



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ
ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Διπλωματική Εργασία:

«Η ‘φωνή’ των μαθητών στη διδακτική
και μαθησιακή διαδικασία με έμφαση στη
διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου»

“Student voice in teaching and learning process, with particular emphasis
on teaching writing texts”

Τζίκα Βασιλική

Επιβλέποντες: Καλδή Σταυρούλα

Βασιλάκη Ευγενία

Γκόβαρης Χρήστος

ΒΟΛΟΣ, 2017

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά και εγκάρδια την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου- δασκάλα μου, κ. Καλδή Σταυρούλα, για την συνεχή υποστήριξή της και τις πολύτιμες συμβουλές της όλο αυτό το διάστημα διεξαγωγής και συγγραφής της παρούσας εργασίας και για όλες τις στιγμές που περάσαμε μαζί, μαθαίνοντας το κάθε τι δίπλα της. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά και τους άλλους δύο επιβλέποντες της εργασίας, την κ. Βασιλάκη Ευγενία και τον κ. Γκόβαρη Χρήστο για την υποστήριξη που μου παρείχε ο καθένας τους με βάση τον επιστημονικό τους τομέα. Οι τρεις τους με τις γνώσεις τους και το ζήλο τους με εισήγαγαν και εμένα σε ένα ερευνητικό κόσμο με πολύ ενδιαφέρον και εκπλήξεις.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Χατζή Μαρία για τη βοήθειά της στην εύρεση σχολείων, τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, τους εκπαιδευτικούς που με υποδέχτηκαν στις αίθουσες τους αλλά και όλους τους μαθητές που μου άνοιξαν την καρδιά τους για να διερευνήσω τη 'φωνή' τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους για την κατανόηση που έδειξαν για τις στιγμές που τους στέρησα αφοσιωμένη στην εργασία μου, και για το άγχος που τυχόν τους προκάλεσα μαζί με το δικό μου. Πιο συγκεκριμένα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Κώστα και Ιουλία, τον αδερφό μου Γιώργο και τον Κωνσταντίνο, την Κατερίνα και τον π. Ιωάννη Μανίκα που όλο αυτό το διάστημα ήταν πλάι μου και με στήριζαν ηθικά, ψυχολογικά και πνευματικά.

*Στον Μιχάλη, που φεύγοντας για τον ουρανό,
με έμαθε να εκτιμώ κάθε στιγμή...*

4/8/2015

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά και καταγράφει τη ‘φωνή’ των μαθητών, γηγενών και με μεταναστευτικό υπόβαθρο, της Ε’ και Στ’ τάξης του δημοτικού σχολείου, στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία γενικά και ειδικότερα στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Το θεωρητικό πλαίσιο που τη στηρίζει είναι η ‘φωνή’ των μαθητών και το κειμενοκεντρικό- διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου, ενώ ενσωματώνει κάποιες πτυχές της κοινωνικής μάθησης, του εποικοδομισμού, της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, της διδακτικής μεθόδου project, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του κριτικού γραμματισμού.

Στη συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα της βελτιστοποίησης της παρούσας μαθησιακής διαδικασίας, επιχειρείται η καταγραφή προτάσεων για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου με βάση την ανάλυση των απόψεων των μαθητών και τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας για να συμβάλει στην ανάδειξη ενός διαφορετικού, πιο ενεργού μαθητή, στην προώθηση της ‘φωνής’ του και στην τροποποίηση της παραγωγής γραπτού λόγου προς μια μορφή πιο φιλική, πιο συμμετοχική και πιο ουσιαστική για τον μαθητή.

Η μέθοδος της έρευνας είναι η ποιοτική και αποσκοπεί στη διερεύνηση της οπτικής των μαθητών. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η δομημένη συνέντευξη και η μη συστηματική παρατήρηση της τάξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι έχουν γενικά θετική στάση για το σχολείο και τους αρέσει περισσότερο που βρίσκονται με τους φίλους τους. Εκφράζονται κυρίως εκτός τάξης σε φιλικό επίπεδο, αν και θα επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε συζητήσεις και με τον εκπαιδευτικό, παρόλο που δεν υπάρχει μεταξύ τους ουσιαστική και ισότιμη συνεργασία. Ο λόγος μελέτης τους επηρεάζεται και από εσωτερικά και από εξωτερικά κίνητρα. Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια διαδικασία που αρέσει στους μαθητές, παρόλο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Προτείνουν τρόπους βελτίωσης, διεξαγωγής και αξιολόγησης της παρούσας διαδικασίας. Συγκριτικά με τη ‘φωνή’ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, δεν εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ τους, όμως, στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου εντοπίστηκαν διαφορές σχετικά με την κατανόηση των κειμενικών ειδών, με την υποστήριξη που χρειάζονται και με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν.

Abstract

This study aims to explore the voice of native and non-native students of 5th and 6th grade of elementary school, during the teaching and learning process and more specifically during teaching writing texts. It is based on ‘student voice’ and the genre approach of teaching writing texts, incorporating aspects of community learning, constructivism, collaborative learning, project-based learning, multicultural education and critical literacy.

In addition, considering the necessity of improving this process, proposals based on student’s voice and the recent bibliography are presented in order to contribute to the change of the student’s role, the promotion of his ‘voice’ and the incorporation of instructional approaches for producing writing texts so as to make it more friendly and accessible for every student.

The study’s method was qualitative and the research tools, which were used, were structured interview and unstructured observation.

The outcomes showed that, in general, students maintain a positive stance about school and they like the fact that they are in the same place with their classmates. They express themselves, mainly, outside the class, on friendly environment, they prefer to discuss with their teacher and classmates even though any essential collaboration was named or observed. They express intrinsic and external motives to study, they maintain a positive stance about producing writing texts, although they face difficulties and they, also, suggest ways for improving and evaluating this process. The native student’s voice in comparison with the non native student’s voice in the teaching and learning process do not differ, but in the teaching of writing texts some differences appeared concerning the understanding of textual genres, the teacher’s support and the applied instructional strategies.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	7
Abstract	8
Περιεχόμενα	9
Εισαγωγή	13
Κεφάλαιο 1^ο: Η ‘φωνή’ των μαθητών: Θεωρητικό Υπόβαθρο	15
1.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός	15
1.2 Χαρακτηριστικά της ‘φωνής’ των μαθητών	18
1.3 Κοινωνική μάθηση	20
1.4 Εποικοδομισμός - Κονστрукτιβισμός	22
1.5 Ομαδοσυνεργατική μάθηση και διδακτική μέθοδος project	22
1.6 Κίνητρα και συμμετοχή	23
1.7 Διαπολιτισμική εκπαίδευση	23
1.8 Νέος ρόλος μαθητή και εκπαιδευτικού	24
1.9 Επισκόπηση ερευνών	31
Κεφάλαιο 2^ο: Θεωρητικό υπόβαθρο παραγωγής γραπτού λόγου	37
2.1 Εισαγωγή	37
2.2 Κειμενοκεντρικό- διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου ...	38
2.3 Λειτουργικός γραμματισμός και κριτικός γραμματισμός	44
2.4 Παραγωγή γραπτού λόγου: επισκόπηση ερευνών	49
Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία έρευνας	54
3.1 Ο σκοπός της έρευνας	54
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα	54
3.3 Η μεθοδολογία της έρευνας και οι περιορισμοί της	55
3.3.1 Συμμετέχοντες έρευνας	56
3.3.2 Ερευνητικά Εργαλεία	57
3.3.2.1 Συνέντευξη	58
3.3.3.2 Παρατήρηση – προσωπικό ημερολόγιο	59
3.4. Δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας	59
3.5 Μεθοδολογία ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων	60
3.5.1 1 ^ο στάδιο θεματικής ανάλυσης: Σχήμα θεματικών κατηγοριών.....	60

3.5.2 2 ^ο στάδιο θεματικής ανάλυσης: Αντιστοίχιση μονάδων ανάλυσης λόγου στις θεματικές κατηγορίες	64
3.5.3 3 ^ο στάδιο θεματικής ανάλυσης: Μοτίβα και ευρύτερες ομαδοποιήσεις	66
Κεφάλαιο 4^ο: Αποτελέσματα	69
4.1 Η ‘φωνή’ των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία	69
4.1.1 Έκφραση μαθητών	69
4.1.2 Συμμετοχή μαθητών	70
4.1.3 Ελευθερία επιλογής ασκήσεων	70
4.1.4 Συνεργασία μαθητών	71
4.1.5 Γενική άποψη για το σχολείο	72
4.1.6 Σύνοψη αποτελεσμάτων για τη συνεργασία, τη συμμετοχή και την έκφραση των απόψεων των μαθητών.....	73
4.2 Η ‘φωνή’ των μαθητών στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου	74
4.2.1 Κειμενικά είδη που προτιμούν οι μαθητές	74
4.2.2 Κειμενικά είδη που προτιμούν λιγότερο οι μαθητές	75
4.2.3 Κατανόηση εκάστοτε κειμενικού είδους	76
4.2.4 Αυτοεικόνα/Αυτοαντίληψη μαθητών για παραγωγή γραπτού λόγου	76
4.2.5 Πιθανοί τρόποι βελτίωσης	77
4.2.6 Πλαίσιο δημιουργίας κειμένων	78
4.2.7 Στρατηγικές γραφής	79
4.2.8 Καθοδήγηση εκπαιδευτικού	81
4.2.9 Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών	82
4.2.10 Τρόποι αξιολόγησης	83
4.2.11 Σύνοψη αποτελεσμάτων για τη ‘φωνή’ των μαθητών στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου	83
4.3 Γενικές απόψεις των μαθητών για το σχολείο, για το μάθημα της γλώσσας και τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου	86
4.3.1 Γενική άποψη για το μάθημα της Γλώσσας	86
4.3.2 Απόψεις μαθητών για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου	88

4.3.3 Απόψεις για γενικές δυσκολίες στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου	91
4.3.4 Χαρακτηριστικά καλού κειμένου	92
4.3.5 Σημεία προσοχής μετά τη συγγραφή του κειμένου και αιτιολόγησή του	93
4.3.6 Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις γενικές απόψεις των μαθητών για το σχολείο, για το μάθημα της γλώσσας και τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου	93
4.4 Συγκριτική παρουσίαση της ‘φωνής’ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία ..	95
4.4.1 Έκφραση μαθητών	95
4.4.2 Συμμετοχή μαθητών	96
4.4.3 Ελευθερία επιλογής ασκήσεων	96
4.4.4 Συνεργασία μαθητών	96
4.4.5 Σύνοψη αποτελεσμάτων της συγκριτικής παρουσίασης της ‘φωνής’ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία	97
4.5 Συγκριτική παρουσίαση της ‘φωνής’ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου	97
4.5.1 Κειμενικά είδη που προτιμούν οι μαθητές	97
4.5.2 Κειμενικά είδη που δεν προτιμούν οι μαθητές	99
4.5.3 Κατανόηση εκάστοτε κειμενικού είδους	99
4.5.4 Αυτοεικόνα/ Αυτοαντίληψη μαθητών για παραγωγή γραπτού λόγου	100
4.4.5 Πιθανοί τρόποι βελτίωσης στην παραγωγή γραπτού λόγου ..	100
4.5.6 Πλαίσιο δημιουργίας κειμένων	101
4.5.7 Στρατηγικές γραφής	104
4.5.8 Καθοδήγηση εκπαιδευτικού	106
4.5.9 Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών	107
4.5.10 Τρόποι αξιολόγησης	108
4.5.11 Συγκριτική παρουσίαση της ‘φωνής’ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου	109

Κεφάλαιο 5^ο: Συζήτηση – Προτάσεις	113
5.1 Συζήτηση	113
5.2 Διδακτικές προτάσεις και πρακτικές	121
5.2.1 Στάσεις μαθητών απέναντι στο σχολείο	122
5.2.2 Συνεργασία, συμμετοχή και έκφραση απόψεων στην τάξη ...	123
5.2.3 Στάσεις για το μάθημα της Γλώσσας	125
5.2.4 Στάσεις μαθητών για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου	127
5.2.5 Διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου	130
5.2.6 Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου	132
5.2.7 Αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου	133
Βιβλιογραφία	135
Ξενόγλωσση	135
Ελληνική	142
Παράρτημα	147
A) Οδηγός συνέντευξης	147
B) Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης γονέων/ κηδεμόνων	150
Γ) Έγκριση έρευνας από ΥΠΠΕΘ	152
Δ) 2ο Στάδιο θεματικής ανάλυσης: Αντιστοίχιση μονάδων ανάλυσης λόγου στις θεματικές κατηγορίες	154
E) Συγκριτικός πίνακας της ‘φωνής’ των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία γενικά και στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου ειδικότερα	193

Εισαγωγή

Ένα από τα βασικά δικαιώματα ενός παιδιού- μαθητή, όπως αποτυπώνεται στη Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (United Nations Convention on the Rights of the Child- UNCRC) (N2101 ΦΕΚ 192/ 2-12-1992) είναι το δικαίωμα στην εκπαίδευση (Άρθρο 29) που αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ικανοτήτων του.

Αυτό το δικαίωμα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τον βασικό σκοπό της εκπαίδευσης, που σύμφωνα με τον Fisher είναι «να δώσει στο παιδί την ελευθερία και τα μέσα για να αναπτύξει τα μοναδικά ταλέντα της ψυχής και του μυαλού του» (όπ. αναρτήθηκε στο http://jkarantzis.blogspot.gr/2012/03/blog-post_1961.html). Μάλιστα, αυτή η ελευθερία θεσπίζεται από τα άρθρα 12 και 13 της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού (βλ. παραπάνω), όπου προβλέπεται

«η ελευθερία της έκφρασης της γνώμης του με οποιοδήποτε μέσο σχετικά με οποιοδήποτε θέμα το αφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού ανάλογα με την ηλικία και το βαθμό ωριμότητάς του (...) με σκοπό να του δίνεται η δυνατότητα να ακούγεται σε οποιαδήποτε διαδικασία το αφορά» (Άρθρο 12 και 13).

Αναμφισβήτητα, μια διαδικασία που αφορά άμεσα και επηρεάζει το παιδί είναι η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Στο σημερινό σχολείο ποικίλων ‘φωνών’ ακούγεται (Arnot et al., 2001 όπ. αναφ. στο Cook- Sather, 2006: 36, 359-390); Προσφέρεται στους μαθητές η ελευθερία έκφρασης των ‘φωνών’ τους, των απόψεών τους ή των ενδιαφερόντων τους για οποιοδήποτε θέμα τους απασχολεί ή τους αφορά; Έχουν ‘φωνή’ και επιλογή σε ό, τι εμπλέκονται;

Μια συνηθισμένη εικόνα του σημερινού σχολείου που ο καθένας μπορεί να συναντήσει και να αντιληφθεί χαρακτηρίζεται από τις δυνατές φωνές των μαθητών στα διαλείμματα, ενώ όταν χτυπάει το κουδούνι για να επιστρέψουν στο μάθημα οι ‘φωνές’ αυτές εξαφανίζονται και στο σχολείο επικρατεί απόλυτη ησυχία. Το μόνο που μπορεί να ακούσει κάποιος είναι η φωνή του εκπαιδευτικού να εξηγεί κάτι ή ‘να παραδίδει μάθημα’, όπως είναι ευρέως γνωστό, ή τη φωνή του μαθητή να απαντά σε κάποια ερώτηση που απευθύνει ο εκπαιδευτικός είτε για να ‘εξετασθεί’ είτε για να αξιολογηθεί, σπάνια, όμως, απαντά σε κάτι για να εκφράσει τη δική του άποψη, συναίσθημα ή ενδιαφέρον, δηλαδή τη δική του ‘φωνή’.

Η κατάσταση αυτή, δυσχεραίνεται, σε πολλές περιπτώσεις, όταν οι μαθητές της τάξης έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και συνεπώς διαφορετική μητρική

γλώσσα. Για παράδειγμα, οι συγκεκριμένοι μαθητές δυσκολεύονται να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία όχι μόνο λόγω των επιλογών του εκπαιδευτικού ή των αντιλήψεών του (Σκούρτου, 2007: 155) αλλά και εξαιτίας της γλωσσικής ανεπάρκειας που νιώθουν οι ίδιοι ή του φόβου να εκφραστούν μήπως προκαλέσουν κοροϊδευτικά ή ειρωνικά σχόλια κάποιων συμμαθητών τους (Πολίτου, 2013: 191).

Έχοντας ως βάση όσα προαναφέρθηκαν, μπορεί εύκολα κανείς να αντιληφθεί πως η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή συνήθως είναι τυπική και βασισμένη σε ένα κατευθυνόμενο διάλογο όπου ο εκπαιδευτικός ρωτά και ο μαθητής απαντά, έναν διάλογο που προσφέρει ελάχιστες ως και μηδαμινές ευκαιρίες έκφρασης, πρωτοβουλίας ή και συνεργασίας όλων των μελών της τάξης μεταξύ τους (Γερμανός, 2003 όπ. αναφ. στο Αλεξανδρόπουλος, 2012). Μάλιστα, το δίπολο ‘ποιος μιλάει και ποιος ακούει’ φανερώνει τη δυναμική και το είδος της συμμετοχής του καθενός στη μαθησιακή διαδικασία (Fielding, 2004b).

Είναι, όμως, αυτό το ζητούμενο της εκπαίδευσης; Σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση όχι. Ενώ οι εκπαιδευτικοί ζητούν και επιθυμούν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών για τη μάθηση και για το μάθημά τους, οι μαθητές παράλληλα δεν έχουν ή δεν βρίσκουν τρόπο να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις, τη ‘φωνή’ τους με δημοκρατικό και παραγωγικό τρόπο.

Στο σημείο αυτό, λοιπόν, εμφανίζεται ως αναγκαίος ο σκοπός της παρούσας έρευνας που επιδιώκει να διερευνήσει και να καταγράψει τη ‘φωνή’ των μαθητών, γηγενών ή με μεταναστευτικό υπόβαθρο, για πτυχές της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας γενικότερα και για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου ειδικότερα ως μια διαδικασία συνολική και πολύπλευρη. Η παρούσα έρευνα, δηλαδή, έχοντας ως αφετηρία και πηγή δεδομένων τους ίδιους τους μαθητές, αποσκοπεί στη βελτιστοποίηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και στην ανάδειξη ενός διαφορετικού, πιο ενεργού μαθητή, στην προώθηση των ‘φωνών’ του και στην τροποποίηση της παραγωγής γραπτού λόγου προς μια μορφή πιο φιλική, πιο συμμετοχική και πιο ουσιαστική για το μαθητή.

Κεφάλαιο 1^ο: Η ‘φωνή’ των μαθητών: Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η παρούσα διπλωματική εργασία πλαισιώνεται θεωρητικά από τρεις διαφορετικούς τομείς. Βασίζεται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, μέρος της οποίας αποτελεί η ‘φωνή’ των μαθητών (student voice) και του κονστρουκτιβισμού, στον γραμματισμό και στην κειμενοκεντρική- διαδικαστική προσέγγιση της παραγωγής γραπτού λόγου ενώ παράλληλα ενσωματώνει στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αρχικά, πραγματοποιείται μια ιστορική αναδρομή του όρου η ‘φωνή’ των μαθητών και γίνεται προσπάθεια ορισμού της και παρουσίασης των χαρακτηριστικών της. Έπειτα, παρουσιάζεται αναλυτικά η σύνδεση της ‘φωνής’ των μαθητών με την κοινωνική μάθηση, τον εποικοδομισμό, την ομαδοσυνεργατική μάθηση και διδακτική μέθοδος project, τα κίνητρα και τη συμμετοχή και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθορίζοντας τον νέο ρόλο του μαθητή και εκπαιδευτικού και κάνοντας μια επισκόπηση των σχετικών ερευνών στο τέλος.

1.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός

Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 έκανε την εμφάνισή του ο όρος ‘pupil voice’ ή ‘student voice’. Όπως αναφέρει ο Meighan (1978a) στο άρθρο του ‘The learners viewpoint: Exploration of the pupil perspectives on schooling’ η εκπαιδευτική έρευνα από τη σκοπιά των ίδιων των μαθητών ήταν ένα πεδίο εξαιρετικά παραμελημένο και ανεξερεύνητο, που αναδύθηκε από ανάγκη μιας πληρέστερης κατανόησης της ζωής στο σχολείο μέσα από τα μάτια, των άμεσα εμπλεκομένων, δηλαδή των μαθητών.

Στην πρωταρχική ερευνητική του προσπάθεια (Meighan, 1978b) τονίζει τις δυσκολίες που συνάντησε στη μελέτη της ‘φωνής’ των μαθητών, όχι από τους ίδιους τους μαθητές αλλά από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά αποδοκίμαζαν την προσπάθειά του υποστηρίζοντας ότι «οι μαθητές δεν είναι ούτε ικανοί ούτε ώριμοι για να κρίνουν και να συζητήσουν τέτοια ζητήματα» (Rudduck, 2006) διδασκαλίας που στην ουσία τους αφορούν και τους επηρεάζουν τόσο στην τάξη όσο και στο σχολείο.

Παρά το γεγονός αυτό, που ισχύει από την πλευρά των εκπαιδευτικών και ως ένα βαθμό και στις μέρες μας (Rudduck, 2006), οι έρευνες συνεχίστηκαν και συνεχίζονται, ενώ έκαναν την εμφάνισή τους διάφοροι οργανισμοί και φορείς

υποστηρικτές αυτής της προσπάθειας που συνέβαλαν στη θεσμοθέτηση και τη θεωρητική τεκμηρίωση του όρου (π.χ. www.soundout.org).

Η πρώτη επίσημη προσπάθεια οριοθέτησης έγινε το 1989 από τη Διεθνή Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations Convention on the Rights of the Child- UNCRC) ως δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης (Άρθρο 12), αλλά έχει επανεμφανιστεί πιο δυναμικά τα τελευταία χρόνια στα μέσα της δεκαετίας του 1990 και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, όπως αναφέρει ο Fielding (2010), ως μια προσπάθεια - ανάγκη- δημιουργίας σχολείων ως καλύτερων χώρων μάθησης (Rogers, 2005) όπου οι μαθητές έχουν διαφορετικές οπτικές για τη μάθηση, τη διδασκαλία και γενικότερα το σχολείο (Cook- Sather, 2006: 1) κυρίως στην Αυστραλία, την Αγγλία, τις Η.Π.Α. και τον Καναδά. Οι προαναφερθείσες χώρες με βάση την παραπάνω Διεθνή Σύμβαση, θεσμοθέτησαν διάφορους νόμους – πλαίσια στον τομέα της εκπαίδευσης όπως: «Αξιολογώντας την εκπαιδευτική συμμετοχή- Evaluating educational inclusion» στην Αγγλία το 2000 και το 2003 το «Δουλεύοντας μαζί: Δίνοντας στα παιδιά και στους νέους ανθρώπους το λόγο – Working together Giving children and young people a say» (Cook- Sather, 2006:1, 14), οι οποίοι διασφαλίζουν το δικαίωμα των μαθητών να έχουν ‘φωνή’ και ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης (Cook- Sather, 2006: 14 · Manefield et al., 2007: 8). Στις Η.Π.Α. το «Κανένα παιδί δεν μένει πίσω – No Child Left Behind – NCLB» (Cook- Sather, 2006: 11, 15-16) είναι ένας νόμος που θεσπίζει το δικαίωμα στη δωρεάν εκπαίδευση και στην ίση μεταχείριση ανεξαρτήτως φυλής, γένους, τάξης και ικανότητας, αλλά έχει δεχτεί έντονη κριτική.

Στον Καναδά και στη Χιλή παρατηρούνται παρόμοιες κινήσεις- δράσεις (Cook- Sather, 2006: 17) ενώ στην Αυστραλία τονίζεται περισσότερο το στοιχείο του αμοιβαίου σεβασμού που ενυπάρχει στις σχέσεις εκπαιδευτικού- μαθητή όπου ο μαθητής αισθάνεται ότι τον σέβονται και τον υπολογίζουν ως άτομο όταν ζητούν τη συμβουλή του (MacBeath, 2003 όπ. αναφ. στο Cook- Sather, 2006: 19) και τους δίνουν πιο ενεργό ρόλο στη διδασκαλία και μάθηση (Manefield et al., 2007: 24).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας διαποτίζεται από τη ‘φωνή’ των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες παρέχοντας πολλές ευκαιρίες, μέσα και ρόλους. Για παράδειγμα, υπάρχει το ψηφιακό κοινοβούλιο των μαθητών (www.schoolpoll.com), η προώθηση της ‘φωνής’ στην τοπική κοινωνία με το πρόγραμμα «Κάνεις τη διαφορά; - aRe yoU Making A Difference – ruMAD?» και

πολλά ερευνητικά προγράμματα είτε με τους μαθητές ως συμμετέχοντες στην έρευνα είτε ως ερευνητές (Manefield et al., 2007: 24- 37).

Ειδικότερα, ερευνητές των προαναφερθεισών χωρών έχουν ασχοληθεί με τη ‘φωνή’ των μαθητών καθώς παρατήρησαν πως υπάρχει έλλειψη ή και ακόμη αποκλεισμός της ‘φωνής’ στις συζητήσεις για τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία. Τονίζουν πως δεν νοείται εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που δεν συμπεριλαμβάνει τη ‘φωνή’ των μαθητών (Kozol, 1991 όπ. αναφ. στο Cook- Sather, 2006: 3) στην εκπαίδευση ως ατόμων ικανά με γνώσεις και ενδιαφέροντα που μπορούν να ορίσουν διδακτικούς στόχους ή τρόπους μάθησης (Fullan, 1991 όπ. αναφ. στο Cook- Sather, 2006: 3) και ως ατόμων των οποίων οι σκέψεις, οι απόψεις και οι απαντήσεις πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη (Danaher, 1994 όπ. αναφ. στο Cook- Sather, 2006: 3).

Όπως επισημαίνει η Cook- Sather (2006), έχοντας ως βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση για τον όρο ‘φωνή’ των μαθητών, κάνουν την εμφάνισή τους διάφορες λέξεις όπως ‘άποψη’, ‘ικανότητα’, ‘συμμετοχή’, ‘ενεργητικό άκουσμα και ανταπόκριση’ που κλονίζουν τη θέση του μαθητή ως παθητικού δέκτη της εκπαίδευσης δίνοντάς του παράλληλα νέο ρόλο, πολλά υποσχόμενο για να εκφραστεί και να κάνει αισθητή την παρουσία του.

Σε μια βιβλιογραφική επισκόπηση, επίσης, μπορεί κάποιος να βρει πολλούς ορισμούς για τον όρο ‘φωνή’ των μαθητών, οι οποίοι αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοενισχύονται. Ο όρος είναι ευρύς και δεν αναφέρεται μόνο στα λόγια των μαθητών αλλά και στην έκφραση των συναισθημάτων ή των ιδεών τους για θέματα που τους αφορούν (Robinson & Taylor, 2007). Περιλαμβάνει μια ποικιλία δραστηριοτήτων μέσα και έξω από το σχολείο ως μια μορφή έκφρασης δημιουργικότητας αλλά και συνεργασίας στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Toshalis & Nakkula, 2012).

Ο Harper (2000, όπ. αναφ. στο Britton et al., 2014) ονομάζει ‘φωνή’ μαθητών την ικανότητα ή την ευκαιρία που δίνεται στους μαθητές για να εκφράσουν τις απόψεις τους αλλά και για να επηρεάσουν και τη μάθηση τους ενώ οι Wolfe et al. (2013) τονίζουν ότι οι απόψεις αυτές μπορούν να επηρεάσουν και τις σχέσεις με τους συνομήλικους ή και τη ζωή εκτός σχολείου. Παράλληλα, η Mitra (2009) αναφέρει ότι η ‘φωνή’ των μαθητών ποικίλλει μεταξύ μιας απλής συζήτησης για ένα καθημερινό θέμα και μιας πρότασης για αντιμετώπιση προβλημάτων του σχολείου ή της κοινωνίας τους ή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ακόμη, ο Rogers (2005) ορίζει τη ‘φωνή’ των μαθητών ως μια «ενεργή ευκαιρία που προσφέρεται στους μαθητές για να εκφράσουν τις απόψεις τους και να πάρουν αποφάσεις σχετικά με το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των μαθησιακών εμπειριών τους».

Τέλος, η ‘φωνή’ των μαθητών περιγράφεται ως μια μορφή έκφρασης της κατανόησής τους σχετικά με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Τονίζεται ιδιαίτερα πως η επίδοση των μαθητών βελτιώνεται αισθητά όταν οι μαθητές κατανοούν το σκοπό του μαθήματος ή της δραστηριότητας που καλούνται να επεξεργαστούν (PESB, 2009).

Συνοψίζοντας, φαίνεται από τη βιβλιογραφία ότι οι προϋποθέσεις πάνω στις οποίες βασίζονται οι προσπάθειες για την εγκαθίδρυση της ‘φωνής’ των μαθητών είναι οι λέξεις ‘δικαίωμα’, ‘σεβασμός’ και ‘προσεκτικό άκουσμα’ ενώ παράλληλα υπάρχουν διαφορετικές διαστάσεις του όρου ο οποίος μπορεί να διερευνηθεί με βάση το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν κάτι να πουν σχετικά με το σχολείο, με βάση το σεβασμό στην έκφρασή τους και στη σημαντικότητα των όσων έχουν να πουν ή ως μέσο διευκόλυνσης, προώθησης και ενσωμάτωσης των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Rogers, 2005: 3).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διαστάσεις αυτές ανταποκρίνονται και στην τυπολογία του Fielding (2004b), η θεωρία του οποίου συμπεριλαμβάνει τους μαθητές ως πηγή δεδομένων (διάσταση που αξιοποιείται και στην παρούσα έρευνα) ως ενεργούς αποδέκτες ή αποκρινόμενους και ως συν-ερευνητές.

1.2 Χαρακτηριστικά της ‘φωνής’ των μαθητών.

«Η εκπαίδευση είναι για τους μαθητές και γι’ αυτό οι μαθητές πρέπει να έχουν λόγο γι’ αυτή» (Flutter & Rudduck, 2004: 135)

Έχοντας στο νου την παραπάνω φράση είναι δυνατόν να κατανοηθεί καλύτερα ο γενικός σκοπός της ‘φωνής’ των μαθητών που αναζητά μια πολιτισμική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και της νοοτροπίας του η οποία θα ‘ανοίγει’ χώρο και μυαλό όχι μόνο στη ‘φωνή’ αλλά και στην παρουσία και στη δυναμική των μαθητών αποκτώντας πιο ενεργό και δημιουργικό ρόλο στη μάθησή τους. (Cook- Sather, 2006: 5 · Baker et al., 2005)

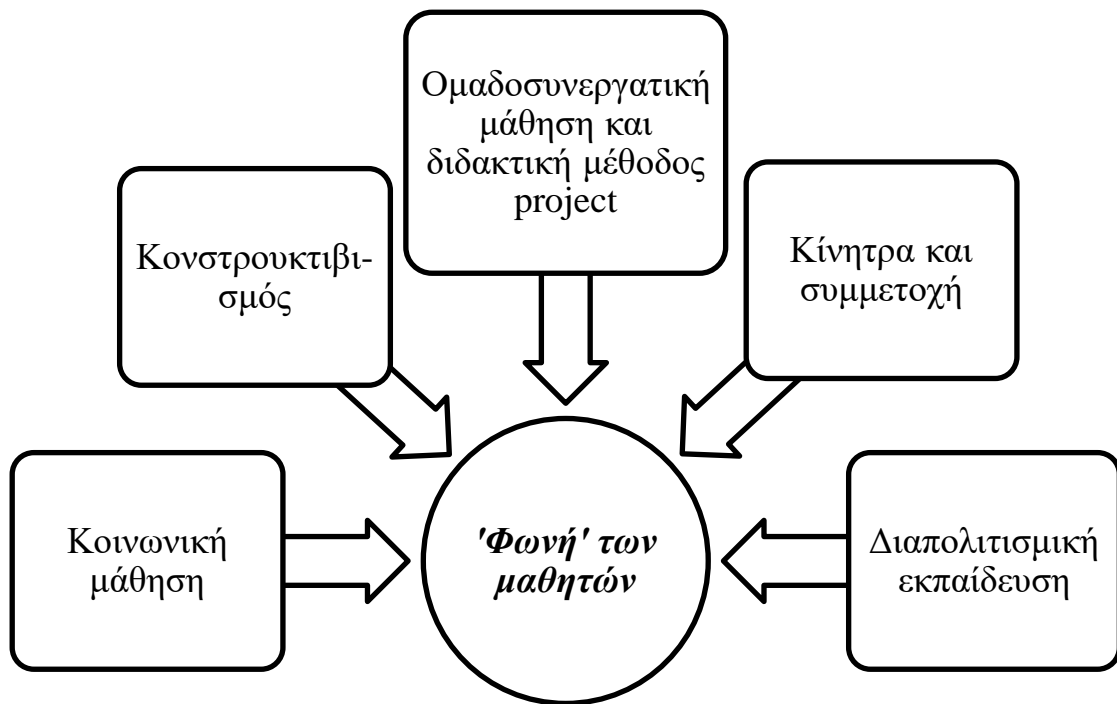
Στο σημείο αυτό, παρουσιάζονται οι θεμελιώδεις αξίες και οι βασικές αρχές στις οποίες βασίζεται η ‘φωνή’ των μαθητών. Ειδικότερα, οι θεμελιώδεις αξίες, όπως περιγράφονται από τις Robinson & Taylor (2007), είναι οι εξής τέσσερις:

- η επικοινωνία
- η συμμετοχή και το δημοκρατικό πνεύμα
- η δυνατότητα για αλλαγή
- η δυναμική των σχέσεων.

Ταυτόχρονα, οι βασικές αρχές, όπως τις έχει θεσμοθετήσει το NASUWT είναι οι ακόλουθες:

- Οι δραστηριότητες δεν πρέπει να είναι ένα μέσο με το οποίο θα επιβληθούν τα ενδιαφέροντα και οι απόψεις των ενηλίκων.
- Οι δράσεις που προτείνονται πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους την ικανότητα των μαθητών να συμμετέχουν και ως ποιο βαθμό στις εκάστοτε δραστηριότητες.
- Οι δραστηριότητες πρέπει να προωθούν την ισότητα, να σέβονται τη διαφορετικότητα και να προσπαθούν να εξαλείψουν την αδικία και τον ρατσισμό.
- Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι συμμετοχικές και να φροντίζουν να παρέχουν τη δυνατότητα συμμετοχής για όλους.
- Οι δραστηριότητες δεν πρέπει να καταπατούν άλλα θεσμοθετημένα δικαιώματα των παιδιών και των δασκάλων τους.
- Οι δραστηριότητες δεν πρέπει να επιβαρύνουν του εκπαιδευτικούς και το σχολείο με υπέρογκο φόρτο εργασίας και γραφειοκρατικές δυσκολίες (NASUWT, 2012: 6- 10).

Στη συνέχεια, στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί (Σχ. 1) παρουσιάζονται σχηματικά οι θεωρητικοί άξονες που συμβάλλουν στην προώθηση και την αξιοποίηση της ‘φωνής’ των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία οι οποίοι αναλύονται στα υποκεφάλαια που ακολουθούν (βλ. 1.3 – 1.7).



Σχεδιάγραμμα 1: Οι θεωρητικοί άξονες της 'φωνής' των μαθητών.

1.3 Κοινωνική μάθηση

Η κοινωνική μάθηση (community-based learning) βασίζεται στο πνεύμα της δημοκρατίας και της κοινωνίας στην οποία οι μαθητές ζουν και μαθαίνουν. Στόχος της είναι, μέσα από διάφορους τρόπους, να συνδέσει τη μάθηση και το σχολείο με την κοινωνία και τον πραγματικό κόσμο όπου οι μαθητές θα έχουν την περιέργεια, το ενδιαφέρον και τα κίνητρα για να την εξερευνήσουν και να κατακτήσουν τη γνώση ομαδικά σε συνεργασία είτε με τους συμμαθητές τους είτε με τους εκπαιδευτικούς είτε ακόμη και με τους γονείς ή άλλους ενήλικους της κοινωνίας τους (Melaville et al., 2006).

Το όραμα των σχολείων που ενστερνίζονται τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης είναι να καταστήσουν τα σχολεία τους χώρους μάθησης όπου όλοι οι μαθητές θα δείχνουν αφοσίωση στη μαθησιακή διαδικασία, θα προσπαθούν να επιτύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους και θα έχουν ως απώτερο σκοπό να γίνουν ενεργοί, δημιουργικοί, παραγωγικοί και δημοκρατικοί πολίτες. Οι μαθητές στα σχολεία κοινωνικής μάθησης νιώθουν μέλη της κοινωνίας μέσα στην οποία επενδύουν χρόνο, προσοχή και προσπάθεια για να αποκτήσουν τη γνώση δίνοντάς της προσωπικό νόημα και σκοπό (Melaville et al., 2006).

Υπάρχουν πολλές στρατηγικές και τρόποι ένταξης της κοινωνικής μάθησης στα σχολεία και διέπονται από τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά:

- Η μάθηση θα πρέπει να έχει περιεχόμενο με νόημα για τους μαθητές.
- Η ‘φωνή’ των μαθητών θα πρέπει να ακούγεται, δίνοντάς τους ενεργό ρόλο στη μάθηση, στη λήψη αποφάσεων αλλά και στην κοινωνία.
- Οι μαθησιακοί στόχοι θα πρέπει να συνδέουν το προσωπικό επίτευγμα των μαθητών με κάποιο κοινωνικό – δημόσιο σκοπό.
- Η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση είναι πάγιας σημασίας με αποτέλεσμα οι μαθητές να μαθαίνουν όχι μόνο από τα σωστά αλλά και από τα λάθη τους.
- Η συμβολή της κοινωνίας αυξάνει τις πηγές στις οποίες μπορούν να απευθυνθούν οι μαθητές και δημιουργεί μεγαλύτερο εύρος σχέσεων που ενισχύουν τη δραστηριοποίηση και τη μάθηση (Melaville et al., 2006).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, η κοινωνική μάθηση ενσωματώνει τη ‘φωνή’ των μαθητών. Τους θεωρεί υπεύθυνους για τα μαθήσά τους και τους δίνει το δικαίωμα να αποφασίσουν το τι και το πώς θέλουν να μάθουν. Τους αντιμετωπίζει, δηλαδή, ως συνδημιουργούς της γνώσης και όχι ως ‘καταναλωτές’ της. Εκτός από το ρόλο του μαθητή, αλλάζει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος γίνεται οδηγός και βοηθός και απαρνείται το ρόλο του ως η μοναδική πηγή γνώσης στην τάξη.

Επιπλέον, έχοντας ως αφορμή τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1993), η προσέγγιση και η παρουσίαση της γνώσης μπορεί να γίνει από τους μαθητές με ποικίλους τρόπους χρησιμοποιώντας τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, δηλαδή του γλωσσικού (linguistic), του λογικομαθηματικού (logical and mathematical), το μουσικό (musical), τον διαπροσωπικό (interpersonal), τον ενδοπροσωπικό (intrapersonal), τον χωροαισθητηριακό (spatial awareness), τον κιναισθητικό (kinesthetic), τον οπτικό (visual) και τον νατουραλιστικό- φυσικό (naturalistic) (Gardner, 1993 · Melaville et al., 2006 · Tzika & Kaldi, 2015).

Η κοινωνική μάθηση προωθείται με τη διδακτική μέθοδο project, τη βιωματική μάθηση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη ‘φωνή’ των μαθητών, θεωρίες και έννοιες που παρουσιάζονται στα επόμενα υποκεφάλαια αναλυτικότερα (βλ. 1.4 – 1.7).

Τέλος, όσον αφορά τα ερευνητικά αποτελέσματα για την κοινωνική μάθηση είναι ενθαρρυντικά αν και ακόμη δεν είναι επαρκή, γι’ αυτό το λόγο είναι ανάγκη να εξαπλωθεί και να ερευνηθεί περαιτέρω. Τονίζεται, μάλιστα ότι για τη διερεύνηση της

‘φωνής’ των μαθητών, καλό θα είναι να μεγιστοποιηθούν τα περιθώρια έκφρασής της στα σχολεία έτσι ώστε η ‘φωνή’ τους όχι μόνο να εκφράζεται αλλά και να ακούγεται προσεκτικά από όλους τους εμπλεκόμενους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Melaville et al., 2006).

1.4 Εποικοδομισμός - Κονστрукτιβισμός

Η ‘φωνή’ των μαθητών συνδέονται άμεσα με τη θεωρία του εποικοδομισμού-κονστрукτιβισμού και βασίζεται σ’ αυτή καθώς τονίζεται ο ενεργός ρόλος του μαθητή στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Shuell (1996: 743 όπ. αναφ. στο Elliot, 2008: 47) :

ο μαθητής δεν καταγράφει ή θυμάται απλώς το υλικό που πρέπει να μάθει. Αντίθετα κατασκευάζει μια μοναδική νοητική αναπαράσταση του υλικού που πρέπει να μάθει και της δουλειάς που πρέπει να εκτελέσει. Επιλέγει πληροφορίες που αντιλαμβάνεται ότι είναι σχετικές και ερμηνεύει αυτές τις πληροφορίες με βάση την προϋπάρχουσα γνώση και τις ανάγκες του... Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι ενεργή και ο μαθητής πρέπει να εκτελέσει διάφορες λειτουργίες σε σχέση με τα νέα υλικά προκειμένου να τα αφομοιώσει με τρόπο που να έχει νόημα γι’ αυτόν.

Μάλιστα, τα μέρη της πληροφορίας - γνώσης δεν είναι απομονωμένα και ξεχωριστά αλλά ενωμένα μεταξύ τους και με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο συμβαίνουν και στο οποίο μπορούν να ερμηνευθούν (Ngussa & Makewa, 2014).

Ο Elliot (2008), ανάμεσα στις προτάσεις του προς τους εκπαιδευτικούς για μια τάξη εποικοδομιστικού χαρακτήρα, συμπεριλαμβάνει και τη ‘φωνή’ των μαθητών. Προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν, να ακούν και να δίνουν αξία στις απόψεις των μαθητών τους γιατί, όπως αναφέρουν οι Brooks & Brooks (1993, όπ. αναφ. στο Elliot, 2008: 350) «είναι παράθυρα απ’ όπου μπορεί κανείς να δει τους συλλογισμούς τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση». Έχοντας, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός υπόψη του τη ‘φωνή’ των μαθητών, του δίνεται η δυνατότητα να προσαρμόσει καταλλήλως τη διδασκαλία του στις ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών του με σκοπό να πετύχει τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα.

1.5 Ομαδοσυνεργατική μάθηση και διδακτική μέθοδος project

Η διδακτική μέθοδος project είναι μια μέθοδος διδασκαλίας που βασίζεται κατ’ εξοχήν στη ‘φωνή’ των μαθητών, δηλαδή στις απόψεις και τα ενδιαφέροντά τους καθώς θεμελιώνεται στα πλαίσια της βιωματικής και της ομαδοσυνεργατικής

μάθησης. Όπως υποστηρίζει ο Dewey (1916), η διερεύνηση των εμπειριών, των απόψεων και των συναισθημάτων των μαθητών τους βοηθά στην απόκτηση της γνώσης με βιωματικό και ομαδοσυνεργατικό τρόπο καθώς οι δραστηριότητες ενός project είναι βιωματικές και σε ομάδες ενώ το ίδιο το θέμα του project είναι δυνατόν και επιθυμητό να προκύψει από τη ‘φωνή’ των μαθητών για να είναι όσο το δυνατόν πιο αυθεντικό (Καλδή, 2013).

1.6 Κίνητρα και συμμετοχή

Η συμμετοχή και η αφοσίωση των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία αποτελεί τη θεμέλιο λίθο για την επίτευξη των βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων και είναι το ζητούμενο κάθε εκπαιδευτικού. Στην προσπάθεια ορισμού της παρούσας έννοιας, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια ψυχολογική διαδικασία και κατάσταση στην οποία οι μαθητές διαθέτουν την προσοχή, τον ενθουσιασμό, το ενδιαφέρον, την περιέργεια και την προσπάθειά τους στην κατάκτηση της νέας γνώσης με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει νόημα και όφελος γι’ αυτούς (Melaville et al., 2006).

Στην εδραίωση αυτής της αφοσίωσης εμπλέκεται η ‘φωνή’ των μαθητών, η οποία έχει κυρίαρχο ρόλο καθώς όταν αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό με κατάλληλο και ουσιαστικό τρόπο, εκφράζονται οι μαθητές και δραστηριοποιούνται ενεργά στη μάθηση (Manefield et al., 2007: 13). Ταυτόχρονα, η αξιοποίηση της ‘φωνής’ των μαθητών συνδέεται και με τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή αφού ενισχύεται η αυτοαντίληψή τους και νιώθουν σημαντικοί. Συνεπώς, όπως η ‘φωνή’ των μαθητών, έτσι και η συμμετοχή τους εξαρτώνται από ποικίλους παράγοντες, όχι μόνο γνωστικούς αλλά και συμπεριφοριστικούς και συναισθηματικούς (Rogers, 2005: 13- 14).

Παρέχοντας, λοιπόν, κίνητρα για ενεργή συμμετοχή και αφοσίωση και αξιοποιώντας τη ‘φωνή’ των μαθητών, η δυναμική της τάξης ενισχύεται, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού ενδυναμώνονται και οι μαθητές νιώθουν κύριοι υπεύθυνοι για τη μαθησιακή τους προσπάθεια (Rogers, 2005 · Manefield et al., 2007).

1.7 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι άλλη μια πτυχή της κοινωνικής μάθησης και παράλληλα της ‘φωνής’ των μαθητών. Η σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία εντείνει την ανάγκη για περισσότερες προσπάθειες ένταξης της ‘φωνής’ των μαθητών

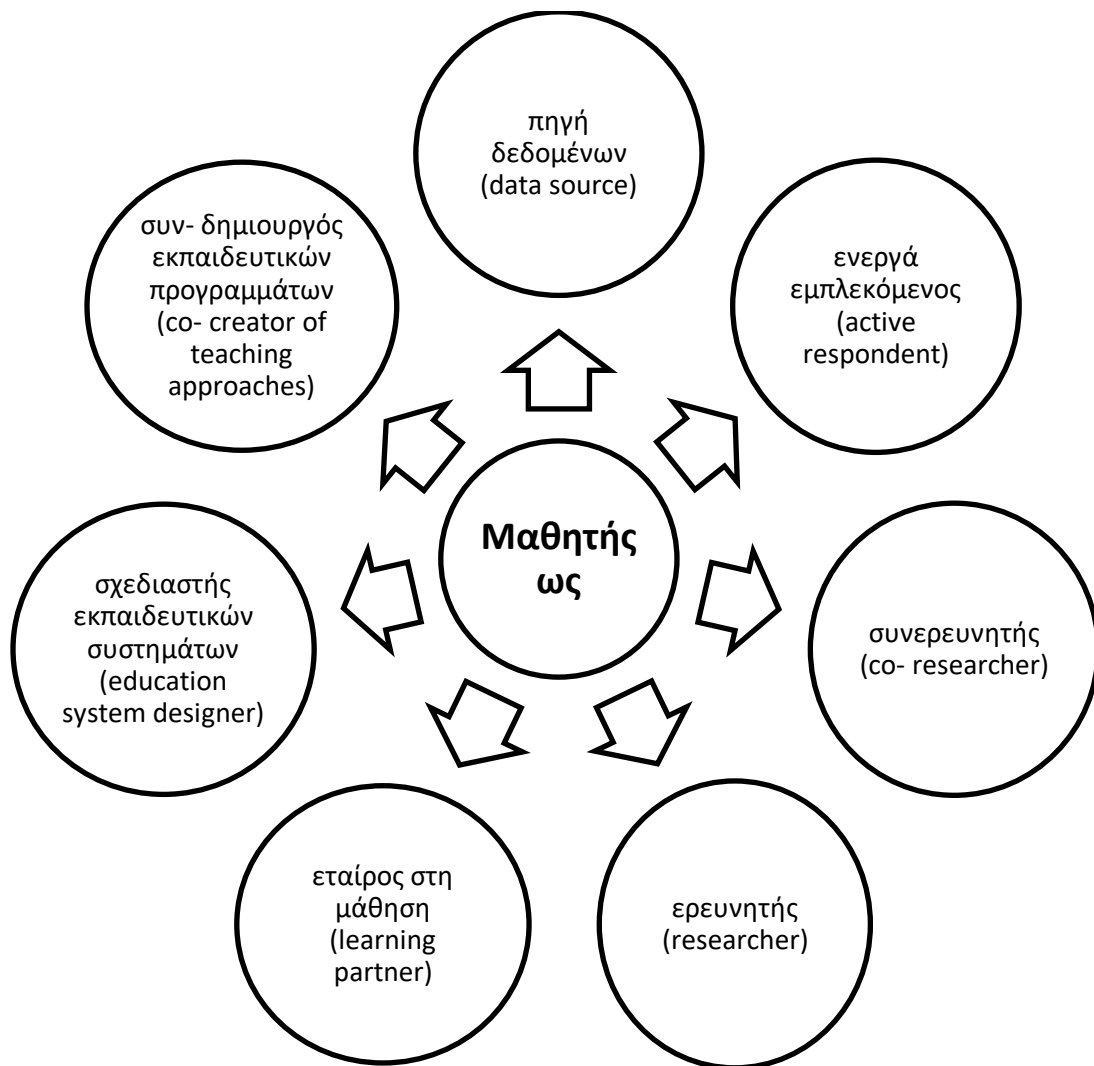
στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, όχι μόνο των γηγενών αλλά και εκείνων με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτό συμβαίνει καθώς πλέον η κοινωνία και λόγω της παγκοσμιοποίησης και λόγω της μετανάστευσης έχει διαφορετικά και ετερόκλητα στοιχεία, τα οποία δεν αποτελούν την εξαίρεση αλλά την καθημερινότητα, γεγονός που απαιτεί την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης στο πνεύμα της ισότητας και της διαφορετικότητας (Γκόβαρης, 2013).

Ειδικότερα, όπως και στην περίπτωση των γηγενών, έτσι και στην περίπτωση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η έκφραση της 'φωνής' τους και η αξιοποίησή της είναι πολύ σημαντικό γιατί όχι μόνο ενθαρρύνονται συναισθηματικά αλλά νιώθουν και ισάξια μέλη του συνόλου της τάξης (Manefield et al., 2007).

Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο, ότι, πολλές φορές, η κινητοποίηση και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα ποικίλλει ανάλογα με την παρόθηση και τα κίνητρα που έχουν από το περιβάλλον τους οι μαθητές είτε οι γηγενείς είτε εκείνοι με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η παραδοχή αυτή έχει ως αποτέλεσμα από τη μια μεριά, οι μαθητές που έχουν την προδιάθεση για μάθηση, επιτυχία και ενεργή συμμετοχή χωρίς την ιδιαίτερη προώθηση από τον εκπαιδευτικό να γνωρίζουν ότι το σχολείο έχει να τους προσφέρει πολλά αγαθά ενώ από την άλλη, εκείνοι που νιώθουν απομονωμένοι ή αποξενωμένοι να έχουν να δώσουν αγώνα όχι μόνο για τη σχολική επιτυχία αλλά και για την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο της τάξης. Συνεπώς, στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος υπεύθυνος της ενθάρρυνσης τους, της έκφρασής τους και της ισότιμης συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία (Toshalis & Nakkula, 2012: 3-4).

1.8 Νέος ρόλος μαθητή και εκπαιδευτικού

Μέσα στο πλαίσιο του προσδιορισμού της 'φωνής' των μαθητών επανακαθορίζεται ο ρόλος του μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού. Το παρακάτω σχεδιάγραμμα (Σχ. 2) παρουσιάζει τις βασικές πτυχές του νέου ρόλου του μαθητή σε μια τάξη όπου ενισχύεται η 'φωνή' των μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναλύεται στη συνέχεια ανάλογα με την κάθε πτυχή.



Σχεδιάγραμμα 2: Οι πτυχές του νέου ρόλου του μαθητή.

Αρχικά, ο μαθητής θεωρείται ως μια πηγή γνώσεων και δεδομένων (data source) (Fielding, 2004b · Cook- Sather, 2006) όπου εκφράζεται μέσω των εργασιών και των δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός εκμειύει με αυτόν τον τρόπο όσα επιθυμεί σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί αλλά και από προηγούμενες ατομικές επιδόσεις του καθενός ή της ομάδας στην οποία ανήκει ή και όλης της τάξης. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός έχει αρκετά ενεργό ρόλο στην όλη διαδικασία καθώς ο ίδιος συγκεντρώνει και αξιοποιεί καταλλήλως το υλικό - δεδομένα από τους μαθητές.

Μια άλλη πτυχή του νέου ρόλου του μαθητή είναι αυτή ως ενεργά εμπλεκόμενου (active respondent) (Fielding, 2004b · Cook- Sather, 2006). Οι μαθητές συζητούν μεταξύ τους για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία ενώ ο εκπαιδευτικός τους παρακολουθεί, τους ακούει προσεκτικά και ενίοτε επεμβαίνει, αν είναι αναγκαίο,

ξεπερνώντας την απλή συγκέντρωση στοιχείων. Επίσης, οι μαθητές μιλούν για τις εμπειρίες τους, μοιράζονται τους μαθησιακούς στόχους, θέτουν τα κριτήρια της αξιολόγησής τους ή ακόμη δημιουργούν μικρά μαθητικά συμβούλια για την επίλυση διαφόρων μικροπροβλημάτων.

Ο ρόλος του μαθητή ως συνεργευνητής (co- researcher) (Fielding, 2004b · Cook-Sather, 2006) που συζητά υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού είτε σε ομάδες είτε εταιρικά για κάποιο θέμα. Μαθητές και εκπαιδευτικός αποφασίζουν από κοινού τι τους απασχολεί και το ερευνούν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι τυπικά ο βασικός ερευνητής που καθορίζει τα όρια της δράσης και της διερεύνησης. Δημιουργείται μια σχέση αλληλεξάρτησης αλλά και ατομικής υπευθυνότητας για την εξέλιξη της έρευνας, τα οφέλη της οποίας είναι πολλά και σημαντικά για όλους τους συμμετέχοντες.

Επίσης, υπάρχει και ο ρόλος του μαθητή ως ερευνητή (researcher) (Fielding, 2004b · Cook-Sather, 2006 · Fielding, 2010) που έχει τον πλήρη έλεγχο και την ευθύνη για το είδος και την πορεία της έρευνας. Γίνονται συζητήσεις που τις καθοδηγούν οι ίδιοι οι μαθητές και οι ανάγκες τους ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός και ενισχυτικός χωρίς πολλές παρεμβάσεις. Οι μαθητές αποφασίζουν τι θέλουν να ερευνήσουν, μοιράζουν αρμοδιότητες, επεξεργάζονται τα δεδομένα τους και εξάγουν συμπεράσματα. Οι μαθητές διαμορφώνουν ενεργά τη μάθησή τους αλλά και ο εκπαιδευτικός μαθαίνει από τους μαθητές του.

Γίνονται, δηλαδή οι μαθητές, φορείς της αλλαγής στις ενυπάρχουσες νόρμες ενώ οι ίδιοι χαρακτηρίζονται ως ‘παραγωγοί’ της γνώσης τους. Αυτός ο ρόλος είναι ο πιο σημαντικός και αυτός που αντικατοπτρίζει απόλυτα το πνεύμα της ‘φωνής’ των μαθητών. Μάλιστα, τα οφέλη του είναι πολυποίκιλα καθώς οι μαθητές αναπτύσσουν μια θετική αίσθηση για τις ικανότητές τους, μαθαίνουν νέες δεξιότητες, καλλιεργούν έναν ερευνητικό νου, αναπτύσσουν και δημιουργούν νέες σχέσεις, αναστοχάζονται πάνω σε αυτά που οι ίδιοι έχουν μάθει και τέλος, είναι ενεργοί και δημιουργικοί (Baker et al., 2005).

Ο ρόλος του μαθητή ως εταίρου στη μάθηση (learning partner) (Fielding, 2010). Αυτός είναι ένας ρόλος πιο ιδιόμορφος καθώς ο εκπαιδευτικός επιλέγει κάθε φορά δυο – τρεις μαθητές του με τους οποίους δουλεύει και εκπαιδεύει για να τον παρατηρούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Έπειτα, γίνονται συναντήσεις και συζητήσεις για όλα όσα παρατήρησαν οι μαθητές και επιθυμούν να σχολιάσουν και στο τέλος καταλήγουν σε νέες προτάσεις είτε για τις διδακτικές μεθόδους είτε για τα

διδασκτικά υλικά που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός ή ακόμη και για το σχολικό κλίμα που δημιούργησε.

Επίσης, έχει προταθεί και ο ρόλος του μαθητή ως σχεδιαστή εκπαιδευτικών συστημάτων ή προγραμμάτων σπουδών (educational system designer or co- creator curricula) (Joseph, 2006 · Bovill et al., 2011 · New Zealand Teachers Council, χ.χ.).

Όμως, για να φτάσει ο μαθητής να έχει ένα τέτοιο ρόλο, θα πρέπει πρώτα να εισακούεται προσεκτικά η ‘φωνή’ του και έπειτα να εκπαιδευτεί καταλλήλως στη διεξαγωγή έρευνας. Μόνο τότε θα μπορέσει να αποτελέσει μέλος ομάδων ειδικών για να προτείνει νέες και καινοτόμες ιδέες που μπορεί να αφορούν είτε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα είτε το πρόγραμμα σπουδών ενός μαθήματος ή περισσότερων. Η ‘φωνή’ του είναι ζωτικής σημασίας καθώς είναι ο άμεσα ενδιαφερόμενος και ο αποδέκτης (Jagersma & Parsons, 2011).

Τέλος, σχετικοί με τον παραπάνω ρόλο είναι και οι δύο τελευταίοι που αξίζει να σημειωθούν καθώς θεωρούνται περισσότερο προσβάσιμοι και υλοποιήσιμοι.

Ο ρόλος του μαθητή ως συνδημιουργού διδασκτικών προσεγγίσεων και τεχνικών και ο ρόλος ως συνδημιουργού πλάνου μαθήματος (co- creators of teaching approaches & co- creators of course design) του δίνει την ευκαιρία μέσω ενός αναστοχαστικού διαλόγου με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό να εκφράσει πως εισπράττει ο ίδιος αυτό που συμβαίνει στην τάξη του και να προτείνει συμβουλές και ιδέες για αλλαγές στη διδασκτική και μαθησιακή διαδικασία που έχουν άλλες μικρότερο και άλλες μεγαλύτερο αντίκτυπο. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτούς τους ρόλους γιατί ο μαθητής, για να είναι αποτελεσματικός και για να μην αποτελεί ο ίδιος εμπόδιο στη μάθησή του, θα πρέπει να ξέρει και να κατανοεί την όλη διαδικασία που ακολουθείται αλλά και τη δομή και τους διδασκτικούς στόχους των μαθημάτων (Jagersma & Parsons, 2011 · New Zealand Teachers Council, χ.χ.).

Εκτός από το ρόλο του μαθητή που διαφοροποιείται και μπορεί να λάβει πολλές μορφές, το ίδιο μπορεί να συμβεί και με το βαθμό και το είδος της συμμετοχής του στη διδασκτική και μαθησιακή διαδικασία. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν άλλες δύο εκδοχές.

Η πρώτη εκδοχή υποστηρίζεται από τον Jackson (2005, όπ. αναφ. στο Ngussa & Makewa, 2014: 5) και αναλυτικότερα από τους Manefield et al. (2007: 25), προτείνει πέντε τομείς συμμετοχής των μαθητών που είναι οι εξής:

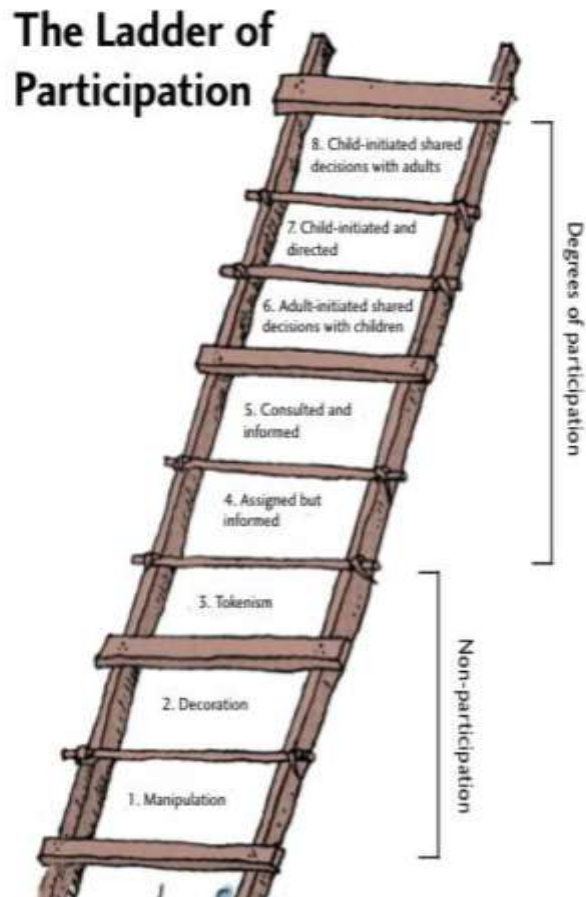
- Η συμμετοχή των μαθητών στην ανάπτυξη του σχολείου και της κοινωνίας.
- Ο ρόλος των μαθητών ως ερευνητών και συνερευνητών

- Η ανατροφοδότηση των μαθητών για τη διδασκαλία και τη μάθηση
- Οι μαθητές ως εκπαιδευτικοί των συμμαθητών τους
- Η συμμετοχή των μαθητών ως μια εκδήλωση αποδοχής από τις αρχές (σχολείο, εκπαιδευτικοί, κ.α.).

Η άλλη εκδοχή εκφράζεται με τρεις διαφορετικούς τρόπους οι οποίοι αλληλοσυνδέονται και αλληλεπικαλύπτονται σε μεγάλο βαθμό.

Πρώτον, ‘η σκάλα της συμμετοχής’ (‘the ladder of participation’, Hart, 1992: 8) έχει οκτώ ‘σκαλοπάτια συμμετοχής’, όπως φαίνεται και στην εικόνα 1.

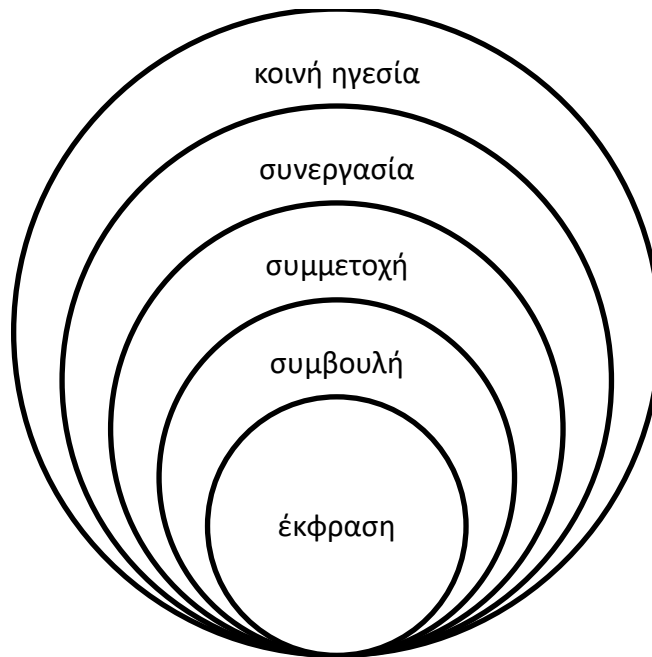
1. Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει και διαχειρίζεται την τάξη του (manipulation).
2. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις απόψεις του (decoration).
3. Οι μαθητές ίσως παρουσιάσουν κάτι που έχουν κάνει (tokenism).
4. Οι μαθητές κατανοούν τι τους έχει ανατεθεί να κάνουν και ασχολούνται με αυτό (assigned but informed).
5. Οι μαθητές έχουν ερωτηθεί για το τι θα κάνουν και το έχουν κατανοήσει (consulted and informed).
6. Ο εκπαιδευτικός μοιράζεται απόψεις με τους μαθητές (adult initiated shared decisions with children).
7. Οι μαθητές σχεδιάζουν και κατευθύνουν (child initiated and directed).
8. Οι μαθητές μοιράζονται αποφάσεις και απόψεις με τον εκπαιδευτικό (child-initiated shared decisions with adults).



Εικόνα 1: 'Η σκάλα της συμμετοχής' - 'the ladder of participation' (Hart, 1992:8).

Τα τρία πρώτα 'σκαλοπάτια' δεν αφορούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών όσο την παρουσία τους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, κάτι που δεν συμβαίνει στα υπόλοιπα 'σκαλοπάτια' καθώς η συμμετοχή τους, η ελευθερία τους, η υπευθυνότητά τους και οι αρμοδιότητές τους αυξάνονται σταδιακά.

Δεύτερον, οι πέντε κύκλοι της συμμετοχής (Σχ. 3 όπ. αναφ. στο Student Voice: Transforming Relationships, 2013) όπου ο ένας εμπεριέχεται στον άλλο καθώς εισακούεται περισσότερο η 'φωνή' των μαθητών.



Σχεδιάγραμμα 3: Οι κύκλοι της συμμετοχής.

Στον κύκλο της ‘έκφρασης’, ο εκπαιδευτικός αναζητά πληροφορίες για την πορεία των μαθητών του μέσω των δραστηριοτήτων για να τροποποιήσει αναλόγως τις διδακτικές του στρατηγικές ενώ στον κύκλο της ‘συμβουλής’ συζητά με τους μαθητές για το μάθημα και του δίνουν συμβουλές για τη βελτίωσή του.

Έπειτα, στον κύκλο της ‘συμμετοχής’ οι μαθητές συμμετέχουν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση του μαθήματος και στη λήψη των αποφάσεων ενώ στον κύκλο της ‘συνεργασίας’ οι μαθητές αποκτούν έναν πιο ηγετικό ρόλο στη διευθέτηση και επιλογή των θεμάτων που επιθυμούν και συνεργάζονται μαζί με τον εκπαιδευτικό που υποστηρίζει και ενισχύει τη μάθηση.

Τέλος, στον κύκλο της ‘κοινής ηγεσίας’ οι μαθητές είναι από κοινού ηγέτες της τάξης, όπως και ο εκπαιδευτικός και αποφασίζουν από κοινού για τον σχεδιασμό των μαθημάτων, της αξιολόγησης και αναλαμβάνουν υπεύθυνα το ρόλο τους κάθε φορά.

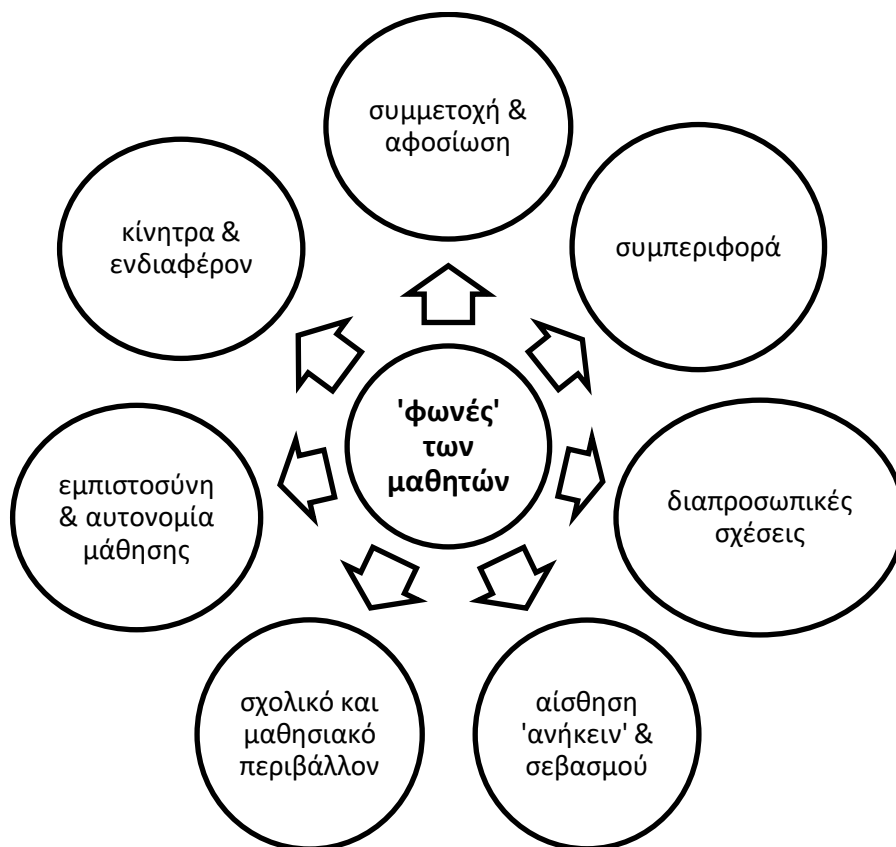
Τρίτον, το φάσμα της ‘φωνής’ των μαθητών (the spectrum of student voice) είναι πολύ όμοιο με τους κύκλους της συμμετοχής με τη μοναδική προσθήκη μιας ακόμη κατηγορίας μεταξύ της συνεργασίας και της από κοινού ηγεσίας, αυτή του ακτιβισμού (activism). Στην κατηγορία αυτή ο μαθητής εντοπίζει προβλήματα, προτείνει λύσεις και λαμβάνει ενεργό δράση για αλλαγή (Toshalis & Nakkula, 2012: 24).

1.9 Επισκόπηση ερευνών

Τα τελευταία χρόνια η ‘φωνή’ των μαθητών είναι στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Έχουν ερευνηθεί ποικίλες πτυχές του όρου καθώς εκ φύσεως διαχέεται σε όλα τα μαθήματα αλλά και σε ολόκληρο το σχολικό πνεύμα. Οι περισσότερες έρευνες και εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν διενεργηθεί σε σχολεία από το δημοτικό ως το λύκειο αλλά και σε κολλέγια και πανεπιστήμια, έχουν εντοπίσει πολλά θετικά στοιχεία τόσο για τους ίδιους τους μαθητές όσο και γενικότερα για όλους τους εμπλεκόμενους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Παράλληλα, όμως, έχουν παρατηρηθεί κάποια προβλήματα και δυσκολίες που οφείλονται κυρίως στις συνθήκες εφαρμογής αυτής της ιδέας.

Το παρακάτω σχεδιάγραμμα (Σχ. 4) απεικονίζει τους τομείς στους οποίους σημειώνεται βελτίωση όταν εισακούεται η ‘φωνή’ των μαθητών.



Σχεδιάγραμμα 4: Τομείς βελτίωσης

Πιο αναλυτικά, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και η αφοσίωση που δείχνουν σ’ αυτή αυξάνεται όταν η ‘φωνή’ των μαθητών συμπεριλαμβάνεται ή διαμορφώνει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Έρευνες έχουν ανακαλύψει ότι

οι μαθητές γίνονται ικανοί να σκέφτονται πιο σύνθετα και τους προσφέρονται νέες δυνατότητες ανάπτυξης, μάθησης και ευημερίας που τους προετοιμάζουν ως ενεργούς πολίτες (Student Voice: Transforming Relationships, 2013). Μάλιστα, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία τους δίνει περισσότερες επιλογές και αυξάνει την υπευθυνότητά τους για την προσωπική οικοδόμηση της μάθησής τους, ενισχύοντας ταυτόχρονα την αυτοεκτίμησή τους και τον αυτοσεβασμό (Manefield et al., 2007: 13-14). Ταυτόχρονα, οι μαθητές νιώθουν άξιοι, χρήσιμοι και δείχνουν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους αυξάνοντας τη μαθησιακή αυτονομία τους (Student Voice: Transforming Relationships, 2013 · Shanker, 2013).

