ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΘΕΜΑ: «Μοντέλα γραφής και διαχείριση άγχους μαθητών του Δημοτικού»

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Ελένη-Κυριακή Τσουλά

(Α.Μ.: 2874)

Επόπτης καθηγητής: Καραδήμας Ευάγγελος, Καθηγητής Ψυχολογίας της Υγείας

Συνεπόπτης καθηγητής: Σπαντιδάκης Ιωάννης, Καθηγητής Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και Μεθοδολογίας της Έρευνας

Ρέθυμνο, 2017

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους επόπτες μου, κύριο Καραδήμα Ευάγγελο και κύριο Σπαντιδάκη Γιάννη, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν στην εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας, καθώς και για την καθοδήγηση, υπομονή, κατανόηση, αμεσότητα και βοήθειά τους όταν τη χρειαζόμουν. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω την αμέριστη ευγνωμοσύνη μου στην κυρία Γάκη Ειρήνη για τη σημαντική βοήθεια και ενθάρρυνσή της σε όλα τα στάδια συγγραφής της εργασίας μου. Τέλος, να μου επιτραπεί να πω το μεγαλύτερο και πιο γεμάτο ευχαριστώ στους γονείς μου, που ποτέ δε σταματούν να πιστεύουν σε εμένα και με στηρίζουν σε κάθε μου βήμα, με όλους του δυνατούς τρόπους.

Περίληψη

Στη συγκριμένη πτυχιακή εργασία, η οποία στηρίχθηκε σημαντικά στις γνωστικές, κοινωνιο-γνωστικές θεωρίες και στα αντίστοιχα μοντέλα γραφής που αυτές υποστηρίζουν, επιχειρήθηκε να μελετηθούν και να αναλυθούν συγκεκριμένοι παράμετροι που αφορούν τη διαδικασία του γραπτού λόγου σε μαθητές έκτης Δημοτικού, σε συνδυασμό με τον παράγοντα του άγχους. Συγκριμένα, θελήσαμε να εντοπίσουμε και μελετήσουμε α) τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα αφηγηματικά κείμενα μαθητών-συγγραφέων του δείγματός μας, β) τις μεταγνωστικές στρατηγικές που ακολουθούν και τα επίπεδα μεταγνωσιακής γνώσης που διαθέτουν, γ) τα επίπεδα άγχους που εμφανίζουν, καθώς και αν δ) υπάρχει κάποια αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ποιότητα του γραπτού λόγου, στις μεταγνωστικές στρατηγικές και στα επίπεδα άγχους των μαθητών-συγγραφέων. Προκειμένου να διερευνηθούν και να απαντηθούν τα προαναφερθέντα ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένα ερευνητικά εργαλεία, για την κάθε μεταβλητή της έρευνας. Πιο αναλυτικά, για την αξιολόγηση της μεταγνωστικής γνώσης και των μεταγνωστικών στρατηγικών που ακολουθούν οι μαθητές-συγγραφείς, έγινε χρήση και ανάλυση των απαντήσεων τους από την ατομική συνέντευξη. Ενώ, συμπληρωματικά χρησιμοποιήθηκαν και τα δεδομένα μίας επιπλέον διαδικασίας, στην οποία τους ζητήθηκε να προτείνουν οδηγίες σε ένα φίλο τους, ώστε να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω». Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά εξετάστηκαν μέσα από τη συγγραφή αφηγηματικού κειμένου, ενώ για τη μελέτη του άγχους χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολογίου *«State-Trait Anxiety Inventory form Y»,* το οποίο αναλύθηκε ποιοτικά. Μετά την ολοκλήρωση των διαδικασιών, προέκυψαν δύο ομάδες μαθητών (τυπικοί & αρχάριοι μαθητές-συγγραφείς), με σημαντικές διαφορές στα επίπεδα των συσχετίσεων που προέκυψαν. Αναφορικά με τις μεταβλητές, αναδείχθηκαν σημαντικές συσχετίσεις, όπως: α) θετική συσχέτιση μεταγνώσης – ποιότητας γραπτού, β) αρνητική συσχέτιση μεταγνώσης – άγχους, γ) σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ άγχους, μεταγνώσης και επίδοσης στο γραπτό λόγο.

Λέξεις κλειδιά: μεταγνώση, γραπτός λόγος, μεταγνωστικές στρατηγικές, άγχος, ποιότητα κειμένου.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες 2
Περίληψη 3
Πίνακας περιεχομένων 4
Εισαγωγή 7
1. ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ 10
1.1. Η Σημασία του Γραπτού Λόγου 12
1.2. Γνωσιακά Μοντέλα Παραγωγής Γραπτού Λόγου 14
1.2.1. Το μοντέλο των Flower και Hayes 15
1.2.2. Αναπτυξιακά μοντέλα των Bereiter και Scardamalia 18
1.2.3. Μοντέλο της επιδέξιας γραφής του Kellogg 22
1.3. Κοινωνιο-γνωσιακά Μοντέλα Παραγωγής Γραπτού Λόγου 25
1.3.1. Μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower 25
1.3.2. Νέο Κοινωνιο-γνωσιακό Μοντέλο του Hayes 26
1.4. Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου 36
1.4.1. Προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων (δυσκολίες γραμματέα) 36
1.4.2. Προβλήματα γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων (δυσκολίες συγγραφέα) 39
2. ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ 42
2.1 Κειμενοκεντρικό Μοντέλο 42
2.2 Θεωρία των Κειμενικών Ειδών 43
2.2.2 Τα αφηγηματικά κείμενα 44
3. ΤΟ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ 49
3.1. Αρχή της αντιμετώπισης του γραπτού λόγου ως εμπρόθετη γνωσιακή δραστηριότητα με ιεραρχικά και δυναμικά αλληλοεπιδρώμενες διαδικασίες 49
3.2. Αρχή της διαχείρισης του γνωσιακού φορτίου παραγωγής γραπτού λόγου 49
3.3. Αρχή της μεταγνώσης και της κριτικής σκέψης 50
3.4. Αρχή της «γνωσιακής μαθητείας» 53
3.5. Αρχή της δυναμικής αλληλεπίδρασης 54
3.6. Αρχή της επικοινωνιακής λειτουργίας του γραπτού λόγου 55
3.7. Αρχή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας 56
4. ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ 58
4.1. Άγχος 59
4.1.1. Δομικό άγχος (trait anxiety) και άγχος κατάστασης (state anxiety) 60

4.2. Άγχος και Νευρωνικό Υπόστρωμα 62
4.3. Αγχώδεις Διαταραχές 64
4.3.1. Αγχώδεις διαταραχές γενικά 64
4.3.2. Αγχώδεις διαταραχές σε παιδιά 66
4.4. Άγχος και Γνωστικές Λειτουργίες 73
4.4.1. Άγχος και μνήμη 73
4.4.2. Άγχος και προσοχή 76
4.5. Άγχος και Σχολικό Πλαίσιο 76
4.5.1. Πιθανές πηγές άγχους στο σχολείο 76
4.5.2. Άγχος και σχολικές βαθμίδες 78
4.5.3. Η σοβαρότητα των συμπτωμάτων του σχολικού άγχους 80
4.5.4. Άγχος και σχολική επίδοση 80
4.6. Άγχος και Γραπτός Λόγος 83
4.6.1. Χαρακτηριστικά & ποιότητα γραπτού ατόμων με άγχος γραπτού λόγου 85
4.6.2. Άγχος εξέτασης 88
4.6.3. Τρόποι αντιμετώπισης άγχους γραπτού λόγου 91
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΑ 94
5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 95
5.1. Σκοπός της Έρευνας 95
5.2. (Δι)ερευνητικά Ερωτήματα 96
5.3. Πλαίσιο και Δείγμα της Έρευνας 97
5.3.1. Ενημέρωση φορέων συνεργασίας 97
5.4. Μεθοδολογία της έρευνας 99
5.4.1. Ερευνητικά εργαλεία 99
5.5. Πιλοτική μελέτη (Pilot Study) 104
5.6. Διεξαγωγή έρευνας 104
6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΠΟΡΙΣΜΑΤΩΝ 106
6.1. Ποιότητα γραπτού λόγου σε αρχάριους και τυπικούς μαθητές-συγγραφείς 108
6.1.1. Ποιότητα και χαρακτηριστικά γραπτού λόγου αφηγηματικού κειμένου στους αρχάριους μαθητές-συγγραφείς 108
6.1.2. Ποιότητα και χαρακτηριστικά γραπτού λόγου αφηγηματικού κειμένου στους τυπικούς μαθητές-συγγραφείς 110
6.2. Μεταγνωσιακή γνώση και μεταγνωστικές στρατηγικές στους αρχάριους και τυπικούς μαθητές-συγγραφείς 113

6.2.1. Μεταγνωσιακή γνώση και μεταγνωστικές στρατηγικές στους αρχάριους μαθητές-συγγραφείς 113

6.2.2. Μεταγνωσιακή γνώση και μεταγνωστικές στρατηγικές στους τυπικούς μαθητές-συγγραφείς 120

6.3. Άγχος γραπτού λόγου σε αρχάριοι και τυπικούς μαθητές-συγγραφείς 128

6.4. Σύνδεση μεταξύ μεταγνωστικών στρατηγικών, επίδοσης και άγχους στο γραπτό λόγο. 133

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ 135

7.1. Συμπεράσματα – Συζήτηση 135

7.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα 138

7.3. Περιορισμοί έρευνας 139

Παράρτημα 1. 140

Παράρτημα 2. 141

Παράρτημα 3. 142

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 147

Εισαγωγή

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελούσε και αποτελεί ένα ανοιχτό ερευνητικό πλαίσιο, το οποίο απασχόλησε, απασχολεί και θα συνεχίζει να απασχολεί και να εξελίσσεται από πολλούς ερευνητές ποικίλων κλάδων. Η πολυπλοκότητα και ο πολυεπίπεδος «χαρακτήρας» του, είναι ένας από τους λόγους που διατηρούν το γραπτό λόγο ένα ανοιχτό πεδίο ερευνών και νέων ανακαλύψεων. Οι σημαντικοί διδακτικοί, εξελικτικοί και επικοινωνιακοί σκοποί που επιτελεί, αποτελούν παροτρυντικό μηχανισμό για ανεύρεση περισσότερων και αποτελεσματικότερων μεθόδων χειρισμού του.

Αναφορικά με τις σημαντικότερες θεωρίες και προσεγγίσεις που έχουν ασχοληθεί και ερευνήσει το πεδίο του γραπτού λόγου είναι οι γνωσιακές θεωρίες, κοινωνιο-γνωσιακές, αλλά και οι κοινωνικό-πολιτισμικές θεωρίες. Όλες οι προαναφερθείσες μαζί με τους εκάστοτε εκπροσώπους τους, συνδυάστηκαν μέσα από τις αρχές του Συνδυαστικό μοντέλου, με κοινό στόχο τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος παραγωγής γραπτού λόγου.

Επίσης, μία σχέση αλληλεπίδρασης που έχει διαπιστωθεί και αναπτυχθεί, είναι αυτή του γραπτού λόγου με τη σχολική γνώση. Συγκεκριμένα, μέσω της συγγραφικής διαδικασίας ο μαθητής δεν αφομοιώνει μόνο κανόνες, τεχνικές και στρατηγικές, αλλά ενεργοποιεί και αναπτύσσει το σύνολο των γνωστικών του λειτουργιών. Όλες οι διαδικασίες, την εμπλοκή των οποίων προϋποθέτει η επιτυχή συγγραφή κειμένου, οδηγούν το μαθητή σε μια συνεχή προσπάθεια εξέλιξης της γνώσης, ανεύρεσης λύσεων και επίλυσης προβλημάτων, με αποτέλεσμα να ενεργοποιούνται και να συμμετέχουν μετέπειτα και ανώτερες νοητικές διεργασίες (Ματσαγγούρας, 2004).

Σε αυτό το σημείο γίνεται ήδη λοιπόν ξεκάθαρη η σημαντικότητα του γραπτού λόγου, η οποία ωστόσο μπορεί να αποτυπωθεί και μέσα από τις δυσκολίες που φέρει η συγγραφή κειμένου και συνάμα αντιμετωπίζει κάθε νέος συγγραφέας στα διάφορα στάδια περάτωσής της. Συγκεκριμένα, η πορεία που ακολουθούν οι νέοι μαθητές-συγγραφείς, η οποία περιγράφεται με σαφήνεια μέσα από τα γνωσιακά και κοινωνιο-γνωσιακά μοντέλα (τα οποία θα αναλυθούν στην πορεία της συγκεκριμένης εργασίας), αιτιολογεί πλήρως τις δυσκολίες που προκύπτουν στους μαθητές, όπως και την ανάγκη για αποτελεσματικές παρεμβάσεις και διδακτικές μεθόδους. Όπως αναφέρεται στο Ματσαγγούρα (2004) οι διδακτικές προσεγγίσεις και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να αναπροσαρμόζεται στις νέες ανάγκες και δεδομένα που προκύπτουν και να μη διατηρείται μια μονοδιάστατη πρακτική. Επιπλέον, η διδακτική διαδικασία δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή απόδοση των γλωσσικών

κανόνων, αλλά να στοχεύει στην οργάνωση διανοητικού συλλογισμού και ανάπτυξη κριτικής σκέψης από το μαθητή.

Βέβαια, από τη στιγμή που μιλάμε για δυσκολίες της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου, είναι αναπόφευκτο να μη μιλήσουμε και για προβλήματα, καθώς και παράγοντες που πιθανά εμπλέκονται στην ενίσχυση αυτών. Ο μαθητής, προκειμένου να διεκπεραιώσει και να αφομοιώσει τις διαδικασίες που διέπουν την παραγωγή γραπτού λόγου και να αντιμετωπίσει τα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν, πρέπει να αναπτύξει μεταγνωστικές δεξιότητες, τις οποίες στην πορεία θα εφαρμόζει εμπρόθετα με τη μορφή στρατηγικών και με πλήρη επίγνωση των στόχων του. Ωστόσο, για να στεφθούν με επιτυχία τα προαναφερθέντα, πρέπει να συνδυαστεί και να εναρμονιστεί ο διττός ρόλος που υιοθέτει ο μαθητής και είναι αυτός του συγγραφέα/γραμματέα και του αναγνώστη. Πολλές φορές ωστόσο κάτι τέτοιο δεν επιτυγχάνεται από μέρους των μαθητών, με αποτέλεσμα να προκύπτουν είτε προβλήματα γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων, είτε μηχανιστικών δεξιοτήτων ή ένα συνδυασμός αυτών (Σπαντιδάκης, 2011). Κάτι τέτοιο πιθανά να γεννήσει και «δυσλειτουργίες» συναισθηματικής φύσεως, όπως το άγχος.

Το άγχος, ως εμπλεκόμενο συναίσθημα στην παραγωγή γραπτού λόγου, παρατηρείται να δρα ανασταλτικά στην επιτυχή εκπόνηση του συγγραφικού έργου. Η εμφάνιση του πιθανά συμπίπτει με τις περιπτώσεις που ο μαθητής αμφισβητεί τη γνωστική του επάρκεια ή δεν διαθέτει επάρκεια στις γνωστικές στρατηγικές (Γάκη, 2015). Επίσης, σύμφωνα με την Παπαδάκη (2009) ικανοποιητική αιτιολογία εμφάνισης του άγχους γραπτού λόγου, μπορούν να αποτελέσουν: οι μη επαρκώς ανεπτυγμένες μηχανιστικές, γνωστικές, μεταγνωστικές δεξιότητες του μαθητή-συγγραφέα, ελλιπείς γνώσεις πάνω στο προς ανάπτυξη θέμα, ο περιορισμένος χρόνος που δίνεται στο μαθητής προς διεκπεραίωση του συγγραφικού του έργου, αλλά και ορισμένες φορές το αίσθημα τελειομανίας, που πιθανά κυριεύει το μαθητή-συγγραφέα. Μία επιπλέον μορφή άγχους η οποία εμπλέκεται στη διδακτική διαδικασία είναι το άγχος εξέτασης. Έχει παρατηρηθεί μαθητές που βιώνουν στην καθημερινότητά τους υψηλά επίπεδα άγχους, να επαναλαμβάνουν αυτό το μοτίβο, στη στάση και επίδοσή τους απέναντι στις σχολικές εξετάσεις,. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι το άγχος εξέτασης επιτελεί ένα αρνητικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επίδοση και γνωστική ανέλιξη του μαθητή (Γάκη, 2015).

Όλες αυτές λοιπόν οι μεταβλητές που διέπουν τη διαδικασία που ονομάζεται παραγωγή γραπτού λόγου, με τους προαναφερθέντες παράγοντες που την επηρεάζουν, θελήσαμε να ερευνήσουμε μέσω της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας. Συγκεκριμένα, σκεπτόμενοι ότι οι μαθητές που απαρτίζουν ένα σχολικό πλαίσιο, πιθανά δε θα διαθέτουν ίδιο βαθμό

μεταγνώσης, τότε πιθανά θα παρουσιάζουν και συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά στα κείμενά τους. Ωστόσο, τίθεται το ερώτημα για το πού πραγματικά θα οφείλονται οι μεταγνωστικές και κειμενικές διαφορές, τις οποίες πιθανολογούμε ότι θα συναντήσουμε. Η αιτιολογία θα βρίσκεται μόνο στο γεγονός ότι κάθε μαθητής διαθέτει διαφορετικά επίπεδα μεταγνωστικών δεξιοτήτων και χρησιμοποιεί διαφορετικές γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές κατά την παραγωγή επικοινωνιακού κειμένου ή εμπλέκεται και κάποιος συναισθηματικός παράγοντας, όπως το άγχος;

Αποφασίσαμε λοιπόν να εξετάσουμε την περίπτωση μαθητών έκτης δημοτικού, σχετικά με το ποιες στρατηγικές ακολουθούν κατά την παραγωγή κειμένου και συγκεκριμένα αφηγηματικού. Επιπλεόν, μέσω συγκεκριμένων εργαλείων θα διερευνηθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει ο αφηγηματικός λόγος των συγκεκριμένων μαθητών-συγγραφέων, τα οποία μετέπειτα θα συσχετισθούν με τα επίπεδα μεταγνώσης τους. Επιπρόσθετα, ένα ακόμα ερευνητικό ερώτημα που θα μας απασχολήσει είναι κατά πόσο η ανάπτυξη αποτελεσματικών μεταγνωστικών στρατηγικών ή μη, είναι σε θέση να επηρεάσει τα επίπεδα άγχους γραπτού λόγου του μαθητή-συγγραφέα, αλλά και το αντίστροφο. Τέλος, θα υπάρξει μία συσχέτιση μεταξύ μεταγνώσης, ποιότητας γραπτού και άγχους, προκειμένου να εξετασθούν τυχόν αιτιακές σχέσεις μεταξύ τους.

1. ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

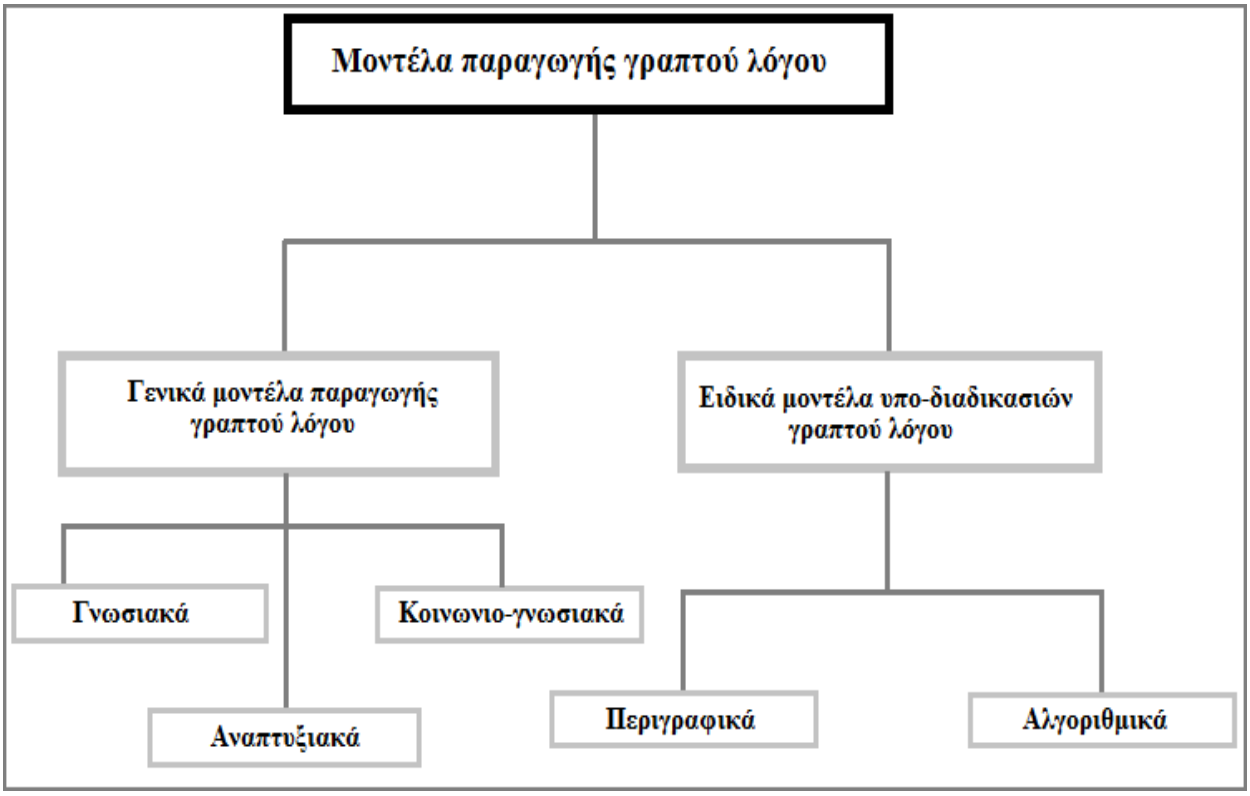
Ο στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η μελέτη των μοντέλων παραγωγής γραπτού λόγου. Πιο αναλυτικά, θα ακολουθήσει παράθεση και ανάλυση των εξής μοντέλων: α) μοντέλο των Flower και Hayes, β) αναπτυξιακά μοντέλα των Bereiter και Scardamalia, καθώς και το μοντέλο επιδέξιας γραφής του Kellogg, γ) κοινωνιο-γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου, και συγκεκριμένα το μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower και το μοντέλο του Hayes. Πέραν βέβαια των συγκεκριμένων μοντέλων, εξίσου μεγάλη σημασία και επίκεντρο βιβλιογραφικής ανασκόπησης έχουν αποτελέσει τα κοινωνικο-πολιτισμικά μοντέλα. Στην συγκεκριμένη όμως εργασία, θα υπάρξει εστίαση στα πρώτα μοντέλα που προαναφέρθηκαν και όχι στην ανάλυση των κοινωνικο-πολιτισμικών μοντέλων.

Ωστόσο, προτού ξεκινήσει η αναλυτική παράθεση του εκάστοτε μοντέλου, αξίζει να γίνει μία αρχική περιγραφή και επεξήγηση του τρόπου κατηγοριοποίησης και μετέπειτα ομαδοποίησης των μοντέλων παραγωγής γραπτού λόγου. Αυτό που πρέπει να γίνει σαφές εξαρχής, είναι ότι υπάρχει ένας βασικός, κύριος διαχωρισμός στα μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου. Αυτός είναι ο διαχωρισμός τους σε *γενικά* και *ειδικά*, τα οποία με τη σειρά τους υποδιαιρούνται σε άλλες κατηγορίες. Πιο αναλυτικά, συναντάμε:

- *Γενικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου*: αφορούν την αναπαράσταση των νοητικών διεργασιών που συνδέονται άμεσα με τη συγγραφική διαδικασία. Στην προκειμένη κατηγορία συναντάται ο διαχωρισμός στις ακόλουθες τρεις υποκατηγορίες: τα γνωσιακά, τα αναπτυξιακά και τα κοινωνιο-γνωσιακά, με τα δεύτερα να κατακτούν το ρόλο του συνδετικού κρίκου ανάμεσα στα γνωσιακά και κοινωνιο-γνωσιακά (Σπαντιδάκης, 2010).
- *Ειδικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου*: πραγματεύονται την εξέταση των υπό-διαδικασιών που στελεχώνουν τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Επιπλέον, στα ειδικά μοντέλα συναντάται ένας οριζόντιος διαχωρισμός σε περιγραφικά ή επεξηγηματικά και αλγοριθμικά. Συγκεκριμένα, τα περιγραφικά αφορούν τη διεξοδική και αναλυτική αναπαράσταση μίας υπό-διαδικασίας σύνθεσης του γραπτού λόγου, ενώ τα αλγοριθμικά έχουν σκοπό την τυποποίηση αυτής της υπό-διαδικασίας ή του εκάστοτε προς χρήση νοητικού μηχανισμού (Σπαντιδάκης, 2010).

Να τονιστεί πως η σχέση μεταξύ των γενικών και ειδικών μοντέλων παραγωγής γραπτού λόγου, σε κάθε περίπτωση μπορεί να κριθεί αλληλένδετη και αλληλεπικαλυπτόμενη, καθώς οποιαδήποτε αλλαγή ή επεξεργασία της μίας, προκαλεί και απαιτεί άμεσα αλλαγές και διαφορετικό χειρισμό και της άλλης.

Στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί, παρουσιάζεται μια συνοπτική απεικόνιση των προαναφερθέντων κατηγοριών όσον αφορά τα μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου και τους επιμέρους διαχωρισμούς τους, όπως παρουσιάζονται στον Σπαντιδάκη (2010).



Σχήμα 1. Μοντέλα Παραγωγής Γραπτού Λόγου

(Σπαντιδάκης, 2010, σ. 41)

1.1. Η Σημασία του Γραπτού Λόγου

Ωστόσο, πριν την περαιτέρω εμβάθυνση στις θεωρίες και έννοιες του γραπτού λόγου, στα μοντέλα και τους τρόπους μελέτης και επεξεργασίας τους, καθώς και στους τρόπους επιρροής και ανάδρασης αυτών με το άγχος, κρίνεται χρήσιμο να γίνει μια άνευ πολύπλοκων εννοιών συζήτηση, για το ποια είναι η σημασία και σημαντικότητα του γραπτού λόγου.

Τίθεται λοιπόν το ερώτημα: *«Ποια η σημασία του γραπτού λόγου;»* ή ορθότερα *«Για ποιο λόγο η ενασχόληση και ανάλωση τόσης ενέργειας στην εκμάθηση, επεξεργασία και ανάλυση αυτού;»*. Προτού λοιπόν γίνει η παράθεση της δυνητικά τεράστιας αιτιολογίας σχετικά με τη σημαντικότητα του γραπτού λόγου, θα δοθεί μια πιθανή απάντηση με τη μορφή ερώτησης. Η απάντηση/ερώτηση λοιπόν είναι: «Θα μπαίνατε ποτέ στη διαδικασία να αναρωτηθείτε γιατί να θέλω να μάθω να επικοινωνώ;». Πιθανά όχι. Αυτό λοιπόν είναι το κλειδί και η απάντηση για την τόση ενασχόληση με το γραπτό λόγο· η επικοινωνία.

Η μεγάλη και πολυδιάστατη σημασία κατάκτησης του γραπτού λόγου, έγκειται στο γεγονός ότι προσφέρει στο άτομο έναν επιπλέον τρόπο επικοινωνίας και ταυτοχρόνως γίνεται και τρόπος έκφρασης, καταγραφής και ανταλλαγής ιδεών, αλλά και εμπειριών. Προκειμένου όμως ένας μαθητής που βρίσκεται στα πρώτα βήματά του, να κατακτήσει αυτό το επικοινωνιακό εργαλείο, πρέπει πρώτα να αποκτήσει και να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες, γνώσεις και στρατηγικές, τις οποίες βέβαια να εφαρμόζει αλλά και να ελέγχει εξίσου. Επιπλέον, ο γραπτός λόγος από τη στιγμή που έχει κατακτηθεί σε βαθμό που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αλλά και να κατανοηθεί από το άτομο, μπορεί να αποτελέσει πηγή άπειρων θετικών συναισθημάτων και νέων ανακαλύψεων για τον ίδιο τον εαυτό. Έτσι, μέσω του γραπτού λόγου ο μαθητής γνωρίζει, μαθαίνει να ερμηνεύει και να κατανοεί καλύτερα τον εαυτό του (Σπαντιδάκης, 2011).

Ωστόσο, παρά τη μεγάλη σημασία που έχει ο γραπτός λόγος, η κατάκτησή του δεν είναι εύκολο έργο για το μαθητή, αλλά αντιθέτως είναι άκρως απαιτητικό και πολυπαραγοντικό. Η απαιτητικότητά του έγκειται στο γεγονός ότι θίγει και εμπλέκει όχι μόνο γνωστικές-μεταγνωστικές αλλά και συναισθηματικές λειτουργίες (Παπαδάκη, 2009).

Το γεγονός ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μία σημαντική μεν, απαιτητική δε διαδικασία οφείλεται στο συνδυασμό ρόλων που πρέπει να επιτύχει ο μαθητής-συγγραφέας. Σαφέστερα, ο μαθητής-συγγραφέας πρέπει να κατακτήσει και να εναρμονίσει μέσα του τόσο το ρόλο του δημιουργού όσο και το ρόλο του γραμματέα. Εφόσον επιτευχτεί αυτό, είμαστε σε θέση να μιλήσουμε για γνωστική επάρκεια του κειμένου. Επιπρόσθετα, πέραν του ότι θα πρέπει να εκτελούνται με επιτυχία οι δύο ρόλοι, θα πρέπει επίσης σταδιακά και προοδευτικά,

να «σπαταλούνται» όσο το δυνατό λιγότερο γνωστικοί πόροι (Σπαντιδάκης & Βασιλάκη, 2008).

Αυτό που απορρέει λοιπόν από τα παραπάνω, είναι ότι ο γραπτός λόγος αποτελεί ένα μέσο και εργαλείο επικοινωνίας για τον κάθε μαθητή-συγγραφέα και κατά επέκταση και μία «γέφυρα» κοινωνικοποίησής του. Ένα τέτοιο δεδομένο αυξάνει τη χρησιμότητα και σημασία του γραπτού λόγου, καθώς η κατάκτηση και σωστή χρήση του αποτελεί το εισιτήριο του μαθητή για ομαλή ένταξη στα κοινωνικοπολιτισμικά δρώμενα της ζωής του (Γάκη, Σπαντιδάκης & Βασιλάκη, 2015).

1.2. Γνωσιακά Μοντέλα Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Προχωρώντας τώρα στην αναλυτική περιγραφή των μοντέλων γραφής, πρώτα θα αναλυθούν τα γνωσιακά μοντέλα. Τα μοντέλα αυτά στηρίζονται στη λεπτομερειακή απόδοση των γνωστικών διαδικασιών που ενεργοποιούνται κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (από έναν έμπειρο συγγραφέα) και συνάμα εξετάζονται και οι σχέσεις μεταξύ των διαδικασιών αυτών. Εκ των προαναφερθέντων, προκύπτει λοιπόν ότι στην πλειοψηφία τους τα μοντέλα αυτά είναι περιγραφικά.

Βέβαια, πέραν αυτών έχουν γίνει προσπάθειες κατασκευής αλγοριθμικών μοντέλων, τα οποία ωστόσο δε μπορούν να κριθούν άκρως αξιόπιστα, εξαιτίας του ότι η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου είναι μια πολυπαραγοντική διαδικασία. Αυτό οφείλεται στο ότι δέχεται επιρροή τόσο από γνωστικούς όσο και από ενδοατομικούς (π.χ. κίνητρα, άγχος), συναισθηματικούς, κοινωνικο-πολιτισμικούς, καθώς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αυτό κάνει το χειρισμό, έλεγχο και δη την αναπαράσταση τους σε έναν υπολογιστή μία άκρως πολύπλοκη, δύσκολη και μη αξιόπιστη προσπάθεια (Σπαντιδάκης, 2010).

Συνοπτικά τα γνωσιακά μοντέλα προάγουν την ιδέα ότι η διαδικασία παραγωγής επικοινωνιακού κειμένου αποτελεί μια πολυσύνθετη δραστηριότητα, καθώς η επιτυχής ολοκλήρωσή της, απαιτεί τη συνεργασία τόσο γνωστικών, όσο και γλωσσικών, μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών διαδικασιών. Σαφώς, η ανακάλυψη και ενασχόληση με το συντονισμό διεργασιών που απαιτούνται για την επιτυχή ολοκλήρωση της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου, προέκυψε σταδιακά και με συνεχή έρευνα. Έτσι, είχε παρατηρηθεί αρχικώς μία σαφής μονόπλευρη αφοσίωση των γνωσιακών ψυχολόγων στις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, δίχως να λαμβάνεται υπόψη το πολυπαραγοντικό της διαδικασίας. Η διαδικασία της γραφής, βάση των πρώτων μοντέλων, παρουσιάζονταν με γραμμική πορεία (δηλ. το κάθε στάδιο γραφής ακολουθούσε το επόμενο δίχως κάποια άμεση σύνδεση μεταξύ τους). Μετέπειτα ωστόσο, δόθηκε περισσότερη προσοχή στη δυναμική της διάσταση, με το κάθε στάδιο γραφής να έχει μια αλληλένδετη και αλληλοεπηρεαζόμενη σχέση τόσο με το επόμενο, όσο και με το προηγούμενο (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Σπαντιδάκης, 2010).

Ένα από τα πρώτα λοιπόν μοντέλα που εστίασε στο δυναμικό της διαδικασίας, καθώς και στο ρόλο του συγγραφέα, είναι το μοντέλο των Flower & Hayes το οποίο θα παρουσιαστεί αναλυτικά στην ακόλουθη υποενότητα.

1.2.1. Το μοντέλο των Flower και Hayes

Το μοντέλο των Flower και Hayes, που στο σύνολό του επικεντρώνεται στις γνωστικές διαδικασίες που ρυθμίζουν τη σύνθεση γραπτού λόγου, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ο θεμέλιος λίθος στην προσπάθεια ανάπτυξης νεότερων μοντέλων. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, προάγεται η άποψη ότι τόσο η παραγωγή γραπτού λόγου, όσο και η κατανόησή του, αποτελούν μια διαδικασία ή καλύτερα μια προσπάθεια επίλυσης προβλήματος, με απώτερο σκοπό την επίτευξη επιτυχούς επικοινωνίας (Σπαντιδάκης, 2010). Να επισημανθεί ότι οι γνωστικές διεργασίες στις οποίες επικεντρώνεται το συγκεκριμένο μοντέλο τελούνται την ίδια τη στιγμή της συγγραφικής παραγωγής.

Η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία δυναμική και πολυεπίπεδη, ενώ η πορεία σύνθεσης που ακολουθείται χαρακτηρίζεται ως ιεραρχική, δίχως γραμμική επεξεργασία. Στο έργο τους, οι Hayes και Flower έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στις εσωτερικές νοητικές διεργασίες που πραγματοποιεί ο συγγραφέας, συσχετίζοντας και αναδεικνύοντας την αλληλένδετη και αμφιτερόπλευρη σχέση των εξής τριών παραγόντων: περιβάλλον εργασίας, μακρόχρονη μνήμη και βραχύχρονη μνήμη του συγγραφέα. Ταυτόχρονα, εστίασαν στις συγγραφικές υπό-διαδικασίες του σχεδιασμού, της καταγραφής και της αναθεώρησης του κειμένου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Προς διευκρίνιση, το περιβάλλον εργασίας αναφέρεται σε οτιδήποτε υπάρχει και ασκεί επιρροή «έξω» από το συγγραφέα. Επίσης, αναφορικά με τη μακρόχρονη και βραχύχρονη μνήμη, αυτές λειτουργούν ως αποθήκη αλλά και πηγή ιδεών, πληροφοριών και κατεκτημένων εμπειριών, οι οποίες (πληροφορίες) σχετίζονται άμεσα με το εκάστοτε προς επεξεργασία θέμα, σκοπό και ακροατήριο. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η σωστή επένδυση του περιεχομένου, του προς συγγραφή κειμένου. Αυτό λοιπόν το δίκτυο αποθηκευμένων γνώσεων ενεργοποιεί και χρησιμοποιεί αναλόγως των περιστάσεων ένας έμπειρος συγγραφέας, με την προϋπόθεση βέβαια ότι έχει προηγηθεί μία επιτυχής νοητική κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση των αποκτηθέντων πληροφοριών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Χαρακτηριστικό γνώρισμα του μοντέλου αυτού, είναι επίσης το γεγονός ότι η παραγωγή γραπτού λόγου σε συνδυασμό με τα γνωσιακά της γνωρίσματα, αντιμετωπίζεται ως μία διαδικασία επίλυσης προβλήματος, όπως άλλωστε αναφέρθηκε και προηγουμένως. Εξέχων ρόλος δίνεται δε στις διαδικασίες κατανόησης και προσοχής. Πιο συγκεκριμένα, η κατανόηση και η προσοχή εκλαμβάνονται ως επιμέρους γνωσιακές διαδικασίες, με την πρώτη να αποτελεί τον τρόπο σχηματισμού αναπαραστάσεων, ενώ τη δεύτερη να λειτουργεί ως τεχνική φιλτραρίσματος για τα σημαντικά σημεία του κειμένου. Εν συνεχεία του έργου τους, οι δύο

ερευνητές, με σκοπό την πιο ρεαλιστική και κατανοητή παρουσίαση του μοντέλου, προχώρησαν στον «τεμαχισμό» της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου στις εξής υπο-διαδικασίες:

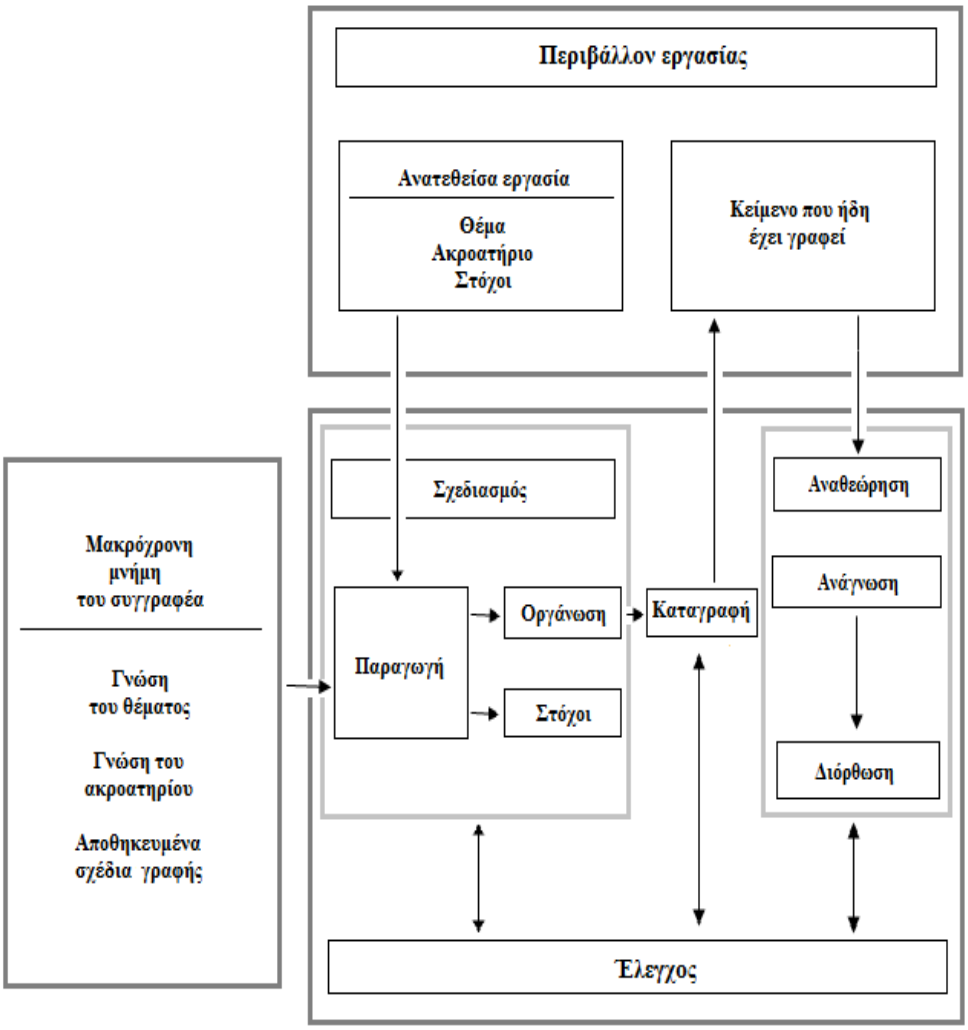
- Σχεδιασμός: Η διαδικασία του σχεδιασμού, όπως αναφέρει ο Σπαντιδάκης (2010) *«αναφέρεται στην εσωτερική αναπαράσταση της γνώσης»* (σ. 44). Συγκριμένα συντελείται σε δύο στάδια, όπου το πρώτο είναι η ανάσυρση των απαραιτήτων πληροφοριών, που είναι άμεσα συνυφασμένες με το θέμα του κειμένου, από τη μακρόχρονη μνήμη (*γέννηση ιδεών*). Να σημειωθεί ότι, οι σωστά δομημένες πληροφορίες στη μακρόχρονη μνήμη συνεπάγονται με την ευκολότερη και μη χρονοβόρα ανάσυρσή τους. Τις πληροφορίες αυτές καλείται στη συνέχεια ο συγγραφέας, να αναδιαμορφώσει και να τοποθετήσει στη σωστή σειρά προχωρώντας στο δεύτερο στάδιο που είναι η οργάνωση. Στο στάδιο αυτό, το οποίο είναι άκρως σημαντικό, συναντάται η διαδικασία ομαδοποίησης ιδεών και κατασκευής εννοιολογικών συνόλων. Επιπλέον, διαφαίνεται η συνδρομή της δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης. Δηλαδή ο συγγραφέας εστιάζει στο τι θα γραφτεί και πώς θα γραφτεί, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και τους σκοπούς που ο ίδιος θέτει (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Σπαντιδάκης, 2010).
- Καταγραφή: Στο στάδιο αυτό συναντάται η αποτύπωση των ιδεών στο χαρτί, με απώτερο στόχο την ολοκλήρωση του κειμένου. Οι ιδέες παίρνουν «σάρκα και οστά» δημιουργώντας προτάσεις και παραγράφους, ενώ προσαρμόζονται ανάλογα με τους γλωσσικούς, συντακτικούς, γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες που έχει αφομοιώσει ο κάθε συγγραφέας. Στο στάδιο αυτό έχουμε την εμπλοκή τόσο των λεξικογραμματικών και συντακτικών κεκτημένων κανόνων του συγγραφέα, όσο και των μηχανιστικών του δεξιοτήτων. Να επισημανθεί ότι το συγκεκριμένο στάδιο είναι άμεσα συνυφασμένο με τις διεργασίες της εργαζόμενης μνήμης. Επιπλέον, όσα καταγράφονται καθόλη τη διαδικασία του συγκεκριμένου σταδίου, έχουν ως αποδέκτη τον ίδιο το συγγραφέα, απαιτώντας την αμέριστη προσοχή του στο περιεχόμενο του κειμένου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Σπαντιδάκης, 2010).
- Αναθεώρηση - Βελτίωση: Στο συγκεκριμένο στάδιο συντελείται η συνειδητή επανεξέταση και αξιολόγηση των όσων έχουν γραφτεί, με σκοπό να ελεγχθεί αν έχουν επιτευχτεί οι στόχοι που τέθηκαν πριν την έναρξη της συγγραφικής διαδικασίας. Πραγματοποιούνται οι απαραίτητες διορθώσεις που κατά κόρον αφορούν τη δομή (κειμένου & προτάσεων), το είδος, τη σύνταξη και το περιεχόμενο του κειμένου. Στο συγκεκριμένο στάδιο πραγματοποιούνται ο ανασχεδιασμός και ανακατασκευή των πρωταρχικών ιδεών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Σπαντιδάκης, 2010).

- Έλεγχος: Το τελευταίο αυτό στάδιο έχει εξίσου την βαρύτητα του, καθώς αποτελεί την επικύρωση των προηγούμενων διαδικασιών στις οποίες προέβη ο συγγραφέας προκειμένου να παράξει κείμενο. Επιπροσθέτως, στο συγκεκριμένο στάδιο συντελείται η επιλογή επιστροφής σε οποιασδήποτε από τις προηγούμενες υπο-διαδικασίας που κρίνεται απαραίτητη, επιτρέποντας τη μετάβαση του συγγραφέα από τη μια φάση στην άλλη. Επιπλέον, η υπο-διαδικασία του ελέγχου είναι αυτή που ασυνείδητα ορίζει τον απαραίτητο χρόνο και κόπο που «επιτρέπεται» να αφιερώσει ο συγγραφέας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Σπαντιδάκης, 2010).

Συνοπτικά, σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο που μελετήθηκε και τους ερευνητές που το υποστηρίζουν, η παραγωγή του γραπτού λόγου αποτελεί μια πολυπαραγοντική, σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία, με διαδικασίες και υπο-διαδικασίες άμεσα αλληλένδετες, αλληλοεξαρτώμενες και συνυφασμένες η μία με την άλλη. Ουσιαστικά όλες οι διαδικασίες εμπλέκονται σε ένα «παιχνίδι» συνεχούς ανατροφοδότησης. Η γραφή αντιμετωπίζεται ως μια δυναμική, με εύκαμπτα όρια διαδικασία και όχι ως μια γραμμική διαδικασία, διαθέτοντας ωστόσο ιεραρχικά στοιχεία οργάνωσης. Έτσι, επιτρέπεται η ανά πάσα ώρα και στιγμή μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο, είτε προς τα εμπρός είτε προς τα πίσω. Επιπροσθέτως, ένα βασικό πόρισμα που προκύπτει είναι ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία συνεχούς ελέγχου και βελτίωσης, με απώτερο σκοπό την επίτευξη του καλύτερου δυνατού συγγραφικού αποτελέσματος, ώστε έπειτα να επιτευχθεί και πλήρη κατανόησή του από τον αναγνώστη. Αυτό σαφώς και επιτυγχάνεται μέσα από την τήρηση ενός συμπλέγματος κανόνων, τους οποίους έχει αφομοιώσει και εφαρμόζει ο συγγραφέας, κάποιους συνειδητά και άλλους ασυνείδητα, επιδιώκοντας ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα. Εξού και ο λόγος που η όλη διαδικασία αντιμετωπίζεται ως μία προσπάθεια επίλυσης προβλήματος, προσανατολισμένη στις ανάγκες του αναγνώστη (Γάκη, 2015. Σπαντιδάκης, 2010).

Ωστόσο, παρά την λεπτομερή και τεκμηριωμένη έρευνα και ανάπτυξη πάνω στο συγκεκριμένου μοντέλο, φαίνεται να μην κινείται επαρκώς εντός κοινωνικο-πολιτισμικών και συναισθηματικών πλαισίων, με αποτέλεσμα η εστίαση που κάνει στις γνωστικές λειτουργίες να κρίνεται μονομερής και ταυτοχρόνως ελλιπής. Κάτι τέτοιο είχε ως επακόλουθο το συγκεκριμένο μοντέλο να γίνει επίκεντρο κριτικής, εξαιτίας της απλότητας που το χαρακτήριζε σε ορισμένα σημεία. Έτσι, δόθηκε τότε το έναυσμα για την δημιουργία νέων κοινωνιο-γνωσιακών μοντέλων, τα οποία και θα εξετασθούν στη συνέχεια και μάλιστα δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στο κοινωνικό πλαίσιο που είναι ενταγμένη η εκάστοτε διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Προτού ωστόσο εμβαθύνουμε στις κοινωνιο-

γνωσιακές θεωρίες με τα αντίστοιχα μοντέλα τους, θα εξετάσουμε τα αναπτυξιακά μοντέλα και πιο συγκεκριμένα το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών και το μοντέλο μετασχηματισμού πληροφοριών των Bereiter και Scardamalia.



Σχήμα 2. Δομή του γνωσιακού μοντέλου των Flower και Hayes (Σπαντιδάκης, 2010, σ.45).

1.2.2. Αναπτυξιακά μοντέλα των Bereiter και Scardamalia

Προχωρώντας στα αναπτυξιακά μοντέλα, ως βασικούς εκπρόσωπους της αναπτυξιακής θεωρίας συναντούμαι τους Bereiter και Scardamalia. Οι συγκεκριμένοι ασχολήθηκαν και ανέπτυξαν θεωρίες σχετικά με την αναπτυξιακή πορεία των γνωστικών-γλωσσικών δεξιοτήτων, τα εξελικτικά στάδια που ακολουθεί ο συγγραφέας, καθώς και τη μετεξέλιξή του από αρχάριο σε έμπειρο, αναπτύσσοντας δύο μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου. Το ένα γνωσιακό-αναπτυξιακό μοντέλο είναι αυτό της παράθεσης πληροφοριών (knowledge telling) και αφορά τους αρχάριους μαθητές-συγγραφείς, παρουσιάζοντας τη συγγραφή κειμένου ως μια εκ φυσικού τρόπου αποκτηθείσα δεξιότητα. Το δεύτερο γνωσιακό-αναπτυξιακό μοντέλο, είναι αυτό του μετασχηματισμού πληροφοριών (knowledge transforming), το οποίο αφορά

τους έμπειρους μαθητές-συγγραφείς και αντανακλά τις δυσκολίες κατάκτησης της συγγραφικής διαδικασίας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Τα μοντέλα αυτά παρατίθενται και αναλύονται στις επόμενες υποενότητες.

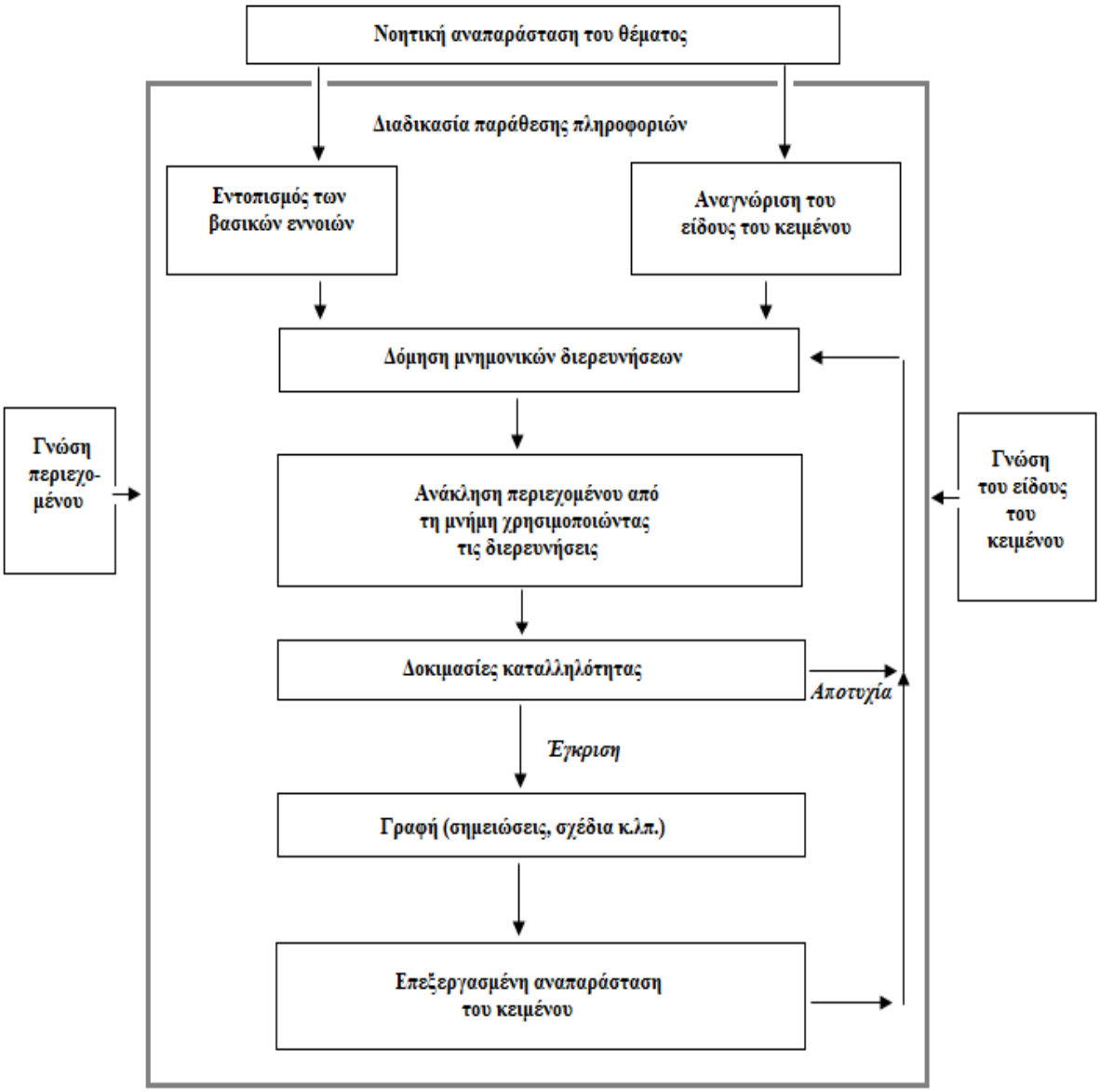
1.2.2.1. Μοντέλο της παράθεσης πληροφοριών των Bereiter και Scardamalia

Στο συγκεκριμένο μοντέλο συναντάται ο αμύητος στις σωστές διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου μαθητής-συγγραφέας, που ξεκινά τη διαδικασία συγγραφής μέσω «νοητικής αναπαράστασης» του θέματος. Ο συγκεκριμένος, αντλεί ιδέες/πληροφορίες από το ήδη δοσμένο θέμα ή κείμενο, προκειμένου να συνθέσει το δικό του χωρίς περαιτέρω εννοιολογική εμβάθυνση ή επεξεργασία. Στην προκειμένη περίπτωση η υπο-διαδικασία του σχεδιασμού εμπλέκεται στο ελάχιστο κατά την παραγωγή κειμένου, ενώ τη θέση της παίρνει το τέχνασμα «και μετά τι;», δηλαδή μια συνειρμική καταγραφή οποιασδήποτε ιδέας έρθει πρώτη στην επιφάνεια. Επιπλέον, οι γνωστικές διαδικασίες χαρακτηρίζονται από απλότητα, μιμούμενες σε ένα βαθμό τη συλλογιστική του προφορικού λόγου. Επομένως, ο συγγραφέας έχοντας ως γνώμονα είτε τις δοσμένες λέξεις κλειδιά, είτε αυτές που αυτόματα ανέσυρε από τη μνήμη του, ξεκινά τη σύνθεση του κειμένου μέσα από τη συγγραφή οποιασδήποτε ιδέες του γεννηθεί (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Σπαντιδάκης, 2010).

Η διαδικασία παραγωγής γραφής ξεδιπλώνεται μέσω δύο τύπων γνώσεων, τη «γνώση για το περιεχόμενο» που αφορά την επεξεργασία των ήδη γνωστών πληροφοριών και τη «γνώση για το είδος του κειμένου». Μεταξύ των διαδικασιών του συγκεκριμένου μοντέλου παρεμβάλλονται «δοκιμασίες καταλληλότητας», τις οποίες θα χαρακτηρίζαμε ως ένα μικρού βαθμού «φιλτράρισμα» των ανακτημένων μνημονικών, επί του θέματος αναλύσεων, ώστε να κριθούν κατάλληλες ή μη προς χρήση. Αν περάσουν το «τεστ καταλληλότητας», προχωρούν στο επόμενο στάδιο επεξεργασίας, όπου είναι αυτό του «εντοπισμού των βασικών εννοιών». Ωστόσο, παρά την ποικιλία των διαδικασιών που παρατηρούνται, αυτές πραγματοποιούνται απρόθετα και ασυνείδητα στις πλειοψηφία τους, χωρίς την καταβολή μεγάλου βαθμού κόπου και προσοχής (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Στο συγκριμένο μοντέλο, ο συγγραφέας συνθέτει με γνώμονα τον ίδιο και όχι με γνώμονα τις ανάγκες, προτιμήσεις και επιθυμίες του αναγνώστη/ακροατηρίου. Ουσιαστικά μιλάμε για μια απλή και στιγμιαία καταγραφή ιδεών, άμεσα διαθέσιμων από τη μακρόχρονη μνήμη, χωρίς να είναι ενταγμένες στο σωστό επικοινωνιακό πλαίσιο και με συνεχείς παύσεις στη ροή του λόγου. Συναντάται μεγαλύτερη εστίαση στην ποσότητα και όχι τόσο στην ποιότητα του κειμένου, όσο και όλης της διαδικασίας συγγραφής. Βέβαια, η ποιότητα του κειμένου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τις ικανότητες του συγγραφέα, καθώς και από τον τρόπο

διαχείρισης των ιδεών του. Αξίζει να σημειωθεί, ότι δεν είναι λίγες οι φορές που ακόμα και έμπειροι συγγραφείς, οι οποίοι βέβαια γνωρίζουν καλά το προς ανάλυση θέμα και διαθέτουν την ικανότητα να το χειριστούν άριστα, προτιμούν και χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο μοντέλο (Σπαντιδάκης, 2010). Στην επόμενη σελίδα διατίθεται η σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου, με τις αντίστοιχες υπο-διαδικασίες και τις σχεσιακές ακολουθίες που τις χαρακτηρίζουν.



Σχήμα 3. Το μοντέλο της παράθεσης πληροφοριών (Σπαντιδάκης, 2010, σ. 47).

1.2.2.2. Μοντέλο του μετασχηματισμού πληροφοριών των Bereiter και Scardamalia

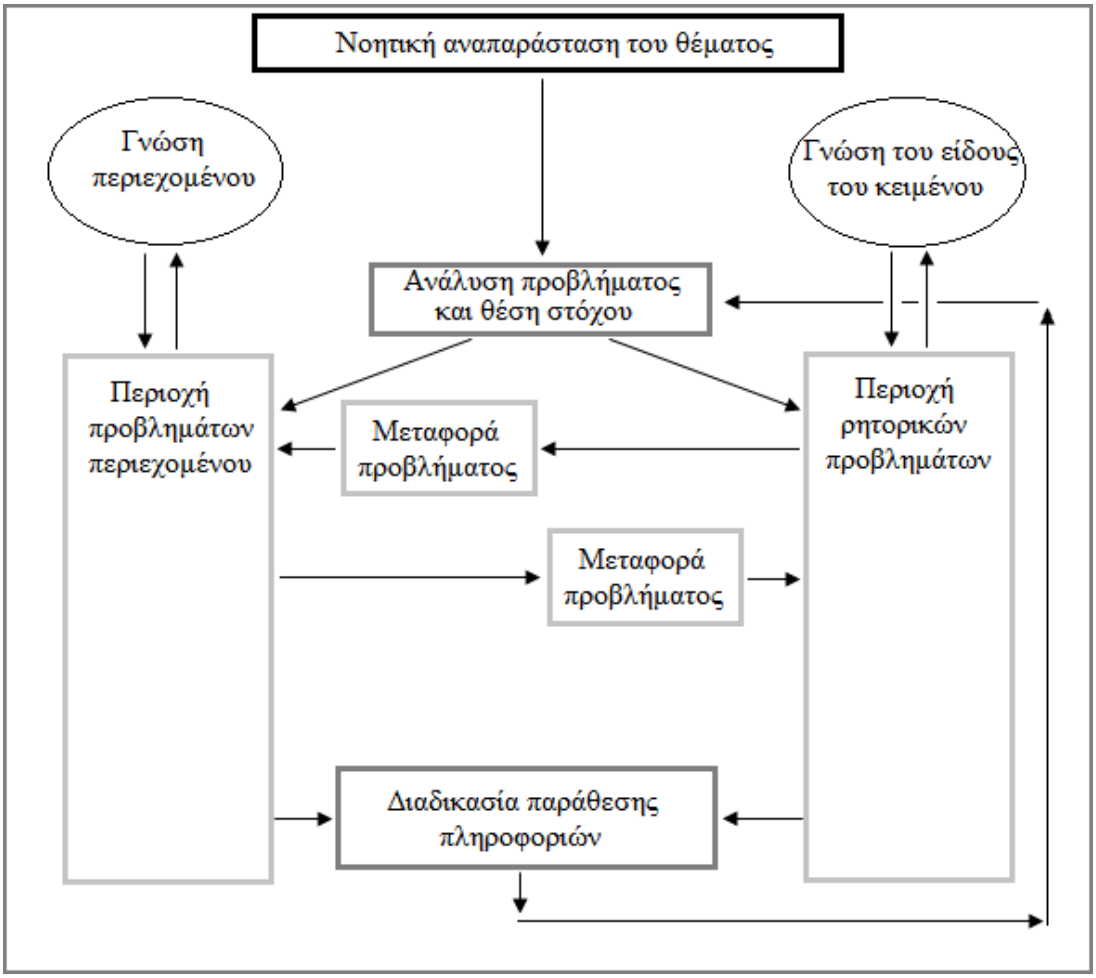
Το μοντέλο μετασχηματισμού πληροφοριών (knowledge transforming) υιοθετείται πλέον από τον έμπειρο μαθητή-συγγραφέα, εξού και οι υψηλές γνωστικά απαιτήσεις του (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Εν συγκρίσει με το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών, το συγκεκριμένο αποτελεί μια εμπρόθετη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Η διαδικασία παραγωγής γραφής βέβαια και στο συγκεκριμένο μοντέλο ξεκινά με την «νοητική αναπαράσταση του θέματος», αλλά ακολουθείται και από μία διαδικασία στοχοθεσίας, η οποία είναι προσανατολισμένη προς δύο κατευθύνσεις.

Συγκερκιμένα, οι δύο κατευθύνσεις αφορούν το «πεδίο περιεχομένου» όπου εντάσσονται πληροφορίες της μακροχρόνιας μνήμης που σχετίζονται με τις αντιλήψεις, τα ιδανικά, τις ιδεολογίες και τις γνώσεις του έμπειρου μαθητή-συγγραφέα, καθώς και το «ρητορικό πεδίο» που αφορά την επικοινωνιακή περίσταση και τους στόχους. Παρά το θεωρητικό, τυπικό διαχωρισμό των δύο πεδίων, υπάρχει άμεση συσχέτιση και αλληλεπίδραση μεταξύ των στόχων τους, με τους τελευταίους να «μεταφέρονται ως πρόβλημα» από το ένα πεδίο στο άλλο. Κάτι τέτοιο δημιουργεί μία διαλεκτική σχέση μεταξύ τους. Εν γένει, η στοχοθεσία προσανατολίζεται τόσο προς τις επικοινωνιακές ανάγκες του ακροατηρίου, όσο και προς τις λεξικογραμματικές και δομικές απαιτήσεις του κειμένου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Σπαντιδάκης, 2010).

Δέκτης πλέον της όλης διαδικασίας είναι εμπρόθετα το ακροατήριο και όλη η προετοιμασία και οι υπο-διαδικασίες ενεργοποιούνται βάση των ενδιαφερόντων, αναγκών και προτιμήσεων αυτού, όπως και η φάση του σχεδιασμού. Πλέον υπάρχει σαφής επίγνωση από το συγγραφέα τόσο του περιεχομένου, όσο και του είδους του κειμένου, με αποτέλεσμα ο χειρισμός του να είναι και αποτελεσματικότερος. Επιπροσθέτως, υπάρχει ένας συνεχής μετασχηματισμός της γνώσης και δεν εκτελείται πλέον αυτοματοποιημένη καταγραφή ιδεών, ενώ το κείμενο αποκτά πια το προσωπικό στίγμα του συγγραφέα. Οι υπο-διαδικασίες του σχεδιασμού, επανελέγχου και της βελτίωσης αποτελούν τώρα απαραίτητο εργαλείο του έμπειρου συγγραφέα και εξυπηρετούν συγκεκριμένους κειμενικούς σκοπούς. Επίσης, οι υπο-διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου δε λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά αλληλοεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται, παράγοντας ένα μεταγνωσιακά εξελιγμένο κράμα γνώσης (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Πρόσθετα, η ποιότητα του τελικού προϊόντος που θα παραχθεί από το μαθητή-συγγραφέα, εξαρτάται άμεσα από την επιδεξιότητά του για τον εντοπισμό των ασυμφωνιών εντός του κειμένου του. Συνάμα, ο μαθητής-συγγραφέας δεν ενδιαφέρεται μόνο για την αποτύπωση ιδεών, αλλά και για την ενδόμυχη κατανόηση τους από τον ίδιο, μέσω μιας

διαδικασίας εσωτερικής γνωστικής επεξεργασίας. Πλέον, η συνεχής δημιουργία νέων στόχων προς επίτευξη από το μαθητή-συγγραφέα, είναι η κινητήριος δύναμη της όλης διαδικασίας. Επίσης, η ανάγκη διαμόρφωσης ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, δεδομένων των πλέον αυξημένων μεταγνωσιακών απαιτήσεων, κρίνεται απαραίτητη ώστε να αποφευχθεί οποιαδήποτε διαδικαστική δυσκολία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Συμπερασματικά, τα δύο αυτά μοντέλα των Bereiter και Scardamalia, παραθέτουν την εξελικτική διαδρομή που θα διανύσει ο άπειρος μαθητής-συγγραφέας και τα σκαλοπάτια τα οποία πρέπει να κατακτήσει, έως ότου φθάσει στο βάθρο του έμπειρου και μεταγνωσιακά άρτια εξοπλισμένου συγγραφέα. Τέλος, ακολουθεί η σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου με τις αντίστοιχες υπο-διαδικασίες και τρόπους σύνδεσης τους.



Σχήμα 4. Το μοντέλο του μετασχηματισμού πληροφοριών (Σπαντιδάκης, 2010, σ. 47).

1.2.3. Μοντέλο της επιδέξιας γραφής του Kellogg

Με το μοντέλο της επιδέξιας γραφής, έρχεται με τη σειρά του να επισφραγίσει και να ολοκληρώσει την πορεία των γνωσιακών-αναπτυξιακών μοντέλων ο Kellogg. Η πρόταση του

συγκεκριμένου μοντέλου έγινε κάτω από το πρίσμα της θεωρίας του ίδιου, ότι τα προαναφερθέντα αναπτυξιακά μοντέλα, αποτελούσαν μόνο τα δυο πρώτα σκαλοπάτια, στην πορεία «δημιουργίας» ενός άρτια καταρτισμένου και ώριμου συγγραφέα, υπονοώντας και καταδεικνύοντας ένα τρίτο και τελικό σκαλοπάτι. Αυτό λοιπόν που έκανε, ήταν να προτείνει και να προσθέσει ένα επιπλέον και τελευταίο επίπεδο στη συγγραφική πορεία ανάπτυξης ενός συγγραφέα.

Σύμφωνα με αυτό, πέραν του μοντέλου παράθεσης πληροφοριών και του μοντέλου μετασχηματισμού πληροφοριών, τον κύκλο της αναπτυξιακής αλυσίδας κλείνει το *μοντέλο επιδέξιας γραφής*. Αυτό που πραγματοποιείται λοιπόν στο νέο αυτό στάδιο, είναι ότι ο συγγραφέας με κατεκτημένες πλέον τις δεξιότητες σχεδιασμού, καταγραφής, αλλά και αναθεώρησης, κατακτά επιπλέον την ικανότητα να συγκρατεί στη μνήμη του τρεις (όχι απαραίτητα σχετικές μεταξύ τους) αναπαραστάσεις που αφορούν το κείμενό του. Η μία αναπαράσταση αφορά και περικλείει τις ιδέες του συγγραφέα για το κείμενό του, η δεύτερη αποτελεί την αναπαράσταση του ίδιου του κειμένου, ενώ η τρίτη την πιθανή απόδοση του κειμένου από τον αναγνώστη. Ο Kellogg πρότεινε το συγκεκριμένο αναπτυξιακό επίπεδο, στηριζόμενος στην ιδέα ότι ο κάθε έμπειρος συγγραφέας, προκειμένου να εξαντλήσει μέσω του τρόπου γραφής του όλους τους πιθανούς τρόπους ερμηνείας που ένας αναγνώστης μπορεί να δώσει, παράγει νοερά ένα εικονικό ακροατήριο (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Γάκη, 2015. Kellogg, 2008).

Προκειμένου να γίνει πιο παραστατικό και κατανοητό το συγκεκριμένο μοντέλο, παρατίθενται παρακάτω τα τρία στάδια της αναπτυξιακής πορείας που ακολουθεί ο εν δυνάμει έμπειρος συγγραφέας:

- Το πρώτο στάδιο που συναντάει ο τότε αρχάριος συγγραφέας, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως αφορά το στάδιο παράθεσης των πληροφοριών. Στο στάδιο αυτό, όπως και έχει αναλυθεί, η συγγραφική διαδικασία αφορά ξεκάθαρα την αποτύπωση και επισφράγιση των σκέψεων και ιδεών του συγγραφέα. Ο συγγραφέας, αν και πιθανά έχει γνώση των αναγκών του ακροατηρίου του, αφοσιώνεται κατά κόρον στην καταγραφή των σκέψεών του, μη λαμβάνοντας υπόψη τις πρώτες (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Kellogg, 2008).
- Το δεύτερο στάδιο της αναπτυξιακής πορείας, όπως επίσης προαναφέρθηκε και αναλύθηκε σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, αφορά το μετασχηματισμό των πληροφοριών. Στο συγκεκριμένο στάδιο συναντάται μια συνεχής θετική ανάδραση μεταξύ συγγραφέα και κειμένου, η οποία ακολουθείται από διαδικασίες αναθεώρησης και επανασχεδιασμού του κειμένου και των προς επεξεργασία ιδεών. Ο συγγραφέας, εισέρχεται σε ένα «κυνήγι» εντοπισμού πιθανών ασυμφωνιών μεταξύ των ιδεών και όσων ήδη έχει αναφέρει στο κείμενό

του. Πλέον, η διαδικασία συγγραφής προσπαθεί να είναι περισσότερο προσανατολισμένη προς τις ανάγκες και αναπαραστάσεις του ακροατηρίου, όμως αυτό δεν επιτυγχάνεται με συνέπεια λόγω των περιορισμών της εργαζόμενης μνήμης. Επιπρόσθετα, στο στάδιο αυτό οι νοητικές αναπαραστάσεις του συγγραφέα ισχυροποιούνται και εδραιώνονται στη μακρόχρονη μνήμη (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Kellogg, 2008).

- Το τρίτο και τελευταίο στάδιο είναι αυτό της επιδέξιας γραφής που πρότεινε ο Kellogg και είναι προσανατολισμένο προς το όφελος του αναγνώστη. Ο συγγραφέας είναι σε θέση να προβλέψει τους πιθανούς τρόπους ερμηνείας του κειμένου του από τον αναγνώστη και στηριζόμενος σε αυτές του τις προβλέψεις, εκτελεί τις διαδικασίες σχεδιασμού, συγγραφής και αναθεώρησης του κειμένου. Αυτό το στάδιο συναντάται μόνο στους ώριμους/έμπειρους συγγραφείς, οι οποίοι πλέον έχουν την πλήρη ικανότητα διαχείρισης των λειτουργιών και αναπαραστάσεων της εργαζόμενης μνήμης. Όπως ελέχθη προηγουμένως, στο συγκεκριμένο στάδιο ο πλέον έμπειρος συγγραφέας είναι σε θέση να διατηρήσει ταυτόχρονα στη μνήμη του σκέψεις και ιδέες που αφορούν τόσο εκείνον, όσο και το κείμενο, αλλά και τα «θέλω» και πιθανές ερμηνείες του αναγνώστη (Kellogg, 2008).

Τέλος, να αναφερθεί ότι η χρονική περίοδος που πιθανολογείται πως διανύει το παιδί για να φτάσει στο στάδιο της επιδέξιας γραφής, είναι μια δεκαετία μετά από την κατάκτηση του σταδίου μετασχηματισμού των πληροφοριών. Βέβαια αυτό εξαρτάται και από περαιτέρω ακαδημαϊκούς και γνωστικούς παράγοντες που «κυκλώνουν» το μαθητή-παιδί (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

1.3. Κοινωνιο-γνωσιακά Μοντέλα Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Προχωρώντας σε μετέπειτα αναδυόμενα μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου, συναντάμε τα κοινωνιο-γνωσιακά μοντέλα. Αφήνοντας πίσω πλέον την απλοϊκή, μη ευέλικτη και μονοεπίπεδη επεξεργασία και προσέγγιση των γνωστικών και αναπτυξιακών μοντέλων, ανοίγουν οι δρόμοι για νέες, πολυπαραγοντικές, κοινωνικο-πολιτισμικά επηρεασμένες προσεγγίσεις.

Αυτή η επανάσταση και η αναθεώρηση στα μέχρι τότε δεδομένα παρουσιάζεται στο μεσοδιάστημα 1980-1990. Η γνώση πλέον και συνάμα η παραγωγή του γραπτού λόγου κρίνονται και αντιμετωπίζονται ως κοινωνική κατασκευή, έντονα επηρεασμένη από την εκάστοτε πολιτισμική κουλτούρα του συγγραφέα ή αναγνώστη. Σύμφωνα λοιπόν με την κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση, όλες οι γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες συντελούνται μέσα στον «κύκλο» που ονομάζεται κοινωνία και επηρεάζεται, αλλά και επηρεάζει αυτόν. Η γραφή και κατά επέκταση η παραγωγή γραπτού λόγου δεν αποτελεί πλέον μια ατομική, από-κειμενικοποιημένη διαδικασία, αλλά ένα κοινωνικό «αλισβερίσι». Εν κατακλείδι, μέσω των νέων κοινωνικο-γνωστικών μοντέλων που θα αναφερθούν στη συνέχεια, θα γίνει αντιληπτή η γεφύρωση που επιτεύχθηκε μεταξύ ατομικής γνώσης (individual cognitions) και κοινωνικών παραγόντων που ασκούν άμεση επιρροή στη γραφή. Τα μοντέλα λοιπόν που θα αναφερθούν, τα οποία είναι και τα σημαντικότερα, είναι: α) το μοντέλο κατασκευής διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower και β) το νέο κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο του Hayes (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Γάκη, 2015).

1.3.1. Μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower

Σύμφωνα με το κοινωνιο-γνωσιακό μοντέλο κατασκευής διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower (1994), προτείνεται η μελέτη του γραπτού λόγου, αντιμετωπιζόμενη ως μια γνωστική διαδικασία, κάτω από ένα κοινωνικο-πολιτισμικά ενταγμένο και οριοθετημένο πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται στον Σπαντιδάκη (2010) σε μία περιγραφική και λεπτομερή ανάλυση:

«*...η συγγραφή είναι ενεργητική διαδικασία κατασκευής νοήματος (εποικοδομιστική διαδικασία), μια κοινωνική και ρητορική πράξη κατά την οποία το νόημα που δίνει ο συγγραφέας στο κείμενό του και κατασκευάζει ο αναγνώστης προκύπτει μέσα από τη διαπραγμάτευση μεταξύ των αναπαραστάσεων του συγγραφέα και του αναγνώστη (διαπραγματευόμενο νόημα) αλλά και μεταξύ αυτών και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, των πρακτικών και των συμβάσεων της κοινότητας Λόγου, τις οποίες ο συγγραφέας και ο αναγνώστης προσπαθούν να διαχειριστούν και να τις μετασχηματίσουν σε σημαντικούς γι'*

αυτούς σκοπούς και εναλλακτικούς στόχους, όταν συγκρούονται με τις δικές τους αναπαραστάσεις (δραστηριότητα γραμματισμού).» (σ. 51).

Επεξηγηματικά, οι διαδικασίες που διέπουν το γραπτό λόγο είναι ενεργητικές, εποικοδομιστικές διαδικασίες που εμφανίζονται προοδευτικά μέσα από πολύπλοκες δραστηριότητες γραμματισμού, εντός ενός σύνθετου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου. Το κοινωνικο-πολιτισμικό αυτό πλαίσιο, οριοθετείται με τη σειρά του από τη γλώσσα και τις συμβάσεις λόγου. Πέραν των προαναφερθέντων διαδικασιών, στο μοντέλο αυτό περιλαμβάνεται ως συνιστώσα η «ενεργοποιημένη γνώση», που είναι ανάλογη των εκάστοτε περιστάσεων και στόχων συγγραφής, με τους τελευταίους να ορίζονται από τον εκάστοτε συγγραφέα ή αναγνώστη.

Ακολούθως, η γλώσσα και οι συμβάσεις του λόγου γίνονται άμεσος παράγοντας επιρροής, τόσο για το συγγραφέα, όσο και για τον αναγνώστη. Οι νοητικές αναπαραστάσεις των παραπάνω υποκειμένων, που κατασκευάζονται κατά την διάρκεια των διαδικασιών γραφής και ανάγνωσης, τυγχάνει βέβαια πολλές φορές να έρχονται σε σύγκρουση. Αυτό έχει ως αποτέλεσα τη δημιουργία ενός εύπορου εδάφους, για τη δυνητικά γένεση νέων ερμηνειών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Τέλος, βαρύνουσας σημασίας κρίνεται η συνειδητή γνώση των παραγόντων και διαδικασιών που σχετίζονται με την κατασκευή νοήματος, προκειμένου ο νέος μαθητής να μετεξελιχθεί σε έναν έμπειρο συγγραφέα. Επικουρική βοήθεια για αυτή την μετάβαση από την απειρία στην εμπειρογνωμοσύνη, προσφέρει η ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων, οι οποίες αφορούν την κατασκευαστική γνώση κειμένων σε συνδυασμό με κοινωνικο-πολιτισμικές και ιδεολογικές λειτουργίες που εξυπηρετεί ο γραπτός λόγος. Μέσω του συγκεκριμένου μοντέλου λοιπόν, αποπειράται ένα πάντρεμα της γνωστικής και κοινωνικής προσέγγισης του γραπτού λόγου, με μεγαλύτερη εστίαση στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, από το οποίο αντλείται η νοηματοδότηση του κειμένου από το μαθητή-συγγραφέα (Σπαντιδάκης, 2010).

1.3.2. Νέο Κοινωνιο-γνωσιακό Μοντέλο του Hayes

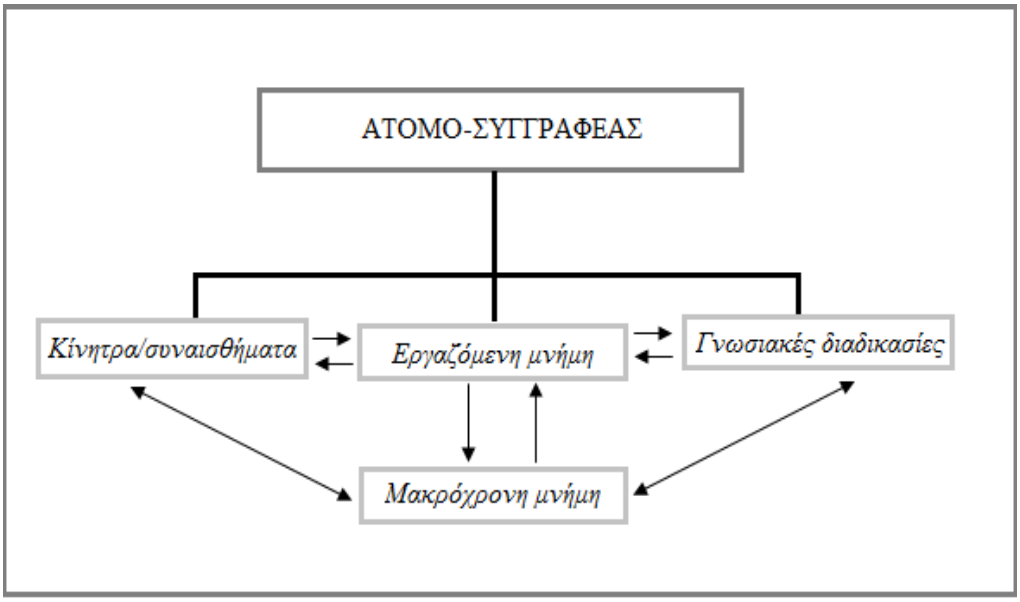
Αφορμή και κινητήρια δύναμη για την ανασκευή του προηγούμενου μοντέλου των Flower και Hayes, στάθηκε η κριτική που δέχθηκε εξαιτίας της απλοϊκής και μονόπλευρης εστίασης στις γνωστικές λειτουργίες και της δομικής απλότητας που το χαρακτήριζε. Στην προσπάθεια αναπροσαρμογής και καλύτερης περιγραφής των νοητικών διαδικασιών παραγωγής γραπτού λόγου, δίνοντας ταυτοχρόνως μεγαλύτερη βαρύτητα στο ρόλο του

κοινωνικού πλαισίου και των συναισθηματικών διεργασιών, προτάθηκε το 1996 το μοντέλο του Hayes.

Το αναπροσαρμοσμένο αυτό μοντέλο που δημιουργήθηκε, διαφέρει από το προηγούμενο σε δύο σημαντικά σημεία/τοποθετήσεις. Το ένα σημείο αφορά τη λειτουργία και σπουδαιότητα της εργαζόμενης μνήμης στην παραγωγή του γραπτού λόγου, όπου φαίνεται να επηρεάζει και να εμπλέκεται πλέον ενεργά στις υπο-διαδικασίες σχεδιασμού, καταγραφής και βελτίωσης/ελέγχου. Η άλλη εκ νέου τοποθέτηση, αφορά τη σπουδαιότητα του περιβάλλοντος δράσης, εντός του οποίου συντελείται η παραγωγή του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος, με ό,τι συναποτελεί το καθένα. Η ανάλυση που θα ακολουθήσει παρακάτω θα κινηθεί προς τις δύο αυτές κατευθύνσεις: α) το άτομο-συγγραφέα και β) το περιβάλλον εργασίας (Σπαντιδάκης, 2010. Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

1.3.2.1. Το άτομο-συγγραφέας

Στο συγκεκριμένο μοντέλο γίνεται αναφορά στην ύπαρξη του ατόμου-συγγραφέα, με επακόλουθο να συνεξετάζονται οι εξής εκτελεστικοί παράγοντες που βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με αυτόν, καθώς και με το έργο που παράγει: α) η εργαζόμενη μνήμη, β) τα κίνητρα και η συναισθηματική κατάσταση των γνωσιακών διαδικασιών, καθώς και γ) η μακρόχρονη μνήμη. Ακολουθεί η σχηματική αναπαράσταση του ατόμου-συγγραφέα (Σπαντιδάκης, 2010. Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).



Σχήμα 5. Το άτομο-συγγραφέας

➢ *Εργαζόμενη μνήμη:*

Στο παρόν γνωσιακό μοντέλο η σημασία και η συμβολή της εργαζόμενης μνήμης καθίσταται σημαντική. Αναλυτικότερα, η εργαζόμενη μνήμη συναποτελείται από πέντε δομικές ενότητες, οι οποίες εμπλέκονται από κοινού στην αποθήκευση πληροφοριών και στη γνωστική επεξεργασία τους. Οι δομικές αυτές ενότητες, που θα παρουσιαστούν διεξοδικά παρακάτω, είναι: α) η κεντρική εκτελεστική μονάδα ή κεντρικός επεξεργαστής, β) το οπτικοχωρικό σημειωματάριο, γ) το φωνολογικό κύκλωμα, δ) η ακουστική αποθήκευση και ε) ο καταγραφέας εισιόντων. Οι προαναφερθείσες δομικές ενότητες αποτελούν τους ακρογωνιαίους λίθους για την κατανόηση, τη νοητική αναπαράσταση και τη δόμηση των γνωσιακών σχημάτων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

- Κεντρική εκτελεστική μονάδα ή κεντρικός επεξεργαστής

Το συγκεκριμένο δομικό τμήμα, παρά την οριοθετημένη χωρητικότητά του, είναι ο βασικός συντονιστικός παράγοντας μεταξύ των υπολοίπων διαδικασιών που συμμετέχουν στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Πέραν αυτού, ασκεί και το ρόλο του ελεγκτικού παράγοντα σε όλα τα υπο-συστήματα που δομούν την εργαζόμενη μνήμη. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι ο ρόλος του ξεκινά από τις απλές, μη αυτοματοποιημένες, γνωσιακές διαδικασίες και την απαραίτητη καθοδήγησή τους, ενώ επεκτείνεται μέχρι την υποστήριξη και συντονισμό των προς ανάκληση πληροφοριών της μακρόχρονης μνήμης. Η βοήθεια που προσφέρει η συγκεκριμένη εκτελεστική μονάδα είναι υψίστης σημασίας, καθώς συνδράμει ενεργά στην ανάκληση των εκάστοτε κατάλληλων πληροφοριών. Παρόλα ταύτα, η συγκεκριμένη μονάδα δεν αυτενεργεί, αλλά συνεργάζεται με άλλα δύο δευτερεύοντα συστήματα της εργαζόμενης μνήμης, το οπτικοχωρικό σημειωματάριο και το φωνολογικό κύκλωμα. Οι λειτουργίες στις οποίες εμπλέκονται τα δυο αυτά επικουρικά συστήματα είναι η προσοχή και η ενεργοποίηση των κατάλληλων αναπαραστάσεων από τη μακρόχρονη μνήμη (Σπαντιδάκης, 2010. Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

- Οπτικοχωρικό σημειωματάριο

Το συγκεκριμένο προς εξέταση υποσύστημα της εργαζόμενης μνήμης είναι αυτό που μετατρέπει τις εισερχόμενες πληροφορίες σε μια οπτική ή χωρική νοερή αναπαράσταση, με τη δεύτερη να υπερισχύει της πρώτης (Σπαντιδάκης, 2010).

- Φωνολογικό κύκλωμα

Το φωνολογικό κύκλωμα αναλαμβάνει την αποθήκευση των λεκτικών πληροφοριών σε φωνολογική μορφή, για βραχύ βέβαια χρονικό διάστημα. Η συμβολή και δράση του κρίνεται απαραίτητη και σημαντική, καθώς συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία τόσο προφορικού όσο

και γραπτού λόγου. Στην πραγματικότητα αυτό που συντελείται είναι μια εσωτερική επανάληψη των φωνολογικά κωδικοποιημένων πληροφοριών. Να υπογραμμιστεί ότι η λειτουργία του συγκεκριμένου συστήματος, συνδράμει στην εξασφάλιση περισσότερου μνημονικού χώρου για αποθήκευση στον κεντρικό επεξεργαστή. Οι προαναφερθείσες διαδικασίες ενεργοποιούνται κατά την προσπάθεια του συγγραφέα να επαναλάβει μια αρθρωτική συλλαβή, καθώς και κατά τη διάρκεια αποτύπωσης ιχνών (Σπαντιδάκης, 2010. Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

- Ακουστική αποθήκευση

Διαμέσου της συγκεκριμένης λειτουργίας πραγματοποιείται η κωδικοποίηση των ηχητικών πληροφοριών, οι οποίες μένουν ανεπηρέαστες από τη διεργασία της φωνολογικής επανάληψης. Έτσι, προκύπτει το πόρισμα που θέλει τις ηχητικές πληροφορίες μη συσχετιζόμενες με την αρθρωτική καταστολή (Σπαντιδάκης, 2010).

- Καταγραφέας εισιόντων

Η συγκεκριμένη δομή είναι υπεύθυνη για την προσωρινή διατήρηση των πιο πρόσφατων λέξεων που έτυχαν της προσοχής του συγγραφέα. Αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία νοητικής αναπαράστασης των λέξεων και ένα πρώτο στάδιο επεξεργασίας αυτών, προτού αναλυθούν σημασιολογικά από το συγγραφέα (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

Εν κατακλείδι, όλα τα προαναφερθέντα δομικά στελέχη φαίνεται να επιτελούν συγκεκριμένες, διαφορετικές λειτουργίες, διεκπεραιώνοντας την επεξεργασία εξίσου διαφορετικών πληροφοριών. Τόσο ο φωνολογικός έλεγχος, όσο και ο οπτικοχωρικός, διαθέτουν συγκεκριμένα όρια όσον αφορά την ποσότητα των πληροφοριών που μπορούν να επεξεργαστούν. Ωστόσο, να σημειωθεί ότι ο φωνολογικός έλεγχος είναι μια λειτουργία που δύναται να ανταπεξέλθει των υποχρεώσεών του ανεξάρτητα του οπτικοχωρικού (Σπαντιδάκης, 2010).

- *Μακρόχρονη μνήμη:*

Όπως προαναφέρθηκε στην αρχή της υποενότητας, επιπλέον εκτελεστικός «παράγων» στο έργο του συγγραφέα είναι η λειτουργία και συμβολή της μακρόχρονης μνήμης. Οι πληροφορίες μέσω της συγκεκριμένης μνημονικής λειτουργίας, έχουν τη δυνατότητα να αποθηκευτούν και να διατηρηθούν για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, συναντώνται τρία σημεία της μακρόχρονης μνήμης που συμβάλλουν ενεργά στην παραγωγή λόγου. Συγκεκριμένα, το πρώτο αφορά τις αποθηκευμένες πληροφορίες που λειτουργούν ως κατευθυντήριες γραμμές και ορίζουν τον τρόπο, τη σειρά, τα κριτήρια εκτέλεσης του έργου. Το δεύτερο σημείο, αφορά την αποθηκευμένη εμπειρική γνώση που αποκτά ο συγγραφέας, ενώ στο τρίτο συγκαταλέγονται οι πληροφορίες, γνώσεις και

αναπαραστάσεις που έχει ο συγγραφέας για το ακροατήριό του και ταυτοχρόνως το πλάνο δράσης του βάση αυτών. Επιπροσθέτως, οι πληροφορίες που είναι ήδη αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη, έχουν επικουρικό ρόλο στην περίπτωση αποθήκευσης νέων πληροφοριών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Σπαντιδάκης, 2010).

Εκτός αυτών βέβαια, πρέπει να αναφερθεί ότι η εκάστοτε, προς αποθήκευση πληροφορία, «συνδέεται» με ένα προκαθορισμένο τρόπο κωδικοποίησης ο οποίος βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τη λειτουργία της. Έτσι, παρουσιάζεται το κάθε είδος μνημονικού κώδικα στο οποίο έχει μετατραπεί η πληροφορία, να είναι η «μετενσάρκωση» της νοητικής αναπαράστασης των αντιληπτών ερεθισμάτων. Επεκτείνοντας τη λειτουργία της μακρόχρονης μνήμης, έχει παρατηρηθεί να πραγματοποιείται από τους συγγραφείς αποθήκευση σε αυτή τεσσάρων τύπων γνώσης (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Σπαντιδάκης, 2010). Συγκεκριμένα, αυτοί οι τύποι γνώσης είναι: η δηλωτική γνώση (declarative knowledge), η διαδικαστική γνώση (procedural knowledge), η εννοιολογική γνώση (conceptual knowledge), καθώς και η επεισοδιακή γνώση (episodic knowledge). Οι προαναφερθέντες τύποι είναι υπεύθυνοι είτε για τη λεκτική, είτε για την οπτική αναπαράσταση της μνήμης. Πιο αναλυτικά, όπως αναφέρονται στον Σπαντιδάκη (2010):

- Δηλωτική γνώση ή «γνώση του τι»

Ο συγκεκριμένος τύπος γνώσης αποτελείται από τις εν γνώσει αποθηκευμένες πληροφορίες, οι οποίες αναπαριστώνται με τη μορφή προτάσεων. Στη δηλωτική γνώση ενσωματώνονται εξίσου γενικές, ειδικές και προσωπικές γνώσεις. Οι συγκεκριμένες υπό-κατηγορίες γνώσης συνδράμουν και συσχετίζονται εξίσου με τις πληροφορίες που έχει ο συγγραφέας για τα εσωτερικευμένα σχήματα, για τα είδη του κειμένου, για τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του ακροατηρίου, καθώς και για το γλωσσικό σύστημα που χρησιμοποιεί. Πιο συγκεκριμένα, η δηλωτική γνώση εξυπηρετεί κατά κόρον επικοινωνιακούς σκοπούς. Η αυξημένη γνώση πάνω σε ένα θέμα, σχετίζεται θετικά με τη γρήγορη και εύκολη ανάκληση των απαραιτήτων στην εκάστοτε περίπτωση πληροφοριών. Θετική συσχέτιση συναντάται και στην περίπτωση της αυξημένης εμπειρίας και της ποιότητας του παραχθέντος γραπτού λόγου.

- Διαδικαστική γνώση ή «γνώση του πώς»

Όπως έχει προαναφερθεί πολλάκις, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Ο συγκεκριμένος λοιπόν τύπος γνώσης είναι αυτός που παρέχει στο συγγραφέα όλες αυτές τις δεξιότητες, ικανότητες, στρατηγικές, τεχνικές αλλά και συνήθειες που βοηθούν το άτομο σε αυτόν το σκοπό. Συγκεκριμένα, η διαδικαστική γνώση αποτελείται από ένα κράμα εσωτερικευμένων νοητικών μοντέλων, τα οποία είναι υπεύθυνα για την υπόδειξη του τρόπου λειτουργίας και παραγωγής

του γραπτού λόγου. Η συγκεκριμένη γνώση λειτουργεί λοιπόν ως κατευθυντήρια γραμμή για το συγγραφέα, για αυτό και χρησιμοποιείται συχνά στην επίλυση παρομοίων καταστάσεων.

- Εννοιολογική γνώση ή «γνώση του γιατί»

Η συγκριμένη αφορά το βαθμό επίγνωσης της νοητικής αναπαράστασης, σε σχέση με τη δηλωτική και διαδικαστική γνώση. Ουσιαστικά, αντανακλά το βαθμό επαρκούς κατανόησης του σκοπού παραγωγής του έργου, καθώς και των συγκεκριμένων διαδικασιών και τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν. Διαφαίνεται λοιπόν μέσω αυτής της γνώσης, αν ο συγγραφέας ξέρει σε βάθος γιατί κάνει αυτό που κάνει, αλλά και γιατί επιλέγει να το κάνει με το συγκεκριμένο τρόπο. Είναι λοιπόν ανά πάσα ώρα και στιγμή σε θέση να αιτιολογήσει πλήρως και επαρκώς το λόγο επιλογής της εκάστοτε στρατηγικής.

- Επεισοδιακή γνώση ή «γνώση του πότε και του πού»

Η επεισοδιακή γνώση σχετίζεται με τον παράγοντα «χρόνο» και τον παράγοντα «πλαίσιο», εντός των οποίων διαδραματίστηκε ένα συμβάν. Μέσω αυτού του τύπου μνήμης, παρέχεται στο άτομο η δυνατότητα να διατηρεί στη μνήμη του την πηγή προέλευσης της εκάστοτε πληροφορίας. Ο συγγραφέας, κάνοντας χρήση των γνωσιακών «χαρτών», αναζητά παρόμοιου τύπου χειρισμούς, ανάλογους της μέχρι τότε εμπειρίας του και δεν αντιμετωπίζει την κάθε κατάσταση κάθε φορά ως πρωτόγνωρη.

➢ *Κίνητρα και συναίσθημα:*

Της ίδιας βαρύνουσας σημασίας είναι η συμβολή των κινήτρων και των συναισθημάτων στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Ωστόσο, παρά τη εξέχουσα σημασία και συμβολή των κινήτρων και των συναισθημάτων, δεν είχαν αποσπάσει μέχρι προσφάτως την προσοχή που τους άρμοζε. Συγκεκριμένα, μέσω των κινήτρων γίνεται μια συνεχής ανατροφοδότηση, που λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη μεταξύ μαθητή-συγγραφέα και μαθησιακού περιβάλλοντος. Η ανατροφοδότηση αυτή οφείλεται στην εμπλοκή αυτών σε μεταγνωσιακές, γνωσιακές, γλωσσικές, μεταγλωσσικές και συναισθηματικές διαδικασίες. Τα κίνητρα είναι αυτά που ωθούν το νέο μαθητή-συγγραφέα να βελτιωθεί και συναντώνται τόσο σε αρχάριους όσο και σε έμπειρους συγγραφείς. Να αναφερθεί σε αυτό το σημείο, η ανάγκη για κατηγοριοποίηση των κινήτρων σε εσωτερικά και εξωτερικά, με τα εσωτερικά να συσχετίζονται με τα ενδιαφέροντα του μαθητή, ενώ τα εξωτερικά να έχουν προέλευση στο περιβάλλον εργασίας αυτού. Βέβαια, δίνεται μια ιδιαίτερη έμφαση στη σημαντικότητα των εσωτερικών κινήτρων, καθώς αυτά είναι που συμβάλλουν ενεργότερα στο να φθάσει ο μαθητής στη μεταγνώση. Γίνεται λοιπόν σαφές και αντιληπτό ότι η παρουσία των κινήτρων εντάσσεται στο πλαίσιο

ανάπτυξης της δράσης του μαθητή-συγγραφέα (Σπαντιδάκης, 2010. Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

Επιπροσθέτως, τα κίνητρα είτε καλούνται εσωτερικά είτε εξωτερικά, εξετάζονται άλλοτε ως *προϊόν* και άλλοτε ως *διαδικασία*. Ουσιαστικά και οι δύο κατηγορίες αναπαριστούν τη δράση του μαθητή, με την πρώτη να αναφέρεται στο βαθμό επιθυμίας και θέλησης του μαθητή για ενασχόληση με μια συγκεκριμένη εργασία, ενώ μέσω της δεύτερης υπολογίζεται/εκτιμάται ο βαθμός κινητοποίησης ή επί σκοπού συμπεριφοράς του μαθητή. Αναφορικά λοιπόν με τα κίνητρα και τα συναισθήματα, χρησιμοποιούνται ως μετρητής θέλησης και ποσοστού ενασχόλησης του μαθητή για την ολοκλήρωση μιας εργασίας. Σαφώς την κατεύθυνση και το «πρόσημο» ενός κινήτρου καθορίζουν και ελέγχουν σημαντικά οι περιβαλλοντικοί παράγοντες και το πλαίσιο δράσης που κυκλώνει το μαθητή-συγγραφέα, σε σημείο που να κάνουμε ξεκάθαρη αναφορά για αυτο-καθοδηγουμένη μάθηση (Σπαντιδάκης, 2010. Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

Όπως είναι λογικό και προφανές, δεν κινούνται όλοι οι μαθητές στα ίδια επίπεδα αυτοπεποίθησης, θετικής αυτο-εικόνας, καθώς και θετικού αυτο-συναισθήματος. Πλέον η πλειονότητα των μαθητών αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα γραφής, μεγάλης ή μικρής βαρύτητας. Έτσι, αποκτούν μία αρνητική εικόνα και ταυτότητα συγγραφέα. Αυτές οι περιπτώσεις μαθητών λοιπόν, είναι που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για παρουσία κινήτρων και γέννησης ενός θετικού συναισθήματος προς τη γραφή. Μέσω χρήσης των σωστών κινήτρων και παρεμβάσεων, ο εκπαιδευτικός πρέπει να στοχεύσει στη συγγραφική αυτονομία αυτών των μαθητών. Ως επακόλουθο, επιτυγχάνοντας τη συναισθηματική και συγγραφική ενίσχυση του μαθητή, η ανάπτυξη των γνωσιακών και μεταγνωσιακών δεξιοτήτων καθίσταται ευκολότερη και αποτελεσματικότερη (Σπαντιδάκης, 2010).

1.3.2.2. Το περιβάλλον εργασίας

Όπως θα γίνει κατανοητό και από τα παρακάτω, ως περιβάλλον εργασίας νοείται το κοινωνικό, αλλά και το φυσικό περιβάλλον εργασίας. Στο πρώτο συμπεριλαμβάνεται το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται ο συγγραφέας στο εκάστοτε κείμενο, οι συνεργάτες του, αλλά και οι σχετικές γνώσεις του, πάνω στο προς ανάπτυξη θέμα. Εν συνεχεία, το φυσικό περιβάλλον συναποτελείται από τα μέσα και εργαλεία παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και το ήδη μέχρι στιγμής γραμμένο κείμενο. Τα δύο αυτά περιβάλλοντα αλληλοσυνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται και μαζί ορίζουν το πλαίσιο δημιουργίας και ανάπτυξης του γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2010). Αναλυτικότερα:

- Το κοινωνικό περιβάλλον:

Η παραγωγή γραπτού λόγου θεωρείται μια διαδικασία κοινωνικά προσδιορισμένη, καθώς εξυπηρετεί στο σύνολό της κοινωνικούς-επικοινωνιακούς σκοπούς. Αυτοί οι σκοποί είναι που χρησιμοποιούνται από το συγγραφέα, ώστε να ορίσει με αποτελεσματικότητα και ακρίβεια το κατάλληλο περιεχόμενο, δομή και γλωσσικό ύφος, λαμβάνοντας σαφώς υπόψη και τις ανάγκες ταυ ακρωτηρίου του. Γίνεται επομένως αντιληπτό, ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια κοινωνική πρακτική, κοινωνικο-πολιτισμικά ορμώμενη (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Όλοι οι κειμενικοί κανόνες που ακολουθούνται από ένα συγγραφέα, αποτελούν ένα χρονικά επεξεργασμένο και μεταποιημένο αμάλγαμα, των όσων έχουν επινοηθεί από προηγούμενους συγγραφείς. Ο κάθε νέος συγγραφέας λοιπόν, υιοθέτει και εξελίσσει τις ήδη υπάρχουσες συμβάσεις του γραπτού λόγου που συναντά. Στην ουσία η κουλτούρα και οι θεσμοί είναι αυτοί που ορίζουν και επηρεάζουν το περιεχόμενο ενός κειμένου και όχι τόσο οι ενδο-ατομικές θεωρήσεις. Το εκάστοτε πλαίσιο θεσμών, εντός του οποίου εξελίσσεται και δρα ο συγγραφέας, είναι αυτό που θα ορίσει τις συγκεκριμένες πρακτικές που θα ακολουθήσει και θα εφαρμόσει, καθώς και τους περιορισμούς που οφείλει να έχει ο λόγος του. Βεβαίως, όπως η παραγωγή ενός κειμένου αποτελεί μια κοινωνικά προσδιορισμένη διαδικασία, το ίδιο ισχύει και για την ερμηνεία του από τον αναγνώστη (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Σπαντιδάκης, 2010).

Ο τρόπος με τον οποίο επεξεργάζεται και ερμηνεύει ένας αναγνώστης το κειμενικό περιεχόμενο, βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, τις επινοήσεις του λόγου και τη γλώσσα με τα οποία είναι ο ίδιος εξοικειωμένος. Στο σημείο αυτό συντελείται και ο διαχωρισμός ανάμεσα σε άπειρους και έμπειρους συγγραφείς. Οι δεύτεροι, εν αντιθέσει με τους πρώτους, είναι σε θέση να διαλογιστούν και διαμορφώσουν το κείμενό τους βάσει του κοινωνικού, γλωσσικού, πολιτισμικού και νοηματικού «χάρτη» που ακολουθούν οι αναγνώστες τους. Επιπροσθέτως, ο χώρος και ο χρόνος συγγραφής αποτελούν επιπλέον μεταβλητές τις οποίες ένας έμπειρος συγγραφέας οφείλει να συνυπολογίσει. Εν συντομία, οι εξωγενείς αναπαραστάσεις καταστάσεων που γίνονται αντιληπτές, ναι μεν αποθηκεύονται, δομούνται και ενεργοποιούνται σε ατομικό - ενδογενές επίπεδο, είναι δε και κοινωνικά σχεδιασμένες και επηρεασμένες (Σπαντιδάκης, 2010).

- Το φυσικό περιβάλλον:

Το φυσικό περιβάλλον συνολικά αφορά το ήδη γραμμένο κείμενο, καθώς και τα μέσα που χρησιμοποιούνται από το συγγραφέα προκειμένου να παραχθεί αυτό. Στην ουσία μέσω του περιβάλλοντος αυτού, ορίζονται οι κύριοι περιορισμοί και ελευθερίες του συγγραφέα.

Όσον αφορά το κείμενο που είναι ήδη γραμμένο, αναφερόμαστε στην κύρια πηγή άντλησης επιπλέον ιδεών, καθώς και στην αφορμή για περαιτέρω μεταποιήσεις και βελτιώσεις. Συγκεκριμένα, ο συγγραφέας ερχόμενος αντιμέτωπος με ό,τι έχει ήδη αποτυπώσει στο χαρτί, αντλεί νύξεις από αυτό και το χρησιμοποιεί ως πυξίδα προκειμένου να δώσει συνέχεια και περισσότερη ροή στο γραπτό του. Μέσω διαρκούς ανάγνωσης του ήδη γραμμένου κειμένου, υπάρχει ουσιαστικά μία συνεχής ανατροφοδότηση μεταξύ του κειμένου που είναι ήδη γραμμένο και του φυσικού περιβάλλοντος εργασίας του συγγραφέα. Ωστόσο αυτή η «σύνδεση» με το ήδη γραμμένο κείμενο και η συνεχής ανατροφοδότηση που προσφέρει αυτό, μπορεί σε πολλές περιπτώσεις να λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας για έναν αρχάριο συγγραφέα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι, ο αρχάριος συγγραφέας περιορίζεται και κατά επέκταση «παγιδεύεται» στα όρια του κειμένου, αντλώντας πληροφορίες αποκλειστικά και μόνο από αυτό. Βέβαια στην περίπτωση που η συγγραφή κειμένου αφορά την αποτύπωση βιωματικών γεγονότων, η ανάκληση των πληροφοριών από τη μακρόχρονη μνήμη, η συγγραφή και η ροή του κειμένου καθίστανται σαφώς ευκολότερες (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Σπαντιδάκης, 2010).

Εν συγκρίσει με τους αρχάριους, οι έμπειροι συγγραφείς φέροντας το προσωνύμιο «επισχεδιαστές», διαθέτουν την κατάλληλη διορθωτική ικανότητα, με αποτέλεσμα μετά από μια σειρά αναγνώσεων του κειμένου που ήδη έχουν γράψει, να προχωρούν με ευκολία στις απαραίτητες ενέργειες ώστε να προκύψει ένα άρτιο αποτέλεσμα εντός των κατάλληλων επικοινωνιακών πλαισίων. Οι συγκεκριμένοι συγγραφείς, δε συναντούν καμία δυσκολία στο να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες του ακροατηρίου τους κατά τη φάση της συγγραφής, αλλά αντίθετα αντιμετωπίζουν τη διαδικασία βελτίωσης και ελέγχου ως μια ευκαιρία αναστοχασμού (Σπαντιδάκης, 2010).

Συνεχίζοντας, αναφορικά με το δεύτερο σκέλος που συμπληρώνει το «πεδίο» που ονομάζεται φυσικό περιβάλλον, συναντάμε τα μέσα ή αλλιώς εργαλεία τα οποία χρησιμοποιεί ο συγγραφέας ώστε να παράγει γραπτό λόγο. Αναλυτικότερα, προκειμένου να καταστεί εφικτή η παραγωγή ενός κειμένου, που εξυπηρετεί όλους τους κοινωνικούς και επικοινωνιακούς σκοπούς, υπάρχει άμεση εξάρτηση και συσχέτιση με τα φυσικά, πολιτιστικά και τεχνολογικά εργαλεία τα οποία είναι διαθέσιμα. Τα εργαλεία αυτά, σαφώς και είναι εκείνα που εν συνεχεία θα συμβάλλουν επίσης στον τρόπο που οι αναγνώστες θα ερμηνεύσουν το κείμενο, αλλά και στο νόημα και την προσοχή που θα του δώσουν. Ακολούθως γεννάται από τους κοινωνούς αυτής της διαδικασίας, δεδομένου ότι η γραφή είναι μια κοινωνική σύμβαση και δραστηριότητα, η απαίτηση για επαρκή κατάρτιση,

εκπαίδευση και εξοικείωση με τα μέσα παραγωγής της γραφής, καθώς και αφομοίωση των χρήσιμων γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται (Σπαντιδάκης, 2010).

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το μέσο παραγωγής του κειμένου (π.χ. υπολογιστής) ασκεί μεγάλη επιρροή στο αν θα επιτελεστούν και με ποιο τρόπο οι υπο-διαδικασίες του σχεδιασμού και της βελτίωσης. Επιπλέον, ακόμα και οι συμβάσεις της γλώσσας, παραδείγματος χάριν οι κανόνες γραμματικής, τείνουν να μεταβάλλονται και να αναπροσαρμόζονται ανάλογα με το μέσο παραγωγής που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας. Βέβαια, προτού ολοκληρωθεί η υποενότητα που αναφέρεται στο φυσικό περιβάλλον και συγκεκριμένα στα μέσα παραγωγής γραπτού λόγου, οφείλει να γίνει μια αποσαφήνιση. Όταν γίνεται αναφορά στα λεγόμενα «μέσα» παραγωγής γραπτού λόγου, δε νοούνται μόνο τα εργαλεία αποτύπωσης ιχνών (π.χ. μολύβι, κιμωλία, πληκτρολόγιο), αλλά και οι επιφάνειες γραφής (π.χ. χαρτί, πίνακας, ξύλο), όπως και τα οργανωτικά συστήματα (π.χ. φάκελοι, ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων) (Σπαντιδάκης, 2010).

Επομένως, στην εκάστοτε περίπτωση δύο είναι οι κατευθυντήριες γραμμές που θα ορίσουν την επιλογή ενός συγκεκριμένου μέσου, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Η μία είναι οι κοινωνικές και πολιτισμικές συμβάσεις εντός ενός ευρύτερου κοινωνικού συστήματος στο οποίο υπάρχει και απευθύνεται ο συγγραφέας και η άλλη είναι τα κίνητρα, οι εμπειρίες και τα συναισθήματα του συγγραφέα, σε συνδυασμό με το βαθμό εξοικείωσης με το συγκεκριμένο μέσο. Επιπροσθέτως, δεν είναι σπάνιες οι φορές που ο συγγραφέας αναπτύσσει μεγαλύτερη εξοικείωση με ένα εργαλείο γραφής, με αποτέλεσμα να κάνει επανειλημμένη χρήση αυτού. Τέλος, κάποιοι επιπλέον παράγοντες που εμπλέκονται στην παραγωγή γραπτού λόγου, όντας ωστόσο ευμετάβολοι, είναι η ταχύτητα συγγραφής, καθώς και η επεξεργασίας κειμένου (Σπαντιδάκης, 2010).

1.4. Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Μέσα από την παράθεση και ανάλυση των προαναφερθέντων γνωσιακών και κοινωνιο-γνωσιακών μοντέλων, καθώς και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών που καλείται να κατακτήσει ο μαθητής, γίνεται αντιληπτό ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια δύσκολη, πολυεπίπεδη, εμπρόθετη μαθησιακή δραστηριότητα, που απαιτεί τη συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ρόλων που καλείται να υιοθετήσει ο μαθητής. Ο ένας είναι ο ρόλος του γραμματέα και ο άλλος αυτός του συγγραφέα, όπως άλλωστε προείπαμε. Προκειμένου ο μαθητής να επιτύχει τη συνεργασία, αλληλεπίδραση και εναρμόνιση αυτών των ρόλων, πρέπει τόσο να κατακτήσει άρτιες μηχανιστικές δεξιότητες, όσο και να ελέγχει και να χειρίζεται τις γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες της γραφής. Ωστόσο, δεδομένης της δυσκολίας των προαναφερθέντων, συχνά παρατηρείται ο μαθητής να έρχεται αντιμέτωπος με προβλήματα που εμπλέκουν είτε γνωστικές-μεταγνωστικές, είτε μηχανιστικές δεξιότητες. Δεδομένων αυτών των προβλημάτων και αναλόγως του ρόλου που υιοθετεί και καλείται να διεκπεραιώσει ο μαθητής, προκύπτουν οι εξής δύο κατηγορίες: α) προβλήματα γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων (δυσκολίες συγγραφέα), β) προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων (δυσκολίες γραμματέα), οι οποίες αναλύονται παρακάτω (Σπαντιδάκης, 2011).

1.4.1. Προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων (δυσκολίες γραμματέα)

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων αποτελούν μια ιδιαίτερα ανομοιογενή ομάδα, με σημαντικές διαφορές και ποικιλία μεταξύ των προβλημάτων που προκύπτουν. Η γραφή με το χέρι είναι μία σύνθετη δραστηριότητα, η οποία απαιτεί το συντονισμό γνωστικών, μεταγνωστικών, κιναισθητικών, οπτικών και αντιληπτικών δεξιοτήτων από το μαθητή, προκειμένου να παραχθεί ένα ευανάγνωστο επικοινωνιακό κείμενο. Ο μαθητής, στην προσπάθειά του να υιοθετήσει το ρόλο του γραμματέα, έρχεται συχνά αντιμέτωπος με μια ποικιλία δυσκολιών, εξαιτίας των οποίων έχει προκύψει η ακόλουθη κατηγοριοποίηση (Σπαντιδάκης, 2011):

- Προβλήματα στη γραφή με το χέρι
- Προβλήματα ορθογραφίας
- Προβλήματα λεξιλογίου
- Προβλήματα στίξης, σύνταξης, τονισμού και χρήσης πεζών-κεφαλαίων

1.4.1.1. Προβλήματα και παράγοντες στη γραφή με το χέρι

Για ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, η γραφή με το χέρι αποτελεί μια επίμοχθη και κουραστική διαδικασία. Πιο

συγκεκριμένα, το ποσοστό των μαθητών που εκτιμάται ότι αντιμετωπίζει προβλήματα στη γραφή με το χέρι, υπολογίζεται κοντά στο 10% με 35%. Η αδυναμία του μαθητή για εύκολη και δίχως σκέψη παραγωγή αναγνώσιμου και καλογραμμένου κειμένου, προκαλεί τόσο επικοινωνιακά προβλήματα, όσο και μειωμένη αυτοαντίληψη, αυτεπίγνωση και αυτοεκτίμηση στο μαθητή. Μακροπρόθεσμα, ο μαθητής αντιμετωπίζει προβλήματα και στη δόμηση και απόκτηση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς αναλώνεται πολύ στο πρόβλημα γραφής με το χέρι που αντιμετωπίζει. Όλα τα παραπάνω οδηγούν το μαθητή στην υιοθέτηση αρνητικής στάσης και αισθήματος απέναντι στο γραπτό λόγο, παρεμποδίζοντας με αυτό τον τρόπο τη βελτίωση της σχολικής του επίδοσης. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι λόγω των συγκεκριμένων δυσκολιών δεν επιτυγχάνονται οι επικοινωνιακοί σκοποί του γραπτού λόγου. Επιπλέον, εξαιτίας των αρνητικών αποτελεσμάτων που προκύπτουν, ο μαθητής-γραμματέας υιοθετεί συχνά την αποφυγή ως τρόπο αντιμετώπισης, προσπαθώντας να περιορίσει τη χρήση του γραπτού λόγου στο ελάχιστο (Σπαντιδάκης, 2011).

Πιθανές πηγές των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές στη γραφή με το χέρι, τα οποία μπορεί να επεκτείνονται ακόμα και σε αντιγραφή υλικού από το βιβλίο ή τον πίνακα, σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (2011) μπορεί να αποτελέσουν: η μη κανονική λειτουργία της οπτικοχωρικής αντίληψης, διαταραχές στη λεπτή κινητικότητα-οπτικοκινητικό συντονισμό, ελλιπείς φωνολογικές δεξιότητες, διαταραχές της φωνολογικής ενημερότητας, δυσκολία στη μάθηση μορφολογικών και γραμματικών κανόνων, καθώς και ελλειμματική οπτική μνήμη ακολουθίας γραμμάτων λέξεων.

Όσον αφορά τη συνολική εικόνα του κειμένου των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα γραφής με το χέρι, είναι τις περισσότερες φορές κείμενο δυσανάγνωστο με ημιτελείς λέξεις, συχνή εναλλαγή πλάγιων με ορθά γράμματα, προσθήκες ή παραλείψεις γραμμάτων στις λέξεις, σοβαρά ορθογραφικά λάθη, παραλείψεις και λάθη στη στίξη και τον τονισμό, ανακάτεμα κεφαλαίων με πεζά γράμματα, μη τήρηση ενός σταθερού μεγέθους στη γραμματοσειρά, όπως και έλλειψη λογικής ακολουθίας σε αυτά που γράφονται (Σπαντιδάκης, 2011).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι ένα κείμενο με έστω μερικά από τα προαναφερθέντα προβλήματα, επηρεάζει τόσο το μαθητή-γραμματέα, όσο και τον αναγνώστη, ο οποίος κουράζεται, αγανακτεί και δυσκολεύεται να εκμαιεύσει το επικοινωνιακό μήνυμα του μαθητή-γραμματέα. Η σημαντικότητα και η αρνητική επίδραση των προβλημάτων γραφής με το χέρι, γίνεται αντιληπτή και από την εξέταση αντίθετων περιπτώσεων. Πιο συγκεκριμένα, μαθητές που είτε δεν αντιμετώπισαν, είτε ξεπέρασαν στην πορεία τέτοιας φύσεως δυσκολίες,

αύξησαν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, βελτίωσαν την ποιότητα περιεχομένου και την εμφάνιση του γραπτού τους και κατά επέκταση απέκτησαν θετικότερη στάση απέναντι στο γραπτό λόγο (Σπαντιδάκης, 2011).

1.4.1.2. Δυσγραφία

Αναφορικά με το σύνολο των μαθητών οι οποίοι ανήκουν στην κατηγορία προβλημάτων γραφής που σχετίζονται με την δυσγραφία, ο Σπαντιδάκης (2011) επισημαίνει για αυτούς: *«Οι δύσγραφοι μαθητές δυσκολεύονται στην αυτόματη ανάκληση και εκτέλεση των διαδοχικών μυοκινητικών κινήσεων που είναι αναγκαίες για την γραφή γραμμάτων και αριθμών.»* (σ. 58). Όσον λοιπόν αφορά τη δυσγραφία, αυτό που πρέπει να διευκρινιστεί πρώτιστα είναι η φύση/αιτιολογία της. Πιο συγκεκριμένα, το πρόβλημα είναι είτε εγγενές, είτε οφείλεται στον ίδιο το μαθητή. Ερευνητικά, έχει προκύψει ο βασικός διαχωρισμός σε ειδική (specific dysgraphia) και μη ειδική δυσγραφία (non-specific dysgraphia), με την πρώτη να είναι προϊόν ορθογραφικών ή γλωσσικών δυσκολιών, ή ανεπαρκειών λεπτής κινητικότητας (μηχανιστικών, κιναισθητικών και αντιληπτικών), ενώ τη δεύτερη να είναι προϊόν συναισθηματικών ασταθειών, νοητικών ελλείψεων/δυσλειτουργιών, ή μη επαρκούς ακαδημαϊκής κατάρτισης.

Επιπρόσθετα, βάσει των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι δύσγραφοι μαθητές, έχει προκύψει ο διαχωρισμός τους σε τρεις υποομάδες. Η πρώτη αφορά μαθητές με δυσκολία στην ανάκληση από τη μνήμη, κιναισθητικών πληροφοριών. Η δεύτερη υποομάδα αφορά μαθητές που χρησιμοποιούν λανθασμένα τους μεγαλύτερους μυς του καρπού και του πήχη κατά τη γραφή, ενώ η τρίτη αφορά τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κινητική ανατροφοδότηση, συνήθως εξαιτίας δακτυλικής αγνωσίας (Σπαντιδάκης, 2011).

Ωστόσο, πέρα των παραπάνω κατηγοριών, έχει αναδειχθεί ένας επιπλέον διαχωρισμός της δυσγραφίας, με αποτέλεσμα να προκύπτουν οι εξής τρεις τύποι βασισμένοι στο κείμενο του μαθητή-γραμματέα:

- Δυσλεξική δυσγραφία (dyslexic dysgraphia): δυσανάγνωστο κείμενο, με πληθώρα ορθογραφικών λαθών, εξαιτίας προβλημάτων στη μάθηση των συμβατικών κανόνων γραφής (προβλήματα στη φωνολογική ενημερότητα και φωνολογική επεξεργασία). Ο μαθητής δεν αντιμετωπίζει ωστόσο προβλήματα λεπτής κινητικότητας-οπτικοκινητικού συντονισμού.
- Δυσγραφία οφειλόμενη σε προβλήματα λεπτής κινητικότητας: δυσανάγνωστο κείμενο, ωστόσο με απουσία ορθογραφικών λαθών. Πρόβλημα στην αντιγραφή, λαβή, ταχύτητα.

- Δυσγραφία οφειλόμενη σε προβλήματα χωρικής αντίληψης: δυσανάγνωστο κείμενο, χωρίς στοιχεία ανορθογραφίας και δυσκολία στην αντιγραφή. Δεν αντιμετωπίζεται πρόβλημα στην ταχύτητα.

1.4.2. Προβλήματα γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων (δυσκολίες συγγραφέα*)*

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη συγγραφή επικοινωνιακού κειμένου, αποτελούν μια εξίσου ανομοιογενή ομάδα, ανάλογα με το βαθμό και το είδος της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν. Υπάρχουν μαθητές που διατηρούν μία αρνητική στάση απέναντι στη γραφή, ενώ αντιμετωπίζουν τον γραπτό λόγο ως ένα μέσο εξέτασης, άγχους και αβεβαιότητας. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα συγγραφής, συχνά ανήκουν επίσης στην κατηγορία των αρχάριων μαθητών και ακολουθούν το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών κατά τη συγγραφή κειμένου, για το οποίο έγινε λόγος σε προηγούμενο κεφάλαιο (Σπαντιδάκης, 2011). Διακρίνονται λοιπόν τρεις κατηγορίες δυσκολιών, οι οποίες εντάσσονται στις δυσκολίες του συγγραφέα. Αυτές όπως αναφέρονται στον Σπαντιδάκη (2011) είναι οι εξής:

- Προβλήματα στις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες.
- Προβλήματα σχεδιασμού.
- Προβλήματα βελτίωσης ιδεών.

1.4.2.1. Προβλήματα στις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες

Πολλοί από τους μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου, με την πηγή του προβλήματος να εντοπίζεται σε ανεπάρκεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, στους μαθητές αυτούς παρατηρείται πρόβλημα επιλογής, χρήσης και αξιολόγησης μεταγνωστικών στρατηγικών. Επιπροσθέτως, διακρίνονται από ηττοπάθεια, αλλά και έλλειψη επίγνωσης του τι είναι ικανοί να καταφέρουν, κάτι που εν συνεχεία τους οδηγεί σε απουσία στοχοθεσίας. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ο τρόπος συγγραφής των συγκεκριμένων μαθητών προσομοιάζει στο μοντέλο παράθεσης πληροφοριών, επιλογή κατά κόρων ενός αρχάριου συγγραφέα. Επιπλέον, τα σχήματα που χρησιμοποιούν είναι απλά και ο λόγος τους μονοδιάστατος. Ο γραπτός τους λόγος προσομοιάζει στον προφορικό, με αποτέλεσμα το κείμενό τους να αποτελείται από ένα καταιγισμό ιδεών χωρίς συνοχή μεταξύ τους. Επίσης, δε φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες, προσδοκίες και γνώσεις του ακροατηρίου, εκλαμβάνοντας τόσο ως πομπό όσο και ως δέκτη της συγγραφικής διαδικασίας τον εαυτό τους (Σπαντιδάκης, 2011).

Τέλος, παρά το ότι αναφέρθηκε προηγουμένως πως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν γνωστικές και μεταγνωστικές δυσκολίες αποτελούν ένα ετερόκλητο σύνολο του μαθητικού

πληθυσμού, έχουν εντοπισθεί κάποια κοινά χαρακτηριστικά με σημαντική συχνότητα εμφάνισης, ορισμένα εκ των οποίων παρουσιάζονται παρακάτω (Παπαδάκη, 2009. Σπαντιδάκης, 2011):

- Παρουσιάζουν αρνητική προδιάθεση απέναντι στη διαδικασία της γραφής.
- Ο αριθμός των λέξεων και των προτάσεών τους είναι μικρός.
- Δεν αντιλαμβάνονται τους επικοινωνιακούς σκοπούς της γραφής.
- Το φαινόμενο της επανάληψης των λέξεων και των ιδεών συναντάται συχνά στο λόγο τους.
- Δεν διαθέτουν πλούσιο και πρωτότυπο λεξιλόγιο.
- Έχουν άγνοια δομικών και οργανωτικών κανόνων.
- Ο λόγος τους είναι σύντομος και με συχνές παύσεις.
- Δεν εμφανίζουν πρωτοτυπία στις ιδέες τους.
- Αντιμετωπίζουν δυσκολία σε όλα τα στάδια συγγραφής.
- Δεν έχουν ανεπτυγμένη και πλούσια επιχειρηματολογία.
- Ανεξαρτήτως κειμενικού είδους παρουσιάζουν δομικές ελλείψεις.
- Έχουν αρνητική αυτό-εικόνα και αρνητικό αυτό-συναίσθημα.

1.4.2.2. Προβλήματα σχεδιασμού

Ένας εξίσου σημαντικός πληθυσμός των μαθητών παρουσιάζει προβλήματα κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού. Η φάση του σχεδιασμού αντιμετωπίζεται από τους συγκεκριμένους μαθητές ως «αγγαρεία» και ο χρόνος που αφιερώνουν στη δημιουργία πλάνου για το ποιες ιδέες θα χρησιμοποιήσουν, είναι αμελητέος. Ο λόγος είναι το ότι δυσκολεύονται σημαντικά στο να παράξουν νέες ιδέες, αλλά και να τις οργανώσουν. Επιπλέον, φαίνεται να αγνοούν τις ανάγκες και προσδοκίες του ακροατηρίου στο οποίο απευθύνονται. Η αναπαράσταση του κειμένου προ-συγγραφικά γίνεται κατά κόρον νοητικά, ενώ εστιάζουν περισσότερο στο περιεχόμενο παρά στη δομή και στους κειμενικούς σκοπούς. Το κείμενό τους έχει συχνές παύσεις και δε συναντάται ροή και συνοχή, καθώς διακόπτουν συχνά τη συγγραφική διαδικασία για να σκεφτούν πώς θα συνεχίσουν (Σπαντιδάκης, 2011).

Επιπλεόν, καθώς δε μπαίνουν στη διαδικασία προ-σχεδιασμού των ιδεών τους, κατά τη συγγραφή αποτυπώνουν μόνο όσες ιδέες ανέσυραν πρόσφατα από τη μακρόχρονη μνήμη. Συνάμα, παρατηρείται στα γραπτά τους μικρός αριθμός και έκταση προτάσεων, όπως και περιορισμένη ποικιλία στο λεξιλόγιό τους (Σπαντιδάκης, 2011). Επίσης, εξαιτίας εγγενών δυσκολιών που συχνά αντιμετωπίζουν οι μαθητές με προβλήματα σχεδιασμού όσον αφορά την ανάκληση και γέννηση πληροφοριών, παρουσιάζουν έλλειψη κινήτρων και συγγραφικού

ενδιαφέροντος (Παπαδάκη, 2009. Σπαντιδάκης, 2011). Αυτό που έχει υποστηριχτεί για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα σχεδιασμού, είναι ότι η δυσκολία προκύπτει πιθανά εξαιτίας ελλιπούς άσκησης και εμπειρίας των μαθητών, καθώς και εξαιτίας μη αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας που ακολουθούνται από τους διδακτικούς φορείς (Σπαντιδάκης, 2011).

1.4.2.3. Προβλήματα βελτίωσης ιδεών

Βασικό σημείο αδυναμίας στους μαθητές με προβλήματα γραπτού λόγου, είναι η συχνή έλλειψη μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη διαδικασία βελτίωσης του κειμένου. Όπως προαναφέρθηκε, πολλοί από τους τρόπους και τεχνικές ανάπτυξης του κειμένου τους, ακολουθούν τη φόρμα του προφορικού λόγου. Προκειμένου να μπουν στην διαδικασία επανελέγχου και βελτίωσης του κείμενού τους πρέπει να δεχθούν κάποια νύξη για αυτό και σχεδόν ποτέ δεν γίνεται αυτοβούλως. Επιπλέον, ακόμα και στις περιπτώσεις που ακολουθούν τη φάση της βελτίωσης, δεν αφιερώνουν χρόνο στη διόρθωση λαθών περιεχομένου ή δομής, αλλά εστιάζουν στην ορθογραφία, τη γραμματική και τον τονισμό. Τελούν με λίγα λόγια μια επιφανειακή και όχι σε βάθος βελτίωση του γραπτού τους (Σπαντιδάκης, 2011). Επομένως, η βελτίωση αντιμετωπίζεται ως μια καταναγκαστική διαδικασία και όχι ως μια προσπάθεια αυτό-ελέγχου και βοήθειας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο σημείο αυτό ολοκληρώνεται το πρώτο κεφάλαιο της συγκεκριμένης εργασίας, που αφορά τα γνωσιακά και κοινωνιο-γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου μαζί με τους σημαντικότερους εκπροσώπους και θεμελιωτές αυτών. Συγκεκριμένα αναλύθηκαν: το γνωσιακό μοντέλο των Flower και Hayes, τα αναπτυξιακά μοντέλα των Bereiter και Scardamalia, το μοντέλο επιδέξιας γραφής του Kellogg και τα κοινωνιο-γνωσιακών μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου, και συγκεκριμένα το μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower και το νέο κοινωνιο-γνωσιακό μοντέλο του Hayes. Επίσης, έγινε αναφορά στα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, ενώ ακολούθησε παρουσίαση των προβλημάτων μηχανιστικών δεξιοτήτων, αλλά και γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στο επόμενο κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί παρουσίαση και ανάλυση του κειμενοκεντρικού μοντέλου, καθώς και της θεωρίας κειμενικών ειδών, κάτω από το πρίσμα της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, ενώ θα δοθεί μία παραπάνω βαρύτητα στα αφηγηματικά κείμενα και τα χαρακτηριστικά τους.

2. ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

2.1 Κειμενοκεντρικό Μοντέλο

Δεδομένου ότι η γλώσσα είτε στην προφορική, είτε στη γραπτή της μορφή, δεν αποτελεί απλά φορέα μηνυμάτων και εμπειριών, αλλά εκφράζει και αποτυπώνει εμπρόθετα κοινωνικούς κανόνες και συμβάσεις, θέτοντας με αυτό τον τρόπο επικοινωνιακούς στόχους, αναπτύχθηκαν οι κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις. Σκοπός της παραγωγής γραπτού λόγου είναι η επικοινωνία μέσω αποτύπωσης μηνυμάτων από το συγγραφέα, στηριζόμενος σε συγκεκριμένες κοινωνικο-πολιτισμικές περιστάσεις και πρότυπα χρήσης της γλώσσας. Μεταξύ των σημαντικότερων «τάσεων» που αναπτύχθηκαν και αφορούσαν τις κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις και τις διαφορετικές ερμηνείες που αυτές φέρουν, είναι α) η Σχολή του Σίδνεϋ (Sydney School), η Αγγλική για Ειδικούς Σκοπούς (English for Specific Purposes) και η Νέα Ρητορική (New Rhetoric) (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

Από τις προαναφερθείσες, η Σχολή του Σίδνεϋ αποτέλεσε ένα σημαντικό θεμελιώδη λίθο, βασιζόμενη στη Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία του Halliday, σύμφωνα με την οποία πέραν της ύπαρξης των συμβατικών και καθιερωμένων γραμματικό-συντακτικών κανόνων που περιορίζονται στον τρόπο ανάπτυξης προτάσεων και λέξεων, κυριαρχούν και επιπλέον κανόνες και δομές που αφορούν το κείμενο ως σύνολο. Το ποσοστό κατάκτησης, κατανόησης και εφαρμογής των συγκεκριμένων κανόνων, κρίνουν και το βαθμό εμπειρίας και αποτελεσματικότητας του ατόμου, τόσο σε ρόλο συγγραφέα όσο και σε ρόλο αναγνώστη (Ματσαγγούρας, 2004). Σύμφωνα με τον Halliday (όπως αναφέρεται στους Σπαντιδάκη & Βασαρμίδου, 2015), υπάρχει σημαντική σύνδεση μεταξύ γλώσσας και κοινωνικού περιβάλλοντος, που με τη σειρά τους επιδρούν από κοινού τις γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα. Μέσω αυτής της παραδοχής, προκύπτουν και οι τρεις βασικές λειτουργίες της γλώσσας (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015):

- *Αναπαραστατική λειτουργία:* η οποία αφορά τη χρήση της γλώσσας ως μέσο έκφρασης των εμπειριών, ιδεών και αντιλήψεων του ατόμου, τόσο για τον εσωτερικό όσο και για τον εξωτερικό κόσμο, έτσι όπως αυτό τα συλλαμβάνει.
- *Διαπροσωπική λειτουργία:* βάση της οποίας ο δημιουργός εκφράζει και εκδηλώνει στάσεις του, ενστερνίζεται ή απορρίπτει ρόλους, καθώς και αναπτύσσει κοινωνικούς δεσμούς.
- *Κειμενική λειτουργία:* σχετίζεται με τη χρήση και οργάνωση της γλώσσας βασισμένη σε γλωσσικές επιλογές, πρότυπα και κανόνες, προκειμένου να δημιουργήσει μια

οργανωμένη ενότητα (κείμενο), βάση της οποίας επιτυγχάνεται ταυτόχρονα και η επικοινωνία και κατανόηση από τρίτους.

Επιπρόσθετα, μέσω της κειμενοκεντρικής αυτής προσέγγισης υπογραμμίζονται και αναδεικνύονται οι επικοινωνιακοί σκοποί του γραπτού λόγου, καθώς και η άμεση σύνδεση του κοινωνικού γίγνεσθαι με τη δομή, το περιεχόμενο και το ύφος του παραχθέν κειμένου. Ο Ματσαγγούρας (2004) αναφέρει πως ένας από τους βασικούς σκοπούς του κειμενοκεντρικού μοντέλου είναι επίσης, να καταδείξει και να παράσχει στους μαθητές τους κατάλληλους τρόπους απόκτησης και αναδιαμόρφωσης της γνώσης και των ιδεών τους. Επιπλέον, η κειμενοκεντρική προσέγγιση αναδεικνύει και χρίζει χρήσιμο, απαραίτητο και καθοδηγητικό το ρόλο του δασκάλου ως αρωγό και πρότυπο προς μίμηση, αλλά και ως ενεργά εμπλεκόμενο πρόσωπο κατά την διάρκεια προ-συγγραφικών, και μετά-συγγραφικών διαδικασιών (Ματσαγγούρας, 2004).

2.2 Θεωρία των Κειμενικών Ειδών

Ο όρος «είδος» όπως αναφέρεται στους Σπαντιδάκη και Βασαρμίδου (2015) πρωτοεμφανίστηκε στο χώρο της λογοτεχνίας, αναφερόμενος στα κοινά χαρακτηριστικά βάση των οποίων μπορούσαν τα κείμενα να ενταχθούν σε κατηγορίες. Ωστόσο, πιο σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις έρχονται να τονίσουν την ευμετάβολη φύση των κειμενικών ειδών και κατά επέκταση των χαρακτηριστικών τα οποία φέρουν, καθώς και την τάση και ανάγκη για προσαρμογή στις εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Οι γραμματικό-συντακτικοί κανόνες, οι έννοιες, το ύφος, η μορφή, το λεξιλόγιο, τα νοήματα που διαμορφώνουν τα «είδη» του κειμένου, αποτελούν την αντανάκλαση των κοινωνικών δρώμενων και αρχών μιας κοινότητας, σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

Επιπρόσθετα, συγκεκριμένα σχήματα και αναπαραστάσεις τα οποία εμφανίζει και χαρακτηρίζουν κάθε «είδος» κειμένου, λειτουργούν ως κατευθυντήριες γραμμές για τον κάθε αναγνώστη και συγγραφέα, προς αναγνώριση αυτών. Επιπλέον, οι Σπαντιδάκης και Βασαρμίδου (2015) αναφέρουν το δυσδιάστατο χαρακτήρα της έννοιας «είδος κειμένου». Πιο συγκεκριμένα, επεσήμαναν τη *γνωσιακή διάσταση* της έννοιας, που αφορά την εσωτερική γνώση, εμπειρία, πρότυπα και κανόνες γραφής του συγγραφέα. Συμπληρωματικά, η *κοινωνική διάσταση* απαρτίζει τον κοινό κώδικα συμβάσεων, κανόνων συγγραφής, στοχοθεσίας, ερμηνείας και επικοινωνίας που αναγνωρίζουν και υιοθετούν αναγνώστης και συγγραφέας, όντας ενταγμένοι σε ένα κοινό κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι τα κειμενικά «είδη» παράχθηκαν/δημιουργήθηκαν, εξελίσσονται και αναδομούνται με στόχο την επίτευξη και διεκπεραίωση επικοινωνιακών και κοινωνικών σκοπών/λειτουργιών, οι οποίοι ορίζουν και τους κανόνες και τις αρχές πάνω στα οποία στηρίζεται η δημιουργία τους. Έτσι, μπορεί να αποφανθεί ότι τα κειμενικά είδη είναι «προϊόν» του εκάστοτε κοινωνικό-πολιτισμικού πλαισίου μιας κοινωνίας, με στοιχεία τα οποία εμπλουτίζονται σταδιακά. Δεδομένου λοιπόν των εκάστοτε διαφορετικών κοινωνικών/επικοινωνιακών ιδεών, στόχων, αντιλήψεων και εμπειριών, που καλείται ο εκάστοτε συγγραφέας να αποτυπώσει μέσω της παραγωγής κειμένου (το οποίο οφείλει να είναι πολιτισμικά και ιδεολογικά προσδιορισμένο), προέκυψε η διάκριση και ταξινόμηση των κειμενικών ειδών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Γάκη, 2015).

Παρά το γεγονός ότι κάθε «είδος» κειμένου διαθέτει τα δικά του ξεχωριστά δομικά και υφογλωσσικά χαρακτηριστικά, συχνά παρατηρείται μία εκχώρηση των στοιχείων του ενός είδους στο άλλο. Ονομαστικά, τα κύρια κειμενικά είδη που έχουν προκύψει είναι: τα αφηγηματικά, τα περιγραφικά και τα επιχειρηματολογικά (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Στη συνέχεια ωστόσο, θα ακολουθήσει παρουσίαση και ανάλυση μόνο των αφηγηματικών κειμένων, καθώς αυτό το είδος επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί προς συλλογή δεδομένων, στην έρευνα της συγκεκριμένης εργασίας.

2.2.2 Τα αφηγηματικά κείμενα

Ως κατηγορία λόγου η αφήγηση, έχει υποστηριχθεί ότι είναι στενά συνδεδεμένη και οφείλει την προέλευση της στο αρχαιολογικό έπος. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί πως αποτέλεσε έναν από τους πρώτους τρόπους έκφρασης και εξωτερίκευσης των κοινωνικών πνευματικών και θρησκευτικών αναγκών των ανθρώπων. Εξαιτίας αυτού, μπορεί να οριστεί ως η γραπτή αναπαράσταση και αποτύπωση των προσωπικών, πεπερασμένων εμπειριών του εκάστοτε ανθρώπου, σε συγκεκριμένο χρόνο, τόπο και με αιτιακή σύνδεση των γεγονότων (Ματσαγγούρας, 2004).

Σύμφωνα με την επιστήμη της ψυχολογίας η προτίμηση του ατόμου προς τα αφηγηματικά κείμενα είναι εξαιτίας της επιθυμίας του να εκφράζει τις εμπειρίες του, κυρίως μέσω μύθων, αλλά και γιατί υπάρχει μια έλξη και μεγαλύτερη προσήλωση στο άκουσμα αυτών (Ματσαγγούρας, 2004). Επιπλέον, η αφήγηση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια τόσο των ανθρώπων μιας κοινωνίας ως μονάδα, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, καθώς μέσω αυτής πραγματοποιείται ανταλλαγή εμπειριών, είτε διδακτικού, είτε ψυχαγωγικού χαρακτήρα (Γάκη, 2015). Επιπρόσθετα, όπως αναφέρεται στο Ματσαγγούρα (2004) ο αφηγηματικός λόγος είναι ένα βοηθητικό μέσο για το παιδί κατά την προσπάθεια

δόμησης και ανάπτυξης του «εγώ» του, αλλά και στην μετέπειτα εξερεύνηση της προσωπικής του ταυτότητας. Μέσω του αφηγηματικού κειμένου δηλαδή, το παιδί μαθαίνει, αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει με αιτιοκρατικό τρόπο την ανθρώπινη δράση. Όλα τα προαναφερθέντα καταδεικνύουν τη σημαντικότητα σωστής και πλήρους διδαχής του αφηγηματικού λόγου στους μαθητές και την ανάγκη ύπαρξης συστηματικής τριβής με αυτόν.

2.2.2.1 Δομή των αφηγηματικών κειμένων

Η αφήγηση σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης, αποτελεί την ύπαρξη και αλληλεπίδραση χαρακτήρων σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο (Γάκη, 2015). Ωστόσο, στους μαθητές παρατηρείται μια σταδιακή κατάκτηση και προσθήκη των αφηγηματικών στοιχείων και συστατικών μερών, έως ότου επιτύχουν ένα άρτιο σε δομικά στοιχεία αφηγηματικό κείμενο (Ματσαγγούρας, 2004). Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται στο Ματσαγγούρα (2004): *«Ως αναπτυγμένη αφήγηση δεχόμαστε κάθε είδος κειμένου που παρουσιάζει την εξέλιξη πραγματικών ή φανταστικών πράξεων και εμπειριών κατά την οποία, μετά από την παράταξη μιας αρχικής κατάστασης, οι ήρωες παρωθούμενοι από επιθυμίες, ιδανικά και ανάγκες, προσπαθούν να αποκαταστήσουν τα πράγματα στην αρχική κατάσταση μέσα από εξωτερικές μορφές δράσης, που προκαλούν ποικίλες εσωτερικές αντιδράσεις»* (σ. 356).

Σε μία λοιπόν πιο παραστατική παρουσίαση του συγκεκριμένου κειμενικού είδους, όταν γίνεται αναφορά στην πλήρη και ολοκληρωμένη δομή ενός αφηγηματικού κειμένου πρέπει να συναντώνται τα ακόλουθα δομικά στοιχεία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Γάκη, 2015):

- *Η περίληψη*, η οποία προετοιμάζει τον αναγνώστη για το θέμα που θα ακολουθήσει και θα αναλυθεί, καθώς και για το σκοπό δημιουργίας του κειμένου.
- *Ο προσανατολισμός*, που ενημερώνει τον αναγνώστη για το πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται η δράση, «συστήνοντας» του το χώρο, το χρόνο, καθώς και τους ήρωες.
- *Η εξέλιξη της δράσης*, η οποία συμπεριλαμβάνει όλα τα γεγονότα της αφηγούμενης ιστορίας, που παρατίθενται με χρονική ακολουθία. Την ομαλή ροή της αφήγησης συνήθως διακόπτουν και διαταράσσουν απρόσμενα συμβάντα, τα οποία εντείνουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη.
- *Η αξιολόγηση*, που διακρίνεται σε εσωτερική (έμμεσα, μέσω γλωσσικών σχημάτων) και εξωτερική (πραγματοποιείται απερίφραστα και κατηγορηματικά), ενώ αφορά στάσεις, σκέψεις, απόψεις σχετικά με τα δρώμενα της ιστορίας και τον τρόπο που εκτυλίσσονται. Συναντάται σε όλο το εύρος του κειμένου.

- *Η λύση*, στην οποία φανερώνεται η κατάληξη της ιστορίας, αλλά και πραγματοποιείται το πέρασμα από τον παρελθοντικό κόσμο της ιστορίας, στον ενεστωτικό της συγγραφής.

Πέραν των προαναφερθέντων βασικών δομικών στοιχείων, ο Ματσαγγούρας (2004) παρουσιάζει μία λίστα δώδεκα συνολικά στοιχείων που απαρτίζουν την *υπερδομή*, όπως ονομάζει, ενός πλήρους αφηγηματικού κειμένου. Ωστόσο, ο εκάστοτε συγγραφέας, δεν υποχρεούται να συμπεριλάβει όλα τα στοιχεία αυτά στο κείμενό του προκειμένου να δημιουργήσει δομικά ένα πλήρες αφήγημα, πέραν του να διαθέτει τη βασική δομή. Η λίστα των δώδεκα αυτών δομικών στοιχείων που στελεχώνουν ένα αναπτυγμένο αφήγημα, παρατίθεται στον ακόλουθο πίνακα όπως παρουσιάζεται στο Ματσαγγούρα (2004, σ. 356):

Πίνακας 1

Τα δομικά στοιχεία της υπερδομής των αφηγηματικών κειμένων

(α) το χωροχρονικό πλαίσιο
(β) οι ήρωες
(γ) η περιγραφή αρχικής κατάστασης και η εμφάνιση προβλήματος, που ανατρέπει την αρχική κατάσταση
(δ) τα εμπόδια στην επίλυση του προβλήματος
(ε) η εσωτερική αντίδραση των ηρώων στα προβλήματα
(στ) η εξωτερική δράση των ηρώων για την επίλυση του προβλήματος
(ζ) τα αποτελέσματα των προσπαθειών
(η) η κορύφωση της δράσης
(θ) άλλα τυχαία και απρόσμενα γεγονότα
(ι) η λύση του προβλήματος
(ια) η αποτίμηση γεγονότων και ηρώων
(ιβ) το επιμύθιο που συσχετίζει τα γεγονότα της ιστορίας με τα δεδομένα του χρόνου του αναγνώστη

2.2.2.2 Τα υφογλωσσικά χαρακτηριστικά των αφηγηματικών κειμένων

Πέραν των δομικών στοιχειών που πρέπει να εμπεριέχονται σε ένα αφηγηματικό κείμενο, τα συγκεκριμένα πρέπει να συνδυαστούν και με κατάλληλα υφογλωσσικά χαρακτηριστικά, ώστε το αφηγηματικό αποτέλεσμα να μπορεί να επιτύχει πλήρως τους επικοινωνιακούς του σκοπούς. Πιο αναλυτικά, υφογλωσσικά χαρακτηριστικά που πρέπει να συναντώνται σε ένα αφηγηματικό κείμενο είναι (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Γάκη, 2015. Ματσαγγούρας, 2004):

- Ρήματα δράσης, όπως και διατυπώσεις σκέψεων, δηλώσεων ή και συναισθημάτων, συνήθως σε χρόνο αόριστο και πρώτο ή τρίτο πρόσωπο. Μέσω αυτών, επιτυγχάνεται η μεταφορά και κατανόηση σκέψεων και πράξεων των ηρώων του αφηγήματος προς τον αναγνώστη.
- Ποικιλία και γλαφυρότητα στη χρήση των ουσιαστικών και επιθέτων, προκειμένου ο αναγνώστης να ζήσει έντονα και παραστατικά το αφηγηματικό περιεχόμενο.
- Παρελθοντικούς χρόνους, όπως ο αόριστος και ο παρατατικός, αλλά και ιστορικό ενεστώτα, καθότι η αφήγηση αφορά κυρίως εξιστόρηση τετελεσμένων, είτε πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων.
- Συνέπεια και ποικιλία στους χρονικούς συνδέσμους, καθώς και στα χρονικά και τοπικά επιρρήματα, ώστε να τηρείται μια συνέπεια στη χρονική αλληλουχία των γεγονότων και να δηλώνεται στον αναγνώστη το χωροχρονικό πλαίσιο εκτύλιξης των γεγονότων (συχνή εναλλαγή παρατατικού, αορίστου και ιστορικού ενεστώτα).
- Αιτιακούς δείκτες σύζευξης, προκειμένου να επιτυγχάνεται η αιτιοκρατική συσχέτιση των γεγονότων, κύριο γνώρισμα των αφηγηματικών κειμένων. Κάτι τέτοιο μπορεί να το καταφέρει ο συγγραφέας μέσω της χρήσης υποτακτικής σύνταξης, όπως και με συμπερασματικές αλλά και τελικές προτάσεις.
- Διαλόγους, είτε σε ενεστωτικό ή σε μελλοντικό χρόνο, ώστε να δηλώνεται με μεγαλύτερη αμεσότητα σκέψεις και συναισθήματα των ηρώων.
- Συχνές επαναλήψεις, προκειμένου να δημιουργείται αύξηση του ενδιαφέροντος και της αγωνίας του αναγνώστη, έως ότου φθάσει στη λύση της ιστορίας.

Βέβαια, τα εκάστοτε υφογλωσσικά χαρακτηριστικά σε συνδυασμό με τα δομικά στοιχεία, βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση τόσο με το θέμα του αφηγήματος, όσο και με τους σκοπούς και στόχους που θέλει να επιτύχει ο συγγραφέας, αλλά και τα μηνύματα που θέλει να περάσει στον αναγνώστη. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι η επιλογή τους βρίσκεται συνήθως στη «διάθεση» του συγγραφέα και στο συγγραφικό προφίλ το οποίο θέλει να υιοθετήσει και να αποδώσει.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκε και το δεύτερο θεωρητικό κεφάλαιο της εργασίας, στο οποίο παρουσιάστηκε το κειμενοκεντρικό μοντέλο, καθώς και η θεωρία των κειμενικών ειδών, ενταγμένα στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, αναδεικνύοντας τη κοινωνική διάσταση της γλώσσας και των κανόνων που τη διέπουν. Επίσης, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην περιγραφική ανάλυση των αφηγηματικών κείμενων και των συνολικών

χαρακτηριστικών τους, καθώς αυτό το είδος κειμένου χειριστήκαμε στην έρευνά μας. Στο επόμενο κεφάλαιο, θα ακολουθήσει η ανάλυση του συνδυαστικού μοντέλου και συγκεκριμένα των βασικών παιδαγωγικών αρχών/παραδοχών που διέπουν τις γνωσιακές, κοινωνιο-γνωσιακές, κοινωνικο-πολιτισμικές και κοινωνιο-γλωσσικές προσεγγίσεις.

3. ΤΟ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στα προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας κάναμε αναφορά στα γνωσιακά και κοινωνιογνωσιακά μοντέλα, ενώ αναφέραμε και την ύπαρξη και σημαντική συνεισφορά των κοινωνικοπολιτισμικών μοντέλων, χωρίς ωστόσο να προχωρήσουμε σε περαιτέρω ανάλυσή τους. Στη συγκεκριμένη λοιπόν ενότητα της εργασίας, θα αναπτυχθεί το πως συνδυάζονται όλες οι προαναφερθείσες προσεγγίσεις, με κοινό στόχο τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος παραγωγής γραπτού λόγου. Επιπρόσθετα, θα γίνει αναφορά σε βασικές παιδαγωγικές αρχές/παραδοχές, στις οποίες στηριζόμενος κανείς είναι εφικτό να οδηγηθεί στο σχεδιασμό αποτελεσματικών περιβάλλοντων μάθησης και διδασκαλίας.

3.1. Αρχή της αντιμετώπισης του γραπτού λόγου ως εμπρόθετη γνωσιακή δραστηριότητα με ιεραρχικά και δυναμικά αλληλοεπιδρώμενες διαδικασίες

Η συγκεκριμένη αρχή συνδυάζει τον τρόπο που κοινωνιογνωσιακές και γνωσιακές θεωρίες αντιμετωπίζουν την παραγωγή γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, η παραγωγή γραπτού λόγου θεωρείται και αντιμετωπίζεται ως μια εμπρόθετη διαδικασία, η οποία περικλείει και απαιτεί τη γνώση, αξιοποίηση και συντονισμό πολλών επιδεξιοτήτων και υπο-διαδικασιών μαζί, από το μαθητή-συγγραφέα, προκειμένου να κατακτήσει τους επικοινωνιακούς στόχους και σκοπούς του (Γάκη, 2015).

Αντιστοίχως, έχουμε τη θέση των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών, όπου προτείνεται η αντιμετώπιση του γραπτού λόγου ως μια διαλογική διαδικασία και κοινωνική συνεργατική δράση. Πιο αναλυτικά, ο γραπτός λόγος δεν αποτελεί κατεξοχήν δίαυλο επικοινωνίας, αλλά λειτουργεί και ως κοινωνικός φορέας αξιών και πεποιθήσεων, αλλά και μεθόδων δράσης του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου. Επιπλέον, υπάρχει σημαντική εστίαση στο γραμματισμό, τονίζοντας τη δυνατότητα του μαθητή να δρα αποτελεσματικά, να επιλέγει, να συντονίζει και να απορρίπτει στρατηγικές, ακολουθώντας το σκεπτικό «γράφω για να σκέφτομαι» και όχι απαραίτητα το αντίστροφο (Γάκη, 2015).

3.2. Αρχή της διαχείρισης του γνωσιακού φορτίου παραγωγής γραπτού λόγου

Η συγκεκριμένη αρχή στηρίζεται σε μια από τις παραδοχές της προηγούμενης, η οποία θέλει τη συγγραφική διαδικασία να διαιρείται σε συγκεκριμένες υπο-διαδικασίες, τις οποίες ο μαθητής-συγγραφέας καλείται απαραιτήτως να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά και αυτοβούλως. Κάτι τέτοιο ωστόσο, δεδομένου του βαρύ γνωσιακού φορτίου καταβάλει

και καταπονεί τον ίδιο (μαθητή-συγγραφέα) και τη μνήμη εργασίας του, με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξή της μέσω της δημιουργίας αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβάλλοντων παραγωγής γραπτού λόγου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Γάκη, 2015).

Εκ των προαναφερθέντων, προέκυψε η θεωρία του γνωσιακού φορτίου, η οποία σηματοδοτεί τα όρια και το μέγεθος της νοητικής προσπάθειας που καταβάλει η εργαζόμενη μνήμη, κατά την πραγματοποίηση και ενασχόληση με μια απαιτητική γνωσιακή δραστηριότητα. Το συγκεκριμένο γνωσιακό φορτίο διακρίνεται στο: α) εσωτερικό γνωσιακό φορτίο, το οποίο έχει σημείο αναφοράς το ίδιο το γνωστικό έργο, β) εξωτερικό γνωσιακό φορτίο, που αφορά τον τρόπο προετοιμασίας και μετάδοσης του εκπαιδευτικού υλικού και γ) στο θετικό ή συναφές γνωσιακό φορτίο, το οποίο αφορά την καταβολή γνωστικών πόρων από το μαθητή, προκειμένου να κατανοήσει, αφομοιώσει και να αυτοματοποιήσει νοητικά σχήματα που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Γάκη, 2015).

Ωστόσο, πέρα του θεωρητικού διαχωρισμού του γνωσιακού φορτίου, τα εν λόγω μέρη αλληλοεπηρεάζονται δρώντας συσσωρευτικά στην εργαζόμενη μνήμη του μαθητή-συγγραφέα, εντείνοντας την ανάγκη για κατανάλωση όλο και περισσότερων γνωστικών πόρων, έως ότου αυτοματοποιηθούν τα εμπλεκόμενα σύνθετα νοητικά σχήματα. Στο σημείο αυτό προτείνεται η καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της μακρόχρονης μνήμης, με την απεριόριστη χωρητικότητα που αυτή συνεπάγεται, καθώς και η ανάπτυξη υποστηριχτικών σχέσεων με την εργαζόμενη, προς ελάφρυνση και αποδέσμευση της τελευταίας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.3. Αρχή της μεταγνώσης και της κριτικής σκέψης

Σκόπιμο είναι, προτού προχωρήσουμε στην ανάλυση της συγκεκριμένης αρχής να προσδιορίσουμε τι ακριβώς εννοείται και περικλείεται στον όρο μεταγνώση. Αυτό που έχει προκύψει από πολλούς ερευνητικούς ορισμούς και αποτελεί κοινό σημείο παραδοχής, είναι ότι η μεταγνώση αφορά την ενημερότητα του ατόμου τόσο για τις γνώσεις και τις γνωστικές λειτουργίες του, όσο και για τις επικείμενες γνωστικές δραστηριότητες και τα αποτελέσματα αυτών, με την ταυτόχρονη εμπλοκή συναισθημάτων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Σπαντιδάκης, 2010). Πιο αναλυτικά, η μεταγνώση είναι το «προϊόν» δύο συστατικών, που όπως αναφέρουν οι Βασαρμίδου και Σπαντιδάκης (2015, σ. 86): *«το ένα, το θεωρητικό, αναφέρεται στην ενημερότητα του ατόμου για τη γνώση που κατέχει (γνώση για τη γνώση) και*

το άλλο, το εκτελεστικό (ή ενεργητικό ή ρυθμιστικό), μετουσιώνει τη γνώση σε δράση και ενεργητική καθοδήγηση των γνωστικών διεργασιών (γνωστική αυτό-ρύθμιση)».

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Flavell (1979) η μεταγνώση διαδραματίζει καθοριστικό και μεσολαβητικό ρόλο, τόσο στον προφορικό λόγο και στις αντίστοιχες διεργασίες του, όσο και στην κατανόηση κειμένου, την επίλυση προβλημάτων, τη μνήμη, την προσοχή, καθώς και τον αυτοέλεγχο. Επιπρόσθετα, ο Flavell (1979) ανέφερε δύο έννοιες οι οποίες εκμαιεύονται από τη μεταγνώση. Η μία έννοια αφορά τη *μεταγνωστική γνώση*, η οποία συνιστά τις αποκτημένες γνώσεις και πεποιθήσεις του ατόμου, που με τη σειρά τους βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με τον τρόπο που το άτομο αντιδρά στις γνωστικές εμπειρίες και στόχους του. Με τη σειρά της, η μεταγνωστική γνώση υποδιαιρείται σε τρεις βασικές υποκατηγορίες: α) τη γνώση για το άτομο (person knowledge), β) τη γνώση για το έργο (task knowledge), γ) καθώς και τη γνώση στρατηγικών και χειρισμού των γνωστικών έργων (strategy knowledge) (Flavell, 1979).

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τη γνώση για το άτομο, περιλαμβάνει το σύνολο των πεποιθήσεων τόσο για τον ίδιο τον εαυτό, όσο για τους υπόλοιπους γύρω ως γνωσιακά όντα. Σχετικά με τη γνώση για το έργο, αυτή συνιστά τις πληροφορίες που είναι διαθέσιμες στο άτομο κατά την εκτέλεση ενός γνωστικού έργου, περιλαμβάνοντας πιθανούς τρόπους διεκπεραίωσης αυτού. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο συγκαταλέγονται οι γνωστικές απαιτήσεις, αλλά και οι στόχοι που τίθενται κατά τη διεκπεραίωση αυτού του έργου. Τέλος, αναφορικά με τη γνώση στρατηγικών, εννοούνται οι κατά επιλογή αποτελεσματικότερες στρατηγικές, ανάλογες με τις γνωστικές απαιτήσεις και στόχους που τίθενται κατά τη διεκπεραίωση του εκάστοτε γνωστικού εγχειρήματος (Flavell, 1979). Ένα μεγάλο μέρος της μεταγνωστικής γνώσης σχετίζεται με τη διαλογικότητα και αλληλεπιδραση μεταξύ δύο ή τριών εκ των προαναφερθέντων κατηγοριών.

Προχωρώντας στη δεύτερη εκ των δύο εννοιών στις οποίες ταξινομείται η μεταγνώση κατά τον Flavell (1979), συναντάται η *μεταγνωστική εμπειρία*. Ως μεταγνωστική εμπειρία νοείται η συνειδητή γνώση του ατόμου, τόσο για τον εαυτό του, όσο για το γνωστικό εγχείρημα, αλλά και τη συναισθηματική επένδυση αυτού. Η μεταγνωστική εμπειρία μπορεί να προκύψει ύστερα από την επαφή του ατόμου με μία γνωστική διαδικασία ή εμπειρία, είτε αυτό συμβαίνει συνειδητά ή ασυνείδητα. Επίσης, προκύπτει μέσω καταστάσεων που απαιτούν και διεγείρουν στο άτομο έντονα την προσήλωση και γνωστική επεξεργασία της συνθήκης με την οποία έρχεται αντιμέτωπο, δημιουργώντας του μετέπειτα και αντίστοιχα συναισθήματα. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η μεταγνωστική εμπειρία είναι «προϊόν», της μεταγνωστικής γνώσης σε συνδυασμό με την ενσυνείδητη επεξεργασία αυτής. Επιπρόσθετα,

η μεταγνωστική εμπειρία λειτούργει ως αρωγός ενημέρωσης για το άτομο κατά την εκτέλεση οποιασδήποτε νέας γνωστικής διαδικασίας που εκτελεί, παρέχοντας του πληροφορίες για τις δυνατότητες του, τη γνωστική του πορεία και την τωρινή, αλλά και μετέπειτα πιθανή εξέλιξη του γνωστικού έργου/εγχειρήματος. Το προαναφερθέν βέβαια συμβαίνει πάντα σε συνδυασμό με την παρουσία κινήτρων και συναισθημάτων του ατόμου (Flavell, 1979).

Εκ των προαναφερθέντων γίνεται αντιληπτική η μεγίστης σημασίας συμβολή της μεταγνώσης τόσο στη μαθησιακή διδασκαλία, όσο και στην απόκτηση και δόμηση ευρύτερων γνώσεων, αλλά και ανάπτυξης της κριτική σκέψης. Η μεταγνώση είναι δυνατό να χαρακτηριστεί ως μια πολυπαραγοντική και πολυπράγμων δεξιότητα, καθώς απαιτεί τόσο τη νοητική επεξεργασία του ατόμου, όσο και τη συναισθηματική επένδυση που σχετίζονται με την εκάστοτε εν λόγω διαδικασία. Πέραν ωστόσο της συμμετοχής των προαναφερθέντων γνωστικών διεργασιών, αυτές πρέπει να εφαρμόζεται συνειδητά και κάτω με τον πλήρη έλεγχο του ατόμου. Μια εξίσου αντιπροσωπευτική και επί της ουσίας τοποθέτηση σχετικά με το τι εννοείται με τον όρο μεταγνώση, είναι αυτή της Κωσταρίδου-Ευκλείδη (όπως αναφέρεται στους Βασαρμίδου & Σπαντιδάκη, 2015, σ. 87) *«μεταγνώση σημαίνει ότι οι άνθρωποι μπορούν να μιλούν και να περιγράφουν τη γνώση και την υποκειμενική εμπειρία τους που αφορούν στο επίπεδο των πραγμάτων».*

Επομένως, η κατάκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων από το μαθητή είναι ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του, κάνοντας ταυτοχρόνως τη διδασκαλία της μεταγνώσης ένα δύσκολο και σημαντικό εγχείρημα για τους εκπαιδευτικούς. Η σημασία της μεταγνώσης αφορά εξίσου τον προφορικό και γραπτό λόγο, καθώς και τη μετέπειτα κατανόηση και χρήση αυτών από το μαθητή. Πέραν ωστόσο αυτών, ο μαθητής μέσω της απόκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων οδηγείται και σε μετέπειτα εξοικονόμηση και καλύτερη διαχείριση των γνωστικών του πόρων (Σπαντιδάκης, 2010). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες χρησιμοποιούνται σκόπιμα από το μαθητή, προκειμένου να επιβλέψει ένα έργο ή να αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα που προέκυψε κατά την παραγωγή λόγου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Σύμφωνα με τους Jacobs και Paris, 1987 (όπως αναφέρεται στους Βασαρμίδου & Σπαντιδάκη, 2015) συναντώνται τρεις κύριες μεταγνωστικές δεξιότητες: α) ο σχεδιασμός, β) η παρακολούθηση της υπό τέλεσης δραστηριότητας και γ) ο στοχασμός του ατόμου σχετικά με την έκβαση της μάθησης. Έτσι ένας μαθητής-συγγραφέας με ανεπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες είναι σε θέση (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Γάκη, 2015):

- Να εντοπίζει, διακρίνει και να χειρίζεται σωστά τις δεξιότητες και ελλείψεις του.
- Να διακρίνει ποια είναι η κατάλληλη επιλογή, για την εκάστοτε περίπτωση, στρατηγικής.

- Να έχει πλήρη αντίληψη των στόχων που ο ίδιος θέτει και των απαιτήσεων αυτού.
- Να έχει γνώση της απαιτητικότητας και πολυπλοκότητας των διαδικασιών που διέπουν το γραπτό λόγο.
- Να μην παραβλέπει συγγραφικές διαδικασίες, όπως η βελτίωση και αναθεώρηση του κειμένου του και να στοχεύει στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.
- Να επαναπροσδιορίζει και να επεξεργάζεται αρκετές φορές τις ιδέες τους κατά τη συγγραφική διαδικασία.
- Να γνωρίζει και να χειρίζεται με ευχέρεια και επάρκεια τα κειμενικά είδη και τους αντίστοιχους κανόνες τους.
- Να μην επαναπαύεται στην ήδη αποκτημένη γνώση και στρατηγικές, αλλά να βρίσκεται συνέχεια προς αναζήτηση νέων.

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε η μεγάλη σημασία της απόκτησης μεταγνωστικών στρατηγικών συνεπάγεται και με το σημαντικό έργο που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία. Αρκετά έχει υποστηριχθεί ότι η εκμάθηση των μεταγνωστικών στρατηγικών θα πρέπει να ενσωματώνεται και να εναρμονίζεται με την όλη διδακτική διαδικασία και μη συμβαίνει μεμονωμένα. Ωστόσο, περισσότερες και πιο σύγχρονες έρευνες έρχονται να υποστηρίξουν το αντίθετο. Δηλαδή, συνίσταται η μεθοδευμένη και άμεση εκπαίδευση των μαθητών πάνω στις μεταγνωστικές στρατηγικές, καθώς τα αποτελέσματα ενισχύουν πιο σημαντικά και γρήγορα την απόδοση των μαθητών. (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.4. Αρχή της «γνωσιακής μαθητείας»

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα ειπώθηκαν στην προηγούμενη αρχή, αλλά και υποστηρίζουν οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες σχετικά με τη ρητή και μεθοδευμένη διδασκαλία των μεταγνωστικών στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό, προκύπτει η μέθοδος της γνωσιακής μαθητείας. Συγκεκριμένα, αυτή αποσκοπεί στο να κατακτήσει ο μαθητής τη μαθησιακή του «αυτονομία», κάτι που επιτυγχάνεται μέσω της ανάπτυξης των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων του, υπό το πρίσμα της ρητής ενίσχυσης και καθοδήγησης του εκπαιδευτικού (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Βάση της συγκεκριμένης αρχής, ο εκπαιδευτικός μεταμορφώνεται σε ένα «εγχειρίδιο πληροφοριών», που υποδεικνύει ρητά στο μαθητή βήμα βήμα τις τεχνικές, χειρισμούς, στρατηγικές και τρόπους νοητικής επεξεργασίας που ο ίδιος εφαρμόζει. Έτσι, ο μαθητής καλείται όχι μόνο να μυηθεί τους τρόπους αντιμετώπισης νέων και δύσκολων γνωστικών προκλήσεων, αλλά και να τους αναδιαμορφώσει/προσαρμόσει πάνω στο δικό του χαρακτήρα

και ταμπεραμέντο. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει όχι μόνο ρόλο καθοδηγητή αλλά και συνεργάτη/συνοδοιπόρο καθόλη τη διδακτική διαδικασία. Όπως οι Βασαρμίδου και Σπαντιδάκης (2015) αναφέρουν, τα έξι βασικά σημεία στα οποία πρέπει να επιστήσει ο εκπαιδευτικός την προσοχή του ώστε να δημιουργηθεί ένα εύφορο και ενισχυτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον για το μαθητή, είναι:

- Προβολή νέων μεταγνωστικών στρατηγικών.
- Να δείχνει ετοιμότητα και αποφασιστικότητα στα τυχόν γνωσιακά προβλήματα που προκύπτουν.
- Να υπάρχει συστηματικότητα και ποικιλία στα πλαίσια διδασκαλίας στρατηγικών που χρησιμοποιεί.
- Να υιοθετεί υποστηρικτικές μεθόδους διδασκαλίας με συνεχή παροχή πληροφοριών.
- Να βοηθά τους μαθητές στην καλλιέργεια της ευσυνειδησίας και συνέπειάς τους.
- Να υποστηρίζει και να επιδιώκει την αυτονομία των μαθητών του.

Μέσω λοιπόν υιοθέτησης πολλαπλών υποστηρικτικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς (βοηθού, μέντορα, συνεργάτη, συνοδοιπόρου), δημιουργείται ένα εύφορο, υποστηρικτικό και αποτελεσματικό περιβάλλον διδασκαλίας, που αποβλέπει στην επίτευξη αυτονομίας των μαθητών και αφομοίωσης αλλά και αυτοβούλως εφαρμογής μεταγνωστικών στρατηγικών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Γάκη, 2015).

3.5. Αρχή της δυναμικής αλληλεπίδρασης

Η συγκεκριμένη αρχή καταδεικνύει τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσει ο μαθητής, τόσο με τους συμμαθητές του, όσο και με τον εκπαιδευτικό αλλά και με τα γνωσιακά εργαλεία και τον τρόπο που αυτά συνδράμουν και διαρθρώνουν τις συγγραφικές γνώσεις και δεξιότητές του. Αυτό που πρέπει να επιτυγχάνεται μέσα στην τάξη είναι η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όπου εκπαιδευτικός και συμμαθητές έχουν το ρόλο του αρωγού σε περίπτωση δυσκολιών διεκπεραίωσης του γνωσιακού έργου. Έτσι, ο μαθητής επιτυγχάνει την ενσωμάτωση νέα γνώσης και πληροφοριών στις ήδη υπάρχουσες, μέσα από μια ενεργητική και θετική αλληλεπιδραση με πρόσωπα και μέσα, εντός των κοινωνικών πλαισίων που «φιλοξενεί» μία σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός σε όλη αυτή τη διαδικασία έχει τον άρχων ρόλο του βοηθού και καθοδηγητή, παρέχοντας συνεχή βοήθεια, ανατροφοδότηση, αλλά και εξασκεί και μυεί το μαθητή πάνω στις γνωστικές διαδικασίες και στρατηγικές. Έτσι, καθώς ο μαθητής δομεί και αυξάνει τις γνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές του, η συνδρομή που δέχεται μειώνεται, με σκοπό την επίτευξη της αυτονομίας του (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Πέραν ωστόσο των προαναφερθέντων αλληλεπιδράσεων, έντονο είναι τόσο το κοινωνικο-πολιτισμικό, όσο και το πολυπολιτισμικό στοιχείο που διαμεσολαβούν στην ανάπτυξη της σκέψης και συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες μάθησης. Συγκεκριμένα, το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο που φέρει ο κάθε μαθητής (εμπειρίες και ιδεολογίες από την οικογένεια, την εθνικότητα, την τάξη, το φύλο) άλλοτε συγκρούεται και άλλοτε αλληλεπιδρά θετικά (ανταλλάσσοντας γνώσεις, τεχνικές, εμπειρίες, κίνητρα, πρακτικές), δημιουργώντας ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον τόσο εντός τάξης όσο και στο γενικό σχολικό πλαίσιο. Επομένως, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος να λάβει υπόψη του τα ατομικά κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, την προϋπάρχουσα γνώση και κουλτούρα που φέρει ο κάθε μαθητής, παρέχοντες ποικιλία μεθόδων και διαλογικών πρακτικών, σεβόμενος το διαφορετικό και προωθώντας τακτικές αλληλεπίδρασης της γνώσης (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.6. Αρχή της επικοινωνιακής λειτουργίας του γραπτού λόγου

Μέσω της συγκεκριμένης αρχής εκφράζεται η θέση των νέων κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών προσεγγίσεων, ότι το κείμενο δεν είναι μία τυπική αποτύπωση ιδεών, γνώσεων ιδεολογιών, στάσεων κ.α., αλλά μία ευκαιρία/περίσταση επικοινωνίας και έκφρασης του κοινωνικο-πολιτισμικού γίγνεσθαι. Συγκεκριμένα το κείμενο πρέπει να αντιμετωπίζεται από τους μαθητές ως ένα κοινωνικο-πολιτισμικό αλισβερίσι κουλτούρας (με ότι αυτή συνεπάγεται) και όχι ως μια στυφή αποτύπωση γραμματικό-συντακτικών κανόνων. Βέβαια, προκειμένου η επικοινωνία μέσω κειμένου να πραγματοποιηθεί επιτυχώς, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση όχι μόνο να «συνδυάζει» σωστά το κειμενικό είδος με το αντίστοιχο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά και να γνωρίζει/χειρίζεται τα δομικά και υφογλωσσικά χαρακτηριστικά αυτού (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Αυτό γιατί, το κάθε κειμενικό είδος καλύπτει και ανταποκρίνεται σε διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες. Επομένως, ένας από τους σημαντικούς στόχους του εκπαιδευτικού είναι να διδάξει στο μαθητή στρατηγικές επιλογής, κατάλληλου στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση, κειμενικού είδους, και αποτελεσματικούς τρόπους χρήσης της συγγραφικής, προκειμένου να επιτευχθεί επιτυχής επικοινωνία με το ακροατήριο/αναγνώστη (Γάκη, 2015).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι τόσο η γλωσσική διδασκαλία, όσο και η ίδια η γλώσσα είναι φορέας αξιών και ιδεολογιών, συνδέεται άμεσα με τα επικοινωνιακά περιβάλλοντα και επομένως συμβάλλει σημαντικά στη σύσταση της γνώσης. Έτσι, στόχος του μαθητή-συγγραφέα δε θα πρέπει να είναι απλά η κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων με σκοπό την επίτευξη συγγραφής ενός άρτιου κειμένου, αλλά η κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων με

σκοπό να χρησιμοποιούν έπειτα τη συγγραφή ως μέσω έκφρασης, επικοινωνίας και ανταλλαγής ιδεών, εμπειριών και κοινωνικο-πολιτισμικών στοιχείων. Επομένως ο μαθητής αναπτύσσει την προσωπική του συγγραφική ταυτότητα, εντός ωστόσο των πλαισίων της εκάστοτε κοινωνικής πραγματικότητας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

3.7. Αρχή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Στις σημερινές κοινωνίες, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια παρατηρείται όλο και σε πιο έντονο βαθμό η συνύπαρξη και αλληλεπιδραση διαφορετικών πολιτισμών, διεισδύοντας πολλές φορές ο ένας στον άλλον. Πάρα ταύτα, αυτό δεν εμποδίζει το κάθε μέλος/φορέα του εκάστοτε πολιτισμικού πλαισίου να διατηρήσει τα δικά του ξεχωριστά, πρωτότυπα χαρακτηριστικά στοιχειά που αφορούν τις αξίες, γνώσεις, ιδέες, γλώσσα κ.α.. Έτσι λοιπόν και το σχολείο, το οποίο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας, αποτελείται και χαρακτηρίζεται από ένα πολυμορφικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Γάκη, 2015). Βέβαια, ακόμα και μαθητές που κουβαλούν τα ίδια πολιτισμικά χαρακτηριστικά και προέρχονται από ίδιες κουλτούρες, εμφανίζουν διαφορές σε παραμέτρους που αφορούν νοητικά, ψυχολογικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά. Κατά επέκταση, ο κάθε μαθητής αποκτά διαφορετικούς ρυθμούς και τακτικές απόκτησης της γνώσης, εμφανίζοντας ταυτοχρόνως και διαφορετικό βαθμό ανταπόκρισης στις στρατηγικές μάθησης των εκπαιδευτικών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι, αναφερόμαστε σε αυτόνομες, διαφορετικές και μοναδικές προσωπικότητες μαθητών, τα οποία χρίζουν και συγκεκριμένης διαχείρισης ώστε να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί σκοποί. Στη συγκεκριμένη λοιπόν θέση τοποθετείται η συγκεκριμένη αρχή, όπου τονίζει την ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, σεβόμενοι τις ξεχωριστές προσωπικότητες και κατά επέκταση ανάγκες του κάθε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί, οφείλουν παρά τη δυσκολία αυτού του έργου, να προσφέρουν στους μαθητές μία μεγάλη «γκάμα» μεθόδων, εργαλείων/μέσων, στρατηγικών, μέσω συνεχούς ανατροφοδότησης και εμπλουτισμό της ήδη υπάρχουσας γνώσης, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο υποστηρικτικά περιβάλλοντα προς όλους και σεβόμενοι τις διαφορετικές ανάγκες, απαιτήσεις, ενδιαφέροντα, επιδόσεις που προκύπτουν. Σκοπός λοιπόν και στόχος των μέτρων και χαρακτηριστικών αυτής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μέσω πολυμεσικών περιβάλλοντων μάθησης, είναι «υπεύθυνοι» ώστε να καθοδηγήσουν και να υποστηρίξουν τους μαθητές προς υιοθέτηση εύκαμπτων δεξιοτήτων

και στρατηγικών, αλλά και να ενισχύσουν το πνεύμα συνεργασίας και σεβασμού τους προς το διαφορετικό (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας που μόλις ολοκληρώθηκε, πραγματοποιήθηκε αναλυτική παρουσίαση του συνδυαστικού μοντέλου και συγκεκριμένα των βασικών παιδαγωγικών αρχών/παραδοχών που διέπουν τις γνωσιακές, κοινωνιο-γνωσιακές, κοινωνικο-πολιτισμικές και κοινωνιο-γλωσσικές προσεγγίσεις και οφείλουν να πλαισιώνουν τις διδακτικές διαδικασίες. Το κεφάλαιο που ακολουθεί αφορά το άγχος και συγκεκριμένα τον ορισμό αυτού, τις έννοιες με τις οποίες σχετίζεται, αλλά και τη συσχέτιση του με το σχολικό πλαίσιο και το γραπτό λόγο ειδικά.

4. ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Αυτό που θα περιγραφεί και θα αναλυθεί στη συγκεκριμένη ενότητα της εργασίας, είναι το άγχος τόσο ως έννοια, όσο και σαν εμπλεκόμενη, συναισθηματική, ρυθμιστική ,αλλά και απορρυθμιστική κατάσταση στις γνωστικές λειτουργίες των ατόμων, καθώς και στις διαδικασίες και υποδιαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου. Επιπλέον, θα γίνει μια σύντομη αναφορά στο νευρωνικό υπόστρωμα, το οποίο συμμετέχει και πλήττεται σε καταστάσεις άγχους. Εν συνεχεία, θα υπάρξει αναφορά στις αγχώδεις διαταραχές που εμφανίζονται στο γενικό πληθυσμό και θα επακολουθήσει απαρίθμηση και ανάλυση των αγχώδων διαταραχών που έχουν καταγραφεί σε παιδιά. Πέραν αυτών, θα γίνει αναφορά στις γνωστικές λειτουργίες των μαθητών και τη σχέση που έχουν με τη βίωση άγχους, ενώ θα δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στις λειτουργίες της μνήμης και της προσοχής. Τέλος, θα γίνει αναλυτική ανασκόπηση του άγχους στο γραπτό λόγο και σε ό,τι έννοιες αυτό περικλείει. Συγκεκριμένα, πέραν του μεγάλου κεφαλαίου που αφορά το άγχος γραπτού λόγου αυτό καθαυτό, θα γίνει αναφορά τόσο στα συνήθη χαρακτηριστικά μαθητών που παρουσιάζουν άγχος γραπτού λόγου, όσο και σε πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης. Σκοπός λοιπόν του κεφαλαίου, είναι να κατανοηθεί: α) όσο το δυνατόν καλύτερα η έννοια του άγχους και οι πιθανές έννοιες και ορολογίες με τις οποίες εμπλέκεται, β) σε τι καταστάσεις μπορεί να οδηγήσει η επανειλημμένη ένταξη τους στις όσες δραστηριότητες του ατόμου και πιο εστιασμένα στου παιδιού, αλλά και γ) να υπάρξει εμβάθυνση στο πώς αυτό μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επίδοση και πορεία των μαθητών.

4.1. Άγχος

Το άγχος ορίζεται ως μια συναισθηματική αναστάτωση απέναντι σε ένα προσδοκώμενο κίνδυνο, με κυρίαρχα τα συναισθήματα του φόβου, της ανασφάλειας, του αδιεξόδου, της αβεβαιότητας και της ανησυχίας (Γιαννακοπούλου & Αντωνίου, 2016). Πιο αναλυτικά, όπως αναφέρεται στις Αντωνοπούλου, Τζινιέρη-Κοκκώση και Συνοδινού (2016): *«το άγχος ορίζεται αδρά ως μία συγκινησιακή κατάσταση ή συναίσθημα που περιλαμβάνει την εκτίμηση του ατόμου ότι αντιμετωπίζει μία αβέβαιη και ανεξέλεγκτη απειλή και συνοδεύεται από υποκειμενικό αίσθημα εναγώνιας αναμονής και φόβου για επικείμενο κακό ή κίνδυνο»* (σ. 205). Πέραν αυτού, ποικίλοι άλλοι ορισμοί έχουν δοθεί για το άγχος, που παρουσιάζουν μικρές διαφορές ο ένας από τον άλλον.

Προκειμένου να γίνει πιο κατανοητή η έννοια του άγχους, πιο συγκεκριμένα αυτό αποτελείται από ένα σύνολο συναισθηματικών και σωματικών αντιδράσεων που προετοιμάζουν και ωθούν το άτομο για υιοθέτηση/χρήση, είτε αμυντικών στρατηγικών δράσης, είτε στάσης αποφυγής. Ο «χαρακτήρας» και ρόλος του άγχους είναι λοιπόν ρυθμιστικός, καθώς συνδυάζοντας σωματικές και γνωστικές λειτουργίες, λαμβάνοντας υπόψη ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά και δεδομένα προηγούμενων εμπειριών του ατόμου, το κατευθύνει προς επιλογή συγκεκριμένων τρόπων δράσης απέναντι στην προς αντιμετώπιση κατάσταση. Αυτό που πρέπει να διευκρινισθεί, είναι ότι το άτομο κατευθύνεται προς την υιοθέτηση στρατηγικών μόνο στις περιπτώσεις που εκλαμβάνει τη συγκεκριμένη κατάσταση, στην οποία βρίσκεται, ως αγχωτική (Kurtek, 2016).

Σύμφωνα με τους Folkman, Lazarus, Gruen και DeLongis (1986) το άγχος είναι ένας τρόπος έκφρασης της σχέσης μεταξύ του ατόμου και του τρόπου που αξιολογεί την κατάσταση γύρω του. Η αξιολόγηση αυτή έχει γνωστικό χαρακτήρα και σκοπό να βοηθήσει το άτομο να διευκρινίσει αν η κατάσταση την οποία βιώνει είναι απειλητική. Η γνωσιακή αξιολόγηση έχει σκοπό τόσο να εντοπίσει και να εξετάσει το πρόβλημα που προκαλεί το αίσθημα απειλής, όσο και να καθορίσει μετέπειτα τον τρόπο δράσης του ατόμου.

Ένας σημαντικός ηλικιακός πληθυσμός ο οποίος εμπλέκεται, βιώνει και αντιμετωπίζει συνθήκες άγχους, στα όρια του οποίου κινείται και το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, είναι η παιδική ηλικία. Στην συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδο, όπως φυσικά και στην ακόλουθη εφηβική, τυγχάνει να συναντώνται και να συγχέονται δύο σημαντικές έννοιες, το άγχος και ο φόβος. Ναι μεν και στις δύο περιπτώσεις συναντώνται παρόμοιες ψυχοφυσιολογικές αντιδράσεις του οργανισμού, ωστόσο το άγχος κρίνεται ως μια συναισθηματική αναστάτωση απέναντι σε ένα προσδοκώμενο κίνδυνο, ενώ ο φόβος ορίζεται ως η συναισθηματική αντίδραση σε έναν πιο απτό και επί του παρόντος κίνδυνο

(Γιαννακοπούλου & Αντωνίου, 2016). Στην πορεία της ακόλουθης εργασίας, θα δοθεί βαρύτητα στις λειτουργίες και επιπτώσεις του άγχους, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις, θα υπάρξει αναφορά και σε συνθήκες που εμπλέκεται ο φόβος ως συναισθηματική κατάσταση.

4.1.1. Δομικό άγχος (trait anxiety) και άγχος κατάστασης (state anxiety)

Ένας σημαντικός διαχωρισμός που έχει υπάρξει στην έννοια και συναισθηματική σύσταση του άγχους είναι: α) δομικό άγχος *(trait anxiety)* και β) άγχος κατάστασης *(state anxiety).* Στη συγκεκριμένη λοιπόν ενότητα, θα παρουσιαστεί και θα αναλυθεί αυτός ο διαχωρισμός, τόσο μεμονωμένα, όσο και συνδυαστικά/συγκριτικά.

Αναφορικά με το δομικό άγχος (trait anxiety), θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εργαλείο εντοπισμού προδιάθεσης του ατόμου για αγχογόνες αντιδράσεις. Δηλαδή, μαρτυρά τις πιθανότητες να αντιδράσει το άτομο αγχωτικά απέναντι σε μια κατάσταση, την οποία αυθόρμητα εκλαμβάνει και ερμηνεύει ως απειλητική για τον εαυτό του (Spielberger, 1966). Σαφέστερα, το δομικό άγχος μπορεί να ερμηνευθεί ως ένα μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου, που μας δείχνει τη ροπή του συγκεκριμένου ατόμου προς το άγχος. Επεξηγηματικά, «μαρτυρά», κατά κάποιο τρόπο την ύπαρξη ενός υποβόσκοντος και λανθάνοντος τρόπου αντίδρασης απέναντι σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι άτομα με υψηλά επίπεδα δομικού άγχους, εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα και βαθμό βίωσης αγχωτικών καταστάσεων, σε σχέση με το μέσο άνθρωπο. Κάτι τέτοιο καθιστά τη συγκεκριμένη κατηγορία ατόμων πιο δυσλειτουργική, ενώ πιθανά μακροπρόθεσμα να τα οδηγήσει στην εμφάνιση γενικευμένης διαταραχής άγχους (Αντωνοπούλου & συν., 2016. Spielberger, 1966).

Εν αντιθέσει, το άγχος κατάστασης (state anxiety) αφορά το περιπτωσιακό, προσωρινό άγχος, που παρουσιάζεται ως απάντηση σε οποιαδήποτε συγκεκριμένη στρεσογόνα συνθήκη την οποία υποκειμενικά το άτομο «μεταφράζει» ως απειλητική. Αποτελεί μια εμπειρική αντίδραση, με συγκεκριμένο χρόνο ύπαρξης το «τώρα» (Spielberger, 1966).

Γίνεται λοιπόν φανερό εκ των προαναφερθέντων, ότι οι διαφορές μεταξύ δομικού και καταστασιακού άγχους, εντοπίζονται στην ένταση, συχνότητα και διάρκεια του άγχους που βιώνεται. Να σημειωθεί πως οι προηγούμενες εμπειρίες και οι κοινωνικές νόρμες, είναι «συντεταγμένες» που προδιαθέτουν και κατευθύνουν το άτομο προς συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς και αντίδρασης, ενώ κατά επέκταση παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση κριτηρίων άγχους και κυρίως του δομικού άγχους. Σύμφωνα με τους Cassady και Johnson (2002), αλλά και τις Αντωνοπούλου και συν. (2016) συχνά προκύπτει μια αλληλεπίδραση μεταξύ δομικού άγχους και άγχους κατάστασης. Αυτή η αλληλεπίδραση έγκειται στον

παρόμοιο τρόπο δράσης και ανάπτυξης των δυο κατηγοριών άγχους. Το υψηλό δομικό άγχος έχει την τάση να κατευθύνει την προσοχή του ατόμου προς την απειλή, ενώ το χαμηλό μακριά από την απειλή. Με παρόμοιο λοιπόν τρόπο δρουν και οι διακυμάνσεις στο άγχος κατάστασης.

Επιπλέον, τόσο στο υψηλό δομικό άγχος, όσο και στο υψηλό άγχος κατάστασης, ενυπάρχει στο άτομο μία εσωτερική, ισχυρή, αρνητική προκατάληψη κατεύθυνσης της προσοχής προς την απειλή. Κάτι τέτοιο και στις δύο περιπτώσεις άγχους, έχει ένα «ηχηρό», αρνητικό αποτέλεσμα στην αντίληψη του ατόμου, καθώς η προκατάληψη αυτή μεταφέρεται συχνά και στο περιβάλλον δράσης και ύπαρξης του ατόμου. Έτσι, το άτομο αποκτά την τάση να αντιλαμβάνεται στις περισσότερες των περιπτώσεων, απειλητικό το περιβάλλον στο όποιο εντάσσεται. Η συγκεκριμένη συνθήκη φαίνεται να έχει και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, καθώς όπως έχει αποδειχθεί ερευνητικά, τείνει να ανυψώνει το άγχος σε κλινικά επίπεδα (Eysenck & Derakshan, 1997).

4.2. Άγχος και Νευρωνικό Υπόστρωμα

Πέραν των ορισμών, κατηγοριών και θεωριών γύρω από το άγχος, σημαντική κρίνεται και μια συνοπτική αναφορά στο νευρωνικό υπόστρωμά του. Με τη βοήθεια επιστημονικών ερευνών, καθώς και μελετών επάνω σε εμπλεκόμενες με το άγχος δομές του εγκεφάλου, έχουν διαπιστωθεί κάποιες συγκεκριμένες νευρωνικές επιπτώσεις, αλλά και έχουν εντοπισθεί συγκεκριμένες περιοχές που πλήττονται σε περιπτώσεις χρόνιου άγχους ή διαταραχών άγχους. Πιθανές τέτοιες περιοχές, στις οποίες έχουν εντοπιστεί λειτουργικές και δομικές αλλοιώσεις είναι: ο ιππόκαμπος, η αμυγδαλή και ο προμετωπιαίος φλοιός (Jonsdottir, Nordlund, Ellbin, Ljung, Glise, Währborg, 2013). Συγκεκριμένα, στον ιππόκαμπο εξαιτίας των αυξημένων επιπέδων γλυκοκορτικοειδών που προκαλούνται από το υψηλό άγχος, προκαλείται: τροποποίηση νευρωνικών συνάψεων, μείωση νευρογένεσης και τροποποίηση δομής (Καστελλάκης, 2011). Επιπρόσθετα, έχει επαληθευτεί πειραματικά ότι η υπερδραστηριότητα του νευρικού κυκλώματος της αμυγδαλής μπορεί να λειτουργήσει ως ένα εύπορο έδαφος, για μετέπειτα πυροδότηση αγχώδων διαταραχών (Αυδή & Ρούσση, 2010). Επίσης, μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα της επιρροής των περιοχών αυτών από χρόνιες καταστάσεις άγχους, έχει φανεί να είναι η εξασθένηση της μακρόχρονης μνήμης (Jonsdottir et al., 2013).

Προκειμένου να γίνει νευρωνικά κατανοητή η παρεμβολή των αγχογόνων καταστάσεων και κατά επέκταση αντιδράσεων, αυτό που ουσιαστικά προκύπτει μέσω μιας ιδιαίτερα αγχωτικής κατάστασης είναι η ενεργοποίηση του αυτόνομου νευρικού συστήματος και του υποθαλαμικού-βλεννογόνου-επινεφριδίων άξονα (HPA). Περαιτέρω, αυτό προκαλεί αυξημένη, πέραν του φυσιολογικού απελευθέρωση κατεχολαμίνων από το μυελό των επινεφριδίων και ταυτοχρόνως πιο αργή απελευθέρωση κορτικοστεροειδών από το φλοιό των επινεφριδίων. Εν γένει, έχει παρατηρηθεί ότι το οξύ άγχος προκαλεί αυξημένη απελευθέρωση ορμονών που σχετίζονται με αυτό, κάτι που ταυτόχρονα δημιουργεί μνημονικές δυσλειτουργίες (Cornelisse, van Stegeren & Joëls, 2011). Επιπλέον, η φτωχή λειτουργία των νευρικών κυκλωμάτων νευροδιαβιβαστών, όπως η σεροτονίνη και το GABA, έχει φανεί να συμβάλλει στην παρουσίαση συμπτωμάτων άγχους και μετέπειτα διαταραχών (Αυδή & Ρούσση, 2010).

Οι στρεσογόνοι παράγοντες έχουν επίσης κατηγορηθεί για τη διέγερση του συμπαθητικού νευρικού συστήματος, κάτι που κατά επέκταση προκαλεί την αυξητική έκκριση επινεφρίνης (αδρεναλίνης) και νορεπινεφρίνης (νοραδρεναλίνης) από το μυελό τον επινεφριδίων. Έχει διαπιστωθεί ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες, έχουν άλλοτε θετικές και άλλοτε αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία του ανοσοποιητικού συστήματος. Συγκεκριμένα, μικρής διάρκειας

και έντασης στρεσογόνες καταστάσεις κινητοποιούν θετικά το ανοσοποιητικό σύστημα. Αντίθετα, μακράς διάρκειας στρεσογόνοι παράγοντες (χρόνιο στρες), καταβάλλουν και έχουν αρνητικό αντίκτυπο στο ανοσοποιητικό σύστημα (Καστελλάκης, 2011).

Ένα ενδιαφέρον πειραματικό πόρισμα των Pechtel και Pizzagalli (2011) είναι ότι η έκθεση του ατόμου στην πρώιμη ηλικιακά ζωή του σε έντονους και συνεχείς παράγοντες άγχους, μπορεί να προκαλέσει μετέπειτα διανοητική δυσλειτουργία, καθώς και άλλες σωματικές διαταραχές. Το κατά πόσο βέβαια μια πρόωρη έκθεση σε ένα αγχώδες ερέθισμα/τα θα επηρεάσει αρνητικά την ανάπτυξη του εγκεφάλου, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από το δεδομένο στάδιο ανάπτυξης που βρίσκεται ο εγκέφαλος. Επομένως, καταστάσεις άγχους μπορούν να επηρεάσουν με πιο καταλυτικό τρόπο την ανάπτυξη δομών και μηχανισμών του εγκεφάλου, όταν λαμβάνουν χώρα στις περιόδους της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Βέβαια, να υπογραμμιστεί ότι μιλάμε για την επικινδυνότητα του παρατεταμένου υψηλόβαθμου άγχους, καθώς το άγχος σε χαμηλά επίπεδα ουσιαστικά αποτελεί έναν αναγκαίο προσαρμοστικό μηχανισμό (Pechtel & Pizzagalli, 2011).

4.3. Αγχώδεις Διαταραχές

4.3.1. Αγχώδεις διαταραχές γενικά

Το άγχος, όπως πιθανά έχει γίνει αντιληπτό μέχρι τώρα είναι ένας αναγκαίος μηχανισμός εγρήγορσης και άμυνας του οργανισμού. Εξ αυτού προκύπτει ότι το άγχος, σε ήπιο βαθμό και σε σημείο που δε διαταράσσει την ομαλή λειτουργία του οργανισμού, μπορεί να κριθεί ευεργετικό. Ωστόσο, στην περίπτωση που αρχίζει και δρα επιβραδυντικά και αρνητικά στη λειτουργικότητα ενός ατόμου, μιλάμε για πιθανή ύπαρξη αγχώδης διαταραχής. Οι αγχώδεις διαταραχές είναι ένα κράμα παραγόντων και συμπτωμάτων που περιλαμβάνουν τόσο αισθήματα ανησυχίας, όσο και δυσμενείς βιολογικές αντιδράσεις (π.χ. ταχυκαρδία, ναυτία, δυσκολία στην αναπνοή), ενώ παρουσιάζουν ως κοινό σημείο σύνδεσης και αναγνώρισης το υπερβολικό σε βαθμό και συχνότητα άγχος (Αυδή & Ρούσση, 2010. Καστελλάκης, 2011). Οι αγχώδεις διαταραχές εμφανίζονται σε ένα αξιοσέβαστο ποσοστό, ενώ παρουσιάζουν και μία «προτίμηση» φύλου με τις γυναίκες να πλήττονται συχνότερα από τους άντρες (Καστελλάκης, 2011). Τα κριτήρια που αφορούν το άγχος που βιώνει το άτομο και που πρέπει να «τηρούνται» για να μπορεί να εντοπισθεί η ύπαρξη αγχώδους διαταραχής εξηγούνται παρακάτω.

Αρχικά, το αναφερόμενο άγχος θα πρέπει να βιώνεται για ένα ευρύ χρονικό διάστημα στη καθημερινότητα του πάσχοντα. Επιπλέον, σύνηθες είναι η αιτία πρόκλησής του να είναι μη προσδιοριζόμενη. Όπως είναι σαφές, γίνεται αναφορά σε οξεία ένταση του αγχώδους συναισθήματος το οποίο παρουσιάζεται με μεγάλη συχνότητα. Τέλος, όλα αυτά οδηγούν σε αποσυντονισμό του ατόμου και των συνηθειών του. Επομένως, αν πληρούνται τα προαναφερθέντα κριτήρια, το άγχος είναι αρκετά πιθανό να έχει δώσει πλέον τη θέση του σε μια αγχώδη διαταραχή. Να σημειωθεί πως είναι δυνατή και πιθανή η ταυτόχρονη ύπαρξη παραπάνω του ενός είδους αγχώδους διαταραχής, στο ίδιο άτομο. Οι κατηγορίες των αγχωδών διαταραχών παρατίθενται και εξηγούνται στη συνέχεια (Tracey, Chorpita, Douban & Barlow, 1997).

Σύμφωνα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υπάρχουν επτά κύριες κατηγορίες διαταραχών άγχους που παρουσιάζονται στον ενήλικο πληθυσμό. Ωστόσο, δε θα ακολουθήσει αναλυτική παρουσίαση αυτών, καθώς κάτι τέτοιο θα πραγματοποιηθεί στο ακόλουθο κεφάλαιο με τις αγχώδεις διαταραχές που εμφανίζονται στον παιδικό πληθυσμό. Αυτή η επιλογή οφείλεται στο ότι το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας αυτής της εργασίας, ήταν παιδιά δημοτικού, επομένως κρίνεται περισσότερο απαραίτητο να κατανοηθούν οι δυσκολίες και ανάγκες του συγκεκριμένου ηλικιακού

πληθυσμού. Συγκεκριμένα λοιπόν, όσον αφορά τις αγχώδεις διαταραχές γενικά, πρώτη συναντάται η *γενικευμένη αχνώδης διαταραχή,* με κύριο γνώρισμα το υψηλόβαθμο αίσθημα ανησυχίας, χωρίς κάποιο εμφανή ή αξιοσημείωτο λόγο. Επίσης, το άτομο που υποφέρει από τη συγκριμένη διαταραχή αντιμετωπίζει συχνά αδυναμία στη συγκέντρωση, ευερεθιστότητα συνδυασμένη με μυϊκή ένταση, καθώς και συνεχές αίσθημα κόπωσης. Συνήθης ηλικία εκκίνησης της διαταραχής θεωρείται η εφηβεία. Επόμενη κατηγορία διαταραχής αποτελούν οι *ειδικές φοβίες,* με μονή διαφορά από την προηγούμενη κατηγορία την ύπαρξη εμφανούς λόγου ευερεθιστότητας/ανησυχίας και συγκεκριμένα αυτός είναι η έκθεση σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα ή κατάσταση (π.χ. ο φόβος για τα αεροπλάνα) (Αυδή & Ρούσση, 2010).

Επιπλέον διαταραχή άγχους αποτελεί η *κοινωνική φοβία*, με κύρια γνωρίσματά της το αίσθημα οξυμένου και συνεχούς φόβου σε καταστάσεις έκθεσης του ατόμου ενώπιων άγνωστων προσώπων, εξαιτίας της πιθανότητας εκτενή ελέγχου που αισθάνεται ότι μπορεί να υποστεί. Εξαιτίας αυτού, το άτομο συχνά υιοθέτει συμπεριφορές απομόνωσης και αποφυγής καταστάσεων που πιθανά εμπλέκουν αξιολόγηση. Επόμενη κατηγορία που συναντάται είναι η *διαταραχή πανικού*, η οποία όχι σπάνια συνεμφανίζεται με τις ειδικές φοβίες και την κοινωνική φοβία, αλλά μπορεί σαφώς να υπάρξει και μεμονωμένα. Ειδικά χαρακτηριστικά της είναι η αιφνίδια ταχεία εμφάνιση επεισοδίου έντονου φόβου, κρίσιμων συμπτωμάτων άγχους (π.χ. αίσθημα πνιγμού, δυσκολία αναπνοής, ζάλη, ταχυκαρδία κ.α.), ακόμα και αισθήματος επερχόμενου θανάτου (Αυδή & Ρούσση, 2010. Καστελλάκης, 2011).

Ακολουθεί η κατηγορία της *ψυχαναγκαστικής-καταναγκαστικής διαταραχής*, η οποία ουσιαστικά αποτελείται από μη ελέγξιμα επεισόδια ακατάπαυστων και μη δυνατό να περιοριστούν στρεσογόνων ιδεών ή παρορμήσεων (ψυχαναγκασμοί), καθώς και από την τέλεση συγκεκριμένων επαναλαμβανόμενων πράξεων (καταναγκασμοί). Τα πάσχοντα από τη συγκεκριμένη διαταραχή άτομα θα εμφανίσουν τα πρώτα συμπτώματα τους, είτε σε ηλικία μικρότερη των 10 ετών ή στο ενδιάμεσο εφηβικής και ενήλικης ζωής (Αυδή & Ρούσση, 2010). Εν συνεχεία συναντάται η *διαταραχή άγχους μετά από ψυχοτραυματικό στρες (ΔΜΨΣ),* η οποία είναι αποτέλεσμα έκθεσης του ατόμου σε κάποιο έντονο τραυματικό γεγονός (π.χ. μάρτυρας θανάτου), αποτελώντας μια κατάσταση συνεχούς αναβίωσης του συμβάντος που την προκάλεσε, καθώς και ενός διαρκούς ψυχολογικού τραυματισμού (Καστελλάκης, 2011). Συνήθως, τα συμπτώματα της διαταραχής έχουν διάρκεια παρουσίας άνω του ενός μήνα, εντάσσοντας το άτομο σε ένα συνεχή κύκλο αναβίωσης του γεγονότος. Συχνά έχει παρατηρηθεί άτομα με ΔΜΨΣ να υιοθετούν εκρηκτικές συμπεριφορές και αντιδράσεις, ενώ καθόλου απίθανο δεν είναι να κυριεύονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα από αυτοκτονικές

σκέψεις. Επιπλέον, παρουσιάζουν αμυντική στάση απέναντι σε ερεθίσματα που τους υπενθυμίζουν το τραυματικό γεγονός (Αυδή & Ρούσση, 2010). Τελευταία προς αναφορά κατηγορία είναι η *διαταραχή από οξύ στρες,* που παρουσιάζει τα ίδια συμπτώματα με τη ΔΜΨΣ, με μόνη διαφορά το χρονικό εύρος εμφάνισης των συμπτωμάτων. Στη *διαταραχή από οξύ στρες* η συμπτωματολογία καταγράφεται εντός του πρώτου μήνα που ακολουθεί από το τραυματικό γεγονός, ακόμα και από τη δεύτερη μέρα. Υπάρχει εξίσου αναβίωση του τραυματικού γεγονότος, κατακλύζοντας το άτομο με υψηλό αίσθημα άγχους, όπως και διέγερσης (Αυδή & Ρούσση, 2010).

4.3.2. Αγχώδεις διαταραχές σε παιδιά

Προχωρώντας στις αγχώδεις διαταραχές που παρουσιάζονται σε παιδιά, να αναφερθεί ότι εμφανίζουν αρκετές ομοιότητες με αυτές του ενήλικου πληθυσμού, όσον αφορά την κατηγοριοποίησή τους, ωστόσο παρουσιάζουν κάποιες διαφοροποιήσεις στον τρόπο έκφρασης και στην προσοχή που δίνεται σε αυτά, αλλά και γενικότερα αναπτυξιακές διαφορές στα συμπτώματα άγχους που πρέπει να ληφθούν υπόψη στην εκάστοτε ηλικία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Απαραίτητο είναι να αναφερθεί ότι, δύο κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ώστε να μπορέσει να καθοριστεί και να διαχωριστεί με μεγαλύτερη ακρίβεια μια φυσιολογική από μια παθολογική κατάσταση άγχους στην παιδική ηλικία, είναι τόσο το φύλο όσο και η ηλικία του παιδιού. Επίσης, ερευνητικά έχει αποδειχθεί ότι τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, αλλά και μεγαλύτερο εύρος συμπτωματολογίας, εν συγκρίσει με τα αγόρια (March, Parker, Sullivan, Stallings & Conners, 1997).

Το γεγονός ότι πολλές αγχώδεις διαταραχές της παιδικής ηλικίας δε γίνονται εγκαίρως αντιληπτές, οφείλεται στο ότι δε μπορεί να γίνει εύκολα από τους γονείς ο διαχωρισμός μεταξύ διαταραχής και φοβίας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Επίσης, έχει εντοπισθεί η τάση οι μητέρες να αναγνωρίζουν πιο εύκολα τα συμπτώματα άγχους του παιδιού τους, εν συγκρίσει με τους πατέρες (March et al., 1997). Μία λανθασμένη θεώρηση που υπάρχει σε πολλούς γονείς, αλλά και στο γενικότερο κοινωνικό περίγυρο του παιδιού, αφορά την παροδικότητα και την από μόνη της εξάλειψη μιας αγχώδους διαταραχής, κάτι ολοκληρωτικά λάθος και καταστρεπτικό (Spence, 1998). Επιπλέον, ένα παιδί με ήπια αγχώδη διαταραχή, δεν είναι σε θέση να προκαλέσει έντονη αναστάτωση στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον, επομένως το να εντοπισθεί τόσο από γονείς, όσο και από το ευρύ κοινωνικό περιβάλλον ότι πάσχει από αυτή, είναι εξίσου δύσκολο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Παρά ωστόσο τη συχνά μη έγκαιρη διάγνωση, οι κοινωνικές, σχολικές και προσωπικές

επιπτώσεις είναι εφικτές και έντονες στα παιδιά, ενώ πολλές από τις επιπτώσεις των διαταραχών είναι πιθανό να αφήσουν τον απόηχό τους και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή (Spence, 1998).

Όπως και στους ενήλικες, έτσι και στα παιδιά, αναφορά σε παθολογία γίνεται όταν πλέον το άγχος γίνεται μεγάλο σε ένταση, διάρκεια και συχνότητα, αλλά και παρεμβαίνει αρνητικά στην λειτουργικότητα και ομαλή σωματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Από την παρατήρηση και καταγραφή τέτοιων περιπτώσεων, απαριθμούνται οι εξής διαταραχές:

α) Διαταραχή Άγχους Αποχωρισμού:

Όπως έχει αναφερθεί και θα αναφερθεί σε επόμενες ενότητες, το άγχος ως αποτέλεσμα του φόβου του αποχωρισμού είναι μια από τις πρώτες μορφές άγχους με τις οποίες το παιδί έρχεται αντιμέτωπο. Το παιδί, δίχως να αντιλαμβάνεται στα πρώτα στάδια της ζωή του την έννοια της μονιμότητας και με τα αυξημένα τα επίπεδα ανάγκης για συνεχή επαφή και προσκόλληση στα αγαπημένα του πρόσωπα, είναι λογικό να μην επιθυμεί και να αντιδρά σε καταστάσεις που το «αναγκάζουν» να απομακρυνθεί από αυτά. Ωστόσο, όταν το παιδί αρχίζει και εκφράζει υπερβολικό άγχος σε καταστάσεις απομάκρυνσής του από το σπίτι του ή από αγαπημένα οικεία πρόσωπα, γίνεται λόγος για διαταραχή άγχους αποχωρισμού. Επιπροσθέτως, έχει διαπιστωθεί να γεννιέται στο παιδί έντονα ο φόβος μήπως σε κάποιο από τα αγαπημένα πρόσωπά του συμβεί κάτι κακό, ενώ αυτό βρίσκεται μακριά τους. Επίσης, η συγκεκριμένη διαταραχή φαίνεται να αντανακλά τις επιπτώσεις της και στην ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού, καθώς αυτό δυσκολεύεται σημαντικά και αδυνατεί να παραμείνει για μεγάλο χρονικό διάστημα μακριά από τους γονείς του. Βέβαια, για να μπορεί να γίνει λόγος για αγχώδη διαταραχή, πρέπει ο φόβος αποχωρισμού να αποτελεί την κύρια πηγή άγχους που βιώνεται από το παιδί, να επεκτείνεται πέρα από τα πρώτα στάδια της παιδικής ηλικίας, να έχει ασυνήθιστη βαρύτητα, συχνότητα και διάρκεια άνω του ενός μήνα. Επιπλέον, σε περίπτωση που το άγχος αποχωρισμού παίρνει τη μορφή διαταραχής, το παιδί αποκτά προβλήματα στη δόμηση των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Η συγκεκριμένη διαταραχή συχνά συνοδεύεται και από σωματικά συμπτώματα όπως: ναυτία, πονοκέφαλοι, εμετοί και στομαχόπονοι. Τα συγκεκριμένα παρουσιάζονται είτε πριν τη φάση του αποχωρισμού ή ως «απάντηση» σε αυτόν (Bögels & Zigterman, 2000. Eisen, Sussman, Schmidt, Mason, Hausler & Hashim, 2011).

β) Κοινωνική Φοβία:

Χαρακτηριστική στάση συμπεριφοράς της συγκεκριμένης διαταραχής, είναι η έλλειψη επιθυμίας για κοινωνική επαφή με άτομα πέρα του οικογενειακού τους κύκλου, καθώς οι

περιορισμένες προσπάθειες επισύναψης νέων φιλιών. Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, χαρακτηρίζονται ως ντροπαλά, συνεσταλμένα, μοναχικά, απομονωμένα και αδιάφορα προς τα «κοινωνικά δρώμενα» της ηλικίας τους. Προσκολλώνται έντονα στους γονείς του και επιδιώκουν να εμπλακούν σε δραστηριότητες μόνο με γνωστούς συνομήλικους, αποφεύγοντας παντελώς μη γνωστά πρόσωπα. Επιπρόσθετα, η προσκόλληση στο γονέα γίνεται εντονότερη κατά την παραμονή τους σε χώρους κοινωνικών συγκεντρώσεων, ενώ συνοδεύεται από συμπεριφορές που περιλαμβάνουν είτε ξεσπάσματα θυμού ή κρύψιμο γύρω από έπιπλα. Κυρίαρχο «τροφοδοτικό» συναίσθημα της διαταραχής αυτής είναι η ντροπαλότητα, όπως και ο φόβος του παιδιού ότι δε θα μπορέσει να λειτουργήσει κοινωνικά αποδεκτά και θα έρθει αντιμέτωπο με καταστάσεις αμηχανίας και ανησυχίας. Το βασικό κρυφό «θέλω» του παιδιού είναι η πλήρης αποδοχή του και αγάπη από τους οικείους του και μη, που όμως λόγω υποτίμησης των ικανοτήτων του πιστεύει ότι δε μπορεί να επιτύχει. Τα παιδιά βιώνουν έντονο άγχος στις κοινωνικές τους συναναστροφές, εξαιτίας του φόβου της εξέτασης και κριτικής, που εικάζουν ότι θα τους ασκηθεί, ενώ το άγχος τους τρέφεται επίσης από την ιδέα της πιθανής γελοιοποίησης και προσβολής τους από άλλους (Αυδή & Ρούσση, 2010. Francis, Last & Strauss, 1992).

γ) Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή:

Τα παιδιά που βιώνουν την συγκεκριμένη διαταραχή, παρουσιάζουν μια διαρκή σύγχυση, ένταση και ανησυχία σε όλα τα στάδια της καθημερινότητάς τους. Όλα όσα συμβαίνουν μέσα στη μέρα του παιδιού εντείνουν την ανησυχία που βιώνει, διακατέχεται από μια τεράστια ανασφάλεια και αμφιβολία για τα πάντα, ενώ το άγχος που βιώνει είναι γενικευμένο και επίμονο. Να σημειωθεί ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων, το άγχος που βιώνει το παιδί δεν έχει συγκεκριμένο «αντικείμενο πρόκλησης/αναφοράς». Ανησυχούν για καταστάσεις και πράξεις τόσο του παρόντος όσο και του παρελθόντος, προσκολλούμενα πολλές φορές σε αυτά και στην υπερανάλυσή τους. Η ευερεθιστότητα και η τελειομανία χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά τους, ενώ υπάρχει έντονος δισταγμός για την έκφραση του πραγματικού τους εαυτού σε τρίτους, με το φόβο ότι δε θα γίνουν αρεστοί και αποδεκτοί. Επίσης, προβλήματα ύπνου, καθώς και προβλήματα συγκέντρωσης τόσο στο σχολείο όσο και σε υποχρεώσεις της καθημερινότητάς τους, μπορούν να εντάσσονται στην συμπτωματολογία της διαταραχής αυτής. Επιπλέον, εκδηλώνουν έντονη ανησυχία για πιθανές άσχημες μελλοντικές εξελίξεις και καταστροφικές εκβάσεις που θεωρούν ότι μπορεί να προκύψουν σε αυτά ή στα αγαπημένα τους πρόσωπα. Τα σωματικά συμπτώματα που συνήθως συνοδεύουν τη συγκεκριμένη διαταραχή, είναι: ξηροστομία, αυξημένοι παλμοί και ασυνήθιστη εφίδρωση (Καραγιώτα, 2005. Tyrer & Baldwin, 2006).

δ) Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή:

Η συγκεκριμένη διαταραχή έχει εξίσου σημαντική και επιβαρυντική επίπτωση στη λειτουργικότητα και ανάπτυξη του παιδιού, ενώ χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενες ιδεοληψίες και εξαναγκασμούς, ικανούς πολλές φορές να προκαλέσουν φυσική εξασθένηση στο ίδιο το παιδί. Οι επαναλαμβανόμενες ιδεοληψίες είναι μη ελέγξιμες από το παιδί και στην ουσία τους αποτελούν νοητές σκέψεις ή εικόνες συνοδευόμενες από επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (καταναγκασμούς). Έχει διαπιστωθεί ότι οι ιδεοληψίες που συναντώνται συχνότερα στην παιδική ηλικία έχουν ως «θεματολογία»: μολύνσεις, βίαιες εικόνες ή εμμονές για συγκεκριμένα χρώματα, αριθμούς ή λέξεις. Μέσω λοιπόν των επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών που υιοθετούνται, το παιδί απαντά στις ιδεοληψίες που το «στοιχειώνουν» προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να κατευνάσει τις ανησυχίες του και να προσαρμοστεί στις βασανιστικές σκέψεις του. Θα μπορούσε να μας επιτραπεί η εικασία ότι οι καταναγκασμοί λειτουργούν λανθασμένα ανακουφιστικά ως προς τις ιδεοληψίες, αλλά ταυτόχρονα εξουθενωτικά για το σώμα του παιδιού. Η διαταραχή, όπως είναι προφανές, μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή ανέλιξη του παιδιού, αλλά και στη ανάπτυξη ισχυρών οικογενειακών, φιλικών και ευρύτερων κοινωνικών δεσμών (Carter & Pollock, 2000).

ε) Ειδικές Φοβίες:

Λόγος για παρουσία ειδικής φοβίας στην παιδική ηλικία, μπορεί να γίνει όταν το παιδί βιώνει έντονο, επίμονο και παράλογος φόβο, λόγω της παρουσίας ή πιθανότητας παρουσίας ενός αντικειμένου/κατάστασης, που το οδηγεί στην αποφυγή του· διαρκεί δε πάνω από 6 μήνες και συνυπάρχει μαζί με συμπεριφορικές ή και σωματικές αποκρίσεις. Οι ειδικές φοβίες κατά μέσο όρο πρωτοεμφανίζονται στη ζωή του παιδιού σε ηλικία 9-10 χρονών. Αυτό που είναι σημαντικό να αναφερθεί και να κατανοηθεί στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι το ότι οι ειδικές φοβίες προκαλούνται όχι μόνο από την πραγματική παρουσία του φοβικού ερεθίσματος, αλλά και από την ενδεχόμενη παρουσία ή την αναμονή αυτού. Δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις όπου οι ειδικές φοβίες έχουν υποσυνείδητα συνδεθεί με κάποια φοβική εμπειρία την οποία έζησε το παιδί και την αναβιώνει όταν συναντά κάποιο φοβικό ερέθισμα που του την θυμίζει. Τη συγκεκριμένη φοβική εμπειρία, σε πολλές των περιπτώσεων, είναι πιθανό να την έχουν προκαλέσει οι ίδιοι οι γονείς, είτε άθελα, είτε ηθελημένα. Επιπρόσθετα, πολλές είναι οι περιπτώσεις που οι φοβίες έχουν μεταφορικό/συμβολικό χαρακτήρα, ενώ στο σύνολό τους, οι περισσότερες ειδικές φοβίες είναι μη ρεαλιστικές (π.χ. μία φοβία μπορεί να συμβολίζει την απειλή που δέχεται το παιδί από τους γονείς του) . Οι τρόποι έκφρασης των ειδικών φοβιών ποικίλλουν (π.χ. λιποθυμία, άγχος, κλάμα, αποστροφή), ενώ ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι μία φοβία μπορεί να

σταματήσει να εμφανίζεται για μια χρονική περίοδο και να επανεμφανιστεί αργότερα. Ένα ποσοστό της τάξεως του 30% των παιδιών που εμφανίζουν ειδική φοβία, είχαν εμφανίσει σχεδόν σίγουρα δείγματα της συγκεκριμένης φοβίας και στο παρελθόν, κάτι που αποδεικνύει μια σταθερότητα στη φύση των παιδικών φοβιών. Τέλος, οι πιο συχνές και κοινές φοβίες που συναντώνται στα παιδιά είναι: το σκοτάδι, το νερό, οι δυνατοί θόρυβοι, φανταστικά πλάσματα, ο θάνατος, το ύψος, τα άγνωστα πρόσωπα, τα μεγάλα ζώα, έντομα κ.α. (Davis, Ollendick & Öst, 2009. Ollendick, King & Muris, 2002).

στ) Διαταραχή Πανικού:

Κύριο γνώρισμα της συγκεκριμένης διαταραχής είναι οι κρίσεις πανικού που καταβάλλουν το παιδί, το οποίο κυριεύεται και παραλύει σε μια αίσθηση κινδύνου, αλλά και πιθανού επερχόμενου τραυματισμού ή θανάτου. Το μικρό της ηλικίας του παιδιού, κάνει ταυτόχρονα τη διαταραχή πιο δυσβάστακτη και δύσκολα διαχειρίσιμη, καθώς δεν υπάρχει η δυνατότητα πρόβλεψης και πλήρους κατανόησης της φύσεως των συμπτωμάτων. Κυριεύονται από τη σκέψη και αίσθηση μη έλεγχου του ίδιου τους του εαυτού και δημιουργείται η εντύπωση ότι βρίσκονται σε διαρκή κίνδυνο. Εξαιτίας αυτών, πολλά από τα παιδιά παρουσιάζουν μεγάλη άρνηση σε πιθανή απομάκρυνσή τους από τους γονείς ή οικείους τους, καθώς χάνουν το αίσθημα ασφάλειας μου νιώθουν. Έχει παρατηρηθεί επίσης ότι, πολλά από τα παιδιά με διαταραχή πανικού παρουσιάζουν συννοσηρότητα με διαταραχή άγχους αποχωρισμού. Βιώνουν εν ολίγοις μια έντονα δυσάρεστη και ανεξέλεγκτη κατάσταση πανικού, από την οποία μάχονται αλλά αδυνατούν να ξεφύγουν (Black & Robbins, 1990). Τα σωματικά συμπτώματα που συνοδεύουν συνήθως τη συγκεκριμένη διαταραχή είναι: αίσθημα ναυτίας, έντονη ταχυπαλμία, τρέμουλο, κ.α.. Να αναφερθεί, πως σύμφωνα με τους Moreau και Weissman (1992) άτομα που έχουν βιώσει στην εφηβική και μικρότερη παιδική ηλικία διαταραχή πανικού, είναι πολύ πιθανό να αναπτύξουν μετέπειτα αυτοκτονικές σκέψεις και συμπτώματα, όπως και να αναπτύξουν τάση προς τον αλκοολισμό.

ζ) Μετατραυματική Διαταραχή Άγχους:

Η μετατραυματική διαταραχή ή αλλιώς μετατραυματικό στρες, δημιουργείται στα παιδιά είτε έπειτα από προσωπική βίωση ενός έντονου τραυματικού γεγονότος, φυσικού (πυρκαγιά, σεισμός) ή σωματικού (κακοποίηση, βιασμός, έντονος τραυματισμός), είτε όντας μάρτυρες/παρατηρητές σε αυτό. Ενδεικτικές συμπεριφορές που συνοδεύουν την διαταραχή είναι η παλινδρόμηση του παιδιού σε προγενέστερα αναπτυξιακά στάδια, υιοθετώντας τις ανάλογες συμπεριφορές (πιπίλισμα του δακτύλου), καθώς και η έντονη επιθετικότητα με ανεξέλεγκτα και δίχως εμφανή αίτια ξεσπάσματα και με καταστρεπτικές τάσεις. Επίσης το παιδί «μπαίνει» πολύ συχνά σε μια φάση αναβίωσης του συμβάντος. Η διαδικασία της

αναβίωσης, όπου πυροδοτεί στο παιδί εξάρσεις άγχους, συντελείται είτε μέσω ονείρων, είτε μέσω εναυσμάτων και ερεθισμάτων που του το θυμίζουν. Το παιδί, λειτουργώντας αμυντικά προσπαθεί να αποφύγει διαδικασίες και συζητήσεις που του θυμίζουν το τραυματικό γεγονός, ενώ μπορεί να του προκληθούν συναισθήματα όπως ανηδονία και συμπεριφορές όπως η απόσυρση από οποιαδήποτε κοινωνική συναναστροφή (Tareen, Garralda & Hodes, 2007).

η) Σχολική Φοβία:

Η συγκεκριμένη διαταραχή αποτυπώνει τη φοβία του παιδιού για την παρουσία και παραμονή του στο σχολικό περιβάλλον και ταυτόχρονα ανησυχία και φόβο απομάκρυνσής του από το οικείο οικογενειακό περιβάλλον. Το παιδί που πάσχει από σχολική φοβία, συνήθως ξυπνάει με αίσθημα άγχους και δυσφορίας το πρωί, εκφράζεται με θυμό απέναντι στην πίεση των γονέων του και δε μπορεί να διαχειριστεί την παρουσία του στο σχολείο. Η πιο συνήθης ηλικία εμφάνισης της σχολικής φοβίας είναι η μέση παιδική ηλικία (Kennedy, 1965).

Συγκεκριμένα η φοβία αυτή κάνει συνήθως την εμφάνισή της λίγους μήνες μετά την πρώτη επαφή του παιδιού με το σχολείο, είτε αυτό είναι στο νηπιαγωγείο, είτε στην Α' δημοτικού, ενώ συχνά επανεμφανίζεται με την αλλαγή σχολικής βαθμίδας (π.χ. από το δημοτικό στο γυμνάσιο). Το παιδί προκειμένου να αποφύγει το σχολείο, είναι προετοιμασμένο να χρησιμοποιήσει κάθε μέσο και τρόπο απαίτησης ώστε να το καταφέρει. Συνήθως, χρησιμοποιεί μη αληθείς δικαιολογίες, όπως ότι δεν αντέχει τον αυταρχικό χαρακτήρα του δασκάλου ή ότι η σχέση με τους συμμαθητές του δεν είναι αυτή που θα ήθελε γιατί το κοροϊδεύουν. Εν αντιθέσει, παιδιά αρκετά μικρής ηλικίας δεν εκφράζουν κάποιον προφανή λόγω που δεν επιθυμούν να πάνε στο σχολείο, παρά μόνο την έντονη επιμονή τους να μην το κάνουν (Kennedy, 1965).

Κάτι που παρατηρείται στα παιδιά με σχολική φοβία, είναι κάποια σωματικά συμπτώματα τα οποία εμφανίζονται επανειλημμένα, ενώ φθάνουν στο ζενίθ τους λίγο πριν την αναχώρηση για το σχολείο. Σε αυτά τα σωματικά συμπτώματα συμπεριλαμβάνονται: η ναυτία, ο εμετός, ο πονοκέφαλος, η διάρροια, η ταχυκαρδία, το κλάμα, αλλά και διαταραχές ύπνου, νυχτερινοί εφιάλτες και ενούρηση. Επιπλέον, δεν είναι σπάνιες οι φορές που τα συγκεκριμένα σωματικά συμπτώματα εμφανίζουν συννοσηρότητα και με κοινωνικής φύσεως αρνητικά συμπτώματα, όπως: ευερεθιστότητα, επιθετικότητα, νευρικότητα, θυμό και ανησυχία. Μία αξιοπρόσεκτη ένδειξη, που αν παρατηρηθεί άμεσα από τους γονείς θα μπορέσουν να αντιληφθούν την ύπαρξη διαταραχής, είναι ότι τα συμπτώματα αυτά εξαλείφονται και απουσιάζουν στο σύνολό τους κατά την περίοδο των διακοπών, όπως και τα Σαββατοκύριακα (Καραγιώτα, 2005).

Ωστόσο, στις περισσότερες των περιπτώσεων οι γονείς δεν αντιμετωπίζουν το φαινόμενο με αποφασιστικότητα και αντ' αυτού κατακλύζονται από συναισθήματα άγχους, απελπισίας, θυμού, καταλήγοντας στην αποδοχή των επιθυμιών του παιδιού τους. Τέλος, να αναφερθεί ότι έχει διαπιστωθεί ερευνητικά, πως ο ρόλος της μητέρας και το είδος του δεσμού που έχει αναπτύξει με το παιδί, αποτελεί έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες για την ανάπτυξη σχολικής φοβίας. Παραδείγματος χάριν, μία υπερπροστατευτική μητέρα (αλλά και πατέρας), που δε δίνει στο παιδί τη δυνατότητα απόκτησης αυτονομίας απέναντι σε εντός σπιτιού καταστάσεις, αλλά και συναισθηματικής αυτονομίας, συχνά μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη γέννηση σχολικής φοβίας, καθώς το παιδί αισθάνεται ανήμπορο μακριά από την επίβλεψη και καθοδήγησή της (Kennedy, 1965).

Έπειτα λοιπόν από την παράθεση των συγκεκριμένων διαταραχών και αφού έγινε αντιληπτή και πιο ξεκάθαρη η σοβαρότητα των συμπτωμάτων, γίνεται εξίσου αντιληπτή και η ανάγκη για άμεση παρέμβαση προς ανακούφιση του παιδιού. Να αναφερθεί πως η παρέμβαση για θεραπεία μιας αγχώδους διαταραχής είναι προτιμότερη και λειτουργικότερη όταν βρίσκεται στα πρώτα στάδια ανάπτυξής της. Βέβαια, κάτι τέτοιο, βρίσκεται σε εξάρτηση από την άμεση διάγνωση καθώς και τη διαθεσιμότητα έγκυρων ψυχομετρικών οργάνων αξιολόγησης. Πιθανοί τρόποι διάγνωσης και παρέμβασης σε περίπτωση εμφάνισης αγχώδους διαταραχής σε παιδιά, είναι είτε η δομημένη/ημιδομημένη συνέντευξη τόσο με το παιδί όσο και με τους γονείς, είτε ερωτηματολόγια συμπλήρωσης άγχους, απευθυνόμενα προς το παιδί αλλά και τους γονείς και δασκάλους του. Βέβαια, κρίνεται απαραίτητο να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα εργαλεία διάγνωσης συμπτωμάτων, ανάλογα της εκάστοτε αγχώδους διαταραχής που αντιμετωπίζει το παιδί (Spence, 1998). Σε κάθε περίπτωση όμως, η αντιμετώπιση οποιασδήποτε αγχώδης διαταραχής κρίνεται κρίσιμη, καθώς οι συνέπειές της μπορεί να ακολουθούν το παιδί, ακόμα και στη μετέπειτα εφηβική και ενήλικη ζωή του.

4.4. Άγχος και Γνωστικές Λειτουργίες

Μια ενδιαφέρουσα παραδοχή ώστε να ξεκινήσουμε το συγκεκριμένο υποκεφάλαιο, είναι ότι πολλές από τις γνωστικές «προκαταλήψεις» του ατόμου (είτε ανήκει σε φυσιολογικό είτε σε κλινικό πληθυσμό) συνδέονται και εξαρτώνται σημαντικά από το άγχος. Επίσης, σύμφωνα με τη Γάκη (2015) το άγχος ασκεί άμεση επιρροή στις γνωστικές λειτουργίες της μνήμης και της προσοχής. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι το άγχος παρεμβαίνει χαρακτηριστικά στον τρόπο σκέψης και μετέπειτα δράσης του ατόμου. Επιπλεόν, έχει παρατηρηθεί πως το άγχος επηρεάζει δραστικά την επεξεργασία ανάκλησης πληροφοριών, κάνοντας τη διαδικασία πιο δύσκολη και πολύπλοκη για το άτομο όταν αυτό επεμβαίνει (Eysenck, 1997). Επίσης, δεν είναι λίγες οι φορές που ασθενείς με προβλήματα άγχους, εμφανίζουν συννοσηρότητα με γνωστικές βλάβες. Άλλο ένα ερευνητικό πόρισμα που μαρτυρά την αρνητική επίδραση του άγχους, είναι ότι αρκετά άτομα έπειτα από ψυχοκοινωνικό άγχος μακράς περιόδου, έχουν οδηγηθεί σε επαγγελματική εξουθένωση, το γνωστό «burnout», το οποίο έχει συνδεθεί με τα υψηλά επίπεδα γνωστικής κόπωσης που πιθανά υποβλήθηκαν. Με τον όρο γνωστική κόπωση, εννοείται η αργή και μειωμένη γνωστική ανταπόκριση και αποδοτικότητα του ατόμου, εν συγκρίσει με περιόδους απουσίας άγχους (Jonsdottir et al., 2013).

Επιπρόσθετα, έχει διαπιστωθεί πως σε περιπτώσεις που ο τρόπος γνωστικής επεξεργασίας του ατόμου είναι προσανατολισμένος προς ερεθίσματα που σχετίζονται με απειλή, τα άτομα αυτά είναι πιο ευάλωτα σε διαταραχές άγχους, ενώ τείνουν να έχουν ταυτόχρονα υψηλό δομικό άγχος (Eysenck, 1997). Γίνεται λοιπόν σαφές, ότι έντονες καταστάσεις άγχους, που βιώνονται για μεγάλο χρονικό διάστημα, είναι ικανές να προκαλέσουν εξασθένηση των γνωστικών λειτουργιών, όπως και μείωση της γνωστικής ταχύτητας σε διαδικασίες που αφορούν τόσο την προσοχή, όσο και τη μνήμη, συγκέντρωση αλλά και ευελιξία (Jonsdottir et al., 2013).

4.4.1. Άγχος και μνήμη

Δεν είναι λίγες οι φορές που έχει υπογραμμιστεί, αποτελώντας πλέον κοινή παραδοχή, η σημασία του ρόλου της μνήμης τόσο στην επίβλεψη και τον έλεγχο του συγγραφικού έργου, όσο και στον καθορισμό των γνωστικών και μεταγνωστικών μεθόδων που θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει ο συγγραφέας, προκειμένου να φέρει εις πέρας όλα τα στάδια που εμπλέκονται στη νοητική διαδικασία παραγωγής συγγραφικού έργου. Στα πρώτα κεφάλαια τις εργασίας πραγματοποιήθηκε μια αναλυτική αναφορά στη μνήμη και συγκεκριμένα, στο γνωσιακό σύστημα τόσο της μακροπρόθεσμης όσο και της εργαζόμενης μνήμης, καθιστώντας σαφή τη σημασία και συμβολή τους στην παραγωγή επικοινωνιακού κειμένου

(Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Όπως λοιπόν έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, ο ρόλος της εργαζόμενης μνήμης είναι η επεξεργασία και προσωρινή συγκράτηση των προς χρήση ανακαλούμενων πληροφοριών από τη μακρόχρονη μνήμη, με βασικό συντονιστή των διαδικασιών τον κεντρικό επεξεργαστή. Η δε μακρόχρονη μνήμη αναλαμβάνει την κωδικοποίηση, αποθήκευση και ανάσυρση των πληροφοριών, με τη μορφή νοητικών αναπαραστάσεων/σχημάτων. Επιπλέον, η έκδηλη και άδηλη μνήμη ως εκφάνσεις της μακρόχρονης μνήμης, φαίνεται να έχουν σημαντική συσχέτιση με το άγχος και τη γνωστική επεξεργασία (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

Σύμφωνα με τους Cornelisse et al. (2011) η επίδραση του άγχους στη μνήμη μπορεί να πάρει δυνητικά δύο κατευθύνσεις με είτε θετικό, είτε αρνητικό πρόσημο. Συγκεκριμένα, το άγχος μπορεί είτε να ενδυναμώσει, είτε να αποδυναμώσει τη μνήμη. Το ποια επίδραση θα ασκηθεί, το καθορίζουν συνήθως συγκεκριμένοι παράγοντες όπως: ο τύπος της μνήμης που εμπλέκεται στη διαδικασία, η φάση συγγραφής την οποία διανύει ο μαθητής, η συναισθηματική σύνδεση της προς επεξεργασίας γνώσης με τις εμπειρίες του μαθητή, καθώς και μερικές φορές το φύλο του μαθητή. Όσον αφορά την αρνητική επίδραση του άγχους, αυτή φαίνεται να πλήττει κυρίως την εργαζόμενη μνήμη, ενώ λειτουργεί ενισχυτικά ως προς τη μνήμη μόνο σε περιπτώσεις που κινείται σε μετρίας έντασης επίπεδα (Cornelisse et al., 2011). Πέραν αυτών, μέσω του άγχους δημιουργείται έντονη υπερφόρτωση των μνημονικών παραμέτρων, προκαλώντας ελλειμματική και μη ικανοποιητική γνωστική επεξεργασία (Γάκη, 2015).

Σύμφωνα με τους Williams et al. (όπως αναφέρεται στον Eysenck, 1997), το άγχος είναι πιθανό να συνδέεται με την άδηλη αρνητική προκατάληψη μνήμης, αλλά σχεδόν καθόλου με την έκδηλη η οποία φαίνεται να συνδέεται με την κατάθλιψη, καθώς η άδηλη μνήμη είναι αυτή που σχετίζεται κατά κόρον με αποκρίσεις σε αγχογόνα ερεθίσματα. Προκειμένου όμως να κατανοηθεί αυτό που αναφέρθηκε ως αρνητική προκατάληψη μνήμης, θα παραθέσουμε συνοπτικά τη θεωρία αρνητικής προκατάληψης μνήμης (negative memory bias), καθώς και τη θεωρία άδηλης προκατάληψης μνήμης (implicit memory bias) του Williams. Σύμφωνα λοιπόν με την πρώτη θεωρία, στην περίπτωση ύπαρξης αρνητικής προκατάληψης μνήμης υπάρχει η τάση της έκδηλης μνήμης να συγκρατεί περισσότερες λέξεις που σχετίζονται με απειλή (threat-related words), σε σχέση με ουδέτερες λέξεις. Ενώ, σύμφωνα με τη θεωρία άδηλης προκατάληψης μνήμης, παρατηρείται «προτίμηση» της άδηλης μνήμης να παράγει περισσότερες λέξεις που σχετίζονται με την απειλή, εν συγκρίσει πάλι με την ποσότητα των ουδέτερων λέξεων (Eysenck, 1997).

Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές υποστήριξαν ότι πιθανώς αυτή η αρνητική προκατάληψη να παρουσιάζεται μεν σε παρουσία αγχογόνων ερεθισμάτων, με την προϋπόθεση δε ότι προϋπάρχει αποθηκευμένη στη μακρόχρονη μνήμη παρόμοιας φύσεως απόκριση, σχετική με το συγκεκριμένο «απειλητικό» ερέθισμα. Βέβαια, ως απάντηση σε αυτές τις έρευνες παρουσιάστηκαν άλλα ερευνητικά δεδομένα που έδειξαν πως κάτι τέτοιο δεν αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση, ενώ άλλες έρευνες έρχονται να υποστηρίξουν πως η προκατάληψη μνήμης απέναντι στο άγχος πιθανά να συνδέεται και με αποθηκευμένα στη μακρόχρονη μνήμη απειλητικά περιβάλλοντα (Eysenck, 1997).

Επίσης, ένα ενδιαφέρον πειραματικό πόρισμα της Σταθοπούλου (2016) που δείχνει τη συμβολή και σημασία των μνημονικών λειτουργιών στις διαδικασίες απόκτησης μάθησης, αφορά ένα δείγμα μαθητών που είχαν διαγνωστεί με οριακή νοημοσύνη. Έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών, έδειξαν πως οι συγκεκριμένοι κινούνται με πιο αργούς ρυθμούς αφομοίωσης της γνώσης εξαιτίας κάποιων μνημονικών διαταραχών, καθώς και λόγω απουσίας ή μη αποτελεσματικής λειτουργίας μηχανισμών αποθήκευσης και κωδικοποίησης πληροφοριών, που συχνά συνδέονται με την οριακή νοημοσύνη. Σημαντική προσθήκη στο ερευνητικό αυτό δεδομένο αποτελεί η παραδοχή ότι η ποιότητα και η ταχύτητα απόκτησης γνώσης σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την αποθήκη των μαθησιακών εμπειριών, καθώς και το βαθμό λειτουργικότητας των γνωστικών μηχανισμών. Επιπροσθέτως, κάτι που υποστηρίχτηκε μέσω της συγκεκριμένης μελέτης, είναι ότι οι γνωστικές δυσκολίες είναι ικανές να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα ομαλής ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή που φέρει τη δυσκολία, το οποίο είναι φυσικό επόμενο, καθώς εξίσου ανασταλτικά δρα αντιστρόφως το πρόβλημα. Δηλαδή, δεν είναι σπάνιο μια συναισθηματική ανισορροπία ή διαταραχή να επιδράσει αρνητικά τις γνωστικές λειτουργίες του παιδιού (Σταθοπούλου, 2016).

Πιθανή λοιπόν «συναισθηματική ανισορροπία» μπορεί να θεωρηθεί και το αυξημένο άγχος που βιώνει συστηματικά ένας μαθητής κατά την παραγωγή συγγραφικού έργου, λειτουργώντας ανασταλτικά στην ομαλή επίτευξη της παραγωγής κειμένου, όπως προκύπτει από τα παραπάνω. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι το άγχος είναι δυνατό να δρα μεσολαβητικά στις διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου του μαθητή, επηρεάζοντας αρνητικά υπο-διαδικασίες όπως η κωδικοποίηση, αλλά και η ανάκληση των χρήσιμων για το μαθητή πληροφοριών (Γάκη, 2015). Επιπρόσθετα, έχει διαπιστωθεί πως το χρόνιο άγχος είναι ικανό να προκαλέσει εξασθένηση της λεκτικής μνήμης, όπως και εξασθένιση ή και διαταραχή της εργαζόμενης μνήμης (Jonsdottir et al., 2013).

4.4.2. Άγχος και προσοχή

Όπως αναφέρεται στον Jonsdottir et al. (2013) τα άτομα που υποφέρουν από προβλήματα υγείας και εξάντληση εξαιτίας υψηλού άγχους, παρουσιάζουν συχνά χαμηλές επιδόσεις σε δοκιμασίες που μετρούν το εύρος προσοχής, εν συγκρίσει με υγιείς ασθενείς. Επίσης άτομα τα όποια έρχονται αντιμέτωπα με «burnout» προκαλούμενο από γνωστική κόπωση, παρουσιάζουν εξίσου σημαντική εξασθένηση προσοχής.

Το άγχος μπορεί να προκαλέσει μείωση και απόσπαση προσοχής μέσω παρεμβατικών μη σχετικών επί των διαδικασιών σκέψεων, επηρεάζοντας αναπόφευκτα και την απόδοση στις υπό επεξεργασία δοκιμασίες (Γάκη, 2015). Συνάμα, έχει παρατηρηθεί ότι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) συνυπάρχει με διάφορες διαταραχές άγχους, ενώ θεωρείται και μία αρκετά συχνά εμφανιζόμενη ψυχιατρική διαταραχή στην παιδική ηλικία, με κύριο χαρακτηριστικό την έντονη διάσπαση προσοχής και παρορμητική συμπεριφορά στο παιδί (Γάκη, 2015. Chaijan, Sharafkhah, Abdolrazaghnejad, Amiri, Monfared & Tabaei, 2016). Εικάζεται ότι η αιτιολογία της συγκεκριμένης διαταραχής σχετίζεται τόσο με γενετικούς παράγοντες, όσο και με τη μη ομαλή λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Ωστόσο, έρευνες δίνουν ένα μεγάλο ποσοστό πιθανοτήτων αιτιολογίας στο περιβαλλοντικό στρες και στο γενικότερο άγχος που βιώνει το παιδί (Chaijan et al., 2016).

Η υπο-κατηγορία του άγχους που φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με τη λειτουργία της προσοχής είναι το δομικό άγχος. Συγκεκριμένα, το δομικό άγχος έχει την τάση να κατευθύνει συστηματικά την προσοχή προς ερεθίσματα που σχετίζονται με απειλή. Η προσοχή ως γνωστική λειτουργία του ατόμου, αποτελείται από ένα σύνολο δικτύων τα οποία ωστόσο είναι αδέσμευτα και αυτόνομα μεταξύ τους όσον αφορά τη δομή και τη λειτουργία τους. Στη λειτουργία της προσοχής περικλείονται δίκτυα/συστήματα που αφορούν τον προσανατολισμό, την επαγρύπνηση, την ετοιμότητα, την προσήλωση και την επιλεκτικότητα του ατόμου, ως απάντηση στα ερεθίσματα που εισπράττει από το περιβάλλον. Επιπλέον, τα δίκτυα που σχετίζονται με τον προσανατολισμό και την ετοιμότητα φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από τα επίπεδα του καταστατικού άγχους (Pacheco-Unguetti, Acosta, Callejas & Lupiáñez, 2010).

4.5. Άγχος και Σχολικό Πλαίσιο

4.5.1. Πιθανές πηγές άγχους στο σχολείο

Κάτι ευρέως γνωστό και πιθανά αποδεκτό, είναι ότι το σχολικό περιβάλλον είναι μεν ένα ευχάριστο και δημιουργικό κομμάτι της ζωής των περισσότερων μαθητών, ωστόσο

συνοδεύεται και από υψηλές απαιτήσεις, υποχρεώσεις και καθήκοντα. Η πρώτη επαφή ενός παιδιού με το σχολείο και τους θεσμούς που το περιβάλλουν, αποτελεί ένα μεγάλο, κοπιαστικό και απαιτητικό σκαλί προς τη γνωστική και όχι μόνο εξέλιξή του, δημιουργώντας το αίσθημα ενός βαρύ φορτίου στην αντίληψη του παιδιού. Η δυσκολία που φέρει αυτό το φορτίο έγκειται στην διττή φύση των υποχρεώσεων και απαιτήσεων του σχολείου. Συγκεκριμένα από τη μια υπάρχει η υψηλή γνωστική απαίτηση με τη μορφή μαθησιακών υποχρεώσεων και από την άλλη στέκει η «απαίτηση» για κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση στο νέο κοινωνικό περιβάλλον και κύκλο (Lovenjak & Peklaj, 2016. Πουρσανίδου, 2016).

Καθώς λοιπόν το παιδί οδηγείται προς την γνωστική αλλά και σωματική, κοινωνική ωρίμανση, οι σχολικές και κοινωνικές απαιτήσεις πληθαίνουν και κάτι τέτοιο ωθεί το παιδί προς αντιμετώπιση πρωτόγνωρων καταστάσεων. Ως φυσικό επόμενο, το παιδί υπερφορτώνεται συναισθηματικά, με αποτέλεσμα να γεννούνται ποικίλα συναισθήματα, με το άγχος βασικό στέλεχος αυτών. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως το άγχος είναι ικανό να κάνει αισθητή την παρουσία του σε ένα μαθητή ανεξαρτήτως σχολικής βαθμίδας, ως μια κατάσταση εσωτερικής έντασης που του είναι δύσκολο να ελέγξει και να διαχειριστεί. Τι συμβαίνει όμως με τις πηγές άγχους στο σύνολό τους; Σχετικά λοιπόν με την «πηγή του προβλήματος» θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε μια μεγάλη γκάμα πιθανών αιτιών. Εξάλλου, είναι δυνατό να συνυπάρχουν πολλών ειδών πηγές άγχους (Πουρσανίδου, 2016).

Συχνά λοιπόν, γεννιέται στα παιδιά το αίσθημα της υποχρέωσης τόσο προς τον εαυτό τους, όσο και προς τους σημαντικούς άλλους (π.χ. γονείς, δάσκαλος) να επιτύχουν κάποιους στόχους, χωρίς να «ζυγιάσουν» πρώτα αν έχουν τις απαραίτητες ικανότητες και εφόδια, με αποτέλεσμα να απογοητεύονται εντόνως σε περίπτωση αποτυχίας. Η μη ρεαλιστική εικόνα του «τέλειου μαθητή» που υιοθετούν, λόγω τόσο των πιέσεων των γονέων, όσο και του ίδιου τους του εαυτού, αλλά και της κοινωνίας, παγιδεύουν το μαθητή σε ένα φαύλο κύκλο εντάσεων. Αυτό έχει ως επακόλουθο, το παιδί-μαθητής να μη μπορεί να διαχειριστεί μια πιθανή αποτυχία και να του δημιουργείται εσωτερική ένταση τόσο πριν, όσο και μετά την έκβαση της δοκιμασίας. Γίνεται λοιπόν προφανές, ότι τυχόν αποτυχίες σε ένα διαγώνισμα, μία δοκιμασία, κάποια προφορική εξέταση ή στο μάθημα της ημέρας προκαλούν αναστάτωση και δυσθυμία στα παιδιά-μαθητές (Μπίμπου-Νάκου, 2006).

Ωστόσο, πέραν αυτών, το σχολείο μπορεί συχνά να γίνει, όπως άλλωστε προείπαμε, και φορέας κοινωνικού άγχους. Το σχολείο λοιπόν, με την πολυπολιτισμικότητα και ποικιλομορφία χαρακτήρων που το απαρτίζουν, δημιουργεί πολλές φορές στο παιδί όχι μόνο ανάγκη ένταξης, αλλά και ταύτισης και πλήρους ενσωμάτωσης με τους συνομηλίκους του. Δημιουργείται η έντονη επιθυμία να γίνει όχι μόνο αποδεκτός, αλλά αρεστός και επιθυμητός,

κάνοντας πολλές φορές την προσέγγιση μια αγχωτική και γεμάτη ένταση διαδικασία μέχρι να λάβει την επιθυμητή έκβαση (Μπίμπου-Νάκου, 2006).

Επίσης, συχνό φαινόμενο είναι το άγχος εντός σχολικού πλαισίου να κουβαλιέται και να προέρχεται από μια δύσκολη οικογενειακή ή κοινωνική κατάσταση. Έτσι, το παιδί μεταφέρει την πίεση που νιώθει σε όλα τα πλαίσια που δρα και αναπτύσσεται. Πολλές φορές μάλιστα, το άγχος είναι αποτέλεσμα διαφόρων φοβιών που συχνά συνυπάρχουν, αλλά δε μπορούν να εκφραστούν, με αποτέλεσμα να μετουσιώνονται σε ψυχοσωματικά συμπτώματα όπως: στομαχόπονος, κλάμα, ανησυχία, απομόνωση, κατάθλιψη κ.τ.λ.. Κατανοείται λοιπόν ότι οι πηγές άγχους ποικίλλουν, με κάποιες από αυτές να είναι: οι εξετάσεις, οι υψηλές προσδοκίες των γονέων, η ανάγκη και το «πρέπει» για ενσωμάτωση σε παρέα συνομηλίκων, ενδοοικογενειακές συγκρούσεις (Πουρσανίδου, 2016).

4.5.2. Άγχος και σχολικές βαθμίδες

Κάθε ηλικία και κατά επέκταση κάθε σχολική βαθμίδα την οποία διανύει το παιδί έχει διαφορετικές απαιτήσεις, με αποτέλεσμα την πρόκληση διαφορετικών συναισθηματικών αντιδράσεων. Αυτές οι συναισθηματικές αντιδράσεις, ως απάντηση-επεξεργασία διαφορετικών δεδομένων και απαιτήσεων, βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με τη συναισθηματική ωρίμανση του παιδιού, καθώς και το στάδιο ανάλυσης σκέψης, αλλά και το βαθμό ενσυναίσθησης (Μπίμπου-Νάκου, 2006).

Επεξηγηματικά, ξεκινώντας από το *νηπιαγωγείο*, το παιδί παίρνει το «βάπτισμα» της ένταξής του στο σχολικό περιβάλλον, της κοινωνικοποίησης αλλά και του πρώτου μικρού αποχωρισμού από τους γονείς. Δεδομένων αυτών των «μεταβλητών» με τις οποίες το παιδί έρχεται αντιμέτωπο, κρίνεται απαραίτητη η συναισθηματική κυρίως προετοιμασία του, ώστε να ενταχτεί όσο το δυνατόν ομαλότερα στις νέες συνθήκες. Κάτι τέτοιο κρίνεται απαραίτητο, καθώς είναι πιθανή η ποικιλία συναισθηματικών αναταραχών και ανασφαλειών λόγω κυρίως του αποχωρισμού από τους γονείς. Αν και για μερικούς φαίνεται παράδοξο, το άγχος είναι υπαρκτό στην προσχολική ηλικία, αλλά όχι με την «καθαρή» γνωστή του μορφή. Στην προσχολική λοιπόν ηλικία είθισται να εκφράζεται με φόβο, κλάμα, απόσυρση, θυμό, αλλά και σε πολλές των περιπτώσεων με υπερκινητικότητα (Χατζηγρηγοριάδου, 2016).

Ωστόσο, πέραν του αποχωρισμού από τους γονείς υπάρχουν και άλλοι παράμετροι ικανοί να εντείνουν το άγχος που βιώνουν παιδιά του νηπιαγωγείου. Τέτοιου είδους αρνητική αντίδραση είναι ικανές να προκαλέσουν οι μεγάλες αλλαγές, το νέο περιβάλλον μέσα στο οποίο καλείται να ενταχτεί και να δράσει το παιδί, καθώς και τα άγνωστα πρόσωπα που συναντά. Βέβαια, για να μη μεγενθύνουμε το πρόβλημα, είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι όλες

αυτές οι αντιδράσεις είναι κάτι το φυσιολογικό και αναμενόμενο, που υπό φυσιολογικές συνθήκες περιορίζεται στη λεγόμενη προσαρμοστική περίοδο. Καθώς λοιπόν το παιδί εξοικειώνεται και αποκτά εμπειρίες, εξασθενούν οι φόβοι και το άγχος του. Αξίζει στο συγκεκριμένο σημείο να σημειωθεί ότι, στη σχολική βαθμίδα του νηπιαγωγείου δεν είναι σπάνιο το ξέσπασμα του άγχους να μεταβιβάζεται στους γύρω με μορφή επιθετικότητας, όπως εκρήξεις θυμού, κραυγές, δαγκώματα κ.τ.λ.. Όσο το παιδί μεγαλώνει, επέρχεται η ωρίμανση των γνωστικών του ικανοτήτων, με αποτέλεσμα η επίθεση να μετουσιώνεται σε λεκτική και «ψυχολογική». Στην εξέλιξη της επιθετικότητας μείζονα ρόλο έχει το ενδοπροσωπικό και διαπροσωπικό πλαίσιο που είναι ενταγμένο το παιδί, όπου είτε θα ενισχύσει, είτε θα την περιορίσει την επιθετικότητά του σε φυσιολογικά επίπεδα (Χατζηγρηγοριάδου, 2016).

Εν συνεχεία, προχωρώντας στη βαθμίδα του *δημοτικού,* τα παιδιά πλέον έχουν αναπτύξει και επεκτείνει τις γλωσσικές τους ικανότητες, γεγονός που κάνει την έκφραση των συναισθημάτων τους ευκολότερη. Επιπλέον, στο συναισθηματικό τους λεξιλόγιο εντάσσεται η έννοια της ευθύνης και η έννοια των υποχρεώσεων απέναντι στο σχολείο. Επίσης, η ένταξη σε παρέες κατατάσσεται σταδιακά στην κορυφή της λίστας των προτεραιοτήτων τους, καθώς η επιθυμία για ένταξη, αποδοχή και ταύτιση ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων μεγενθύνεται. Το άγχος σε αυτή την ηλικία και σχολική βαθμίδα, κάνει την εμφάνισή του με μορφή ρεαλιστικών πλέον φόβων (σωματικό τραύμα, σχολική αποτυχία), λογικό επακόλουθο των σταδιακά αυξανόμενων υποχρεώσεων εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Τα παιδιά βρίσκονται πλέον αντιμέτωπα όχι μόνο με την ανάγκη εκπλήρωσης προσωπικών στόχων, αλλά και με προσδοκίες γονέων, ανεβάζοντας έτσι το θερμότερο του άγχους και της απογοήτευσης σε κάποια πιθανή αποτυχία. Αυτό που πρέπει να κατανοηθεί, είναι ότι το άγχος σε μικρές ηλικίες, καθότι δε μπορεί να αναγνωριστεί πλήρως ως συναίσθημα από το παιδί και να εκφραστεί ακολούθως ως κατάσταση και λέξη, εκδηλώνεται συχνά με ψυχοσωματικά συμπτώματα (στομαχόπονο, πονοκέφαλο, πυρετό) (Μπίμπου-Νάκου, 2006. Χατζηγρηγοριάδου, 2016)

Στο *γυμνάσιο* και το *λύκειο,* η ένταξη στις περιόδους της προεφηβείας και εφηβείας με όλα τα συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά επακόλουθά τους είναι πλέον εμφανή. Οι ομάδες συνομηλίκων αποτελούν πλέον σοβαρό σημείο αναφοράς και δράσης, οι συζητήσεις κοινωνικού περιεχομένου εμβαθύνουν και αυξάνονται και το αντίθετο φύλο αποκτά ενδιαφέρον και θελκτικό πρόσημο. Το άγχος αυξάνεται και με τη θετική του μορφή και εκφράζεται με εγρήγορση και δημιουργικότητα προς εκπλήρωση των στόχων. Επιπροσθέτως, το άγχος που αντιστοιχεί στις προκείμενες ηλικίες με τη μορφή φόβων, έχει

σεξουαλικό ή κοινωνικό περιεχόμενο, ενώ βαθμιαία αποκτά και οικονομικό χαρακτήρα. Φθάνοντας πλέον στο ζενίθ της σχολικής «καριέρας», το άγχος για πιθανή σχολική αποτυχία εντείνεται και μεγιστοποιείται, καθότι η σχολική επίδοση γίνεται σημαντικό εισιτήριο για το επερχόμενο ακαδημαϊκό μέλλον. Η «σκοτεινή» πλευρά του άγχους της προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας, μετουσιώνεται πολλές φορές σε ανησυχία, αϋπνίες και αγωνία, ωστόσο σε ελεγχόμενο επίπεδο και περιστασιακά πριν κάποια σημαντική στιγμή ή γεγονός (εξετάσεις, πρώτο φιλί, ένα άσχημο κοινωνικοοικονομικό γεγονός κ.τ.λ.). Στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο, πιθανή είναι η επανεμφάνιση της επιθετικότητας με παιδιάστικους τρόπους, όπως κλάμα, ρίψη αντικειμένων κ.ά., ενώ ενισχύεται από λεκτικές εκδηλώσεις θυμού (Χατζηγρηγοριάδου, 2016).

4.5.3. Η σοβαρότητα των συμπτωμάτων του σχολικού άγχους

Πρώτου γίνει αναφορά στη σοβαρότητα των ενδείξεων ύπαρξης σχολικού άγχους και για το πότε πρέπει να κρούσουν τόσο σε γονείς, όσο και σε εκπαιδευτικούς το καμπανάκι του κινδύνου, ας επικαλεσθούμε μια παροιμία που μπορεί να αποτυπώσει αρκετά ρεαλιστικά τη σοβαρότητα του θέματος: «ενός κακού μύρια έπονται». Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο, όπου ένα σύμπτωμα άγχους κάνει την εμφάνισή του, και ενώ έχει έναν σημαντικό βαθμό επικινδυνότητας και ταυτόχρονα μπορεί από μόνο του να αποτελέσει ένδειξη πιθανής αγχωτικής διαταραχής, καταλήγει να αγνοείται μη ηθελημένα τόσο από γονείς όσο και από εκπαιδευτικούς. Αυτή η αγνόηση μπορεί να αποβεί καταλυτική και να γεννήσει επιπλέον, σοβαρότερα συμπτώματα, αυξάνοντας έτσι την έντονα αρνητική συναισθηματική συμφόρηση του παιδιού (Μπίμπου-Νάκου, 2006).

Τέτοιας φύσεως συμπτώματα λοιπόν, πρέπει να εντοπίζονται και να θεραπεύονται άμεσα. Προκειμένου λοιπόν μια ένδειξη άγχους να μπορέσει να κριθεί ως άμεσης σοβαρότητας σύμπτωμα πρέπει να παρατηρηθούν και να ληφθούν υπόψη οι εξής παράγοντες: α) το πόσο συχνά παρουσιάζεται ένα σύμπτωμα (συχνότητα), β) η πιθανή συνεμφάνιση και άλλων συμπτωμάτων, γ) Ο βαθμός απόκλισης του συμπτώματος από το μέσο-φυσιολογικό, δ) η ένταση του συνοδευτικού συναισθήματος ε) η αδυναμία αποφυγής του συμπτώματος. Στην περίπτωση λοιπόν που ένα σύμπτωμα πληρεί σε αρνητικό βαθμό τα προαναφερθέντα κριτήρια, κρίνεται απαραίτητη η λήψη γνώμης και βοήθειας από έναν ειδικό (Μπίμπου-Νάκου, 2006).

4.5.4. Άγχος και σχολική επίδοση

Σύμφωνα με τη Γάκη (2015) το άγχος όπως και οποιαδήποτε άλλη αρνητική συναισθηματική επιφόρτιση, μπορεί να δράσει ανασταλτικά στις γνωσιακές και ακαδημαϊκές

επιδόσεις του παιδιού, πλήττοντας διαδικασίες όπως η μνήμη, η κωδικοποίηση, η αποθήκευση και ανάκληση πληροφοριών, η επίλυση ζητημάτων έργου, η κριτική σκέψη, αλλά και η λήψη αποφάσεων. Η κατασταλτική δράση του άγχους στη χρήση γνωστικών πόρων, φαίνεται να παρουσιάζεται εντονότερα κυρίως κατά την εκτέλεση απαιτητικών έργων.

Εξετάζοντας συμπληρωματικά το ζήτημα της μειωμένης γνωσιακής επίδοσης από ένα άλλο πρίσμα παραγόντων, στηριζόμενο στο μοντέλο ελλείμματος δεξιοτήτων που αναφέρεται στη Γάκη (2015) είναι πιθανό η επίδοση αυτή να σχετίζεται με μη επαρκή μεταγνωστικά εργαλεία και δεξιότητες, απέναντι σε γνωσιακά απαιτητικά έργα. Ο μαθητής γνωρίζοντας τις ανεπάρκειες και ελλείψεις του απέναντι σε ένα αυξημένων απαιτήσεων έργο, προκαταβάλλεται αρνητικά, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες αποτυχίας και ανεβάζοντας τα επίπεδα άγχους που αισθάνεται. Εκ των προαναφερθέντων, γίνεται αντιληπτό πως οι μαθησιακές δυσκολίες και το άγχος είναι δύο γραμμές τεμνόμενες, που αν εξισωθούν δίνουν ως αποτέλεσμα μια μειωμένη επίδοση έργου στο σχολείο, καθώς και ένα αυξημένο αίσθημα απογοήτευσης και ανεπάρκειας (Γάκη, 2015).

Οι Cassady και Johnson (2002) αναφέρουν ότι μαθητές που βιώνουν ισχυρό άγχος εμφανίζουν χαμηλή επίδοση, οφειλόμενη στις παρεμβατικές, άσχετες σκέψεις από τις οποίες κατακλύζονται κατά την διαδικασία της εξέτασης, καθώς και σε ανεξέλεγκτα συναισθήματα στα οποία «παραδίδονται». Έτσι, οι παρεμβατικές αυτές σκέψεις και συναισθήματα, εμποδίζουν την ανάκτηση της προαποκτημένης/μαθημένης γνώσης και ταυτοχρόνως μειώνουν τη σχολική επίδοση του μαθητή (Cassady & Johnson, 2002). Έρευνες που αφορούν τον πληθυσμό μαθητών προερχόμενων από χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις, έδειξαν ότι οι συγκεκριμένοι παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα σχολικού άγχους, από ότι μαθητές μεσαίων κοινωνικών τάξεων. Αυτό πιθανά συμβαίνει καθότι, οι μαθητές προερχόμενοι από χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις, θεωρούν απαραίτητη την επίτευξη υψηλών επιδόσεων, προκειμένου να επιτύχουν μίας μορφής κοινωνική ανέλιξη. Ωστόσο, το άγχος και η πίεση μίας τέτοιας μορφής και αιτιολογίας είναι φυσικό να δρα επιβαρυντικά στη σχολική επίδοση των συγκεκριμένων παιδιών-μαθητών (Dunn, 1968).

Προσωπική εκτίμηση είναι ότι το άγχος στο σχολικό περιβάλλον, πέραν του ότι μπορεί να λειτουργήσει πολλές φορές ως ένας προωθητικός μηχανισμός στην επίδοσή του παιδιού, αποτελεί και ένδειξη ανήσυχου πνεύματος που επιδιώκει να εξελιχθεί και να βελτιώσει τις δεξιότητές του. Ένας μαθητής, ο οποίος πιθανά στοχεύει να εξελιχθεί σε ένα έμπειρο συγγραφέα, είναι λογικό επόμενο να αισθάνεται αναστάτωση και προσμονή για την αξιολόγησή του. Στις περιπτώσεις που το άγχος επίδοσης δεν ανέρχεται σε τοξικά επίπεδα για

την επίδοση του μαθητή, λειτουργεί σαν καμπανάκι υπενθύμισης για τον μαθητή, ότι πάντα μπορεί να πετύχει κάτι καλύτερο.

4.6. Άγχος και Γραπτός Λόγος

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια πολυσύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία, διαμορφωνόμενη από διάφορες γνωσιακές υπο-διαδικασίες όπως: προγραμματισμός και οργάνωση ιδεών-περιεχομένου, ανάκληση και ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, καταγραφή, αναθεώρηση και έλεγχος. Όλες αυτές οι υποδιαδικασίες αλληλεπιδρούν και αλληλοεξαρτώνται προκειμένου να παραχθεί ένα γνωσιακά άρτιο κείμενο, ενώ όπως έχει υποστηριχθεί από τους D'Mello και Mills (2014) η παρουσία και εμπλοκή των συναισθημάτων μεσολαβεί κατά τη διάρκεια όλων των υπο-διαδικασιών.

Επιπρόσθετα, όπως αναφέρεται και στη Γάκη (2015) η εμπλοκή των συναισθημάτων στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι κάτι αναπόφευκτο και υποστηρικτέο από πολλούς ερευνητές, ιδιαίτερα όσον αφορά τη δημιουργία επικοινωνιακών κειμένων. Επιπλέον, να τονιστεί πως η εμπλοκή συναισθημάτων κατά την παραγωγή κειμένου παρουσιάζεται τόσο στους έμπειρους όσο και στους αρχάριους συγγραφείς, με διαφορές στην ποιότητα, στο είδος και την επίδρασή τους. Το άγχος, ως εμπλεκόμενο συναίσθημα στην παραγωγή γραπτού λόγου, παρατηρείται να δρα ανασταλτικά στην επιτυχή εκπόνηση του συγγραφικού έργου (Γάκη, 2015). Βέβαια, πέραν του άγχους έχουν αναφερθεί και κάποια επιπλέον συναισθήματα που βιώνει ο μαθητής-συγγραφέας κατά τη συγγραφή, όπως: πλήξη, δέσμευση, απογοήτευση αλλά και ευτυχία (D'Mello & Mills, 2014).

Το άγχος στο γραπτό λόγο, είναι ένα από τα επικρατέστερα σε συχνότητα εμφάνισης συναισθήματα, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που ο μαθητής αμφισβητεί την γνωστική του επάρκεια ή πέφτει σε συγγραφικό αδιέξοδο στην προσπάθειά του να επιλύσει μία δυσκολία που πιθανά προκύψει κατά την παραγωγή κειμένου (π.χ. δε μπορεί να αποφασίσει ποια ιδέα ταιριάζει καλύτερα στο κείμενό του). Επιπλέον το περιεχόμενο του παραχθέντος κειμένου είναι ικανό να προκαλέσει συγκεκριμένα συναισθήματα στο μαθητή συγγραφέα. Όπως αναφέρεται και στο παράδειγμα των D'Mello και Mills (2014) η συγγραφή ενός κειμένου με περιεχόμενο μια τραυματική εμπειρία του συγγραφέα είναι πολύ πιθανό να προκαλέσει στον ίδιο τον συγγραφέα το συναίσθημα του άγχους και του φόβου. Κάτι τέτοιο είναι ικανό με τη σειρά του να πυροδοτήσει την ενεργοποίηση και άλλων αγχογόνων ή φοβικών ερεθισμάτων από την μακρόχρονη μνήμη. Σε ακραίες περιπτώσεις και εφόσον συμβεί επανειλημμένα, το συναίσθημα άγχους και φόβου είναι ικανό να κυριεύσει τη «συγγραφική διάθεση» του μαθητή-συγγραφέα. Ενώ, ένα άλλο ενδιαφέρον ερευνητικό πόρισμα έρχεται να υποστηρίξει ότι πολλές φορές η εκφώνηση/τίτλος του προς παραγωγή κειμένου, είναι ικανός να προκαλέσει από μόνος του συγκεκριμένα προπαρασκευαστικά συναισθήματα στο μαθητή-συγγραφέα (D'Mello & Mills, 2014).

Σύμφωνα με την Παπαδάκη (2009) πιθανά αίτια εμφάνισης του άγχους γραπτού λόγου μπορούν επίσης να αποτελέσουν:

- ✓ Οι ελλιπείς μηχανιστικές, γνωστικές, μεταγνωστικές δεξιότητες του μαθητή-συγγραφέα.
- ✓ Μη επαρκείς γνώσεις πάνω στο προς ανάπτυξη θέμα.
- ✓ Περιορισμένος χρόνος ολοκλήρωσης του συγγραφικού έργου.
- ✓ Το αίσθημα τελειομανίας, που πιθανά διακατέχει το μαθητή-συγγραφέα.

Επιπροσθέτως, πιθανή πηγή άγχους για τους μαθητές μπορεί να αποτελέσει τόσο η συμπεριφορά, όσο και τα συναισθήματα που βιώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Αρχικά, σε περιπτώσεις που το συναίσθημα του άγχους κυριεύει τους εκπαιδευτικούς κατά τακτά χρονικά διαστήματα, αυτό είναι ικανό να επηρεάσει τον τρόπο διδασκαλίας τους. Εξαιτίας του άγχους μπορεί να προκληθεί αυξημένη αυστηρότητα στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, καθώς και αυξημένη δυσκολία στο είδος των ασκήσεων που τους αναθέτουν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν αυξημένο άγχος τείνουν να γίνονται λιγότερο αποδοτικοί και περισσότερο επιφανειακοί στη δουλειά τους, κάτι που αναπόφευκτα εισπράττουν οι μαθητές (Παπαδάκη, 2009).

Ένας επιπλέον παράγοντας που πυροδοτεί την πρόκληση άγχους κατά την παραγωγή κειμένου, είναι οι υψηλές προσδοκίες τόσο του συγγραφέα όσο και του αναγνώστη, που πιθανολογεί ο συγγραφέας ότι έχει από το κείμενο. Βέβαια, αυτό που πρέπει να αναφερθεί είναι το ότι το άγχος προερχόμενο από τον παράγοντα «προσδοκίες», μπορεί να λειτουργήσει πολλές φορές ως κινητήρια δύναμη για το συγγραφέα. Στον αντίποδα, μπορεί βέβαια να οδηγήσει και σε μία φτωχή και μη αντιπροσωπευτική των ικανοτήτων του συγγραφέα απόδοση (Martinez, Kock & Cass, 2011).

Αυτό λοιπόν που προκύπτει μέχρι τώρα, είναι ότι το άγχος του γραπτού λόγου αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, με ποικίλα τόσο αρνητικά όσο και θετικά αποτελέσματα και επιπτώσεις. Μια άλλη διάσταση των αποτελεσμάτων του άγχους γραπτού λόγου, είναι η σωματοποίηση της ανησυχίας που εκδηλώνει ο μαθητής-συγγραφέας, λόγω της έντασης και της νευρικότητας που του προκαλούν οι αυξημένες απαιτήσεις συγγραφής ενός επικοινωνιακού κειμένου. Οι μαθητές που βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους κατά την παραγωγή κειμένου, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκτέλεση και συνεπή ακολουθία όλων των σταδίων επεξεργασίας πληροφοριών. Συγκεκριμένα, εμφανίζουν ελλείμματα στις υπο-διαδικασίες της κωδικοποίησης, οργάνωσης, αλλά και ανάκλησης πληροφοριών. Επιπλέον, το άγχος παρεμβαίνει γνωσιακά τόσο πριν, κατά την διάρκεια προετοιμασίας, όσο και κατά την διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου. Το άγχος κατά την προετοιμασία του μαθητή για να

παράξει λόγο, δρα κατασταλτικά και αποδιοργανωτικά στην επιλογή, σύνταξη και οργάνωση των προς καταγραφή ιδεών του (Cassady & Johnson, 2002). Έτσι, ο μαθητής προκειμένου να αποφύγει το προβλεπόμενο άγχος, συχνά υιοθετεί λύσεις όπως: αποφυγή, απόσυρση, αναβλητικότητα ολοκλήρωσης αλλά και συγγραφής κειμένου, με αποτέλεσμα τον «υποσιτισμό» των δεξιοτήτων του (Καρμίρη, 2016. Martinez et al., 2011).

Μία άλλη ενδιαφέρουσα σχέση, η οποία αναφέρεται στους Martinez et al. (2011) είναι ο αρνητικός συσχετισμός μεταξύ άγχους γραπτού λόγου και αυτό-αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται, πως καθώς αυξάνεται τόσο το ψυχολογικό όσο και το συναισθηματικό άγχος, που βιώνει ο μαθητής κατά την συγγραφή, μειώνεται και η αυτοπεποίθηση του συγγραφέα με αποτέλεσμα για άλλη μια φορά την παραγωγή ενός μη αντιπροσωπευτικού αποτελέσματος. Σύμφωνα με τον Καραδήμα (2005) οι προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας είναι: *«οι πεποιθήσεις του ατόμου ότι έχει την ικανότητα να συμπεριφέρεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να παράγεται το επιθυμητό αποτέλεσμα»* (σ. 91-92). Οι προσδοκίες αποτελεσματικότητας διαμορφώνουν σημαντικά τον τρόπο δράσης και αντίδρασης του ατόμου, άρα κατά επέκταση και των μαθητών. Συναντάται λοιπόν η τάση, όπου τα άτομα προτιμούν να μην έρχονται αντιμέτωπα με δραστηριότητες που θα έχουν ανεπιτυχή έκβαση. Μια τέτοια αντίδραση αποτελεί και το άγχος του γραπτού λόγου. Ο μαθητής-συγγραφέας, σε περιπτώσεις που κρίνει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στην παραγωγή κειμένου, καταβάλλεται από το συναίσθημα του άγχους, υιοθετώντας συχνά ως λύση την αποφυγή. Επιπλέον, η ένταση του συναισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας, καθορίζει και το βαθμό προσπάθειας του μαθητή. Επομένως, αυτό που έχει προκύψει ερευνητικά, είναι ότι οι μαθητές με υψηλό το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, δεν αντιμετωπίζουν αλλά και ελέγχουν επιτυχέστερα εμφανιζόμενα σημάδια άγχους.

Συμπερασματικά, διαφαίνεται πως το άγχος παραγωγής γραπτού λόγου είχε, έχει και θα έχει σημαντική επίδραση τόσο στα κίνητρα του μαθητή-συγγραφέα, όσο και στις αποφάσεις που λαμβάνει, στο αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας, προθυμίας αλλά και δημιουργικότητας που τον χαρακτηρίζει και προφανώς στα επίπεδα επίδοσης που επιτυγχάνει (Martinez et al., 2011).

4.6.1. Χαρακτηριστικά & ποιότητα γραπτού ατόμων με άγχος γραπτού λόγου

Από πολλούς ερευνητές έχει υποστηριχθεί ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των κρίσιμων καταστάσεων και των νέων εμπειριών που συναντά. Με τον όρο χαρακτηριστικά προσωπικότητας συνήθως εννοούνται και περικλείονται έννοιες όπως: αξίες, υποχρεώσεις,

στόχοι, πεποιθήσεις, καθώς και ιδέες για τον ίδιο τον εαυτό (Folkman et al., 1986). Όπως λοιπόν αναφέρεται στους Folkman et al. (1986) άτομα που αντιμετωπίζουν με αγχωτικό τρόπο δύσκολες καταστάσεις που προκύπτουν στην καθημερινότητά τους, είναι πιθανό να εμφανίσουν υψηλά επίπεδα άγχους γραπτού λόγου. Επιπρόσθετα, τα συγκεκριμένα άτομα εμφανίζουν και υψηλά επίπεδα παθητικότητας, ενώ διακατέχονται από αποθαρρυντικά αισθήματα όσον αφορά την απόκτηση νέων εμπειριών. Απεναντίας, άτομα με λίγο και ελέγξιμο άγχος κατά τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου, είναι άτομα με υψηλότερα και πιο ανεπτυγμένα επίπεδα μεταγνώσης και κατανόησης κειμένου (Everson, Smodlaka & Tobias, 1994).

Τα χαρακτηριστικά των ατόμων που έρχονται αντιμέτωπα με το άγχος του γραπτού λόγου, κατανέμονται και διαχωρίζονται συνήθως σε δύο γενικές κατηγορίες. Αυτές είναι τα γνωσιακά και τα σωματικά χαρακτηριστικά άγχους. Επομένως, όσον αφορά το γνωσιακό προφίλ του άγχους των ατόμων αυτών, αυτά χαρακτηρίζονται από αρνητικές προσδοκίες, άγχος απόδοσης, καθώς και ανησυχία για τις πεποιθήσεις και αντιλήψεις των άλλων. Όσον αφορά τη σωματική συμπτωματολογία, τα άτομα αυτά παρουσιάζουν υψηλή νευρικότητα και ένταση, καθώς και αυξημένη διέγερση του αυτόνομου νευρικού συστήματος (Cheng, 2004).

Σύμφωνα με τους Lee και Krashen (2002), οι μαθητές με υψηλά επίπεδα άγχους παραγωγής λόγου, τείνουν να εστιάζουν και αναλώνουν πολύ χρόνο κατά την υπο-διαδικασία του ελέγχου στη γραμματική και στην επιλογή λέξεων για το κείμενό τους. Πρόσθετα, έχει παρατηρηθεί ως τάση, άτομα με υψηλό άγχος γραπτού λόγου να εστιάζουν πολύ περισσότερο από όσο χρειάζεται στη μορφολογία (γραμματική & επιλογή λέξεων), παρά στο περιεχόμενο του κειμένου, κατά τη διαδικασία συγγραφής και αναθεώρησης. Αυτό πιθανά οφείλεται στο γεγονός ότι οι μη ικανοί (αρχάριοι) συγγραφείς προκειμένου να «κρύψουν» την ανασφάλεια που προκύπτει από την έλλειψη κάποιων δεξιοτήτων συγγραφής, «περιποιούνται» ιδιαίτερα τη μορφολογία του κειμένου τους και απομακρύνονται από την ουσία. Θα λέγαμε ότι εστιάζουν στο δέντρο και χάνουν το δάσος. Επιπλέον αναφέρεται ότι οι μαθητές που εστιάζουν τόσο πολύ στη γραμματική, αποσπούν χαμηλότερη βαθμολογία σε σχέση με αυτούς που αναλώνονται στην επανεξέταση του περιεχομένου. Σε αυτά τα δεδομένα έρχεται να προστεθεί συμπληρωματικά το ερευνητικό πόρισμα ότι το υψηλό άγχος σχετίζεται στενά με τη χαμηλή βαθμολογία (Lee & Krashen, 2002).

Εν αντιθέσει, άτομα που αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο διάβασμα, αναπτύσσουν/εμφανίζουν μεγαλύτερη επάρκεια στις δεξιότητες συγγραφής κειμένου και αποσπούν μεγαλύτερες βαθμολογίες, κάτι που δυνητικά μειώνει και το άγχος παραγωγής λόγου. Για αυτό άλλωστε οι συγγραφείς που ανήκουν στην κατηγορία των έμπειρων,

εμφανίζουν και το λιγότερο άγχος παραγωγής γραπτού λόγου. Κομβικό σημείο για τη μετεξέλιξη ενός συγγραφέα και την απόκτηση μεταγνώσης, αποτελεί το ερευνητικό πόρισμα των Lee και Krashen (2002) ότι οι μαθητές-συγγραφείς που κάνουν το λάθος να αναλώνονται πολύ στη γραμματική και στην επιλογή λέξεων για το κείμενό τους, εμφανίζουν πολύ μικρές πιθανότητες απόκτησης νέας γνώσης και διορατικότητας. Ενώ, μαθητές που δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την εκμάθηση νέων τεχνικών γραφής, είναι πιο πιθανό να κατανοήσουν ευκολότερα την συγγραφική διαδικασία, ενώ είναι και πιο παραγωγικοί (Lan, Hung & HSU, 2011).

Όπως αναφέρεται στον Walsh (1986) επιπρόσθετο χαρακτηριστικό και συγγραφικό γνώρισμα των μαθητών-συγγραφέων που βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους, είναι η χρήση λιγότερων του μέσου όρου επιρρημάτων και επιθέτων, ενώ φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στη χρήση σημείων στίξης. Επιπλεόν, οι συγκεκριμένοι μαθητές-συγγραφείς χρησιμοποιούν κατά κόρον μακροσκελείς προτάσεις, ενώ δεν τα πηγαίνουν καθόλου καλά με την παραγραφοποίηση κειμένου (Walsh, 1986). Οι μαθητές με άγχος γραπτού λόγου δυσκολεύονται να πάρουν αποφάσεις που αφορούν το κείμενό τους, ενώ ο λόγος του είναι συχνά είναι ασυνάρτητος και χωρίς νόημα. Επιπρόσθετα, καθυστερούν σκόπιμα να ξεκινήσουν τη συγγραφή του κειμένου τους και αφότου ξεκινήσουν διακόπτουν συχνά τη διαδικασία προκειμένου να σκεφτούν (Παπαδάκη, 2009).

Επίσης, μαθητές με υψηλό άγχος γραπτού λόγου, αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κωδικοποίηση γνωσιακού περιεχομένου, στην οργάνωση των σκέψεών τους, στην ανάκτηση, παραγωγή, αλλά και ενσωμάτωση ιδεών κατά τη συγγραφή κειμένου, καθώς και υψηλότερα επίπεδα καταστατικού άγχους (Atay & Kurt, 2006. Hembree, 1988). Σε έναν μαθητή που βιώνει έντονο άγχος παραγωγής γραπτού λόγου, τα συμπτώματά του μπορούν να εντοπιστούν ακόμα και από τα πρώτα στάδια και διαδικασίες παραγωγής έργου, όπως είναι οι υπο-διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης των ιδεών του. Βέβαια, να σημειωθεί ότι ο τρόπος βίωσης, έκφρασης και εξωτερίκευσης του άγχους δεν είναι καθολικός και διαφέρει από μαθητή σε μαθητή (Καρμίρη, 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη τις τοποθετήσεις μίας ψυχοδυναμικής εκδοχής, συναντάται επίσης μια αλληλένδετη σχέση ανάμεσα στο άγχος παραγωγής γραπτού λόγου και στις πρώιμες εμπειρίες του μαθητή-συγγραφέα (Martinez et al., 2011). Επιπλέον, η συγκεκριμένη θεωρία προτείνει την ύπαρξη τριών κατηγοριών, στις οποίες κατανέμονται οι μαθητές-συγγραφείς που βιώνουν άγχος κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, βάση των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς τους. Οι τρεις κατηγορίες σύμφωνα με τους Martinez et al. (2011) είναι οι ακόλουθες:

- Non starters:

Στη συγκεκριμένη συγκαταλέγονται μαθητές-συγγραφείς που προκειμένου να μη βιώσουν το συναίσθημα του άγχους (προερχόμενο από ένα πιθανό φόβο απώλειας ή απόρριψης), αποφεύγουν την έναρξη συγγραφής κειμένου μέσω έντονης κριτικής και εκδήλωση άρνησης.

- Non completers:

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται μαθητές που δεν ολοκληρώνουν το συγγραφικό τους έργο. Μέσω αυτής της στάσης τους, αισθάνονται ότι θα περιορίσουν ή ακόμα καλύτερα θα αποφύγουν συναισθήματα απώλειας ή απόρριψης.

- Non exhibitors:

Στην τρίτη και τελευταία κατηγορία, εντάσσονται μαθητές που δεν επιθυμούν και αποφεύγουν να μοιραστούν το συγγραφικό τους έργο. Αυτοί οι μαθητές, προκειμένου εξίσου να αποφύγουν το αίσθημα απόρριψης, που μπορεί να προκύψει μέσα από την αξιολόγηση του κειμένου τους, υιοθετούν επίσης μία τιμωρητική και εμμονική συμπεριφορά προς τον ίδιο τους τον εαυτό. Συγκεκριμένα, μπαίνουν διαρκώς σε μια διαδικασία συνεχούς και επαναλαμβανόμενης ανασύνταξης και επανελέγχου του κειμένου τους.

Ένα τέτοιο λοιπόν ερευνητικό δεδομένο επισφραγίζει την πεποίθησή μας για την πολύπλοκη και πολυπαραγοντική φύση της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου. Επιπλέον, καταδεικνύεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού υιοθετεί ακραίες αντιλήψεις και μη ρεαλιστικές προσδοκίες, όσον αφορά το παραχθέν συγγραφικό του έργο (Martinez et al., 2011).

4.6.2. Άγχος εξέτασης

Έχει καταγραφεί η τάση, μαθητές που βιώνουν στην καθημερινότητά τους αυξημένα επίπεδα άγχους, να εκδηλώνουν εξίσου αυξημένα επίπεδα άγχους, όσον αφορά τη στάση και επίδοσή τους απέναντι στις σχολικές εξετάσεις,. Το άγχος εξέτασης εμφανίζεται σε πολλά ερευνητικά δεδομένα ως καθοριστικός, αρνητικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητή, καθυστερώντας σημαντικά τη γνωστική του ανέλιξη. Το γεγονός αυτό μαρτυρά την ύπαρξη μιας αιτιακής σχέσης μεταξύ ακαδημαϊκών επιδόσεων, κίνητρων και άγχους εξέτασης. Επίσης, κάτι που έχει σημειωθεί είναι ότι το άγχος εξέτασης δε λειτουργεί «ρατσιστικά» ως προς την ηλικία, εννοώντας πως ακόμα και μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού είναι πιθανό να το εμφανίσουν (Γάκη, 2015).

Προτού όμως ασχοληθούμε με την αιτιολογία του προβλήματος, θα αποσαφηνίσουμε το περιεχόμενό του και συγκεκριμένα τι ορίζεται ως άγχος εξέτασης. Όταν αναφερόμαστε

λοιπόν στο συγκεκριμένο φαινόμενο, ουσιαστικά μιλάμε για το άγχος που βιώνει το άτομο, στην προκειμένη ο μαθητής, πριν, κατά την διάρκεια της παρουσίας τους σε διαδικασίες αξιολόγησης/εξέτασης, αλλά και το μετέπειτα άγχος λόγω πιθανής αποτυχίας σε συνδυασμό με τις δυσάρεστες συνέπειες που φέρει αυτή (Παπαντωνίου, 2015). Σύμφωνα με τους Liebert και Morris (1967) το άγχος το οφειλόμενο στη διαδικασία της εξέτασης, έχει ως εσωτερικό παράγοντα πρόκλησης τα κίνητρα και την ισχυρή θέληση του συγγραφέα να αποφύγει την αποτυχία.

Επιπρόσθετα, το άγχος εξέτασης μπορεί να αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του μαθητή, κάνοντας συστηματικά την εμφάνισή του με τη μορφή σταθερής προδιάθεσης σε καταστάσεις εξέτασης. Ωστόσο, πέραν αυτού μπορεί να αποτελέσει και παροδική συναισθηματική αντίδραση, εν αναμονή ή κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης μορφής εξέτασης. Επιπλέον, κάτι που ελέγχτηκε και παρουσιάστηκε πειραματικά είναι η αρνητική συσχέτιση του άγχους εξέτασης με τις διαδικασίες της μάθησης και το βαθμό επίδοσης. Το πόρισμα λοιπόν που αντλήθηκε μέσα από έρευνες γύρω από το άγχος εξέτασης, είναι μία διπλή επίδραση αυτού, που ωστόσο μπορεί να υφίσταται ταυτόχρονα. Η πρώτη επίδραση θέλει το άγχος εξέτασης να λειτουργεί ως αρνητική μεσολάβηση στις γνωστικές διαδικασίες, ενώ η δεύτερη θέλει το άγχος εξέτασης να είναι η μετουσίωση της απουσίας κατάλληλων, ειδικών, γνωστικών στρατηγικών μάθησης. Δηλαδή, υπάρχει σαφής υπαινιγμός ότι το άγχος εξέτασης μαρτυρά τις ελλιπείς γνωστικές δεξιότητες του συγγραφέα, με αποτέλεσμα να ασκεί άλλοτε άμεση και άλλοτε έμμεση επίδραση στο αποτέλεσμα της μάθησης, μέσω κυρίως της μη αποτελεσματικής γνωστικής ανατροφοδότησης που προκύπτει (Παπαντωνίου, 2015).

Επίσης, ένα πρόσθετο ερευνητικό δεδομένο που έχει προκύψει για το άγχος εξέτασης και τη σχέση του με την επίδοση του μαθητή-συγγραφέα, έχει να κάνει με την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης μεταξύ τους. Βέβαια η αρνητική αυτή συσχέτιση (άγχους εξέτασης & επίδοσης), βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση και αλληλουχία με το εκάστοτε πλαίσιο/συνθήκες εξέτασης, καθώς και το επίπεδο δυσκολίας αλλά και είδος του έργου, προκαλώντας κάθε φορά ένα μεταβλητό αποτέλεσμα. Επιπλέον, αρνητική συσχέτιση παρουσιάζει το άγχος εξέτασης με τα επίπεδα αισθήματος επάρκειας και καταλληλότητας που βιώνουν τα παιδιά για τις ικανότητες τους για διεκπεραίωση του εκάστοτε έργου και των γνωστικών στρατηγικών που διαθέτουν και εφαρμόζουν. Βέβαια, να σημειωθεί ότι δεν αποκλείονται οι φορές που το άγχος εξέτασης ωθεί τα παιδιά, κυρίως μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού ή και μεγαλύτερης ηλικίας, στην ανάπτυξη αισθήματος επιμονής και πράξεων αυτενέργειας και αυθορμητισμού για την επιλογή όλο και περισσότερων προσωπικών στρατηγικών που τους υποβοηθούν στην

πληρέστερη κατανόηση του έργου. Δηλαδή, είναι σα μία προσπάθεια αντιμετώπισης του άγχους εξέτασης από τους μαθητές, μέσω υιοθέτησης μιας αυτορρυθμιστικής συμπεριφοράς (Παπαντωνίου, 2015).

Στους Cassady και Johnson (2002) αναφέρεται ότι το άγχος εξέτασης αποτελεί ένα αμάλγαμα δύο συστατικών. Αυτά είναι η ανησυχία/φόβος (worry), καθώς και η συναισθηματικότητα (emotionality), καθένα από τα οποία ασκεί διαφορετική επίδραση στον τρόπο δράσης του ατόμου. Η ύπαρξη υψηλών επιπέδων συναισθηματικότητας, μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσω σωματικών/φυσιολογικών αποκρίσεων που παρατηρούνται στο άτομο υπό το πρίσμα δοκιμασιών αξιολόγησης. Στις αναφερόμενες σωματικές/φυσιολογικές αποκρίσεις συνήθως συγκαταλέγονται: η ναυτία, η έντονη ζαλάδα, το αίσθημα έντασης, καθώς και οι αυξανόμενοι καρδιακοί παλμοί και η αυξημένη ευαισθησία του δέρματος. Ωστόσο, τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικότητας δεν είναι από μόνα τους καθοριστικός παράγοντας επίδοσης του ατόμου. Προκειμένου να υπάρξει μειωμένη επίδοση, έχει παρατηρηθεί ότι πρέπει να υπάρχει ταυτόχρονη συνύπαρξη τόσο υψηλών επιπέδων συναισθηματικότητας, όσο και υψηλών επιπέδων ανησυχίας/φόβου, κάτι που καταδεικνύει την καθοριστικότητα της παρέμβασης του φόβου ως συστατικό του άγχους εξέτασης. Εν αντιθέσει, από μόνη της η συναισθηματικότητα δεν παρατηρείται να εντείνει το άγχος εξέτασης, ενώ πιθανολογείται η λειτουργία της να είναι αυξητική ως προς την απόδοση, εφόσον κυμαίνεται βέβαια σε φυσιολογικά επίπεδα διέγερσης (Cassady & Johnson, 2002).

Επίσης ένα άλλο «συστατικό» που προτιμάται από πολλούς ερευνητές και αφορά την αντικατάσταση του όρου «ανησυχία» ως συστατικό του άγχους εξέτασης, είναι η «γνωσιακή αντίδραση» ή αλλιώς «εσωτερικός διάλογος». Σύμφωνα με τους Cassady και Johnson (2002), το «γνωσιακό» άγχος εξέτασης αφορά σκέψεις, πολλές φορές με παράλογο χαρακτήρα, που βομβαρδίζουν τη συλλογιστική του εξεταζόμενου μαθητή. Τέτοιες σκέψεις μπορεί να είναι: α) σύγκριση της επίδοσής του με καλύτερους συμμαθητές του, β) ο φόβος απογοήτευσης των γονέων, γ) χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης, δ) υπέρμετρος και μη διαχειρίσιμος φόβος για την έκβαση της αξιολόγησης, ε) αίσθημα μη επάρκειας και ανετοιμότητας. Αυτό που απορρέει λοιπόν από τα παραπάνω, είναι η επικράτηση και ο ισχυρός συσχετισμός μεταξύ γνωστικού άγχους εξέτασης και επίδοσης του μαθητή (Cassady & Johnson, 2002).

Επιπλέον, μέσω μίας έρευνας των Everson et al. (1994) υπονοείται ότι υπάρχει μια αλυσιδωτή αντίδραση που συνδέει το άλλοτε υψηλό και άλλοτε χαμηλό άγχος εξέτασης με τις επιδόσεις στο γραπτό λόγο. Αυτή είναι η εξής: η γνώση του ατόμου για τις μη επαρκώς ανεπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες του → προμηνύει στο άτομο μια πιθανά χαμηλή επίδοση στις γνωστικές δοκιμασίες → αυτό οδηγεί είτε σε παραγωγή, είτε σε αύξηση του

άγχους εξέτασης → με αποτέλεσμα την όντως χαμηλότερη από την πιθανά δυνατή επίδοση του.

Η υπόθεση αυτή φαίνεται να παρουσιάζεται εντονότερα σε πιο απαιτητικές γνωστικά δοκιμασίες, σε σχέση με αυτές που έχει συνηθίσει ο μαθητής-εξεταζόμενος. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η πολυπλοκότητα των προς εκτέλεση γνωστικών δοκιμασιών, είναι ένας βασικός παράγοντας από τον οποίο κρίνεται η επίδοση του μαθητή. Να τονιστεί βέβαια ότι δεν υπάρχει καθολικότητα στην υπόθεση αυτή, καθώς θα είναι λάθος να ερμηνευτεί πως τα άτομα με υψηλά επίπεδα άγχους και συγκεκριμένα άγχους εξέτασης, έχουν ταυτόχρονα και λιγότερα γνωστικά προσόντα. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί άτομα που εν γένει τείνουν να είναι ιδιαίτερα αγχώδη εκ φύσεως, να παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση ακόμα και από άτομα με μικρότερο εύρος γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ακόμα και σε δοκιμασίες που κυμαίνονται στα πλαίσια της γνωστικής τους επάρκειας (Everson et al., 1994).

4.6.3. Τρόποι αντιμετώπισης άγχους γραπτού λόγου

Η εύρεση, εισήγηση και εφαρμογή πιθανών τρόπων αντιμετώπισης του άγχους που προκύπτει και κατά την παραγωγή γραπτού λόγου είναι καίριες και απαραίτητες, τόσο για την ανακούφιση των μαθητών-συγγραφέων, όσο και για τη βελτίωση και ανάκαμψη των γνωσιακών τους δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τους Martinez et al. (2011), προτείνονται οι εξής μέθοδοι «ανακούφισης» του μαθητή, οι οποίοι έχουν την μορφή στρατηγικών με σκοπό την καταπολέμηση του άγχους που βιώνει:

- Ιεράρχηση μαθησιακών υποχρεώσεων.
- Αντιμετώπιση, ανάλυση και απομυθοποίηση αγχωτικών καταστάσεων και παραγόντων, με τη σύνταξη καταλόγου που εμπεριέχει τους προσωπικούς αγχωτικούς παράγοντες του μαθητή.
- Χρήση φαντασίας για απλούστευση αγχωτικών καταστάσεων.
- Εκμάθηση τεχνικών ανατροπής του άγχους γραπτού λόγου.
- Ενθάρρυνση του μαθητή για αναζήτηση βοήθειας καταπολέμησης του άγχους γραπτού λόγου, τόσο από το δάσκαλό του όσο και από τους γονείς του.
- Προτροπή του μαθητή-συγγραφέα για εξωσχολική ενασχόληση και αφιέρωση περισσότερου ελεύθερου χρόνου στην παραγωγή γραπτού λόγου, με απώτερο στόχο την πληρέστερη και επιτυχέστερη εξοικείωση με την διαδικασία (η εφαρμογή του συγκεκριμένου τρόπου αντιμετώπισης έχει αποδειχθεί πως δρα αυξητικά στην ικανότητα γραψίματος).

Πέραν αυτών, οι Lan et al. (2011) προτείνουν τη χρήση εικόνων ως τεχνική εκμάθησης στρατηγικών συγγραφής κειμένου. Όσον αφορά μαθητές που πάσχουν από συμπτώματα έντονου σωματικού άγχους, προτείνονται λύσεις όπως: ανάπτυξη δεξιοτήτων χαλάρωσης, τεχνικές καθοδηγούμενης σκέψης, ασκήσεις διαλογισμού, όπως και εκμάθηση διαφραγματικής αναπνοής (Martinez et al., 2011).

Ένας επιπλέον τρόπος αντιμετώπισης και μείωσης του άγχους που βιώνουν οι μαθητές, είναι κάποιες συγκεκριμένες δράσεις/πρωτοβουλίες από τους δασκάλους που αποσκοπούν στην προετοιμασία των μαθητών-συγγραφέων. Συγκεκριμένα, ερευνητικά έχει αποδειχθεί προσοδοφόρο το να αφιερώνει ο δάσκαλος μαζί με τους μαθητές χρόνο προετοιμασίας πριν την έναρξη της συγγραφής. Η περιγραφική συζήτηση, η σκιαγράφηση του θέματος, καθώς και η ανοιχτή συζήτησή του στην τάξη, είναι σημαντικά βοηθήματα στα χέρια του δασκάλου, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές του να μειώσουν το επερχόμενο συγγραφικό άγχος (Atay & Kurt, 2006).

Σημαντικό λοιπόν δεδομένο, που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση του άγχους των παιδιών, είναι η ανάγκη για συχνή ανατροφοδότηση και ανάλογη παρέμβαση από τους δασκάλους. Κάτι τέτοιο κρίνεται απαραίτητο και καταλυτικό, καθώς αυτοί είναι σε θέση να εντοπίσουν δυσκολίες και δυσλειτουργικές συμπεριφορές των παιδιών που οι γονείς δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν (Lyneham, Street, Abbott & Rapee, 2008). Γενικά προτείνεται και κρίνεται απαραίτητο οι δάσκαλοι να δομούν ένα θετικό ακαδημαϊκό περιβάλλον, το οποίο βέβαια να μπορούν να εισπράξουν οι μαθητές-συγγραφείς. Πρόσθετα, δεν πρέπει να επικεντρώνονται αποκλειστικά στα λάθη των μαθητών, αλλά και οι μαθητές δεν πρέπει να βλέπουν τη συγγραφική διαδικασία ως μια ευκαιρία κριτικής τους (Walsh, 1986). Επίσης, η χρήση τεχνικών ενδυνάμωσης του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας του μαθητή-συγγραφέα από τον δάσκαλο, είναι επίσης ένας πιθανός τρόπος αντιμετώπισης του άγχους γραπτού λόγου, καθώς όπως αναφέρει ο Καραδήμας (2005): *«η ενδυνάμωση των προσδοκιών αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να προκαλέσει μεταβολή στη συμπεριφορά αυτή»* (σ. 92).

Τέλος, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι το περιβάλλον εργασίας είναι ένας δραστικός παράγοντας από τον οποίο εξαρτάται η επίδοση του μαθητή, ενώ πολλές φορές το κατάλληλο περιβάλλον εργασίας είναι ικανό να αυξήσει το ενδιαφέρον και την αποδοτικότητα συγγραφής (Lan et al., 2011).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό της εργασίας, εξετάσθηκε το ζήτημα του άγχους τόσο ως γενική, όσο και ως ειδική έννοια, αλλά και τον τρόπο εμπλοκής αυτού στις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου. Επίσης, επισημάνθηκε ένας σημαντικός διαχωρισμός του άγχους σε άγχος κατάστασης (state anxiety) και σε δομικό άγχος (trait anxiety), τα οποία αυτά δύο είδη θα «πρωταγωνιστήσουν» σημαντικά στο ερευνητικό μέρος της εργασία αυτής. Πέραν αυτών, προηγήθηκε στο συγκεκριμένο κεφάλαιο μια σύντομη αναφορά στο νευρωνικό υπόστρωμα του άγχους, όπως και στις αγχώδεις διαταραχές που συναντώνται τόσο στο γενικό πληθυσμό, όσο και σε παιδία, που είναι άλλωστε και το ηλιακό δείγμα της έρευνάς μας. Επιπλέον αναφερθήκαμε στον τρόπο εμπλοκής τους άγχους στις γνωστικές λειτουργίες, ενώ εστιάσαμε στη μνήμη και την προσοχή. Επιπρόσθετα, μελετήθηκε και αναλύθηκε ο τρόπος παρέμβασης του άγχους στο σχολικό πλαίσιο, η αιτιολογία εμφάνισης του, οι πιθανές μορφές που μπορεί να πάρει και ο τρόπος που μπορεί να παρουσιαστεί και να εκφραστεί ανά σχολική βαθμίδα. Τέλος εστιάσαμε στη σχέση άγχους και γραπτού λόγου, παρατέθηκαν κάποια χαρακτηριστικά μαθητών με άγχος γραπτού λόγου, ενώ το κεφάλαιο ολοκληρώθηκε με ειδική ανάλυση του άγχους εξέτασης, αλλά και μια συνοπτική αναφορά σε πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης του άγχους γραπτού λόγου. Το κεφάλαιο αυτό αποτέλεσε και το τελευταίο του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας (Α΄ Μέρος), ενώ ακολουθεί το ερευνητικό κομμάτι (Β΄ Μέρος), το οποίο στηρίζεται σε όλη τη θεωρία που έχει προηγηθεί.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΑ

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας θα γίνει αναλυτική παρουσίαση του σχεδιασμού, της συλλογής των ερευνητικών στοιχείων, καθώς και των πορισμάτων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο θα παρουσιασθεί και θα αναλυθεί το ερευνητικό πλαίσιο στο οποίο κινήθηκε η ερευνήτρια. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα υπάρξει παράθεση και ανάλυση των ερευνητικών στοιχείων που συλλέχθηκαν, ενώ στο τελευταίο θα παρατεθούν τα συμπεράσματα, οι παρατηρήσεις και οι περιορισμοί της έρευνας.

5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

5.1. Σκοπός της Έρευνας

Οι περισσότεροι μαθητές, ανεξάρτητα αν βρίσκονται στην ίδια σχολική βαθμίδα, δεν διαθέτουν τις ίδιου βαθμού μεταγνωστικές δεξιότητες. Αν αναλογιστούμε την εικόνα των γραπτών όλων των μαθητών μίας τάξης, πιθανά θα διαπιστώσουμε μεγάλες διαφορές στα ποιοτικά και ποσοτικά τους χαρακτηριστικά. Πώς προκύπτουν και πού οφείλονται ωστόσο αυτές οι διαφορές; Μία πιθανή αιτία είναι, όπως αναφέρθηκε και στην αρχή, ότι κάθε μαθητής διαθέτει διαφορετικές μεταγνωστικές δεξιότητες και χρησιμοποιεί διαφορετικές γνωσιακές και μεταγνωσιακές στρατηγικές για την παραγωγή επικοινωνιακού κειμένου. Αυτό έχει ως λογικό επακόλουθο να προκύπτει μια ποικιλία, όσον αφορά τα μοντέλα γραφής που παρουσιάζονται στους μαθητές. Επίσης, τίθεται το ερώτημα τι θα προέκυπτε αν εξετάζονταν η περίπτωση μαθητών έκτης δημοτικού, σχετικά με το ποιες στρατηγικές ακολουθούν κατά την παραγωγή αφηγηματικού κειμένου; Επιπρόσθετα, ένα άλλο ερώτημα που μπορεί να τεθεί και φαίνεται να μην έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό είναι κατά πόσο η ανάπτυξη αποτελεσματικών ή όχι μεταγνωστικών στρατηγικών, επηρεάζουν τα επίπεδα άγχους γραπτού λόγου του μαθητή-συγγραφέα.

Αυτό που αναμένεται είναι ότι μαθητές με πιο αποτελεσματικές και ανεπτυγμένες μεταγνωστικές στρατηγικές, πιθανά να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που κατατάσσονται στους έμπειρους και τυπικούς συγγραφείς (knowledge transforming) πιθανά θα παρουσιάσουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους από τους μαθητές που κατατάσσονται στους αρχάριους (knowledge telling). Η συγκεκριμένη λοιπόν έρευνα, διεξήχθη προκειμένου να διερευνηθούν τα προαναφερθέντα ερωτήματα. Στο συγκεκριμένο λοιπόν κεφάλαιο της εργασίας θα γίνει μια λεπτομερής παρουσίαση τόσο των (δι)ερευνητικών ερωτημάτων που μας οδήγησαν στη συγκεκριμένη έρευνα, όσο και της μεθοδολογίας, των εργαλείων, αλλά και του ευρύτερου θεωρητικού υποβάθρου και ερευνητικού πλαισίου που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να υλοποιηθεί ο ερευνητικός σκοπός.

5.2. (Δι)ερευνητικά Ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν στο σκοπό της έρευνας, προκύπτουν τρεις κύριες μεταβλητές τις οποίες θα εξετάσουμε και θα συσχετίσουμε, ώστε να παραχθούν συγκεκριμένα ερευνητικά πορίσματα. Αυτές οι «μεταβλητές» είναι α) η ποιότητα γραπτού λόγου των μαθητών-συγγραφέων, β) οι μεταγνωστικές στρατηγικές που ακολουθούν, καθώς και το γ) άγχος που εμφανίζουν. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν λοιπόν είναι τα εξής:

1ο (δι)ερευνητικό ερώτημα: Ποια ποιοτικά χαρακτηριστικά εμφανίζουν τα αφηγηματικά κείμενα των αρχάριων μαθητών-συγγραφέων, ποια των τυπικών και ποια των έμπειρων συγγραφέων;

2ο *(δι)ερευνητικό ερώτημα:* Ποιες μεταγνωστικές στρατηγικές χρησιμοποιούν στο σύνολό τους οι αρχάριοι, οι τυπικοί και οι έμπειροι συγγραφείς κατά την παραγωγή επικοινωνιακού κειμένου;

3ο *(δι)ερευνητικό ερώτημα:* Τι επίπεδα άγχους εμφανίζουν οι αρχάριοι, οι τυπικοί και οι έμπειροι συγγραφείς;

4ο *(δι)ερευνητικό ερώτημα:* Υπάρχει κάποια αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ποιότητα του γραπτού λόγου, στις μεταγνωστικές στρατηγικές και στα επίπεδα άγχους των μαθητών-συγγραφέων;

5.3. Πλαίσιο και Δείγμα της Έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2015-2016, σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο στην πόλη της Αθήνας. Η επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού φορέα έγινε με αποκλειστικό κριτήριο την προ ετών φοίτηση της ερευνήτριας στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό χώρο, κάνοντας μεν το περιβάλλον πιο οικείο αλλά και την έγκριση για συνεργασία περισσότερο εφικτή. Να σημειωθεί πως δε λήφθηκε υπόψη κάποιο τοπογραφικό ή άλλο κριτήριο.

Η τάξη που επιλέχθηκε για την έρευνα ήταν η έκτη Δημοτικού (ΣΤ΄) και συγκεκριμένα δύο τμήματα, από τα οποία συμμετείχαν συνολικά στην έρευνα 35 μαθητές. Οι πέντε μαθητές από τους 35, αποτέλεσαν το δείγμα με το οποίο διεξήχθη η πιλοτική μελέτη (pilot study), προκειμένου να ελεγχθεί η καταλληλότητα των εργαλείων της έρευνας. Σχετικά με την καταλληλότητα ελέγχθηκε, σε συνεργασία με τους μαθητές, κατά πόσο τα εργαλεία ήταν εύκολα στη χρήση και αν το νόημα αυτών γινόταν εύκολα κατανοητό από τους μαθητές, ώστε να ανταπεξέλθουν με ακρίβεια στις απαιτήσεις τους.

5.3.1. Ενημέρωση φορέων συνεργασίας

Αφότου πραγματοποιήθηκε η συλλογή και δημιουργία των ερευνητικών εργαλείων, καθώς και η δημιουργία του πλάνου δράσης της έρευνας, ακολούθησε η επικοινωνία τόσο με το σχολείο, όσο και με τους γονείς, τους δασκάλους των τμημάτων συνεργασίας αλλά και τους μαθητές, προς ενημέρωση και συγκατάθεση επί των διαδικασιών.

5.3.1.1. Ενημέρωση σχολείου

Η σύναψη συνεργασίας με το συγκεκριμένο σχολείο πραγματοποιήθηκε έπειτα από μία δια ζώσης συνάντηση και αναλυτική συζήτηση με το διευθυντή του δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξε παρουσίαση και επεξήγηση του σκοπού της έρευνας, του ευρύτερου πλαισίου της, καθώς και των ερευνητικών εργαλείων που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν και κατά επέκταση επρόκειτο να έρθουν σε επαφή οι μαθητές. Επιπλέον, έγινε αναφορά στον εκτιμητέο χρόνο διάρκειας των διαδικασιών, με σκοπό την όσο δυνατόν μικρότερη παρεμβολή και αναστάτωση του προγράμματος των μαθητών που θα συμμετείχαν. Επίσης, πραγματοποιήθηκε από κοινού με το διευθυντή του δημοτικού, ακριβής ορισμός των ημερών διεξαγωγής της έρευνας. Επιπροσθέτως, έγινε επιλογή του χώρου που θα πραγματοποιούνταν οι ερευνητικές διαδικασίες, με κριτήριο την εύρεση ενός οικείου για τους μαθητές περιβάλλοντος, αλλά και ήσυχου, χωρίς έντονες εξωτερικές παρεμβολές χώρου, με σκοπό τη σωστή διεξαγωγή των ατομικών συνεντεύξεων.

Τέλος, υπήρξε διαβεβαίωση για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των μαθητών που θα συμμετείχαν οικιοθελώς στις ερευνητικές διαδικασίες, ενώ συμφωνήθηκε και ο τρόπος

ενημέρωσης των γονέων προκειμένου να ληφθεί η συναίνεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους.

5.3.1.2. Ενημέρωση δασκάλων και μαθητών

Επόμενο βήμα, πριν την έναρξη των ερευνητικών διαδικασιών, ήταν η επικοινωνία με τους δασκάλους των τμημάτων που θα υπήρχε συνεργασία, για την όσο δυνατόν καλύτερη ενημέρωσή τους, με σκοπό την ομαλή ροή της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των δασκάλων για τις δραστηριότητες που θα ακολουθούσαν οι μαθητές. Η ενημέρωση είχε σκοπό τη ρύθμιση του προγράμματος των συμμετεχόντων και μη μαθημάτων προς αποφυγή απροόπτων. Επιπλεόν, δόθηκε προσοχή ώστε οι μαθητές να ενημερωθούν πρώτα από τους δασκάλους τους για το τι θα επακολουθούσε, προκειμένου να αποφευχθεί τυχόν αναστάτωση και απορίες.

5.4. Μεθοδολογία της έρευνας

Προτού υπάρξει η πρώτη επαφή με το σχολείο, ώστε να βρεθεί το ερευνητικό δείγμα (μαθητές) και αφότου υπήρξε σαφής ορισμός του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο κινείτο η έρευνα, αλλά και των σκοπών αυτής, πραγματοποιήθηκε η συλλογή και δημιουργία των ερευνητικών εργαλείων· όπως προαναφέρθηκε σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση της ποιότητας γραπτού λόγου, των μεταγνωστικών στρατηγικών και η αξιολόγηση του άγχους των μαθητών-συγγραφέων.

Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις με το συνεπόπτη της εργασίας, κύριο Γ. Σπαντιδάκη ώστε να οριστούν με ακρίβεια: *α)* τα εργαλεία προκειμένου να καλυφθούν με συνέπεια όλες οι παράμετροι της έρευνας, *β)* το ερευνητικό περιβάλλον/πλαίσιο στο οποίο θα πραγματοποιούνταν η έρευνα, *γ)* η ανεύρεση του κατάλληλου εκπαιδευτικού φορέα που θα «φιλοξενούσε» την ερευνητική διαδικασία, *δ)* ο επαρκείς αριθμός των συμμετεχόντων (μαθητών) *ε)* οι πιθανές απαραίτητες ώρες συνάντησης με τους συμμετέχοντες (μαθητές). Επιπλέον, μέλημα ήταν η ερευνήτρια να προμηθευτεί το πρότυπο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης άγχους που έχει οριστεί από την επιστημονική κοινότητα.

5.4.1. Ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση των παρακάτω εργαλείων προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα για την εξέταση των (δι)ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν.

5.4.1.1. Το ερωτηματολόγιο άγχους «State-Trait Anxiety Inventory Form Y» για ενήλικες

Προκειμένου να διερευνηθεί το άγχος των μαθητών σε σχέση με τον γραπτό λόγο, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *Άγχους Κατάστασης-Προδιάθεσης* για ενήλικες *«State-Trait Anxiety Inventory form Y»* του Spielberger. Βέβαια, να αναφερθεί προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν ενστάσεις, ότι υπάρχει η δυνατότητα χορήγησής του με παροχή έγκυρων αποτελεσμάτων, μέχρι και στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο υποκλίμακες, την υποκλίμακα *A-State* (Μέρος Α΄) που παρέχει πληροφορίες για το άγχος κατάστασης, καθώς και την υποκλίμακα *A-Trait* (Μέρος Β΄) που παρέχει πληροφορίες για το δομικό άγχος. Η κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου (*A-State & A-Trait*) αποτελείται από 20 διαφορετικές ερωτήσεις. Στην *A-State* που αφορά το άγχος κατάστασης, ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν στις ερωτήσεις σύμφωνα με το πώς αισθάνονται «αυτή τη στιγμή», επιλέγοντας την απάντηση τους σε μία 4-βάθμια κλίμακα που δηλώνει την ένταση του συναισθήματος *(1= καθόλου, 2= λίγο, 3=μέτρια & 4= πάρα πολύ)*. Συμπληρωματικά, στην *A-Trait* που αφορά το δομικό άγχος, ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν στις ερωτήσεις σύμφωνα με το πώς αισθάνονται «συνήθως», επίσης

καλούμενοι να επιλέξουν την απάντησή τους από την ίδια 4-βάθμια κλίμακα *(1= καθόλου, 2= λίγο, 3=μέτρια & 4= πάρα πολύ).* Στο σύνολό τους οι δύο υποκλίμακες του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, βοηθούν στην αξιολόγηση ενός ευρέος φάσματος συμπτωμάτων άγχους (Spence, 1998). Επιπρόσθετα, όπως αναφέρεται και στον Spence (1998) τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσης άγχους θεωρούνται, στο σύνολό τους, μία από τις αποδοτικότερες μεθόδους διάγνωσης άγχους τόσο για παιδιά, όσο και για ενήλικες, γονείς και δασκάλους.

5.4.1.2. Γραπτό κείμενο των μαθητών σχετικά με τις οδηγίες που θα έδιναν σε ένα φίλο τους για να γράψει ένα καλό κείμενο.

Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σχετικά με το άγχος, η επόμενη διαδικασία με την οποία ήρθαν σε επαφή οι μαθητές ήταν η συγγραφή ενός κειμένου οδηγιών. Πιο αναλυτικά, ζητήθηκε από του μαθητές να γράψουν κάποιες πιθανές οδηγίες/συμβουλές που θα έδιναν σε ένα φίλο τους, ώστε να γράψει ένα καλό κείμενο ή αλλιώς ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω». Η συγκεκριμένη διαδικασία είχε στόχο να ελέγξει κατά πόσο οι μαθητές κατανοούν και αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα και τις δυσκολίες συγγραφής κειμένου. Επιπλέον σκοπός αυτής της διαδικασίας, ήταν να διερευνηθεί, κατά πόσο έχουν κατανοήσει οι μαθητές-συγγραφείς τις υπο-διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν για την παραγωγή επικοινωνιακού κειμένου και αν διαθέτουν συγκεκριμένες μεταγνωστικές στρατηγικές. Τέλος, όπως αναφέρεται και στη Γάκη (2015) αυτή η δοκιμασία αποτελεί ένα τρόπο έρευνας του βαθμού αυτό-αξιολόγησης και αυτό-ελέγχου που διαθέτουν οι μαθητές.

5.4.1.3. Τα γραπτά που παρήγαγαν οι μαθητές κατά τη συγγραφική διαδικασία

Τα γραπτά κείμενα των μαθητών αφορούσαν τη συγγραφή ενός αφηγηματικού κειμένου και αποτέλεσαν ένα από τα ποιοτικά εργαλεία της έρευνας. Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται και στο παράρτημα 2., δόθηκε στους μαθητές η οδηγία *«να γράψουν μία ιστορία για την οποία έχουν να πουν πολλά, ώστε να αρέσει»*, με τον τρόπο που έχουν διδαχθεί στην τάξη. Η επιλογή συγγραφής ενός αφηγηματικού κειμένου έγινε, καθώς μετά από ερώτημα που τέθηκε στους δύο δασκάλους των τμημάτων, διαπιστώθηκε ότι ήταν το είδος κειμένου που είχαν διδαχθεί εκτενέστερα οι μαθητές. Έτσι, αυτή η επιλογή θα παρείχε πιθανότερα και περισσότερο υλικό προς εξέταση και μελέτη. Το θέμα της αφήγησης ήταν ελεύθερο, ώστε να κάνει τη διαδικασία πιο ευχάριστη για τους μαθητές, να τους προκαλέσει το ενδιαφέρον, αλλά και για να εξεταστεί η ικανότητά τους στη γέννηση ιδεών. Πριν την έναρξη της διαδικασίας, οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι δεν πρόκειται να βαθμολογηθούν τα γραπτά τους και ότι σκοπός της διαδικασίας ήταν να διαπιστωθεί πώς γράφουν. Έπειτα από την εξέταση και επεξεργασία των

αφηγηματικών κειμένων, συλλέχθηκαν και εντοπίστηκαν πληροφορίες σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των γραπτών (τήρηση αφηγηματικής δομής κειμένου και προτάσεων, τήρηση υφογλωσσικών χαρακτηριστικών, συνοχή/ροή κειμένου, χρήση παρελθοντικών χρόνων, περιγραφικά στοιχεία, πρωτότυπες ιδέες, περιγραφή ηρώων, πρωτοτυπία και καταλληλότητα λεξιλογίου). Εν συνεχεία, με κριτήριο τα ποιοτικά στοιχεία των γραπτών των μαθητών, ακολούθησε η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε: αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς.

5.4.1.3.1. Κριτήρια κατηγοριοποίησης μαθητών σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς

Η κατηγοριοποίηση των 30 μαθητών, που αποτέλεσε το δείγμα της παρούσας έρευνας, σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς, έγινε όπως προαναφέρθηκε λαμβάνοντας υπόψη τα εξής ποιοτικά χαρακτηριστικά των αφηγηματικών κειμένων: τήρηση αφηγηματικής δομής κειμένου και προτάσεων, συνοχή/ροή, χρήση παρελθοντικών χρόνων, περιγραφικά στοιχεία, πρωτότυπες ιδέες, περιγραφή ηρώων, πρωτοτυπία και καταλληλότητα λεξιλογίου. Προκειμένου να γίνει σωστός χειρισμός και αξιολόγηση αυτών των ποιοτικών χαρακτηριστικών, στηριχθήκαμε στο θεωρητικό υπόβαθρο που θέλει τους αρχάριους μαθητές να ακολουθούν τις πρακτικές του μοντέλου παράθεσης πληροφοριών (knowledge telling), ενώ τους τυπικούς να ακολουθούν το μοντέλο μετασχηματισμού των πληροφοριών (knowledge transforming). Λόγω της μικρής τάξης φοίτησης δεν αναμένουμε να προκύψουν μαθητές που να ανήκουν στην κατηγορία των έμπειρων συγγραφέων. Τόσο λοιπόν μέσα στον όρο «knowledge telling», όσο και στον όρο «knowledge transforming», περικλείονται μεταγνωστικές γνώσεις, στρατηγικές και δεξιότητες που χρησιμοποιεί ο μαθητής-συγγραφέας προκειμένου να παράξει ένα επικοινωνιακό κείμενο, αντιμετωπίζοντας τη διαδικασία συγγραφής ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος (problem-solving).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που ανήκουν στην κατηγορία των αρχάριων συγγραφέων, αναμένεται να μην έχουν έναν ξεκάθαρο σκοπό μέσα από την παραγωγή κειμένου. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιούν την ήδη διαθέσιμη γνώση, ενώ δε «σπαταλούν» πολλούς γνωστικούς πόρους ώστε να ανασύρουν παλαιότερη γνώση. Επίσης, δυσκολεύονται στο να εντοπίσουν το είδος του κειμένου που πρέπει να αναπτύξουν και αφού το επιτύχουν δεν τηρούν τα απαραίτητα δομικά χαρακτηριστικά, καθώς δεν έχουν αφομοιώσει τους αντίστοιχους κανόνες (Γάκη, 2015). Υπάρχει ακατάπαυστη διαδοχή και απλή σειριακή καταγραφή όσον αφορά τις ιδέες τους, χωρίς κάποια προηγούμενη επεξεργασία ή σχεδιασμό. Επιπλέον, στο συγγραφικό τους λόγο εντοπίζονται συχνές παύσεις και ασάφειες εξαιτίας

άσχετων σκέψεων, που διακόπτουν τον ειρμό τους. Για τους μαθητές που ακολουθούν το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών προβλήματα συγγραφής όπως: ορθογραφία, στίξη, χωρισμός και δομή παραγράφου ή προτάσεων, προκύπτουν συχνά καθότι αποτελούν για αυτούς μη αυτοματοποιημένες διαδικασίες. Στο σύνολό τους τα προαναφερθέντα «απαιτούν» τη μεγαλύτερη σπατάλη συγγραφικού χρόνου και γνωστικών πόρων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Γάκη, 2015).

Η άλλη, όπως προαναφέρθηκε κατηγορία, αφορά τους μαθητές που ανήκουν στους τυπικούς συγγραφείς και ακολουθούν το μοντέλο μετασχηματισμού πληροφοριών (knowledge transforming). Οι συγκεκριμένοι υιοθετούν ένα πιο σύνθετο τρόπο σκέψης και γραφής, με την εργαζόμενη μνήμη να συμμετάσχει πλέον ενεργά κατά την παραγωγή κειμένου, σε αλληλεπίδραση με τις πληροφορίες που εισπράττει ο εκάστοτε μαθητής-συγγραφέας. Ο συγγραφικός λόγος των τυπικών μαθητών είναι άρτια διαμορφωμένος όσον αφορά: τη δομή, γραμματική και συντακτική μορφή, συνοχή, συνεκτικότητα, αλλά και πληροφορικότητα. Οι ιδέες παρατίθενται ταξινομημένες, με λογική και συνδετική ακολουθία, ενώ έχουν προηγηθεί επιβεβαιώσεις και απορρίψεις. Τέλος, το παραχθέν κείμενο προκύπτει έπειτα από υψηλού επιπέδου γνωστική επεξεργασία και κοπιώδη πνευματική προσπάθεια, με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών σκοπών. (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015. Γάκη, 2015).

5.4.1.4. Ημι-δομημένη συνέντευξη

Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για το άγχος, την παράθεση οδηγιών και συγγραφή αφηγηματικού κειμένου, πραγματοποιήθηκε μια ημι-δομημένη συνέντευξη με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, στηριζόμενη σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Η συνέντευξη έλαβε χώρα σε μια αίθουσα του σχολείου, που χρησιμοποιούνταν για δημιουργική απασχόληση των μαθητών και στην οποία δε διεξάγονταν μαθήματα. Η συγκεκριμένη αίθουσα επιλέχθηκε με κριτήρια την περιορισμένη κίνηση (προσέλευση ατόμων) και το μειωμένο εξωτερικό θόρυβο, ώστε να επιτευχτεί όσο το δυνατό λιγότερη απόσπαση προσοχής του μαθητή. Η συνέντευξη είχε τη μορφή κατευθυνόμενης συζήτησης και βασίστηκε στις φάσεις που είναι απαραίτητες να ακολουθηθούν για την ολοκλήρωση συγγραφής κειμένου, δηλαδή: στο σχεδιασμό, την οργάνωση/πρώτη καταγραφή, την αναθεώρηση/βελτίωση, καθώς και την τελική έκδοση.

Σκοπός της ημι-δομημένης συνέντευξης ήταν η εξέταση και διαπίστωση των μεταγνωστικών στρατηγικών που ακολουθούν οι μαθητές κατά την παραγωγή κειμένου. Στο *παράρτημα 3.* διατίθεται όλο το πλάνο και οι ερωτήσεις της συνέντευξης με τη σειρά που ακολουθήθηκε, ενώ σε μερικές περιπτώσεις πιθανά να άλλαζε η ακολουθία ή και το

περιεχόμενο των ερωτήσεων, ανάλογα με τις ανάγκες και τις απαντήσεις του συνεντευξιαζόμενου. Οι απαντήσεις των μαθητών κατά τη διαδικασία της συνέντευξης καταγράφονταν την ίδια στιγμή από την ερευνήτρια. Οι απαντήσεις των μαθητών από τη συγκεκριμένη συνέντευξη, από την οποία συλλέχτηκαν πληροφορίες για τη μεταγνώση, σε συνδυασμό με τις οδηγίες που έδωσαν τα παιδιά σε ένα φίλο τους ώστε να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω», χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό να αξιολογηθούν οι μεταγνωσιακές στρατηγικές στο σύνολό τους και κατά πόσο τις αξιοποιούν οι μαθητές κατά την παραγωγή κειμένου.

5.5. Πιλοτική μελέτη (Pilot Study)

Η συγκεκριμένη πιλοτική μελέτη είχε σκοπό να επιβεβαιώσει ότι οι μαθητές που θα συμμετείχαν στην έρευνα, είναι σε θέση να κατανοήσουν τα στοιχεία, τόσο του ερωτηματολογίου αξιολόγησης άγχους (State-Trait Anxiety Inventory form Y), όσο και των ερωτήσεων της ημι-δομημένης συνέντευξης που έπειτα θα χρησιμοποιούνταν στην έρευνα. Η σημαντικότητα πραγματοποίησης της συγκεκριμένης πιλοτικής μελέτης, έγκειται στο γεγονός ότι όσο περισσότερο κατανοητά είναι τα στοιχεία ενός ερωτηματολογίου στα παιδία, σαφώς τόσο ποιο έγκυρες και κοντά στην πραγματικότητα θα είναι και οι απαντήσεις τους. Όσον αφορά λοιπόν τα αποτελέσματα της πιλοτικής μελέτης, τόσο κατά την διάρκεια, όσο και μετά τη λήξη της πιλοτικής έρευνας, δε διαπιστώθηκαν ασάφειες και μετά από ερώτηση που τους έγινε τα παιδιά απάντησαν ότι κατανοούν πλήρως το λεξιλόγιο και περιεχόμενο των ερωτήσεων. Επιπλέον, ανέφεραν ότι η όλη διαδικασία δεν ήταν καθόλου κουραστική, αλλά ενδιαφέρουσα καθώς ήταν κάτι που δεν είχαν ξανακάνει.

5.6. Διεξαγωγή έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα διήρκησε δέκα μέρες και συγκεκριμένα από τις 9 Μαρτίου έως τις 22 Μαρτίου, του σχολικού έτους 2015-2016. Η πρώτη μέρα της έρευνας αφιερώθηκε ολόκληρη στη διεξαγωγή της πιλοτικής μελέτης (pilot study), στην οποία συμμετείχαν πέντε μαθητές και είχε σκοπό να διαπιστώσει την επαρκή κατανόηση των ερευνητικών εργαλείων από τους μαθητές.

Ακολούθως, την επόμενη μέρα και αφού διαπιστώθηκαν τα επιτυχή αποτελέσματα της πιλοτικής μελέτης, ξεκίνησε η ερευνητική διαδικασία με το πρώτο (ΣΤ΄1) από τα δύο τμήματα συνεργασίας της έκτης Δημοτικού. Πιο αναλυτικά, την πρώτη μέρα πραγματοποιήθηκε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που αφορά το άγχος, η οποίας έγινε από όλους τους μαθητές ταυτόχρονα, εντός της τάξης με την επίβλεψη της ερευνήτριας και οι μαθητές χρειάστηκαν από 7 λεπτά για την συμπλήρωσή του. Έπειτα, η μέρα συνεχίστηκε με την έναρξη των ατομικών συνεντεύξεων διάρκειας 15-18 λεπτά η κάθε μία. Την επόμενη μέρα, στο ίδιο τμήμα πραγματοποιήθηκε η διαδικασία συμπλήρωσης οδηγιών που θα έδιναν σε ένα φίλο τους για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω», πάλι εντός της τάξης των μαθητών, με την επίβλεψη της ερευνήτριας, ενώ οι μαθητές χρειάστηκαν από 6 έως 7 λεπτά για να ολοκληρώσουν την διαδικασία. Μετά την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας, την ίδια μέρα οι μαθητές πραγματοποίησαν την παραγωγή αφηγηματικού κειμένου, επίσης με την επίβλεψη της ερευνήτριας, ενώ οι μαθητές χρειάστηκαν από 25 έως 43 λεπτά. Η μέρα ολοκληρώθηκε με τη συνέχιση ατομικών συνεντεύξεων. Τηρώντας την ίδια ακολουθία

πραγματοποιήθηκε η διεξαγωγή των διαδικασιών και με το δεύτερο τμήμα (ΣΤ΄2), με τις ατομικές συνεντεύξεις να πραγματοποιούνται μετά τη λήξη των εντός τάξης διαδικασιών. Οι υπόλοιπες μέρες της έρευνας αφορούσαν αποκλειστικά τη διεξαγωγή και ολοκλήρωση των ατομικών συνεντεύξεων.

6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΠΟΡΙΣΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό θα ακολουθήσει η παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, που προέκυψαν από α) το διαχωρισμό των μαθητών σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς β) την αξιολόγηση των μεταγνωστικών στρατηγικών και της μεταγνωσιακής τους γνώσης μέσα από τις οδηγίες που θα έδιναν σε ένα φίλο τους για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω» και την ατομική συνέντευξη των μαθητών-συγγραφέων, γ) την ανάλυση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των αφηγηματικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων, καθώς και από δ) την αξιολόγηση των επιπέδων άγχους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου *«State-Trait Anxiety Inventory form Y»,* σε κάθε συγγραφική κατηγορία (αρχάριοι, τυπικοί, έμπειροι). Σε αυτό το σημείο να αναφερθεί πως έπειτα από την ολοκλήρωση της αξιολόγησης και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, δεν προέκυψε κανένας μαθητής που να ανήκει στην κατηγορία των έμπειρων συγγραφέων.

Η κατανομή των μαθητών σε αυτές τις κατηγορίες, όπως έχει γίνει ήδη κατανοητό μέχρι τώρα, έγινε βάση της αξιολόγησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών που προέκυψαν από την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων. Επιπλέον, η αξιολόγηση της μεταγνωστικής γνώσης και των μεταγνωστικών στρατηγικών που ακολουθούν οι μαθητές-συγγραφείς, έγινε τόσο βάση των οδηγιών που τους ζητήθηκε να δώσουν (και να καταγράψουν) σε ένα φίλο τους ώστε να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω», όσο και βάση των απαντήσεων τους κατά την ατομική συνέντευξη. Επίσης, τα αποτελέσματα που αφορούν τα επίπεδα άγχους των αρχάριων και τυπικών μαθητών-συγγραφέων προέκυψαν βάση της ποιοτικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου *«State-Trait Anxiety Inventory form Y»* για ενηλίκους. Τέλος, η σύγκριση ανάμεσα στην ποιότητα του γραπτού λόγου, στις μεταγνωστικές στρατηγικές και στα επίπεδα άγχους των μαθητών-συγγραφέων, έγινε λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία όλων των προαναφερθέντων ερευνητικών εργαλείων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, από τους 30 μαθητές που συμμετείχαν και βάση των ποιοτικών στοιχείων που συλλέχθηκαν μέσα από την χρήση συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων (που έχουν αναλυθεί εκτενέστερα σε προηγούμενη ενότητα), προέκυψαν 22 μαθητές στην κατηγορία των αρχάριων συγγραφέων. Οι συγκεκριμένοι μαθητές διαπιστώθηκε ότι ανήκουν στην κατηγορία των αρχάριων συγγραφέων, δεδομένων κάποιον κοινών ποιοτικών χαρακτηριστικών που εμφάνισαν στα αφηγηματικά τους κείμενα και λόγω χρήσης και αναφοράς σε συγκεκριμένες μεταγνωστικές στρατηγικές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και της καταγραφής οδηγιών. Όπως λοιπόν προκύπτει από το συνολικό αριθμό του δείγματός

μας, οι υπόλοιποι 8 μαθητές-συγγραφείς που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκουν στην κατηγορία των τυπικών. Για άλλη μία φορά, οι μαθητές της συγκεκριμένης κατηγορίας συγκέντρωσαν κοινά ποιοτικά χαρακτηριστικά στο γραπτό τους λόγο και τείνουν να υιοθετούν συγκεκριμένες μεταγνωστικές στρατηγικές, πράγμα που τους κατατάσσει σύμφωνα με τα αναπτυξιακά μοντέλα των Bereiter και Scardamalia στην κατηγορία των «knowledge transforming» μαθητών-συγγραφέων.

Στις υποενότητες λοιπόν που ακολουθούν θα γίνει ξεχωριστά για την κάθε κατηγορία μαθητών-συγγραφέων παράθεση και ανάλυση των ποιητικών χαρακτηριστικών του αφηγηματικού τους λόγου, των μεταγνωσιακών στρατηγικών και δεξιοτήτων, καθώς και επιπέδων άγχους που πιθανά αντιμετωπίζουν.

6.1. Ποιότητα γραπτού λόγου σε αρχάριους και τυπικούς μαθητές-συγγραφείς

Αυτό λοιπόν που θα πραγματοποιηθεί στη συγκεκριμένη ενότητα είναι μία προσπάθεια να απαντηθεί το *1ο (δι)ερευνητικό ερώτημα: «Ποια ποιοτικά χαρακτηριστικά εμφανίζουν τα αφηγηματικά κείμενα των αρχάριων μαθητών-συγγραφέων, ποια των τυπικών και ποια των έμπειρων;»* που τέθηκε. Συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουμε να παραθέσουμε τα ποιοτικά στοιχεία που συγκέντρωσαν τόσο οι αρχάριοι όσο και οι τυπικοί μαθητές συγγραφείς στα αφηγηματικά τους κείμενα, αλλά και να αποτυπώσουμε τη συνολική εικόνα του γραπτού τους λόγου. Προτού προχωρήσουμε ωστόσο στην ανάλυση και παρουσίαση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του αφηγηματικού λόγου των αρχάριων και τυπικών μαθητών-συγγραφέων, σκόπιμο είναι να γίνει υπενθύμιση των κριτηρίων τα οποία εξετάστηκαν και λήφθηκαν υπόψη. Συγκεκριμένα, εξετάσαμε κατά πόσο υπήρχαν τα εξής αφηγηματικά στοιχεία: τήρηση αφηγηματικής δομής κειμένου και προτάσεων, τήρηση υφογλωσσικών χαρακτηριστικών, συνοχή/ροή κειμένου, χρήση παρελθοντικών χρόνων, περιγραφικά στοιχεία, πρωτότυπες ιδέες, περιγραφή ηρώων, πρωτοτυπία και καταλληλότητα λεξιλογίου. Προκειμένου να γίνουν πλήρως κατανοητά τα κριτήρια που χρησιμοποιήσαμε, μπορείτε να ανατρέξετε στην *υποενότητα 2.2.2.* που αναφέρετε διεξοδικά τι πρέπει να εμπεριέχεται και να τηρείται σε ένα αφηγηματικό κείμενο.

6.1.1. Ποιότητα και χαρακτηριστικά γραπτού λόγου αφηγηματικού κειμένου στους αρχάριους μαθητές-συγγραφείς

Όσον αφορά λοιπόν τη γενική εικόνα των αφηγηματικών κειμένων των αρχάριων συγγραφέων, παρουσίασαν στην πλειοψηφία τους φτωχή ανάπτυξη του θέματος, ακατάστατη σκέψη και μια σύγχυση στην καταλληλότητα και τήρηση των δομικών, γραμματικό-συντακτικών και ορθογραφικών λαθών. Αναλυτικότερα, όσον αφορά τη δομή και τα γραμματικό-συντακτικά στοιχεία, οι περισσότεροι από τους μαθητές παρουσίασαν μια τυπική αφηγηματική δομή σε γενικές γραμμές, που όμως δεν τηρούνταν σε όλη την έκταση του κειμένου τους. Συγκεκριμένα, σε πολλά κείμενα παρατηρήθηκε να μην τηρείται η ίδια άρτια στάση σε όλη τη ροή του λόγου, είτε όσον αφορά τα δομικά μέρη της παραγράφου, είτε τη δομή ολόκληρου του κειμένου (αρχή, μέση, κορύφωση, λύση). Ενώ υπήρξαν περιπτώσεις που ολόκληρο το κυρίως θέμα αναπτυσσόταν σε μία παράγραφο. Επιπλέον, δεν ήταν λίγες οι φορές που τα δομικά στοιχεία έλειπαν ολοκληρωτικά από το κείμενό τους. Σε άλλες περιπτώσεις τηρούνταν νοηματικά η δομή, χωρίς ωστόσο να γίνεται εμφανής μέσω της παραγραφοποίησης. Επίσης, συναντήσαμε περιπτώσεις που ενώ τηρούνταν τα δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου, είτε λόγω έλλειψης συνοχής στο κείμενο, είτε λόγου

καταιγισμού ιδεών και απουσίας ροής, το κείμενο αποδυναμώνονταν. Βέβαια, με εξαίρεση λίγων γραπτών, στην πλειοψηφία τους τα κείμενα των αρχάριων συγγραφέων δεν αντιμετώπιζαν πρόβλημα στην τήρηση της εσωτερικής δομής των προτάσεων. Γενικότερα, η αφηγηματική δομή ήταν ένα χαρακτηριστικό του κειμένου που δεν τηρούνταν με συνέπεια ή υποβαθμιζόταν εξαιτίας της μη τήρησης άλλων αφηγηματικών κανόνων στο σύνολο του κειμένου, παρόλο που φάνηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών γνώριζε την αναγκαιότητα τήρησής της, καθώς κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων σχεδόν όλοι ανέφεραν ότι: *«Ένα αφηγηματικό κείμενο πρέπει να έχει αρχή δέση/μέση, κορύφωση και λύση.».*Επομένως, πιθανά οι αρχάριοι μαθητές συγγραφείς του δείγματός μας να διαθέτουν μεταγνωσιακές γνώσεις που αφορούν ένα αφηγηματικό κείμενο και συγκεκριμένα τη δομή του, αλλά να μη μπορούν ωστόσο ακόμα να την εφαρμόσουν με συνέπεια.

Αναφορικά με τα ορθογραφικά λάθη, οι αρχάριοι μαθητές της έρευνάς μας φάνηκε να αντιμετωπίζουν μία κοινή δυσκολία που έχει να κάνει με τη σωστή χρήση των: «η», «ει», «οι», «ι», αλλά και των: «αι», «ε». Σπάνια παρατηρήθηκε δυσκολία μεταξύ της χρήσης του «ο» και «ω». Βέβαια, ελάχιστα ήταν τα γραπτά που συγκέντρωναν όλα μαζί τα προαναφερθέντα ορθογραφικά λάθη, εισπράττοντας συνολικά μία καλή σε γενικές γραμμές εικόνα σχετικά με την ορθογραφική ικανότητα των μαθητών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε λιτότητα στα σημεία στίξης, ενώ όσον αφορά το κόμμα ήταν αυτό που είτε έλλειπε συχνότερα, είτε χρησιμοποιούνταν λανθασμένα. Αναφορικά με τη χρήση της τελείας, δε φάνηκε να αντιμετωπίζεται κάποιο πρόβλημα. Κάτι που επίσης αντιμετωπίστηκε σε πολλά γραπτά, ήταν οι ιδιαίτερα μακροσκελείς προτάσεις, με ελλιπή ορισμένες φορές δομικά στοιχεία.

Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι αρχάριοι μαθητές φάνηκε να αντιμετωπίζουν δυσκολία στην τήρηση και σωστή διαχείριση των χρόνων μέσα στο κείμενό τους, ενώ πολλές φορές παρατηρήθηκε απότομη και άσκοπη εναλλαγή από τον έναν αφηγηματικό χρόνο στον άλλον, σε ακατάλληλα σημεία του κειμένου. Βέβαια, ο αόριστος ως ένας από τους αφηγηματικούς χρόνους ήταν αυτός που τηρήθηκε και χρησιμοποιήθηκε με μεγαλύτερη συνέπεια στα κείμενά τους.

Το ποιοτικό στοιχείο των κειμένων που διέφερε εμφανώς μεταξύ αρχάριων και τυπικών συγγραφέων αφορούσε την πρωτοτυπία και ανάπτυξη ιδεών. Πλειοψηφικά, τα κείμενα των αρχάριων συγγραφέων παρουσίασαν φτωχό λόγο και λιτές ιδέες να τον στελεχώνουν. Για ακόμα μία φορά η ροή και δομή των κειμένων τους φάνηκε να πλήττεται αισθητά από τον άλλοτε χαοτικό και άλλοτε υπερβολικά πυκνό τρόπο ανάπτυξης του θέματος. Σε πολλά σημεία εμφανίζονταν καταιγισμός ιδεών, δίχως καμία ιεράρχηση και σύνδεση μεταξύ τους,

ενώ πολλές φορές ο λόγος τους έκλεινε απότομα. Ένα βασικό μοτίβο ιδεών διαπιστώθηκε να επαναλαμβάνεται στο κείμενό τους, με το στοιχείο της πλοκής και του αιφνιδιασμού να «λείπουν» από τον αναγνώστη, με αποτέλεσμα το κείμενο είτε να κουράζει, είτε να χάνει το ενδιαφέρον του. Επιπλέον, η έλλειψη πρωτοτυπίας επαναλαμβάνονταν και στο λεξιλόγιο που χρησιμοποίησαν οι αρχάριοι μαθητές για την ανάπτυξη των αφηγηματικών κειμένων τους. Αναφορικά με τους ήρωες των αφηγημάτων τους, η περιγραφή τους περιοριζόταν σε ορισμένα επίθετα και δεν τηρούνταν πάντα μια συνέπεια στην συμμετοχή τους σε όλη την ιστορία. Βέβαια, διαπιστώθηκε ότι όλοι οι μαθητές πάντα αντιλαμβάνονταν την ανάγκη ένταξης ενός βασικού ήρωα στο αφήγημά τους.

Τέλος, κάνοντας μία σύντομη αναφορά στην εμφάνιση του γραπτού, αυτό που παρατηρήσαμε συχνότερα στα αφηγηματικά κείμενα των αρχάριων συγγραφέων, ήταν η μη τήρηση σωστού διαστήματος μεταξύ των λέξεων και των γραμμάτων. Επιπλέον, σχετικά με τη γραμματοσειρά, συναντήσαμε περιπτώσεις που άγγιζαν τα δύο άκρα όσον αφορά το μέγεθος (άλλοτε πολύ μεγάλα, άλλοτε πολύ μικρά), ενώ υπήρξαν και λίγα γραπτά που διατηρούσαν κανονικό μέγεθος και σχήμα συγχρόνως. Στα γραπτά με μικρή γραμματοσειρά παρατηρήθηκε επίσης πως τα γράμματα δεν πατούσαν πάνω στην γραμμή, με αποτέλεσμα κάποια να βρίσκονται κάτω από αυτή και άλλα πιο πάνω. Επιπλέον, συχνό φαινόμενο ήταν και το ακανόνιστο, δυσανάγνωστο σχήμα των γραμμάτων, κάνοντας την ανάγνωση του κειμένου μία δύσκολη και κουραστική υπόθεση.

Επομένως η εικόνα που συγκεντρώνεται για τα αφηγηματικά κείμενα των αρχάριων μαθητών-συγγραφέων του δείγματός μας, παρουσιάζει τα εξής στοιχεία: α) εν μέρει τήρηση των αφηγηματικών μερών αλλά όχι με συνέπεια, β) μέτρια συντακτική και γραμματική ικανότητα, γ) συχνή τήρηση στοιχειωδών εσωτερικών δομικών κανόνων, δ) απλή και συνεχής παράθεση ιδεών (χωρίς οι μαθητές να επιμένουν στην περεταίρω ανάπτυξη τους), ε) σωστή στην πλειοψηφία αλλά απλοϊκή σύνδεση ιδεών, χωρίς ωστόσο συνεπή χρήση αιτιολογικών ή χρονικών συνδέσμων, στ) επιφανειακή/βιαστική περιγραφή ηρώων, ζ) αρκετά σημαντικά μερικές φορές ορθογραφικά λάθη, αλλά όχι σε μεγάλη συχνότητα και η) ακανόνιστη, μη ομοιογενής, με ασυνέπειες στο μέγεθος γραμματοσειρά και συχνές υπερβάσεις των γραμμών.

6.1.2. Ποιότητα και χαρακτηριστικά γραπτού λόγου αφηγηματικού κειμένου στους τυπικούς μαθητές-συγγραφείς

Στην υποενότητα αυτή, θα πραγματοποιηθεί παρουσίαση και ανάλυση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου, στην κατηγορία των τυπικών μαθητών-συγγραφέων.

Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν παραμένουν τα ίδια με τους αρχάριους μαθητές-συγγραφείς. Αναφορικά λοιπόν με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά στα αφηγηματικά κείμενα των τυπικών συγγραφέων και την εικόνα που μας δημιουργήθηκε στο σύνολό της, ήταν αυτή ενός ευχάριστου και ενδιαφέροντος στην ανάγνωση κειμένου, με ευανάγνωστη γραφή και τήρηση στο σύνολό τους σχεδόν όλων των αφηγηματικών στοιχείων και κανόνων, αλλά με εξίσου εμφάνιση ορισμένων, όχι σοβαρών, λαθών.

Ξεκινώντας από τα δεδομένα που προέκυψαν για τη δομή, τηρήθηκε με συνέπεια ο χωρισμός του κειμένου στα κύρια αφηγηματικά μέρη, ενώ και νοηματικά υπήρχε λογική αφηγηματική συνέχεια και συνοχή. Ταυτόχρονα, οι μαθητές-συγγραφείς τήρησαν επιμελώς την παραγραφοποίηση, η οποία ανταποκρινόταν στο περιεχόμενο και έδενε με την ακολουθία των ιδεών. Βέβαια, σε δύο από τα οκτώ αφηγηματικά κείμενα των τυπικών μαθητών-συγγραφέων, δεν ήταν πλήρως εμφανής η παραγραφοποίηση, κάτι που ερχόταν σε αντίθεση με το άρτια δομικά γραπτό τους. Αυτό, ας μας επιτραπεί να εικάσουμε ότι οφείλεται σε «μίας φοράς αμέλεια» των δύο μαθητών. Η εικασία αυτή στηρίζεται επιπλέον στο ότι οι τυπικοί μαθητές κατά τη διάρκεια τόσο των ατομικών συνεντεύξεων, όσο και κατά τη διαδικασία παροχής οδηγιών, φαίνονταν να γνωρίζουν τη σημαντικότητα ύπαρξης εμφανούς παραγραφοποίησης και συγκεκριμένα το «σχήμα» των τριών βασικών παραγράφων: *«Πρέπει πάντα να χωρίζεις το κείμενό σου σε παραγράφους.», «Είναι πολύ σημαντικό να κάνεις παραγράφους και να τηρείς τη δομή του κειμένου.».* Σχετικά με τα σημεία στίξης, τόσο η χρήση της τελείας όσο και τους κόμματος φάνηκε να γίνεται αβίαστα και χωρίς δυσκολία από τους μαθητές-συγγραφείς. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε πρωτοτυπία ως προς τα σημεία στίξης, με τα *αποσιωπητικά* και τα *εισαγωγικά* να κάνουν την εμφάνισή τους. Όσον αφορά τους ορθογραφικούς κανόνες υπήρξαν ελάχιστα έως καθόλου λάθη.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά την παρουσία αφηγηματικών χρόνων (αόριστος, παρατατικός, ιστορικός ενεστώτας), αυτή τηρήθηκε με συνέπεια, αρτιότητα και ποικιλία. Επίσης, συναντήθηκε ποικιλία και συνετή χρήση των χρόνων σε όλη την αφηγηματική ροή, χωρίς να οδηγούνται σε υπερβολές. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε και στην προηγούμενη υποενότητα, μεγάλη διαφοροποίηση υπήρξε στην ανάπτυξη των ιδεών μεταξύ αρχάριων και τυπικών αφηγηματικών κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη ευρηματικότητα και ωριμότητα όσον αφορά τις ιδέες τους και την ανάπτυξη του γραπτού τους λόγου. Ο τρόπος εξέλιξης των ιστοριών τους ήταν ιδιαίτερα έξυπνος, εμπλουτισμένος με στοιχεία αγωνίας, ανατρεπτικά στοιχεία και με ιδιαίτερη έμφαση στα συναισθήματα. Επίσης, διαπιστώθηκε σωστή σύνδεση και ροή μεταξύ των ιδεών. Οι τυπικοί μαθητές-συγγραφείς

εμφάνισαν έναν πλούσιο λεξιλογικά λόγο, ενώ δεν περιορίστηκαν στην επιφανειακή περιγραφή των ηρώων, προχωρώντας ακόμα και σε περιγραφή συναισθημάτων τους.

Επιθυμώντας να κάνουμε μία σύντομη αναφορά στην εξωτερική εμφάνιση των γραπτών των τυπικών μαθητών-συγγραφέων της έρευνάς μας, αυτό που παρατηρήθηκε αθροιστικά ήταν η τήρηση σωστών κενών μεταξύ λέξεων και γραμμάτων. Επίσης, η ευανάγνωστη και ομοιόμορφη γραμματοσειρά πλαισίωνε τα αφηγηματικά κείμενά τους, ενισχύοντας την ευχαρίστηση που αντλούσε ο αναγνώστης από το κείμενο και κάνοντας τη διαδικασία της ανάγνωσης εύκολη και ξεκούραστη υπόθεση.

Συμπερασματικά, τα αφηγηματικά κείμενα των τυπικών συγγραφέων παρουσίασαν όλα τα απαραίτητα στοιχεία ενός άρτιου και ολοκληρωμένου σε περιεχόμενο και σε δομικά, γραμματικά και συντακτικά στοιχεία αφηγηματικού κειμένου. Συνοπτικά, συγκέντρωσαν τα εξής στοιχεία: σωστός χειρισμός και εφαρμογή α) αφηγηματικής δομής/μερών, β) δομικών κανόνων προτάσεων, γ) γραμματικό-συντακτική συνέπεια και αρτιότητα, δ) ακούραστος με ενδιαφέρον λόγος, ε) σωστή παραγραφοποίηση, στ) συνοχή μεταξύ παραγράφων και ιδεών, ζ) σχεδόν ολική απουσία ορθογραφικών λαθών και η) ομοιόμορφη, ξεκάθαρη σχηματικά και ευανάγνωστη γραμματοσειρά, θ) σωστή χρήση αφηγηματικών χρόνων σε συνδυασμό με ρήματα δράσης.

6.2. Μεταγνωσιακή γνώση και μεταγνωστικές στρατηγικές στους αρχάριους και τυπικούς μαθητές-συγγραφείς

Οι πληροφορίες και τα στοιχεία που προέκυψαν όσον αφορά τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωστικές στρατηγικές που ακολουθούν οι αρχάριοι και οι τυπικοί μαθητές-συγγραφείς, παρατίθενται και αναλύονται παρακάτω, απατώντας με αυτόν τον τρόπο στο *2ο (δι)ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες μεταγνωστικές στρατηγικές ακολουθούν στο σύνολό τους οι αρχάριοι, οι τυπικοί και οι έμπειροι συγγραφείς για την παραγωγή επικοινωνιακού κειμένου;»* . Οι μαθητές ανά κατηγορία παρουσίασαν σε γενικές γραμμές κοινούς τρόπους σκέψης, δράσης και ανέφεραν παρόμοιες μεταγνωστικές στρατηγικές ανά συγγραφικό στάδιο *(σχεδιασμός, οργάνωση/πρώτη καταγραφή, αναθεώρηση/βελτίωση, τελική έκδοση/αυτό-αξιολόγηση*). Επιπλέον, για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων, σε σημεία θα παρατεθούν αυτουσίως τα λεγόμενα των μαθητών που καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων.

6.2.1. Μεταγνωσιακή γνώση και μεταγνωστικές στρατηγικές στους αρχάριους μαθητές-συγγραφείς

Στη συγκεκριμένα υποενότητα θα παρουσιαστούν ανά συγγραφικό στάδιο οι μεταγνωστικές στρατηγικές που ανέφεραν ότι ακολουθούν οι αρχάριοι μαθητές-συγγραφείς, αφού προηγηθεί σχολιασμός και συμπεριληφθούν στοιχεία σχετικά με τη μεταγνωσιακή γνώση αυτής της κατηγορίας μαθητών-συγγραφέων. Συνολικά, συγκέντρωσαν αρκετά κοινά σημεία στις μεταγνωστικές δεξιότητες που διαθέτουν και στρατηγικές που ακολουθούν, στο κάθε συγγραφικό στάδιο που ελέγχθηκε, αλλά και γενικότερα κατά την παροχή οδηγιών για τη συγγραφή επικοινωνιακού κειμένου. Εν συνεχεία λοιπόν, θα γίνει και αναφορά στις οδηγίες που έδωσαν κατά τη δοκιμασία παροχής οδηγιών σε ένα φίλο, ώστε να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω».

Ξεκινώντας, θα αναφερθούμε στη μεταγνωσιακή γνώση των αρχάριων μαθητών-συγγραφέων και συγκεκριμένα στην προσωπική εικόνα που έχουν για τις συγγραφικές τους ικανότητες, τη γνώμη τους όσον αφορά την προσωπική τους επίδοση στη συγγραφή αφηγηματικού κειμένου, αλλά και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη δυσκολία που ενέχει η συγγραφική διαδικασία. Η πλειοψηφία λοιπόν των αρχάριων μαθητών της έρευνάς μας έκρινε τους εαυτούς τους ως μέτριους συγγραφείς. Ωστόσο, υπήρξαν και περιπτώσεις που κατέταξαν τον εαυτό τους άνω και κάτω του μετρίου. Όπως ανέφεραν οι συγκεκριμένοι μαθητές χρησιμοποίησαν ως κριτήρια τα εξής: την ποσότητα του κειμένου που παράγουν, το βαθμό τους, το κατά πόσο τους δυσκολεύει η διαδικασία συγγραφής κειμένου, τα λάθη τους

και η συχνότητα εμφάνισής τους, τις ιδέες τους, τη διάθεση που έχουν για γραφή, αλλά και την ικανότητα σωστής διατύπωσης των όσων θέλουν να πουν. Πιο παραστατικά τα λόγια που οι μαθητές ανέφεραν είναι τα εξής*: «Δεν είμαι πού καλή στην έκθεση, γιατί δεν έχω πολύ καλές ιδέες και πολλές φορές επαναλαμβάνω τις ίδιες λέξεις.»*, *«Πιστεύω είμαι μέτρια γιατί δεν κάνω πολύ μεγάλες εκθέσεις.»*, *«Είμαι μέτρια στην έκθεση γιατί βαριέμαι και δεν γράφω ωραία.»*, *«Είμαι καλή στην έκθεση αλλά όχι στην ορθογραφία και δεν διατυπώνω τις ιδέες μου όπως τις σκέφτομαι.»*, *«Είμαι μέτριος προς καλός. Το καταλαβαίνω από τους βαθμούς μου.», «Δεν είμαι πολύ καλή στην έκθεση γιατί πρέπει να γράψουμε πολλά και αυτό με δυσκολεύει.», «Είμαι καλύτερη φέτος στην έκθεση από πέρυσι, γιατί μου το λέει πιο συχνά και ο κύριος.»*.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι οι αρχάριοι μαθητές-συγγραφείς αξιολογούν τους εαυτούς τους βάση πιο επιφανειακών κριτηρίων, όπως είναι οι βαθμοί, η ποσότητα, η διάθεση, κάτι που προδίδει τις μη ανεπτυγμένες μεταγνωστικές τους γνώσεις. Το γεγονός ότι χαρακτηρίζουν αρνητικά των εαυτό τους με κύρια κριτηρια το βαθμό και την έκταση του κειμένου, μαρτυρά ότι δεν έχουν συνειδητοποιήσει την πολυπλοκότητα της συγγραφικής διαδικασίας, καθώς και την ανάγκη παρουσίας διαδικαστικών διευκολύνσεων με στόχο τη βελτίωσή τους. Επιπλέον, η στοχευμένη προσοχή τους στην επίτευξη ενός καλού βαθμού, υποδηλώνει ότι οι αρχάριοι μαθητές της έρευνάς μας δεν έχουν συνειδητοποίηση τη δυσκολία που εμπεριέχει η πορεία προς την κατάκτηση της μεταγνώσης και ότι κάτι τέτοια απαιτεί χρόνο και μεθοδευμένη προσπάθεια με την αρωγή του εκπαιδευτικού και όχι την επικριτική στάση αυτου.

Προχωρώντας τώρα στις μεταγνωστικές στρατηγικές που υποστηρίζουν και εφαρμόζουν οι αρχάριοι μαθητές στα τέσσερα συγγραφικά στάδια *(σχεδιασμός, οργάνωση/πρώτη καταγραφή, αναθεώρηση/βελτίωση, τελική έκδοση/αυτό-αξιολόγηση*), υποστηρίχθηκαν τα ακόλουθα:

- *Σχεδιασμός:*

Όσον αφορά την υπο-διαδικασία του σχεδιασμού, όπως ανέφεραν οι αρχάριοι μαθητές-συμμετέχοντες της έρευνας, ξεκινούν με επανειλημμένες αναγνώσεις του θέματος, συνήθως πάνω από δύο φορές, καθώς διώκονται από το φόβο ότι θα βγουν εκτός θέματος: *«Διαβάζω το θέμα περισσότερες από δύο φορές μέχρι να το καταλάβω, ώστε να μην είμαι εκτός θέματος.»*, *«Διαβάζω το θέμα τρεις φορές για να το καταλάβω καλά και να ξέρω τι ζητάει.»*. Επίσης, αυτό που διαπιστώθηκε σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις των αρχάριων μαθητών είναι η ανησυχία για το ίδιο το θέμα (το βαθμό δυσκολίας του), τις ιδέες, αλλά και το ύφος που πρέπει να χρησιμοποιήσουν: *«Αγχώνομαι στην αρχή της διαδικασίας γιατί μπορεί το θέμα της έκθεσης να είναι δύσκολο και να μην ξέρω πράγματα.»*. Σε αυτό το σημείο πιθανά φαίνεται ότι

μαθητές με μειωμένες ικανότητες κατανόησης και δεξιότητες ανάπτυξης θέματος, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη ανασφάλεια και αισθάνονται έντονη ανησυχία πριν την έναρξη μια συγγραφικής δοκιμασίας.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε βάση των όσων είπαν οι αρχάριοι μαθητές μας, ότι δεν αφιερώνουν σχεδόν καθόλου χρόνο στη διαδικασία προσχεδιασμού των όσων θα πουν, καθώς βιάζονται να προχωρήσουν στη διαδικασία συγγραφής: *«Βρίσκω στην πορεία τι θα γράψω, γιατί στην αρχή δεν μου έρχονται ιδέες.»*, *«Τις ιδέες μου προτιμώ να τις έχω στο μυαλό μου. Με βολεύει γιατί κάνω πιο γρήγορα.»*, *«Σκέφτομαι λίγα πράγματα πριν ξεκινήσω να γράφω, μετά σταματάω και ξανασκέφτομαι.»*. Ωστόσο υπήρξαν και περιπτώσεις αρχάριων μαθητών, που ανέφεραν ότι μπαίνουν σε μια διαδικασία νοερής προετοιμασίας, συνοδευόμενη όμως από ένα αίσθημα αβεβαιότητας: *«Πάνω κάτω ξέρω από πριν τι θέλω να γράψω, αλλά μπορεί να αλλάξω κάτι μετά.»*, *«Προτιμώ να σκέφτομαι από πριν τις ιδέες μου, αλλά τις έχω μόνο στο μυαλό μου, ώστε να μπορώ να αλλάξω κάτι οποιαδήποτε στιγμή.»*. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κανείς από τους αρχάριους συγγραφείς δεν ανέφερε ότι κάνει χρήση σχεδιαγράμματος, ενώ όταν ρωτήθηκαν για αυτό απάντησαν: *«Δεν φτιάχνω σχεδιάγραμμα, γιατί πιστεύω ότι δε με βοηθάει.»*, *«Δεν φτιάχνω σχεδιάγραμμα γιατί δε θέλω.»*.

Όσον αφορά την πηγή έμπνευσης και άντλησης ιδεών τους, ανέφεραν τις εξής: προσωπικές εμπειρίες, φαντασία/το μυαλό τους, από βιβλία, από την καθημερινότητα και ταινίες: *«Τις ιδέες μου τις παίρνω από περιπέτειες που έχω περάσει ή τα σκέφτομαι μόνη μου.»*, *«Συνήθως παίρνω τις ιδέες μου από την καθημερινή ζωή ή από όσα ακούω.»*, *«Οι ιδέες μου έρχονται από το μυαλό μου και από ταινίες που έχω δει.»*, *«Για να μου έρθουν ιδέες σκέφτομαι τι θα έκανα εγώ σε μία ιστορία.»*.

Αυτό που διαφαίνεται από τα προαναφερθέντα είναι ότι οι περισσότεροι από τους αρχάριους μαθητές συμμετέχοντες εκλαμβάνουν τη διαδικασία σχεδιασμού ως μια εν μέρη ανώφελη διαδικασία, περιοριζόμενοι στη νοητική μόνο επεξεργασία του κειμένου τους και χωρίς να αφιερώνουν ιδιαίτερο χρόνο στην προετοιμασία των ιδεών τους. Επιπλεόν, βιάζονται να περάσουν στην διαδικασία συγγραφής, όχι τόσο γιατί απολαμβάνουν την συγγραφική διαδικασία, αλλά μάλλον γιατί θέλουν να απαλλαχτούν από αυτή.

- *Οργάνωση – Πρώτη Καταγραφή:*

Σχετικά με το στάδιο της οργάνωσης/πρώτης γραφής, είναι το σημείο που οι αρχάριοι μαθητές, ανέφεραν ότι επιλέγουν νοητικά ποιες ιδέες ταιριάζουν καλύτερα στο κείμενό τους: *«Πριν ξεκινήσω σκέφτομαι ποια ιδέα ταιριάζει καλύτερα στο κείμενό μου.»*. Επιπλέον, πολλοί ήταν αυτοί που ανέφεραν ότι λίγο πριν τη διαδικασία συγγραφής, υπενθυμίζουν στον εαυτό τους να μην ξεχάσουν την παραγραφοποίηση, τα σημεία στίξης, αλλά και να προσέξουν για

τυχόν ορθογραφικά λάθη: *«Λίγο πριν ξεκινήσω να γράφω προσπαθώ να θυμάμαι να αφήσω παραγράφους και να βάλω κόμματα.»*. Το γεγονός αυτό επαληθεύει για ακόμα μια φορά την ανησυχία τους γα τη συγγραφική διαδικασία και την ανασφάλεια που νιώθουν πιθανά εξαιτίας της έλλειψης απαραίτητων μεταγνωσιακών δεξιοτήτων.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με το κριτήριο επιλογής των ιδεών τους, ανέφεραν ότι επιλέγουν αυτές που κατά τη γνώμη τους είναι πιο ωραίες, αυτές που μπορούν να αναπτύξουν επαρκέστερα, που έχουν πιο δύσκολο και εμπλουτισμένο λεξιλόγιο, ενώ υπήρξαν και περιπτώσεις που οι μαθητές βασίζονταν κατά κύριο λόγο στον αυθορμητισμό τους: *«Διαλέγω και γράφω όποια ιδέα μου έρθει.»*, *«Διαλέγω τυχαία τις ιδέες μου.»*, *«Η καλύτερη ιδέα είναι αυτή που μου αρέσει πιο πολύ.»*, *«Οι καλύτερες ιδέες είναι αυτές που κάνουν την έκθεση πιο όμορφη.»*, *«Ξεχωρίζω τις καλύτερες ιδέες ανάλογα με τι μου αρέσει εμένα περισσότερο.»*. Επιπλέον, σχετικά με τη σειρά των ιδεών τους αυτό γίνεται επίσης με τυχαίο τρόπο ή με την χρονικά ακολουθία που τις θυμούνται: *«Συνήθως γράφω τις ιδέες μου με χρονική σειρά, αλλιώς τυχαία»*. Βέβαια υπήρξαν και περιπτώσεις μαθητών που τους απασχολούσε η σειρά παράθεσης των ιδεών τους, ώστε να αποδοθεί σωστά το νόημα του κειμένου τους: *«Τις ιδέες μου τις βάζω σε σειρά, γιατί αλλιώς θα βγει αλλού το τέλος και αλλού η αρχή»*. Βέβαια, υπήρξαν και περιπτώσεις αρχάριων μαθητών που χρησιμοποιούν ως κριτήριο τη συνδεσιμότητα και συνοχή μεταξύ των ιδεών τους: *«Ξεχωρίζω και γράφω τις καλύτερες ιδέες μου βλέποντας αν ταιριάζουν καλύτερα με όσα θέλω να πω.»*. Ωστόσο, για άλλη μια φορά μέσα και από τη συγκεκριμένη υπο-διαδικασία εκφράζεται ένα αίσθημα αβεβαιότητας, αστάθειας, αλλά και μη ανεπτυγμένα και μεταγνωστικά καταρτισμένα κριτήρια επιλογής ιδεών. Έτσι, είναι πιθανό η ανάπτυξη επικοινωνιακού κειμένου να αποτελεί για αυτούς μια πιο δύσκολη και κοπιαστική διαδικασία από ότι συνήθως.

Επίσης, αναφορικά με την όλη διαδικασία της πρώτης καταγραφής πολλοί αρχάριοι μαθητές ανέφεραν ότι διακατέχονται από μία ανησυχία κατά την συγγραφή, όχι όμως για το αν θα είναι το περιεχόμενο κατανοητό σε τρίτους, αλλά για την βαθμολογική επίπτωση που θα έχουν: *«Ανησυχώ όταν γράφω μήπως κάνω λάθη γιατί μπορεί να μου αφαιρέσει περισσότερους βαθμούς.»*, *«Την ώρα που γράφω αγχώνομαι εύκολα, γιατί σκέπτομαι ότι θέλω να πάρω καλό βαθμό.», «Όταν γράφω ανησυχώ μήπως κάνω λάθη και δεν τα καταλάβω»*. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι, κατά την διάρκεια συγγραφής του κειμένου τους αφιερώνουν αρκετούς γνωστικούς πόρους και αποσπάται εύκολα η προσοχή τους εξαιτίας της ανησυχίας τους σχετικά με την επίδοση τους, με αποτέλεσμα να αδικούν πολλές φορές με αυτό τον τρόπο το κείμενό τους.

- *Αναθεώρηση – Βελτίωση:*

Κατά την διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων συλλέχθηκαν σημαντικές πληροφορίες και για την υπο-διαδικασία της αναθεώρηση/βελτίωσης και συγκεκριμένα για τις στρατηγικές ελέγχου και βελτίωσης που ακολουθούν οι αρχάριοι μαθητές-συγγραφείς. Πιο αναλυτικά, τα σημεία στα οποία εμμένουν οι αρχάριοι μαθητές της έρευνάς μας μετά την ολοκλήρωση συγγραφής του κειμένου τους, όπως οι ίδιοι ανέφεραν, είναι: ο εντοπισμός και η διόρθωση ορθογραφικών λαθών, τυχόν επαναλήψεις λέξεων ή φράσεων, παραλείψεις τόνων, τα σημεία στίξης, η παραγραφοποίηση, αλλά και αν είναι εντός ή εκτός θέματος. Όλοι οι μαθητές που ανήκουν στους αρχάριους συγγραφείς ανέφεραν ότι πάντα ξαναδιαβάζουν το κείμενο τους, ωστόσο τις περισσότερες φορές δεν γινόντουσαν ιδιαίτερα επεξηγηματικοί ως προς το λόγο ή το είδος των λαθών που αναζητούν: *«Πριν δώσω το γραπτό μου ξαναδιαβάζω το κείμενό μου, γιατί κάνω αρκετά λάθη στην ορθογραφία.»*, *«Αφού γράψω το κείμενό μου το ελέγχω για να βρω αν έχω γραμμένη μια λέξη δύο φορές.»*, *«Ελέγχω το κείμενό μου γιατί μπορεί να έχω κάποιο λάθος και θέλω να το διορθώσω.»*, *«Ξαναδιαβάζω το κείμενό μου όσες φορές χρειαστεί μέχρι να θεωρήσω ότι δεν έχω κάνει λάθη.»*. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι περιορίζουν τις βελτιώσεις τους στην εξωτερική εμφάνιση του κειμένου τους, ενώ κανείς δεν φαίνεται να αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα επίτευξης των επικοινωνιακών σκοπών του κειμένου, καθώς κίνητρο τους δεν είναι η βελτίωση του κειμένου με στόχο την καλύτερη κατανόηση του από τον αναγνώστη. Ελάχιστοι ήταν αυτοί που ανέφεραν ότι εξετάζουν το κείμενό τους ως προς το θέμα και την πληρότητα σε σχέση με τις αρχικές ιδέες που είχαν στο μυαλό τους: *«Το ξαναδιαβάζω δύο φορές για να δω αν είμαι μέσα στο θέμα ή αν χρειάζεται να αλλάξω κάτι.»*, *«Διαβάζω το κείμενό μου για να ξαναδώ όσα έχω γράψει και μήπως λείπει κάτι.»*.

Επιπροσθέτως, στη συγκεκριμένη υπο-διαδικασία, οι αρχάριοι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, ανέφεραν ότι εξετάζουν κατά πόσο το γραπτό τους διαθέτει πολλά επίθετα, επιρρήματα και συνδετικές λέξεις, καθώς τα θεωρούν βασικούς ποιοτικούς παράγοντες σε ένα κείμενο. Αν και αυτό είναι απόδειξη μεταγνωστικής δεξιότητας, φαίνεται να μην εντοπίζουν τη σοβαρότητα του σκοπού της διαδικασίας και να μην το κάνουν στοχευμένα για την καλύτερη επίτευξη του επικοινωνιακού τους σκοπού. Αντίθετα αυτό που εντοπίσθηκε συνολικά είναι ότι στοχεύουν πολύ περισσότερο στην ποσότητα και στον εντυπωσιασμό, παρά στην ποιότητα: *«Προσέχω αν έχω βάλει αρκετά επιρρήματα και διαφορετικές λέξεις, για να αρέσει η έκθεση μου.», «Προσέχω να έχω κάνει πολλές παραγράφους στο κείμενό μου και να αφήνω κενά στην αρχή, για να φαίνεται ωραίο το κείμενό μου»*.

- *Τελική έκδοση – Αυτό-αξιολόγηση:*

Πέραν των προαναφερθέντων, κάτι που επίσης προσπαθήσαμε μέσα από τις ατομικές συνεντεύξεις με τους μαθητές, ήταν να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με τις τελευταίες ενέργειες των μαθητών πριν την έκδοση του κειμένου τους. Επιπλέον, θελήσαμε να μάθουμε με ποιο τρόπο και τι εντοπίζουν καθώς αξιολογούν τα κείμενα τους πριν την έκδοσή τους. Σχετικά λοιπόν με το τελευταίο πράγμα που κάνουν πριν παραδώσουν το κείμενο τους είναι να το ξαναδιαβάσουν δεύτερη φορά, πέρα από τη διαδικασία της αναθεώρησης/βελτίωσης, προκειμένου να εντοπίσουν αν τους διέφυγε κάποιο λάθος. Ωστόσο, αυτό δεν είναι κάτι που το κάνουν συστηματικά, παρά μόνο αν τους το επιτρέπει ο διαθέσιμος χρόνος τους: *«Τις περισσότερες φορές το διαβάζω μια ακόμη φορά, αλλά όταν βιάζομαι δε το κάνω.», «Μερικές φορές το διαβάζω μια τελευταία φορά, μήπως έχει πάει κάτι στραβά, όμως κάποιες φορές το ξεχναώ.», «Σχεδόν πάντα θα δω το κείμενο μου μια ακόμη φορά γιατί θέλω να είναι ωραίο.», «Αν το έχω διαβάσει μια φορά και έχω αρκετά λάθη, πριν το δώσω θα το δω σίγουρα άλλη μία φορά.»*. Επιπρόσθετα, αναφορικά με το πόσο σίγουροι είναι για το αποτέλεσμα και το «προϊόν» που παρήγαγαν, ανέφεραν ότι διακατέχονται από ένα μικρό αίσθημα σιγουριάς σε περίπτωση που το έχουν ελέγξει, ωστόσο πιστεύουν ότι σχεδόν πάντα θα τους διαφύγει κάποιο λάθος: *«Είμαι σίγουρος για το κείμενό μου, αλλά έχει τύχει πολλές φορές να ξεχάσω πράγματα.», «Όταν δίνω το κείμενο μου σκέφτομαι ότι μπορεί να μου έχει ξεφύγει κάτι.», «Δεν είμαι πάντα σίγουρη ότι τα έχω γράψει όλα όσα ήθελα, γιατί έχω πολλές ιδέες και τις ξεχνάω.», «Σκέφτομαι ότι μπορεί να υπάρχει κάποιο λάθος, γιατί ίσως είναι κάτι που δεν ξέρω.», «Κάποιες φορές είμαι σίγουρη για το κείμενό μου και κάποιες όχι.»*.

Αναφορικά με τα συχνότερα λάθη που εντοπίζουν οι ίδιοι οι μαθητές στα γραπτά τους κατά τη διαδικασία της αυτό-αξιολόγηση τους, ανέφεραν όλοι ανεξαιρέτως τα σημεία στίξης και την ορθογραφία. Αρκετές ήταν επίσης οι περιπτώσεις των μαθητών που ανέφεραν ότι πολύ συχνά ξεχνάνε γράμματα και λέξεις, ενώ ένα επιπλέον επαναλαμβανόμενο λάθος τους είναι οι πολύ μεγάλες και ακατανόητες προτάσεις. Όπως οι ίδιοι οι μαθητές ανέφεραν: *«Το πιο συχνά μου λάθος που βλέπω στο κείμενο μου είναι τα ορθογραφικά και ότι ξεχνάω γράμματα σε λέξεις.»*, *«Το πιο συχνό λάθος μου είναι τα ορθογραφικά, είμαι χάλια σε αυτό.»*, *«Αυτό που βλέπω ότι κάνω πιο συχνά λάθος είναι η ορθογραφία, τα σημεία στίξης και οι ίδιες λέξεις.»*, *«Το πιο συχνό λάθος μου είναι τα ορθογραφικά και ότι δεν χρησιμοποιώ σωστά τα σημεία στίξης.»*, *«Έχω καταλάβει ότι κάνω πολύ μεγάλες προτάσεις, δεν έχω σύνταξη και μπερδεύω τις λέξεις.»*. Συμπερασματικά, τα προαναφερθέντα μας βοηθούν να αντιληφθούμε ότι οι αρχάριοι μαθητές συγγραφείς της έρευνάς μας, δεν έχουν αφομοιώσει και πολλές φορές καν αποκτήσει σημαντικές μεταγνωστικές στρατηγικές, για αυτό και πιθανά οδηγούνται στα

συγκεκριμένα λάθη. Ωστόσο, έχουν ανεπτυγμένη αυτό-αντίληψη όσον αφορά τα αδύναμά τους σημεία, δεδομένο που μακροπρόθεσμα πιθανά τους βοηθήσει να εστιάσουν στο πρόβλημα και επιμένοντας σε αυτό να το βελτιώσουν.

Συμβουλές αρχάριων μαθητών:

Προκειμένου να ολοκληρωθεί η εικόνα που εισπράχθηκε για τις μεταγνωστικές στρατηγικές των μαθητών συμμετεχόντων, τους ζητήθηκε να καταγράψουν οδηγίες που θα έδιναν σε ένα φίλο τους , ώστε να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω». Όσον αφορά τις συμβουλές για την οργάνωση του κειμένου, αυτές αφορούσαν κατά κόρον την απαραίτητη τήρηση παραγραφοποίησης και την διάταξη των τριών παραγράφων, αλλά και σωστή δομή της κάθε παραγράφου. Συγκεκριμένα, δόθηκαν (ενδεικτικά) επανειλημμένα οι εξής οδηγίες: *«Πρόσεξε την δομή των παραγράφων σου και του κείμενού σου.», «Να χωρίζεις τις παραγράφους, ώστε ο άλλος να τις διαβάζει ωραία και καθαρά.», «Να μην ξεχνάς να χωρίζεις το κείμενό σου σε 3 βασικές παραγράφους.», «Να μη χρησιμοποιείς συνέχεια τις ίδιες ιδέες.», «Να προσέχεις τη δομή στην παράγραφό σου, γιατί έτσι θα πάρεις καλύτερο βαθμό.», «Οι παράγραφοί σου να προσέξεις να έχουν αρχή, μέση και τέλος».*

Έκπληξη προκάλεσε το γεγονός ότι σχεδόν όλοι οι αρχάριοι μαθητές ανέφεραν συμβουλές που δεν αφορούν συγκεκριμένα τη διαδικασία της γραφής, αλλά τη συμπεριφορά-συναισθηματική προετοιμασία που πρέπει να ακολουθήσει ένα μαθητής, προκειμένου να επιτύχει μία καλή επίδοση. Πιο αναλυτικά, οι αρχάριοι μαθητές-συγγραφείς προέτρεπαν το φίλο τους να μπει σε μία διαδικασία συναισθηματικής χαλάρωσης και συγκέντρωσης, ώστε να επιτύχει όσο το δυνατόν καλύτερο αποτέλεσμα. Όπως λοιπόν ανέφεραν οι ίδιοι: *«Να μην είσαι αγχωμένος, να γράφεις ήσυχος και ανενόχλητος.», «Να έχεις καθαρό και ανοιχτό μυαλό.», «Φρόντισε να είσαι ήρεμος όταν γράφεις.», «Θα πρέπει να έχεις όρεξη όταν γράφεις.», «Να μην σε απασχολούν διάφορα ασήμαντα θέματα.», «Να είσαι πάντα χαρούμενη όταν γράφεις.», «Να λες ότι έχεις κλεισμένο μέσα σου.», «Να είσαι ψύχραιμος και συγκεντρωμένος σε αυτό που κάνεις.».*

Αναφορικά με την υπο-διαδικασία της καταγραφής και το περιεχόμενο, είναι ένα κομμάτι της συγγραφικής διαδικασίας για το οποίο οι μαθητές έκανα αρκετές τοποθετήσεις. Πιο συγκεκριμένα εστίασαν στο **τι** θα πρέπει να γραφτεί σε κάθε σημείο της έκθεσης, καθώς και για στοιχεία εμπλουτισμό του κειμένου: *«Να ξεκινάς την έκθεση σου με κάτι γενικό.», «Να γράφεις πολλά επίθετα και επιρρήματα, για να είναι ωραία η έκθεσή σου.», «Να χρησιμοποιείς συχνά χρονικές προτάσεις.», «Πριν ξεκινήσεις κάθε παράγραφό σου να βάζεις θεματική πρόταση.» «Στον επίλογο να βάζεις σκέψεις και συναισθήματα.», «Ένα από τα πιο σημαντικά όταν γράφεις μία έκθεση, είναι να μην ξεχνάς να βάζεις κορύφωση.».*

Σχετικά με την υπο-διαδικασία του σχεδιασμού, οι συμβουλές που έδωσαν οι μαθητές αφορά την επιφανειακή κυρίως προσέγγιση του θέματος, χωρίς να αναφέρονται σε πιο ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως το είδος του κειμένου, αλλά και το σε ποιον απευθύνονται. Συχνότερα δόθηκαν οι ακόλουθες οδηγίες: *«Προτού ξεκινήσεις να γράφεις να σκέπτεσαι λίγο την ιστορία σου, για να σου είναι πιο εύκολο μετά.», «Πρώτα πρέπει να διαβάζεις πολύ καλά το θέμα.», «Είναι καλύτερα πρώτα να σκεφτείς την ιστορία στο μυαλό σου και μετά να την αποτυπώσεις στο χαρτί.», «Πριν ξεκινήσεις να γράφεις σκέψου τις ιστορίες που έχεις ακούσει και είναι σχετικές με το θέμα.».*

Προχωρώντας στην υπο-διαδικασία της αναθεώρησης/βελτίωσης και την τελική έκδοση, ήταν αυτή που συγκέντρωσε τις λιγότερες συμβουλές από τους αρχάριους μαθητές-συγγραφείς της έρευνας. Συγκεκριμένα, επαναλήφθηκαν τα εξής μοτίβα απαντήσεων: *«Στο τέλος να διαβάζεις πάντα το κείμενό σου για να βρεις τυχόν λάθη.», «Πριν δώσεις το κείμενο σου να ελέγχεις τους τόνους και την ορθογραφία.», «Πριν δώσεις την έκθεσή σου στον δάσκαλό σου να κοιτάς αν φαίνονται οι παράγραφοι.».* Τέλος, μετρίας συχνότητας ήταν οι οδηγίες σχετικά με την εμφάνιση/εικόνα του κειμένου, οι οποίες αναφέρονταν συνήθως στο μέγεθος και την ευαναγνωσιμότητα των γραμμάτων: *«Να κάνεις όσο πιο ωραία γράμματα μπορείς.», «Να κάνεις ευανάγνωστα και μεγάλα γράμματα.», «Να κάνεις κατανοητά γράμματα.».*

Συμπερασματικά, οι αρχάριοι συγγραφείς που συμμετείχαν στην έρευνά πρότειναν κατά κόρον οδηγίες που αφορούν την επιφανειακή επεξεργασία και τους βασικούς κανόνες δομής μία έκθεσης. Πιο αναλυτικά, επικεντρώθηκαν σε ζητήματα: λεξιλογίου, τονισμού, ορθογραφίας, τήρησης δομής παραγράφου, καλή ανάγνωση και κατανόηση του θέματος. Επίσης δεν υπήρξε σημαντική αναφορά στην υπο-διαδικασία του σχεδιασμού. Συνολικά προσέγγισαν τη διαδικασία παραγωγής κειμένου με μη λεπτομερειακό τρόπο και με ελάχιστα σημάδια που να προδίδουν μεθοδολογία, ενώ υπήρξε μεγαλύτερη εστίαση στην συναισθηματική επένδυση του λόγου και προετοιμασία του ατόμου. Εστίασαν ιδιαίτερα στην ισορροπία των εσωτερικών συναισθημάτων, μέσω της απομάκρυνσης οποιουδήποτε αισθήματος άγχους και ανασφάλειας. Τέλος, φάνηκε να έχουν γνωρίζουν βασικούς, μεταγνωστικούς συγγραφικούς κανόνες, χωρίς ωστόσο να έχουν ανεπτυγμένες μεταγνωστικές στρατηγικές ώστε να τους αναπτύξουν περαιτέρω.

6.2.2. Μεταγνωσιακή γνώση και μεταγνωστικές στρατηγικές στους τυπικούς μαθητές-συγγραφείς

Στην συγκεκριμένα υποενότητα θα γίνει αναφορά στη μεταγνωσιακή γνώση και δεξιότητες των τυπικών μαθητών, θα παρουσιαστούν ανά συγγραφικό στάδιο *(σχεδιασμός,*

οργάνωση/πρώτη καταγραφή, αναθεώρηση/βελτίωση, τελική έκδοση/αυτό-αξιολόγηση) οι μεταγνωστικές στρατηγικές που πρότειναν και ακολουθούν οι τυπικοί μαθητές-συγγραφείς της συγκεκριμένης έρευνας, ενώ για άλλη μία φορά θα παρατεθούν αυτουσίως κάποια από τα λεγόμενά τους, που προέκυψαν από τη διαδικασία των ατομικών συνεντεύξεων. Έπειτα, θα γίνει αναφορά και ανάλυση των όσων πρότειναν κατά την δοκιμασία παροχής οδηγιών σε ένα φίλο για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω».

Όσον αφορά λοιπόν τη μεταγνωσιακή γνώση και συγκεκριμένα τις ιδέες και αντιλήψεις, των τυπικών αυτή τη φορά μαθητών, για τον εαυτό τους και τις συγγραφικές ικανότητες που διαθέτουν, αυτές στο σύνολό τους ήταν θετικές, με αυξημένο αίσθημα αυτοπεποίθησης. Συγκεκριμένα, στην πλειοψηφία τους κατέθεσαν ότι πιστεύουν πως είναι *καλοί* στην έκθεση. Ρωτώντας τους που βασίζουν αυτή την άποψή τους ανέφεραν τα εξής: *«Μάλλον είμαι καλή στην έκθεση, γιατί αρέσουν στους άλλους, αλλά και μου αρέσουν αυτά που γράφω.»*, *«Είμαι καλός στην έκθεση, γιατί συνήθως έχω αρκετά καλές ιδέες.»*, *«Είμαι καλή στην έκθεση γιατί αυτά που γράφω αρέσουν πολύ στον δάσκαλό μου.», «Πιστεύω πως είμαι καλή γιατί οι συμμαθητές μου ζητάν τη γνώμη μου και τους αρέσουν αυτά που γράφω.», «Πιστεύω ότι είμαι καλή στο να γράφω κείμενα, γιατί παίρνω καλό βαθμό και ο κύριος μου λέει καλά σχόλια.», «Είμαι μέτρια. Αυτό πιστεύω, αλλά σιγουρεύτηκα και όταν μου το είπαν.»*. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η άποψή τους στηρίζεται σημαντικά στη γνώμη του αναγνώστη. Ωστόσο η «ελαφρότητα» με την οποία αντιμετωπίζουν τη διαδικασία και ο εύκολος χαρακτηρισμός του εαυτού τους ως *καλοί συγγραφείς* με μοναδικά σχεδόν κριτηρια τα θετικά σχόλια συμμαθητών και εκπαιδευτικού, καταδεικνύουν το γεγονός ότι, όπως οι αρχάριοι συγγραφείς, έτσι και αυτοί δεν έχουν συνειδητοποιήσει πλήρως το πόσο απαιτητική, πολυεπίπεδη και χρονοβόρα είναι η πορεία προς τη μεταγνώση. Σαφέστατα και οι ικανότητες τους στη συγγραφή κειμένου δεν αμφισβητούνται, ωστόσο δεν έχουν κατανοήσει σε βάθος την πολυπλοκότητα της συγγραφικής διαδικασίας και τις δυσκολίες που αυτή ενέχει. Βέβαια, το γεγονός ότι το βασικότερο κριτήριο τους είναι η γνώμη και ικανοποίηση του αναγνώστη, αποδεικνύει ότι έχουν αντιληφθεί τους επικοινωνιακούς σκοπούς που επιτελούνται μέσω της παραγωγής κειμένου.

Προχωρώντας εξίσου στις μεταγνωστικές στρατηγικές που υποστηρίζουν και εφαρμόζουν οι τυπικοί μαθητές στα τέσσερα συγγραφικά στάδια *(σχεδιασμός, οργάνωση/πρώτη καταγραφή, αναθεώρηση/βελτίωση, τελική έκδοση/αυτό-αξιολόγηση*), υποστηρίχθηκαν τα ακόλουθα:

- *Σχεδιασμός:*

Όσον αφορά το σχεδιασμό, η τυπικοί συγγραφείς της έρευνάς μας, αναφέρουν ότι ξεκινούν με πολλές αναγνώσεις του θέματος, όμως όχι με αποκλειστικό στόχο την επιφανειακή κατανόησή του, αλλά τη σε βάθος αφομοίωση των σκοπών και αναγκών του ακροατηρίου στο οποίο απευθύνονται. Πιο συγκεκριμένα, όπως οι ίδιοι οι μαθητές ανέφεραν στη συνέντευξή τους: *«Διαβάζω το θέμα δύο φορές, ώστε να το αποκωδικοποιήσω.»*, *«Επιλέγω από την αρχή σε ποιόν απευθύνομαι, αναλόγως το είδος του κειμένου, αλλά και αν είναι ειδικό ή γενικό το θέμα.»*. Επιπρόσθετα, περισσότεροι από τους μισούς τυπικούς μαθητές-συγγραφείς μας ανέφεραν ότι αναλύουν εκτενώς το θέμα πριν προχωρήσουν στην συγγραφή κειμένου, προχωρώντας μάλιστα στην καταγραφή των προς χρήση ιδεών τους: *«Πριν ξεκινήσω να γράφω σημειώνω τις ιδέες μου σε ένα πρόχειρο, γιατί με βοηθάει να μην κολλάω στην ιστορία μετά.»*, *«Φτιάχνω σχεδιάγραμμα πριν αρχίσω να γράφω. Βάζω τον πρόλογο, το κυρίως θέμα, τον επίλογο και τι θα λέω σε κάθε παράγραφο.»*, *«Προτιμώ να γράφω τις ιδέες μου σε ένα χαρτί πριν ξεκινήσω να γράφω, γιατί δεν θέλω να τις ξεχάσω.»*.

Βέβαια παρατηρήθηκε ότι ακόμα και οι τυπικοί συγγραφείς περιορίζονται μερικές φορές στη νοητική και μόνο αναπαράσταση των ιδεών τους: *«Προτιμώ να έχω τις ιδέες μου στο μυαλό μου, γιατί μπορεί να αλλάξω κάποια στην πορεία».* Ωστόσο στην περίπτωση πιο εξειδικευμένης θεματολογίας, με τον κίνδυνο παραλήψεων, προχωρούν σε καταγραφή των ιδεών τους: *«Θα τις έχω στο μυαλό μου, εκτός αν είναι περίπλοκο και δεν τις θυμάμαι καλά. Τότε τις σημειώνω.».* Το γεγονός ότι η υπο-διαδικασία του σχεδιασμού δεν συνάδει σε μερικά σημεία με την εικόνα του «τυπικού» αφηγηματικού κειμένου που συλλέχθηκε, μαρτυρά τη δυνατότητα ύπαρξης μαθητών με υψηλή συγγραφική ικανότητα αλλά όχι πλήρως αναπτυγμένες μεταγνωστικές στρατηγικές. Διαθέτουν δηλαδή το ταλέντο και την συγγραφική ικανότητα ενός τυπικού συγγραφέα, αλλά χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές αρχαρίου.

Σχετικά με την πηγή άντλησης των ιδεών τους, ανέφεραν πως είναι: τα βιβλία, τα λεξικά, η προσωπική εμπειρία, το διαδίκτυο, οι ταινίες, οι συζητήσεις με φίλους και την οικογένεια τους: *«Παίρνω τις ιδέες ου από βιβλία που διαβάζω και χρησιμοποιώ και λεξικό.»*, *«Τις ιδέες μου τις παίρνω από πράγματα που έχουν συμβεί, έχω διαβάσει και έχω δει.»*, *«Σκέφτομαι από βιβλία και τα μπλέκω με δικά μου.»*.

- *Οργάνωση – Πρώτη Καταγραφή:*

Σχετικά με το στάδιο της οργάνωσης/πρώτης καταγραφής, είναι το σημείο που οι τυπικοί συγγραφείς μας επιλέγουν ποια από όλες τις ιδέες τους θα χρησιμοποιήσουν και έπειτα ξεκινούν τη διαδικασία συγγραφής: *«Λίγο πριν ξεκινήσω να γράφω σκέφτομαι πώς θα κυλίσει*

η ιστορία και αναλόγως διαλέγω τις ιδέες. Μετά ξεκινάω να γράφω.», καθώς και με τι σειρά θα τις παραθέσουν: *«Σκέφτομαι τη σειρά που θα βάλω τις ιδέες μου. Σκέφτομαι πως θα ξεκινήσω την ιστορία μου και μετά σκέφτομαι τι μου ταιριάζει να μπει στη συνέχεια.»*, *«Τις περισσότερες φορές βάζω σε σειρά τις ιδέες μου και αν μοιάζουν μεταξύ τους βάζω κάτι διαφορετικό ανάμεσα»*. Επίσης, πέρα από την επιλογή σειράς προχωρούν και στην ομαδοποίηση των ιδεών τους: *«Προτιμώ να χωρίζω και να κατηγοριοποιώ τις ιδέες μου.»*, *«Βάζω σε σειρά τις ιδέες μου, για να μπορεί αυτός που το διαβάζει να καταλάβει και να μην πηγαίνει από το ένα θέμα στο άλλο.»*.

Επιπρόσθετα, κριτήρια επιλογής των ιδεών τους ανέφεραν συχνά πως είναι η πρωτοτυπία: *«Προτιμώ τις ιδέες που ταιριάζουν καλύτερα στο θέμα, δεν είναι συνηθισμένες και είναι πρωτότυπες.»*, αλλά και η συνοχή με τις υπόλοιπες ιδέες του κειμένου τους: *«Διαλέγω τις καλύτερες ιδέες ανάλογα με το ποιες ταιριάζουν πιο πολύ μεταξύ τους.»*. Επίσης, αναφέρθηκε αλλά όχι από όλους τους μαθητές, ότι κριτήριο επιλογής ιδεών τους είναι οι πιθανές προτιμήσεις του αναγνώστη: *«Η καλύτερη ιδέα είναι αυτή που αν τη διαβάσει ένας άγνωστος θα του αρέσει περισσότερο.»*.

Επίσης, ανέφεραν ότι δεν τους προβληματίζουν τα τυχόν λάθη που μπορούν να προκύψουν κατά την καταγραφή, με αποτέλεσμα να μην αποσπώνται από το συγγραφικό τους έργο: *«Δεν ανησυχώ μήπως κάνω λάθος, γιατί μπορώ να το δω μετά μόλις τελειώσω.»*, *«Δεν ανησυχώ μήπως κάνω λάθη, γιατί μετά στον έλεγχο θα τα δω και θα τα διορθώσω.»*, *«Δεν ανησυχώ για τα λάθη μου, άλλωστε δεν έχω άγχος όταν γράφω.»*, κάτι που πιθανά οφείλεται, στο ότι στηρίζονται σημαντικά στις μετά-συγγραφικές στρατηγικές που διαθέτουν και μπορούν να εφαρμόσουν. Όπως επίσης μας ανέφεραν, δεν καταφεύγουν συχνά σε αναζήτηση βοήθειας από το δάσκαλό τους: *«Σπάνια ζητάω βοήθεια από το δάσκαλό μου, ίσως για την σημασία κάποιας λέξης.»*, παρά μόνο ελάχιστες φορές για κάποια διευκρίνηση ως προς την ορθογραφία: *«Μερικές φορές τον ρωτάω για την ορθογραφία κάποιας δύσκολης λέξης, αλλά δεν μας απαντάει.»*.

- *Αναθεώρηση - Βελτίωση:*

Όσον αφορά την υπο-διαδικασία της αναθεώρησης/βελτίωσης, είναι η φάση που οι μαθητές ελέγχουν το προς έκδοση κείμενό τους. Πιο συγκεκριμένα, τα σημεία στα οποία επιμένουν προκειμένου να επαληθεύσουν την ορθότητα των όσων έχουν γράψει είναι: α) η συνοχή, β) τα ορθογραφικά λάθη, γ) η παραγραφοποίηση, δ) η συνάφεια των ιδεών τους με το προς ανάπτυξη θέμα, ε) τα σημεία στίξης, στ) η τυχόν παράληψη μιας βασικής ιδέας, καθώς και ζ) η πιθανότητα ύπαρξης ασαφειών σε βάρος του αναγνώστη.

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές αναφέρουν πως θεωρούν άκρως απαραίτητο το να ξαναδιαβάζουν όσα έχουν γράψει, με πρώτο μέλημα να ελέγξουν αν βγάζουν νόημα: *«Ξαναδιαβάζω το κείμενό μου για να δω αν το νόημα στις προτάσεις είναι ξεκάθαρο»*, *«Προσέχω οι προτάσεις να βγάζουν νόημα όταν το ξαναδιαβάζω και το ελέγχω μήπως χρειάζεται να προσθέσω κάτι.»*. Επιπλέον, όπως προαναφέραμε, τους απασχολεί το κείμενό τους να διατηρεί την αρτιότητά του όσον αφορά τους ορθογραφικούς κανόνες, τα σημεία στίξης και την παραγραφοποίηση: *«Πριν δώσω το κείμενό μου το ελέγχω, κοιτάω τα ορθογραφικά λάθη, αλλά και αν οι παράγραφοι μου είναι σωστές και αν βγάζουν νόημα.»*, *«Πριν δώσω το κείμενό μου το ξαναδιαβάζω δύο φορές, για να είμαι σίγουρη ότι έχω σωστή ορθογραφία, κόμματα και αν έχει μπει τελεία εκεί που πρέπει.»*. Ωστόσο ασχολούνται με το αν οι προτάσεις τους είναι δομικά και νοηματικά ολοκληρωμένες: *«Προσέχω το νόημα των προτάσεων μου, γιατί μου αρέσει να είναι σύνθετες και να βγάζουν νόημα σε αυτόν που θα διαβάσει το γραπτό μου.»*.

Επιπρόσθετα, όπως οι ίδιοι μαθητές ανέφεραν, ένας λόγος που προχωρούν στον επανέλεγχο των όσων έχουν γράψει είναι η προσθήκη ή αφαίρεση κάποιων ιδεών: *«Ξαναδιαβάζω το κείμενό μου για να δω αν είναι εντός θέματος σε αυτά που έχω γράψει ή για να σβήσω κάτι που δε μου αρέσει.»*, *«Πριν δώσω το γραπτό μου το ελέγχω μήπως έχω κάνει κάποιο λάθος ή έχω ξεχάσει να γράψω κάτι που χρειαζόταν.»*, *«Αφού γράψω το κείμενό μου το ελέγχω για να δω αν έχω λάθη ή θέλω να προσθέσω κάτι.»*. Επίσης, κάτι άλλο που τους απασχολεί είναι η συνοχή στις ιδέες τους: *«Ελέγχω το κείμενό μου για να δω αν κολλάν αυτά που γράφω μεταξύ τους.»*.

- Τελικά Έκδοση – Αυτο-αξιολόγηση:

Η τελευταία προσδοκία μας μέσα από τη συνέντευξη ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο οι μαθητές κρίνουν ότι ακολουθούν τις απαραίτητες ενέργειες πριν την τελική έκδοση του γραπτού τους και σε τι τελευταίες ενέργειες προβαίνουν πριν την παράδοση του γραπτού τους στο δάσκαλό τους. Πιο αναλυτικά, η τελευταία ενέργεια που εκτελούν οι τυπικοί μαθητές-συγγραφείς της έρευνάς μας, είναι να επανεξετάσουν το κείμενο τους μία επιπλέον φορά για τυχόν παραλήψεις ή λάθη, που δεν εντόπισαν κατά την υπο-διαδικασία της αναθεώρησης/ελέγχου: *«Είναι απαραίτητο για μένα να δω το κείμενό μου προσεκτικά άλλη μια φορά πριν το δώσω.»*, *«Πριν δώσω το κείμενο μου το διαβάζω μια ακόμη φορά, περισσότερο για να δω ξανά τα σημεία που δεν ήμουν σίγουρη πριν.»*, *«Το κοιτάω μια ακόμη φορά πριν το δώσω στο δάσκαλό μου, για να είμαι σίγουρη ότι έχω κάνει όσο το δυνατό λιγότερα λάθη.»*, *«Το διαβάζω σχεδόν πάντα άλλη μια φορά μόνη μου, πριν το διαβάσω στους συμμαθητές μου ή το δώσω στο δάσκαλό μου, για να δω αν υπάρχουν λάθη που δεν πρόσεξα στη διόρθωση.»*.

Αναφορικά με τα συχνότερα λάθη που εντοπίζουν οι ίδιοι οι τυπικοί μαθητές στα γραπτά τους κατά τη διαδικασία της αυτό-αξιολόγηση τους, ανέφεραν τα ορθογραφικά λάθη και μερικές φορές η μορφολογική τήρηση της παραγραφοποίησης: *«Πιστεύω το πιο συχνό μου λάθος είναι η ορθογραφία και πολύ σπάνια τα σημεία στίξης»*, *«Μερικές φορές ξεχνάω να αφήνω κενό μπροστά από τις παραγράφους, κατά τα άλλα όλα είναι σωστά.»*. Επιπρόσθετα, όπως ανέφεραν σχετικά με την αυτό-αξιολόγηση του γραπτού τους, είναι βέβαιοι για την ποιότητα του γραπτού τους και για το επιτυχές της διαδικασίας, εφόσον έχουν προβεί σε έλεγχο αυτού: *«Στο τέλος ξέρω ακριβώς τι έχω γράψει, ίσως δε γράψω κάτι γιατί θα αποφασίσω ότι δε μου ταιριάζει.»*, *«Αφού το έχω ελέγξει είμαι σίγουρη ότι διαβάζεται ωραία.»*, *«Είμαι σίγουρη για το κείμενό μου, γιατί το έχω διαβάσει πάρα πολλές φορές.»*. Επιπλέον, ανέφεραν ότι είναι λίγες οι φορές που πιστεύουν ότι υπάρχει κάποια παράληψη στο κείμενό τους: *«Σπάνιες φορές τυχαίνει να ξεχάσω κάτι, συνήθως τα γράφω όλα.»*, *«Αν το έχω ελέγξει είμαι σίγουρη ότι έχω γράψει όλα όσα θέλω.»*.

Συμβουλές τυπικών μαθητών:

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, προκειμένου να συλλέξουμε επιπλέον πληροφορίες σχετικά με τις μεταγνωστικές γνώσεις και στρατηγικές που ακολουθούν οι μαθητές-συγγραφείς συμμετέχοντες, τους ζητήσαμε να καταγράψουν κάποιες οδηγίες που θα έδιναν σε ένα φίλο τους, για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω». Μετά τη συλλογή και εξέταση των οδηγιών που μας έδωσαν, οι τυπικοί μαθητές διαπιστώθηκε ότι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση με σειρά σημαντικότητας α) στο περιεχόμενο του κειμένου, β) έπειτα στην υπο-διαδικασία της βελτίωσης/ελέγχου, γ) στην οργάνωση, ακόλουθα, δ) στην υπο-διαδικασία του σχεδιασμού, ενώ αναφέρθηκαν και συμβουλές σχετικά με ε) την συμπεριφορά-συναισθηματική προετοιμασία και ελάχιστες σχετικά με την στ) εμφάνιση.

Όσον αφορά τις συμβουλές που πρόεκυψαν για το περιεχόμενο του κειμένου τους, οι οποίες συγκέντρωσαν και το μεγαλύτερο αριθμό οδηγιών, δόθηκαν (ενδεικτικά) επανειλημμένα οι εξής οδηγίες: *«Να τηρείς την παραγραφοποίηση και να ενώνεις την επόμενη παράγραφό με την προηγούμενη.»*, *«Να φροντίζεις το κείμενο σου να έχει πρόλογο, κυρίως θέμα, λεπτομέρειες και επίλογο.»*, *«Να χρησιμοποιείς ωραίο λεξιλόγιο και πρωτότυπες ιδέες που δε χρησιμοποιούνται συχνά στην καθημερινότητα.»*, *«Να προσέχεις οι ιδέες σου να ενώνονται μεταξύ τους.»*, *«Να εξηγείς και να αναλύεις αυτά που λες, για να καταλαβαίνει αυτός που θα το διαβάσει.»*, *«Στο τέλος να μην ξεχνάς να βάζει σκέψεις και συναισθήματα.»*, *«Να χρησιμοποιείς δευτερεύουσες προτάσεις.»*, *«Να τηρείς την δομή του κειμένου.»*, *«Να προσέχεις οι προτάσεις σου να μην είναι πολύ μεγάλες και δεν βγάζουν νόημα.»*

Σχετικά με την υπο-διαδικασία της αναθεώρησης/έλεγχου οι τυπικοί συγγραφείς φαίνεται να εστιάζουν και να «επενδύουν» σημαντικά σε αυτή. Μεγάλο μέρος των οδηγιών τους τόνιζαν τη σημαντικότητα που έχει ο τελικός έλεγχος του γραπτού, τόσο για τον εντοπισμό γραμματικό-συντακτικών λαθών, όσο και για την αναθεώρηση και βελτίωση των ιδεών τους, ώστε το μήνυμα που θα φθάσει στον αναγνώστη να είναι πλήρες: *«Στο τέλος να ελέγχεις πάντα το γραπτό σου για να σιγουρευτείς ότι έχεις βάλει: τόνους, σημεία στίξης, σωστή ορθογραφία, αλλά και να είναι κατανοητό αυτό που θες να πεις.», «Να ελέγχεις και να ξαναδιαβάζεις το γραπτό σου τουλάχιστον δύο φορές για λάθη.», «Όταν ελέγχεις το κείμενό σου να προσέχεις ώστε να είναι κατανοητό σε όλους.», «Ξαναδιάβασε το κείμενο σε κάποιον άλλον, για να σιγουρευτείς ότι ο άλλος καταλαβαίνει αυτό που έχεις γράψει με τον τρόπο που θες να το καταλάβει.».*

Επίσης, η υπο-διαδικασία της οργάνωσης συγκέντρωσε εξίσου κάποιες σημαντικές οδηγίες. Οι τυπικοί μαθητές φάνηκε να χρησιμοποιούν ένα μέρος του συγγραφικού τους χρόνου στην επιλογή και επεξεργασία των ιδεών τους, κατανοώντας τη βοηθητική για αυτούς τους ίδιους συμβολή μιας τέτοιας ενέργειας. *«Είναι σημαντικό να έχεις φαντασία και να μην επαναλαμβάνεις τις ίδιες ιδέες σου.», «Να βάζεις τις ιδέες σου σε σειρά. Θα σε βοηθήσει να μην μπερδεύεσαι μετά.», «Να σκέφτεσαι όλα όσα έχεις ακούσει και να το συνδυάζεις μαζί με τις δικές σου ιδέες.», «Να προσέχεις οι ιδέες σου να ταιριάζουν η μία με την άλλη, για να βγάζει σωστό νόημα.».*

Η υπο-διαδικασία του σχεδιασμού (προ-συγγραφική φάση) βρήκε μετρίου βαθμού ανταπόκριση από τους τυπικούς μαθητές. Αν και μέσα από τις οδηγίες που έδωσαν τόνισαν την ανάγκη προ-συγγραφικής επεξεργασίας των όσων θα αναπτύξουν στην συνέχεια, ήταν ελάχιστοι αυτοί που προέτρεψαν για καταγραφή των ιδεών σε χαρτί. Ωστόσο, να αναφερθεί ότι εστίασαν στην ανάγκη να γίνει αντιληπτό εξ αρχής το είδος και το ύφος του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν: *«Πριν ξεκινήσεις να γράφεις, να διαβάζεις καλά το θέμα, ώστε οι ιδέες που θα βάλεις να είναι σωστές.», «Πρώτα πρώτα πρέπει να σκεφτείς το θέμα και τον τρόπο που θα το αναλύσεις.», «Αναλόγως με το θέμα του κειμένου διάλεξε από πριν και το ύφος που πρέπει, καθημερινό ή επίσημο.», «Να διαβάζεις καλά το θέμα σου για να καταλάβεις το είδος που πρέπει να γράψεις.», «Πρώτα από όλα θα πρέπει να αναλύσεις το θέμα της έκθεσης και μετά να ξεκινήσεις να γράφεις.», «Μερικές φορές είναι καλό να σημειώνεις κάποιες ιδέες σου για να μην τις ξεχάσεις.».*

Οι τυπικοί συγγραφείς δε διαπιστώθηκε να επικεντρώνονται σημαντικά στην συναισθηματική επένδυση και υιοθέτηση συγκεκριμένης συμπεριφοράς, τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της παραγωγής κειμένου. Πιο παραστατικά, συλλέχθηκαν ελάχιστες οδηγίες

οι οποίες ήταν: *«Να γράφεις προσεκτικά και να είσαι προσηλωμένος στο γραπτό σου.»*, *«Να μην είσαι νευρικός και να μην έχεις άγχος, διότι μπορεί να έχει αρνητικό αποτέλεσμα.»*. Τέλος, αναφορικά με την εμφάνιση του κειμένου, ελάχιστοι ήταν οι μαθητές που ανέφεραν κάτι, με βασική προτροπή να είναι τα καθαρά και ευανάγνωστα γράμματα: *«Να γράφεις με ευανάγνωστα γράμματα.»*

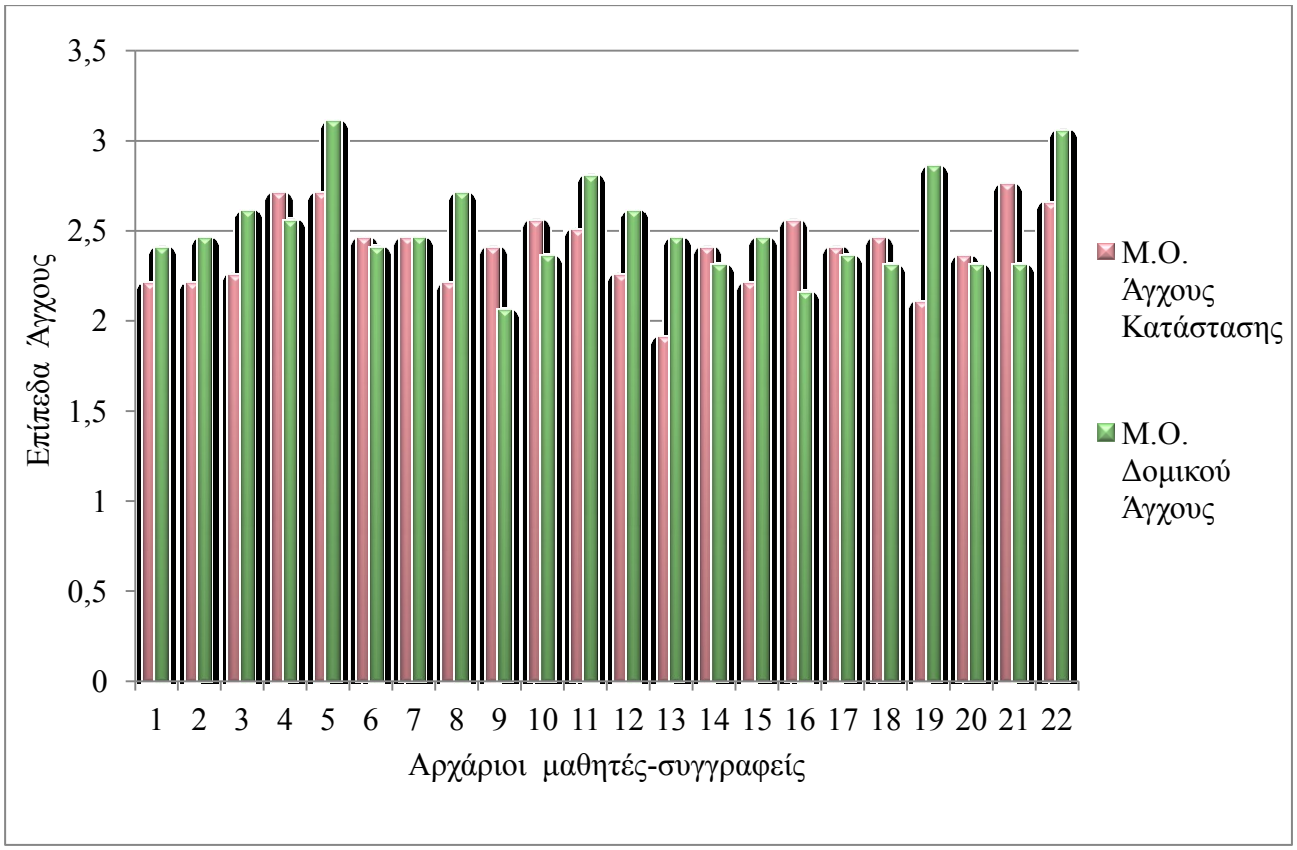
Συγκεντρωτικά, οι τυπικοί μαθητές συμμετέχοντες εύστοχα τόνισαν που πρέπει να δοθεί η ανάλογη προσοχή προκειμένου να παραχθεί ένα άρτιο επικοινωνιακό κείμενο, δίνοντας τεκμηριωμένες και με βάθος οδηγίες. Οι οδηγίες τους αφορούσαν παροτρύνσεις και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων σχετικά με το περιεχόμενο, την οργάνωση ιδεών, την κατάλληλη έκφραση, τη δομή του κειμένου και των προτάσεων, την παραγραφοποίηση, τα πιθανά γραμματικό-συντακτικά λάθη που μπορεί τα προκύψουν, αλλά και το λεξιλόγιο. Πολλοί από τους μαθητές εστίασαν σε ειδικά κειμενικά στοιχεία και κανόνες, γεγονός που προδίδει τις αυξημένες μεταγνωστικές τους δεξιότητες, αν και υπήρξαν περιπτώσεις που οι απαντήσεις τους διακρίνονταν από μία επιφανειακότητα, που πιθανά οφείλεται στην περίπτωση που έχουμε ξανά αναφέρει, η οποία θέλει ένας χαρισματικό τυπικό συγγραφέα να μην έχει αναπτύξει ακόμα επαρκώς τις μεταγνωστικές του στρατηγικές.

6.3. Άγχος γραπτού λόγου σε αρχάριοι και τυπικούς μαθητές-συγγραφείς

Στη συγκεκριμένη υποενότητα θα γίνει προσπάθεια να απαντηθεί το 3^{ο} *(δι)ερευνητικό ερώτημα*: *«Τι επίπεδα άγχους εμφανίζουν οι αρχάριοι, οι τυπικοί και οι έμπειροι συγγραφείς;»* μέσω του σχολιασμού και παρουσίασης με τη μορφή διαγράμματος των μέσων όρων (Μ.Ο.) του δομικού άγχους και του άγχους κατάστασης, τόσο σε αρχάριους όσο και σε τυπικούς μαθητές-συγγραφείς. Συγκεκριμένα, κάνοντας χρήση των προαναφερθέντων Μ.Ο., θα εξετάσουμε τα επίπεδα άγχους που εμφανίζουν οι τυπικοί και αρχάριοι μαθητές του δείγματός μας, τόσο μεμονωμένα όσο και σε μία προσπάθεια μεταξύ τους σύγκρισης. Οι Μ.Ο. που χρησιμοποιήθηκαν για την δημιουργία διαγραμμάτων προέκυψαν μετά από επεξεργασία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια άγχους *«State-Trait Anxiety Inventory form Y»* που συμπλήρωσε το δείγμα μας, τα οποία έπειτα αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Η παραγωγή των διαγραμμάτων έγινε μέσω του προγράμματος Microsoft Office Excel 2007.

Αρχικά, ξεκινώντας με την περίπτωση των αρχάριων μαθητών-συγγραφέων του δείγματός μας, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ δομικού και άγχους κατάστασης στον εκάστοτε μαθητή. Πιο αναλυτικά, υψηλότερα επίπεδα άγχους φαίνεται να συγκεντρώνει πλειοψηφικά το δομικό άγχος που αντιμετωπίζουν οι αρχάριοι μαθητές-συγγραφείς. Αυτό μαρτυρά ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές, έχουν μία εσωτερική σταθερή προδιάθεση στις αγχογόνες αντιδράσεις, η οποία πιθανά να πυροδοτείται από καταστάσεις πρόκλησης, όπως είναι αυτή της συγγραφής κειμένου. Επιπλέον, αυτή η γενικότερη εικόνα υψηλού δομικού άγχους που βιώνουν, πιθανά κάνει τους συγκεκριμένους μαθητές πιο δυσλειτουργικούς, δημιουργώντας τους μία αρνητική προδιάθεση απέναντι στη συγγραφική διαδικασία, αλλά και οποιαδήποτε άλλη διαδικασία δοκιμής των δυνατοτήτων τους.

Υπήρξαν ωστόσο και ορισμένοι που εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα άγχους κατάστασης, που πιθανά οδηγεί τους συγκεκριμένους μαθητές στη μη αποτελεσματική διαχείριση των συναισθηματικών τους διεργασιών σε συνδυασμό με τις γνωσιακές απαιτήσεις που έχει η παραγωγή γραπτού λόγου. Επίσης, ένας μικρός αριθμός αρχάριων μαθητών-συγγραφέων, συγκεκριμένα σε 5 από τους 22, φαίνεται να παρουσιάζει σχεδόν ίδια επίπεδα άγχους κατάστασης και δομικού άγχους. Στη συνέχεια λοιπόν ακολουθεί γράφημα, που παρουσιάζει τους μέσους όρους (Μ.Ο.) τους άγχους κατάστασης και του δομικούς άγχους, οι οποίοι αντιστοιχούν στα επίπεδα άγχους των τυπικών μαθητών συγγραφέων που συμμετείχαν στην έρευνα.

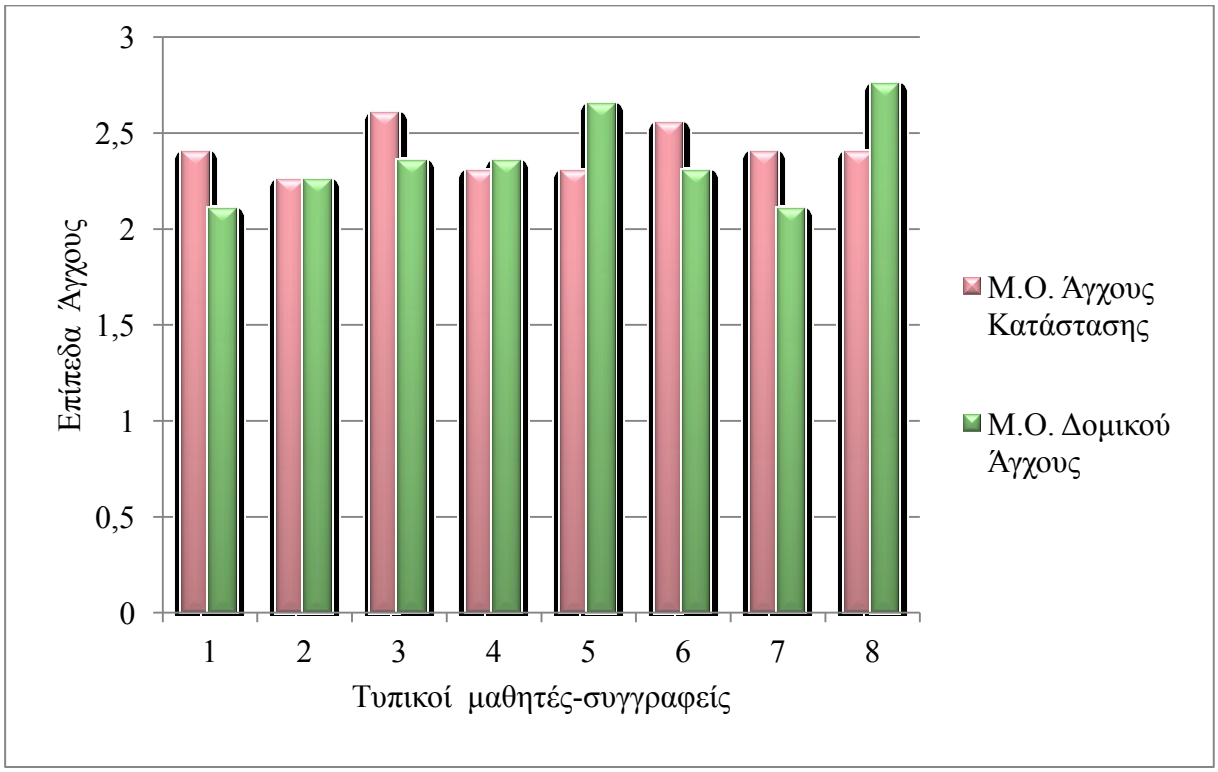


Γράφημα 1. Μέσοι όροι (Μ.Ο.) άγχους κατάστασης και δομικού άγχους, που καταδεικνύουν τα επίπεδα άγχους στους αρχάριους μαθητές-συγγραφείς της έρευνα.

Συμπερασματικά, τα σχετικά υψηλά επίπεδα δομικού άγχους εν συγκρίσει με τα μέτρια επίπεδα άγχους κατάστασης και σε συνδυασμό ότι τα πρώτα εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα από τα δεύτερα, πιθανά υποδηλώνει ότι ένα μεγάλο μέρος των αρχάριων μαθητών μπορούν να χαρακτηριστούν από φύση αγχώδεις άτομα ή με τάση να αντιδρούν αγχωτικά. Επίσης, τα μέτρια προς υψηλά επίπεδα του άγχους κατάστασης, πιθανά να σχετίζονται με την αρνητική προκατάληψη των αρχάριων μαθητών για την μέτρια συγγραφική τους ικανότητα, καθώς και με το χαμηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας τους. Επιπλέον, τα συγκεκριμένα επίπεδα άγχους, πιθανά να έχουν θετική συσχέτιση και με τη μειωμένη διάθεση εμπλοκής των αρχάριων μαθητών της έρευνάς σε διαδικασίες ετερο-αξιολόγησης του παραχθέντος κειμένου τους, όπως οι ίδιοι ανέφεραν κατά τη διάρκεια της ατομικής συνέντευξης: *«Συνήθως ντρέπομαι να ακούσουν τι έχω γράψει, μήπως με κοροϊδέψουν, γιατί για αυτούς μπορεί να είναι ασήμαντα αυτά που γράφω.», «Δε μου αρέσει να διαβάζω το κείμενό μου στους συμμαθητές μου γιατί φοβάμαι μην έχω γράψει καμιά βλακεία.», «Δε μου αρέσει να διαβάζω το κείμενό μου μπροστά στους άλλους, γιατί μπορεί να μου πουν ότι κάτι δεν είναι σωστό και αν μου πουν τι πρέπει να γράψω θα είναι σα να είναι δικό τους μετά.», «Είμαι αγχωμένος και ντροπαλός όταν πρέπει να ακούσω την γνώμη των συμμαθητών μου.», «Δε μου*

αρέσει να διαβάζω όσα έχω γράψει στην τάξη, γιατί δε θέλω να πιστεύουν πράγματα που δεν ισχύουν για μένα αν δεν τα έχω πάει καλά μία φορά. Αγχώνομαι και ντρέπομαι όταν χρειάζεται να το κάνω.».

Αναφορικά με τους τυπικούς μαθητές-συγγραφείς του δείγματός μας, βλέπουμε στο *Γράφημα 2.* τόσο τα επίπεδα του δομικού, όσο και του άγχους κατάστασης να κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα, παρουσιάζοντας ωστόσο και αυτά κάποιες μικρές διαφορές. Βέβαια, παρατηρείται για άλλη μία φορά ότι τα επίπεδα του δομικού άγχους είναι αυτά που αγγίζουν τα πιο υψηλά επίπεδα άγχους. Επιπλέον, ορισμένοι από τους τυπικούς μαθητές-συγγραφείς της έρευνάς μας παρουσιάζουν περιπτώσεις με άγχος κατάστασης να είναι υψηλότερο του δομικού, κάτι που πιθανά συσχετίζει με το αίσθημα ευθύνης που αισθάνονται, ώστε να διατηρήσουν την καλή συγγραφική τους επίδοση. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν: *«Αγχώνομαι μερικές φορές όταν γράφω για να τα πάω καλά.»*. Παρακάτω ακολουθεί γράφημα με τους μέσους όρους (Μ.Ο.) τους άγχους κατάστασης και του δομικούς άγχους, οι οποίοι αντιστοιχούν στα επίπεδα άγχους των τυπικών μαθητών συγγραφέων που συμμετείχαν στην έρευνα.



Γράφημα 2. Μέσοι όροι (Μ.Ο.) άγχους κατάστασης και δομικού άγχους, που καταδεικνύουν τα επίπεδα άγχους στους τυπικούς μαθητές της έρευνας.

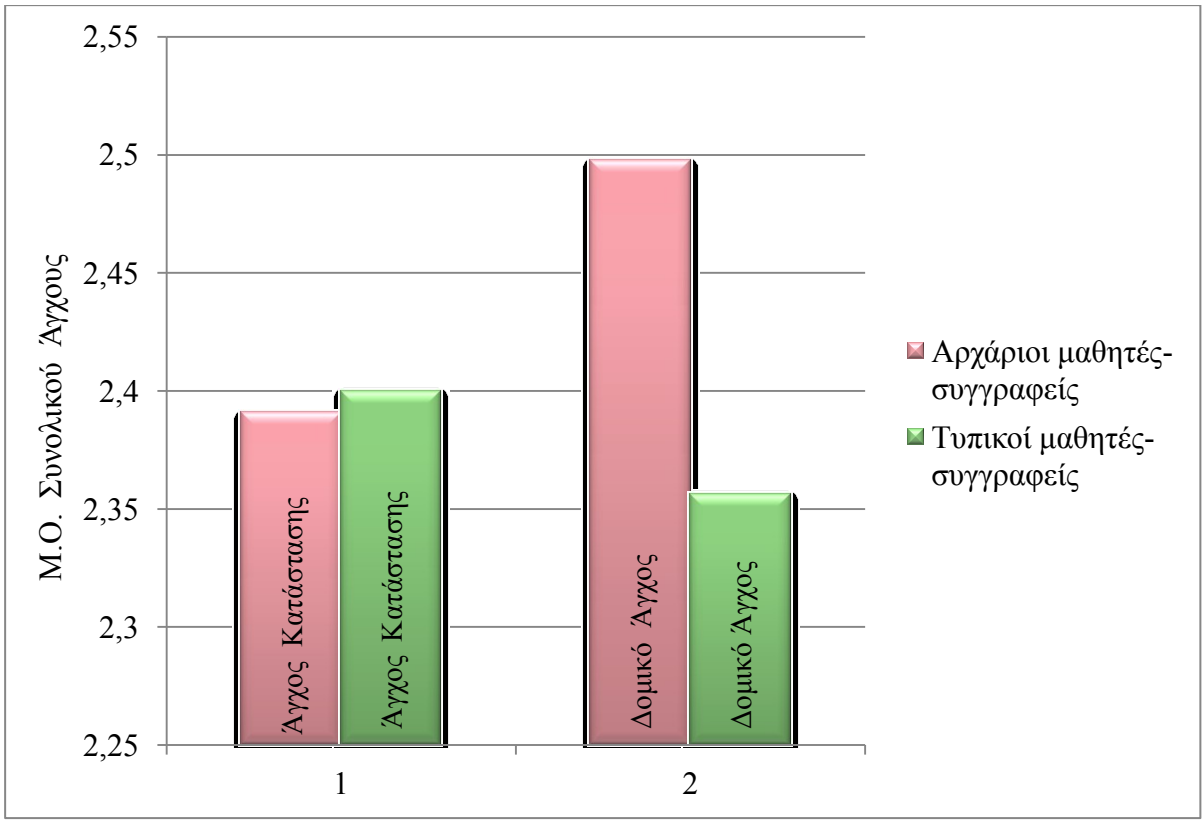
Συμπερασματικά, αυτό που παρατηρείται είναι μία τάση εξισορρόπησης μεταξύ δομικού και άγχους κατάστασης στους τυπικούς μαθητές, με τη μεταξύ τους διαφορά να είναι εμφανής σε κάποιες περιπτώσεις, αλλά μικρή. Αυτό πιθανά είναι και άμεσα συνυφασμένο με

τα χαμηλά επίπεδα ανησυχίας που οι ίδιοι οι μαθητές ανέφεραν ότι βιώνουν κατά την διάρκεια της ετερο-αξιολόγησης του κειμένου τους. Όπως οι ίδιοι ανέφεραν κατά τη διάρκεια της ατομικής συνέντευξης: *«Μου αρέσει να διαβάζω το κείμενό μου στους συμμαθητές μου γιατί μπορεί να έχουν μία καλή ιδέα και ξέρω άλλωστε ότι δε θα με κοροϊδέψουν, είναι φίλοι μου και χαίρομαι που τα μοιράζομαι.», «Δε αγχώνομαι καθόλου όταν διαβάζω το κείμενό μου μπροστά στην τάξη μου, γιατί και οι άλλοι θα το διαβάσουν μετά. Άλλωστε συνήθως τους αρέσουν αυτά που γράφω.», «Μπορεί να μην νιώσω πολύ άνετα αλλά θα το διαβάσω στους συμμαθητές μου γιατί με νοιάζει να ακούω τη γνώμη των συμμαθητών μου.», «Θέλω να διαβάζω την έκθεσή μου στους συμμαθητές μου. Με βοηθούν και τους βοηθάω. Μου αρέσει να τους συμβουλεύομαι.».*

Στην προσπάθειά να συγκρίνουμε τους μέσους όρους (Μ.Ο.) δομικού άγχους και άγχους κατάστασης, ανάμεσα σε αρχάριους και τυπικούς συγγραφείς, διαπιστώθηκαν τα εξής:

- ✓ Τα επίπεδα του δομικού άγχους στο σύνολό τους ήταν σαφώς υψηλότερα στους αρχάριους μαθητές-συγγραφείς, εν συγκρίσει με τους τυπικούς.
- ✓ Τα επίπεδα του άγχους κατάστασης ήταν παρόμοια ανάμεσα σε αρχάριους και τυπικούς μαθητές-συγγραφείς.
- ✓ Οι τυπικοί μαθητές-συγγραφείς εμφάνισαν μεγαλύτερη ισορροπία ανάμεσα στο δομικό άγχος και το άγχος κατάστασης, εν συγκρίσει με τους αρχάριους. Βέβαια αυτό μπορεί να οφείλεται και στον μικρότερο αριθμό μαθητών που κατατάχθηκαν στους τυπικούς συγγραφείς.
- ✓ Τόσο στην περίπτωση των αρχάριων μαθητών-συγγραφέων, όσο και σε αυτή των τυπικών, όταν υπερίσχυε το άγχος κατάστασης έναντι του δομικού άγχους (ανά περίπτωση μαθητή), η μεταξύ τους διαφορά ήταν μικρή. Αντίθετα, σε περιπτώσεις που τα επίπεδα του δομικού άγχους υπερίσχυαν αυτά του άγχους κατάστασης, συναντάται πολύ πιο έντονη διαφορά έντασης μεταξύ τους.

Για καλύτερη κατανόηση των πορισμάτων, ακολουθεί γράφημα που αποτελείται από δύο συνθήκες. Στη πρώτη συνθήκη (1) παρουσιάζονται προς σύγκριση οι συνολικοί Μ.Ο. άγχους κατάστασης ανάμεσα σε αρχάριους και τυπικούς μαθητές-συγγραφείς, ενώ στη δεύτερη συνθήκη οι συνολικοί Μ.Ο. δομικού άγχους εξίσου ανάμεσα σε αρχάριους και τυπικούς μαθητές-συγγραφείς.



Γράφημα 3. Σύγκριση άγχους κατάστασης και δομικού άγχους μεταξύ του συνόλου των αρχάριων και τυπικών μαθητών-συγγραφέων.

Επομένως, η συνολική εικόνα που εισπράττεται όσον αφορά τη σύγκριση αρχάριων και τυπικών, είναι ότι η εικόνα του άγχους που παρουσιάζουν οι δεύτεροι είναι πιο συγκροτημένη και ισορροπημένη σε σχέση με τους πρώτους, χωρίς ωστόσο να μπορούμε να μιλήσουμε για τεράστια απόκλιση της μίας ομάδας από την άλλη. Βέβαια αυτές οι μικρές διαφορές που παρουσιάζουν όσον αφορά την ένταση του άγχους που βιώνουν, πιθανά να ασκεί σημαντική επίδραση στις γνωστικές δοκιμασίες και επιδόσεις των μαθητών-συγγραφέων της εκάστοτε κατηγορίας.

6.4. Σύνδεση μεταξύ μεταγνωστικών στρατηγικών, επίδοσης και άγχους στο γραπτό λόγο.

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα προσπαθήσουμε να συσχετίσουμε τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνητικών ερωτημάτων και να εξετάσουμε το πιθανό τρόπο που συνδέονται μεταξύ τους. Συγκριμένα, θα γίνει μία προσπάθεια να απαντηθεί το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αρχικώς, το οποίο είναι: *4^{ο} (δι)ερευνητικό ερώτημα: «Υπάρχει κάποια αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ποιότητα του γραπτού λόγου, στις μεταγνωστικές στρατηγικές και στα επίπεδα άγχους των μαθητών-συγγραφέων;».*

Παίρνοντας λοιπόν ως έναυσμα τα αποτελέσματα της προηγούμενης υποενότητας που αφορούσε το άγχος (κατάστασης & δομικό) που αντιμετωπίζουν τυπικοί και αρχάριοι μαθητές- συγγραφείς, παρατηρήθηκε όσον αφορά το άγχος κατάστασης (περιπτωσιακό, προσωρινό άγχος) ότι οι διαφορές ήταν μικρές, ενώ αναφορικά με το δομικό άγχος, τη γενική ροπή δηλαδή των μαθητών σε αγχωτικές αντιδράσεις, οι διαφορές ήταν σημαντικά εμφανείς. Η εικόνα λοιπόν που πρόεκυψε όσον αφορά το δομικό άγχος σε τυπικούς μαθητές-συγγραφείς, είναι αυτή παιδιών που παρουσιάζουν μία υγιή φυσιολογία, χωρίς να διαθέτουν ως έντονο και μόνιμο χαρακτηριστικό τους τις αγχωτικές αντιδράσεις. Ωστόσο, σε συνθήκες δοκιμασίας και έντονης κατάθεσης προσπάθειας και γνωστικών πόρων, τείνουν ορισμένες φορές να εμφανίζουν το συναίσθημα του άγχους σε μέτριο προς υψηλό βαθμό ανά περίπτωση μαθητών. Στον αντίποδα, αναφορικά με τους αρχάριους μαθητές-συγγραφείς και την εισπρακτέα εικόνα τους σχετικά με τη σχέση τους με το άγχος, είναι αυτή παιδιών που στο σύνολό τους βιώνουν μια σχεδόν συνεχή αβεβαιότητα και ανασφάλεια, προκαλώντας αλυσόδετες αντιδράσεις άγχους.

Έχοντας ως δεδομένα τα αποτελέσματα του άγχους ανά συγγραφική κατηγορία και συσχετίζοντας τα και με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στις δυο προηγούμενες υποενότητες (6.1 & 6.2) που αφορούσαν την ποιότητα γραπτού λόγου (επίδοση μαθητών-συγγραφέων), τη μεταγνωσιακή γνώση, αλλά και τις μεταγνωστικές στρατηγικές που παρουσίασαν οι αρχάριοι και οι τυπικοί μαθητές-συγγραφείς, μπορούμε να οδηγηθούμε σε κάποια πορίσματα. Συγκεκριμένα, δεδομένου ότι οι τυπικοί μαθητές εμφάνισαν πιο αναπτυγμένες μεταγνωστικές στρατηγικές και σε μεγαλύτερο βαθμό μεταγνωσιακή γνώση, σε σχέση με τους αρχάριους και με τα δεδομένα μετρίου άγχους που παρουσίασαν, προκύπτει ότι όσο μεγαλύτερες είναι οι μεταγνωστικές δεξιότητες, πιθανά τόσο μικρότερο είναι και το άγχος που εμφανίζουν. Πιθανά αυτό θα μπορούσε να αιτιολογηθεί από το γεγονός ότι οι μαθητές με πιο εμπλουτισμένες μεταγνωστικές στρατηγικές και δεξιότητες, είναι περισσότερο σίγουροι για τις συγγραφικές τους ικανότητες και πορεία, αμφιβάλλουν λιγότερο για τον εαυτό τους και

επομένως δεν υιοθετούν το χαρακτηριστικό της έντονα αγχωτικής αντίδρασης σε συνθήκες προκλήσεων. Βέβαια, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως οι διαφορές άγχους μεταξύ τυπικών και αρχαρίων δεν ήταν τόσο μεγάλες, επομένως τα αποτελέσματα των υψηλών επιδόσεων στο γραπτό λόγο στην περίπτωση των τυπικών μαθητών συγγραφέων μπορεί να αιτιολογείται και με διαφορετικό τρόπο. Συγκεκριμένα, πιθανά να μιλάμε για δύο κατηγορίες μαθητών, με πρώτη την κατηγορία των τυπικών, όπου παρά το μέτριο προς υψηλό ανά περιπτώσεις άγχος, λόγω των περισσότερο ανεπτυγμένων μεταγνωστικών στρατηγικών που διαθέτουν, επιτυγχάνουν υψηλές συγγραφικές επιδόσεις (το κείμενο τους εμφανίζει περισσότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά). Η δεύτερη κατηγορία, αυτή των αρχάριων, παρότι παρουσιάζουν παρόμοια επίπεδα άγχους με τους πρώτους, εμφανίζουν χαμηλές συγγραφικές επιδόσεις, είτε πιθανά εξαιτίας των ελλείψεων στις μεταγνωστικές τους στρατηγικές, είτε γιατί το άγχος φαίνεται στους συγκεκριμένους να έχει μεγάλη επίδραση στις γνωστικές τους λειτουργίες.

Συγκεντρωτικά λοιπόν προκύπτει ότι υπάρχει όντως θετική συσχέτιση μεταξύ μεταγνώσης και ποιότητας γραπτού λόγου. Επιπλέον, φαίνεται πως όσο μεγαλύτερο είναι το άγχος, τόσο μειώνεται η συγγραφική επίδοση των μαθητών-συγγραφέων, καθώς το πρώτο φαίνεται να ασκεί σημαντική επίδραση στις γνωστικές και γλωσσικές γνώσεις και επιδόσεις των μαθητών. Τέλος, δεδομένων των υπαρκτών λαθών στα γραπτά και στις δύο κατηγορίες συγγραφέων, ανεξαρτήτως της μεταγνωσιακής κατάρτισης, μας οδηγεί στο ενδεχόμενο πόρισμα ότι το άγχος ασκεί σαφώς σημαντική, μη εποικοδομητική, αρνητική επίδραση στις συγγραφικές επιδόσεις, τυπικών και αρχαρίων μαθητών-συγγραφέων.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο αυτής της εργασίας, θα ακολουθήσει μια σύνοψη των ερευνητικών πορισμάτων, καθώς και μία προσπάθεια σύγκρισης με τα αποτελέσματα που έχουν βρεθεί από έρευνες παρόμοιου αντικειμένου. Επιπλέον, θα παραθέσουμε ορισμένες προτάσεις που θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν σε μετέπειτα έρευνες, ενώ στο τέλος θα αναφερθούμε καις τους περιορισμούς που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη έρευνα.

7.1. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στη συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία επιχειρήθηκε λοιπόν η μελέτη, ερμηνεία και ανάλυση των μεταγνωστικών στρατηγικών που υιοθετούν μαθητές έκτης Δημοτικού, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που συναντώνται στο αφηγηματικό τους λόγο, όπως και τα επίπεδα άγχους που βιώνουν, αλλά και η μεταξύ τους συσχέτιση, εφόσον αυτή υπάρχει. Όπως έχει γίνει ξεκάθαρο μέχρι τώρα προκειμένου να αντλήσουμε στοιχεία σχετικά με τη μεταγνώση στο σύνολό της χρησιμοποιήθηκαν δύο διαδικασίες. Η μία αφορούσε τις πιθανές οδηγίες/συμβουλές που θα έδιναν σε ένα φίλο τους, ώστε να γράψει ένα καλό κείμενο ή αλλιώς ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω», ενώ η δεύτερη αφορούσε τα στοιχεία που συλλέχθηκαν κατά τη διαδικασία των ατομικών συνεντεύξεων. Επιπρόσθετα, για τη συλλογή και αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των αφηγηματικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων, τους ζητήθηκε να γράψουν μία ιστορία την οποία μπορούσαν να αναπτύξουν επαρκώς. Τέλος, προκειμένου να διερευνηθεί το άγχος των μαθητών σε σχέση με το γραπτό λόγο, ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο *Άγχους Κατάστασης-Προδιάθεσης* για ενήλικες *«State-Trait Anxiety Inventory form Y».* Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν και την ανάλυση των αποτελεσμάτων που προηγήθηκε στην προηγούμενη ενότητα, αλλά και ορισμένα στοιχεία άλλων ερευνων, προκύπτουν συμπερασματικά οι παρακάτω θέσεις.

Το δείγμα μας , όπως έχει αποφανθεί από την ανάλυση των δεδομένων αποτέλεσαν 22 αρχάριοι και 8 τυπικοί μαθητές-συγγραφείς, οι οποίοι ανέδειξαν συνολικά ανά κατηγορία συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Συμπερασματικά λοιπόν, η πλειοψηφία από τους αρχάριους μαθητές-συγγραφείς που συμμετείχαν δεν φάνηκε να εφαρμόζουν συνειδητά και με συνέπεια τις βασικές υποδιαδικασίες συγγραφής ενός κειμένου, γεγονός που δείχνει ότι διαθέτουν ελλιπείς μεταγνωστικές στρατηγικές, αποτελέσματα που συμφωνούν με αυτά των Spantidaki και Vasilaki (2006). Επιπλέον, παρουσίασαν και έκπτωση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των αφηγηματικών τους κειμένων (βλ. ενότητα 6.1.1.). Στον αντίποδα οι τυπικοί μαθητές-συγγραφείς της έρευνάς μας, φαίνεται να αντιλαμβάνονται και να χειρίζονται με μεγαλύτερη

συνέπεια τις νοητικές διαδικασίες και μεταγνωστικές στρατηγικές, κάποιες μάλιστα ενσυνείδητα, ενώ τα κείμενα τους πληρούσαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό τα χαρακτηριστικά του αφηγηματικού λόγου (βλ. ενότητα 6.1.2.). Παρόμοιο ερευνητικό πόρισμα προκύπτει και από την έρευνα των Spantidakis και Vasilaki (2006), στην οποία οι μαθητές του δείγματός τους που διέθεταν ανεπτυγμένες μεταγνωστικές στρατηγικές, παρήγαγαν άρτια επικοινωνιακά κείμενα. Επομένως διαφαίνεται μια θετική συσχέτιση μεταξύ μεταγνώσης, ποιότητας γραπτού λόγου και επίδοσης των μαθητών.

Συγκεντρωτικά, η πλειοψηφία των αρχάριων μαθητών έδωσαν κατά κόρων συμβουλές που αφορούσαν το ίδιο το κείμενό τους και όχι συμβουλές που αφορούσαν τις απαραίτητες διαδικασίες και τα κριτήρια παραγωγής του, δίνοντας ελάχιστη προσοχή και σημασία στις υποδιαδικασίες σχεδιασμού και αναθεώρησης/βελτίωσης, όπως εξίσου αναφέρεται και στην Παπαδάκη (2009). Τέλος, οι περισσότερες βελτιώσεις τους, εστίαζαν στην ευαναγνωσία, στα ορθογραφικά, στα δομικά και στα γραμματικό-συντακτικά λάθη. Εν αντιθέσει, αναφορικά με τους τυπικούς μαθητές, οι μεταγνωστικές στρατηγικές που υπέδειξαν ανά συγγραφική υποδιαδικάσια ήταν σαφώς πιο εξειδικευμένες και εμπεριστατωμένες. Ωστόσο, και η συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών (τυπικοί) φάνηκε να μην έχει πλήρη επίγνωση του επικοινωνιακού σκοπού και της πολυπλοκότητας που διέπουν την παραγωγή κειμένου.

Όσον αφορά τη μεταγνωσιακή γνώση και συγκεκριμένα την εικόνα που είχαν αμφότεροι μαθητές για τις συγγραφικές τους ικανότητες, είτε αυτοί ήταν καλή είτε άσχημη, φάνηκε να στηρίζεται πλειοψηφικά στο βαθμό του γραπτού τους, στο περιεχόμενό του και μερικές φορές στη γνώμη των άλλων.

Στα προαναφερθέντα στοιχεία των μαθητών-συγγραφέων (αρχάριων και τυπικών) έρχεται να προστεθεί το άγχος γραπτού λόγου, όπου σε κάθε περίπτωση έρχεται να παίξει αρνητικό και εξουδετερωτικό ρόλο κατά τη συγγραφική παραγωγή. Τόσο στους αρχάριους όσο και στους τυπικούς μαθητές-συγγραφείς το άγχος κατάστασης έκανε αισθητή την παρουσία του σε παρόμοια επίπεδα για τις δύο κατηγορίες, ενώ το δομικός άγχος δέσποζε σε σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα στους αρχάριους. Τα ερευνητικά αποτελέσματα της Παπαδάκη (2009), έρχονται να συμφωνήσουν στο συγκεκριμένο πόρισμα, συσχετίζοντάς το μάλιστα με την πολυπλοκότητα και δυσκολία της διαδικασία παραγωγής κειμένου. Το γεγονός αυτό φάνηκε να ασκεί άμεση επίδραση στις μεταγνωστικές στρατηγικές, στα ποιοτικά χαρακτηριστικά, στα γλωσσικά προσόντα και κατά επέκταση στις επιδόσεις των μαθητών κατά τη συγγραφική παραγωγή κειμένου. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ αρχάριων και τυπικών όσον αφορά άγχος κατάστασης, το οποίο κυμαίνεται σε μέτρια προς

υψηλά ανά περιπτώσεις επίπεδα, ασκώντας ανασταλτική και μη εποικοδομητική επίδραση στη παραγωγή κειμένου.

Από όλα λοιπόν τα προαναφερθέντα πορίσματα, κάτι σημαντικό που προκύπτει είναι η ανάγκη να διοχετευτούν και να ισχυροποιηθούν στους μαθητές ρεαλιστικές αντιλήψεις, τόσο για τις ικανότητες τους, όσο και για τον τρόπο αξιολόγησης του συγγραφικού τους προϊόντος. Επιπλέον, πρέπει να γίνει ρητό στους μαθητές η δυσκολία που ενέχει η κατάκτηση της μεταγνώσης, καθώς και τα βήματα που πρέπει να κατακτήσει ώστε να επιτύχει μια ολοκληρωμένη κατάρτιση πάνω στο αντικείμενο παραγωγής κειμένου. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν όχι μόνο να παρατηρούν, αλλά να ελέγχουν τις γνωστικές τους διεργασίες, κατευθύνοντας και ρυθμίζοντας αυτές και όχι το αντίθετο. Πρέπει να μάθουν να χειρίζονται τη γνώση και όχι να γίνονται υποχείριο αυτής, με αποτέλεσμα να καταβάλλονται από αίσθημα άγχους και αδιεξόδου μπροστά σε περισσότερο του συνηθισμένου απαιτητικές και δύσκολες συνθήκες διδασκαλίας Επιπρόσθετα, πρέπει να κατανοηθούν από τους μαθητές σε βάθος οι επικοινωνιακοί σκοποί της παραγωγής κειμένου, ώστε η όλη διαδικασία να αντιμετωπίζεται ως μια ευκαιρία αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα και όχι ως ένα καταναγκαστικό έργο αξιολόγησης και κριτικής των ικανοτήτων του μαθητή. Βέβαια, προκείμενου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, αναγκαία κρίνεται και η σωστή ενισχυτική, παροτρυντική και καθοδηγητική στάση του εκπαιδευτικού και των μέσων που αυτός χρησιμοποιεί.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει μέσα από τη στάση και των γνώσεων που μοιράζεται με το μαθητή, να το δείξει ότι η κατάκτηση των απαραίτητων μεταγνωστικών στρατηγικών δεν έχει απώτερο σκοπό την επίτευξη μίας καλύτερης βαθμολογίας, αλλά την επίτευξη καλύτερης επικοινωνίας και έκφρασης του ίδιου του μαθητή. Επιπλέον, ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα ενισχυτικό περιβάλλον γνώσης και εκπαίδευσης, τόσο για μαθητές με περιορισμένες δεξιότητες, με σκοπό την ενίσχυση αυτών, όσο και για ικανότερους μαθητές, με σκοπό την αύξηση των ήδη υπάρχοντων προσόντων.

Επομένως, όλες οι απαιτήσεις και ανάγκες που αναφέρθηκαν για την παραγωγή κειμένου και συγκεκριμένα: α) τα εμπλεκόμενα πρόσωπα, β) η απαίτηση για συντονισμό γλωσσικών, μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, γ) η προσωπική τριβή, προσπάθεια και μόχθος του μαθητή, δ) τα επίπεδα μεταγνωσιακής γνώσης και αυτό-αξιολόγησης που πρέπει να κατακτήσει, ε) τα πολυμορφικά μέσα που πρέπει να χρησιμοποιηθούν και συμβάλλουν στη διαδικασία μάθησης, στ) τα κατάλληλα προσαρμοσμένα περιβάλλοντα που πρέπει να διαμορφωθούν, καθώς και ζ) τα επίπεδα άγχους που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και η ανάγκη εκμάθησης τακτικών αντιμετώπισης και θετικής διοχέτευσης αυτού, αποδεικνύουν τη

σημαντικότητα της διδασκαλίας και κατάρτισης πάνω στη παραγωγή γραπτού λόγου, τους τόσο σημαντικούς σκοπούς που μπορεί να επιτευχθούν και τη μία μικρή δόση αλήθειας στη φράση *«γράφω άρα υπάρχω»*.

7.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τόσο το αντικείμενο που επιχειρήθηκε να μελετηθεί στην παρούσα ποιοτική έρευνα, όσο και τα αποτελέσματα της, μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω έρευνα και ανάπτυξη παρεμβάσεων. Κύριος σκοπός των νέων ερευνητικών παρεμβάσεων θα πρέπει να είναι η ενίσχυση των μεταγνωστικών στρατηγικών των μαθητών-συγγραφέων, αλλά και η διασφάλιση ενός μη αγχογόνου περιβάλλοντος διδασκαλίας, τόσο κατά την παραγωγής γραπτού λόγου, όσο εντός του ευρύτερου μαθήματος. Πιο αναλυτικά, προτείνονται παρεμβάσεις και περαιτέρω έρευνα που θα αφορούν:

- ✓ Την ενίσχυση της μεταγνώσης του συνόλου των μαθητών μιας τάξης, μέσω ανεύρεσης καινοτόμων, εμπλουτισμένων διδακτικών παρεμβάσεων, που θα κάνουν ρητό στους μαθητές, τόσο τους σκοπούς παραγωγής επικοινωνιακού κειμένου, όσο και την πολυπλοκότητα, αλλά και τον τρόπο διαχείρισης των διαδικασιών που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία.
- ✓ Την παροχή κατάλληλων, πολυεπίπεδων, εμπλουτισμένων, ενδιαφέροντων και περισσότερο διαδραστικών εργαλείων και μεθόδων κατά τη διδακτική διαδικασία, με σκοπό την ενίσχυσης του διδακτικού περιβάλλοντος, της γνώσης, αλλά και τη μείωση των επιπέδων άγχους των μαθητών-συγγραφέων.
- ✓ Την ανεύρεση επεμβατικών στρατηγικών που θα αποβλέπουν στην κατανόηση και διαχείριση του άγχους, από τους ίδιους τους μαθητές, δεδομένου ότι η συγκεκριμένα έρευνα έδειξε πως είναι ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην πορεία προς τη μεταγνώση.
- ✓ Την αναζήτηση διαφορών φύλου και τον τρόπο που διαχειρίζονται και κατανοούν τη μεταγνώση.
- ✓ Τη συσχέτιση άγχους και μεταγνώσης στο επίπεδο μίας ξένης γλώσσας που διδάσκονται οι μαθητές, πέρα από τη μητρική τους.

7.3. Περιορισμοί έρευνας

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν και διαπιστώθηκαν μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, θα ήταν λάθος να μπορέσουμε να πούμε ότι έχουν τη δυνατότητα γενίκευσης, εφόσον δε ληφθούν υπόψη οι παρακάτω περιορισμοί:

- Η έρευνα αφορούσε ένα μικρό δείγμα μαθητών.
- Η παραγωγή κειμένου, πάνω στο οποίο στηριχθήκαμε για να εξαγάγουμε συμπεράσματα σχετικά με τις συγγραφικές και μεταγνωσιακές δεξιότητες και γνώσεις των μαθητών, αφορούσε μόνο το κειμενικό είδος της αφήγησης.
- Καθώς ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν περιορισμένος, οι δοκιμασίες που ακολούθησαν οι μαθητές έγιναν με μηδαμινή χρονική μεσολάβηση η μία από την άλλη, με αποτέλεσμα τα αποτελέσματα των δοκιμασιών πιθανά να έχουν επηρεαστεί από την κούραση των μαθητών.

Παράρτημα 1.

Τι οδηγίες θα έδινες σε ένα φίλο σου για να γράψει μία καλή ιστορία?

Παράρτημα 2.

Γράψε μια ιστορία για την οποία έχεις να πεις πολλά, ώστε να αρέσει.

Παράρτημα 3.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ/ΚΛΕΙΔΑ ΓΙΑ ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΚΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

1) α) Όταν σου ζητάει η/ο δασκάλα/δάσκαλός σου να γράψεις ένα κείμενο πάνω σε ένα θέμα τι κάνεις πρώτα; β) Διαβάζεις μια φορά το θέμα για να δεις τι λέει ή το διαβάζεις πάνω από μία φορά;

2) Όταν σου ζητάει η/ο δασκάλα/δάσκαλός σου να γράψεις ένα κείμενο, διαλέγεις από την αρχή για ποιους το γράφεις;

3) Πριν αρχίσεις να γράφεις το κείμενό σου ξέρεις τι θέλεις να μάθει αυτός που θα το διαβάσει;

4) Πριν αρχίσεις να γράφεις ένα κείμενο, ξέρεις τι είδος κειμένου θα γράψεις (π.χ. αφήγηση, περιγραφή, οδηγία, επιχειρηματολογία);

5) Ξέρεις τι πρέπει περιλαμβάνει μια αφήγηση;

6) Πριν ξεκινήσεις να γράφεις ένα κείμενο, σημειώνεις τις ιδέες σου κάπου;

7) Η/ο δασκάλα/ος σου σε βοηθάει με κάποιο τρόπο να γράψεις το κείμενό σου;

8) Όταν η δασκάλα/ο δάσκαλος σου ζητάει να γράψεις ένα κείμενο, φτιάχνεις σχεδιάγραμμα για το τι θα πεις;

ΟΡΓΑΝΩΣΗ – ΠΡΩΤΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ

1) Τι κάνεις λίγο πριν ξεκινήσεις να γράφεις το κείμενό σου;

2) Πότε διαλέγεις ποιες από όλες τις ιδέες σου θα βάλεις στο κείμενό σου;

3) Διαλέγεις τις καλύτερες ιδέες σου;

4) Πώς ξεχωρίζεις τις καλύτερες ιδέες σου;

5) Βάζεις σε σειρά τις ιδέες που θα χρησιμοποιήσεις πριν ξεκινήσεις να γράφεις το κείμενό σου;

6) Από πού παίρνεις ιδέες για να γράψεις το κείμενό σου;

7) Όταν γράφεις ένα κείμενο ανησυχείς μήπως κάνεις κάποιο λάθος;

8) Ζητάς την βοήθεια της/ου δασκάλας/ου σου την ώρα που γράφεις το κείμενό σου;

ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ – ΒΕΛΤΙΩΣΗ

1) Αφού γράψεις το κείμενο σου, ποια είναι τα επόμενα βήματα που κάνεις;

2) Προσέχεις οι προτάσεις στο κείμενό σου να είναι κατανοητές και να έχουν νόημα;

3) Ξέρεις ποια είναι τα κύρια μέρη κάθε παραγράφου;

4) Ξέρεις τι είναι η θεματική πρόταση και τι η πρόταση-κατακλείδα;

5) Τι προσέχεις να έχει κάθε παράγραφος στο κείμενό σου;

6) Ζητάς τη βοήθεια της/ου δασκάλας/ου σου αφού γράψεις το κείμενό σου;

7) Ποιες διορθώσεις κάνεις συνήθως στο κείμενό σου;

ΤΕΛΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ – ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1) Πριν δώσεις το τελικό σου κείμενο στη/ο δασκάλα/ο σου το ελέγχεις;

2) Ξαναδιαβάζεις το τελικό σου κείμενο λίγο πριν το δώσεις στη/ο δασκάλα/ο σου ή πριν το διαβάσεις στην τάξη;

3) Πριν δώσεις το κείμενο σου στη/ο δασκάλα/ο σου είσαι σίγουρος ότι δεν έχει λάθη;

4) Πριν δώσεις το κείμενο σου στη/ο δασκάλα/ο σου, είσαι σίγουρος ότι έχεις γράψει όλα όσα θες;

5) Πιστεύεις είσαι καλός/η στο να γράφεις κείμενα;

6) Σε νοιάζει η γνώμη που θα έχουν οι συμμαθητές σου και η/ο δασκάλα/ος σου για το κείμενο σου;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αντωνοπούλου, Ζ., Τζινιέρη-Κοκκώση, Μ., & Συνοδινού, Κ. (2016). Παιδικό τραύμα και επιδράσεις στην εμφάνιση άγχους κατά την ενήλικη ζωή. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1), 203-208.*

Atay, D. & Kurt, G. (2006). Prospective teachers and L2 writing anxiety. *Asian EFL Journal*, *8*(4), 100-118.

Αυδή, Ε. & Ρούσση, Π. (Επιμ.). (2010). *Ψυχοπαθολογία.* Αθήνα: Gutenberg.

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

Black, B., & Robbins, D. R. (1990). Panic disorder in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *29*(1), 36-44.

Bögels, S. M., & Zigterman, D. (2000). Dysfunctional cognitions in children with social phobia, separation anxiety disorder, and generalized anxiety disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *28*(2), 205-211.

Γάκη, Ε. (2015). *Η επίδραση μίας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στην ποιότητα γραπτού λόγου, στη μεταγνώση και στα επίπεδα άγχους μαθητών-συγγραφέων Γ΄ τάξης δημοτικού* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από το Ιδρυματικό Καταθετήριο Πανεπιστημίου Κρήτης: http://elocus.lib.uoc.gr/?lang=el

Γάκη, Ε., Σπαντιδάκης Ι. & Βασιλάκη, Ε. (2015). Παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων και επίπεδα άγχους μαθητών Γ΄ τάξης δημοτικού. Στο Σ. Χ. Πανταζής, Ε. Π. Μαράκη, Μ. Ι. Καδιανάκη & Ε. Δ. Μπελαδάκης (Επιμ.), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα*

των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική. Πρακτικά του 1ο Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου (117). Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Carter, A. S., & Pollock, R. A. (2000). Obsessive compulsive disorder in childhood. *Current opinion in pediatrics*, *12*(4), 325-330.

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, *27*(2), 270-295.

Chaijan, P. Y., Sharafkhah, M., Abdolrazaghnejad, A., Amiri, M., Monfared, M. E., & Tabaei, S. F. (2016). Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Anxiety in Children With Malignancy. *Acta Medica Iranica*, *54*(11).

Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of second language writing*, *13*(4), 313-335.

Γιαννακοπούλου, Α. & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Συσχέτιση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Άγχους σε μαθητές Δημοτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*(1), 364-372.

Cornelisse, S., van Stegeren, A. H., & Joëls, M. (2011). Implications of psychosocial stress on memory formation in a typical male versus female student sample. *Psychoneuroendocrinology*, *36*(4), 569-578. doi:10.1016/j.psyneuen.2010.09.002

Davis, T. E., Ollendick, T. H., & Öst, L. G. (2009). Intensive treatment of specific phobias in children and adolescents. *Cognitive and Behavioral Practice*, *16*(3), 294-303.

D'Mello, S., & Mills, C. (2014). Emotions while writing about emotional and non-emotional topics. *Motivation and Emotion*, *38*(1), 140-156. doi: 10.1007/s11031-013-9358-1

Dunn, J. A. (1968). The approach-avoidance paradigm as a model for the analysis of school anxiety. *Journal of Educational Psychology*, *59*(6p1), 388.

Eisen, A. R., Sussman, J. M., Schmidt, T., Mason, L., Hausler, L. A., & Hashim, R. (2011). Separation anxiety disorder. In *Handbook of child and adolescent anxiety disorders* (pp. 245-259). Springer New York.

Eysenck, M. W. (1997). *Anxiety and cognition: A unified theory*. New York: Psychology Press

Eysenck, M. W., & Derakshan, N. (1997). Cognitive biases for future negative events as a function of trait anxiety and social desirability. *Personality and Individual differences*, *22*(5), 597-605.

Everson, H. T., Smodlaka, I., & Tobias, S. (1994). Exploring the relationship of test anxiety and metacognition on reading test performance: A cognitive analysis. *Anxiety, Stress and Coping*, *7*(1), 85-96. doi: 10.1080/10615809408248395

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, *34*(10), 906.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of personality and social psychology*, *50*(3), 571-579.

Francis, G., Last, C. G., & Strauss, C. C. (1992). Avoidant disorder and social phobia in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *31*(6), 1086-1089.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, *58*(1), 47-77.

Jonsdottir, I. H., Nordlund, A., Ellbin, S., Ljung, T., Glise, K., Währborg, P., & Wallin, A. (2013). Cognitive impairment in patients with stress-related exhaustion. *Stress: The International Journal on The Biology of Stress, 16*(2), 181-190. doi:10.3109/10253890.2012.708950

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση,* Αθήνα: Τυπωθήτω

Καραγιώτα, Β. (2005). *Θεωρητική προσέγγιση για το άγχος-stress-φοβία: μια παρεμβατική πρόταση για παιδιά του δημοτικού.* (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Καραδήμας, Ε. Χ. (2005). *Ψυχολογία της υγείας: Θεωρία και κλινική πράξη.* Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός

Καρμίρη, Ι. (2016). *Η γνωστική διάσταση του άγχους και οι επιπτώσεις του στη μαθησιακή επίδοση.* (Ανέκδοτη πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Καστελλάκης, Α. Α. (Επιμ.). (2011). *Βιοψυχολογία.* Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, *1*(1), 1-26.

Kennedy, W. A. (1965). School phobia: Rapid treatment of fifty cases. *Journal of Abnormal Psychology*, *70*(4), 285-289.

Kurtek, P. (2016). Role of anxiety as a trait and state in youth with mild intellectual disability: Coping with difficult situations. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 13*(3), 236-245. doi: 10.1111/jppi.12150

Lan, Y. F., Hung, C. L., & HSU, H. J. (2011). Effects of guided writing strategies on students' writing attitudes based on media richness theory. *The Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET, 10*(4), 148–164

Lee, S. Y. & Krashen, S. (2002). Predictors of success in writing in English as a foreign language: Reading, revision behavior, apprehension, and writing. *College Student Journal*, *36*(4), 532.

Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, *20*(3), 975-978.

Lovenjak, I., & Peklaj, C. (2016). Stress and Perception of School Satisfaction on a Sample of Slovene Primary School Students. *Psihologijske Teme/Psychological Topics, 25*(3), 357-379.

Lyneham, H. J., Street, A. K., Abbott, M. J., & Rapee, R. M. (2008). Psychometric properties of the school anxiety scale—Teacher report (SAS-TR). *Journal of Anxiety Disorders*, *22*(2), 292-300.

March, J. S., Parker, J. D. A., Sullivan, K., Stallings, P. & Conners, C. K. (1997).The multidimensional anxiety scale for children (MASC): Factor structure, reliability, and

validity. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*(4), 554-565.

Martinez, C. T., Kock, N., & Cass, J. (2011). Pain and Pleasure in Short Essay Writing: Factors Predicting University Students' Writing Anxiety and Writing Self-Efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *54*(5), 351-360.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Η σχολική τάξη: Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου* (5η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση

Moreau, D. & Weissman, M. M. (1992). Panic disorder in children and adolescents: a review. *American Journal of Psychiatry, 149*(10), 1306-1314.

Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2006). Το άγχος και η φοβία στα παιδιά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο-Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σ. 288-327). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ollendick, T. H., King, N. J., & Muris, P. (2002). Fears and phobias in children: Phenomenology, epidemiology, and aetiology. *Child and Adolescent Mental Health*, *7*(3), 98-106.

Pacheco-Unguetti, A. P., Acosta, A., Callejas, A., & Lupiáñez, J. (2010). Attention and anxiety different attentional functioning under state and trait anxiety. *Psychological science*, *21*(2), 298-304. doi: 10.1177/0956797609359624

Παπαδάκη, Μ. (2009). *Μεταγνωστικές δεξιότητες και άγχος γραπτού λόγου στην Ελληνική ως μητρική και στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα σε μαθητές Β΄ Γυμνασίου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από το Ιδρυματικό Καταθετήριο Πανεπιστημίου Κρήτης: http://elocus.lib.uoc.gr/?lang=el

Παπαντωνίου, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του άγχους εξέτασης, της χρήσης στρατηγικών μάθησης και της κατανόησης κειμένου σε παιδιά του δημοτικού σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 4,* 37-58. doi:http://dx.doi.org/10.12681/jret.8703

Pechtel, P., & Pizzagalli, D. A. (2011). Effects of early life stress on cognitive and affective function: an integrated review of human literature. *Psychopharmacology*, *214*(1), 55-70. doi:10.1007/s00213-010-2009-2

Πουρσανίδου, Ε. Ι. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5*(1), 62-75. doi:http://dx.doi.org/10.12681/hjre.9380

Σπαντιδάκης, Γ. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Σπαντιδάκης, Γ. & Βασαρμίδου, Δ. (2015). *Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης του γραπτού λόγου στην ελληνική διασπορά.* Αθήνα: Gutenberg Ψυχολογία.

Spantidakis I. & Vasilaki E. (2006). The Production of Writing, Metacognitive Skills and Anxiety Levels of the 6th Grade Primary School Students. In P. Roussi, E. Vasilaki, K. Kaniastry & J.D. Barker (Eds.), *27th Stress and Anxiety Research Society Conference Proceedings*, (pp.40-50), Rethymno, Crete, 13-15 July 2006.

Σπαντιδάκης, Γ. & Βασιλάκη, Ε. (2008). Η γραφή ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος και επίπεδα άγχους μαθητών με προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Στο Μ.

Κούρκουλος & Κ. Τζανάκης (Επιμ.), *Πρακτικά 5ης Διεθνούς Διημερίδας Διδακτικής Μαθηματικών* (Τόμος Ι, σ. 345-358).

Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, *36*(5), 545-566.

Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (1), 3-20. New York: Academic Press.

Σταθοπούλου, Α. (2016). Έφηβοι με οριακή νοημοσύνη στο γενικό σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το άγχος των αξιολογητικών διαδικασιών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2014*(2), 526-535.

Tareen, A., Garralda, M. E., & Hodes, M. (2007). Post-traumatic stress disorder in childhood. *Archives of disease in childhood-Education & practice edition*, *92*(1), ep1-ep6. doi:10.1136/adc.2006.100305

Tracey, S. A., Chorpita, B. F., Douban, J., & Barlow, D. H. (1997). Empirical evaluation of DSM-IV geralized anxiety disorder criteria in children and adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, *26*(4), 404-414.

Tyrer, P., & Baldwin, D. (2006). Generalised anxiety disorder. *The Lancet*, *368*(9553), 2156-2166.

Walsh, S. (1986). *New directions in research on writing apprehension.* Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=ED361716

Χατζηγρηγοριάδου, Δ. (2016). *Σεμινάριο: Παιδικές φοβίες-διαχείριση άγχους και επιθετικής συμπεριφοράς στην τάξη.* Αθήνα: Psychopedia.gr (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος).