

Π.Μ.Σ. Θε.Π.Α.Ε.Ε.

*«Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση
Εκπαιδευτικού Έργου»*

Κατεύθυνση: «Εκπαιδευτικός
Σχεδιασμός και Διδασκαλία»

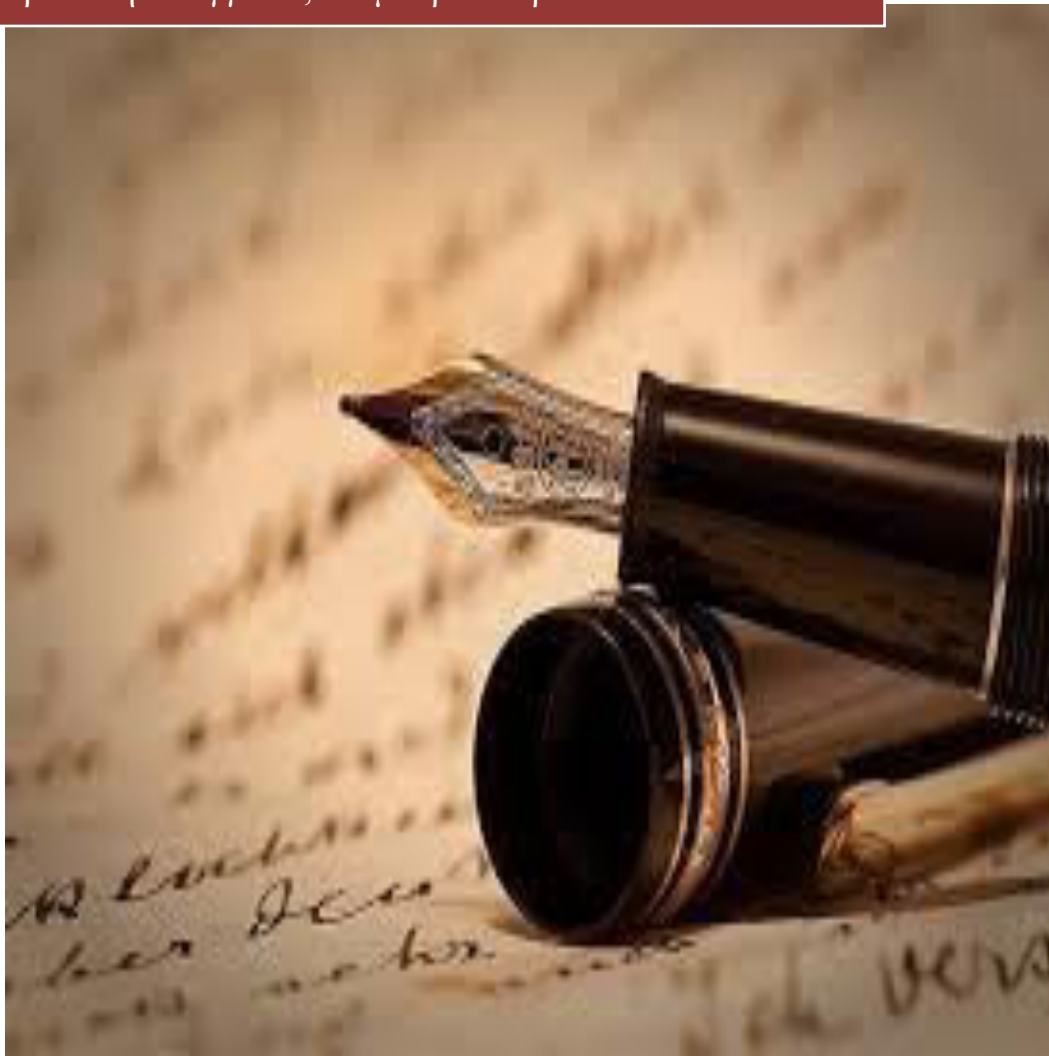
Φεβρουάριος 2017

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Της
Ευαγγελίας Χούλη

Επόπτης καθηγητής: Μιχάλης Αθανάσιος
Μέλη Επιτροπής: Φρυδάκη Ευαγγελία, Μαμούρα Μαρία



*«Η εκπαίδευση είναι μία τέχνη, και ο καθηγητής εκφράζει την
υψηλότερη ιδέα της τέχνης αυτής, όταν αυτός/αυτή την
κρατά μακριά από το να γίνει μία διαδικασία ρουτίνας.»*

Howard A. Ozmon, Samuel M. Craver

Philosophical Foundations of Education

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου», κατεύθυνση: «Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία» του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών υπό την εποπτεία του Επίκουρου Καθηγητή Μιχάλη Αθανάσιου. Στο σημείο αυτό αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω την απέραντη ευγνωμοσύνη μου στο πρόσωπο του Καθηγητή Αθανάσιου Μιχάλη αφενός για τη βοήθεια και την καθοδήγηση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου αφετέρου για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κα Φρυδάκη Ευαγγελία και την κα Μαμούρα Μαρία για την τιμή που μου έκαναν να συμμετάσχουν στην τριμελή επιτροπή εξέτασης.

Ιδιαίτερες και θερμές ευχαριστίες εκφράζω στους γονείς μου και στον σύζυγό μου για την αμέριστη υποστήριξη και ενθάρρυνση κατά τη διάρκεια της σύνθεσης του εν λόγω πονήματος αλλά και κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

Ευχαριστώ θερμά τον διευθυντή του 11^{ου} Γυμνασίου Ιλίου κο Λάττα Κυριάκο που δέχτηκε με χαρά να πραγματοποιήσω την έρευνα της διπλωματικής μου εργασίας στο χώρο του σχολείου, βρίσκοντας το θέμα της διπλωματικής μου εργασίας ιδιαίτερα ενδιαφέρον. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις δύο φιλόλογους της Γ' Γυμνασίου, κα Βελέντζα Χαρίκλεια και κα Καρακούδα Πελαγία για την πολύτιμη βοήθειά τους στην έρευνά μου, καθώς και τους μαθητές των δύο τάξεων, στις οποίες διεξήχθη η έρευνα, για την υπέροχη συνεργασία.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συμφοιτήτριές μου που κατά τη διάρκεια των σπουδών μου συνέβαλαν με την πολύτιμη κριτική και υποστήριξή τους στη βελτίωσή μου ως εκπαιδευτικού αλλά και τις συναδέλφους μου και τους μαθητές μου στο χώρο, όπου εργάζομαι για την ψυχολογική στήριξη και την πίστη που επέδειξαν στο πρόσωπό μου.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	7
1.Εισαγωγή	8
2.Θεωρητικό πλαίσιο	8
2.1 Γραπτός Λόγος – Ιστορική αναδρομή	10
2.2 Διδακτικά μοντέλα και Διδακτικές Προσεγγίσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου	12
2.2.1.Παραδοσιακό Μοντέλο-Παραδοσιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου	12
2.2.2. Επικοινωνιακό μοντέλο	15
2.2.3. Διαδικαστική προσέγγιση	16
2.2.4. Κειμενοκεντρική προσέγγιση	20
2.2.5. Κειμενοκεντρική-διαδικαστική προσέγγιση	23
2.3. Τα χαρακτηριστικά και οι θεωρητικές βάσεις του κειμενοκεντρικού διαδικαστικού μοντέλου	30
2.4. Το προσυγγραφικό στάδιο και οι τεχνικές παραγωγής και οργάνωσης ιδεών	32
2.4.1.Το Προσυγγραφικό Στάδιο	32
2.4.2 Η πρώτη φάση του προσυγγραφικού σταδίου- Αυθεντικοποίηση κειμένου	35
2.4.3.Η δεύτερη φάση του προσυγγραφικού σταδίου-Παραγωγή ιδεών	36
2.4.4.Η Τρίτη φάση του προσυγγραφικού σταδίου-Οργάνωση ιδεών	37
2.5.Συγκεντρωτική παρουσίαση τεχνικών καθοδήγησης του προσυγγραφικού σταδίου	38
2.5.1. Τακτικές χαλαρής καθοδήγησης	38
2.5.2. Τακτικές υψηλής καθοδήγησης	43
2.6 Η Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky	56
3. Ερευνητικό Πλαίσιο-Περιγραφή έρευνας	58
3.1. Εισαγωγή	58
3.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	58

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

3.3 Ερευνητικά ερωτήματα	58
3.4 Μέθοδος της έρευνας	59
3.5 Το πλαίσιο της έρευνας	61
3.5.1 Ο χώρος και ο χρόνος της έρευνας	61
3.5.2 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα	62
3.5.3 Ο ρόλος της ερευνήτριας	63
3.5.4 Ο τρόπος και τα μέσα συλλογής	64
3.5.5 Παρουσίαση των δύο διδασκαλιών κατά τις οποίες εφαρμόστηκαν προσυγγραφικές μέθοδοι	64
3.5.6. Εκτενέστερη παρουσίαση προσυγγραφικού σταδίου διδασκαλιών	67
3.5.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	69
3.5.8. Ζητήματα γενικευσιμότητας-περιορισμοί	71
3.5.9. Ήδη υπάρχουσες μελέτες-περαιτέρω έρευνα	72
4. Ανάλυση δεδομένων	74
4.1. Πλαίσιο ανάλυσης	74
4.2. Συνέντευξη	75
4.3. Εξέταση του υλικού των μαθητών	76
4.4. Ο κριτικός φίλος	77
4.5. Κατηγορίες ανάλυσης	78
4.6. Ανάλυση δεδομένων	79
4.7 Αποτελέσματα έρευνας	85
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1	
4.7.1. Αποτελέσματα ανάλυσης συνεντεύξεων μαθητών	85
4.7.2. Αποτελέσματα ανάλυσης γραπτού υλικού μαθητών	89
4.7.3. Αποτελέσματα ανάλυσης γραπτής παρουσίασης κριτικού φίλου	93
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2	

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

4.7.4 Αποτελέσματα ανάλυσης συνετεύξεων μαθητών	95
4.7.5 Αποτελέσματα ανάλυσης γραπτής παρουσίασης κριτικού φίλου	98
4.8 Συμπεράσματα έρευνας	99
4.8.1. Ανάλυση ερευνητικών ευρημάτων	99
Βιβλιογραφία	107
Παράρτημα	115

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία προέκυψε από τον προβληματισμό σχετικά με τη μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας το οποίο διέπεται από έναν διδακτικό φορμαλισμό. Είναι γεγονός ότι στη σύγχρονη εκπαίδευση η παρεχόμενη γνώση δεν συνδέεται με την εμπειρία των μαθητών, παρόλο που προβάλλεται ως αδήριτη ανάγκη στα νέα Προγράμματα Σπουδών, αντιθέτως συνεχίζει να συνδέεται με την μηχανιστική απομνημόνευση τυπικών γνώσεων. Αυτό έχει αντίκτυπο στην παραγωγή λόγου των μαθητών, που ενώ τα ερεθίσματα τα οποία δέχονται από το κοινωνικό και σχολικό τους περιβάλλον είναι αναρίθμητα παρουσιάζονται δυσκολίες στο γραπτό τους λόγο. Η εν λόγω εργασία λοιπόν, μελετά το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου, τις διδακτικές προσεγγίσεις και πιο συγκεκριμένα εστιάζει στο πρώτο στάδιο παραγωγής λόγου, το προσυγγραφικό στάδιο και τις στρατηγικές συλλογής πληροφοριών για την παραγωγή γραπτών κειμένων σύμφωνα με την κειμενοκεντρική-διαδικαστική προσέγγιση. Οι μαθητές δύο τάξεων της Γ Γυμνασίου (μελέτη περίπτωσης) εργάστηκαν κατά το προσυγγραφικό στάδιο και συγγραφικό στάδιο με σκοπό την παραγωγή γραπτού κειμένου.

Λέξεις-κλειδιά: προσυγγραφικό-συγγραφικό στάδιο, κειμενοκεντρική-διαδικαστική προσέγγιση, τεχνικές/στρατηγικές συλλογής πληροφοριών, κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, πλαίσιο στήριξης

ABSTRACT

This diploma project, emerged after speculation regarding the form of the Greek educational system, which is persistent on teaching formalities. It is a fact that the transmitted knowledge in the current system is not connected to the students' experiences, even though this is projected as a necessary need by modern study programs. On the contrary, it continues to depend on "mechanical" memorization of the teaching material. This has an impact on the students, who present difficulties in their writing, despite the numerous influences from the school environment as well as the society. Thus, this project studies the subject of writing and its teaching approaches. More specifically it focuses on the first stage of the writing process, the pre-writing stage and the strategies for collecting information for the production of writing according to the

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

text-centered procedural (genre) approach. The case study consisted of two gymnasium 3rd classes whose students worked during the pre-writing and the writing stage.

KEY WORDS: pre-writing and the writing stage, text-centered procedural (genre) approach, techniques/strategies information collection, social constructivism, scaffolding

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μεταβολές που συντελούνται στην κοινωνία σαφώς επηρεάζουν το χώρο του σχολείου ως θεσμό και ως ίδρυμα. Σε μία κοινωνία όπου η ραγδαία εξέλιξη όλων των τομέων της είναι πραγματικότητα, ο τομέας της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος. Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται πλέον να εγκαταλείψουν τη μονοδιάστατη προσέγγιση της διδασκαλίας και να προωθήσουν σε μεγάλο βαθμό στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες ενός νέου «κοσμο-πολίτη» που θα σκέπτεται υπεύθυνα και θα μπορεί να συλλαμβάνει κριτικά τις εξελίξεις της κοινωνίας. Όπως προκύπτει και από τον Φλουρή (2006), η ομοιομορφία στη διδακτική πράξη έρχεται σε αντίθεση με τις σύγχρονες αρχές της μάθησης και όλοι οι άνθρωποι ανεξάρτητα με την ηλικία τους δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο. Άρα μία μονοδιάστατη απεικόνιση και αντίληψη της διδακτικής είναι ανώφελη. Έργο της πολιτείας είναι να διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες των μαθητών και αυριανών πολιτών.

Ο νέος δάσκαλος μετατρέπεται σε διαχειριστή της γνώσης που καλείται να διδάξει μέσα σε ένα προοδευτικό σχολείο, εφαρμόζοντας καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις. Σαφώς οι παρεμβάσεις αυτές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών, προάγοντας το γνωστικό τους επίπεδο και ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον τους. Ακόμη, μέσα από την παρατήρηση των Προγραμμάτων Σπουδών τα τελευταία 30 χρόνια είναι εμφανείς οι προσπάθειες βελτίωσης της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004), η διαφορετικότητα των απόψεων που περιγράφεται γύρω από τις θεωρίες της μάθησης αντικατοπτρίζει την ποικιλία των ορισμών που την αφορούν. Αυτό ισχύει και για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας που στην πορεία του χρόνου έχει προσδιοριστεί με διάφορους

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

τρόπους. Ίσως όμως η διδακτική πράξη σε κάποια σημεία να μην υποστηρίζει αρκετά τις προθέσεις των ιθυνόντων για την εξέλιξη στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Αποτελεί πραγματικότητα για το σύγχρονο σχολείο στο μάθημα της Γλώσσας και όχι μόνο, οι μαθητές να μην μαθαίνουν μέσω των εμπειριών τους, αλλά μέσω ενός συστηματικού και τυποποιημένου μοντέλου, αποκομμένου όμως από την καθημερινή πραγματικότητα. Η παρεχόμενη γνώση δε συνδέεται με την καθημερινή εμπειρία. Χαρακτηριστικό στοιχείο αυτού του φορμαλιστικού μοντέλου είναι ότι με τη μηχανική αποστήθιση και απομνημόνευση τυπικών γνώσεων, εξασφαλίζεται επιτυχής φοίτηση, χωρίς να επιτυγχάνεται η αφομοίωση αυτών των επιστημονικών γνώσεων και η αλληλεπίδραση με τις πρότερες προεπιστημονικές αντιλήψεις των μαθητών και επομένως δεν συντελείται ο μετασχηματισμός των τελευταίων. Αυτός ο προβληματισμός στάθηκε η αφορμή για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η εξοικείωση των μαθητών με τα στάδια παραγωγής λόγου, καθώς και η κατανόηση των μεθόδων-στρατηγικών με τις οποίες μπορούν να ενισχύσουν την οργανωτικότητα και την κριτική σκέψη τους ώστε να οδηγηθούν στο βέλτιστο αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με τον Mercer (2000), η γλώσσα είναι ένας κοινωνικός τρόπος σκέψης, είναι ο τρόπος με τον οποίο αναπαριστά ο άνθρωπος τη σκέψη του. Είναι ένα πολιτισμικό εργαλείο, όπως επισημαίνει και ο Ρώσος ψυχολόγος Vygotsky, που ο άνθρωπος χρησιμοποιεί για να μοιραστεί τα βιώματά του και να μετασχηματίσει την εμπειρία του σε γνώση. Γι' αυτό η κατάκτηση της γλώσσας πραγματοποιείται από μικρή ηλικία και μεγαλώνοντας ο άνθρωπος εξελίσσεται, παρέχοντας οι ενήλικες την κατάλληλη ενίσχυση σε αυτόν. Σημαντικό τμήμα της εκπαίδευσης λοιπόν, είναι η εκμάθηση της ορθής χρήσης της γλώσσας, η κατανόηση των κειμένων και η παραγωγή γραπτού λόγου. Η μάθηση αλλά και η συγγραφή αποτέλεσε θέμα μελέτης για πολλές δεκαετίες και αποτελεσματικοί τρόποι κατηγοριοποίησης ορίζονται και εμπλουτίζονται συνεχώς. Κατά την περάτωση αυτής της εργασίας κατανοήθηκε το βάθος του γραπτού λόγου και οι δυσκολίες που παρουσιάζονται για τη δημιουργία αυτού. Η διαδικασία αποδείχθηκε αρκετά περίπλοκη και δύσκολη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα αυτή και να απελευθερώσουν τις δυνατότητες των μαθητών τους.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Στην εν λόγω εργασία λοιπόν, περιλαμβάνονται τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο των διδακτικών προσεγγίσεων της παραγωγής γραπτού λόγου και η κατηγοριοποίηση των μεθόδων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός για να καθοδηγήσει τους μαθητές και να τους στηρίξει διδακτικά πάνω στο σχεδιασμό και την προετοιμασία του κειμένου. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διεξαγωγή της έρευνας (πλαίσιο έρευνας, μεθοδολογία, ερευνητικά ερωτήματα). Στο τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και στο τέταρτο κεφάλαιο τα αποτελέσματα της έρευνας και οι προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του εν λόγω θέματος.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. Γραπτός Λόγος – Ιστορική αναδρομή

Προκειμένου ο άνθρωπος να ικανοποιήσει την πρωτόγονη ανάγκη του να επικοινωνήσει με μέλη της ομάδας του εξέλιξε σταδιακά τον προφορικό λόγο. Κατά το πέρασμα των αιώνων αναπτύχθηκε και ο γραπτός λόγος για να καλύψει διάφορες χρηστικές ανάγκες όπως ήταν αρχικά η καταγραφή των προμηθειών. Η γραφή πήρε πολλές μορφές κατά τις χιλιετίες και σήμερα έχουμε δείγματα σφηνοειδούς γραφής, ιερογλυφικής γραφής και πολλά άλλα που μαρτυρούν στοιχεία του τότε πολιτισμού καθώς και των αναγκών των ανθρώπων.

Η εξέλιξη του γραπτού λόγου οδήγησε στην τυπογραφία και σε σύγχρονες μορφές γραφής και φτάσαμε στις μέρες μας να ορίζουμε τον γραπτό λόγο ως την ικανότητα του ανθρώπου να εκφράζει τις σκέψεις του γραπτά με τρόπο κατανοητό, σαφή και γραμματικά ορθό. Σύμφωνα με τους σύγχρονους γλωσσολόγους, ο γραπτός λόγος στη σημερινή του μορφή είναι μία γραπτή αναπαράσταση του προφορικού λόγου. Η γλώσσα μέσω του γραπτού και του προφορικού λόγου αφενός βοηθά το άτομο να μεταβιβάζει την εμπειρία και τις ιδέες του, αφετέρου είναι ένα μέσο που διαθέτει για να σκέφτεται και να μαθαίνει παράλληλα (Mercer, 2000: 5).

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Παρατηρώντας τα αναρίθμητα προτερήματα του γραπτού λόγου και αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα αυτού στη διατήρηση της ιστορίας και του πολιτισμού, φτάσαμε να συναντούμε διάφορες μεθόδους και προγράμματα σπουδών που αποσκοπούν στη βελτίωση και διατήρησή του και αναπτύχθηκαν κατά το πέρασμα των δεκαετιών με τη συμβολή ερευνητών και επιστημονικών ρευμάτων. Η γραπτή έκθεση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν ανέκαθεν μέρος του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και αποτέλεσε το 1884 ξεχωριστή «οντότητα» στο εβδομαδιαίο αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2004: 60).

Εξετάζοντας τις εξελίξεις παρατηρούμε πως οι έρευνες στη γλωσσολογία και στην ανθρωπολογία, καθώς και τα αποτελέσματα αυτών είναι άμεσα συνδεδεμένες με την αντίληψη για τη γλώσσα στη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα στην Ελλάδα ως το 1976 το γλωσσικό ζήτημα είχε επηρεάσει άμεσα τη διδασκαλία με την αρχαία ελληνική γλώσσα να διδάσκεται στο σχολείο και την καθαρεύουσα ως επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης και του κράτους. Ταυτόχρονα, η δημοτική ήταν η γλώσσα που χρησιμοποιούσαν καθημερινά οι άνθρωποι και που διδάσκονταν στα πρώτα χρόνια του δημοτικού. Σύμφωνα με τους Μιχάλη & Σπανό (2012), οι ώρες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας εναλλάσσονταν μεταξύ αρχαίας ελληνικής γραμματείας και νέας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Όλη αυτή η κατάσταση προκάλεσε μία γλωσσική σύγχυση με τους μαθητές να υστερούν τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Τον ίδιο καιρό το ίδιο πρόβλημα εμφανιζόταν και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπου οι εθνικές γλώσσες είχαν υπερτερήσει της λατινικής αλλά δεν επήλθαν οι αναγκαίες αλλαγές στις διδακτικές μεθόδους.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70 αναπτύχθηκαν επαναστατικές θεωρίες που συνέβαλαν καθοριστικά στον επαναπροσδιορισμό της στάσης του σχολείου απέναντι στη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, ο Hymes (1972) και ο Halliday (1978) τονίζουν πως η γραμματική ορθότητα δεν αποτελεί ικανή προϋπόθεση για επαρκή γλωσσική επικοινωνία και πως η γλώσσα και η κοινωνία είναι έννοιες αδιαχώριστες. Σύμφωνα με το επικοινωνιακό μοντέλο, το οποίο πρώτοι εισήγαγαν, οι μαθητές πρέπει να κατακτήσουν τη δεξιότητα να παράγουν κείμενα κατάλληλα για την εκάστοτε κοινωνική κατάσταση. Λίγο αργότερα το ίδιο ρεύμα σκέψης ήρθε να ενισχύσει και η R. Legrand–Geber. Έτσι και στην Ελλάδα το 1976 δόθηκε τέλος στο

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

λεγόμενο «Γλωσσικό ζήτημα». Στα πρώτα χρόνια η διδασκαλία του μαθήματος της Έκθεσης συνέχιζε να διδάσκεται με παραδοσιακό τρόπο και από μεθοδολογικής πλευράς εφαρμοζόταν η μιμητική μέθοδος. Ο καθηγητής διάβαζε μία έκθεση στους μαθητές, οι οποίοι έπειτα έπρεπε από μνήμης να τη μιμηθούν ως προς τις ιδέες και το ύφος της και να συνθέσουν το δικό τους κείμενο (Παπάς, 1995: 266). Αυτή η τακτική ξεπεράστηκε το 1980 με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα οποία καθιέρωσαν τελικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τη «γραπτή έκθεση-έκφραση», καθιερώνοντας την επικοινωνιακή προσέγγιση του λόγου. Μέσα σε αυτές τις νέες συνθήκες τέθηκε το ζήτημα της αλλαγής του σκοπού της διδασκαλίας και της μεθοδολογίας του μαθήματος, αξιοποιώντας πλέον τον τρόπο σκέψης και έκφρασης των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2004). Αυτές οι απόψεις ώθησαν τους εκπαιδευτικούς να εγκαταλείψουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που βίωναν ως τότε και να υιοθετήσουν μία νέα αντίληψη για τη γλώσσα και τη διδασκαλία αυτής που αποσκοπούσε στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών και στόχευε στο να τους κάνει ικανούς χειριστές αυτής σε οποιαδήποτε περίπτωση. Η νέα αυτή αντίληψη αν και δεν συνδέεται άμεσα με κάποια μέθοδο διδασκαλίας ονομάστηκε επικοινωνιακή προσέγγιση και αποτελεί τη βάση πολλών σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας.

2.2. Διδακτικά μοντέλα και Διδακτικές Προσεγγίσεις στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου

2.2.1. Παραδοσιακό μοντέλο-παραδοσιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου

Όπως αναφέραμε και παραπάνω μία από τις πρώτες διδακτικές προσεγγίσεις είναι η προσέγγιση της παραδοσιακής παιδαγωγικής. Κύριος εκφραστής αυτής της προσέγγισης είναι ο Pavlov Ivan Petrovich (1849-1936). Σύμφωνα με τον Μήτση (1996), η εν λόγω προσέγγιση αντιστοιχεί στο παραδοσιακό γλωσσοδιδακτικό μοντέλο που επικρατούσε ως το 1970, χωρίς καμία θεωρητική βάση. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στη σχολαστική μελέτη της γραμματικής και επιχειρεί να τεμαχίσει το λόγο σε συλλαβές και προτάσεις. Στο επίκεντρο του μοντέλου αυτού βρίσκονται ακόμη το λεξιλόγιο, αλλά ως προς τους κανόνες της ορθογραφίας και το γραπτό κείμενο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία γίνεται η διδασκαλία αλλά και η

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

αξιολόγηση του μαθητικού λόγου. Πρόκειται για μία μέθοδο που εξετάζει τη γλώσσα από απόσταση και δεν την εμπλέκει με την καθημερινότητα και τα γλωσσικά στοιχεία που συναντούμε στις καθημερινές και ανεπίσημες συνομιλίες. Εστιάζει το ενδιαφέρον της κατ' αποκλειστικότητα στην άσκηση των μαθητών στη συγγραφή κειμένων με αναφορές στη γραμματικο-συντακτική ορθότητα, το περιεχόμενο και το υφολογικό στυλ (Grabe & Kaplan, 1996: 30). Ο προφορικός λόγος περιθωριοποιείται ή αγνοείται εντελώς. Σχετικά με τη διδασκαλία της, η αυστηρότητα εφαρμόζεται και σε αυτό το κομμάτι μιας και ζητείται ακρίβεια στους κανόνες και τις ταξινομήσεις που σχετίζονται με τις βασικές μονάδες της γλώσσας. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού εκδηλώνεται πολύ αργά, αφού έχει παραχθεί το γραπτό υλικό των μαθητών και συνίσταται κυρίως στην διόρθωση γραμματικών, υφολογικών, συντακτικών και εκφραστικών λαθών (Χαραλαμπίκης, 1999α: 135). Σαφώς οποιαδήποτε προσπάθεια αυθεντικοποίησης του κειμένου του μαθητή, συσχετίζοντας τη δομή και το ύφος του γραπτού του με τον αποδέκτη και το επικοινωνιακό πλαίσιο, δεν αποτελεί ζητούμενο της Παραδοσιακής προσέγγισης (Ματσαγγούρας, 2004: 92-93). Σύμφωνα με τον Elbow (1973) η παραγωγή κειμένου είναι μία ατομική διαδικασία στην οποία ο μαθητής πορεύεται μόνος του, εκφράζοντας τις σκέψεις του.

Το παραδοσιακό μοντέλο διακρίνεται σε δύο διδακτικές προσεγγίσεις, την γραμματικοσυντακτική, την καθοδηγούμενη και τη μιμητική. Η **μιμητική-καθοδηγούμενη προσέγγιση γραφής** αποτέλεσε και την πρώτη μορφή γραφής το 1984, όταν η νεοελληνική γλώσσα έγινε ανεξάρτητο μάθημα, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω. Κατά τη διάρκεια αυτής ο φιλόλογος διάβαζε ένα κείμενο δύο με τρεις φορές και εν συνεχεία οι μαθητές έπρεπε να το μιμηθούν όσο πιο πιστά μπορούσαν. Το εν λόγω μοντέλο αναζητεί τη μίμηση του ύφους, των δομικών στοιχείων ενός κειμένου, και γενικότερα των σχημάτων και των συμβάσεων που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς με την ιδέα ότι έτσι θα βελτιωνόταν ο γραπτός λόγος των μαθητών. Στην πιο εξελιγμένη της μορφή η μιμητική προσέγγιση ονομάζεται καθοδηγούμενη. Η εν λόγω προσέγγιση ξεπερνά το στάδιο της δουλικής μίμησης και μετατρέπεται σε δημιουργική μίμηση. Η εφαρμογή των κανόνων και των δομών πλέον δεν γίνονται υπό συνθήκες μηχανικής μίμησης αλλά υπό συνθήκες άμεσης διδασκαλίας και καθοδήγησης (Ματσαγγούρας, 2004: 94-96). Το 1999 το Π.Σ. περιελάμβανε την καθοδηγούμενη προσέγγιση

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

για το «Σκέφτομαι και Γράφω» και τα βιβλία περιείχαν θέματα καθοδηγούμενης γραφής, γι' αυτό και άλλαξε η ορολογία από «Γραπτή έκθεση» σε «γραπτό λόγο».

Εν συνεχεία, η **γραμματικοσυντακτική προσέγγιση** περιλαμβάνει την εξάσκηση των μαθητών σε γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες και σχήματα έκφρασης που αποδίδονται στην ακαδημαϊκή αποδεκτή γραφή. Η μονάδα ανάλυσης είναι η πρόταση και θεωρείται ότι μέσω αυτής ο μαθητής θα δαμάσει τις δυσκολίες και θα οδηγηθεί στο τελικό κείμενο. Κατά συνέπεια δίνεται η έμφαση στην πρόταση, στην παράγραφο και στο τελικό παραγόμενο κείμενο των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2004: 94· Myers, 1987: 39).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν τα στάδια της παραδοσιακής προσέγγισης σύμφωνα με τους Badger & White (2000).

Εξοικείωση: Αρχικά, ο καθηγητής έδινε στους μαθητές ένα κείμενο ως υπόδειγμα, το οποίο μπορούσε να ήταν είτε ένα αυθεντικό κείμενο είτε ένα κείμενο το οποίο είχε δημιουργήσει ο ίδιος και αυτοί καλούνταν να σημειώσουν τα γραμματικά και λεξιλογικά σημεία, τα οποία ο δάσκαλος υποδείκνυε και στα οποία επιθυμούσε να δοθεί έμφαση. Παράλληλα, οι μαθητές όφειλαν να προσέξουν το λεξιλόγιο που είχε χρησιμοποιήσει ο συγγραφέας, το οποίο διαμόρφωνε το ύφος του κειμένου.

Ελεγχόμενη συγγραφή: Οι μαθητές εξασκούνταν στην παραγωγή γραπτού λόγου με τη συγγραφή μικρών παραγράφων, με επίκεντρο τη γραμματική και το λεξιλόγιο.

Καθοδηγούμενη συγγραφή: Στο στάδιο αυτό, οι μαθητές συνέθεταν μεγαλύτερα κείμενα, δίνοντας και πάλι μεγάλη βαρύτητα στην ορθή γραμματική και στη χρήση κατάλληλων λέξεων. Η μορφή του κειμένου τους, το περιεχόμενο και το νόημά του, περνούσαν πάντοτε από τον έλεγχο του δασκάλου.

Ελεύθερη συγγραφή: Σε αυτό το στάδιο ο διδάσκων επέτρεπε στους μαθητές να συνθέσουν ελεύθερα κείμενα, στα οποία, όμως, η μορφή και ο τρόπος χρήσης των λέξεων και των προτάσεων είχαν και εδώ βαρύνουσα σημασία.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

2.2.2. Επικοινωνιακό Μοντέλο στην παραγωγή γραπτού λόγου

Το επόμενο μοντέλο ονομάζεται επικοινωνιακό, διότι εστιάζει στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, έχοντας ως στόχο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τον κατάλληλο τρόπο για κάθε περίπτωση.

Στο Π.Σ. του 1999 ίναι φανερό ότι οι στόχοι, η ύλη και οι δραστηριότητες που ορίζονταν στόχευαν στη σύνδεση του γλωσσικού μαθήματος με την πραγματικότητα, όπως αυτή συναντάται στην κοινωνία (Μιχάλης & Σπανός, 2012: 144). Ο προσανατολισμός της διδασκαλίας που υποδεικνύει το Π.Σ. του 1999 έχει ως στόχο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές το γλωσσικό σύστημα, να ασκηθούν στη χρήση της γλώσσας και να προσλάβουν τη γλώσσα ως εργαλείο που οργανώνει τη μάθηση στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό. (Σπανός, 2004: 61) Στα κείμενα του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας, τόσο του 2003 όσο και των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για το “Νέο Σχολείο- Σχολείο του 21ου αιώνα” του 2011 (Νέα Π.Σ) η πρόθεση για χειραφέτηση όλων των μαθητών είναι ξεκάθαρη. Με σαφή στοχοθεσία τη χειραφέτηση των μαθητών, οι μεταρρυθμίσεις αυτές έχουν ως σημείο αναφοράς τη στροφή προς την κειμενοκεντρική και την επικοινωνιακή προσέγγιση, οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με παλαιότερες, γραμματικοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, παρόλο που δεν τις αρνούνται (Νέα ΠΣ, ΦΕΚ 2334/Β/17.10.2011:32813, 32892) Τα Προγράμματα Σπουδών ορίζουν στο διδάσκοντα να προσλάβει τη σχολική τάξη ως χώρο στον οποίο οι μαθητές θα συναντήσουν τη γλώσσα και θα αναπτύξουν την επικοινωνιακή ικανότητα. Εξάλλου σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση του Vygotsky η γλώσσα είναι από τα πρώτα στάδια της ζωής του ανθρώπου διαπροσωπική κι έπειτα γίνεται ενδοπροσωπική. Ακόμη, το παιδί από μικρή ηλικία συμμετέχει σε κοινωνικές εμπειρίες, γι’ αυτό η μάθηση και η ανάπτυξη προέρχονται από τη συμμετοχή σε αυτές (Φρυδάκη, 2009).

Σύμφωνα με τον Fishman (1965), η αποτελεσματική επικοινωνία δεν επιτυγχάνεται πλέον μόνο από τη γλωσσική ικανότητα του ατόμου (γνώση μορφο-συντακτικών δομών της γλώσσας), όπως όριζε η παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά απαιτούνται και οι γνώσεις της προσαρμογής του λόγου στις ανάλογες κοινωνικές περιστάσεις. Επομένως, ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη πρέπει να επιτύχει τη σύνδεση του γλωσσικού συστήματος με το επικοινωνιακό

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

και να εφαρμόσει τις κατάλληλες στρατηγικές στις οποίες να αναδεικνύεται η λειτουργικότητα της γλώσσας σε συγκεκριμένες περιστάσεις (Μιχάλης & Σπανός, 2012: 144· Σπανός, 2004: 65). Μέσα στις ορθά οργανωμένες γλωσσικές πράξεις οι μαθητές θα καταφέρουν να εξοικειωθούν με τον τρόπο εκδήλωσης μηνυμάτων προς την ανάλογη κοινωνική κατάσταση (Δανασσής-Αφεντάκης, Μιχάλης, Μυλωνάς, Σπανός και Φουντοπούλου, 2012: 17).

Πριν την ανάλυση των προσεγγίσεων του εν λόγω μοντέλου κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν κάποιες σημαντικές αρχές που το διέπουν. Αρχικά, ο διδάσκων οφείλει να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι μαθητές όχι μόνο να γίνουν σωστοί χρήστες της γλώσσας αλλά και να μπορούν να λειτουργήσουν ως πομποί και δέκτες σε κατάλληλα περιβάλλοντα επικοινωνίας. Ακόμη θα πρέπει ο διδάσκων να αξιοποιήσει το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών (Chlopek, 2009) αλλά και να διαμορφώνει περιβάλλοντα αυθεντικής επικοινωνίας με βιωματικό και αληθοφανή χαρακτήρα μέσω δραστηριοτήτων λειτουργικού χαρακτήρα, όπου οι μαθητές θα καλούνται να συμμετάσχουν σε γλωσσικές δραστηριότητες φυσικής επικοινωνίας και να επιλύουν προβλήματα (Σπανός, 2004: 66). Τα παραδείγματα που θα χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θα πρέπει να διακρίνονται από βιωματικότητα. Επίσης, το προς διδασκαλία κείμενο θα πρέπει να υπηρετεί και επικοινωνιακές ανάγκες, όχι μόνο διδακτικές. Τέλος, ο διδάσκων προκειμένου να οργανώνει τα μαθήματά του, πρέπει να θέτει στο επίκεντρο τόσο το γνωστικό όσο και το συναισθηματικό φορτίο που κουβαλούν οι μαθητές του, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Μήτσης, 1996: 38-44).

2.2.3. Διαδικαστική προσέγγιση του γραπτού λόγου

Μία εκ διαμέτρου αντίθετη διδακτική προσέγγιση είναι η ολιστική προσέγγιση της προοδευτικής παιδαγωγικής και η συγγενής της διαδικαστική. Η πρώτη αφορά την ανάγνωση και κατανόηση ενώ η δεύτερη συνδέεται άμεσα με την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μέθοδοι αυτές βασίζονται στη δημιουργικότητα και το χειρισμό της γλώσσας ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης. Το κέντρο βάρους μετακινείται από την απόκτηση γραμματικών γνώσεων στο χειρισμό και τις χρήσεις της γλώσσας. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τις γραπτές δραστηριότητες που ενδιέφεραν την παραδοσιακή μέθοδο στις νοητικές διεργασίες (πώς γράφεται ένα κείμενο, όχι το ίδιο το παραγόμενο) που συντελούνται κατά τη σύνθεση του

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

γραπτού κειμένου των μαθητών (Flower & Hayes, 1981). Οι μέθοδοι αυτές αποτέλεσαν έδαφος για μελέτη πάνω στο οποίο μελετητές και γλωσσολόγοι ανέπτυξαν θεωρίες για τον εγγραμματοισμό και αναπτύχθηκαν σταδιακά ανθίζοντας κυρίως τις δεκαετίες του '60 με '80. Στις μελέτες αναφέρεται ως η μέθοδος που υιοθετεί τις κονστρουκτιβιστικές απόψεις του Piaget, τη μάθηση μέσω συμμετοχής του Dewey και την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky. Μέσω της επίδρασης του Piaget το ενδιαφέρον του σχολείου μετατοπίστηκε από το περιεχόμενο της διδασκαλίας στη διαδικασία της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000α: 128). Σχετικά με τη διδασκαλία, η μέθοδος αυτή επικεντρώνεται στη μελέτη ολόκληρων κειμένων και στη νοηματική τους ανάλυση και αντιτίθεται στην έντονη μελέτη γραμματικών στοιχείων. Οι υποστηρικτές αυτής της μεθόδου πιστεύουν πως οι μαθητές είναι σε θέση να βελτιώσουν γραμματικά και συντακτικά λάθη χωρίς συστηματική διδασκαλία σε βάθος χρόνου ανακαλύπτοντας τις απεριόριστες χρήσεις της γλώσσας. Έτσι αλλάζουν τα δεδομένα και συντελείται αλλαγή στον τρόπο προσέγγισης της διδακτικής πράξης. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το μαθητικό κείμενο στη διαδικασία παραγωγής του. Αυτή η αλλαγή χαρακτηρίζεται ως «Νέο Παράδειγμα» από τον Kuhn (1987).

Οι μαθητές σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο αφέθηκαν ελεύθεροι να διαμορφώσουν το δικό τους ύφος και έκφραση στην παραγωγή λόγου, μιας και η προσοχή στράφηκε στη διαδικασία παραγωγής λόγου και στη δημιουργικότητα των μαθητών και όχι στη μίμηση των μοντέλων και στην απόλυτη ορθότητα της γραμματικής, του ύφους, της δομής και του περιεχομένου του κειμένου. Κατά συνέπεια, ο μαθητής αλληλεπιδρά με το δάσκαλο και έχει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, παράλληλα ο δάσκαλος λειτουργεί ως υποστηρικτής και βοηθός του μαθητή

Σύμφωνα με την διαδικαστική προσέγγιση για την παραγωγή λόγου θα πρέπει να υπάρχει προσχεδιασμός και επεξεργασία των διαφόρων εκδοχών του κειμένου, πριν καταλήξει ο μαθητής στην τελική εκδοχή του. Για την παραγωγή του κειμένου θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι σκοποί της παραγωγής του, και κατόπιν οι μορφοσυντακτικοί κανόνες. Δίνεται έμφαση στη διαδικασία σύνθεσης, **στο «Πώς;»** (καθορισμός σκοπών, εύρεση και οργάνωση των επιχειρημάτων, σχεδιασμός και αναθεώρηση του κειμένου, γλωσσική επένδυση του περιεχομένου κλπ) (Μιχάλης, 2011). Λόγω της προϋπόθεσης ύπαρξης προσχεδιασμού, το εν

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

λόγω μοντέλο, αποτελείται από κάποια στάδια για την παραγωγή γραπτού λόγου. Αυτά είναι τα εξής:

Προσυγγραφικό στάδιο ή στάδιο σχεδιασμού: Σε αυτό το στάδιο στόχος είναι να προετοιμαστεί ο μαθητής και να δημιουργηθούν νέες ιδέες στο μυαλό του, τις οποίες θα καταγράψει. Τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθηθούν είναι ο ορισμός του θέματος και των στόχων του μαθήματος και η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης του μαθητή μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους σε διάφορες δραστηριότητες. Σύμφωνα με το Μιχάλη (2011), πρέπει να καθοριστεί και ο κειμενικός τύπος (text type) αλλά και η προθετικότητα του συγγραφέα, η σύνταξη, το ύφος και η δομή του κειμένου.

Σύμφωνα με τον Richards (1992), όσο περισσότερο χρόνο αφιερώνουν οι μαθητές στο στάδιο αυτό τόσο πιο επιτυχημένα είναι τα γραπτά τους, μιας και αναπτύσσεται η δημιουργικότητά τους και η προσωπική τους γνώση για το εκάστοτε θέμα που καλούνται να αναπτύξουν τη γνώμη τους. Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει κατευθυνόμενες στρατηγικές (π.χ. ερωτηματολόγιο) αλλά και μη κατευθυνόμενες (π.χ. διαμόρφωση νοητικών χαρτών από τους μαθητές, είτε σε ομάδες είτε κατά μόνας, δίνοντας απλά ο καθηγητής κάποιες διευκρινίσεις).

Στάδιο προσχεδίων: Οι μαθητές αναλαμβάνουν στο στάδιο αυτό να καταγράψουν τις ιδέες τους, προσέχοντας αφενός το περιεχόμενο και το σκοπό του κειμένου, αφετέρου την παρουσίαση της προσωπικής τους άποψης. Οι μαθητές οφείλουν να συνειδητοποιήσουν ότι ο σκοπός δεν είναι να δημιουργήσουν άψογα προσχέδια, αλλά να ανακαλύψουν τι θέλουν οι ίδιοι να αποτυπώσουν στο χαρτί και συνακόλουθα να το επικοινωνήσουν στην τάξη. Ακόμη, οι μαθητές πρέπει να καταλάβουν την αξία που έχει η δημιουργία πολλών προσχεδίων για την ανάπτυξη των ιδεών τους (Kral, 1996). Ένα σημαντικό στοιχείο του σταδίου προσχεδίων είναι ότι οι μαθητές σταδιακά οικοδομούν την έννοια της παραγωγής λόγου και δεν τη διδάσκονται, καθώς ο διδάσκων αναλαμβάνει ένα διευκολυντικό ρόλο. «Αυτό συμβαίνει, διότι κάθε προβληματισμένος ομιλητής ή συγγραφέας προβαίνει σε επαναληπτικές αναγνώσεις τόσο του σχεδίου του, όσο και του αρχικού κειμένου του, ώστε να καλύψει νοηματικά χάσματα, να κάνει προσθήκες ή απαλοιφές συγκεκριμένων τμημάτων του κειμένου, να αναδιατάξει συγκεκριμένες

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ιδέες ή προτάσεις, να διορθώσει εκφράσεις, ορθογραφικά σφάλματα ή τη στίξη» (Μιχάλης, 2011).

Στάδιο αναθεώρησης: Στο σημείο αυτό οι ιδέες των μαθητών αναδύονται από τα προσχέδια που έχουν δημιουργήσει, διευκρινίζονται και διαμορφώνουν μια πιο οργανωμένη μορφή. Αυτή η διαδικασία βοηθά τους μαθητές να εμβαθύνουν στις ιδέες και να ανακαλύψουν συνδέσεις μεταξύ τους, ώστε να τις μεταφέρουν πιο ορθά στους αναγνώστες (Manzo & Manzo, 1995). Σε αυτό το στάδιο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διόρθωση των προσχεδίων και στην ανατροφοδότηση των μαθητών από τους συμμαθητές τους και τον καθηγητή τους. Έτσι συντελείται η ορθή αναθεώρηση των γραπτών κειμένων. Σύμφωνα με τον Μιχάλη (2011), η αναθεώρηση μπορεί να γίνει μέσω κάποιων στρατηγικών, όπως είναι η συνομιλία και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ μαθητή και καθηγητή κατά τη διάρκεια της παραγωγής κειμένου, η διόρθωση ενός κειμένου από τον ίδιο τον καθηγητή και η διανομή του στους μαθητές στη διορθωμένη αλλά και στην αδιόρθωτη εκδοχή του, ώστε και οι ίδιοι με αυτόν τον τρόπο να κάνουν τις προσωπικές τους διορθώσεις στο κείμενό τους και τέλος η χρήση ελεγκτικού καταλόγου (check list) που μέσω ορισμένων ερωτήσεων γίνεται έλεγχος στο γραπτό των μαθητών (π.χ. ως προς την προθετικότητα του κειμένου, τη δομή, τη διάρθρωση, την επιχειρηματολογία, την πληροφορητικότητα). Ο Raimes (1983) επισημαίνει ότι ένας μαθητής που του δίνεται ο χρόνος για να εργαστεί με την κατάλληλη ανατροφοδότηση από τους αναγνώστες της τάξης (καθηγητή, συμμαθητές) για την παραγωγή του λόγου του θα ανακαλύψει νέες ιδέες, νέες προτάσεις, νέες λέξεις, γράφοντας το πρώτο προσχέδιό του και προχωρώντας στην αναθεώρησή του ώστε να καταλήξει στο δεύτερο προσχέδιό του.