Επίσης, όταν καλλιεργούνται αμοιβαίες και ισότιμες σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού αλλά και μαθητών μεταξύ τους και δίνοντάς τους την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό του μαθήματος ή της αξιολόγησής τους, παρατηρούνται οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν μια διαφορετική αντίληψη μάθησης και θεωρούν τους μαθητές ικανούς και δυναμικούς πρωταγωνιστές της δικής τους μαθησιακής εμπειρίας. Μάλιστα, ακούγοντάς τους προσεκτικά, τους δίνουν τον απαραίτητο χώρο και χρόνο να εκφραστούν, να προτείνουν ιδέες και να σκεφτούν δημιουργικά. Κατά αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, βελτιώνεται η συμπεριφορά των μαθητών γιατί νιώθουν ευπρόσδεκτοι και υπεύθυνοι αλλά και το μαθησιακό περιβάλλον που γίνεται πιο ανοικτό, πιο προσιτό και πιο αυθεντικό (Peacock, 2011 & Wien 2008 όπ. αναφ. στο Student Voice: Transforming Relationships, 2013).

Αξίζει να σημειωθεί, ακόμη, πως εκτός από την αλλαγή στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με τον εκπαιδευτικό, παρατηρείται αλλαγή και στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους. Δουλεύοντας μαζί και αλληλεπιδρώντας, μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα, εμπειρίες, απόψεις και μαθαίνουν μέσω αυτών, εμπιστεύονται ο ένας των άλλων και αλληλοβοηθούνται στη συνολική γνώση (Student Voice: Transforming Relationships, 2013), καθώς κατέχουν μοναδικές προσωπικές γνώσεις και εμπειρίες που οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δεν μπορούν να αντιληφθούν πλήρως. Τονίζεται, μέσω των ερευνών της Mitra (2009) ότι αυτή η ανάπτυξη σχέσεων και αλληλεπιδράσεων έχει ιδιαίτερο θετικό αντίκτυπο και στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο που μπορεί να αισθάνονται αποξενωμένοι και σε δύσκολη θέση πριν τη συμμετοχή τους σ' ένα πιο φιλικό και πιο ανοιχτό σε αυτούς σχολικό περιβάλλον.

Μέσα σ' ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον είναι φυσικό και επόμενο να βελτιωθεί ολόκληρο το σχολείο. Έρευνες στον Καναδά έχουν δείξει ότι αυξάνοντας τις ευκαιρίες μάθησης, έκφρασης και δημιουργίας των μαθητών συμβάλλει στην βελτιστοποίηση του σχολείου (Student Voice: Transforming Relationships, 2013).

Στο ίδιο αποτέλεσμα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες τονίζοντας πως η βελτιστοποίηση ολόκληρου του σχολείου έγκειται στο προσεκτικό άκουσμα και στη σημασία που δίνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στη 'φωνή' των μαθητών τους (Bahou, 2011: 4 · Ngussa & Makewa, 2014: 26). Μάλιστα, η αύξηση των ευκαιριών έκφρασης και ενεργητικής συμμετοχής στους μαθητές συμβάλλει στην εξεύρεση λύσεων πιο αυθεντικών και πιο ανθεκτικών σε διάφορα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν ή ακόμη και στην αναβάθμιση και ανανέωση του σχολείου (Student Voice: Transforming Relationships, 2013) και της εκπαιδευτικής έρευνας (Bovill et al, 2011: 8). Η παρούσα ανανέωση αποτελεί ολόκληρη πολιτισμική αλλαγή καθώς αλλάζουν οι ρόλοι του εκπαιδευτικού, των μαθητών και των ερευνητών αλλά και οι μεταξύ τους σχέσεις και οι ιδέες τους για τη γνώση, τη γλώσσα, τη δύναμη και τον εαυτό (Bovill et al, 2011: 8).

Η 'φωνή' των μαθητών ενισχύουν την αίσθηση του 'ανήκειν'. Νιώθουν ότι είναι αποδεκτοί και χρήσιμοι στην ομάδα τους και στο σχολείο. όταν συνεργάζονται εταιρικά ή σε ομάδες και εκφράζονται ελεύθερα τότε αυξάνονται τα μαθησιακά οφέλη σύμφωνα με τους Crawford et al. (1999 όπ. αναφ. στο Jagersma & Parsons, 2011: 117) αλλά ταυτόχρονα έχουν και πιο θετικά συναισθήματα για το ίδιο το σχολείο (Manefield et al., 2007: 9).

Επίσης, οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός νιώθουν σεβασμό ο ένας για τον άλλο αλλά και αυτοσεβασμό και αυτοεκτίμηση για τους εαυτούς τους (Manefield et al., 2007: 9,14). Έχοντας, λοιπόν, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, μπορούν να συμμετέχουν δημιουργικά στις δραστηριότητες και να επικοινωνούν μεταξύ τους (Bovill et al, 2011: 9), αποδυναμώνοντας την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς ή σχολικού εκφοβισμού (Student Voice: Transforming Relationships, 2013). Βλέπουν τον εαυτό τους ως άτομο ενεργό και έτοιμο για μάθηση που μπορεί να τη συνδιαμορφώσει σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του από τη στιγμή που ακούγεται η 'φωνή' του αλλά και να αναστοχαστεί και να αξιολογήσει την πορεία και την εξέλιξη της μάθησής του (Manefield et al., 2007: 9, 14). Σύμφωνα με την έρευνα των Zeldin et al., (2006) όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην αξιολόγησή τους, έχουν πολλά οφέλη, όπως για παράδειγμα, αναπτύσσουν την

ταυτότητά τους ως άτομα, καλλιεργούν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, διάφορες κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες κριτικής σκέψης.

Τέλος, πολλά θετικά έχουν παρατηρηθεί όταν ο μαθητής έχει το ρόλο του ερευνητή ή του συνερευνητή στη μάθηση. Όταν οι μαθητές οικοδομούν από την αρχή τη δική τους έρευνα και απαντούν στις δικές τους απορίες- ερευνητικά ερωτήματα τότε συνεργάζονται καλύτερα, μαθαίνουν τον κόσμο γύρω τους σε πραγματικές συνθήκες και αυξάνεται η πρωτοβουλία τους (Jagersma & Parsons, 2011: 117 · Joseph, 2006: 37).

Εκτός από τα οφέλη που παρατηρούνται για τους μαθητές, πολλά είναι και εκείνα για τους εκπαιδευτικούς.

Πρώτα απ' όλα, οι εκπαιδευτικοί που 'ακούν' πραγματικά τη 'φωνή' των μαθητών τους με ποικίλους τρόπους παρατηρούν βελτίωση στη δική τους μάθηση καθώς έχουν πιο ενεργό ρόλο προσπαθώντας να συμπεριλάβουν στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία αυτή τη 'φωνή' οικοδομώντας με αυτόν τον τρόπο από κοινού γνώσεις και υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Student Voice: Transforming Relationships, 2013). Σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός χάνει τον παραδοσιακό του ρόλο ως τη μοναδική πηγή γνώσης και είναι οδηγός και βοηθός στο ταξίδι της δημιουργίας, της ανακάλυψης και της οικοδόμησης της γνώσης (Toshalis & Nakkula, 2012: 26).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δουν μέσα από τους μαθητές τους διαφορετικές οπτικές και επιλογές για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία που δεν είχαν οι ίδιοι δει ή επωφελούνται γνωρίζοντας τις δυνατότητες κάθε μαθητή που δεν είχαν ποτέ παρατηρήσει (Bahou, 2011: 3-4) ή συνειδητοποιώντας το πως οι μαθητές σκέφτονται, μαθαίνουν και βρίσκουν νόημα στη γνώση (Toshalis & Nakkula, 2012: 25).

Παρ' όλα τα θετικά στοιχεία και τα οφέλη που προσφέρει η 'φωνή' των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, εντοπίζονται κάποιες δυσκολίες εφαρμογής ή προβλήματα, τα οποία μπορούν να ξεπεραστούν αν υπάρχει θέληση και η κατάλληλη ενημέρωση.

Αρχικά, πολλοί εκπαιδευτικοί αλλά και σχολεία θεωρούν τους μαθητές ως ανώριμους και χωρίς άποψη (Bahou, 2011: 3) ή μάλλον χωρίς την άποψη που επιθυμούν. Έτσι, δεν τους προσφέρουν τις απαραίτητες ευκαιρίες συμμετοχής ή αν ρωτήσουν τη γνώμη τους για κάτι, αυτό θα είναι κάτι απλό και ανούσιο που δεν

εμπίπτει στα βαθύτερα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας ή στα γενικότερα θέματα του σχολείου.

Επίσης, αμφισβητείται και ο ρόλος του μαθητή ως συνερευνητή. Οι εκπαιδευτικοί δυσπιστούν για το αν και το πώς μπορούν οι μαθητές να ερευνήσουν κάτι και να μάθουν γι' αυτό μέσω της έρευνας (Bahou, 2011: 8), πράγμα το οποίο δεν ισχύει και έχει καταρριφθεί από πολλές παιδαγωγικές θεωρίες και προσεγγίσεις που έχουν την έρευνα ως βάση τους (π.χ. διερευνητική μάθηση, διδακτική μέθοδος project, ομαδοσυνεργατική μάθηση).

Μια δυσκολία, την οποία πολλοί εκπαιδευτικοί προβάλλουν και εν μέρει είναι αληθινή, όχι όμως αξεπέραστη, είναι αυτή της έλλειψης χρόνου, χώρου και διαθέσιμων πόρων για τη συμπερίληψη της 'φωνής' των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Bahou, 2011: 8). Πράγματι, μπορεί να υπάρξει αυτή η δυσκολία αλλά μπορεί να ξεπεραστεί αν ο εκπαιδευτικός ξεφύγει από την παραδοσιακή 'συνταγή' της 'παράδοσης' του μαθήματος και αν υιοθετήσει μια νέα αντίληψη, αυτή της ανακάλυψης της γνώσης, της ισότητας των σχέσεων των συμμετεχόντων στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία αλλά και του σεβασμού των μαθητών ως ολόκληρες, ως προσωπικότητες με άποψη για ό, τι τους αφορά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η προβολή της αιτίας της δυσκολίας στην εφαρμογή οποιασδήποτε υγιούς και δημιουργικής καινοτομίας εκφράζεται από πολλούς εν ενεργεία εκπαιδευτικούς γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία και η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και της στάσης των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση στο έπακρο του μαθησιακού περιβάλλοντος (Καλδή & Κόνσολας, 2016: 163).

Επιπλέον, ο βασικός λίθος της επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία μπορεί να αποτελέσει μια δυσκολία. Αυτό συμβαίνει όταν η επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών δυσχεραίνεται για διάφορους λόγους, όπως για παράδειγμα όταν οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν τους μαθητές τους ισότιμους με τους ίδιους (Jagersma & Parsons, 2011: 118) ή όταν δεν είναι πρόθυμοι να ακούσουν και να αντιμετωπίσουν αυτά που έχουν πραγματικά να πουν οι μαθητές τους ή δεν θέλουν να μάθουν ούτε το πώς να ακούν προσεκτικά τη 'φωνή' των μαθητών ούτε τι έχουν να πουν (Bovill et al, 2011: 11). Γι' αυτό και συχνά οι μαθητές φοβούνται ή δεν νιώθουν άνετα και ασφάλεια να εκφραστούν (Manefield et al., 2007: 12).

Οι προαναφερθείσες δυσκολίες και προβλήματα μπορούν να ξεπεραστούν καλύτερα όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί καταλλήλως ώστε να αναπτύξουν

τις απαραίτητες δεξιότητες υιοθέτησης και εφαρμογής της ‘φωνής’ των μαθητών αλλά και όταν οι δράσεις τους υποστηρίζονται και προωθούνται από ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (Manefield et al., 2007: 38). Βεβαίως, η ‘φωνή’ των μαθητών δεν είναι πανάκεια για κάθε πρόβλημα που μπορεί να προκύψει στο σχολείο και στην τάξη. Χρειάζεται να υπάρχει προσεκτική στοχοθεσία, σχεδιασμός και προετοιμασία που θα προαποφασίζονται από κοινού με σκέψη, σεβασμό και συζήτηση μέσα σ’ ένα κλίμα συνεργατικό και ομαδικό όπου η ‘φωνή’ των μαθητών θα ακούγεται.

Η ‘φωνή’ των μαθητών είναι και πάλι στο ερευνητικό προσκήνιο και ίσως αποτελεί και ευκαιρία για μια ουσιαστική αλλαγή και καινοτομία στην εκπαίδευση όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Κεφάλαιο 2^ο: Θεωρητικό υπόβαθρο παραγωγής γραπτού λόγου

2.1 Εισαγωγή

Η ‘φωνή’ των μαθητών εξαπλώνεται σε όλο το εύρος της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι καθοριστική πτυχή γιατί αποτελεί και στόχο του γλωσσικού μαθήματος αλλά και μέσο πρόσβασης, γνώσης και αξιολόγησης για τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, όπου μέσω αυτής οι μαθητές δημιουργούν λόγο και εκφράζουν τις απόψεις τους, τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Για το λόγο αυτό επιλέγεται να διερευνηθεί αυτή η πτυχή, όμως, για να γίνει αυτό κατανοητό, είναι αναγκαίο πρώτα να παρουσιαστεί το θεωρητικό υπόβαθρο της παραγωγής γραπτού λόγου και η επισκόπηση των σχετικών ερευνών και έπειτα, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, το τι πραγματικά συμβαίνει στη σχολική τάξη στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου.

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι προτάσεις στη διδασκαλία της Γλώσσας μετατοπίζονται από τον πιο δομικό χαρακτήρα της γλώσσας προς τη χρήση της γλώσσας και τη σύνδεσή της με τα πλαίσια στα οποία χρησιμοποιείται. Ως προσπάθεια ανατροπής, λοιπόν, των θεωριών που πρέσβευαν τον δομικό χαρακτήρα της γλώσσας προέκυψε η επικοινωνιακή προσέγγιση (Hymes, 1972, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδου & Ηλιοπούλου, 2014), η οποία προβάλλει την επικοινωνιακή ικανότητα στη χρήση της γλώσσας σύμφωνα με το ανάλογο πλαίσιο. Έτσι, δόθηκε έμφαση στο «πώς» πρέπει να διδαχθεί η γλώσσα αξιοποιώντας τη γνώση του γλωσσικού συστήματος για τον εκάστοτε επικοινωνιακό στόχο.

Έπειτα, αναδείχθηκε η κειμενοκεντρική προσέγγιση (Coe, 1994, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδου & Ηλιοπούλου, 2014) που υποστηρίζει την ανάγκη ανακάλυψης από τους μαθητές της σχέσης του κειμένου και του κοινωνικού πλαισίου που το περιβάλλει. Τέλος, προβάλλει ο κριτικός γραμματισμός που δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να οικοδομήσουν ενεργά τη γνώση μέσω διερεύνησης και διαλόγου για να κατανοήσουν τη δύναμη και τις κοινωνικές ανισότητες στις ανθρώπινες σχέσεις και στην κοινωνία (Coffey, 2008: 1).

Η παρούσα έρευνα έχει ως βάση της το κειμενοκεντρικό- διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου αλλά μέσα από τις προτάσεις της ενσωματώνει και στοιχεία του κριτικού γραμματισμού, καθώς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης διδασκαλίας και πρακτικής.

2.2 Κειμενοκεντρικό- διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου

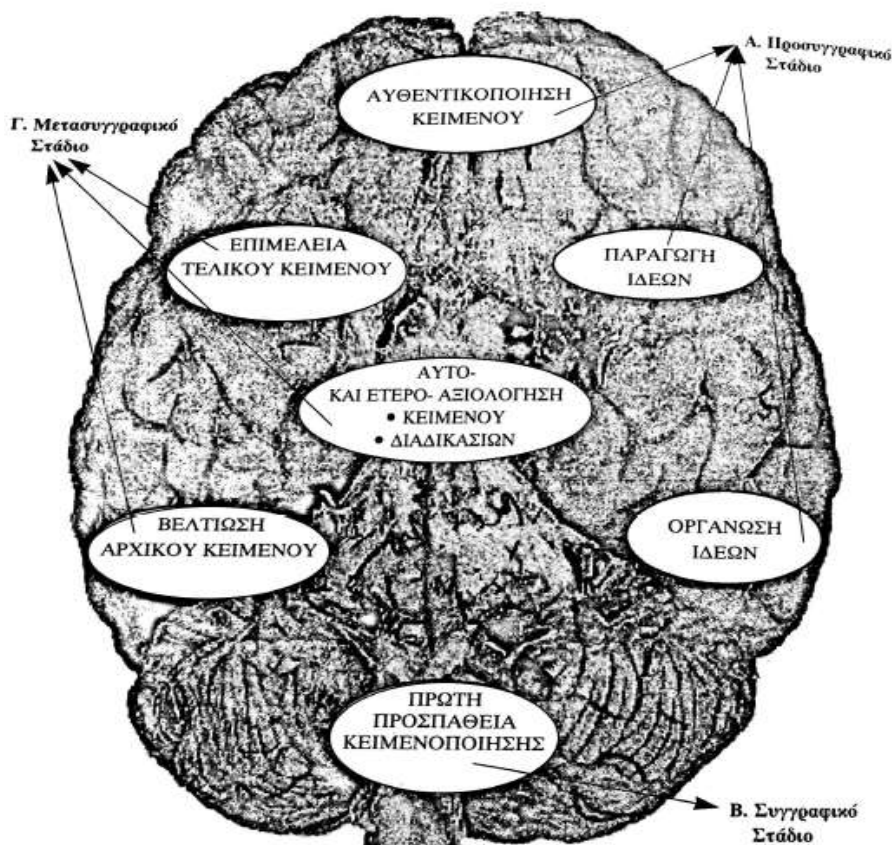
Ο Ματσαγγούρας, έπειτα πολυετούς μελέτης και έρευνας, με βάση τη Διδακτική της Γλώσσας, την Κειμενογλωσσολογία, τη Γνωστική Ψυχολογία, την Κριτική Παιδαγωγική και επηρεασμένος από ερευνητές τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού κατόρθωσε να διατυπώσει και να προτείνει το κειμενοκεντρικό- διαδικαστικό μοντέλο για την παραγωγή γραπτού λόγου για την ελληνική γλώσσα. Κυρίως επηρεάστηκε και βασίστηκε στους Bereiter & Scardamalia στο έργο τους «*The Psychology of written composition*» (1987) και στους Flower & Hayes στο έργο τους «*A cognitive process theory of writing*» (1981). Σύμφωνα με τον ίδιο το μοντέλο που προτείνει έχει ως απώτερο σκοπό να «*διδάξει στους μαθητές τρόπους συγκρότησης και βελτίωσης της σκέψης, των γνώσεων, των ιδεών και του λόγου, ώστε μεσοπρόθεσμα να καταστούν ικανοί στη γραπτή επικοινωνία με το περιβάλλον και μακροπρόθεσμα κριτικώς σκεπτόμενα άτομα*» (Ματσαγγούρας, 2009: 165).

Οι βασικές παραδοχές στις οποίες στηρίζεται η δομή του κειμενοκεντρικού- διαδικαστικού μοντέλου είναι οι ακόλουθες (Baynham, 2002 · Ματσαγγούρας, 2009):

- Ο γραπτός λόγος λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας με συγκεκριμένο σκοπό και αποδέκτη και είναι αυθεντικός.
- Βασική μονάδα ανάλυσης και σύνθεσης του γραπτού λόγου αποτελεί ολόκληρο το κείμενο και όχι μόνο η πρόταση ή οι λέξεις.
- Η δεξιότητα της γραφής μπορεί να καλλιεργηθεί και να διδαχθεί με αυθεντικό τρόπο μέσω της επικοινωνίας.
- Η παραγωγή γραπτού λόγου νοείται ως δεξιότητα διδάξιμη σε όλα τα μαθήματα και όχι μόνο στο γλωσσικό.
- Τονίζεται όλη η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και όχι μόνο το τελικό προϊόν.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αφορά την άμεση διδασκαλία δεξιοτήτων και γνώσεων και είναι φθίνουσας καθοδήγησης και υποστηρίζει τους μαθητές ενεργά σε κάθε στάδιο όταν τον χρειάζονται.
- Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια διαδικασία παλινδρομική και όχι γραμμική, εξαιρετικά δύσκολη πνευματικά, χρονοβόρα και κοινωνικά προσδιορισμένη.

Αναλυτικότερα, το κειμενοκεντρικό- διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου τονίζει ιδιαίτερα όχι μόνο τη διαδικασία της παραγωγής αλλά και το περιεχόμενο και το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο που προσαρμόζονται

καταλλήλως ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί προς επίτευξη. Επίσης, διαρθρώνεται σε τρία στάδια και επτά αλληλένδετες και αλληλοανατροφοδοτούμενες φάσεις που αντιστοιχούν σε διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου (βλ. Εικόνα 2) (Ματσαγγούρας, 2009: 174, 215, 240 · Σπαντιδάκης, 2011: 28- 32).



Εικόνα 2: Μέρη εγκεφάλου και στάδια παραγωγής γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2009:174)

Το πρώτο στάδιο είναι το προσυγγραφικό και απαρτίζεται από τρεις φάσεις οι οποίες αντιστοιχούν σε διαισθητικές και δημιουργικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο δεξιό τμήμα του εγκεφάλου.

Η πρώτη φάση αφορά την «αυθεντικοποίηση του κειμένου». Το κείμενο που καλούνται να παράγουν οι μαθητές είναι κοινωνικά προσδιορισμένο και επηρεάζεται από το συγκεκριμένο που το πλαισιώνει. Συχνά, οι μαθητές δυσκολεύονται στην παραγωγή γραπτού λόγου γιατί τα θέματα που επεξεργάζονται δεν τους ενδιαφέρουν ή δεν έχουν κάτι σημαντικό να πουν γι' αυτά. όμως, το πρόβλημα αυτό λύνεται όταν ο εκπαιδευτικός τοποθετεί την παραγωγή γραπτού λόγου σε αυθεντικά πλαίσια

επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ενώ παράλληλα τους βοηθά να επιλέξουν θέμα προς ενασχόληση σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, τα κίνητρά τους, τους προβληματισμούς τους, αξιοποιώντας και προωθώντας πλήρως τη ‘φωνή’ των μαθητών. Επίσης, προσπαθεί από κοινού με τους μαθητές να καθορίσουν το σκοπό της παραγωγής γραπτού λόγου, το ρόλο που καλείται να παίξει το κείμενό τους ανάλογα με τη δομή του, το περιεχόμενό του, το ύφος και τους εν δυνάμει αποδέκτες του αλλά και την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας.

Η δεύτερη φάση σχετίζεται με τη συλλογή και παραγωγή ιδεών σε ένα αρχικό πλαίσιο προετοιμασίας. Για την παρούσα φάση προτείνονται οι εξής τεχνικές καθοδήγησης και έμπνευσης που μπορούν να συνδυαστούν καταλλήλως ανάλογα τον εκάστοτε διδακτικό στόχο και να χρησιμοποιηθούν δημιουργικά:

- Τεχνική εικόνων
- Τεχνική ερωτήσεων
- Τεχνική αφηγηματικού σχήματος
- Τεχνική δημιουργικής απομίμησης
- Τεχνική τροποποίησης και ανατροπής μοτίβων
- Τεχνική ημιτελών και εκτός λογικής σειράς φράσεων
- Τεχνική αρχικής παραγράφου ή τελικής φράσης
- Τεχνική γραφικής αναπαράστασης
- Τεχνική συσχετιζόμενων λέξεων
- Τεχνική γραπτών οδηγιών
- Τεχνική χορήγησης βασικών λέξεων
- Τεχνική φανταστικών διωνύμων
- Τεχνική συσχετιζόμενων ‘γάντζων’ ή εννοιολογικού χάρτη
- Τεχνική καταιγισμού ιδεών
- Τεχνική συζήτησης
- Τεχνική μελέτης πηγών
- Τεχνική ομαδικής δημιουργικής σύνθεσης

Η τρίτη και η τελευταία φάση του προσυγγραφικού σταδίου είναι αυτή της οργάνωσης των ιδεών των μαθητών. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τα στοιχεία που έχουν συλλέξει ή δημιουργήσει στις δύο προηγούμενες φάσεις και προσπαθούν να τα οργανώσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργήσουν ένα κείμενο οργανωμένο, σωστά δομημένο, σαφές, περιεκτικό και κατανοητό. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν οι

μαθητές καταγράψουν πρόχειρα με τη μορφή σημειώσεων, λέξεων- κλειδιών ή σχεδιαγράμματος, τα βασικά σημεία που επιθυμούν να συμπεριλάβουν στο κείμενό τους.

Στο σημείο αυτό, η εξέλιξη της παραγωγής γραπτού λόγου περνά στο επόμενο στάδιο, το κυρίως συγγραφικό και στη φάση της αρχικής κειμενοποίησης (βλ. Εικόνα 2). Ουσιαστικά, στο στάδιο αυτό παίρνουν υλική υπόσταση και καταγράφονται σε συνεχή λόγο οι ιδέες και οι σκέψεις του προηγούμενου σταδίου. Καλείται ο μαθητής να πάρει τις κατάλληλες αποφάσεις και να πραγματοποιήσει τις κατάλληλες επιλογές των στοιχείων, των ιδεών, του ύφους, του λεξιλογίου και της δομής του κειμένου που θα δημιουργήσει δίνοντας μια δυναμική στο λόγο του, έχοντας ως βάση το σκοπό και τους αποδέκτες του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2009: 243- 246 · Μιχάλης, 2011 · Σπαντιδάκης, 2011: 32- 33).

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου είναι το μετασυγγραφικό και απαρτίζεται από τρεις φάσεις (βλ. Εικόνα 2). Το συγκεκριμένο στάδιο αποτελεί μια πρόσφατη καινοτομία που έχει εισαχθεί στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου και που καλλιεργεί την αποκλίνουσα και σύνθετη σκέψη των μαθητών και τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες και αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη μέσω της επανεξέτασης και της αυτοβελτίωσης του αρχικού τους κειμένου (Ματσαγγούρας, 2009: 255- 256 · Μιχάλης, 2011 · Σπαντιδάκης, 2011: 34).

Η πρώτη φάση του μετασυγγραφικού σταδίου ονομάζεται «φάση βελτίωσης αρχικού κειμένου». Στην παρούσα φάση, ο μαθητής προσπαθεί να επανεξετάσει και να βελτιώσει το κείμενό του έχοντας ως βάση αποτίμησης το σκοπό συγγραφής, τους αποδέκτες του και το συγγραφικό είδος. Αναλυτικότερα, ο μαθητής μπορεί να βελτιώσει το κείμενό του διορθώνοντας λάθη, αντικαθιστώντας λέξεις που επαναλαμβάνονται χρησιμοποιώντας συνώνυμά τους, εμπλουτίζοντάς το με επίθετα, επιρρήματα, σχήματα λόγου και διάφορους προσδιορισμούς, προσθέτοντας νέα στοιχεία και αφαιρώντας περιττές λεπτομέρειες, οργανώνοντάς το με τη χρήση κύριων και δευτερευουσών προτάσεων και προσέχοντας τη δομή των παραγράφων (θεματική πρόταση, λεπτομέρειες- σχόλια, κατακλείδα) και τη μεταξύ τους σύνδεση (χρονική αλληλουχία, συνοχή και συνεκτικότητα).

Η προαναφερθείσα φάση, κατά κύριο λόγο, πραγματώνεται από τον ίδιο το μαθητή σε μια προσπάθεια αυτοβελτίωσης αλλά μπορεί, επιπλέον, να υλοποιηθεί και από άλλους συμμαθητές (αλληλοβελτίωση) στα πλαίσια μιας μικρο- ομάδας και στο τέλος μπορεί να εμπλακεί και ο εκπαιδευτικός κάνοντας κάποιες τελικές παρεμβάσεις

και βελτιώσεις πριν το γράψει ο μαθητής στην ολοκληρωμένη και βελτιωμένη του μορφή, διαδικασία που συνιστά και τη δεύτερη φάση του μετασυγγραφικού σταδίου, εκείνη της τελικής επιμέλειας.

Τέλος, η τρίτη φάση της αξιολόγησης είναι δύσκολη, πολύπλευρη και πολύπλοκη. Οι τομείς που αξιολογούνται είτε από τους μαθητές (αυτο- αξιολόγηση, ετερο- αξιολόγηση) είτε από τον εκπαιδευτικό είναι οι ακόλουθοι:

- Περιεχόμενο
- Διατύπωση - λεξιλόγιο
- Ορθογραφία – σύνταξη
- Εμφάνιση (έκταση, παράγραφοι, γράμματα)
- Επικοινωνιακή καταλληλότητα (σκοπός, αποδέκτης)
- Νοηματική συνεκτικότητα (λογική σειρά δομικών στοιχείων)
- Γλωσσική συνοχή (σύνδεση προτάσεων και νοημάτων)

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχοντας ως βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Ι., 2011) για το γλωσσικό μάθημα, εκτός από τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού (βλ. κεφ. 2.3), έχει εισάγει και υιοθετήσει κάποιους θεμελιώδεις στόχους και πρακτικές του κειμενοκεντρικού- διαδικαστικού μοντέλου διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε παρόμοιο επίπεδο κινείται και το Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου (Παπαγεωργίου & Πανάου, 2007).

Ειδικότερα, οι διδακτικοί στόχοι του Προγράμματος Σπουδών (Π.Ι., 2011) που ανταποκρίνονται στο παραπάνω μοντέλο είναι οι ακόλουθοι:

- *«Να αποκτήσουν τις απαραίτητες μεταγλωσσικές γνώσεις πάνω στους μορφολογικούς και ορθογραφικούς κανόνες της ΝΕ, ώστε να είναι σε θέση να παράγουν κείμενα».*
- *«Να αποκτήσουν το απαραίτητο λεξιλόγιο για τις επικοινωνιακές τους ανάγκες, ώστε να είναι σε θέση να εκφράζουν τα νοήματα που επιθυμούν».*
- *«Να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που δίνουν τη δυνατότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν και να μεταδίδουν γλωσσικά μηνύματα με τρόπο διαφοροποιημένο ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας και το κειμενικό είδος».*
- *«Να κατακτήσουν τους απαραίτητους επικοινωνιακούς κανόνες της ΝΕ, ώστε να είναι σε θέση να διαφοροποιούν το λόγο τους ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας.»*
- *«Να κατανοήσουν ότι κάθε επικοινωνιακό συμβάν διαμορφώνεται από διάφορους επικοινωνιακούς παράγοντες (σκοπός, πομπός, δέκτης, κοινωνικό πλαίσιο, θεσμοθετημένες κοινωνικές πρακτικές, σχέσεις ισότητας, ανισότητας, αυθεντίας, αλληλεγγύης μεταξύ των συμμετεχόντων, παγιωμένες ή μη γλωσσικές και κειμενικές πρακτικές, κλπ) ώστε να είναι σε θέση να τους ανακαλύπτουν, να τους κατονομάζουν και να εξηγούν το ρόλο τους».*

- *«Να κατανοήσουν ότι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία συνεργατική και δημιουργική, ώστε να είναι σε θέση να επανασχεδιάζουν, να σχολιάζουν και να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους».*
- *«Να χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο ως ένα μέσο στοχασμού και αναστοχασμού καθώς και ανάπτυξης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους».*
- *«Να κατανοήσουν ότι η παραγωγή λόγου αποτελεί προϊόν συνεργασίας, ώστε να είναι σε θέση να συνεργάζονται ισότιμα και δημοκρατικά για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των επικοινωνιακών καταστάσεων».*

Παράλληλα, κάποιες ενδεικτικές προτεινόμενες πρακτικές καλλιέργειας της παραγωγής γραπτού λόγου μέσω του κειμενοκεντρικού- διαδικαστικού μοντέλου, όπως παρουσιάζονται στο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Ι., 2011) είναι οι εξής:

- *«Δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην κατανόηση, παραγωγή και κριτική επεξεργασία αυθεντικών κειμένων, προφορικών και γραπτών».*
- *«Δραστηριότητες παραγωγής και επεξεργασίας κειμένων με σκοπό την κατανόηση της λειτουργίας του μηχανισμού της γλώσσας σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής».*
- *«Δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην επαναδιατύπωση των κειμένων των μαθητών που μπορεί να γίνουν είτε στην ολομέλεια της τάξης είτε στο πλαίσιο μικρότερων ομάδων με σκοπό τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους επάρκειας».*

Το κειμενοκεντρικό- διαδικαστικό μοντέλο, συνεπώς, παρουσιάζει πολλά θετικά στοιχεία για τους μαθητές αλλά ταυτόχρονα και κάποια αρνητικά, τα οποία βέβαια μπορούν να ξεπεραστούν με την κατάλληλη προετοιμασία, ενημέρωση και διάθεση όλων. Είναι μια ωφέλιμη διαδικασία για τους μαθητές, όπως είναι εμφανές και από το σχεδιασμό της καθώς τους εντάσσει σταδιακά στην παραγωγή γραπτού λόγου και οι ίδιοι είναι επικεντρωμένοι κάθε φορά σε συγκεκριμένο στάδιο χωρίς να χάνονται ή να απελπίζονται ή να αγχώνονται για το τι θα γράψουν μονομιάς. Καλλιεργούνται αρκετές γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες κριτικής σκέψης και οι μαθητές δεν βιώνουν αρνητικά συναισθήματα ή συναισθήματα αποτυχίας όπως συνέβαινε στην παραδοσιακή συγγραφή της έκθεσης γιατί τα βασικά χαρακτηριστικά του κειμένου αποτυπώνονται στη φάση της αρχικής κειμενοποίησης, δεν αξιολογούνται βαθμολογικά και γίνεται προσπάθεια προσωπικής βελτίωσης μέχρι το κείμενο να λάβει την τελική του μορφή και όχι επιβεβλημένης διόρθωσης (Ματσαγούρας, 2009).

Στα αρνητικά στοιχεία συγκαταλέγονται ότι αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία, ειδικά στις πρώτες εφαρμογές της μέχρι να την οικειοποιηθούν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός και γι' αυτό δεν συνίσταται για την προετοιμασία των μαθητών για εξετάσεις όπου υπάρχουν αυστηρά χρονικά πλαίσια (Μιχάλης, 2011) και είναι

περισσότερο λειτουργικό όταν εφαρμοστεί σε τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών και ομάδων (Μιχάλης, 2011), χωρίς αυτό να είναι απόλυτο (Καραπετρίδου, 2012).

2.3 Λειτουργικός γραμματισμός και κριτικός γραμματισμός

Η έρευνα στη γλώσσα και στη διδασκαλία της έχει αντικαταστήσει, τα τελευταία χρόνια, τον όρο «αλφαβητισμό» με τον όρο «γραμματισμό» (literacy). Η έννοια του πρώτου όρου, του αλφαβητισμού, αντικατοπτρίζει την ικανότητα του ατόμου και κατ' επέκταση του μαθητή, να γράφει, να διαβάζει και να κατανοεί ένα κείμενο (Χατζηγεωργίου, 2006 όπ. αναφ. στο Χαιριστανίδης, 2014: 15). Η έννοια του δεύτερου όρου, του γραμματισμού, δημιουργήθηκε έχοντας ως βάση τον αλφαβητισμό αλλά επηρεάστηκε από τις νέες κοινωνικο-οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές, με αποτέλεσμα εκτός από τα βασικά χαρακτηριστικά του αλφαβητισμού, να περιλαμβάνει την ερμηνεία και την κριτική αντιμετώπιση οποιουδήποτε κειμενικού είδους (προφορικού, γραπτού ή πολυτροπικού) λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη το επικοινωνιακό και το κοινωνικό πλαίσιο.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με όσα υποστηρίζει ο Baynham στο έργο του «*Πρακτικές Γραμματισμού*» (2002), ο όρος «γραμματισμός» περιλαμβάνει όχι μόνο γνώσεις (δηλωτική γνώση) αλλά και δεξιότητες (διαδικαστική γνώση) που χρησιμοποιεί το άτομο για να ανταποκριθεί ενεργητικά στις εκάστοτε επικοινωνιακές συνθήκες και προβλήματα που τυχόν έρχεται αντιμέτωπο. Για το λόγο αυτό, μάλιστα, χαρακτηρίζει το γραμματισμό ως πρακτική, ως «συγκεκριμένη ανθρώπινη δραστηριότητα» που διερευνά τους τρόπους χρήσης του από τους ανθρώπους αλλά και τις αξίες και τις ιδεολογίες που ενυπάρχουν στον καθένα, φανερά ή όχι, ηθελημένα ή μη.

Η γλώσσα και το γλωσσικό μάθημα συνδέονται με την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού που έχει ως σκοπό όχι την απλή μελέτη των κειμένων αλλά τη διερεύνηση της γλώσσας των κειμένων και το πώς αυτή συντηρεί και αναπαράγει ιδεολογίες και θεσμούς εξουσίας. Ο κριτικός γραμματισμός (critical literacy), βασισμένος στην κεντρική θεωρία του γραμματισμού, την επεκτείνει καθώς αναφέρεται στην ικανότητα ανάγνωσης των κειμένων με ενεργό, ερμηνευτικό και κριτικό τρόπο για την ανεύρεση μέσα σε αυτά θεμάτων εξουσίας, αδικίας ή ανισότητας (Coffey, 2008).

Στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού, η έννοια του «κειμένου» είναι ευρεία και αναφέρεται σε προφορικό ή γραπτό, εικόνα, τραγούδι, ταινία, συζήτηση, βιβλίο

και πολλές άλλες μορφές. Το κείμενο, λοιπόν, θεωρείται «όχημα» με τη βοήθεια του οποίου γίνονται αντιληπτές οι αξίες και οι ιδεολογίες που ενυπάρχουν σε αυτά (Robinson, 2003 όπ. αναφ. στο Coffey, 2008: 11).

Η θεωρία του κριτικού γραμματισμού για να επιτύχει την ουσιαστική ανακάλυψη της άλλης πλευράς από αυτή που παρουσιάζεται και να αποφύγει την άκριτη αποδοχή της στηρίζεται στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Γιατί συμβαίνει αυτό;
- Ποιο σκοπό έχει;
- Ποιανού συμφέροντα ικανοποιεί και ποιανού υπονομεύει;
- Ποια είναι η λειτουργία του κειμένου;
- Είναι απαραίτητη η συγκεκριμένη λειτουργία ή υπάρχουν περιθώρια αλλαγής και βελτίωσης; (Baynham, 2002: 13).

Ο εκπαιδευτικός, έχοντας ως βάση τα προαναφερθέντα ερωτήματα του κριτικού γραμματισμού, υποστηρίζει τους μαθητές στη διαδικασία της διερεύνησης, της ανακάλυψης και της σταδιακής οικοδόμησης της γνώσης, χωρίς να τους την προσφέρει έτοιμη και παθητικά, φροντίζοντας για την ομαλή πορεία και εξέλιξη της μάθησης. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, εκπαιδευτικός και μαθητές, ακόμη και η ίδια η τάξη, αλλάζουν ρόλο και μορφή. Η τάξη μεταμορφώνεται σ' έναν ασφαλή και δημιουργικό χώρο όπου οι μαθητές μελετούν σημαντικά θέματα τόσο για τους ίδιους όσο και για την κοινωνία στην οποία ζουν και μεγαλώνουν, συζητούν εποικοδομητικά, κατανοούν αναστοχαστικά και επεξεργάζονται κριτικά τη γλώσσα και τη λειτουργία των κειμένων και προσπαθούν για μια κοινωνία χωρίς ανισότητες και αδικίες με σεβασμό στον άνθρωπο και τα δικαιώματά του στην οποία όλοι θα έχουν ίσες ευκαιρίες και αντιμετώπιση (Cervetti, Pardales, & Damico, 2001 · Kretovics, 1985 όπ. αναφ. στο Coffey, 2008: 3 · Delpit, 1992 όπ. αναφ. στο Coffey, 2008: 3).

Στη σχολική τάξη που εφαρμόζεται ο κριτικός γραμματισμός, τα θέματα που επεξεργάζονται οι μαθητές είναι ποικίλης φύσεως (κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά, διαπολιτισμικά, φυλετικά, ταξικά, ανισότητας, εξουσίας) που ενδιαφέρουν ή προβληματίζουν τους μαθητές. Η εφαρμογή αυτή πραγματώνεται μέσω διαφόρων πρακτικών που έχουν ως πρωταρχικό τους στόχο τη δημιουργία και την ανάπτυξη των μαθητών ως ενεργών μελών της κοινωνίας τους.

Στη συνέχεια, παραθέτονται κάποιες από αυτές τις πρακτικές (Behrman, 2006: 492- 497 · McLaughlin & DeVogd, 2004: 35- 52 · McLaughlin & Allen, 2002, όπ. αναφ. στο McLaughlin & DeVogd, 2004 · West, L., 2008):

- Χρήση κειμένων από την καθημερινή ζωή (για παράδειγμα, εφημερίδα, λογαριασμοί, αφίσες, κείμενα ιστοσελίδων, προσκλήσεις, ανακοινώσεις)
- Ανάγνωση και επεξεργασία ποικίλων κειμένων για το υπό συζήτηση θέμα.
- Ανάγνωση και παραγωγή κειμένων από την ανθιστάμενη οπτική (π.χ. αλλαγή θέματος κειμένου, αλλαγή φύλου, συναισθημάτων, ένδυσης, σχέσεων, εθνικότητας και γλώσσας ηρώων.
- Παροχή ευκαιριών στους μαθητές επιλογής θέματος έρευνας, κειμένου, δραστηριότητας, ενδυναμώνοντας και ενισχύοντας τη ‘φωνή’ των μαθητών.
- Οριοθέτηση και διερεύνηση του προβλήματος του κειμένου που επεξεργάζονται με βάση ερωτήσεις όπως: α) ποιος υπάρχει/ λείπει; β) ποια φωνή παρουσιάζεται/ περιθωριοποιείται/ αποσιωπάται; γ) ποιος είναι ο σκοπός του συγγραφέα; δ) τι θα έλεγε μια διαφορετική εκδοχή; ε) πώς θα μπορούσε ο αναγνώστης να προωθήσει την ισότητα και τη δικαιοσύνη, δηλαδή να αναλάβει κοινωνική δράση, χρησιμοποιώντας αυτές τις πληροφορίες;
- Χρήση ποικιλίας τρόπων επεξεργασίας (για παράδειγμα, διαφορετικοί τρόποι/ πορεία ανάγνωσης, δημιουργία ομάδων συζήτησης, χρήση ΤΠΕ).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με την ανανέωση του Προγράμματος Σπουδών (Π.Ι., 2011) στο μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, έχουν εισαχθεί μερικές πρακτικές και στόχοι του κριτικού γραμματισμού. Αυτή η εισαγωγή, μάλιστα, καθίσταται αναγκαία, καθώς όπως αναφέρεται:

η ύπαρξη μιας τεράστιας ποικιλίας μορφών κειμένου και γλωσσών φέρνει τα άτομα σχολικής ηλικίας αντιμέτωπα με μια κατάσταση η οποία απαιτεί για την προσέγγιση και την κατανόησή της γλωσσικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να γίνουν ισότιμοι και δημιουργικοί πολίτες, να ελέγξουν και να διαχειριστούν τη ζωή τους διά του λόγου και να είναι σε θέση να συνδιαμορφώνουν κριτικά το πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι (Π.Ι. 2011:8).

Βασικός σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι οι μαθητές να «αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις οι οποίες έχουν να κάνουν όχι μόνο με την ίδια τη γλώσσα και την αποτελεσματική επικοινωνία αλλά και με την προσωπική και κοινωνική τους ζωή και τη συνδιαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι» ενώ του λογοτεχνικού μαθήματος είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό ... με αφετηρία το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου

και δυσνόητου κόσμου» και η θέσπιση «ως πρωταρχικής αξίας του μαθήματος της κριτικής στάσης απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, αξίες και μηνύματα από όπου και αν προέρχονται» (Π.Ι., 2011: 22).

Υπάρχουν αρκετοί διδακτικοί στόχοι του Προγράμματος Σπουδών που ανταποκρίνονται στη θεωρία του κριτικού γραμματισμού και ενδεικτικά είναι οι ακόλουθοι (Π.Ι., 2011: 9- 12):

- *Να κατακτήσουν τους απαραίτητους επικοινωνιακούς κανόνες της ΝΕ, ώστε να είναι σε θέση να διαφοροποιούν τον λόγο τους ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας.*
 - *Να κατανοήσουν ότι οι γλωσσικές μορφές (τρόποι γραφής και προφοράς, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, κειμενικά είδη) λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να είναι σε θέση να αναδεικνύουν τη σχέση της γλώσσας των κειμένων με ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες και να προσεγγίζουν κριτικά αυτές τις σχέσεις.*
 - *Να κατανοήσουν ότι η γλώσσα κατέχει μεν κεντρική θέση στην πρόσληψη της πραγματικότητας και στην επικοινωνία, αλλά ότι και άλλα σημειωτικά συστήματα όπως οι εικόνες, τα γραφήματα, τα σύμβολα, τα διαγράμματα κι άλλα οπτικά σύμβολα παίζουν κι αυτά σημαντικό ρόλο.*
 - *Να κατανοήσουν ότι κάθε επικοινωνιακό συμβάν διαμορφώνεται από διάφορους επικοινωνιακούς παράγοντες (σκοπός, πομπός, δέκτης, κοινωνικό πλαίσιο, θεσμοθετημένες κοινωνικές πρακτικές, σχέσεις ισότητας, ανισότητας, αυθεντίας, αλληλεγγύης μεταξύ των συμμετεχόντων, παγιωμένες ή μη γλωσσικές και κειμενικές πρακτικές κτλ.), ώστε να είναι σε θέση να τους ανακαλύπτουν, να τους κατονομάζουν και να εξηγούν το ρόλο τους.*
 - *Να κατανοήσουν ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνιογνωσιακές δραστηριότητες κατασκευής νοήματος και επίλυσης προβλήματος.*
 - *Να κατανοήσουν ότι η κατανόηση και παραγωγή κειμένων αποτελούν κοινωνικές πράξεις με την αντίστοιχη βαρύτητα και το ρόλο που έχουν όλες οι κοινωνικές πράξεις, ώστε να είναι σε θέση να τις αντιμετωπίζουν ως τέτοιες.*
 - *Να κατανοήσουν ότι οι διαφορετικές γλώσσες και διάλεκτοι αποτελούν γλωσσικές μορφές που μεταφέρουν διαφορετικές κουλτούρες και συμπεριφορές από τη δική τους, ώστε να είναι σε θέση να τις βλέπουν ως ισότιμες με τη γλώσσα τους, αλλά διαφορετικές, και να αποδέχονται τα νοήματα και την προσωπικότητα των ατόμων που παράγουν αυτά τα νοήματα.*
 - *Να κατανοήσουν ότι στο σύγχρονο κόσμο κυρίαρχος τρόπος μάθησης είναι ο διερευνητικός, ώστε να είναι σε θέση να λειτουργούν ως ερευνητές και ερευνήτριες και να αποκτούν πρόσβαση σε πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολείου.*

Παράλληλα, προτείνονται και οι εξής διδακτικοί τρόποι εφαρμογής και υλοποίησης των προαναφερθέντων διδακτικών στόχων (Π.Ι., 2011: 17):

- *Αξιοποιούνται στη διδασκαλία στοιχεία από την εμπειρία των μαθητών.*
- *Τα θέματα με τα οποία ασχολείται η τάξη προέρχονται από διάφορες πηγές έντυπου, ηλεκτρονικού και προφορικού λόγου που παράγεται σε ποικίλες*

επικοινωνιακές συνθήκες. Το υλικό αυτό, εφόσον είναι κατάλληλο για διδασκαλία, προσκομίζεται στην τάξη είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές.

- Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο συντονιστή και ισότιμο συνομιλητή κατά τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή των διάφορων γλωσσικών δραστηριοτήτων.
- Η προσέγγιση και η επεξεργασία των προφορικών και των γραπτών κειμένων γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να φωτίζονται τα κείμενα από όλες τις δυνατές πλευρές που αναφέρθηκαν στην αρχή αυτής της ενότητας και ιδίως ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων.
- Ο χρόνος διεκπεραίωσης των γλωσσικών δραστηριοτήτων και η ολοκλήρωση μιας θεματικής ενότητας εξαρτώνται από το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών.

Συνεπώς, είναι δυνατόν να συσχετίσει κανείς τη ‘φωνή’ των μαθητών με τον κριτικό γραμματισμό καθώς βασίζεται στις εμπειρίες και στις απόψεις των μαθητών. Παρόλα αυτά, η αξιοποίησή του στη σχολική τάξη επαφίεται στην ευαισθητοποίηση, τη διάθεση και τον τρόπο διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού και δεν αποτελεί καθιερωμένη σχολική πραγματικότητα.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον κριτικό γραμματισμό είναι αυξημένο και υπάρχει πληθώρα ερευνών και δημοσιεύσεων, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό για τις διάφορες πτυχές του.

Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού είναι ποικίλες, άλλοτε θετικές άλλοτε αρνητικές ή επιφυλακτικές. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Κοντοβούρη & Ιωαννίδου (2013) αναφέρει πως παίζει σημαντικό ρόλο η στάση και το επίπεδο ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών απέναντι σε κάθε καινοτομία που ταραξίζει «το καθεστώς της συνήθειάς» τους. Σύμφωνα με τη Winney (2012) όσο περισσότερο ασχολείται ένας εκπαιδευτικός με την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού τόσο περισσότερο αντιλαμβάνεται τα οφέλη του και οραματίζεται τη διδασκαλία του ως μια διαδικασία ανοικτή, μεταβλητή και προσβάσιμη από όλους.

Επιπλέον, η έρευνα του Χαιριστανίδη (2014) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν κάποια σύγχυση του όρου «κριτικός γραμματισμός» κάτι που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Χατζηλουκά-Μαυρή (2010), η οποία φέρνει στο φως την ανάγκη στήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την ορθή εφαρμογή του με σκοπό βέλτιστα μαθησιακά οφέλη για όλους τους μαθητές.

Από την άλλη μεριά, ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα των ερευνών που διερεύνησαν την εφαρμογή και τα συνωδά οφέλη της τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα του Behrman (2006) ο οποίος μαζί με τους συνεργάτες του δημιούργησαν και εφάρμοσαν

διδασκτικό υλικό βασισμένο στις βασικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού με αποτέλεσμα οι μαθητές να κατανοήσουν ενεργά τα διαφορετικά νοήματα και τις ερμηνείες των κειμένων και του ρόλου τους ως αναγνώστες ή δημιουργούς κειμένων.

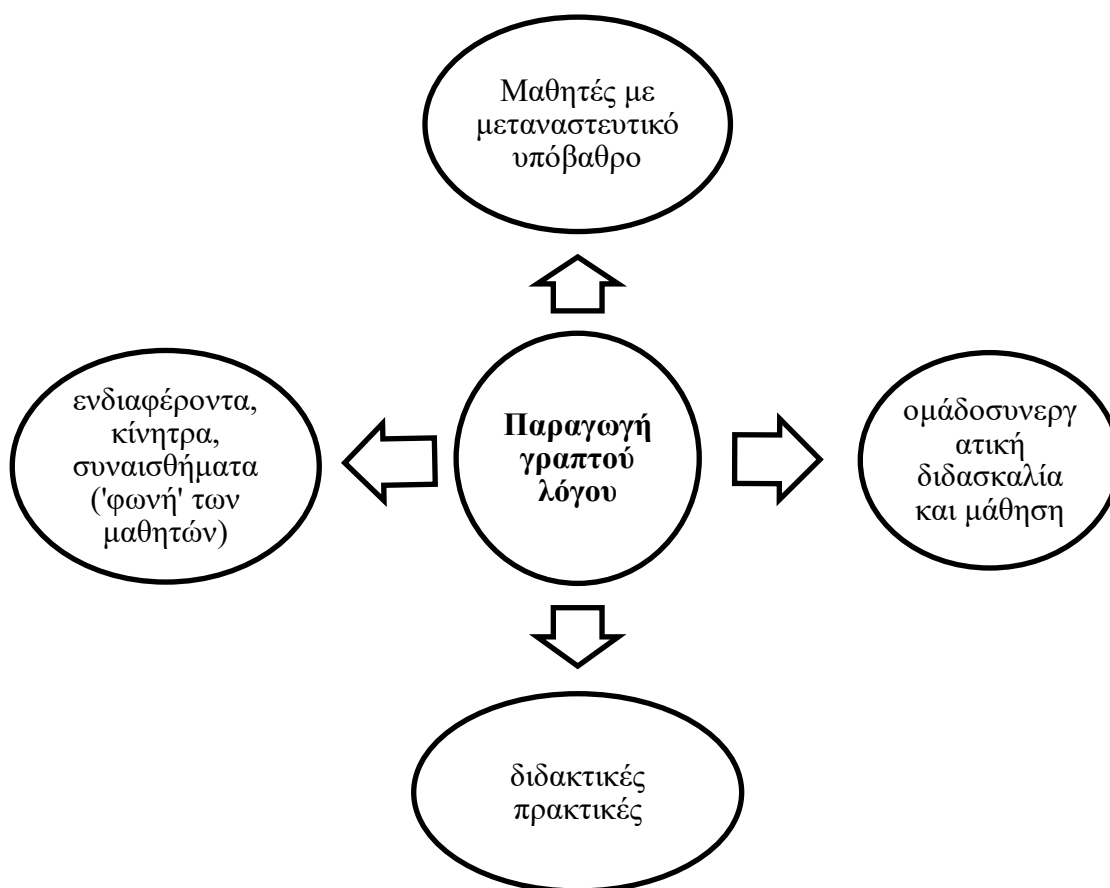
Επίσης, οι μαθητές αναπτύσσοντας τις δεξιότητες της κριτικής τους σκέψης, αντιλαμβάνονται και βιώνουν τι πραγματικά σημαίνει να διαβάζουν και να γράφουν κριτικά (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010 · Zanetas, Vassilaki & Kaldi, 2015) ενώ, παράλληλα με τη χρήση του κριτικού γραμματισμού προωθείται η 'φωνή' τους (Street & Lefstein, 2007 όπ. αναφ. στο Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013), αναπτύσσεται η δημιουργικότητα, τα κίνητρα, η πρωτοβουλία, η συνεργασία τους (Zanetas, Vassilaki & Kaldi, 2015) και καλλιεργείται βιωματικά η έννοια του σεβασμού τόσο στον εαυτό τους όσο και απέναντι στους άλλους (Reid, 2012), έννοιες και αξίες που συνθέτουν το παζλ όχι μόνο ενός καλλιεργημένου μαθητή αλλά και ενός ανθρώπου ενεργού κοινωνικά.

2.4 Παραγωγή γραπτού λόγου: επισκόπηση ερευνών

Το ερευνητικό πεδίο της παραγωγής γραπτού λόγου είναι εκ φύσεως πολύπλευρο και πολύπλοκο για το λόγο ότι υπάρχουν πολλές πτυχές που εμπλέκονται, αλληλοσχετίζονται και αλληλοεξαρτώνται. Το παρακάτω σχεδιάγραμμα (Σχ. 5) επιγραμματικά τις κυριότερες πτυχές που εμπλέκονται στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου, που σχετίζονται και συνδέονται με τη 'φωνή' των μαθητών και που ερευνούνται στην παρούσα έρευνα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσορθογραφία) είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επιφέρουν προβλήματα και επηρεάζουν αρνητικά την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών (Παντελιάδου, 2011 · Σπαντιδάκης, 2011 · Φιλιππάτου & Παντελιάδου, 2013), όμως, δεν αναλύεται στην παρούσα έρευνα γιατί δεν εμπίπτει στον ερευνητικό σκοπό της.

Αναμφισβήτητα, η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια χρονοβόρα και κοπιαστική δραστηριότητα στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος αλλά ταυτόχρονα μιας υψηλής μορφής έκφρασης της συνθετικής, της αποκλίνουσας και της κριτικής σκέψης των μαθητών αλλά και της μεταγνώσης τους.



Σχεδιάγραμμα 5: Πτυχές παραγωγής γραπτού λόγου

Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται και δεν διάκινται ευμενώς σε αυτή τη δημιουργική διαδικασία για διάφορους λόγους. Ένας από αυτούς, είναι όταν οι μαθητές αυτοί έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και διαφορετική μητρική γλώσσα από το γηγενή πληθυσμό στον τόπο όπου διαμένουν και φοιτούν σε σχολείο. Πολλοί από αυτούς αντιμετωπίζουν προβλήματα τα οποία, όμως, μπορούν να ξεπεραστούν μέσω της συστηματικής διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου όπως προτείνεται στο κειμενοκεντρικό- διαδικαστικό μοντέλο, καθώς οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες και έρχονται σε επαφή με πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας ενώ παράλληλα ασχολούνται και με καθημερινά ζητήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν οι ίδιοι (κριτικός γραμματισμός) (Ματσαγγούρας, 2009: 178 · Χοντολίδου, 1999). Άλλωστε, αυτό έχει επισημανθεί και από τον κορυφαίο παιδαγωγό Dewey (1916) για την ισότιμη αντιμετώπισή τους στην κοινωνία και την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Γκόβαρης, 2013: 17).

Δυστυχώς, στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η άλλη γλώσσα που μπορεί να έχουν οι μαθητές αντιμετωπίζεται κυρίως ως ατομικό δικαίωμα που έχουν

οι μαθητές αυτοί και το οποίο μπορούν να εξασκήσουν στο στενό πλαίσιο της οικογενείας τους, δημιουργώντας συναισθήματα απόρριψης και αποτυχίας στους μαθητές χωρίς να αξιοποιείται στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία ως γνώση μιας επιπλέον γλώσσας (Σκούρτου, 2007). Έχουν γίνει προσπάθειες ένταξης των γλωσσών αυτών στη μαθησιακή διαδικασία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Ι., 2011) και με το πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαιδευτική ένταξη αλλοδαπών μαθητών» (Πανεπιστήμιο Αθηνών), όμως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν επιφυλακτικά το θέμα της διγλωσσίας των μαθητών τους χωρίς να το αξιοποιούν για να τους βοηθήσουν και στην εκμάθηση της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Σκούρτου, 2007) . Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι η διγλωσσία μπορεί να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να κατασκευάσουν νοήματα μέσω διαφορετικών και συμπληρωματικών δόδων χρησιμοποιώντας στο έπακρο το γνωστικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο (Κούρτη- Καζουλλή, 2000 όπ. αναφ. στο Σκούρτου, 2007 · Βασιλάκη, 2013). Ακόμη, μη αξιοποιώντας τη διγλωσσία τους, ελλοχεύει ο κίνδυνος της ημιγλωσσίας, δηλαδή να μην έχουν αναπτύξει οι μαθητές καμιά από τις δύο γλώσσες σε ικανοποιητικό βαθμό για να μπορούν να επικοινωνούν και να εξυπηρετούνται (Παναγιωτοπούλου, 2013) και να θεωρούνται και ως ένα σημείο αναλφάβητοι (Καραδήμος, 2002: 242).

Μια άλλη πτυχή που εμπλέκεται στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Τόσο ο κριτικός γραμματισμός όσο και το κειμενοκεντρικό- διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου τονίζουν και προωθούν την εργασία των μαθητών σε ομάδες. Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της παραγωγής γραπτού λόγου μέσω των ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία σε ομάδες ή έστω σε ζευγάρια βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες (Μιχαηλίδου, 2007 & Μιχαηλίδου & Κουράτος, 2007 & Humphis, 2010, όπ. αναφ. στο Καραπετρίδου, 2012 · Σπαντιδάκης, 2011), να αναπτύξουν την ατομική και την κοινή ευθύνη των πράξεών τους και να αυτορυθμιστούν μαθησιακά (Ryan & Connell, 1989 · Ferguson- Patrick, 2007), να δημιουργήσουν και να συνθέσουν ποιοτικότερα, προσεγμένα και εκτενέστερα κείμενα ανεξάρτητα με το αν η ομάδα έχει πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά ή όχι (Swain & Lapkin, 1998 · Storch, 2005).

Σημαντική πτυχή, επίσης, αποτελεί η διδακτική διαδικασία η οποία επηρεάζει έμμεσα και τη μαθησιακή. Εκτός από τη χρήση του κριτικού γραμματισμού και του κειμενοκεντρικού- διαδικαστικού μοντέλου διδασκαλίας για τη διδασκαλία

παραγωγής γραπτού λόγου, ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του προς χρήση τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Φιλιππάτου, & Παντελιάδου, 2013), την εξατομικευμένη/ υποστηρικτική διδασκαλία (Σπαντιδάκης, 2011) και διάφορα διδακτικά μέσα όπως πολυτροπικό διδακτικό υλικό (Φτερνιάτη & Μαρκοπούλου, 2010 · Kalantzis & Cope, 2001 & 2015) ή ΤΠΕ (Καραδήμος, 2002 · Kress, 2000) για να ενισχύσει και να βοηθήσει τους μαθητές είτε αντιμετωπίζουν είτε όχι προβλήματα και δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Τέλος, η παραγωγή γραπτού λόγου συνδέεται και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα ενδιαφέροντα, τις αντιλήψεις, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των μαθητών, πτυχές που απαρτίζουν τη 'φωνή' τους.

Στην παραγωγή γραπτού λόγου, σύμφωνα με έρευνες, υποστηρίζεται πως τα κίνητρα επηρεάζονται ως ένα βαθμό από το φύλο των μαθητών, βρίσκοντας διαφορετικούς λόγους ή στόχους για τους οποίους αναζητά το κάθε φύλο την επιτυχία στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία (Pajares & Valiante, 2001: 366 – 367 · Δημάκος & Χέλμη, 2009: 426).

Είναι, επίσης, σημαντικό το σχολικό κλίμα της τάξης. Αν ο εκπαιδευτικός προωθεί τα θετικά συναισθήματα, στηρίζει τους μαθητές και τους ενδυναμώνει συναισθηματικά τότε επιτυγχάνει να καλλιεργήσει και να αναπτύξει όχι μόνο εξωτερικά κίνητρα ενασχόλησης αλλά και εσωτερικά που είναι βαθύτερα και πιο ισχυρά (Garcia- Sanchez & de Caso- Fuertes, 2004: 142).

Ακόμη, οι αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών για τις ικανότητές τους, για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την αυτοαντίληψή τους επιδρούν στην παραγωγή γραπτού λόγου είτε θετικά είτε αρνητικά (Pajares & Valiante, 2001: 367) επηρεάζοντας ταυτόχρονα και συνδιαμορφώνοντας τα ενδιαφέροντα των μαθητών για τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία καθώς οι μαθητές συνήθως αποφεύγουν και δεν ενδιαφέρονται για εργασίες και δραστηριότητες που είναι σύνθετες, κοπιαστικές και που έχουν δυσκολευτεί να τις φέρουν εις πέραν και στο παρελθόν. Επιπλέον, τα ενδιαφέροντα των μαθητών εξαρτώνται και από το θέμα που καλούνται να γράψουν. Όταν το επιλέγουν οι ίδιοι έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως είναι πιο αποτελεσματικοί και αποδοτικοί επιθυμώντας ταυτόχρονα να έχουν συγκεκριμένο λόγο για τον οποίο γράφουν, συγκεκριμένο κοινό στο οποίο απευθύνεται το κείμενό τους και με το οποίο επιθυμούν να το μοιραστούν (Hashemian & Heidari, 2013: 477).

Η ερευνητική ομάδα του Leon University υποστηρίζει, με βάση τα ερευνητικά τους αποτελέσματα, πως η υποκειμενική γνώση και η αυτοαντίληψη των μαθητών

σχετίζεται σημαντικά όχι μόνο με την ποσότητα αλλά και την ποιότητα των κειμένων που δημιουργούν (García- Sanchez & de Caso- Fuertes, 2005: 274). Με άλλα λόγια, επαληθεύεται η επικρατούσα αντίληψη που αναφέρει πως αν οι μαθητές έχουν ιστορικό επιτυχίας ή αποτυχίας σε κάποια διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, αυτό τους προδιαθέτει θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα (García- Sanchez & de Caso- Fuertes, 2005: 274) με αποτέλεσμα να επιδιώκουν ή να αποφεύγουν την παρούσα ενασχόληση.

Εν κατακλείδι, η παραγωγή γραπτού λόγου διαφαίνεται ως μια δύσκολη, απαιτητική και πολύπλευρη διεργασία και διαδικασία για όλους τους μαθητές, γηγενείς ή με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες, πολλοί από τους οποίους έχουν προαναφερθεί και που σχετίζονται με το γενικό σκοπό της παρούσας έρευνας, η οποία θεωρώντας την παραγωγή γραπτού λόγου ως μια διαδικασία κυκλική και όχι γραμμική, με συγκεκριμένα στάδια και στόχους και όχι ως απλό προϊόν προσπαθεί να διερευνήσει τη ‘φωνή’ των μαθητών, γηγενών ή με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τη γνώση τους για την παραπάνω διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Ο σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει και να καταγράψει τη ‘φωνή’ των μαθητών της Ε’ και Στ’ τάξης του δημοτικού σχολείου για πτυχές της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, έχει ως επιμέρους στόχους της να διερευνήσει:

(α) ποια είναι η ‘φωνή’ των μαθητών δηλαδή οι απόψεις, τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία,

(β) αν και κατά πόσο η ‘φωνή’ των μαθητών, λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία γενικά, διαμορφώνοντας το σχολικό κλίμα της τάξης και ειδικότερα στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου ως μια διαδικασία συνολική και πολύπλευρη και

(γ) αν ο εκπαιδευτικός με τον τρόπο διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, με βάση την ανάλυση των απόψεων των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία και τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας θα καταγραφούν και προτάσεις για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου.

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί ζητούν και επιθυμούν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών για τη μάθηση και για το μάθημά τους, οι μαθητές αντίστοιχα δεν έχουν τρόπο να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις με δημοκρατικό και παραγωγικό τρόπο (Appleton et al., 2008 · Καραδήμος, 2002: 243).

Λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα της βελτιστοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας, η παρούσα έρευνα αναμένεται να συμβάλει στην ανάδειξη ενός διαφορετικού, πιο ενεργού μαθητή, στην προώθηση της ‘φωνής’ του και στην τροποποίηση της παραγωγής γραπτού λόγου προς μια μορφή πιο φιλική, πιο συμμετοχική και πιο ουσιαστική για τον μαθητή.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας διατυπώνονται ως ακολούθως:

1) Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών Ε' και Στ' τάξης για την έκφραση και συμμετοχή τους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία γενικά σύμφωνα με τις δηλώσεις τους;

2) Σε ποιο βαθμό λαμβάνεται υπόψη η 'φωνή' των μαθητών Ε' και Στ' τάξης ειδικότερα στην διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με τις δηλώσεις τους;

3) Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών Ε' και Στ' τάξης για το μάθημα της γλώσσας και ειδικότερα για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου;

4) Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε σχέση με την προώθηση της 'φωνής' τους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία γενικά;

5) Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε σχέση με την προώθηση της 'φωνής' τους ειδικότερα στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου;

3.3 Η μεθοδολογία της έρευνας και οι περιορισμοί της

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική. Επιλέχθηκε συνειδητά αντί της ποσοτικής επειδή η ερευνήτρια επιθυμεί την εις βάθος διερεύνηση και κατανόηση του φαινομένου που μελετά και όχι απλά την αποσπασματική καταγραφή του (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 40). Οι πυλώνες διασφάλισης της ποιότητας της παρούσας έρευνας είναι οι ακόλουθοι: (Braun & Clarke, 2006 · Lincon & Guba, 1985 όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011: 84- 87 & στο Τσιώλης, 2014: 380 -382 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 124- 126):

- Η πιστότητα (credibility) αφορά την αντιστοιχία των κοινωνικών κατασκευών των εμπλεκόμενων στην έρευνα. Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια προσπάθησε να το επιτύχει μέσω του αναστοχασμού των δεδομένων, την επανάληψη του ακούσματος των συνεντεύξεων και της ανάγνωσης των απομαγνητοφωνήσεων αλλά και μέσω της προσπάθειας τριγωνοποίησης που έγινε μέσω της καταγραφής όλων των συμβάντων στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

- Η μεταφερσιμότητα- γενίκευση (transferability) αναφέρεται στη δυνατότητα μεταφοράς της παρούσας έρευνας σε άλλα πλαίσια, κάτι που προς το παρόν δεν έχει γίνει αλλά θα μπορούσε διότι δεν διατρέχει κάποιο κίνδυνο ή δυσκολία η διεξαγωγή των συνεντεύξεων από τη στιγμή που έχει γίνει πλήρης περιγραφή τόσο του θεωρητικού πλαισίου όσο και του ερευνητικού.

▪ Η φερεγγυότητα (dependability) εξαρτάται από τις ενδεχόμενες μεταβολές που μπορούν να συμβούν κατά τη διάρκεια της έρευνας, αλλά στην παρούσα έρευνα δεν συνέβησαν κάποιες. Το μόνο που ίσως μπορεί να θεωρηθεί ως μεταβολή είναι το γεγονός ότι σε κάποια ερώτηση της συνέντευξης κάποιοι μαθητές μπορεί να χρειαζόταν διευκρίνιση που παρέχονταν άμεσα από την ερευνήτρια. Για παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί το εξής απόσπασμα:

- *Πώς θα ήθελες να γίνεται η διόρθωση του κειμένου σου;*

Μμμ.. δεν ξέρω . Δηλαδή;

- *Αν σου δινόταν αυτή η ευκαιρία να πεις πώς θα ήθελες να γίνεται η διόρθωση τι θα έλεγες;*

Δηλαδή ποιος θα τα διορθώνει;

- *Γενικά, πώς θα ήθελες να γίνεται;*

Όπως γίνεται. (Σ12- MA/Γ - ΣΤ2)

▪ Η επαληθευσσιμότητα (confirmability) αναφέρεται στη δυνατότητα επιβεβαίωσης των αποτελεσμάτων και από άλλους ερευνητές. Αυτό θα ήταν ευκαίω να γίνει αλλά στην παρούσα φάση μπορεί να διασφαλιστεί μόνο με τη συσχέτιση άλλων παρόμοιων ερευνών και όχι με την επανάληψη της ίδιας αλλά και με τη διατήρηση προσωπικού ημερολογίου της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια όλης της ερευνητικής διαδικασίας.

3.3.1 Συμμετέχοντες έρευνας

Η επιλογή των συμμετεχόντων στην παρούσα ερευνητική διαδικασία διαμορφώθηκε με βάση την ευκαιριακή δειγματοληψία ή δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling) καθώς η πρόσβαση της ερευνήτριας στον μαθητικό πληθυσμό με βάση τα πιθανοθεωρητικά σχήματα δειγματοληψίας ήταν δύσκολη ως και ανέφικτη (Σαραφίδου, 2011: 39 · Τσιώλης, 2014: 59). Επίσης, ένας ακόμη λόγος χρήσης της συγκεκριμένης δειγματοληψίας είναι το γεγονός ότι οι μαθητές συμμετείχαν στην έρευνα οικειοθελώς και με συναίνεση των γονέων/ κηδεμόνων τους (βλ. Παράρτημα 2 σελ. 150) αλλά και του σχολείου (διευθυντή και εκπαιδευτικού).

Συγκεκριμένα, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα είναι 20. Από αυτούς, οι εννιά (9) είναι αγόρια και οι έντεκα (11) κορίτσια. Από τα αγόρια, τα έξι (6) είναι Ε' τάξη και τα τρία (3) Στ' ενώ ταυτόχρονα τα επτά (7) είναι γηγενή και τα δύο (2) με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Από τα κορίτσια, τα οκτώ (8) είναι Ε' τάξη και τα τρία (3)

Στ' ενώ ταυτόχρονα τα οκτώ (8) είναι γηγενή και τα τρία (3) με μεταναστευτικό υπόβαθρο (βλ. Πίνακας 1).

