



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ. Ε.
ΤΟΜΕΑΣ Β΄: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ &
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η σχέση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.

Η διερεύνηση της σχέσης μετά από συστηματική διδασκαλία της κατανόησης και της παραγωγής του επιχειρηματολογικού κειμένου σε μαθητές Γ΄ Γυμνασίου»

Δέσποινα Βασαρμίδου

A.M.: 181 Μεταπτυχιακό

Επόπτης: Επίκουρος καθηγητής Σπαντιδάκης Ιωάννης

Συνεπόπτες: Καθηγητής Βάμβουκας Μιχαήλ

Αναπληρωτής καθηγητής Μπασέτας Κωνσταντίνος

Ρέθυμνο, Μάιος 2007

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	v
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΓΝΩΣΤΙΚΗ, ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	7
1.1. Γνωστική ψυχολογία: η λειτουργία του γνωστικού συστήματος	7
1.1.1. Η έννοια της «αναπαράστασης»	9
1.1.2. Τρόποι αναπαράστασης και επεξεργασίας των πληροφοριών	11
1.2. Γλωσσολογία: απο τη λέξη στο κείμενο	17
1.3. Παιδαγωγικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση	21
1.3.1. Η επίδραση των ψυχολογικών – γλωσσολογικών θεωριών στη μάθηση και τη διδασκαλία	21
1.3.2. Στρατηγικές μάθησης και σκέψης	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	35
2.1. Η έννοια του όρου «κατανόηση»	35
2.2. Θεωρίες κατανόησης	38
2.2.1. Γνωστική προσέγγιση	38
2.2.1.1. Επίπεδα και τρόπος επεξεργασίας των πληροφοριών του κειμένου	38
2.2.1.2. Μοντέλα κατανόησης	42
2.2.2. Γλωσσολογική προσέγγιση	47
2.2.2.1. Χρήσεις της γλώσσας	48
2.2.2.2. Πραγματολογική αναγνώριση του κειμένου	50
2.2.2.3. Δομή και διάρθρωση του κειμένου	51
2.2.2.4. Κειμενικά είδη	54
2.3. Διδακτική της κατανόησης	66
2.3.1. Προγράμματα γνωστικού χαρακτήρα	66
2.3.2. Προγράμματα γλωσσολογικού χαρακτήρα	74

	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο :ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	80
3.1.	Εισαγωγή	80
3.2.	Μοντέλα παραγωγής του γραπτού λόγου	81
3.2.1.	Παραδοσιακό μοντέλο	81
3.2.2.	Μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης	85
3.2.3.	Γνωστικά – διαδικαστικά μοντέλα	87
3.2.3.1.	Το μοντέλο των Hayes και Flower	88
3.2.3.2.	Το μοντέλο των Bereiter και Scardamalia	98
3.2.3.3.	Διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση	100
3.2.4.	Κοινωνικό – γνωστική προσέγγιση	109
3.2.4.1.	Διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική προσέγγιση	113
3.2.5.	Το μοντέλο των κειμενικών ειδών	117
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΣΧΕΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	124
4.1.	Σύντομη ιστορική ανασκόπηση της σχέσης	124
4.2.	Θεωρητικές απόψεις για τη σχέση ανάγνωσης - γραφής	129
4.2.1.	Άμεση σχέση ανάγνωσης – γραφής (directional hypothesis)	129
4.2.2.	Έμμεση σχέση ανάγνωσης – γραφής (indirectional hypothesis)	138
4.2.3.	Θεωρία της συναλλαγής (transactional theory)	141
4.3.	Κριτική στις παραπάνω απόψεις	143
	ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	149
5.1.	Προβληματική– αναγκαιότητα – πρωτοτυπία της έρευνας	149
5.2.	Ερευνητικά ερωτήματα	153
5.3.	Εννοιολογικός και λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών	155
5.4.	Το πλαίσιο της έρευνας	157
5.5.	Το δείγμα της έρευνας	159
5.6.	Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας	161
5.7.	Μέθοδος της έρευνας	164
5.8.	Μέσα συλλογής δεδομένων	168
5.8.1.	Ποιοτικά δεδομένα	168
5.8.2.	Ποσοτικά δεδομένα	173
5.8.2.1.	Έλεγχος των ικανοτήτων κατανόησης	173

5.8.2.2.	Έλεγχος των ικανοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου	176
5.8.2.3.	Διαδικασία σύνταξης και αξιολόγησης των κριτηρίων (test)	182
5.8.3.	Διεξαγωγή και μεθόδευση της διδασκαλίας	184
5.8.3.1.	Η διδασκαλία της κατανόησης –Πρώτη πειραματική ομάδα (Π1)	188
5.8.3.2.	Η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου – Δεύτερη πειραματική ομάδα (Π2)	196
5.8.3.3.	Η παράλληλη διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής – Τρίτη πειραματική ομάδα (Π3)	201
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ		204
6.1.	Εισαγωγή	204
6.2.	Οι επιδόσεις, οι μεταγνωστικές δεξιότητες και η στάση των μαθητών στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου πριν την παρέμβαση	205
6.3.	Παρουσίαση των ποσοτικών αποτελεσμάτων	222
6.3.1.	Πρώτη πειραματική ομάδα (Π1)	222
6.3.1.1.	Η συνεργασία των μαθητών	222
6.3.1.2.	Οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών	224
6.3.1.3.	Η στάση των μαθητών στο πρόγραμμα διδασκαλίας	241
6.3.2.	Δεύτερη πειραματική ομάδα (Π2)	243
6.3.2.1.	Η συνεργασία των μαθητών	243
6.3.2.2.	Οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών	244
6.3.2.3.	Η στάση των μαθητών στο πρόγραμμα διδασκαλίας	261
6.3.3.	Τρίτη πειραματική ομάδα (Π3)	263
6.3.3.1.	Η συνεργασία των μαθητών	263
6.3.3.2.	Οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών	266
6.3.3.3.	Η στάση των μαθητών στο πρόγραμμα διδασκαλίας	282
6.4.	Παρουσίαση ποσοτικών αποτελεσμάτων	284
6.4.1.	Εισαγωγή	284
6.4.2.	Πρώτη πειραματική ομάδα (Π1)	285
6.4.3.	Δεύτερη πειραματική ομάδα (Π2)	294
6.4.4.	Τρίτη πειραματική ομάδα (Π3)	304
6.4.5.	Σύγκριση των επιδόσεων των τριών πειραματικών ομάδων στις επιδόσεις τους στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου	314

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο :	ΕΡΜΗΝΕΙΑ – ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	322
7.1.	Εισαγωγή	322
7.2.	Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: η συστηματική διδασκαλία της κατανόησης ενισχύει τις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών χωρίς την εμπλοκή τους σε έργα παραγωγής;	323
7.3.	Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: η συστηματική διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου ενισχύει τις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών χωρίς την εμπλοκή τους σε έργα συστηματικής κατανόησης;	325
7.4.	Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: η παράλληλη συστηματική διδασκαλία της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου βελτιώνει τις αντίστοιχες ικανότητες των μαθητών περισσότερο σε σχέση με τη μεμονωμένη ενασχόλησή τους με κάποια από τις δύο δραστηριότητες;	326
7.5.	Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: η ενίσχυση των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών συνεπάγεται βελτίωση και των συγγραφικών τους ικανοτήτων;	329
7.6.	Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: η ενίσχυση των συγγραφικών ικανοτήτων των μαθητών συνεπάγεται βελτίωση και των αναγνωστικών τους ικανοτήτων;	334
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ^ο :	ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	340
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	349
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	370
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	384
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	388

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

	Σελ.
Πίνακας 1: Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην κατανόηση κειμένου πριν τη διδακτική παρέμβαση	209
Πίνακας 2: Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την κατανόηση πριν τη διδακτική παρέμβαση	210
Πίνακας 3: Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την κατανόηση πριν τη διδακτική παρέμβαση	211
Πίνακας 4: Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων να ελέγχουν και να προγραμματίζουν γνωστικές δεξιότητες που οδηγούν στην κατανόηση πριν τη διδακτική παρέμβαση	213
Πίνακας 5: Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν τη διδακτική παρέμβαση	214
Πίνακας 6: Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν τη διδακτική παρέμβαση	216
Πίνακας 7: Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν τη διδακτική παρέμβαση	218
Πίνακας 8: Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν τη διδακτική παρέμβαση	219
Πίνακας 9: Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	224
Πίνακας 10: Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	226
Πίνακας 11: Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	228

Πίνακας 12:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) να ελέγχουν και να προγραμματίζουν γνωστικές δεξιότητες που οδηγούν στην κατανόηση μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	229
Πίνακας 13:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	233
Πίνακας 14:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	235
Πίνακας 15:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	237
Πίνακας 16:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	239
Πίνακας 17:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	246
Πίνακας 18:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	248
Πίνακας 19:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	250
Πίνακας 20:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	252
Πίνακας 21:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	255
Πίνακας 22:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	257

Πίνακας 23:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	259
Πίνακας 24:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) να ελέγχουν και να προγραμματίζουν γνωστικές δεξιότητες που οδηγούν στην κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	260
Πίνακας 25:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	266
Πίνακας 26:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	268
Πίνακας 27:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	270
Πίνακας 28:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) να ελέγχουν και να προγραμματίζουν γνωστικές δεξιότητες που οδηγούν στην κατανόηση μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	272
Πίνακας 29:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	274
Πίνακας 30:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	276
Πίνακας 31:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	278
Πίνακας 32:	Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.	280

Πίνακας 33:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) και της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) στην κατανόηση κειμένου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	285
Πίνακας 34:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) στην κατανόηση κειμένου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.	286
Πίνακας 35:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) στις επιμέρους παραμέτρους της κατανόησης κειμένου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.	287
Πίνακας 36:	Κατανομή των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) σε επίπεδα επιδόσεων στην κατανόηση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	289
Πίνακας 37:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.	290
Πίνακας 38:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.	291
Πίνακας 39:	Κατανομή των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) σε επίπεδα επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	293
Πίνακας 40:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) και της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	294
Πίνακας 41:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.	295
Πίνακας 42:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.	297
Πίνακας 43:	Κατανομή των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) σε επίπεδα επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	299

Πίνακας 44:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) στην κατανόηση κειμένου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.	300
Πίνακας 45:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) στις επιμέρους παραμέτρους της κατανόησης κειμένου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.	301
Πίνακας 46:	Κατανομή των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) σε επίπεδα επιδόσεων στην κατανόηση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	302
Πίνακας 47:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) και της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) στην κατανόηση κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	304
Πίνακας 48:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) στην κατανόηση κειμένου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.	305
Πίνακας 49:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) στις επιμέρους παραμέτρους της κατανόησης κειμένου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.	306
Πίνακας 50:	Κατανομή των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) σε επίπεδα επιδόσεων στην κατανόηση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	308
Πίνακας 51:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) και της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	309
Πίνακας 52:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.	310
Πίνακας 53:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.	311
Πίνακας 54:	Κατανομή των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) σε επίπεδα επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	313
Πίνακας 55:	Σύγκριση της γενικής επίδοσης της πρώτης (Π1) και δεύτερης (Π2) πειραματικής ομάδας στην κατανόηση κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	314

Πίνακας 56:	Σύγκριση της γενικής επίδοσης της πρώτης (Π1) και τρίτης (Π3) πειραματικής ομάδας στην κατανόηση κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	316
Πίνακας 57:	Σύγκριση της γενικής επίδοσης της δεύτερης (Π2) και τρίτης (Π3) πειραματικής ομάδας στην κατανόηση κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	317
Πίνακας 58:	Σύγκριση της γενικής επίδοσης της πρώτης (Π1) και δεύτερης (Π2) πειραματικής ομάδας στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	318
Πίνακας 59:	Σύγκριση της γενικής επίδοσης πρώτης (Π1) και τρίτης (Π3) πειραματικής ομάδας στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	319
Πίνακας 60:	Σύγκριση της γενικής επίδοσης της δεύτερης (Π2) και τρίτης (Π3) πειραματικής ομάδας στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	320

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εκμάθηση του γραπτού λόγου είναι η κύρια επιδίωξη κάθε σχολικού προγράμματος, γιατί ο γραπτός λόγος είναι μέσο αυτοέκφρασης, επικοινωνίας, σ' όλες τις περιστάσεις της πρακτικής και πνευματικής ζωής του ανθρώπου, συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλώσσας, διαμορφώνει και εκφράζει τη σκέψη, προάγει τη σχολική γνώση, είναι μέσο των αξιολογικών διαδικασιών της εκπαίδευσης και της ευρύτερης κοινωνίας (Σπαντιδάκης, 1998· Ματσαγγούρας, 2004: 68).

Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο το γεγονός ότι η γλώσσα διδάσκεται στο σχολείο ως ξεχωριστό μάθημα διεκδικώντας τις περισσότερες διδακτικές ώρες σε σχέση με άλλα μαθήματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αντιφατικά, όμως, προς το παραπάνω ενδιαφέρον είναι τα αποτελέσματα ερευνών σύμφωνα με τις οποίες οι προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην άποψη ότι οι μαθητές παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα στο γραπτό λόγο, ενώ και οι ίδιοι νιώθουν αβοήθητοι και ανεπαρκείς στη διδασκαλία του (Τσολάκης, 1995).

Εκπαιδευτικοί διορθωτές – βαθμολογητές στις Πανελλήνιες εξετάσεις επισημαίνουν ότι, ακόμη και υποψήφιοι που με βάση τις απαντήσεις τους στα ερωτήματα των εξετάσεων φαίνονται προετοιμασμένοι, δεν είναι ικανοί να αρθρώσουν συνεχή λόγο, να ελέγχουν και να λογικοποιούν τις σκέψεις τους χωρίς χάσματα και αντιφάσεις (Κάτσικας, 2003).

Τις παραπάνω απόψεις στηρίζει πλήθος επιστημονικών ερευνών μέσα από τις οποίες μάλιστα προέκυψε το προφίλ των αρχάριων συγγραφέων: αδυναμία παραγωγής λόγου, παραγωγή κειμένων «παραθετικού λόγου» με ανοργάνωτες ή άσχετες μεταξύ τους πληροφορίες, περιορισμένο λεξιλόγιο, λάθη ορθογραφικά, συντακτικά, στίξης και τελικά αδυναμία επίτευξης της επικοινωνίας (Englert et al, 1988).

Παράλληλα με τον προβληματισμό για τις δυσκολίες των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου αναδύεται και η ανησυχία για την ικανότητά τους να κατανοούν το γραπτό λόγο. Πλούσιες σε αριθμό έρευνες σκιαγραφούν, επίσης, το προφίλ των αρχάριων αναγνωστών: ενδιαφέρονται κυρίως για την αποκωδικοποίηση, δε γνωρίζουν το σκοπό της ανάγνωσης, κατέχουν λίγες στρατηγικές ανάγνωσης, δεν εντοπίζουν τα λάθη τους, υστερούν σε ερωτήσεις διευκρινιστικές, ερμηνευτικές, κριτικές (Palinscar & Brown, 1986). Ειδικά, όσον αφορά στην Ελλάδα οι επιδόσεις

των Ελλήνων μαθητών στο διαγωνισμό PISA του ΟΟΣΑ, που διεξήχθη το 2000 σε 43 χώρες του κόσμου με στόχο – μεταξύ άλλων – την ανίχνευση των δεξιοτήτων αναγνωστικού αλφαριθμητισμού των δεκαπεντάχρονων μαθητών, συγκαταλέγησαν στις χαμηλότερες με κριτήριο το μέσο όρο (Ο.Ε.Κ.Δ., 2004).

Η αδυναμία των μαθητών να κατανοούν και να παράγουν γραπτό λόγο, ακόμα και εκείνων που έχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις ή δεν ανήκουν στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είναι και προσωπική μου διαπίστωση στα δεκαεννέα χρόνια της εκπαιδευτικής μου εμπειρίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αν και η εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της στηρίζεται στην πρόσληψη και παραγωγή πληροφοριών, παρατηρούσα ότι οι μαθητές απλά «αναπαράγουν», δεν «παράγουν» πληροφορίες. Αρχικά ερμήνευσα τη συμπεριφορά αυτή ως απόρροια της αδυναμίας τους να κατανοούν και να επεξεργάζονται ό,τι προσλαμβάνουν. Αναζητώντας παράλληλα μια έγκυρη θεωρητική ερμηνεία, διαπίστωσα ότι, ενώ η επιστημονική έρευνα έχει να παρουσιάσει πλούσιο έργο για την περιγραφή, την ερμηνεία και τη διδασκαλία κάθε δραστηριότητας χωριστά, είναι περιορισμένη η ερευνητική προσέγγιση της σχέσης που υφίσταται μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων κυρίως μέσα από την εκπαιδευτική ανάμιξη και αλληλεπίδρασή τους – η οποία ίσως μας οδηγούσε σε μια ολοκληρωμένη πρόταση για τη διδασκαλία τους και τη δημιουργία ικανών αναγνωστών και συγγραφέων.

Για το δάσκαλο της Γλώσσας είναι μια διδακτική πρόκληση να βρίσκει τρόπους για να υλοποιήσει τον κύριο στόχο του μαθήματός του, να κάνει δηλαδή το μαθητή του κοινωνό μηνυμάτων – δέκτη και δημιουργό, όταν μάλιστα σαφείς και δομημένες διδακτικές προτάσεις απουσιάζουν. Η κατάλληλη ευκαιρία μου δόθηκε μέσα στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Αποφάσισα, λοιπόν, κρατώντας μια κριτική στάση απέναντι στο αναλυτικό πρόγραμμα, να προκαλέσω κάποιες αλλαγές σ' αυτό σε επίπεδο τάξης κατά τη διδασκαλία της Γλώσσας, για να διερευνήσω ποια σχέση υφίσταται μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων, αν είναι αυτόνομες ή συμπληρωματικές ή ποια ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στην άλλη, στην προσπάθειά μου να βελτιώσω τόσο τις διδακτικές μου πρακτικές όσο και να βοηθήσω τους μαθητές μου να αναπτύξουν συγγραφικές και αναγνωστικές δεξιότητες.

Η ολοκλήρωση της εργασίας αυτής θα ήταν αδύνατη χωρίς τη βοήθεια προσώπων που αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερα.

Συγκεκριμένα θα ήθελα να ευχαριστήσω:

- τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ι. Σπαντιδάκη για τη βοήθεια και την καθοδήγησή του και τη συνεχή ανατροφοδότηση του προβληματισμού μου
- τον κ. Μ. Βάμβουκα για τις συμβουλές του κατά την έναρξη της εργασίας μου
- τον κ. Κ. Μπασέτα για τη βοήθειά του στη συγκέντρωση απαραίτητης βιβλιογραφίας
- την κ. Μ. Πλατοκούκη και τον κ. Ι. Κωστάκη, συναδέλφους που αφιέρωσαν πολύ χρόνο για την αξιολόγηση των κριτηρίων του αρχικού και τελικού ελέγχου αξιολόγησης των αναγνωστικών και συγγραφικών επιδόσεων των μαθητών
- το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων του Γ΄ Γυμνασίου Ιεράπετρας και κυρίως τις Φιλολόγους της Γ΄ τάξης, που με εμπιστεύτηκαν να διδάξω στα τρία τμήματα του σχολείου τους το γλωσσικό μάθημα
- τους μαθητές των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου για τη συνεργασία τους και τη συμβολή τους στη διεξαγωγή της έρευνας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Διερευνώντας κάποιος τη σχέση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου θα μπορούσε να εστιάσει το ενδιαφέρον του σε πολλές επιμέρους πλευρές:

- τη συσχέτιση των μηχανιστικών δεξιοτήτων μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων
- τη συσχέτιση των συστατικών - παραμέτρων που τις συνιστούν και το βαθμό συσχέτισής τους
- την ισότιμη ή μη ανάπτυξη συγγραφικών και αναγνωστικών ικανοτήτων στο ίδιο άτομο (σχέση ικανών συγγραφέων - αρχαρίων αναγνωστών ή το αντίθετο)
- την επίδραση που ασκεί η μία δραστηριότητα στην άλλη λόγω των κοινών διαδικασιών και της γνώσης που μοιράζονται.

Το θεωρητικό ενδιαφέρον που εκδηλώθηκε για τις προαναφερθείσες πλευρές της σχέσης ήταν έντονο, οδήγησε όμως σε αντιπαραθέσεις μεταξύ των μελετητών και σε ποικιλία απόψεων. Κάποιοι υπερασπίστηκαν την άμεση σχέση των δύο δραστηριοτήτων, διαφώνησαν όμως μεταξύ τους αν είναι αμφίπλευρη ή μονόπλευρη και ποια από τις δύο δραστηριότητες επηρεάζει την άλλη σε μεγαλύτερο βαθμό. Άλλοι υποστήριξαν την έμμεση αλληλεπίδρασή τους μέσω των κοινών διαδικασιών και γνώσεων που μοιράζονται και, τέλος, οι πιο επικριτικοί της σχέσης υποστήριξαν την αυτονομία τους ή και την ανταγωνιστικότητά τους.

Ανάμεσα στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη διερεύνηση της σχέσης κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου λίγες είναι οι εκπαιδευτικού χαρακτήρα έρευνες, εκείνες δηλαδή που μετά από διδακτική παρέμβαση επιδιώκουν την ενίσχυση της κατανόησης ή της παραγωγής και ελέγχουν αν η βελτίωση στη μια επιφέρει βελτίωση και στην άλλη. Οι έρευνες αυτές μπορούν να αναδείξουν λεπτομερέστερα τη σχέση μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων και να δώσουν σαφέστερες απαντήσεις στις θεωρητικές αντιπαραθέσεις, γιατί δίνεται η ευκαιρία στον ερευνητή να παρακολουθήσει αν ο μαθητής μεταφέρει τις διαδικασίες που κάνει ως αναγνώστης ή ως συγγραφέας, για να διαχειριστεί τα γνωστικά του αδιέξοδα και τις ρητορικές συνθήκες του γραπτού λόγου, στην άλλη δραστηριότητα. Επιπλέον, έ-

χουν και μεγαλύτερο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον, γιατί μπορούν να οδηγήσουν σε ολοκληρωμένες προτάσεις και προγράμματα για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου.

Γι' αυτούς τους λόγους και θεωρώντας ότι η γνώση που αποκομίζουμε από τέτοιες έρευνες μπορεί να οδηγήσει σε γόνιμες προτάσεις και αλλαγές της μαθησιακής διαδικασίας, διεξαγάγαμε μια έρευνα εκπαιδευτική, για να διερευνήσουμε ποια σχέση υφίσταται μεταξύ κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, αν η αλλαγή στη μια δραστηριότητα επιφέρει αλλαγή και στην άλλη και σε ποια κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε διδακτική παρέμβαση σε τρεις πειραματικές ομάδες εκ των οποίων η πρώτη διδάχτηκε συστηματικά την κατανόηση, η δεύτερη την παραγωγή και η τρίτη και τις δύο δραστηριότητες παράλληλα, για να ελέγξουμε σε ποια από τις τρεις περιπτώσεις η γνώση και οι δεξιότητες μεταβιβάζονται από τη μια στην άλλη αποτελεσματικότερα.

Και στις τρεις πειραματικές ομάδες η διδακτική παρέμβαση βασίστηκε στις αρχές της Γνωστικής Ψυχολογίας και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, ενώ για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου αξιοποιήθηκαν οι γλωσσολογικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης και η θεωρία των κειμενικών ειδών.

Η έρευνα ήταν πολυμεθοδική, δηλαδή στηρίχτηκε στην αξιοποίηση διαφόρων πηγών από τις οποίες αντλήθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα που ερμηνεύτηκαν με τη μεταξύ τους διασταύρωση (μεθοδολογικός τριγωνισμός).

Η εργασία δομείται σε δύο κύρια μέρη που το καθένα υποδιαιρείται σε επιμέρους κεφάλαια. Στο πρώτο μέρος παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και συγκεκριμένα:

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται βασικές θεωρητικές αρχές του γραπτού λόγου από την πλευρά της Γνωστικής Ψυχολογίας, της Γλωσσολογίας και της Διδακτικής – Παιδαγωγικής, εφόσον ο γραπτός λόγος είναι φαινόμενο ψυχολογικό και γλωσσολογικό και αντικείμενο διδασκαλίας.

Το δεύτερο και το τρίτο κεφάλαιο αφιερώνονται ειδικότερα στην ψυχολογική, γλωσσολογική και παιδαγωγική προσέγγιση της κατανόησης και της παραγωγής του γραπτού λόγου αντίστοιχα.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στη σχέση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου και συγκεκριμένα παρατίθενται έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη διερεύνηση της σχέσης και οι θεωρητικές απόψεις που έχουν διατυπωθεί.

Σο δεύτερο μέρος παρατίθενται η μεθοδολογική προσέγγιση και τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα:

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας που περιέχει: την προβληματική, την αναγκαιότητα και την πρωτοτυπία της, τα διερευνητικά ερωτήματα και τον ορισμό των μεταβλητών, το δείγμα της έρευνας, το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της, το είδος της μεθόδου, τον τρόπο συλλογής των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, τον τρόπο υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης.

Στο έκτο παρατίθενται με αναλυτικό και περιγραφικό τρόπο τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν σε κάθε πειραματική ομάδα χωριστά και στις μεταξύ τους συγκρίσεις.

Στο έβδομο κεφάλαιο ερμηνεύονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα μέσα από την απάντηση των διερευνητικών ερωτημάτων.

Η εργασία ολοκληρώνεται με το όγδοο κεφάλαιο, όπου παρατίθενται οι περιορισμοί, τα γενικά συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω επιστημονική διερεύνηση και διδακτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθενται η βιβλιογραφία και παραρτήματα στα οποία κατατίθενται τα κριτήρια αξιολόγησης (δοκιμασίες) των αναγνωστικών και συγγραφικών ικανοτήτων των μαθητών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, τα ερωτηματολόγια ελέγχου των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και οι θεματικές περιοχές που συζητήθηκαν στις συνεντεύξεις με τους μαθητές.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΓΝΩΣΤΙΚΗ, ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Ο γραπτός λόγος ως αντικείμενο μελέτης προσεγγίζεται διεπιστημονικά: ως φαινόμενο συνδεδεμένο άμεσα με τη σκέψη απασχολεί την Ψυχολογία, και κυρίως τη Γνωστική, ως επικοινωνιακό και πολιτισμικό γεγονός τη Γλωσσολογία, και κυρίως την Κειμενογλωσσολογία και την Κοινωνιογλωσσολογία, ως διδακτικό αντικείμενο την Παιδαγωγική. Κρίναμε, λοιπόν, απαραίτητο να ξεκινήσουμε από την παράθεση και διευκρίνιση των ψυχολογικών και γλωσσολογικών αρχών και παιδαγωγικών αντιλήψεων στις οποίες στηρίχτηκαν τα θεωρητικά και διδακτικά μοντέλα της κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, που θα παρουσιάσουμε παρακάτω.

1.1. Γνωστική ψυχολογία: η λειτουργία του γνωστικού συστήματος

Η Γνωστική Ψυχολογία εστιάζει στη μελέτη των σύνθετων εσωτερικών νοητικών λειτουργιών μέσω των οποίων οι πληροφορίες μετασχηματίζονται σε γνώσεις.

Κατά τη γνωστική προσέγγιση ο νους είναι ένα σύστημα επεξεργασίας των πληροφοριών που δέχεται από το περιβάλλον και ως σύστημα διακρίνεται από δομές και λειτουργίες. Οι δομές περιλαμβάνουν τα τρία τμήματα του μνημονικού συστήματος από τα οποία διέρχεται η επεξεργασία των πληροφοριών (αισθητηριακή, βραχύχρονη, μακρόχρονη), ενώ οι λειτουργίες αναφέρονται στις εσωτερικές, γνωστικές διαδικασίες επεξεργασίας (αντίληψη, προσοχή, κωδικοποίηση, συγκράτηση, ανάσυρση).

Δομές και λειτουργίες διαπλέκονται μεταξύ τους ως εξής:σε ένα πρώτο στάδιο τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα δραστηριοποιούν τους αισθητηριακούς υποδοχείς, λίγα όμως από αυτά συγκρατούνται στην αισθητηριακή μνήμη (sensory register).Η επιλογή καθορίζεται από τις γνωστικές διαδικασίες ελέγχου των ερεθισμάτων, την

αντίληψη και την προσοχή. Η επεξεργασμένη σε αυτό το επίπεδο πληροφορία μετασχηματίζεται σε **αναπαράσταση** που μεταφέρεται στη βραχύχρονη μνήμη (short-term memory), η οποία συμπεριλαμβάνει και τη μνήμη εργασίας (working memory). Στη βραχύχρονη μνήμη πραγματοποιείται η πιο ενεργητική **επεξεργασία** των πληροφοριών, ο συντονισμός, ο έλεγχος, η ρύθμιση, η κωδικοποίησή τους, με τις γνωστικές διαδικασίες της συνένωσης, της επανάληψης συγκράτησης και της επανάληψης επεξεργασίας, με αποτέλεσμα τη συγκράτηση εκείνων των πληροφοριών που θα χρησιμοποιηθούν άμεσα ή εκείνων που θα αποθηκευτούν ως οργανωμένες αναπαραστάσεις στη **μακρόχρονη μνήμη** (long-term memory) (Μπασέτας, 2002). Το τελευταίο αυτό μνημονικό επίπεδο λειτουργεί ως μια τεράστια αποθήκη γνώσης και επιμερίζεται σε τρία επίπεδα:

α) τη μνήμη επεισοδίων, όπου αποθηκεύονται βιώματα και εμπειρίες τοπικά και χρονικά προσδιορισμένα

β) τη διαδικαστική μνήμη, όπου αποθηκεύονται - και μάλιστα κατά τρόπο μη συνειδητό - δεξιότητες, συνθήκες, προϋποθέσεις που απαιτούνται για το μετασχηματισμό μιας πληροφορίας σε νέα γνώση

γ) τη σημασιολογική μνήμη, που περιλαμβάνει δεξιότητες, ικανότητες, σχήματα που αποκτούμε στη διάρκεια της ζωής, δηλαδή τη γενικευμένη γνώση του κόσμου, τις εννοιολογικές σχέσεις και κανόνες, την αφηρημένη γνώση (Hayes, 1998· Μάνιου – Βακάλη, 1995· Βοσνιάδου, 2004).

Ο Lefrancois (2004:664) την ορίζει ως «ένα είδος σαφούς μακρόχρονης μνήμης που αποτελείται από τη σταθερή γνώση για τον κόσμο, τις αρχές, τους κανόνες, τις διαδικασίες και άλλες μορφές γνώσης που μπορούν να εκφραστούν με λόγια, συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας». Με άλλα λόγια, η σημασιολογική μνήμη είναι μορφή της μακρόχρονης μνήμης για την κωδικοποίηση, την αποθήκευση και ύστερα την ανάσυρση της σταθερής και τεκμηριωμένης γνώσης για τον κόσμο. Το ενδιαφέρον για τη σημασιολογική μνήμη σηματοδότησε ακόμη περισσότερο την έρευνα της γλώσσας, της κατανόησης και της παραγωγής νοήματος. Η σημασία, λοιπόν, για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι πασιφανής, αφού «απ' αυτή το άτομο ανασύρει πληροφορίες που τις χρησιμοποιεί στη λεκτική επικοινωνία, στην επίλυση προβλημάτων, στην κατανόηση και παραγωγή ενός κειμένου» (Κολιάδης, 2002:122).

Όπως υποδηλώνεται από τα παραπάνω, κάθε γνωστική διαδικασία συνίσταται από αναπαραστάσεις και επεξεργασίες που πραγματοποιούνται στα τρία μνημονικά επίπεδα. Κεντρικά ζητήματα, επομένως, της Γνωστικής Ψυχολογίας είναι: α) η έννοια της «αναπαράστασης» των πληροφοριών και β) ο τρόπος αναπαράστασης και επεξεργασίας των πληροφοριών.

1.1.1. Η έννοια της «αναπαράστασης»

Αν και η έννοια της «αναπαράστασης» (representation) είναι ζωτικής σημασίας στη Γνωστική Ψυχολογία, είναι ασαφής και αμφιλεγόμενη. Συχνά συγχέεται με τον όρο «επεξεργασία» και «γνώση». Σχετικά με τη διαφοροποίηση αυτών των εννοιών ο J-F. Richard (1990) αναφέρει ότι οι αναπαραστάσεις είναι γνώσεις και επεξηγήσεις, ενώ η επεξεργασία σημαίνει αναγωγές και κρίσεις προσανατολισμένες σε δραστηριότητες κατανόησης ή σε αποφάσεις για κάποια πράξη. Αλλά και οι γνώσεις που εκδηλώνονται με τη μορφή της αναπαράστασης είναι προσωρινές καταστάσεις γνώσης που προέρχονται από την προσπάθειά μας να νοηματοδοτήσουμε και να επεξηγήσουμε καταστάσεις και γεγονότα και αντιστοιχούν σ' αυτό που περιμένουμε από τον όρο κατανόηση. Αν κάποιες από τις αναπαραστάσεις αυτές αποθηκευθούν, υπό ορισμένες συνθήκες, στη μακροπρόθεσμη μνήμη ως σταθεροποιημένες δομές, τότε μετατρέπονται σε γνώση. Οι αναπαραστάσεις είναι, δηλαδή, περιστασιακές δομές που δημιουργούνται αυτόματα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και για συγκεκριμένους στόχους, διαδικασίες και προϊόντα ταυτόχρονα των διανοητικών μας δραστηριοτήτων στην προσπάθεια κατανόησης του περιβάλλοντός μας και όχι μόνο των παρόντων αλλά και των απόντων στοιχείων του (στο Αναπαραστάσεις, 2006).

Οι παραπάνω παρατηρήσεις αφήνουν μόνο μια μικρή γεύση σχετικά με την πολυπλοκότητα της έννοιας «αναπαράσταση». Γενικά, όμως, φαίνεται να υπάρχει σύγκλιση των γνωστικών ψυχολόγων στην άποψη ότι οι αναπαραστάσεις είναι εσωτερικευμένα μοντέλα του περιβάλλοντος του υποκειμένου που αποτελούνται από σύμβολα-σημεία. Η Βοσνιάδου (2004) και ο Μπασέτας (2002) υποστηρίζουν ότι οι αναπαραστάσεις αποτελούνται από σύμβολα ή σημεία που αντιπροσωπεύουν κάτι στον εξωτερικό κόσμο. Αυτό το κάτι μπορεί να είναι ένα αντικείμενο, μια αφηρη-

μένη ιδέα, μια πράξη, μια σχέση ανάμεσα σε αντικείμενα και πράξεις κ.λ.π.

Ποικιλία προτάσεων υπάρχει, επίσης, όσον αφορά στην κατηγοριοποίηση των αναπαραστάσεων, εφόσον ποικίλει και το περιεχόμενο αυτού που αναπαρίσταται (ακουστική, εικονική, λεκτική ύλη, δράσεις, έννοιες). Ο Κολιάδης (2002:324) προτείνει την εξής κατηγοριοποίηση:

α) Εξωτερικές (ή πραγματικές αναπαραστάσεις)

α1. *Εικονικές*: σχεδιαγράμματα, σκίτσα, εικόνες κ.τ.λ.

α2. *Λεκτικές*: λέξεις, γραφικοί κώδικες.

β) Εσωτερικές (ή νοητικές αναπαραστάσεις)

β1. *Συμβολικές*, οι οποίες διακρίνονται σε:

- *Αναλογικές*: πρόκειται για απεικονίσεις που έχουν τη μορφή νοητικών εικόνων με συγκεκριμένο χαρακτήρα χωρικό, ακουστικό ή και κινητικό (Βοσνιάδου, 2004). Παρόλο που νοητικές εικόνες σχηματίζονται απ' όλες τις αισθήσεις μας, σημαντικότερες είναι οι οπτικές, επειδή μεσολαβούν περισσότερο στην επίλυση προβλημάτων (Κολιάδης 2002). Στις αναλογικές αναπαραστάσεις ανήκουν και τα νοητικά μοντέλα, αναπαραστάσεις χωρικού κυρίως χαρακτήρα που δεν περιορίζονται, όμως, μόνο στα φυσικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων (Βοσνιάδου, 2004): είναι «νοητικές» κατασκευές υψηλού επιπέδου που σχηματίζει ο άνθρωπος στιγμιαία, για να ερμηνεύσει τις εμπειρίες του και καταστάσεις, όπου οι οπτικές εικόνες δεν μπορούν να βοηθήσουν (π.χ. κατανόηση κειμένου).
- *Προτασιακές* (propositions): είναι αφηρημένες αναπαραστάσεις των πληροφοριών που δε συνδέονται με μια δεδομένη μορφή αντίληψης (οπτική, ηχητική κ.λ.π.), δηλαδή δεν έχουν εικονική (αναλογική) σχέση με αυτό που αναπαρίσταται. Σχηματίζονται από τα γλωσσικά σύμβολα και οργανώνονται με τους κανόνες του κατηγορηματικού λογισμού (Βοσνιάδου, 2004). Μια προτασιακή αναπαράσταση αποτελείται από μια έννοια με σταθερή σημασιολογία, «τη σχέση» (relation) ή «ένδειξη» (predicator), η οποία αποδίδεται συνήθως με ρήματα και συνδέει μεταξύ τους άλλες ειδικότερες έννοιες, τα «επιχειρήματα» (arguments), που αποδίδονται συνήθως με ουσιαστικά ή αντωνυμίες, και δηλώνουν συντακτικές-σημασιολογικές σχέσεις. Π.χ. στη φράση «Ο Γιώργος τρώει καραμέλες» η σχέση είναι το «τρώει» και τα επιχειρήματα τα «Γιώργος-

καραμέλες». Κάθε προτασιακή μονάδα έχει μια μοναδική «σχέση» και αντιστοιχεί σε μια νοηματική μονάδα (Μπασέτας, 2000, 2002; Kintsch, 1998). Μια φράση αποτελούμενη από περισσότερες προτάσεις αναλύεται σε ισάριθμες προτασιακές μονάδες (Κολιάδης, 2002).

β2. Κατανεμημένες σε νευρωνικά δίκτυα αναπαραστάσεις: ενώ οι συμβολικές αναπαραστάσεις στηρίζονται στο χειρισμό διακριτών συμβόλων – γλώσσας, εικόνων – οι κατανεμημένες αναπαρίστανται χωρίς διακριτά σύμβολα. Τα νευρωνικά δίκτυα αποτελούνται από στοιχειώδεις μονάδες επεξεργασίας των πληροφοριών που μοιάζουν με νευρώνες και επιδρούν πάνω σε άλλες (διεγείροντας ή αναστέλλοντας τις) μέσω συνδέσεων. Έτσι, μια έννοια δεν αναπαρίσταται ως συγκεκριμένη μονάδα αλλά είναι κατανεμημένη στο δίκτυο (Βοσνιάδου, 2004).

1.1.2. Τρόποι αναπαράστασης και επεξεργασίας των πληροφοριών.

Οι πληροφορίες που λαμβάνει ο άνθρωπος από το περιβάλλον του είναι ποικίλες (οπτικές, ακουστικές, κιναισθητικές, λεκτικές κ.λ.π.). Επειδή στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον μας υπερβαίνει τη μελέτη του πρώτου επιπέδου της ανάγνωσης, της αποκωδικοποίησης δηλαδή των γραπτών συμβόλων, και τη μελέτη των μηχανιστικών δεξιοτήτων γραφής (βλ. εν. 2.1.), και εστιάζεται στη βαθύτερη κατανόηση και σύνθεση ενός κειμένου, θα γίνει λόγος για την επεξεργασία και αναπαράσταση των πληροφοριών όχι τόσο στην αισθητηριακή, όσο στη βραχύχρονη και μακρόχρονη (σημασιολογική μνήμη).

Αρχικά, λοιπόν, οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στον τρόπο αναπαράστασης των επιμέρους λέξεων-εννοιών και την κατηγοριοποίησή τους, εφόσον λογικά οργανωμένες και ενοποιημένες πληροφορίες ανασύρονται και αξιοποιούνται ευκολότερα. Στα πλαίσια μιας τέτοιας αντίληψης η κλασική θεωρία υποστήριξε ότι οι άνθρωποι αναπαριστούν τις έννοιες με βάση τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα που ορίζουν ποιες έννοιες ανήκουν σε μια συγκεκριμένη σημασιολογική κατηγορία και ποιες όχι (Βοσνιάδου, 2004; Caccamisse & Snyder, 2005). Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή ένα μέλος (π.χ. σπυργίτι) αποτελεί παράδειγμα μιας έννοιας (π.χ. πουλί) μόνο αν έχει όλα τα βασικά αναγκαία χαρακτηριστικά που την προσδιορίζουν χωρίς καμιά εξαίρεση. Πρόκειται για την κλασική έννοια (Hayes, 1998). Όμως, σπά-

νια οι έννοιες μπορούν να αποδοθούν με σαφή, αναγκαία και επαρκή γνωρίσματα – όπως αντέτειναν άλλοι ερευνητές - ώστε να κατηγοριοποιηθούν ρητά· δηλαδή, εκτός από τις κλασικές έννοιες υπάρχουν και οι πιθανολογικές, που μπορεί να προσιδιάζουν στα χαρακτηριστικά μιας κατηγορίας, αλλά δεν ανήκουν σ’ αυτή ή αντίθετα μπορεί να ανήκουν σε μια κατηγορία, δεν έχουν όμως όλα τα χαρακτηριστικά που είναι αναγκαία για την κατηγοριοποίηση (Hayes, 1998· Βοσνιάδου, 2004). Έτσι, άλλοι ερευνητές, τροποποιώντας την κλασική θεωρία, υποστήριξαν ότι οι έννοιες οργανώνονται με βάση την ομοιότητά τους προς τα πρωτοτυπικά ή τα πλέον αντιπροσωπευτικά μέλη μιας κατηγορίας· πρόκειται για τη γνωστή θεωρία του προτύπου ή πρωτοτύπου (Μάνιου – Βακάλη, 1995). Κι αυτός, όμως, ο μηχανισμός αναπαράστασης αμφισβητήθηκε, γιατί όπως υποστήριξαν άλλοι ερευνητές, οι άνθρωποι δεν έχουν σταθερές αποφάσεις σχετικά με το βαθμό ομοιότητας δύο πραγμάτων. Η απόφαση για το βαθμό ομοιότητας των εννοιών καθορίζεται από τις εμπειρίες του ατόμου, τις θεωρίες του ή το επεξηγηματικό πλαίσιο που διαμορφώνουν αυτές οι εμπειρίες και από τις σχέσεις των εννοιών με άλλες (Murphy & Medin, 1985).

Πέρα από την οργάνωση των εννοιών το ενδιαφέρον των γνωστικών ψυχολόγων μετατέθηκε στην οργάνωση ευρύτερων ομάδων πληροφοριών. Έτσι, προτάθηκε η οργάνωση των πληροφοριών σε σημασιολογικά δίκτυα, σύμφωνα με τα οποία οι έννοιες, ως μνημονικές ενότητες που αποκτούν τη σημασία τους μέσω των λέξεων, συγκρατούνται στη σημασιολογική μνήμη με μορφή καλά οργανωμένων δικτύων (Κολιάδης, 2002). Η πρόταση αυτή ξεκίνησε από τους Collins & Quillian (ιεραρχικό μοντέλο) στην προσπάθειά τους να περιγράψουν ένα μοντέλο για την κατανόηση των κειμένων από τον υπολογιστή. Κεντρική ιδέα των σημασιολογικών δικτύων, είναι ότι οι έννοιες (κόμβοι του δικτύου) οργανώνονται σε ευρύτερες εννοιολογικές δομές ιεραρχικά. Δηλαδή έννοιες υποκείμενες (εννοιολογικά φτωχές) υπόκεινται σε άλλες υπερκείμενες (εννοιολογικά πλούσιες) με μια σχέση μέρους-όλου. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα παίζουν κι εδώ κύριο ρόλο, εφόσον η υποκείμενη έννοια έχει καθοριστικά γνωρίσματα της υπερκείμενης. Υποκείμενες και υπερκείμενες έννοιες συνδέονται σ’ ένα πυκνό δίκτυο διασυνδέσεων το οποίο ενεργοποιείται, όταν το άτομο σκέφτεται μια έννοια (Μάνιου-Βακάλη, 1995· Κολιάδης, 2002). Η ενεργοποίηση αυτή εξαπλώνεται με τη μορφή νευρικής ενέργειας,

για να διεγείρει τις έννοιες μέσω των μονοπατιών που τις συνδέουν σημασιολογικά, και να καταλήξει τελικά στην εξαγωγή συμπεράσματος (Βοσνιάδου, 2004).

Στα σημασιολογικά δίκτυα ανήκει και το προτασιακό διασυνδεδετικό μοντέλο του J. Anderson. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι κόμβοι του δικτύου παριστάνουν «τη σχέση» (predicate) και «τα επιχειρήματα» (arguments) της προτασιακής μονάδας, ενώ τα βέλη ή σύνδεσμοι συνδέουν τους κόμβους μεταξύ τους, δηλαδή τα στοιχεία των προτασιακών μονάδων που με τη σειρά τους σχηματίζουν ανώτερου επιπέδου σύνολα αλληλοσυνδεδεμένων προτασιακών μονάδων (Kintsch, 1988· Κολιάδης, 2002) που έχουν κοινά στοιχεία. Ο εντοπισμός των κοινών αυτών στοιχείων επιτρέπει στο άτομο να επιλύει προβλήματα, να ανιχνεύει σχέσεις, να καταλήγει σε συμπεράσματα, να επιτελεί δηλαδή ανώτερες νοητικές διεργασίες.

Παρά τις δυνατότητές του το παραπάνω μοντέλο παρουσιάζει δύο βασικούς περιορισμούς. Πρώτον, περιορίζεται στην αναπαράσταση μικρών ενοτήτων πληροφοριών. (Μάνιου-Βακάλη, 1995). Δεύτερον, υπολανθάνει σ' αυτό η ιδέα ότι ο συνδυασμός του νοήματος επιμέρους λέξεων, όπως αυτό προκύπτει απ' τους κανόνες της σύνταξης, οδηγεί στο νόημα ολόκληρης της πρότασης και ο συνδυασμός του νοήματος των επιμέρους προτάσεων οδηγεί στη σύλληψη ή τη δημιουργία του νοήματος ολόκληρου του κειμένου. Υπονοείται, δηλαδή, ότι η κατανόηση ή η παραγωγή του κειμένου γίνεται γραμμικά, μηχανιστικά με την πρόσθεση ή σύνδεση επιμέρους σημασιολογικών ενοτήτων (προσθετική-ατομιστική αντίληψη: Μπασέτας, 2000). Αγνοείται η ήδη υπάρχουσα γνώση του ατόμου για τον κόσμο και η ενσωμάτωση ή προσαρμογή των νέων πληροφοριών σ' αυτή.

Στην αδυναμία αυτή απάντησε η θεωρία των σχημάτων (schema theory). Η θεωρία στηρίχτηκε στην άποψη που εκφράστηκε πρώτη φορά από τον Bartlett ότι οι άνθρωποι αναπαριστούν σε σχηματική μορφή τις αναμνήσεις των γεγονότων (Hayes, 1998), δημιουργώντας έτσι προσδοκίες που επηρεάζουν την ερμηνεία και την παραγωγή των πληροφοριών. Την έννοια των σχημάτων συμπεριέλαβε στη θεωρία του αργότερα ο Piaget, ο οποίος υποστήριξε ότι η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου επιτελείται μέσα από τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη σχημάτων είτε αφομοιώνοντας σ' αυτά νέες πληροφορίες, είτε προσαρμόζοντας το ίδιο το σχήμα στις νέες πληροφορίες (Παρασκευόπουλος, 1984, τομ.1· Μπασέτας, 2002). Ο Gagné υποστηρίζει ότι τα σχήματα είναι «ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος κωδικοποίησης με

σημασιολογικό τρόπο ενός ευρύτερου συνόλου σύνθετων και δομημένων πληροφοριών, δηλαδή ενός εκτεταμένου πεδίου δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης» (στο Κολιάδης, 2002). Οι θεωρητικοί των σχημάτων υποστηρίζουν ότι το άτομο, επεξεργαζόμενο τις πληροφορίες ή ερμηνεύοντας ένα κείμενο, έχει ήδη σχηματίσει στη μνήμη του ένα νοητικό πρότυπο αποτελούμενο από γενικευμένες έννοιες (σχήματα) οι οποίες περιέχουν πράγματα, γεγονότα, καταστάσεις και τις μεταξύ τους χρονικές και αιτιώδεις σχέσεις (Mayer, 1983). Η νοητική αυτή αντιπροσώπευση επιτυγχάνεται με τις προτασιακές μονάδες-αναπαραστάσεις, με ιεραρχική ή δικτυωτή αναπαράσταση, με κατηγοριοποιήσεις, ακόμα και με εικόνες· πρόκειται, δηλαδή, για ένα υπερ-σχήμα που περιλαμβάνει ποικιλία νοητικών αντιπροσωπεύσεων (Μπασέτας, 2000), το οποίο αλληλεπιδρά με τις ρητά δηλούμενες πληροφορίες ενός κειμένου κατά το δυναμικό τρόπο, της αφομοίωσης και της προσαρμογής που υποστήριξε ο Piaget. Με άλλα λόγια, η θεωρία των σχημάτων δέχεται ότι όλοι οι προαναφερθέντες τρόποι αναπαράστασης και επεξεργασίας των πληροφοριών μπορεί να συμβαίνουν ταυτόχρονα και να αλληλοσυμπληρώνονται (Kintsch, 1988).

Παρεμφερείς, αλλά όχι απόλυτα ταυτισμένοι, όροι με τα σχήματα είναι τα σενάρια (scripts) που προτάθηκαν από τους Schank και Abelson για να δηλώσουν την κωδικοποίηση στη μνήμη αλληλουχίας γεγονότων που συμβαίνουν σε μια χρονική στιγμή (Μάνιου-Βακάλη, 1995· Κολιάδης, 2002). Τα σενάρια, δηλαδή, σχηματίζονται μέσα από τις εμπειρίες μας και εφαρμόζονται σε σχετικές συνθήκες της καθημερινής μας ζωής, ασυνείδητα τις περισσότερες φορές (Hayes, 1998). Ο Rumelhart ανέφερε τα σχήματα των ιστοριών (story grammar in story structure), για να δηλώσει σειρά κανόνων που αναπαριστούν τη δομή των ιστοριών και επιτρέπουν την ανάλυση, τη σύγκρισή τους, άρα και τη βαθύτερη κατανόησή τους (στο Μάνιου-Βακάλη, 1995). Ο ίδιος (1980) επισημαίνει πως ανεξάρτητα από τις επιμέρους ονομασίες (σενάρια, πλαίσια, σχέδια, διαγράμματα) που αποδίδονται από τη βιβλιογραφία στον όρο, «τα σχήματα» λειτουργούν ως: *θεατρικά έργα* (δίνουν πληροφορίες για χαρακτήρες-ρόλους-περιβάλλον)· *υπολογιστικοί μηχανισμοί* για την εκτίμηση των πληροφοριών *αναλυτές* για την αποκρυπτογράφηση των όσων συμβαίνουν γύρω μας (στο Hayes, 1998).

Πιο σύγχρονη ερμηνεία για τον τρόπο αναπαράστασης και οργάνωσης των πληροφοριών δίνουν τα διανευρωνικά ή διασυνδετικά μοντέλα (connectionist mod-

els): λαμβάνοντας υπόψη τα νευροβιολογικά δεδομένα της αρχιτεκτονικής δομής του εγκεφάλου, υποστηρίζουν ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει την ικανότητα να επεξεργάζεται με ακρίβεια και ταχύτητα πολλά και διαφορετικά χαρακτηριστικά της πληροφορίας μέσω ενός δικτύου, που είναι κατανεμημένο σε πολλές περιοχές του εγκεφάλου. Σ' αυτό το σημείο διαφέρουν από τους υποστηρικτές των σημασιολογικών δικτύων, που αντιλαμβάνονται την επεξεργασία των πληροφοριών ως μια γραμμική επεξεργασία παρόμοια μ' εκείνη στην οποία επιδίδεται ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής. Για τους οπαδούς των διασυνδεδετικών μοντέλων, αντίθετα, η διαδικασία επεξεργασίας, διασύνδεσης και συναρμολόγησης των πληροφοριακών μονάδων γίνεται ταυτόχρονα και σε πολλά επίπεδα, σαν να λειτουργούν παράλληλα πολλοί ηλεκτρονικοί υπολογιστές (Κολιάδης, 2002). Σ' αυτή τη θέση αποδίδεται και η ονομασία τους ως «μοντέλων παράλληλης κατανεμημένης επεξεργασίας» (Parallel Distributed Processing). Ταυτόχρονα, η παράλληλη αυτή κατανεμημένη επεξεργασία γίνεται στο πλαίσιο μιας διανευρωνικής επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, οι νοητικές διαδικασίες είναι ενεργοποιημένοι σχηματισμοί που ορίζονται πάνω στους κόμβους ενός δικτύου αλληλεξαρτήσεων (Βοσνιάδου, 2004). Οι κόμβοι του δικτύου είναι απλές ομοιογενείς μονάδες που μεταφέρουν την πληροφορία μέσω συνδέσμων σε άλλους κόμβους. Οι κόμβοι ως μονάδες εισόδου δραστηριοποιούνται σ' ένα κατώτατο επίπεδο από ένα εισιόν και σ' ένα ανώτατο, ως μονάδες εξόδου, δέχονται δραστηριότητα από κατώτερα επίπεδα για να προκαλέσουν εξιόντα. Οι σύνδεσμοι είναι μέρος της πληροφορίας που συνδέει τους δύο κόμβους ή δύο διαφορετικές πληροφορίες στον ίδιο κόμβο. Η δύναμη (ή βάρος) των συνδέσμων εξαρτάται τόσο από τα εισιόντα του κατώτερου επιπέδου, όσο και από τις κρυμμένες μονάδες που βρίσκονται μεταξύ ανώτερου και κατώτερου επιπέδου (ανάμεσα, δηλαδή, στα ερεθίσματα και τις απαντήσεις): οι κρυμμένες μονάδες είναι εσωτερικές αναπαραστάσεις και συνδέουν τα δύο επίπεδα με τις νευροφυσιολογικές ιδιότητες των νευρώνων, ενεργοποιώντας ή αναστέλλοντας τη σύνδεση. Με άλλα λόγια, σ' αυτή τη μορφή δικτύου οι εισερχόμενες πληροφορίες δε συνδέονται άμεσα με τις μονάδες εξόδου, αλλά με τις κρυμμένες μονάδες, οι οποίες ενεργοποιούνται για να παράγουν νέες πληροφορίες και όσο εντονότερη είναι η ενεργοποίησή τους, τόσο ισχυρότερη είναι η δύναμη της σύνδεσης (Graesser et al, 1996): επομένως, η γνώση δε βρίσκεται σε στατικές αναπαραστάσεις, στην αναγνώριση, δηλαδή, αυτών καθ αυτών των χαρακτηριστικών της πληροφορίας σε

δηλαδή, αυτών καθ'αυτών των χαρακτηριστικών της πληροφορίας σε μια ειδική επεξεργαστική μονάδα, αλλά στον τρόπο σύνδεσης ενός μεγάλου αριθμού μονάδων επεξεργασίας που κατανέμονται σε πολλές περιοχές του εγκεφάλου (Μάνιου-Βακάλη, 1995· Βοσνιάδου, 2004· Κολιάδης, 2002· Caccamise & Snyder, 2005). Όταν το άτομο δέχεται νέες πληροφορίες, είτε ενδυναμώνει είτε αποδυναμώνει τις συνδέσεις ανάμεσα στις μονάδες επεξεργασίας, αλλάζει τη δύναμη της σύνδεσης, ανασυνθέτει και παράγει νέες μονάδες (πληροφορίες) και μάλιστα με τρόπο επαγωγικό (bottom up) και απαγωγικό (top-down) ταυτόχρονα. Π.χ. ένας αναγνώστης, όταν διαβάζει ένα κείμενο, δεν ακολουθεί πορεία από την αποκωδικοποίηση (κατώτερο επίπεδο) στο υψηλότερο (κατανόηση) και ένας συγγραφέας, όταν συνθέτει, δεν ξεκινά από τη σύλληψη της ιδέας γραμμικά προς την καταγραφή της, αλλά επεξεργάζονται τις πληροφορίες σε πολλά διαφορετικά επίπεδα την ίδια στιγμή: αναγνωρίζουν χαρακτηριστικά γραμμάτων, λέξεις, συντακτικά φαινόμενα, ενεργοποιούν σχήματα (Μπασέτας, 2002· Κολιάδης, 2002). Αυτός ο τρόπος επεξεργασίας των πληροφοριών δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να αναπροσαρμόζει αλλοιωμένες ή ελλειμματικές πληροφορίες, για να αναπαράγει σωστότερες τροποποιώντας τη δύναμη των συνδέσεων ανάμεσα στις μονάδες επεξεργασίας και μάλιστα αυθόρμητα χωρίς την άτεγκτη αναπαραγωγή κανόνων.

Συμπερασματικά, οι παραπάνω προτάσεις για τον τρόπο αναπαράστασης και επεξεργασίας των πληροφοριών αντανακλούν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Η πρώτη, προσομοιάζοντας τις γνωστικές λειτουργίες του ανθρώπου με τις λειτουργίες του υπολογιστή, θεωρεί ότι οι προσλαμβανόμενες πληροφορίες κωδικοποιούνται και συγκρατούνται ως σύμβολα, για να παράγουν έπειτα νέες συμβολικές αναπαραστάσεις ως αποτέλεσμα μιας εξερχόμενης αντίδρασης. Η επεξεργασία αυτή γίνεται γραμμικά, στατικά και αφορά περισσότερο την οργανωτική πλευρά της γνώσης παρά τη σημασιολογική, γιαυτό και η άποψη δέχτηκε πολλές επικρίσεις. Η δεύτερη θεωρεί ότι οι νοητικές αναπαραστάσεις δεν είναι οι πληροφορίες αλλά οι δομημένες ήδη στη μνήμη γνώσεις, τις οποίες το άτομο μετασχηματίζει μέσα από συντονισμένες νοητικές διαδικασίες, είτε ενσωματώνοντας τις νέες πληροφορίες σ' αυτές είτε αναδιοργανώνοντάς τις, για να προσδώσει (να κατασκευάσει) ένα νόημα στις νέες πληροφορίες, τις οποίες εν συνεχεία τις εντάσσει στις γνωστικές του δομές και τις χρησιμοποιεί (κονστрукτιβιστική θεωρία). Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι το άτομο

είναι ενεργητικός επεξεργαστής των πληροφοριών εκμεταλλευόμενος την προηγούμενη γνώση του.

Εκτός του τρόπου επεξεργασίας των πληροφοριών ιδιαίτερα απασχόλησε ποια είναι η βασική μονάδα γνωστικής επεξεργασίας, αν δηλαδή αυτή συμβαίνει στο **μικρο-επίπεδο** ή στο **μακρο-επίπεδο** του κειμένου. Στο πρώτο ο αναγνώστης ή ο συγγραφέας ενδιαφέρεται για τις χαμηλότερου επιπέδου πληροφορίες (λεξιλόγιο) και τον τρόπο με τον οποίο αυτές συνεχονται και οργανώνονται (σύνταξη), για να εντοπίσει ή να παράγει τη σημασία της πρότασης, ενώ στο δεύτερο επίπεδο η κατανόηση και η παραγωγή στηρίζονται στις σημασιολογικές πληροφορίες και τη συνολική δομή του κειμένου.

1.2. Γλωσσολογία: από τη λέξη στο κείμενο

Ενώ η Γνωστική Ψυχολογία προσεγγίζει το γραπτό λόγο ως κατασκευή νοήματος στον εσωτερικό γνωσιακό χάρτη του αναγνώστη, η Γλωσσολογία, εστιάζει στον ίδιο το γραπτό λόγο. Το γλωσσολογικό ενδιαφέρον διανύοντας μια πορεία από τις μικρότερες μονάδες του λόγου – λέξη, πρόταση- στις μεγαλύτερες (κείμενο ως μέγιστη αυτόνομη σημασιολογική μονάδα), επικεντρώθηκε στην επικοινωνιακή φύση του λόγου και του κειμένου, συνεξετάζοντας τόσο τα εσω-κειμενικά, όσο και τα εξω-κειμενικά χαρακτηριστικά του.

Η κυρίαρχη άποψη του δομισμού, και ιδιαίτερα του αμερικανικού, που είχε επιβληθεί στη Γλωσσολογία τη δεκαετία του '60 απέρριπτε την αντίληψη του κειμένου ως αυτόνομης μονάδας. Αντίθετα, αναδείκνυε ως μεγαλύτερη ανεξάρτητη γλωσσική δομή την πρόταση (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Σύμφωνα με τη δομιστική θεωρία η γλώσσα διαρθρώνεται σε πολλά επίπεδα (φωνητικό, φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό). Οι μικρότερες δομές εντάσσονται ιεραρχικά σε πιο πολύπλοκες, με ανώτερη την πρόταση. Εκείνο που ενδιαφέρει γενικά δεν είναι η ανάλυση μεμονωμένων στοιχείων, όπως οι λέξεις, αλλά οι μεταξύ τους σχέσεις στα πλαίσια πάντα των γλωσσικών δομών στις οποίες εντάσσονται αυτά τα στοιχεία (Μήτσης, 1996). Η ανάλυση αυτών των σχέσεων, η σταδιακή ανάδειξη των πολύπλοκων δομικών σχημάτων οδηγεί στην εσωτερίκευσή τους και αφομοίωσή τους από τους μαθητές με την εντατική χρήση τους ως γλωσσικών προτύπων, με

αποτέλεσμα την παραγωγική τους χρήση στην κατανόηση και την παραγωγή του λόγου.

Η κριτική που δέχτηκε ο δομισμός για το μηχανιστικό τρόπο προσέγγισης της γλώσσας ανέδειξε τη λειτουργική αντίληψη που στηρίχτηκε στις θεωρητικές απόψεις του Andre Martinet. Η λειτουργική θεωρία, συμπληρώνοντας το δομισμό, δίνει έμφαση όχι τόσο στην ιεράρχηση των επιμέρους γλωσσικών στοιχείων και στον εντοπισμό των δομών τους, όσο στις αλληλεπιδράσεις τους και στις λειτουργίες τους στα πλαίσια αυτών των δομών. Η παρατήρηση και η συνειδητοποίηση των γλωσσικών λειτουργιών και η διαπίστωση των άπειρων συνδυασμών των γλωσσικών στοιχείων αλλά και οι επιπτώσεις αυτών των συνδυασμών στη δομή και τη σημασία της πρότασης είναι προϋποθέσεις για την ουσιαστική κατανόηση και χρήση του λόγου (Μήτσης, 1996).

Τόσο ο δομισμός όσο και η λειτουργική αντίληψη απομόνωσαν τη γλώσσα από το πολιτισμικό και βιωματικό της πλαίσιο, τα εξωγλωσσικά δηλαδή στοιχεία της, και την αποσυνέδεσαν από τη βασική λειτουργία που επιτελεί, την επικοινωνία. Η αδυναμία αυτή αναδείχθηκε ιδιαίτερα μετά την κριτική που δέχτηκε ο αμερικανικός δομισμός από το γλωσσολόγο N. Chomsky για τη μονόπλευρη έμφαση στην επιφανειακή διάσταση του γλωσσικού φαινομένου. Κατά τον Chomsky ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να παράγει και να αντιλαμβάνεται κάθε στιγμή άπειρο πλήθος νέων και ορθών γραμματικά προτάσεων, γεγονός που υποδηλώνει ότι κατέχει όχι τη γνώση μεμονωμένων και άπειρων γλωσσικών δομών, αλλά ένα πεπερασμένο μηχανισμό (γραμματική της γλώσσας) που αποτελείται από συστατικά στοιχεία (συντακτικές λειτουργίες-λεξιλόγιο) τα οποία συνδυάζονται με αντίστοιχους κανόνες (συντακτικούς-λεξιλογικούς) και δημιουργούν τις βαθιές δομές της γλώσσας, τα γενικά συντακτικά της σχήματα τα οποία είναι κοινά σε όλες τις φυσικές γλώσσες του κόσμου (Μήτσης, 1996) και στα οποία έγκειται η σημασιολογική ερμηνεία (το νόημα) της πρότασης. Οι βαθιές δομές μετασχηματίζονται σε επιφανειακές από ένα σύνολο κανόνων ή επιλογών – «Παραμέτρων» κατά την ορολογία του Chomsky – που καθορίζονται από την εμπειρία του χρήστη μιας γλώσσας (Chomsky, 1997). Η Γενετική Μετασχηματιστική θεωρία βρήκε απήχηση στους θεωρητικούς της εφαρμοσμένης κυρίως γλωσσολογίας που έδιναν έμφαση στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας και ενίσχυε τη θέση τους ότι το γλωσσικό φαινόμενο συ-

νεξετάζεται με το επικοινωνιακό και ότι η γλωσσική πράξη είναι συνάρτηση των συνθηκών μέσα στις οποίες εντάσσεται το εκάστοτε παραγόμενο προφορικό ή γραπτό μήνυμα.

Παράλληλα, ιδιαίτερη επίδραση στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας άσκησε η επιστήμη της Κοινωνιογλωσσολογίας με κύριο εκφραστή τον Labov, ο οποίος υποστήριξε ότι η γλώσσα δεν μπορεί να υπάρξει έξω από το κοινωνικό της περιβάλλον, γιατί αυτό είναι το φυσικό της πλαίσιο· η γλώσσα είναι κώδικας επικοινωνίας που εξυπηρετεί τις ανάγκες των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας, άρα υπάρχουν πολλά γλωσσικά συστήματα τα οποία αντικατοπτρίζουν τη δομή, την ιεραρχία και τις αντιθέσεις που χαρακτηρίζουν την κοινωνική οργάνωση. Με άλλα λόγια, η γλώσσα αποτελεί κοινωνικό θεσμό που εκφράζει τις κοινωνικές λειτουργίες και δομές και αντανακλά την ποικιλία και την πολυπλοκότητά τους (Μήτσης, 1996).

Λογική απόρροια της παραπάνω προσέγγισης ήταν η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την πρόταση στη μέγιστη σημασιολογική δομή, το κείμενο και η παραδοχή πως, «όταν επικοινωνούμε γλωσσικά, επικοινωνούμε με κείμενα» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Το κείμενο δε νοείται, όμως, ως άθροισμα αφηρημένων γλωσσικών μονάδων ή ως ακολουθία ορθών γραμματικά προτάσεων, αλλά ως μια ενότητα λόγου με λειτουργικό χαρακτήρα που πραγματώνεται σ' ένα πλαίσιο συμφραζομένων και εξω-γλωσσικών παραμέτρων: ψυχολογικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, ιδεολογικών (Αρχάκης, 2005). Η **κειμενολογική προσέγγιση**, επομένως, προσδίδει στο λόγο τρεις βασικές διαστάσεις που αναφέρονται: στη γλωσσική χρήση (κοινωνική διάσταση), στην αλληλεπίδραση των γλωσσικών στοιχείων με τα κοινωνικά περιβάλλοντα (περικειμενική διάσταση) και στην επικοινωνία απόψεων ή πεποιθήσεων (γνωστική διάσταση) (van Dijk, 1997 στο Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη διερεύνηση της γλώσσας ως συστήματος προς τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο το σύστημα αυτό διαμορφώνεται σε επίπεδο συνεχούς λόγου από το εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας ενισχύθηκε ιδιαίτερα από τις εξής νέες προσεγγίσεις στο χώρο της γλωσσολογίας:

- την *Ανάλυση του Λόγου*: μελετά τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικο-πολιτισμικές και οι ιδεολογικές συνθήκες ανταποκρίνονται στη γλώσσα, εξετά-

ζοντας τόσο αυτό που λέγεται στο κείμενο (πρώτη ύλη), όσο και το πώς λέγεται (γλωσσικοί και στρατηγικοί μηχανισμοί) (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

- τη *Συστημική-Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday*: υποστηρίζει ότι η γλώσσα, ως σημειογενές σύστημα, γεννά τη σημασία κατά τη χρήση της και τη λειτουργία των λεξικο-γραμματικών στοιχείων της που συνειδητά ή ασυνείδητα επιλέγει ο χρήστης της (γραμματική επιλογών) σε «πραγματικές» περιστάσεις επικοινωνίας: η γλώσσα είναι ένα σύστημα σημασιών που πραγματώνονται από τύπους, ένα σύστημα σχέσεων στο οποίο οι λεξικο-γραμματικές δομές εκλαμβάνονται ως οι πραγματώσεις αυτών των σχέσεων (Λύκου, 2000).
- το *ιδεολογικό ή κοινωνικό-πολιτισμικό μοντέλο εγγραμματοσύνης*: υποστηρίζεται ότι η γλώσσα με τις ποικίλες εκφάνσεις της στον προφορικό ή γραπτό λόγο, είναι μια κοινωνικά προσδιορισμένη υπερ-προτασιακή δομή που αντανακλά και διαμορφώνει ευρύτερες κοινωνικές και ιδεολογικές διαδικασίες, ενώ ταυτόχρονα η ίδια διαμορφώνεται μέσα από αυτές (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

Οι τρεις αυτές προσεγγίσεις ανέδειξαν τη **λειτουργική – επικοινωνιακή** διάσταση της γλώσσας και την ανάγκη να αναπτυχθεί κριτική συνείδηση των χρήσεών της, ώστε να εξασφαλίζεται η πραγματική επικοινωνία μέσω αυτής (Χαραλαμπίδης, 1999). Κοινές παραδοχές είναι οι εξής:

- βασική μονάδα ανάλυσης είναι το κείμενο, όπως αυτό διαμορφώνεται σε σχέση με το εκάστοτε άμεσο πλαίσιο επικοινωνίας απ' τη μια και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον απ' την άλλη.
- βασικό πεδίο μελέτης είναι η γλώσσα του κειμένου όχι ως αποπλαισιωμένη οντότητα, αλλά μέσα από τον επικοινωνιακό και λειτουργικό χαρακτήρα της.
- το κείμενο αντιμετωπίζεται μέσα από δύο πλευρές:
 - ως κείμενο του συγγραφέα (ή ομιλητή), το «υλικό κείμενο», προϊόν των νοητικών σχεδίων, της σκέψης και των προθέσεων του δημιουργού του, το οποίο αποτελεί «μια σημασιολογική ενότητα, ανεξάρτητη από μέγεθος, κωδικοποιείται σε προτάσεις τις οποίες υπερβαίνει δομικά, συνδέεται με συγκεκριμένα συμφραζόμενα, είναι ομοιογενής υφολογικά και σημαδεύεται από ορισμένα συνεκτικά γλωσσικά στοιχεία».
 - ως κείμενο του αναγνώστη (ή ακροατή), το «διαπραγματεύσιμο κείμενο», το οποίο αποτελεί τη νοητική αναπαράσταση του «υλικού κειμένου» και

προκύπτει από την ενεργοποίηση των γλωσσικών και συμφραστικών δεδομένων. (Κείμενο, komvos.edu.gr, 2005).

Επομένως, κατά την κατανόηση και την παραγωγή του κειμένου λαμβάνουν μέρος τρεις οντότητες: ο δημιουργός του κειμένου, ο αποδέκτης του και το ίδιο το κείμενο που διαμεσολαβεί μεταξύ τους ως φορέας μηνυμάτων από τον ένα στον άλλο.

1.3. Παιδαγωγικές αντιλήψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία

1.3.1. Η επίδραση των ψυχολογικών – γλωσσολογικών θεωριών στη μάθηση και τη διδασκαλία.

Η μάθηση και ιδιαίτερα η γνώση δεν είναι μόνο ψυχολογικό αλλά και παιδαγωγικό φαινόμενο. Έτσι, η Παιδαγωγική Ψυχολογία ασχολείται συστηματικά με τις ψυχολογικές θεωρίες μάθησης των οποίων η γνώση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς την ψυχολογική-παιδαγωγική σκέψη για την οργάνωση μεθοδολογικών και διδακτικών επιλογών, με σκοπό τη μεγιστοποίηση του διδακτικού αποτελέσματος. Οι εκάστοτε ψυχολογικές θεωρίες ανέδειξαν αντίστοιχες διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές και τροφοδότησαν έντονο προβληματισμό για το πιο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μοντέλο, καθώς κάθε θεωρία εστίασε σε διαφορετικά χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας. Παρακάτω παρουσιάζεται μια σύντομη κατηγοριοποίηση των διδακτικών προσεγγίσεων ανάλογα με τη θεωρία από την οποία προέκυψαν.

Βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέχρι τη δεκαετία του 1970 αποτέλεσε η Συμπεριφοριστική θεωρία, σύμφωνα με την οποία η συμπεριφορά διαμορφώνεται και ελέγχεται από εξωτερικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες. Υπό το πρίσμα αυτό η μάθηση, ως μορφή συμπεριφοράς, γίνεται αντιληπτή ως μια σειρά από ερεθίσματα-απαντήσεις που συνδέονται μεταξύ τους συνειρμικά και μηχανιστικά, είτε με την τοπο-χρονική υποκατάσταση είτε με τις συνέπειες που έχει για το άτομο η ίδια του η συμπεριφορά. Επομένως, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ευθύνη να διαμορφώσει όλες εκείνες τις συνθήκες (ερεθίσματα) που οδηγούν τους μαθητές στην επιδιωκόμενη συμπεριφορά, ακολουθώντας μια συστηματική, σειριακή διαδικασία: καθορίζει αρχικά τις χαμηλού επιπέδου δεξιότητες που απαιτούνται για να εκδηλω-

θεί η συμπεριφορά και αποβλέπει στη σταδιακή απόκτησή τους (step-by-step) μέσα από τη σαφή και ρητή διδασκαλία τους και τη συστηματική εξάσκηση των μαθητών με τελικό στόχο την εκμάθηση υψηλότερου επιπέδου δεξιοτήτων και γνώσεων (Μακρίδου-Μπούσιου κ.α., 2003). Η πιο γνωστή διδακτική προσέγγιση βασισμένη στη συμπεριφοριστική θεωρία είναι η Άμεση Διδασκαλία (Direct instruction). Ακριβέστερα, με τον όρο Άμεση Διδασκαλία δηλώνεται μια κατηγορία που περιλαμβάνει σύνολο δασκαλοκεντρικών διδασκαλιών, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στο μαθητή με μικρά βήματα το εκπαιδευτικό υλικό και έπειτα με τη συνεχή εξάσκηση, τις επαναλήψεις και την ανατροφοδότηση (διόρθωση-θετική ενίσχυση) τους οδηγεί στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων και γνώσεων (Rosenshine, 1986). Η μάθηση έχει ακαδημαϊκό χαρακτήρα και οι στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός είναι αντικειμενικοί, μετρήσιμοι, με έμφαση στο περιεχόμενο και όχι στις διαδικασίες της διδασκαλίας. Η Άμεση Διδασκαλία προσφέρεται για τη διδασκαλία μεμονωμένων μαθημάτων (π.χ. μαθηματικά), γεγονότων και εννοιών, δεν είναι όμως αποτελεσματική σε μη δομημένα μαθήματα (π.χ. ανάλυση ενός κειμένου ή παραγωγή γραπτού λόγου) (Μακρίδου-Μπούσιου κ.α., 2003· Ματσαγγούρας, 2000· Pearson & Gallagher, 1983).

Παράλληλα με το Συμπεριφορισμό αναδείχθηκε η Μορφολογική Ψυχολογία· οι βασικές θέσεις των οπαδών της για την εννοιακή μάθηση (Köhler), την εμπρόθετη-σκόπιμη μάθηση και τους νοητικούς χάρτες (Tolman) αμφισβήτησαν τη μονομέρεια του συμπεριφοριστικού προτύπου μάθησης και έσπειραν τα σπέρματα για τις μετέπειτα γνωστικές (νοησιαρχικές) ή διάμεσες θεωρίες μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες (ενδοπροσωπικοί-γνωστικοί παράγοντες) επενεργούν ως διάμεσα μεταξύ ερεθίσματος και συμπεριφοράς. Οι εσωτερικές νοητικές διεργασίες, δηλαδή, ρυθμίζουν τη διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριακών ερεθισμάτων μέσω της οποίας το άτομο μαθαίνει, σκέφτεται, αντιδρά με λογικό τρόπο. Στους διάμεσους παράγοντες προστέθηκαν έπειτα από την Κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση του Bandura οι κοινωνικοί παράγοντες που καθορίζουν τις διαπροσωπικές κοινωνικές σχέσεις του ατόμου· μεταφράζοντας στη γλώσσα της εκπαιδευτικής πράξης, αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής παρατηρώντας τη συμπεριφορά ενός προτύπου (δασκάλου ή άλλων μαθητών) και τις συνέπειές της επιλέγει και επεξεργάζεται τις πληροφορίες (ερεθίσματα) που μπορούν να προκαλέ-

σουν ανάλογη συμπεριφορά στον ίδιο (Κολιάδης, 2006 : 73). Στα πλαίσια της νέας αυτής προσέγγισης του Γνωστικού και Κοινωνικού Συμπεριφορισμού η τροποποίηση της εξωτερικής συμπεριφοράς του ατόμου (μάθηση) είναι αποτέλεσμα της γνωστικής του αναδόμησης (Κολιάδης, 1997), δηλαδή των στάσεων, των προσδοκιών και των σκέψεών του, στην οποία τον κατευθύνουν οι «διάμεσοι» ενδοατομικοί ή κοινωνικοί παράγοντες, τους οποίους όμως το άτομο διαχειρίζεται δυναμικά για να ελέγξει την συμπεριφορά του. Έτσι, ένα πρότυπο που εκτελεί μια υποδειγματική συμπεριφορά (Bandura), εκφράζοντάς την ταυτόχρονα λεκτικά οδηγεί το άτομο στη μίμηση της συμπεριφοράς επιδιώκοντας τελικά την ικανότητα της αυτοκαθοδήγησης (Meichenbaum) και αυτο-ρύθμισης (Kanfer) των γνωστικών του λειτουργιών, προκειμένου να εξισορροπήσει τον εσωτερικό και εξωτερικό του κόσμο (Mahoney) (Κολιάδης, 2006).

Αν και οι θέσεις αυτές – κατεξοχήν ψυχολογικές - υλοποιήθηκαν πρωταρχικά σε προγράμματα κλινικής παρέμβασης για τη γνωστική θεραπεία της συμπεριφοράς, η προσαρμογή και η εφαρμογή τους στη σχολική τάξη εφοδίασε με νέες προτάσεις τη διδακτική πράξη.

Οι πρώιμες αυτές διδακτικές προσεγγίσεις σε συνδυασμό με τη θεωρία του Piaget για το ρόλο που διαδραματίζουν τα γνωστικά σχήματα στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και η ενεργητική συμμετοχή τους στην επίλυση των κοινωνικογνωστικών συγκρούσεων κατά τη μάθηση συντέλεσαν σε μια στροφή του ενδιαφέροντος από το παρατηρήσιμο (εξωτερική συμπεριφορά) στις εσωτερικές νοητικές δομές και τη συμπεριφορά του ανθρώπινου νου. Στα πλαίσια αυτής της δομικής προσέγγισης το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στο ερώτημα πώς μαθαίνει ο μαθητής, πώς οργανώνει, πώς θυμάται και πώς χρησιμοποιεί τις σκέψεις του, ποια είναι δηλαδή η νοητική του συμπεριφορά, και με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα κατευθύνουν τους μαθητές τους να οργανώνουν τις νοητικές τους δεξιότητες για να αποκτήσουν τη γνώση. Τρεις μεθοδικο-διδακτικές προσεγγίσεις δομικής κατεύθυνσης που εστίασαν στη σχολική πράξη και άσκησαν καθοριστική επιρροή στα επόμενα διδακτικά μοντέλα προτάθηκαν από τους: Bruner, Ausubel και Gagne.

Ο πρώτος προέκρινε την ευρετική - ανακαλυπτική μάθηση. Η πραγματική γνώση, γνώση με νόημα, κατανόηση και διάρκεια, προκύπτει με τη διαδικασία της ανακάλυψης (discovery learning). Ο εκπαιδευτικός – κατά τον Bruner – πρέπει να

δημιουργεί συνθήκες που ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξερευνούν πληροφορίες στηριζόμενοι στα γνωστικά τους σχήματα, προκειμένου να δίνουν νόημα στις εμπειρίες τους, να συσχετίζουν μεταξύ τους τα πράγματα και τις έννοιες που τις συνιστούν, ώστε να οργανώνουν τη γνώση (γνωστικές δομές) και τελικά να μαθαίνουν (Μπασέτας, 2002).

Ο Ausubel διέκρινε τη μηχανιστική μάθηση (rote learning), που είναι αποτέλεσμα της απομνημόνευσης, από τη νοηματική μάθηση (meaningful learning) σύμφωνα με την οποία το άτομο μαθαίνει νέες πληροφορίες, όταν αυτές συνδέονται μεταξύ τους νοηματικά σε ένα οργανωμένο σύστημα γνώσεων, ώστε να μπορούν να αφομοιωθούν στα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματά του (προσληπτική μάθηση). Η καταλληλότερη μέθοδος απόκτησης της νοηματικής μάθησης – κατά τον Ausubel – είναι η παραθετική-ερμηνευτική διδασκαλία (expository learning), δασκαλοκεντρική διδασκαλία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός μέσω της λεκτικής παρουσίασης (διάλεξης) προσφέρει τη γνώση στην τελική της μορφή με κύριο στόχο την εκμάθηση κανόνων ανώτερης μορφής. Το διδακτικό μοντέλο που προτάθηκε από τον Ausubel είναι το μοντέλο των προκαταβολικών οργανωτών (advance organizer model) οι οποίοι λειτουργούν ως νοητικό υπόβαθρο, για να οικοδομηθεί σε αυτό η νέα γνώση. Επομένως, η προσωπικότητα και η διδακτική ικανότητα (τεχνική) του εκπαιδευτικού αναλαμβάνουν τον πρωτεύοντα ρόλο στη μάθηση (Μακρίδου-Μπούσιου κ. α, 2003· Κολιάδης, 1997· Lefrancois, 2004).

Ο Gagne, ερμηνεύοντας το φαινόμενο της μάθησης υποστήριξε δύο βασικές αρχές: α) η μάθηση καθορίζεται από τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιείται και β) υπάρχουν διαφορετικά είδη (επίπεδα) μάθησης που απαιτούν διαφορετικές εξωτερικές συνθήκες. Όσον αφορά στις συνθήκες διακρίνει τις εσωτερικές, δηλαδή τις γνωστικές δομές του ατόμου, και τις εξωτερικές, δηλαδή τις διδακτικές ενέργειες, τον προγραμματισμό και την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας.

Τα πρώιμα αυτά γνωστικά μοντέλα συνέβαλαν στη διερεύνηση των νοητικών δομών γιατί η κριτική που δέχτηκαν ότι στερούνται σαφούς εννοιολογικού προσδιορισμού των γνωστικών όρων που χρησιμοποιούν και συγκεκριμένων εκπαιδευτικών υποδείξεων (Μπασέτας, 1996) ανέδειξε την ανάγκη για επιστημονικότερη προσέγγιση των γνωστικών λειτουργιών. Το γεγονός αυτό οδήγησε τη σύγχρονη Γνωστική Ψυχολογία (από τη δεκαετία του 1970) σε μια **υπολογιστική ερμηνεία**

του τρόπου με τον οποίο το άτομο επεξεργάζεται τις πληροφορίες στο μνημονικό του σύστημα (βλ. Επεξεργασία των Πληροφοριών στην προηγούμενη ενότητα), με στόχο όχι τόσο να περιγράψει πώς μαθαίνει το άτομο, όσο το πώς μαθαίνει αποτελεσματικότερα, και να προτείνει συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας, προκειμένου να ενδυναμωθούν οι μνημονικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική επεξεργασία των πληροφοριών (Κολιάδης, 2002). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι υπέδειξαν ως καίρια σημεία της διδασκαλίας τις στρατηγικές και τεχνικές μάθησης και τις μεταγνωστικές δεξιότητες, ώστε ο μαθητής να αποκτήσει επίγνωση του πώς μαθαίνει και να καταστεί ικανός να αυτονομείται και αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του.

Ενώ, όμως, ο γνωστικισμός συνέβαλε στο μέγιστο βαθμό στην κατανόηση των μηχανισμών μάθησης, επικεντρώθηκε αποκλειστικά στη διερεύνηση μέσα σε πειραματικές-εργαστηριακές συνθήκες των μεταβλητών που καθορίζουν τις νοητικές λειτουργίες, παραβλέποντας το γεγονός ότι η διδασκαλία είναι μια πολύπλοκη δεξιότητα που έχει ανάγκη από κατευθυντήριες αρχές σε καθορισμένους γνωστικούς τομείς και συγκεκριμένα διδακτικά περιβάλλοντα. Ταυτόχρονα, το παιδαγωγικό-διδακτικό κίνημα της Κριτικής Σκέψης, που εκδηλώθηκε από τη δεκαετία του 1960 και εξής, διακήρυξε ότι πρωταρχική αποστολή του σχολείου είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης όλων των μαθητών ανεξαιρέτως. Ως κριτική σκέψη αναγνωρίστηκε η νοητική και συναισθηματική λειτουργία κατά την οποία το άτομο ενεργοποιεί γνωστικές δεξιότητες, μεταγνωστικές στρατηγικές, λογικούς συλλογισμούς, με τη βοήθεια των οποίων συλλέγει, επεξεργάζεται, μετασχηματίζει πληροφορίες, ώστε να καταλήξει σε λογικά συμπεράσματα, κρίσεις αλλά και επιλογές δράσης (Ματσαγγούρας, 2000· Κολιάδης, 2002· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997)

Η ένσταση προς το γνωστικισμό και τα αιτήματα του κινήματος της Κριτικής Σκέψης οδήγησαν στη διεύρυνση της υπολογιστικής προσέγγισης της επεξεργασίας των πληροφοριών και στη μετεξέλιξή της στην προσέγγιση του εποικοδομισμού ή της **κατασκευαστικής-μετασχηματιστικής μάθησης** (constructivist approach), που η κυρίαρχη ιδεολογία του στηρίζεται στην εξής αρχή: οι μαθητές μέσα στις πραγματικές καταστάσεις της σχολικής τάξης πρέπει να αναζητούν πληροφορίες, να τις επεξεργάζονται και να κατασκευάζουν οι ίδιοι τις γνώσεις τους (Κολιάδης, 2002). Άνοιξε, έτσι, ο δρόμος για μια εφαρμοσμένη επιστήμη της μάθησης που με-

λετά πώς ο μαθητής οργανώνει και μετασχηματίζει τη γνώση του μέσα σ' ένα πολυδύναμο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και διατυπώθηκαν ανάλογα εκπαιδευτικά μοντέλα (Βοσνιάδου, 1998), επιστημονικά αποδεκτά, πρακτικά εφαρμόσιμα και αποτελεσματικά στις σύγχρονες συνθήκες.

Η κονστρουκτιβιστική αντίληψη αντανακλάται σε ποικίλα μοντέλα, από τα οποία σπουδαιότερα είναι:

α) το εξωγενές: η κατασκευή εσωτερικών συμβολικών αναπαραστάσεων του εξωτερικού κόσμου που απαιτούνται για την απόκτηση της γνώσης, προϋποθέτει τη χρήση στρατηγικών-τεχνικών στις οποίες ο μαθητής μυείται μέσα από την άμεση παραστατική νοηματική διδασκαλία

β) το ενδογενές: η γνώση δεν είναι αντανάκλαση της εξωτερικής πραγματικότητας, αλλά αποτέλεσμα του μετασχηματισμού των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών του ατόμου. Στη γνώση οδηγεί περισσότερο η εσωτερική διερεύνηση των πραγμάτων, παρά η διδασκαλία καθεαυτή.

γ) το διαλεκτικο-κοινωνικό: σε σχέση με τα προηγούμενα μοντέλα έχει κοινωνικό παρά γνωστικό προσανατολισμό (social constructivism). Υποστηρίζει ότι το άτομο αποκτά τις εμπειρίες του κυρίως από τις αλληλεπιδράσεις του σ' ένα κοινωνικό σύνολο που οι ιδέες, οι αξίες, η γλώσσα, η συμπεριφορά των μελών του επηρεάζουν τις γνωστικές δομές του ατόμου (Κολιάδης, 2002). Η μάθηση δεν είναι ατομική κατάκτηση γνωστικών σχημάτων αλλά κοινωνική, προϊόν όχι τόσο διδασκαλίας όσο καθημερινών εμπειριών. Η ιδέα αυτή στηρίζεται στη θεωρία του Vygotsky ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση παίζει θεμελιώδη ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου (social development theory) και ότι η δυνατότητα γνωστικής ανάπτυξής του περιορίζεται στο εύρος της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (zone of proximal development ZPD), που αναφέρεται στην απόσταση μεταξύ του κατεχόμενου επιπέδου ανάπτυξης και του επιπέδου της εν δυνάμει ανάπτυξης, στο οποίο μπορεί να φτάσει με την καθοδήγηση ενός ενήλικα (δασκάλου) ή ικανότερων συνομηλίκων. Επομένως, η αρχή της ατομικής (εσωτερικής) σκέψης τοποθετείται στη συλλογική (εξωτερική) σκέψη (Vygotsky, 1997).

Οι ιδέες αυτές του Vygotsky οδήγησαν στη διατύπωση του μοντέλου της «εγκατεστημένης μάθησης» (situated learning) σύμφωνα με το οποίο η μάθηση είναι μια διαδικασία συμμετοχής σε «κοινότητες πράξης» (communities of practice) ή «κοι-

νότητες μάθησης» (learning communities) και αντιμετωπίζεται και ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα συγκερασμού της δραστηριότητας και της κουλτούρας του κοινωνικού πλαισίου στην οποία είναι εγκατεστημένη (Wenger & Snyder, 2000). Μέσα στις κοινότητες μάθησης τα άτομα διερμηνεύουν γεγονότα και καταστάσεις και αναδεικνύεται ο ρόλος της συλλογικής γνώσης την οποία κανένα άτομο δεν κατέχει μεμονωμένα· αναγνωρίζεται, δηλαδή, περισσότερο η σημασία της ενεργητικής γνωστικής συμμετοχής των ατόμων στις αναπαραστάσεις της γνώσης παρά οι αναπαραστάσεις καθαυτές (Collins et al, 1989).

Οι ψυχολογικές αυτές προσεγγίσεις (υπολογιστική-μετασχηματιστική) υποστηρίζονται με διαδικασίες και προγράμματα διδασκαλίας, όπως:

- τη γνωστική μαθητεία (cognitive apprenticeship), που βασίζεται στη μάθηση μέσω «φθίνουσας καθοδήγησης» (fading scaffolding). Η διαδικασία ξεκινά αρχικά άμεσα από το δάσκαλο (προτυποποίηση), ακολουθεί η συλλογική εξάσκηση με τελικό στόχο την ατομική κατάκτηση της διδασκόμενης γνωστικής ή μεταγνωστικής δεξιότητας (Collins et al, 1989).
- την ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning) και γενικότερα με ποικίλες μορφές διερευνητικής μάθησης, όπως τη στοχαστική διδασκαλία (reflection teaching), την επίλυση προβλημάτων (problem solving), την ευρετική διδασκαλία (heuristics teaching). Η πραγματική γνώση αποκτάται από τον προβληματισμό, τα γνωστικά αδιέξοδα και τη λογική ανάλυση των πραγμάτων· επομένως, καθοριστικός είναι ο ρόλος των διερευνητικών στρατηγικών (Brown & Campione, 1990).
- την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση (guided learning) και τη μάθηση μέσω σχεδίων εργασίας (project based teaching).
- την ομαδοσυνεργατική μάθηση (cooperative learning) που πραγματοποιείται είτε σε ανομοιογενείς δυάδες από ένα δυνατό και ένα αδύναμο μαθητή (peer tutoring) είτε σε ομοιογενείς δυάδες (peer collaboration) είτε σε ομαδικά σχήματα αποτελούμενα από περισσότερα άτομα (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2002)

Η μάθηση και η γνώση δεν απασχόλησαν μόνο την Παιδαγωγική Ψυχολογία, αλλά και την Εφαρμοσμένη ή Εκπαιδευτική Γλωσσολογία. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η άποψη του Halliday (1999) ότι η γλώσσα δεν είναι μέρος της ανθρώπινης

γνώσης, αλλά ένας ουσιαστικός όρος της, η διαδικασία μέσω της οποίας η εμπειρία γίνεται γνώση. Επομένως, ο άνθρωπος δε μαθαίνει απλώς τη γλώσσα σαν ένα είδος μάθησης μεταξύ πολλών, αλλά μέσω της γλώσσας διαμορφώνει την ταυτότητά του, τις αντιλήψεις του για τις κοινωνικές διαδικασίες, τις πεποιθήσεις, τις ιδέες και τις γνώσεις του: είναι, δηλαδή, μια «κοινωνική σημειωτική» που υπεισέρχεται καταλυτικά στην κοινωνική δόμηση της εμπειρίας του, μια διαδικασία κατασκευής σημασιών (Christie, 1993). Η γλωσσική ανάπτυξη συμβαδίζει με τη γνωστική ανάπτυξη, «η γλωσσική οντογένεση συμβαίνει ταυτόχρονα με την οντογένεση της μάθησης, εφόσον η γλώσσα αναπτύσσεται παράλληλα με τον άνθρωπο ως κοινωνικό ον» (Halliday, 1993). Έχοντας αυτό υπόψη, μια θεωρία της μάθησης θα πρέπει να στηρίζεται σε μια γλωσσική θεωρία που θα αξιοποιεί τα χαρακτηριστικά του κάθε σταδίου της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών και θα αντιμετωπίζει τη γλώσσα μέσα σε φυσικές και όχι πειραματικές συνθήκες, ως αυθόρμητη και όχι ελεγχόμενη λειτουργία· επιβάλλεται, δηλαδή, μια θεωρία για τη γλώσσα που δε θα διαχωρίζει το «σύστημα» από την «περίσταση», τη γλώσσα από το συγκείμενο, το λόγο (langue) από την ομιλία (parole), την ικανότητα από την απόδοση και ως εκ τούτου δε θα ανάγει τη γλώσσα αποκλειστικό αντικείμενο διδασκαλίας των ειδικών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι «δάσκαλοι της γλώσσας», εφόσον η γλώσσα είναι εργαλείο ή πηγή μάθησης (Vygotsky, 1993) και εκ των πραγμάτων καθοδηγούν άμεσα τους μαθητές τους στη χρήση μιας γλώσσας, μέσω της οποίας οι τελευταίοι θα αντιμετωπίσουν τα διάφορα είδη γνώσης που σχετίζονται με τη σχολική εκπαίδευση (Christie, 1993). Δεδομένης, όμως, της ποικιλίας της σχολικής γνώσης αλλά και της ανάγκης να καλλιεργηθεί μέσω αυτής η πολλαπλή εγγραμματοσύνη (multiple literacies), η αποτελεσματική δηλαδή χρήση της γλώσσας σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα που εκτείνονται και έξω από το σχολικό – βασικό αίτημα και στόχος του σύγχρονου σχολείου – ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν τόσο τη γλωσσική ικανότητα (γνώση του γλωσσικού συστήματος) όσο και την επικοινωνιακή ικανότητα (την ικανότητα να συσχετίζουν τα γλωσσικά μηνύματα με το καταστασιακό τους περιβάλλον) (Μήτσης, 2004). Για να το επιτύχει αυτό ο εκπαιδευτικός, οφείλει να οδηγήσει το μαθητή να κατακτήσει και να αξιοποιήσει τις συμβάσεις των διαφόρων τύπων λόγου (discourse) και των κειμενικών ειδών (genres) με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές μέσα από τα ποικίλα συστήμα-

τα επικοινωνίας που διαμορφώνονται στο πλαίσιο του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου (Καραντζόλα, 2000· Δενδρινού, 2005).

Συμπερασματικά, η γνώση για τη δομή και τη λειτουργία του ανθρώπινου νου από τη μια και από την άλλη η αμφισβήτηση της γλώσσας ως «αγωγού» πληροφοριών από τη νεότερη αντίληψη της γλώσσας ως κοινωνικής σημειωτικής, είχαν τεράστιες πρακτικές συνέπειες, γιατί κατέληξαν σε προγράμματα παρέμβασης για τη γνωστική βελτίωση ή ακόμα και την επιτάχυνση της γνωστικής ανάπτυξης. Η ποικιλία των προγραμμάτων αυτών είναι αποτέλεσμα της ποικιλίας και των θεωρητικών προσεγγίσεων της μάθησης και της διδασκαλίας. Η επιλογή του τρόπου παρέμβασης ενός εκπαιδευτικού καθορίζεται από τη θεωρητική προσέγγιση που υιοθετεί και τους μηχανισμούς αλλαγής που αυτή συνεπάγεται (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Παρόλα αυτά η χρήση ενός συγκεκριμένου προγράμματος δε θεωρείται πανάκεια για το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, πρώτον γιατί πολλοί παράγοντες λειτουργούν περιοριστικά για την επιλογή αυτή (π.χ. το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, η ηλικία τους, η φύση ενός γνωστικού αντικειμένου) και δεύτερον, γιατί μεταξύ των διαφόρων προγραμμάτων, όπως εξάλλου και των θεωρητικών προσεγγίσεων απ' τις οποίες απορρέουν, υπάρχουν κοινά στοιχεία. Για παράδειγμα, η ενεργητική μάθηση και η γνωστική σύγκρουση που άπτονται της κονστρουκτιβιστικής αντίληψης δεν αποκλείουν τη συνειρμική μάθηση ή μάθηση των κανόνων που αποβλέπει στην αλλαγή του εννοιολογικού συστήματος του ατόμου, αντίθετα τη χρησιμοποιούν εναλλακτικά στη διδακτική πράξη. Με την ίδια λογική η σύγκλιση μεταξύ Γνωστικής Ψυχολογίας και Γλωσσολογίας είναι αναπόφευκτη, εφόσον «μοιράζονται» αδιαχώριστα μεταξύ τους αντικείμενα, τη γλώσσα και τη σκέψη. Εξάλλου, όπως διαπιστώνεται και από την ευσύνοπτη παρουσίαση των θεωρητικών-διδακτικών προσεγγίσεων που προηγήθηκε, νεότερες αντιλήψεις δεν αφόρισαν προϋπάρχουσες, αλλά τις χρησιμοποίησαν, τις φίλτραραν και αξιοποίησαν εκείνα τα σημεία που όλα μαζί συνέθεσαν ένα νέο εκπαιδευτικό σκηνικό, επιστημονικά αποδεκτό, πρακτικά εφαρμόσιμο και αποτελεσματικό στις σύγχρονες συνθήκες.

Κοινές επιδιώξεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί και αξιολογηθεί ως αποτελεσματικά φαίνεται σε γενικές γραμμές να συγκλίνουν στα εξής:

- σκοπός της διδασκαλίας είναι όχι η μηχανιστική αλλά η ουσιαστική και χειρα-

φετητική γνώση

- ο μαθητής φτάνει σ' αυτή αυτορρυθμίζοντας τη μάθησή του και αποκτώντας μεταγνωστικές δεξιότητες
- για να επιτευχθεί το παραπάνω, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασκεί τους μαθητές σε στρατηγικές και τεχνικές μάθησης, να σέβεται και να αξιοποιεί τις ατομικές διαφορές
- εκτός από το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της διδασκαλίας θα πρέπει να αξιοποιείται κατάλληλα το πλαίσιο της

Η διεργασία, λοιπόν, της διδασκαλίας και της μάθησης φαίνεται ότι επικεντρώνεται σε δύο κατηγορίες στόχων, όπως υποστηρίζουν οι Weinstein & Mayer (1986): τους στόχους που έχουν σχέση με το αντικείμενο και το προϊόν της μάθησης και αυτούς που έχουν σχέση με τις διαδικασίες της μάθησης. Οι πρώτοι αφορούν στο **τι** διδασκόμαστε και οι δεύτεροι στο **πώς** μπορούμε να μάθουμε αυτό που διδασκόμαστε, στις ικανότητες που χρησιμοποιούμε για να μάθουμε πώς μαθαίνουμε ή αλλιώς στις «στρατηγικές μάθησης και σκέψης». Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται αντί του παρεμφερούς -αλλά ειδικότερου- «γνωστικές στρατηγικές», για να συμπεριλάβει σ' αυτές και τις μεταγνωστικές (στρατηγικές κατανόησης και ελέγχου της μάθησης). Αυτονόητη για τη γνωστική ανάπτυξη και την κατάκτηση της ουσιαστικής γνώσης είναι η έμφαση που δόθηκε στη δεύτερη κατηγορία στόχων, των οποίων μια σύντομη παρουσίαση ακολουθεί παρακάτω.

1.3.2. Στρατηγικές μάθησης και σκέψης

Ο Lefrancois (2004) κάνει μια επιτυχημένη αναλογία ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση, ορμώμενος από την παρατήρηση του Flavell (1985): «Καθώς οι άνθρωποι μαθαίνουν, γίνονται παίκτες στο παιχνίδι της γνώσης». Άλλοι παίζουν το παιχνίδι άσχημα, μαθαίνουν δύσκολα και απογοητεύονται και άλλοι παίζουν επιτυχώς, μαθαίνουν με ευκολία και αξιοποιούν αποδοτικά τα αποτελέσματα του παιχνιδιού. Αυτό που διαφοροποιεί τους καλούς από τους λιγότερο καλούς παίκτες είναι ότι οι πρώτοι συνειδητοποιούν την ανάγκη να εφαρμόσουν τους κατάλληλους χειρισμούς για την ευόδωση του παιχνιδιού. Οι χειρισμοί αυτοί δεν είναι άλλοι από τις στρατηγικές της γνώσης που επιτρέπουν στους παίκτες του διανοητικού παιχνιδιού

διού να μελετούν, να λύνουν προβλήματα, και τελικά να μαθαίνουν (Lefrancois, 2004: 223). Με άλλα λόγια στρατηγικές είναι «οι συμπεριφορές ή οι σκέψεις που διευκολύνουν την κωδικοποίηση του υπό εκμάθηση υλικού και υποβοηθούν την ολοκλήρωση της γνώσης και την ανάκλησή της, τα οργανωμένα σχέδια δράσης που καταστρώνονται για την επίτευξη ενός στόχου» (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997).

Πληθώρα ερευνών έχουν αποδείξει ότι οι αδύναμοι μαθητές χρησιμοποιούν λιγότερες στρατηγικές ή τις χρησιμοποιούν πιο αναποτελεσματικά απ' ό,τι οι καλοί μαθητές (Paris et al, 1983· Pearson & Gallagher, 1983), δε συνειδητοποιούν την ανάγκη να ελέγχουν τη μάθηση, δε θέτουν ευδιάκριτους γνωστικούς στόχους και δεν προβαίνουν σε διορθωτικές ενέργειες για να παρακάμψουν τα ανακύπτοντα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας προβλήματα· δεν έχουν, δηλαδή, τη γνώση των ειδικών δράσεων που απαιτείται για να μετατραπούν από αδύναμοι σε ικανούς επεξεργαστές των εκάστοτε πληροφοριών.

Η γνώση αυτή αναφέρεται σε δύο παραμέτρους: α) τη γνώση για τη γνώση και β) τη ρύθμιση της γνώσης.

Η γνώση για τη γνώση διακρίνεται σε δηλωτική, διαδικαστική και υποθετική. Η δηλωτική (declarative) αναφέρεται στην επίγνωση που έχει ο μαθητής για τη δυσκολία και τις απαιτήσεις του γνωστικού έργου και στη γνώση για τον εαυτό του ως γνωστικό υποκείμενο. Η διαδικαστική (procedural) είναι η γνώση των τρόπων με τους οποίους ο μαθητής θα φτάσει στην επίτευξη των στόχων και με τους οποίους θα προσαρμόσει τη μαθησιακή διαδικασία στις ικανότητές του. Από το ρεπερτόριο, όμως, των δράσεων που διαθέτει θα πρέπει να επιλέξει τις κατάλληλες ανάλογα με τις συνθήκες στις οποίες επιτελείται το γνωστικό έργο, να γνωρίζει δηλαδή πού, πότε και γιατί θα τις χρησιμοποιήσει· αυτή η γνώση είναι η υποθετική γνώση (conditional) και στην ουσία βοηθά το μαθητή να ενορχηστρώσει και να ρυθμίσει τα συστατικά της δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης τοποθετώντας τα μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια (Paris at al, 1983).

Η ρύθμιση της γνώσης αναφέρεται στις συμπεριφορές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να οργανώσουν τη μαθησιακή διαδικασία, να παρακολουθήσουν την πορεία και το βαθμό της μάθησής τους και να παρέμβουν διορθωτικά, όπου χρειάζεται. Πιο συγκεκριμένα, ρύθμιση της γνώσης σημαίνει σχεδιασμός (planning) της γνωστικής προσπάθειας κατά την έναρξή της, μεταγνωστική παρακολούθηση

(regulation), δηλαδή αξιολόγηση της πορείας της γνωστικής διαδικασίας και λήψη διορθωτικών ενεργειών και αξιολόγηση (evaluation) των αποτελεσμάτων αυτής της διαδικασίας και της εφαρμογής των στρατηγικών (Brown et al, 1983· Cross & Paris, 1988).

Από τα παραπάνω συνεπάγεται ότι οι στρατηγικές είναι δύο ειδών:

- **Γνωστικές**, δηλαδή δράσεις που υιοθετεί ο μαθητής κατά τη διάρκεια μιας διανοητικής δραστηριότητας για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της.
- **Μεταγνωστικές**: ο όρος μεταγνώση, όπως προσδιορίστηκε από τον Flavell, αναφέρεται στην ενημερότητα που διαθέτει το άτομο για το νου, στους τρόπους με τους οποίους επεξεργάζεται τη γνώση και στην ικανότητά του να εκτιμά τις απαιτήσεις του γνωστικού έργου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Πιο συγκεκριμένα, μεταγνώση είναι η γνώση που έχει το άτομο για τις γνωστικές του λειτουργίες: είναι η ικανότητά του να σχεδιάζει κατάλληλες στρατηγικές για την παραγωγή πληροφοριών, η επίγνωση των σταδίων από τα οποία πρέπει να διέλθει για την επίλυση ενός γνωστικού προβλήματος, η αξιολόγηση της πορείας της σκέψης του (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1995). Επομένως, οι μεταγνωστικές στρατηγικές αναφέρονται στις ενέργειες ενσυνείδητης εφαρμογής των στρατηγικών σε συγκεκριμένες συνθήκες και τις ενέργειες παρακολούθησης, ελέγχου και διόρθωσης της μαθησιακής διαδικασίας (Pandeliadou et al, 2000). Αν οι γνωστικές στρατηγικές βοηθούν στην επίτευξη ενός διανοητικού έργου, οι μεταγνωστικές συντελούν στην ορθή επιτέλεσή του, αναλαμβάνοντας ένα ρόλο κυρίως διευθυντικό (Cross & Paris, 1988; Lefrançois, 2004). Ενασκούμενος στην εφαρμογή μεταγνωστικών δεξιοτήτων ο αναγνώστης επιτυγχάνει την αυτο-παρακολούθηση και αυτο-διόρθωση των ενεργειών του, αυτο-ρυθμίζει τη μάθηση και επιτυγχάνει μονιμότερα αποτελέσματα (Μεταλλίδου, 2003). Προάγει, επίσης, την κριτική του σκέψη, εφόσον προβαίνει σε σκόπιμες διαδικασίες, αναλύει, συσχετίζει, ερμηνεύει, καταλήγει σε λογικές κρίσεις, συμπεράσματα και επιλογές δράσης (Ματσαγγούρας, 2000· Κουλουμπαρίτη, 2000· Κοσεγιάν, 2003).

Οι στρατηγικές μάθησης και σκέψης, λοιπόν, είναι προϋπόθεση για τη νοητική και γνωστική ανάπτυξη εν γένει. Γιαυτό υπάρχει ομοφωνία απ' όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία ότι θεμελιώδης στόχος της εκπαίδευσης είναι να διδάσκονται οι μαθητές τις στρατηγικές συμπεριφορές με τις οποίες θα α-

ποκτούν δεξιότητες (Paris et al, 1983). Προκύπτει, όμως, το ζήτημα πώς μπορούν και σε ποιο βαθμό να διδαχθούν αυτές οι συμπεριφορές, δεδομένων των δυσκολιών που ανακύπτουν για παράδειγμα, η υιοθέτηση στρατηγικής συμπεριφοράς είναι επώδυνη διαδικασία που απαιτεί από τον αναγνώστη καταβολή κόπου και χρόνου, ικανότητες αλλά και πρόθεση και κίνητρα, όπως τις προσδοκίες, τις φιλοδοξίες, τις αξίες του ή το φόβο της αποτυχίας (Wolters, 1998). Επομένως, αν η διδασκαλία επικεντρωθεί στις στρατηγικές, το αντικείμενό της γίνεται χαλεπό και η αποτελεσματικότητά τους αμφισβητήσιμη. Σ' αυτό το κλίμα προβληματισμού εκφράστηκαν δύο διαφορετικές απόψεις. Κατά την πρώτη, οι στρατηγικές δεν μπορούν να διδαχθούν άμεσα και με σαφή τρόπο (Fountas & Pinnell, 1996), αλλά οι μαθητές μπορούν φυσικά να αναπτύξουν στρατηγικές συμπεριφορές και να τις ενσωματώσουν στο ρεπερτόριό τους, καθώς ο δάσκαλος τούς εκθέτει σε μια διαρκή επανάληψη των στρατηγικών. Κατά τη δεύτερη, η ρητή και άμεση διδασκαλία των στρατηγικών ενισχύει το μαθησιακό αποτέλεσμα (Paris & Oka, 1986; Pearson & Gallagher, 1983), άποψη που στηρίζεται σε πλήθος ερευνητικών ευρημάτων ιδιαίτερα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Gersten et al, 2001). Στη ρητή διδασκαλία ελλοχεύει, βέβαια, ο κίνδυνος να επικεντρωθεί η προσοχή των μαθητών σ' αυτές καθαυτές τις στρατηγικές παρά στα οφέλη που αποβλέπουμε να αποκομίσουμε από την εφαρμογή τους (Beck et al, 1996). Γιαυτό η ρητή διδασκαλία τους πρέπει να συνίσταται τόσο στην άμεση εξήγηση των στρατηγικών (direct explanation), τη μοντελοποίηση (modeling), την καθοδηγημένη εφαρμογή τους (guided application) αλλά με κύριο στόχο τη μεταφορά του ελέγχου των στρατηγικών από το δάσκαλο στους μαθητές (Paris & Oka, 1986).

Επικρατούσης της δεύτερης άποψης η εκπαιδευτική έρευνα ανέδειξε προγράμματα για τη διδασκαλία στρατηγικών. Τα προγράμματα αυτά είναι δύο ειδών:

α) προγράμματα γνωστικής ανάπτυξης – επιτάχυνσης που πραγματοποιούνται παράλληλα με το σχολικό πρόγραμμα αλλά δεν εντάσσονται σ' αυτό (αφηρημένα-αυτόνομα προγράμματα) και έχουν εκπονηθεί ειδικά για την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων.

β) προγράμματα που διδάσκουν τις δεξιότητες αυτές μέσα στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος (προγράμματα έγχυσης) ως προϋποθέσεις για την κατάκτηση εκ μέρους των μαθητών ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου (Κωστα-

ρίδου- Ευκλείδη, 1997· Κολιάδης, 2002· Ματσαγγούρας, 2000).

Το ενδιαφέρον μας στην παρούσα εργασία περιορίζεται σε προγράμματα έγχυσης που εκπονήθηκαν για τη βελτίωση της κατανόησης και παραγωγής των κειμένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

2.1. Η έννοια του όρου «κατανόηση»

Η ανάγνωση έχει ως αφετηρία της την αναγνώριση - αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων (πρώτο επίπεδο αναγνωστικής δραστηριότητας), αλλά επιδιώκει ως τελικό στόχο την κατανόηση (δεύτερο επίπεδο). Αν η κωδικοποίηση είναι η εξωτερική ή μηχανική όψη της ανάγνωσης, η κατανόηση είναι η εσωτερική ή διανοητική όψη της που αποσκοπεί στη σύλληψη του σημασιολογικού περιεχομένου του μηνύματος, στην εύρεση της ουσίας του (Βάμβουκας: 1984:10,11).

Κατανόηση σημαίνει όχι μόνο ικανότητα εντοπισμού των δηλούμενων αλλά και των υπο-δηλούμενων νοημάτων ενός κειμένου και κατ' επέκταση κριτική στάση απέναντι στις γνώσεις, τις ιδέες του κειμένου, αποδοχή ή απόρριψή τους μέσα από τη βάση της σκέψης. Επομένως, η «ανάγνωση με κατανόηση» διαφέρει από την επιφανειακή προσέγγιση του κειμένου, στην οποία περιορίζονται οι αρχάριοι αναγνώστες, και προϋποθέτει την ύπαρξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων για την παρακολούθηση και τη ρύθμιση της σκέψης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Με τις παραπάνω απόψεις συμφωνούν και οι Palinscar και Brown (1984) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η κατανόηση έχει επιτευχθεί όχι μόνο όταν ο μαθητής μπορεί ν' απαντά σε ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις είναι ρητά διατυπωμένες στο κείμενο που διαβάζει, αλλά και όταν απαντά σε ερωτήσεις που αφορούν στα υποδηλούμενα στοιχεία του κειμένου, των οποίων ο εντοπισμός απαιτεί από το μαθητή να χρησιμοποιήσει το γνωστικό του απόθεμα. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι ο μαθητής κατανοεί ένα κείμενο όταν είναι ικανός να εντοπίζει τις κύριες ιδέες και τις λέξεις-κλειδιά των παραγράφων και να συμπυκνώνει το κείμενο διακρίνοντας τα ουσιώδη από τα επουσιώδη (Palinscar & Brown, 1984; Κουλουμπαρίτη, 2000).

Κατά την Knott (2005) κατανόηση σημαίνει «κριτική ανάγνωση» (critical reading), δημιουργία, δηλαδή, εκ μέρους του αναγνώστη εκτιμήσεων και κρίσεων σχετικά με το πώς έχει υποστηριχθεί το κείμενο. Αντιμετωπίζοντας το κείμενο «από απόσταση», δεν ψάχνει απλά πληροφορίες, αλλά αναπτύσσει τρόπους σκέψης για το περιεχόμενο (θέση, επιχειρήματα, ερμηνείες, συμπεράσματα, άλματα, ασυνέ-

πειες, αντιφατικότητες) και για την οργάνωσή του (δομή, συνοχή, αλληλουχία, μέθοδοι ανάπτυξης).

