

**ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ, ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ
ΘΕΩΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ**

**PRACTICES, PERCEPTIONS AND PERSONAL
THEORY OF TEACHERS ABOUT TEACHING OF
READING COMPREHENSION AND TEXT
PRODUCTION**

Μαρία Πετμεζά
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ. Ed.
Πανεπιστήμιο Κρήτης
mpetmeza@sch.gr

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ispantid@edc.uoc.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες για τον γραπτό λόγο στόχος είναι οι μαθητές να γίνουν αυτόνομοι αναγνώστες/συγγραφείς. Η παρούσα μελέτη επιχειρήσε να ελέγξει αν οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο έχουν αναπτύξει κάποια προσέγγιση στην οποία στηρίζουν τη συστηματική διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών και χρησιμοποιούν πρακτικές διδασκαλίας. Ωστόσο, οι περισσότεροι δε χρησιμοποιούν στρατηγικές για το στάδιο κατά την ανάγνωση και για τις συγγραφικές διαδικασίες της καταγραφής και της αναθεώρησης-βελτίωσης. Εντοπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες των μαθητών ως προς την παραγωγή. Αναφέρονται σε αξιολόγηση, αλλά ιδίως για την αναγνωστική κατανόηση οι περισσότεροι θεωρούν ότι εξαρτάται μάλλον από άλλους παράγοντες και λιγότερο από την ίδια τη διδασκαλία. Θεωρούν σημαντική την κατάκτηση και τη χρήση στρατηγικών, αλλά δεν αναφέρονται σε ρητή και συστηματική διδασκαλία τους στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά

Αναγνωστική κατανόηση, απόψεις, παραγωγή γραπτών κειμένων, προσωπική θεωρία, στρατηγικές, συγγραφικές διαδικασίες.

Abstract

According to contemporary theories, the goal for students is to become independent writers/readers. The present postgraduate research tried to establish whether primary school teachers have developed a theory for the systematic teaching of reading comprehension and text production. The results of the research showed that teachers express their opinions about teaching of text genres and use practices of teaching. Nevertheless, the majority of teachers do not use strategies for the ‘during reading’ stage and for the processes of writing and reviewing. They highlight specific difficulties of their students’ text production. They believe that students’ reading comprehension and text production are testable, but especially regarding reading comprehension the majority of teachers believe that it depends more on other factors than instruction. They emphasize the importance of strategies’ use and learning, but they do not make reference to accurate and systematic teaching of strategies in the context of classroom.

Key words

Perceptions, personal theory, reading comprehension, strategies, text production, writing processes.

0. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για το γραμματισμό στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η δημιουργία όχι μόνο ακαδημαϊκά αλλά και κριτικά εγγράμματων πολιτών. Η ανάγνωση, με την έννοια όχι μόνο της αποκωδικοποίησης αλλά και της αναγνωστικής κατανόησης, και η παραγωγή κειμένων είναι βασικές δεξιότητες του γραμματισμού και συνεπώς είναι μεγάλη η αξία τους για τη δημιουργία εγγράμματων πολιτών και σημαντική η διδασκαλία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, παρατηρείται συχνά ότι οι μαθητές, παρότι διδάσκονται τις βασικές αυτές δεξιότητες, δεν είναι σε θέση να κατανοούν ή να παράγουν ορισμένα κείμενα αυτόνομα.

1. Θεωρητικό μέρος

Τα γραπτά κείμενα ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη (M. Halliday). Ευρύτερες κατηγορίες κειμενικών ειδών είναι τα αφηγηματικά, τα περιγραφικά και τα πληροφοριακά.

Με βάση τις σύγχρονες κοινωνικο-γνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις η ανάγνωση και η παραγωγή κειμένων είναι εμπρόθετες κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες για την επίλυση ενός προβλήματος και την κατασκευή νοήματος (Βασσαρίδου & Σπαντιδάκης, 2015) και πολλοί μαθητές δυσκολεύονται στην κατάκτησή τους. Ιδίως τα πληροφοριακά κείμενα, η κατοχή και η ικανότητα χρήσης των οποίων

παρέχει στα άτομα τη δυνατότητα κοινωνικής και προσωπικής εξέλιξης, είναι πολύπλοκα και απαιτητικά για τους μαθητές ως προς το λεξιλόγιο, την υψηλή πυκνότητα των γεγονότων, το μη-οικείο περιεχόμενο και τις γνωστικά απαιτητικές έννοιες (Roehling et al., 2017, Ματσαγγούρας, 2001).

Οι έμπειροι αναγνώστες και συγγραφείς διαθέτουν γνώσεις, έχουν αναπτύξει δεξιότητες και χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Αντίθετα, οι μαθητές με δυσκολίες έχει διαπιστωθεί ότι δε κατέχουν ή δε χρησιμοποιούν αποτελεσματικά αυτές τις στρατηγικές (Σπαντιδάκης, 2011). Σύμφωνα με έρευνες (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001) οι μαθητές που δυσκολεύονται με την αναγνωστική κατανόηση συχνά δε ξέρουν πώς να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις στρατηγικές. Η διδασκαλία στρατηγικών μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη. Ακόμη και η μάθηση μίας μεταγνωστικής στρατηγικής μπορεί να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση (Klingner et al., 2011).

Για το λόγο αυτό η σύγχρονη έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της στη διδασκαλία στρατηγικών τόσο για την ανάγνωση όσο και για την παραγωγή κειμένων (Hebert et al., 2016, Klingner et al., 2011, Roehling et al., 2017). Η προβληματική της έρευνας προκύπτει από το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε σχέση με αυτόν. Επίσης, η ανάγκη για μεταγνώση στην αναγνωστική κατανόηση υπογραμμίζεται από πολλές σύγχρονες έρευνες. Συγκεκριμένα, απαιτείται η γνώση τόσο του θέματος όσο και του πλαισίου και η γνώση στρατηγικών ανάγνωσης (Ter Beek, Ordenakker, Spijkerboer, Brummer, Ozinga, & Strijbos, 2019). Μάλιστα στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σχετικά με τις πρακτικές και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία κειμένων κυρίως υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού (Μαρκοπούλου, 2013, Χετπάκη, 2015, Χριστιανίδης, 2014). Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για τη διδασκαλία καθώς αποτελεί τη θεωρία μέσα από την οποία ερμηνεύουν οι ίδιοι τη διδασκαλία και τις διαθέσιμες θεωρίες για το γραμματισμό και τη μάθηση, ώστε να τις κάνουν πράξη στη σχολική αίθουσα (Ματσαγγούρας, 2000, 2002).

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

Η παρούσα μελέτη εστιάζει το ενδιαφέρον της στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ως βασικό παράγοντα της διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης αλλά και της παραγωγής κειμένων. Διερευνώνται οι πρακτικές διδασκαλίας και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες συσχετίζονται με τις υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις, σύγχρονες αλλά και παραδοσιακές.

Επίσης, η μελέτη αυτή αφορά τη συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου και για το λόγο αυτό αναφέρεται σε γραπτά κείμενα, αποδεχόμενη τον ορισμό του γραπτού κειμένου ως «μεγαλύτερο ή μικρότερο κομμάτι συνεχούς... γραπτού λόγου» με «γλωσσική και νοηματική αλληλουχία και που η συγκρότησή του διέπεται από τις συγκεκριμένες επικοινωνιακές προθέσεις του παραγωγού του» (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:66 Μπαμπινιώτης, 2008), σύμφωνα με τις σύγχρονες κοινωνικο-γνωστικές και κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις. Αφορά τη διδασκαλία της 'αναγνωστικής κατανόησης', ως μία από τις δύο λειτουργίες της ανάγνωσης, και της 'παραγωγής', με στόχο τη διερεύνηση της διδασκαλίας σε σχέση με όλες τις επιμέρους συγγραφικές διαδικασίες. Διερευνάται ο σχεδιασμός της γλωσσικής διδασκαλίας, οι παράμετροι-αρχές στις οποίες βασίζεται αλλά και η αξιολόγηση της παραγωγής κειμένων και τα επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης, όπως αυτά ορίζονται σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 2001 Παντελιάδου, 2000 Χαρίτου, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, η διερεύνηση των πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση γίνεται υπό το πρίσμα της συνδυαστικής πρότασης κοινωνικο-γνωστικού και κοινωνικο-πολιτισμικού χαρακτήρα των Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015:253), κατά την οποία η διδασκαλία της ανάγνωσης υλοποιείται σε τρία στάδια, πριν, κατά και μετά την ανάγνωση, όπου περιλαμβάνεται μία ποικιλία στρατηγικών κοινωνικο-πολιτισμικού χαρακτήρα- η χρησιμότητα των οποίων αναδεικνύεται στη βιβλιογραφία και από άλλους ερευνητές (Χαρίτου, 2007 Klingner, Morrison & Eppolito, 2011).

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

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

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

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

Ο όρος *‘πρακτικές διδασκαλίας’* στην παρούσα εργασία αφορά οποιοσδήποτε ενέργειες αναφερθούν από τους εκπαιδευτικούς με στόχο την πραγματοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας. Μπορεί να περιλαμβάνει τεχνικές, μεθόδους, μορφές διδασκαλίας και στρατηγικές για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες, που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος, μπορεί να αφορά και τη διδασκαλία στρατηγικών, δηλαδή εμπρόθετων ενεργειών για την επίλυση ενός προβλήματος.

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

Ο όρος *‘θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου’* αναφέρεται στις υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου που αξιοποιούνται στις σχολικές τάξεις, από το παραδοσιακό μοντέλο, το οποίο έδινε περισσότερη έμφαση στη μορφή του κειμένου, μέχρι νεότερες προσεγγίσεις και μοντέλα που άρχισαν να εστιάζουν όχι μόνο στο αποτέλεσμα αλλά και στη διαδικασία με την οποία παράγεται ο γραπτός λόγος, μέχρι τη γνωστική προσέγγιση, την κοινωνικογνωστική και τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, με την επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Ο όρος *‘προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών’* αναφέρεται στην ανάπτυξη κάποιας προσέγγισης για τον καθορισμό των παιδαγωγικών απόψεων των εκπαιδευτικών, για τη φύση της γνώσης, το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή κ.ά. (Pajares, 1992) και στην παρούσα έρευνα η έμφαση δίνεται στις γνώσεις και τις

επιρροές των θεωρητικών προσεγγίσεων, των μοντέλων και των βασικών παραμέτρων για τον σχεδιασμό περιβαλλόντων γραπτού λόγου.

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

- 1) Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία
 - α) της αναγνωστικής κατανόησης, β) της παραγωγής γραπτών κειμένων
- 2) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία
 - α) της αναγνωστικής κατανόησης, β) της παραγωγής γραπτών κειμένων.
- 3) Ποια στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων διαμορφώνουν τις πρακτικές, τις απόψεις και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία
 - α) της αναγνωστικής κατανόησης, β) της παραγωγής γραπτών κειμένων

2.2. Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας

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

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με βάση τη «βολική» δειγματοληψία, ή αλλιώς «συμπτωματική ή ευκαιριακή» δειγματοληψία, βάσει της οποίας γίνεται η επιλογή των ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον/στην ερευνητή/τρια (Cohen, Manion & Morrison, 2007:170). Το δείγμα της έρευνας ανήκει στην κατηγορία των μη πιθανοτήτων, που επιλέγεται για έρευνες μικρής κλίμακας, των οποίων τα αποτελέσματα δεν είναι αντιπροσωπευτικά και δε μπορούν να γενικευτούν (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 149- 174).

Πιο συγκεκριμένα, οι τριάντα εκπαιδευτικοί, είκοσι (20) γυναίκες και δέκα (10) άντρες, (καθώς στο δημοτικό σχολείο υπερτερούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί) που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν διαφορετική διδακτική εμπειρία, διαφορετική επιμόρφωση, αλλά επιλέχθηκαν ώστε να διδάσκουν κατά το τρέχον σχολικό έτος 5 από αυτούς σε Α΄ Δημοτικού, 5 σε Β΄ Δημοτικού, 5 σε Γ΄ Δημοτικού, 5 σε Δ΄ Δημοτικού, 5 σε Ε΄ Δημοτικού και 5 σε ΣΤ΄ Δημοτικού, σε διάφορα σχολεία του νομού Ρεθύμνου.

2.3. Ερευνητική μέθοδος

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

2.4. Εργαλείο της έρευνας και συλλογή δεδομένων

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

Η συνέντευξη περιλάμβανε τρία (3) μέρη και είκοσι εννιά (29) ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις για τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων και αποτελούνταν από πέντε (5) ερωτήσεις. Το δεύτερο μέρος αφορούσε τη διδασκαλία της κατανόησης γραπτών κειμένων και αποτελούνταν από δώδεκα (12) ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Το τρίτο μέρος αφορούσε τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων και αποτελούνταν, επίσης, από δώδεκα (12) ερωτήσεις ανοικτού τύπου αντίστοιχες με τις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους. Οι ερωτήσεις τόσο του δεύτερου όσο και του τρίτου μέρους αφορούσαν τρεις θεματικούς άξονες οι οποίοι είναι σύμφωνα με τα ερωτήματα της έρευνας:

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

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

2.5. Διεξαγωγή της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων τηρήθηκε μία σειρά ενεργειών. Οι συνεντευξιαζόμενοι επιλέχθηκαν με κριτήριο το να είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε δημοτικά σχολεία του νομού Ρεθύμνου. Ενημερώθηκαν για το θέμα, το πλαίσιο και τον σκοπό της

έρευνας καθώς και για ζητήματα ανωνυμίας και εχεμύθειας από την ερευνήτρια. Υπήρξε η δέσμευση πως τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το συγκεκριμένο σκοπό. Στη συνέχεια ζητήθηκε η συναίνεσή τους. Η συμφωνία συμμετοχής τους ισχυδυναμεί με την επίσημη άδειά τους ώστε να προχωρήσει η διαδικασία, εφόσον πρόκειται για ενήλικες.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τους μήνες Ιανουάριο, Φεβρουάριο και Μάρτιο του έτους 2020 και διενεργήθηκαν είτε δια ζώσης είτε με μεθόδους σύγχρονης εξ αποστάσεως επικοινωνίας μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας και κατόπιν συμφωνίας για συγκεκριμένη ημέρα και ώρα, επιλογής του/της συνεντευξιζόμενου. Εξασφαλίστηκε καλή ποιότητα ήχου και εικόνας σε όσες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με εξ αποστάσεως επικοινωνία. Επιπλέον, υπήρξε προσπάθεια για δημιουργία άνετου, ήρεμου και φιλικού κλίματος, ώστε οι συνεντευξιζόμενοι να μη νιώθουν ότι απειλούνται ή ότι κατακρίνονται για τα λεγόμενά τους, αλλά να νιώθουν ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους. Με αυτούς τους τρόπους επιχειρήθηκε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της διαδικασίας και των δεδομένων. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν 25-30'.

2.6. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

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

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

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

Με βάση τους θεματικούς άξονες (και τις αντίστοιχες κατηγορίες και τους κωδικούς) δημιουργήθηκαν συγκεντρωτικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων τόσο για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης (3 πίνακες) όσο και για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων (3 πίνακες).

2.7. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος αλλά και οι συνθήκες (καθώς διακόπηκε εκτάκτως η λειτουργία των σχολείων σε πανελλαδικό επίπεδο ως μέτρο πρόληψης της διασποράς του κορωνοϊού), ώστε να διενεργηθεί παρατήρηση των εκπαιδευτικών στις αντίστοιχες τάξεις στις οποίες διδάσκουν και να διασφαλιστεί η εσωτερική αξιοπιστία της έρευνας. Συνεπώς, τα συμπεράσματα αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών και σε όσες πρακτικές συνειδητά και με ειλικρίνεια εκτιμούν ότι χρησιμοποιούν. Θα είχε ενδιαφέρον η παρατήρηση της διδακτικής εφαρμογής που θα επιβεβαίωνε ή θα απέρριπτε τα υπάρχοντα αποτελέσματα και πιθανώς θα αναδείκνυε επιπλέον διδακτικές επιλογές στις οποίες συνειδητά ή ασυνειδητά προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί.

3. Αποτελέσματα

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

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

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

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τους θεματικούς άξονες-πίνακες:

Ερευνητικό ερώτημα 1.α) Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης;

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές διδασκαλίας και καθοδήγησης για όλα τα στάδια της ανάγνωσης, με την πλειοψηφία να δείχνει μία προτίμηση στα στάδια πριν και μετά την ανάγνωση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πριν την ανάγνωση ωθούν τους μαθητές να αναγνωρίσουν το είδος του κειμένου, κυρίως όταν πρόκειται για κείμενο που ανήκει στο αφηγηματικό κειμενικό είδος, και να διατυπώσουν προβλέψεις. Λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε πρακτικές που αφορούν το στάδιο κατά την ανάγνωση και ακόμη λιγότεροι κάνουν αναφορά σε κατανόηση πολυτροπικού κειμένου. Οι περισσότεροι από αυτούς που αναφέρονται στη λειτουργία των εικόνων περιορίζονται στη χρήση τους για τη δημιουργία προβλέψεων κατά το προαναγνωστικό στάδιο, για την έγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών ή την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης, γεγονός που δεν αξιοποιεί στο έπακρο τη θεωρία για την παιδαγωγική των πολυγραμμatisμών. Μετά την ανάγνωση ενθαρρύνουν τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν το περιεχόμενο και τις σχέσεις μεταξύ των πληροφοριών του κειμένου (7 αναφορές), ερωτήσεις που αφορούν τα δομικά στοιχεία (7 αναφορές) και ερωτήσεις για τη σημασία των άγνωστων λέξεων (4 αναφορές). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ασχολείται με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης καθημερινά και διαμέσου των περισσότερων διδακτικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος με έμφαση στη γλώσσα και την ιστορία και λιγότερο στα μαθηματικά τη φυσική, τη μελέτη κ.ά. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πρακτικές καθοδήγησης κυρίως για τα αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα και μόνο ορισμένοι για τα διαδικαστικά και τα επιχειρηματολογικά κείμενα. Η καθοδήγησή τους απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών (30 αναφορές) και ατομικά μόνο όταν και αν κρίνουν ότι αυτό χρειάζεται (21 αναφορές). Δεν παρατηρείται κάποια συστηματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς συγκεκριμένα κριτήρια.

Ερευνητικό ερώτημα 1.β) Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων;

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές διδασκαλίας και καθοδήγησης για όλες τις διαδικασίες που σχετίζονται με την παραγωγή κειμένων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών καθοδηγεί σχετικά με τη διαδικασία του σχεδιασμού διενεργώντας συζήτηση για το είδος και το θέμα του προς παραγωγή κειμένου και παρέχοντας πληροφορίες για την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης. Καθοδηγούν κατά τις διαδικασίες του σχεδιασμού, της παραγωγής ιδεών και, ορισμένοι εκπαιδευτικοί

(15 αναφορές) κατά τη διαδικασία της οργάνωσης. Χρησιμοποιείται ποικιλία οπτικο-χωρικών διευκολυντικών μέσων για τις διαδικασίες της παραγωγής ιδεών και της οργάνωσης, αλλά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν την παροχή σχεδιαγράμματος ή εννοιολογικού χάρτη για τη διαδικασία της οργάνωσης (12 αναφορές) και σε λίγες περιπτώσεις αναφέρονται σε συνοικοδόμηση αυτού από κοινού με τους μαθητές (5 αναφορές, όπως αναφέρει σχετικά εκπαιδευτικός Σ26: *‘Αρχικά μπορεί να είναι συμπληρωμένοι από τον εκπαιδευτικό, στη συνέχεια θα συμπληρώνονται συνεργατικά, εκπαιδευτικός-μαθητές ή дуάδες μαθητών με διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο, και στο τέλος από τους μαθητές σε ατομικό επίπεδο’*). Η διαδικασία της οργάνωσης των ιδεών στα αφηγηματικά κείμενα για τους εκπαιδευτικούς αφορά τη χρονική αλληλουχία γεγονότων και δε γίνεται αναφορά σε άλλες τεχνικές (in medias res κ.ά.). Φανερά λιγότερες είναι οι αναφορές για την καθοδήγηση σχετικά με τη διαδικασία της καταγραφής, όπως η οικοδόμηση του κειμένου βήμα-βήμα (2 αναφορές), αλλά και η παροχή διευκολυντικών μέσων (φύλλα με βοηθητικές/μεταβατικές λέξεις) (3 αναφορές). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη διαδικασία της αναθεώρησης-βελτίωσης (8 αναφορές) τονίζοντας κυρίως την αναλυτική διόρθωση από τον/την εκπαιδευτικό ή την ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές, με στόχο ο μαθητής να κατανοήσει ποια είναι τα λάθη του ή τα σημεία που επιδέχονται διόρθωση, αλλά όχι τη διδασκαλία κάποιας στρατηγικής ή την παροχή κάποιου διευκολυντικού μέσου γι’ αυτή τη συγγραφική διαδικασία.

Αξιοσημείωτο είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί (30 αναφορές) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν πρακτικές για τη διδασκαλία της παραγωγής στο διδακτικό αντικείμενο της γλώσσας. Μεγάλος αριθμός αναφορών γίνεται για το μάθημα της ιστορίας (11 αναφορές) και μικρότερος για άλλα διδακτικά αντικείμενα. Οι 10 από τους 30 εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι ασχολούνται με τη διδασκαλία της παραγωγής μία φορά την εβδομάδα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί από αυτούς που διδάσκουν σε τμήματα Β΄ τάξης Δημοτικού (5 αναφορές) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν πρακτικές για τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων 1 φορά στις 2 εβδομάδες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί (30 αναφορές) δηλώνουν ότι απευθύνονται κυρίως σε επίπεδο ολομέλειας κατά τη διδασκαλία της παραγωγής και πολλοί (21 αναφορές) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν πρακτικές διδασκαλίας σε κάθε μαθητή ατομικά παρέχοντας ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια ή στο τέλος, κατά τη διαδικασία της αναθεώρησης/βελτίωσης. Μερικοί εκπαιδευτικοί (6 αναφορές) δηλώνουν ότι μπορεί να ομαδοποιούν τις δυσκολίες και να απευθύνουν κατά αυτό τον τρόπο ορισμένες πρακτικές κατά ομάδα. Τέλος, ορισμένοι αναφέρουν ως ζητούμενο τη σταδιακή αυτονόμηση στη διαχείριση συγγραφικών διαδικασιών (6 αναφορές), αλλά δε γίνεται ρητή διδασκαλία αντίστοιχων στρατηγικών.

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

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών όλοι θεωρούν ότι η αναγνωστική κατανόηση αξιολογείται χωρίς όμως να γίνεται άμεση αναφορά σε επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται διάκριση ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση, αλλά δε γίνεται σαφής αναφορά στην κατανόηση ως διαδικασία, σε αντίθεση με την αποκωδικοποίηση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (25 αναφορές) θεωρούν ότι η αναγνωστική κατανόηση αξιολογείται με κριτήριο τις απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις κατανόησης περιεχομένου, δηλαδή προφορικές ερωτήσεις, ανοικτού τύπου, γραπτές κλειστού τύπου, σωστού λάθους ή πολλαπλών επιλογών, με ορισμένους να αναφέρονται σε κριτικές ερωτήσεις («*διερευνητικού τύπου*» όπως λέγεται χαρακτηριστικά σε μία περίπτωση). Σε ορισμένες περιπτώσεις τονίζεται ότι γίνονται από τον/την εκπαιδευτικό ερωτήσεις αφορούν τις βασικές πληροφορίες (δομικά στοιχεία) του κειμένου ή ζητείται από τους μαθητές προφορική αναδιήγηση ή απόδοση του νοήματος ή γραπτή περίληψη. Ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί μικρών τάξεων αναφέρουν ως κριτήριο την αποκωδικοποίηση ή αναγνωστική ευχέρεια που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποτελεί μία από τις δύο απαραίτητες λειτουργίες της ανάγνωσης.

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί (29 από τους 30) θεωρούν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στην αναγνωστική κατανόηση. Οι περισσότεροι δεν εντοπίζουν τις συγκεκριμένες δυσκολίες, αλλά τους παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση, όπως το κείμενο (14 αναφορές όπως έκταση, δυσκολία, διατύπωση, ιδιωματισμοί, διαδικαστικά κείμενα, λεξιλόγιο), τη δραστηριότητα και τον μαθητή. Ορισμένοι θεωρούν ότι οι δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης εντοπίζονται κυρίως σε μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες (6 αναφορές).

Ομαδοποιώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες των μαθητών προκύπτει ότι οι μισοί σχεδόν (13 αναφορές) αναφέρουν συγκεκριμένες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Οι περισσότερες από τις στρατηγικές αυτές σχετίζονται με τα στάδια κατά και μετά την ανάγνωση. Οι δυσκολίες των μαθητών αφορούν τη συγκέντρωση/προσοχή κατά την ανάγνωση (4 αναφορές), τον εντοπισμό της κατάλληλης απάντησης με βάση το κείμενο μετά την ανάγνωση (5 αναφορές), τον εντοπισμό λέξεων-κλειδιών και την τοποθέτηση πλαγιότιτλων παραγράφων (2 αναφορές), την αποκωδικοποίηση (4 αναφορές από δασκάλους Α΄-Β΄ τάξεων). Ορισμένοι (3 αναφορές) αναφέρονται σε έλλειψη στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης χωρίς να κατονομάζουν κάποιες. Σε μία περίπτωση η έλλειψη στρατηγικών συνδέεται με τη διδασκαλία (η Σ26 μιλώντας για τις δυσκολίες των μαθητών: *‘οι μαθητές δεν έχουν διδαχτεί συγκεκριμένες στρατηγικές που μπορεί να αξιοποιούν για κατανόηση κειμένου’*).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι παρατηρούν βελτίωση ως προς την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών τους με βάση τις πρακτικές που χρησιμοποιούν. Ωστόσο, ορισμένοι εκφράζουν έναν προβληματισμό, καθώς αναφέρουν ότι αυτή η βελτίωση εξαρτάται και από άλλους παράγοντες πέραν της διδασκαλίας ή θεωρούν ότι οι μαθητές βελτιώνονται, αλλά μακροπρόθεσμα και σε μία περίπτωση (Σ3) η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι μαθητές βελτιώνονται κατά ένα μικρό ποσοστό λόγω έλλειψης χρόνου. Συνολικά αξίζει να τονιστεί ότι από τους εκπαιδευτικούς που αναφέρουν ότι εντοπίζουν κάποια βελτίωση με βάση τις πρακτικές τους (26 εκπαιδευτικοί), οι 6 ανέφεραν βελτίωση στην κατανόηση αδυνατώντας να κατονομάσουν ή να προσδιορίσουν κάποια συγκεκριμένη δεξιότητα/στρατηγική των μαθητών στην οποία παρατηρούν βελτίωση. Ωστόσο, οι 20 από αυτούς ανέφεραν 12 συγκεκριμένες δεξιότητες ή/και στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης από την πλευρά των μαθητών στις οποίες οι ίδιοι παρατηρούν βελτίωση (τον διαχωρισμό κύριων-δευτερευόντων νοημάτων, τον εντοπισμό απάντησης, τον εντοπισμό των δομικών στοιχείων κειμενικού είδους, την υπογράμμιση βασικών σημείων κειμένου, τον χωρισμό παραγράφων-εντοπισμό λέξεων-κλειδιών και την τοποθέτηση πλαγιότιτλων, την προφορική/γραπτή περιληπτική απόδοση, τη διατύπωση προβλέψεων, την αντιληπτική ικανότητα και εστίαση της προσοχής, τη συγκέντρωση, τη σύνδεση εικόνων με βιώματα, τη σύνδεση νέας και προγενέστερης γνώσης και την ομαδοποίηση-οικοδόμηση σχεδιαγράμματος). Η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης συνδέεται με ευχάριστα συναισθήματα για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, ορισμένοι αναφέρουν ότι αισθάνονται προβληματισμένοι (4 αναφορές: Σ1, 2, 4, 6), περίεργοι για την εξέλιξη (2 αναφορές: Σ23, 29). Άλλοι θεωρούν ότι είναι το πιο κρίσιμο κομμάτι της διδασκαλίας (2 αναφορές: Σ9, 24) ή αισθάνονται άγχος-λιγότερο άνετα (3 αναφορές: Σ8, 19, 26), απογοήτευση όταν οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται θετικά (2 αναφορές: Σ7, 22).

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

Ερευνητικό ερώτημα 2.β) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων;

Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους και αξιολογούν τα αποτελέσματά της στη μάθηση. Αναπτύσσουν με σχετική σιγουριά κριτήρια αξιολόγησης κυρίως για το κείμενο ως τελικό προϊόν και λιγότερο για την ίδια τη διαδικασία της παραγωγής. Τα κριτήρια που αναφέρουν κατά φθίνουσα σειρά είναι η ορθογραφία (15 αναφορές), η μακροδομή του κειμένου (συγκεκριμένα όπως αναφέρουν 'να έχει (το κείμενο) παραγράφους') (14 αναφορές), το περιεχόμενο ('να είναι μέσα στο θέμα'), (13 αναφορές), το εμπλουτισμένο λεξιλόγιο (13 αναφορές), η δομή της πρότασης/η σύνταξη (9 αναφορές), η συνοχή του κειμένου (8 αναφορές), η συνεκτικότητα του κειμένου (8 αναφορές), η ύπαρξη νοηματικής συνέχειας ('αρχή-μέση-τέλος') (7 αναφορές), η εμφάνιση του κειμένου ('να είναι καθαρογραμμένο') (6 αναφορές), η χρήση κατάλληλων σημείων στίξης (4 αναφορές), η προσπάθεια αναθεώρησης του τελικού κειμένου από τον μαθητή (2 αναφορές) και η μικροδομή (2 αναφορές). Ως προς την αξιολόγηση της διαδικασίας σε ορισμένες περιπτώσεις (2 αναφορές) γίνεται λόγος για αξιολόγηση της προσπάθειας αναθεώρησης του τελικού κειμένου από το μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες των μαθητών, με δημοφιλέστερες την οργάνωση των ιδεών σε λογική σειρά (γραμματική σειρά- χρονική αλληλουχία στα αφηγηματικά) (9 αναφορές) και την τήρηση μακροδομής και δημιουργία κατάλληλων παραγράφων (8 αναφορές), τη σωστή χρήση λέξεων, την έκφραση/σαφήνεια, τη συνοχή και τη συνεκτικότητα.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία είναι δυσκολότερη στις μικρές τάξεις, αλλά υπάρχει ομοφωνία στο ότι οι μαθητές βελτιώνονται με βάση τις πρακτικές διδασκαλίας που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ότι οι μαθητές τους βελτιώνονται σε συγκεκριμένες διαδικασίες που σχετίζονται με την παραγωγή, όπως στη δημιουργία κατάλληλης μακροδομής κειμένου (9 αναφορές) και στη σταδιακή αυτονόμηση συγκεκριμένων διαδικασιών/ δεξιοτήτων (6 αναφορές).

Επιπλέον, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι νιώθουν ευχάριστα και δημιουργικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ άλλοι προβληματίζονται και αρκετοί (7 αναφορές) θεωρούν ότι η παραγωγή είναι το πιο δύσκολο κομμάτι της διδασκαλίας για τους ίδιους αλλά και τους μαθητές τους. Μάλιστα, ορισμένοι δηλώνουν ότι νιώθουν άγχος ιδίως κατά την αρχή της διαδικασίας.

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

Ερευνητικό ερώτημα 3.α) Ποιες θεωρητικές προσεγγίσεις διαμορφώνουν τις πρακτικές, τις απόψεις και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης;

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης συμπεριλαμβάνει στοιχεία επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης με έμφαση στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, την παροχή οπτικοχωρικών διευκολύνσεων (16 αναφορές) και πρακτικές κυρίως κοινωνικογνωστικού χαρακτήρα, όπως τη μοντελοποίηση της στρατηγικής των αυτοερωτήσεων με έκφωση σκέψης (1 αναφορά), τη μοντελοποίηση εκφραστικής ανάγνωσης (6 αναφορές), τη στρατηγική των προβλέψεων βάσει τίτλου (13 αναφορές), βάσει εικόνων (9 αναφορές), βάσει συγγραφέα (1 αναφορά) και τη φθίνουσα καθοδήγηση (2 αναφορές). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι γνωρίζουν πρακτικές διδασκαλίας και ορισμένοι αναδεικνύουν τη γνώση εξειδικευμένων πρακτικών ως έναν από τους παράγοντες για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης. Ωστόσο, θεωρούν ότι η αναγνωστική κατανόηση εξαρτάται στις περισσότερες περιπτώσεις από άλλους παράγοντες και λιγότερο από την ίδια τη διδασκαλία. Θεωρούν σημαντική την κατάκτηση και τη χρήση στρατηγικών, αλλά δεν αναφέρονται σε ρητή και συστηματική διδασκαλία τους στην τάξη. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην αυτονομία του μαθητή-κριτικού αναγνώστη ως ζητούμενο.

Ερευνητικό ερώτημα 3.β) Ποιες θεωρητικές προσεγγίσεις διαμορφώνουν τις πρακτικές, τις απόψεις και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων;

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων συντίθεται από στοιχεία κειμενοκεντρικής προσέγγισης, όπως η διδασκαλία των κειμενικών ειδών.

Στις πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν ακολουθείται συστηματικά με βάση κάποια κριτήρια η αρχή της διαφοροποίησης στη διδασκαλία και την αξιολόγηση, αλλά οι εκπαιδευτικοί παρέχουν επιπλέον καθοδήγηση όταν ο μαθητής το ζητήσει. Χρησιμοποιούνται πρακτικές με βάση την αρχή των κοινωνικοδιαδικαστικών διευκολύνσεων, αλλά κυρίως για τις διαδικασίες του σχεδιασμού (υπενθύμιση μνημονικού κανόνα δομικών στοιχείων κειμενικού είδους- 1 αναφορά), της παραγωγής ιδεών (φωτογραφίες δομικών στοιχείων/εικονογραφημένες ιστορίες- 7 αναφορές, φύλλα με ερωτήσεις δομικών στοιχείων- 6 αναφορές, προοργανωτής για κάθε κειμενικό είδος- 2 αναφορές), της οργάνωσης των ιδεών (σχεδιάγραμμα-εννοιολογικός χάρτης- 11 αναφορές, εκ των οποίων στις 3 γίνεται λόγος για συνοικοδόμηση του χάρτη από εκπαιδευτικό και μαθητές από κοινού, φύλλα με ερωτήσεις ανά παράγραφο- 2 αναφορές) και της καταγραφής (κάρτες λέξεων- 4 αναφορές και φύλλα με βοηθητικές/μεταβατικές λέξεις- 3 αναφορές). Οι συγγραφικές διαδικασίες αποτελούν δυναμικές φάσεις, αλλά δε παρουσιάζονται ρητά και ισάξια από τους εκπαιδευτικούς.

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

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

Η διερεύνηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της συνδυαστικής πρότασης για διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε τρία στάδια με διδασκαλία αντίστοιχων στρατηγικών έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές καθοδήγησης. Οι περισσότεροι καθοδηγούν κατά τα στάδια πριν και μετά και λιγότεροι σε όλα τα στάδια ή στο στάδιο κατά την ανάγνωση παρότι κατά το στάδιο αυτό εντοπίζουν και τις περισσότερες δυσκολίες οι οποίες σχετίζονται με την έλλειψη στρατηγικών.

Πιο συγκεκριμένα, αρκετές πρακτικές αφορούν τη διδασκαλία στρατηγικών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, αλλά αναφέρονται από λίγους εκπαιδευτικούς. Δεν αξιολογείται η πρόταση συστηματικής διδασκαλίας σε στάδια πριν, κατά και μετά την ανάγνωση και τη χρήση αντίστοιχων στρατηγικών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για αυτονομία ως ζητούμενο στη χρήση στρατηγικών, αλλά όχι για τον τρόπο με τον οποίο η διδασκαλία μπορεί να οδηγήσει στην κατάρκτηση και χρήση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Μόνο σε μία περίπτωση αναφέρεται η μοντελοποίηση της χρήσης κάποιας στρατηγικής αναγνωστικής κατανόησης, η χρήση έκφωνης σκέψης και σε μερικές περιπτώσεις η μοντελοποίηση της εκφραστικής ανάγνωσης.

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

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

Από τη διερεύνηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων υπό το πρίσμα της διδασκαλίας των συγγραφικών φάσεων και αντίστοιχων στρατηγικών διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με συγγραφικές διαδικασίες, όπως ο σχεδιασμός (22 αναφορές) και η παραγωγή ιδεών (19 αναφορές), με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να αποσύρει

την καθοδήγηση στις επόμενες διαδικασίες/φάσεις. Πιο συγκεκριμένα, παρέχονται διευκολύνσεις από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών για συγγραφικές διαδικασίες, όπως ο σχεδιασμός και η παραγωγή των ιδεών και από ορισμένους για τη συγγραφική διαδικασία της οργάνωσης. Οι συγγραφικές διαδικασίες αποτελούν μεν δυναμικές φάσεις, αλλά αντιμετωπίζονται ενιαία στη διδασκαλία. Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται πιο συστηματικά με τις συγγραφικές διαδικασίες/φάσεις πριν την κυρίως συγγραφή και αυτό επιβεβαιώνει τα ευρήματα της Χεππάκη (2015).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη συγγραφική διαδικασία της αναθεώρησης/βελτίωσης (8 αναφορές) ωθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν τα λάθη τους. Σε κάποιες περιπτώσεις δηλώνουν ότι οι μαθητές βελτιώνονται, καθώς αναγνωρίζουν οι ίδιοι τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση. Δεν αναφέρουν, όμως, αν οι μαθητές διδάσκονται κάποια στρατηγική σχετικά με το πώς να εντοπίζουν οι ίδιοι τα σημεία που επιδέχονται βελτίωση ή αν χρησιμοποιούν κάποιο πρωτόκολλο αναθεώρησης.

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση επιβεβαιώνει τη θεωρία σχετικά με τη σύνθετη φύση της κατανόησης. Ενώ ως προς την παραγωγή γραπτών κειμένων παρατηρείται μερική συμφωνία ανάμεσα σε αυτό στο οποίο οι μαθητές δυσκολεύονται και σε αυτό που οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και αξιολογούν, στην κατανόηση δε συμβαίνει το ίδιο. Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών εξέφρασε μια διστακτικότητα ως προς την περιγραφή των συγκεκριμένων πρακτικών που χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης, αλλά και σχετικά με τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών βάσει αυτών των πρακτικών.

Ιδίως ως προς την αναγνωστική κατανόηση υπήρξε έντονη δυσκολία στο να ομαδοποιηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πού εντοπίζουν τις δυσκολίες των μαθητών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί εντόπιζαν συγκεκριμένα προβλήματα των μαθητών και τα περιέγραφαν, ενώ άλλοι προσπαθούσαν να διερευνήσουν τα αίτια των προβλημάτων, συσχετίζοντάς τα είτε με τον μαθητή, είτε με τη δραστηριότητα ή/και το κείμενο. Κατά την πορεία των συνεντεύξεων κατονόμασαν συγκεκριμένες δυσκολίες που αφορούν επιμέρους τομείς και δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης, αλλά αρκετοί απέδιδαν τις δυσκολίες σε παράγοντες, όπως οι πιθανές μαθησιακές δυσκολίες. Υπήρξαν αναφορές σχετικά με τη μη χρήση στρατηγικών από τους μαθητές, αλλά δεν έγινε σύνδεση με τη διδασκαλία, παρά μόνο σε μία περίπτωση (Σ26). Συνεπώς, δεν είναι σαφής στις απόψεις των εκπαιδευτικών η σχέση της χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και της διδασκαλίας τους. Αντίθετα, σχετικά με την παραγωγή γραπτών κειμένων οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν πολλές συγκεκριμένες δυσκολίες και στις περιπτώσεις που αναφέρονται σε αιτίες, αυτές σχετίζονται περισσότερο με τη διδασκαλία. Συμπεραίνεται ότι η διδασκαλία στρατηγικών αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς περισσότερο στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με την παραγωγή κειμένων.

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

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιείται ως κριτήριο από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών η κατάλληλη απάντηση σε ορισμένες ερωτήσεις που θέτει ο/η εκπαιδευτικός και αφορούν κυρίως τα δομικά στοιχεία του κειμένου ή το περιεχόμενο ή είναι κριτικές. Σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις, αναφέρεται η χρήση από τους μαθητές στρατηγικών αντίστοιχων με αυτές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία. Δε δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση στρατηγικών (π.χ. αυτό-ερωτήσεων ή ερωτήσεων που διατυπώνουν οι μαθητές σε ομάδες), παρότι πολλοί εκπαιδευτικοί στην πορεία των συνεντεύξεων αναδεικνύουν ως ζητούμενο την αυτονομία στη χρήση στρατηγικών.

Από πολλές απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η άποψη ότι ο χρόνος για διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων δεν είναι αρκετός για να εφαρμόσουν ορισμένες πρακτικές που θα ήθελαν, στο εύρος και στη συχνότητα που οι ίδιοι/ίδιες θα ήθελαν. Σε μία περίπτωση (Σ8) γίνεται μια ενδιαφέρουσα αναφορά στην έλλειψη χρόνου για σταδιακή αυτόνομη του μαθητή ως αναγνώστη σύμφωνα με τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξής του.

Από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων προέκυψε μερική συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογείται ένα κείμενο. Σε ορισμένες περιπτώσεις αξιολογείται και η προσπάθεια του μαθητή ανάλογα με το επίπεδό του. Η αξιολόγηση εστιάζει περισσότερο στο προϊόν και λιγότερο στις συγγραφικές διαδικασίες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί και αναδεικνύει ως κριτήρια αξιολόγησης ενός κειμένου τη συνοχή και τη συνεκτικότητά του, τη μακροδομή και τη μικροδομή του, την πληρότητα του περιεχομένου, τη σαφήνεια, την ορθογραφία, τη γραμματική σε επίπεδο πρότασης και τη σύνταξη. Επιβεβαιώνονται, έτσι, παλαιότερα ευρήματα, καθώς η έμφαση δίνεται στη γραμματική της πρότασης και όχι στη λειτουργική γραμματική (Χεππάκη, 2015).

Επίσης, η φιλιαναγνωσία των μαθητών και η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων αναδεικνύεται ως παράγοντας που επηρεάζει τη διδασκαλία (6 αναφορές). Επιπλέον,

ορισμένοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν πολλές από τις δυσκολίες των μαθητών στην έλλειψη φιλιαναγνωσίας (3 αναφορές). Με βάση την αρχή της αξιοποίησης της σχέσης ανάγνωσης και γραφής κάθε συγγραφέας ενός κειμένου σύρει άμεσα πληροφορίες από άλλα κείμενα τα οποία έχει άμεσα διαθέσιμα ή έχει ήδη διαβάσει στο παρελθόν (Sprivey & King, 1989). Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς τονίζουν την ανάγκη για φιλιαναγνωσία αλλά και πρακτικές που οι ίδιοι χρησιμοποιούν με σκοπό όχι μόνο την προσωπική ευχαρίστηση των μαθητών αλλά και τη βελτίωσή τους στην παραγωγή κειμένων. Θεωρούν ότι έτσι οι μαθητές θα σχηματίζουν μεγαλύτερες και πιο κατάλληλες προτάσεις αλλά και θα είναι σε θέση να εντοπίζουν τα υποδηλούμενα στοιχεία του κειμένου. Ενδεικτικά, η εκπαιδευτικός Σ3 αναφέρει: «Σίγουρα το να διαβάζουν πολλά λογοτεχνικά βιβλία, να βλέπουν ταινίες επιλεγμένες από τους δασκάλους είτε από τους γονείς και στη συνέχεια να το συζητάν- τους κάνει πολύ καλό να συζητάνε την εξέλιξη του έργου, τους ήρωες, τα συναισθήματα και όλα αυτά σιγά-σιγά θα βοηθάνε στο να παράγουν μόνο τους πιο έτσι τελειοποιημένο κείμενο, βιβλία λογοτεχνίας, συνεχής συζήτηση μέσα στην τάξη». Η Σ6 αναφέρει: «Γενικά παρατηρώ ότι δεν διαβάζουν τα παιδιά βιβλία. Όσα παιδιά είχαν διαβάσει πάρα πολλά βιβλία (...) ο λόγος τους είχε μία ευκολία. Απ' όσα έχω δει τα παιδιά δεν διαβάζουν βιβλία, δεν τους αρέσει και η παραγωγή γραπτού λόγου τους δυσκολεύει;». Η Σ8 αναφέρει: «Ίσως θα έπρεπε να γίνεται πιο συχνά σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας, δηλαδή τα παιδιά να διαβάζουν κείμενα να εκφράζουν τον βασικό τους νόημα ούτως ώστε να συνδυάζει την κατανόηση του κειμένου με την παραγωγή γραπτού λόγου εε ίσως θα έπρεπε να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση και στα βιβλία μας και στο τρόπο που διδάσκεται υπάρχουν μέσα αρκετές δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου». Ο Σ9 αναφέρει: «Η σημασία του εξωσχολικού βιβλίου, η επαφή μας με το κείμενο δεν τελειώνει το σχολείο. Ίσως θα έπρεπε να δώσουμε μία ενθάρρυνση στα παιδιά να αγαπήσουν το βιβλίο. Αν και το θεωρούμε δύσκολο σε μια εποχή που έχουμε πολλά ερεθίσματα μέσω της τεχνολογίας αλλά θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε ακόμα και αυτήν για να αγαπήσουν το διάβασμα και να είναι λίγο αυτή την ικανότητα». Η διαδικασία της ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων στις περισσότερες περιπτώσεις εστιάζει στα λογοτεχνικά και ορισμένες φορές περιγράφεται στο πλαίσιο της τάξης. Ενδεικτικά, ο Σ9 αναφέρει: «Και μια άλλη δραστηριότητα που έχουμε για την ανάγνωση είναι σε στυλ σκυταλοδρομίας. Παίρνουμε ένα βιβλίο, μια μικρή ομάδα μαθητών στους οποίους αναθέτουμε να διαβάσει ο καθένας δυνατά ένα κομμάτι ανάλογα με τις δυνατότητες και το επίπεδό του. Παίρνει ο ένας τη σκυτάλη, διαβάζει όσο του αναλογεί, τη δίνει στο δεύτερο, διαβάζει, τη δίνει στον επόμενο και ούτω καθεξής. Και ξανά από την αρχή ο κύκλος. Στο τέλος κάνουμε ερωτήσεις σχετικά με το κομμάτι που διάβασαν και το συνδέουμε και με τα προηγούμενα».

Ως σημαντική δυσκολία στην παραγωγή κειμένων αναδεικνύεται η οργάνωση των ιδεών και η τήρηση της κατάλληλης μακροδομής και υπερδομής. Συγκεκριμένα, ως

προς την αναγνωστική κατανόηση το κείμενο αναδείχθηκε ως σημαντικός παράγοντας στις δυσκολίες των μαθητών. Μεγάλο ποσοστό των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων ανήκει στα πληροφοριακά κείμενα και σύμφωνα με τους Ματσαγγούρα (2001) και Roehling et al. (2017) οι δομές τους δεν είναι αρκετά οικείες στους μαθητές, συγκριτικά με τα αφηγηματικά κείμενα. Η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει τη θέση σύγχρονων ερευνών σχετικά με την πολυπλοκότητα και την απαιτητικότητα των πληροφοριακών ειδών κειμένου ως προς το λεξιλόγιο, την υψηλή πυκνότητα των γεγονότων, το μη-οικείο περιεχόμενο και τις γνωστικά απαιτητικές έννοιες (Roehling et al., 2017).

Ιδίως ως προς τη διδασκαλία της παραγωγής οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για ανάγκη μίας συστηματικής διδασκαλίας, ενισχύοντας το ενδιαφέρον της έρευνας για αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας των κειμένων. Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας εξέφρασαν την άποψη ότι δεν νιώθουν επαρκώς εξειδικευμένοι και εξοπλισμένοι με κατάλληλες πρακτικές, ενώ η γνώση πρακτικών από τον/την εκπαιδευτικό, η μέθοδος, η μεταδοτικότητα και η στάση του αναδείχθηκαν ως παράγοντες της διδασκαλίας.

5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συμπερασματικά, με βάση τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει μία προσέγγιση σχετικά με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, αξιοποιώντας ορισμένες πρακτικές ή/και στρατηγικές, χωρίς όμως να αναφέρονται σε ρητή διδασκαλία στρατηγικών, πλην ελαχίστων περιπτώσεων. Η διδασκαλία μπορεί να χαρακτηριστεί συστηματική ως προς ορισμένες πρακτικές και τη συχνότητα με την οποία αυτές χρησιμοποιούνται, αλλά όχι ως προς τις κυρίως συγγραφικές διαδικασίες, το στάδιο κατά την ανάγνωση, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας του γραπτού λόγου με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και τη διδασκαλία διαφορετικών κειμενικών ειδών.

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

κείμενα που καλούνται οι μαθητές να παράγουν στο μάθημα της ιστορίας, της φυσικής) ως προς την οργάνωση και καταγραφή των ιδεών, καθώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και οι πρακτικές που διερευνήθηκαν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Σε μία ευρύτερη θεματική θα μπορούσε η έρευνα να εστιάσει στις πρακτικές ή/και στρατηγικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών για το στάδιο κατά την ανάγνωση ή για τη φάση/διαδικασία της καταγραφής, για την ανάγνωση ή την παραγωγή, αντίστοιχα, συγκεκριμένων ειδών κειμένων, καθώς διαπιστώθηκε ότι ως προς αυτά τα σημεία ότι οι εκπαιδευτικοί μειώνουν την καθοδήγησή τους. Επίσης, μία άλλη πρόταση θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση των πρακτικών και των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση ανάγνωσης και παραγωγής κειμένων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βάμβουκας, Μ. (2010) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρήγορης.
- Βασαρμίδου, Δ & Σπαντιδάκης, Ι. (2015) *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαρκοπούλου, Μ. (2013) *Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των δασκάλων στην εφαρμογή των αρχών της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Π. Τ. Δ. Ε. Πάτρας. Διαθέσιμο: https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6609/3/Nimertis_Markopoulou%28rptde%29.pdf [16/3/2020]
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000) *Θεωρία της Διδασκαλίας, η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης. Τόμος Α'*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδ.).
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001) *Η σχολική τάξη Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου. τομ. Β'*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002) *Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Κύπρος: Ιδιωτική.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. 3^η έκδοση. Κέντρο Λεξικογραφίας.

- Παντελιάδου, Σ. (2000) *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Κύπρος: Ιδιωτική.
- Robson, T. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Π. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, μεταφρ.-Κ. Μιχαλοπούλου, επιμ.). Αθήνα: Gutenberg (2^η έκδοση).
- Χαρίτου, Ε-Β. (2007) *Ανάπτυξη υλικού για την καλλιέργεια στρατηγικών κατανόησης κειμένου*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/14167/P0014167.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [25/1/2020]
- Χεππάκη, Α. (2015) *Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών γύρω από την επεξεργασία των μαθητικών κειμένων. Ιδεολογίες και αντιστάσεις*. Μεταπτυχιακή εργασία. Διαθέσιμο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/282158/files/GRI-2016-16134.pdf> [10/2/2020]
- Χριστιανίδης, Ε. (2014) *Χαρτογράφηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα (κριτικού) γραμματισμού. Μεταπτυχιακή Εργασία*. Φλώρινα. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας- ΑΠΘ. Διαθέσιμο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/135331/files/GRI-2014-13317.pdf> [16/3/2020]

Ξενόγλωσση

- Bratsch-Hines, M.E., Vernon-Feagans, L., Varghese, C. & Garwood, J. (2017) Child Skills and Teacher Qualifications: Associations with Elementary Classroom Teachers' Reading Instruction for Struggling Readers, *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(4), 270–283 © 2017 The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children. DOI: 10.1111/ldrp.12136. Available: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/ldrp.12136?casa_token=SKbAQ_pYrLUAAAAA:mIVUZmjpOvupTK3hSFH7cxYx8xsjPLt4aStCr7-aTWfvGoTlgCRtSTI-hVjtdvX5eZLrRdEuxvjfP_Yc [6/1/2020]
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001) Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 21, 279–320. Available: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543071002279?casa_token=S2gXg1un80YAAAAA:f1bMdJWKLOqieZNiaWqdzpRloCEtaZ9A3dlaiVU9nqKyVt4f0e3kVjydPlwxPma_RhHanvXozKLSHQ [12/1/2020]
- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R. & Brown, J. (2016) The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis, *Journal of Educational Psychology* 2016, vol. 108, no. 5, 609-629. American Psychological Association. Available: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000082> [16/3/2020]

- Klingner, J. K., Morrison, A. & Eppolito, A. (2011) Metacognition to improve reading comprehension in R. E. O'Connor & P. F. Vadasy (Eds.), *Handbook of reading interventions* (220-248). New York: The Guilford Press. Available: <https://epdf.pub/handbook-of-reading-interventions.html> [16/1/2020]
- Pajares, M. F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v62 n3 p307-332. Retrieved January 4, 2020, from: JSTOR <http://www.jstor.org/pss/1170741> [12/3/2020]
- Roehling, J. V., Hebert, M., Nelson J. R., & Bohaty, J. J. (2017) Text Structure Strategies for Improving Expository Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, vol 71, n1, pp. 71-82. Available: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/trtr.1590> [14/3/2020]
- Spivey, N, -N. & King, J. R. (1989) Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), (7-26).
- Ter Beek, M., Opdenakker, M. C., Spijkerboer, A. W., Brummer, L., Ozinga, W. H. & Strijbos, J. W. (2019) Scaffolding expository history text reading: Effects on adolescents' comprehension, self-regulation, and motivation in *Learning and Individual Differences*, 74 (2019) 101749. Available: [https://www.rug.nl/research/portal/publications/scaffolding-expository-history-text-reading\(3375917d-3a17-4f86-b93e-8ed8dc44e0\).html](https://www.rug.nl/research/portal/publications/scaffolding-expository-history-text-reading(3375917d-3a17-4f86-b93e-8ed8dc44e0).html) [26/4/2020]