Πληθυσμός	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Γηγενή	Μεταναστευτικό υπόβαθρο
Αγόρια	6	3	7	2
Κορίτσια	8	3	8	3
Σύνολο	14	6	15	5

Πίνακας 1: Κατανομή συμμετεχόντων της έρευνας

Οι συμμετέχοντες μαθητές φοιτούσαν σε Δημοτικά σχολεία αστικών και ημιαστικών περιοχών της Θεσσαλίας. Ειδικότερα, συμμετείχαν δύο (2) τμήματα Ε' και δύο (2) Στ' ημιαστικής περιοχής του νομού Λάρισας και δύο (2) τμήματα Ε' και δύο (2) τμήματα Στ' αστικής περιοχής του νομού Μαγνησίας, έχοντας υπόψη εκ των προτέρων ότι ο πληθυσμός τους συμπεριλαμβάνει και μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η έρευνα διήρκησε ένα (1) μήνα περίπου από τις 10/5/2016 ως τις 3/6/2016 και οι επισκέψεις της ερευνήτριας σε κάθε σχολείο γινόταν κατόπιν αμοιβαίας συνεννόησης σε ώρες που οι μαθητές δεν διέκοπταν το σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμά τους. Η παρατήρηση διήρκησε ένα δίωρο σε κάθε τάξη όπου πραγματοποιούνταν η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου ενώ ο χρόνος που διέθεσαν οι μαθητές για τις ανάγκες της συνέντευξης κυμαίνεται από 10' ως 20' συνολικά.

3.3.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην έρευνα είναι η δομημένη των μαθητών για τη διερεύνηση των απόψεών τους αναφορικά με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία γενικότερα και στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου ειδικότερα και η μη συστηματική, μη συμμετοχική παρατήρηση της τάξης στη διάρκεια της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου με βάση εκ των προτέρων ορισμένους άξονες παρατήρησης.

Και τα δύο ερευνητικά εργαλεία έχουν δημιουργηθεί από την ερευνήτρια με βάση τη σχετική θεωρία και βιβλιογραφία και έχουν ελεγχθεί για:

- την εγκυρότητά τους,
- την καταλληλότητά τους στην ομάδα- στόχο της έρευνας σύμφωνα με την ηλικία, το επίπεδο κατανόησης και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της,
- τη διατύπωσή τους σε ορθό ελληνικό λόγο,
- την αποφυγή τυπογραφικών, ορθογραφικών και συντακτικών λαθών,
- τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων,
- την απαλλαγή τους από οποιοδήποτε στοιχείο διαφήμισης άμεσης ή έμμεσης,
- την απαλλαγή τους από οτιδήποτε μπορεί με οποιονδήποτε τρόπο να προσβάλλει μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς ή άλλες κοινωνικές ομάδες, και τη μη παρότρυνσή τους ή νομιμοποίησή τους, έστω και έμμεσα, υιοθέτησης αντικοινωνικών ή αυτοκαταστροφικών συμπεριφορών.

3.3.2.1 Συνέντευξη

Βασικό τρόπο άντλησης των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας αποτελεί η διεξαγωγή δομημένης και θεματικά εστιασμένης συνέντευξης μεταξύ της ερευνήτριας και του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 97 · Σαραφίδου, 2011: 58 · Τσιώλης, 2014: 55).

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων της συνέντευξης ήταν προκαθορισμένο αλλά όπου ήταν αναγκαίο υπήρχε αρκετή ευελιξία καθώς ο συμμετέχων μπορεί να δυσκολευόταν να απαντήσει σε κάποια ερώτηση ή να χρειαζόταν περαιτέρω επεξηγήσεις ή τα λεγόμενά του να οδηγούσαν την ερευνήτρια σε διατύπωση νέων συμπληρωματικών/διευκρινιστικών ερωτήσεων ή ακόμη και σε παράλειψη κάποιων ερωτήσεων αν έχει απαντήσει σχετικά σε κάποια προηγούμενη.

Σε όλες, όμως, τις συνεντεύξεις, ο κάθε μαθητής ενημερωνόταν εκ των προτέρων για τη διαδικασία που θα ακολουθούσε και διευκρινιζόταν πως οι απαντήσεις του είναι ασφαλείς, προστατευμένες και δεν επρόκειτο να γίνουν γνωστές ή να συζητηθούν από τρίτους, για παράδειγμα με άλλους εκπαιδευτικούς ή με τους συμμαθητές τους, αλλά εξυπηρετούν μόνο τη διεξαγωγή της έρευνας. Οι πρώτες ερωτήσεις της συνέντευξης πραγματοποιούνταν για να νιώσει ο μαθητής άνετα και να εκφραστεί ελεύθερα ενώ ακολουθούσαν οι κυρίως ερωτήσεις της συνέντευξης που ήταν πιο εξειδικευμένες αλλά κατάλληλα διατυπωμένες για την ηλικία και για το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών (βλ. Παράρτημα 1 σελ. 147).

3.3.3.2 Παρατήρηση – προσωπικό ημερολόγιο

Στην παρούσα έρευνα γίνεται χρήση και της παρατήρησης ως ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων κατά την οποία γίνεται καταγραφή σε ημερολόγιο όλων των συμβάντων στην τάξη. Επειδή πρόκειται για μη συστηματική παρατήρηση δεν ενδείκνυται φύλλο παρατήρησης καθώς «ο ερευνητής καταγράφει όλα όσα συμβαίνουν στο πεδίο παρατήρησης» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005) στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, οι άξονες είναι ενδεικτικοί και γενικοί:

- 1) Η παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου ως βήματα συγγραφής και παράδειγμα.
- 2) Η συμμετοχή των μαθητών στην παραπάνω διαδικασία.
- 3) Συμμετοχή των μαθητών στην παρουσίαση και ανατροφοδότηση των γραπτών κειμένων που παράχθηκαν από τους μαθητές.
- 4) Το παιδαγωγικό κλίμα και η παιδαγωγική ατμόσφαιρα της τάξης που θα φανεί από τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών μεταξύ τους καθώς και ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.
- 5) Επιπλέον θα καταγραφεί το συγκείμενο της τάξης ως χώρος.

3.4. Δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται έχοντας ως βάση το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και κυρίως αυτά των παιδιών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα άρθρα 3 και 12 της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού (United Nations Convention on the Rights of the Child- UNCRC / N2101 ΦΕΚ 192/ 2-12-1992 όπ. αναρτήθηκε στο www.uncrcletsgetitright.co.uk/), η ερευνήτρια λαμβάνει υπόψη της και δηλώνει ότι η διεξαγωγή της έρευνας προβλέπει ότι όλες οι ενέργειές της έχουν πρωτίστως το συμφέρον του παιδιού (Άρθρο 3) στη μάθηση και ότι δίνεται το δικαίωμα στα παιδιά να διατυπώσουν τις απόψεις τους ελεύθερα (Άρθρο 12), γεγονός που αποτελεί και τη βασική φιλοσοφία της συγκεκριμένης έρευνας και της αφορμής διεξαγωγής της.

Για τους παραπάνω λόγους, χορηγήθηκε άδεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας (βλ. Παράρτημα 3 σελ. 152). Επίσης, θεωρήθηκε αναγκαία και γι' αυτό πραγματοποιήθηκε η ενημέρωση των γονέων/ κηδεμόνων των μαθητών και απαιτήθηκε η συναίνεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Για το σκοπό αυτό χορηγήθηκε το έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης των

γονέων και κηδεμόνων των παιδιών που συμμετέχουν στην έρευνα και όπως παρουσιάζεται και στο (βλ. Παράρτημα 2 σελ. 150) περιλαμβάνει λεπτομέρειες για:

1. τη σκοπιμότητα της έρευνας
2. τη διαδικασία της έρευνας
3. τα αναμενόμενα οφέλη
4. τους πιθανούς κινδύνους/ δυσκολίες
5. την ανωνυμία/ προστασία προσωπικών δεδομένων
6. την άρνηση/ απόσυρση των συμμετεχόντων
7. την υπεύθυνη δήλωση/ υπογραφή

Επίσης, διασφαλίζεται η πλήρης ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα και η προστασία των ευαίσθητων προσωπικών τους δεδομένων. Παρέχεται στους συμμετέχοντες η δυνατότητα διακοπής της συμμετοχής τους στην έρευνα σε οποιοδήποτε στάδιο διεξαγωγής της και για οποιοδήποτε λόγο. Επιπλέον, εξασφαλίζεται η προστασία των συμμετεχόντων στην έρευνα από την έκθεσή τους σε πιθανό σωματικό ή ψυχολογικό κίνδυνο ή ταλαιπωρία ή άλλες δυσμενείς για τους ίδιους επιπτώσεις στο πλαίσιο συμμετοχής τους στη διεξαγωγή της έρευνας.

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να τονισθεί ξανά ότι ενημερώνεται το σχολείο, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί για το σκοπό και τη διεξαγωγή της έρευνας και αφού συναινέσουν για την πραγματοποίησή της έχοντας κατοχυρωμένη και τη γονική συναίνεση, τότε ενημερώνονται και οι μαθητές, οι κύριοι συμμετέχοντες δηλαδή, για τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας, για τον ανώνυμο, εμπιστευτικό και προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και για τη δυνατότητα αποχώρησής τους οποιαδήποτε στιγμή (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 88 – 93).

3.5 Μεθοδολογία ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

3.5.1 1^ο στάδιο θεματικής ανάλυσης: Σχήμα θεματικών κατηγοριών

Η μεθοδολογία με την οποία διενεργείται η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων είναι η ποιοτική θεματική ανάλυση (qualitative thematic analysis) (Charalampous & Kokkinos, 2017: 13 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 116 · Λιβεράνου, 2014: 59- 60), η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες, στην ψυχολογία και στα παιδαγωγικά για να εντοπίζει, να οργανώνει, να αναλύει και να περιγράφει τα θέματα που προκύπτουν από τα δεδομένα με μεγάλη ευελιξία και ενεργητική συμμετοχή του ερευνητή που μπορεί να ερμηνεύσει με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους τα ευρήματά του συσχετίζοντάς ή συγκρίνοντάς τα και με

άλλες σχετικές έρευνες (Braun & Clark, 2014) καθώς και περιγράφοντας με μεγάλη ακρίβεια και λεπτομέρεια τα πεπραγμένα του σε κάθε στάδιο, προσδίδοντάς του κύρος και διαφάνεια και προωθώντας τη κάθε ξεχωριστή και μοναδική 'φωνή' που εμφανίζεται από τα δεδομένα του.

Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ανάλυση επειδή στην παρούσα έρευνα υπήρχαν ήδη προκαθορισμένοι άξονες διατύπωσης ερωτημάτων προς τους μαθητές αναφορικά με τις απόψεις τους για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου και τη συμμετοχή τους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, αναζητά τις προσωπικές στάσεις και απόψεις του καθενός από τους συμμετέχοντες, πεδίο εκ φύσεως περίπλοκο, δυναμικό μα συνάμα ελκυστικό που δεν θα μπορούσε να εξερευνηθεί πολύπλευρα με άλλη μεθοδολογία.

Στο πρώτο στάδιο της θεματικής ανάλυσης, η ερευνήτρια έρχεται σε επαφή με τα δεδομένα της έρευνας από είκοσι (20) συνεντεύξεις σε απομαγνητοφωνημένη μορφή διαβάζοντάς προσεκτικά και μελετώντας τα προκύπτουν οι θεματικές κατηγορίες (ΘΚ) και οι υποκατηγορίες (ΥΚ). Οι θεματικές κατηγορίες (ΘΚ) αποτελούν συχνά και κυρίαρχα θέματα σε μορφή μεταβλητών που εντοπίζονται με μεγάλη συχνότητα στα ερευνητικά δεδομένα ενώ οι υποκατηγορίες (ΥΚ) μπορούν να θεωρηθούν ως επιμέρους θέματα που καταγράφονται στο εσωτερικό μιας θεματικής κατηγορίας με μικρότερη έκταση και συχνότητα (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 119).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η πρώτη απόπειρα δημιουργίας των θεματικών κατηγοριών έγινε με βάση τις ερωτήσεις της συνέντευξης και έπειτα τα δεδομένα εξακρίβωσαν αυτή τη σχέση δημιουργώντας και τις υποκατηγορίες, πράξη την οποία επιβεβαιώνει και ο Baker (1992: 31 όπ. αναφ. στο Λιβεράνου, 2014: 60 · (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 117) για τη μελέτη των στάσεων των συμμετεχόντων.

Το αποτέλεσμα της προαναφερθείσας διαδικασίας αποτυπώνεται ως ακολούθως:

- ΘΚ1: Στάσεις απέναντι στο σχολείο (1^ο & 4^ο ερευνητικό ερώτημα)
 - ◇ ΥΚ1.1: Γενική στάση για το σχολείο
 - ◇ ΥΚ1.2: Σχολικό στοιχείο περισσότερο αρεστό
 - ◇ ΥΚ1.3: Σχολικό στοιχείο λιγότερο αρεστό
 - ◇ ΥΚ1.4: Λόγος μελέτης
- ΘΚ2: Συμμετοχή και έκφραση απόψεων στην τάξη (1^ο & 4^ο ερευνητικό ερώτημα)
 - ◇ ΥΚ2.1: Έκφραση απόψεων

- ◇ ΥΚ2.2: Συμμετοχή σε δραστηριότητες και συζητήσεις
- ◇ ΥΚ2.3: Συνεργασία
- ΘΚ3: Στάσεις για το μάθημα της Γλώσσας (1^ο, 3^ο & 4^ο ερευνητικό ερώτημα)
- ◇ ΥΚ3.1: Γενική άποψη για το μάθημα της Γλώσσας
- ◇ ΥΚ3.2: Γλωσσικές δραστηριότητες
- ◇ ΥΚ3.3: Διδακτικά εργαλεία
- ΘΚ4: Στάσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου (2^ο, 3^ο & 5^ο ερευνητικό ερώτημα)
- ◇ ΥΚ4.1: Στάση για προσωπική δημιουργία κειμένων
- ◇ ΥΚ4.2: Είδη παραγόμενων κειμένων
- ◇ ΥΚ4.3: Αυτοεικόνα/ αυτοαντίληψη για την παραγωγή γραπτού λόγου
- ◇ ΥΚ4.4: Οφέλη παραγωγής γραπτού λόγου
- ◇ ΥΚ4.5: Πλαίσιο δημιουργίας κειμένων
- ΘΚ5: Διαδικασία διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου (2^ο, 3^ο & 5^ο ερευνητικό ερώτημα)
- ◇ ΥΚ5.1: Γνώσεις και στάσεις για τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου
- ◇ ΥΚ5.2: Ενέργειες προσυγγραφικού σταδίου
- ◇ ΥΚ5.3: Ενέργειες κυρίως συγγραφικού σταδίου
- ◇ ΥΚ5.4: Ενέργειες μετασυγγραφικού σταδίου
- ΘΚ6: Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου (2^ο, 3^ο & 5^ο ερευνητικό ερώτημα)
- ◇ ΥΚ6.1: Γενικές δυσκολίες
- ◇ ΥΚ6.2: Προσωπικές δυσκολίες
- ◇ ΥΚ6.3: Τρόποι αντιμετώπισης
- ΘΚ7: Αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου (2^ο, 3^ο & 5^ο ερευνητικό ερώτημα)
- ◇ ΥΚ7.1: Χαρακτηριστικά καλού κειμένου
- ◇ ΥΚ7.2: Αξιολόγηση (έλεγχος και επεξεργασία) κειμένων
- ◇ ΥΚ7.3: Απόψεις για αλλαγή τρόπου αξιολόγησης (ελέγχου και επεξεργασίας) κειμένου.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη θεματική κατηγορία (ΘΚ1) που αφορά τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο, συμπεριλαμβάνονται οι απόψεις τους γενικά απέναντι στο σχολείο (ΥΚ1.1), αναφέρουν τι τους αρέσει περισσότερο (ΥΚ1.2) και τι

λιγότερο (YK1.3) όχι μόνο στο πλαίσιο των μαθημάτων αλλά και γενικότερα στο σχολείο τους αλλά και για ποιο λόγο κυρίως μελετούν καθημερινά (YK1.4).

Η δεύτερη θεματική κατηγορία (ΘΚ2) αφορά τη συμμετοχή και την έκφραση απόψεων των μαθητών στην τάξη και αναφέρουν τι πιστεύουν οι ίδιοι για το πότε και το αν εκφράζονται (YK2.1), για το αν συμμετέχουν σε δραστηριότητες και συζητήσεις με όλους τους συμμετέχοντες στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (YK2.2) και για το αν συνεργάζονται μεταξύ τους (YK2.3).

Η τρίτη θεματική κατηγορία (ΘΚ3) περιλαμβάνει τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της γλώσσας και ειδικότερα το πώς τους φαίνεται το συγκεκριμένο μάθημα (YK3.1), ποιες γλωσσικές δραστηριότητες τους αρέσει να κάνουν και ποιες όχι (YK3.2) αλλά και ποια διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός πιστεύουν ότι τους βοηθούν και τους αρέσουν και ποια όχι (YK3.3).

Στην τέταρτη θεματική κατηγορία (ΘΚ4) εκφράζονται οι απόψεις των μαθητών για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου, το πώς, δηλαδή, αισθάνονται όταν οι ίδιοι δημιουργούν κείμενα (YK4.1), τι είδους κείμενα τους αρέσει περισσότερο να δημιουργούν (YK4.2), ποια είναι η αυτοεικόνα τους η αυτοαντίληψή τους για την παραγωγή γραπτού λόγου, δηλαδή πώς πιστεύουν ότι ανταποκρίνονται στη συγκεκριμένη διαδικασία (YK4.3), ποια οφέλη τους προσφέρει (YK4.4) και τέλος ποιο είναι το επιθυμητό γι' αυτούς πλαίσιο δημιουργίας κειμένων (YK4.5).

Η πέμπτη θεματική κατηγορία (ΘΚ5) αναφέρεται στην κυρίως διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και πιο συγκεκριμένα οι μαθητές εκφράζουν τις γνώσεις τους και τις απόψεις τους για τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (YK5.1), για το ποιες ενέργειες ακολουθούν και ποια σημεία προσέχουν στο προσυγγραφικό στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου (YK5.2), στο κυρίως συγγραφικό (YK5.3) και στο μετασυγγραφικό (YK5.4).

Στην έκτη θεματική κατηγορία (ΘΚ6) οι μαθητές εκφράζουν τις δυσκολίες που υπάρχουν στην παραγωγή γραπτού λόγου, και ειδικότερα ποιες δυσκολίες πιστεύουν οι ίδιοι ότι αντιμετωπίζουν γενικά οι μαθητές (YK6.1), ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι ίδιοι (YK6.2) και με ποιους τρόπους και τακτικές προσπαθούν να τις αντιμετωπίσουν και να τις ξεπεράσουν (YK6.3).

Η τελευταία θεματική κατηγορία (ΘΚ7) αναφέρεται στην αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου. Οι μαθητές εκφέρουν απόψεις για το ποια χαρακτηριστικά πιστεύουν ότι πρέπει να έχει σύμφωνα με τους ίδιους ένα καλό κείμενο (YK7.1), για το πώς γίνεται η αξιολόγηση, δηλαδή ο έλεγχος και η

επεξεργασία των κειμένων τους (ΥΚ7.2) αλλά και για το πώς θα ήθελαν οι ίδιοι να γίνεται (ΥΚ7.3).

3.5.2 2^ο στάδιο θεματικής ανάλυσης: Αντιστοίχιση μονάδων ανάλυσης λόγου στις θεματικές κατηγορίες

Από τη στιγμή που αποφασίστηκε και διαμορφώθηκε το σχήμα των θεματικών κατηγοριών (βλ. κεφ. 3.5.1) πραγματοποιήθηκε μια δεύτερη ανάγνωση των δεδομένων κάθε συνέντευξης και η ένταξή τους σε κάθε θεματική κατηγορία και υποκατηγορία. Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας εμφανίζονται κάποια χαρακτηριστικά και υποχαρακτηριστικά σε κάποιες υποκατηγορίες σύμφωνα πάντα με τις απομαγνητοφωνημένες απαντήσεις των συμμετεχόντων. Ως χαρακτηριστικά θεωρούνται τα κυρίαρχα θέματα που εμφανίζονται στο εσωτερικό μιας Υποκατηγορίας με ακόμη μικρότερη έκταση και τα υποχαρακτηριστικά αποτελούν μέρος κάποιου χαρακτηριστικού και το εξειδικεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 117- 120).

Πιο συγκεκριμένα, κάθε απόσπασμα λόγου των συμμετεχόντων που ανταποκρίνεται στις θεματικές κατηγορίες γίνεται μονάδα ανάλυσης λόγου και αντιστοιχίζεται στην εκάστοτε υποκατηγορία ή χαρακτηριστικό. Στη διαδικασία αυτή λαμβάνονται υπόψη και συμπεριλαμβάνονται και τα εξωγλωσσικά στοιχεία των απομαγνητοφωνήσεων, όπως παύση, γέλιο, ‘τράβηγμα’ λέξης- φωνήεντος, ενώ κάποια σημεία διευκρινίζονται από την ερευνήτρια προσθέτοντας τα σχόλιά της σε παρένθεση μαζί με τη συντομογραφία ‘ενν.’ (εννοείται) και τα απομαγνητοφωνημένα δεδομένα, δηλαδή οι μονάδες ανάλυσης λόγου τοποθετούνται σε εισαγωγικά, με πλάγια γραφή και ακολουθούνται από τις εξής συντομογραφίες:

- Σ 1 – 20: Οι συνεντεύξεις με αύξοντα αριθμό από το 1 έως το 20.
- ΜΗ/Γ – Ε: Μαθητής/ Γηγενής – Ε’ τάξη
- ΜΗ/Γ – ΣΤ: Μαθητής/ Γηγενής – ΣΤ’ τάξη
- ΜΗ/Μ.Υ – Ε: Μαθητής/ Μεταναστευτικό Υπόβαθρο – Ε’ τάξη
- ΜΗ/Μ.Υ. – ΣΤ: Μαθητής/ Μεταναστευτικό Υπόβαθρο – ΣΤ’ τάξη
- ΜΑ/Γ – Ε: Μαθήτρια/ Γηγενής – Ε’ τάξη
- ΜΑ/Γ – ΣΤ: Μαθήτρια/ Γηγενής – ΣΤ’ τάξη
- ΜΑ/Μ.Υ. – Ε: Μαθήτρια/ Μεταναστευτικό Υπόβαθρο – Ε’ τάξη
- ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ: Μαθήτρια/ Μεταναστευτικό Υπόβαθρο – ΣΤ’ τάξη

Για παράδειγμα, αναφέρεται ενδεικτικά η παραπάνω διαδικασία θεματικής ανάλυσης για την πρώτη θεματική κατηγορία (ΘΚ1). Η εκτενέστερη και ολοκληρωμένη διαδικασία για όλες τις θεματικές κατηγορίες παρουσιάζεται στο Παράρτημα (4 σελ. 154).

ΘΚ1: Στάσεις απέναντι στο σχολείο

ΥΚ1.1 Γενική στάση για το σχολείο

Χαρακτηριστικά: X (Δεν παρουσιάζονται αρχικά χαρακτηριστικά στη συγκεκριμένη ΥΚ αλλά παρουσιάζονται στο επόμενο στάδιο ανάλυσης μοτίβα).

ΥΚ1.2 Σχολικό στοιχείο περισσότερο αρεστό

Χαρακτηριστικά:

1) Μαθήματα

Υποχαρακτηριστικά

1α) Γλώσσα: «Πιο πολύ μου αρέσει η Γλώσσα...». - Σ8 - ΜΗ/Γ –Ε

1β) Μαθηματικά: «Τα μαθηματικά μου αρέσουν πιο πολύ»-Σ3-ΜΑ/Γ-Ε

1γ) Ιστορία: «Από μαθήματα μου αρέσει η Ιστορία» - Σ1 - ΜΑ/Γ – Ε

1δ- 1ζ) αναφέρουν και άλλα μαθήματα (βλ. Παράρτημα Δ σελ. 154).

2) Φίλοι και παιχνίδι: «Περισσότερο μου αρέσει που βρίσκομαι με τους φίλους μου κάθε μέρα και παίζουμε». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ

3) Φίλοι και μάθηση: «Μου αρέσει που κάνω παρέα με τους φίλους μου, που διαβάζω, που μαθαίνω καινούργια πράγματα». – Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε

4) Εκδηλώσεις: «Εμ να κάνουμε.. που κάνουμε τις εκδηλώσεις όταν με τον κύριο κάνουμε πράγματα καλλιτεχνικά και τέτοια...» - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε

5) Διάλειμμα: «Μου αρέσει περισσότερο το διάλειμμα». - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε

ΥΚ1.3 Σχολικό στοιχείο λιγότερο αρεστό

Χαρακτηριστικά (X):

1) Μάθημα – διάβασμα: «Καμιά φορά μπορεί να μας βάλουν πολλά να διαβάσουμε εντάξει μπορεί να ζοριστούμε λίγο». - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ

Υποχαρακτηριστικά (ΥΧ): Λιγότερο αρεστά μαθήματα

1α) Μαθηματικά: «Δεν μου αρέσουν τα Μαθηματικά γιατί είναι δύσκολα» - Σ8 - ΜΗ/Γ –Ε

1β) Φυσική: «Δεν μ' αρέσει πάρα πολύ η Φυσική γιατί με μπερδεύει». – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε

1γ) Μουσική «Η μουσική». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε

1δ) Γεωγραφία :«Βαριέμαι πολύ τη Γεωγραφία.»- Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε

2) Μη ύπαρξη- όλα αρεστά: *«Λιγότερο δεν υπάρχει, τ' αγαπάω»*. - Σ14 - ΜΑ/Γ -Ε

3) Μαλώματα – παρεξηγήσεις: *«Απ' την άλλη δεν μου αρέσει όταν μαλώνουμε τα παιδιά και δεν τα βρίσκουμε μετά. Αλλά ευτυχώς τις περισσότερες φορές τα βρίσκουμε»*. - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ

4) Αποφυγή αναφοράς: (Δεν ανέφερε κάτι) - Σ1 - ΜΑ/Γ – Ε

ΥΚ1.4: Λόγος μελέτης:

Χαρακτηριστικά (X):

1) Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση: *«Επειδή θέλω να προοδεύσω στη ζωή μου και θέλω να γίνω παιδίατρος οπότε ξέρω πως θέλει πάρα πολύ δουλειά»*. - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε

2) Καλός μαθητής/τρια: *«Για να είμαι καλός μαθητής και να ξέρω πολλά πράγματα»*. - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε

3) Γενικότερη μάθηση: *«Για να μάθω πολλά πράγματα που δεν ξέρω»*. - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε

4) Βαθμός: *«Διαβάζω.... Διαβάζω για να πάρω καλό βαθμό στο τρίμηνο»*. - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ

5) Μελέτη για αποφυγή παρατήρησης εκπαιδευτικού: *«Γιατί αν δεν έχουμε κάνει τις ασκήσεις ο κύριος φωνάζει»*. - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε

3.5.3 3^ο στάδιο θεματικής ανάλυσης: Μοτίβα και ευρύτερες ομαδοποιήσεις

Σε μια προσπάθεια επανεξέτασης των μονάδων ανάλυσης λόγου εντοπίζονται σε κάποιες υποκατηγορίες ενδεικτικά μοτίβα, τάσεις που διαφαίνονται στην ανάγνωση και επαναλαμβάνονται στα δεδομένα (βλ. Σχ.6).

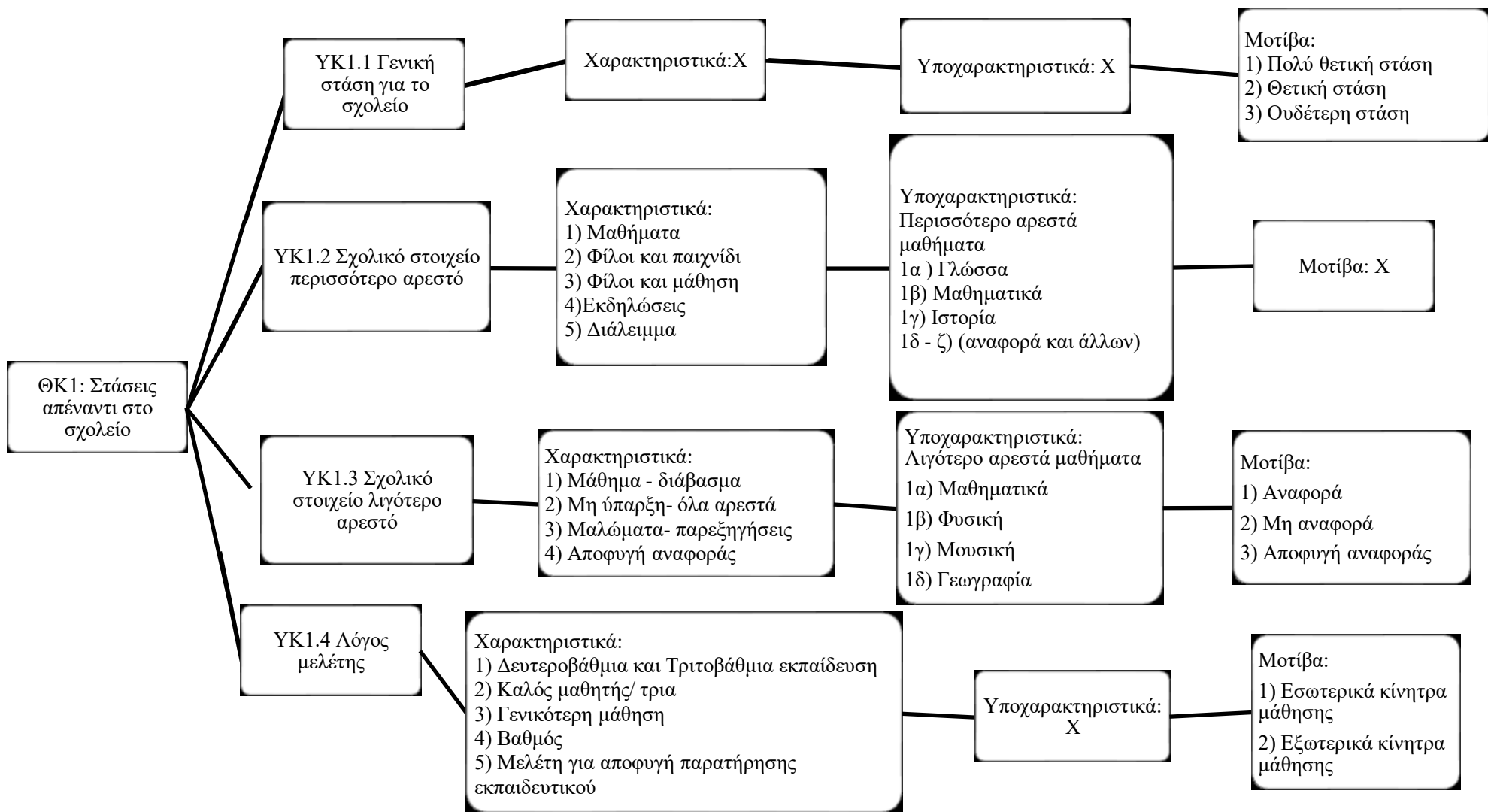
Για παράδειγμα, στην πρώτη θεματική κατηγορία (ΘΚ1) προκύπτει το εξής μοτίβο που αφορά την στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Έτσι, σχηματίζεται μια τάση σχετική με το αν τους αρέσει ή όχι το σχολείο, η οποία έχει τρεις κατευθύνσεις, πρώτη την πολύ θετική στάση για το σχολείο (*«Πολύ!»* - Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε), δεύτερη τη θετική στάση (*«Ναι!»* - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε) και τρίτη την ουδέτερη στάση (*«Εε ναι... από τη μια πλευρά ναι και από την άλλη όχι»*. - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ) (βλ. κεφ. 3.5.2 & Σχ.6 & (βλ. Παράρτημα 4 σελ. 154).

Τέλος, αφού τα δεδομένα ξαναμελετώνται, διερευνάται η τυχόν ύπαρξη κάποιων ευρύτερων ομαδοποιήσεων κάποιων μονάδων ανάλυσης λόγου. Από τη διαδικασία αυτή προκύπτουν οι εξής ευρύτερες ομαδοποιήσεις:

1^η ευρύτερη ομαδοποίηση: Προκύπτει ενώνοντας τις ΥΚ1.2 «Σχολικό στοιχείο περισσότερο αρεστό» & ΥΚ3.2 «Γλωσσικές δραστηριότητες» Χ1 «Όλες αρεστές» & 2 «Συχνές / Αρεστές» κάτω από τον τίτλο «Τι αρέσει περισσότερο τους μαθητές στο σχολείο».

2^η ευρύτερη ομαδοποίηση: Προκύπτει αντίστοιχα ενώνοντας τις ΥΚ1.3 «Σχολικό στοιχείο λιγότερο αρεστό» & ΥΚ3.2 Χ3 «Σπάνιες/ Μη αρεστές» υπό τον τίτλο «Τι αρέσει λιγότερο τους μαθητές στο σχολείο».

3^η ευρύτερη ομαδοποίηση: Προκύπτει ενώνοντας τις ΥΚ4.5 «Πλαίσιο δημιουργίας κειμένων» Χ3 «Τρόπος δημιουργίας κειμένων» ΥΧ4 «Μαζί με εκπαιδευτικό» & ΥΚ5.1 «Γνώσεις και στάσεις για τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου» Χ1 «Τακτικές παραγωγής γραπτού λόγου» ΥΧ2 «Καθοδήγηση εκπαιδευτικού» & Χ2 «Κατανόηση ειδών παραγωγής γραπτού λόγου» ΥΧ3 «Ναι, με βοήθεια εκπαιδευτικού» & ΥΚ5.2 «Ενέργειες προσυγγραφικού σταδίου» Χ3 «Καθοδήγηση- βοήθεια» ΥΧ1 «Από εκπαιδευτικό» & ΥΧ4 «Και από εκπαιδευτικό και από σχολικό βιβλίο» & ΥΚ5.3 «Ενέργειες κυρίως συγγραφικού σταδίου» Χ3 «Βοήθεια» ΥΧ1 «Σχολείο από εκπαιδευτικό» & ΥΚ6.3 «Τρόποι αντιμετώπισης» Χ4 «Βοήθεια εκπαιδευτικού» που αφορούν την «Καθοδήγηση/ Βοήθεια εκπαιδευτικού» (βλ. Παράρτημα 4 σελ. 154).



Σχεδιάγραμμα 6: Ενδεικτική ανάλυση πρώτης θεματικής κατηγορίας (ΘΚ1)

Κεφάλαιο 4^ο: Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης με βάση κάθε ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά.

4.1 Η ‘φωνή’ των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά σε ποιο βαθμό λαμβάνεται υπόψη η ‘φωνή’ των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία γενικά σύμφωνα με τις δηλώσεις τους και απαντάται μέσω της πρώτης, της δεύτερης και της τρίτης θεματικής κατηγορίας (ΘΚ1,2,3) που αφορούν τη συμμετοχή και την έκφραση των απόψεων των μαθητών στην τάξη και τις απόψεις τους για το σχολείο (βλ. Παράρτημα 4 σελ. 154 & κεφ. 3.5.1).

4.1.1 Έκφραση μαθητών

Κατά γενική ομολογία, οι μαθητές αναφέρονται στο αν εκφράζουν την άποψή τους στην τάξη χωρίς να προσδιορίζουν πάντοτε το γνωστικό αντικείμενο. Οι περισσότεροι αναφέρουν **γενικά ότι εκφράζονται χωρίς να διευκρινίσουν το ποιόν αυτής της έκφρασης**, χωρίς δηλαδή να μπορέσουν να θυμηθούν κάποιο παράδειγμα: «*Ναι πολλές φορές. [...] Τώρα δεν θυμάμαι κάτι, αλλά γενικά συμβαίνει*» (Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ) & «*Ε ναι. (με σιγουριά) [...] Ναι πολλές φορές, και προφορικά και γραπτά*». (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε) **σε συνδυασμό με αρκετούς που δεν εκφράζονται καθόλου**: «*Όχι ... δεν ...όχι [...] Όχι δεν μου έχει συμβεί*». (Σ14-ΜΑ/Γ-Ε) & «*Δύσκολα. [...] Όχι*». (Σ13-ΜΗ/Γ-Ε).

Οι υπόλοιποι μαθητές δηλώνουν ότι **εκφράζονται λιγότερο συχνά** εντός του μαθήματος και κυρίως **για να συμφωνήσουν με τον εκπαιδευτικό**: «*Εε ναι. [...] Εε δεν θυμάμαι. [...] Ναι σε μια άσκηση στα μαθηματικά*». (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) & «*Ναι. [...] Μμμ ναι στα Μαθηματικά. Δεν θυμάμαι ακριβώς πως ήταν το πρόβλημα αλλά η κυρία μας πολλές φορές όταν ένα παιδί διαβάζει το πρόβλημα και λέει την απάντηση, μας λέει «συμφωνείτε μ’ αυτό;», ρωτάει κάποια παιδιά και εμείς απαντάμε «ναι» ή «όχι»*». (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε) ενώ τυχαίνει να **εκφράζονται εκτός της τάξης σε μορφή συμβουλής ή και συζήτησης**: «*Ναι, έτσι νομίζω. Έτσι και έτσι. [...] Ναι, στα παιδιά έτσι το λέω προφορικά, δηλαδή με ρωτάνε κάτι και τους απαντάω εγώ αλλά μέσα στην τάξη όχι, όχι δεν έχει συμβεί*». (Σ10-ΜΗ/Γ-ΣΤ).

Μελετώντας τα προαναφερθέντα δεδομένα έχουν προκύψει κάποια μοτίβα, δηλαδή κάποιες τάσεις που παρατηρούνται στις απαντήσεις των μαθητών.

Ειδικότερα, παρατηρείται μια **θετική αναφορά έκφρασης** με κάποιες λεπτομέρειες: «*Εε ναι. [...] Εε δεν θυμάμαι. [...] Ναι σε μια άσκηση στα μαθηματικά.*» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε), μια **τάση μη έκφρασης ή δυσκολίας στην έκφραση**: «*Δύσκολα. [...] Όχι.*» (Σ13-ΜΗ/Γ-Ε) και τέλος μια **ουδετερότητα στην έκφραση** χωρίς αναφορά κάποιου παραδείγματος ή λεπτομερειών: «*Ναι. [...] Εε αν θυμάμαι καλά όχι.*» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ).

4.1.2 Συμμετοχή μαθητών

Η δεύτερη υποκατηγορία διαπραγματεύεται το θέμα της συμμετοχής των μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες και συζητήσεις. Το πρώτο χαρακτηριστικό αφορά στο αν συμμετέχουν σε συζητήσεις, φανερώνοντας ότι **η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμμετέχει σε συζητήσεις** κυρίως με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές για διάφορα θέματα μεγαλύτερης ή λιγότερης σημασίας και βαρύτητας και **τους αρέσει γιατί μπορούν να εκφραστούν οι ίδιοι ή να διαμορφώσουν μια απόφαση ή να λύσουν μια παρεξήγηση**: «*Ναι, μου αρέσει. [...] Ναι θα το συζητήσουμε όλοι μαζί με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές μου και μερικές φορές ζητάμε και τη γνώμη του κυρίου διευθυντή. [...] Όχι, θα πω τη γνώμη μου και θα διαλέξουμε όποια θέλουν οι περισσότεροι.*» (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε). **Μπορεί ακόμη να συζητούν ώστε να αποφασίσουν για κάποιο θέμα που τους απασχολεί μέσω του μαθητικού συλλόγου** γεγονός που δείχνει ότι υπάρχει ως ένα βαθμό μια ελευθερία στην έκφρασή τους:

Ναι, κυρίως σε δραστηριότητες, εντάξει, γιατί η συζήτηση ίσως εε είναι και λίγο πιο σοβαρή. [...] Ναι με το προεδρείο που έχουμε βγάλει στην τάξη συζητάμε, ξέρω 'γω και με τα' άλλα τα παιδιά στο διάλειμμα συνήθως τι θέλουμε να κάνουμε για το ταμείο, για διάφορα θέματα που μας απασχολούν. Ας πούμε πριν από κάνα μήνα είχαμε, βασικά στην αρχή της χρονιάς είχαμε το θέμα να αποφασίσουμε που θα πάμε εκδρομή εε διάφορα τέτοια.» (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ).

Σε αντίθεση έρχεται η άποψη ενός μόνο μαθητή που δηλώνει ότι δεν συμμετέχει φανερώνοντας έμμεσα πως υπάρχει και η πλευρά αυτή που βρίσκεται στην αφάνεια ηθελημένα ή μη: «*Ναι. [...] Όχι και πολύ. [...] Εε όχι.*» (Σ6-ΜΗ/Γ-Ε)).

4.1.3 Ελευθερία επιλογής ασκήσεων

Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τη δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να επιλέξουν τις ασκήσεις θα κάνουν ή τον τρόπο που θα τις κάνουν. Η πλειοψηφία των μαθητών αναφέρεται σε μια **σχετική ελευθερία επιλογής ασκήσεων ή σε ελευθερία επιλογής**

να μην τις κάνουν ή να ξεκινήσουν από όποια άσκηση επιθυμούν οι ίδιοι: «Όχι, θα πω τη γνώμη μου και θα διαλέξουμε όποια θέλουν οι περισσότεροι» (Σ3-ΜΑ/Γ- Ε) & «Μπορεί και να μην τις κάνω» (Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) & «Τις κάνω συνήθως όλες αλλά μερικές φορές διαλέγω κάποιες» (Σ7-ΜΗ/Γ-Ε) ή ακόμη και να τις κάνουν όλες επειδή τους αρέσει χωρίς να έχουν πρόβλημα αν θα επιλέξουν ή όχι: «Ναι. Τις κάνω όλες γιατί θέλω» (Σ4-ΜΑ/Γ-Ε).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, υπάρχουν και αρκετοί που δηλώνουν πως δεν έχουν την ελευθερία επιλογής ασκήσεων και αναγκαστικά τις κάνουν χωρίς να τους δίνεται η ευκαιρία να επιλέξουν ή να πουν τη γνώμη τους ή να εκφράσουν τις τυχόν δυσκολίες ή τα συναισθήματά τους: «Εε όχι. [...] Τις κάνω» (Σ6-ΜΗ/Γ-Ε) & «Τις κάνω όλες επειδή μας τις λέει ο δάσκαλος» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

4.1.4 Συνεργασία μαθητών

Τέλος, μια άλλη πτυχή που φανερώνει το αν και κατά πόσο λαμβάνεται υπόψη η ‘φωνή’ των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία είναι η συνεργασία. Οι απόψεις των μαθητών είναι μεν θετικές και καταφατικές αλλά δεν φανερώνουν πλήρως την ουσιαστική και ισότιμη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και υποβόσκει μια συστολή, ένας ενδοιασμός: «Μερικές φορές ναι. Εε ναι» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε). Σε άλλες περιπτώσεις αυτή η συστολή εκφράζεται ξεκάθαρα σχολιάζοντας πως παρά το γεγονός ότι φαινομενικά συνεργάζονται και συζητούν, στην πραγματικότητα, όμως, οι αποφάσεις που παίρνουν είναι για απλά κυρίως θέματα και προβλήματα και σπάνια υλοποιούνται τελικά: «Ναι συνεργαζόμαστε αλλά μερικές φορές γίνεται κάτι άλλο από αυτό που λέμε» (Σ7-ΜΗ/Γ-Ε) φανερώνοντας πως και οι ίδιοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το τι πραγματικά γίνεται είτε το εκφράζουν είτε όχι.

Τα παραπάνω επαληθεύονται και από την παρατήρηση της τάξης των μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ήταν αυστηροί, ανελαστικοί και φαινόταν στη διάρκεια του μαθήματος ότι προσπαθούσαν να περάσουν τις δικές τους απόψεις στους μαθητές χωρίς να τους δίνουν περιθώρια να εκφράζουν τις δικές τους σε αντίθεση με ελάχιστους εκ των οποίων ζητούσαν και τη γνώμη των μαθητών τους ή έστω άκουγαν τι είχαν να πουν.

4.1.5 Γενική άποψη για το σχολείο

Οι μαθητές εκφράζουν γενικά θετική στάση για στο σχολείο,. Η πλειοψηφία έχει την τάση να εκφράζεται **πολύ θετικά**: «*Ναι, πάρα πολύ* (ενν. του αρέσει)» (Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ) και **θετικά** απέναντι στο σχολείο: «*Ναι* (ενν. του αρέσει)» (Σ6-ΜΗ/Γ-Ε) ενώ λιγότεροι μαθητές διατηρούν μια **ουδέτερη στάση**: «*Εε ναι... από τη μια πλευρά ναι και από την άλλη όχι*» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κανείς δεν εξέφρασε **αρνητική στάση** απέναντι στο σχολείο.

Μάλιστα, αναφέρουν πως **το σχολικό στοιχείο που τους αρέσει περισσότερο είναι ότι βρίσκονται στον ίδιο χώρο με τους φίλους τους και μαθαίνουν ταυτόχρονα μαζί τους**: «*Μου αρέσει που κάνω παρέα με τους φίλους μου, που διαβάζω, που μαθαίνω καινούργια πράγματα*» (Σ2-ΜΑ/Γ-Ε). αλλά και το γεγονός ότι **παίζουν μαζί τους**: «*Περισσότερο μου αρέσει που βρίσκομαι με τους φίλους μου κάθε μέρα και παίζουμε*» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ). Επιπλέον κάποιοι από αυτούς αναφέρουν και **τα αγαπημένα τους μαθήματα**, όπου η Γλώσσα συγκεντρώνει τη μεγαλύτερη προτίμηση: «*Πιο πολύ μου αρέσει η Γλώσσα...*» (Σ8-ΜΗ/Γ-Ε), τα Μαθηματικά: «*Μμμ, μου αρέσουν τα μαθηματικά*» (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε) και ακολουθεί η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Μουσική, τα Θρησκευτικά, τα Αγγλικά και τα Γαλλικά.

Επιπλέον, εκφράζουν την άποψή τους για ό,τι είναι λιγότερο αρεστό σχετικά με το σχολείο. Οι περισσότεροι αναφέρουν ότι **δεν τους αρέσει όταν έχουν αρκετές εργασίες για το σπίτι**: «*Καμιά φορά μπορεί να μας βάλουν πολλά να διαβάσουμε εντάξει μπορεί να ζοριστούμε λίγο*» (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ), ορισμένα **μαθήματα** όπως τα Μαθηματικά και η Φυσική: «*Δεν μου αρέσουν τα Μαθηματικά γιατί είναι δύσκολα*» (Σ8-ΜΗ/Γ-Ε) & «*Δεν μ' αρέσει πάρα πολύ η Φυσική γιατί με μπερδεύει*» (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε) αλλά και **όταν μαλώνουν μεταξύ τους και γίνονται παρεξηγήσεις**: «*Απ' την άλλη δεν μου αρέσει όταν μαλώνουμε τα παιδιά και δεν τα βρίσκουμε μετά. Αλλά εντυχώς τις περισσότερες φορές τα βρίσκουμε*» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ). Παρόμοιος αριθμός όμως επισημαίνει ότι **τους αρέσει όλα όσα κάνουν στο σχολείο**: «*Λιγότερο δεν υπάρχει, τ' αγαπάω*» (Σ14-ΜΑ/Γ-Ε).

Όμως, αξίζει να σημειωθεί ότι από τις απαντήσεις των μαθητών δημιουργείται ένα μοτίβο. Στο μοτίβο αυτό, η τάση των μαθητών που επικρατεί είναι **να τους είναι όλα αρεστά ή να μην αναφέρουν τίποτα**. Αντίθετα, πολλοί λιγότεροι είναι όσοι αναφέρουν κάτι συγκεκριμένο που τους αρέσει περισσότερο ή λιγότερο, όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη παράγραφο.

Στη συνέχεια, οι μαθητές εκφράζουν για ποιο λόγο μελετούν. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζουν ποικιλία και διαμορφώνουν ταυτόχρονα ένα μοτίβο με δύο τάσεις. Η μία τάση είναι η **μελέτη λόγω ύπαρξης εσωτερικών κινήτρων**: «Για να είμαι καλός μαθητής και να ξέρω πολλά πράγματα» (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε) και η **άλλη λόγω εξωτερικών κινήτρων**: «Γιατί αν δεν έχουμε κάνει τις ασκήσεις ο κύριος φωνάζει» (Σ6-ΜΗ/Γ-Ε).

Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι μαθητές αναφέρουν ότι μελετούν τα μαθήματά τους γιατί επιθυμούν να **εξελιχθούν στη ζωή τους** και να περάσουν στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης: «Επειδή θέλω να προοδεύσω στη ζωή μου και θέλω να γίνω παιδίατρος οπότε ξέρω πως θέλει πάρα πολύ δουλειά». - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε) και για να **μάθουν** γενικότερα πολλά **πράγματα**: «Για να μάθω πολλά πράγματα που δεν ξέρω» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

Αντίθετα, λιγότεροι είναι όσοι αναφέρουν ότι **μελετούν για να μην τους επιπλήξει ο εκπαιδευτικός**: «Γιατί αν δεν έχουμε κάνει τις ασκήσεις ο κύριος φωνάζει» (Σ6-ΜΗ/Γ-Ε) ή και για να **πάρουν καλό βαθμό** (ΥΚ1.4/Χ5: «Διαβάζω.... Διαβάζω για να πάρω καλό βαθμό στο τρίμηνο» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ).

4.1.6 Σύνοψη αποτελεσμάτων για τη συνεργασία, τη συμμετοχή και την έκφραση των απόψεων των μαθητών

Οι γηγενείς μαθητές και οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο φαίνεται να εκφράζονται σε γενικές γραμμές αλλά κυρίως νιώθουν περισσότερη ασφάλεια να εκφραστούν εκτός τάξης σε φιλικό πλαίσιο με τους συμμαθητές τους ενώ μερικοί από αυτούς εκφράζονται λιγότερο ή και καθόλου. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αρέσκεται να συμμετέχει σε συζητήσεις κυρίως με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές για διάφορα θέματα γιατί μπορούν να εκφραστούν ή να διαμορφώσουν μια απόφαση.

Αρκετοί γηγενείς μαθητές και μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναφέρουν πως διαθέτουν μια σχετική ελευθερία επιλογής ασκήσεων, κάτι που δεν επιβεβαιώνεται από την παρατήρηση της τάξης, παράλληλα κάποιοι αντιλαμβάνονται ως ελευθερία επιλογής τη μη λύση και ενασχόληση με αυτές ενώ άλλοι δηλώνουν πως δεν έχουν την ελευθερία επιλογής ασκήσεων και αναγκαστικά τις κάνουν.

Ουσιαστική και ισότιμη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία δεν φαίνεται να υπάρχει καθώς οι απόψεις των μαθητών είναι μεν θετικές αλλά μερικοί δηλώνουν πως φαινομενικά συνεργάζονται και συζητούν

ενώ στην πραγματικότητα οι αποφάσεις τους αφορούν απλά κυρίως θέματα και προβλήματα και σπάνια υλοποιούνται.

Οι περισσότεροι μαθητές, γηγενείς και με μεταναστευτικό υπόβαθρο, εκφράζουν θετική στάση για στο σχολείο ενώ λιγότεροι είναι όσοι διατηρούν μια ουδέτερη στάση. Στο σχολείο τους αρέσει περισσότερο που βρίσκονται στον ίδιο χώρο με τους φίλους τους και μπορούν να παίζουν και μαθαίνουν ταυτόχρονα μαζί. Τους αρέσουν διάφορα μαθήματα με τις περισσότερες αναφορές στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά και τη Φυσική ενώ δεν τους αρέσει όταν έχουν αρκετές εργασίες για το σπίτι αλλά και όταν μαλώνουν μεταξύ τους και γίνονται παρεξηγήσεις ενώ σε πολλούς αρέσουν όλα όσα κάνουν στο σχολείο.

Οι λόγοι μελέτης είναι πολλοί και διαφορετικοί. Άλλοι μαθητές μελετούν λόγω ύπαρξης εσωτερικών κινήτρων επειδή επιθυμούν να εξελιχθούν στη ζωή τους και να μάθουν ενώ αρκετοί δηλώνουν ότι μελετούν λόγω εξωτερικών κινήτρων για να μην τους επιπλήξει ο εκπαιδευτικός και για να πάρουν καλό βαθμό.

4.2 Η 'φωνή' των μαθητών στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διαπραγματεύεται το βαθμό στον οποίο λαμβάνεται υπόψη η 'φωνή' των μαθητών ειδικότερα στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων διερευνώντας τι απόψεις και τις σκέψεις τους. Σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα απαντάται συνδυάζοντας τα δεδομένα από παραπάνω από μία θεματικές κατηγορίες (ΘΚ4,ΘΚ5, ΘΚ6, ΘΚ7- βλ. Παράρτημα 4 σελ. 154).

4.2.1 Κειμενικά είδη που προτιμούν οι μαθητές

Οι μαθητές έχουν κάποια είδη κειμένων που προτιμούν **περισσότερο** όπως για παράδειγμα **κειμένα περιπέτειας, δράσης και φαντασίας**, τα οποία αναφέρει η πλειοψηφία τους: «*Κείμενα που έχουν δράση. [...] Πιο πολύ; Εεε μου άρεσε πιο πολύ μια ιστορία στο διάστημα γιατί λέγαμε πολλά δικά μας πράγματα.*» (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε) & «*Στο σπίτι μου μ' αρέσει, όταν γράφω να 'χει περιπέτεια. Εε τώρα και στο σχολείο το ίδιο μ' αρέσει. [...]*» (Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε). Παράλληλα εμφανίζεται το μοτίβο που αφορά το είδος του κειμένου επειδή όλοι οι μαθητές **τείνουν να αναφέρουν την περιπέτεια ως είδος κειμένου** και όχι ως ένα χαρακτηριστικό της πλοκής, γεγονός που φανερώνει και την έλλειψη κατανόησης σχετικά με τα είδη κειμένων: «*Μου αρέσει, δηλαδή, να περιγράψω τις περιπέτειες μου γραπτώς. [...]*» (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε).

Επίσης, μεταξύ των κειμένων που αναφέρουν ότι **τους αρέσουν** είναι τα **κείμενα στα οποία δίνουν οδηγίες**: «*Μου αρέσουνε διάφορα, εε πώς να το πω τώρα, μου αρέσει να δίνω οδηγίες για κάτι.*» (Σ2-ΜΑ/Γ-Ε), **κείμενα με κάτι που τους αρέσει**, όπως για παράδειγμα το αγαπημένο τους ζώο ή φαγητό ή χωριό:

Συνήθως μου αρέσει να γράφω για περιπέτειες που έχω περάσει εγώ. [...] Μου άρεσε όταν μας έλεγε η κυρία να γράψουμε για κάτι που μας αρέσει, δηλαδή για ένα άθλημα, για ζώα, για παιχνίδια, για μια εκδρομή που μας άρεσε... εε δεν μου άρεσε... (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ) & Γράφω διάφορα... εε αυτά που μας βάζει ο κύριος. [...] Όταν έγραφα για το χωριό μου εε δεν είναι εδώ στην Ελλάδα, είναι στην Αλβανία. [...] (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ),

κείμενα σχετικά με κάποια δράση που έκαναν με το σχολείο: «*Μου αρέσουνε διάφορα, εε πώς να το πω τώρα, μου άρεσε που είχαμε γράψει μια φορά κάτι που είχαμε κάνει πέρσι, που είχαμε φυτέψει κάτι φυτά και μου άρεσε και αυτό πάρα πολύ!*» (Σ2-ΜΑ/Γ-Ε).

Αντίθετα, λιγότεροι αναφέρουν κείμενα όπως τα **παραμύθια**, τα **περιγραφικά** και αυτά με τη **χρήση ιστορικών στοιχείων/γεγονότων**:

*Μμμ.. Μου αρέσει να γράφω κείμενα και μου αρέσει και... τώρα δεν ξέρω αν κολλάει αυτό που θα πω αλλά πολλές φορές στο σπίτι βέβαια γράφω έτσι, πώς είναι τα βιβλία που γράφουν οι συγγραφείς; Τέτοια βιβλία σαν παραμύθια. [...] Μου άρεσε που γράψαμε ποιο είναι το αγαπημένο μας φαγητό και το ζώο. Ασα και ένα άλλο που συναντήσαμε έναν εξωγήινο στο διάστημα, κάτι τέτοιο» (Σ4-ΜΑ/Γ-Ε) & *Αυτό που έγραφα τις προάλλες για τον Ιουστινιανό και την Αγία Σοφία. Όλα μ' αρέσουν. [...] Ένα που είχα γράψει πέρυσι για τον Τρωικό πόλεμο» (Σ7-ΜΗ/Γ-Ε) & «Όταν μας βάζει εδώ ο κύριος μ' αρέσουν οι περιγραφές. [...] Από ότι έχω γράψει στις εκθέσεις μου αρέσει που περιγράψαμε ένα σπίτι στο χωριό, αυτό με την έκθεση που κάναμε με το παιχνιδάδικο πουμίλαγε και στην αρχή είχαμε κάνει νομίζω για μια περιγραφή του γονιού μας, πως είναι οι γονείς μας. Αυτό» (Σ12-ΜΑ/Γ-ΣΤ).**

Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί μαθητές αναφέρουν ως **αγαπημένο είδος κειμένου 'το σημερινό'**, δηλαδή το είδος κειμένου που έγραψαν την ημέρα της παρατήρησης και της συνέντευξης: «*Μου άρεσε όταν γράφαμε... εε... για.. αυτό το πράγμα που γράψαμε σήμερα*» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ) και αυτό ίσως φανερώνει μια **αδυναμία θύμησης** ή αναφοράς άλλων ειδών ή ακόμη και άγνοιας καθώς δεν υπήρχε σαφής διατύπωση των λεγομένων τους.

4.2.2 Κειμενικά είδη που προτιμούν λιγότερο οι μαθητές

Οι μαθητές εκφράζουν την άποψή τους και για τα μη αγαπημένα τους είδη κειμένων. Οι περισσότεροι **δεν αναφέρουν είδος, τίτλο, ή έστω ένα γενικό θέμα**

που είχε το κείμενο που δεν τους άρεσε είτε λόγω άγνοιας συγκεκριμένης ορολογίας κειμενικών ειδών είτε λόγω αδυναμίας ενθύμησης: «Λιγότερο; εε δεν θυμάμαι.» (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε). Μάλιστα, τονίζουν ότι δεν τους άρεσαν κείμενα για τα οποία δεν είχαν τα απαραίτητα στοιχεία για να τα γράψουν ή να τα συνεχίσουν ή δεν έβρισκαν νόημα και ενδιαφέρον σε αυτά, γεγονός που φανερώνει ότι η ‘φωνή’ τους δεν λήφθηκε υπόψη σε μεγάλο βαθμό με αποτέλεσμα αδυναμία ανταπόκρισης στο εν λόγω εγχείρημα: «Με δυσκόλεψε και δεν μπορούσα να το κάνω γι’ αυτό δεν μ’ άρεσε, είναι να περιγράψουμε, εε να πούμε κάποια φίλη μας από άλλη πόλη να έρθει σπίτι μου και επειδή δεν ήξερα τις οδούς γι’ αυτό» (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε) & «Λιγότερο... εε δεν μου άρεσε μια ιστορία που έλεγε ποιο είναι το αγαπημένο μου ζώο, γιατί δεν έχω» (Σ14-ΜΑ/Γ-Ε) & «Δεν μου άρεσε και τόσο πολύ... εεε ήταν ένα... ήταν μια ιστορία να τη συνεχίσουμε εμείς. Αυτό δεν μου άρεσε γιατί δεν ήξερα τι να γράψω». (Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

4.2.3 Κατανόηση εκάστοτε κειμενικού είδους

Το γεγονός της άγνοιας ή των συγκεκριμένων γνώσεων για τα είδη κειμένων επιβεβαιώνεται τόσο από τις δηλώσεις των μαθητών όσο και από την παρατήρηση της ερευνήτριας. Η πλειοψηφία των μαθητών σε ερώτηση σχετική με το **αν κατανοούν ή όχι το κάθε κειμενικό είδος** που τους ζητείται να γράψουν **αναφέρουν ότι δεν μπορούν**: «Εε όχι και τόσο» (Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) ή ότι αντιμετωπίζουν κάποια **δυσκολία** σε αυτό: *Μερικές φορές το νιώθω το ότι το έχω καταλάβει, μερικές φορές όμως όχι γιατί μας τα λέει λίγο γρήγορα και περίπλοκα.*» (Σ1-ΜΑ/Γ-Ε), με **ελάχιστους** να επισημαίνουν ότι **έχουν κάποια στοιχειώδη γνώση**: «Όχι σε όλα αλλά για παράδειγμα όταν δίνουμε οδηγίες για μία χειροτεχνία που θέλει να φτιάξει ένας βάζουμε διαφορετικά πράγματα και όχι όπως στην αφήγηση μιας ιστορίας.» (Σ6-ΜΗ/Γ-Ε). Αυτό συνδέεται με τη διδακτική πράξη των εκπαιδευτικών καθώς από το σύνολο τους, ένας μόνο αναφέρθηκε στο είδος κειμένου που καλούνταν να γράψουν οι μαθητές εκμαιεύοντας από τους μαθητές τις πληροφορίες που θεωρούσαν ότι πρέπει να εντάξουν στο κείμενό τους και με βάση αυτές έκανε ένα σχεδιάγραμμα στον πίνακα που τους βοηθούσε καθ’ όλη τη διάρκεια της παραγωγής γραπτού λόγου.

4.2.4 Αυτοεικόνα/Αυτοαντίληψη μαθητών για παραγωγή γραπτού λόγου

Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για την αυτοεικόνα και την αυτοαντίληψη που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές για την παραγωγή γραπτού λόγου και εκφράζουν τις απόψεις

τους για τους τομείς που πιστεύουν ότι χρήζουν βελτίωσης. Για παράδειγμα, η πλειοψηφία των μαθητών δηλώνει ότι **επιθυμεί να βελτιώσει την ορθογραφία αλλά και την παραγωγή ιδεών και προτάσεων**: «Μμ... (σιωπή) ναι. ... να μην κάνω τόσα ορθογραφικά γιατί κάνω πολλά, να γράφω σωστά τις λέξεις» (Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) & «Έε... (δεν λέει κάτι) εεε θα ήθελα να βελτιωθώ στις προτάσεις που γράφω» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) με σκοπό να γράφει καλύτερα.

Τα αποτελέσματα από την παρατήρηση έδειξαν ότι οι ερωτήσεις που απηύθυναν οι μαθητές στο πλαίσιο της διδασκαλίας για την παραγωγή γραπτού λόγου αφορούσαν μόνο την ορθογραφία των λέξεων που χρησιμοποιούσαν σε σχέση με την παραγωγή ιδεών και προτάσεων, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με τις δηλώσεις τους.

4.2.5 Πιθανοί τρόποι βελτίωσης

Παράλληλα, εκφράζουν πιθανούς τρόπους μέσω των οποίων αυτή η βελτίωση μπορεί να γίνει πραγματικότητα. Για παράδειγμα, προτείνουν **την ανάγνωση περισσότερων εξωσχολικών βιβλίων** για να έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους γραφής και με πλούσιο λεξιλόγιο για να καλλιεργηθεί η φαντασία τους: «Να διαβάζω πάρα πολλά βιβλία που έχουν ωραίες ιστορίες, ολοκληρωμένες απαντήσεις» (Σ13-ΜΗ/Γ-Ε), την περαιτέρω **εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου**: «Θα ήθελα να γράφαμε και άλλες εκθέσεις, πολλές φορές» (Σ4-ΜΑ/Γ-Ε) και τη **χρήση μιας ταινίας ή ενός αποσπάσματος βίντεο ως αφορμή για συνέχεια ιστορίας/ σεναρίου**, μεθόδου αρκετά καινοτόμου που την επιζητούν οι ίδιοι: «Μμ ναι θα μπορούσα ας πούμε από κάποια ταινία που μ' αρέσει από την τηλεόραση ή σε κάποιο κινηματογράφο εε να δηλαδή... να λένε το μισό και 'γω να φαντάζομαι την άλλη μισή ιστορία» (Σ14-ΜΑ/Γ-Ε). Επιπλέον, προτείνουν την **αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού** υιοθετώντας έναν **πιο υποστηρικτικό** ρόλο που αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών του: «Μερικές φορές όταν βιάζομαι κάνω λάθη γι' αυτό θα ήθελα ο κύριος να μην μας τα λέει τόσο γρήγορα γιατί δεν προλαβαίνω να τα γράφω όλα» (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε) αλλά και του **τρόπου μελέτης** τους με σκοπό να συγκεντρώνονται περισσότερο και να αποδίδουν καλύτερα μαθησιακά: «Αυτά που μας λέει η κυρία τα ακούω και όταν πάω στο σπίτι τα διαβάζω πιο πολύ για να τα βάλω καλά στο μυαλό μου» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ) & «Να μπορέσω να συγκεντρωθώ περισσότερο» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ).

Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί μαθητές **δεν γνωρίζουν τον τρόπο που μπορούν να βελτιωθούν** και να αντιπαρέλθουν τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ‘φωνή’ τους και οι ανάγκες τους δεν γίνονται αντιληπτές από τον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα να μην μπορούν να βοηθηθούν ουσιαστικά παρόλο που το επιζητούν: «Όχι εντάξει. Δεν ξέρω». (Σ12-ΜΑ/Γ-ΣΤ) & «Θέλω γενικά να βελτιωθώ.» (Σ18- ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

4.2.6 Πλαίσιο δημιουργίας κειμένων

Οι μαθητές εκφράζονται σχετικά με το πλαίσιο (τόπος, χρόνος, τρόπος) δημιουργίας κειμένων. Η πλειοψηφία δείχνει μια προτίμηση διεκπεραίωσης της παραγωγής γραπτού λόγου **στο σπίτι** και όχι στο σχολείο **για λόγους συγκέντρωσης**. Τονίζουν ότι επιθυμούν να γράφουν στο σπίτι γιατί έχουν περισσότερη ησυχία και μπορούν να συγκεντρωθούν ευκολότερα σε σχέση με το σχολείο: «Στο σπίτι μ’ αρέσει γιατί εδώ στο σχολείο κάποια παιδιά μιλάνε, έτσι, και με αποσυγκεντρώνουν ενώ στο σπίτι είμαι μόνος μου και γράφω» (Σ10-ΜΗ/Γ-ΣΤ) & «Στο σπίτι γιατί εκεί έχω ησυχία.» (Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

Αντίθετα, κάποιοι από αυτούς προτιμούν να ολοκληρώνουν την παραγωγή γραπτού λόγου **στο σχολείο γιατί επιθυμούν να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους ακόμη και αν δεν τους δίνει αυτήν την επιλογή ο εκπαιδευτικός:**

Μου αρέσει να είμαστε... να μην είμαι μόνη μου όταν γράφω ή διαβάζω και τέτοια. Θα μου άρεσε βασικά να είχαμε, πως το .. εε , όταν γράφουμε κείμενα να έχουμε... να έχουμε συνεργασία όλοι οι μαθητές. Να κάνουμε ομάδες, να ενόναμε τα θρανία και τέτοια και να κάναμε ομάδες και να σκεφτόμασταν όλοι μαζί. Αυτό θα μου άρεσε γιατί δεν μου αρέσει να είμαι και μόνη μου (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ).

Αντίθετα υπάρχει ένας μικρός αριθμός μαθητών που **δεν έχει πρόβλημα όπου και αν πραγματοποιείται** η παραγωγή γραπτού λόγου: «Όταν έχω κάτι για το σχολείο γράφω. Τώρα όταν έχω χρόνο παίρνω ένα τετράδιο και γράφω κάτι που μου αρέσει. [...] Θέλω να είμαι και στο σχολείο και μόνος μου για να συγκεντρώνομαι και να βάζω την φαντασία μου να λειτουργεί, να δουλέψει» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ).

Η πλειοψηφία των μαθητών προτιμά να **γράφει** κυρίως μόνο όταν υπάρχει κάποια **σχολική εργασία**: «Όταν έχω κάτι για το σχολείο».(Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ) ενώ ταυτόχρονα σε κάποιους αρέσει να γράφουν **στον ελεύθερο χρόνο τους και ως εργασία για το σχολείο**: «Όταν έχω κάτι για το σχολείο γράφω. Τώρα όταν έχω χρόνο παίρνω ένα τετράδιο και γράφω κάτι που μου αρέσει» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ). Αντίθετα ελάχιστοι είναι οι μαθητές που αναφέρουν την παραγωγή γραπτού λόγου ως **χόμπι** στον ελεύθερο χρόνο τους: «Στον ελεύθερο μου χρόνο κυρίως» (Σ4-ΜΑ/Γ-Ε).

Ο τρόπος δημιουργίας κειμένων παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία φανερώνοντας την επιθυμία των μαθητών για ευελιξία. Η άποψη που κυριαρχεί είναι **η προτίμηση των μαθητών να έχουν παρέα** κατά τη διάρκεια της παραγωγής γραπτού λόγου, δηλαδή επιθυμούν να συνεργάζονται, να ανταλλάσσουν τις απόψεις τους και τους προβληματισμούς τους **είτε άλλους συμμαθητές**: «Προτιμάω εδώ στο σχολείο με τους συμμαθητές μου» (Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ), **είτε με κάποιο μέλος της οικογενείας τους**: «Πιο πολύ στο σπίτι μόνη μου γιατί έχει περισσότερη ησυχία. Όταν όμως θέλω μια βοήθεια ζητάω από την αδερφή μου που είναι μεγαλύτερη» (Σ1-ΜΑ/Γ-Ε), **είτε με τον εκπαιδευτικό**: «Στο σχολείο γιατί έχω και τη δασκάλα να τη ρωτάω πώς γράφεται μια λέξη ή να μου δώσει κάτι να το γράψω» (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε), ενώ λιγότεροι προτιμούν να είναι **μόνοι τους**: «Στο σπίτι μόνη μου» (Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

Αναφέρουν, ακόμη, ότι **πιο αρεστή φάση/ διαδικασία** στην παραγωγή γραπτού λόγου για τους ίδιους είναι **όταν βρίσκουν οι ίδιοι ιδέες και τις γράφουν**: «Όταν γράφω και βρίσκω ιδέες μου αρέσει πολύ» (Σ4-ΜΑ/Γ-Ε), ενώ σε ελάχιστους αρέσει **όλη η διαδικασία**: «Μου αρέσει όταν το τελειώνω να το διαβάζω. Πάντα το διαβάζω» (Σ2-ΜΑ/Γ-Ε) & «Όλο μ' αρέσει πάρα πολύ. Το βλέπω όλο σαν εικόνα μέσα μου και το γράφω» (Σ7-ΜΗ/Γ-Ε). Είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι μαθητές **διάκεινται ευμενώς** απέναντι στη συγκεκριμένη διαδικασία και **δεν αναφέρουν κάτι που δεν τους αρέσει**: «Εε δεν ξέρω, δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι (ενν. που δεν αρέσει)» (Σ4-ΜΑ/Γ-Ε), **εκτός από τα ορθογραφικά** που κάνουν: «Καμιά φορά ναι εε στην ορθογραφία γιατί μπερδεύομαι σε κάποιες λέξεις και αντί να τις γράψω σωστά τις γράφω λάθος» (Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) ή τη **δυσκολία σωστής διατύπωσης**: «Δεν μου αρέσει όταν γράφω ένα κείμενο και δεν μπορώ να πω ακριβώς αυτό που θέλω, όταν δεν βρίσκω κάποια λέξη» (Σ8-ΜΗ/Γ-Ε).