Οι Bloom-Krathwohl στην «Ταξινόμια των διδακτικών στόχων» αναφέρουν ότι η κατανόηση είναι μια σύνθετη ικανότητα που περιλαμβάνει τρεις τύπους νοητικής συμπεριφοράς:

α) τη μετάφραση, δηλ. την ικανότητα του μαθητή να παραφράζει το περιεχόμενο του κειμένου, χωρίς να αλλάζει τα νοήματά του, ή να μετατρέπει ένα αφηρημένο θέμα σε κάτι συγκεκριμένο

β) την ερμηνεία, δηλ. την ικανότητα του μαθητή να εντοπίζει τις ιδέες του κειμένου, να διατυπώνει σκέψεις για τη σπουδαιότητά τους, να εντοπίζει τις αλληλεξαρτήσεις τους, να τις ανακατατάσσει στο μυαλό του σ' ένα νέο σχηματισμό

γ) την προέκταση, δηλ. την ικανότητα του μαθητή να εξάγει συμπεράσματα, να διατυπώνει νέες υποθέσεις, να προβλέπει συνέπειες, να συμπληρώνει στοιχεία στα δεδομένα που διαθέτει (Bloom & Krathwohl, 1986· Κασσωτάκης 1999).

Στις παραπάνω απόψεις προστίθεται μια νέα αντίληψη που εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του '80 βασισμένη στις θεωρητικές απόψεις του Halliday και προβλήθηκε κυρίως από τους Αυστραλούς θεωρητικούς των κειμενικών ειδών (κίνημα της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη). Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή η κατανόηση είναι διαδικασία κοινωνικο-πολιτισμικά προσδιορισμένη. Αν λάβουμε υπόψη ότι η βασική λειτουργία της γλώσσας είναι η επικοινωνία και ότι η επικοινωνία επιτελείται μέσα σε συγκεκριμένες –κατά εποχόκοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, τότε διαπιστώνουμε ότι η γλώσσα αντανάκλα αυτές ακριβώς τις συνθήκες, τα ιδεολογικά μηνύματα που αυτές υποκρύπτουν και τις ποικίλες εκδοχές και θεωρήσεις του κόσμου (Καραντζόλα, 2000). Η κατανόηση συνίσταται: α) στην ερμηνεία και κριτική αντιμετώπιση των ειδών του λόγου (κειμενικά είδη) που αναπόφευκτα διαμορφώνονται από τα υποκείμενα που μετέχουν στις εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και β) στην ερμηνεία και κριτική των κοινωνικών συνθηκών μέσω των κειμενικών ειδών. Ειδικά σήμερα, η ραγδαία αύξηση των γνώσεων, ο καταίγισμός των πληροφοριών, η πληθώρα των μέσων μετάδοσής τους, η διαμόρφωση πολιτισμικών και πολύγλωσσων κοινωνιών οδηγούν στην παραγωγή ποικιλίας ειδών λόγου και κειμενικών ειδών που εκφράζουν τα ποικίλα συστήματα επικοινωνίας. Ο «κριτικός γραμματισμός», όπως απο-

καλείται αυτή η ικανότητα κατανόησης, θα επιτευχθεί όταν το σχολείο φέρνει σε επαφή το μαθητή με τους κανόνες και τις συμβάσεις των ποικίλων κειμενικών ειδών (αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά, χρηστικά), το ύφος και τις λεξικο-γραμματικές τους επιλογές και μέσω αυτών με τη γνώση και την κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα (Κέκια, 2005).

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η κατανόηση κειμένου είναι μια διαδικασία κατασκευής νοήματος (Rand Group, 2002). Έτσι, οι νεώτερες θεωρητικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται στα βαθύτερα επίπεδα κατανόησης, στους μηχανισμούς συμπερασμού, στις διαδικασίες επίλυσης προβλήματος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, στη γνώση του κόσμου, η οποία στηρίζει προϋποθετικά όλα τα παραπάνω (Trabasso & van de Broek, 1985). Διαπιστώνοντας οι ερευνητές την τεράστια επίδραση των βαθύτερων επιπέδων κατανόησης στη μνήμη, στην κρίση και στη λήψη αποφάσεων, προσπέρασαν τα μέχρι τότε υφιστάμενα «ρηχά» μοντέλα που, προερχόμενα από το χώρο της ψυχολογίας της γλώσσας, οδηγούσαν στην κατανόηση μέσω λεξιλογικής επεξεργασίας, συντακτικής ανάλυσης και ερμηνείας των σαφώς δηλουμένων (Kintsch, 1998) και μετακινήθηκαν στην έρευνα της νοηματικής μάθησης, στην ανεύρεση νοηματικών συσχετίσεων ανάμεσα στις πληροφορίες.

Οι νέες θεωρητικές προσεγγίσεις, προέρχονται α) από τη γνωστική ψυχολογία που ερευνά τις γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν μέρος κατά την κατανόηση του κειμένου από έναν αναγνώστη β) από την κειμενογλωσσολογία που εστιάζει το ενδιαφέρον της σε γλωσσικές μονάδες που υπερβαίνουν την πρόταση (υπερπροτασιακές δομές, κείμενο) και γ) την εκπαιδευτική έρευνα που προτείνει μοντέλα και στρατηγικές για να τροποποιήσει και να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών σε έργα κατανόησης μέσα στην τάξη (Paris & Oka, 1986), αξιοποιώντας τις γνωστικές και γλωσσολογικές απόψεις.

2.2. Θεωρίες κατανόησης.

2.2.1. Γνωστική προσέγγιση.

2.2.1.1. Επίπεδα και τρόπος επεξεργασίας των πληροφοριών του κειμένου

Ένα από τα βασικά ζητήματα που απασχόλησαν τους θεωρητικούς της κατανόησης είναι η βασική μονάδα γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών, αν δηλαδή αυτή συμβαίνει στο μικρο-επίπεδο ή στο μακρο-επίπεδο του κειμένου. Στο μικρο-επίπεδο, όπως προαναφέρθηκε, ο αναγνώστης ενδιαφέρεται για τις χαμηλότερου επιπέδου πληροφορίες (λεξιλόγιο) και τον τρόπο συνοχής και οργάνωσής τους (σύνταξη), προκειμένου να εντοπίσει τη σημασία της πρότασης, ιδιαίτερα αν αυτή είναι συντακτικά αμφίσημη σε τοπικό επίπεδο και δυσχεραίνει την ερμηνεία της. Το ενδιαφέρον του αναγνώστη, επικεντρώνεται στις δευτερεύουσες λεπτομέρειες και τη σχέση τους μ' αυτό που έχει ήδη δηλωθεί στο κείμενο (Meyer & Rice, 1984). Στο μακρο-επίπεδο η κατανόηση στηρίζεται στις σημασιολογικές πληροφορίες και τη συνολική δομή του κειμένου. Ο αναγνώστης επικεντρώνει στη γενική θέση του κειμένου (κύρια ιδέα) επεξεργαζόμενος τον τίτλο, τις επιμέρους ιδέες των παραγράφων, τον τρόπο με τον οποίο αυτές δομούνται και συνδέονται, έτσι ώστε να συνδέει την κύρια ιδέα με τις υποστηρικτικές λεπτομέρειες μαζί (Englert et al, 1988).

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς που αντιμετωπίζουν την κατανόηση ως διαδικασία που άρχεται από το μικρο-επίπεδο του κειμένου η ικανότητα ανάγνωσης δεν είναι ευρεία γνωστική διαδικασία, αλλά εξαρτάται από στενές γλωσσολογικές ικανότητες (Perfetti, 1990), που λαμβάνουν μέρος σε λεξιλογικό και συντακτικό επίπεδο.

Τα λεξιλογικά μοντέλα υποστηρίζουν ότι ο αναγνώστης στην προσπάθειά του να κατανοήσει το κείμενο πρέπει να αναγνωρίζει τις ιδιόμορφες (individual) λέξεις. Η ικανότητα του αναγνώστη να αναγνωρίζει τη σημασία των λέξεων-εικόνων (γλωσσική ικανότητα) είναι κρίσιμη στην κατασκευή μιας προτασιακής αναπαράστασης (Caccamisse & Snyder, 2005). Η λέξη είναι το σημείο στο οποίο συγκλίνουν διαφορετικά είδη αναπαραστάσεων (Hudson, 1990). Σύνολο ερευνητικών υποθέσεων από τη δεκαετία του 1970 ως σήμερα σχετικά με τις λεξιλογικές διαδικασίες συγκλίνουν στην άποψη ότι κατά την προσπάθεια κατανόησης μιας λέξης ενεργο-

ποιείται ένα εσωτερικό λεξικό, ένα σύστημα εσωτερικής αναπαράστασης των λεξιλογικών μονάδων (dictionary units). Το σύστημα αυτό είναι σαν ένα καλωδιακό δίκτυο (network) στο οποίο η δραστηριοποίηση απλώνεται σε όμοιες γειτονικές ομάδες με ηλεκτρική ενέργεια, όταν εισέρχεται ένα νέο ερέθισμα, μια νέα λεξιλογική πληροφορία, με αποτέλεσμα η πληροφορία να ενσωματώνεται στο σύστημα και να αποθηκεύεται, όπως οι πληροφορίες αποθηκεύονται στη μνήμη ενός κομπιούτερ (Neumann, 1990).

Στο πέρασμα από την κατανόηση των λέξεων στην κατανόηση των προτάσεων διαμεσολαβεί η συντακτική δομή των προτάσεων, δηλαδή η τεχνολογία των λέξεων (parsing) ή αλλιώς η γραμματική ανάλυση (ο όρος «γραμματική» εννοείται ως ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται οι λέξεις). Παρόλο που στις περισσότερες περιπτώσεις η τεχνολογία των λέξεων είναι γενικά εύκολη και γρήγορη, σε άλλες συντακτικά αμφίσημες περιπτώσεις που μπορεί να οδηγούν σε διαφορετικές ερμηνείες ιδιαίτερα σε τοπικό επίπεδο, η επεξεργασία της τεχνολογίας των λέξεων είναι απαραίτητη. Αυτή η επεξεργασία, σύμφωνα με τις *σειριακές θεωρίες*, συνίσταται στην επιλογή αρχικά μιας συγκεκριμένης συντακτικής ανάλυσης, που, αν δεν αποδειχθεί εφαρμόσιμη σ' ένα σημείο, οδηγεί σε μια δεύτερη επιλογή και ούτω καθεξής (γραμμική επεξεργασία)· αντίθετα, οι *παράλληλες θεωρίες* υποστηρίζουν ότι πολλές συντακτικές αναλύσεις συμβαίνουν ταυτόχρονα (παράλληλη επεξεργασία) (Eysenck & Keane, 2000 :336).

Στο σημείο αυτό γεννιούνται ερωτήματα που αναφέρονται στη σχέση συντακτικής και σημασιολογικής ανάλυσης: ποια προηγείται και επηρεάζει την άλλη ή μπορεί να συμβαίνουν ταυτόχρονα; (Eysenck & Keane, 2000). Οι απαντήσεις ποικίλουν: άλλοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η κατανόηση διαμορφώνεται σταδιακά ξεκινώντας από τη λεκτική πρόσβαση προς την τεχνολογική για να καταλήξει στη σημασιολογική επεξεργασία (*διαμορφωτικές θεωρίες*) και άλλοι ότι επιτυγχάνεται συνδυάζοντας ταυτόχρονα λεξιλογικές, συντακτικές και σημασιολογικές επεξεργασίες (*αλληλεπιδραστικές θεωρίες*). Έτσι, προκύπτουν αντίστοιχα τα μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών που είναι βασισμένα στη λεξιλογική συντακτική επεξεργασία (*lexically based models*) και τα μοντέλα των πολλαπλών-περιορισμών (*multiple-constraint models*). Σύμφωνα με τα πρώτα οι λέξεις που έχουν αποθηκευτεί στη μνήμη χρησιμοποιούνται κατά την τεχνολόγηση, για να διαμορφώσουν με υ-

πολογιστικό τρόπο (βλ. εν. 1.1.2.) μια συντακτική αναπαράσταση μιας προτασιακής μονάδας που δεν είναι όμως και σημασιολογική, δηλαδή η συντακτική αναπαράσταση δεν απαιτεί στενή σχέση με ερμηνευτικούς μηχανισμούς. Σύμφωνα με τα δεύτερα, η επίδραση της λεξιλογικά κωδικοποιημένης πληροφορίας στα αρχικά στάδια της διαδικασίας της κατανόησης είναι σημαντική, όσο σημαντική είναι όμως και η επίδραση της σημασιολογικής πληροφορίας που δεν μπορεί να κωδικοποιηθεί σ' ένα λεξικό, καθώς περιορισμοί αναδύονται από τη διάδραση ειδικών συστατικών που περιγράφονται στην πρόταση (Taraban & McClelland, 1990).

Η τελευταία αυτή άποψη μετατοπίζει το ενδιαφέρον στο επίπεδο της μακροδομής, στο ρόλο των σημασιολογικών πληροφοριών και της συνολικής δομής του κειμένου. Η κατανόηση, υποστηρίζεται, είναι κάτι περισσότερο από την αναγνώριση των λέξεων και την τεχνολόγηση των προτάσεων σε μια προτασιακή μονάδα (Myers, 1990). Η αναπαράσταση του κειμένου που σχηματίζεται από ένα αναγνώστη δεν περιλαμβάνει μόνο τις πληροφορίες που προέρχονται από το ρητά διατυπωμένο κείμενο αλλά και από συμπεράσματα βασισμένα:

α) στις αναπαραστάσεις και τη γνώση του αναγνώστη για τον κόσμο. Ο βαθμός της προηγούμενης γνώσης και οι εμπειρίες του αναγνώστη βελτιώνουν την κατανόηση, εφόσον ο αναγνώστης είναι υποχρεωμένος πολλές φορές να κατασκευάσει το νόημα το οποίο υπερβαίνει τις πληροφορίες του κειμένου (Kintsch, 1998). Η ενεργοποίηση από τον αναγνώστη των «σχημάτων» που διαθέτει (βλ. εν. 1.1.2) τον παραπέμπουν σε καταστάσεις που του είναι οικείες και τον βοηθούν να επεξεργάζεται το κείμενο αναλύοντάς το σε ιδέες, γεγονότα, καταστάσεις, σχέσεις. Αν, πάλι, ο αναγνώστης βρεθεί μπροστά σε νέες, άγνωστες για αυτόν καταστάσεις, θα διαφοροποιήσει και θα βελτιώσει τα «σχήματά» του ή θα δημιουργήσει νέα για να ανταποκριθεί σ' αυτές. (Σφυρόερα, 1998· Sharkey, 1990· Μπασέτας, 2002). Ο προσωπικός χαρακτήρας των «σχημάτων» - που οφείλεται τόσο στις ατομικές διαφορές των αναγνωστών, όσο και στις διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες που βιώνουν - οδηγεί διαφορετικούς αναγνώστες στην ενεργοποίηση διαφορετικών σχημάτων (Σφυρόερα, 1998). Αυτό σημαίνει ότι ο κάθε αναγνώστης προβαίνει σε προσωπικά συμπεράσματα και ερμηνείες που μπορεί να διαφέρουν από εκείνες στις οποίες καταλήγει ένας άλλος αναγνώστης ή επιδιώκει ο συγγραφέας του κειμένου ή μπορεί και να αποτυγχάνει να κατανοήσει πλήρως το κείμενο (Βοσνιάδου, 2004· Cross &

Paris, 1988). Ο Colomb (1989) υποστηρίζει ότι η προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία προϋποτίθενται για την επιτυχή κατανόηση, γιατί επιτρέπουν στον αναγνώστη:

- να αντιλαμβάνεται ένα αφηρημένο, γενικό πρόβλημα και να εντάσσει άλλα θέματα-ζητήματα σ' αυτό

- να εντοπίζει μια γενική λύση και άλλες ειδικότερες που απορρέουν απ' αυτή

- να αντιλαμβάνεται μια σειρά από συνέπειες αυτών των λύσεων

β) στη γνώση του αναγνώστη και την κειμενική δομή, την οργάνωση και τη συνοχή των πληροφοριών, την ενημερότητά του για το βαθμό συνθετότητας του κειμένου. Οι αναγνώστες είναι ευαίσθητοι στη δομή του κειμένου, γιατί αυτή επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αναπαριστούν το κείμενο (Wiley et al, 2005). Τα κείμενα δε διακρίνονται πάντα από υψηλή συνοχή κι επομένως ο αναγνώστης πρέπει να προβεί σε συμπερασματικές διαδικασίες, είτε για να γεφυρώσει τα κενά που δημιουργούνται, είτε για να εντοπίσει τις σχέσεις μεταξύ ιδεών, παραγράφων, γενικού θέματος του κειμένου (McNamara et al, 1996). Αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα σε εξηγηματικά (expository) κείμενα τα οποία χαρακτηρίζονται από σύνθετες δομές (αίτιο-αποτέλεσμα, σύγκριση-αντίθεση, διαίρεση, ορισμός, επαγωγική-απαγωγική λογική, ανάλυση, ταξινόμηση...). Επιπλέον, οι αναγνώστες δεν έχουν πλούτο εμπειριών σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενό τους, όπως συμβαίνει π.χ. με τα αφηγηματικά κείμενα των οποίων η δομή παραλληλίζεται στενά με τα γεγονότα της καθημερινής ζωής (Englert et al, 1988).

Επομένως, η βαθιά κατανόηση του κειμένου είναι μια ενεργητική διαδικασία κατασκευής νοήματος, συμπερασματική, όμοια με τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Στη βιβλιογραφία προτείνεται ποικιλία ειδών συμπερασμάτων (inferences). Ο van den Broek (1990) στο θεωρητικό μοντέλο κατανόησης που ονόμασε “the causal inference maker” υποστηρίζει ότι ο αναγνώστης προβαίνει σε αιτιώδη συμπεράσματα για μια λειτουργική, συνεκτική αναπαράσταση του κειμένου στη μνήμη και διακρίνει δύο είδη αιτιωδών συμπερασμάτων: α) εκείνα που συνδέουν ένα τοπικό γεγονός μ' ένα προηγούμενο για να επιτευχθεί μια τοπική συνοχή και ερμηνεία (backward inferences) και β) εκείνα που παράγουν προσδοκίες σχετικά με το τι πρόκειται να συμβεί στο κείμενο (forward inferences).

Παρόμοια γνωστά μοντέλα που αναγνωρίζουν τα αιτιώδη συμπεράσματα στην κατανόηση είναι τα:

- story grammars (Mandler & Jonson, 1977; Rumelhart, 1977)
- causal chain theory (Black & Bower, 1980)
- inferential taxonomies (Nikolas & Trabasso, 1981)
- current state selection strategy (Fletcher & Bloom, 1988) (στο Graesser et al., 1996).

Ένας άλλος διαχωρισμός αναφέρεται σε συμπεράσματα *λεπτομερή* που διαφωτίζουν το κείμενο (McKoon & Ratcliff, 1992) και *αναγκαία* που συνδέουν τις ιδέες του κειμένου στη βάση λογικών συνεπαγωγών, προκειμένου να επιτευχθεί η νοητική του αναπαράσταση. Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η άποψη που υποστηρίζει ο Sanford (1990) ότι τα συμπεράσματα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις προθέσεις του συγγραφέα του κειμένου, γιατί μπορεί κάποια συμπεράσματα να είναι ευλογοφανή, αλλά να τίθενται μακριά από τις επικοινωνιακές προθέσεις του, πράγμα που γίνεται αντιληπτό από την επιλογή των λέξεων και τη ρητορική όψη της γλώσσας.

2.2.1.2. Μοντέλα κατανόησης

Η βιβλιογραφία, και κυρίως η ξενόγλωσση, που αναφέρεται σε μοντέλα κατανόησης είναι ογκώδης. Επομένως, η λεπτομερής παράθεσή τους είναι ανέφικτη. Έτσι, αρκεστήκαμε στην παρουσίαση μιας γενικής κατηγοριοποίησης βάσει των γνωστικών κριτηρίων του τρόπου και του επιπέδου επεξεργασίας των πληροφοριών και στην ειδικότερη αναφορά μοντέλων που εμπίπτουν στις ευρύτερες αυτές κατηγορίες, τα οποία έτυχαν ευρύτερης αποδοχής και αποτέλεσαν το έναυσμα για τη θεωρητική διατύπωση νέων.

Με κριτήριο λοιπόν, τόσο τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών, όσο και το επίπεδο (μονάδα) στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τις θεωρίες κατανόησης σε τρεις μεγάλες ομάδες που στα πλαίσιά τους εντάσσεται πλήθος θεωρητικών μοντέλων: η πρώτη συλλαμβάνει την ανάγνωση ως καθοδική διεργασία (top-down ή conceptual-driven process), η δεύτερη ως ανοδική (bottom-up ή data-driven process) και η τρίτη ως αλληλεπιδραστική (interactive), δηλαδή ως καθοδική και ανοδική νοητική διεργασία ταυτόχρονα (Σφυρόερα, 1998; Harker, 1989).

Τα μοντέλα που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία (**top-down**) έχουν εστιάσει το

ενδιαφέρον τους στο ρόλο της γνώσης του αναγνώστη για τον κόσμο και των εμπειριών του (world knowledge) και στη διάδραση αυτής της γνώσης με τις σημασιολογικές-εννοιολογικές πληροφορίες του κειμένου. Ο αναγνώστης, προτάσσοντας την αντίληψη που έχει ήδη διαμορφώσει για τον κόσμο και με τη γλωσσική του ικανότητα να την αναπαριστάνει, γίνεται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης «ερευνητής» που ανιχνεύει και κατασκευάζει το νόημα του κειμένου· η ποιότητα του τελικού προϊόντος καθορίζεται από τη μορφή της γνώσης του και τη δομή των γνωστικών σχημάτων-σεναρίων που σχηματίζει από το κείμενο. Με άλλα λόγια, οι κατωφερείς διεργασίες κινούνται από τον αναγνώστη στο κείμενο (knowledge based models) και στηρίζονται σε μια γραμματική όπου ως αρχική μονάδα εκλαμβάνεται η μεγαλύτερη, το κείμενο. Το νόημα αναπαρίσταται με τη διαδικασία της ανάλυσης από το υψηλότερο επίπεδο δομής στα δευτερεύοντα-χαμηλότερα επίπεδα γραμματικής (πρόταση, λέξη) (Colomb, 1989).

Η Σφυρόερα (1998:108-109) προτείνει μια επιμέρους κατηγοριοποίηση στο εσωτερικό των θεωριών των κατωφερών διεργασιών σε:

α) θεωρίες που σχετίζουν τις κειμενικές με τις νοητικές δομές. Η επαφή των ατόμων με είδη κειμένων μέσα στο πολιτισμικό τους περιβάλλον τα οδηγεί στη σταδιακή οικοδόμηση νοητικών δομών, νοητικών δηλαδή αναπαραστάσεων για την οργάνωση ενός κειμενικού είδους. Αυτά τα νοητικά πλαίσια λειτουργούν ως «σταθερές» στις οποίες εντάσσονται οι πληροφορίες του κειμένου (μοντέλο της κειμενικής υπερδομής). Για κάποιους θεωρητικούς οι σταθερές κειμενικές δομές δεν είναι δομικού χαρακτήρα αλλά σημασιολογικού-εννοιολογικού, όπως τα «επεισόδια» ή οι εννοιολογικές κατηγορίες (κατάσταση, γεγονός, δράση, εκδήλωση, στόχος) στα αφηγηματικά μοντέλα των Mandler & Johnson και Nicholas & Trabasso αντίστοιχα.

β) θεωρίες που συσχετίζουν το κείμενο με τα γνωστικά σχήματα. Η κατανόηση, σύμφωνα μ' αυτές τις θεωρίες, σημαίνει εντοπισμός των αιτιακών σχέσεων που διέπουν το κείμενο. Αυτές οι αιτιακές σχέσεις γίνονται αντιληπτές από τον αναγνώστη, όταν:

- ενεργοποιεί κατά την ανάγνωση οργανωμένες στη μνήμη του αναπαραστάσεις, που λειτουργούν ως δομημένα πλαίσια στα οποία οι εντασσόμενες από το κείμενο πληροφορίες αποκτούν νόημα (μοντέλο των σεναρίων ή γνωστικών σχημάτων

των Schank & Abelson)

- προσπαθεί να φτάσει σε συμπεράσματα αντιμετωπίζοντας τη διαδικασία κατασκευής νοήματος ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος (μοντέλο επίλυσης προβλήματος του Rumelhart)
- εντάσσει τις επιμέρους αιτιώδεις σχέσεις σ' ένα γενικότερο αιτιακό πλαίσιο που διαπερνά ολόκληρο το κείμενο (μοντέλο της συνοχής και των λογικών αναγωγών των Trabasso, Secco & van den Broek).

Τα μοντέλα που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία (bottom-up) υποστηρίζουν ότι η κατανόηση απαιτεί μια σταδιακή διαδικασία από τα επιμέρους συστατικά προς το συνολικό κείμενο (Μπασέτας, 2002). Η διαδικασία, δηλαδή, άρχεται με υπολογιστικό τρόπο επεξεργασίας από την αναγνώριση των λέξεων προς την τεχνολόγησή τους και καταλήγει στη σημασιολογική επεξεργασία του συνολικού κειμένου· στηρίζεται, δηλαδή, σε μια γραμματική όπου η αρχική μονάδα είναι η μικρότερη (λέξη → πρόταση → παράγραφος → κείμενο). Η ροή των πληροφοριών, επομένως, είναι από το κείμενο προς τον αναγνώστη (text based models) (Colomb, 1989), γεγονός που απαιτεί από τον αναγνώστη συνείδηση της ιδιαίτερης συμβατικότητας της έντυπης γλώσσας και ενσυνείδητη γλωσσική δραστηριότητα εκ μέρους του (Harker, 1989).

Το μοντέλο που κυριάρχησε στα πλαίσια αυτής της θεωρητικής κατηγορίας είναι **το προτασιακό μοντέλο των Kintsch & van Dijk (1978)**. Σύμφωνα με το μοντέλο ο αναγνώστης επικεντρώνεται σε μικρές ενότητες του κειμένου σχηματίζοντας προτασιακές αναπαραστάσεις (propositions). Όπως έχει προαναφερθεί στην ενότητα 1.1.1. οι προτασιακές αναπαραστάσεις αποτελούνται από μια κύρια έννοια (σχέση) που έχει σταθερή σημασιολογία και συνδέει συντακτικά-σημασιολογικά άλλες ειδικότερες έννοιες μεταξύ τους (επιχειρήματα). Οι προτασιακές αναπαραστάσεις είναι οργανωμένες ιεραρχικά· ο αναγνώστης, προκειμένου να διατηρήσει στη μνήμη του κάποιες απ' αυτές –εφόσον είναι αδύνατη η συνολική τους συγκράτηση- επιλέγει εκείνες που συνδέονται μεταξύ τους στο ιεραρχικό δίκτυο μ' ένα κοινό «επιχείρημα». Αυτές οι συνδεδεμένες προτασιακές αναπαραστάσεις συγκρατούνται στη μνήμη και χρησιμοποιούνται για τον επόμενο κύκλο σύνδεσης με νέες. Έτσι, ο αναγνώστης σταδιακά ομαδοποιεί τις σημασιολογικές πληροφορίες και

προχωρεί τη διαδικασία μέχρι να μπορέσει να κατασκευάσει τη μακρο-δομή και έπειτα την υπερδομή του κειμένου (Caccamise & Snyder, 2005· Σφυρόερα, 1998).

Μια σημαντική λεπτομέρεια του μοντέλου είναι ότι κατά τη σύνδεση των προτασιακών αναπαραστάσεων μεταξύ τους το κοινό «επιχείρημα» πιθανά να μην είναι έκδηλο και τότε ο αναγνώστης πρέπει να χρησιμοποιήσει τις γενικότερες γνώσεις του, για να επιτύχει τη σύνδεση. Έτσι, το μοντέλο έγινε πρόδρομος των **μοντέλων αλληλεπίδρασης** που εμπλέκουν δύο μορφές νοητικής επεξεργασίας κατά τη κατανόηση: από τις επιμέρους κειμενικές πληροφορίες σε γενικά σχήματα και αντίστροφα (Σφυρόερα, 1998).

Ένα από τα πιο πρώιμα μοντέλα αλληλεπίδρασης που έχει προταθεί είναι το **Interactive model του Rumelhart (1977)**. Ο αναγνώστης περισσότερο από το να ασχολείται με μια ιεραρχική, διαμορφωτική διαδικασία χρησιμοποιεί πληροφορίες που ενέχονται και στο υψηλότερο και στο χαμηλότερο επίπεδο εντός αυτής της ιεραρχικής διάδρασης (Harker, 1989).

Αλληλεπιδραστικό είναι και το μοντέλο των **Just & Carpenter (1980)** που περιγράφουν την ανάγνωση ως συντονισμένη εκτέλεση ενός αριθμού σταδίων επεξεργασίας. Οι πηγές πληροφοριών που είναι απαραίτητες για την κατανόηση είναι τόσο εσωτερικές (αναπαριστάμενες σε σχήματα στο νου του αναγνώστη) όσο και εξωτερικές (τυπωμένες και οργανωμένες μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο στο κείμενο) και η αλληλεπίδρασή τους καθορίζεται από την ειδική επεξεργασία που απαιτεί το έργο της ανάγνωσης.

Το επικρατέστερο μοντέλο στην αλληλεπιδραστική προσέγγιση είναι το **μοντέλο συγκυρίας (situation model)** που προτάθηκε πάλι από τον **Kintsch & van Dijk** ως βελτίωση του προαναφερθέντος προτασιακού μοντέλου. Το μοντέλο δίνει έμφαση στη «δυναμική όψη της επεξεργασίας» των πληροφοριών κατά τη συμπλοκή του αναγνώστη με το κείμενο, επεξεργασία που χαρακτηρίζεται από συνεχή ανατροφοδότηση μεταξύ λιγότερο και περισσότερο σύνθετων μονάδων. Αυτή η συμπλοκή είναι «στρατηγική», με την έννοια ότι εμπλέκει τον αναγνώστη σε μια συνεχή έρευνα για να ανακαλύψει τον καλύτερο τρόπο δράσης στην προσπάθειά του να φτάσει στο στόχο του, την κατανόηση (Harker, 1989). Πιο συγκεκριμένα, σ' ένα πρώτο επίπεδο η αναπαράσταση ενός κειμένου εμφανίζεται από την άποψη της επιφανειακής μορφής του, των συγκεκριμένων δηλαδή λέξεων με τις οποίες διατυ-

πώνεται. Σ' ένα δεύτερο επίπεδο (text based) ο αναγνώστης αναπαριστάνει την πληροφορία του κειμένου με όρους συντακτικών ή σημασιολογικών συστατικών, με προτασιακές, δηλαδή, αναπαραστάσεις που βασίζονται στη δηλωτική μορφή του κειμένου και προκύπτουν από την αφαίρεση και αξιοποίηση συγκεκριμένων λέξεων σε βαθμό τέτοιο, ώστε το νόημα να είναι ακόμη αυτό που δηλώνεται ρητά (Wiley et al, 2005). Με άλλα λόγια, οι προτασιακές αναπαραστάσεις και τα συμπεράσματα που παράγει ο αναγνώστης οδηγούν σε μετατροπές που αναδεικνύουν τις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου. Στο υψηλότερο επίπεδο αναπαράστασης (situation) οι ιδέες και οι αναπαραστάσεις του προηγούμενου επιπέδου που στηρίζονται στο κείμενο συμπληρώνονται με αναπαραστάσεις προερχόμενες από τις γνώσεις και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες του αναγνώστη (Μπασέτας, 2002). Σε απλά γραμμικά κείμενα με λίγες υπονοούμενες σχέσεις οι αναπαραστάσεις στο text-based και στο situation θα έχουν πολλές ομοιότητες. Όμως σε κείμενα σύνθετα με περισσότερα υπονοούμενα θα αντιπροσωπεύονται τελείως διαφορετικά (Wiley et al, 2005). Σ' αυτές τις περιπτώσεις οι ειδικές αναπαραστάσεις του κειμένου τροποποιούνται, συμπληρώνονται ή ανατροφοδοτούνται από τις γενικές «συσκευασίες» της γνώσης που ξεφεύγουν από την ανεξάρτητη τυπική λογική του υπολογισμού των propositions, predicates, arguments και τον εντοπισμό της τοπικής συνοχής επιτρέποντας τη συνολικότερη νοητική αναπαράσταση του κειμένου (Graesser et al, 1996).

Στη λογική αυτού του μοντέλου στηρίχτηκαν λεπτομερέστερα μοντέλα που ακολούθησαν, όπως το **μοντέλο οικοδόμησης-ένταξης (construction-integration model)** (Kintsch, 1988), στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις επανορθωτικές διαδικασίες που κάνει ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια της κατανόησης, για να γεφυρώσει τα χάσματα συνοχής του κειμένου και την ένταξη των συμπερασμάτων που προκύπτουν από την επανορθωτική διαδικασία στη συνολική αναπαράσταση του κειμένου (Σφυρόερα, 1998· Caccamisse & Snyder, 2005). Συγκεκριμένα, το μοντέλο διακρίνει δύο φάσεις, τη φάση **της κατασκευής** και τη φάση **της ολοκλήρωσης**. Στην πρώτη διαμορφώνεται ένα text-based που περιέχει:

α) τις έννοιες και τις προτάσεις που αντιστοιχούν άμεσα στα γλωσσικά εισαγόμενα (linguistic input)

β) ένα μικρό αριθμό των γειτονικών και στενότερα συνδεδεμένων στοιχείων

στο γενικό δίκτυο της γνώσης και

γ) μερικές πρόσθετες προκύπτουσες κατά συμπερασμό προτάσεις.

Όλα αυτά τα στοιχεία που συνδέονται μεταξύ τους, οδηγούν σ' ένα αρχικό, εμπλουτισμένο αλλά και ενδεχομένως αντιφατικό text-based. Έτσι, κατά τη δεύτερη φάση, που είναι πιο στρατηγική και λειτουργεί ως συμπληρωματική της προηγούμενης, γίνεται μια εξαναγκαστική επανόρθωση: το αναπαριστάμενο σε επίπεδο text-based κείμενο αντιπροσωπεύεται πιο συνεκτικά μ' ένα τρόπο συνδεδιστικό. Οι κόμβοι του δικτύου γνώσης που κωδικοποιούν τις σημαντικές πληροφορίες έχουν υψηλή ενεργοποίηση και οι άσχετες πληροφορίες απενεργοποιούνται, ώστε να προκύπτει μια σφαιρική και συνεκτική αναπαράσταση κειμένου (Zwaan, 1994).

Η γνώση για τις λειτουργίες του νου δεν έχει αξία απλά θεωρητική. Η κατανόηση της γνωστικής συμπεριφοράς του ανθρώπου (πώς αναπαριστάνει τις πληροφορίες, πώς τις επεξεργάζεται, σε ποιο επίπεδο) είναι σημείο αναφοράς για οποιαδήποτε παρέμβαση που αποσκοπεί στην ενίσχυση, στην τροποποίηση και στη βελτίωσή της κατά τη διαδικασία της μάθησης και προϋπόθεση για τη δημιουργία και εφαρμογή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (βλ. ενότ.1.3).

2.2.2 Γλωσσολογική προσέγγιση

Η μετατόπιση του γλωσσολογικού ενδιαφέροντος από τη λέξη στο κείμενο ως την ελάχιστη σημασιολογική μονάδα ανέδειξε τρεις βασικούς και αλληλοδιαπλεκόμενους παράγοντες για την επίτευξη της γραπτής επικοινωνιακής διαδικασίας, όπως προαναφέρθηκε: το δημιουργό, τον αποδέκτη και το μέσο που διαμεσολαβεί μεταξύ αυτών, το κείμενο. Επομένως, η συγκρότηση του συνολικού νοήματος του κειμένου από τον αποδέκτη του, η προσπάθεια δηλαδή επικοινωνίας με το δημιουργό του, έχει ως αφετηρία την ανάλυση της επιφανειακής δομής του κειμένου, τη μελέτη των γλωσσικών στοιχείων μέσω των οποίων ο αποδέκτης συνάγει λογικές προτάσεις (τα «νοερά εξαγόμενα» των προτάσεων και των περιόδων λόγου) και εντοπίζει τα σημασιολογικά και δομικά συστατικά του (Παπαϊωάννου & Πατούνα, 2003).

Από τα παραπάνω συνεπάγεται ότι η κατανόηση ενός κειμένου απαιτεί εκ μέρους του αναγνώστη: α) γνώσεις για τον κόσμο (καταστάσεις, κοινωνικο-

πολιτισμικές συνθήκες, συμβάσεις και αξίες, συμπεριφορές οργανωμένες σε γνωστικά σχήματα), των οποίων η συμβολή στην κατανόηση αναλύθηκε στην προηγούμενη ενότητα και β) γνώσεις για τη γλώσσα και συγκεκριμένα τους κειμενογλωσσολογικούς μηχανισμούς που καθιστούν το κείμενο μια ενότητα λόγου με επικοινωνιακό, λειτουργικό χαρακτήρα. Αυτοί οι μηχανισμοί αφορούν:

- στις χρήσεις της γλώσσας
- στην πραγματολογική αναγνώριση του κειμένου
- στη διάρθρωση και οργάνωση του περιεχομένου του
- στον τύπο και το είδος του

2.2.2.1. Χρήσεις της γλώσσας

Η γλωσσική έκφραση του κειμένου, δηλαδή το εξειδικευμένο λεξιλόγιο, οι ασυνήθιστες λέξεις και φράσεις, τα σχήματα λόγου, οι αμφισημίες, το ύφος (επίσημο, ανεπίσημο, ειρωνικό, υπαινικτικό, λόγιο, επιστημονικό, λογοτεχνικό, δημοσιογραφικό...) και οι γραμματικές δομές του (π.χ. η χρήση παθητικής αντί ενεργητικής σύνταξης) προσδιορίζουν το βαθμό κατανόησής του. Η ποικιλία της γλωσσικής έκφρασης αντανακλά τις ποικίλες λειτουργίες και χρήσεις της γλώσσας. Ο αναγνώστης ενός κειμένου πρέπει να γνωρίζει ότι «η γλώσσα κατά τη χρήση της γεννά τις σημασίες», όπως υποστηρίζει ο Halliday (1993), γεγονός που οδηγεί το χρήστη σε επιλογές κατάλληλων κάθε φορά διατυπώσεων, δηλαδή λεξιλογικών στοιχείων και γραμματικών δομών. Τα νοήματα που κατασκευάζονται από αυτές τις λεξικογραμματικές επιλογές αφορούν σε τρεις λειτουργίες της γλώσσας:

α) την αναπαραστασιακή, που εκφράζει την εμπειρία του χρήστη της γλώσσας για τον εξωτερικό και εσωτερικό του κόσμο, την κοινωνική, φυσική, πολιτισμική πραγματικότητα, κοντολογίς για τα φαινόμενα του περιβάλλοντος και της συνείδησής του· πραγματώνεται δε μέσω του συστήματος της μεταβιβαστικότητας που αναφέρεται στις διαδικασίες (οι οποίες αποδίδονται με τα ρήματα), τους μετέχοντες (οι οποίοι αποδίδονται με τα ουσιαστικά) και το καταστασιακό περιβάλλον (που αποδίδεται με τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς).

β) τη διαπροσωπική λειτουργία, που αναφέρεται στις σχέσεις των μετεχόντων, τους ρόλους τους και τις στάσεις τους και πραγματώνεται με τον τρόπο εκφοράς της

γλώσσας π.χ. το είδος των προτάσεων (κρίσεως, επιθυμίας, ερωτηματικές) και της έγκλισής τους, τους δείκτες ευγένειας, την περιφραστική και μονολεκτική διατύπωση.

γ) την κειμενική λειτουργία, που αφορά στον τρόπο οργάνωσης της πληροφορίας. Ο αποδέκτης ενός κειμένου το κατανοεί, όταν μπορεί να αποσύρει από τα γλωσσικά ή νοητικά συμφραζόμενα τόσο παλιές, όσο και νέες πληροφορίες που πρέπει να είναι ισόρροπα οργανωμένες (Αρχάκης, 2005). Κατά τον Halliday, η ισόρροπη οργάνωση νέων και παλιών πληροφοριών πραγματώνεται μέσω του συστήματος «θέματος-ρήματος», που αντανακλά κυρίως μια χωρική διάταξη των πληροφοριών. Το θέμα, στο οποίο ο πομπός παρουσιάζει αυτό για το οποίο γίνεται λόγος και εκφράζει συνήθως μια ήδη γνωστή πληροφορία, τίθεται στην αρχή της πρότασης· το ρήμα, στο οποίο ο πομπός σχολιάζει το θέμα και μεταφέρει την καινούργια και σημαντικότερη πληροφορία ακολουθεί (Αρχάκης, 2005· Λύκου, 2000· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Έτσι, ο αποδέκτης του κειμένου μπορεί ευκολότερα να κατανοήσει τις νέες πληροφορίες, καθώς τις εντάσσει σε ένα γνωστό πλαίσιο επεξεργασίας.

Η γλωσσική χρήση και επομένως οι γλωσσικές επιλογές που πρέπει να αποκωδικοποιεί ο αποδέκτης του κειμένου, προκειμένου να το κατανοήσει, επηρεάζονται από το συγκεκριμένο και περικειμενικό του πλαίσιο.

Ο όρος «συγκείμενο» αναφέρεται με την έννοια «του γλωσσικού-λεκτικού περιβάλλοντος του κειμένου που καθορίζει τις νοηματικές αποχρώσεις και τις υποδηλώσεις τους» (Παπαϊωάννου & Πατούνα, 2003) ή αλλιώς των «συμφραζομένων» του (Μπαμπινιώτης, 1986), του άμεσου κειμενικού περιβάλλοντος. Ο όρος «περικείμενο» αναφέρεται στο καταστασιακό περιβάλλον, τις επικοινωνιακές συνθήκες υπό τις οποίες δημιουργείται ένα κείμενο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Τρεις διαστάσεις του συγκεκριμένου-περικειμένου καθορίζουν το γλωσσικό μοτίβο του κειμένου, κατά τον Halliday.

- το πεδίο (field) των κοινωνικών διαδικασιών, η κοινωνική δραστηριότητα που συμβαίνει και δίνει το κίνητρο για επικοινωνία. Με άλλα λόγια, το πεδίο αφορά στο περιεχόμενο και στο σκοπό της επικοινωνίας, στο «γιατί» και «για ποιο πράγμα» γίνεται η επικοινωνία.
- οι συνομιλιακοί ρόλοι (tenor), ποιοι συμμετέχουν σε μια περίπτωση επικοινωνίας

νίας, οι ρόλοι και οι μεταξύ τους σχέσεις, η οικειότητα ή οι σχέσεις ισχύος, δηλαδή «σε ποιον» απευθύνεται ο συγγραφέας, πώς ορίζει την εικόνα που έχει το άτομο στο οποίο απευθύνεται. Με ποικιλία γλωσσικών μέσων, παράλληλα με την καταδήλωση της πραγματικότητας των αντικειμένων και των προσώπων, ο δημιουργός ενός κειμένου επιτυγχάνει τη συνδήλωση κοινωνικών χαρακτηριστικών και των συναισθημάτων του απέναντι σ' αυτά.

- ο τρόπος (mode) της επικοινωνίας μεταξύ συμμετεχόντων, το κανάλι επικοινωνίας και ανταλλαγής μηνυμάτων, το «πώς» γίνεται η επικοινωνία (Hudson, 1980· Λύκου, 2000).

Γίνεται αντιληπτό ότι οι τρεις αυτές διαστάσεις που καθορίζουν τις γλωσσικές επιλογές αντιστοιχούν στις τρεις προαναφερθείσες λειτουργίες της γλώσσας (αναπαραστασιακή, διαπροσωπική, κειμενική).

2.2.2.2. Πραγματολογική αναγνώριση του κειμένου

Για να μπορέσει ο αναγνώστης ενός κειμένου να εντοπίσει τις χρήσεις της γλώσσας και τις σημασίες που προκύπτουν από αυτές, θα πρέπει να εξετάζει τη λειτουργική προοπτική της γλώσσας, δηλαδή τη σχέση της με το ευρύτερο γλωσσικό αλλά και εξωγλωσσικό περιβάλλον της, όπως έχει ήδη αναφερθεί έμμεσα στα παραπάνω. Ένας πρόσθετος παράγοντας, δηλαδή, που καθορίζει την κατανόηση και ερμηνεία του κειμένου είναι η πραγματολογική αναγνώρισή του, η αναγνώριση των πραγματολογικών παραγόντων έμμεσων και άμεσων υπό την επίδραση των οποίων δημιουργήθηκε το συγκεκριμένο κείμενο. Στους έμμεσους παράγοντες που καθορίζουν τις λεξικο-γραμματικές επιλογές με τις οποίες εκφέρεται το κείμενο είναι η ηλικία, το φύλο, η κοινωνική τάξη ή ομάδα, το επάγγελμα και οι σχέσεις των συμμετεχόντων στην επικοινωνία που πραγματώνεται μέσω του κειμένου και άμεσοι όλοι όσοι συνθέτουν την επικοινωνιακή περίσταση: ποιος απευθύνεται, σε ποιον, για ποιο θέμα, με ποιο σκοπό ή στόχους, σε ποιο και πόσο χρόνο και μέσω τίνος διαύλου. Χωρίς την προσμέτρηση αυτών των παραγόντων αδυνατεί ο αναγνώστης να συλλάβει το κείμενο ως σύνολο γλωσσικών πράξεων (speech acts), άμεσων ή πλαγίων, δηλαδή την επικοινωνιακή πρόθεση του πομπού, την επιδίωξή του να οδηγήσει τους αποδέκτες σε μια συγκεκριμένη ενέργεια (πειθώ, παράκληση,

απειλή, διαμαρτυρία, έκκληση...) (Γεωργακοπούλου & Γούτσος: 1999· Φιλιππάκη-Warburton, 1992).

2.2.2.3. Δομή και διάρθρωση του κειμένου

Η κατανόηση ενός κειμένου είναι άμεση συνάρτηση και της δομής του. Ο όρος «δομή» αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο διατάσσονται και συνδέονται τα επιμέρους κειμενικά στοιχεία μεταξύ τους, ώστε να συγκροτείται τελικά ένα οργανωμένο, ενιαίο σύνολο νοημάτων που επιτρέπει στους χρήστες της γλώσσας να επικοινωνούν (Χατζησαββίδης, 2000). Στη γλωσσολογία γίνεται λόγος για τρία είδη δομών, τη μικροδομή, τη μακροδομή και την υπερδομή. Η μικροδομή αναφέρεται στην οργάνωση και τις σχέσεις μικρότερων μονάδων λόγου (λέξης, πρότασης), η μακροδομή στην οργάνωση των μονάδων σε επίπεδο ολοκληρωμένων μονάδων λόγου (παράγραφοι, κείμενο) και η υπερδομή αναφέρεται στην τυπική δομή ενός κειμένου, στην εξωτερική αρχιτεκτονική των δομικών στοιχείων του ανάλογα με τον κειμενικό τύπο στον οποίο ανήκει (Κουτσοιλέλου-Μίχου, 1997).

Στο επίπεδο της μικροδομής, η συνθετικότητα των ενδοπροτασιακών και διαπροτασιακών σχέσεων επηρεάζουν ιδιαίτερα την κατανόηση. Μακροπερίοδος λόγος με διαδοχική υπόταξη, άρα σύνθετη σύνταξη και διαπλεκόμενες λογικές προτάσεις δυσχεραίνουν τη διαδικασία κατανόησης.

Σε επίπεδο παραγράφου η κατανόηση είναι ακοπότερη, όταν υπάρχουν και μάλιστα σαφώς δεδηλωμένα τα δομικά στοιχεία της παραγράφου (θεματική πρόταση, σχόλια, κατακλείδα). Ειδικά μια ευδιάκριτα διατυπωμένη θεματική πρόταση και τοποθετημένη στην αρχή της παραγράφου οδηγεί τον αναγνώστη στη συναγωγή της κύριας ιδέας της παραγράφου ευκολότερα απ' ό,τι αν αναγκαζόταν να την ανακαλύψει, να την επινοήσει μέσα από πολλαπλές παλίνδρομες αναγνώσεις και διερεύνηση.

Σε επίπεδο κειμένου η διαδικασία της κατανόησης καθορίζεται από το αν ο συγγραφέας έχει δηλώσει ευδιάκριτα το θέμα του (ή τη θέση του) στην αρχή, αν δηλώνει ρητά τις προθέσεις του ή αν υπάρχει σαφής και όχι υπαινικτικός τίτλος, αν το κείμενο ανταποκρίνεται στα τυπικά δομικά χαρακτηριστικά του είδους του (εκτενέστερος λόγος για τους κειμενικούς τύπους γίνεται στην επόμενη υπο-

ενότητα).

Ο εντοπισμός των σημασιολογικών σχέσεων του κειμένου καθορίζεται, επίσης, και από την εσωτερική οργάνωση του κειμένου που επιτυγχάνεται με τους μηχανισμούς συνοχής της γλωσσικής του μορφής και συνεκτικότητας στο περιεχόμενό του (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999· Παπαϊωάννου & Πατούνα, 2003· Μπαμπινιώτης, 1991).

Οι μηχανισμοί συνοχής (cohesion) δραστηριοποιούνται με τη συνδρομή των συνοχικών δεσμών (cohesion ties), δηλαδή «περιγράψιμων δεικτών που συνδέουν με σημασιολογικές σχέσεις επιφανειακά συστατικά του κειμένου (λέξεις, φράσεις, προτάσεις)» (Αρχάκης, 2005: 63)· οι σχέσεις αυτές αφορούν: α) είτε σε μεμονωμένα στοιχεία εντός ενός μηνύματος β) είτε σε σχέσεις μεταξύ διαφορετικών μηνυμάτων.

Η συνεκτικότητα στο περιεχόμενο (coherence) αναφέρεται στην αλληλουχία των σημασιών. Επομένως, η συνεκτικότητα δεν περιορίζεται σε νοηματικές συνδέσεις που προκύπτουν από τη γλωσσική μορφή του επιφανειακού κειμένου και τα δομικά του σχήματα· η κατασκευή νοήματος στηρίζεται στην εξω-κειμενική γνώση του αναγνώστη. Ένα κείμενο είναι συνεκτικό και επομένως κατανοητό, αν δομείται πάνω στα γνωστικά αποθέματα του αναγνώστη (σχήματα, σενάρια, πλαίσια) για τις συνθήκες, τις καταστάσεις κ.λ.π. που αναφέρει το κείμενο και τα ενεργοποιεί προκειμένου να κατανοηθεί το κείμενο (Παπαϊωάννου & Πατούνα, 2003· Αρχάκης, 2005). Βασικό ρόλο διαδραματίζει σ' αυτό το σημείο το πλαίσιο επικοινωνίας, τα συμφραζόμενα που καθορίζουν ποιες έννοιες ή σχέσεις θα ενεργοποιηθούν από τον πομπό και τον αποδέκτη του κειμένου, ώστε να οικοδομήσουν ένα κοινό κειμενικό κόσμο ή να αναθεωρήσουν ή να διευρύνουν ήδη διαμορφωμένες γνωστικές δομές (Graesser et al, 2002).

Οι Beaugrande & Dressler (1981), συνοψίζοντας θα λέγαμε τις προαναφερθείσες γλωσσολογικές απόψεις, αναγνωρίζουν επτά παράγοντες που πρέπει να πληρούνται, προκειμένου ένα χωρίο λόγου να χαρακτηρίζεται από κειμενικότητα, να είναι δηλαδή κείμενο. Παρόλο που οι παράγοντες αυτοί έχουν αμφισβητηθεί ως διαγνωστικά κριτήρια της κειμενικότητας (Βακιρτζή, 1998), αν χρησιμοποιηθούν κατά την επεξεργασία ενός κειμένου βοηθούν τους αποδέκτες του να συνειδητο-

ποιήσουν τον τρόπο οργάνωσής του, τη λειτουργική προοπτική του και την κατανόησή του (Αρχάκης, 2005). Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- η συνοχή
- η συνεκτικότητα
- η πληροφορητικότητα (informativity)
- η προθετικότητα (intentionality), ο συνειδητός επικοινωνιακός στόχος του συγγραφέα
- η αποδεκτότητα (acceptability) από τον αναγνώστη, η ικανότητά του να αναγνωρίζει εκείνα τα στοιχεία του κειμένου που του προσδίδουν ενότητα και νόημα
- η περιστασιακότητα (situationality), η προσαρμογή του κειμένου στην επικοινωνιακή περίσταση.
- η διακειμενικότητα, ο εντοπισμός δηλαδή στο κείμενο των τυπικών δομών και των εκφραστικών μέσων του είδους στο οποίο εντάσσεται το κείμενο.

Από τα κριτήρια αυτά η διακειμενικότητα έχει τύχει ιδιαίτερης μελέτης ως «εργαλείο» κατανόησης. Ιδιαίτερα συνέβαλε η αντίληψη που υποστήριξε το ιδεολογικό ή κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο εγγραμματοσύνης ότι **η γλώσσα είναι κοινωνικά και πολιτισμικά ενταγμένη** και επομένως αποτυπώνει αλλά και διαμορφώνει ιδεολογίες και ότι σε κάθε κείμενο εγγράφονται οι κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας, εφόσον ο λόγος (discourse) δεν είναι έκφραση ατομικών αλλά κοινωνικά προσδιορισμένων μηνυμάτων (Kress & Knapp, 1992). Διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (περικείμενο) παραγωγής των κειμένων προσδιορίζει ανάλογη οργάνωση και γλωσσική έκφρασή τους· οι εκάστοτε, δηλαδή, κοινωνικές-πολιτισμικές συμβάσεις ορίζουν και τις κειμενικές συμβάσεις με τις οποίες συγκροτείται ένα κείμενο, έτσι ώστε να δημιουργηθούν διαφορετικά κειμενικά είδη (genres) (Κέκια, 2005· Μητσικοπούλου, 1999α).

Η βαθιά κατανόηση ενός κειμένου από τον αναγνώστη του προϋποθέτει επίγνωση εκ μέρους του ότι η υπερδομή και η συστηματική χρησιμοποίηση των γλωσσικών επιλογών και σχημάτων του κάθε κειμενικού είδους «κατασκευάζει» ανάλογα νοήματα και κατηγοριοποιήσεις του κόσμου και αποβλέπει στην επίτευξη κοινωνικά ή επικοινωνιακά προσδιορισμένων στόχων. Επομένως, είναι αναγκαία η

εξοικείωση του αναγνώστη με την ποικιλία των κειμενικών ειδών, ώστε να μπορεί όχι μόνο να κατανοήσει τα νοήματα αυτά, αλλά να γίνει κριτικός αναγνώστης, να τα αμφισβητήσει ή να τα ανασκευάσει (Λύκου, 2000), ελέγχοντας έτσι κατά κάποιο τρόπο, την κοινωνική πραγματικότητα.

Παρόλο που έχουν διατυπωθεί αντιρρήσεις σχετικά με το κατά πόσο η τυπολογία κειμένων συμβάλλει αποτελεσματικά στην επεξεργασία και την κατανόησή τους (Ματσαγγούρας, 2004) είναι επικρατέστερη η άποψη ότι ένα κείμενο που πληρεί τα τυπικά του είδους του χαρακτηριστικά διευκολύνει τον αναγνώστη να το κατανοήσει, γιατί του επιτρέπει να προσαρμόσει το συγκεκριμένο κείμενο στα κεκτημένα απ' αυτόν γνωστικά-δομικά σχήματα (Παπαϊωάννου & Πατούνα, 2003· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Ο Zwaan (1994) υποστηρίζει ότι το είδος του κειμένου δημιουργεί ανάλογες με αυτό προσδοκίες στον αναγνώστη, καθορίζει τους στόχους της ανάγνωσης και τον αναγκάζει να υιοθετεί διαφορετικές στρατηγικές επεξεργασίας. Για παράδειγμα, ενώ στις αφηγήσεις ο αναγνώστης επιδίδεται σε μια επεξεργασία των σχέσεων σε επίπεδο συνολικού κειμένου, στα εξηγητικά κείμενα επεξεργάζεται μεμονωμένα στοιχεία (Einstein et al, 1990). Ιδιαίτερα έχει τονιστεί η ανάγκη της διδασκαλίας στα σχολεία της κειμενικής υπερδομής για την κατανόηση και τη σύσταση μαθητικών κειμένων αλλά και για την εκμάθηση ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου (Καρασαββίδης, 2000· Halliday, 1993).

2.2.2.4. Κειμενικά είδη

A. Προσδιορισμός της έννοιας

Η έννοια του κειμενικού είδους δεν έχει οριστεί με ακρίβεια στη βιβλιογραφία, όπου συναντούμε ποικιλία όρων με τους οποίους αποδίδεται: κειμενικό είδος (genre), τύπος κειμένου (text type), τύπος λόγου, γένος λόγου· το γεγονός αυτό αντανακλά τόσο την ευρύτητα των θεωρητικών προσεγγίσεων – γλωσσολογικών, ψυχολογικών, κοινωνιολογικών - όσο και την υιοθέτηση και ενδο-γλωσσικών και εξω-γλωσσικών κριτηρίων στον προσδιορισμό του όρου (Καρασαββίδης, 2000· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Για ένα σαφέστερο προσδιορισμό αναγκαία είναι, κατά τη γνώμη μας, η διάκριση αλλά και η συσχέτιση μεταξύ των όρων «λόγος» και «κείμενο».

Η λέξη «λόγος» (discourse) είναι πολύσημος. Με τη χρήση του δηλώνουμε ε-

κτός από ειδικότερες σημασίες που δεν ενδιαφέρουν στην παρούσα εργασία- με όρους γλωσσολογικούς το συστηματικά δομημένο σύνολο με το οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνία (προφορικός-γραπτός λόγος) ή γενικότερα την ικανότητα να επικοινωνούμε με τη γλώσσα, να επιτυγχάνουμε ένα στόχο. Ο «λόγος», δηλαδή, φαίνεται ότι είναι κοινωνικά οροθετημένος και καθορισμένος μέσα στα πλαίσια χρήσης του. Απ' την άλλη, η λέξη «κείμενο» σημαίνει «μεγαλύτερο ή μικρότερο κομμάτι συνεχούς λόγου, προφορικού ή γραπτού, που χαρακτηρίζεται από νοηματική αλληλουχία και η συγκρότησή του διέπεται από τις συγκεκριμένες επικοινωνιακές προθέσεις του παραγωγού του» (Μπαμπινιώτης, 2002).

Συνεπάγεται από την παραπάνω διασάφηση των όρων ότι το κείμενο αποτελεί την υλική εκφορά του λόγου και αφού ο λόγος είναι κοινωνικά προσδιορισμένος, το κείμενο συνιστά κοινωνική κατασκευή και υπακούει σε κανόνες και συμβάσεις, ανάλογες με εκείνες τις οποίες επιβάλλει η χρήση του λόγου μέσα στα πλαίσια των εκάστοτε επικοινωνιακών περιστάσεων. Με κριτήριο τις συμβάσεις αυτές, που διαφοροποιούνται ανάλογα με τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τα νοήματα των κοινωνικών περιστάσεων (λόγος), τα κείμενα ταξινομούνται σε κατηγορίες (είδη) που η καθεμιά έχει τα δικά της δομικά, γλωσσολογικά και υφολογικά χαρακτηριστικά (Κουτσουλέλου-Μίχου, 1997) αναγνωρίσιμα από τα μέλη μιας πολιτισμικής - γλωσσικής κοινότητας. Επιβάλλεται σ' αυτό το σημείο η διευκρίνιση ότι το κειμενικό είδος δεν ταυτίζεται με το κείμενο, γιατί το τελευταίο είναι στατικό προϊόν της επικοινωνιακής διαδικασίας, υλική πραγμάτωση ενός είδους λόγου και ενός κειμενικού είδους (Macken-Horagick, 2000)

Η έννοια του κειμενικού είδους αναπτύχθηκε ιδιαίτερα στα πλαίσια της *Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας*, σύμφωνα με την οποία το κειμενικό είδος ορίζεται ως διαδικασία, που πραγματώνεται μέσω της γλώσσας, κοινωνικά στοχοθετημένη και σταδιακή. Διαδικασία, γιατί το κειμενικό είδος αποτυπώνει τα νοήματα που κατασκευάζουν οι άνθρωποι στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και στα πλαίσια κοινωνικών θεσμών, οι οποίοι καθορίζουν τις έννοιες, τις αξίες αλλά και τους κανόνες και τους περιορισμούς της επικοινωνιακής δράσης· αυτή η αλληλεπίδραση είναι δυναμική διαδικασία, εφόσον συνεχώς μεταβάλλεται και το κοινωνικο-πολιτισμικό και θεσμικό της πλαίσιο. Η επίτευξη αυτών των στόχων και η δυνατότητα που παρέχεται στα μέλη

μιας πολιτισμικής-γλωσσικής ομάδας να επιτελούν κοινωνικές πράξεις μέσω των κειμενικών ειδών δικαιολογεί το χαρακτηριστικό τους ως στοχοθετημένων διαδικασιών. Και επειδή η επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσω μιας χαρακτηριστικής για κάθε κειμενικό είδος δομής με αρχή μέση και τέλος, περιγράφονται ως σταδιακά (Macken-Horarick, 2000:77).

Με άλλα λόγια, το κειμενικό είδος είναι μια «κοινωνική διαδικασία με δομή πολιτισμικά και ιδεολογικά προσδιορισμένη, που χρησιμοποιείται για διαφορετικούς σκοπούς, σε διάφορα συγκεκριμένα πλαίσια» (Μητσικοπούλου, 1999α), όπως ακριβώς και ο λόγος είναι διαδικασία που εξελίσσεται και οριοθετείται μέσα στο κοινωνικό, πολιτισμικό και θεσμικό του πλαίσιο (Μητσικοπούλου, 1999β).

Μια άλλη θεωρητική κατεύθυνση, η Νέα Ρητορική, υποστηρίζει ότι το κειμενικό είδος δεν ορίζεται από το θεσμικό του πλαίσιο αλλά από το στόχο που επιτελεί όσο πιο κατανοητοί και σαφείς είναι οι στόχοι, τόσο πιο αποτελεσματική είναι η επιλογή των ρητορικών δομών-στοιχείων που συγκροτούν το κάθε κειμενικό είδος (Freedman & Medway, 1994, στο Μητσικοπούλου, 1999α). Σχετική είναι και η αντίληψη ότι κειμενικό είδος ορίζεται ως «επικοινωνιακό γεγονός» τα στοιχεία δομής, ύφους και περιεχομένου του κάθε κειμενικού είδους καθορίζονται από τον επικοινωνιακό στόχο και τους αποδέκτες του λόγου σε τέτοιο βαθμό, ώστε να θεωρείται ότι οι γλωσσικές κοινότητες κατασκευάζουν τα είδη λόγου (Μητσικοπούλου, 1999α).

Οι θεωρητικές αντιλήψεις των κειμενικών ειδών που υποστηρίζουν ότι αυτά καθορίζονται με βάση την κοινωνική περίσταση –ανεξάρτητα αν αυτή ορίζεται με την ευρύτερη ή στενότερη έννοια της- έχουν επηρεαστεί από το έργο του Bakhtin. Σύμφωνα με τη θεωρία του κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα εμπεριέχει είδη λόγου, προφορικού ή γραπτού, που διαμορφώνονται μέσα από τη διάδραση των ανθρώπων και το μεταξύ τους διάλογο και έχουν συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, ύφος και συντακτική κυρίως δομή ανάλογα με το είδος και τη φύση του τομέα επικοινωνίας (Καρασαββίδης, 2000· Chapman, 2002).

B. Τυπολογία των κειμενικών ειδών

Η ταξινόμηση των κειμενικών ειδών σε κατηγορίες με σαφή και μεταξύ τους χαρακτηριστικά δεν είναι εύκολο εγχείρημα, όπως εξάλλου επιβεβαιώνεται από την ποικιλία κατηγοριοποιήσεων που συναντούμε στη βιβλιογραφία. Αυτό οφείλεται σε πολλούς λόγους. Καταρχάς τα κριτήρια ταξινόμησης δεν είναι κοινά αποδεκτά: η ποικιλία των επικοινωνιακών περιστάσεων, η ιδιομορφία κάθε επιμέρους πολιτισμού και η οπτική από την οποία προσεγγίζονται τα κειμενικά είδη ευνοούν τις διαφωνίες. Έπειτα, η μείξη των ειδών είναι πολλές φορές αναπόφευκτη. Για παράδειγμα σε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο χρησιμοποιούνται συχνά ή αφήγηση ή η περιγραφή ως τεκμήρια που ενισχύουν τους συλλογισμούς. Επιπλέον, τα κειμενικά είδη, όπως προαναφέρθηκε, εξελίσσονται, γιατί εξελίσσονται και μεταβάλλονται και οι συνθήκες στις οποίες διαμορφώνονται και επομένως και ο κοινωνικός στόχος που εξυπηρετούν. Η σημερινή πολυ-πολιτισμική κοινωνία, για παράδειγμα, όπως διαμορφώνεται στα πλαίσια της Τεχνολογίας της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας, παράγει μέσω νέων διαύλων νέες μορφές κειμένων με πολυτροπικά νοήματα, νέες γλωσσικές μορφές και ύφος (Χατζησαββίδης, 2005).

Η αδυναμία πρότασης σαφών τυπολογικών κριτηρίων και ο κίνδυνος πολύπλοκων ταξινομήσεων οδήγησε κάποιους θεωρητικούς στην υιοθέτηση γενικών διαστάσεων λόγου ως κριτηρίων ταξινόμησης. Προέκυψε, έτσι, η ταξινόμηση σε προφορικό-γραπτό λόγο που διαφοροποιούνται μεταξύ τους σαφώς ως προς τα κειμενικά και τα περικειμενικά χαρακτηριστικά τους (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Ο προφορικός λόγος επιτρέπει την άμεση διάδραση πομπού-δέκτη, εκφέρεται γρήγορα και εκδηλώνεται αυθόρμητα χωρίς γραμματική και συντακτική πολυπλοκότητα, διακρίνεται από φυσική ροή και χωρίζεται σε ενότητες ιδεών που διαχωρίζονται από παύσεις. Εκτός από την έκφραση ιδεών και απόψεων, μεταφέρει πληροφορίες και για την προσωπικότητα και τα συναισθήματα των συνομιλητών (παραγλωσσικά στοιχεία: τόνος φωνής, παύσεις, μιμόγλωσσα). Αντίθετα, ο γραπτός λόγος είναι έμμεσος, σχεδιασμένος και γιαυτό απαιτεί χρόνο, παρουσιάζει πολυπλοκότητα μορφολογική και δομική, χαρακτηρίζεται από συνοχή και συνάφεια και η επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου εξαρτάται κυρίως από τον αναγνώστη, μιας

και το καταστασιακό περιβάλλον δεν είναι άμεσο και εμφανές (Halliday, 1985)

Σύμφωνα με τον Renkema ο Steger πρότεινε μια κατηγοριοποίηση του προφορικού λόγου με κριτήριο την περίσταση επικοινωνίας. Διέκρινε έξι περιστάσεις που αντιστοιχούν σ' ένα διακριτό είδος λόγου: *παρουσίαση, μήνυμα, αναφορά, δημόσια συζήτηση, συνομιλία, συνέντευξη*. Ο διαχωρισμός των περιστάσεων στηρίχθηκε σε κριτήρια κοινωνιολογικά όπως: τον αριθμό των συνομιλητών, τη σχέση τους, αν το θέμα είναι προκαθορισμένο ή όχι και τη μέθοδο χειρισμού του θέματος (περιγραφική, επιχειρηματολογική, συνεργατική). Άλλες ταξινομήσεις του προφορικού λόγου εγέρθηκαν από το πρώτο κριτήριο που τέθηκε από τον Steger (αριθμό συνομιλητών) και διέκριναν σε μονόλογο ή διάλογο, εκ των οποίων ο δεύτερος χωρίζεται σε συμμετρικό ή ασύμμετρο ανάλογα με τη θέση ισοτιμίας-ανισοτιμίας αντίστοιχα μεταξύ των συνομιλητών (στο Renkema, 1993:93).

Η παραπάνω διάκριση είναι ιδιαίτερα απλοποιημένη, εφόσον, παρά την αδιαμφισβήτητη αντίθεση προφορικού-γραπτού λόγου, κοινά, κειμενικά ή περικειμενικά στοιχεία υπεισέρχονται και στις δύο μορφές λόγου, ειδικά στη σύγχρονη πραγματικότητα που στους παραδοσιακούς διαύλους επικοινωνίας προστίθενται οι ηλεκτρονικοί, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι μορφές κειμένων.

Μια πιο λεπτομερής ταξινόμηση που περιορίζει την ακαμψία της διττής διάκρισης σε προφορικό-γραπτό λόγο προτάθηκε από τον Werlilch, όπως αναφέρει πάλι ο Renkema. Σύμφωνα με την πρότασή του σημείο εκκίνησης της ταξινόμησης των ειδών είναι η διάκριση στις βασικές μορφές λόγου: *την περιγραφική, την αφηγηματική, την εξηγηματική, την επιχειρηματολογική*, που καθεμιά εκφράζεται με συγκεκριμένες προτασιακές δομές. Ταυτόχρονα, καθεμιά από αυτές τις μορφές λόγου παριστάνεται είτε υποκειμενικά (κυριαρχεί η αντίληψη του συγγραφέα /ομιλητή) είτε αντικειμενικά (η πληροφορία μπορεί να επαληθευτεί από τους αποδέκτες) και διοχετεύεται μέσω ενός «καναλιού» (προφορικού ή γραπτού). Ο συνυπολογισμός των τριών αυτών παραγόντων οδηγεί στην ταξινόμηση των κειμενικών ειδών (στο Renkema, 1993:91).

Ο Bülow – Möller αναφέρει ότι ο Kunz επιχείρησε την αρχή της ταξινόμησης παρόμοιων τύπων κειμένων, προσπαθώντας ν' απομονώσει τα διακριτικά τους χαρακτηριστικά, σε σχέση με τρεις παραμέτρους: την περίσταση υπό την οποία δημιουργήθηκαν, τη σχέση μεταξύ πομπού-δέκτη και τις κειμενικές λειτουργίες που

υπηρετούν. Ο εντοπισμός των διακριτικών χαρακτηριστικών επιτυγχάνεται μέσα από τις απαντήσεις σε κλειστού τύπου ερωτήσεις (ναι-όχι) που ανιχνεύουν την ύπαρξη ή όχι κάποιων κειμενικών χαρακτηριστικών που εμπίπτουν στις παραπάνω παραμέτρους (τέτοιες ερωτήσεις που αφορούν στην περίπτωση επικοινωνίας μπορεί π.χ. να είναι: είναι γραπτό κείμενο; είναι αυθόρμητο; εκφράζει προσωπική πρόθεση; ...). Συναφή κείμενα κατατάσσονται σε διαφορετικούς τύπους, μόνο αν αποκλίνουν τα χαρακτηριστικά τους σε δύο τουλάχιστον από τις τρεις παραμέτρους (στο Bülow – Möller, 1989: 59-60).

Οι παραπάνω προτάσεις δεν αποφεύγουν την πολυπλοκότητα, που δημιουργεί δυσχέρειες, ειδικά αν πρέπει η τυπολογία των ειδών να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της κατανόησης. Μια απλούστερη πρόταση κατατίθεται από τους Γεωργακοπούλου & Γούτσο (1999:68-70), οι οποίοι διακρίνουν σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα. Η διχοτομική αυτή ταξινόμηση στηρίχθηκε στα εξής επιχειρήματα: πρώτον, υπερβαίνει την ακρότητα της διττής, επίσης, διάκρισης σε γραπτά και προφορικά είδη λόγου εντάσσοντας στην ίδια κατηγορία είδη με συναφή χαρακτηριστικά και κοινές οργανωτικές δομές ανεξάρτητα από το γλωσσικό μέσο εκφοράς τους, προφορικό ή γραπτό (για παράδειγμα, οι καθημερινές ιστορίες που ανταλλάσσονται μεταξύ συνομιλητών και η προσωπική επιστολογραφία, οργανώνονται με βάση τον αφηγηματικό λόγο). Έπειτα, η ταξινόμηση αυτή πληρεί κειμενογλωσσικά και κοινωνιογλωσσικά κριτήρια. Όσον αφορά στα κειμενογλωσσικά, τα αφηγηματικά ή μη αφηγηματικά είδη διαφέρουν σαφώς στα κειμενικά και περικειμενικά χαρακτηριστικά τους: τα δομικά στοιχεία τους και τη σχέση τους, τη γλωσσική εκφορά και το ύφος τους, το βαθμό εμπλοκής του συγγραφέα (υποκειμενική ή αντικειμενική εννοιοδότηση του κόσμου). Όσον αφορά στα κοινωνιογλωσσικά, η διάκριση είναι οικεία σε διαφορετικούς πολιτισμούς και ενδο-πολιτισμικές ομάδες, συναντάται σε όλες τις γλωσσικές κοινότητες (γιαυτό χαρακτηρίζεται αρχέτυπη και καθολική).

Τα αφηγηματικά κείμενα αποτελούν μια ευρεία οικογένεια στην οποία εντάσσονται ο μύθος, το παραμύθι, οι παραδόσεις, η αφήγηση (ιστορική, καθημερινών γεγονότων κ.λ.π.), η βιοματική αναδιήγηση, το διήγημα, η νουβέλα, η αυτοβιογραφία κ.α.. Παρά την ποικιλία τους συνδέονται με ευδιάκριτα κοινά χαρακτηριστικά, όπως τη διάταξη των ανθρώπινων εμπειριών και δράσεων που εκτυλίσσο-

νται σ' αυτά στον αιτιοκρατικό και χρονικό άξονα. Δε συμβαίνει, όμως, το ίδιο στα μη αφηγηματικά κείμενα που συμπεριλαμβάνουν υποκατηγορίες από τις οποίες η καθεμιά έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και επιτελεί μια εξειδικευμένη λειτουργία στα πλαίσια της επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2004: 320-321,343). Απαιτείται, λοιπόν, μια ταξινόμηση, η οποία δε θα περιορίζεται απλώς στο ποιο κειμενικό είδος είναι αφηγηματικό, αλλά θα προσδιορίζει συγκεκριμένα τα μη αφηγηματικά είδη και θα αναδεικνύει τη μεταξύ τους διαφοροποίηση.

Μια τέτοια ταξινόμηση προέρχεται από τις ρητορικές θεωρίες για τα κειμενικά είδη (Αριστοτέλης: Ρητορική, Ποιητική· Λατίνοι θεωρητικοί της ρητορικής), τα οποία διακρίνει με βάση **δύο κριτήρια**:

1) το θέμα του κειμένου: το αντικείμενό του, το «τι» αναπαριστά από τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα. Επειδή, όμως, ένα κείμενο αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο ο ομιλητής / συγγραφέας αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, κριτήριο ταξινόμησης ουσιαστικά γίνεται ο τρόπος αναπαράστασης της πραγματικότητας. Ο Kinneavy διέκρινε μεταξύ στατικού και δυναμικού τρόπου αντίληψης της πραγματικότητας. «Αν η στατική αντίληψη της πραγματικότητας εστιάζει σε ατομικές υπάρξεις, περιγράφουμε· αν εστιάζει σε ομάδες, κατηγοριοποιούμε· αν η δυναμική αντίληψη εστιάζει στην αλλαγή, αφηγούμαστε· αν εξετάζει το δυναμικό που έχει η πραγματικότητα για αλλαγή, εκτιμούμε.» (Faigley & Meyer, 1985)

Στην προσέγγιση του Kinneavy στηρίχθηκε η επόμενη ταξινόμηση τύπων κειμένων (text types) ή γενών λόγου που -σε γενικές γραμμές- είναι από τις πιο καθιερωμένες (Beaugrande & Dressler 1981· Αρχάκης, 2005· Πολίτης, 1999δ). Κείμενα που συνδέονται με την εμπειρική σύλληψη και απόδοση της πραγματικότητας, αφηγούνται ή περιγράφουν· κείμενα που συνδέονται με τη νοητική της επεξεργασία, επιχειρηματολογούν. Πιο συγκεκριμένα:

- *Αφήγηση* → εξιστορεί ενέργειες και συμβάντα που διαπράττονται από τους «ήρωες» μιας ιστορίας σε μια συγκεκριμένη ακολουθία (Beaugrande & Dressler 1981) και μάλιστα με τρόπο δυναμικό, γιατί αποτυπώνει τη μεταβολή και την εξέλιξη των γεγονότων (Αρχάκης, 2005). Σε κάθε τύπο αφήγησης – μυθοπλαστική (εξιστόρηση γεγονότων φανταστικών), ιστορική (εξιστόρηση γεγονότων παρελθόντος), ρεαλιστική (εξιστόρηση σύγχρονων προς τον αφηγητή γεγονότων)- κυριαρχούν οι σχέσεις αιτιότητας μεταξύ των γεγονότων και ειδικότερα σχέσεις αιτίας,

δυναμικής αιτίας, εξήγησης- σκοπού και χρονικής ακολουθίας. Δομικά καλούπια (υπερδομές) της αφήγησης ή «σχήματα» - χαρακτηρισμός γνωστικού προσανατολισμού – κατά τους Beaugrande & Dressler (1981: 184) συναντούμε πολλά στη βιβλιογραφία. Ενδεικτικά αναφέρουμε το δομικό σχήμα των Labov & Waletzky επειδή είναι εφαρμόσιμο σε λογοτεχνικές και μη αφηγήσεις (Αρχάκης, 2005: Πολίτης, 1999β) και πάνω σ' αυτό στηρίχτηκαν μετέπειτα προτάσεις.

Η δομή, λοιπόν, της αφήγησης αποτελείται από:

- τον προσανατολισμό: πληροφορίες για το χώρο, το χρόνο, τις καταστάσεις τα πρόσωπα
- την «περιπέτεια» ή εξέλιξη της δράσης
- την αξιολόγηση: στάσεις, συναισθήματα, κρίσεις του αφηγητή προς τα γεγονότα
- τη λύση: στερεοτυπική ή απρόβλεπτη κατάληξη.

Ως προς τα γλωσσικά μέσα με τα οποία εκφέρεται η αφήγηση παρουσιάζει σταθερά γνωρίσματα, όπως: τη χρήση αορίστου ή ιστορικού ενεστώτα, συχνά όμως και του παρατατικού, τη χρήση χρονικών και αιτιολογικών συνδέσμων ή δεικτών σύζευξης των αφηγούμενων, τη χρήση ρημάτων που συνάδουν εννοιολογικά με το στάδιο της αφήγησης (π.χ. ρήματα κίνησης ή βούλησης στο στάδιο αξιολόγησης). Παρόλα αυτά, επειδή υπάρχει ποικιλία αφηγηματικών κειμένων το ύφος είναι κάθε φορά ανάλογο των προθέσεων του αφηγητή, του θέματος της αφήγησης και του ακροατηρίου κι επομένως πρέπει να μελετάται σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο του (Πολίτης, 1999β).

- *Περιγραφή* → αντικείμενό της είναι η λεκτική αναπαράσταση προσώπων, αντικειμένων, φαινομένων, καταστάσεων' ως «τέχνη του χώρου» αποτυπώνει το «είναι» της φυσικής ή κοινωνικής πραγματικότητας είτε με αντικειμενικό τρόπο, όταν ο συγγραφέας ή ο ομιλητής δεν εμπλέκονται προσωπικά ή δεν εκφράζουν στάσεις και συναισθήματα απέναντι στα περιγραφόμενα, είτε υποκειμενικά, όταν γίνεται το αντίθετο (Μητσικοπούλου, 1999γ). Η περιγραφή μπορεί να είναι προσωπική- καθημερινή ή τυπική, να αφορά μεμονωμένα πράγματα ή κατηγορίες πραγμάτων (Αρχάκης, 2005). Το δομικό σχήμα μιας περιγραφής είναι ο «σκελετός» ή «πλαίσιο» κατά τους Beaugrande & Dressler- όρος επίσης γνωστικής προέλευσης- που, όπως έχει προαναφερθεί στην προηγούμενη ενότητα, είναι το σχήμα που αναπαρι-

στάνει γνώσεις σχετικά με τις ιδιότητες και τις θέσεις των αντικειμένων (Βοσνιάδου, 2004). Για να δημιουργηθεί αυτό το πλαίσιο, ο περιγράφων θα πρέπει να εκτελέσει τρεις κινήσεις με την «κάμερα» της περιγραφής του: να προσεγγίσει το αντικείμενο, να εστιάσει σ' αυτό, να επιλέξει τις λεπτομέρειες. Το πώς θα οργανώσει στη συνέχεια τις λεπτομέρειες εξαρτάται από τι αναπαρίσταται: όταν περιγράφεται ένας πραγματικός χώρος, ακολουθείται το οργανωτικό πρότυπο της χωρικής ακολουθίας (από πάνω προς τα κάτω, από τα έξω προς τα μέσα). Όταν περιγράφεται ένας συμβολικός χώρος (φαινόμενα, καταστάσεις,...) ακολουθεί το πρότυπο της λογικής ακολουθίας (από τα απλά στα σύνθετα, από τα λιγότερο στα περισσότερα σημαντικά). Σε κάθε περιγραφικό κείμενο παρουσιάζονται σταθερά γλωσσικά χαρακτηριστικά: εφόσον αποδίδονται ιδιότητες αφθονούν τα επίθετα και τα επιρρήματα. Κύριος χρόνος είναι ο ενεστώτας, γιατί η περιγραφή είναι στατική. Είναι συχνή η χρήση του βοηθητικού «είμαι» και σημασιολογικών δομών με το ρήμα «έχω». Στην υποκειμενική περιγραφή κυριαρχεί το πρώτο πρόσωπο, στην αντικειμενική – τυπική το τρίτο (Αρχάκης, 2005). Όμως, πέρα από τα γενικά αυτά χαρακτηριστικά, το ύφος ενός συγκεκριμένου περιγραφικού κειμένου εξαρτάται από τις επικοινωνιακές περιστάσεις, τις προθέσεις του συγγραφέα / ομιλητή και το βαθμό συμβατικότητάς του, την οικειότητα δηλαδή του δέκτη με το περιγραφόμενο (Μητσοκοπούλου, 1999γ).

- *Επιχειρηματολογία* → βασίζεται σε λογικούς μηχανισμούς αναπαράστασης της πραγματικότητας και υπηρετεί την υποστήριξη μια θέσης, με κύριο όμως στόχο, επικεντρώνοντας στο δέκτη, να τον προτρέψει ή να τον αποτρέψει από μια πράξη ή να τον επηρεάσει, ώστε να μεταβάλει τη γνώμη ή τη στάση του απέναντι σ' ένα επίμαχο θέμα (Αρχάκης, 2005· Πολίτης, 1999γ). Η προσπάθεια πειθούς στηρίζεται τόσο σε επιχειρήματα (συλλογισμούς) όσο και σε τεκμήρια (αποδείξεις). Το επιχείρημα αποτελείται από δύο ή περισσότερες προκειμένες (δεδομένα πληροφοριακά ή πιθανολογικά) και τον ισχυρισμό (συμπέρασμα) που απορρέει από αυτές, αναπτύσσεται με τρόπο επαγωγικό ή παραγωγικό και έχει χαρακτήρα γνωσιακό / περιγραφικό (όταν η επιχειρηματολογία έχει λογικό –αντικειμενικό περιεχόμενο) ή αξιολογικό / ψυχολογικό (όταν επιχειρηματολογία έχει ηθικό-υποκειμενικό περιεχόμενο). Δομικό σχήμα της επιχειρηματολογίας είναι το «σχέδιο» - πάλι κατά τους Beaugrande & Dressler (1981) - δηλαδή ο συγγραφέας / ομιλητής οργανώνει όλα

τα στοιχεία του με τρόπο τέτοιο που να καταλήγουν στον προδιαγεγραμμένο σκοπό του, στις προθέσεις του. Από την εποχή του Αριστοτέλη, που πρώτος περιέγραψε τον τυπικό συλλογισμό, μέχρι σήμερα έχουν προταθεί πολλά «σχέδια», τα οποία, πέρα από επιμέρους διαφοροποιήσεις, στηρίζονται σ' ένα κοινό πρότυπο:

- θέση
- αιτιολογία (παροχή στοιχείων-τεκμηρίων και επιχειρημάτων για τη στήριξη της θέσης)
- συμπέρασμα: ανασκευή της θέσης (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999)

Το γενικό αυτό «σχέδιο» ανταποκρίνεται σ' ένα πρώιμο επίπεδο επιχειρηματολογικής ικανότητας (Dolz, 1996), όπου ο ομιλητής / συγγραφέας περιορίζεται στην υποστήριξη της δικής του θέσης χωρίς να λαμβάνει υπόψη του την αντίθετη· αυτό συμβαίνει, όταν δε διαθέτει γνωστικές – συναισθηματικές δεξιότητες (γνώσεις, εμπειρίες, ενσυναίσθηση) που απαιτούνται, ώστε να επιδιώκει την ολόπλευρη θεώρηση των πραγμάτων, με αποτέλεσμα η επιχειρηματολογία να είναι ελλιπής και αδύναμη. Αν λάβουμε υπόψη ότι η επιτυχημένη επιχειρηματολογία στηρίζεται στο διαλεκτικό σχήμα «θέση – αντίθεση - σύνθεση» (Παπανούτσος, 1985), τότε στο προηγούμενο σχέδιο πρέπει να συμπληρώσουμε την απαραίτητη αναφορά του επιχειρηματολογούντος στην αντίθετη άποψη και σε ισχυρισμούς και τεκμήρια που πιθανά θα τη στήριζαν· τότε το συμπέρασμα παίρνει το χαρακτήρα μιας «καταληκτικής φάσης» στην οποία υπάρχουν τα εξής ενδεχόμενα: να ανασκευαστεί και να απορριφθεί η μία από τις δύο απόψεις, να διατηρηθεί η αντιπαράθεση, να συγκεραστούν οι αντιτιθέμενες απόψεις (Πολίτης, 1999γ).

Ως προς τα γλωσσικά μέσα της επιχειρηματολογίας αυτονόητη είναι η ποικιλία, εφόσον κάθε κείμενο πειθούς λειτουργεί σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις και διαθέτει μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό συμβατικότητας (π.χ. πολιτικός λόγος - καθημερινή συνομιλιακή διαπραγμάτευση ενός θέματος). Παρόλα αυτά, ως κείμενα που αποβλέπουν στον επηρεασμό παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά: χρησιμοποιούνται επιστημικά ρήματα, όταν τα επιχειρήματα έχουν γνωσιακό χαρακτήρα, δεοντικά, όταν έχουν αξιολογικό χαρακτήρα και λέξεις που εκφράζουν ψυχοδιανοητικές καταστάσεις. Συχνή είναι, επίσης, η χρήση σχημάτων λόγου, όπως ρητορικών ερωτήσεων, παραφράσεων, ονοματοποιήσεων, παραλληλισμών, η χρήση λογικών συνδέσεων και συνδετών που αναδεικνύουν σημασιολογικές σχέσεις

μεταξύ προτάσεων, όπως και η προτίμηση στην απρόσωπη ή παθητική σύνταξη.

2) το σκοπό που εξυπηρετεί το κείμενο, το «γιατί» δημιουργείται. Βάση της κατηγοριοποίησης εδώ είναι οι λειτουργίες της γλώσσας και οι συνομιλιακοί παράγοντες της επικοινωνιακής περίστασης: ο πομπός, ο δέκτης, το μήνυμα, η πραγματικότητα αναφοράς. Ανάλογα με τον παράγοντα στον οποίο εστιάζεται το ενδιαφέρον του ομιλητή / συγγραφέα προκύπτει η λειτουργική διάκριση τεσσάρων ειδών λόγου ή κειμένου (genres):

- όταν ο λόγος εστιάζεται στον ίδιο τον πομπό και αντικείμενό του γίνεται η υποκειμενική του γνώμη, παράγονται κείμενα έκφρασης, είτε προσωπικής, εξατομικευμένης (π.χ. ημερολόγιο), είτε συλλογικής και πιο συμβατικής (π.χ. διακηρύξεις δικαιωμάτων). Και στις δύο περιπτώσεις η εκφραστική λειτουργία της γλώσσας παραπέμπει σε κείμενα διάσπαρτα από ιδιωματικές χρήσεις της γλώσσας (ιδιόλεκτο), αν πρόκειται για αυτοέκφραση ή μιας κοινωνικής ποικιλίας (κοινωνική διάλεκτος), αν πρόκειται για συλλογική έκφραση· κυριαρχεί η γενικότητα, η μεταφορική χρήση της γλώσσας, δείκτες που υποδηλώνουν συναισθήματα και στάσεις, η χρήση του πρώτου ενικού ή πληθυντικού (Πολίτης, 1999α· Faigley & Meyer, 1985). Η μεταξύ τους διαφορά έγκειται στο ότι ο εξατομικευμένος λόγος δεν υπακούει σε συγκεκριμένο και γενικό οργανωτικό πρότυπο, ενώ η συλλογική έκφραση είναι τυποποιημένη, για να εξυπηρετεί τη συλλογική βούληση (π.χ. αναφέρουμε το τυποποιημένο δομικό σχήμα ενός συμβολαίου).

- όταν το ενδιαφέρον του πομπού εστιάζεται στο δέκτη και αποσκοπεί να τον επηρεάσει, να συμφωνήσει μαζί του ή να μεταβάλλει τη στάση του ή τον ιδεολογικό του χάρτη, τότε παράγονται κείμενα πειθούς (βλ. παραπάνω επιχειρηματικό κείμενο) (Πολίτης, 1999α· Faigley & Meyer, 1985).

- όταν ο στόχος της επικοινωνίας είναι το ίδιο το μήνυμα, τότε παράγονται κείμενα λογοτεχνικά. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο λογοτεχνικό γεγονός, στη χρήση της γλώσσας με την οποία κατασκευάζεται η πραγματικότητα (πλασματική), ώστε να προσελκύει την προσοχή του αναγνώστη οδηγώντας τον στην αισθητική απόλαυση της ποιητικής γλώσσας και απομακρύνοντάς τον από την καθημερινή αυτοματοποιημένη (Μπαμπινιώτης, 1991).

- όταν ο στόχος του κειμένου είναι η αναπαράσταση ή η περιγραφή της πραγματικότητας, η ανάλυση, η ερμηνεία της, η αιτιολόγηση, η αξιολόγησή

της, παράγονται κείμενα πληροφοριακά. Ο πληροφοριακός λόγος διακρίνεται σε τρεις τύπους: τον τυπικά πληροφοριακό, που καταγράφει τη δεδομένη πραγματικότητα (π.χ. λήμματα εγκυκλοπαίδειας), τον επιστημονικό, που την επεξεργάζεται επιστημονικά και με αποδεικτικά εγκυρότητας, και το διερευνητικό, που «αναζητά» την πραγματικότητα (π.χ. συνέντευξη). Ο πληροφοριακός λόγος ή πραγματικός ή εκθετικός ή εξηγηματικός (expository) στηρίζεται στην αναφορική λειτουργία της γλώσσας. Το ύφος είναι ανεπιτήδευτο, η γλώσσα κυριολεκτεί, η χρήση των σχημάτων λόγου και επιθέτων είναι περιορισμένη, αποφεύγεται η χρήση πρώτου προσώπου και ο υποτεταγμένος και μακροσκελής λόγος. Σ' αυτή την κατηγορία ειδών λόγου ανήκουν πολλές περιπτώσεις κειμένων που διαφοροποιούνται μεταξύ τους αλλά η ταξινόμησή τους δεν είναι εύκολο εγχείρημα. Η Meyer προτείνει πέντε υποκατηγορίες: κείμενα συγκριτικά, οργανωμένης πληροφόρησης, διαδικαστικά, προβληματικής κατάστασης, περιγραφικής πληροφόρησης (στο Ματσαγγούρας, 2004: 424). Είναι, επομένως, λογικό ότι δεν μπορεί να υποδειχθεί ένα καθολικό σχήμα υπερδομής για τα πληροφοριακά κείμενα· η οργάνωση των πληροφοριών διευθετείται διαφορετικά σε κάθε κατηγορία, εφόσον διαφέρει το σημείο της πραγματικότητας στο οποίο επικεντρώνεται το ενδιαφέρον αυτού που πληροφορεί (Πολίτης, 1999α· Ματσαγγούρας, 2004).

Γίνεται αντιληπτό ότι η παραπάνω ταξινόμηση βασίζεται σε κριτήρια:

- εξω-γλωσσικά, δηλαδή τις χρήσεις του λόγου, τους σκοπούς, τις λειτουργίες του, ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας (βλ. «Λόγος» σελ. 53),
- ενδο-γλωσσικά, δηλαδή τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της επιφανειακής δομής ενός κειμένου, τους «τρόπους» με τους οποίους πραγματώνονται οι χρήσεις του λόγου (βλ. «κείμενο» σελ. 54).

Η ταξινόμηση αυτή έχει ιδιαίτερη αξία, γιατί επιτρέπει στον αναγνώστη ενός κειμένου να συνειδητοποιήσει τη διάκριση ανάμεσα σε δύο πλευρές της γλώσσας, την επικοινωνιακή λειτουργία και την εκφορά της και επομένως να αντιληφθεί ότι δεν υπάρχουν σαφώς οροθετημένοι και δεδομένοι χαρακτηρισμοί του κειμένου ως προς τον τύπο ή το είδος του. Οι τύποι ή είδη λόγου δεν αποτελούν ανεξάρτητες οντότητες και οι επικαλύψεις τους είναι ιδιαίτερα συνηθισμένο φαινόμενο. Για παράδειγμα σε ποιο είδος / τύπο κειμένου μπορεί να ενταχθεί μια συνέντευξη; Επι-

πλέον, η συνέντευξη ενός ασθενούς στο γιατρό του ή ενός καλλιτέχνη σ' ένα κριτικό, θα εντάσσονταν στον ίδιο τύπο / είδος;

Τα διλήμματα αυτά είναι αναπόφευκτα, εφόσον αναπόφευκτη είναι και η πολυπλοκότητα του επικοινωνιακού φαινομένου· η αντιμετώπισή τους, όμως, οδηγεί το δέκτη ή τον παραγωγό των κειμένων να αποκτήσει γλωσσική επίγνωση, δηλαδή να αντιληφθεί τη γλώσσα ως εργαλείο σκέψης και διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων.

2.3. Διδακτική της κατανόησης

Οι παραπάνω γνωστικές και γλωσσολογικές απόψεις κατέδειξαν ότι η κατανόηση του γραπτού λόγου δεν είναι αποτέλεσμα της διαισθητικής ικανότητας του ατόμου, αλλά μπορεί να γίνει αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας. Στη δεκαετία του '70-'80 παρατηρήθηκε καταιγισμός διδακτικών προγραμμάτων, εκ των οποίων άλλα έχουν περισσότερο γνωστικό και άλλα περισσότερο γλωσσολογικό προσανατολισμό, με έντονα όμως στοιχεία της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης· σε κάθε περίπτωση αξιοποιούν τις θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης που παρουσιάστηκαν στην ενότητα 1.3. Από το σύνολό τους θα αναφέρουμε προγράμματα «έγχυσης», ενσωματωμένα δηλαδή στο αναλυτικό πρόγραμμα (βλ. εν. 1.3.2.)

2.3.1. Προγράμματα γνωστικού χαρακτήρα

Τα προγράμματα αυτά δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών από τις οποίες άλλες αξιοποιούν την ικανότητα του ανθρώπινου νου για ανοδική ή αλληλεπιδραστική επεξεργασία των πληροφοριών, άλλες την ικανότητά του να οργανώνει τις έννοιες σε ιεραρχικές δομές, να τις αναπαριστάνει συμβολικά, να τις επεξεργάζεται άλλοτε στο μικρο- και άλλοτε στο μακρο-επίπεδο του κειμένου και να καταλήγει σε συμπερασμούς που αποδεσμεύουν τον αναγνώστη από το επιφανειακό και διατυπωμένο κείμενο (text based model) και τον κατευθύνουν στην ουσιαστική κατανόησή του (situation model).

Από ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης κατά την επεξεργασία ενός κειμένου παραθέτουμε τις προσφορότερες, κατά τη γνώμη μας, για διδασκαλία και εφαρμογή από τους μαθητές και ερευνητικά τεκμηριωμένες για

την αποτελεσματικότητά τους.

→ τοποθέτηση και επιδίωξη συγκεκριμένων στόχων πριν την ανάγνωση, ώστε ο αναγνώστης να εστιάζει σε συγκεκριμένα σημεία και πληροφορίες και να αντιλαμβάνεται την ανάγνωση ως σκόπιμη νοητική δραστηριότητα.

→ αναζήτηση του γενικού νοήματος (skimming): ο αναγνώστης διατρέχει γρήγορα το κείμενο και τα επιφανειακά χαρακτηριστικά του (τίτλο, είδος κειμένου, πλαγιότιτλους –αν υπάρχουν- θεματικές προτάσεις των παραγράφων), ώστε να προδιατίθεται για τα κύρια νοήματα του κειμένου.

→ αναζήτηση και απόσπασση συγκεκριμένων πληροφοριών (scanning) χωρίς εξαντλητική μελέτη του κειμένου: η στρατηγική αυτή έχει πρακτική αξία στην καθημερινή ζωή, γιατί ο αναγνώστης έρχεται συχνά σε επαφή με όγκο πληροφοριών που δεν μπορεί να διαβάσει λεπτομερώς.

→ εικασία (guessing), η ικανότητα του «μαντέματος» της σημασίας ή της λειτουργίας άγνωστων στοιχείων από τα συμφραζόμενα ή τα γενικότερα νοήματα του κειμένου, ώστε ο αναγνώστης να μην προβαίνει σε αυθαίρετες ενέργειες, όταν δεν κατανοεί κάτι (Μήτσης, 2004).

→ πρόβλεψη (prediction) για το τι μπορεί να ακολουθεί στο κείμενο: διεγείρεται, έτσι η περιέργεια και το ενδιαφέρον του αναγνώστη και εμπλέκεται σε μια διαδικασία σκόπιμη και ενεργητική.

→ ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης (schema theory) σχετικά και με το περιεχόμενο και με τη δομή του κειμένου: «τα σχήματα» λειτουργούν ως προοργανωτές (advance organizer) για την ευκολότερη ανάκληση των πληροφοριών.

→ χαρτογράφηση των κειμένων (mapping): βοηθά την ομαδοποίηση και οργάνωση των πληροφοριών με την οπτικοποίηση (σε διαγράμματα, πίνακες, σχέδια) των σχέσεων μεταξύ των βασικών ιδεών, γεγονότων, εννοιών (Pearson & Gallagher, 1983).

→ εξάσκηση των μαθητών να απαντούν αλλά και να διατυπώνουν οι ίδιοι διάφορους τύπους ερωτήσεων (questioning): οι ερωτήσεις μπορεί να είναι κυριολεκτικής κατανόησης, συμπερασματικές, σύνθεσης (π.χ. πώς συνδέεται μια πληροφορία με μια προηγούμενη), εφαρμογής (π.χ. πώς μπορεί να εφαρμοστεί μια ιδέα σε μια άλλη κατάσταση), κριτικής κατανόησης και αξιολογικής αποτίμησης. Η διαδικασία αυτή εμπλέκει υποχρεωτικά τους μαθητές σε διαδικασίες επεξεργασίας των δεδο-

μένων (McNamara et al, 1996· Κασσωτάκης, 1999· Ματσαγγούρας, 2000).

→ παρακολούθηση της δομής του κειμένου (μακροδομής-μικροδομής) σε σχέση με το είδος του και το σκοπό που εξυπηρετεί· ο έλεγχος της εσωτερικής συνοχής και λογικής αλληλουχίας του κειμένου βοηθά το μαθητή να αντιληφθεί αν κάποια λογικά σφάλματα που εντοπίζονται στο κείμενο οφείλονται στο συγγραφέα ή στη δική του αδυναμία κατανόησης.

→ επαναληπτικό διάβασμα ή επαναληπτική αναθεώρηση (reviewing) του κειμένου στα βασικά του σημεία ή και το περιοδικό σταμάτημα της ανάγνωσης, για να ελεγχθεί η μέχρι του σημείου εκείνου κατανόηση· οι τεχνικές αυτές είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για τους αρχάριους αναγνώστες (Κολιάδης, 2002).

→ περίληψη (summarization)· απαιτεί τεχνικές που οδηγούν στη βαθιά επεξεργασία και κατανόηση του κειμένου, όπως την αναδιατύπωση-παράφραση, τις αναγωγές σε ευρύτερες έννοιες, την απλοποίηση, τη διάκριση των ουσιωδών από τα επουσιώδη. Η περίληψη αντικατοπτρίζει τις μεταγνωστικές δεξιότητες, την κριτική σκέψη και το βαθμό κατανόησης του κειμένου από τον αναγνώστη, γιατί προϋποθέτει υψηλή αφαιρετική σκέψη, μετασχηματισμό δεδομένων, προτασιακή αναπαράσταση του κειμένου, εντοπισμό της δομής του (Παπαϊωάννου-Πατούνα, 2003· Αδαλόγλου, 2000β· Pearson & Gallagher, 1983).

Η δομή των γνωστικών προγραμμάτων αποβλέπει στην ενίσχυση της μεταγνώσης, της ικανότητας δηλαδή των μαθητών να καθοδηγούν τη γνωστική τους δραστηριότητα, να επιλέγουν και να αξιοποιούν τις προαναφερθείσες στρατηγικές (βλ. εν.1.3.2.). Από την πληθώρα αυτών των προγραμμάτων θα αναφέρουμε κάποια ιδιαίτερα δημοφιλή, που προσφέρονται για τη διδασκαλία της κατανόησης επιχειρηματολογικών κειμένων, τα οποία ενδιαφέρουν την εργασία μας.

✓ **K-W-L Plus:** αναπτύχθηκε από τους Carr και Ogle (1987) και Ogle (1986). Η εκπαιδευτική δραστηριότητα αποτελείται από τρία μέρη. Αρχικά ο αναγνώστης προσδιορίζει τι του είναι γνωστό για το θέμα του κειμένου (What do I Know), έπειτα τι θα ήθελε να μάθει περισσότερο για αυτό (What do I Want to learn) και στο τέλος τι έμαθε παραπάνω (What did I Learn), καταγράφοντας ταυτόχρονα σημειώσεις στις τρεις στήλες ενός διαγράμματος που τιτλοφορούνται με τις αντίστοιχες ερωτήσεις. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να υπογραμμιστεί η χρησιμοποίηση της γρα-

φής ως στρατηγικής που διευκολύνει την κατανόηση, καθώς ενθαρρύνει την ανάπτυξη του συλλογισμού και την οργάνωση του προς ανάγνωση υλικού και των σκέψεων του αναγνώστη (Gammill, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διδασκαλία ακολουθούνται τα εξής βήματα:

- βήμα **K** : πριν οι μαθητές διαβάσουν το κείμενο ο εκπαιδευτικός τους προκαλεί σε μια ιδεοθύελλα σχετικά με το τι γνωρίζουν για το θέμα και σε τι προσδοκούν να αναφέρεται το κείμενο. Μ' αυτό τον τρόπο και ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται για το επίπεδο γνώσεων των μαθητών και οι μαθητές εμπλέκονται περισσότερο στην αναγνωστική διαδικασία.

- βήμα **W** : ο εκπαιδευτικός αποσπά ερωτήσεις από τους μαθητές εκμεταλλευόμενος τα ενδιαφέροντα, την περιέργεια και τα αναπάντητα ερωτήματά τους σχετικά με το θέμα. Οι ερωτήσεις – που μπορεί να συνεχίζονται και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης- καταγράφονται ομαδοποιημένα.

- βήμα **L₁** : κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση οι μαθητές καταγράφουν τι έμαθαν ή ελέγχουν ποιες ερωτήσεις της δεύτερης στήλης δεν έχουν απαντηθεί.

- βήμα **L₂** : χαρτογραφούν (mapping) χρησιμοποιώντας το υλικό των στηλών.

- βήμα **L₃** : κάνουν περίληψη στηριζόμενοι στον εννοιολογικό χάρτη που έχουν δημιουργήσει. Η περίληψη λειτουργεί ως τελική αξιολόγηση της κατανόησης του κειμένου.

Η μέθοδος υιοθετεί τη διερευνητική – αποκαλυπτική προσέγγιση, τη συνεργατική μάθηση - εφόσον εφαρμόζεται άνετα σε ομάδες μαθητών – και έχει αξιόλογα αποτελέσματα όχι μόνο σε αδύναμους και επαρκείς αναγνώστες αλλά ιδιαίτερα σε πολυ-πολιτισμικές τάξεις και δίγλωσσους μαθητές.

✓ **Αμοιβαία διδασκαλία (reciprocal teaching)**: αναπτύχθηκε από τις Palinscar & Brown (1984, 1986). Πρόκειται για ένα μοντέλο διδασκαλίας που άπτεται της θεωρητικής προσέγγισης του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και αποτελεί εκδοχή του μοντέλου της «εγκατεστημένης μάθησης» (βλ.εν.1.3.1.). Η διδασκαλία πραγματοποιείται σε συνθήκες συνεργατικής μάθησης στα πλαίσια της οποίας ο κυρίαρχος ρόλος αναγνωρίζεται στο φυσικό διάλογο μεταξύ των μελών των ομάδων, επειδή διαμορφώνει και αποκαλύπτει τις διαδικασίες της σκέψης τους για μια κοινή μαθησιακή εμπειρία: η μάθηση, έτσι, επιτελείται σε αυθεντικές συνθήκες και είναι καταστασιακή (situated learning) (Κουλουμπαρίτη, 2000). Ο διάλογος διε-

ξάγεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αφού διδαχθούν από τον πρώτο ρητά οι τέσσερις στρατηγικές κατανόησης που προτείνει η μέθοδος, και έπειτα μεταξύ μαθητών, καθώς εκφράζουν τη σκέψη τους (μιλούν μέσω των σκέψεών τους) για κάθε στρατηγική που υιοθετείται (Allen, 2003). Με αυτό τον τρόπο η κοινότητα των μαθητών ενισχύει την κατανόηση, ακούγοντας και διορθώνοντας παρανοήσεις που αλλιώς δε θα ήταν εμφανείς.

Η διδασκαλία επιτελείται σε δύο επίπεδα:

α) με τη μέθοδο της Άμεσης Διδασκαλίας (μοντελοποίηση, φωναχτή σκέψη) καθεμιά στρατηγική διδάσκεται χωριστά και, μόνο αφού έχει κατανοηθεί από τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός προχωρά στην επόμενη, μέχρι να φτάσει στην ταυτόχρονη χρησιμοποίησή τους επεξεργαζόμενος ένα κείμενο (Hashey & Connors, 2003). Ο εκπαιδευτικός, διδάσκοντας ως ειδικός τις στρατηγικές, προσφέρει στους μαθητές την απαιτούμενη διαδικαστική και υποθετική γνώση (πού, πότε, πώς, γιατί χρησιμοποιούνται οι στρατηγικές) και εξωτερικεύει με απόλυτη σαφήνεια τον τρόπο που σκέφτεται και εργάζεται, ενώ προσεγγίζει το γνωστικό αντικείμενο (μεταγνώση) (Κουλουμπαρίτση, 2000).

Οι τέσσερις στρατηγικές που υιοθετεί το μοντέλο είναι:

- στρατηγική των ερωτήσεων (questioning) που υποβάλλονται πριν την ανάγνωση του κειμένου και μετά. Οι Palinscar και Brown (1984, 1986) αναφέρουν τρία είδη ερωτήσεων περιεχομένου: οι απαντήσεις τους δίνονται αυτολεξεί στο κείμενο ή διατρέχουν ολόκληρο το κείμενο ή δίνονται από τα συνυποδηλούμενα στοιχεία του κειμένου.
- στρατηγική της διευκρίνισης (clarifying) για τη λύση αποριών και παρανοήσεων, τον εμπλουτισμό λεξιλογίου.
- στρατηγική των προβλέψεων (predictioning). Ο εκπαιδευτικός προκαλεί τους μαθητές να προβλέψουν από την προηγούμενη γνώση τους και τις ενδείξεις του κειμένου τι ακολουθεί· η στρατηγική αυτή εφαρμόζεται πριν την ανάγνωση και κατά τη διάρκειά της.
- στρατηγική της περίληψης (summarizing).

Ας σημειωθεί εδώ ότι σε άλλα μοντέλα συναφή με το μοντέλο της αμοιβαίας διδασκαλίας, όπως το **ISL (Informed Strategies for Learning)**, η άμεση διδασκαλία των στρατηγικών επενδύεται με μεταφορές που διευκολύνουν τους μαθητές να

κατανοούν τις στρατηγικές, όπως: «γίνε ερευνητής της ανάγνωσης» (be a reading detective), «σχεδίασε το ταξίδι της ανάγνωσης» (plan your reading trip), «μάζεψε τις ιδέες σου» (round up your ideas): άλλοτε χρησιμοποιούνται αναλογίες, όπως οι ομοιότητες μεταξύ των σημάτων οδικής κυκλοφορίας και των νύξεων του κειμένου που κατευθύνουν τον αναγνώστη σε ένα αναγνωστικό στόχο (Paris & Oka, 1986; Paris et al, 1983).

β) Ενώ στο πρώτο επίπεδο οι μαθητές είναι σχετικά παθητικοί παρατηρητές, στο δεύτερο καλούνται να κατακτήσουν ενεργητικά τις στρατηγικές και μέσω αυτών το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου, στα πλαίσια της «γνωστικής μαθητείας» (βλ. εν.1.3.1.). Γενικά σε όλα τα μοντέλα που στηρίζονται στην παραπάνω αρχή το τρίπτυχο προτυποποίηση (modeling), καθοδηγημένη πρακτική (guided practice), ανεξάρτητη εφαρμογή (independent practice) είναι κρίσιμο για την ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και την αυτορρύθμιση της μάθησης. Πρόκειται γιαυτό το στάδιο της διδασκαλίας που οι Pearson και Gallagher (1983) ονόμασαν Gradual Release of Responsibility (GRR: βαθμιαία απελευθέρωση από την ευθύνη). Ο ρόλος, δηλαδή, του «δασκάλου» ανατίθεται τώρα στους μαθητές, για να διδάξουν ένα κείμενο ή χωρίο του εφαρμόζοντας τις στρατηγικές. Προβλέπεται ότι όλοι οι μαθητές, που είναι τοποθετημένοι σε ομάδες (ομαδοσυνεργατική μέθοδος), θα υποδυθούν το ρόλο του «δασκάλου» στην ομάδα τους. Οι δραστηριότητες αυτές επενδύονται, όπως προαναφέρθηκε, με διαλόγους μεταξύ «δασκάλου» και εκπαιδευτικού, μέσω των οποίων ο ένας ανατροφοδοτεί τον άλλο. Σταδιακά οι μαθητές εργάζονται μόνοι τους στα πλαίσια της ομάδας τους, ενώ ο εκπαιδευτικός μεταβάλλεται σε παρατηρητή των διαδικασιών που λαμβάνουν μέρος εντός των ομάδων: λειτουργεί περισσότερο υποστηρικτικά και εμπνευστικά (coaching) και παρεμβαίνει μόνο όταν υπάρχει πρόβλημα βοηθώντας με κατάλληλες νύξεις (φθίνουσα καθοδήγηση). Τελικός στόχος είναι η εσωτερίκευση των διαδικασιών από κάθε μαθητή, η αυτονομισή του και η αυτορρύθμιση της μάθησής του (Palinscar & Brown, 1984,1986; Hart & Speece,1998).

✓ **Συνεταιριστική Στρατηγική της Ανάγνωσης (Collaborative Strategic Reading:CSR).** Προτάθηκε από τις Klinger, Vaughn και Schumm και συνδυάζει στοιχεία συνεργατικής μάθησης και αμοιβαίας διδασκαλίας. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες 4-5 ατόμων με διαφορετικό επίπεδο επίδοσης και αλληλοβοηθούνται

στην εφαρμογή μιας διαδοχικής σειράς τεσσάρων στρατηγικών κατανόησης διαβάζοντας ένα κείμενο. Οι στρατηγικές, που αρχικά έχουν διδαχθεί σαφώς από τον εκπαιδευτικό, είναι οι εξής:

- η προεπισκόπηση (όμοια με τις «προβλέψεις» του προηγούμενου μοντέλου).
- η διευκρίνιση δυσνόητων λέξεων μέσω διορθωτικών τεχνικών (επαναληπτικό διάβασμα, παλίνδρομη ανάγνωση, ανάλυση των λέξεων σε προθέματα, επιθέματα, συνθετικά κ.λ.π.)
- η αναζήτηση του κύριου νοήματος μέσω αυτο-ερωτήσεων, όπως: ποιο είναι το σημαντικότερο πρόσωπο, σημείο, χωρίο; Γιατί;
- Wrap up: μετά την ανάγνωση οι μαθητές κατασκευάζουν οι ίδιοι ερωτήσεις για να ελέγξουν την κατανόηση, απαντούν και παρουσιάζουν περιληπτικά τι διδάχθηκαν.

Τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν το καθένα συγκεκριμένο (και εναλλασσόμενο) ρόλο:

- ο καθοδηγητής αποφασίζει τι θα διαβαστεί και ποια στρατηγική θα εφαρμοστεί.
- ένας ειδικός υπενθυμίζει τις τεχνικές που ακολουθούνται για τη διευκρίνιση δυσνόητων λέξεων, χρησιμοποιώντας κάρτες που αναγράφουν τα αντίστοιχα βήματα.
- ένας άλλος ειδικός καθοδηγεί τα μέλη της ομάδας να εκφράσουν με σαφήνεια το νόημα και να προβούν σε εκτιμήσεις γιαυτό.
- ένας τέταρτος προτρέπει τα μέλη να μοιραστούν ιδέες και απόψεις.
- και ένας τελευταίος αναλαμβάνει την τελική εκτίμηση της συζήτησης, επαινεί και ενθαρρύνει (ανατροφοδότηση) (Klinger & Vaughn, 2002; Vaughn, Hughes & Shumm, 1998).

Η διαφορά του μοντέλου από την Αμοιβαία Διδασκαλία έγκειται στη μεθοδικότητα με την οποία οργανώνονται οι συνεργατικές διαδικασίες, μια ιδέα που προφανώς έχει τις καταβολές της σε προϋπάρχουσες διδακτικές προτάσεις, ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη διδακτική πράξη. Αναφερόμαστε συγκεκριμένα στα «**συνεργατικά σενάρια**» (**cooperative scripting**) του Dansereau (1988), ένα μοντέλο στο οποίο οι μαθητές εναλλάσσουν τους ρόλους τους, αναγνώστη (caller) και ακροατή (listener), αξιολογώντας ο δεύτερος την ικανότητα του πρώτου να συνοψίζει τα κύρια σημεία του κειμένου (στο Κολιάδης, 2002: 489). Ιδιαίτερα αποτελεσματικό αποδείχθηκε ερευνητικά και **το μοντέλο της διδασκαλίας μεταξύ συνομηλίκων (peer tutoring)** όπου από τα δύο μέλη ενός ζευγαριού το καθένα αναλαμβάνει ε-

ναλλασσόμενα το ρόλου του δασκάλου ή του μαθητή: ο πρώτος διδάσκει, εξηγεί, διατυπώνει ερωτήσεις, ο δεύτερος απαντά (King, 1998).

✓ Το CSR εμπνέεται από το προγενέστερό του **SMART (Self-monitoring Approach to Reading)** που προτάθηκε από τους Vaughn και Eastes και αποσκοπούσε να ασκήσει τους μαθητές να αξιολογούν οι ίδιοι το βαθμό στον οποίο κατανοούν ένα κείμενο, ασκώντας τους στην εξής στρατηγική: οι μαθητές σταματούν στο τέλος κάθε παραγράφου και ρωτούν τον εαυτό τους: «κατάλαβα την παράγραφο;» Αν καταλαβαίνουν, λένε «click», αποδίδουν με δικά τους λόγια το νόημα και συνεχίζουν· αν όχι, λένε «clunck» και προσπαθούν να επισημάνουν τα σημεία που δημιουργούν δυσκολίες και διατυπώνουν ερωτήσεις που μπορεί να τους οδηγήσουν στη λύση (Underwood, 1997). Το σλόγκαν «click - clunck» χρησιμοποιείται ως σηματοδότης για το δάσκαλο και τον ίδιο το μαθητή της δυσχερούς ή ευχερούς ανάγνωσης.

✓ **PQ4R:** Η ονομασία του μοντέλου, που προτάθηκε από τους Thomas και Robinson προέρχεται από τα αρχικά γράμματα των λέξεων: **P**review (επισκόπηση), **Q**uestion (ερώτηση), **R**ead (ανάγνωση), **R**eflection (διασκεπτική επεξεργασία), **R**ecite (διήγηση), **R**eview (ανακεφαλαίωση). Πιο συγκεκριμένα:

- Αρχικά ο αναγνώστης επισκοπεί το κείμενο (π.χ. τίτλους, υπότιτλους, αρχή παραγράφων...), ενεργοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση και προϊδεάζεται για το περιεχόμενό του.

- Ακολουθεί διατύπωση ερωτήσεων που εγείρονται από την επισκόπηση.

- Έπειτα κάνει ανάγνωση του κειμένου, προσπαθώντας να απαντήσει στις ερωτήσεις και να εντοπίσει τις κύριες ιδέες του κειμένου.

- Σ' ένα τέταρτο βήμα ο αναγνώστης επεξεργάζεται το κείμενο, συνδέει τις βασικές έννοιες μεταξύ τους, επιλέγει αντιφάσεις που προκύπτουν, επιβεβαιώνει τις αρχικές του προσδοκίες για το περιεχόμενό του.

- Σε μια μετέπειτα φάση –ίσως την κυριότερη– ο αναγνώστης εξασκείται στην απομνημόνευση απαντώντας σε ερωτήσεις που θέτει, οργανώνοντας το υλικό του κειμένου, ώστε να είναι ικανός να το διηγηθεί. Η διήγηση, που μπορεί να αναφέρεται σε μικρότερα ή μεγαλύτερα τμήματα του κειμένου, είναι ο κύριος στόχος αυτού του μοντέλου, γιατί υποστηρίζεται ότι ο αναγνώστης που γνωρίζει πως πρόκειται να διηγηθεί ό,τι διάβασε αποκτά κίνητρα, επεξεργάζεται και ανασύρει ευκολότερα

τις πληροφορίες .

- Στο τέλος ανακεφαλαιώνεται η μαθημένη γνώση με την επαναδιήγηση ολόκληρου του κειμένου, χωρίς όμως ο αναγνώστης να ανατρέχει σ' αυτό και γίνεται ένας τελικός έλεγχος της κατανόησης.

Η μέθοδος αυτή προσφέρεται όχι μόνο για τη μελέτη ενός κειμένου, αλλά ιδιαίτερα για την ανάγνωση ευρύτερων ενοτήτων ή βιβλίων (Glover et al, 1990· Slavin, 1997· Κολιάδης, 2002:483).

✓ Οι Shumm και Mangrum (1991) πρότειναν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επικεντρώνεται στην άσκηση δεξιοτήτων πριν την ανάγνωση, ούτως ώστε οι αναγνώστες να οργανώνουν τις προβλέψεις τους για τη δυσκολία του κειμένου σε σχέση με την ιδιοσυγκρασία τους. Το πρόγραμμα είναι γνωστό με το ακρόνυμο **FLIP**, επειδή στηρίζεται στις εξής στρατηγικές:

-ο αναγνώστης εξετάζει από τα επιφανειακά χαρακτηριστικά του κειμένου πόσο προσφιλές τού είναι το κείμενο (**Friendliness**)

-επικεντρώνεται στη γλώσσα του κειμένου και εντοπίζει άγνωστες λέξεις-όρους, φράσεις (**Language**)

-ακολουθώς αποφασίζει πόσο ενδιαφέρον είναι το κείμενο (**Interest**)

-τέλος, αξιολογεί την προγενέστερη γνώση του σε σχέση με το θέμα του κειμένου (**Prior knowledge**).

2.3.2. Προγράμματα γλωσσολογικού χαρακτήρα

Διδακτικές προτάσεις για την ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν κατατίθενται και από την Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία. Η μετάθεση του ενδιαφέροντος της Θεωρητικής Γλωσσολογίας από τη γραμματική της λέξης /πρότασης στη γραμματική του κειμένου ως ελάχιστης σημασιολογικής μονάδας που τα νοήματά της διαμορφώνονται από τα περιβάλλοντα πλαίσια, γλωσσικά και εξωγλωσσικά / καταστασιακά, η αντίληψη ότι ο «Λόγος» (discourse) και το είδος του κειμένου (genre) καθορίζονται από τη δομή και τις διαδικασίες της κοινωνίας (βλ. εν.2.2.2.4.) οδήγησαν σε νέες αντιλήψεις για τον τρόπο επεξεργασίας ενός κειμένου και διδακτικές παρεμβάσεις που ξεφεύγουν από τις δομιστικού προσανατολισμού αναλύσεις του παρελθόντος και εστιάζουν στον επικοινωνιακό χαρακτήρα

της γλώσσας. Οι διδακτικές προτάσεις που ακολουθούν διαπνέονται από αυτή την αντίληψη και συγκεκριμένα από την Ανάλυση Λόγου και την Παιδαγωγική των κειμενικών ειδών.

✓ Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων σε ένα κείμενο του δίνουν τη διακριτική του μορφή, γιατί οι κοινωνικο-πολιτισμικές και ιδεολογικές πρακτικές βρίσκουν ανταπόκριση στη γλώσσα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999), υποστηρίζουν οι αναλυτές του Λόγου. Κατά την επεξεργασία, λοιπόν, ενός κειμένου ο αναγνώστης πρέπει να το εξετάζει ως μια κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ δύο τουλάχιστον συμμετεχόντων σ' αυτό: του συγγραφέα και του αναγνώστη. Η εξέταση αυτών των γενικότερων παραμέτρων οδηγεί στην αναζήτηση ειδικότερων: ποιος μιλά, τι λέει, σε ποιον, πού (διάυλος, πηγές δημοσίευσης), πώς είναι δομημένο το κείμενο, πώς δηλαδή μεταβιβάζει τις πληροφορίες του. Οι τέσσερις πρώτοι παράμετροι συνθέτουν ένα επικοινωνιακό γεγονός από το οποίο καθορίζεται η τελευταία (πώς), οι ρητορικές δηλαδή και γλωσσικές επιλογές με τις οποίες εκφράζεται (Myers, 1990). Ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τους μαθητές με τις κατάλληλες γνωστικές στρατηγικές να εντοπίζουν και να χρησιμοποιούν τα επιφανειακά γλωσσικά χαρακτηριστικά του κειμένου που τους βοηθούν να απαντήσουν στα ερωτήματα τα οποία αντιστοιχούν στις παραπάνω παραμέτρους, ώστε να φτάσουν στα βαθύτερα νοήματά του. Η διαδικασία ανάλυσης των ερωτημάτων αυτών κατά σειρά ταυτίζεται ουσιαστικά με τα βήματα της αναγνωστικής διαδικασίας (Harvey, 1997).

✓ Από την πλευρά της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου στόχος κατά την ανάγνωση ενός κειμένου είναι η επισήμανση εκείνων των χαρακτηριστικών του που εξυπηρετούν σκοπιμότητες και εκφράζουν κυρίαρχες κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές απόψεις (βλ. «κριτική κατανόηση», εν.2.1.). Ας σημειωθεί εδώ ότι το ενδιαφέρον της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου εστιάζεται σε κείμενα κοινωνικού ενδιαφέροντος και σε ζητήματα που έχουν συνέπειες για τη ζωή ενός μεγάλου αριθμού ανθρώπων. Οι στρατηγικές και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε μια «κριτική ανάγνωση» δεν είναι αυστηρά καθορισμένα, προτείνεται όμως μια τυπική μεθοδολογία που μπορεί να εφαρμοστεί προσαρμοστικά από έναν εκπαιδευτικό στο περι-

βάλλον της τάξης. Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί στα πλαίσια της προσέγγισης αυτής κατατίθεται από τον Huckin (1997):

Ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τους μαθητές να προσεγγίσουν το κείμενο σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο τους παροτρύνει να διαβάσουν το κείμενο ως συνήθεις, ανυποψίαστοι αναγνώστες που επιδιώκουν να το κατανοήσουν σε γενικές γραμμές. Στο δεύτερο τους υποδεικνύει ένα κριτικό τρόπο ανάγνωσης, διατηρώντας όμως στη σκέψη τους την αρχική ανάγνωση, ώστε να μπορούν αργότερα να διαπιστώσουν τις αρχικές τους παραπλανήσεις. Έμφαση, λοιπόν, δίνεται στο δεύτερο στάδιο που πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα:

- **Στο σύνολο του κειμένου.** Οι μαθητές εντοπίζουν:

- το είδος (genre) ή τον τύπο (type) του κειμένου, που φανερώνει τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα και το σκοπό του

- το πλαίσιό του (framing)· ο όρος εδώ αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας οργανώνει το περιεχόμενο, ώστε άλλα σημεία να έχουν εξέχουσα θέση, να βρίσκονται στο «προσκήνιο» (foregrounding) και άλλα στο «παρασκήνιο» (backgrounding). Με αυτή την έννοια το «πλαίσιο» υποδηλώνει την οπτική γωνία του συγγραφέα.

- τις παραλείψεις (omissions): ό,τι δεν αναφέρει ο συγγραφέας –ενώ θα αναμενόταν- ό,τι δεν υποβάλλεται απ' αυτόν σε διερεύνηση, με αποτέλεσμα μια σημαντική πλευρά του θέματος να αποσιωπείται

- τις προϋποθέσεις (presuppositions), τις χρήσεις δηλαδή της γλώσσας που πιθανά δεν αφήνουν περιθώρια για άλλη εναλλακτική ερμηνεία

- το ύφος (register), αλλά και τις πιθανές διαφορές ύφους (discursive differences) εντός του ίδιου κειμένου.

- **Ανάγνωση πρόταση-πρόταση.** Οι μαθητές με εργαλείο τα γραμματικά και συντακτικά στοιχεία του κειμένου εντοπίζουν:

- το θέμα κάθε πρότασης, αν αυτό συνδέεται με το γενικότερο θέμα του κειμένου ή με το θέμα της επόμενης πρότασης, αν ο συγγραφέας του δίνει ή όχι περίοπτη θέση μέσα στο κείμενο

- τις σχέσεις ισχυρού-ασθενή, δράστη-παθόντος που διατυπώνονται ή υποδηλώνονται

- τις διαγραφές ή τις παραλείψεις που επιτυγχάνονται από το συγγραφέα με τις ονο-

ματοποιήσεις και την παθητική σύνταξη

-τις προϋποθέσεις, με την έννοια που αναφέρθηκαν και στο προηγούμενο επίπεδο
-τους υπαινιγμούς, τις εσκεμμένες από το συγγραφέα υποδηλώσεις, τις διττές έννοιες ή τα σημεία που μπορούν να ερμηνευτούν πολλαπλά.

• **Επεξεργασία σε επίπεδο λέξεων και εννοιών.** Οι μαθητές σε ένα λεπτομερέστερο επίπεδο ερμηνεύουν τις λέξεις και τις έννοιες με βάση τη συχνότητα χρήσης τους, την κυριολεκτική ή μεταφορική εκφορά τους, τα σχήματα λόγου και την ευρύτερη γνώση-εμπειρία τους σχετικά με αυτές. Ελέγχουν, επίσης, την τροπικότητα (modality), τον τόνο δηλαδή των δηλώσεων του συγγραφέα, το βαθμό βεβαιότητας ή επιτακτικότητας που εκφράζει.

✓ **Ανάλυση κειμένου με βάση το κειμενικό είδος (genre analysis).** Σε αυτή την προσέγγιση η ανάλυση του κειμένου επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι χρήστες της γλώσσας χειρίζονται τις «συμβάσεις» του εκάστοτε κειμενικού είδους, για να επιτύχουν μια ποικιλία στόχων. Η κατανόηση του κειμένου υπό το πρίσμα αυτό εξαρτάται από την εξοικείωση του αναγνώστη με τα οργανωτικά γνωρίσματα και το γλωσσικό κώδικα που κάθε είδος χρησιμοποιεί αλλά και τις κοινωνικές συμβάσεις που υποδηλώνονται σε αυτό (βλ. εν. 2.2.2.4.). Επομένως, ο εκπαιδευτικός που αποσκοπεί στην ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών του πρέπει να επικεντρωθεί στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Προτείνονται δύο τρόποι διδασκαλίας:

- η ρητή και σαφής παρουσίασή τους από τον εκπαιδευτικό με τη μέθοδο της Άμεσης Διδασκαλίας και
- η εκπαίδευση των μαθητών σε μια στρατηγική ανάγνωση αξιοποιώντας τις γνωστικές παρεμβάσεις που έχουν προαναφερθεί. Υποστηρίζεται ότι μέσα από τη χρήση γνωστικών στρατηγικών κατανόησης και ειδικά τη διάκριση κύριων και δευτερευουσών ιδεών, την αναζήτηση τίτλων-υπότιτλων, τη χαρτογράφηση, την περίληψη, την αναζήτηση της συνοχής του κειμένου, οι μαθητές συνειδητοποιούν την ποικιλία, τις δομές και τις λειτουργίες των κειμενικών ειδών που επεξεργάζονται (Grabe, 1997; Bhatia, 1996).

Μια ενδιαφέρουσα διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών

αναπτύχθηκε πρόσφατα στην Αυστραλία: στην πρόταση αυτή η έννοια του κειμενικού είδους προσαρμόζεται στη Συστημική-Λειτουργική γραμματική του Halliday (βλ.εν.1.2.) και αποσκοπεί να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να χειρίζονται την «επιστημική» (αφηρημένη, συμβολική και τεχνική) γλώσσα του ακαδημαϊκού, κυρίως, λόγου μέσα από την εξοικείωσή τους με τα αντίστοιχα κειμενικά είδη με τα οποία αυτός εκφέρεται, με απώτερο στόχο τα «αντισταθμιστικά οφέλη αυτής της διδασκαλίας στη γνώση που αποκομίζουν οι μαθητές» (Macken-Horagick, 2000:79)

Το διδακτικό αυτό πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη του τρεις παραμέτρους:

- α) το κειμενικό είδος, τις οργανωτικές του δομές
- β) το επίπεδο ύφους, την επίδραση δηλαδή των παραγόντων της περιστασης επικοινωνίας στα νοήματα του κειμένου και συγκεκριμένα το πεδίο, τους συνομιλιακούς ρόλους και τον τρόπο (βλ. εν.2.2.2.1.)
- γ) το περιεχόμενο, το ευρύτερο δηλαδή πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση, που αποτελείται από τρία επιμέρους επίπεδα:
 - το «καθημερινό» (οικογένεια, κοινότητα)
 - το «εξειδικευμένο» (σχολείο)
 - το «αυτοπαθές»: το επίπεδο αυτό διαμορφώνεται από τη διεπίδραση των δύο πρώτων και αναφέρεται στη μάθηση που απορρέει από τη σύνδεση και αντιπαράθεση των ατομικών και κοινωνικών εμπειριών του ατόμου με τις ειδικές γνώσεις που λαμβάνει από τη σχολική εκπαίδευση.

Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει στη διαδικασία ανάγνωσης του κειμένου και τους τρεις αυτούς παράγοντες ως εξής:προκαλεί τους μαθητές να εξετάσουν ένα θέμα (πεδίο) μέσα από την καθημερινή τους εμπειρία (καθημερινό πεδίο μάθησης), δηλαδή να ελέγξουν τις σχέσεις, τους ρόλους και τις συμπεριφορές, τις στάσεις (συνομιλιακούς ρόλους) που εκδηλώνονται στην ευρύτερη κοινότητα σχετικά με αυτό το θέμα, τον τρόπο και το κανάλι επικοινωνίας (τρόπος) μέσω των οποίων εκφράζονται γλωσσικά οι συνομιλιακοί ρόλοι και το είδος του κειμένου που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι στην καθημερινή τους αλληλεπίδραση, για να αποτυπώσουν τα νοήματα που κατασκευάζουν. Έπειτα δίνει ένα κείμενο ακαδημαϊκού κυρίως χαρακτήρα (εξειδικευμένο πεδίο) που αναφέρεται στο ίδιο θέμα και προτρέπει τους μαθητές κατά την ανάγνωσή του να εξετάσουν τους αντίστοιχους παράγοντες (πεδίο, συνομιλιακούς ρόλους, τρόπο, κειμενικό είδος). Σε αυτό το επίπεδο αναδεικνύεται

ο χαρακτήρας του ακαδημαϊκού λόγου (συστηματικότητα, επιστημονικότητα, ειδικοί ρόλοι, επιδίωξη αντικειμενικής και απρόσωπης γνώσης), η ικανότητα της ακαδημαϊκής γλώσσας να «κατασκευάζει» με γραπτές μορφές λόγου πραγματικότητες απαιτητικότερες από εκείνες της καθημερινότητας που συχνά μάλιστα ανατρέπονται από τις πρώτες.

Σκοπός αυτής της διδασκαλίας είναι να διαπιστώσουν οι μαθητές (αυτοπαθές επίπεδο) ότι:

α) οι τρεις παράγοντες του ύφους είναι μεταβλητοί ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας και από κοινού επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές των χρηστών της γλώσσας

β) τα κειμενικά είδη έχουν μια χαρακτηριστική δομή που αποτελεί μέσο επίτευξης στόχων, υιοθετούν το κατάλληλο για το είδος ύφος και επομένως αποτυπώνονται με συγκεκριμένα ρητορικά στοιχεία

γ) υπάρχουν ανταγωνιστικά είδη λόγου που εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς, αναπαράγουν κυρίαρχες μορφές γνώσης και σκοπιμότητες που αντανakλούν την ποικιλομορφία της κοινωνίας, στηρίζουν ή ανατρέπουν την κοινωνική εμπειρία (Macken-Horarick, 2000· Christie, 1993).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο :ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

3.1. Εισαγωγή

Ίσως η παλαιότερα χρονικά τοποθετημένη επιδίωξη του σχολείου είναι παραγωγή γραπτού λόγου. Από την εποχή ακόμα του Σωκράτη και του Αριστοτέλη αναγνωρίστηκε ότι η δύναμη του γραπτού λόγου εξυπηρετεί τους δημιουργούς του και χειραγωγεί τους αποδέκτες του και προτάθηκαν απόψεις για τη συστηματική διδασκαλία του, την οποία διαπιστώνουμε στις προσπάθειες των ρητοροδιδασκάλων (Ισοκράτης – Σοφιστές) να εξοικειώσουν τους μαθητές με τις δομές και τους κανόνες σύνθεσης ποικίλων ρητορικών λόγων (Ματσαγγούρας, 2004:55)

Παρόλα αυτά μέχρι τη δεκαετία του 1960 - και στην Ελλάδα για δύο ακόμη δεκαετίες - δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη διδακτική πρόταση της παραγωγής γραπτού λόγου. Η διδασκαλία της γραπτής έκφρασης στηρίχθηκε στην επαφή των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα (παραδοσιακό μοντέλο), με την ελπίδα ότι ως κείμενα δόκιμων συγγραφέων θα υποδείκνυαν στους μαθητές την τέχνη του λόγου που θα πρέπει και οι ίδιοι να υιοθετήσουν στα δικά τους γραπτά. Οι λογοτεχνικές θεωρίες, μάλιστα, που αναπτύχθηκαν για την ανάλυση και αξιολόγηση των λογοτεχνικών κειμένων τροφοδότησαν με τις αντίστοιχες αντιλήψεις τους εκπαιδευτικούς για τα κριτήρια που πρέπει να πληρεί ένα επιτυχημένο μαθητικό κείμενο, κριτήρια που επικεντρώθηκαν κυρίως στο περιεχόμενο (φιλολογική θεωρία), τα γλωσσικά χαρακτηριστικά με τα οποία επενδύεται το περιεχόμενο, δηλαδή τη μορφή (φορμαλιστική θεωρία) και τη δομή, δηλαδή τις κειμενικές συμβάσεις (δομιστική θεωρία) (Ματσαγγούρας, 2004). Η παραδοσιακή, δηλαδή, ρητορική επικεντρώθηκε στις κοινωνικές λειτουργίες που υπηρετεί ένα κείμενο, τους σκοπούς του και τα στιλιστικά χαρακτηριστικά του (Bazerman & Prior, 2005).

Από τη δεκαετία του 1970 η έρευνα κινήθηκε από τη γλωσσική και βασισμένη στο κείμενο προσέγγιση, που ενδιαφέρεται για τη δομή και την οργάνωση του κειμένου, σε μια διαδικαστική προσέγγιση που συνδέθηκε με την προσωπική έκφραση και τις γνωστικές διαδικασίες που εκτελεί ο συγγραφέας. Υπό την επίδραση της Γνωστικής Ψυχολογίας το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από τη μορφή και τις λειτουργίες του γραπτού κειμένου στη διαδικασία συγγραφής του (Flower & Hayes,

1981) και στα χαρακτηριστικά του καλού και αρχάριου συγγραφέα (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Στη δεκαετία του 1980 η Κριτική προσέγγιση στην εκπαίδευση ανέδειξε τη σύνθετη διασύνδεση μεταξύ ιδεολογίας, δύναμης και ταυτότητας στην εκπαιδευτική πρακτική, ενώ η Κοινωνική προσέγγιση άρχισε να εξετάζει λεπτομερώς τις ποικίλες διαδικασίες και τα πλαίσια της παραγωγής γραπτού λόγου σε φυσικά πολιτισμικά πλαίσια (σχολεία, εργασιακούς χώρους, κοινότητες). Εν τω μεταξύ η ένταξη ποικίλων κοινωνικών στρωμάτων στη μέση και ανώτατη εκπαίδευση, αλλά και η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης, που είχε ήδη ξεκινήσει, απαίτησαν θεωρητικά και ερευνητικά εργαλεία ευαίσθητα στις ποικιλίες της γλώσσας που χρησιμοποιείται στα διάφορα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Αυτή η απαίτηση οδήγησε τις δύο τελευταίες δεκαετίες στην εξερεύνηση των κειμενικών ειδών και τη χρήση τους (Bazerman & Prior, 2005).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι τα μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) αυτά που εστιάζουν στο περιεχόμενο του παραγόμενου κειμένου β) αυτά που εστιάζουν στις διαδικασίες που ακολουθεί ο συγγραφέας κατά την παραγωγή ενός κειμένου και γ) σε αυτά που αναγνωρίζουν τον καθοριστικό ρόλο του πλαισίου εντός του οποίου παράγεται ένα κείμενο (Ματσαγγούρας, 2004· Σπαντιδάκης, 1998). Στην πρώτη κατηγορία εντάσσεται το παραδοσιακό μοντέλο, στη δεύτερη το μοντέλο της Ελεύθερης Έκφρασης και τα γνωστικά - διαδικαστικά μοντέλα και στην τρίτη η κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση και η προσέγγιση με βάση τα κειμενικά είδη. Παρακάτω παραθέτουμε τις βασικές θεωρητικές αρχές κάθε μοντέλου και τις αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις που καταθέτουν.

3.2. Μοντέλα παραγωγής του γραπτού λόγου

3.2.1. Παραδοσιακό μοντέλο

Το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας είναι βαθύτατα επηρεασμένο από τη φιλολογική ερμηνευτική θεωρία της λογοτεχνίας που έδινε έμφαση στο περιεχόμενο του κειμένου (κληρονομιά από την ποιητική και ρητορική της αρχαιότητας) και τη φορμαλιστική θεωρία που αναδείκνυε τη μορφή και τη γλώσσα του κειμένου ως

κύρια μέσα με τα οποία το κείμενο αποκτά λογοτεχνικότητα (Ματσαγγούρας, 2004). Την προτεραιότητα στη γλώσσα του κειμένου ενίσχυσε και ο δομισμός (βλ. εν. 1.2.) υποστηρίζοντας ότι το νόημα του κειμένου πηγάζει από τις δομές του και τη σχέση των μερών του που το αναδεικνύουν σε όλο με γλωσσική ενότητα (Σοφουλάκης, 1997). Επομένως, η σύνθεση ενός κειμένου αντιμετωπίστηκε ως υπόθεση επιλογών περιεχομένου, οργάνωσης, ύφους, σύνταξης. Οι Flower & Hayes (1981) σε μια σύντομη ανασκόπηση της ρητορικής αντίληψης του γραπτού λόγου που κυριαρχούσε πριν το 1980 διαπιστώνουν ότι οι επιλογές αυτές καθορίζονται κατά τους οπαδούς της ρητορικής από:

- τους σκοπούς του συγγραφέα - να πληροφορήσει, να πείσει, να εκφραστεί ή να διαχειριστεί τη γλώσσα για προσωπική του έκφραση
- την αίσθηση του συγγραφέα για το ακροατήριό του
- τη ρητορική κατάσταση γενικότερα, η οποία συνίσταται σε: α) μια απαίτηση (που επιβάλλει μιαν απάντηση) β) ένα ακροατήριο και γ) ένα σύνολο περιορισμών που προκύπτει από τους δύο άλλους παράγοντες. Η ανταπόκριση του συγγραφέα σ' αυτή τη ρητορική κατάσταση καθορίζεται από τη φαντασία και την ικανότητά του, από το ρεπερτόριο των λεξιλογικών και συντακτικών του γνώσεων. Στο νου του συγγραφέα υπάρχει ένα νόημα που για να αποδοθεί εύστοχα απαιτούνται οι καλύτερες λεξιλογικές και συντακτικές επιλογές.

Υπό το πρίσμα αυτής της αντίληψης, που διαιωνίστηκε για πολλές δεκαετίες, η επιτυχημένη σύνθεση ενός κειμένου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το έμφυτο ταλέντο του μαθητή. Ο μύθος του «αυτόνομου συγγραφέα» που γράφει από έμπνευση ή καθοδηγείται από τη διαισθητική του ικανότητα εφησύχασε τους δασκάλους που περιορίστηκαν στην ανάγνωση πρότυπων λογοτεχνικών κειμένων ή δοκιμίων πρόσφορων προς μίμηση από τους μαθητές, εμμένοντας στην ανάδειξη των φορμαλιστικών τους χαρακτηριστικών, στον τρόπο με τον οποίο δομούνται και τις γλωσσικές επιλογές με τις οποίες εκφράζονται (Hillocks, 1984). Παραδειγματική έκφραση αυτής της διδακτικής αντίληψης αποτελεί το μοντέλο των πέντε παραγράφων που μούσε τους μαθητές στην παραγωγή δοκιμίου ακολουθώντας μια τυποποιημένη δομή: εισαγωγή - τρεις παράγραφοι ανάπτυξης του θέματος - συμπέρασμα. Το δοκίμιο των πέντε παραγράφων είναι ένα είδος κειμένου που αποδίδεται στο φιλόσοφο Petrus Ramus (16ος αι). Ως πρότυπο κείμενο ήταν κατάλληλο, για να αναδείξει

τη μορφή και τη δομή ως επαρκή στοιχεία ενός καλογραμμένου κειμένου. Εκείνο που απέμενε ήταν η ικανότητα των μαθητών να μεταφέρουν μιμητικά τα φορμαλιστικά χαρακτηριστικά της μορφής και στα δικά τους κείμενα (Johnson et al, 2003:137).

Προτεραιότητα δόθηκε, επομένως, στην άσκηση των μαθητών σε γραμματικο-συντακτικές δεξιότητες και κατάλληλες εκφραστικές επιλογές. Ειδικότερα υπό την επίδραση της Μετασχηματιστικής Γραμματικής του Chomsky (βλ. εν. 1.2.) οι γραμματικο-συντακτικές δεξιότητες θεωρήθηκαν σημεία αναφοράς, για να αντιμετωπίσουν οι μαθητές τα προβλήματα που τους δημιουργεί η συγγραφή ενός ολοκληρωμένου κειμένου, ξεκινώντας από τη σύνταξη προτάσεων, τη σύνδεσή τους κι έπειτα τη σύνδεση μεταξύ παραγράφων (Ματσαγγούρας, 2004). Έτσι, η διδασκαλία του γραπτού λόγου ταυτιζόταν κυρίως με τη διδασκαλία της γραμματικής και της σύνταξης, που θεωρήθηκαν οι κύριες προϋποθέσεις για την επίτευξη ενός εντυπωσιακού γραπτού κειμένου (Hillocks, 1984). Πολύς χρόνος καταναλωνόταν στους γραμματικούς όρους (χρόνος, πτώση, αριθμός, φωνή), στα μέρη του λόγου, των προτάσεων, στα χαρακτηριστικά των σωστά επεξεργασμένων προτάσεων και παραγράφων (Nystrand et al, 1993).

Αυτή η διδακτική στάση δεν ήταν αποτέλεσμα μόνο της επίδρασης των λογοτεχνικών θεωριών και της μονομερούς γλωσσολογικής αντίληψης ότι η μορφή του λόγου ταυτίζεται με τη γλώσσα, αλλά και της επιρροής του Συμπεριφοριστικού μοντέλου μάθησης που υπέδειξε τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση (Άμεση διδασκαλία) ως την καλύτερη πρόταση συστηματικής διδασκαλίας μηχανοποιημένων δεξιοτήτων γραφής, έκφρασης, στιλιστικών, δομικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών, εξουδετερώνοντας αυτά που δεν είναι εύκολο να διδαχτούν: ιδέες, σκέψεις, προβληματισμούς (Ζερβού, 1999).

Ανακεφαλαιωτικά, στα πλαίσια της παραδοσιακής αντίληψης, η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου διαμόρφωσε τα εξής χαρακτηριστικά:

- η διαδικασία σύνθεσης ενός κειμένου θεωρήθηκε γραμμική διαδικασία υπό δύο έννοιες: πρώτον, απαιτούσε μη συνεχείς μορφολογικές και γραμματικές υποδεξιότητες (ορθογραφίας, σύνταξης, στίξης λεξιλογίου) στις οποίες οι μαθητές εξασκούσαν, για να τις μεταφέρουν στο γραπτό τους κείμενο ως μοναδικές προϋποθέσεις για να είναι επιτυχημένο. Δεύτερον, η διαδικασία εκτελείται σε τρία

βασικά βήματα: το περίγραμμα της γραφής, τη γραφή και την ξαναγραφή (Σπαντιδάκης, 1998).

- ο δάσκαλος ήταν ο μοναδικός αποδέκτης του μαθητικού γραπτού, κριτής του ταυτόχρονα, αλλά και μοναδικός γνώστης στα μάτια του μαθητή της «ορθής γνώσης» (Μήτσης, 2004). Το γεγονός αυτό ανάγκαζε το μαθητή να γράφει εκείνα που μάντευε ότι ο δάσκαλος ήθελε ακούσει, προσπερνώντας έτσι τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γραφής. Η κριτική του δασκάλου, περιορισμένη στη διόρθωση των ορθογραφικών και εκφραστικών λαθών και σε γενικόλογες παρατηρήσεις κρατούσε ανυποψίαστους τους μαθητές για τις διαδικασίες της παραγωγής γραπτού λόγου και επικέντρωνε το στόχο τους σε ένα αποδεκτό από το δάσκαλο τελικό προϊόν (Σπαντιδάκης, 1998). Επέμενε υπερβολικά στις ιδιότητες των κειμένων, στη «φόρμα» παρά στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα διαπραγματεύονται σύνθετους στόχους κατά την παραγωγή (Nystrand et al, 1993). Χωρίς να παρέχει στους μαθητές πραγματική ανατροφοδότηση, ελάχιστα μπορούσε να βελτιώσει τις αδυναμίες τους στη σύνθεση (Hillocks, 1984), με αποτέλεσμα από τη μια ο δάσκαλος να έχει την ψευδαίσθηση ότι βοηθά τους μαθητές στη γραπτή έκφραση και από την άλλη να διαιωνίζεται μια μοιρολατρική στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο και στην αποδοχή και από τους ίδιους μιας βαθιάς πίστης ότι, αν δε διαθέτουν το έμφυτο ταλέντο και τη διαισθητική ικανότητα να μιμούνται πρότυπα κείμενα, δεν μπορούν να παράγουν επιτυχώς δικά τους και ότι η γραφή είναι καταναγκασμός που επιβάλλεται έξωθεν.

Η παραδοσιακή - φορμαλιστική διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου δεν υποστηρίχθηκε από την επιστημονική διερεύνηση. Αναδείχθηκε, όπως προαναφέρθηκε, από τους κριτικούς της λογοτεχνίας και υιοθετήθηκε από τους εκπαιδευτικούς απώσης μιας συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης για την παραγωγή του γραπτού λόγου. Το μόνο θετικό στοιχείο που μπορούμε να εντοπίσουμε σ' αυτή είναι η άμεση διδασκαλία των συμβάσεων και των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι δόκιμοι συγγραφείς, εφόσον υπάρχουν είδη λόγου που χαρακτηρίζονται από κοινά δομικά στοιχεία και μοτίβα (βλ. εν. 2.2.2.4.), τα οποία οι συγγραφείς πρέπει να γνωρίζουν (Ματσαγγούρας, 2004), όχι μόνο για να παράγουν κείμενα που θα υπακούουν στις συμβάσεις του είδους τους, αλλά και για να κατανοούν το ρόλο αυτό των συμβάσεων στην επίτευξη ενός επικοινωνιακού κειμένου. Εξάλλου, η ανάδει-

ξη των κειμενικών δομών -ακόμη και στο δοκίμιο των πέντε παραγράφων - μπορεί να ενισχύσει την ικανότητά των μαθητών να παράγουν και να εκφράζουν ιδέες, αν η δομή γίνει αντιληπτή ως μέσο διαλογικής έκφρασης μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη (Johnson et al, 2003:141).

3.2.2. Μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης

Οι αντιδράσεις προς την ακαμψία και τους περιορισμούς του παραδοσιακού μοντέλου, οι επιδράσεις των ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών του Applebee για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και οι εποικοδομιστικές απόψεις του Piaget και του Vygotsky για το ρόλο του προσωπικού παράγοντα στην οικοδόμηση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2004) οδήγησαν στην υποστήριξη ενός μοντέλου παραγωγής γραπτού λόγου που βρίσκεται στον αντίποδα της παραδοσιακής προσέγγισης και αποσκοπεί, όπως υποστηρίζει, στην απελευθέρωση της προσωπικής έκφρασης του μαθητή - συγγραφέα.

Το μοντέλο της Ελεύθερης έκφρασης εντάσσεται στα πλαίσια του κινήματος της ολικής γλώσσας που αντιλαμβάνεται τη γραπτή γλώσσα ως υπερ-σύστημα επιμέρους υποσυστημάτων (φωνημικό, συντακτικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό) τα οποία αλληλοδιαπλέκονται κατά τη χρήση τους για τις ανάγκες μιας γνήσιας γραπτής επικοινωνίας και υποστηρίζει ότι οι αντίστοιχες δεξιότητες κατακτούνται από ένα συγγραφέα σε συνθήκες αυθεντικής παραγωγής λόγου. Οι ευκαιρίες γραπτής επικοινωνίας σε τέτοιες συνθήκες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τις προσωπικές τους ιδέες και να τις εκφράσουν με το δικό τους τρόπο, να τις μεταδώσουν χωρίς να ανησυχούν για τα λάθη τους, εφόσον η παρουσία των λαθών είναι φυσική και εγγενής στην εξελικτική πορεία των μαθητών. Ο εντοπισμός των λαθών από τους ίδιους τους μαθητές και η κατάκτηση των δεξιοτήτων τους θα προκύψουν ως φυσικό επακόλουθο της ανάγκης τους να εκπληρώσουν το στόχο για τον οποίο γράφουν (επικοινωνία, πειθώ, απόλαυση...), δοκιμάζοντας τις γλωσσικές επιλογές τη δεδομένη στιγμή της γραφής (Edelsky et al, 1991).

Σε ένα τέτοιο κλίμα ο μαθητής ενθαρρύνεται να συνθέτει γραπτά κείμενα, αυθόρμητα και απαλλαγμένος από εξωτερικές επιδράσεις, συμβάσεις, διδασκαλικές υποδείξεις και αξιολογήσεις, να καταθέτει την προσωπική του έκφραση αυθόρμητα

σε ένα περιβάλλον που καλλιεργεί την αποδοχή, το σεβασμό, στα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά του μαθητή - συγγραφέα και ως εκ τούτου να εμπνέει τον αυτοσεβασμό και την αίσθηση της ασφάλειας (Παπαδοπούλου, 2000). Ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται το μαθητή ως ένα δυνάμει συγγραφέα, του προσφέρει ευκαιρίες να επιλέγει το θέμα για το οποίο ο ίδιος θέλει να εκφράσει σκέψεις, προβληματισμούς και συναισθήματα.

Το μοντέλο της Ελεύθερης Έκφρασης απηχεί τις ανθρωπολογικές απόψεις ότι ο άνθρωπος διαθέτει εκ φύσεως δυνατότητες ανάπτυξης, αρκεί να μην επηρεάζεται από εξωτερικές επιδράσεις, και τις γλωσσολογικές απόψεις ότι οι δομές του γραπτού λόγου κατακτούνται έμμεσα και φυσικά, όπως ακριβώς κατακτάται και ο προφορικός λόγος (Ματσαγγούρας, 2004). Οι μαθητές εμβαπτίζονται σε ένα περιβάλλον έντυπου λόγου, παρατηρούν άλλους που γράφουν, μοιράζονται τις ατομικές τους εμπειρίες γραφής με άλλους, δίνουν εξηγήσεις και συζητούν για τα γραπτά τους, διηγούνται τη σύνθεση και συνθέτουν από κοινού και έτσι κατακτούν και αποτυπώνουν τις δομές του λόγου σε φυσικές διαδικασίες και αυθεντικές γλωσσικές περιστάσεις (Παπαδοπούλου, 2000).

Οι θεωρητικές αυτές θέσεις μεταφράστηκαν διδακτικά είτε σε πλήρη απελευθέρωση του μαθητή από διδακτικές παρεμβάσεις, είτε στην εγκατάσταση ενός υποστηρικτικού πλαισίου (Ματσαγγούρας, 2004) μέσα στο οποίο η γραπτή έκφραση αναπτύσσεται με φυσικό και δημιουργικό τρόπο. Αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός χειραφετείται επιλέγοντας δραστηριότητες με νόημα, έξω από τα επιβαλλόμενα διδακτικά προγράμματα (από το περιεχόμενο της διδασκαλίας στις διαδικασίες διδασκαλίας).

Μια ενδεικτική διδακτική πρόταση της παραγωγής γραπτού λόγου στα πλαίσια της Ελεύθερης έκφρασης είναι η δημιουργία περιοδικών στην τάξη με ειδικότερο ή γενικότερο περιεχόμενο. Επειδή στηρίζεται στην ποικιλία των θεμάτων και επιτρέπει την ελεύθερη συγγραφική δημιουργία και την έκφραση της ατομικής γνώμης χωρίς το άγχος της αξιολόγησης, ελκύει ιδιαίτερα τους μαθητές. Σημαντικό πλεονέκτημα αυτής της συγγραφικής δραστηριότητας είναι η συνεργασία που απαιτεί μεταξύ των μαθητών, η συνεχής ανατροφοδότηση που λαμβάνουν μέχρι την έκδοση, η εμπλοκή τους σε διερευνητικές διαδικασίες και η ενίσχυση της ικανότητάς τους να θέτουν συγκεκριμένους συγγραφικούς στόχους (San Jose, 1994).

Το μοντέλο της Ελεύθερης Έκφρασης αποδείχτηκε ατελέσφορο, παρά την αρχικά ενθουσιώδη υποδοχή του, για τους εξής λόγους:

α) η κατάκτηση της γραπτής έκφρασης δεν ακολουθεί την ίδια πορεία με την ανάπτυξη του προφορικού, γιατί διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό οι δομές, ο τρόπος οργάνωσής τους και οι επικοινωνιακές περιστάσεις υπό τις οποίες τελούνται

β) όλοι οι μαθητές δεν έχουν την ίδια ικανότητα να μαθαίνουν, εφόσον διαφοροποιούνται οι γλωσσικές εμπειρίες και το περιβάλλον τους

γ) τα μη λογοτεχνικά κείμενα έχουν μια καθιερωμένη δομή και συμβάσεις, των οποίων η γνώση είναι απαραίτητη για την πρόσβαση των παιδιών στην κοινωνία τους και απαιτεί συστηματική διδασκαλία και καθοδήγηση (Παπαδοπούλου, 2000· Gere, 1986).

3.2.3. Γνωστικά – διαδικαστικά μοντέλα

Τόσο οι εμπειρικές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, όσο και πολυάριθμες έρευνες βεβαιώνουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι εύκολη υπόθεση. Γραπτή επικοινωνία δε σημαίνει αυτόματη και αυτονόητη μεταφορά των δομών της προφορικής επικοινωνίας στο παραγόμενο κείμενο ακόμα και από ικανότατους φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας. Οι διαφορές δεν περιορίζονται μόνο στο κανάλι επικοινωνίας, προφορικό ή γραπτό. Η φύση του γραπτού λόγου είναι αφαιρετική, στερείται εμφανούς καταστασιακού περιβάλλοντος, η επικοινωνία είναι έμμεση (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999:65). Ο συγγραφέας, όμως, πρέπει να επικοινωνήσει τις προθέσεις του με σαφήνεια, να συνθέσει ένα κείμενο, για να το κατανοήσει ο αναγνώστης. Για να το επιτύχει αυτό, θα πρέπει να παραγάγει ένα κείμενο στο οποίο δεν υπάρχουν ασυνέπειες, λογικά χάσματα, άσχετες πληροφορίες, ένα κείμενο που διέπεται από συνεκτική οργάνωση και συνοχή (βλ. εν. 2.2.2.3.). Αλλά μια τέτοια επίτευξη δεν μπορεί να είναι αποτέλεσμα της απλής μίμησης προτύπων ούτε και της άσκησης σε επιμέρους δεξιότητες γραφής και της ελεύθερης έκφρασης των ιδεών ενός συγγραφέα, όπως υποστήριξαν τα προηγούμενα μοντέλα. Η κριτική που δέχτηκαν αυτά τα μοντέλα, αρχής γενομένης με την Emig το 1971, έστρεψε το ενδιαφέρον των μελετητών στις νοητικές διαδικασίες που ακολουθούν οι συγγραφείς σχεδιάζοντας και οργανώνοντας το γραπτό τους, στις νοητικο- γλωσσικές φά-

σεις που διέρχονται για να μετατρέψουν την αρχική σύλληψη σε τελικό προϊόν (Σπαντιδάκης, 1998· Μπαμπινιώτης, 1991). Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι η ικανότητα σύνθεσης απαιτεί στρατηγική συμπεριφορά και συστράτευση ικανοτήτων, γνώσης, κινήτρων, λεπτολογία, πειθαρχία και αυτορρύθμιση (Zimmerman & Kitsantas, 1999), με αποτέλεσμα λίγοι να καταφέρνουν να διαχειρίζονται κατάλληλα όλες αυτές τις απαιτήσεις (Fink-Chorzempa et al, 2005).

3.2.3.1. Το μοντέλο των Hayes και Flower

Ο ακριβής εντοπισμός και η συστηματική καταγραφή των διαδικασιών που υιοθετούν οι καλοί συγγραφείς και των απαιτήσεων που επιβάλλει το συγγραφικό έργο πραγματοποιήθηκε το 1980 από τους Hayes και Flower, οι οποίοι αφιέρωσαν πολύ χρόνο ακούγοντας συγγραφείς καθώς έγραφαν. Με την τακτική της «φωναχτή σκέψης» συνέλεξαν στοιχεία που αποδεικνύουν καθαρά τη μεθοδικότητα και την πολυπλοκότητα της παραγωγής του γραπτού λόγου. Οι παρατηρήσεις των συγγραφέων, καθώς έγραφαν, έγιναν ουσιαστικά στοιχεία για την ανάπτυξη ενός μοντέλου παραγωγής γραπτού λόγου από τους ερευνητές, το Carnegie Mellon όπως ονομάστηκε, δεδομένου ότι οι Hayes και Flower ήταν καθηγητές στο ομώνυμο Πανεπιστήμιο (Hayes & Flower, 1980a, 1980b, 1986). Το μοντέλο αργότερα βελτιώθηκε, καθώς ο Hayes και οι συνεργάτες του το επεξεργάστηκαν περισσότερο με την ανάλυση μεγαλύτερου αριθμού πρωτοκόλλων (Hayes & Nash, 1996).

Οι Hayes και Flower δεν αμφισβήτησαν την καθοριστική επίδραση των σκοπών, των σχέσεων, του ακροατηρίου και της γλώσσας στην παραγωγή του λόγου, των ρητορικών δηλαδή στοιχείων, αλλά επικέντρωσαν στις διαδικασίες της σκέψης, στις εσωτερικές νοητικές λειτουργίες του συγγραφέα που αξιοποιούν και κατευθύνουν τη διαπλοκή των ρητορικών αυτών παραγόντων. Η ανάλυση των πρωτοκόλλων έδειξε ότι κάθε συγγραφέας αναπτύσσει εσωτερικές αναπαραστάσεις γύρω από το θέμα, το σκοπό, τη δομή, το περιεχόμενο και τη διατύπωση του έργου που του ανατίθεται (Σπαντιδάκης, 1998), χρησιμοποιώντας την υφιστάμενη γνώση του, αναζητώντας νέες πληροφορίες σε εξωτερικές πηγές, τις οποίες ενσωματώνει στις τρέχουσες δομές γνώσης. Αυτό, όμως, σημαίνει ανασκόπηση και επιλογή των πληροφοριών που έχουν συγκεντρωθεί, νέα οργάνωση της υφιστάμενης πληροφο-

ρίας, ώστε οι αναπαραστάσεις που θα κατασκευαστούν να είναι συνεκτικές και συνοχικές, για να τις κατανοήσει ο αναγνώστης (Stein, 1983). Συγκεκριμένα κατά τους Hayes και Flower η συγγραφική πράξη συνίσταται σε τρία σημαντικά στοιχεία από τα οποία καθορίζεται το επιτυχημένο συγγραφικό έργο, τα οποία αντιστοιχούν και στα τρία κύρια σημεία του μοντέλου τους (Flower & Hayes,1981; Hayes & Flower,1986):

1. Το περιβάλλον εργασίας (task environment): περιλαμβάνει οτιδήποτε έξω από το συγγραφέα. Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε καταρχήν στη ρητορική κατάσταση. Ο συγγραφέας γράφοντας προσπαθεί να λύσει ένα ρητορικό πρόβλημα, γιατί πρέπει να αντιμετωπίσει μια σύνθετη κατάσταση: ένα θέμα, ένα ακροατήριο, κάποιο σκοπό. Ο καθορισμός της ρητορικής κατάστασης είναι αμετάβλητο μέρος της διαδικασίας, αλλά ο τρόπος που επιλέγεται για να καθοριστεί διαφέρει σε κάθε συγγραφέα. Έπειτα, αναφερόμαστε στο γραπτό κείμενο (written text) που εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Εδώ δεν αρκεί τι ξέρει ο συγγραφέας για ένα θέμα, αλλά πώς θέλει να το προβάλει σε έναν αναγνώστη. Το να εκφράσει κάποιες ιδέες και να μεταβιβάσει ένα ιδιαίτερο περιεχόμενο είναι μια μεγάλη πρόκληση, αναφέρει ο Geisler (1994), γιατί αυτό το περιεχόμενο πρέπει να επενδυθεί με τα κατάλληλα στοιχεία οργάνωσης και ύφους. Κάθε λέξη που γράφεται καθορίζει τι θα ακολουθήσει, προκειμένου να επιτευχθεί η νοηματική αλληλουχία, η συνοχή μεταξύ προηγούμενων και επόμενων, για να εκπληρωθούν οι ρητορικοί στόχοι. Το ήδη γραμμένο κείμενο επηρεάζει τον περαιτέρω σχεδιασμό. Η απόφαση, για παράδειγμα, του συγγραφέα να περιλάβει μια πληροφορία στο υπό αναπτύξει κείμενο μπορεί να περιορίσει ό,τι θα επακολουθήσει. Επιπρόσθετα, κάθε φορά που ο συγγραφέας διαβάζει το ήδη γραμμένο κείμενο, μπορεί να αλλάζει την πορεία του προς το συμπέρασμα.

Στη νεότερη εκδοχή του μοντέλου ο Hayes και οι συνεργάτες του ασχολήθηκαν λεπτομερέστερα με το περιβάλλον εργασίας, στο οποίο απέδωσαν τον όρο «περιβάλλον δράσης» (action environment) και συμπεριέλαβαν σ' αυτό και τις εξωτερικές πηγές άντλησης πληροφοριών και τα εργαλεία γραψίματος, το χέρι ή τον υπολογιστή, (Zimmerman & Risemberg, 1997:74), αλλά και την επίδραση που δέχεται συγγραφέας από τους συνεργάτες - συμμαθητές του. Αναγνώρισαν, δηλαδή, το ρό-

λο και των κοινωνικών και των φυσικών παραγόντων στη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου (Hayes & Nash, 1996).

2. Τη μακρόχρονη μνήμη: «ως μόνιμη οντότητα με εσωτερική οργάνωση», όπως τη χαρακτηρίζουν οι ερευνητές (βλ. εν.1.1), λειτουργεί ως αποθήκη γνώσεων και αναπαραστάσεων για το θέμα, το σκοπό, το ακροατήριο (τις στάσεις τις πεποιθήσεις του) και τις διαδικασίες συγγραφής. Επίσης, ο συγγραφέας αποθηκεύει σχέδια κειμένων, από τα πιο απλά μέχρι ιδιαίτερα πολύπλοκα, που μπορούν να τον βοηθήσουν στη διαμόρφωση του δικού του κειμένου (Johnson et al, 2003; Zimmerman & Risemberg, 1997). Ο συγγραφέας προστρέχει σ' αυτή για να αποσπάσει μια πληροφορία /νύξη που θα του επιτρέψει είτε την επανάκτηση ενός δικτύου χρήσιμης γνώσης είτε την αναδιοργάνωση των πληροφοριών με τρόπο κατάλληλο για τις ανάγκες της ρητορικής κατάστασης και του αναγνώστη (Flower & Hayes, 1981). Τα περιεχόμενα της μακρόχρονης μνήμης είναι καθοριστικά, μόνο αν αυτά δραστηριοποιούνται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Χαρακτηριστικό, όμως, αυτού του επιπέδου μνήμης είναι ότι θέτει περιορισμούς στις ικανότητες του συγγραφέα, γιατί η ταυτόχρονη ενεργοποίηση όλων των πληροφοριών μπορεί να «μπλοκάρει» τη συγγραφική πράξη. Επομένως, όσο πιο καλά ταξινομημένες είναι οι πληροφορίες στη μνήμη, τόσο περισσότερο διευκολύνεται το συγγραφικό έργο (Bereiter & Scardamalia, 1987).

3. Τις συγγραφικές διαδικασίες (writing processes): οι Hayes και Flower δεν ήταν οι πρώτοι που συνέλαβαν τη γραφή ως σειρά σταδίων. Ήδη ο Rohman από το 1965 πρότεινε ένα διαδικαστικό μοντέλο γραφής που αποτελείται από τρία στάδια:

- Προγραφή (pre-writing): ένα στάδιο πριν οι λέξεις προβάλλουν στο χαρτί, το στάδιο στο οποίο παράγονται οι ιδέες
- Γραφή (writing): το στάδιο στο οποίο παράγεται το προϊόν
- Ξαναγραφή (re-writing): το στάδιο της βελτίωσης και εκ νέου γραφής. Γνωστό είναι, επίσης, και το διαδικαστικό μοντέλο του Britton, που προτείνει επίσης τρία στάδια της συγγραφικής διαδικασίας:
 - τη σύλληψη της ιδέας (conception)
 - την επώαση (incubation) και
 - την παραγωγή (production) (Σπαντιδάκης, 1998).

Την ίδια περίπου εποχή (1970) οι Young, Becker και Pike επέσυραν την προσοχή στην «εφεύρεση» και την «πειθώ» της κλασικής ρητορικής, για να περιγράψουν τις ευρετικές διαδικασίες που κρύβονται πίσω απ αυτές και αντιμετώπισαν τη συγγραφική διαδικασία ως επίλυση προβλήματος (Flower & Hayes, 1981).

Τα μοντέλα αυτά αντιμετώπισαν τη διαδικασία σύνθεσης ως μια γραμμική ακολουθία βημάτων με πρόοδο σταθερά προς τα εμπρός (Zimmerman & Risemberg, 1997). Καθώς, μάλιστα, το κύριο σημείο αναφοράς ήταν το τελικό προϊόν, σπουδαιότερο κρίθηκε το στάδιο της βελτίωσης και ξαναγραφής -τελευταίο μέρος της διαδικασίας- που αντανακλά και την ανάπτυξη του γραπτού προϊόντος. Παραμελήθηκαν, έτσι, οι νοητικές διαδικασίες που συμβαίνουν κάθε στιγμή της δραστηριότητας και οι ενδότερες διαδικασίες αποφάσεων και επιλογών (Flower & Hayes, 1981).

Στο γνωστικό μοντέλο των Hayes και Flower η σύνθεση ολοκληρώνεται μέσα από ιεραρχικά, αλλά όχι γραμμικά, τοποθετημένες και στοχοθετημένες διαδικασίες. Η στοχοθεσία δεν αναφέρεται μόνο με την έννοια ότι ο συγγραφέας απευθύνεται σε ένα ακροατήριο (τι θα γράψει), αλλά και με την έννοια ότι κάθε διαδικασία αποτελεί ένα στόχο η ίδια (πώς θα γράψει αυτό που απευθύνει στο ακροατήριο) και συγχρόνως διαιρείται σε επιμέρους στόχους – διαδικασίες (sub - processes), που αναμικνύονται με ένα σύνθετο τρόπο. Σημασία, επομένως, δεν έχουν οι διαδικασίες αυτές καθαυτές αλλά το γνωστικό μέρος τους, η διαπλοκή σκέψης και σύνθεσης που συμβαίνει κατά τη διάρκειά τους (Hayes & Flower, 1986).

Πιο συγκεκριμένα οι συγγραφικές διαδικασίες είναι οι εξής:

1. Σχεδιασμός (Planning). Πρόκειται για το κρισιμότερο σημείο της συγγραφικής διαδικασίας κατά το οποίο ο συγγραφέας ασχολείται με το τι θα γράψει, πώς θα το γράψει, εγκαθιστώντας στόχους, δομώντας τις ιδέες του, πάντα στα πλαίσια των απαιτήσεων του ακροατηρίου του (Flower & Hayes, 1981). Ο σχεδιασμός είναι συνάρτηση:

- α) του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι αναπαριστούν τη γνώση
- β) των πηγών σχεδιασμού και
- γ) της γνώσης στρατηγικών. Πιο αναλυτικά:

α) αναπαράσταση της γνώσης: η γνώση ενός συγγραφέα αποθηκεύεται ως γλώσσα, ως ακουστική μορφή, ως έννοιες που εκφράζονται με γλωσσικές μορφές,

ως σενάρια ή σχήματα ή ως δεξιότητες που δύσκολα εκφράζονται γλωσσικά (βλ. εν. 1.1.1 και 1.1.2.). Η νοητική αναπαράσταση που δημιουργούν οι συγγραφείς παίρνει τη μορφή ενός επεξεργασμένου δικτύου ή νοητικού χάρτη (Saddler & Andrade, 2004), είναι πιο αφηρημένη από ό,τι θα είναι το τελικό κείμενο (Σπαντιδάκης, 1998). Επειδή, όμως, οι αναπαραστάσεις της γνώσης είναι ποικίλες, τα σχέδια που κατασκευάζει ο συγγραφέας, για να μεταβιβάσει τη γνώση του, είναι σύνθετα.

β) οι αναπαραστάσεις αντανακλούν μεγάλο ποσοστό της γνώσης και των πληροφοριών που βρίσκουν οι συγγραφείς σε εξωτερικές πηγές (Hayes & Nash, 1996). Η απουσία σχετικών γνώσεων (για το θέμα, τους στόχους, τον τύπο του κειμένου και τη δομή) δεν επιτρέπει στους συγγραφείς να κατασκευάσουν μια εσωτερική νοητική αναπαράσταση του θέματος, με αποτέλεσμα να αναγκάζονται να συλλέγουν πληροφορίες που συνδέονται αποσπασματικά, χαλαρά και όχι αιτιωδώς. Αντίθετα, όταν οι συγγραφείς διαθέτουν γνώσεις, μπορούν να τις ανασύρουν, να τις αναπαραστήσουν εσωτερικά και να τις προσαρμόσουν στις ανάγκες του ακροατηρίου τους. Εξάλλου, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η επιλογή από τους ίδιους τους μαθητές - συγγραφείς ενός θέματος, που γνωρίζουν και τους ενδιαφέρει, τους οδηγεί στην παραγωγή ποιοτικότερων κειμένων, προφανώς γιατί έχουν προβληματιστεί γι' αυτό και μεταφέρουν ευκολότερα αυτό τον προβληματισμό (Stein, 1983). Ερευνητικά, επίσης, είναι επιβεβαιωμένο ότι η γνώση της συνεκτικότητας και της δομής των κειμένων είναι προϋπόθεση της αποτελεσματικής παραγωγής κειμένων (Wright & Rosemberg, 1993). Κείμενα απαιτητικά, όπως τα εξηγηματικά, που χαρακτηρίζονται από ποικιλία οργανωτικών δομών σε μικρο- και μακρο - επίπεδο και δεν είναι ιδιαίτερα οικεία στους συγγραφείς, δυσχεραίνουν το συγγραφικό έργο (Englert et al, 1988).

γ) η γνώση που προσφέρουν οι πηγές και οι εμπειρίες δεν αρκούν για να αντιμετωπιστεί το πολύπλοκο έργο της σύνθεσης και να ξεπεραστούν οι περιορισμοί (εμπόδια). Η σύνθεση είναι επίλυση προβλήματος και ως τέτοια επιβάλλει και τη γνώση κατάλληλων στρατηγικών, η οποία συνίσταται σε τρία σημεία:

- να καθορίζει ο συγγραφέας τους στόχους του (να επιλεγεί στόχους εφικτούς που είναι ικανός να τους διαχειριστεί)
- να διαθέτει υψηλό επίπεδο διαδικαστικής γνώσης

- να μπορεί να ελέγχει και να κατευθύνει τη διαδικασία σύνθεσης (Flower & Hayes, 1981).

Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει επιμέρους διαδικασίες:

✓ Τη γέννηση ιδεών (generating ideas): ο συγγραφέας επαναφέρει ιδέες από τη μακροπρόθεσμη μνήμη, οι οποίες άλλοτε είναι καλά οργανωμένες, άλλοτε επανέρχονται αποσπασματικά χωρίς συνοχή και αναιρώντας η μια την άλλη (Flower & Hayes, 1981). Ο συγγραφέας γράφει άτακτα ό,τι ιδέες, λέξεις, φράσεις έρχονται στο νου. Το στάδιο αυτό λειτουργεί ως εξωτερική μνήμη, όπου προστίθενται αποθηκευτικά νέες ιδέες χωρίς τον κίνδυνο να χαθούν, όπως συμβαίνει με τη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Οι πηγές απελευθερώνονται και κάθε προηγούμενη ιδέα ή φράση οδηγεί στην επόμενη (De La Paz & Graham, 2002).

✓ Την οργάνωση (organizing): ο συγγραφέας δίνει νόημα στις ιδέες οργανώνοντας, δομώντας, γεγονός που απαιτεί δημιουργική σκέψη. Βάζει τις ιδέες του στη σειρά, χρησιμοποιεί παραγλωσσικά στοιχεία (αριθμούς, καταλόγους, σχήματα, νοητικούς χάρτες), για να μπορεί έπειτα να κατατάξει τις ιδέες του σε ένα κείμενο με συνοχή (Σπαντιδάκης, 1998), προσδιορίζει κατηγορίες και υποκατηγορίες που υποδηλώνονται στο θέμα ή τις εφευρίσκει ο ίδιος. Η οργάνωση καθοδηγείται συχνά από τους στόχους κατά την επόμενη διαδικασία.

✓ Τη στοχοθεσία (goal-setting): ο συγγραφέας προσαρμόζει τις ιδέες και τον τρόπο οργάνωσής τους στα ενδιαφέροντά του ακροατηρίου του και τις απαιτήσεις του είδους του κειμένου που συνθέτει (Σπαντιδάκης, 1998). Οι στόχοι του συγγραφέα διακρίνονται σε:

- στόχους διαδικασίας: οι συγγραφείς δίνουν οδηγίες στους εαυτούς τους πώς να επιτύχουν τη διαδικασία γραφής
- στόχοι περιεχομένου: διευκρινίζουν όλα όσα θέλουν να πουν σ' ένα ακροατήριο. Οι στόχοι περιεχομένου είναι στόχοι ενός δικτύου σχέσεων που η ενεργοποίηση του ενός πυροδοτεί άλλους υψηλότερους (βλ. εν. 1.2.), καθώς ο συγγραφέας συνθέτει, και αυτοί με τη σειρά τους δίνουν την κατεύθυνση για τους επόμενους που είτε αναιρούν τους προηγούμενους είτε τους υποστηρίζουν ακόμα περισσότερο.

Οι στόχοι καθοδηγούν τη σύνθεση, γιατί μεσολαβούν για τις επιλογές του συγγραφέα, δεν είναι όμως οπωσδήποτε λογικοί, συνειδητοί και καθοδηγητικοί. Η επιτυ-

χημένη συγγραφική διαδικασία εξαρτάται από το πόσο αφηρημένοι ή συγκεκριμένοι, απλοί ή περίπλοκοι είναι οι στόχοι (Flower & Hayes, 1981). Η στοχοθεσία είναι σημείο - κλειδί στο γνωστικό μοντέλο γραφής, γιατί κατευθύνει τη συνεχή προσπάθεια των συγγραφέων και τους παρακινεί να ελέγχουν αποτελεσματικά την πορεία προς το γενικό στόχο (αυτορρύθμιση). Δίνει επίσης κίνητρο, γιατί όσο πιο συγκεκριμένοι είναι οι στόχοι, τόσο ευκολότερο είναι να επιτευχθούν (Ferreti et al, 2000).

2. Καταγραφή (translating): σ' αυτό το στάδιο όσα έχουν σχεδιαστεί μεταφράζονται σε γραπτό κείμενο. Το τυχόν μη λεκτικό υλικό που έχει συγκεντρωθεί κατά το σχεδιασμό ερμηνεύεται, οι ιδέες αναπτύσσονται και επενδύονται γλωσσικά, με συντακτικές, γραμματικές και ορθογραφικές δομές, των οποίων η καταλληλότητα δοκιμάζεται συνεχώς. Οι συγγραφείς με σημείο αναφοράς τις λέξεις ή φράσεις που έχουν συγκεντρώσει και τα παραγλωσσικά στοιχεία αναπτύσσουν προτάσεις, παραγράφους, κείμενα στην προσπάθειά τους να τις συνδέσουν με λογικές και πολυδιάστατες εξηγήσεις (Bereiter & Scardamalia, 1987). Ουσιαστικά το κείμενο που αναπτύσσεται δεν απευθύνεται στο ακροατήριο αλλά στον ίδιο το συγγραφέα: γράφει γρήγορα, ανασχεδιάζει, διαγράφει, κάνει λάθη, προσπερνά την ευστοχότερη λέξη, επικεντρωμένος κατά κύριο λόγο στο περιεχόμενο του κειμένου, ώστε να εξασφαλιστεί η ροή της συγγραφής (Σπαντιδάκης,1998).

3. Βελτίωση (reviewing): Πρόκειται για μια συνειδητή διαδικασία κατά την οποία οι συγγραφείς διαβάζουν με πνεύμα συστηματικής κριτικής και αναθεώρησης τι έχουν γράψει, είτε κατά τη διάρκεια της συγγραφής είτε μετά την ολοκλήρωση του κειμένου. Αυτό οδηγεί σε νέους κύκλους σχεδιασμού και εκ νέου καταγραφής. Η βελτίωση αυτή αφορά στο περιεχόμενο, στη γλωσσική επένδυση των ιδεών, στη δομή των προτάσεων και των παραγράφων, στη δομή ολόκληρου του κειμένου με κριτήριο πάντα τους στόχους του συγγραφέα και το είδος του κειμένου που παράγεται.

Οι όροι «βελτίωση» και «αναθεώρηση» μπορεί να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, στην ουσία όμως διαφοροποιούνται μεταξύ τους, όπως διευκρινίζουν οι Hayes και Flower (1986):

Η αναθεώρηση (re-write strategy) προτιμάται, όταν:

α) δεν είναι σημαντικό να σωθεί το αρχικό κείμενο

β) όταν υπάρχουν πολλά λάθη στο αρχικό κείμενο, ώστε η βελτίωσή τους να προσθέτει περισσότερες δυσκολίες και απαιτεί εντονότερη προσπάθεια

γ) ο σκοπός είναι σαφής και επομένως η εφεύρεση μιας εναλλακτικής λύσης, ενός νέου κειμένου, είναι εύκολη.

Η βελτίωση προτιμάται, όταν:

α) είναι σημαντικό να διατηρηθούν όσο το δυνατό περισσότερα από το αρχικό κείμενο

β) υπάρχουν λίγα προβλήματα στο αρχικό κείμενο

γ) ο σκοπός είναι ασαφής και η εφεύρεση ενός εκ νέου κειμένου δεν είναι εύκολη υπόθεση.

Έναυσμα για την αναθεώρηση ή τη βελτίωση αποτελεί ο εντοπισμός της ασυμφωνίας που διαπιστώνει συγγραφέας, όταν διαβάζει το κείμενό του, μεταξύ των προθέσεων του και της εκπλήρωσής τους. Οι Scardamalia και Bereiter (1983) υποστηρίζουν ότι στη διάρκεια της σύνθεσης κατασκευάζονται δύο ειδών αναπαραστάσεις στη βραχύχρονη μνήμη: η αναπαραστάση του κειμένου που ξεδιπλώνεται στη διάρκεια της γραφής και αναπαραστάση του κειμένου που επιδιώκει να φτιάξει συγγραφέας. Η αναθεώρηση ενεργοποιείται (operate), όταν συγκρίνονται (compare) οι δύο αναπαραστάσεις και διαγιγνώσκεται (diagnose) η ασυμφωνία μεταξύ τους (C.D.O. model). Με την έννοια αυτή η βελτίωση μπορεί να συμβεί και στο στάδιο του σχεδιασμού, όταν ο συγγραφέας διαπιστώνει ότι είναι ακατάλληλος (Hayes και Flower, 1986).

Παρόλα αυτά έχει διαπιστωθεί ότι οι συγγραφείς συναντούν περισσότερες δυσκολίες στον εντοπισμό των αδυναμιών των δικών τους κειμένων απ' ό,τι στον εντοπισμό των αδυναμιών των κειμένων άλλων συγγραφέων. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι η γνώση του συγγραφέα για το κείμενό του πιθανόν εμποδίζει τον εντοπισμό των λαθών (Hayes και Flower, 1986), αλλά και στη δυσκολία του να αποστασιοποιηθεί συναισθηματικά από το κείμενό του (Σπαντιδάκης, 1998). Σε αυτή την περίπτωση ο συγγραφέας μπορεί να συνειδητοποιήσει την ανάγκη βελτίωσης μέσω:

- της ανάδρασης, της ανατροφοδότησης που λαμβάνει δηλαδή, καθώς μοιράζεται το γραπτό του με άλλους (συμμαθητές). Οι ευκαιρίες βελτίωσης προέρχονται

από τη δυσκολία των άλλων να κατανοήσουν τις προθέσεις του συγγραφέα αλλά και το ίδιο το κείμενο και από τις νύξεις τους στα σημεία αυτά (Hayes & Flower, 1986).

- της αξιολόγησης, είτε ως αυτο-αξιολόγησης είτε ως ετερο-αξιολόγησης από τους συμμαθητές και το δάσκαλο. Σε κάθε περίπτωση τα κριτήρια της αξιολόγησης πρέπει να είναι σαφή, όχι μόνο γιατί ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει εκ των προτέρων πώς θα αξιολογηθεί, αλλά και επειδή τα κριτήρια αυτά είναι σύστοιχα συνήθως των προϋποθέσεων που απαιτούνται, για να χαρακτηριστεί ένα κείμενο καλογραμμένο. Η αξιολόγηση από πλευράς του εκπαιδευτικού, είτε τυπική (αξιολόγηση με δοκιμασίες μεμονωμένων ικανοτήτων) είτε άτυπη (αξιολόγηση των γενικών αδυναμιών του μαθητή) πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση των συγγραφικών ικανοτήτων αυτών καθ'αυτών (δηλωτική γνώση) αλλά και της διαδικαστικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2000· Σπαντιδάκης, 2004).

4. **Τελική έκδοση (editing):** μετά τη βελτίωσή του το γραπτό ξαναγράφεται, προοριζόμενο τώρα πια στο ακροατήριο. Η φάση αυτή έχει για το συγγραφέα ιδιαίτερη σημασία, γιατί σ' αυτήν υλοποιείται όλη η προηγούμενη σύνθετη διαδικασία. Το τελικό προϊόν είναι η επισφράγιση του πολύπλοκου νοητικού έργου που κατέβαλε στις προηγούμενες φάσεις ο συγγραφέας.

Όπως προαναφέρθηκε, οι συγγραφείς δεν ακολουθούν τις διαδικασίες στη σειρά. Για παράδειγμα, μπορεί να ξοδεύουν πολλή ώρα στο σχεδιασμό αρχικά (Sommers, 1980), αλλά ο σχεδιασμός δεν είναι αυστηρά οροθετημένο στάδιο. Ανάλογες διαδικασίες σκέψης συμβαίνουν καθόλη τη διάρκεια της συγγραφής ή της βελτίωσης. Οι διαδικασίες είναι ιεραρχικά οργανωμένες με την έννοια ότι ένα μεγαλύτερο μέρος περιλαμβάνει αλλά περιεκτικότερα, όμως αυτά τα μέρη δεν είναι άκαμπτα οργανωμένα. Τα στάδια αλληλοπεριέχονται και εμφανίζουν επαναληπτικότητα. Χρησιμοποιώντας τη μια διαδικασία γεννιέται η ανάγκη για μια άλλη. Ο συγγραφέας παράγει ιδέες, οργανώνει, αλλά, καθώς ελέγχει όσα έχει κάνει μέχρι εκείνη τη στιγμή, μπορεί να διαπιστώσει χάσματα, να συνειδητοποιήσει ότι χρειάζεται καλύτερος προγραμματισμός ή περισσότερη έρευνα για πληροφορίες (Hayes

& Flower, 1980a). Μετά από πολλούς κύκλους έρευνας ή οργάνωσης και ενώ έχει αρχίσει να καταγράφει τις ιδέες του, πιθανά να διαπιστώσει νέα αδιέξοδα και να επιστρέψει στο σχεδιασμό, στη γέννηση νέων ιδεών, που με τη σειρά τους οδηγούν σε ουσιώδεις αλλαγές ξανά στο σχεδιασμό, καθώς αυτές πρέπει να ενσωματωθούν στο αρχικό κείμενο (De La Paz, 1997). Αυτή η σύνθετη επεξεργασία πληροφοριών διαπλέκει μεταξύ τους τις διαδικασίες, τη μνήμη και το περιβάλλον εργασίας και εξηγεί τις αντιδραστικές ιδιότητες της γραφής και τους ανασχεδιασμούς των στόχων, καθώς το γραπτό κείμενο εξελίσσεται (De La Paz, 1997; Zimmerman & Risemberg, 1997). Αυτό που καθοδηγεί το συγγραφέα να αποφασίζει και να επιλέγει τις επιμέρους διαδικασίες, να ελέγχει τις ανεπάρκειες, καθώς η συγγραφική δραστηριότητα εξελίσσεται, είναι η συνειδητοποίηση των στόχων του.

Η συνορχήστρωση όλων αυτών των νοητικών διεργασιών που συμβαίνουν κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου δικαιολογεί γιατί η συγγραφή είναι αντιληπτή ως διαδικασία «επίλυσης προβλήματος». Ο συγγραφέας πρέπει να δημιουργεί ένα κείμενο λύνοντας πολλά ταυτόχρονα προβλήματα: εννοιολογικά, γλωσσικά, διαδικαστικά, λαμβάνοντας υπόψη πολλές παραμέτρους (θέμα, είδος κειμένου, ακροατήριο) να αξιοποιήσει την προηγούμενη γνώση και τις αναπαραστάσεις του (Andriessen, 1991 στο Σπαντιδάκης, 1998:24). Η σύνθεση και η επίλυση προβλήματος υποστηρίζουν οι Hayes και Flower (1980b) έχουν κοινές απαιτήσεις:

- εκτενή χρήση της προηγούμενης γνώσης
- ευελιξία
- εκτενή έλεγχο
- βαθιά επεξεργασία
- επιδέξια διαχείριση των περιορισμών της βραχυπρόθεσμης μνήμης
- προγραμματισμό, καταγραφή και βελτίωση, όπου υπάρχουν δυσκολίες.

Ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος, η συγγραφή απαιτεί μεγάλο ποσοστό ενέργειας. Το αν ο συγγραφέας αντεπεξέλθει σε αυτή την πνευματικά επώδυνη διαδικασία εξαρτάται και από τα κίνητρά του (motivations). Ό,τι γράφεται εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προδιαθέσεις, τις αντιλήψεις του συγγραφέα για τη γραφή, το θέμα που αναπτύσσει, τις προσδοκίες του σχετικά με το αν η προσπάθειά του θα είναι επιτυχημένη. Αλλά και αντίστροφα, ένα καλογραμμένο κείμενο ενισχύει το αίσθημα της αυτοπεποίθησης, της αυτο-αποτελεσματικότητας και παρακι-

νεί σε μελλοντικές συγγραφικές δραστηριότητες (Klassen, 2002). Επομένως, σημαντικός στόχος του γνωστικού μοντέλου δεν είναι μόνο η ενίσχυση των συγγραφικών ικανοτήτων του μαθητή, αλλά και η παροχή κινήτρων για περισσότερη εμπλοκή του σε συγγραφικές δραστηριότητες μέσω της ενίσχυσης των ικανοτήτων αυτών.

3.2.3.2. Το μοντέλο των Bereiter και Scardamalia

Ένα παρόμοιο μοντέλο με το μοντέλο των Hayes και Flower έχουν αναπτύξει οι Bereiter και Scardamalia (1987). Και αυτοί οι ερευνητές θεωρούν τη συγγραφική δραστηριότητα ως μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία επίλυσης προβλήματος, που διακρίνεται σε τέσσερις κύριες υπο-διαδικασίες:

- α) νοητική αναπαράσταση του έργου
- β) ανάλυση του προβλήματος και στοχοθεσία
- γ) μετάφραση του προβλήματος σε περιεχόμενο και συστατικά του λόγου
- δ) συνεπαγόμενη παράθεση πληροφοριών (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Εκείνο που διαφοροποιεί τα δύο μοντέλα είναι ότι, αν και οι Hayes και Flower περιγράφουν τις διαφορές μεταξύ έμπειρων και αρχάριων συγγραφέων, δε δίνουν αρκετές πληροφορίες για τις νοητικές διαδικασίες που επιτελούν οι αρχάριοι συγγραφείς (Σπαντιδάκης, 1998). Αυτή ακριβώς η συστηματική καταγραφή των διαδικασιών που επιτελούν οι αρχάριοι και οι έμπειροι συγγραφείς που τους οδηγούν σε ένα διαφορετικό τρόπο παράθεσης των πληροφοριών στο κείμενό τους (απλή ή μετασχηματισμένη παράθεση) είναι το κύριο ενδιαφέρον των Bereiter και Scardamalia. Με άλλα λόγια, διερεύνησαν αναπτυξιακά την παραγωγή του γραπτού λόγου και κατέγραψαν την εξελικτική πορεία των γνωστικών - γλωσσικών δεξιοτήτων από το επίπεδο του αρχάριου συγγραφέα στο επίπεδο του ικανού. Αρχάριοι είναι οι συγγραφείς μικρής ηλικίας ή και μεγαλύτεροι, με αδυναμίες όμως στην παραγωγή γραπτού λόγου και έμπειροι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συγγραφείς ή ικανοί στην παραγωγή (Ματσαγγούρας, 2004). Παρουσιάζουν, λοιπόν, δύο επίπεδα εξέλιξης:

- το επίπεδο της συνειρμικής γραφής (knowledge telling). Οι αρχάριοι συγγραφείς απλά «παραθέτουν» πληροφορίες στο παραγόμενο κείμενο που κατά τ' άλλα χαρακτηρίζεται από απουσία οργάνωσης και σχεδιασμού, γεγονός που υπο-

δηλώνει ότι οι συγγραφείς δεν καταβάλλουν ιδιαίτερο πνευματικό κόπο, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κειμένου ούτε ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των αναγνωστών τους. Στόχος τους είναι να πουν απλά τι ξέρουν για το θέμα, παράγοντας πληροφορίες είτε από το θέμα που τους δίνεται, είτε από τις σχετικές νύξεις από το ήδη γραμμένο κείμενο, είτε διερευνώντας τη μνήμη και χρησιμοποιώντας τις ήδη αποθηκευμένες γνώσεις, την ήδη διαθέσιμη γνώση, ελαχιστοποιώντας το γνωστικό έργο μέσα από το οποίο θα μπορούσαν να παράγουν γνώση (Langer, 1986). Καθώς ο σχεδιασμός είναι ανύπαρκτος και η μια ιδέα οδηγεί στην άλλη συνειρμικά, πολλές από τις πληροφορίες είναι μεταξύ τους άσχετες, οι εξηγήσεις μονοδιάστατες και η γλώσσα παρουσιάζει στοιχεία προφορικού λόγου (Σπαντιδάκης, 1998· Bereiter & Scardamalia, 1987). Για τους αρχάριους συγγραφείς οι περιορισμοί της γραφής (ορθογραφία, δομή πρότασης...) είναι παρόντες, δεν έχουν αυτοματοποιηθεί, με αποτέλεσμα να αφιερώνουν πολλή και συνειδητή προσπάθεια σ' αυτούς, να επιβαρύνουν την περιορισμένη ικανότητα της βραχυπρόθεσμης μνήμης και να αποσπούν την προσοχή τους από τη στοχοθεσία και την οργάνωση του σχεδιασμού.

- το επίπεδο της επεξεργασμένης γραφής (knowledge transforming). Οι έμπειροι συγγραφείς δεν επιδίδονται σε αυτόματη σύνθεση του κειμένου, αλλά προγραμματίζουν τη διαδικασία σύνθεσης, καθορίζουν τους στόχους και τους αποδέκτες του κειμένου, επανεξετάζουν και βελτιώνουν το κείμενό τους. Εκτελούν εσωτερικές νοητικές διεργασίες που τους διαφοροποιούν από τους αρχάριους στα εξής:
 - κατασκευάζουν μια νοητική αναπαράσταση του έργου και θέτουν ένα σύνολο στόχων (ακροατήριο, θέμα, είδος κειμένου) που τους καθοδηγούν, αλλά και τους περιορίζουν, όταν συνθέτουν
 - οι στόχοι είναι ιεραρχικά δομημένοι, δηλαδή διακρίνονται σε κύριους και επιμέρους και οργανώνονται μεταξύ τους σε ένα δίκτυο, όπου ο ένας στόχος συνδέεται με τον άλλο, σχηματίζοντας κόμβους και η ενεργοποίηση ενός ενεργοποιεί άλλους σχηματίζοντας έτσι μια σύνθετη δομή (βλ. εν.1.1.2.).
 - η δομή αυτή, όμως, είναι δυναμική: χτίζεται, αναδομείται, καμιά φορά μάλιστα ριζικά, καθώς ο συγγραφέας γράφει και διαπραγματεύεται νέες ιδέες, αλλάζοντας έτσι και τις προτεραιότητες που έχει θέσει. Η προσοχή αλλάζει

κατεύθυνση από τον ένα στόχο στον άλλο και ο συγγραφέας ξεχνά. Εντούτοις, συχνά επιστρέφει στο φαινομενικά παραμελημένο αρχικό στόχο του. Η τροποποίηση των στόχων είναι ουσιαστική για την επιτυχημένη γραφή, γιατί οι μεταβαλλόμενοι στόχοι οδηγούν σε περισσότερο και καλύτερο σχεδιασμό (Bereiter & Scardamalia, 1987; Bereiter et al, 1988; Σπαντιδάκης, 1998). Σ' αυτό ακριβώς το σχηματισμό των περίπλοκων και πολυκομβικών δικτύων έγκειται η διαφορά μεταξύ αρχάριων και έμπειρων και έτσι εξηγείται η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι έμπειροι όχι μόνο στην οργάνωση της γνώσης αλλά και στον έλεγχο και τη βελτίωση του παραγόμενου κειμένου. Ενώ, δηλαδή, οι αρχάριοι, όταν βελτιώνουν περιορίζονται στο επίπεδο λέξης ή πρότασης και στην ξαναγραφή τους χωρίς να συσχετίζουν με τα συμφραζόμενα, οι έμπειροι ελέγχουν το κείμενο ως σύνολο και πάντα σε σχέση με τους στόχους τους (Faigley & Witte, 1983), αναζητούν σκόπιμα και διαγιγνώσκουν προβλήματα, αλλάζοντας τις αρχικές του αντιλήψεις αλλά και οξύνοντας τα προβλήματα οργάνωσης και περιεχομένου (Fitzgerald, 1987).

3.2.3.3. Διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση

Και στα δύο γνωστικά μοντέλα προτεραιότητα δίνεται στο άτομο ως συγγραφέα και στην ενεργοποίηση όλων εκείνων των εσωτερικών γνωστικών διαδικασιών που πρέπει να καταβάλλει για τη διεκπεραίωση του συγγραφικού έργου. Για να το επιτύχει αυτό επιβάλλεται τόσο η γνώση στρατηγικών, όσο και κατάκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, για να μπορεί ο συγγραφέας να σχεδιάζει, να ρυθμίζει και να ελέγχει τις γνωστικές του λειτουργίες (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997). Από την άλλη, ο εντοπισμός και η λεπτομερής περιγραφή του συγγραφικού προφίλ των αρχάριων και έμπειρων συγγραφέων και η ερευνητικά βεβαιωμένη διαπίστωση ότι η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου είναι συνάρτηση της ηλικίας και του αναπτυξιακού επιπέδου των συγγραφέων (Langer, 1986) υπαγορεύει την ανάγκη για άμεση και συστηματική εκπαιδευτική παρέμβαση, για να μεταβεί ο μαθητής - συγγραφέας από το επίπεδο της απλής παράθεσης πληροφοριών στο επίπεδο της επεξεργασμένης γραφής. Η υγιής διδακτική παρέμβαση θα πρέπει να στηρίζεται στην κα-

λή διάγνωση των αναπτυξιακών προβλημάτων και των αναγκών του μαθητή - συγγραφέα και με βάση αυτές να εκθέτει τους μαθητές σε στρατηγικές μέσω των οποίων ο συγγραφέας να κατανοεί τη συγγραφική διαδικασία και κυρίως να ενισχύει τις μεταγνωστικές δεξιότητες και συγκεκριμένα:

- να έχει επίγνωση των ικανοτήτων του
- να επιλέγει τις κατάλληλες στρατηγικές
- να έχει επίγνωση των στόχων του κειμένου
- να μετα-θεωρεί και ανα-θεωρεί το αρχικό κείμενο στη φάση της βελτίωσης
- να επανασυγκροτεί συνεχώς και να επαναδιατυπώνει τις ιδέες του στα διάφορα διαδικαστικά στάδια (Σπαντιδάκης, 2004· Ματσαγγούρας & Κουλουμπαρίτση, 1999).

Η ενίσχυση της μεταγνώσης έχει εξέχουσα σημασία (βλ. εν. 1.3.2.) στα διαδικαστικά μοντέλα που εστιάζουν στο «πώς» θα γίνουν οι συγγραφείς ικανοί να κατανοούν τις γνωστικές τους δραστηριότητες για την ολοκλήρωση της εργασίας τους.

Η μεταγνώση ταυτίζεται με τη σκόπιμη και συνειδητή προσπάθεια του ατόμου να θέτει στόχους, να διαχειρίζεται τους γνωστικούς του περιορισμούς, να εκτιμά τη δυσκολία του έργου σε σχέση με τις ικανότητές του, να επιλέγει κατάλληλες στρατηγικές (δηλωτική γνώση), να γνωρίζει πώς, πού, πότε, γιατί τις χρησιμοποιεί (διαδικαστική γνώση), να αυτοελέγχεται και να αυτορρυθμίζει τη νοητική του συμπεριφορά (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997). Η ενίσχυση της μεταγνώσης επιτυγχάνεται με τις στρατηγικές που υποδεικνύονται στους μαθητές, τις διαδικαστικές διευκολύνσεις και με τον ίδιο το χαρακτήρα και τη δομή της διδακτικής παρέμβασης:

Η αποτελεσματική διδασκαλία των στρατηγικών πρέπει να εμπεριέχει τρία βασικά συστατικά:

- τις στρατηγικές
- τη γνώση για τη χρήση και τη σημασία τους, δηλαδή τη μεταγνώση
- την αυτορρύθμιση της στρατηγικής εκτέλεσης (Graham & Harris, 1989).

Οι Bereiter και Scardamalia (1985) διακρίνουν δύο κύριες κατηγορίες στρατηγικών που βελτιώνουν τη συγγραφή:

- τις ρητορικές: αναφέρονται στις μεθόδους ανάπτυξης της πλοκής ή της αλληλουχίας σ' ένα γραπτό κείμενο, όπως:
- ✓ τη γνώση των χαρακτηριστικών του καλού του γραπτού

- ✓ την εξήγηση της δομής του κειμένου
- ✓ τα κριτήρια για την εκτίμηση του κειμένου
- ✓ την άσκηση στους τύπους προτάσεων, τις μεταβατικές λέξεις και το κατάλληλο λεξιλόγιο (De La Paz & Graham, 2002)
- τις αυτορρυθμιστικές: αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους ο συγγραφέας διαχειρίζεται τα συμπεράσματά του κατά τη διάρκεια της συγγραφής, τα γνωστικά αποθέματα, τις απαιτήσεις του συγγραφικού έργου (Scardamalia & Bereiter, 1986; Bereiter & Scardamalia, 1987; Zimmerman & Risemberg, 1997).

Η διδασκαλία όμως των στρατηγικών, και ειδικά των αυτορρυθμιστικών, είναι αποδοτικότερη για εκείνους που έχουν ήδη μια σφαιρική γνώση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου και μπορούν εύκολα, όταν τους παρέχεται, η σχετική υπόδειξη να τα διορθώνουν. Για τους αρχάριους όμως συγγραφείς, που στερούνται αυτή τη γνώση, η διδασκαλία των στρατηγικών που θα τους οδηγήσει από το απλό επίπεδο της συνειρμικής γραφής στο συνθετότερο επίπεδο της επεξεργασμένης, ίσως αποβεί αναποτελεσματική ή και επιβλαβής, γιατί αυξάνει το γνωστικό τους φορτίο, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να το διαχειριστούν (Σπαντιδάκης, 1998). Γιαυτό το λόγο η διδακτική παρέμβαση πρέπει να είναι ιδιαίτερα δομημένη και υποστηρικτική (Scardamalia & Bereiter, 1983) και να παρέχεται ένα σύνολο διαδικαστικών διευκολύνσεων, οδηγιών δηλαδή και νύξεων σε κάθε φάση της συγγραφικής διαδικασίας που βοηθούν στη μεταγνωστική παρακολούθηση κι αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και μειώνουν το μεταγνωστικό φορτίο που εμποδίζει το συγγραφικό έργο (Bereiter & Scardamalia, 1987; De La Paz, 1997; Graham & Harris, 1989).

Τέτοιες διευκολύνσεις είναι:

- φύλλα οδηγιών, στα οποία αναγράφονται τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο μαθητής σε κάθε επιμέρους διαδικασία π.χ. φύλλα σχεδιασμού που βοηθούν το θεματικό περιεχόμενο και την οργάνωση των ιδεών
- κάρτες, όπου αναγράφονται αυτο - ερωτήσεις μέσω των οποίων ο μαθητής αξιολογεί ο ίδιος τη συνέπειά του κατά την εφαρμογή των προηγούμενων βημά-

των

- κάρτες με ερωτήσεις, που βοηθούν στη βελτίωση ή τη λεπτομερέστερη επεξεργασία του κειμένου
- οδηγίες για τον τρόπο οργάνωσης των ιδεών, ανάπτυξης και σύνδεσης προτάσεων και παραγράφων
- κάρτες λεξιλογίου
- μνημονικοί κανόνες, για να διευκολυνθεί η αποθήκευση των οδηγιών και η ευκολότερη ανάσυρσή τους κατά τη συγγραφική δραστηριότητα. Από το πλήθος των μνημονικών κανόνων που έχουν επινοηθεί, αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιους ευρέως χρησιμοποιημένους που αφορούν στη διδασκαλία των βασικών διαδικασιών σύνθεσης, προκειμένου να γίνει κατανοητή η έννοιά τους:

-POWER : Plan (σχεδιάζω)

Organize (οργανώνω)

Write (γράφω)

Edit (εκδίδω)

Rewrite-**R**evise (βελτιώνω-αναθεωρώ) (Englert,1992)

-TREE: Topic sentence (μελετώ το θέμα)

Reasons (βρίσκω επιχειρήματα, για να το υποστηρίξω)

Examine (εξετάζω το γραπτό με βάση τον αναγνώστη)

Ending the paper (ολοκληρώνω το γραπτό) (De La Paz, 1997).

Σ.Ο.Κ.Α.Ρ.Ε.: Σχεδιάζω

Οργανώνω

Καταγράφω

Διορθώνω

Εκδίδω (Σπαντιδάκης, 2004:233)

Η βιβλιογραφία έχει να προτείνει τεράστια ποικιλία στρατηγικών και μνημονικών τεχνικών για την αφομοίωσή τους και αναμφισβήτητα η δημιουργική ικανότητα ενός εκπαιδευτικού και η εκπαιδευτική του εμπειρία μπορούν να τον εμπνεύ-

σουν στην επινόηση πολλών ακόμα, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του. Από το πλήθος τέτοιων στρατηγικών αναφέρουμε κάποιες ενδεικτικά:

✓ Στρατηγικές γέννησης ιδεών

- χρήση της υπερδομής του κειμένου, για να παράγουν μέσω αυτής περιεχόμενο (Danoff et al, 1993)
- έλεγχος όλων των πιθανών απόψεων που μπορεί να διατυπωθούν για ένα θέμα, αν πρόκειται για επιχειρηματολογικό κείμενο, παραγωγή ιδεών – και επιχειρημάτων, που θα μπορούσε να αναπτύξει κάθε πλευρά και έπειτα επιλογή της άποψης που έχει τα πειστικότερα επιχειρήματα.
- υποκίνηση των παιδιών να «ζήσουν» τα γεγονότα με τα μάτια της φαντασίας τους, αν πρόκειται για αφηγηματικά κείμενα
- υποκίνηση των παιδιών να ξεκινούν πρώτα από τον εντοπισμό των κριτηρίων - χαρακτηριστικών ως προς τα οποία γίνεται η σύγκριση, αν πρόκειται για κείμενα σύγκρισης - αντίθεσης (Wong, 1997)

✓ Στρατηγικές στοχοθεσίας

- διδασκαλία των μαθητών να θέτουν επιμέρους στόχους, για να επιτύχουν το γενικότερο, προκειμένου να παράγουν περισσότερες ιδέες. Για παράδειγμα στα επιχειρηματολογικά κείμενα, όπου ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν μια άποψή τους και να την υποστηρίξουν κατάλληλα, το θέμα θα πρέπει να διατυπώνεται έτσι, ώστε να θέτει υποστόχους που τους καθοδηγούν στην παραγωγή ιδεών, όπως:
 - ο να δηλώσετε τη γνώμη σας σχετικά με το θέμα
 - ο να εκθέσετε 2-3 λόγους για να την υποστηρίξετε
 - ο να δώσετε παραδείγματα ή υποστηρικτικές πληροφορίες για κάθε λόγο
 - ο να διατυπώσετε 2-3 λόγους για τους οποίους κάποιοι θα διαφωνούσαν με την άποψή σας
 - ο να αποδείξετε ότι αυτοί οι λόγοι δεν είναι πειστικοί (Ferreti et al, 2000).

Ο σκοπός αυτής της στρατηγικής δεν είναι μόνο η ποιοτικότερη και ποσοτικότερη παραγωγή, αλλά και η δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές - συγγραφείς να ελέγχουν την πορεία προς το γενικότερο στόχο (αυτορρύθμιση) και η δημιουργία

κινήτρου, γιατί ευδιάκριτα τοποθετημένοι στόχοι είναι ευκολότερο να επιτευχθούν.

- Η στοχοθεσία μπορεί, επίσης, να επιτευχθεί, αν υπενθυμίζεται συνεχώς στους μαθητές να λαμβάνουν υπόψη τους σε κάθε φάση της συγγραφικής διαδικασίας σε ποιον απευθύνεται το κείμενό τους («ποιος θα το διαβάσει;» «γιατί το γράφω;») (De La Paz, 1997)

✓ Στρατηγικές για τη δομή και οργάνωση των ιδεών του κειμένου:

- Οι γνώσεις για τον τρόπο διάρθρωσης των πληροφοριών στο εκάστοτε κειμενικό είδος που παράγουν οι μαθητές μπορούν να δοθούν με τη μορφή μνημονικών κανόνων, όπως αυτόν που πρότεινε η De la Paz (1997), γνωστό ως D.A.R.E.
 - Develop: ανάπτυξε μια θέση
 - Add: πρόσθεσε υποστηρικτικές ιδέες
 - Reject: απόρριψε ένα τουλάχιστο επιχειρήμα της αντίπαλης πλευράς
 - End: συμπεράσματα.

Ο κανόνας δε διευκολύνει μόνο τους μαθητές να ανασύρουν ευκολότερα τις πληροφορίες για τα δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου, αλλά επιπλέον τους καθοδηγεί να ελέγχουν αν υπάρχουν στο χαρτί τους τα σημαντικότερα μέρη της δομής ενός δοκιμίου πειθούς (θέση, επιχειρήματα, αντίθεση, συμπεράσματα) και αν το κείμενό τους έχει επαρκείς πληροφορίες.

- οι μαθητές διευκολύνονται να οργανώνουν τις πληροφορίες, αν διδαχθούν να χρησιμοποιούν εννοιολογικούς χάρτες: γραφικές αναπαραστάσεις, πίνακες, διαγράμματα των ιδεών τους, στα οποία αναπαριστάνουν τον κεντρικό στόχο, τους επιμέρους και τη μεταξύ τους σύνδεση (Fink-Chorzempa et al, 2005:65). Οι εννοιολογικοί χάρτες είναι εργαλείο επεξεργασίας της γνώσης, εμπλέκουν το μαθητή σε μια στοχαστική διαδικασία, στη διάρκεια της οποίας συνδέουν μεταξύ τους έννοιες και ιδέες, αξιολογούν, ελέγχουν τα λάθη τους, διορθώνουν και αυτορρυθμίζονται (Βοσνιάδου, 2002). Η χρήση τους κατά τη σταδιακή συγγραφή του κειμένου βοηθά στην οργάνωση, την αναθεώρηση και αναδιατύπωση του αρχικού κειμένου, ώστε το τελικό προϊόν να είναι πλήρες και ορθά δομημένο (Ματσαγγούρας & Κουλουμπαρίτση, 1999).

- ✓ Ένα σημαντικό εργαλείο για τη διαχείριση της πολυπλοκότητας του συγγραφικού έργου είναι οι εκπαιδευτικές ρουμπρίκες. Πρόκειται για λίστες από κριτήρια ως προς τα οποία αξιολογείται ένα γραπτό κείμενο, τα οποία συνήθως αναφέρονται στο περιεχόμενο, την οργάνωση, την επιλογή κατάλληλου λεξιλογίου, το ύφος, τη δομή των προτάσεων και τις συμβάσεις (στίξη, ορθογραφία, χρήση κεφαλαίων –πεζών, γραμματική). Περιγράφουν, επίσης, κατά επίπεδα διαβαθμισμένα από το άριστο στο πιο φτωχό τα χαρακτηριστικά που πρέπει να πληρεί ένα κείμενο ως προς τα κριτήρια αυτά, για να χαρακτηριστεί αντίστοιχα άριστο, μέτριο, φτωχό. Τα κριτήρια αυτά αντανακλούν, επίσης, και τις διαδικασίες συγγραφής. Για παράδειγμα, ο έλεγχος ενός κειμένου ως προς το περιεχόμενο οδηγεί το συγγραφέα σε μια περαιτέρω ανίχνευση πληροφοριών ή σε μια διαπίστωση - τουλάχιστον - ότι δεν επέμεινε στην παραγωγή ιδεών. Καθώς ο μαθητής αξιολογεί ο ίδιος το γραπτό του, ελέγχει ποια χαρακτηριστικά πληρεί και σε ποιο βαθμό. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλά μια βαθμολόγηση του γραπτού - σε αυτό το σημείο διαφέρει η εκπαιδευτική ρουμπρίκα από τη ρουμπρίκα αξιολόγησης – αλλά διδάσκει ταυτόχρονα το μαθητή τις διαδικασίες σύνθεσης, τον καθοδηγεί να εκτιμά, να ανατροφοδοτείται, να εμπλέκεται συνειδητά στη διαδικασία και να αναλαμβάνει την ευθύνη της αξιολόγησης της εργασίας του, αντί να την εναποθέτει αποκλειστικά στο δάσκαλο. Αυτορρυθμίζεται, αυτοελέγχεται αλλά κι αυτοενισχύεται, καθώς ο ίδιος αποκτά επίγνωση των ικανοτήτων του ή της βελτίωσής του (Saddler & Andrande, 2004).

Ως προς τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν αναπτυχθεί για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου (προγράμματα έγχυσης) ενσωματώνουν τις διδακτικές αρχές που αναφέρονται στην ενότητα 1.3. Με τη μοντελοποίηση και τη φωναχτή σκέψη ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές πώς διαχειρίζεται ο ίδιος τις στρατηγικές και τις διαδικασίες συγγραφής και «πώς» αυτοκαθοδηγείται, με τελικό σκοπό τη φθίνουσα καθοδήγηση και τη σταδιακή ανεξαρτητοποίηση του μαθητή. Τέτοια προγράμματα δοκιμασμένα εμπειρικά αναφέρει πλήθος η βιβλιογραφία. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα εξής:

➤ Οι Graham και Harris (1989) ανέπτυξαν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο, εκτός των στρατηγικών και της σαφούς διδασκαλίας τους, επικεντρώθηκε στην ικανότητα αυτορρύθμισης των μαθητών μέσω της αυτοαξιολόγησης και της αυτοκαταγραφής. Το πρόγραμμα βασίστηκε:

- στη φθίνουσα καθοδήγηση
- στο Σωκρατικό διάλογο
- τη σαφή εξήγηση των στρατηγικών και τη γνώση της σημασίας τους.

Το πρόγραμμα πραγματοποιείται σε βήματα:

1^ο Ο εκπαιδευτικός καθορίζει και διευκρινίζει τι πρέπει να περιέχει το κείμενο, ανάλογα με το είδος του, και δίνονται οι κατάλληλοι μνημονικοί κανόνες.

2^ο Εκπαιδευτικός και μαθητές συζητούν για:

α) το τρέχον επίπεδο των ικανοτήτων τους, αφού πρώτα έχουν εξεταστεί σε δοκιμασία και έχουν λάβει γραφήματα ο καθένας της αξιολόγησής του

β) το σκοπό του προγράμματος διδασκαλίας

γ) τις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν.

3^ο Ο εκπαιδευτικός περιγράφει στρατηγικές (συνοδευόμενες από μνημονικούς κανόνες) που αφορούν στη διευκρίνιση του προβλήματος, το σχεδιασμό, την αυτοεκτίμηση και την αυτοενίσχυση.

4^ο Ο εκπαιδευτικός μοντελοποιεί τις στρατηγικές με φωναχτή σκέψη, υποδεικνύει και εξηγεί τη σημασία της λεκτικής αυτοκαθοδήγησης.

5^ο Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει όσα περιέχονται στα στάδια 1-4 έως να απομνημονευθούν.

6^ο Οι μαθητές εφαρμόζουν τα προηγούμενα σχεδιάζοντας σε ομάδες ένα κείμενο. Έπειτα ο καθένας γράφει χωριστά, αλλά έχει στη διάθεσή του υλικά, όπως μνημονικούς κανόνες των πέντε βημάτων, διαγράμματα των στρατηγικών, λίστες αυτοκαθοδήγησης που τις έχουν παραγάγει οι ίδιοι οι μαθητές. Η βελτίωση γίνεται από την ομάδα και τον εκπαιδευτικό και η αξιολόγηση καταγράφεται σε διαγράμματα, για να συγκριθούν με εκείνα της πρώτης αξιολόγησης.

7^ο Στο τελικό στάδιο οι μαθητές γράφουν ανεξάρτητα δικά τους κείμενα, αλλά μόνο στο πρώτο κείμενο της ανεξάρτητης συγγραφής χρησιμοποιούν υποστηρικτικό υλικό.

➤ Παρόμοιο πρόγραμμα ανέπτυξαν οι De La Paz και Graham (2002), το οποίο στηρίζεται στο μοντέλο S.R.S.D. (Self – Regulated Strategy Development), το οποίο είχε σχεδιαστεί από τους Graham και Harris με σκοπό την ενίσχυση της αυτορρύθμισης και την αυτοκαθοδήγηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και του οποίου η επιτυχία έχει διαπιστωθεί ερευνητικά (Danoff et al,1993). Το S.R.S.D. επικεντρώνει κυρίως στον έλεγχο από τους μαθητές των συναισθηματικών προκλήσεων - φτωχό κίνητρο, παρορμητικότητα - των γνωστικών δυσκολιών, της μνήμης και της επεξεργασίας των πληροφοριών και του μικρού βαθμού εμπλοκής τους στη συγγραφική δραστηριότητα. Το πρόγραμμα των De La Paz και Graham απευθύνεται σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις γενικά και όχι μόνο σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Εκτελείται σε έξι στάδια που το καθένα διδάσκεται χωριστά.

1^ο Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις στρατηγικές συγγραφής, συζητά με τους μαθητές τη σκοπιμότητα και τα οφέλη τους και σχεδιάζει μνημονικούς κανόνες, για να τις διατηρήσουν και να τις ανασύρουν ευκολότερα. Οι στρατηγικές που διδάσκονται κατά σειρά είναι:

- να ερμηνεύουν τι ζητά το θέμα και με ποια μέθοδο θα το αναπτύξουν (ερμηνεία, αιτιολόγηση, σύγκριση - αντίθεση).
- ιδεοθύελλα τριών τουλάχιστον κύριων ιδεών
- να προσθέτουν τρεις τουλάχιστον λεπτομέρειες - παραδείγματα για την επεξεργασία των κύριων ιδεών, παρακινώντας τους να ψάξουν μέσα από την εμπειρία τους
- να χρησιμοποιούν το σχέδιο τους γράφοντας και να συνεχίζουν να σχεδιάζουν συνεχώς κατά τη διάρκεια της συγγραφής, θέτοντας νέους στόχους ή αναθεωρώντας άλλους
- να μεταγράφουν τις ιδέες του σε παραγράφους με ευδιάκριτα μέρη (κύρια θέση, λεπτομέρειες, συμπέρασμα)
- να ξεκινούν με ποικίλους τρόπους το δοκίμιό τους και τις παραγράφους (μεταβατικές λέξεις)
- να χρησιμοποιούν ποικιλία λεξιλογίου
- να λαμβάνουν υπόψη τα κριτήρια αξιολόγησης.

2° Ο εκπαιδευτικός επισκοπεί τη γνώση των μαθητών με κριτήρια αξιολόγησης που δίνουν έμφαση στην αναθεώρηση. Αυτό γίνεται με την παρουσίαση δύο δοκιμίων που ελέγχονται ως προς τα μέρη τους, την ύπαρξη της θέσης, τις μεταβατικές λέξεις, το ύφος και το λεξιλόγιο.

3° Ο εκπαιδευτικός μοντελοποιεί με φωναχτή σκέψη τις στρατηγικές, χρησιμοποιώντας αυτο-ερωτήσεις σχετικά με το πώς τις διαχειρίζεται και δείχνει πώς χρησιμοποιούνται διευκολυντικά μέσα, όπως:

- τα φύλλα γέννησης και οργάνωσης ιδεών με χωριστό μέρος για τις κύριες ιδέες και χωριστό για τις λεπτομέρειες
- το φύλλο του δοκιμίου στο οποίο προβλέπεται χώρος για να αναγραφεί η κύρια θέση και χώρος στον οποίο θα αναγραφούν οι παράγραφοι
- οι κάρτες νύξεων οι οποίες αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της καλής παραγράφου

4° Ο εκπαιδευτικός για μέρες βοηθά τους μαθητές να σχεδιάζουν, να συνθέτουν ένα δοκίμιο ως τάξη, έπειτα ένα άλλο ως ομάδα, εφαρμόζοντας τις στρατηγικές και αναθεωρώντας τα γραπτά τους είτε σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους είτε σημειώνοντας σε λίστα τι έχουν επιτύχει.

5° Οι μαθητές γράφουν χωρίς καθοδήγηση και με βαθμιαία μείωση των διευκολυντικών μέσων.

6° Ο δάσκαλος και οι μαθητές επισκοπούν τα διαδοχικά βήματα, τους μνημονικούς κανόνες, τις στρατηγικές και τους λόγους χρησιμοποίησής τους και τελικά οι μαθητές λαμβάνουν αξιολόγηση της μάθησής τους.

3.2.4. Κοινωνικο – γνωστική προσέγγιση

Η γνωστική επανάσταση του 1980 προκάλεσε την κοινωνικο-πολιτισμική αντεπανάσταση του 1980-1990 στη σύνθεση και τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, καθώς αμφισβητήθηκε η μονόπλευρη εστίαση των γνωστικών μοντέλων στις ατομικές εσωτερικές νοητικές διαδικασίες του αναγνώστη. Η προσέγγιση αυτή προέκυψε από τη διεπιστημονική διατομή της Κοινωνιογλωσσολογίας (Labov), της Κοινωνικο-πολιτισμικής Ψυχολογίας (Vygotsky) και της Κριτικής Παιδαγωγικής που αντα-

νακλούν τη βασική αρχή του κοινωνικού εποικοδομισμού ότι η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή και η γλώσσα κοινωνικά οροθετημένη, καταστάλαγμα της πολιτισμικής κληρονομιάς (βλ. εν.1.2.)

Η κοινωνικο- γνωστική προσέγγιση δέχτηκε ιδιαίτερη επίδραση από την άποψη του Piaget, οποίος υποστήριξε ότι ο νους των παιδιών δομείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να κατασκευάσουν κανόνες της γραπτής γλώσσας μέσα από τη διεπίδρασή τους με ανθρώπους και φαινόμενα στον κόσμο. Επίσης, ενισχύεται από τη θεωρία του Vygotsky ότι η σκέψη, συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας, συμβαίνει πρώτα στο κοινωνικό πλαίσιο και βαθμιαία εσωτερικεύεται (Charman, 2002). Δηλαδή η γλώσσα, όπως όλες οι ανώτερες λειτουργίες του ανθρώπου, ξεκινούν ως πραγματικές σχέσεις με τους άλλους σε κοινωνικό επίπεδο (διαψυχολογικά) κι έπειτα εμφανίζονται ατομικά (ενδοψυχολογικά). Αυτό σημαίνει ότι στην πορεία της νοητικής του ανάπτυξης ο άνθρωπος δεν είναι παθητικός δέκτης αλλά δρων υποκείμενο που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, απαντά στις κοινωνικο-πολιτισμικές δυνάμεις και εκτελεί ανάλογες συμπεριφορές μέχρι να τις εσωτερικεύσει σταδιακά και να ενεργεί ανεξάρτητα (Vygotsky, 1997: 104). Στην πορεία αυτή έχει τη βοήθεια των άλλων, των εμπειρότερων. Αυτή ακριβώς είναι η θεωρία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky (zone of proximal development), η οποία αναφέρεται στην απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου του μαθητή και του δυνητικού αναπτυξιακού επιπέδου στο οποίο μπορεί να φτάσει με τη βοήθεια των άλλων (Σπαντιδάκης, 1998:21). Είναι με άλλα λόγια, η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης είναι μια ανεξερεύνητη περιοχή του εσωτερικού δυναμικού του μαθητή που βρίσκεται σε μια λανθάνουσα και εν δυνάμει κατάσταση εξέλιξης, που έχει ανάγκη τη διαμεσολάβηση του περιβάλλοντος, για να εξελιχθεί.

Στο πλαίσιο αυτών των αντιλήψεων αναπτύχθηκε μια θεωρία της παραγωγής του γραπτού λόγου που μετατόπισε το αποκλειστικό ενδιαφέρον από την αποκλειστικοποιημένη εικόνα του ατόμου - συγγραφέα στο πολιτισμικό και διαλογικό πλαίσιο, στο οποίο η γραφή λειτουργεί ως σύνθετη κοινωνική συναλλαγή. Ο γραπτός λόγος μελετάται λιγότερο ως ατομική διαδικασία έκφρασης ήδη σχηματισμένων ιδεών και περισσότερο ως κοινωνική διαδικασία που μπορεί να διαμορφώσει τη σκέψη και η οποία εξαρτάται θεμελιωδώς από την αλληλεπίδραση του δημιουργ-

γού του γραπτού λόγου με το κοινωνικό περιβάλλον γραφής. Η μεταγνώση, τα κίνητρα, η αυτορρύθμιση, οι γνωστικές και συναισθηματικές προϋποθέσεις (ατομικοί παράγοντες) αναγνωρίζονται από την κοινωνικο- γνωστική προσέγγιση ως προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα της συγγραφικής δραστηριότητας, αλλά θεωρούνται κοινωνικά κατευθυνόμενες. Επομένως, μια συνεπής θεωρία της παραγωγής του γραπτού λόγου πρέπει να μελετά πρωτίστως τις κοινωνικές παραμέτρους που καθορίζουν τις ατομικές (Nystrand, 1986). Ο ρόλος βέβαια του περιβάλλοντος (task environment) δεν υποτιμήθηκε από το μοντέλο των θεωρητικών της γνωστικής προσέγγισης, όπως προαναφέραμε. Στο κοινωνικό - γνωστικό μοντέλο, όμως, το περιβάλλον αντιμετωπίζεται λεπτομερέστερα μέσα από μια μικρο- και μια μακρο - οικολογική προσέγγιση του λόγου. Με τη μακρο - οικολογική αναφερόμαστε στο γενικότερο «πολιτισμικό κεφάλαιο γνώσης», τις θεσμικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες της παραγωγής του γραπτού λόγου. Με τη μικρο - οικολογική αναφερόμαστε στις πολιτισμικές και διαλογικές διαδικασίες σύνθεσης μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης (Ede & Lunsford, 1990).

Η Dyson (1993, 2003) παρατήρησε μέσα από εθνογραφικές έρευνες το ρόλο του ευρύτερου και στενότερου πλαισίου στη διαδικασία της γραφής και επιβεβαίωσε ότι η συγγραφική ικανότητα δεν αναπτύσσεται γραμμικά, αλλά καθορίζεται από το σύνθετο κοινωνικό και πολιτισμικό μακρόκοσμο και μικρόκοσμο: την οικογένεια, τη γειτονιά, τους φίλους, τα δημοφιλή μέσα (video games, αθλητισμό, πρότυπα), καθώς μέσω αυτών τα παιδιά καθορίζουν ένα ρεπερτόριο από κειμενικά είδη - ανεπίσημα κυρίως - για να αναπτύξουν περαιτέρω την ικανότητά τους να δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα στο σχολείο. Παράλληλα με αυτούς τους παράγοντες που βρίσκονται εκτός του πλαισίου της σχολικής τάξης και αντανακλούνται έμμεσα στη διαδικασία της γραφής σημαντικό ρόλο σ' αυτή διαδραματίζει η άμεσα διαλογική διαδικασία που συμβαίνει μέσα στη σχολική τάξη. Οι συγγραφείς - μαθητές συνειδητοποιούν ότι η γραφή είναι διαδικασία προσανατολισμένη στο ακροατήριο. Γράφουν, νοηματοδοτούν και διαπραγματεύονται τη μορφή του κειμένου τους, χρησιμοποιώντας γνώσεις, λέξεις, εκφράσεις που ο κοινωνικός τους κόσμος τους έχει εφοδιάσει και προσδοκούν την αντίδραση του ακροατηρίου τους - των συμμαθητών τους και του δασκάλου τους - που με τη σειρά τους είναι φορείς των αξιών και αντιλήψεων του ίδιου κόσμου, των θεσμικών και πολιτισμικών πλαισίων της

γλώσσας και ανατροφοδοτούν το συγγραφέα με ανάλογα προσδιορισμένες αξιολογήσεις (Bruffee, 1984).

