

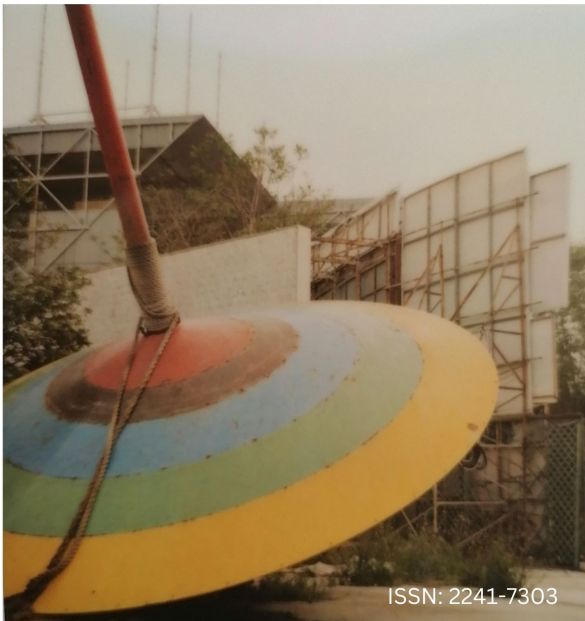
## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 12, Αρ. 1 (2023)

### ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΑΙΔΑΓΟΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ  
Δ.Π.Θ.



ΤΟΜΟΣ 12 • ΑΡΙΘΜΟΣ 1

ISSN: 2241-7303

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ 2023

### Παρέμβαση στις σχολικές πρακτικές παραγωγής γραπτών μαθητικών κειμένων

Μέλλω Αιμιλία Κέκια

doi: [10.12681/hjre.32527](https://doi.org/10.12681/hjre.32527)

Copyright © 2023, Μέλλω Αιμιλία Κέκια



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Κέκια Μ. Α. (2023). Παρέμβαση στις σχολικές πρακτικές παραγωγής γραπτών μαθητικών κειμένων: δεδομένα από μία συνεργατική έρευνα δράσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12(1), 57–77. <https://doi.org/10.12681/hjre.32527>

# Παρέμβαση στις σχολικές πρακτικές παραγωγής γραπτών μαθητικών κειμένων: δεδομένα από μία συνεργατική έρευνα δράσης

Μέλλω Αιμιλία Κέκια

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 1<sup>ου</sup> Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Κ. Μακεδονίας  
ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση της εισαγωγής, ανάπτυξης και αξιολόγησης διεπιδραστικών και κοινωνιοκριτικών πρακτικών μάθησης και διδασκαλίας της παραγωγής και, ιδιαίτερω, της αναθεώρησης του γραπτού μαθητικού λόγου σε μία σχολική τάξη ελληνικού δημόσιου αστικού δημοτικού σχολείου στο πλαίσιο μίας ετήσιας εθνογραφικής συμμετοχικής έρευνας δράσης, η οποία αποσκοπεί στην προαγωγή του κριτικού γραμματισμού των μαθητών. Η έρευνα αντλεί τη θεωρητική της θεμελίωση από τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες του γραπτού λόγου και του γραμματισμού, τις οποίες συνδυάζει με την κριτική γλωσσολογική προσέγγιση του εργαστηρίου συγγραφέων και την ειδικότερη πρόταση της συλλογικής επαναδιατύπωσης γραπτών μαθητικών κειμένων. Για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων της, ακολουθεί την εθνογραφική και κοινωνιογλωσσολογική παράδοση, και αξιοποιεί ποικιλία τεχνικών και μεθόδων για την ενδελεχή μελέτη του γραμματισμού της σχολικής τάξης ως κοινωνικής και πολιτισμικής διεργασίας. Τα ευρήματα από την εθνογραφική χαρτογράφηση των γεγονότων γραμματισμού της σχολικής τάξης, από τη διεπιδραστική μικροανάλυση του λόγου και των πρακτικών γραπτού λόγου, και από τη θεματική ανάλυση των γραπτών αναστοχασμών και των συνεντεύξεων της δασκάλας και των παιδιών, αναδεικνύουν μία δυναμική και πολυσύνθετη πορεία της αναδύμενης κειμενικής κοινότητας της τάξης από αποπλαισιωμένες συγγραφικές και αναθεωρητικές πρακτικές προς κοινωνικές, διαδραστικές και αναστοχαστικές. Στο άρθρο προσδιορίζονται οι παράγοντες που ερμηνεύουν και εξηγούν την πορεία της μετατόπισης αυτής με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και συζητούνται οι συνέπειες των πορισμάτων αυτών (α) για την έρευνα και (β) για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου ως διεπιδραστικής και κοινωνικής πρακτικής με συγκεκριμένες συνεπαγωγές στην ανάπτυξη των εγγράμματων μαθητικών ταυτοτήτων στο σύγχρονο σχολείο.

## Abstract

The present research aims to investigate the introduction, development and evaluation of interactive and sociocritical learning and teaching practices for the production and, especially, the revision of students' written discourse in a classroom of a greek public urban primary school, in the context of an annual ethnographic participatory action research, which aims to promote students' critical literacy. The research draws its theoretical foundation from the socio-cultural theories of writing and literacy, which it combines with the critical linguistic-pedagogical approach of the writers' workshop and the more specific proposal for a whole-class revision of written student texts. In collecting and analyzing its data, the research follows the ethnographic and sociolinguistic tradition, and utilizes a variety of techniques and methods for a thorough study of classroom literacy as a social and cultural process. Findings from the ethnographic mapping of classroom literacy events, from the interactive micro-analysis of discourse and practices of writing, and from the thematic analysis of the teacher's and children's written reflections and interviews, highlight a dynamic and complex trajectory of the emerging classroom-discourse community from decontextualized literacy practices to social, interactive and reflective ones. The article identifies the factors that explain and account for the course of this shift based on the theoretical framework of the research, and discusses the implications of these findings (a) for research and (b) for the teaching of writing as an interactive and social practice with specific implications for the development of students' literate identities in contemporary schools.

**Λέξεις-κλειδιά:** Γραπτός λόγος ως κοινωνική πρακτική, Μάθηση ως κοινωνικοπολιτισμική διαδικασία, Συλλογική επαναδιατύπωση γραπτών μαθητικών κειμένων ως πρακτική γραμματισμού, Μετασχηματισμός πρακτικών σχολικής κοινότητας γραπτού λόγου

**Key words:** Writing as a social practice, Learning as a sociocultural process, Students' written text whole-class revision as a literacy practice, Transforming practices of school writing community

© 2023, Μέλλω Αιμιλία Κέκια  
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Μέλλω Αιμιλία Κέκια, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, [kekia.aimilia@ac.eap.gr](mailto:kekia.aimilia@ac.eap.gr)  
URL: <http://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

Η διδασκαλία και μάθηση της παραγωγής του γραπτού λόγου στη σχολική εκπαίδευση διεθνώς βασίστηκε για χρόνια στην αντίληψη ότι τα γραπτά κείμενα είναι αυτόνομα αντικείμενα και ο εκπαιδευτικός ο μεταδότης της γνώσης ορθής (ανα)δόμησής τους. Παρά το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες ο γραπτός λόγος και ο γραμματισμός νοηματοδοτήθηκε ως διεπιδραστική και κοινωνική πρακτική και η μάθησή του ως πολιτισμικό συνεργατικό εγχείρημα, εξακολουθούν να κυριαρχούν σε μεγάλο βαθμό στο πεδίο της εκπαιδευτικής πράξης (και) στη χώρα μας κοινωνικά αποπλαισιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές κειμενικής παραγωγής, οι οποίες, παρά τη νευραλγική σημασία τους, ελάχιστα μελετώνται ερευνητικά. Ειδικά, οι πρακτικές συνεργατικής παραγωγής και αναθεώρησης των γραπτών μαθητικών κειμένων στο σχολείο συνιστά γλωσσοδιδασκτική περιοχή υποερευνημένη τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα (Svenlin & Sorhaug, 2022).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα και αναγνωρίζοντας τη σημασία της λεπτομερούς χαρτογράφησης των σχολικών εγγράμματων πρακτικών ως βασικής προϋπόθεσης για την αλλαγή τους, η παρούσα εργασία<sup>1</sup> διερευνά λεπτομερώς -μέσω αυθεντικών εθνογραφικών δεδομένων από μία σχολική τάξη ενός ελληνικού δημοτικού επί ένα σχολικό έτος- τις διεπιδραστικές και κοινωνικές διαδικασίες μετασχηματισμού των πρακτικών αυτών προς συμμετοχικότερες κατευθύνσεις, προκειμένου να προσδιορίσει τους σύνθετους παράγοντες που τις αναδιαμορφώνουν ως κοινωνικοπολιτισμικά μορφώματα και να συμβάλει στην κατανόηση, την επανανοηματοδότηση και τον περαιτέρω μετασχηματισμό τους. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν τη διερεύνηση αυτή, οι μεθοδολογικές επιλογές, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας παρουσιάζονται στη συνέχεια του άρθρου.

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο και βιβλιογραφική ανασκόπηση

Από τις τρεις κύριες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις του γραπτού λόγου και της διδασκαλίας και μάθησής του στο σχολείο, τη γλωσσολογική (με προσανατολισμό στο κείμενο), την ψυχογνωστική/διαδικαστική (με προσανατολισμό στον συγγραφέα) και την κοινωνικοπολιτισμική (με προσανατολισμό στο ευρύτερο συγκείμενο [sociocultural context]) η παρούσα έρευνα αντλεί τη θεωρητική θεμελίωση της από την κοινωνικοπολιτισμική<sup>2</sup> και συγκεκριμένα (α) από τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες του γραπτού λόγου και του γραμματισμού, τις οποίες συνδυάζει (β) με την κριτική γλωσσοπαιδαγωγική προσέγγιση του εργαστηρίου συγγραφέων και την ειδικότερη πρόταση της συλλογικής επαναδιατύπωσης γραπτών μαθητικών κειμένων (ΣΕΓΜΚ).

Ειδικότερα, αξιοποιεί έννοιες και θέσεις τριών κύριων αλληλοδιαπλεκόμενων πεδίων της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας: (α) των Κοινωνικοπολιτισμικών Σπουδών Γραμματισμού (sociocultural studies of literacy, Street, 2012, Barton, 2009), (β) της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας της (γραπτής) γλώσσας, της σκέψης και της νόησης (Prior, 2006, Bazerman, 2015) και (γ) των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών της τοποθετημένης μάθησης (situated learning) (Lave & Wenger, 2005). Σύμφωνα με την (α) κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, ο γραμματισμός, μορφή του οποίου είναι και ο σχολικός (school literacy), συνδέεται με τη χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένα κοινωνικά συγκείμενα και ως εκ τούτου μελετάται ως κοινωνική πρακτική, με βάση τις έννοιες των γεγονότων και των πρακτικών. Ως γεγονότα (literacy events) ορίζονται οι περιστάσεις και τα μοτίβα των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται γύρω από τα κάθε είδους γραπτά κείμενα σε συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές κοινότητες. Ως πρακτικές (literacy practices), αντιστοίχως, νοηματοδοτούνται οι πλαισιωμένοι τρόποι χρήσης της γραπτής γλώσσας σε αυτά τα γεγονότα, σε συνδυασμό με τους τρόπους χρήσης της προφορικής γλώσσας, της (διά)δρασης, της σκέψης, της αξιολόγησης και της βίωσης συναισθημάτων με τις οποίες αυτές οι χρήσεις συνυφαίνονται. Οι πρακτικές εγγράφουν τις αντιλήψεις συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων, διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από συγκεκριμένους Λόγους (Discourses, Gee, 1996) και πραγματώνουν συγκεκριμένες και διαρκώς εναλλασσόμενες ταυτότητες.

Η (β) κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, με αφετηρία τις θέσεις των Bakhtin (1981) και Vygotsky (1997), ορίζει τη γλώσσα, και ειδικά τον γραπτό λόγο, ως κοινωνική και διαλογική πράξη και τη μάθησή του ως μια κοινωνικοπολιτισμική διαδικασία μαθητείας, ένα συνεργατικό εγχείρημα συνοικοδόμησης και συνδιανομής

<sup>1</sup> Αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνάς μας (Κέκια, 2016β).

<sup>2</sup> Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των προσεγγίσεων διδασκαλίας και μάθησης του γραπτού λόγου της Ivanic (2004) σε: (α) παραδοσιακές, (β) εκφραστικές, (γ) διαδικαστικές, (δ) κειμενοκεντρικές, (ε) λειτουργικές-εθνογραφικές-κοινωνικοπολιτισμικές και (στ) κριτικές-κοινωνικοπολιτισμικές, η παρούσα εργασία εδράζεται στην (ε), η οποία νοηματοδοτεί τον γραπτό λόγο ως κοινωνική πρακτική, και επιχειρεί να τη συνδυάσει με τη (στ), ώστε να ενισχύσει την κριτική διάσταση της εφαρμογής της στην πράξη.

της γνώσης, μέσω διαμεσολαβημένων μορφών διεπίδρασης, που προωθούν υποστήριξη (scaffolding) των μαθητευομένων και διαπραγμάτευση (negotiation) των νοημάτων.

Σε άμεση συνάρτηση με τις δύο προηγούμενες, οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες του (γ) πεδίου εστιάζουν στην τοποθετημένη μάθηση (του γραπτού λόγου) και τη νοηματοδοτούν ως αλλαγή της συμμετοχής σε κειμενικές/συγγραφικές κοινότητες πρακτικής και μάθησης (discourse/writing communities of practice and learning, Hyland, 2009) και συγχρόνως ως αλλαγή (συγγραφικής) ταυτότητας, δηλαδή, ως αλλαγή συμπεριφορών, αντιλήψεων, κανόνων και αξιών των μελών των κοινοτήτων αυτών σε σχέση με τον γραπτό λόγο και τις κοινοτικά προσδιορισμένες χρήσεις του (Newell, Bloome & Hirvella, 2015).

Ειδικότερες έννοιες σχετικά με την παραγωγή και κυρίως την αναθεώρηση των γραπτών μαθητικών κειμένων που αξιοποιεί η παρούσα έρευνα ως συνέπεια και επέκταση των παραπάνω θεωριών στη διδακτική πράξη, είναι αυτές της κοινωνιοκριτικής προσέγγισης του εργαστηρίου συγγραφέων (ΥΠΠ, 2010) και της συλλογικής επαναδιατύπωσης γραπτών μαθητικών κειμένων (Χατζησαββίδης, 2011). Εκκινώντας από τη θέση ότι η σχολική παιδαγωγική του γραπτού λόγου και ειδικά οι σχολικές κειμενικές πρακτικές αποτελούν κοινωνικές πρακτικές στις οποίες συμμετέχουν, συνδιαμορφώνουν ισότιμα και μετασχηματίζουν διαδραστικά και αναστοχαστικά δάσκαλοι και μαθητές δομώντας αντίστοιχα πλαισιωμένα είδη μαθησιακών ευκαιριών, το εργαστήριο συγγραφέων (critical writers' workshop) της τάξης της έρευνας νοηματοδοτείται ως πλαίσιο δράσης όπου κυριαρχούν η κριτική γραφή και η κριτική ανάγνωση ποικίλων ειδών κειμένων σε έντονα διαλογικά πλαίσια (Χατζησαββίδης κ.ά., 2013). Συγκεκριμένα, είναι ο χώρος όπου οι μαθητές με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού σχεδιάζουν, γράφουν, αναθεωρούν, ξαναγράφουν και δημοσιοποιούν τα κείμενά τους όχι μόνο για ποικίλα θέματα, προς ποικίλους αποδέκτες και για ποικίλους σκοπούς που οι ίδιοι ορίζουν, αλλά και χρησιμοποιώντας δημιουργικά είδη κειμένων (genres, Κέκια, 2023) διαβαθμισμένης δυσκολίας μετά από κριτική εξέταση των πολιτισμικών νορμών και προσδοκιών των αναγνωστικών κοινοτήτων προς τις οποίες απευθύνονται: επιπλέον αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται σε πολλαπλά επίπεδα καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφικής διαδικασίας, συνδιαμορφώνοντας κατά το δυνατόν συμμετρικότερα τη διαλογική φύση της στην κοινότητα πρακτικής της τάξης τους. Με άλλα λόγια, αναπλαισιώνουν τη διαδικαστική προσέγγιση της παραγωγής γραπτού λόγου και τη μετασχηματίζουν σε κοινωνικογνωστική, κοινωνικοπολιτισμική και κριτική πράξη παραγωγής και διαπραγμάτευσης πολυτροπικού (Kress, 2010, Παπαδοπούλου κ.ά., 2019) νοήματος μέσω των κειμένων (Χοντολίδου, 2007, Kostouli, 2009, Peterson & McClay, 2010, Σπαντιδάκης, 2011, Edwards-Groves, 2011, Ντίνας & Γώτη, 2016), που συνδέεται με συγκεκριμένες κάθε φορά κοινωνικές πρακτικές και κοινωνικές σχέσεις (Barton, 2009).

Κεντρική κειμενική πρακτική αυτού του συγγραφικού εργαστηρίου αποτελεί η συλλογική επαναδιατύπωση των ΓΜΚ (whole-class revision practice<sup>3</sup>) η οποία αποσκοπεί στην πολυεπίπεδη αλλαγή κειμένων, υποκειμένων-συγγραφέων και συγγραφικών/κειμενικών κοινοτήτων (Χατζησαββίδης, 2011). Αφετηρία της είναι η θέση ότι «τα λάθη που γίνονται [από τα παιδιά όταν γράφουν τα κείμενά τους] πρέπει να αξιοποιούνται και να αποτελούν ευκαιρίες για την παροχή αποτελεσματικής βοήθειας [προς αυτά]» (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 80), ώστε να καταστούν πηγές μάθησης και ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, πρόκειται για συλλογική διαδικασία κειμενικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης η οποία πραγματώνεται σε επίπεδο ολομέλειας τάξης με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο καθοδήγησης των μαθητών, έτσι ώστε αυτοί μόνοι τους να επισημάνουν τα στοιχεία εκείνα του εκάστοτε επιλεγμένου μαθητικού κειμένου που πρέπει να συζητηθούν είτε για να διορθωθούν είτε για να αναζητηθούν αποτελεσματικότεροι τρόποι διατύπωσης, από τους οποίους και προτείνεται να επιλέγεται χωρίς κανονιστικά κριτήρια αυτός που κρίνεται ως ο πλέον αποτελεσματικός για την εκάστοτε κοινωνική κατάσταση. Το κείμενο εξετάζεται σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα (ορθογραφικό, μορφολογικό, συντακτικό, λεξιλογικό, υφολογικό, κειμενικό) και οι αδυναμίες, περισσότερο ή λιγότερο έκδηλες, που εντοπίζονται από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό σχολιάζονται, αναλύονται και θεραπεύονται -με χρήση λεξικών και γραμματικής- και με τρόπο τέτοιο, ώστε η τελική διατύπωση του κειμένου να εκφράζει με πληρέστερο τρόπο τα νοήματα που επεδίωκε να επικοινωνήσει ο συντάκτης του. Δεδομένης της συνεχούς επαναδόμησης των νοημάτων αυτών μέσα από τον επανορισμό της σχέσης κειμένου-συγκειμένου, το κείμενο αναθεωρείται ως γλωσσική και νοηματική δομή, έτσι ώστε να καταφέρει να υπηρετήσει πληρέστερα όχι μόνο την επικοινωνιακή αλλά και την κοινωνική πράξη που καλείται να επιτελέσει στο στενότερο και ευρύτερο συγκεκριμένο του.

<sup>3</sup> Βλ. ποικίλες εκδοχές αυτής της συλλογικής μορφής αναθεώρησης σε εκπαιδευτικά συγκεκριμένα σε διεθνές επίπεδο στο Κέκια, 2016α και Homing & Becker, 2006.

Οι παραπάνω, αλλά και εναλλακτικές ως προς αυτές, πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας του γραπτού λόγου σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχουν μελετηθεί από ερευνητές από διάφορες παραδόσεις και πεδία της κοινωνικοπολιτισμικής έρευνας του γραμματισμού (Κωστούλη, 2009, 2021). Λαμβάνοντας υπόψη την πολυδιάστατη φύση του κοινωνικά πλαισιωμένου γραπτού λόγου, οι ερευνητές αυτοί συνενώνουν έννοιες και τρόπους μελέτης από διαφορετικές προσεγγίσεις και κυρίως: (α) από την εθνογραφία του γραμματισμού και ειδικότερα από την εθνογραφία της σχολικής τάξης για να αναλύσουν τον λόγο της σχολικής τάξης με τις αρχές της ανάλυσης συνομιλίας ή της διεπιδραστικής κοινωνιογλωσσολογίας και να τον αναδείξουν ως κύριο στοιχείο διαμόρφωσης των πρακτικών γραπτού λόγου, των ευκαιριών μάθησης που αυτές διαμορφώνουν και του συνολικού εγγράμματος πολιτισμού της τάξης (Bloome, 1993, 2012, Bloome et al, 2005). (β) Από την κοινωνικογνωστική ή/και κοινωνικοπολιτισμική μελέτη του διαλόγου της σχολικής τάξης γύρω από τα γραπτά κείμενα ως διαμεσολαβημένης πράξης κοινωνικογνωστικής μαθητείας στους δευτερογενείς λόγους των σχολικών γραμματισμών βάσει των (νεο)βυγκοτσκιανών θεωριών (Wells, 1999, Κωστούλη, 2009). Επιπλέον, (γ) από την κριτική κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του συγκεκριμένου της σχολικής τάξης η οποία, διά της κριτικής ανάλυσης λόγου, διερευνά την τάξη ως πεδίο σύνθετης διεπίδρασης κυρίαρχων και ασθενών λόγων (Fairclough, 1995), οι οποίοι διαμορφώνουν αντίστοιχες διαλογικές ή πολυφωνικές πρακτικές (Κουτσογιάννης κ.ά., 2015) και συνακόλουθα και πολυεπίπεδες κοινωνικές σχέσεις και ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικών (Lewis, Enciso & Moje, 2007).

Παρά τις διαφορετικές εστιάσεις και μεθοδολογίες τους, όλες οι κοινωνικοπολιτισμικές έρευνες του συγκεκριμένου πεδίου μελέτης συγκλίνουν στη θέση ότι η διδασκαλία και μάθηση της παραγωγής και αναθεώρησης γραπτών μαθητικών κειμένων συνιστά κοινωνική και αλληλεπιδραστική δυναμική διαδικασία που οικοδομείται με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στο εκάστοτε σχολικό συγκείμενο. Τα ιδιαίτερα και πολυσύνθετα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων πρωταγωνιστών και τα ιδιαίτερα και πολυσύνθετα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των στενότερων και ευρύτερων εκπαιδευτικών και κοινωνικοπολιτικών συγκειμένων εντός των οποίων αυτοί δραστηριοποιούνται, αλληλοδιαμορφώνουν -μέσα από ένα σύνολο δυνατοτήτων και περιορισμών- τα ιδιαίτερα υβριδικά χαρακτηριστικά των πρακτικών αυτών, των κοινωνικά και διεπιδραστικά, δηλαδή, δομούμενων τρόπων χρήσης της (προφορικής και γραπτής) γλώσσας. Οι κοινωνικοπολιτισμικά πλαισιωμένοι αυτοί τρόποι, οι οποίοι διδάσκονται, μαθαίνονται, μοιράζονται, μετασχηματίζονται και συνδιανέμονται σε κάθε σχολική κοινότητα ή δίκτυο κοινοτήτων γραπτού λόγου κατά τις καθημερινές διεπιδράσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, επηρεάζονται και επηρεάζουν τις ευκαιρίες μάθησης του γραπτού λόγου και της αναθεώρησής του, τις αντιλήψεις, αξίες και στάσεις δασκάλων και παιδιών απέναντι σε αυτόν, άρα και τις εγγράμματος σχέσεις, ταυτότητες και πολιτισμικές ιδεολογίες (τι μετρά ως γνώση του γραπτού λόγου και τι ως αξιολόγησή του), οι οποίες σε κάθε πλαίσιο (ανα)κατασκευάζονται.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω θέσεις και ακολουθώντας τον Bloome (1993: 107) και τις αρχές της κοινωνιογλωσσολογικής εθνογραφίας του γραμματισμού, υποστηρίζουμε ως βασική αρχή της παρούσας έρευνας δράσης ότι οι πρακτικές παραγωγής και αναθεώρησης των γραπτών μαθητικών κειμένων που συνδιαμορφώνονται στη σχολική τάξη:

*«[...] Δεν είναι περιγραφές μαθησιακών διαδικασιών. [...] Είναι περιγραφές επικοινωνιακών και κοινωνικών διαδικασιών» (Bloome, ό.π.). «[...] Αυτό σημαίνει ότι η ανάγνωση [και η γραφή] προϋποθέτει κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα σε ανθρώπους: μεταξύ δασκάλων και μαθητών, μεταξύ μαθητών, μεταξύ γονέων και παιδιών και μεταξύ συγγραφέων και αναγνωστών (Bloome 1985 στο Bloome et al. 2005: xvii). [Συνεπώς] «[...] είναι μερικώς απαντήσεις στο ερώτημα: τι συμβαίνει σε αυτό το σύνολο γεγονότων γραμματισμού μεταξύ των ανθρώπων; Και μεταξύ των ανθρώπων και των κειμένων;» (Bloome 1993: 107). Και εμείς θα προσθέταμε: Και πώς αυτό που συμβαίνει μπορεί να μετασχηματιστεί για να διευρύνει τις ευκαιρίες κριτικής μάθησης του γραπτού λόγου από όλα τα παιδιά;*

Ο σκοπός, τα ερωτήματα, η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία έχει ως διακριτό χαρακτηριστικό της την επικέντρωσή της στην αποτύπωση της πορείας του διεπιδραστικού και κοινωνικού μετασχηματισμού των πρακτικών γραπτού λόγου επί ένα σχολικό έτος σε μία σχολική κοινότητα, παρουσιάζονται στη συνέχεια.

## 2. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της εισαγωγής, διαμόρφωσης και αξιολόγησης διεπιδραστικών, συνεργατικών και αναστοχαστικών πρακτικών παραγωγής και αναθεώρησης του γραπτού λόγου κατά τη διάρκεια μιας ετήσιας γλωσσοδιδακτικής παρέμβασης-συνεργατικής έρευνας δράσης, η οποία ακολουθεί τις αρχές και τις πρακτικές των κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνιοκριτικών θεωριών γραμματισμού.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα είναι:

(α) Ποιες πρακτικές παραγωγής και αναθεώρησης του γραπτού λόγου δομούνται στη σχολική τάξη πριν από την ερευνητική παρέμβαση και τι είδους ευκαιρίες μάθησης του γραπτού λόγου διαμορφώνουν;

(β) Ποιες πρακτικές γραπτού λόγου (ανα)δομούνται στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της ερευνητικής παρέμβασης και τι είδους ευκαιρίες μάθησης του γραπτού λόγου (ανα)διαμορφώνουν;

Ειδικά ως προς την πρακτική της συλλογικής επαναδιατύπωσης των ΓΜΚ:

(β1) Πώς συνδιαμορφώνεται το κοινωνικό και διεπιδραστικό συγκείμενο της σχολικής τάξης (social and interactive context) κατά την ανάπτυξη των τριών συλλογικών επαναδιατυπώσεων του γραπτού μαθητικού λόγου στις τρεις αντίστοιχες φάσεις της παρέμβασης;

(β2) Παρατηρούνται αλλαγές στους ρόλους συμμετοχής (participant roles) δασκάλας και παιδιών και στους τύπους του αναθεωρητικού λόγου (revision-related discourse) που αυτοί συνοικοδομούν και συνδιανέμουν στην κοινότητα της τάξης από φάση σε φάση; Παρατηρούνται, δηλαδή, αλλαγές στα είδη ευκαιριών μάθησης της αναθεώρησης του γραπτού λόγου που οι πρωταγωνιστές της σχολικής τάξης κοινωνικά και διεπιδραστικά συνδιαμορφώνουν;

## 3. Μεθοδολογία

### 3.1 Προσέγγιση και μέθοδοι

Για να απαντήσει στα παραπάνω ερωτήματα, η έρευνα υιοθετεί το ποιοτικό παράδειγμα και ακολουθεί την εθνογραφική ερευνητική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, ακολουθεί: (α) Την παράδοση της εθνογραφίας της σχολικής τάξης (classroom ethnography, Bloome, 2012) και ειδικότερα την εθνογραφία της γλώσσας και των πρακτικών γραμματισμού της σχολικής τάξης (classroom literacy practices) στην αρχική φάση της παρατήρησης. Επιπλέον, (β) την εθνογραφική συμμετοχική εκπαιδευτική έρευνα δράσης (action research, Altrichter, Posch & Somekh, 2001) στην κύρια φάση της παρέμβασης.

Σύμφωνα με τον Bloome (όπ: 8), η εθνογραφία του γραμματισμού και ειδικά η εθνογραφία της σχολικής τάξης δεν είναι απλώς μία μέθοδος εθνογραφίας και κοινωνιογλωσσολογίας (Τσοκαλίδου & Χατζησαββίδης, 2008) ή ανάλυσης λόγου, η οποία επιτρέπει στην ερευνήτρια να γνωρίσει και να κατανοήσει σε βάθος τις πρακτικές (διά)δρασης και λόγου που ακολουθούνται κατά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε μία σχολική κοινότητα, όπως και τα νοήματα που αποδίδουν στις πρακτικές αυτές τα συμμετέχοντα μέλη της υπό έρευνα κοινότητας, μέσα στο μικρο- και μακρο- κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο λειτουργίας της. Είναι πρωτίστως μία πολιτική στάση αναφορικά με την ανθρώπινη φύση και τον ρόλο της εκπαίδευσης στην οικοδόμηση εκπαιδευτικών και μαθητικών ταυτοτήτων που (μαθαίνουν να) λειτουργούν ως φορείς αλλαγής. Με δεδομένη τη θέση αυτή, η επιλογή της εθνογραφικής προσέγγισης και των επιμέρους μεθόδων της στις δύο φάσεις διεξαγωγής της έρευνας υπαγορεύτηκε από τους ακόλουθους λόγους: στην α' φάση διότι παρείχε τη δυνατότητα για ενδελεχή παρατήρηση, περιγραφή και ερμηνεία των κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών γραπτού λόγου μίας σχολικής κοινότητας γραμματισμού, και στη β' φάση διότι επιζητούσε να υποστηρίξει ενεργά τη συνεργασία μεταξύ εθνογράφου-ερευνήτριας, δασκάλας και παιδιών τάξης για να προωθήσει τον μετασχηματισμό των εγγράμματων πρακτικών που τα υποκείμενα της έρευνας συνδιαμόρφωναν και συνακόλουθα τη λειτουργία τους ως φορέων εκπαιδευτικής αλλαγής.

Οι παραπάνω μεθοδολογικές επιλογές καθόρισαν την επιλογή του σχολείου και της τάξης της έρευνας<sup>4</sup>, όπως και το συνολικό σχέδιό της. Πρόκειται για μία μακροχρόνια έρευνα (longitudinal survey) η οποία διήρκεσε ενάμιση περίπου χρόνο. Στο διάστημα αυτό αναδύθηκαν -μέσα από συνεχείς σχεδιασμούς, αναθεωρήσεις, τροποποιήσεις και αλλαγές- τρία κύρια στάδια, καθένα από τα οποία έδωσε τη δυνατότητα να συλλεγούν διαφορετικά ποιοτικά δεδομένα με ποικίλα ερευνητικά εργαλεία. Δεδομένης της πολυπλοκότητας της κοινωνικής πραγματικότητας της σχολικής τάξης η οποία αποτελούσε το πλαίσιο διεξαγωγής της

<sup>4</sup> Σχολείο ανοικτό στην έρευνα και θετικά διακείμενη εκπαιδευτικός στο να ερευνήσει και να μετασχηματίσει τις πρακτικές της.

έρευνας, η ποικιλία αυτή κρίθηκε αναγκαία, διότι στόχος ήταν να προσεγγιστεί αυτή -κατά το δυνατόν- ολιστικά με τη συνδυαστική χρήση πολλαπλών τύπων δεδομένων και έτσι να κατανοηθούν βαθύτερα οι ερευνώμενες πρακτικές γραπτού λόγου. Οι τύποι δεδομένων και τα εργαλεία με τα οποία συλλέχθηκαν, σε συνδυασμό με τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν κατά στάδιο, αποτυπώνονται στον πίνακα που ακολουθεί μετά από την περιγραφή του σχολείου και της τάξης της έρευνας.

### 3.2 Περιγραφή σχολείου και τάξης

Το σχολείο είναι δημόσιο οκταθέσιο ολοήμερο δημοτικό σε Δήμο της Δυτικής Θεσσαλονίκης, στο οποίο φοιτούν 159 μαθητές και διδάσκουν 15 συνολικά εκπαιδευτικοί. Οι γονείς του σχολείου είναι μικρασιάτες πρόσφυγες, παλιννοστούντες, ρομά και αλλοδαποί οικονομικοί μετανάστες (κυρίως από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία).

Το σχολικό κτίριο είναι νεόδμητο και η σχολική αίθουσα της Ε΄ τάξης καλαίσθητη και λειτουργική. Διακρίνεται για την ομαδική κοινωνική οργάνωσή της, είναι επαρκής σε μέσα εκπαιδευτικής τεχνολογίας και αποπνέει έναν αέρα σχολείου εργασίας.

Η δασκάλα της τάξης είναι 48 ετών, έχει 18 χρόνια υπηρεσίας και υπηρετεί με οργανική στο σχολείο. Είναι απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας, έχει πιστοποίηση γνώσης μίας ξένης γλώσσας και χρήσης ΤΠΕ Α΄ επιπέδου και έχει παρακολουθήσει ένα πρόσφατο γλωσσολογικό σεμινάριο του ΥΠΑΙΘ. Διδάσκει στο τμήμα για πρώτη χρονιά.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι 24 στον αριθμό, 13 κορίτσια και 11 αγόρια, εκ των οποίων οι 4 είναι νέοι μετεγγραφέντες. Προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και οι 15 από δίγλωσσες ή τρίγλωσσες οικογένειες. 4 από τους μαθητές έχουν διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες και 2 συμπεριφορικές, για αυτό και υποστηρίζονται από το τμήμα ένταξης του σχολείου και τη σχολική ψυχολόγο.

Η φοίτηση των παιδιών στο σχολείο είναι συνεχής, η σχολική γλωσσική επίδοσή τους μέτρια προς χαμηλή, η στάση τους προς το σχολείο και την τάξη θετική, αλλά μη θετική ως προς τον γραπτό λόγο και τη μάθησή του, δεδομένων και των περιορισμένων εμπειριών χρήσης του εκτός σχολείου.

Συμπερασματικά, πρόκειται για ένα ετερογενές κοινωνικοπολιτισμικά και πολυεπίπεδο μαθησιακά ως προς τη σύνθεσή του τμήμα.

### 3.3 Συλλογή δεδομένων

ΧΡΟΝΟΣ	ΦΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΑ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
1ο σχολικό έτος: Απρίλιος -Ιούνιος	Α΄ ΦΑΣΗ: ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	
	Επιλογή σχολείου, τάξης και εκπαιδευτικού	Αρχική διερεύνηση κοινωνικοπολιτισμικού χώρου, κουλτούρας γραμματισμού σχολείου και πρακτικών ενδιαφερομένης για συμμετοχή στην έρευνα εκπαιδευτικού
2ο σχολικό έτος: Σεπτέμβριος- Ιούνιος	Β΄ ΦΑΣΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ - ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ	
Σεπτέμβριος- Οκτώβριος	Α΄ Στάδιο: Παρατήρηση ανάπτυξης πρακτικών γραπτού λόγου με βάση το σχολικό εγχειρίδιο γλώσσας Ε΄ τάξης	Διερεύνηση χώρου σχολικής τάξης Παρατήρηση διδασκαλιών, σημειώσεις πεδίου και ερευνητικό ημερολόγιο, γραπτά και οπτικά τεκμήρια Συνεντεύξεις με τη δασκάλα και ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις με τα παιδιά
Οκτώβριος- Μάιος	Β΄ στάδιο: Σχεδιασμός και υλοποίηση συνεργατικών και αναστοχαστικών πρακτικών γραπτού λόγου εκτός σχολικού εγχειριδίου  Οκτώβριος: Α΄ ερευνητική φάση: 1η	Επιμορφωτική υποστήριξη εκπαιδευτικού και συνσχεδιασμός παρεμβάσεων Ηχογράφηση διδασκαλιών Άτυπες συζητήσεις-συνεντεύξεις με δασκάλα και παιδιά Γραπτά μαθητικά κείμενα

	<p>διδασκτική παρέμβαση          Φεβρουάριος: Β' ερευνητική φάση:          2η διδασκτική παρέμβαση          Μάιος: Γ' ερευνητική φάση: 3η          διδασκτική παρέμβαση</p>	<p>Γραπτοί αναστοχασμοί δασκάλας και παιδιών          Φωτογραφίες από τη ζωή στην τάξη και το          σχολείο</p>
Ιούνιος	<p>Γ' στάδιο: Αναστοχαστική αποτίμηση-          αξιολόγηση των νέων πρακτικών          γραπτού λόγου από όλους τους          συμμετέχοντες</p>	<p>Συνεντεύξεις με δασκάλα και παιδιά          Ετήσιοι γραπτοί αναστοχασμοί δασκάλας και          παιδιών          Λοιπά γραπτά τεκμήρια</p>
3ο σχολικό έτος: Ιούνιος	<p>Γ' ΦΑΣΗ: ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ          ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ (follow          up)</p>	<p>Προφορικά και γραπτά σχόλια δασκάλας και          παιδιών για την ερευνητική παρέμβαση</p>

### 3.4 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Από το σύνολο των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τα παραπάνω εργαλεία, αξιοποιήθηκαν προς ανάλυση το υλικό των ηχογραφημένων διδασκαλιών και το υλικό από τις συνεντεύξεις και τους γραπτούς (ενδιάμεσους και τελικούς) αναστοχασμούς της δασκάλας και των παιδιών. Το υπόλοιπο υλικό αξιοποιήθηκε συμπληρωματικά για να υποστηρίξει την κατανόηση των ερευνώμενων πρακτικών και των διεργασιών μετασχηματισμού τους.

#### 3.4.1 Υλικό διδασκαλιών

Για την ανάλυση του απομαγνητοφωνημένου υλικού των διδασκαλιών χρησιμοποιήθηκε ένα μείγμα τριών μοντέλων:

(α) Η εθνογραφική ανάλυση του γραμματισμού της σχολικής τάξης ως κοινωνικά δομούμενης ακολουθίας γεγονότων και πρακτικών: Εκκινώντας από τη θέση ότι ο γραμματισμός συνιστά στοχοθετημένη κοινωνική δραστηριότητα με συγκεκριμένη χωροχρονική δομή σε συγκεκριμένο κοινωνικό συγκείμενο (Barton, 2009, Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014), επιχειρήθηκε να χαρτογραφηθούν συνολικά οι πρακτικές γραμματισμού που αναπτύσσονταν στο συγκείμενο της σχολικής τάξης πριν και μετά από την παρέμβαση, έτσι ώστε να κατανοηθεί η πορεία μετασχηματισμού τους σε σχέση με τις ευκαιρίες μάθησης που διαμόρφωναν. (α1) Καταρχάς, αποτυπώθηκε -μέσα από μια «από κάτω προς τα πάνω» πορεία- η συνολική μακροδομή ή ακολουθία (sequence or chain) των αναγνωστικών και συγγραφικών γεγονότων (reading and writing events), όπως πραγματώθηκαν από τη δασκάλα και τα παιδιά ανά μάθημα στη σχολική τάξη. (α2) Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε μέσα από την περιγραφή και την ερμηνεία τους να αποδοθεί η ιδιαίτερη φύση τους και να προσδιοριστούν αλλαγές στους τρόπους πραγμάτωσής τους και στα είδη μάθησης του γραπτού λόγου που αυτοί δημιουργούσαν.

Για να αναλυθούν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια οι πρακτικές αναθεώρησης των γραπτών μαθητικών κειμένων πριν και κατά την παρέμβαση, και ειδικά η κεντρική πρακτική των γεγονότων γραπτού λόγου της παρέμβασης, η συλλογική αναθεώρηση γραπτών μαθητικών κειμένων, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διεπίδρασης και λόγου και συγκεκριμένα δύο μοντέλα:

(β) Η μικροεθνογραφική-μικροερμηνευτική προσέγγιση της κοινωνιογλωσσικής διάδρασης ή του λόγου και των πρακτικών της σχολικής τάξης: Η εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου των Bloome et al. (2005) παρείχε τη δυνατότητα να αποτυπωθούν οι δυναμικές αναδιαμορφώσεις των αναθεωρητικών πρακτικών τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ως δεσμευμένες ακολουθίες γλωσσικών διαδράσεων, οι οποίες έχουν συγκεκριμένη σκοποθεσία, συγκεκριμένες διεπιδραστικές φάσεις και συγκεκριμένες δομές<sup>5</sup> διάδρασης και ρόλους συμμετοχής της δασκάλας και των παιδιών, μέσω των οποίων και δημιουργούν συγκεκριμένο πολιτισμό/ιδεολογία για τον γραπτό λόγο και τη μάθηση της αναθεώρησής του στη συγκεκριμένη συγγραφική κοινότητα.

(γ) Η κοινωνικοπολιτισμική ανάλυση του ακαδημαϊκού λόγου και γνώσης της σχολικής τάξης: Δεδομένου ότι το μοντέλο των Bloome et al. (ό.π.) απέδιδε έμφαση στην κοινωνική διάδραση και στο νόημα,

<sup>5</sup> Σύμφωνα με τον Esquina (2012), ο οποίος ακολουθεί τον Halliday (1978), η δομή συμμετοχής εκλαμβάνεται ως κύκλος (cycle of literate participant structure) ο οποίος ορίζεται από τους συμμετέχοντες, τον σκοπό επικοινωνίας-διεπίδρασης και τον τρόπο (mode) επικοινωνίας-διεπίδρασης.



δεν αναδείκνυε ωστόσο ζητήματα στρατηγικών συνοικοδόμησης και συνδιανομής<sup>6</sup> της ακαδημαϊκής σχολικής γνώσης και του ακαδημαϊκού τύπου λόγου που αυτή διαμορφώνει, αξιοποιήθηκε συνδυαστικά η ομάδα των μοντέλων κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης του λόγου της σχολικής τάξης (βλ. ενδεικτικά, Wells, 1999<sup>7</sup>, Mercer & Howe, 2012), έτσι ώστε να καταστεί εφικτή η ανάλυση (γ1) των δομών και ρόλων συμμετοχής της δασκάλας και των παιδιών ως (συν)αναγνωστών, (συν)αναθεωρητών και (συν)συγγραφέων στον διάλογο της ολομέλειας της τάξης, καθώς και (γ2) των σχετικών-με-την-αναθεώρηση τύπων λόγου (Liang 2010) που οι πρωταγωνιστές αναδιαμόρφωναν σταδιακά, καθώς μάθαιναν να οικειοποιούνται, να χρησιμοποιούν και να μετασχηματίζουν κριτικά τις αναθεωρητικές κειμενικές έννοιες και έτσι να οδηγούνται όχι μόνο στην ανασυγκρότηση των νοημάτων των κειμένων τους αλλά και των εγγράμματων ταυτοτήτων τους (Newell, Bloome & Hirvella, 2015: 83).

### **3.4.2 Συνεντεύξεις και γραπτοί αναστοχασμοί παιδιών και δασκάλας**

Με θεματική ανάλυση (thematic analysis, Braun & Clarke, 2006), τέλος, αναλύθηκαν σε διάφορα επίπεδα και σε διαφορετικές χρονικές φάσεις της έρευνας οι συνεντεύξεις με τη δασκάλα και τα παιδιά στην αρχή και τη λήξη της παρέμβασης, καθώς και οι ενδιάμεσοι και τελικοί γραπτοί αναστοχασμοί για τη συλλογική κειμενική αναθεώρηση. Μέσω αυτής της μορφής ανάλυσης, αποτυπώθηκαν εξελικτικά οι αλλαγές που συντελούνταν στα νοήματα, τις αντιλήψεις και τις αξίες των συμμετεχόντων όσον αφορά τις πρακτικές γραπτού λόγου και ειδικά της μάθησης της αναθεώρησής του ως κοινωνιοκριτικής διαδικασίας, ερμηνεύτηκαν πληρέστερα οι αλλαγές στη διάδραση και τον πολιτισμό γραπτού λόγου της σχολικής τάξης αλλά και αναδείχθηκαν όλες οι φωνές των συμμετεχόντων στις τρεις φάσεις (αρχική, ενδιάμεση, τελική) της γραπτής ερευνητικής αναφοράς.

## **4. Ευρήματα**

Τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζονται στη συνέχεια ανά στάδιο. Καταρχάς, αναφέρονται συνοπτικά τα ευρήματα που προέρχονται από την αρχική φάση της παρατήρησης και αφορούν τις αντιλήψεις και πρακτικές των συμμετεχόντων όσον αφορά τον γραπτό λόγο και τη διδασκαλία και μάθησή του στο σχολείο. Στη συνέχεια, κωδικοποιούνται τα ευρήματα του κυρίως ερευνητικού σταδίου ως εξής: (α) παρουσιάζεται η χαρτογράφηση της μακροδομής των τριών γλωσσοδιδακτικών παρεμβάσεων που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια του σταδίου, (β) περιγράφονται και ερμηνεύονται τα κυριότερα γεγονότα και οι πρακτικές γραπτού λόγου των τριών παρεμβάσεων και (γ) αναλύονται η πρακτική της ΣΕΓΜΚ και οι ευκαιρίες μάθησης της αναθεώρησης του γραπτού λόγου που αυτή διαμόρφωσε ως κεντρική πρακτική των γεγονότων γραπτού λόγου της ερευνητικής παρέμβασης.

### **4.1 Στάδιο παρατήρησης**

#### **4.1.1 Στάσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων όσον αφορά τον γραπτό λόγο και τη διδασκαλία και μάθησή του στο σχολείο**

Από την ανάλυση της αρχικής συνέντευξης με τη δασκάλα της τάξης προκύπτει ότι αυτή είχε θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία του γραπτού λόγου και τον νοηματοδοτούσε ως σκόπιμη επικοινωνία, ωστόσο εφάρμοζε στην πράξη τις μαθημένες διδακτικές πρακτικές της, οι οποίες καθορίζονταν από τις επιταγές του σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου το οποίο ακολουθούσε πιστά επί σειρά ετών.

Σε ό,τι αφορά τα παιδιά, τα δεδομένα των αρχικών συνεντεύξεων μαζί τους αναδεικνύουν ότι τα περισσότερα από αυτά δεν διατηρούσαν θετική στάση απέναντι στον γραπτό λόγο, τον όριζαν ως σχολική υποχρέωση που δε συνδεόταν με τη ζωή τους εκτός σχολείου και δεν είχε κανένα νόημα για αυτούς, και επιπλέον τους δημιουργούσε δυσκολίες, και μάλιστα ιδιαίτερα αυξημένες λόγω των δυσκολιών μάθησης που ορισμένα αντιμετώπιζαν. Για αυτό και δεν ένιωθαν ότι «είναι συγγραφείς», ούτε ήθελαν να «μάθουν τίποτα περισσότερο» για να γίνουν.

<sup>6</sup> Η συνοικοδόμηση-συνδιανομή της γνώσης, μαζί με τη δομή συμμετοχής, αποτελούν κατά τους Mercer & Howe (2012: 18), τα δύο κύρια χαρακτηριστικά της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας.

<sup>7</sup> Σύμφωνα με το μοντέλο του, ο σχολικός λόγος αναλύεται (classroom discourse analysis) σε πέντε επίπεδα: επεισόδια, ακολουθίες, ανταλλαγές, κινήσεις και γλωσσικές πράξεις/επικοινωνιακές λειτουργίες.

### 4.1.2 Πρακτικές γραπτού λόγου που εφαρμόζονταν στη σχολική τάξη πριν από την ερευνητική παρέμβαση

Οι αντιλήψεις αυτές της δασκάλας και των παιδιών ήταν παράγωγα και παράγοντες των εγγράμματων πρακτικών στις οποίες έως τότε συμμετείχαν. Με βάση την παρατήρηση των πρακτικών που εφαρμόζονταν στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μίας ενότητας του σχολικού εγχειριδίου γλώσσας για τρεις περίπου εβδομάδες, και τη μετέπειτα τριεπίπεδη ανάλυσή<sup>8</sup> τους, προκύπτει ότι δασκάλα και παιδιά ακολουθούσαν μέσα στη σχολική τάξη την προδιαγεγραμμένη από το σχολικό εγχειρίδιο πορεία, η οποία τους αποξένωνε από διαδικασίες παραγωγής και αναθεώρησης του γραπτού λόγου σε αυθεντικά κοινωνικά πλαίσια και με βάση πραγματικές κοινωνικές ανάγκες και σκοπούς. Ο λόγος των πρακτικών γραπτού λόγου και ειδικά των πρακτικών αναθεώρησης που κυριαρχούσε στην τάξη ήταν κοινωνικά αποπλαισιωμένος (decontextualized) και ως τέτοιος πριμοδοτούσε τη θεώρηση των γραπτών κειμένων ως αυτόνομων αντικειμένων και περιόριζε την αντίληψη της αναθεώρησής τους σε βελτίωση της γλωσσικής μικροδομής τους, χωρίς να παρέχει πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης του γραπτού λόγου ως αλληλεπιδραστικής και κοινωνικής πρακτικής.

## 4.2 Στάδιο παρέμβασης

### *Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση τριών διδακτικών παρεμβάσεων*

Τα ευρήματα της αρχικής φάσης της έρευνας αποτέλεσαν τη βάση του σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης που ακολούθησε και συμπεριέλαβε: (α) την επιμορφωτική υποστήριξη της εκπαιδευτικού<sup>9</sup> στις αρχές και τις πρακτικές του κριτικού εργαστηρίου συγγραφέων και της ΣΕΓΜΚ, έτσι ώστε να ενισχυθεί η κατανόησή τους σε σχέση με τις προηγούμενες πρακτικές της και να ξεκινήσει η αναδιαμόρφωσή τους στην πράξη σε συνεργασία με τα παιδιά της τάξης, (β) την αποσαφήνιση των ρόλων και των αρμοδιοτήτων των συνεργυνητών<sup>10</sup>, καθώς και (γ) τη συνδιαμόρφωση τόσο της σκοποθεσίας όσο και της οργανωτικής δομής των γλωσσοδιδακτικών ενότητων της παρέμβασης, προκειμένου αυτή να υποστηρίζει την ενεργό εμπλοκή των παιδιών στην παραγωγή και αναθεώρηση του γραπτού λόγου ως (επι)κοινωνι(α)κής και αναστοχαστικής πράξης, να ενισχύει την απόκτηση της γνώσης και της κατανόησής του ως κοινωνικής πρακτικής και να συμβάλλει στη διαμόρφωση κριτικά στοχαζόμενων συγγραφέων.

Οι τρεις διδακτικές ενότητες που αναπτύχθηκαν στις τρεις αντίστοιχες φάσεις της έρευνας αναλύθηκαν, όπως και η αντίστοιχη διδακτική ενότητα της προηγούμενης φάσης της παρατήρησης, στα ακόλουθα τρία επίπεδα.

### 4.2.1 Αποτύπωση της μακροδομής των τριών διδακτικών παρεμβάσεων

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα από τις σημειώσεις πεδίου και κρίσιμες φάσεις της διδακτικής διαδικασίας, οι τρεις διδακτικές παρεμβάσεις καθορίστηκαν ως προς τη θεματολογία τους από τις επιλογές των παιδιών, για να έχουν νόημα για αυτά και να πριμοδοτούν την ενεργό συμμετοχή τους, διήρκησαν λόγω του ανοιχτού χαρακτήρα της προσέγγισης από 5 έως 6 εβδομάδες η καθεμία, και οργανώθηκαν ως ακολουθίες 19 έως 24 γεγονότων ανάγνωσης και γραφής, συνολικής διάρκειας 38 έως 48 διδακτικών ωρών.

**Πίνακας 1** Μακροδομή 1<sup>ης</sup> διδακτικής-ερευνητικής παρέμβασης: «Κανόνες και στην τάξη και στο σχολείο;»

Προσδιορισμός θέματος ενότητας, έρευνα και επιλογή κειμένων

1<sup>η</sup> εβδομάδα

1<sup>η</sup> ημέρα 1<sup>ο</sup> γεγονός Επιλογή θέματος και προσδιορισμός πτυχής προς διερεύνηση

2<sup>η</sup> ημέρα 2<sup>ο</sup> γεγονός Έρευνα και συλλογή κειμένων

<sup>8</sup>Βλ. μεθοδολογία.

<sup>9</sup> Από την ερευνήτρια και τον εισηγητή της πρότασης της ΣΕΓΜΚ, Καθηγητή του ΑΠΘ, Σωφρόνη Χατζησαββίδη.

<sup>10</sup> Συναποφασίστηκε να υλοποιηθούν τρεις διδακτικές παρεμβάσεις εκτός σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου με την υποστήριξη της ερευνήτριας. Ενδιάμεσα, η εκπαιδευτικός θα δούλευε όπως έκρινε η ίδια, αλλά ακολουθώντας τις αρχές του μοντέλου γραμματισμού της παρέμβασης.

	3 <sup>ο</sup> γεγονός	Επιλογή κειμένων προς επεξεργασία. Σχολιασμός χιουμοριστικού σκίτσου με διάλογο εκπαιδευτικών-μαθητών για θέματα συμπεριφοράς στο σχολείο <sup>11</sup> .
Ανάπτυξη γεγονότων και πρακτικών ανάγνωσης		
2 <sup>η</sup> εβδομάδα		
3 <sup>η</sup> ημέρα	4 <sup>ο</sup> γεγονός	Ανάγνωση και επεξεργασία κειμένου: <i>Οι 10 χρυσοί κανόνες στο νηπιαγωγείο</i>
4 <sup>η</sup> ημέρα	5 <sup>ο</sup> γεγονός	Ανάγνωση και επεξεργασία κειμένου: <i>Το συμβόλαιό μας, Β' τάξη 12<sup>ο</sup> Δ.Σ. Ζωγράφου</i>
	6 <sup>ο</sup> γεγονός	Ανάγνωση και επεξεργασία κειμένου: <i>Κανόνες συμπεριφοράς στο σχολείο, ΣΤ1 7<sup>ο</sup> Δ.Σ. Κέρκυρας</i>
3 <sup>η</sup> εβδομάδα		
5 <sup>η</sup> ημέρα	7 <sup>ο</sup> γεγονός	Ανάγνωση και επεξεργασία κειμένου: <i>Τι με ενοχλεί στην τάξη και στο διάλειμμα;</i> (ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού προς παιδιά τάξης)
6 <sup>η</sup> ημέρα	8 <sup>ο</sup> γεγονός	Ανάγνωση και επεξεργασία κειμένου: <i>Και το σχολείο έχει κανόνες: μία μαμά αφηγείται</i>
7 <sup>η</sup> ημέρα	9 <sup>ο</sup> γεγονός	Ανάγνωση και επεξεργασία κειμένου: <i>Εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας σχολείου: τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των μαθητών</i>
8 <sup>η</sup> ημέρα	10 <sup>ο</sup> γεγονός	Ανάγνωση και επεξεργασία κειμένου: <i>«Δεν παίζεις μόνο εσύ, υπάρχουν κι άλλοι»</i>
Ανάπτυξη γεγονότων και πρακτικών γραπτού λόγου		
4 <sup>η</sup> εβδομάδα		
9 <sup>η</sup> ημέρα	11 <sup>ο</sup> γεγονός	Σύνοψη της αναγνωστικής διαδικασίας. Προετοιμασία παραγωγής και αναθεώρησης γραπτών μαθητικών κειμένων. Σχεδιασμός κειμένων από τα παιδιά
10 <sup>η</sup> ημέρα	12 <sup>ο</sup> γεγονός	Συνέχεια σχεδιασμού κειμένων και παραγωγή ατομικών γραπτών οδηγιών συμπεριφοράς στην τάξη
11 <sup>η</sup> ημέρα	13 <sup>ο</sup> γεγονός	Συλλογική επαναδιατύπωση ενός γραπτού μαθητικού οδηγού συμπεριφοράς στον πίνακα
12 <sup>η</sup> ημέρα	14 <sup>ο</sup> γεγονός	Συνέχεια ΣΕΓΜΚ
5 <sup>η</sup> εβδομάδα		
13 <sup>η</sup> ημέρα	15 <sup>ο</sup> γεγονός	Συνέχεια ΣΕΓΜΚ
14 <sup>η</sup> ημέρα	16 <sup>ο</sup> γεγονός	Συνέχεια ΣΕΓΜΚ και ολοκλήρωση Γραπτός αναστοχασμός επάνω στη διαδικασία της συλλογικής επαναδιατύπωσης ΓΜΚ
15 <sup>η</sup> ημέρα	17 <sup>ο</sup> γεγονός	Εταιρική επαναδιατύπωση των υπολοίπων γραπτών μαθητικών κειμένων
	18 <sup>ο</sup> γεγονός	Σύνταξη του συλλογικού οδηγού συμπεριφοράς της τάξης με βάση τους ατομικούς οδηγούς των παιδιών. Δημοσιοποίηση του συλλογικού οδηγού συμπεριφοράς στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης
	19 <sup>ο</sup> γεγονός	Αξιολόγηση της ενότητας

Η ανάλυση του συνόλου των ακολουθιών των τριών παρεμβάσεων ανέδειξε ότι αυτές δομήθηκαν ως αλυσίδες κειμενικά διαμεσολαβημένων ερευνητικών δράσεων, διαδράσεων, κοινωνικών παρεμβάσεων και αναστοχασμών και ως τέτοιες υποστήριζαν τη μάθηση του γραπτού λόγου ως κοινωνικής (α' και β' παρέμβαση) και κοινωνιοκριτικής πράξης (γ' παρέμβαση).

<sup>11</sup> Οι τίτλοι των κειμένων είναι οι βασικοί που χρησιμοποιήθηκαν και η κατανομή τους ανά ημέρα ενδεικτική.

#### 4.2.2 Περιγραφή και ερμηνεία των γεγονότων και πρακτικών γραπτού λόγου

Εστιάζοντας ειδικά στις ακολουθίες των πρακτικών γραπτού λόγου στο σύνολο των παρεμβάσεων, διαπιστώνεται ότι αυτές διαπλέχτηκαν με τις αντίστοιχες της ανάγνωσης, συνδομήθηκαν εξελικτικά από τη δασκάλα και τα παιδιά μέσα από μια δυναμική πορεία πειραματισμών και αναθεωρήσεων και συμπεριέλαβαν τις ακόλουθες πέντε κύριες διαδικασίες μάθησης:

(α) Τον συνεργατικό σχεδιασμό ποικίλων ειδών κειμένων μέσα σε αυθεντικό (επι)κοινωνι(α)κό πλαίσιο δράσης, ο οποίος, με τη βοήθεια ειδικών φύλλων (think sheets), έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά να συνομιλήσουν και να συναποφασίσουν για τον σκοπό, το θέμα, τον αποδέκτη, τους τρόπους και τα μέσα γραφής και οργάνωσης των κειμένων τους ως κοινωνικών κατασκευών (γιατί, σε ποιον, τι και πώς θα γράψω), ενώ παράλληλα τους εισήγαγε σταδιακά στην έννοια του *πλαισιωμένου κοινωνικά γραπτού λόγου και των πρακτικών του*<sup>12</sup> (2 δίωρα).

(β) Την ατομική ή συλλογική παραγωγή των πρώτων σχεδίων των κειμένων σε διαλογικά-συνεργατικά πλαίσια με υποστήριξη από τα φύλλα εκφώνησης της γραπτής δραστηριότητας που συνόψιζαν τις επιλογές και τις αποφάσεις των παιδιών (1 δίωρο).

(γ) Τη συλλογική, εταιρική και ατομική αναθεώρηση και επανασυγγραφή των κειμένων τους (5-7 δίωρα).

(δ) Τη δημοσιοποίηση των τελικών κειμένων, η οποία ακολουθούταν από τις απαντήσεις των αποδεκτών που επέφεραν και περαιτέρω δράσεις και τέλος,

(ε) Τον τελικό αναστοχασμό επί των συνολικών κειμενικών πρακτικών (και) με τη χρήση portfolio.

Ο βαθμός συμμετοχής της δασκάλας και των παιδιών στη διαμόρφωση των παραπάνω πρακτικών και στα είδη των ευκαιριών μάθησης της παραγωγής και της αναθεώρησης του γραπτού μαθητικού λόγου που οι πρακτικές αυτές καθόρισαν, παρουσίασε έντονες διαφοροποιήσεις από παρέμβαση σε παρέμβαση: η πρώτη από αυτές δυσκόλεψε ιδιαίτερα τη συνεργασία της εκπαιδευτικού και των παιδιών στη συνδιαμόρφωση των νέων πρακτικών λόγω του μεταβατικού χαρακτήρα της, η δεύτερη σηματοδότησε μια σημαντική εξοικείωση της δασκάλας και των παιδιών με τις νέες πρακτικές και κατέστησε ορατή την αποδοχή τους και τη συνακόλουθη ενεργό συμμετοχή τους στη συνδιαμόρφωσή τους, ενώ η τρίτη ανέδειξε τη μεγαλύτερη διαφοροποίηση ως προς τη συντονισμένη συμμετοχή των δύο πρωταγωνιστών στη δημιουργική πραγμάτωση των ερευνώμενων πρακτικών και στη συνακόλουθη συνδιαμόρφωση ευκαιριών κριτικής μάθησης του γραπτού λόγου, σύμφωνα με τις επιταγές του κοινωνικοπολιτικού γραμματισμού<sup>13</sup>.

#### 4.2.3 Ανάλυση της πρακτικής της συλλογικής επαναδιατύπωσης γραπτών μαθητικών κειμένων

Σε αυτό το πλαίσιο μάθησης των πρακτικών γραπτού λόγου της παρέμβασης, (ανα)δομήθηκε η πρακτική της συλλογικής αναθεώρησης και επαναδιατύπωσης των γραπτών κειμένων των παιδιών στην οποία εστιάζοταν το ερευνητικό ενδιαφέρον.

Για να διερευνηθεί ο τρόπος συνδιαμόρφωσής της στην τάξη από τη δασκάλα και τα παιδιά και να αποτυπωθούν οι αλλαγές που επέρχονταν από παρέμβαση σε παρέμβαση στο συνολικό κοινωνικό και διεπιδραστικό πλαίσιο, στους ρόλους συμμετοχής των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών και στους τύπους του αναθεωρητικού λόγου που αυτοί συνοικοδομούσαν, η ΣΕΓΜΚ αναλύθηκε ως πρακτική γραμματισμού σε τρία επίπεδα: ως συνολική μακροδομή, ως (μικρο)διάδραση και γνώση στις επιμέρους φάσεις που τη συγκροτούν, και ως αναδρομικός αναστοχασμός.

Από την τριεπίπεδη αυτή ανάλυση προέκυψαν τα ακόλουθα ευρήματα:

##### 4.2.3.1 Μακροδομή: Ακολουθίες γεγονότων και πρακτικών της ΣΕΓΜΚ

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, η συλλογική επαναδιατύπωση ΓΜΚ πραγματοποιήθηκε ως ένας καθοδηγημένος από τη δασκάλα αναστοχαστικός διάλογος στην ολομέλεια<sup>14</sup> της τάξης γύρω από τα νοήματα

<sup>12</sup>Σύμφωνα με την έρευνα (Newell et al., 2015), η σχέση κειμένων-συγκεκριμένων αποτελεί κεντρικό ζητούμενο της μάθησης του γραπτού λόγου στα σύγχρονα σχολεία.

<sup>13</sup> Στους παράγοντες που ερμηνεύουν τη μετατόπιση αυτή θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

<sup>14</sup> Πριν από τον διάλογο στην ολομέλεια, αναπτύχθηκαν και ομαδικά διαλογικά σχήματα στη δεύτερη και στην τρίτη παρέμβαση.

διαφορετικών ειδών κειμένων και τους τρόπους δόμησής τους, με στόχο τη βελτίωση της (επι)κοινωνι(α)κής αποτελεσματικότητάς τους.

**Πίνακας 2** Πραγμάτωση της πρακτικής της ΣΕΓΜΚ στις τρεις παρεμβάσεις

	Α΄ ΕΠΑΝΑΔΙΑΤΥΠΩΣΗ	Β΄ ΕΠΑΝΑΔΙΑΤΥΠΩΣΗ	Γ΄ ΕΠΑΝΑΔΙΑΤΥΠΩΣΗ
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	Βελτίωση μαθητικού καθοδηγητικού κειμένου « <i>Πώς να σας έχω φίλους</i> »	Βελτίωση μαθητικής επιχειρηματολογικής επιστολής « <i>Γιατί να παίζουμε ομαδικά παιχνίδια στην αυλή του σχολείου</i> »	Βελτίωση μαθητικού πληροφοριακού άρθρου σχολικής εφημερίδας « <i>Και τα παιδιά έχουν δικαιώματα</i> »
ΚΥΡΙΟ ΣΧΗΜΑ ΔΙΑΔΡΑΣΗΣ	Δασκάλα και Ολομέλεια	Δασκάλα, Ομάδες, Ολομέλεια	Δασκάλα, Ομάδες, Ολομέλεια
ΚΥΡΙΕΣ ΦΑΣΕΙΣ: ακολουθίες	(α) Εισαγωγή από τη δασκάλα, (β) Επιλογή ενός μαθητικού κειμένου και πρώτος σχολιασμός του (γ) Επαναδιατύπωση του κειμένου, (δ) Σύγκριση αρχικού και τελικού κειμένου		
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	4 ημέρες, 6 γεγονότα, 10 διδακτικές ώρες	5 ημέρες, 9 γεγονότα, 15 διδακτικές ώρες	4 μέρες, 9 γεγονότα, 15 διδακτικές ώρες

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, η πρακτική της ΣΕΓΜΚ δομήθηκε στο σύνολο των παρεμβάσεων ως ακολουθία τεσσάρων φάσεων: (α) της εισαγωγής στο νόημα και τον σκοπό της επαναδιατύπωσης (από τη δασκάλα), (β) της επιλογής, ανάγνωσης και πρώτου σχολιασμού του επιλεγμένου προς επαναδιατύπωση γραπτού μαθητικού κειμένου, (γ) της επαναδιατύπωσης/επανασχεδιασμού κατά λέξη, περίοδο και δομή του κειμένου και (δ) της σύγκρισης αρχικού και τελικού κειμένου (από τη δασκάλα και τα παιδιά).

Οι φάσεις αυτές διήρκεσαν από 10 έως 15 ώρες συνολικά σε κάθε παρέμβαση και 40 διδακτικές ώρες στο σύνολο των παρεμβάσεων.

**Πίνακας 3** Μακροδομή της ΣΕΓΜΚ στην 1<sup>η</sup> παρέμβαση

<b>Γεγονός &amp; διάρκεια</b>	<b>Φάσεις συλλογικής επαναδιατύπωσης γραπτού καθοδηγητικού κειμένου–Συνδιαμόρφωση από δασκάλα και μαθητές</b>
1 <sup>ο</sup> γεγονός: 1 <sup>η</sup> ημέρα 1 <sup>η</sup> & 2 <sup>η</sup> ώρα	(1) Εισαγωγή στην πρακτική της συλλογικής επαναδιατύπωσης γραπτού μαθητικού κειμένου: εξήγηση του σκοπού και της διαδικασίας ..... (2) Επιλογή, ανάγνωση, παρουσίαση και πρώτος σχολιασμός του γραπτού μαθητικού κειμένου: Οδηγός συμπεριφοράς Φίλιππου: « <i>Πώς να σας έχω φίλους</i> » ..... (3) Επαναδιατύπωση του κειμένου: (3α) <i>Επισήμανση ορθογραφικών λαθών</i> .....
2 <sup>ο</sup> γεγονός: 3 <sup>η</sup> ώρα	(3β) <i>Βελτίωση στη διατύπωση κατά περίοδο:</i> Επαναδιατύπωση των τεσσάρων πρώτων οδηγιών (από τις έντεκα συνολικά) του κειμένου

- 3<sup>ο</sup> γεγονός: Συνέχεια της βελτίωσης στη διατύπωση κατά περίοδο:  
 2<sup>η</sup> ημέρα Δεύτερη επαναδιατύπωση των τεσσάρων πρώτων οδηγιών του κειμένου  
 1<sup>η</sup> & 2<sup>η</sup> ώρα Συνέχεια της βελτίωσης στη διατύπωση κατά περίοδο:  
 Πρώτη επαναδιατύπωση της πέμπτης και της έκτης οδηγίας του κειμένου
- 4<sup>ο</sup> γεγονός: Συνέχεια της βελτίωσης στη διατύπωση κατά περίοδο:  
 3<sup>η</sup> ημέρα Επαναδιατύπωση των πέντε τελευταίων οδηγιών του κειμένου-  
 1<sup>η</sup> & 2<sup>η</sup> ώρα Ολοκλήρωση της επαναδιατύπωσης όλων των οδηγιών του κειμένου
- Ανάγνωση των οδηγιών του αρχικού και του επαναδιατυπωμένου κειμένου και εκ νέου (τρίτη) επαναδιατύπωση ορισμένων οδηγιών του επαναδιατυπωμένου κειμένου
- .....
- 5<sup>ο</sup> γεγονός: (3γ) Βελτίωση της δομής του κειμένου-Αναδόμηση/Ανασχεδιασμός:  
 3<sup>η</sup> ώρα Προσθήκη επιλογικής οδηγίας στο κείμενο  
 Συζήτηση για πιθανή αναδόμηση του κειμένου
- 6<sup>ο</sup> γεγονός: Αλλαγή σειράς οδηγιών του επαναδιατυπωμένου κειμένου  
 4<sup>η</sup> ημέρα Προσθήκη εισαγωγής στην αρχή του κειμένου  
 1<sup>η</sup> & 2<sup>η</sup> ώρα Επανασχεδιασμός των εικόνων στο επαναδιατυπωμένο κείμενο από τον μαθητή-συγγραφέα
- .....
- (4) Σύγκριση αρχικού και επαναδιατυπωμένου κειμένου:  
 Τελική συζήτηση για την αποτελεσματικότητα του επαναδιατυπωμένου κειμένου σε σύγκριση με το αρχικό

#### 4.2.3.2 Διάδραση και τύποι αναθεωρητικού λόγου στις επιμέρους φάσεις της ΣΕΓΜΚ

Από τη συγκριτική ανάγνωση των μακροδομών όλων των συλλογικών επαναδιατυπώσεων, προκύπτει ότι πραγματοποιήθηκαν και οι τέσσερις φάσεις της πρακτικής, ωστόσο η λεπτομερέστερη ανάλυση κάθε επιμέρους φάσης ανέδειξε ότι αυτές συγκροτήθηκαν από ακολουθίες γεγονότων που (ανα)δομήθηκαν με διαφορετικό τρόπο από τη δασκάλα και τα παιδιά από παρέμβαση σε παρέμβαση και διακρίθηκαν από διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά σε ό,τι αφορά το πλαίσιο συμμετοχής και τους ρόλους (agent roles) που οι πρωταγωνιστές ανέλαβαν, σε συνδυασμό με τους τύπους του αναθεωρητικού λόγου που συνοικοδόμησαν.

Συγκεκριμένα, η τριεπίπεδη ανάλυση της διάδρασης δασκάλας-παιδιών ως προς το πλαίσιο συμμετοχής, τους ρόλους συμμετοχής και τους τύπους λόγου της αναθεώρησης στις τέσσερις φάσεις της ΣΕΓΜΚ, και ειδικά στην 3η φάση (την επαναδιατύπωση/αναδόμηση κειμένου) η οποία είχε τη μεγαλύτερη διάρκεια και στις τρεις διδακτικές παρεμβάσεις (22 διδακτικές ώρες), ανέδειξε τα ακόλουθα:

(α) Στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης της φάσης ως προς το αντικείμενο εστίασης της αναθεώρησης των μαθητικών κειμένων και τους εισηγητές των κειμενικών αλλαγών, παρατηρήθηκε μετατόπιση από παρέμβαση σε παρέμβαση: (α1) από το μικροδομικό στο μακροδομικό επίπεδο αναθεώρησης των κειμένων και (α2) από την εισαγωγή αλλαγών από τη δασκάλα στην εισαγωγή αλλαγών από τους μαθητές στο σύνολο των γεγονότων:

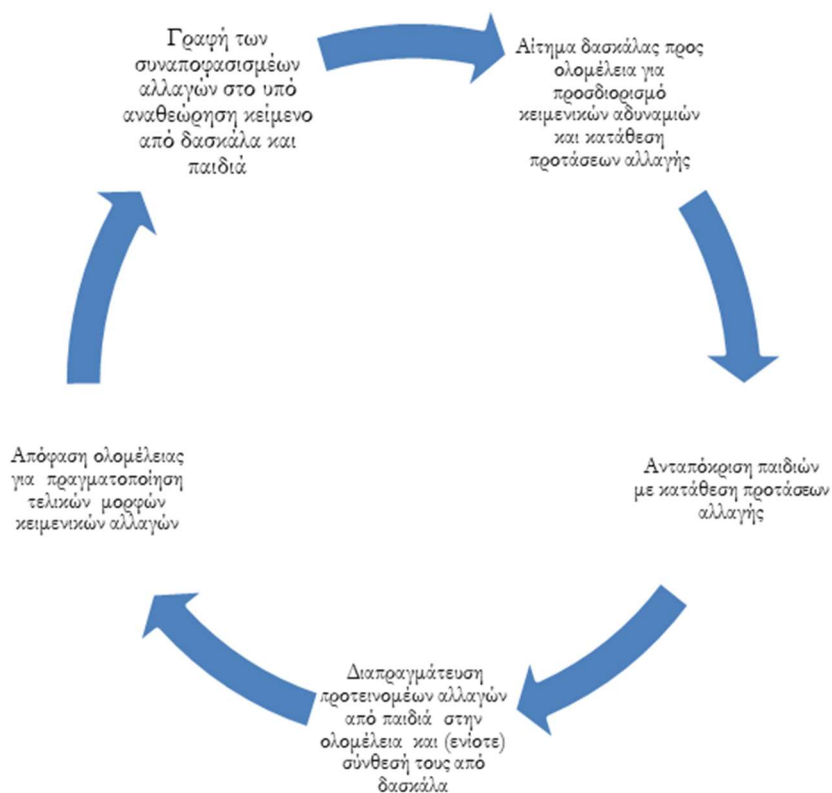
**Πίνακας 4** Γ' φάση ΣΕΓΜΚ: Αναθεώρηση σε επίπεδο λέξης, πρότασης και κειμένου: Συγκριτική ανάλυση της φάσης στις τρεις παρεμβάσεις ως προς το αντικείμενο, τους εισηγητές και τη χρονική διάρκεια της αναθεώρησης

	Α' επαναδιατύπωση: «Πώς να σας έχω φίλους»	Β' επαναδιατύπωση: «Γιατί θέλουμε να παίζουμε ομαδικά παιχνίδια στη σχολική αυλή»	Γ' επαναδιατύπωση: «Και τα παιδιά έχουν δικαιώματα»
--	--	---	---

Γλωσσικό-Κειμενικό επίπεδο αναθεώρησης	Αντικείμενο εστίασης, εισηγητές κειμενικών αλλαγών και χρονική έκτασή τους		
Ορθογραφία			
Διατύπωση κατά περίοδο	Αναθεώρηση λέξεων και προτάσεων		
	Εισαγωγή από δασκάλα 5 διδακτικές ώρες (2°, 3°, 4° γεγονός)		
Διατύπωση κατά παράγραφο		Αναθεώρηση σύνθεσης παραγράφου επιχειρημάτων	
		Εισαγωγή από δασκάλα	
		5 διδακτικές ώρες (5°, 6°, 7° γεγονός)	
Δομή και οπτικός σχεδιασμός κειμένου			Αναθεώρηση κειμενικής δομής & οπτικού σχεδίου κειμένου
			Εισαγωγή από μαθητές
			6 διδακτικές ώρες (5°, 6°, 7°, 9° γεγονός)

(β) Στο δεύτερο επίπεδο ανάλυσης των ακολουθιών των διαδράσεων σε κεντρικά γεγονότα της συγκεκριμένης φάσης των τριών επαναδιατυπώσεων, αναδύθηκε ένα κοινό μοτίβο το οποίο διέγραφε αναλυτικότερα τους ρόλους συμμετοχής της δασκάλας και των παιδιών στην εισαγωγή, διαπραγμάτευση και πραγματοποίηση κειμενικών αλλαγών σε επίπεδο ολομέλειας στις τρεις διδακτικές παρεμβάσεις.

**Σχήμα 1** Μοτίβο διάδρασης δασκάλας και παιδιών στη γ' φάση της ΣΕΓΜΚ στις τρεις παρεμβάσεις



(γ) Τέλος, στο τρίτο επίπεδο ανάλυσης των επιμέρους πράξεων των συμμετεχόντων σε κάθε κομβικό σημείο της παραπάνω δομής συμμετοχής, αναδείχθηκαν ευκρινέστερα οι διαφορές στους ρόλους που η δασκάλα και τα παιδιά ανέλαβαν και στους τύπους του αναθεωρητικού λόγου/γνώσης που συνοικοδόμησαν στην κοινότητα της τάξης από παρέμβαση σε παρέμβαση.

**Πίνακας 5** Συγκριτική ανάλυση των πλαισίων-ρόλων συμμετοχής και των τύπων αναθεωρητικού λόγου στη γ' φάση της ΣΕΓΜΚ στις τρεις παρεμβάσεις

	Α' ΕΠΑΝΑΔΙΑΤΥΠΩΣΗ	Β' ΕΠΑΝΑΔΙΑΤΥΠΩΣΗ	Γ' ΕΠΑΝΑΔΙΑΤΥΠΩΣΗ
ΣΚΟΠΟΣ	Βελτίωση διατύπωσης 2ης οδηγίας μαθητικού καθοδηγητικού κειμένου «Πώς να σας έχω φίλους»	Ανασύνθεση 2ης παραγράφου μαθητικής επιστολής επιχειρημάτων «Γιατί να παίζουμε ομαδικά παιχνίδια στην αυλή του σχολείου»	Αναδόμηση μαθητικού πληροφοριακού άρθρου σχολικής εφημερίδας «Και τα παιδιά έχουν δικαιώματα»
ΔΟΜΙΚΟ ΣΧΗΜΑ & ΡΟΛΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ-ΠΑΙΔΙΩΝ	ΔΙΑΛΟΓΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΑΣ-ΠΑΙΔΙΩΝ  Δασκάλα: Ρόλος ισχυρής καθοδήγησης και υποστήριξης της συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία (ολομέλεια)  Παιδιά: Ρόλοι αναγνωστών και αναθεωρητών-συνσυγγραφέων	ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ-ΠΑΙΔΙΩΝ  Δασκάλα: Ρόλος υποστήριξης και ανάδειξης της συμμετοχής όλων των παιδιών στη διαδικασία (σε ομάδες και ολομέλεια)  Παιδιά: Ρόλοι ενεργών αναγνωστών και συναναθεωρητών-συνσυγγραφέων	ΑΥΘΕΝΤΙΚΟΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ <sup>15</sup> / ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΤΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ-ΠΑΙΔΙΩΝ  Δασκάλα: Ρόλος συντονισμού της συμμετοχής των παιδιών ως μελών κοινότητας στη διαδικασία (σε ομάδες και ολομέλεια)  Παιδιά: Ρόλοι ειδικών συναναγνωστών και συναναθεωρητών-συνσυγγραφέων
ΤΥΠΟΙ ΑΝΑΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	Γλωσσικός μικροδομικός αναθεωρητικός λόγος: Εστίαση σε έννοιες γλωσσικής μικροδομής κειμένου	Κειμενικός (textual) και συγκεκριμένος (con-textual) αναθεωρητικός λόγος: Εστίαση σε έννοιες σχέσεων συνοχής και κειμενικών δεικτών κειμένου σε σχέση με το κοινωνικό συγκείμενο	Αναπτυγμένος συγκεκριμένος και κριτικός αναθεωρητικός λόγος: Εστίαση σε έννοιες συνεκτικότητας νοημάτων, ιεραρχικής οργάνωσης πληροφοριών και αναδιάταξης γλωσσικής & οπτικής δομής κειμένου σε σχέση με το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο

Σημαντικό ρόλο στη δυναμική αυτή πορεία μετασχηματισμού των ρόλων συμμετοχής δασκάλας-παιδιών από παρέμβαση σε παρέμβαση διαδραμάτισε η σταδιακή ενεργοποίηση από την πλευρά της εκπαιδευτικού ποικιλίας στρατηγικών καθοδήγησης (directing), υποβοήθησης (scaffolding) και

<sup>15</sup> Κατά Mercer & Howe, 2012.



διαπραγμάτευσης (negotiation) στον διάλογο της τάξης και συγκεκριμένα, η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων, η ενθάρρυνση για διατύπωση συνεισφορών από όλα τα παιδιά, η επαναδιατύπωση και επέκταση των μαθητικών συνεισφορών με εισαγωγή νέου ακαδημαϊκού λεξιλογίου, η υποβολή αιτημάτων για αιτιολόγηση ή επεξήγηση των μαθητικών αναθεωρητικών προτάσεων, η επίδειξη καλών πρακτικών χρήσης της γλώσσας για δόμηση επιχειρημάτων, η εκχώρηση δικαιωμάτων στα παιδιά για διαφωνία, αλλαγή της κατεύθυνσης του διαλόγου κοκ. (Mercer & Howe, ό.π.). Η σταδιακή χρήση και αξιοποίηση των διαλογικών αυτών στρατηγικών διεύρυνε τον βαθμό συνεργασίας μεταξύ δασκάλας-παιδιών, επηρέασε τον μετασχηματισμό των ρόλων των μαθητών ως κριτικών αναγνωστών-αναθεωρητών και υποστήριξε σημαντικά τον συντονισμό της κοινής τους προσπάθειας για την επίτευξη του κοινά ορισμένου στόχου.

Η συνεργατική αυτή διάδραση, διαμεσολαβημένη από τη χρήση της γλώσσας και άλλων υποστηρικτικών εργαλείων (ομαδικών και ατομικών φύλλων κειμενικής αξιολόγησης βάσει κριτηρίων, γραμματικής και λεξικών, ποικίλων προφορικών και γραπτών αναστοχασμών επί της ΣΕΓΜΚ κοκ) επέφερε σταδιακά εννοιολογική αλλαγή (conceptual change), η οποία συνδέθηκε με αλλαγή στους τύπους λόγου (discursive change) (ό.π.) που οι πρωταγωνιστές της σχολικής τάξης χρησιμοποιούσαν, καθώς ενόησαν ρόλους και συνδιένοιμαν γνώσεις κατά την εξέλιξη της διαδικασίας της ΣΕΓΜΚ από φάση σε φάση της έρευνας.

#### 4.2.3.3 Αναδρομικός Αναστοχασμός

Οι παραπάνω μετασχηματισμοί ρόλων και λόγων ερμηνεύθηκαν πληρέστερα μέσα από την ανάλυση των αναδρομικών αναστοχασμών της δασκάλας και των παιδιών για τη βιωμένη εμπειρία της συλλογικής αναθεώρησης μετά από την ολοκλήρωσή της σε κάθε παρέμβαση, η οποία έδωσε την επιπλέον δυνατότητα να αναδειχθούν οι εξελικτικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις και στα νοήματα που απέδιδαν δασκάλα και παιδιά στην αναθεωρητική αυτή διαδικασία, αναλόγως των σχέσεων που οικοδομούσαν μεταξύ τους και με τα υπό αναθεώρηση κείμενα, των τρόπων με τις οποίους αξιολογούσαν τις σχέσεις αυτές και των συναισθημάτων με τα οποία τις επένδυναν από παρέμβαση σε παρέμβαση.

**Πίνακας 6** Συγκριτική ανάλυση των γραπτών αναστοχασμών δασκάλας και παιδιών για τις τρεις ΣΕΓΜΚ

	Α΄ Επαναδιατύπωση	Β΄ επαναδιατύπωση	Γ΄ επαναδιατύπωση
Δασκάλα	Συλλογική διόρθωση (γλώσσας) μαθητικού κειμένου με ατομικό όφελος για τα παιδιά-συγγραφείς	Συλλογική δέσμευση και σε βάθος αναθεώρηση μαθητικού κειμένου, ώστε να λειτουργήσει ως μέσο κοινωνικής παρέμβασης	Ομαδική-Συνεργατική παραγωγή (επι)κοινωνι(α)κού αποτελέσματος μαθητικού κειμένου: προβολή θέσης για κοινωνικό ζήτημα στην ευρύτερη αναγνωστική κοινότητα
Παιδιά	Διόρθωση λαθών στην κοινότητα συλλογικής σκέψης της τάξης «για να γίνει το κείμενο καλύτερο»	Διαδικασία συλλογικής βελτίωσης κειμένου με βάση κριτήρια αναγνωστών (πληρότητα και σαφήνεια νοημάτων), κατόπιν διατύπωσης τεκμηριωμένων απόψεων	Ομαδική εργασία ενίσχυσης αποτελεσματικότητας κειμένου με αναθεωρήσεις και αλλαγές σε όλα τα κειμενικά επίπεδα, κατόπιν διατύπωσης τεκμηριωμένων απόψεων και συλλογικών αποφάσεων

Συσχετίζοντας, με βάση τα παραπάνω ευρήματα, τον εξελικτικό μετασχηματισμό των πρακτικών και των αντιλήψεων της τάξης για τη συλλογική αναθεώρηση του γραπτού μαθητικού λόγου σε σχέση με τις ευκαιρίες μάθησης που αυτές οι πρακτικές και οι αντιλήψεις διαμόρφωσαν, καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι, σε αντίθεση με την επιφανειακή ομαδική αναθεώρηση κειμένων για σχολική και μόνο χρήση της αρχικής φάσης της έρευνας, η ΣΕΓΜΚ πραγματοποιήθηκε στη συγκεκριμένη τάξη ως μια δυναμικά εξελισσόμενη, ευέλικτη και εξαιρετικά περίπλοκη ακολουθία διαδραστικών φάσεων. Η ακολουθία αυτή δημιούργησε διαφορετικές από παρέμβαση σε παρέμβαση ευκαιρίες ενεργού συμμετοχής των παιδιών στο φόρουμ της ολομέλειας της τάξης με τους ρόλους των (συν)αναγνωστών, των (συν)αναθεωρητών και των (συν)συγγραφέων. Μέσω της διαφοροποιημένης αυτής συμμετοχής, διεύρυνε τις ευκαιρίες συνεργατικής

μάθησης νέων και βαθύτερων τρόπων αναστοχασμού και αναθεώρησης των κειμένων τους ως πολυεπίπεδων γλωσσικών και κοινωνικών κατασκευών, με χρήση ανάλογης αναθεωρητικής γλώσσας/τύπου λόγου.

## 5. Συμπεράσματα

Με οδηγό τις αρχές της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του γραμματισμού και τη διδακτική πρόταση του εργαστηρίου κριτικών συγγραφέων και της ΣΕΓΜΚ, η δασκάλα και τα παιδιά της κειμενικής κοινότητας της τάξης της έρευνας επιχείρησαν να μετασχηματίσουν, με την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργατική (δια)δράση μεταξύ τους και με την ερευνήτρια, μέσα από μια δυναμική, πολυσύνθετη, επίπονη και μακρά διεργασία, τις κοινωνικά αποπλαισιωμένες αρχικές πρακτικές και αντιλήψεις τους για τον γραπτό λόγο και τη μάθηση και διδασκαλία του, σε κοινωνικά πλαισιωμένες και αναστοχαστικές πρακτικές και αντιλήψεις, διαμορφώνοντας οι ίδιοι -ως κοινότητα και άτομα- το νόημά τους και ορίζοντας τις δυνατότητές και τα όρια μετασχηματισμού τους σε πράξη στην κοινωνικοπολιτισμική κοινότητα της τάξης τους στο συγκεκριμένο κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο λειτουργίας της.

Κύριοι παράγοντες που ερμηνεύουν και εξηγούν την πορεία της μετατόπισης αυτής, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, αποτελούν: (α) η δυναμική φύση του διαπραγματευτικού διαδραστικού διαλόγου μεταξύ δασκάλας, παιδιών και κειμένων σε ποικιλία συγγραφικών γεγονότων με πλαισιωμένο κοινωνικό νόημα και σκοποθεσία, (β) η ευέλικτη χρήση πολλαπλών εργαλείων και πηγών μάθησης που ευνοούσαν τον αναστοχασμό και την αναθεώρηση των νοημάτων των κειμένων και των σχέσεών τους με τα κοινωνικά συγκεκριμένα-αποδέκτες τους, καθώς και (γ) η συνεχής αναδιαμόρφωση του συνολικού γλωσσοπολιτισμού της κοινότητας πρακτικής της τάξης και συγχρόνως των αντιλήψεων, των σχέσεων και των ταυτοτήτων των συμμετεχόντων ως μελών συγγραφικής κοινότητας και ως ατόμων-συγγραφέων.

Καθοριστικό ρόλο στην αναδιαμόρφωση της πολιτισμικής ιδεολογίας της τάξης ειδικά όσον αφορά τον γραπτό λόγο και τη συλλογική αναθεώρησή του ήταν ο ρόλος των αξιών και των αντιλήψεων της εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα:

(α) Η υιοθέτηση της θέσης ότι η συλλογική αναθεώρηση είναι ένα αναστοχαστικό ‘ταξίδι προς την Ιθάκη’ και η απόδοση έμφασης στη διαδικασία στοχασμού γύρω από τα νοήματα και τις μορφές των κειμένων με παροχή ανάλογου χρόνου και χώρου,

(β) Η προοδευτική -μέσω συνεχούς αναστοχασμού- εξέλιξη της νοηματοδότησης της ΣΕΓΜΚ και η πειραματική εφαρμογή της με προσαρμογή στις ανάγκες των παιδιών και της ίδιας,

(γ) Η τήρηση της θεμελιώδους αρχής ότι όταν η τάξη αναθεωρεί συλλογικά, ο λόγος ανήκει στα παιδιά και όχι στη δασκάλα, και η συνακόλουθη ενεργοποίηση ενός συνόλου στρατηγικών καθοδήγησης, υποβοήθησης και διαπραγμάτευσης για να την κάνει πράξη, ακολουθώντας πολιτική συμπερίληψης και όχι αποκλεισμού,

(δ) Η αποδοχή με σεβασμό όλων των απόψεων και αποφάσεων των παιδιών, η δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου για τη συμμετοχή τους και η οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης με την ίδια και τους συμμαθητές. Παράλληλα, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους μέσω χρήσης των δικών τους πρακτικών, σύνδεσής τους με τις εξωσχολικές εμπειρίες τους και δημιουργίας των απαραίτητων ‘τρίτων χώρων’, και τέλος,

(ε) η διατήρηση ισχυρής βούλησης να προωθήσει με πάθος και ενέργεια την οικειοποίηση και τον μετασχηματισμό της πρακτικής, πιστεύοντας στην αξία της και βλέποντας τα αποτελέσματά της στην πράξη.

Παρά τις δυσκολίες και τις παλινδρομήσεις που σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, το συγκεκριμένο πλαίσιο αρχών ήταν κυρίαρχο και, με τη συνεισφορά των ίδιων των παιδιών, αποδείχθηκε καθοριστικό για:

(α) την ενεργοποίηση της συμμετοχής τους στις απαιτητικές μεταγνωστικές αναθεωρητικές διαδικασίες,

(β) την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων και της προώθησης της μάθησης του ενός από τον άλλον μέσω της αλληλεξάρτησής τους σε δραστηριότητες επίλυσης κειμενικών προβλημάτων που μετέφεραν τον έλεγχο και την ευθύνη στα ίδια τα παιδιά,

(γ) τη διαμόρφωση άποψης και θέσης, την υποστήριξή της με επιχειρήματα στην ομάδα και την ολομέλεια και τη λήψη συλλογικών αποφάσεων βάσει των θέσεων όλων των μελών,

(δ) την εκτίμηση της εναλλακτικής σκέψης/άποψης και τη βίωση θετικών συναισθημάτων από την εμπλοκή τους σε συγκεκριμένο κοινό κοινωνικό (αναθεωρητικό) έργο με συγκεκριμένη κοινή κοινωνική γλώσσα και για συγκεκριμένο κοινό κοινωνικό σκοπό, και τέλος,

(ε) την ενδυνάμωσή τους ως μελών κοινότητας μέσα από τις διαρκείς ανακατανομές ισχύος στο σύνθετο και εξαιρετικά περίπλοκο κοινωνικοπολιτισμικό πλέγμα σχέσεων της τάξης, όπως αυτό συνδιαμορφώνεται από το οικογενειακό, το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, και

(στ) τον συνακόλουθο αυτοπροσδιορισμό τους ως δημιουργικών αναθεωρητών που μπορούν - αξιοποιώντας τη συλλογική εμπειρία- να μετασχηματίζουν και να αναπλαισιώνουν την εν λόγω και τις συναφείς με αυτή πρακτικές γραφής σε άλλα πλαίσια και για άλλους σκοπούς (άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, οικογένεια, κοινότητα), μετασχηματίζοντας έτσι και τις σχέσεις τους με τις κοινότητες αυτές και την ευρύτερη κοινωνία.

## 6. Συνέπειες

Η παρούσα έρευνα μελέτησε μια πορεία μετασχηματισμών στις πρακτικές αναθεώρησης και παραγωγής του γραπτού λόγου που συνδιαμορφώθηκαν από τη δασκάλα και τα παιδιά μιας σχολικής τάξης σε τρεις ερευνητικές φάσεις κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους, επιδιώκοντας να συνεισφέρει με τα πορίσματά της στη βαθύτερη κατανόηση των πρακτικών αυτών, στην (επανα)νοηματοδότηση και στον περαιτέρω μετασχηματισμό τους.

Για να κατανοηθούν, ωστόσο, πληρέστερα οι διαδικασίες διαμόρφωσης και αναδιαμόρφωσης των συγκεκριμένων σχολικών πρακτικών και να προωθηθεί η ανάπτυξη ευρύτερου διαλόγου και προβληματισμού γύρω από αυτές στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα, χρειάζεται να ερευνηθούν περαιτέρω και σε ευρύτερη της μιας σχολικής τάξης κλίμακα.

Σημαντική προς την κατεύθυνση αυτή κρίνεται η διαμόρφωση ερευνητικής κοινότητας εκπαιδευτικών και η διενέργεια νέας συνεργατικής έρευνας δράσης με στόχο τη μελέτη των διαφοροποιήσεων ανάπτυξης των πρακτικών μάθησης του γραπτού λόγου στις τάξεις τους ως κοινωνικοπολιτισμικών κατασκευών επί μια διετία. Αντικείμενο μελέτης στην περίπτωση αυτή θα μπορούσαν να αποτελούν τόσο οι διαδικασίες συλλογικής αναθεώρησης των κειμένων των παιδιών όσο και τα κείμενα στα οποία αυτές οδηγούν, αντικείμενο που η παρούσα έρευνα δεν εξέτασε, όπως επίσης και οι μορφές ανατροφοδότησης που χρησιμοποιούν τα παιδιά σε ομαδικά και εταιρικά σχήματα αναθεώρησης μετά την ολοκλήρωση της συλλογικής μορφής της, με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού οικειοποίησης αυτής της συνεργατικής αναθεωρητικής διαδικασίας σε ατομικό επίπεδο.

Ιδιαίτερος σημαντική θα ήταν επίσης η επικέντρωση της έρευνας όχι μόνο στις πρακτικές συλλογικής γλωσσικής επαναδιατύπωσης των έντυπων μαθητικών κειμένων, αλλά στις πρακτικές πολυτροπικού επανασχεδιασμού τόσο έντυπων όσο και ψηφιακών γραπτών κειμένων των παιδιών (Freedman et al., 2016) και η συνακόλουθη ανάδειξη των λόγων των εκπαιδευτικών και των μαθητών που τις διαμορφώνουν ως πολυσύνθετα κοινωνικοπολιτισμικά μορφώματα, με βάση νεότερα και δυναμικά μοντέλα πολυσημειωτικής κοινωνικής και κριτικής ανάλυσης του σχολικού λόγου.

Εκτός από τη συνέχιση της έρευνας προς τις παραπάνω κατευθύνσεις, και η παιδαγωγική του γραπτού λόγου που εφαρμόζεται στα σχολεία, και ειδικά στο ελληνικό δημοτικό, μπορεί να έχει διαφορετική συνέχεια μέσα από την αναθεώρηση του ρόλου των εκπαιδευτικών ως καθοριστικών παραγόντων αναδιαμόρφωσης των πρακτικών γραπτού λόγου στα σχολεία τους από τους ίδιους, αλλά και μέσα από την αναθεώρηση των παρεχόμενων μορφών θεσμικής υποστήριξής τους με συνέπεια και συνέχεια από όλους τους εμπλεκόμενους πολιτικούς, επιστημονικούς και εκπαιδευτικούς φορείς.

Θέση μας είναι ότι μέσα από τις προσδοκώμενες αυτές αναθεωρήσεις και τον συνεχή διάλογο μεταξύ έρευνας, θεωρίας και πράξης μπορούν να δημιουργηθούν ουσιαστικές προϋποθέσεις για να αναθεωρηθούν και να ανακατανεμηθούν οι ευκαιρίες μάθησης του γραπτού λόγου στα σχολεία ως πολυσύνθετης κοινωνικής πράξης και να (ανα)συγκροτηθούν μέσα σε αυτά κριτικοί και δρώντες εγγράμματοι πολίτες.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μία εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης/μτφρ. Μ. Δεληγιάννη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*/Holquist, M., ed, Emerson, C. & M. Holquist, trans. Austin: University of Texas Press.
- Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας/επιμ.Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα, μτφρ. Ι. Βλαχόπουλος*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bazerman, C. (2015). "What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write?". In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 11-23). New York: The Guilford Press.
- Bloome, D. (1993). "Reading as a social process in a middle school classroom". In D. Gradoll, J. Maybin, & B. Stierer (Eds.), *Researching language and literacy in social context* (pp. 100-130). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bloome, D., Carter, S.P., Christian, B.M., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bloome, D. (2012). "Classroom ethnography". In M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell & B. Street (Eds.), *Language, ethnography, and education: bridging new literacy studies and Bourdieu* (pp. 7-26). New York: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Edwards-Groves, C. (2011). A multimodal writing process: changing practices in contemporary classrooms, *Language and Education*, 25(1), 49-64.
- Esquinca, A. (2012). Socializing pre-service teachers into mathematical discourse: the interplay between biliteracy and multimodality, *Multilingual Education*, 2:4, 1-20.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Routledge.
- Freedman, S.W., Hull, G. Higgs, J., Booten, K. (2016). Teaching Writing in a Digital and Global Age: Toward Access, Learning, and Development for All. In *Handbook of Research on Teaching* (5th ed.). (pp. 1389-1449). American Educational Research Association.
- Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Taylor and Francis.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing*. London: Pearson Education.
- Horning, A. & Becker, A. (Eds.) (2006). *Revision: history, theory and practice*. Indiana: Parlor Press.
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write, *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Κέκια, Μ.Α. (2023). *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη* (β' έκδοση). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Κέκια, Μ.Α. (2016α). Ο γραπτός λόγος ως αναθεώρηση. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη: Γλωσσ(ολογ)ικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις* (σσ. 194-216). Αθήνα: Gutenberg.

- Κέκια, Μ.Α. (2016β). *Πρακτικές παραγωγής και αναθεώρησης γραπτών μαθητικών κειμένων ως κοινωνικοπολιτισμική διαδικασία*. Εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών. <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38988>.
- Κουτσογιάννης, Δ. κ.ά. (2015). *Ανάλυση σχολικού λόγου. Η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κωστούλη, Τ. (Επιμ.) (2009). *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια: κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κωστούλη, Τ. (2021). *Το γλωσσικό μάθημα σε τοπικά συγκείμενα*. Αθήνα: Gutenberg
- Lave, J., & Wenger, E. (2005[1991]). *Κοινωνικές όψεις της μάθησης. Νόμιμη περιφερειακή συμμετοχή*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Lewis, C., Enciso, P., & Moje, E. (Eds.) (2007). *Reframing sociocultural research on literacy: identity, agency and power*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liang, M.-Y. (2010). Using synchronous online peer response groups in EFL writing: revision-related discourse, *Language Learning & Technology*, 14(1), 45-64.
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: the value and potential of sociocultural theory, *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 12-21.
- Newell, G., Bloome, D., & Hirvella, A. (2015). *Teaching and learning argumentative writing in high school English language arts classrooms*. New York: Routledge.
- Ντίνας, Κ., & Γώτη, Ε. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη. Αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο...* Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Μ., Παγκουρέλια, Ε., & Γκόρια, Σ. (2019). Πολυτροπικά κείμενα στην εκπαίδευση: θεωρητικά εργαλεία και διδακτικές πρακτικές. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Καλμπένη, & Ρ. Κίτσιου (Επιμ.), *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Τζαρτζανείων «Πρώτη γλώσσα και πολυγλωσσία. Εκπαιδευτικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις»* (σσ. 330-347). Τύρναβος, Λάρισα.
- Peterson, S. & McClay, J. (2010). Assessing and providing feedback for student writing in canadian classrooms, *Assessing Writing*, 15(2), 86-99.
- Prior, P. (2006). Sociocultural theory of writing. In C., MacArthur, S., Graham, & J. Fitzgerald, (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 54-66). New York: The Guilford Press.
- Σπαντιδάκης, Ιωάννης (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Street, B. (2012). New Literacy Studies. In M., Grenfell et al. (Eds.), *Language, ethnography, and education: bridging new literacy studies and Bourdieu* (pp. 27-49). New York: Routledge.
- Svenlin, M., & Sorhaug, J.O. (2022). Collaborative writing in L1 school contexts: a scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: [10.1080/00313831.2022.2115128](https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115128)
- Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Διδασκαλία της γλώσσας. Ιστορία, επιστημολογία, αναστοχαστικότητα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Τσοκαλίδου, Πετρούλα & Σωφρόνης Χατζησαββίδης (2008). *Κοινωνιογλωσσολογικές αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- ΥΠΠ (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα προδημοτικής, δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης: Νέα ελληνική γλώσσα* (σσ.10-68). Λευκωσία: ΠΙΚ & Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη, Τ., Τσιπλάκου, Σ., Αϊδίνης, Α., Στυλιανού, Μ., & Παπανικόλα, Ε. (2013). *Νέα Ελληνική Γλώσσα. Οδηγός εκπαιδευτικού*. Λευκωσία: ΥΠΠ, ΠΙΚ & Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

- Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Η τεχνική της συλλογικής επαναδιατύπωσης γραπτών μαθητικών κειμένων. Θεσσαλονίκη (αδημοσίευτο κείμενο).
- Χοντολίδου, Ελένη (2007). *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων. Κλειδιά και αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών/επιμ.* Σ. Βοσνιάδου, μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.