομα γιατί ε:: δεν ονειρεύονται τόσο πολύ ενώ τα κορίτσια έχουν λίγο παραπάνω φαντασία λίγο καλύτερα οι εκθέσεις τους είναι μικρές των αγοριών... είναι όλα τα παιδιά που δεν διαβάζουν καθόλου εξωσχολικά βιβλία κι ασχολούνται ω:: ώρες με τους υπολογιστές (.) το 'χω ψάξει αυτό δηλαδή όσοι ασχολούνται μια ώρα με τον υπολογιστή έως δυο στο σπίτι αδυνατούν να παράγουν γραπτό λόγο... (.) ε δυσκολίες υπάρχουν όταν δεν μου αρέσει το μάθημα και είναι πολλά μαθήματα που δεν μου αρέσουνε, είναι ε:: μηχανιστικά είναι ε:: κείμενα πολυτροπικά που δεν μου αρέσουνε καθόλου μιλάνε ε:: πως τα λένε αυτά κόμικς έτσι αλλιώς συνταγές μαγειρικής και τα αυτά δεν πραγματικά έχω αδυναμία δυσκολεύομαι να τα διδάξω αυτά κι είναι πολλά τα κείμενα, θα ήθελα να έχω μεγαλύτερο περιθώριο να κάνω εγώ να επιλέγω εγώ τα μαθήματα και όλη τη δομή του μαθήματος να μην επηρεάζομαι απ' αυτά που είναι

γραμμένα από πανεπιστημιακούς που δεν έχουνε καμία σχέση ε:: δεν είναι μάχιμοι εκπαιδευτικοί

(09-Θ) υπάρχουν και οι κακοί μαθητές που είναι απρόθυμοι συνήθως ε:: γιατί δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους νομίζουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν δεν γνωρίζουν, έχουν μάθει να φέρονται και λίγο τεμπέλικα δεν έχουν μάθει να δουλεύουνε... δεν θέλω να αδιαφορήσουν δεν θέλω να δυσανασχετήσουν το:: αχ τι βαρετό θέμα είναι αυτό και δε μας νοιάζει κυρία δεν έχουμε επαφή μ' αυτό ε:: οπότε εκεί λίγο θα στήριζα το πρόβλημα

(10-A) δυσκολίες περισσότερο:: έχουν να κάνουν με την ψυχολογική κατάσταση του κάθε μαθητή, αν έχει διάθεση το πιο σημαντικό όλων για μένα προσωπικά

5^η θεματική κατηγορία: Πρακτικές

Υποθέμα 1: Τεχνικές

(01-Θ) πώς ξεκινάνε και πως τελειώνουν και τι πρέπει να βάλουνε μέσα δηλαδή σε μια σειρά φτιάχνοντας ένα σχεδιάγραμμα... ε:: για την παραγωγή γραπτού λόγου με ρωτάς ε:: κάνοντας το πλάνο με:: αρχή μέση και τέλος, βάζοντας πάντα το συναίσθημα στο τέλος για να κάνει το κλείσιμο και:: τα παιδιά έτσι πρέπει να απαντάνε σε διάφορες ερωτήσεις που πότε πως τι κι όλα αυτά... ε:: ατομική διδασκαλία μόνο στα παιδιά που δυσκολεύονται στη γλώσσα, αυτά θα γράψουν κάτι άλλο και:: σίγουρα πολύ πιο εύκολα και:: το υπόλοιπο τμήμα έχει:: ένα θέμα

(02-A) ε ομαδικές εργασίες αλλά και:: σε ατομικό:: επίπεδο διαφοροποιημένη διδασκαλία... σε συζήτηση με τα παιδιά

(03-Θ) τους βάζεις να σου κάνουν βιβλιοπαρουσιάσεις των βιβλίων που διαβάζουν και αυτό βοηθάει ακόμα και τα παιδιά που δεν τα ενδιαφέρει καθόλου ή τα ενδιαφέρει ελάχιστα ο γραπτός λόγος... όταν τα παιδιά διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία, έχουνε πολλές εμπειρίες, θεατρικές παραστάσεις, κινηματογράφο ε:: αρχαιολογικά μουσεία δηλαδή συμμετέχουν με τους γονείς τους σε πολλές δραστηριότητες, συζητάνε μεταξύ τους, ανταλλάσσουν μηνύματα μέσω των ε:: υπολογιστών, τα παιδιά ε:: (.) καταφέρνουν να είναι και αρκετά ε:: σωστά στην χρήση του γραπτού λόγου... να λειτουργούν σαν ομάδα ή σαν ομάδες ή να μπορούν να δουλεύουν σε project... μπορεί να το γράψουμε ομαδικά όλη η τάξη ατομικά ομαδικά ε σε μικρές ομάδες ανάλογα... συνήθως ε:: μεθόδους διδασκαλίας όλες σχεδόν και ομαδικές και ομαδοσυνεργατικές και δασκαλοκεντρική και μέθοδο project γιατί η παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι δεν αφορά μόνο το μάθημα της γλώσσας αφορά και όλα τα υπόλοιπα μαθήματα... ε::

συνήθως **συζητάμε για το θέμα** το οποίο θα επεξεργαστούμε, ε:: αναφερόμαστε στον τρόπο που γράφουμε γι' αυτό το θέμα

(04-Θ) ο **καταιγισμός των ιδεών** δηλαδή να:: ό,τι ιδέα να έρχεται στο μυαλό να καταγράφουμε στο χαρτί και να περάσουμε μετά στην οργάνωση... **να μου δώσουν τον πρόλογο μια γενική ιδέα** χρειάζεται κάποια πράγματα να μαθευτούν έτσι μηχανικά ξέρεις και να τα ακολουθούν σαν μπούσουλα κάθε φορά που καλούνται να γράψουν κάτι (.) έτσι προσπαθώ να καταλαβαίνουν **πως θα αναπτύξουν το κυρίως θέμα ποια σειρά πρέπει να ακολουθηθεί και τι πρέπει να προηγηθεί τι να γραφτεί πρώτα και τι μετά, ο επίλογος είναι σημαντικός** η εντύπωση που σου αφήνει είναι σημαντική... λοιπόν μας ενδιαφέρει πολύ είναι σημαντικό **οι ερωτοαποκρίσεις** δηλαδή να τα καθοδηγώ η μια ερώτηση να:: τα καθοδηγεί στην άλλη θέλω να:: μου πουν τα παιδιά να τα οδηγήσω εγώ με ερωτήσεις είναι σημαντικό αυτό:: τυχαίνει να δώσω και **έτοιμο σχεδιάγραμμα** στα παιδιά και να τους εξηγήσω για ποιο λόγο υπάρχει αυτή η σειρά... προς το παρόν είναι **εταιρικές** (οι εργασίες) έτσι όπως τις έχω έχει τύχει να κάνουμε και τρεις να να:: δημιουργήσουμε ε μια ανακοίνωση μια αφίσα και να χρειάζονται τρεις... το βασικό είναι **να δημιουργήσεις κίνητρα να έχουνε ένα πρακτικό ενδιαφέρον** ιδίως όταν δημιουργήσω έτσι αφορμή αυτό γενικώς πρέπει να το τηρούμε οι δάσκαλοι να κάνουμε αφορμή και να έτσι να:: τα εισάγουμε έτσι με τρόπο που να τους κινήσει το ενδιαφέρον...

(05-A) προσπαθώ να μην εφαρμόζω μια συγκεκριμένη διδασκαλία (.) το πιο ωραίο είναι ότι μπορείς **να ξεκινήσεις να έχεις ερωτήσεις απαντήσεις ελεύθερη έκφραση με καταιγισμό ιδεών άλλη φορά μπορεί να είναι καθοδηγημένη διδασκαλία...** όταν παράδειγμα δουλέψουμε μια αγγελία ή μια επιστολή **μπορεί να είναι μια ομάδα** όλη η τάξη μια αγγελία μπορούν να φτιάξουν όλα τα παιδιά, όταν θες να περιγράψεις ή να αφηγηθείς μια ιστορία δικιά σου **μπορείς να δουλέψεις ατομικά** αλλά ξεκινάς πάντα ομαδικά (.) δηλαδή στον πίνακα... πρέπει να υπάρχει ένα:: ένα **κίνητρο** να βρεθεί δηλαδή να παρουσιάσεις το κείμενο που θέλεις να διδαχθεί να το παρουσιάσεις όσο το δυνατόν **με τρόπο που να κινεί το ενδιαφέρον** των παιδιών να θέλουν να γράψουν κάτι σχετικά...

(06-Θ) ε:: τίτλος ένα σκέφτομαι και γράφω ε ανάπτυξη ε **πρόλογος** τι πρέπει να γράψω στον πρόλογο ανάλογα με το είδος του κειμένου που θέλουμε να κάνουμε ε:: εκεί δίνουμε κάποια **παραδείγματα** περνάμε στο **κυρίως θέμα** ε:: **τα βήματα** ανάλογα πάλι τι είδους κειμένου θέλω και τι θέλω να γράψω στο επίλογο, κάνουμε το **πλάνο** κάνουμε ένα παράδειγμα προφορικά κι από κει και πέρα καλούνται να συντάξουνε το δικό τους

γραφτό κείμενο... προσπαθούμε **εξατομικευμένα** ένα τις επαναλήψεις τα ορθογραφικά λάθη συντακτικό οτιδήποτε αρνητικό και να φτιάχνουμε ένα ιδανικό σκέφτομαι και γράφω... ε:: λοιπόν καταρχήν **ομαδικά δουλεύουμε** ένα σκέφτομαι και γράφω **το κάθε παιδί δουλεύει μόνο του**, ατομικά στο καθένα παρεμβαίνω εγώ όπου χρειάζεται όπου ζητηθεί βοήθεια και **διαφοροποιημένα αν και εφόσον υπάρχει ε:: μαθησιακή δυσκολία** σε κάποιο παιδάκι

(07-Θ) εφόσον έχει προηγηθεί όλο αυτό έχουμε α:: αναλύσει υποδειγματικά ένα κείμενο αξιόλογο μετέπειτα να σταθώ στα βασικά σημεία (.) να γράψω ένα **σχεδιάγραμμα στον πίνακα**, κάποιες φορές **γίνεται δουλειά** με την **ομαδική** πολύ συχνά όμως με την **ατομική** ε:: πρέπει να υπάρχει το σχεδιάγραμμα με τη συνεχή επανάληψη το 'χουν μάθει κι αν μάθουν σημαίνει ότι κατακτήσαν

(08-A) βρίσκουμε το θέμα ε:: αναλύουμε τι μας ζητάει το θέμα ε:: **κουβεντιάζουμε** λίγο για τη δομή του θέματος, μπορεί να χρησιμοποιήσουμε αντίστοιχο **παράδειγμα** τι **ερωτήσεις** θα δώσω στα παιδιά για **αφόρμηση**... όταν χρειάζεται να δουλέψουν ομαδικά χωριζόμαστε σε **ομάδες των τεσσάρων ατόμων**

(09-Θ) χρησιμοποιούμε διάφορες μεθόδους (.) σίγουρα και την **ομαδική** και την **ατομική εξατομικευμένη**... θα ξεκινήσουμε με το θέμα έχοντας κάποια **ερεθίσματα** μιλώντας πάλι σε προσωπικό επίπεδο αρχική επαφή **θα μιλήσουν όλοι οι μαθητές** δηλαδή πρώτα ξεκινάμε από τον προφορικό λόγο

(10-A) **ανταλλαγή απόψεων και ιδεών θα κουβεντιάζω** το θέμα με τους μαθητές... **ομαδικές ασκήσεις**... μεθόδους έχουμε σε **ομαδικό και ατομικό επίπεδο**

Υποθέμα 2: Περιεχόμενο

(01-Θ) ε:: όσο περισσότερα:: διαβάζεις έχεις διαβάσει ή έχεις γράψει και δικά σου **ποιήματα** και διάφορα έτσι κείμενα φαίνεται πιο ωραία έτσι η διδασκαλία πιο ζωντανή... τα **παραδείγματα**:: είναι:: πάντα **μέσα από τη ζωή και τα βιώματα των παιδιών**, δεν θα μιλήσω για κάτι που δεν γνωρίζουν... ε:: μπορεί να διαβάσουμε κάτι και να το συνεχίσουμε ή μερικές φορές μπορεί **να δούμε και μία εικόνα ή κάποιο πίνακα** και μόλις το δουν να:: να γράψουν κάτι ή να περιγράψουν κάτι ή:: **μετά από εκδρομές από επισκέψεις πάνε να γράψουνε κάτι ε:: ή να αφηγηθούν ένα περιστατικό που συνέβη** σε μια εκδρομή ή κάπου αλλού, κάπως έτσι... στην τάξη ε:: παράδειγμα:: **περιγραφή** ας πούμε, **να περιγράψουν ένα κτίριο** ε:: πρώτα πηγαίνουμε βλέπουμε το κτίριο πως είναι, το:: ε βλέπουν παρατηρούν τον εξωτερικό χώρο, το πώς πηγαίνουμε τον εσωτερικό χώρο ε και μετά πηγαίνουμε έχουν έχοντας τις εικόνες και στο μυαλό

τους ε το αποτυπώνουν σ' ένα χαρτί (.) για περιγραφή... ε:: *εργασίες, γραμματικές ασκήσεις* ε:: όλα αυτά

(02-A) να:: ασχολούνται πολύ με:: *εξωσχολικά βιβλία... λαμβάνονται υπόψη οι αδυναμίες και τα όποια προβλήματα* που μπορεί να έχουν οι μαθητές μέσα στην τάξη και:: προχωρώντας από κει και πέρα μπορεί αυτά να ε:: *αναπροσαρμοστούν ανάλογα με το με τις ανάγκες της όλης διαδικασίας... τα παραδείγματα ή το υλικό το οποίο::* χρησιμοποιώ προσπαθώ να είναι *να στηρίζονται στις εμπειρίες* που έχουν τα παιδιά και είναι *έχουν σχέση με την καθημερινή τους ζωή και δραστηριότητες...* τις ε:: *γραμματικές ασκήσεις* ε:: τη γραφή σκέφτομαι και γράφω ε:: *άλλες ομαδικές εργασίες γραπτές*

(03-Θ) τους δίνεις πολλά *εξωσχολικά βιβλία να διαβάσουν...* να γνωρίζουν τη *γραμματική του επιπέδου τους και της ηλικίας τους και το ίδιο μαθησιακό επίπεδο* κυρίως... ε *σύμφωνα με τις εμπειρίες τους, με τι γνώσεις τους* ε:: παίρνοντας σαν παράδειγμα ένα παιδί που μας έχει διηγηθεί κάτι πολύ περίεργο κάτι πολύ ευχάριστο το παίρνουμε σαν θέμα... όλων των ειδών τα κείμενα, από μια απλή *αίτηση, μια πρόσκληση, μια αγγελία σε εφημερίδες όσο ένα δοκίμιο, μια ανάλυση, μια περιγραφή ή μια περίληψη*

(04-Θ) η *ποίηση* αλλά έτσι ένα ενδιαφέρον για μένα είναι και το να:: γράφουμε *θεατρικά δρώμενα περιβαλλοντικά* κυρίως τα οποία μετά τα δραματοποιούμε ή τα παίζουμε σε παραστάσεις στο σχολείο... να τους δίνω *να διαβάζουν βιβλία* θέλω να το κάνω ή να τους παραπέμπω σε *κείμενα από το ανθολόγιο* ας πούμε είναι έτσι πιο μικρά... *να έχει σχέση με το μάθημα* έτσι αυτό που θα βάλουμε στην παραγωγή λόγου και να είναι έτσι όπως είναι ενταγμένα μέσα στο κεφάλαιο και θέλω *να ενδιαφέρει και κάπως τα παιδιά* δηλαδή ενδιαφερόμαστε να βρίσκουμε έτσι *χρηστικά κείμενα* ή να τα ρωτάω *για τις εμπειρίες τους* ε:: δηλαδή θέλω θα ξεκινήσω απ' αυτό *από τις ιδέες τους* εννοώ από τις εμπειρίες τους από τη χρηστική πλευρά το μάθημα... *θα συμβαδίσω με το βιβλίο* έχουμε ασχοληθεί με:: *περιγραφή εξωτερικού χώρου* έχουμε ασχοληθεί με *αφήγηση* έχουμε ασχοληθεί λίγο με την *αγγελία* ασχολούμαστε πολύ με *ερωτήσεις κατανόησης* που ζητάω προφορικά από τα παιδιά να απαντούν ολοκληρωμένα ε:: θα ακολουθήσω τη σειρά του βιβλίου και όλα τα κείμενα ό,τι έχει πάνω κάτω *συνταγές λίστες ε όλα τα είδη και χρηστικά και τα πιο λογοτεχνικά τα πιο ποιητικά...* δίνω συχνά *να γράψουν και στο σπίτι...* κείμενα χρηστικά διαφόρων ειδών που συνδέονταν έτσι με *τα ενδιαφέροντα των παιδιών και την ηλικία τους...* τα χρηστικά κείμενα που τα συναντάνε έτσι στην καθημερινότητά τους είτε αυτό είναι *οδηγίες* για να εκτελεστεί κάτι

είτε για να κατασκευαστεί κάτι να παρασκευαστεί ένα φαγητό είτε είναι μια αγγελία είτε είναι **κάποια επιστολή ένα γράμμα** κάτι που θα βρούμε να γράψουμε... η αρχή βέβαια γίνεται μέσα από το βιβλίο δηλαδή με καθοδηγεί λίγο **το βιβλίο το χρησιμοποιώ σαν μπούσουλα** όχι ότι δεν έχει τύχει με κάτι ευκαιριακό ε **με κάποια επίσκεψη που πήγαμε κάπου με κάποια επέτειο με κάποια γιορτή** με την επίσκεψη εδώ κάποιου... όλα τα είδη έχουμε κάνει και χρηστικά και οδηγίες και συνταγές και αγγελίες και επιστολή έχουμε κάνει και **περιγραφή αντικειμένων και προσώπων** αφήγηση ε τώρα μπήκαμε σ' ένα άλλο είδος τη **συνέντευξη** ε:: σήμερα την αρχίσαμε... **προσαρμόζεις το επίπεδο προσαρμόζεσαι** στα παιδιά έτσι στο τι μπορούν να κάνουν

(05-A) **τα παραδείγματα και το υλικό** (.) αυτά πρέπει αν έχουνε:: άμεση **σχέση με τα ενδιαφέροντα των παιδιών**, να μπορέσουν αν ξεκινήσουν να γράφουν αλλά και να είναι **στο επίπεδο το γλωσσικό των παιδιών** είναι βασικό αυτό... τα κατάλληλα κείμενα γιατί θα πρέπει να είναι έτσι **αυθεντικά κείμενα** που λέμε... να κινεί το ενδιαφέρον των παιδιών να θέλουν να γράψουν κάτι σχετικά το οποίο μπορεί να είναι **από τις εμπειρίες τους...** **γραπτά κείμενα** είναι αυτά που έχουνε να κάνουν μας ε:: **μας δίνει το αναλυτικό πρόγραμμα** που έχει να κάνει με **αφήγηση περιγραφή και χρηστικά κείμενα** μετά με **σχεδίαση αγγελίας** με τέτοια ασχολούνται

(06-Θ) ε ανάλογα με τι κείμενο με τι σκέφτομαι και γράφω έχουμε γράφουμε μας **δίνει το βιβλίο η ενότητα...** μπορεί να είναι ένα δύσκολο σκέφτομαι το βιβλίο να προτείνει ένα δύσκολο σκέφτομαι και γράφω εμείς **θα το απλοποιήσουμε** ή είναι άσχετο με τα **ενδιαφέροντα των παιδιών** άρα λοιπόν να βρούμε ένα σχετικό παραδείγματος χάρη όταν μου λέει περιγράφει μια μεγάλη πόλη δεν μπορώ να κάνω αυτό σ' ένα χωριό (.) **θα το διαμορφώσω** περιγραφή του χωριού μου... λοιπόν ε **περιγραφή αντικειμένου κτιρίου** ή ακόμα πόλη χωριό παιδική χαρά οτιδήποτε ε:: ιστορία ε **κατασκευάζω μια ιστορία ένα παραμύθι** ε:: ή **περιγράφω κάτι που μου συνέβη, ένα δοκίμιο** σε μικρή μορφή (.) αυτά συνήθως είναι κατά κύριο λόγο ή στις πιο μεγάλες τάξεις και **επιχειρηματολογικά κείμενα...** **διαφορετικές ανάγκες** έχουν τα κάθε παιδιά έχουν τα παιδιά σε κάθε τάξη, έχει να κάνει με την **ανάπτυξή τους ηλικιακά** ε:: είτε ανάλογα με το τι πρόβλημα έχουν έχει το κάθε παιδάκι, που υστερεί που είναι πιο ε πιο καλό άρα **διαμορφώνουμε ε τον τρόπο διδασκαλίας** του γραπτού λόγου

(07-Θ) αυτά τα μαθήματα τα αντλούμε περισσότερο από το **ανθολόγιο** εκεί υπάρχουν κείμενα υποδειγματικά... κάθε φορά υπάρχει ένα συγκεκριμένο πλάνο να έχει σχέση με **τη γραμματική το συντακτικό...** τους διαβάζω εκθέσεις που έχουν γράψει παιδιά **της ηλικίας τους...** να τους δίνω κείμενα κι απ' αυτό να προσπαθήσουμε να βγάλουμε

περίληψη ή κείμενα άλλα τα οποία:: προσπαθούμε να αντλήσουμε το νόημα δηλαδή τι θέλει να μας πει ε:: αυτά είναι δικές μου δουλειές δεν έχουν καμία σχέση με το βιβλίο και μετά να κάνουν να *κάνουμε μια παραγωγή γραπτού λόγου... κείμενα οδηγιών περιγραφικά αφήγησης* (.) ε περιγραφικά ανθρώπων που ακολουθούν μετά από κτίσματα και λοιπά ό,τι παρατηρούμε δίπλα μας

(08-A) ε:: κυρίως την περιγραφή αντικειμένων απτών που να μπορούν να:: τα έχουν δει να τα περιγράψουν κυρίως εξωτερικά... γραπτό κείμενο είτε αυτό είναι *περιγραφικό* είτε είναι *επιστολή* είτε είναι:: (.) *πρόσκληση*... ε:: τα 'χω μελετήσει (το υλικό) από πριν πρέπει να είναι πιστεύω πάρα πολύ *σχετικά με το θέμα* κάποιες φορές είναι *εικόνες διαδικτύου* όχι κείμενο *εικόνες*... *έχουμε μπούσουλα το βιβλίο* σε παραπέμπει θέματα, κάνουμε *ασκήσεις στη γλώσσα σύμφωνα με το δεπς* και:: στα άλλα μαθήματα οπότε ε:: παραγωγή γραπτού λόγου θα κάνουμε απ' την άλλη μόνο όταν ε:: θα έχει *αφόρμηση το μάθημα ή σε::* *αφορμές σχολείου έτσι γιορτές Χριστούγεννα @* σχολικά που μας δίνει υλικό η μέρα

(09-Θ) θα οργανώσω το υλικό μου αναλόγως από *διάφορες πηγές* σίγουρα *από το βιβλίο* ε:: *διαδίκτυο άλλα βιβλία* που μπορεί να έχω εγώ στο σπίτι... όλο αυτό που θα κάνουμε είναι *καθαρά βιωματικό* να πηγάζει από μέσα τους, σίγουρα έχουνε *εμπειρίες*... ε:: ξεκινάω από *εργασίες* που υπάρχουν στο στα βιβλία *γραμματικές κυρίως ασκήσεις* ε:: *ασκήσεις γραπτού λόγου* ε:: για *κείμενα για δημιουργική γραφή* που δίνεται στα βιβλία ε:: η *ορθογραφία* τους που θα κάνουν ε και την εφημερίδα που δουλεύουμε, *εκδίδουμε σχολική εφημερίδα* με διάφορα *θέματα* που θεωρούν οι μαθητές ότι:: τους είναι *οικεία* ότι:: θέλουν να γράψουν γι' αυτά ε:: το πηγαίνουμε *ημερολογιακά* και ανάλογα το μήνα την εποχή τα *επίκαιρα θέματα*

(10-A) κρίνοντας από αυτά που ακούγονται στην τάξη από τους μαθητές αυτά που χρειάζονται *την εμπειρία και τις γνώσεις που υπάρχουν* (.) ποικιλία *ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού*... πολλά είναι τα είδη (κειμένων που γράφουμε) *δοκίμιο έκθεση γραμματικές ασκήσεις ποίηση ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων*

6^η θεματική κατηγορία: Αξιολόγηση

Υποθέμα 1: Τρόποι

(01-Θ) ε:: *περιμένω τα παιδιά να συνεχίσουν να γράφουνε γιατί δυστυχώς δεν δίνουν μεγάλη έμφαση στο γραπτό λόγο να γράψουν δηλαδή σωστά* (*προσδοκίες*)

(02-A) ε:: να *μπορούν οι μαθητές μου να::* γράφουνε σωστά δομημένα μία ένα οποιοδήποτε κείμενο (*προσδοκίες*)

(03-Θ) **διορθώνοντάς** τους ε:: κατά τη διάρκεια του γραψίματος

(04-Θ) να είναι ικανά να εκφραστούν να γράψουν δεν με ενδιαφέρει η έκταση, αυτό το λίγο αυτό να το γράψουν σωστά να τους ενδιαφέρει να το γράψουν σωστά σημαντικό πάρα πολύ και να μπορούν να:: να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες κάθε είδους κειμένου... να ανταποκριθούν σε κάθε ανάγκη που θα δημιουργηθεί κι όταν κληθούν να γράψουν κάτι από το πιο εύκολο από μια λίστα από ένα έντυπο να το:: μια φόρμα να συμπληρώσουν να περιγράψουν κάτι, θα ήθελα να είναι έτσι πιο θετικοί και να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των κειμένων (**προσδοκίες**)... αυτή η επιμονή μου στο να αυτοδιορθώνονται, το:: που επιμένω να διαβάσουν ξανά αυτό που γράφουν, να το ακούν εάν καλύπτει αυτό το αίσθημα το γλωσσικό το σωστό αν ακούγεται καλά δηλαδή να το διαβάζουν και να το ακούν τα ίδια, είναι πιστεύω το αλάνθαστο το να διαβάζεις αυτά που γράφεις δηλαδή το ότι **επιμένω στην αυτοδιόρθωση**... δύσκολο αυτό το πράγμα και γενικώς η διόρθωση όταν πρέπει **να διορθώσω κάθε γραπτό** εγώ **τσεκάρω** στους μικρούς έβαζα **χαμογελαστή φάτσα για τα θετικά και αρνητική** ε:: χαμόγελο κάθετο, τώρα βάζω **ένα συν κι ένα πλην** γιατί αυτά είναι μεγάλα το επιδιώκω δηλαδή τις **παρατηρήσεις** κι αν θέλω να είμαι σωστή κανονικά πρέπει μετά τις διορθώσεις να το ξαναγράφουνε... στον **εντοπισμό των λαθών** μ' ενδιαφέρει πολύ αυτό να βρούμε τα λάθη είτε είναι εκφραστικά κυρίως τέτοια σύνταξης εκφραστικά που έχουν να κάνουν με το λεξιλόγιο επιμένω στη διόρθωσή τους... ο πιο ωραίος τρόπος για τα παιδιά είναι **ο εντοπισμός του συγκεκριμένου λάθους για το συγκεκριμένο παιδί όταν κάνεις την επανορθωτική** έτσι συνειδητά τα λάθη τα προσφέρεις σε όλη την τάξη χωρίς να λες ποιος και τι δεν έχει τόσο αποτέλεσμα όσο να λες στο συγκεκριμένο παιδί αυτό που έκανε και να αρχίζει να το γράφει

(05-A) τα παιδιά να γίνουνε ικανά να παράγουν χρηστικά κείμενα, να εξασφαλίσουμε μια θετική στάση απέναντι στη γραπτή διαδικασία και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη (**προσδοκίες**)... προσπαθούμε **να το ελέγξουμε μια και δυο φορές** (.) αυτό στο μάθημα βέβαια έχουμε και το δεύτερο μέρος **να τα διορθώσουν στο σπίτι** και την επόμενη φορά κάνουμε **διόρθωση των γραπτών** αυτό... τώρα ποιος είναι ο σκοπός για τη διόρθωση εγώ συνήθως στα μεγάλα παιδιά ε:: **βάζω συν και πλην, θετικά στοιχεία που είχαν στην στο κείμενό τους αρνητικά στοιχεία**, χώρισαν καλά τις παράγραφοι λάθη ή όχι, **συν και πλην** έτσι βάζω αλλά για να έχουμε το κάθε παιδί ατομικά τι λάθη έκανε τα ορθογραφικά τους λέω δεν τα σημειώνω πολλές φορές ή μερικά βασικά τα **σημειώνω για να υπογραμμίσω από κάτω**

(06-Θ) ε:: τα παιδιά να μπορούν να εκφράζονται όσο το δυνατόν καλύτερα ώστε να μπορέσει να αναπτυχθεί ο προφορικός λόγος για να οργανώνουν καλύτερα τη σκέψη τους και η χρήση πλούσιου λεξιλογίου (προσδοκίες)... προσπαθούμε **εξατομικευμένα να διορθώσουμε ένα-ένα τις επαναλήψεις τα ορθογραφικά λάθη** συντακτικό οτιδήποτε αρνητικό και να φτιάχνουμε ένα ιδανικό σκέφτομαι και γράφω

(07-Θ) τι **προσδοκίες** έχω (.) να βλέπω πιο μεγάλα κείμενα, να το γράφουνε και να το ευχαριστιούνται, το να νιώσουν την ανάγκη να γράψουν κάτι άλλο κάπου αλλού, να θέλουν να συμμετέχουν

(08-A) να μπορούν να:: να φτάνουν σ' ένα επίπεδο φεύγοντας από το δημοτικό να μπορούν να δομούν ένα κείμενο σύμφωνα με τους σκελετούς που θα επιλέξουνε (προσδοκίες)... **διορθώνοντας γραπτά** μαθητών

(09-Θ) **προσδοκώ** όλοι οι μαθητές (.) να αγαπήσουν το γραπτό λόγο ε:: να μάθουν ότι ο γραπτός λόγος ε είναι ένα κομμάτι δικό τους δικό τους κάτι που θα γράψουν εκείνοι, να το μάθουν να μάθουν να το γράφουν σωστά φυσικά

(10-A) οι μαθητές μου να χρησιμοποιούν σωστά το γραπτό λόγο με σωστή δομή και απόδοση γραμματικά και αυτό θα 'χει ως αποτέλεσμα τη θετική τους εξέλιξη (προσδοκίες)

Υποθέμα 2: Περιεχόμενο

(01-Θ) ιδανική τάξη (.) αυτή που μπορεί **να αποτυπώσει πάνω στο χαρτί τις σκέψεις** της... άσπογο γραπτό είναι να είναι ένα κείμενο που **δεν έχει** καταρχήν **ορθογραφικά λάθη** ε:: που **έχει όλα τα σημεία στίξης** εκεί που πρέπει, που **είναι γραμμένο με παραγράφους** και:: φυσικά που **έχει πολύ ωραία γράμματα**

(02-A) σε μία ιδανική τάξη πρέπει όλα **τα παιδιά να έχουν αναγνωστική ευχέρεια**... ε:: το **περιεχόμενο**, ε:: η **μορφή** του, ε:: η **καλή δομή** που έχει **από συντακτικής πλευράς, τα νοήματα** τα οποία θέλει να περάσει

(03-Θ) **τη δομή** που θα έχει, ε το:: **τις παραγράφους** που θα έχει ανάλογα την τάξη βέβαια δίνουμε και **τη μορφή** που πρέπει να έχει το κείμενο με:: εισαγωγή, με το κλείσιμο, με το κυρίως θέμα, με τις παραγράφους, με τους πλαισιωτικούς... **η μορφή, το περιεχόμενο, οι ιδέες, η σύνταξη, η συνοχή**

(04-Θ) η ιδανική τάξη είναι σίγουρα αυτή που είναι **έμπειρη στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων λογοτεχνικών** πολύ σημαντικό γιατί:: το βοηθά και στο **λεξιλόγιο** και στο **πως θα οργανώσει τη σκέψη του τις ιδέες**... προσπαθούν να ακολουθούν αυτό το εξωτερικό την **εξωτερική εμφάνιση** να είναι **ευδιάκριτα οι παράγραφοι** να γράφουν

κολλητά στη γραμμή ε:: να ακολουθούν **να κρατούν τις αποστάσεις μικρές προτάσεις** να ξαναδιαβάζουν αυτό που **γράφουν σωστά διατυπωμένα τα:: νοήματα...** όταν μου δώσουν ένα γραπτό το οποίο να έχει **ωραία γράμματα** και θα είναι έτσι με προσοχή στο να το διαβάσεις... επιμένω πάντως στη διατύπωση το ξαναλέω κι αυτό το κάνω από την πρώτη δημοτικού να μου απαντάνε με **ολοκληρωμένες απαντήσεις προτάσεις...** το να έχει **λίγα ορθογραφικά λάθη ή καθόλου** το να χρησιμοποιεί τα **σημεία της στίξης** για να μιλήσω γι' αυτό να έχει έτσι ένα:: ε μια εικόνα έτσι **να είναι εκτενές** να έχει ανάλογα με το είδος να μην είναι τέλος πάντων τηλεγράφημα ε:: **να μην έχει εκφραστικά λάθη να μην έχει συντακτικά λάθη** να ακολουθεί τη σειρά όσων πρέπει να γραφτούν **ανάλογα με το σχεδιάγραμμα να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του είδους του**

(05-A) να έχουν **εμπειρίες ανάγνωσης βιβλίων** να γνωρίζουν μετά **ορθογραφία** να έχουνε **πλούσιο και κατάλληλο λεξιλόγιο και κριτική σκέψη...** πρώτα πρώτα η **εξωτερική εμφάνιση (.)** πρέπει να έχει ένα γραπτό να είναι με **ωραία γράμματα** με τις **παραγράφους** του **καθαρογραμμένο χωρίς μουντζούρες** και μετά βέβαια πρέπει να είναι η **δομή** του κειμένου, η **σύνταξη των προτάσεων (.)** να είναι σωστή η **γραμματική** και οι συντακτικές σχέσεις

(06-Θ) στο **να εκφράσουν** όσο το δυνατότερο **ορθά τη σκέψη τους** ε:: τα επιχειρήματα **επιχειρηματολογία** ε:: **σωστή σύνταξη συντακτικό** δηλαδή ε όπως ε λεξιλόγιο ε να χρησιμοποιούν **πλούσιο λεξιλόγιο...** να αποτυπώσω σωστά ε τη σκέψη μου δηλαδή ξεκινώντας τον πρόλογο παραδείγματος χάρη σε μια ιστορία, μετά να αναπτύξουμε με τη σειρά και χρονικά ε:: το τι έχει γίνει ή τα επιχειρήματά τους ε και δεύτερον στο να ξέρουν τι να γράψουν στον επίλογο... ε:: να μπορεί να ακολουθεί ε και να εφαρμόζει αυτά που λέμε τα βήματα που λέμε προφορικά στην τάξη πχ το λεξιλόγιο **τη σωστή σειρά χρονική** τα επιχειρήματα ε το συντακτικό ε αυτή είναι η ιδανική τάξη.. ένα γραπτό κείμενο ε:: θα μπορούσαμε όμως να το προσδιορίσουμε **όταν έχει καλή εικόνα @** στο μάτι μας άρα **ωραία γράμματα παραγράφους** ε και τα λοιπά ένας καλός πρόλογος ένα από ένα μια **σωστή ανάπτυξη κυρίως θέματος** ε:: **να μην έχει επαναλήψεις** και να έχει πλούσιο λεξιλόγιο ε:: **ελάχιστα έως καθόλου ορθογραφικά λάθη** κι έναν εξαιρετικό επίλογο δηλαδή σφαιρική ανάπτυξη του θέματος

(07-Θ) αυτό το κείμενο ξεκινάς από κει από μια **καταπληκτική ανάγνωση** δηλαδή αν ε:: εσύ θέλεις να κάνεις να μάθεις στο παιδί να κάνει αφήγηση ιστορίας θα πρέπει αυτή την ιστορία που έχει επάνω να την διαβάσεις τέλεια υποδειγματικά... δε με ενδιαφέρουν τα ορθογραφικά λάθη καθόλου (.) με **παραágrafo**, θα έχει ένα **σκελετό** το:: μια **αρχή μέση τέλος** που τότε αυτά τα οποία και στο τέλος να υπάρχουν **σκέψεις συναισθήματα**, μια

ένας ωραίος επίλογος... άψογο όταν έχει **δομή** τα **σημεία στίξης** που είναι απαραίτητα ε:: έχει **πολλά επίθετα** και:: (.) φαίνεται ότι ονειρεύεται κιόλας το παιδί αυτό, μόνο τότε το κάνει άψογα όταν είναι αυστηρά γραμμένο με δομή με σημεία στίξης αλλά και δείχνει ότι είναι παιδί όχι ότι το γράφω εγώ **έχει φαντασία**

(08-A) να έχει το παιδί **λεξιλόγιο** να ξέρει **να χρησιμοποιήσει επίθετα** να ξέρει να χρησιμοποιήσει **αντωνυμίες** δηλαδή να μπορεί να δομεί να δομήσει και:: μια παράγραφο... τα επίθετα είναι αυτά που δίνουν που δομούν τις προτάσεις και δίνουν και μια **καλή εμφάνιση** σ' όποια:: σ' όποιο θέμα επιλέξεις εμφάνιση **παράγραφοι** ε:: **ευανάγνωστο καλά γράμματα**

(09-Θ) πολύ σημαντικό είναι **η κατανόηση**, να κατανοήσει ο μαθητής τι του ζητάει η άσκηση το θέμα γραπτού λόγου ε:: μετά **να οργανώσει τις ιδέες** του ε:: φυσικά η **ορθογραφία** είναι πολύ σημαντική, **τα σημεία στίξης** (.) ναι μεν εκφράζομαι ελεύθερα αλλά δεν ξεχνώ κι άλλα κι άλλους παράγοντες... βλέποντας ένα κείμενο ωραία γραμμένο **με ωραία γράμματα** ε:: σωστά γραμμένο **με παραγράφους** ε κατόπιν ξεκινώντας να διαβάσει αν υπάρχει **αρχή μέση τέλος** σ' όλο αυτό που θα διαβάσει αν υπάρχουνε **ολοκληρωμένες προτάσεις να βγαίνει νόημα** ε:: (.) αν υπάρχουν όντως **ωραίες ιδέες δεν επαναλαμβάνεται**

(10-A) **η αναγνωστική ευχέρεια και οι γνώσεις συντακτικού και γραμματικής η μορφή του η σύνταξη προφανώς το περιεχόμενο και η συνοχή που έχει** (κάνουν ένα άψογο γραπτό)

Σημείωση: Μπροστά από κάθε απόσπασμα έχουμε τον αριθμό των συμμετεχόντων και την επισήμανση με «Α» ή «Θ» σχετικά με το φύλο του καθενός. Με κόκκινα γράμματα έχουμε επισημάνει τα σημεία από τα αποσπάσματα στις συνεντεύξεις που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες μονάδες ανάλυσης με βάση τις θεματικές κατηγορίες και τα υποθέματα που υποδείξαμε.