Αυτή η κοινωνικά προσδιορισμένη απόκτηση της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου γίνεται σταδιακά σε τέσσερα επίπεδα που αντανakλούν τη μεταγνώση, τις κινητήριες δυνάμεις και την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, όπως υποστηρίζουν οι Zimmerman και Kitsantas (1999):

- Το πρώτο επίπεδο είναι η παρατήρηση (observation), η οποία αποκτάται μέσω ενός έμπειρου προτύπου, όπως του δασκάλου, που υποδεικνύει στο μαθητή πώς επιτελείται μια δραστηριότητα (σύνθεση ενός κειμένου). Σε αυτό το επίπεδο η ικανότητα αποκτάται συμπεριφοριστικά και εκδηλώνεται, όταν ο μαθητής μπορεί να διακρίνει τα βασικά στοιχεία της ικανότητας, ενώ αυτή εκτελείται από το πρότυπο.
- Το δεύτερο, η άμιλλα, (emulation) αναφέρεται στην υιοθέτηση με μηχανιστικό τρόπο της συμπεριφοράς του προτύπου, που στο νου του μαθητή είναι περισσότερο αφηρημένη παρά συγκεκριμένη. Η ικανότητα αυτή αποκτάται από την καθοδήγηση και την ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο μαθητής στην προσπάθειά του να ανταγωνιστεί την επίδοση του προτύπου, η οποία λειτουργεί ως κοινωνική ενίσχυση και επομένως ως πηγή κινήτρου για τη συνέχιση των προσπαθειών. Ο μαθητής έχει επιτύχει αυτή την ικανότητα – συμπεριφοριστικά πάλι - όταν μπορεί να εσωτερικεύει τα πρότυπα της σωστής επίδοσης και να τα μιμείται.
- Το τρίτο επίπεδο, ο αυτοέλεγχος, (self – control) αποκτάται, όταν ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιεί ιδιαίτερες στρατηγικές, για να σχεδιάζει και να αυτοελέγχει τις διαδικασίες που τις έχει αυτοματοποιήσει από το προηγούμενο στάδιο με συνεχή εξάσκηση. Η φυσική παρουσία του προτύπου εκλείπει, όμως ο μαθητής παραμένει εξαρτημένος από τις αναπαραστάσεις του, βάσει των οποίων αυτοκαθοδηγείται και αυτοανταμείβεται, όταν αισθάνεται ότι πέτυχε κάτι απ' αυτές.
- Στο τελικό επίπεδο της αυτορρύθμισης (self – regulation) ο μαθητής μπορεί να προσαρμόζεται σε μεταβαλλόμενους στόχους και ακροατήρια. Οι στρατηγικές χρησιμοποιούνται αυτόματα και το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στο τελικό αποτέλεσμα, το οποίο θεωρεί ως μέτρο για την αξιολόγηση της προσπάθειάς του. Τροποποιεί το πρότυπο και τις στρατηγικές του, γιατί αντιλαμβάνεται ότι ανά-

λογα με την περίπτωση μεταβάλλονται οι γνώσεις, τα ακροατήρια και οι στόχοι. Αυτορρύθμιση, δηλαδή, σημαίνει αντιληπτική ικανότητα του μαθητή να αποδώσει στο εκάστοτε περιβάλλον, να κατευθύνει τους γνωστικούς του πόρους προς τους κατάλληλους στόχους την κατάλληλη στιγμή, να εκτιμά τις απαιτήσεις του συγγραφικού έργου, να σχεδιάζει και να οργανώνει για τη λύση των προκύπτοντων προβλημάτων και τη δημιουργία του κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος. Αυξανόμενου του επιπέδου αυτορρύθμισης ο συγγραφέας αποκτά μεγαλύτερο κίνητρο, θετική άποψη για την αυτο-αποτελεσματικότητά του και πραγματικό ενδιαφέρον για το συγγραφικό έργο του.

3.2.4.1. Διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική προσέγγιση

Αυτή η πολυεπίπεδη αντίληψη της απόκτησης της συγγραφικής ικανότητας αντιμετωπίζει την παραγωγή του γραπτού λόγου στα πλαίσια μιας εμπρόθετης και προοδευτικής εκπαιδευτικής πρακτικής που ξεκινά ιεραρχικά με τη μοντελοποίηση και καταλήγει στην εξατομικευμένη δραστηριότητα και την αυτορρύθμιση του συγγραφέα. Η θεωρία αυτή προσφέρει υποστήριξη για διδακτικές παρεμβάσεις που αξιοποιούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, στο οποίο δραστηριοποιούνται (εγκατεστημένη μάθηση), τη φθίνουσα καθοδήγηση και αξιοποιούν τρεις βασικούς παράγοντες που εμπλέκονται στη συγγραφική δραστηριότητα και την επίτευξη της αυτορρύθμισης (βλ. εν. 1.3.1):

α) τους περιβαλλοντικούς: τις φυσικές συνθήκες συγγραφής (π.χ. εργαλεία) και τις κοινωνικές πηγές γνώσης (πρότυπα, βιβλία, πηγές πληροφοριών, συμμαθητές).

β) τους συμπεριφοριστικούς: τις διαδικασίες με τις οποίες ο συγγραφέας ελέγχει την πορεία της συγγραφής του (καταγραφή της προόδου, αξιολόγηση).

γ) τους ατομικούς: τις γνωστικές και συναισθηματικές τεχνικές που εφαρμόζει ο συγγραφέας και τη χρήση των νοητικών του σχημάτων (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Τέτοια διδακτικά προγράμματα δίνουν έμφαση στα δομημένα περιβάλλοντα της

τάξης στα οποία προωθούν δομημένες διαδικασίες συγγραφής (Hillocks, 1984), υποστηρίζουν τη διείσδυση «του ανεπίσημου κόσμου και της γλώσσας των συγγραφέων - μαθητών» στην «επίσημη γλώσσα και στον κόσμο του σχολείου» και ενθαρρύνουν τους μαθητές να αξιοποιήσουν τα κοινωνικά πλαίσια της τάξης τους και τις εμπειρίες τους έξω απ' αυτήν στη γραπτή τους επικοινωνία. Τους κατευθύνουν:

α) να γράφουν για τους συνομήλικούς τους και να διαβάζουν δυνατά γι αυτούς, δημιουργώντας συνθήκες ανοιχτής συζήτησης για το κείμενο του συγγραφέα ή «το θέατρο του συγγραφέα» (author's theatre) στο οποίο δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν την αίσθηση του ακροατηρίου και του ρητορικού σκοπού της σύνθεσής τους.

β) να συνεργάζονται σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής σε ομάδες, των οποίων τα μέλη είναι ελεύθερα να ρωτούν το ένα το άλλο, να συζητούν, να σχολιάζουν, να επεξεργάζονται τα γραπτά τους

γ) να οργανώνουν «συγγραφικά εργαστήρια» (writers' workshop), όπου οι μαθητές σχεδιάζουν, εκδίδουν, αναθεωρούν αλλά και δημοσιεύουν το κείμενο που παράγουν (Dyson, 1993).

Προγράμματα που ενσωμάτωσαν αυτές τις δραστηριότητες και των οποίων η αποτελεσματικότητα επιβεβαιώθηκε ερευνητικά είναι το πρόγραμμα O.L.E. (Optimal Learning Environment) και το πρόγραμμα E.L.P. (Early Literacy Project) που αναπτύχθηκαν για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δίγλωσσους, όμως μπορούν να εφαρμοστούν και σε μαθητές χαμηλών επιδόσεων, λόγω της ομοιότητας που παρουσιάζουν με τις άλλες ομάδες (Graves et al, 2000).

Τα προγράμματα αυτά χρησιμοποιούν την ομάδα, μεγαλύτερη ή μικρότερη, στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου ως ενδιάμεσο στάδιο ανάμεσα στη συνολική εξάσκηση όλης της τάξης και της ανεξάρτητης ατομικής πρακτικής. Στις μεγαλύτερες ομάδες 5-6 ατόμων το καθένα υιοθετεί και ένα διαφορετικό ρόλο στο σχεδιασμό και τη σύνθεση του κειμένου: άλλο έχει το ρόλο του γραφέα, άλλο του συμβούλου, άλλο του διορθωτή και άλλο του εκδότη. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να συνειδητοποιούν οι μαθητές το ρόλο του συμβούλου, όχι μόνο επειδή η αναθεώρηση και η βελτίωση του κειμένου είναι καθοριστική για το τελικό αποτέλεσμα, αλλά και επειδή ο σύμβουλος αποστασιοποιείται από το ρόλο του συμμαθητή που συνή-

θως τείνει να υποτιμά τα λάθη του κειμένου και να εστιάζει στα θετικά του στοιχεία (Ede & Lunsford, 1990).

Ειδικότερα στη φάση του σχεδιασμού (παραγωγή ιδεών, οργάνωση) και τη βελτίωση υπάρχουν πολλοί τρόποι ενεργητικής συμμετοχής όλης της ομάδας σε αυτή τη διαδικασία:

α) όλα τα μέλη παράγουν ιδέες και οργανώνουν, φτιάχνοντας ένα περίγραμμα. Κάθε μέλος χωριστά αναλαμβάνει την καταγραφή ενός μέρους και τελικά οι επιμέρους εργασίες συνδυάζονται, για να φτιαχτεί ένα κείμενο που βελτιώνεται απ' όλη την ομάδα

β) ο σχεδιασμός και η βελτίωση γίνονται ομαδικά, αλλά την καταγραφή αναλαμβάνει μόνο ένα μέλος

γ) ένα μέλος σχεδιάζει, οργανώνει και καταγράφει και η ομάδα με ή χωρίς τη συμμετοχή του συγγραφέα βελτιώνει

δ) ένα μέλος (συντονιστής) αναθέτει από ένα μέρος της διαδικασίας στα υπόλοιπα, ένα άλλο μέλος αναλαμβάνει να συνδυάσει τις επιμέρους εργασίες σε ένα κείμενο και να το βελτιώσει (Ede & Lunsford, 1990).

Τα μέλη μιας ομάδας μπορούν να αναλάβουν και ειδικότερες αρμοδιότητες εκτός από τις παραπάνω. Η De La Paz (1997:240) προτείνει για μια ομάδα 5-6 ατόμων οι ρόλοι να διαμοιράζονται ως εξής:

α) ο πρώτος να διευθύνει την ομάδα

β) ο δεύτερος να χρησιμοποιεί κάρτες νύξεων

γ) ο τρίτος να οδηγεί την ομάδα στην παραγωγή ιδεών

δ) ο τέταρτος να αποφασίζει πώς θα οργανωθεί το κείμενο

ε) ο πέμπτος πώς θα αναπτυχθούν και θα δηλωθούν οι κύριες θέσεις κάθε παραγράφου

στ) ο έκτος να καθοδηγεί τη συγγραφή της εισαγωγικής παραγράφου και του συμπεράσματος.

Στο τέλος όλοι μαζί μοιράζονται και αναθεωρούν το τελικό αποτέλεσμα.

Οι μικρότερες ομάδες δύο ατόμων περιορίζονται στην άμεση αλληλεπίδραση των μελών τους και την ανατροφοδότηση που παρέχει το ένα στο άλλο. Τέτοιες ομάδες μπορεί να αποτελούνται από έναν αδύναμο και έναν έμπειρο συγγραφέα

(peer tutoring). Ο πρώτος ωφελείται από την παρατήρηση και τη μίμηση του συνομήλικου που λειτουργεί ως πρότυπο, ενώ ο δεύτερος ενδυναμώνει και δομεί τη σκέψη του, διδάσκοντας στην ουσία τις γνωστικές δραστηριότητες που ακολουθεί κατά τη διαδικασία της γραφής (Ματσαγγούρας,2000· Σπαντιδάκης, 1998).

Άλλη πρόταση συνεργασίας μεταξύ διμελών ομάδων έχει κατατεθεί από τους Smith (1997) και Ramonda (1997), οι οποίοι προτείνουν τα μέλη της ομάδας να αναλαμβάνουν το ένα το ρόλο του αναγνώστη και το άλλο το ρόλο του συγγραφέα, ώστε να αντιλαμβάνονται ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πρόσληψή του και την αντίδραση του αποδέκτη του (writing for the reader). Σύμφωνα με την πρόταση αυτή ο ένας μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του συγγραφέα κι ο άλλος του αναγνώστη. Ο συγγραφέας συνθέτει τη θεματική πρόταση μιας παραγράφου κι ο αναγνώστης, αφού τη διαβάσει σιωπηλά, θέτει μια ερώτηση στο συγγραφέα, για να εκμαιεύσει πληροφορίες για το θέμα που τίθεται ή για να ζητήσει διευκρινήσεις. Ο συγγραφέας απαντά προσθέτοντας στην πρώτη πρόταση την απάντηση που προκύπτει ως μια νέα πρόταση. Η διαδικασία συνεχίζεται, καθώς ο συγγραφέας συνθέτει και ο αναγνώστης αλληλεπιδρά με το κείμενο για αρκετές ακόμη προτάσεις, μέχρι να ανταλλαχθούν οι ρόλοι και να επαναληφθεί η διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συζητήσουν τους συμπληρωματικούς τους ρόλους και τις ευθύνες τους ως αναγνωστών ή συγγραφέων, να αντιλαμβάνονται τη συνάντηση συγγραφέα και αναγνώστη του κειμένου. Ο αναγνώστης, δηλαδή, δε δέχεται παθητικά το κείμενο, αλλά το ανιχνεύει κάνοντας κατάλληλες ερωτήσεις και ο συγγραφέας παίρνει υπόψη τις πιθανές λογικές απαιτήσεις του αναγνώστη και δίνει απαντήσεις. Ο συγγραφέας, ειδικότερα, συνειδητοποιεί την ανάγκη συνεκτικότητας του κειμένου, προκειμένου να άρει ό,τι εμποδίζει την κατανόηση.

3.2.5. Το μοντέλο των κειμενικών ειδών

Στην παραγωγή γραπτού λόγου έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους ιδιαίτερα και οι θεωρητικοί των κειμενικών ειδών. Οι ρητορικές σπουδές στο σχολείο της Νότιας Αμερικής, ο γραμματισμός με βάση τα κειμενικά είδη στην Αυστραλία, η διδασκα-

λία του Ακαδημαϊκού Λόγου και η διδασκαλία της Αγγλικής για ιδιαίτερους σκοπούς αντλούν τις διδακτικές τους προτάσεις από την έννοιά του κειμενικού είδους, ενώ όλο και περισσότεροι ερευνητές αναγνωρίζουν τον καθοριστικό ρόλο του στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου και τη μάθηση γενικότερα. Επεκτείνοντας περισσότερο την άποψη των κοινωνικο-γνωστικών ότι η γλώσσα είναι εμποτισμένη με κοινωνικά - πολιτισμικά νοήματα και αξίες, οι θεωρητικοί των κειμενικών ειδών υποστήριξαν ότι αναπτύσσονται διάφορες μορφές λόγου (κειμενικά είδη) των οποίων οι δομικές και γλωσσικές συμβάσεις αποτυπώνουν το κοινωνικό - πολιτισμικό συγκείμενο, τη φυσιογνωμία των εκάστοτε κοινωνιών ή ομάδων στα πλαίσια των οποίων χρησιμοποιούνται (Κέκια, 2005· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Ο Bakhtin θεώρησε τα κειμενικά είδη ως συνθετικές δομές που ενσωματώνονται και αναπτύσσονται σε ποικίλες σφαίρες της ανθρώπινης δραστηριότητας. Κάθε σφαίρα δραστηριότητας περιέχει ένα ρεπερτόριο από είδη λόγου (γραπτά ή προφορικά) που εξελίσσονται, καθώς και η κάθε ιδιαίτερη σφαίρα εξελίσσεται και γίνεται συνθετότερη (Bakhtin, 1986). Όπως αναφέραμε στην ενότητα 2.2.2.4., τα κειμενικά είδη διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τα τυπικά τους χαρακτηριστικά (συμβάσεις) και προσδίδουν τα χαρακτηριστικά αυτά σε όσους επιμέρους τύπους κειμένων ανήκουν στην κατηγορία αυτού του είδους. Αναφέραμε, επίσης, ότι τα είδη προσεγγίζονται από διαφορετικές σκοπιές:

- ως προς τα κειμενικά τους χαρακτηριστικά, τις γλωσσικές και οργανωτικές τους δομές
- ως προς τη ρητορική τους λειτουργία, το δημιουργό τους, τις προθέσεις του απέναντι στο ακροατήριό του
- ως προς την έκφραση της κοινωνικής δράσης, δηλαδή ως εργαλεία – μέσα τα οποία διαμεσολαβούν σκόπιμα και διαλεκτικά μεταξύ των ανθρώπων που αλληλεπιδρούν σε κάποια κοινά κοινωνικά συστήματα ή διαφορετικά συστήματα που συνδέονται, όμως, μεταξύ τους (συστήματα δραστηριοτήτων), είτε για να πετύχουν τους κοινούς σκοπούς τους είτε για να αλλάξουν, να επηρεάσουν μια δεδομένη κατάσταση (Freedman & Medway, 1994:2; Russel, 1997:227). Στην προσέγγιση αυτή ενσωματώνεται και η ρητορική αντίληψη του γένους

Από τις παραπάνω προσεγγίσεις των κειμενικών ειδών προέρχονται και αντί-

στοιχες διδακτικές προτάσεις. Κοινό χαρακτηριστικό όλων των προσεγγίσεων είναι ότι οι μαθητές θα γίνουν ικανοί να παράγουν αποτελεσματικά γραπτό λόγο, αν έχουν εξοικειωθεί με τα χαρακτηριστικά, τις δομές και τις κοινωνικο- πολιτισμικές αντιλήψεις που αντανακλούνται σε αυτά. Σημείο που τις διαφοροποιεί είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές θα εξοικειωθούν με το κειμενικό είδος.

Η πρώτη χρονολογικά διδακτική πρόταση, που εφαρμόστηκε στην Αυστραλία, εμπνέεται από τη Συστημική - Λειτουργική Γραμματική του Halliday (βλ. εν. 1.2) και δίνει έμφαση στα τυπικά χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών, δηλαδή αντιμετωπίζει το κείμενο περισσότερο γλωσσολογικά. Αποβλέπει στην κριτική προσέγγιση των διαφόρων τύπων Λόγου και κειμενικών ειδών (για τη διάκριση «είδους», «Λόγου» και «κειμένου» βλ. εν.2.2.2.4.), στην ανάδειξη των διαφορετικών πολιτισμικών «φωνών» που εκφράζονται μέσω αυτών στα πλαίσια των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών και κυρίως επιδιώκει την επαφή των μαθητών με κειμενικά είδη ισχύος και επιρροής (Κέκια, 2005). Σκοπός είναι να γίνουν οι μαθητές ικανοί να παράγουν λόγο με τον οποίο θα μπορούν να κατακτήσουν τη γνώση, να έχουν πρόσβαση σε χώρους εκπαιδευτικής και κοινωνικής ισχύος, να παρεμβαίνουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι και να ανατρέπουν το status quo μέσω του λόγου τους (Freedman & Medway, 1994:9-11).

Συγκεκριμένα, η πρόταση αυτή, γλωσσολογικά όπως είπαμε προσανατολισμένη, αποσκοπεί στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών ότι η γλώσσα διαμορφώνει ιδεολογία και μεσολαβεί για την κατασκευή της γνώσης και της κοινωνικής πολιτισμικής πραγματικότητας και ότι οι διαφορετικές χρήσεις της καθορίζονται από τα επικοινωνιακά περιβάλλοντα στα οποία χρησιμοποιείται. Αυτό επιτυγχάνεται, αν οι μαθητές παράγουν κείμενα λαμβάνοντας υπόψη τους:

- τις κειμενικές συμβάσεις, τις οργανωτικές δομές με τις οποίες εκφράζονται οι κοινωνικοί σκοποί που κάθε είδος εκφράζει
- το επίπεδο ύψους, τους παράγοντες δηλαδή της επικοινωνιακής περιστασης, το πεδίο, τους συνομιλιακούς ρόλους και τον τρόπο (βλ. εν.2.2.2.1.)
- τις λεξικο- γραμματικές επιλογές με τις οποίες εκφράζεται το ευρύτερο και στενότερο πολιτισμικό συγκείμενο στο οποίο παράγεται το κάθε είδος (Κέκια, 2005).

Όσον αφορά στην οργάνωση της διδασκαλίας προτάθηκε ένα συγκεκριμένο

διδασκτικό μοντέλο, το **μοντέλο του τροχού** που σχεδιάστηκε το 1986 από τους Martin και Rothery, το οποίο αξιοποιεί τις αρχές της γνωστικής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης και πραγματοποιείται στα εξής στάδια:

- παρουσίαση πρότυπου κειμένου από τον εκπαιδευτικό: παρουσίαση της οργάνωσης και δόμησης των πληροφοριών, των λεξικο-γραμματικών επιλογών, επεξεργασία του ύφους
- από «κοινού σύνθεση» ενός κειμένου: ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να συνθέσουν ένα κείμενο βάσει των αρχών που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο κειμενικό είδος
- «αυτόνομη δόμηση» κειμένου: οι μαθητές επιχειρούν το δικό τους ανεξάρτητο σχεδιασμό
- τα πρώτα σχέδια υφίστανται σε επεξεργασία και κριτική αξιολόγηση της επιτυχούς πραγμάτωσης των στόχων τους
- τελική συγγραφή του κειμένου (Κέκια, 2005· Αγγελάκος, 2005:197-198· Martin, 2000:218).

Η διδακτική αυτή προσέγγιση εφαρμόστηκε στα πλαίσια ερευνών δράσης από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν περιορίστηκε σε αυτό καθαυτό το γλωσσικό μάθημα, αλλά επεκτάθηκε στην εκπαίδευση των μαθητών στα κειμενικά είδη που επικρατούν σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (writing across the curriculum), για να μπορούν οι μαθητές να παράγουν αντίστοιχα κείμενα και να συνδεθεί άμεσα η σχολική γνώση με τη γνώση του ευρύτερου κοινωνικού χώρου. Το πρόγραμμα αυτό αξιολογήθηκε από τα ερευνητικά δεδομένα ως ιδιαίτερα αποτελεσματικό και γενικά έχει προσφέρει μια ενδιαφέρουσα επιστημονική και εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή και την παραγωγή γραπτού λόγου (Christie, 1993· Martin, 2000). Παρόλα αυτά δεν έλειψαν και οι επικρίσεις. Καταρχάς θεωρήθηκε μονο – κατευθυντική, ιδιαίτερα καθοδηγητική και αυταρχική πρακτική, με την έννοια ότι επικεντρώνει σχεδόν αποκλειστικά στο κείμενο, υποτιμά τις ρητορικές στρατηγικές του συγγραφέα και τις συγγραφικές διαδικασίες. Έπειτα, εκφράστηκε ο κίνδυνος περιορισμού σε ένα συγκεκριμένο αριθμό ειδών που αναδεικνύονται ως στερεότυπα και αποτρέπουν από τη συνειδητοποίηση ότι τα είδη μεταβάλλονται και εξελίσσονται. Κυρίως όμως επικρίθηκε, επειδή δεν εξετάζει το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η γραπτή επικοινωνία και διαμορφώνει

τη φύση και τη μορφή τους και από το οποίο προκύπτουν εναλλακτικά είδη (Dudley – Evans, 1996).

Η δεύτερη διδακτική προσέγγιση αντλεί τις αρχές της από τη θεωρία των δραστηριοτήτων που έχει τις ρίζες της στη Σοβιετική Ψυχολογία του Vygotsky και των συνεργατών του Luría και Leont' εν και μελετά τις ανθρώπινες πράξεις ως αναπτυξιακές διαδικασίες που διαπλέκουν το κοινωνικό και το ατομικό στοιχείο μέσα στα συστήματα δραστηριότητας στα οποία ανήκουν. Βασικές μονάδες ανάλυσης της θεωρίας είναι:

- το σύστημα δραστηριότητας (activity system): τα κοινωνικά συστήματα στα οποία συμμετέχουν οι άνθρωποι. Συστήματα δραστηριότητας είναι η οικογένεια, το σχολείο, ένα επάγγελμα, μια θρησκευτική οργάνωση, ένα πολιτικό κίνημα, μια επιστημονική κοινότητα κ.λ.π.
- υποκείμενα (subjects): τα άτομα ή οι ομάδες που ασχολούνται με μια δραστηριότητα συμμετέχουν στο σύστημα, στο οποίο διαμορφώνουν και τις ταυτότητές τους
- τα εργαλεία (tools): είναι τα μέσα με τα οποία οι συμμετέχοντες σ' ένα σύστημα αλληλεπιδρούν, για να εκφράσουν ή να πετύχουν τους σκοπούς του συστήματος
- τα αντικείμενα (objects): οι σκοποί, τα έργα που δημιουργούνται από τα υποκείμενα (Russel, 1995:53; Russel, 1997:206)

Τα συστήματα δραστηριότητας διακρίνονται από τα εξής χαρακτηριστικά:

- είναι ιστορικά - πολιτισμικά προσδιορισμένα αλλά και δυναμικά. Οι συμμετέχοντες, τα μέσα και οι σκοποί μεταβάλλονται, γιατί μεταβάλλεται και η κοινωνία
- είναι ετερογενή, γιατί τα υποκείμενα ενός συστήματος συμμετέχουν και σε άλλα συστήματα
- είναι διαλεκτικά: οι μεταβολές δεν είναι μονο – κατευθυντικές, οι συμμετέχοντες συνεργάζονται ή συγκρούονται σε μια συγκεκριμένη περίοδο ή σε εύρος χρόνου, δανείζονται ή μετασχηματίζουν εργαλεία και σκοπούς.
- οι αλλαγές εντός του συστήματος πραγματοποιούνται μέσω της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, εφόσον οι συμμετέχοντες στο σύστημα οικειοποιούνται τα εργαλεία για την επίτευξη των στόχων και συνειδητοποιούν αυτούς τους στόχους

όχι μέσω ατομικών προσπαθειών, αλλά μέσω της αλληλεπίδρασής τους με άλλους συμμετέχοντες (Bazerman & Prior, 2005; Russel, 1995; Russel, 1997).

Ένα σύστημα δραστηριότητας είναι το σχολείο σε κάθε βαθμίδα του και αποτελείται από επιμέρους υποσυστήματα, τα οποία αναφέρονται στα συγκεκριμένα μαθησιακά ή επιστημονικά αντικείμενα. Οι συμμετέχοντες (μαθητές, σπουδαστές, εκπαιδευτικοί, επιστήμονες) έχουν συγκεκριμένους στόχους: την κατάκτηση της γνώσης και την αξιοποίησή της για πολλούς επιμέρους σκοπούς (πρόσβαση στο κοινωνικό γίγνεσθαι, πρόσβαση στα επαγγέλματα, διεύρυνση της επιστημονικής δραστηριότητας κ.λ.π.). Η επίτευξη των στόχων στηρίζεται στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και αυτή με τη σειρά της εξυπηρετείται με τη χρήση των γραπτών κειμένων που αποτελούν τα εργαλεία σε αυτό το σύστημα δραστηριότητας. Τα κείμενα, ως έκφραση της κοινής δράσης των συμμετεχόντων και μέσα επίτευξης κοινών σκοπών, αναπτύσσουν σχετικά σταθερούς τύπους με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά - τα είδη. Η σταθερότητά τους οφείλεται στον απαντητικό χαρακτήρα του λόγου, την επαναληπτικότητά του και τις διωποκειμενικές ταξινομήσεις του (Miller, 1984:159). Παρόλο, όμως, που μεταβιβάζουν αναγνωρίσιμες έννοιες, πράξεις και χαρακτηριστικά και δεσμεύουν τα υποκείμενα του συστήματος σε μια σειρά ενεργειών, είτε τροποποιούνται είτε δημιουργούνται νέα στα πλαίσια της απεριόριστης ποικιλίας της δράσης των συμμετεχόντων στο σύστημα (Miller, 1984; Bazerman & Prior, 2005).

Η παραπάνω θεωρητική τοποθέτηση αποφέρει μια νέα αντίληψη για τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου, που διαφοροποιείται ριζικά από τις προαναφερθείσες απόψεις. Τα κειμενικά είδη είναι επικοινωνιακά γεγονότα και εξυπηρετούν τους κοινωνικούς σκοπούς του συστήματος μέσα στο οποίο καθορίζουν τη μορφή και το περιεχόμενό τους (Johnson et al, 2003:141). Διαμεσολαβούν μεταξύ ανθρώπων, δραστηριοποιούν τη σκέψη τους, κατευθύνουν την προσοχή και συντονίζουν τη δράση τους. Επομένως, το να διδάξει κάποιος την παραγωγή κειμένου έξω από τις ζωντανές δραστηριότητες που τα δημιουργούν οδηγεί σε κείμενα χωρίς αξία (Bazerman & Russel, 2002). Όσο πιο πολύ οι άνθρωποι γνωρίζουν τις επικοινωνιακές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται, τις θεσμικές και κοινωνι-

κές διαστάσεις τους και τις ιδεολογίες τους, τόσο πιο αποτελεσματικά τα αποτυπώνουν στο γραπτό τους λόγο (Bazerman, 2000; Bazerman, 2004). Ρόλος, λοιπόν, του εκπαιδευτικού – πάντα μέσα στα πλαίσια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης και χρησιμοποιώντας την ίδια τη σχολική τάξη ως ένα υποσύστημα - είναι:

- να αναδείξει το κοινωνικό - ιδεολογικό πλαίσιο που περιβάλλει το σχολείο ως σύστημα δραστηριότητας και το ευρύ φάσμα υποσυστημάτων με τα οποία συνδέεται μέσω των ποικίλων γνωστικών αντικειμένων
- τους ιστορικούς πολιτισμικούς προσδιορισμούς αυτών των συστημάτων
- τα ετερογενή και διαλεκτικά στοιχεία τους
- τους ευρύτερους σκοπούς στους οποίους επενδύουν οι συμμετέχοντες
- τον τρόπο με τον οποίο όλα αυτά αποτυπώνονται και λειτουργικοποιούνται στο γραπτό λόγο.

Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης δεν αναφέρεται εδώ μόνο με την έννοια της διαφοράς ανάμεσα σ' αυτό που μπορεί να κάνει ένα άτομο μόνο του και αυτό που μπορεί να πετύχει με τη βοήθεια των άλλων, αλλά και ως απόσταση μεταξύ της καθημερινής δράσης των ατόμων και της κοινωνικής δραστηριότητας που παράγεται συλλογικά (Russel, 1997:227).

Αυτή η διδακτική πρόταση παραγωγής του γραπτού λόγου δε διδάσκει τη γραφή, διδάσκει για τη γραφή και αναδεικνύει το διαμεσολαβητικό ρόλο που διαδραματίζει στις ανθρώπινες δραστηριότητες και στην επίτευξη στόχων ατομικών και κοινωνικών. Η γραφή δεν είναι σκοπός αλλά μέσο για την εκπλήρωση των σκοπών, διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τους συμμετέχοντες (Russel, 1995). Επομένως, δεν προτείνεται μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρόταση (Κέκια, 2005), αλλά προτείνεται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός ποικίλες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναγνωρίζουν τις κοινωνικές, πολιτισμικές, ιδεολογικές διαστάσεις των κειμένων με τα οποία επικοινωνούν μεταξύ τους οι συμμετέχοντες στα διάφορα συστήματα δραστηριότητας. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη διδακτική πρόταση της Johns (1997) στην προσπάθειά της να φέρει σε επαφή τους μαθητές με την έννοια των κειμενικών ειδών. Οι μαθητές ανέλαβαν να διερευνήσουν κειμενικά είδη διαβάζοντας ποικιλία από αυτά. Πήραν συνέντευξη από ανθρώπους που χρησιμοποιούσαν - λόγω των δραστηριοτήτων τους - κάποια είδη,

ανίχνευσαν ποιος γράφει, ποιος διαβάζει, ποιος δε διαβάζει, γιατί, πώς είναι γραμμένα, πώς θα μπορούσαν να μεταβληθούν ή αν έχουν ήδη μεταβληθεί, πού οφείλεται αυτή η μεταβολή. Συνέλεξαν, επίσης, είδη που απαιτούνταν για τα δικά τους ακαδημαϊκά έργα, εξέτασαν τους ρόλους, τις σχέσεις, τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία που εκφράζονται σ' αυτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΣΧΕΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Ξεκινώντας αυτή την ενότητα κρίνουμε σκόπιμο να τονίσουμε ότι η σχέση ανάγνωσης - γραφής είναι αυτονόητα πολυεπίπεδη, εφόσον και τα δύο μέλη αυτής της σχέσης μεμονωμένα, ως έννοιες και ως δραστηριότητες, είναι πολυδιάστατα. Στην ανάγνωση ένας ερευνητής μπορεί να επικεντρωθεί, για παράδειγμα, στην αποκωδικοποίηση του αναγνώσματος, τη φωνολογική ενημερότητα του αναγνώστη, το συλλαβισμό, την ανάλυση των λέξεων, τη γνώση του λεξιλογίου ή την κατανόηση, όπως προσδιορίστηκε σε προηγούμενη ενότητα (βλ. 2.1). Η γραφή, επίσης, καλύπτει ένα ευρύ φάσμα πράξεων – διαδικασιών που άρχονται από την κατάκτηση εκ μέρους του "γραφέα" των γραφοκινητικών - μηχανιστικών δεξιοτήτων, της φωνολογικής - μορφηματικής επίγνωσης, της ορθογραφίας, της σημειολογικής λειτουργίας του γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2004), ώστε να μπορεί μετέπειτα ως "συγγραφέας" να παράγει γραπτό λόγο σε ποικίλες εκφάνσεις της ακαδημαϊκής και μη ζωής του, άλλοτε ως μέσο επικοινωνίας και άλλοτε ως μέσο αυτο-έκφρασης. Διευκρινίζουμε ότι στη συγκεκριμένη εργασία το ενδιαφέρον μας δεν επεκτείνεται σε όλες τις παραμέτρους της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά περιορίζεται στη σχέση των ανώτερων επιπέδων αυτών των δραστηριοτήτων, δηλαδή στη σχέση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.

4.1. Σύντομη ιστορική ανασκόπηση της σχέσης.

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70, το ερευνητικό και κυρίως το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον περιοριζόταν μονομερώς στην ανάγνωση, ενώ η γραφή κατείχε θέση δευτερεύουσα. Αυτό ήταν λογικό, εφόσον υπό την επίδραση της κυρίαρχης τότε Συμπεριφοριστικής μάθησης, η εκπαίδευση διέθετε μια –έστω μηχανιστική διδακτική πρόταση- για την κατανόηση του γραπτού λόγου, που αντιμετωπιζόταν ως παθητική διαδικασία. Μια αντίστοιχη, όμως, διδακτική πρόταση δεν μπορούσε να κατατεθεί για τη σύνθεση, της οποίας ο ενεργητικός χαρακτήρας είναι αναμφισβήτητος. Έτσι, η σχέση των δύο δραστηριοτήτων δεν υφίστατο (Shanahan, 1984) και η εκπαιδευτική νοοτροπία κράτησε τη διδασκαλία της ανάγνωσης μακριά από τη

διδασκαλία της γραφής (Nystrand et al, 1993; Tierney, 1992).

Αργότερα, μετά τα μέσα της δεκαετίας του '70, επικρατεί η ολιστική αντίληψη που, σε αντίθεση με την παραδοσιακή εκπαιδευτική μέθοδο, δεν απομονώνει τις δύο δραστηριότητες μεταξύ τους, αλλά τις ανάγει σε ένα ενιαίο σημασιολογικό σύνολο. Το ολιστικό κίνημα άρχισε να αναπτύσσεται υπό την επίδραση των θεωριών του Piaget και του Vygotsky για τη σχέση γλώσσας και σκέψης και την ανάπτυξη της ψυχολογίας. Η φιλοσοφία της ολιστικής αντίληψης της γλώσσας εγκαινιάζει μια περίοδο στην εκπαιδευτική πράξη, κατά την οποία υποστηρίζεται ότι οι μαθητές πρέπει να τροφοδοτούνται με πολλές ευκαιρίες να αποκτήσουν και να χρησιμοποιήσουν τη γνώση και τις αλληλένδετες -σύμφωνα με την ολιστική αντίληψη- δραστηριότητες της ανάγνωσης και της γραφής (Richmond et al, 1992), εφόσον και οι δύο δραστηριότητες είναι εκφράσεις της σκέψης.

Την άποψη αυτή ενίσχυσε η Γνωστική Ψυχολογία και η κονστрукτιβιστική αντίληψη που εκλαμβάνουν την κατανόηση και τη σύνθεση ως παράλληλες γνωστικές διαδικασίες κατασκευής του νοήματος. Και οι δύο δραστηριότητες μοιράζονται κοινές επιμέρους ικανότητες, χρησιμοποιούν κοινά συστήματα εντοπισμού, ανάκτησης ή παραγωγής των πληροφοριών, γνωστικές στρατηγικές αναφερόμενες στην προηγούμενη γνώση του ανάγνωσης και του συγγραφέα, ένα πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται το νόημα και απαιτούν εφαρμογή, έλεγχο και αναθεώρηση στρατηγικών για τη βελτιστοποίηση του αποτελέσματος (Tierney & Pearson, 1983).

Δύο επιμέρους απόψεις διατυπώθηκαν την περίοδο αυτή σχετικά με τη σχέση ανάγνωσης – γραφής :

Η πρώτη υποστήριξε ότι η σχέση είναι άμεση (directional hypothesis): η ανάγνωση και η γραφή αποτελούνται από κοινά δομικά χαρακτηριστικά τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για τη μια δραστηριότητα, μπορούν να εφαρμοστούν και στην άλλη. Επομένως, η ανάγνωση επηρεάζει την ανάπτυξη συγγραφικών ικανοτήτων και η γραφή επηρεάζει την ανάπτυξη αναγνωστικών ικανοτήτων.

Σημείο αντιπαράθεσης εδώ υπήρξε η κατεύθυνση αυτής της σχέσης. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκαν τρεις εκδοχές:

α) η ανάγνωση και η γραφή συνίστανται από συγκεκριμένα συστατικά / μεταβλητές που η αναπόφευκτη διαπλοκή τους εμπλέκει σε μια αλληλεπιδραστική σχέ-

ση τις δύο δραστηριότητες (interactive model), έτσι ώστε η αναγνωστική ικανότητα να επηρεάζει τη συγγραφική αλλά και το αντίστροφο ταυτόχρονα (Shanahan & Lomax, 1986).

β) οι σχέσεις μεταξύ ανάγνωσης - γραφής έχουν φορά από την πρώτη προς τη δεύτερη (reading-to-writing model): οι αναγνωστικές ικανότητες ενισχύουν τις συγγραφικές, αλλά το αντίστροφο δεν ισχύει (Stotsky, 1983; Eckhoff, 1983; Taylor & Beach, 1984). Το μοντέλο στήριξε για πολλά χρόνια εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία η εκπαίδευση των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου ακολουθούσε μετά από αρκετά χρόνια εκπαίδευσης στην ανάγνωση και επαφής με τη λογοτεχνία (Shanahan, 1984).

γ) η γραφή επηρεάζει τις αναγνωστικές ικανότητες, αλλά η ανάγνωση δεν ασκεί επιδράσεις στη γραφή (writing-to-reading model). Η άποψη αυτή στηρίζεται σε προγενέστερες θεωρητικές τοποθετήσεις που υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της γραφής μπορεί να /ή και προηγείται από την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και σε απόψεις που αντιλαμβάνονται τη γραφή ως εργαλείο για την κατανόηση ενός κειμένου (Shanahan & Lomax, 1986).

Η δεύτερη άποψη υποστήριξε ότι η σχέση είναι έμμεση (indirectional model), ότι δηλαδή η μεταβίβαση των ικανοτήτων από τη μία δραστηριότητα στην άλλη δεν είναι αυτόματη: οι μεταβλητές / συστατικά που συνιστούν τη γραφή δεν επηρεάζουν άμεσα τα συστατικά / μεταβλητές που συνιστούν την ανάγνωση και το αντίστροφο. Το κοινό υπόστρωμα μεταξύ ανάγνωσης - γραφής είναι οι κοινές στρατηγικές για την επίτευξη των δύο δραστηριοτήτων (στρατηγικές ελέγχου, αυτορύθμισης) που ενισχύουν τις μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών και προάγουν τη σκέψη. Η επιτυχημένη διδασκαλία τους οδηγεί τους μαθητές στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας και της αποτελεσματικότητάς τους και, επομένως, η ενσυνείδητη εφαρμογή τους κατά τη διάρκεια της μιας δραστηριότητας ενισχύει αποτελεσματικά την άλλη, εφόσον και οι δύο δραστηριότητες είναι αναπόσπαστα δεμένες με τη σκέψη (Kamil, 1994).

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 η σχέση ανάγνωσης - γραφής αντιμετωπίζεται μέσα από τον επικοινωνιακό τους στόχο, χωρίς όμως αυτό να αναιρεί την προηγούμενη θεωρητική αντιμετώπιση. Η ανάγνωση και η γραφή, εκτός από παράλλη-

λες γνωστικές διαδικασίες που μοιράζονται ικανότητες και στρατηγικές με σκοπό την κατασκευή νοήματος, συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις «συναλλαγής» (transactional theory), σχέσεις αμοιβαιότητας, αλληλοκαθορισμού, ως δραστηριότητες που και οι δύο κοινό και απώτερό τους στόχο έχουν την επικοινωνία (Rosenblatt, 1988).

Όπως υποδηλώνεται από τα παραπάνω, τις δύο αυτές δεκαετίες η σχέση ανάγνωσης και γραφής αντιμετωπίστηκε μέσα από τρεις προσεγγίσεις:

α) τη ρητορική προσέγγιση: στηρίζεται στην ιδέα ότι ανάγνωση και γραφή είναι επικοινωνιακές διαδικασίες και ότι αναγνώστες και συγγραφείς αποκτούν γνώση του πώς ευοδώνεται η επικοινωνία καθώς γίνονται πομποί και δέκτες (Nelson & Calfee, 1998).

β) τη λειτουργική προσέγγιση: αντιλαμβάνεται την ανάγνωση και γραφή ως λειτουργικές δραστηριότητες που η μια ευκολύνει την άλλη, προκειμένου να επιτύχουν τους εξωτερικούς στόχους, όπως την ακαδημαϊκή εξέλιξη. Έμφαση, για παράδειγμα, δίνεται στο πώς η λήψη σημειώσεων ενισχύει την κατανόηση ή πώς η ανάγνωση χρησιμοποιείται κατά τη συγγραφική φάση της αναθεώρησης (Lenski, 1998).

γ) τη γνωστική προσέγγιση: εστιάζει στην ανάλυση της κοινής γνώσης και των κοινών γνωστικών διαδικασιών που μοιράζονται η ανάγνωση και η γραφή. Και οι δύο δραστηριότητες στηρίζονται στις ίδιες ή όμοιες αναπαραστάσεις της γνώσης σε διάφορα επίπεδα (φωνημικό, ορθογραφικό, σημασιολογικό, συντακτικό, πραγματολογικό) που επιτυγχάνονται μέσω ίδιων ή όμοιων γνωστικών διαδικασιών και υπόκεινται σε όμοιους κειμενικούς και περικειμενικούς περιορισμούς.

Η ερευνητική δραστηριότητα, όπως ήταν φυσικό, πλαισίωσε, ενισχύοντας ή απορρίπτοντας, τις θεωρητικές απόψεις που επικράτησαν. Αν και υπάρχουν πρώιμες προσπάθειες να ερευνηθεί η σχέση ανάγνωσης - γραφής, το κύμα του ερευνητικού ενδιαφέροντος εκδηλώνεται στις δεκαετίες του '80 και '90 (Tierney & Shanahan, 1991).

Οι Fitzgerald & Shanahan (2000) κατηγοριοποίησαν τρία είδη ερευνών:

1. Έρευνες που εξετάζουν τη συσχέτιση των συστατικών (μεταβλητών) που συνθέτουν την ανάγνωση και τη γραφή τις οποίες διακρίνουν σε:
 - διμεταβλητές έρευνες

- πολυμεταβλητές, που ελέγχουν την πολλαπλή συνάφεια μεταξύ μεταβλητών ανάγνωσης - γραφής που έχουν είτε γραμμική συσχέτιση, είτε μη γραμμική, είτε εναλλασσόμενη
 - έρευνες που ελέγχουν τη συστηματική διάταξη των σχέσεων μεταξύ διαφόρων μεταβλητών ανάγνωσης - γραφής, με σκοπό να εντοπίσουν τις σημαντικότερες συσχετίσεις (Shanahan & Lomax, 1986).
2. Έρευνες που συσχετίζουν ανάλογες πτυχές της ανάγνωσης - γραφής με εξωτερικές μεταβλητές· όσο πιο συσχετισμένες είναι η ανάγνωση ή η γραφή με αυτές τις εξωτερικές μεταβλητές, τόσο πιο συσχετισμένες είναι η ανάγνωση και η γραφή μεταξύ τους. Στις έρευνες αυτές ελέγχονται τόσο τα συσχετικά, όσο και τα αναλογικά στοιχεία των σχέσεων, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να είναι ιδιαίτερα αξιόπιστα.
 3. Πειραματικές (εκπαιδευτικές) έρευνες, στις οποίες διδάσκεται συστηματικά η παραγωγή γραπτού λόγου και η κατανόηση με την προσδοκία να προκληθεί αλλαγή και στις δύο. Στις έρευνες αυτές, δηλαδή, ελέγχεται κατά πόσον η γνώση μεταβιβάζεται από τη μια δραστηριότητα στην άλλη και υποστηρίζει γνωστικά η μια την άλλη λόγω της ομοιότητάς τους.

Προϊούσης της δεκαετίας του '90 παρατηρούμε ότι η άμεση ή αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ ανάγνωσης - γραφής αμφισβητείται και διατυπώνονται προβληματισμοί που προκαλούν σε βαθύτερη και στοχαστικότερη διερεύνηση ή και αναθεώρηση αυτής της σχέσης. Παράλληλα, όμως, το ενδιαφέρον για τη σχέση φαίνεται να εξασθενεί σ' αυτή τη δεκαετία και η ερευνητική δραστηριότητα που ακολούθησε περιορίστηκε μονομερώς είτε στην ανάγνωση είτε στη γραφή, κατάσταση που απεικονίζεται εξάλλου στην εκπαίδευση, όπου οι δύο δραστηριότητες συνεχίζουν να διδάσκονται χωριστά.

Στην ενότητα που ακολουθεί θα παρακολουθήσουμε πιο αναλυτικά τις θεωρητικές απόψεις που προαναφέρθηκαν και τα ερευνητικά συμπεράσματα που τις στήριξαν ή τις ανέτρεψαν. Ας σημειωθεί εδώ ότι η ταξινόμηση των απόψεων δεν αποσκοπεί να θέσει στεγανά μεταξύ τους, αφού εξάλλου η μια συμπληρώνει ή οδηγεί προοδευτικά την άλλη. Η ταξινόμηση γίνεται περισσότερο για λειτουργικούς σκοπούς.

4.2. Θεωρητικές απόψεις για τη σχέση ανάγνωσης - γραφής

4.2.1. Άμεση σχέση ανάγνωσης – γραφής (directional hypothesis)

Το μοντέλο θέτει ως δεδομένο ότι η ανάγνωση μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη της γραφής και το αντίθετο εξαιτίας α) των κοινών δομικών χαρακτηριστικών που συνιστούν τις δύο δραστηριότητες και β) των κοινών ικανοτήτων που απαιτούνται και στις δύο ως ενεργητικές και «κατασκευαστικές» δραστηριότητες (κονστрукτιβιστική αντίληψη). Η «κατασκευαστικότητα» είναι προφανής στη συγγραφή, γιατί όλοι οι συγγραφείς με εργαλείο την προηγούμενη γνώση τους δίνουν ένα εξωτερικό ορατό προϊόν, το κείμενο ή τμήματά του, που δεν υπήρχε πριν, στο οποίο αποτυπώνουν ένα μη ορατό, εξωτερικό κειμενικό κόσμο, (Flower & Hayes, 1984), ένα κόσμο εννοιών και σχέσεων που διέπεται από συνοχή και οργάνωση, για να πετύχει τους επικοινωνιακούς στόχους του (de Beaugrande & Dressler, 1981:4). Αλλά και κατά την ανάγνωση το άτομο, χρησιμοποιώντας την επίκτητη γνώση του, χτίζει μια αναπαράσταση (Kintsch, 1989) που έχει εσωτερική συνοχή, προκειμένου να φτιάξει νόημα, και εξωτερική, δεδομένου ότι επιδιώκει ένα κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο. Και στις δύο δραστηριότητες τρεις λειτουργίες φαίνονται βασικές στη διαδικασία κατασκευής νοήματος: η οργάνωση, η επιλογή και η σύνδεση. Και στις δύο αναγνώστης και συγγραφέας οργανώνουν την κειμενική σημασία, επιλέγουν το κειμενικό περιεχόμενο για αναπαράσταση και συνδέουν το περιεχόμενο του κειμένου με το περιεχόμενο που παράγεται από την επίκτητη γνώση τους (Spivey, 1990· Spivey & King, 1989). Επομένως, η μία διαδικασία συγχωνεύεται στην άλλη, καθώς τα κοινά δομικά χαρακτηριστικά (γλωσσικές επιλογές, συντακτική ορθότητα, οργάνωση των ιδεών, πληρότητα πληροφοριών) και οι συμπλεκόμενες νοητικές λειτουργίες (αντιληπτική, γλωσσική, σημασιολογική) χρησιμοποιούνται με κοινό στόχο τη δημιουργία νοημάτων (Tierney & Pearson, 1983).

Τη θεωρητική αυτή άποψη την υπερασπίστηκαν και τα ερευνητικά δεδομένα.

Η Stotsky (1983) παρουσίασε μια μελέτη βασισμένη στην επισκόπηση προγενέστερων εμπειρικών ερευνών, που σχεδιάστηκαν για να ανιχνεύσουν τη σχέση κατανόησης – παραγωγής γραπτού λόγου. Ταξινόμησε τις έρευνες σε τρεις κατηγορί-

ες: α) έρευνες που εξετάζουν τη σχέση γενικά β) έρευνες που ελέγχουν την επίδραση της ανάγνωσης στη γραφή και γ) έρευνες που ελέγχουν την επίδραση της γραφής στην ανάγνωση. Η Stotsky συμπεραίνει πως στην πλειοψηφία τους οι έρευνες αποδεικνύουν ότι οι καλύτεροι συγγραφείς τείνουν να είναι καλύτεροι αναγνώστες, ότι μπορούν να διαβάζουν περισσότερο και καλύτερα, αλλά και να παράγουν πιο ώριμο γράψιμο. Αντίθετα, οι φτωχοί συγγραφείς τείνουν να είναι και φτωχοί αναγνώστες. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η μεγαλύτερη αναγνωστική εμπειρία βελτιώνει αποτελεσματικότερα, αν όχι περισσότερο, τις συγγραφικές ικανότητες από ό,τι η άσκηση στη συγγραφή.

Σε αντίθεση, όμως, με την πλειοψηφία των ερευνών παρουσιάζεται μια έρευνα που κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συστηματική διδασκαλία της κατανόησης βελτιώνει την ικανότητα κατανόησης, όχι όμως και τη γραπτή έκφραση.

Άλλη επισκόπηση ερευνών παρουσιάστηκε από τον Shanahan (1984), με σκοπό να εντοπιστούν ερευνητικά δεδομένα που ελέγχουν τη συσχέτιση μεταξύ συστατικών / μεταβλητών της ανάγνωσης και της γραφής.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν απ' αυτές τις - διμεταβλητές στο σύνολό τους - έρευνες συνοψίζονται στα εξής:

- οι καλύτεροι συγγραφείς κατανοούν περισσότερες λέξεις κατά την ανάγνωση κειμένου
- η κατανόηση συσχετίζεται με τη συντακτική πολυπλοκότητα του γραπτού κειμένου
- η κατανόηση συσχετίζεται με τη δομή / οργάνωση του γραπτού κειμένου

Η Eckhoff (1983) διαπίστωσε σε μια έρευνά της ότι η γραφή των παιδιών – υποκειμένων που συμμετείχαν σ' αυτή παρουσίαζε τα χαρακτηριστικά του ύφους και της πολυπλοκότητας του κειμένου που διάβαζαν συστηματικά πριν γράψουν. Έτσι, στηρίζει εμπειρικά την άποψη ότι η προτεραιότητα πρέπει να δοθεί στην ανάγνωση, καθώς όποιος μαθαίνει να γράφει το επιτυγχάνει μέσω αυτής.

Οι Shanahan (1984) και Shanahan & Lomax (1986) μελέτησαν σε έρευνές τους τη συστηματική διάταξη των σχέσεων μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών της ανάγνωσης και της γραφής σε μαθητές Δημοτικού διαφορετικών ηλικιών, με σκοπό να εντοπίσουν ποιες μεταβλητές διαπλέκονται μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, ήλεγξαν τρεις μεταβλητές που συνιστούν την ανάγνωση: αποκωδικοποίηση, λεξιλόγιο, κα-

τανόηση προτάσεων ή μεγαλύτερων τμημάτων λόγου και τέσσερις μεταβλητές που συνιστούν τη γραφή: ορθογραφία, λεξιλόγιο, συντακτική συνθετότητα, δομή. Οι έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι αλληλεπιδραστικές διαδικασίες (interaction model), δηλ. συστατικά της ανάγνωσης στηρίζουν συστατικά της γραφής ή λειτουργούν προϋποθετικά γι' αυτά και το αντίθετο, αν και η συσχέτιση αυτή διαφέρει στα διάφορα αναπτυξιακά επίπεδα. Εξειδικεύοντας, όμως, στην κατεύθυνση αυτή της σχέσης οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι περισσότερες πληροφορίες χρησιμοποιούνται από την ανάγνωση στη γραφή και όχι το αντίθετο. Με άλλα λόγια, η ανάγνωση παίζει καίριο ρόλο στη βελτίωση των συγγραφικών ικανοτήτων, αλλά η γραφή δε βοηθά στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας άμεσα (Tierney & Shanahan, 1991).

Ο Barnhart (1990) διαπίστωσε θετική συσχέτιση μεταξύ της σύνθεσης ιστοριών και επιπέδου κατανόησης σε υποκείμενα - μαθητές της δεύτερης τάξης του Δημοτικού. Οι ιστορίες που γράφτηκαν από λιγότερο ικανούς αναγνώστες ήταν λιγότερο σύνθετες, σαφείς και συνεκτικές από αυτές που γράφτηκαν από μέσους ή ανώτερου επιπέδου αναγνώστες.

Έρευνα που διεξήχθη από τον Crowhurst (1991) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές που εξαιρέθηκαν από συγγραφικές δραστηριότητες, αλλά ασχολήθηκαν με συστηματική ανάγνωση εκτενών κειμένων αποκόμισαν μεγάλα κέρδη στη συγγραφική ικανότητα, όμοια μ' εκείνα της ομάδας - ελέγχου που συμμετείχε και σε αναγνωστικές και σε συγγραφικές δραστηριότητες.

Ο McGinley (1992) έδειξε ότι, όταν η γραφή και η ανάγνωση αναμιγνύονται εκπαιδευτικά, οι μαθητές σκέπτονται περισσότερο κριτικά για το θέμα, αλλά και γενικότερα είναι πιο ικανοί να παράγουν νέες ιδέες μόνοι τους.

Έρευνα που διεξήχθη από τους Σπαντιδάκη και Βάμβουκα κατά το σχολικό έτος 1999-2000 σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου, για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των δυσκολιών παραγωγής του γραπτού λόγου και της ικανότητας να κατανοούν, κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: οι έμπειροι συγγραφείς έδειξαν εξαιρετικό επίπεδο κατανόησης, όπως όμως και η πλειοψηφία των μέσων συγγραφέων. Από τους αρχάριους συγγραφείς άλλοι εμφάνιζαν ένα μέσο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης και άλλοι χαμηλό, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό απ' αυτούς εμφάνιζε εξαιρετικό επίπεδο κατανόησης (Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2000).

Εκείνο που διαπιστώνεται μέχρι στιγμής είναι η κοινή αντίληψη ότι γραφή και ανάγνωση αλληλεπιδρούν· εκφράζονται, όμως, διαφωνίες σχετικά με την κατεύθυνση αυτής της σχέσης. Επικρατέστερη φαίνεται να είναι η άποψη ότι περισσότερο καθορίζουν οι δεξιότητες ανάγνωσης την ικανότητα συγγραφής παρά το αντίθετο (**reading-to-writing model**). Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η ανάγνωση ενδυναμώνει τη γραφή με τους εξής τρόπους:

- Οι μαθητές μπορούν να ενισχύσουν τη συγγραφική τους ικανότητα μελετώντας πρότυπα κείμενα πεζογραφίας. Στο μοντέλο αυτό - μοντέλο μαθητείας (apprenticeship model), όπως το ονομάζει ο Bazerman (1980) - η ανάγνωση οδηγεί την εσωτερίκευση και έπειτα στη μίμηση (imitation) του ύφους, της χάριτος, της ακρίβειας και των συμβάσεων λόγου σε διάφορα είδη κειμένων, που κάνουν αυτά τα κείμενα ξεχωριστά. Η μίμηση, εξάλλου, είχε ανέκαθεν ξεχωριστή θέση στην κλασική ρητορική, όπως υποστηρίζουν τα παραδοσιακά και τα κειμενοκεντρικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου (βλ. εν.3.2.1.). Ειδικότερα η εκπαίδευση στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων προμηθεύει τους μαθητές με υποδειγματικά πρότυπα γραφής, εκτός του ότι αυτά αποτελούν άριστης ποιότητας αναγνωστικό υλικό (Aix, 1988). Σκοπός της ανάγνωσης ενός κειμένου δεν είναι να κάνει το μαθητή καταναλωτή, αλλά παραγωγό κειμένων, όπως έλεγε ο Barthes (στο Βασιλαράκης, 1992). Η κατανόηση προϋποτίθεται για την ώριμη γραπτή έκφραση του μαθητή, γιατί μέσω αυτής ο μαθητής αντιλαμβάνεται την τεχνική του συγγραφέα που θα οδηγήσει και τον ίδιο να κατακτήσει την τέχνη του λόγου (Μπαλάσκας, 1990).
- Εναλλακτικά αυτής της άποψης άλλοι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν τη συγγραφική ικανότητα μέσω της «εμβάπτισης» (immersion) σε ένα εγγράμματο περιβάλλον. Οι συγγραφείς – μαθητές «μοιράζονται» μεταξύ τους τις ερμηνείες των συγγραμμάτων τους ή συγγραμμάτων άλλων συγγραφέων, εκφράζουν κρίσεις για το σκοπό της γραφής και ειδικά για τον κοινωνικό της ρόλο, δηλαδή την ανάπτυξη της κοινωνίας, και το βαθμό στον οποίο αυτό επιτυγχάνεται στο κείμενο που διαβάζουν ή παράγουν (Greene, 1992).
- Η αναθεώρηση του κειμένου που γράφει ένας συγγραφέας (revision), η ανά-

γνωσή του με σκοπό την ανίχνευση της συνοχής, τον έλεγχο γραμματικών και συντακτικών λαθών και λεξιλογικών επιλογών ενισχύει τις ικανότητές του να συνθέτει ποιοτικότερα (Stotsky, 1984; Tierney & Pearson, 1983), γιατί μ' αυτό τον τρόπο συνειδητοποιεί τη λειτουργικότητα αυτών των παραμέτρων στη σύνθεση ενός αποτελεσματικού κειμένου. Πιο αποτελεσματικός, μάλιστα, τρόπος για την ενίσχυση της συγγραφικής «ευαισθησίας» είναι η άσκηση στη βελτίωση του κειμένου ενός άλλου συγγραφέα. Ο Schriver (1984) πραγματοποίησε μια σειρά μαθημάτων, για να ενισχύσει την ευαισθησία του συγγραφέα στις ανάγκες του αναγνώστη. Σε κάθε μάθημα ζητούσε από τους μαθητές να διαβάσουν ένα κείμενο και να προβλέψουν τις δυσκολίες που θα είχε ένας αναγνώστης στην κατανόησή του. Έπειτα διάβαζαν το πρωτόκολλο «φωναχτής» σκέψης ενός αναγνώστη που προσπαθούσε να κατανοήσει το ίδιο κείμενο και αναθεωρούσαν τις προβλέψεις τους. Η εκπαίδευση αυτή, που μάλιστα ήταν βραχυπρόθεσμη (πραγματοποιήθηκαν μόλις έξι μαθήματα), βοήθησε αποτελεσματικά τους μαθητές στη σύνθεση κειμένων.

- Η σύνθεση ενός κειμένου δεν είναι ικανοποιητική, αν οι μαθητές – συγγραφείς δε διαθέτουν την κατάλληλη γνώση από την οποία θα αντλήσουν α) τις ιδέες, για να γράψουν κείμενα (κυρίως πληροφοριακά και επιχειρηματολογικά) και β) την οργάνωση των δομικών στοιχείων του είδους του κειμένου που θα γράψουν. Η ανάγνωση κειμένων είναι προϋπόθεση, για να αντλήσουν οι μαθητές αυτή τη γνώση (Bazerman, 1980). Η γνώση αυτή αυξάνεται, όταν ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν ένα κείμενο βασισμένο σε κείμενα / πηγές που έχουν προηγουμένα μελετήσει (composing from sources). Όταν ο συγγραφέας συνθέτει ένα κείμενο, σύρει άμεσα πληροφορίες από άλλα, είτε πρόκειται για κείμενα άμεσα διαθέσιμα σ' αυτόν, είτε κείμενα που έχει διαβάσει στο παρελθόν και των οποίων οι πληροφορίες και τα δομικά χαρακτηριστικά έχουν αποθηκευτεί στη μακροπρόθεσμη μνήμη ως επίκτητη γνώση (Spivey & King, 1989). Ο συγγραφέας ανασύρει και επιλέγει από τις πληροφορίες των κειμένων - πηγών, τις οργανώνει και τις συνδέει σ' ένα όλο με σημασιολογικό περιεχόμενο, αναγνωρίζοντας στα δομικά στοιχεία του κειμένου που συνθέτει τα στοιχεία ταυτότητας των κειμένων – πηγών (Spivey, 1990). Σε μια πράξη σύνθεσης από τις πηγές, επομένως, μπορούμε να προβλέψουμε μια διαδικασία δύο σταδίων: ανά-

γνώση κι έπειτα γραφή.

- Ένα σώμα εμπειρικών και θεωρητικών εργασιών έχουν εξετάσει μια συναφή άποψη με την παραπάνω, την ιδέα «reading like a writer» που διατύπωσε ο Smith (1983), για να εξηγήσει πώς οι μαθητές μαθαίνουν να γράφουν μέσω της ανάγνωσης. Πρόκειται για μια κονστρουκτιβιστική αντίληψη που αντιλαμβάνεται την ανάγνωση ως ενεργό διαδικασία σύνθεσης νοήματος μέσω της οποίας ο αναγνώστης αποκτά «αίσθημα συγγραφικής ευθύνης» (authorship). Ο αναγνώστης διερευνά το κείμενο, χρησιμοποιεί τις νύξεις του κειμένου και το απόθεμα της γνώσης του, για να κατανοήσει το περιεχόμενο, να επιλέξει πληροφορίες, να οργανώσει τα νοήματα, να τα συνδέσει συνεκτικά, να τα αναδιατάξει, αν χρειαστεί, και προσπαθεί να ερμηνεύσει μέσα από συμπερασματικές διαδικασίες γιατί ο συγγραφέας έκανε τις συγκεκριμένες επιλογές (Spivey & King 1989). Έπειτα, ο ίδιος ως συγγραφέας χρησιμοποιεί τη γνώση που αποκομίζει από αυτή τη διαδικασία, για να συνθέσει κείμενα. Σκεπτόμενος κριτικά όσα διάβασε ως αναγνώστης, εξωραΐζοντάς τα με παραδείγματα και εξαιρέσεις και συνειδητοποιώντας από τα διαβάσματά του τους τρόπους με τους οποίους οι πληροφορίες δομούνται, επιδιώκει μια συνεπή αντιπροσώπευση του νοήματος που παράγει μέσα από μια καθορισμένη διάταξη των εννοιών και των σχέσεων (de Beaugrande & Dressler, 1981; Spivey & King, 1989). Με άλλα λόγια, «αίσθημα συγγραφικής ευθύνης» σημαίνει ότι ο αναγνώστης, διαβάζοντας ένα κείμενο, μαθαίνει να σκέφτεται ως συγγραφέας και να αναπτύσσει τρόπους για να αντεπεξέλθει σε ανάλογες ρητορικές συνθήκες και προβλήματα, εκτιμώντας πάντα τους δικούς του στόχους στην προσπάθειά του να μετασχηματίσει πληροφορίες σε ένα δομημένο κείμενο (Higgins et al, 1992).

Ο Greene (1992) προσδιορίζει το «αίσθημα συγγραφικής ευθύνης» ως συνειδητοποίηση εκ μέρους του συγγραφέα ότι το κείμενο που παράγει συμβάλλει σε ένα κοινωνικό δίκτυο ιδεών που υφίσταται σε σχέση με το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται. Διαβάζοντας ως συγγραφέας ένας αναγνώστης θα πρέπει να ελέγχει κατά πόσο το κείμενο που διαβάζει εκπληρώνει την παραπάνω προϋπόθεση, επιμένοντας σε τρία βασικά σημεία: την ανακατασκευή του συγκεκριμένου πλαισίου, τον εντοπισμό της δομής και τον έλεγχο των γλωσσικών επιλογών του κειμένου. Ο αναγνώστης, δηλαδή, αναζητά πληροφορίες που ταιριάζουν σε ένα ήδη συσσωρευμένο

σώμα γνώσης (situation model) και καταλήγει σε αποφάσεις σχετικά με τη γλώσσα και τη δομή του κειμένου (text based model) στις δεδομένες συνθήκες, προσαρμόζοντας και μετασχηματίζοντας ό,τι διαβάζει στους δικούς του στόχους. Μ' αυτό τον τρόπο ο «αναγνώστης - συγγραφέας» διαπιστώνει την αρχή της σχετικότητας (γιατί ο συγγραφέας επιλέγει αυτό το θέμα, πώς έχει ερευνήσει και έχει μαζέψει πληροφορίες, πώς αλλιώς θα μπορούσε να αποδώσει το περιεχόμενο, τι παραλείψεις υπάρχουν) και καταλήγει σε κρίσεις σχετικά με το πώς θα έγραφε ο ίδιος ένα ανάλογο κείμενο και τι απ' όλα όσα διάβασε θα ενσωμάτωνε στο δικό του γραπτό.

- Η Icy Lee (2000) τονίζει ειδικότερα τη συνειδητοποίηση εκ μέρους του αναγνώστη της συνεκτικότητας του κειμένου ως ενός ουσιαστικού παράγοντα που ενισχύει τις δεξιότητές του να συνθέτει. Η συνεκτικότητα επιτυγχάνεται, αν ο συγγραφέας ενός κειμένου λαμβάνει υπόψη του το συγκειμενικό πλαίσιο, αν τηρεί τη μακροδομή και την υπερδομή του κειμένου, αν κατανέμει τις πληροφορίες με τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνει την προτασιακή αναπαράσταση των ιδεών του κειμένου, αν εξασφαλίζει συνοχή και κάνει εύστοχες γλωσσικές επιλογές, ώστε να παράγει κείμενα κατανοητά για τους αναγνώστες. Ελέγχοντας ο αναγνώστης κατά πόσο ο συγγραφέας του κειμένου που διαβάζει έχει καταφέρει να συνθέσει ένα κείμενο που πληρεί το κριτήριο της συνεκτικότητας και επομένως κείμενο κατανοητό σε αυτόν (τον αναγνώστη), μπορεί έπειτα και ως συγγραφέας να κάνει τις αντίστοιχες επιλογές συνθέτοντας δικά του κείμενα.

Οι προαναφερθείσες απόψεις συνοδεύτηκαν και από εκπαιδευτικές προτάσεις που τονίζουν την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των μαθητών στην ανάγνωση, προκειμένου να ενισχυθούν οι συγγραφικές τους ικανότητες. Σ' αυτό το σημείο, όμως, έχουν διατυπωθεί αντιρρήσεις σχετικά με το αν η καθοδήγηση και οι τυπικές εκπαιδευτικές διαδικασίες μπορούν να μεταβιβάσουν τη γνώση από την κατανόηση στη σύνθεση, αφού η τελευταία είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική και πολύπλοκη. Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι ο άνθρωπος μαθαίνει να γράφει μέσα από μια φυσική εξέλιξη και αλληλεπίδραση με αυτούς που τον περιβάλλουν (τους συγγραφείς στη συγκεκριμένη περίπτωση), όπως ακριβώς κατακτά και την προφορική γλώσσα μέσα από τη συναναστροφή του με τους φυσικούς ομιλητές της. Η γνώση των συμβάσεων της γραφής αποκτάται χωρίς συνείδηση ότι συμβαίνει. Η μάθηση είναι ασυναίσθητη και αβίαστη (δεν είναι στις προθέσεις του αναγνώστη), δοτή (ο

αναγνώστης μαθαίνει από όσα ένας άλλος είχε κάνει) και συνεταιριστική (ο αναγνώστης μαθαίνει με τη βοήθεια των συγγραφέων ήδη υπαρχόντων κείμενων). Ο αναγνώστης μαθαίνει να γράφει «διαβάζοντας ως συγγραφέας», συμμετέχοντας στο ό,τι γράφει ο συγγραφέας, παρακολουθώντας κάθε απόχρωση της έκφρασής του, κάθε συντακτική επιλογή του, κάθε προσδοκία του. Έτσι κομμάτι - κομμάτι, συναντώντας κάθε φορά κάτι διαφορετικό στα αναγνώσματά του, συσσωρεύει ο αναγνώστης ένα μεγάλο αριθμό συγγραφικών εμπειριών που τον μυούν στο συγγραφικό κόσμο (Smith, 1983).

Στα πλαίσια της κονστρουκτιβιστικής αντίληψης υποστηρίχτηκε, όμως, και η άλλη κατεύθυνση της σχέσης, ότι δηλαδή η γραφή ενισχύει τις αναγνωστικές δεξιότητες (**writing-to-reading model**), ως εξής:

- Όταν οι μαθητές συνθέτοντας μαθαίνουν να οργανώνουν τις πληροφορίες, όταν «ανακαλύπτουν» το ρόλο της δομής στην ανάδειξη των ιδεών τους και δοκιμάζουν στην πράξη τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται αυτό, αποκτούν επίγνωση πώς οι συγγραφείς χειρίζονται πολύπλοκες ιδέες σ' ένα χαρτί και καθορίζουν σχήματα που τους βοηθούν και ως αναγνώστες στην κατανόηση του κειμένων. Μια σειρά από στρατηγικές και απαιτητικούς χειρισμούς που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά τη σύνθεση ενός κειμένου τους καθιστά ικανούς να συνειδητοποιούν τη σημασία της οργάνωσης του περιεχομένου. Η ιδεοθύελλα, δηλαδή, η γέννηση ιδεών, η κατηγοριοποίησή τους με κάποια κριτήρια σε παραγράφους, η συνεπής ανάπτυξη των παραγράφων, η διαδοχική τοποθέτησή τους, η οργάνωσή τους σε υπο-ενότητες με τη χρήση επίσης κατάλληλων κριτηρίων, η αναζήτηση μιας προλογικής και μιας επιλογικής παραγράφου είναι μια ακολουθία διαδικασιών, η οποία βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιούν πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της δομής στην ανάδειξη και κατανόηση του περιεχομένου. Σύμφωνα με τη θεωρία των σχημάτων οι ήδη αποκτημένοι όροι και απόψεις που φέρει ένας μαθητής είναι τόσο σημαντικοί στην κατανόηση ενός κειμένου, όσο και οι λέξεις με τις οποίες αυτό εκφράζεται. Η απαιτητική διαδικασία της σύνθεσης εξασφαλίζει τη γέννηση αυτών των σχημάτων, τα οποία ο συγγραφέας χρησιμοποιεί αργότερα και ως ερμηνευτής (Goodman & Goodman, 1983; Hennings, 1982).

- Η συνεισφορά της σύνθεσης στην κατανόηση εκφράζεται, επίσης, στις απόψεις «writing as a response to reading» και «writing about reading». Σύμφωνα με την πρώτη ο καταλληλότερος τρόπος, για να αποδειχθεί η κατανόηση ενός κειμένου από πλευράς του αναγνώστη, είναι μέσω ενός επεκτεινόμενου λόγου, ενός νέου κειμένου που παράγει ο ίδιος ως αντίδραση σε ό,τι διάβασε (writing as a response to reading), το οποίο απαντά σε ερωτήσεις κριτικής, κυρίως, αποτίμησης και συμπερασματικού χαρακτήρα. Η ποιότητα του απαντητικού αυτού κειμένου αντανakλά το βαθμό κατανόησης, κριτικής αντιμετώπισης του αναγνώστη και την ικανότητά του να προσαρμόζει στην προσωπικότητά του και τις εμπειρίες του όσα αντλεί από το κείμενο που διαβάζει. Μπορεί, επίσης, να κληθεί ο αναγνώστης να καταγράψει τι κατάλαβε από ένα κείμενο, πώς αισθάνεται για αυτό, ποιες σκέψεις του δημιουργούνται με βάση τις προσωπικές του προτιμήσεις (writing about reading). Στην προσπάθειά του ο αναγνώστης να απαντήσει δικαιολογώντας τις επιλογές του, να υποδείξει τα σημεία στα οποία στηρίχθηκε για αυτές και να συνθέσει ο ίδιος ένα κείμενο κατανοητό από τους αποδέκτες του, αναγκάζεται «να καταδυθεί» στο κείμενο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, να προβεί σε μια δυναμική – ευρετική διαδικασία, για να στηρίξει τις εξηγήσεις, τις γενικεύσεις ή τις κριτικές ερμηνείες του, αντιλαμβανόμενος συγχρόνως πώς λειτουργεί ένα επιτηδευμένο δοκίμιο. Κατανόηση, δηλαδή, σημαίνει χρήση της γραφής, για να κάνουμε σαφείς τις σχέσεις μεταξύ της δικής μας πραγματικότητας (prior knowledge) και του κειμένου που αναδημιουργούμε. Ο συγγραφέας απαντώντας στα διαβάσματά του με εκφραστικά και εξηγηματικά γραπτά κείμενα αναπαριστάνει την κατανόηση που έχει προηγηθεί, ανακατασκευάζει το κείμενο αλλά και τα σχήματά του (Petrosky, 1982).
- Η γραφή και ως λειτουργική δραστηριότητα ενισχύει τις αναγνωστικές ικανότητες. Η περίληψη, η λήψη σημειώσεων, η χαρτογράφηση του κειμένου, οι διαδικασίες γραφής που μεταφράζουν το κείμενο σε μια νέα επεξεργασμένη μορφή, είναι ζωτικής σημασίας διαδικασίες που αναγκάζουν τον αναγνώστη να αναθεωρήσει, να επανεξετάσει, να αναδημιουργήσει τη δομή του κειμένου. Επεξεργαζόμενος ο αναγνώστης τις ιδέες, τα γεγονότα, τη δομή ξανά και ξανά, τα προσθέτει εύκολα στη μνήμη του και οδηγείται στην παραγωγική κατανόηση των αναγνωσμάτων (Squire, 1983; Stotsky, 1982).

4.2.2. Έμμεση σχέση ανάγνωσης – γραφής (indirectional hypothesis)

Όπως προαναφέρθηκε και στην ιστορική επισκόπηση, η άποψη αυτή προσβέπει ότι δεν είναι τόσο τα κοινά δομικά χαρακτηριστικά των δύο δραστηριοτήτων, όσο οι κοινές νοητικές λειτουργίες, οι κοινές διαδικασίες και η κοινή γνώση που μοιράζονται, μέσω των οποίων ο αναγνώστης και ο συγγραφέας κατασκευάζουν νοήματα. Συγκεκριμένα αναφέρονται τέσσερα είδη γνώσης:

1. μεταγνώση, δηλαδή γνώση για τις λειτουργίες και τους σκοπούς της ανάγνωσης και της γραφής, συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης αναγνώστη - συγγραφέα, ικανότητα ελέγχου της διαδικασίας εξαγωγής και παραγωγής νοήματος, γνώση των κινήτρων για την επίτευξη της αναγνωστικής και της συγγραφικής δραστηριότητας
2. γνώση για την ουσία και το περιεχόμενο: το απόθεμα γνώσης του αναγνώστη - συγγραφέα για το θέμα που διαβάζουν ή παράγουν αντίστοιχα, γνώση των εννοιών, των σημασιών, των λέξεων, των ιδεών που κατασκευάζονται μέσω του πλαισίου με το οποίο συνδέεται το κείμενο
3. γνώση για τις καθολικές ιδιότητες του κειμένου: φωνολογική, γραφημική και μορφολογική επίγνωση, γνώση των συντακτικών κανόνων, γνώση της δομής του κειμένου
4. διαδικαστική γνώση και ικανότητα διαπραγμάτευσης της ανάγνωσης και γραφής: ικανότητα εφαρμογής στρατηγικών μέσα από τις οποίες αναγνώστης και συγγραφέας μπορούν να προσεγγίσουν τις παραπάνω κατηγορίες γνώσης, προκειμένου να ολοκληρώσουν τις δύο δραστηριότητες (Fitzgerald & Shanahan, 2000:1-2).

Η ανάγνωση και η γραφή περιγράφονται ως παράλληλες διαδικασίες: οι δραστηριότητες του αναγνώστη είναι σύστοιχες με τις δραστηριότητες του συγγραφέα ή τις αντικατοπτρίζουν. Οι Trosky & Wood (1982) υποστηρίζουν ότι η σχέση αναγνώστη - συγγραφέα εντοπίζεται στο «τι κάνει» ο καθένας, είτε καθώς ετοιμάζεται να διαβάσει ή να γράψει ή είτε κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ή της σύνθεσης.

Για παράδειγμα, σε ένα στάδιο προετοιμασίας πριν από την ανάγνωση, ο αναγνώστης προβλέπει το περιεχόμενο και διατυπώνει ερωτήσεις· ο συγγραφέας, από την άλλη, πρέπει να επιλέξει το περιεχόμενο, να προβλέψει τις ερωτήσεις (απορίες) του αναγνώστη κατά το στάδιο της προετοιμασίας. Δηλαδή και οι δύο ανιχνεύουν το κατάλληλο περιβάλλον, καθορίζουν τους σκοπούς που προκύπτουν, προκαλούν το ενδιαφέρον, ενεργοποιούν την προηγούμενη γνώση και κατασκευάζουν νοητικές εικόνες. Από κει και πέρα αναγνώστης και συγγραφέας συνεχίζουν να κινούνται σε ενεργητικά στάδια παράλληλων ή συμπληρωματικών διαδικασιών: ο αναγνώστης συνεχίζει να ρωτά ερωτήσεις, να προβλέπει, να ελέγχει το περιεχόμενο και ο συγγραφέας να δίνει απαντήσεις και επαληθεύσεις. Και οι δύο αντιδρούν στις ιδέες που αναπαρίστανται· ο συγγραφέας μιλά στον αναγνώστη, καθώς συνθέτει, και ο αναγνώστης συνεχίζει τη νοητική «συνομιλία», καθώς αλληλεπιδρά με το κείμενο που ο συγγραφέας έχει δημιουργήσει. Μετά το ενεργητικό διάβασμα ο αναγνώστης ελέγχει την κατανόηση και οργανώνει τις πληροφορίες που έμαθε. Αυτές οι δραστηριότητες όμως, διευκολύνονται από το συγγραφέα ο οποίος έχει εκδώσει και αναθεωρήσει το κείμενο, έτσι ώστε οι πληροφορίες να αναπαρίστανται με τρόπο κατανοητό. Επιπλέον, και οι δύο αξιολογούν: ο συγγραφέας σε ποιο βαθμό πέτυχε τη σύνθεση και ο αναγνώστης την πρόσληψη.

Οι Tierney & Pearson (1983) συμπληρώνουν λεπτομερέστερα την παραπάνω άποψη, παραλληλίζοντας τις διαδικασίες που κάνει ένας αναγνώστης με τις διαδικασίες που κάνει ένας συγγραφέας σύμφωνα με το διαδικαστικό μοντέλο γραφής (βλ. εν.3.2.3.1.):

- Και οι δύο προγραμματίζουν: στοχοθετούν και κινητοποιούν τη γνώση, καθορίζουν τους σκοπούς, διερευνούν (Flower & Hayes, 1981).
- Προσχεδιάζουν: ο αναγνώστης, για να αποκτήσει μια αίσθηση σχετικά με το τι θα διαβάσει, ο συγγραφέας, για να καθοδηγήσει την ανάπτυξη του κειμένου.
- Επιλέγουν την οπτική γωνία από την οποία θα αντιμετωπίσουν το κείμενο. Όπως η στάση ενός συγγραφέα προς τους αναγνώστες καθορίζει τι θα πει στο κείμενο, έτσι και ο αναγνώστης, υιοθετώντας μια στάση απέναντι στο κείμενο συμπαθητική, κριτική ή παθητική, καθορίζει το ρόλο του ως παρατηρητή ή συμμετέχοντα σ' αυτό.

- Αναθεωρούν και βελτιώνουν: στη συγγραφή η διαδικασία θεωρείται ουσιαστική και ίσως αυτονόητη για την επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος. Αλλά και ο αναγνώστης αναθεωρεί, επανεξετάζει ερμηνείες, επανέρχεται σε αμφιλεγόμενα σημεία, αν θέλει να αποκτήσει τον έλεγχο του κειμένου.
- Αξιολογούν αυτό που έχουν επιτύχει, ασκούν θα λέγαμε ένα εκτελεστικό έλεγχο σε όλες τις προηγούμενες διαδικασίες, την καταλληλότητα και την επιτυχία τους.

Ο παραλληλισμός των διαδικασιών αυτών κάνει αντιληπτή τη συμπληρωματικότητά τους ως δύο πράξεων σύνθεσης και κατασκευής νόηματος. Η συνειδητοποίηση ότι η σύνθεση είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία και όχι μια διαδικασία κατά την οποία απλά βάζουμε λέξεις στο χαρτί μπορεί να οδηγήσει στην συνειδητοποίηση ότι και η ανάγνωση είναι πολυδιάστατη διαδικασία που απαιτεί την προετοιμασία και την αντανάκλαση του αναγνώστη στο κείμενο και δεν είναι μια απλή πράξη αποκωδικοποίησης λέξεων, ούτε στηρίζεται απλώς την ελπίδα ότι το νόημα θα γίνει αντιληπτό. Η συνειδητοποίηση της σχέσης επιτρέπει στους μαθητές να προσαρμόσουν τις δεξιότητες που αφορούν τη μια περιοχή στην άλλη (Smith, 1997) και στο δάσκαλο να εφαρμόσει μια διδασκαλία του γραπτού λόγου ενσωματώνοντας τη διδασκαλία της γραφής στη διδασκαλία της ανάγνωσης (Smith, 1997; Ramonda, 1997).

Οι κοινές αυτές γνωστικές διαδικασίες που μοιράζονται οι δύο δραστηριότητες προάγουν ιδιαίτερα τη λογική, αφαιρετική σκέψη και τις αντιληπτικές δεξιότητες που αποτελούν την καρδιά της επιτυχημένης γραφής και ανάγνωσης (Lunsford, 1980). Η σύνθεση ενισχύει τη σκέψη, γιατί εμπλέκει -μέσω των παραπάνω γνωστικών διαδικασιών- ενεργά το μαθητή στην κατασκευή σημασίας, την ανάπτυξη, το συσχετισμό και την έκφραση των ιδεών· η ανάγνωση, γιατί απαιτεί από το μαθητή να ανακατασκευάσει τη δομή και τη σημασία των ιδεών που εκφράζονται από κάποιον άλλο (Squire, 1983). Η ενίσχυση της κριτικής σκέψης, μέσα από την κατάλληλη διδασκαλία, στη μια περίπτωση δεν μπορεί παρά να ενισχύσει την κριτική σκέψη και στην άλλη (Fitzgerald & Shanahan, 2000).

4.2.3. Θεωρία της συναλλαγής (transactional theory)

Η άποψη ότι η ανάγνωση και η γραφή «συναλλάσσονται» μεταξύ τους έχει ως αφετηρία της το δεδομένο κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας. Η «συναλλαγή», όπως την ορίζει η Rosenblatt, η οποία πρώτη διατύπωσε αυτή την άποψη, «είναι η σχέση στην οποία κάθε στοιχείο καθορίζει και καθορίζεται από το άλλο σε μια αμοιβαία εγκαταστημένη συνθήκη». Η ανάγνωση είναι «συναλλαγή» μεταξύ αναγνώστη και κειμένου με την έννοια ότι ο αναγνώστης, προκειμένου να κατανοήσει το κείμενο, εμπλέκεται σε ενεργητικές διαδικασίες κατασκευής νοήματος, μεταφέροντας στο κείμενο την ήδη κεκτημένη γνώση για το θέμα, τις κοινωνικο-γλωσσικές συμβάσεις, τους σκοπούς, τις προσδοκίες, τις αξίες, τα πιστεύω του (Mustafa, 1994). Επομένως, κατά την ανάγνωση η «συναλλαγή» υφίσταται μεταξύ του περιεχομένου και της δομής του κειμένου που έχει δημιουργήσει ένας συγγραφέας με τις εμπειρίες και το γνωστικό υπόβαθρο που διαθέτει ένας αναγνώστης. Αλλά και η γραφή είναι «συναλλαγή» ανάμεσα σε προσωπικές απόψεις του συγγραφέα, τις γλωσσικές δομικές επιλογές, τις εσωτερικές του γενικότερα ανάγκες και τις εξωτερικές συνθήκες που καθορίζουν τη συγγραφή, δηλαδή το κοινωνικο-πολιτιστικό του περιβάλλον (Rosenblatt, 1988). Επομένως, ανάγνωση και γραφή είναι οι δυο όψεις μιας ενιαίας διαδικασίας, της επικοινωνίας, κατά την οποία η μια καθορίζει και ενισχύει αμοιβαία την άλλη. Αν η σύνθεση έχει στόχο την επίτευξη της επικοινωνίας, τότε η ανάγνωση είναι συμπληρωματική της γραφής διαδικασία, τόσο στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους και αλληλοεξαρτώμενες, ώστε καμιά δεν μπορεί να αναπτυχθεί χωριστά από την άλλη ούτε πριν από την άλλη (DeFord, 1986).

Δεδομένου του κοινωνικού χαρακτήρα της γλώσσας και της ικανοποίησης επικοινωνιακών αναγκών μέσω αυτής, ο συγγραφέας λαμβάνει υπόψη του ότι γράφει για ένα ακροατήριο και, ακόμα κι αν αυτό δεν είναι παρόν, όπως συμβαίνει συνήθως, επιβάλλεται να προλάβει τις ανάγκες του ακροατηρίου του, να γράψει με προσανατολισμό τον αναγνώστη του. Η κάθε κοινότητα λόγου οριοθετεί τις συμβάσεις του γραπτού λόγου ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες. Ως εκ τούτου είναι σημαντικό να γνωρίζει ο συγγραφέας πώς θα διαβιβάσει γνώσεις και πληροφορίες, πώς θα παρουσιάσει και θα υπερασπιστεί τις ιδέες του, για να γίνει κατανοητός από τον αναγνώστη του. Η προσέγγιση, δηλαδή, του λόγου από την

κοινωνική του προοπτική βοηθά το συγγραφέα να συνειδητοποιήσει ότι η γραφή είναι κοινωνική κατασκευή γνώσης, όσο όμως κι η ανάγνωση. Ο αναγνώστης διαβάζει μέσα σε οροθετημένα από τις κοινωνικοπολιτικές συμβάσεις πλαίσια κι ο συγγραφέας συνθέτοντας γράφει εντός αυτών των πλαισίων, για να γίνει κατανοητός· σε άλλη περίπτωση κινδυνεύει να παρερμηνευτεί.

Οι σχέσεις συγγραφέα και αναγνώστη είναι σχέσεις βαθιάς αλληλεξάρτησης. Αυτό που γράφει ο πρώτος καθορίζεται από την εξήγηση και την ερμηνεία που του δίνει ο δεύτερος (Icy Lee, 2000). Το κείμενο δεν ανήκει μόνο στον παραγωγό του, αλλά και στον αποδέκτη του. Ο συγγραφέας γράφει πάνω στους «συλλογισμούς» του αναγνώστη που συνδέουν το κείμενό του με τις προσδοκίες του αναγνώστη και ο αναγνώστης διαβάζει στηριζόμενος στους συλλογισμούς του συγγραφέα, καθώς οι στόχοι και οι προσδοκίες του επηρεάζονται άμεσα από τις αντίστοιχες του συγγραφέα (Nystrand, 1986). Ο αναγνώστης δημιουργεί σημασίες, καθώς συνενώνει τις ενδείξεις του συγγραφέα του κειμένου με αυτά που ο ίδιος αποφασίζει να δημιουργήσει για τον εαυτό του. Ο συγγραφέας αποφασίζει τι θέλει να πει και τι θέλει να κάνει τον αναγνώστη να πιστεύει, καθώς συνενώνει τις δικές του γνώσεις και εμπειρίες με τις κρίσεις του σχετικά με το υπόβαθρο του αναγνώστη. Κατά μία άποψη και ο συγγραφέας και ο αναγνώστης πρέπει να προσαρμοστούν στις αντιλήψεις του «συνεργάτη» τους (Tierney & Pearson, 1983). Όταν, βέβαια, ο συγγραφέας συνθέτει ένα κείμενο, ο πραγματικός αναγνώστης είναι απών· τον αναπαριστά, όμως, εσωτερικά. Διαπραγματεύεται το νόημα του κειμένου με αυτόν που ονομάζουμε «άλλο εαυτό» (εσωτερικό αναγνώστη) που συνεχώς αντιδρά σε ό,τι έχει ή πρόκειται να γραφτεί ή να διαβαστεί· ο «άλλος εαυτός» είναι ο σύμβουλος, ο κριτής ή ο υποβολέας του αναγνώστη - συγγραφέα.

Ο γραπτός λόγος «χτίζεται» πάνω στους σκοπούς του συγγραφέα και τις προσδοκίες του αναγνώστη· και οι δύο μαζί καθορίζουν τι γίνεται κατανοητό ή τι παράγεται σε ένα κείμενο (Tierney & LaZansky, 1980). Οι συγγραφείς αποσκοπούν να δώσουν πληροφορίες, να μοιραστούν ιδέες ή να ψυχαγωγήσουν. Οι αναγνώστες πάλι προσεγγίζουν το κείμενο, για να βρουν πληροφορίες, ιδέες ή να ψυχαγωγηθούν. Το μέσο και στις δύο περιπτώσεις είναι το κείμενο· μεταφορικά, αναγνώστες - συγγραφείς συναντιούνται σ' αυτό. Αυτό ικανοποιεί το συγγραφέα που ξέρει ότι οι πληροφορίες διαβιβάζονται και τον αναγνώστη που απορροφά, αναλύει, ερμη-

νεύει και κρίνει αυτές τις πληροφορίες.

Οι Tierney & LaZansky (1980) επεκτείνουν εκπαιδευτικά τη «συνεταιριστική» σχέση ανάγνωσης και γραφής. Οι μαθητές, υποστηρίζουν, γίνονται επιτυχημένοι συγγραφείς και κατανοούν τα χαρακτηριστικά του λόγου, αν προσαρμόζουν τα γραπτά τους στις ανάγκες του ακροατηρίου της σχολικής τάξης και τα μοιραστούν μ' αυτό. Η αντίληψη αυτή στηρίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο μάθησης του Vygotsky που υπογραμμίζει την κοινωνική προέλευση των ατομικών δραστηριοτήτων και υπονοεί ότι οι συγγραφείς θα εσωτερικοποιήσουν τη γνώση για τα κείμενα μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζει τους τρόπους με τους οποίους οι συγγραφείς βλέπουν το κείμενο, γιατί το κείμενο φτιάχνεται μέσω συνειδητών επιλογών και αποφάσεων στις οποίες ο συγγραφέας οδηγείται μέσω της αντίδρασης των αναγνωστών (ακροατηρίου) σε αυτό. Ο Froeze (1991) προσθέτει ότι εμπλεκόμενοι οι μαθητές σε δραστηριότητες «πραγματικής γραφής» κατανοούν τις λειτουργίες της γλώσσας. Ως πραγματικές συνθήκες ορίζει εκείνες που αφήνουν περιθώρια στο μαθητή - συγγραφέα να κατανοήσει καθαρά τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του, να καταγράψει ή να ζητήσει πληροφορίες. Και αυτό είναι δυνατό, μόνο αν ο μαθητής εκθέτει τις ιδέες του σε ένα ακροατήριο. Τότε γράφει σε μια προσωπική γλώσσα, αναθεωρεί, εκδίδει, γιατί συνειδητοποιεί ότι ο στόχος του είναι η επίτευξη της επικοινωνίας.

4.3. Κριτική στις παραπάνω απόψεις

Οι αντιπαραθέσεις στις παραπάνω απόψεις δεν έλειψαν, όπως είναι φυσικό. Ακόμα και υποστηρικτές της σχέσης ανάγνωσης και γραφής διατύπωσαν αμφιβολίες ή διαπίστωσαν περιορισμούς στις έρευνες που διεξήχθησαν, για να διερευνηθούν αυτή τη σχέση. Οι διμεταβλητές έρευνες που ήλεγξαν τη σχέση μεταξύ δομικών χαρακτηριστικών της γραφής και της ανάγνωσης ανέδειξαν συσχετίσεις μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων, αλλά σε μέτριο βαθμό. Οι δείκτες συσχέτισης κυμαίνονται από 0.20 – 0.50, ποσοστό πολύ χαμηλότερο απ' ό,τι θεωρητικά υποστηρίζεται (Shanahan, 1984). Αυτό σημαίνει ότι ούτε η ανάγνωση ούτε η γραφή φαίνονται επαρκείς για να εξηγήσουν περισσότερο από το 50% της διακύμανσης της μιας στην άλλη δραστηριότητα. Οι χαμηλές συσχετίσεις, όμως, μπορούν αποδοθούν στη

χαμηλή αξιοπιστία των μέτρων αξιολόγησης της γραφής ή στη «μερική» φύση των ερευνών (δύο μόνο μεταβλητές, με μικρό αριθμό υποκειμένων, που συνήθως δεν ξεπερνούσε τα πενήντα) (Shanahan, 1984). Στις έρευνες, επίσης, που επισκοπήθηκαν από την Stotsky (1983), αν και βρέθηκε ότι οι καλοί αναγνώστες ήταν και καλοί συγγραφείς, διαπιστώθηκε ότι η απόκλιση μεταξύ των ικανοτήτων γραφής και των ικανοτήτων ανάγνωσης ήταν αξιοπρόσεκτη. Ο Juel (1988) προσθέτει σ' αυτό το σημείο ότι οι φτωχοί αναγνώστες δε γίνονται σχεδόν ποτέ καλοί συγγραφείς, ενώ οι καλοί αναγνώστες μπορούν να καταλήξουν καλοί συγγραφείς, όμως παίρνει πολύ χρόνο ακόμη και στους τελευταίους να αντιληφθούν τα λάθη τους και να διορθωθούν.

Από την άλλη, οι πολυμεταβλητές έρευνες εξετάζουν τη σχέση πολλαπλών μεταβλητών που πιθανά δρουν ταυτόχρονα στη μέτρηση αυτής της σχέσης, άρα δίνουν μια πιο σφαιρική θεώρηση της σχέσης· όμως πολύ λίγες έρευνες τέτοιου χαρακτήρα έχουν διεξαχθεί (Shanahan, 1984). Εξάλλου, σ' αυτές τις έρευνες υπάρχει μεγάλη πιθανότητα παρεμβολής μεσολαβητικών (παρασιτικών) μεταβλητών, όπως είναι ο δείκτης νοημοσύνης, οι γλωσσικές ικανότητες, που έχουν τόσο μεγάλη επίδραση στην ανάγνωση και τη γραφή, ώστε να είναι δύσκολο να καταλήξουμε σε σαφή συμπεράσματα με εκπαιδευτική αξία. Για την άρση του εμποδίου αυτού σχεδιάστηκαν έρευνες που ελέγχουν τη σχέση ανάγνωσης και γραφής έμμεσα, ελέγχουν, δηλαδή, τη σχέση κάθε δραστηριότητας χωριστά με μια εξωτερική μεταβλητή. Όμως και σε αυτές τις έρευνες –λίγες επίσης σε αριθμό - δε βρέθηκαν υψηλές συσχετίσεις (Fitzgerald & Shanahan, 2000).

Τα στατιστικά αυτά θα συμπεράσματα μεταφρασμένα σε εκπαιδευτική γλώσσα δηλώνουν ότι η υπόθεση πως η διδασκαλία της γραφής είναι αρκετή για να ενισχυθούν και οι αναγνωστικές ικανότητες ή το αντίθετο είναι ανίσχυρη. Ό,τι μαθαίνεται στη μια διαδικασία δε μεταφέρεται αυτόματα στην άλλη. Μόνο ως ένα βαθμό που δεν ξεπερνά, όπως ειπώθηκε, το 50% μπορεί η μια δραστηριότητα να συνεισφέρει στην άλλη. Αν και ο συνδυασμός και των δύο στη διδασκαλία είναι χρήσιμος για την εκμετάλλευση των επικαλύψεων, όμως οι δυο δραστηριότητες θα μπορούσαν να διδαχθούν χωριστά (Shanahan, 1984).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συσχέτιση των κοινών δομικών χαρακτηριστικών των δύο δραστηριοτήτων θα ήταν υψηλότερη, αν την ελέγχαμε σε κά-

θε αναπτυξιακό επίπεδο χωριστά και όχι συνολικά, εφόσον σε κάθε αναπτυξιακό επίπεδο αναμένουμε οι αναγνώστες και οι συγγραφείς να έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες ικανότητες που στηρίζονται προϋποθετικά στις προηγούμενες. Τότε θα διαπιστώναμε παράλληλη ανάπτυξη και βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών και στις δύο δραστηριότητες (McGinley, 1992). Όμως υπάρχουν έρευνες που αμφισβητούν την άποψη αυτή. Για παράδειγμα, οι μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα κατανόησης συνήθως παρουσιάζουν και αδυναμία στην αυτόματη αναγνώριση και χρήση χαμηλότερου επιπέδου ικανοτήτων (φωνητική επίγνωση, αναγνώριση λέξης). Αντίθετα, όταν αυτοματοποιούνται οι χαμηλότερου επιπέδου αναγνωστικές ικανότητες, υψηλότερες δεξιότητες, όπως η κατανόηση, βελτιώνονται. Όμως, η κατάκτηση κι αυτοματοποίηση του χαμηλότερου επιπέδου δεξιοτήτων γραφής (γραμματική, ορθογραφία) δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ικανοποιητική επίδοση σε υψηλότερο επίπεδο συγγραφικές δεξιότητες (παραγωγή ιδεών και μεταφορά τους σ' ένα γραπτό κείμενο). Ενώ, δηλαδή, στην ανάγνωση η εξέλιξη από τις χαμηλότερες στις υψηλότερες δεξιότητες γίνεται γραμμικά, στη γραφή δεν αναμένεται υποχρεωτικά η ίδια εξέλιξη (Shanahan & Lomax, 1986). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η γραφή είναι πιο παραγωγική διαδικασία από την ανάγνωση, μια διαδικασία που δεν αυτοματοποιείται πλήρως (Scardamalia et al, 1982).

Όσον αφορά στην κατεύθυνση της σχέσης ανάγνωσης - γραφής αντιρρήσεις έχουν εκφραστεί για την ισοδύναμη συνεισφορά της μια στην άλλη ή την επικρατούσα αντίληψη ότι περισσότερες πληροφορίες μεταβιβάζονται από την ανάγνωση στη γραφή. Ο Shanahan (1984) και οι Shanahan & Lomax, (1986) δεν παραβλέπουν ότι τέτοια ερευνητικά αποτελέσματα πιθανά να οφείλονται στο γεγονός ότι τα παιδιά - υποκείμενα που έλαβαν μέρος στις έρευνες δεν είχαν πολλές ευκαιρίες γραφής μέσα στο εκπαιδευτικό τους πλαίσιο και ότι σε άλλη περίπτωση πιθανά οι συγγραφικές ευκαιρίες να ενίσχυαν την ανάγνωση.

Αρκετές επιφυλάξεις έχουν διατυπωθεί και για τη συνεισφορά της μίμησης πρότυπων κειμένων στην ενίσχυση των συγγραφικών ικανοτήτων. Έρευνες έχουν δείξει ότι δεν υπήρξε κανένα σημαντικό κέρδος μεταξύ πειραματικών ομάδων και ομάδων ελέγχου, όταν επιδίωξαν να δείξουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης προτύπων για να διδάξουν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του Λόγου, όπως τις

περιγραφικές λεπτομέρειες ή τα δομικά στοιχεία (Hillocks, 1986). Οι Bereiter & Scardamalia (1984) μετά από έρευνες στις οποίες ζήτησαν από τους μαθητές, αφού διαβάσουν, να μιμηθούν και να ενσωματώσουν τα στιλιστικά χαρακτηριστικά του συγγραφέα στα γραφτά τους, διαπίστωσαν ότι οι μαθητές απέτυχαν να τα μιμηθούν εύκολα. Όπως παρατηρεί ο Greene (1992) οι μαθητές μπορεί να αντλούν γνώση από τα διαβάσματά τους, όμως είναι δύσκολο να την εφαρμόσουν στα δικά τους γραφτά, δηλαδή σε διαφορετικές καταστάσεις και ποικίλους στόχους. Εξάλλου, πόσο σαφές και συγκεκριμένο είναι για τους μαθητές αυτό που θα πρέπει υιοθετήσουν στο κείμενό τους ως συγγραφείς, μιμούμενοι τα κείμενα των άλλων; Αν δεχτούμε τη γραφή ως μια κοινωνική διαδικασία, σε ποιο βαθμό η μίμηση-εμβάπτιση διδάσκουν τους μαθητές να διαπραγματευτούν τις σύνθετες ρητορικές απαιτήσεις, για να επιτευχθεί η επικοινωνία; Γιατί ακόμα και η εκπαιδευτική οδηγία στην περίπτωση αυτή είναι αφηρημένη και δεν επιτρέπει στο δάσκαλο να υποδείξει άμεσα στους μαθητές να ελέγχουν τους τρόπους που οι διάφοροι συγγραφείς χρησιμοποιούν, για να επιτύχουν επιλογές και αποφάσεις κατάλληλες στις εκάστοτε συνθήκες, προκειμένου να επικοινωνήσουν μέσω του κειμένου που παράγουν (Higgins et al, 1992). Εξάλλου, όπως επισημαίνει ο Squire (1983), η μίμηση τείνει να εστιάσει σε μικρότερες μονάδες της γλώσσας, ενώ οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν να υπερβαίνουν τα επίπεδα της πρότασης και της παραγράφου, για να κατανοούν και να συνθέτουν.

Πιο ριζοσπαστικές απόψεις εμφανίζονται επιφυλακτικές ακόμα και ως προς την ύπαρξη αυτής της σχέσης. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Kentucky, για να ελέγξει κατά πόσο συμπορεύεται η ικανότητα μη αγγλόφωνων φοιτητών να κατανοούν με τις επιδόσεις τους στην παραγωγή γραπτού λόγου δεν έδειξε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων (Kennedy, 1994).

Η Brandt (1994) διεξήγαγε μια πρωτότυπη έρευνα, για να ελέγξει τη σχέση ανάγνωσης και γραφής μέσα από την προοπτική των πολιτισμικών εμπειριών που σχετίζονται με αυτές και την άποψη και τις στάσεις που κατασκευάζουν οι άνθρωποι για την ανάγνωση και τη γραφή. Η έρευνά της, στην οποία συμμετείχαν 40 υποκείμενα - συνεντευξιαζόμενοι διαφορετικών ηλικιών, κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, μορφωτικού επιπέδου και φύλου, επικεντρώθηκε στο τι οι άνθρωποι θυμούνται σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή στη διάρκεια της ζωής τους και

ειδικότερα στις ευκαιρίες, τους ανθρώπους, τα υλικά, τα κίνητρα και το περιβάλλον (σχολικό, οικογενειακό, κοινωνικό) που ενεπλάκησαν στις διαδικασίες εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής. Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν ο εντοπισμός των πραγματικών συνθηκών στις οποίες οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν την ανάγνωση και τη γραφή, επομένως και των συναισθημάτων που απορρέουν απ' αυτές τις δύο δραστηριότητες και των τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι μεταφέρουν το γραμματισμό στις επόμενες γενιές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι για τα υποκείμενα οι δύο δραστηριότητες ήταν κάτι διαφορετικό μεταξύ τους και κυρίως όσον αφορά στο περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιήθηκαν και την προσωπική και πολιτισμική σπουδαιότητα που απέδιδαν στην καθεμιά. Στη μνήμη των περισσότερων η ανάγνωση είχε μείνει ως μια δραστηριότητα τελετουργική μέσα στα οικογενειακά πλαίσια. Εκφράστηκε μια ευλάβεια για τα βιβλία και την αξία τους. Η γραφή, συγκρινόμενη με την ανάγνωση, φάνηκε ότι είχε μικρότερη σχέση με τη ζωή της οικογένειας και ότι ως διαδικασία συνέβαινε περισσότερο μοναχικά ή και μυστικιστικά. Η οικογένεια δεν προωθούσε την ταυτότητα «συγγραφέας», όπως την ταυτότητα «αναγνώστης». Αλλά και στο σχολείο η γραφή έπαιζε κατά τα υποκείμενα δευτερεύοντα ρόλο συγκριτικά με την ανάγνωση. Χρησιμοποιούταν κυρίως για τις σχολικές εργασίες και τα υποκείμενα, ως μαθητές, δεν μπορούσαν να εκτιμήσουν τις ομοιότητες μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων. Επιπλέον, η γραφή δεν άφησε καλές αναμνήσεις, είχε συνδεθεί κυρίως με δυσκολίες. Διαπιστώθηκε, επίσης, από την έρευνα ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν να γράφουν μέσω πολλών διαφορετικών οδών. Λίγα υποκείμενα (περίπου το ένα τρίτο) θεώρησαν την ανάγνωση ως παράγοντα που διευκόλυνε τη μάθηση της γραφής. Πολλοί ανέφεραν ότι έμαθαν να γράφουν με τη δική τους βούληση, όταν έπρεπε να αντεπεξέλθουν μέσω του γραπτού λόγου στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, άλλοι ότι πιάστηκαν από το σχολείο ειδικά σε μαθήματα που απαιτούσαν γραπτές εργασίες, άλλοι ότι εμπνεύστηκαν από ανθρώπους του περιβάλλοντός τους και άλλοι ότι η συγγραφή ήταν φυσική προέκταση του προφορικού λόγου, των συναισθημάτων και των σκέψεών τους. Η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, όταν η ανάπτυξη της αναγνωστικής και συγγραφικής ικανότητας εξετάζεται περισσότερο από μια πολιτισμική σκοπιά, τότε διαφαίνεται ότι αναπτύσσονται σε διαφορετικές συνθήκες η καθεμιά και μάλιστα μπορούν να γίνουν περισσότερο ανταγωνιστικές παρά αλληλοϋποστη-

ριζόμενες.

Αυτά τα συμπεράσματα καταλήγουν σε ένα πολιτισμικό διαχωρισμό της ανάγνωσης και της γραφής. Συμπίπτουν δε με θεωρητικές απόψεις ότι πρέπει να μελετάμε τις πρακτικές γραμματισμού με όρους μιας ευρύτερης κοινωνικο-οικονομικής κουλτούρας, να εκτιμούμε τις ποικίλες αντιθέσεις μεταξύ σχολικού - μη σχολικού γραμματισμού, δημόσιου – ιδιωτικού, κυρίαρχου - περιθωριοποιημένου (Gere, 1994; Hollis, 1994; Brandt, 1994)

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Προβληματική– αναγκαιότητα – πρωτοτυπία της έρευνας

Από τις θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις που προαναφέρθηκαν αναδεικνύεται ποικιλία απόψεων.

Από τη μια, η κατανόηση και η παραγωγή θεωρούνται οι δύο όψεις ενός νομίσματος. Τόσο κατά την ανάγνωση όσο και κατά τη γραφή γνώσεις, αναπαραστάσεις, αξίες διαπλέκονται με φυσικές, ψυχολογικές και γνωστικές διεργασίες, με στόχο τη δημιουργία νοήματος στην πρώτη περίπτωση από ένα γραπτό κείμενο και στη δεύτερη κατά την παραγωγή ενός κειμένου (Σαραφίδου, 1999), δηλαδή η πρόσληψη ενός κειμένου είναι η αντίστροφη ακριβώς διαδικασία της παραγωγής του. Η αναγνωστική δραστηριότητα είναι διαδικασία ανάλυσης και η παραγωγή διαδικασία σύνθεσης, όμως και οι δύο είναι πλευρές μιας ενιαίας δραστηριότητας, της επικοινωνίας. Αν η ικανότητα επικοινωνίας, δεν επιτευχθεί σε ένα από τα δύο μέρη της δραστηριότητας αυτής, το ίδιο συμβαίνει και στο άλλο μέρος της (Cobine, 1995). Αν η ανάγνωση είναι το μισό της εξίσωσης ανάγνωση – γραφή, τότε η διδασκαλία τους πρέπει να γίνεται ταυτόχρονα (Brookes, 1988).

Από την άλλη, για τους πιο μετριοπαθείς υποστηρικτές της σχέσης, ανάγνωση και η γραφή δεν ταυτίζονται: διαφέρουν αισθητά μεταξύ τους στις διαδικασίες σκέψης και την ανθρώπινη συμπεριφορά που αντιπροσωπεύουν. Η συγγραφή είναι μια διαδικασία κατά την οποία βάζουμε νόημα στις σελίδες, ενώ η ανάγνωση είναι διαδικασία κατά την οποία βγάζουμε νόημα από τις σελίδες (Wittrock, 1983). Η σχέση των δύο δραστηριοτήτων είναι συμβιωτική, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι είναι ίδιες, συμπληρώνει η Rosenblatt (1988). Η ανάγνωση είναι δεκτική δραστηριότητα αποκωδικοποίησης και ερμηνείας. Αντίθετα, η γραφή είναι εκφραστική δραστηριότητα, κατά την οποία ο συγγραφέας κωδικοποιεί την έννοια σε γραφικά σύμβολα και ενσωματώνει τις έννοιες στο κείμενο που παράγει. Η γνωστική αφετηρία, επίσης, στην κατανόηση και την παραγωγή είναι διαφορετι-

κή, ώστε η απόλυτη ευθυγράμμισή τους να μην είναι δυνατή π.χ. η γλώσσα, το ύφος, τα δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου περιορίζουν τις επιλογές του αναγνώστη, αλλά ο συγγραφέας που πρόκειται να γράψει έχει λιγότερους περιορισμούς και πρέπει να επιλέξει από ένα ευρύ φάσμα επιλογών. Η σύνθεση κειμένου μπορεί να είναι αντίστοιχη διαδικασία της ανάλυσης, αλλά απαιτεί διαφορετικά ερωτήματα (Μπαμπινιώτης, 1991).

Η πιο επικριτική άποψη δεν αμφισβητεί ότι το να διαβάσει κανείς με κατανόηση είναι τόσο ενεργητική δραστηριότητα, όσο και το να γράψει. Υποστηρίζει, όμως, ότι, ακόμα κι αν οι αναγνώστες αποκτήσουν μια αίσθηση των συμβάσεων, των μορφών, των πολιτισμικών περιορισμών των γραπτών κειμένων, καθώς γίνονται πιο ευέλικτοι αναγνώστες, δεν υπάρχει καμιά διαβεβαίωση ότι αυτά θα τα μεταφέρουν και στα δικά τους κείμενα (Goodman & Goodman, 1983). Η γραφή είναι εξαιρετικά πολύπλοκο γνωστικό έργο, γιατί απαιτεί να λαμβάνονται υπόψη τόσες αποφάσεις και διαδικασίες ταυτόχρονα, ώστε η μνήμη να υπερφορτίζεται γνωστικά (Curto et al, 1997). Εξάλλου, πολλοί μαθητές δεν επιτυγχάνουν τον ίδιο βαθμό ανάπτυξης των αναγνωστικών και συγγραφικών τους ικανοτήτων. Σε αυτό το σημείο, μάλιστα, η ερευνητική δραστηριότητα είναι ανεπαρκής. Λίγες έρευνες προσπάθησαν να εξηγήσουν γιατί μέσοι ή πάνω από το μέσο όρο αναγνώστες αντεπεξέρχονται δύσκολα σε συγγραφικά έργα, δεδομένης της ομοιότητας των δύο δραστηριοτήτων, ενώ δεν πρόκειται για μαθητές με ευπροσδιόριστες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Manzo, 1999).

Οι περισσότερες, επίσης, έρευνες έχουν διεξαχθεί σε μαθητές Δημοτικού, ελέγχουν τη σχέση των δομικών χαρακτηριστικών ανάγνωσης και γραφής ή συσχετίζουν τις επιδόσεις των υποκειμένων τους ως προς τις δύο δραστηριότητες. Λίγες, όμως, είναι οι έρευνες (εκπαιδευτικές), όπως υποστηρίζουν και οι Fitzgerald & Shanahan (2000), που ελέγχουν τη μεταβίβαση της γνώσης από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, μετά από συστηματική διδασκαλία των διαδικασιών και των γνωστικών και των μεταγνωστικών στρατηγικών που απαιτούνται και στις δύο και του επικοινωνιακού στόχου τον οποίο επιτελούν (ακροατήριο, σκοπός, είδος κειμένου). Τέτοιες έρευνες, όμως, πιθανά αναδεικνύουν περισσότερο τη φύση και τη

σημασία της αλληλεπίδρασης των δύο δραστηριοτήτων, παρόλο που απαιτούν πολύπλοκο και προσεκτικό σχεδιασμό (Shanahan, 1984; Shanahan & Lomax, 1986).

Στον ελληνικό χώρο, παρόλο που η παραγωγή γραπτού λόγου απασχολεί πολλούς ερευνητές, το θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχέση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου είναι περιορισμένο και ειδικότερα η σχέση αυτή δεν έχει διερευνηθεί μέχρι τώρα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί της πράξης έρχονται συχνά αντιμέτωποι με την αδυναμία των μαθητών να παράγουν γραπτό λόγο, ακόμα κι αν είναι καλοί αναγνώστες, με τη γενικότερη δυσφορία τους σε γραπτά έργα, όπως και με τις ανεπαρκείς δεξιότητές τους στην κατανόηση (βλ. εισαγωγή). Βέβαια στα νεότερα προγράμματα σπουδών για το Γλωσσικό μάθημα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. 1998) γίνεται προσπάθεια απεγκλωβισμού από την παραδοσιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου και επιδιώκεται η επικοινωνιακή προσέγγισή του. Όμως «ο υπερτονισμός στη μάθηση για τις λειτουργίες της γλώσσας στην επικοινωνία δημιουργεί τη λανθασμένη εντύπωση ότι η αποτελεσματικότητα του λόγου είναι υπόθεση χειρισμού του», όπως υποστηρίζει ο Γκότοβος (1999). Από τα νέα εγχειρίδια διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, που διανεμήθηκαν το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007 στο Γυμνάσιο, αλλά και από τα εγχειρίδια του Λυκείου συνεχίζει να απουσιάζει μια συγκεκριμένη πρόταση για τη συστηματική διδασκαλία της «κριτικής ανάγνωσης» και της παραγωγής του γραπτού λόγου, δεν επιδιώκεται η εξοικείωση των μαθητών με το «πώς», με τις διαδικασίες επεξεργασίας και παραγωγής του γραπτού λόγου. Ενδεικτικά αναφέρουμε το εγχειρίδιο της Έκφρασης-Εκθεσης της Γ' Λυκείου (Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 2000), όπου ένα μέρος αφιερώνεται στην ανάγνωση και τη γραφή («Διαβάζω και Γράφω» σ. 273-289). Η σύντομη, όμως, αναφορά στην κατανόηση και παραγωγή (16 μόλις σελίδες σε σύνολο 330 σελίδων) με ύφος πληροφοριακό σχετικά με τις προϋποθέσεις και τους τρόπους αποτελεσματικής ανάγνωσης και συγγραφής ενός κειμένου ούτε το μαθητή δελεάζει να δώσει την πρέπουσα σημασία στις πληροφορίες αυτές (πληροφορίες, εξάλλου, οικείες πια σ' αυτόν που δεν τον βγάζουν, όμως, από τα γνωστι-

κά αδιέξοδα του γραπτού λόγου) ούτε τον εκπαιδευτικό βοηθά να οδηγήσει το μαθητή μέσα από συγκεκριμένους τρόπους σκέψης στην ενδυνάμωση των αναγνωστικών και συγγραφικών του ικανοτήτων - που είναι οι κύριες επιδιώξεις του γλωσσικού μαθήματος. Επιπλέον, η συσσώρευση υλικού και ο φόρτος των πληροφοριών στα εγχειρίδια όλων των τάξεων σε συνδυασμό με την πίεση που ασκεί το εξεταστικο-αξιολογικό κατεστημένο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση κρατούν τον εκπαιδευτικό δέσμιο της παραδοσιακής νοοτροπίας ότι πρέπει να διδάξει όσο το δυνατόν περισσότερο, γεγονός που λειτουργεί εις βάρος του χρόνου που αφιερώνεται στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου. Η διδασκαλία των δύο δραστηριοτήτων – κατά τη γνώμη μας - περιορίζεται στην ανάγνωση και τη συγγραφή μικρού αριθμού κειμένων, με στόχο κυρίως την αξιολόγηση των μαθητών και τη διαπίστωση των αδυναμιών τους στις δραστηριότητες αυτές παρά τη βελτίωσή τους. Δε θα πρέπει, επίσης, να παραλειφθεί ότι κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος δε λαμβάνεται υπόψη ότι όλοι οι μαθητές δε διαθέτουν το ίδιο γλωσσικό δυναμικό· ορίζεται, δηλαδή, ίδια αφετηρία για όλους (Μήτσης, 2004). Περιορίζονται, επομένως, και τα περιθώρια μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας ή προσαρμοσμένης στις ανάγκες των αρχάριων αναγνωστών-συγγραφέων.

Εν κατακλείδι, δεδομένης της κατάστασης που επικρατεί στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και της ευρύτητας των απόψεων που απορρέει από το θεωρητικούς και ερευνητικούς προβληματισμούς που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, αλλά και της απουσίας από τον ελληνικό χώρο ερευνών που αφορούν στη σχέση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, θεωρούμε ότι η ενασχόληση με το θέμα αυτό αποτελεί από ερευνητικής πλευράς πρόκληση και από εκπαιδευτικής ανάγκη. Επειδή, μάλιστα, θεωρούμε ότι μεγαλύτερο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον έχει η γνώση σχετικά με τη δυνατότητα μεταβίβασης των γνώσεων και δεξιοτήτων από τη μια δραστηριότητα στην άλλη παρά η περιγραφική παρουσίαση της σχέσης και συσχέτιση των μεταβλητών / συστατικών των δύο δραστηριοτήτων, σχεδιάσαμε και διεξαγάγαμε μια εκπαιδευτική (πειραματική) έρευνα, που προσπάθησε να διερευνήσει τα εξής:

Τι σχέση υφίσταται μεταξύ κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου; Καθορίζει η μια μάθηση την άλλη; Κι αν ναι, σε ποια κατεύθυνση; Η ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν το γραπτό λόγο βελτιώνει την ικανότητά τους να συνθέτουν δικά τους κείμενα ή μήπως συμβαίνει τι αντίστροφο;

Ο χαρακτήρας της έρευνας είναι ανατροφοδοτικός, δηλαδή δεν εστιάζεται απλά στην αποδοχή ή απόρριψη της σχέσης κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, αλλά παράλληλα αποβλέπει σε προτάσεις σχετικά με το πώς μπορεί να αξιοποιηθεί αυτή η σχέση για τη βελτίωση των μαθητών στις αντίστοιχες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, ευελπιστούμε ότι τα ευρήματα που θα προκύψουν από την παρούσα έρευνα θα μπορούσαν να ανακαινίσουν τον προϋπάρχοντα προβληματισμό για τη σχέση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου και να συμβάλουν στη διεύρυνση του ενδιαφέροντος γι' αυτή, ώστε να δοθούν απαντήσεις σε θεωρητικά ερωτήματα που φαίνεται πως ακόμα εκκρεμούν (εξάλλου, όπως προαναφέρθηκε, ειδικά η εκπαιδευτική έρευνα που θα μπορούσε να αναδείξει σαφέστερα την αλληλεπίδραση των δύο δραστηριοτήτων μέσα από τη συστηματική τους διδασκαλία είναι και στο διεθνή χώρο ανεπαρκής). Οι απαντήσεις αυτές, όμως, θα έχουν και πρακτική σημασία, γιατί μπορούν να προσανατολίσουν την εκπαιδευτική πράξη σε μια νέα θεώρηση της διδασκαλίας του γραπτού λόγου, με σκοπό τη δημιουργία ικανών αναγνωστών και συγγραφέων σ' ένα κόσμο που περισσότερο από κάθε άλλη εποχή αναγκάζει τον άνθρωπο να είναι δέκτης και δημιουργός γραπτών πληροφοριών.

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως προαναφέρθηκε, η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει αν μεταβιβάζεται η γνώση που αποκομίζει ο μαθητής σε κάποια από τις δύο δραστηριότητες του γραπτού λόγου (κατανόηση – παραγωγή) στην άλλη, αν δηλαδή οι δύο δραστηριότητες αλληλοϋποστηρίζονται και σε ποια κατεύθυνση.

Ξεκινώντας την έρευνα δεν είχαμε συγκεκριμένες προσδοκίες για τα αποτελέσματά της. Εξάλλου, όπως επισημάνθηκε παραπάνω, στη βιβλιογραφία παρατίθε-

ται ποικιλία ερευνητικών και θεωρητικών απόψεων αλληλοσυμπληρούμενων ή αντιφατικών μεταξύ τους και οι εκπαιδευτικού χαρακτήρα έρευνες, όπως η παρούσα, που θα μπορούσαν να αναδείξουν λεπτομερέστερα κάποιες πλευρές της σχέσης των δύο δραστηριοτήτων είναι λίγες. Γιαυτό προτιμήσαμε να θέσουμε ερωτήματα για διερεύνηση παρά να διατυπώσουμε υποθέσεις που αντανακλούν σε μεγάλο βαθμό συναίνεση των ερευνητικών ή θεωρητικών απόψεων στο ερευνώμενο θέμα.

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, προτίθεται να ερευνήσει τα εξής ερωτήματα που ανακύπτουν:

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: η συστηματική διδασκαλία της κατανόησης (ανεξάρτητη μεταβλητή) χωρίς την εμπλοκή σε έργα συστηματικής παραγωγής ενισχύει τις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών (εξαρτημένη μεταβλητή);

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: η συστηματική διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου (ανεξάρτητη μεταβλητή) χωρίς την εμπλοκή σε έργα συστηματικής κατανόησης ενισχύει τις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών (εξαρτημένη μεταβλητή);

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: η παράλληλη συστηματική διδασκαλία της κατανόησης και της παραγωγής (ανεξάρτητη μεταβλητή) βελτιώνει τις αντίστοιχες ικανότητες των μαθητών (εξαρτημένες μεταβλητές) περισσότερο σε σχέση με τη μεμονωμένη ενασχόλησή τους με κάποια από τις δύο δραστηριότητες;

Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: η ενίσχυση των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών (ανεξάρτητη μεταβλητή) συνεπάγεται βελτίωση και των συγγραφικών τους ικανοτήτων (εξαρτημένη μεταβλητή);

Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: η ενίσχυση των συγγραφικών ικανοτήτων των μαθητών (ανεξάρτητη μεταβλητή) συνεπάγεται βελτίωση και των αναγνωστικών τους ικανοτήτων (εξαρτημένη μεταβλητή) ;

5.3. Εννοιολογικός και λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών

Κύριες μεταβλητές που προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- α) οι αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών
- β) οι συγγραφικές ικανότητές τους
- γ) η διδακτική παρέμβαση που σχεδιάσαμε για την ενίσχυση των αναγνωστικών και συγγραφικών τους ικανοτήτων.

Με τον όρο αναγνωστικές ικανότητες εννοούμε την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν γραπτά κείμενα με την έννοια που δόθηκε στον όρο κατανόηση στην ενότητα 2.1. Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη έρευνα η κατανόηση ελέγχθηκε ως προς την ικανότητα των μαθητών:

- να δίνουν επαρκείς απαντήσεις σε ερωτήσεις περιεχομένου που αφορούν στις δηλούμενες και υποδηλούμενες πληροφορίες του κειμένου
- να αναγνωρίζουν τη σημασία των λέξεων
- να παραφράζουν χωρίς να αλλάζουν τα νοήματα
- να ερμηνεύουν και να προεκτείνουν
- να συμπυκνώνουν το κείμενο
- να αντιμετωπίζουν κριτικά τις απόψεις ενός συγγραφέα
- να προσδιορίζουν τη μακροδομή του κειμένου και να χρησιμοποιούν τα δομικά του χαρακτηριστικά, για να εντοπίζουν τη σημασία του

Με τον όρο συγγραφικές ικανότητες εννοούμε την ικανότητα μαθητών να συνθέτουν αποτελεσματικά γραπτά κείμενα στα οποία:

- δίνουν επαρκείς πληροφορίες
- εκφράζουν με σαφήνεια τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα
- υιοθετούν το κατάλληλο ύφος ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας και το είδος του κειμένου που παράγουν
- διατάσσουν ορθά τις έννοιες και τις θέσεις του κειμένου τους
- χρησιμοποιούν ορθά τα γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα (de Beaugrande & Dressler, 1981· ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 1998, 2004-2005).

Η διδασκτική παρέμβαση που σχεδιάσαμε αντλεί στοιχεία από τις τρεις προσεγγίσεις του γραπτού λόγου που παρουσιάσαμε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας: την ψυχολογική, τη γλωσσολογική και την παιδαγωγική. Συγκεκριμένα, στηρίχτηκε σε διδακτικά προγράμματα, τα οποία αντανακλούν τις νεότερες ψυχολογικές θεωρίες της μάθησης (ενεργητική συμμετοχή, ανακαλυπτική, αυτοκαθοδηγούμενη και ομαδοσυνεργατική μάθηση), τις αρχές της γνωστικής θεωρίας για τον τρόπο αναπαράστασης και επεξεργασίας των πληροφοριών, τη διαδικαστική προσέγγιση του γραπτού λόγου και τις γλωσσολογικές απόψεις για τη λειτουργική - επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας και τα κειμενικά είδη. Αναλυτική παρουσίαση της διδασκαλίας και στις τρεις πειραματικές ομάδες παρουσιάζεται στην ενότητα 5.8.3.

Επειδή αναπόσπαστο μέρος της ικανότητας του μαθητή να κατανοεί όσο και να παράγει γραπτό λόγο – σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση, την οποία υιοθέτησαμε - είναι οι μεταγνωστικές του δεξιότητες, στην αξιολόγηση των ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής συμπεριλήφθηκε και η εκτίμηση των αντίστοιχων μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Με τον όρο μεταγνωστικές δεξιότητες εννοούμε την ικανότητα του μαθητή να ελέγχει τις γνωστικές του λειτουργίες, μέσω των οποίων παρακολουθεί και ρυθμίζει τη σκέψη του σε νοητικά έργα (εν. 1.3.2.). Συγκεκριμένα αξιολογήσαμε:

- τη συνειδητοποίηση από τους μαθητές των δυσκολιών τους, την ικανότητα να αναγνωρίζουν συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια του γνωστικού τους έργου
- τον προγραμματισμό και την καθοδήγηση της σκέψης τους, την ικανότητα να θέτουν κύριους και επιμέρους στόχους και να κατευθύνουν και να παρακολουθούν την πορεία της σκέψης τους μέχρι να τους υλοποιήσουν
- την αυτο-αξιολόγηση της σκέψης τους, την ικανότητα να περιγράφουν τους αναποτελεσματικούς συλλογισμούς τους και να αξιολογούν την καταλληλότητα των χειρισμών που κάνουν στην προσπάθειά τους να βρίσκουν ορθούς τρόπους αντιμετώπισής τους

- την αυτο-αξιολόγηση της επίδοσής τους, την ικανότητά τους να κρίνουν αντικειμενικά τις αδυναμίες ή τις δυνατότητές τους (Ματσαγγούρας, 2000:327-334)

Η μεταγνώση δεν αφορά μόνο στην ενημερότητα που έχει ο άνθρωπος για τον τρόπο λειτουργίας του νου του, αλλά και στην αντίδρασή του απέναντι στο έργο που εκτελεί και τα αποτελέσματά του (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997). Ελέγξαμε, λοιπόν, και τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο, όπως εκδηλωνόταν στη διάρκεια των μαθημάτων. Με τον όρο στάση στην παρούσα έρευνα εννοούμε τη συμπεριφορά και τη συναισθηματική αντίδραση (ενδιαφέρον, ικανοποίηση, αποστροφή, αμφιβολία κ.λ.π.) που εκδήλωναν οι μαθητές προς τις δραστηριότητες γραπτού λόγου και τα αποτελέσματα της γνωστικής τους προσπάθειας.

5.4. Το πλαίσιο της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2005 – 2006 στο Γ΄ Γυμνάσιο Ιεράπετρας. Το σχολείο αυτό επιλέχθηκε ανάμεσα σε τρία Γυμνάσια που λειτουργούν στην ίδια πόλη, γιατί στο συγκεκριμένο εκφράστηκε η ευνοϊκότερη στάση του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων, όταν τους ζητήσαμε να διεξαγάγουμε σ' αυτό την έρευνά μας, γεγονός που θεωρήσαμε ιδιαίτερα σημαντικό για την υλοποίησή της (τα Λύκεια εξαιρέθηκαν από την επιλογή, λόγω των προβλημάτων που δυνητικά θα προέκυπταν από την έκταση της διδακτέας ύλης και το εξεταστικό κατεστημένο που επικρατεί σ' αυτή τη βαθμίδα). Στο σχολείο φοιτούσαν το συγκεκριμένο ακαδημαϊκό έτος 280 μαθητές, κατανεμημένοι σε 16 τμήματα συνολικά, οι οποίοι προέρχονταν από όλα τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (κυρίως, όμως, από αγροτικές - εργατικές ή υπαλληλικές οικογένειες) φοιτούσαν, επίσης, αρκετοί αλλοδαποί μαθητές.

Οι πολιτιστικές δραστηριότητες του σχολείου περιορίζονταν στις καθιερωμένες σχολικές εορτές (εθνικές επέτειοι, τέλος σχολικής χρονιάς) και σε προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής, τα οποία απευθύνονταν μόνο σε μαθητές της Β΄ τάξης. Έτσι, ήταν πολύ δύσκολο να οργανώσουμε δραστηριότητες στα πλαίσια των

οποίων θα μπορούσαμε να εξασφαλίσουμε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου.

Το σχολείο φιλοξενούσε τα Τ.Α.Δ., δηλαδή Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης. Οι μαθητές αυτών των τμημάτων αθλούνταν συστηματικά τρεις ημέρες της εβδομάδας τις πρώτες ώρες του σχολικού προγράμματος (7.30 – 9.30 π.μ.) και μετά τις 10 π.μ. ακολουθούσαν κανονικά το πρόγραμμα μαθημάτων. Οι μαθητές αυτοί είναι απαλλαγμένοι από τα μαθήματα της Μουσικής και του Σ.Ε.Π. Το σχολείο το συγκεκριμένο σχολικό έτος είχε δύο αθλητικά τμήματα στην Α΄ τάξη, δύο στη Β΄ και ένα στη Γ΄, το οποίο ήταν και μια από τις πειραματικές μας ομάδες (Π3). Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι μαθητές της ομάδας αυτής ασχολούνταν με ομαδικά αθλήματα.

Το σχολείο, όπως τα περισσότερα δημόσια σχολεία, δεν παρείχε ικανοποιητική τεχνική υποστήριξη της διδασκαλίας. Τα τεχνικά μέσα ήταν ανεπαρκή: το χημείο του σχολείου ήταν εφοδιασμένο από έναν υπολογιστή και ένα προβολέα διαφανειών, αλλά ήταν αποκλειστικός χώρος διδασκαλίας της Φυσικής και της Χημείας και επομένως ήταν αδύνατο να χρησιμοποιηθεί από διδάσκοντες άλλων γνωστικών αντικειμένων. Το εργαστήριο Πληροφορικής διέθετε μόνο 11 υπολογιστές και, για να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών, τα τμήματα τεμαχίζονταν, με αποτέλεσμα το εργαστήριο να είναι πάντα κατειλημμένο για τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθήματος. Αρκεστήκαμε, λοιπόν, στο μαυροπίνακα, το σχολικό βιβλίο και φωτοτυπημένα κείμενα που μοιράζονταν σε όλους τους μαθητές.

Από τις τρεις τάξεις του σχολείου επιλέξαμε την Γ΄, γιατί οι μαθητές είχαν έρθει ήδη σε επαφή με ποικιλία κειμένων, ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με τα οργανωτικά και δομικά χαρακτηριστικά τους και ήταν περισσότερο ώριμοι να ανταποκριθούν σε συνθήκες συνεργατικής μάθησης σε σχέση με τους μαθητές μικρότερων ηλικιών.

Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια μετά από άδεια που δόθηκε σ' αυτήν από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Λασιθίου, επειδή δεν ανήκε οργανικά στο σχολείο που επιλέχτηκε για την έρευνα. Η διδασκαλία περιορίστηκε στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (η Λογοτε-

χνία, που συνηθίζεται να διδάσκεται από τον καθηγητή που αναλαμβάνει και το μάθημα της Γλώσσας, διδάχθηκε από άλλες εκπαιδευτικούς, που παραχώρησαν το μάθημα της Γλώσσας στην ερευνήτρια). Η διδασκαλία διήρκεσε ολόκληρο το ακαδημαϊκό έτος. Το χρονικό διάστημα καθορίστηκε με βάση την πολυπλοκότητα του ερευνώμενου θέματος, το διδακτικό χρόνο που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (δύο μονόωρα εβδομαδιαίως) και την απώλεια διδακτικών ωρών (προβλεπόμενη και μη).

5.5. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας το αποτέλεσαν συνολικά 66 μαθητές που φοιτούσαν στα τρία (Γ2, Γ3, Γ4) από τα τέσσερα τμήματα της τάξης. Το άλλο τμήμα (Γ1) αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Ποιο τμήμα θα αποτελούσε την ομάδα ελέγχου, όπως και ποια τμήματα θα διδάσκονταν συστηματικά την κατανόηση ή την παραγωγή ή και τις δύο δραστηριότητες παράλληλα (βλ. εν. 5.6.) καθορίστηκε μετά από κλήρωση μεταξύ των τεσσάρων τμημάτων. Συγκεκριμένα:

- το τμήμα Γ2 αποτέλεσε την πρώτη πειραματική ομάδα (Π1)· φοιτούσαν 20 μαθητές
- το τμήμα Γ3 αποτέλεσε τη δεύτερη πειραματική ομάδα (Π2)· φοιτούσαν 22 μαθητές
- το τμήμα Γ4 αποτέλεσε την τρίτη πειραματική ομάδα (Π3)· φοιτούσαν 24 μαθητές
- το τμήμα Γ1 αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου (ΟΕ)· φοιτούσαν 18 μαθητές

Το γεγονός ότι τα τμήματα δεν ήταν ισοπληθή οφείλεται στη διακοπή φοίτησης κάποιων μαθητών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, οι οποίοι εξαιρέθηκαν από το δείγμα και την ομάδα ελέγχου.

Και στα τέσσερα τμήματα φοιτούσαν αλλοδαποί μαθητές και μαθητές με γνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες που κατανέμονταν ως εξής:

- στο Γ1 (ΟΕ) φοιτούσαν 2 αλλοδαποί και 2 δυσλεξικοί

- στο Γ2 (Π1) φοιτούσαν 5 αλλοδαποί και 1 δυσλεξικός
- στο Γ3 (Π2) φοιτούσαν 5 αλλοδαποί και 1 δυσλεξικός
- στο Γ4 (Π3) φοιτούσαν 1 αλλοδαπός και 1 δυσλεξικός

Όλοι οι αλλοδαποί μαθητές είχαν παρακολουθήσει και το Δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα. Όσον αφορά στους δυσλεξικούς αναφέραμε τον αριθμό των μαθητών που είχαν εξεταστεί από τους αρμόδιους φορείς, κατά τη γνώμη μας όμως υπήρχαν και άλλοι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και μάλιστα με έντονο πρόβλημα στην αντίληψη του γραπτού λόγου.

Τα τμήματα παρουσίαζαν διαφορές ως προς τη συμπεριφορά και τις μεταξύ τους σχέσεις, στοιχεία που επηρέαζαν στον ένα ή τον άλλο βαθμό τη διδασκαλία. Στην Π1 οι μαθητές είχαν συστήσει «παρέες» που έδειχναν αδιαφορία για όσους συμμαθητές τους δεν ανήκαν σ' αυτές· δεν ήταν ασυνήθιστο, μάλιστα, και το φαινόμενο να διαπληκτίζονται μεταξύ τους εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Στην Π2 τόσο οι μεταξύ τους σχέσεις, όσο και η πειθαρχία τους ήταν υποδειγματική. Στην Π3, αν και υπολάνθανε μια αίσθηση ανταγωνιστική μεταξύ των μαθητών, η συμπεριφορά τους ήταν ιδιαίτερα ώριμη.

Ως προς τις επιδόσεις τους – σύμφωνα με τη γενικότερη ακαδημαϊκή τους πορεία μέχρι τη στιγμή που ξεκίνησε η έρευνα και την κρίση των εκπαιδευτικών – τα τμήματα κρίνονταν ως εξής: στην Ομάδα Ελέγχου και την Π1 υπήρχαν λίγοι καλοί μαθητές και οι υπόλοιποι χωρίζονταν σε μέτριους και χαμηλών επιδόσεων. Στην Π2 οι περισσότεροι μαθητές είχαν πολύ χαμηλές επιδόσεις και λίγοι ήταν μετρίου επιπέδου. Η ομάδα Π3 ήταν κατά την κρίση των εκπαιδευτικών ένα καλό τμήμα. Πράγματι, με κριτήριο τη γενικότερη ακαδημαϊκή τους επίδοση υπήρχαν τέσσερις έως πέντε πολύ καλοί μαθητές, πολλοί μέτριοι και λιγότεροι χαμηλών επιδόσεων. Με κριτήρια, όμως, τις επιδόσεις τους στο γραπτό λόγο (κατανόηση και παραγωγή), όπως προσδιορίστηκαν στην παρούσα έρευνα, οι μαθητές όλων των τμημάτων παρουσίαζαν χαμηλότερες επιδόσεις από τη γενικότερη ακαδημαϊκή τους εικόνα, με εξαίρεση ελάχιστους που είχαν πολύ καλές επιδόσεις.

5.6. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε, όπως προαναφέρθηκε, το ακαδημαϊκό έτος 2005 - 2006 και εφαρμόστηκαν τόσο ποσοτικές τεχνικές (ημιπειραματικό σχέδιο σε φυσικώς ισοδύναμες ομάδες), όσο και ποιοτικές. Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και στις τρεις πειραματικές ομάδες έγινε από την ίδια την ερευνήτρια, ενώ η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε από άλλη φιλόλογο. Το γεγονός ότι η ερευνήτρια δεν ήταν μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου δεν επηρέασε την ερευνητική διαδικασία, γιατί η εκπαιδευτική της ιδιότητα, που ήταν γνωστή στους διδάσκοντες, στους μαθητές και τους γονείς επισκίασε την ερευνητική της ιδιότητα, έτσι ώστε να αντιμετωπίζεται ως εσωτερικό μέλος της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας.

Το πρόγραμμα μαθημάτων σε όλη τη διάρκεια του Σεπτεμβρίου δεν είχε κανονικούς ρυθμούς. Εκμεταλλευτήκαμε αυτό το διάστημα, για να γνωριστούμε με τα παιδιά, να εκμαιεύσουμε μέσα από συζητήσεις τις απόψεις και τις στάσεις τους για το μάθημα της Έκθεσης και να ανιχνεύσουμε, έστω και αδρομερώς, με διαγνωστικού τύπου ασκήσεις τις αδυναμίες τους στο γραπτό λόγο. Σε αυτό βοήθησαν και οι συζητήσεις με τους διδάσκοντες των τμημάτων κατά τα προηγούμενα έτη και οι πληροφορίες σχετικά με το τι είχαν διδαχθεί οι μαθητές.

Όλη αυτή διαδικασία ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητική και για τους δύο επιμέρους στόχους μας, το διδακτικό και τον ερευνητικό, γιατί:

- προκάλεσε προβληματισμό στους μαθητές για τη σημασία που παίζει στη ζωή τους - ακαδημαϊκή και κοινωνική - ο γραπτός λόγος και την ανάγκη να ενισχύσουν τις αναγνωστικές και συγγραφικές ικανότητές τους
- μας βοήθησε να ορίσουμε κάποια γνωστική αφετηρία για τη διδασκαλία μας
- αποτέλεσε το έρεισμα για να οικοδομηθεί σχέση εμπιστοσύνης και οικειότητας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, για να συνδέσουν οι μαθητές την ερευνητική διαδικασία με τις δικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες και να αντιληφθούν ότι συμμετέχουν σε αυτή για κάποιο σκοπό ως

συνερευνητές, γεγονός που τους δημιούργησε ζωνρό ενδιαφέρον και θετική διάθεση για τη μετέπειτα διαδικασία

Στους μαθητές και τους καθηγητές δε δόθηκαν λεπτομέρειες για τον ακριβή στόχο της έρευνάς μας, γιατί δε θέλαμε οι πρώτοι να προκαταληφθούν και οι δεύτεροι, και ειδικά η διδάσκουσα της ομάδας ελέγχου, να επιχειρήσουν καινοτομίες που θα δυσχέραιναν την έρευνα ή θα εμπόδιζαν τη συσχέτιση των επιδόσεων των πειραματικών ομάδων με τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου.

Σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό που δίδασκε το γλωσσικό μάθημα στο τμήμα που αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου καθορίζαμε στη διάρκεια του διδακτικού έτους ποια κείμενα από το σχολικό εγχειρίδιο θα διδάσκονταν, εκτός από αυτά που κάθε διδάσκουσα θα διένειμε στους μαθητές της ως πρόσθετο υλικό, αν το έκρινε αναγκαίο. Τα θέματα των κειμένων που δίνονταν στους μαθητές για να τα επεξεργαστούν ή για να παράγουν γραπτό λόγο ήταν αντίστοιχα με τις θεματικές ενότητες του σχολικού εγχειριδίου - υπενθυμίζουμε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι υποχρεωτικό. Συμφωνήθηκε, επίσης, να δώσουμε έμφαση σε κείμενα επιχειρηματολογικά με τη μορφή επιστολής, άρθρου σε εφημερίδα / περιοδικό και δοκιμίου.

Τους επόμενους δύο μήνες (Οκτώβριο – Νοέμβριο) τους αφιερώσαμε στην άσκηση των μαθητών και των τριών πειραματικών ομάδων σε δεξιότητες συνεργασίας (ξεκινώντας από εταιρικές ομάδες των δύο ατόμων και αυξάνοντας τον αριθμό των συμμετεχόντων σταδιακά), εφόσον στηρίζαμε τη διδασκαλία μας στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, με την οποία οι μαθητές του δείγματος δεν ήταν καθόλου εξοικειωμένοι, ούτε μέσω άλλων μαθημάτων ούτε μέσω δραστηριοτήτων ομαδικού χαρακτήρα (με εξαίρεση τις αθλητικές δραστηριότητες). Επιδιώξαμε, επίσης, να συστηματοποιήσουν στο νου τους οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών της ομάδας ελέγχου, τα επικοινωνιακά-ρητορικά χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού κειμένου (σκοπός, σχέση δημιουργού και αποδέκτη, μέσο επικοινωνίας, ύφος – τόνος), τα δομικά του χαρακτηριστικά (στοιχεία υπερδομής) και τα δομικά στοιχεία των παραγράφων. Αφού κρίναμε ότι αυτό είχε επι-

τευχθεί - σε κάποιο τουλάχιστον ικανοποιητικό βαθμό - ακολούθησε (Δεκέμβριος) ο προέλεγχος των ικανοτήτων τους στην κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου και των αντίστοιχων μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων.

Για το επόμενο διάστημα, μέχρι το τέλος του σχολικού έτους, οι μαθητές των πειραματικών ομάδων διδάχτηκαν την κατανόηση ή την παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου συστηματικά, αξιοποιώντας δηλαδή τις γνωστικές, κοινωνικογνωστικές και γλωσσολογικές θεωρίες για το γραπτό λόγο και τις θεωρίες μάθησης που προαναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας. Στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε η συνήθης διδασκαλία, όπως ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και το βιβλίο του καθηγητή.

Συγκεκριμένα, στην Π1 οι μαθητές διδάχτηκαν συστηματικά τις γνωστικές διαδικασίες κατανόησης κειμένων; στην Π2 διδάχτηκαν συστηματικά τις διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου και στην Π3 διδάχτηκαν και τις δύο δραστηριότητες παράλληλα. Λεπτομερής παρουσίαση του τρόπου διδασκαλίας που εφαρμόστηκε και στις τρεις ομάδες ακολουθεί στην ενότητα 5.8.

Ο τελικός έλεγχος των συγγραφικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών έγινε στο τέλος του σχολικού έτους (αρχές έως μέσα Μαΐου).

Κατά τον αρχικό και κατά τον τελικό έλεγχο ακολουθήσαμε όμοιες συνθήκες διεξαγωγής τους. Τα κριτήρια αξιολόγησης είχαν την ίδια δομή και την ίδια διάταξη των διαφόρων τύπων ερωτήσεων και τα θέματα ήταν οικεία στους μαθητές: είχε προηγηθεί, μάλιστα, διδασκαλία σχετικής ενότητας από το σχολικό εγχειρίδιο, όπως συνέβαινε γενικά πριν τη συγγραφή ενός κειμένου σ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Ο χρόνος που δόθηκε στους μαθητές, για να απαντήσουν στα κριτήρια αξιολόγησης της κατανόησης ήταν ένα πραγματικό (όχι διδακτικό δίωρο) και ο ίδιος χρόνος τους δόθηκε και για τη σύνθεση του κειμένου τους. Πρώτα επιδόθηκαν τα κριτήρια αξιολόγησης της κατανόησης και μετά από μια εβδομάδα τα κριτήρια αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου.

5.7. Μέθοδος της έρευνας

Οι έρευνες με κριτήριο το σκοπό που εξυπηρετούν και το είδος των δεδομένων που χρησιμοποιούν κατηγοριοποιούνται σε ποσοτικές και ποιοτικές. Οι ποσοτικές επιδιώκουν τον εντοπισμό των σχέσεων μεταξύ μεταβλητών και χρησιμοποιούν ποσοτικά, αριθμητικά και μετρήσιμα δεδομένα, ενώ οι ποιοτικές (έρευνες δράσης, εθνογραφικές, συμμετοχική παρατήρηση κ.λ.π.) επιδιώκουν την κατανόηση ενός φαινομένου και κυρίως μέσα από τη σκοπιά των ανθρώπων που συμμετέχουν στο φαινόμενο ή τη δράση που διερευνάται· ως εκ τούτου, τα δεδομένα τους δεν είναι αριθμητικά, αλλά σε μορφή κειμένων και οπτικοακουστικού υλικού και σχολιάζονται σε γλώσσα περιγραφική στα πλαίσια της ερμηνευτικής μεθόδου (Βάμβουκας, 2002· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005· Αθανασίου, 2003).

Κάθε κατηγορία ερευνών φέρει τα δικά της επιχειρήματα για την αποτελεσματικότητά της και ειδικά την εγκυρότητα και αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της. Ποια επιλογή, όμως, θα κάνει ένας ερευνητής εξαρτάται από τους σκοπούς του και την ιδιαιτερότητα της έρευνάς του. Ειδικά στην εκπαιδευτική έρευνα, που δεν αναφέρεται απλά στο χώρο του σχολείου, αλλά πραγματοποιείται μέσω του διδακτικού έργου, όπως συμβαίνει στην παρούσα, επιβάλλεται μια έρευνα ψυχοπαιδαγωγικού χαρακτήρα· στον όρο «ψυχοπαιδαγωγικός» υποδηλώνεται η συσχέτιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας της μάθησης (Δημητρόπουλος, 2001:33). Το ενδιαφέρον, δηλαδή, μετατοπίζεται από την απλή καταμέτρηση ενός αποτελέσματος στο πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η έρευνα και τις διαδικασίες που ακολουθούνται. Αυτό είναι λογικό, εφόσον η διδασκαλία είναι σκόπιμη διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός - ερευνητής προτίθεται να επιδράσει στην προσωπικότητα και τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή μέσα σ' ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό κλίμα, υιοθετώντας συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης (Παμουκτσόγλου, 2002:136). Η διαδικασία αυτή δεν μπορεί να είναι γραμμική και προσχεδιασμένη αυστηρά, γιατί ενέχει τον ανθρώπινο παράγοντα· αντίθετα, απαιτεί ευελιξία, προσαρμοστικές αλλαγές και αναστοχασμό κατά τη διάρκειά της. Επομένως, η επιλογή ποιοτικών μεθόδων στην εκπαιδευτική έρευνα είναι αναπόφευκτη, γιατί σ' αυτή διαπλέκονται τα άτομα, οι προσδοκίες,

τα περιβάλλοντά τους, οι σκέψεις και οι ικανότητές τους, που δεν είναι «μετρήσιμα» αντικείμενα αλλά ερμηνευόμενα (Μπαραλός, 2002).

Τα τελευταία χρόνια, μετά την κριτική που ασκήθηκε στο θετικισμό του κλασικού πειραματισμού, εκφράστηκε η άποψη ότι οι πειραματικές έρευνες, με την κλασική τους έννοια, πρέπει να συμπληρωθούν με παρατηρησιακές και περιγραφικές μελέτες (Elliot, 2002), να υιοθετηθούν δηλαδή πολυ-μεθοδικές έρευνες. Έτσι, ειδικά στην εκπαιδευτική - διδακτική έρευνα, είναι σύνηθες να υιοθετούνται συνδυαστικά ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές (Βάμβουκας, 2002:19, 89), για να αποφεύγεται ο κίνδυνος του μεθοδολογικού περιορισμού στη διερεύνηση ενός τόσο σύνθετου φαινομένου, όπως είναι η εκπαίδευση. Η συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές και η ερμηνεία τους μέσω της μεταξύ τους διασταύρωσης (τριγωνισμός) αυξάνουν τη βεβαιότητα του ερευνητή, γιατί περιορίζεται ο υποκειμενισμός της αποκλειστικής χρήσης κανονιστικών ή ερμηνευτικών τεχνικών (Cohen & Manion, 1994:331-337· Κατσαρού & Τσάφος, 2003:38, 63).

Αυτή την τακτική εφαρμόσαμε και στην παρούσα έρευνα. Ακολουθήσαμε, δηλαδή, τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση (διαφορετικές μέθοδοι για τη διερεύνηση του ίδιου αντικειμένου) (Cohen & Manion, 1994). Από τη μια χρησιμοποιήσαμε τεχνικές ποσοτικών ερευνών, και συγκεκριμένα το ημιπειραματικό σχέδιο με πρό-έλεγχο και μετέλεγχο σε φυσικώς ισοδύναμες ομάδες (Βάμβουκας, 2002:184). Οι πειραματικές ομάδες της έρευνάς μας αντιμετωπίζονται -έστω και θεωρητικά - φυσικά ισοδύναμες σε σχέση με τα κοινωνικά και τα γνωστικά χαρακτηριστικά των ατόμων που τις αποτελούν, ως αυτοτελή τμήματα του ίδιου σχολείου (Μαρκαντώνης, 1981:44). Το σχέδιο αυτό προτιμάται, όταν η έρευνα πραγματοποιείται στο χώρο που δραστηριοποιούνται τα υποκείμενα της έρευνας (επιτόπια έρευνα) και αποσκοπεί στη μελέτη της τροποποίησης της συμπεριφοράς τους μέσα από σκόπιμη αλλαγή (Βάμβουκας, 2002:184, 185). Χρησιμοποιήσαμε, όμως, και ομάδα ελέγχου, γιατί ο έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων που θέσαμε προϋπέθετε την επιτυχία της διδακτικής μας παρέμβασης και την πρόκληση «αλλαγής» μέσα από αυτή στις κύριες μεταβλητές, την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου, της οποίας την επίτευξη επιβεβαίωσε η σύγκριση της ομάδας ελέγχου με τις

πειραματικές ομάδες.

Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήσαμε ποσοτικά δεδομένα, γιατί:

- σκοπός είναι η συσχέτιση των μεταβλητών κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, γεγονός που απαιτεί την ποσοτικοποίησή τους
- τα ποσοτικά δεδομένα μπορούν να επιβεβαιώσουν «την αλλαγή» που προκύπτει από τη διδακτική μας παρέμβαση
- η εκπαιδευτική κοινότητα (μαθητές – εκπαιδευτικοί) είναι εξοικειωμένοι με την αριθμητική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Από την άλλη εφαρμόσαμε και ποιοτικές τεχνικές, γιατί:

- η έρευνα μελετά τη συμπεριφορά των ατόμων (μαθητών – εκπαιδευτικών) στο φυσικό τους περιβάλλον (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005)
- η ερευνήτρια ενεργεί ταυτόχρονα ως υποκείμενο και ως αντικείμενο της έρευνας (Βάμβουκας, 2002), δρα στην πραγματικότητα που ερευνά (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).
- οι μαθητές συμμετέχουν όχι μόνο ως υποκείμενα της έρευνας αλλά και ως συμμετοχοί παρατηρητές, που μέσα από την έκφραση της δικής τους οπτικής γωνίας μπορούν να συμβάλουν στην επιλογή των καταλληλότερων ενεργειών για το στόχο της έρευνας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003)
- η πολυπλοκότητα του γλωσσικού μαθήματος και οι ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή δεν επιτρέπουν αυστηρό πειραματικό σχεδιασμό. Η διδασκαλία εν γένει, εξάλλου, είναι δυναμική διαδικασία που πραγματοποιείται βήμα προς βήμα: απαιτεί σχεδιασμό, δράση, αξιολόγηση. Επιβάλλει στοχαστικο-κριτική διάθεση σχετικά με τις υποθέσεις, τις στρατηγικές δράσης, τις παρεμβάσεις, επομένως διαμορφώνεται στην πορεία της με τροποποιήσεις και επαναπροσδιορισμούς (Κατσαρού-Τσάφος, 2003; Παρασκευόπουλος, 1993).

- η έρευνα είναι μικρής κλίμακας και επιτόπια, αποσκοπεί στον εντοπισμό κάποιου συγκεκριμένου προβλήματος και προσπαθεί να βρει λύση θεραπείας μέσα σε συγκεκριμένο πραγματικό πλαίσιο (Παρασκευόπουλος, 1993).
- το δείγμα είναι περιορισμένο, μη αντιπροσωπευτικό και η έρευνα δεν αποβλέπει σε γενικεύσιμα αποτελέσματα (Cohen-Manion, 1994).
- ο πειραματισμός σε πραγματικές συνθήκες λειτουργίας του σχολείου δε μας επέτρεψε να εφαρμόσουμε αυστηρότερες προϋποθέσεις για την εξασφάλιση της ισοδυναμίας των ομάδων. Είναι, εξάλλου, γνωστό στους εκπαιδευτικούς της πράξης ότι κάθε τμήμα, ακόμη κι αν είναι φυσικώς ισοδύναμο με τα άλλα, δεν έχει τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτά.

Συμπερασματικά, αξιοποιήσαμε τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά δεδομένα:

- **ποιοτικά:** επειδή η έρευνα εμπεριέχει στοιχεία εθνογραφικής μεθόδου, έρευνας δράσης και συμμετοχικής παρατήρησης, εφαρμόστηκαν τεχνικές που αντλήσαμε από αυτές τις μεθόδους και τα δεδομένα σχολιάστηκαν με βάση τις αρχές της ερμηνευτικής μεθόδου (εν. 5.8.1).
- **ποσοτικά:** για την αξιολόγηση της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν και να παράγουν γραπτά κείμενα χρησιμοποιήσαμε κριτήρια αρχικού και τελικού ελέγχου που βαθμολογήθηκαν σε αριθμητικές κλίμακες. Η σύγκριση της αρχικής και τελικής επίδοσης των μαθητών ως προς τις δύο δραστηριότητες μεμονωμένα και ως προς τη μεταξύ τους συσχέτιση έγινε με την εφαρμογή κατάλληλων στατιστικών κριτηρίων (εν. 5.8.2)

5.8. Μέσα συλλογής δεδομένων

5.8.1. Ποιοτικά δεδομένα

Η παρούσα έρευνα ήταν προσανατολισμένη σε ένα συγκεκριμένο στόχο: τη συσχέτιση - ως προς το βαθμό και την κατεύθυνση - της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου. Η πραγματοποίηση του στόχου αυτού στηρίχτηκε στο μεγαλύτερο βαθμό στη διδασκαλία και το γενικότερο διδακτικό πλαίσιο της έρευνας. Επομένως, απαραίτητη ήταν η καταγραφή και συγκέντρωση πληροφοριών και συμπεριφορών που βοηθούσαν την ερευνήτρια μέσα από την αξιολόγηση και την ερμηνεία τους κατά τη διάρκεια της έρευνας να προβαίνει σε τροποποιήσεις και να επαναπροσδιορίζει τους επιμέρους στόχους της και τις τακτικές της, για την επίτευξη του διδακτικού και του ερευνητικού αποτελέσματος. Έχοντας ορίσει, λοιπόν, εξ αρχής τα ερευνητικά ερωτήματα και τις θεματικές περιοχές που θα διερευνούσαμε και λαμβάνοντας υπόψη τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα της έρευνας, χρησιμοποιήσαμε τα εξής μέσα συλλογής ποιοτικών δεδομένων:

- ημερολόγιο της διδάσκουσας: η συμμετοχική παρατήρηση επέτρεψε τη συλλογή δεδομένων που αναφέρονται στη συμπεριφορά των μαθητών κατά την παραγωγή ή επεξεργασία κειμένων και στις εντυπώσεις της διδάσκουσας, τις σκέψεις της, τις διαπιστώσεις της για τον τρόπο διδασκαλίας, τις παρατηρήσεις της ή τις συζητήσεις με μαθητές που ήταν ενδιαφέρουσες. Οι παρατηρήσεις καταγράφονταν με τη μορφή σύντομων σημειώσεων, που τις ανέπτυξε στο τέλος των μαθημάτων κάθε μέρας, ώστε να προκύψει ένα ημερολόγιο.
- ομαδικές συνεντεύξεις από μαθητές: οι ομαδικές συνεντεύξεις προτιμήθηκαν, γιατί δεν υπήρχαν χρονικά περιθώρια για ατομικές. Εξάλλου, η ομαδική συνέντευξη παρέχει τη δυνατότητα να συλλεχθεί ευρύ φάσμα απαντήσεων και ενδείκνυται για ομάδες ατόμων που έχουν εργαστεί για κάποιο χρονικό διάστημα από κοινού (Cohen & Manion, 1994), όπως έγινε με τις πειραματικές ομάδες της έρευνάς μας. Όπως

συνηθίζεται στην κοινωνική έρευνα, ήταν μη δομημένες, δηλαδή δεν τέθηκαν προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά βασίστηκαν περισσότερο σε θεματικές περιοχές που είχαν προκαθοριστεί από την ερευνήτρια (Βάμβουκας, 2002· Ιωσηφίδης, 2003) και αναφέρονταν στην ανίχνευση των στάσεων και των απόψεων των μαθητών για τη διδασκαλία που είχε προηγηθεί και τα αποτελέσματά της (Παράρτημα Γ). Αυτός ο τύπος συνέντευξης επιλέχθηκε, γιατί αφήνει τα περιθώρια στους ερωτώμενους να αναπτύξουν ελεύθερα και σε βάθος τις απόψεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους, χωρίς τους περιορισμούς των αυστηρά προκαθορισμένων ερωτήσεων που εγκυμονούν τον κίνδυνο της απώλειας σημαντικών πληροφοριών. Οι συνεντεύξεις έγιναν στο τέλος της σχολικής χρονιάς μετά την επίδοση των κριτηρίων τελικού ελέγχου σε καθεμιά από τις πειραματικές ομάδες χωριστά και μαγνητοφωνήθηκαν.

- ερωτηματολόγια που συνόδευαν τα κριτήρια του αρχικού και του τελικού ελέγχου (Παράρτημα Β): οι ερωτήσεις ανίχνευαν τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών τόσο στην κατανόηση, όσο και στην παραγωγή κειμένων (βλ. εν. 5.3.) και συγκεκριμένα:
 - ✓ τη συνειδητοποίηση από τους μαθητές των δυσκολιών τους (A1, B1)
 - ✓ τον προγραμματισμό και την καθοδήγηση της σκέψης τους (A2, B3)
 - ✓ την αυτο-αξιολόγηση της σκέψης τους (A3, B2)
 - ✓ τον έλεγχο και τον προγραμματισμό δεξιοτήτων που οδηγούν στην κατανόηση ενός κειμένου (A4)
 - ✓ την αυτο-αξιολόγηση της επίδοσής τους (B4)

Ο τρόπος επεξεργασίας και κατηγοριοποίησης του ποιοτικού υλικού έγινε με διαδικασίες που προσιδιάζουν στη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Συγκεκρινώσαμε, δηλαδή, το ποιοτικό υλικό και αναλύοντάς το τμηματοποιήσαμε και αναπτύξαμε εννοιολογικές κατηγορίες κατάταξης των δεδομένων που προέκυψαν από την ανάλυση, οι οποίες ήταν σημαντικές για το ερευνώμενο θέμα, ανταποκρίνονταν δηλαδή στο σκοπό της έρευνας και το θεωρητικό της υπόβαθρο (Κυριαζή, 2006· Ιωσηφίδης, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, ακολουθήσαμε την εξής διαδικασία:

- διαβάσαμε τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια ελέγχου των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων. Δεδομένου ότι οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου, προέκυπτε για κάθε ερώτηση ποικιλία απαντήσεων από τις οποίες αναδύθηκαν κατηγορίες που αντανακλούν το βαθμό ενίσχυσης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου και δημιουργήθηκαν πίνακες στους οποίους αναγράφεται ο αριθμός των μαθητών που έδωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση
- απομαγνητοφωνήσαμε τις συνεντεύξεις και συγκεντρώσαμε και το υπόλοιπο υλικό (ημερολόγιο – παρατηρήσεις). Μέσα από πολλαπλές και προσεκτικές αναγνώσεις τους εντοπίσαμε τις επαναλαμβανόμενες και κοινές επισημάνσεις εντός καθεμιάς από αυτές τις πηγές που αφορούσαν στο σκοπό της έρευνας και διαπλέκονταν με το θεωρητικό της υπόβαθρο
- εντοπίστηκαν οι επαναλαμβανόμενες και κοινές μεταξύ όλων των πηγών επισημάνσεις
- συστηματοποιήσαμε τα δεδομένα σε εννοιολογικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις παραπάνω διαδικασίες. Ας σημειωθεί ότι οι κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων είχαν προσδιοριστεί ήδη από την αρχή της έρευνας ή τροποποιούνταν κατά τη διάρκειά της, όμως η τελική οριστικοποίησή τους έγινε μετά τη συλλογή και την επεξεργασία όλων των δεδομένων.

Οι εννοιολογικές κατηγορίες που ανέκυψαν στην παρούσα έρευνα από την ανάλυση του ποιοτικού υλικού αναφέρονται:

- στη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, εφόσον η διδασκαλία του γραπτού λόγου στηρίχτηκε σε συγκεκριμένες ομαδοσυνεργατικές μεθόδους και στα τρία τμήματα
- στις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, εφόσον στην ενίσχυσή τους στηρίξαμε τη βελτίωση των αναγνωστικών και συγγραφικών ικανοτήτων τους
- στη συναισθηματική ανταπόκριση και τη στάση των μαθητών απέναντι

στις διαδικασίες και τον τρόπο διδασκαλίας, επειδή από τη μια οι «μεταγνωστικές δεξιότητες υποστηρίζονται από τη συναισθηματική αντίδραση (ενδιαφέρον, ικανοποίηση) που δείχνουν οι μαθητές» (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2002:21) και από την άλλη οι στάσεις και τα συναισθήματα καθορίζουν τη γνωστική προσπάθεια και ανατροφοδοτούν τις προσωπικές προσδοκίες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000:334).

Οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν με βάση τις απαντήσεις των μαθητών σε καθεμιά από τις ερωτήσεις που διατυπώθηκαν στα ερωτηματολόγια ελέγχου των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων είναι οι εξής:

➤ **στην κατανόηση (Α)**

1. Ποιες από τις ερωτήσεις σε δυσκόλεψαν (υπόδειξε τον αριθμό) και ποιες συγκεκριμένα δυσκολίες συνάντησες; Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές έχουν συνείδηση των δυσκολιών τους στην κατανόηση ενός κειμένου. Οι υποκατηγορίες που προέκυψαν είναι:
 - Δεν απάντησαν
 - Απάντησαν ότι δεν είχαν και δεν είχαν
 - Απάντησαν ότι δεν είχαν αλλά είχαν
 - Δήλωσαν δυσκολίες αλλά δεν προσδιόρισαν ακριβώς ποιες
 - Δήλωσαν δυσκολίες και προσδιόρισαν ακριβώς ποιες
2. Έκανες κάποια ενέργεια πριν την ανάγνωση του κειμένου ή κατά τη διάρκειά της που θεωρούσες ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει να το κατανοήσεις καλύτερα; Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές δείχνουν ικανότητα να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους. Οι υποκατηγορίες που προέκυψαν είναι:
 - Δεν απάντησαν ή απάντησαν όχι
 - Έκαναν επιφανειακές ενέργειες
 - Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν την ανάγνωση
 - Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν και σε όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης
3. Τι έκανες, όταν δεν καταλάβαινες ένα σημείο του κειμένου; Η ερώτηση ε-

λέγχει αν οι μαθητές δείχνουν ικανότητα να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους. Οι υποκατηγορίες που προέκυψαν είναι:

- Δεν έκαναν ενέργειες ή δεν απάντησαν
 - Έκαναν επιφανειακές ενέργειες
 - Έκαναν συγκεκριμένες και σαφείς ενέργειες
4. Ποιες οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου για να γράψει μια καλή περίληψη και να πάρει καλό βαθμό; Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές δείχνουν ικανότητα να ελέγχουν και να προγραμματίζουν τις γνωστικές δεξιότητες που οδηγούν στην κατανόηση του κειμένου. Οι υποκατηγορίες που προέκυψαν είναι:
- Δεν απάντησαν
 - Έδωσαν γενικόλογες απαντήσεις
 - Έκαναν αποσπασματικές ή φτωχές ενέργειες
 - Έκαναν σαφείς και επαρκείς ενέργειες

➤ **στην παραγωγή (B)**

1. Δυσκολεύτηκες να γράψεις το άρθρο; Ποια εμπόδια συνάντησες; Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές έχουν συνείδηση των δυσκολιών τους στην παραγωγή ενός κειμένου. Οι υποκατηγορίες που προέκυψαν είναι:
- Δεν απάντησαν
 - Απάντησαν ότι δεν είχαν και δεν είχαν
 - Απάντησαν ότι δεν είχαν αλλά είχαν
 - Δήλωσαν δυσκολίες αλλά δεν προσδιόρισαν ακριβώς ποιες
 - Δήλωσαν δυσκολίες και προσδιόρισαν ακριβώς ποιες
2. Γράψε όποιο σχόλιο ή παρατήρηση θέλεις που νομίζεις ότι θα βοηθούσε την καθηγήτριά σου να σου δείξει πώς να παράγεις κείμενα με τρόπο που να ανταποκρίνονται στις δικές σου ανάγκες. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές δείχνουν ικανότητα να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους. Οι υποκατηγορίες που προέκυψαν είναι:
- Δεν απάντησαν

- Διαπίστωναν την ανάγκη βοήθειας, αλλά δεν έκαναν συγκεκριμένες υποδείξεις
 - Έκαναν γενικόλογες υποδείξεις
 - Έκαναν συγκεκριμένες και σαφείς υποδείξεις
3. Έκανες κάποια ενέργεια πριν αρχίσεις τη συγγραφή του άρθρου ή κατά τη διάρκειά της που θεώρησες ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει να το γράψεις καλύτερα και ευκολότερα; Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές δείχνουν ικανότητα να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους. Οι υποκατηγορίες που προέκυψαν είναι:
- Δεν έκαναν ενέργειες ή δεν απάντησαν
 - Έκαναν επιφανειακές ενέργειες
 - Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν τη συγγραφή
 - Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν και σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής
4. Σε ποια από τα παρακάτω επίπεδα επίδοσης κατατάσσεις το κείμενο που έγραψες; Η ερώτηση ελέγχει την ικανότητα των μαθητών να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους.
- Χαμηλό
 - Μέτριο
 - Καλό
 - Πολύ καλό
 - Άριστο

5.8.2. Ποσοτικά δεδομένα

5.8.2.1. Έλεγχος των ικανοτήτων κατανόησης

Ο αρχικός και ο τελικός έλεγχος της επίδοσης των μαθητών έγινε με αυτοσχέδια κριτήρια αξιολόγησης -σταθμισμένα κριτήρια δεν υπάρχουν- που η εκπόνησή τους έγινε σύμφωνα με όσα ορίζει το άρθρο 2 του Π.Δ. 319/2000 για την αξιολόγηση των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2004 – 05: ΚΕΕ, 1998)

και σύμφωνα με τα κριτήρια διαγνωστικής αξιολόγησης που εκπόνησε το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΥΠΕΠΘ/ΚΕΕ, 1999), από τα οποία αντλήσαμε το κείμενο του κριτηρίου προ-ελέγχου και κάποιες από τις ερωτήσεις του. Επιδιώξαμε μ' αυτό τον τρόπο η μορφή του κριτηρίου να είναι οικεία στους μαθητές. Οι ερωτήσεις του κριτηρίου ανταποκρίνονταν στις παραμέτρους που συνιστούν την έννοια της κατανόησης, όπως την παρουσιάσαμε στην ενότητα 2.1. Συγκεκριμένα, δίνονταν στους μαθητές ένα κείμενο φωτοτυπημένο και ακολουθούσαν ερωτήσεις:

- πολλαπλής επιλογής (Α)
- αντικατάστασης (Β)
- σύντομης απάντησης (Γ)
- ανοικτής απάντησης (Δ) και
- περίληψη (Ε)

Οι ερωτήσεις αυτές απέβλεπαν αντίστοιχα στον έλεγχο της ικανότητας των μαθητών:

- να εντοπίζουν τα δηλούμενα και υποδηλούμενα στοιχεία του κειμένου, χωρίς να εμποδίζονται από την πιθανή αδυναμία τους να διατυπώνουν γλωσσικά (Α)
- να αναγνωρίζουν το νόημα των λέξεων μέσα στο συγκεκριμένο σημασιολογικό τους πλαίσιο, να χρησιμοποιούν ορθά τα χαρακτηριστικά του ρήματος (κατηγορία, κλίση...) και να βρίσκουν τα αντώνυμα των λέξεων (Β)
- να ορίζουν τον κεντρικό θεματικό άξονα του κειμένου (τη μακροδομή του) (Γ)
- να ερμηνεύουν μέσα από συμπερασματικές διαδικασίες, να αξιολογούν τις σκέψεις και τα επιχειρήματα του πομπού και να προεκτείνουν (Δ)
- να αποδίδουν περιληπτικά το αρχικό κείμενο, αναδιατυπώνοντας με κατάλληλο ύφος και ορθή διάρθρωση τα κύρια σημεία του (Ε)

Τα κριτήρια του προ-ελέγχου και μετα-ελέγχου δίνονται στο Παράρτημα Α1.

Η αξιολόγηση των κριτηρίων κατανόησης έγινε στην εικοσάβαθμη κλίμακα

και οι βαθμοί διανεμήθηκαν ως εξής:

- ερώτηση Α: 2 μονάδες (4 x 0,5)
- ερώτηση Β: 2 μονάδες (Β1: 5 x 0,2 και Β2: 4 x 0,25)
- ερώτηση Γ: 2 μονάδες (1 μονάδα ο ορθός τίτλος και 1 μονάδα η αιτιολόγηση της επιλογής)
- ερώτηση Δ1: 3 μονάδες (1 μονάδα για την ερμηνεία και 2 μονάδες για τα επιχειρήματα)
- ερώτηση Δ2: 3 μονάδες (ο μέγιστος βαθμός δόθηκε σε απαντήσεις που περιείχαν ένα έως δύο επιχειρήματα με σαφή συλλογισμό). Στην αξιολόγηση των ερωτήσεων Δ1 και Δ2 δε δόθηκε βαρύτητα τόσο στην ικανότητα των μαθητών να διατυπώνουν τις σκέψεις τους, όσο στην κριτική σκέψη αυτή καθαυτή (στο βαθμό, βέβαια, που είναι δυνατό να διαχωριστεί η γλωσσική έκφραση από τη σκέψη)
- περίληψη: 8 μονάδες

Για την αξιολόγηση της περίληψης – ας σημειωθεί ότι διδάξαμε πληροφοριακή περίληψη - χρησιμοποιήθηκε η αναλυτική μέθοδος και η μέθοδος της συνολικής θεώρησης. Συγκεκριμένα, μετά από επισκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας για τα κριτήρια αξιολόγησης της περίληψης (Παπαϊωάννου & Πατούνα, 2003· Αδαλόγλου, 2000α, 2000β· Αγγελάκος, 1999· Κ.Ε.Ε., 1998· Π.Ι., 2001) η αναλυτική αξιολόγηση των περιλήψεων των μαθητών έγινε ως προς:

Α. το περιεχόμενο (4 μονάδες)

1. την ικανότητα σύλληψης του νοηματικού κέντρου του αρχικού κειμένου, την πιστότητα ως προς το αρχικό κείμενο
2. επιλογή των σημαντικών ιδεών - πληροφοριών του αρχικού κειμένου

Β. τη γλώσσα και το ύφος (μορφή) (2,5 μονάδες)

1. απουσία σχολίων και αξιολογικών κρίσεων
2. επιτυχείς τεχνικές πύκνωσης (γενικεύσεις, αναδιατυπώσεις...)
3. παρουσία μεταδιατυπώσεων
4. χρήση κατάλληλου ρηματικού προσώπου και χρήση πλαγίου λόγου
5. ορθή χρήση της γλώσσας σε επίπεδο ορθογραφίας, γραμματικής, σύ-

νταξης, λεξιλογίου

Γ. **τη δομή** (1,5 μονάδες)

1. παρουσία κατάλληλου εισαγωγικού τμήματος στο κείμενο της περίληψης, που δείχνει τα στοιχεία ταυτότητας του κειμένου
2. συνοχή, χρήση διαρθρωτικών λέξεων ή φράσεων
3. παρακολούθηση της δομής του αρχικού κειμένου ή επιτυχημένη αναδιοργάνωση των βασικών ιδεών του.

Η αναλυτική αξιολόγηση της περίληψης δεν εξασφαλίζει οπωσδήποτε αντικειμενικότητα, εφόσον οι τρεις παράμετροι αξιολόγησής της (περιεχόμενο, μορφή, δομή) δεν είναι δυνατό να διαχωριστούν αυστηρά: δόθηκε, λοιπόν, και ένας βαθμός που αντανακλά τη συνολική θεώρηση του περιληπτικού κειμένου, για να συνεκτιμηθούν στοιχεία που δεν είναι δυνατό να προσμετρηθούν στα αναλυτικά κριτήρια (Π.Ι., 2001).

5.8.2.2. Έλεγχος των ικανοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου

Για την αξιολόγηση των συγγραφικών ικανοτήτων των μαθητών τούς δόθηκαν τόσο στον αρχικό όσο και στον τελικό έλεγχο από ένα θέμα αντίστοιχα, για να αναπτύξουν τις απόψεις τους και τα επιχειρήματά τους σχετικά με αυτό. Η επιλογή και η διατύπωση των θεμάτων πληρούσε τις εξής προϋποθέσεις:

- ήταν σχετικά με ενότητα που οι μαθητές είχαν διδαχθεί: είχαν συζητήσει για αυτά στην τάξη και είχαν διαβάσει σχετικά κείμενα
- ήταν οικεία στους μαθητές, σχετικά με τα βιώματά τους
- εντάσσονταν σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο: οριζόταν ο σκοπός συγγραφής του κειμένου, ο αποδέκτης, οι περιστάσεις, το μέσο επικοινωνίας και το είδος του κειμένου
- η έκταση των κειμένων ήταν καθορισμένη

Τα κριτήρια του προ-ελέγχου και του μετα-ελέγχου παρουσιάζονται στο Παράρτημα Α2.

Ο προβληματισμός για την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης του γραπτού

δοκιμίου είναι γνωστός. Δυστυχώς, συγκεκριμένες υποδείξεις που θα εξασφαλίσουν την αξιοπιστία της αξιολόγησης δεν υπάρχουν (Κασσωτάκης, 1999), όπως δεν υπάρχει και ένα έγκυρο όργανο σταθμισμένο ή προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα, απ' όσο γνωρίζουμε. Υπάρχει, όμως, μια κοινά αποδεκτή αντίληψη ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται και με τη μέθοδο της γενικής εντύπωσης και της αναλυτικής διόρθωσης (Αδαλόγλου, 1993: 114-123· Κασσωτάκης, 1999 :246-250).

Όσον αφορά στην πρώτη η αξιολόγηση, ίσως είναι επιφανειακή, εφόσον ο βαθμολογητής μπορεί να επηρεάζεται από τα γενικά γνωρίσματα της γλωσσικής ικανότητας (Αδαλόγλου, 1993: 122) ή να επηρεάζεται από χαρακτηριστικά δευτερεύουσας σημασίας (Κασσωτάκης, 1999:246). Έχει, όμως, το πλεονέκτημα ότι δε χάνει την ολική εικόνα του γραπτού, όπως στην αναλυτική. Απ' την άλλη, η αναλυτική όσο κι αν «τεμαχίζει» το κείμενο και τις ικανότητες του παραγωγού του και εγκυμονεί τον κίνδυνο να χαθούν γενικά χαρακτηριστικά που προσδίδουν ποιότητα στο γραπτό λόγο, εξασφαλίζει περισσότερη αξιοπιστία και λειτουργικοποιεί τις παραμέτρους αξιολόγησης του γραπτού, ώστε να είναι σαφείς στο νου του βαθμολογητή.

Για τους παραπάνω λόγους χρησιμοποιήσαμε και τη μέθοδο της γενικής εντύπωσης και την αναλυτική βαθμολόγηση των μαθητικών κειμένων. Βέβαια και στην πρώτη περίπτωση ορίσαμε γενικά κριτήρια, ώστε να περιοριστεί κατά κάποιο τρόπο η ασάφεια στη βαθμολόγηση, τα οποία ήταν: η επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου του κειμένου, η σαφής παρουσίαση - διατύπωση των απόψεων, η επαρκής αιτιολόγησή τους και η επιτυχημένη διάρθρωσή τους. Κατά την αναλυτική αξιολόγηση αξιοποιήσαμε κριτήρια που έχουν χρησιμοποιήσει στις διδακτορικές τους διατριβές η Αδαλόγλου (1993:131-136) και ο Κουτσογιάννης (1999: 122-125), τα οποία στηρίζονται ή αντλούνται από τη διεθνή βιβλιογραφία, και κριτήρια που προτείνει ο Κασσωτάκης (1999.:301-305) για την αξιολόγηση της Έκθεσης. Συγκεκριμένα, αξιολογήσαμε τα γραπτά ως προς επτά παραμέτρους και στην καθεμιά βαθμολογήσαμε σε πενταβάθμη κλίμακα (1 η ελάχιστη και 5 η ανώτερη βαθμολογία) ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που παρουσίαζαν τα γραπτά ως

προς τις παραμέτρους αυτές (τα χαρακτηριστικά αυτά ανταποκρίνονταν σε όσα διδάχθηκαν οι μαθητές για το επιχειρηματολογικό κείμενο). Πιο αναλυτικά:

❖ **Περιεχόμενο** (θέση, παράθεση επιχειρημάτων, πειστικότητα)

1. το περιεχόμενο δεν έχει σχέση με το θέμα ή είναι στοιχειώδης και αόριστη η αναφορά σ' αυτό
2. απλή παράθεση σκέψεων, χωρίς ανάπτυξη και αιτιολόγηση
3. λίγα επιχειρήματα (1-2), κάποια απ' αυτά αστήρικτα· αδιαφορία για την αντίθετη άποψη
4. πολλά επιχειρήματα (3-4), έλεγχος της αντίθετης άποψης, αλλά ελλιπή σε κάποια σημεία η στήριξή τους· δεν παρατηρείται ιδιαίτερη πρωτοτυπία
5. πλήρης ανάπτυξη: πολλά επιχειρήματα (3-4), σαφής συλλογιστική πορεία, πειστικότητα, αξιοποίηση από το συγγραφέα της αντίθετης άποψης στην ανάδειξη και ισχυροποίηση της δικής του· πρωτοτυπία ιδεών

❖ **Οργάνωση** (διάρθρωση του κειμένου, λογική ακολουθία σκέψεων, συνοχή, παραγραφοποίηση, στίξη)

1. παντελής απουσία λογικής οργάνωσης
2. σημαντικά προβλήματα λογικής αλληλουχίας, συνοχής και παραγραφοποίησης· απουσία διαρθρωτικών λέξεων, απουσία σημείων στίξης, εκτός της τελείας, που χρησιμοποιείται όμως αυθαίρετα
3. καλή οργάνωση αλλά με λάθη στην παραγραφοποίηση και τη συνοχή, λίγες διαρθρωτικές λέξεις, στοιχειώδης συνοχή· σωστή χρήση της τελείας, λανθασμένη χρήση των άλλων σημείων
4. πολύ καλή οργάνωση, μικρολάθη στην παραγραφοποίηση και τη συνοχή, σποραδικά λάθη στη χρήση των σημείων στίξης
5. υποδειγματική οργάνωση των ιδεών, σαφής διάταξη, χρήση συνδετών, σημείων στίξης· ο αναγνώστης μπορεί να παρακολουθήσει την πορεία σκέψης του συγγραφέα

- ❖ **Λεξιλόγιο** (ποικιλία λεξιλογίου, ορθή χρήση της σημασίας των λέξεων)
 1. ανεπάρκεια λεξιλογική, τετριμμένες λέξεις, απουσία επιθέτων, επανάληψη λέξεων, γενικά αδυναμία έκφρασης των σκέψεων
 2. ανεπιτυχής χρήση των λέξεων, ανακρίβεια την έκφραση, περιφραστική εκφορά ή χρήση αρνητικών μορίων αντί της ακριβούς χρήσης της λέξης
 3. ικανοποιητική η κυριολεκτική χρήση της γλώσσας, σχετική δυσκολία στη μεταφορική χρήση των λέξεων προσπάθεια χρησιμοποίησης «λόγιων» ή πρωτότυπων λέξεων, που όμως οδηγούν σε ακυριολεξίες
 4. ικανότητα επιλογής και χρήσης ακριβούς και κατάλληλου λεξιλογίου, εύστοχη απόδοση αφηρημένων εννοιών και προσπάθεια χρησιμοποίησης της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας πολύ λίγα επουσιώδη λάθη
 5. πλούσιο λεξιλόγιο, ακρίβεια έκφρασης, χρήση συνωνύμων, άνεση στη χρήση της κυριολεκτικής και μεταφορικής γλώσσας

- ❖ **Ύφος** (προσαρμογή στις επικοινωνιακές περιστάσεις)
 1. ύφος τελείως ακατάλληλο, δε λαμβάνονται διόλου υπόψη οι επικοινωνιακές συνθήκες
 2. ο λόγος έχει έντονα στοιχεία προφορικότητας
 3. κατά διαστήματα ξεφεύγει από το κατάλληλο ύφος, αλλάζει στιλ
 4. ο συγγραφέας προσαρμόζει κατάλληλα στο κείμενό του στις επικοινωνιακές συνθήκες με πολύ λίγα σημεία απόκλισης
 5. ύφος κατάλληλα προσαρμοσμένο στην περίπτωση, προσωπικό στιλ, πρωτοτυπία και φυσικότητα

- ❖ **Σύνταξη** (ορθότητα σύνταξης λεκτικών συνόλων, περιόδων, προτάσεων)

1. αδυναμία του αναγνώστη να κατανοήσει το νόημα λόγω μεγάλου αριθμού ασυνταξιών
2. απλοϊκή σύνταξη: συστηματική χρήση παρατακτικής σύνδεσης ή λανθασμένη χρήση της υπόταξης σε πολλά σημεία
3. χρησιμοποίηση υποτακτικής σύνδεσης αλλά με κάποια σημεία που προκαλούν αμφιβολία για τη σημασία
4. ικανότητα στο χειρισμό υποτακτικής σύνδεσης με επιπόλαια λάθη
5. ποικιλία συντακτικών επιλογών (δευτερευουσών προτάσεων, μετοχών, εμπροθέτων)

❖ **Ορθογραφία - Μορφολογία** (ικανότητα ορθογραφημένης γραφής, ορθού χειρισμού των κλιτών μερών του λόγου)

1. πολλά και σημαντικά ορθογραφικά λάθη· σοβαρά προβλήματα στην κλίση των λέξεων
2. αρκετά λάθη στην ορθογραφία και την επιλογή του ορθού τύπου των κλιτών μερών και το σχηματισμό επιθέτων
3. λίγα λάθη ορθογραφικά, σποραδικά λάθη στις καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών, επιθέτων
4. πολύ λίγα λάθη, επουσιώδη
5. άριστη γραφή, ακόμη και ασυνήθιστων λέξεων· άριστος γραμματικός σχηματισμός λέξεων

❖ **Καθαρότητα - ευαναγνωσία**

1. προχειρογραμμένο κείμενο στο σύνολό του· σβησίματα και γραψίματα δυσχεραίνουν την ανάγνωσή του
2. ο αναγνώστης αποκομίζει μικρή αισθητική εντύπωση· λίγες μουτζούρες, αλλά αρκετά σημεία δυσανάγνωστα
3. ευανάγνωστο κείμενο αλλά με λίγες μουτζούρες ή δυσανάγνωστες λέξεις
4. καθαρό γραπτό, χωρίς μουτζούρες, με ελάχιστα σημεία δυσανάγνω-

στα η αισθητική εικόνα του γραπτού διαφοροποιείται σε κάποια σημεία

5. άριστη αισθητική εντύπωση, υποδειγματική εμφάνιση.

Επειδή δεν έχουν όλες οι παράμετροι το ίδιο βάρος στην αξιολόγηση, πολλαπλασιάσαμε την καθεμιά με διαφορετικής βαρύτητας συντελεστή: το περιεχόμενο επί το συντελεστή 6, την οργάνωση επί 4, το λεξιλόγιο και το ύφος επί 3, τη σύνταξη επί 2, την ορθογραφία - μορφολογία και την καθαρότητα επί 1· διαιρέσαμε έπειτα το άθροισμα των γινομένων τους δια 5, ώστε η βαθμολογία να προσαρμοστεί στην εικοσάβαθμη κλίμακα (Κασσωτάκης, 1999 :301). Αν προέκυπταν δεκαδικά ψηφία, διατηρούνταν, επειδή και στο κριτήριο αξιολόγησης της κατανόησης η κατανομή των μονάδων ήταν τέτοια που προέκυπταν δεκαδικά ψηφία.

Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων και η στατιστική τους ανάλυση έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου Statistical Package for Social Sciences (SPSS) για Windows (version 13).

Η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών κάθε πειραματικής ομάδας και στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου διαπιστώθηκε με:

- σύγκριση των μέσων όρων της γενικής επίδοσης κάθε πειραματικής ομάδας με τους αντίστοιχους μέσους όρους της γενικής επίδοσης της ομάδας ελέγχου τόσο στον αρχικό όσο και στον τελικό έλεγχο. Ο βαθμός της γενικής επίδοσης στην κατανόηση προέκυψε από την άθροιση της βαθμολογίας των επιμέρους παραμέτρων (Α, Β1, Β2, Γ, Δ1, Δ2, Ε) ως προς τις οποίες ελέγξαμε τις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών. Ο βαθμός της γενικής επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου ήταν ο μέσος όρος που προέκυψε από τη βαθμολόγηση των γραπτών των μαθητών με τη μέθοδο της γενικής εντύπωσης και τη μέθοδο της αναλυτικής βαθμολογίας στις επτά επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης που ορίσαμε (περιεχόμενο, οργάνωση, λεξιλόγιο, ύφος, σύνταξη, ορθογραφία – μορφολογία, καθαρότητα – ευαναγνωσία).

- σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων κάθε ομάδας χωριστά στον αρχικό έλεγχο με τους μέσους όρους των επιδόσεών της στον τελικό έλεγχο. Η σύγκριση αφορά και στη γενική επίδοση των ομάδων και στις επιδόσεις τους στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης των αναγνωστικών και συγγραφικών ικανοτήτων τους.
- σύγκριση της κατανομής των μαθητών σε επίπεδα επίδοσης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση
Ορίστηκαν πέντε επίπεδα επίδοσης των οποίων τα βαθμολογικά όρια έχουν ως εξής:
 - από 0 έως 9: χαμηλό
 - από 9,1 έως 12: μέτριο
 - από 12,1 έως 15: καλό
 - από 15,1 έως 18: πολύ καλό
 - από 18,1 έως 20: άριστο

Η σύγκριση της βελτίωσης των ομάδων μεταξύ τους έγινε με επιμέρους δυαδικές συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων και στις δύο δραστηριότητες.

Για τις παραπάνω συγκρίσεις επιλέξαμε παραμετρικά κριτήρια (t-test για ανεξάρτητα δείγματα και t-test για εξαρτημένα δείγματα). Επειδή, όμως, δεν πληρούνται στην έρευνά μας όλες οι βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή παραμετρικών κριτηρίων χρησιμοποιήσαμε προς ενίσχυση ή επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων του στατιστικού ελέγχου και τα αντίστοιχα μη παραμετρικά κριτήρια (Mann-Whitney και Wilcoxon).

5.8.2.3. Διαδικασία σύνταξης και αξιολόγησης των κριτηρίων (test)

Η δοκιμαστική εφαρμογή των κριτηρίων αξιολόγησης ήταν ανέφικτο να γίνει, επειδή στη μικρή πόλη όπου διεξήχθη η έρευνα οι μαθητές γνωρίζονται μεταξύ τους και εύκολα θα μπορούσαν να διαρρεύσουν τα θέματα των κριτηρίων από τους συμμετέχοντες στη δοκιμαστική εφαρμογή προς τους μαθητές - υποκείμενα

της έρευνάς μας. Γιαυτό το λόγο περιοριστήκαμε να συζητήσουμε σχετικά με τη σαφήνεια και την καταλληλότητα των ερωτημάτων των κριτηρίων με δύο εκπαιδευτικούς – φιλολόγους - εκ των οποίων ο πρώτος διέθετε δεκατετράχρονη και ο δεύτερος δεκάχρονη φροντιστηριακή πείρα, ειδικά στο μάθημα της Έκθεσης και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Μετά από συζήτηση, προβληματισμούς και παρατηρήσεις, που προέκυψαν, κάποια ερωτήματα παραλείφθηκαν κι άλλα επαναδιατυπώθηκαν.

Η βαθμολόγηση των κριτηρίων έγινε από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, ενώ η ερευνήτρια βαθμολόγησε όπου μεταξύ των δύο προηγούμενων παρατηρήθηκαν αποκλίσεις μεγαλύτερες των τριών μονάδων στην εικοσάβαθμη κλίμακα και μιας μονάδας στην πεντάβαθμη. Ο τελικός βαθμός προέκυπτε από το μέσο όρο των επιμέρους βαθμολογιών. Ξεκινήσαμε με μια δοκιμαστική βαθμολόγηση τριών γραπτών – τυχαία επιλεγμένων - για να προλάβουμε προβλήματα που θα προέκυπταν. Η δοκιμαστική βαθμολόγηση έγινε και από τους τρεις βαθμολογητές. Προβλήματα αναδείχθηκαν κυρίως σε σχέση με τους λειτουργικούς προσδιορισμούς των επτά παραμέτρων ως προς τις οποίες βαθμολογήθηκαν τα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές και σε σχέση με την κατανομή των μονάδων στην πεντάβαθμη κλίμακα αξιολόγησης. Οι αναθεωρήσεις σ' αυτά τα σημεία έγιναν με τη σύμφωνη γνώμη και των τριών βαθμολογητών.

Η διόρθωση έγινε με την εξής διαδικασία: πρώτα διαβάσαμε, χωρίς να βαθμολογήσουμε, δέκα από τα κριτήρια που έγραψαν οι μαθητές, που τα επιλέξαμε τυχαία, για να σχηματίσουμε μια γενική εντύπωση για το επίπεδό τους. Ο κάθε βαθμολογητής εργάστηκε μόνος του πρώτα διόρθωνε το ίδιο θέμα σε όλα τα κριτήρια και έπειτα συνέχιζε την ίδια διαδικασία και για τα άλλα θέματα (Κασσωτάκης, 1999). Καταβλήθηκε προσπάθεια, όσο ήταν δυνατό, να μη διακόπτεται η βαθμολόγηση των κριτηρίων αλλά να γίνεται σχεδόν καθημερινά, γιατί ακόμα και ο ίδιος βαθμολογητής αξιολογεί διαφορετικά το ίδιο γραπτό σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Κουτσογιάννης, 1999). Όμως μεταξύ της βαθμολόγησης των κριτηρίων του αρχικού και του τελικού ελέγχου επιδιώξαμε να μεσολαβήσει ένα διάστημα περίπου τριών μηνών, ώστε η εντύπωση που σχημάτισαν οι βαθμολογητές

για τις επιδόσεις των μαθητών στα πρώτα κριτήρια να επηρεάσει όσο το δυνατό λιγότερο τις προσδοκίες τους για τις επιδόσεις των μαθητών στα επόμενα. Αυτό κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντικό, εφόσον ήταν αδύνατο να αποκρύψουμε από τους βαθμολογητές ποια ήταν τα κριτήρια του αρχικού και ποια τα κριτήρια του τελικού ελέγχου. Τα ονόματα των μαθητών καλύφθηκαν πριν τη διόρθωση, αφού αναμείχθηκαν και κωδικοποιήθηκαν, ώστε να μη γίνεται αντιληπτό σε ποια πειραματική ομάδα ανήκαν τα γραπτά.

5.8.3. Διεξαγωγή και μεθόδευση της διδασκαλίας

Επειδή ο τελικός στόχος της έρευνάς μας συνδέεται αναπόσπαστα με τη μεθόδευση της διδασκαλίας και επειδή η διδακτική παρέμβαση ήταν μια από τις κύριες μεταβλητές της έρευνάς μας, κρίναμε απαραίτητο να αναφερθούμε στις γλωσσολογικές, γνωστικές και παιδαγωγικές αρχές στις οποίες στηρίχθηκε.

Τα κείμενα που επεξεργάστηκαν και παρήγαγαν τα παιδιά ήταν αποκλειστικά επιχειρηματολογικά. Ο χρόνος που διατίθεται στο γλωσσικό μάθημα στο Γυμνάσιο είναι εξαιρετικά ανεπαρκής, κατά τη γνώμη μας, ώστε η ενασχόληση με ποιικιλία κειμενικών ειδών στα πλαίσια ενός μονοετούς προγράμματος συστηματικής διδασκαλίας της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου να καθίσταται ανέφικτη. Η επιλογή του επιχειρηματολογικού κειμένου καθορίστηκε από τους εξής λόγους:

- πολλά από τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας είναι επιχειρηματολογικά, όπως όμως και τα κείμενα πολλών άλλων μαθημάτων που διδάσκονται σε αυτή την τάξη. Η επιλογή αυτή θα βοηθούσε - πιστεύουμε - τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η κατανόηση και η παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου δεν περιορίζεται στο γλωσσικό μάθημα, ούτε ταυτίζεται μ' αυτό, ώστε να δείξουν περισσότερο ενδιαφέρον κατά τη διδασκαλία. Εξάλλου, πολύ συχνά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα ζητείται η διατύπωση και υποστήριξη της γνώμης τους

- η επεξεργασία και παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου ανταποκρίνεται σε ένα από τους γενικότερους στόχους της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, δηλαδή να ερμηνεύουν, να κρίνουν, να αιτιολογούν, να διαμορφώνουν προσωπικές απόψεις
- το επιχειρηματολογικό κείμενο προωθεί ιδιαίτερα την κριτική σκέψη και απαιτεί δεξιότητες συλλογισμού που είναι απαραίτητες και στην καθημερινή ζωή, σε κάθε είδους δραστηριότητα (Mc Cann, 1989)
- η διδασκαλία του επιχειρηματολογικού κειμένου προσφέρεται ιδιαίτερα στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης, την οποία υιοθετήσαμε στη διδασκαλία μας, γιατί προωθεί το διάλογο, την αντιπαράθεση απόψεων με τρόπο φυσικό

Επιχειρηματολογικά κειμενικά είδη που διδάχθηκαν είναι η επιστολή, το άρθρο και το αποδεικτικό δοκίμιο (απλός δοκιμακός λόγος). Η διδασκαλία της επιστολής προβλεπόταν σε συγκεκριμένη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, ενώ τα άλλα δύο είδη, αν και δε διδάσκονται συστηματικά, συναντούνται με μεγάλη συχνότητα στο σχολικό εγχειρίδιο και ζητούνται συχνά από τους μαθητές στις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου.

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου στηρίχτηκε στην επικοινωνιακή προσέγγισή του· επίκεντρο της διδασκαλίας ήταν το κείμενο, η περικειμενική και συγκεκριμενική του διάσταση, και σκοπός της να κατανοήσουν οι μαθητές το ρόλο των επικοινωνιακών παραμέτρων που καθορίζουν την πρόσληψη και τη δημιουργία νοήματος από ένα επιχειρηματολογικό κείμενο: τον πομπό, τον αποδέκτη / ες, το θέμα, το χώρο και το χρόνο στον οποίο πραγματώνεται η επικοινωνία, το σκοπό που εξυπηρετεί το κείμενο, το κανάλι μέσω του οποίου εκφράζεται, το γλωσσικό ύφος, το μέσο στο οποίο αποτυπώνεται και φυσικά το είδος του κειμένου ή του Λόγου (εν. 1.2. και 2.2.2).

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο ρόλο που διαδραματίζει η διάρθρωση του κειμένου, η υπερδομή και η μακροδομή του για τον εντοπισμό ή την ανάδειξη των σημασιολογικών σχέσεων του κειμένου. Αν θεωρήσουμε τον επιχειρηματολογικό λόγο, όπως τον ορίζει ο Adam (1999:162-163) ως «λόγο που στοχεύει να επηρεά-

σει τις απόψεις, τις στάσεις ή τις συμπεριφορές ενός συνομιλητή ή ενός ακροατηρίου, καθιστώντας πιστευτή ή αποδεκτή μια λεκτική εκφορά (συμπέρασμα) που στηρίζεται με διάφορους τρόπους σε μια άλλη (επιχείρημα / δεδομένο / αιτίες)», τότε γίνεται κατανοητό ότι βασικά συστατικά του επιχειρηματολογικού κειμένου είναι η παράθεση επιχειρημάτων για την υποστήριξη μιας θέσης, αλλά και η παράθεση αντεπιχειρημάτων για την αντίκρουση της πιθανής διαφορετικής άποψης. Ο έλεγχος, όμως, μιας άποψης και από τις δύο αντιτιθέμενες πλευρές οδηγεί συνήθως στη διαλεκτική σύνθεση των δύο πλευρών, και αν όχι, τουλάχιστον στην υποστήριξη μιας τελικής θέσης που συνοδεύεται από προτάσεις ή προϋποθέσεις υπό τις οποίες αυτή ισχύει (Dolz, 1996; Golder & Coirier, 1996· Πολίτης, 1999· Ματσαγγούρας, 2004).

Προκύπτει, έτσι, η υπερδομή, το «σχέδιο» του επιχειρηματολογικού κειμένου, της οποίας όμως τα ακριβή δομικά στοιχεία δεν είναι κοινά αποδεκτά· στη βιβλιογραφία εντοπίζουμε διαφορετικές προτάσεις για την υπερδομή το επιχειρηματολογικού κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004). Σε γενικές, όμως, γραμμές ένα επιχειρηματολογικό «σχέδιο» έχει την εξής δομή (βλ. εν. 2.2.2.4. Β):

- Θέση του συγγραφέα σχετικά με το θέμα
- Επιχειρήματα για την υποστήριξη της άποψής του
- Τεκμήρια για την ισχυροποίησή της (παραδείγματα, γεγονότα, απόψεις άλλων ειδικών για το θέμα κ.λ.π.)
- Αντίθετη άποψη· επιχειρήματα για την αντίκρουσή της
- Τελικό συμπέρασμα

Βέβαια, η δομή της επιχειρηματολογίας μπορεί να είναι απλούστερη και να περιορίζεται μόνο στην υποστήριξη μιας θέσης χωρίς έλεγχο της αντίθεσης. Για την επιλογή μας να διδάξουμε τη συνθετότερη μορφή επιχειρηματολογίας πήραμε υπόψη μας ότι τα παιδιά στην ηλικία των 14 ετών, ηλικία περίπου των μαθητών του δείγματός μας, έχουν τις γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται, για να αντιμετωπίσουν ένα ζήτημα από απόσταση, περιορίζοντας δηλαδή το εγωκεντρικό στοιχείο της απολυτότητας που προέρχεται από τις προσωπικές τους εμπειρίες –

χαρακτηριστικά της σκέψης μικρότερων ηλικιών - και έχουν την ικανότητα να προβαίνουν σε συλλογισμούς (Παρασκευόπουλος, 1984, τόμ 4.).

Όσον αφορά στη μακροδομή του κειμένου επιδιώχθηκε να κατανοήσουν οι μαθητές ότι τα στοιχεία υπερδομής που προαναφέρθηκαν δεν έχουν τυποποιημένη διάταξη, αλλά ότι η διάρθρωση των πληροφοριών διαφέρει ανάλογα με το προσωπικό στιλ του συγγραφέα, τις προθέσεις του και τις επικοινωνιακές περιστάσεις. Ιδιαίτερη, επίσης, έμφαση δόθηκε στα δομικά στοιχεία των παραγράφων, στο ρόλο της ορθής οργάνωσής τους, στους μηχανισμούς συνοχής και νοηματικής αλληλουχίας του κειμένου και κυρίως στους δείκτες του λόγου, ως σημεία κλειδιά για τον εντοπισμό ή την ανάδειξη των σημασιολογικών σχέσεων και της συνεκτικότητας του κειμένου (βλ. εν. 2.2.2.3.).

Επιμείναμε, επίσης, στη δομή του επιχειρήματος ως τη βασικότερη προϋπόθεση πειθούς. Το επιχείρημα, όπως παρουσιάστηκε αρχικά από τον Toulmin, αποτελείται από τα πληροφοριακά δεδομένα (data) στα οποία στηρίζεται ένας ισχυρισμός (claim): η σύνδεση μεταξύ των δεδομένων και του ισχυρισμού γίνεται μέσω μιας εγγυητικής μαρτυρίας (warrant) που άλλοτε δηλώνεται και άλλοτε παραλείπεται, επειδή είναι αυτονόητη. Ακόμα, όμως, και στην τελευταία περίπτωση είναι καθοριστικός ο ρόλος της, γιατί η πειστικότητα εξαρτάται από τη σαφήνεια με την οποία η εγγυητική μαρτυρία συνδέει τα δεδομένα με τον ισχυρισμό, εφόσον υπάρχει κίνδυνος να ενέχει αξιολογικές κρίσεις που δεν αντιπροσωπεύουν τα κοινά παραδεκτά ή να είναι πιθανολογική (Αρχάκης, 2005:112-113; Adam, 1999:162).

Στη βάση αυτού του μοντέλου ο Toulmin αργότερα (1984) περιέγραψε αναλυτικότερα τέσσερα στοιχεία που συνιστούν κάθε επιχείρημα και καθορίζουν την ορθότητα και την αξιοπιστία του, όπως αναφέρει ο Gleason (1999:84):

- Ισχυρισμός: συμπέρασμα
- Αίτια / λόγοι που στηρίζουν το συμπέρασμα
- Εγγυητική μαρτυρία που συνδέει τους λόγους με το συμπέρασμα
- Βάσεις (τεκμήρια) που επιβεβαιώνουν την ισχύ της εγγυητικής μαρτυρίας.

Τα στοιχεία αυτά μετονομάστηκαν αντίστοιχα από άλλους μελετητές γνώμη

(opinion), αιτίες (reasons), υποστήριξη (support), γεγονότα (facts).

Για να κατανοήσουν καλύτερα οι μαθητές τη δομή του επιχειρήματος χωρίς να εμποδίζονται από τη γλωσσική ορολογία, αντιστοιχίσαμε καθένα από τα προαναφερθέντα στοιχεία που συνθέτουν το επίχειρημα σε μία ερώτηση:

- τι πιστεύεις, ποια είναι η άποψή σου ή τι υποθέτεις; (ισχυρισμός)
- γιατί το πιστεύεις ή το υποθέτεις; (αιτίες / λόγοι)
- πώς αυτός ο λόγος / οι σε οδηγούν σ' αυτή την άποψη; (εγγυητική μαρτυρία)
- μπορείς να δώσεις παραδείγματα, γεγονότα, απόψεις άλλων που ενισχύουν τον ισχυρισμό σου; (τεκμήρια).

Ένα άλλο σημείο, επίσης, στο οποίο δώσαμε έμφαση είναι η λειτουργική χρήση της γλώσσας στο επιχειρηματολογικό κείμενο, οι γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα του κειμένου, για να εκφράσει:

- τη βεβαιότητα ή αβεβαιότητά του (πιστεύω..., έχω την πεποίθηση ότι..., κατά τη γνώμη μου...)
- την απολυτότητα ή τη διαλλακτικότητά του (ίσως..., νομίζω..., ενδέχεται..., αναμφισβήτητα... παραδέχομαι ότι ...αλλά...)
- την ουδετερότητά του (παθητική σύνταξη...).

Η εξοικείωση των μαθητών με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού κειμένου, ξεκινώντας από την απλούστερη μορφή επιχειρηματολογίας (την υποστήριξη μιας άποψης) και προχωρώντας σταδιακά στη συνθετότερη (έλεγχος και αναίρεση της αντίθετης άποψης), έγινε τους δύο πρώτους μήνες του διδακτικού έτους. Η διαδικασία αυτή έγινε μέσα από μαθητοκεντρικές τεχνικές και παιγνιώδεις τρόπους, για να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών και για να απλοποιήσουμε την πολυπλοκότητα που πιθανά θα προέκυπτε από ένα δασκαλοκεντρικό τρόπο παρουσίασής τους. Η συνεργασία σε ομάδες ήταν ιδανικό πλαίσιο διδασκαλίας, γιατί βοήθησε ιδιαίτερα την ανάδειξη του διαλεκτικού στοιχείου και μάλιστα με φυσικές διαδικασίες. Οι δραστηριότητες που πραγματο-

ποιούνταν μέσα σε αυτό το πλαίσιο ήταν: προφορική αντιπαράθεση («αγώνες λόγου»), γραπτές ασκήσεις επικεντρωμένες στη διατύπωση του επιχειρήματος και στη δομή των παραγράφων, άσκηση στο λεξιλόγιο, κριτική κειμένων σε σχέση με τις επικοινωνιακές περιστάσεις και την πειστικότητα των επιχειρημάτων.

Το υπόλοιπο διάστημα του σχολικού έτους η διδασκαλία διαφοροποιήθηκε, όπως έχει προαναφερθεί, στις πειραματικές ομάδες. Στην Π1 επικεντρώσαμε στη συστηματική διδασκαλία της κατανόησης, στην Π2 στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και στην Π3 και στις δύο δραστηριότητες παράλληλα. Οι ομάδες που δε διδάχθηκαν συστηματικά τη μια ή την άλλη δραστηριότητα (Π1 και Π2) ασχολήθηκαν μ' αυτή στα πλαίσια των υποδείξεων του αναλυτικού προγράμματος και χωρίς εμβάθυνση. Και οι τρεις ομάδες, όμως, επεξεργάστηκαν τα ίδια κείμενα και παράγααν ίδιο αριθμό κειμένων.

Σκοπός της διδασκαλίας και στις τρεις ομάδες ήταν να μάθουν οι μαθητές να σκέφτονται και να κατευθύνουν τη σκέψη τους μέσα από την επιλογή και τη διαχείριση κατάλληλων διαδικασιών (γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές σκέψης και μάθησης, βλ. εν. 1.3.2. και 2.3.1.). Αξιοποιώντας την κonstrουκτιβιστική αντίληψη της μάθησης, και ειδικότερα στη διαλεκτική - κοινωνική εκδοχή της, και τις αρχές του μοντέλου της εγκατεστημένης μάθησης, επιδιώξαμε:

- τη διερευνητική μάθηση, με την έννοια ότι τόσο η επεξεργασία, όσο και η συγγραφή είναι προβληματικές καταστάσεις που επιβάλλουν γνώσεις και κανόνες – στρατηγικές, για να επιλυθούν (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2002)
- τη φθίνουσα καθοδήγηση και
- την ομαδοσυνεργατική μάθηση.

5.8.3.1. Η διδασκαλία της κατανόησης –Πρώτη πειραματική ομάδα (Π1)

Οι στόχοι διδασκαλίας στο τμήμα αυτό ήταν η ενίσχυση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (βλ. εννοιολογικό ορισμό της κατανόησης, εν. 2.1) και συγκεκριμένα:

- να δίνουν επαρκείς απαντήσεις σε ερωτήσεις περιεχομένου που αφορούν στις δηλούμενες και υποδηλούμενες πληροφορίες του κειμένου
- να αναγνωρίζουν τη σημασία των λέξεων
- να παραφράζουν χωρίς να αλλάζουν τα νοήματα
- να ερμηνεύουν και να προεκτείνουν
- να συμπυκνώνουν το κείμενο
- να αντιμετωπίζουν κριτικά τις απόψεις ενός συγγραφέα
- να προσδιορίζουν τη μακροδομή του κειμένου και να χρησιμοποιούν τα δομικά του χαρακτηριστικά, για να εντοπίζουν τη σημασία του

Τα παιδιά επεξεργάστηκαν κείμενα πειθούς (επιστολή, άρθρο, δοκίμιο), εκ των οποίων κάποια ήταν γραμμένα από τα ίδια. Τα κείμενα δεν ήταν μεγάλης έκτασης, ώστε να επαρκεί ο χρόνος και να μην κωλύονται οι στόχοι της διδασκαλίας από την πληθώρα πληροφοριών, και η δομή τους ήταν σαφής και υποδειγματική για το είδος τους, ώστε να εξοικειωθούν πιο εύκολα οι μαθητές με τα δομικά στοιχεία και την αξιοποίησή τους στην κατανόηση του κειμένου.

Από τις διδακτικές προτάσεις της κατανόησης που αναφέραμε στην ενότητα 2.3.1. υιοθετήσαμε στοιχεία από το γνωστικού χαρακτήρα πρόγραμμα της Αμοιβαίας Διδασκαλίας των Palinscar και Brown – γιατί η αποτελεσματικότητά του έχει αποδειχθεί ερευνητικά, συνάδει με τους στόχους της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος γενικότερα και της κατανόησης ειδικότερα (Κουλουμπαρίτση, 2000) - και τη Συνεταιριστική Στρατηγική Ανάγνωση των Klinger, Vaughn και Schumm – γιατί δίνει συγκεκριμένες προτάσεις για την αξιοποίηση των μελών της ομάδας. Τις προτάσεις αυτές, όμως, τις προσαρμόσαμε στις ανάγκες της τάξης και στη χρονική διάρκεια της έρευνας. Για παράδειγμα, αξιοποιήσαμε ποικιλία στρατηγικών από αυτές που αναφέραμε στην ενότητα 2.3., οι οποίες δεν εντάσσονται στο πρόγραμμα της Αμοιβαίας Διδασκαλίας ή προτάθηκαν από γλωσσολογικού χαρακτήρα προγράμματα διδασκαλίας της κατανόησης (εν. 2.3.1. και 2.3.2.), και ως εκ τούτου τροποποιήσαμε τους ρόλους των μελών της ομάδας που προτείνει η Συνεταιριστική Στρατηγική Ανάγνωση. Εξάλλου, ο συνδυασμός μεθόδων διδα-

σκαλίας και στρατηγικών μάθησης είναι αποτελεσματικότερος από τη σχολαστική εφαρμογή μιας μεθόδου (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2002).

Συγκεκριμένα, η διδασκαλία επικέντρωνε στις διαδικασίες σκέψης κατά την επεξεργασία ενός κειμένου, που γινόταν σε τρία στάδια:

- A) Πριν την ανάγνωση
- B) Κατά την ανάγνωση
- Γ) Μετά την ανάγνωση

A) Πριν την ανάγνωση: ένα στάδιο προετοιμασίας που αποσκοπούσε σύμφωνα με τα μοντέλα των κατωφερών διεργασιών (εν. 2.2.1.2.) στην ενεργοποίηση ήδη αποκτημένων από τους αναγνώστες «σχημάτων», αναπαραστάσεων και γνώσεων για τον κόσμο και την κειμενική δομή, ώστε να διευκολυνθούν στις συμπερασματικές διαδικασίες κατά την ανάγνωση και να προετοιμαστούν κατάλληλα για την αφομοίωση νέων σχημάτων.

- Τα παιδιά παρατηρούσαν γρήγορα τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του κειμένου (αν υπήρχαν): τίτλους, πλαγιότιτλους, εικόνες, έντονα-πλαγιασμένα γράμματα, στοιχεία ταυτότητας που αναγράφονταν στο τέλος του κειμένου (τη φάση αυτή την ονομάσαμε «ξαφρίζω»)
- Διέτρεχαν με γρήγορη ματιά το κείμενο· διάβαζαν γρήγορα τον πρόλογο, τις πρώτες περιόδους των παραγράφων, την τελευταία παράγραφο (τη φάση αυτή την ονομάσαμε «σαρώνω»)
- Ακολουθούσαν προβλέψεις και ερωτήσεις σχετικά με το θέμα του κειμένου, αν είναι γνωστό στους αναγνώστες, τι γνωρίζουν ήδη γι' αυτό και τι θα' θελαν να μάθουν περισσότερο, ποια δομικά στοιχεία αναμένεται να υπάρχουν στο κείμενο (τη φάση αυτή την ονομάσαμε «προβλέπω – ερωτώ»)

B) Κατά την ανάγνωση: στο στάδιο αυτό τα παιδιά διάβαζαν προσεκτικά το κείμενο υπογραμμίζοντας λέξεις ή φράσεις μη κατανοητές. Ακολουθούσε λεπτομερές διάβασμα κατά τη διάρκεια του οποίου:

- Αναγνώριζαν με κατάλληλες τεχνικές τις άγνωστες λέξεις (παλίνδρομη ανάγνωση, έλεγχος των συμφραζόμενων, ετυμολογία κ.α.)
- Έβαζαν πλαγιότιτλο σε κάθε παράγραφο που αντιστοιχούσε στην κεντρική ιδέα της παραγράφου· για το σκοπό αυτό αξιοποιούσαν τα δομικά στοιχεία της παραγράφου, τη σχέση της παραγράφου με τα προηγούμενα ή τα επόμενα και την υπερδομή του επιχειρηματολογικού κειμένου
- Εντόπιζαν τις λέξεις - φράσεις κλειδιά που ανέπτυσαν την κεντρική ιδέα, παραφράζοντας, γενικεύοντας, κάνοντας αναγωγές για τη συντομότερη απόδοσή τους, αν χρειαζόταν. Το σημείο αυτό ήταν, ίσως, το δυσκολότερο της διαδικασίας, γιατί τα παιδιά έπρεπε να επικεντρώσουν στα κύρια σημεία προσπερνώντας λεπτομέρειες (επεξηγήσεις, επεκτάσεις, σχολιασμούς), να εργαστούν σε μικρο-επίπεδο, για να εντοπίσουν τα στενότερα συνδεδεμένα στοιχεία μεταξύ προτασιακών αναπαραστάσεων (προτασιακό μοντέλο, εν. 1.1.2.). Για το σκοπό αυτό αξιοποιούσαν τις γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα (πού δίνει έμφαση), τα δομικά στοιχεία και τον τρόπο ανάπτυξης της παραγράφου (αιτιολόγηση, σύγκριση, αποτέλεσμα, διαίρεση κ.λ.π.) και τη δομή του επιχειρήματος (στο αίτιο, την εγγυητική μαρτυρία, το συμπέρασμα επικεντρώνονται οι σημαντικές πληροφορίες).
- Διερευνούσαν τη μακροδομή του κειμένου: αναζητούσαν τη θέση κάθε παραγράφου στο κείμενο και έδιναν στην καθεμιά ένα σχετικό τίτλο που δήλωνε αυτή τη θέση (αιτιολογεί, διευκρινίζει, αντιπαρατίθεται...). Σε αυτό το σημείο αξιοποιούσαν και την υπερδομή του επιχειρηματολογικού κειμένου.
- Ταξινομούσαν τις παραγράφους σε ενότητες (αν αυτό ήταν εφικτό στο συγκεκριμένο κείμενο που επεξεργάζονταν) δίνοντας ένα πλαγιότιτλο στην καθεμιά
- Κατέγραφαν τα στοιχεία αυτά σε ένα πίνακα, προκειμένου να έχουν μια διαγραμματική αναπαράσταση και εποπτεία του κειμένου.

- Ακολουθούσε έλεγχος των διαδικασιών (επανεξέταση και βελτίωση)

Στα βήματα αυτού του σταδίου αντανακλούνται οι επανορθωτικές και συμπερασματικές διαδικασίες στις οποίες προβαίνουν οι αναγνώστες για τον εντοπισμό της συνοχής και τη συνολικής αναπαράστασης του κειμένου (μοντέλο συγκυρίας και οικοδόμησης - ένταξης, βλ. εν. 2.2.1.), αλλά και στοιχεία του τρόπου επεξεργασίας του λόγου σύμφωνα με τις αρχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και των κειμενικών ειδών (βλ. εν. 2.3.2.).

Γ) Μετά την ανάγνωση: στο στάδιο αυτό οι μαθητές επικεντρώνονταν σε τρία σημεία:

- στην περίληψη του κειμένου: η περίληψη ήταν τοποθετημένη σε επικοινωνιακό πλαίσιο (να ενημερώσουν κάποιον για το κείμενο που διάβασαν) και, όπως συνεπάγεται, είχε χαρακτήρα πληροφοριακό. Σκοπός τους ήταν να βοηθήσουν τον αποδέκτη της περίληψης να κατανοήσει τις ιδέες του συγγραφέα του αρχικού κειμένου και τον τρόπο με τον οποίο τις οργάνωσε, να τον βοηθήσουν, δηλαδή, να αναπαραστήσει στο μυαλό του το αρχικό κείμενο. Ξεκινούσαν την περίληψή τους παρουσιάζοντας τα στοιχεία ταυτότητας του κειμένου (συγγραφέα, θέμα, θέση, είδος κειμένου, σκοπό, ύφος). Έπειτα ένωσαν τους πλαγιότιτλους που αναφέρονταν στις κύριες ιδέες των παραγράφων και τα σημεία – κλειδιά, που είχαν εντοπίσει, σε συνεχές κείμενο, με οδηγό τον πίνακα που είχαν συμπληρώσει. Αξιοποιούσαν, επίσης, τους τίτλους που έδειχναν τη θέση της παραγράφου στο κείμενο, για να κάνουν μεταδιατυπώσεις που απέδιδαν τους τρόπος οργάνωσης του κειμένου (π.χ. ο συγγραφέας υποστηρίζει, εξηγεί, αντιπαρατίθεται, προτείνει κ.λ.π.). Οι μαθητές προτρέπονταν να αναδιαρθρώσουν το αρχικό κείμενο στην περίπτωση που το έκριναν απαραίτητο (π.χ. στην περίπτωση επαναλήψεων). Στο τέλος ακολουθούσε η αξιολόγηση, ο επανέλεγχος και η βελτίωση του περιληπτικού κειμένου, μια διαδικασία που αναγκάζει σε παλίνδρομες κυκλικές διεργασίες.

Η περίληψη είχε κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία για την ενίσχυση των ικανοτή-

των κατανόησης, γιατί σ' αυτή αποκρυσταλλώνονται διαδικασίες ανάλυσης του κειμένου σε σημασιολογικά - δομικά χαρακτηριστικά και οι μεταγνωστικές δεξιότητες που προϋποτίθενται για την αναπαράσταση και την ερμηνεία του (Παπαϊωάννου & Πατούνα, 2003).

- σε ερωτήσεις που τις διατύπωναν οι ίδιοι οι μαθητές κατά ομάδες και τις απηύθυναν στις άλλες ομάδες. Οι ερωτήσεις ήταν:
 - ✓ διευκρινιστικές: «τι μπορεί να σημαίνει...;», «τι εννοεί όταν λέει...;»
 - ✓ περιεχομένου: η απάντηση δίνεται αυτολεξεί σε κάποια σημεία του κειμένου ή μπορεί να εντοπίζεται σε διάφορα σημεία του ή να υπονοείται (δηλούμενες και υποδηλούμενες απαντήσεις).
 - ✓ δομικών στοιχείων: ερωτήσεις σχετικά με τη δομή του κειμένου, πώς οργανώνει ο συγγραφέας τις πληροφορίες.
 - ✓ κριτικές: ερωτήσεις που ασκούν κριτική στις απόψεις του συγγραφέα: ερωτήσεις μέσα από τις οποίες ο αναγνώστης εκφράζει τις δικές του ιδέες - απόψεις για όσα λέει ο συγγραφέας, τη συμφωνία ή τη διαφωνία του.
- στον τελικό έλεγχο κατανόησης: σκοπός του τελικού αυτού σταδίου ήταν η προβληματοποίηση των μαθητών σχετικά με τις αρχικές τους προβλέψεις ως προς την ποιότητα του κειμένου, τις επιλογές του συγγραφέα (περιεχόμενο, οργάνωση, ύφος), με άλλα λόγια η ανάπτυξη συμπεριφοράς «κριτικού αναγνώστη».

Οι μαθητές εργάζονταν στο πρώτο στάδιο όλοι μαζί ως τάξη και στα άλλα δύο σε ομάδες 4 κατά κανόνα ατόμων, που το καθένα αναλάμβανε ένα ρόλο: οι ρόλοι σε κάθε νέο κείμενο εναλλάσσονταν και διανεμόνταν ως εξής:

- ✓ ο πρώτος αναλάμβανε να καθοδηγήσει την ομάδα στη διευκρίνιση δυσνόητων σημείων ή λέξεων
- ✓ ο δεύτερος καθοδηγούσε την ομάδα στον εντοπισμό των πλαγιότιτλων (παραγράφων και ενοτήτων) και λέξεων – φράσεων κλειδιών
- ✓ ο τρίτος κατέγραφε τα στοιχεία (πλαγιότιτλους, λέξεις - κλειδιά) στον

πίνακα

- ✓ ο τέταρτος καθοδηγούσε την ομάδα στη συγγραφή της περίληψης.

Και οι τέσσερις «καθοδηγητές» χρησιμοποιούσαν κάρτες νύξεων ως διευκολυντικά μέσα, που σταδιακά μειώνονταν (τα δύο τελευταία κείμενα οι μαθητές τα επεξεργάστηκαν χωρίς τη χρησιμοποίηση των καρτών).

Η αξιολόγηση της περίληψης γινόταν από όλη την ομάδα που συμβουλευόταν για το λόγο αυτό μια κατάλληλη λίστα ερωτήσεων.

Η διατύπωση των ερωτήσεων γινόταν, επίσης, συνεργατικά με καταναμημένους ρόλους, που εναλλάσσονταν· το κάθε μέλος αναλάμβανε να διατυπώσει ένα είδος ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις που διατύπωνε κάθε ομάδα απευθύνονταν στα μέλη μιας άλλης, της οποίας το κάθε μέλος, επίσης, αναλάμβανε να απαντήσει σύντομα σε ένα συγκεκριμένο είδος ερωτήσεων.

Ο τελικός έλεγχος της κατανόησης γινόταν απ' όλη την τάξη με τη βοήθεια λίστας ελέγχου.

Μετά την επεξεργασία ενός κειμένου οι μαθητές έγραφαν ένα δικό τους, όπως εξάλλου προβλεπόταν και από το αναλυτικό πρόγραμμα, σχετικό με το θέμα και το είδος του κειμένου (άρθρο, δοκίμιο, επιστολή) που είχαν επεξεργαστεί και προτρέπονταν να εφαρμόσουν στη συγγραφή τις γνώσεις που είχαν από αποκομίσει από την προηγούμενη διαδικασία. Η διδάσκουσα επέστρεφε τα κείμενά τους διορθωμένα, ακολουθούσε συζήτηση για τις αδυναμίες που διαπίστωνε σε καθενιά από τις παραμέτρους ως προς τις οποίες αξιολογούνταν τα κείμενά τους (οι μαθητές της ομάδας ήταν ενημερωμένοι για τα κριτήρια διόρθωσης των κειμένων τους) και προτείνονταν τρόποι διόρθωσής τους με τη συμμετοχή των μαθητών. Σε άλλες περιπτώσεις επιλεγόταν ένα κείμενο από αυτά που είχαν γράψει οι μαθητές και το επεξεργάζονταν αναλυτικά με τις διαδικασίες κατανόησης που προαναφέραμε.

5.8.3.2. Η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου – Δεύτερη πειραματική ομάδα (Π2)

Στόχοι της διδασκαλίας σ' αυτό το τμήμα ήταν η ενίσχυση των συγγραφικών ικανοτήτων των μαθητών και συγκεκριμένα:

- να προβληματίζονται και να διαμορφώνουν απόψεις για θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος
- να συνειδητοποιούν ότι δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος προσέγγισης και ερμηνείας των θεμάτων
- να στηρίζουν την άποψή τους σε λογικά επιχειρήματα
- να αντικρούουν με σεβασμό την αντίθετη άποψη
- να διατυπώνουν εύστοχα και με κατάλληλες γλωσσικές επιλογές τις απόψεις τους και να υιοθετούν ύφος κατάλληλο με τις επικοινωνιακές περιστάσεις
- να διαρθρώνουν ορθά τις απόψεις τους (υπερδομή - μακροδομή κειμένου) και να συνειδητοποιούν τη σπουδαιότητα της οργάνωσης στην ανάδειξη του περιεχομένου
- να γράφουν κείμενα με συνοχή και λογική αλληλουχία
- να χρησιμοποιούν ορθά τα γραμματικο - συντακτικά φαινόμενα και να τα χειρίζονται λειτουργικά μέσα στο κείμενό τους
- να συνειδητοποιήσουν ότι η σύνθεση κειμένων δεν είναι απλή παράθεση σκέψεων, αλλά απαιτεί εφαρμογή διαδικασιών και επίμονη προσπάθεια, να δίνουν έμφαση περισσότερο στις διαδικασίες παρά στο τελικό προϊόν.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων επιδιώξαμε - όσο ήταν δυνατό - να γράφουν κείμενα σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις αξιοποιώντας και σ' αυτή την ομάδα τις γλωσσολογικές αρχές που προαναφέρθηκαν (εν. 5.8.3.). Η διδασκαλία επικεντρώθηκε στις διαδικασίες σκέψης κατά τη συγγραφή, σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση (βλ. εν. 3.2.3.) στα πλαίσια πάντα της ομάδας, σύμ-

φωνα με την κοινωνικο - γνωστική προσέγγιση (εν. βλ. 3.2.4.), από τις οποίες αξιοποιήσαμε και αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις.

Οι στρατηγικές που επέλεξαν και εφάρμοζαν οι μαθητές σε κάθε στάδιο της συγγραφής διδάχθηκαν με τρόπο διερευνητικό: η διδάσκουσα διάβαζε ένα θέμα το οποίο υποτίθετο ότι η ίδια έπρεπε να αναπτύξει και έθετε τα γνωστικά αδιέξοδα στον εαυτό της που τα εξέφραζε με την τακτική της «φωναχτή σκέψης»: η αντίδραση των μαθητών στα αδιέξοδά της, η προσπάθειά τους να τη βοηθήσουν να τα επιλύσει οδηγούσε στην επιλογή και εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών. Τη θέση της έπαιρνε έπειτα σε μια ίδια διαδικασία κάποιος μαθητής. Όταν οι μαθητές φαίνονταν σε κάποιο βαθμό εξοικειωμένοι με μια στρατηγική διδάσκονταν με την ίδια διαδικασία την επόμενη.

Η διαδικασία της συγγραφής - που ακολουθούσε την ανάγνωση κειμένων σχετικών με το θέμα και το είδος του κειμένου που θα ανέπτυσσαν τα παιδιά και συζητήσεις για αυτό - γινόταν σε στάδια (γνωστική προσέγγιση):

- ❖ στο πρώτο σχεδίαζαν και στοχοθετούσαν (planning)
 - οι μαθητές καθόριζαν τις επιχειρηματολογικές συνθήκες, τις ρητορικές καταστάσεις: το σκοπό, το θέμα, τον αποδέκτη, το χρόνο, το μέσο επικοινωνίας (το περιβάλλον εργασίας, εν.3.2.3.1.) και έθεταν στόχους:
 - ✓ τι θα υποστηρίξουν
 - ✓ με ποια επιχειρήματα θα στηρίζουν την άποψή τους
 - ✓ πώς θα πείσουν τον αποδέκτη
 - παρήγαν γρήγορα ιδέες - επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα (ιδεοθύελλα) αναπτύσσοντας ένα νοητικό χάρτη. Τα παιδιά εφάρμοζαν διάφορες στρατηγικές για να γεννήσουν ιδέες, όπως:
 - ✓ να φέρνουν στη μνήμη πληροφορίες από τα διαβάσματα ή από τις εμπειρίες τους
 - ✓ να ξεκινούν από τη διευκρίνιση μιας έννοιας - κλειδί του θέματος, της οποίας ο προσδιορισμός μπορεί να «ξεδιπλώσει» τον προβληματισμό τους

- ✓ να σκέφτονται τα πιθανά επιχειρήματα με τα οποία μπορεί να ανατραπεί η άποψή τους, να σκεφτούν ως υποστηρικτές της αντίθετης άποψης
- ✓ να χρησιμοποιούν τη δομή του επιχειρήματος
- ✓ να κατευθύνονται με λίστα ερωτήσεων που αντανακλούσαν την υπερδομή του επιχειρηματολογικού κειμένου.