Στάδιο επεξεργασίας: Στο σημείο αυτό, αφού οι μαθητές έχουν αναθεωρήσει και επανεξετάσει τα κείμενά τους, προχωρούν στην επεξεργασία τους, ώστε στο επόμενο στάδιο να τους δώσουν την τελική τους μορφή. Πιο συγκεκριμένα, ελέγχουν τα γραμματικά και ορθογραφικά τους λάθη και αναθεωρούν για μία ακόμη φορά το κείμενό τους.

Στάδιο έκδοσης-δημοσίευσης: Τελικό στάδιο αποτελεί αυτό της ανάρτησης του κειμένου στην τάξη ή στην ιστοσελίδα του σχολείου των μαθητών. Έτσι οι μαθητές νιώθουν ικανοποίηση από την προσπάθειά τους και ενισχύεται το κίνητρό τους για τη σταδιακή βελτίωση του γραπτού τους λόγου.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

2.2.4. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση της διαμεσολαβητικής παιδαγωγικής έρχεται να καλύψει εκπαιδευτικά κενά που δημιουργήθηκαν από την διαδικαστική προσέγγιση και αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του '80 (Halliday & Hasan, 1985· Cope & Calantzis, 1993). Σύμφωνα με τους Cope & Kalantzis (1993), η εν λόγω προσέγγιση (genre approach) αναπτύχθηκε στο Σίδνεϋ της Αυστραλίας μετά την κατάργηση του παραδοσιακού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Σύμφωνα με τους αντίμαχους των μεθόδων αυτών οι μαθητές υστερούν στην κατανόηση και στην παραγωγή λόγου επειδή κατά τη διδασκαλία περιορίζονται σε κείμενα λογοτεχνικής μορφής που αναφέρονται στο ατομικό ενδιαφέρον. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση λοιπόν βασίζεται στο γεγονός πως η γλώσσα είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο και η χρήση αυτής αποτελεί κοινωνική δραστηριότητα. Αφού παρατηρήθηκε η σχέση μεταξύ της γλώσσας και των κοινωνικών γνωρισμάτων του κάθε ατόμου η γνώση αυτή μεταφέρθηκε και στο διδακτικό ρόλο του σχολείου. Το σχολείο καλείται πλέον να εντοπίσει τις μορφές του λόγου (genres) που χρησιμοποιούνται συχνότερα έτσι ώστε η διδασκαλία τους να είναι χρήσιμη στους μαθητές και κατά τη διάρκεια της φοίτησης αλλά και για την μετέπειτα πορεία τους. Επίσης ο Ματσαγγούρας (2001: 165), αναφέρει πως το κειμενοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας αποβλέπει να διδάξει στους μαθητές τρόπους συγκρότησης και βελτίωσης της σκέψης, των γνώσεων, των ιδεών και του λόγου, ώστε να καταστούν ικανοί στην γραπτή επικοινωνία τους με το περιβάλλον και μακροπρόθεσμα να εξελιχθούν ως σκεπτόμενα άτομα. Επιπλέον, μεταφέρεται το ενδιαφέρον από τη γραμματική μελέτη των λέξεων στη γραμματική μελέτη ολόκληρου του κειμένου αναγνωρίζοντας δομές και ρόλους όπως για παράδειγμα τον ψυχαγωγικό ή διαπραγματευτικό ρόλο που μπορεί να έχει ένα κείμενο. Στόχος είναι σταδιακά και συστηματικά, όλοι οι μαθητές να εξοικειωθούν με τον τρόπο καθορισμού των κατάλληλων λεξικογραμματικών επιλογών για το κάθε κειμενικό είδος αλλά και με το επίπεδο ύφους ανά περίπτωση (Κέκια, 2011). Αυτή η παράμετρος είναι το κομβικό σημείο όπου τέμνεται η κειμενοκεντρική προσέγγιση με την επικοινωνιακή. Σύμφωνα με τον Μιχάλη (2011), το πρότυπο αυτό στηρίζεται στις προσδοκίες και τις συμβάσεις κάθε συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας για τη δομή, το περιεχόμενο και το ύφος κάθε κειμενικού τύπου και κάθε είδους λόγου (genre) και προσπαθεί να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να παράγουν αντίστοιχα κείμενα. Η πρόταση πλέον δεν εξετάζεται αποπλαισιωμένη αλλά η μορφή και η σημασία της προσδιορίζεται από τη σχέση της με τις

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

άλλες προτάσεις του κειμένου (Μπαμπινιώτης, 1995 Γκουλιάμα, 2014). Επίκεντρο της διδασκαλίας είναι το κείμενο και όχι η λέξη ή η πρόταση. Το κείμενο νοείται ως ολότητα, η οποία έχει συνοχή και συνεκτικότητα και λειτουργεί σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα γλωσσικά στοιχεία. Κάθε κείμενο διαμορφώνεται από τον λόγο στον οποίο εντάσσεται και πλαισιώνεται από την κοινωνική περίσταση και τις έννοιες, που αναπτύσσονται από αυτούς που μετέχουν σε αυτήν και είναι διαπραγματεύσιμες μέσα στα κείμενα στη διάρκεια της κοινωνικής διεπίδρασης (Μητσικοπούλου, 2006). Δίνεται έμφαση **στο «τι»** της συγγραφικής παραγωγής.

Κατά τους Core & Kalantzis (1993) στην κειμενοκεντρική διδασκαλία οι μαθητές εμπλέκονται σαν μαθητευόμενοι και οι καθηγητές σαν ειδικοί που τους «μυούν» στη λειτουργία της γλώσσας. Ακόμη, κατά τη διδασκαλία δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο, στη δομή και στα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ένας μαθητής ώστε να θεωρηθεί εγγράμματος και η γραμματική στα σχολικά βιβλία συνδέεται με τη δόμηση του κειμένου και την επίτευξη του επικοινωνιακού του ρόλου. Σε καμία περίπτωση τα μορφοσυντακτικά στοιχεία δεν διδάσκονται απομονωμένα από το κείμενο. Παρ' όλα αυτά υπήρξαν κάποιοι, οι οποίοι υποστήριζαν ότι η κειμενοκεντρική προσέγγιση ήταν η εξελιγμένη προσέγγιση της παραδοσιακής προσέγγισης. Όμως οι Core & Kalantzis (1993) υποστήριζαν πως η κειμενοκεντρική προσέγγιση αποτελεί κάτι νέο στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς λαμβάνει υπόψη της το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται ένα κείμενο σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία.

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση αναδεικνύει το κείμενο το οποίο λειτουργεί ως σημείο εκκίνησης και οργάνωσης της διδασκαλίας. Η διδασκαλία πλέον απομακρύνεται από την απλή δομή, κατανόηση και επεξεργασία του κειμένου και εστιάζει **στην κειμενική δομή συνδεδεμένη με το αντίστοιχο κειμενικό είδος και το επικοινωνιακό πλαίσιο**. Ο μαθητής καλείται να παραγάγει ένα γραπτό κείμενο το οποίο να εξυπηρετεί την επικοινωνιακή περίσταση στην οποία αναφέρεται και να αποκτήσει γνώσεις των κανόνων με τους οποίους δομούνται τα κείμενα ανά γλωσσική περίσταση (Γκουλιάμα, 2014). Η κειμενοκεντρική προσέγγιση επίσης σχετίζεται με το σχολικό εγγραμματισμό, αφού στοχεύει στην ικανότητα των μαθητών να παράγουν διάφορα είδη κειμένων προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις επικοινωνιακές τους ανάγκες (Kress, 1994).

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να εξηγηθεί η έννοια του «Γραμματισμού» που αποτελεί προτεραιότητα στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα. Ο «Γραμματισμός» (literacy) είναι η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να λειτουργούν σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα με ορθό και αποτελεσματικό τρόπο μέσω των κειμένων τους (προφορικών και γραπτών). Σύμφωνα με τον Μιχάλη (2011), ο γραμματισμός διακρίνεται σε σχολικό και κοινωνικό. Ο σχολικός γραμματισμός έχει παραδοσιακά συνδεθεί με τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής, καθώς και με την ανάπτυξη γνωσιακών δεξιοτήτων, όπως η καλλιέργεια της λογικής σκέψης, η κατανόηση γραμματικών κανόνων, η ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, η ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων διανοητικών δεξιοτήτων. Όσο όμως εξελίσσεται η κοινωνία, τόσο εξελίσσεται και ο σχολικός γραμματισμός, ακολουθώντας τους ρυθμούς της. Ο κοινωνικός γραμματισμός διακρίνεται σε λειτουργικό και κριτικό. Ο λειτουργικός γραμματισμός οριοθετείται από τις επικοινωνιακές ανάγκες και ορίζεται ως η ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης. Ο βασικός στόχος του είναι η καλλιέργεια του γραπτού και του προφορικού λόγου. (Gee, 1996: 36 · Μιχάλης, 2013: 173) Ο κριτικός γραμματισμός προϋποθέτει την αποτελεσματική κατανόηση, κριτική αντιμετώπιση και παραγωγή κειμένων που λειτουργούν αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ενσωμάτωσης ακόμη και των μη προνομιούχων μαθητών. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται ποικιλία κειμένων τα οποία ανήκουν σε διάφορα κειμενικά είδη (π.χ. αιτήσεις, ανακοινώσεις, συνεντεύξεις, επιστολές) (Γκουλιάμα, 2014).

Σύμφωνα με την Ιορδανίδου (2006), κατά την κειμενοκεντρική προσέγγιση το παιδί είναι ικανό να κατασκευάζει ενεργητικά τη γνώση, να εμπλέκεται σε δραστηριότητες λύσης του προβλήματος και να αποκτά μεταγνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και στρατηγικές. Σε αυτή τη διδακτική προσέγγιση ακολουθούνται διάφορα μοντέλα στα οποία ο εκπαιδευτικός έχει διάφορους ρόλους. Στις πρώτες φάσεις ο εκπαιδευτικός κατηγοριοποιεί το αντικείμενο και το παρουσιάζει σε οργανωμένα μοντέλα. Τις φάσεις αυτές συνήθως ακολουθούν εργασίες συνεργασίας εκπαιδευτικού μαθητή που λειτουργούν με αλληλεπίδραση και στη συνέχεια ατομικές εργασίες. Όλες αυτές οι φάσεις αποσκοπούν στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και αυτονομία. Αναλυτικότερα, η διδακτική αυτή μέθοδος αρχικά εφαρμόζει μία φάση άμεσης διδασκαλίας όπου ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει και επεξηγεί αναλυτικά το αντικείμενο με τους μαθητές να τον παρακολουθούν. Έπειτα η ομάδα των μαθητών επεξεργάζεται, αναπαράγει και

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

εξασκείται πάνω στο διδαχθέν θέμα χρησιμοποιώντας όλο και λιγότερη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Τη στιγμή εκείνη οι μαθητές οφείλουν να παρατηρήσουν τις λειτουργίες, τη δομή, το λεξιλόγιο και τις γραμματικές επιλογές των συγγραφέων. Τέλος, κάθε μαθητής ατομικά αναλαμβάνει να συνθέτει το δικό του κείμενο, παίρνοντας ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές και τον καθηγητή του και να αξιολογηθεί γι αυτό (Macken, et al., 1989 · Ματσαγγούρας, 2004: 99). Έρευνες που διεξάγονται για δεκαετίες επιβεβαιώνουν τη συμβολή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών. Αρχικά εξασκούνται στην εις βάθος κατανόηση του γραπτού λόγου και στη συνέχεια είναι σε θέση να παράγουν κείμενα που είναι γραμματικά σωστά, έχουν νοηματική συνοχή αλλά και ανεβασμένο λεξιλογικό επίπεδο.

2.2.5. Κειμενοκεντρική-διαδικαστική προσέγγιση του γραπτού λόγου

Η κειμενοκεντρική-διαδικαστική προσέγγιση του γραπτού λόγου συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της κειμενοκεντρικής και της διαδικαστικής προσέγγισης αυτού. Πιο συγκεκριμένα, η κειμενοκεντρική-διαδικαστική προσέγγιση δανείζεται από την **διαδικαστική προσέγγιση το σχεδιασμό, τη σύνθεση των προσχεδίων, την διαδικασία της ανατροφοδότησης, την επεξεργασία και αξιολόγηση από τους συμμαθητές** και η **κειμενοκεντρική προσέγγιση δανείζει στην κειμενοκεντρική-διαδικαστική προσέγγιση την πραγμάτωση του κοινωνικού σκοπού μέσω της δομής του κειμένου και το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα ενταχθεί το κείμενο**. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση αναδεικνύει τα δομικά χαρακτηριστικά κάθε κειμένου, τον τρόπο οργάνωσής του και τα χαρακτηριστικά της μορφής του ανάλογα με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει (Ματσαγγούρας, 2004). Σύμφωνα με το Μήτση (2004), το κείμενο αποτελεί μια λειτουργική ολότητα μέσα στην οποία το κάθε μεμονωμένο στοιχείο έχει συγκεκριμένη θέση και αποκτά αξία και σημασία.

Η διαφορά που υπάρχει στο διαδικαστικό και στο κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο προσέγγισης του γραπτού λόγου, έγκειται στο ότι το πρώτο δίνει έμφαση στην παραγωγή του λόγου, άρα στο προσυγγραφικό στάδιο, ενώ το δεύτερο στο τελικό παραγόμενο αλλά και στη διαδικασία της παραγωγής του. Το εν λόγω μοντέλο είναι προσανατολισμένο προς το

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

περιεχόμενο, τη διαδικασία, και το επικοινωνιακό πλαίσιο της σύνθεσης του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004: 162). Η κειμενοκεντρική-διαδικαστική προσέγγιση παρουσιάζει τις διαδικασίες που πραγματοποιεί ο εκάστοτε συντάκτης ενός κειμένου, σε συνδυασμό με τις επιλογές, το σκοπό που το κάθε κείμενο επιτελεί, καθώς και το μήνυμα που θέλει να επικοινωνήσει..

Κατά τη διεξαγωγή του κειμενοκεντρικού- διαδικαστικού μοντέλου ο εκπαιδευτικός περιγράφει μια κατάσταση, και εν συνεχεία βοηθά και ενισχύει τους μαθητές, ώστε να προσδιορίσουν τον σκοπό του κειμένου, το «αναγνωστικό» κοινό αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο, τα οποία οφείλουν να ληφθούν υπόψη κατά τη σύνταξη του κειμένου. Κατόπιν, οι μαθητές, ανακαλούν πρότερες γνώσεις της μορφοσυντακτικής δομής και συνθέτουν ένα κείμενο. Αξίζει να σημειωθεί επίσης, ότι το **κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό πρότυπο διδασκαλίας** της παραγωγής γραπτού λόγου δίνει έμφαση τόσο στη **διαδικασία** της παραγωγής γραπτού λόγου, όσο και στο τελικό προϊόν της συγγραφής-**περιεχόμενο**, δηλαδή το τελικό κείμενο.

Σύμφωνα με τους Μιχάλη & Σπανό (2012), η διαδικασία της παραγωγής του γραπτού κειμένου πραγματοποιείται σε τρία στάδια:

- Προσυγγραφικό στάδιο
- Συγγραφικό στάδιο
- Μετασυγγραφικό στάδιο

Προσυγγραφικό στάδιο

Στο στάδιο αυτό ο στόχος είναι η παραγωγή και η συλλογή ιδεών από τους μαθητές. Αυτές οι ιδέες στο επόμενο στάδιο θα ενταχθούν στο κείμενο των μαθητών, γι' αυτό ο καθηγητής στο στάδιο αυτό οφείλει να τους δώσει κίνητρα, ώστε να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες τους, τις οποίες εν συνεχεία θα ταξινομήσουν. Προκειμένου να εκφράσουν οι μαθητές τις ιδέες τους, είναι εποικοδομητική η γνωστή τεχνική της ιδεοθύελλας (brainstorming), αλλά και άλλες όπως για παράδειγμα η τεχνική της αυθόρμητης καταγραφής ιδεών (free writing), η ελεύθερη / ημιδομημένη συζήτηση, η παροχή υποστηρικτικού υλικού, η αξιοποίηση πολυτροπικών / πολυμεσικών κειμένων κ.ο.κ.-οι οποίες θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο-με απώτερο σκοπό

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

την ενεργοποίηση των γνώσεων των μαθητών (Σπανός & Μιχάλης, 2012). Ακόμη, στο στάδιο αυτό διευκρινίζεται το θέμα, ο κειμενικός τύπος/το κειμενικό είδος, ο αποδέκτης καθώς και ο επικοινωνιακός σκοπός της συγγραφής του κειμένου (Μιχάλης, 2013).

Συγγραφικό στάδιο

Στο στάδιο αυτό περιλαμβάνεται η φάση της πρώτη κειμενοποίησης των ιδεών που προετοιμάσθηκαν και οργανώθηκαν στο προσυγγραφικό στάδιο. Κατά το συγγραφικό στάδιο χρησιμοποιείται το υλικό και το σχεδιάγραμμα, που δημιουργήθηκαν κατά το προηγούμενο στάδιο και οι ιδέες μετατρέπονται σε λόγο (Ματσαγγούρας, 2004: 199-200 · Μιχάλης, 2013). Ο γραπτός λόγος πρέπει να έχει νοηματική συνοχή, να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια και να ανταποκρίνεται στους στόχους αλλά και τους αποδέκτες του. Επιπλέον, πρέπει να πληροί τις γλωσσικές απαιτήσεις και να έχει σωστή δομή και σύνταξη. Σαφώς και οι στόχοι αυτοί είναι αδύνατον να επιτευχθούν ταυτόχρονα με την πρώτη κιόλας προσπάθεια, γι' αυτό οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν πως το συγγραφικό στάδιο δεν αποτελεί το τέλος της προσπάθειάς τους. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας χρησιμοποιώντας επιτυχημένα μια καλή μεταφορά του Timbal-Duclaux 1996 κατά το προσυγγραφικό στάδιο οι ιδέες βρίσκονται σε αέρια κατάσταση, κατά το συγγραφικό στάδιο μετατρέπονται σε υγρή και κατά το μετασυγγραφικό καταλήγουν σε στερεά κατάσταση.

Μετασυγγραφικό στάδιο

Το στάδιο αυτό αποσκοπεί στην επεξεργασία και βελτίωση του κειμένου, συμβάλλει στη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών και καλλιεργεί την ικανότητά τους να γράφουν προγραμματισμένα και με συνοχή. Εδώ το γραπτό αξιολογείται πρώτα από τον ίδιο το μαθητή και έπειτα από τον διδάσκοντα. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό τα κριτήρια αξιολόγησης του διδάσκοντα να είναι γνωστά στον μαθητή και να συμβαδίζουν με την ηλικία και το γνωστικό του επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να συγκρίνουν τη δική τους αξιολόγηση με αυτή του εκπαιδευτικού. Η συνεργασία μαθητών δασκάλου για την ομαδική διόρθωση και εμπλοκή των μαθητών στην ετεροβελτίωση του κειμένου είναι μία μέθοδος που προτείνεται. Για να λειτουργήσει η μέθοδος αυτή θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει διδάξει τα κριτήρια αξιολόγησης ούτως ώστε οι μαθητές να εντοπίζουν λάθη και αδυναμίες και να

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

διατυπώνουν προτάσεις βελτίωσης. Κατά τη διαδικασία αυτή κρίνεται απαραίτητο να διασφαλιστεί πως οι μαθητές δεν θα έχουν τραυματικές εμπειρίες από τη διόρθωση. Πρέπει να τονιστεί λοιπόν πως ακόμη και οι έμπειροι συγγραφείς συνεχώς βελτιώνουν και διορθώνουν τα κείμενά τους και πως η τελική εκτίμηση ενός κειμένου είναι ως ένα βαθμό υποκειμενική εκτίμηση. Τέλος, η διόρθωση θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ένα επικοινωνιακό πλαίσιο που αποσκοπεί στην αναζήτηση των βέλτιστων για την περίπτωση μορφών γραφής που ανταποκρίνονται στον σκοπό και στον αποδέκτη του κειμένου. Το αρχικό κείμενο επιδέχεται αρκετές βελτιώσεις. Αυτές μπορούν να αφορούν τη διόρθωση των λέξεων και την ορθογραφία τους, τον εμπλουτισμό με στοιχεία που ολοκληρώνουν το νόημα ή αντίθετα την αφαίρεση στοιχείων που είναι περιττά, την αλλαγή της αρχικής οργάνωσης του κειμένου και την αναδιατύπωση προτάσεων, ούτως ώστε να μην υπάρχουν νοηματικά κενά. Οι βελτιωτικές παρεμβάσεις μπορούν να χωριστούν σε τέσσερα επίπεδα: επίπεδο της λέξης, επίπεδο της πρότασης, επίπεδο της παραγράφου και το συνολικό επίπεδο δομής και εικόνας. Μετά τις βελτιώσεις του κειμένου ακολουθεί το στάδιο της αξιολόγησης όπου και ολοκληρώνεται το μετασυγγραφικό στάδιο. Η αξιολόγηση χωρίζεται στην αυτοαξιολόγηση που γίνεται από τον μαθητή και στην ετεροαξιολόγηση που γίνεται από τον εκπαιδευτικό (Σπανός & Μιχάλης, 2012). Ο Ματσαγγούρας (2004) προβλέπει τεχνικές και τομείς αξιολόγησης που είναι γενικώς αποδεκτά και χρησιμοποιούνται κατά τη διόρθωση. Κατά τη διόρθωση του κειμένου αξιολογούνται: η γλωσσική συνοχή, η νοηματική συνεκτικότητα, η πληροφοριακή πληρότητα και η επικοινωνιακή καταλληλότητα του κειμένου.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004: 200), η συγγραφή κειμένων κατά το κειμενοκεντρικό – διαδικαστικό μοντέλο συντελείται σε τρία στάδια και επτά φάσεις, όπως περιγράφεται παρακάτω:

1. Προσυγγραφικό στάδιο:

Α' Φάση Αυθεντικοποίησης: Σ' αυτή τη φάση ο καθηγητής προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να επιλέξουν το θέμα, να καθορίσουν το μήνυμα που θα επιδιώξουν να εκφράσουν με το κείμενό τους (προθετικότητα), να καθορίσουν το περιεχόμενο, τη δομή, το ύφος του κειμένου, να συνειδητοποιήσουν το κατάλληλο είδος κειμένου που ταιριάζει στην εκάστοτε

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

επικοινωνιακή περίσταση, δηλαδή να αυθεντικοποιήσει το μαθητικό γράψιμο. Το θέμα που επιλέγεται είναι σχετικό με τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και λειτουργεί ως σημείο εκκίνησης της δημιουργικότητας των μαθητών. Όταν υπάρχει σαφής σκοπός και παραλήπτης ενός κειμένου, ενδυναμώνεται η διαδικασία παραγωγής λόγου. Στη φάση της αυθεντικοποίησης οι μαθητές καλούνται να δηλώσουν τι είδους κείμενο σκοπεύουν να συνθέσουν και ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν τα δομικά του στοιχεία και τα σχήματα του συγκεκριμένου κειμενικού είδους γεγονός που συμβάλλει στην ποιότητα του γραπτού τους.

Β' Φάση Παραγωγής Ιδεών: Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει μια σειρά από στρατηγικές υψηλής ή χαλαρής καθοδήγησης (τεχνική των εικόνων, τεχνική ερωτήσεων, τεχνική αφηγηματικού σχήματος, τεχνική της δημιουργικής απομίμησης κ.ά), ώστε να βοηθήσει και να καθοδηγήσει τους μαθητές στην παραγωγή λόγου.

Γ' Φάση Οργάνωσης Ιδεών: Στη φάση αυτή ο «συγγραφέας» αναζητά τρόπους οργάνωσης των πληροφοριών που προέκυψαν από τις προηγούμενες φάσεις, ώστε το γραπτό να έχει συνεκτικότητα και να είναι κατανοητό.

2. Συγγραφικό στάδιο:

Δ' Φάση Αρχικής Κειμενοποίησης: Στη φάση αυτή το υλικό που προέκυψε από την προηγούμενη φάση θα μετασχηματιστεί, από το μαθητή σε συνεχή λόγο, ώστε να έχει σαφήνεια και ακρίβεια πληροφόρησης, γλωσσική συνοχή και να ανταποκρίνεται στους στόχους, τους αποδέκτες και στα κειμενικά χαρακτηριστικά. Στο σημείο αυτό γίνεται η μετάβαση από το προγλωσσικό στο γλωσσικό στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου, κατά το οποίο οι άυλες ιδέες αποκτούν «υλική υπόσταση».

3. Μετασυγγραφικό στάδιο:

Ε' Φάση Βελτίωσης Αρχικού Κειμένου (revision) ως προς το επίπεδο των λέξεων, της πρότασης, της παραγράφου, της συνοχής, της συνεκτικότητας

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΣΤ' Φάση Επιμέλειας Τελικού Κειμένου

Ζ' Φάση Αυτό-και Ετερο-Αξιολόγησης Τελικού Κειμένου και των Συγγραφικών Διαδικασιών

Η αποτελεσματικότητα του μετασυγγραφικού σταδίου επιβεβαιώνεται από ερευνητικά δεδομένα και προβλέπει συστηματοποιημένες φάσεις μετασυγγραφικής παρέμβασης. Προτείνονται τεχνικές και κριτήρια ατομικής και συλλογικής επεξεργασίας του αρχικού κειμένου, όπως αυτό προέκυψε από την πρώτη προσπάθεια που έγινε στο συγγραφικό στάδιο. Είναι διδακτικά χρήσιμο να εμπλακεί η μαθητική μικρο-ομάδα σε όλες τις φάσεις της παραγωγής λόγου και στη φάση της βελτίωσης. Η ανατροφοδότηση μπορεί να δοθεί στους μαθητές προφορικά ή γραπτά αμέσως μετά την ανάγνωση του γραπτού, με τη χρήση κλείδας. Στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές ανταλλάσσουν τα γραπτά τους και μετά από σιωπηρή και προσεκτική ανάγνωση σημειώνουν με τη βοήθεια της κλείδας αλληλοβελτίωση.

Στην έκτη φάση γίνονται οι τελικές παρεμβάσεις και βελτιώσεις που αφορούν γραμματικοσυντακτικές συμβάσεις της γραπτής γλώσσας, και ελέγχουν, την ορθογραφία, την παραγραφοποίηση, τη στίξη, τη σύνταξη και τους χρόνους του κειμένου. Το κείμενο καθαρογράφεται και είναι έτοιμο να «εκδοθεί» για να φτάσει στους αποδέκτες του με τρόπο που να ικανοποιεί το «συγγραφέα» και να δικαιολογεί την προσπάθεια που κατέβαλε.

Στην τελευταία μετασυγγραφική φάση προτείνονται διαδικασίες και δείκτες αξιολόγησης του κειμένου. Ως κοινά αποδεκτά κριτήρια η έρευνα έχει εντοπίσει τα εξής: δομή κειμένου, ακρίβεια, σαφήνεια, αλληλουχία σκέψεων, σύνταξη, λεκτικός πλούτος, τεκμηρίωση απόψεων, κατανόηση θέματος, πληρότητα ανάπτυξης, ορθογραφία, γενική εικόνα, πρωτοτυπία σκέψεων και ύφος.

Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία έχουν οριστεί στάδια παραγωγής λόγου με κειμενοκεντρική- διαδικαστική προσέγγιση τα οποία είναι ως επί το πλείστον κοινά με αυτά που παρουσιάζει η ελληνική βιβλιογραφία, εκτός ελαχίστων διαφοροποιήσεων:

Οικοδόμηση γνώσης του πεδίου: Το πεδίο αυτό περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες θα βοηθήσουν το μαθητή να διευκρινίσει την κατάσταση και το επικοινωνιακό πλαίσιο

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

στο οποίο θα πρέπει να ενταχθεί το κείμενό του. Έπειτα, μέσω της τεχνικής της ιδεοθύελλας (brainstorming), ο μαθητής θα πρέπει να αποφασίσει σε ποιο κειμενικό είδος πρέπει να εντάξει τις ιδέες του. Ακόμη, θα πρέπει να εξασκηθεί σε δραστηριότητες σχετικά με το θέμα (ασκήσεις κατανόησης κειμένου, προφορική έκφραση σκέψεων που δημιουργούνται στο μαθητή), ώστε να το κατανοήσει πλήρως. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί πως ο μαθητής στο παρόν πεδίο μπορεί να εξασκηθεί και στη δημιουργία σχεδιαγράμματος του κειμένου (εννοιολογική χαρτογράφηση). Σύμφωνα με τους Darch et. al. (1986), οι νοητικοί χάρτες βοηθούν τους αναγνώστες να αντιληφθούν τις σχέσεις που έχουν μεταξύ τους οι ιδέες που αποτελούν ένα κείμενο. Οι γραφικοί διοργανωτές, όπως τους αποκαλούν, είναι ιδιαίτερα βοηθητικοί, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στους αναγνώστες να εστιάσουν στις σχετικές -με το θέμα προς συζήτηση- πληροφορίες μέσα σε ένα κείμενο.

Διαμόρφωση: Σύμφωνα με τον Hyland (2007), ο μαθητής σε αυτό το στάδιο διδάσκεται τα χαρακτηριστικά και τα στάδια των διαφόρων κειμενικών ειδών τα οποία σε επόμενο στάδιο καλείται να αναπτύξει ο ίδιος. Ενθαρρύνεται ιδιαίτερα σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός να δώσει στους μαθητές του διάφορα κείμενα ενός συγκεκριμένου κειμενικού είδους, ώστε να κατανοήσουν το πώς πρέπει να αναπτύσσεται και να οργανώνεται, ώστε να επιτελεί το σκοπό της συγγραφής του.

Από κοινού σύνθεση του κειμένου: Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τη σύνθεση του γραπτού κειμένου των μαθητών. Οι μαθητές είτε ανά ομάδες είτε κατά μόνες με την υποστήριξη του καθηγητή διαμορφώνουν το κείμενό τους. Το κείμενο αυτό όμως δεν αποτελεί το τελικό παραγόμενο αλλά ένα προσχέδιο του τελικού κειμένου. Σκοπός του σταδίου αυτού είναι να παραχθεί ένα ορθό τελικό προσχέδιο στο οποίο θα ανατρέξουν οι μαθητές, όταν στο επόμενο στάδιο εργαστούν μόνοι τους. Στο τέλος του εν λόγω σταδίου τα κείμενα των μαθητών μοιράζονται στους συμμαθητές τους ώστε να διορθωθούν με τη βοήθεια του καθηγητή τους.

Ατομική παραγωγή κειμένου: Στο στάδιο αυτό οι μαθητές ως «συγγραφείς» συνθέτουν το κείμενό τους ατομικά. Το κειμενικό είδος το οποίο καλούνται να αναπτύξουν είναι κάποιο από αυτά τα οποία έχουν συζητηθεί και μελετηθεί μέσα στην τάξη σε προηγούμενο στάδιο. Φυσικά σε κάθε στάδιο της παραγωγής λόγου τους ο καθηγητής δίνει τις κατάλληλες

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

οδηγίες και διευκρινίσεις σε όποιο μαθητή εντοπίσει ότι δυσκολεύεται να συγγράψει το κείμενό του. Και σε αυτή τη φάση όμως τα κείμενα των μαθητών θα υποστούν βελτίωση και αναθεώρηση από τους συμμαθητές και τον καθηγητή της τάξης. Κατόπιν της ανατροφοδότησης, οι μαθητές ξαναγράφουν τα κείμενά τους ώστε να πάρουν την τελική τους μορφή. Το κείμενο αυτό θα δημοσιευτεί στην τάξη, στη σχολική εφημερίδα ή στην ιστοσελίδα του σχολείου. Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο βοηθά το μαθητή να διευρύνει τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης παρέχοντάς του ο εκπαιδευτικός τα κατάλληλα «υποστηρίγματα» και να κατακτήσει τη ZEA (Hyland, 2007). Για τα «υποστηρίγματα» αυτά που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό κατά το προσυγγραφικό στάδιο, συνεισφέροντας στην βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών του γίνεται εκτενής αναφορά στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο.

2.3. Τα χαρακτηριστικά και οι θεωρητικές βάσεις του κειμενοκεντρικού διαδικαστικού μοντέλου

Τα κύρια χαρακτηριστικά του προσυγγραφικού σταδίου είναι τα εξής σύμφωνα με τον Kral (1995):

- Ενέχει μία άλλη οπτική της παραγωγής λόγου σύμφωνα με την οποία η συγγραφή αποτελεί μία επαναλαμβανόμενη διαδικασία που μπορεί να διδαχθεί.
- Δίνει έμφαση στην παραγωγή λόγου αφενός ως τρόπο εκμάθησης, αφετέρου ως τρόπο επικοινωνίας.
- Αντλεί στοιχεία και από άλλες περιοχές της επιστήμης, όπως **γνωστική ψυχολογία και γλωσσολογία και κοινωνικο-πολιτιστική ψυχολογία**, οι οποίες σαφώς αποτελούν τις θεωρητικές του βάσεις. Σύμφωνα με τους πρωτεργάτες της γνωστικής ψυχολογίας Kellogg (1994) Levy & Rausdell (1996) Bereiter, Scardamalia στο Μανταλαρά (2004: 165), η ψυχολογία του γραπτού λόγου είναι ένας κλάδος της **γνωστικής ψυχολογίας** που εξετάζει τις εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες που οδηγούν στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Κάτι το οποίο βρίσκει αντίκρισμα στο κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο στο οποίο εντάσσεται το

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

προσυγγραφικό στάδιο αλλά και στα στάδια που απαρτίζουν το στάδιο της προσυγγραφής. Ακόμη, δανείζεται στοιχεία και από την **κειμενογλωσσολογία**, η οποία αντλεί από την θεωρία του Chomsky για τη γλώσσα, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα διέπεται από βαθύτερες σταθερές δομές, που επιτρέπουν στο μυαλό να αναγνωρίσει, κατανοήσει και ανακαλέσει μορφές λόγου που αντιστοιχούν σε διαφορετικού είδους κείμενα. Πρωτοπόροι σε αυτή τη δομιστική προσέγγιση είναι ο Halliday, ο Propp και ο Levis Strauss. Παράδειγμα τεχνικής του προσυγγραφικού σταδίου που ανταποκρίνεται σε αυτή τη θεωρία είναι τα νοητικά σχήματα δόμησης των διαφόρων μαθητικών κειμένων- νοητικοί χάρτες. Τέλος, αντλεί και από την **κοινωνικο-πολιτισμική ψυχολογία στη βυγκοτσκιανή της εκδοχή**, η οποία ερευνά τον ανθρώπινο νου μέσα από την επικοινωνία με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Μέσω όμως αυτής της προσέγγισης εξετάζεται η παραγωγή λόγου με όρους κοινωνικο-πολιτισμικών διαδικασιών παρά εσωτερικών γνωσιακών διαδικασιών. Αυτό σημαίνει ότι ο γραπτός λόγος και ως διαδικασία παραγωγής και ως περιεχόμενο εκφράζει κοινωνικές καταστάσεις. Γι' αυτό το παιδί έχει ανάγκη από τη μεσολάβηση των καθηγητών και συνομηλίκων του με φθίνουσα καθοδήγηση (Mercer, 2000).

- Ενσωματώνει ένα ρητορικό πλαίσιο στην παραγωγή λόγου το οποίο περιλαμβάνει την αίσθηση της ύπαρξης του ακροατηρίου, του σκοπού για τον οποίο γράφεται ένα κείμενο και της ανάλογης περίπτωσης στην οποία λαμβάνει χώρα το θέμα το οποίο καλείται να αναπτύξει ο μαθητής. Αυτό το χαρακτηριστικό αντλεί από έναν άλλο επιστημονικό χώρο την **κοινωνικο-επιστημική ρητορική**. Πρόκειται για μία θεωρία που τονίζει τη σχέση του γραπτού λόγου με το κοινωνικό περιβάλλον. Το εν λόγω επιστημονικό πεδίο παραδέχεται πως η κοινωνική ένταξη και ο αποκλεισμός προέρχονται από το λόγο. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο έχει στα χέρια του ένα μέσο για να πετύχει την κοινωνική ανασυγκρότηση του ατόμου (Ματσαγγούρας, 2004: 165-167).
- Είναι μία διαδικασία που ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να παρέμβει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και να παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές ώστε να βελτιώσουν τη μορφή του αρχικού ή των αρχικών τους κειμένων.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

- Είναι μία μέθοδος αξιολόγησης που καθορίζει πόσο επιτυχές είναι το παραγόμενο ως προς τους στόχους του γράφοντος αλλά και ως προς τις ανάγκες του ακροατηρίου-αναγνώστη.

2.4. Το προσυγγραφικό στάδιο και οι τεχνικές παραγωγής και οργάνωσης ιδεών

2.4.1. Το προσυγγραφικό στάδιο

Κατά το πέρασμα των χρόνων και τη μελέτη της συγγραφικής διαδικασίας αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα παραγωγής κειμένου. Ο Kellogg (1994) εντοπίζει τρεις συνιστώσες επεξεργασίας: τη σύνθεση-σχηματοποίηση, την εφαρμογή (εκτέλεση) και τον έλεγχο. Με παρόμοιο τρόπο ο Ματσαγούρας (2001: 200) εντοπίζει τη διαδικασία της συγγραφής σε τρία στάδια και επτά φάσεις. Ακολουθείται το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε κατά τη δεκαετία του '90 στην Αυστραλία στο ερευνητικό πρόγραμμα με στόχο τον προσδιορισμό των απαιτήσεων γραμματισμού στα μειονεκτούντα δευτεροβάθμια σχολεία της Νέας Ουαλίας. Η εφαρμογή του μοντέλου αξιολογήθηκε θετικά, αλλά κρίθηκε αυστηρά, καθώς θεωρήθηκε πως η μαζική παραγωγή όμοιων κειμένων, τα οποία μιμούνται καθορισμένα πρότυπα, οδηγεί σε δομικό φορμαλισμό, αδρανοποιεί τη φαντασία και πνίγει κάθε πρόθεση διαφοροποίησης. Κατά τον Ματσαγούρα (2004) τα στάδια συγγραφής είναι:

- Προσυγγραφικό στάδιο
- Συγγραφικό στάδιο
- Μετασυγγραφικό στάδιο

Σύμφωνα με τους Μιχάλη & Σπανό (2012), στην Ελλάδα τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του 2003 μετέβαλαν το χαρακτήρα της διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Κατά τη στοχοθεσία του ΔΕΕΠΣ ο μαθητής θα έπρεπε να εμπλέκεται ενεργά στην παραγωγή λόγου μέσω στρατηγικών και τεχνικών σε κάθε στάδιο. Ακόμη, οι μαθητές θα έπρεπε να εμπλέκονται και στις τεχνικές παραγωγής και οργάνωσης ιδεών του προσυγγραφικού σταδίου, οι οποίες στοχεύουν στην προσεκτική μελέτη και κατανόηση του θέματος, στη συλλογή του υλικού που θα αποτελεί το περιεχόμενο του κειμένου και την παραγωγή ιδεών και στην ταξινόμηση και οργάνωση των ιδεών.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Έχει παρατηρηθεί τόσο από Έλληνες όσο και από ξένους εκπαιδευτικούς και ερευνητές πως το ξεκίνημα της συγγραφής αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα κυρίως για τους νεαρούς μαθητές. Σύμφωνα με τον Kucer (2009), η διαδικασία σχεδιασμού της γραφής είναι εξαιρετικά σημαντική και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις επιπτώσεις στη γλώσσα που χρησιμοποιείται και σε αυτή που μπορεί να παραχθεί. Ο σχεδιασμός αυτός, η έναρξη του γραψίματος, δίνει στον συγγραφέα περισσότερες από μια ευκαιρίες για να εξετάσει και να αναθεωρήσει όχι μόνο την έννοια του μηνύματος που περιέχει, αλλά και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται για να μεταφέρει αυτό το μήνυμα.

Μελετώντας το γεγονός αυτό παρατηρήθηκε πως κυρίως στις τάξεις του γυμνασίου αλλά και του λυκείου το στάδιο της προσυγγραφής παραμελείται από τους μαθητές ή καμιά φορά παραβλέπεται εντελώς. Παρ'όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως το προσυγγραφικό στάδιο αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα και πιο βασικά στάδια του οποίου η περάτωση μπορεί να οδηγήσει στη συγγραφή ενός πετυχημένου κειμένου πάσης φύσης με συνοχή και ορθό λόγο. Σύμφωνα με τον Kral (1995), το προσυγγραφικό στάδιο αποτελείται από οποιεσδήποτε «δομικές» στρατηγικές οι οποίες επηρεάζουν την συμμετοχή των μαθητών στην παραγωγή ιδεών, στο διάλογο μέσα στην τάξη, στην παραγωγή λόγου και στην εργασία πάνω σε ένα εστιασμένο θέμα από μία γενικότερη θεματική ενότητα. Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να οργανωθούν είτε ατομικά είτε κατά μόνους από τον καθηγητή και ο χαρακτήρας μπορεί να είναι προφορικός, γραπτός ή εμπειρικός σε πραγματικό περιβάλλον.

Η έρευνα σε ευρύτερο πλαίσιο τονίζει την αναγκαιότητα των προσυγγραφικών φάσεων κατά τις οποίες οι συγγραφείς παράγουν ή συλλέγουν πληροφορίες, τις οποίες οργανώνουν, πριν επιχειρήσουν τη γραφή του κειμένου τους (Ματσαγγούρας, 2004: 175). Άλλες φορές πάλι ο συγγραφέας κατά την προσυγγραφική φάση δεν κάνει κάτι άλλο από το να «ωριμάζει» μέσα του τις ιδέες του, κάτι που απαιτεί χρόνο (Kellogg, 1994: 122). Σύμφωνα με τον Spack (1984), οι προσυγγραφικές στρατηγικές διδάσκουν στα παιδιά να γράφουν τις ιδέες τους γρήγορα και σε ακατέργαστη μορφή χωρίς ανησυχία για πιθανά λάθη. Αυτή η πρακτική τα βοηθά να σκέφτονται και να γράφουν παράλληλα και όχι να σκέφτονται και εκ των υστέρων να γράφουν. Ειδικότερα για τους αρχάριους συγγραφείς η προσπάθεια να παραγάγουν και να οργανώσουν ιδέες ταυτόχρονα σχετικά με ένα θέμα και κατόπιν να τις εκφράσουν μέσω του λόγου τους,

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

είναι καταδικασμένη σε αποτυχία. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο η σταδιακή μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο είναι πιο βοηθητική (Timbal-Duclaux, 1996: 63). Από την παραγωγή και την οργάνωση των προσυγγραφικών φάσεων στην πρώτη καταγραφή και από εκεί στην ορθότερη καταγραφή των μετασυγγραφικών φάσεων είναι ο πιο σωστός τρόπος παραγωγής γραπτών κειμένων σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα.

Στο προσυγγραφικό στάδιο ο εκάστοτε συγγραφέας, είτε πρόκειται για μαθητή είτε όχι, συγκεντρώνει τις απαιτούμενες πληροφορίες και διαχειρίζεται τις ιδέες του. Τέλος, διαμορφώνει ένα πλάνο ιδεών και δομής που θα ακολουθήσει ως το τέλος της συγγραφής. Οι διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου που χρησιμοποιούν οι αρχάριοι συγγραφείς-συντάκτες προσιδιάζουν στις διαδικασίες παραγωγής προφορικού λόγου, ο οποίος απαιτεί λιγότερο σχεδιασμό (Elliott, 1994).

Μελέτες που έχουν διεξαχθεί ως τώρα δείχνουν πως οι μαθητές οι οποίοι ενθαρρύνονται να ακολουθούν προσυγγραφικό πλάνο και συμμετέχουν σε προσυγγραφικές ασκήσεις επιτυγχάνουν καλύτερα ποσοστά από όσους καλούνται να 'στρωθούν' στη δουλειά χωρίς αυτό το είδος της προετοιμασίας. Οι μαθητές που δεν έχουν διδαχθεί τη χρήση στρατηγικών στο προσυγγραφικό στάδιο δυσκολεύονται σε διάφορους τομείς και κυρίως στην οργάνωση, στη δημιουργία ιδεών και στην επιλογή λέξεων (Sinatra et. al. 1984). Επομένως το στάδιο της προσυγγραφής επικεντρώνεται στη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη συγγραφή και τους βοηθά να ανακαλύψουν τι είναι σημαντικό και τι όχι για οποιοδήποτε θέμα και οποιαδήποτε στιγμή.

Πολύ συχνά συναντούμε μαθητές και γενικότερα ανθρώπους για τους οποίους το πιο δύσκολο κομμάτι κατά τη συγγραφή είναι η αρχή. Συχνά αυτό το φαινόμενο αποκαλείται κατά τον Flower (1985: 30) 'μπλοκάρισμα' από τους ερευνητές και οδηγεί στο συμπέρασμα πως το στάδιο της προσυγγραφής απαιτεί τόσο χρόνο και προσοχή όσο θα απαιτούσε η επίλυση ενός προβλήματος. Κατά το 'μπλοκάρισμα' οι μαθητές πιστεύουν πως δεν έχουν καμία απολύτως ιδέα για το θέμα και συνεχώς ξεκινούν να γράφουν και να σβήνουν. Κατά κύριο λόγο δεν μπορούν ούτε καν να ξεκινήσουν γιατί στην πραγματικότητα δεν ξέρουν τον τρόπο να το κάνουν αυτό. Παρόλα αυτά μπορεί να αποδειχθεί παρήγορο πως συχνά διάσημοι και έμπειροι

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

συγγραφείς μπορούν επίσης να ‘μπλοκάρουν’. Η ανάπτυξη όμως των δεξιοτήτων της προσυγγραφής μπορεί να τους βοηθήσει να ξεπεράσουν κάθε τέτοιου είδους δυσκολία.

2.4.2. Η πρώτη φάση του προσυγγραφικού σταδίου- Αυθεντικοποίηση κειμένου

Η φάση αυθεντικότητας του κειμένου αποτελεί την πρώτη ενέργεια και περιλαμβάνει τις διεργασίες της επιλογής θέματος, την προθετικότητα του κειμένου, τους αποδέκτες του κειμένου και τέλος την επιλογή του κειμενικού είδους που σχετίζονται κυρίως με το αυθεντικό περιεχόμενο το οποίο έχει σκοπό να πείσει, χρησιμοποιώντας ένα σωστό ύφος και μία ορθή δομή που ακολουθείται ως το τέλος της συγγραφής. Αυτό πολλές φορές γίνεται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να τονίσει τη σπουδαιότητα ενός ξεκάθਾਰου μηνύματος, που θα πρέπει να κατέχει κεντρική θέση μέσα στο κείμενο. Στην περίπτωση που ο μαθητής δεν έχει κάποια σαφή ιδέα στο μυαλό του μειώνονται κατά πολύ οι πιθανότητες να συντάξει ένα αποτελεσματικό κείμενο. Ταυτόχρονα, γίνονται και άλλες ενέργειες, όπως είναι και ο καθορισμός της χρήσης του κειμένου από τον εκπαιδευτικό, που μπορεί να έχει ρόλο διαφημιστικό, περιγραφικό, πληροφοριακό κ.ο.κ. Λαμβάνοντας υπόψη τους αποδέκτες και τη χρήση του κειμένου, συγγραφέας επιλέγει τη γλώσσα το ύφος και τη δομή που θα ακολουθήσει σύμφωνα με τις γνώσεις που έχει ήδη αποκτήσει. Αυτό το στάδιο αποσκοπεί να πείσει τους αποδέκτες για την αυθεντικότητα των όσων γράφει κατά προτίμηση μέσω πραγματικών καταστάσεων, ενισχύοντας έτσι τις επικοινωνιακές δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2004: 203). Κατά το προσυγγραφικό στάδιο πραγματοποιούνται διάφορες ενέργειες, όπως για παράδειγμα η **επιλογή του θέματος** και του **περιεχομένου του κειμένου**. Οι μαθητές πριν την παραγωγή ιδεών θα πρέπει να κατανοήσουν ορισμένες πτυχές του προς συζήτηση θέματος, όπως τον **σκοπό** και τη συγκεκριμένη **οπτική του θέματος της συγγραφής, τον αποδέκτη του κειμένου, στοιχείο που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το ύφος και τη δομή του κειμένου, το κειμενικό είδος (genre) ή τον κειμενικό τύπο (text type)**, από τα οποία εξαρτάται η οργάνωση του περιεχομένου, το λεξιλόγιο, οι υφολογικές επιλογές και η δομή του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιλέγει κείμενα τα οποία να είναι σχετικά με τα βιώματα του μαθητή, ώστε οι μαθητές να έχουν κάποιες προϋπάρχουσες γνώσεις επί του θέματος που θα αναπτύξουν (Βάμβουκας, 1991). Για την οργάνωση και την επίτευξη αυτών και άλλων στόχων το

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

προσυγγραφικό στάδιο χωρίστηκε σε τρεις φάσεις. Οι φάσεις αυτές είναι οι εξής (Ματσαγγούρας, 2004):

- Φάση αυθεντικότητας του κειμένου
- Φάση παραγωγής ιδεών
- Φάση οργάνωσης ιδεών

2.4.3. Η Δεύτερη Φάση του προσυγγραφικού σταδίου- παραγωγή ιδεών

Στη δεύτερη φάση της προσυγγραφής, τη φάση της παραγωγής ιδεών ο εκπαιδευτικός έχει ενεργό ρόλο, μιας και κατευθύνει τους μαθητές στηρίζοντας και ταυτόχρονα καλλιεργώντας τις ιδέες τους χωρίς όμως να περιορίζει την ελεύθερη σκέψη. Αυτό επιτυγχάνεται χρησιμοποιώντας τακτικές χαλαρής ή υψηλής καθοδήγησης ανάλογα με τις δυνατότητες και το επίπεδο των μαθητών. Πρόκειται για μία δύσκολη διαδικασία συμπλήρωσης και αρκετές φορές τροποποίησης των αρχικών ιδεών του μαθητή που βρίσκονται σε επίπεδο προγλωσσικής σκέψης (Μπαμπινιώτης, 1991: 46). Κατά το διάστημα της προετοιμασίας για ένα θέμα οι συγγραφείς ακολουθούν διάφορες τεχνικές παραγωγής ιδεών κατά τις οποίες συγγράφουν με οργάνωση ή μη τις ιδέες που παράγουν. Οι μαθητές έχοντας πάντα κατά νου το σκοπό, τον αποδέκτη και το είδος του κειμένου, που πρέπει να συνθέσουν, συλλέγουν πληροφορίες είτε από διάφορες πηγές είτε από τη δική τους σκέψη και των συμμαθητών τους μέσω διαφόρων στρατηγικών. Αυτές οι στρατηγικές διακρίνονται σε στρατηγικές υψηλής ή χαλαρής καθοδήγησης (Ματσαγγούρας, 2004: 214-215).

Μερικές προσυγγραφικές στρατηγικές όχι μόνο βοηθούν στην παραγωγή λόγου των μαθητών αλλά και στην κατανόηση του θεματικού πεδίου για το οποίο οι μαθητές καλούνται να γράψουν. (DiCecco & Gleason, 2002). Αυτές οι στρατηγικές μπορούν να βοηθήσουν και να δώσουν χρόνο στο μαθητή όχι μόνο να οργανώσει το γραπτό του λόγο, αλλά και να διαμορφώσει τις ιδέες του, να προσδιορίσει τη «φωνή» του και να αναπτύξει το λεξιλόγιό του. Κατά τη διάρκεια του σταδίου της παραγωγής ιδεών οι μαθητές έχουν χρόνο να διατυπώσουν τις σκέψεις τους και να καταφέρουν να αντιληφθούν ποια μορφή τείνει να πάρει το προσωπικό τους κείμενο. Ακόμη, τους δίνεται η ευκαιρία να διατυπώσουν τη γνώμη τους πριν την συμπεριλάβουν στο γραπτό τους κείμενο και να την αναπτύξουν (Breitvelt et. Al., 1994). Οι

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

τεχνικές προσυγγραφικού σταδίου οι οποίες εντοπίστηκαν στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία και θα αναλυθούν παρακάτω δεν αποτελούν «πανάκεια» για την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών, όμως μπορούν με τη σωστή εφαρμογή τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να κινητοποιήσουν και να δώσουν κίνητρο στους μαθητές.

2.4.4. Η Τρίτη φάση του προσυγγραφικού σταδίου- οργάνωση ιδεών

Κατά τη φάση της οργάνωσης ιδεών ο συγγραφέας προσπαθεί να οργανώσει τις σκέψεις που έχει ήδη κάνει έτσι ώστε το κείμενο να είναι πλήρες και νοηματικά ορθό. Δίνεται προσοχή στη δομή του κειμένου όσον αφορά την σύνταξη, τις παραγράφους και τις προτάσεις αλλά διαλέγει και τον νοηματικό άξονα πάνω στον οποίο θα κινηθεί.

Αυτό επιτυγχάνεται ανάλογα με το είδος του κειμένου. Για παράδειγμα τα αφηγηματικά κείμενα πρέπει να ακολουθούν μία χρονολογική σειρά με βάση την εξέλιξη των γεγονότων ενώ αντίθετα στα περιγραφικά, δεν εμφανίζεται η ανάγκη αυτή. Τα επιχειρηματολογικά κείμενα βασίζονται πάνω στα λογικά επιχειρήματα και στη διαχείριση αυτών. Οι διορθώσεις και οι προσαρμογές των ιδεών συνεχίζονται και στο συγγραφικό και στο μετασυγγραφικό στάδιο όπως είναι φυσικό αφού η οργάνωση και η συλλογή υλικού και ιδεών δεν είναι μία στατική διαδικασία. Τέλος στο στάδιο αυτό προτείνεται και η δημιουργία σχεδιαγράμματος, ούτως ώστε να μην πρόκειται για απλή παράθεση πληροφοριών αλλά για έμπρακτη προσπάθεια οργάνωσης. Υπάρχουν πολλοί τρόποι οργάνωσης όπως ο εννοιολογικός χάρτης ή το αφηγηματικό σχήμα όμως το σχεδιάγραμμα αποτελεί έναν από τους ευκολότερους και πιο κατανοητούς τρόπους (Ματσαγγούρας, 2004: 240-243). Ο δάσκαλος δημιουργεί «σκαλωσιά» στους μαθητές για να αναδομήσουν το κείμενό τους. Συζητά μαζί τους τι μπορούν να γράψουν πρώτα, κι έπειτα σε συνεργασία με τους μαθητές συντάσσει στον πίνακα της τάξης διάγραμμα συγγραφής με τη μορφή νοηματικού χάρτη ή εννοιολογικού δένδρου, το οποίο δίνει την έκταση και το βάθος του θέματος, την αλληλουχία και την αλληλεξάρτηση των απόψεων. Στο διάγραμμα συγγραφής κάθε κλειδί είναι μια παράγραφος και τα παρακλάδια η ανάλυσή της και λειτουργεί ως επεξηγηματικό σχέδιο για τους μαθητές για τη μετασυγγραφή του αρχικού κειμένου.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

2.5 Συγκεντρωτική παρουσίαση τεχνικών καθοδήγησης του προσυγγραφικού σταδίου

2.5.1. Τακτικές Χαλαρής καθοδήγησης

Μία πολύ συνηθισμένη τακτική σε αυτό το στάδιο είναι η **τεχνική της ιδεοθύελλας ή ιδεοκαταιγισμού ή ιδεοκαταιονισμού (Brainstormig)**. Αναλύοντας την τακτική αυτή αξίζει να ειπωθεί πως η ιδεοθύελλα είναι ένας χρήσιμος τρόπος για τη δημιουργία πολλών ιδεών σε μικρό χρονικό διάστημα. Μόλις οι μαθητές εξοικειωθούν με αυτήν τη μέθοδο μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν για να διορθώσουν το γραπτό τους ή να εντάξουν μία εντελώς νέα ιδέα. Ακόμη, η τεχνική αυτή βοηθά τους μαθητές να προβληματιστούν για ένα θέμα και να ανακαλύψουν από το πρώιμο κιόλας στάδιο της παραγωγής λόγου, αφενός το σκοπό για τον οποίο καλούνται να εκθέσουν τις απόψεις τους, αφετέρου την προοπτική του θέματος. (Hedge, 2000: 308) Ο στόχος είναι να δημιουργήσουν οι μαθητές πολλαπλές ιδέες, κάνοντας το πρώτο βήμα στη διαδικασία της γραφής για κάθε συγγραφέα, ανεξάρτητα από το επίπεδο των ικανοτήτων τους (Alber-Morgan 2007 Voon 2010). Ο Bobb Wolff (1996) υποστηρίζει πως η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στην αίθουσα διδασκαλίας. Είναι ένα μέσο για να καταλάβουν οι μαθητές πόσο υψηλές δυνατότητες έχουν στη συγγραφή και στη βελτίωση των γραπτών τους και αυτό μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της υπευθυνότητας και της αυτονομίας κατά τη μάθηση.

Κάποιο μέλος της ομάδας, αν η τεχνική της ιδεοθύελλας διεξάγεται ομαδικά, οι μαθητές κατά μόνος ή ο καθηγητής στον πίνακα, καταγράφουν τις ιδέες και τους όρους που προτείνονται από το σύνολο και σχετίζονται με το θέμα που μελετάται. Έπειτα, από την ολομέλεια της τάξης ομαδοποιούνται οι ιδέες αυτές σε κατηγορίες ανάλογα με το νόημά τους, που στην κάθε κατηγορία δίνεται ένας τίτλος. Έτσι προκύπτουν πιθανές ιδέες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην παραγωγή λόγου. Για κάθε ομάδα ιδεών ο τίτλος που χρησιμοποιείται μπορεί στην ανάπτυξη του κειμένου να αποτελέσει τη θεματική πρόταση της εκάστοτε παραγράφου. Οι μαθητές έχουν την ελευθερία να αξιοποιήσουν κατά βούληση το υλικό που έχει παραχθεί (Ματσαγγούρας, 2004: 238). Τέλος, ένα ακόμη θετικό αποτέλεσμα της μεθόδου

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

αυτής είναι πως αποκτώντας αυτοπεποίθηση, ενισχύεται ταυτόχρονα η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και στην παραγωγική ανταλλαγή ιδεών.

Μία άλλη τακτική είναι αυτή της **ελεύθερης γραφής (free writing, Looping)**, όπως διατυπώθηκε από τον παιδαγωγό Ken Macrorie. Προφανώς η ελεύθερη γραφή βοηθά τον συγγραφέα να έρθει σε επαφή με την γενική εικόνα ενός θέματος, χωρίς να αποπροσανατολιστεί από λεπτομέρειες. Είναι η διαδικασία παραγωγής πολλών πληροφοριών, γράφοντας συνεχόμενα. Επιτρέπει στον συγγραφέα να συγκεντρωθεί σε συγκεκριμένο θέμα, αναγκάζοντάς τον να γράψει, χωρίς διορθώσεις (Spack 1984: 656). Ο συγγραφέας γράφει για 10-15 λεπτά χωρίς διακοπή, πιέζοντας τον εαυτό του ακόμα κι όταν δεν μπορεί να σκεφτεί καμία ιδέα σχετική με το θέμα προς ανάπτυξη. Το σημαντικό είναι η γέννηση ιδεών και όχι η ορθογραφία και το συντακτικό. Μετά το τέλος του παραγωγής λόγου, ο συγγραφέας διαβάζει ότι έγραψε, εντοπίζοντας εξέχουσες και σημαντικές ιδέες στο κείμενό του. Εδώ μπορεί να ξαναρχίσει το γράψιμο, αυτή τη φορά πιο συγκεντρωμένα και μεθοδικά με σκοπό τη μείωση του εύρους του κειμένου.

Πρόκειται για μία μη γραμμική δραστηριότητα με την οποία ασχολείται το δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου και αναφέρεται σε εννοιολογικές και αφαιρετικές σκέψεις. Μόλις αυτές οι σκέψεις ξεκινούν να οργανώνονται περνούν στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου και ξεκινά ο γραμμικός τρόπος σκέψης. Αυτό είναι το σημείο όπου πολλές φορές κάποιος συγγραφέας μπορεί να εγκλωβιστεί και να «κολλήσει». Οι εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν αυτή την τακτική για να δώσουν ένα ερέθισμα στο μυαλό και να το θέσουν σε εγρήγορση. Επιπλέον, μέσω αυτής της μεθόδου οι νεαροί συγγραφείς καταλαβαίνουν πως όλα τα γραπτά τους δεν είναι εξ ίσου καλά και μαθαίνουν να απορρίπτουν. Μέσω αυτής της τακτικής όμως οι μαθητές ξεφεύγουν από τις κεκτημένες γνώσεις και μπορεί να έρθουν σε επαφή με εντελώς νέες ιδέες φράσεις και απόψεις που μπορούν να αλλάξουν την αντίληψή τους και να διευρύνουν τις ικανότητές τους (Μιχάλης & Σπανός, 2012: 218).

Ως παραλλαγή της τεχνικής αυτής της ελεύθερης γραφής θα μπορούσε να χαρακτηριστεί **η τεχνική της ομαδικής δημιουργικής σύνθεσης, η οποία προβλέπει τη συνεργασία των μαθητών**. Σύμφωνα με την Hedge (2000), η διάδραση μεταξύ των μαθητών τους παρέχει βοήθεια, αποτελώντας έναν τρόπο «δοκιμής» των ιδεών τους μέσα στο πλαίσιο της ομάδας

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

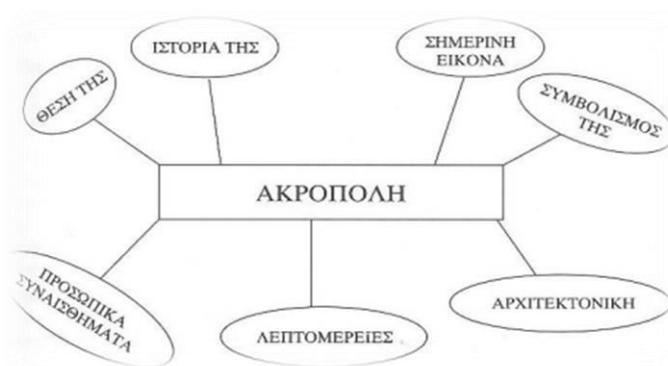
ώστε να προχωρήσουν στην κατάλληλη επιλογή αυτών για την παραγωγή του λόγου τους. Κατά την τεχνική αυτή μία ομάδα μαθητών, χωρίς προηγηθείσα προετοιμασία αναλαμβάνουν να συνθέσουν μία ιστορία. Η σύνθεση αυτή λοιπόν παίρνει αναπάντεχη τροπή και αποκαλύπτει τη δημιουργική χρήση του λόγου των μαθητών. Ένα μέλος της ομάδας καταγράφει την ιστορία όπως αυθόρμητα διατυπώνεται από τα άλλα μέλη για να την παρουσιάσει στη συνέχεια στις άλλες ομάδες (Αβέρωφ- Ιωάννου, 1994: 56).

Η τεχνική της εναλλαγής ρόλων (role playing) είναι μία δραστηριότητα που έχει ως στόχο να εμπλέξει τους μαθητές στη διαδικασία της γραφής. Σκοπός της είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να πειραματιστούν με ρόλους και καταστάσεις που δεν συναντώνται εύκολα στην πραγματική ζωή (Voon, 2010). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τη χρησιμοποιήσει ως υποστηρικτική στρατηγική μέσω της οποίας ενεργοποιούνται τα βιώματα και οι ανταποκρίσεις των μαθητών και ενισχύεται η ενσυναίσθησή τους (Φρυδάκη, Κάββουρα., Μηλίγκου, & Φουντοπούλου, 2013). Από τα παιχνίδια ρόλων, οι μαθητές έχουν μια ευκαιρία για να πειραματιστούν με ό,τι τελικά θα αποτυπώσουν γραπτώς. Κατά τη διάρκεια των ρόλων εξασκούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Επίσης, είναι σε θέση να φανταστούν ό,τι και ο αναγνώστης, όταν μελετά το γραπτό τους. Αυτό βοηθά τους μαθητές να κάνουν με σιγουριά τις επιλογές τους για το τι θα πρέπει να προστεθεί στο κομμάτι τους και τι όχι (Voon, 2010).

Η τεχνική της μελέτης πηγών (Ματσαγγούρας, 2004: 238) ενδείκνυται ιδίως για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα σχολικά βιβλία του γυμνασίου συναντάται τακτικά η εν λόγω τεχνική, καθώς ορίζονται θέματα προς ανάπτυξη ιδεών για τα οποία έχουν προηγηθεί κείμενα που έχουν προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές. Και ο ίδιος ο καθηγητής όμως, μπορεί να παρέχει δικό τους υλικό στους μαθητές για μελέτη. Η τεχνική αυτή αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη όταν τα κείμενα που πρέπει να γραφούν από τους μαθητές κατά το συγγραφικό στάδιο έχουν πληροφοριακό ή επιχειρηματολογικό χαρακτήρα. Λόγω του αριθμού των πηγών και των πληροφοριών που παρέχουν, προτείνεται η συστηματοποίηση των πληροφοριών τους μέσω της απεικόνισής τους σε σχήματα. Η ανάγνωση (**reading**), όπως χαρακτηρίζεται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία η τεχνική αυτή, μπορεί να αποτελέσει μία επιτυχή τεχνική προσυγγραφικού σταδίου, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να αντλούν ιδέες για ένα θέμα από διάφορες περιοχές του επιστητού, καθώς τα προς ανάγνωση κείμενα ενδέχεται να προέρχονται

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

από το χώρο της τέχνης-λογοτεχνίας, της τεχνολογίας, των ανθρωπιστικών και θετικών επιστημών. Για παράδειγμα, η ανάγνωση αποσπασμάτων ενός λογοτεχνικού ή επιστημονικού κειμένου μπορούν να παρέχουν στους μαθητές θαυμάσιες εμπειρίες στο προσυγγραφικό στάδιο για τη συγγραφή της έκθεσής (Reeves, 1987: 37). Ο μαθητής σε συνεργασία με τον δάσκαλο πρέπει να εξερευνήσει όσο το δυνατόν περισσότερα κείμενα γίνεται ώστε να ενισχυθεί ο γραπτός λόγος του, καθώς η ανάγνωση και η γραφή είναι δύο δεξιότητες που αντανακλούν η μία στην άλλη (Smith, 1982). Το σχετικό παράδειγμα συναντάται στα σχολικά βιβλία:



Τεχνική μελέτης πηγών (Ματσαγγούρας, 2004)

Η παραγωγή του γραπτού λόγου προϋποθέτει και το διάλογο μεταξύ των μαθητών, δηλαδή τη χρήση του προφορικού λόγου. Ο προφορικός λόγος έχει προτεραιότητα στην επικοινωνία για την προετοιμασία του γραπτού λόγου. Συνεπώς ο ρόλος της **τεχνικής της συζήτησης (discussion)** στην τάξη είναι καταλυτικός στο προσυγγραφικό στάδιο. Η συζήτηση είτε ελεύθερη είτε όχι μεταξύ των μαθητών και του καθηγητή που θα προηγηθεί του συγγραφικού σταδίου μπορεί να οδηγήσει στη διατύπωση του θέματος, στην κατανόησή του και στην ανάδειξη διαφορετικών οπτικών του (Ματσαγγούρας, 2004: 238). Η προφορική συζήτηση θα πρέπει να προηγηθεί της παραγωγής λόγου διότι οι μαθητές καθοδηγούνται ως προς την παραγωγή ιδεών για το θέμα το οποίο καλούνται στην πορεία να αναπτύξουν γραπτώς. Έτσι οι μαθητές υποβοηθούνται στο περιεχόμενο και στην οργάνωση των ιδεών των εκθέσεών τους. Και ο καθηγητής όμως μέσω της συγκεκριμένης στρατηγικής μπορεί να αντιληφθεί αν οι μαθητές του γνωρίζουν το κατάλληλο λεξιλόγιο και τις δομές της γλώσσας ώστε να τα αποδώσουν ορθά στο γραπτό τους κείμενο. Σαφώς και **η συζήτηση ανά ομάδες (group discussion)**

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

μπορεί να επωφελήσει τους μαθητές και ιδιαίτερα εκείνους που δεν έχουν αναπτύξει τον γραπτό τους λόγο, καθώς τους προσφέρει ιδέες και υλικό για να παρουσιάσουν μέσα από τις διαφορετικές οπτικές ενός θέματος που λαμβάνουν από τα μέλη της ομάδας τους (Kral, 1995). Σε αυτήν την τεχνική της συζήτησης κρίνεται σκόπιμο να συμπεριληφθεί και μία άλλη παρεμφερής τεχνική που εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στις σχολικές αίθουσες μεταξύ των μαθητών, η οποία είναι η τεχνική του **«αγώνα λόγων» (debate)**. Κατά την πραγμάτωση της εν λόγω τεχνικής παρουσιάζονται μέσα στην τάξη οι δύο διαφορετικές οπτικές ενός ζητήματος. Έτσι μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές μέσω της χρήσης του προφορικού λόγου στην παραγωγή ιδεών και προβληματισμών γύρω από ένα θέμα και στην οργάνωσή τους. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι τους παρέχει ένα ισχυρό κίνητρο ώστε να γράψουν την έκθεσή τους (Kral, 1995).

Βασικός πυρήνας για την κατανόηση και συγγραφή ενός κειμένου είναι **«η λέξη»**, γι' αυτό το στάδιο της προσυγγραφής τη λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψη μέσω των τεχνικών **των φανταστικών δυνάμεων, της χορήγησης βασικών λέξεων, των Γάντζων και του Γονιμοποιητή** (Ματσαγγούρας, 2004: 236). Σύμφωνα με τους Μιχάλη & Σπανό (2012), η ενέργεια της ανταπόκρισης των μαθητών σε ερεθίσματα του εκπαιδευτικού (π.χ. λέξεις-κλειδιά) οδηγεί σε επεξεργασία, συσχετισμό και κατηγοριοποίηση-ομαδοποίηση των ιδεών που διατυπώθηκαν σχετικά με μία θεματική. Ο Rodari (1990) υποστηρίζει πως το ερέθισμα για την ανάπτυξη ενός θέματος δίνεται από τους τυχαίους συνδυασμούς σημασιολογικά απομακρυσμένων λέξεων, τα λεγόμενα **«φανταστικά δυνάμια»**. (π.χ. **γάιδαρος-βάρκα, αλεπού-λάμπα**). Ο Rodari χρησιμοποίησε την εν λόγω τεχνική κυρίως ως προσυγγραφική τεχνική για την δημιουργία φανταστικών ιστοριών-παραμύθια από τα παιδιά. Ακολούθως, η **τεχνική «των γάτζων» και «του γονιμοποιητή»** είναι παρεμφερείς. Κατά τη διάρκεια των τεχνικών αυτών οι μαθητές αναζητούν τις σχέσεις που διέπουν τις βασικές και τις δευτερεύουσες λέξεις σχετικά με ένα θέμα. Π.χ. τη λέξη «εργασία» την τοποθετούμε στο κέντρο ως πυρήνα. Γύρω της σε πρώτο κύκλο τοποθετούμε με «γάντζους» τις πρώτες συσχετίσεις (π.χ. τις λέξεις κούραση, πλούτο, ανεργία) και σε δεύτερο κύκλο τις συσχετίσεις που προκύπτουν από τις λέξεις του πρώτου κύκλου (π.χ. συνθήκες εργασίας, βασικές ανάγκες, κράτος πρόνοιας). Η τεχνική του «Γονιμοποιητή» πραγματώνεται, όπως αυτή των «Γάντζων» με τη διαφορά ότι η εν λόγω τεχνική απεικονίζει τις νοηματικές εκδοχές, όπως αυτές καταχωρούνται στα λεξικά για μία λέξη. (π.χ. η λέξη «Λόγος» ως νοηματικές εκδοχές έχει τις λέξεις «Σκέψη, γλώσσα» και αυτές με τη σειρά τους διακρίνονται νοηματικά σε «κριτική, δημιουργική σκέψη» και «προφορικός λόγος», «γραπτός λόγος» αντίστοιχα (Ματσαγγούρας, 2004: 236).

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ



Τεχνική «Γάντζων» (Ματσαγγούρας, 2004)

Ως τελευταία τεχνική χαλαρής καθοδήγησης είναι η **τεχνική χορήγησης βασικών λέξεων**. Σύμφωνα με την Γαβριηλίδου στο Ματσαγγούρας (2004), η συγκεκριμένη τεχνική ενισχύει τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του μαθητή, ο οποίος μέσω του γραμματικού είδους των λέξεων που γνωρίζει μπορεί να παραγάγει γλωσσικά σχήματα. Ο καθηγητής παρέχει στο τετράδιο εργασιών με αλφαβητική σειρά κάποιες λέξεις που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν στο προς ανάπτυξη θέμα. Η ανάπτυξη λόγου σε αυτό το στάδιο γίνεται ελεύθερα και η αλφαβητική σειρά παράθεσης των λέξεων δεν καθορίζει τις σχέσεις που θα πρέπει να έχουν αυτές μεταξύ τους στο γραπτό των μαθητών. (Π.χ. Θέμα: «Ο καλύτερος φίλος μου» : ασχολείται, διαφέρει, έμπιστος, εμφάνιση, ενδιαφέρεται, ηλικία, μαλλιά, μοιάζει, πρόσωπο, προτιμάει, ρούχα, ύψος).

2.5.2. Τακτικές υψηλής καθοδήγησης

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τεχνικές οι οποίες προσφέρουν στο μαθητή μεγάλη βοήθεια και υψηλό βαθμό καθοδήγησης. Σε καμία περίπτωση όμως δεν πρέπει να θεωρηθούν ως τεχνικές οι οποίες δεσμεύουν τη δημιουργική σκέψη και έκφραση του μαθητή. Απεναντίας του προσφέρουν πλαίσιο στήριξης της ανάπτυξης της σκέψης του και μέσα για να εκφράσει τις απόψεις του και τις ιδέες του που αποτελούν το πολιτισμικό του κεφάλαιο. Σύμφωνα με τους Gee και Journet (1996), αυτές οι στρατηγικές χρησιμοποιούνται κυρίως για την καθοδήγηση των αδύνατων μαθητών, καθώς αποτελούν στρατηγικές άμεσης διδασκαλίας.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η **τεχνική των επτά ερωτήσεων** είναι επίσης μία δεδομένη και αποτελεσματική τεχνική. Αναφέρεται στις βοηθητικές ερωτήσεις «**τι** (Αντικείμενα του θέματος. Τι θέμα μελετάω; Τι είναι σημαντικό σχετικά με το θέμα μου; Τι με προβληματίζει;), **ποιος** (Πρόσωπα του θέματος. Ποιός συμμετέχει; Ποιός επηρεάζεται;), **πότε** (Χρονικά πλαίσια. Πότε παρουσιάστηκε το θέμα; Πότε είναι πιο προφανές; Πότε πρέπει να αντιμετωπιστεί), **πού** (Χώρος διεξαγωγής γεγονότων. Που διαδραματίζεται το γεγονός; Από που πηγάζει το πρόβλημα;), **γιατί** (Αίτια πραγμάτων και καταστάσεων. Γιατί παρουσιάστηκε το συγκεκριμένο θέμα;), **πώς** (Τρόπος εμφάνισης. Πως αντιμετωπίζεται μια κατάσταση; Πως επηρεάζονται οι συμμετέχοντες;), **πόσο** (ποσότητα ή μέγεθος πραγμάτων και καταστάσεων)» η απάντηση των οποίων αρχικά δεν φαίνεται τόσο δύσκολη. Οι απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις αποτελούν τη βάση του γραπτού. Οι ερωτήσεις αυτές είναι ένα δυνατό εργαλείο στην εξερεύνηση ενός θέματος. Χρειάζεται εμπειρία για να θέσει ένας συγγραφέας τα κατάλληλα ερωτήματα με βάση το θέμα του. Πολλές φορές χρειάζεται να ανατρέξουμε στις σημειώσεις μας και να ξανακάνουμε τις ερωτήσεις, ώστε να αποσαφηνίσουμε σημαντικά σημεία που ίσως έχουν χαθεί στον σχεδιασμό ενός κειμένου (Σπανός & Μιχάλης, 2012: 218). Έτσι οι μαθητές αναπτύσσουν πολλές πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο θέμα πολύ γρήγορα. Οι εν λόγω ερωτήσεις ονομάζονται ερωτήσεις ρητορικής, διότι κατά την αρχαιότητα χρησιμοποιήθηκαν από μεγάλους δασκάλους της ρητορικής, όπως τον Κουϊντιλιανό. Όμως χαρακτηρίζονται και ως ερωτήσεις της δημοσιογραφίας, καθώς οι δημοσιογράφοι παραδοσιακά ρωτούν έξι ερωτήσεις όταν γράφουν ένα κείμενο. Οι ερωτήσεις αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εξερεύνηση ενός θέματος. Θα πρέπει ο συγγραφέας να τις προσαρμόσει στο θέμα του δίνοντας βάση σε αυτές που έχουν περισσότερο νόημα με βάση αυτό (Timbal-Duclaux, 1996: 151). Βέβαια η επιλογή των σωστών ερωτήσεων για κάθε θέμα απαιτεί εξάσκηση και εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μερικές φορές ως θέμα μία καλά διατυπωμένη ερώτηση η οποία θα αποτελέσει βάση για την έναρξη του προσυγγραφικού και το συγγραφικού σταδίου αντί για μία θεματική πρόταση η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει τους μαθητές σε εσφαλμένα συμπεράσματα. Σύμφωνα με τον Spack (1984) παρεμφερής τεχνική που παρουσιάζεται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία είναι και η «**κλασική εφεύρεση**» (**classical invention**) η οποία είναι βασισμένη στην Αριστοτελική έννοια των διαφόρων θεμάτων. Σύμφωνα με αυτήν την τεχνική οι ιδέες για ένα θέμα καθορίζονται μέσα από ερωτήσεις που ωθούν τον μαθητή να σκεφτεί το θέμα αυτό μέσα από

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

διαφορετικούς τρόπους και τον βοηθούν να αναπτύξει περισσότερες ιδέες. Έτσι αν οι μαθητές χρησιμοποιήσουν αυτήν την προσυγγραφική τεχνική θα υποβάλουν μία σειρά ερωτήσεων για ένα θέμα τις οποίες πρέπει και να απαντήσουν, ακολουθώντας την κατηγοριοποίηση του **Αριστοτέλη: Καθορισμός θέματος** (definition): πώς το λεξικό καθορίζει την έννοια του θέματος προς συζήτηση. **Σύγκριση** (comparison): ποιο είναι το θέμα με το οποίο ασχολείται ο μαθητής και με ποια άλλα θέματα, έννοιες, λέξεις έχει ομοιότητες και γιατί; Με ποια θέματα, λέξεις, έννοιες έχει διαφορές και γιατί; **Σχέση** (relationship): διατύπωση ερωτήσεων και απαντήσεων σχετικά με τα αίτια και τις συνέπειες για ένα θέμα. **Περίσταση** (circumstance): Υποβολή ερωτήσεων και διατύπωση απαντήσεων σχετικά με τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η προς συζήτηση κατάσταση. **Κατάθεση** (testimony): υποβολή ερωτήσεων για τις βασικές και τις δευτερεύουσες πηγές άντλησης της καταγραφής του γεγονότος-θέματος. **Συζήτηση** (debating): Η ενέργεια της προφορικής παρουσίασης της συνολικής εικόνας του θέματος.

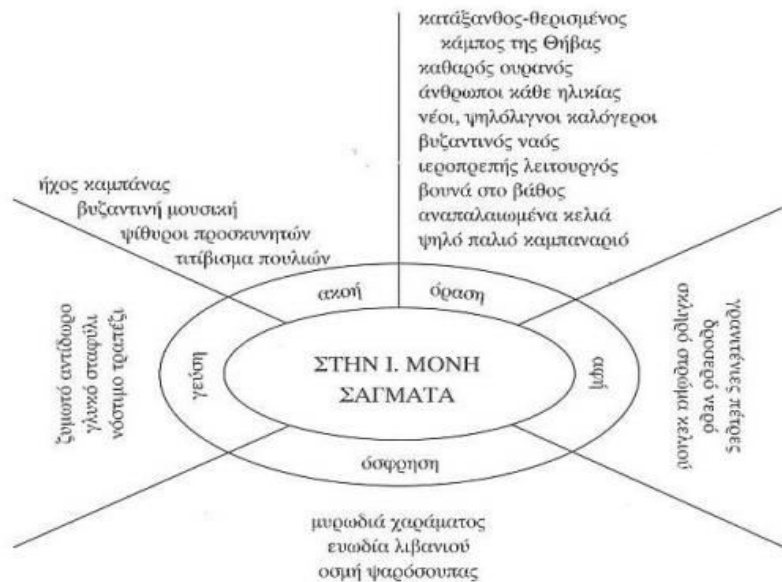
Οι τεχνικές αυτές εμφανίζονται επίσης και στα βιβλία των μαθητών εξ ορισμού. Για παράδειγμα συναντούμε παρακάτω την τεχνική των ερωτήσεων στα βιβλία εργασιών της Γ' και της Δ' τάξης δημοτικού αντίστοιχα. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει το υλικό που του παρέχεται στις ανάγκες των μαθητών του αλλά και να το συνδυάσει με το δικό του υλικό για ακόμη καλύτερα αποτελέσματα.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Σύμφωνα με τον Alber-Morgan (2007), **η τεχνική των γραφικών αναπαραστάσεων** είναι ένας τρόπος να οργανώσουν τη σκέψη τους όσοι ανταποκρίνονται περισσότερο στα οπτικά ερεθίσματα. Αποτελεί έναν άρτιο τρόπο παραγωγής και οργάνωσης του περιεχομένου ενός κειμένου, καθώς παρουσιάζει τα σημαντικά στοιχεία ενός θέματος και τις μεταξύ τους σχέσεις. Για τη δημιουργία περιγραφικών αλλά και άλλων ειδών κειμένων προσφέρονται οι εννοιολογικοί χάρτες. Αν ο μαθητής διδαχθεί αυτόν τον τρόπο προσυγγραφής από μικρή ηλικία ,μεγαλώνοντας θα είναι σε θέση να οργανώσει τα δεδομένα του κειμένου του με εσωτερική συνοχή (Ματσαγγούρας, 2004: 230). Η συγκέντρωση, αλλιώς χάρτης μυαλού ή χάρτης ιδεών, είναι μια στρατηγική που επιτρέπει την εξερεύνηση των σχέσεων μεταξύ ιδεών και προέκυψε από τον καθηγητή Novak, ο οποίος θεωρούσε πως με αυτόν τον τρόπο οι νέες ιδέες θα αφομοιώνονταν και θα ενσωματώνονταν με επιτυχία στις ήδη προϋπάρχουσες. Ένα θέμα τοποθετείται στο κέντρο μιας σελίδας, κυκλώνεται και υπογραμμίζεται. Καθώς γεννιούνται νέες ιδέες, συνδέονται με το κεντρικό θέμα μέσω γραμμών και οργανώνεται ένα γράφημα που συνδέει όλες τις σχετικές με το θέμα ιδέες. Το αποτέλεσμα μοιάζει με έναν ιστό ιδεών. Εντοπίζονται συγκεντρώσεις που παρουσιάζουν ενδιαφέρον και όροι που προσάπτονται στις ιδέες κλειδιά, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν σημεία εκκίνησης κατά τη συγγραφή. Η συγκέντρωση ιδεών βοηθάει στο να εντοπιστούν οι σχέσεις μεταξύ των υποθεμάτων, ειδικά όταν πρόκειται για ένα ευρύ γενικό αντικείμενο, γι' αυτό ενδείκνυται να συνδυάζεται με την τεχνική της ιδεοθύελλας. Οι μαθητές είτε σε ζευγάρια, είτε κατά μόνες μπορούν να τοποθετήσουν σε λογική σειρά τις ιδέες που προέκυψαν από τη συζήτηση που προηγήθηκε. Έτσι μπορούν να αναπτύξουν ένα θέμα εκ των διασυνδέσεων, που έχουν κάνει στο νου τους μέσω του χάρτη, στις διαφορετικές οπτικές που το απαρτίζουν (Hedge, 2000: 310-311). Η παρούσα τεχνική βοηθάει τον συγγραφέα να οπτικοποιήσει το θέμα του και να αποφασίσει τις κατευθύνσεις που θα ακολουθήσει κατά τη συγγραφή νέων ιδεών. Σύμφωνα με τους Lee-Tan (2010), οι γραφικές αναπαραστάσεις βοηθούν του μαθητές να εξελίσσουν το γραπτό τους λόγο με τον πάροδο του χρόνου ιδιαίτερα οι αρχάριοι συγγραφείς, καθώς οι γνωστικές τους ανάγκες καλύπτονται μέσα από την οπτικοποίηση των σχέσεων μεταξύ των ιδεών και των εννοιών σχετικά με μία θεματική. Πολλοί μαθητές βρίσκουν ιδιαίτερα χρήσιμο το να αναπαριστούν τις σχέσεις μεταξύ των ιδεών πριν την συγγραφή της έκθεσής τους. Όταν λοιπόν οι μαθητές κληθούν να γράψουν έκθεση η γραφική αναπαράσταση θα λειτουργήσει σαν γέφυρα ανάμεσα

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

στην ανάγνωση και μελέτη του θέματος και στο γραπτό λόγο. Η αναπαράσταση αυτή μπορεί να υλοποιηθεί με αναρίθμητους τρόπους και να εφαρμοστεί σε όλα τα στάδια της μελέτης, καθώς και σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους. Οι γραφικές αναπαραστάσεις μπορούν να έχουν μορφή πλέγματος, διαγραμμάτων ροής, πινάκων κλπ. Η μορφή αυτή καθορίζεται από τη φύση του θέματος και την εξοικείωση των μαθητών με τη μέθοδο αυτή.



Γραφική αναπαράσταση (Ματσαγγούρας, 2004)

Μία παραλλαγή των γραφικών αναπαραστάσεων αποτελεί η **τεχνική των γραπτών οδηγιών**. Ο εκπαιδευτικός παρέχει στο μαθητή ένα γραπτό σημείωμα στο οποίο επισημαίνει στοιχεία που κρίνει πως πρέπει να περιλαμβάνει το κείμενό του. Για παράδειγμα σε ένα θέμα όπως «Μια αρρώστια που πέρασα». Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δώσει οδηγίες στο μαθητή, όπως να συμπεριλάβει στην έκθεσή του σε ποια ηλικία την πέρασε, πού ήταν, ποια συμπτώματα είχε κ.ο.κ. (Ματσαγγούρας, 2004: 235). Σε σχέση με την τεχνική των γραφικών αναπαραστάσεων η τεχνική των οδηγιών έχει μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας, διότι απουσιάζει η οπτικοποίηση και η οργάνωση των ιδεών που περιλαμβάνουν οι γραφικές αναπαραστάσεις. Γι' αυτό αρκετοί εκπαιδευτικοί, αν το απαιτεί το επίπεδο των μαθητών της τάξης τους, παρέχουν μαζί με τις γραπτές οδηγίες και μία γραφική αναπαράσταση στους μαθητές τους για την ενίσχυσή τους στην οργάνωση των ιδεών τους (Beachy, 1992: 213).

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Στην τεχνική των Ημιτελών και εκτός Λογικής Σειράς Φράσεων δίνονται στους μαθητές φράσεις που δεν ακολουθούν καμία λογική σειρά και ζητείται από αυτούς να προσθέσουν δικές τους φράσεις και επιπλέον πληροφορίες αφού τις βάλουν σε μία λογική σειρά. Οι φράσεις που δίνονται συχνά αποτελούν τα δομικά στοιχεία του κειμένου και με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η παρουσία τους, κάνοντας το κείμενο αυτόματα πιο σωστό από άποψη δομής. Δίνεται έμφαση λοιπόν στη δημιουργικότητα και την αποτύπωση των ιδεών των παιδιών. Πολλές φορές οι φράσεις που δίνονται ως βοηθητικές είναι ήδη σε σωστή σειρά. Ο εισηγητής της εν λόγω τεχνικής ήταν ο Propp, ο οποίος και τη χρησιμοποίησε στη δημιουργία φανταστικών παραμυθιών από τα παιδιά (Ματσαγγούρας, 2004: 227-228).

Λίγα λόγια για μένα

Μπορείς να συστήσεις τον εαυτό σου στην τάξη με πολλούς τρόπους. Εδώ θα βρεις μερικές καλές ιδέες.

1 Συμπλήρωσε τις παρακάτω προτάσεις και διάβασέ τις στην τάξη.

Είμαι ο/η	Κόλλησε μια φωτογραφία σου ή μια ζωγραφιά του εαυτού σου
Πηγαίνω στο Σχολείο	
που βρίσκεται	
Στον ελεύθερο χρόνο μου	
.....	
Μου αρέσει να	
.....	
Θα ήθελα	
.....	



Το παραμύθι της τάξης

1 Χρησιμοποιήστε τις παρακάτω φράσεις και φτιάξτε όλη η τάξη μαζί ένα παραμύθι. Γράψτε το παραμύθι στον πίνακα ή σε χαρτί του μέτρου και βρείτε έναν ταιριαστό τίτλο. Ύστερα καθαρογράψτε το και εικονογραφήστε το.

Ήτανε μια φορά ένας γέρος και μια γριά που ζούσανε
Ήταν καλοί άνθρωποι, αλλά
Μια μέρα ο γέρος αποφάσισε να πάει
Για κακή του τύχη
Οι μέρες περνούσαν κι η γριά αποφάσισε
Ευτυχώς
Και ζήσανε αυτοί καλά

Τεχνική των Ημιτελών και εκτός Λογικής Σειράς Φράσεων (Σχολικό βιβλίο) Τετράδιο Εργασιών Γ, τεύχος Β, σ. 51 και σ. 20

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Ακολούθως, στην **Τεχνική της Αρχικής Παραγράφου ή της Τελικής Φράσης** ζητείται από τους μαθητές να ολοκληρώσουν το κείμενο συνεχίζοντας μια δοσμένη αρχική παράγραφο ή πρόταση ή να γράψουν ένα κείμενο που τελειώνει με μια τελική φράση που τους δίνεται. Σε μικρότερες τάξεις είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικό να δίνεται στην αρχή το χωροχρονικό πλαίσιο και οι πρωταγωνιστές της ιστορίας. Η τεχνική αυτή βοηθάει όσους μαθητές δυσκολεύονται να κάνουν την αρχή και χρησιμοποιείται αρκετά στα νέα βιβλία. (Ματσαγούρας, 2004: 229)

2η ενότητα • ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Β ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Η ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΣ

ρούν να δράσουν συμπληρωματικά και να κινητοποιήσουν τις αισθήσεις. Επιπλέον, τα πολυμέσα σε σχέση με τα συμβατικά εποπτικά μέσα, video, audio κ.λπ., προσφέρουν κάτι περισσότερο. Ο μαθητής δεν παρακολουθεί παθητικά. Δε μετατρέπεται σε θεατή. Συμμετέχει, αυτενεργεί. Σε ένα τέτοιο μαθητοκεντρικό μαθησιακό περιβάλλον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει, από απλός «αναμεταδότης» γνώσεων και «αυθεντία» γίνεται συνεργάτης και σύμβουλος του μαθητή.

Η Πληροφορική στο σχολείο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000

Διαβάσω και γράφω

1. Αναζητήστε και άλλες παραγράφους στις ενότητες των βιβλίων της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και των Μαθηματικών που διδάσκατε αυτή την περίοδο. • Εντοπίστε σε αυτές: τη θεματική πρόταση, τις λεπτομέρειες και την κατακλείδα (αν υπάρχει).
2. Γράψτε δύο παραγράφους με βάση την παρακάτω θεματική πρόταση και την παρακάτω κατακλείδα:

Θεματική πρόταση: Οι περισσότεροι μαθητές στο Γυμνάσιο έχουν πολύ λίγο ελεύθερο χρόνο.

Λεπτομέρειες:

.....

.....

Κατακλείδα:

Θεματική πρόταση:

Λεπτομέρειες:

.....

.....

Κατακλείδα: Τότε κατάλαβα ότι ορισμένα παιδιά στην τάξη μου είναι φτωχά.

Συμβουλές

- ✦ Η **παραγράφος** είναι ένα ενιαίο κείμενο, με αρχή, ανάπτυξη και τέλος. Έχει την **αυτονομία** της, αφού αναπτύσσεται μια ιδέα ή η πλευρά ενός θέματος, αλλά ταυτόχρονα συνδέεται με την επόμενη παράγραφο και όλες μαζί διαμορφώνουν ένα κείμενο.
- ✦ Στην αρχή της παραγράφου εντοπίζουμε-γράφουμε το θέμα που αναλύεται παρακάτω σε προτάσεις.
- ✦ Συνδέουμε τις προτάσεις στο εσωτερικό της παραγράφου με κατάλληλες **συνδετικές λέξεις** που δηλώνουν επεξήγηση, παράδειγμα, συμπέρασμα, αντίθεση κτλ.
- ✦ Η μια παράγραφος πρέπει να ξεχωρίζει από την άλλη, γι' αυτό αφήνουμε **περιθώριο** στην αρχή κάθε παραγράφου.

35

(Σχολικό βιβλίο Α' Γυμνασίου)

Η **τεχνική της κειμενικής υπερδομής** σε πολλά σημεία ταυτίζεται με τη λειτουργία της τεχνικής των ερωτήσεων. Η διαφορά εντοπίζεται στον τρόπο που παρέχονται οι πληροφορίες στους μαθητές. Οι πληροφορίες και τα δομικά στοιχεία δίνονται σε μορφή συμπληρωμένης ή ασυμπλήρωτης λίστας. Η τεχνική αυτή ενδείκνυται για αφηγηματικά κείμενα των οποίων βασικοί άξονες είναι ο τόπος, ο χρόνος, οι ήρωες, το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν, η δράση

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

που αναπτύσσουν, οι εσωτερικές τους συγκρούσεις και τα απρόσμενα γεγονότα. Τα στοιχεία αυτά λοιπόν μέσα στο πλαίσιο της αφήγησης δεν πρέπει να παρατίθενται ασυνάρτητα μεταξύ τους αλλά σύμφωνα με μία συγκεκριμένη υπερδομή (Μπαμπινιώτης, 1991: 41). Μπορεί ο βαθμός καθοδήγησης της εν λόγω τεχνικής να είναι υψηλός αλλά τα όρια για ελεύθερη έκφραση του μαθητή είναι μεγάλα. Ακόμη, μπορεί να δημιουργηθεί και το σχήμα δράσης, το οποίο συντίθεται γύρω από έναν ήρωα, και ο μαθητής δύναται να παρακολουθήσει εναργώς τις ψυχολογικές του μεταπτώσεις και τις διαδοχικές ενέργειές του κάτι που είναι εμφανές και στο μοντέλο δράσης προσώπων του Greimas. Τέλος, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να δίνουν στους μαθητές έτοιμα σχήματα για τα κείμενα που θα μελετήσουν προκειμένου να τα συμπληρώνουν και εν συνεχεία να δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να πράττουν ανάλογα για κάθε κείμενο που μελετούν μόνοι τους.

Αξιότιμε κύριε Γίγαντα!

❑ Είσαι ένα από τα παιδιά της γειτονιάς που αποφάσισαν με ένα γράμμα να ζητήσουν συγγνώμη από το Γίγαντα. Θέλουν να του εξηγήσουν γιατί έπαιζαν στον κήπο χωρίς την άδειά του και να τον παρακαλέσουν να τους αφήσει να ξαναπαιξουν εκεί.

- Το παρακάτω γράμμα θα σε βοηθήσει να ετοιμάσεις τη δική σου επιστολή.

Ioanna Προκοπίου
Αγ. Κυριακής 54,
48100 Πρέβεζα

Τρίτη 23 Νοεμβρίου

Αγαπητοί Ερευνητές,

Πολύ ωραία η εφημερίδα σας, αλλά θα ήθελα να βάζετε περισσότερα παιχνίδια και πιο πολλά θέματα για τη φύση και τα ζώα.

Μου αρέσει πολύ να διαβάζω βιβλία και να παίζω μπάσκετ. Είμαι 9 χρονών και πηγαίνω στην Γ' τάξη. Θα ήθελα να αλληλογραφήσω με αγόρια και κορίτσια που έχουν την ίδια ηλικία με εμένα.

Με εκτίμηση
Ioanna Προκοπίου

- ΑΠΟΣΤΟΛΕΑΣ**
Το **όνομα και τη διεύθυνση** του αποστολέα. Αν το γράμμα είναι για κάποιο φίλο ή γνωστό, δε χρειάζεται να γράψεις τη διεύθυνσή σου.
- ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ**
Η **ημερομηνία** που γράφεις το γράμμα.
- ΠΡΟΣΦΩΝΗΣΗ**
Ο **τρόπος που χαιρετάς** τον παραλήπτη.
- ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ**
Για **ποιο λόγο** γράφεις την επιστολή. Σε ένα γράμμα γράφεις τα νέα σου, δίνεις πληροφορίες, ζητάς κάτι, δίνεις εξηγήσεις, εκφράζεις ευχαριστίες ή κάνεις παράπονα.
- ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ**
Ενας **αποχαιρετισμός** για να τελειώσει το γράμμα.
- ΥΠΟΓΡΑΦΗ**
Το **ονοματεπώνυμό** σου. Αν είναι επίσημο γράμμα, βάζεις και την **υπογραφή** σου.

Τεχνική κειμενικής υπερδομής (Σχολικό βιβλίο)

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Μια ακόμη τεχνική που κρίνεται ορθό να αναλυθεί εκτενέστερα είναι αυτή της **δημιουργικής απομίμησης μοτίβων**, η οποία έχει εισαχθεί στο χώρο της διδασκαλίας προερχόμενη από το χώρο της λογοτεχνίας και συγκεκριμένα της κατασκευής παραμυθιών. Ο Rodari (1990), ο οποίος εφάρμοσε και την τεχνική των φανταστικών δυνάμεων για τη δημιουργία παραμυθιών από τα παιδιά, εφάρμοσε και την παρούσα τεχνική για τον ίδιο σκοπό. Ζήτησε λοιπόν από τους μαθητές να αξιοποιήσουν το υπόδειγμα ενός παραμυθιού που τους έδωσε («τα επτά κατσικάκια»), ώστε να δημιουργήσουν ένα δικό τους παραμύθι («τα επτά λυκάκια»). Με τη μέθοδο της «πατητούρας», όπως αναφέρει, ο Ματσαγούρας τους ενθαρρύνουμε να αξιοποιήσουν το δειγματικό κείμενο ως «πατρόν». Επομένως, έπειτα από εξάσκηση στην κατ' αναλογία παραγωγή κειμένου, οι μαθητές είναι σε θέση, είτε με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού είτε χωρίς, να αναγνωρίσουν επαναλαμβανόμενα μοτίβα που εμφανίζονται στα κείμενα και να παραγάγουν και οι ίδιοι το δικό τους κείμενο. Πρόκειται για μία περίπλοκη τεχνική τα αποτελέσματα της οποίας είναι θεαματικά. Το σχετικό παράδειγμα παρατίθεται παρακάτω.

Χαϊκού

Είτε βραδιάζει
είτε φέγγει
μένει λευκό το γίασεμί.

Γιώργος Σεφέρης,
Ποιήματα, εκδ. Ίκαρος

Κίτρινα, άσπρα
χρυσάνθεμα· μα θέλω
κι ένα κόκκινο!

Μασαόκα Σικά,
132 γιαπωνέζικα χαϊκού,
μτφρ. Ρούμπη Θεοφανοπούλου,
εκδ. Πρόσπερος

 Τα **χαϊκού** είναι μια μορφή ιαπωνικού ποιήματος. Ένα χαϊκού έχει **17 συλλαβές** και χωρίζεται σε **τρεις στίχους**. Ένα χαϊκού περιγράφει μια στιγμή του χρόνου. Δημιουργεί με λέξεις μια εικόνα. Συχνά αυτή η εικόνα αποκαλύπτει και πώς νιώθει ο δημιουργός του χαϊκού. Χαϊκού έχουν γράψει ποιητές και ποιήτριες σε όλο τον κόσμο. Ένας σημαντικός έλληνας ποιητής που έγραψε χαϊκού είναι ο Γιώργος Σεφέρης.

✓ **1** Μέτρησε τις συλλαβές των δύο παραπάνω χαϊκού. Συμβουλέψου τους κανόνες συλλαβισμού στη σελίδα 81 του βιβλίου σου.

Γράφουμε χαϊκού!

2 Διάλεξε μια εικόνα της φύσης για καθεμία από τις εποχές του χρόνου. Ζωγράφησε στο τετράδιό σου αυτές τις εικόνες και γράψε δίπλα τους από ένα χαϊκού. Διάβασε τι έκανε η Μελίνα.

Χειμώνας

Πέφτουν νιφάδες.
Μέσα σε λευκά φύλλα
ένα σπουργίτι.

Μελίνα



Τεχνική δημιουργικής απομίμησης μοτίβων (Σχολικό βιβλίο δημοτικού)

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Οι τεχνικές της τροποποίησης και ανατροπής μοτίβων διαφέρουν ως προς την προηγούμενη τεχνική, καθώς οι συγκεκριμένες ακολουθούν κατ' αναλογία το πρότυπο κείμενο. Στις συγκεκριμένες τεχνικές ο καθηγητής μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να τροποποιήσουν κάποια στοιχεία του πρότυπου κειμένου και να δώσουν μία δική τους νέα εκδοχή στο κείμενο. (π.χ. μπορούν να αλλάξουν το χρόνο των ρημάτων της ιστορίας, τον τόπο, το χρόνο, του χαρακτήρες και τα γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους, το ρόλο τους) (Ιορδανίδου & Φτερινιάτη, 2000: 338). Ακόμη, στην προσθήκη νέων στοιχείων από τους μαθητές επιτρέπεται και η προσθήκη ενός παράγοντα καθιερωμένου στην κοινωνία τους, όπως η χρήση κινητών τηλεφώνων. Σαφώς μπορεί να συμβεί και το αντίθετο στο πλαίσιο της ανατροπής της εν λόγω τεχνικής, δηλαδή μία σύγχρονη ιστορία να μεταφερθεί στο παρελθόν με προσμίξεις στοιχείων της εποχής στην οποία έχει ενταχθεί. Με αυτόν τον τρόπο δεν ασκείται μόνο η δημιουργική γραφή των παιδιών αλλά τους δίνεται η ευκαιρία να προβληματιστούν και να αμφισβητήσουν στερεότυπα και ιδεολογίες της εποχής τους αλλά και παλαιότερων εποχών.

Ένα από τα κειμενικά είδη που προσφέρεται για τη χρήση **της τεχνικής των εικόνων** είναι το αφηγηματικό. Η τεχνική των εικόνων βοηθά το μαθητή να παράγει ιδέες και να αναπτύξει πλοκή. Ο αφηγηματικός τρόπος σκέψη, όπως τον αποκαλεί ο Bruner (1986) ενεργοποιείται άμεσα και αποτελεσματικά με τη χρήση εικόνων. Ως αφηγηματικό τρόπο σκέψης ορίζει το σύστημα μέσω του οποίου το παιδί έχει τη δυνατότητα να αποδώσει στην εικονιζόμενη δράση αιτιοκρατικές σχέσεις και στα πρόσωπα της δράσης κίνητρα, προθέσεις, διαθέσεις και στάσεις. Τα στοιχεία αυτά είναι βασικά στην οικοδόμηση ενός αφηγήματος. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004), ο εκπαιδευτικός, δίνοντάς τους μια σειρά από εικόνες και με την κατάλληλη καθοδήγηση και την υποβολή στοχευμένων ερωτήσεων βοηθά τους μαθητές: α) να δώσουν πληρέστερη και συστηματικότερη περιγραφή των προσώπων και της δράσης τους, β) να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά των χαρακτήρων, γ) να την αξιολογήσουν δ) να τοποθετηθούν οι ίδιοι συναισθηματικά. Συμπληρωματικά με τις εικόνες, μπορούμε να δώσουμε και σχετικές ερωτήσεις όπως: Τι ήχοι και μυρωδιές βγαίνουν μέσα από την εικόνα; Τι είχε γίνει πριν; Τι νομίζεις ότι σκέπτεται κι αισθάνεται ο ήρωας; Τι νομίζεις ότι θα γίνει μετά; Επίσης βοηθητικό θα μπορούσε να είναι και σχετικό λεξιλόγιο που παρουσιάζεται σε συνάρτηση με τις εικόνες.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

1. Σε μια από τις καθημερινές βόλτες με το σκύλο του, ο Λευτέρης συναντάει δυο φίλους του από τη γειτονιά, που έχουν κοντά τους ένα μικρό σκυλάκι. Του διηγούνται την ιστορία του μικρού τους φίλου. Θα θέλατε να τη μάθετε κι εσείς; Δεν έχει όμως λόγια. Παρατηρήστε καλά την εικονογραφημένη ιστορία και γράψτε τη με λόγια. Σας δίνεται η αρχή.



Είναι ένα κεραιονότιο απόσπασμα. Τα δυο αδέρφια παίζουν μέσα από το παράθυρο της γρατονιάς, καθώς απειρίζουν στο σπίτι τους μετά το μάθημα των αγγλικών. Σελίδα 1.

(Τετράδιο Εργασιών Ε, τόμος Α, σσ. 29-30)

Κρίνεται σκόπιμο ως τελευταία τεχνική συλλογής πληροφοριών προσυγγραφικού σταδίου να αναλυθεί η τεχνική των συσχετιζόμενων λέξεων, η οποία παρουσιάζει κάποια κοινά σημεία με την τεχνική της χορήγησης βασικών λέξεων που αναλύθηκε στο κεφάλαιο των τεχνικών χαλαρής καθοδήγησης. Σύμφωνα με αυτήν ο καθηγητής χωρίζει την τάξη σε ομάδες και δίνει στους μαθητές 2-4 λέξεις οι οποίες συσχετίζονται λογικά μεταξύ τους και αποτελούν τον πυρήνα μιας αφήγησης. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της τεχνικής αυτής κάθε ομάδα μαθητών αναλαμβάνει και έναν αριθμό λέξεων, συνθέτοντας 3-4 προτάσεις με αυτές. Έπειτα, η κάθε ομάδα ανακοινώνει στην ομήγυρη της τάξης τις προτάσεις, τις οποίες συνέθεσε και βάσει αυτού του υλικού, που ο δάσκαλος καταγράφει στον πίνακα, οι μαθητές κατά μόνας συνθέτουν το προσωπικό τους κείμενο. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της διαδικασίας αυτής είναι ότι οι μαθητές εργάζονται ομαδοσυνεργατικά. Σύμφωνα με τον Wheatly (1991), η

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

συμμετοχή των παιδιών σε μια μικρή ομάδα μπορεί να διεγείρει τις νοητικές τους λειτουργίες. Επομένως, έχει ιδιαίτερο νόημα για τα παιδιά να εργάζονται σε ομάδες, διότι παρακινούνται από τις προκλήσεις που δέχονται οι ιδέες τους και αναγνωρίζουν την ανάγκη να τις αναδιοργανώνουν (σ.18-19).

Ένα παράδειγμα για την εν λόγω τεχνική είναι να δοθούν στους μαθητές οι λέξεις (παιδί, ποδήλατο, δρόμος, φορτηγό, πρώτες βοήθειες) κι έπειτα κάθε ομάδα μαθητών να αναλάβει από ένα αριθμό λέξεων (π.χ. παιδί- ποδήλατο, παιδί-ασθενοφόρο, ποδήλατο-δρόμος, φορτηγό, ποδήλατο). Έπειτα, ανακοινώνουν οι ομάδες τις προτάσεις που έχουν δημιουργήσει, τις οποίες ο καθηγητής καταγράφει στον πίνακα και στη συνέχεια ο κάθε μαθητής μόνος συνθέτει μία ιστορία βασισμένη σε αυτό το υλικό που έχει παραχθεί από τις ομάδες (Ματσαγγούρας, 2004: 234).

Παρακάτω παρατηρείται ένας συγκεντρωτικός πίνακας με τεχνικές χαλαρής και υψηλής καθοδήγησης αναφορικά, που επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με το μαθητικό κοινό στο οποίο απευθύνεται. Κατά το προσυγγραφικό στάδιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και συνδυασμός τεχνικών για να καλλιεργηθούν πολλαπλές δεξιότητες, για να δοθεί επιπλέον βοήθεια ή για να επιτευχθεί η εξάσκηση σε περισσότερες από μία μεθόδους.

Τεχνικές Χαλαρής καθοδήγησης	Τεχνικές Υψηλής καθοδήγησης
Τεχνική φανταστικών διωνύμων	Τεχνική ερωτήσεων
Τεχνική Γάντζων	Τεχνικές τροποποίησης και ανατροπής μοτίβων
Τεχνική χορήγησης βασικών λέξεων	Τεχνική της κειμενικής υπερδομής
Τεχνική γονιμοποιητή	Τεχνική δημιουργικής απομίμησης
Τεχνική συζήτησης	Τεχνική εικόνων
Τεχνική μελέτης πηγών	Τεχνική ημιτελών και εκτός λογικής σειράς φράσεων
Τεχνική ομαδικής δημιουργικής σύνθεσης	Τεχνική γραφικών αναπαραστάσεων
Τεχνική ελεύθερης γραφής	Τεχνική αρχικής παραγράφου ή τελικής φράσης
Τεχνική ιδεοθύελλας	Τεχνική γραπτών οδηγιών
Τεχνική εναλλαγής ρόλων-παιχνίδι ρόλων	Τεχνική συσχετιζόμενων λέξεων

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Καταλήγοντας, θα πρέπει να τονιστεί πως το προσυγγραφικό στάδιο είναι μείζονος σημασίας για την εξασφάλιση της επιτυχίας στην παραγωγή λόγου, γιατί κατά τη διάρκειά του ο στόχος είναι να κινητοποιηθούν οι μαθητές στο να παραγάγουν ιδέες ώστε να τις εντάξουν στο γραπτό τους κείμενο. Σύμφωνα με τον Smith (1982), ο χρόνος που «ξοδεύεται» για την εφαρμογή των τεχνικών του προσυγγραφικού σταδίου είναι ωφέλιμος για την ποιότητα του γραπτού υλικού που θα παραχθεί από τους μαθητές στο κυρίως συγγραφικό στάδιο. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν οφείλουν να «μυήσουν» τους μαθητές στο προσυγγραφικό στάδιο, ώστε να ενισχύσουν το γραπτό τους λόγο.

2.6. Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky

Η εφαρμογή τόσο του προσυγγραφικού όσο και του μετασυγγραφικού σταδίου καλλιεργούν τις παραγωγικές δεξιότητες των μαθητών και την ανάπτυξη αντίστοιχων στρατηγικών και τεχνικών. Σύμφωνα με τον διαλεκτικό εποικοδομισμό του Vygotsky, η αλληλεπίδραση των μαθητών με εξασκημένους συνομιλητές ή με συνομιλητές που διαθέτουν μεγαλύτερο γνωστικό εξοπλισμό σε ένα θέμα είναι ουσιαστική και καθοριστική. Σύμφωνα με Φρυδάκη (2009), η διάδραση των μαθητών με γνωστικά πιο ανεπτυγμένους «άλλους» είναι αυτή που τους βοηθά να σκέπτονται και να δίνουν ουσιαστικό νόημα στην εμπειρία τους. Η παρουσία του σημαντικού «άλλου» μπορεί να συνδεθεί με την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων, την πραγματοποίηση μιας δράσης, την επίλυση προβλήματος ή την εξεύρεση μιας λύσης. Οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων παρέχουν κατευθύνσεις και προτάσεις ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές στην παραγωγή ιδεών και για στην αυτοδιόρθωση, λειτουργώντας ως οι εκπαιδευμένοι συνομιλητές στο πλαίσιο της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης. Για τον Vygotsky το επίπεδο ανάπτυξης του ατόμου διακρίνεται σε πραγματικό και δυνάμει, η απόσταση ανάμεσα στα δύο αποτελεί τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (ΖΕΑ) και η σταδιακή μετάβαση από το ένα επίπεδο στο άλλο συντελείται με την καθοδήγηση των ενηλίκων ή με την συνεργασία με ικανούς ομιλητές (Φρυδάκη, 2009: 269). Στο πλαίσιο της τάξης ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τη θεωρία αυτή λειτουργεί ως διευκολυντής, που προσαρμόζει το προς μάθηση αντικείμενο στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, δίνοντάς τους εξηγήσεις και κατάλληλα υποστηρίγματα, ώστε να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που συναντούν. Οι συμμαθητές κάποιες φορές λειτουργούν πιο αποτελεσματικά από τον εκπαιδευτικό, καθώς έχουν πιο πρόσφατη εμπειρία κατάκτησης της

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

μάθησης και βρίσκονται πιο κοντά νοητικά με έναν συνομήλικο (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003: 152-153). Επιπρόσθετα, η χρήση διαμεσολαβητικών νοητικών εργαλείων, δομημένων με ευέλικτο κι αρμονικό τρόπο που να υποβοηθούν στο γεφύρωμα του χάσματος πρότερων αντιλήψεων και επιστημονικών γνώσεων και να αποτελούν σκαλωσιές (scaffolding) για την Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development) έτσι ώστε να μετατρέπεται η μάθηση σε μια ξέγνοιαστη, εύκολη και φυσιολογική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, αποτελεί πλέον αδήριτη αναγκαιότητα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρέχουν υποστήριξη «σκαλωσιά» στους μαθητές τους χρησιμοποιώντας ένα πλαίσιο στήριξης το οποίο λειτουργεί ως εξής: 1. Παρέχει στήριξη, 2. Λειτουργεί ως εργαλείο, 3. επεκτείνει τα όρια δυνατοτήτων των μαθητών, 4. Επιτρέπει την επίτευξη έργων που διαφορετικά δεν θα ήταν εφικτά, 5. Χρησιμοποιείται επιλεκτικά όταν και όπως χρειάζεται (Shunk, 2009: 264). Ο εκπαιδευτικός αρχικά προσφέρει ως πρότυπο μία δεξιότητα με την οποία παρέχει στήριξη και βαθμιαία την αποσύρει, όσο οι μαθητές αποκτούν τη δεξιότητα αυτή (Φθίνουσα καθοδήγηση).

Έτσι και στο μάθημα της παραγωγής λόγου πριν την αρχική κειμενοποίηση λαμβάνει χώρα το προσυγγραφικό στάδιο στο οποίο οι τεχνικές που το απαρτίζουν λειτουργούν ως υποστηρίγματα για να οδηγηθεί ο μαθητής στη ΖΕΑ. Τους παρέχει ένα πλαίσιο στήριξης μέσω της εφαρμογής των κατάλληλων στρατηγικών προσυγγραφής (υψηλής και χαλαρής καθοδήγησης) ώστε να κατακτήσουν τις δυνατότητες για την παραγωγή λόγου τις οποίες βαθμιαία αποσύρει κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Μετά τη συγγραφή του κειμένου από τον κάθε μαθητή ακολουθεί η αξιολόγηση από το διδάσκοντα, η οποία γίνεται με τρόπο ολιστικό ή αναλυτικό και περιλαμβάνει εκτιμήσεις για κάθε μορφή παραγωγικής γνώσης ή δεξιότητας του μαθητή. Η αξιολόγηση είναι δυνατόν να γίνει βαθμολογικά ή/και περιγραφικά. Τα κριτήρια της αξιολόγησης αναδεικνύουν το βαθμό επίτευξης α) των επικοινωνιακών στόχων του γραπτού δοκιμίου, β) τη συνάφειά του με τα δεδομένα και τα ζητούμενα του θέματος, γ) τη δομή, δ) τη συνοχή και τη συνεκτικότητα ε) τη γραμματική, την ορθογραφία και το λεξιλογικό πλούτο του, στ) το ύφος του κειμένου σε συνάρτηση με το κειμενικό είδος και τον αποδέκτη, ζ) τη σαφήνεια του λόγου, η) την ποιότητα του περιεχομένου του και θ) την εμφάνισή του. Μετά την αξιολόγηση, το κείμενο είναι δυνατόν να δημοσιοποιηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου ή σε ειδικό πίνακα ανακοινώσεων (Μιχάλης & Σπανός, 2012: 218-220).

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ- ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρατίθεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, καθώς και το πλαίσιο και οι συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας, συμπεριλαμβανομένου και του τρόπου συλλογής δεδομένων, των μεθόδων και κατά συνέπεια της ανάλυσής τους.

Στη σύγχρονη κοινωνία είναι κεφαλαιώδους σημασίας η εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία «συμβαδίζει» με τις απαιτήσεις και τους ρυθμούς της κοινωνίας. Όμως η απουσία ενδιαφέροντος και ενεργητικότητας των μαθητών επηρεάζει άμεσα τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό προσπαθεί να καλύψει η παρούσα εργασία και έρευνα. Γνωρίζοντας και κατανοώντας πως οι ανάγκες των μαθητών ολοένα αλλάζουν, όπως και η καθημερινότητα μεταβάλλεται με γοργούς ρυθμούς, λαμβάνεται σοβαρά υπόψη ότι αλλάζει και ο ρόλος του σχολείου, καθώς είναι άμεσα εξαρτώμενος από την κοινωνία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η έρευνα στοχεύει στην ενίσχυση μέσω κάποιων τεχνικών, του ενδιαφέροντος των μαθητών, της ενεργής εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία μέσω των διδακτικών ερεθισμάτων. Οι μαθητές, είναι ανάγκη να έχουν ενεργό ρόλο στη διδακτική πορεία. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί αν οι δραστηριότητες ενίσχυαν την κινητοποίηση και δραστηριοποίηση των μαθητών, εμπλέκοντας τους ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και διευκολύνοντας την έκφραση της προσωπικής τους δημιουργικότητας. Η εν λόγω έρευνα λοιπόν θα εστιάσει και θα εξετάσει τη διδακτική σπουδαιότητα των προσυγγραφικών φάσεων, παράλληλα θα επιχειρήσει να τεκμηριώσει αν και κατά πόσο συμβάλλουν στην ποιοτική παραγωγή γραπτών μαθητικών κειμένων.

3.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στην παρούσα εργασία το θεωρητικό πλαίσιο εστιάζει στην εφαρμογή διδακτικών τεχνικών στήριξης των μαθητών κατά το προσυγγραφικό στάδιο της κειμενοκεντρικής- διαδικαστικής προσέγγισης του γραπτού λόγου. Η συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

αποτελείται από το σχεδιασμό και την εφαρμογή δύο διδασκαλιών σε διαφορετικά τμήματα της Γ' Γυμνασίου, με σκοπό την παραγωγή ιδεών κατά το προσυγγραφικό στάδιο με επιλεγμένες τεχνικές υψηλής καθοδήγησης και χαλαρής καθοδήγησης και εν συνεχεία την παραγωγή γραπτού κειμένου, το οποίο θα περιλαμβάνει την κειμενοποίηση των ιδεών (κυρίως συγγραφικό στάδιο) που οργανώθηκαν στο προσυγγραφικό στάδιο. Ο κύριος σκοπός, λοιπόν, της έρευνας είναι να εξεταστεί, αν οι τεχνικές, οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του προσυγγραφικού σταδίου επηρεάζουν την τελική παραγωγή του γραπτού κειμένου.

3.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν καθοριστική σημασία τόσο για το σχεδιασμό όσο και για τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Η συγκεκριμενοποίηση του ερευνητικού προβλήματος γίνεται μέσα από τη διατύπωση σαφών ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις αυτές μπορούν να οδηγήσουν στον περιορισμό της γενικής ερευνητικής περιοχής σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα.

Η ερευνητική μέθοδος, ο τρόπος συλλογής των δεδομένων και η ανάλυσή τους συνυπάρχουν παράλληλα με τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναμένεται να απαντηθούν μετά το πέρας της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται:

A) Πώς και σε ποιο βαθμό οι τεχνικές στήριξης των μαθητών κατά το προσυγγραφικό στάδιο φαίνεται να επηρεάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου;

B) Από ποιους παράγοντες φαίνεται να επηρεάζονται οι τεχνικές στήριξης του προσυγγραφικού σταδίου;

3.4. ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα εργασία εφαρμόζεται η ποιοτική έρευνα. Οι ποιοτικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται σε έρευνες που έχουν ως κύριο στόχο τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα στα κοινωνικά φαινόμενα και διερευνούν την εμπειρία των κοινωνικών υποκειμένων με αποτέλεσμα ο ερευνητής να αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσα από τα μάτια τους. Στοχεύουν επίσης, στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

κοινωνικών φαινομένων και καταστάσεων απαντώντας σε ερωτήματα «πώς;» και «γιατί;» (Ιωσηφίδης, 2008: 21,23).

Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές εφαρμόζουν ποιοτικές μεθόδους και εστιάζουν το ενδιαφέρον τους κυρίως στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου τους. Δεν ασχολούνται με μεγάλα μεγέθη και δεν αναζητούν να εξάγουν γενικευμένα συμπεράσματα. Δεν αντιμετωπίζουν σε καμία περίπτωση την εκπαιδευτική διαδικασία σαν ένα φαινόμενο αντικειμενικό, γι' αυτό δεν αναζητούν κοινές λύσεις σε ορισμένα προβλήματα που προκύπτουν. Απεναντίας επιζητούν λύσεις κατάλληλες για τη σχολική τους πραγματικότητα και διερευνούν τους παράγοντες που έχουν προκαλέσει μία ορισμένη κατάσταση, προσπαθώντας να την επιλύσουν βασισμένοι στην προσωπική τους θεωρία και στην πρακτική τους (Κατσαρού & Τσάφος, 2006: 128).

Η έρευνα αυτή αποτελεί ένα συγκεκριμένο επιστημονικό παράδειγμα το οποίο εστιάζει στην εφαρμογή ορισμένων τεχνικών συλλογής πληροφοριών κατά το προσυγγραφικό στάδιο στο μάθημα της Έκθεσης-έκφρασης του γυμνασίου σε συγκεκριμένα υποκείμενα ενός συγκεκριμένου σχολείου υπό ορισμένες συνθήκες. Για το λόγο αυτό εφαρμόστηκε ως ερευνητική μέθοδος η «μελέτη περίπτωσης». Η μελέτη περίπτωσης προσπαθεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τον κόσμο σε σχέση με τα άτομα που δρουν στο πλαίσιό του. Μελετά ένα ορισμένο περιστατικό στην εξέλιξή του, το οποίο όμως είναι τμήμα ενός ευρύτερου συστήματος. Μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να δώσει την ευκαιρία στους αναγνώστες να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο αφηρημένες ιδέες και αρχές μπορούν να συμπορευτούν. Η μέθοδος αυτή μπορεί να διεισδύσει σε καταστάσεις με τρόπους που δεν επιδέχονται πάντα αριθμητική ανάλυση. Ένα πλεονέκτημά της είναι ότι παρατηρεί τους παράγοντες που επιδρούν σε πραγματικά και μοναδικά περιβάλλοντα (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 309-310). Ακόμη, είναι εμπειρική έρευνα, καθώς βασίζεται στην συλλογή αποδείξεων για το τι συμβαίνει και διεξάγεται χρησιμοποιώντας πολλαπλές μεθόδους αποδείξεων ή συλλογής δεδομένων (Robson, 2007: 212).

Η εν λόγω μέθοδος έχει αρκετά πλεονεκτήματα όπως για παράδειγμα :

- ✓ Τα αποτελέσματά της γίνονται πιο εύκολα κατανοητά από το ευρύ κοινό.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

- ✓ Αποτυπώνει μοναδικά χαρακτηριστικά που σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να χάνονταν σε μεγαλύτερης κλίμακας δεδομένα.
- ✓ Είναι στενά και ισχυρά συνδεδεμένη με την πραγματικότητα.
- ✓ Βοηθά την ερμηνεία και άλλων παρόμοιων περιπτώσεων.
- ✓ Μπορεί να διεξαχθεί από έναν και μόνο ερευνητή.
- ✓ Επικεντρώνεται σε ατομικά υποκείμενα και προσπαθεί να κατανοήσει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο.
- ✓ Εμπλέκεται άμεσα ο ερευνητής στο υπό μελέτη γεγονός.

Η μελέτη περίπτωσης όμως όπως υποστηρίζεται έχει και ορισμένα μειονεκτήματα όπως για παράδειγμα :

- ✓ Τα αποτελέσματά της δεν είναι γενικεύσιμα.
- ✓ Δεν είναι εύκολο να υποβληθεί σε επανέλεγχο και ως εκ τούτου είναι υποκειμενική, επιλεκτική, προσωπική, όπως και κάθε ποιοτική έρευνα, όντας επιρρεπής σε προβλήματα ή προκαταλήψεις των ερευνητών.

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης αποτελεί μία οργανική μελέτη περίπτωση σύμφωνα με τους βασικούς τύπους διάκρισης του Stake, η οποία εξετάζει μια δεδομένη περίπτωση, για να διαμορφωθεί εικόνα για ένα ζήτημα (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 213). Αναλυτικότερα, ερευνάται η εφαρμογή διαφόρων τεχνικών του προσυγγραφικού σταδίου και η δυναμική τους στην παραγωγή γραπτού λόγου που ακολουθεί στο συγγραφικό στάδιο.

3.5. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.5.1. Ο χώρος και ο χρόνος της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη στο 11^ο Δημόσιο Γυμνάσιο Ιλίου. Το συγκεκριμένο σχολείο δεν αποτελούσε κάποιο από αυτά στα οποία διεξήχθησαν οι διδασκαλίες της πρακτικής άσκησης της Κατεύθυνσης *Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία* του Π. Μ. Σ. *Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*. Όμως κατόπιν συζήτησεως με το διευθυντή η ερευνήτρια κατέληξε να πραγματοποιήσει εκεί την έρευνά της, καθώς το κλίμα ήταν ιδιαίτερα ευνοϊκό και οι δύο εκπαιδευτικοί με τις οποίες εν τέλει συνεργάστηκε πολύ

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

πρόθυμες και βοηθητικές. Ο χρόνος που διατέθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας υπολογίζεται σε 4 ώρες. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι πριν τις διδασκαλίες, η ερευνήτρια παρακολούθησε περίπου 4 διδακτικές ώρες στα τμήματα, στα οποία αργότερα διεξήχθη η έρευνα. Τα τμήματα που έγινε η συλλογή των δεδομένων για την έρευνα ανήκαν στη Γ' Γυμνασίου και συγκεκριμένα ήταν το Γ'1 και το Γ'3. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2016-2017, καθώς η πρώτη διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στις 7 Δεκεμβρίου του 2016 και η δεύτερη στις 10 Ιανουαρίου του 2017.

3.5.2. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές δύο τμημάτων της Γ' Γυμνασίου του Γ'1 και του Γ'3. Ο αριθμός τους ήταν 23 από 24 μαθητές στο Γ'1 και 19 από 26 μαθητές στο Γ'3. Σαφώς σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), το δείγμα στην ποιοτική έρευνα δεν μπορεί να ταυτιστεί με το δείγμα στην ποσοτική έρευνα. Έτσι και ο αριθμός του δείγματος που μελετάται είναι μικρός, γι' αυτό σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να αναφερθούμε σε γενικευσιμότητα. Σύμφωνα με τους Huberman & Miles (1994), στην ποιοτική έρευνα η γενίκευση δεν αποτελεί στόχο. Ο λόγος είναι ότι στην ποιοτική έρευνα ενδιαφερόμαστε για μεμονωμένες περιπτώσεις, οι οποίες απαιτούν εις βάθος διερεύνηση σε μικρά δείγματα. Τα δείγματα αυτά χαρακτηρίζονται από ιδιαιτερότητες, οι οποίες δεν μπορούν να γενικευτούν σε ένα γενικότερο πληθυσμό αναφοράς. Ακόμη, δεν μπορούμε να αναφερθούμε σε γενικευσιμότητα και αντιπροσωπευτικότητα, διότι στην ποιοτική έρευνα ο στόχος είναι η βαθύτερη μελέτη κοινωνικών φαινομένων μέσα από την εμπειρία των συγκεκριμένων υποκειμένων που ερευνώνται. Σύμφωνα με τη Νόβα-Καλτσούνη (2006), η δειγματοληψία ήταν δειγματοληψία μη πιθανοτήτων, καθώς, όπως αναλύθηκε προηγουμένως, το δείγμα της εν λόγω έρευνας δεν αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό. Ακόμη, οι συμμετέχοντες μαθητές επιλέχθηκαν με βάση κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του συνολικού πληθυσμού. Δηλαδή είναι μαθητές Γ', Γυμνασίου, ανήκουν στο ίδιο σχολείο, έχουν τα ίδια ερεθίσματα από τις καθηγήτριές τους και βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Ακόμη, θα πρέπει να διευκρινιστεί όσον αφορά το επίπεδο των μαθητών πως και στα δύο τμήματα ήταν ιδιαίτερα καλό. Σύμφωνα όμως με τα λεγόμενα των δύο καθηγητριών των τμημάτων, ο γραπτός τους λόγος δεν ήταν τόσο ικανοποιητικός, όσο ο προφορικός. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί πως αποτέλεσε «δέλεαρ» για την ερευνήτρια να παρέμβει δίνοντας έμφαση στο προσυγγραφικό στάδιο, το οποίο αποτελεί κομβικό στάδιο για την παραγωγή γραπτού λόγου κι έπειτα να ερευνήσει τα αποτελέσματα. Όπως ενημερώθηκε από τις δύο καθηγήτριες, στο προσυγγραφικό στάδιο δεν χρησιμοποιούνται οι διάφορες τεχνικές καθοδήγησης και μη, με εξαίρεση την απλή επεξεργασία κειμένων που δίνουν οι ίδιες και έτοιμων σχεδιαγραμμάτων που διανέμονται στα παιδιά. Κατά συνέπεια, οι μαθητές των δύο τμημάτων δεν ήταν εξοικειωμένοι με τις τεχνικές αυτές, κάτι όμως που δεν τους εμπόδιζε να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις τεχνικές που εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στο κάθε τμήμα. Όσον αφορά τις διδάσκουσες των τμημάτων φάνηκε να ενδιαφέρονται πραγματικά για τις στρατηγικές συλλογής πληροφοριών πριν την παραγωγή γραπτού λόγου, θεωρώντας τις, όπως θα αναφερθεί και παρακάτω στην ανάλυση της έρευνας, άκρως ωφέλιμες για την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές.

3.5.3. Ο ρόλος της ερευνήτριας

Η ερευνήτρια ήταν παρούσα σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, η οποία διήρκεσε συνολικά δύο διδακτικές ώρες παράδοσης μαθήματος (όση ώρα απαιτείται για να ολοκληρωθεί το προσυγγραφικό στάδιο). Πήρε από τις καθηγήτριες την άδεια να αναλάβει το ρόλο της εκπαιδευτικού για τις ώρες αυτές και να παράσχει υποστηρικτικό ρόλο στις δύο τάξεις, ώστε να ερευνήσει την επιρροή των μεθόδων προσυγγραφικού σταδίου και την εξέλιξη των μαθητών στο γραπτό λόγο κατά το συγγραφικό στάδιο. Εδώ θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν ερευνήθηκε το μετασυγγραφικό στάδιο το οποίο δεν αποτελεί και αντικείμενο μελέτης της έρευνας. Ακολούθως, η ερευνήτρια πήρε συνέντευξη από ορισμένους μαθητές των δύο τμημάτων. Τέλος, δέχτηκε την κρίση των εκπαιδευτικών των τμημάτων και την αξιολόγησή τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της, καθώς οι δύο καθηγήτριες ανέλαβαν τον ρόλο του «κριτικού φίλου» (Κατσαρού, Τσάφος, 2006 & Lomax, 1996).

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

3.5.4. Ο τρόπος και τα μέσα συλλογής των δεδομένων

Μία μελέτη περίπτωσης τυπικά περιλαμβάνει πολλές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Μπορεί να περιλαμβάνει και ποσοτικά δεδομένα, αν και σχεδόν πάντα συλλέγονται ποιοτικά δεδομένα. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion, Morrison (2008), η διεξαγωγή μιας μελέτης περίπτωσης περιλαμβάνει τη χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, όπως και στην παρούσα έρευνα. Τα δεδομένα, που χρησιμοποιήθηκαν, συλλέχθηκαν και μέσα από τη διδασκαλία αλλά και εκ των υστέρων μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων στους μαθητές και γραπτών παρουσιάσεων των καθηγητριών των δύο τμημάτων, οι οποίες άσκησαν τον ρόλο του "κριτικού φίλου", αφού με παρακολούθησαν κατά τη διάρκεια των δύο διδασκαλιών μου. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας η σκέψη των μαθητών μέσω της εφαρμογής των προσυγγραφικών μεθόδων που εφαρμόστηκαν τροφοδοτήθηκε κι έτσι συνέχισαν στην παραγωγή γραπτού λόγου (ανάπτυξη ενός θέματος σε δύο παραγράφους). Τα γραπτά των μαθητών (βλ. παράρτημα) αποτέλεσαν μαζί με τις γραπτές παρουσιάσεις-αξιολογήσεις των καθηγητριών (βλ. παράρτημα) και τις συνεντεύξεις των μαθητών τα τεκμήρια της έρευνας, μέσω των οποίων επιχειρήθηκε να επιτευχθεί η τριγωνοποίηση.

3.5.5. Παρουσίαση των δύο διδασκαλιών κατά τις οποίες εφαρμόστηκαν προσυγγραφικές μέθοδοι

Προτού γίνει η περιγραφή των διδασκαλιών κρίνεται επιτακτική ανάγκη να επισημανθεί πως η συνεργασία με τις δύο εκπαιδευτικούς με τις οποίες η ερευνήτρια συνεργάστηκε στο 11^ο Γυμνάσιο Ιλίου ήταν άψογη. Ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικές και έδειξαν απόλυτη εμπιστοσύνη στις μεθόδους τις οποίες η ερευνήτρια αποφάσισε να εφαρμόσει στα τμήματά τους. Δύο εκπαιδευτικοί με ήθος και καλλιέργεια, έτσι όπως πρέπει να είναι οι σύγχρονοι Δάσκαλοι που υπηρετούν την εκπαίδευση.

Οι διδασκαλίες, που πραγματοποιήθηκαν, σαφώς υπηρετούσαν τους στόχους της εν λόγω ερευνητικής διαδικασίας αλλά παράλληλα υπηρετούσαν και το χρονοδιάγραμμα της διδασκαλίας της ύλης των καθηγητριών. Για την εξυπηρέτηση της έρευνας διδάχθηκαν και στα δύο τμήματα της Γ' Γυμνασίου θέματα που κρίθηκαν ότι

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

είχαν παρεμφερή δυναμικότητα, μιας και ήταν αδύνατο να διδαχθεί το ίδιο θέμα, γιατί το ένα τμήματα είχε προχωρήσει αρκετά την ύλη του σε σύγκριση με το άλλο. Η καθηγήτρια του τμήματος Γ'1 και κριτικός φίλος 1 είχε ως σκοπό, πριν ξεκινήσει να διδάσκει στους μαθητές της τα διάφορα κοινωνικά θέματα των ενοτήτων του βιβλίου (Ρατσισμός, Κρίση γλώσσας, Ειρήνη-Πόλεμος), να αναφερθεί στους διάφορους φορείς κοινωνικοποίησης και να συνδυάσει το ρόλο τους με την εκδήλωση τέτοιων φαινομένων. Αυτή η φιλοσοφία βρήκε την ερευνήτρια ιδιαίτερα σύμφωνη και αποφάσισε να διδάξει τον φορέα κοινωνικοποίησης «Οικογένεια», που είχαν διδαχθεί οι μαθητές και στη Β' γυμνασίου, εστιάζοντας όμως στην κρίση και στα αίτια της, ώστε να μπορέσει να συνδυαστεί με την εκδήλωση των κοινωνικών φαινομένων. Να επισημανθεί ότι δόθηκε από την εκπαιδευτικό ιδιαίτερη προσοχή στην επικοινωνιακή προσέγγιση των διδασκαλιών καθώς και ότι έγινε η προσπάθεια να συνδυαστούν κατά το προσυγγραφικό στάδιο τεχνικές υψηλής αλλά και χαλαρής καθοδήγησης, μιας και ο στόχος της παρούσας έρευνας δεν είναι η σύγκριση των μεθόδων αλλά η αποτελεσματικότητά τους για την παραγωγή του γραπτού λόγου. Τέλος, τα στάδια τα οποία ήταν ζητούμενο της έρευνας ήταν κυρίως το προσυγγραφικό και το κυρίως συγγραφικό, γι' αυτό και μετασυγγραφικό στάδιο δεν πραγματοποιήθηκε.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Γ'1

Μετά τη γνωριμία της ερευνήτριας με τους μαθητές, ακολούθησε η διανομή των φύλλων εργασίας στην στα μέλη της τάξης και η αφόρμηση της διδασκαλίας με θέμα «Η κρίση της οικογένειας ως βασικό αίτιο για την πρόκληση διάφορων φαινομένων κοινωνικής παθογένειας». Κατά την αφόρμηση η ερευνήτρια έγραψε την έκφραση «Η κρίση της Οικογένειας» στον πίνακα και ρώτησε τους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις τους, εφαρμόζοντας την τεχνική της ιδεοθύελλας (brainstorming), η οποία εντάσσεται στις τεχνικές χαλαρής καθοδήγησης. Κατά την τεχνική αυτή τα μέλη της τάξης εξέφρασαν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους αυθόρμητα, τα οποία η εκπαιδευτικός κατέγραψε στον πίνακα, με σκοπό να συλλεχθούν και να χρησιμοποιηθούν στο επόμενο βήμα του προσυγγραφικού σταδίου. Έπειτα, οι μαθητές προχώρησαν στο επόμενο βήμα του προσυγγραφικού σταδίου, που ως στόχο είχε να οργανωθεί το υλικό που συλλέχθηκε στην προηγούμενη τεχνική, ώστε να

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

αποτελέσει το υλικό της παραγωγής ιδεών. Αφού μελετήθηκε το κείμενο και ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν τα αίτια της κρίσης της οικογένειας και να προστεθούν νέες ιδέες στα όσα είχαν καταγραφεί ήδη στον πίνακα, ζητήθηκε από τους μαθητές κατά μόνας, να συντάξουν μία υποθετική συνέντευξη-στην οποία θα είχαν το ρόλο και του δημοσιογράφου και του γονέα-σχετικά με τα αίτια και τις συνέπειες της κρίσης της οικογένειας. Σε αυτό το στάδιο ακολουθήθηκε η τεχνική των γραπτών οδηγιών, καθώς δόθηκαν οδηγίες σχετικά με το ποιες θεματικές έπρεπε να καλύπτει η συνέντευξή τους και τι ύφος λόγου έπρεπε να υιοθετηθεί, κάτι που επισημάνθηκε ότι έπρεπε να ακολουθήσουν και κατά τη διάρκεια της παραγωγής λόγου τους (βλ. παράρτημα). Ακολούθως, οι απαντήσεις των μαθητών που αποτελούσαν τα αίτια της κρίσης της οικογένειας και είχαν προέλθει από τα όσα ως εκείνη την ώρα είχαν καταγραφεί στον πίνακα, οργανώθηκαν σε κατηγορίες μέσω της συζήτησης που αναπτύχθηκε στην τάξη. Τέλος, κατά το συγγραφικό στάδιο ο κάθε μαθητής κατέγραψε ένα κείμενο δύο παραγράφων σχετικό με το θέμα που συζητήθηκε (βλ. παράρτημα) στο οποίο θα γινόταν αντιληπτό, κατά πόσο επηρεάστηκε και ως προς τι, από την εφαρμογή των τεχνικών του προσυγγραφικού σταδίου.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Γ'3

Μετά τη γνωριμία της ερευνήτριας με τους μαθητές, ακολούθησαν οι απαραίτητες συστάσεις σχετικά με την ταυτότητα και τον σκοπό της διδάσκουσας στο τμήμα. Έπειτα, μοιράστηκαν τα φύλλα εργασίας στην ολομέλεια της τάξης με θέμα την αξία της γλωσσομάθειας και ξεκίνησε η αφόρμηση. Η εκπαιδευτικός εφάρμοσε την τεχνική της ιδεοθύελλας (brainstorming) και αξιοποίησε το προσωπικό βίωμα των παιδιών, ρωτώντας τα αν τα ίδια μαθαίνουν ξένες γλώσσες και τι τους έρχεται στο μυαλό, θετικό κι αρνητικό, ακούγοντας τη λέξη «Γλωσσομάθεια». Έτσι έγινε η εισαγωγή στο θέμα και η καταγραφή κάποιων βασικών ιδεών από όσες ακούστηκαν στον πίνακα. Ακολούθως, οι μαθητές προχώρησαν στην επεξεργασία του κειμένου που είχε συμπεριληφθεί στο φύλλο εργασίας τους (βλ. παράρτημα). Η εκπαιδευτικός πριν την έναρξη της ανάγνωσης έδωσε την αναγνωστική οδηγία στους μαθητές να υπογραμμίσουν στο κείμενο τα σημεία που δείχνουν την αναγκαιότητα της γλωσσομάθειας και τα προβλήματα που αυτή μπορεί να προκαλέσει. Κατόπιν πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση του κειμένου και επισημάνθηκαν τα σημεία που είχαν εντοπίσει οι μαθητές. Η τεχνική προσυγγραφικού σταδίου που ακολούθησε ήταν η συμπλήρωση ενός

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

νοητικού χάρτη (mind map) που ανήκει στις τεχνικές υψηλής καθοδήγησης. Στο χάρτη αυτό συμπληρώθηκαν μέσω της συζήτησης μαθητών και εκπαιδευτικού τα αίτια, οι προϋποθέσεις και οι επιπτώσεις της γλωσσομάθειας. Εν συνεχεία, ακολούθησε το κυρίως συγγραφικό στάδιο στο οποίο οι μαθητές ασχολήθηκαν με την παραγωγή γραπτού λόγου σχετικά με το θέμα που συζητήθηκε (βλ. παράρτημα), ώστε να διαπιστωθεί αν και ως προς τι επηρεάστηκαν από τις τεχνικές που εφαρμόστηκαν στο προσυγγραφικό στάδιο.

3.5.6. Εκτενέστερη περιγραφή προσυγγραφικού σταδίου των διδασκαλιών

Πριν την παρουσίαση των δύο διδασκαλιών όμως κρίνεται σκόπιμο σε αυτό το σημείο να αναλυθούν τα στάδια του προσυγγραφικού σταδίου που εφάρμοσε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών της. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που έχει παρατεθεί στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης το προσυγγραφικό στάδιο του κειμενοκεντρικού-διαδικαστικού μοντέλου αποτελείται από τρία στάδια (φάση **αυθεντικοποίησης**, φάση **παραγωγής ιδεών**, φάση **οργάνωσης ιδεών**) κι έπειτα ακολουθεί το συγγραφικό στάδιο, που είναι η φάση της κειμενοποίησης των ιδεών που έχουν συλλεχθεί (Σπανός & Μιχάλης, 2012· Ματσαγγούρας, 2004 Macken, et al., 1989). Η ερευνήτρια στους μαθητές του Γ'1 αλλά και του Γ'3 στο πρώτο στάδιο της **αυθεντικοποίησης** και της **επιλογής του θέματος** όρισε με τους μαθητές το προς συζήτηση θέμα, που σχετιζόταν άμεσα με τα βιώματά τους και τις προσλαμβάνουσές τους και στη συνέχεια έδωσε ορισμένες διευκρινίσεις σχετικά με την παραγωγή λόγου που θα ακολουθούσε. Ενημέρωσε τους μαθητές πως το κείμενο που θα καλούνταν να γράψουν θα έπρεπε να βασίζεται στα όσα είχαν συζητηθεί στην τάξη κατά το προσυγγραφικό στάδιο και τους έδωσε κάποιες κατευθύνσεις σχετικά με το κείμενο επιχειρηματολογίας που θα καλούνταν οι ίδιοι να γράψουν. Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και φάνηκε να τους αρέσει ιδιαίτερα που γνώριζαν από την αρχή του μαθήματος τι ακριβώς καλούνταν να κάνουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Εν συνεχεία, ορίστηκε η **προθετικότητα** του κειμένου μέσω των διευκρινίσεων προς τους μαθητές σχετικά με τα προς ανάπτυξη θέματα. Πιο συγκεκριμένα, αποφάσισαν μαζί με την ερευνήτρια οι μαθητές του Γ'1 να γράψουν ένα κείμενο σχετικό με τα αίτια της κρίσης της οικογένειας και τις συνέπειες αυτών και οι μαθητές του Γ'3 να αναπτύξουν ένα κείμενο σχετικά με τα οφέλη της Γλωσσομάθειας. Εν προκειμένω, να τονιστεί πως όλη η διδασκαλία της ερευνήτριας εστίασε σε αυτές τις εκφάνσεις

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

των εν λόγω θεμάτων και η φάση της **παραγωγής ιδεών** του προσυγγραφικού σταδίου είχε ως στόχο να συλλέξουν οι μαθητές πληροφορίες και υλικό γι'αυτές (αίτια της κρίσης της οικογένειας και οφέλη γλωσσομάθειας). Ακολούθως, **στο στάδιο της παραγωγής και οργάνωσης ιδεών** η ερευνήτρια εφάρμοσε κατά την έναρξη του προσυγγραφικού σταδίου μια τεχνική χαλαρής καθοδήγησης αυτήν της ιδεοκαταιγίδας, καθώς είχε ως στόχο να ακουστούν ελεύθερα οι σκέψεις και η εμπειρία των μαθητών, μιας και στην εκπαίδευση οι εμπειρίες των μαθητών είναι αυτές που προσφέρονται ως σημεία εκκίνησης της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2004: 204). Ακολούθως, αυτές τις ιδέες επιχείρησε να βοηθήσει τους μαθητές να τις οργανώσουν μέσω μίας τεχνικής υψηλής καθοδήγησης που εφάρμοσε στο κάθε τμήμα. (Γ'1 τεχνική των γραπτών οδηγιών, Γ'3 τεχνική των γραφικών αναπαραστάσεων-συμπλήρωση νοητικού χάρτη). Σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι στο τμήμα Γ'1 η τεχνική των γραπτών οδηγιών εφαρμόστηκε με μία μικρή παραλλαγή. Μετά την ανάγνωση του κειμένου και την άντληση ιδεών και από αυτό, δόθηκαν στους μαθητές οι γραπτές οδηγίες, ενταγμένες στο πλαίσιο της σύνταξης μιας σύντομης συνέντευξης από εκείνους, στην οποία οι μαθητές είχαν το διπλό ρόλο του δημοσιογράφου και του γονέα. Φυσικά τονίστηκε σε αυτούς ότι τις οδηγίες αυτές στην παραγωγή λόγου τους θα έπρεπε να τις ακολουθήσουν, ώστε να βοηθηθούν. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε έστω και σε μικρό βαθμό την τεχνική χαλαρής καθοδήγησης ,παιχνίδι ρόλων(role playing) επηρεαζόμενη από τη βιβλιογραφία, στην οποία αναφέρεται πως η τεχνική αυτή σε συνδυασμό με την τεχνική της ιδεοκαταιγίδας-και οι δύο χαλαρής καθοδήγησης- βοηθούν τους συμμετέχοντες στην παραγωγή ιδεών, ώστε να γράφουν πιο ανεπτυγμένα τα σημεία στα οποία επιθυμούν να αναφερθούν, κάτι που ενέχει ιδιαίτερη δυσκολία, κυρίως σε μαθητές μικρότερων τάξεων (Voon, 2010: 540). Σύμφωνα με τον Voon (2010), οι ιδέες που έχουν συλλεχθεί στο στάδιο της ιδεοκαταιγίδας σε ελάχιστο χρόνο με την τεχνική της «υποκριτικής» μπορούν να σταθεροποιηθούν στο μυαλό των μαθητών και να βελτιώσουν τη συνολική εικόνα του γραπτού τους κειμένου στο επόμενο στάδιο. Έτσι μπορούν να οπτικοποιήσουν, ό,τι ο αναγνώστης θα δει, εάν χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη ιδέα στο γραπτό τους. Επομένως, μέσω αυτών των αναφορών, η ερευνήτρια επηρεάστηκε και προσάρμοσε τις οδηγίες σε μορφή ερωτημάτων στο «σώμα» μιας συνέντευξης (βλ.παράρτημα), ώστε οι μαθητές με βιωματικό τρόπο να κατανοήσουν τους άξονες που όριζαν αυτές και έπρεπε να συμπεριληφθούν στην έκθεσή τους και να εντάξουν ορθά σε αυτούς τις ιδέες που είχαν

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

συγκεντρώσει στην ιδεοθύελλα. (π.χ. **Άξονας:** καθημερινότητα γονέων να συνδυαστεί **με τις ιδέες:** πολύωρη εργασία, πίεση εργασίας που μεταφέρεται στο σπίτι, εργασία γυναίκας-διπλός ρόλος της, αυξημένες υποχρεώσεις/ **Άξονας:** τρόπος επίλυσης διαφορών να συνδυαστεί **με τις ιδέες:** έλλειψη κατανόησης συζύγων για το διπλό ρόλο της γυναίκας, ανωριμότητα γονέων, άγνοια γονέων για την αντιμετώπιση των παιδιών τους. **Άξονας:** Οικονομικά αίτια να συνδυαστεί **με τις ιδέες:** καταναλωτικό πνεύμα εποχής, οικονομική κρίση). Στο τμήμα Γ'3 χρησιμοποίησε την τεχνική των γραφικών αναπαραστάσεων, καθώς είναι και αυτή μία τεχνική υψηλής καθοδήγησης και οργάνωσης των ιδεών που έχουν συγκεντρωθεί κατά την ιδεοκαταιγίδα. Σύμφωνα με τους Nesbit & Adesope (2006), η τεχνική των γραφικών αναπαραστάσεων οργανώνει τις προϋπάρχουσες γνώσεις με τις νέες και μπορούν να λειτουργήσουν ως ενισχυτές του προφορικού λόγου, ως υλικά μελέτης, ως υποστηρικτές στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ως οπτικοποιήσεις, ώστε να μπορούν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν πληθώρα ιδεών και να οργανώσουν τη σκέψη τους κατά το συγγραφικό στάδιο. Έτσι η ερευνήτρια έδωσε στους μαθητές ένα νοητικό χάρτη (βλ. παράρτημα) τον οποίο συμπλήρωσαν οι μαθητές με τη βοήθειά της, της σημασία της γλωσσομάθειας στη ζωή των ανθρώπων, τους κινδύνους που υποβόσκουν από την υπερβολική χρήση των ξένων γλωσσών και τις προϋποθέσεις για την σωστή εκμάθηση ξένων γλωσσών. Τέλος, και στα δύο τμήματα ακολούθησε το συγγραφικό στάδιο κατά το οποίο οι μαθητές κατά τη διάρκεια του οποίου παρήχθη ο λόγος των μαθητών οι ιδέες τους που βρίσκονταν σε προ-γλωσσική μορφή πήραν γλωσσική έκφραση, βάσει των κειμενικών συμβάσεων που είχαν οριστεί προηγουμένως (Ματσαγγούρας, 2004: 248). Μετασυγγραφικό στάδιο δεν πραγματοποιήθηκε, καθώς δεν αποτελούσε αντικείμενο διερεύνησης.

3.5.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η αξιοπιστία (reliability) και η εγκυρότητα (validity) στην ποιοτική έρευνα χρησιμοποιούνται ως όροι στην ποιοτική έρευνα για της αποδώσουν ποιότητα (Patton, 2002). Ο όρος αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια της έρευνας και στο βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα της έχουν ευρύτερη σημασία και αξία για παρόμοιες περιπτώσεις και ερευνητικά πεδία. Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία επιτυγχάνεται με την τριγωνοποίηση των δεδομένων. Πιο συγκριμένα, ο «τριγωνισμός» σημαίνει η χρησιμοποίηση διαφορετικών μεθόδων συλλογής

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

δεδομένων και η σύγκλιση των αποτελεσμάτων τους για ένα κοινωνικό φαινόμενο (Ιωσηφίδης, 2008). Στην προκείμενη έρευνα για τον **τριγωνισμό** των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν **οι συνεντεύξεις των μαθητών, η παραγωγή γραπτού υλικού από τους μαθητές και η γραπτή παρουσίαση του «Κριτικού φίλου»**. Όπως αποδεικνύεται και στο κεφάλαιο της ανάλυσης των δεδομένων τα αποτελέσματα είχαν απόλυτη σύμπτωση και σύγκλιση ως προς τα δύο ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, γι' αυτό και εξασφαλίστηκε η αξιοπιστία της έρευνας. Ως προς την αξιοπιστία της συνέντευξης στην οποία σίγουρα θα πρέπει να τονιστεί πως εμπλέκεται ιδιαίτερα ο υποκειμενικός παράγοντας, χρησιμοποιήθηκαν μη καθοδηγητικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, καθώς αυτές δίνουν τη δυνατότητα στους απαντώντες να παρουσιάσουν με το δικό τους τρόπο το πώς αντιμετωπίζουν μία κατάσταση. Έτσι για έναν απαντώντα μπορεί μία ερώτηση να μην είναι τόσο κατάλληλη όσο για έναν άλλον (Silverman, 1993). Ως προς την **ανάλυση του γραπτού υλικού των μαθητών η ερευνήτρια επιχείρησε να προσδώσει ως ένα βαθμό αντικειμενικότητα σε αυτήν**, εστιάζοντας καθαρά στις κατηγορίες ανάλυσης που είχαν τεθεί κάτι που έκανε μετά και ο «κριτικός φίλος»-καθηγήτρια του εκάστοτε τμήματος, χωρίς να έχουν καταγεγραμμένο το όνομα του κάθε μαθητή στο γραπτό του. Στη συνέχεια, η εγκυρότητα είναι ο βαθμός αντιστοίχισης των στόχων και ερωτημάτων της έρευνας με τα αποτελέσματα. Αναφέρεται στο κατά πόσο τα δεδομένα της έρευνας και η ερμηνεία τους ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας και στα ερωτήματά της. Κάτι τέτοιο επετεύχθη στην παρούσα έρευνα, καθώς υπήρχε συνέχεια μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων, των δεδομένων και των αποτελεσμάτων. Η συνεξέταση των αποσπασμάτων μέσω της τριγωνοποίησης βοήθησε στην ασφαλή ανάλυση των δεδομένων. Εκτός από την τριγωνοποίηση, η χρήση του «κριτικού φίλου» συμβάλλει στην εγκυρότητα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008). Σύμφωνα με τους Miles & Haberman, ο έλεγχος από τους «άλλους» είναι μία συνήθης πρακτική ενίσχυσης της ερευνητικής εγκυρότητας που αφορά τον έλεγχο τόσο των μεθόδων όσο και της ανάλυσης δεδομένων από άλλους ειδικούς (Ιωσηφίδης, 2008). Ο Mertens κάνει λόγο για τον έλεγχο των δεδομένων και από άλλους συναδέλφους, αναφερόμενος στην τεχνική του **peer debriefing**. Οι συνάδελφοι του εκπαιδευτικού-ερευνητή έχουν ως στόχο να κάνουν κριτική στην εφαρμογή της ερευνητικής μεθόδου που χρησιμοποίησε ο ερευνητής. Ο ρόλος των συναδέλφων είναι να βοηθήσουν τον ερευνητή να αναστοχαστεί για τις δραστηριότητες που ανέπτυξε και να του παράσχουν ανατροφοδότηση (Μαμούρα, 2011: 193). Στην εν λόγω έρευνα οι καθηγήτριες των

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

δύο τμημάτων στα οποία η ερευνήτρια διεξήγαγε την έρευνα ανέλαβαν το ρόλο του «κριτικού φίλου» και ως εσωτερικές παρατηρήτριες της εφαρμογής των προσυγγραφικών μεθόδων για την παραγωγή λόγου στην τάξη ήταν σε θέση να επαληθεύσουν τη γνησιότητα της έρευνας (Κατσαρού-Τσάφος, 2006: 9).

3.5.8. Ζητήματα γενικευσιμότητας-περιορισμοί

Στην ποιοτική έρευνα υπάρχουν **περιορισμοί που δεν επιτρέπουν τη γενικευσιμότητα** των αποτελεσμάτων της. Στην συγκεκριμένη έρευνα η μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η μελέτη περίπτωσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης ορισμένες φορές μπορεί να μην είναι γενικεύσιμα, δεν είναι εύκολο να υποβληθούν σε επανέλεγχο και μπορεί να ενέχει το στοιχείο του υποκειμενισμού και επηρεάζεται από προκαταλήψεις του ίδιου του ερευνητή (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να εφαρμοστούν οι τεχνικές συλλογής πληροφοριών στο προσυγγραφικό στάδιο και να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό και ως προς τι επηρεάζεται η παραγωγή λόγου από αυτές. Ακόμη, από ποιους παράγοντες φαίνεται να επηρεάζεται η εφαρμογή των τεχνικών αυτών. Σαφώς τα μέσα συλλογής δεδομένων ιδίως οι συνεντεύξεις και η γραπτή παρουσίαση των «Κριτικών Φίλων» εμπεριέχουν το υποκειμενικό στοιχείο μιας και ζητήθηκε η ελεύθερη έκφραση των υποκειμένων αλλά έγινε η προσπάθεια να διεξαχθούν και να αναλυθούν, τηρώντας τις συμβάσεις της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας, όπως τονίστηκε παραπάνω. Ακόμη, λόγω της φύσεως της έρευνας που εφαρμόστηκε, «μελέτη περίπτωσης», ο αριθμός των υποκειμένων ήταν μικρός άρα μη αντιπροσωπευτικός για το σύνολο του πληθυσμού και τα αποτελέσματα δεν θα μπορούσαν να είναι γενικεύσιμα, όμως θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως βάση για την παροχή γνώσεων ως προς τη θεωρία και τη μεθοδολογία για όσες μελέτες περίπτωσης θα διεξαχθούν με αντίστοιχο θέμα. Έτσι μέσω της διασταύρωσης των δεδομένων θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε σε γενικότερα συμπεράσματα που θα διέπουν το προς μελέτη θέμα «Στρατηγικές συλλογής πληροφοριών για την παραγωγή γραπτών κειμένων». Επίσης, λόγω της ομοιογένειας του δείγματος που επιθυμούσε η ερευνήτρια να υπάρχει, οι μαθητές και των δύο τάξεων είχαν καλό μαθησιακό επίπεδο. Τέλος, ο χρόνος ο οποίος είχε στη διάθεσή της η ερευνήτρια από τις εκπαιδευτικούς στο σχολείο δεν ήταν αρκετός κι έτσι δεν είχε την ευκαιρία η ερευνήτρια να αναστοχαστεί μετά από κάθε διδασκαλία

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

της και να επανέλθει με νέο πλάνο προσυγγραφικού σταδίου, εφαρμόζοντας διαφορετικές στρατηγικές, μια τακτική που υπαγορεύει η Έρευνα-Δράση.

3.5.9. Ήδη υπάρχουσες μελέτες-περαιτέρω έρευνα

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ο προσανατολισμός κάποιων ερευνών που έχουν ήδη διεξαχθεί και είναι σχετικές με το θέμα που εξετάστηκε στην παρούσα εργασία σχετικά με το προσυγγραφικό στάδιο. Μέσω της επισκόπησης ερευνών σχετικών στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία με το θέμα της εφαρμογής προσυγγραφικού σταδίου πριν τη συγγραφή της έκθεσης, παρατηρήθηκε ότι ενώ υπάρχουν κάποιες ξενόγλωσσες έρευνες σχετικές με την εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών χαλαρής ή υψηλής καθοδήγησης και της αποτελεσματικότητάς τους ή μη στο γραπτό λόγο των μαθητών, δεν υπάρχει συγκεκριμένη έρευνα **σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η παραγωγή γραπτού λόγου και ως προς τι. Αυτό το κενό λοιπόν έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα. Ακόμη, στην ανασκόπηση των ερευνών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ή μη των τεχνικών προσυγγραφής, σε ορισμένες έρευνες δίνονται κάποιοι, γι' αυτό η παρούσα έρευνα ως προς το δεύτερο ερευνητικό της ερώτημα έρχεται να συμπληρώσει τις άλλες.** Αναφορικά με το περιεχόμενο διεξαχθεισών ερευνών που εντοπίστηκαν από την ερευνήτρια σχετικά με το θέμα, θα μπορούσαν να δοθούν ορισμένα παραδείγματα, όπως η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το “Azad university”, το 2015 με συγγραφείς τους Hashempour, Rostampour & Bensat, καθηγητές του πανεπιστημίου με έδρα το Λονδίνο. Ο τίτλος της έρευνάς τους είναι «The effect of Brainstorming as a pre-writing strategy on EFL advanced learners writing ability». Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να μελετηθεί μεμονωμένα η εφαρμογή της ιδεοθύελλας σε 60 μαθητές κατά το προσυγγραφικό στάδιο. Τα αποτελέσματα ήταν αποκαρδιωτικά, καθώς φάνηκε πως δεν επηρεάστηκε η αποτελεσματικότητα των γραπτών των μαθητών. Ίσως όπως επισημαίνουν οι συγγραφείς έπρεπε να συνδυαστεί και με άλλες τεχνικές συλλογής πληροφοριών, για να έχει θετικά αποτελέσματα, κάτι το οποίο έγινε από την ερευνήτρια στην παρούσα έρευνα. Ακόμη, μια έρευνα που διεξήχθη το 1999, από τους Galbraith & Rujlasarsdaam με τίτλο «effective strategies for the teaching and learning writing», διαπραγματευόταν το θέμα της αποτελεσματικότητας των προσυγγραφικών μεθόδων για την παραγωγή λόγου δίνοντας ως κατηγορίες ανάλυσης τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή, τους στόχους που εξυπηρετεί η κάθε

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

στρατηγική, το σκοπό της συγγραφής της έκθεσης και τη συμμετοχή του μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Τέλος, άλλη μία έρευνα που μελετήθηκε από την ερευνήτρια στο πλαίσιο της ανασκόπησης της έχει ως τίτλο «Main ingredients for success in L2 academic writing: outlining, drafting and proofreading» με συγγραφέα την Roza-Munoz Luna, το 2015. Η συγκεκριμένη ερευνήτρια είχε ως δείγμα της, γλωσσομαθείς μαθητές από την Ισπανία και εφάρμοσε ορισμένες τεχνικές υψηλής και χαλαρής καθοδήγησης, ώστε να εξετάσει αν στην εκμάθηση ξένων γλωσσών έχουν κάποια αποτελεσματικότητα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η κατηγορία που είδε να αναδεικνύεται ήταν η συνοχή και η συνεκτικότητα κυρίως στους καλούς μαθητές (Strong writers) ενώ στους μαθησιακά πιο αδύνατους μαθητές η εφαρμογή των τεχνικών δεν είχε κανένα αποτέλεσμα στο γραπτό (Weak writers).

Στο σημείο αυτό, ολοκληρώνοντας την εν λόγω ερευνητική εργασία, πρέπει να τονιστεί υπεύθυνα ότι το συγκεκριμένο πόνημα χρήζει περαιτέρω έρευνας και διερεύνησης, ώστε να επιβεβαιωθούν τα προκύπτοντα ευρήματά του και να σχεδιαστεί εν συνεχεία μία πιο στοχευμένη εστίαση ως προς την επιρροή της εφαρμογής προσυγγραφικών τεχνικών στο μάθημα της Έκφρασης – Έκθεσης και στην παραγωγή γραπτού κειμένου. Αρχικά, είναι ανάγκη να επισημανθεί το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μελέτη έγινε σε ερευνητικά υποκείμενα με καλό μορφωτικό και γνωστικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό, είναι καίριας σημασίας η διεξαγωγή μιας πρόσθετης μελέτης σε τάξεις με χαμηλότερο επίπεδο, ώστε να επιβεβαιωθούν τα παραπάνω πορίσματα ή να απορριφθούν. Ακόμη, η εν λόγω έρευνα περιορίστηκε στο προσυγγραφικό και κυρίως συγγραφικό στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου και σύμφωνα με τη διεξαγωγή αυτών των δύο σταδίων ερευνήθηκαν τα δεδομένα. Γι' αυτό το λόγο προτείνεται περαιτέρω έρευνα, όπου θα ερευνηθούν τα δεδομένα μετά την πραγματοποίηση και του μετασυγγραφικού σταδίου της κειμενοκεντρικής-διαδικαστικής προσέγγισης, στο οποίο οι μαθητές θα έχουν αναθεωρήσει το κείμενό τους και η κειμενοποίηση θα έχει λάβει την τελική της μορφή.

Ακόμη, ένας λόγος που απαιτεί να γίνει περαιτέρω έρευνα και διερεύνηση είναι το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μελέτη είναι περιορισμένη στο μικροεπίπεδο και όχι στο μακροεπίπεδο της ανάλυσης, γεγονός που αναμφισβήτητα θα έριχνε περισσότερο φως στην εν λόγω έρευνα και θα της προσέδιδε πιο σφαιρικό και ολιστικό χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, 42 ερευνητικά υποκείμενα, μιας συγκεκριμένης τάξης εργάστηκαν στο πλαίσιο της

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

κειμενοκεντρικής – διαδικαστικής προσέγγισης με απώτερο σκοπό την παραγωγή του γραπτού τους κειμένου. Ενώ σε μακροεπίπεδο υπάρχει αισιοδοξία, κατόπιν περαιτέρω και πιο διευρυμένων ερευνών να επαληθευτούν ή όχι τα παραπάνω αποτελέσματα. Έτσι, προκειμένου να εδραιωθεί η αξιοπιστία της δεδομένης εργασίας, θα πρέπει να διεξαχθεί εκ νέου, εφαρμοζόμενη σε μεγαλύτερη κλίμακα, σε περισσότερα δηλαδή ερευνητικά υποκείμενα και ίσως σε διαφορετικές και περισσότερες τάξεις.

Στο σημείο αυτό, έχει κεφαλαιώδη σημασία να αναφερθεί ότι υπάρχει η δυνατότητα να γίνει περαιτέρω έρευνα με σύγκριση των προσυγγραφικών μεθόδων που θα εφαρμοστούν σε διαφορετικές τάξεις με σκοπό την τελική παραγωγή γραπτού κειμένου και την αποτελεσματικότητά τους στο γραπτό υλικό των μαθητών. Μία επιπρόσθετη δυνατότητα είναι αυτή της έρευνας-δράσης που απαιτεί χρόνο, προκειμένου να παρατηρηθεί και να ερευνηθεί περαιτέρω η επιρροή των προσυγγραφικών τεχνικών στην σταδιακή πρόοδο των μαθητών όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου αλλά και γενικότερα την εκπαιδευτική διαδικασία.

4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1. Πλαίσιο ανάλυσης

Στην παρούσα έρευνα τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με ανάλυση περιεχομένου (context analysis) η οποία, σύμφωνα με τον Κυριαζή (1999), «είναι μία μέθοδος δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού το οποίο μπορεί να έχει διάφορες μορφές, όπως κείμενα, συνεντεύξεις, εικόνες, φίλμ» και σύμφωνα με τον Krippendorff (1980) «Είναι μία ερευνητική τεχνική που σκοπό να εξάγει έγκυρα συμπεράσματα από τα δεδομένα». Ακόμη, η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να εφαρμοστεί και στην ανάλυση ποιοτικού υλικού, όπως προσωπικά έγγραφα, λογοτεχνικά κείμενα κ.α. (Ιωσηφίδης, 2008: 147). Σαφώς για την εφαρμογή της ανάλυσης περιεχομένου πρέπει να ακολουθηθούν ορισμένα βήματα. Αρχικά, θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μια θεωρητική επεξεργασία και να διασαφηνιστεί το ερευνητικό αντικείμενο και τα ερευνητικά ερωτήματα. Έπειτα, πρέπει να καθοριστούν οι πηγές του ποιοτικού υλικού. Κατόπιν να προσδιοριστούν οι μονάδες καταγραφής και ανάλυσης των κειμένων που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον και ύστερα να συστηματοποιηθούν οι κατηγορίες στις οποίες θα καταταχθούν τα ποιοτικά δεδομένα και στις οποίες βασίζεται η

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ανάλυση περιεχομένου (Κυριαζής, 1999). Τέλος, πρέπει να γίνει η κωδικοποίηση του υλικού εντός κάθε κατηγορίας και μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών (Ιωσηφίδης, 2008: 148-149).

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από το ερευνητικό πεδίο αποτελεί το πιο κρίσιμο σημείο της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς ελέγχονται οι αρχικές υποθέσεις, απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα και εξάγονται τα γενικά συμπεράσματα. Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων σε μορφή κειμένου είναι η πιο συνήθης και αυτή χρησιμοποιήθηκε και στην εν λόγω έρευνα. Τα δεδομένα προέρχονται από τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των συνεντεύξεων των μαθητών, των γραπτών παρουσιάσεων των καθηγητών-«κριτικών φίλων» και της άσκησης παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών.

4.2 Συνέντευξη

Με την χρήση συνέντευξης στην έρευνα προσεγγίστηκαν τα υποκείμενα ως παραγωγοί της γνώσης και μάλιστα διαπιστώθηκε πως η γνώση πλέον είναι προϊόν των συζητήσεων μεταξύ των ατόμων. Δίνεται η ευκαιρία στα άτομα είτε είναι συνεντευκτές είτε συνεντευξιαζόμενοι να συζητήσουν τις σκέψεις τους για τον κόσμο και να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις. Σύμφωνα με τον Kvale (1996), η συνέντευξη έχει ως σκοπό να αναδείξει και να κατανοήσει τις αντιλήψεις του. Έτσι η συνέντευξη δεν είναι απλά στρατηγική για τη συλλογή δεδομένων αλλά είναι μέρος της πραγματικότητας (Cohen, Manion, Morrison, Morrison, 2008: 449).

Σύμφωνα με τον Patton (1990), υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι συνέντευξης: η ανεπίσημη συνέντευξη με μορφή συζήτησης, η συνέντευξη που χρησιμεύει ως οδηγός/πιλότος και η ανοιχτή συζήτηση. Ακόμη οι Bogdan και Biklen προσθέτουν τις ημιδομημένες συνεντεύξεις και τις ομαδικές (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 454). Στην εν λόγω εργασία χρησιμοποιήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις προς τους μαθητές. Η συνέντευξη περιελάμβανε προκαθορισμένες ερωτήσεις προς τους μαθητές, οι οποίες μπορούσαν να τροποποιηθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ανάλογα με το ποια φαίνεται καταλληλότερη στην ερευνήτρια. Συγκεκριμένες ερωτήσεις που φαίνονται ακατάλληλες κατά τη διάρκεια της συνέντευξης μπορούσαν να παραληφθούν. Επιπρόσθετα, η διατύπωση των ερωτήσεων υπήρχε

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

η δυνατότητα να αλλάξει και να δοθούν περαιτέρω εξηγήσεις στους συνεντευξιζόμενους (Robson, 2007: 321).

Η ερευνήτρια μετά το πέρας της διδασκαλίας της στα δύο τμήματα όριζε ημερομηνία με κάποιους μαθητές της εκάστοτε τάξης, που θα τους έπαιρνε συνέντευξη. Ο αριθμός των μαθητών του τμήματος Γ'1 ήταν 24 εκ των οποίων πήρε συνέντευξη από 13 και του τμήματος Γ'3 26 εκ των οποίων πήρε συνέντευξη από 7. Λόγω του ότι το δείγμα χαρακτηριζόταν από ομοιογένεια και τα δύο τμήματα ήταν παρόμοιας δυναμικής οι συνεντεύξεις λήφθηκαν υπόψη συνολικά και αναλύθηκαν τα δεδομένα σε κοινό πίνακα.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν στους μαθητές αποσκοπούσαν στο να απαντηθούν αφενός τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας μέσα από τη ματιά των υποκειμένων της έρευνας αφετέρου να αποκαλυφθούν οι απόψεις τους σχετικά με το μάθημα της Έκθεσης, όπως είθισται να διεξάγεται στην τάξη τους. Η οπτική των μαθητών βέβαια καλύπτει τα όσα συνέβησαν μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ερευνήτριας και σαφώς ενέχει υποκειμενισμό.

4.3 Η εξέταση του υλικού των μαθητών

Για την εξασφάλιση μεγαλύτερης αξιοπιστίας στα δεδομένα της έρευνας και τη διεξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων η ερευνήτρια έκρινε ότι έπρεπε να διερευνήσει και γραπτό υλικό που θα παραγόταν από τους μαθητές. Σύμφωνα με τους Lincoln & Guba τέτοιου είδους τεκμήρια, όπως τα γραπτά των μαθητών, ορίζονται ως γραπτό υλικό και χωρίζονται σε δημόσια και προσωπικά, εξωτερικά και εσωτερικά. Η δεύτερη διάκριση γίνεται με κριτήριο το αν έχουν προέλθει μέσα από το χώρο που διεξάγεται η έρευνα ή έξω από αυτόν. Στην εκπαιδευτική έρευνα για παράδειγμα εσωτερικά τεκμήρια μπορούν να θεωρηθούν οι εργασίες και τα διαγωνίσματα των μαθητών και το υλικό των καθηγητών (Μαμούρα, 2011). Τα γραπτά των μαθητών βοήθησαν ιδιαίτερα στη διαμόρφωση των κατηγοριών ανάλυσης και στη δημιουργία μιας πιο αντικειμενικής εικόνας σχετικά την επίδραση της εφαρμογής των προσυγγραφικών τεχνικών στην παραγωγή του γραπτού λόγου των μαθητών.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

4.4 Ο κριτικός φίλος

Στο πλαίσιο της συνεργασίας της ερευνήτριας με τις καθηγήτριες των δύο τμημάτων αναπτύχθηκαν σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ τους, γι' αυτό και η τρίτη στρατηγική που εφαρμόστηκε για τη συλλογή δεδομένων και την πραγμάτωση της τριγωνποίησης ήταν η γραπτή παρουσίαση-κριτική αξιολόγηση του «κριτικού φίλου» για τη διδασκαλία της ερευνήτριας και τα αποτελέσματά της στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών. Ανατέθηκε στις δύο καθηγήτριες των τμημάτων από την ερευνήτρια ο ρόλος του κριτικού φίλου από την έναρξη της έρευνας στο σχολείο ως και την ημέρα της διόρθωσης των εργασιών της παραγωγής λόγου των μαθητών μετά το πέρας των διδασκαλιών της.

Η σχέση με τις εκπαιδευτικούς ήταν ιδιαίτερα λειτουργική και από την αρχή της συνεργασίας τους με την ερευνήτρια ήταν υποστηρικτική και συνεργατική κάτι που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την ανάθεση του ρόλου του «κριτικού φίλου» στην έρευνα (Lomax, 1991: 153-154). Γενικότερα, ο ρόλος του κριτικού φίλου συναντάται μέσα στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης και αναμένεται να τον αναλάβει ένας έμπιστος συνεργάτης ή μέντορας, συζητώντας με τον ερευνητή ανά τακτά χρονικά διαστήματα για την πορεία της έρευνας (Κατσαρού & Τσάφος, 2006: 93-94). Ο κριτικός φίλος μπορεί να βοηθήσει τον ερευνητή να αντιμετωπίσει τα θέματα της εργασίας του με τις γνώσεις του γενικού πλαισίου της έρευνας που διαθέτει. Οι ερευνητές, ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική έρευνα, θα πρέπει να διαπραγματεύονται το επίκεντρο της έρευνάς τους με μεγαλύτερους και πιο έμπειρους συναδέλφους, ώστε η εργασία τους να τους ωφελήσει και τους ίδιους. Ο κριτικός φίλος είναι πολύ σημαντικός στην διαδικασία αποτίμησης της εργασίας του ερευνητή, επειδή ως εσωτερικός παρατηρητής είναι σε θέση να επαληθεύσει τη γνησιότητα της έρευνας που διεξήχθη, αποδίδοντας έτσι μεγαλύτερη εγκυρότητα σε αυτήν (Κατσαρού & Τσάφος, 2006: 93-94).

Συνεπώς, η ερευνήτρια της παρούσας έρευνας, λάμβανε ανατροφοδότηση από τα σχόλια και τις κρίσεις των δύο καθηγητριών κατά τη διάρκεια της έρευνας. Πριν από κάθε διδασκαλία λοιπόν, ζήτησε από εκείνες, να την παρακολουθήσουν και να γράψουν μία κριτική παρουσίαση σχετικά με την εφαρμογή των προσυγγραφικών μεθόδων κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Εδώ να διευκρινιστεί ότι η γραπτή κριτική παρουσίαση ζητήθηκε να είναι εστιασμένη στα ζητούμενα της έρευνας, γι' αυτό δόθηκαν ορισμένες κατευθύνσεις

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

στις καθηγήτριες. Ακολούθως, αφού έγινε η παραγωγή γραπτού λόγου, οι καθηγήτριες σε συνεργασία με την ερευνήτρια μελέτησαν και αξιολόγησαν (όχι βαθμολογικά αλλά περιγραφικά) τα γραπτά των μαθητών, ως προς τις κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, καταλήγοντας σε κοινά συμπεράσματα. Τέλος, μετά την αξιολόγηση οι καθηγήτριες ολοκλήρωσαν την γραπτή κριτική τους παρουσίαση, εστιάζοντας στο κατά πόσο και ως προς τι εν τέλει ήταν παραγωγική η χρήση των τεχνικών συλλογής δεδομένων του προσυγγραφικού σταδίου στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών τους. Έπειτα, απέστειλαν την γραπτή τους παρουσίαση στην ερευνήτρια μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ώστε να αναλυθεί (βλ. παράρτημα).

4.5 Κατηγορίες ανάλυσης

Σύμφωνα με τον Robson (2007), οι κατηγορίες ανάλυσης στην ανάλυση περιεχομένου πρέπει να προσδιοριστούν λειτουργικά, δηλαδή πρέπει να γίνεται μία ξεκάθαρη διευκρίνιση σχετικά με το ποιους δείκτες αναζητεί κανείς, όταν προχωρά στις ομαδοποιήσεις των δεδομένων. Η ταξινόμηση των κατηγοριών για τη συγκεκριμένη μέθοδο αποτελεί ίσως το πιο κομβικό σημείο. Όπως σημειώνει και ο Berelson «*Αφού οι κατηγορίες εμπεριέχουν την ουσία της διερεύνησης, μια ανάλυση περιεχομένου δεν μπορεί να είναι ανώτερη από το σύστημα των κατηγοριών της*» (Robson, 2007: 421). Επομένως, η ανάλυση θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα και οργάνωση του ποιοτικού υλικού. Τμηματοποίηση του υλικού σημαίνει ότι το ποιοτικό υλικό θα πρέπει να χωριστεί σε μεγαλύτερες ή μικρότερες ενότητες, οι οποίες παρουσιάζουν κοινά μεταξύ τους, δηλαδή αναφέρονται σε μία συγκεκριμένη θεματική ή απαντούν στο ίδιο ερευνητικό ερώτημα (Ιωσηφίδης, 2008: 174).

Ως μονάδες δειγματοληψίας ορίζονται τα γραπτά και οι συνεντεύξεις των μαθητών και οι γραπτές παρουσιάσεις των καθηγητριών. Ακόμη, ως κωδικός/μονάδα καταγραφής για την ομαδοποίηση και κατηγοριοποίησή των ποιοτικών δεδομένων ορίζεται η φράση/πρόταση.

Κατόπιν μελέτης του συλλεχθέντος υλικού και ορισμού των μονάδων ανάλυσης ορίστηκαν οι κατηγορίες ανάλυσης για τα δύο ερευνητικά ερωτήματα. Οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Πώς και σε ποιο βαθμό οι τεχνικές στήριξης των μαθητών κατά το προσυγγραφικό στάδιο φαίνεται να επηρεάζουν την παραγωγή

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

γραπτού λόγου;» είναι «α) παραγωγή ιδεών, β) οργάνωση-ταξινόμηση ιδεών, γ) λεξιλόγιο, δ) δομή ε) κατανόηση θέματος». Η πέμπτη κατηγορία προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων των μαθητών, καθώς οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι με τις τεχνικές του προσυγγραφικού σταδίου αντιλήφθηκαν καλύτερα το θέμα της παραγωγής λόγου.

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Από ποιους παράγοντες φαίνεται να επηρεάζονται οι τεχνικές στήριξης του προσυγγραφικού σταδίου; Οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι «α) επίπεδο και μελέτη μαθητών, γ) θεματική ενότητα, δ) ορθή κ συνεπής εφαρμογή από καθηγητή, ε) είδος τεχνικής (καθοδηγητική ή μη)».

4.6 Ανάλυση δεδομένων

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ

ΤΜΗΜΑΤΑ Γ'1- Γ'3

ΤΡΟΠΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ερευνητικό ερώτημα 1

«Πώς και σε ποιο βαθμό οι τεχνικές στήριξης των μαθητών κατά το προσυγγραφικό στάδιο φαίνεται να επηρεάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου;»

ΜΑΘΗΤΕΣ	ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΔΕΩΝ- ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ- ΤΑΞΙΝΟΜΙΑ ΙΔΕΩΝ	ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΔΟΜΗ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ
1			1	1	1
2		1			1
3			1	1	1
4			1	1	1
5			1		1
6	1		1		1
7		1	1		1
8	1		1		1
9	1		1		1
10	1	1	1	1	1
11	1			1	1

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

12	1	1	1		1
13	1			1	1
14		1		1	1
15	1	1	1		1
16	1	1	1		1
17	1		1	1	1
18		1		1	1
19	1		1		1
20	1	1	1		1
ΑΘΡΟΙΣΜΑ	12	9	15	9	20

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ

ΤΜΗΜΑΤΑ Γ'1- Γ'3

ΤΡΟΠΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: ΓΡΑΠΤΟ ΥΛΙΚΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ερευνητικό ερώτημα 1

«Πώς και σε ποιο βαθμό οι τεχνικές στήριξης των μαθητών κατά το προσυγγραφικό στάδιο φαίνεται να επηρεάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου;»

ΜΑΘΗΤΕΣ	ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΔΕΩΝ- ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ- ΤΑΞΙΝΟΜΙΑ ΙΔΕΩΝ	ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΔΟΜΗ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ
1			1	1	1
2	1	1	1		1
3	1				1
4	1				1
5	1				1
6	1		1	1	1
7	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1
9			1	1	1
10	1	1	1		1
11		1			1
12	1			1	1

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

13	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1
15		1	1	1	1
16		1		1	1
17		1	1	1	1
18		1	1	1	1
19	1		1		1
20			1		1
21	1	1	1	1	1
22					1
23	1	1	1		1
24	1	1	1	1	1
25					1
26	1	1	1	1	1
27	1		1		1
28	1	1	1	1	1
29	1	1	1	1	1
30	1		1	1	1
31	1	1	1	1	1
32	1	1		1	1
33	1		1		1
34		1	1	1	1
35					1
36	1	1	1	1	1
37					1
38					1
39	1				1
40					1
41					1
42	1				1
ΑΘΡΟΙΣΜΑ	26	21	26	22	42

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ

ΤΜΗΜΑΤΑ Γ'1- Γ'3

ΤΡΟΠΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: ΓΡΑΠΤΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ «ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ 1»

Ερευνητικό ερώτημα 1

«Πώς και σε ποιο βαθμό οι τεχνικές στήριξης των μαθητών κατά το προσυγγραφικό στάδιο φαίνεται να επηρεάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου;»

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΔΕΩΝ- ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ- ΤΑΞΙΝΟΜΙΑ ΙΔΕΩΝ	ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΔΟΜΗ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ
1		1		1

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ

ΤΜΗΜΑΤΑ Γ'1- Γ'3

ΤΡΟΠΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: ΓΡΑΠΤΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ «ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ 2»

Ερευνητικό ερώτημα 1

«Πώς και σε ποιο βαθμό οι τεχνικές στήριξης των μαθητών κατά το προσυγγραφικό στάδιο φαίνεται να επηρεάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου;»

	ΟΡΓΑΝΩΣΗ- ΤΑΞΙΝΟΜΙΑ ΙΔΕΩΝ	ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΔΟΜΗ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ
1		1		1

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ

ΤΜΗΜΑΤΑ Γ'1- Γ'3

ΤΡΟΠΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ερευνητικό ερώτημα 2

«Από ποιους παράγοντες φαίνεται να επηρεάζονται οι τεχνικές στήριξης του προσυγγραφικού σταδίου;»

ΜΑΘΗΤΕΣ	ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ	ΕΙΔΟΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ
1	1	1	1	1
2		1	1	1
3	1		1	
4			1	
5	1			
6	1	1	1	
7	1		1	1
8	1	1	1	1
9	1		1	1
10			1	1
11		1	1	
12	1	1	1	
13	1		1	
14	1	1		1
15	1	1	1	1
16	1		1	
17	1	1	1	
18	1		1	
19	1	1	1	1
20	1		1	
ΑΘΡΟΙΣΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	16	10	18	9

**ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ

ΤΜΗΜΑΤΑ Γ'1- Γ'3

ΤΡΟΠΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: ΓΡΑΠΤΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ «ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ 1»

Ερευνητικό ερώτημα 2

«Από ποιους παράγοντες φαίνεται να επηρεάζονται οι τεχνικές στήριξης του προσυγγραφικού σταδίου;»

ΕΠΙΠΕΔΟ-ΜΕΛΕΤΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΘΗΓΗΤΗ	ΕΙΔΟΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ
1	1	1	1

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ

ΤΜΗΜΑΤΑ Γ'1- Γ'3

ΤΡΟΠΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: ΓΡΑΠΤΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ «ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ 2»

Ερευνητικό ερώτημα 2

«Από ποιους παράγοντες φαίνεται να επηρεάζονται οι τεχνικές στήριξης του προσυγγραφικού σταδίου;»

ΕΠΙΠΕΔΟ-ΜΕΛΕΤΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΘΗΓΗΤΗ	ΕΙΔΟΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ
1	1	1	1

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

4.7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα αναλύθηκαν με ποιοτική ανάλυση λόγου. Συγκεντρώθηκαν μέσω συνεντεύξεων, γραπτών κειμένων μαθητών και γραπτής παρουσίασης των δύο καθηγητριών των τάξεων, στις οποίες η ερευνήτρια πραγματοποίησε διδασκαλία. Έπειτα, αναλύθηκαν σε πίνακες με ορισμένη κωδικοποίηση και υποβλήθηκαν σε ανάλυση λόγου, ώστε να διαπιστωθούν αποτελέσματα τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1

«Πώς και σε ποιο βαθμό οι τεχνικές στήριξης των μαθητών κατά το προσυγγραφικό στάδιο επηρεάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου; Ως προς τι;»

4.7.1 Αποτελέσματα ανάλυσης συνεντεύξεων μαθητών

Στους πίνακες που προηγήθηκαν συμπεριλαμβάνονται τα δεδομένα της έρευνας. Στις κάθετες στήλες τοποθετούνται οι κατηγορίες ανάλυσης: α) η παραγωγή ιδεών, β) η οργάνωση ιδεών, γ) το λεξιλόγιο, δ) η δομή και ε) η κατανόηση του θέματος. Στις οριζόντιες στήλες οι αριθμοί των μαθητών, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

- ✓ Μέσω των συνεντεύξεων των μαθητών έγινε φανερό πως οι στρατηγικές συλλογής πληροφοριών στο προσυγγραφικό στάδιο επηρέασαν περισσότερο την κατανόηση του θέματος, την παραγωγή ιδεών και το λεξιλόγιο των μαθητών στην παραγωγή του γραπτού τους λόγου και λιγότερο-σε καμία περίπτωση όμως με χαμηλό ποσοστό-την οργάνωση των ιδεών και τη δομή της έκθεσης. Πιο συγκεκριμένα:

Ως προς τις κατηγορίες «Κατανόηση Θέματος» - «Λεξιλόγιο» που αναδείχθηκαν ισχυρά

Στο σύνολο των 20 μαθητών από τους οποίους η ερευνήτρια πήρε συνέντευξη και οι 20 απάντησαν πως η τεχνική συλλογής πληροφοριών στο προσυγγραφικό στάδιο τους βοήθησε να κατανοήσουν απόλυτα το θέμα για το οποίο καλούνταν να αναπτύξουν τις ιδέες τους γραπτώς και αμέσως μετά οι 15 μαθητές δήλωσαν ότι τους βοήθησε στον εμπλουτισμό

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

του λεξιλογίου που χρησιμοποίησαν στην παραγωγή λόγου. Μέσω της εφαρμογής της ιδεοκαταιγίδας, του νοητικού χάρτη και των γραπτών οδηγιών, που εφαρμόστηκαν κατά τη διδασκαλία, οι μαθητές δήλωσαν ότι κατανόησαν το θέμα της «Γλωσσομάθειας» και της «Κρίσης της Οικογένειας», διότι οι μεν εμβάθυναν στα θετικά και τα αρνητικά της Γλωσσομάθειας, οι δε στα αίτια και στις συνέπειες της Κρίσης της Οικογένειας. Ακόμη, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους και με την ερευνήτρια έμαθαν νέες λέξεις και κατανόησαν καλύτερα κάποιες έννοιες που ενώ τις γνώριζαν δεν είχαν ξεκάθαρη τη σημασία τους στο μυαλό τους.

Ενδεικτικές απαντήσεις είναι:¹

1. «*Η τεχνική αυτή με βοήθησε να κατανοήσω το θέμα της «Κρίσης της οικογένειας» , καθώς το αναλύσαμε σε αίτια και συνέπειες με αποτέλεσμα να αποκτήσω περισσότερες ιδέες και να γίνει το θέμα της έκθεσης πιο απλό, εύκολο και κατανοητό. Έτσι μπόρεσα να προετοιμαστώ κατάλληλα.*»
2. «*Η τεχνική με την ιδεοκαταιγίδα και τις οδηγίες που μας δόθηκαν ήταν αρκετά βοηθητικές. Καθώς με βοήθησαν στο λεξιλόγιό μου, επειδή είχε ανεπτυγμένο και πλούσιο λεξιλόγιο. Επιπρόσθετα, με βοήθησαν πολύ στην έκφρασή μου, δηλαδή να αναπτύξω τις προτάσεις μου.[...]*».
3. «*Η τεχνική της ιδεοκαταιγίδας και των οδηγιών με βοήθησε ως προς το λεξιλόγιό μου και την έκφραση, διότι εμπλούτισε το λεξιλόγιό μου και αυτό με βοήθησε ώστε να πάω καλύτερα στην έκθεσή μου. Ακόμη, με βοήθησε να κατανοήσω καλύτερα το θέμα. Και αυτές τις ιδέες, που δώσαμε αρχικά στην ιδεοκαταιγίδα και ύστερα τις οργανώσαμε μέσω των οδηγιών που δόθηκαν στην συνέντευξη, τις οργάνωσα με τις δικές μου και πιστεύω βγήκε ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα.*»
4. «*Η τεχνική της ιδεοκαταιγίδας και των οδηγιών στη σύνταξη της συνέντευξης που εφαρμόστηκε μέσα στην τάξη με βοήθησε ως προς το λεξιλόγιο. Ακόμη, με βοήθησε να καταλάβω το θέμα αυτό και το παράδειγμα της χειραφέτησης της γυναίκας που το χρησιμοποίησα και στην συνέντευξη που έγραψα και στο άρθρο μου.*».

¹ Τα ομαδοποιημένα αποσπάσματα σύμφωνα με τις κατηγορίες ανάλυσης από τις συνεντεύξεις των μαθητών (δείγμα) και για τα δύο ερευνητικά ερωτήματα παρατίθενται συνολικά στο παράρτημα.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Ως προς την κατηγορία «παραγωγή ιδεών»

Οι 12 από τους 20 μαθητές δήλωσαν ότι η εφαρμογή των τεχνικών του προσυγγραφικού σταδίου που εφαρμόστηκαν τους βοήθησαν στο να συλλέξουν νέες ιδέες τις οποίες προσαρμόσαν σε όσες οι ίδιοι οι μαθητές ήδη γνώριζαν και αυτό να αποφέρει ένα αρτιότερο αποτέλεσμα στην παραγωγή του γραπτού τους λόγου.

Ενδεικτικές απαντήσεις είναι:

1. *«Η τεχνική αυτή με βοήθησε ιδιαίτερα, γιατί έχοντας ήδη έτοιμες αρκετές ιδέες από το μάθημα δεν προσπαθούσα να σκεφτώ, για να γράψω την ώρα εκείνη που έγραφα έκθεση με αποτέλεσμα το γραπτό μου να βγει πιο οργανωμένο. Με βοήθησε αρκετά και με το λεξιλόγιο, όπως για παράδειγμα με την ιδέα της χειραφέτησης της γυναίκας, που αν και ήξερα την λέξη «χειραφέτηση», ίσως και να μην σκεφτόμουν να την γράψω».*
2. *«Η τεχνική του νοητικού χάρτη, μου πρόσφερε πολλές ιδέες για την έκθεσή μου σχετικά με το θέμα της «Γλωσσομάθειας» (π.χ. καταφυγή στην ξένη βιβλιογραφία, συνεργασία με κλάδους και επιχειρήσεις του εξωτερικού».*

Ως προς την κατηγορία «δομή και οργάνωση ιδεών»

Ο ίδιος αριθμός μαθητών, δηλαδή οι 9 στους 20 που ερωτήθηκαν στη συνέντευξη, δήλωσαν ότι βοηθήθηκαν από την εφαρμογή των τεχνικών του προσυγγραφικού σταδίου ως προς τη δομή και την οργάνωση της έκθεσης. Αυτό δηλώνει ότι σαφώς επηρεάστηκαν από την εφαρμογή των τεχνικών, που εφαρμόστηκαν, στις κατηγορίες της δομής και της οργάνωσης αλλά σε μικρότερο βαθμό απ'ότι στις άλλες κατηγορίες ανάλυσης που επισημάνθηκαν παραπάνω. Όσοι μαθητές ανέφεραν ότι η εφαρμογή των στρατηγικών του προσυγγραφικού σταδίου τους ενίσχυσε στη δομή του κειμένου τους και στην οργάνωση των ιδεών τους, εστίασαν στο γεγονός-όπως φαίνεται και στα παραπάνω αποσπάσματα- ότι μέσω της ταξινόμησης (μέσω του νοητικού χάρτη και των οδηγιών) των ιδεών των μαθητών που εκφράστηκαν κατά τη διάρκεια της τεχνικής της ιδεοκαταιγίδας, μπόρεσαν να αντιληφθούν καλύτερα το θέμα και να οργανώσουν στο μυαλό τους τις ιδέες που είχαν

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

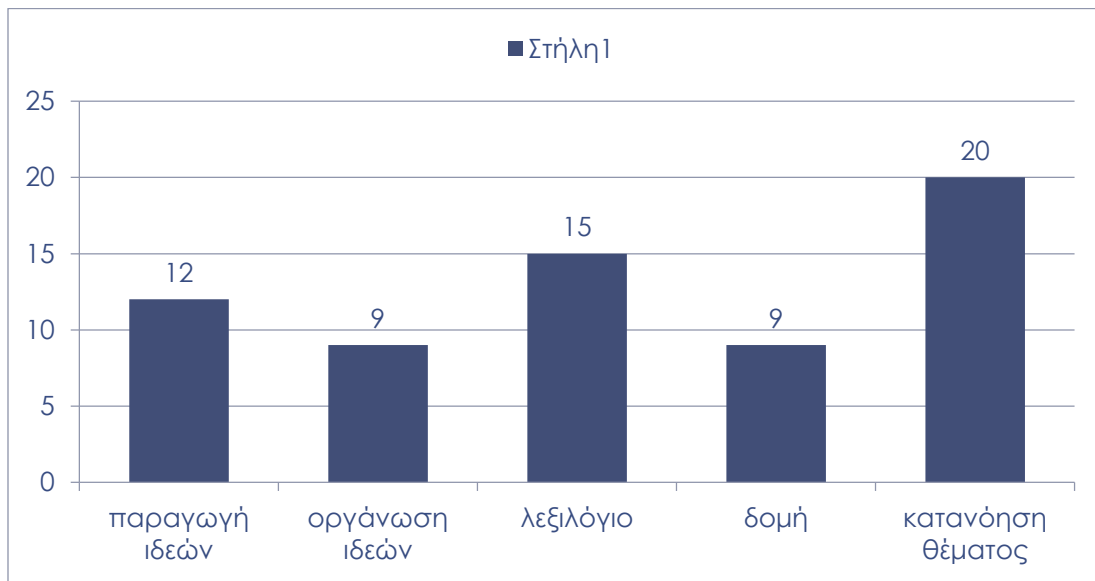
ατάκτως ερριμμένες. Αυτό κατά συνέπεια τους βοήθησε να τις οργανώσουν και στην παραγωγή του γραπτού τους κειμένου.

Ενδεικτικές απαντήσεις είναι:

1. *«Η τεχνική του νοητικού χάρτη με βοήθησε κυρίως στη δομή της έκθεσης, που πάντα υπάρχει μια δυσκολία, διότι δεν μπορούσα να καταγράψω στη σωστή σειρά τις ιδέες μου με αποτέλεσμα να αναφέρομαι από το ένα θέμα στο άλλο, χωρίς ιδιαίτερη συνεκτικότητα».*
2. *«Μπορώ να πω ότι η τεχνική της ιδεοκαταιγίδας και των οδηγιών με βοήθησαν αρκετά ως προς τη δομή της έκθεσής μου, αφού αναλύοντας τις ιδέες μου κατάφερα να έχω μια καλύτερη αντίληψη για το θέμα στο μυαλό μου και να το διατυπώσω καλύτερα στο χαρτί. Μερικά παραδείγματα είναι η χειραφέτηση της γυναίκας, έλλειψη επικοινωνίας, καταναλωτικό πνεύμα. Με βοήθησε να βάλω σε τάξη όλες τις διάσπαρτες ιδέες που είχα στο μυαλό μου, κατανοώντας το θέμα περισσότερο. Συνδύασα μερικές ιδέες στο μυαλό μου για καλύτερα αποτελέσματα. (π.χ. έλλειψη επικοινωνίας συνδέεται με την έλλειψη ελεύθερου χρόνου)».*

Συνοψίζοντας την ανάλυση των συνεντεύξεων των μαθητών καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι τεχνικές στήριξης των μαθητών κατά το προσυγγραφικό στάδιο επηρέασαν την παραγωγή του γραπτού λόγου κυρίως ως προς την κατανόηση του θέματος (20/20 μαθητές), το λεξιλόγιο (15/20 μαθητές) και την παραγωγή ιδεών (12/20 μαθητές), απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα: *«Πώς και σε ποιο βαθμό οι τεχνικές στήριξης των μαθητών κατά το προσυγγραφικό στάδιο επηρεάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου; Ως προς τι;».*

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ



4.7.2 Αποτελέσματα ανάλυσης γραπτού υλικού μαθητών

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και μέσα από την εξέταση του γραπτού υλικού που έδωσαν οι μαθητές στην ερευνήτρια μετά το πέρας του προσυγγραφικού σταδίου. Τόσο από τις συνεντεύξεις των μαθητών που αναλύθηκαν προηγουμένως, όσο και από την ανάλυση του γραπτού υλικού τους έγινε φανερό ότι οι τεχνικές συλλογής του προσυγγραφικού σταδίου τούς επηρέασαν την παραγωγή λόγου κυρίως ως προς την παραγωγή ιδεών, την κατανόηση του θέματος και το λεξιλόγιο. Επηρέασαν όμως με χαμηλότερο ποσοστό αλλά διόλου ευκαταφρόνητο και τη δομή και οργάνωση των ιδεών.

Στους πίνακες ανάλυσης καταχωρούνται τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από το γραπτό υλικό των μαθητών, τα οποία αναλύθηκαν από την ερευνήτρια. Στις κάθετες στήλες τοποθετούνται οι εξής κατηγορίες: Παραγωγή ιδεών-περιεχόμενο, οργάνωση ιδεών, δομή, λεξιλόγιο, κατανόηση θέματος. Πιο συγκεκριμένα:

- ✓ Μελετώντας τα 42 γραπτά των μαθητών (και από τις 2 διδασκαλίες), τα οποία συνέθεσαν οι μαθητές, αφού πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή των τεχνικών του προσυγγραφικού σταδίου, διαφαίνεται ότι η ανταλλαγή των απόψεων και των ιδεών κατά την τεχνική της ιδεοκαταιγίδας και μετά την ανάγνωση του κειμένου, καθώς και η οργάνωση των ιδεών αυτών μέσω της τεχνικής του νοητικού χάρτη και των γραπτών

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

οδηγιών που συνδυάστηκαν με το παίξιμο ρόλων μέσω της συνέντευξης, επηρέασε τους μαθητές ως προς την παραγωγή του γραπτού τους κειμένου, καθώς σκέφτηκαν και συνέλεξαν περισσότερες ιδέες σχετικά με το περιεχόμενο.

Ως προς τις κατηγορίες «Παραγωγή ιδεών»-«Κατανόηση θέματος»

Τα σχεδιαγράμματα ήταν σε μεγάλο βαθμό **επαρκή ως προς το περιεχόμενο** (26 γραπτά μαθητών) κάτι που αποδεικνύει πως είχαν **κατανοήσει επαρκώς το θέμα** (42 γραπτά μαθητών). Όλα τα γραπτά των μαθητών εντοπίστηκε από την ερευνήτρια ότι ήταν εντός θέματος, όμως κάποια υστερούσαν στο περιεχόμενο και την πληρότητα των ιδεών. Για παράδειγμα στο τμήμα Γ'1 που έγραψε για το θέμα της Κρίσης της οικογένειας, οι 17 από τους 24 μαθητές αναφέρθηκαν στα οικονομικά προβλήματα, οι 15 από τους 24 στη χειραφέτηση και το διπλό ρόλο της γυναίκας, οι 14 από τους 24 στην πίεση της εργασίας, οι 12 από τους 24 στην έλλειψη κατανόησης από την πλευρά των συζύγων προς τις εργαζόμενες συζύγους τους. **Τα γραπτά των μαθητών που χαρακτηρίζονταν από πληρότητα στο περιεχόμενο στο θέμα της κρίσης της οικογένειας είχαν εντάξει τουλάχιστον 4 κατηγορίες αιτίων από αυτές που είχαν αναφερθεί κατά το προσυγγραφικό στάδιο, με κυρίαρχα τα οικονομικά προβλήματα, πίεση εργασίας, διπλός ρόλος-χειραφέτηση γυναίκας και αδυναμία επίλυσης προβλημάτων-ανωριμότητα γονέων(16 στα 24 γραπτά του Γ'1).** Στο τμήμα Γ'3 που έγραψε για τα οφέλη της Γλωσσομάθειας τα 16 από τα 19 γραπτά αναφέρονταν στον επαγγελματικό τομέα, τα 14 από τα 19 στη συνεννόηση με τους αλλόγλωσσους, τα 11 από τα 19 στη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, στα ταξίδια και στη διεύρυνση των οριζόντων και τα 10 από τα 19 στις σπουδές-κατάρτιση. **Τα γραπτά των μαθητών που χαρακτηρίζονταν από πληρότητα στο περιεχόμενο στο θέμα της γλωσσομάθειας είχαν εντάξει από 4-5 κατηγορίες από όσες αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια του προσυγγραφικού σταδίου που είχε προηγηθεί, με κυρίαρχες, τη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, τον επαγγελματικό τομέα, τη συνεννόηση με τους αλλόγλωσσους, την αρτιότερη κατάρτιση (10 στα 19 γραπτά του Γ'3).** Αυτό αποδεικνύει πως η πλειοψηφία των μαθητών της τάξης επηρεάστηκαν από τις ιδέες που εκτέθηκαν και οργανώθηκαν κατά το

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

προσυγγραφικό στάδιο, ώστε να εμπλουτίσουν το περιεχόμενο του κειμένου τους. Ωστόσο, είναι ανάγκη να σημειωθεί ότι κανένα γραπτό δεν αποτέλεσε δείγμα αντιγραφής των όσων συζητήθηκαν στην τάξη. Αντιθέτως, οι μαθητές είχαν γράψει, όσα ειπώθηκαν με το δικό τους τρόπο. Δυστυχώς όμως κάποιοι μαθητές, ενώ είχαν κατανοήσει το θέμα και στην παράδοση συμμετείχαν ενεργά, λόγω της αδυναμίας τους στην γραπτή έκφραση δεν ενέταξαν καθόλου κάποιες ιδέες τους ή τις ενέταξαν λανθασμένα στο κείμενό τους, γι' αυτό το λόγο σε αυτούς στον παραπάνω πίνακα συμπληρώθηκε η κατηγορία «Κατανόηση θέματος» αλλά όχι η κατηγορία «Παραγωγή ιδεών». Εν προκειμένω, να τονιστεί ότι από την ανάλυση των γραπτών διαπιστώθηκε από την ερευνήτρια πως το τμήμα Γ'3 έδειξε πως επηρεάστηκε περισσότερο ως προς την παραγωγή ιδεών από τις τεχνικές του προσυγγραφικού σταδίου.

Ως προς την κατηγορία «Λεξιλόγιο»

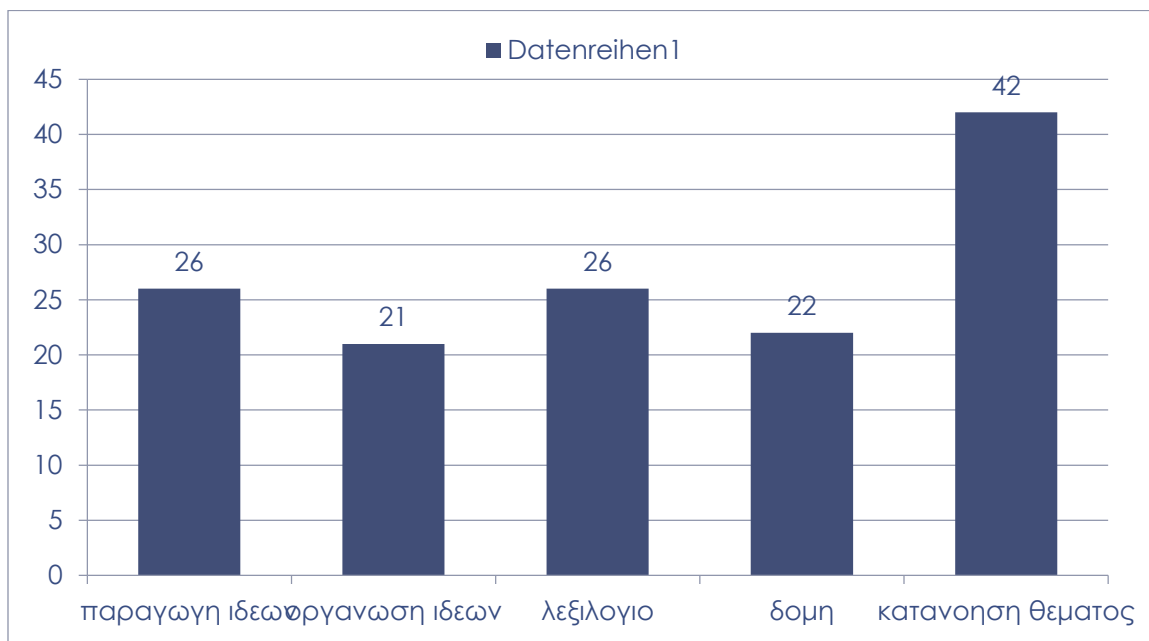
Ακολούθως, ως προς το **λεξιλόγιο 26 από τους 42 μαθητές** φάνηκε να έχουν ιδιαίτερα βελτιωμένο λεξιλόγιο που όπως επεσήμαναν και στις συνεντεύξεις τους άντλησαν κατά το προσυγγραφικό στάδιο. Όπως ανέφεραν και οι ίδιοι στις συνεντεύξεις τους και διαπίστωσε και η ερευνήτρια κατά την ανάλυση των γραπτών τους χρησιμοποίησαν λέξεις-εκφράσεις, όπως «χειραφέτηση γυναίκας, διεύρυνση οριζόντων μέσω της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και γνωριμίας με άλλους πολιτισμούς, καταναλωτικό πνεύμα εποχής, επαγγελματική κατάρτιση-αρτιότητα, λεξιπενία». Μάλιστα ένας μαθητής ανέφερε πως ναι μεν γνώριζε την έκφραση «χειραφέτηση της γυναίκας» αλλά αν δεν τη συζητούσαμε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν θα την έγραφε στην έκθεσή του. Βέβαια, **6 μαθητές**, ενώ προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν ωραιοποιημένο λόγο δεν κατάφεραν να αναπτύξουν αρκετά τις ιδέες τους, κάτι που επεσήμαναν και οι δύο καθηγήτριες στην γραπτή τους παρουσίαση ως «κριτικοί φίλοι» που θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο. Για τους εν λόγω μαθητές στον πίνακα ανάλυσης δεν συμπληρώθηκε το πεδίο «Παραγωγή ιδεών-περιεχόμενο».

Ως προς την κατηγορία «Δομή» και «Οργάνωση ιδεών»

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η δομή και η ταξινομία-ιδεών επηρεάστηκαν λιγότερο από τις άλλες τρεις κατηγορίες ανάλυσης από την εφαρμογή των τεχνικών προσυγγραφικού σταδίου και πάλι όμως όχι με πολύ χαμηλότερο ποσοστό από αυτές. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση του γραπτού υλικού έδειξε ότι **21** **σ****του 42 μαθητές** επηρεάστηκαν **ως προς την οργάνωση των ιδεών τους** και **22** **στους 42 μαθητές** επηρεάστηκαν **ως προς τη δομή**. Σχεδόν ο μισός πληθυσμός από το δείγμα φάνηκε να επηρεάστηκε από τις τεχνικές που εφαρμόστηκαν, **ως προς τη δομή και την οργάνωση** κάτι που επιβεβαιώνεται και μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων των μαθητών.

Συνοψίζοντας την ανάλυση του γραπτού υλικού των μαθητών καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι τεχνικές στήριξης των μαθητών κατά το προσυγγραφικό στάδιο επηρέασαν την παραγωγή του γραπτού λόγου κυρίως **ως προς την κατανόηση του θέματος (42/42 γραπτά)**, το **λεξιλόγιο (26/42 γραπτά)** και την **παραγωγή ιδεών (26/42 γραπτά)**, απαντώντας **στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «Πώς και σε ποιο βαθμό οι τεχνικές στήριξης των μαθητών κατά το προσυγγραφικό στάδιο επηρεάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου; Ως προς τι;»**.



ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

4.7.3 Αποτελέσματα ανάλυσης γραπτής παρουσίασης «Κριτικού Φίλου»²

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΦΙΛΟΣ 1

Σύμφωνα με τη γραπτή παρουσίαση του «κριτικού φίλου 1» οι τεχνικές στήριξης των μαθητών στο προσυγγραφικό στάδιο επηρεάζουν την παραγωγή λόγου ως προς την παραγωγή ιδεών, το λεξιλόγιο και την κατανόηση του θέματος, συμφωνώντας απόλυτα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνέντευξης των μαθητών και του γραπτού τους υλικού. Αυτήν την άποψη ισχυρίστηκαν στις συνεντεύξεις οι 20/20 μαθητές ως προς την κατανόηση, οι 15/20 ως προς το λεξιλόγιο και οι 12/20 ως προς την παραγωγή ιδεών. Συμπληρωματικά, και τα ποσοστά της ανάλυσης του γραπτού υλικού απέδειξαν την ίδια θέση, 42/42 γραπτά ως προς την κατανόηση θέματος, 26/42 ως προς το λεξιλόγιο και 26/42 ως προς την παραγωγή ιδεών.

Η εκπαιδευτικός επεσήμανε πως η τεχνική της ιδεοκαταιγίδας βοήθησε τους μαθητές να εμπλουτίσουν τη σκέψη τους με ιδέες και να κατανοήσουν το θέμα, ακούγοντας τις απόψεις των συμμαθητών τους. Ως προς την δομή και την οργάνωση των ιδεών, η εκπαιδευτικός τόνισε ότι παρόλο που η ερευνήτρια έδωσε έμφαση στις κατηγορίες αυτές, δεν επιτεύχθηκε η αλληλουχία των ιδεών και η οργάνωσή τους στα γραπτά κάποιων μαθητών. Κάτι που επισημάνθηκε και στην ανάλυση του γραπτού υλικού από την ερευνήτρια αλλά και στις συνεντεύξεις των μαθητών. Εντούτοις η εκπαιδευτικός ανέφερε στην παρουσίασή της πως αρκετοί μαθητές στην τάξη της δεν μπορούν να οργανώσουν τις ιδέες τους, μετά την εφαρμογή των μεθόδων του προσυγγραφικού σταδίου τα μισά γραπτά μαθητών που αξιολόγησε είχαν βελτιωμένη οργάνωση και δομή, κάτι που εξακριβώθηκε και στα ποσοστά των άλλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός επιβράβευσε την επιλογή των συγκεκριμένων τεχνικών που εφαρμόστηκαν, καθώς πέραν των άλλων ενείχαν και βιωματικότητα, την οποία πλέον κατά τα λεγόμενά της αποζητούν οι μαθητές.

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΦΙΛΟΣ 2

Η ανάλυση της γραπτής παρουσίασης της καθηγήτριας φάνηκε να έχει απόλυτη σύμπτωση με τις αναλύσεις των προαναφερθέντων μέσων συλλογής δεδομένων. Η

² Οι γραπτές παρουσιάσεις των «Κριτικών φίλων» παρατίθενται στο παράρτημα αυτούσιες, όπως εστάλησαν στην ερευνήτρια.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

εκπαιδευτικός-κριτικός φίλος τόνισε πως οι τεχνικές προσυγγραφικού σταδίου (ιδεοκαταιγίδα-νοητικός χάρτης) που εφαρμόστηκαν στη διδασκαλία της ερευνήτριας για το θέμα της «Γλωσσομάθειας» λειτούργησαν θετικά στην παραγωγή λόγου ως προς την κατανόηση του θέματος, την παραγωγή ιδεών και στο λεξιλόγιο. **Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα το γεγονός ότι κατόπιν αξιολόγησης και της ίδιας μαζί με την ερευνήτρια των γραπτών των μαθητών της, παρατήρησε πως αδύναμοι μαθητές του τμήματος είχαν ανταποκριθεί ικανοποιητικά στην οργάνωση του γραπτού τους και στο λεξιλόγιο που χρησιμοποίησαν, κάτι που δεν είχε διακρίνει ξανά στο παρελθόν σε τέτοιο βαθμό.** Ακόμη, πρόσθεσε ότι ο τρόπος με τον οποίο διεξήχθη το προσυγγραφικό στάδιο, όπως το παρατήρησε η ίδια χαρακτηριζόταν από έντονη **βιωματικότητα και παραστατικότητα**, όπως παρατήρησε και ο κριτικός φίλος 1, **κάτι που ενώ δεν αποτελεί κατηγορία ανάλυσης κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί, μιας και είναι δύο παράγοντες που επηρεάζουν καταλυτικά τη διδασκαλία, διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών.** Επιπρόσθετα, η εν λόγω καθηγήτρια επεσήμανε κάτι που επεσήμανε και ο κριτικός φίλος 1 σχετικά με την οργάνωση των ιδεών των μαθητών και έγινε εμφανές και στα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και του γραπτού υλικού. Ενώ οι μαθητές προσπάθησαν να ωραιοποιήσουν το λόγο τους δυστυχώς στα γραπτά κάποιων παρατηρήθηκαν ασάφειες και επαναλήψεις. Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί και ένα άλλο σημείο της παρουσίας της εκπαιδευτικού σχετικά με τη διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου, που παρακολούθησε, το ότι η ερευνήτρια προσπάθησε σε κάθε σημείο της διδασκαλίας να εκμαιεύσει τη γνώση από τους μαθητές είτε μέσα από την ιδεοκαταιγίδα, είτε μέσα από την ανάγνωση του κειμένου, είτε κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του νοητικού χάρτη με τους μαθητές, ενθαρρύνοντας έτσι την εμπλοκή τους στη διδασκαλία και κερδίζοντας την προσοχή τους.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2

«Από ποιους παράγοντες φαίνεται να επηρεάζονται οι τεχνικές στήριξης του προσυγγραφικού σταδίου;»

4.7.4 Αποτελέσματα ανάλυσης συνεντεύξεων μαθητών

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα η ερευνήτρια διαμόρφωσε 4 κατηγορίες ανάλυσης στις κάθετες στήλες που είναι: α) **επίπεδο και μελέτη μαθητών**, β) **θεματική ενότητα**, γ) **ορθή και συνεπής εφαρμογή από καθηγητή**, δ) **είδος τεχνικής (καθοδηγητική ή μη)**, σημειώνοντας και πάλι την κώδικα (1) σε όποια κατηγορία, εντόπισε ότι δήλωσαν οι μαθητές.

Ως προς τις κατηγορίες «Ορθή και συνεπής εφαρμογή του καθηγητή»- «Προσωπική μελέτη μαθητών»

Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων των μαθητών εντοπίστηκε ότι οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τις τεχνικές στήριξης του προσυγγραφικού σταδίου είναι η **ορθή και συνεπής εφαρμογή αυτών από τον καθηγητή (18 στους 20 μαθητές)** και το **επίπεδο και η προσωπική μελέτη των μαθητών (16 στους 20 μαθητές)**.

Ενδεικτικές απαντήσεις είναι:

1. *«Εγώ πιστεύω ότι το να γράψει κανείς καλή έκθεση εξαρτάται από το πόσο καλά γνωρίζει το θέμα. Ο μαθητής πρέπει να έχει κατανοήσει το θέμα από το στάδιο που προηγείται της παραγωγής έκθεσης, όπως κάναμε μαζί σας. Σε αυτό το στάδιο ο καθηγητής πρέπει να δίνει οδηγίες και να συζητά το θέμα μέσω διαφόρων τρόπων με τους μαθητές ανεξάρτητα αν το θέμα είναι εύκολο ή δύσκολο, ώστε να βοηθήσει και κάποια παιδιά που δυσκολεύονται να έχουν περισσότερες ιδέες. Βέβαια, παίζει ρόλο και πόσο ο μαθητής το έχει μελετήσει το θέμα πριν από την παραγωγή λόγου».*
2. *«Θεωρώ πως η αποτελεσματικότητα του προσυγγραφικού σταδίου που μας κάνατε εξαρτάται εξ ολοκλήρου από τον καθηγητή, ώστε τα παιδιά να γράψουν μια καλή έκθεση. Ένας σωστός καθηγητής πρέπει, φυσικά, να κατευθύνει τους μαθητές του, όπως η καθηγήτριά*

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

μας, μου δίνει υλικό της έκθεσης και όπως κάνατε κι εσείς. Οι μαθητές πλέον έχουν έλλειψη από ιδέες και οργάνωση λεξιλογίου».

3. *«Πιστεύω επίσης, πως η μελέτη του μαθητή σε αυτά που συζητήσε στην τάξη με τον καθηγητή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την παραγωγή λόγου, «Όμως παίζει ρόλο και η προσωπική μελέτη που έχει γίνει από τους μαθητές στα όσα παρήχθησαν από την εφαρμογή των προσυγγραφικών μεθόδων».*

Ως προς την κατηγορία «Θεματική Ενότητα»

Εν συνεχεία, **οι 10 στους 20 μαθητές** απάντησαν πως ο παράγοντας «**θεματική ενότητα**» παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επιτυχία ή μη του προσυγγραφικού σταδίου κάτι που αναφέρθηκε και από τις δύο καθηγήτριες που λειτούργησαν ως «κριτικοί φίλοι». Οι μαθητές έκριναν πως όσο πιο ενδιαφέρον είναι το θέμα για τους μαθητές τόσο πιο αποτελεσματικές θα είναι και οι τεχνικές προσυγγραφικού σταδίου. Ακόμη, εστίασαν στο ότι αν ένα θέμα είναι δύσκολο θα μπορούσαν ιδιαίτερα οι «αδύναμοι» μαθητές να υποστηριχθούν μέσω της εφαρμογής κάποιων κατάλληλων κατευθυντικών τεχνικών

Ενδεικτικές απαντήσεις είναι:

1. *« [...] Ακόμη, παίζει ρόλο το θέμα που έχουμε να συζητήσουμε κάθε φορά. Αν και πιστεύω πως οδηγίες πρέπει να δίνει πάντα για να μπορούν τα παιδιά να καταλαβαίνουν το θέμα και να γράφουν μόνα τους καλά χωρίς βοήθεια».*
2. *«Πιστεύω ότι την αποτελεσματικότητα των τεχνικών του προσυγγραφικού σταδίου την επηρεάζουν η διδασκαλία του καθηγητή και το θέμα που συζητιέται. Η διδασκαλία πρέπει να είναι κατανοητή και το θέμα ενδιαφέρον».*

Ως προς την κατηγορία «Είδος τεχνικής (κατευθυντικής ή μη)»

Όσον αφορά την κατηγορία «**είδος τεχνικής (κατευθυντικής ή μη)**» οι **9 στους 20 μαθητές** απάντησαν πως παίζει ρόλο και αυτή είναι παράγοντας που επηρεάζει την εφαρμογή των τεχνικών του προσυγγραφικού σταδίου. Οι μαθητές υποστήριξαν με μεγάλη θέρμη στη συνέντευξη ότι ο καθηγητής θα πρέπει να γνωρίζει ποια στρατηγική πρέπει να εφαρμόσει κάθε

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

φορά που επιθυμεί να παραδώσει ένα νέο θέμα για τους μαθητές. Αν η θεματική ενότητα λοιπόν είναι δύσκολη οι μαθητές υποστήριξαν ότι ο καθηγητής πρέπει να εφαρμόσει κατευθυντικές τεχνικές ώστε να είναι επιτυχές το προσυγγραφικό στάδιο, ενώ αν το θέμα είναι προσιτό και οικείο στο μαθητή είναι καλό να του αφήνει το ελεύθερο της έκφρασης.

Ενδεικτικές απαντήσεις είναι:

1. *«Άρα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο θα έλεγα σε αυτό το σημείο κατά πόσο ο καθηγητής θα εφαρμόσει τεχνικές στις οποίες θα καθοδηγήσει αρκετά ή λιγότερο τους μαθητές του πριν την έκθεση. Αυτό εξαρτάται και από την ηλικία των παιδιών. Δηλαδή σε μικρότερες ηλικίες που τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με την παραγωγή γραπτού λόγου και ειδικά σε θέματα κρίσεως, χρειάζονται αρκετή καθοδήγηση. Όμως όσο κατευθυνόμαστε προς το λύκειο πρέπει να έχουμε ελευθερία, διότι θεωρούμαστε πιο ώριμοι και θα χρειαστεί να αντιμετωπίσουμε στη διάρκεια της ζωής μας δύσκολες καταστάσεις. Βέβαια για το αν θα είναι καθοδηγητικός ή όχι ο καθηγητής εξαρτάται και από το επίπεδο μίας τάξης. Αν οι μαθητές έχουν ικανοποιητικό λεξιλόγιο και είναι παραγωγικοί, τότε το καλύτερο γι' αυτούς είναι να αφήνονται ελεύθεροι να γράφουν».*
2. *«Για να είναι επιτυχές το στάδιο πριν τη γραφή της έκθεσης ο καθηγητής πρέπει σίγουρα να αφήνει τους μαθητές του να σκέφτονται ελεύθερα και να προσπαθούν μόνοι να σκεφτούν έναν τρόπο για να είναι καλύτερη η έκθεσή τους. Όμως ένας μαθητής δεν έχει τη γνώση και την εμπειρία ενός καθηγητή, άρα σίγουρα δεν μπορεί να εντοπίσει όλα τα λάθη του και να τα διορθώσει πετυχημένα χωρίς την καθοδήγηση του καθηγητή του. Επίσης, όταν ο καθηγητής κατευθύνει τα παιδιά με διάφορες τεχνικές τα βοηθάει να ολοκληρώσουν την σκέψη τους. Σίγουρα όλα αυτά, δηλαδή το πόσο θα βοηθήσει ο καθηγητής ή πόσο θα αφήσει ελεύθερους τους μαθητές εξαρτώνται και από το θέμα της έκθεσης, ίσως και από το πώς βοηθάει τον κάθε μαθητή».*
3. *Υπήρξε όμως και 1 μαθητής ο οποίος είχε αντίθετη άποψη και υποστήριξε ότι αν ένα θέμα είναι ιδιαίτερα δύσκολο οι τεχνικές του προσυγγραφικού σταδίου μπορεί και να αποτύχουν «Κατά τη γνώμη μου η επιτυχία του προσυγγραφικού σταδίου εξαρτάται και από τις τεχνικές που εφαρμόζονται από τον καθηγητή. Οι τεχνικές σαν τον νοητικό χάρτη, που εφαρμόσατε*

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

εσείς, μπορούν να πετύχουν αν και εφόσον το θέμα έχει γίνει πλήρως κατανοητό προς τους μαθητές. Αν είναι δύσκολο και απαιτητικό τότε ίσως αποτύχουν».

Σύμφωνα λοιπόν με τις αναλύσεις των συνεντεύξεων των μαθητών στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα **«Από ποιους παράγοντες φαίνεται να επηρεάζονται οι τεχνικές στήριξης του προσυγγραφικού σταδίου;»** φαίνεται ότι επηρεάζονται κυρίως από την ορθή και συνεπή εφαρμογή από τον καθηγητή (18/20 μαθητές), από το επίπεδο-μελέτη μαθητή (16/20 μαθητές) και δευτερευόντως από τη θεματική ενότητα (10/20 μαθητές) και από το είδος της τεχνικής (9/20 μαθητές).



4.7.5 Αποτελέσματα ανάλυσης γραπτής παρουσίασης «κριτικού φίλου»

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΦΙΛΟΣ 1

Σύμφωνα με το ερευνητικό ερώτημα 2 η εκπαιδευτικός επεσήμανε πως την εφαρμογή του προσυγγραφικού σταδίου επηρεάζουν **οι παράγοντες ορθή και συνεπής εφαρμογή καθηγητή, επίπεδο-προσωπική μελέτη μαθητή και δευτερευόντως το είδος της τεχνικής και η θεματική ενότητα.** Οι δύο πρώτοι παράγοντες αντιστοιχούν και στις κατηγορίες ανάλυσης που αναδείχθηκαν στις συνεντεύξεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, ο κριτικός φίλος 1 τόνισε πως μείζονα ρόλο στην ορθή εφαρμογή των προσυγγραφικών μεθόδων για την παραγωγή γραπτού λόγου παίζει το επίπεδο των μαθητών και η μελέτη του υλικού που τους δίνεται. Τόνισε πως η απουσία «αγάπης» στον γραπτό λόγο και η έλλειψη διαβάσματος έχουν

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ως αποτέλεσμα να μην βελτιώνεται ο γραπτός λόγος των μαθητών και να μην είναι αποτελεσματικό το προσυγγραφικό στάδιο. Η εν λόγω καθηγήτρια τόνισε πως από την εφαρμογή των τεχνικών αυτών ευνοούνται οι καλοί μαθητές, καθώς «εκτοξεύεται» ο λόγος τους. Επιπρόσθετα, ανέφερε ότι ο καθηγητής όποιες δυσκολίες κι αν αντιμετωπίζει οφείλει να εφαρμόζει τις τεχνικές προσυγγραφικού σταδίου, ώστε να ενισχύει τους μαθητές του. Ανεξάρτητα από την ηλικία των μαθητών ως και την Γ' Λυκείου οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόζουν τις προσυγγραφικές τεχνικές ώστε να εμπλουτίζουν τη σκέψη και το λόγο των μαθητών τους. Σαφώς οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν και ο τρόπος με τον οποίο θα εφαρμοστούν αυτές εξαρτάται από τη θεματική ενότητα αλλά και το επίπεδο των μαθητών.

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΦΙΛΟΣ 2

Η κριτική της εν λόγω καθηγήτριας συγκλίνει με την κριτική του κριτικού φίλου 1, καθώς και εκείνη υποστήριξε πως οι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή τεχνικών προσυγγραφικού σταδίου για την παραγωγή λόγου είναι το επίπεδο-μελέτη μαθητών, η ορθή και συνεπής εφαρμογή από τον καθηγητή, η θεματική ενότητα και ακολούθως το είδος της τεχνικής. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε στην παρουσίασή της πως το θέμα επηρεάζει πάρα πολύ την επιλογή της τεχνικής που θα εφαρμόσει ο καθηγητής, δίνοντας το παράδειγμα του θέματος της «Ευρωπαϊκής Ένωσης», το οποίο δυσκολεύει και τον μαθητή αλλά και τον καθηγητή. Σε ένα τέτοιο θέμα αυξημένης δυσκολίας υποστήριξε πως απαιτούνται τεχνικές υψηλής καθοδήγησης και εστίαση σε κείμενα που θα δοθούν στους μαθητές. Ακόμη, επεσήμανε τη μελέτη του παραχθέντος από τους μαθητές υλικού στο σπίτι, βρίσκοντας ιδιαίτερα ευεργετικό το συνδυασμό τους με ασκήσεις. Τέλος, τόνισε πως η συνεπής και ορθή εφαρμογή των μεθόδων αυτών από τους καθηγητές στην τάξη μετατρέπει το μάθημα σε μία παραγωγική διαδικασία.

4.8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.8.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Η εργασία είχε ως στόχο να μελετήσει και να ερευνήσει το ρόλο της εφαρμογής των στρατηγικών συλλογής πληροφοριών στο προσυγγραφικό στάδιο στο πλαίσιο του κειμενοκεντρικού-διαδικαστικού μοντέλου διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Η κειμενοκεντρική-διαδικαστική προσέγγιση διδασκαλίας αποτελείται από τρία στάδια α) προσυγγραφικό, β)

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

συγγραφικό, γ) μετασυγγραφικό στάδιο. Στην εργασία δόθηκε έμφαση στο πρώτο στάδιο, καθώς σύμφωνα με τους Davies & Omberg (1987), η διδακτική σπουδαιότητα του προσυγγραφικού σταδίου αλλά και των μετασυγγραφικών φάσεων, όπως έχει αποδείξει η έρευνα συμβάλλουν δραστικά στην ποιότητα του μαθησιακού γραπτού.

Αφορμές και σκέψεις για να εστιάσει η ερευνήτρια στο παρόν θέμα ήταν πολλές. Θα πρέπει να τονιστεί πως το νέο πλαίσιο της παραγωγής του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και ο νέος ρόλος-προφίλ του εκπαιδευτικού συνδέονται με τα θέματα της αποδόμησης των παραδοσιακών μηχανισμών επιλογής και μετάδοσης της γνώσης στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός πλέον δεν είναι κριτικός του έργου των μαθητών αλλά παραγωγός της γνώσης τους μέσα από την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων (Φλουρής & Πασιάς, 2005). Αυτή η γνώμη βρίσκει απόλυτα σύμφωνη την ερευνήτρια, καθώς μέσα σε μία κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται και οι συνθήκες ζωής αλλάζουν, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν νοείται να παραμένει προσκολλημένο στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας του παρελθόντος. Σύμφωνα λοιπόν με τον Μιχάλη (2011), οι νέες προσεγγίσεις της διδασκαλίας του μαθήματος της έκθεσης, της έχουν δώσει αρκετά νέα χαρακτηριστικά, όπως είναι η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία συγγραφής του γραπτού τους κειμένου, η ανταλλαγή των εμπειριών τους και η συζήτηση σχετικά με τη δομή και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά ενός κειμενικού τύπου. Έτσι η ερευνήτρια επιχείρησε να συνδυάσει τα παραπάνω και να τα εφαρμόσει στο προσυγγραφικό στάδιο το οποίο ενδείκνυται στα διάφορα στάδιά του-ιδιαίτερα το στάδιο της παραγωγής ιδεών- για την αξιοποίησή τους, παρέχοντας το κατάλληλο υλικό και διαμορφώνοντας το κατάλληλο πλαίσιο για την παραγωγή ιδεών. Ακόμη, ένας λόγος ήταν η αμφιβολία και η δυσπιστία με την οποία αντιμετωπίζονται οι τεχνικές συλλογής πληροφοριών πριν τη συγγραφή της έκθεσης. Κάτι που διαπίστωσε η ερευνήτρια και κατά τη διάρκεια της πρακτικής της άσκησης ήταν πως οι εκπαιδευτικοί, αφενός λόγω του όγκου της ύλης αφετέρου λόγω της ελλειψης χρόνου αρκούνται στην απλή δημιουργία σχεδιαγραμμάτων σχετικά με μία θεματική ενότητα και τη διανομή τους στους μαθητές ή την απλή ανάγνωση κειμένων κατά το προσυγγραφικό στάδιο, θεωρώντας ότι αυτά αρκούν για να προαχθεί ο γραπτός τους λόγος. Αυτή την άποψη της ερευνήτριας την επικύρωσαν και οι μαθητές από τους οποίους πήρε συνέντευξη. Οι περισσότεροι μαθητές τόνισαν ότι πριν γράψουν έκθεση οι καθηγήτριες τους μοιράζουν σχεδιαγράμματα και διαβάζουν κείμενα τα οποία αποτελούν και τις πηγές παραγωγής ιδεών

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

τους. Τέλος, ήταν προβληματισμός και της ίδιας της ερευνήτριας κατά πόσο οι στρατηγικές αυτές, που είναι ιδιαίτερα καινοτόμες, βοηθούν τον μαθητή στην οργάνωση του γραπτού του, στην παραγωγή ιδεών, στην ανάπτυξη του λεξιλογίου του και στην κατανόηση του θέματος για το οποίο καλείται να εκθέσει τις απόψεις του.

Μιλώντας για την παρούσα έρευνα και την εφαρμογή της στο πλαίσιο της τάξης έγινε φανερό ότι δημιουργήθηκε ένα δυναμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές λειτούργησαν ελεύθερα, εκφράζοντας τις απόψεις τους σχετικά με τα προς συζήτηση θέματα, απέκτησαν νέες ιδέες και πιο εμπλουτισμένο λεξιλόγιο μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους και την ερευνήτρια κατά την εφαρμογή των τεχνικών του προσυγγραφικού σταδίου, τις οποίες προσπάθησαν να οργανώσουν και κατόπιν να προχωρήσουν στην κειμενοποίηση αυτών. Όπως δήλωσαν και οι ίδιοι οι μαθητές στις συνεντεύξεις τους αλλά και οι εκπαιδευτικοί-κριτικοί φίλοι οι τεχνικές που εφαρμόστηκαν (ιδεοκαταιγίδα-νοητικός χάρτης-γραπτές οδηγίες) δημιούργησαν το στοιχείο της βιωματικότητας και της θεατρικότητας ως ένα σημείο στη διδασκαλία κάτι που κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, έχοντας αυτό θετικό αντίκτυπο στο γραπτό τους λόγο, όπως παρατηρήθηκε και από την ερευνήτρια και από τις δύο εκπαιδευτικούς στην παραγωγή λόγου τους. Επομένως, όπως ορίζεται και από τη Βοσνιάδου (2011) τα περιβάλλοντα μάθησης θα πρέπει να σχεδιάζονται από τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να ενθαρρύνονται οι μαθητές να μαθαίνουν ενεργητικά, συμμετέχοντας στις συζητήσεις και στις διάφορες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη αλλά και χρησιμοποιούν τις προϋπάρχουσες ιδέες και εμπειρίες τους σε δραστηριότητες που έχουν νόημα.

Αναφορικά με τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την εφαρμογή των προσυγγραφικών μεθόδων, εστιάζοντας πλέον στα ερευνητικά ερωτήματα δημιουργήθηκε ένα ξεκάθαρο πλαίσιο σχετικά με την επιρροή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου. Όπως εντοπίζεται και στη βιβλιογραφία τα στάδια της προσυγγραφής στοχεύουν στην παραγωγή ιδεών και στην κατανόηση ιδεών και ακολούθως στην οργάνωσή τους, πάντοτε μέσω της εφαρμογής ορισμένων τεχνικών υψηλής ή χαλαρής καθοδήγησης (Μιχάλης, 2013 Μιχάλης, 2011 Ματσαγγούρας, 2004). Ακόμη, σύμφωνα με τους Breetvelt et. al (1994), το να ερευνήσει ο μαθητής τη χρήση των απόψεών του κατά την προσυγγραφή του δίνει τη δυνατότητα να τις

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

αναπτύξει και να τις καταγράψει ύστερα στην έκθεσή του. Κατευθύνοντας ο μαθητής μέσω των στρατηγικών συλλογής πληροφοριών την σκέψη του στο προσυγγραφικό στάδιο θα μπορέσει να κατανοήσει καλύτερα το θέμα και να αντιληφθεί πώς η «φωνή» του, δηλαδή ιδέες και σκέψεις του, προσκρούει πάνω στην παραγωγή λόγου του.

Συμπεράσματα για Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα-*«Πώς και σε ποιο βαθμό οι τεχνικές στήριξης των μαθητών κατά το προσυγγραφικό στάδιο επηρεάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου; Ως προς τι;»*, με κατηγορίες ανάλυσης: (α) παραγωγή ιδεών, (β) οργάνωση-ταξινόμια ιδεών, (γ) λεξιλόγιο, (δ) δομή, (ε) κατανόηση θέματος-μέσα από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων των μαθητών, του γραπτού υλικού τους και τις γραπτές παρουσιάσεις των «κριτικών φίλων» οι μαθητές βοηθήθηκαν πρωτίστως ως προς την κατανόηση του θέματος, την παραγωγή ιδεών και το λεξιλόγιο που χρησιμοποίησαν στην παραγωγή λόγου και δευτερευόντως ως προς τη δομή και την οργάνωση των ιδεών.

Ως προς την κατανόηση του θέματος έγινε αντιληπτό πως όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές στην παραγωγή λόγου δεν βγήκαν εκτός θέματος, χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι όλοι ανέπτυξαν ορθά τις ιδέες που είχαν συγκεντρώσει κατά το προσυγγραφικό στάδιο. Για το λόγο αυτό η κατηγορία ανάλυσης **«Κατανόηση θέματος»** συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό στις αναλύσεις της ερευνήτριας και επικυρώθηκε και από την παρουσίαση των «κριτικών φίλων». Όπως επιβεβαιώνεται και στην βιβλιογραφία από τον Kucer (2009) αυτή η διαδικασία της εφαρμογής των τεχνικών προσυγγραφικού σταδίου βοηθά το μαθητή να εξετάσει και να επανεξετάσει το θέμα για το οποίο θα εκθέσει γραπτώς τις απόψεις του, με αποτέλεσμα αφενός να κατανοεί το μήνυμα το οποίο καλείται να περάσει μέσω της παραγωγής λόγου του αφετέρου να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο λεξιλόγιο ώστε να επικοινωνήσει το μήνυμά του μέσω του γραπτού του.

Σε αυτό το σημείο έρχεται να επιβεβαιωθεί η κατηγορία ανάλυσης που αναδείχθηκε δεύτερη σε ποσοστό **«Λεξιλόγιο»**. Οι μαθητές επιβεβαίωσαν μέσω των συνεντεύξεων τους πως βοηθήθηκαν πολύ ως προς τη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου που έπρεπε να

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

χρησιμοποιήσουν από τις στρατηγικές που εφαρμόστηκαν, καθώς κατανόησαν πλήρως λέξεις που είχαν κατά νου αλλά δεν γνώριζαν επακριβώς τη σημασία τους και έμαθαν νέες τις οποίες χρησιμοποίησαν εύστοχα στις εκθέσεις τους, όπως παρατηρήθηκε. Δυστυχώς όμως, οι «κριτικοί φίλοι» αλλά και η ερευνήτρια παρατήρησαν πως κάποιοι μαθητές, ενώ προσπάθησαν να ωραιοποιήσουν το λόγο τους δεν κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν ορισμένες λέξεις που αναφέρθηκαν στο μάθημα στην κατάλληλη θέση μέσα στο γραπτό τους, ώστε να δημιουργήσουν ένα ολοκληρωμένο νόημα.

Η επόμενη κατηγορία που συγκέντρωσε υψηλό ποσοστό ήταν η **«Παραγωγή ιδεών»**. Αυτό ήταν κάτι που υποστηρίζεται θερμά και στη βιβλιογραφία, καθώς ο κατεξοχήν ρόλος του προσυγγραφικού σταδίου είναι αρχικά η συλλογή ιδεών, κατόπιν η οργάνωσή τους και τέλος η ταξινόμησή τους ώστε να εμπλουτιστεί και να δομηθεί ο γραπτός λόγος των μαθητών (Μιχάλης, 2013). Οι μαθητές, λοιπόν, μέσω των προσυγγραφικών τεχνικών στις δύο διδασκαλίες βοηθήθηκαν ως προς τη συλλογή των ιδεών, οι οποίες πλαισίωσαν στη συνέχεια το γραπτό τους υλικό. Το γεγονός της αρωγής αυτής επιβεβαιώθηκε τόσο από την ανάλυση των γραπτών τους, από τις απαντήσεις τους στη συνέντευξη και από την παρουσίαση των «κριτικών φίλων», στις οποίες τονίστηκε η επιρροή αυτή. Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι οι 12/20 μαθητές στη συνέντευξη υποστήριζαν πως οι τεχνικές συλλογής πληροφοριών που εφαρμόστηκαν (ιδεοκαταιγίδα-νοητικός χάρτης-γραπτές οδηγίες) τους βοήθησαν να συλλέξουν πληροφορίες, υλικό, το οποίο διαμόρφωσαν στη συνέχεια, στην παραγωγή του γραπτού τους κειμένου. Όπως τονίστηκε και παραπάνω, αυτό έγινε αντιληπτό και από το γραπτό υλικό των μαθητών, καθώς στα 26/42 γραπτά παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια πως είχαν συμπεριληφθεί αρκετές ιδέες επί του θέματος με διαφορετικό, όμως τρόπο γραφής.

Οι κατηγορίες που φάνηκε να έχουν επηρεαστεί λιγότερο αλλά όχι σε αμελητέο ποσοστό είναι η **«οργάνωση ιδεών»** και η **«δομή»**. Οι δύο αυτές κατηγορίες είναι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι δύο πιο απαιτητικές κατηγορίες στις οποίες οι μαθητές δυσκολεύονται αρκετά. Αυτή η άποψη βρίσκει απόλυτα σύμφωνη και την ερευνήτρια. Οι μαθητές οι οποίοι γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τις προσυγγραφικές στρατηγικές και έχουν ασκηθεί σε αυτές παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα στον γραπτό τους λόγο σε σχέση με τους μαθητές που δεν γνωρίζουν. Οι μαθητές που δεν έχουν διδαχθεί να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές του

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

προσυγγραφικού σταδίου δυσκολεύονται στους διάφορους τομείς παραγωγής λόγου, όπως οργάνωση ιδεών, παραγωγή ιδεών και επιλογή κατάλληλου λεξιλογίου (Sinatra et. al., 1984). Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι δύο κατηγορίες, όπως επεσήμαναν οι «κριτικοί φίλοι» στα γραπτά των μαθητών να μην υπήρξε μια πιο βελτιωμένη εικόνα ως προς τη δομή και την οργάνωση των ιδεών, όμως και πάλι η αλληλουχία τους δεν επετεύχθη στο επιθυμητό. Σε αυτό σημείο θα πρέπει να υπενθυμιστεί ότι οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με την εφαρμογή τέτοιου είδους τεχνικών στο προσυγγραφικό στάδιο γι' αυτό και η πρόοδος που σημειώθηκε, όπως παρατηρήθηκε στην ανάλυση των γραπτών τους (21/42 γραπτά οργάνωση ιδεών, 22/42 γραπτά δομή) ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντική.

Συμπεράσματα για δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ήταν τα αποτελέσματα της ανάλυσης της ερευνήτριας και για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, *«Από ποιους παράγοντες φαίνεται να επηρεάζονται οι τεχνικές στήριξης του προσυγγραφικού σταδίου; α) επίπεδο και μελέτη μαθητών, β) θεματική ενότητα, γ) ορθή και συνεπής εφαρμογή από καθηγητή, δ) είδος τεχνικής(καθοδηγητική ή μη).*

Οι κατηγορίες που διακρίθηκαν από τις συνεντεύξεις των μαθητών και την ανάλυση του περιεχομένου της παρουσίασης του «κριτικού φίλου» ήταν το **«Επίπεδο- μελέτη μαθητών», 16/20 μαθητές** και η **«ορθή και συνεπής εφαρμογή των τεχνικών στήριξης από τον καθηγητή», 18/20 μαθητές.**

Οι μαθητές υποστήριξαν ότι **ο παράγων «καθηγητής»** παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των τεχνικών προσυγγραφής. Γενικότερα ο δάσκαλος σύμφωνα με την κατεύθυνση του σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος οφείλει να λειτουργεί ως «μεταδότης-απελευθερωτής» στην τάξη, έχοντας ως στόχο να μεταδώσει τη γνώση από τις διάφορες γνωστικές περιοχές. Προσπαθεί μέσω της μετάδοσης της γνώσης να απελευθερώσει το μυαλό των μαθητών από την καθημερινή εμπειρία και να διευρύνει τους ορίζοντές τους. Ο εκπαιδευτικός ανάλογα το περιεχόμενο της γνώσης που πρέπει να προσεγγίσει ακολουθεί και τον κατάλληλο τρόπο προσέγγισης αποτελώντας υπόδειγμα μίμησης για τους μαθητές (Χατζηγεωργίου, 2012: 550-551). Σύμφωνα με τον Cutler (2008), έρευνες έχουν αποδείξει πως

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

οι δάσκαλοι όταν καλούνται να διδάξουν την παραγωγή γραπτού λόγου αισθάνονται λιγότερο προετοιμασμένοι. Κάτι που ίσως οφείλεται και στο μεγάλο όγκο της ύλης που πρέπει να καλυφθεί και το μειωμένο χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους, παράγοντες που δεν τους επιτρέπουν να ασχοληθούν και οι ίδιοι με βελτίωση των τεχνικών τους ως προς τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου. Οι μαθητές λοιπόν μέσω των συνεντεύξεών τους τόνισαν ότι ο καθηγητής είναι αυτός που θα τους εμπνεύσει και θα τους ενισχύσει στην ορθή εφαρμογή των μεθόδων του προσυγγραφικού σταδίου ώστε να υπάρξουν τα επιθυμητά αποτελέσματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ακόμη, τόνισαν πως το αν θα χρησιμοποιήσει ο καθηγητής μία τεχνική υψηλής ή χαλαρής καθοδήγησης κρίνεται κυρίως από την εκτίμηση που θα κάνει ο ίδιος σχετικά με το επίπεδο του τμήματος και τη δυσκολία του θέματος που καλείται να διδάξει. Αυτό το επικύρωσαν και οι «κριτικοί φίλοι» στη γραπτή τους παρουσίαση, αναφέροντας πως η ορθή και συνεπής εφαρμογή των τεχνικών μπορεί να μετατρέψει το μάθημα σε μια ευχάριστη διαδικασία και να ενισχύσει τους μαθητές. Σε αυτό το σημείο η μία εκπαιδευτικός, «κριτικός φίλος 1», τόνισε πως ενισχύονται κυρίως οι «δυνατοί» μαθητές, που όπως χαρακτηριστικά έγραψε «ο λόγος τους εκτοξεύεται» και η άλλη εκπαιδευτικός, «κριτικός φίλος 2», παρατήρησε ότι οι τεχνικές αυτές ενισχύουν κυρίως τους «αδύναμους» μαθητές. Επιπρόσθετα, ο «κριτικός φίλος 1» τόνισε ότι δεν παίζει ρόλο σε ποια ηλικία βρίσκονται οι μαθητές αλλά θα πρέπει ο καθηγητής σε όλες τις τάξεις του σχολείου να διδάσκει την παραγωγή γραπτού λόγου, χρησιμοποιώντας προσυγγραφικές τεχνικές ανάλογες βέβαια με τις απαιτήσεις της κάθε τάξης. Όπως υποστηρίζει και ο Voorn (2010), κάποιες τεχνικές, όπως η ιδεοθύελλα και το «παίξιμο ρόλων» ανταποκρίνονται καλύτερα σε μικρές ηλικίες, μιας και οι μαθητές μπορούν να σταθεροποιήσουν τις απόψεις που ήδη έχουν και να τις εμπλουτίσουν στο γραπτό τους λόγο.

Η δεύτερη κατηγορία που αναδείχθηκε ήταν η «**μελέτη των μαθητών**» διότι και οι μαθητές στις συνεντεύξεις τους αλλά και οι δύο εκπαιδευτικοί –«κριτικοί φίλοι» ανέφεραν πως η εργασία που έχει γίνει στην τάξη και οι ιδέες που έχουν παραχθεί μέσω των τεχνικών πρέπει να μελετώνται από τους μαθητές, ει δυνατόν και μέσω του συνδυασμού με κατ'οίκον εργασίες, ώστε να αποτυπώνονται στο μυαλό των μαθητών οργανωμένες και αυτό να γίνεται εμφανές στις εκθέσεις τους.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Τέλος, η κατηγορία «Είδος τεχνικής» και «Θεματική ενότητα» με ποσοστό **9/20 μαθητές** και **10/20 μαθητές** αντίστοιχα φάνηκε να επηρεάζουν την εφαρμογή των προσυγγραφικών σταδίων αλλά σε μικρότερο βαθμό. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως όσοι μαθητές αλλά και οι «κριτικοί φίλοι» τις ανέφεραν τις συνέδεσαν μεταξύ τους σαν να είναι δύο παράγοντες αλληλοεξαρτώμενοι. Μάλιστα ο κριτικός φίλος 2 ανέφερε ξεκάθαρα πως αν πρέπει ο καθηγητής και ο μαθητής να πραγματευτούν απαιτητικά θέματα, δίνοντας ως παράδειγμα την Ε.Ε., θα πρέπει να επιλεγούν τεχνικές υψηλής καθοδήγησης που θα υπηρετήσουν αποτελεσματικά το θέμα αυτό.

Κλείνοντας, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί πως οι μαθητές κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με την ερευνήτρια προσπάθησαν να κάνουν απόλυτα σαφές το γεγονός πως επιθυμούν να διδάσκονται ένα θέμα στο μάθημα της Έκθεσης με την εφαρμογή των προσυγγραφικών μεθόδων διότι το θεωρούσαν άκρως εποικοδομητικό και δημιουργικό, δίνοντας τους ο καθηγητής σε κάθε σημείο της διδασκαλίας την ελευθερία να εκφράσουν τις απόψεις και τα βιώματά τους.

Σύμφωνα με τον Θεριανό, η εκπαιδευτική αλλαγή θα έρθει μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική, γι' αυτό χρειάζεται η εφαρμογή μιας νέας θεωρίας, που θα απαγκιστρώσει την εκπαίδευση από την «τραπεζική» αντίληψη της παιδείας» μέσα σε ένα σχολείο που οι μαθητές του και οι εκπαιδευτικού του δεν θα ασφυκτιούν αλλά θα συμμετέχουν σε μία αναπτυξιακή και βαθιά ανθρωπιστική διαδικασία (Κουτούβελα, 2016: 194).

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Alber-Morgan, S., Hessler, T., and Konrad, M. (2007). *Teaching writing for keeps*. Education and Treatment of Children, 30(3), 107-128.

Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.

Blackburn-Brockman, E. *Prewriting, Planning, and Professional Communication*. The English Journal

Bobb-Wolff, L. (1996). *Brainstorming to Autonomy*. Forum, vol. 34, no.3, July – September.

Breetvelt, I., van den Bergh, H., and Rijlaarsdam, G. (1994). *Relations between writing processes and text quality: when and how?* Cognition and Instruction, 12(2), 103-123.

Bruner, J.(1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University press.

Chlopek Zofia ,(2008). *The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning*, English Teaching Forum, vol 46, Nr 4, pp 10-19

Christie, F., & Misson, R. (1998). *Framing the issues in literacy education*. Στο F. Christina Clark Children's and Young People's Writing in 2012. Findings from the National Literacy Trust's annual literacy survey National Literacy Trust 2013

Cutler, L. (2008). *Primary grade writing instruction: a national survey*. Journal of Educational Psychology, 100(4), 907-919.

Beachy, C. (1992). *Enhancing writing through cooperative peer editing*. New York : Teachers college press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The power of literacy: A genre approach to teaching writing*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.

Davies N., Omberg, M. (1987). *Peer group teaching and the composition class. System*.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.

Elliott, J., A., & Hewison, J. (1994). *Comprehension and interest in home reading*. Στο: British Journal of Educational Psychology, pp. 203-220, Great Britain. Ανακτήθηκε στις 6 Φεβρουαρίου 2017 από <http://onlinelibrary.wiley.com/>

Fishman, J.A. (1965). *Who speaks, what language to whom and when?* La Linguistique, vol. 2, pp. 67-88.

Flower, L. J. (1985). *Problem-solving strategies for writing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich

Flower, L., & Hayes, J. (1981). *A cognitive process theory of writing*. College Composition and Communication, 365-387

Galbraith, G. & Rujlasarsdaam, D. (1999). *Effective strategies for the teaching and learning writing*. Learning and instruction, σσ. 93-108.

Gee, J.P. (1996). *Sociolinguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: Taylor & Francis.

Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing*. London: Longman.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a Social Semiotic*. The Social Interpretation of Language and Meaning. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspect of language in a social semiotic perspective*, Oxford, Oxford University Press

Hyland, K. (2007). *Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction*. In Journal of second language writing 16 (3), (pp. 148-164).

Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Στο: Sociolinguistics: Selected readings, pp. 269-293, Baltimore, Penguin. Ανακτήθηκε στις 3 Φεβρουαρίου 2017 από http://www.neospaidagogos.gr/periodiko/files/4_Teyxos_Neou_Paidagogou_Septembrios_2014.pdf

Kellogg. (1988). *Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies*. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

- Kellogg, R. (1994). *The Psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Kellogg, R. (2008). *Training writing skills: A cognitive developmental perspective*. Journal of Writing Research, 1, 1-26.
- Kral, T. (1995). *Creative classroom activities*. Washington: U.S. Department of state . Ανακτήθηκε στις 7 Φεβρουαρίου 2017 από: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/creative_classroom.pdf.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.
- Krippendorff, H. (1980). *Context Analysis: An introduction to its methodology*. Καλιφόρνια: Sage Thousand Oaks.
- Kucer, S. (2009). *Dimensions of Literacy*. Lawrence Erlbaum.
- Kvale, S. (1996). *Interviews An introduction to qualitative research Interviewing* . Sage Publications.
- Lee, C. and Tan, S. (2010). *Scaffolding writing using feedback in students' graphic organizers – novice writers' relevance of ideas and cognitive loads*. Educational Media International, 47(2), 135-152.
- Lomax, P. (1996). *Quality Management in Educations: Sustaining the vision through action research* . London: The Falmer Press.
- Macken, M., Kress, G., Kalantzis, M., Martin, J. R., Rothery, J., & Cope, W. (1989). *The Theory and Practice of Genre-Based Writing*. Approach to Writing, K-12: Vol 4.
- Manzo, A., & Manzo, U. (1995). *Teaching children to be literate: A reflective approach. Literacy Leaders*. Literacy Leaders.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης, Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Munoz-Luna, R. (2015, June 5). *Main Ingredients for Success in L2 Academic Writing: Outlining, Drafting and Proofreading*. PLoS ONE.
- Myers, M. (1987, April). *Five approaches to the teaching of writing* . Learning.
- Nesbit, J. a. (2006). *Learning with concept and knowledge maps: a meta-analysis*. Review of education research, 413-448.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

- Orr, J. (1999). *Growing up with english*. Paperback.
- Patton M., Q. (2002). *Qualitative evaluation and reasearch methods*. Sage publication.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publication.
- Raimes, Ann. (1983) . *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press
- Reeves, F. W. 1986. *Pattern writing with novels for adolescents*. In *Practical ideas for teaching writing as a process*, ed. C. B. Olson. Sacramento, Calif.: California State Department of Education.
- Richards, J. (1992). *The language Teaching Matrix*. Cambridge University Press.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rodari, G. (1990). *Ασκήσεις Φαντασίας*. Αθήνα: Τέσσερα.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data*. London: sage Pyblications.
- Sinatra, R., Stahl-Gemake, J., and Berg, D. (1984). *Improving reading comprehension of disabled readers through semantic mapping*. *The Reading Teacher*, 31(1), 22-29.
- Smith, F. 1982. *Writing and the writer*. London: Heinemann
- Spack, R. 1984. *Invention strategies and the ESL college composition student*. *TESOL Quarterly*, 18, 4, pp. 649-68.
- Sunk, D. H. (2009). *Θεωρίες μάθησης. Μια εκπαιδευτική θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kuhn, T. (1987). *Δομή των επιστημονικών επαναστάσεων* . Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα θέματα.
- Timbal-Duclaux, L. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Tricia, H. (2000). *Teaching and learning in thw language classroom*. Oxford: Oxford university press.
- Voon, H. (2010). The use of brainstorming and role playing as pre-writing strategy. *The international journal of learning*, 537-558.
- Wheatly, G. (1991). Constructive perspectives on science and mathematics learning. *Science education*, σσ. 9-21.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Zahra Hashempour, M. R. (2015). *The effect of Brainstorming as a pre-writing strategy on EFL advanced learners writing ability*. Journal of Applied Linguistics and Language Research, σσ. 88-99.

Ελληνική

Αβέρωφ, Ι., Τ. (1994). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*. Αθήνα: Θυμάρι.

Βάμβουκας, Μ. (1991). Λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας. *Τα εκπαιδευτικά* .

Βοσνιάδου, Σ. (2011). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της Unesco.

Γεωργακοπούλου, Α. και Γούτσος, Δ., (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γκουλιάμα Αλεξάνδρα. *Η «επικοινωνιακή» και η «κειμενοκεντρική» προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις Φεβρουαρίου 5, 2017 από

http://www.neospaidagogos.gr/periodiko/files/4_Teyxos_Neou_Paidagogou_Septembrios_2014.pdf

Δανάσσης-Αφεντάκης, Α., Μιχάλης, Α., Μυλωνάς, Κ., Σπανός, Γ., & Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2002). *Γλωσσική Επάρκεια. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ιορδανίδου, Α. &. (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο* . Αθήνα: Πατάκης.

Ιορδανίδου, Α. (2006). Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: κείμενο-συμφραζόμενα-γραμματική. Ανάκτηση Μάιος 25, 2007, από www.kesea-tpe.com

Ιωσηφίδης. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κασσωτάκης, & Φλουρής. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία, Τόμος Α*. Αθήνα.

Κατσαρού, Ε. &. (2006). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα-δράσης*. Αθήνα : Σαββάλας .

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Κέκια, Α. (2001). *Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2015 από: http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kekia.html.

Κουτούβελα, Χ. (2016). *Το πείραμα της Εκπαίδευσης, Απολεσματικότητα και ποιότητα ως προς τι;*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κυριαζής, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαμούρα, Μ. (2011). Η διδασκαλία της Ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα; Ανάκτηση Ιανουάριος 18, 2017 από ΕΕΑΔ: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29384#page/1/mode/2up>

Ματσαγγούρας, Η. (2000α). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα : Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας παραγωγής λόγου του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη

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

Ματσαγγούρας, Η. (2007α). «*Η πρόκληση του Σχολικού Εγγραμματισμού: Το Πρόβλημα, η Σπουδαιότητα, η Αντιμετώπιση*». Γ.Καψάλης, και Α.Κατσίκης..(επιμ.). *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά συνεδρίου. Ιωάννινα

Ματσαγγούρας, Η. (2007β). *Σχολικός Εγγραμματισμός; Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρη

Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μητισκοπούλου, Β (2006). Κείμενο και κειμενικό είδος. Πηγή: [http:// www. Greek-language. gr/ greekLang/studies/ discourse/1_2/intex.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/intex.html).

Μιχάλης, Α. (2011). *Σύνδεσμος Φιλολόγων Δωδεκανήσου*. Ανάκτηση Ιανουάριος 19, 2017, από Παραγωγή γραπτού κειμένου: σύγχρονες δημιουργικές προσεγγίσεις::

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

<http://filologoi.pblogs.gr/2011/04/a-mihalhs-paragwgh-graptoy-keimenoy-syghrones-dhmioyrgikes-prose.html>

- Μιχάλης, Α. (2013). *Σύγχρονες τάσεις της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας*. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε.-Ε. Μηλίγκου, & Μ.-Ζ. Φουντοπούλου, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας (σσ. 171-185). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών - Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1995). *Ελληνική Γλώσσα. Εγχειρίδιο διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.
- Παπάς, Α. (1995). *Διδακτική γλώσσας και κειμένων, τόμος Γ΄*. Αθήνα.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). «*Η ανάπτυξη γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*». Μια εμπειρική έρευνα. Στο Μ. Βάμβουκα και Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (σελ. 268-280) τ.Α΄ Αθήνα: Ατραπός
- Σπανός, Γ. (2004). *Η μητρική γλώσσα στην εκπαίδευση. Διδακτική μεθοδολογία & αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Φιλοσοφική σχολή πανεπιστημίου Αθηνών.
- Σπανός Γεώργιος, & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.
- Φλουρής, Γ. & Κασσωτάκης, Μ., (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. τ. Β΄. Αθήνα: Γρηγόρης
- Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2000). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης: Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοντέρνου ορίζοντα*. Στο Αναστασιάδης, Π., Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας. (σσ.91-111). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ/ΠΤΔΕ.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα. Θ., Μηλίγκου, Ε.Ε., & Φουντοπούλου Μ. (2013), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*, Αθήνα

Χαραλαμπίδης, Χ. (1999). *Γλωσσική και λογοτεχνική Κριτική*. Αθήνα: Χριστάκης.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Διάδραση.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΦΕΚ

ΥΠΔΒΜΘ (2011), *Νέα Προγράμματα Σπουδών Π/βάθμιας και Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης-ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*-(Σχολείο του 21^{ου} αιώνα, ΦΕΚ 2334/Β/17.10.2011 Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php> (αίωνα).

ΥΠΔΒΜΘ (2011), *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό-Γυμνάσιο-ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*-(Σχολείο του 21^{ου} αιώνα), Αθήνα. Διαθέσιμο στο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps>.

ΥΠΔΒΜΘ (2011), *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό-Γυμνάσιο-ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*-(Σχολείο του 21^{ου} αιώνα), Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, Αθήνα. Διαθέσιμο στο http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/pdf/odigos_glossas_gia_dimotiko_gymnasio.pdf. (Τελευταία επίσκεψη στις 3-2-2014).

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

ΥΠ.Ε.Π. Θ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, Νεοελληνική Γλώσσα, Α' γυμνασίου, Αθήνα

ΥΠ.Ε.Π. Θ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' γυμνασίου, Αθήνα

ΥΠ.Ε.Π. Θ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, Νεοελληνική Γλώσσα, Τετράδιο εργασιών, Γ' τάξη δημοτικού, Αθήνα

ΥΠ.Ε.Π. Θ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, Νεοελληνική Γλώσσα, Τετράδιο εργασιών, Δ' τάξη δημοτικού, Αθήνα

ΥΠ.Ε.Π. Θ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, Νεοελληνική Γλώσσα, Τετράδιο εργασιών, τεύχος β', Ε' δημοτικού, Αθήνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΥΛΙΚΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ Γ'1(ΚΡΙΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ)

Η ΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ



ΑΙΤΙΑ

ΚΕΙΜΕΝΟ

Έλλειψη χρόνου - χρημάτων

Ο καταναλωτισμός δείχνει να έχει εμποτίσει τη φιλοσοφία ζωής της οικογένειας. «Το χειρότερο είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν τώρα σε αυτόν τον τρόπο ζωής. Πώς θα αντιδράσουν, λοιπόν, αύριο ως ενήλικες, εάν για παράδειγμα μείνουν άνεργοι; Κάποτε σε αυτές τις περιπτώσεις λειτουργούσε ως ασπίδα η οικογένεια. Σήμερα, όμως, η άμεση οικογένεια είναι και περιορισμένη αριθμητικά και πιο αδύναμη οικονομικά».

Η μείωση των μελών της οικογένειας, λοιπόν, εξαρτάται άμεσα από τη σημερινή κατάσταση. «Μία από τις αιτίες που τα ζευγάρια δεν προχωρούν στο δεύτερο παιδί είναι η έλλειψη χρόνου και χρημάτων», εξηγεί η κ. Θεοδωροπούλου, «γεγονός που υποδεικνύει την έλλειψη κοινωνικής πολιτικής. Δυστυχώς, η φιλοσοφία της ελληνικής κρατικής κοινωνικής πολιτικής βασίζεται στη συμμετοχή της οικογένειας! Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ δεν θα βρείτε τόσο διευρυμένες ώρες επισκεπτηρίων σε ένα νοσοκομείο. Στην Ελλάδα οι συγγενείς ουσιαστικά καλούνται να αντικαταστήσουν την έλλειψη νοσηλεύτριας».

Την ίδια στιγμή, όμως, οι τελευταίες έρευνες καταγράφουν μια συνεχή μείωση του χρόνου που ο γονιός περνάει με το παιδί στην Ελλάδα. «Οι νέοι γονείς δεν έχουν επίγνωση της σημασίας της σωστής διαπαιδαγώγησης του παιδιού, καθώς περιστρέφονται γύρω από το σύμπαν του εαυτού τους», λέει η κ. Τεπέρογλου. «Φορτώνουν το παιδί με γλώσσες και δραστηριότητες και οι ίδιοι ουσιαστικά... το πηγαиноφέρνουν. Πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι μόλις το 4% των Ελλήνων ανδρών περνούν χρόνο με το παιδί τους το Σαββατοκύριακο, έναντι 40% των Δανών. Ταυτόχρονα, ο νέος γονιός δεν αντιμετωπίζει το παιδί ως συναισθηματική επένδυση ούτε είναι αισιόδοξος απέναντι στις συνθήκες που το παιδί θα αντιμετωπίσει. Η γενιά του '40 πολλές φορές αναρωτιέται πώς οι γονείς τους έκαναν τόσα παιδιά βγαίνοντας από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και η απάντηση είναι απλή: κοιτούσαν με αισιοδοξία το μέλλον. Σήμερα το παιδί απλώς εξασφαλίζει στους γονείς του την κοινωνική αποδοχή. Προσωπικά, το στοιχείο αυτό με φοβίζει».

Πολλές αλλαγές στη δομή της ελληνικής οικογένειας βρίσκονται ακόμα σε εξέλιξη, καθώς πρόκειται για φαινόμενα της τελευταίας δεκαετίας. «Ένα από τα θέματα αυτά είναι η ανασύσταση της οικογένειας. Δηλαδή, ύστερα από ένα διαζύγιο οι δύο γονείς να ξαναπαντρευτούν με άλλους, να κάνουν και πάλι παιδιά κ.λπ. Αυτή η μορφή οικογένειας είναι πρωτόγνωρη για τα ελληνικά δεδομένα και δεν έχει μελετηθεί συστηματικά», λέει η κ. Τεπέρογλου. «Επίσης το '70-'80 δεν υπήρχε η διάσταση του πολυπολιτισμού που υπάρχει σήμερα. Οι μικτοί γάμοι είναι πάρα πολλοί, ακόμα και ανάμεσα σε άτομα διαφορετικού θρησκευματος. Η γενικότερη επίδραση της πολυπολιτισμικότητας στο κοινωνικό πλαίσιο της οικογένειας (κοινωνική συμπεριφορά, θρησκευτικές αντιλήψεις κ.λπ.) αφορά μια νέα γενιά, που γεννιέται ακόμα και σήμερα και επομένως δεν έχει μελετηθεί επαρκώς».

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Υποθέστε ότι είστε δημοσιογράφοι σε ένα περιοδικό για εφήβους και παίρνετε συνέντευξη από δύο νέους συζύγους και γονείς. Το θέμα είναι «Η κρίση της οικογένειας και οι συνέπειές της στη σχέση των μελών της». Ετοιμάστε πέντε ερωτήσεις και δώστε τις απαντήσεις τους, σαν να είστε εσείς οι γονείς.

Στο ερωτηματολόγιό και στις απαντήσεις σας πρέπει να συμπεριλαμβάνετε τα εξής:

- Ερωτήσεις για την καθημερινότητα των γονέων.
- Ερωτήσεις για τον ελεύθερο τους χρόνο.
- Ερωτήσεις για τον τρόπο επίλυσης των διαφορών και των προβλημάτων που προκύπτουν στην οικογένεια.
- Ερωτήσεις για το πόσο χρόνο διαθέτουν μέσα στην ημέρα τους και πώς τον αξιοποιούν με τα παιδιά τους.
- Ερωτήσεις σχετικά με το τι θα ήθελαν να αλλάξει ώστε η σχέσεις μεταξύ τους και με τα παιδιά τους να γίνουν πιο ποιοτικές.

Φυσικά ως δημοσιογράφοι μπορείτε να γράψετε και όποιες άλλες ερωτήσεις εσείς επιθυμείτε.

ΜΗΝ ΞΕΧΑΣΕΤΕ!!!!!!

1. Ο λόγος σας να είναι φροντισμένος.
2. Οι ερωτήσεις σας και οι απαντήσεις σας να εστιάζουν στην κρίση της οικογένειας, στα αίτιά και τις συνέπειές της.
3. Να θίξετε το θέμα για την εργαζόμενη μητέρα.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ

Η σχολική εφημερίδα ετοιμάζει αφιέρωμα της 16^{ης} Μαΐου, την παγκόσμια ημέρα της οικογένειας, και θα δημοσιεύσει τα τρία καλύτερα κείμενα. Για το σκοπό αυτό γίνεται διαγωνισμός στην τάξη των τριών καλύτερων κειμένων.

«Αναπτύξτε ένα κείμενο 2 παραγράφων στο οποίο θα καταγράφετε τα αίτια της κρίσης της οικογένειας στη σύγχρονη εποχή και τις συνέπειές της ανάμεσα στα μέλη της. Μην ξεχάσετε να δώσετε τίτλο».

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΥΛΙΚΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ Γ'3(ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑ)

ΚΕΙΜΕΝΟ

Η σημασία κι η χρησιμότητα της γλωσσομάθειας (Μ. Τριανταφυλλίδης, οι ξένες γλώσσες και η Αγωγή)

Η σημασία που έχει η γλωσσομάθεια, το να έχει μάθει κανείς και να ξέρη πλάι στη δική του μια ή περισσότερες ξένες γλώσσες, και η ανάγκη να γίνει αυτό, στα χρόνια προπάντων που ετοιμάζεται για τη ζωή, είναι τόσο μεγάλη, σχεδόν αυτονόητη – ιδίως στην εποχή μας με την τόσο στενή και έντονη διεθνική συγκοινωνία και επικοινωνία (ταξίδια, αεροπλάνα, ραδιόφωνα, κινηματογράφοι) – που δε χρειάζεται να γίνει διεξοδικός λόγος.

Οι λόγοι που μας σπρώχνουν στη γλωσσομάθεια είναι πολλοί. Πρώτα πραχτικοί: χρειαζόμαστε την ξένη γλώσσα για τη ζωή, για να συνεννοούμαστε με τους αλλόγλωσσους άμα ταξιδεύουμε στην πατρίδα. τους, ή και στον τόπο μας, ιδίως όμως για το επάγγελμα που ενδεχομένως θα διαλέξουμε (λ.χ. έμπορος υπάλληλος, δαχτυλογράφος, διπλωμάτης κτλ). Μας χρειάζεται έπειτα η ξένη γλώσσα αν ετοιμαζόμαστε για στάδιο επιστημονικό, αφού με αυτή, και μάλιστα με αυτές, θα καταρτιστούμε αρτιότερα και θα μπορούμε να καταφύγουμε στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Τέλος με την ξένη γλώσσα ερχόμαστε σε επικοινωνία, επιπόλαιη ή βαθύτερη, με τις ξενόγλωσσες λογοτεχνίες και με τον ευρωπαϊκό πολιτισμό

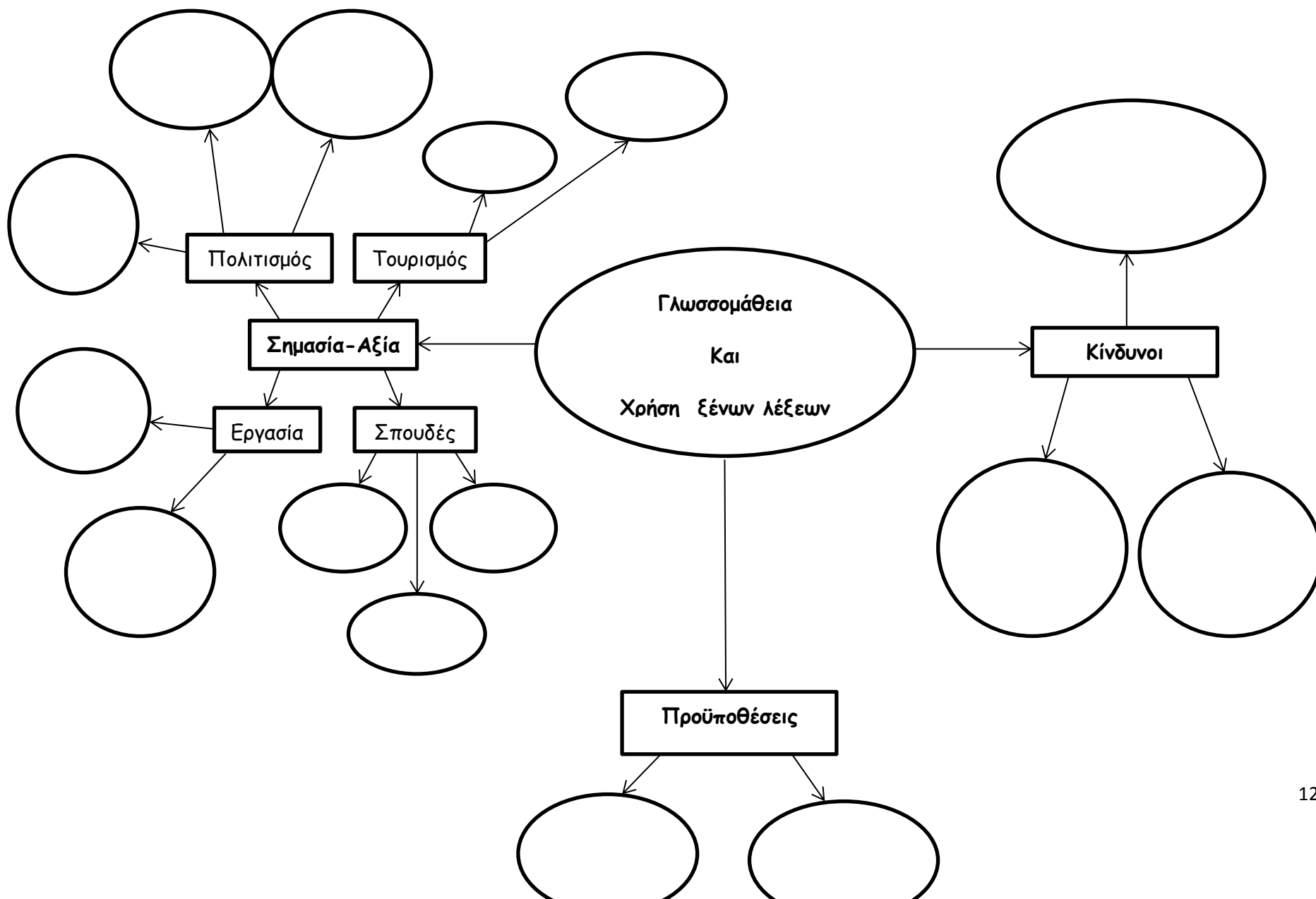
Γιατί η γνώση μιας ξένης γλώσσας που μαθαίνουμε δε μας αποκαλύπτει μόνο, από τις άμεσες πηγές, τους θησαυρούς της σοφίας ενός ξένου λαού, τόσο απαραίτητες για μας· αν προσέξωμε την ιδιοτυπία της ξένης γλώσσας και μελετήσωμε την εθνική της λογοτεχνία, μας φέρνει σ' επαφή με τη σκέψη και την ιδιοφυΐα του λαού της· μας μεταφέρει από τον ορισμένο και πάντα περιορισμένο ορίζοντα της μητρικής γλώσσας – που σα δική μας και γνώριμη από τη βρεφική ηλικία δε μας αφήνει συνήθως να πάρωμε απόσταση – σε ιδίωμα διαφορετικό. Μας πάει στην ψυχολογία και στη νοοτροπία άλλου λαού, διαφορετική από τη δική μας. Μας ανοίγει ένα νέο κόσμο και σα να μας χαρίζει μια καινούρια ψυχή· μας κάνει ακόμη, με τη σύγκριση, να νιώσωμε καλύτερα τη δική μας εθνική γλώσσα και την ιδιοτυπία του έθνους μας. Γι' αυτό είπε ένας Γερμανός ποιητής, ο Rückert, πως με κάθε γλώσσα που μαθαίνεις παραπάνω, ελευθερώνεις μέσα σου ένα πνεύμα δεμένο ως τότε. Εκτός από το περιεχόμενο αυτό της ξένης γλώσσας, ας προστεθί ακόμη και ότι με αυτή και με την προσπάθεια να την καταλαβαίνωμε κάνει το μυαλό μας ιδιαίτερη άσκηση.

Αν τέτοια είναι γενικά η σημασία της γλωσσομάθειας, αυτή γίνεται ακόμη μεγαλύτερη για λαό καθώς εμείς οι Έλληνες, που είμαστε λίγοι αριθμητικά πλάι στους μεγάλους ευρωπαϊκούς, που ταξιδεύουμε πολύ στο εξωτερικό και σε τόπους που δεν ξέρουν τη γλώσσα μας και που δεν μπορούμε να καταρτιστούμε επιστημονικά χωρίς ξένη γλώσσα.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

«Όποιος δεν ξέρει ξένες γλώσσες δεν ξέρει τίποτα από τη δική του»

ΓΚΑΙΤΕ



ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

ΙΔΕΟΚΑΤΑΓΙΔΑ-ΓΡΑΠΤΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

- 1) Σου αρέσει το μάθημα της έκθεσης;
- 2) Πως θα αξιολογούσες τον εαυτό σου στο μάθημα αυτό;
- 3) Στο μάθημα αυτό, εφαρμόζετε γενικότερα στην τάξη κάποιες τεχνικές πριν γράψετε έκθεση που να σε βοηθούν στην παραγωγή λόγου;
Αφιερώνετε χρόνο σ' αυτό; (δώσε κάποια παραδείγματα)
- 4) Η τεχνική με την ιδεοκαταγίδα και τις οδηγίες που εφαρμόσα, σε βοήθησε για την παραγωγή λόγου; Αν ναι, ως προς τι;
(δώσε μερικά παραδείγματα από το θέμα που συζητήσαμε)
- 5) Η τεχνική με την ιδεοκαταγίδα και τις οδηγίες σε βοήθησε στο να κατανοήσεις καλύτερα το θέμα της "κρίσης της οικογένειας";
Σε βοήθησε να αποκτήσεις νέες ιδέες και να τις οργανώσεις με τις ήδη υπάρχουσες;
(δώσε παραδείγματα από το θέμα αυτό που συζητήσαμε)
- 6) Θεωρείς ότι ο καθηγητής, για να είναι επιτυχές το στάδιο πριν γράψετε έκθεση, πρέπει να κατευθύνει τους μαθητές με διάφορες οδηγίες, ή να τους αφήνει ελεύθερα να εκφράζουν τη γνώμη τους; Από τι μπορεί να εξαρτάται αυτό;
- 7) Η επιτυχία των τεχνικών του προσυγγραφικού σταδίου, όπως αυτή που κάναμε μαζί, από ποιούς παράγοντες πιστεύεις ότι εξαρτάται;

(π.χ. διδασκαλία καθηγητή, επίπεδο μαθητή, θέμα προς συζήτηση, μελέτη των όσων έχουν συζητηθεί στην τάξη πριν προχωρήσουν

οι μαθητές στην παραγωγή λόγου)

ΙΔΕΟΚΑΤΑΓΓΙΔΑ-ΝΟΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ

4) Η τεχνική με το νοητικό χάρτη και τις οδηγίες που εφάρμοσα, σε βοήθησε για την παραγωγή λόγου; Αν ναι, ως προς τι;

(δώσε μερικά παραδείγματα από το θέμα που συζητήσαμε)

5) Η τεχνική με το νοητικό χάρτη και τις οδηγίες σε βοήθησε στο να κατανοήσεις καλύτερα το θέμα της "γλωσσομάθειας";

Σε βοήθησε να αποκτήσεις νέες ιδέες και να τις οργανώσεις με τις ήδη υπάρχουσες;

(δώσε παραδείγματα από το θέμα αυτό που συζητήσαμε)

ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ερευνητικό ερώτημα 1

Α) Πώς και σε ποιο βαθμό οι τεχνικές στήριξης των μαθητών κατά το προσυγγραφικό στάδιο φαίνεται να επηρεάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου;

ΜΑΘΗΤΗΣ 1

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ : ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΔΟΜΗ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Η τεχνική της ιδεοκαταιγίδας και των οδηγιών με βοήθησε υπερβολικά μπορώ να πω διότι το λεξιλόγιό μου έχει εμπλουτιστεί και η έκθεσή μου είναι πιο *δομημένη*».

ΜΑΘΗΤΗΣ 2

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ-ΤΑΞΙΝΟΜΙΑ ΙΔΕΩΝ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Ναι, η τεχνική της ιδεοκαταιγίδας και των οδηγιών με βοήθησε να *οργανώσω τις παλιές μου ιδέες με τις καινούριες σε ένα γραπτό*».

ΜΑΘΗΤΗΣ 3

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΔΟΜΗ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Ναι, η τεχνική της ιδεοκαταιγίδας και των οδηγιών με βοήθησε ως προς το *λεξιλόγιο* και τη *δομή*. Π.Χ. αφού εκθέσαμε τις απόψεις μας σχετικά με την οικογένεια, έπειτα γράψαμε στον πίνακα για την κρίση της οικογένειας και τα αίτιά της και τα οργανώσαμε μέσω των οδηγιών στη συνέντευξη που ήταν η άσκηση πριν την παραγωγή λόγου».

ΜΑΘΗΤΗΣ 4

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΔΟΜΗ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Η τεχνική με την ιδεοκαταιγίδα και τις οδηγίες που μας δόθηκαν ήταν αρκετά βοηθητικές. Καθώς με βοήθησαν στο *λεξιλόγιό* μου, επειδή είχε *ανεπτυγμένο και πλούσιο λεξιλόγιο*. Επιπρόσθετα, με βοήθησαν πολύ στην *έκφραση* μου, δηλαδή να αναπτύξω τις προτάσεις μου. Και φυσικά βοηθήθηκα και *στη δομή της έκθεσης*, καθώς αναλύσαμε το θέμα της έκθεσης.»

«Η τεχνική αυτή με βοήθησε να *κατανοήσω το θέμα της «Κρίσης της οικογένειας»*, καθώς το αναλύσαμε σε *αίτια και συνέπειες* με αποτέλεσμα να αποκτήσω *περισσότερες ιδέες* και να γίνει *το θέμα της έκθεσης πιο απλό, εύκολο και κατανοητό*. Έτσι μπόρεσα να προετοιμαστώ κατάλληλα».

ΜΑΘΗΤΗΣ 5

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Η τεχνική της ιδεοκαταιγίδας και των οδηγιών στη σύνταξη της συνέντευξης, που εφαρμόστηκε μέσα στην τάξη με βοήθησε ως προς το **λεξιλόγιο**. Ακόμη, με βοήθησε **να καταλάβω το θέμα αυτό** και το παράδειγμα της χειραφέτησης της γυναίκας που το χρησιμοποίησα και στην συνέντευξη που έγραψα και στο άρθρο μου».

ΜΑΘΗΤΗΣ 6

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΔΕΩΝ-ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Η τεχνική της ιδεοκαταιγίδας και των οδηγιών με βοήθησε ως προς το **λεξιλόγιο**, γιατί με έκανε να το εμπλουτίσω περισσότερο και αυτό με βοήθησε **να καταλάβω καλύτερα το θέμα της έκθεσης** και **να αποκτήσω νέες ιδέες** που προσθέτοντάς τες με τις δικές μου έβγαλαν ένα πολύ καλό αποτέλεσμα».

ΜΑΘΗΤΗΣ 7

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΙΔΕΩΝ-ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Η τεχνική της ιδεοκαταιγίδας και των οδηγιών με βοήθησε ως προς το **λεξιλόγιό** μου και την έκφραση, διότι **εμπλούτισε το λεξιλόγιό μου** και αυτό με βοήθησε ώστε να πάω καλύτερα στην έκθεσή μου. Ακόμη, με βοήθησε **να κατανοήσω καλύτερα το θέμα**. Και αυτές **τις ιδέες**, που δώσαμε αρχικά στην ιδεοκαταιγίδα και ύστερα τις οργανώσαμε μέσω των οδηγιών που δόθηκαν στην συνέντευξη, **τις οργάνωσα με τις δικές μου** και πιστεύω βγήκε ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα».

ΜΑΘΗΤΗΣ 8

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΔΕΩΝ-ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Με βοήθησε πολύ η τεχνική της ιδεοκαταιγίδας και των οδηγιών **στις ιδέες μου**, στα αίτια της κρίσης της οικογένειας αλλά και **στο λεξιλόγιο** και **την έκφραση** (π.χ. χειραφέτηση της γυναίκας). Όχι μόνο με βοήθησε **να κατανοήσω καλύτερα το θέμα** αλλά και **να αποκτήσω νέες ιδέες**, μιας και έκατσα και σκέφτηκα πράγματα που δεν είχα σκεφτεί μέχρι σήμερα».

ΜΑΘΗΤΗΣ 9

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΔΕΩΝ-ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Η τεχνική της ιδεοκαταιγίδας και των οδηγιών με βοήθησε στο **λεξιλόγιο** και **την έκφραση** περισσότερο. Για παράδειγμα, **κάποιες λέξεις και εκφράσεις, όπως χειραφέτηση γυναίκας και καταναλωτικό πνεύμα δεν τις γνώριζα. Επιπλέον, κατέγραψα και καινούριες ιδέες, καθώς δεν γνώριζα το πόσα προβλήματα μπορεί να αντιμετωπίσει μια οικογένεια.**»

ΜΑΘΗΤΗΣ 10

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΔΕΩΝ-ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΙΔΕΩΝ-ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Η τεχνική αυτή με βοήθησε ιδιαίτερα, γιατί **έχοντας ήδη έτοιμες αρκετές ιδέες από το μάθημα** δεν προσπαθούσα να σκεφτώ, για να γράψω την ώρα εκείνη που έγραφα έκθεση με αποτέλεσμα **το γραπτό μου να βγει πιο οργανωμένο. Με βοήθησε αρκετά και με το λεξιλόγιο, όπως για παράδειγμα με την ιδέα της χειραφέτησης της γυναίκας, που αν και ήξερα την λέξη «χειραφέτηση», ίσως και να μην σκεφτόμουν να την γράψω.**»

«Η τεχνική της ιδεοκαταιγίδας και της σύνταξης της συνέντευξης μέσω οδηγιών **με βοήθησε να ακούσω στην αρχή ελεύθερα και στη συνέχεια να οργανώσω τη γνώμη άλλων παιδιών** πάνω στο θέμα της κρίσης της οικογένειας, όπως για παράδειγμα με την έλλειψη επικοινωνίας, που ακούστηκαν πολλοί λόγοι για τους οποίους μπορεί να δημιουργηθεί».

ΜΑΘΗΤΗΣ 11

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΔΕΩΝ-ΔΟΜΗ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Η τεχνική του νοητικού χάρτη με βοήθησε κυρίως **στη δομή της έκθεσης, που πάντα υπάρχει μια δυσκολία, διότι δεν μπορούσα να καταγράψω στη σωστή σειρά τις ιδέες μου με αποτέλεσμα να αναφέρομαι από το ένα θέμα στο άλλο, χωρίς ιδιαίτερη συνεκτικότητα. Επίσης, μου πρόσφερε πολλές ιδέες για την έκθεσή μου σχετικά με το θέμα της «Γλωσσομάθειας» (π.χ. καταφυγή στην ξένη βιβλιογραφία, συνεργασία με κλάδους και επιχειρήσεις του εξωτερικού).**»

ΜΑΘΗΤΗΣ 12

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΔΕΩΝ-ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΙΔΕΩΝ-ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Η τεχνική του νοητικού χάρτη με βοήθησε αρκετά στην παραγωγή γραπτού λόγου. Έχοντας ως βάση τις ιδέες που αναφέραμε στο σχεδιάγραμμα μπόρεσα να οργανώσω τις σκέψεις μου, καθώς και να τις διατυπώσω. Μόνη μου δεν θα μπορούσα να σκεφτώ όλα όσα γράψαμε και αυτό με βοήθησε όχι μόνο στην έκθεση αλλά και στην προσωπική μου άποψη για το θέμα. Ακόμη, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήσαμε δεν μου ήταν γνωστό. Έτσι, ενέταξα πολλές νέες λέξεις στο δικό μου λεξιλόγιο. Για παράδειγμα μια ιδέα που μόνη μου δεν θα σκεφτόμουν ήταν η αρτιότερη κατάρτιση στον επαγγελματικό τομέα μέσω της γλωσσομάθειας.»

ΜΑΘΗΤΗΣ 13

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΔΕΩΝ-ΔΟΜΗ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Με βοήθησε πάρα πολύ ο νοητικός χάρτης που μας δώσατε ως προς τη δομή της έκθεσης και μου έδωσε πολλές νέες ιδέες (π.χ. για την επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση των νέων). Ακόμη, κατάλαβα το θέμα της «Γλωσσομάθειας» μέσω των παραδειγμάτων που συζητήσαμε κυρίως για τους νέους».

ΜΑΘΗΤΗΣ 14

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΔΟΜΗ-ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΙΔΕΩΝ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Η τεχνική του νοητικού χάρτη με βοήθησε ως προς τη δομή της έκθεσης, στον τρόπο που δόμησα της παραγράφους. Ακόμη, με βοήθησε στην οργάνωση των ιδεών μου».

ΜΑΘΗΤΗΣ 15

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΔΕΩΝ-ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΙΔΕΩΝ-ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Η τεχνική του νοητικού χάρτη με βοήθησε ως προς το λεξιλόγιο (π.χ. με τις λέξεις λεξιπενία, αλλοτρίωση). Με βοήθησε αρκετά να οργανώσω τη σκέψη μου και να συνδυάσω τις νέες ιδέες με όσες ήδη γνώριζα από πριν, οπότε δεν αποτέλεσε δυσκολία το να εντάξω τις νέες ιδέες στην έκθεσή μου».

ΜΑΘΗΤΗΣ 16

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΔΕΩΝ-ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΙΔΕΩΝ-ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Ναι, ο νοητικός χάρτης με βοήθησε αρκετά γιατί μπόρεσα να ξεχωρίσω τις κατηγορίες στις οποίες συμβάλλει η γλωσσομάθεια. Ακόμα, φάνηκε βοηθητικός ως προς το λεξιλόγιο, διότι υπήρχαν πολλές λέξεις που δεν γνώριζα (π.χ. πολιτιστική αλλοτρίωση, αρτιότερη κατάρτιση) αλλά με βοήθησε και ως προς την έκφραση. Μέσα από το νοητικό χάρτη έμαθα περισσότερα για το πού βοηθά η γλωσσομάθεια. Σε συνδυασμό με αυτά που ήδη γνώριζα το αποτέλεσμα πιστεύω πως θα ήταν ακόμη καλύτερο. Για παράδειγμα, δεν είχα σκεφτεί πως η γλωσσομάθεια θα παρουσίαζε και αρνητικές πλευρές (π.χ. λεξίπενία, ξενομανία)».

ΜΑΘΗΤΗΣ 17

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΔΕΩΝ-ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΔΟΜΗ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Πιστεύω ότι η ιδεοκαταιγίδα και οι οδηγίες με βοήθησαν πολύ ως προς τη δομή της έκθεσης αλλά και το λεξιλόγιο. Για παράδειγμα για την εργαζόμενη γυναίκα σχετικά με το διπλό ρόλο που ο σύζυγος δεν μπορεί να κατανοήσει δεν θα το σκεφτόμουν μόνη μου. Επίσης, μου έδωσε ιδέες για την κρίση της οικογένειας π.χ. οικονομικά αίτια, έλλειψη επικοινωνίας και με βοήθησε να καταλάβω το θέμα και τα ερωτήματα της έκθεσης».

ΜΑΘΗΤΗΣ 18

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΙΔΕΩΝ-ΔΟΜΗ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Μπορώ να πω ότι η τεχνική της ιδεοκαταιγίδας και των οδηγιών με βοήθησαν αρκετά ως προς τη δομή της έκθεσής μου, αφού αναλύοντας τις ιδέες μου κατάφερα να έχω μια καλύτερη αντίληψη για το θέμα στο μυαλό μου και να το διατυπώσω καλύτερα στο χαρτί.. Μερικά παραδείγματα είναι η χειραφέτηση της γυναίκας, έλλειψη επικοινωνίας, καταναλωτικό πνεύμα. Με βοήθησε να βάλω σε τάξη όλες τις διάσπαρτες ιδέες που είχα στο μυαλό μου,, κατανοώντας το θέμα περισσότερο. Συνδύασα μερικές ιδέες στο μυαλό μου για καλύτερα αποτελέσματα. (π.χ. έλλειψη επικοινωνίας συνδέεται με την έλλειψη ελεύθερου χρόνου)».

ΜΑΘΗΤΗΣ 19

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΔΕΩΝ-ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Η τεχνική της ιδεοκαταιγίδας και των οδηγιών που εφαρμόσατε με βοήθησε στο λεξιλόγιο και στην έκφραση ώστε να γράψω την έκθεσή μου. Μου έδωσε επίσης πολλές ιδέες και λέξεις, όπως η χειραφέτηση της γυναίκας».

ΜΑΘΗΤΗΣ 20

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΔΕΩΝ-ΟΡΓΑΝΩΣΗ-ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Η ιδεοκαταιγίδα με βοήθησε πολύ, γιατί βιώνοντας αυτήν την ενέργεια συγκράτησα κατάλληλο λεξιλόγιο και μπόρεσα να εκφραστώ πιο εύκολα. Με τις οδηγίες έβαλα σε μία σειρά τις ιδέες που είχα. Ακόμη, ευαισθητοποιήθηκα για την κρίση της οικογένειας και απέκτησα νέες ιδέες, πιο οργανωμένες για το θέμα αυτό».

Ερευνητικό ερώτημα 2

Από ποιους παράγοντες φαίνεται να επηρεάζονται οι τεχνικές στήριξης του προσυγγραφικού σταδίου;

Ομαδοποιημένα αποσπάσματα από συνεντεύξεις μαθητών

ΜΑΘΗΤΗΣ 1

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ :ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗ ΜΑΘΗΤΩΝ-ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ-ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ-ΕΙΔΟΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ

«Πιστεύω ότι εξαρτάται από το πώς θα συζητηθεί στην τάξη το θέμα της έκθεσης, από τους μαθητές, αλλά και από τον καθηγητή. Επίσης, πιστεύω ότι ο μαθητής πρέπει να έχει διαβάσει τα όσα συζητήθηκαν στην τάξη κατά το προσυγγραφικό στάδιο, γιατί αν δεν μελετήσει για το θέμα που καλείται να γράψει δεν πρόκειται να γράψει καλά. Μπορεί να εξαρτάται ακόμα και από το θέμα της έκθεσης, δηλαδή αν είναι δύσκολο τα παιδιά θα πρέπει να ακολουθήσουν κατευθύνσεις που έχει δώσει ο καθηγητής πριν γράψουν και τότε θα γράψουν καλά, αν είναι εύκολο θα πρέπει ο καθηγητής να αφήνει τα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα και στο μάθημα πριν γράψουν να μην τα κατευθύνει τόσο».

ΜΑΘΗΤΗΣ 2

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ:ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ-ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ-ΕΙΔΟΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ

«Πιστεύω πως είναι καλύτερα να προετοιμάσει ο καθηγητής τους μαθητές του κατάλληλα, δίνοντάς τους οδηγίες, ώστε να τους φαίνεται το θέμα πιο εύκολο παρά να το κάνουν μόνοι τους και να προκύπτουν συνεχώς δυσκολίες. Αυτό εξαρτάται από το πώς σκέφτεται ο καθηγητής και πόσο δύσκολο είναι το θέμα. Δηλαδή αν ο καθηγητής δεν δώσει κατευθύνσεις στα παιδιά στο προσυγγραφικό στάδιο πάει να πει πως θέλει να δει πώς σκέφτονται τα ίδια και να

εκφραστούν ελεύθερα. Αν τους δώσει οδηγίες θέλει να δει πώς με αυτές τις οδηγίες μπορούν να αναπτύξουν τα παιδιά το λόγο τους σε ένα δύσκολο θέμα. Για να γράψω λοιπόν μια καλή έκθεση πιστεύω ότι εξαρτάται από το θέμα προς συζήτηση. Δηλαδή αν το έχεις συζητήσει και αναλύσει ταυτόχρονα, το θέμα της έκθεσης φυσικά θα είναι πιο κατανοητό και αφού δεν θα υπάρχει δυσκολία κατανόησης δεν θα έχεις καμία δυσκολία στον γραπτό λόγο».

ΜΑΘΗΤΗΣ 3

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΕΠΙΠΕΔΟ-ΜΕΛΕΤΗ ΜΑΘΗΤΗ-ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

«Εγώ πιστεύω ότι το να γράψει κανείς καλή έκθεση εξαρτάται από το πόσο καλά γνωρίζει το θέμα. Ο μαθητής πρέπει να έχει κατανοήσει το θέμα από το στάδιο που προηγείται της παραγωγής έκθεσης, όπως κάναμε μαζί σας. Σε αυτό το στάδιο ο καθηγητής πρέπει να δίνει οδηγίες και να συζητά το θέμα μέσω διαφόρων τρόπων με τους μαθητές ανεξάρτητα αν το θέμα είναι εύκολο ή δύσκολο, ώστε να βοηθήσει και κάποια παιδιά που δυσκολεύονται να έχουν περισσότερες ιδέες. Βέβαια, παίζει ρόλο και πόσο ο μαθητής το έχει μελετήσει το θέμα πριν από την παραγωγή λόγου».

ΜΑΘΗΤΗΣ 4

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

«Θεωρώ πως η αποτελεσματικότητα του προσυγγραφικού σταδίου που μας κάνατε εξαρτάται εξ ολοκλήρου από τον καθηγητή, ώστε τα παιδιά να γράψουν μια καλή έκθεση. Ένας σωστός καθηγητής πρέπει, φυσικά, να κατευθύνει τους μαθητές του, όπως η κυρία Καρακίδα που δίνει υλικό της έκθεσης και όπως κάνατε κι εσείς. Οι μαθητές πλέον έχουν έλλειψη από ιδέες και οργάνωση λεξιλογίου. Σαφώς θα πρέπει να τους δίνεται το ελεύθερο να εκφράσουν τη γνώμη τους πριν γράψουν έκθεση αλλά θα πρέπει να ξέρουν καλά περί τίνος πρόκειται. Αυτό μπορεί να εξαρτάται από τον ίδιο τον καθηγητή ο οποίος συνειδητά νοιάζεται για τους μαθητές του και είναι επαγγελματίας. Η επιτυχία λοιπόν, εξαρτάται από τον τρόπο διδασκαλίας του καθηγητή, αφού για να πετύχει αλλιώς θα διδάξει σε μαθητές χαμηλού επιπέδου και αλλιώς σε παιδιά υψηλής νοημοσύνης. Δεν πρέπει να ξεχάσω να πω ότι ο καθηγητής πρέπει να είναι εξαιρετικός γνώστης του αντικειμένου του».

ΜΑΘΗΤΗΣ 5

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΕΠΙΠΕΔΟ-ΜΕΛΕΤΗ ΜΑΘΗΤΗ

«Η επιτυχία του προσυγγραφικού σταδίου εξαρτάται περισσότερο από την εμπειρία και την προσωπική μελέτη του μαθητή σε ένα θέμα. Δηλαδή αν έχει συζητήσει και γνωρίζει καλά το

θέμα, όχι μόνο στο σχολείο, θα βάλει σε τάξη τις σκέψεις του και θα έχει ένα καλό αποτέλεσμα. Οι μαθητές σε αυτήν την περίπτωση θα πρέπει να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους και να μην κατευθύνονται από τον καθηγητή, γιατί με την κατάλληλη οργάνωση των ιδεών τους θα έχουν ένα επιτυχές αποτέλεσμα».

ΜΑΘΗΤΗΣ 6

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΕΠΙΠΕΔΟ-ΜΕΛΕΤΗ ΜΑΘΗΤΗ-ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ-ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

«Η επιτυχία εξαρτάται από τη διδασκαλία του καθηγητή. Ο καθηγητής δεν πρέπει μία φορά να εφαρμόζει τέτοιες τεχνικές και μετά να κάνει το μάθημα, όπως όλοι ξέρουμε. Πρέπει να το κάνει συστηματικά και σωστά. Ακόμη, παίζει ρόλο το θέμα που έχουμε να συζητήσουμε κάθε φορά. Αν και πιστεύω πως οδηγίες πρέπει να δίνει πάντα για να μπορούν τα παιδιά να καταλαβαίνουν το θέμα και να γράφουν μόνο τους καλά χωρίς βοήθεια. Πιστεύω επίσης, πως η μελέτη του μαθητή σε αυτά που συζητήσε στην τάξη με τον καθηγητή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την παραγωγή λόγου».

ΜΑΘΗΤΗΣ 7

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΜΕΛΕΤΗ-ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΗ-ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ-ΕΙΔΟΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ

«Θεωρώ ότι ο καθηγητής για να είναι επιτυχής το στάδιο αυτό και να έχει αποτελέσματα στην παραγωγή λόγου πρέπει να μπορεί να κρίνει πόσο χρειάζεται στη διδασκαλία του να κατευθύνει τους μαθητές. Αυτό βέβαια εξαρτάται και από το επίπεδο των μαθητών και από τη δυσκολία του θέματος της έκθεσης. Αν το θέμα δεν είναι πολύ δύσκολο και οι μαθητές έχουν ικανοποιητικό επίπεδο οι τεχνικές που πρέπει να εφαρμόσει δεν πρέπει να είναι και τόσο κατευθυντικές αλλά να αφήνουν ελευθερία στο μαθητή».

ΜΑΘΗΤΗΣ 8

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΜΕΛΕΤΗ-ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΗ-ΘΕΜΑ-ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ-ΕΙΔΟΣ ΤΕΧΝΙΚΗ

«Πιστεύω ότι για να είναι επιτυχής το προσυγγραφικό στάδιο σημαντικός παράγοντας είναι η διδασκαλία του καθηγητή. Αν αυτός δεν είναι ευχάριστος και μεθοδικός και δεν εμπνέει τους μαθητές να τον παρακολουθήσουν, τότε έχει ήδη αποτύχει. Το επίπεδο των μαθητών παίζει κι αυτό σημαντικό ρόλο, διότι αν είναι χαμηλό δεν θα καταφέρουν να κατανοήσουν όλοι όσα ειπώθηκαν στην τάξη. Άρα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο θα έλεγα σε αυτό το σημείο κατά πόσο ο καθηγητής θα εφαρμόσει τεχνικές στις οποίες θα καθοδηγήσει αρκετά ή λιγότερο τους μαθητές του πριν την έκθεση. Αυτό εξαρτάται και από την ηλικία των παιδιών. Δηλαδή σε μικρότερες ηλικίες που τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με την παραγωγή γραπτού λόγου και

ειδικά σε θέματα κρίσεως, χρειάζονται αρκετή καθοδήγηση. Όμως όσο κατευθυνόμαστε προς το λύκειο πρέπει να έχουμε ελευθερία, διότι θεωρούμαστε πιο ώριμοι και θα χρειαστεί να αντιμετωπίσουμε στη διάρκεια της ζωής μας δύσκολες καταστάσεις. **Βέβαια για το αν θα είναι καθοδηγητικός ή όχι ο καθηγητής εξαρτάται και από το επίπεδο μίας τάξης. Αν οι μαθητές έχουν ικανοποιητικό λεξιλόγιο και είναι παραγωγικοί, τότε το καλύτερο γι' αυτούς είναι να αφήνονται ελεύθεροι να γράφουν».**

«Επίσης, θεωρώ ότι για να είναι πετυχημένο το προσυγγραφικό στάδιο στην παραγωγή λόγου παίζει ρόλο και το θέμα, το οποίο πρέπει να αγγίζει τους μαθητές. Αν τους είναι εντελώς αδιάφορο, δεν θα καταφέρουν να το αναπτύξουν. Τέλος, όσα συζητήθηκαν στη διδασκαλία αποτελούν το υπόβαθρο που θα στηριχτεί ο μαθητής για να γράψει την έκθεσή του».

ΜΑΘΗΤΗΣ 9

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΜΕΛΕΤΗ-ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΩΝ-ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ-ΕΙΔΟΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ

«Πιστεύω ότι σημαντικό ρόλο παίζει και η διδασκαλία του καθηγητή αλλά και το επίπεδο-μελέτη του μαθητή, αφού αν ο μαθητής δεν γνωρίζει αυτά που είχε διδαχθεί στις προηγούμενες τάξεις δεν θα μπορεί να αποδώσει σε όσες νέες γνώσεις θα του μεταφέρει ο καθηγητής. Γι' αυτό πιστεύω ότι για να υπάρξει επιτυχία ο καθηγητής θα πρέπει να κατευθύνει τους μαθητές που δεν είναι τόσο «δυνατοί», ώστε να ανταπεξέλθουν και αυτοί στις απαιτήσεις μιας έκθεσης».

ΜΑΘΗΤΗΣ 10

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ-ΕΙΔΟΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ

«Κατά τη γνώμη μου η επιτυχία του προσυγγραφικού σταδίου εξαρτάται και από τις τεχνικές που εφαρμόζονται από τον καθηγητή. Οι τεχνικές σαν τον νοητικό χάρτη, που εφαρμόσατε εσείς, μπορούν να πετύχουν αν και εφόσον το θέμα έχει γίνει πλήρως κατανοητό προς τους μαθητές. Αν είναι δύσκολο και απαιτητικό τότε ίσως αποτύχουν. Ακόμη, αν οι καθηγητές και ο τρόπος διδασκαλίας τους δεν ελκύουν τους μαθητές, τότε προφανώς δεν θα έχουν όρεξη να διαβάσουν και να αναλύσουν περαιτέρω το θέμα. Βέβαια όχι μόνο οι καθηγητές αλλά και οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για ό,τι γράφουν».

ΜΑΘΗΤΗΣ 11

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ-ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

«Πιστεύω ότι εξαρτάται κυρίως (και το τονίζω αυτό) από το θέμα προς συζήτηση και τη διδασκαλία του καθηγητή. Διότι εάν δεν σε ελκύει το θέμα ή δεν σε βοηθάει ο δάσκαλος δεν υπάρχει κανένα αποτέλεσμα».

ΜΑΘΗΤΗΣ 12

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΕΠΙΠΕΔΟ-ΜΕΛΕΤΗ ΜΑΘΗΤΗ-ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ-ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

«Πιστεύω πως η αποτελεσματικότητα των τεχνικών του προσυγγραφικού σταδίου εξαρτάται από τη διδασκαλία του καθηγητή, καθώς πρέπει να κρίνει αν θα είναι κατευθυντικός ή όχι ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών του. Ακόμη, εξαρτάται από το επίπεδο του κάθε μαθητή και από το θέμα συζήτησης».

ΜΑΘΗΤΗΣ 13

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΕΠΙΠΕΔΟ-ΜΕΛΕΤΗ ΜΑΘΗΤΗ-ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

«Η επιτυχία των τεχνικών αυτών εξαρτάται από το πόσο πρόθυμος είναι ο καθηγητής να βοηθήσει και να παρέχει οργανωμένο υλικό στους μαθητές του. Επίσης, πόσο χρόνο θα διαθέσει ο μαθητής για να μελετήσει το υλικό αυτό που του δόθηκε».

ΜΑΘΗΤΗΣ 14

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΕΠΙΠΕΔΟ-ΜΕΛΕΤΗ ΜΑΘΗΤΗ-ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ-ΕΙΔΟΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ

«Κατά τη γνώμη μου η επιτυχία των τεχνικών του προσυγγραφικού σταδίου εξαρτάται από τον καθηγητή και πόσο ορθά τις εφαρμόζει. Πρέπει ανάλογα το επίπεδό τους να εφαρμόζει τεχνικές που να τους καθοδηγεί αρκετά ή τεχνικές που να τους αφήνει να εκφράζονται πιο ελεύθερα. Όπως για παράδειγμα, να φτιάξει ένα σχεδιάγραμμα στον πίνακα, το οποίο να περιλαμβάνει τις ιδέες των παιδιών οργανωμένες, να συζητήσει ελεύθερα με τα παιδιά ένα θέμα. Το κατά πόσο αποτελεσματικές είναι όμως εξαρτάται και από το επίπεδο των μαθητών και τις γνώσεις τους. Τέλος, το θέμα παίζει σημαντικό ρόλο, γιατί αν δεν είναι ενδιαφέρον για τους μαθητές δεν θα αποδώσουν και δεν θα αναπτύξουν τις σκέψεις τους».

ΜΑΘΗΤΗΣ 15

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ:ΕΠΙΜΕΛΟ-ΜΕΛΕΤΗ ΜΑΘΗΤΗ-ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ-ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΠΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ-ΕΙΔΟΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ

«Για να είναι επιτυχές το στάδιο πριν τη γραφή της έκθεσης ο καθηγητής πρέπει σίγουρα να αφήνει τους μαθητές του να σκέφτονται ελεύθερα και να προσπαθούν μόνοι να σκεφτούν έναν τρόπο για να είναι καλύτερη η έκθεσή τους. Όμως ένας μαθητής δεν έχει τη γνώση και την εμπειρία ενός καθηγητή, άρα σίγουρα δεν μπορεί να εντοπίσει όλα τα λάθη του και να τα διορθώσει πετυχημένα χωρίς την καθοδήγηση του καθηγητή του. Επίσης, όταν ο καθηγητής κατευθύνει τα παιδιά με διάφορες τεχνικές τα βοηθάει να ολοκληρώσουν την σκέψη τους. Σίγουρα όλα αυτά, δηλαδή το πόσο θα βοηθήσει ο καθηγητής ή πόσο θα αφήσει ελεύθερους τους μαθητές εξαρτώνται και από το θέμα της έκθεσης, ίσως και από το πώς βοηθάει τον κάθε μαθητή».

«Η αποτελεσματικότητα των τεχνικών εξαρτάται και από το πόσο κατανοητά τα εξηγεί ο καθηγητής, από τον ίδιο το μαθητή πόσο πρόθυμος είναι να ασχοληθεί για να γράψει μια καλή έκθεση, το θέμα που θα έχει η έκθεση ή το πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι και κατά πόσο έχει συζητηθεί μέσα στην τάξη».

ΜΑΘΗΤΗΣ 16

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ:ΕΠΙΠΕΔΟ-ΜΕΛΕΤΗ ΜΑΘΗΤΗ-ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

«Νομίζω πως εξαρτάται από τη διδασκαλία του καθηγητή αλλά και από το επίπεδο των μαθητών».

ΜΑΘΗΤΗΣ 17

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ:ΕΠΙΠΕΔΟ-ΜΕΛΕΤΗ ΜΑΘΗΤΗ-ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ-ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

«Πιστεύω ότι την αποτελεσματικότητα των τεχνικών του προσυγγραφικού σταδίου την επηρεάζουν η διδασκαλία του καθηγητή και το θέμα που συζητιέται. Η διδασκαλία πρέπει να είναι κατανοητή και το θέμα ενδιαφέρον. Όμως παίζει ρόλο και η προσωπική μελέτη που έχει γίνει από τους μαθητές στα όσα παρήχθησαν από την εφαρμογή των προσυγγραφικών μεθόδων».

ΜΑΘΗΤΗΣ 18

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ:ΕΠΙΠΕΔΟ-ΜΕΛΕΤΗ ΜΑΘΗΤΗ-ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

«Η επιτυχία τους εξαρτάται από τη βοήθεια της καθηγήτριας και το δικό μου επίπεδο. Επειδή η καθηγήτρια πάντα δίνει σχεδιάγραμμα πριν γράψουμε έκθεση. Αλλά πρέπει να έχω κάτσει πρώτα να μελετήσω τις ιδέες αυτές πριν γράψω έκθεση».

ΜΑΘΗΤΗΣ 19

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΕΠΙΠΕΔΟ-ΜΕΛΕΤΗ ΜΑΘΗΤΗ-ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΘΗΓΗΤΗ-ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

«Το επίπεδο του μαθητή σε συνδυασμό με τη μελέτη των όσων διδάσκονται και συζητούνται στην τάξη πριν την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και η σωστή και οργανωμένη προετοιμασία του καθηγητή σε ένα θέμα, ανάλογη της δυσκολίας του θέματος για το οποίο καλούνται να μιλήσουν παίζουν ρόλο στην επιτυχία και την αποτελεσματικότητα των τεχνικών προσυγγραφικού σταδίου. Ο συνδυασμός αυτών μπορούν να οδηγήσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα».

ΜΑΘΗΤΗΣ 20

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ: ΕΠΙΠΕΔΟ-ΜΕΛΕΤΗ ΜΑΘΗΤΩΝ-ΟΡΘΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

«Σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματικότητα των τεχνικών είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το θέμα που θα κληθούν να γράψουν στην παραγωγή λόγου. Επίσης, ο τρόπος με το οποίο διδάσκει ο καθηγητής παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς και το να ξέρει πότε πρέπει να δώσει τη σωστή καθοδήγηση στο μαθητή».

ΓΡΑΠΤΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ «ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ 1»

Η αφόρμηση της ερευνήτριας, θεωρώ πως ήταν πολύ σωστή, καθώς επιτεύχθηκε η σύνδεση της κεντρικής έννοιας που ήταν «Η Οικογένεια» με άλλες συναφείς. Πολύ σωστή η τεχνική που χρησιμοποίησε με την ιδεοκαταιγίδα, η οποία πραγματοποιήθηκε με ερωτοαποκρίσεις μεταξύ εκείνης και των μαθητών. Βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν το θέμα παραγωγής λόγου και να εμπλουτίσουν τη σκέψη τους με ιδέες. Ακόμη, η καταγραφή των διαφόρων ιδεών στον πίνακα από την ερευνήτρια, βοήθησε τους μαθητές να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, διότι παράλληλα κι εκείνοι κατέγραφαν στο φυλλάδιο τους τις ιδέες. Παρόλο που η ερευνήτρια οργάνωσε και ανέλυσε σωστά τις διάφορες ιδέες που ήταν σχετικές με το θέμα, ώστε να επιτευχθεί η αλληλουχία τους μέσω των τεχνικών του προσυγγραφικού σταδίου (γραπτές οδηγίες, παιχνίδι ρόλων-συνέντευξη) παρατηρήθηκε ότι κάποιοι μαθητές δεν είχαν

σωστή δομή και οργάνωση ιδεών στην έκθεσή τους. Σε κάποια γραπτά δίνονταν τα αίτια της κρίσης της οικογένειας αλλά δεν αναλύονταν και δεν υπήρχε οργάνωση σε αυτά, φαίνονταν «σκόρπια». Παρά ταύτα θα πρέπει να τονιστεί πως, ενώ γενικά αρκετοί μαθητές δυσκολεύονται να οργανώσουν τις ιδέες τους, με τη βοήθεια των προσυγγραφικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν επηρεάστηκαν θετικά και παρατηρήθηκε ότι η δομή και η οργάνωση των ιδεών ήταν βελτιωμένη στα μισά περίπου γραπτά της τάξης. Η διδασκαλία εν συνόλω κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς υπήρξε βιωματικότητα, που τους ενθουσίασε. Η εμπειρία μου, μου έχει διδάξει πως στα παιδιά πλέον αρέσει το παιχνίδι ρόλων, ο αγώνας λόγων, η συνέντευξη, η δημιουργία ενός κόμικς και όχι η παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας, που η εμπειρία τους δεν λαμβάνεται υπόψη.

Ως προς την αποτελεσματικότητα των μεθόδων θεωρώ πως κρίνεται από το επίπεδο των μαθητών και το διάβασμα του υλικού που τους δίνεται στην τάξη. Πολλές φορές παρατηρείται έλλειψη αγάπης για τον γραπτό λόγο και έλλειψη διαβάσματος του υλικού, με αποτέλεσμα να μην βελτιώνεται ο γραπτός λόγος των μαθητών και να μην είναι αποτελεσματικό το προσυγγραφικό στάδιο. Είναι πολύ θετικό όμως για έναν καθηγητή να εφαρμόζει τις προσυγγραφικές μεθόδους για να βοηθά τους μαθητές. Ιδιαίτερα οι καλοί μαθητές, ενισχύονται αρκετά και ο λόγος τους εκτοξεύεται. Οι τεχνικές θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ανεξάρτητα από την ηλικία των μαθητών σε όλες τις τάξεις. Ακόμη, ο παράγοντας «ηλικία» δεν θα πρέπει να παίζει ρόλο, στο ποια τεχνική θα επιλεγεί αλλά η μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών και η προς διδασκαλία θεματική ενότητα. Συμπερασματικά, η αποτελεσματικότητα των προσυγγραφικών μεθόδων επηρεάζεται αρχικά από τον καθηγητή, έπειτα από τις τεχνικές που θα εφαρμόσει και τέλος από την προσπάθεια του ίδιου του μαθητή.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΘΗΓΗΤΗ → ΤΕΧΝΙΚΕΣ → ΜΕΛΕΤΗ-ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΗ

ΓΡΑΠΤΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ «ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ 2»

Καθ'όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας της ερευνητριάς δόθηκε έμφαση στην σωστή οργάνωση των ιδεών. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος χρησιμοποιήθηκε ένα διάγραμμα (νοητικός χάρτης). Εξ' αιτίας αυτού, οι μαθητές έδωσαν παραπάνω προσοχή στο μάθημα, απ' ότι συνηθίζουν. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί πως έγινε προσπάθεια σε όλο το προσυγγραφικό στάδιο να εκμαιευτεί το ζητούμενο από τους μαθητές και να εμπλακούν όσο

περισσότερο γίνεται στη διαδικασία. Μετά την ιδεοκαταιγίδα και την ανάγνωση του κειμένου, που προηγήθηκε, η συμπλήρωση του νοητικού χάρτη για το θέμα της «Γλωσσομάθειας» και λειτούργησε ιδιαίτερα βοηθητικά στην κατανόηση του θέματος, στο να αποκτήσουν νέες ιδέες και στο γραπτό λόγο των μαθητών. Σε σχέση με την παραγωγή γραπτού λόγου, οι μέτριοι μαθητές φάνηκαν να έχουν πιο οργανωμένα γραπτά, με εμπλουτισμένο λεξιλόγιο και σωστή δομή. Σε κάποιους εντοπίστηκαν επαναλήψεις και ασάφειες, παρά την ωραιοποίηση του λόγου τους. Επιπροσθέτως, η θεατρικότητα του μαθήματος δημιούργησε ενδιαφέρον στους μαθητές και οι τεχνικές του προσυγγραφικού σταδίου (ιδεοκαταιγίδα-νοητικός χάρτης) τους έδωσαν ευελιξία στην παραγωγή λόγου.

Όσον αφορά την οργάνωση του προσυγγραφικού σταδίου, η δυσκολία του θέματος παίζει καταλυτικό ρόλο. Θέματα αυξημένης δυσκολίας, και για τον μαθητή άλλα και για τον καθηγητή, παραδείγματος χάριν «Ευρωπαϊκή Ένωση», απαιτούν εφαρμογή τεχνικών υψηλής καθοδήγησης στο προσυγγραφικό στάδιο και εστίαση σε ένα κείμενο. Ακόμη, σημαντικό ρόλο παίζει και η μελέτη του υλικού από τους μαθητές στο σπίτι. Ιδιαίτερα ευεργετικό είναι να συνδυάζεται και με εργασίες για το σπίτι. Τέλος, η συνεπής προετοιμασία και εφαρμογή των στρατηγικών στο προσυγγραφικό στάδιο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό σίγουρα μετατρέπει την παραγωγή γραπτού λόγου σε μία ευχάριστη και παραγωγική διαδικασία.