4.2.7 Στρατηγικές γραφής

Συζητώντας για τις στρατηγικές που ακολουθούν, οι περισσότεροι μαθητές αναφέρουν ότι **καθώς μελετούν το θέμα συγκρατούν στο μυαλό τους μόνο κάποιες σκέψεις ή και ιδέες και όχι σε μορφή σημειώσεων**:

Ναι. Εε αφοσιώνομαι και τα κάνω όλα μια εικόνα στο μυαλό μου και έτσι μετά μπορώ και τα γράφω. Όμως την προηγούμενη φορά, την προηγούμενη Δευτέρα που μας ζήτησε να γράψουμε για το αγαπημένο μας ζώο εγώ είχα στο μυαλό μου ένα σκυλάκι που είχα στην β' δημοτικού που μαζέψαμε από το δρόμο. Το βλέπω όλο σαν εικόνα μέσα μου και το γράφω» (Σ7-ΜΗ/Γ-Ε) & «Όχι. Τα 'χω στο μυαλό μου όλα» (Σ13-ΜΗ/Γ-Ε).

Αυτή η στρατηγική εμφανίζεται και στο **προσυγγραφικό στάδιο** (ΥΚ5.2/Χ2: «Εε.. πριν γράψω ένα κείμενο, σκέφτομαι πρώτα τι ιδέα θα μπορούσα να γράψω ..τι χαρακτήρες... τέτοια πράγματα. [...] Τους χαρακτήρες ιδιαίτερα εε και προσέχω εε ... μισό λεπτό, να βρω τη λέξη.. προσέχω.. εε διαβάζω καλά το θέμα, το κατανοώ και μετά προσπαθώ με βάση αυτό το θέμα να γράψω και την ιστορία.» (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε) και που επιβεβαιώνεται και από την παρατήρηση της διδασκαλίας, ενώ **ελάχιστοι** είναι αυτοί που αναφέρουν ότι στο προσυγγραφικό στάδιο **κρατούν σημειώσεις** με τη μορφή κάποιας λέξης ή κάποιας ιδέας που θα τους βοηθήσει αργότερα στο κυρίως συγγραφικό στάδιο: «Κρατάω μερικές λέξεις όπου κατά τη διάρκεια θα με βοηθήσουν.» (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε).

Στις περισσότερες τάξεις, όμως, **δεν παρατηρήθηκε καταγραφή σημειώσεων**, λέξεων – κλειδιών ή σημαντικών στοιχείων από τους μαθητές εκτός των όσων έγραφε ο εκπαιδευτικός στον πίνακα σε κάποιες εξ αυτών, όπως αναφέρουν και οι ίδιοι: «Ναι, και μας βοηθάει και μας έχει ο κύριος το θέμα και μας τα δείχνει στον πίνακα και έχει και το βιβλίο ερωτήσεις.» (Σ2-ΜΑ/Γ-Ε) ενώ λιγότεροι είναι αυτοί που χρησιμοποιούν **ως βοήθημα το σχολικό βιβλίο** τόσο σαν μια καθιερωμένη στρατηγική γραφής όσο και **στο προσυγγραφικό και κυρίως συγγραφικό στάδιο γραφής**: «Ναι, αυτά δηλαδή μέσα στο βιβλίο μας γράφει για κάθε έκθεση και ακολουθώ αυτές τις οδηγίες και γράφω» (Σ10-ΜΗ/Γ-ΣΤ) & «Συνήθως έχει συννεφάκια και αυτά είναι με βάση με ένα κείμενο που έχουμε διαβάσει πιο πριν.» (Σ2-ΜΑ/Γ-Ε). Λιγότεροι είναι επίσης και αυτοί που **δεν ακολουθούν κάποια στρατηγική γραφής** σε κανένα στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου: «Όχι, δεν ακολουθώ» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ) & «Όχι πάντα. Τα έχω στο μυαλό μου αυτά που θέλω να γράψω» (Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ) & «Απλά γράφω» (Σ12-ΜΑ/Γ-ΣΤ).

Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο, αυτό που φαίνεται να τους απασχολεί, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, εκτός από τα **ορθογραφικά**: «Προσέχω να μην κάνω ορθογραφικά λάθη, να το γράψω σωστά και να κάνω και καλά γράμματα» (Σ1-ΜΑ/Γ-Ε), είναι η **σωστή νοηματική απόδοση**: «Προσέχω εε άμα έχουν νόημα αυτά που γράφω.» (Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ) και κάποιοι από αυτούς επισημαίνουν ότι αν δεν τους ικανοποιεί το συγγραφικό αποτέλεσμα, επιχειρούν να **ξαναγράψουν** το κείμενό τους: «Πρώτα απ' όλα να καταλαβαίνεται το κείμενο και τα ορθογραφικά. Δηλαδή γράφω την έκθεση και μετά την ξαναδιαβάζω, δηλαδή άμα έχω κάπου που δεν κολλάει κάτι, το διορθώνω» (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ). Άλλα σημεία, ήσσονος σημασίας για τους ίδιους είναι τα **σημεία στίξης**: «Προσέχω να βάζω το κόμμα και την τελεία εκεί που πρέπει.

Πρέπει να μην κάνω μεγάλες προτάσεις» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ), η αποφυγή επανάληψης: «Να μην λέω συνέχεια και ...και ... και.. και... ή άλλες ίδιες λέξεις.» (Σ4-ΜΑ/Γ-Ε) και γενικά η εικόνα του κειμένου τους: «Εε ...τα πάντα γενικά. Κοιτάω να είναι ωραία η έκθεση. Αυτό, τίποτα άλλο. Να είναι ωραία» (Σ10-ΜΗ/Γ-ΣΤ).

Στο μετασυγγραφικό στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου, η κατάσταση φαίνεται ότι είναι αρκετά παγιωμένη, μονότονη και μονόδρομη χωρίς να αξιοποιούνται όλες οι δυνατότητες και οι πτυχές του προαναφερθέντος σταδίου. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών **απλά ελέγχει**, ρίχνει δηλαδή μια γρήγορη ματιά στο κείμενο που έχει δημιουργήσει, **το παραδίδει στον εκπαιδευτικό**: *«Εννοείται ότι το ελέγχο για να δω αν έχω ορθογραφικά λάθη, άμα έχω τα διορθώνω, άμα δεν έχω βάλει τελεία, βάζω και το δίνω στην κυρία» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ).* Ο εκπαιδευτικός έπειτα από κάποιο χρονικό διάστημα **ελέγχει το γραπτό κείμενο, το επιστρέφει στους μαθητές διορθωμένο ή επισημαίνει τα λάθη που πρέπει να διορθώσουν οι ίδιοι οι μαθητές**: *«Όχι να το ξαναδώσω απλά να διορθώνουμε τα λάθη και να το κρατάμε» (Σ12-ΜΑ/Γ-ΣΤ) & «Τα διορθώνει ο κύριος και 'γω τα κοιτάω για να μην τα ξανακάνω» (Σ8-ΜΗ/Γ-Ε).* Το γεγονός αυτό προκύπτει και από την παρατήρηση της διδασκαλίας καθώς **σε καμία τάξη δεν παρατηρήθηκε κάποια δραστηριότητα του μετασυγγραφικού σταδίου.**

Από την παρατήρηση επιπλέον προκύπτει ότι σε όλες τις τάξεις, παρά το γεγονός ότι υπήρχε μια αρχική συζήτηση μικρότερης ή μεγαλύτερης έκτασης για το θέμα (προσυγγραφικό στάδιο), κατά τη διάρκεια, όμως, της συγγραφής (κυρίως συγγραφικό στάδιο) δεν υπήρχε κάποια αλληλεπίδραση των εμπλεκομένων, παρουσιάζοντας την εικόνα των μαθητών να γράφουν απλά στο τετράδιό τους και του εκπαιδευτικού να περιμένει στην έδρα του να τελειώσουν.

4.2.8 Καθοδήγηση εκπαιδευτικού

Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί ότι η **καθοδήγηση του εκπαιδευτικού** και η βοήθεια που τους προσφέρει αναφέρεται σε αρκετά σημεία παίζοντας καθοριστικό ρόλο για την εξέλιξη της πορείας των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Πρώτα απ' όλα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω αποτελεί μια στρατηγική γραφής στην οποία **βασίζονται για να προχωρήσουν στη συγγραφή του κειμένου τους καθώς δεν νιώθουν αυτονομία και σιγουριά.** Επίσης, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι **δεν μπορούν ή δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα κειμενικά είδη χωρίς τη βοήθειά του**: *«Ναι, και μας βοηθάει και μας έχει ο κύριος το θέμα και μας τα δείχνει στον πίνακα και έχει και το βιβλίο ερωτήσεις. [...]*

Κάποιες φορές χρειάζομαι λίγο περισσότερο βοήθεια.» (Σ2-ΜΑ/Γ-Ε) & «Ναι πάρα πολύ γιατί πριν γράψουμε μια έκθεση μας εξηγεί η κυρία τι πρέπει να κάνουμε, με ποια σειρά πρέπει να βάλουμε τις παραγράφους και πιστεύω πως ναι χρειάζεται πολύ αυτό.» (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ). Οι περισσότεροι μαθητές **χρειάζονται** τον εκπαιδευτικό και στα δύο πρώτα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου αναφερόμενοι χαρακτηριστικά **στο προσυγγραφικό στάδιο**: «Μας λέει πώς να ξεκινήσουμε και μετά το συνεχίζουμε εμείς» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) και **στο κυρίως συγγραφικό**: «Εε ναι.. από το δάσκαλο όταν δεν μπορώ να ξεκινήσω» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) & «Θα πω τον κύριο να με βοηθήσει» (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε).

Λιγότεροι είναι εκείνοι που **ζητούν βοήθεια από κάποιον συμμαθητή** τους: «Τις περισσότερες φορές ρωτάω τον δάσκαλο αλλά μερικές φορές μπορεί να ρωτήσω τη διπλανή μου για το πώς γράφεται μια λέξη, αν δεν την ξέρω.» (Σ2-ΜΑ/Γ-Ε) ή από κάποιο **οικογενειακό μέλος**, αν βρίσκονται στο σπίτι τους: «Αν είμαι σπίτι τους γονείς μου (ενν. ζητά βοήθεια)» (Σ8-ΜΗ/Γ-Ε) & «Με βοηθάει η αδερφή μου στο σπίτι να γράφω τις λέξεις σωστά» (Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) ή **δεν ζητούν καμιά βοήθεια** και προσπαθούν να τα καταφέρουν μόνοι τους: «Δεν χρειάζομαι (ενν. βοήθεια)» (Σ6-ΜΗ/Γ-Ε).

4.2.9 Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών

Πολλοί μαθητές προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών που συναντούν, προωθώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη 'φωνή' τους. Για παράδειγμα, αναφέρουν ότι **θα ήθελαν να έχουν την ευκαιρία και το χρόνο να το προετοιμάζουν ή να το γράφουν πρώτα δοκιμαστικά και έπειτα να του δίνουν την τελική του μορφή**: «Τις γράφω και κάνω δοκιμές για να δω πως μου ταιριάζουν καλύτερα. Και επίσης, προσέχω να έχουν νόημα αυτά που γράφω διαβάζοντάς τα ξανά και ξανά και τα αλλάζω αν δεν μου αρέσουν και να ξεφύγω απ' το θέμα» (Σ7-ΜΗ/Γ-Ε) **κάτι που μερικοί από αυτούς το κάνουν αυτόβουλα** και πολλές φορές χωρίς καν να το γνωρίζει ο εκπαιδευτικός γιατί νιώθουν την **ανάγκη εκ νέου ενασχόλησής τους** με το κείμενο που δημιούργησαν για να το τελειοποιήσουν: «Μια φορά το έκανα μόνος μου» (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε) **χρησιμοποιώντας λεξικό, άλλα βιβλία ή αναζητώντας ιδέες στο διαδίκτυο**:

Επειδή όταν μας βάζει η κυρία ορθογραφικά εγώ δεν τη διαβάζω, θέλω να την σκέφτομαι από μόνος μου πως πάει για να την μαθαίνω καλύτερα γι' αυτό ό, τι ξέρω, προσπαθώ να γράψω αυτό που ταιριάζει και αν μετά δεν είναι σωστό θα το

ψάξω και στο λεξικό να δω πώς είναι και μετά αν δεν είναι σωστό θα το διαβάσω (Σ13-ΜΗ/Γ-Ε) & Να διαβάσω ή να ψάξω στο ίντερνετ ή στο λεξικό (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε).

Τέλος, μερικοί από αυτούς, για να βελτιωθούν, προτείνουν την ανάγκη περισσότερης **εξάσκησης** στην παραγωγή γραπτού λόγου: «Θα ήθελα να μου βάζει να γράφω έτσι έκθεση, να γράφω πολλές εκθέσεις για να γίνω ακόμα καλύτερος.» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ) και **συζήτηση εναλλακτικών ιδεών** πριν να γράψουν ένα κείμενο: «Να μας βοηθάει περισσότερο και να μας τα λέει λίγο περισσότερο αναλυτικά, να μην τα γράφουμε αμέσως αλλά να βλέπουμε και άλλα παρόμοια ή με τους ίδιους χαρακτήρες για να παίρνουμε ιδέες.» (Σ7-ΜΗ/Γ-Ε).

4.2.10 Τρόποι αξιολόγησης

Στο πλαίσιο της αντιμετώπισης των δυσκολιών, εκφράζουν και τις απόψεις τους για τον επιθυμητό τρόπο αξιολόγησης αλλά και βελτίωσης του κειμένου τους. Χαρακτηριστικά η πλειοψηφία των μαθητών αναφέρει ότι ο τρόπος αξιολόγησης θα ήθελε να **παραμείνει ο ίδιος**: «Ναι, μου αρέσει περισσότερο με το δάσκαλο.» (Σ2-ΜΑ/Γ-Ε) & «Δεν ξέρω. [...] Έτσι όπως είναι». (Σ17- ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ) **καθώς δεν αναφέρει ή δεν γνωρίζει κάποιον άλλο διαφορετικό τρόπο**: «Δεν ξέρω» (Σ14-ΜΑ/Γ-Ε).

Αρκετοί αναφέρουν ότι θα ήθελαν να **διορθώνουν τα κείμενά τους όλοι μαζί στην τάξη** και μαζί με τον εκπαιδευτικό και με τους συμμαθητές τους για να έχουν περισσότερη αλληλεπίδραση, συνεργασία, ανταλλαγή ιδεών και ενεργητική συμμετοχή στην αξιολόγησή τους για να αναπτυχθούν ως αυτόνομοι συγγραφείς: «Ναι, εμένα μου αρέσει πολύ αυτό γιατί μπορεί να γεννηθεί και καμιά καινούργια ιδέα» (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ) & «Να τα διαβάζουμε όλοι στην τάξη και να λέμε μεταξύ μας τι μας άρεσε και τι όχι» (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε) ενώ ελάχιστοι είναι εκείνοι που θα ήθελαν να τα **διορθώνουν μόνοι τους**: «Θέλω να τη διορθώνω μόνος μου για να μαθαίνω κιόλας.» (Σ13-ΜΗ/Γ-Ε) & «Να το ελέγχουμε εμείς, μόνοι μας και να εντοπίζουμε εμείς ό, τι λάθος έχουμε» (Σ10-ΜΗ/Γ-ΣΤ).

4.2.11 Σύνοψη αποτελεσμάτων για τη 'φωνή' των μαθητών στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου

Οι περισσότεροι μαθητές γηγενείς και με μεταναστευτικό υπόβαθρο προτιμούν περισσότερο να γράφουν κείμενα περιπέτειας, δράσης και φαντασίας με αποτέλεσμα

να αναφέρουν και να αντιλαμβάνονται την περιπέτεια ως κειμενικό είδος και όχι ως ένα χαρακτηριστικό της πλοκής. Προτιμούν, ακόμη, να γράφουν κείμενα στα οποία δίνουν οδηγίες, κείμενα με κάτι που τους αρέσει, κείμενα σχετικά με κάποια δράση που έκαναν με το σχολείο, κείμενα σαν ‘το σημερινό’ ενώ πολλοί δεν θυμούνται και δεν αναφέρουν κάποιο. Αντίθετα, σχετικά με τα κείμενα που προτιμούν λιγότερο ή και καθόλου, δεν αναφέρουν είδος, τίτλο, ή θέμα και τονίζουν ότι δεν τους άρεσαν κείμενα για τα οποία δεν είχαν τα απαραίτητα στοιχεία για να τα γράψουν ή δεν έβρισκαν νόημα και ενδιαφέρον σε αυτά.

Η πλειοψηφία των μαθητών, γηγενών και με μεταναστευτικό υπόβαθρο, φαίνεται να αντιμετωπίζει δυσκολία στην κατανόηση του εκάστοτε κειμενικού είδους με αποτέλεσμα την ύπαρξη πολλών μαθητών που δεν μπορούν να αναγνωρίσουν καθόλου το κειμενικό είδος ή ελαχίστων που έχουν κάποια στοιχειώδη γνώση.

Όλοι, σχεδόν, οι μαθητές επιθυμούν να βελτιωθούν στην ορθογραφία και στην παραγωγή ιδεών και προτάσεων. Προτείνουν, ταυτόχρονα, τρόπους βελτίωσης, μεταξύ των οποίων είναι η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων, η περαιτέρω εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου, η χρήση ταινίας ή αποσπάσματος βίντεο ως αφορμή για συνέχεια ιστορίας/ σεναρίου, η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού και του τρόπου μελέτης των μαθητών ενώ σημαντικός αριθμός μαθητών δεν γνωρίζει κάποιον πιθανό τρόπο βελτίωσης.

Σχετικά με το πλαίσιο δημιουργίας της παραγωγής γραπτού λόγου φαίνεται πως ο αγαπημένος τρόπος ενασχόλησης των μαθητών, γηγενών και με μεταναστευτικό υπόβαθρο, με τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία είναι το σπίτι και όχι το σχολείο για λόγους συγκέντρωσης. Υπάρχουν, βέβαια και μερικοί που προτιμούν το σχολείο γιατί επιθυμούν να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους ενώ μικρός αριθμός μαθητών δεν έχει πρόβλημα όπου και αν βρίσκεται. Ο χρόνος που προτιμούν να γράφουν είναι κυρίως μόνο όταν πρόκειται σχολική εργασία ή και στον ελεύθερο χρόνο τους ενώ αντίθετα ελάχιστοι είναι οι μαθητές που αναφέρουν την παραγωγή γραπτού λόγου ως χόμπι. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές προτιμούν να δημιουργούν κείμενα είναι με παρέα (συμμαθητές, οικογενειακό μέλος, εκπαιδευτικός) ενώ πολλοί λίγοι είναι όσοι επιθυμούν να είναι μόνοι τους.

Στους μαθητές φαίνεται να αρέσει η παραγωγή γραπτού λόγου επειδή βρίσκουν οι ίδιοι ιδέες και τις γράφουν ενώ δεν αναφέρουν κάτι που δεν τους αρέσει εκτός από τα ορθογραφικά που κάνουν και τη δυσκολία σωστής διατύπωσης. Σχετικά με τις στρατηγικές που φαίνεται να ακολουθούν σε κάθε στάδιο, οι περισσότεροι μαθητές,

γηγενείς και με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αναφέρουν ότι στο προσυγγραφικό στάδιο καθώς μελετούν το θέμα συγκρατούν στο μυαλό τους σκέψεις ή και ιδέες και κάποιες φορές κρατούν σημειώσεις ενώ λιγότεροι είναι όσοι χρησιμοποιούν ως βοήθημα το σχολικό βιβλίο ή που δεν ακολουθούν κάποια στρατηγική γραφής σε κανένα στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου.

Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο, αυτό που φαίνεται να απασχολεί τους μαθητές, γηγενείς και με μεταναστευτικό υπόβαθρο, είναι τα ορθογραφικά, η σωστή νοηματική απόδοση, σημεία στίξης, η αποφυγή επανάληψης και η γενική εικόνα του κειμένου τους με αρκετούς να επισημαίνουν ότι αν δεν τους ικανοποιεί το συγγραφικό αποτέλεσμα, επιχειρούν να ξαναγράψουν.

Στο μετασυγγραφικό στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών απλά ελέγχει και το παραδίδει στον εκπαιδευτικό, ο οποίος έπειτα από κάποιο χρονικό διάστημα το ελέγχει και τους το επιστρέφει διορθωμένο ή επισημαίνει τα λάθη που πρέπει να διορθώσουν οι ίδιοι οι μαθητές. Ουσιαστικά, σε καμία τάξη δεν παρατηρήθηκε κάποια δραστηριότητα του μετασυγγραφικού σταδίου.

Η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού είναι σημαντική καθώς οι μαθητές, γηγενείς και με μεταναστευτικό υπόβαθρο, βασίζονται για να προχωρήσουν στη συγγραφή του κειμένου τους. Επίσης, δεν μπορούν ή δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα κειμενικά είδη χωρίς τη βοήθειά του εκπαιδευτικού ενώ πολλοί μαθητές τον χρειάζονται στο προσυγγραφικό στάδιο και στο κυρίως συγγραφικό. Λιγότεροι είναι όσοι ζητούν βοήθεια από συμμαθητή τους, οικογενειακό μέλος ή όσοι δεν ζητούν καμιά βοήθεια και προσπαθούν να τα καταφέρουν μόνοι τους.

Οι μαθητές αναφέρουν ότι θα ήθελαν να έχουν την ευκαιρία και το χρόνο να προετοιμάζουν ή να το γράφουν πρώτα δοκιμαστικά και έπειτα να του δίνουν την τελική του μορφή κάτι που μερικοί από αυτούς το κάνουν αυτόβουλα χωρίς να το γνωρίζει ο εκπαιδευτικός. Προτείνουν, επίσης, τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών που συναντούν όπως τη χρήση λεξικού ή άλλων βιβλίων ή την αναζήτηση ιδεών στο διαδίκτυο, την ανάγκη περισσότερης εξάσκησης και τη συζήτηση εναλλακτικών ιδεών. Παράλληλα, η πλειοψηφία των μαθητών αναφέρεται στον τρόπο αξιολόγησής τους με την επιθυμία να παραμείνει ο ίδιος καθώς δεν αναφέρει ή δεν γνωρίζει κάποιον άλλο διαφορετικό τρόπο. Αντίθετα, υπάρχουν αρκετοί που θα ήθελαν να διορθώνουν τα κείμενά τους όλοι μαζί στην τάξη ενώ ελάχιστοι είναι όσοι επιθυμούν να τα διορθώνουν μόνοι τους.

4.3 Γενικές απόψεις των μαθητών για το μάθημα της γλώσσας και τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου

Στο παρόν ερευνητικό ερώτημα, οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις τους για το σχολείο, το μάθημα της γλώσσας και τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου (βλ. Παράρτημα 4 σελ. 154).

4.3.1 Γενική άποψη για το μάθημα της Γλώσσας

Οι μαθητές, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, εκφράζουν την άποψή τους για το μάθημα της γλώσσας. Οι παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν την άποψή τους είναι ο βαθμός ευκολίας ή δυσκολίας του μαθήματος που δηλώνουν οι ίδιοι. Από τη μία, **σε όσους φαίνεται εύκολο, τους αρέσει πάρα πολύ και είναι αρκετά σαφείς και αναλυτικοί στην απάντησή τους:** *«Μου αρέσει πάρα πολύ! Επειδή μαθαίνεις να εκφράζεσαι σωστά, να γράφεις, να μιλάς με άλλους σωστά»* (Σ13-ΜΗ/Γ-Ε). Από την άλλη, **σε όσους φαίνεται δύσκολο δεν είναι ιδιαίτερα αναλυτικοί και κατατοπιστικοί στις απαντήσεις τους:** *«Δύσκολο είναι. Πολύ δύσκολο. Κάνουμε πολλά πράγματα και δεν τα μπορώ όλα»* (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε). Όμως, η πλειοψηφία των μαθητών εκφράζει μια **ουδετερότητα** απέναντί του: *«Μεσαίο. Ούτε και τρελαίνομαι ούτε και το βαριέμαι»* (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε) ενώ είναι αρκετοί και όσοι **επαφίενται σε γενικές και απροσδιόριστες δηλώσεις:** *Εύκολο. [...] Εε ναι! Εεε»* (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ).

Από τις απαντήσεις τους δημιουργούνται και κάποια μοτίβα που φανερώουν τις κλίσεις των μαθητών απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα. Ειδικότερα, οι περισσότεροι μαθητές είναι **ουδέτεροι**, καθώς φαίνεται να μην τους δυσκολεύει πολύ αλλά κρατώντας κάποιες αποστάσεις: *«Μεσαίο. Ούτε και τρελαίνομαι ούτε και το βαριέμαι»* (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε). Σημαντικός αριθμός μαθητών, βρίσκει ότι είναι **εύκολο και τους αρέσει πάρα πολύ:** *«Το βρίσκω λίγο εύκολο γιατί εντάξει με μαθαίνει να γράφω, να ... εε και διάφορα πράγματα που... έχουν σχέση με τη γλώσσα και μ' αρέσει»* (Σ14-ΜΑ/Γ-Ε) ενώ σε ελάχιστους φαίνεται **βαρετό ή και δύσκολο:** *«Δύσκολο είναι. Πολύ δύσκολο. Κάνουμε πολλά πράγματα και δεν τα μπορώ όλα»* (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε) & *«Είναι λίγο βαρετό. Δεν μου αρέσει»* (Σ6-ΜΗ/Γ-Ε).

Στη συνέχεια, οι μαθητές εκφράζονται σχετικά με τις δραστηριότητες που τους αρέσουν περισσότερο και λιγότερο. Σε αρκετούς μαθητές αρέσουν **όλες οι δραστηριότητες** στη Γλώσσα, χωρίς να διαχωρίζουν κάποια από αυτές ιδιαίτερα: *«Όλα θέλω να τα κάνω.[...]*» (Σ14-ΜΑ/Γ-Ε). Η πλειοψηφία, όμως, των μαθητών

εκφράζει κάποιες δραστηριότητες που **προτιμά περισσότερο**. Μερικές από αυτές είναι η **ανάγνωση κειμένων**: «Πιο πολύ το διάβασμα. [...] Εε να διαβάζω (ενν. πιο πολύ από το μάθημα της γλώσσας). [...] Γιατί από το διάβασμα μπορώ να μάθω να μιλάω καλύτερα» (Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε), η **επίλυση διάφορων γλωσσικών ασκήσεων**: «Ασκήσεις. [...] Εε... (δεν λέει κάτι)... εε οι ασκήσεις στη γλώσσα» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε), οι **ομαδικές κατασκευές και εργασίες**: «Και λίγο τώρα πιο συχνά εντάζει, να κάνουμε τις ομαδικές εργασίες γιατί όταν τις έχει στο βιβλίο συνήθως δεν τις κάνουμε» (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ), η **παραγωγή γραπτού λόγου**: «Πιο συχνά εκθέσεις [...] Μου αρέσει πάρα μα πάρα πολύ όταν γράφω έκθεση, μένω και μέσα στο διάλειμμα για να την τελειώσω, πέντε σελίδες...» (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε).

Σε λιγότερους **αρέσει η χρήση λεξικού**: «Δραστηριότητες δηλαδή; [...] Αα. Είναι όταν ψάχνουμε το λεξικό γιατί συνεχώς ενημερωνόμαστε.» (Σ6-ΜΗ/Γ-Ε), η **ζωγραφική**: «Πιο συχνά [...] Να ζωγραφίζω» (Σ8-ΜΗ/Γ-Ε), τα **τεστ**: «Θα ήθελα να κάνουμε περισσότερα τεστ έτσι για δούμε... για να δω που βρίσκομαι» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ) και η **ορθογραφία**: «Να γράφουμε πιο συχνά ορθογραφία (ενν. αρέσει)» (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε).

Αντίθετα, οι μαθητές, **δεν επεκτείνονται ιδιαίτερα** για τις λιγότερο **αρεστές** ασκήσεις και δραστηριότητες στο μάθημα της γλώσσας και δεν αναφέρουν πολλές με τους περισσότερους να μην αναφέρουν κάποια. Ενδεικτικά, **σε κάποιους δεν αρέσει η παραγωγή γραπτού λόγου**: «Λιγότερο; Να γράφουμε εκθέσεις.» (Σ1-ΜΑ/Γ-Ε), η **ζωγραφική**: «Με δυσκολεύει λίγο όταν μας λέει ο κύριος να κάνουμε κάτι από την ιστορία, γιατί είναι λίγο δύσκολα τα πράγματα, δηλαδή να ζωγραφίσουμε κάτι από την ιστορία» (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε), η **ορθογραφία**: «Λιγότερο συχνά... εε... να μην έχουμε πολλές φόρες ορθογραφία» (Σ6-ΜΗ/Γ-Ε) και γενικά η **επίλυση ασκήσεων**: «Εεε να κάνουμε ασκήσεις (ενν. λιγότερο συχνά).. εε αυτό.. να κάνουμε ασκήσεις. Εε.. αυτές που μας βάζει. Τις φωτοτυπίες. Αν και στα μαθηματικά μας βάζει πιο πολύ» (Σ12-ΜΑ/Γ-ΣΤ).

Από τα χρησιμοποιούμενα **διδασκτικά εργαλεία**, αυτό που δηλώνουν ότι τους **αρέσει περισσότερο** είναι οι **βοηθητικές ερωτήσεις και επεξηγήσεις** του εκπαιδευτικού: «Εε .. Όταν μας λέει τι να γράψουμε, δηλ. να γράψουμε τα άτομα μέσα, το χώρο, το χρόνο, τι γίνεται, ποιες περιπέτειες και στο τέλος τα συναισθήματα. Αυτά με βοηθάνε για να γράψω ιστορίες» (Σ10-ΜΗ/Γ-ΣΤ) & «Με βοηθάει όταν μας εξηγεί τι να γράψουμε» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ). Ακόμη, σε αρκετούς **αρέσει η χρήση του σχολικού βιβλίου**:

«Από όσα πράγματα χρησιμοποιεί... εε.. δεν ξέρω.. γενικά δε χρησιμοποιούμε κάτι. [...] Μας λέει κάποιες ερωτήσεις το βιβλίο, μας λέει και ο κύριος και περισσότερες και μπορούμε να γράψουμε πολλές ιστορίες μ' αυτό και λέει να κοιτάμε και λίγο τα μαθήματα από τα υπόλοιπα που κάνουμε αναλόγως την έκθεση, όπως ήταν αυτό με ένα μουσείο που μιλάει, μας το έβαλε μετά σαν άσκηση μ' ένα παιχνιδάδικο» (Σ12-ΜΑ/Γ-ΣΤ).

Ελάχιστοι δηλώνουν ότι τους αρέσει και τους βοηθά **το φυλλάδιο ασκήσεων**: «Εε... μας δίνει φωτοτυπίες που μας βοηθούν» (Σ10-ΜΗ/Γ-ΣΤ)), οι δραστηριότητες εντοπισμού **λέξεων- κλειδιών**: «. Εεμ.. με βοηθάει όταν μας δίνει λέξεις- κλειδιά , όταν μας δείχνει ερωτήσεις να ξέρουμε πώς να τα γράψουμε» (Σ4-ΜΑ/Γ-Ε) και οι **κατασκευές**: «Βασικά στη γλώσσα μου αρέσει όταν κάνουμε, για παράδειγμα είμαστε στην ενότητα με το Πάσχα και έχει συνήθως κάποιες κατασκευές και όταν τις κάνουμε και γενικά κατασκευές, αυτό εντάζει, είναι ένα πολύ ωραίο κομμάτι και γίνονται και πολύ απλά εντάζει, δεν μας πάει σε περίπλοκους δρόμους και τα καταφέρνουμε. [...]» (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ)) ενώ ένας μαθητής δηλώνει ότι του αρέσουν όλα και σε ένας άλλος ότι δεν αρέσει κάτι: «Όλα μ' αρέσουν. [...]» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) & «Δεν μου αρέσει κάτι τόσο πολύ. [...]» (Σ7-ΜΗ/Γ-Ε).

4.3.2 Απόψεις μαθητών για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου

Οι απόψεις και τα συναισθήματα των μαθητών για την παραγωγή γραπτού λόγου είναι ανάμεικτα. Η πλειοψηφία φαίνεται ότι διατηρεί μια **θετική στάση** απέναντι στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία: «Ναι, πολύ! [...] Ωραία, γιατί μου αρέσει να γράφω» (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε)) ή και **ουδέτερη**: «Ναι. Μερικές φορές. [...] Κάποιες φορές χαίρομαι, ειδικά όταν μου αρέσει το θέμα και έχω έμπνευση και κάποιες φορές δυσανεσθημένος όταν δεν μου έρχεται τι να γράψω» (Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ) ενώ ένας μόνο εξ αυτών **διάκειται αρνητικά** απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου λόγω της διάρκειάς της (ΥΚ4.1/Μοτίβο2: «Ναι. Λίγο βαριέμαι γιατί θα μας πάρει όλο το δώρο.» (Σ6-ΜΗ/Γ-Ε).

Αντίστοιχες είναι και οι απόψεις τους σχετικά με την προσωπική εκτίμηση της πορείας και της επίδοσής τους στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι περισσότεροι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν **θετική εικόνα για τον εαυτό** τους και νιώθουν ότι τα καταφέρνουν με μεγάλη επιτυχία σε αυτό το δύσκολο εγχείρημα: «Ναι, ναι, αρκετά! Νομίζω καλά! [...] Πιστεύω πως είμαι καλά, είμαι ικανοποιημένος, τουλάχιστον προς το παρόν» (Σ10-ΜΗ/Γ-ΣΤ), λιγότεροι έχουν **ουδέτερη εικόνα** με ανάμεικτα συναισθήματα: «Ναι, εγώ τουλάχιστον ναι το πιστεύω! [...] Καλά! Ούτε τέλεια αλλά

ούτε και χάλια.» (Σ4-ΜΑ/Γ-Ε) ενώ μόνο ένας εξ αυτών έχει **αρνητική εικόνα** για την πορεία τους στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία:

«Εε εντάξει, καμιά φορά μπορεί να... δηλαδή, να έχω πολλή φαντασία, να βάζω πράγματα που δεν μπορεί να γίνουν ούτε σε διακόσια χρόνια αλλά καμιά φορά δε... κολλάω τελείως ... δε σκέφτομαι τίποτα. [...] Εε πιστεύω ότι τα πάω καλά, εντάξει. [...] Βασικά δεν τα πάω και τόσο καλά, δηλαδή ας πούμε έχουμε μια ιστορία ξέρω 'γω και θέλω να τη συνεχίσω, δεν τα πάω τόσο καλά μ' αυτό το κομμάτι γιατί εντάξει δεν έχω τόση πολλή φαντασία, θα ήθελα να βελτιωθώ σ' αυτό» (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ).

Δηλώνοντας τη στάση τους οι μαθητές, προκύπτουν και μερικοί λόγοι που τη δικαιολογούν. Κάποιοι δηλώνουν ότι νιώθουν **χαρά** επειδή θα μάθουν νέα πράγματα και **αίσθημα προσωπικής δημιουργίας**: *«Ναι. Καλά νιώθω. Μου αρέσει επειδή θα κάνουμε κάτι μόνοι μας» (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε) & «Ναι. [...] Ωραία γιατί θα μάθω περισσότερα πράγματα» (Σ13-ΜΗ/Γ-Ε).* Άλλοι **σκέφτονται την όλη διαδικασία** παραγωγής γραπτού λόγου με αγωνία και ενθουσιασμό σχετικά με το **θέμα** που θα γράψουν ενώ άλλοι επισημαίνουν ότι κάποιες φορές **δυσανεστούνται γιατί δημιουργείται φασαρία και δεν μπορούν να συγκεντρωθούν**: *«Ναι [...] Όταν μας λέει παιδιά τώρα βγάλτε τα κίτρινα τετράδια για να γράψετε εε προσπαθώ να σκεφτώ (ενν. ίσως να φανταστεί) τι θέμα θα είναι, τη συνέχεια, τι θα γράψω, ποια θα είναι τα πρόσωπα. Αυτά κυρίως» (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ) & «Ναι! Τώρα μια χαρά είναι. Μόνο μερικές φορές όταν κάνουν φασαρία δεν μπορώ να συγκεντρωθώ» (Σ7-ΜΗ/Γ-Ε).*

Από τις παραπάνω πτυχές, τα ερευνητικά δεδομένα από την παρατήρηση δείχνουν ότι στο πλαίσιο καταγραφής του σχολικού κλίματος της τάξης στις περισσότερες τάξεις κατά τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου δεν υπήρχε ιδιαίτερη φασαρία. Οι μαθητές ήταν ήσυχοι, συνεργάσιμοι και ρωτούσαν μόνο για κάποιες λέξεις, κυρίως για την ορθογραφία τους. Σε ορισμένες τάξεις, όμως, υπήρχε έντονη φασαρία σε όλη τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου. Οι μαθητές μιλούσαν συνεχώς μεταξύ τους, θορυβώντας και σχολιάζοντας φωναχτά, τις περισσότερες φορές, ζητήματα που δεν αφορούσαν αυτό για το οποίο έγραφαν με αποτέλεσμα να τους επιπλήττει αρκετά συχνά ο εκπαιδευτικός, δημιουργώντας έτσι ένα μη δημιουργικό και παραγωγικό κλίμα στην αίθουσα, εμποδίζοντας ταυτόχρονα κάποιους μαθητές να σκεφτούν και να συγκεντρωθούν.

Ακόμη, οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με τα οφέλη που πιστεύουν ότι έχει η παραγωγή γραπτού λόγου για τους ίδιους και την μετέπειτα εξέλιξή τους και σαν μαθητές και σαν άνθρωποι. Η συντριπτική πλειοψηφία των

μαθητών αναφέρει ότι μέσω της παραγωγής γραπτού λόγου **ωφελούνται κυρίως γνωστικά και σταδιακά βελτιώνονται μαθησιακά**: *«Πώς να εκφράζω τα πράγματα, πώς να τα λέω καλά! Νομίζω καταλάβετε τι θέλω να πω! Με βοηθά στο να τα πηγαίνω καλά στην ορθογραφία, να τα διορθώνω και να εξασκώμαι.»* (Σ4-ΜΑ/Γ-Ε) ενώ πολλοί κάνουν αναφορά στα **μελλοντικά οφέλη** που τους προσφέρει στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά και στη ζωή τους γενικότερα: *«Ναι γιατί πρέπει όταν μεγαλώσουμε άμα θα πρέπει να ελέγξουμε ένα κείμενο πρέπει να ξέρουμε τι έχει και πρέπει να ξέρουμε, να καταλάβουμε τι εννοεί αυτό το κείμενο»* (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ). Αρκετοί αναφέρονται στην **ευχαρίστηση** της προσωπικής δημιουργίας, συναίσθημα εξαιρετικά σημαντικό και δυσνόητο ειδικά σε μαθητές Δημοτικού, που ταυτόχρονα γίνεται ένα **εσωτερικό κίνητρο δημιουργίας**: *«Μια ευχαρίστηση για το ότι έχω καταφέρει να γράψω κάτι δικό μου, να δημιουργήσω κάτι. [...] Πιστεύω πως είναι σημαντικό γιατί θα μας χρειαστεί αυτό»* (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε).

Λιγότεροι είναι όσοι αναφέρουν **οφέλη** με βάση **εξωτερικούς παράγοντες**, δηλαδή πιστεύουν ότι επειδή θα τύχει να δουν το κείμενό τους και άλλοι άνθρωποι, πρέπει να μάθουν να γράφουν σωστά: *«Μμμ ... δεν ξέρω. [...] Ναι. [...] Επειδή θα δουν και άλλοι αυτό που γράψαμε.... Εε αυτό»* (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ) ενώ μόνο ένας εξ αυτών πιστεύει ότι τον ωφελεί στην **ανάπτυξη της φαντασίας** του: *«Όπως λέει και η κυρία μας εε πώς να το πω τώρα, πως το λένε... βοηθά να αναπτυχθεί η φαντασία, δηλαδή είναι... μας λέει η κυρία ότι θα μας βοηθήσει πολύ αργότερα γιατί αν ακολουθήσουμε το καλλιτεχνικό κομμάτι πιστεύω να μας βοηθήσει πολύ.»* (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ).

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και ειδικότερα οι απόψεις των μαθητών για τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου. **Την προτίμηση** όλων φαίνεται να **κατακτά το κυρίως συγγραφικό στάδιο**, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (βλ. Παράρτημα Δ σελ. 154).

Το προσυγγραφικό στάδιο θεωρείται από τους περισσότερους **εύκολο**: *«Πολύ εύκολο»* (Σ8-ΜΗ/Γ-Ε), χωρίς να αντιμετωπίζουν κάποια ιδιαίτερη δυσκολία καθώς συνήθως προηγείται μια σχετική συζήτηση πριν να ξεκινήσουν τη γραφή, όπως προκύπτει από την παρατήρηση της ερευνήτριας. Αυτό ισχύει σε όλες τις τάξεις και αποτελεί το προσυγγραφικό στάδιο για τους εκπαιδευτικούς που το εφαρμόζουν σε αντίθεση με το ποια είναι πραγματικά η φύση και τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου σταδίου, όπως αποτυπώνονται στη βιβλιογραφία. Λιγότεροι μαθητές κρατούν μια **ουδέτερη στάση** απέναντί του: *«Μμμ όχι και τόσο γιατί στην αρχή δεν ξέρω τι να γράψω αλλά μετά εντάξει.»* (Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) ενώ σε ελάχιστους **δεν**

αρέσει και τους φαίνεται δύσκολο: «Όχι καθόλου. Δυσκολεύομαι πολύ» (Σ6-ΜΗ/Γ-Ε), σύμφωνα πάντα με τα όσα γίνονται στην τάξη και βιώνουν οι μαθητές ως προσυγγραφικό στάδιο.

Το μετασυγγραφικό στάδιο στις τάξεις της έρευνας δεν παρατηρήθηκε να εφαρμόζεται στην ολοκληρωμένη του μορφή. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των μαθητών και από τα ερευνητικά δεδομένα της παρατήρησης, όπου σε καμιά από αυτές δεν καταγράφηκαν ενέργειες του προαναφερθέντος σταδίου εκτός από τον γρήγορο έλεγχο των μαθητών πριν παραδώσουν το κείμενό τους στον εκπαιδευτικό. Αναλυτικότερα, **οι μαθητές ερωτώμενοι αν έχουν την ευκαιρία επεξεργασίας του κειμένου τους, αφού το ολοκληρώσουν και το διορθώσει ο εκπαιδευτικός, απάντησαν αρνητικά:** «Όχι δεν γίνεται» (Σ6-ΜΗ/Γ-Ε) & «Εε δεν ξέρω... δεν έχει συμβεί» (Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε). Ελάχιστοι είναι όσοι **το έκαναν αυτοβούλως** χωρίς να τους το προτείνει ή επιβάλλει ο εκπαιδευτικός ίσως γιατί ένιωθαν την **ανάγκη ενασχόλησης πάλι** με το κείμενό τους και τελειοποίησής του: «Μια φορά το έκανα μόνος μου» (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε). Στο συγκεκριμένο σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι μερικοί μαθητές **απάντησαν μονολεκτικά** ότι τους δόθηκε αυτή την ευκαιρία: «Ναι, ναι» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ), όμως κάτι τέτοιο **δεν επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα της παρατήρησης**. Μάλιστα, **η ευκαιρία της αυτό-διόρθωσης και της δεύτερης γραφής θεωρείται ως αδικία:** «Δεν το κάνω ποτέ αυτό γιατί θεωρώ πως δεν είναι δίκαιο ενώ μου το έχουν διορθώσει να πάω και να γράψω άλλα εγώ» (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε), γεγονός που φανερώνει ότι **δεν έχει καλλιεργηθεί στους μαθητές η ιδέα του μετασυγγραφικού σταδίου**.

4.3.3 Απόψεις για γενικές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου

Στο σημείο αυτό, οι μαθητές καλούνται να μπουν για λίγο στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση) και να φανταστούν για ποιο λόγο πιστεύουν ότι αρκετοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι **δυσκολεύονται να διαχωρίσουν τις υποθέσεις για πιθανές δυσκολίες άλλων και συμπεριλαμβάνουν ασυνείδητα, πολλές φορές, τον εαυτό τους στις αναφορές τους**.

Στις απαντήσεις τους υπάρχει μια ποικιλία, με τους περισσότερους να **μην ξέρουν τι να απαντήσουν:** «Δεν ξέρω για ποιο λόγο. [...] (δεν λέει κάτι) ... Δεν ξέρω.» (Σ10-ΜΗ/Γ-ΣΤ) ενώ αρκετοί αναφέρουν την **έλλειψη προσοχής** στην τάξη και την **έλλειψη θέλησης** για να γράψουν: «Μπορεί και επειδή δεν άκουγαν, επειδή ο

κύριος μας πάντα μας εξηγεί τι να γράψουμε, μπορεί να μην άκουγαν και να δυσκολεύονται» (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε) & «Η γιατί δεν κάθονται να καταλάβουν ή να μάθουν τι μας λέει η κυρία ή γιατί βαριούνται ή αυτό ή γιατί πολλές φορές δεν θέλουν» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ).

Στη συνέχεια, εκφράζονται πολλές αιτίες δυσκολιών μεμονωμένα από διαφορετικούς μαθητές. Προβλήματα και δυσκολίες μπορεί να επιφέρει η **έλλειψη ιδεών και έμπνευσης**: «Γιατί δεν ξέρουν... ίσως... γιατί δεν ξέρουν τι να γράψουν» (Σ13-ΜΗ/Γ-Ε), η **έλλειψη εξάσκησης**: «Γιατί δεν προσέχουμε καλά στο μάθημα ή στο σπίτι τους δεν κάνουν αρκετή δουλειά για να εξασκηθούν και να γράψουν καλά» (Σ8-ΜΗ/Γ-Ε) και **προβλήματα στην κατανόηση**:

Εε μπορεί κάποιο παιδί να ... να έχει πρόβλημα, γενικά στην κατανόηση. Πρώτα απ' όλα. Μετά να λέει, ξέρω 'γω αυτό το πράγμα δεν γίνεται οπότε δεν μπορώ να το γράψω, ότι ξέρω 'γω υπάρχει μια ιπτάμενη αρκούδα με πόδια από δεινόσαυρο και τέτοια, δηλαδή φοβάται άμα γράψει κάτι που δεν υπάρχει στον κόσμο, θα είναι και λάθος (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ).

Επιπλέον προβλήματα και δυσκολίες δηλώνονται τα εξής: **η μη ανάγνωση βιβλίων**: «Γιατί δεν διαβάζουν βιβλία. Η πλειοψηφία της τάξης μας δεν διαβάζει βιβλία» (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε), **τα λάθη**: «Γιατί μερικοί κάνουν πολλά λάθη, βάζουν λάθος τόνους» (Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε), **ο αργός ρυθμός συγγραφής**: «Εε... μπορεί να γράφουν αργά; Δεν ξέρω.» (Σ1-ΜΑ/Γ-Ε) και η **ηλικία**: «Όλοι αντιμετωπίζουμε μια δυσκολία γιατί είμαστε μικροί ακόμα και δεν μπορούμε να τα ξέρουμε όλα, γι' αυτό δυσκολευόμαστε λίγο.» (Σ2-ΜΑ/Γ-Ε).

4.3.4 Χαρακτηριστικά καλού κειμένου

Οι μαθητές εκφράζονται σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει, σύμφωνα με την άποψή τους, ένα καλό κείμενο. Η πλειοψηφία τους επισημαίνει τη βαρύτητα και τη σημαντικότητα που έχει σε ένα κείμενο εξίσου **η ορθογραφία και η καλλιγραφία**: «Ένα καλό κείμενο είναι να μην έχει ορθογραφικά λάθη, με καλά γράμματα» (Σ6-ΜΗ/Γ-Ε) αλλά και η **σωστή δομή, το πλούσιο περιεχόμενο και το καλό νόημα**: «Το να γράφεις καλά είναι η έκθεση σου να έχει νόημα, δηλαδή να το καταλαβαίνει ο άλλος, και έπειτα να είναι όμορφη, καθαρή, καλογραμμένη» (Σ12-ΜΑ/Γ-ΣΤ).

Επίσης, κάποιοι εξ αυτών τονίζουν ότι σε ένα καλό κείμενο πρέπει να υπάρχουν σωστά **σημεία στίξης, παράγραφοι και να αποφεύγεται η επανάληψη**:

«Ένα καλό κείμενο πρέπει να έχει εε.. ας πούμε να έχει παραγράφους, εε να.. όταν γράφουμε κάτι και θέλουμε να πάμε αλλού, σ' άλλο θέμα πρέπει να αφήσουμε σειρά και να αρχίσουμε από κάτω και πρέπει να έχει και τελεία, κόμμα, για να μπορεί ο άλλος να το διαβάσει και να καταλάβει τι λέει, και θαυμαστικό και ερωτηματικό και όλα» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ) & «Ε θα έλεγα ότι... ότι ... να μη λέει τα ίδια και να τα λέει καλά» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ).

4.3.5 Σημεία προσοχής μετά τη συγγραφή του κειμένου και αιτιολόγησή του

Τα σημεία εστίασης της προσοχής των μαθητών είναι δύο. Από τη μια, ο **βαθμός**: «Το πρώτο πράγμα που κοιτάω είναι ο βαθμός και πως τα πήγα» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ) και από την άλλη **τα λάθη** τους: «Κοιτάω τι λάθη έκανα» (Σ8-ΜΗ/Γ-Ε).

Οι **λόγοι** για τους οποίους επικεντρώνονται σε αυτά τα δύο χαρακτηριστικά είναι κυρίως **η μη επανάληψη λαθών**: «Πρώτη μου δουλειά είναι να δω τα λάθη που 'χω και άμα έχω μετά καμιά απορία δηλαδή γιατί το έχω αυτό λάθος και τέτοια θέλω να τη ρωτήσω για να μάθω» (Σ14-ΜΑ/Γ-Ε) & «Εε, τα λάθη, εεε, για να μην τα ξανακάνω» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ) και **η βελτίωσή τους**: «Γιατί πιστεύω ότι θα με βοηθήσει να τα πάω καλύτερα στα επόμενα» (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε). Τέλος, μερικοί αναφέρουν γενικά ότι **επιθυμούν να ελέγξουν τη συγγραφική τους πορεία**: «Πώς τα πήγα, γιατί με ενδιαφέρει πολύ» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ)

4.3.6 Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις γενικές απόψεις των μαθητών για το σχολείο, για το μάθημα της γλώσσας και τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου

Το μάθημα της Γλώσσας σε κάποιους μαθητές, γηγενείς και με μεταναστευτικό υπόβαθρο τους φαίνεται εύκολο, τους αρέσει πάρα πολύ και είναι αρκετά σαφείς και αναλυτικοί στην απάντησή τους ενώ σε μερικούς φαίνεται δύσκολο και δεν είναι ιδιαίτερα αναλυτικοί και κατατοπιστικοί στις απαντήσεις τους. Η πλειοψηφία, όμως, των μαθητών εκφράζει μια ουδετερότητα απέναντί του και επαφίεται σε γενικές και απροσδιόριστες δηλώσεις. Ταυτόχρονα σε αρκετούς μαθητές αρέσουν όλες οι δραστηριότητες ενώ μερικοί προτιμούν περισσότερο την ανάγνωση κειμένων, την επίλυση διάφορων γλωσσικών ασκήσεων, τις ομαδικές κατασκευές και εργασίες και την παραγωγή γραπτού λόγου. Αντίθετα, οι μαθητές δεν επεκτείνονται ιδιαίτερα για τις λιγότερο αρεστές δραστηριότητες, με τους περισσότερους μαθητές να μην αναφέρουν κάποια ενώ σε κάποιους δεν αρέσει η παραγωγή γραπτού λόγου, η

ορθογραφία και η επίλυση γλωσσικών ασκήσεων. Από τα διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές προτιμούν περισσότερο τις βοηθητικές ερωτήσεις και επεξηγήσεις, το σχολικό βιβλίο, τα φυλλάδια ασκήσεων και τις κατασκευές.

Η πλειοψηφία φαίνεται ότι διατηρεί μια θετική στάση για την παραγωγή γραπτού λόγου ή και ουδέτερη ενώ ένας μόνο διάκειται αρνητικά. Οι περισσότεροι μαθητές νιώθουν χαρά επειδή θα μάθουν νέα πράγματα και θα δημιουργήσουν οι ίδιοι ενώ άλλοι κάποιες φορές δυσαρεστούνται επειδή δεν μπορούν να συγκεντρωθούν λόγω της φασαρίας που δημιουργείται. Όμως, δηλώνουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να τους προσφέρει πολλά οφέλη κυρίως γνωστικά, μαθησιακά και μελλοντικά.

Οι μαθητές, τόσο οι γηγενείς όσο και οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, φαίνεται να προτιμούν το κυρίως συγγραφικό στάδιο. Το προσυγγραφικό στάδιο θεωρείται από άλλους εύκολο και από άλλους δύσκολο ενώ το μετασυγγραφικό στάδιο στις τάξεις της έρευνας δεν παρατηρήθηκε να εφαρμόζεται στην ολοκληρωμένη του μορφή, όπως προτείνει η σύγχρονη βιβλιογραφία. Κάποιοι μαθητές αναφέρουν μονολεκτικά ότι έχουν την ευκαιρία ενασχόλησης πάλι με το κείμενό τους χωρίς να επιβεβαιώνεται από την παρατήρηση της τάξης, άλλοι το επεξεργάζονται μόνοι τους, χωρίς να τους το προτείνει ή να το γνωρίζει ο εκπαιδευτικός ενώ ένας θεωρεί αδικία την ευκαιρία της αυτό-διόρθωσης και της δεύτερης γραφής γεγονός που φανερώνει ότι δεν έχει καλλιεργηθεί στους μαθητές η ιδέα του μετασυγγραφικού σταδίου.

Μεταξύ των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, γηγενείς και με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι η έλλειψη προσοχής, θέλησης, ιδεών, έμπνευσης και εξάσκησης, προβλήματα στην κατανόηση, η μη ανάγνωση βιβλίων, τα λάθη, ο αργός ρυθμός συγγραφής και η μικρή ηλικία. Επίσης, δηλώνουν πως τα χαρακτηριστικά ενός καλού κειμένου είναι η σωστή ορθογραφία, η καλλιγραφία, η σωστή δομή, το πλούσιο περιεχόμενο με νόημα, τα κατάλληλα σημεία στίξης, οι παράγραφοι και η αποφυγή της επανάληψης. Τέλος, τα σημεία στα οποία εστιάζουν την προσοχή μετά τη συγγραφή του κειμένου τους είναι ο βαθμός και τα λάθη γιατί επιθυμούν να ελέγξουν τη συγγραφική τους πορεία, να βελτιωθούν και να αποφύγουν την επανάληψη λαθών.

4.4 Συγκριτική παρουσίαση της ‘φωνής’ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία

Το παρόν υποκεφάλαιο διερευνά αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε σχέση με την προώθηση της ‘φωνής’ τους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία γενικά, σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις τους και την παρατήρηση της τάξης (βλ. Παράρτημα 4 σελ. 154 & 5 σελ 193).

4.4.1 Έκφραση μαθητών

Η έκφραση των μαθητών εντός και εκτός μαθήματος δεν φαίνεται να παρουσιάζει μεγάλη διαφορά μεταξύ γηγενών μαθητών και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο: «*Εε ναι. [...] Εε δεν θυμάμαι. [...] Ναι σε μια άσκηση στα μαθηματικά*» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) & «*Ναι. [...] Μμμ ναι στα Μαθηματικά. Δεν θυμάμαι ακριβώς πως ήταν το πρόβλημα αλλά η κυρία μας πολλές φορές όταν ένα παιδί διαβάξει το πρόβλημα και λέει την απάντηση, μας λέει «συμφωνείτε μ’ αυτό;», ρωτάει κάποια παιδιά και εμείς απαντάμε «ναι» ή «όχι».*» (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε).

Οι περισσότεροι εξ αυτών αναφέρουν ότι **εκφράζονται γενικά και αδιευκρίνιστα** χωρίς να δίνουν πολλές ως και καθόλου λεπτομέρειες, **γεγονός που προβληματίζει** γιατί ίσως υποκρύπτει ότι στην πραγματικότητα δεν εκφράζονται από τη στιγμή που δεν δύνανται να αναφέρουν κάποιο χαρακτηριστικό παράδειγμα: «*Ναι πολλές φορές. [...] Τώρα δεν θυμάμαι κάτι, αλλά γενικά συμβαίνει*». (Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ) & «*Ναι. [...] Προφορικά περισσότερο. [...] Δεν θυμάμαι* (ενν. κάποιο παράδειγμα)» (Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) και αυτό μπορεί να ενισχυθεί από τη **μη έκφραση** αρκετών μαθητών: «*Όχι ... δεν ...όχι [...]. Όχι δεν μου έχει συμβεί*» (Σ14-ΜΑ/Γ-Ε) & «*Εε καμιά φορά ναι. [...] Εε ... δεν ξέρω ... δεν θυμάμαι.*» (Σ18- ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

Το παραπάνω εύρημα είναι διφορούμενο καθώς από τη μια πλευρά δείχνει ότι όλοι οι μαθητές έχουν τις ίδιες δυνατότητες έκφρασης, από την άλλη όμως, αναδεικνύει το γεγονός ότι οι μαθητές **γενικά δεν εκφράζονται και δεν τους δίνονται περιθώρια έκφρασης μέσα στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία**. Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται και από την παρατήρηση στην οποία δεν εντοπίστηκε κάποια στιγμή ουσιαστικής έκφρασης της ‘φωνής’ των μαθητών και η όποια προσπάθεια έκφρασης επιχειρούνταν από τους μαθητές επισκιάζονταν σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις από τον εκπαιδευτικό.

4.4.2 Συμμετοχή μαθητών

Ένας άλλος βασικός τομέας προώθησης της ‘φωνής’ των μαθητών είναι αυτός της συμμετοχής στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι και εδώ υπάρχει μια παρόμοια στάση. Ενώ όλοι οι μαθητές, γηγενείς και με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αναφέρουν ότι θέλουν και καταφέρνουν να συμμετέχουν γενικά σε διάφορες δραστηριότητες και συζητήσεις, δεν δίνουν σαφείς ή λεπτομερείς απαντήσεις σχετικές με το είδος αυτής της συμμετοχής, γεγονός αλληλένδετο και αλληλοεξαρτώμενο με την έκφρασή τους που μόλις προαναφέρθηκε: «Ναι, μου αρέσει. [...] Ναι θα το συζητήσουμε όλοι μαζί με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές μου και μερικές φορές ζητάμε και τη γνώμη του κυρίου διευθυντή. [...] Όχι, θα πω τη γνώμη μου και θα διαλέξουμε όποια θέλουν οι περισσότεροι.» (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε) & Μερικές φορές, αν μου αρέσουν. [...] Εε ... εεε ... μερικές φορές όταν έχουμε να λύσουμε κάτι» (Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

4.4.3 Ελευθερία επιλογής ασκήσεων

Παρόμοια με τη συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία είναι και τα αποτελέσματα αναφορικά με την ελευθερία επιλογής ασκήσεων των μαθητών και τη συνεργασία τους. Παρατηρείται τόσο από τα δεδομένα των συνεντεύξεων όσο και από την παρατήρηση ότι δεν προσφέρεται η δυνατότητα ελευθερίας στους μαθητές να επιλέξουν ασκήσεις ή δεν διαφοροποιούν οι εκπαιδευτικοί τη διδασκαλία τους ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Η μόνη επιλογή την οποία έχουν οι μαθητές είναι η μη λύση των ασκήσεων και η μη ενασχόληση με αυτές: «Τις κάνω και επειδή τις έχουμε αλλά εντάξει κάποιες που δεν θέλω μπορεί να τις αφήσω» (Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ) & «Μπορεί και να μην τις κάνω» (Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

4.4.4 Συνεργασία μαθητών

Η συνεργασία μεταξύ των μαθητών φαίνεται να είναι επιφανειακή και περιστασιακή, γεγονός που το αντιλαμβάνονται και οι ίδιοι. Δεν προσφέρονται δυνατότητες και ευκαιρίες ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών αλλά τις περισσότερες φορές ακόμη και αν συνεργαστούν και αποφασίσουν από κοινού για κάτι, αυτή η απόφαση στο τέλος δεν πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο, χωρίς να παίζει κανένα ρόλο το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, γεγονός που αποτυπώνεται και από την παρατήρηση των διδασκαλιών στις οποίες δεν παρατηρήθηκε κάποια μορφή

συνεργασίας κατά τη διεξαγωγή της παραγωγής γραπτού λόγου: «*Ναι συνεργαζόμαστε αλλά μερικές φορές γίνεται κάτι άλλο από αυτό που λέμε*» (Σ7-ΜΗ/Γ-Ε) & *Όλοι μαζί όχι*» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ).

4.4.5 Σύνοψη αποτελεσμάτων της συγκριτικής παρουσίασης της ‘φωνής’ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία

Η έκφραση των μαθητών εντός και εκτός μαθήματος και η συμμετοχή τους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία δεν φαίνεται να παρουσιάζει μεγάλη διαφορά μεταξύ γηγενών μαθητών και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι περισσότεροι δηλώνουν ότι εκφράζονται γενικά και αδιευκρίνιστα ενώ υπάρχουν κάποιοι που δεν εκφράζονται και δεν τους δίνονται περιθώρια έκφρασης μέσα και παράλο που δηλώνουν πως θέλουν και καταφέρνουν να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες και συζητήσεις, δεν δίνουν σαφείς ή λεπτομερείς απαντήσεις σχετικές με το είδος αυτής της συμμετοχής. Ακόμη, δεν προσφέρεται στους μαθητές η δυνατότητα ελευθερίας να επιλέξουν ασκήσεις ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες τους και η μόνη επιλογή στην οποία καταφεύγουν είναι η μη ενασχόληση με αυτές ενώ η συνεργασία μεταξύ τους φαίνεται να είναι επιφανειακή και περιστασιακή, γεγονός που το αντιλαμβάνονται και οι ίδιοι καθώς δεν τους προσφέρονται τέτοιου είδους δυνατότητες.

4.5 Συγκριτική παρουσίαση της ‘φωνής’ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα ασχολείται με το αν υπάρχουν ή όχι διαφορές μεταξύ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε σχέση με την προώθηση της ‘φωνής’ τους ειδικότερα στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (βλ. Παράρτημα 4 σελ. 154 & 5 σελ 193).

4.5.1 Κειμενικά είδη που προτιμούν οι μαθητές

Γενικά, η έκφραση των μαθητών για τα αγαπημένα τους κειμενικά είδη ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό. Κύριο χαρακτηριστικό αποτελεί το γεγονός ότι **οι γηγενείς μαθητές αναφέρουν περισσότερα και διαφορετικά κειμενικά είδη** σε σχέση με τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, **χωρίς όμως αυτό να εξομαλύνει τα**

προβλήματα κατανόησης όλων των μαθητών για τα εκάστοτε κειμενικά είδη. Οι γηγενείς μαθητές αναφέρονται ότι προτιμούν να δημιουργούν κείμενα περιπέτειας και φαντασίας: «Κείμενα που έχουν δράση. [...] Πιο πολύ; Εεε μου άρεσε πιο πολύ μια ιστορία στο διάστημα γιατί λέγαμε πολλά δικά μας πράγματα.» (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε), κείμενα οδηγίων: «Μμμ.. Μου αρέσει να γράφω κείμενα και να δίνω οδηγίες» (Σ4-ΜΑ/Γ-Ε), κείμενα βιοματικών δράσεων: «Μου αρέσουνε διάφορα, εε πώς να το πω τώρα, μου άρεσε που είχαμε γράψει μια φορά κάτι που είχαμε κάνει πέρσι, που είχαμε φυτέψει κάτι φυτά και μου άρεσε και αυτό πάρα πολύ!» (Σ2-ΜΑ/Γ-Ε) και κείμενα με παραμύθια:

Εε μισό λεπτό να βρω τη λέξη ... μ' αρέσει ο τρόπος που γράφουνε στα βιβλία... εε περίπου έτσι γράφω και 'γω..μυθοπλασία τελοσπάντων. [...] Μου άρεσε αυτό που είχαμε γράψει για το διάστημα που ήταν πέντε σελίδες και το 'χα κάνει περίπου μυθοπλασία, 23^ο αιώνα είχα βάλει και είχα κάνει ότι εγώ ήμουν μία Νικόλ Χίλτον και διηγούμουν την ιστορία. Ήταν το καλύτερο που είχα γράψει. Δεύτερο θα έλεγα αυτό με τη Ριβέρτα, ήταν παρόμοιο με αυτό της Χαμένης Ατλαντίδας και δεν μου άρεσε καθόλου το πρώτο που είχα γράψει.. εε ένα με το σχολείο αν θυμάμαι καλά που η κυρία μας έδωσε τον πρόλογο και στον πρόλογο εγώ το σκεφτόμουν αλλιώς και ναι δεν το 'γραφα πολύ καλά» (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε)

Επιπλέον οι γηγενείς μαθητές φαίνεται ότι προτιμούν να παράγουν κείμενα με χρήση ιστορικών γεγονότων: «Φανταστικά. [...] Αυτό που έγραψα τις προάλλες για τον Ιουστινιανό και την Αγία Σοφία. Όλα μ' αρέσουν. [...] Ένα που είχα γράψει πέρσι για τον Τρωικό πόλεμο» (Σ7-ΜΗ/Γ-Ε), **περιγραφικά:** «Όταν μας βάζει εδώ ο κύριος μ' αρέσουν οι περιγραφές. [...] Από ότι έχω γράψει στις εκθέσεις μου αρέσει που περιγράψαμε ένα σπίτι στο χωριό , αυτό με την έκθεση που κάναμε με το παιχνιδάδικο πουμίλαγε και στην αρχή είχαμε κάνει νομίζω για μια περιγραφή του γονιού μας, πως είναι οι γονείς μας. Αυτό» (Σ12-ΜΑ/Γ-ΣΤ), **κείμενα με κάτι που τους αρέσει:** «Μμμ.. Μου αρέσει να γράφω κείμενα και. [...] Μου άρεσε που γράψαμε ποιο είναι το αγαπημένο μας φαγητό και το ζώο» (Σ4-ΜΑ/Γ-Ε) και **κείμενα 'σαν το σημερινό':** «Μου αρέσουνε διάφορα, εε πώς να το πω τώρα, [...] Σήμερα αυτό που γράψαμε για την τηλεόραση μου άρεσε πάρα πολύ» (Σ2-ΜΑ/Γ-Ε). Αντίθετα, **οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο** περιορίζονται μόνο στην αναφορά τριών ειδών κειμένων που προαναφέρθηκαν και από τους γηγενείς, στα οποία **παρουσιάζουν κάτι που τους αρέσει:** «Γράφω διάφορα... εε αυτά που μας βάζει ο κύριος. [...] Όταν έγραψα για το χωριό μου εε δεν είναι εδώ στην Ελλάδα, είναι στην Αλβανία» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ), ή πρόκειται για **κείμενα με περιπέτεια:** «Εε περιπέτειες μου αρέσει να γράφω. [...] Μου άρεσε όταν γράφαμε... εε... για.. αυτό το

πράγμα που γράψαμε σήμερα» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ) και για κείμενα ‘σαν το σημερινό’: «[...] Περισσότερο το σημερινό με το βιογραφικό επειδή ήταν εύκολο». (Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

4.5.2 Κειμενικά είδη που δεν προτιμούν οι μαθητές

Τόσο οι γηγενείς μαθητές όσο και οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναφερόμενοι στα **μη αγαπημένα** τους κειμενικά είδη, **δεν παρουσιάζουν κάποιο συγκεκριμένο κειμενικό είδος** που τους αρέσει λιγότερο αλλά οι περισσότεροι **δεν θυμούνται** ή αρκούνται σε μια απλή και συνοπτική περιγραφή είτε του θέματος είτε της διαδικασίας που ακολούθησαν.

Αναλυτικότερα, δεν παρατηρείται κάποια διαφορά στις απόψεις τους καθώς δεν θυμούνται να αναφέρουν κάτι συγκεκριμένο: «*Λιγότερο; εε δεν θυμάμαι.*» (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε) & «*Εε διάφορα. [...]εεε ... δεν θυμάμαι (ενν. λιγότερο αγαπημένο)*» (Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε). Τόσο στους γηγενείς μαθητές όσο και στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο **δεν αρέσει να συνεχίζουν κείμενα στα οποία τους δίνεται η αρχή και έπειτα καλούνται να συνεχίσουν οι ίδιοι:** «*Δεν μου άρεσε και τόσο πολύ... εεε ήταν ένα... ήταν μια ιστορία να τη συνεχίσουμε εμείς. Αυτό δεν μου άρεσε γιατί δεν ήξερα τι να γράψω.*»(Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) & «*Δεν μου άρεσε καθόλου το πρώτο που είχα γράψει.. εε ένα με το σχολείο αν θυμάμαι καλά που η κυρία μας έδωσε τον πρόλογο και στον πρόλογο εγώ το σκεφτόμουν αλλιώς και ναι δεν το ‘γραψα πολύ καλά*» (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε).

Η μόνη διαφορά που παρατηρείται είναι ότι οι γηγενείς μαθητές αναφέρουν πως **δεν τους αρέσει όταν καλούνται να γράψουν κείμενα που δεν τους προκαλούν το ενδιαφέρον, κείμενα στα οποία δεν βρίσκουν νόημα ή δεν έχουν τα απαραίτητα γνωστικά στοιχεία να τα υποστηρίξουν:** «*Εε... Που ήτανε για κάτι... να περιγράψουμε... δεν το θυμάμαι και καλά... στην αρχή ήταν. [...] Όταν γράφουμε έτσι ένα απλό πράγμα που δεν έχει νόημα*» (Σ13-ΜΗ/Γ-Ε), γεγονός που **πιθανώς να ισχύει** και για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο **αλλά να μην το ανέφεραν.**

4.5.3 Κατανόηση εκάστοτε κειμενικού είδους

Ο βαθμός κατανόησης των κειμενικών ειδών παρουσιάζει μια διακύμανση μεταξύ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η πλειοψηφία των **γγενών μαθητών φαίνεται περισσότερο ενημερωμένη για τα κειμενικά είδη ή χρειάζεται μόνο μια μικρή βοήθεια από τον εκπαιδευτικό για να**

τα κατανοήσει καλύτερα: «*Ναι το ξέρω. Δεν γράφουμε τα ίδια. Το περιεχόμενο δηλαδή είναι άλλο σε μια περιγραφή και άλλο σε μια πρόσκληση*» (Σ8-ΜΗ/Γ-Ε) & «*Όχι πάντα, μερικές φορές για να το καταλάβω χρειάζομαι βοήθεια.*» (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε), σε αντίθεση με τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο όπου **όλοι τους τονίζουν ότι δεν τα γνωρίζουν ή δυσκολεύονται πάρα πολύ να τα διαχωρίσουν:** «*Εε όχι και τόσο*» (Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) & «*Έτσι και έτσι.*» (Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου τόσο ενεργά και αποτελεσματικά.

Όμως, αυτό δεν σημαίνει ότι ακόμη και οι μαθητές που ανέφεραν ότι γνωρίζουν τις διαφορές μεταξύ των κειμενικών ειδών, δεν αντιμετώπιζαν κάποια δυσκολία στην αναγνώριση του κάθε κειμενικού είδους, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παρατήρησης αλλά και από την **έλλειψη χρήσης της ορολογίας σχετικά με τα κειμενικά είδη από τους μαθητές.**

4.5.4 Αυτοεικόνα/ Αυτοαντίληψη μαθητών για παραγωγή γραπτού λόγου

Η αυτοεικόνα/αυτοαντίληψη που έχουν οι μαθητές για την παραγωγή γραπτού λόγου δεν φαίνεται να διαφέρει σημαντικά μεταξύ γηγενών μαθητών και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτό γίνεται φανερό μέσα από τις απαντήσεις και των δύο που αναφέρουν ότι θα **ήθελαν να βελτιωθούν στην ορθογραφία:** «*Θα ήθελα να ήξερα καλύτερα, καλά, πολύ καλά την ορθογραφία*» (Σ4-ΜΑ/Γ-Ε) & «*Ναι.[...] Καλά.[...] Μμ... (σιωπή) ναι. ... να μην κάνω τόσα ορθογραφικά γιατί κάνω πολλά, να γράφω σωστά τις λέξεις*» (Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) αλλά και **στην παραγωγή ιδεών και στη δόμηση σωστών προτάσεων** επισημαίνοντας κοινές ανάγκες- τομείς που χρήζουν προσοχής και ενίσχυσης εκ μέρους του εκπαιδευτικού:

Ναι. Καλά. [...] Εε... (δεν λέει κάτι) εεε θα ήθελα να βελτιωθώ στις προτάσεις που γράφω (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) & *Εε εντάξει, καμιά φορά μπορεί να... δηλαδή, να έχω πολλή φαντασία, να βάζω πράγματα που δεν μπορεί να γίνουν ούτε σε διακόσια χρόνια αλλά καμιά φορά δε... κολλάω τελείως ... δε σκέφτομαι τίποτα [...] Βασικά δεν τα πάω και τόσο καλά, δηλαδή ας πούμε έχουμε μια ιστορία ξέρω 'γω και θέλω να τη συνεχίσω, δεν τα πάω τόσο καλά μ' αυτό το κομμάτι γιατί εντάξει δεν έχω τόση πολλή φαντασία, θα ήθελα να βελτιωθώ σ' αυτό* (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ).

4.4.5 Πιθανοί τρόποι βελτίωσης στην παραγωγή γραπτού λόγου

Έχοντας παρουσιάσει παραπάνω την αυτοεικόνα των μαθητών σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, σε αυτό το σημείο γίνεται αναφορά στις δηλώσεις των

μαθητών για πιθανούς τρόπους βελτίωσής τους. Σε αυτό το πεδίο παρατηρούνται αρκετές διαφορές μεταξύ γηγενών μαθητών και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αναλυτικότερα, **οι γηγενείς μαθητές εκφράζουν και προτείνουν περισσότερους πιθανούς τρόπους βελτίωσης, όπως για παράδειγμα ανάγνωση βιβλίων:** «*Να διαβάσω ακόμη πιο πολλά βιβλία*» (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε), **περισσότερη εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου:** «*Θα ήθελα να γράφαμε και άλλες εκθέσεις, πολλές φορές*» (Σ4-ΜΑ/Γ-Ε), **χρήση ταινίας ή αποσπάσματος βίντεο ως αφορμή για συνέχιση μιας ιστορίας:** «*Ναι! Πιστεύω ότι είμαι αρκετά καλή. [...] Καλά τα πάω, πολύ καλά. [...] Μμ ναι θα μπορούσα ας πούμε από κάποια ταινία που μ' αρέσει από την τηλεόραση ή σε κάποιο κινηματογράφο εε να δηλαδή... να λένε το μισό και 'γω να φαντάζομαι την άλλη μισή ιστορία*» (Σ14-ΜΑ/Γ-Ε), **ακόμη και αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού για περισσότερη υποστήριξη:** «*Μερικές φορές όταν βιάζομαι κάνω λάθη γι' αυτό θα ήθελα ο κύριος να μην μας τα λέει τόσο γρήγορα γιατί δεν προλαβαίνω να τα γράφω όλα*» (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε) ενώ ελάχιστοι είναι εκείνοι που **δεν προτείνουν κάποιο τρόπο βελτίωσης:** «*Όχι εντάξει. Δεν ξέρω*» (Σ12-ΜΑ/Γ-ΣΤ)).

Σε αντίθεση, η πλειοψηφία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο **δεν γνωρίζει ή δεν αναφέρει κάποιον τρόπο βελτίωσής τους:** «*Θέλω γενικά να βελτιωθώ.*» (Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε), ενώ ελάχιστοι αναφέρουν την ανάγκη για περισσότερη **συγκέντρωση:** «*Να μπορέσω να συγκεντρωθώ περισσότερο. Όταν δηλαδή είμαι στο σπίτι μου συγκεντρώνομαι πιο πολύ. Όταν είμαι εδώ, στο σχολείο, δυσκολεύομαι*» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ) και **αλλαγή στον τρόπο μελέτης** για να μπορέσουν να γίνουν καλύτεροι οι ίδιοι ανεξάρτητα με το τι κάνει ο εκπαιδευτικός για αυτούς: «*Αυτά που μας λέει η κυρία τα ακούω και όταν πάω στο σπίτι τα διαβάζω πιο πολύ για να τα βάλω καλά στο μυαλό μου*» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ).

4.5.6 Πλαίσιο δημιουργίας κειμένων

Η έκφραση των μαθητών για το πλαίσιο δημιουργίας κειμένων παρουσιάζει μια σχετική ομοιομορφία καθώς οι απαντήσεις όλων συμπίπτουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό.

Ο **αγαπημένος τύπος** διεκπεραίωσης και ενασχόλησης με την παραγωγή γραπτού λόγου φαίνεται να είναι και για τους γηγενείς μαθητές και για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο το **σπίτι** γιατί εκεί έχουν **ησυχία** και είναι **συγκεντρωμένοι:** «*Δεν έχω πρόβλημα αλλά πιο πολύ στο σπίτι γιατί έχω ησυχία και*

μπορώ να συγκεντρωθώ» (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε) & «Στο σπίτι γιατί εκεί έχω ησυχία.» (Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) ενώ επιθυμούν, κάποιοι εξ αυτών, την ενασχόληση και την ολοκλήρωση της παραγωγής γραπτού λόγου **στο σχολείο για να είναι παρέα με τους συμμαθητές τους, να συνεργάζονται (άτυπα) και να βοηθούνται:** «Μ' αρέσει εδώ με τους συμμαθητές μου γιατί άμα δεν ξέρω κάτι θα ρωτήσω τον διπλανό μου να μου πει» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) & «Προτιμάω εδώ στο σχολείο με τους συμμαθητές μου» (Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ). Μικρός αριθμός μαθητών αναφέρεται στο γεγονός ότι **μπορεί να δημιουργήσει το κείμενο σε οποιοδήποτε χώρο (σχολείο ή σπίτι):** «Και στο σπίτι μερικές φορές που έχω επειδή μ' αρέσει πολύ να γράφω γραπτό λόγο, γράφω κάτι σαν μια έκθεση [...] Στο σπίτι μ' αρέσει μόνη μου. Τώρα εδώ στο σχολείο δεν έχω πρόβλημα μ' αρέσει και μόνη μου και με τους συμμαθητές μου» (Σ14-ΜΑ/Γ-Ε) & «Θέλω να είμαι και στο σχολείο και μόνος μου για να συγκεντρώνομαι και να βάζω την φαντασία μου να λειτουργεί, να δουλέψει» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ).

Ο χρόνος δημιουργίας κειμένων φαίνεται να διαφοροποιείται εν μέρει. Οι περισσότεροι μαθητές (γηγενείς και με μεταναστευτικό υπόβαθρο) προτιμούν να γράφουν μόνο όταν πρόκειται για κάποια **σχολική εργασία**, όταν δηλαδή είναι επιβεβλημένο: «Μόνο για το σχολείο όταν έχω, το σκέφτομαι για να το γράψω σωστά.» (Σ13-ΜΗ/Γ-Ε) & «Όταν έχω κάτι για το σχολείο» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ) ενώ λίγοι είναι αυτοί που αναφέρουν ότι τους αρέσει να γράφουν **ως μαθητική εργασία αλλά και στον ελεύθερο χρόνο τους όταν έχουν έμπνευση:** «Και στο σπίτι μερικές φορές που έχω επειδή μ' αρέσει πολύ να γράφω γραπτού λόγου, γράφω κάτι σαν μια έκθεση [...] και στο σχολείο δεν έχω πρόβλημα» (Σ14-ΜΑ/Γ-Ε) & «Για το σχολείο πιο πολύ αλλά αν έχω χρόνο μπορεί να φανταστώ μια ιστορία. Μ' αρέσει εδώ με τους συμμαθητές μου γιατί άμα δεν ξέρω κάτι θα ρωτήσω τον διπλανό μου να μου πει» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

Ο τρόπος δημιουργίας των κειμένων διαφοροποιείται και αυτός κατά ένα βαθμό. Η πλειοψηφία των μαθητών προτιμά να γράφει **ατομικά:** «Μόνος μου στο σπίτι» (Σ13-ΜΗ/Γ-Ε) & «Μόνη μου στο σπίτι». (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ), μερικοί επιθυμούν να γράφουν **μαζί με τους συμμαθητές τους:** «Προτιμάω εδώ στο σχολείο με τους συμμαθητές μου» (Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ) & «Μ' αρέσει εδώ με τους συμμαθητές μου γιατί άμα δεν ξέρω κάτι θα ρωτήσω τον διπλανό μου να μου πει» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) ενώ λιγότεροι είναι όσοι **δεν δηλώνουν ότι έχουν πρόβλημα** με ποιον θα γράψουν μαζί: «Δεν έχω πρόβλημα με ποιον θα είμαι» (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε) & «Θέλω να είμαι και στο σχολείο και μόνος μου για να συγκεντρώνομαι και να βάζω την φαντασία μου να λειτουργεί, να δουλέψει» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ).

Το σημείο διαφοροποίησης μεταξύ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι ότι **κανένας μαθητής με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν αναφέρει την επιθυμία δημιουργίας κειμένου με τη βοήθεια κάποιου οικογενειακού μέλους ή τη βοήθεια του εκπαιδευτικού σε αντίθεση με τους γηγενείς**: «Πιο πολύ στο σπίτι μόνη μου γιατί έχει περισσότερη ησυχία. Όταν όμως θέλω μια βοήθεια ζητάω από την αδερφή μου που είναι μεγαλύτερη.» (Σ1-ΜΑ/Γ-Ε) & Στο σχολείο γιατί έχω και τη δασκάλα να τη ρωτάω πώς γράφεται μια λέξη ή να μου δώσει κάτι να το γράψω» (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε).

Σχετική ομοιομορφία παρουσιάζουν και οι απόψεις των μαθητών για την **πιο αρεστή φάση στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου**. Οι περισσότεροι συγκλίνουν στην επιλογή του **κυρίως συγγραφικού σταδίου και της αυτόνομης παραγωγής ιδεών ως την πιο αγαπημένη τους φάση**: «Μου αρέσει πολύ όταν βρίσκω ωραίες ιδέες και δεν μου αρέσει πολύ όταν μας δίνει πληροφορίες ο κύριος» (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε) & «Μ' αρέσει ... μμμ ... (σιωπή) να βρίσκω τις ιδέες» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ) ενώ λιγότεροι είναι εκείνοι στους οποίους αρέσει **όλη η διαδικασία** χωρίς να ξεχωρίζουν κάποιο ιδιαίτερο σημείο της: «Όλο μ' αρέσει πάρα πολύ. Το βλέπω όλο σαν εικόνα μέσα μου και το γράφω» (Σ7-ΜΗ/Γ-Ε) & «Όλα μου αρέσουν. Μου αρέσουν οι προτάσεις και το κείμενο. Όλα μου αρέσουν» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

Κατά συνέπεια, η πλειοψηφία και των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο φαίνεται να **διάκειται ευμενώς** προς την παραγωγή γραπτού λόγου τονίζοντας ταυτόχρονα πως **δεν υπάρχει κάποιο στοιχείο που δεν τους είναι αρεστό**: «Εε δεν ξέρω, δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι (ενν. που δεν αρέσει)» (Σ4-ΜΑ/Γ-Ε) & «Τώρα για το λιγότερο δεν ξέρω» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ).

Τα στοιχεία που **προβληματίζουν** κάποιους από αυτούς είναι **η σωστή διατύπωση του κειμένου**: «Δεν μου αρέσει όταν γράφω ένα κείμενο και δεν μπορώ να πω ακριβώς αυτό που θέλω, όταν δεν βρίσκω κάποια λέξη» (Σ8-ΜΗ/Γ-Ε) & «Δεν μ' αρέσει να κάνω ορθογραφικά» (Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) & «Οι δυσκολίες είναι... εε μερικές φορές, δεν μπορώ να γράψω κάποια πράγματα όπως ακριβώς τα θέλω, έτσι όπως τα σκέφτομαι» (Σ8-ΜΗ/Γ-Ε) & «Ναι. Όταν έχω κάτι στο μυαλό μου να γράψω και μετά το ξεχνάω» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ) και η σωστή **ορθογραφία**: «Δυσκολίες όταν μου 'ρχονται οι λέξεις αλλά δεν θυμάμαι καλά πώς γράφονται» (Σ7-ΜΗ/Γ-Ε) & «Καμιά φορά ναι εε στην ορθογραφία γιατί μπερδεύομαι σε κάποιες λέξεις και αντί να τις γράψω σωστά τις γράφω λάθος» (Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε), τομείς που αναφέρουν και οι δύο πλευρές ότι τους δυσκολεύουν.

4.5.7 Στρατηγικές γραφής

Μελετώντας τις απόψεις των μαθητών για τις στρατηγικές γραφής που ακολουθούν, παρατηρείται κάποια μικρή διαφοροποίηση. Οι περισσότεροι γηγενείς μαθητές αναφέρουν ότι **μελετούν το θέμα** για το οποίο πρέπει να γράψουν ένα κείμενο και κρατούν κάποιες ιδέες στο μυαλό τους, ακολουθώντας την ίδια τακτική και στο προσυγγραφικό στάδιο: «*Εεε πρώτα σκέφτομαι το θέμα και μετά περιγράφω στο μυαλό μου τι θα μπορούσα να γράψω*» (Σ1-ΜΑ/Γ-Ε) & «*Όχι. Τα 'χω στο μυαλό μου όλα*» (Σ13-ΜΗ/Γ-Ε) & «*Να σκεφτώ... Εε θα σκεφτώ την έκθεση. Θα την επεξεργαστώ στο μυαλό μου και μετά θα την γράψω. [...] Καταλαβαίνω από το θέμα την έκθεση*» (Σ13-ΜΗ/Γ-Ε) με ελάχιστους να **κρατούν κάποιες σημειώσεις ή κάποιες λέξεις- κλειδιά** που θα είναι οι οδηγοί τους στην πορεία συγγραφής: «*Η αλήθεια είναι ότι κρατάω κάποια στο μυαλό μου και τα γράφω πρόχειρα κάποιες φορές για να τα έχω έτοιμα και να σκεφτώ κάτι άλλο και άμα ... και θέλω να το διατυπώσω αυτό καλά*» (Σ14-ΜΑ/Γ-Ε).

Την **ίδια στρατηγική** ακολουθούν και οι μαθητές με μεταναστευτικό **υπόβαθρο** που συμφωνούν σε αυτό και κανένας τους δεν αναφέρει ότι σημειώνει κάτι έστω και πρόχειρα για να το θυμάται και να βοηθηθεί: «*Εε.. σκέφτομαι... εε.. κάποια διαδικασία Σκέφτομαι τι να γράψω... εε... (δεν λέει κάτι)*» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) & «*Απλά πρέπει να σκεφτώ καλά. [...] Κάθομαι και σκέφτομαι τι θα γράψω στην έκθεση και πώς θα το γράψω. [...] Προσέχω τι λέει πρώτα και μετά θέλω, προσπαθώ να καταλάβω εε τι μας... τι θα μου δώσει αυτό το κείμενο ή τι γράφει για να το αποδώσω καλά στο μυαλό μου.*» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ).

Αξίζει να σημειωθεί ότι μια διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι **οι γηγενείς μαθητές χρησιμοποιούν το σχολικό βιβλίο** για να τους βοηθά στην πορεία συγγραφής του κειμένου τους (και στο προσυγγραφικό και στο συγγραφικό στάδιο) ενώ **κανείς από τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν αναφέρει** κάτι τέτοιο: «*Ναι, αυτά δηλαδή μέσα στο βιβλίο μας γράφει για κάθε έκθεση και ακολουθώ αυτές τις οδηγίες και γράφω*» (Σ10-ΜΗ/Γ-ΣΤ) & «*Συνήθως έχει συννεφάκια και αυτά είναι με βάση με ένα κείμενο που έχουμε διαβάσει πιο πριν*» (Σ2-ΜΑ/Γ-Ε). Επιπλέον πολλοί **μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναφέρουν ότι δεν χρησιμοποιούν κάποια στρατηγική γραφής**: «*Όχι, δεν ακολουθώ*» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ), σε αντίθεση με ελάχιστους γηγενείς που **το επισημαίνουν**: «*Όχι, γράφω κανονικά*» (Σ12-ΜΑ/Γ-ΣΤ) & «*Όχι.*» (Σ12-ΜΑ/Γ-ΣΤ) & «*Απλά γράφω.*» (Σ12-ΜΑ/Γ-ΣΤ).

Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο, επίσης, υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση. Οι γηγενείς μαθητές ενδιαφέρονται, προβληματίζονται και ασχολούνται με περισσότερους τομείς στο στάδιο αυτό σε σχέση με τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αναλυτικότερα, σχεδόν όλοι οι γηγενείς μαθητές ενδιαφέρονται για τη σωστή νοηματική απόδοση του κειμένου τους και αν δεν την επιτύχουν, επιχειρούν, σε κάποιες περιπτώσεις, αυτόβουλα να το ξαναγράψουν, προσέχουν τη σωστή ορθογραφία και εμφάνιση των λέξεων που χρησιμοποιούν, την κατάλληλη τοποθέτηση των σημείων στίξης και την αποφυγή της επανάληψης, με εξαίρεση ελάχιστους που δίνουν σημασία σε κάθε τι επιθυμώντας το βέλτιστο αποτέλεσμα: «Προσέχω πώς να το γράψω για να βγάζει νόημα» (Σ8-ΜΗ/Γ-Ε) & «Πρώτα απ' όλα να καταλαβαίνεται το κείμενο και τα ορθογραφικά. Δηλαδή γράφω την έκθεση και μετά την ξαναδιαβάζω, δηλαδή άμα έχω κάπου που δεν κολλάει κάτι, το διορθώνω» (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ) & «Προσέχω την ορθογραφία, τα γράμματα μου» (Σ8-ΜΗ/Γ-Ε) & «Προσέχω να έχω βάλει τελείες, τόνους και να βγαίνει ένα ολοκληρωμένο νόημα.» (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε) & «Να μην λέω συνέχεια και ...και ... και.. και... ή άλλες ίδιες λέξεις.» (Σ4-ΜΑ/Γ-Ε) & «Παραγράφους, σημεία στίξης, να έχω ωραία γράμματα και την ορθογραφία μου.» (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε).

Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο προβληματίζονται κυρίως για τη σωστή νοηματική απόδοση του κειμένου τους, για την καλλιγραφική εικόνα του κειμένου και την ορθογραφία του, χωρίς να επεκτείνονται σε άλλες αναφορές όπως οι γηγενείς μαθητές: «Προσέχω τι έχω γράψει πριν και μετά αν έχω κάποιο λάθος το διορθώνω και συνεχίζω» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) & «Προσέχω να κάνω καλά γράμματα για να καταλάβει αυτός που θα το διαβάσει.» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ).

Στο τελευταίο στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου, το μετασυγγραφικό, οι απόψεις, οι αντιλήψεις και οι ενέργειες όλων των μαθητών συμπίπτουν. Η διαδικασία που περιγράφεται από όλους είναι ότι οι ίδιοι όταν τελειώσουν τη συγγραφή του κειμένου, το ξαναδιαβάζουν μία φορά για να ελέγξουν τυχόν ορθογραφικά λάθη ή νοηματικά κενά και το δίνουν στον εκπαιδευτικό σταματώντας στην ουσία εκεί για τους ίδιους τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου: «Το διαβάζω πρώτα και όπου έχω κανένα εκφραστικό λάθος το σβήνω και προσπαθώ να το διορθώσω και διορθώνω και τα ορθογραφικά» (Σ6-ΜΗ/Γ-Ε) & «Το διαβάζω άλλη μια να δω αν έχω λάθη και το δίνω.» (Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε). Ο εκπαιδευτικός, μετά από εύλογο χρονικό διάστημα, διορθώνει τα κείμενα και τα παραδίδει στους μαθητές έχοντας σχόλια είτε όχι χωρίς να τους εμπλέκει σε διαδικασία αυτό- ή ετερο-αξιολόγησης: «Όχι

να το ξαναδώσω απλά να διορθώνουμε τα λάθη και να το κρατάμε» (Σ12-ΜΑ/Γ-ΣΤ) & «Μας το γράφει από κάτω» (Σ6-ΜΗ/Γ-Ε) & «Τα διορθώνει ο κύριος και 'γω τα κοιτάω για να μην τα ξανακάνω» (Σ8-ΜΗ/Γ-Ε) & «Εε τα λάθη κοιτάει και γράφει «πολύ καλά», «μπράβο» ... ανάλογα.» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ) & «Εε.. όταν τελειώνουμε και τα βλέπει, βάζει στα λάθη ένα θαυμαστικό και από κάτω ... εε γράφει καλή προσπάθεια» (Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

4.5.8 Καθοδήγηση εκπαιδευτικού

Η καθοδήγηση και η βοήθεια του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου φαίνεται να παρουσιάζει **διαφοροποίηση μεταξύ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο**. Ειδικότερα, οι γηγενείς μαθητές αναφέρουν συχνά ότι **ζητούν τη βοήθειά του σε όλη τη διαδικασία** «Εε ναι, θα ακούσω προσεκτικά αυτά που μας λέει ο κύριος πριν ξεκινήσω.» (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε), τους **είναι απαραίτητη για την κατανόηση των κειμενικών ειδών** γραπτού λόγου: «Όχι είναι διαφορετικά. Γενικά, ξέρω εντάξει, αλλά μας βοηθάει κάθε φορά και ο κύριος» (Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ) τόσο **στο προσυγγραφικό όσο και στο κυρίως συγγραφικό στάδιο**: Συνήθως μας γράφει κάποιες ερωτήσεις στον πίνακα.» (Σ7-ΜΗ/Γ-Ε) & «Αν είναι εύκολο όχι, αν είναι δύσκολο πολύ χρειάζομαι λίγο. Αν είμαι στο σχολείο ρωτάω το δάσκαλο» (Σ8-ΜΗ/Γ-Ε), αλλά χρειάζονται τον εκπαιδευτικό και **ως πηγή υποστήριξης στην αντιμετώπιση των δυσκολιών** που τυχόν αντιμετωπίζουν: «Θα πω τον κύριο να με βοηθήσει» (Σ3-ΜΑ/Γ-Ε).

Αντίθετα, **οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν αναφέρονται καθόλου στη βοήθεια του εκπαιδευτικού γενικά σε όλη τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και στην κατανόηση των κειμενικών ειδών** (καμία αναφορά). Όμως, στο προσυγγραφικό στάδιο και στο κυρίως συγγραφικό στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου **ελάχιστοι ή και μόνο ένας εξ αυτών επισημαίνουν τη βοήθεια και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού στη συγγραφική τους πορεία**: «Μας λέει πώς να ξεκινήσουμε και μετά το συνεχίζουμε εμείς» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) & «Εε ... (σιωπή) καμιά φορά ναι αν δυσκολευτώ, ρωτάω τη δασκάλα» (Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) αλλά και στην **αντιμετώπιση των δυσκολιών** τους: «Με τη βοήθεια του δασκάλου» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

Αξίζει να σημειωθεί ότι συνολικά λιγότεροι μαθητές αναφέρονται ότι ζητούν βοήθεια και από άλλες πηγές. Πιο συγκεκριμένα, αρκετοί από τους γηγενείς μαθητές

και από εκείνους με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναφέρουν ότι αν δυσκολευτούν, ίσως ζητήσουν **βοήθεια από κάποιον συμμαθητή τους**, όταν βρίσκονται στο σχολείο ή από κάποιον **οικογενειακό τους μέλος**, όταν βρίσκονται στο σπίτι: «Τις περισσότερες φορές ρωτάω τον δάσκαλο αλλά μερικές φορές μπορεί να ρωτήσω τη διπλανή μου για το πώς γράφεται μια λέξη, αν δεν την ξέρω.» (Σ2-ΜΑ/Γ-Ε) & «Ανάλογα με το θέμα. Αν είναι κάτι δύσκολο εντάζει. Όταν είμαστε στο σπίτι συνήθως με βοηθάει ο μπαμπάς» (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ) & «Όταν βλέπω ότι δεν μπορώ να το κάνω και πολύ εύκολα ζητάω τη βοήθεια από την μαμά μου» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ) ή μπορεί να μη χρειαστούν **καθόλου βοήθεια**: «Όχι» (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε) & «Εε όχι» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ) & «Με βοηθάει η αδερφή μου στο σπίτι να γράφω τις λέξεις σωστά» (Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

4.5.9 Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών

Όλοι οι μαθητές εκφράζουν την επιθυμία να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν στην παραγωγή γραπτού λόγου και πολλοί από αυτούς παρουσιάζουν τρόπους αντιμετώπισης που ακολουθούν. Αναλυτικότερα, αρκετοί μαθητές και γηγενείς και με μεταναστευτικό υπόβαθρο επισημαίνουν ότι προσπαθούν **αυτόβουλα να προετοιμάσουν το κείμενο ή να το γράψουν πρώτα σε μια πρόχειρη μορφή** και έπειτα να ξαναγράψουν κανονικά στην τελική του μορφή χωρίς αυτό όμως να συμβαίνει πάντα, λόγω έλλειψης χρόνου: «Γράφω και στο σπίτι και προσπαθώ να το ξεπεράσω» (Σ1-ΜΑ/Γ-Ε) & «Γράφοντας κάτι άλλο» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ) & «Μια φορά το έκανα μόνος μου» (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε) & «Αυτό που γράφω; Το γράφω, το πηγαίνω στο δάσκαλο και αν δεν είναι κάπου σωστό μου λέει τι να διορθώσω και εγώ πηγαίνω και τα γράφω όπως μου τα είπε.» (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε). Στην παραπάνω ενέργεια, συχνά **τους βοηθά η χρήση λεξικού ή άλλων βιβλίων και η διερεύνηση ιδεών στο διαδίκτυο**:

Επειδή όταν μας βάζει η κυρία ορθογραφικά εγώ δεν τη διαβάζω, θέλω να την σκέφτομαι από μόνος μου πως πάει για να την μαθαίνω καλύτερα γι' αυτό ό, τι ξέρω, προσπαθώ να γράψω αυτό που ταιριάζει και αν μετά δεν είναι σωστό θα το ψάξω και στο λεξικό να δω πώς είναι και μετά αν δεν είναι σωστό θα το διαβάσω (Σ13-ΜΗ/Γ-Ε) & Να διαβάσω ή να ψάξω στο ίντερνετ ή στο λεξικό (Σ5-ΜΗ/Γ-Ε) & Όταν τελειώσω θ' ανοίξω το βιβλίο και θα ψάξω και θα βρω πως γράφεται και θα τη διαβάσω και θα τη γράψω σωστά (Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

Τέλος, αρκετοί από το σύνολο των μαθητών, επιθυμώντας να βελτιωθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου, τονίζουν ότι θα ήθελαν να τους δίνει την ευκαιρία ο εκπαιδευτικός να **εξασκηθούν περισσότερο γράφοντας**: «Να με δίνει συνέχεια να

γράφω για να βελτιώνομαι πιο πολύ.» (Σ10-ΜΗ/Γ-ΣΤ) & «Θα ήθελα να μου βάζει να γράφω έτσι έκθεση, να γράφω πολλές εκθέσεις για να γίνω ακόμα καλύτερος.» (Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ) αλλά και συζητώντας εναλλακτικές ιδέες και προτάσεις για να εμπνευστούν πριν ξεκινήσουν τη δημιουργία του κειμένου τους:

Να μας βοηθάει περισσότερο και να μας τα λέει λίγο περισσότερο αναλυτικά, να μην τα γράφουμε αμέσως αλλά να βλέπουμε και άλλα παρόμοια ή με τους ίδιους χαρακτήρες για να παίρνουμε ιδέες (Σ7-ΜΗ/Γ-Ε) & Να με βοηθήσει... να μου δείξει κάποια που δεν ισχύουν ακριβώς μέσα στο κείμενο και μετά να προχωρήσω εγώ και μετά μου λέει ο δάσκαλος κάτι και μετά το γράφω εγώ (Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε).

4.5.10 Τρόποι αξιολόγησης

Οι απόψεις των μαθητών για τον επιθυμητό τρόπο αξιολόγησης και βελτίωσης των κειμένων τους διαφέρει σημαντικά. Αρχικά, οι περισσότεροι μαθητές και γηγενείς και με μεταναστευτικό υπόβαθρο φαίνεται να **επιθυμούν να παραμείνει ο ίδιος** τρόπος αξιολόγησης των κειμένων τους: «*Ναι*» (Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ) & (Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε) & «*Δεν ξέρω... Έτσι όπως είναι τώρα. Δεν έχω πρόβλημα*» (Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ) & «*Δεν ξέρω. [...] Έτσι όπως είναι*» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ) **επειδή δεν γνωρίζουν κάποιον άλλο διαφορετικό και το εκφράζουν μονολεκτικά χωρίς λεπτομέρειες:** «*Δεν ξέρω*» (Σ14-ΜΑ/Γ-Ε) & «*Όχι.*» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ) & «*Απλά.. εε .. δεν ξέρω.*» (Σ12-ΜΑ/Γ-ΣΤ) & «*Δεν ξέρω.*» (Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.-ΣΤ). Αξίζει να σημειωθεί ότι **κανείς μαθητής με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν πρότεινε κάποιον εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης, πιθανώς επειδή δεν ήξερε ή δεν ήθελε να δηλώσει.**

Υπάρχει, όμως, ένας σημαντικός αριθμός γηγενών μαθητών που προτείνει κάποιους επιθυμητούς τρόπους διόρθωσης και αξιολόγησης των κειμένων τους. Για παράδειγμα, πολλοί γηγενείς μαθητές **επιθυμούν να έχουν περισσότερο ενεργό ρόλο** σε αυτή τη διαδικασία προτείνοντας **η διόρθωση να γίνεται μαζί με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη για να υπάρχει περισσότερη αλληλεπίδραση, συνεργασία και ανταλλαγή ιδεών:** «*Μ' αρέσει όταν τα διορθώνω με τους φίλους μου γιατί πιο πολύ δεν συνεργαζόμαστε αλλά εγώ με τον φίλο μου που καθόμαστε μαζί συνεργαζόμαστε πολύ και στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Βοηθιόμαστε.*» (Σ7-ΜΗ/Γ-Ε) & «*Ναι, εμένα μου αρέσει πολύ αυτό γιατί μπορεί να γεννηθεί και καμιά καινούργια ιδέα*» (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ) & «*Να τα διαβάζουμε όλοι στην τάξη και να λέμε μεταξύ μας τι μας άρεσε και τι όχι*» (Σ20-ΜΑ/Γ-Ε). Επιπλέον ελάχιστοι μαθητές **επιθυμούν να διορθώνουν οι ίδιοι τα κείμενά τους χωρίς καμιά βοήθεια για να καταλάβουν το λάθος και να βελτιωθούν ουσιαστικά:** «*Θέλω να τη*

διορθώνω μόνος μου για να μαθαίνω κιόλας.» (Σ13-ΜΗ/Γ-Ε) & «Εμένα θα μου άρεσε να δίνεται στον καθένα το κείμενό του που έχει γράψει, χωρίς να έχει διορθωθεί τίποτα και να το διαβάσει καλά, να καταλάβει δηλαδή τι δεν κολλάει καλά και ξέρω ‘γω τι άλλο και να το διορθώνει μόνος του να μάθει και περισσότερο.» (Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ).

4.5.11 Συγκριτική παρουσίαση της ‘φωνής’ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου

Η έκφραση των μαθητών για τα αγαπημένα τους κειμενικά είδη ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό καθώς οι γηγενείς μαθητές αναφέρουν περισσότερα και διαφορετικά κειμενικά είδη σε σχέση με τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Όμως, σχετικά με τα μη αγαπημένα τους κειμενικά είδη, τόσο οι γηγενείς μαθητές όσο και οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν αναφέρουν κάτι συγκεκριμένο ή δεν θυμούνται καθόλου με τη μόνη διαφορά που παρατηρείται να είναι ότι στους γηγενείς μαθητές δεν αρέσει να γράφουν κείμενα που δεν έχουν για τους ίδιους ενδιαφέρον και νόημα ή δεν έχουν τα απαραίτητα γνωστικά στοιχεία να τα υποστηρίξουν, γεγονός που πιθανώς να ισχύει και για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αλλά να μην το αναφέρουν.

Τα αποτελέσματα για το βαθμό κατανόησης των κειμενικών ειδών παρουσιάζουν μια διακύμανση μεταξύ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η πλειοψηφία των γηγενών μαθητών φαίνεται περισσότερο ενημερωμένη για τα κειμενικά είδη ή χρειάζεται μόνο μια μικρή βοήθεια από τον εκπαιδευτικό για να τα κατανοήσει καλύτερα, σε αντίθεση με τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο όπου όλοι τους τονίζουν ότι δεν τα γνωρίζουν ή δυσκολεύονται πάρα πολύ να τα διαχωρίσουν. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έλλειψη χρήσης της ορολογίας των κειμενικών ειδών.

Η αυτοεικόνα των μαθητών για την παραγωγή γραπτού λόγου δεν φαίνεται να διαφέρει σημαντικά μεταξύ γηγενών μαθητών και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτό γίνεται φανερό μέσα από τις απαντήσεις και των δύο που αναφέρουν ότι θα ήθελαν να βελτιωθούν στην ορθογραφία και στην παραγωγή ιδεών και στη δόμηση σωστών προτάσεων. Η διαφορά παρουσιάζεται στις προτάσεις τους για τους πιθανούς τρόπους βελτίωσης στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι περισσότεροι γηγενείς μαθητές εκφράζουν και προτείνουν περισσότερους πιθανούς τρόπους βελτίωσης, ενώ ελάχιστοι είναι εκείνοι που δεν προτείνουν κάτι. Αντίθετα, οι

περισσότεροι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν γνωρίζουν ή δεν αναφέρουν κάποιον τρόπο βελτίωσής τους ενώ ελάχιστοι είναι όσοι αναφέρουν.

Οι απόψεις των μαθητών για το πλαίσιο δημιουργίας κειμένων δεν φαίνεται να διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό. Ο αγαπημένος τρόπος διεκπεραίωσης και ενασχόλησης με την παραγωγή γραπτού λόγου φαίνεται να είναι και για τους γηγενείς μαθητές και για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο το σπίτι, με λιγότερους να αναφέρουν το σχολείο ενώ μικρός αριθμός μαθητών αναφέρει ότι μπορεί να δημιουργήσει το κείμενο και στα δύο μέρη. Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές (γγενείς και με μεταναστευτικό υπόβαθρο) προτιμούν να γράφουν μόνο όταν πρόκειται για κάποια σχολική εργασία, ενώ λίγοι είναι αυτοί που αναφέρουν ότι τους αρέσει να γράφουν και ως σχολική εργασία αλλά και στον ελεύθερο χρόνο τους όταν έχουν έμπνευση. Η πλειοψηφία των μαθητών προτιμά να γράφει ατομικά με την ύπαρξη μερικών επιθυμούν να γράφουν μαζί με τους συμμαθητές τους ενώ λιγότεροι είναι όσοι δηλώνουν ότι δεν έχουν πρόβλημα με ποιον θα είναι. Το σημείο διαφοροποίησης μεταξύ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι ότι κανένας μαθητής με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν αναφέρει ότι επιθυμεί τη βοήθεια κάποιου οικογενειακού μέλους ή του εκπαιδευτικού όταν δημιουργεί ένα κείμενο, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με τους γηγενείς.

Η πλειοψηφία και των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο φαίνεται να διάκειται ευμενώς προς την παραγωγή γραπτού λόγου. Δηλώνουν ότι δεν υπάρχει κάποιο στοιχείο που δεν τους είναι αρεστό ενώ τα στοιχεία που προβληματίζουν κάποιους από αυτούς είναι η σωστή διατύπωση του κειμένου και η σωστή ορθογραφία με το κυρίως συγγραφικό στάδιο να είναι η πιο αγαπημένη τους φάση στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου ενώ λιγότεροι είναι όσοι τους αρέσει όλη η διαδικασία.

Οι στρατηγικές γραφής που ακολουθούν οι γηγενείς μαθητές και οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο προσυγγραφικό στάδιο δεν διαφοροποιούνται καθώς όλοι μελετούν το θέμα κρατούν κάποιες ιδέες στο μυαλό τους, με ελάχιστους να κρατούν κάποιες σημειώσεις ή κάποιες λέξεις- κλειδιά που θα είναι οι οδηγοί τους στην πορεία συγγραφής. Η μόνη διαφορά που παρατηρείται στα αποτελέσματα είναι ότι οι γηγενείς μαθητές χρησιμοποιούν το σχολικό βιβλίο για να τους βοηθά στην πορεία συγγραφής του κειμένου τους ενώ κανείς από τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν αναφέρει κάτι τέτοιο και ότι πολλοί μαθητές με

μεταναστευτικό υπόβαθρο αναφέρουν ότι δεν χρησιμοποιούν κάποια στρατηγική γραφής σε αντίθεση με ελάχιστους γηγενείς που το επισημαίνουν.

Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο, υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση. Οι γηγενείς μαθητές ενδιαφέρονται, προβληματίζονται και ασχολούνται με περισσότερους τομείς (σωστή νοηματική απόδοση, ορθογραφία, καλλιγραφία, σημεία στίξης, αποφυγή της επανάληψης) σε σχέση με τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο (σωστή νοηματική απόδοση και ορθογραφία).

Στο τελευταίο στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου, το μετασυγγραφικό, οι απόψεις και οι ενέργειες όλων των μαθητών συμπίπτουν. Όλοι ακολουθούν την ίδια διαδικασία: γρήγορος έλεγχος μαθητών για ορθογραφικά λάθη ή νοηματικά κενά, παράδοση κειμένου στον εκπαιδευτικό, διόρθωση κειμένων από εκπαιδευτικό και παράδοσή τους στους μαθητές έχοντας σχόλια είτε όχι χωρίς την εμπλοκή τους σε διαδικασία αυτο- ή ετερο-αξιολόγησης.

Η καθοδήγηση και η βοήθεια του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου φαίνεται να παρουσιάζει μια διαφοροποίηση μεταξύ των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ειδικότερα, οι γηγενείς μαθητές αναφέρουν συχνά ότι ζητούν τη βοήθειά του και την υποστήριξή του σε όλη τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, ενώ οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν αναφέρονται (με εξαίρεση ενός) καθόλου στη βοήθεια που τους παράσχει ο εκπαιδευτικός. Αξίζει να σημειωθεί ότι συνολικά λιγότεροι μαθητές, γηγενείς και με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αναφέρονται ότι ζητούν βοήθεια και από άλλες πηγές (οικογενειακό μέλος, συμμαθητής) με την ταυτόχρονη ύπαρξη κάποιων που μπορεί να μη χρειαστούν καθόλου βοήθεια.

Όλοι οι μαθητές, γηγενείς και με μεταναστευτικό υπόβαθρο επιθυμούν την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην παραγωγή γραπτού λόγου και προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης. Μεταξύ των τρόπων είναι η αυτόβουλη και πρόχειρη προετοιμασία του κειμένου και έπειτα η κανονική του μορφή, η χρήση λεξικού ή άλλων βιβλίων και η διερεύνηση ιδεών στο διαδίκτυο, η περαιτέρω εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου και η συζήτηση εναλλακτικών ιδεών.

Τέλος, αναφορικά με τον τρόπο αξιολόγησης των κειμένων τους, η πλειοψηφία των μαθητών, γηγενών και με μεταναστευτικό υπόβαθρο, φαίνεται να επιθυμεί να παραμείνει ο ίδιος επειδή δεν γνωρίζει κάποιον. Υπάρχουν, όμως, αρκετοί γηγενείς μαθητές και όχι με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που προτείνουν κάποιους επιθυμητούς τρόπους διόρθωσης και αξιολόγησης των κειμένων τους, όπως εμπλοκή των μαθητών

στη διόρθωση, πραγματοποίηση της διόρθωσης στην τάξη μαζί με συμμαθητές και εκπαιδευτικό ενώ ελάχιστοι μαθητές επιθυμούν να διορθώνουν οι ίδιοι μόνοι τους τα κείμενά τους χωρίς καμιά βοήθεια για να καταλάβουν το λάθος και να βελτιωθούν ουσιαστικά.

Κεφάλαιο 5^ο: Συζήτηση – Προτάσεις

5.1 Συζήτηση

Η ‘φωνή’ των μαθητών της παρούσας έρευνας συνάδει με τα ερευνητικά πορίσματα της σχετικής βιβλιογραφίας, τονίζοντας ταυτόχρονα και την αναγκαιότητά αξιοποίησής τους.

Η γενική άποψη των μαθητών για το σχολείο είναι πολύ θετική, θετική και ουδέτερη ενώ δεν υπάρχει κανείς μαθητής που να έχει αρνητική άποψη, γεγονός πολύ σημαντικό, καθώς δείχνει ότι το αγαπούν, περνούν όμορφα και έχουν αποκτήσει, σε γενικές γραμμές, θετικές εμπειρίες και συναισθήματα.

Αυτό που τους αρέσει περισσότερο είναι που βρίσκονται μαζί με τους φίλους τους και παίζουν και μαθαίνουν, ενώ λιγότεροι αναφέρουν κάποιο μάθημα. Αυτή η ‘φωνή’ δημιουργεί έναν προβληματισμό για την εικόνα του σημερινού σχολείου καθώς δημιουργείται ένα δίπολο. Ενώ οι μαθητές αγαπούν το σχολείο γιατί είναι παρέα με τους φίλους και τους συμμαθητές, αυτό το πλεονέκτημα δεν αξιοποιείται μέσα στην τάξη και οι μαθητές αντί να δουλεύουν σε ομάδες οικοδομώντας και ανακαλύπτοντας τη γνώση μαζί με τους συμμαθητές τους, απομονώνονται στις ατομικές τους επιδόσεις και στον εαυτό τους χωρίς να μπορούν να συνεργαστούν αλλά να καταπιέζεται η ίδια τους η φύση. Για παράδειγμα, αν κανείς δει έναν μαθητή μόνο του στο διάλειμμα, θα παραξενευτεί και θα αναρωτηθεί ‘γιατί’, ενώ αν τον δει μόνο του στην τάξη χωρίς να μιλά σε κανέναν, θα το θεωρήσει φυσιολογικό γιατί θα κάνει ησυχία. Κατά πόσο, όμως, είναι κάτι τέτοιο φυσιολογικό;

Η γενική εικόνα μιας καθημερινής τάξης χαρακτηρίζεται από την ‘κυριαρχία’ του εκπαιδευτικού και την λίγη ως και ελάχιστη ουσιαστική συμμετοχή και έκφραση της ‘φωνής’ των μαθητών. Οι μαθητές, γενικά, εκφράζονται κυρίως εκτός μαθήματος, ενώ εντός αυτού η έκφρασή τους είναι περιορισμένη και καθοδηγούμενη από τον εκπαιδευτικό καθώς είναι αυτός που ρωτά και οι μαθητές απλά απαντούν στις γνωστικού, κυρίως, τύπου, ερωτήσεις του, εύρημα που το επιβεβαιώνει και η έρευνα των Jesson & Rosedale (2016), του Γερμανού (2003 όπ. αναφ. στο Αλεξανδρόπουλος, 2012), της Bahou (2011), της Bragg (2007) και Manefield et al. (2007: 12), στην οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους μαθητές ανώριμους και χωρίς άποψη.

Η συμμετοχή όλων των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία αποδεικνύεται περιορισμένη. Οι μαθητές συμμετέχουν σε διάφορες συζητήσεις γενικής φύσεως και όχι απόλυτα ουσιαστικές για τους ίδιους και τη σχολική

καθημερινότητά τους ενώ κάποιοι δεν συμμετέχουν καθόλου, ηθελημένα ή μη καθώς μπορεί να παρεμποδίζονται λόγω του σχολικού και του μαθησιακού περιβάλλοντος που επικρατεί ή των διαπροσωπικών σχέσεων που έχουν διαμορφωθεί με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Το παρόν εύρημα, από τη μία, έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας της Σκούρτου (2005: 155) όπου εκεί μόνο οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποκλείονταν από αρκετές πτυχές της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, ενώ στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι αντιμετωπίζονται ισάξια τόσο οι γηγενείς όσο και οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, από την άλλη, όμως, όλοι οι μαθητές διακατέχονται από κάποιο ενδοιασμό και συστολή στην έκφρασή τους και στη συμμετοχή τους, όπως διαπιστώνει και η Πολίτου (2013: 191). Γενικά, η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους δεν υφίσταται καθώς, όπως φαίνεται και από την έρευνα των Jagersma & Parsons (2011: 118), οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν τους μαθητές ισάξια με τους ίδιους και από την έρευνα των Bovill et al. (2011: 11), δεν έχουν ούτε την προθυμία ούτε τη θέληση να ακούσουν τη ‘φωνή’ των μαθητών τους.

Η συνεργασία μεταξύ τους είναι επιθυμητή από τους μαθητές, αλλά σύμφωνα με τη ‘φωνή’ τους σπάνια συμβαίνει. Αν συνεργαστούν, θα συνεργαστούν συνήθως στα πλαίσια μιας συζήτησης για κάποιο πρόβλημα προς λύση και όχι σε κάποια άλλη μορφή στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που ισχύει και για τους γηγενείς μαθητές και για εκείνους με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται από τον Turley (1994) ενώ η έρευνα των Jagersma & Parsons (2011:117), φανερώνει την αντίπερα όχθη αυτή της δημιουργικής συνεργασίας και των θετικών αποτελεσμάτων της στη μάθηση.

Δεν τους παρέχεται, ακόμη, η ελευθερία επιλογής ασκήσεων ή επιλογής του τρόπου με τον οποίο θα τις λύσουν. Η μόνη αυθαίρετη επιλογή που έχουν είναι ή να τις λύσουν όλες ή να μην τις λύσουν καθόλου αν δεν τους αρέσουν, γεγονός που φανερώνει ταυτόχρονα πως δεν εφαρμόζεται ούτε η διαφοροποιημένη διδασκαλία όταν υπάρχει ανάγκη και πως οι μαθητές δεν έχουν αποκτήσει μαθησιακή αυτονομία (Pajares & Valiante, 2001).

Αναφέρουν, μάλιστα και το λόγο για τον οποίο μελετούν. Οι περισσότεροι έχουν εσωτερικά κίνητρα μελέτης καθώς επιθυμούν να εξελιχθούν και να προοδεύσουν στη ζωή τους, να μάθουν πολλά πράγματα και γενικά να είναι καλοί μαθητές (Melaville et al., 2006: 35 · Toshalis & Nakkula, 2012: 8). Λιγότεροι είναι όσοι έχουν εξωτερικά

κίνητρα, δηλαδή μελετούν για να πάρουν καλό βαθμό ή για να αποφύγουν την επίπληξη του εκπαιδευτικού (Toshalis & Nakkula, 2012:8).

Το θετικό είναι ότι όλοι τους έχουν κάποια κίνητρα, τα οποία αν ο εκπαιδευτικός αξιοποιήσει ή τους εμπνεύσει, θα δημιουργηθούν και νέα πιο ισχυρά με θετικά αποτελέσματα τόσο στη γενική συμπεριφορά τους όσο και στη μάθησή τους (Hashemian & Heidari, 2013: 477- 479 · Toshalis & Nakkula, 2012: 8 · Graham et al., 2007: 516) ενισχύοντας την αυτονομία τους (Ryan & Connell, 1989a · Kormos, 2012). Τα κίνητρα αυτά, μάλιστα, φαίνεται ότι επηρεάζουν όλη τη μαθησιακή πορεία των μαθητών ακόμη και στο Πανεπιστήμιο (Larsen 2003 όπ. αναφ. στο Silva & Kapper, 2004: 92).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα των Geer & Sweeney (2012: 6) εντοπίζει παρόμοια ευρήματα με τα παραπάνω στην παρούσα έρευνα. Στην έρευνα των Geer & Sweeney (2012: 6) οι μαθητές εκφράζονται για τη μάθησή τους και τον εκπαιδευτικό και προτείνουν ιδέες για αλλαγές στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία αξιοποιώντας και προωθώντας τη ‘φωνή’ τους. Στην παρούσα έρευνα γίνεται κάτι παρεμφερές καθώς αξιοποιώντας αυτή τη ‘φωνή’ προτείνονται κάποιες διδακτικές πρακτικές τόσο γενικά στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία όσο και ειδικότερα στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου.

Στη συνέχεια, όλοι οι μαθητές εκφράζουν τη ‘φωνή’ τους για το μάθημα της Γλώσσας και για διάφορες πτυχές της παραγωγής γραπτού λόγου. Η πλειοψηφία των γηγενών μαθητών και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο κρατά μια ουδέτερη στάση απέναντι στο γλωσσικό μάθημα, αρκετοί μαθητές στους οποίους αρέσει και τους φαίνεται εύκολο, ενώ υπάρχουν κι άλλοι που τους δυσκολεύει ή δεν τους αρέσει. Μια πιθανή ερμηνεία μπορεί να στηρίζεται στα ευρήματα της έρευνας των (NASUWT, 2012: 30) που αναφέρουν ότι οι μαθητές που δεν συμμετέχουν **ενεργητικά** στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, έχουν αρνητική διάθεση απέναντι σε απαιτητικά μαθήματα, όπως είναι και το μάθημα της Γλώσσας.

Εκφράζονται, ακόμη, για τις αγαπημένες τους δραστηριότητες, με πρώτη προτίμηση την ανάγνωση κειμένων, ενώ σε αρκετούς αρέσει η επίλυση διαφόρων γλωσσικών ασκήσεων, οι ομαδικές κατασκευές και εργασίες, η παραγωγή γραπτού λόγου, η χρήση λεξικού, η ζωγραφική και τα τεστ. Από την άλλη, οι περισσότεροι δεν αναφέρουν κάποια λιγότερο αρεστή, ενώ σε μερικούς δεν αρέσει η παραγωγή γραπτού λόγου, η επίλυση ασκήσεων και προβλημάτων, η ζωγραφική και η

ορθογραφία, χωρίς να επισημαίνουν, όμως σε πολλές περιπτώσεις, τους λόγους είτε που τους αρέσουν είτε που δεν τους αρέσουν.

Αξίζει να τονιστεί ότι ο λόγος που επιθυμούν να γίνονται οι ομαδικές κατασκευές και εργασίες, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, είναι γιατί τις βλέπουν ως προτεινόμενες δραστηριότητες στο σχολικό βιβλίο οι οποίες όμως δεν εφαρμόζονται ποτέ.

Η πλειοψηφία των μαθητών διατηρεί μια θετική στάση για την παραγωγή γραπτού λόγου, όπως αποδεικνύουν και οι έρευνες των Jeffery & Wilcox (2013) και του Elliot (1999: 59), καθώς πιστεύουν ότι θα καταφέρουν να δημιουργήσουν ένα καλό κείμενο, ή και ουδέτερη στάση, έχοντας ανάμεικτα συναισθήματα, αφού από τη μια ενθουσιάζονται με το θέμα που θα ασχοληθούν αλλά δυσαρεστούνται γιατί επικρατεί φασαρία στην τάξη, γεγονός που τους αποσυντονίζει. Μόνο ένας κατέχει αρνητικά συναισθήματα για την παραγωγή γραπτού λόγου και την πορεία του σ' αυτή, λόγω της μεγάλης χρονικής διάρκειά της.

Το εύρημα αυτό αφορά τα συναισθήματα επιτυχίας ή αποτυχίας που έχουν βιώσει οι μαθητές στο παρελθόν και διαμορφώνουν την τωρινή αυτοεικόνα τους με αποτέλεσμα ή να επιδιώκουν ή να αποφεύγουν την παρούσα διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, όπως τονίζουν οι Garcia- Sanchez & de Caso- Fuertes (2005: 244), οι Pajares & Valiente (2001: 367), οι Δημάκος & Χέλμη (2009: 426) και οι Akkaya & Kirmizi (2010), αλλά αφορά, ακόμη, και τη διαχείριση της σχολικής τάξης, το σχολικό κλίμα που επικρατεί και τις διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκομένων (Fox, 2001). Επιβεβαιώνεται, συνεπώς, η αναγκαιότητα για αλλαγή ρόλων μαθητών και εκπαιδευτικού αξιοποιώντας τα οφέλη της υιοθέτησης της 'φωνής' των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Student Voice: Transforming Relationships, 2013 · Bragg, 2007: 115).

Επιπλέον, παρουσιάζεται μια δυσκολία στη χρήση της κατάλληλης ορολογίας για τα κειμενικά είδη. Οι μαθητές δεν έχουν επαρκείς γνώσεις για το όνομα και τα χαρακτηριστικά των περισσότερων κειμενικών ειδών, γεγονός που εξηγείται από τη μη αναφορά και των ίδιων των εκπαιδευτικών στην ορολογία τους, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων.

Σε γενικές γραμμές, σε όλους αρέσει να γράφουν διάφορα κείμενα με φαντασία και περιπέτεια, κείμενα οδηγιών και περιγραφικά, παραμύθια ή με χρήση ιστορικών στοιχείων/ γεγονότων, κείμενα στα οποία αναφέρονται σε κάτι που αγαπούν ενώ πολλοί αναφέρουν το 'σημερινό' ως το αγαπημένο τους, γεγονός που ίσως φανερώνει

σε μεγάλο βαθμό την αδυναμία κατανόησης και ονομασίας των κειμενικών ειδών. Αυτό συμβαίνει πιο συχνά στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, σύμφωνα με τις απόψεις τους, ενώ οι περισσότεροι γηγενείς για να κατανοήσουν το κειμενικό είδος χρειάζονται τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Η έρευνα των Jesson & Rosedale (2016) αναφέρει ότι παρόμοιες δυσκολίες είναι εφικτό να αντιμετωπιστούν πατώντας στις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών για οικοδόμηση της νέας γνώσης, κάτι που, όπως και οι ίδιοι διαπιστώνουν, συμβαίνει σπάνια στο σχολείο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές γράφοντας για κάτι που τους αρέσει και τους ενδιαφέρει, είναι πιο αποτελεσματικοί γιατί έχουν προσωπικό κίνητρο γραφής (Hashemian & Heidari, 2013: 477), κάτι που το αναφέρουν και οι ίδιοι. Παράλληλα, τονίζουν ότι η ενασχόλησή τους με την παραγωγή γραπτού λόγου, τους προσφέρει πολυποίκιλα οφέλη μεταξύ των οποίων είναι η βελτίωσή τους γνωστικά και μαθησιακά τόσο στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης όσο και στη ζωή τους, η ευχαρίστηση της προσωπικής δημιουργίας και η ανάπτυξη της φαντασίας, με ελάχιστους να αναφέρουν απλά ότι πρέπει να γράφουν καλά γιατί θα διαβάσουν και άλλοι τα κείμενά τους, δηλαδή ενδιαφέρονται για τη γνώμη των άλλων χωρίς να αναφέρουν κάτι για τον εαυτό τους.

Η πιο συχνή δυσκολία που αντιμετωπίζουν όλοι οι μαθητές, γηγενείς και με μεταναστευτικό υπόβαθρο, είναι η ορθογραφία, ενώ την ακολουθεί η σωστή διατύπωση ιδεών και προτάσεων μέσα στο κείμενο, χαρακτηριστικά που αναφέρουν ότι πρέπει να έχει ταυτόχρονα ένα καλό κείμενο. Οι προαναφερθείσες δυσκολίες εντοπίζονται και από τις έρευνες και το έργο του Σπαντιδάκη (2011) και του Elliot (1999: 61). Οι λόγοι που δικαιολογούν την ύπαρξη των παραπάνω δυσκολιών, σύμφωνα με τους μαθητές, είναι η έλλειψη προσοχής και συγκέντρωσης, η έλλειψη ιδεών και έμπνευσης, η έλλειψη θέλησης, η έλλειψη κατανόησης και η μη ανάγνωση βιβλίων. Οι απόψεις αυτές των μαθητών συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Elliot (1999).

Όμως, παρά τις δυσκολίες, διάκινεται ευμενώς απέναντι σε αυτή τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που αλληλοσυνδέεται με το ότι αγαπούν να βρίσκουν ιδέες και να τις γράφουν, αφού το κυρίως συγγραφικό στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου είναι το αγαπημένο τους επειδή επιθυμούν να γράψουν ό, τι φανταστούν χωρίς περιορισμούς.

Το πλαίσιο δημιουργίας κειμένων, δηλαδή ο τόπος, ο χρόνος και ο τρόπος αυτής της δημιουργίας δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα μεταξύ των γηγενών μαθητών και των

μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ο τόπος προτίμησης ενασχόλησης με την παραγωγή γραπτού λόγου είναι από όλους σχεδόν τους μαθητές το σπίτι. Το επιλέγουν για λόγους ησυχίας και συγκέντρωσης γιατί, όπως τονίζουν, στη σχολική τάξη επικρατεί φασαρία και δεν μπορούν να συγκεντρωθούν, εύρημα που σχετίζεται άμεσα με το σχολικό και μαθησιακό περιβάλλον και το σεβασμό προς τους υπόλοιπους, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από (Fox, 2001: 2) καθώς δεν φαίνεται να υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία αλλά μόνο τυπική, όπως εντοπίζει και η Αγγελάκου (2011: 60- 66).

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι παρά τις όποιες αντιξοότητες, αρκετοί μαθητές επιθυμούν να ασχολούνται με την παραγωγή γραπτού λόγου στο σχολείο σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους, αυτόβουλα, χωρίς αν τους το προτείνει ο εκπαιδευτικός. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται θετικά και από τον κριτικό γραμματισμό και το κειμενοκεντρικό- διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου που προωθούν τη συνεργατική γραφή αλλά και από άλλες έρευνες, όπως η έρευνα του Elliot (1999: 63) που αποδεικνύει τα οφέλη από τέτοιου είδους συνεργασίες.

Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ότι η εργασία σε ομάδες αναπτύσσει τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, όπως επιβεβαιώνεται από τους Μιχαηλίδου (2007), Μιχαηλίδου & Κουράτος (2007), Humphis (2010), (όπ.αναφ. στο Καραπετρίδου, 2012) και τους Toshalis & Nakkula, (2012: 18), την υπευθυνότητά τους και την αυτονομία τους, όπως αναφέρουν και οι Ryan & Connel (1989b), ο Ferguson- Patrick (2007), οι Jagersma & Parsons (2011: 117) και οι Toshalis & Nakkula (2012: 9,18) αλλά συμβάλλει και στη δημιουργία ποιοτικότερων κειμένων, όπως τονίζουν οι Swain & Lapkin (1998), ο Storch (2005) και ο Μιχάλης (2011). Ελάχιστοι είναι όσοι επιθυμούν να γράφουν μόνοι τους ή που δεν έχουν πρόβλημα που και με ποιον θα είναι.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η πλειοψηφία των μαθητών γράφει όταν είναι 'επιβεβλημένο' από τον εκπαιδευτικό χωρίς να συναποφασίζουν όλοι μαζί, ενώ λίγοι είναι όσοι γράφουν και ως χόμπι στον ελεύθερό τους χρόνο (Elliot, 1999: 59). Ένα εύλογο σημείο διαφοροποίησης που προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι οι γηγενείς μαθητές που προτιμούν την ενασχόληση με την παραγωγή γραπτού λόγου στο σπίτι, συνήθως ζητούν βοήθεια από κάποιο οικογενειακό μέλος, ενώ οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναφέρουν πως δεν ζητούν, γεγονός

που μπορεί να εξηγηθεί και να δικαιολογηθεί καθώς η οικογένειά τους δεν έχει τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια για να τους βοηθήσει.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι στρατηγικές γραφής που δήλωσαν οι μαθητές ότι ακολουθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου γενικά αλλά και σε κάθε στάδιο ξεχωριστά.

Το προσυγγραφικό στάδιο θεωρείται από τους περισσότερους μαθητές εύκολο, χωρίς να αντιμετωπίζουν κάποια ιδιαίτερη δυσκολία ενώ λιγότεροι είναι όσοι δυσκολεύονται. Οι περισσότεροι μαθητές μελετούν το θέμα που καλούνται να επεξεργαστούν, σκεπτόμενοι νοητά μόνο, χωρίς να σημειώνουν κάποιες ιδέες και συζητώντας ταυτόχρονα και με τον εκπαιδευτικό. Σε κάποιες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός σημειώνει στον πίνακα κάποια χρήσιμα στοιχεία που αναφέρει ο ίδιος και που θα βοηθήσουν τους μαθητές στο επόμενο στάδιο ενώ σε κάποιες άλλες οδηγών των μαθητών αποτελεί το σχολικό βιβλίο.

Το κυρίως συγγραφικό στάδιο είναι πιο αγαπητό στους μαθητές, όπως ήδη αναφέρθηκε, γιατί νιώθουν μια ελευθερία δημιουργίας. Όλοι οι μαθητές ενδιαφέρονται για τη σωστή νοηματική απόδοση και την ορθογραφία των λεγομένων τους, ενώ μόνο οι γηγενείς νοιάζονται και για άλλα επιμέρους ζητήματα, όπως τα σημεία στίξης και η αποφυγή της επανάληψης, γεγονός που δείχνει ότι δίνουν περισσότερη βαρύτητα, ανάλογα με τις ανάγκες και τις γνώσεις τους. Αξίζει να σημειωθεί, όπως φαίνεται και από την έρευνα του Elliot (1999: 63) ότι οι μαθητές δεν γράφουν έχοντας στο μυαλό τους τον αποδέκτη για τον οποίο γράφεται το κείμενο αλλά το γράφουν για τον εκπαιδευτικό και μόνο.

Το μετασυγγραφικό στάδιο, στην ολοκληρωμένη του μορφή, όπως παρουσιάζεται στη σχετική βιβλιογραφία, δεν υφίσταται. Οι μαθητές αναφέρουν ότι κάνουν μια απλή ανάγνωση και έλεγχο του κειμένου τους και το παραδίδουν στον εκπαιδευτικό. Εκείνος, έπειτα από κάποιο χρονικό διάστημα, τους τα επιστρέφει διορθωμένα ή με επισήμανση των λαθών προς διόρθωση και με έναν πρόχειρο σχολιασμό επίδοσης και βαθμό, σημεία στα οποία εστιάζουν και την προσοχή τους οι μαθητές για να βελτιωθούν και να μην ξανακάνουν τα ίδια λάθη. Το ίδιο γεγονός επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Elliot (1999: 62) ενώ ταυτόχρονα αυτή η δράση του εκπαιδευτικού εμπεριέχει την αξιολόγηση λιγότερο γνωστών θεμάτων στους μαθητές (π.χ. δομή κειμένου) (Zamel, 1985: 2).

Αξίζει να τονισθεί ότι μερικοί μαθητές εκφράζουν την ανάγκη νέας ενασχόλησης με το κείμενό τους, κάτι που αποτελεί χαρακτηριστικό του μετασυγγραφικού σταδίου

και συνήθως το επιδιώκουν αυτόβουλα, χωρίς να το γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, ανάγκη η οποία επιβεβαιώνεται και από τις Love & Sandiford (2016) και τους Jesson, Fontich & Myhill (2016). Από την άλλη εκφράζεται η άποψη ότι είναι αδικία η ενασχόληση ξανά με το κείμενο, δηλαδή η ευκαιρία δεύτερης γραφής, γεγονός που φανερώνει την έλλειψη καλλιέργειας στους μαθητές της φιλοσοφίας του μετασυγγραφικού σταδίου.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου που παρουσιάστηκε είναι καθοδηγητικός και ο ίδιος αποτελεί πηγή γνώσης για τους μαθητές, χαρακτηριστικό που επαληθεύεται και από τους μαθητές καθώς αναφέρουν ότι από τα διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, περισσότερο τους αρέσουν και τους βοηθούν οι βοηθητικές ερωτήσεις και επεξηγήσεις του και οι λέξεις- κλειδιά που τους δίνει ή το σχολικό βιβλίο, φανερώνοντας το δασκαλοκεντρικό του ρόλο και χαρακτήρα. Το γεγονός ότι η έρευνα του Turley που διεξήχθη το 1994 εντοπίζει παρόμοιες καταστάσεις στον ρόλο του εκπαιδευτικού, κάνει επιτακτική, την ανάγκη αλλαγής του ρόλου του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τα νέα σύγχρονα πρότυπα του μαθητοκεντρικού χαρακτήρα της μάθησης.

Η διδακτική διαδικασία που ακολουθεί δεν στηρίζεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία και ο ρόλος του στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου φαίνεται να είναι αυτός της παρουσίασης των απαραίτητων στοιχείων και της διόρθωσης στο τέλος, χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερη αλληλεπίδραση ή ανταλλαγή ιδεών στα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου αλλά και γενικότερα στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Όμως, όπως τονίζει πλήθος ερευνών (Jeffery & Wilcox, 2013 · Melaville et al., 2006: 14 · Τσαγγάρη, 2011: 79), ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι υποστηρικτικός σε όλη την πορεία συγγραφής αλλά και μάθησης ενδυναμώνοντας ψυχικά και εμπνέοντας τους μαθητές να εξελιχθούν.

Συνήθως, οι γηγενείς μαθητές νιώθουν πιο άνετα να ζητήσουν τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ενώ κανείς από τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν κάνει το ίδιο. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ίσως ότι αυτοί οι μαθητές δεν νιώθουν άνετα να του τη ζητήσουν γιατί δεν τους είναι προσιτός ή δεν τους δίνει περιθώρια διαλόγου και συμμετοχής, όχι μόνο στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου αλλά και γενικά στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Αυτό το αποτέλεσμα συνδέεται με την έρευνα της Σκούρτου (2007: 155) και της Νιτσοπούλου (χ.χ) για το κατά πόσο είναι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο ευπρόσδεκτοι να συμμετέχουν και κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι φιλικός και ανοιχτός σ' αυτούς, καθώς, όπως τονίζεται

στην έρευνα των Manefield et al. (2007: 12), οι μαθητές αυτοί συνήθως δεν μπορούν να μιλήσουν στον εκπαιδευτικό που είναι η κινητήρια δύναμη της εξουσίας στην τάξη.

Ελάχιστοι είναι οι μαθητές που αποζητούν βοήθεια στους συμμαθητές τους αυτόβουλα, γεγονός που επιβεβαιώνει την ανάγκη προώθησης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης.

Γενικά, η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου που παρουσιάστηκε τόσο από τις απόψεις των μαθητών όσο και από την παρατήρηση της ερευνήτριας, δεν εμπίπτει στη σύγχρονη θεωρία για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου όπως παρουσιάζεται και στη σχετική βιβλιογραφία, δηλαδή στο κειμενοκεντρικό – διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου και στον κριτικό γραμματισμό (βλ. κεφάλαιο 2^ο), ενώ η έρευνα της Αμπάτη (2011) επισημαίνει ότι δυστυχώς στο ελληνικό σχολείο η θεωρία απέχει κατά πολύ από την πράξη.

Τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου δεν είναι διακριτά μεταξύ τους και δεν εξαντλούν τις δυνατότητες που παρέχονται. Ειδικά το μετασυγγραφικό στάδιο στην ουσία του δεν υφίσταται, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και η διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου χάνει την κυκλική της φύση και γίνεται γραμμική σταματώντας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και επικεντρώνοντας την προσοχή μόνο στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία γραφής, εύρημα που προκύπτει και από την έρευνα των Hashemian & Heidari (2013: 477).

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η ‘φωνή’ των μαθητών συμπίπτει με τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές που προτείνονται ενώ ο εκπαιδευτικός στη σχολική καθημερινότητα και πρακτική δεν φαίνεται να τις λαμβάνει υπόψη του, εύρημα και της έρευνας των McIntyre et al. (2005: 150).

5.2 Διδακτικές προτάσεις και πρακτικές

Έχοντας στο νου από τη μια τη ‘φωνή’ της παρούσας έρευνας και από την άλλη τα πορίσματα της σύγχρονης θεωρίας και τα αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών, επιχειρείται η συγγραφή και η πρόταση κάποιων πρακτικών / στρατηγικών με βάση τις θεματικές κατηγορίες της έρευνας με σκοπό να βελτιώσουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Η αναγκαιότητα δημιουργίας και χρήσης τέτοιων πρακτικών που να λαμβάνουν υπόψη και να προκύπτουν από τη ‘φωνή’ επιβεβαιώνεται και προτείνεται από πλήθος ερευνών (Jeffery & Wilcox, 2013: 286-287 · Jagersma & Parsons, 2011: 118 · Joseph, R., 2006: 37 · Cook- Sather, A., 2006: 16 · Manefield et

al. (2007: 12) · Σπαντιδάκης, 2010: 179 · Jesson & Rosedale, 2016: 11) καθώς οι μαθητές θεωρούνται ως η πιο πολύτιμη και έγκυρη πηγή γνώσεων και πληροφοριών για τις μαθησιακές τους εμπειρίες (Bovill et al., 2011: 133 · Rudduck, 2006: 139).

5.2.1 Στάσεις μαθητών απέναντι στο σχολείο

Οι μαθητές διάκεινται ευμενώς απέναντι στο σχολείο εκφράζοντας, όμως, ότι αυτό που τους αρέσει πιο πολύ σε αυτό είναι ότι βρίσκονται στον ίδιο χώρο με τους φίλους τους και παίζουν ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν καινούργια πράγματα. Προκύπτει, λοιπόν, από τους ίδιους η **ανάγκη δημιουργίας ομάδων εργασίας** όπου θα συνεργάζονται και θα μαθαίνουν όλοι μαζί ενωμένοι αφήνοντας στην άκρη εγωισμούς, ατομικότητες και διαφορές υιοθετώντας ισότιμους ρόλους σεβόμενοι τη διαφορετικότητα του καθενός.

Τα οφέλη της ομαδικής εργασίας είναι πολλά, όπως επιβεβαιώνουν και τα ερευνητικά δεδομένα, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Χαρακτηριστικά ο Μιχάλης (2011) αναφέρει ότι αποτελεί εσωτερικό κίνητρο και η έρευνα των Graham et al, (2004: 207-208) και της Ράλλη (2011: 61,140) τονίζει ότι η συνεργασία των μαθητών βελτίωσε την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα των Jagersma & Parsons (2011: 117) οι μαθητές συμμετείχαν σε ομάδες σε έρευνα που οι ίδιοι είχαν σχεδιάσει με αποτέλεσμα η ομαδικότητα και η υπευθυνότητα να αυξηθεί οδηγώντας σε ομαδική και βιωματική ανακάλυψη της γνώσης.

Επιπλέον, μέσω της ομαδοσυνεργατικής εργασίας, οι μαθητές θα μπορέσουν να δημιουργήσουν ακόμη περισσότερα εσωτερικά κίνητρα μελέτης καθώς θα νιώθουν υπεύθυνοι για τη μάθησή τους, θα δείχνουν εμπιστοσύνη στο εαυτό τους και θα συνειδητοποιούν ότι η πορεία της μάθησης είναι ένα ενδιαφέρον ταξίδι όπου εκείνοι μαζί με τους συμμαθητές για παρέα, θα μπορούν να οδηγούν το καράβι τους όπου επιθυμούν για να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες, χωρίς να τους ενδιαφέρει το ποιος θα πάρει καλύτερο βαθμό αλλά το πώς όλοι μαζί θα προοδεύσουν, πτυχές που εμπλέκουν και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Toshalis & Nakkula, 2012: 21-22 & Rudduck et al., 2003 · NASUWT, 2012 · Manefield et al., 2007: 36).

5.2.2 Συνεργασία, συμμετοχή και έκφραση απόψεων στην τάξη

Η έκφραση των μαθητών στην τάξη είναι περιορισμένη. Οι μαθητές ή δεν εκφράζονται ή αν εκφραστούν θα είναι ως απάντηση σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού ή για να συμφωνήσουν μαζί του ή για να 'εξεταστούν'. Στα ίδια επίπεδα κυμαίνεται και η συμμετοχή τους καθώς είναι έννοιες αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες, ενώ δεν έχουν στην ουσία ελευθερία επιλογής ασκήσεων και συνεργασίας, αν και το επιθυμούν, όπως επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Robinson & Taylor (2007).

Προτείνεται, λοιπόν, η δυνατότητα ουσιαστικής έκφρασης των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία **μέσω γνώσης ή και συνδιαμόρφωσης των διδακτικών στόχων, μέσω συζητήσεων και ψηφοφοριών, μέσω του μαθητικού συμβουλίου, μέσω της παροχής ευκαιριών διαμόρφωσης, τροποποίησης ή και επιλογής των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, μέσω της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ή και μέσω της συμμετοχής τους στο σχεδιασμό του μαθήματος διερευνώντας προσωπικές απορίες.** Όλα τα παραπάνω έχουν διερευνηθεί με θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία από τους (Rudduck, 2006: 141 · Toshalis & Nakkula, 2012 & NASUWT, 2012 · Koutselini, 2016 · Fielding, 2010: 67 · PESB, 2009: 52 · Melaville et al., 2006: 13 · Bovill et al., 2011: 136).

Μάλιστα, προτείνεται για την έκφραση των μαθητών **ένα παιχνίδι ερωτήσεων που θα βάλει τους μαθητές σε σκέψη και τους εκπαιδευτικούς σε πνεύμα αναστοχασμού και ανατροφοδότησης.** Ενδεικτικά, μπορεί να υπάρχει στην τάξη ένα κουτί με ερωτήσεις και στο τέλος της μέρας να μαζεύονται στην γωνιά συζήτησης σε κύκλο με τα μαξιλαράκια τους, να τραβούν από μία, να την απαντούν και να τη συζητούν. Οι ερωτήσεις μπορεί να έχουν την ακόλουθη μορφή:

1. Ποιο ήταν το καλύτερο ή το χειρότερο πράγμα που έγινε στο σχολείο σήμερα;
2. Πες μου κάτι που σήμερα σε έκανε να γελάσεις.
3. Ποιο σημείο (χώρος) του σχολείου σου αρέσει πιο πολύ;
4. Πες μου μια περίεργη λέξη που άκουσες σήμερα.
5. Με ποιον τρόπο βοήθησες κάποιον σήμερα;
6. Με ποιον τρόπο σε βοήθησε κάποιος σήμερα;
7. Πες μου κάτι καινούργιο που έμαθες σήμερα.
8. Ποια στιγμή ήσουν πιο χαρούμενος σήμερα;
9. Ποια στιγμή βαρέθηκες πιο πολύ σήμερα;

10. Αν εμφανιζόταν ένα εξωγήινο διαστημόπλοιο στην τάξη σου για να πάρει κάποιον, ποιος θα ήθελες να ήταν αυτός; (Γιατί;)

11. Τι πιστεύεις ότι θα έπρεπε να κάνετε ή να μαθαίνετε για πιο πολλές ώρες στο σχολείο;

12. Τι θα έπρεπε να κάνετε ή να μαθαίνετε λιγότερο; Γιατί;

13. Σε ποιον πιστεύεις ότι θα μπορούσες να φερθείς καλύτερα μέσα στην τάξη σου; (ενώ δεν το έχεις κάνει ενδεχομένως)

14. Αν ήσουν εσύ ο δάσκαλος αύριο, τι θα έκανες;

15. Αν μπορούσες να αλλάξεις θέση με κάποιον μέσα στην τάξη, με ποιον θα το διαπραγματευόσουν; Γιατί; (Ανακτήθηκε από <http://www.ipaideia.gr/paidagogika-themata/ti-na-rotas-to-paidi-otan-girna-apo-to-sxoleio> και τροποποιήθηκε κατάλληλα για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας).

Ένας άλλος τρόπος έκφρασης των μαθητών μπορεί να αποτελέσει ένα σύντομο ερωτηματολόγιο που θα συμπληρώνουν οι μαθητές στο τέλος κάθε ημέρας ή κάθε εβδομάδας με ερωτήσεις που θα ανιχνεύουν το βαθμό έκφρασης και αξιοποίησης της ‘φωνής’ τους και θα αποτελεί έγκυρη και έγκαιρη ανατροφοδότηση για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Το ερωτηματολόγιο μπορεί να έχει την εξής μορφή και στηρίζεται στο (Kentuky Department of Education, 2013):

Ζωγράφισε τον αριθμό με το κουτάκι που σε εκφράζει περισσότερο. Να θυμάσαι τι σημαίνουν οι αριθμοί: το 1= ποτέ, 2= σπάνια, 3= μερικές φορές, 4= συχνά, 5= πάντα						
1	Στην τάξη μας μαθαίνουμε πολλά κάθε μέρα	1	2	3	4	5
2	Στην τάξη μας μαθαίνουμε να διορθώνουμε τα λάθη μας	1	2	3	4	5
3	Ο δάσκαλος δεν αφήνει κανένα να τα παρατήσει όταν δυσκολεύουν οι ασκήσεις και θέλει να προσπαθούμε πολύ	1	2	3	4	5
4	Αν δεν καταλάβουμε κάτι ο δάσκαλος μας το εξηγεί με διαφορετικούς τρόπους	1	2	3	4	5
5	Ο δάσκαλος ξέρει πότε καταλαβαίνουμε κάτι και πότε όχι	1	2	3	4	5
6	Τα σχόλιά του μας βοηθούν να βελτιωθούμε	1	2	3	4	5
7	Όλοι οι μαθητές σέβονται τον δάσκαλο	1	2	3	4	5
8	Ο δάσκαλος μας σέβεται	1	2	3	4	5
9	Ο δάσκαλος μας θέλει να μοιραζόμαστε και να συζητάμε τις ιδέες μας	1	2	3	4	5
10	Ο δάσκαλός μας δείχνει ότι μας νοιάζεται και προσπαθεί να καταλάβει πως νιώθουμε	1	2	3	4	5
11	Η τάξη μας δεν σπαταλά χρόνο σε ανούσια πράγματα	1	2	3	4	5
12	Μου αρέσει ο τρόπος που μαθαίνουμε και το μάθημα	1	2	3	4	5

Μέσω τέτοιων εγχειρημάτων, τόσο οι μαθητές όσο και ο εκπαιδευτικός επωφελούνται κατανοώντας ουσιαστικότερα τη γνώση και τη διαδικασία απόκτησής της και ενισχύεται η συμμετοχή και τα κίνητρά τους, όπως το επιβεβαιώνει και το προτείνει η έρευνα των (Bovill et al., 2011: 136- 140 · Melaville et al., 2006: 35), επιτυγχάνοντας βέλτιστα μαθησιακά οφέλη (Fielding, 2010:66), ενώ ταυτόχρονα, το διαλογικό μοντέλο συμμετοχής των μαθητών συμβάλλει όχι μόνο στη βελτίωση της τάξης αλλά και ολόκληρου του σχολείου, όπως τονίζει η Lodge (2005).

Για να επιτευχθούν, φυσικά, όλα τα παραπάνω, είναι αναγκαία η ανάπτυξη ισότιμων, αμοιβαίων και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων για τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, γεγονός που τονίζεται και προωθείται από πλήθος ερευνών, όπως οι έρευνες των Rudduck, (2006: 138,141-142), McIntyre et al., (2005: 167), Bragg, (2007: 505) και Ngussa & Makewa, (2014: 27) και κρίνεται αναγκαία η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την προώθηση της ‘φωνής’ των μαθητών (Nelson, 2015:12).

5.2.3 Στάσεις για το μάθημα της Γλώσσας

Η ‘φωνή’ των μαθητών για το μάθημα της Γλώσσας παρουσιάζει μια ποικιλομορφία καθώς τα συναισθήματα απέναντι του είναι διφορούμενα. Σε μια προσπάθεια αλλαγής τους προς το θετικότερο προτείνονται κάποιες διδακτικές πρακτικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να επιτύχει τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα και για να αυξήσει τη θέληση των μαθητών για μάθηση, όπως επιβεβαιώνει η έρευνα των (NASUWT, 2012: 27).

Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να κάνει μια **διερεύνηση των αναγκών των μαθητών του και των ενδιαφερόντων τους σχετικά με τις εντυπώσεις τους για το μάθημα της Γλώσσας**, τι τους αρέσει περισσότερο ή και λιγότερο από όλα όσα γίνονται σ’ αυτό ή από όσα χρησιμοποιεί ο ίδιος για να μπορέσει να πάρει την απαραίτητη ανατροφοδότηση που θα του είναι χρήσιμη στο σχεδιασμό του μαθήματός του και των ασκήσεων προς επίλυση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί χρησιμοποιώντας και τον οδηγό συνέντευξης της παρούσας έρευνας είτε σε μορφή ατομικής συνέντευξης είτε και σε μορφή ομαδικής συζήτησης σε κύκλο.

Χαρακτηριστικά στους μαθητές της έρευνας φαίνεται να τους αρέσει πιο πολύ η ανάγνωση κειμένων, η παραγωγή γραπτού λόγου, η επίλυση διαφόρων ασκήσεων, οι

ομαδικές κατασκευές και η χρήση λεξικού. Αξιοποιώντας τα συγκεκριμένα δεδομένα και προωθώντας τη ‘φωνή’ τους, **ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διαβάζουν ή να γράφουν κείμενα με θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους ή που είναι ανάλογα του γνωστικού τους υποβάθρου και των μαθησιακών τους αναγκών**, όπως τονίζει και η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Melaville et al., 2006: 9) και η έρευνα των Lo & Hyland (2007).

Επιπλέον μια ιδέα συμπερίληψης και των δίγλωσσων μαθητών είναι η **δημιουργία και η παρουσίαση ενός κειμένου στη μητρική τους γλώσσα προς όφελος όλων των μαθητών**. Από τη μια, ο δίγλωσσος μαθητής είναι δυνατόν να νιώσει ευπρόσδεκτος με όλο του το είναι ενώ από την άλλη, οι υπόλοιποι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με μια νέα, ίσως και άγνωστη γι’ αυτούς γλώσσα, καθιστώντας, με αυτόν τον τρόπο, τη διγλωσσία ως προνόμιο εμφανές σε όλους και όχι ως ένα ατομικό και κρυφό γνώρισμα που παρεμποδίζεται και δεν αξιοποιείται, όπως αναφέρουν πολλές έρευνες (Ευαγγέλου, 2005: 152 · Horner et al., 2011: 5 · Γούναρη, 2013: 37 · Σκούρτου, 2007).

Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί και η αναφορά στη χρήση του λεξικού, η οποία μπορεί να λάβει πολλές μορφές προς όφελος όλων των μαθητών. Για παράδειγμα, μπορούν οι μαθητές να το έχουν ως σύμβουλό τους ανά πάσα στιγμή ή ακόμη και **να δημιουργήσουν σταδιακά και το δικό τους λεξικό** με τις λέξεις που συναντούν πιο συχνά, τους εντυπωσιάζουν ή τους δυσκολεύουν, δίνοντας τη δυνατότητα στους δίγλωσσους μαθητές να συμπληρώσουν και τη σημασία στη μητρική τους γλώσσα εκτός από την καθομιλουμένη στη χώρα διαμονής τους.

Από όσα διδακτικά εργαλεία χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός φαίνεται ότι τους αρέσουν **οι βοηθητικές ερωτήσεις και επεξηγήσεις** αλλά και το σχολικό βιβλίο, όμως, αυτά είναι ίσως και τα μόνα που τους είναι γνωστά και που έχουν βιώσει ως σχολική πραγματικότητα. Προκύπτει, λοιπόν, η ανάγκη εκσυγχρονισμού τους, όπως προκύπτει από την έρευνα των Melaville et al. (2006) και του Turley (1994).

Για να εμπλουτίσει ο εκπαιδευτικός τη γκάμα των διδακτικών του εργαλείων στο μάθημα της Γλώσσας, θα μπορούσε **να χρησιμοποιεί και άλλα εξωσχολικά βιβλία που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών**, κάποιο λεξικό, όπως και οι ίδιοι αναφέρουν, οπτικοακουστικό υλικό ανάλογα με το υπό μελέτη θέμα, τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τον προτζέκτορα για παρουσίαση νέων δεδομένων ή την αναζήτησή τους. Γενικότερα, καλό θα είναι **να αξιοποιεί τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και**

δυνατότητες των μαθητών του για να οικοδομήσουν σταδιακά τη γνώση, όπως τονίζει η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Melaville et al., 2006: 12), **αλλά και να μοιραστεί μαζί τους τα διδακτικά εργαλεία ή να συμμετέχουν από κοινού στη συνδιαμόρφωσή τους**, όπως προτείνουν και οι Turley (1994: 6-8) και Bovill et al. (2011). Τέλος, μπορεί **να εντάξει την έρευνα ως διδακτικό εργαλείο**, όπου οι μαθητές θα αναλαμβάνουν το ρόλο του μικρού ερευνητή και θα οικοδομούν ενεργητικά και βιωματικά τη γνώση, όπως έχει συμβεί σε πολλές έρευνες με πολύ θετικά αποτελέσματα (Bahou, 2011: 8 · Baker et al., 2005: 535 · Fielding, 2010).

5.2.4 Στάσεις μαθητών για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου

Οι στάσεις των μαθητών για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου είναι ποικίλες, όμως, για να διάκεινται όλοι οι μαθητές ευμενώς απέναντί της, πρέπει να ακουστεί και να ληφθεί υπόψη η ‘φωνή’ τους με σκοπό να γίνει η διαδικασία αυτή πιο προσιτή και πιο αρεστή, καθώς, όπως τονίζουν οι Manefield et al. (2007: 37) η ‘φωνή’ τους είναι ζωτικής σημασίας για τη συμμετοχή τους στη μάθηση.

Αρχικά, θα πρέπει οι μαθητές **να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κάθε κειμενικού είδους** για να μπορέσουν να εξαλείψουν τυχόν παρανοήσεις και δυσκολίες, να τα διακρίνουν και να τα δημιουργούν συνειδητά. Καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός να διερευνήσει εκ των προτέρων κάποια αγαπημένα θέματα των μαθητών για να μπορέσει να τα αξιοποιήσει στο μάθημά του. Πιο συγκεκριμένα, μερικοί μαθητές ανέφεραν ότι δεν τους άρεσε να γράφουν κείμενα για τα οποία δεν είχαν τα απαραίτητα στοιχεία ή που δεν είχαν ενδιαφέρον γι’ αυτούς, εύρημα που εντοπίζεται και στην έρευνα του (Elliot, 1999: 60). Για παράδειγμα, τους ζητήθηκε να γράψουν για το κατοικίδιο τους και κάποιοι από αυτούς δεν είχαν με αποτέλεσμα να μην μπορούν να είναι αποδοτικοί και αποτελεσματικοί. Θα μπορούσε, φυσικά, σε παρόμοιες περιπτώσεις να διαφοροποιηθεί λίγο το θέμα ώστε να εμπίπτει στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και να γίνει «Το αγαπημένο μου ζώο» ή «Το ζώο που θα ήθελα για κατοικίδιο». Με αυτή τη μικρή αλλαγή, οι διδακτικοί στόχοι για την περιγραφή ενός ζώου θα είχαν επιτευχθεί και οι μαθητές θα μπορούσαν να φανταστούν και να γράψουν περισσότερο.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο πλαίσιο δημιουργίας κειμένων, στοιχείο από τα πιο σημαντικά για την επιτυχία στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές για να μπορέσουν να γράψουν σωστά, θα πρέπει να διενεργείται αυτή η δημιουργία

σε ένα πλαίσιο φιλικό σ' αυτούς, πλούσιο σε ερεθίσματα και κατάλληλα διαμορφωμένο σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

Σημείο που προβληματίζει είναι ότι οι μαθητές προτιμούν να γράφουν κυρίως μόνο όταν πρόκειται για σχολική εργασία, μόνοι τους στο σπίτι και όχι στο σχολείο γιατί εκεί έχουν ησυχία και μπορούν να συγκεντρωθούν ευκολότερα, ενώ λίγοι είναι όσοι προτιμούν και στο σχολείο, εύρημα που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη και να τροποποιηθεί η παρούσα κατάσταση. Η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου είναι μια διαδικασία, σύμφωνα με το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο, που έχει κάποια στάδια και προδιαγραφές που πρέπει να γίνονται στην τάξη για να υπάρχει άμεση συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, ανταλλαγή ιδεών και παροχή ερεθισμάτων με σκοπό το βέλτιστο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Το ζήτημα της πειθαρχίας εμπίπτει στα πλαίσια της διαχείρισης της σχολικής τάξης και με τη **σωστή κοινωνική και συναισθηματική ενδυνάμωση** μπορεί να βελτιωθεί κατά πολύ η κατάσταση, όπως συνέβη στην Αυστραλία (Commonwealth of Australia, 2013). Αρχικά, μπορούν να εφαρμοστούν κάποιες γενικές πρακτικές. Για παράδειγμα, οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός μπορούν να εκφράσουν την άποψή τους για το τι θα ήθελαν να βελτιώσουν στην τάξη τους ή τι τους αρέσει και τι όχι και να προκύψουν κάποια στοιχεία. Αυτά τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν για την από κοινού δημιουργία κανόνων και συμβολαίου μάθησης, με αποτέλεσμα οι μαθητές να νιώθουν συμμετοχοί στη διαδικασία αυτή, να εκφράσουν τη 'φωνή' τους και να συνδιαμορφώσουν το 'γίνεσθαι' της τάξης τους. Είναι σημαντικό γιατί μπορούν οι ίδιοι να συνειδητοποιήσουν τι δημιουργεί και τι όχι φασαρία και να είναι ενεργοί και υπεύθυνοι για τη ομαλή λειτουργία της τάξης τους. Ως επέκταση θα μπορούσαν να ορίσουν και κάποιο σύστημα 'επιβράβευσης' σε όσους μαθητές πετύχαιναν τους από κοινού προαποφασισμένους κανόνες, για να δημιουργηθούν επιπλέον κίνητρα.

Αξίζει να σημειωθεί, ακόμη, ότι κάποιοι μαθητές και σε αυτό το σημείο αναφέρουν και προβάλλουν την ανάγκη συνεργασίας με τους συμμαθητές, καθώς όσοι επιλέγουν το σχολείο ως τόπο δημιουργίας κειμένων, το επιλέγουν κυρίως για το λόγο αυτό. Γίνεται, λοιπόν, ξανά φανερή η ανάγκη και η επιθυμία των μαθητών για συνεργασία που μπορεί να αξιοποιηθεί και να αποφέρει πολλά οφέλη.

Για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο, ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του μια πληθώρα επιλογών για να εφαρμόσει. Μπορεί αν θέλει να διαλέξει κάποιο μοντέλο ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και να το εφαρμόσει ή γενικά στην τάξη του ή μόνο κατά τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου, ευαισθητοποιώντας πρώτα τους

μαθητές στην ανάγκη της συνεργασίας και στο πνεύμα της ομάδας. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε μέσω κάποιων παραμυθιών είτε μέσω μικρών σεναρίων σε κάρτες που θα στοχεύουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, είτε μέσω προβολής εικόνων ή βίντεο ή ακόμη και μέσω της δραματοποίησης που θα προβάλλουν θέματα συνεργασίας, αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας.

Είναι καλό να γίνει πρώτα η ευαισθητοποίηση και έπειτα η εργασία σε ομάδες, καθώς οι μαθητές θα μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα και με βιωματικό τρόπο και τους στόχους των ομάδων και τα οφέλη τους. Προτείνεται η εφαρμογή ενός project για τα συναισθήματα, όπως της Τζίκα (2014) όπου εμπλέκει διάφορες πτυχές με σκοπό την ενίσχυση των συναισθημάτων, της ενσυναίσθησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας μέσω της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για τα οφέλη της παραγωγής γραπτού λόγου, σύμφωνα με τη 'φωνή' των μαθητών αλλά και την αυτοαντίληψή τους για τη διαδικασία αυτή.

Η παραγωγή γραπτού λόγου, λοιπόν, μπορεί, σύμφωνα με τη 'φωνή' τους, να τους ωφελήσει μελλοντικά, τόσο τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης, όσο και στη ζωή τους, γνωστικά και συναισθηματικά προσφέροντάς τους ευχαρίστηση προσωπικής δημιουργίας. Η αυτοαντίληψη των μαθητών για την πορεία τους στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι κατά κύριο λόγο θετική με την ύπαρξη και αρνητικών και ουδέτερων αναφορών. Προκύπτει, συνεπώς, **η ανάγκη δημιουργίας, σύνθεσης και συνέχισης μιας θετικής αυτοεικόνας των μαθητών για την παραγωγή γραπτού λόγου** ώστε να έχουν θετικές εμπειρίες και συναισθήματα επιτυχίας από αυτή τη δύσκολη αλλά και ευχάριστη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Για να επιτευχθεί ο προαναφερθέντας στόχος, καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός να ακούσει τη 'φωνή' των μαθητών για τους τομείς που πιστεύουν οι ίδιοι ότι χρήζουν βελτίωσης. Από τη 'φωνή' των μαθητών της παρούσας έρευνας προκύπτει **η ανάγκη βελτίωσης στην ορθογραφία και στην ορθή διατύπωση ιδεών και προτάσεων**. Μάλιστα, έχοντας ως βάση τη 'φωνή' τους, προτείνουν και τρόπους βελτίωσης, αρκετά ιδιαίτερους, γεγονός που φανερώνει ότι μπορούν να είναι αρκετά ώριμοι και υπεύθυνοι ακόμη και για τη συνδιαμόρφωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Αξιοποιώντας και προωθώντας τη 'φωνή' τους, προτείνεται για τη βελτίωσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου η περισσότερη εξάσκηση με βάση το

κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο που αλλάζει ταυτόχρονα και τον τρόπο μελέτης και τους ρόλους εκπαιδευτικού και μαθητών, η ανάγνωση βιβλίων και η χρήση αποσπάσματος βίντεο για τη συνέχιση μιας ιστορίας.

5.2.5 Διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου

Η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου που παρουσιάζουν οι μαθητές ότι βιώνουν, ακολουθεί μεν νοητά τα στάδια του κειμενοκεντρικού-διαδικαστικού μοντέλου παραγωγής γραπτού λόγου αλλά στην πράξη διαφοροποιείται σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Η πλειοψηφία των μαθητών δεν κατανοεί πλήρως τα διαφορετικά κειμενικά είδη, κάτι που είναι ζωτικής σημασίας για τη συγγραφική πορεία τους, όπως τονίζεται και από τις Ζάγκα & Παπαδοπούλου (2008: 1). Παράλληλα, οι τακτικές που ακολουθούν είναι γενικές, πρόχειρες και φαίνεται ότι δεν έχουν έρθει σε επαφή και γνωριμία με άλλες, πιο καινοτόμες και αποτελεσματικές. Η ίδια κατάσταση επικρατεί και στα τρία στάδια παραγωγής γραπτού λόγου, ενώ το πιο αγαπημένο στάδιο των μαθητών είναι το κυρίως συγγραφικό λόγω της εύρεσης ιδεών και της δημιουργίας.

Αναλυτικότερα, στο προσυγγραφικό στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου, σύμφωνα με τη ‘φωνή’ των μαθητών, μόνο συζητούν για την πλοκή, έχοντας ο εκπαιδευτικός τον πρωτεύοντα ρόλο. Δεν φαίνεται να χρησιμοποιούν καμιά από τις τεχνικές του προσυγγραφικού σταδίου που προτείνονται στο κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο και που έχουν ελεγχθεί και δοκιμαστεί για την αποτελεσματικότητά τους, όπως στην έρευνα των Garcia- Sanchez, & de Caso-Fuertes, (2004). Αυτό το γεγονός μπορεί να εξηγήσει τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο παρόν στάδιο και την ανάγκη καλύτερης και περισσότερης προετοιμασίας. **Η προετοιμασία αυτή πρέπει να βασίζεται στη ‘φωνή’ των μαθητών και να περνά από τις τρεις φάσεις του προσυγγραφικού σταδίου, αυτή της αυθεντικοποίησης, της παραγωγής ιδεών και της οργάνωσής τους για να δημιουργείται σταδιακά το κείμενο και οι μαθητές να έχουν γνώση και συνείδηση για κάθε τους βήμα,** όπως τονίζουν οι Ματσαγγούρας (2009) και Tuck (2013: 26).

Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο, οι περισσότεροι μαθητές απλά γράφουν χωρίς να έχουν κάποια αλληλεπίδραση και προσέχουν τη σωστή νοηματική απόδοση του κειμένου τους. Επικεντρώνουν, ακόμη, την προσοχή τους στην ορθογραφία και κάποιος από αυτούς αναφέρει ότι επιχειρεί να το γράψει πρόχειρα και αφού το

ελέγξει προσεκτικά, το γράφει κανονικά, αναδεικνύοντας την ανάγκη για δεύτερη γραφή. Ιδιαίτερη αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό δεν υπάρχει. Οι μόνες ερωτήσεις που του απευθύνουν αφορούν την ορθογραφία ενώ κάποιοι ακόμη και γι' αυτό προτιμούν να ρωτήσουν το διπλανό τους, τονίζοντας ξανά την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ τους.

Εμφανίζεται, συνεπώς, και στο κυρίως συγγραφικό στάδιο η ανάγκη για αλλαγή και η ανάγκη για συνεργασία με στόχο την επίτευξη βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Για την υλοποίηση του παρόντος στόχου, **η αξιοποίηση του κειμενοκεντρικού-διαδικαστικού μοντέλου** κρίνεται απαραίτητη καθώς μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά και αποτελεσματικά στη γνωστική και συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών και στην ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους για τη σύνταξη ενός ορθού κειμένου.

Ακολουθώντας το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου, το κυρίως συγγραφικό στάδιο αποδεσμεύεται από την ένταση που έχει στη σχολική πραγματικότητα της έρευνας γιατί ο μαθητής πλέον έχει δημιουργήσει, σκεφτεί, ανακαλύψει τις απαραίτητες πληροφορίες για το κείμενό του στο προσυγγραφικό στάδιο και σε αυτό απλά τις συνθέτει. Αυτή η σύνθεση, φυσικά, μπορεί να γίνει ομαδικά όχι μόνο ατομικά εκφράζοντας ο καθένας τη 'φωνή' του για το ποια στοιχεία πρέπει να συμπεριληφθούν, με ποιον τρόπο και σε ποιο σημείο, επιθυμώντας το καλύτερο αποτέλεσμα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το μετασυγγραφικό στάδιο. Στην ουσία του δεν υφίσταται στη σχολική τάξη όπως προτείνεται στο κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου. Οι μαθητές απλά ελέγχουν το κείμενό τους στα γρήγορα, το δίνουν στον εκπαιδευτικό για διόρθωση και εκείνος τους τα επιστρέφει έπειτα από κάποιο χρονικό διάστημα. Όμως, από τη 'φωνή' τους αναδεικνύεται η ανάγκη ύπαρξης του καθώς κάποιοι μαθητές επιχειρούν αυτόβουλα να το ξαναγράψουν (φάση βελτίωσης αρχικού κειμένου), χωρίς να το γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, φανερώνοντας τη βαθύτερη επιθυμία επανεπαφής με το κείμενό τους.

Αξίζει να σημειωθεί η 'φωνή' ενός μαθητή που θεωρεί αδικία το να ξαναγράψει το κείμενό του αφού έχει διορθωθεί από τον εκπαιδευτικό, γεγονός που αποδεικνύει περίτρανα ότι δεν έχει καλλιεργηθεί στους μαθητές η ουσία και η χρησιμότητα του παρόντος σταδίου στη διαδικασία γραφής τους.

Η ύπαρξη, όμως, του μετασυγγραφικού σταδίου είναι υψίστης σημασίας και με πολλαπλά μαθησιακά οφέλη. Ενισχύεται όχι μόνο η συγγραφική πορεία των μαθητών

καθώς περνά σταδιακά από πολλές φάσεις αλλά καλλιεργούνται και οι μεταγνωστικές τους δεξιότητες, όπως επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Marshall (1992), κάνοντάς τους συνειδητά πιο αποτελεσματικούς συγγραφείς, χωρίς να τους ενδιαφέρει ο βαθμός αλλά η δημιουργία ενός ορθού κειμένου μέσα από διορθώσεις, συνεργασίες και συνειδητές επιλογές (φάση τελικής επιμέλειας).

Η υλοποίηση του μετασυγγραφικού σταδίου μπορεί να λάβει πολλές μορφές, από **μια απλή συζήτηση ως την κριτική επεξεργασία των κειμένων είτε εταιρικά είτε ομαδικά με σκοπό τη διόρθωση και έπειτα την αυτο- ή έτερο- αξιολόγηση αλλάζοντας ρόλους μαθητές και εκπαιδευτικός** και διασφαλίζοντας την απόκτηση θετικών και όχι τραυματικών εμπειριών.

Προτείνεται, συνεπώς, **η δημιουργία ενός ‘βιβλίου-οδηγού’ παραγωγής γραπτού λόγου**, όπου σταδιακά οι μαθητές θα οικοδομούν τη γνώση τους για τα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών αλλά θα δημιουργούν και τα δικά τους κείμενα περνώντας μέσα από τα προτεινόμενα στάδια και φάσεις του κειμενοκεντρικού-διαδικαστικού μοντέλου. Εκεί θα υπάρχουν όλα συγκεντρωμένα και οι μαθητές θα μπορούν να ανατρέχουν όποτε νιώθουν την ανάγκη και το χρειάζονται ή επιθυμούν να δουν τη συγγραφική πορεία του καθενός. Η ανάγκη της καταγραφής γενικά της εξέλιξης της μάθησης τονίζεται και από την έρευνα των Carr & Claxton (2002: 27) που την κρίνει απαραίτητη για όλους τους εμπλεκόμενους.

Το ‘βιβλίο’ αυτό μπορούν να το δημιουργήσουν από κοινού οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό χρησιμοποιώντας ένα μεγάλο σπιράλ τετράδιο, είτε μπορεί ο εκπαιδευτικός, αν το έχει εφαρμόσει ξανά, να το έχει σε ψηφιακή μορφή και να το τυπώσει. Είναι εφικτό, επίσης, να έχει ψηφιακή μορφή είτε ως μια εφαρμογή είτε ως απλή χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του προγράμματος συγγραφής κειμένων, ανάλογα με τα μέσα που διαθέτει κάθε τάξη και σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι προσπάθεια ενίσχυσης της παραγωγής γραπτού λόγου μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή έχει επιχειρηθεί από τους Ξάνθη & Βοσνιάδου (2010), Ράλλη (2011) και Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου (2014) με θετικά αποτελέσματα. Τέλος, χρειάζεται χρώμα, έμπνευση και φαντασία για ονειρικές δημιουργίες και ξεχωριστές εμπειρίες.

5.2.6 Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου

Οι μαθητές αναφέρουν διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Οι πιο συχνές εντοπίζονται στην ορθογραφία, στη διατύπωση των ιδεών τους και στη συγκέντρωσή

τους. Οι ίδιοι προτείνουν, μάλιστα, κάποιους τρόπους αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών, οι οποίοι κάνουν επιτακτική την ύπαρξη του μετασυγγραφικού σταδίου, τα οφέλη του οποίου επιβεβαιώνονται και από τους Myhill & Newman (2016) για την αντιμετώπιση των ορθογραφικών λαθών και τη συνειδητή βελτίωση της ορθογραφίας αλλά και από τις Love & Sandiford (2016) για την καλύτερη ανάπτυξη ιδεών. Οι μαθητές, δηλαδή, αναφέρουν την ανάγκη δοκιμαστικής γραφής αλλά και διερεύνησης σε βιβλίο ή λεξικό ή στο διαδίκτυο για σωστή ορθογραφία. Η ‘φωνή’ αυτή των μαθητών συμπίπτει με το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο και είναι άξιο λόγου το γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν να συνειδητοποιούν δυσκολίες και να προτείνουν λύσεις βασισμένες στη σύγχρονη βιβλιογραφία, που δεν γνωρίζουν, ενώ ο εκπαιδευτικός που τη γνωρίζει, δεν την αξιοποιεί προς όφελος όλων.

Οι προαναφερθείσες δυσκολίες, συνεπώς, μπορούν να αντιμετωπιστούν και να ξεπεραστούν αποτελεσματικά, δίνοντας στους μαθητές την ευθύνη για τη μάθησή τους, όπως τονίζει και οι Carpenter & Pease (2016:1) μέσω της υιοθέτησης των διδακτικών πρακτικών που έχουν προταθεί στην παρούσα έρευνα.

5.2.7 Αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου

Η αξιολόγηση, αν και αποτελεί την τελευταία φάση του μετασυγγραφικού σταδίου, εξετάζεται χωριστά λόγω της υψίστης σημασίας που διαθέτει. Η ‘φωνή’ των μαθητών σχετικά με τα χαρακτηριστικά που αξιολογούνται σε ένα κείμενο επιβεβαιώνει τα όσα προαναφέρθηκαν. Οι μαθητές νοιάζονται, δηλαδή, για τη σωστή ορθογραφία και τη σωστή διατύπωση των ιδεών τους με τρόπο πλούσιο και με νόημα. Ακόμη, η αξιολόγηση γίνεται ατομικά από τον εκπαιδευτικό και εκφράζεται με τελικό βαθμό ή και με επισήμανση κάποιων λαθών. Αυτή η τακτική αρέσει σε κάποιους μαθητές, ενώ οι περισσότεροι επιθυμούν να έχουν ενεργό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, όπως επιβεβαιώνει και η έρευνα των NASUWT (2012). Για παράδειγμα, πολλοί μαθητές αναφέρουν ότι επιθυμούν η αξιολόγηση του κειμένου τους να γίνεται σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ή με τους συμμαθητές τους, όπως προτείνει και η έρευνα των NASUWT (2012) ή ακόμη και ατομικά για να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι τα λάθη τους μέσα και από την κριτική επεξεργασία των δικών τους κειμένων ή από τη γνωριμία με τα κείμενα των συμμαθητών τους.

Η αξιολόγηση μπορεί φυσικά να επιτευχθεί και μέσω των ομάδων με πολλούς τρόπους και με θετικά αποτελέσματα, όπως προκύπτει και από την έρευνα του Bain (2010). Θα μπορούσαν, δηλαδή, τα μέλη μιας ομάδας να αλληλοδιορθώνουν τα

κείμενά τους ή κάθε ομάδα να διορθώνει τα κείμενα μιας άλλης. Η διόρθωση μπορεί να γίνεται πάνω στο πρωτότυπο κείμενο του καθενός ή είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός να βγάλει αντίγραφα των κειμένων τους και να δώσει αυτά για διόρθωση και αξιολόγηση. Η χρησιμότητα ύπαρξης του αντιγράφου βοηθά τους μαθητές να δουν την εξέλιξη και τη βελτίωση του κειμένου τους καθώς περνά από το ένα συγγραφικό στάδιο στο άλλο.

Η διόρθωση και η αξιολόγηση μπορεί να γίνει και με διασκεδαστικό τρόπο μέσω κάποιου είδους ορολογίας που θα ορίσουν από κοινού οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να δημιουργήσουν μια κατασκευή, κάτι σαν γραφικό οργανωτή, για παράδειγμα, ένα μολύβι με ετικέτες όπου κάθε ετικέτα θα έχει το δικό της χρώμα και θα αφορά και έναν τομέα αξιολόγησης, όπως παρουσιάζονται και στο βιβλίο του μαθητή στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας (π.χ. ορθογραφία, δομή, νόημα, αποδέκτες, κ.α.). Ανάλογα με το χρώμα της ετικέτας μπορούν να χρησιμοποιήσουν και διαφορετικού χρώματος στυλό ή ξυλομπογιές ή διάφορα αυτοκόλλητα με προσωπάκια (π.χ. χαρά, λύπη, απορία, θαυμασμό, κ.α.) και σύμβολα (π.χ. θαυμαστικό, ερωτηματικό, κ.α.) που θα έχουν προαποφασίσει από κοινού.

Σημαντικό, εκτός των όσων προαναφέρθηκαν, είναι να αξιολογηθεί και ο βαθμός επίτευξης των προκαθορισμένων διδακτικών στόχων δημιουργίας του εκάστοτε κειμένου για να ενισχυθούν ακόμη περισσότερο οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών και να αποφευχθεί η τυπική βαθμολογία.

Η 'φωνή', συνεπώς, των μαθητών μπορεί να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης, αρκεί να επιθυμεί και ο εκπαιδευτικός να αλλάξει το ρόλο του και να βρει τρόπους επικοινωνίας και συμμετοχής όλων. Οι προτάσεις που προαναφέρθηκαν στην παρούσα έρευνα προκύπτουν, φυσικά, από τη 'φωνή' των μαθητών της συγκεκριμένης έρευνας, αλλά ως ιδέες μπορούν να αξιοποιηθούν και σε άλλες τάξεις, έχοντας πάντα ως γνώμονα το μαθησιακό όφελος των μαθητών. Υπάρχουν πολλές δυνατότητες που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός και αν αναρωτηθεί σχετικά με το τι είδους εκπαιδευτικός επιθυμεί να είναι, τότε ίσως όλα βελτιωθούν, αφήνοντας πίσω το ρόλο του εκπαιδευτικού που λέει στους μαθητές του 'τι' να σκέφτονται και υιοθετώντας νέο ρόλο που θα τους δείχνει 'πώς' να σκέφτονται.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Akkaya, N. & Kirmizi, F.S. (2010). Relationship between attitudes to reading and time allotted to writing in primary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4742–4746.

Appleton, J., Christenson, S. & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369- 386.

Bahou, L. (2011). Rethinking the challenges and possibilities of student voice and agency. *Educate*, 1 (1), 2-14. Αναρτήθηκε στο: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/286> .

Bain, J. (2010). Integrating student voice: assessment for empowerment *Practitioner research in higher education*, 4(1), 14- 29.

Baker, W., Connolly, M., Hemming, P., Power, S. & Taylor C. (2005). Thematic Review: Pupil voice: purpose, power and the possibilities for democratic schooling. *British Educational Research Journal*, 31(4), 553-540.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. (Μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Behrman, E. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy, *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 49:6, 490–98.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of written composition*. Hillsdale: Laurence.

Bovill, C., Cook- Sather, A. & Felten, P. (2011). Students as co- creators of teaching approaches, course design and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development* 16(2), 133- 145.

Bragg, S. (2007). ‘But I listen to children anyway!’—teacher perspectives on pupil voice. *Educational Action Research*, 15:4, 505-518.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Britton, M., Flynn, J., Baker- Wright, T. & Toshalis, E. (2014). Motivation, engagement and student voice: professional development series. *Students at the center series*. Αναρτήθηκε στο: <http://studentsatthecenterhub.org/wp-content/uploads/2015/10/I.c-Student-Voice-Professional-Development-Module.pdf> .

Carpenter, J.P. & Pease, J.S. (2013). Preparing Students to Take Responsibility for Learning: The Role of Non-Curricular Learning Strategies. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)* 7,(2): 38-55.

Coffey, H. (2008). *Critical Literacy*. Αναρτήθηκε στο: <http://www.learnnc.org/lp/pages/4437> .

Carr, M. & Claxton, G. (2002). Tracking the Development of Learning Dispositions, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(1), 9-37.

Cervetti, G., Pardales, M.J., & Damico, J.S. (2001). "[A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy](#)." *Reading Online* 4(9); and Beck (2005).

Charalampous, K. & Kokkinos, C. (2017). The "What is Happening in This Class" Questionnaire: A Qualitative Examination in Elementary Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3). Αναρτήθηκε στο <https://www.researchgate.net/publication/296159962> .

Commonwealth of Australia, (2013). "I think it's important we get a say": KidsMatter and student voice. Αναρτήθηκε στο www.kidsmatter.edu.au .

Cook- Sather, A. (2006). Sound, Presence and Power: 'Student Voice' in Educational Research and Reform, *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.

Elliot, J. (1999). Motivating students to write. In *4o encontro sobre o ensino das linguas vivas no ensino superior em Portugal*. Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Instituto de Estudos Franceses: 51- 64. Αναρτήθηκε στο: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6021.pdf> .

Elliot, S., Kratchwill, T. et al. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Επιμ.: Λεονταρή, Α., Συγκολλίτου, Ε., Μτφρ.: Σόλμαν, Μ., Καλύβα, Φ. Αθήνα: Gutenberg.

Ferguson- Patrick, K. (2007). Writers develop skills through collaboration: an action research approach. *Educational Action Research*, 15(2), 159- 180.

Fielding, M. (2004b). 'New wave' student voice and the renewal of civic society, *London Review of Education*, 2(3), 197- 217.

Fielding, M. (2010). The radical potential of student voice: Creating spaces for restless encounters, *The International Journal of Emotional Education*, 2(1), 61- 73.

Fisher, J. *Εκπαιδευτικά και άλλα, Άλλοι τα είπαν... εμείς τα γράφουμε - Ο σκοπός της εκπαίδευσης*. Αναρτήθηκε στο http://jkarantzis.blogspot.gr/2012/03/blog-post_1961.html.

Flower, L. & Hayes, T. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4).

Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: what's in it for schools*. London: Routledge.

Fox, R. (2001). Helping Young Writers at the Point of Writing. *Language and Education*, 15(1), 1-13.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. (2nd Ed.). London: Fontana Press.

Garcia- Sanchez, J.N. & de Caso- Fuertes, A.M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 141- 159.

Garcia- Sanchez, J.N. & de Caso- Fuertes, A.M. (2005). Comparison of the effects on writing attitudes and writing self-efficacy of three different training programs in students with learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43, 272- 289.

Geer, R. & Sweeney T.A. (2012). Students' Voices about Learning with Technology. *Journal of Social Sciences*, 8(2), 294-303.

Graham, S., Harris, K. & Mason L. (2004). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207–241.

Graham, S., Berninger, V. & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 516–536

Hart, R. (1992). *Children's participation from tokenism to citizenship*. Florence: Unicef Innocenti Research Center. Αναρτήθηκε στο: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf.

Hashemian, M. & Heidari, A. (2013). The relationship between L2 learner's motivation/ attitude and success in L2 writing. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 70, 476- 489.

Horner, B., Lu, M.-Z., Royster, J.J. & Trimbur, J. (2011). Language Difference in Writing: Toward a Translingual Approach. *College English*, 73(3), 303-321.

Jagersma, J. & Parsons, J. (2011). Empowering students as active participants in curriculum design and implementation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8(2), 114- 121.

Jeffery, J. & Wilcox, K.C. (2013). 'How do I do it if I don't like writing?': Adolescents' stances toward writing across disciplines. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. Αναρτήθηκε στο: <http://www.researchgate.net/publication/259635588> .

Jesson, R., Fontich, X. & Myhill, D. (2016a). Creating dialogic spaces: Talk as a mediational tool in becoming a writer. *International Journal of Educational Research*, 80, 155-163.

Jesson, R. & Rosedale, N. (2016b). How teachers might open dialogic spaces in writing instruction. *International Journal of Educational Research*, 80, 164–176.

Joseph, R. (2006). The excluded stakeholder: In search of student voice in the systemic change process. *Educational Technology*, 34- 38.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). *Πολυγραμματισμοί*. Στο: Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα, Κ.Ε.Γ. Αναρτήθηκε στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Αναρτήθηκε στο: http://neamathisi.com/uploads/Things_You_Do_to_Know_Cope_Kalantzis_2015.pdf.

Kentucky Department of Education, (2013). *Student Voice: Survey Questions for grades 6-12*. Αναρτήθηκε στο <http://metproject.org/resources.php> .

Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, 390–403

Koutselini, M. (2016). *Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction*. Αναρτήθηκε στο <https://www.researchgate.net/publication/289862643> .

Kress, G. (2000). *Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον*. Αναρτήθηκε στο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/kress/index.htm>.

Lo, J. & Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16, 219–237.

Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematizing student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125–146.

Love, K., & Sandiford, C. (2016). Teachers' and students' meta-reflections on writing choices: An Australian case study. *International Journal of Educational*, 80, 204–216.

Manefield, J., Collins, R., Moore, J., Mahar, S. & Warne, C. (2007). *Student Voice: a historical perspective and new directions*. Department of Education, East Melbourne.

Αναρτήθηκε

στο:

https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/publ/research/publ/student_voice_report.pdf.

Marshall, W. (1992). The PLEASE Strategy: A Metacognitive Learning Strategy for Improving the Paragraph Writing of Students with Mild Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 15(2), 119-128.

McIntyre, D., Pedder D. & Rudduck J. (2005). Pupil voice: comfortable and uncomfortable learnings for teachers. *Research Papers in Education*, 20(2): 149-168.

McLaughlin, M., DeVogd, G. (2004). *Critical literacy: Enhancing Student's Comprehension of Text*. New York, Scholastic.

Meighan, R. (1978a). Editorial, *Educational Review*, 30(2), 1.

Meighan, R. (1978b). A pupils' eye view of teaching performance, *Educational Review*, 30(2), 125- 138.

Melaville, A., Berg, A.C. & Blank, M.J. (2006). *Community- based learning: Engaging Students for Success and Citizenship*. Coalition for Community Schools: Washington. Αναρτήθηκε στο: www.communityschools.org .

Mitra, D.L. (2009) Student Voice and Student Roles in Education Policy and Policy Reform. In D.N. Plank, G. Sykes & B. Schneider, eds. *AERA Handbook on Education Policy Research*. London, UK: Routledge. Αναρτήθηκε στο: http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781135856472_sample_529469.pdf

Myhill, D. & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research* 80, 177–187

NASUWT (2012). Student voice: a guide to promoting and supporting good practice in schools. Αναρτήθηκε στο: www.teachersunion.org.uk .

Nelson, E. (2015). Opening Up to Student Voice: Supporting Teacher Learning Through Collaborative Action Research. *LEARNing Landscapes*, 8(2), 285- 299.

New Zealand Teachers Council. *Using student voice in teacher appraisal*. Αναρτήθηκε στο: <http://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/Using%20Student%20Voice.pdf>.

Ngussa, B.M. & Makewa, L.N. (2014). Student Voice in Curriculum Change: A Theoretical Reasoning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(3), 23- 37. Αναρτήθηκε στο: www.hrmars.com/journals.

Pajares, F. & Valiante, G. (2001). Gender Differences in writing motivation and achievement in middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology* 26(3), 366 – 381.

Reid, A. (2012). Gaps and silences: Perceptions, practice and policy of critical literacy. *Critical Literacy: Theory and Practices* 6(1), 64- 74.

Robinson, C. & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5-17.

Rogers, L.A. (2005). Student Voice: Bridge to learning. Αναρτήθηκε στο: <http://depts.washington.edu/k12admin/141/capstone/docs/AndyExecSummary.DOC> .

Rudduck, J., Arnot, M., Demetriou, H., Flutter, J., MacBeath, J., McIntyre, D., Myers, K., Pedder, D., Wang, B., Fielding, M., Bragg, S. & Reay, D. (2003). *Consulting Pupils About Teaching and Learning*. Αναρτήθηκε στο www.consultingpupils.co.uk .

Rudduck, J. (2006). The past, the papers and the project, *Educational Review*, 58(2), 131- 143.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989a). Self- Regulation Questionnaire-Academic. Αναρτήθηκε στο: <http://selfdeterminationtheory.org/self-regulation-questionnaires/> .

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989b). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Shanker, S. (2013). *Calm, alert and learning: Classroom strategies for self-regulation*. Toronto ON: Pearson Canada. Αναρτήθηκε στο: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/self-regulation-calm-alert-and-learning> .

Silva, T. & Kapper, J. (2004). Selected bibliography of recent scholarship in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 13: 87–96.

Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153–173.

Student Voice: Transforming Relationships (2013). Αναρτήθηκε στο: http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_StudentVoice.pdf.

Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320- 337.

Toshalis, E. & Nakkula M.J. (2012). Motivation, engagement and student voice. *Students at the center series*. Αναρτήθηκε στο: <http://www.studentsatthecenter.org/topics/motivation-engagement-and-student-voice>.

Tuck, J. (2013). *An Exploration of Practice Surrounding Student Writing in the Disciplines in UK Higher Education from the Perspectives of Academic Teachers*. PhD thesis. The Open University.

Turley, S. (1994). 'The way teachers teach is, like, totally whacked': The student voice on classroom practice. *American Educational Research Association*, 3.

Tzika, V. & Kaldi, S. (2015). Exploring the 'self' and the 'others' through experiential learning. In A. Montgomery (ed.), *2nd International Conference on reimagining schooling* (p53). Thessaloniki: University of Macedonia. Αναρτήθηκε στο: www.anthonymontgomery.com.

United Nations Convention on the Rights of the Child- UNCRC (Αναρτήθηκε στο www.uncrcletsgetitright.co.uk/ (N2101 ΦΕΚ 192/ 2-12-1992).

Washington Professional Educator Standards Board (PESB) (2009). Washington Pro Teach Portfolio: Defining Student Voice. Αναρτήθηκε στο: <http://www.waproteach.org/rsc/pdf/WAProTeachStudentVoice.pdf>.

West, L. (2008). Critical Literacy: Reading beneath, behind and beyond the text #2. National Council of Supervisors of Mathematics Conference. Αναρτήθηκε στο: http://www.edugains.ca/resourcesDI/D.I.%20Enhancement%20Package/Literacy/DI_Literacy_Cards_8.5X11/MIN_DI%20Cards_ReadingBeneathBehindandBeyondtheText2.pdf.

Winney, K. (2012). *Teachers' Perceptions And Realizations Of Critical Literacy*. Wayne State University Dissertations. Paper 625. Αναρτήθηκε στο: http://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1624&context=oa_dissertations.

Wolfe, R.E., Steinberg, A. & Hoffman, N. (2013). *Anytime, Anywhere: Student-Centered Learning for Schools and Teachers*. Cambridge: MAQ Harvard Education Press.

Zamel, V. (1985). Teachers of English to Speakers of Other Languages. *TESOL Quarterly*, (19)1, 79-101.

Zanetas, A., Vassilaki, E. & Kaldi, S. (2015). "What we can do": Developing Critical Literacy for Social Action through Project Based Learning in the Primary Classroom. In A. Montgomery (ed.), *2nd International Conference of Reimagining Schooling* (p. 52). Thessaloniki: University of Macedonia. Αναρτήθηκε στο: www.anthonymontgomery.com.

Zeldin, S., O' Connor, C., Camino, L. (2006). *Youth as evaluators: What's an adult to do?* Αναρτήθηκε στο: http://www.actforyouth.net/resources/pm/pm_youtheval_0106.pdf.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αγγελάκου, Ε.Π. (2011). *Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Αλεξανδρόπουλος, Π. (2012). Η επίδραση του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης στην επίδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Πτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Αμπάτη, Α. (2011). Η εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών ενός διαπολιτισμικού σχολείου. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 31, 53-65.

Αναστασιάδου, Α. & Ηλιοπούλου, Κ. (2014). Ανάπτυξη στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης και γραφής: Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «*Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*». Αναρτήθηκε στο: <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>.

Βασαρμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg

Βασιλάκη, Ε. (2013). Κατανόηση γραπτού λόγου στο μάθημα της Γλώσσας σε μικτές γλωσσικά και πολιτισμικά τάξεις: διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, 283-313.

Γκόβαρης, Χρ. (2013). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Γούναρη, Θ. (2013). *Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τον κοινωνικό αποκλεισμό των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης στην Καλλονή της Λέσβου*. Διπλωματική Εργασία: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Δημάκος, Ι. & Χέλμη, Μ. (2009). Γνώση, στάση και εκτίμηση της αποτελεσματικότητας στη γραπτή έκφραση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. *Ψυχολογία*, 16(3), 422- 438. Αναρτήθηκε στο: https://www.researchgate.net/profile/Ioannis_Dimakos/publication/274706363_Gnose_Stase_kai_ektimese_tes_apotelesmatikotetas_ste_grapte_ekphrase_me_MD_Knowledge_Attitude_and_self-efficacy_in_the_written_expression_of_students_with_LD/links/55266e350cf2628d5afd47e.pdf?origin=publication_list.

ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαιδευτική ένταξη αλλοδαπών μαθητών» (Πανεπιστήμιο Αθηνών). Αναρτήθηκε στο: <http://www.keda.uoa.gr/epam/>.

Ευαγγέλου, Ο. (2005). *Η διαπολιτισμικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ζάγκα, Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2008). Ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου κατά τη διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας: Κατασκευάζοντας κείμενα με αφορμή την επίσκεψη σε μία έκθεση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1: 237-251, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αναρτήθηκε στο www.kallipos.gr.

Καλδή, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου project. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, 391-417.

Καλδή, Στ. & Κόνσολας, Μ. (2016). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα: Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Καραδήμος, Δ. (2002). *Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Νεοελληνικής στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των αλλοδαπών- παλινοστούντων*

μαθητών, στη Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Καραπετρίδου, Π. (2012). *Η συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην παραγωγή γραπτού λόγου από μαθητές της Ε' δημοτικού*. Πτυχιακή εργασία, Βόλος: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κοντοβούρκη, Σ. & Ιωαννίδου, Ε. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών, *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 1(1), 82-107.

Λιβεράνου, Ζ. (2014). *Στάσεις μαθητών/-τριών και φοιτητών/-τριών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στη Γαλλία και τη Γαλλική γλώσσα στον καιρό της κρίσης*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μήτσης, Ν. (2000). *Η διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση : Η επίδραση της γλωσσικής επιστήμης στην εξέλιξή της*. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχάλης, Α. (2011). Παραγωγή γραπτού κειμένου: σύγχρονες δημιουργικές προσεγγίσεις. Αναρτήθηκε στο: <http://filologoi.pblogs.gr/2011/03/a-mihalhs-paragwgh-graptoy-keimenoy-syghrones-dhmioyrgikes-prose.html>.

Νιτσοπούλου, Λ. (χ.χ). *Η παραγωγή του λόγου των μαθητών μέσα και έξω από τη σχολική τάξη: Έλεγχος παραγόντων σχολικών και κοινωνικών*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τ.Ε.Α.Π.Η.

Ξάνθη, Σ. & Βοσνιάδου, Σ. (2010). Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Γραπτού Λόγου με το λογισμικό «Ιδεοκατασκευές» σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής «Η Ειδική Αγωγή ΑΦΕΤΗΡΙΑ εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη»*, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, 15-18 Απριλίου 2010.

Παναγιωτοπούλου, Α. (2013). «Από τα ψηλά βουνά κατεβαίνουν κάθε μέρα λύκοι»: Είναι η «ημιγλωσσία» συνέπεια της μετανάστευσης;. Στο Χ. Γκόβαρης *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*, (σελ. 77- 91). Αθήνα: Gutenberg.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαγεωργίου, Ε. & Πανάου, Π. (2007). *Το κειμενοκεντρικό- διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου*. Ενδοτμηματική Επιτροπή Γλωσσικού -

Επαρχιακό Γραφείο Λευκωσίας. Αναρτήθηκε στο: http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/Diadikastiko_Montelo_PGL.pdf.

Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Καΐλας.

Π.Ι. (2011), *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα.

Πολίτου, Ε. (2013). Διαπολιτισμικότητα και εκπαιδευτική πράξη: Το παράδειγμα του γυμνασίου Δ.Ε. Σαπών. Στο Χρ. Γκόβαρης *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, 161- 198.

Ράλλη, Μ. (2011). *Η ενσωμάτωση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ως γνωστικού εργαλείου, στη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών γραπτού λόγου σε μαθητές δημοτικού με ή χωρίς δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου*. Διδακτορική Διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2007). Οι «άλλες» γλώσσες των μαθητών μας: βοήθημα ή εμπόδιο στη μάθηση;. Στο Ν. Μήτσης & Δ. Καραδήμος (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας: Επιστημάνσεις, παρατηρήσεις, προοπτικές*, Αθήνα: Gutenberg, 149- 160.

Σπαντιδάκης, Ι. (2010). Βασικές αρχές σχεδιασμού αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου. Στο Π. Παπούλια - Τζελέπη & Α. Φτερνιάτη (επιμ.), *Πρακτικά 5^{ου} διεθνούς συνεδρίου Γραμματισμού «Γραφή και Γραφές στον 21^ο αιώνα: Η πρόκληση για την εκπαίδευση»*. Πανεπιστήμιο Πατρών και Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού, 179- 194.

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

Σπαντιδάκης, Ι. & Βασαρμίδου, Δ. (2014). Η ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) της ελληνικής ως δεύτερης του ΕΔΙΑΜΜΕ – Επίπεδο Β2. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης, (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014.

Τζίκα, Β. (2014). *Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της διδακτικής μεθόδου project*. Πτυχιακή εργασία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Τι να ρωτάς το παιδί σου όταν γυρνά από το σχολείο (2016). Αναρτήθηκε στο <http://www.ipaideia.gr/paidagogika-themata/ti-na-rotas-to-paidi-otan-girna-apo-to-sxoleio>.

Τσαγγάρη, Χ. (2011). *Ο δάσκαλος ως οργανωτής και διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας. Αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη νέα διάσταση του ρόλου τους*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Φιλίππατου, Δ. & Παντελιάδου, Σ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Φτερνιάτη, Α. & Μαρκοπούλου, Μ. (2010). Εφαρμογές πρακτικών της παιδαγωγικής του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου. Στο Π. Παπούλια - Τζελέπη & Α. Φτερνιάτη (επιμ.), *Πρακτικά 5^{ου} διεθνούς συνεδρίου Γραμματισμού «Γραφή και Γραφές στον 21^ο αιώνα: Η πρόκληση για την εκπαίδευση»*. Πανεπιστήμιο Πατρών και Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού, 343- 381.

Χαιριστανίδης, Ε. (2014). *Χαρτογράφηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα (κριτικού) γραμματισμού*. Φλώρινα: Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Γνωστική και Κινητική Ανάπτυξη. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Αναρτήθηκε στο: <http://openarchives.gr/visit/2541440>.

Χατζηλουκά- Μαυρή, Ε. (χ.χ). *Γραμματισμός: «κριτικός (δεν) είναι και (δεν) φαίνεται» – Ενδείξεις από αναστοχαστικές συζητήσεις με εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Αναρτήθηκε στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2010/pdfs/8_7.pdf.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παράρτημα

1) Οδηγός συνέντευξης

- 1) Σου αρέσει το σχολείο; Τι σου αρέσει περισσότερο στο σχολείο και τι λιγότερο;
- 2) Μπορείς να εκφράζεις τις απόψεις σου μέσα στην τάξη για οποιοδήποτε θέμα σου ζητηθεί να γράψεις;
- 3) Σου έχει ζητηθεί ποτέ να δώσεις τη συμβουλή σου είτε γραπτά είτε προφορικά μέσα στην τάξη για οποιοδήποτε θέμα ασχολείστε;
- 4) Σου αρέσει να συμμετέχεις σε δραστηριότητες και συζητήσεις που τις έχει σχεδιάσει ο δάσκαλος;
- 5) Συμμετέχεις σε συζητήσεις στο σχολείο για τη λήψη αποφάσεων σε διάφορα θέματα μαζί με τους συνομηλίκους σου ή και τους μεγαλύτερους (άλλοι μαθητές, δάσκαλοι, γονείς, κλπ); Αν όχι, θα ήθελες να συμμετέχεις και γιατί;
- 6) Συνεργάζεστε εσείς οι μαθητές με τον δάσκαλο για να βρείτε λύσεις για το πώς θα αντιμετωπίσετε διάφορα προβλήματα που προκύπτουν καθημερινά στην τάξη; Οι αποφάσεις σας πραγματοποιούνται τελικά;
- 7) Πώς σου φαίνεται το μάθημα της Γλώσσας; Το βρίσκεις εύκολο ή δύσκολο και γιατί; Μπορείς να αναφέρεις κάποιο παράδειγμα;
- 8) Από όσα γίνονται στο μάθημα της γλώσσας τι θα ήθελες να γίνεται πιο συχνά (π.χ. να διαβάζετε κείμενα, να κάνετε ασκήσεις, να γράφετε κείμενα) και τι λιγότερο συχνά;)
- 9) Ποια δραστηριότητα από αυτές που σας βάζει ο δάσκαλός σου αρέσει περισσότερο (π.χ. το γράψιμο κειμένου, η ανάγνωση, άλλες ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, κλπ); Γιατί;
- 10) Αισθάνεσαι ελεύθερος να διαλέξεις τι δραστηριότητες θες να κάνεις ή πώς να τις κάνεις ή τις κάνεις όλες έτσι όπως είναι;
- 11) Από όσα χρησιμοποιεί ο δάσκαλός σας στο μάθημα της γλώσσας τι σου αρέσει πιο πολύ;
- 12) Από όσα χρησιμοποιεί ο δάσκαλός σας στο μάθημα της γλώσσας τι σε βοηθάει πιο πολύ στο γράψιμο, ενός κειμένου, για παράδειγμα;
- 13) Για ποιο λόγο μελετάς;
- 14) Σου αρέσει να γράφεις διάφορα κείμενα; Τι είδους; Πιστεύεις ότι είσαι καλός σε αυτό;
- 15) Πότε γράφεις συνήθως; (π.χ. στον ελεύθερό σου χρόνο ή μόνο όταν έχεις κάτι για το σχολείο;)

16)Πού και πώς προτιμάς να γράφεις; (δηλαδή στο σπίτι ή στο σχολείο; Μόνος ή με παρέα ή σε ομάδα;)

17)Τι πιστεύεις ότι σου προσφέρει το γράψιμο κειμένων;

18)Πώς πιστεύεις ότι τα πας στο γράψιμο κειμένων; Τι θα ήθελες να κάνεις για να βελτιωθείς;

19)Τι σου άρεσε περισσότερο από όσα έχεις γράψει αυτή τη χρονιά; Γιατί; Ποιο λιγότερο και γιατί;

20)Πώς νιώθεις όταν ο δάσκαλός σου ζητά να γράψεις ένα κείμενο;

21)Όταν σου ζητά ο δάσκαλός σου να γράψεις ένα κείμενο ακολουθείς κάποια βήματα, κάποια διαδικασία; Μπορείς να δώσεις κάποιο παράδειγμα;

22)Αισθάνεσαι ότι έχεις βοηθηθεί να καταλάβεις τα είδη που σου ζητούνται να γράψεις κάθε φορά; (π.χ. τι χρειάζεται να γράψεις σε μια περιγραφή, σε οδηγίες, σε αφήγηση, κλπ).

23)Αν ήσουν εσύ ο δάσκαλος της τάξης και κάποιος μαθητής σε ρωτούσε τι σημαίνει να γράφεις καλά, τι θα του απαντούσες; Ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχει σύμφωνα με τη γνώμη σου ένα καλό κείμενο;

24)Πιστεύεις ότι είναι σημαντικό να μάθεις πώς να γράφεις σωστά ένα κείμενο; Γιατί;

25)Όταν γράφεις ένα κείμενο τι σου αρέσει περισσότερο και τι λιγότερο; (π.χ. να βρεις ιδέες, να τις οργανώσεις, να διορθώσεις λάθη, κλπ)

26)Είναι εύκολο για σένα να ξεκινήσεις να γράφεις ένα κείμενο;

27)Για ποιο λόγο πιστεύεις ότι μερικοί μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα όταν γράφουν ένα κείμενο;

28)Εσύ αντιμετωπίζεις κάποιες δυσκολίες όταν σου ζητά ο δάσκαλος να γράφεις ένα κείμενο; Ποιες;

29)Πώς προσπαθείς να τις ξεπεράσεις;

30)Πριν γράφεις ένα κείμενο συνήθως τι κάνεις;

31)Ποια στοιχεία προσέχεις όταν διαβάζεις το θέμα ενός κειμένου; Τι σκέφτεσαι;

32)Πριν γράφεις ένα κείμενο έχεις καθοδήγηση από το δάσκαλό σου για το θέμα (π.χ. επεξεργασία άλλων κειμένων, εικόνες, κλπ) ;

33)Πριν γράφεις ένα κείμενο στο χαρτί τι κάνεις; (π.χ. κρατάς σημειώσεις, λέξεις – κλειδιά, σχεδιάγραμμα)

34)Όταν γράφεις ένα κείμενο, τι προσέχεις; Τι κάνεις;

35)Όταν γράφεις ένα κείμενο χρειάζεσαι βοήθεια; Πότε; Από ποιον;

36)Τι θα ήθελες να κάνει ο δάσκαλός σου για να σε βοηθήσει να βελτιώσεις το κείμενό σου;

37)Αφού γράψεις ένα κείμενο τι κάνεις; (π.χ. το ξαναδιαβάζεις, το ελέγχεις, αλλάζεις κάτι; Το δίνεις κατευθείαν; κλπ).

38)Σου αρέσει να επεξεργάζεστε/ διορθώνετε τα κείμενά σας στο σχολείο με το δάσκαλο ή με τους συμμαθητές σου;

39)Με ποιον τρόπο ο δάσκαλος ελέγχει το κείμενο σου; (Δηλαδή, με ποιον τρόπο σου λέει πώς τα πήγες ή τι να βελτιώσεις;).

40)Πώς θα ήθελες να γίνεται η διόρθωση του κειμένου σου;

41)Ποιο είναι το πρώτο πράγμα που κάνεις όταν ο δάσκαλος σου δίνει πίσω τα κείμενά σας; Γιατί;

42)Έχεις την ευκαιρία να ξανακοιτάξεις το κείμενο σου μετά τα σχόλια του δασκάλου σου και να το επεξεργαστείς και να του το ξαναδώσεις;

43)Υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να μου πεις;

2) Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης γονέων/ κηδεμόνων

1. Σκοπιμότητα έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει και να καταγράψει τη ‘φωνή’ των μαθητών της Ε’ και Στ’ τάξης του δημοτικού σχολείου για πτυχές της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και ειδικότερα στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου.

2. Διαδικασία έρευνας

Η διαδικασία της έρευνας είναι απλή και σε καμιά περίπτωση δεν επιβαρύνει ή φορτώνει τους μαθητές είτε γνωστικά είτε ψυχολογικά, αντιθέτως, τους δίνει έναν τρόπο αλλά και χώρο να εκφράσουν τη ‘φωνή’ τους, τις απόψεις, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους. Θα πραγματοποιηθεί μεθοδολογικά χρησιμοποιώντας τη μη συμμετοχική και μη συστηματική παρατήρηση της σχολικής τάξης των μαθητών για την καταγραφή όλων των συμβάντων σχετικών με τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου σε ημερολόγιο της ερευνήτριας και με συνεντεύξεις τους σχετικά με τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου, οι οποίες για τις ανάγκες επεξεργασίας των δεδομένων θα ηχογραφηθούν.

3. Αναμενόμενα οφέλη από την έρευνα

Η παρούσα έρευνα είναι αναγκαία για την αντιμετώπιση ενός καθημερινού προβλήματος. Είναι γεγονός ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί ζητούν και επιθυμούν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών για τη μάθηση και για το μάθημά τους, οι μαθητές αντίστοιχα δεν έχουν τρόπο να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις με δημοκρατικό και παραγωγικό τρόπο. Με αφορμή αυτό και την ανάγκη βελτιστοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας, η παρούσα έρευνα αναμένεται να συμβάλλει στην ανάδειξη ενός διαφορετικού, πιο ενεργού μαθητή, στην προώθηση των “φωνών” του και στην τροποποίηση της παραγωγής γραπτού λόγου προς μια μορφή πιο φιλική, πιο συμμετοχική και πιο ουσιαστική για τον μαθητή.

4. Πιθανοί κίνδυνοι / δυσκολίες

Δεν υπάρχουν κάποιοι κίνδυνοι για το μαθητή που θα συμμετέχει στην έρευνα ούτε και δυσκολίες καθώς είναι μια διαδικασία αρκετά φιλική προς αυτόν που λάβει χώρα στο σχολείο του.

5. Ανωνυμία / προστασία προσωπικών δεδομένων

Διασφαλίζεται η πλήρης ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα και της προστασίας τους, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων (ΥΔ Ν.1599/1986).

6. Άρνηση / Απόσυρση

Τα παιδιά που θα συμμετέχουν στην έρευνα έχουν το δικαίωμα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ή και να αποσυρθούν από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιο της για οποιοδήποτε λόγο.

B.T.

Τζίκα Βασιλική

Υπογραφή ερευνητή/ ημερομηνία

7. Υπεύθυνη Δήλωση/ Υπογραφή

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

Υπογραφή γονέα ή κηδεμόνα/ ημερομηνία

3) Έγκριση έρευνας από ΥΠΠΕΘ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Π.Ε.
ΤΜΗΜΑ Α' ΣΠΟΥΔΩΝ
& ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμός Προτεραιότητας

Μαρούσι, 7-6-2016

Αρ. Πρωτοκόλλου :Φ15/764/93212/Δ1

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>
Email : spudonpe@minedu.gov.gr
Πληροφορίες : Π. Αγγελόπουλος
Κ. Γκουνέλα
Τηλέφωνο : 210 344 2248

✓ ΠΡΟΣ : κα Βασιλική Τζίκα
Καστί Αγιάς, Λάρισα
40003

ΚΟΙΝ. : 1. Ι.Ε.Π.
info@iep.edu.gr
2. Διευθύνσεις Π.Ε. Λάρισας & Μαγνησίας
3. Αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους
(Μέσω των αντίστοιχων Δ/σεων Π.Ε.)

ΘΕΜΑ : Έγκριση έρευνας

Σχετικά έγγραφα: το σχετικό 80375/Δ1/19-5-2016

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την με αριθμ. 15/12-5-2016 πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π., σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα «Οι "φωνές" των μαθητών για τις πτυχές της διδακτικής και μαθησιακής» η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους διευθυντές τους, το Σχολικό Σύμβουλο και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
2. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν ηλεκτρονικά στη βιβλιοθήκη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και στη διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Π.Ε.
3. Η έρευνα να διεξαχθεί με τη σύμφωνη γνώμη της Διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.
4. Για την διεξαγωγή της έρευνάς σας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει **ενυπόγραφο-υπεύθυνη δήλωση** των γονέων έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική. Σε κάθε περίπτωση να εξασφαλισθεί η σύμφωνη γνώμη των εμπλεκομένων στην έρευνα, αφού ενημερωθούν σχετικά με το περιεχόμενο των εργαλείων συλλογής της έρευνας, τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων και το δικαίωμα της απόσυρής τους οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούν.

5. Η έρευνα απευθύνεται σε μαθητές Ε΄ και Στ΄ δημοτικού και θα διεξαχθεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-2016, σε χρόνο που θα συναποφασιστεί με τις σχολικές μονάδες. Οι μαθητές του κάθε τμήματος θα απασχοληθούν συνολικά 2 ώρες εντός του ωρολογίου προγράμματος για την παραγωγή γραπτού λόγου και πάντα παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης. Επίσης, οι μαθητές θα απασχοληθούν 45 λεπτά για τη διεξαγωγή συνεντεύξεων, οι οποίες θα πραγματοποιηθούν εκτός ωρολογίου προγράμματος και κατόπιν συνεννόησης με τον/την Διευθυντή/ντρια και του εκπαιδευτικού του κάθε σχολείου.

6. Οι ώρες και οι μέρες των επισκέψεων της ερευνήτριας στα σχολεία θα οριστούν μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς κάθε σχολικής μονάδας, ώστε να μην δημιουργούνται προβλήματα στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος και της λειτουργίας των σχολείων.

7. Για κάθε μαθητή που πρόκειται να ηχογραφηθεί να έχει εξασφαλιστεί από την ερευνήτρια η **ενυπόγραφη συναίνεση**, κατόπιν πλήρους ενημέρωσης, του γονέα ή του κηδεμόνα του μαθητή. Οι γονείς να ενημερωθούν για τον σκοπό της έρευνας, τις διαδικασίες, το περιεχόμενο των εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή των δεδομένων και τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων.

8. Τα ακουστικά αρχεία δεν θα χρησιμοποιηθούν για κανένα άλλο σκοπό παρά μόνο για τις ανάγκες συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας και θα καταστραφούν αμέσως μετά τη χρήση τους.

9. Σε καμία περίπτωση δεν θα επιχειρηθεί δημόσια χρήση των ακουστικών προϊόντων στο σύνολό τους ή έστω τμήματος αυτών, στο πλαίσιο οποιασδήποτε ερευνητικής ή ακαδημαϊκής δραστηριότητας της ερευνήτριας. Την απόλυτη και αποκλειστική ευθύνη για τη φύλαξη, διαχείριση και καταστροφή των εν λόγω αρχείων φέρει η υπεύθυνη ερευνήτρια, η οποία οφείλει να διασφαλίσει την ανωνυμία των συμμετεχόντων και του σχολείου.

10. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα. Η έρευνα να διεξαχθεί με την απαραίτητη διακριτικότητα και να προστατευθούν τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Σε κάθε περίπτωση, να τηρηθεί επακριβώς η επιστημονική δεοντολογία όπως περιγράφεται στο Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, το οποίο έχει υποβληθεί στο Ι.Ε.Π.

Επισημαίνεται ότι το συνημμένο υλικό της έρευνας θα φυλάσσεται στο αρχείο του Ι.Ε.Π. για δύο χρόνια από την ημερομηνία συζήτησής της στο Διοικητικό Συμβούλιο και μετά θα καταστρέφεται με ευθύνη του Τμήματος Γραμματειακής Υποστήριξης.

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν.: 1 φύλλο

Εσωτερική Διανομή:
Δ/νση Σπουδών, Προνομιών
& Οργάνωσης Π.Ε.
Τμήμα Α΄



ΠΙΣΤΟ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ
από τη Διεύθυνση Ηλεκτρονικών - Δικτυακών
Υποδομών
Τμήμα Πρωτοκόλλου, Αρχείων και Μέσων

Ο ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

ΣΠΗΛΙΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ Δ. ΠΑΝΤΗΣ

4) 2ο Στάδιο Θεματικής Ανάλυσης: Αντιστοίχιση μονάδων ανάλυσης λόγου στις θεματικές κατηγορίες

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΘΚ1 Στάσεις απέναντι στο σχολείο (1^ο ερευνητικό ερώτημα)				
ΥΚ1.1 Γενική στάση για το σχολείο				
	(Δεν υπάρχει κάποιο χαρακτηριστικό)	Η στάση που διατηρούν οι μαθητές απέναντι στο σχολείο	-	-
	Μοτίβα: 1) Πολύ θετική στάση	Η πολύ θετική στάση που διατηρούν οι μαθητές απέναντι στο σχολείο	«Ναι, πάρα πολύ». (Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ)	7/20
	2) Θετική στάση	Η θετική στάση που διατηρούν οι μαθητές απέναντι στο σχολείο	«Ναι»(Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε)	11/20
	3) Ουδέτερη στάση	Η ουδέτερη στάση που διατηρούν οι μαθητές απέναντι στο σχολείο	«Μμμ... έτσι και έτσι» (Σ1-ΜΑ/Γ-Ε)	2/20
ΥΚ1.2 Σχολικό στοιχείο περισσότερο αρεστό				
	Χαρακτηριστικά: 1) Μαθήματα - Υποχαρακτηριστικό: Περισσότερο αρεστά μαθήματα: - Γλώσσα: - Μαθηματικά - Ιστορία - Θρησκευτικά - Αγγλικά	1) Το σχολικό στοιχείο που αρέσει περισσότερο στους μαθητές είναι τα μαθήματα	«Πιο πολύ μου αρέσει η Γλώσσα...». Σ8-ΜΗ/Γ-Ε «Τα μαθηματικά μου αρέσουν πιο πολύ» Σ3-ΜΑ/Γ-Ε «Πιο πολύ μου αρέσει η Ιστορία» Σ8-ΜΗ/Γ-Ε «Από μαθήματα μου αρέσει... τα Θρησκευτικά» Σ1-ΜΑ/Γ-Ε	7/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	- Μουσική - Γαλλικά		«Από μαθήματα μου αρέσει... τα Αγγλικά» Σ1-ΜΑ/Γ-Ε «Από μαθήματα μου αρέσει... η Μουσική» Σ1-ΜΑ/Γ-Ε «Μμμ, μου αρέσουν... τα γαλλικά» Σ5-ΜΗ/Γ-Ε	
	2) Φίλοι – Παιχνίδι	Το σχολικό στοιχείο που αρέσει περισσότερο στους μαθητές είναι ότι βρίσκονται με τους φίλους τους και παίζουν	«Περισσότερο μου αρέσει που βρίσκομαι με τους φίλους μου κάθε μέρα και παίζουμε».Σ16-ΜΗ/Μ.Υ.-ΣΤ	5/20
	3) Φίλοι και μάθηση	Το σχολικό στοιχείο που αρέσει περισσότερο στους μαθητές είναι ότι βρίσκονται με τους φίλους τους, παίζουν και μαθαίνουν	«Που μαθαίνω καινούρια πράγματα, παίζω με τους φίλους μου στα διαλείμματα, συζητάμε για διάφορα θέματα». Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ	7/20
	4) Εκδηλώσεις	Το σχολικό στοιχείο που αρέσει περισσότερο στους μαθητές είναι οι εκδηλώσεις	«Εμ να κάνουμε.. που κάνουμε τις εκδηλώσεις όταν με τον κύριο κάνουμε πράγματα καλλιτεχνικά και τέτοια...» Σ4-ΜΑ/Γ-Ε	1/20
	5) Διάλειμμα	Το σχολικό στοιχείο που αρέσει περισσότερο στους μαθητές είναι το διάλειμμα	«Μου αρέσει περισσότερο το διάλειμμα». Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε	1/20
ΥΚ1.3 Σχολικό στοιχείο λιγότερο αρεστό				
	<u>Χαρακτηριστικά:</u> 1) Μάθημα- διάβασμα	Το σχολικό στοιχείο που αρέσει λιγότερο στους μαθητές είναι η πολύωρη μελέτη και κάποια	«Καμιά φορά μπορεί να μας βάλουν πολλά να διαβάσουμε εντάξει μπορεί να ζοριστούμε λίγο». Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ	8/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	-Υποχαρακτηριστικό: Λιγότερο αρεστά μαθήματα - Μαθηματικά - Φυσική - Μουσική - Γεωγραφία	μαθήματα	«Δεν μου αρέσουν τα Μαθηματικά γιατί είναι δύσκολα» Σ8-ΜΗ/Γ-Ε «Δεν μ' αρέσει πάρα πολύ η Φυσική γιατί με μπερδεύει». -Σ3-ΜΑ/Γ-Ε «Η μουσική». Σ9-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε «Βαριέμαι πολύ τη Γεωγραφία.» Σ20-ΜΑ/Γ-Ε	
	2) Μη ύπαρξη- όλα αρεστά	Δεν υπάρχει κάποιο σχολικό στοιχείο που να είναι λιγότερο αρεστό στους μαθητές	«Λιγότερο δεν υπάρχει, τ' αγαπάω». - Σ14 - ΜΑ/Γ - Ε	7/20
	3)Μαλώματα-παρεξηγήσεις	Το σχολικό στοιχείο που αρέσει λιγότερο στους μαθητές είναι τα μαλώματα και οι παρεξηγήσεις μεταξύ τους	«Απ' την άλλη δεν μου αρέσει όταν μαλώνουμε τα παιδιά και δεν τα βρίσκουμε μετά. Αλλά ευτυχώς τις περισσότερες φορές τα βρίσκουμε». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. - ΣΤ	1/20
	4) Αποφυγή αναφοράς	Αποφεύγουν να αναφέρουν αν υπάρχει κάποιο σχολικό στοιχείο λιγότερο αρεστό	(Δεν ανέφερε κάτι) - Σ5 - ΜΗ/Γ - Ε	4/20
	Μοτίβα: 1) Αναφορά	Αναφέρουν κάποιο στοιχείο που δεν τους είναι αρεστό	«Λιγότερο τα μαθήματα». - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. - Ε	9/20
	2) Μη αναφορά	Δεν αναφέρουν κάποιο σχολικό στοιχείο λιγότερο αρεστό στους μαθητές γιατί δεν υπάρχει	«Λιγότερο δεν έχω κάτι» - Σ6 - ΜΗ/Γ - Ε	7/20
	3) Αποφυγή αναφοράς	Αποφεύγουν να αναφέρουν αν	(Δεν ανέφερε κάτι) - Σ1 - ΜΑ/Γ - Ε	4/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
		υπάρχει κάποιο σχολικό στοιχείο λιγότερο αρεστό		
ΥΚ1.4 Λόγος μελέτης				
	<u>Χαρακτηριστικά:</u> 1) Δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση	Ο λόγος μελέτης των μαθητών αφορά την πορεία τους στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης	«Γιατί θέλω να περάσω στο πανεπιστήμιο. Δεν ξέρω πως λέγεται αλλά θέλω κάτι σε αστυνομικός, κάτι τέτοιο» – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε	7/20
	2) Καλός μαθητής/τρια	Οι μαθητές μελετούν επειδή επιθυμούν να είναι καλοί	«Για να είμαι καλός μαθητής και να ξέρω πολλά πράγματα». - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε	5/20
	3) Γενικότερη μάθηση	Οι μαθητές μελετούν επειδή επιθυμούν γενικότερα να μάθουν	«Για να μάθω πολλά πράγματα που δεν ξέρω». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	5/20
	4) Βαθμός	Ο λόγος μελέτης των μαθητών είναι ο βαθμός	«Για να τα πάρω όλα 10 στο τρίμηνο». -Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε	2/20
	5) Μελέτη για αποφυγή παρατήρησης εκπαιδευτικού	Ο λόγος μελέτης των μαθητών είναι η αποφυγή επίπληξης από τον εκπαιδευτικό	«Γιατί αν δεν έχουμε κάνει τις ασκήσεις ο κύριος φωνάζει». - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	3/20
	<u>Μοτίβα:</u> 1) Εσωτερικά κίνητρα μελέτης	Μελέτη λόγω εσωτερικών κινήτρων	«Μου αρέσει πολύ και για να μαθαίνω πράγματα». - Σ8 - ΜΗ/Γ –Ε	15/20
	2) Εξωτερικά κίνητρα μελέτης	Μελέτη λόγω εξωτερικών κινήτρων	«Γιατί αν δεν έχουμε κάνει τις ασκήσεις ο κύριος φωνάζει». - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	6/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΘΚ2 Συμμετοχή και έκφραση απόψεων στην τάξη (ερευνητικά ερωτήματα 1^ο & 4^ο)				
ΥΚ2.1 Έκφραση απόψεων				
	Χαρακτηριστικά: 1) Έκφραση εντός μαθήματος	Οι μαθητές εκφράζονται εντός της μαθησιακής διαδικασίας	«Ναι. [...] Μμμ ναι στα Μαθηματικά. Δεν θυμάμαι ακριβώς πως ήταν το πρόβλημα αλλά η κυρία μας πολλές φορές όταν ένα παιδί διαβάζει το πρόβλημα και λέει την απάντηση, μας λέει «συμφωνείτε μ' αυτό;», ρωτάει κάποια παιδιά και εμείς απαντάμε «ναι» ή «όχι».» - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε	3/20
	2) Έκφραση εκτός μαθήματος	Οι μαθητές εκφράζονται εκτός μαθησιακής διαδικασίας	«Ναι, έτσι νομίζω. Έτσι και έτσι. [...] Ναι, στα παιδιά έτσι το λέω προφορικά, δηλαδή με ρωτάνε κάτι και τους απαντάω εγώ αλλά μέσα στην τάξη όχι, όχι δεν έχει συμβεί». - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	5/20
	3) Γενική – αδιευκρίνιστη έκφραση	Οι μαθητές δηλώνουν ότι εκφράζονται γενικά χωρίς να δίνουν πολλές λεπτομέρειες	«Ναι. [...] Προφορικά περισσότερο. [...] Δεν θυμάμαι (ενν. κάποιο παράδειγμα)». - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε	7/20
	4) Μη έκφραση	Οι μαθητές δηλώνουν ότι δεν εκφράζονται	«Όχι ... δεν ...όχι [...] Όχι δεν μου έχει συμβεί». - Σ14 - ΜΑ/Γ – Ε	5/20
	Μοτίβα: 1) Έκφραση	Οι μαθητές εκφράζονται περισσότερο ή λιγότερο	«Ναι πολλές φορές. [...] Τώρα δεν θυμάμαι κάτι, αλλά γενικά συμβαίνει». - Σ11 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	8/20
	2) Μη έκφραση	Οι μαθητές δεν εκφράζονται	«Όχι ... δεν ...όχι [...] Όχι δεν μου έχει συμβεί». - Σ14 - ΜΑ/Γ – Ε	5/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	3) Ουδετερότητα	Οι μαθητές δεν είναι σίγουροι για το αν εκφράζονται τελικά	«Ναι. [...] Εε αν θυμάμαι καλά όχι». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	7/20
ΥΚ2.2 Συμμετοχή σε δραστηριότητες και συζητήσεις				
	<u>Χαρακτηριστικά:</u> 1) Συμμετοχή Υποχαρακτηριστικά -Σε συζητήσεις με εκπαιδευτικούς – συμμαθητές	Οι μαθητές συμμετέχουν κυρίως σε συζητήσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικό	«Πάρα πολύ. [...] Ναι νομίζω έχει συμβεί. Ναι, συμμετέχω, μ' αρέσει. [...] Η αλήθεια είναι ότι ... εγώ ας πούμε... εγώ μαζί με τους συμμαθητές μου... εε τους ρωτάω αν θέλουν να κάνουμε αυτό και άμα συμφωνούμε το κάνουμε ναι». - Σ14 - ΜΑ/Γ – Ε [...] Όχι, θα πω τη γνώμη μου και θα διαλέξουμε όποια θέλουν οι περισσότεροι.» Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε	18/20
	-Σε μαθητικό προεδρείο τάξης	Οι μαθητές συμμετέχουν κυρίως σε συζητήσεις με το μαθητικό προεδρείο που έχουν	«Ναι, κυρίως σε δραστηριότητες, εντάξει, γιατί η συζήτηση ίσως εε είναι και λίγο πιο σοβαρή. [...] Ναι με το προεδρείο που έχουμε βγάλει στην τάξη συζητάμε, ξέρω 'γω και με τα' άλλα τα παιδιά στο διάλειμμα συνήθως τι θέλουμε να κάνουμε για το ταμείο, για διάφορα θέματα που μας απασχολούν. Ας πούμε πριν από κάνα μήνα είχαμε, βασικά στην αρχή της χρονιάς είχαμε το θέμα να αποφασίσουμε που θα πάμε εκδρομή εε διάφορα τέτοια.» - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	1/20
	-Μη συμμετοχή	Οι μαθητές δεν συμμετέχουν σε	«Ναι. [...] Όχι και πολύ. [...] Εε όχι.» - Σ6 –	1/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
		συζητήσεις και δραστηριότητες	ΜΗ/Γ – Ε	
	2) Επιλογή ασκήσεων Υποχαρακτηριστικά -Ελευθερία επιλογής ασκήσεων	Οι μαθητές διαθέτουν κάποιου είδους ελευθερία στην επιλογή ασκήσεων	«Έχω την ελευθερία να ξεκινάω από όποια μου αρέσει όταν μας δίνει ο κύριος φωτοτυπία». - Σ8 - ΜΗ/Γ –Ε	13/20
	- Μη ελευθερία επιλογής ασκήσεων	Οι μαθητές δεν διαθέτουν κάποιου είδους ελευθερία στην επιλογή ασκήσεων	«Τις κάνω όλες επειδή μας τις λέει ο δάσκαλος». - Σ9- ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	5/20
ΥΚ2.3 Συνεργασία				
	Συνεργασία	Ο βαθμός και το είδος συνεργασίας των μαθητών και του εκπαιδευτικού	«Ναι συνεργαζόμαστε αλλά μερικές φορές γίνεται κάτι άλλο από αυτό που λέμε». Σ7-ΜΗ/Γ-Ε «Ναι. Μερικές φορές ναι, μερικές φορές όχι». Σ8-ΜΗ/Γ-Ε	20/20
ΘΚ3 Στάσεις για το μάθημα της Γλώσσας (ερευνητικό ερώτημα 1^ο, 3^ο & 4^ο)				
ΥΚ3.1 Γενική άποψη για το μάθημα της γλώσσας				
	<u>Χαρακτηριστικά:</u> 1) Παράγοντες που επηρεάζουν τη γενική άποψη για το μάθημα της γλώσσας Υποχαρακτηριστικά: - Παράγοντας ευκολίας/ αρεσκείας	Οι απόψεις των μαθητών για το μάθημα της Γλώσσας Οι απόψεις των μαθητών για το μάθημα της Γλώσσας επηρεάζονται από το κατά πόσο εύκολο το βρίσκουν και τους αρέσει	«Το βρίσκω λίγο εύκολο γιατί εντάξει με μαθαίνει να γράφω, να ... εε και διάφορα πράγματα που... έχουν σχέση με τη γλώσσα και μ' αρέσει». - Σ14 - ΜΑ/Γ – Ε	4/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	-Παράγοντας δυσκολίας/δυσαρέσκειας	Οι απόψεις των μαθητών για το μάθημα της Γλώσσας επηρεάζονται από το κατά πόσο δύσκολο το βρίσκουν και δεν τους αρέσει	«Δύσκολο είναι. Πολύ δύσκολο. Κάνουμε πολλά πράγματα και δεν τα μπορώ όλα». - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε	2/20
	2)Ουδετερότητα	Οι μαθητές εκφράζουν μια ουδετερότητα για το μάθημα της Γλώσσας	«Μου φαίνεται εύκολο αλλά και λίγο δύσκολο για την ορθογραφία, αλλά γενικά μου αρέσει». - Σ8 - ΜΗ/Γ – Ε	9/20
	3) Μη ύπαρξη/αναφορά λόγου	Οι μαθητές αναφέρουν αν τους αρέσει ή όχι αλλά δεν αιτιολογούν την άποψή τους	«Μια χαρά, ωραίο. [...] Εε.. δεν ξέρω (ενν. αν είναι εύκολο ή δύσκολο) ». - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε	5/20
	Μοτίβα: 1)Εύκολο	Οι μαθητές πιστεύουν ότι το μάθημα της Γλώσσας είναι εύκολο	«Το βρίσκω λίγο εύκολο γιατί εντάζει με μαθαίνει να γράφω, να ... εε και διάφορα πράγματα που... έχουν σχέση με τη γλώσσα και μ' αρέσει». - Σ14 - ΜΑ/Γ – Ε	7/20
	2)Δύσκολο	Οι μαθητές πιστεύουν ότι το μάθημα της Γλώσσας είναι δύσκολο	«Δύσκολο είναι. Πολύ δύσκολο. Κάνουμε πολλά πράγματα και δεν τα μπορώ όλα». -Σ5-ΜΗ/Γ – Ε	1/20
	3)Ουδέτερο	Οι μαθητές κρατούν μια ουδέτερη στάση καθώς τους φαίνεται άλλες φορές εύκολο και άλλες δύσκολο	«Μου αρέσει! Αν και μερικές φορές είναι δύσκολο λίγο οι κανόνες , κάποια πράγματα που έχουμε να μάθουμε αλλά εντάζει! Μου αρέσει!» – Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε	10/20
	4) Βαρετό	Οι μαθητές θεωρούν το μάθημα της Γλώσσας βαρετό	«Για να πω την αλήθεια τη γλώσσα πάντα τη βαριόμουνα αλλά μερικές φορές είναι συναρπαστικό». - Σ15 - ΜΑ/Γ -ΣΤ	2/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΥΚ3.2 Γλωσσικές δραστηριότητες				
	1) Όλες αρεστές	Στους μαθητές αρέσουν όλες οι δραστηριότητες που κάνουν	«Όλα θέλω να τα κάνω.[...] ». - Σ14 - ΜΑ/Γ-Ε	
	2) Συχνές / Αρεστές Υποχαρακτηριστικά:	Οι πιο αρεστές δραστηριότητες που επιθυμούν οι μαθητές να τις κάνουν πιο συχνά είναι:		
	- Ανάγνωση κειμένων	- η ανάγνωση κειμένων	«Να διαβάζουμε κείμενα διάφορα. [...]»Σ2-ΜΑ/Γ – Ε	8/20
	- Επίλυση ασκήσεων	- η επίλυση ασκήσεων	«Περισσότερο να κάνουμε ασκήσεις, να συμπληρώνουμε κενά, τέτοια».Σ11-ΜΗ/Γ-ΣΤ	8/20
	- Ορθογραφία	- η ορθογραφία	«Να γράφουμε πιο συχνά ορθογραφία (ενν. αρέσει). [...] – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε	1/20
	-Ομαδικές κατασκευές/ εργασίες	- οι ομαδικές κατασκευές και οι εργασίες	«Και λίγο τώρα πιο συχνά εντάζει, να κάνουμε τις ομαδικές εργασίες γιατί όταν τις έχει στο βιβλίο συνήθως δεν τις κάνουμε» Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ	3/20
	- Παραγωγή γραπτού λόγου	- η παραγωγή γραπτού λόγου	«Πιο συχνά εκθέσεις [...] Μου αρέσει πάρα μα πάρα πολύ όταν γράφω έκθεση, μένω και μέσα στο διάλειμμα για να την τελειώσω, πέντε σελίδες...». - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε	7/20
	- Χρήση λεξικού	- η χρήση λεξικού	« [...] Δραστηριότητες δηλαδή; Αα. Είναι όταν ψάχνουμε το λεξικό γιατί συνεχώς ενημερωνόμαστε.» - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	1/20
	- Ζωγραφική	- η ζωγραφική	«Πιο συχνά [...] Να ζωγραφίζω» (Σ8-ΜΗ/Γ-Ε)	1/20
	- Τεστ	- τα τεστ	«Θα ήθελα να κάνουμε περισσότερα τεστ έτσι για	3/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
			<i>δούμε... για να δω που βρίσκομαι».- Σ16 - ΜΗ/Μ.Υ. – ΣΤ</i>	
	3) Σπάνιες/ Μη αρεστές Υποχαρακτηριστικά - Παραγωγή γραπτού λόγου	Οι λιγότερο αρεστές δραστηριότητες που επιθυμούν οι μαθητές να τις κάνουν σπάνια είναι: - η παραγωγή γραπτού λόγου	<i>«Λιγότερο οι εκθέσεις. [...]».- Σ11 - ΜΗ/Γ – ΣΤ</i>	3/20
	-Ζωγραφική γεγονότος ιστορίας του κειμένου	- Ζωγραφική γεγονότος ιστορίας του κειμένου	<i>«Με δυσκολεύει λίγο όταν μας λέει ο κύριος να κάνουμε κάτι από την ιστορία, γιατί είναι λίγο δύσκολα τα πράγματα, δηλαδή να ζωγραφίσουμε κάτι από την ιστορία. – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε</i>	1/20
	- Ορθογραφία	- Ορθογραφία	<i>«λιγότερο συχνά... εε... να μην έχουμε πολλές φορές ορθογραφία. [...]» - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε</i>	2/20
	- Ασκήσεις	- Ασκήσεις	<i>«[...] Εεε να κάνουμε ασκήσεις (ενν. λιγότερο συχνά).. εε αυτό.. να κάνουμε ασκήσεις. Εε.. αυτές που μας βάζει. Τις φωτοτυπίες. Αν και στα μαθηματικά μας βάζει πιο πολύ.[...]».- Σ12 - ΜΑ/Γ – ΣΤ</i>	1/20
ΥΚ3.3 Διδακτικά εργαλεία				
	<u>Χαρακτηριστικά:</u> 1) Διδακτικά εργαλεία που τους αρέσουν/βοηθούν	Τα διδακτικά εργαλεία του εκπαιδευτικού που αρέσουν περισσότερο στους μαθητές είναι:		

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	Υποχαρακτηριστικά: -Βοηθητικές ερωτήσεις/επεξηγήσεις	- οι βοηθητικές ερωτήσεις/επεξηγήσεις	«Περισσότερο [...] Οι ερωτήσεις που γράφει στον πίνακα γιατί τις σκέφτομαι πρώτα για να δω τι θα γράψω». - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε	12/20
	- το σχολικό βιβλίο	- Το σχολικό βιβλίο	«Βασικά στη γλώσσα... Με βοηθάει πολύ συνήθως το κείμενο που έχει σε κάθε κεφάλαιο, να παίρνω ιδέες και να συνεχίζω την ιστορία με τη δική μου φαντασία και ένα πρόγραμμα που είχαμε.. εε πρόγραμμα που είχαμε και διαβάζαμε βιβλία και παίρναμε ιδέες από εκεί» Σ15-ΜΑ/Γ-ΣΤ	8/20
	- Φυλλάδιο ασκήσεων	- το φυλλάδιο γλωσσικών ασκήσεων	«Εε .. μας δίνει φωτοτυπίες που μας βοηθούν. [...]». - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	2/20
	- Λέξεις- κλειδιά	- οι λέξεις-κλειδιά	«[...] Εεμ.. με βοηθάει όταν μας δίνει λέξεις-κλειδιά , όταν μας δείχνει ερωτήσεις να ξέρουμε πώς να τα γράψουμε». - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	1/20
	- Κατασκευές	- οι κατασκευές	«Βασικά στη γλώσσα μου αρέσει όταν κάνουμε, για παράδειγμα είμαστε στην ενότητα με το Πάσχα και έχει συνήθως κάποιες κατασκευές και όταν τις κάνουμε και γενικά κατασκευές, αυτό εντάζει, είναι ένα πολύ ωραίο κομμάτι και γίνονται και πολύ απλά εντάζει, δεν μας πάει σε περίπλοκους δρόμους και τα καταφέρνουμε.	1/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
			[...]» - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	
	- Πίνακας	- ο πίνακας	«Ο πίνακας. [...] Εε ο πίνακας». - Σ19- ΜΑ/Μ.Υ. – Ε	1/20
	2) Όλα αρεστά	Στους μαθητές αρέσουν όλα όσα χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός	«Όλα μ' αρέσουν. [...]». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	1/20
	3) Δεν υπάρχει κάτι αρεστό	Στους μαθητές δεν αρέσει κάτι από όσα χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός	«Δεν μου αρέσει κάτι τόσο πολύ. [...] ». -Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε	1/20
ΘΚ4 Στάσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου (ερευνητικά ερωτήματα 2^ο, 3^ο, 5^ο)				
ΥΚ4.1 Στάση για προσωπική δημιουργία κειμένων				
	<u>Χαρακτηριστικά:</u> 1) Αίσθημα προσωπικής δημιουργίας	Στους μαθητές αρέσει η παραγωγή γραπτού λόγου επειδή θα δημιουργήσουν κάτι δικό τους μόνοι τους	«Ναι. Καλά νιώθω. Μου αρέσει επειδή θα κάνουμε κάτι μόνοι μας». - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε	1/20
	2) Έλλειψη συγκέντρωσης λόγω φασαρίας	Οι μαθητές αισθάνονται προβληματισμένοι λόγω της φασαρίας που δημιουργείται και της έλλειψης συγκέντρωσης	«Ναι! Τώρα μια χαρά είναι. Μόνο μερικές φορές όταν κάνουν φασαρία δεν μπορώ να συγκεντρωθώ». -Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε	1/20
	3) Μάθηση νέων πραγμάτων	Στους μαθητές αρέσει η παραγωγή γραπτού λόγου επειδή μαθαίνουν νέα πράγματα.	«Ναι. [...] Ωραία γιατί θα μάθω περισσότερα πράγματα». - Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε	1/20
	4) Σκέψη διαδικασίας παραγωγής γραπτού	Στους μαθητές αρέσει η παραγωγή γραπτού λόγου και σκέφτονται τη	«Ναι [...] Όταν μας λέει παιδιά τώρα βγάλτε τα κίτρινα τετράδια για να γράψετε εε προσπαθώ να	1/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	λόγου	διαδικασία.	σκεφτώ (ενν. ίσως να φανταστεί) τι θέμα θα είναι, τη συνέχεια, τι θα γράψω, ποια θα είναι τα πρόσωπα. Αυτά κυρίως». - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	
	Μοτίβα: 1) Θετική στάση	Οι μαθητές διατηρούν μια θετική στάση απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου	«Ναι. [...] Ωραία γιατί θα μάθω περισσότερα πράγματα». - Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε	9/20
	2) Αρνητική στάση	Οι μαθητές διατηρούν μια αρνητική στάση απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου	«Ναι. Λίγο βαριέμαι γιατί θα μας πάρει όλο το δώρο.» - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	1/20
	3) Ουδέτερη στάση	Οι μαθητές διατηρούν μια ουδέτερη στάση απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου	«Ναι. Μερικές φορές [...] Κάποιες φορές χαίρομαι, ειδικά όταν μου αρέσει το θέμα και έχω έμπνευση και κάποιες φορές δυσαρεστημένος όταν δεν μου έρχεται τι να γράψω». - Σ11 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	9/20
ΥΚ4.2 Είδη παραγόμενων κειμένων				
	Χαρακτηριστικά: 1) Αγαπημένα Υποχαρακτηριστικά: - «Το σημερινό»	Οι μαθητές αναφέρουν τα αγαπημένα τους κειμενικά είδη που είναι τα ακόλουθα: - κείμενα ‘σαν το σημερινό’	« [...] Μου άρεσε όταν γράφαμε... εε... για.. αυτό το πράγμα που γράψαμε σήμερα». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	5/20
	- Κείμενο οδηγιών	- κείμενα οδηγιών	«Μου αρέσουνε διάφορα, εε πώς να το πω τώρα, μου αρέσει να δίνω οδηγίες για κάτι.» – Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε	2/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	- Βιωματικό κείμενο/ βιωματική δράση	- κείμενα με κάποια βιωματική δράση που έκαναν στο σχολείο	«Μου αρέσουνε διάφορα, εε πώς να το πω τώρα, μου άρεσε που είχαμε γράψει μια φορά κάτι που είχαμε κάνει πέρσι, που είχαμε φυτέψει κάτι φυτά και μου άρεσε και αυτό πάρα πολύ! [...]» – Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε	1/20
	- Κείμενο περιπέτειας/ φαντασίας/ δράσης	- κείμενα με περιπέτεια/ φαντασία/ δράση	«Περιπέτειες. [...] Τώρα... (δεν λέει κάτι)... εε δεν μπορώ να θυμηθώ έχουμε γράψει πολλές. Ας πούμε για το πώς τα περάσαμε. Δεν θυμάμαι». - Σ11 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	13/20
	- Παραμύθι	- κείμενα με παραμυθιακό χαρακτήρα	«Μμμ.. Μου αρέσει να γράφω κείμενα και μου αρέσει και... τώρα δεν ξέρω αν κολλάει αυτό που θα πω αλλά πολλές φορές στο σπίτι βέβαια γράφω έτσι, πώς είναι τα βιβλία που γράφουν οι συγγραφείς; Τέτοια βιβλία σαν παραμύθια. [...] Μου άρεσε που γράψαμε ποιο είναι το αγαπημένο μας φαγητό και το ζώο. Ααα και ένα άλλο που συναντήσαμε έναν εξωγήινο στο διάστημα, κάτι τέτοιο».- Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	2/20
	- Κείμενο με κάποιο αγαπημένο ζώο/ φαγητό/ χωριό κλπ	Κείμενο με κάποιο αγαπημένο ζώο/ φαγητό/ χωριό κλπ	«Με πράγματα που έγιναν. [...] Το δεύτερο παραγωγής που γράψαμε για το αγαπημένο μας κατοικίδιο (ενν. άρεσε περισσότερο). [...]».- Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε «Γράφω διάφορα... εε αυτά που μας βάζει ο	6/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
			κύριος. [...] Όταν έγραψα για το χωριό μου εε δεν είναι εδώ στην Ελλάδα, είναι στην Αλβανία. [...]». - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	
	- Κείμενο με χρήση ιστορικών γεγονότων	Κείμενο με χρήση ιστορικών γεγονότων	«Φανταστικά. [...] Αυτό που έγραψα τις προάλλες για τον Ιουστινιανό και την Αγιά Σοφιά. Όλα μ' αρέσουν. [...] Ένα που είχα γράψει πέρυσι για τον Τρωικό πόλεμο». -Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε	1/20
	- Περιγραφικό κείμενο	Περιγραφικό κείμενο	«Όταν μας βάζει εδώ ο κύριος μ' αρέσουν οι περιγραφές. [...] Από ότι έχω γράψει στις εκθέσεις μου αρέσει που περιγράψαμε ένα σπίτι στο χωριό , αυτό με την έκθεση που κάναμε με το παιχνιδάδικο πουμίλαγε και στην αρχή είχαμε κάνει νομίζω για μια περιγραφή του γονιού μας, πως είναι οι γονείς μας. Αυτό». - Σ12-ΜΑ/Γ-ΣΤ	1/20
	Μοτίβα: 1) Αναφορά του 'σημερινού' κειμένου ως αγαπημένου	Οι μαθητές τείνουν να αναφέρουν το κείμενο το οποίο έγραφαν την ημέρα της έρευνας ως το αγαπημένο τους	« [...] Μου άρεσε όταν γράφαμε... εε... για.. αυτό το πράγμα που γράψαμε σήμερα». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	5/20
	2) Αναφορά περιπέτειας ως είδος κειμένου	Οι μαθητές τείνουν να αναφέρουν την περιπέτεια ως είδος κειμένου και όχι ως χαρακτηριστικό πλοκής.	«Περιπέτειες. [...] Τώρα... (δεν λέει κάτι)... εε δεν μπορώ να θυμηθώ έχουμε γράψει πολλές. Ας πούμε για το πώς τα περάσαμε. Δεν θυμάμαι». - Σ11- ΜΗ/Γ – ΣΤ	13/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	2) Μη αγαπημένα -Αδυναμία ενθύμησης/ αναφοράς τίτλου/ θέματος	Οι μαθητές δεν θυμούνται τα κείμενα τα οποία δεν τους άρεσαν	«Λιγότερο; εε δεν θυμάμαι.» - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε	7/20
	- Κείμενο που δεν έχει ενδιαφέρον/ νόημα/ απαραίτητα στοιχεία	Στους μαθητές δεν αρέσει να γράφουν κείμενα στα οποία δεν βρίσκουν νόημα	«Εε... Που ήτανε για κάτι... να περιγράψουμε... δεν το θυμάμαι και καλά... στην αρχή ήταν. [...] Όταν γράφουμε έτσι ένα απλό πράγμα που δεν έχει νόημα». - Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε	3/20
	- Κείμενο συνέχισης μιας δοσμένης ιστορίας	Στους μαθητές δεν αρέσει να γράφουν κείμενα στα οποία έχουν την αρχή και πρέπει να συνεχίσουν	«Μια ιστορία που συνεχίσαμε εμείς. Γιατί είπε ο κύριος να βάζουμε ουσιαστικά και τέτοια που πρέπει. Ναι (ενν. άρεσε λιγότερο)». - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	5/20
ΥΚ4.3 Αυτοεικόνα/ αυτοαντίληψη για την παραγωγή γραπτού λόγου				
	<u>Χαρακτηριστικά:</u> 1) Τομείς βελτίωσης <u>Υποχαρακτηριστικά:</u> - Ορθογραφία	Οι μαθητές θεωρούν ότι πρέπει να βελτιωθούν στους εξής τομείς: - ορθογραφία	« [...] Θα ήθελα να ήξερα καλύτερα, καλά, πολύ καλά την ορθογραφία». - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	4/20
	- Ιδέες/ προτάσεις	- στη σκέψη και τη διατύπωση των ιδεών τους και των προτάσεών τους	«Ναι. Καλά. [...] Εε... (δεν λέει κάτι) εεε θα ήθελα να βελτιωθώ στις προτάσεις που γράφω». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	2/20
	<u>Μοτίβα:</u> 1) Θετική	Οι μαθητές έχουν θετική αυτοεικόνα για την πορεία τους στην παραγωγή γραπτού λόγου	«Νομίζω ναι γιατί όσοι τα διαβάζουν μου λένε καλά λόγια. Νομίζω ότι τα πάω πολύ καλά..» – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε	11/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	2) Αρνητική	Οι μαθητές έχουν αρνητική αυτοεικόνα για την πορεία τους στην παραγωγή γραπτού λόγου	«Εε εντάξει, καμιά φορά μπορεί να... δηλαδή, να έχω πολλή φαντασία, να βάζω πράγματα που δεν μπορεί να γίνουν ούτε σε διακόσια χρόνια αλλά καμιά φορά δε... κολλάω τελείως ... δε σκέφτομαι τίποτα. [...] Εε πιστεύω ότι τα πάω καλά, εντάξει. [...] Βασικά δεν τα πάω και τόσο καλά, δηλαδή ας πούμε έχουμε μια ιστορία ξέρω 'γω και θέλω να τη συνεχίσω, δεν τα πάω τόσο καλά μ' αυτό το κομμάτι γιατί εντάξει δεν έχω τόση πολλή φαντασία, θα ήθελα να βελτιωθώ σ' αυτό». - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	1/20
	3) Ουδέτερη	Οι μαθητές έχουν ουδέτερη αυτοεικόνα για την πορεία τους στην παραγωγή γραπτού λόγου	«Ναι, εγώ τουλάχιστον ναι το πιστεύω! [...] Καλά! Ούτε τέλεια αλλά ούτε και χάλια.». - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	8/20
	2) Τρόποι βελτίωσης Υποχαρακτηριστικά: - Βοήθεια γονέων	Οι μαθητές προτείνουν ως τρόπο βελτίωσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου τη βοήθεια των γονέων τους	«Εεε να ρωτήσω τη μαμά μου» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	1/20
	- Ανάγνωση βιβλίων	Οι μαθητές προτείνουν ως τρόπο βελτίωσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου την ανάγνωση βιβλίων	«Να διαβάζω πάρα πολλά βιβλία που έχουν ωραίες ιστορίες, ολοκληρωμένες απαντήσεις». - Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε	4/20
	-Περισσότερη	Οι μαθητές προτείνουν ως τρόπο	«Θα ήθελα να γράφαμε και άλλες εκθέσεις,	2/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου	βελτίωσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου την περισσότερη εξάσκηση	πολλές φορές». - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	
	- Αλλαγή ρόλου εκπαιδευτικού	Οι μαθητές προτείνουν ως τρόπο βελτίωσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού	«Μερικές φορές όταν βιάζομαι κάνω λάθη γι' αυτό θα ήθελα ο κύριος να μην μας τα λέει τόσο γρήγορα γιατί δεν προλαβαίνω να τα γράφω όλα». - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε	1/20
	- Αφορμή ταινίας για συνέχεια ιστορίας/σεναρίου	Οι μαθητές προτείνουν ως τρόπο βελτίωσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου την αφορμή μιας ταινίας ως έναυσμα για τη συνέχεια της ιστορίας τους	«Ναι! Πιστεύω ότι είμαι αρκετά καλή. [...] Καλά τα πάω, πολύ καλά. [...] Μμ ναι θα μπορούσα ας πούμε από κάποια ταινία που μ' αρέσει από την τηλεόραση ή σε κάποιο κινηματογράφο εε να δηλαδή... να λένε το μισό και 'γω να φαντάζομαι την άλλη μισή ιστορία». - Σ14 - ΜΑ/Γ – Ε	1/20
	- Αλλαγή τρόπου μελέτης	Οι μαθητές προτείνουν ως τρόπο βελτίωσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου την αλλαγή του τρόπου μελέτης τους	«Αυτά που μας λέει η κυρία τα ακούω και όταν πάω στο σπίτι τα διαβάζω πιο πολύ για να τα βάλω καλά στο μυαλό μου». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	1/20
	- Περισσότερη συγκέντρωση	Οι μαθητές προτείνουν ως τρόπο βελτίωσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου τη περισσότερη συγκέντρωση και προσοχή	«Να μπορέσω να συγκεντρωθώ περισσότερο. Όταν δηλαδή είμαι στο σπίτι μου συγκεντρώνομαι πιο πολύ. Όταν είμαι εδώ, στο σχολείο, δυσκολεύομαι». - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	1/20
	3) Μη γνώση τρόπων βελτίωσης	Οι μαθητές δεν γνωρίζουν και δεν προτείνουν κάποιο τρόπο βελτίωσής	«Όχι εντάξει. Δεν ξέρω». - Σ12 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	4/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
		τους στην παραγωγή γραπτού λόγου		
ΥΚ4.4 Οφέλη της παραγωγής γραπτού λόγου				
	Χαρακτηριστικά: 1) Μελλοντικά οφέλη	Οι μαθητές πιστεύουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου θα τους βοηθήσει μελλοντικά	«Ναι γιατί πρέπει όταν μεγαλώσουμε άμα θα πρέπει να ελέγξουμε ένα κείμενο πρέπει να ξέρουμε τι έχει και πρέπει να ξέρουμε, να καταλάβουμε τι εννοεί αυτό το κείμενο». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	7/20
	2) Γνωστικά οφέλη/ Βελτίωση	Οι μαθητές πιστεύουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου θα τους βοηθήσει και θα βελτιωθούν γνωστικά	«Πιστεύω ότι επειδή για να γράψω διαβάζω μερικά βιβλία, μαθαίνω κάποια πράγματα. [...] Ναι γιατί αν χρειαστεί καμιά φορά να γράψουμε ένα κείμενο και να το παρουσιάσουμε θα πρέπει να ξέρουμε να το γράφουμε». - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε	12/20
	3) Οφέλη προσωπικής δημιουργίας/ ευχαρίστησης	Οι μαθητές πιστεύουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου τους προσφέρει συναισθήματα προσωπικής δημιουργίας και ευχαρίστησης	«Μια ευχαρίστηση για το ότι έχω καταφέρει να γράψω κάτι δικό μου, να δημιουργήσω κάτι. [...] Πιστεύω πως είναι σημαντικό γιατί θα μας χρειαστεί αυτό». - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε	5/20
	4) Ανάπτυξη φαντασίας	Οι μαθητές πιστεύουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου τους βοηθά στην ανάπτυξη της φαντασίας τους	«Όπως λέει και η κυρία μας εε πώς να το πω τώρα, πως το λένε... βοηθά να αναπτυχθεί η φαντασία, δηλαδή είναι... μας λέει η κυρία ότι θα μας βοηθήσει πολύ αργότερα γιατί αν ακολουθήσουμε το καλλιτεχνικό κομμάτι πιστεύω να μας βοηθήσει πολύ.». - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	1/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	5) Ανάγνωση από τρίτους	Οι μαθητές πιστεύουν ότι πρέπει να βελτιωθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου γιατί μπορεί τα κείμενά τους να διαβαστούν και από άλλους	<i>«Εε δεν ξέρω. Ναι γιατί όταν θες ας πούμε να περιγράψεις κάτι και δεν το 'χεις περιγράψει καλά δεν θα καταλάβει ο άλλος». - Σ18 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε</i>	4/20
ΥΚ4.5 Πλαίσιο δημιουργίας κειμένων				
	<u>Χαρακτηριστικά:</u> 1) Τόπος δημιουργίας κειμένων <u>Υποχαρακτηριστικά:</u> - Σπίτι	Ο αγαπημένος τόπος των μαθητών για τη δημιουργία κειμένων είναι το σπίτι	<i>«Στο σπίτι μ' αρέσει γιατί εδώ στο σχολείο κάποια παιδιά μιλάνε, έτσι, και με αποσυγκεντρώνουν ενώ στο σπίτι είμαι μόνος μου και γράφω». - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ</i>	10/20
	- Σχολείο	Ο αγαπημένος τόπος των μαθητών για τη δημιουργία κειμένων είναι το σχολείο	<i>«Μ' αρέσει εδώ με τους συμμαθητές μου γιατί άμα δεν ξέρω κάτι θα ρωτήσω τον διπλανό μου να μου πει». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε</i>	6/20
	- Και σπίτι και σχολείο	Ο αγαπημένος τόπος των μαθητών για τη δημιουργία κειμένων είναι και το σπίτι και το σχολείο	<i>«Και στο σπίτι μερικές φορές που έχω επειδή μ' αρέσει πολύ να γράφω γραπτού λόγου, γράφω κάτι σαν μια έκθεση [...] Στο σπίτι μ' αρέσει μόνη μου. Τώρα εδώ στο σχολείο δεν έχω πρόβλημα μ' αρέσει και μόνη μου και με τους συμμαθητές μου». - Σ14 - ΜΑ/Γ – Ε</i>	2/20
	2) Χρόνος δημιουργίας κειμένων			

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	Υποαπαριστοτικά: - Ελεύθερος χρόνος	Οι μαθητές προτιμούν να γράφουν στον ελεύθερό τους χρόνο	«Στον ελεύθερο μου χρόνο κυρίως.» - Σ4- ΜΑ/Γ – Ε	3/20
	- Σχολική εργασία	Οι μαθητές προτιμούν να γράφουν όταν έχουν κάποια σχολική εργασία	«Μόνο για το σχολείο όταν έχω, το σκέφτομαι για να το γράψω σωστά.» - Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε	7/20
	- Και στον ελεύθερο χρόνο και ως σχολική εργασία	Οι μαθητές προτιμούν να γράφουν και στον ελεύθερό τους χρόνο και όταν έχουν κάποια σχολική εργασία	«Όταν έχω κάτι για το σχολείο γράφω. Τώρα όταν έχω χρόνο παίρνω ένα τετράδιο και γράφω κάτι που μου αρέσει.» - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	8/20
	3) Τρόπος δημιουργίας κειμένων Υποαπαριστοτικά: - Μόνος- η	Οι μαθητές προτιμούν να γράφουν μόνοι τους	«Στο σπίτι μόνη μου» - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε	8/20
	- Μαζί με οικογενειακό μέλος	Οι μαθητές προτιμούν να γράφουν μαζί με κάποιο μέλος της οικογένειάς τους που μπορεί να τους βοηθήσει	«Πιο πολύ στο σπίτι μόνη μου γιατί έχει περισσότερη ησυχία. Όταν όμως θέλω μια βοήθεια ζητάω από την αδερφή μου που είναι μεγαλύτερη.» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	2/20
	- Μαζί με ομάδα συμμαθητών	Οι μαθητές προτιμούν να γράφουν μαζί με τους συμμαθητές τους	«Μου αρέσει να είμαστε.. να μην είμαι μόνη μου όταν γράφω ή διαβάζω και τέτοια. Θα μου άρεσε βασικά να είχαμε, πως το .. εε , όταν γράφουμε κείμενα να έχουμε,, να έχουμε συνεργασία όλοι οι μαθητές. Να κάνουμε ομάδες, να ενώναμε τα θρανία και τέτοια και να κάναμε ομάδες και να σκεφτόμασταν όλοι μαζί. Αυτό θα μου άρεσε	5/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
			γιατί δεν μου αρέσει να είμαι και μόνη μου». - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	
	- Μαζί με εκπαιδευτικό	Οι μαθητές προτιμούν να γράφουν μαζί με τον εκπαιδευτικό	«Στο σχολείο γιατί έχω και τη δασκάλα να τη ρωτάω πώς γράφεται μια λέξη ή να μου δώσει κάτι να το γράψω». - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε	1/20
	- Με όλα τα παραπάνω (και μόνος και με οικογένεια και με συμμαθητές και με εκπαιδευτικό)	Οι μαθητές δεν έχουν ιδιαίτερη προτίμηση με ποιον θα είναι όταν γράφουν	«Δεν έχω πρόβλημα με ποιον θα είμαι». – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε	3/20
ΘΚ5 Διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (ερευνητικά ερωτήματα 2^ο, 3^ο, 5^ο)				
ΥΚ5.1 Γνώσεις και στάσεις για τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου				
	<u>Χαρακτηριστικά:</u> 1) Τακτικές παραγωγής γραπτού λόγου - Μελέτη θέματος – ιδέες στο μυαλό	Οι μαθητές ως τακτική παραγωγής γραπτού λόγου μελετούν το θέμα που πρόκειται να γράψουν και συγκρατούν τις ιδέες τους στο μυαλό τους	«Εεε πρώτα σκέφτομαι το θέμα και μετά περιγράφω στο μυαλό μου τι θα μπορούσα να γράψω.» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	8/20
	- Καθοδήγηση εκπαιδευτικού	Οι μαθητές ως τακτική παραγωγής γραπτού λόγου στηρίζονται στην καθοδήγηση του εκπαιδευτικού	«Ναι, και μας βοηθάει και μας έχει ο κύριος το θέμα και μας τα δείχνει στον πίνακα και έχει και το βιβλίο ερωτήσεις.» – Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε	5/20
	- Χρήση ερωτήσεων σχολικού βιβλίου	Οι μαθητές ως τακτική παραγωγής γραπτού λόγου στηρίζονται στο	«Κοιτάω το βιβλίο και ακολουθώ τις ερωτήσεις»-Σ6 -ΜΗ/Γ- Ε	3/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
		σχολικό βιβλίο		
	- Καμία	Οι μαθητές δεν ακολουθούν καμία τακτική παραγωγής γραπτού λόγου	«Όχι, γράφω κανονικά». - Σ12 - ΜΑ/Γ – ΣΤ «Όχι, δεν ακολουθώ.». - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	4/20
	2) Κατανόηση ειδών παραγωγής γραπτού λόγου - Ναι	Οι μαθητές κατανοούν τα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών που πρόκειται να γράψουν	«Ναι το ξέρω. Δεν γράφουμε τα ίδια. Το περιεχόμενο δηλαδή είναι άλλο σε μια περιγραφή και άλλο σε μια πρόσκληση». - Σ8 - ΜΗ/Γ – Ε	5/20
	- Όχι	Οι μαθητές δεν κατανοούν τα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών που πρόκειται να γράψουν	«Εε όχι και τόσο.». - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε	6/20
	- Ναι, με βοήθεια εκπαιδευτικού	Οι μαθητές κατανοούν τα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών που πρόκειται να γράψουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού	«Όχι είναι διαφορετικά. Γενικά, ξέρω εντάξει, αλλά μας βοηθάει κάθε φορά και ο κύριος». - Σ11 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	5/20
	- Μέτρια	Οι μαθητές κατανοούν σε μέτριο βαθμό τα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών που πρόκειται να γράψουν	«Μερικές φορές το νιώθω το ότι το έχω καταλάβει, μερικές φορές όμως όχι γιατί μας τα λέει λίγο γρήγορα και περίπλοκα.» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	4/20
	3) Περισσότερο αρεστή φάση/ διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου	Η φάση/διαδικασία παραγωγής	«Όταν γράφω και βρίσκω ιδέες μου αρέσει	17/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	- Κυρίως συγγραφικό στάδιο- παραγωγή ιδεών	γραπτού λόγου που προτιμούν περισσότερο οι μαθητές είναι το κυρίως συγγραφικό στάδιο	<i>πολύ.</i> ». - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	
	-Ανάγνωση δημιουργημένου κειμένου	Η φάση/διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου που προτιμούν περισσότερο οι μαθητές είναι όταν διαβάζουν το κείμενο που έχουν δημιουργήσει	<i>«Μου αρέσει όταν το τελειώνω να το διαβάζω. Πάντα το διαβάζω.»</i> – Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε	1/20
	- Όλες	Στους μαθητές αρέσουν όλες οι διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου	<i>«Όλα μου αρέσουν. Μου αρέσουν οι προτάσεις και το κείμενο. Όλα μου αρέσουν.»</i> - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	3/20
	4) Λιγότερο αρεστή φάση/ διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου - Μη ύπαρξη – όλα αρεστά	Δεν υπάρχει κάποια φάση/διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου που να προτιμούν λιγότερο οι μαθητές	<i>«Εε δεν ξέρω, δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι (ενν. που δεν αρέσει) ».</i> - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	13/20
	- Ορθογραφικά λάθη	Η φάση/διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου που προτιμούν λιγότερο οι μαθητές είναι όταν κάνουν ορθογραφικά λάθη	<i>«Το λιγότερο που δε μου αρέσει είναι να μην κάνω ορθογραφικά λάθη.»</i> - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	3/20
	-Έτοιμες πληροφορίες	Η φάση/διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου που προτιμούν	<i>«Δεν μου αρέσει πολύ όταν μας δίνει πληροφορίες ο κύριος.»</i> - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε	1/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
		λιγότερο οι μαθητές είναι όταν δέχονται έτοιμες τις πληροφορίες		
	- Αρχή	Η φάση/διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου που προτιμούν λιγότερο οι μαθητές είναι το ξεκίνημα	«Στην αρχή δεν μου αρέσει καθόλου.» - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	1/20
ΥΚ5.2 Ενέργειες προσυγγραφικού σταδίου				
	<u>Χαρακτηριστικά:</u> 1) Σκέψη <u>Υποχαρακτηριστικά:</u> - Χωρίς σημειώσεις	Στο προσυγγραφικό στάδιο οι μαθητές σκέφτονται χωρίς να κρατούν σημειώσεις	«Όχι. Τα έχω στο μυαλό μου όλα.» - Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε	6/20
	- Με σημειώσεις	Στο προσυγγραφικό στάδιο οι μαθητές σκέφτονται και κρατούν σημειώσεις	«Κρατάω μερικές λέξεις όπου κατά τη διάρκεια θα με βοηθήσουν.» – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε	6/20
	2) Σκέψεις για το θέμα – πλοκή	Στο προσυγγραφικό στάδιο οι μαθητές σκέφτονται το θέμα και την πλοκή του	«Προσέχω τα πιο σημαντικά στοιχεία να τα προσθέσω μέσα.» – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε	17/20
	3) Καθοδήγηση-βοήθεια <u>Υποχαρακτηριστικά:</u> - Από εκπαιδευτικό	Στο προσυγγραφικό στάδιο οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια και τη ζητούν από τον εκπαιδευτικό	«Μας λέει πώς να ξεκινήσουμε και μετά το συνεχίζουμε εμείς.»- Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	
	- Από σχολικό βιβλίο	Στο προσυγγραφικό στάδιο οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια και τη	«Συνήθως έχει συννεφάκια και αυτά είναι με βάση με ένα κείμενο που έχουμε διαβάσει πιο	3/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
		βρίσκουν στο σχολικό βιβλίο	<i>πριν.</i> ». – Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε	
	- Καμιά	Στο προσυγγραφικό στάδιο οι μαθητές δεν χρειάζονται βοήθεια	« <i>Όχι.</i> » - Σ12 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	2/20
	- Και από εκπαιδευτικό και από σχολικό βιβλίο	Στο προσυγγραφικό στάδιο οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια και τη ζητούν από τον εκπαιδευτικό ή τη βρίσκουν στο σχολικό βιβλίο	« <i>Ναι το κείμενο που είναι βασισμένο σε αυτό το λέμε, το συζητάμε και το σκέφτομαι και το γράφω.</i> » Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε	2/20
	4) Προετοιμασία από το σπίτι	Στο προσυγγραφικό στάδιο οι μαθητές αναφέρουν ότι το προετοιμάζουν από το σπίτι	« <i>Συνήθως το προετοιμάζουμε στο σπίτι, σκεφτόμαστε ιδέες και την επόμενη μέρα το γράφουμε.</i> » - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε	2/20
	Μοτίβα: 1) Εύκολο	Οι μαθητές βρίσκουν το προσυγγραφικό στάδιο εύκολο	« <i>Ναι, αφού το σκεφτώ πρώτα λίγο, ναι!</i> ». - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	8/20
	2) Δύσκολο	Οι μαθητές βρίσκουν το προσυγγραφικό στάδιο δύσκολο	« <i>Να ξεκινήσω όχι. Εε δυσκολεύομαι στην αρχή, θέλω μια βοήθεια αλλά μετά εντάξει συνεχίζω.</i> » - Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε	5/20
	3) Ουδέτερο	Οι μαθητές βρίσκουν το προσυγγραφικό στάδιο ουδέτερο	« <i>Εύκολο (ενν. να ξεκινήσει) όχι και πολύ αλλά εντάξει, περίπου.</i> » - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	7/20
ΥΚ5.3 Ενέργειες κυρίως συγγραφικού σταδίου				
	Χαρακτηριστικά: 1)Στρατηγική γραφής Υποχαρακτηριστικά: - Καμιά	Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο οι μαθητές δεν ακολουθούν κάποια στρατηγική	« <i>Απλά γράφω.</i> » - Σ12 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	7/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	- Σωστή νοηματική απόδοση	Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο οι μαθητές προσέχουν τη σωστή νοηματική απόδοση	«Προσέχω εε άμα έχουν νόημα αυτά που γράφω.». - Σ11 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	9/20
	- Πρόχειρη γραφή και έπειτα κανονική γραφή	Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο οι μαθητές προσπαθούν αυτόβουλα να γράψουν πρόχειρα το κείμενό τους και έπειτα να το τελειοποιήσουν	«Πρώτα απ’ όλα να καταλαβαίνεται το κείμενο και τα ορθογραφικά. Δηλαδή γράφω την έκθεση και μετά την ξαναδιαβάζω, δηλαδή άμα έχω κάπου που δεν κολλάει κάτι, το διορθώνω». - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	1/20
	2) Σημεία εστίασης προσοχής Υποχαρακτηριστικά: - - Ορθογραφία – καλά γράμματα	Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο οι μαθητές δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην ορθογραφία και την καλλιγραφία	«Προσέχω να μην κάνω ορθογραφικά λάθη , να το γράψω σωστά και να κάνω και καλά γράμματα.» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	13/20
	- Σημεία στίξης	Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο οι μαθητές δίνουν προσοχή στα σημεία στίξης	«Προσέχω να έχω βάλει τελείες, τόνους και να βγαίνει ένα ολοκληρωμένο νόημα.» – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε	2/20
	- Αποφυγή επανάληψης	Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο οι μαθητές δίνουν προσοχή στην αποφυγή λαθών	«Να μην λέω συνέχεια και ...και ... και.. και... ή άλλες ίδιες λέξεις.». - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	1/20
	- Στα πάντα	Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο οι μαθητές προσέχουν τα πάντα	«Εε ...τα πάντα γενικά. Κοιτάω να είναι ωραία η έκθεση. Αυτό, τίποτα άλλο. Να είναι ωραία». - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	2/20
	3) Βοήθεια	Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο οι	«Χρειάζομαι βοήθεια μόνο στην αρχή. Τότε μόνο	10/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	Υποχαρακτηριστικά: Σχολείο από εκπαιδευτικό	μαθητές χρειάζονται τη βοήθεια του εκπαιδευτικού	<i>ρωτάω το δάσκαλο.</i> - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	
	- Σχολείο από συμμαθητές και εκπαιδευτικό	Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο οι μαθητές χρειάζονται τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους	<i>«Τις περισσότερες φορές ρωτάω τον δάσκαλο αλλά μερικές φορές μπορεί να ρωτήσω τη διπλανή μου για το πώς γράφεται μια λέξη, αν δεν την ξέρω.»</i> – Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε	2/20
	- Καμιά	Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο οι μαθητές δεν χρειάζονται καμιά βοήθεια	<i>«Δεν χρειάζομαι (ενν. βοήθεια) ».</i> - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	6/20
	- Σπίτι από οικογενειακό μέλος	Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια από κάποιο οικογενειακό μέλος	<i>«Μερικές φορές ναι. Όταν γράφω στο σπίτι από τη μαμά.».</i> - Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε	5/20
ΥΚ5.4 Ενέργειες μετασυγγραφικού σταδίου				
	Χαρακτηριστικά: 1) Έλεγχος και παράδοση κειμένου	Στο μετασυγγραφικό στάδιο οι μαθητές ελέγχουν γρήγορα το κείμενό τους και το παραδίδουν στον εκπαιδευτικό	<i>«Το ελέγχο και το δίνω. Άμα δεν μ' αρέσει κάτι το αλλάζω.».</i> - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	19/20
	2) Καμιά ενέργεια μετασυγγραφικού σταδίου	Στο μετασυγγραφικό στάδιο οι μαθητές δεν ακολουθούν κάποια στρατηγική	<i>«Εε .. γράφω τ' όνομά μου και το τελειώνω καλά.».</i> - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε	1/20
	3) Αυτόβουλη δευτέρα γραφή	Στο μετασυγγραφικό στάδιο οι μαθητές προσπαθούν αυτόβουλα να	<i>Το ελέγχο να δω αν έχω εκφραστικά λάθη, ορθογραφικά λάθη, ή τα μαζεύουν τα τετράδια ή</i>	3/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
		ξαναγράψουν το κείμενό τους αν δεν τους ικανοποιεί το συγγραφικό αποτέλεσμα	<i>αν προλάβω το παίρνω και στο σπίτι, το διορθώνω και μετά το δίνω. Κανονικά δεν το κάνει αλλά εγώ το 'χω κάνει πολλές φορές. Ειδικά την προηγούμενη φορά που είχα γράψει στην ιστορία για τους Βυζαντινούς και για τους τούρκους μου είχε πει ο κύριος τι ήταν λάθος και πήγα και το διόρθωσα. Αλλά δεν ήταν και πολύ σημαντικό το λάθος». -Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε</i>	
	4) Θεώρηση δεύτερης γραφής ως αδικίας	Οι μαθητές θεωρούν την ευκαιρία δεύτερης γραφής του μετασυγγραφικού σταδίου ως αδικία	<i>« Δεν το κάνω ποτέ αυτό γιατί θεωρώ πως δεν είναι δίκαιο ενώ μου το έχουν διορθώσει να πάω και να γράψω άλλα εγώ». - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε</i>	1/20
	5) Απλή διόρθωση λαθών που έχουν επισημανθεί από εκπαιδευτικό	Στο μετασυγγραφικό στάδιο οι μαθητές απλά διορθώνουν τα λάθη που έχουν επισημανθεί από τον εκπαιδευτικό	<i>«Όχι να το ξαναδώσω απλά να διορθώνουμε τα λάθη και να το κρατάμε». - Σ12 - ΜΑ/Γ – ΣΤ</i>	2/20
	6) Χρήση λεξικού για διόρθωση	Στο μετασυγγραφικό στάδιο οι μαθητές επιθυμούν να χρησιμοποιούν το λεξικό για διόρθωση	<i>«Επειδή όταν μας βάζει η κυρία ορθογραφικά εγώ δεν τη διαβάζω, θέλω να την σκέφτομαι από μόνος μου πως πάει για να την μαθαίνω καλύτερα γι' αυτό ό, τι ξέρω, προσπαθώ να γράψω αυτό που ταιριάζει και αν μετά δεν είναι σωστό θα το ψάξω και στο λεξικό να δω πώς είναι και μετά αν δεν είναι σωστό θα το</i>	1/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
			διαβάσω».- Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε	
	Μοτίβα: 1) Ύπαρξη μετασυγγραφικού σταδίου	Υπάρχει κάποια δραστηριότητα του μετασυγγραφικού σταδίου, έστω και αυτόβουλα	«Όταν γράφουμε την έκθεση συνήθως η κυρία εε ξέρω “γω μας είπε η κυρία να γράψουμε μια έκθεση και τελειώνω εγώ πρώτη και το πάω εκεί πέρα, το βλέπει η κυρία και άμα έχω κάνει κάτι λάθος συνήθως μας λέει, μας φωνάζει εκεί πέρα, μας εξηγεί τι λάθος κάναμε, δεν μας λέει τη σωστή, δηλαδή τι έπρεπε να γράψουμε εκεί πέρα και το διορθώνουμε μόνοι μας. Έχουμε την πρώτη ευκαιρία αφού το δώσουμε. Μετά ό, τι γράψαμε γράψαμε». - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	7/20
	2) Μη ύπαρξη μετασυγγραφικού σταδίου	Δεν υπάρχει κάποια δραστηριότητα μετασυγγραφικού σταδίου	«Δεν έχει συμβεί ποτέ αυτό». - Σ8 - ΜΗ/Γ –Ε «Όχι να το ξαναδώσω απλά να διορθώνουμε τα λάθη και να το κρατάμε». - Σ12 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	13/20
ΘΚ6 Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου (ερευνητικά ερωτήματα 2^ο, 3^ο, 5^ο)				
ΥΚ6.1 Γενικές δυσκολίες				
	Χαρακτηριστικά: 1) Άγνοια λόγου δυσκολίας	Οι μαθητές δεν γνωρίζουν για ποιο λόγο μπορεί κάποιος μαθητής να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου	«Δεν ξέρω για ποιο λόγο. [...] (δεν λέει κάτι) ... Δεν ξέρω.» - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	5/20
	2) Έλλειψη προσοχής στην τάξη	Οι μαθητές δηλώνουν πως μπορεί κάποιος μαθητής να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού	«Μπορεί και επειδή δεν άκουγαν, επειδή ο κύριος μας πάντα μας εξηγεί τι να γράψουμε, μπορεί να μην άκουγαν και να δυσκολεύονται». –	3/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
		λόγου όταν δεν προσέχει στην τάξη	Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε	
	3) Μη θέληση – μη αρεστό	Οι μαθητές δηλώνουν πως μπορεί κάποιος μαθητής να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου όταν δεν του αρέσει το θέμα ή δεν θέλει να γράψει	«Δεν ξέρω. Γιατί μπορεί να έχουμε το μυαλό μας αλλού και να μην μπορούμε να γράψουμε ή να μην θέλουμε να το κάνουμε και να γράφουμε άλλα ντ' άλλων». - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	3/20
	4) Έλλειψη ιδεών/έμπνευσης	Οι μαθητές δηλώνουν πως μπορεί κάποιος μαθητής να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου όταν δεν έχει έμπνευση	«Γιατί δεν ξέρουν... ίσως... γιατί δεν ξέρουν τι να γράψουν». - Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε	3/20
	5) Έλλειψη εξάσκησης	Οι μαθητές δηλώνουν πως μπορεί κάποιος μαθητής να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου όταν δεν εξασκείται	«Γιατί δεν προσέχουμε καλά στο μάθημα ή στο σπίτι τους δεν κάνουν αρκετή δουλειά για να εξασκηθούν και να γράψουν καλά». - Σ8 - ΜΗ/Γ – Ε	1/20
	6) Πρόβλημα κατανόησης	Οι μαθητές δηλώνουν πως μπορεί κάποιος μαθητής να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου όταν αντιμετωπίζει προβλήματα κατανόησης	«Η γιατί δεν κάθονται να καταλάβουν ή να μάθουν τι μας λέει η κυρία ή γιατί βαριούνται ή αυτό ή γιατί πολλές φορές δεν θέλουν». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	2/20
	7) Δυσκολία διεκπεραίωσης παραγωγής γραπτού λόγου	Οι μαθητές δηλώνουν πως μπορεί κάποιος μαθητής να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου όταν γενικά δυσκολεύεται	« Επειδή δυσκολεύονται όταν δεν μπορούν να το κάνουν.» - Σ18 - ΜΑ/ Μ.Υ. – Ε	1/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	8) Μικρή ηλικία	Οι μαθητές δηλώνουν πως μπορεί κάποιος μαθητής να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου εξαιτίας της μικρής ηλικίας	«Όλοι αντιμετωπίζουμε μια δυσκολία γιατί είμαστε μικροί ακόμα και δεν μπορούμε να τα ξέρουμε όλα, γι' αυτό δυσκολευόμαστε λίγο.» – Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε	1/20
	9) Μη ανάγνωση βιβλίων	Οι μαθητές δηλώνουν πως μπορεί κάποιος μαθητής να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου εξαιτίας της μη ανάγνωσης βιβλίων	«Γιατί δεν διαβάζουν βιβλία. Η πλειοψηφία της τάξης μας δεν διαβάζει βιβλία». - Σ20-ΜΑ/Γ -Ε	1/20
	10) Αργή γραφή	Οι μαθητές δηλώνουν πως μπορεί κάποιος μαθητής να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου όταν γράφει αργά	«Εε... μπορεί να γράφουν αργά; Δεν ξέρω.» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	1/20
	11) Λάθη	Οι μαθητές δηλώνουν πως μπορεί κάποιος μαθητής να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου όταν κάνει λάθη	«Γιατί μερικοί κάνουν πολλά λάθη, βάζουν λάθος τόνους». - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε	1/20
ΥΚ6.2 Προσωπικές δυσκολίες				
	Χαρακτηριστικά: 1) Διατύπωση ιδεών/λόγου	Οι ίδιοι οι μαθητές δυσκολεύονται στη διατύπωση των ιδεών τους σε συνεχή λόγο	«Αντιμετωπίζω δυσκολία στην αρχή, στο πώς αρχίζω την παράγραφο, χρειάζομαι βοήθεια γιατί δε μπορώ να ξεκινήσω αλλά άμα μου τη δώσουν μετά συνεχίζω μια χαρά.» – Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε	9/20
	2) Ορθογραφία	Οι ίδιοι οι μαθητές δυσκολεύονται	«Καμιά φορά ναι εε στην ορθογραφία γιατί	3/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
		στην ορθογραφία	<i>μπερδεύομαι σε κάποιες λέξεις και αντί να τις γράψω σωστά τις γράφω λάθος.» - Σ18 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε</i>	
	3) Έλλειψη κατανόησης	Οι ίδιοι οι μαθητές δυσκολεύονται λόγω έλλειψης κατανόησης	<i>«Μερικές φορές όταν δεν τα έχω καταλάβει, ναι!» – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε</i>	1/20
ΥΚ6.3 Τρόποι αντιμετώπισης				
	Χαρακτηριστικά: 1) Δοκιμαστική γραφή	Οι μαθητές προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προσπαθώντας να γράψουν πρώτα δοκιμαστικά το κείμενό τους και έπειτα να του δώσουν την τελική του μορφή	<i>«Τις γράφω και κάνω δοκιμές για να δω πως μου ταιριάζουν καλύτερα. Και επίσης, προσέχω να έχουν νόημα αυτά που γράφω διαβάζοντάς τα ξανά και ξανά και τα αλλάζω αν δεν μου αρέσουν και να ξεφύγω απ' το θέμα». -Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε</i>	5/20
	2) Διερεύνηση σε βιβλίο/ λεξικό/ ίντερνετ για σωστή ορθογραφία	Οι μαθητές προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προσπαθώντας να διερευνήσουν σε άλλες πηγές (λεξικό, ίντερνετ, βιβλίο) για να βρουν πως γράφονται σωστά οι λέξεις	<i>«Να διαβάσω ή να ψάξω στο ίντερνετ ή στο λεξικό». - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε</i>	2/20
	3) Σκέψη	Οι μαθητές προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σκεπτόμενοι	<i>«Προσπαθώ να σκέφτομαι πως θα έκανα το κείμενο αν δεν είχα το συγκεκριμένο θέμα, αν αποφάσιζα μόνη μου να γράψω για το πάρτι και μετά κοιτάω ποια κομμάτια αυτού του κειμένου</i>	2/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
			<i>που σκέφτηκα κολλάνε με τις ερωτήσεις που δίνει και μετά προσπαθώ να το γράψω όσο καλύτερα μπορώ». - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ</i>	
	4)Βοήθεια εκπαιδευτικού	Οι μαθητές προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού	<i>«Θα πω τον κύριο να με βοηθήσει». – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε</i>	3/20
	5) Βοήθεια οικογενειακού μέλους	Οι μαθητές προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με τη βοήθεια οικογενειακού μέλους	<i>«Με βοηθάει η αδερφή μου στο σπίτι να γράφω τις λέξεις σωστά». - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε</i>	1/20
ΘΚ7 Αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου				
ΥΚ7.1 Χαρακτηριστικά καλού κειμένου				
	<u>Χαρακτηριστικά:</u> 1) Σωστή ορθογραφία-γράμματα καλά	Οι μαθητές θεωρούν πως ένα καλό κείμενο πρέπει να έχει σωστή ορθογραφία και καλλιγραφία	<i>«Εεε.. δεν ξέρω. [...] Πρώτα απ' όλα, τα καλά γράμματα, όπως μας λέει και ο κύριος, να μην έχουμε ορθογραφικά» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε «Ωραία γράμματα, καλή ορθογραφία και ωραίο κείμενο». - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε</i>	13/20
	2) Σημεία στίξης-παράγραφοι – τόνοι	Οι μαθητές θεωρούν πως ένα καλό κείμενο πρέπει να έχει σωστά σημεία στίξης, παραγράφους και τόνους	<i>«Ένα καλό κείμενο πρέπει να έχει εε.. ας πούμε να έχει παραγράφους, εε να.. όταν γράφουμε κάτι και θέλουμε να πάμε αλλού, σ' άλλο θέμα πρέπει να αφήσουμε σειρά και να αρχίσουμε από κάτω και πρέπει να έχει και τελεία, κόμμα, για να</i>	3/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
			μπορεί ο άλλος να το διαβάσει και να καταλάβει τι λέει, και θαυμαστικό και ερωτηματικό και όλα». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	
	3) Πλούσιο περιεχόμενο- νόημα – σωστή δομή καλό	Οι μαθητές θεωρούν πως ένα καλό κείμενο πρέπει να έχει πλούσιο περιεχόμενο, νόημα και σωστή δομή	«Ένα καλό γραπτό να έχει ωραίες ιδέες και να είναι γενικά καλό». - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε «Ωραία γράμματα.. εε παραγράφους εε σημεία στίξης, καλή ορθογραφία και ωραίο κείμενο». - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε	13/20
	4) Έλλειψη – αποφυγή επανάληψης	Οι μαθητές θεωρούν πως σε ένα καλό κείμενο πρέπει να αποφεύγεται η επανάληψη	«Εε.. δεν ξέρα. [...] Πρώτα απ' όλα, τα καλά γράμματα, όπως μας λέει και ο κύριος, να μην έχουμε ορθογραφικά, να μη γράφουμε το «και» συνεχόμενα. Εε αυτά.» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	4/20
ΥΚ7.2 Αξιολόγηση (έλεγχος και επεξεργασία) κειμένων				
	Χαρακτηριστικά: 1) Υποκείμενο ελέγχου και ενέργεια Υποχαρακτηριστικά: - Έλεγχος από εκπαιδευτικό – τελικός βαθμός	Οι μαθητές αναφέρουν πως η αξιολόγηση του κειμένου τους πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό στο τέλος	«Πιστεύω ότι διαβάζει την έκθεση και θα καταλάβει. Στο τέλος από κάτω γράφει “δεν βγαίνει νόημα”, “έχεις ορθογραφικά”. Τέτοια.». - Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε	16/20
	- Έλεγχος από εκπαιδευτικό στη διαδικασία	Οι μαθητές αναφέρουν πως η αξιολόγηση του κειμένου τους πραγματοποιείται από τον	«Άμα έχω κανένα λάθος την ώρα που γράφω μου λέει ποιο είναι για να το διορθώσω». - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε	3/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	παραγωγής γραπτού λόγου – διόρθωση – τελικός βαθμός	εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της παραγωγής γραπτού λόγου και στο τέλος της		
	2) Επιθυμητός τρόπος αξιολόγησης <u>Υποχαρακτηριστικά:</u> - Ο ίδιος (δηλαδή από εκπαιδευτικό)	Οι μαθητές αναφέρουν πως επιθυμούν ο τρόπος αξιολόγησης του κειμένου τους να παραμείνει ο ίδιος	«Εμένα μου αρέσει να μας το λέει ο κύριος.» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	8/20
	- Έλεγχος από συμμαθητές και εκπαιδευτικό	Οι μαθητές αναφέρουν πως επιθυμούν να συμμετέχουν μαζί με τον εκπαιδευτικό στη διαδικασία αξιολόγησης του κειμένου τους	«Μ' αρέσει όταν τα διορθώνω με τους φίλους μου γιατί πιο πολύ δεν συνεργαζόμαστε αλλά εγώ με τον φίλο μου που καθόμαστε μαζί συνεργαζόμαστε πολύ και στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Βοηθιόμαστε.» -Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε	6/20
	- Ατομική διόρθωση	Οι μαθητές αναφέρουν πως επιθυμούν να διορθώνουν το κείμενό τους μόνοι τους για να μαθαίνουν περισσότερο	«Θέλω να τη διορθώνω μόνος μου για να μαθαίνω κιόλας.» - Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε	2/20
	- Έλεγχος με συμμαθητές	Οι μαθητές αναφέρουν πως επιθυμούν να διορθώνουν το κείμενό τους με τους συμμαθητές τους	«Μ' αρέσει όταν τα διορθώνω με τους φίλους μου γιατί πιο πολύ δεν συνεργαζόμαστε αλλά εγώ με τον φίλο μου που καθόμαστε μαζί συνεργαζόμαστε πολύ και στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Βοηθιόμαστε.» -Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε	2/20
	- Μη αναφορά	Οι μαθητές δεν αναφέρουν κάποιον	«Δεν ξέρω». - Σ14 - ΜΑ/Γ – Ε	3/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	επιθυμητού τρόπου αξιολόγησης	επιθυμητό τρόπο αξιολόγησης		
	3) Σημείο εστίασης προσοχής <u>Υποχαρακτηριστικά:</u> - Βαθμός	Οι μαθητές, μόλις πάρουν τα κείμενά τους, εστιάζουν την προσοχή τους στο βαθμό	«Πρώτα απ' όλα κοιτάω το βαθμό, όπου και αν είναι αυτό, πίσω – μπροστά, κοιτάω το βαθμό, τι πήρα,». - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	12/20
	- Λάθη	Οι μαθητές, μόλις πάρουν τα κείμενά τους, εστιάζουν την προσοχή τους στα λάθη τους	«Θέλω να δω αν έχω κάποια ορθογραφικά λάθη.» – Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε	12/20
	4) Λόγος επιλογής σημείου προσοχής <u>Υποχαρακτηριστικά:</u> - Βελτίωση / ενθάρρυνση	Οι μαθητές εστιάζουν την προσοχή τους στα παραπάνω δύο σημεία επειδή επιθυμούν να βελτιωθούν και να ενθαρρυνθούν	«Γιατί πιστεύω ότι θα με βοηθήσει να τα πάω καλύτερα στα επόμενα». – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε	5/20
	- Μη επανάληψη λαθών	Οι μαθητές εστιάζουν την προσοχή τους στα παραπάνω δύο σημεία επειδή επιθυμούν να μην επαναλάβουν τα ίδια λάθη	«Αν έχω κάποια ορθογραφικά λάθη να τα κοιτάζω, να τα μάθω για να μην τα ξανακάνω.» – Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε	9/20
	- 'Να δω πως τα πήγα'	Οι μαθητές εστιάζουν την προσοχή τους στα παραπάνω δύο σημεία επειδή επιθυμούν να δουν τη συγγραφική τους πορεία	«Για να δω αν τα πήγα καλά ή όχι». - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	7/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΥΚ7.3 Απόψεις για αλλαγή τρόπου αξιολόγησης (ελέγχου και επεξεργασίας κειμένου)				
	<u>Χαρακτηριστικά:</u> 1) Επιθυμητές ενέργειες εκπαιδευτικού για βελτίωση κειμένου <u>Υποχαρακτηριστικά:</u> - Περισσότερη εξάσκηση	Οι μαθητές επιθυμούν από τον εκπαιδευτικό να ασχολούνται πιο συχνά με την παραγωγή γραπτού λόγου για να βελτιωθούν περισσότερο	«Να μου βάζει περισσότερα να γράφω.» - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε	5/20
	-Συζήτηση εναλλακτικών ιδεών	Οι μαθητές επιθυμούν από τον εκπαιδευτικό να συζητούν εναλλακτικές ιδέες για να βελτιωθούν περισσότερο	«Θα την έλεγα ότι να το διαβάσει λίγο για να δει άμα το έχω καλά διατυπωμένο και άμα δεν το έχω να μου πει λίγο κάτι, κάποιες ιδέες και εγώ αυτές τις ιδέες να τις σκεφτώ και μετά να τις γράψω.» - Σ14 - ΜΑ/Γ – Ε	7/20
	- Άγνοια/ Μη αναφορά	Οι μαθητές δεν γνωρίζουν κάποιο τρόπο για να βελτιωθούν περισσότερο	«Εε ... (σιωπή) .. Εε δεν ξέρω.» - Σ18 - ΜΑ/ Μ.Υ. – Ε	7/20
	- Ελευθερία πλαισίου-ιδεών	Οι μαθητές επιθυμούν από τον εκπαιδευτικό να τους δίνει περισσότερη ελευθερία και εναλλακτικές επιλογές στο συγγραφικό πλαίσιο και στις ιδέες τους	«Εε να μας δίνει την ελευθερία στις ιδέες, δηλαδή να μας λέει γράψτε για το γατάκι σας και να μας δίνει ελευθερία στις ιδέες, δηλαδή εμείς μπορεί να γράψουμε που πάει και κοιμάται κάθε βράδυ, δηλαδή να μη μας ζητάει κάτι συγκεκριμένο.» - Σ15- ΜΑ/Γ – ΣΤ	1/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	2) Επιθυμητός τρόπος διόρθωσης/ ελέγχου κειμένου <u>Υποαποκατασκευαστικά:</u> - Ο ίδιος	Οι μαθητές επιθυμούν ο τρόπος αξιολόγησης του κειμένου τους να μείνει ο ίδιος	«Δεν ξέρω... Έτσι όπως είναι τώρα. Δεν έχω πρόβλημα». - Σ11 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	9/20
	- Ατομικά	Οι μαθητές επιθυμούν να διορθώνουν το κείμενό τους μόνοι τους	«Να το ελέγχουμε εμείς, μόνοι μας και να εντοπίζουμε εμείς ό, τι λάθος έχουμε». - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	3/20
	- Όλοι μαζί στην τάξη	Οι μαθητές επιθυμούν να διορθώνουν το κείμενό τους όλοι μαζί στην τάξη	«Να τα διαβάζουμε όλοι στην τάξη και να λέμε μεταξύ μας τι μας άρεσε και τι όχι». - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε	1/20
	- Επισήμανση λαθών και αυτόνομη διόρθωση	Οι μαθητές επιθυμούν να τους επισημαίνει τα λάθη τους ο εκπαιδευτικός και να τα διορθώνουν οι ίδιοι	«Θα ήθελα να μου το έλεγε πρώτα και μετά να το έπαιρνα να το διόρθωνα.» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	3/20
	- Παρών στη διόρθωση του εκπαιδευτικού	Οι μαθητές επιθυμούν να είναι παρόντες στη διαδικασία της διόρθωσης και της αξιολόγησης	«Θα ήθελα επειδή τώρα ο κύριος τις παίρνει και τις διορθώνει μόνος του, θα ήθελα να είμαι και εγώ μπροστά για να καταλαβαίνω τα λάθη μου». - Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε	2/20
	- ‘Αυτόματη διόρθωση’	Οι μαθητές επιθυμούν να διορθώνονται τα λάθη τους ‘αυτόματα’	«Θα ήθελα όταν γράφω κάτι λάθος να διορθώνεται μόνο του. Χαχαχα. Έτσι το φαντάζομαι». -Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε	1/20

5) Συγκριτικός πίνακας της ‘φωνής’ των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία γενικά και στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου ειδικότερα

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΘΚ1 Στάσεις απέναντι στο σχολείο (1^ο & 4^ο ερευνητικό ερώτημα)						
ΥΚ1.1 Γενική στάση για το σχολείο						
	Μοτίβα: 1) Πολύ θετική στάση	«Ναι, πάρα πολύ». - Σ11 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	7/15	-	-	7/20
	2) Θετική	«Ναι». - Σ14 - ΜΑ/Γ – Ε	7/15	«Ναι» - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	4/5	11/20
	3) Ουδέτερη	«Μμμ... έτσι και έτσι» - Σ1 - ΜΑ/Γ – Ε	1/15	«Εε ναι... από τη μια πλευρά ναι και από την άλλη όχι». - Σ16 - ΜΗ/Μ.Υ. – ΣΤ	1/5	2/20
ΥΚ1.4 Λόγος μελέτης						
	Χαρακτηριστικά: 1) Δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση	«Γιατί θέλω έτσι να σπουδάσω, να γίνω κάτι, οτιδήποτε». - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	5/15	«Για να σπουδάσω εε δασκάλα αγγλικών.» - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	2/5	7/20
	2) Καλός μαθητής/τρια	«Για να είμαι καλός μαθητής και να ξέρω πολλά πράγματα». - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε	4/15	«Γιατί θέλω να είμαι πιο καλή μαθήτρια, να περάσω τις τάξεις, να κάνω τα όνειρά μου. [...] Κομμώτρια (ενν. θέλει να γίνει)». - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε	1/5	5/20
	3) Γενικότερη μάθηση	«Μου αρέσει πολύ και για να μαθαίνω	2/15	«Για να μάθω πολλά πράγματα που	3/5	5/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΣΥΝΟ ΛΟ
		<i>πράγματα</i> ». - Σ8 - ΜΗ/Γ –Ε		<i>δεν ξέρω</i> ». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε		
	4) Βαθμός	«Για να τα πάρω όλα 10 στο τρίμηνο». -Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε	1/15	«Διαβάζω.... Διαβάζω για να πάρω καλό βαθμό στο τρίμηνο». - Σ16 - ΜΗ/Μ.Υ. – ΣΤ	1/5	2/20
	5) Μελέτη για αποφυγή παρατήρησης εκπαιδευτικού	«Γιατί αν δεν έχουμε κάνει τις ασκήσεις ο κύριος φωνάζει». - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	3/15	-	-	3/20
	Μοτίβα: 1) Εσωτερικά κίνητρα μελέτης	«Μου αρέσει πολύ και για να μαθαίνω πράγματα». - Σ8 - ΜΗ/Γ –Ε	11/15	«Για να μάθω πολλά πράγματα που δεν ξέρω». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	4/5	15/20
	2) Εξωτερικά κίνητρα μελέτης	«Για να τα πάρω όλα 10 στο τρίμηνο». -Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε	5/15	«Διαβάζω.... Διαβάζω για να πάρω καλό βαθμό στο τρίμηνο». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	1/5	6/20
ΘΚ2 Συμμετοχή και έκφραση απόψεων στην τάξη (ερευνητικά ερωτήματα 1^ο & 4^ο)						
ΥΚ2.1 Έκφραση απόψεων						
	Χαρακτηριστικά: 1) Έκφραση εντός μαθήματος	«Ναι. [...] Μμμ ναι στα Μαθηματικά. Δεν θυμάμαι ακριβώς πως ήταν το πρόβλημα αλλά η κυρία μας πολλές φορές όταν ένα παιδί διαβάζει το πρόβλημα και λέει την απάντηση, μας λέει «συμφωνείτε μ' αυτό;», ρωτάει κάποια παιδιά και εμείς απαντάμε	2/15	«Εε ναι. [...] Εε δεν θυμάμαι. [...] Ναι σε μια άσκηση στα μαθηματικά». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	1/5	3/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΣΥΝΟ ΛΟ
		«ναι» ή «όχι».» - Σ20-ΜΑ/Γ-Ε				
	2) Έκφραση εκτός μαθήματος	«Ναι, έτσι νομίζω. Έτσι και έτσι. [...] Ναι, στα παιδιά έτσι το λέω προφορικά, δηλαδή με ρωτάνε κάτι και τους απαντάω εγώ αλλά μέσα στην τάξη όχι, όχι δεν έχει συμβεί». - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	1/15	-	-	1/20
	3) Γενική – αδιευκρίνιστη έκφραση	«Ναι [...] Εε ναι προφορικά μόνο». - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	9/15	«Ναι. [...] Προφορικά περισσότερο. [...] Δεν θυμάμαι (ενν. κάποιο παράδειγμα)». - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ.-Ε	1/5	10/20
	4) Μη έκφραση	«Δύσκολα. [...] Όχι.» - Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε	3/15	« Εε όχι πάντα. [...] Όχι» - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	3/5	6/20
	Μοτίβα: 1) Έκφραση	«Ναι, συνήθως. [...] Ναι.» - Σ8 - ΜΗ/Γ – Ε	8/15	«Εε ναι. [...] Εε δεν θυμάμαι. [...] Ναι σε μια άσκηση στα μαθηματικά». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	2/5	10/20
	2) Μη έκφραση	«Δύσκολα. [...] Όχι.» - Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε	3/15	« Εε όχι πάντα. [...] Όχι» - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	2/5	5/20
	3) Ουδετερότητα	«Ναι! [...] Δεν θυμάμαι κάτι.» - Σ4 - ΜΑ/Γ - Ε	4/15	«Ναι. [...] Εε αν θυμάμαι καλά όχι». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	1/5	5/20
ΥΚ2.2 Συμμετοχή σε δραστηριότητες και συζητήσεις						
	Χαρακτηριστικά: 1) Συμμετοχή	«Πάρα πολύ. [...] Ναι νομίζω έχει συμβεί. Ναι, συμμετέχω, μ' αρέσει.	13/15	«Μερικές φορές, αν μου αρέσουν. [...] Εε ... εεε ... μερικές φορές	5/5	18/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΣΥΝΟ ΛΟ
	Υποχαρακτηριστικά: - Σε συζητήσεις με εκπαιδευτικούς – συμμαθητές	[...] <i>Η αλήθεια είναι ότι ... εγώ ασ πούμε... εγώ μαζί με τους συμμαθητές μου... εε τους ρωτάω αν θέλουν να κάνουμε αυτό και άμα συμφωνούμε το κάνουμε ναι</i> ». - Σ14 - ΜΑ/Γ – Ε		<i>όταν έχουμε να λύσουμε κάτι</i> ». - Σ18 - ΜΑ/ Μ.Υ. – Ε		
	-Σε μαθητικό προεδρείο τάξης	<i>«Ναι, κυρίως σε δραστηριότητες, εντάξει, γιατί η συζήτηση ίσως εε είναι και λίγο πιο σοβαρή. [...] Ναι με το προεδρείο που έχουμε βγάλει στην τάξη συζητάμε, ξέρω 'γω και με τα' άλλα τα παιδιά στο διάλειμμα συνήθως τι θέλουμε να κάνουμε για το ταμείο, για διάφορα θέματα που μας απασχολούν. Ας πούμε πριν από κάνα μήνα είχαμε, βασικά στην αρχή της χρονιάς είχαμε το θέμα να αποφασίσουμε που θα πάμε εκδρομή εε διάφορα τέτοια.»</i> - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	1/15	-	-	1/20
	- Μη συμμετοχή	<i>«Ναι. [...] Όχι και πολύ. [...] Εε όχι.»</i> - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	1/15	-	-	1/20
	2) Επιλογή ασκήσεων Υποχαρακτηριστικά - Ελευθερία επιλογής	<i>«Την ελευθερία δεν την έχω αλλά μπορεί να πω κάποιες φορές το δάσκαλο αν δυσκολεύομαι.»</i> - Σ1 –	10/15	<i>«Μπορεί και να μην τις κάνω»</i> ». - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε	3/5	13/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
	ασκήσεων	ΜΑ/Γ – Ε				
	- Μη ελευθερία επιλογής ασκήσεων	«Εε όχι. [...] Τις κάνω». - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	3/15	«Τις κάνω όλες επειδή μας τις λέει ο δάσκαλος». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	2/5	5/20
ΥΚ2.3 Συνεργασία						
		«Ναι συνεργαζόμαστε αλλά μερικές φορές γίνεται κάτι άλλο από αυτό που λέμε». -Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε	15/15	«Όλοι μαζί όχι». - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	5/5	20/20
ΘΚ4 Στάσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου						
ΥΚ4.1 Στάση για προσωπική δημιουργία κειμένων						
	<u>Μοτίβα:</u> 1) Θετική στάση	«Ναι. Καλά νιώθω. Μου αρέσει επειδή θα κάνουμε κάτι μόνοι μας». - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε	9/15	-	-	9/20
	2) Αρνητική	«Ναι. Λίγο βαριέμαι γιατί θα μας πάρει όλο το διάωρο.» - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	1/15	-	-	1/20
	3) Ουδέτερη στάση	«Ναι μου αρέσει. [...] Στην αρχή δεν θέλω αλλά μετά με βοήθεια εντάξει, γράφω, αρχίζω!» – Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε	4/15	«Ναι. [...] Ωραία. Εντάξει». - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε	5/5	9/20
ΥΚ4.2 Είδη παραγόμενων κειμένων						
	<u>Χαρακτηριστικά:</u> 1) Αγαπημένα Υποχαρακτηριστικά:	«Μου αρέσουνε διάφορα, εε πώς να το πω τώρα, [...] Σήμερα αυτό που γράψαμε για την τηλεόραση μου άρεσε	3/15	« [...] Μου άρεσε όταν γράφαμε... εε... για.. αυτό το πράγμα που γράψαμε σήμερα». - Σ16 - ΜΗ/	2/5	5/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
	- «Το σημερινό»	<i>πάρα πολύ</i> »- Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε		Μ.Υ. – ΣΤ		
	- Κείμενο οδηγιών	«Μμμ.. Μου αρέσει να γράφω κείμενα και να δίνω οδηγίες».- Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	2/15	-	-	2/20
	- Βιωματικό κείμενο/βιωματική δράση	«Μου αρέσουνε διάφορα, εε πώς να το πω τώρα, μου άρεσε που είχαμε γράψει μια φορά κάτι που είχαμε κάνει πέρσι, που είχαμε φυτέψει κάτι φυτά και μου άρεσε και αυτό πάρα πολύ! [...]» Σ2-ΜΑ/Γ – Ε	1/15	-	-	1/20
	- Κείμενο περιπέτειας/φαντασίας/ δράσης	«Κείμενα που έχουν δράση. [...] Πιο πολύ; Εεε μου άρεσε πιο πολύ μια ιστορία στο διάστημα γιατί λέγαμε πολλά δικά μας πράγματα.» - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε	11/15	«Εε περιπέτειες μου αρέσει να γράφω. [...] Μου άρεσε όταν γράφαμε... εε... για.. αυτό το πράγμα που γράψαμε σήμερα». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	2/5	13/20
	- Παραμύθι	«Εε μισό λεπτό να βρω τη λέξη ... μ' αρέσει ο τρόπος που γράφουνε στα βιβλία... εε περίπου έτσι γράφω και 'γω..μυθοπλασία τελοσπάντων. [...]Μου άρεσε αυτό που είχαμε γράψει για το διάστημα που ήταν πέντε σελίδες και το 'χα κάνει περίπου μυθοπλασία, 23 ^ο αιώνα είχα βάλει και είχα κάνει ότι	2/15	-	-	2/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
		<i>εγώ ήμουν μία Νικόλ Χίλτον και διηγούμουν την ιστορία. Ήταν το καλύτερο που είχα γράψει. Δεύτερο θα έλεγα αυτό με τη Ριβέρτα, ήταν παρόμοιο με αυτό της Χαμένης Ατλαντίδας και δεν μου άρεσε καθόλου το πρώτο που είχα γράψει.. εε ένα με το σχολείο αν θυμάμαι καλά που η κυρία μας έδωσε τον πρόλογο και στον πρόλογο εγώ το σκεφτόμουν αλλιώς και ναι δεν το 'γραψα πολύ καλά». - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε</i>				
	- Κείμενο με κάποιο αγαπημένο ζώο/ φαγητό/ χωριό κλπ	<i>«Μμμ.. Μου αρέσει να γράφω κείμενα και. [...] Μου άρεσε που γράψαμε ποιο είναι το αγαπημένο μας φαγητό και το ζώο.»- Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε</i>	3/15	<i>«Γράφω διάφορα... εε αυτά που μας βάζει ο κύριος. [...] Όταν έγραψα για το χωριό μου εε δεν είναι εδώ στην Ελλάδα, είναι στην Αλβανία. [...]».- Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ</i>	3/5	6/20
	- Περιγραφικό κείμενο	<i>«Όταν μας βάζει εδώ ο κύριος μ' αρέσουν οι περιγραφές. [...] Από ότι έχω γράψει στις εκθέσεις μου αρέσει που περιγράψαμε ένα σπίτι στο χωριό , αυτό με την έκθεση που κάναμε με το παιχνιδάδικο πουμίλαγε και στην αρχή</i>	1/15	-	-	1/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΣΥΝΟ ΛΟ
		<i>είχαμε κάνει νομίζω για μια περιγραφή του γονιού μας, πως είναι οι γονείς μας. Αυτό». - Σ12 - ΜΑ/Γ – ΣΤ</i>				
	2) Μη αγαπημένα -Αδυναμία ενθύμησης/ αναφοράς τίτλου/ θέματος	<i>«Λιγότερο; Εε δεν θυμάμαι τον τίτλο αλλά ήταν ένα περίεργο πράγμα για το σχολείο.» - Σ1- ΜΑ/Γ – Ε</i>	5/15	<i>«Εε διάφορα. [...]εεε ... δεν θυμάμαι (ενν. λιγότερο αγαπημένο).» - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ.- Ε</i>	2/5	7/20
	- Κείμενο που δεν έχει ενδιαφέρον/ νόημα/ απαραίτητα στοιχεία	<i>«Εε... Που ήτανε για κάτι... να περιγράψουμε... δεν το θυμάμαι και καλά... στην αρχή ήταν. [...] Όταν γράφουμε έτσι ένα απλό πράγμα που δεν έχει νόημα». - Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε</i>	3/15	-	-	3/20
	- Κείμενο συνέχισης μιας δοσμένης ιστορίας	<i>«Δεν μου άρεσε καθόλου το πρώτο που είχα γράψει.. εε ένα με το σχολείο αν θυμάμαι καλά που η κυρία μας έδωσε τον πρόλογο και στον πρόλογο εγώ το σκεφτόμουν αλλιώς και ναι δεν το 'γραφα πολύ καλά». -Σ20-ΜΑ/Γ-Ε</i>	3/15	<i>«Δεν μου άρεσε και τόσο πολύ... εεε ήταν ένα... ήταν μια ιστορία να τη συνεχίσουμε εμείς. Αυτό δεν μου άρεσε γιατί δεν ήξερα τι να γράψω». - Σ18 - ΜΑ/ Μ.Υ. – Ε</i>	2/5	5/20
	<u>Μοτίβα:</u> 1) Αναφορά του 'σημερινού' κειμένου ως αγαπημένου	<i>«Μου αρέσουνε διάφορα, εε πώς να το πω τώρα, [...] Σήμερα αυτό που γράψαμε για την τηλεόραση μου άρεσε πάρα πολύ»– Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε</i>	3/15	<i>« [...] Μου άρεσε όταν γράφαμε... εε... για.. αυτό το πράγμα που γράψαμε σήμερα». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ</i>	2/5	5/20
	2) Αναφορά περιπέτειας ως είδος κειμένου	<i>«Κείμενα που έχουν δράση. [...] Πιο πολύ; Εεε μου άρεσε πιο πολύ μια</i>	11/15	<i>«Εε περιπέτειες μου αρέσει να γράφω. [...] Μου άρεσε όταν</i>	2/5	13/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΣΥΝΟ ΛΟ
		ιστορία στο διάστημα γιατί λέγαμε πολλά δικά μας πράγματα.» - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε		γράφουμε... εε... για.. αυτό το πράγμα που γράψαμε σήμερα». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ		
ΥΚ4.3 Αυτοεικόνα/ αυτοαντίληψη για την παραγωγή γραπτού λόγου						
	Χαρακτηριστικά: 1) Τομείς βελτίωσης Υποχαρακτηριστικά: - Ορθογραφία	« [...] Θα ήθελα να ήξερα καλύτερα, καλά, πολύ καλά την ορθογραφία». - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	3/15	«Ναι. [...] Καλά. [...] Μμ... (σιωπή) ναι. ... να μην κάνω τόσα ορθογραφικά γιατί κάνω πολλά, να γράφω σωστά τις λέξεις». - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε	1/5	5/20
	- Ιδέες/ προτάσεις	«Εε εντάξει, καμιά φορά μπορεί να... δηλαδή, να έχω πολλή φαντασία, να βάζω πράγματα που δεν μπορεί να γίνουν ούτε σε διακόσια χρόνια αλλά καμιά φορά δε... κολλάω τελείως ... δε σκέφτομαι τίποτα [...] Βασικά δεν τα πάω και τόσο καλά, δηλαδή ας πούμε έχουμε μια ιστορία ξέρω 'γω και θέλω να τη συνεχίσω, δεν τα πάω τόσο καλά μ' αυτό το κομμάτι γιατί εντάξει δεν έχω τόση πολλή φαντασία, θα ήθελα να βελτιωθώ σ' αυτό». - Σ15 -ΜΑ/Γ– ΣΤ	1/15	«Ναι. Καλά. [...] Εε... (δεν λέει κάτι) εεε θα ήθελα να βελτιωθώ στις προτάσεις που γράφω». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	1/5	2/20
	2) Τρόποι βελτίωσης Υποχαρακτηριστικ	«Εεε να ρωτήσω τη μαμά μου» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	1/15	-	-	1/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
	ά: - Βοήθεια γονέων					
	- Ανάγνωση βιβλίων	«Να διαβάζω πάρα πολλά βιβλία που έχουν ωραίες ιστορίες, ολοκληρωμένες απαντήσεις». - Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε	4/15	-	-	4/20
	- Περισσότερη εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου	«Θα ήθελα να γράφαμε και άλλες εκθέσεις, πολλές φορές». - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	2/15	-	-	2/20
	- Αλλαγή του ρόλου εκπαιδευτικού	«Μερικές φορές όταν βιάζομαι κάνω λάθη γι' αυτό θα ήθελα ο κύριος να μην μας τα λέει τόσο γρήγορα γιατί δεν προλαβαίνω να τα γράφω όλα». - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε	1/15	-	-	1/20
	- Αφορμή ταινίας για συνέχεια ιστορίας/σεναρίου	«Ναι! Πιστεύω ότι είμαι αρκετά καλή. [...] Καλά τα πάω, πολύ καλά. [...] Μμ και θα μπορούσα ας πούμε από κάποια ταινία που μ' αρέσει από την τηλεόραση ή σε κάποιο κινηματογράφο εε να δηλαδή... να λένε το μισό και 'γω να φαντάζομαι την άλλη μισή ιστορία». - Σ14 - ΜΑ/Γ – Ε	1/15	-	-	1/20
	- Αλλαγή τρόπου μελέτης	-	-	«Αυτά που μας λέει η κυρία τα ακούω και όταν πάω στο σπίτι τα	1/5	1/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
				διαβάζω πιο πολύ για να τα βάλω καλά στο μυαλό μου». - Σ16 - ΜΗ/Μ.Υ. – ΣΤ		
	-Περισσότερη συγκέντρωση	-	-	«Να μπορέσω να συγκεντρωθώ περισσότερο. Όταν δηλαδή είμαι στο σπίτι μου συγκεντρώνομαι πιο πολύ. Όταν είμαι εδώ, στο σχολείο, δυσκολεύομαι». - Σ17-ΜΑ/Μ.Υ.- ΣΤ	1/5	1/20
	3) Μη γνώση τρόπων βελτίωσης	«Δεν ξέρω.» - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	3/15	«Θέλω γενικά να βελτιωθώ.» - Σ18 - ΜΑ/ Μ.Υ. – Ε	1/5	4/20
	<u>Μοτίβα:</u> 1) Θετική	«Ναι, ναι, αρκετά! Νομίζω καλά! [...] Πιστεύω πως είμαι καλά, είμαι ικανοποιημένος, τουλάχιστον προς το παρόν». - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	10/15	«Εε ναι, βελτιώθηκα τώρα πολύ. [...] Καλά τα πάω.» - Σ16 - ΜΗ/Μ.Υ. – ΣΤ	1/5	11/20
	2) Αρνητική	«Εε εντάξει, καμιά φορά μπορεί να... δηλαδή, να έχω πολλή φαντασία, να βάζω πράγματα που δεν μπορεί να γίνουν ούτε σε διακόσια χρόνια αλλά καμιά φορά δε... κολλάω τελείως ... δε σκέφτομαι τίποτα. [...] Εε πιστεύω ότι τα πάω καλά, εντάξει. [...] Βασικά δεν τα πάω και τόσο καλά, δηλαδή ας πούμε έχουμε μια ιστορία ξέρω "γω	1/15	-	-	1/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
		και θέλω να τη συνεχίσω, δεν τα πάω τόσο καλά μ' αυτό το κομμάτι γιατί εντάξει δεν έχω τόση πολλή φαντασία, θα ήθελα να βελτιωθώ σ' αυτό». - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ				
	3) Ουδέτερη	«Ναι, εγώ τουλάχιστον ναι το πιστεύω! [...] Καλά! Ούτε τέλεια αλλά ούτε και χάλια.». - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	4/15	«Ναι. Καλά. [...] Εε... (δεν λέει κάτι) εεε». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	4/5	8/20
ΥΚ4.4 Οφέλη της παραγωγής γραπτού λόγου						
	Χαρακτηριστικά: 1) Μελλοντικά οφέλη	« Ναι είναι γιατί όταν μεγαλώσουμε πρέπει να ξέρουμε να το λέμε μόνο με λόγια αλλά να το γράφουμε κιόλας.» - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	6/15	«Ναι γιατί πρέπει όταν μεγαλώσουμε άμα θα πρέπει να ελέγξουμε ένα κείμενο πρέπει να ξέρουμε τι έχει και πρέπει να ξέρουμε, να καταλάβουμε τι εννοεί αυτό το κείμενο».Σ16-ΜΗ/ Μ.Υ.ΣΤ	1/5	7/20
	2) Γνωστικά οφέλη/ Βελτίωση	«Προσφέρει... εε.. Μαθαίνουμε ορθογραφία, πρώτον και δεύτερον, προσφέρει να μαθαίνουμε περισσότερα πράγματα. [...] Ναι γιατί αν δεν μάθουμε θα είμαστε ανορθόγραφοι» - Σ8-ΜΗ/Γ –Ε	10/15	«Να μιλάω καλύτερα, να γράφω σωστά, τέτοια. [...] Ναι γιατί μέσα από το κείμενο μαθαίνεις την ορθογραφία, να μιλάς σωστά». - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε	2/5	12/20
	3) Οφέλη προσωπικής δημιουργίας/	«Μια ευχαρίστηση για το ότι έχω καταφέρει να γράψω κάτι δικό μου, να	4/15	«Μου προσφέρει... εε... ας πούμε... εε... μου αρέσει να το γράφω αυτό	1/5	5/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΣΥΝΟ ΛΟ
	ευχαρίστησης	δημιουργήσω κάτι. [...] Πιστεύω πως είναι σημαντικό γιατί θα μας χρειαστεί αυτό». - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε		και μου προσφέρει... εεε... πώς να το πω τώρα; Να θέλω να ξανά γράψω». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ		
	4) Ανάπτυξη φαντασίας	«Όπως λέει και η κυρία μας εε πώς να το πω τώρα, πως το λένε... βοηθά να αναπτυχθεί η φαντασία, δηλαδή είναι... μας λέει η κυρία ότι θα μας βοηθήσει πολύ αργότερα γιατί αν ακολουθήσουμε το καλλιτεχνικό κομμάτι πιστεύω να μας βοηθήσει πολύ.». - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	1/15	-	-	1/20
	5) Ανάγνωση από τρίτους	«Ναι γιατί είναι πιο ωραίο να το δει κανείς, εε και θα.. θα είναι πιο ωραίο έτσι, οπτικά (ενν. χωρίς ορθογραφικά) ». - Σ12 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	2/15	Μμμ ... δεν ξέρω. [...] Ναι. [...] Επειδή θα δουν και άλλοι αυτό που γράψαμε.... Εε αυτό». - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	2/5	4/20
ΥΚ4.5 Πλαίσιο δημιουργίας κειμένων						
	<u>Χαρακτηριστικά:</u> 1) Τόπος δημιουργίας κειμένων <u>Υποχαρακτηριστικά:</u> - Σπίτι	«Πιο πολύ στο σπίτι μόνη μου γιατί έχει περισσότερη ησυχία» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	7/15	«Στο σπίτι γιατί εκεί έχω ησυχία.» - Σ18 - ΜΑ/ Μ.Υ. – Ε	3/5	10/20
	- Σχολείο	«Μου αρέσει στο σχολείο ναι και όταν	5/15	«Μ' αρέσει εδώ με τους συμμαθητές	1/5	6/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΣΥΝΟ ΛΟ
		έχω παρέα περνάει πιο διασκεδαστικά η ώρα!» - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε		μου γιατί άμα δεν ξέρω κάτι θα ρωτήσω τον διπλανό μου να μου πει». -Σ9-ΜΑ/Μ.Υ. -Ε		
	- Και σπίτι και σχολείο	«Και στο σπίτι μερικές φορές που έχω επειδή μ' αρέσει πολύ να γράφω γραπτού λόγου, γράφω κάτι σαν μια έκθεση [...] Στο σπίτι μ' αρέσει μόνη μου. Τώρα εδώ στο σχολείο δεν έχω πρόβλημα μ' αρέσει και μόνη μου και με τους συμμαθητές μου».Σ14-ΜΑ/Γ-Ε	1/15	«Θέλω να είμαι και στο σχολείο και μόνος μου για να συγκεντρώνομαι και να βάζω την φαντασία μου να λειτουργεί, να δουλέψει». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	1/5	2/20
	2) Χρόνος δημιουργίας κειμένων <u>Υποαποκατακλιτικά:</u> - Ελεύθερος χρόνος	«Στον ελεύθερο μου χρόνο κυρίως.» - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	3/15	-	-	3/20
	- Σχολική εργασία	«Μόνο για το σχολείο όταν έχω, το σκέφτομαι για να το γράψω σωστά.» - Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε	5/15	«Όταν έχω κάτι για το σχολείο». - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	2/5	7/20
	- Και στον ελεύθερο χρόνο και ως σχολική εργασία	«Πιο πολύ όταν έχω κάτι για το σχολείο αλλά μπορεί και στον ελεύθερο μου χρόνο κάποιες φορές.» - Σ12 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	5/15	«Για το σχολείο πιο πολύ αλλά αν έχω χρόνο μπορεί να φανταστώ μια ιστορία. Μ' αρέσει εδώ με τους συμμαθητές μου γιατί άμα δεν ξέρω κάτι θα ρωτήσω τον διπλανό μου να μου πει». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	3/5	8/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
	3) Τρόπος δημιουργίας κειμένων <u>Υποαποκατακλιτικά:</u> - Μόνος- η	«Μόνος μου στο σπίτι». - Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε	5/15	«Μόνη μου στο σπίτι. [...]». - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	3/5	/20
	- Μαζί με οικογενειακό μέλος	«Πιο πολύ στο σπίτι μόνη μου γιατί έχει περισσότερη ησυχία. Όταν όμως θέλω μια βοήθεια ζητάω από την αδερφή μου που είναι μεγαλύτερη.» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	2/15	-	-	2/20
	- Μαζί με ομάδα συμμαθητών	«Προτιμάω εδώ στο σχολείο με τους συμμαθητές μου». - Σ11 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	4/15	«Μ' αρέσει εδώ με τους συμμαθητές μου γιατί άμα δεν ξέρω κάτι θα ρωτήσω τον διπλανό μου να μου πει». - Σ9 -ΜΑ/Μ.Υ.- Ε	1/5	5/20
	- Μαζί με εκπαιδευτικό	«Στο σχολείο γιατί έχω και τη δασκάλα να τη ρωτάω πώς γράφεται μια λέξη ή να μου δώσει κάτι να το γράψω». - Σ20-ΜΑ/Γ- Ε	1/15	-	-	1/20
	- Με όλα τα παραπάνω (και μόνος και με οικογένεια και με συμμαθητές και με εκπαιδευτικό)	«Δεν έχω πρόβλημα με ποιον θα είμαι». – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε	3/15	-	-	3/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΣΥΝΟ ΛΟ
ΘΚ5 Διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου						
ΥΚ5.1 Γνώσεις και στάσεις για τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου						
	Χαρακτηριστικά: 1) Στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου - Μελέτη θέματος – ιδέες στο μυαλό	«Εεε πρώτα σκέφτομαι το θέμα και μετά περιγράφω στο μυαλό μου τι θα μπορούσα να γράψω.» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	6/15	Εε.. σκέφτομαι... εε.. κάποια διαδικασία Σκέφτομαι τι να γράψω... εε... (δεν λέει κάτι)». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	2/5	8/20
	- Καθοδήγηση εκπαιδευτικού	«Ναι, και μας βοηθάει και μας έχει ο κύριος το θέμα και μας τα δείχνει στον πίνακα και έχει και το βιβλίο ερωτήσεις.» – Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε	5/15	-	-	5/20
	- Χρήση ερωτήσεων σχολικού βιβλίου	«Ναι, αυτά δηλαδή μέσα στο βιβλίο μας γράφει για κάθε έκθεση και ακολουθώ αυτές τις οδηγίες και γράφω». - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	3/15	-	-	3/20
	- Καμία	«Όχι, γράφω κανονικά ». - Σ12 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	1/15	«Εε όχι.». - Σ18 - ΜΑ/ Μ.Υ. – Ε	3/5	4/20
	2) Κατανόηση ειδών παραγωγής γραπτού λόγου - Ναι	«Ναι το ξέρω. Δεν γράφουμε τα ίδια. Το περιεχόμενο δηλαδή είναι άλλο σε μια περιγραφή και άλλο σε μια πρόσκληση ». - Σ8 - ΜΗ/Γ –Ε	5/15	-	-	5/20
	- Όχι	«Όχι.». - Σ12 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	2/15	«Εε όχι και τόσο». Σ19-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε	4/5	6/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΣΥΝΟ ΛΟ
	- Ναι, με βοήθεια εκπαιδευτικού	«Όχι είναι διαφορετικά. Γενικά, ξέρω εντάξει, αλλά μας βοηθάει κάθε φορά και ο κύριος». - Σ11 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	5/15	-	-	5/20
	- Μέτρια	«Μερικές φορές το νιώθω το ότι το έχω καταλάβει, μερικές φορές όμως όχι γιατί μας τα λέει λίγο γρήγορα και περίπλοκα.» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	3/15	«Έτσι και έτσι». - Σ18 - ΜΑ/ Μ.Υ. – Ε	1/5	4/20
	3) Περισσότερο αρεστή φάση/ διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου - Κυρίως συγγραφικό στάδιο- παραγωγή ιδεών	«Μου αρέσει πολύ όταν βρίσκω ωραίες ιδέες και δεν μου αρέσει πολύ όταν μας δίνει πληροφορίες ο κύριος». - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε	14/15	«Μ' αρέσει ... μμμ ... (σιωπή) μμ να βρίσκω τις ιδέες». - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	3/5	17/20
	- Ανάγνωση δημιουργημένου κειμένου	«Μου αρέσει όταν το τελειώνω να το διαβάζω. Πάντα το διαβάζω.» – Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε	1/15	-	-	1/20
	- Όλες	«Όλο μ' αρέσει πάρα πολύ. Το βλέπω όλο σαν εικόνα μέσα μου και το γράφω». -Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε	1/15	«Όλα μου αρέσουν. Μου αρέσουν οι προτάσεις και το κείμενο. Όλα μου αρέσουν». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	2/5	3/20
	4) Λιγότερο αρεστή φάση/ διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου - Μη ύπαρξη – όλα αρεστά	«Λιγότερο μου αρέσει.. δεν ξέρω». - Σ12 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	9/15	«Τώρα για το λιγότερο δεν ξέρω». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	4/5	13/20
	- Ορθογραφικά λάθη	«Δεν μου αρέσει όταν γράφω ένα	2/15	«Δεν μ' αρέσει να κάνω	1/5	3/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
		<i>κείμενο και δεν μπορώ να πω ακριβώς αυτό που θέλω, όταν δεν βρίσκω κάποια λέξη».</i> - Σ8 - ΜΗ/Γ – Ε		<i>ορθογραφικά».</i> - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε		
	- Έτοιμες πληροφορίες	<i>«Δεν μου αρέσει πολύ όταν μας δίνει πληροφορίες ο κύριος».</i> - Σ5 - ΜΗ/Γ-Ε	1/15	-	-	1/20
	- Αρχή	<i>«Στην αρχή δεν μου αρέσει καθόλου.»</i> - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	1/15	-	-	1/20
ΥΚ5.2 Ενέργειες προσυγγραφικού σταδίου						
	Χαρακτηριστικά: 1) Σκέψη Υποχαρακτηριστικά: - Χωρίς σημειώσεις	<i>«Όχι πάντα. Τα έχω στο μυαλό μου αυτά που θέλω να γράψω».</i> - Σ11 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	4/15	<i>«Σκέφτομαι κάτι αλλά όταν μας λέει ο δάσκαλος κάτι τον ακούω».</i> - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	2/5	6/20
	- Με σημειώσεις	<i>«Η αλήθεια είναι ότι κρατάω κάποια στο μυαλό μου και τα γράφω πρόχειρα κάποιες φορές για να τα έχω έτοιμα και να σκεφτώ κάτι άλλο και άμα ... και θέλω να το διατυπώσω αυτό καλά»</i> - Σ14 - ΜΑ/Γ – Ε	6/15	-	-	6/20
	2) Σκέψεις για το θέμα – πλοκή	<i>«Εε.. πριν γράψω ένα κείμενο, σκέφτομαι πρώτα τι ιδέα θα μπορούσα να γράψω .. τι χαρακτήρες... τέτοια πράγματα. [...] Τους χαρακτήρες ιδιαίτερα εε και προσέχω .. εε ... μισό</i>	13/15	<i>«Εε.. συγκεντρώνομαι για να γράψω. Προσέχω τι να γράψω».</i> - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	4/5	17/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
		<i>λεπτό, να βρω τη λέξη.. προσέχω.. εε διαβάζω καλά το θέμα, το κατανοώ και μετά προσπαθώ με βάση αυτό το θέμα να γράψω και την ιστορία..». Σ20-ΜΑ/Γ – Ε</i>				
	3) Καθοδήγηση- βοήθεια Υποχαρακτηριστικά: - Από εκπαιδευτικό	<i>«Μερικές φορές ναι, αλλά μερικές φορές όχι, εντάξει, μπορούμε να τα κάνουμε και μόνοι μας.» - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ</i>	7/15	<i>«Εε ναι... Μπορεί εγώ να σκέφτομαι κάτι άλλο και μετά ο δάσκαλος να μας πει, να μας εξηγήσει τι να γράψουμε [...] Σκέφτομαι κάτι αλλά όταν μας λέει ο δάσκαλος κάτι τον ακούω» - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ</i>	3/5	10/20
	- Από σχολικό βιβλίο	<i>«Συνήθως έχει συννεφάκια και αυτά είναι με βάση με ένα κείμενο που έχουμε διαβάσει πιο πριν.» - Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε</i>	3/15	-	-	3/20
	- Καμιά	<i>«Όχι.» - Σ12 - ΜΑ/Γ – ΣΤ</i>	2/15	-	-	2/20
	- Και από εκπαιδευτικό και από σχολικό βιβλίο	<i>«Ναι το κείμενο που είναι βασισμένο σε αυτό το λέμε, το συζητάμε και το σκέφτομαι και το γράφω»Σ13-ΜΗ/Γ-Ε</i>	1/15	<i>«Εε ... κάνουμε κάτι παρόμοιο» - Σ18 - ΜΑ/ Μ.Υ. – Ε</i>	1/5	2/20
	4) Προετοιμασία από το σπίτι	<i>«Στο σπίτι; Γράφω και άλλες με το ίδιο θέμα και όποια είναι ωραία την διαβάζω και μετά την γράφω για το σχολείο» - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε</i>	2/15	-	-	2/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
	Μοτίβα: 1) Εύκολο	«Πολύ εύκολο». - Σ8 - ΜΗ/Γ – Ε	8/15	-	-	8/20
	2) Δύσκολο	«Όχι καθόλου. Δυσκολεύομαι πολύ». - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	4/15	«Όχι, πρέπει να σκεφτώ». - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	1/5	5/20
	3) Ουδέτερο	«Όχι πάντα. Εε.. κάποιες φορές μπορεί να μη μου έρχεται η έμπνευση.». - Σ11 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	3/15	«Μμμ όχι και τόσο γιατί στην αρχή δεν ξέρω τι να γράψω αλλά μετά εντάξει.». - Σ18 - ΜΑ/ Μ.Υ. – Ε	4/5	7/20
ΥΚ5.3 Ενέργειες κυρίως συγγραφικού σταδίου						
	Χαρακτηριστικά: 1) Στρατηγική γραφής Υποχαρακτηριστικά: - Καμιά	«Απλά γράφω.». - Σ12 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	7/15	-	-	7/20
	- Σωστή νοηματική απόδοση	«Προσέχω πώς να το γράψω για να βγάλει νόημα». - Σ8 - ΜΗ/Γ – Ε	7/15	«Προσέχω τι έχω γράψει πριν και μετά αν έχω κάποιο λάθος το διορθώνω και συνεχίζω». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	2/5	9/20
	- Πρόχειρη γραφή και έπειτα κανονική γραφή	«Πρώτα απ' όλα να καταλαβαίνεται το κείμενο και τα ορθογραφικά. Δηλαδή γράφω την έκθεση και μετά την ξαναδιαβάζω, δηλαδή άμα έχω κάπου που δεν κολλάει κάτι, το διορθώνω». - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	1/15	-	-	1/20
	2) Σημεία εστίασης	«Προσέχω την ορθογραφία, τα	10/15	«Προσέχω αν έχω κάποιο λάθος το	3/5	13/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
	προσοχής Υποχαρακτηριστικά: - Ορθογραφία – καλά γράμματα	<i>γράμματα μου</i> ». - Σ8 - ΜΗ/Γ – Ε		<i>διορθώνω και συνεχίζω</i> ». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε		
	- Σημεία στίξης	<i>«Προσέχω να έχω βάλει τελείες, τόνους και να βγαίνει ένα ολοκληρωμένο νόημα.»</i> – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε	1/15	<i>«Προσέχω να βάζω το κόμμα και την τελεία εκεί που πρέπει. Πρέπει να μην κάνω μεγάλες προτάσεις.»</i> . - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	1/5	2/20
	- Αποφυγή επανάληψης	<i>«Να μην λέω συνέχεια και ...και ... και.. και... ή άλλες ίδιες λέξεις.»</i> . - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	1/15	-	-	1/20
	- Στα πάντα	<i>«Παραγράφους, σημεία στίξης, να έχω ωραία γράμματα και την ορθογραφία μου.»</i> . - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε	2/15	-	-	2/20
	3) Βοήθεια Υποχαρακτηριστικά: - Σχολείο από εκπαιδευτικό	<i>«Χρειάζομαι βοήθεια μόνο στην αρχή. Τότε μόνο ρωτάω το δάσκαλο.»</i> . - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	7/15	<i>«Εε ναι.. από το δάσκαλο όταν δεν μπορώ να ξεκινήσω»</i> . - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	3/5	10/20
	- Σχολείο από συμμαθητές και εκπαιδευτικό	<i>«Τις περισσότερες φορές ρωτάω τον δάσκαλο αλλά μερικές φορές μπορεί να ρωτήσω τη διπλανή μου για το πώς γράφεται μια λέξη, αν δεν την ξέρω.»</i> – Σ2 – ΜΑ/Γ – Ε	2/15	-	-	2/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
	- Καμιά	«Πολλές φορές χρειάζομαι αν είναι πολύ δύσκολο που δεν έχει τύχει καμία φορά αλλά συνήθως δεν χρειάζομαι βοήθεια». - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	5/15	«Εε όχι». - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	1/5	6/20
	- Σπίτι από οικογενειακό μέλος	«Μερικές φορές ναι. Όταν γράφω στο σπίτι από τη μαμά.». - Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε	4/15	«Όταν βλέπω ότι δεν μπορώ να το κάνω και πολύ εύκολα ζητάω τη βοήθεια από την μαμά μου». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	1/5	5/20
ΥΚ5.4 Ενέργειες μετασυγγραφικού σταδίου						
	Χαρακτηριστικά: 1) Έλεγχος και παράδοση κειμένου	«Το διαβάζω πρώτα και όπου έχω κανένα εκφραστικό λάθος το σβήνω και προσπαθώ να το διορθώσω και διορθώνω και τα ορθογραφικά». - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	14/15	«Εννοείται ότι το ελέγχο για να δω αν έχω ορθογραφικά λάθη, άμα έχω τα διορθώνω, άμα δεν έχω βάλει τελεία, βάζω και το δίνω στην κυρία.». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	5/5	19/20
	2) Καμιά ενέργεια μετασυγγραφικού σταδίου	-	-	Εε .. γράφω τ' όνομά μου και το τελειώνω καλά». - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε	1/5	1/20
	3) Αυτόβουλη δευτέρα γραφή	«Το ελέγχο να δω αν έχω εκφραστικά λάθη, ορθογραφικά λάθη, ή τα μαζεύουν τα τετράδια ή αν προλάβω το παίρνω και στο σπίτι, το διορθώνω και μετά το δίνω. Κανονικά δεν το κάνει αλλά εγώ το 'χω κάνει πολλές φορές.	2/15	«Αυτό που γράφω; Το γράφω, το πηγαίνω στο δάσκαλο και αν δεν είναι κάπου σωστό μου λέει τι να διορθώσω και εγώ πηγαίνω και τα γράφω όπως μου τα είπε.». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	1/5	3/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
		<i>Ειδικά την προηγούμενη φορά που είχα γράψει στην ιστορία για τους Βυζαντινούς και για τους τούρκους μου είχε πει ο κύριος τι ήταν λάθος και πήγα και το διόρθωσα. Αλλά δεν ήταν και πολύ σημαντικό το λάθος». -Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε</i>				
	4) Θεώρηση δεύτερης γραφής ως αδικίας	<i>« Δεν το κάνω ποτέ αυτό γιατί θεωρώ πως δεν είναι δίκαιο ενώ μου το έχουν διορθώσει να πάω και να γράψω άλλα εγώ». - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε</i>	1/15	-	-	1/20
	5) Απλή διόρθωση λαθών που έχουν επισημανθεί από εκπαιδευτικό	<i>«Όχι να το ξαναδώσω απλά να διορθώνουμε τα λάθη και να το κρατάμε». - Σ12 - ΜΑ/Γ – ΣΤ</i>	2/15	-	-	2/20
	6) Χρήση λεξικού για διόρθωση	<i>«Όταν μας βάζει η κυρία ορθογραφικά εγώ δεν τη διαβάζω, θέλω να την σκέφτομαι από μόνος μου πως πάει για να την μαθαίνω καλύτερα γι' αυτό ό, τι ξέρω, προσπαθώ να γράψω αυτό που ταιριάζει και αν μετά δεν είναι σωστό θα το ψάξω και στο λεξικό να δω πώς είναι και μετά αν δεν είναι σωστό θα το διαβάσω». Σ13- ΜΗ/Γ – Ε</i>	1/15	-	-	1/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΣΥΝΟ ΛΟ
ΘΚ6 Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου						
ΥΚ6.1 Γενικές δυσκολίες						
	Χαρακτηριστικά: 1) Άγνοια λόγου δυσκολίας	«Δεν ξέρω για ποιο λόγο. [...] (δεν λέει κάτι) ... Δεν ξέρω.» - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	3/15	«Εε Δεν ξέρω». - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	2/5	5/20
	2) Έλλειψη προσοχής στην τάξη	«Μπορεί και επειδή δεν άκουγαν, επειδή ο κύριος μας πάντα μας εξηγεί τι να γράψουμε, μπορεί να μην άκουγαν και να δυσκολεύονται». – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε	3/15	-	-	3/20
	3) Μη θέληση – μη αρεστό	«Δεν ξέρω. Γιατί μπορεί να έχουμε το μυαλό μας αλλού και να μην μπορούμε να γράψουμε ή να μην θέλουμε να το κάνουμε και να γράφουμε άλλα ντ' άλλων». - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	2/15	Η γιατί δεν κάθονται να καταλάβουν ή να μάθουν τι μας λέει η κυρία ή γιατί βαριούνται ή αυτό ή γιατί πολλές φορές δεν θέλουν». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	1/5	3/20
	4) Έλλειψη ιδεών/έμπνευσης	«Αν δεν βρίσκουν ιδέες». Σ5-ΜΗ/Γ- Ε	3/15	-	-	3/20
	5) Έλλειψη εξάσκησης	«Γιατί δεν προσέχουμε καλά στο μάθημα ή στο σπίτι τους δεν κάνουν αρκετή δουλειά για να εξασκηθούν και να γράψουν καλά». - Σ8 - ΜΗ/Γ –Ε	1/15	-	-	1/20
	6) Πρόβλημα	«Εε μπορεί κάποιο παιδί να ... να έχει	1/15	«Η γιατί δεν κάθονται να	1/5	2/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
	κατανόησης	<i>πρόβλημα, γενικά στην κατανόηση. Πρώτα απ' όλα. Μετά να λέει, ξέρω 'γω αυτό το πράγμα δεν γίνεται οπότε δεν μπορώ να το γράψω, ότι ξέρω 'γω υπάρχει μια ιπτάμενη αρκούδα με πόδια από δεινόσαυρο και τέτοια, δηλαδή φοβάται άμα γράψει κάτι που δεν υπάρχει στον κόσμο, θα είναι και λάθος». - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ</i>		<i>καταλάβουν ή να μάθουν τι μας λέει η κυρία ή γιατί βαριούνται ή αυτό ή γιατί πολλές φορές δεν θέλουν». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ</i>		
	7) Δυσκολία διεκπεραίωσης παραγωγής γραπτού λόγου	-	-	<i>« Επειδή δυσκολεύονται όταν δεν μπορούν να το κάνουν.» - Σ18 - ΜΑ/ Μ.Υ. – Ε</i>	1/5	1/20
	8) Μικρή ηλικία	<i>«Όλοι αντιμετωπίζουμε μια δυσκολία γιατί είμαστε μικροί ακόμα και δεν μπορούμε να τα ξέρουμε όλα, γι' αυτό δυσκολευόμαστε λίγο.» – Σ2–ΜΑ/Γ– Ε</i>	1/15	-	-	1/20
	9) Μη ανάγνωση βιβλίων	<i>«Γιατί δεν διαβάζουν βιβλία. Η πλειοψηφία της τάξης μας δεν διαβάζει βιβλία». - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε</i>	1/15	-	-	1/20
	10) Αργή γραφή	<i>«Εε... μπορεί να γράφουν αργά; Δεν ξέρω.» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε</i>	1/15	-	-	1/20
	11) Λάθη	-	-	<i>«Γιατί μερικοί κάνουν πολλά λάθη,</i>	1/5	1/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
				βάζουν λάθος τόνους». - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε		
ΥΚ6.2 Προσωπικές δυσκολίες						
	Χαρακτηριστικά: 1) Διατύπωση ιδεών/λόγου	«Οι δυσκολίες είναι... εε μερικές φορές, δεν μπορώ να γράψω κάποια πράγματα όπως ακριβώς τα θέλω, έτσι όπως τα σκέφτομαι». - Σ8 - ΜΗ/Γ – Ε	7/15	«Εε ναι. Τι να γράψω (ενν. με δυσκολεύει) ». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. -Ε	2/5	9/20
	2) Ορθογραφία	«Δυσκολίες όταν μου ρχονται οι λέξεις αλλά δεν θυμάμαι καλά πώς γράφονται». -Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε	1/15	«Καμιά φορά ναι εε στην ορθογραφία γιατί μπερδεύομαι σε κάποιες λέξεις και αντί να τις γράψω σωστά τις γράφω λάθος.» - Σ18 - ΜΑ/ Μ.Υ. – Ε	2/5	3/20
	3) Έλλειψη κατανόησης	«Μερικές φορές όταν δεν τα έχω καταλάβει, ναι!» – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε	1/15	-	-	1/20
ΥΚ6.3 Τρόποι αντιμετώπισης						
	Χαρακτηριστικά: 1) Δοκιμαστική γραφή	«Σκέφτομαι άλλους τρόπους για να το γράψω». - Σ8 - ΜΗ/Γ – Ε	4/15	«Γράφοντας κάτι άλλο». - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	1/5	5/20
	2) Διερεύνηση σε βιβλίο/λεξικό/ ίντερνετ για σωστή ορθογραφία	«Να διαβάσω ή να ψάξω στο ίντερνετ ή στο λεξικό». - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε	1/15	«Όταν τελειώσω θ’ ανοίξω το βιβλίο και θα ψάξω και θα βρω πως γράφεται και θα τη διαβάσω και θα τη γράψω σωστά».Σ18-ΜΑ/Μ.Υ.-Ε	1/5	2/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
	3) Σκέψη	« (δεν λέει κάτι) ... Σκέφτομαι πώς να το γράψω.» - Σ11 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	2/15	-	-	2/20
	4) Βοήθεια εκπαιδευτικού	«Ζητάω βοήθεια από το δάσκαλο» - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	2/15	«Με τη βοήθεια του δασκάλου». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	1/5	3/20
	5) Βοήθεια οικογένειας	-	-	«Με βοηθάει η αδερφή μου στο σπίτι να γράφω τις λέξεις σωστά». - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε	1/5	1/20
ΘΚ7 Αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου (ερευνητικά ερωτήματα 2^ο, 3^ο, 5^ο)						
ΥΚ7.1 Χαρακτηριστικά καλού κειμένου						
	Χαρακτηριστικά: 1) Σωστή ορθογραφία- καλά γράμματα	«Ένα καλό κείμενο είναι να μην έχει ορθογραφικά λάθη, με καλά γράμματα». - Σ6 – ΜΗ/Γ – Ε	11/15	«Εε να μην έχει ορθογραφικά και αν δεν ξέρουμε κάτι, δεν μπορούμε να το πούμε έτσι, να το πούμε με άλλο τρόπο». - Σ18 - ΜΑ/ Μ.Υ. – Ε	2/5	13/20
	2) Σημεία στίξης- παράγραφοι – τόνοι	«Εε παραγράφους εε σημεία στίξης, ωραίο κείμενο». - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε	1/15	«Ένα καλό κείμενο πρέπει να έχει εε.. ας πούμε να έχει παραγράφους, εε να.. όταν γράφουμε κάτι και θέλουμε να πάμε αλλού, σ' άλλο θέμα πρέπει να αφήσουμε σειρά και να αρχίσουμε από κάτω και πρέπει να έχει και τελεία, κόμμα, για να μπορεί ο άλλος να το διαβάσει και να καταλάβει τι λέει, και	2/5	3/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
				θαυμαστικό και ερωτηματικό και όλα». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ		
	3) Πλούσιο περιεχόμενο-καλό νόημα – σωστή δομή	«Αυτό που τα περιέχει όλα, δηλαδή ονόματα, χρόνο, τι γίνεται σ αυτό, το τέλος, ένα καλό να έχει τέλος. Αυτά εντάξει». - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	11/15	«Ένα καλό κείμενο; Θα του έλεγα να βάλει κάποια επίθετα για να είναι πιο όμορφο το κείμενο του». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	2/5	13/20
	4) Έλλειψη – αποφυγή επανάληψης	«Εεε.. δεν ξέρω. [...] Πρώτα απ' όλα, τα καλά γράμματα, όπως μας λέει και ο κύριος, να μην έχουμε ορθογραφικά, να μη γράφουμε το «και» συνεχόμενα. Εε αυτά.» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	3/15	«Ε θα έλεγα ότι... ότι ... να μη λέει τα ίδια και να τα λέει καλά». - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	1/5	4/20
ΥΚ7.2 Αξιολόγηση (έλεγχος και επεξεργασία) κειμένων						
	Χαρακτηριστικά: 1) Υποκείμενο ελέγχου και ενέργεια Υποχαρακτηριστικά: - Έλεγχος από εκπαιδευτικό – τελικός βαθμός	«Τα διορθώνει ο κύριος και 'γω τα κοιτάω για να μην τα ξανακάνω». - Σ8 - ΜΗ/Γ –Ε	12/15	«Εε τα λάθη κοιτάει και γράφει «πολύ καλά», «μπράβο» ... ανάλογα.». - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	4/5	16/20
	- Έλεγχος από εκπαιδευτικό στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου – διόρθωση –τελικός βαθμός	«Άμα έχω κανένα λάθος την ώρα που γράφω μου λέει ποιο είναι για να το διορθώσω». - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε	2/15	«Μου λέει... εεε μου λέει πώς να το κάνω και εγώ θα το κάνω αυτό και αυτό που κάνω λάθος δεν το κάνω συνέχεια.». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	1/5	3/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΣΥΝΟ ΛΟ
	2) Επιθυμητός τρόπος αξιολόγησης <u>Υποαποκατακτικα:</u> - Ο ίδιος (δηλαδή από εκπαιδευτικό)	« Εμένα μου αρέσει να μας το λέει ο κύριος.» - Σ1 – ΜΑ/Γ – Ε	6/15	«Ναι ναι». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	2/5	8/20
	- Έλεγχος από συμμαθητές και εκπαιδευτικό	«Μ' αρέσει όταν τα διορθώνω με τους φίλους μου γιατί πιο πολύ δεν συνεργαζόμαστε αλλά εγώ με τον φίλο μου που καθόμαστε μαζί συνεργαζόμαστε πολύ και στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Βοηθιόμαστε.» - Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε	6/15	-	-	6/20
	- Ατομική διόρθωση	«Θέλω να τη διορθώνω μόνος μου για να μαθαίνω κιόλας.» - Σ13 - ΜΗ/Γ – Ε	2/15	-	-	2/20
	- Έλεγχος με συμμαθητές	«Ναι, εμένα μου αρέσει πολύ αυτό γιατί μπορεί να γεννηθεί και καμιά καινούργια ιδέα». - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	2/15	-	-	2/20
	- Μη αναφορά επιθυμητού τρόπου αξιολόγησης	«Δεν ξέρω». - Σ14 - ΜΑ/Γ – Ε	1/15	«Οχι.». - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	2/5	3/20
	3) Σημείο εστίασης προσοχής <u>Υποαποκατακτικα:</u>	«Πρώτα απ' όλα κοιτάω το βαθμό, όπου και αν είναι αυτό, πίσω – μπροστά, κοιτάω το βαθμό, τι πήρα.» -	10/15	«Το πρώτο πράγμα που κοιτάω είναι ο βαθμός και πως τα πήγα». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	2/5	12/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
	- Βαθμός	Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ				
	- Λάθη	«Να ξαναβρώ το λάθος ή άμα είναι καμιά έκφραση λάθος να σκεφτώ μια άλλη που να έχει νόημα». - Σ10-ΜΗ/Γ-ΣΤ	9/15	«Κοιτάω τι έχω γράψει για να δω τι... τι... τι λάθος έχω κάνει». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	3/5	12/20
	4) Λόγος επιλογής σημείου προσοχής <u>Υποχαρακτηριστικά:</u> - Βελτίωση / ενθάρρυνση	«Γιατί πιστεύω ότι θα με βοηθήσει να τα πάω καλύτερα στα επόμενα». – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε	4/15	«Εε άμα είναι σωστά, χαίρομαι». - Σ19 - ΜΑ/Μ.Υ. – Ε	1/5	5/20
	- Μη επανάληψη λαθών	«Αν έχω λάθη και προσπαθώ να τα διορθώσω και τα κοιτάω για να μην τα ξανακάνω». - Σ5 - ΜΗ/Γ – Ε	6/15	«Εε τα λάθη εεε για να μην τα ξανακάνω». - Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	3/5	9/20
	- ‘Να δω πως τα πήγα’	«Για να δω πώς τα πήγα». - Σ8 - ΜΗ/Γ – Ε	6/15	«Πώς τα πήγα γιατί με ενδιαφέρει πολύ». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	1/5	7/20
ΥΚ7.3 Απόψεις για αλλαγή τρόπου αξιολόγησης (ελέγχου και επεξεργασίας κειμένου)						
	<u>Χαρακτηριστικά:</u> 1) Επιθυμητές ενέργειες εκπαιδευτικού για βελτίωση κειμένου <u>Υποχαρακτηριστικά:</u> - Περισσότερη εξάσκηση	«Να με δίνει συνέχεια να γράφω για να βελτιώνομαι πιο πολύ.». - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	3/15	«Θα ήθελα να μου βάζει να γράφω έτσι έκθεση, να γράφω πολλές εκθέσεις για να γίνω ακόμα καλύτερος.». - Σ16 - ΜΗ/ Μ.Υ. – ΣΤ	2/5	5/20
	- Συζήτηση εναλλακτικών ιδεών	«Να μας βοηθάει περισσότερο και να μας τα λέει λίγο περισσότερο	6/15	«Να με βοηθήσει... να μου δείξει κάποια που δεν ισχύουν ακριβώς	1/5	7/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟ ΤΗΤΑ	ΣΥΝΟ ΛΟ
		αναλυτικά, να μην τα γράφουμε αμέσως αλλά να βλέπουμε και άλλα παρόμοια ή με τους ίδιους χαρακτήρες για να παίρνουμε ιδέες.». Σ7-ΜΗ/Γ-Ε		μέσα στο κείμενο και μετά να προχωρήσω εγώ και μετά μου λέει ο δάσκαλος κάτι και μετά το γράφω εγώ.». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε		
	- Άγνοια/ Μη αναφορά	Να.. μμμ δεν ξέρω» - Σ4 - ΜΑ/Γ – Ε	5/15	«Δεν ξέρω.». Σ17 - ΜΑ/Μ.Υ. – ΣΤ	2/5	7/20
	- Ελευθερία πλαισίου-ιδεών	«Εε να μας δίνει την ελευθερία στις ιδέες, δηλαδή να μας λέει γράψτε για το γατάκι σας και να μας δίνει ελευθερία στις ιδέες, δηλαδή εμείς μπορεί να γράψουμε που πάει και κοιμάται κάθε βράδυ, δηλαδή να μη μας ζητάει κάτι συγκεκριμένο.» - Σ15 - ΜΑ/Γ – ΣΤ	1/15	-	-	1/20
	2) Επιθυμητός τρόπος διόρθωσης/ ελέγχου κειμένου <u>Υποαποκατακλιτικά:</u> - Ο ίδιος	«Δεν ξέρω... Έτσι όπως είναι τώρα. Δεν έχω πρόβλημα». - Σ11 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	5/15	«Εε δεν ξέρω.». - Σ18-ΜΑ/Μ.Υ. – Ε	4/5	9/20
	- Ατομικά	«Να το ελέγχουμε εμείς, μόνοι μας και να εντοπίζουμε εμείς ό, τι λάθος έχουμε». - Σ10 - ΜΗ/Γ – ΣΤ	3/15	-	-	3/20
	- Όλοι μαζί στην τάξη	«Να τα διαβάζουμε όλοι στην τάξη και να λέμε μεταξύ μας τι μας άρεσε και τι όχι». - Σ20 - ΜΑ/Γ – Ε	1/15	-	-	1/20

ΘΚ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΟΤΙΒΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ. Υ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
	- Επισήμανση λαθών και αυτόνομη διόρθωση	«Να μου πει που έχω λάθος και να προσπαθήσω να το διορθώσω μόνος μου.» - Σ8 - ΜΗ/Γ – Ε	3/15	-	-	3/20
	- Παρών στη διόρθωση του εκπαιδευτικού	«Θα ήθελα επειδή τώρα ο κύριος τις παίρνει και τις διορθώνει μόνος του, θα ήθελα να είμαι και εγώ μπροστά για να καταλαβαίνω τα λάθη μου». – Σ3 – ΜΑ/Γ – Ε	1/15	«Να με βοηθήσει... να μου δείξει κάποια που δεν ισχύουν ακριβώς μέσα στο κείμενο και μετά να προχωρήσω εγώ και μετά μου λέει ο δάσκαλος κάτι και μετά το γράφω εγώ. [...] Με το δάσκαλο». - Σ9 - ΜΑ /Μ.Υ. – Ε	1/5	2/20
	- ‘Αυτόματη διόρθωση’	«Θα ήθελα όταν γράφω κάτι λάθος να διορθώνεται μόνο του. Χαχαχα. Έτσι το φαντάζομαι». -Σ7 - ΜΗ/Γ – Ε	1/15	-	-	1/20