Στο τέλος επανήλεγχαν τις ιδέες τους (reviewing), κατέληγαν σε μια άποψη, διέγραφαν, προσέθεταν, με στόχο (goal - setting):

- ✓ να διατηρήσουν τις ιδέες που κατείχαν καλά, ώστε να μπορούν να τις διαπραγματευτούν πειστικά
 - ✓ να αποφύγουν τις αντιφάσεις
 - ✓ να μείνουν σταθεροί στο συγκεκριμένο θέμα / ερώτημα που ανέπτυσαν
 - ✓ να επιμείνουν στα αδύναμα σημεία της αντίθετης άποψης, για να μπορούν να την ανατρέψουν.
- Οργάνωναν τις ιδέες τους (organizing):
 - ✓ σκόρπιες ιδέες που είχαν καταγραφεί στην προηγούμενη φάση ταξινομούνταν σε παραγράφους με κριτήριο την αναφορά τους σ' ένα κοινό σημείο (π.χ. ποιες ιδέες διευκρινίζουν μια έννοια, ποιες αναφέρονται σε ένα λόγο / αίτιο που στηρίζει την άποψή τους, ποιες σε ένα άλλο κ.λ.π.). έτσι προέκυπτε και η κεντρική ιδέα της κάθε παραγράφου.
 - ✓ οι παράγραφοι τοποθετούνταν σε λογική σειρά, ώστε να εξασφαλιζόταν η νοηματική αλληλουχία και να σχηματίζουν ευρύτερες ενότητες
 - ✓ κατέγραφαν ό,τι είχε προκύψει από τις προηγούμενες διαδικασίες σε ένα πίνακα
 - ✓ αναζητούσαν πρόλογο και επίλογο για το κείμενό τους με τη βοήθεια διευκολυντικών μέσων.

Στο τέλος επανήλεγχαν (reviewing) την οργάνωση και έκαναν αλλαγές με στόχο (goal - setting) το κείμενο που θα προκύψει να μην είναι τυποποιημένο ή χαλαρό, αλλά να προκαλεί ενδιαφέρον στον αναγνώστη.

- ❖ Κατέγραφαν (translating) ό,τι είχαν σημειώσει στον πίνακα σε συνεχές κείμενο με κύριο στόχο να πείσουν τον αναγνώστη, αλλά και να του επιτρέψουν να παρακολουθεί πώς εξελίσσεται η σκέψη τους κατά την ανάπτυξη του κειμένου, να επικοινωνήσουν δηλαδή με αυτόν με σαφήνεια και καθαρότητα. Γιαυτό επιδίωκαν:
 - ✓ να επιλέγουν τον κατάλληλο τρόπο ανάπτυξης παραγράφου
 - ✓ να συνδέουν κατάλληλα μεταξύ τους τις προτάσεις, τις περιόδους, τις παραγράφους με τις κατάλληλες συνδετικές λέξεις - φράσεις
 - ✓ να αναπτύσσουν τον πρόλογο, έτσι ώστε να προϊδεάζει τον αναγνώστη για ό,τι θα επακολουθήσει, αλλά και να του προκαλεί ενδιαφέρον
 - ✓ να αναπτύσσουν τον επίλογο, έτσι ώστε να αφήνει μια ωραία εντύπωση για το κείμενο ή να προβληματίζει τον αναγνώστη για όσα οι συγγραφείς είχαν υποστηρίξει (για τις διαδικασίες αυτές δίνονταν στα παιδιά διευκολυντικά μέσα).
- ❖ Βελτίωναν (reviewing) το κείμενο σε δύο βήματα:
 - την αυτο - αξιολόγηση του κειμένου από την ίδια την ομάδα των συγγραφέων, μια διαδικασία που οδηγούσε σε αναθεωρήσεις ιδεών, οργάνωσης, λεξιλογίου και στην εκ νέου γραφή μικρότερων ή μεγαλύτερων τμημάτων του
 - την ετερο - αξιολόγηση των κειμένων από άλλη ομάδα, αφού τα κείμενα είχαν διορθωθεί και βελτιωθεί από τη συγγραφική ομάδα και από τη διδάσκουσα.

Η διαδικασία της ετερο - αξιολόγησης γινόταν ως εξής: οι ομάδες παρέδιδαν τα κείμενά τους στη διδάσκουσα, η οποία έκανε παρατηρήσεις, που όμως δεν αναγράφονταν στα κείμενα. Την επόμενη διδακτική ώρα οι ομάδες αντάλλασσαν μεταξύ τους τα κείμενα. Οι ομάδες αξιολογούσαν βαθμολογικά και περιγραφικά με τη χρήση κλειδας που αναφερόταν στα κριτήρια αξιολόγησης ενός κειμένου, ώστε οι «αξιολογητές» να ανατροφοδοτούν τους συγγραφείς, αλλά και να ανατροφοδοτούνται έμμεσα και οι ίδιοι ως συγγραφείς. Οι «αξιολογητές» έπρεπε να κατατάξουν το γραπτό των συμμαθητών τους σε μια βαθμολογική κλίμακα από το

1 ως το 5, αιτιολογώντας όμως τις απόψεις τους και προτείνοντας απαραίτητως, στη συζήτηση που ακολουθούσε, προτάσεις για τη βελτίωση των αδύναμων σημείων (Ματσαγγούρας, 2004:276). Η διδάσκουσα παρακολουθούσε τη δουλειά των ομάδων, παρενέβαινε όποτε οι ομάδες ζητούσαν τη βοήθειά της και, μόνο όταν η αξιολόγηση μεταξύ των ομάδων ολοκληρωνόταν, εξέφραζε την άποψή της για τα αξιολογούμενα κείμενα ή προσέθετε τις δικές της παρατηρήσεις για σημεία που πιθανά δεν είχαν επισημανθεί.

Η διαδικασία σύνθεσης από το πρώτο στάδιο του σχεδιασμού ως και τη βελτίωση του κειμένου γινόταν συνεργατικά (κοινωνικο - γνωστική προσέγγιση) με την ανάληψη συγκεκριμένου ρόλου από κάθε μέλος της ομάδας· οι ρόλοι εναλλάσσονταν σε κάθε νέο κείμενο. Αντλώντας στοιχεία από τη βιβλιογραφία για την κατανομή ρόλων στις συνεργατικές ομάδες (Ede & Lunsford, 1990; De La Paz, 1997) και προσαρμόζοντάς τα στις ανάγκες της διδασκαλίας μας, της τάξης και στο χρόνο που είχαμε στη διάθεσή μας συγκροτήσαμε ομάδες 3-4 ατόμων (οι μαθητές σε κάθε νέο κείμενο άλλαζαν ομάδα) που λειτουργούσαν ως εξής:

- ✓ στη φάση του σχεδιασμού όλα τα μέλη μαζί διερευνούσαν το θέμα· η καταγραφή των ιδεών και η ανάπτυξη του νοητικού χάρτη γινόταν από ένα μέλος, που ήταν γενικά ο συντονιστής της διαδικασίας.
- ✓ ο συντονιστής ανέθετε αρμοδιότητες στα άλλα μέλη και χρησιμοποιούσε τα διευκολυντικά μέσα.
- ✓ ένα άλλο αναλάμβανε να ομαδοποιήσει τις ιδέες σε παραγράφους και τις παραγράφους σε ενότητες και να τις κατατάξει σε λογική σειρά, δικαιολογώντας τις επιλογές του στα άλλα μέλη της ομάδας, ώστε να εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους· ο ίδιος συμπλήρωνε και τον πίνακα.
- ✓ ο τελευταίος αναλάμβανε την καταγραφή σε κείμενο των ιδεών που είχαν συγκεντρωθεί στον πίνακα, τη διατύπωση του προλόγου και του epilόγου του κειμένου (στην περίπτωση τετραμελούς ομάδας τη διατύπωση προλόγου και epilόγου την αναλάμβανε άλλο μέλος)
- ✓ ενώ ο μαθητής κατέγραφε τις ιδέες, οι άλλοι επανήλεγχαν τις προηγούμενες διαδικασίες και κρατούσαν σημειώσεις που αξιοποιούσαν

στη φάση της βελτίωσης.

- ✓ η βελτίωση εντός της ομάδας γινόταν από όλα τα μέλη της υπό την καθοδήγηση του συντονιστή.

Κλείνοντας το συγγραφικό κύκλο σε μια θεματική ενότητα, ξεκινούσε μια νέα με διάβασμα κειμένων σχετικών με το επόμενο θέμα και το κειμενικό είδος που επρόκειτο να παράγουν οι μαθητές. Κατά την ανάγνωση και την επεξεργασία των κειμένων αυτών, που δεν ήταν συστηματική, όπως στην πρώτη πειραματική ομάδα, τα παιδιά προτρέπονταν να αντιμετωπίζουν τα κείμενα ως συγγραφείς και να εντοπίζουν σ' αυτά τις δικές τους συγγραφικές τεχνικές και τις συμβάσεις του είδους του κειμένου που καθόριζαν τις συγγραφικές τους επιλογές. Σταδιακά, επίσης, τα διευκολυντικά μέσα περιοριζόνταν (τα δύο τελευταία κείμενα οι μαθητές τα έγραψαν χωρίς να έχουν μπροστά τους κάρτες νύξεων).

5.8.3.3. Η παράλληλη διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής – Τρίτη πειραματική ομάδα

Στην ομάδα αυτή εφαρμόσαμε τις μεθόδους διδασκαλίας που παρουσιάσαμε στις δύο προηγούμενες πειραματικές ομάδες για τη διδασκαλία της κατανόησης και της παραγωγής, εφόσον διδάξαμε και τις δραστηριότητες παράλληλα. Βασικός στόχος και εδώ ήταν η ενίσχυση των συγγραφικών και αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, όμως προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε στους μαθητές τις διαδικασίες μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων σύστοιχες και τις δύο δραστηριότητες σαν τις δύο όψεις ενός νομίσματος: σύνθεση η μια ανάλυση, ανάλυση η άλλη η μια ξεκινά από το σημείο που τελειώνει η άλλη.

Συγκεκριμένα επιδιώχθηκε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τα εξής:

- ο,τι πιθανά προβλήματα μπορεί να αντιμετωπίζουν ως αποδέκτες ενός κειμένου, εξαιτίας της ανεπάρκειάς του, τα ίδια προβλήματα μπορεί και οι ίδιοι να προκαλούν στον αποδέκτη του κειμένου τους ως δημιουργοί του
- οι διαδικασίες και οι στρατηγικές επεξεργασίας και σύνθεσης ενός

κειμένου έχουν την ίδια λογική

- είτε για να κατανοηθεί ένα κείμενο είτε για να παραχθεί, απαιτείται έλεγχος και διαχείριση των ίδιων δομικών χαρακτηριστικών (πληρότητα περιεχομένου, οργάνωση ιδεών, κατάλληλες γλωσσικές επιλογές, γραμματικο - συντακτική ορθότητα) (βλ. εν. 4.2.1.).

Για την επίτευξη αυτού του στόχου αποβλέπαμε επιμελώς να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη συσχέτιση των κοινών διαδικασιών μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων, μέσα από διάφορες τεχνικές. Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες από αυτές:

- ✓ ξεκινώντας και τις δύο δραστηριότητες προετοιμαζόμαστε:
 - ανάγνωση: τι ξέρουμε για το θέμα, τι προβλέπουμε ότι θα ακολουθήσει;
 - συγγραφή: τι ξέρουμε για το θέμα, τι θα υποστηρίξουμε, ποιες απορίες προβλέπουμε ότι έχει ο αναγνώστης που πρέπει να τις απαντήσουμε;
- ✓ στη διάρκεια των δύο δραστηριοτήτων:
 - κατανόηση:
 1. τεμαχίζουμε και εντοπίζουμε τα συστατικά των παραγράφων (λέξεις – φράσεις κλειδιά, κεντρική ιδέα)
 2. εντοπίζουμε τα δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου, γιατί μας κατευθύνουν να κατανοήσουμε τη σκέψη του συγγραφέα και να αναζητήσουμε στο κείμενο συγκεκριμένες πληροφορίες
 3. η επεξεργασία του κειμένου καταλήγει σε ένα πίνακα, σε ένα διάγραμμα
 - συγγραφή
 1. συνθέτουμε τις λέξεις – φράσεις κλειδιά που έχουμε συγκεντρώσει σε παραγράφους και αναζητούμε κύριες ιδέες

2. αξιοποιούμε τα δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου, γιατί μας βοηθούν να παράγουμε ιδέες και να κάνουμε σαφή την πορεία της σκέψης μας στον αναγνώστη
 3. η καταγραφή του κειμένου ξεκινά από έναν πίνακα, ένα διάγραμμα
- ✓ τελειώνοντας τις δύο δραστηριότητες:
- κατανόηση
 1. ελέγχουμε και κρίνουμε: έκανε κατάλληλες επιλογές ο συγγραφέας του κειμένου (ιδέες, οργάνωση, λεξιλογικές επιλογές, ύφος), μας έπεισε;
 2. ελέγχουμε τις διαδικασίες κατανόησης: κάναμε τις κατάλληλες διαδικασίες, για να καταλάβουμε το κείμενο;
 - συγγραφή
 1. ελέγχουμε και βελτιώνουμε: κάναμε κατάλληλες επιλογές (ιδέες, οργάνωση, λεξιλογικές επιλογές, ύφος), πείθουμε τον αναγνώστη του κειμένου μας;
 2. ελέγχουμε τις διαδικασίες συγγραφής: κάναμε τις κατάλληλες διαδικασίες, για να παράγουμε αποτελεσματικά το κείμενο;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, όπως προέκυψαν από τον έλεγχο των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων.

Όσον αφορά στα ποιοτικά αποτελέσματα θα παρουσιαστούν:

- οι συνεργατικές συνθήκες διδασκαλίας και πώς ανταποκρίθηκαν οι μαθητές κάθε ομάδας σ' αυτές
- τα αποτελέσματα του μεταγνωστικού ελέγχου
- η στάση που ανέπτυξαν οι μαθητές απέναντι στο πρόγραμμα διδασκαλίας και το γραπτό λόγο.

Όσον αφορά στα ποσοτικά αποτελέσματα θα παρουσιαστούν:

- οι επιδόσεις της κάθε πειραματικής ομάδας στην κατανόηση και τη συγγραφή σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου
- οι επιδόσεις της καθεμιάς στον αρχικό και τελικό έλεγχο και η μεταξύ τους σύγκριση
- η σύγκριση των επιδόσεων μεταξύ των ομάδων, για να διαπιστωθεί ποια είχε μεγαλύτερη βελτίωση.

Πριν την παρουσίαση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων για κάθε ομάδα χωριστά θα παρουσιάσουμε τη γενική εικόνα των μαθητών σχετικά με τις αρχικές επιδόσεις τους στο γραπτό λόγο, τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες και τη στάση τους απέναντι στο γραπτό λόγο, ώστε να σχηματιστεί μια πληρέστερη άποψη για τη μετέπειτα βελτίωσή τους.

6.2. Οι επιδόσεις, οι μεταγνωστικές δεξιότητες και η στάση των μαθητών στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου πριν τη διδακτική παρέμβαση

Το αρχικό επίπεδο των μαθητών όλων των πειραματικών ομάδων ήταν ιδιαίτερα χαμηλό, τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή, όπως δείχνουν και τα ποσοτικά αποτελέσματα που παρουσιάζονται παρακάτω.

Όσον αφορά στην κατανόηση η αδυναμία τους αφορούσε κυρίως:

- στον έλεγχο της δομής ενός κειμένου. Οι μαθητές δε λάμβαναν υπόψη τους το ρόλο της οργάνωσης και της αλληλουχίας των πληροφοριών ενός επιχειρηματολογικού κειμένου στην ανάδειξη της σημασίας τους είτε σε επίπεδο κειμένου είτε σε επίπεδο παραγράφου. Ορθά δομημένο κείμενο για τους μαθητές ήταν αυτό που είχε τρία μέρη: τον πρόλογο, το κύριο μέρος και τον επίλογο, τα οποία τα εντόπιζαν διαισθητικά ή με βάση την τυπογραφική αλλαγή σειράς χωρίς να τους απασχολεί ποιο ρόλο είχε το κάθε μέρος, η μεταξύ τους σύνδεση, η συγκεκριμένη τοποθέτηση, η σύνδεση των παραγράφων και ο τρόπος ανάπτυξής τους στην ανάδειξη του περιεχομένου. Ο εντοπισμός, για παράδειγμα, των δομικών στοιχείων της παραγράφου ήταν γι' αυτούς μια «απλή» διαδικασία εντοπισμού των τυπικών μερών της, γιατί την παρουσία τους και τη θέση τους μέσα στην παράγραφο τη θεωρούσαν δεδομένη. Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι τη θεματική πρόταση την ταύτιζαν πάντα με την πρώτη περίοδο της παραγράφου.
- στον εντοπισμό των υποδηλούμενων ιδεών του κειμένου και την αδυναμία τους να προβαίνουν σε συμπερασματικές διαδικασίες. Χαρακτηριστική ήταν η αντίδρασή τους σε ερωτήσεις της διδάσκουσας που αναφέρονταν σε υποδηλούμενες ιδέες: «Πού το λέει αυτό;» ή ακόμη με μεγαλύτερη σιγουριά «Δεν το λέει αυτό».
- στην αξιολόγηση των ιδεών και των επιχειρημάτων ενός συγγραφέα. Είτε θεωρούσαν αυτονόητα σωστές κάποιες απόψεις («Αφού το γράφει», όπως δήλωναν) είτε ήταν επιφυλακτικοί προς τις ιδέες του, αλλά δεν μπορούσαν να εξηγήσουν ή να στηρίξουν την επιφυλακτικότητά τους.

- στην περιληπτική απόδοση των κειμένων. Η περίληψη ισοδυναμούσε για τους μαθητές με την απόδοση του νοήματος του κειμένου σε γενικές γραμμές και με λιγότερα λόγια. Άλλοτε επέμεναν σε λεπτομερείς πληροφορίες προσπερνώντας τις βασικές και άλλοτε αντέγραφαν μικρότερα ή μεγαλύτερα τμήματα του αρχικού κειμένου, που διαισθητικά θεωρούσαν σημαντικά, τα οποία τα παρέθεταν χωρίς σύνδεση.

Παράλληλα, οι μαθητές δεν προέβαιναν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σε στρατηγικές που θα τους βοηθούσαν να οργανώσουν το υλικό του κειμένου, για να το κατανοήσουν καλύτερα. Διάβαζαν γρήγορα και επιφανειακά τα κείμενα και ήταν ικανοποιημένοι ότι τα καταλάβαιναν, απλά και μόνο όταν αποκόμιζαν μια γενική εντύπωση για το περιεχόμενό τους και μπορούσαν να αποδώσουν περίπου το νόημά τους. Κανένας μαθητής δεν έδινε σημασία στα εξωτερικά κειμενικά χαρακτηριστικά (τίτλους, στοιχεία ταυτότητας του κειμένου...), ενώ οι περισσότεροι διάβαζαν χωρίς να σταματούν τη ροή της ανάγνωσης σαν να μην τους δυσκόλευε τίποτε. Πέρα από το να υπογραμμίζουν τα σημαντικά σημεία του κειμένου δε χρησιμοποιούσαν διαγράμματα ή χάρτες, δε χώριζαν το κείμενο σε ενότητες. Προτρέποντας τους μαθητές να διατυπώνουν ερωτήσεις περιορίζονταν σε ερωτήσεις με αυτονόητες απαντήσεις ή ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις ήταν σαφώς διατυπωμένες στο κείμενο. Ποτέ δε διατύπωναν ερωτήσεις που αφορούσαν το σκοπό, τη σκέψη του συγγραφέα ή την πειστικότητα των απόψεών του.

Ανάλογες αδυναμίες εκδήλωναν και κατά την παραγωγή δικών τους κειμένων. Δε λάμβαναν υπόψη τους επικοινωνιακούς στόχους του κειμένου, έγραφαν πολύ σύντομα κείμενα (λίγες ιδέες με ανεπαρκή ανάπτυξη). Τα κείμενά τους δεν είχαν οργάνωση, αλλά χαρακτηρίζονταν από απλή παράθεση των πληροφοριών, οι οποίες ήταν διατυπωμένες με φτωχό λεξιλόγιο, ακατάλληλο ύφος και απλό παρατακτικό λόγο. Ελάχιστοι μαθητές έκαναν κάποια προετοιμασία πριν γράψουν και όσοι έκαναν περιορίζονταν σε μια πρόχειρη καταγραφή κάποιων ιδεών που τις μετέφεραν αβασάνιστα στο κείμενό τους. Αφού τελείωναν δεν επανεξέταζαν το γραπτό τους ή έκαναν επιφανειακές διορθώσεις. Πολλοί έφευγαν γρήγορα, σαφώς ανακουφισμένοι που απαλλάχθηκαν από το γραπτό τους, όπως έδειχναν οι

εκφράσεις τους.

Ιδιαίτερη αδυναμία παρουσίαζαν, επίσης, στην επιχειρηματολογία των απόψεών τους. Αδυνατούσαν, για παράδειγμα, να διακρίνουν τα αίτια ενός προβλήματος από το ίδιο το πρόβλημα: «πιστεύω ότι ο άνθρωπος ευθύνεται για την καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος, γιατί ρίχνει απόβλητα στη θάλασσα και ρυπαίνει την ατμόσφαιρα...». Αδυνατούσαν, επίσης, να εξηγήσουν γιατί ένας λόγος που προέβαλλαν στήριζε την άποψή τους και περιορίζονταν σε τεκμήρια (κυρίως παραδείγματα) παρά ανέπτυσαν επιχειρήματα για να υποστηρίξουν τη γνώμη τους.

Γενικά, οι μαθητές ήταν ανυποψίαστοι για τις διαδικασίες σκέψης και βελτίωσης της γνωστικής τους αναποτελεσματικότητας. Αυτό εύκολα το διαπίστωνε κανείς και από την παρατήρηση της συμπεριφοράς τους, την αντίδρασή τους δηλαδή σε ερωτήσεις μεταγνωστικού χαρακτήρα που τους έθετε η διδάσκουσα. Ερωτήσεις του τύπου «ποιος είναι ο στόχος σας διαβάζοντας ή γράφοντας αυτό το κείμενο;», «τι θα κάνετε για να το κατανοήσετε ή να το γράψετε;», «πώς σκεφτήκατε και καταλήξατε στο συμπέρασμα αυτό;» τους προκαλούσαν αμηχανία ή εμφανή απορία, επειδή δεν μπορούσαν να ερμηνεύσουν το νόημα και το στόχο τους. Αυτή η συμπεριφορά ήταν πιο έντονη σε θέματα κατανόησης παρά συγγραφής. Πιθανά επειδή κατά την παραγωγή έπρεπε να δημιουργήσουν ένα δικό τους κείμενο, οι μαθητές μπορούσαν να καταλάβουν ότι είχαν να επιλύσουν ένα πρόβλημα και να αντιληφθούν κάποια λογική στις ερωτήσεις μεταγνωστικού χαρακτήρα που τους απευθύνονταν. Αντίθετα, διαβάζοντας ένα κείμενο βρίσκονταν μπροστά σε κάτι ήδη δημιουργημένο από κάποιον άλλον, το οποίο έπρεπε απλά να το αναγνώσουν, κατά τη γνώμη τους. Θεωρούσαν, δηλαδή, την ανάγνωση ως παθητική αναγνώριση όσων είναι γραμμένα σε ένα χαρτί, χωρίς να αντιλαμβάνονται την απαιτητικότητα της ουσιαστικής κατανόησης. Αυτός είναι προφανώς και ο λόγος για τον οποίο προτιμούσαν αρχικά δραστηριότητες κατανόησης παρά συγγραφής.

Τα φαινόμενα αυτά παρουσιάζονταν στο σύνολο σχεδόν των μαθητών, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ακόμη και σ' εκείνους που θεωρούνταν καλοί μαθητές και αξιολογούνταν με υψηλούς βαθμούς στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ως την προηγούμενη χρονιά. Ας σημειωθεί εδώ ότι συνηθιζόταν να είναι

ενημερωμένοι οι μαθητές εκ των προτέρων για το θέμα που επρόκειτο να γράψουν στο σχολείο, οπότε το προετοιμάζαν επιμελώς ή και το αποστήθιζαν, με αποτέλεσμα να έχουν υψηλές - πλην όμως πλασματικές επιδόσεις (συχνά η αναγκαιότητα να γνωρίζουν οι μαθητές πληροφορίες για το θέμα που πρόκειται να γράψουν παρερμηνεύεται). Επίσης, η προηγούμενη υψηλή βαθμολογία ίσως αποδίδεται στην αξιολόγηση της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται μεμονωμένα τη «γραμματική της λέξης» και «τη γραμματική της πρότασης», ξεκομμένη όμως από τη «γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας», τακτική που – κατά τη γνώμη μας είθισται για διάφορους λόγους στη διδασκαλία της Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όταν, όμως, τα γλωσσικά στοιχεία ελέγχονται μέσα στη φυσική τους θέση, το κείμενο, τότε διαπιστώνεται η αδυναμία των μαθητών να αντιδράσουν και να διαχειριστούν την επικοινωνιακή δύναμη αυτών των στοιχείων.

Η απουσία ευέλικτων στρατηγικών εκ μέρους των μαθητών που θα τους επέτρεπε να χειριστούν επιδέξια τις δραστηριότητες γραπτού λόγου και η απουσία μεταγνώσης που καταγράφηκε στην καθημερινή παρατήρηση επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στα ερωτηματολόγια ελέγχου των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων τα οποία συνόδευαν τα κριτήρια αξιολόγησης κατά τον αρχικό έλεγχο. Στους παρακάτω πίνακες αντανakλούνται οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών κατά τον αρχικό έλεγχο.

Α. Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των τριών πειραματικών ομάδων στην κατανόηση κατά τον αρχικό έλεγχο

Πίνακας 1

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην κατανόηση κειμένου πριν τη διδακτική παρέμβαση

A1 Ποιες από τις ερωτήσεις σε δυσκόλεψαν (υπόδειξε τον αριθμό) και ποιες συγκεκριμένες δυσκολίες συνάντησες;				
Κατηγορίες απαντήσεων	Π1	Π2	Π3	Σύνολο
Δεν απάντησαν	–	1	–	1
Απάντησαν ότι δεν είχαν και δεν είχαν	–	–	–	–
Απάντησαν ότι δεν είχαν αλλά είχαν	1	1	2	4
Δήλωσαν δυσκολίες αλλά δεν προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	17	20	19	56
Δήλωσαν δυσκολίες και προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	2	–	3	5
Σύνολο	20	22	24	66

Στον πίνακα 1 δίνεται ο αριθμός των μαθητών των οποίων οι απαντήσεις αντιστοιχούν στις κατηγορίες απαντήσεων που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση A1. Όπως προαναφέρθηκε, η ερώτηση ελέγχει αν έχουν οι μαθητές συνείδηση των δυσκολιών τους στην κατανόηση κειμένου.

Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι μόνο 4 μαθητές (1 από την Π1, 1 από την Π2 και 2 από την Π3) θεωρούσαν ότι δεν είχαν πρόβλημα να κατανοήσουν το κείμενο που τους δόθηκε, ενώ με βάση την επίδοσή τους συνέβαινε το αντίθετο. Η συντριπτική πλειοψηφία των 56 μαθητών (17 από την Π1, 20 από την Π2 και 19 από την Π3) γνώριζαν ότι είχαν αδυναμίες στην κατανόηση του κειμένου, δεν μπορούσαν όμως να προσδιορίσουν πού ακριβώς εστιαζόταν το πρόβλημά τους (μόλις 2 μαθητές από την Π1 και 3 από την Π3 υπέδειξαν συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετώπισαν). Χαρακτηριστική διατύπωση των απαντήσεών τους στην ερώτηση αυτή ήταν: « Με δυσκόλεψε η ερώτηση αυτή (υποδείκνυαν τον αριθμό), αλλά δεν ξέρω γιατί.» Άλλοι υποδείκνυαν τον αριθμό χωρίς άλλο σχόλιο.

Πίνακας 2

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την κατανόηση πριν τη διδακτική παρέμβαση

A2 Έκανες κάποια ενέργεια πριν την ανάγνωση του κειμένου ή κατά τη διάρκειά της που θεωρούσες ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει να το κατανοήσεις καλύτερα;				
Κατηγορίες απαντήσεων	Π1	Π2	Π3	Σύνολο
Δεν απάντησαν ή απάντησαν όχι	9	19	16	44
Έκαναν επιφανειακές ενέργειες	10	3	7	20
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν την ανάγνωση	1	–	1	2
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν και σε όλη τη διάρκεια	–	–	–	–
Σύνολο	20	22	24	66

Στον πίνακα 2 δίνεται ο αριθμός των μαθητών των οποίων οι απαντήσεις αντιστοιχούν στις κατηγορίες απαντήσεων που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση Α2. Όπως προαναφέρθηκε, η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές έχουν την ικανότητα να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές του δείγματος, 9 από την Π1, 19 από την Π2 και 16 από την Π3, δεν έκαναν καμιά ενέργεια για την αποδοτικότερη κατανόηση του κειμένου, ενώ ένας μικρότερος αριθμός 20 μαθητών, 10 από την Π1, 3 από την Π2 και 7 από την Π3, περιοριζόταν σε επιφανειακές ενέργειες. Οι πιο συνηθισμένες απαντήσεις που έδιναν αυτοί οι μαθητές ήταν: «Προσπαθώ να συγκεντρωθώ» ή «το διαβάζω» (εννοούσαν το κείμενο) «άλλη μια φορά». Μόνο 2 μαθητές, 1 από την Π1 και 1 από την Π3, έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες, μόνο όμως πριν την ανάγνωση. Εξάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι οι μαθητές δε γνώριζαν να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους σε δραστηριότητες κατανόησης.

Πίνακας 3

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την κατανόηση πριν τη διδακτική παρέμβαση

Α3 Τι έκανες, όταν δεν καταλάβαινες ένα σημείο του κειμένου;				
Κατηγορίες απαντήσεων	Π1	Π2	Π3	Σύνολο
Δεν έκαναν ενέργειες ή δεν απάντησαν	1	4	7	12
Έκαναν επιφανειακές ενέργειες	18	18	16	52
Έκαναν συγκεκριμένες και σαφείς ενέργειες	1	–	1	2
Σύνολο	20	22	24	66

Στον πίνακα 3 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση Α3. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές έχουν την ικανότητα να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους, δηλαδή να περιγράφουν τη διαδικασία της σκέψης τους και τα αποτελέσματά της, και, επομένως, αν μπορούν να εντοπίζουν και να διορθώνουν αναποτελεσματικούς συλλογισμούς.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, 12 μαθητές δεν απάντησαν ή δήλωσαν ότι δεν έκαναν κάποιες ενέργειες. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία – 52 μαθητές - διαπίστωναν δυσκολίες, όμως αδυνατούσαν να ακολουθήσουν μια συγκεκριμένη πορεία για να αξιολογήσουν ορθά τα γνωστικά τους προβλήματα και να τα επιλύσουν (μόνο 2 μαθητές, 1 από την πρώτη και 1 από την τρίτη ομάδα αντίστοιχα, έδειξαν ικανοί να εντοπίζουν συγκεκριμένα αδιέξοδα της σκέψης τους). Οι τυπικές ενέργειες που ανέφεραν στις απαντήσεις τους, όπως η συνηθέστερη «το διάβαζα ξανά», δείχνουν ότι δεν μπορούσαν να αξιολογήσουν τους αναποτελεσματικούς συλλογισμούς της σκέψης τους.

Πίνακας 4

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων να ελέγχουν και να προγραμματίζουν γνωστικές δεξιότητες που οδηγούν στην κατανόηση πριν τη διδακτική παρέμβαση

A4 Ποιες οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου για να γράψει μια καλή περίληψη και να πάρει καλό βαθμό;				
Κατηγορίες απαντήσεων	Π1	Π2	Π3	Σύνολο
Δεν απάντησαν	4	16	12	32
Έδωσαν γενικόλογες απαντήσεις	12	4	9	25
Έκαναν αποσπασματικές ή φτωχές ενέργειες	4	2	3	9
Έκαναν σαφείς και επαρκείς ενέργειες	–	–	–	–
Σύνολο	20	22	24	66

Στον πίνακα 4 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση A4. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές έχουν την ικανότητα να ελέγχουν και να προγραμματίζουν γνωστικές δεξιότητες και να χρησιμοποιούν στρατηγικές που έχουν αποφασιστική σημασία για την κατανόηση ενός κειμένου.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, 32 μαθητές, σχεδόν δηλαδή οι μισοί από το συνολικό δείγμα, 4 από την Π1, 16 από την Π2 και 12 από την Π3, δεν απάντησαν την ερώτηση. Από αυτούς που απάντησαν μόνο 9 μαθητές - 4, 2 και 3 από κάθε ομάδα αντίστοιχα - έδωσαν κάποιες οδηγίες αλλά αποσπασματικές, όπως: «να βρίσκει τα σημαντικότερα σημεία και να τα ενώνει σωστά μεταξύ

τους», ενώ οι περισσότεροι – 25 μαθητές - έδιναν γενικόλογες οδηγίες του τύπου: «να βρει την ουσία», «να διαβάξει περισσότερο», «να κατανοεί το κείμενο», «να μην αγχώνεται». Κανένας μαθητής, τέλος, δεν έδωσε σαφείς και επαρκείς οδηγίες. Τα δεδομένα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονταν την πολυπλοκότητα της αναγνωστικής διαδικασίας, δε γνώριζαν τις στρατηγικές και τις γνωστικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να επιτύχουν την αναπαράσταση του κειμένου και τη βαθιά κατανόησή του.

Β. Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των τριών πειραματικών ομάδων στην παραγωγή κατά τον αρχικό έλεγχο

Πίνακας 5

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν τη διδακτική παρέμβαση

B1 Δυσκολεύτηκες να γράψεις το άρθρο; Ποια συγκεκριμένα εμπόδια συνάντησες;				
Κατηγορίες απαντήσεων	Π1	Π2	Π3	Σύνολο
Δεν απάντησαν	3	–	–	3
Απάντησαν ότι δεν είχαν και δεν είχαν	–	–	–	–
Απάντησαν ότι δεν είχαν αλλά είχαν	8	11	11	30
Δήλωσαν δυσκολίες αλλά δεν προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	8	9	13	30
Δήλωσαν δυσκολίες και προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	1	2	–	3
Σύνολο	20	22	24	66

Στον πίνακα 5 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση B1. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές έχουν συνείδηση των δυσκολιών τους στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, με εξαίρεση 3 μαθητές που δεν απάντησαν και άλλους 3 – 1 από την Π1 και 2 από την Π2 – που προσδιόρισαν με ακρίβεια τις δυσκολίες τους, οι υπόλοιποι χωρίζονταν σε δύο κατηγορίες: η πρώτη – 8 μαθητές από την Π1, 11 από την Π2 και 11, επίσης, από την Π3- δε συνειδητοποιούσαν ότι είχαν δυσκολίες τους στη συγγραφή ενός κειμένου, ενώ συνέβαινε το αντίθετο με βάση τις επιδόσεις τους. Η δεύτερη – 8 από την Π1, 9 από την Π2 και 13 από την Π3 - αντιλαμβάνονταν τις αδυναμίες τους, όμως δεν μπορούσαν να τις προσδιορίσουν σαφώς (σε μια από τις δύο αυτές κατηγορίες ανήκουν λογικά και οι μαθητές που δεν απάντησαν καθόλου). Στην πρώτη περίπτωση δεν ήταν ενήμεροι για τις απαιτήσεις του συγγραφικού έργου και στη δεύτερη δεν είχαν σαφή επίγνωση της αδυναμίας τους να το ολοκληρώσουν με επιτυχία. Και στις δύο περιπτώσεις πάντως δε διέθεταν τη δηλωτική και μεταγνωστική γνώση που καθορίζει τα αποτελέσματα του γνωστικού έργου.

Πίνακας 6

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν τη διδακτική παρέμβαση

B2 Γράψε όποιο σχόλιο ή παρατήρηση θέλεις που νομίζεις ότι θα βοηθούσε την καθηγήτριά σου να σου δείξει πώς να παράγεις κείμενα με τρόπο που να ανταποκρίνονται στις δικές σου ανάγκες.				
Κατηγορίες απαντήσεων	Π1	Π2	Π3	Σύνολο
Δεν απάντησαν	16	11	10	37
Διαπίστωναν την ανάγκη βοήθειας, αλλά δεν έκαναν συγκεκριμένες υποδείξεις	1	2	5	8
Έκαναν γενικόλογες υποδείξεις	3	8	7	18
Έκαναν συγκεκριμένες και σαφείς υποδείξεις	–	1	2	3
Σύνολο	20	22	24	66

Στον πίνακα 6 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση B2. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές έχουν την ικανότητα να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, διαπιστώνεται και μ' αυτή την ερώτηση ότι οι μαθητές – με εξαίρεση πάλι μόνο τρεις, 1 από την Π2 και 2 από την Π3 που ζητούσαν συγκεκριμένη βοήθεια για τα συγγραφικά τους προβλήματα - δεν μπορούσαν να αυτοεξετάζουν τη σκέψη τους και να αξιολογούν τις ακριβείς αδυναμίες της κατά το γνωστικό έργο που επιτελούσαν. Η πλειοψηφία των 37 μαθητών,

16 από την Π1 , 11 από την Π2 και 10 από την Π3, δεν απάντησαν καθόλου στην ερώτηση, ενώ 8 μαθητές - 1, 2 και 5 μαθητές από κάθε ομάδα αντίστοιχα - δεν είχαν κάτι να υποδείξουν στην καθηγήτριά τους για να βοηθηθούν στην παραγωγή κειμένων, αν και διαπίστωναν ότι έχουν ανάγκη καθοδήγησης. Αυτό είναι λογική απόρροια της έλλειψης επίγνωσης εκ μέρους τους των συγγραφικών τους δυσκολιών, που προέκυψε από τις απαντήσεις τους στην προηγούμενη ερώτηση (πίνακας 5). Όταν, δηλαδή, οι μαθητές δεν έχουν συνείδηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, δε θα περιμέναμε να μπορούν να εντοπίσουν την αναποτελεσματικότητα της σκέψης τους και πολύ περισσότερο να ζητήσουν τρόπους βελτίωσής της. Λογικό ήταν, λοιπόν, όσοι ζητούσαν βοήθεια - 3, 8 και 7 μαθητές αντίστοιχα από κάθε ομάδα - να περιορίζονται σε υποδείξεις του τύπου «Να με βοηθήσει στην έκφραση», «Να μου εξηγήσει το θέμα», «Να γράφουμε πιο πολλές εκθέσεις». Ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτες ήταν απαντήσεις του τύπου «Να μας λέει πρώτα» (εννοεί πριν τη συγγραφή του κειμένου) «τι να γράφουμε», «Αυτό η καθηγήτριά μου θα το κρίνει». Οι απαντήσεις αυτές δείχνουν ότι τα παιδιά είχαν μειωμένη πρόθεση για ενεργητική μάθηση και συμμετοχή των ίδιων στο γνωστικό έργο ή δεν είχαν μνηθεί σε αυτές τις τακτικές. Έδιναν την εντύπωση ότι εξαρτούνταν από εξωτερικούς παράγοντες (αυτόν που τους διδάσκει), κατέφευγαν σε έτοιμες γνωστικές πηγές και δεν επίλυαν τα γνωστικά τους προβλήματα κάνοντας συστηματική χρήση του νου τους.

Πίνακας 7

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν τη διδακτική παρέμβαση

B3 Έκανες κάποια ενέργεια πριν αρχίσεις τη συγγραφή του άρθρου ή κατά τη διάρκειά της που θεώρησες ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει να το γράψεις καλύτερα και ευκολότερα;				
Κατηγορίες απαντήσεων	Π1	Π2	Π3	Σύνολο
Δεν έκαναν ενέργειες ή δεν απάντησαν	14	20	17	51
Έκαναν επιφανειακές ενέργειες	6	2	6	14
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν τη συγγραφή	–	–	1	1
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν και σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής	–	–	–	–
Σύνολο	20	22	24	66

Στον πίνακα 7 δίνεται ο αριθμός των μαθητών των οποίων οι απαντήσεις αντιστοιχούν στις κατηγορίες απαντήσεων που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση B3. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές είχαν την ικανότητα να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά τη διάρκεια του γνωστικού έργου.

Όπως διαπιστώνουμε από τις απαντήσεις των μαθητών, στη συντριπτική πλειοψηφία τους (51 μαθητές και από τις τρεις ομάδες) δε ρύθμιζαν τη σκέψη τους και δεν κατήθυναν τη γνωστική τους δραστηριότητα, για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους. Οι 14 μαθητές που ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν στρατηγικές, για να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους - 6, 2 και 6 από κάθε ομάδα α-

ντίστοιχα - κατέφευγαν σε επιφανειακές τεχνικές. Χαρακτηριστικές ήταν, εξάλλου, οι απαντήσεις των μαθητών: «Κάνω κάποιο πλάνο στο μυαλό μου», «Σκεφτόμουνα καλά το θέμα», «Έγραφα πρόταση – πρόταση», «Σταματούσα κατά διαστήματα να μου ‘ρθουν ιδέες». Μόνο ένας μαθητής από την Π3 υπέδειξε συγκεκριμένες στρατηγικές, που περιορίζονταν όμως στο προσυγγραφικό στάδιο.

Πίνακας 8

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν τη διδακτική παρέμβαση

B4 Σε ποιες από τις παρακάτω κατηγορίες κατατάσσεις στο κείμενο που έγραψες;								
Επίπεδο αξιολόγησης	Αυτοαξιολόγηση μαθητών				Αξιολόγηση βαθμολογητών			
	Π1	Π2	Π3	Σύνολο	Π1	Π2	Π3	Σύνολο
Χαμηλό	3	5	1	9	11	16	7	34
Μέτριο	7	13	6	26	5	6	14	25
Καλό	9	3	14	26	1	–	3	4
Πολύ καλό	1	–	3	4	3	–	–	3
Άριστο	–	1	–	1	–	–	–	–
Σύνολο	20	22	24	66	20	22	24	66

Στον πίνακα 8 παρουσιάζεται η κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν τη διδακτική παρέμβαση. Ο πίνακας διαιρείται σε δύο μέρη: το πρώτο αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών και συγκεκριμένα παρουσιάζεται πόσοι μαθητές κατέτασσαν το γραπτό τους κατά τον αρχικό έλεγχο στο καθένα από τα πέντε επίπεδα αξιολόγησης που ορίσαμε (βλ. εν. 5.8.2.2). Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην αξιολόγηση των βαθμολογητών των

κειμένων τους και συγκεκριμένα παρουσιάζεται πόσοι μαθητές κατατάχθηκαν στο καθένα από τα πέντε επίπεδα επίδοσης. Το δεύτερο μέρος του πίνακα προστέθηκε, γιατί συγκρίνοντας την αυτοαξιολόγηση με την αξιολόγηση των βαθμολογητών προκύπτει μια πληρέστερη εικόνα για την ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν την επίδοσή τους.

Από τον πίνακα προκύπτει ότι λίγοι μαθητές – μόλις 9 από τους 66 των τριών πειραματικών ομάδων - έκριναν τις επιδόσεις τους «χαμηλού» επιπέδου, ενώ σύμφωνα με την αξιολόγηση των βαθμολογητών 34 - οι μισοί περίπου - κατατάχθηκαν στο «χαμηλό» επίπεδο. Από τους υπόλοιπους μαθητές 26 αξιολογούσαν το γραπτό τους «μέτριο» και 26, επίσης, «καλό», ενώ 4 αυτοαξιολογούσαν τις επιδόσεις τους ως «πολύ καλές» και 1 «άριστες». Από την αξιολόγηση, όμως, των βαθμολογητών προέκυψαν 25 γραπτά «μέτριου» επιπέδου και μόλις 4 γραπτά «καλού» και 3 «πολύ καλού». Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές στην πλειοψηφία τους δεν αξιολογούσαν αντικειμενικά τις επιδόσεις τους και επιβεβαιώνεται ότι δεν είχαν επίγνωση των ικανοτήτων ή των αδυναμιών τους στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Ολοκληρώνοντας την περιγραφή του αρχικού επιπέδου επίδοσης των μαθητών θα θέλαμε να θίξουμε σύντομα τη στάση και τη συναισθηματική αντίδρασή τους απέναντι στο γραπτό λόγο. Από τις απαντήσεις τους σε κάποιες από τις ερωτήσεις μεταγνωστικού ελέγχου οι μαθητές φαίνονταν ικανοποιημένοι από την προσπάθειά τους και παρουσίαζαν υψηλή αυτοεικόνα που δε συμφωνούσε με τις επιδόσεις τους στα κριτήρια αξιολόγησης. Και στις συζητήσεις που γίνονταν μέσα στην τάξη πολλοί μαθητές δήλωναν ότι κατά τη γνώμη τους δεν είχαν δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Αν, όμως, ερμηνεύσουμε αυτή τη συναισθηματική τους αντίδραση σε σχέση με το μεταγνωστικό τους προφίλ και τις επιδόσεις τους, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η αντίδραση αυτή δεν αντανακλά τόσο μια επιπόλαιη σιγουριά, όσο τη σύγχυση στην οποία βρίσκονταν οι μαθητές σε σχέση με την απαιτητικότητα της αναγνωστικής και συγγραφικής δραστηριότητας. Η αδυναμία ορθής αποτίμησης ενός αποτελέσματος είναι λογική συνέπεια της έλλειψης

επίγνωσης των δυσκολιών και της άγνοιας γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους. Άλλοι μαθητές πάλι πίστευαν ότι τους ήταν πολύ δύσκολο να παράγουν ένα κείμενο. Θεωρούσαν την «Έκθεση» το «δυσκολότερο μάθημα» και έλεγαν: «Ποτέ δεν ήμουν καλός», «Δεν ξέρω ποτέ τι πρέπει να γράψω», «Όταν γράφω, δεν μπορώ να σκεφτώ».

Αυτή τη σύγχυση επιβεβαίωναν οι στάσεις τους και οι γνωστικές τους έξεις, τις οποίες καταγράφαμε παρατηρώντας τη συμπεριφορά τους. Κάποιοι μαθητές συνεχώς ζητούσαν τη βοήθεια της διδάσκουσας ακόμα και για αυτονόητα πράγματα πολλές φορές. Άλλοι, κυρίως οι καλοί, άλλοτε από εγωκεντρισμό και άλλοτε από διστακτικότητα, αρνούσαν να δοκιμάσουν καινούριες λύσεις για την επίτευξη του γνωστικού τους έργου ή γκρίνιαζαν: «Μα τι θέμα είναι αυτό; Εμείς δε γράφουμε τέτοια» (εννοούσαν ότι δεν είχαν συνηθίσει να γράφουν κείμενα τοποθετημένα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο). Αρκετοί μαθητές έδειχναν δυσφορία, όταν έπρεπε να γράψουν και ζητούσαν να «κάνουμε κάτι άλλο» αντί γι' αυτό. Άλλοι μαθητές τελείωναν γρήγορα, φανερά ανακουφισμένοι που «απαλλάσσονταν» από το γραπτό τους, άλλοι έδειχναν αγχωμένοι, γιατί δεν μπορούσαν να γράψουν τίποτε, «κολλούσαν», όπως χαρακτηριστικά δήλωναν, ενώ άλλοι προσπερνούσαν τις δυσκολίες και παραιτούνταν εύκολα από την προσπάθειά τους.

6.3. Παρουσίαση των ποσοτικών αποτελεσμάτων

6.3.1. Πρώτη πειραματική ομάδα (Π1)

6.3.1.1. Η συνεργασία των μαθητών

Η επίτευξη της συνεργασίας στην ομάδα αυτή ήταν από τα μεγαλύτερα εμπόδια που συναντήσαμε. Ειδικά στο πρώτο περίπου δίμηνο - χρονικό διάστημα που αφιερώσαμε στην προάσκηση των μαθητών σε δεξιότητες συνεργασίας - συχνό φαινόμενο ήταν οι διαξιφισμοί και η κριτική μεταξύ των μελών των ομάδων σχετικά με το αν εκτελούσαν σωστά το ρόλο τους εκφραζόταν με τρόπο έντονο και κάποιες φορές εχθρικό. Δεν έλειπαν συχνά και τα παράπονα για την επιλογή των συνεργατών ή η απόδοση ευθυνών από τον ένα στον άλλο, όταν δεν κατάφερναν να ολοκληρώσουν το έργο που τους έχει ανατεθεί. Διαπιστώσαμε ότι η συμπεριφορά αυτή προερχόταν περισσότερο από τους καλύτερους μαθητές, οι οποίοι μάλιστα ήταν πολύ λίγοι σε σχέση με το υπόλοιπο σύνολο των μαθητών, που ήταν χαμηλού ή μετρίου επιπέδου με κριτήριο τη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοσή τους. Για αυτούς ήταν δύσκολο να υιοθετήσουν το ομαδικό πνεύμα, ίσως επειδή η επιβράβευση της ανταγωνιστικής συμπεριφοράς που έχει καθιερωθεί στο σχολείο εντείνει το εγωιστικό στοιχείο και κάνει τους μαθητές επιφυλακτικούς ως προς τη συνεργασία τους με λιγότερο αποδοτικούς συμμαθητές τους. Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις που εκφράστηκαν στη συνέντευξη από αυτούς τους μαθητές για τη συνεργασία σε ομάδες. Κάποιος δήλωσε: «Ήταν δύσκολο να συνεργαστούμε, γιατί διαφέρουμε στο μαθησιακό επίπεδο» κι ένας άλλος συμφώνησε: «Αν και μου ήταν δύσκολο να κατανοήσω ένα κείμενο ή να κάνω περίληψη, τώρα μου φαίνεται ευκολότερο, αλλά δε νομίζω ότι η συνεργασία με βοήθησε ιδιαίτερα σ' αυτό· δεν καταφέραμε να συνεργαστούμε».

Αξιοσημείωτο είναι πάντως ότι τα ίδια τα παιδιά μπορούσαν να ερμηνεύσουν κατά κάποιο τρόπο την αδυναμία τους να συνεργαστούν, όπως φαίνεται στα λόγια μιας μαθήτριας: «Δεν είχαμε συνηθίσει να συνεργαζόμαστε, δεν το έχουμε ξανακάνει αυτό. Πάντα κάναμε κάτι μόνο για τον εαυτό μας, μόνοι μας». Μια άλλη,

επίσης, παρατήρησε ότι υπήρχαν συμμαθητές που δεν ήθελαν να συνεργαστούν, ήταν αδιάφοροι. Πραγματικά παρατηρώντας κάποιους μαθητές, διαπιστώναμε αδιαφορία ή έλλειψη σοβαρότητας, γεγονός που ανάγκαζε τη διδάσκουσα να παρεμβαίνει συχνά, για να τους παρακινεί να συνεργαστούν με τους μαθητές τους ή να τηρούν τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας.

Δυσκολίες, βέβαια, αντιμετώπιζαν και οι πιο αδύναμοι μαθητές, ειδικά εκείνοι «των τελευταίων θρανίων», που είχαν συνηθίσει «να τους αφήνουν στην ησυχία τους», όπως παρατήρησε κάποιος από αυτούς. Με την κατάλληλη ενθάρρυνση, όμως, αυτοί οι μαθητές έδειξαν να ξεπερνούν τις αναστολές τους για συνεργασία.

Γενικότερα, τα προβλήματα συνεργασίας αποκαθίσταντο σταδιακά. Οι συζητήσεις που γίνονταν στην τάξη, η αντιπαράθεση διαφορετικών απόψεων για ένα θέμα, ο έλεγχος της πειστικότητας των επιχειρημάτων κάθε άποψης ήταν διαδικασίες ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες για τους μαθητές και τους διαπαιδαγωγούσε στη συνεργασία των μελών της ομάδας και το σεβασμό των άλλων ομάδων. Επίσης, στα μέλη κάθε ομάδας είχαν απονεμηθεί συγκεκριμένοι ρόλοι, ισότιμοι μεταξύ τους για τη διεκπεραίωση του τελικού σκοπού, οι οποίοι μάλιστα εναλλάσσονταν, έτσι ώστε ο κάθε μαθητής να μπορέσει να αναλάβει όλους τους διαφορετικούς ρόλους. Έτσι, οι μαθητές συνειδητοποιούσαν ότι η ευόδωση του τελικού τους στόχου εξαρτιόταν από τη δυναμική οργάνωση της ομάδας και τη δημιουργική μεταξύ τους συνεργασία. Αυτό αντανακλάται και στις απόψεις πολλών μαθητών σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν από τη συνεργατική διδασκαλία: «Εμείς συνεργαστήκαμε μια χαρά, γιατί ρωτούσαμε ο ένας τη γνώμη του άλλου», «Λιγότερα προβλήματα είχαμε, γιατί ανταλλάσσαμε ιδέες· ο καθένας είχε διαφορετικές», «Αυτό που κάναμε ήταν καλύτερο από αυτό που θα έκανα μόνος μου».

Τελικά δεν υπήρξε κανείς μαθητής που να έμεινε στο περιθώριο, όλοι συμμετείχαν στη μαθησιακή διαδικασία. Παρόλα αυτά νοιώσαμε ότι κάποιιοι μαθητές δεν πείσθηκαν μέχρι τέλους για την αναγκαιότητα της συνεργασίας και, ενώ στην πορεία της διδασκαλίας φάνηκε να εξοικειώνονται με τους κανόνες συνεργασίας, δεν έδειχναν ενθουσιασμό ή έκδηλη αποδοχή των συνεργατών τους, γεγονός που πιθανά να εμπόδιζε την αποτελεσματικότερη άσκηση και τη δική τους και των ε-

κάστοτε συνεργατών τους σε δεξιότητες κατανόησης ενός κειμένου.

6.3.1.2. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών

Α. Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στην κατανόηση κατά τον τελικό έλεγχο

Πίνακας 9

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

A1 Ποιες από τις ερωτήσεις σε δυσκόλεψαν (υπόδειξε τον αριθμό) και ποιες συγκεκριμένες δυσκολίες συνάντησες;		
	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν απάντησαν	1	–
Απάντησαν ότι δεν είχαν και δεν είχαν	–	–
Απάντησαν ότι δεν είχαν αλλά είχαν	2	1
Δήλωσαν δυσκολίες αλλά δεν προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	6	17
Δήλωσαν δυσκολίες και προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	11	2
Σύνολο	20	20

Στον πίνακα 9 δίνεται ο αριθμός των μαθητών των οποίων οι απαντήσεις αντιστοιχούν στις κατηγορίες απαντήσεων που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση Α1. Η ερώτηση ελέγχει αν έχουν οι μαθητές συνείδηση των δυσκολιών τους στην κατανόηση κειμένου. Στη δεύτερη στήλη του πίνακα εμφανίζονται οι απαντήσεις των μαθητών στον τελικό έλεγχο και στην τρίτη οι απαντήσεις τους στον αρχικό έλεγχο, ώστε να είναι σαφέστερη η εικόνα που διαμορφώθηκε μετά από τη διδακτική παρέμβαση.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, μετά τη συστηματική διδασκαλία της κατανόησης ο αριθμός των μαθητών που δεν μπορούσαν να εντοπίζουν ακριβείς δυσκολίες στο έργο της κατανόησης μειώθηκε αισθητά. Βέβαια, 9 μαθητές συνέχιζαν και μετά την παρέμβαση να μη συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους (1 δεν απάντησε καθόλου στην ερώτηση, 2 υποτιμούν τις δυσκολίες τους και 6 δεν μπορούν να τις προσδιορίσουν ακριβώς). Όμως, 17 μαθητές που κατά τον αρχικό έλεγχο δεν είχαν επίγνωση των δυσκολιών τους μειώθηκαν στους 6 κατά τον τελικό έλεγχο, ενώ 11 μαθητές φάνηκαν ικανοί να αναγνωρίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες έναντι 2 μαθητών του αρχικού ελέγχου.

Ενδεικτικές ήταν πολλές από τις απαντήσεις τους: «Με δυσκόλεψε η λεξιλογική άσκηση, γιατί οι λέξεις (ενν. τις προς αντικατάσταση) είχαν σχετικό νόημα», «η περίληψη, γιατί είναι απαιτητική και δεν πρόλαβα να διαχειριστώ το χρόνο», «η Γ, γιατί ήταν δύσκολο να αποδώσω σε μια φράση ολόκληρο το νόημα του κειμένου», «η Δ2, γιατί δεν μπορούσα να βρω επιχειρήματα περισσότερα από αυτά που ανέφερε ο συγγραφέας».

Πίνακας 10

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

Α2 Έκανες κάποια ενέργεια πριν την ανάγνωση του κειμένου ή κατά τη διάρκειά της που θεωρούσες ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει να το κατανοήσεις καλύτερα;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν απάντησαν ή απάντησαν όχι	4	9
Έκαναν επιφανειακές ενέργειες	5	10
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν την ανάγνωση	6	1
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν και σε όλη τη διάρκεια	5	–
Σύνολο	20	20

Στον πίνακα 10 δίνεται ο αριθμός των μαθητών των οποίων οι απαντήσεις αντιστοιχούν στις κατηγορίες απαντήσεων που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση Α2. Η ερώτηση ελέγχει αν έχουν οι μαθητές την ικανότητα να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά τη γνωστική δραστηριότητα της κατανόησης.

Στη δεύτερη στήλη του πίνακα εμφανίζονται οι απαντήσεις των μαθητών στον τελικό έλεγχο και στην τρίτη οι απαντήσεις τους στον αρχικό έλεγχο, ώστε να είναι σαφέστερη η εικόνα που διαμορφώθηκε μετά από τη διδακτική παρέμβαση.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, οι μαθητές φαίνονται επιδεξιότεροι μετά τη διδακτική παρέμβαση να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους. Ενώ σχεδόν στο σύνολό τους οι μαθητές (19 μαθητές) αρχικά δεν καθοδηγούσαν συστηματικά τη σκέψη τους ή αναλώνονταν σε επιφανειακές ενέργειες, έπειτα περισσότεροι από τους μισούς (11 μαθητές) έδειξαν την αντίθετη συμπεριφορά: προσχεδίαζαν την αναγνωστική τους δραστηριότητα, ενώ 5 απ' αυτούς μπορούσαν να υποδείξουν συγκεκριμένες και σαφείς στρατηγικές της γνωστικής πορείας που ακολουθούσαν και κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του κειμένου. Από τους υπόλοιπους 9 μαθητές οι 4 δεν πείσθηκαν για τη σημασία αυτής της δεξιότητας στην επίτευξη της κατανόησης (είτε δεν απάντησαν καθόλου είτε απάντησαν ότι δεν έκαναν καμιά ενέργεια) και οι άλλοι 5 παρέμειναν εγκλωβισμένοι σε επιφανειακές στρατηγικές.

Πίνακας 11

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

A3 Τι έκανες, όταν δεν καταλάβαινες ένα σημείο του κειμένου;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν έκαναν ενέργειες ή δεν απάντησαν	3	1
Έκαναν επιφανειακές ενέργειες	7	18
Έκαναν συγκεκριμένες και σαφείς ενέργειες	10	1
Σύνολο	20	20

Στον πίνακα 11 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση A3. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές έχουν την ικανότητα να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους. Στη δεύτερη στήλη του πίνακα παρουσιάζεται ο αριθμός των απαντήσεων στον τελικό έλεγχο και στην τρίτη ο αντίστοιχος αριθμός απαντήσεων στον αρχικό έλεγχο.

Σύμφωνα με τον πίνακα, οι μισοί από τους μαθητές (10) απέκτησαν τη δεξιότητα να εντοπίζουν και να διορθώνουν αναποτελεσματικούς τρόπους σκέψης κατά το γνωστικό τους έργο, ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση όλοι αντιμετώπιζαν τα προβλήματά τους με επιφανειακές ενέργειες (18 από τους 20 μαθητές). Αυτοί οι μαθητές έδιναν απαντήσεις του τύπου «αν ήταν σχετικό με τα προηγούμενα, επέστρεφα σ' αυτά ή περίμενα να διαβάσω τα επόμενα, για να καταλάβω το νόημα» ή «προσπαθούσα να καταλάβω τη δομή του κειμένου». Και σ' αυτή την ερώτηση,

όμως, 3 μαθητές δεν απάντησαν, ενώ 7 συνέχιζαν να καταφεύγουν σε τυπικές ενέργειες του τύπου «διαβάζω ξανά και ξανά».

Πίνακας 12

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) να ελέγχουν και να προγραμματίζουν γνωστικές δεξιότητες που οδηγούν στην κατανόηση μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

A4 Ποιες οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου για να γράψει μια καλή περίληψη και να πάρει καλό βαθμό;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν απάντησαν	4	4
Έδωσαν γενικόλογες απαντήσεις	6	12
Έκαναν αποσπασματικές ή φτωχές ενέργειες	5	4
Έκαναν σαφείς και επαρκείς ενέργειες	5	–
Σύνολο	20	20

Στον πίνακα 12 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση A4. Η ερώτηση ελέγχει, μέσω της συνειδητοποίησης των γνωστικών διαδικασιών της περίληψης, αν οι μαθητές έχουν την ικανότητα να ελέγχουν και να προγραμματίζουν γνωστικές δεξιότητες που οδηγούν στην κατανόηση. Στη δεύτερη στήλη του πίνακα παρουσιάζεται ο αριθμός των απαντήσεων στον τελικό έλεγχο και στην τρίτη ο αντίστοιχος αριθμός απαντήσεων στον αρχικό έλεγχο.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, οι 4 μαθητές του προ-ελέγχου που δεν απάντησαν τήρησαν και στον τελικό έλεγχο την ίδια στάση. Οι 12 μαθητές που στον αρχικό έλεγχο έδιναν γενικόλογες οδηγίες περιορίστηκαν στους 6, 5 μαθητές – περίπου ίδιος αριθμός με τον αρχικό έλεγχο – δίνουν οδηγίες αποσπασματικές ή φτωχές, ενώ 5 μαθητές υποδεικνύουν σαφείς και συγκεκριμένες οδηγίες για τη γραφή της περίληψης. Σ' αυτή την κατηγορία δεν υπήρχε καμιά απάντηση κατά τον αρχικό έλεγχο. Για να αποτιμηθεί, μάλιστα, σωστά το συμπέρασμα αυτό, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι μαθητές διδάχθηκαν πληροφοριακή περίληψη, η οποία απαιτεί κοπιώδη και ιδιαίτερα συστηματική προσπάθεια εκ μέρους του αναγνώστη, ενώ μέχρι τότε οι μαθητές έκαναν περίληψη αναπαραγωγικού τύπου και μάλιστα την ταύτιζαν με την απόδοση του γενικού νοήματος του κειμένου. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι – σε σχέση πάντα με τον αρχικό έλεγχο – ένας αριθμός μαθητών έχει ενδυναμώσει την ικανότητά του να ελέγχει και να προγραμματίζει τις γνωστικές διαδικασίες που ευκολύνουν την κατανόηση ενός κειμένου.

Οι απαντήσεις των μαθητών συμφωνούν και με τις παρατηρήσεις που καταγράψαμε παρακολουθώντας τον τρόπο δουλειάς τους. Ιδιαίτερες δυσκολίες συναντούσαν στον εντοπισμό λέξεων ή φράσεων κλειδιών, στη σύντομη αναδιατύπωσή τους, δυσκολεύονταν να αξιοποιήσουν τη δομή και το είδος της παραγράφου και τη δομή του επιχειρήματος, για να εντοπίζουν τις κύριες πληροφορίες του κειμένου.

Στην περίληψη δυσκολεύονταν κυρίως στον τρόπο παρουσίασης του περιεχόμενου του κειμένου, ώστε το περιληπτικό κείμενο να αποδίδει μέσα από την κατάλληλη αναδιάρθρωση των πληροφοριών και τις εύστοχες μεταδιατυπώσεις την αλληλουχία και οργάνωση των νοημάτων του αρχικού κειμένου. Πολλοί από τους μαθητές προτιμούσαν να εργάζονται διαισθητικά παρά να εμπλέκονται σε στρατηγικές που απαιτούσαν συστηματική προσπάθεια και πραγματικό κόπο και χρειαζόταν συνεχή παρότρυνση από τη διδάσκουσα, για να επιλέγουν κατάλληλες στρατηγικές και να τις εφαρμόζουν.

Παρόλα αυτά υπήρξαν ομάδες που έκαναν υποδειγματικές περιλήψεις, έκριναν

πολύ εύστοχα τις ελλείψεις των κειμένων των συμμαθητών τους και κατάφερναν να διατυπώνουν κριτικές ερωτήσεις κατανόησης που κάποιες στιγμές μάς εξέπλησσαν, γιατί αντανakλούσαν ιδιαίτερη εμβάθυνση στο κείμενο. Ενδεικτικά αναφέρουμε το παράδειγμα μιας ομάδας που διατύπωσε κατά την επεξεργασία ενός κειμένου, το οποίο παρουσίαζε τις δυνατότητες ενημέρωσης του διαδικτύου σε σχέση με τα άλλα οπτικοακουστικά μέσα, την ερώτηση αν ο συγγραφέας είχε πράγματι ουδέτερο ύφος, όπως φαινόταν, ή αν έδειχνε την προτίμησή του σε κάποιο από τα δύο. Η ερωτηθείσα ομάδα επέμενε στην ουδετερότητα του συγγραφέα. Η ομάδα, όμως, που έθεσε το ερώτημα πρόσεξε ότι οι γλωσσικές επιλογές (παρήχηση, κλιμάκωση σημασίας) «μαρτυρούσαν» τη στάση του συγγραφέα. Και πραγματικά, η παρατήρησή τους ήταν ιδιαίτερα εύστοχη, εφόσον ο συγγραφέας έγραφε: «Πολλοί το κατηγόρησαν πολύ. Όμως αυτοί που το εκθείασαν είναι ακόμα περισσότεροι» (ενν. το διαδίκτυο) (Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο, τεύχος Γ', 2002:79).

B. Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στην παραγωγή κατά τον τελικό έλεγχο

Όσον αφορά στις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών της συγκεκριμένης πειραματικής ομάδας στη συγγραφή δικών τους κειμένων δεν παρατηρήθηκε να αλλάζουν την αρχική γνωστική τους συμπεριφορά. Βέβαια, παρατηρήθηκε ότι αρκετοί μαθητές έγιναν ικανότεροι να αναγνωρίζουν τις συγγραφικές τους αδυναμίες, συνέχιζαν όμως να χρησιμοποιούν αναποτελεσματικούς τρόπους στην αντιμετώπιση των γνωστικών τους δυσκολιών. Πολύ λίγοι, για παράδειγμα, έκαναν κάποια προεργασία πριν γράψουν, η οποία όμως περιοριζόταν στην πρόχειρη καταγραφή ιδεών, και κάποιοι άλλοι επιχειρούσαν να μαζέψουν ιδέες, να τις συστηματοποιήσουν σε παραγράφους πριν γράψουν, όμως δεν προλάβαιναν ποτέ να ολοκληρώσουν το κείμενό τους. Χαρακτηριστική ήταν η περίπτωση μιας μαθήτριάς που παραπονιόταν ότι της ήταν δυσκολότερο μετά από όσα αποκόμισε από την επεξεργασία κειμένων να γράψει δικά της κείμενα στην τάξη, γιατί έπρεπε να κάνει «τόσα πράγματα» που χρειαζόταν πολύ χρόνο, για να τα καταφέρει. Για τους μαθητές αυτούς η συνειδητοποίηση των δυσκολιών τους δεν τους οδηγούσε αυτόματα σε στρατηγικές διευθέτησής τους και διορθωτικές παρεμβάσεις, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν αρνητική στάση απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου και να αισθάνονται εγκλωβισμένοι στις δυσκολίες τους.

Οι περισσότεροι συνέχιζαν να κρίνουν την ευκολία ή τη δυσκολία του νέου θέματος που τους δινόταν για να παραγάγουν γραπτό λόγο από το αν ήταν λιγότερο ή περισσότερο σχετικό με κείμενα που είχαν διαβάσει πριν ή με τις συζητήσεις που είχαν προηγηθεί, γεγονός που δείχνει ότι συνέχιζαν να στηρίζονται σε εξωτερικές πηγές παρά στην αυτενέργειά τους και τη χρήση στρατηγικών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου.

Πίνακας 13

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

B1 Δυσκολεύτηκες να γράψεις το άρθρο; Ποια συγκεκριμένα εμπόδια συνάντησες;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν απάντησαν	1	3
Απάντησαν ότι δεν είχαν και δεν είχαν	1	–
Απάντησαν ότι δεν είχαν αλλά είχαν	5	8
Δήλωσαν δυσκολίες αλλά δεν προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	4	8
Δήλωσαν δυσκολίες και προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	9	1
Σύνολο	20	20

Στον πίνακα 13 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση B1. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές έχουν συνείδηση των δυσκολιών τους στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι δύο στήλες του πίνακα – του αρχικού και του τελικού ελέγχου – μας επιτρέπουν

να συμπεράνουμε αν έχει ενισχυθεί αυτή η δεξιότητα των μαθητών.

Παρατηρώντας, λοιπόν, τον πίνακα διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με τον αρχικό έλεγχο στον τελικό περιορίστηκε ο αριθμός των μαθητών που δεν απάντησαν στην ερώτηση – 1 μαθητής αντί 3– όπως και ο αριθμός των μαθητών που υποτιμούσαν τις αδυναμίες τους – 5 αντί 8 μαθητές. Επίσης, οι 8 μαθητές του προ-ελέγχου που δεν μπορούσαν να προσδιορίσουν ακριβώς τις δυσκολίες τους περιορίζονται στους 4, αυξήθηκαν όμως κατά πολύ – 9 έναντι 1 – οι μαθητές που προσδιόριζαν με σαφήνεια τις δυσκολίες τους. Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι οι μαθητές ενίσχυσαν την ικανότητά τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους κατά τη συγγραφή ενός κειμένου.

Πίνακας 14

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

B2 Γράψε όποιο σχόλιο ή παρατήρηση θέλεις που νομίζεις ότι θα βοηθούσε την καθηγήτριά σου να σου δείξει πώς να παράγεις κείμενα με τρόπο που να ανταποκρίνονται στις δικές σου ανάγκες.		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν απάντησαν	12	16
Διαπίστωναν την ανάγκη βοήθειας, αλλά δήλωναν ότι δεν μπορούσαν να κάνουν υποδείξεις	–	1
Έκαναν γενικόλογες υποδείξεις	5	3
Έκαναν συγκεκριμένες και σαφείς υποδείξεις	3	–
Σύνολο	20	20

Στον πίνακα 14 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις

κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση Β2. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές έχουν την ικανότητα να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους εμπλεκόμενοι σε έργα παραγωγής γραπτού λόγου. Οι δύο στήλες του πίνακα – του αρχικού και του τελικού ελέγχου – μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε αν έχει ενισχυθεί αυτή η δεξιότητα των μαθητών.

Παρατηρώντας, λοιπόν, τον πίνακα διαπιστώνουμε ότι ο μεγάλος αριθμός των μαθητών που δεν απάντησαν στην ερώτηση κατά τον αρχικό έλεγχο (16 μαθητές) παραμένει μεγάλος και κατά τον τελικό έλεγχο (12 μαθητές). Οι 3 μαθητές του προ-ελέγχου που έκαναν γενικόλογες υποδείξεις έγιναν 5 και μόλις 3 μαθητές μπορούσαν να κάνουν συγκεκριμένες και σαφείς υποδείξεις. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι, αν και οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των συγγραφικών δυσκολιών μετά τη διδακτική παρέμβαση, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις τους στο προηγούμενο ερώτημα (πίνακας 13), στη συντριπτική τους πλειοψηφία (17 μαθητές) δεν μπορούν να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους και την αναποτελεσματικότητα της, δε γνωρίζουν πού ακριβώς εντοπίζονται οι αδυναμίες και τα γνωστικά τους σφάλματα.

Πίνακας 15

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

B3 Έκανες κάποια ενέργεια πριν αρχίσεις τη συγγραφή του άρθρου ή κατά τη διάρκειά της που θεώρησες ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει να το γράψεις καλύτερα και ευκολότερα;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν έκαναν ενέργειες ή δεν απάντησαν	11	14
Έκαναν επιφανειακές ενέργειες	5	6
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν τη συγγραφή	3	–
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν και σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής	1	–
Σύνολο	20	20

Στον πίνακα 15 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση B3. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές έχουν την ικανότητα να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά τη συγγραφική τους δραστηριότητα. Στη δεύτερη στήλη του πίνακα

παρουσιάζεται ο αριθμός των απαντήσεων στον τελικό έλεγχο και στην τρίτη ο αντίστοιχος αριθμός απαντήσεων στον αρχικό έλεγχο, προκειμένου να συγκρίνουμε τις απαντήσεις των μαθητών.

Από τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι ελάχιστα μειώθηκε στον τελικό έλεγχο ο αριθμός των μαθητών που κατά τον αρχικό έλεγχο δήλωσαν ότι δεν έκαναν ενέργειες πριν ή κατά τη διάρκεια της συγγραφής (11 έναντι 14). Το ίδιο συμβαίνει και με τους μαθητές που επιδίδονταν σε επιφανειακές στρατηγικές (5 στον τελικό έλεγχο και 6 στον αρχικό). Μόνο 4 μαθητές φαίνονταν πιο υποψιασμένοι ως προς τη σημασία της εφαρμογής συγκεκριμένων ενεργειών κατά τη συγγραφική τους δραστηριότητα, αλλά κι απ' αυτούς μόνο 1 υπέδειξε στρατηγικές που αφορούσαν και στο προσυγγραφικό στάδιο και στη διάρκεια της συγγραφής. Επομένως, η αδυναμία των μαθητών να συστηματοποιούν τη συγγραφική τους πρακτική και να καθοδηγούν το γνωστικό έργο διατηρήθηκε και μετά από τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 16

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

B4 Σε ποιες από τις παρακάτω κατηγορίες κατατάσσεις στο κείμενο που έγραψες;				
	Αυτοαξιολόγηση μαθητών		Αξιολόγηση βαθμολογητών	
Επίπεδο αξιολόγησης	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Χαμηλό	4	3	9	11
Μέτριο	11	7	3	5
Καλό	1	9	5	1
Πολύ καλό	3	1	3	3
Άριστο	1	–	–	–
Σύνολο	20	20	20	20

Στον πίνακα 16 παρουσιάζεται η αυτοαξιολόγηση των μαθητών στο γραπτό λόγο κατά τον τελικό έλεγχο σε αντιπαράθεση με την αυτοαξιολόγηση που έκαναν στον αρχικό έλεγχο. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται πόσοι μαθητές κατέτασαν το γραπτό τους κατά τον τελικό και τον αρχικό έλεγχο στο καθένα από τα πέντε

επίπεδα αξιολόγησης που ορίσαμε. Παρατίθεται, επίσης, η αξιολόγηση των βαθμολογητών των κειμένων τους και στις δύο φάσεις ελέγχου, ώστε να προκύψει μια πληρέστερη εικόνα για την ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν την επίδοσή τους μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, οι μαθητές συνεχίζουν είτε να υπερτιμούν τις επιδόσεις τους είτε να τις υποτιμούν: μόνο 4 χαρακτήρισαν το γραπτό τους «χαμηλού» επιπέδου, ενώ κατά τη γνώμη των βαθμολογητών 9 μαθητές κατατάσσονται σ' αυτό το επίπεδο. Επίσης, 11 μαθητές αυτοκατατάσσονται στο «μέτριο» επίπεδο, ενώ οι βαθμολογητές κρίνουν «μέτρια» μόνο 3 κείμενα: άρα, κάποιοι από τους 11 μαθητές είναι πιο επιεικείς με τον εαυτό τους, γιατί κατά τους βαθμολογητές ανήκουν στο προηγούμενο επίπεδο, είτε είναι αυστηροί, γιατί ανήκουν στο επόμενο, εφόσον ο αριθμός των γραπτών που κατά τους βαθμολογητές κατατάσσονται σ' αυτό το επίπεδο είναι μεγαλύτερος (5 γραπτά) από αυτόν που πιστεύουν οι μαθητές (1). Μόνο στην περίπτωση 3 μαθητών υπάρχει σύγκλιση απόψεων ως προς την αξιολόγηση του κειμένου τους.

Δε θα υποστηρίζαμε, επομένως, ότι οι μαθητές είναι αντικειμενικοί κριτές της επίδοσής τους, όμως δεν παραβλέπουμε ότι είναι πιο επιφυλακτικοί ως προς τις επιδόσεις τους σε σχέση με τον αρχικό έλεγχο στον οποίο οι αποκλίσεις μαθητών και αξιολογητών ήταν πολύ μεγαλύτερη, καθώς οι μαθητές φαίνεται ότι είχαν πολύ καλύτερη άποψη για τις επιδόσεις τους απ' ό,τι πραγματικά ήταν: ενώ σύμφωνα με τους βαθμολογητές 11, 5 και 1 μαθητές κατατάσσονταν στο «χαμηλό», στο «μέτριο» και στο «καλό» επίπεδο αντίστοιχα στον αρχικό έλεγχο, 3 μαθητές αυτοκατατάσσονταν στο «χαμηλό», 7 στο «μέτριο» και 9 στο «καλό», ενώ αυστηροί με την αυτοαξιολόγησή τους ήταν μόνο 2 μαθητές (μόνο 1 αξιολογούσε το κείμενό του «πολύ καλό», ενώ οι βαθμολογητές στο ίδιο επίπεδο κατέταξαν τα κείμενα 3 μαθητών).

6.3.1.3. Η στάση των μαθητών στο πρόγραμμα διδασκαλίας

Ο τρόπος επεξεργασίας του κειμένου που διδάχτηκαν οι μαθητές ήταν γι' αυτούς κάτι εντελώς καινούριο. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσαν στη συνέντευξη, «Μέχρι τώρα απλά διαβάζαμε ένα κείμενο ή απαντούσαμε σε κάποιες ερωτήσεις κατανόησης. Δεν κάναμε ανάλυση, ώστε να το καταλάβουμε όλοι, απλά προχωρούσαμε». Η ανάλυση του κειμένου τους φαινόταν χρονοβόρα διαδικασία και ιδιαίτερα απαιτητική. Αν ληφθεί, μάλιστα, υπόψη ότι οι μαθητές είχαν πολλές ελλείψεις σε συνδυασμό με την πίεση του χρόνου, τότε γίνεται αντιληπτό ότι ήταν αρκετά δύσκολο γι' αυτούς να αφομοιώσουν νέες πληροφορίες και τεχνικές μάθησης.

Οι ίδιοι οι μαθητές, απ' ό,τι φάνηκε στη συνέντευξη, μπορούσαν να ερμηνεύσουν τις δυσκολίες αυτές: «Δεν είχαμε μάθει να σκεφτόμαστε για ένα κείμενο, πέρα από ένα απλό διάβασμα», «Πολλές φορές δε σταματούσαμε παραπάνω από μια ώρα σε μια ενότητα και τώρα έπρεπε να μένουμε πολλές ώρες σ' ένα κείμενο», «Χρειάζεται σημασία στη λεπτομέρεια, μεγάλη προσοχή και πολύς χρόνος», «Κουράζει, αν μάλιστα δεν το έχεις συνηθίσει», «Ήταν δύσκολο, όχι βαρετό». Η αδυναμία, επίσης, που αντιμετώπιζαν στην ομαλή συνεργασία προσέθετε επιπλέον δυσκολίες, γιατί διασπούσε τη συνέχεια της δουλειάς τους σε ένα έργο που ούτως ή άλλως προϋποθέτει αδιάσπαστη συγκέντρωση και προσοχή.

Παρόλες αυτές τις δυσκολίες, που σίγουρα δεν ξεπεράστηκαν από τη μια στιγμή στην άλλη, οι περισσότεροι μαθητές κατάφεραν να αντιμετωπίζουν την κατανόηση με συστηματικό τρόπο και επιμονή και σχεδόν όλοι δήλωσαν ότι αποκόμισαν ιδιαίτερα οφέλη στο γραπτό λόγο. «Τώρα ξέρουμε πώς να δουλέψουμε ένα κείμενο», «Αν ασχοληθείς γίνεται πιο εύκολο και βλέπεις αποτελέσματα», είπαν χαρακτηριστικά.

Οι αυτοαξιολογήσεις τους, τέλος, ήταν συγκρατημένες και ώριμες. Θεωρούσαν, δηλαδή, ότι χρειαζόνταν ακόμα αρκετό χρόνο, για να εξοικειωθούν με τον τρόπο επεξεργασίας και συγγραφής ενός κειμένου και να γίνουν καλοί αναγνώ-

στες και συγγραφείς («θέλουμε ακόμα πολύ χρόνο», όπως δήλωσαν), εκτίμηση που ανταποκρινόταν απόλυτα στην πραγματικότητα.

Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου λίγοι μαθητές εξέφρασαν την άποψη ότι όλη αυτή διαδικασία τους βοήθησε να παράγουν αποτελεσματικότερα τα δικά τους κείμενα: «Τώρα ξέρω ότι και το δικό μου κείμενο πρέπει να έχει συνοχή, να είναι όλα με τη σειρά τους, να μην είναι τυχαία και ανοργάνωτα». Με την άποψη αυτή διαφώνησαν αρκετοί, οι οποίοι αντέτειναν ότι, παρόλο που καταλάβαιναν τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρεί ένα κείμενο, για να είναι αποτελεσματικό, οι ίδιοι δυσκολεύονταν πολύ να τις εφαρμόσουν στα δικά τους κείμενα. Ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτη είναι η παρατήρηση μιας μαθήτριας: «Εγώ δυσκολεύομαι περισσότερο τώρα να γράψω ένα κείμενο απ' ό,τι πριν, γιατί τώρα μπορώ να καταλάβω ότι το γραπτό μου έχει πολλές αδυναμίες, αλλά δε μου είναι εύκολο να τις ξεπεράσω». Έτσι δικαιολογείται πιθανά το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές έδειχναν ανησυχία, όταν έπρεπε να γράψουν ένα κείμενο, και κατά τη συγγραφή έδειχναν να βρίσκονται άλλοι σε υποδιέγερση και άλλοι σε υπερδιέγερση, ενώ συχνά ζητούσαν να γράψουμε κείμενα αφηγηματικά (προφανώς επειδή είναι ευκολότερα). Η διαπίστωση αυτή αντανakλά περιεκτικά και εύστοχα τα αποτελέσματα του μεταγνωστικού ελέγχου που προαναφέρθηκαν.

Σε γενικές γραμμές αποκομίσαμε την εντύπωση ότι, ενώ οι μαθητές αποτιμούσαν θετικά τα αποτελέσματα της γνωστικής τους προσπάθειας σε έργα κατανόησης και τοποθετούνταν με σκεπτικισμό και νοητική σεμνότητα απέναντι στις αδυναμίες τους ως αναγνώστες, ως συγγραφείς άλλοι αμφέβαλλαν για τις γνώσεις τους και τις ικανότητές τους, άλλοι αποστρέφονταν τις δραστηριότητες συγγραφής και άλλοι συνέχιζαν να αντιμετωπίζουν τη συγγραφή παρορμητικά και επιπόλαια, συμπεριφορές που δεν αντανakλούν ιδιαίτερα θετικό συναίσθημα των μαθητών για το γραπτό λόγο.

6.3.2. Δεύτερη πειραματική ομάδα (Π2)

6.3.2.1. Η συνεργασία των μαθητών

Στο τμήμα αυτό προβλήματα συνεργασίας και σύνθεσης των ομάδων δεν απασχόλησαν σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Από την αρχή μας εντυπωσίασε η συνοχή των μαθητών του τμήματος: δέχονταν χωρίς παράπονα τους συνεργάτες που όριζε διδάσκουσα, χωρίς να εκφράζουν, άμεσα ή έμμεσα, καμιά διαμαρτυρία για τις εκάστοτε επιλογές.

Η πορεία της συνεργασίας ήταν μέσα στα όρια του αναμενόμενου και προβλέψιμου. Η έλλειψη εμπειρίας σε ομαδικές εργασίες τους δυσκόλεψε αρχικά, όπως ήταν λογικό. Διαφωνούσαν για το τι έπρεπε να γίνει, ζητούσαν συνεχώς τη διαιτησία διδάσκουσας, με αποτέλεσμα να δημιουργείται αναστάτωση και σχετική φασαρία. Πολύ γρήγορα τέτοιες συμπεριφορές περιορίστηκαν, σχεδόν εξέλειψαν, καθώς συνειδητοποιούσαν τους στόχους που έπρεπε να υλοποιήσουν. Χαρακτηριστική ήταν η επικριτική στάση των μαθητών απέναντι σε δύο άλλους, που συχνά διέκοπταν την ομαλή λειτουργία της ομάδας. Συχνά, εξάλλου, μετά το τέλος της εργασίας τους έκριναν το επίπεδο της συνεργασίας τους, τις παραλείψεις, τις αδυναμίες τους ή συμπεριφορές που δεν τους επέτρεψαν να αποδώσουν το καλύτερο αποτέλεσμα. Η συμπεριφορά των μαθητών λειτουργούσε, με άλλα λόγια, «αυτοθεραπευτικά» για τα τυχόν προβλήματα δυσλειτουργίας. Οι ίδιοι έβαζαν τους κανόνες λειτουργίας των ομάδων, με αποτέλεσμα τόσο οι μεταξύ τους σχέσεις, όσο και η σχέση τους με τη διδάσκουσα να είναι ιδιαίτερα αρμονικές. Ακόμα κι όταν ζητούσαν τη βοήθειά της, το έκαναν από ανασφάλεια για την πορεία της εργασίας τους και την υλοποίηση των ρόλων που τους είχαν απονεμηθεί παρά για την επίλυση προβλημάτων συνεργασίας.

Τον ενθουσιασμό τους για την ομαδική διδασκαλία εξέφρασαν και στη συνέντευξη. «Με βοήθησε πολύ η συνεργασία να κάνω πράγματα που μόνος μου σίγουρα δε θα μπορούσα, κυρίως να βρίσκω τόσο πολλές ιδέες», «Εγώ νομίζω ότι με βοήθησε πολύ που ψάχναμε όλοι μαζί να βρούμε τα λάθη μας και να βελτιώ-

σουμε το γραπτό μας», «Αν το έκανα μόνη μου, δε θα πήγαινε εκεί το μυαλό μου». Αλλά και η συμπεριφορά τους έδειχνε καθαρά τη θετική τους στάση απέναντι στη συνεργασία. Για παράδειγμα, όταν η διδάσκουσα έμπαινε στην τάξη, οι μαθητές είχαν ήδη διατάξει τα θρανία στις κατάλληλες θέσεις, παρόλο που αυτό τους στερούσε κάποιο χρόνο από το διάλειμμά τους ή ζητούσαν να δουλεύουν ομαδικά κι όταν δεν είχαν να ασχοληθούν με συγγραφικές δραστηριότητες αλλά με δραστηριότητες κατανόησης.

6.3.2.2. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών

Έντονη ήταν η αίσθηση στη διάρκεια του σχολικού έτους ότι οι μαθητές αυτής της πειραματικής ομάδας βελτιώνονταν συνεχώς. Η παρατήρηση των ομάδων κατά την εργασία τους, οι συζητήσεις τους με τη διδάσκουσα και οι επιδόσεις τους έδειχναν, όχι γρήγορη, αλλά σταθερή βελτίωση και ανάπτυξη της ευελιξίας της σκέψης τους. Οι μαθητές κατάφεραν να επικεντρώνουν πραγματικά στις διαδικασίες της σκέψης, κύριο μέλημά τους ήταν η επιλογή και εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τι είπαν κάποιοι μαθητές σε συζήτηση που ακολούθησε τη συγγραφή ενός άρθρου, το οποίο αφορούσε στην προτίμησή τους να ενημερώνονται από την τηλεόραση ή από εφημερίδα, σχετικά με τον τρόπο που ενήργησαν για να βρουν ιδέες και να τις οργανώσουν. «Πρώτα σκεφτήκαμε ως προς τι θα συγκρίνουμε τα δύο μέσα ενημέρωσης και σκεφτήκαμε να τα συγκρίνουμε ως προς τον τρόπο που μας δίνουν τις πληροφορίες, δηλαδή το γραπτό λόγο, τον προφορικό και την εικόνα. Έτσι μαζέψαμε πολλές ιδέες, γιατί βρίσκαμε πολλές διαφορές μεταξύ τους. Όταν τις οργανώσαμε, σκεφτήκαμε να κάνουμε πολλές παραγράφους, δηλαδή μια για κάθε διαφορά που είχαμε βρει. Αλλά δε μας φάνηκε καλό αυτό όταν γράφαμε το άρθρο, γιατί κάναμε συνέχεια επαναλήψεις. Έτσι, αποφασίσαμε να κάνουμε μόνο δύο παραγράφους, μια για την έντυπη ενημέρωση και μια για την τηλεόραση και να αναφέρουμε τα θετικά και τα αρνητικά των δύο μέσων με την ίδια σειρά. Αλλά πάλι δυσκολευτήκαμε, γιατί τα θετικά και τα αρ-

νητικά ήταν ανακατεμένα. Έτσι, κάναμε τέσσερις παραγράφους: στις δύο γράψαμε για την τηλεόραση, πρώτα τα θετικά και μετά τα αρνητικά, και στις άλλες δύο κάναμε το ίδιο και για την εφημερίδα». Αυτή η συμπεριφορά των μαθητών έδειχνε ότι είχαν αρχίσει να αναπτύσσουν στρατηγικές, για να παράγουν ιδέες και να αντιμετωπίζουν τα γνωστικά τους αδιέξοδα.

Η βελτίωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών επιβεβαιώνεται και από τον έλεγχο που έγινε μέσω των ερωτηματολογίων στο τέλος της διδασκαλίας μας.

Α. Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στην παραγωγή κατά τον τελικό έλεγχο

Πίνακας 17

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

B1 Δυσκολεύτηκες να γράψεις το άρθρο; Ποια συγκεκριμένα εμπόδια συνάντησες;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν απάντησαν	–	–
Απάντησαν ότι δεν είχαν και δεν είχαν	–	–
Απάντησαν ότι δεν είχαν αλλά είχαν	6	11
Δήλωσαν δυσκολίες αλλά δεν προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	5	9
Δήλωσαν δυσκολίες και προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	11	2
Σύνολο	22	22

Στον πίνακα 17 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις

κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση B1. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές έχουν συνείδηση των δυσκολιών τους στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι δύο στήλες του πίνακα – του αρχικού και του τελικού ελέγχου – μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε αν έχει ενισχυθεί αυτή η δεξιότητα των μαθητών.

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι μετά τη συστηματική διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου οι μαθητές φαίνονται ικανότεροι να προσδιορίζουν τις δυσκολίες τους στο γραπτό λόγο. Οι 11 μαθητές του αρχικού ελέγχου που θεωρούσαν ότι δεν αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο συγγραφικό έργο, αν και είχαν, μειώθηκαν στους 6 κατά τον τελικό έλεγχο, ενώ οι 9 που δεν μπορούσαν να προσδιορίσουν συγκεκριμένες δυσκολίες περιορίστηκαν σε 5. Η πιο αξιοπρόσεκτη, όμως, πληροφορία του πίνακα είναι ότι οι μισοί μαθητές (11) μπορούσαν να προσδιορίσουν ακριβώς ποιες δυσκολίες συναντούσαν κατά τη συγγραφή έναντι των 2 που έδειχναν την ικανότητα αυτή ήδη από τον αρχικό έλεγχο.

Πίνακας 18

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

B2 Γράψε όποιο σχόλιο ή παρατήρηση θέλεις που νομίζεις ότι θα βοηθούσε την καθηγήτριά σου να σου δείξει πώς να παράγεις κείμενα με τρόπο που να ανταποκρίνονται στις δικές σου ανάγκες.		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν απάντησαν	1	11
Διαπίστωναν την ανάγκη βοήθειας, αλλά δεν έκαναν συγκεκριμένες υποδείξεις	2	2
Έκαναν γενικόλογες υποδείξεις	5	8
Έκαναν συγκεκριμένες και σαφείς υποδείξεις	14	1
Σύνολο	22	22

Στον πίνακα 18 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση B2. Η ερώτηση ελέγχει αν μετά τη διδακτική παρέμβαση ενισχύθηκε η ικανότητα των μαθητών να αυτοαξιολο-

γούν τη σκέψη τους στην παραγωγή γραπτού λόγου σε σχέση με την αρχική τους συμπεριφορά. Οι δύο στήλες του πίνακα – του αρχικού και του τελικού ελέγχου – μας επιτρέπουν να κάνουμε αυτή τη σύγκριση.

Όπως διαπιστώνουμε, λοιπόν, από τον πίνακα, κατά τον αρχικό έλεγχο οι μισοί μαθητές (11) ούτε καν απάντησαν στην ερώτηση (όταν, μάλιστα, ρωτήθηκαν από τη διδάσκουσα αργότερα γιατί δεν απάντησαν, είπαν ότι δεν ήξεραν τι να γράψουν ή ότι αυτό ήταν θέμα της διδάσκουσας). Από τους υπόλοιπους μαθητές οι 2, αν και διαπίστωναν την ανάγκη βοήθειας, δεν υπέδειξαν στη διδάσκουσα σημεία παρέμβασης για τη βελτίωσή τους, οι 8 έκαναν γενικόλογες υποδείξεις και μόνο 1 μαθητής συγκεκριμένες και σαφείς. Αυτή η συμπεριφορά των μαθητών είναι ενδεικτική της αδυναμίας τους να αυτοαξιολογούν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν κατά τη συλλογιστική τους πορεία. Αντίθετα, κατά τον τελικό έλεγχο μόνο 1 μαθητής δεν απάντησε, 2 παρέμεναν αδύναμοι να προσδιορίζουν τα γνωστικά τους σφάλματα, ώστε να ζητήσουν συγκεκριμένη βοήθεια, και 5 έκαναν γενικόλογες υποδείξεις που έδειχναν ότι δεν ήταν επαρκώς ενήμεροι γι' αυτά. Οι παραπάνω από τους μισούς – 14 μαθητές - φάνηκαν έπειτα ικανότεροι να εντοπίζουν τα προβλήματα της σκέψης τους και ζητούσαν συγκεκριμένη βοήθεια. Αρχικές απαντήσεις του τύπου «Να λέμε πρώτα τι θα γράφουμε» αντικαταστάθηκαν από απαντήσεις, όπως: «Θα ήθελα να ασκηθώ περισσότερο πώς να αναπτύσσω τις ιδέες που έχω βρει σε παραγράφους», «Θέλω να με βοηθήσει να πετυχαίνω τη συνοχή μεταξύ των παραγράφων, για να καταλαβαίνει ο αναγνώστης τη σκέψη μου», «Να κάνουμε περισσότερες ασκήσεις πώς να βρίσκουμε ιδέες σ' ένα θέμα». Τέτοιες απαντήσεις δείχνουν ότι τα παιδιά απέδιδαν τις δυσκολίες στη δική τους σκέψη και όχι σε έξωθεν παράγοντες.

Πίνακας 19

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση . Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

B3 Έκανες κάποια ενέργεια πριν αρχίσεις τη συγγραφή του άρθρου ή κατά τη διάρκειά της που θεώρησες ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει να το γράψεις καλύτερα και ευκολότερα;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν έκαναν ενέργειες ή δεν απάντησαν	6	20
Έκαναν επιφανειακές ενέργειες	–	2
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν τη συγγραφή	5	–
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν και σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής	11	–
Σύνολο	22	22

Στον πίνακα 19 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση B3. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση έγιναν ικανότεροι να προγραμματίζουν και

να καθοδηγούν τη σκέψη τους στην παραγωγή γραπτού λόγου σε σχέση με το αρχικό τους επίπεδο και γιατί παραθέτουμε τα αποτελέσματα και του αρχικού και του τελικού ελέγχου.

Από τον πίνακα προκύπτει ότι σχεδόν το σύνολο των μαθητών – 20 από τους 22 - πριν τη διδασκαλία του γραπτού λόγου δεν έκαναν καμιά ενέργεια κατά τη σύνθεση κειμένων· μόνο 2 μαθητές κατέφευγαν σε κάποιες ενέργειες, αλλά και εκείνοι σε ενέργειες επιφανειακές. Στο τέλος, όμως, της διδακτικής παρέμβασης - με εξαίρεση 6 μαθητές που δεν απάντησαν καθόλου - οι υπόλοιποι (16 μαθητές) κατέφευγαν σε συγκεκριμένες στρατηγικές καθοδήγησης και παρακολούθησης της σκέψης τους. Οι 11 μάλιστα από αυτούς κατέθεταν συγκεκριμένες και επαρκείς τεχνικές σε όλα τα συγγραφικά στάδια και μόνο 5 επικεντρώνονταν κυρίως στο προσυγγραφικό.

Πίνακας 20

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

B4 Σε ποιες από τις παρακάτω κατηγορίες κατατάσσεις στο κείμενο που έγραψες;				
	Αυτοαξιολόγηση μαθητών		Αξιολόγηση βαθμολογητών	
Επίπεδο αξιολόγησης	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Χαμηλό	7	5	8	16
Μέτριο	8	13	6	6
Καλό	5	3	2	–
Πολύ καλό	2	–	6	–
Άριστο	–	1	–	–
Σύνολο	22	22	22	22

Στον πίνακα 20 παρουσιάζεται η αυτοαξιολόγηση των μαθητών στο γραπτό λόγο κατά τον τελικό έλεγχο σε αντιπαράθεση με την αυτοαξιολόγηση που έκαναν στον αρχικό έλεγχο. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται πόσοι μαθητές κατέτασσαν το γραπτό τους κατά τον τελικό και τον αρχικό έλεγχο στο καθένα από τα πέντε επίπεδα αξιολόγησης που ορίσαμε. Παρατίθεται, επίσης, η αξιολόγηση των βαθμολογητών των κειμένων τους και στις δύο φάσεις ελέγχου, ώστε να προκύψει μια πληρέστερη εικόνα για την ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν την επίδοσή

τους μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, οι μαθητές στον αρχικό έλεγχο υπερτιμούσαν τις επιδόσεις τους ως συγγραφείς: ενώ κατά τους βαθμολογητές η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών – 16 από τους 22 – κατατάσσονταν στο «χαμηλό» επίπεδο και οι υπόλοιποι 6 μόλις στο «μέτριο», μόνο 5 από τους μαθητές αυτοκατατάσσονταν στο «χαμηλό». Οι 13 θεωρούσαν το κείμενο που παρήγαγαν «μέτριο», οι 3 «καλό» και ο 1 «άριστο». Οι 4 αυτοί τελευταίοι μαθητές απέκλιναν πολύ με βάση τα δεδομένα του πίνακα από την αξιολόγηση των βαθμολογητών. Στον τελικό έλεγχο οι αποκλίσεις περιορίστηκαν αισθητά: οι βαθμολογητές κατέταξαν 8 κείμενα στο «χαμηλό», 6 στο «μέτριο», 2 στο «καλό» και 6 στο «πολύ καλό», ενώ οι ίδιοι οι μαθητές κατατάσσουν 7, 8, 5 και 2 στα αντίστοιχα επίπεδα επίδοσης. Συμπεραίνεται, λοιπόν, η ενίσχυση της δεξιότητάς τους να αυτοαξιολογούν τις επιδόσεις τους, με μια συγκρατημένη, όμως, και κάπως αυστηρή στάση ειδικά των καλύτερων συγγραφέων, εφόσον από τους 6 «πολύ καλούς» κατά τους βαθμολογητές μόνο οι 2 αυτοκατατάχθηκαν σ' αυτό το επίπεδο, άρα οι άλλοι 4 θεωρούσαν ότι το κείμενό τους ήταν χαμηλότερων επιδόσεων από ό,τι έκριναν οι βαθμολογητές. Η συγκρατημένη αυτοκριτική των μαθητών σε σχέση με τη αύξηση των επιδόσεών τους, που παρουσιάζεται στα ποσοτικά δεδομένα, οφείλεται ίσως στη συνειδητοποίηση εκ μέρους τους της πολυπλοκότητας και των απαιτήσεων του συγγραφικού έργου, αλλά και των δικών τους αδυναμιών.

Β. Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στην κατανόηση κατά τον τελικό έλεγχο

Όσον αφορά στις επιδόσεις των μαθητών σε έργα κατανόησης διαπιστώναμε ότι γίνονταν κατά την πορεία των μαθημάτων όλο και πιο υποψιασμένοι αναγνώστες. Κατά τις απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης στηρίζονταν συχνά στη δομή του κειμένου ή τη δομή του επιχειρήματος του συγγραφέα. Όμως παρατηρούσαμε ότι δυσκολεύονταν να διαχειριστούν τη σκέψη τους, όταν συναντούσαν γνωστικά αδιέξοδα. Λίγοι μαθητές ανταποκρίνονταν θετικά στην παρότρυνση της διδάσκουσας να δουν το κείμενο που διάβαζαν, όπως ακριβώς αντιμετώπιζαν και τα κείμενα των συμμαθητών τους στη φάση της αξιολόγησης και βελτίωσης ως αναγνώστες. Εκείνο που πιθανά διαφοροποιούσε την αντίδρασή τους απέναντι στα κείμενα των συμμαθητών τους και τα κείμενα άλλων συγγραφέων είναι ότι στην πρώτη περίπτωση και οι ίδιοι είχαν παραγάγει ένα κείμενο σχετικό με το ίδιο θέμα, είχαν πραγματοποιήσει παρόμοιες διαδικασίες κατά τη συγγραφή, επομένως το θεωρούσαν οικείο και ήταν εύκολο να το αντιμετωπίσουν ως συγγραφείς. Αντίθετα, το κείμενο ενός συγγραφέα ήταν «ξένο» προς αυτούς, ένα ήδη έτοιμο υλικό, για το οποίο δεν είχαν σχετικές εμπειρίες. Εξάλλου, η βαθιά κατανόηση και επεξεργασία ενός κειμένου μοιάζει, αλλά δεν ταυτίζεται με τη διαδικασία βελτίωσης του κειμένου που έχουν παραγάγει οι ίδιοι μαθητές. Τις παρατηρήσεις μας αυτές ενδυναμώνει ο έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών κατά την εμπλοκή τους σε έργα κατανόησης.

Πίνακας 21

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
A1 Ποιες από τις ερωτήσεις σε δυσκόλεψαν (υπόδειξε τον αριθμό) και ποιες συγκεκριμένες δυσκολίες συνάντησες;		
Δεν απάντησαν	1	1
Απάντησαν ότι δεν είχαν και δεν είχαν	–	–
Απάντησαν ότι δεν είχαν αλλά είχαν	1	1
Δήλωσαν δυσκολίες αλλά δεν προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	12	20
Δήλωσαν δυσκολίες και προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	8	–
Σύνολο	22	22

Στον πίνακα 21 δίνεται ο αριθμός των μαθητών των οποίων οι απαντήσεις αντιστοιχούν στις κατηγορίες απαντήσεων που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση A1. Όπως προαναφέρθηκε, η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές ενίσχυσαν την ικανότητά τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην κατανόηση κειμένου σε σχέση με τον αρχικό έλεγχο και γιαυτό παραθέτουμε τα αποτελέσματα και του αρχικού και του τελικού ελέγχου.

Από τον πίνακα προκύπτει ότι 2 μαθητές και στον αρχικό και στον τελικό έ-

λεγχο δείχνουν την ίδια συμπεριφορά (ο ένας δεν απάντησε και ο άλλος υποτιμά τις δυσκολίες του), ενώ οι 20 μαθητές που κατά τον αρχικό έλεγχο αναγνώριζαν τις δυσκολίες τους, αλλά δεν μπορούσαν να τις προσδιορίσουν με ακρίβεια, μειώθηκαν στους 12 στον τελικό. Επίσης, 8 μαθητές παρουσίασαν με σαφήνεια τις δυσκολίες τους, ενώ αρχικά κανείς μαθητής δεν είχε επιδείξει αυτή την ικανότητα. Συμπεραίνουμε, επομένως, ότι λίγο περισσότεροι από το ένα τρίτο των μαθητών της ομάδας αυτής απέκτησαν σαφή επίγνωση των αναγνωστικών τους δυσκολιών.

Πίνακας 22

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

A2 Έκανες κάποια ενέργεια πριν την ανάγνωση του κειμένου ή κατά τη διάρκειά της που θεωρούσες ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει να το κατανοήσεις καλύτερα;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν απάντησαν ή απάντησαν όχι	13	19
Έκαναν επιφανειακές ενέργειες	6	3
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν την ανάγνωση	3	–
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν και σε όλη τη διάρκεια	–	–
Σύνολο	22	22

Στον πίνακα 22 παρουσιάζεται ο αριθμός των μαθητών των οποίων οι απαντήσεις αντιστοιχούν στις κατηγορίες απαντήσεων που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση A2. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση ενίσχυσαν τη δεξιότητα προγραμματισμού και καθοδήγησης της σκέψης τους, γιατί παρατίθενται και τα δεδομένα που προέκυψαν από τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

Ενθαρρυντικό, όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα, είναι ότι οι 19 μαθητές του αρχικού έλεγχου που δεν απάντησαν στην ερώτηση ή απάντησαν ότι δεν έκαναν κάποιες ενέργειες μειώθηκαν στους 13. Από τους 6 μαθητές, όμως, που προέκυψαν από τη διαφορά μεταξύ αρχικού και τελικού έλεγχου, οι 3 επιδίδονται σε επιφανειακές ενέργειες (προστέθηκαν στους 3 που από τον αρχικό έλεγχο διατηρούν αυτή τη συμπεριφορά) και οι άλλοι 3 περιορίζονται να προγραμματίζουν την ανάγνωσή τους. Κανένας μαθητής δεν καθοδηγεί τη γνωστική πορεία σ' όλη τη διάρκεια της αναγνωστικής δραστηριότητας. Συμπερασματικά, λοιπόν, κάποιοι μαθητές φαίνονται κάπως πιο ευαισθητοποιημένοι όσον αφορά στην ανάγκη προγραμματισμού και καθοδήγησης της σκέψης τους, όμως δε θα υποστηρίξαμε ότι απέκτησαν τη δεξιότητα αυτή.

Πίνακας 23

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

A3 Τι έκανες, όταν δεν καταλάβαινες ένα σημείο του κειμένου;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν έκαναν ενέργειες ή δεν απάντησαν	5	4
Έκαναν επιφανειακές ενέργειες	12	18
Έκαναν συγκεκριμένες και σαφείς ενέργειες	5	–
Σύνολο	22	22

Στον πίνακα 23 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση A3. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές έχουν την ικανότητα να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους. Στη δεύτερη στήλη του πίνακα παρουσιάζεται ο αριθμός των απαντήσεων στον τελικό έλεγχο και στην τρίτη ο αντίστοιχος αριθμός απαντήσεων στον αρχικό έλεγχο, για να σχηματιστεί μέσα από τη σύγκριση μια επαρκέστερη εικόνα για την ενίσχυση της δεξιότητας αυτής μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Από τον πίνακα προκύπτει ότι, ενώ στον αρχικό έλεγχο 4 μαθητές δεν έκαναν ενέργειες ή δεν απάντησαν, 18 έκαναν επιφανειακές ενέργειες και κανείς δεν έκανε συγκεκριμένες και σαφείς ενέργειες, για να αντιμετωπίσει τα τυχόν γνωστικά

αδιέξοδά του, στον τελικό έλεγχο 5, 12 και 5 δείχνουν την αντίστοιχη γνωστική συμπεριφορά. Το θετικό αποτέλεσμα, λοιπόν, βρίσκεται μόνο στους 5 τελευταίους μαθητές που ανέπτυξαν τη δεξιότητα να εντοπίζουν και να διορθώνουν αναποτελεσματικούς τρόπους σκέψης κατά το γνωστικό τους έργο και όχι στην πλειοψηφία ή έστω σ' ένα μεγάλο μέρος των μαθητών της ομάδας.

Πίνακας 24

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) να ελέγχουν και να προγραμματίζουν γνωστικές δεξιότητες που οδηγούν στην κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

A4 Ποιες οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου για να γράψει μια καλή περίληψη και να πάρει καλό βαθμό;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν απάντησαν	11	16
Έδωσαν γενικόλογες απαντήσεις	6	4
Έδωσαν αποσπασματικές ή φτωχές οδηγίες	4	2
Έκαναν σαφείς και επαρκείς οδηγίες	1	–
Σύνολο	22	22

Στον πίνακα 24 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση A4. Η ερώτηση ελέγχει, μέσω της

συνειδητοποίησης των γνωστικών διαδικασιών της περίληψης, αν οι μαθητές απέκτησαν μετά τη διδακτική παρέμβαση την ικανότητα να ελέγχουν και να προγραμματίζουν γνωστικές δεξιότητες που οδηγούν στην κατανόηση. Στη δεύτερη στήλη του πίνακα παρουσιάζεται ο αριθμός των απαντήσεων στον τελικό έλεγχο και στην τρίτη ο αντίστοιχος αριθμός απαντήσεων στον αρχικό έλεγχο.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα και αυτή η μεταγνωστική δεξιότητα δεν ενισχύθηκε ιδιαίτερα. Οι 16 μαθητές του αρχικού ελέγχου που δεν απάντησαν στην ερώτηση μειώθηκαν στους 11. Από τους 5 μαθητές που προκύπτουν από τη διαφορά μεταξύ αρχικού και τελικού ελέγχου οι 2 προστέθηκαν στους 4 μαθητές του αρχικού ελέγχου που έδωσαν γενικόλογες απαντήσεις, οι άλλοι 2 στους 2 επίσης μαθητές που στον αρχικό έλεγχο έδωσαν αποσπασματικές ή φτωχές οδηγίες και μόνο 1 έδωσε σαφείς και επαρκείς οδηγίες για περίληψη στον τελικό έλεγχο. Δε διαπιστώνεται, επομένως, ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών της ομάδας αυτής να ελέγχουν και να προγραμματίζουν γνωστικές δεξιότητες που οδηγούν στην κατανόηση.

6.3.2.3. Η στάση των μαθητών στο πρόγραμμα διδασκαλίας

Οι επιδόσεις των μαθητών του συγκεκριμένου τμήματος ήταν αρχικά οι χαμηλότερες σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών των υπόλοιπων ομάδων και όσον αφορά στην ακαδημαϊκή τους επίδοση και όσον αφορά στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου (βλ. ποσοτικά δεδομένα). Οι ίδιοι οι μαθητές σχολίασαν τις επιδόσεις τους κατά την πρώτη μας συνάντηση λέγοντας: «Χειρότερο τμήμα από το δικό μας δε θα συναντήσετε, όπως λένε και οι καθηγητές μας.» Δεν είμαστε σίγουροι αν το σχόλιο αυτό ισοδυναμούσε με διαπίστωση και αποδοχή του ή εξέφραζε σαρκασμό για την κρίση των εκπαιδευτικών. Όπως κι αν ερμηνευτεί πάντως, η άποψη αυτή αντανακλόταν στη στάση της «μαθημένης αβοηθησίας» που εκδήλωναν αρχικά οι μαθητές. Συχνά δήλωναν φραστικά την απογοήτευσή τους: «Δεν μπορώ να γράψω περισσότερο» (εννοούσαν περισσότερο από δέκα σειρές) ή «Δεν ξέρω τι να σκεφτώ».

Τα πράγματα γρήγορα άρχισαν να βελτιώνονται παρά το γεγονός ότι πολλοί από τους μαθητές δυσκολεύονταν όχι μόνο να εφαρμόσουν αυτό που τους ζητούσαμε να κάνουν, αλλά και να κατανοήσουν τι τους ζητούσαμε. Η προσπάθεια δεν έλειψε ποτέ εκ μέρους τους και ο ενθουσιασμός που εξέφραζαν, όταν ολοκληρώνονταν η συγγραφική δραστηριότητα, για τη βελτίωσή τους ήταν έκδηλος. «Δεν το πιστεύω ότι γράψαμε εμείς αυτό το κείμενο», «Τελικά όλα μπορούν να γίνουν». Αυτός ο ενθουσιασμός ήταν εσωτερικό κίνητρο που ανατροφοδοτούσε τις προσπάθειές τους στο επόμενο συγγραφικό έργο.

Αποτέλεσε για μας πραγματική έκπληξη το γεγονός ότι οι ομάδες βελτίωναν τα κείμενά τους αγγύστα. Ας σημειωθεί ότι υπήρξαν περιπτώσεις που τα κείμενα ξαναγράφηκαν και τρεις φορές, ενώ οι περισσότερες ομάδες αποφάσιζαν αυτόβουλα ότι ήταν αναγκαία η ξαναγραφή τους. Ακόμα, όμως, μεγαλύτερη έκπληξη προκαλούσε η συναίνεσή τους στην πρόταση της διδάσκουσας να εκμεταλλευτούμε τα κενά που προέκυπταν από άλλα μαθήματα (η απώλεια ωρών για διάφορους λόγους ήταν συνηθισμένο φαινόμενο). Πολλές φορές ενημέρωναν οι ίδιοι οι μαθητές τη διδάσκουσα ότι είχαν ώρες στη διάθεσή τους, για να τις αξιοποιήσουμε για τη διδασκαλία μας.

Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι οι μαθητές υποτιμούσαν τις δυσκολίες που έχει η συγγραφική δραστηριότητα. Όπως είπαν στη συνέντευξη, «Νομίζω ότι γράφουμε καλύτερα απ' ό,τι πριν, γιατί τώρα παίρνουμε υπόψη πράγματα που δεν τα ξέραμε: πόσο σημαντικό είναι να οργανώνουμε τις ιδέες μας, να τις βάζουμε στη σειρά, να κάνουμε παραγράφους και να τις ενώνουμε νοηματικά, αλλά είναι πολύ δύσκολο: καμιά φορά δεν ξέρεις από πού να αρχίσεις για να σκεφτείς». Επίσης, περίπου έξι μαθητές της ομάδας δήλωσαν ότι οι δυσκολίες τους δεν ξεπεράστηκαν και ότι μόνοι τους (εκτός ομάδας) δεν έγραφαν καλύτερα απ' ό,τι πριν. Επρόκειτο για μαθητές με ιδιαίτερες ελλείψεις που ήταν δύσκολο να αφομοιώσουν τις γνώσεις και τις στρατηγικές που διδάσκονταν. Οι ίδιοι μαθητές ήταν εκείνοι που στο μεταγνωστικό έλεγχο δεν έδειξαν να βελτιώνουν τις δεξιότητές τους και είχαν χαμηλές βαθμολογικές επιδόσεις. Παρά τις δυσκολίες τους, όμως, συμμετείχαν στις εργασίες της ομάδας τους με ενδιαφέρον και αναλάμβαναν με ενθουσιασμό τους

εκάστοτε ρόλους που τους απονέμονταν. Άλλοι πάλι μαθητές έγιναν αυστηροί κριτές με τον εαυτό τους ως συγγραφείς (βλ. μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών της ομάδας), πιθανά επειδή από τη μια διαπίστωναν τις απαιτήσεις συγγραφής ενός επιχειρηματολογικού κειμένου και από την άλλη τις δικές τους αδυναμίες.

Παρόλα αυτά είχε απομείνει μια θετική εντύπωση των μαθητών για το πρόγραμμα διδασκαλίας και η συγγραφική δραστηριότητα για τους περισσότερους ήταν ευχάριστη: «Έπρεπε από την αρχή ως το τέλος να κάνουμε σωστά βήματα, να υπολογίσουμε πολλά πράγματα μαζί για να πείσουμε τον αναγνώστη, να τα ταιριάξουμε όλα σωστά σαν παζλ». «Ακόνιζε το μυαλό να βρίσκουμε ιδέες και να τις αναλύουμε».

Το ενδιαφέρον των μαθητών παρέμεινε αδιάπτωτο ως το τέλος της σχολικής χρονιάς και δεν περιορίστηκε μόνο στη συγγραφή και όταν διάβαζαν κείμενα, έδειχναν ενδιαφέρον και προθυμία να συμμετέχουν στις ερωτήσεις κατανόησης. Πιθανά για τους μαθητές ήταν πρόκληση να δοκιμάζουν τεχνικές που αγνοούσαν και τους βοηθούσαν να κατευθύνουν τη γνωστική τους συμπεριφορά, ώστε να διαχειρίζονται τις δυσκολίες της συγγραφής, που μέχρι εκείνη τη στιγμή θεωρούσαν απροσπέλαστες και μη αντιμετωπίσιμες. Η βελτίωσή τους, που εκτός από τους ίδιους τη διαπίστωναν και οι άλλοι καθηγητές τους, αποτελούσε γι' αυτούς κίνητρο συνεχούς προσπάθειας.

6.3.3. Τρίτη πειραματική ομάδα (Π3)

6.3.3.1. Η συνεργασία των μαθητών

Και σε αυτή την ομάδα η συνεργασία των μαθητών κύλησε πολύ ομαλά. Εξάλλου, οι μαθητές ήταν μυημένοι σε συνθήκες συνεργασίας ως αθλητές ομαδικών κυρίως αθλημάτων, όπως προαναφέρθηκε στο πλαίσιο της έρευνας. Βέβαια, αντιπαραθέσεις που αφορούσαν αν κάθε μέλος της ομάδας ανταποκρινόταν ορθά στο ρόλο του ή προβλήματα που προέκυπταν από την αδυναμία τους να διαχειριστούν τις διαφωνίες τους κατά την επεξεργασία και σύνταξη κειμένων δεν έλειψαν, στα πλαίσια όμως των αναμενόμενων προβλημάτων που απορρέουν από την

ομαδική εκτέλεση τέτοιων δραστηριοτήτων, τις οποίες τα παιδιά μέχρι εκείνη τη στιγμή τις αντιλαμβάνονταν ως ατομική υπόθεση.

Το δυσκολότερο σημείο σε αυτό το τμήμα ήταν να περάσουμε το μήνυμα στους μαθητές ότι σημασία είχε να επικεντρωθούν στη συνεργασία τους, για να πετύχουν όσο το δυνατό καλύτερο αποτέλεσμα ως ομάδα, παρά να επιδιώκουν καλύτερες επιδόσεις από τις επιδόσεις των άλλων ομάδων, κάτι που παρατηρούσε κανείς στην επιθυμία τους να συμμετέχουν οι καλοί μαθητές στην ομάδα τους ή στην ερώτηση που απηύθυναν συχνά στη διδάσκουσα: «ποια ομάδα νομίζετε ότι τα πήγε καλύτερα;» Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι σε κάποιες ομάδες και συγκεκριμένα στη φάση του σχεδιασμού, της παραγωγής των ιδεών και της βελτίωσης των κειμένων, όπου οι ρόλοι δεν ήταν αυστηρά κατανεμημένοι, κάποιοι μαθητές έδειχναν υπερβάλλοντα ζήλο να κατευθύνουν τις διαδικασίες και επισκίαζαν άλλους χαμηλότερων επιδόσεων με αδύναμο αυτοσυναίσθημα ή ιδιοσυγκρασιακά συνεσταλμένους μαθητές, ώστε χρειαζόταν η συνεχής παρέμβαση της διδάσκουσας, για να διατηρείται η ισορροπία.

Στην πορεία, όμως, τα παιδιά έδειξαν ικανότητα να αφομοιώνουν τους κανόνες της συνεργασίας που απέκτησε γρήγορα συστηματικό ρυθμό και οι προαναφερθείσες συμπεριφορές περιορίστηκαν στο ελάχιστο. Οι περισσότεροι μαθητές συμφώνησαν στη συνέντευξη με την άποψη που εξέφρασε ένας συμμαθητής τους: «Η συνεργασία μάς διευκόλυνε να κατανοούμε το κείμενο, βρίσκαμε πιο εύκολα πлагιότιτλους, λέξεις – κλειδιά. Όπως δουλεύαμε όλοι μαζί, κατάλαβα καλύτερα πώς πρέπει να σκέφτομαι, για να το πετύχω αυτό». Η άποψη αυτή δείχνει ότι η συνεργασία ενίσχυσε τις δεξιότητες των μαθητών να επεξεργάζονται λογικά το γραπτό λόγο και τη νοητική τους ανάπτυξη. Ανάλογη άποψη εξέφρασαν και για τη συνεργασία στη συγγραφή κειμένων: «Η συνεργασία μάς βοήθησε να γράφουμε, ήταν πιο εύκολο να μαζεύουμε όλοι μαζί ιδέες και να τις οργανώνουμε. Βρίσκαμε πολλές ιδέες και γρήγορα.» Για κάποιους μαθητές τα οφέλη της συνεργασίας επικεντρώνονταν κυρίως στη φάση της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των κειμένων που παρήγαν: «η συνεργασία πιο πολύ βοήθησε, όταν γράφαμε κείμενα, παρά όταν διαβάζαμε, ειδικά όταν βελτιώναμε τα γραπτά των άλλων ομάδων. Σ’

αυτή τη φάση καταλαβαίναμε πολλά λάθη που κάναμε». Η διαπίστωση των μαθητών ότι η συνεργασία είναι αναγκαία στη φάση της βελτίωσης, μια φάση στην οποία περισσότερο από κάθε άλλη ο αναγνώστης ανατροφοδοτεί το συγγραφέα, αντανακλά ίσως τη συνειδητοποίηση εκ μέρους τους ότι ο γραπτός λόγος είναι πράξη επικοινωνίας, συνδιαλλαγή μεταξύ του πομπού και του δέκτη – αυτή η συνειδητοποίηση ήταν και ο κύριος στόχος της διδασκαλίας μας.

Μια μερίδα μαθητών, όμως, παρέμενε επιφυλακτική ως το τέλος για τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας: «Δεν είχαμε πρόβλημα να συνεργαστούμε με τους συμμαθητές μας, αλλά δε νομίζουμε ότι μας βοήθησε κυρίως η συνεργασία να γίνουμε καλύτεροι· πιο πολύ μας βοήθησαν όλες αυτές οι διαδικασίες που κάναμε, όταν διαβάζαμε και γράφαμε.» Για τους μαθητές αυτούς, οι οποίοι παρεμπιπτόντως είχαν υψηλότερες επιδόσεις από τους άλλους, η βελτίωση στην κατανόηση και την παραγωγή οφείλεται σε αυτή καθαυτή τη διαδικαστική προσέγγισή τους και όχι πρωτίστως στη συνεργασία (παρόμοια άποψη υπενθυμίζουμε ότι εξέφρασαν και μαθητές της πρώτης πειραματικής ομάδας και μάλιστα οι μαθητές υψηλότερων επιδόσεων).

6.3.3.2. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών

Α. Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στην κατανόηση κατά τον τελικό έλεγχο

Πίνακας 25

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

A1 Ποιες από τις ερωτήσεις σε δυσκόλεψαν (υπόδειξε τον αριθμό) και ποιες συγκεκριμένες δυσκολίες συνάντησες;		
	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν απάντησαν	2	–
Απάντησαν ότι δεν είχαν και δεν είχαν	4	–
Απάντησαν ότι δεν είχαν αλλά είχαν	–	2
Δήλωσαν δυσκολίες αλλά δεν προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	7	19
Δήλωσαν δυσκολίες και προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	11	3
Σύνολο	24	24

Στον πίνακα 25 παρουσιάζεται ο αριθμός των μαθητών των οποίων οι απαντή-

σεις αντιστοιχούν στις κατηγορίες απαντήσεων που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση A1. Όπως προαναφέρθηκε, η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές ενίσχυσαν την ικανότητά τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην κατανόηση κειμένου σε σχέση με τον αρχικό έλεγχο και γι αυτό το λόγο παραθέσαμε παράλληλα με τα αποτελέσματα του τελικού ελέγχου και τα αποτελέσματα του αρχικού.

Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του πίνακα, στον τελικό έλεγχο 2 μαθητές δεν απάντησαν, ενώ στον αρχικό έλεγχο όλοι οι μαθητές είχαν απαντήσει. Αυτή, όμως, ήταν η μοναδική «απώλεια», εφόσον μετά τη διδακτική παρέμβαση δεν υπήρχαν μαθητές που προσπερνούσαν τις δυσκολίες τους (πριν υπήρχαν 2) και κυρίως μειώθηκε πολύ ο αριθμός των μαθητών που δεν προσδιόριζαν ακριβώς τις δυσκολίες τους, αν και τις παραδέχονταν, (7 μαθητές έναντι των 19 του αρχικού ελέγχου). Επίσης, αυξήθηκε πολύ και ο αριθμός των μαθητών που κατέγραφαν σαφείς και συγκεκριμένες δυσκολίες - 11 μαθητές έναντι των 3 του αρχικού ελέγχου. Αν στους 11 μαθητές προσθέσουμε και τους 4 που απάντησαν ότι δεν είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση του συγκεκριμένου κειμένου που επεξεργάστηκαν, άποψη που επιβεβαιώθηκε και από τις βαθμολογικές τους επιδόσεις στον τελικό έλεγχο, τότε μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι μαθητές της ομάδας αυτής ενίσχυσαν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητά τους να εντοπίζουν τις δυσχέρειες που προέκυπταν γι' αυτούς κατά την αναγνωστική διαδικασία.

Πίνακας 26

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

Α2 Έκανες κάποια ενέργεια πριν την ανάγνωση του κειμένου ή κατά τη διάρκειά της που θεωρούσες ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει να το κατανοήσεις καλύτερα;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν απάντησαν ή απάντησαν όχι	5	16
Έκαναν επιφανειακές ενέργειες	3	7
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν την ανάγνωση	6	1
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν και σε όλη τη διάρκεια	10	–
Σύνολο	24	24

Στον πίνακα 26 εμφανίζεται ο αριθμός των μαθητών των οποίων οι απαντήσεις αντιστοιχούν στις κατηγορίες απαντήσεων που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση Α2. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές ενδυνάμωσαν την ικανότητα προγραμματισμού και καθοδήγησης της σκέψης τους κατά τη γνωστική δραστηριότητα της κατανόησης. Στη δεύτερη στήλη του πίνακα εμφανίζονται οι απαντήσεις των μαθη-

τών στον τελικό έλεγχο και στην τρίτη οι απαντήσεις τους στον αρχικό έλεγχο, ώστε να είναι σαφέστερη η εικόνα που προέκυψε μετά από τη διδακτική παρέμβαση.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, οι 16 μαθητές που στον αρχικό έλεγχο δεν απάντησαν ή απάντησαν ότι δεν έκαναν κάποιες ενέργειες για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου μειώθηκαν σε 5 στον τελικό έλεγχο, οι 7 που κατέφευγαν σε επιφανειακές ενέργειες σε 3, ενώ οι υπόλοιποι 16 υπέδειξαν συγκεκριμένες στρατηγικές (στον αρχικό έλεγχο 1 μόνο μαθητής έδειχνε να εμπλέκεται σε τεχνικές προγραμματισμού της σκέψης του). Από τους 16 μάλιστα μαθητές οι 10 δεν περιορίζονταν μόνο στην προετοιμασία της αναγνωστικής δραστηριότητας, αλλά καθοδηγούσαν τη γνωστική τους πορεία σ' όλη τη διάρκειά της. Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι οι μαθητές αυτής της ομάδας ενίσχυσαν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητά τους να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την επεξεργασία ενός κειμένου.

Πίνακας 27

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την κατανόηση κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

A3 Τι έκανες, όταν δεν καταλάβαινες ένα σημείο του κειμένου;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν έκαναν ενέργειες ή δεν απάντησαν	4	7
Έκαναν επιφανειακές ενέργειες	10	16
Έκαναν συγκεκριμένες και σαφείς ενέργειες	10	1
Σύνολο	24	24

Στον πίνακα 27 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση A3. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές ενίσχυσαν την ικανότητα να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους. Στη δεύτερη στήλη του πίνακα παρουσιάζεται ο αριθμός των απαντήσεων στον τελικό έλεγχο και στην τρίτη ο αντίστοιχος αριθμός απαντήσεων στον αρχικό έλεγχο, για να αναδειχθεί σαφέστερα η αντίστοιχη συμπεριφορά των μαθητών μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών – 16 από τους 24 – στον αρχικό έλεγχο κατέφευγαν σε επιφανειακές ενέργειες, στον τελικό έλεγχο 10 μαθητές έδειξαν ανάλογη συμπεριφορά. Από τους υπόλοιπους, 4 μαθητές (έναντι 7 του προ-ελέγχου) δεν απάντησαν καθόλου ή απάντησαν ότι δεν

έκαναν κάποιες ενέργειες, ενώ 10 (έναντι 1 του προ-ελέγχου) εφάρμοζαν συγκεκριμένες στρατηγικές. Συνεπάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι οι μαθητές πείσθηκαν για την αναγκαιότητα να δοκιμάζουν τεχνικές, για να αντιμετωπίζουν τα γνωστικά προβλήματα που προέκυπταν στην προσπάθεια να κατανοήσουν ένα κείμενο – εξαιρουμένων 4 από αυτούς - και οι μισοί περίπου έγιναν ικανότεροι να εντοπίζουν σε ποια ακριβώς αδιέξοδα προσέκρουε η γνωστική τους πορεία και να κατευθύνουν τη σκέψη τους, για να τα αντιμετωπίσουν.

Πίνακας 28

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) να ελέγχουν και να προγραμματίζουν γνωστικές δεξιότητες που οδηγούν στην κατανόηση μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

A4 Ποιες οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου για να γράψει μια καλή περίληψη και να πάρει καλό βαθμό;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν απάντησαν	5	12
Έδωσαν γενικόλογες απαντήσεις	4	9
Έδωσαν αποσπασματικές ή ανεπαρκείς οδηγίες	8	3
Έδωσαν σαφείς και επαρκείς οδηγίες	7	–
Σύνολο	24	24

Στον πίνακα 28 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση A4. Η ερώτηση ελέγχει, μέσω της συνειδητοποίησης των γνωστικών διαδικασιών της περίληψης, αν οι μαθητές ενίσχυσαν την ικανότητα να ελέγχουν και να προγραμματίζουν γνωστικές δεξιότητες που οδηγούν στην κατανόηση μετά τη διδακτική παρέμβαση. Για το λόγο αυτό, εκτός από τον αριθμό των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στον τελικό έλεγχο

χο, παρουσιάζεται και ο αριθμός των απαντήσεων του αρχικού ελέγχου.

Στον πίνακα φαίνεται ότι μετά τη διδακτική παρέμβαση μειώθηκε ο αριθμός των μαθητών που στον αρχικό έλεγχο έδειξαν άγνοια ή σύγχυση για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να επεξεργάζεται ένας αναγνώστης το κείμενο, για να το αποδώσει περιληπτικά. Οι 12 μαθητές που στον προέλεγχο δεν απάντησαν περιορίστηκαν σε 5 κατά τον τελικό, οι 9 που γενικολόγησαν περιορίστηκαν σε 4, ενώ 15 πρότειναν τεχνικές σε αντίθεση με τον αρχικό έλεγχο που μόνο 3 μαθητές υπέδειξαν κάποιες οδηγίες - έστω και ανεπαρκείς. Οι 7 μάλιστα μαθητές υπέδειξαν στρατηγικές περίληψης σαφείς και επαρκείς, αριθμός μικρός ίσως σε σχέση με τον αριθμό του τμήματος, καθόλου όμως ευκαταφρόνητος, αν σκεφτούμε την απαιτητικότητα της γνωστικής διαδικασίας της περίληψης και ιδιαίτερα της πληροφοριακής την οποία διδάχθηκαν αυτοί οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές.

Β. Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στην παραγωγή κατά τον τελικό έλεγχο

Πίνακας 29

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

Β1 Δυσκολεύτηκες να γράψεις το άρθρο; Ποια συγκεκριμένα εμπόδια συνάντησες;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν απάντησαν	–	–
Απάντησαν ότι δεν είχαν και δεν είχαν	4	–
Απάντησαν ότι δεν είχαν αλλά είχαν	2	11
Δήλωσαν δυσκολίες αλλά δεν προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	4	13
Δήλωσαν δυσκολίες και προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	14	–
Σύνολο	24	24

Στον πίνακα 29 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις

κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση Β1. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές έχουν συνείδηση των δυσκολιών τους στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι δύο στήλες του πίνακα – του αρχικού και του τελικού ελέγχου – μας επιτρέπουν από τη μεταξύ τους σύγκριση να συμπεράνουμε αν έχει ενισχυθεί αυτή η δεξιότητα των μαθητών. Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα οι μαθητές κατά τον αρχικό έλεγχο χωρίζονταν σε δύο κατηγορίες: 11 μαθητές που θεωρούσαν ότι δεν είχαν προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ οι επιδόσεις τους επιβεβαίωναν το αντίθετο, και 13 που παραδέχονταν τις αδυναμίες τους, αλλά δεν μπορούσαν να τις προσδιορίσουν. Μετά τη διδακτική παρέμβαση 6 μαθητές δήλωσαν ότι δεν είχαν δυσκολίες στην παραγωγή κειμένου· οι 4 από αυτούς πραγματικά δεν είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες με βάση τις επιδόσεις τους στα κριτήρια του τελικού ελέγχου και μόνο οι 2 συνέχιζαν να μην έχουν επίγνωση των δυσκολιών τους. Από τους υπόλοιπους μαθητές οι 4 δεν μπορούσαν να υποδείξουν συγκεκριμένες δυσκολίες, ενώ ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών, οι 14 δηλαδή, δήλωσε συγκεκριμένα τις δυσκολίες που συνάντησε κατά τη συγγραφή του κειμένου. Επομένως, διαπιστώνουμε ιδιαίτερη ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών αυτής της ομάδας να εντοπίζουν τις δυσχέρειες που συναντούσαν κατά τη διάρκεια της συγγραφικής τους προσπάθειας.

Πίνακας 30

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

B2 Γράψε όποιο σχόλιο ή παρατήρηση θέλεις που νομίζεις ότι θα βοηθούσε την καθηγήτριά σου να σου δείξει πώς να παράγεις κείμενα με τρόπο που να ανταποκρίνονται στις δικές σου ανάγκες.		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν απάντησαν	6	10
Διαπίστωναν την ανάγκη βοήθειας, αλλά δεν έκαναν συγκεκριμένες υποδείξεις	1	5
Έκαναν γενικόλογες υποδείξεις	4	7
Έκαναν συγκεκριμένες και σαφείς υποδείξεις	13	2
Σύνολο	24	24

Στον πίνακα 30 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση B2. Η ερώτηση ελέγχει αν μετά

τη διδακτική παρέμβαση ενισχύθηκε η ικανότητα των μαθητών να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους στην παραγωγή γραπτού λόγου σε σχέση με την αρχική τους συμπεριφορά. Οι δύο στήλες του πίνακα – του αρχικού και του τελικού ελέγχου – μας επιτρέπουν να κάνουμε αυτή τη σύγκριση.

Όπως διαπιστώνουμε από τον πίνακα, οι 10 μαθητές που στον αρχικό έλεγχο δεν απάντησαν μειώθηκαν στον τελικό στους 6, οι 5 μαθητές που διαπίστωναν γνωστικά σφάλματα στη σκέψη τους, αλλά δεν μπορούσαν να τα υποδείξουν στην καθηγήτριά τους, μειώθηκαν σε 1, όπως μειώθηκαν και από τους 7 στους 4 οι μαθητές που έκαναν γενικόλογες υποδείξεις. Πιο αξιοπρόσεκτο σημείο είναι ότι οι μαθητές που ζητούσαν σαφή βοήθεια από την καθηγήτριά τους αυξήθηκαν από τους 2 στους 13, δηλαδή οι μισοί σχεδόν μαθητές της ομάδας ήταν πιο ικανοί μετά το πρόγραμμα διδασκαλίας να αναγνωρίζουν τους αναποτελεσματικούς τρόπους της σκέψης τους και τα σημεία στα οποία έπρεπε να επικεντρωθεί η διδασκαλία, για να τους βοηθήσει να τους διαχειρίζονται κατάλληλα.

Πίνακας 31

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

B3 Έκανες κάποια ενέργεια πριν αρχίσεις τη συγγραφή του άρθρου ή κατά τη διάρκειά της που θεώρησες ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει να το γράψεις καλύτερα και ευκολότερα;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Δεν έκαναν ενέργειες ή δεν απάντησαν	2	17
Έκαναν επιφανειακές ενέργειες	4	6
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν τη συγγραφή	6	1
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν και σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής	12	–
Σύνολο	24	24

Στον πίνακα 31 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στην ερώτηση B3. Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση έγιναν ικανότεροι να προγραμματίζουν και

να καθοδηγούν τη σκέψη τους στην παραγωγή γραπτού λόγου σε σχέση με το αρχικό τους επίπεδο και γιατί παραθέτουμε τα αποτελέσματα και του αρχικού και του τελικού ελέγχου.

Από τον πίνακα προκύπτει ότι οι μαθητές ενδυνάμωσαν αυτή τη μεταγνωστική δεξιότητα: στον τελικό έλεγχο μόνο 2 δύο μαθητές δεν έκαναν ενέργειες έναντι 17 μαθητών του αρχικού ελέγχου και 4 περιορίζονταν σε επιόλαιες ενέργειες έναντι 6 μαθητών αντίστοιχα. Από τους υπόλοιπους 18 οι 6 επικέντρωναν την προσοχή τους στο προσυγγραφικό στάδιο έναντι 1 μαθητή που έδειξε τέτοια συμπεριφορά στον αρχικό έλεγχο και οι 12 (οι μισοί δηλαδή μαθητές) προγραμματίζαν τη σκέψη τους και στα επόμενα συγγραφικά στάδια.

Πίνακας 32

Μεταγνωστικός έλεγχος της ικανότητας των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύγκριση με τον αρχικό μεταγνωστικό έλεγχο.

B4 Σε ποιες από τις παρακάτω κατηγορίες κατατάσσεις στο κείμενο που έγραψες;				
	Αυτοαξιολόγηση μαθητών		Αξιολόγηση βαθμολογητών	
Επίπεδο αξιολόγησης	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος	Τελικός έλεγχος	Αρχικός έλεγχος
Χαμηλό	1	1	2	7
Μέτριο	7	6	8	14
Καλό	11	14	10	3
Πολύ καλό	5	3	4	–
Άριστο	–	–	–	–
Σύνολο	24	24	24	24

Στον πίνακα 32 παρουσιάζεται η αυτοαξιολόγηση των μαθητών στο γραπτό λόγο κατά τον τελικό έλεγχο σε αντιπαράθεση με την αυτοαξιολόγηση που έκαναν στον αρχικό έλεγχο. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται πόσοι μαθητές κατέτασαν το γραπτό τους κατά τον τελικό και τον αρχικό έλεγχο στο καθένα από τα πέντε επίπεδα αξιολόγησης που ορίσαμε. Παρατίθεται, επίσης, η αξιολόγηση των βαθμολογητών των κειμένων τους και στις δύο φάσεις ελέγχου, ώστε να προκύψει μια πληρέστερη εικόνα για την ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν την επίδοσή

τους μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Από τον πίνακα προκύπτει ότι οι αποκλίσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ βαθμολογητών και μαθητών στον αρχικό έλεγχο εκμηδενίστηκαν στον τελικό. Ενώ οι βαθμολογητές κατέταξαν 7 από τα αρχικά κείμενα των μαθητών στο «χαμηλό» επίπεδο, 14 στο «μέτριο» και 3 στο «καλό», οι ίδιοι οι μαθητές έτειναν να υπερτιμούν τις επιδόσεις τους, εφόσον μόνο 1 αυτοκατατάχτηκε στο «χαμηλό», 6 στο «μέτριο» και οι υπόλοιποι 17 στο «καλό» και «πολύ καλό», 14 και 3 στο καθένα αντίστοιχα. Αντίθετα, κατά την αξιολόγηση των τελευταίων κειμένων διαπιστώνεται σύγκλιση σχεδόν ανάμεσα στους βαθμολογητές και τους μαθητές: οι πρώτοι κατέταξαν 2 κείμενα στο «χαμηλό» επίπεδο, 8 στο «μέτριο», 10 στο «καλό» και 4 στο «πολύ καλό» και οι μαθητές 1, 7, 11 και 5 κείμενα στα αντίστοιχα επίπεδα. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι μαθητές αξιολογούν εύστοχα τα αποτελέσματα της γνωστικής τους προσπάθειας και αναγνωρίζουν αδυναμίες που στην αρχή δεν ήταν σε θέση να εντοπίσουν ή να παραδεχτούν.

6.3.3.3. Η στάση των μαθητών στο πρόγραμμα διδασκαλίας

Το τμήμα αυτό εθεωρείτο καλύτερο από τα άλλα δύο σύμφωνα με τη γενικότερη ακαδημαϊκή τους επίδοση. Πραγματικά δεν υπήρχε ούτε μεγάλη απόκλιση στις επιδόσεις τους, όπως στην Π1 ούτε και η ομοιογένεια που χαρακτήριζε την Π2. Με βάση την επίδοσή τους στην κατανόηση κειμένων και την παραγωγή γραπτού λόγου οι περισσότεροι ήταν μετρίου επιπέδου μαθητές (βλ. ποσοτικά δεδομένα).

Κάποιοι από τους μαθητές, που κατά τη γενικότερη αξιολόγηση ήταν πολύ καλοί, ήταν αρχικά επιφυλακτικοί απέναντι στις καινοτομίες της διδασκαλίας. Πίστευαν ότι η « η Έκθεση δε διδάσκεται, είναι θέμα έμπνευσης». Εξαρχής στάθηκαν κριτικά απέναντι στον τρόπο διδασκαλίας, γεγονός που διαμόρφωσε ανάλογο κλίμα στην τάξη. Προτιμούσαν, όπως δήλωσαν σε κάποια συζήτηση, μετά την επεξεργασία μιας θεματικής ενότητας να τους γνωστοποιείται περίπου το θέμα στο οποίο θα αναφερόταν το κείμενο που θα έγραφαν την επόμενη διδακτική ώρα. Σχολίασαν, επίσης, ότι δεν αφιερώναμε πολλή ώρα στη γραμματική και το συντακτικό. Για τους μαθητές αυτούς, για παράδειγμα, ο εντοπισμός της σημασίας των δευτερευουσών προτάσεων και των γλωσσικών επιλογών του συγγραφέα ενός κειμένου μέσα στο λειτουργικό τους πλαίσιο, ο ρόλος που επιτελούν στην ανάδειξη των απόψεων, των προθέσεων, των επιφυλάξεων του συγγραφέα του κειμένου δεν ήταν αντιληπτή ως διδασκαλία συντακτικού, γραμματικής ή λεξιλογίου. Κι αυτό ήταν λογικό, εφόσον μέχρι τότε η διδασκαλία των γραμματικο-συντακτικών φαινομένων ήταν ξεκομμένη από το επικοινωνιακό της πλαίσιο. Εξάλλου, η ανταπόκριση των μαθητών στον τρόπο γλωσσικής διδασκαλίας, όπως γινόταν μέχρι τότε, ήταν ακοπότερη και εξασφάλιζε υψηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις - βασικό τους μέλημα - απ' ό,τι το πρόγραμμα διδασκαλίας που εφαρμόζαμε, το οποίο συν τοις άλλοις τους έφερνε αντιμέτωπους με τις πραγματικές δυσκολίες τους στο γραπτό λόγο αλλά και με την εκ φύσεως πολυπλοκότητά του. Σε αυτό το τμήμα, λοιπόν, φάνηκε ότι είχαμε να αντιμετωπίσουμε ένα επιπρόσθετο πρόβλημα, να

πείσουμε τους μαθητές ότι θα πρέπει να προσανατολίζονται περισσότερο στην επίτευξη υψηλών σκοπών παρά υψηλών βαθμών. Είχαμε, όμως, και το πλεονέκτημα της κριτικής τοποθέτησης των μαθητών στο πρόγραμμα διδασκαλίας.

Αυτή, ακριβώς, η κριτική στάση των μαθητών ήταν παράγοντας που ευνόησε ιδιαίτερα τη διδασκαλία μας, γιατί οι παρατηρήσεις τους λειτουργούσαν ανατροφοδοτικά, έτσι ώστε να οδηγούν σε συνεχείς επανασχεδιασμούς της διδακτικής μας παρέμβασης και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εξέλιξη της μάθησής τους. Η αρχική επιφυλακτικότητα και μια τάση αντίδρασης που διαφαινόταν μετατράπηκε σε σκεπτικισμό, κριτική των γνωστικών στρατηγικών που διδάσκονταν και των γνωστικών διαδικασιών γενικότερα. Διαπιστώνοντας οι ίδιοι τη σταδιακή βελτίωσή τους και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους με προηγούμενα σε έργα παραγωγής και κατανόησης, δεν άργησαν να δείξουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ό,τι διδάσκονταν, διαπίστωναν τις αδυναμίες τους και δε δίσταζαν να τις εκθέτουν και να κρίνουν τις επιδόσεις τους.

Όλα όσα περιγράφουμε παραπάνω αποτυπώνονται εύστοχα στην τοποθέτηση ενός μαθητή στη συνέντευξη: «Δεν μπορούσα να φανταστώ ότι η έκθεση μπορεί να διδαχτεί με άλλο τρόπο από αυτό που κάναμε δύο χρόνια πριν και πιο πολύ ότι μπορεί να διδαχτεί ένας τρόπος να κατανοούμε τα κείμενα. Πίστευα ότι το διάβασμα δε διδάσκεται. Διάβαζα και ό,τι καταλάβαινα. Για μένα το διάβασμα ήταν εύκολη υπόθεση, τώρα όχι.» Χαρακτηριστική ήταν, επίσης, η άποψη ενός άλλου μαθητή: «Από τα τρία χρόνια που κάνουμε Γλώσσα στο Γυμνάσιο το τελευταίο μάθαμε κάτι άλλο, να γράφουμε και να κατανοούμε». Η διαπίστωση, επίσης, των μαθητών ότι αυτό που έκαναν πριν βόλευε, ενώ αυτό που έκαναν στην τελευταία τάξη, παρόλο που ήταν απαιτητικό, ήταν αποτελεσματικό, όσο και ο προβληματισμός τους σχετικά με το πόσο αποδοτικό θα ήταν γι' αυτούς, αν συνέχιζαν αυτό τον τρόπο διδασκαλίας και στις επόμενες τάξεις, μαρτυρεί όχι μόνο την αποδοχή εκ μέρους τους του γλωσσικού προγράμματος που εφαρμόσαμε αλλά και την ανάπτυξη μιας ώριμης στάσης απέναντι στο γραπτό λόγο.

Η ωριμότητα αυτή γίνεται πιο έκδηλη, αν λάβουμε υπόψη ότι η παράλληλη διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής στο τμήμα αυτό μας ανάγκασε να πιέσουμε

το πρόγραμμα μαθημάτων και να μην αφήνουμε αναξιοποίητο κανένα κενό που προέκυπτε από άλλα μαθήματα ή να ζητούμε ώρες από άλλους διδάσκοντες για την αναπλήρωση διδακτικών ωρών που χάνονταν για διάφορους λόγους, γεγονός που κούρασε τα παιδιά και τους δημιούργησε την αίσθηση ότι «μας κυνηγούσε ο χρόνος», όπως είπαν.

6.4. Παρουσίαση ποσοτικών αποτελεσμάτων

6.4.1. Εισαγωγή

Από τις τρεις πειραματικές ομάδες της έρευνάς μας η πρώτη διδάχθηκε την κατανόηση, η δεύτερη την παραγωγή γραπτού λόγου και η τρίτη και τις δύο δραστηριότητες παράλληλα. Κύριος στόχος ήταν να ενισχύσουμε τις ικανότητες των μαθητών στις διδασκόμενες δραστηριότητες και να διερευνήσουμε αν η βελτίωση των μαθητών στη διδαχθείσα δραστηριότητα συνεπάγεται βελτίωση και στην άλλη και σε ποια από τις τρεις περιπτώσεις επιτυγχάνεται ή είναι ευκολότερη η μεταβίβαση γνώσεων και δεξιοτήτων. Επειδή βασική προϋπόθεση για την πραγματοποίηση των παραπάνω ήταν η επιτυχία της διδακτικής μας παρέμβασης, εκτός από τη σύγκριση των επιδόσεων κάθε ομάδας χωριστά στην κατανόηση και την παραγωγή πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση και τις μεταξύ των ομάδων συγκρίσεις, ελέγξαμε επιπλέον τις επιδόσεις κάθε πειραματικής ομάδας στη δραστηριότητα που διδάχθηκε συστηματικά σε σχέση με τις αντίστοιχες της ομάδας ελέγχου (στην οποία το γλωσσικό μάθημα έγινε σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα), για να επιβεβαιώσουμε ότι η διδακτική παρέμβαση προκάλεσε πραγματικά «αλλαγή» στις διδασκόμενες δραστηριότητες.

Η παρουσίαση των ποσοτικών αποτελεσμάτων οργανώνεται ως εξής: παρατίθενται αρχικά οι επιδόσεις κάθε ομάδας χωριστά και συγκεκριμένα πρώτα παρα-

τίθενται οι συγκρίσεις με την ομάδα ελέγχου και έπειτα οι επιδόσεις της ομάδας στα κριτήρια αξιολόγησης του προ-ελέγχου και του μετα-ελέγχου. Ακολουθούν οι συγκρίσεις των επιδόσεων μεταξύ των ομάδων.

Όπως έχει προαναφερθεί στην ενότητα 5.8.2.2., για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χρήση παραμετρικών κριτηρίων, προς ενίσχυση ή επιβεβαίωση, όμως, των αποτελεσμάτων θα παραθέσουμε και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τα αντίστοιχα μη παραμετρικά κριτήρια.

6.4.2. Πρώτη πειραματική ομάδα (Π1)

Α. Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στην κατανόηση

Πίνακας 33

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) και της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) στην κατανόηση κειμένου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	ΟΕ		Π1		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
					t-test			Mann-Whitney U	
	x	s	x	s	t	df	p	z	p
<i>Αρχικός έλεγχος</i>	9,04	3,65	9,49	2,97	-,417	36	,068	-,512	,609
<i>Τελικός έλεγχος</i>	7,85	4,57	14,09	3,61	-4,694	36	,000	-3,876	,000

Στον πίνακα 33 έχουν καταχωρηθεί οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου και της πρώτης πειραματικής ομάδας στα αρχικά και τελικά κριτήρια κατανόησης του κειμένου. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των δια-

φορών των μέσων όρων.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο τμημάτων στον αρχικό έλεγχο ($t(36) = - ,417$, $p = ,068$). Στον τελικό έλεγχο, όμως, η διαφορά των μέσων όρων των τμημάτων είναι στατιστικά σημαντική ($t(36) = - 4,694$, $p = ,000$) υπέρ της πειραματικής ομάδας, εφόσον ο μέσος όρος των επιδόσεων των μαθητών είναι 14,09 για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας και 7,85 για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύεται και από το μη παραμετρικό κριτήριο σύμφωνα με το οποίο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο τμημάτων στον τελικό έλεγχο ($p = ,000$), σε αντίθεση με τον αρχικό έλεγχο που η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($p = ,609$). Προκύπτει, επομένως, το συμπέρασμα ότι η διδακτική παρέμβαση που εφαρμόσαμε για τη βελτίωση των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική.

Πίνακας 34

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) στην κατανόηση κειμένου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.

Αρχικός έλεγχος		Τελικός έλεγχος		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
				t- test			Wilcoxon	
x	s	x	s	t	df	p	z	p
9,49	2,97	14,09	3,61	- 10,103	19	,000	- 3,920	,000

Στον πίνακα 34 έχουν καταχωρηθεί οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας στα αρχικά και τελικά κριτήρια αξιολόγησης της κατανόησης του κειμένου. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά ση-

μαντική διαφορά μεταξύ των αρχικών και τελικών επιδόσεων των μαθητών στην κατανόηση κειμένου ($t(19) = -10,103, p = ,000$). Η διαφορά είναι υπέρ των τελικών επιδόσεων των μαθητών, εφόσον ο μέσος όρος επίδοσής τους είναι 14,09, ενώ ο μέσος όρος των αρχικών τους επιδόσεων ήταν 9,49. Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύεται και από το αντίστοιχο απαραμετρικό κριτήριο ($z = -3,920$ και $p = ,000$). Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, ότι οι αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών βελτιώθηκαν μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Για μια σαφέστερη εικόνα της προόδου των μαθητών της ομάδας στην κατανόηση ελέγξαμε σε ποιες ακριβώς παραμέτρους που συνιστούν τη γενική επίδοση στην κατανόηση υπήρξε σημαντική βελτίωση. Συγκρίναμε, δηλαδή τις επιδόσεις της ομάδας στις επιμέρους παραμέτρους ως προς τις οποίες αξιολογήθηκαν πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 35

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) στις επιμέρους παραμέτρους της κατανόησης κειμένου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.

	Αρχικός έλεγχος		Τελικός έλεγχος		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
					t-test			Wilcoxon	
Παράμετροι	x	s	x	s	t	df	p	z	p
A	1,25	,48	1,55	,36	- 3,040	19	,007	- 2,652	,008
B1	,72	,21	,93	,12	- 4,616	19	,000	- 3,367	,001
B2	,92	,18	,91	,23	- ,131	19	,897	- ,368	,713
Γ	,87	,56	1,42	,59	- 3,240	19	,004	- 2,825	,005
Δ1	1,30	,75	2,08	,89	- 4,507	19	,000	- 3,172	,002
Δ2	,79	,55	1,75	1,07	- 4,777	19	,000	- 3,323	,001
E	3,62	1,29	5,45	1,65	- 8,524	19	,000	- 3,888	,000

Στον πίνακα 35 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας στις επιμέρους παραμέτρους της κατανόησης, που προέκυψαν από τα κριτήρια αξιολόγησης στον αρχικό και τελικό έλεγχο.

Ο πίνακας αποτελείται από τέσσερις κύριες στήλες. Στην πρώτη στήλη παρατίθενται οι παράμετροι που αξιολογήθηκαν (A, B1, B2 κ.λ.π.), στη δεύτερη οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων στις παραμέτρους αυτές πριν την έναρξη της πειραματικής διδασκαλίας, στην τρίτη οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις μετά την πειραματική διδασκαλία, ενώ στην τελευταία δίνονται οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων για κάθε παράμετρο.

Από τον πίνακα προκύπτει ότι οι μαθητές βελτιώθηκαν σε όλες τις επιμέρους παραμέτρους της κατανόησης. Ο βαθμός στατιστικής σημαντικότητας σύμφωνα με το παραμετρικό κριτήριο κυμαίνεται σε όλες τις παραμέτρους από ,000 έως ,007 με εξαίρεση την παράμετρο B2 (λεξιλόγιο, χρήση αντωνύμων), στην οποία οι μαθητές είχαν υψηλές επιδόσεις και πριν τη διδακτική παρέμβαση (ο μέσος όρος στο τελικό κριτήριο ήταν ,91 και στο αρχικό ,92). Οι ίδιες τιμές επιβεβαιώνονται και από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας με το μη παραμετρικό κριτήριο. Είναι σαφές, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι η διδασκαλία που μεσολάβησε βελτίωσε τις επιδόσεις των μαθητών σε όλες σχεδόν τις παραμέτρους κατανόησης.

Ένα ερώτημα που προκύπτει, μιας και δεν υπάρχει ομοιογένεια στις επιδόσεις των μαθητών της ομάδας, όπως δείχνουν τα μεγέθη των τυπικών αποκλίσεων, είναι πώς κατανέμονται οι μαθητές: ποιοι είχαν χαμηλές, μέτριες, καλές, πολύ καλές ή άριστες επιδόσεις πριν τη διδακτική παρέμβαση και σε ποια επίπεδα εξελίχθηκαν μετά από αυτή. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δίνεται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 36

Κατανομή των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) σε επίπεδα επίδοσης στην κατανόηση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

		Τελικός έλεγχος					Σύνολο
		Χαμηλό	Μέτριο	Καλό	Πολύ καλό	Άριστο	
Αρχικός έλεγχος	Χαμηλό	2	3	3	0	0	8
	Μέτριο	0	0	3	4	1	8
	Καλό	0	0	0	3	1	4
	Πολύ καλό	0	0	0	0	0	0
	Άριστο	0	0	0	0	0	0
	Σύνολο	2	3	6	7	2	20

Στον πίνακα 36 παρουσιάζεται η κατάταξη των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας σε επίπεδα επίδοσης στην κατανόηση κατά την αρχική και τελική τους αξιολόγηση. Η τελευταία στήλη του πίνακα δείχνει σε απόλυτες συχνότητες τη συνολική κατανομή των μαθητών στα πέντε επίπεδα επίδοσης πριν τη διδακτική παρέμβαση, η τελευταία γραμμή τη συνολική κατανομή τους μετά από αυτή, ενώ τα εσωτερικά κελιά του πίνακα δείχνουν την ακριβή κινητικότητα των μαθητών.

Από τον πίνακα διαπιστώνουμε ότι από τους 8 μαθητές που στον αρχικό έλεγχο κατατάχτηκαν στο «χαμηλό» επίπεδο 2 έμειναν σε αυτό, 3 προχώρησαν στο «μέτριο» και 3 στο «καλό». Από τους 8 «μέτριους» μαθητές του αρχικού ελέγχου οι 3 προχώρησαν στο «καλό», οι 4 στο «πολύ καλό» και 1 στο «άριστο». Από τους 4 μαθητές που κατά τον αρχικό έλεγχο κατατάχτηκαν στο «καλό» οι 3 προχώρησαν στο «πολύ καλό» και ο 1 στο «άριστο». Συμπερασματικά κανείς μαθητής δεν κατατάχτηκε κατά τον τελικό έλεγχο σε χαμηλότερο επίπεδο σε σχέση με τον αρχικό, με εξαίρεση δύο μαθητές χαμηλού επιπέδου που παρέμειναν στάσιμοι.

Β. Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου

Πίνακας 37

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.

Αρχικός έλεγχος		Τελικός έλεγχος		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
				t-test			Wilcoxon	
x	s	x	s	t	df	p	z	p
9,01	3,70	10,10	3,80	- 1,830	19	,083	- 1,158	,247

Στον πίνακα 37 έχουν καταχωρηθεί οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας στα αρχικά και τελικά κριτήρια αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα φαίνεται ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών στον αρχικό έλεγχο είναι 9,01, ενώ ο μέσος όρος των τελικών τους επιδόσεων ήταν 10,10. Προκύπτει, δηλαδή, μια πολύ μικρή βελτίωση των μαθητών η διαφορά μεταξύ των αρχικών και τελικών επιδόσεων των μαθητών στη συγγραφή κειμένου είναι 1,09 μονάδες στην εικοσάβαθμη κλίμακα αξιολόγησης, όμως δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($t(19) = - 1,830$, $p = ,083$ και $z = - 1,158$, $p = ,247$). Επομένως, οι συγγραφικές ικανότητες των μαθητών πολύ λίγο βελτιώθηκαν μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 38

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.

	Αρχικός έλεγχος		Τελικός έλεγχος		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
					t-test			Wilcoxon	
Παράμετροι	x	s	x	s	t	df	p	z	p
Γενική εντύπωση	9,58	3,91	10,12	4,08	-,910	19	,374	-,485	,628
Περιεχόμενο	1,64	,82	2,07	1,07	- 1,873	19	,077	- 1,662	,096
Οργάνωση	2,02	1,01	2,56	0,95	- 3,005	19	,007	- 2,679	,007
Λεξιλόγιο	2,17	1,09	2,54	1,03	- 2,101	19	,049	- 1,891	,059
Ύφος	2,09	1,01	2,49	0,99	- 2,035	19	,056	- 1,839	,066
Σύνταξη	2,29	1,24	2,74	1,14	- 2,607	19	,017	- 2,353	,019
Ορθογραφία-Μορφολογία	3,07	1,50	3,22	1,51	- 1,352	19	,192	- 1,083	,279
Καθαρότητα-Ευαναγνωσία	3,85	1,31	3,87	1,14	-,190	19	,852	-,313	,754

Στον πίνακα 38 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.

Ο πίνακας αποτελείται από τέσσερις κύριες στήλες. Στην πρώτη στήλη παρα-

τίθενται οι παράμετροι που αξιολογήθηκαν (γενική εντύπωση, περιεχόμενο, οργάνωση κ.λ.π.), στη δεύτερη οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων στις παραμέτρους αυτές πριν την έναρξη της πειραματικής διδασκαλίας, στην τρίτη οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις μετά την πειραματική διδασκαλία και στην τελευταία δίνονται οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων για κάθε παράμετρο.

Από τον πίνακα αυτό διαπιστώνουμε ότι, σύμφωνα με τον παραμετρικό έλεγχο, οι μαθητές βελτιώθηκαν σε κάποιες μόνο παραμέτρους: στην «οργάνωση» των πληροφοριών ($t(19) = -3,005, p = ,007$) και τη «σύνταξη» ($t(19) = -2,607, p = ,017$). Στις παραμέτρους «λεξιλόγιο» και «ύφος» η διαφορά από στατιστική άποψη ήταν οριακή ($t(19) = -2,101, p = ,049$ και $t(19) = -2,035, p = ,056$ αντίστοιχα για καθεμιά παράμετρο· το μη παραμετρικό κριτήριο, δίνοντας σ' αυτές τις παραμέτρους επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας κάπως μικρότερο ($p = ,059$ και $p = ,066$ αντίστοιχα), περιορίζει ακόμα περισσότερο τη σημαντικότητα των διαφορών). Αξίζει, επίσης, να σχολιαστεί ότι η παράμετρος «περιεχόμενο» δεν παρουσιάζει βελτίωση σε επίπεδο στατιστικά σημαντικό, όμως δεν είναι και ιδιαίτερα χαμηλό ($t(19) = -1,873, p = ,077$). Επιπλέον, στις παραμέτρους «ορθογραφία-μορφολογία» και «καθαρότητα-ευαναγνωσία» δεν παρατηρείται σχεδόν καθόλου βελτίωση ($t(19) = -1,352, p = ,192$ και $t(19) = -1,190, p = ,285$) αντίστοιχα για κάθε παράμετρο. Τα ίδια αποτελέσματα επιβεβαιώνει και ο μη παραμετρικός έλεγχος. Η διατήρηση των ίδιων τιμών στον προέλεγχο και τον τελικό έλεγχο σ' αυτές τις παραμέτρους και στη «γενική εντύπωση» ($t(19) = -,910, p = ,374$) φαίνεται να επηρεάζει το τελικό αποτέλεσμα και τις διαφορές των μέσων όρων προελέγχου και τελικού ελέγχου σε επίπεδο μη στατιστικά σημαντικό, όπως είδαμε στον πίνακα 37, και να επισκιάζει τις διαφορές στις παραμέτρους στις οποίες παρατηρήθηκε βελτίωση.

Για να ολοκληρώσουμε την εικόνα που προκύπτει από τους ελέγχους για τη βελτίωση των συγγραφικών ικανοτήτων των μαθητών, ελέγξαμε παράλληλα και πώς κατανέμονται σε επίπεδα επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση: ποιοι είχαν χαμηλές, μέτριες, καλές, πολύ καλές ή

άριστες επιδόσεις πριν τη διδακτική παρέμβαση και σε ποια επίπεδα εξελίχθηκαν μετά από αυτή. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δίνεται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 39

Κατανομή των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) σε επίπεδα επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

		Τελικός έλεγχος					
		Χαμηλό	Μέτριο	Καλό	Πολύ καλό	Άριστο	Σύνολο
Αρχικός έλεγχος	Χαμηλό	8	2	1	0	0	11
	Μέτριο	1	1	1	2	0	5
	Καλό	0	0	1	0	0	1
	Πολύ καλό	0	0	2	1	0	3
	Άριστο	0	0	0	0	0	0
	Σύνολο	9	3	5	3	0	20

Στον πίνακα 39 παρουσιάζεται η κατάταξη των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας σε επίπεδα επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά την αρχική και τελική τους αξιολόγηση. Η τελευταία στήλη του πίνακα δείχνει σε απόλυτες συχνότητες τη συνολική κατανομή των μαθητών στα πέντε επίπεδα επίδοσης πριν τη διδακτική παρέμβαση, η τελευταία γραμμή τη συνολική κατανομή τους μετά από αυτή, ενώ τα εσωτερικά κελιά του πίνακα δείχνουν την ακριβή κινητικότητα των μαθητών.

Από τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι από τους 11 μαθητές που κρίθηκαν «χαμηλού» επιπέδου στον αρχικό έλεγχο μόνο 3 βελτίωσαν τις συγγραφικές τους ικανότητες, 2 προχώρησαν στο «μέτριο» και 1 στο «καλό», ενώ η πλειοψηφία, 8 μαθητές, παρέμειναν «χαμηλών» επιδόσεων. Από τους 5 «μέτριων» επιδόσεων μαθητές του αρχικού ελέγχου οι 3 βελτιώθηκαν - 1 προχώρησε στο «καλό» και 2 στο «πολύ καλό» - και από τους άλλους 2 ο ένας παρέμεινε στο «μέτριο» και ο άλλος υποχώρησε στο «χαμηλό». Ο 1 μαθητής που στον αρχικό έλεγχο κατατάχτηκε στο «καλό» επίπεδο παρέμεινε σ' αυτό και από τους 3 «πολύ κα-

λών» επιδόσεων στον αρχικό έλεγχο οι 2 υποχώρησαν στο «καλό» και ο 1 παρέμεινε στο ίδιο. Συμπεραίνεται, επομένως, ότι πολύ λίγοι μαθητές, κυρίως μέτριου και χαμηλού επιπέδου, έγιναν καλύτεροι συγγραφείς μετά τη συστηματική διδασκαλία της κατανόησης.

6.4.3. Δεύτερη πειραματική ομάδα (Π2)

Α. Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου

Πίνακας 40

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) και της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	ΟΕ		Π2		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
					t-test			Mann-Whitney	
	x	s	x	s	t	df	p	z	p
Αρχικός έλεγχος	10,46	3,02	7,94	1,88	3,080	38	,005	- 2,746	,006
Τελικός έλεγχος	9,05	2,79	11,24	4,03	-1,950	38	,059	- 1,808	,071

Στον πίνακα 40 έχουν καταχωρηθεί οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου και της δεύτερης πειραματικής ομάδας στα αρχικά και τελικά κριτήρια αξιολόγησης στην παραγωγή γραπτού λόγου. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα οι επιδόσεις της δεύτερης πειραματικής ομάδας στον προέλεγχο ήταν ιδιαίτερα χαμηλές (ο μέσος όρος των επιδόσεων των μαθητών ήταν 7,94 στην εικοσάβαθμη κλίμακα). Η διαφορά των

μέσων όρων μεταξύ των ομάδων ήταν πολύ μεγάλη και με υψηλό δείκτη στατιστικής σημαντικότητας υπέρ της ομάδας ελέγχου ($t(38) = 3,080$, $p = ,005$), εφόσον ο μέσος όρος των επιδόσεων των μαθητών της ήταν 10,46. Το ίδιο αποτέλεσμα δίνει και ο μη παραμετρικός έλεγχος ($z = -2,746$ και $p = ,006$). Όμως στον τελικό έλεγχο η εικόνα αυτή ανατρέπεται ($t(38) = - 1,950$, $p = , 059$), αφού η πειραματική ομάδα με μέσο όρο 11,24 όχι μόνο καλύπτει τη διαφορά του μέσου όρου που προέκυψε από τον αρχικό έλεγχο, αλλά ξεπερνά τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου που έχει μέσο όρο 9,05. Η διαφορά των μέσων όρων στον αρχικό έλεγχο ήταν 3,52 μονάδες στην εικοσάβαθμη κλίμακα υπέρ της ομάδας ελέγχου και στον τελικό έλεγχο 2,19 υπέρ της πειραματικής ομάδας. Λαμβάνοντας υπόψη την τελευταία αυτή παρατήρηση, αν δηλαδή ελέγξουμε τη διαφορά των μέσων όρων σε σχέση με την εξέλιξη της πειραματικής ομάδας, τότε θα πρέπει να εκλάβουμε το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p = ,059$ σύμφωνα με τον παραμετρικό έλεγχο και $p = ,071$ σύμφωνα με το μη παραμετρικό) – που υπό άλλες συνθήκες θα φαινόταν σε οριακό επίπεδο - ως υψηλό. Μπορούμε, επομένως, να υποστηρίξουμε ότι η διδακτική παρέμβαση είχε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών.

Η βελτίωση των συγγραφικών ικανοτήτων των μαθητών αυτής της ομάδας επιβεβαιώνεται, εξάλλου, από τη σύγκριση των συγγραφικών τους επιδόσεων στον αρχικό και τελικό έλεγχο.

Πίνακας 41

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.

Αρχικός έλεγχος		Τελικός έλεγχος		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
				t-test			Wilcoxon	
x	s	x	s	t	df	p	z	p
7,94	1,88	11,24	4,03	- 5,423	21	,000	- 3,685	,000

Στον πίνακα 41 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας στα αρχικά και τελικά κριτήρια αξιολόγησης στην παραγωγή γραπτού λόγου. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τον πίνακα προκύπτει ότι οι συγγραφικές ικανότητες των μαθητών ενισχύθηκαν πολύ μετά τη διδακτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των αρχικών και τελικών τους επιδόσεων ($t(21) = - 5,423$ και $p = ,000$) υπέρ των τελευταίων, εφόσον ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών στην αρχική αξιολόγηση ήταν 7,94 μονάδες στην εικοσάβαθμη κλίμακα και στην τελική 11,24 μονάδες. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τον μη παραμετρικό έλεγχο ($z = - 3,685$ και $p = ,000$).

Πίνακας 42

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.

	Αρχικός έλεγχος		Τελικός έλεγχος		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
					t-test			Wilcoxon	
Παράμετροι	x	s	x	s	t	df	p	z	p
Γενική εντύπωση	8,52	2,20	11,05	4,29	- 3,554	21	,002	- 3,039	,002
Περιεχόμενο	1,24	,31	2,65	1,26	- 5,946	21	,000	- 3,829	,000
Οργάνωση	1,66	,82	2,74	1,12	- 5,579	21	,000	- 3,663	,000
Λεξιλόγιο	1,91	,66	2,59	1,00	- 4,317	21	,000	- 3,340	,001
Ύφος	1,73	,70	2,98	1,18	- 5,572	21	,000	- 3,729	,000
Σύνταξη	2,42	1,12	3,26	,90	- 5,627	21	,000	- 3,742	,000
Ορθογραφία-Μορφολογία	3,04	1,53	3,27	1,36	- 1,336	21	,196	- 1,171	,242
Καθαρότητα-Ευαναγνωσία	3,94	,90	3,81	,83	1,299	21	,208	- 1,103	,270

Στον πίνακα 42 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών της ομάδας στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τον τελικό έλεγχο.

Ο πίνακας αποτελείται από τέσσερις κύριες στήλες. Στην πρώτη στήλη παρατίθενται οι παράμετροι που αξιολογήθηκαν (γενική εντύπωση, περιεχόμενο, οργάνωση κ.λ.π.), στη δεύτερη οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων στις παραμέτρους αυτές πριν την έναρξη της πειραματικής διδασκαλίας, στην τρίτη οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις μετά την πειραματική διδασκαλία και στην τελευταία δίνονται οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων για κάθε παράμετρο.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα, οι μαθητές της ομάδας αυτής βελτίωσαν σε μεγάλο βαθμό τις συγγραφικές τους ικανότητες. Η βελτίωση διαπιστώνεται και στην εν γένει επίδοσή τους ($t(21) = -3,554, p = ,002$) και στις επιμέρους παραμέτρους, στις οποίες ο βαθμός στατιστικής σημαντικότητας είναι πολύ υψηλός ($p = ,000$). Οι παράμετροι που δεν παρουσίασαν βελτίωση είναι η «Ορθογραφία-Μορφολογία» και η «Καθαρότητα-Ευαναγνωσία» ($t(21)=-1,336, p=,196$ και $t(21) = 1,299, p = ,208$ για καθεμιά παράμετρο αντίστοιχα). Οι ίδιες τιμές προκύπτουν και από τον μη παραμετρικό έλεγχο. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι η διδασκαλία που μεσολάβησε είχε θετική επίδραση στις περισσότερες - και σημαντικότερες - παραμέτρους ως προς τις οποίες αξιολογήθηκαν τα κείμενα των μαθητών.

Τα μεγάλα μεγέθη των τυπικών αποκλίσεων δείχνουν ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια στις επιδόσεις των υποκειμένων της ομάδας. Ελέγξαμε, λοιπόν, πόσοι από τους μαθητές της ομάδας αυτής κατατάσσονταν σε επίπεδο χαμηλό, μέτριο, καλό, πολύ καλό ή άριστο στον αρχικό έλεγχο και πόσοι απ' αυτούς εξελίχτηκαν σε υψηλότερα επίπεδα στον τελικό έλεγχο. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αυτού παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 43

Κατανομή των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) σε επίπεδα επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

		Τελικός έλεγχος					Σύνολο
		Χαμηλό	Μέτριο	Καλό	Πολύ καλό	Άριστο	
Αρχικός έλεγχος	Χαμηλό	6	7	1	2	0	16
	Μέτριο	1	0	1	4	0	6
	Καλό	0	0	0	0	0	0
	Πολύ καλό	0	0	0	0	0	0
	Άριστο	0	0	0	0	0	0
	Σύνολο	7	7	2	6	0	22

Στον πίνακα 43 παρουσιάζεται η κατάταξη των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας σε επίπεδα επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά την αρχική και τελική τους αξιολόγηση. Η τελευταία στήλη του πίνακα δείχνει σε απόλυτες συχνότητες τη συνολική κατανομή των μαθητών στα πέντε επίπεδα επίδοσης πριν τη διδακτική παρέμβαση, η τελευταία γραμμή τη συνολική κατανομή τους μετά από αυτή, ενώ τα εσωτερικά κελιά του πίνακα δείχνουν την ακριβή κινητικότητα των μαθητών.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα από τους 16 μαθητές των οποίων οι συγγραφικές επιδόσεις ήταν «χαμηλού» επιπέδου πριν τη διδακτική παρέμβαση οι 6 παρέμειναν και μετά απ' αυτή στο ίδιο επίπεδο, ενώ οι υπόλοιποι 10 βελτιώθηκαν: οι 7 προχώρησαν στο «μέτριο» επίπεδο, ο 1 στο «καλό» και οι 2 στο «πολύ καλό» επίπεδο. Από τους υπόλοιπους 6 μαθητές που είχαν «μέτριες» επιδόσεις αρχικά ο 1 μόνο υποχώρησε στο «χαμηλό» και οι άλλοι 5 βελτιώθηκαν: 1 μαθητής προχώρησε στο «καλό» και 4 στο «πολύ καλό» επίπεδο. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι με εξαίρεση τους 6 μαθητές που δεν αύξησαν τις επιδόσεις τους οι άλλοι ωφελήθηκαν πολύ με τη διδακτική παρέμβαση και μάλιστα 8 από αυτούς ανήλθαν έως και δύο επίπεδα υψηλότερα.

Β. Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στην κατανόηση

Πίνακας 44

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) στην κατανόηση κειμένου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.

Αρχικός έλεγχος		Τελικός έλεγχος		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
				t-test			Wilcoxon	
x	s	x	s	t	df	p	z	p
8,02	2,74	11,48	4,56	- 5,071	21	,000	- 3,490	,000

Στον πίνακα 44 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας στα αρχικά και τελικά κριτήρια αξιολόγησης των αναγνωστικών τους ικανοτήτων. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, οι μαθητές, σύμφωνα με τον παραμετρικό έλεγχο, αύξησαν ιδιαίτερα την ικανότητα κατανόησης. Ο μέσος όρος που στον αρχικό έλεγχο ήταν 8,02 ανήλθε στον τελικό στο 11,48 και η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική ($t(21) = -5,071$, $p = ,000$).

Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύεται και από τον μη παραμετρικό έλεγχο ($z = -3,490$ και $p = ,000$).

Πίνακας 45

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) στις επιμέρους παραμέτρους της κατανόησης κειμένου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.

	Αρχικός έλεγχος		Τελικός έλεγχος		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
	x	s	x	s	t-test			Wilcoxon	
Παράμετροι	x	s	x	s	t	df	p	z	p
A	1,09	,52	1,43	,44	- 3,006	21	,007	- 2,507	,012
B1	,61	,28	,75	,32	- 2,623	21	,016	- 2,379	,017
B2	,72	,39	,68	,36	,450	21	,657	- ,754	,451
Γ	1,02	,73	1,30	,53	- 1,739	21	,097	- 1,688	,091
Δ1	0,95	,71	1,45	,94	- 3,102	21	,005	- 2,610	,009
Δ2	0,52	,55	1,66	,97	- 6,089	21	,000	- 3,744	,000
E	3,09	,99	4,20	1,99	- 2,685	21	,014	- 2,419	,016

Στον πίνακα 45 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας στον αρχικό και τελικό έλεγχο στις επιμέρους παραμέτρους της κατανόησης.

Ο πίνακας αποτελείται από τέσσερις κύριες στήλες. Στην πρώτη στήλη παρατίθενται οι παράμετροι που αξιολογήθηκαν (A, B1, B2 κ.λ.π.), στη δεύτερη οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων στις παραμέτρους αυτές πριν την έναρξη της πειραματικής διδασκαλίας, στην τρίτη οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις μετά την πειραματική διδασκαλία, ενώ στην τελευταία δίνονται οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων για κάθε παράμετρο.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι οι μαθητές της ομάδας αυτής βελτιώθηκαν σε όλες τις παραμέτρους της κατανόησης· ο βαθμός στατιστικής σημαντικότητας κυμαίνεται από ,014 έως ,000 - εξαιρουμένων των παραμέ-

τρων Β2 (λεξιλόγιο – χρήση αντωνύμων) και Γ(τίτλος – απόδοση της μακροδομής του κειμένου) στις οποίες από τον αρχικό έλεγχο ήδη είχαν επιδόσεις λίγο άνω του μέσου ($t(21) = ,450, p = ,657$ και $t(21) = - 1,739, p = ,097$ για κάθε παράμετρο αντίστοιχα). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από το παραμετρικό κριτήριο ελέγχου της στατιστικής σημαντικότητας. Αξίζει να επισημάνουμε ότι η μεγαλύτερη βελτίωση εντοπίζεται στην παράμετρο Δ1 ($t(21) = - 3,102, p = ,005$) και την παράμετρο Δ2 ($t(21) = - 6,089, p = ,000$), οι οποίες αντανακλούν την ικανότητα των μαθητών να ερμηνεύουν, να αξιολογούν και να προεκτείνουν τις πληροφορίες ενός κειμένου, αντανακλούν δηλαδή τα βαθιά επίπεδα κατανόησης. Ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτη είναι, επίσης, η βελτίωση των μαθητών στην παράμετρο Ε (περιληπτική απόδοση του κειμένου) ($t(21) = - 2,685, p = ,014$), που είναι γνωστικά επίπονη διεργασία και η απαιτητικότερη, ίσως, από τις διαδικασίες κατανόησης ενός κειμένου.

Δεδομένης της βελτίωσης των μαθητών στην κατανόηση ελέγξαμε την κατάταξή τους σε επίπεδα επίδοσης (χαμηλό, μέτριο, καλό, πολύ καλό, άριστο) στον αρχικό και τελικό έλεγχο, για να εντοπίσουμε πόσοι και ποιοι απ' αυτούς εξελίχθηκαν σε υψηλότερα επίπεδα μετά τη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 46

Κατανομή των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) σε επίπεδα επιδόσεων στην κατανόηση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

		<i>Τελικός έλεγχος</i>					
		<i>Χαμηλό</i>	<i>Μέτριο</i>	<i>Καλό</i>	<i>Πολύ καλό</i>	<i>Άριστο</i>	<i>Σύνολο</i>
<i>Αρχικός έλεγχος</i>	Χαμηλό	8	4	2	1	0	15
	Μέτριο	0	1	1	3	0	5
	Καλό	0	0	1	1	0	2
	Πολύ καλό	0	0	0	0	0	0
	Άριστο	0	0	0	0	0	0
	Σύνολο	8	5	4	5	0	22

Στον πίνακα 46 παρουσιάζεται η κατάταξη των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας σε επίπεδα επίδοσης στην κατανόηση κατά την αρχική και τελική τους αξιολόγηση. Η τελευταία στήλη του πίνακα δείχνει σε απόλυτες συχνότητες τη συνολική κατανομή των μαθητών στα πέντε επίπεδα επίδοσης πριν τη διδακτική παρέμβαση, η τελευταία γραμμή τη συνολική κατανομή τους μετά από αυτή, ενώ τα εσωτερικά κελιά του πίνακα δείχνουν την ακριβή κινητικότητα των μαθητών.

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι από τους 15 μαθητές που στον προέλεγχο κατατάχτηκαν στο «χαμηλό» επίπεδο επιδόσεων οι 8 παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο και μετά την πειραματική διδασκαλία, οι 4 ανήλθαν στο «μέτριο», οι 2 στο «καλό» και 1 μαθητής στο «πολύ καλό» επίπεδο. Από τους 5 αρχικά «μέτριους» αναγνώστες 1 παρέμεινε «μέτριος», 1 προχώρησε στο «καλό» και 3 στο «πολύ καλό επίπεδο». Τέλος, από τους 2 «καλούς» αναγνώστες του αρχικού ελέγχου 1 παρέμεινε «καλός» και 1 έγινε «πολύ καλός». Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι 12 μαθητές συνολικά ανήλθαν σε υψηλότερα επίπεδα στην κατανόηση μετά τη συστηματική διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου.

6.4.4. Τρίτη πειραματική ομάδα (Π3)

Α. Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στην κατανόηση

Πίνακας 47

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) και της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) στην κατανόηση κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	ΟΕ		Π3		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
					t-test			Mann-Whitney	
	x	s	x	s	t	df	p	z	p
Αρχικός έλεγχος	9,04	3,65	9,94	3,18	- ,850	40	,401	- 1,258	,208
Τελικός έλεγχος	7,85	4,57	14,06	3,44	- 5,024	40	,000	- 4,134	,000

Στον πίνακα 47 έχουν καταχωρηθεί οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου και της τρίτης πειραματικής ομάδας στα αρχικά και τελικά κριτήρια αξιολόγησης στην κατανόηση κειμένου. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τον πίνακα προκύπτει ότι οι επιδόσεις των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση ήταν περίπου ίδιες. Οι διαφορές των μέσων όρων επίδοσης – 9,04 για την ομάδα ελέγχου και 9,94 για την πειραματική - είναι μικρές και στατιστικά μη σημαντικές ($t(40) = -,850$, $p = ,401$). Στον τελικό έλεγχο η εικόνα των επιδόσεων των ομάδων αλλάζει και οι διαφορές που προκύπτουν είναι στατιστικά σημαντικές ($t(40) = - 5,024$, $p = ,000$) υπέρ της πειραματικής ομάδας, εφόσον ο μέσος όρος επίδοσης των υποκειμένων της είναι 14,06 και της ομάδας ελέγχου 7,85. Το μη

παραμετρικό κριτήριο ενισχύει το αποτέλεσμα αυτό. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η διδακτική παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 48

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) στην κατανόηση κειμένου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.

Αρχικός έλεγχος		Τελικός έλεγχος		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
				t-test			Wilcoxon	
x	s	x	s	t	df	p	z	p
9,94	3,18	14,06	3,44	- 8,271	23	,000	- 4,167	,000

Στον πίνακα 48 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας στα αρχικά και τελικά κριτήρια αξιολόγησης των αναγνωστικών τους ικανοτήτων. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τα δεδομένα του πίνακα επιβεβαιώνεται η μεγάλη βελτίωση των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών της ομάδας αυτής. Ενώ ο μέσος όρος της επίδοσής τους στον προέλεγχο ήταν 9,94 μονάδες (στην εικοσάβαθμη κλίμακα) μετά τη διδακτική παρέμβαση ανήλθε στις 14,06 μονάδες, δηλαδή προέκυψε διαφορά 5,08 μονάδων, που είναι και στατιστικά σημαντική ($t(23) = - 8,271$, $p = ,000$). Ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας με το μη παραμετρικό κριτήριο επιβεβαιώνει το αποτέλεσμα αυτό ($z = - 4,167$ και $p = ,000$).

Πίνακας 49

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) στις επιμέρους παραμέτρους της κατανόησης κειμένου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.

	Αρχικός έλεγχος		Τελικός έλεγχος		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
					t-test			Wilcoxon	
Παράμετροι	x	s	x	s	t	df	p	z	p
A	1,31	,51	1,56	,34	- 2,505	23	,020	- 2,311	,021
B1	,67	,30	,90	,22	- 3,090	23	,005	- 2,747	,006
B2	,90	,22	,90	,28	,044	23	,965	- ,687	,492
Γ	1,23	,62	1,42	,73	- 1,619	23	,119	- 1,469	,142
Δ1	1,10	,61	2,25	,55	- 7,542	23	,000	- 4,141	,000
Δ2	1,00	,53	2,00	,77	- 6,170	23	,000	- 3,874	,000
E	3,72	1,50	5,04	1,74	- 5,248	23	,000	- 3,575	,000

Στον πίνακα 49 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας στον αρχικό και τελικό έλεγχο στις επιμέρους παραμέτρους της κατανόησης.

Στην πρώτη κύρια στήλη του πίνακα παρατίθενται οι παράμετροι που αξιολογήθηκαν (A, B1, B2 κ.λ.π.), στη δεύτερη οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων στις παραμέτρους αυτές πριν την έναρξη της πειραματικής διαδικασίας, στην τρίτη οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις μετά την πειραματική διαδικασία, ενώ στην τελευταία δίνονται οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων για κάθε παράμετρο.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι οι μαθητές δε βελτιώθηκαν στην παράμετρο B2 (λεξιλόγιο – χρήση αντωνύμων) ($t(23)=,044$, $p=,965$),

αποτελεσμα όμως λογικό, εφόσον και στον αρχικό έλεγχο ο μέσος όρος επίδοσής τους ήταν ιδιαίτερα υψηλός (,90 μονάδες με ανώτερη βαθμολογία στην ερώτηση το 1). Επίσης, στην παράμετρο Γ (τίτλος – έλεγχος της μακροδομής του κειμένου) διαπιστώνεται μια μικρή βελτίωση (μέσος όρος 1,42 μονάδες), όχι όμως στατιστικά σημαντική ($t(23) = - 1,619$, $p = ,119$), αλλά και σ' αυτή την παράμετρο ο μέσος όρος στον προέλεγχο (1,23 μονάδες με ανώτερη βαθμολογία το 2) ήταν σχετικά υψηλός. Σε όλες τις άλλες παραμέτρους η βελτίωση είναι εμφανής' τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας κυμαίνονται από ,020 έως ,000. Η μεγαλύτερη βελτίωση παρατηρείται στις παραμέτρους Δ1 ($t(23) = - 7,542$ και $p = ,000$) και Δ2 ($t(23) = - 6,170$ και $p = ,000$), παράμετροι που, όπως έχουμε προαναφέρει, αντανακλούν τη βαθιά κατανόηση του κειμένου. Πολύ μεγάλη βελτίωση παρατηρείται, επίσης, στην περιληπτική απόδοση του κειμένου (E), αν και πρόκειται για το απαιτητικότερο ερώτημα απ' όσα έπρεπε να απαντήσουν οι μαθητές στο κριτήριο ελέγχου της κατανόησης ($t(23) = - 5,248$ και $p = ,000$). Οι τιμές του μη παραμετρικού κριτηρίου συμφωνούν απόλυτα με τα προηγούμενα αποτελέσματα.

Αφού επιβεβαιώθηκε η βελτίωση των μαθητών στην κατανόηση, ελέγξαμε την κατάταξή τους σε επίπεδα επίδοσης (χαμηλό, μέτριο, καλό, πολύ καλό, άριστο) στον αρχικό και τελικό έλεγχο, για να εντοπίσουμε πόσοι και ποιοι απ' αυτούς εξελίχθηκαν σε υψηλότερα επίπεδα μετά τη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 50

Κατανομή των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) σε επίπεδα επιδόσεων στην κατανόηση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

		Τελικός έλεγχος					Σύνολο
		Χαμηλό	Μέτριο	Καλό	Πολύ καλό	Άριστο	
Αρχικός έλεγχος	Χαμηλό	2	3	2	2	0	9
	Μέτριο	0	1	4	5	0	10
	Καλό	0	0	0	3	0	3
	Πολύ καλό	0	0	0	2	0	2
	Άριστο	0	0	0	0	0	0
	Σύνολο	2	4	6	12	0	24

Στον πίνακα 50 παρουσιάζεται η κατάταξη των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας σε επίπεδα επίδοσης στην κατανόηση κατά την αρχική και τελική τους αξιολόγηση. Η τελευταία στήλη του πίνακα δείχνει σε απόλυτες συχνότητες τη συνολική κατανομή των μαθητών στα πέντε επίπεδα επίδοσης πριν τη διδακτική παρέμβαση, η τελευταία γραμμή τη συνολική κατανομή τους μετά από αυτή, ενώ τα εσωτερικά κελιά του πίνακα δείχνουν την ακριβή κινητικότητα των μαθητών.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα από τους 9 συνολικά «χαμηλών» επιδόσεων μαθητές κατά τον προ-έλεγχο μόνο οι 2 είχαν «χαμηλές» επιδόσεις και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Οι υπόλοιποι 7 κατανεμήθηκαν σε επίπεδα επιδόσεων ως εξής: 3 μαθητές προχώρησαν στο «μέτριο» επίπεδο, 2 στο «καλό» και 2 στο «πολύ καλό». Από τους 10 «μέτριους» αναγνώστες του αρχικού ελέγχου ο 1 παρέμεινε «μέτριος», οι 4 ανήλθαν στο «καλό» και οι 5 στο «πολύ καλό» επίπεδο επιδόσεων. Οι 3 «καλοί» αρχικά αναγνώστες έγιναν «πολύ καλοί» μετά τη διδασκαλία και οι 2 «πολύ καλοί» παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο και μετά από αυτή. Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι με εξαίρεση τους 5 μαθητές που παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο οι υπόλοιποι 19 αύξησαν τις επιδόσεις τους και κάποιοι από

αυτούς έως και τρία επίπεδα παραπάνω. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι η βελτίωση αφορά κυρίως στους μαθητές «χαμηλού» και «μέτριου» επιπέδου.

Β. Έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου

Πίνακας 51

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) και της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	<i>ΟΕ</i>		<i>Π3</i>		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
					t-test			Mann-Whitney	
	x	s	x	s	t	df	p	z	p
<i>Αρχικός έλεγχος</i>	10,46	3,02	9,79	2,27	,816	40	,419	-,521	,602
<i>Τελικός έλεγχος</i>	9,05	2,79	13,12	2,62	- 4,839	40	,000	- 4,092	,000

Στον πίνακα 51 έχουν καταχωρηθεί οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου και της τρίτης πειραματικής ομάδας στα αρχικά και τελικά κριτήρια αξιολόγησης στην παραγωγή γραπτού λόγου. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, στον προέλεγχο οι διαφορές των μέσων όρων της επίδοσης των μαθητών στην παραγωγή κειμένου (10,46 μονάδες για την ομάδα ελέγχου και 9,79 για την πειραματική) δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($t(40) = ,816, p = ,419$). Αντίθετα, στον τελικό έλεγχο η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t(40) = -, 4,839, p = ,000$) υπέρ της πειραματικής ομάδας, εφόσον ο μέσος όρος των επιδόσεων των υποκειμένων της είναι 13,12 μονάδες στην εικοσάβαθμη κλίμακα, ενώ ο μέσος όρος των επιδόσεων των μαθητών

της ομάδας ελέγχου είναι 9,05 μονάδες. Οι τιμές του στατιστικού ελέγχου με το μη παραμετρικό κριτήριο επιβεβαιώνουν το αποτέλεσμα αυτό. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η διδακτική παρέμβαση επέδρασε θετικά στις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 52

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.

Αρχικός έλεγχος		Τελικός έλεγχος		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
				t- test			Wilcoxon	
x	s	x	s	t	df	p	z	p
9,79	2,27	13,12	2,62	- 13,992	23	,000	- 4,258	,000

Στον πίνακα 52 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας στα αρχικά και τελικά κριτήρια αξιολόγησης των συγγραφικών τους ικανοτήτων. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα ο μέσος όρος των αρχικών επιδόσεων των μαθητών (9,79 μονάδες στην εικοσάβαθμη κλίμακα) αυξήθηκε σε 13,12 μονάδες στο μετα-έλεγχο· προκύπτει, δηλαδή, διαφορά 4,33 μονάδων και στατιστικά σημαντική ($t = - 13,992$ και $p = ,000$). Ίδιο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας δίνει και το μη παραμετρικό κριτήριο. Επομένως, οι μαθητές έγιναν κατά πολύ καλύτεροι συγγραφείς μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 53

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.

	Αρχικός έλεγχος		Τελικός έλεγχος		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
					t-test			Wilcoxon	
Παράμετροι	x	s	x	s	t	df	p	z	p
Γενική εντύπωση	11,48	2,97	13,65	2,64	- 6,474	23	,000	- 4,213	,000
Περιεχόμενο	1,54	,45	2,80	,82	- 9,223	23	,000	- 4,117	,000
Οργάνωση	2,05	,86	3,36	,74	- 9,032	23	,000	- 4,208	,000
Λεξιλόγιο	2	,51	3,12	,73	- 7,969	23	,000	- 4,115	,000
Ύφος	1,81	,67	2,94	,86	- 6,714	23	,000	- 4,160	,000
Σύνταξη	2,73	,92	3,54	,92	- 4,279	23	,000	- 3,275	,001
Ορθογραφία-Μορφολογία	3,06	1,50	3,69	1,14	- 3,629	23	,001	- 2,925	,003
Καθαρότητα-Ευαναγνωσία	3,10	,98	3,70	,92	- 4,052	23	,000	- 3,343	,001

Στον πίνακα 53 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών της ομάδας στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.

Ο πίνακας αποτελείται από τέσσερις κύριες στήλες. Στην πρώτη στήλη παρατίθενται οι παράμετροι που αξιολογήθηκαν (γενική εντύπωση, περιεχόμενο, οργάνωση κ.λ.π.), στη δεύτερη οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων στις παραμέτρους αυτές πριν την έναρξη της πειραματικής διδασκαλίας, στην τρίτη οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις μετά την πειραματική διδασκαλία και στην τελευταία δίνονται οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων για κάθε παράμετρο.

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι οι μαθητές της ομάδας αυτής ωφελήθηκαν ιδιαίτερα από την πειραματική διδασκαλία και στη γενικότερη επίδοσή τους και σε όλες ανεξαιρέτως τις παραμέτρους στις οποίες αξιολογήθηκαν τα κείμενά τους. Οι διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των αρχικών και τελικών τους επιδόσεων είναι σε όλες τις παραμέτρους μεγάλες υπέρ των τελευταίων και στατιστικά σημαντικές (το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι σε όλες ,000 και στην παράμετρο «Ορθογραφία – Μορφολογία ,001). Αξίζει να επισημανθεί ότι η βελτίωση αφορά και στις πιο μηχανιστικές δεξιότητες της γραφής («Ορθογραφία – Μορφολογία» και Καθαρότητα – Ευαναγνωσία). Οι ίδιες τιμές επιβεβαιώνονται από το στατιστικό έλεγχο με τη χρήση του απαραμετρικού κριτηρίου.

Για να ολοκληρώσουμε την εικόνα που προκύπτει από τους στατιστικούς ελέγχους για τη βελτίωση των συγγραφικών ικανοτήτων των μαθητών, ελέγξαμε παράλληλα και πώς κατανέμονται σε επίπεδα επιδόσεων στη συγγραφή κειμένου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση: ποιοι είχαν χαμηλές, μέτριες, καλές, πολύ καλές ή άριστες επιδόσεις πριν τη διδακτική παρέμβαση και σε ποια επίπεδα εξελίχθηκαν μετά από αυτή. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δίνεται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 54

Κατανομή των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας (Π3) σε επίπεδα επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

		Τελικός έλεγχος					Σύνολο
		Χαμηλό	Μέτριο	Καλό	Πολύ καλό	Άριστο	
Αρχικός έλεγχος	Χαμηλό	1	4	2	0	0	7
	Μέτριο	0	1	11	2	0	14
	Καλό	0	0	0	3	0	3
	Πολύ καλό	0	0	0	0	0	0
	Άριστο	0	0	0	0	0	0
	Σύνολο	1	5	13	5	0	24

Στον πίνακα 54 παρουσιάζεται η κατάταξη των μαθητών της τρίτης πειραματικής ομάδας σε επίπεδα επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά την αρχική και τελική τους αξιολόγηση. Η τελευταία στήλη του πίνακα δείχνει σε απόλυτες συχνότητες τη συνολική κατανομή των μαθητών στα πέντε επίπεδα επίδοσης πριν τη διδακτική παρέμβαση, η τελευταία γραμμή τη συνολική κατανομή τους μετά από αυτή, ενώ τα εσωτερικά κελιά του πίνακα δείχνουν την ακριβή κινητικότητα των μαθητών.

Με βάση τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι, ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση 7 μαθητές είχαν «χαμηλές» επιδόσεις, μετά απ' αυτή μόνο 1 παρέμεινε «χαμηλών» επιδόσεων από τους υπόλοιπους οι 4 κατατάχτηκαν στο «μέτριο» επίπεδο επιδόσεων και οι 2 στο «καλό». Από τους 14 αρχικά «μέτριους» συγγραφείς ο 1 μόνο συνέχισε και μετά τη διδασκαλία να έχει «μέτριες» συγγραφικές επιδόσεις, οι 11 είχαν «καλές» και οι 2 «πολύ καλές». Τέλος, οι 3 μαθητές που στον προέλεγχο κατατάχτηκαν στο επίπεδο της «καλής» επίδοσης ανήλθαν στο «πολύ καλό» επίπεδο μετά τη διδασκαλία. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι με εξαίρεση μόνο 2 μαθητές, που έμειναν στάσιμοι, όλοι οι υπόλοιποι, που ήταν κυρίως μαθητές χαμηλών και μέτριων επιδόσεων, βελτιώθηκαν μετά τη

διδασκτική παρέμβαση.

6.4.5. Σύγκριση των επιδόσεων των τριών πειραματικών ομάδων στις επιδόσεις τους στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου

Στους προηγούμενους στατιστικούς ελέγχους διαπιστώσαμε τη βελτίωση των αναγνωστικών και συγγραφικών ικανοτήτων των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων σε σχέση με τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου και σε σχέση με τις επιδόσεις των ίδιων των πειραματικών ομάδων στον προέλεγχο και τον τελικό έλεγχο. Στην ενότητα αυτή θα συγκεντρώσουμε τις επιδόσεις των πειραματικών ομάδων στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδασκτική παρέμβαση, για να ελέγξουμε από τις μεταξύ τους συγκρίσεις ποια βελτιώθηκε περισσότερο στις αντίστοιχες δραστηριότητες.

A. Σύγκριση των επιδόσεων των ομάδων στην κατανόηση

Πίνακας 55

Σύγκριση της γενικής επίδοσης της πρώτης (Π1) και δεύτερης (Π2) πειραματικής ομάδας στην κατανόηση κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	Π1		Π2		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
					t-test			Mann-Whitney	
	x	s	x	s	t	df	p	z	p
Αρχικός έλεγχος	9,49	2,97	8,02	2,74	1,671	40	,102	- 1,600	,110
Τελικός έλεγχος	14,09	3,61	11,48	4,56	2,043	40	,048	- 1,891	,059

Στον πίνακα 55 έχουν καταχωρηθεί οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της πρώτης και της δεύτερης πειραματικής ομάδας

στην κατανόηση κειμένου στον προέλεγχο και τον τελικό έλεγχο. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι οι διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των ομάδων στον προέλεγχο δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($t(40) = 1,671$, $p = ,102$), αν και ο μέσος όρος επίδοσης της πρώτης (9,49 μονάδες) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο της δεύτερης (8,02 μονάδες). Στον τελικό έλεγχο οι διαφορές των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντικές ($t(40) = 2,043$, $p = ,048$) υπέρ της πρώτης πειραματικής ομάδας, εφόσον ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της ήταν 14,09 μονάδες, ενώ ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της δεύτερης (διδάχθηκε συστηματικά την παραγωγή γραπτού λόγου) ήταν 11,48 μονάδες. Ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου δεν υποστηρίζει τη διαφορά των δύο ομάδων ως στατιστικά σημαντική ($z = - 1,891$ και $p = ,059$). Βέβαια, σ' αυτή την περίπτωση ο βαθμός στατιστικής σημαντικότητας υπερβαίνει το όριο που απαιτείται, για να κριθεί μια διαφορά στατιστικά σημαντική ($p < ,05$), όχι όμως κατά πολύ. Για την ορθή ερμηνεία αυτού του αποτελέσματος, πρέπει επίσης να λάβουμε υπόψη ότι η δεύτερη πειραματική ομάδα αύξησε τις αναγνωστικές της επιδόσεις στον τελικό έλεγχο κατά 3,46 μονάδες και η βελτίωση κρίνεται στατιστικά σημαντική, όπως αναφέρεται και στον πίνακα 44.

Επομένως, η ομάδα που διδάχθηκε συστηματικά την κατανόηση κειμένου (Π1) βελτίωσε περισσότερο τις αναγνωστικές της ικανότητες από την ομάδα που διδάχθηκε συστηματικά μόνο την παραγωγή γραπτού λόγου (Π2), χωρίς όμως να υποστηρίζουμε ότι η διαφορά στις επιδόσεις τους ήταν ιδιαίτερα μεγάλη.

Πίνακας 56

Σύγκριση της γενικής επίδοσης της πρώτης (Π1) και τρίτης (Π3) πειραματικής ομάδας στην κατανόηση κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	Π1		Π3		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
					t-test			Mann-Whitney	
	x	s	x	s	t	df	p	z	p
Αρχικός έλεγχος	9,49	2,97	9,94	3,18	-,484	42	,631	- ,295	,768
Τελικός έλεγχος	14,09	3,61	14,06	3,44	,032	42	,975	- ,106	,915

Στον πίνακα 56 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της πρώτης και της τρίτης πειραματικής ομάδας στην κατανόηση κειμένου στον αρχικό και τελικό έλεγχο. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα οι επιδόσεις των δύο ομάδων και στον προέλεγχο και τον τελικό έλεγχο ήταν ίσες. Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι των ομάδων στον προέλεγχο είναι 9,49 μονάδες για την πρώτη και 9,94 μονάδες για την τρίτη και η διαφορά τους δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική ($t(42) = - ,484, p = ,631$). Στον τελικό έλεγχο ο μέσος όρος της πρώτης είναι 14,09 και της τρίτης 14,06 μονάδες και η διαφορά τους μη στατιστικά σημαντική ($t(42) = ,032, p = ,975$). Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν μόνο κατανόηση (Π1) βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στην κατανόηση όσο και οι μαθητές που διδάχθηκαν και κατανόηση και παραγωγή (Π3). Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύεται και από το μη παραμετρικό έλεγχο.

Πίνακας 57

Σύγκριση της γενικής επίδοσης της δεύτερης (Π2) και τρίτης (Π3) πειραματικής ομάδας στην κατανόηση κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	Π2		Π3		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
					t-test			Mann-Whitney	
	x	s	x	s	t	df	p	z	p
Αρχικός έλεγχος	8,02	2,74	9,94	3,18	- 2,188	44	,034	- 2,266	,023
Τελικός έλεγχος	11,48	4,56	14,06	3,44	- 2,174	44	,035	- 2,058	,040

Στον πίνακα 57 έχουν καταχωρηθεί οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της δεύτερης και της τρίτης πειραματικής ομάδας στα αρχικά και τελικά κριτήρια αξιολόγησης της κατανόησης κειμένου. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τον πίνακα προκύπτει ότι στον προέλεγχο η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικά σημαντική ($t(44) = - 2,188$, $p = ,034$) υπέρ της τρίτης πειραματικής ομάδας η οποία έχει μέσο όρο επίδοσης 9,94 μονάδες, μεγαλύτερο δηλαδή από το μέσο όρο 8,02 μονάδων επίδοσης της δεύτερης ομάδας. Στον τελικό έλεγχο η διαφορά των μέσων όρων παραμένει στατιστικά σημαντική ($t(44) = - 2,174$, $p = ,035$) υπέρ της τρίτης ομάδας. Συγκεκριμένα, αν και η δεύτερη ομάδα αύξησε το μέσο όρο επιδόσεών της στη κατανόηση μετά τη διδακτική παρέμβαση (8,02 μονάδες πριν και 11,48 μετά), η τρίτη ομάδα αύξησε περισσότερο τη διαφορά των μέσων όρων μεταξύ της αρχικής και τελικής αξιολόγησης (9,94 μονάδες πριν και 14,06 μετά). Επομένως, η ομάδα που διδάχθηκε και κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου παράλληλα (Π3) βελτίωσε περισσότερο τις ικανότητές της στην κατανόηση από την ομάδα που διδάχθηκε μόνο παραγωγή (Π2). Ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας με τη χρήση του μη παραμετρι-

κού κριτηρίου επιβεβαιώνει το αποτέλεσμα αυτό.

Α. Σύγκριση των επιδόσεων των ομάδων στην παραγωγή γραπτού λόγου

Πίνακας 58

Σύγκριση της γενικής επίδοσης της πρώτης (Π1) και δεύτερης (Π2) πειραματικής ομάδας στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	Π1		Π2		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
					t-test		Mann-Whitney		
	x	s	x	s	t	df	p	z	p
Αρχικός έλεγχος	9,01	3,70	7,94	1,88	1,163	40	,238	- ,466	,641
Τελικός έλεγχος	10,10	3,80	11,24	4,03	- ,944	40	,351	- 1,096	,273

Στον πίνακα 58 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της πρώτης και της δεύτερης πειραματικής ομάδας στα αρχικά και τελικά κριτήρια αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα, η διαφορά των μέσων όρων των ομάδων στις συγγραφικές τους επιδόσεις πριν την πειραματική διδασκαλία δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($t(40) = 1,163$, $p = ,238$). Μετά τη διδακτική παρέμβαση η διαφορά δεν είναι, επίσης, στατιστικά σημαντική ($t(40) = - ,944$, $p = ,351$). Τις ίδιες τιμές δίνει και το μη παραμετρικό κριτήριο. Το αποτέλεσμα αυτό, όμως, δεν μπορεί να ερμηνευτεί ως ισότιμη εξέλιξη των δύο πειραματικών ομάδων στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η πρώτη ομάδα είχε στον προέλεγχο μέσο όρο επίδοσης 9,01 μονάδες και στον τελικό έλεγχο 10,10, προέκυψε δηλαδή διαφορά 1,09

μονάδων. Η δεύτερη είχε μέσο όρο επίδοσης 7,94 μονάδες στον προέλεγχο και στον τελικό έλεγχο 11,24, δηλαδή η διαφορά μεταξύ των αρχικών και τελικών της επιδόσεων ανέρχεται στις 3,30 μονάδες. Η απουσία στατιστικής σημαντικότητας στον τελικό έλεγχο οφείλεται σ' αυτήν ακριβώς τη βελτίωση της δεύτερης ομάδας, που κάλυψε τη διαφορά των μέσων όρων του αρχικού ελέγχου, ώστε οι επιδόσεις της να φαίνονται ίσες με τις επιδόσεις της πρώτης ομάδας. Στην πραγματικότητα, η διαφορά των μέσων όρων των ομάδων που στον αρχικό έλεγχο ήταν 2,07 μονάδες υπέρ της πρώτης, στον τελικό έλεγχο είναι 1,14 υπέρ της δεύτερης. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι περισσότερο βελτιώθηκαν οι συγγραφικές ικανότητες της ομάδας που διδάχθηκε συστηματικά την παραγωγή γραπτού λόγου (Π2) παρά της ομάδας που διδάχθηκε την κατανόηση (Π1).

Για την ενίσχυση του παραπάνω συμπεράσματος παραπέμπουμε και στους πίνακες 37, 38 και 41, 42 που ελέγχουν τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας της βελτίωσης των συγγραφικών ικανοτήτων της πρώτης και της δεύτερης πειραματικής ομάδας αντίστοιχα.

Πίνακας 59

Σύγκριση της γενικής επίδοσης πρώτης (Π1) και τρίτης (Π3) πειραματικής ομάδας στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	Π1		Π3		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
					t-test			Mann-Whitney	
	x	s	x	s	t	df	p	z	p
<i>Αρχικός έλεγχος</i>	9,01	3,70	9,79	2,27	-,827	42	,415	- 1,308	,191
<i>Τελικός έλεγχος</i>	10,10	3,80	13,12	2,62	- 3,009	42	,005	- 2,428	,015

Στον πίνακα 59 έχουν καταχωρηθεί οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις

των επιδόσεων των μαθητών της πρώτης και της τρίτης πειραματικής ομάδας στην παραγωγή γραπτού λόγου στον προέλεγχο και τον τελικό έλεγχο. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, οι συγγραφικές επιδόσεις των δύο ομάδων στον αρχικό έλεγχο ήταν ίσες (ο μέσος όρος επίδοσης της πρώτης είναι 9,01 μονάδες και της τρίτης 9,79) και η διαφορά τους μη στατιστικά σημαντική ($t(42) = - ,827, p = ,415$). Μετά τη διδακτική παρέμβαση η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t(42) = - 3,009, p = ,005$) υπέρ της τρίτης ομάδας, εφόσον έχει μεγαλύτερο μέσο όρο επιδόσεων (13,12 μονάδες) από την πρώτη ομάδα που έχει μέσο όρο 10,10. Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι περισσότερο βελτίωσε τις συγγραφικές της επιδόσεις η ομάδα που διδάχθηκε και κατανόηση και παραγωγή (Π3) από την ομάδα που διδάχθηκε μόνο κατανόηση (Π1). Οι τιμές που προκύπτουν από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου επιβεβαιώνουν αυτό το αποτέλεσμα.

Πίνακας 60

Σύγκριση της γενικής επίδοσης της δεύτερης (Π2) και τρίτης (Π3) πειραματικής ομάδας στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	Π2		Π3		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
					t-test			Mann-Whitney	
	x	s	x	s	t	df	p	z	p
Αρχικός έλεγχος	7,94	1,88	9,79	2,27	- 2,995	44	,004	- 2,837	,005
Τελικός έλεγχος	11,24	4,03	13,12	2,62	- 1,854	44	,072	- 1,759	,079

Στον πίνακα 60 έχουν καταχωρηθεί οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της δεύτερης και τρίτης πειραματικής ομάδας στην παραγωγή γραπτού λόγου στα αρχικά και τελικά κριτήρια αξιολόγησης. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Όπως προκύπτει από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα, η τρίτη ομάδα είχε καλύτερες συγγραφικές επιδόσεις στον προέλεγχο (μέσος όρος 9,79 μονάδες) από τη δεύτερη ομάδα (μέσος όρος 7,94 μονάδες) και η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t(44) = -2,995, p = ,004$). Στον τελικό έλεγχο η διαφορά μειώθηκε· ο μέσος όρος επιδόσεων της τρίτης ομάδας είναι 13,12 μονάδες και της δεύτερης 11,24 μονάδες και η διαφορά τους δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική ($t(44) = -1,854, p = ,072$). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι και η ομάδα που διδάχθηκε μόνο παραγωγή γραπτού λόγου (Π2) και η ομάδα που διδάχθηκε και παραγωγή και κατανόηση (Π3) ωφελήθηκαν εξίσου από τη διδασκαλία σ' αυτές τις ομάδες. Οι τιμές που προκύπτουν από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου ενισχύουν αυτό το αποτέλεσμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : ΕΡΜΗΝΕΙΑ – ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

7.1. Εισαγωγή

Για να διερευνήσουμε ποια σχέση υφίσταται μεταξύ κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, διεξαγάγαμε μια έρευνα εκπαιδευτική, σχεδιάσαμε δηλαδή διδακτικές παρεμβάσεις με σκοπό την ενίσχυση των δύο δραστηριοτήτων, ώστε να ελέγξουμε αν η αλλαγή στη μια δραστηριότητα συνεπάγεται αλλαγή και στην άλλη μετά από τη συστηματική διδασκαλία τους.

Στην προσπάθειά μας αυτή μεταχειριστήκαμε την καθεμιά από τις δύο δραστηριότητες εναλλάξ ως ανεξάρτητη και ως εξαρτημένη μεταβλητή, εγκαθιστώντας διαφορετικές συνθήκες μεταξύ των τριών πειραματικών ομάδων στις οποίες εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση: η πρώτη ομάδα ασκήθηκε συστηματικά στην κατανόηση, η δεύτερη στην παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ στην τρίτη επιδιώξαμε να αναδεικνύουμε συνεχώς κατά τη διδασκαλία την παραλληλία των γνώσεων και των διαδικασιών μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων και τη σχέση συναλλαγής που τις χαρακτηρίζει στα πλαίσια της επικοινωνιακής τους φύσης.

Εγκαταστήσαμε, όμως, και κοινές συνθήκες στη διδασκαλία των τριών πειραματικών ομάδων: και στις τρεις δώσαμε έμφαση στη διδασκαλία στρατηγικών σκέψης και την ενίσχυση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, μέσω των οποίων ο συγγραφέας και ο αναγνώστης προσεγγίζουν τα γλωσσικά και επικοινωνιακά χαρακτηριστικά του κειμένου και το σημασιολογικό του περιεχόμενο, σε πλαίσια ομαδοσυνεργατικά (γνωστική και κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση). Αυτές ήταν οι σταθερές μεταβλητές της έρευνας.

Οι συνθήκες αυτές μας βοήθησαν να θέσουμε επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που ελέγχουν τις αντίστοιχες πλευρές της σχέσης των δύο δραστηριοτήτων: την αυτονομία ή την αλληλεπίδρασή τους και την κατεύθυνση αυτή της αλληλεπίδρα-

σης.

Διερευνώντας τα ερωτήματα αυτά το ενδιαφέρον μας δεν περιορίστηκε στο «μετρήσιμο» αποτέλεσμα, στις επιδόσεις δηλαδή των υποκειμένων της έρευνας, αλλά επεκτάθηκε στην παρατήρηση και ερμηνεία των διαδικασιών που αντανάκλουν τη γνωστική, μεταγνωστική και συναισθηματική συμπεριφορά τους, όπως επιβάλλεται σε μια εκπαιδευτική έρευνα, έτσι ώστε να αποκομίσουμε στην πρώτη περίπτωση ποσοτικά και στη δεύτερη ποιοτικά αποτελέσματα, για καθεμιά από τις συνθήκες που δημιουργήσαμε στην έρευνά μας.

Στο κεφάλαιο αυτό θα απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε διασταυρώνοντας τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συνθήκες που εγκαταστήσαμε στην έρευνα και τις διαφορετικές μεθόδους συλλογής των δεδομένων.

7.2. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Η συστηματική διδασκαλία της κατανόησης ενισχύει τις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών χωρίς την εμπλοκή τους σε έργα παραγωγής;

Οι αναγνωστικές επιδόσεις των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (Π1) που διδάχθηκαν συστηματικά μόνο την κατανόηση παρουσίασαν ιδιαίτερη βελτίωση, όπως έδειξαν τα ποσοτικά δεδομένα που παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η βελτίωση αφορά σε όλες σχεδόν τις παραμέτρους κατανόησης ως προς τις οποίες αξιολογήθηκαν οι μαθητές. Η βελτίωση αυτή ήταν αισθητή κυρίως στους αναγνώστες χαμηλού, μέτριου και καλού επιπέδου του αρχικού ελέγχου, εφόσον σχεδόν όλα τα υποκείμενα αυτών των υποομάδων κατατάχτηκαν σε υψηλότερα επίπεδα στον τελικό έλεγχο. Ενισχύθηκαν, επίσης, και οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών σε όλες τις παραμέτρους που ορίσαμε στην παρούσα έρευνα, δηλαδή οι ικανότητές τους να εντοπίζουν τις δυσκολίες τους, να προγραμματίζουν, να καθοδηγούν τη σκέψη τους και να την αυτοαξιολογούν. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η συστηματική διδασκαλία της κατανόησης ενισχύει τις α-

ντίστοιχες ικανότητες χωρίς να είναι προϋπόθεση η συστηματική άσκηση σε έργα παραγωγής. Το ίδιο αποτέλεσμα επιβεβαιώνουν και προηγούμενες έρευνες που έχουν ήδη προαναφερθεί στο θεωρητικό μας πλαίσιο, οι οποίες έδειξαν ιδιαίτερη βελτίωση των αναγνωστών μετά τη συστηματική ανάγνωση κειμένων χωρίς την εμπλοκή τους σε έργα συστηματικής παραγωγής (Stotsky, 1983; Crowhurst, 1991). Εξάλλου, και τα προγράμματα γνωστικού χαρακτήρα που σχεδιάστηκαν με στόχο την ενίσχυση των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, όπως το πρόγραμμα της Αμοιβαίας Διδασκαλίας και της Συνεταιριστικής Στρατηγικής της Ανάγνωσης που υιοθετήσαμε στην έρευνά μας, των οποίων μάλιστα τα θετικά αποτελέσματα έχουν επιβεβαιωθεί ερευνητικά, δε συμπεριέλαβαν στη διδασκαλία τους την άσκηση των μαθητών στη συγγραφή (Κουλουμπαρίτη, 2000; Palinscar & Brown, 1984, 1986; Klinger & Vaughn, 2002; Vaughn, Hughes, Shumm, 1998).

Η διδασκαλία, όμως, της κατανόησης σ' αυτή την ομάδα στηρίχτηκε κατά το μεγαλύτερο μέρος στη γραφή. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν τη γραφή λειτουργικά, ως μέσο δηλαδή για την επίτευξη της κατανόησης: χαρτογραφούσαν, κρατούσαν σημειώσεις, έκαναν περίληψη, αλλά και έγραφαν απαντητικά κείμενα σε ερωτήσεις κριτικού και συμπερασματικού χαρακτήρα (writing as a response to reading, writing about reading βλ. εν. 4.2.1.) σχετικά με τα κείμενα που διάβαζαν. Η βελτίωση των μαθητών στην κατανόηση μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι χρησιμοποιώντας λειτουργικά τη γραφή επεξεργάζονταν σε βάθος τη δομή και το περιεχόμενο ενός κειμένου με δυναμικές και ευρετικές διαδικασίες στο επίπεδο της μακροδομής και της μικροδομής, της δηλωτικής και υπο-δηλωτικής μορφής του, με αποτέλεσμα να διευκολύνουν την αναπαράστασή του στο νου τους, να διαχειρίζονται κατάλληλα τις πληροφορίες στη μνήμη τους, να αναδομούν τα κείμενα και να ανασκευάζουν τα σχήματά τους (Petrosky 1982; Squire, 1983; Stotsky, 1984).

Επομένως, η ικανότητα κατανόησης ενισχύεται χωρίς την εμπλοκή σε έργα παραγωγής, όμως δε θα υποστηρίζαμε ότι η κατανόηση είναι διαδικασία αυτόνομη από τη γραφή· αντίθετα, με τη λειτουργική έννοιά της είναι απαραίτητη για τη διευκόλυνση της κατανόησης, τουλάχιστον όπως την προσδιορίσαμε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας.

7.3. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: η συστηματική διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου ενισχύει τις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών χωρίς την εμπλοκή τους σε έργα συστηματικής κατανόησης;

Και οι μαθητές της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) που διδάχθηκαν συστηματικά την παραγωγή χωρίς να εμπλακούν σε έργα συστηματικής κατανόησης ανέπτυξαν τις συγγραφικές τους ικανότητες. Σε όλες τις παραμέτρους ως προς τις οποίες αξιολογήθηκαν τα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές στον τελικό έλεγχο διαπιστώθηκε βελτίωση στατιστικά σημαντική, εκτός από την «ορθογραφία - μορφολογία» και την «καθαρότητα – ευαναγνωσία» του γραπτού τους. Θα πρέπει, μάλιστα, να υπενθυμίσουμε στο σημείο αυτό ότι το συγκεκριμένο τμήμα ήταν το χαμηλότερο στις επιδόσεις του από τα υπόλοιπα όχι μόνο στο γραπτό λόγο, αλλά και ως προς τη γενικότερη ακαδημαϊκή του επίδοση. Αυτή η παρατήρηση αναδεικνύει περισσότερο ίσως τη βελτίωση των μαθητών σε αυτή την ομάδα.

Συγκεκριμένα, ενώ οι μαθητές στον αρχικό έλεγχο κατατάχθηκαν στην πλειοψηφία τους στο «χαμηλό» επίπεδο επιδόσεων και λίγοι στο «μέτριο», στον τελικό έλεγχο ανήλθαν μέχρι και το επίπεδο της «πολύ καλής» επίδοσης. Η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών συνοδεύτηκε και από την ανάλογη ενίσχυση των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων. Οι περισσότεροι κατάφεραν να συνειδητοποιήσουν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή κειμένων, βελτίωσαν την ικανότητά τους να προγραμματίζουν, να καθοδηγούν, να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους και έγιναν πιο απαιτητικοί από τους εαυτούς τους ως προς την ποιότητα των κειμένων τους.

Επομένως, η ενίσχυση των συγγραφικών δεξιοτήτων είναι αποτέλεσμα της εμπλοκής σε δραστηριότητες συστηματικής παραγωγής, χωρίς να είναι απαραίτητη η συστηματική διδασκαλία της κατανόησης. Εξάλλου, πολυάριθμες έρευνες αξιολόγησαν θετικά ως προς το αποτέλεσμά τους διδακτικά προγράμματα γνωστικής και κοινωνικογνωστικής παρέμβασης, όπως αυτό που εφαρμόσαμε στην παρούσα

έρευνα, τα οποία δε συμπεριέλαβαν στη συστηματική διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου δραστηριότητες κατανόησης (Danoff et al, 1993; Graham & Harris, 1989; De La Paz & Graham, 2002).

7.4. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Η παράλληλη συστηματική διδασκαλία της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου βελτιώνει τις αντίστοιχες ικανότητες των μαθητών περισσότερο σε σχέση με τη μεμονωμένη ενασχόλησή τους με κάποια από τις δύο δραστηριότητες;

Η τρίτη πειραματική ομάδα (Π3) διδάχτηκε συστηματικά και τις δύο δραστηριότητες και, όπως προαναφέρθηκε, η βελτίωσή της ήταν στατιστικά σημαντική και στη γενική επίδοσή της στην κατανόηση και την παραγωγή αλλά και στις επιμέρους παραμέτρους των δύο δραστηριοτήτων, ως προς τις οποίες αξιολογήθηκαν οι μαθητές.

Συγκρίνοντας τις αναγνωστικές επιδόσεις της ομάδας αυτής (Π3) με τις επιδόσεις της ομάδας που διδάχτηκε συστηματικά μόνο την κατανόηση (Π1), διαπιστώνουμε ότι η βελτίωσή τους - και συνολικά και στις επιμέρους παραμέτρους - ήταν ισότιμη και η ταξινόμηση των μαθητών σε επίπεδα επίδοσης δίνει σχεδόν την ίδια εικόνα στον τελικό έλεγχο. Αυτό ενισχύει το συμπέρασμα που διατυπώσαμε και στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα ότι η ενίσχυση των ικανοτήτων κατανόησης δεν είναι απόρροια της εμπλοκής των μαθητών σε έργα συστηματικής συγγραφής. Παρόλο, όμως, που το βαθμολογικό αποτέλεσμα είναι ισοδύναμο, οι μαθητές της Π3 έδειξαν πιο ενισχυμένο μεταγνωστικό δυναμικό κατά την επεξεργασία των κειμένων και θετικότερο συναίσθημα απέναντι στο γραπτό λόγο. Ενώ οι μαθητές της τρίτης ομάδας έδειχναν πιο υπεύθυνοι και περισσότεροι ικανοποιημένοι από το γνωστικό τους έργο και το αποτέλεσμά του, οι μαθητές της πρώτης ομάδας έδιναν την εντύπωση ότι περισσότερο επικέντρωναν στη δυσκολία του και χρειάζονταν τη διαρκή παρέμβαση και παρότρυνση της διδάσκουσας, για να υλοποιούν τις διαδικασίες κατανόησης του κειμένου που επεξεργάζονταν.

Συγκρίνοντας ως προς τη βελτίωση των συγγραφικών τους ικανοτήτων την ομάδα που διδάχθηκε συστηματικά και τις δύο δραστηριότητες (Π3) με την ομάδα που διδάχτηκε μόνο παραγωγή (Π2), διαπιστώνουμε ότι οι επιδόσεις τους ήταν ίσες στον τελικό έλεγχο και οι μεταξύ τους διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Η βελτίωση και των δύο ομάδων ήταν εμφανής σε όλες τις παραμέτρους που συνιστούν την παραγωγή εκτός από τις δύο τελευταίες («ευαναγνωσία - καθαρότητα» και «ορθογραφία – μορφολογία») στις οποίες υπερέχει η ομάδα που διδάχθηκε και κατανόηση και παραγωγή). Συγκρίνοντας, όμως, την κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα ανάλογα με τις επιδόσεις τους διαπιστώνουμε ότι, ενώ στην ομάδα που διδάχθηκε μόνο παραγωγή (Π2) έξι μαθητές έχουν ανέλθει μέχρι και το επίπεδο της «πολύ καλής» επίδοσης, επτά μαθητές παρέμειναν σε «χαμηλό επίπεδο» - αποτέλεσμα που δικαιολογεί και τη μεγάλη τυπική απόκλιση της ομάδας στις επιδόσεις της στην παραγωγή κατά τον τελικό έλεγχο – επτά κατατάχθηκαν στο «μέτριο» και δύο στο «καλό». Προφανώς, υπήρξαν σ' αυτή την ομάδα μαθητές με πολλές ελλείψεις εξαρχής και αδυναμίες που δεν κατάφεραν να τις διαχειριστούν ως το τέλος της διδακτικής παρέμβασης. Αυτό, εξάλλου, επιβεβαιώθηκε και στο μεταγνωστικό έλεγχο και στην παρατήρηση κατά τη διδασκαλία, όπου ένας σταθερός σχεδόν αριθμός μαθητών παρουσιάζεται με αδύναμο μεταγνωστικό και στη συνέντευξη, όμως, οι μαθητές αυτοί κατέθεσαν την άποψη ότι συνεργατικά τα κατάφεραν, αλλά οι ατομικές τους επιδόσεις στο γραπτό λόγο παρέμεναν χαμηλές. Αντίθετα, στην ομάδα που διδάχτηκε και κατανόηση και παραγωγή πέντε μαθητές ανήλθαν, επίσης, ως το επίπεδο της «πολύ καλής» επίδοσης, όμως μόνο ένας παρέμεινε στο χαμηλό και δεκαοκτώ κατατάχθηκαν σε επίπεδο «μέτριο» ή «καλό» (πέντε και δεκατρείς αντίστοιχα)· παράλληλα έδειχναν να διαχειρίζονται πιο επιδέξια το γνωστικό τους έργο.

Επομένως, αν και η ενίσχυση των συγγραφικών ικανοτήτων είναι εφικτή χωρίς την εμπλοκή σε έργα συστηματικής κατανόησης, φαίνεται ότι η παράλληλη διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής ευνοεί την καλύτερη διαχείριση των πληροφοριών και των συμβάσεων του γραπτού λόγου από τους μαθητές και κυρίως από τους μαθητές χαμηλού και μέτριου επιπέδου. Αυτό γίνεται εμφανέστερο, αν συ-

νυπολογίσουμε το γεγονός ότι στην ομάδα που διδάχτηκε και κατανόηση και παραγωγή αφιερώθηκαν οι ίδιες ώρες διδασκαλίας που αφιερώθηκαν και στα τμήματα που διδάχθηκαν μεμονωμένα κατανόηση ή παραγωγή, τα οποία, επομένως, είχαν τα περιθώρια να ασκηθούν περισσότερο στις αντίστοιχες δεξιότητες. Προφανώς οι μαθητές σ' αυτή την ομάδα (Π3) βίωσαν αμεσότερα την αλληλεπίδραση συγγραφέα και αναγνώστη και τη συμπληρωματικότητα ανάγνωσης - συγγραφής, με αποτέλεσμα να αποκτήσουν και να προσαρμόσουν ακοπότερα τις δεξιότητες από τη μια περιοχή στην άλλη: και ως αναγνώστες και ως συγγραφείς προγραμματίζαν, στοχοθετούσαν και προσχεδίαζαν στη μια περίπτωση τι θα διαβάσουν και στην άλλη τι θα γράψουν, επανεξετάζαν και αναθεωρούσαν τόσο τις διαδικασίες ανάγνωσης και συγγραφής, όσο και το περιεχόμενο του αναγνώσματος και του κειμένου που παρήγαν οι ίδιοι, με αποτέλεσμα η συστηματική ενασχόληση με τη μία δραστηριότητα να ανατροφοδοτεί και την άλλη και να γίνουν αντιληπτές από τους μαθητές ως όμοιες και όχι διαφορετικές. Αξιοποίησαν τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, για να προσλάβουν μηνύματα ως αναγνώστες και για να τα μεταδώσουν ως συγγραφείς: η υπερδομή, η μακροδομή του κειμένου, οι συνοχικοί μηχανισμοί, οι γλωσσικές επιλογές, τα στιλιστικά χαρακτηριστικά ήταν καίρια στοιχεία και για την κατανόηση και για την παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων. Η παράλληλη χρήση τους με συστηματικό τρόπο φαίνεται ότι συνέβαλε στην ευκολότερη αφομοίωσή τους, κυρίως από τους πιο αδύναμους συγγραφείς.

Σε αυτό οφείλεται ίσως και το γεγονός ότι οι μαθητές αυτής της ομάδας (Π3) απέκτησαν μεγαλύτερη ικανότητα να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους σε σχέση με την ομάδα που διδάχθηκε μόνο παραγωγή και ενδιαφέρονταν και για να παρουσιάσουν κείμενα ορθογραφημένα και ευανάγνωστα, να δίνουν δηλαδή σημασία στη διεκπεραίωση και εκείνων των μηχανιστικών λειτουργιών της γραφής που εξασφαλίζουν την καλή εμφάνιση του γραπτού και δηλώνουν σεβασμό προς τους αναγνώστες του κειμένου (Σπαντιδάκης, 2004).

Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, και στην παρούσα έρευνα η θεωρία ότι οι κοινές διαδικασίες που μοιράζονται η ανάγνωση και η γραφή προάγουν περισσότερο τις δεξιότητες και την αφαιρετική σκέψη (indirectional hypothesis, βλ. εν. 4.2.2.) και η

θεωρία ότι η συνειδητοποίηση του επικοινωνιακού χαρακτήρα του γραπτού λόγου και της σχέσης αλληλεξάρτησης συγγραφέα - αναγνώστη ενισχύει την ουσιαστικότερη κατανόηση των λειτουργιών της γλώσσας (transactional theory, βλ. εν. 4.2.3.). Τροποποιώντας κάπως τις απόψεις αυτές θα λέγαμε ότι η παράλληλη εμπλοκή σε έργα κατανόησης και παραγωγής διευκολύνει τους μαθητές να διαχειριστούν καλύτερα και σε λιγότερο χρόνο τις απαιτήσεις και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου και τις ιδιότητες του κειμένου.

7.5. Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Η ενίσχυση των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών συνεπάγεται βελτίωση και των συγγραφικών τους ικανοτήτων;

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε το συμπέρασμα ότι η συστηματική διδασκαλία της κατανόησης ενισχύει τις αντίστοιχες ικανότητες, όχι όμως και τις συγγραφικές ή, ορθότερα, η ενίσχυση των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών ελάχιστα ενισχύει τη συγγραφική τους ικανότητα.

Οι μαθητές της ομάδας που διδάχτηκε συστηματικά την κατανόηση του γραπτού λόγου (Π1) ανέπτυξαν βέβαια τις γενικές επιδόσεις τους στην παραγωγή αλλά όχι σε επίπεδο στατιστικά σημαντικό. Αξιολογώντας καθεμιά από τις παραμέτρους ως προς τις οποίες αξιολογήθηκαν οι συγγραφικές τους ικανότητες διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές βελτιώθηκαν στην «οργάνωση» και τη «σύνταξη» με στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των αρχικών και τελικών τους επιδόσεων, στο «λεξιλόγιο» και το «ύφος» οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, αλλά ο βαθμός στατιστικής σημαντικότητας ήταν σε οριακό επίπεδο, ενώ στις άλλες παραμέτρους δεν παρουσιάστηκε βελτίωση. Η βελτίωση στις συγκεκριμένες παραμέτρους φαίνεται λογική, εφόσον κατά την επεξεργασία ενός κειμένου οι μαθητές έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στα δομικά στοιχεία του (υπερδομή – μακροδομή) για την κατανόησή του και την περιληπτική απόδοσή του, αξιοποιούσαν συντακτικές δομές, όπως το ρόλο των δευτερευουσών προτάσεων, στο διαχωρισμό βασικών και βοηθητικών πληροφοριών, ασκήθηκαν στον εμπλουτι-

σμό του λεξιλογίου και στην αξιολόγηση των λεξιλογικών επιλογών ενός συγγραφέα και διερευνούσαν το ύφος του κειμένου που επεξεργάζονταν, εφόσον είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που διαφοροποιεί το είδος του κειμένου, ειδικά το άρθρο από το δοκίμιο – είδη που συχνά συγχέονται μεταξύ τους. Οι οριακές, όμως, στατιστικές διαφορές στις επιμέρους παραμέτρους και η μη στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της γενικότερης επίδοσης στη συγγραφή σε σχέση με το μικρό αριθμό του δείγματος και το γεγονός ότι λίγοι μαθητές αυτής της ομάδας (Π2) προχώρησαν σε υψηλότερα επίπεδα επιδόσεων μετά τη διδακτική παρέμβαση δε μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε πραγματική βελτίωση των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Υπενθυμίζουμε σ' αυτό το σημείο ότι οι μαθητές της ομάδας βελτίωσαν, αντιθέτως, και τη γενική επίδοσή τους στην κατανόηση και τις επιδόσεις τους σε όλες σχεδόν τις επιμέρους παραμέτρους, οι οποίες αντανακλούν την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τα συστατικά του γραπτού λόγου (πληρότητα και οργάνωση πληροφοριών, συντακτική ορθότητα, γλωσσικές επιλογές), για να τον κατανοούν.

Προκύπτει, δηλαδή, το συμπέρασμα ότι η γνώση και η χρήση των δομικών - συστατικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου από έναν αναγνώστη, για να κατανοήσει ένα κείμενο, δε συνεπάγεται και την αποτελεσματική χρήση τους, για να παράγει ως συγγραφέας κείμενα, παρόλο που τα χαρακτηριστικά αυτά είναι κοινά και στις δύο δραστηριότητες. Δεν επαληθεύσαμε, επομένως, τη θεωρητική άποψη ότι οι δεξιότητες της ανάγνωσης καθορίζουν τις δεξιότητες της συγγραφής (reading-to-writing model), που είναι επικρατέστερη, και ότι οι περισσότερες αναγνωστικές εμπειρίες ενισχύουν τη συγγραφική ικανότητα. Επιβεβαιώσαμε, αντίθετα, τις λιγοστές έρευνες που υποστηρίζουν ότι η συστηματική διδασκαλία της κατανόησης βελτιώνει την κατανόηση, αλλά όχι τη γραπτή έκφραση (βλ. εν. 4.2.1.).

Δε διαπιστώσαμε, επίσης, επίδραση της κατανόησης στη συγγραφή από την πλευρά των διαδικασιών και των στρατηγικών που μοιράζονται οι δύο δραστηριότητες ως εκδηλώσεις της σκέψης. Αυτό προέκυψε από τη συσχέτιση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών στις δύο δραστηριότητες. Ενώ, δηλαδή, με

τη συστηματική διδασκαλία της κατανόησης ενισχύθηκαν οι αντίστοιχες μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, δε διαπιστώθηκε μεταβίβαση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στη συγγραφή. Αν και οι μαθητές απέκτησαν συνείδηση των συγγραφικών τους δυσκολιών και βελτίωσαν την ικανότητά τους να αξιολογούν ορθότερα απ' ό,τι πριν την επίδοσή τους, όμως δεν απέκτησαν την ικανότητα να καθοδηγούν και να προγραμματίζουν τη σκέψη τους και να εντοπίζουν τα γνωστικά εμπόδια κατά τη διαδικασία της συγγραφής, ώστε να τα αντιμετωπίζουν με συστηματικό τρόπο. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων απαιτεί συστηματική διδασκαλία σε κάθε δραστηριότητα χωριστά, δε μεταβιβάζονται δηλαδή αυτόματα οι μεταγνωστικές δεξιότητες από τη μια δραστηριότητα στην άλλη. Οι μαθητές μπορεί να διαπιστώνουν στα δικά τους κείμενα αδυναμίες στηριζόμενοι στις γνώσεις που αποκομίζουν από την επεξεργασία των κειμένων και την επαφή με τις τεχνικές ενός συγγραφέα, φαίνεται όμως ότι αυτό δεν αρκεί για να βελτιωθούν ως συγγραφείς και να κατακτήσουν την «τέχνη του λόγου», γιατί δε γνωρίζουν ακριβώς το «πώς» θα εφαρμόσουν στα δικά τους κείμενα ό,τι κάνει το κείμενο που επεξεργάζονται υποδειγματικό. Με άλλα λόγια, η συνειδητή εφαρμογή γνωστικών διαδικασιών κατά τη διάρκεια της κατανόησης δε συνεπάγεται την ενσυνείδητη εφαρμογή τους στη συγγραφή, γιατί οι μαθητές μπορεί να συνειδητοποιούν την αναποτελεσματικότητά τους σε έργα συγγραφής, δε γνωρίζουν όμως το συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο θα την αντιμετωπίσουν.

Ας σημειωθεί, επίσης, ότι στη συγκεκριμένη πειραματική ομάδα οι μαθητές έγραφαν επιχειρηματολογικά κείμενα που το θέμα τους ήταν σχετικό με το θέμα των κειμένων που επεξεργάζονταν. Οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στη συγγραφή, όμως, δείχνουν ότι η ανάσυρση πληροφοριών από αυτά τα κείμενα - πηγές, είτε αυτές αφορούσαν στο περιεχόμενο είτε στα δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δεν ήταν αρκετή για να συνθέτουν κείμενα με επαρκείς πληροφορίες και οργανωμένες κατάλληλα σε ένα σημασιολογικό σύνολο. Αυτό επιβεβαιώνει τη θεωρητική άποψη που προαναφέραμε στην ενότητα 4.3. ότι τη γνώση που αντλούν οι αναγνώστες από τα διαβάσματά τους δεν είναι εύκολο να την εφαρμό-

σουν στα δικά τους γραπτά, γιατί αναπόφευκτα σε κάθε δικό τους κείμενο αντιμετωπίζουν μια νέα κατάσταση και νέους στόχους (Greene, 1992). Η προτροπή να εφαρμόσουν τη γνώση που αποκόμιζαν ως δέκτες για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου λειτουργούσε ως αφηρημένη εκπαιδευτική οδηγία, δεν επαρκούσε για να καταφέρουν να διαχειριστούν τις νέες ρητορικές συνθήκες που αντιμετώπιζαν ως πομποί και να τη μεταφέρουν ευέλικτα στα δικά τους κείμενα, όπως υποστηρίζουν και οι Goodman & Goodman (1983). Ένα βασικό πρόβλημα, για παράδειγμα, των μαθητών, να βρίσκουν επιχειρήματα για να στηρίζουν την άποψή τους, παρέμεινε πρόβλημα ως το τέλος. Κυρίως στηρίζονταν στη μνήμη τους και αναμόχλευαν πληροφορίες που είχαν αντλήσει από προηγούμενα κείμενα τις οποίες, όμως, δεν μπορούσαν να τις προσαρμόσουν στο δικό τους κείμενο κατά τη συγγραφή.

Βέβαια, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι μαθητές της ομάδας αυτής (Π1) – όπως και οι μαθητές των υπόλοιπων ομάδων - είχαν χαμηλό επίπεδο κατανόησης και χαμηλές επιδόσεις στο γλωσσικό μάθημα γενικότερα και δεν είχαν εμπλακεί ποτέ σε έργα συστηματικής κατανόησης, με αποτέλεσμα να βιώσουν όλη αυτή τη διαδικασία ως μια δύσκολη υπόθεση. Εμπλεκόμενοι σε έργα συστηματικής κατανόησης συνειδητοποιούσαν τις απαιτήσεις που προϋποτίθενται, για να επιτελέσει ένα κείμενο τον επικοινωνιακό σκοπό του (πληρότητα πληροφοριών, οργάνωση, συνοχή ιδεών, κατάλληλες γλωσσικές επιλογές) και τη συνθετότητα της διαπλοκής τους. Λογικό είναι, λοιπόν, να μεταφέρουν τα αντίστοιχα συναισθήματα στη συγγραφή των δικών τους κειμένων, τη στιγμή μάλιστα που δε διδάχτηκαν συστηματικά τη χρήση στρατηγικών, για να αξιοποιήσουν ως συγγραφείς τη δηλωτική και διαδικαστική γνώση που αποκόμισαν ως αναγνώστες κατά την επεξεργασία ενός κειμένου και να επιλύουν τα γνωστικά - συγγραφικά τους αδιέξοδα. Το αίσθημα των μαθητών για τη δυσκολία του γραπτού λόγου πιθανά να τροφοδότησε αρνητικά τις προσωπικές τους προσδοκίες για τις επιδόσεις τους στην παραγωγή κειμένου και να καθόρισε αναλόγως και τη συμπεριφορά τους (βλ. στάση των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας). Ίσως σε μια πειραματική ομάδα της οποίας τα μέλη θα είχαν λιγότερες ελλείψεις στο γραπτό λόγο και θα διέθεταν επαρκέστερα γνωστικά σχήματα σχετικά με τις συμβάσεις του να ήταν ευκολότερη

η αφομοίωση των νέων πληροφοριών και δυνατή η δημιουργία θετικότερου συναισθήματος απέναντι στο γραπτό λόγο και επομένως μια θετικότερη αντιμετώπιση και της παραγωγής του γραπτού λόγου από τα ίδια, γιατί θα τους ήταν πιο εύκολο να προσαρμόζονται και να μετασχηματίζουν ό,τι αποκόμιζαν από το διάβασμά τους στους δικούς τους στόχους.

Για τους μαθητές της συγκεκριμένης πειραματικής ομάδας ο χρόνος που αφιερώθηκε για τη συστηματική διδασκαλία της κατανόησης ίσως δεν ήταν αρκετός, με κριτήριο το αρχικό επίπεδο και τις ελλείψεις τους και τις ώρες που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Γυμνάσιο. Περισσότερος χρόνος των μαθητών σε έργα κατανόησης που θα τους εξοικείωνε πιο πολύ με τις συμβάσεις του επιχειρηματολογικού κειμένου πιθανά να καλλιεργούσε το αίσθημα της συγγραφικής ευθύνης, την ικανότητα δηλαδή να διαχειρίζονται ευκολότερα τις ρητορικές συνθήκες και τις απαιτήσεις του κειμένου που παρήγαν οι ίδιοι.

Θα πρέπει, επίσης, να λάβουμε υπόψη και έναν άλλο περιορισμό που προέκυψε κατά τη διδασκαλία στη συγκεκριμένη πειραματική ομάδα. Η δυσκολία των μαθητών να προσαρμοστούν σε συνεργατικές συνθήκες μάθησης (βλ. συνεργασία των μαθητών) καθυστέρησε πιθανά την επίτευξη της αποτελεσματικής τους επίδοσης σε δεξιότητες κατανόησης και ενίσχυσε ίσως την αντίληψη - τουλάχιστον κάποιων μαθητών - ότι είναι δύσκολο να διεκπεραιώσουν έργα συστηματικής κατανόησης. Επιφυλασσόμαστε, δηλαδή, ότι, αν η διδασκαλία της κατανόησης γινόταν σε ατομική και όχι σε συνεργατική βάση, ίσως οι μαθητές που δυσκολεύονταν να συνεργαστούν να αποκόμιζαν περισσότερα οφέλη, ώστε να μεταβιβάσουν αποτελεσματικότερα τις γνώσεις τους και τις δεξιότητες που αφορούν την κατανόηση στην παραγωγή των δικών τους κειμένων.

7.6. Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: Η ενίσχυση των συγγραφικών ικανοτήτων των μαθητών συνεπάγεται βελτίωση και των αναγνωστικών τους ικανοτήτων;

Οι μαθητές της δεύτερης πειραματικής ομάδας (Π2) δεν εμπλάκηκαν σε έργα συστηματικής κατανόησης, αλλά περιορίστηκαν στη διδασκαλία των γνωστικών διαδικασιών και στρατηγικών συγγραφής ενός κειμένου. Εκτός, όμως, από τη βελτίωση των συγγραφικών τους ικανοτήτων βελτιώθηκαν και οι επιδόσεις τους στην κατανόηση κειμένου. Η διαφορά μεταξύ των επιδόσεών τους στον αρχικό και τελικό έλεγχο της κατανόησης είναι 3,46 μονάδες στη εικοσάβαθμη κλίμακα και στατιστικά σημαντικές.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι οι επιδόσεις της ομάδας αυτής στην κατανόηση κατά τον τελικό έλεγχο ήταν χαμηλότερες από τις επιδόσεις της πρώτης πειραματικής ομάδας που διδάχτηκε μόνο κατανόηση, όμως χαμηλότερο ήταν και το αρχικό επίπεδο της συγκεκριμένης ομάδας από το επίπεδο της πρώτης, γεγονός που αξιολογείται ιδιαίτερα θετικά για τη δεύτερη πειραματική ομάδα.

Επομένως, φαίνεται ότι οι συγγραφικές ικανότητες ενισχύουν και τις αναγνωστικές, συμπέρασμα που έρχεται σε αντίθεση με έρευνες που υποστηρίζουν ότι η σχέση ανάγνωσης και γραφής έχει κατεύθυνση από την πρώτη στη δεύτερη (reading-to-writing model) και επιβεβαιώνει την αντίθετη κατεύθυνση της σχέσης (writing-to-reading model). Επιβεβαιώνει, επίσης, την επιφύλαξη των Shanahan (1984) και Shanahan και Lomax (1986), μελετητών που ασχολήθηκαν με τη σχέση των δύο δραστηριοτήτων, ότι η επικρατούσα αντίληψη της κατεύθυνσης της σχέσης από την ανάγνωση στη γραφή ίσως άλλαζε, αν την ελέγχαμε σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που δίνει ευκαιρίες συγγραφής, όπως έγινε στην παρούσα έρευνα.

Το αποτέλεσμα αυτό - με το οποίο συμφωνούν και θεωρητικές απόψεις που αναφέραμε στην ενότητα 4.2.1. (Goodman & Goodman, 1983; Hennings, 1982) - οφείλεται πιθανά στο γεγονός ότι οι μαθητές εμπλεκόμενοι σε μια καθαρά παραγωγική δραστηριότητα, όπως η σύνθεση, δοκιμάζουν έμπρακτα τους τρόπους με τους οποίους θα επικοινωνήσουν με τον αναγνώστη τους, χειρίζονται οι ίδιοι τις συμβάσεις του είδους του κειμένου με το οποίο ασχολούνται, αντιλαμβάνονται το ρόλο των δομικών χαρακτηριστικών και της οργάνωσής τους στην ανάδειξη του περιεχομένου, επινοούν ιδέες και αναθεωρούν. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούν με ενεργητικό τρόπο τα γνωστικά σχήματα που απαιτούνται για την κατανόηση

ενός κειμένου και αναζητούν ευκολότερα στο κείμενο ενός άλλου συγγραφέα αυτά που οι ίδιοι κάνουν ως συγγραφείς. Εξάλλου, κατά τη διαδικασία της σύνθεσης και ειδικά κατά τη φάση της αναθεώρησης - βελτίωσης οι συγγραφείς είναι αποφευκτα και αναγνώστες του κειμένου που παράγουν, αναγκάζονται δηλαδή να διαβάσουν ως συγγραφείς και να αναζητούν σε ό,τι έχουν παραγάγει την πραγμάτωση των αρχικών επιδιώξεών τους και να κρίνουν τις επιλογές τους. Έτσι, αποκτούν και στάση αναγνώστη που τη μεταφέρουν στα κείμενα άλλων συγγραφέων, στα οποία μπορούν να ασκούν κριτική ως συγγραφείς στηριζόμενοι στο τι θα έγραφαν οι ίδιοι σε ένα ανάλογο κείμενο.

Η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας στη συγγραφή είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων, όπως παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Δηλαδή ενίσχυσαν την ικανότητά τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους, να καθοδηγούν και να προγραμματίζουν τη σκέψη τους, να αυτοαξιολογούν τα γνωστικά τους αδιέξοδα και την επίδοσή τους. Δεν ισχύει, όμως, το ίδιο για την κατανόηση. Παρόλο που οι επιδόσεις των μαθητών στην κατανόηση βελτιώθηκαν, δεν έδειξαν να αποκτούν συγκεκριμένες και κατάλληλες στρατηγικές ρύθμισης, καθοδήγησης και αυτοαξιολόγησης της σκέψης τους σε έργα κατανόησης. Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, ότι η μεταγνώση δε μεταβιβάζεται αυτόματα από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, αλλά επιβάλλεται η συστηματική διδασκαλία και άσκηση των μαθητών σε μεταγνωστικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2000:102· Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2002:20), όπως προαναφέρθηκε και στην απάντηση του προηγούμενου ερευνητικού ερωτήματος.

Παρά το γεγονός, όμως, ότι οι μαθητές δεν προέβαιναν σε συγκεκριμένες τεχνικές για τον προγραμματισμό, την καθοδήγηση και την αυτοαξιολόγηση της σκέψης τους, βελτιώθηκαν ιδιαίτερα σε πλευρές της κατανόησης που αντανακλούν μεταγνωστικές δεξιότητες της ανάγνωσης. Οι μαθητές, δηλαδή, ενίσχυσαν την ικανότητά τους να ερμηνεύουν, να ασκούν κριτική, να αξιολογούν τις σκέψεις του συγγραφέα ενός κειμένου, να συμπυκνώνουν το κείμενο αποδίδοντας τα βασικά του σημεία και τη δομή του, επομένως να παρακολουθούν την εσωτερική

συνέπειά του (παράμετροι Δ1, Δ2, Ε του κριτηρίου ελέγχου της κατανόησης). Οι δεξιότητες αυτές δεν είναι απλά γνωστικές διαδικασίες επεξεργασίας ενός κειμένου και αφαίρεσης, αλλά είναι αυτές καθαυτές μεταγνωστικές δεξιότητες (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1997:283-4). Αυτό σημαίνει ότι, αν και οι μαθητές δε διδάχτηκαν συστηματικά γνωστικές διαδικασίες κριτικής κατανόησης και βαθιάς επεξεργασίας ενός κειμένου, απέκτησαν ένα μεταγνωστικό απόθεμα, ένα μεταγνωστικό ίζημα από την εμπλοκή τους στις γνωστικές διεργασίες της συγγραφής που το χρησιμοποίησαν σαν φίλτρο για τις γνωστικές επιλογές και διαδικασίες και στο έργο της κατανόησης. Οι διαδικασίες που αναγκάζεται να εκτελέσει ο συγγραφέας, ειδικά όταν παράγει κείμενα απαιτητικά, όπως είναι τα επιχειρηματολογικά, δηλαδή ο σχεδιασμός, η στοχοθεσία, ο εντοπισμός πληροφοριών, η οργάνωση, ο έλεγχος και η διόρθωση για την επίτευξη των επικοινωνιακών αναγκών, τον βοηθούν να αποκτά ενημερότητα για το νου του, τον τρόπο επεξεργασίας της γνώσης και την πορεία της σκέψης του, όπως υποστηρίζει και ο Biggs (1988, στο Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997:289). Με άλλα λόγια, η γραφή είναι πιο παραγωγική διαδικασία από την ανάγνωση, ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο γνωστικό έργο, που προϋποθέτει λήψη πολλών αποφάσεων ταυτόχρονα και ποικιλία διαδικασιών, ένα μέσο που παράγει νέα γνώση και μορφοποιεί τη σκέψη (Scardamalia et al, 1982). Ο συγγραφέας εκτίθεται άμεσα μπροστά σ' ένα πρόβλημα που πρέπει να επιλύσει, έρχεται αντιμέτωπος με γνωστικά αδιέξοδα περισσότερο απ' ό,τι στην κατανόηση και αναγκάζεται να οργανώνει πιο συστηματικά τα γνωστικά ερεθίσματα, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνει τις κρυφές μονάδες - κατά την ορολογία των συνδεδειστικών μοντέλων επεξεργασίας των πληροφοριών (βλ. εν. 1.1.2.) - που του επιτρέπουν να ανακωδικοποιεί με βάση αυτές παρόμοια ερεθίσματα, όταν εισέρχονται, όπως το κείμενο ενός άλλου συγγραφέα, και να εξάγει κατάλληλα συμπεράσματα, να αποκτά τις κατάλληλες εσωτερικές αναπαραστάσεις των συμβάσεων του γραπτού λόγου, να βελτιώνει τη σκέψη του και να επιταχύνει τη γνωστική του ανάπτυξη.

Οι ίδιοι οι μαθητές έγιναν επιστολογράφοι, δοκιμιογράφοι, αρθρογράφοι, δοκίμασαν στην πράξη να επιλύσουν τους περιορισμούς του κειμενικού είδους, επο-

μένως ήταν ευκολότερο να ταυτιστούν μ' ένα συγγραφέα αντίστοιχων κειμενικών ειδών ως αναγνώστες. Ως συγγραφείς συναλλάσσονταν με τους αναγνώστες των κειμένων που παρήγαν, εφόσον τα κείμενά τους είχαν ένα ζωντανό ακροατήριο, τους συμμαθητές τους, και η κριτική που ασκούσαν αυτοί λειτουργούσε ανατροφοδοτικά στους συγγραφείς σχετικά με την προσπάθειά τους να επιτύχουν τον επικοινωνιακό τους στόχο και την ορθή χρήση των συμβάσεων του επιχειρηματολογικού κειμένου.

Επιπλέον, οι δυναμικές, επαναληπτικές και αλληπάλληλες επεξεργασίες της ποικιλίας των πληροφοριών που απαιτεί το συγγραφικό έργο πιθανά τις εγκατέστησαν σταθερά στη μακρόχρονη μνήμη των μαθητών και αποτέλεσαν μια ισχυρή γνωστική βάση που έπαιξε το ρόλο της προγενέστερης γνώσης (παρείχε εμπειρίες κατά τους κονστрукτιβιστές, εν.1.1.2.), η οποία επέτρεπε στους μαθητές την αναλογική σκέψη μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων και τις ευέλικτες συνδέσεις των γνωστικών στοιχείων τους.

Αν ελέγξουμε τη μεταβίβαση των ικανοτήτων από τη μια δραστηριότητα στην άλλη υπό το πρίσμα των θεωριών μάθησης, μπορούμε να την ερμηνεύσουμε ως εξής: η διδασκαλία και των δύο δραστηριοτήτων είχε χαρακτήρα «ανακαλυπτικό» (ενεργός συμμετοχή των μαθητών, πειραματισμός, ανακατασκευή γνώσης, εξερεύνηση, ανακάλυψη). Κατά τη συγγραφική δραστηριότητα, όμως, δραστηριότητα εκ φύσεως, όπως προαναφέραμε, πιο σύνθετη και πιο απαιτητική, η διερεύνηση και διαχείριση των πολλαπλών ερεθισμάτων και περιορισμών άφησε περισσότερα περιθώρια στους μαθητές να κατανοήσουν τις «δομές», κατά τη θεωρία του Bruner (βλ. εν. 1.3.1.), του γραπτού λόγου, να τις διερευνήσουν βαθύτερα, να εξοικειωθούν περισσότερο μ' αυτές, με αποτέλεσμα να γίνουν ικανότεροι από τους μαθητές που διδάσκονταν μόνο την κατανόηση, να γενικεύουν και να επεκτείνονται διαισθητικά και στην περιοχή της κατανόησης και να ανακαλύπτουν τις κανονικότητες μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων.

Σημαντικός, επίσης, παράγοντας που συνέβαλε στη μεταβίβαση δεξιοτήτων από τη μια δραστηριότητα στην άλλη ήταν - κατά τη γνώμη μας - η ιδιαίτερα θετική στάση που ανέπτυξαν οι μαθητές αυτής της ομάδας στο πρόγραμμα διδασκα-

λίας. Καθώς προσπαθούσαν μέσω των διαδικασιών να ανταποκριθούν σε ένα τόσο πολύπλοκο έργο, δοκίμαζαν νέα πράγματα, ήλεγχαν τη σκέψη τους σε μέγιστο βαθμό και διαπραγματεύονταν τα αρνητικά τους συναισθήματα, έτσι ώστε να αυτορρυθμίζουν τη σκέψη τους και να αποκτούν το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας. Τα συναισθήματα, όμως, και η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας είναι συνδεδεμένα με τις δράσεις που υιοθετεί το άτομο και τις επιδόσεις του (Zimmerman & Risemberg, 1997:76), γιατί ανασκευάζει τις αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό του, ενισχύει τις θετικές και ανατροφοδοτεί τις προσωπικές προσδοκίες του. Τα θετικά συναισθήματα επιτρέπουν τη συγκέντρωση της προσοχής, τον έλεγχο της εργαζόμενης μνήμης που καθιστά ικανή τη διανοητική προσπάθεια, τον ορθότερο προγραμματισμό σε έργα γνωστικού χαρακτήρα, ώστε το άτομο να χρησιμοποιεί τις έμφυτες νοητικές του ικανότητες, να σκέφτεται περισσότερο πριν την πράξη και να επιλύει αποτελεσματικά τις γνωστικές συγκρούσεις (Goleman, 1998). Η δημιουργία θετικών συναισθημάτων πιθανά ενίσχυσε τη θετική σκέψη των μαθητών γενικά για το γραπτό λόγο και εγκατέστησε ένα ενθαρρυντικό πλαίσιο μάθησης που αναπόφευκτα επηρέασε και την ενασχόλησή τους με την κατανόηση.

Γενικότερα οι μαθητές των δύο ομάδων που διδάχθηκαν συστηματικά την παραγωγή του γραπτού λόγου έδειξαν θετικότερο συναίσθημα απέναντι στο γραπτό λόγο (βλ. στάση των μαθητών της δεύτερης και τρίτης πειραματικής ομάδας), περισσότερη επιμονή στην επεξεργασία του, απέκτησαν ισχυρότερα κίνητρα, είχαν λιγότερο άγχος για τη συγγραφή, αναθεώρησαν προηγούμενα αρνητικά βιώματα, ήλεγχαν τα αρνητικά τους συναισθήματα, με αποτέλεσμα να διευκολύνουν τις ενέργειές τους. Αντίθετα, οι μαθητές που διδάχθηκαν μόνο την κατανόηση, ενώ διαπίστωναν τις προϋποθέσεις που απαιτούνται, για να γράψουν ένα αποτελεσματικό κείμενο, συνέχιζαν μέχρι τέλους να έχουν την αίσθηση ότι είναι δύσκολο να διαχειριστούν τις προϋποθέσεις αυτές, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η λογική τους σκέψη και η συνέπεια στη γνωστική τους συμπεριφορά, όταν έγραφαν δικά τους κείμενα, και να διατηρούν χαμηλό αυτοσυναίσθημα και αντίστοιχα χαμηλές προσδοκίες από τον εαυτό τους ως συγγραφείς.

Κοινό, επίσης, στοιχείο και για τις δύο ομάδες ήταν ο μεγάλος βαθμός συνοχής των μελών τους. Η αίσθηση, προφανώς, της συνδιαλλαγής και της αλληλεπίδρασης μεταξύ αναγνωστών και συγγραφέων και η συνεχής εναλλαγή αυτών των ρόλων τούς βοήθησε να αποκομίσουν τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης στη διαχείριση του γραπτού λόγου και να διαπιστώσουν παράλληλα κοινά προβλήματα και αδυναμίες. Καλλιεργήθηκε, επομένως, κλίμα αλληλοαποδοχής και ξεπέρασαν (ειδικά οι μαθητές της τρίτης πειραματικής ομάδας) τις αρχικές τους προκαταλήψεις μην εκθέσουν τις αδυναμίες τους. Διαπίστωσαν ότι δυσκολίες αντιμετωπίζουν όλοι οι συγγραφείς και ειδικά οι πιο υποψιασμένοι και έμπειροι (εξάλλου, η ίδια η διδάσκουσα έδινε το ανάλογο παράδειγμα εκθέτοντας και η ίδια τα δικά της γνωστικά αδιέξοδα κατά τη συγγραφή).

Τόσο η παραπάνω διαπίστωση όσο και η συστηματική προσπάθεια που κατέβαλλαν, για να διαχειριστούν τα γνωστικά τους προβλήματα, συνέβαλαν στο να αναπτύξουν οι μαθητές θετική εικόνα για τον εαυτό τους, προϋπόθεση καθοριστική για την ακαδημαϊκή επίδοση και γνωστική ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο : ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου και συγκεκριμένα να ελέγξει κατά πόσον μεταβιβάζεται η γνώση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη μετά από συστηματική διδασκαλία της καθεμιάς, αν υποστηρίζει γνωστικά η μια την άλλη και σε ποια κατεύθυνση. Η έρευνα διήρκεσε ένα σχολικό έτος και, όπως συνηθίζεται σε εκπαιδευτικές έρευνες, αξιοποίησε ποιοτικά στοιχεία (στοιχεία έρευνας δράσης και συμμετοχικής παρατήρησης) και ποσοτικά (εφόσον αξιολογήσαμε βαθμολογικά την επίδοση των μαθητών στις δύο δραστηριότητες). Η έρευνα έγινε σε πραγματικές συνθήκες λειτουργίας του σχολείου και το δείγμα αποτέλεσαν τρία τμήματα Γ΄ Γυμνασίου. Τα υποκείμενα, δηλαδή, δεν επιλέχτηκαν τυχαία, αλλά ήταν ήδη κατανοημένα σε τμήματα. Εφαρμόσαμε, επομένως, ημιπειραματικό σχέδιο με προ - έλεγχο και μετα-έλεγχο των επιδόσεων των μαθητών χρησιμοποιήσαμε, όμως, και ομάδα ελέγχου, προκειμένου να ελέγξουμε την αποτελεσματικότητα της διδακτικής μας παρέμβασης, γιατί βασικό σημείο εκκίνησης της έρευνας και καθοριστικός παράγοντας για την διεκπεραίωσή της ήταν η επιτυχημένη επίδραση της διδακτικής μας παρέμβασης στην αναγνωστική και συγγραφική συμπεριφορά των μαθητών και η πρόκληση αλλαγής σ' αυτές.

Η διδακτική παρέμβαση έγινε από την ίδια την ερευνήτρια. Το πρώτο τμήμα του δείματός μας διδάχτηκε συστηματικά κατανόηση, το δεύτερο παραγωγή και το τρίτο και τις δύο δραστηριότητες παράλληλα. Και στις τρεις περιπτώσεις η διδακτική παρέμβαση αξιοποίησε τις απόψεις της Κειμενογλωσσολογίας για την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας και τα κειμενικά είδη και στηρίχτηκε στις αρχές της Γνωστικής Ψυχολογίας για το γραπτό λόγο, έδωσε δηλαδή έμφαση στη διδασκαλία των γνωστικών διαδικασιών και την άσκηση των μαθητών σε γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που απαιτούνται για την επίτευξη της επεξερ-

γασίας ή παραγωγής ενός κειμένου, πάντα όμως σε πλαίσια ομαδοσυνεργατικής μάθησης (κοινωνικο - γνωστική προσέγγιση). Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε μετά την ανάλυση και αξιολόγηση των ευρημάτων της έρευνάς μας είναι τα εξής:

- Η παράλληλη διδασκαλία της κατανόησης και της παραγωγής του γραπτού λόγου διευκολύνει τη μεταβίβαση της γνώσης από τη μια δραστηριότητα στην άλλη και κυρίως ευνοεί τους συγγραφείς και αναγνώστες μέτριου και χαμηλού επιπέδου να βελτιώσουν τις συγγραφικές και αναγνωστικές τους ικανότητες. Και η σύνθεση και η κατανόηση είναι πολύπλοκα γνωστικά έργα και απαιτείται να λαμβάνονται τόσες πολλές αποφάσεις ταυτόχρονα και να εκτελούνται τόσες διαδικασίες, ώστε να υπερφορτίζεται γνωστικά η μνήμη και να «μπλοκάρεται» η διαχείριση των πληροφοριών. Η ανάδειξη μέσα από την ταυτόχρονη διδασκαλία των δύο δραστηριοτήτων της παραλληλίας των διαδικασιών που εκτελούν ο αναγνώστης και ο συγγραφέας για να κατασκευάσουν νόημα, η αίσθηση της συνδιαλλαγής μεταξύ αναγνώστη συγγραφέα που βιώνεται αμεσότερα σ' αυτή την περίπτωση και η συνειδητοποίηση της διαπραγματευτικής και επικοινωνιακής φύσης του γραπτού λόγου οδηγούν στη σαφέστερη κατανόηση και ευκολότερη αφομοίωση και των συμβάσεων του γραπτού λόγου και των στρατηγικών προσέγγισής τους, ώστε ο συγγραφέας και ο αναγνώστης να διαχειρίζονται ευκολότερα το γνωστικό φορτίο της μνήμης και να προσαρμόζουν πιο εύκολα τις δεξιότητες που αφορούν τη μια περιοχή στην άλλη.
- Οι δύο δραστηριότητες, όμως, αν και όμοιες, μπορούν να διδαχθούν χωριστά. Η συστηματική διδασκαλία της κατανόησης χωρίς τη συνδρομή της συστηματικής διδασκαλίας της παραγωγής βελτιώνει τις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών, αλλά και η συστηματική διδασκαλία της παραγωγής βελτιώνει τις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών χωρίς συστηματική διδασκαλία της κατανόησης.
- Η συστηματική διδασκαλία της κατανόησης και η βελτίωση των αντί-

στοιχων δεξιοτήτων δε συνεπάγεται ιδιαίτερη βελτίωση και των συγγραφικών ικανοτήτων.

- Αντίθετα, η συστηματική διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου ενδυναμώνει και τις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών, ευνοεί την ουσιαστικότερη αφομοίωση των συμβάσεων του γραπτού λόγου και συμβάλλει στη διαισθητική μεταβίβαση των δεξιοτήτων παραγωγής στην επεξεργασία και κατανόηση κειμένων.
- Η γραφή όχι μόνο από την οπτική της ρητορικής και γνωστικής προσέγγισής της ως διαδικασίας σύνθεσης αλλά και από την οπτική του λειτουργικού της χαρακτήρα ευκολύνει τη διαδικασία της κατανόησης, καθώς επιτρέπει στον αναγνώστη να μεταφράζει το κείμενο σε νέες επεξεργασμένες μορφές που τον βοηθούν να καταδύεται στη δομή και το περιεχόμενό του.
- Από τα παραπάνω συνεπάγεται το γενικότερο συμπέρασμα ότι οι δύο δραστηριότητες συνδέονται μεταξύ τους με μια σχέση συνδιαλλαγής, αλλά η συνεισφορά της μιας στην άλλη δεν είναι ισοδύναμη: περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες μεταβιβάζονται από τη γραφή (ως συγγραφική και ως λειτουργική διαδικασία) στην κατανόηση απ' ό,τι το αντίθετο.
- Επομένως, η παραγωγή γραπτού λόγου είναι δραστηριότητα πολυπλοκότερη, απαιτητικότερη αλλά και πιο ουσιαστική στην επιτάχυνση της κριτικής σκέψης και αφήνει ένα μεγαλύτερο γνωστικό και μεταγνωστικό καταστάλαγμα στους μαθητές, για να διαχειριστούν όχι μόνο τα κείμενα που παράγουν αλλά και τα κείμενα που διαβάζουν. Ως διαδικασία όχι μόνο ενεργητική αλλά κυρίως παραγωγική που απαιτεί τη συνολική ενεργοποίηση του νοητικού δυναμικού, τη συλλογή, την οργάνωση, το μετασχηματισμό και την αναθεώρηση ιδεών ανάγεται σε διαδικασία βαρύνουσας σημασίας για την ενίσχυση τόσο των συγγραφικών όσο και των αναγνωστικών ικανοτήτων.

Η έρευνά μας κατέληξε και σε συμπεράσματα που δεν αφορούν μόνο τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε, τα οποία θεωρούμε καλό να τα αναφέρουμε, γιατί, αν και δεν αφορούν στη σχέση των δύο δραστηριοτήτων, αφορούν στην καθεμιά χωριστά. Εξάλλου, λογικό είναι μια έρευνα να εκμαιεύει περισσότερα συμπεράσματα από αυτά στα οποία ο αρχικός σκοπός της αποβλέπει. Διαπιστώσαμε, λοιπόν, ότι:

- Η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου είναι δραστηριότητες δυναμικές - ενεργητικές και προϋποθέτουν δυναμική και ενεργητική διδασκαλία, γιατί μόνο έτσι ο μαθητής έρχεται σε γνωριμία με τις γνωστικές του λειτουργίες και αποκτά την ικανότητα να τις αυτορυθμίζει, να αποκτά γνωστική αυτονομία και να αναθεωρεί τα αρνητικά του συναισθήματα για το γραπτό λόγο. Επομένως, οι δύο δραστηριότητες πρέπει να διδάσκονται με συστηματική παρέμβαση και δομημένα διδακτικά προγράμματα που δίνουν την ευκαιρία στον ίδιο το μαθητή να γίνεται συγγραφέας - να δοκιμάζει, να πειραματίζεται, να αναθεωρεί και να ανατροφοδοτείται από τον αναγνώστη του σχετικά με το πόσο πέτυχε τον επικοινωνιακό του στόχο - και αναγνώστης - να συνειδητοποιεί το δικό του μερίδιο ευθύνης στην ενεργητική επεξεργασία του κειμένου και τον εντοπισμό των γλωσσικών επιλογών και συμβάσεων του γραπτού λόγου. Τέτοια διδακτικά προγράμματα ενισχύουν τις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών σε αντίθεση με προγράμματα που φέρουν έντονα ακόμα τη σφραγίδα της παραδοσιακής διδασκαλίας του γραπτού λόγου, στα οποία ο δάσκαλος ως κύριος φορέας της γνώσης - με ανεπαρκή, όμως, ή και καθόλου γνώση για τις διαδικασίες του νου - διδάσκει στους μαθητές του δεξιότητες και δίνει οδηγίες, τις οποίες απλά προσδοκεί ότι θα μεταφέρουν και στη δική τους εργασία, για να διορθώσουν τις αδυναμίες τους. Καθώς, όμως, απουσιάζει η συγκεκριμένη πρόταση, «πώς» δηλαδή θα αξιοποιηθούν στη συγγραφική και αναγνωστική πράξη γνώσεις και δεξιότητες, οι αδυναμίες διαιωνίζονται και η προσδοκώμενη

από το δάσκαλο και από το μαθητή βελτίωση δεν είναι εφικτή. Αυτό το συμπέρασμα προέκυψε από τις επιδόσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου της έρευνά μας που διδάχθηκε την παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου σύμφωνα με όσα ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία τους, από το οποίο απουσιάζει – κατά τη γνώμη μας – συγκεκριμένη και δομημένη διδακτική πρόταση, με αποτέλεσμα οι παραδοσιακού τύπου πρακτικές και οι αντίστοιχες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών να διαπνέουν έντονα ακόμη τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Υπενθυμίζουμε ότι οι επιδόσεις της ομάδας αυτής και στην κατανόηση και τη συγγραφή δεν έμειναν απλά στάσιμες, αλλά μειώθηκαν αισθητά μετά από ένα χρόνο διδασκαλίας, γεγονός που αντανακλά πιθανά όχι μόνο τη διατήρηση των αδυναμιών των μαθητών, αλλά και την αντίληψη του γραπτού λόγου εκ μέρους τους ως μιας δραστηριότητας με χαρακτήρα αποκλειστικά εξεταστικό και αξιολογικό των ικανοτήτων τους που δεν τους παρέχει κίνητρα ενασχόλησης μ' αυτήν.

- Διαπιστώσαμε, επίσης, πόσο μπορεί να συμβάλει η ομαδοσυνεργατική μέθοδος να αντιληφθούν οι μαθητές την επικοινωνιακή φύση του γραπτού λόγου, να κατανοήσουν τη λειτουργική χρήση των συμβάσεών του, να επιταχύνουν τη γνωστική τους ανάπτυξη, όμως δε θα υποστηρίζαμε ότι είναι πανάκεια για την αντιμετώπιση των προβλημάτων γραπτού λόγου ή τη διδασκαλία του. Η συνεργασία είναι δύσκολη υπόθεση, αν δεν υποστηρίζεται από το συνολικότερο σχολικό κλίμα και περιβάλλον, το οποίο - τουλάχιστον μέχρι τώρα - περισσότερο καλλιεργεί τον ανταγωνισμό παρά το πνεύμα ομαδικότητας. Στη διάρκεια της έρευνάς μας νιώσαμε ότι ήταν ένας κύριος παράγοντας που έπρεπε συνεχώς να κρατούμε σε έλεγχο, ώστε να μας δημιουργηθεί προβληματισμός αν η βελτίωση των μαθητών στη συγγραφή και παραγωγή θα ήταν ίδια ή αν τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε για τη σχέση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου θα ήταν

ίδια στην περίπτωση που η διδασκαλία απευθυνόταν στην τάξη ως σύνολο ή οι μαθητές ήταν ήδη μυημένοι σε δεξιότητες συνεργασίας. Αυτός ο προβληματισμός ήταν προβληματισμός και των ίδιων των μαθητών των οποίων μια μερίδα απέδιδε τη βελτίωσή τους περισσότερο στις γνωστικές διαδικασίες παρά στη συνεργασία.

Εκτός από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, που υπό το πρίσμα του προβληματισμού που μας δημιούργησε θα μπορούσε να αναχθεί σε ένα περιορισμό, η έρευνά μας είχε και πολλούς άλλους, από τους οποίους άλλοι οφείλονταν στον περιορισμένο χρόνο που είχαμε στη διάθεσή μας στα πλαίσια μιας μεταπτυχιακής εργασίας και άλλοι στην ίδια τη φύση μιας εκπαιδευτικής έρευνας σε πραγματικές συνθήκες λειτουργίας του σχολείου που αναπόφευκτα ασκεί πιέσεις στο ερευνητικό έργο. Σ' αυτές συγκαταλέγουμε ως κυριότερη ότι έπρεπε να διδάξουμε την κατανόηση και την παραγωγή του γραπτού λόγου με τη μέθοδο που παρουσιάσαμε - απαιτητική και δαπανηρή σε χρόνο - μέσα σε δύο μονόωρα εβδομαδιαίως που μάλιστα συχνά χάνονταν λόγω εορτών, αργιών, σύγκλησης συλλόγων, σχολικών αθλητικών αγώνων. Τόσο η διδάσκουσα όσο και οι μαθητές της ήταν αναπόφευκτο να πιέζονται στην προσπάθεια να εξασφαλίζονται ώρες, για να αντισταθμίζονται οι απολεσθείσες και η κόπωση αυτή πιθανά να επηρέασε - έστω και άδηλα - τις προσπάθειες και την ψυχική διάθεση και των δύο πλευρών. Επιπλέον, αν και η ερευνήτρια είχε απαλλαχτεί από τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων και διέθετε αποκλειστικά το διδακτικό χρόνο στη διεξαγωγή της έρευνας, είχε την ευθύνη της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος αλλά και της αγωγής των μαθητών, έπρεπε να επιμεληθεί ζητημάτων που προέκυπταν από τη σχέση της με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους, συναλλάχθηκε με τρία διαφορετικά τμήματα που το καθένα είχε τη δική του «κουλτούρα» και, επομένως, δεν αποκλείεται να διακυβεύτηκε, έστω και ακούσια, η αντικειμενικότητα των εκτιμήσεών της. Ας σημειωθεί εδώ ότι, αν και επιδιώξαμε να υπάρξει κάποιος εκπαιδευτικός παρατηρητής των μαθημάτων, ώστε να ενισχυθεί η αντικειμενικότητα της έρευνας, αυτό για διάφορους λόγους δεν έγινε εφικτό.

Η πίεση του χρόνου, επίσης, δε μας επέτρεψε να εφαρμόσουμε ένα ημιπειρα-

ματικό σχέδιο επαναληπτικής αξιολόγησης κατά χρονικά διαστήματα στη διάρκεια του έτους ή έστω να συμπεριλάβουμε στα ποσοτικά δεδομένα την αξιολόγηση των κειμένων που παρήγαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, πράγμα που θα βοηθούσε να ελέγξουμε με αυστηρότερο και αντικειμενικότερο τρόπο τη βελτίωση των μαθητών και τη μεταφορά της μάθησης από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, ελέγχοντας ταυτόχρονα και τυχόν παρασιτικές μεταβλητές. Τέλος, για λόγους που προαναφέραμε στην ενότητα 5.8.3. περιοριστήκαμε στη διδασκαλία επιχειρηματολογικών κειμένων και τα συμπεράσματά μας αφορούν σε αυτό το είδος κειμένου. Δεν αποκλείεται, όμως, η ενασχόληση με άλλα κειμενικά είδη (αφηγηματικά, περιγραφικά ή πληροφοριακά), που είναι και ευκολότερα, να οδηγούσε σε διαφορετικά συμπεράσματα.

Διδάξαμε, επίσης, το γραπτό λόγο στηριγμένοι στη γνωστική θεωρία, επειδή η εγκυρότητα των γνωστικών μοντέλων είναι αποδεδειγμένη από πληθώρα ερευνών. Ίσως, όμως, η διδασκαλία του γραπτού λόγου υπό το πρίσμα μιας άλλης θεωρητικής προσέγγισης να απέδιδε διαφορετικά αποτελέσματα για τη σχέση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.

Για όλους αυτούς τους περιορισμούς τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε δεν είναι γενικής ισχύος. Εξάλλου, ο ημιπειραματικός χαρακτήρας της έρευνας και ο μικρός αριθμός του δείγματος του οποίου τα υποκείμενα δεν επιλέχτηκαν τυχαία, εφόσον ήταν ήδη κατανεμημένα σε τμήματα, δε θα επέτρεπε κάτι τέτοιο. Σκοπός της έρευνας ήταν κυρίως να πυροδοτήσει το ενδιαφέρον σχετικά:

1. με τη σχέση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου και να αποτελέσει ένα έναυσμα για περαιτέρω έρευνες μεγαλύτερης διάρκειας και εκτενέστερες και
2. να οδηγήσει σε ένα ευρύτερο προβληματισμό για τις διδακτικές προτεραιότητες και τακτικές που πρέπει να θέσουμε στη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Όσον αφορά στο πρώτο σημείο και για ένα περισσότερο εμπειριστατωμένο προβληματισμό για την ανάδειξη μιας θεωρίας για τη σχέση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου θεωρούμε ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση

της σχέσης και πιο συγκεκριμένα:

- Να πραγματοποιηθεί ανάλογη έρευνα μεγαλύτερης διάρκειας και έκτασης, εφόσον ένα μόνο σχολικό έτος και τρία μόνο τμήματα ως δείγμα δεν αρκούν για γενικευτικά αποτελέσματα. Θεωρούμε, επίσης, ότι μια τέτοια έρευνα θα ήταν ολοκληρωμένη, αν συμπεριλάμβανε στους στόχους της και τον έλεγχο της διάρκειας των αποτελεσμάτων της διδακτικής παρέμβασης μετά από κάποιο χρονικό διάστημα.
- Να εξεταστεί η σχέση παραγωγής και κατανόησης μετά από τη διδασκαλία και άλλων κειμενικών ειδών εκτός του επιχειρηματολογικού (αφηγηματικά, περιγραφικά, πληροφοριακά) αλλά και άλλων μορφών επιχειρηματολογικού κειμένου, εκτός από το δοκίμιο, το άρθρο και την επιστολή, στα οποία επικέντρωσε η παρούσα έρευνα.
- Να προσδιοριστεί η σχέση κατανόησης και παραγωγής μετά από τη συστηματική διδασκαλία τους και σε άλλα μαθήματα, εκτός του γλωσσικού, και την επαφή των μαθητών με τα αντίστοιχα κειμενικά είδη που συνηθίζονται σ' αυτά τα μαθήματα.
- Να διδαχτεί ο γραπτός λόγος μέσω μιας άλλης προσέγγισης πέραν της γνωστικής και κοινωνικο – γνωστικής, ώστε η σύγκριση των αποτελεσμάτων να μας οδηγήσει σε πιο ολοκληρωμένη άποψη για τη σχέση κατανόησης και παραγωγής.
- Να εξεταστεί η σχέση και σε άλλες ηλικίες, εφόσον σε κάθε αναπτυξιακό επίπεδο διαφοροποιούνται τα γνωστικά χαρακτηριστικά και η γνωστική συμπεριφορά του ατόμου.

Όσον αφορά στο δεύτερο σημείο προτείνεται να επανεξεταστεί η υπάρχουσα τακτική παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα:

- Να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη σχέση των δύο δραστηριοτήτων με κριτήρια περισσότερο ολιστικά. Η παρουσία στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας στοιχείων κειμενοκεντρικής - επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας δεν είναι αρκετή, για να διαχειριστούν οι μαθη-

τές, και κυρίως οι πιο αδύναμοι, με επιτυχία τις ιδιότητες του γραπτού λόγου και να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στο γλωσσικό μάθημα. Η συνειδητοποίηση των γλωσσικών μηχανισμών με τους οποίους ένας αναγνώστης και ένας συγγραφέας επικοινωνούν μεταξύ τους απαιτεί αυθεντικές εμπειρίες διεπίδρασης που μπορεί να εξασφαλιστεί μόνο μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία αναδεικνύουν συστηματικά τη σχέση ανάγνωσης και γραφής.

- Να δοθεί προτεραιότητα στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου και να αυξηθεί ο χρόνος που αφιερώνεται στις συγγραφικές δραστηριότητες, ο οποίος σε σχέση με την πολυπλοκότητα και τις απαιτήσεις του συγγραφικού έργου είναι ασφυκτικά περιορισμένος.
- Τα εκπαιδευτικά προγράμματα να επικεντρώσουν σε σαφείς και συγκεκριμένες προτάσεις διδασκαλίας του γραπτού λόγου με έμφαση στην ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, που προάγουν όχι μόνο τις γλωσσικές ικανότητές τους αλλά και τη σκέψη τους γενικότερα.
- Να καταρτιστούν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τα γνωστικά μοντέλα ανάγνωσης και γραφής, την έμπρακτη εφαρμογή τους και την ενσωμάτωσή τους στο γλωσσικό μάθημα.
- Να ενισχυθεί το πρόγραμμα σπουδών των φιλολογικών σχολών με γνωστικά αντικείμενα που θα προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της κατανόησης και παραγωγής του γραπτού λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση:

1. Adam J-M. (1999). *Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα. Αφήγηση, Περιγραφή, Επιχειρηματολογία, Εξήγηση και Διάλογος* (Γ. Παρίσης, Μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
2. Bloom B. S. – Krathwohl D. R. (1986). *Ταξινόμια διδακτικών στόχων.* (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Μετάφρ.). Αθήνα: Κώδικας.
3. Bülow-Möller A. M. (1989). *The textlinguistic Omnibus: A Survey of methods for Analysis.* Kobeharn: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck. (N. Γεωργίου, Μετάφρ.) Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.komvos.edu.gr/glwssa/EIdi_geni/eidi_geni_bibl.htm
4. Chomsky N. (1997). *Μορφή και νόημα στις φυσικές γλώσσες* (Μαρκίδης Μ., μετάφρ.). Αθήνα: Έρασμος.
5. Christie F. (1993). Το ζήτημα της γλώσσας στην Εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.html>
6. Cohen L.& Manion L. (1994). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας* (Μητσοπούλου Χ. – Φιλοπούλου Μ., Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
7. Elliot J. (2002). Τι είναι εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός ως ερευνητής.* Αθήνα: Μεταίχμιο, 23-30.
8. Faigley L. & Meyer P. (1985). Rhetorical theory and reader's classifications of text types. *Text, 3(4), 305-325.* (N. Γεωργίου, Μετάφρ.). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/EIdi_geni/eidi_geni_bibl.htm
9. Goleman D. (1998). *Συναισθηματική νοημοσύνη* (Α. Παπασταύρου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
10. Halliday M.A.K. (1999). Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας (Χ. Λύκου, Μετάφρ.). *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.html>
11. Hayes N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία, τόμος Α'* (Γ. Σπανούδης, Κ. Σύρταλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
12. Lefrancois G. R. (2004). *Ψυχολογία της διδασκαλίας.* (Ι. Αποστολή, Μετάφρ.). Αθήνα: Έλλην.
13. Macken-Horarick M. (2000). Γλωσσική αγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Αυστραλία. Μια συστημική λειτουργική οπτική. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 2, 1-2, 73-95.*
14. Pandeliadou S., Botsas G., Sideridis G. (Μάιος 2000). *Metacognitive awareness and reading strategies: differences between average*

- and reading disabled students*. Εισήγηση στο 14ο Παγκόσμιο Συνέδριο στη Θεωρητική και Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, Θεσσαλονίκη.
15. Renkema J. (1993). *Discourse Studies. An Introductory textbook*. (Ν. Γεωργίου, Μετάφρ.). Amsterdam: John Benjamins. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/EIdi_geni/eidi_geni_bibl.htm
 16. Vygotsky L. S. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα* (Α. Ρόδη, Μετάφρ.). Αθήνα: Γνώση.
 17. Vygotsky L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία* (Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
 18. Αγγελάκος Κ. (1999). «Λόγος πυκνός και κρουστός. Σκέψεις για τη διδακτική και την αξιολόγηση της περίληψης». *Νέα Παιδεία*, 90, 68-72.
 19. Αγγελάκος Κ. (2005). Από τη διδασκαλία των θεματικών κύκλων στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
 20. Αδαλόγλου Κ. (1993). *Το μάθημα της έκθεσης. Η διαχρονικότητά του και οι νέες τάσεις στην αξιολόγησή του*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σχολή Παιδαγωγική, τμήμα Παιδαγωγικής Δημοτικής Εκπαίδευσης.
 21. Αδαλόγλου Κ. (2000α). «*Η αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών. Προβλήματα και προτάσεις μέσα από πέντε ερωτήματα*». Ανακτημένο στις 18-8-06 από το δικτυακό τόπο:
http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/dokimes/enotita_d4/index.html
 22. Αδαλόγλου Κ. (2000β). «*Περίληψη σε γραπτό λόγο*». Ανακτημένο στις 18-8-06 από το δικτυακό τόπο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/dokimes/enotita_d4/index.html
 23. Αθανασίου Λ. (2003). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: αυτοέκδοση.
 24. Αϊδίνης Α., Κωστούλη Τ. (2001). *Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη*. Virtual School, The Sciences of Education Online, 2 (2-3). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
web.auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/AidinKostouliLiteracyModels.html
 25. Αναπαραστάσεις. Ανακτημένο στις 12-9-06 από το δικτυακό τόπο:
http://www.csd.uoc.gr/~hy302/hy302.1999/book_html/part2cha2.htm

26. Αρχάκης Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
27. Βακιρτζή Λ. (1998). *Κειμενική «συναγωγή» και «συγκροτημένο – συνεκτικό» κείμενο*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σχολή Φιλοσοφική, τμήμα Φιλολογίας.
28. Βάμβουκας Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
29. Βάμβουκας Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (7^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
30. Βασιλαράκης Ι. (1992). *Ανάγνωση-Γραφή*. Στο Ι. Βασιλαράκης (επιμ.), *Γλώσσα και πράξη της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκης.
31. Βοσνιάδου Σ. (1998). *Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
32. Βοσνιάδου Σ. (2002). «*Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*», Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης – Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO. Gutenberg: Πανεπιστημιακό.
33. Βοσνιάδου Σ. (2004). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τόμος Α΄, Βιολογικές, Αναπτυξιακές και Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις. Γνωστική Ψυχολογία. Αθήνα: Gutenberg.
34. Γεωργακοπούλου Α. & Γούτσος Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
35. Γκότοβος Α. (1999) Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: δείκτες συνέχειας και μεταβολής. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.html>
36. Δενδρινού Β. (2005). *Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας*. Ανακτημένο στις 5-8-05 από το δικτυακό τόπο http://www.greek-language.gr/grekLang/studies/guide/thema_e3/index.html
37. Δημητρόπουλος Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
38. Ζερβού Α. (1999). «*Η λογοτεχνία στο σχολείο*». Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, 15-34.
39. Ιωσηφίδης Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
40. Καραντζόλα Ε. (2000). *Από τα γράμματα στον (κριτικό) γραμματισμό. Συνέπειες για την εκμάθηση / διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο*. Εισήγηση στο Forum συζητήσεων του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας:
www.komvos.edu.gr
41. Καρασαββίδης Η. (2000). Γλωσσικό είδος, εκμάθηση εννοιών και πρόσκτηση της γλώσσας: Στο Μ. Βάμβουκας, Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου, τόμ. α΄. Ρέθυμνο: Ατραπός, 95-105.

42. Κασσωτάκης Μ. (1999). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
43. Κατσαρού Σ. – Τσάφος Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.
44. Κάτσικας Χ. (2003). Γιατί μαθαίνουν χωρίς να κατανοούν. *Φιλολογική* 83, 14-27
45. Κείμενο (2005). Ανακτημένο στις 15-8-2005 από το δικτυακό τόπο <http://www.komvos.edu.gr/glwssa/lexiko>.
46. Κέκια Α. (2005). *Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση*. Ανακτημένο στις 22-9-05 από το δικτυακό τόπο: http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kekia.htm
47. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (1998). *Αξιολόγηση των μαθητών της Β' Λυκείου στη Νεοελληνική Γλώσσα*.
48. Κολιάδης Ε.(1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμ. Γ: Γνωστικές θεωρίες*. Αθήνα : αυτοέκδοση.
49. Κολιάδης Ε.(2002).*Γνωστική ψυχολογία. Γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη, τόμ. Δ: Μοντέλο Επεξεργασίας των Πληροφοριών*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
50. Κολιάδης Ε.(2006). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμ. Β: Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
51. Κοσεγιάν Χ. (2003). Με ποιο τρόπο συνδυάζοντας τη διδακτική διαδικασία και το περιεχόμενο, μπορούμε να οδηγηθούμε στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Πρόταση συγκεκριμένης εφαρμογής. *Φιλολογική*, 85, 51-54.
52. Κουλουμπαρίτση Α. (2000) Η νοηματική προσπέλαση του γραπτού λόγου με την προσέγγιση της Αμοιβαίας Διδασκαλίας. Στο Μ. Βάμβουκας & Α Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά Συνεδρίου, τομ. α΄, Ρέθυμνο: Ατραπός, 371-383.
53. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ. (1995). Μεταγνώση: η έννοια και η διδασκαλία της. *Νέα παιδεία*, 74, 48-55.
54. Κουτσελίνη Μ. & Θεοφιλίδης Χ. (2002). *Διερεύνηση και Συνεργασία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
55. Κουτσογιάννης Δ. (1999). *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Έρευνα σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σχολή Φιλοσοφική, τμήμα Φιλολογίας, τομέας Γλωσσολογίας.
56. Κουτσογέλου-Μίχου Σ. (1997). *Η γλώσσα της διαφήμισης*. Αθήνα: Gutenberg.
57. Κυριαζή Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (10^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

58. Κωσταρίδου - Ευκλείδη Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης* (2^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
59. Λύκου Χ. (2000). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2(1-2), 57-71.
60. Μακρίδου-Μπούσιου Δ., Γιουβανάκης Θ., Σαμαρά Χ., Ταχματζίδου Κ. (2003). *Θέματα μάθησης και διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
61. Μάνιου-Βακάλη Μ. (1995). *Μάθηση, Μνήμη, Λήθη*. Θεσσαλονίκη: Γραφικές Τέχνες.
62. Μαρκαντώνης Ι. (1981). *Εισαγωγή εις την μεθοδολογίαν των επιστημών της Αγωγής*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
63. Ματσαγγούρας Η. Γ. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμ. β', Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη* (5^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
64. Ματσαγγούρας Η. Γ. (2004) *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται, γιατί δε γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.
65. Ματσαγγούρας Η., Κουλουμπαρίτση Α. (1999). Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: Θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή γραπτού λόγου. *Ψυχολογία* 6(3), 299-326.
66. Μεταλλίδου Π. (2003). Κίνητρο, γλωσσική επίδοση και μεταγνωστικές εμπειρίες σ' ένα έργο κατανόησης κειμένου. *Ψυχολογία* 10(4), 538-555.
67. Μήτσης Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
68. Μήτσης Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
69. Μητσικοπούλου Β. (1999α). *Λόγος - Κείμενο. Κείμενο και κειμενικό είδος*. Ανακτημένο στις 5-12-1999 από το δικτυακό τόπο http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/thema_1_2.htm
70. Μητσικοπούλου Β. (1999β). *Λόγος - Κείμενο. Επίπεδο ύφους*. Ανακτημένο στις 5-12-1999 από το δικτυακό τόπο http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/thema_1_2.htm
71. Μητσικοπούλου Β. (1999γ). *Γένη και είδη του Λόγου. Γένη του Λόγου. Περιγραφή*. Ανακτημένο στις 5-12-1999 από το δικτυακό τόπο http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/thema_1_2.htm
72. Μπαλάσκας Κ. (1990). *Ταξίδι με το κείμενο*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
73. Μπαμπινιώτης Γ. (1986). Από τη λέξη στο κείμενο. Σταθμοί και προβληματισμοί στη γλωσσολογική ανάλυση της γλώσσας. *Διαβάζω*, 144,13-17.

74. Μπαμπινιώτης Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
75. Μπαμπινιώτης Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
76. Μπαπαλός Γ. (2002). Βασικά χαρακτηριστικά μιας έρευνας δράσης και το πλαίσιο αναφοράς του ερευνητή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 72-80.
77. Μπασέτας Κ. (1996). *Η μάθηση και η διδασκαλία κατά τη Γνωστική – Νεοπιαζετιανή Ψυχολογία του Hans Aebli*. Αθήνα: Gutenberg.
78. Μπασέτας Κ. (2000). Οι ολιστικές αντιλήψεις για την κατανόηση κειμένων και οι διδακτικές τους προεκτάσεις. Στο Μ. Βάμβουκας, Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου, τόμ. α΄. Ρέθυμνο: Ατραπός, 412-429.
79. Μπασέτας Κ. (2002). *Ψυχολογία της μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
80. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (2000). *Έκφραση – Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο*. Γ΄ τεύχος. Αθήνα.
81. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (2002). *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο*, Γ΄ τεύχος. Αθήνα.
82. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο*, 121-123.
83. Παμουκτσόγλου Α. (2002). Η συμβολή της έρευνας δράσης στην αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 135-144. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.pischools.gr/publications/epitheorisi/teyxos6/>
84. Παπαδοπούλου Σ. (2000). *Η ολική Γλώσσα*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
85. Παπαϊωάννου Π. & Πατούνα Α. (2003). *Η Περίληψη ως κείμενο και αντικείμενο διδασκαλίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
86. Παπαναστασίου Κ. & Παπαναστασίου Σ. Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers and lithographers Ltd.
87. Παπανούτσος Ε. (1985). *Λογική*. Αθήνα: Δωδώνη.
88. Παρασκευόπουλος Ι. (1984). *Εξελικτική Ψυχολογία* τομ. 1^{ος}: Προγεννητική περίοδος, νηπιακή ηλικία. Αθήνα: αυτοέκδοση.
89. Παρασκευόπουλος Ι. (1984). *Εξελικτική Ψυχολογία*, τομ. 4^{ος}: *Η εφηβική ηλικία*,. Αθήνα :αυτοέκδοση.
90. Παρασκευόπουλος Ι.(1993). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*, τόμ. 1^{ος}. Αθήνα :αυτοέκδοση.
91. Πολίτης Π. (1999α). *Γένη και είδη Λόγου. Γένη του Λόγου. Εισαγωγή*. Ανακτημένο στις 5-12-1999 από το δικτυακό τόπο:
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/thema.htm
92. Πολίτης Π. (1999β). *Γένη και είδη Λόγου. Αφήγηση*. Ανακτημένο στις 5-12-1999 από το δικτυακό τόπο:

- http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/thema.htm
93. Πολίτης Π. (1999γ). *Γένη και είδη Λόγου. Επιχειρηματολογία*. Ανακτημένο στις 5-12-1999 από το δικτυακό τόπο:
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/thema.htm
94. Πολίτης Π. (1999δ). *Γένη και είδη Λόγου. Είδη του Λόγου*. Ανακτημένο στις 5-12-1999 από το δικτυακό τόπο:
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/thema.htm
95. Σαραφίδου Τ. (1999, 30 Μαρτίου). Το γλωσσικό εργαστήριο και η καλλιέργεια του γραπτού λόγου μέσα από την ανάγνωση κειμένων: προς μια συλλογική συγγραφή κειμένων στο σχολείο. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην επιστημονική ημερίδα με θέμα: «*Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο: αρχές, προβλήματα, προοπτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*». Αλεξανδρούπολη.
96. Σοφουλάκης Α. (1997). *Θεωρίες της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
97. Σπαντιδάκης Ι. (1998). *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της Στ' τάξης με και χωρίς τη χρήση υπολογιστή («Προμηθέας» - «Κοινωνικογνωστική προσέγγιση»)*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
98. Σπαντιδάκης Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
99. Σπαντιδάκης Ι. & Βάμβουκας Μ. (2000). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυσκολιών του γραπτού λόγου και κατανόησης κειμένων. Στο Μ Βάμβουκας & Α Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά Συνεδρίου, τομ. α', Ρέθυμνο: Ατραπός, 295-309.
100. Σφυρόερα Μ. (1998). Η μελέτη των γνωστικών σχημάτων κατά τη μακροσκελών αφηγηματικών κειμένων. Συστημική προσέγγιση και διδακτικές προεκτάσεις. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Γνωστική Ψυχολογία και Εκπαίδευση* (2^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
101. Τσολάκης Χ. (1995). *Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
102. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (1999). *Διαγνωστική αξιολόγηση*. Αθήνα.
103. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Αθήνα.

104. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004-05). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*. Αθήνα.
105. Φιλιππάκη – Warburton E. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
106. Χαραλαμπόπουλος Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.html>
107. Χατζησαββίδης Σ. (2000). Η διδασκαλία της δομής της Γλώσσας και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής στο Δημοτικό σχολείο.. Στο Μ. Βάμβουκας, Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου, τόμ. α΄. Ρέθυμνο: Ατραπός, 153-164.
108. Χατζησαββίδης Σ. (2005). Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών. (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολόγος*, 113, 405-414.

Ξενόγλωσση:

109. Aies N. (1988). Literature based reading instruction. *The Reading Teacher*, 2, 458-461.
110. Allen S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 319-339.
111. Andriessen J. (1991). Childrens' reflection on coherence during text construction. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 257-266.
112. Bakhtin M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (V. W. McGee, trans.). Austin: University of Texas Press.
113. Barnhart J. E. (1990). Differences in story retelling behaviours and their relation to reading comprehension in second graders. In J Zutell & S. McCormick (Eds), *Literacy theory and research: analyses from multiple paradigms*, 257-266. Chicago: National Reading Conference.
114. Bazerman C. (1980). A relationship between reading and writing: the conversational mode. *College English*, 41(6), 656-661.
115. Bazerman C. (2000). Letters and the social grounding of differentiated genres. In D. Bardon & N. Hall (Eds.), *Letter writing as a social practice*, 15-29. J Benjamins Publishing company (studies in written language and literacy).
116. Bazerman C. (2004). Speech acts-genres and activity systems: how texts organize activity and people. In C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*, 309-339. Lawrence Erlbaum Associates.
117. Bazerman C. & Prior P. (2005). Genre, disciplinarity, interdisciplinarity. In R. Beach, J. Green, M. Kamil & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literary research*. Cresskill, N.J.: Hampton Press. Retrieved on 23-11-06 from <http://www.education.ucsb.edu/~Bazerman>
118. Bazerman C. & Russell D. (2002). Writing Selves / Writing Societies: Introduction. In C. Bazerman & D. Russel (Eds) *Research from Activity perspectives on writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and mind, culture and activity. Available on <http://wac.colostate.edu/books/selves-societes>
119. Beaugrande R. de & Dressler W. (1981). *Introduction to Text linguistics*. London: Longman.
120. Beck I. L., McKeown M. G., Sandora C., Kucan L. & Worthy J. (1996). Questioning the author: a year long classroom implementation to

- engage students with text. *Elementary school Journal*, 96, 385-414.
121. Bereiter C. & Scardamalia M. (1984). Learning about writing from reading. *Written communication*, 1(2), 162-188.
 122. Bereiter C. & Scardamalia M. (1985). Cognitive coping strategies and the problem of inert knowledge. In S. F. Chipman, J. W. Segal & R. Glasser (Eds.), *Thinking and learning skills, 2. Research and open questions*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
 123. Bereiter C. & Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
 124. Bereiter C., Burtis P. & Scardamalia M. (1988). Cognitive Operation in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27, 261-278.
 125. Bhatia V. K. (1996). Genre Analysis and ESP. In T. Miller (Ed), *Functional Approaches to written text: classroom applications*, 142-158. Available on http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/d6/a0.pdf
 126. Biggs J. B. (1988). Approaches to learning and to essay writing. In R. R. Schmeck (Ed), *Learning strategies and learning styles*, 185-228. New York: Plenum.
 127. Brandt D. (1994). Remembering writing, remembering reading. *College Composition and Communication*, 45(4), 459-479.
 128. Broek van den P. (1990). The causal inference maker: towards a process model of inference generation in text comprehension. In D. A. Balota, D. B. F. d'Arcais & K. Rayner (Eds.), *Comprehension Processes in Reading*, 423-446. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
 129. Brookes G. (1988). Exploring the world through the reading & writing. *Languages Arts*. 65(3), 245-2.
 130. Brown A. & Campione J. (1990). Communities of Learning and Thinking. *Contributions to Human Development*, 21, 108-126.
 131. Brown A. L., Bransford J. D., Ferrara R. A. & Campione J. C. (1983). Learning, remembering and understanding. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of children psychology: Cognitive Development*, 3, 77-166. New York: Wiley.
 132. Bruffee K.A. (1984). Collaborative learning and the "conversation of mankind". *College English*, 46, 7, 635-652.
 133. Caccamise D. & Snyder L. (2005). Theory of pedagogical practices of text comprehension. *Topics in Language Disorders*, 25 (1), 5-20.
 134. Carr E. & Ogle D. (1987). K-W-L Plus: a strategy for comprehension and summarization. *Journal of reading*, 30, 626-631.
 135. Chapman M. (2002). A longitudinal Case Study of Curriculum genres, K-3. *Canadian Journal of Education*, 27(1), 21-44.
 136. Cobine R.G. (1995). Writing as response to reading. Retrieved on

7-11-05 from

<http://www.indiana.edu/~reading/ieo/digests/d105.html>

137. Collins A., Brown J. S., Newman S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (Ed), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glasser*, 453-494. Hillsdale N. J.: Erlbaum.
138. Colomb G. G. (1989). Cultural literacy and the theory of meaning: or, what educational theorists need to know about how we read. *New Literary History*, 20(2), 411-450.
139. Cross D. R. & Paris S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. (structure, cognition and comprehension). *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131-142.
140. Crowhurst M. (1991). Interrelationship between reading and writing persuasive discourse. *Research in the teaching of English*, 25, 314-338.
141. Curto L. M., Morillo M. M. & Teixidó M. M. (1997): *Γραφή και Ανάγνωση, τομ. II*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
142. Danoff B., Harris K. R. & Graham S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects on the writing of students with and without learning disabilities. *Journal of Reading behavior*, 25, 295-319.
143. Dansereau D. F. (1988). Cooperative learning strategies. In: Weinstein C. E. et al (Eds), *Learning and study strategies*. San Diego: Academic Press.
144. De La Paz S. (1997). Strategy instruction in planning: teaching students with learning and writing disabilities to compose persuasive and expository essays. *Learning disability Quarterly*, 20, 227-248.
145. De La Paz S. & Graham S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills and knowledge: writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 687-698.
146. DeFord D. E. (1986). *Children write to read and read to write*. Newark, DE: International Reading Association.
147. Dijk T. A. van (1997). *Discourse Studies*, London: Sage.
148. Dolz J. (1996). Learning argumentative capacities. *Argumentation*, 10 (2), 227-251.
149. Dudley-Evans T. (1996). Genre Models to the teaching of Academic Writing to second language speakers: advantages and disadvantages. In T. Miller (Ed), *Functional Approaches to written text: classroom applications*, 158-167. Available on http://exchanges.state.gov//EDUCATION/ENGTEACHING/PUBS/BR/functionalsec4_11.htm
150. Dyson A. H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York: Teachers College Press.

151. Dyson A H. (2003). *The brothers and the sisters learn to write: popular literacies in childhood and school cultures*. New York: Teachers College Press.
152. Eckhoff B. (1983) How reading affects childrens' writing. *Languages Arts*, 60(5), 607-616.
153. Ede L. & Lunsford A. A. (1990). Singular texts/plural Authors: perspectives on Collaborative Writing. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
154. Edelsky, Altwerger & Flores (1991). Whole language? What's the difference? Portsmouth, NH: Heinemann.
155. Einstein G. O., McDaniel M. A., Owen P. D & Cote N. (1990). Encoding and recall of texts: The importance of material appropriate processing. *Journal of Memory and Language*. 29, 566-581.
156. Englert C. S. (1992). Writing instruction from a so-ciocultural perspective: the holistic, dialogic and social enterprise of writing. *Journal of learning disabilities* 25 (3), 153-172.
157. Englert C. S., Stewart S. R. & Hiebert E. H. (1988). Young writers' use of text generation. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 143-151.
158. Eysenck M. W. & Keane M. T. (2000). *Cognitive Psychology: a student's Handbook*, 335-342. Hove, East Sussex: Psychology Press.
159. Faigley L. & Witte S. (1983). Analysing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
160. Ferreti R. P., MacArthur C. A & Dowdy N, S. (2000). The effects of an eralaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology* 92(4), 694-702.
161. Fink-Chorzempa B., Graham S. & Harris K. (2005) What can I do to help young children who struggle with writing? *Teaching Exceptional Children*, 37(5), 64-66.
162. Fitzgerald J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational research*, 57, 481-506.
163. Fitzgerald J. & Shanahan T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist* 35(1), 39-50.
164. Flavell J. H. (1985). *Cognitive development*. Engelwood, N.J. Prentice-Hall.
165. Fletcher C. R. & Bloom C. P. (1988). Causal reasoning in the comprehension of simple narrative texts. *Journal of Memory and Language*, 27, 236-244.
166. Flower L. & Hayes J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
167. Flower L. & Hayes J. R. (1984). Images, plans and prose: the representation of meaning in writing. *Written Communication* 1, 120-160.

168. Fountas I. & Pinnell G. (1996). *Guided learning: good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
169. Freedman A. & Medway P. (1994). Introduction: New views of genre and their Implications for education. In A. Freedman & P. Medway (Eds), *Learning and teaching genre*, 1-22. Portsmouth NH: Heinemann.
170. Froeze V. (1991). *Whole language practice and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
171. Gammill D.M. (2006). Learning the write way. *The Reading Teacher*, 59(8), 754-762.
172. Geisler C. (1994). *Academic literary and the nature of expertise: reading, writing and knowing in academic philosophy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
173. Gere A. R. (1986). Teaching writing: the major theories. In A. Petrosky & D. Brtolomae (Eds), *The teaching of writing*, 30-48. Chicago: NSSE.
174. Gere A. R. (1994). Kitchen tables and rented rooms: the extracurriculum of composition. *College Composition and Communication*, 45 (1), 75-92.
175. Gersten R., Fuchs L. S., Williams J. P. & Baker S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of the research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
176. Gleason M. M. (1999). The role of evidence in argumentative writing. *Reading and Writing Quarterly*, 14, 81-106.
177. Glover J. A., Ronning R. R. & Bruning R. H. (1990). *Cognitive Psychology for teachers*. New York: MacMillan Publishing Co.
178. Golder C. & Coirier P. (1996). The production and recognition of topological and argumentative text markers. *Argumentation*, 10 (2), 271-282.
179. Goodman K. & Goodman Y. (1983). Reading and writing relationships: pragmatic functions. In M. Jensen (Ed), *Composing and comprehending*. National conference on research in English. ERIC Clearinghouse on reading and communication skills, 155-164.
180. Grabe B. (1997). Discourse Analysis and reading Instruction. In T. Miller (Ed), *Functional Approaches to written text: classroom applications*, 12-25. Available on
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/d6/a0.pdf
181. Graesser A. C., Leon J. A. & Otero J. C. (2002). Introduction to the psychology of science text comprehension. In J. C. Otero, J. A. Leon & A. C. Graesser (Eds), *The psychology of science text comprehension*, 1-15. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

182. Graesser A. C., Swamer S. S., Baggett W. B., & Sell M. A. (1996). New models of deep Comprehension. In B. K. Britton & A. C. Graesser (Eds.), *Models of Understanding Text*, 1-32. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
183. Graham S. & Harris K. R. (1989). Components Analysis of Cognitive Strategy instruction: effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 353-361.
184. Graves A., Valles G. & Rueda R. (2000). *Variation in Interactive writing instruction: a study in four bilingual special Education Settings*. Retrieved on 9-23-2006 from <http://www.ciera.org/library/archive/2000-09/art-online-00-09.html>.
185. Greene S. (1992). Mining texts in Reading to Write. *Journal of advanced composition*, 12, 151-170.
186. Halliday M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
187. Halliday M. A. K. (1993). Towards a language based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
188. Harker J. W. (1989). Information processing and the reading of literary texts. *New Literary History*, 20(2), 465-481.
189. Hart E. R. & Speece D. L. (1998). Reciprocal teaching goes to college: Effects for postsecondary students at risk for academic failure. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 670-681.
190. Harvey Ana Maria (1997). The voices of the discourse of the problem of who says what is News Report. In T. Miller (Ed), *Functional Approaches to written text: classroom applications*, 87-101. Available on http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/d6/a0.pdf
191. Hashey J. M. & Connors D. J. (2003). Learn from our journey: Reciprocal teaching action research. *Reading Teacher*, 57(3), 224-233.
192. Hayes J. R. & Flower L. S. (1980a). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds), *Cognitive processes in writing*, 3-30. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
193. Hayes J. R. & Flower L. S. (1980b). Writing as a problem solving. *Visible Language*, 14(4), 388-399.
194. Hayes J. R. & Flower L. S. (1986). Writing research and the writer, *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
195. Hayes J. R. & Nash J. G. (1996). On the nature of planning in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds), *The science of writing: theories, methods, individual differences and application*, 29-55. Mahwah, NJ: Erlbaum.

196. Hennings D. G. (1982). A writing approach to reading comprehension. Schema theory in action. In M. Jensen (Ed), *Composing and comprehending*, 191-200. National conference on research in English. ERIC Clearinghouse on reading and communication skills.
197. Higgins L., Flower L. & Petraglia J. (1992). Planning text together: the role of critical reflection in students' collaboration. *Written Communication*, 9, 48-84.
198. Hillocks G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93, 133-170.
199. Hillocks G. (1986). Research on Written composition: *New Direction for teaching*. Urbana: NCRE/ERIC.
200. Hollis K. (1994). Liberating voices: autobiographical writing at the Bryn Mawr Summer School for women workers, 1921-1938. *College Composition and Communication*, 45 (1), 31-60.
201. Huckin T. N. (1997). Critical Discourse Analysis. In T. Miller (Ed) *Functional Approaches to written text: classroom applications*, 87-101. Available on
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/d6/a0.pdf
202. Hudson P. T. W. (1990). What's in a word? Levels of representation and word recognition. In D. A. Balota, D. B. F. d'Arcais & K. Rayner (Eds.), *Comprehension Processes in Reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
203. Hudson R. A. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge University Press.
204. Icy Lee (2000). Exploring reading – writing connections through a pedagogical focus on Coherence. *Canadian Modern Language Review* 57(2).
205. Johns A. (1997). *Text, Role and Context. Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
206. Johnson T. S., Thompson L., Smagorinsky P. & Fry P. G. (2003): Learning to teach the five-paragraph theme. *Research in the teaching of English*, 38 (2), 136-176.
207. Juel C. (1988). Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology* 80, 437-447.
208. Just M. A. & Carpenter P. A. (1980). "A theory of reading. From eye fixations to comprehension". *Psychological Review*, 87, 329-354.
209. Kamil M. L. (1994). More on increasing the quality of educational intervention research: A response to Pressley and Harris. *Educational Psychology Review*, 6, 223-230.
210. Kennedy B. (1994). The role of Topic and the reading-writing connection. *Teaching English as a second or Foreign Language*, 1. Available on

- <http://www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/intex.html>
211. King A. (1998). Transactive peer tutoring: Distributing cognition and metacognition. *Educational Psychology Review*, 10(1), 51-74.
 212. Kintsch W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction – integration model. *Psychological Review*, 25, 163-182.
 213. Kintsch W. (1989). Learning from text. In L. Resnick (Ed.), *Knowing learning and instruction. Essays in honor of Robert Glasser*, 25-46. Hillsdale N.J.: Erlbaum.
 214. Kintsch W. (1998). Comprehension: a paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press.
 215. Kintsch W. & Van Dijk T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 84, 363-394.
 216. Klassen R. (2002). Writing in early adolescence: a review of role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14, 173-203.
 217. Klinger J. K & Vaughn S. (2002). The changing roles and responsibilities of an LD specialist. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 19-31.
 218. Knott D. (2005). Critical reading towards critical writing. *New College Writing Centre*. Available on
<http://www.utoronto.ca/writing/critdg.html>
 219. Kress G & Knapp P. (1992). Genre in a social theory of language. *English in Education*, 26(20), 4-16.
 220. Langer J. A. (1986). *Children reading and writing: Structures and Strategies*. Norwood NJ: Ablex.
 221. Lenski S. D. (1998). Strategic knowledge when reading in order to write. *Reading Psychology*, 19, 287-315.
 222. Lunsford A. A. (1980). The content of basic writers' essays. *College Composition and Communication*, 31(3), 278-290.
 223. Manzo K. K. (1999). U.S. Students lack writing proficiency. *Education weekly*, 19(6), 1-18.
 224. Martin J. R. (2000). Design and practice: enacting functional linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 116-126.
 225. Mayer E. R. (1983). *Thinking, Problem Solving, Cognition*. New York: W. H. Freeman and Company.
 226. McCann T. M. (1989). Student argumentative writing: Knowledge and ability at three grade levels. *Research in Teaching of English*, 23, 62-76.
 227. McGinley (1992). The role of reading and writing while composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 27, 226-248.
 228. McKoon G. & Ratcliff R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.
 229. McNamara D. S., Kintsch E., Songer N. B. & Kintsch W. (1996). Are good texts always better? Interaction of text coherence, prior

- knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.
230. Meyer B. J. F. & Rice G. E. (1984). The structure of text. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*, 319-351 New York: Longman.
 231. Miller C. R. (1984) Genre as a social action. *Quarterly Journal of Speech* 70, 151-167.
 232. Murphy G. L. & Medin D.L. (1985). The role of Theories in Conceptual Coherence. *Psychological Review*. 92, 289-316.
 233. Mustafa B. (1994) Literacy response: a way of integrating reading – writing activities. *Reading Improvement* 31(1), 52-58.
 234. Myers J. L. (1990). Causal relatedness and text comprehension. In D. A. Balota, D. B. F.d'Arcais & K. Rayner (Eds.), *Comprehension Processes in Reading*, 361-375. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
 235. Nelson N. & C. Calfee (1998). The reading – writing connection viewed historically. In N. Nelson & C. Calfee (Eds), *The reading – writing connection*, 1-52. Chicago: The University of Chicago Press.
 236. Neumann O. (1990). Lexical access: Some comments on models and metaphors. In D. A. Balota, D. B. F.d'Arcais & K. Rayner (Eds.), *Comprehension Processes in Reading*, 165-186. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
 237. Nystrand M. (1986). *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers*. London: Academic Press.
 238. Nystrand M., Greene S. & Wiemelt J. (1993). Where did composition studies come from? *Written Communication*, 10(3), 267-333.
 239. Ogle D. (1986). KW-L: a teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*, 39, 563-570.
 240. Organization for Economic Co-operation and Development (2004). *PISA Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: O.E. C.D.
 241. Palinscar A.S. & Brown A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension – Fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*. 1, 117-175.
 242. Palinscar A.S. & Brown A.L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *Reading teacher* 39(8), 771-777.
 243. Paris G. S. & Oka E. R. (1986). Children's reading strategies. metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6, 25-56.
 244. Paris S. G., Lipson N. Y., Wixson K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology* 8(3), 293-316.
 245. Pearson D. P., Gallagher M. G. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Education Psychology* 8(3), 317-344.
 246. Petrosky A. R. (1982). From story to essay: reading and writing. *College Composition and Communication*, 33(1), 19-36.

247. Perfetti C. A. (1990). The cooperative language processors: Semantic influences in an autonomous syntax. In D. A. Balota, D. B. F.d'Arcais & K. Rayner (Eds.), *Comprehension Processes in Reading*, 205-230. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
248. Ramonda R. (1997). *Read, write, react: An integrated approach to reading and writing*. New York: McGraw – Hill.
249. Rand Reading Study Group (2002). Reading for understanding science and technology policy institution. Available on <http://www.rand.org>.
250. Richard J. F. et al (1990). *Cognition, representation, communication*. Dunod.
251. Richmond M. G., Holifield L. R. & LaCour E. (1992). *The role of the writing – reading connection in the reading instruction*. A paper presented at the MidSouth Educational Research Association, Knoxville, TN. ERIC ED 354487.
252. Rohman D. G. (1965). Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 17, 2-11.
253. Rosenblatt L. M. (1988). Writing and Reading: The transactional theory. In J. Mason (Ed), *Reading and writing connections*, 151-176). Newton, MA: Allyn & Bacon.
254. Rosenschine B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, April issue: 60-69.
255. Russel D. (1995). Activity Theory and its Implications for writing instruction. In J. Petraglia (Ed), *Reconceiving writing, rethinking writing instruction*, 51-78. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
256. Russel D. R. (1997). Rethinking genre in School and Society. An activity theory analysis. *Written Communication* 14 (4), 504-554.
257. Saddler B. & Andrade H. (2004). The writing rubric. *Educational leadership*, 62(2), 48-52.
258. San Jose C. (1994). *Creating a classroom magazine*. Teacher to teacher. Retrieved on 25-9-06 from <http://ERIC.ed.gov/ERIC.WebPortal/Home.portal>
259. Sanford A. (1990). On the nature of text-driven inference. In D. A. Balota, D. B. F.d'Arcais & K. Rayner (Eds.), *Comprehension Processes in Reading*, 515-538. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
260. Scardamalia M. & Bereiter C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In M Martlew (Ed), *The psychology of written language: developmental and educational perspectives*, 67-95. London: Wiley.
261. Scardamalia M. & Bereiter C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching*, 778-803. New York: MacMillan.

262. Scardamalia M., Bereiter C. & Goelman H. (1982). The role of production factors in writing ability. In M. Nystrand (Ed), *What writers know: The language, process and structure of written discourse*, 173-210. New York: Academic Press.
263. Schank R. C. & Abelson R. E. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale N.J.: Erlbaum.
264. Schriver K. (1984). *Revising computer documentation for comprehension: Ten lessons in protocol aided revision*. (Tech. Rep. No 14).Pittsburg, PA: Carnegie Mellon University, Communication Design Center.
265. Shanahan T. (1984). Nature of reading – writing relation: an explanatory multivariate analysis. *Journal of Educational Psychology*, 76, 466-477.
266. Shanahan T & Lomax R.(1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading – writing relationship. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 116-123.
267. Sharkey N. E. (1990). A connectionism model of text comprehension. In D. A. Balota, D. B. F.d’Arcais & K. Rayner (Eds.), *Comprehension Processes in Reading*, 487-514. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
268. Shumm J. S. & Mangrum C.T. (1991).FLIP: a framework for content area reading. *Journal of Reading*, 35 (2), 120-124.
269. Slavin R. E. (1997). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
270. Smith F. (1982). Myths of writing. *Language Arts*, 58, 792-804.
271. Smith F. (1983). Reading like a writer In M. Jensen (Ed), *Composing and comprehending*, 47-56. National Conference on research in English. ERIC Clearinghouse on reading and communication skills.
272. Smith L. (1997). Creating an integrated language development programme. *Journal of College reading and learning*, 27, 167-173.
273. Sommers N. (1980). Revision strategies of students writers and experienced adult writers: *College Composition and Communication*, 31 (4), 378-388.
274. Spivey N. (1990). Transforming texts: constructive processes in reading and writing. *Written communication* 7, 256-287.
275. Spivey N. N & King J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24 (1), 7-26.
276. Squire J. R. (1983). Composing and comprehending: the two sides of the same basic process. In M. Jensen (Ed), *Composing and comprehending*, 23-31. National conference on research in English. ERIC Clearinghouse on reading and communication skills.
277. Stein N. C. (1983). On the goals, functions and knowledge of reading and writing. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 261-292.

278. Stotsky S. (1982). The role of writing in developmental reading. *Journal of Reading*, 9, 330-340.
279. Stotsky S. (1983). Research on reading/writing relationships. A synthesis and suggested direction. *Languages Arts*, 60(5), 627-642.
280. Stotsky S. (1984). A proposal for improving high school students' ability to read and write expository prose. *Journal of reading*, 28, 4-7.
281. Taraban R. & McClelland J. L. (1990). Parsing and Comprehension: a multiple constraint view. In D. A. Balota, D. B. F.d'Arcais & K. Rayner (Eds.), *Comprehension Processes in Reading*, 231-261. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
282. Taylor B. M. & Beach R. W.(1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 134-146.
283. Tierney R. J. (1992). Ongoing the research and new directions. In J. W. Irwin & M. A. Doyle (Eds.), *Reading / Writing connections*, 246-259. Newark, DE: International Reading Association.
284. Tierney R. J. & LaZansky J. (1980). The rights and responsibilities of Readers and Writers: a contractual agreement. *Language Arts*, 57, 606-612.
285. Tierney R. J. & Pearson P (1983). Toward a composing model of reading. In M. Jensen (Ed.), *Composing and Comprehending*, 33- 45. National conference on research on English. ERIC Clearing house on reading and communication skills.
286. Tierney R. J. & Shanahan T. (1991). Research on reading – writing relationship. Interactions, transactions and outcomes. *Handbook of Reading Research*, 2, 246-280. New York: Longman.
287. Trabasso T. & van de Broek P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
288. Trosky O. S. & Wood C. C. (1982). Using a writing model to teach reading. *Journal of reading*, 26, 34-40.
289. Underwood (1997). On knowing what you know: Metacognition and the act of reading. *The Clearinghouse*, 71, 77-80.
290. Vaughn S., Hughes M. T. & Schumm J. S. (1998). A collaborative effort to enhance reading and writing instruction in inclusion classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 21, 57-74.
291. Weinstein E. & Mayer R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.), 315-327. New York: Macmillan.
292. Wenger E. & Snyder W. (2000). *Learning in Communities*. Retrieved on 16-10-2006 from
<http://www.linezine.com/1/features/ewwslc.htm>

293. Wiley J., Griffin T. D. & Thiede K. W. (2005). Putting the comprehension in metacomprehension. *The Journal of general Psychology*, 132(4), 408-428.
294. Wittrock C. (1983). Writing and the teaching of reading. In M. Jensen (Ed) *Composing and comprehending*, 77-83. National conference on research in English. ERIC Clearinghouse on reading and communication skills.
295. Wolters C. A. (1998). Self-regulated learning and College students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.
296. Wong B. Y. L. (1997): Research on genre-specific strategies for enhancing writing in adolescents with learning disabilities. *Learning disability Quarterly*, 20, 140-159.
297. Wright R. E. & Rosenberg S. (1993). Knowledge of text coherence and expository Writing: A developmental study. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 152-158.
298. Zimmerman B. J. & Kitsantas A. (1999). Acquiring writing revision skill: shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241-250.
299. Zimmerman B. J. & Risemberg R. (1997). Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.
300. Zwaan R. A. (1994). Effect of genre expectations on text comprehension. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory and Cognition*. 20(4), 920-933.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Παρατίθενται τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο των ικανοτήτων των μαθητών στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

1. Αξιολόγηση της κατανόησης

I. Κριτήριο αξιολόγησης των ικανοτήτων κατανόησης των μαθητών στον αρχικό έλεγχο

ΚΕΙΜΕΝΟ

Όταν ήμουν νέος ήθελα να εκφραστώ. Να εκφραστώ καλλιτεχνικά. Κάποτε ήθελα να γίνω ζωγράφος. Έπειτα να γίνω συγγραφέας, ποιητής. Με τραβούσαν πάντοτε οι τέχνες. Όταν ήμουν πιο μικρός ήθελα να γίνω γεωργός. Να ζήσω μια ζωή απλοϊκή μέσα στη φύση, γιατί αγαπώ πάρα πολύ και τα ζώα και τα φυτά. Αλλά εκείνο ίσως που μ' έκανε συγκεκριμένα να έρθω στο θέατρο είναι η επαφή με τους ανθρώπους.

Στη ζωγραφική, ζωγραφίζεις μόνος σου. Όταν γράφεις, γράφεις μόνος σου. Είναι εύκολο. Έχεις να κάνεις μόνο με τον εαυτό σου. Στο θέατρο έχεις να κάνεις με πολλούς ανθρώπους. Και πρέπει να τους φέρεις σε μια ισορροπία. Συγχρόνως παθιάζεσαι περισσότερο με το ζωντανό υλικό παρά με σωληνάρια και μπογιές.

... Και έπειτα όσα περισσότερα από τον εαυτό του δώσει κανείς σε κάτι, τόσο περισσότερο το αγαπά. Νομίζω το βασικό μας μέλημα στη ζωή είναι να δίνουμε! Κερδίζουμε! Πάντα κερδίζουμε! Πολλές φορές μπορεί να στενοχωριόμαστε, αλλά είμαστε κερδισμένοι, γιατί υπάρχει κάτι! Χωρίς αυτό είμαστε κενοί! Και μια κενή ζωή είναι άχρηστη. Είμαστε στη ζωή για να κάνουμε κάτι.

...Όσο για μένα, έκανα αυτό που μ' ενδιέφερε να κάνω. Δεν ήταν θυσία. Αισθάνθηκα ότι ανήκω σε αυτό το χώρο, ότι αυτός ο χώρος με ικανοποιεί, με θέλει, μου δίνει ζωντάνια. Αν θυσίασα ορισμένα πράγματα, το έκανα για να βρω κάτι καλύτερο.

Μονάχα με απόλυτη πίστη, με απόλυτη θέση του εαυτού μας σε μια ανώτερη ιδέα, μπορούμε να αποκτήσουμε τη δύναμη, την οντότητα, και να φέρουμε στην επιφά-

νεια τον ψυχικό πλούτο που βρίσκεται θαμμένος μέσα μας. Πρέπει να πιστεύουμε σε θαύματα για να γίνουν θαύματα.

(Το κείμενο είναι απόσπασμα από το βιβλίο του Κάρολου Κουν «Κάνουμε θέατρο με την ψυχή μας» (1986), Αθήνα, εκδ: Καστανιώτης. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Κ.Ε.Ε. (1999), Διαγνωστική Αξιολόγηση)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Όνοματεπώνυμο:

Τμήμα:

Ημερομηνία:

A. Αφού διαβάσετε το κείμενο, να επιλέξετε τη σωστή απάντηση σε καθένα από τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Ένας από τους λόγους για τους οποίους ο συγγραφέας ασχολήθηκε επαγγελματικά με το θέατρο είναι:
 - α) ο ενθουσιασμός που του προκάλεσε η συνεργασία με πολλούς ανθρώπους
 - β) η αγάπη του για τα ζώα και τα φυτά
 - γ) η επιθυμία του να ζήσει μια απλοϊκή ζωή
 - δ) η επιθυμία του να εργάζεται μόνος του
2. Όλα τα ακόλουθα περιλαμβάνονται στο «ζωντανό υλικό» που αρέσει στο συγγραφέα, εκτός από:
 - α) τη μουσική και το λόγο που ακούγονται στο θέατρο
 - β) τα σκηνικά και τα κοστούμια των ηθοποιών
 - γ) το κοινό που παρακολουθεί την παράσταση
 - δ) τους συντελεστές της θεατρικής παράστασης
3. Βασικό μέλημα θα πει:
 - α) μεγάλο κέρδος
 - β) αξιόλογο κέρδος
 - γ) σημαντικό πλεονέκτημα
 - δ) κύρια φροντίδα
4. Η ζωή, κατά το συγγραφέα, είναι κενή και άχρηστη για όποιον:
 - α) δεν κερδίζει πολλά χρήματα από τη δουλειά του

- β) δεν προσπαθεί να δημιουργήσει και να προσφέρει
- γ) στενοχωριέται για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει
- δ) δεν εκφράζεται καλλιτεχνικά

B 1. Να αλλάξετε την έκφραση στις παρακάτω προτάσεις αντικαθιστώντας τους υπογραμμισμένους ρηματικούς τύπους με τον κατάλληλο συνώνυμο τύπο από τα ρήματα που δίνονται, ώστε να αποδίδεται περίπου το ίδιο νόημα. Να γράψετε τις προτάσεις που προκύπτουν με τις αντικαταστάσεις (τρία από τα ρήματα που δίνονται δε θα χρειαστούν).

αντιμετωπίζω, ενθουσιάζομαι, επιθυμώ, γοητεύω, οδηγώ, μαθαίνω, παρακινώ, παρασύρω

- α) Όταν ήμουν νέος ήθελα να εκφραστώ
- β) Με τραβούσαν οι τέχνες
- γ) Και πρέπει να τους φέρεις σε μια ισορροπία
- δ) Εκείνο που μ' έκανε συγκεκριμένα να 'ρθω στο θέατρο είναι η επαφή με τους ανθρώπους
- ε) Στο θέατρο έχεις να κάνεις με πολλούς ανθρώπους

2. Πώς θα γράφατε τις ακόλουθες φράσεις, αν θέλατε να εκφράσετε το ακριβώς αντίθετο περιεχόμενο απ' αυτό που δίνει ο συγγραφέας στο κείμενο; Να επιλέξετε προσεκτικά τα αντώνυμα, μονολεκτικά ή περιφραστικά, που θα είναι διαφορετικά για κάθε υπογραμμισμένη λέξη.

Χωρίς αυτό είμαστε κενοί. Και μια κενή ζωή είναι άχρηστη.

Γ. Ποιο τίτλο θα δίνετε στο απόσπασμα, αν επρόκειτο να το δημοσιεύσετε στην εφημερίδα του σχολείου σας, και γιατί;

Δ. «Νομίζω το βασικό μας μέλημα στη ζωή είναι να δίνουμε. Κερδίζουμε! Πάντα κερδίζουμε!»

1. Τι εννοεί ο συγγραφέας σ' αυτό το σημείο και με ποια επιχειρήματα υποστηρίζει την άποψή του;

2. Εσείς συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την άποψη αυτή και γιατί; (η απάντησή σας να μην ξεπερνά τις 5-6 σειρές)

Π. Κριτήριο αξιολόγησης των ικανοτήτων κατανόησης των μαθητών στον τελικό έλεγχο

Όνοματεπώνυμο:

Τμήμα:

Ημερομηνία:

ΚΕΙΜΕΝΟ

Αν κάποιος επισκεφτεί ανυποψίαστος ένα δημόσιο Δημοτικό σχολείο σε κάποιες γειτονιές της Αθήνας, θα ξαφνιαστεί: υπάρχουν τάξεις του Δημοτικού, όπου ένα στα τρία ή περισσότερα από τα παιδιά που φοιτούν έχουν την Ελλάδα για δεύτερη πατρίδα και τα ελληνικά για δεύτερη (και, καμιά φορά, σχεδόν άγνωστη) γλώσσα. Την πρώτη φορά που βρέθηκα σε μια τέτοια τάξη, άκουσα έκπληκτος, αλλά και ντροπιασμένος για την άγνοιά μου, δασκάλους να μου εξηγούν πόσο ραγδαία αλλάζει η «εθνική» σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των δημόσιων Δημοτικών σχολείων χρόνο με το χρόνο. Πόσο οι ίδιοι πελαγώνουν αβοήθητοι να διευθύνουν τις νέες «πολυ-πολιτισμικές» τους τάξεις. Γιατί είναι πολύπλοκα και δύσκολα τα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και κοινωνικά προβλήματα που δημιουργεί η συνύπαρξη παιδιών διαφορετικής εθνικότητας, με πελώρια διαφορά επιπέδου στη γνώση της γλώσσας, τη μαθησιακή υποδομή και τις εξωσχολικές συνθήκες ζωής.

Οι δάσκαλοι που βρέθηκαν αντιμέτωποι με το πρόβλημα έπρεπε μόνοι τους να το λύσουν. Είχαν να διαλέξουν: τον εύκολο δρόμο να αποβάλουν τους «ξένους» στο περιθώριο μιας τάξης που προχωρεί ερήμην τους και τιμωρεί τη διαφορετικότητά τους ή το δύσκολο δρόμο μιας επίπονης και ενίοτε επώδυνης προσπάθειας να βρουν ισορροπίες, να γεφυρώσουν χάσματα, να βοηθήσουν τους «ξένους» να ενσωματωθούν.

Μερικοί από τους δασκάλους το κατάφεραν. Και ένας από αυτούς, μετά τέσσερα χρόνια εμπειρίας με κάποιες «πολυεθνικές» τάξεις, μου έλεγε πόσο γρήγορα αυτοί οι παρίες γίνονται καμιά φορά οι καλύτεροι μαθητές της τάξης, πόσο μπορεί καμιά φορά να δίνουν κίνητρα μαθησιακά και στους υπόλοιπους συμμαθητές τους, τους αυτόχθονες, κάνοντας τις τάξεις πλουσιότερες, πόσο οι περισσότεροι από αυτούς τους μετανάστες, δεύτερης ήδη γενιάς, λαχταρούν να λογιστούν Έλληνες, πλήρεις και άνευ εκπτώσεων, και πόσο πλουσιότερη και καλύτερη θα μπο-

ρούσε να γίνει η ελληνική κοινωνία αν έβρισκε τρόπο να το κάνει, να αναγνωρίσει ως δικούς της ακόμα κι εκείνους που δεν παίζουν τόσο καλό μπάσκετ όσο ο κ. Μπαζάρεβιτς του ΠΑΟΚ.

παρίες: μειονότητες (άνθρωποι που ανήκουν σε μειονότητες)

(Τσίμας Π. (1999), «Το σχολείο του μέλλοντός μας», εφημ. ΤΑ ΝΕΑ, διασκευή)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

A. Αφού διαβάσετε το κείμενο, να επιλέξετε τη σωστή απάντηση σε καθένα από τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Όταν ο συγγραφέας αναφέρεται σε πολυ-πολιτισμικές τάξεις, εννοεί τάξεις:
 - α) με πολλά παιδιά
 - β) με παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα
 - γ) με παιδιά που έχουν διαφορετική εθνική καταγωγή
 - δ) με παιδιά που διαφέρουν στις μαθησιακές επιδόσεις

2. Τα παιδιά-μετανάστες που εντάσσονται στις τάξεις των ελληνικών σχολείων επιθυμούν:
 - α) να αλλάξουν εθνική ταυτότητα και να γίνουν Έλληνες
 - β) να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους Έλληνες μαθητές
 - γ) να λάβουν μια μόρφωση που θα τους εξασφαλίσει να γίνουν αργότερα στη ζωή τους πλούσιοι
 - δ) να δώσουν κίνητρα μάθησης και στους υπόλοιπους μαθητές τους

3. Ποιο είναι, κατά τη γνώμη σας, το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι των πολυ-πολιτισμικών τάξεων:
 - α) το ότι δεν έχουν καμιά βοήθεια, για να διευθύνουν τις πολυ-πολιτισμικές τάξεις;
 - β) το ότι δεν ξέρουν τη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών;
 - γ) το ότι διατρέχουν τον κίνδυνο να απομονώσουν του αλλοδαπούς μαθητές;
 - δ) το ότι οι αλλοδαποί και οι Έλληνες μαθητές έχουν διαφορά επιπέδου γνώσεων;

4. Η φράση «κάνοντας τις τάξεις πλουσιότερες» (στην τελευταία παράγραφο) θα πει:
- α) θα αυξηθεί ο μαθητικός πληθυσμός των τάξεων του σχολείου
 - β) θα αυξηθούν τα έσοδα (οικονομικά) της τάξης
 - γ) οι αλλοδαποί μαθητές θα δώσουν νέα ερεθίσματα-προβληματισμούς και κίνητρα στους συμμαθητές και στους δασκάλους τους
 - δ) οι δάσκαλοι θα δίνουν περισσότερες γνώσεις στους μαθητές

B 1. Να αλλάξετε την έκφραση στις παρακάτω προτάσεις του κειμένου, αντικαθιστώντας τους υπογραμμισμένους ρηματικούς τύπους με τον κατάλληλο συνώνυμο τύπο από τα ρήματα που δίνονται, ώστε να αποδίδεται περίπου το ίδιο νόημα. Να γράψετε τις προτάσεις που προκύπτουν από τις αντικαταστάσεις (δύο από τα ρήματα που δίνονται δε θα χρειαστούν).

καθοδηγώ, εκπλήσσομαι, διαταράσσω, σαστίζω, μειώνω, θεωρούμαι, λογαριάζω

- α) Πόσο οι ίδιοι πελαγώνουν αβοήθητοι να διευθύνουν τις νέες πολιτισμικές τάξεις.
- β) Ή το δύσκολο δρόμο μιας επίπονης και ενίοτε επώδυνης προσπάθειας να βρουν ισορροπίες να γεφυρώσουν τα χάσματα.
- γ) ...οι περισσότεροι από τους μετανάστες λαχταρούν να λογιστούν Έλληνες πλήρεις και άνευ εκπτώσεων.
- δ) Αν κάποιος επισκεφτεί ανυποψίαστος ένα δημόσιο Δημοτικό σχολείο σε κάποιες περιοχές της Ελλάδας, θα ξαφνιαστεί.

2. Πώς θα γράφατε την ακόλουθη πρόταση, αν θέλατε να εκφράσετε το ακριβώς αντίθετο περιεχόμενο απ' αυτό που εκφράζει;
Να επιλέξετε προσεκτικά τα αντώνυμα, μονολεκτικά ή περιφραστικά,

που θα είναι διαφορετικά για κάθε υπογραμμισμένη λέξη ή φράση.

Γιατί είναι πολύπλοκα και δύσκολα τα προβλήματα που δημιουργεί η περιθω-
ριοποίηση των «ξένων» και η έλλειψη σεβασμού της διαφορετικότητάς τους.

Γ. Ποιο τίτλο θα δίνετε στο απόσπασμα, αν επρόκειτο να το δημοσιεύσετε στην εφημερίδα του σχολείου σας, και γιατί;

Δ. Ο συγγραφέας του άρθρου υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι που διδάσκουν σε πολυ-πολιτισμικές τάξεις έχουν δύο επιλογές.

1. Ποιες είναι αυτές; Με ποια επιλογή, κατά τη γνώμη σας, τάσσεται ο συγγραφέας και με ποια επιχειρήματα την υποστηρίζει;

2. Εσείς με ποια επιλογή τάσσεστε και γιατί; (η απάντησή σας να δοθεί σε μια παράγραφο 6-8 σειρών)

Ε. Να κάνετε περίληψη του κειμένου σε 8-10 σειρές. Υποθέστε ότι σκοπός σας είναι να ενημερώσετε με συντομία τους συμμαθητές σας, που δεν έχουν διαβάσει το κείμενο, σχετικά με το περιεχόμενό του.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Παρατίθενται τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές για τον έλεγχο των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Διανεμήθηκαν ταυτόχρονα με τα κριτήρια αξιολόγησης των αναγνωστικών και συγγραφικών τους επιδόσεων (και στον αρχικό και τον τελικό έλεγχο) και απαντήθηκαν, αφότου οι μαθητές ολοκλήρωσαν τα κριτήρια.

I. Ερωτηματολόγιο ελέγχου των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών στην κατανόηση

1. Ποιες από τις ερωτήσεις σε δυσκόλεψαν (υπόδειξε τον αριθμό) και ποιες συγκεκριμένα δυσκολίες συνάντησες;

2. Έκανες κάποια ενέργεια πριν την ανάγνωση του κειμένου ή κατά τη διάρκεια της που θεώρησες ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει να το κατανοήσεις ευκολότερα;

3. Τι έκανες, όταν δεν καταλάβαινες ένα σημείο του κειμένου;

4. Ποιες οδηγίες θα έδινες σ' ένα φίλο σου, για να γράψει μια καλή περίληψη και για να πάρει καλό βαθμό;

II. Ερωτηματολόγιο ελέγχου των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου

1. Δυσκολεύτηκες να γράψεις την επιστολή (ή το άρθρο); Ποια εμπόδια συνάντησες;

2. Γράψε όποιο σχόλιο ή παρατήρηση θέλεις που νομίζεις ότι θα βοηθούσε την καθηγήτριά σου να σου δείξει πώς να παράγεις κείμενα με τρόπο που να ανταποκρίνονται στις δικές σου ανάγκες.

3. Έκανες κάποια ενέργεια πριν να αρχίσεις τη συγγραφή της επιστολής και κατά τη διάρκειά της, που θεώρησες ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει να τη γράψεις καλύτερα και ευκολότερα;

4. Σε ποιο από τα παρακάτω επίπεδα επίδοσης κατατάσσεις το κείμενο που έγραψες;

- α) χαμηλό
- β) μέτριο
- γ) καλό
- δ) πολύ καλό
- ε) άριστο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Παρατίθενται οι βασικές ερωτήσεις που αντανακλούν τις θεματικές ενότητες που συζητήθηκαν στις ομαδικές συνεντεύξεις

- Σας άρεσε το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως έγινε αυτή τη χρονιά; Τι σας άρεσε, τι σας δυσκόλεψε ή σας κούρασε;
- Προτιμάτε το μάθημα, όπως γινόταν πριν ή όπως έγινε αυτή τη χρονιά;
- Για πρώτη φορά διδαχθήκατε ένα μάθημα ομαδικά. Τι εντυπώσεις σας άφησε η συνεργασία; Αν είχατε τη δυνατότητα να επιλέξετε στο μέλλον ανάμεσα στην ομαδική και την ατομική διδασκαλία, τι θα επιλέγατε μετά από την εμπειρία που είχατε αυτή τη χρονιά;
- Πιστεύετε ότι σας βοήθησε ο τρόπος γλωσσικής διδασκαλίας να αντιμετωπίσετε τις αδυναμίες σας στο γραπτό λόγο; Γίνατε καλύτεροι συγγραφείς και αναγνώστες;
- Πιστεύετε ότι ο τρόπος που μάθατε να επεξεργάζεστε κείμενα σας βοήθησε και να γράφετε καλύτερα; (η ερώτηση απευθύνθηκε στους μαθητές της πρώτης πειραματικής ομάδας που διδάχθηκαν συστηματικά κατανόηση του γραπτού λόγου)
- Πιστεύετε ότι ο τρόπος με τον οποίο μάθατε να παράγετε κείμενα σας βοήθησε και να κατανοείτε ευκολότερα τα κείμενα που διαβάζετε; (η ερώτηση απευθύνθηκε στους μαθητές της δεύτερης πειραματικής ομάδας που διδάχθηκαν συστηματικά παραγωγή του γραπτού λόγου)
- Διδαχθήκατε και πώς να κατανοείτε και πώς να γράφετε ένα κείμενο. Η μια διαδικασία βοήθησε – κατά τη γνώμη σας - την άλλη; Σας βοήθησε η μια να γίνετε καλύτεροι στην άλλη; (η ερώτηση απευθύνθηκε στους μαθητές της τρίτης πειραματικής ομάδας που διδάχθηκαν συστηματικά και κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου)