



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ Α΄ ΚΥΚΛΟΥ

Μεταπτυχιακή εργασία στον τομέα
Παιδαγωγικής Ψυχολογίας & Μεθοδολογίας της Έρευνας
με θέμα

«Μεταγνωστικές δεξιότητες και άγχος γραπτού λόγου στην Ελληνική ως μητρική και στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα σε μαθητές Β΄ Γυμνασίου»

Μαρία Παπαδάκη

A. M. : 200

Επόπτης: Επίκουρος καθηγητής Ι. Σπαντιδάκης
Συνεπόπτες: Επίκουρη καθηγήτρια Ε. Βασιλάκη
Αναπληρωτής καθηγητής Κ. Μπασέτας

Ρέθυμνο
Απρίλιος, 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	3
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	9
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	15
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	22
<i>1.1 Γραπτός λόγος και κριτική σκέψη</i>	<i>22</i>
<i>1.2 Γραπτός λόγος και αυτο-αντίληψη</i>	<i>23</i>
<i>1.3 Γραπτός λόγος, σχολική μάθηση και γνώση</i>	<i>25</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.....	29
<i>2.1 Θεωρίες Μακρο-Ανάλυσης του γραπτού λόγου</i>	<i>35</i>
<i>2.1.1 Λογοτεχνικές θεωρίες.....</i>	<i>35</i>
<i>2.1.2 Κειμενογλωσσολογική θεωρία</i>	<i>36</i>
<i>2.2 Θεωρίες παραγωγής του γραπτού λόγου.....</i>	<i>38</i>
<i>2.2.1 Γνωστικό διαδικαστικό μοντέλο των Flower και Hayes</i>	<i>39</i>
<i>2.2.2 Μοντέλο αναπτυξιακών επιπέδων των Bereiter και Scardamalia</i>	<i>46</i>
<i>A) Μοντέλο παράθεσης πληροφοριών.....</i>	<i>46</i>
<i>B) Μοντέλο μετασχηματισμού πληροφοριών.....</i>	<i>47</i>
<i>2.2.3 Νεότερο μοντέλο του Hayes</i>	<i>49</i>
<i>2.2.4 Μοντέλο του Kellogg για την εργαζόμενη μνήμη στον γραπτό λόγο</i>	<i>51</i>
<i>2.2.5 Κειμενοκεντρική θεωρία παραγωγής γραπτού λόγου.....</i>	<i>54</i>
<i>2.2.6 Κειμενο-διδακτική θεωρία παραγωγής γραπτού λόγου.....</i>	<i>55</i>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	58
<i>3.1 Προσεγγίσεις Περιεχομένου</i>	<i>58</i>
<i>3.2 Διαδικαστικές Προσεγγίσεις</i>	<i>59</i>
<i>A) Διαδικαστικές Προσεγγίσεις Παιδαγωγικής Προέλευσης.....</i>	<i>59</i>
<i>B) Διαδικαστικές Προσεγγίσεις Ψυχολογικής Προέλευσης.....</i>	<i>60</i>
<i>3.3 Προσεγγίσεις Πλαισίου</i>	<i>62</i>
<i>3.4 Κειμενοκεντρικό-Διαδικαστικό μοντέλο</i>	<i>63</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	65
<i>4.1 Προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων (προβλήματα γραμματέα).....</i>	<i>65</i>
<i>4.2 Προβλήματα γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων (προβλήματα συγγραφέα).....</i>	<i>67</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	75
<i>5.1 Γνωστικές και συναισθηματικές επιδράσεις του ξενόγλωσσου γραπτού λόγου</i>	<i>75</i>
<i>5.2 Εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας και παραγωγή γραπτού λόγου</i>	<i>77</i>
<i>5.3 Διαφορές γραπτού λόγου στη μητρική και στην ξένη γλώσσα</i>	<i>80</i>
<i>5.4 Μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα</i>	<i>85</i>
<i>A) Το περιεχόμενο στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα.....</i>	<i>86</i>
<i>B) Η διαδικασία στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα</i>	<i>87</i>
<i>Γ) Οι κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις.....</i>	<i>91</i>
<i>Δ) Ενοποιημένο μοντέλο παραγωγής και διδασκαλίας του γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα..</i>	<i>94</i>
<i>5.5 Προβλήματα γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα.....</i>	<i>95</i>
<i>5.6 Ορθογραφικές και συντακτικές διαφορές της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας και ο ρόλος τους στον γραπτό λόγο στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα</i>	<i>98</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ: ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ	106
<i>6.1 Έννοια της μεταγνώσης.....</i>	<i>106</i>
<i>6.2 Σημασία της μεταγνώσης.....</i>	<i>110</i>
<i>6.3 Μεταγνωστικές δεξιότητες και γραπτός λόγος στη μητρική και την ξένη γλώσσα.....</i>	<i>112</i>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	115
7.1 Εννοιολογική προσέγγιση του άγχους.....	115
7.2 Άγχος και γνωστικές λειτουργίες	118
7.2.1 Η Θεωρία Ικανότητας Επεξεργασίας Πληροφοριών των Eysenck και Calvo (The Processing Efficiency Theory).....	120
7.2.2 Η Θεωρία Ελέγχου της Προσοχής των Eysenck, Derakshan, Santos και Calvo (Attention Control Theory).....	123
7.3 Άγχος και μάθηση.....	126
7.4 Μεταγνωστικές δεξιότητες και άγχος	130
7.5 Άγχος γραπτού λόγου.....	132
7.5.1 Εννοιολόγηση του άγχους γραπτού λόγου.....	132
7.5.2 Χαρακτηριστικά ατόμων με άγχος γραπτού λόγου.....	134
7.5.3 Πηγες άγχους γραπτού λόγου.....	136
7.5.4 Άγχος γραπτού λόγου και ποιότητα γραπτού λόγου.....	137
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	140
8. 1. Προβληματική και στόχοι της έρευνας	140
8.2. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων	141
8.3 Μεθοδολογία της έρευνας	142
8.4 Το δείγμα της έρευνας	143
8.5 Ερευνητικά εργαλεία	144
8.5.1. Γνώση για τον γραπτό λόγο	145
8.5.2. Πρωτόκολλο γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων	147
8.5.3. Κλίμακα μέτρησης άγχους γραπτού λόγου	150

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	154
9.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση.....	154
9.1.1 Γνώση για τον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα	154
9.1.2 Γνώση για τον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα.....	159
9.1.3. Μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα.....	164
9.1.4 Μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα	170
9.1.5. Άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα.....	176
9.1.6 Άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα	183
9.1.7 Επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα	192
9.1.8 Επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα.....	195
9.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση.....	199
9.2.1 Μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα.....	199
9.2.2 Μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα	203
9.2.3 Άγχος γραπτού λόγου και επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα.....	210
9.2.4 Μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα	217
9.2.5 Μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα	219
9.2.6 Άγχος γραπτού λόγου και επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα	227
9.2.7 Μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και στην ξένη γλώσσα.....	235
9.2.8 Άγχος γραπτού λόγου στη μητρική και την ξένη γλώσσα.....	237
9.2.9. Επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική και την ξένη γλώσσα	240

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΣΟΒΑΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ 244

10.1 Διαδικασία αναγνώρισης και πιστοποίησης της ταυτότητας των μαθητών με σοβαρά προβλήματα γραπτού λόγου..... 244

10.2 Συγγραφικό προφίλ στη μητρική και την ξένη γλώσσα μαθητών με σοβαρά προβλήματα γραπτού λόγου 245

10.2.1 Επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική και την ξένη γλώσσα 245

10.2.2 Μεταγνωστικές δεξιότητες..... 248

10.2.3 Άγχος για τον γραπτό λόγο 249

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11^ο ΕΡΜΗΝΕΙΑ-ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ 251

11.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και το άγχος γραπτού λόγου στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα;..... 251

11.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα; 252

11.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο άγχος γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα; 253

11.4 Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και το άγχος γραπτού λόγου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα; 253

11.5 Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;..... 254

11.6 Έκτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο άγχος γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;..... 255

11.7 Έβδομο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα και τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;..... 256

11.8 Όγδοο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο άγχος γραπτού λόγου στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα και το άγχος γραπτού λόγου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;... 257

11.9 Ένατο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επίδοση στον γραπτό λόγο στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;257

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12^ο ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ.....	258
<i>12.1 Γενικά συμπεράσματα</i>	<i>258</i>
<i>12.2 Περιορισμοί και ερευνητικές προεκτάσεις της έρευνας.....</i>	<i>260</i>
<i>12.3 Παιδαγωγικές προεκτάσεις.....</i>	<i>260</i>
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	266
<i>Ελληνική</i>	<i>266</i>
<i>Ξένη.....</i>	<i>269</i>
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	297
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ – ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΚΘΕΣΕΩΝ.....	313

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

	Σελ.
Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των συμβουλών των μαθητών για τη συγγραφική παραγωγή στη μητρική γλώσσα	155
Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των συμβουλών των μαθητών για τη συγγραφική παραγωγή στην ξένη γλώσσα	160
Πίνακας 3: Μέγιστη δυνατή βαθμολογία, μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα	165
Πίνακας 4: Κατανομή των απαντήσεων αναφορικά με τις τέσσερις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου	165
Πίνακας 5: Κατανομή των μαθητών αναφορικά με τα 36 ερωτήματα του πρωτοκόλλου γνωστικής-μεταγνωστικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της μητρικής γλώσσας	167
Πίνακας 6: Μέγιστη δυνατή βαθμολογία, μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα	171
Πίνακας 7: Κατανομή των απαντήσεων αναφορικά με τις τέσσερις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου	171
Πίνακας 8: Κατανομή των μαθητών αναφορικά με τα 36 ερωτήματα του πρωτοκόλλου αξιολόγησης γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα	173
Πίνακας 9: Μέγιστη δυνατή βαθμολογία, μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με το άγχος γραπτού λόγου και τις τρεις συνισταμένες στη μητρική γλώσσα	177
Πίνακας 10: Κατανομή των μαθητών αναφορικά με το σωματικό άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα	178
Πίνακας 11: Κατανομή των μαθητών αναφορικά με το γνωστικό άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα	180
Πίνακας 12: Κατανομή των μαθητών αναφορικά με το συμπεριφορικό άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα	182
Πίνακας 13: Μέγιστη δυνατή βαθμολογία, μέσος όρος και τυπική απόκλιση	184

	αναφορικά με το άγχος γραπτού λόγου και τις τρεις συνισταμένες στην ξένη γλώσσα	
Πίνακας 14:	Κατανομή των μαθητών αναφορικά με το σωματικό άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα	185
Πίνακας 15:	Κατανομή των μαθητών αναφορικά με το γνωστικό άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα	187
Πίνακας 16:	Κατανομή των μαθητών αναφορικά με το συμπεριφορικό άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα	190
Πίνακας 17:	Μέγιστη δυνατή βαθμολογία, μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με την επίδοση στον γραπτό λόγο και τα τέσσερα κριτήρια στη μητρική γλώσσα	193
Πίνακας 18:	Μέγιστη δυνατή βαθμολογία, μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με την επίδοση στον γραπτό λόγο και τα τέσσερα κριτήρια στην ξένη γλώσσα	196
Πίνακας 19:	Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες και άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα	200
Πίνακας 20:	Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες και άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα	201
Πίνακας 21:	Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες και επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα	203
Πίνακας 22:	Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα και επίδοση	204
Πίνακας 23:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών του δείγματος με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα	206
Πίνακας 24:	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση	207

	στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου	
Πίνακας 25:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών του δείγματος με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου αναφορικά με τις διαδικαστικές φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα	208
Πίνακας 26:	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των διαδικαστικών φάσεων συγγραφικής παραγωγής ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου	209
Πίνακας 27:	Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και επίδοση	210
Πίνακας 28:	Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και επίδοση	211
Πίνακας 29:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών του δείγματος με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου αναφορικά με το άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα	213
Πίνακας 30:	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών του άγχους γραπτού λόγου ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου	214
Πίνακας 31:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών του δείγματος με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου αναφορικά με τις συνισταμένες του άγχους γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα	215
Πίνακας 32:	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των συνισταμένων του άγχους γραπτού λόγου ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και	216

	τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου	
Πίνακας 33:	Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και άγχους γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα	217
Πίνακας 34:	Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες και άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα	218
Πίνακας 35:	Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες και επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα	220
Πίνακας 36:	Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες και επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα	221
Πίνακας 37:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών του δείγματος με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα	223
Πίνακας 38:	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου	224
Πίνακας 39:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών του δείγματος με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου αναφορικά με τις διαδικαστικές φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα	225
Πίνακας 40:	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των διαδικαστικών φάσεων συγγραφικής παραγωγής ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου	226
Πίνακας 41:	Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά	227

	άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα και επίδοση στον γραπτό λόγο	
Πίνακας 42:	Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά επίδοση στον γραπτό λόγο και άγχος στην ξένη γλώσσα	228
Πίνακας 43:	Αναλύσεις παλινδρόμησης των κριτηρίων επίδοσης στο άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα	230
Πίνακας 44:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών του δείγματος με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου αναφορικά με το άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα	231
Πίνακας 45:	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών του άγχους γραπτού λόγου ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου	232
Πίνακας 46:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών του δείγματος με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου αναφορικά με τις συνισταμένες του άγχους γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα	233
Πίνακας 47:	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των συνισταμένων του άγχους γραπτού λόγου ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου	234
Πίνακας 48:	Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα	235
Πίνακας 49:	Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες στον γραπτό λόγο στη μητρική και την ξένη γλώσσα	236
Πίνακας 50:	Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και άγχος γραπτού λόγου στην	238

	ξένη γλώσσα	
Πίνακας 51:	Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα και άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα	239
Πίνακας 52:	Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα	241
Πίνακας 53:	Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα και άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα	242
Πίνακας 54:	Επίδοση των μαθητών-συγγραφέων με προβλήματα στον γραπτό λόγο στη μητρική και την ξένη γλώσσα	246

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η προβληματική γύρω από ζητήματα παιδαγωγικής εξ ορισμού παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον, μιας και αντικείμενό της είναι το ίδιο το παιδί. Πόσο μάλλον για μία μάχιμο εκπαιδευτικό που καθημερινά έρχεται σε επαφή με παιδιά και βιώνει έτσι από πρώτο χέρι την επιθυμία τους για πρόοδο σε όλα τα μαθήματα, η οποία όμως συχνά μετατρέπεται σε αγωνία και άγχος.

Έχοντας την πεποίθηση ότι η επιστημονική γνώση είναι μεν αναγκαία προϋπόθεση για έναν εκπαιδευτικό, αλλά όχι η μοναδική, αναζήτησα εκείνα τα εχέγγυα που θα μου επέτρεπαν να ανταποκριθώ καλύτερα στον ρόλο μου μέσα στην τάξη. Ο προβληματισμός γύρω από την παιδαγωγική επιστήμη και η επιθυμία για μια καλύτερη παιδαγωγική κατάρτιση χρόνο με τον χρόνο γινόντουσαν ολοένα και μεγαλύτερα. Είχα την αίσθηση ότι οι προπτυχιακές σπουδές μου δεν μου έδιναν τα απαραίτητα εφόδια από ψυχοπαιδαγωγικής πλευράς για να διαχειριστώ αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες που ανέκυπταν σε καθημερινή βάση.

Έτσι, η φοίτηση στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης ήρθε την κατάλληλη στιγμή. Κατά τα χρόνια της φοίτησής μου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα μου δόθηκε η ευκαιρία να ενημερωθώ σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, να προσεγγίσω τα παιδαγωγικά θέματα και από πρακτική πλευρά, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνομαι καλύτερα τον ρόλο μου ως παιδαγωγός. Πάνω από όλα όμως η συγγραφή της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας αποτέλεσε για μένα μία πολυεπίπεδη πρόκληση. Η επιλογή του θέματος που ξεπερνά στερεότυπα για την παρουσία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ξένη γλώσσα στο ελληνικό σχολείο, η αναζήτηση της βιβλιογραφίας, η μελέτη της και η οργάνωση της εμπειρικής έρευνας ήταν ένα ταξίδι που, όπως λέει ο ποιητής, «με γέμισε γνώσεις με γέμισε εμπειρίες».

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσοι με οποιονδήποτε τρόπο με βοήθησαν και με στήριξαν στην ολοκλήρωση αυτής εδώ της εργασίας. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επίκουρο καθηγητή Ιωάννη Σπαντιδάκη, ο οποίος είχε την εποπτεία της έρευνάς μου, για τις πολύτιμες συμβουλές του όλο αυτό το διάστημα σε ζητήματα σχετικά με τη θεωρητική συγκρότηση του θέματος και τη μεθοδολογία της έρευνας, καθώς και για την προτροπή του να παρουσιάσω τα ευρήματά μου σε συνέδρια στην Ελλάδα και στην Αγγλία. Σημαντικότεροι και ενεργοί υπήρξαν η επίκουρη καθηγήτρια Ελένη Βασιλάκη και ο αναπληρωτής καθηγητής Κωνσταντίνος Μπασέτας, τους οποίους και ευχαριστώ για τον χρόνο τους, τις καίριες παρεμβάσεις τους και τη διάθεση συνεργασίας που επέδειξαν προς το πρόσωπό μου καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Ειδικά, θα ήθελα να πω ένα ευχαριστώ στον διευθυντή, στις καθηγήτριες φιλόλογους και, φυσικά, στους μαθητές του Γυμνασίου Κολυμβαρίου όπου διεξήχθη η έρευνα. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου για την αμέριστη συμπαράσταση και υπομονή τους. Τέλος θα μου επιτρέψετε να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου Άκη, χωρίς την προτροπή του οποίου για την εμπλοκή μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και χωρίς την καθημερινή πίστη, ενθάρρυνση, κατανόηση και βοήθειά του, δεν θα είχα τώρα την ευκαιρία να προλογίσω αυτό εδώ το πόνημα....

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παραγωγή γραπτού λόγου συνιστά μία περιοχή όπου εκδηλώνεται έντονη δραστηριότητα τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, διατηρώντας συνεχές και αμείωτο το ενδιαφέρον ερευνητών και εκπαιδευτικών. Αυτό αποδίδεται κυρίως στους βασικούς στόχους και τις σημαντικές επιδράσεις του γραπτού λόγου στις εγγράμματες κοινωνίες, καθώς χρησιμοποιείται ως μέσο αυτο-έκφρασης και επικοινωνίας του ατόμου με άλλα άτομα, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί τρόπο για τη διακίνηση, αποθήκευση και πρόσληψη πληροφοριών, για τη συντήρηση της ιστορικής μνήμης και τη μετάδοση κάθε μορφής πολιτισμού, ενώ παράλληλα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων του ατόμου, στην ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης, στη διαμόρφωση της αντίληψης για τον κόσμο και τον εαυτό του και, τέλος, στην προώθηση της ακαδημαϊκής γνώσης (Μπαμπινιώτης, Γ., 1980· Ματσαγγούρας, Η., 2004).

Η καλλιέργεια και η περαιτέρω ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στον μαθητή αποτελεί τη σημαντικότερη επιδίωξη κάθε εκπαιδευτικού συστήματος που διαθέτει γραπτή γλώσσα, ενώ τα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα τονίζουν διαχρονικά τη σημασία του γραπτού λόγου για την επίτευξη του παραπάνω στόχου. Εντούτοις, διαπιστώνεται η αδυναμία πολλών μαθητών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες να αντιμετωπίσουν με επιτυχία το αίτημα του σύγχρονου σχολείου αναφορικά με τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου τόσο στη μητρική, όσο και στην ξένη γλώσσα (Σπαντιδάκης, Ι. & Βάμβουκας, Μ., 2001).

Οι δυσκολίες στον γραπτό λόγο αποτελούν κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών, η οποία αναφέρεται αφενός στην αποκωδικοποίηση και αφετέρου στα προβλήματα παραγωγής του (Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α., 2007). Σε ό,τι αφορά το δεύτερο, η σύγχρονη έρευνα, αλλά και η καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα καταδεικνύουν το ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό μαθητών με προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου και κατ' επέκταση την ανάγκη εφαρμογής διδακτικών προσεγγίσεων τέτοιων που θα βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά τον μαθητή στη διαδικασία παραγωγής γραπτών κειμένων. Για παράδειγμα, σε έρευνα που σχετίζεται με τα παραπάνω διαπιστώθηκε ότι 90% των μαθητών στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζουν σοβαρά (40%) ή λιγότερο σοβαρά (50%) προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου (Neill, S. B., 1982).

Προκειμένου να παράγουν οι μαθητές επικοινωνιακά κείμενα, θα πρέπει, καθώς περνούν από τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου, να συνδυάζουν με επιτυχία δύο βασικούς ρόλους: του συγγραφέα-δημιουργού και του γραμματέα-γραφέα (Σπαντιδάκης, I., 2004· Isaacson, S., 1989). Με τον ρόλο του συγγραφέα-δημιουργού ο μαθητής αναλαμβάνει σχεδόν όλο το γνωστικό και μεταγνωστικό φορτίο που απαιτείται για την παραγωγή του κειμένου. Αυτό σημαίνει δηλαδή ότι θα πρέπει να δημιουργήσει και να οργανώσει ιδέες, να λάβει υπόψη τις ανάγκες του ακροατηρίου στο οποίο επιλέγει να απευθυνθεί, να διευκρινίσει τον λόγο για τον οποίο γράφει και να βελτιώσει το κείμενό του μέχρι την τελική καταγραφή και έκδοσή του. Για να πετύχει όμως τα παραπάνω, ο μαθητής θα πρέπει να πάρει αποφάσεις για τις στρατηγικές που θα υιοθετήσει, καθώς και για το πότε και πώς θα τις εφαρμόσει. Επομένως, ο έμπειρος μαθητής-συγγραφέας αξιολογεί διαρκώς τις στρατηγικές που ακολουθεί σε συνάρτηση με τον σκοπό για τον οποίο γράφει και τους επιμέρους στόχους που προσπαθεί να επιδιώξει, τους οποίους και επαναπροσδιορίζει συνεχώς, ακολουθώντας μία πορεία ανακύκλησης από το αρχικό μέχρι το τελικό κείμενο.

Παράλληλα, ως γραμματέας-γραφέας ο μαθητής θα πρέπει να εκτελεί τις απαραίτητες κινήσεις λεπτής κινητικότητας για τον σχεδιασμό των γραμμάτων, να αφήνει τις απαραίτητες αποστάσεις ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις, να γράφει ορθογραφημένα, να χρησιμοποιεί σωστά τα σημεία στίξης, να επιλέγει το κατάλληλο λεξιλόγιο και τη σωστή σύνταξη, καθώς και να γράφει σύμφωνα με τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους που παράγει. Επιπλέον, ο γραμματέας-μαθητής είναι υπεύθυνος για την αισθητική μορφή του κειμένου με στόχο να προδιαθέτει θετικά το αναγνωστικό κοινό. Κατά συνέπεια, όλα τα παραπάνω καθιστούν τον ρόλο του συγγραφέα ιδιαίτερα κουραστικό, γι' αυτό ο μαθητής θα πρέπει να αυτοματοποιήσει τις δεξιότητες αυτές, έτσι ώστε να εξοικονομήσει γνωστικό δυναμικό, το οποίο και θα καταναλώσει στις δεξιότητές του ως συγγραφέας-δημιουργός (Σπαντιδάκης, I., 2004).

Οι Bereiter και Scardamalia (1987) κάνουν λόγο για δύο μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου: α) το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών (knowledge telling) και β) το μοντέλο μετασχηματισμού πληροφοριών (knowledge transforming). Σύμφωνα με το πρώτο ο γραπτός λόγος αντιμετωπίζεται ως φυσιολογική συνέπεια μιας σχετικά απλής διδασκαλίας σε όλα τα άτομα που πληρούν τις απαραίτητες ψυχογνωστικές και ψυχογλωσσικές προϋποθέσεις, οι οποίες έχουν να κάνουν με τη φυσική και αισθητηριακή κατάσταση του ατόμου, τις γλωσσικές, διανοητικές και γνωστικές του ικανότητες, καθώς και τη συναισθηματική και βουλευτική του κατάσταση. Το δεύτερο

μοντέλο είναι αυτό που αποτυπώνει τη δυσκολία παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς συνδέεται με ανώτερες γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες που επιτρέπουν πολύπλοκους μετασχηματισμούς, στους οποίους δεν είναι όλα τα άτομα σε θέση να εμπλακούν. Για το επιτυχές λοιπόν πέρασμα από το επίπεδο της απλής παράθεσης πληροφοριών σ' ένα πιο επεξεργασμένο, καθώς και στην ανάπτυξη και ενίσχυση της συγγραφικής επάρκειας του ατόμου, προκειμένου τελικά αυτό να είναι σε θέση να παράγει ένα κείμενο που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκάστοτε επικοινωνιακού πλαισίου, εκμεταλλευόμενο το γνωσιακό και γλωσσικό δυναμικό που διαθέτει, είναι απαραίτητες η σαφής καθοδήγηση, η συστηματική διδασκαλία και η άσκηση. Τα άτομα που καταφέρνουν να περάσουν σε αυτό το δεύτερο επίπεδο παραγωγής γραπτού λόγου είναι, σύμφωνα με τους Bereiter και Scardamalia, αυτά που έχουν τη δυνατότητα αφενός να ασκήσουν μεγαλύτερο έλεγχο στη διαδικασία σύνθεσης γραπτών κειμένων, και αφετέρου να αποκομίσουν πολλά περισσότερα γνωστικά οφέλη από αυτή την ίδια τη διαδικασία.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σχετίζονται με την ενορχήστρωση των γνωστικών και των μεταγνωστικών λειτουργιών για την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων, καθώς και με την εκτέλεση των μηχανιστικών δεξιοτήτων της γραφής με τρόπο άμεσο και αποτελεσματικό. Έτσι, διακρίνονται κατ' αυτόν τον τρόπο σε προβλήματα γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων και σε προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων, όπου ο μαθητής συναντά δυσκολίες στον ρόλο του ως συγγραφέας και ως γραμματέας αντίστοιχα, και ειδικότερα στα σημεία για τα οποία έγινε λόγος στις προηγούμενες παραγράφους. Στην παρούσα ερευνητική εργασία το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στα προβλήματα των γνωστικών και μεταγνωστικών λειτουργιών, τα οποία σχετίζονται με τις συγγραφικές δεξιότητες του μαθητή, τόσο στην Ελληνική ως μητρική, όσο και στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία οι όροι «γνωστικές» και «μεταγνωστικές» δεξιότητες δεν διαχωρίζονται ξεκάθαρα και με σαφήνεια, αλλά η όποια διαφορά έγκειται κυρίως στον τρόπο με τον οποίο το άτομο χρησιμοποιεί τη γνώση που διαθέτει. Σε μία απόπειρα αποσαφήνισης των δύο όρων θα λέγαμε ότι οι γνωστικές δεξιότητες βοηθούν το άτομο στην επίτευξη κάποιου στόχου, π.χ. στην εφαρμογή ορισμένων στρατηγικών για την παραγωγή επικοινωνιακού κειμένου. Από την άλλη εφόσον η μεταγνώση αφορά την επίγνωση και τον έλεγχο των γνώσεων και των γνωστικών λειτουργιών και δεξιοτήτων που διαθέτει το άτομο, τότε προκύπτει ότι οι

μεταγνωστικές δεξιότητες είναι εκείνες που επιστρατεύονται προκειμένου να εξακριβωθεί η επίτευξη του στόχου που έχει θέσει το άτομο. Πρέπει να σημειωθεί πάντως ότι οι μεταγνωστικές και οι γνωστικές στρατηγικές ενδεχομένως και να συμπίπτουν με την έννοια ότι η ίδια στρατηγική μπορεί να είναι μεταγνωστική ή γνωστική ανάλογα με τον σκοπό που χρησιμοποιείται. Εάν δηλαδή χρησιμοποιείται ως μέσο για την απόκτηση γνώσης, τότε θεωρείται γνωστική. Εάν όμως η ίδια στρατηγική χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της γνώσης, τότε λαμβάνεται ως μεταγνωστική (Livingston, J. A., 2003). Σε κάθε περίπτωση, η γνώση θεωρείται μεταγνωστική όταν αξιοποιείται με τέτοιο στρατηγικό τρόπο, ώστε να διασφαλίσει την επίτευξη του μαθησιακού στόχου.

Κατά κοινή ομολογία, οι μαθητές-συγγραφείς με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου υστερούν σε μεταγνωστικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, δεν γνωρίζουν ποια στρατηγική να εφαρμόσουν στην εκάστοτε περίπτωση, πότε και πώς να τη χρησιμοποιήσουν και να την αξιολογήσουν, δεν έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, δεν είναι σε θέση να ορίσουν επακριβώς τις απαιτήσεις του θέματος για το οποίο έχουν κληθεί να γράψουν, δεν κάνουν σχέδια και δεν θέτουν στόχους (Σπαντιδάκης, Ι., 2004). Οι μαθητές με προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου ακολουθούν το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών, για το οποίο έγινε λόγος παραπάνω. Έτσι, οι μαθητές-συγγραφείς δεν προκαθορίζουν τον στόχο της γραπτής δραστηριότητας, δεν υπολογίζουν το αναγνωστικό τους κοινό και γράφουν κυρίως για τους εαυτούς τους, παραθέτοντας τις πληροφορίες που θεωρούν ότι σχετίζονται με το θέμα χωρίς να τις οργανώνουν (Bereiter, C. & Scardamalia, M., 1987).

Οι ερευνητές συμφωνούν ότι τα συναισθήματα διαδραματίζουν γενικά σημαντικό ρόλο κατά τη διαδικασία της μάθησης, καθώς η γνωστική λειτουργία είναι αναπόσπαστη από το πώς οι μαθητές αισθάνονται όταν μαθαίνουν. Επομένως, όταν οι μαθητές απολαμβάνουν τη μάθηση τείνουν να ενεργοποιούνται περισσότερο, ενώ από την άλλη, όταν βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, παραιτούνται από την προσπάθεια και η πραγματοποίηση των μαθησιακών τους στόχων πάσχει. Η συναισθηματική φόρτιση που προκαλείται σε καταστάσεις άγχους, αποτελεί τροχοπέδη για τις γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές δυσκολεύονται στη λήψη αποφάσεων, οδηγούνται στην απομόνωση και δεν επιλύουν τα προβλήματά τους (Βασιλάκη, Ε. & Βάμβουκας, Μ., 1997). Πρόκειται για μία περίπτωση μαθημένης απογοήτευσης και απελπισίας, για να χρησιμοποιήσουμε

τον όρο του Μπασέτα (2002), η οποία προκαλείται εξαιτίας της συναισθηματικής διαταραχής που προκαλεί το άγχος.

Η επίδραση του άγχους στη μάθηση θεωρείται επίσημα τόσο σε γνωστικό επίπεδο (Eysenck, M. W., 1988, 1997), όσο και σε επίπεδο κινήτρων (Alpert, R. & Haber, R., 1960; Gottfried, A. E., 1982). Πιο συγκεκριμένα, το άγχος δυσκολεύει την ανάκληση πληροφοριών, η οποία συνιστά απαραίτητη γνωστική διαδικασία μάθησης. Σχετικά με τα κίνητρα, σύμφωνα με τον νόμο των Yerkes και Dodson (1908), το άγχος λειτουργεί πυροδοτικά προς τη δραστηριοποίηση του ατόμου για την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Όταν δηλαδή η μαθησιακή δραστηριότητα είναι εύκολη, οι μαθητές με χαμηλό επίπεδο άγχους λειτουργούν καλύτερα, ενώ αντίθετα όταν η δραστηριότητα είναι δύσκολη, το χαμηλό επίπεδο άγχους δεν φαίνεται να βοηθά. Επίσης, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο άγχους και όσο πιο δύσκολο είναι το έργο, τόσο χαμηλότερη είναι η επίδοση. Επιπλέον, το άγχος αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας για την κατανόηση των ατομικών διαφορών και των δυσκολιών σε ό,τι αφορά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Ehrman, M. E., 1996; Onwuegbuzie, A. J., et al., 1999; Papamihiel, N. E., 2002; Ellis, R., 2003; Huang, J., 2005). Ειδικότερα για τον γραπτό λόγο, οι μαθητές που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα φαίνεται να αντιμετωπίζουν τις γραπτές εργασίες με απροθυμία ή και αποχή. Η αρνητική αυτή στάση είναι πιθανόν να εκδηλώνεται με συναισθηματικές καταστάσεις άγχους, εξαιτίας τόσο της πολύπλοκης φύσης του γραπτού λόγου όσο και εξαιτίας των ιδιαίτερων γλωσσικών, γνωστικών και μεταγνωστικών απαιτήσεων που αυτός έχει.

Ο γραπτός λόγος στη μητρική γλώσσα του κάθε μαθητή είναι ένα ιδιαίτερα απαιτητικό έργο, καθώς χρειάζονται γλωσσικές γνώσεις και δεξιότητες, ευχέρεια και ευκολία προσέγγισης αυτών των γλωσσικών γνώσεων, αλλά και μεταγνωστικές δεξιότητες οι οποίες βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Ο γραπτός λόγος στην ξένη γλώσσα είναι ακόμα περισσότερο απαιτητική δραστηριότητα, καθώς οι τρεις προαπαιτούμενες δεξιότητες ίσως να μην έχουν αναπτυχθεί επαρκώς στον μαθητή. Οι περιορισμένες γλωσσικές γνώσεις και η λιγότερο γρήγορη και αυτόματη προσέγγισή τους σε συνδυασμό με τις ελλειπείς μεταγνωστικές δεξιότητες δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο το έργο της παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων στην ξένη γλώσσα (Schoonen, R., et al., 2003; Ruan, Z., 2005).

Είναι γεγονός πως οι μαθητές παράγουν γραπτά κείμενα στην ξένη γλώσσα κατά βάση με τον ίδιο τρόπο όπως και στη μητρική τους. Παρόλ' αυτά, όταν

πρόκειται για την ξένη, οι μαθητές φαίνεται να αφοσιώνονται περισσότερο σε αποφάσεις που έχουν να κάνουν με τη δομή και το λεξιλόγιο της γλώσσας, πράγμα που εμποδίζει τον μαθητή να διατυπώσει πολύπλοκες ιδέες, να τις οργανώσει και να τις καταγράψει, παρεμποδίζοντάς τον να λειτουργήσει σε περιστάσεις υψηλών γνωστικών απαιτήσεων (Cumming, A., 2001).

Η εκμάθηση του γραπτού λόγου στο πλαίσιο της ξένης γλώσσας συνεπάγεται τόσο άγχος όσο συνεπάγεται και η εκμάθηση των υπόλοιπων γλωσσικών δεξιοτήτων. Επίσης, παρατηρείται συχνά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ο γραπτός λόγος να είναι κατά κύριο λόγο προσανατολισμένος στο ίδιο το προϊόν, αφού αυτό τελικά αξιολογείται. Το προϊόν αυτό χρήζει ατομικής εργασίας, καθώς οι μαθητές συνήθως στερούνται τη βοήθεια, την υποστήριξη και την ενθάρρυνση σε πολλές φάσεις της διαδικασίας παραγωγής του. Αυτό τελικά έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να δοκιμάζονται από συναισθήματα ανησυχίας για τον γραπτό λόγο και να εκδηλώνουν έντονη αποστροφή για την όλη διαδικασία.

Από τα παραπάνω λοιπόν καθίσταται σαφές ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αφορά τόσο γνωστικές-μεταγνωστικές όσο και συναισθηματικές λειτουργίες. Ο συντονισμός αυτών των λειτουργιών κρίνεται απαραίτητος για την αντιμετώπιση των προβλημάτων γραπτού λόγου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές-συγγραφείς και στη μητρική και στην ξένη γλώσσα. Συνεπώς, ο προσεκτικός σχεδιασμός και η ορθή εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων προς την κατεύθυνση αυτή αποτελεί διαρκή πρόκληση στον χώρο των προβλημάτων και της διδασκαλίας του γραπτού λόγου.

Σκοπός, επομένως, της παρούσας έρευνας είναι να εξετασθεί ενδελεχώς η σχέση μεταξύ των μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου και του άγχους για αυτόν τόσο στην Ελληνική ως μητρική όσο και στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα σε μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, σε συνάρτηση με την ποιότητα των γραπτών τους κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, θα εξετασθεί η σχέση που υφίσταται μεταξύ μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου, άγχους για τον γραπτό λόγο και ποιότητας γραπτού λόγου στην κάθε γλώσσα ξεχωριστά, αλλά και αναμεταξύ τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή, ο άνθρωπος στις εγγράμματες κοινωνίες χρησιμοποιεί τον γραπτό λόγο ως μέσο αυτο-έκφρασης και επικοινωνίας του ιδίου με τους συνανθρώπους του. Παράλληλα χάρη σε αυτόν διακινεί, αποθηκεύει και προσλαμβάνει πληροφορίες. Επιπλέον, ο γραπτός λόγος συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του, στη διαμόρφωση της αντίληψης για τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του, καθώς και στην προώθηση της σχολικής μάθησης για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

1.1 Γραπτός λόγος και κριτική σκέψη

Η διδασκαλία εκτεταμένης ύλης και δεξιοτήτων στη σύγχρονη εκπαίδευση θεωρείται δευτερεύουσας σημασίας, εάν οι μαθητές δεν αναπτύσσουν παράλληλα την προδιάθεση και την ικανότητα να προσεγγίζουν και να ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους μέσα από ένα περισσότερο κριτικό πρίσμα (Facione, P. A., et al., 1996; Burbules, N. C. & Berk, R., 1999).

Η προδιάθεση κριτικής σκέψης αφορά ψυχολογικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, όπως την τάση για διερεύνηση και αναζήτηση της αλήθειας, τη σύνεση, τη μεθοδικότητα, την αναλυτικότητα, την οργάνωση, την ευρύτητα σκέψης, την ανεκτικότητα, την εμπιστοσύνη στην ορθή λογική και την πνευματική εντιμότητα (Facione, P. A., et al., 1995; Facione, P. A., 1996). Η κριτική σκέψη αφορά γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες συλλογής δεδομένων, μέσα από την παρατήρηση, την αναγνώριση και την ανάκληση από τη μνήμη, οργάνωσης δεδομένων, μέσα από διαδικασίες σύγκρισης, κατηγοριοποίησης, διάταξης και ιεράρχησης, ανάλυσης δεδομένων, μέσα από την επιμέρους ανάλυση των δομικών τους στοιχείων και των σχέσεων που τα διέπουν, και τέλος υπέρβασης αυτών των δεδομένων, μέσα από την επεξήγηση, τη διατύπωση υποθέσεων, τον εντοπισμό αντιθέσεων και την αξιολόγηση. Οι παραπάνω γνωστικές και μεταγνωστικές διεργασίες οδηγούν στη διαμόρφωση εννοιών και νοητικών σχημάτων, στη διατύπωση κρίσεων και γενικεύσεων, μέσα από επαγωγικούς και παραγωγικούς συλλογισμούς (Ματσαγγούρας, Η., 2004).

Οι ερευνητές του γραπτού λόγου καταλήγουν ότι η συγγραφική παραγωγή καλλιεργεί την προδιάθεση του ατόμου για κριτική σκέψη και τη μετασχηματίζει σε ικανότητα κριτικής σκέψης.

Πιο συγκεκριμένα η παραγωγή γραπτού λόγου προάγει την κριτική σκέψη του ατόμου καθώς μέσα από τη γραπτή έκφραση και έκθεση ιδεών, το άτομο επιδιώκει να δώσει το ουσιαστικό περιεχόμενο, τον σκοπό και τον λόγο σε ποικίλες κοινωνικές δραστηριότητες, αναζητώντας και αποδίδοντας τα κίνητρα, τους σκοπούς και τις προθέσεις των ατόμων, ενώ παράλληλα εξηγεί τα γεγονότα μέσα από την σχέση αιτίας και αποτελέσματος (Ματσαγγούρας, Η., 2004). Ο γραπτός λόγος δίνει τη δυνατότητα στον γράφοντα να οργανώνει, να εξετάζει και να τροποποιεί τη διατύπωση των ιδεών του, ενεργοποιώντας και αναπτύσσοντας τις μεταγνωστικές και αυτο-ρυθμιστικές του δεξιότητες (Ματσαγγούρας, Η., 2004). Οι Langer και Applebee (1987) παρατηρούν ότι η παραγωγή σύντομων γραπτών απαντήσεων κατανόησης της διδαχθείσας ύλης, οδηγεί τους μαθητές στο να εστιάσουν σε συγκεκριμένες πληροφορίες, καλλιεργώντας παράλληλα τη γνωστική λειτουργία της μνήμης. Οι ίδιοι ερευνητές κάνουν λόγο για τη σπουδαιότητα της αναλυτικής γραφής στην ανασύσταση της σκέψης μέσα από τη δημιουργία ενός οργανωμένου και συστηματικού πλέγματος ιδεών. Η παραγωγή περιληπτικών κειμένων συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης καθώς προαπαιτεί αφενός τη συλλογή δεδομένων από ένα προϋπάρχον κείμενο μέσα από γνωστικές διαδικασίες παρατήρησης, οργάνωσης και κατηγοριοποίησης, και αφετέρου την ανάλυση και την αξιολόγηση αυτών των δεδομένων και τη μετατροπή τους σε ένα σύντομο κείμενο μέσα από διαδικασίες λογικού συμπερασμού (Ματσαγγούρας, Η., 2004· Langer, J. A & Applebee, A. N., 1987).

1.2 Γραπτός λόγος και αυτο-αντίληψη

Ο γραπτός λόγος συνιστά πολύτιμη επικοινωνιακή δεξιότητα, η οποία ενθαρρύνει και ευνοεί την ελεύθερη και διαφανή έκφραση των βαθύτερων σκέψεων, συλλογισμών και συναισθημάτων, λειτουργώντας με αυτόν τον τρόπο ως μέσο για την ανεμπόδιστη ανακάλυψη της ταυτότητας του ατόμου. Η επίγνωση του ατόμου αναφορικά με το ποιος είναι και σε τι μπορεί να εξελιχθεί συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την ευημερία του (Jones, K., 2005).

Οι Davis και Omberg (1987) θεωρούν ότι ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα για την εκμάθηση της συγγραφικής παραγωγής οφείλει να βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος συνιστά έναν τρόπο ανακάλυψης του εαυτού και του κόσμου γύρω τους, προκειμένου να επιβιώσουν σε μία πολύπλοκη σύγχρονη κοινωνία. Η παραγωγή γραπτού λόγου συνιστά μία προσωπική δραστηριότητα, μία δυναμική και μοναδική έκφραση της εσωτερικής φωνής του ατόμου, καθώς αυτό που ο συγγραφέας επιθυμεί να εκφράσει πηγάζει απευθείας από τον ίδιο του τον εαυτό, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Berlin, J. A., 1982). Οι διαδικασίες παραγωγής και οργάνωσης των ιδεών σε κείμενο, η επεξεργασία και η έκφρασή τους, παρέχουν στον γράφοντα τη δυνατότητα για εσωτερική διερεύνηση και αναστοχασμό (Ματσαγγούρας, Η., 2004). Ο συγγραφέας, μέσα από ποικίλες περιστάσεις παραγωγής γραπτού λόγου και διάφορα είδη κειμένων, έχει την ευκαιρία να οργανώνει τις εμπειρίες του, να διερευνά τα συναισθήματά του και να ελέγχει τις σκέψεις του, δομώντας μία ευρύτερη αντίληψη του εαυτού του και της σχέσης του με τους άλλους.

Παράλληλα ο γραπτός λόγος λειτουργεί ως κίνητρο για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του ατόμου και της θέσης του μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Lane, B., 1993; Wagner, K. & Magistrale, T., 1995; Atkinson, D., 2003). Οι ειδικοί του γραπτού λόγου προτείνουν ποικίλες τεχνικές, όπως είναι η τήρηση προσωπικών ημερολογίων (Roberts, E. H., 1980; Jones, L. L., 1995; Hiemstra, R., 2001; Jones, K., 2005) και η συνεργατική γραφή (Davis, N. F. & Omberg, M., 1987; Porto, M., 2001). Σε ό,τι αφορά την τήρηση ημερολογίων, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να ανατρέξει σε προηγούμενες καταγραφές κι έτσι να εντοπίσει ο ίδιος τις αλλαγές, επιθυμητές ή μη, που του συμβαίνουν, και σε συνδυασμό με την ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές να δημιουργήσει μία προσωπική φιλοσοφία για ό,τι αφορά τις δραστηριότητές του, σχολικές ή μη. Αναφορικά με τη συνεργατική γραφή, το άτομο αφενός εντοπίζει τον ρόλο του στην ομάδα και ενεργεί σύμφωνα με αυτόν, ενώ παράλληλα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας λειτουργούν ως το αναγνωστικό κοινό που θα τον εφοδιάσει με όλα τα απαραίτητα για την βελτίωσή του ανατροφοδοτικά σχόλια.

1.3 Γραπτός λόγος, σχολική μάθηση και γνώση

Στη διαδικασία της μάθησης το άτομο αποκτά γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και εμπειρίες, έπειτα από δική του δραστηριοποίηση, προκειμένου να βελτιώσει τη συμπεριφορά του, να αναπτύξει την προσωπικότητά του και να αντιμετωπίσει αυτόνομα και ανεξάρτητα τις απαιτήσεις που θέτει το περιβάλλον του (Ξωχέλλης, Π. Δ., 1992). Ο γραπτός λόγος συνιστά άριστο μαθησιακό εργαλείο, όπως επισημαίνεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία, γεγονός που αποδεικνύεται καθημερινά και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο γραπτός λόγος και η σχολική μάθηση μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, καθώς και τα δύο αφορούν προσωπική υπόθεση του μαθητή και ακολουθούν τους ιδιαίτερους και ξεχωριστούς ρυθμούς του, απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή και την προσωπική εμπλοκή του (Emig, J., 1977).

Η καλλιέργεια και η προώθηση της σχολικής γνώσης μέσα από την παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί πεδίο έντονης αναζήτησης τις τελευταίες δεκαετίες στον χώρο της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του ατόμου με την ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών και μεταγνωστικών λειτουργιών που συνεπάγονται η ίδια η φύση του γραπτού λόγου και οι διαδικασίες παραγωγής του, λειτουργεί ως παράγοντας για την κατάκτηση της σχολικής γνώσης, αλλά και ως βασικό συστατικό της. Οι νοητικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου αποτελούν τον συνδετικό κρίκο της σκέψης του ατόμου και της σχολικής μάθησης (Emig, J., 1977). Μελετώντας σχετικές έρευνες, ο Klein (1999) καταλήγει στο ότι ο γραπτός λόγος μπορεί να προωθήσει τη μάθηση και να επιφέρει αλλαγές στο γνωστικό σύστημα του μαθητή μέσα από όλες τις φάσεις παραγωγής του. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής ασκείται στο να θέτει στόχους και να παίρνει αποφάσεις, όπως ακριβώς και στη φάση του σχεδιασμού, να αναζητά τρόπους έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων του, όπως στη φάση της μεταγραφής των ιδεών σε κείμενο, να αξιολογεί και να τροποποιεί ένα προϊόν, όπως στη φάση της βελτίωσης, και τέλος να προσαρμόζει το προϊόν της εκάστοτε ανατιθέμενης γραπτής εργασίας του στα δεδομένα και τις ανάγκες που θέτει το κοινωνικό πλαίσιο παραγωγής του, όπως ακριβώς συμβαίνει με τα κειμενικά είδη.

Ο γραπτός λόγος προκαλεί τον μετασχηματισμό της γνώσης, προωθεί και επιφέρει αλλαγές στο σύνολο των ιδεών και στο σύστημα των αξιών του μαθητή, και σε συνδυασμό με άλλες σχολικές δραστηριότητες, έχει μακροπρόθεσμες επιδράσεις στην μάθηση, εξασφαλίζοντας την βέβαιη ακαδημαϊκή επιτυχία (Tynjälä P., 2001).

Πιο συγκεκριμένα, με τη συγγραφή κειμένων μέσα από πηγές (writing from sources), για παράδειγμα, ο συγγραφέας μετασχηματίζει τη γνώση που προέρχεται από την εκάστοτε πηγή, και σε συνδυασμό με τις πρότερες γνώσεις του για το θέμα, οργανώνει το δικό του κείμενο με έναν διαφορετικό τρόπο. Επιπλέον, η συγγραφική παραγωγή έπειτα από ανάγνωση κειμένων ή συζήτηση στην τάξη και σε συνδυασμό με τη διεκπεραίωση θεματικών εργασιών, προκαλεί τροποποιήσεις στις αρχικές ιδέες και πεποιθήσεις του μαθητή για το εκάστοτε θέμα, ενώ παράλληλα προκαλεί και επιφέρει τη μονιμότητα στη μάθηση.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι η προσέγγιση του γραπτού λόγου ως αποτελεσματικού μέσου για την οικοδόμηση της γνώσης συνιστά την ορθολογική βάση για τη χρήση γραπτών εργασιών σε όλα τα μαθήματα (writing across the curriculum) (Hill, C. A., 1994). Η διδασκαλία του γραπτού λόγου και η χρήση εργασιών γραπτής σύνθεσης στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων, όχι μόνο των γλωσσικών, αποτελεί θεμελιώδη στόχο και πρωταρχική επιδίωξη σε όλες της εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι μαθητές θεωρούν τη μάθηση μέσα από τις γραπτές εργασίες ως επισώρευση και οργάνωση των γνώσεών τους, ως ικανότητα εφαρμογής αυτών των γνώσεων, ως αλλαγή στον τρόπο σκέψης τους, ως κέρδος στη διαμόρφωση κριτικής στάσης απέναντι σε ιδέες και γεγονότα, ως απόκτηση δεξιοτήτων μελέτης και ως απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας (Tynjälä P., 1998).

Η σύγχρονη έρευνα επισημαίνει ότι η ενσωμάτωση της παραγωγής διαφορετικών ειδών γραπτού λόγου, από την απλή καταγραφή σημειώσεων μέχρι την δημιουργία ολοκληρωμένων συνθετικών εργασιών, μπορεί να έχει θετική απήχηση σε όλα τα μαθήματα, πέρα από τα καθαυτά γλωσσικά. Γι' αυτό και η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί πλέον το βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και όχι μόνο αυτών που σχετίζονται με τα γλωσσικά μαθήματα. Χωρίς να δίνεται μικρότερη σημασία στο περιεχόμενο και την ύλη των μαθημάτων και παραμένοντας μία δραστηριότητα με δευτερεύουσα σημασία στα μαθήματα που δεν σχετίζονται άμεσα με την διδασκαλία της έκθεσης, η παραγωγή γραπτού λόγου προσφέρει ιδανικά μοντέλα παρουσίασης των γνώσεων των μαθητών σε διάφορα πεδία (Knoblauch, C. H. & Brannou, L., 1983).

Πρώτα απ' όλα με την ανάθεση εργασιών γραπτής σύνθεσης σε όλες τις ειδικότητες προσφέρεται η δυνατότητα στους μαθητές να παρουσιάσουν τις γνώσεις τους σε μια ποικιλία θεμάτων σχετικών με το περιεχόμενο του κάθε μαθήματος, ενώ

ταυτόχρονα ενθαρρύνονται στην έκφραση μέσα από διάφορα κειμενικά είδη, που ενδεχομένως να μην αποτολμούσαν οι ίδιοι ή που απλά δεν γνώριζαν (Peterson, S. S., 2007). Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε επαφή και να ασκηθούν σε διάφορα είδη γραπτού λόγου, όπως περιγραφές και αφηγήσεις. Επιπλέον, πρακτικές όπως η τήρηση βιβλίου ύλης και ημερολογίου εργασιών, καθώς και η καταχώρηση σε αυτά συμβάντων σχετικών με το μάθημα, αφενός ενισχύουν την βαθύτερη κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου του κάθε μαθήματος και αφετέρου βοηθούν στη σύνδεση και συσχέτισή του με την ζωή και τις δραστηριότητες έξω από το σχολείο (Pradl, G. M. & Mayher, J. S., 1985).

Τέλος, η αξιοποίηση εργασιών γραπτής σύνθεσης αποτελεί συνήθη πρακτική στη σύγχρονη τάξη όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Έρευνες σε αυτό το πεδίο, με ή χωρίς την ταυτόχρονη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της παραγωγής γραπτού λόγου στο πλαίσιο διαφόρων μαθημάτων. Στα Μαθηματικά η αξιοποίηση αρχείων καταγραφής διαφόρων μαθησιακών γεγονότων (journals) φαίνεται να βοηθά τους μαθητές στην καλύτερη κατανόηση και αποσαφήνιση της σχετικής ορολογίας και εννοιών (Mett, C. L., 1989). Παράλληλα αποδεικνύεται αξιόλογο μέσο για την επίλυση αλγεβρικών προβλημάτων καθώς παρέχει τη δυνατότητα στον μαθητή να οπτικοποιήσει τη συλλογιστική του πορεία και να δομήσει αυτόνομα τη σχετική μαθηματική γνώση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δώσει την απαραίτητη ανατροφοδότηση στον μαθητή και όχι την έτοιμη γνώση, όπως συμβαίνει στη συμβατική διδασκαλία. Αξιόλογα είναι τα σχετικά παραδείγματα των Rudnitsky και συνεργατών (1995) σε μαθητές δημοτικού και της Steele (2007) σε μαθητές γυμνασίου. Και στις δύο έρευνες ο γραπτός λόγος αξιοποιήθηκε προκειμένου να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να δημιουργήσουν μόνοι τους τη δική τους λεπτομερή γνώση σχετικά με την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, μέσα από μία διαδικασία προσωπικής διερεύνησης, και όχι μέσα από την έτοιμη γνώση που παρέχει ο εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές συμμετείχαν σε μία διαδικασία στην οποία παρουσίαζαν γραπτώς όλα εκείνα τα ουσιώδη βήματα προς τη λύση ενός προβλήματος, εκφράζοντας ρητά τη συλλογιστική τους πορεία, χωρίς κενά, εξηγώντας και αιτιολογώντας κατ' αυτόν τον τρόπο το αποτέλεσμα στο οποίο οδηγήθηκαν. Στη Φυσική η ανάθεση γραπτών εργασιών αξιοποιήθηκε από τον Rockow (2008) ως μέσο αξιολόγησης. Θεωρώντας ότι οι γραπτές εργασίες επιτρέπουν στους μαθητές να παρουσιάσουν μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα της αποκτηθείσας γνώσης, και όχι μέρος αυτής, όπως

συμβαίνει με τα διαγωνίσματα, και στηριζόμενος στην άποψη ότι ο γραπτός λόγος αποτελεί ένα τεράστιο κομμάτι των φυσικών επιστημών, καθώς επιτρέπει τη μετάδοση αποτελεσμάτων, συμπερασμάτων και θεωριών, ο Rockow χρησιμοποίησε διάφορα είδη κειμένων (επιχειρηματολογικά, παιχνίδια ρόλων και δημιουργική γραφή) προκειμένου οι μαθητές να δείξουν μεγαλύτερη προθυμία για τις εργασίες αυτές, έτσι ώστε να αξιολογηθούν αφενός πιο ολοκληρωμένα κι αφετέρου πιο ευχάριστα. Ανάλογες έρευνες απαντώνται στο πλαίσιο μαθημάτων όπως η Βιολογία (Litchfield, B., et al., 2007), η Λογοτεχνία (Nugent, S. M. & Nugent, H. E., 1989), η Ιστορία (Bard, I., 1986), και η Ανάγνωση (Folkesson A.-M. & Swalander, L., 2007), όπου η παραγωγή γραπτού λόγου αξιοποιήθηκε ως μέσο εξοικείωσης και βαθύτερης κατανόησης από τον μαθητή του περιεχομένου του κάθε μαθήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Σύμφωνα με τον Brinton (1981) μία οποιαδήποτε κλασική θεωρία περιλαμβάνει την αναγνώριση και τον καθορισμό της ύπαρξης ενός αντικειμένου, τους όρους ή τα στοιχεία που δηλώνουν τις ιδιότητές του και τις σχέσεις του με άλλα αντικείμενα, όπως επίσης και γενικούς ισχυρισμούς γι' αυτά τα στοιχεία και τις σχέσεις που, όμως, μπορούν να ελεγχθούν με τρόπο εμπειρικό και έχουν ερμηνευτική ισχύ. Ο Fulkerson (1990) στηριζόμενος στα παραπάνω, προχωρά και προτείνει ότι μία θεωρία του γραπτού λόγου αφορά οποιαδήποτε επιστημονική πρόταση για τον γραπτό λόγο και τη διδασκαλία του. Πιο συγκεκριμένα, μια θεωρία γραπτού λόγου περιλαμβάνει προτάσεις για το τι αποτελεί καλή γραφή και πώς ο συγγραφέας παράγει ένα κείμενο, όπως επίσης μεθοδολογικές προσεγγίσεις και σχέδια προγραμμάτων διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι μία θεωρία γραπτού λόγου περιλαμβάνει ένα σύνολο επαληθεύσιμων και με επαγωγική ισχύ επιστημονικών προτάσεων, οι οποίες περιγράφουν και ερμηνεύουν το φαινόμενο της παραγωγής γραπτού λόγου, και αποτελούν τη βάση για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του.

Το πρώτο, ίσως, ερώτημα που θα πρέπει να τίθεται σε κάθε απόπειρα ανάπτυξης ή σε κάθε απόπειρα περιγραφής μιας τέτοιας θεωρίας, είτε για τη μητρική, είτε για την ξένη γλώσσα, αφορά τον λόγο που μια τέτοια θεωρία μπορεί να φανεί χρήσιμη. Οι περισσότεροι ερευνητές του γραπτού λόγου αλλά και οι εκπαιδευτικοί είναι ήδη εξοικειωμένοι με την έννοια, τη χρήση, τους σκοπούς και τους στόχους του. Παρόλ' αυτά, σε πολλές περιπτώσεις η έλλειψη σαφούς και αποκρυσταλλωμένης θεωρίας ενδεχομένως να λειτουργήσει παραπλανητικά προς καταστάσεις ακαθόριστων γενικεύσεων και σύγχυσης στο πεδίο της έρευνας και της διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης. Μια θεωρία με σαφείς και αποκρυσταλλωμένους όρους αποτελεί βασικό εφόδιο για την βαθύτερη κατανόηση της έννοιας του γραπτού λόγου (Grabe, W., 2001).

Οι ειδικοί του γραπτού λόγου συγκλίνουν στην ανάγκη διαμόρφωσης μιας θεωρίας, η οποία αφενός θα μπορεί να εξετασθεί ανοικτά και δημόσια, και αφετέρου θα λειτουργήσει ως βάση για ποικίλες υποθέσεις στην έρευνα του γραπτού λόγου, καθώς επίσης και για τη χρησιμότητα και αξιοποίησή του σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Η συμπεφωνημένη εννοιολόγηση του γραπτού λόγου ως προϊόν

διανοητικής σύνθεσης (construct of writing) επιτρέπει αφενός μεγαλύτερο βαθμό συγκρισιμότητας των ερευνητικών αποτελεσμάτων και αφετέρου περισσότερες ευκαιρίες για έρευνες που τείνουν προς κοινά συμπεράσματα, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας μιας κοινώς αποδεκτής ορολογίας (Johns, A. M., 1990; Silva, T., 1990; Grabe, W., 2001).

Ο Grabe (2001) σημειώνει ότι χωρίς θεωρητική θεμελίωση η πιθανότητα ανάπτυξης της έρευνας και της διδασκαλίας του γραπτού λόγου πέρα από τις επικρατούσες τάσεις, είναι ιδιαίτερα μικρή. Συνεχίζει λέγοντας ότι η από κοινού διαμόρφωση και καθιέρωση μιας σειράς όρων, αντιλήψεων, ερμηνειών, και αναλύσεων, αποτελεί τον ελάχιστο στόχο των θεωριών του γραπτού λόγου. Και καταλήγει εκφράζοντας την ανάγκη για θεωρίες που πέρα από τον περιγραφικό τους χαρακτήρα θα πρέπει να είναι διασαφητικές και προγνωστικές, δηλαδή να μπορούν να παρουσιάζουν με ακρίβεια, να επεξηγούν ή και να προβλέπουν τα αποτελέσματα της παραγωγής γραπτού λόγου ως ανθρώπινης δραστηριότητας, ανάλογα με τη γνωστική επάρκεια του ατόμου, σε ένα πλήθος εργασιών και σε ποικίλα περιβάλλοντα γραφής.

Στην προσπάθεια περιγραφής θεωριών γραπτού λόγου, η ταξινόμηση των βασικών τους συνιστωσών και η δημιουργία ενός περιεκτικού υποδείγματος θεωρούνται απαραίτητες. Όλες οι θεωρίες γραπτού λόγου, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τον συγγραφέα, τον αναγνώστη, την πραγματικότητα (υπάρχουσα κατάσταση) και την αλήθεια (καθετί που συμφωνεί προς την πραγματικότητα), και τέλος την γλώσσα ως θεμελιώδη συστατικά τους (Berlin, J. A., 1982, 1988). Με αφετηρία αυτά τα τέσσερα συστατικά, η Johns (1990) παρουσιάζει τρεις κατηγορίες προσέγγισης θεωριών γραπτού λόγου: α) προσεγγίσεις διαδικασίας, β) προσεγγίσεις αλληλεπίδρασης και γ) κοινωνικό-δομικές προσεγγίσεις.

Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις διαδικασίας, ο συγγραφέας θεωρείται ο δημιουργός του γραπτού κειμένου. Κατά συνέπεια, δίνεται έμφαση στις γνωστικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες περνά ο συγγραφέας στις φάσεις παραγωγής του γραπτού λόγου, δηλαδή από τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την πρώτη καταγραφή, έως την αναθεώρηση, τη βελτίωση και την τελική έκδοση. Ο γραπτός λόγος επομένως αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα και επιστρατεύονται γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές για την επίλυσή του. Επιπλέον, ο συγγραφέας λαμβάνει υπόψη το ακροατήριό του, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του· η πραγματικότητα και η αλήθεια ενυπάρχουν στον συγγραφέα που είναι ο βασικός δημιουργός και

διαχειριστής τους. Τέλος, σχετικά με τη γλώσσα μιας γραπτής έκθεσης, αυτή απορρέει από τον ίδιο τον συγγραφέα, τα γλωσσικά του αποθέματα και τη δημιουργική του παρόρμηση.

Κατά τις προσεγγίσεις αλληλεπίδρασης, ο συγγραφέας βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με το ακροατήριό του, που σημαίνει ότι συγγραφέας και αναγνώστης αναλαμβάνουν από κοινού την ευθύνη της δημιουργίας ενός συνεκτικού κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, ο συγγραφέας επιχειρεί να δημιουργήσει μία πραγματικότητα με κοινές αλήθειες ανάμεσα σε αυτόν και το αναγνωστικό του κοινό, ενώ και η γλώσσα του συγγραφέα αφορά επιλογές που έχουν θετική ανταπόκριση και είναι κατανοητές στον αναγνώστη. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι απόψεις των Goodman (1994) και Rosenblatt (1994) αναφορικά με τη σχέση συγγραφέα, αναγνώστη και κειμένου. Θεωρούν ότι ο γραπτός λόγος είναι το αποτέλεσμα αυτής της «συναλλαγής», η οποία καθορίζει και την ποιότητά του.

Σύμφωνα τέλος με την κοινωνικό-δομική άποψη, το παραγόμενο κείμενο αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πράξη, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί σε συγκεκριμένο πλαίσιο και για συγκεκριμένο ακροατήριο. Η κεντρική ιδέα, η γλώσσα και η μορφή του κειμένου πηγάζουν από το κοινό στο οποίο απευθύνεται αυτό. Ο συγγραφέας γίνεται έτσι κοινωνός της ομάδας για την οποία γράφει, λαμβάνοντας υπόψη τις συμβάσεις (κοινωνικές, γλωσσικές, κλπ) που αυτή καθορίζει. Η κοινωνική ομάδα, με την σειρά της, ως αποδέκτης του κειμένου έχει τη δύναμη να το εγκρίνει ή να το απορρίψει. Η πραγματικότητα και η αλήθεια καθορίζουν το κατάλληλο κειμενικό είδος που με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ταιριάζει στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση και στις συμβάσεις που αυτή επιβάλλει. Καταλήγοντας, οι κοινωνικό-δομικές προσεγγίσεις θεωρούν τη γλώσσα ως συνεπακόλουθο των ιδιαίτερων γνωρισμάτων της κοινότητας στην οποία απευθύνεται ο συγγραφέας.

Οι θεωρίες του γραπτού λόγου κάνουν την εμφάνισή τους στη σύγχρονη βιβλιογραφία στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Κατ' αρχάς οι Flower & Hayes (1981) και Graves (1984) εισηγούνται νέες προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα αυτοί εξετάζουν τον γραπτό λόγο ως μία αναπτυσσόμενη και εξελικτική διαδικασία, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα στον συγγραφέα για βελτίωση και αλλαγή, χωρίς όμως να λαμβάνουν υπόψη παραμέτρους, όπως το γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο γραφής, τα συναισθήματα, τα κίνητρα, τις γλωσσικές γνώσεις κλπ. Κατόπιν ο North (1987), σε μία απόπειρα καταγραφής της ήδη συσσωρευμένης γνώσης στο πεδίο της παραγωγής γραπτού λόγου από τις αρχές της δεκαετίας του

1960, και αντιλαμβανόμενος την έλλειψη σαφήνειας, συνοχής και μεθοδολογικής ακεραιότητας στον χώρο αυτό, κάνει μία ιστορική ανασκόπηση, εξετάζει και αναπτύσσει τις ερευνητικές τάσεις και προσεγγίσεις που εφαρμόζονταν μέχρι τότε, εξασφαλίζοντας την επιστημονική ταξινόμησή τους μέσα από μία εκτεταμένη χαρτογράφηση. Ταυτόχρονα οι Bereiter και Scardamalia (1987), όπως έχει ήδη αναφερθεί, προτείνουν δύο μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου, το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών (knowledge telling), σύμφωνα με το οποίο ο γραπτός λόγος αντιμετωπίζεται ως φυσιολογική συνέπεια για όλα τα άτομα που διαθέτουν τις απαραίτητες ψυχογνωστικές και ψυχογλωσσικές δεξιότητες, και το μοντέλο μετασχηματισμού πληροφοριών (knowledge transforming), το οποίο συνδέεται με ανώτερες γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες που επιτρέπουν πολύπλοκους μετασχηματισμούς, στους οποίους δεν είναι όλα τα άτομα σε θέση να εμπλακούν. Η διάκριση ανάμεσα σε έμπειρους και αρχάριους συγγραφείς, η σημασία της διδασκαλίας και του αποτελεσματικού συντονισμού στρατηγικών σχεδιασμού, οργάνωσης, καταγραφής και διόρθωσης μέχρι την τελική έκδοση, όπως επίσης και η ανάγκη καλλιέργειας δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης και αυτο-αξιολόγησης επισημαίνονται ιδιαίτερα από τους Bereiter και Scardamalia μέσα από εμπειρικά δεδομένα.

Πιο πρόσφατα, στην δεκαετία του 1990, η έρευνα στον χώρο του γραπτού λόγου εξελίσσεται και επεκτείνεται. Οι Faigley (1992) και Witte (1992) κάνουν λόγο για την επίδραση κοινωνικών παραγόντων και παραγόντων που σχετίζονται με τη γλώσσα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η Flower (1994) λαμβάνει πλέον σοβαρά υπόψη την αλληλεπίδραση της γνώσης με το κοινωνικό πλαίσιο γραφής και σκιαγραφεί τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συγγραφική επίδοση. Ο Hayes (1996), αναθεωρώντας το αρχικό μοντέλο του 1981, και ο Kellogg (1996) πραγματεύονται διεξοδικότερα τις προσεγγίσεις τους, ενσωματώνοντας κοινωνικές θεωρίες, θεωρίες κινήτρων και θεωρίες μάθησης στη συγγραφική διαδικασία, αναδεικνύοντας, παράλληλα, τον ρόλο της εργαζόμενης μνήμης.

Από τα μέσα και προς το τέλος της δεκαετίας του 1990, καθώς και στις αρχές της δεκαετίας του 2000, η έρευνα στρέφεται και στη σημασία των κειμενικών ειδών στον γραπτό λόγο, ως κοινωνική απάντηση στα διαδικαστικά μοντέλα που προτεινόταν μέχρι τότε (Cope, B. & Kalantzis, M., 1993; Kay, H. & Dudley-Evans, T. 1998; Hyland, K., 2003; Johns, A. M., 2003). Οι κειμενοκεντρικές θεωρίες απορρίπτουν τον εγγενή ατομισμό που χαρακτηρίζει τις θεωρίες διαδικασίας και

στρέφονται στο κοινωνικό περικείμενο που διαμορφώνει τις επιλογές του συγγραφέα. Οι διαδικαστικές θεωρήσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου δεν λαμβάνουν υπόψη τους κοινωνικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση νοημάτων. Ως εκ τούτου, αδυνατούν να μελετήσουν και να εξηγήσουν τις δυνάμεις που υπάρχουν έξω από τον συγγραφέα, οι οποίες καθοδηγούν τη στοχοθεσία στη συγγραφική παραγωγή, καθιερώνουν τις σχέσεις ανάμεσα στον συγγραφέα και το αναγνωστικό κοινό, και τέλος καθορίζουν και διαμορφώνουν το συγγραφικό προϊόν. Οι κειμενοκεντρικές θεωρίες στρέφονται προς αυτό το έλλειμμα, προσφέροντας στους μαθητές συγκεκριμένη και συστηματική επεξήγηση των τρόπων με τους οποίους η γλώσσα λειτουργεί σε συνάρτηση με το κοινωνικό περικείμενο. Οι επιλογές του συγγραφέα είναι πάντοτε κοινωνικά εξαρτώμενες, ωθούμενες από την ποικιλότητα των κοινωνικών δραστηριοτήτων και τις παραλλαγές των σχέσεων του συγγραφέα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται (Hyland, K., 2003).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη μιας θεωρίας γραπτού λόγου αποτελεί η επιχειρηματολογία και η τοποθέτηση του Grabe (2001). Συγκεκριμένα, υπερτονίζει την ανάγκη μιας αναλυτικής επιστημονικής παρουσίασης του γραπτού λόγου ως έννοιας και ως προϊόντος διανοητικής σύνθεσης, με τελικό στόχο τη δημιουργία μιας θεωρίας με επαγωγική ισχύ. Προσεγγίζει τα μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου, π.χ. των Flower και Hayes (1981) και των Bereiter και Scardamalia (1987), και τις ταξινομίες αυτών των μοντέλων, όπως π.χ. του North (1987), ως απόπειρες δημιουργίας θεωριών και όχι ως καλά θεμελιωμένες αυτούσιες θεωρίες με προγνωστικό χαρακτήρα. Επίσης, αναγνωρίζει τους περιορισμούς της δημιουργίας διασαφητικής και επαγωγικής θεωρίας και θέτει το ερώτημα αν το πεδίο της έρευνας του γραπτού λόγου είναι επαρκώς αναπτυγμένο και αρκετά ώριμο για μία τέτοια μετάβαση. Καταλήγει τέλος ότι προς το παρόν η καλύτερη επιδίωξη είναι η ανάπτυξη μιας θεωρίας που αποβλέπει στην περιγραφή: α) της έννοιας του γραπτού λόγου και της παραγωγής του μέσα από ένα σύνολο νοητικών διαδικασιών, β) της ποικιλίας του, σε γνωστικό και λειτουργικό επίπεδο, ανάλογα με το είδος της γραπτής δραστηριότητας και το περιβάλλον γραφής, γ) του τρόπου και των προϋποθέσεων εκμάθησης του γραπτού λόγου, και δ) των ενδοατομικών διαφορών στην εκμάθησή του και στην επίδοση σε αυτόν.

Παράλληλα, υιοθετώντας το μοντέλο του Spolsky (1989) για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, και προσαρμόζοντάς το στον γραπτό λόγο, ο Grabe (2001) προτείνει μία εναλλακτική προσέγγιση, η οποία μπορεί να αποτελέσει τη θεμελίωση

μιας σχετικής θεωρίας, λαμβάνοντας υπόψη γλωσσικές, ψυχογνωστικές, ψυχολογικές και κοινωνικές θεωρίες, καθώς και θεωρίες κινήτρων και μάθησης. Το μοντέλο του Spolsky περιέχει 74 προϋποθέσεις, οι οποίες αφορούν τις γνώσεις σχετικά με τη φύση και τη χρήση της δεύτερης γλώσσας, τις ατομικές ψυχογλωσσολογικές παραμέτρους που καθορίζουν την εκμάθησή της, τις ατομικές διαφορές στην προσωπικότητα και την ικανότητα εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, τη γλωσσολογική βάση που διαμορφώνει η πρώτη γλώσσα, το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθαίνεται η δεύτερη γλώσσα, τις στάσεις και τα κίνητρα του μαθητή, τις ευκαιρίες εκμάθησης και χρήσης της γλώσσας και τέλος την επίσημη διδασκαλία. Η προσέγγιση του Grabe για τη θεμελίωση μιας θεωρίας του γραπτού λόγου βασίζεται σε 12 από αυτές τις προϋποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα προτείνει η εκμάθηση του γραπτού λόγου να προϋποθέτει:

- τη γνώση της γλώσσας (γλωσσική επάρκεια),
- τη γνώση της χρήσης της γλώσσας (επικοινωνιακή επάρκεια),
- τη μάθηση ως ανθρώπινη δραστηριότητα,
- τις ενδοατομικές ικανότητες και τις ιδιαίτερες προτιμήσεις,
- το κοινωνικό περιεχόμενο,
- τις στάσεις και τα κίνητρα,
- τις ευκαιρίες μάθησης και άσκησης,
- το γενικό πλαίσιο της επίσημης και συστηματοποιημένης διδασκαλίας,
- τους παράγοντες που αφορούν τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου,
- τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες,
- την εξοικείωση με τη θεματολογία,
- τη γνώση των κειμενικών ειδών.

Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω σχετικά με την ανάγκη διαμόρφωσης μίας ενιαίας θεωρίας γραπτού λόγου για τη μητρική γλώσσα και μίας αντίστοιχης θεωρίας σχετικής με τη δεύτερη ή ξένη γλώσσα, αποτελούν βασική επιδίωξη των θεωρητικών, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση διδακτικών προσεγγίσεων για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Σε αυτό το σημείο λοιπόν είναι αναγκαίο να γίνει λόγος αφενός για θεωρίες μακρό-ανάλυσης του γραπτού λόγου κι αφετέρου για θεωρίες παραγωγής του γραπτού λόγου που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί, χωρίς να δίνεται σημασία στη χρονολογική σειρά εμφάνισής τους. Σκοπός είναι να γίνει καλύτερα κατανοητό πώς αυτές οι θεωρίες προσδιορίζουν καταρχάς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε

αφενός τη φύση και τις λειτουργίες του γραπτού λόγου και αφετέρου τις παραμέτρους που καθορίζουν την παραγωγή του (γλωσσικές, ψυχογνωστικές, κοινωνικές), κι έπειτα τον τρόπο που διδάσκουμε στους μαθητές την παραγωγή γραπτού λόγου. Κυρίως, όμως, η παρουσίαση θεωριών μακρό-ανάλυσης γραπτού λόγου και παραγωγής γραπτού λόγου, με ιδιαίτερη έμφαση στις δεύτερες, απώτερο στόχο έχει να γίνουν περισσότερο κατανοητές οι όποιες αποκλίσεις από αυτές τις θεωρίες, οι οποίες συνιστούν την ουσία των προβλημάτων στην παραγωγή γραπτού λόγου.

2.1 Θεωρίες Μακρο-Ανάλυσης του γραπτού λόγου

Οι λογοτεχνικές και κειμενογλωσσολογικές θεωρίες έχουν ως απώτερο στόχο να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούν τη φύση και τις λειτουργίες του γραπτού λόγου. Οι σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες, αναλύοντας την τέχνη του λόγου, διασαφηνίζουν ζητήματα σχετικά με το νόημα και την ερμηνεία του κειμένου. Οι κειμενογλωσσολογικές θεωρίες από την άλλη, αναγνωρίζοντας ότι σκοπός της λογοτεχνίας δεν είναι να καταστήσει τον μαθητή αποδέκτη, αλλά παραγωγό κειμένων, αναλύει την τεχνική του λόγου, θέτοντας ερωτήματα που αφορούν την προβληματική και τις διαδικασίες που παράγεται ένα κείμενο με γλωσσική συνοχή, νοηματική συνεκτικότητα και υφολογική ταυτότητα (Ματσαγγούρας, Η., 2004).

2.1.1 Λογοτεχνικές θεωρίες

Ορισμένες από τις θεωρίες που αφορούν τη λογοτεχνικότητα του κειμένου είναι: α) η Φιλολογική Ερμηνευτική, η οποία δίνει έμφαση στη σημασία του περιεχομένου, β) η Φορμαλιστική, η οποία εστιάζει στα γλωσσικά χαρακτηριστικά και την λογοτεχνική ευρηματικότητα του συγγραφέα, καθώς θεωρεί ότι οι ιδέες, τα συναισθήματα και η πραγματικότητα δεν έχουν καμία φιλολογική αξία από μόνα τους, αλλά διαμορφώνουν το πλαίσιο για τη λειτουργία των λογοτεχνικών τεχνασμάτων, γ) η Δομιστική, η οποία τονίζει την εσωτερική οργάνωση και τις δομές βάθους, χωρίς ιδιαίτερη έμφαση στον συγγραφέα, ο οποίος απλώς αναμιγνύει πρότερα λογοτεχνικά έργα, στηριζόμενος σε ήδη υπάρχουσες γλωσσικές και πολιτισμικές βάσεις δ) η Νεοκριτική, η οποία εστιάζει το ενδιαφέρον στο ίδιο το κείμενο και δίνει σημασία στα τεχνάσματα του λογοτεχνικού λόγου, και ε) η Θεωρία της Πρόσληψης-Ανταπόκρισης, με ιδιαίτερη έμφαση στον αναγνώστη ως

νοηματοδότη του κειμένου (Ματσαγγούρας, Η, 2004· Selden, R. & Widdowson, P., 1993).

Οι θεωρίες αυτές απαντούν σε ερωτήματα αναφορικά με την πηγή του νοήματος του κειμένου, τον σκοπό της γνωστοποίησης αυτού του νοήματος, και την προσέγγιση και την ερμηνεία του κειμένου από τον αναγνώστη. Πρώτα απ' όλα εκλαμβάνουν ως πηγή από την οποία εκπορεύεται το νόημα του κειμένου την έμπνευση του συγγραφέα, τους κοινωνικούς παράγοντες συγγραφής, όπως το γενικότερο κλίμα ή την ιδεολογία της εποχής του συγγραφέα, τις κειμενικές συμβάσεις και τις τεχνικές που υιοθετεί ο συγγραφέας, και τέλος, τον αναγνώστη ως ενεργητικό και δημιουργικό αποδέκτη του κειμένου. Σχετικά με τον επικοινωνιακό σκοπό που επιτελεί το εκάστοτε κείμενο, οι παραπάνω λογοτεχνικές θεωρίες αναγνωρίζουν λειτουργίες όπως η αναφορική, η εκφραστική και η αισθητική. Οι απαντήσεις στο τρίτο ερώτημα για την προσέγγιση και την ερμηνεία του κειμένου, εξαρτώνται αποκλειστικά από τη θέση στο πρώτο ερώτημα. Έτσι, άλλες θεωρίες προσεγγίζουν το κείμενο μέσω του συγγραφέα και άλλες μέσω του αναγνώστη (Ματσαγγούρας, Η, 2004· Selden, R. & Widdowson, P., 1993).

2.1.2 Κειμενογλωσσολογική θεωρία

Η κειμενογλωσσολογική θεωρία, λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία από τις θεωρίες λογοτεχνίας που προαναφέρθηκαν, και προσαρμόζοντάς τα σε στοιχεία από τις επιστήμες της Γλωσσολογίας, της Ανθρωπολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Γνωστικής Ψυχολογίας, συνεξετάζει και τους τρεις παράγοντες στην παραγωγή γραπτού λόγου, δηλαδή, τον συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη, συσχετίζοντάς τους με το ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο, επιδιώκοντας μία συνολικότερη πραγμάτευση του γραπτού λόγου.

Στην κειμενοκεντρική προσέγγιση το κείμενο αναδεικνύεται ως σημείο έναρξης της γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας αφορά την ξεκάθαρη και σαφή διατύπωση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η γλώσσα στη διαδικασία παραγωγής νοήματος (Core, B. & Kalantzis, M., 1993). Δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο και τη δομή του κειμένου, καθώς και στην εκτέλεση συγκεκριμένων βημάτων για την παραγωγή κειμένων τα οποία ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις που επιβάλλει το κοινωνικό πλαίσιο δημιουργίας τους.

Το κειμενικό είδος ή γένος (genre) αναφέρεται σε αφηρημένους, κοινωνικά αναγνωρισμένους τρόπους χρήσης της γλώσσας. Βασίζεται στην υπόθεση ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας ομάδας παρόμοιων κειμένων εξαρτώνται από το κοινωνικό περικείμενο γένεσης και χρήσης τους. Αυτά τα χαρακτηριστικά σχετίζουν ένα κείμενο με άλλα σαν και αυτό, καταδεικνύουν τις επιλογές του συγγραφέα και αντικατοπτρίζουν τους περιορισμούς που τέθηκαν κατά τη διαδικασία της συγγραφικής παραγωγής. Η γλώσσα των διαφόρων ειδών κειμένων θεωρείται όχι απλά ενσωματωμένη στην κοινωνική πραγματικότητα, αλλά ότι αποτελεί βασικό συστατικό της, καθώς μέσα από την επαναλαμβανόμενη και επανερχόμενη χρήση συμβατικών και τετριμμένων γλωσσικών τύπων, τα άτομα αναπτύσσουν και προάγουν τις σχέσεις τους, εγκαθιδρύουν και εδραιώνουν διαφόρων ειδών κοινότητες και, τέλος, διεκπεραιώνουν τις δραστηριότητες τους (Hyland, K., 2003). Οι θεωρητικοί των κειμενικών θεωριών για την παραγωγή γραπτού λόγου, σύμφωνα με τον Hyland, εντοπίζουν τη σχέση του συγγραφέα με το αναγνωστικό κοινό του στην καρδιά της χρήσης της γλώσσας και υποθέτουν ότι ένα επιτυχημένο κείμενο φανερώνει την επίγνωση του συγγραφέα αφενός για το κοινωνικό πλαίσιο δημιουργίας του εκάστοτε κειμένου, και αφετέρου για τους αναγνώστες του, οι οποίοι αποτελούν σημαντικό μέρος του κοινωνικού πλαισίου γένεσής του.

Ο Kress (1993), χωρίς να ενδιαφέρεται για την κατονομασία και την ταξινόμηση των κειμενικών ειδών, αλλά ούτε και για τα βήματα παραγωγής κειμένων, δίνει προτεραιότητα στην κοινωνική διάσταση του λόγου, τονίζοντας τη σημασία των σχέσεων δύναμης και εξουσίας μεταξύ των μελών της εκάστοτε γλωσσικής αλληλεπίδρασης. Αυτές οι σχέσεις καθορίζουν αφενός το είδος του παραγόμενου κειμένου και αφετέρου το επίπεδο της γλώσσας που θα χρησιμοποιηθεί για την παραγωγή του. Σύμφωνα πάντα με τον Kress, τα κειμενικά είδη είναι συνυφασμένα με τη γλωσσική και πολιτισμική εξέλιξη μιας κοινωνίας, αφήνοντας, από τη μία, μια παρακαταθήκη διαθέσιμων κειμένων με συγκεκριμένες δομές και εκφραστικές συμβάσεις για την κάθε επικοινωνιακή περίσταση, ενώ από την άλλη, και καθώς οι σχέσεις δύναμης και εξουσίας αλλάζουν και η γλώσσα διαρκώς μεταβάλλεται, η εξέλιξη και ο εμπλουτισμός των ειδών κειμένων είναι αναγκαία και αναπόφευκτα.

Αν και εντοπίζονται, όπως φάνηκε εξάλλου στις προηγούμενες παραγράφους, ορισμένες διαφορές στην εστίαση του ενδιαφέροντος των κειμενογλωσσολόγων, εντούτοις αναγνωρίζονται από κοινού συγκεκριμένες αρχές της

κειμενογλωσσολογικής θεωρίας του γραπτού λόγου ως εξής: α) το κείμενο, και όχι η πρόταση ή η λέξη, αποτελεί τον βασικό στόχο της ανάλυσης συνεχούς λόγου, δηλ. της γλωσσικής ανάλυσης, β) υπάρχουν διαφορετικά είδη λόγου με δικά τους διακριτά χαρακτηριστικά το καθένα, γ) η γλώσσα και η δομή του κειμένου βρίσκονται σε αντιστοιχία με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται το κείμενο, δ) δεν υπάρχουν περισσότερο ή λιγότερο σημαντικά κείμενα, αλλά όλα τα είδη αποτελούν αντικείμενο γλωσσολογικής μελέτης (Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ., 1999).

Πέρα από την γραμματική του κειμένου, η σύγχρονη κειμενογλωσσολογική θεωρία αναγνωρίζει ένα σύνολο παραγόντων που μετατρέπουν μία αλυσίδα εκφωνημάτων σε κείμενο με συνεκτική ολότητα. Αυτοί οι παράγοντες ονομάζονται «όροι κειμενικότητας» και συνοψίζονται ως εξής: α) γλωσσική συνοχή (γραμματικοί τρόποι σύνδεσης των δομικών στοιχείων του κειμένου), β) νοηματική συνεκτικότητα (εννοιολογικοί τρόποι σύνδεσης των δομικών στοιχείων του κειμένου), γ) προθετικότητα (επικοινωνιακή λειτουργία του κειμένου), δ) αποδεκτικότητα (προσδοκίες και στάσεις του αναγνώστη), ε) καταστασιακότητα (προσδιορισμός ύφους του κειμένου), στ) πληροφορητικότητα (τρόπος που το κείμενο επαληθεύει ή διαψεύδει τις προσδοκίες του αναγνώστη), ζ) διακειμενικότητα (παρουσία στοιχείων στο παραγόμενο κείμενο από προηγούμενα κείμενα) (Ματσαγγούρας, Η., 2004).

2.2 Θεωρίες παραγωγής του γραπτού λόγου

Σε αυτό το σημείο, όμως, κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά στις θεωρίες παραγωγής γραπτού λόγου, θεωρώντας ότι με αυτόν τον τρόπο καθίσταται σαφέστερη η κατανόηση των προβλημάτων του γραπτού λόγου, η αξιολόγηση και η αντιμετώπισή τους. Οι θεωρίες που θα αναφέρουμε παρακάτω έχουν προκύψει από έρευνες στην παραγωγή γραπτού λόγου καλών και ικανών συγγραφέων, συγγραφέων μικρής, αλλά και μεγαλύτερης ηλικίας, καθώς τόσο αρχάριων όσο και έμπειρων συγγραφέων. Θα θέλαμε τέλος να τονίσουμε ότι οι αποκλίσεις από αυτά τα μοντέλα, όπως και οι περιορισμένες ικανότητες της εργαζόμενης μνήμης, την οποία θεωρούμε πρωταρχικής σημασίας στην παραγωγή του γραπτού λόγου, περιγράφουν επακριβώς την ουσία του φαινομένου των δυσκολιών και των προβλημάτων της συγγραφικής παραγωγής.

2.2.1 Γνωστικό διαδικαστικό μοντέλο των Flower και Hayes

Οι Flower και Hayes (1981) αναγνωρίζοντας μία σεβαστή παράδοση που υπήρχε στον χώρο του γραπτού λόγου μέχρι τότε, και η οποία εκλαμβάνει τη συγγραφική παραγωγή ως μια σειρά αποφάσεων και επιλογών σε όλα τα στάδια της γραπτής διαδικασίας, προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα αναφορικά με τις κατευθυντήριες γραμμές για τη λήψη αποφάσεων και τα κριτήρια που καθορίζουν τις επιλογές του συγγραφέα, καθώς και για το πώς αυτές οι επιρροές αλληλεπιδρούν σε ένα πλαίσιο αρμονικής, και ενίοτε ανταγωνιστικής, ενορχήστρωσης.

Πιο συγκεκριμένα, το θεωρητικό μοντέλο που προτείνουν οι Flower και Hayes αφορά τις γνωστικές διαδικασίες που διέπουν τη γραπτή σύνθεση. Το μοντέλο βασίζεται στην ανάλυση πρωτοκόλλων φωναχτής σκέψης (think aloud protocols) καλών συγγραφέων, τα οποία, όπως σημειώνουν οι Flower και Hayes, σε αντίθεση με τις ενδοσκοπικές τεχνικές ανάλυσης (introspective analyses), εξασφαλίζουν τη λεπτομερή καταγραφή των γνωστικών διεργασιών που εκτελεί ο συγγραφέας όχι μετά, αλλά κατά τη διάρκεια της ίδιας της συγγραφικής παραγωγής.

Το μοντέλο λοιπόν αυτό εναπόκειται σε τέσσερις βασικές παραδοχές σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου. Σύμφωνα με την πρώτη, η συγγραφική διαδικασία συνιστά μία σειρά διακριτών συλλογισμών που οι συγγραφείς ενορχηστρώνουν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Κατά την δεύτερη παραδοχή, οι νοητικές αυτές διεργασίες διακρίνονται από μία εξαιρετικά ιεραρχημένη οργάνωση, όπου καθεμιά από αυτές τις νοητικές διεργασίες μπορεί να ενσωματωθεί σε οποιαδήποτε άλλη. Η τρίτη κατά σειρά ομολογία αφορά την πράξη της γραπτής έκφρασης ως μιας στοχοκατευθυνόμενης (goal-directed) νοητικής διαδικασίας, η οποία καθοδηγείται από ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο δίκτυο στόχων που θέτει ο ίδιος ο συγγραφέας. Ο τέταρτος συλλογισμός αφορά τη δημιουργία του παραπάνω δικτύου στόχων από τον συγγραφέα κατά κύριο λόγο με δύο τρόπους: με την παραγωγή τόσο υψηλού επιπέδου όσο και υποστηρικτικών επιμέρους στόχων που αποτυπώνουν τη διαρκώς αναπτυσσόμενη αίσθηση του συγγραφέα για τον σκοπό της γραπτής σύνθεσης, και με τον μετασχηματισμό ή και την ολοκληρωτική αντικατάσταση των αρχικών στόχων με άλλους, ως συνέπεια καινούριων γνώσεων που προέκυψαν κατά τη συγγραφική πράξη.

Σύμφωνα με την πρώτη παραδοχή, ότι η συγγραφική διαδικασία συνιστά μία σειρά διακριτών συλλογισμών που οι συγγραφείς εννοχρηστρώνουν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, οι Flower και Hayes διαφοροποιούν το δικό τους μοντέλο διαδικαστικών φάσεων από τα μοντέλα που περιγράφουν τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου. Τα μοντέλα αυτά διακρίνουν το προ-συγγραφικό, το συγγραφικό και το μετα-συγγραφικό στάδιο, ως μία γραμμική διαδικασία μέσα από την οποία παράγεται το γραπτό κείμενο. Δεν εμπλέκουν δηλαδή τις γνωστικές διεργασίες του συγγραφέα και εστιάζουν στο ίδιο το γραπτό προϊόν, το οποίο και εκλαμβάνουν ως σημείο αναφοράς τους. Αντίθετα στο γνωστικό μοντέλο διαδικαστικών φάσεων που προτείνουν οι Flower και Hayes, οι κυριότερες μονάδες ανάλυσης είναι οι στοιχειώδεις νοητικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη συγγραφική παραγωγή, όπως, για παράδειγμα η γέννηση ιδεών, η οργάνωσή τους, κλπ. Οι διεργασίες αυτές είναι ιεραρχικά δομημένες σε ένα σύστημα τέτοιο όπου, για παράδειγμα, η γέννηση ιδεών είναι δευτερεύουσα διαδικασία σε σχέση με τη φάση του σχεδιασμού. Επιπλέον, κάθε μία από τις διαδικασίες αυτές ενδέχεται να εκδηλωθεί οποιαδήποτε στιγμή, ακολουθώντας μία παλινδρομική πορεία κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα αναγνώρισης και προσδιορισμού αυτών των νοητικών διεργασιών και των γνωστικών δεξιοτήτων είναι ότι δίνεται η δυνατότητα σύγκρισης των στρατηγικών των έμπειρων και των αρχάριων συγγραφέων, με απώτερο στόχο τη δημιουργία υποστηρικτικών μέσων για την αξιολόγηση και την επίλυση προβλημάτων γραπτού λόγου.

Η σύνθεση του γραπτού λόγου συνεπάγεται τρία στοιχειώδη συστατικά, τα οποία αντανακλούν τις τρεις ενότητες του προτεινόμενου μοντέλου: α) το περιβάλλον εργασίας (task environment), από την ίδια την ανατιθέμενη εργασία έως το αναπτυσσόμενο κείμενο, β) τη μακρόχρονη μνήμη του συγγραφέα (the writer's long term memory), στην οποία βρίσκονται ήδη καταχωρημένες γνώσεις σχετικά αφενός με το θέμα της γραπτής εργασίας κι αφετέρου με το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται, καθώς και γνώσεις σχεδίων γραψίματος, και γ) οι καθαυτές συγγραφικές διαδικασίες (writing processes) του σχεδιασμού, της καταγραφής και της αναθεώρησης του κειμένου. Παρακάτω ακολουθεί μια περιληπτική παρουσίαση του μοντέλου των Flower και Hayes.

Κατά την έναρξη της παραγωγής γραπτού λόγου, το σπουδαιότερο στοιχείο στο εργασιακό περιβάλλον γραφής, είναι το ίδιο το επικοινωνιακό πρόβλημα που θέτει το θέμα της γραπτής εργασίας. Η παραγωγή γραπτού λόγου, πλέον,

αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα προς επίλυση, και όχι απλά ως ένα ανθρώπινο τεχνούργημα. Έτσι, ο συγγραφέας καλείται να επιλύσει το πρόβλημα και τις παραμέτρους που αυτό θέτει, παράγοντας γραπτό κείμενο. Πρόκειται για μία ιδιαίτερα πολύπλοκη κατάσταση η οποία δεν περιλαμβάνει μόνο την επικοινωνιακή περίσταση και τους αποδέκτες του κειμένου, αλλά και τους στόχους που θέτει ο συγγραφέας σε όλες τις φάσεις παραγωγής. Κατά συνέπεια, ο έμπειρος συγγραφέας είναι αυτός που είναι σε θέση να χειριστεί με δεξιοτεχνία το σύνολο των απαιτήσεων που θέτει ο γραπτός λόγος, ενώ, αντίστοιχα, η ασαφής ή λανθασμένη αντίληψη και αντιμετώπιση του προβλήματος οδηγεί τον άπειρο συγγραφέα σε εσφαλμένες και ελλιπείς αποφάσεις.

Καθώς η γραπτή σύνθεση προχωρά, εισέρχεται στο συγγραφικό περιβάλλον ένα άλλο περισσότερο απαιτητικό στοιχείο, αυτό του γραπτού κειμένου, το οποίο θέτει επιπλέον περιορισμούς. Κάθε λέξη στο γραπτό κείμενο προσδιορίζει και βάζει όρια στις επιλογές του συγγραφέα σχετικά με το τι θα ακολουθήσει. Παράλληλα, καθώς το κείμενο αναπτύσσεται, ο συγγραφέας πρέπει να ανταποκριθεί σε απαιτήσεις αναφορικά με τη διαχείριση του χρόνου του και την εστίαση της προσοχής του. Σε αυτό το σημείο οι συσσωρευμένες γνώσεις στη μακρόχρονη μνήμη του συγγραφέα και τα σχέδιά του για το επικοινωνιακό πρόβλημα έρχονται να ανταγωνιστούν όλες τις προηγούμενες νοητικές διεργασίες.

Η μακρόχρονη μνήμη του συγγραφέα, αντίθετα με την εργαζόμενη, συνιστά ένα σχετικά σταθερό σύνολο εσωτερικά οργανωμένων πληροφοριών. Το πρόβλημα που θέτει η μακρόχρονη μνήμη είναι, πρώτα απ' όλα, η ανάκληση πληροφοριών από αυτήν. Το δεύτερο πρόβλημα αφορά την αναδιοργάνωση και την προσαρμογή αυτών των πληροφοριών στις απαιτήσεις της εκάστοτε επικοινωνιακής κατάστασης. Στα μοντέλα της ελεύθερης έκφρασης, ο συγγραφέας καλείται να επιλύσει μόνο το πρόβλημα της ανάκλησης, ενώ στα διαδικαστικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου πρέπει να ανασχηματίσει και να οργανώσει εκ νέου τις πληροφορίες που ανέσυρε από τη μακρόχρονη μνήμη, κάτι που δεν πετυχαίνουν όλοι οι συγγραφείς.

Σε αυτό λοιπόν το σημείο ο συγγραφέας προχωρά στη φάση του σχεδιασμού, ως πράξη δόμησης των εσωτερικών αναπαραστάσεών του. Αυτή η εσωτερική αναπαράσταση ενδεχομένως να είναι πιο αφηρημένη από την τελική γραπτή αναπαράσταση, για παράδειγμα μία λέξη κλειδί ή μία φευγαλέα και προσωρινή εικόνα που μπορεί να αντιπροσωπεύει ένα ολόκληρο πλέγμα ιδεών.

Η φάση επομένως του σχεδιασμού εμπεριέχει ένα σύνολο επιμέρους διαδικασιών με περισσότερο εμφανή αυτή της γέννησης ιδεών. Η διαδικασία αυτή αφορά την ανάκληση και ανάκτηση πληροφοριών από τη μακρόχρονη μνήμη. Σε κάποιες περιπτώσεις οι συσσωρευμένες πληροφορίες είναι τόσο καλά δομημένες στη μακρόχρονη μνήμη, που η ανάκλησή τους για την παραγωγή ιδεών είναι εύκολη διαδικασία. Σε άλλες περιπτώσεις, όμως, ο συγγραφέας ενδέχεται να παράγει αποσπασματικές, ασύνδετες έως και αντιφατικές ιδέες. Εδώ λοιπόν είναι που έρχεται η διαδικασία της οργάνωσης να βοηθήσει στη δόμηση των ιδεών.

Η οργάνωση διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο, καθώς παρέχει τη δυνατότητα ομαδοποίησης των ιδεών και τη δημιουργία νέων εννοιολογικών συνόλων. Με άλλα λόγια, επιτρέπει στον συγγραφέα να εντοπίσει κατηγορίες, να διακρίνει κατώτερες και ανώτερες ιδέες που εξυπηρετούν την ανάπτυξη του θέματος της γραπτής εργασίας. Σε ένα άλλο επίπεδο η διαδικασία της οργάνωσης αφορά αποφάσεις σχετικά με τη δομή του κειμένου. Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι η οργάνωση δεν συνιστά απλά την τοποθέτηση ιδεών στην σειρά, αλλά σχετίζεται με αποφάσεις αναφορικά με την επικοινωνιακή περίσταση και τους αναγνώστες, ενώ παράλληλα η ίδια καθορίζεται από τους στόχους που επιβάλλονται στη δυναμική διαδικασία της στοχοθεσίας.

Σε αυτήν την επιμέρους διαδικασία της στοχοθεσίας κατά τη φάση του σχεδιασμού, ο ίδιος ο συγγραφέας θέτει στόχους που αφορούν και την επιλογή των καταλληλότερων ιδεών από το γνωσιακό του απόθεμα και τη δημιουργία νέων ιδεών, που με τη σειρά τους θέτουν επιπλέον στόχους. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μία αλυσίδα κύριων και επιμέρους στόχων και σχετικών αποφάσεων πέρα από την ίδια τη φάση του σχεδιασμού, μετατρέποντας τη στοχοθεσία σε μία προοδευτική σειρά ενεργειών, η οποία διέπει όλη τη συγγραφική διαδικασία.

Στη συνέχεια, η φάση της καταγραφής αφορά τον μετασχηματισμό των ιδεών σε γραπτό κείμενο. Κατά τη φάση αυτή, ο συγγραφέας έρχεται αντιμέτωπος με τις μηχανιστικές δεξιότητες γραφής, αλλά και με τις βασικές λεξικογραμματικές και συντακτικές απαιτήσεις που θέτει ο γραπτός λόγος. Η συγκεκριμένη διαδικασία αποδεικνύεται ιδιαίτερα απαιτητική για εκείνους τους συγγραφείς που δεν έχουν αυτοματοποιήσει τις μηχανιστικές δεξιότητες για τον σωστό σχηματισμό γραμμάτων, την απόσταση των χαρακτήρων, την ορθογραφία, τη στίξη κλπ. Σε αυτές τις περιπτώσεις η φάση της καταγραφής παρεμποδίζει ή παρεμποδίζεται από τη φάση του σχεδιασμού, με τον συγγραφέα να πρέπει να πάρει αποφάσεις για το αν θα

αγνοήσει τον σχεδιασμό ή τους περιορισμούς που θέτουν οι μηχανιστικές δεξιότητες γραφής. Η πρώτη απόφαση οδηγεί στον ανεπαρκή σχεδιασμό, ενώ η δεύτερη στην παραγωγή ορθογραφικών λαθών, λαθών στίξης, κλπ.

Ακολουθώς, η φάση της αναθεώρησης περιλαμβάνει επιμέρους διαδικασίες επανεξέτασης και αξιολόγησης του παραγόμενου κειμένου. Η αναθεώρηση συμβαίνει είτε ως μια ενσυνείδητη, είτε ως μία απροσχεδίαστη και τυχαία διαδικασία. Ο συγγραφέας δηλαδή επανεξετάζει τα γραφόμενά του, με αποτέλεσμα, ενδεχομένως, να γίνει εκ νέου σχεδιασμός και καταγραφή των πρωταρχικών ιδεών ή των ιδεών που ίσως προκύψουν επιτόπου. Η διαδικασία της γέννησης ιδεών, της επανεξέτασης και της αξιολόγησής τους διακρίνονται για την ιδιότητά τους να διακόπτουν οποιαδήποτε άλλη διαδικασία και να συμβαίνουν οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της γραπτής σύνθεσης.

Τέλος, η παρακολούθηση ή ο έλεγχος (monitor) δεν αποτελεί ξεχωριστή φάση ή διαδικασία κατά την συγγραφική παραγωγή, αλλά λειτουργία που ενημερώνει με στρατηγικό τρόπο τον συγγραφέα, προσδιορίζοντας τη μετάβαση από τη μία φάση της γραπτής παραγωγής στην άλλη. Η παρακολούθηση καθορίζεται από τους στόχους που βάζει ο συγγραφέας και από τις συνήθειες που διαμορφώνουν το συγγραφικό του στιλ.

Όπως έγινε αντιληπτό από τα παραπάνω, η συγγραφική διαδικασία δεν αποτελεί μία ακολουθία σταδίων, αλλά περισσότερο ένα σύνολο προαιρετικών, μη δεσμευτικών, ενεργειών. Η δεύτερη θεωρητική παραδοχή του μοντέλου των Flower και Hayes, ότι, δηλαδή, οι διαδικασίες στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι ιεραρχικά οργανωμένες και βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, δίνει απαντήσεις στο πώς αυτές ενορχηστρώνονται και οργανώνονται κατά τη συγγραφική παραγωγή.

Κατ' αυτούς η γραπτή σύνθεση συνιστά ένα ιεραρχικό σύστημα στο οποίο εντάσσονται επιμέρους φάσεις, οι οποίες με την σειρά τους εμπεριέχουν άλλες διαδικασίες, κλπ. Το ιεραρχικό αυτό σύστημα δεν αποτελεί ένα γραμμικό οργανωτικό σχήμα, όπου οι φάσεις και οι διαδικασίες εμφανίζονται σε αυστηρή σειρά. Αντίθετα, πρόκειται για ένα εύκαμπτο σύστημα, στο οποίο μία δεδομένη διαδικασία μπορεί να λάβει χώρα οποιαδήποτε στιγμή και να ενσωματωθεί σε οποιαδήποτε άλλη διαδικασία, σε μία μη γραμμική πορεία που επιτρέπει την επιστροφή στο αρχικό σημείο. Οι Flower και Hayes παρομοιάζουν τις συγγραφικές διαδικασίες με εργαλειοθήκη που διαθέτει ο συγγραφέας. Ο συγγραφέας δεν περιορίζεται στην

χρήση των εργαλείων με αυστηρά καθορισμένη σειρά, ενώ, παράλληλα, η χρήση ενός εργαλείου ίσως δημιουργήσει την ανάγκη χρησιμοποίησης ενός άλλου. Η γέννηση ιδεών ενδεχομένως να απαιτεί την διαδικασία της αξιολόγησης, που ίσως με την σειρά της ενεργοποιήσει την παραγωγή νέων ιδεών, κοκ.

Είναι προφανές ότι το χαρακτηριστικό της ιεράρχησης στις διαδικαστικές φάσεις καθιστά την παραγωγή γραπτού λόγου ιδιαίτερα δυναμική και, ταυτόχρονα, ευέλικτη και εύκαμπτη ενέργεια. Δεν ερμηνεύει, όμως, και δεν επεξηγεί τον λόγο, ή τους λόγους, που ο συγγραφέας επικαλείται και ενεργοποιεί συγκεκριμένες διαδικασίες στις διάφορες φάσεις της σύνθεσης των γραπτών κειμένων. Το τρίτο επιχείρημα του γνωστικού-διαδικαστικού μοντέλου δίνει τη ζητούμενη εξήγηση.

Πιο συγκεκριμένα, ο γραπτός λόγος είναι μία στοχο-κατευθυνόμενη διαδικασία, στην οποία ο συγγραφέας δημιουργεί ένα ιεραρχικό πλέγμα στόχων, που με τη σειρά τους καθοδηγούν τη γραπτή διαδικασία. Με τον όρο «στόχος» εννοείται η λογική που προωθεί τη συγγραφική σύνθεση. Η παραδοχή αυτή αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του γνωστικού-διαδικαστικού μοντέλου των Flower και Hayes. Συχνά ο γραπτός λόγος συνιστά μια διαισθητική εμπειρία, μια πράξη διαρκούς ανακάλυψης. Οι συγγραφείς εμπλέκονται σε μια σκόπιμη διαδικασία χωρίς, παρόλ' αυτά, να γνωρίζουν επακριβώς τα αποτελέσματά της.

Αρχικά, η παραγωγή γραπτού λόγου μοιάζει χαοτική και ανοργάνωτη. Η ανάλυση των πρωτοκόλλων, όμως, φανερώνει μία συνεκτική δόμηση της όλης διαδικασίας, με τον συγγραφέα να θέτει στόχους τόσο για τους τρόπους διεκπεραίωσης όσο και για το περιεχόμενο του έργου του σε όλες τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου, δημιουργώντας ένα δίκτυο βασικών και επιμέρους στόχων. Το δίκτυο αυτό δημιουργείται καθώς ο συγγραφέας συνθέτει το γραπτό κείμενό του, απ' αρχής μέχρι τέλους της όλης συγγραφής. Η στοχοθεσία στην παραγωγή γραπτού λόγου δεν έχει την μορφή μιας σαφώς προκαθορισμένης κατάληξης, αλλά αποτελεί περισσότερο μία διαδικασία διαρκούς ανακάλυψης νέων στόχων. Κατά τη διαδικασία της στοχοθεσίας εμπλέκονται οι διαδικασίες σχεδιασμού και αξιολόγησης, επαληθεύοντας για ακόμη μία φορά το χαρακτηριστικό της κυκλικής πορείας στον γραπτό λόγο. Οι αρχάριοι συγγραφείς ή οι συγγραφείς με προβλήματα συνήθως δεν θέτουν στόχους, και αν θέσουν, αυτοί είναι επιφανειακοί και καλύπτουν απαιτήσεις όπως η ολοκλήρωση μιας πρότασης ή η σωστή ορθογραφία μιας λέξης.

Παράλληλα, οι διαδικασίες γέννησης ιδεών και αξιολόγησης, όπως προαναφέρθηκε, διακόπτουν συνειδητά ή ασυνείδητα την συγγραφική παραγωγή. Η νέα γνώση που προκύπτει μπορεί με τη σειρά της να διακόψει τις παραπάνω διαδικασίες, ενεργοποιώντας μία δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους στόχους του συγγραφέα, τις γνώσεις του και το ίδιο το γραπτό κείμενό του, καθιστώντας τη συγγραφή μία διαδικασία ανακάλυψης που προάγει ευρύτητα αντιλήψεων. Αυτή η διαπίστωση θεμελιώνεται στην αρχή σύμφωνα με την οποία κατά την παραγωγή γραπτού λόγου ο συγγραφέας αναδιαμορφώνει και αναδημιουργεί στόχους υπό το φως της νέας γνώσης που παράγεται. Η αρχή αυτή ενσαρκώνει την τέταρτη κατά σειρά θεωρητική παραδοχή ότι οι συγγραφείς δημιουργούν τους στόχους τους σύμφωνα με δύο βασικούς τρόπους: α) με τη δημιουργία στόχων για την παραγωγή γραπτού λόγου, οι οποίοι, έπειτα από άσκηση, καταχωρούνται στη μνήμη του συγγραφέα, πετυχαίνοντας την αυτοματοποίησή τους, και β) με την τροποποίηση και την αναδιαμόρφωση των αρχικών στόχων έπειτα από την αλλαγή που επέρχεται στο γνωσιακό δυναμικό του συγγραφέα μέσα από την διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου.

Η γνώση σχετικά με τους γενικούς επικοινωνιακούς στόχους που καλύπτει ο γραπτός λόγος γίνεται περισσότερο συνειδητή μέσα από τη συσσωρευμένη συγγραφική εμπειρία, αποτελώντας, πλέον, ένα νοητικό σχήμα στη μνήμη του συγγραφέα, ο οποίος με τη σειρά του έχει τη δυνατότητα να το ανακαλεί προκειμένου να καλύψει τους στόχους του. Η αυτοματοποίηση της γνώσης σχετικά με αποφάσεις που αφορούν το ακροατήριο, την εξωτερική δομή του κειμένου, κλπ, συνιστά ένα δίκτυο επιμέρους στόχων που εξυπηρετεί τους ειδικότερους στόχους που θέτει η εκάστοτε περίπτωση. Ο δεύτερος τρόπος για τη δημιουργία στόχων αναφέρεται σε μια πιο περίπλοκη και πολυσύνθετη διαδικασία στην οποία ο συγγραφέας αναθεωρεί τους αρχικούς του στόχους μέσα από διαπιστώσεις και συμπεράσματα στα οποία καταλήγει στην διάρκεια της σύνθεσης γραπτού κειμένου, μέσα από διαδικασίες διερεύνησης και παγίωσης, διαμόρφωσης και αναδιαμόρφωσης.

Από τα παραπάνω λοιπόν γίνεται αντιληπτό ότι το μοντέλο των Flower και Hayes κινείται μεταξύ της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών και της επίλυσης των γνωστικών και γλωσσικών προβλημάτων που θέτει η παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπλέον, προσδιορίζει τις νοητικές λειτουργίες που ενεργοποιούνται για την διαμόρφωση του γραπτού λόγου σε φάσεις, καθώς και τον τρόπο που αυτές οι φάσεις αλληλοσχετίζονται και αλληλεπιδρούν μέχρι την παραγωγή του τελικού

κειμένου. Το μοντέλο αυτό επισημαίνει ότι η κίνηση του συγγραφέα ανάμεσα στις φάσεις είναι παλινδρομική, συνδέοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη διαδικασία της γραπτής σύνθεσης με το μεταγνωστικό κομμάτι της σκέψης, την ικανότητα, δηλαδή, του γράφοντος να θέτει στόχους, να επιλέγει, να οργανώνει, να παρακολουθεί και να αναπροσαρμόζει τις διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου ανάλογα με τους επικοινωνιακούς σκοπούς που καλείται να επιτύχει.

2.2.2 Μοντέλο αναπτυξιακών επιπέδων των Bereiter και Scardamalia

Οι Bereiter και Scardamalia (1987), συγκρίνοντας έμπειρους και αρχάριους συγγραφείς, προσπαθούν να δώσουν απάντηση στο ερώτημα σχετικά με τις νοητικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται αυτές οι δύο ομάδες συγγραφέων. Διακρίνουν, λοιπόν, δύο γνωστικά μοντέλα, δύο διαφορετικά λειτουργικά συστήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου: α) το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών και β) το μοντέλο μετασχηματισμού πληροφοριών.

Θέλοντας να προσεγγίσουν τη συγγραφική διαδικασία ως μία φυσική, εντούτοις προβληματική, ανθρώπινη δραστηριότητα, οι Bereiter και Scardamalia εξετάζουν τις εύκολες και τις περισσότερο δύσκολες όψεις αυτού του φαινομένου, καθώς και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Από τη μία πλευρά, ο γραπτός λόγος κρίνεται ως μία δεξιότητα που δεν μπορούν όλα τα άτομα να αποκτήσουν, ενώ από αυτούς που την αποκτούν, άλλοι την προάγουν σε υψηλότερο επίπεδο και άλλοι όχι. Από την άλλη πλευρά, ο γραπτός λόγος βασίζεται σε γλωσσικές ικανότητες που όλοι αποκτούν, έτσι ώστε τα άτομα με στοιχειώδεις γραμματικές γνώσεις να είναι σε θέση, έπειτα από κατάλληλη και επαρκή ευαισθητοποίηση, να ανακατευθύνουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου που διαθέτουν και να παράγουν γραπτό κείμενο.

A) Μοντέλο παράθεσης πληροφοριών

Το μοντέλο που περιγράφει την παραγωγή γραπτού λόγου ως μία αποκτημένη με φυσικό τρόπο δεξιότητα, είναι αυτό της παράθεσης πληροφοριών (knowledge telling). Ο συγγραφέας διαχειρίζεται τις δυσκολίες που επιβάλλει ο γραπτός λόγος εκμεταλλευόμενος τις ήδη υπάρχουσες νοητικές του δομές για την επίλυση πρωταρχικών προβλημάτων. Με άλλα λόγια εξαντλεί στο έπακρο το φυσικό ανθρώπινο χάρισμα της γλώσσας και τις μαθημένες επικοινωνιακές δεξιότητές του με

τον ίδιο, περίπου, τρόπο όπως και στον προφορικό λόγο. Ο γραπτός λόγος, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, αντιμετωπίζεται ως φυσιολογική συνέπεια μιας σχετικά απλής διδασκαλίας σε όλα τα άτομα που πληρούν τις απαραίτητες ψυχογνωστικές και ψυχογλωσσικές προϋποθέσεις, οι οποίες έχουν να κάνουν με τη φυσική και αισθητηριακή κατάσταση του ατόμου, τις γλωσσικές, διανοητικές και γνωστικές του ικανότητες, καθώς και τη συναισθηματική και βουλητική του κατάσταση.

Στο μοντέλο της παράθεσης πληροφοριών ο συγγραφέας κατ' αρχάς διαχειρίζεται τις γνώσεις του για το περιεχόμενο της γραπτής εργασίας και το επικοινωνιακό πλαίσιο που αυτή διαμορφώνει. Στη συνέχεια, ανακαλεί, σχεδόν αυτόματα, από τη μακροπρόθεσμη μνήμη του νοητικές αναπαραστάσεις που διαθέτει σχετικά με το θέμα και το λογοτεχνικό είδος στο οποίο καλείται να ανταποκριθεί. Με αυτόν τον τρόπο, το θέμα και το κειμενικό είδος λειτουργούν ως νύξεις για την ανάκληση πληροφοριών από την μνήμη του συγγραφέα. Θέτει κατόπιν σε δοκιμασία τις ανακλημένες πληροφορίες και αν τις εγκρίνει, προχωρά στη διαδικασία της απλής και με παραθετικό τρόπο καταγραφής. Σε αντίθετη περίπτωση, δοκιμάζει νέες νύξεις, χωρίς, παρόλ' αυτά, ιδιαίτερη επεξεργασία.

Η παράθεση πληροφοριών παρέχει μία φυσική και αποδοτική λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αρχάριοι συγγραφείς σχετικά με το περιεχόμενο της γραπτής εργασίας, καθώς δεν έχουν την άμεση εξωτερική υποστήριξη όπως συμβαίνει στον προφορικό λόγο. Η λύση είναι αρκετά αποτελεσματική, και δεδομένης της επαρκούς πληροφόρησης για το θέμα και το λογοτεχνικό είδος, ο συγγραφέας είναι σε θέση να ξεκινήσει άμεσα και να παράγει ένα ικανοποιητικό γραπτό κείμενο σε σχετικά λίγο χρόνο. Η διαδικασία αυτή είναι γρήγορη γιατί αξιοποιείται η άμεσα διαθέσιμη γνώση του συγγραφέα, χωρίς να απαιτείται ιδιαίτερος σχεδιασμός και στοχοθεσία, όπως ακριβώς και στις καταστάσεις προφορικής επικοινωνίας.

B) Μοντέλο μετασχηματισμού πληροφοριών

Το δεύτερο μοντέλο είναι αυτό που αποτυπώνει τη δυσκολία και τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς συνδέεται με ανώτερες γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες που επιτρέπουν πολύπλοκους μετασχηματισμούς. Δεν είναι όλα τα άτομα σε θέση να εμπλακούν σε τέτοιου είδους μετασχηματισμούς εξαιτίας της περιορισμένης συγγραφικής εμπειρίας τους, είτε λόγω ηλικίας, είτε λόγω

έλλειψης ωριμότητας. Το μοντέλο του μετασχηματισμού πληροφοριών (knowledge transforming) καθιστά τη συγγραφική παραγωγή μία διαδικασία η οποία αφενός γίνεται ολοένα και πιο περίπλοκη, και αφετέρου εξασφαλίζει την υπόσχεση για υψηλότερα επίπεδα ποιότητας στον γραπτό λόγο και σημαντικότερα γνωστικά οφέλη από την ίδια τη διαδικασία. Πρόκειται για μία δεξιότητα που την έχει μάθει κάποιος, η οποία συνεπάγεται τον εσκεμμένο στρατηγικό έλεγχο και την αναθεώρηση των σκέψεων του συγγραφέα σε φάσεις και επιμέρους διαδικασίες, οι οποίες στο μοντέλο παράθεσης πληροφοριών παραμένουν στο περιθώριο ή αγνοούνται.

Σύμφωνα λοιπόν με το μοντέλο μετασχηματισμού, ο συγγραφέας ξεκινά με γνώσεις σχετικά με το περιεχόμενο της γραπτής εργασίας και το λογοτεχνικό είδος στο οποίο αυτό ανήκει, όπως ακριβώς και στο πρώτο μοντέλο, τις οποίες, όμως, σχεδιάζει, οργανώνει και αναθεωρεί, θέτοντας συνεχώς νέους στόχους καθώς προχωρά στη συγγραφική διαδικασία. Η τελική καταγραφή και έκδοση του κειμένου αποτελεί την επιτυχημένη έκφραση και έκθεση των πιο πρόσφατων σκέψεων του συγγραφέα για το θέμα.

Αν και το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών εμπεριέχεται στο μετασχηματιστικό μοντέλο, οι διακριτές δυνατότητες που παρέχει το δεύτερο για διαρκώς αυξανόμενη γνώση με το παράλληλα αυξανόμενο κείμενο, έγκεινται στις ευκαιρίες που παρέχονται για διατύπωση και επίλυση προβλημάτων, καθώς και για αναστοχασμό, οι οποίες συνιστούν γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες που οξύνουν την κριτική σκέψη του συγγραφέα.

Για το επιτυχές λοιπόν πέρασμα από το επίπεδο της απλής παράθεσης πληροφοριών στο πιο επεξεργασμένο, καθώς και για την ανάπτυξη και ενίσχυση της συγγραφικής επάρκειας του ατόμου, είναι απαραίτητες η σαφής καθοδήγηση, η συστηματική διδασκαλία και η άσκηση, προκειμένου να είναι σε θέση να παράξει το άτομο ένα κείμενο που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκάστοτε επικοινωνιακού πλαισίου, εκμεταλλευόμενο το γνωσιακό και γλωσσικό δυναμικό που διαθέτει. Τα άτομα που καταφέρνουν να περάσουν στο δεύτερο επίπεδο παραγωγής γραπτού λόγου είναι, σύμφωνα με τους Bereiter και Scardamalia, αυτά που έχουν τη δυνατότητα αφενός να ασκήσουν μεγαλύτερο έλεγχο στη διαδικασία σύνθεσης γραπτών κειμένων, και αφετέρου να αποκομίσουν πολλά περισσότερα γνωστικά οφέλη από αυτήν την ίδια τη διαδικασία.

2.2.3 Νεότερο μοντέλο του Hayes

Σε μία απόπειρα ανανέωσης του μοντέλου των Flower και Hayes (1981), ο Hayes (1996) παρουσιάζει ένα ακριβέστερο, ορθότερο και πιο περιεκτικό μοντέλο για την περιγραφή της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου. Οι δύο βασικές συνιστώσες του νέου μοντέλου είναι το περιβάλλον εργασίας και το άτομο. Το νέο μοντέλο διαφέρει από το προηγούμενο σε τέσσερα βασικά σημεία: α) δίνεται περισσότερη προσοχή στη σημασία της εργαζόμενης μνήμης, β) συμπεριλαμβάνονται η οπτικοχωρική διάσταση στην εργαζόμενη μνήμη και οι γλωσσολογικές γνώσεις στη μακροπρόθεσμη μνήμη, γ) τα κίνητρα, τα συναισθήματα και οι γνωστικές διαδικασίες συνενώνονται σε ενιαίο όλο, και δ) η ερμηνεία κειμένου (text interpretation), η παραγωγή κειμένου (text production) και ο αναστοχασμός (reflection) εκλαμβάνονται ως οι γνωστικές διαδικασίες στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Συγκεκριμένα, το περιβάλλον εργασίας αποτελείται από το κοινωνικό περιβάλλον γραφής, δηλαδή το ακροατήριο και τους συμπράττοντες, και το υλικό περιβάλλον γραφής, δηλαδή τα έως τώρα γραφόμενα και το μέσο της γραπτής σύνθεσης. Ο γραπτός λόγος είναι μία κοινωνικά προσδιορισμένη δραστηριότητα, όχι μόνο εξαιτίας του επικοινωνιακού σκοπού που καλείται να επιτελέσει, αλλά και εξαιτίας της φύσης του ως κοινωνικό τεχνούργημα το οποίο πραγματοποιείται σε ένα κοινωνικό περικείμενο. Η σχέση του συγγραφέα με το αναγνωστικό κοινό του, καθώς και με τους τυχόν συνεργάτες στη συγγραφική διαδικασία, καθορίζουν το πλαίσιο γένεσης του κειμένου. Το πλαίσιο αυτό με τη σειρά του καθορίζει τους στόχους που θέτει ο συγγραφέας και τις αποφάσεις που παίρνει σχετικά με το παραγόμενο προϊόν. Ο ρόλος του αναγνωστικού κοινού και των γνώσεων που μοιράζεται με τον συγγραφέα συνεχίζει να απασχολεί τον Hayes έως και σήμερα (Hayes, J. R. & Bajzek, D., 2008). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει την τάση του συγγραφέα να υπερεκτιμά τις γνώσεις που διαθέτει το ακροατήριό του για το υπό πραγμάτευση θέμα. Έπειτα υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της επίγνωσης από την πλευρά του συγγραφέα των γνώσεων αυτών, προκειμένου ο τελευταίος να παράγει αποτελεσματικά κείμενα, τα οποία ανταποκρίνονται στις αρχικές επικοινωνιακές του προθέσεις.

Σε ό,τι αφορά το γραπτό κείμενο που έχει παραχθεί έως μία συγκεκριμένη στιγμή, έστω κι αν πρόκειται για κάτι πολύ σύντομο, αυτό είναι που καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τη διαμόρφωση του υπόλοιπου κειμένου, κάτι που έχει, εξάλλου,

τονιστεί ιδιαίτερα και στο προηγούμενο μοντέλο των Flower και Hayes (1981). Οι τεχνολογικές καινοτομίες στον χώρο του γραπτού λόγου και η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των προγραμμάτων του (κειμενογράφος, ηλεκτρονική αλληλογραφία, διαδίκτυο, κλπ) επηρεάζουν αποφασιστικά όλες τις φάσεις παραγωγής, από τον σχεδιασμό και την οργάνωση μέχρι την αναθεώρηση και τη βελτίωση.

Σχετικά με το άτομο, τον συγγραφέα δηλαδή, ο Hayes τονίζει την εργαζόμενη μνήμη, τα κίνητρα και τα συναισθήματα, τις γνωστικές διαδικασίες και τη μακροπρόθεσμη μνήμη ως τις βασικές συνιστώσες της παραγωγής γραπτού λόγου.

Αναφορικά με την εργαζόμενη μνήμη, το νέο μοντέλο προτείνει ότι όλες οι διαδικασίες έχουν πρόσβαση σε αυτήν για την εκτέλεση των μη αυτοματοποιημένων δραστηριοτήτων στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η κεντρική θέση της εργαζόμενης μνήμης, καταδεικνύει και τη μείζονα σημασία της στην όλη διαδικασία.

Σχετικά με τα κίνητρα, ο Hayes προτείνει ότι συνδέονται σημαντικά με την παραγωγή γραπτού λόγου ως στοχοκατευθυνόμενη διαδικασία. Ο συγγραφέας πρέπει ανάλογα με την προδιάθεση, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις του, να επιτύχει μία ισορροπία ανάμεσα στους στόχους που θέτει η παραγωγή γραπτού κειμένου, υιοθετώντας την καταλληλότερη, κάθε φορά, στρατηγική, με όσο το δυνατό μικρότερο κόστος και μεγαλύτερο όφελος για εκείνον και το προϊόν της σύνθεσής του.

Σε ό,τι αφορά τις γνωστικές διαδικασίες, ο Hayes προτείνει σε αυτό το μοντέλο τις εξής: την ερμηνεία κειμένου, τον αναστοχασμό και την παραγωγή κειμένου. Η ερμηνεία κειμένου είναι μια λειτουργία η οποία συνδέεται με την ανάγνωση ως βασική διαδικασία της γραφής, για τη δημιουργία εσωτερικών αναπαραστάσεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του συγγραφέα, με τη χωρική διάταξη του κειμένου, καθώς και με την κατανόηση της ανατιθέμενης γραπτής εργασίας. Η ποιότητα των γραπτών κειμένων καθορίζεται από την ικανότητα του συγγραφέα να κάνει ανάγνωση για κατανόηση, για προσδιορισμό του ανατιθέμενου γραπτού έργου και για αναθεώρηση. Στο προηγούμενο μοντέλο των Flower και Hayes (1981), η φάση του σχεδιασμού αναγνωριζόταν ως η μόνη αναστοχαστική διαδικασία στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στο νέο μοντέλο του Hayes αναγνωρίζονται οι διαδικασίες επίλυσης προβλήματος, λήψης αποφάσεων και ο συμπερασμός ως αναστοχαστικές στη συγγραφική παραγωγή.

Η παραγωγή επομένως γραπτού κειμένου κατά το αναθεωρημένο μοντέλο λαμβάνει χώρα με τον ακόλουθο τρόπο. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί νύξεις από το πλάνο της γραπτής εργασίας και από το έως τώρα παραχθέν κείμενο για την ανάκληση σημασιολογικού περιεχομένου. Το περιεχόμενο αυτό βρίσκεται αποθηκευμένο στην εργαζόμενη μνήμη, όχι, όμως, ευκρινώς διαρθρωμένο. Όταν ολοκληρωθεί η διάρθρωσή του, το περιεχόμενο εκφράζεται με λόγια, ενώ ταυτόχρονα αξιολογείται διαρκώς, μέχρι την ολοκληρωτική καταγραφή και έκδοσή του.

Επιπλέον, η παραγωγή γραπτού λόγου δεν θα ήταν εφικτή εάν οι συγγραφείς δεν διέθεταν γνώσεις λεξιλογίου, γραμματικής, κειμενικών ειδών, θεμάτων, ακροατηρίου, κοκ. στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους. Ο Hayes συνδέει το περίγραμμα της γραπτής εργασίας (τους στόχους, τις διαδικασίες και τα κριτήρια αξιολόγησης), το ακροατήριο και την επίδραση της εκτεταμένης εξάσκησης για την απόκτηση περισσότερο αποτελεσματικών στρατηγικών συγγραφής με τη μακροπρόθεσμη μνήμη.

Η εστίαση στη γνωστική προσέγγιση της παραγωγής γραπτού λόγου του μοντέλου των Flower και Hayes (1981) δέχτηκε κριτική, καθώς παρέλειπε να αναδείξει τις κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις του διανοητικού αυτού φαινομένου. Επανεξετάζοντας και αναθεωρώντας το μοντέλο του 1981, ο Hayes θίγει τον ρόλο της γραπτής παραγωγής ως κοινωνικά προσδιορισμένης διαδικασίας, η οποία ρυθμίζεται και κατευθύνεται από το θυμικό του συγγραφέα, υπογραμμίζοντας τη σημασία της εργαζόμενης μνήμης σε όλες τις φάσεις και τις επιμέρους γνωστικές διαδικασίες.

2.2.4 Μοντέλο του Kellogg για την εργαζόμενη μνήμη στον γραπτό λόγο

Ο ρόλος της εργαζόμενης μνήμης στον γραπτό λόγο ως γλωσσική δεξιότητα έχει απασχολήσει τους ερευνητές, οι οποίοι αφενός υπογραμμίζουν την καταλυτική επίδρασή της στην παραγωγή γραπτού λόγου, και αφετέρου τονίζουν ότι οι περιορισμένες δυνατότητές της έχουν σοβαρές συνέπειες στην ανάκληση των απαραίτητων γνώσεων και πληροφοριών από τη μακροπρόθεσμη μνήμη, στον σχεδιασμό, στην καταγραφή, στον συντονισμό των ιδεών και στην αναθεώρηση του κειμένου (Butterfield, E. C., et al., 1996; Hayes, J. R., 1996; Jeffery, G. C. & Underwood, G., 1996; Kellogg, R., 1996; McCutchen, D, 1996, 2000; Vanderberg, R. & Swanson, H. L., 2007).

Ο όρος «εργαζόμενη μνήμη» (working memory) περιγράφει ένα σύστημα το οποίο εμπλέκεται τόσο σε γνωστικές διαδικασίες, όσο και στην προσωρινή αποθήκευση πληροφοριών οι οποίες βρίσκονται υπό επεξεργασία κατά την εκτέλεση ενός εκτεταμένου συνόλου γνωστικών έργων (Eysenck, M. W., 1994).

Η εργαζόμενη μνήμη κατά την παραγωγή γραπτού λόγου ως γνωστική διαδικασία, αξιοποιεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες που βρίσκονται καταχωρημένες στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Χρησιμεύει τόσο ως μέσο βραχυπρόθεσμης αποθήκευσης πληροφοριών όσο και ως ένα περιορισμένων δυνατοτήτων σύστημα για την επεξεργασία πληροφοριών σχετικά με γνωστικές εργασίες. Καθώς ο συγγραφέας σχεδιάζει τις ιδέες του, τις μετασχηματίζει σε προτάσεις, τις καταγράφει, ελέγχοντας παράλληλα όλες αυτές τις διαδικασίες, δημιουργείται ένα σύνολο αναγκών τις οποίες καλείται να ενορχηστρώσει η εργαζόμενη μνήμη (Kellogg, R., 1996).

Ακολουθώντας το μοντέλο του Baddeley (1986) για τη δομή της εργαζόμενης μνήμης και το μοντέλο των Brown και συνεργατών (1988) για τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, ο Kellogg προτείνει το δικό του μοντέλο για τον ρόλο της εργαζόμενης μνήμης στη συγγραφική παραγωγή.

Ο Baddeley (1986) διακρίνει δύο συστήματα στην εργαζόμενη μνήμη, εξαρτημένα από ένα πολλαπλών σκοπών και περιορισμένης δυνατότητας σύστημα, που ονομάζεται κεντρικό εκτελεστικό (central executive). Το πρώτο εξαρτημένο σύστημα, ο φωνολογικός βρόχος (phonological loop), αφορά την αποθήκευση και επεξεργασία ακουστικών και λεκτικών πληροφοριών. Το δεύτερο σύστημα, το οπτικο-χωρικό περίγραμμα (visuo-spatial sketchpad) αποθηκεύει και επεξεργάζεται οπτικές και χωρικές πληροφορίες. Τα δύο υποσυστήματα είναι ικανά να λειτουργήσουν ανεξάρτητα από το κεντρικό εκτελεστικό, παρόλο που οι δυνατότητές τους είναι ιδιαίτερα περιορισμένες. Όταν, όμως, πρόκειται για εργασίες οι οποίες απαιτούν τη διαχείριση μεγάλου όγκου πληροφοριών, τότε επιστρατεύεται το κεντρικό εκτελεστικό για πιο ολοκληρωμένη και επιτυχή επιτέλεση του εκάστοτε έργου.

Σε ό,τι αφορά τις διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου, οι Brown και συνεργάτες (1988) διακρίνουν τρεις κύριες φάσεις, τη διατύπωση, την εκτέλεση και τον έλεγχο, καθώς και έξι επιμέρους διαδικασίες, τον σχεδιασμό, τον μετασχηματισμό των ιδεών, τον προγραμματισμό, την εκτέλεση, την ανάγνωση και τη βελτίωση-έκδοση.

Κατά τη φάση της διατύπωσης ο συγγραφέας σχεδιάζει θέτοντας στόχους για τις ενέργειες στις οποίες πρόκειται να προβεί, παράγει ιδέες και τις οργανώνει. Το σύνολο των ενεργειών του σχεδιασμού λειτουργεί ως υπόβαθρο για την επόμενη επιμέρους διαδικασία, αυτή του μετασχηματισμού των ιδεών σε λεκτικά σύνολα. Κατά τη φάση της εκτέλεσης ο συγγραφέας-παραγωγός αναλαμβάνει τον ρόλο του ως γραμματέας για τον προγραμματισμό και την εκτέλεση των απαραίτητων κινήσεων λεπτής κινητικότητας για την καταγραφή του κειμένου με οποιοδήποτε μέσο. Κατά τη φάση του ελέγχου, ο συγγραφέας μέσω της ανάγνωσης αναθεωρεί τα γραφόμενά του και συγκρίνει τις αρχικές του συγγραφικές προθέσεις με το παραχθέν κείμενο, προβαίνοντας σε τυχόν βελτιώσεις μέχρι την τελική του έκδοση. Η παλινδρομική πορεία της γραπτής παραγωγής είναι εμφανής και σε αυτό μοντέλο, με τον συγγραφέα να επανέρχεται σε προηγούμενες φάσεις όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Αντίθετα με το μοντέλο του Hayes (1996), όπου η εργαζόμενη μνήμη λειτουργεί ως διαθέσιμος πόρος για όλες τις γνωστικές διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου, το μοντέλο του Kellogg προβαίνει σε ιδιαίτερες προβλέψεις για το ότι ο συγγραφέας χρησιμοποιεί ορισμένες κάθε φορά συνιστώσες της εργαζόμενης μνήμης σε καθεμιά από τις φάσεις και τις επιμέρους διαδικασίες της γραπτής σύνθεσης, όπως φαίνεται και παρακάτω.

Βασικές διαδικασίες	Πόροι Εργαζόμενης Μνήμης		
	Οπτικο-χωρικό Περίγραμμα	Κεντρικό Εκτελεστικό	Φωνολογικός Βρόχος
Σχεδιασμός	x	x	
Μετασχηματισμός		x	x
Προγραμματισμός		x	
Εκτέλεση			
Ανάγνωση		x	x
Βελτίωση-Έκδοση		x	

Πόροι της εργαζόμενης μνήμης που αξιοποιούνται από τις έξι βασικές διαδικαστικές φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου (μετάφραση από τα Αγγλικά).

Συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού ο συγγραφέας αντλεί πληροφορίες από την οπτικο-χωρική μνήμη για την οπτικοποίηση των ιδεών του σε οργανωτικά σχήματα. Το σύνολο, όμως, των ιδεών αντλείται κατά κύριο λόγο από την κεντρική εκτελεστική μονάδα της εργαζόμενης μνήμης. Οι φωνολογικές αναπαραστάσεις του συγγραφέα που θα μετασχηματίσουν τις ιδέες του σε λέξεις βρίσκονται καταχωρημένες στη φωνολογική μνήμη του. Ο μετασχηματισμός, όμως, των ιδεών σε λεκτικά σύνολα, συνιστά μία ιδιαίτερα απαιτητική γνωστική διαδικασία. Η επιλογή των κατάλληλων λέξεων και η δόμηση των προτάσεων συνεπάγεται τη χρήση της κεντρικής εκτελεστικής μονάδας. Για τον προγραμματισμό και την εκτέλεση ο συγγραφέας στηρίζεται στην κεντρική εκτελεστική μνήμη. Όταν, μάλιστα, οι δεξιότητες λεπτής κινητικότητας είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένες, οι ανάγκες του συγγραφέα για τη χρήση της κεντρικής εκτελεστικής μονάδας είναι μικρές, αν όχι αμελητέες. Κατά τη φάση του ελέγχου, η ανάγνωση χρήζει την αξιοποίηση τόσο της φωνολογικής μνήμης όσο και της κεντρικής εκτελεστικής, ιδιαίτερα για τη διαδικασία της αναθεώρησης και της βελτίωσης έως την τελική έκδοση του κειμένου.

2.2.5 Κειμενοκεντρική θεωρία παραγωγής γραπτού λόγου

Η συγκεκριμένη προσέγγιση για τη θεώρηση της συγγραφικής παραγωγής εκλαμβάνει ως κεντρική μονάδα της το κείμενο με τα ιδιαίτερα ρητορικά και δομικά χαρακτηριστικά που το διαχωρίζουν από άλλα είδη κειμένων γραπτής επικοινωνίας (Chandler, D., 1997).

Το κειμενικό γένος ή είδος (genre) επιτελεί έναν συγκεκριμένο σκοπό στη γραπτή (ή προφορική) επικοινωνία των ατόμων μιας κοινωνίας και απαρτίζεται από μία σειρά στοιχείων, άλλοτε υποχρεωτικών και δεσμευτικών, και άλλοτε προαιρετικών και επιλεκτικών, για την επίτευξη των επικοινωνιακών προθέσεων του συγγραφέα (ή του ομιλητή) (Henry, A. & Roseberry, R. L., 1998).

Ο βασικός σκοπός της κειμενοκεντρικής θεωρίας της γραπτής σύνθεσης είναι η ανάλυση των κειμενικών ειδών, προκειμένου να εντοπισθούν η ρητορική οργάνωση και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίηση των εκάστοτε επικοινωνιακών στόχων, με βάση τους κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που διαμορφώνουν και καθορίζουν το πλαίσιο επικοινωνίας (Henry, A. & Roseberry, R. L., 1998). Οι σκοποί και οι λειτουργίες ενός κειμένου, το πλαίσιο παραγωγής και επεξεργασίας του, τα τυπικά χαρακτηριστικά του, η χρησιμότητα του

περιεχομένου του, η ίδια η ονομασία του, καθώς και οι ρόλοι και οι σχέσεις ανάμεσα στους συγγραφείς και τους αναγνώστες καθορίζονται από την κοινωνία μέσα στην οποία αναπτύσσεται και παράγεται κάθε κείμενο (Johns, A. M., 2003).

Το κειμενικό γένος είναι μία έννοια με κοινωνική και γνωστική διάσταση. Αφενός αποτελεί κοινή γνώση και προϋποθέτει την κοινή εμπειρία του συγγραφέα και του αναγνώστη πάνω σε αυτό, και αφετέρου το κειμενικό γένος είναι αναπόσπαστο από τα γνωστικά σχήματα και την πρότερη γνώση, τόσο του συγγραφέα όσο και του αναγνώστη, ανάλογων περιστάσεων στις οποίες εμφανίστηκε ένα κείμενο με παρόμοια χαρακτηριστικά (Johns, A. M., 2003).

Η επίγνωση, από την πλευρά του συγγραφέα, της υπερδομής ενός κειμένου, καθιστά την οργάνωση του συγγραφικού του υλικού ευκολότερη υπόθεση, εξοικονομώντας αρκετό γνωστικό δυναμικό για τη γλωσσική επένδυση αυτού του υλικού (Henry, A. & Roseberry, R. L., 1998). Η παιδαγωγική αξιοποίηση του κειμενοκεντρικού μοντέλου θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς η εξοικείωση με τα διάφορα είδη κειμένων που απαντώνται πιο συχνά στη γραπτή επικοινωνία διασφαλίζει πιο σύντομες οδούς προς την επιτυχημένη παραγωγή γραπτού λόγου, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη (Johns, A. M., 2003).

Η κειμενική γνώση είναι συστηματική καθώς η δομή και τα ιδιαίτερα γλωσσικά στοιχεία εμφανίζονται κατ' επανάληψη στα διάφορα κείμενα που ανήκουν στο ίδιο γένος. Ωστόσο, αυτή η γνώση του συγγραφέα για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου πρέπει να είναι ανοικτή σε αναθεωρήσεις, αλλαγές και τροποποιήσεις καθώς οι καταστάσεις επικοινωνίας εξελίσσονται και μετασχηματίζονται διαρκώς (Johns, A. M., 2003).

2.2.6 Κειμενο-διδασκτική θεωρία παραγωγής γραπτού λόγου

Διαπιστώνοντας την ανεπάρκεια και τις αδυναμίες τόσο των λογοτεχνικών θεωριών μακρό-ανάλυσης του γραπτού λόγου όσο και των ψυχο-γλωσσολογικών θεωριών για τη συγγραφή κειμένων, ο Ματσαγγούρας (2004) κάνει λόγο για την ανάγκη μιας συνολικής θεώρησης της παραγωγής, αλλά και της διδασκαλίας, του γραπτού λόγου. Στην ίδια διαπίστωση είχε οδηγηθεί νωρίτερα και ο Greene (1990), ο οποίος επεσήμανε ότι από τη στιγμή που το θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον είχε στραφεί στις κοινωνικές παραμέτρους παραγωγής γραπτού λόγου, και ο ρόλος του ατόμου και των γνωστικών διαδικασιών είχε πλέον αρχίσει να χάνει έδαφος, η

ανάγκη αντιμετώπισης των δύο μεγάλων θεωρητικών τάσεων όχι ως αντιμαχόμενων αλλά ως συμπληρωματικών, ήταν πλέον επιτακτική. Ο Greene έκανε λόγο για τη διαλεκτική σύνθεση των γνωστικών και των κοινωνικών θεωρητικών προσεγγίσεων με τρόπο ώστε να αναγνωρίζεται αφενός η ισχύς των κοινωνικών δυνάμεων που καθορίζουν τη σκέψη και τις πράξεις του συγγραφέα, κι αφετέρου ο αποφασιστικός ρόλος που διαδραματίζει το ίδιο το άτομο στην παραγωγή νοημάτων. Αντίθετα, με τον Greene, αλλά και τον Grabe (2001) που αναφέραμε σε προηγούμενη παράγραφο, οι οποίοι παραμένουν στη διαπίστωση και διατύπωση της ανάγκης δημιουργίας μιας ενιαίας θεωρίας, ο Ματσαγγούρας προχωρά και προτείνει την Κειμενο-διδασκτική θεωρία, όπως την ονομάζει, η οποία συνδέει όλους τους παράγοντες που συνεργάζονται στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, εξηγεί τον ρόλο του καθενός σε αυτήν τη διαδικασία, κι επιπλέον προτείνει ρητά και με σαφήνεια τρόπους διδασκαλίας γλωσσικών-μεταγλωσσικών και γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων για την παραγωγή επιτυχημένων κειμένων.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, οι μεν θεωρίες μακρό-ανάλυσης αναφέρονται και αναλύουν ήδη παραχθέντα κείμενα και δεν εξηγούν τις διαδικασίες παραγωγής τους, οι δε ψυχολογικές θεωρίες, ναι μεν εστιάζουν στις διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου, σκοπός τους, όμως, δεν είναι η διδασκαλία, αλλά η περιγραφή της συγγραφικής παραγωγής. Τουναντίον, η προτεινόμενη Κειμενο-διδασκτική θεωρία εξετάζει τη φύση του παραγόμενου μαθητικού, πλέον, κειμένου, τους συντελεστές και τον τρόπο που αυτοί συνεργάζονται για τη συγκρότησή του, τις γνωστικές-μεταγνωστικές και τις γλωσσικές-μεταγλωσσικές γνώσεις και δεξιότητες που συμβάλλουν στην παραγωγή του, τους τρόπους και τα μέσα που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ενεργοποιήσει το γνωστικό και γλωσσικό δυναμικό των μαθητών για την παραγωγή γραπτού λόγου, και, τέλος, τα είδη, αλλά και τη σειρά, των ειδών κειμένων που πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές, καθώς και τον τρόπο διδασκαλίας αυτών των ειδών κειμένων.

Σε ό,τι αφορά τον πρώτο στόχο, η Κειμενο-διδασκτική θεωρία συνεξετάζει όλες τις συνιστώσες που καθορίζουν το πλαίσιο της κειμενικής επικοινωνίας και ως τέτοιες θεωρούνται ο συγγραφέας, το παραγόμενο κείμενο, το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται, καθώς και το πλαίσιο συγγραφής το οποίο αποτελείται από το συγκεκριμένο (τα συμφραζόμενα), το περικείμενο (οι κοινωνικές και πολιτιστικές καταστάσεις) και το διακείμενο (τα κειμενικά στοιχεία από τη διαθέσιμη γραμματεία).

Σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζει καθεμία από τις παραπάνω συνιστώσες στη συγγραφική παραγωγή, η Κειμενο-διδασκτική θεωρία δέχεται ότι ο συγγραφέας πρέπει να περάσει από το επίπεδο της απλής παράθεσης πληροφοριών στο επίπεδο του μετασχηματισμού των πληροφοριών, αλλά και μέσα από τις προ-συγγραφικές, τις κυρίως συγγραφικές και τις μετα-συγγραφικές διαδικαστικές φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου. Για το παραγόμενο κείμενο, η Κειμενο-διδασκτική θεωρία υιοθετεί την ταξινόμια των διαφόρων ειδών κειμένων και τα ιδιαίτερα δομικά χαρακτηριστικά του καθενός από αυτά. Επιπλέον, υποστηρίζεται ο δυναμικός ρόλος του γνωστικού κεκτημένου του αναγνώστη για την απόδοση του νοήματος του παραγόμενου κειμένου. Τέλος, σε ό,τι αφορά το πλαίσιο της συγγραφικής παραγωγής, η Κειμενο-διδασκτική θεωρία επισημαίνει τις δεσμεύσεις που επιβάλλει η εκάστοτε κοινωνική κατάσταση και ο κοινωνικός σκοπός της σύνθεσης γραπτού κειμένου, καθώς και οι σχέσεις θέσεων και εξουσίας ανάμεσα στον συγγραφέα και τον αναγνώστη.

Αναφορικά με τις απαραίτητες γλωσσικές-μεταγλωσσικές και τις γνωστικές-μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες που οφείλει να διαθέτει ο συγγραφέας, η Κειμενο-διδασκτική θεωρία του Ματσαγγούρα, εστιάζει στην απόκτηση, από την πλευρά του συγγραφέα, μιας γενικότερης αίσθησης του σκοπού του κάθε παραγόμενου κειμένου, των αναγκών του κοινού στο οποίο απευθύνεται και των στρατηγικών για την ικανοποίηση των δύο παραπάνω. Σε ό,τι αφορά τις γνωστικές γνώσεις, προτείνεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής και οργάνωσης ιδεών, πρώτης καταγραφής, επιπλέον καταγραφών και παράλληλων βελτιώσεων μέχρι την έκδοση του τελικού κειμένου. Σχετικά με τις γλωσσικές γνώσεις, η Κειμενο-διδασκτική θεωρία ενδιαφέρεται για τα είδη γραπτών κειμένων και τα ιδιαίτερα δομικά, γραμματικά, συντακτικά, υφολογικά και λεξιλογικά χαρακτηριστικά τους. Τέλος, η Κειμενο-διδασκτική θεωρία επισημαίνει την ανάγκη ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων για τη γενικότερη επιθεώρηση και τον έλεγχο των διαδικασιών παραγωγής γραπτού λόγου, αλλά και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων για την αντίστοιχη επιθεώρηση και τον έλεγχο του γλωσσικού περιεχομένου του κειμένου.

Ολοκληρώνοντας, η Κειμενο-διδασκτική θεωρία επιδιώκει τη διαμόρφωση μιας βάσης για τη διδασκαλία της συγγραφικής παραγωγής, η οποία ενσαρκώνεται στο Κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό διδασκτικό μοντέλο, του οποίου οι βασικές θέσεις παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Σε αυτήν την ενότητα γίνεται λόγος για τις διδακτικές προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες, ανάλογα με τις θεωρητικές αρχές πάνω στις οποίες θεμελιώνονται. Η συστηματοποίησή τους θεωρείται αναγκαία προκειμένου να γίνουν περισσότερο αντιληπτοί οι εναλλακτικοί τρόποι χρησιμοποίησης αυτών των προσεγγίσεων στο πλαίσιο του μαθήματος της γραπτής έκφρασης-έκθεσης (Ματσαγούρας, Η, 2004). Ανάλογα με την κατεύθυνση στην οποία προσανατολίζονται, τις διακρίνουμε σε διδακτικές προσεγγίσεις Περιεχομένου, Διαδικασίας και Πλαισίου. Τέλος, παρουσιάζεται ένα ενοποιημένο μοντέλο για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου.

3.1 Προσεγγίσεις Περιεχομένου

Οι Προσεγγίσεις Περιεχομένου είναι προσανατολισμένες στο ίδιο το προϊόν της συγγραφής και επιχειρούν την ανάλυση του κειμένου ως ολοκληρωμένου δημιουργήματος. Οι συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις αγνοούν τις διαδικασίες και το πλαίσιο σύνθεσης του γραπτού κειμένου μέχρι την τελική παραγωγή του. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν: α) η παραδοσιακή προσέγγιση, β) η γραμματικοσυντακτική προσέγγιση, γ) η προσέγγιση της καθοδηγούμενης μίμησης, δ) η προσέγγιση της δημιουργικής γραφής και ε) η κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Η παραδοσιακή διδασκαλία του γραπτού λόγου εκλαμβάνει τη συγγραφική παραγωγή ως αποτέλεσμα εγγενούς ικανότητας και διαρκούς άσκησης μέσα από τη μίμηση καθιερωμένων λογοτεχνικών ή δοκιμιακών κειμένων. Δεν λαμβάνονται καθόλου υπόψη οι διαδικασίες και το πλαίσιο της συγγραφής, ενώ το ενδιαφέρον εστιάζεται στη γραμματική και συντακτική ορθότητα του παραγόμενου κειμένου (Applebee, A., 1974, 1978).

Η γραμματικο-συντακτική προσέγγιση διδασκαλίας υποστηρίζει ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι αποτέλεσμα άσκησης σε δεξιότητες εφαρμογής ακαδημαϊκά έγκυρων γραμματικών και συντακτικών κανόνων και εκφραστικών σχημάτων. Αγνοεί τη συγγραφική διαδικασία και εστιάζει στο παραγόμενο προϊόν (Warriner, J. E., 1951; Warriner, J. E., et al., 1977).

Η μιμητική και καθοδηγούμενη γραφή δέχεται ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι συνέπεια μίμησης δόκιμων κειμένων και εξοικείωσης με πρότυπες ιδέες και πρότυπα υφολογικά σχήματα και δομικά μοτίβα. Οι φάσεις παραγωγής και οργάνωσης ιδεών δεν λαμβάνονται καθόλου υπόψη και το ενδιαφέρον συγκεντρώνει η φάση της καταγραφής έπειτα από πιστή αντιγραφή υποδειγματικών κειμένων (Couzijn, M., 1999).

Η κειμενοκεντρική διδασκαλία δίνει έμφαση στην γραμματική των διαφόρων κειμενικών ειδών, και προσεγγίζει την παραγωγή γραπτού λόγου ως αποτέλεσμα που προκύπτει από την εξοικείωση του συγγραφέα με τις κειμενικές συμβάσεις που απαιτούν και τις επικοινωνιακές λειτουργίες που επιτελούν τα διάφορα είδη κειμένων. Η παραγωγή γραπτού λόγου θεωρείται ως πρόβλημα προς επίλυση και ο συγγραφέας καλείται να το λύσει επιλέγοντας το καταλληλότερο είδος κειμένου που θα ανταποκρίνεται στις κοινωνικές και επικοινωνιακές ανάγκες που θέτει το πλαίσιο γραφής (Cope, B. & Kalantzis, M., 1993; Chapman, M. L., 1999).

3.2 Διαδικαστικές Προσεγγίσεις

Οι διαδικαστικές προσεγγίσεις για τη συγγραφική διδασκαλία του γραπτού λόγου στρέφουν το ενδιαφέρον στη διαδικασία της συγγραφικής παραγωγής και επικεντρώνουν στις νοητικές-γλωσσικές φάσεις μέσα από τις οποίες το πρώτο επινόημα του συγγραφέα μετατρέπεται σε ολοκληρωμένο κείμενο. Ανάλογα με τη θεωρητική τους θεμελίωση, διακρίνονται: α) σε διαδικαστικές προσεγγίσεις παιδαγωγικής προέλευσης και β) διαδικαστικές προσεγγίσεις ψυχολογικής προέλευσης. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν η προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης και η προσέγγιση της δημιουργικής γραφής. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι διδακτικές προσεγγίσεις των αναπτυξιακών επιπέδων, οι προσεγγίσεις των διαδικαστικών φάσεων και οι προσεγγίσεις των γνωστικο-γλωσσικών σχέσεων.

A) Διαδικαστικές Προσεγγίσεις Παιδαγωγικής Προέλευσης

Οι υποστηρικτές του μοντέλου της ελεύθερης έκφρασης ισχυρίζονται ότι ο γραπτός λόγος δεν διδάσκεται, αλλά μαθαίνεται μέσα από την πηγαία και αυθόρμητη έκφραση του συγγραφέα. Το τελικό κείμενο προκύπτει χωρίς σχεδιασμό ή προετοιμασία, με τρόπο φυσικό και χωρίς υποκίνηση. Είναι το αποτέλεσμα μιας

παρορμητικής διαδικασίας, η οποία στηρίζεται στην ψυχική διάθεση της στιγμής σύμφωνα με την οποία ο συγγραφέας αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του, και όχι μιας καθοδηγητικής πορείας που δεν επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση και την προσωπική δημιουργία (Veit, R., 1981; Cobine, G. R., 1996).

Το μοντέλο της δημιουργικής γραφής προέκυψε μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της ελεύθερης έκφρασης. Ο γραπτός λόγος είναι το αποτέλεσμα που προκύπτει από μια θεματολογία η οποία παρέχει νύξεις για την ενεργοποίηση της δημιουργικής αφήγησης γεγονότων, πολλές φορές απίθανων και σε χωροχρονικό πλαίσιο μη πραγματικό (Amabile, T. M., 1983).

B) Διαδικαστικές Προσεγγίσεις Ψυχολογικής Προέλευσης

Η Ψυχολογία του Γραπτού Λόγου αποτελεί κλάδο της Γνωστικής Ψυχολογίας, ο οποίος μελετά τις νοητικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες περνά ο συγγραφέας, από την αρχική σύλληψη των ιδεών του μέχρι την τελική έκδοση του κειμένου του. Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο αναπτύσσονται το μοντέλο των διαδικαστικών φάσεων των Flower και Hayes (1981) και το μοντέλο των αναπτυξιακών επιπέδων των Bereiter και Scardamalia (1987) για τα οποία έγινε λόγος και παραπάνω. Η διδασκαλία που βασίζεται στο πρώτο μοντέλο δίνει έμφαση στον ρόλο της σκέψης και της μνήμης κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Προσεγγίζει τη συγγραφική σύνθεση όχι ως μία γραμμική πορεία, αλλά ως μία συνεχή διαδοχή από το προσυγγραφικό, στο συγγραφικό και στο μετασυγγραφικό στάδιο, και ως μία πορεία ανακύκλησης και επιστροφής στο σημείο της συγγραφικής αφετηρίας. Από την άλλη, σύμφωνα με τους Bereiter και Scardamalia, η καλλιέργεια της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου είναι το αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας του συγγραφέα από ένα πρώτο επίπεδο γραφής, στο οποίο απλά παρατίθενται πληροφορίες χωρίς πρότερο σχεδιασμό και οργάνωση, σε ένα ανώτερο επίπεδο, στο οποίο οι πληροφορίες μετασχηματίζονται σε ολοκληρωμένο κείμενο μέσα σε ένα πλαίσιο λογικής οργάνωσης και εστιασμένης γλωσσικής καταγραφής. Η παραγωγή γραπτού λόγου διδάσκεται μέσα σε ένα πλαίσιο συστηματικής αλλά φθίνουσας καθοδήγησης μέχρι τη συγγραφική αυτονομία.

Αν και η ευρεία ενσωμάτωση του διαδικαστικού συγγραφικού παραδείγματος στις τάξεις του γραπτού λόγου σημαίνει περισσότερο ωφέλιμη και αποτελεσματική διδασκαλία, εντούτοις συχνά αδυνατεί να απευθυνθεί και να ικανοποιήσει όλο το

εύρος των αναγκών που ενδεχομένως να εμφανίζεται σε μία συνήθη τάξη (Gander, M. & Shea, L. C., 1998). Ένα αποτελεσματικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της διαδικασίας στον γραπτό λόγο οφείλει να δέχεται σαφείς προϋποθέσεις για τη φύση και την ευρύτητα των ετερογενών και πολυειδών μαθησιακών αναγκών που συνήθως υπάρχουν στην τάξη (π.χ. πρότερη ελλειμματική διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου, μητρική γλώσσα άλλη από εκείνη της τάξης, διαγνωσμένες ή όχι μαθησιακές δυσκολίες, διάσπαση της προσοχής, κλπ). Η διδασκαλία και η μάθηση του γραπτού λόγου ως διαδικασία η οποία περιλαμβάνει μία ποικιλία στρατηγικών γέννησης και οργάνωσης ιδεών κατά τη συγγραφική παραγωγή, βοηθά τόσο τους μαθητές-συγγραφείς με προβλήματα όσο και τους κανονικούς, να αναπτύξουν τις δικές τους ατομικές προσεγγίσεις στον γραπτό λόγο προκειμένου να επιτύχουν σε αυτόν.

Για την αποτελεσματική διδακτική αξιοποίηση του διαδικαστικού μοντέλου παραγωγής γραπτού λόγου, προϋποτίθεται η ρητή, σαφής και συγκεκριμένη διδασκαλία στρατηγικών, σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο εξάσκησης και προσαρμογής στις ατομικές ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών ξεχωριστά. Οι μαθητές-συγγραφείς θα πρέπει να έρχονται σε επαφή με ένα πλούσιο και εκτεταμένο ρεπερτόριο στρατηγικών και να εμπλέκονται σε μία διαδικασία ελέγχου των καλύτερων από αυτές τις στρατηγικές, προκειμένου να καλύψουν τις συγγραφικές τους ανάγκες. Επιπλέον, οι μαθητές-συγγραφείς θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν ή να βελτιώσουν τη γνώση και τη χρήση των τύπων και των συμβάσεων που αφορούν τον γραπτό λόγο. Η διδασκαλία μηχανιστικών δεξιοτήτων, γραμματικής και λεξιλογίου θα πρέπει να γίνεται σε ένα μεστό νοήματος πλαίσιο διαδικαστικής διδακτικής προσέγγισης της συγγραφής. Επιπλέον, η αξία της διδασκαλίας στρατηγικών βασίζεται πρωτίστως στη στενή συνεργασία των μαθητών-συγγραφέων με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να είναι καθοδηγητής, και όχι κριτής, της όλης διαδικασίας, κι επιπλέον να εμπλέκει τους μαθητές στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών σε σχέση με τις ανάγκες τους, όπως εκείνοι τις αντιλαμβάνονται. Ο βασικός και θεμελιώδης στόχος μιας τέτοιας διδακτικής προσέγγισης είναι πρωτίστως να κατανοήσουν οι μαθητές-συγγραφείς τις δυσκολίες, αλλά και τα δυνατά τους σημεία. Κατ' επέκταση, ο επόμενος στόχος είναι οι μαθητές-συγγραφείς να αποκτήσουν και να αναπτύξουν τη δική τους προσέγγιση στη σύνθεση γραπτών κειμένων, η οποία ανταποκρίνεται ακριβώς κι ευθέως σε αυτές τους τις δυσκολίες και τα δυνατά σημεία. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να καθοδηγήσει τον μαθητή με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπτυχθεί το

αναστοχαστικό, μεταγνωστικό στοιχείο, το οποίο είναι αναπόσπαστο κομμάτι σε κάθε βήμα της όλης συγγραφικής διαδικασίας (Σπαντιδάκης, Ι., 2004· Gander, M. & Shea, L. C., 1998).

3.3 Προσεγγίσεις Πλαισίου

Οι διδακτικές Προσεγγίσεις Πλαισίου θεμελιώνονται στη Θεωρία του Κοινωνικού Εποικοδομισμού και υποστηρίζουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι κοινωνικό κατασκεύασμα, το οποίο αντικατοπτρίζει και εκφράζει τις αξίες, τον πολιτισμό και τη γενικότερη κουλτούρα μιας κοινωνίας τη δεδομένη ιστορική στιγμή της συγγραφής. Η παραγωγή γραπτού λόγου, σύμφωνα με τις εν λόγω προσεγγίσεις, είναι το αποτέλεσμα άμεσης διδασκαλίας και συστηματικής καθοδήγησης σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας, ως απαραίτητης δεξιότητας για την ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό γίνεσθαι (Ματσαγγούρας, Η., 2004).

Οι εποικοδομιστικές προσεγγίσεις κοινωνικής ένταξης δέχονται ότι η παραγωγή γραπτού λόγου χρειάζεται άμεση διδακτική διαμεσολάβηση με απώτερο σκοπό την κατάκτηση του ακαδημαϊκού λόγου για την εξασφάλιση της επιτυχημένης επικοινωνίας σε ποικίλες περιστάσεις. Το κοινωνικό συγκείμενο, ως ο αυθεντικός και άμεσος αποδέκτης, καθορίζει τις συγγραφικές επιλογές κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτών κειμένων (George, D., 1989).

Ο γραπτός λόγος σύμφωνα με τη διδακτική προσέγγιση της ενσωμάτωσης του γραψίματος σε όλα τα μαθήματα (writing across the curriculum) αντιμετωπίζεται ως μία κοινωνικά προσδιορισμένη γνωστική-γλωσσική λειτουργία, η οποία κινείται πέρα από τον αφηγηματικό λόγο, δίνοντας συγγραφικές ευκαιρίες σε διάφορες μορφές της καθημερινής επικοινωνίας, της επιστήμης, της τέχνης, της τεχνολογίας, της διοίκησης κλπ (Russell, D. R., 1990; McLeod, S. H., 1992; Belcher, D., 1995).

Καταλήγοντας, οι κοινωνικο-επιστημικές προσεγγίσεις πλαισίου εξετάζουν τον γραπτό λόγο ως άμεσα διδάξιμη κοινωνική δεξιότητα. Το άτομο καθίσταται ικανό να παράγει διαφορετικά κείμενα με εξειδικευμένους τρόπους επιχειρηματολογίας, τα οποία απευθύνονται σε διαφορετικούς αποδέκτες, οι οποίοι, με τη σειρά τους, συγκροτούν μία κοινότητα λόγου, με δικό της διακριτό επικοινωνιακό δίκτυο (Berlin, J. A., 1988).

3.4 Κειμενοκεντρικό-Διαδικαστικό μοντέλο

Αναγνωρίζοντας την ανάγκη για μία συνθετική θεώρηση της συγγραφικής παραγωγής, η οποία θα συνενώνει όλες τις παραμέτρους για τη δημιουργία γραπτού λόγου που θα αντεπεξέρχεται στις επικοινωνιακές απαιτήσεις της κάθε περίπτωσης, ο Ματσαγγούρας (2004) προτείνει ένα συσχετιστικό Κειμενοκεντρικό-Διαδικαστικό μοντέλο. Αυτό το μοντέλο βασίζεται στην ψυχολογική διαδικασία της συγγραφικής σύνθεσης, χωρίς να αποπροσανατολίζεται από το περιεχόμενο, και εκλαμβάνει ως σημαντικούς παράγοντες που καθορίζουν το πλαίσιο της γραπτής επικοινωνίας: α) τον συγγραφέα, β) το κείμενο, γ) τον αναγνώστη, και δ) το συγκεκριμένο, το περικείμενο και το διακείμενο.

Η περιγραφή του Κειμενοκεντρικού-Διαδικαστικού μοντέλου θεωρείται σημαντική καθώς δείχνει πώς οι διάφορες προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου, που κατά καιρούς έχουν χαρακτηριστεί ως αποκλειστικές και μοναδικές, μπορούν να συνδυαστούν αρμονικά σε μία ενιαία θεώρηση της συγγραφικής παραγωγής.

Οι θεωρητικές βάσεις στις οποίες στηρίζεται το Κειμενοκεντρικό-Διαδικαστικό μοντέλο προέρχονται από τέσσερις κλάδους που ασχολούνται με την παραγωγή γραπτού λόγου: α) την Ψυχολογία του γραπτού λόγου που αναφέρεται στις εσωτερικές γνωστικές διεργασίες για την παραγωγή κειμένων, β) την Κειμενογλωσσολογία που μελετά τις διαφορετικού τύπου δομές των κειμένων, γ) την Κοινωνικο-πολιτιστική Ψυχολογία που υποστηρίζει ότι η παραγωγή γραπτού λόγου εκφράζει κοινωνικές καταστάσεις και ότι ο σκοπός και οι αποδέκτες του κειμένου αποτελούν το επικοινωνιακό πλαίσιο που καθορίζει τη συγγραφή, και δ) την Κοινωνικο-Επιστημική Ρητορική που επεξεργάζεται τα στοιχεία της μοντελοποίησης, της εξατομικευμένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της φθίνουσας καθοδήγησης και της συλλογικής αυτο- και ετερο-βελτίωσης (Ματσαγγούρας, Η., 2004).

Από τα τέσσερα παραπάνω επιστημονικά πεδία προκύπτουν, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, δέκα συγκεκριμένες βασικές παραδοχές για τη φύση του γραπτού λόγου, την εκμάθησή του και τη διαδικασία παραγωγής του:

- 1) ο γραπτός λόγος αποτελεί λειτουργία μέσω της οποίας επιτελείται ορισμένος επικοινωνιακός σκοπός,
- 2) το κείμενο, και όχι η λέξη ή η πρόταση, είναι η βασική μονάδα ανάλυσης και σύνθεσης του λόγου,
- 3) οι συγγραφικές δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν άμεσα,

- 4) ο γραπτός λόγος πρέπει να διδάσκεται στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων,
- 5) πρέπει να δίνεται διδακτική έμφαση στη διαδικασία της γραπτής σύνθεσης η οποία να προσανατολίζεται και να συνδέεται με το περιεχόμενο,
- 6) η άμεση διδασκαλία πρέπει να γίνεται μέσα σε ένα πλαίσιο καθοδήγησης με σκοπό την απόκτηση γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων για τον γραπτό λόγο, με απώτερο στόχο την αυτονομία του συγγραφέα,
- 7) η σύνθεση του γραπτού λόγου δεν είναι γραμμική, αλλά κυκλική διαδικασία,
- 8) η σύνθεση του γραπτού λόγου δεν είναι εύκολη διαδικασία,
- 9) ο γραπτός λόγος καθορίζεται από κοινωνικές παραμέτρους, και
- 10) η γραφή στο πλαίσιο της σχολικής τάξης απαιτεί χρόνο.

Η επιτυχημένη παραγωγή γραπτού λόγου υπό το πρίσμα του Κειμενοκεντρικού-Διαδικαστικού μοντέλου προϋποθέτει την ανάπτυξη μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες αφορούν τη «γραμματική» των κειμένων (π.χ. είδος, υπερδομή, ύφος, γλώσσα, κλπ), και μεταγνωστικών γνώσεων για τις διαδικασίες και τις επιμέρους διεργασίες που ενεργοποιούνται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη σύνθεση γραπτών κειμένων (Ματσαγγούρας, Η., 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Όπως είναι γνωστό, στην παραγωγή γραπτού λόγου οι μαθητές θα πρέπει να συνδυάζουν μηχανιστικές και δημιουργικές δεξιότητες, οι οποίες ενσαρκώνονται στους δύο βασικούς ρόλους, αυτόν του συγγραφέα-δημιουργού και εκείνον του γραμματέα-γραφέα (Σπαντιδάκης, Ι., 2004· Isaacson, S., 1989). Αυτοί οι δύο ταυτόχρονοι ρόλοι, αν και βρίσκονται σε αδιάκοπη και σταθερή συμπλοκή, εντούτοις πρέπει να συνδυάζονται με αρμονία για την ολοκληρωμένη και επιτυχημένη παραγωγή γραπτών κειμένων. Για πολλούς μαθητές η ενορχήστρωση των μηχανιστικών και δημιουργικών δεξιοτήτων για την παραγωγή αυθεντικού και πρωτότυπου κειμένου που καλύπτει τους επικοινωνιακούς του στόχους, ενδεχομένως να είναι πέρα από τις δυνατότητές τους.

Για την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων στην παραγωγή γραπτού λόγου, θεωρούμε αναγκαία την κατηγοριοποίησή τους. Ανάλογα με τον ρόλο του μαθητή στην παραγωγή γραπτού λόγου, αυτά διακρίνονται σε προβλήματα γραμματέα και προβλήματα συγγραφέα (Σπαντιδάκης, Ι., 2004· Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α., 2007· Isaacson, S., 1989). Για τα προβλήματα του συγγραφέα ακολουθούμε το παράδειγμα των Graham και Harris (2005), όπου γίνεται λόγος αφενός για προβλήματα που αφορούν την προσέγγιση της παραγωγής του γραπτού λόγου (διαδικαστική γνώση) και αφετέρου για προβλήματα που αφορούν τις γνώσεις για το τι συνιστά την ουσία του γραπτού λόγου (δηλωτική γνώση). Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα προβλήματα σχεδιασμού, γέννησης ιδεών, διάρκειας γραφής, καθώς και προβλήματα αναθεώρησης-βελτίωσης, ενώ η δεύτερη κατηγορία αφορά προβλήματα αυτο-αποτελεσματικότητας και προβλήματα μεταγραφής των ιδεών σε γραπτό κείμενο.

4.1 Προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων (προβλήματα γραμματέα)

Οι μαθητές με προβλήματα γραφο-κινητικών δεξιοτήτων αποτελούν μία ετερόκλητη ομάδα. Η ολοκλήρωση της γραφής με το χέρι για τους μαθητές με προβλήματα στον ρόλο τους ως γραμματείς είναι μία ιδιαίτερα επίπονη και κοπιώδης δραστηριότητα, χωρίς αυτό να συνδέεται με το είδος (συγγραφική σύνθεση ή

αντιγραφής), τον τρόπο και το αντικείμενο (με στυλό ή μολύβι ή με πληκτρολόγηση) και τον ιδιαίτερο τρόπο γραφής (όρθια, πλάγια ή συνεχής γραφή) (Graham, S., 1986).

Στον ρόλο τους ως γραμματείς, οι μαθητές πρέπει να συντονίζουν οπτικές, κινητικές, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες για την ανάκληση των γραμμάτων από τη μνήμη, τον σχεδιασμό τους και την ευθυγράμμισή τους στο κείμενο, ενώ ταυτόχρονα οφείλουν να τηρούν τους κανόνες ορθογραφίας, στίξης, διαχωρισμού κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων, σύνταξης και τονισμού, προκειμένου να παράγουν ένα ευανάγνωστο κείμενο, το οποίο θα προδιαθέτει θετικά τον αναγνώστη και θα καλύπτει επαρκώς τους επικοινωνιακούς του στόχους (Σπαντιδάκης, Ι., 2004).

Οι μαθητές με προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων παρουσιάζουν έλλειμμα στη γραφο-συμβολική απεικόνιση του γραπτού λόγου και στην ορθογραφία. Σε ό,τι αφορά το γραφο-συμβολικό έλλειμμα, οι μαθητές δυσκολεύονται στον σχηματισμό των γραμμάτων και των λέξεων (σχήμα, μέγεθος, κλίση, ευθυγράμμιση, τοποθέτηση στη σειρά). Επιπλέον, εμφανίζουν διαφορετικό τρόπο γραφής, άλλοτε ορθά και άλλοτε πλάγια, και το μέγεθος των γραμμάτων τους είναι συνήθως ακανόνιστο. Οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται στην ορθή χρήση των σημείων στίξης, όπως επίσης και στην τήρηση των πεζών και των κεφαλαίων γραμμάτων στον γραπτό λόγο. Επίσης, δεν μπορούν να ακολουθήσουν τις γραμμές του τετραδίου κατά τη γραφή και δεν τηρούν τις αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις, πολλές από τις οποίες είναι μη ολοκληρωμένες, με προσθήκη ή παράλειψη γραμμάτων. Τέλος, η στάση του σώματος και το κράτημα του αντικειμένου γραφής δεν είναι σωστά, ενώ παράλληλα παρουσιάζουν αδεξιότητα στον συντονισμό των απαραίτητων οπτικο-κινητικών δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης, Ι., 2004· Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α., 2007).

Σε ό,τι αφορά την ορθογραφία, οι μαθητές με δυσκολίες αντιστρέφουν, προσθέτουν ή παραλείπουν γράμματα, αντικαθιστούν γράμματα, συλλαβές ή λέξεις στο κείμενό τους και κάνουν λάθη στον τονισμό ή δεν χρησιμοποιούν καθόλου τόνους. Επίσης, κάνουν συχνά λάθη στο ετυμολογικό μέρος της λέξης, δεν εφαρμόζουν τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας και δεν γενικεύουν την ορθογραφία της λέξης στις ομοιοκατάληκτες ή παράγωγές της. Τέλος, η αυτο-διόρθωση όλων των παραπάνω δεν κρίνεται αναγκαία από τον μαθητή (Σπαντιδάκης, Ι., 2004· Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α., 2007).

Οι γραφο-κινητικές αδυναμίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με προβλήματα, ενδεχομένως να οφείλονται σε δυσκολίες ανάκλησης από την οπτική μνήμη του σχηματισμού των γραμμάτων και της ορθογραφίας των λέξεων, ή σε προβλήματα

αντίληψης και συντονισμού των οπτικών κινήσεων και των κινήσεων λεπτής κινητικότητας για τον σχηματισμό γραμμάτων και λέξεων. Παράλληλα, οι μηχανιστικές δυσκολίες γραφής δημιουργούν μία σειρά προβλημάτων στον μαθητή.

Πιο συγκεκριμένα, η ανορθογραφία ενδεχομένως καθιστά το μήνυμα του κειμένου ασαφές και ακαθόριστο ή ακόμη και το αλλάζει. Επίσης, οι μηχανιστικές δυσκολίες στη γραφή επηρεάζουν το λεξιλόγιο που οι μαθητές χρησιμοποιούν στον γραπτό λόγο τους, καθώς αποφεύγουν λέξεις την ορθογραφία των οποίων δεν γνωρίζουν. Κατά συνέπεια, η αδυναμία τους να παράγουν ένα ευανάγνωστο κείμενο σχετικά εύκολα και γρήγορα, καθιστά δυσχερή και αναποτελεσματική την επικοινωνιακή τους ικανότητα, με αποτέλεσμα να αποκτούν αρνητική αυτο-εικόνα και χαμηλό αυτο-συναίσθημα αναφορικά με τη γραφή. Από την άλλη, τα ελλείμματα γραφο-κινητικού συντονισμού παρεμποδίζουν την ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων κατά τη συγγραφική παραγωγή. Ως εκ τούτου, οι μαθητές με δυσκολίες αναπτύσσουν λανθασμένες πεποιθήσεις για τον γραπτό λόγο και τη χρησιμότητά του, έχουν αρνητική στάση απέναντι σε αυτόν, εκδηλώνουν συμπτώματα άγχους και αποφεύγουν περιστάσεις όπου απαιτείται έστω και η ελάχιστη παραγωγή γραπτού λόγου. Όταν εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία καταβάλλουν πολύ λίγη προσπάθεια και θέλουν να απαλλαγούν από το κείμενό τους όσο το δυνατό πιο γρήγορα, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η ποιότητα και η ποσότητα των κειμένων τους, γεγονός με αρνητικές επιπτώσεις στη γενικότερη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς και στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Σπαντιδάκης, Ι., 2004· Graham, S. & Harris, K. R., 2006).

4.2 Προβλήματα γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων (προβλήματα συγγραφεία)

Αν και οι μαθητές με προβλήματα στη συγγραφική παραγωγή αποτελούν ανομοιογενή ομάδα, εντούτοις παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία συνοψίζονται ως εξής (Κυριαζή, Ο. & Σπαντιδάκης, Ι., 2001α· Σπαντιδάκης, Ι. & Βάμβουκας, Μ., 2001· Σπαντιδάκης, Ι., 2004· Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α., 2007· Hallahan, D. P., et al., 1996; Spantidakis, I. & Vassilaki, E., 2008):

- ο αριθμός των λέξεων στα κείμενά τους είναι ιδιαίτερα περιορισμένος,
- δυσκολεύονται στην εύρεση και χρήση λέξεων,

- επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις,
- το λεξιλόγιό τους είναι κοινόχρηστο και όχι πρωτότυπο,
- ο αριθμός των προτάσεων στα κείμενά τους είναι μικρός,
- οι προτάσεις τους είναι σύντομες,
- δεν χρησιμοποιούν υποτακτικό λόγο στις προτάσεις τους,
- οι παράγραφοί τους δεν είναι οργανωμένες,
- γράφουν κείμενα που δεν έχουν πρωτοτυπία και δεν διακρίνονται για το προσωπικό τους ύφος,
- τα κείμενά τους χαρακτηρίζονται από ένδεια ιδεών,
- οι ιδέες τους δεν ανταποκρίνονται στο θέμα,
- οι πληροφορίες τους δεν έχουν αλληλουχία και συνοχή,
- δυσκολεύονται στην ανάπτυξη επιχειρημάτων,
- δυσκολεύονται σε όλες τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου,
- αντιμετωπίζουν τη γραφή ως μέσο εξέτασης και δεν αναγνωρίζουν την επικοινωνιακή της διάσταση,
- έχουν αρνητική στάση απέναντι στον γραπτό λόγο,
- εκδηλώνουν αρνητικές μορφές συμπεριφοράς (διασπαστικοί, καυχησιάρηδες, καβγατζήδες),
- είναι κακοί αναγνώστες και δεν αποστασιοποιούνται γνωσιακά και συναισθηματικά καθώς διαβάζουν το κείμενό τους στη φάση της βελτίωσης,
- παρουσιάζουν γνωστικό έλλειμμα σε ό,τι αφορά τα εσωτερικευμένα οργανωτικά σχήματα των διαφόρων κειμενικών ειδών,
- παραλείπουν βασικά δομικά στοιχεία στα διάφορα είδη κειμένων,
- παρουσιάζουν ελλειπείς μεταγνωστικές δεξιότητες (δεν γνωρίζουν πότε και ποια συγγραφική στρατηγική πρέπει να εφαρμόσουν, δεν έχουν επίγνωση των αδυναμιών τους ως συγγραφείς, δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του γραπτού λόγου και όταν γράφουν δεν θέτουν στόχους).
- φοβούνται τα αρνητικά σχόλια του εκπαιδευτικού
- δεν έχουν άγχος κατά τη συγγραφική διαδικασία, καθώς έχουν αποδεχθεί το γεγονός ότι δεν αποδίδουν στον γραπτό λόγο κι έτσι δεν ανησυχούν.

Οι μαθητές με προβλήματα γραπτού λόγου, καθώς και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, παράγουν γραπτό κείμενο με τη γέννηση ή με την ανάκληση από μνήμης μιας ιδέας σχετικής με το θέμα, την οποία και καταγράφουν. Κάθε φράση ή πρόταση χρησιμεύει ως ερέθισμα για την επόμενη ιδέα στο κείμενο. Αυτή η

προσέγγιση του γραπτού λόγου είναι η ονομαζόμενη από τους Bereiter και Scardamalia (1987) «παράθεση πληροφοριών», για την οποία έγινε λόγος σε προηγούμενο κεφάλαιο αυτής της εργασίας. Οι μαθητές που παράγουν ιδέες για το κείμενό τους με τον προαναφερθέντα τρόπο, καταβάλλουν ελάχιστη προσπάθεια για την αξιολόγηση και την αναθεώρησή του. Ταυτόχρονα, δεν λαμβάνουν υπόψη τους περιορισμούς της συγγραφικής παραγωγής σε ό,τι αφορά το ίδιο το θέμα της έκθεσης, τις ανάγκες του ακροατηρίου ή την οργάνωση του κειμένου (Faigley, L., et al., 1985; McCutchen, D., 1988; Wong, A. T. Y., 2005; Spantidakis, I. & Vassilaki, E., 2008). Το αποτέλεσμα που προκύπτει από έναν τέτοιο τρόπο προσέγγισης του γραπτού λόγου είναι οι μαθητές να εκλαμβάνουν ως μοναδικό αναγνώστη του κειμένου τους τον ίδιο τον αξιολογητή, παραθέτοντας υπό μορφή λίστας ένα σύνολο ιδεών ανάλογων με το θέμα της έκθεσης, με σκοπό την επίδειξη των σχετικών γνώσεων. Ουσιαστικά δεν παίρνουν ιδιαίτερες πρωτοβουλίες και απλουστεύουν το γνωστικό έργο της συγγραφικής παραγωγής, παραμερίζοντας την αναγκαιότητα ανάπτυξης συγγραφικών στόχων και ελαχιστοποιώντας τη χρησιμότητα του σχεδιασμού, του διαρκούς ελέγχου, της αξιολόγησης, της αναθεώρησης, της βελτίωσης, και άλλων στρατηγικών αυτο-ρύθμισης στον γραπτό λόγο.

Σε αντίθεση με τη γραφή των έμπειρων συγγραφέων, η οποία χαρακτηρίζεται από σωστό σχεδιασμό και ικανοποιητική οργάνωση, το μοντέλο της απλής παράθεσης στον γραπτό λόγο λειτουργεί ως ένα αυτοματοποιημένο σύστημα το οποίο κινείται γραμμικά για τη δημιουργία περιεχομένου. Μία τέτοια προσέγγιση δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για περισσότερο απαιτητικά και πολυσύνθετα είδη κειμένων, όπως, για παράδειγμα, η αφήγηση ή το δοκίμιο.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με δυσκολίες στον γραπτό λόγο δεν αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα του σχεδιασμού για την ολοκλήρωση της γραπτής διαδικασίας. Έτσι, δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο για να προγραμματίσουν το γραπτό τους κείμενο, αλλά συνήθως σχεδιάζουν το περιεχόμενο της έκθεσής τους περιστασιακά και με τρόπο αποσπασματικό, καθώς γράφουν (Graham, S., et al., 1991), χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των αναγνωστών τους, τις απαιτήσεις που θέτει το ίδιο το θέμα της έκθεσης και τον επικοινωνιακό στόχο που καλείται να καλύψει (Faigley, L., et al., 1985; Graham, S. & Harris, K. R., 1989). Ακόμη και αν τους ζητηθεί ευθέως να προγραμματίσουν τα γραφόμενά τους εκ των προτέρων, οι συγγραφείς με δυσκολίες αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο σε αυτήν τη διαδικασία. Οι MacArthur και Graham (1987) μάλιστα αναφέρουν ότι η διαδικασία αυτή διαρκεί

κατά μέσο όρο λιγότερο από ένα λεπτό. Αντίθετα, οι έμπειροι συγγραφείς, καταβάλλουν αξιοσημείωτη προσπάθεια και διαθέτουν περισσότερο χρόνο κατά τη φάση του σχεδιασμού, ενώ, καθώς γράφουν, θέτουν στόχους οι οποίοι κατευθύνουν τη συγγραφική τους πορεία (Hayes, J. & Flower, L., 1986).

Οι μαθητές με συγγραφικές δυσκολίες, αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα και στη διαδικασία της γέννησης ιδεών. Ένα από τα πιο αξιοπρόσεκτα χαρακτηριστικά στη σύνθεση των γραπτών κειμένων τους είναι ότι παράγουν πολύ λίγες ιδέες. Οι εκθέσεις τους είναι υπερβολικά σύντομες, χωρίς ιδιαίτερη επεξεργασία. Αντιμετωπίζουν την κάθε παραγόμενη ιδέα ως τελική και δείχνουν χαρακτηριστική απροθυμία να την αναθεωρήσουν ή να την απορρίψουν, σε αντίθεση με τους έμπειρους συγγραφείς, οι οποίοι συνήθως παράγουν περισσότερες ιδέες απ' ό,τι χρειάζεται, που, όμως, διαγράφουν και παραλείπουν, όταν αυτό κριθεί σκόπιμο (Graham, S., et al., 1991). Η εκφραστική αυτή λιτότητα και το ατελές περιεχόμενο των γραπτών κειμένων των μαθητών με δυσκολίες, οφείλεται είτε στην έλλειψη γνώσεων σχετικά με το θέμα της ανατιθέμενης γραπτής εργασίας, είτε στη δυσκολία τους να προσεγγίσουν αυτές τις γνώσεις. Όταν ο μαθητής καθοδηγείται στα γνωστικά του αποθέματα με τρόπο προσεγμένο, σαφή και συστηματικό, η συγγραφική παραγωγή φαίνεται να αυξάνει (Graham, S., 1990), ενώ η υπαγόρευση από τον μαθητή, και όχι η καταγραφή, της έκθεσής του σε κάποιο άλλο άτομο, δείχνει να αποτελεί πιο αποτελεσματική πρακτική στην παραγωγή γραπτού λόγου (MacArthur, C. & Graham, S., 1987).

Επιπρόσθετα, η έλλειψη οργάνωσης και δομής είναι ιδιαίτερα φανερή στα κείμενα των μαθητών με προβλήματα στη συγγραφική παραγωγή. Συγκεκριμένα κάνουν λάθη στη σειρά των λέξεων σε μία πρόταση, την οποία και αδυνατούν να ολοκληρώσουν, δυσκολεύονται στη δόμηση των παραγράφων του κειμένου τους και στη σύνθεση εισαγωγής ή επιλόγου, και τέλος δεν τηρούν τη λογική ή χρονική ακολουθία στις ιδέες ή στα γεγονότα της έκθεσής τους (Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α., 2007· Hallahan, D. P., et al., 1996). Παράλληλα, δεν γνωρίζουν ή δεν εφαρμόζουν οργανωτικά σχήματα και έχουν χαμηλή εξοικείωση με τις κειμενικές δομές για την καλύτερη οργάνωση των ιδεών τους (Englert, C. S., et al., 1988).

Οι συγγραφείς με προβλήματα γραπτού λόγου παρουσιάζουν ελλείμματα και στη φάση της καταγραφής. Αυτό οφείλεται στην αδυναμία τους αφενός να μετατρέψουν τις ιδέες τους σε γλωσσικές αναπαραστάσεις και αφετέρου να τις μεταφράσουν σε γραπτό κείμενο. Δυσκολεύονται στην εύρεση και ανάπτυξη των

κεντρικών ιδεών της έκθεσής τους και συμπεριλαμβάνουν άχρηστες πληροφορίες και μη λειτουργικό υλικό (Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α., 2007). Το γεγονός ότι σε αυτή τη φάση γράφουν με κοπιώδη και ανιαρό τρόπο και με ιδιαίτερα αργό ρυθμό, κάνοντας μηχανιστικά λάθη και παράγοντας δυσανάγνωστα κείμενα, υποσκάπτει τη συγγραφική διαδικασία με τουλάχιστον τρεις τρόπους: πρώτον η αργή μεταγραφή των ιδεών σε κείμενο συνεπάγεται σημαντική απώλεια περιεχομένου, δεύτερον η εστίαση της προσοχής στις μηχανιστικές απαιτήσεις γραφής αποπροσανατολίζει τον μαθητή από διαδικασίες, όπως είναι ο σχεδιασμός και η οργάνωση του κειμένου, και τρίτον καθίσταται περισσότερο δύσκολη η προσαρμογή του κειμένου στους σκοπούς του γραπτού λόγου για επικοινωνιακότητα και κειμενικότητα (Graham, S. & Harris, K. R., 2005).

Σχετικά με τη διάρκεια γραφής, οι μαθητές με προβλήματα αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο και κόπο. Ολοκληρώνουν τη συγγραφική διαδικασία πολύ σύντομα και αντιμετωπίζουν σοβαρή δυσκολία συγκέντρωσης στο θέμα της έκθεσης, είτε λόγω έλλειψης κινήτρων και ενδιαφέροντος για το έργο, είτε λόγω της εγγενούς αδυναμίας τους να παράγουν ιδέες (Graham, S. & Harris, K. R., 2005).

Οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη συγγραφική παραγωγή, αντιμετωπίζουν τέλος τη φάση της αναθεώρησης ως μία διαδικασία χωρίς ιδιαίτερο νόημα. Ακολουθούν μία προσέγγιση «θησαυρού», εστιάζοντας στην αντικατάσταση λέξεων με άλλες συνώνυμες, στη διόρθωση ορθογραφικών λαθών και λαθών χρήσης της γλώσσας (MacArthur, C. & Graham, S., 1987), ενώ άλλοτε αρκούνται στην απλή πρόσθεση, παρά αφαίρεση, επιπλέον λέξεων (Spantidakis, I. & Vassilaki, E., 2008) και στις αλλαγές που αφορούν την περισσότερο επιμελημένη εμφάνιση του γραπτού τους (Σπαντιδάκης, Ι. & Βάμβουκας, Μ., 2001· Spantidakis, I. & Vassilaki, E., 2008). Αυτό οφείλεται, κυρίως, στο γεγονός ότι οι μαθητές με δυσκολίες συνήθως κάνουν πάρα πολλά ορθογραφικά λάθη, αλλά και λάθη στίξης, τήρησης πεζών-κεφαλαίων, κ.α., καθώς και στην πεποίθησή τους ότι η αναθεώρηση ισοδυναμεί με την διόρθωση μόνο των ορθογραφικών λαθών. Επιπλέον, η έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών για περισσότερο ουσιαστικές διορθώσεις και βελτιώσεις δεν βοηθά την σε βάθος βελτίωση των κειμένων (Graham, S. & Harris, K. R., 2003). Οι MacArthur και συνεργάτες (1991) διαπιστώνουν ότι στη φάση της αναθεώρησης, οι μαθητές με προβλήματα, βελτιώνουν τα γραπτά τους κείμενα σε ποσοστό μικρότερο του 20%. Οι βελτιώσεις αυτές αφορούν επιφανειακές αλλαγές σε επίπεδο ορθογραφίας, στίξης, πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων, διάταξης κειμένου, κλπ σε ποσοστό 70%. Οι

βελτιώσεις σε επίπεδο περιεχομένου είναι αμελητέες. Η μόνη ουσιαστική αλλαγή αφορά την αναγνωσιμότητα του κειμένου, η οποία ναι μεν είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους μαθητές με δυσκολίες, αλλά στην ουσία δεν βελτιώνει το περιεχόμενο της γραπτής εργασίας.

Η δεύτερη μεγάλη κατηγορία προβλημάτων γραπτού λόγου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στον ρόλο τους ως συγγραφείς, αφορά, όπως είπαμε, τη γνώση για τον γραπτό λόγο και τι ακριβώς συνιστά αυτή η δραστηριότητα. Οι μαθητές αυτοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε κανόνες χρήσης της γλώσσας, ορθογραφίας, εμφάνισης, και γενικά στη μηχανιστική διάσταση του γραπτού λόγου, παρά στο περιεχόμενο και τις γνωστικές διαδικασίες. Οι Schoonen και de Glopper (1996) σε έρευνά τους για τη γνώση σχετικά με τον γραπτό λόγο και την επίδοση σε αυτόν, αναφέρουν ότι σε έμμεση ερώτηση για το τι συμβουλές θα έδιναν οι μαθητές σε έναν φίλο για να γράψει μία καλή έκθεση, το 27% των απαντήσεων όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την επίδοσή τους, αφορά μηχανιστικές δεξιότητες και το 18% αφορά την εμφάνιση του γραπτού. Σε ό,τι αφορά τις διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου, το 6% των συμβουλών αναφέρεται στον σχεδιασμό, ενώ μόνο 1% αφορά την αναθεώρηση του γραπτού. Στην ίδια έρευνα, είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών με χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο, καθώς 35% από αυτούς δίνουν έμφαση στις μηχανιστικές δεξιότητες, 24% στην εμφάνιση, 6% στις προσυγγραφικές δραστηριότητες και μόνο 1% στην αναθεώρηση του γραπτού, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι ελλειπείς και λανθασμένες αντιλήψεις τους για τον γραπτό λόγο εξηγούν και τη χαμηλή επίδοσή τους σε αυτόν. Επίσης, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση διαθέτουν διαφορετικές και λιγότερες γνώσεις από τους μέσους και καλούς συμμαθητές τους σχετικά με τον γραπτό λόγο, ενώ η γνώση αυτή περιορίζεται στο τι συνιστά ένα καλό κείμενο παρά στο πώς παράγεται, κάτι που ισχύει και για τους υπόλοιπους.

Οι γνώσεις των συγγραφέων με προβλήματα σε ό,τι αφορά τα κειμενικά είδη, τα υφολογικά τεχνάσματα και τις συμβάσεις που επιβάλλει ο γραπτός λόγος είναι αρκετά περιορισμένες (Graham, S. & Harris, K. R., 2005). Ακόμα και με είδη κειμένων με τα οποία είναι περισσότερο εξοικειωμένοι, όπως, για παράδειγμα οι περιγραφές και οι αφηγήσεις, οι μαθητές με δυσκολίες φαίνεται να μην είναι σε θέση να εντοπίσουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν αυτά τα κείμενα. Είναι συχνό φαινόμενο σε μία αφήγηση να παραλείπουν στοιχεία, όπως ο τόπος που διαδραματίζονται τα γεγονότα, το πρόβλημα των ηρώων, η έκβαση και το ηθικό

δίδαγμα της ιστορίας (Laughton, J. & Morris, N. T., 1989; Graham, S. & Harris, K. R., 1989).

Οι αντιλήψεις των μαθητών με προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους φαίνεται να είναι αδικαιολόγητα θετικές (Tompkins, G. E., 2002). Πιθανότατα αυτό να οφείλεται στο ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες αξιολόγησης των ικανοτήτων τους. Ίσως, όμως, να πρόκειται για μία ψευδαίσθησή τους ότι είναι ικανοί συγγραφείς, προκειμένου να συγκαλύψουν την αμηχανία τους για την αναποτελεσματικότητά τους. Αν και ένας τέτοιος ψυχολογικός μηχανισμός ίσως να τους προφυλάσσει από αρνητικά συναισθήματα χαμηλής αυτο-εκτίμησης, εντούτοις αποτυγχάνουν να εντοπίσουν και να προσδιορίσουν τις πραγματικές ανάγκες που επιβάλλει ο γραπτός λόγος, καθώς και τις αδυναμίες τους ως συγγραφείς (Graham, S. & Harris, K. R., 2005).

Επιπλέον, σημαντική είναι η σχέση που παρατηρείται ανάμεσα στην εργαζόμενη μνήμη και τα προβλήματα γραπτού λόγου. Οι μαθητές με περιορισμένες δυνατότητες στην ανάκληση και επεξεργασία πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη υστερούν σημαντικά στην ανάπτυξη των συγγραφικών τους δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στην ικανότητα συντονισμού των ιδεών τους μέσα στο γραπτό κείμενο (Jeffery, G. C. & Underwood, G., 1996), καθώς και σε όλες τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου (McCutchen, D, 1996). Οι αρχάριοι συγγραφείς και οι συγγραφείς με προβλήματα περιορίζονται στη λεγόμενη «βραχυπρόθεσμη εργαζόμενη μνήμη», χωρίς να τους δίνεται η δυνατότητα να περάσουν στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους για την ανάκληση όλων των αναγκαίων πληροφοριών για την παραγωγή γραπτού λόγου (McCutchen, D., 2000).

Από όσα αναφέρονται παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η διδασκαλία του γραπτού λόγου με απώτερο στόχο τον εφοδιασμό τους με τις καταλληλότερες στρατηγικές κρίνεται αναγκαία για τους μαθητές με προβλήματα σε αυτόν τον τομέα. Στρατηγικές σχεδιασμού, στοχοθεσίας, παραγωγής και οργάνωσης ιδεών, ελέγχου και αξιολόγησης, υποστήριξης της συγγραφικής προσπάθειας και ενορχήστρωσης των συγγραφικών διαδικασιών, αποτελούν τα ισχυρά και αποτελεσματικά εργαλεία των έμπειρων και ικανών συγγραφέων. Κατά συνέπεια η διδασκαλία τέτοιων στρατηγικών συνιστά τον βασικό στόχο των προγραμμάτων υποστήριξης μαθητών με προβλήματα γραπτού λόγου για τη βελτίωση της συγγραφικής τους επίδοσης, της

γενικότερης γνώσης τους για τον γραπτό λόγο και τις απαιτήσεις που αυτός θέτει, για την ενίσχυση των κινήτρων και την όξυνση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Μία από τις πιο σπουδαίες πλευρές στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και την επικοινωνία μέσω αυτής, είναι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη των αναγνωστικών και των συγγραφικών δεξιοτήτων στον μαθητή. Η ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης γραπτών κειμένων, καθώς και η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου, αποτελούν τους στόχους του μαθήματος της ξένης γλώσσας, σε σχολικό ή ακαδημαϊκό επίπεδο (Williams, J., 2005). Σε ό,τι αφορά το δεύτερο, η σύγχρονη έρευνα καταγράφει και αποκαλύπτει τα γνωστικά και συναισθηματικά οφέλη που προκύπτουν μέσα από τη διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης του γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα, όπως και τις αλλαγές σε επίπεδο γνώσης, συμπεριφοράς και προσωπικότητας του μαθητή (Katznelson, H., et al., 2001), σε ένα πλαίσιο συχνής παροχής συγγραφικών ευκαιριών (McCarthy, S. J., et al., 2005). Το γεγονός ότι ο γραπτός λόγος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές για επικοινωνία προσαρμοσμένη στον ατομικό τους ρυθμό, χωρίς την πίεση που ενδεχομένως ασκεί η κατά πρόσωπο προφορική αλληλεπίδραση, εξασφαλίζει τον καλύτερο έλεγχο των νέων γι' αυτούς στοιχείων γραμματικής και λεξιλογίου της προς εκμάθηση γλώσσας (Harklau, L., 2002).

5.1 Γνωστικές και συναισθηματικές επιδράσεις του ξενόγλωσσου γραπτού λόγου

Οι Katznelson και συνεργάτες (2001) σε έρευνά τους στο πλαίσιο της ξενόγλωσσας συγγραφικής παραγωγής σε ακαδημαϊκό επίπεδο, διαπίστωσαν, από τις δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας, ότι παράλληλα με την ανάπτυξη του ξενόγλωσσου γραπτού λόγου, αναπτύσσεται και ο γενικότερος γραπτός λόγος, σε επίπεδο διαδικασίας παραγωγής, γραμματικής, λεξιλογίου, κειμενικών ειδών, οργάνωσης, δομής, γλωσσικής συνοχής και νοηματικής συνεκτικότητας. Επιπλέον οι συγγραφείς αποκτούν την προσωπική τους φωνή και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, τηρούν πιο θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας γενικότερα, αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες και αποκτούν καλύτερο έλεγχο της μάθησής τους, καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη και διευρύνουν το γνωσιακό τους υπόβαθρο. Σχετικά με τον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, τα άτομα της εν λόγω έρευνας δήλωσαν οφέλη και βελτιώσεις: α) στη γραμματική της προς

εκμάθηση γλώσσας, όπως π.χ. ορθή και ποικίλη χρήση των χρόνων της Αγγλικής και βελτιωμένη προτασιακή δομή β) στην ακαδημαϊκή γραφή ως ξεχωριστό είδος κειμένου, όπως π.χ. χρήση ανάλογου επίσημου επιστημονικού ύφους, επίγνωση του αναγνωστικού κοινού, ιδιαίτεροι συγγραφικοί τρόποι επιχειρηματολογίας, γ) στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στην επίγνωση της δύναμης που εμπεριέχουν οι λέξεις, και δ) στη σύνδεση των λέξεων και των προτάσεων. Σε ό,τι αφορά τον γραπτό λόγο γενικά, οι φοιτητές της έρευνας δήλωσαν βελτιώσεις στο περιεχόμενο και στη δομή περιλήψεων, παραγράφων και της γενικότερης ακαδημαϊκής γραφής, όχι μόνο στην ξένη γλώσσα αλλά και στη μητρική τους. Επίσης, δήλωσαν τα οφέλη που αποκόμισαν μέσα από το μάθημα του ξενόγλωσσου γραπτού λόγου σχετικά με τις συγγραφικές φάσεις, την επίγνωση του ρόλου του εαυτού στην όλη διαδικασία και την ανάληψη ευθυνών για το παραγόμενο κείμενο, την έκφραση των ιδεών με τρόπο λογικά ορθό, τη μεταφορά συγγραφικών δεξιοτήτων από τη μία εργασία στην άλλη, και, τέλος, την ανάπτυξη της προσωπικής φωνής.

Αναφορικά με τα «δευτερεύοντα προϊόντα», όπως τα ονομάζουν οι Katznelson και συνεργάτες (2001), οι φοιτητές δήλωσαν βελτιώσεις: α) σε δεξιότητες που σχετίζονται με την προφορική παρουσίαση εργασιών και την ανάλυση επιστημονικών ερευνών, β) σε συναισθηματικό επίπεδο (π.χ. αποτελεσματική διαχείριση του φόβου για τον προφορικό λόγο, διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στην ξένη γλώσσα, βελτίωση της αυτο-εικόνας), γ) στην ομαδική εργασία, δ) στη συνειδητοποίηση του νοήματος της μάθησης (π.χ. προσανατολισμός στη συγγραφική παραγωγή και όχι στον τελικό βαθμό), ε) στην ικανότητα να ακούν τους άλλους και να δέχονται κριτική, στ) στην επίγνωση διαφόρων ειδών κειμένων, συγγραφικών αρχών και συγγραφικών τρόπων και μέσων, ζ) στην απόκτηση κριτικής αντίληψης, και η) στη διεύρυνση της βάσης των γενικότερων γνώσεων μέσα από τις εργασίες των άλλων.

Οι McCarthy και συνεργάτες (2005), σε διαχρονική μελέτη πέντε περιπτώσεων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσαν τα ίδια οφέλη με τους Katznelson και συνεργάτες (2001). Ωστόσο, τα οφέλη ίσχυσαν για τις τέσσερις από τις πέντε περιπτώσεις, οι οποίες είχαν πολλαπλές ευκαιρίες για παραγωγή διαφόρων ειδών κειμένων καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής μέρας στα δύο χρόνια της έρευνας.

Η Harklau (2002), με αφετηρία την πεποίθηση ότι η διερεύνηση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας μέσα από τον γραπτό λόγο είναι το ίδιο σημαντική με

τη διερεύνηση του τρόπου εκμάθησης του ξενόγλωσσου γραπτού λόγου, διαπιστώνει ότι ο γραπτός λόγος στην τάξη της ξένης γλώσσας μπορεί να χρησιμεύσει, σε ένα πρώτο επίπεδο, ως μνημονική στρατηγική για την εκμάθηση λιστών νέου λεξιλογίου και διαδεδομένου φρασεολογίου και ως μέσο για την καταγραφή παραδειγμάτων γραμματικών κανόνων της προς εκμάθηση ξένης γλώσσας. Σε ένα ευρύτερο επίπεδο, οι μαθητές, εκμεταλλευόμενοι το διακριτό χαρακτηριστικό του έντυπου λόγου για αλληλεπίδραση χωρίς τις πιέσεις που ασκεί ο προφορικός λόγος, είναι σε θέση να επιβραδύνουν και να μειώσουν τον ρυθμό της επικοινωνιακής συναλλαγής, ενώ παράλληλα θέτουν υπό συνεχή αξιολόγηση τις δοκιμαστικές γραπτές απόπειρες έως το τελικό κείμενό τους.

Εντούτοις, για αρκετούς μαθητές της ξένης γλώσσας, ο γραπτός λόγος αποτελεί ένα ανυπέρβλητο έργο, όπως θα φανεί αναλυτικότερα παρακάτω στην εργασία μας, καθώς πολλοί από αυτούς δεν καταφέρνουν να προχωρήσουν πέρα από το επίπεδο παραγωγής προτάσεων ή μικρών παραγράφων. Σε ειδικές περιπτώσεις, η αδυναμία αυτή μπορεί να αποτελέσει σοβαρό εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους εξέλιξη (Williams, J., 2005).

5.2 Εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας και παραγωγή γραπτού λόγου

Η διερεύνηση ορισμένων, έστω, απόψεων για την εκμάθηση της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας θεωρείται απαραίτητη αφενός για την ουσιαστικότερη κατανόηση της φύσης του ξενόγλωσσου γραπτού λόγου, κι αφετέρου για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συγγραφείς σε αυτό το πλαίσιο, καθώς η επάρκεια στη σκοπούμενη γλώσσα αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη των συγγραφικών ικανοτήτων στον μαθητή (Carson, J. G., 2001; Williams, J., 2005).

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται αναγκαία η διευκρίνηση του περιεχομένου των όρων «ξένη γλώσσα» και «δεύτερη γλώσσα», καθώς και των όρων «απόκτηση (acquisition)» και «εκμάθηση (learning)» της γλώσσας. Ως μαθητής της ξένης γλώσσας θεωρείται εκείνος που μαθαίνει μία γλώσσα η οποία δεν ομιλείται στη χώρα όπου διαμένει (Williams, J., 2005). Η εστίαση σε αυτήν την περίπτωση είναι κατά κύριο λόγο στους γλωσσικούς τύπους (Krashen, S. D., 1982). Ως μαθητής της δεύτερης γλώσσας θεωρείται αυτός για τον οποίο η νέα γλώσσα είναι εκείνη της χώρας στην οποία πλέον διαμένει (Williams, J., 2005), και η εστίαση είναι περισσότερο στην επικοινωνία μέσω αυτής της γλώσσας (Krashen, S. D., 1982). Στη

βιβλιογραφία οι δύο όροι χρησιμοποιούνται αδιακρίτως, η παρούσα, όμως εργασία, αφορά την Αγγλική ως ξένη γλώσσα. Η απόκτηση της γλώσσας αφορά τη σταδιακή ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στο άτομο, μέσα από τη χρήση της με τρόπο φυσικό σε ένα πλαίσιο γνήσιας επικοινωνίας, ενώ η εκμάθηση αφορά τη συνειδητή διαδικασία συσσώρευσης γνώσεων σχετικά με το λεξιλόγιο και τη γραμματική μιας γλώσσας (Yule, G., 1985). Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας εξαρτάται τόσο από εξωτερικούς παράγοντες που σχετίζονται με τον κοινωνικό περίγυρο, τη σχολική τάξη και την αλληλεπίδραση του μαθητή με άλλα άτομα σε αυτό το πλαίσιο, όσο και από εσωτερικούς παράγοντες οι οποίοι αφορούν από τη μία πλευρά τη μεταφορά γλωσσικών γνώσεων από τη μητρική στη νέα γλώσσα, τις γλωσσικές καθολικές δομές, όπως επίσης και τις γνωστικές καθολικές δομές για την γλωσσική ανάπτυξη, και από την άλλη τις ατομικές διαφορές αναφορικά με την ηλικία, το φύλο, τις προηγούμενες γλωσσικές γνώσεις και εμπειρίες, τις ιδιαίτερες κλίσεις, τη γενικότερη ευφυΐα, το μαθησιακό στυλ, τα συναισθήματα, τα κίνητρα, κλπ. (Ellis, R., 2003).

Οι συγγραφείς της ξένης γλώσσας είναι ταυτόχρονα και μαθητές αυτής της γλώσσας, καθώς ενώ βρίσκονται ακόμη στη διαδικασία απόκτησης νέων γι' αυτούς γλωσσικών στοιχείων, προσπαθούν, παράλληλα, να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες. Οι μαθητές οικοδομούν σταδιακά και κατά προσέγγιση τη γνώση τους για το φωνητικό σύστημα, τη γραμματική, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο της προς εκμάθηση ξένης γλώσσας. Αυτή η κατά προσέγγιση γλωσσική γνώση του μαθητή ονομάζεται διαγλώσσα (interlanguage) (Carson, J. G., 2001; Williams, J., 2005). Πρόκειται για μία ενδιάμεση γλώσσα, ένα μεταβατικό σύστημα που διέπεται τόσο από στοιχεία της μητρικής όσο και της σκοπούμενης γλώσσας, και αντικατοπτρίζει τη γνώση του μαθητή για τη δεύτερη (Ellis, R., 2003). Η διαγλώσσα αφορά υποθέσεις που κάνει ο μαθητής για τη νέα γλώσσα, περιέχει σφάλματα, παρουσιάζει αναπτυξιακά μοτίβα, και είναι ασταθής και ευμετάβλητη (Carson, J. G., 2001).

Είναι γενικά παραδεκτό και αυταπόδεικτο ότι η εκμάθηση της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας εξαρτάται από τις γλωσσικές εισαγόμενες πληροφορίες (input), προφορικές ή γραπτές, στις οποίες έχει πρόσβαση ο μαθητής, είτε μέσα από τη διδασκαλία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, είτε μέσα από τη φυσική και αυθεντική επικοινωνία στον έξω κόσμο, προκειμένου να αναπτύξει δύο είδη γνώσης, την υπονοούμενη (implicit) και τη ρητή (explicit), ούτως ώστε να διαμορφώσει τη δική του διαγλώσσα (Ellis, R., 2003; Williams, J., 2005; Morgan-Short, K. & Bowden, H.

W., 2006). Η υπονοούμενη γνώση έχει διαισθητικό χαρακτήρα και αποκτείται με ασυνείδητο τρόπο, είναι σιωπηρή, αφηρημένη και αποσπασματική, χωρίς να μπορεί να εξηγηθεί από τον μαθητή με συγκεκριμένους κανόνες και δομές. Αντίθετα, η ρητή γνώση είναι μεταγλωσσική και συνειδητή, σαφώς καταγεγραμμένη και κωδικοποιημένη, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα στον μαθητή να την περιγράψει και να την αιτιολογήσει. Ο συγγραφέας της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας οφείλει να αναπτύξει και τα δύο είδη γνώσης, καθώς και την ικανότητα προσέγγισής τους (Williams, J., 2005).

Οι εισαγόμενες γλωσσικές πληροφορίες μαζί με τη μαθησιακή διαδικασία (process), το έργο (task) και το γενικό μαθησιακό πλαίσιο (context) διαμορφώνουν τους βασικούς παράγοντες που σχετίζονται με την εκμάθηση της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας (Richards, J. C., 1985). Ως μαθησιακή διαδικασία, οι ερευνητές εκλαμβάνουν τις συνειδητές και ασυνείδητες γνωστικές συμπεριφορές στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές καθώς μαθαίνουν και καθώς χρησιμοποιούν τη δεύτερη ή την ξένη γλώσσα. Το έργο αφορά τον συγκεκριμένο σκοπό ή τη συγκεκριμένη γλωσσική δραστηριότητα που περατώνεται μέσα από τη χρήση της γλώσσας. Τέλος, το γενικό πλαίσιο περιγράφει το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εκμάθηση της γλώσσας. Οι εισαγόμενες γλωσσικές πληροφορίες σχετίζονται και αλληλεπιδρούν με τις άλλες τρεις παραμέτρους.

Η εξασφάλιση άφθονων γλωσσικών πληροφοριών είναι σημαντική στην εκμάθηση του ξενόγλωσσου γραπτού λόγου. Οι εισαγόμενες γλωσσικές πληροφορίες διαμορφώνουν τη διαγλώσσα, πραγμάτωση της οποίας αποτελεί και η συγγραφική παραγωγή. Η προμήθεια αυτών των πληροφοριών, σύμφωνα με την Williams (2005) γίνεται συνήθως μέσα από τη διαδικασία της ανάγνωσης, όπου ο μαθητής εκτίθεται σε λεξιλόγιο, ορθή γραφή, γραμματικο-συντακτικές δομές και γλωσσικές εκφράσεις που ίσως δεν λαμβάνει από την καθημερινή προφορική επικοινωνία ή από τη διδασκαλία.

Σε ό,τι αφορά την παραγωγή γλωσσικών προϊόντων (output), προφορικών ή γραπτών, η σύγχρονη βιβλιογραφία τονίζει τη σημασία τους στην ανάπτυξη και τον έλεγχο των γνώσεων σχετικά με τη δεύτερη ή την ξένη γλώσσα. Ο μαθητής έχει μεγαλύτερη πρόσβαση σε επιπλέον εισαγόμενες πληροφορίες, κυρίως μέσα από την προφορική αλληλεπίδρασή του με άλλα άτομα, ενώ ταυτόχρονα έχει την ευκαιρία να δοκιμάσει και να λάβει σχετική ανατροφοδότηση, τόσο στον προφορικό, όσο και

στον γραπτό λόγο, αναφορικά με τους διάφορους τρόπους που λειτουργεί η σκοπούμενη γλώσσα (Williams, J., 2005).

Πιο συγκεκριμένα για τον γραπτό λόγο, η συγγραφική παραγωγή ως προϊόν και μαρτυρία της αποκτηθείσας νέας γλωσσικής γνώσης, επιτρέπει τον έλεγχο γλωσσικών υποθέσεων, και μάλιστα χωρίς το κράτος πίεσης, όπως συμβαίνει με τον προφορικό λόγο, κι επιπλέον ενθαρρύνει την ανατροφοδότηση, η οποία λειτουργεί βοηθητικά για την απόκτηση ρητής γνώσης. Η παραγωγή γραπτού λόγου ως γλωσσικό προϊόν επιβάλλει τη συντακτική επεξεργασία προκειμένου το μήνυμα του συγγραφέα να γίνει κατανοητό, προάγοντας, έτσι, τη γνώση για τη δομή και τη λειτουργία της προς εκμάθηση γλώσσας, παγιώνει και εντείνει τη λεξιλογική γνώση, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει θετικά στην αύξηση της γλωσσικής ευφράδειας (Williams, J., 2005). Με λίγα λόγια, η συγγραφική παραγωγή ως πραγμάτωση των εισαγόμενων γλωσσικών πληροφοριών, ωθεί τον μαθητή στη διαμόρφωση της διαγλώσσας του έως ότου αυτή να μοιάζει με αυτή καθαυτή τη σκοπούμενη γλώσσα.

5.3 Διαφορές γραπτού λόγου στη μητρική και στην ξένη γλώσσα

Ο γραπτός λόγος στη δεύτερη και στην ξένη γλώσσα καθίσταται ζήτημα ιδιαίτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 έχει εξελιχθεί σε ένα διαθεματικό πεδίο αναζήτησης (Matsuda, P. K. & De Pew, K. E., 2002). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσεται η έρευνα για τη σχέση ανάμεσα στον γραπτό λόγο στη μητρική και στη δεύτερη ή ξένη γλώσσα.

Η Krapels (1990) διαπιστώνει ότι τα δεδομένα που προκύπτουν μέσα από τις ποικίλες έρευνες και τις διαφορετικές προσεγγίσεις του ξενόγλωσσου γραπτού λόγου είναι ανόμοια έως και αντιφατικά. Οι πρώτες έρευνες είναι εκείνες που επισημαίνουν ομοιότητες ανάμεσα στην παραγωγή γραπτού λόγου στη μητρική και στην ξένη γλώσσα, ενώ οι πιο πρόσφατες στην Krapels, διακρίνουν ορισμένες διαφοροποιήσεις, των οποίων έως τότε οι λεπτομέρειες παρέμεναν ακαθόριστες και ασαφείς. Αυτή η διαφοροποίηση πιθανότατα να συμβαίνει εξαιτίας των πρόωρων γενικεύσεων στις οποίες προέβησαν διάφορες έρευνες σε ιδιαίτερα μικρά δείγματα, κατά κύριο λόγο φοιτητών, με μητρική γλώσσα είτε την Ισπανική είτε την Κινεζική. Η ποικιλότητα των αποτελεσμάτων και τα αντίθετα πορίσματα που προκύπτουν, καθιστούν την ανάγκη για διερεύνηση των διαφορών ανάμεσα στον γραπτό λόγο στη μητρική και

στην ξένη γλώσσα σε μεγαλύτερα αντιπροσωπευτικά, και όχι ευκολίας, δείγματα, που εκπροσωπούν ένα ευρύ φάσμα γλωσσών, σε όλες τις βαθμίδες και τα περιβάλλοντα εκπαίδευσης, ακόμη πιο έντονη, σύμφωνα με την Krapels, ενώ παράλληλα υποδηλώνουν την πολυπλοκότητα του φαινομένου της ξενόγλωσσης συγγραφικής παραγωγής.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήσαμε επιβεβαιώνει την Krapels (1990), αλλά εντοπίζει αφενός πολύ σύγχρονες έρευνες που συνεχίζουν να βρίσκουν ομοιότητες και αφετέρου έρευνες που διασαφηνίζουν τις λεπτομέρειες σε ό,τι αφορά τις διαφορές ανάμεσα στις δύο διαδικασίες. Σε γενικές γραμμές, οι ερευνητές του γραπτού λόγου στη μητρική και στην ξένη γλώσσα συμφωνούν ότι οι ομοιότητες ανάμεσα στην παραγωγή γραπτού λόγου στις δύο περιπτώσεις είναι πολλές, τόσο σε επίπεδο διαδικαστικών φάσεων όσο και στη χρήση στρατηγικών, κάτι που εξηγεί και τη μεταβιβασιμότητα των συγγραφικών δεξιοτήτων από την πρώτη στη δεύτερη (Berman, R., 1994; Kobayashi, H. & Rinnert, C., 2008) και κατ' επέκταση την ύπαρξη καθολικών γνωστικών δομών (Baker, B. A., 2008). Οι συγγραφείς και στις δύο γλώσσες ακολουθούν μία πορεία παλινδρόμησης στην παραγωγή γραπτού κειμένου, η οποία αφορά τον σχεδιασμό, την καταγραφή και την αναθεώρηση, προκειμένου να αναπτύξουν τις ιδέες τους και να βρουν τα κατάλληλα ρητορικά και γλωσσικά μέσα για να τις εκφράσουν (Silva, T., 1993). Οι διαφορές που προκύπτουν είναι κυρίως ποσοτικές παρά ποιοτικές. Η μόνη ποιοτική διαφορά που υφίσταται είναι ότι στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο ο συγγραφέας έχει δύο γλώσσες στη διάθεσή του (Woodall, B. R., 2002), γεγονός που κατά τη γνώμη μας, και όπως φανερώνουν άλλα ερευνητικά δεδομένα, ενδεχομένως να δημιουργήσει επιπλοκές στη συγγραφική παραγωγή.

Αναφορικά με τις ομοιότητες, η Edelsky (1982) διαπιστώνει ότι η γνώση για τον γραπτό λόγο μεταφέρεται από τη μητρική γλώσσα στην ξένη. Τα αποτελέσματά της δείχνουν ότι οι συγγραφείς αξιοποιούν προς όφελός τους τις ήδη γνωστές στρατηγικές, προκειμένου να διαμορφώσουν υποθέσεις σχετικά με την ξενόγλωσση συγγραφική παραγωγή. Η μεταφορά συγγραφικών γνωστικών διαδικασιών από τη μία γλωσσική περίσταση στην άλλη έχει θετικά αποτελέσματα όταν οι στρατηγικές της μητρικής γλώσσας είναι αποτελεσματικές, κάτι που δεν συμβαίνει στις έρευνες των Zamel (1983), Mohan και Lo (1985) και Hirose (2003, 2006, 2007), όπου διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με ελλειμματικές συγγραφικές στρατηγικές στη μητρική τους γλώσσα, εκδήλωνουν το ίδιο έλλειμμα και στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο. Οι έξι

μελέτες περίπτωσης των Pennington και So (1993) αποκαλύπτουν μία ομοιότητα στις διαδικασίες που ακολουθούν οι συγγραφείς στις δύο γλώσσες, είτε είναι ικανοί είτε αντιμετωπίζουν προβλήματα. Οι μεν ικανοί συγγραφείς είναι σε θέση να ελέγχουν και να καθοδηγούν τη συγγραφική διαδικασία σκόπιμα, με άνεση και με συναίσθηση της περιοδικής φύσης της σύνθεσης γραπτών κειμένων και στις δύο γλώσσες. Οι δε συγγραφείς με προβλήματα δεν βιώνουν την παραγωγή γραπτού λόγου ως μία διαδικασία που κινείται μπρος-πίσω για τη γέννηση ιδεών και την αναθεώρηση του κειμένου με τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στους στόχους της επικοινωνιακής περίστασης, επιδεικνύουν έλλειμμα στον έλεγχο και την καθοδήγηση της συγγραφικής διαδικασίας, χάνοντας συχνά το σημείο εστίασης της προσοχής, και γενικά σπαταλώντας χρόνο σε γεμάτη επαναλήψεις και μη παραγωγική συμπεριφορά. Σε έρευνα της Uzawa (1996), οι συγγραφείς ακολουθούν την προσέγγιση «και μετά τι;» στην παραγωγή γραπτού λόγου στη μητρική (Ιαπωνική) και την ξένη (Αγγλική) γλώσσα. Οι περισσότεροι από τους 22 μετέχοντες στην έρευνα, παρήγαγαν ιδέες με τρόπο τυχαίο χωρίς να χρησιμοποιούν στρατηγικές. Αν και γνώριζαν όρους όπως ιδεοκαταιονισμός, σχεδιάγραμμα, θεματική πρόταση, εισαγωγή-κύριο μέρος-επίλογος, δεν εφάρμοζαν τίποτε από αυτά, γεγονός που υποδηλώνει ότι και στις δύο γλώσσες να μεν διέθεταν δηλωτικές γνώσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου, δεν διέθεταν, όμως, τις διαδικαστικές γνώσεις για την επιτυχημένη παραγωγή γραπτών κειμένων. Στην ίδια έρευνα, σε ότι αφορά την προσοχή των μαθητών, αυτή κατανέμεται με παρόμοιο τρόπο και στις δύο γλωσσικές περιστάσεις. Αργότερα η Moragne e Silva (1998) σημειώνει ότι η μεταβίβαση συγγραφικών στρατηγικών από τη μητρική γλώσσα στην ξένη είναι πολύ συχνό φαινόμενο, επιβεβαιώνοντας πρότερα αποτελέσματα. Πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα εντοπίζουν μία συνέπεια στη φάση του σχεδιασμού και στις διάφορες στρατηγικές για τη γέννηση ιδεών (Armengol-Castells, L., 2001; Beare, S., 2001), ακόμη και στους έμπειρους και επιτυχημένους επαγγελματίες συγγραφείς και ερευνητές (Silva, T., et al., 2003). Επιπλέον, τα οργανωτικά μοτίβα των συγγραφέων στη μητρική και την ξένη γλώσσα φαίνεται να παρουσιάζουν εξίσου πολλές ομοιότητες (Hirose, K., 2003).

Η αποτελεσματική ανταπόκριση στις προκλήσεις του γραπτού λόγου και στις ανάγκες των μαθητών-συγγραφέων της ξένης γλώσσας, προϋποθέτει και απαιτεί την ξεκάθαρη κατανόηση της διαφορετικής φύσης του γραπτού λόγου σε αυτό το πλαίσιο. Η Raimes (1987) διαπιστώνει ότι η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα, αν και έχει σχέση με την αντίστοιχη στη μητρική, παρόλα' αυτά

είναι κατά κάποιο τρόπο διαφορετική από αυτήν. Σε μία προσπάθεια να καταστήσει σαφή τη διαφορετικότητα του ξενόγλωσσου γραπτού λόγου, ο Silva (1993) αναλύει τα δεδομένα 72 εμπειρικών ερευνών που αφορούν τον γραπτό λόγο και στα δύο περιβάλλοντα.

Σε ό,τι αφορά, λοιπόν, τις διαδικαστικές φάσεις, αν και κοινές, εντούτοις η συγγραφική σύνθεση στην ξένη γλώσσα είναι πιο δύσκολη και λιγότερο αποτελεσματική, όπως διαπιστώνει ο Silva (1993). Αυτή η πραγματικότητα οφείλεται, προφανώς, στο γεγονός ότι οι συγγραφείς της ξένης γλώσσας είναι παράλληλα και μαθητές αυτής, οι οποίοι προσπαθούν να κατακτήσουν το λεξιλόγιο και τη γραμματική της (Williams, J., 2005). Από τη μετα-ανάλυση των ερευνών που παρουσιάζει ο Silva διαπιστώνεται ότι ναι μεν οι μαθητές περνούν και στις δύο γλώσσες, μητρική και ξένη, μέσα από τις ίδιες φάσεις, ωστόσο εντοπίζονται αξιοσημείωτες διαφορές. Συγκεκριμένα, στη φάση του σχεδιασμού οι συγγραφείς της ξένης γλώσσας σχεδιάζουν λιγότερο και έχουν περισσότερη δυσκολία να θέτουν στόχους, να παράγουν ιδέες και να τις οργανώνουν, απ' ό,τι στη μητρική τους γλώσσα. Επιπλέον, η καταγραφή στην ξένη γλώσσα είναι πιο επίπονη και κουραστική, λιγότερο ευχερής και άνετη και λιγότερο παραγωγική και δημιουργική, αντανακλώντας ενδεχομένως κάποιο γλωσσικό έλλειμμα στον συγγραφέα. Στη φάση της αναθεώρησης, οι συγγραφείς της ξένης γλώσσας αναθεωρούν και βελτιώνουν το γραπτό τους περισσότερο απ' ό,τι στη μητρική γλώσσα, σε επίπεδο γραμματικής και λεξιλογίου. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά του παραγόμενου γραπτού κειμένου, οι συγγραφείς στην ξένη γλώσσα γράφουν κείμενα με λιγότερες λέξεις και κάνουν περισσότερα λάθη στη χρήση της γλώσσας, η δομή των κειμένων τους είναι πιο απλή και η σύνταξή τους όχι και τόσο σύνθετη, και, τέλος, το λεξιλόγιο δεν ποικίλει, ούτε είναι ιδιαίτερα εξεζητημένο, επιβεβαιώνοντας τον διττό στόχο των ξενόγλωσσων συγγραφέων, όπως προαναφέρθηκε, να διαχειριστούν αφενός τις γλωσσικές επιταγές που θέτει η παραγωγή γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα, κι αφετέρου τις ανάγκες που επιβάλλει η παραγωγή γραπτού λόγου γενικά.

Τα παραπάνω συγκριτικά αποτελέσματα διασαφηνίζονται και μέσα από πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα. Για τη φάση του σχεδιασμού, οι Manchón και Roca de Larios (2007) δεν αναφέρουν διαφορά στον χρόνο που οι συγγραφείς διαθέτουν στη μία ή την άλλη γλώσσα. Οι όποιες διαφορές αναφέρονται, έγκεινται στη γνώση και την εμπειρία του μαθητή, με τους πιο προχωρημένους στην ξένη γλώσσα να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο. Συγκριτικά με τις άλλες φάσεις, οι συγγραφείς της

ξένης γλώσσας αφιερώνουν πολύ λιγότερο χρόνο στον σχεδιασμό απ' ό,τι στη μεταγραφή των ιδεών σε κείμενο και την αναθεώρηση (Roca de Larios, J., et al., 2008).

Σχετικά με τη φάση της μεταγραφής των ιδεών σε γλώσσα και την καταγραφή, οι συγγραφείς της ξένης γλώσσας αφιερώνουν διπλάσιο χρόνο απ' ό,τι στη μητρική, χωρίς αυτό να εξαρτάται από τη γλωσσική τους επάρκεια (Roca de Larios, J., et al., 2006). Η γλωσσική επάρκεια εξηγεί τα προβλήματα και τους στόχους που θέτουν οι συγγραφείς, με τους πιο έμπειρους να απασχολούνται περισσότερο με ζητήματα εκφραστικής βελτίωσης. Η φάση της μεταγραφής διαρκεί περισσότερο από κάθε άλλη φάση, γεγονός με θεωρητικές και παιδαγωγικές προεκτάσεις σε ό,τι αφορά την ξενόγλωσση συγγραφική παραγωγή (Roca de Larios, J., et al., 2008).

Για τη φάση, τέλος, της αναθεώρησης-βελτίωσης, οι μαθητές στην ξένη γλώσσα, αν και γράφουν λιγότερα, παρόλα' αυτά αναθεωρούν το γραπτό τους πιο συχνά, όπως διαπιστώνει σε έρευνά της η Thorson (2000) σε 21 φοιτητές με μητρική γλώσσα την Αγγλική και ξένη γλώσσα τη Γερμανική. Με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και την αξιοποίηση ενός εξειδικευμένου προγράμματος, καταγράφηκε προσεκτικά η ποσότητα των παραγόμενων κειμένων και η συχνότητα των αναθεωρήσεων. Ο παράγοντας της γλώσσας φάνηκε να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο και στα δύο, υποδηλώνοντας ότι οι συγγραφείς τείνουν να παράγουν μικρότερης έκτασης κείμενα και να τα αναθεωρούν συχνότερα όταν αυτά είναι σε γλώσσα με την οποία δεν υπάρχει αρκετή εξοικείωση, όπως ακριβώς συμβαίνει με την ξένη. Στο ίδιο συμπέρασμα αναφορικά με τις αναθεωρήσεις στην ξένη γλώσσα κατέληξαν και οι Stevenson και συνεργάτες (2006), σε έρευνά τους σε 22 Δανούς μαθητές Γυμνασίου. Χρησιμοποιώντας πρωτόκολλα φωναχτής σκέψης και με την παράλληλη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, όπως και η Thorson (2000), διαπίστωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις αναθεωρήσεις στην Αγγλική (ξένη) γλώσσα και τη Δανέζικη (μητρική), με τις πρώτες να είναι πιο συχνές. Οι αναθεωρήσεις και οι βελτιώσεις αφορούσαν αντικαταστάσεις λέξεων και γραμματικών τύπων.

Από κοινωνικής άποψης, αν και η επίγνωση των κειμενικών ειδών στη μητρική γλώσσα μεταφέρεται στο πλαίσιο της ξένης, διευκολύνοντας γνωστικά τους συγγραφείς (Johns, A. M., 2003), εντούτοις, οι συγγραφείς της ξένης γλώσσας διαφέρουν από τους συγγραφείς στη μητρική, καθώς οφείλουν να κάνουν ρητορικές επιλογές, προκειμένου να παρουσιάσουν τις ιδέες και τα επιχειρήματά τους, μέσα στο πλαίσιο που καθορίζει η κουλτούρα της προς εκμάθηση γλώσσας (Leki, I., 1991).

Αυτό σημαίνει ότι οι συγγραφείς οφείλουν να αποκτήσουν, μέσα από τη διδασκαλία, μία κρυφή διάσταση του γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα, η οποία αφορά τα διάφορα είδη κειμένων έτσι όπως αυτά διαμορφώνονται από τις κοινές αξίες, τους ρόλους, το επίπεδο της επικοινωνίας, κλπ. Οι μαθητές-συγγραφείς της ξένης γλώσσας οφείλουν να αλλάξουν το ρητορικό ύφος και τις συγγραφικές προτιμήσεις τους στη μητρική γλώσσα, όταν πρόκειται να παράγουν ξενόγλωσσο γραπτό λόγο. Η διαφορετική κουλτούρα που εκπροσωπεί η κάθε γλώσσα, προσανατολίζει τον λόγο σε διαφορετικά μοτίβα που αφορούν π.χ. το προτιμώμενο λεξιλόγιο, την αποδεκτικότητα της χρήσης του πρώτου προσώπου, τον βαθμό χρήσης της παθητικής φωνής, τη μεταφορική γλώσσα, κλπ. Οι Silva και συνεργάτες (1997) υπογραμμίζουν, μεταξύ άλλων διαφορών, τη σημασία της επίγνωση των ρητορικών προσδοκιών του ξενόγλωσσου αναγνωστικού κοινού ως παράμετρο που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, καθώς ενδεχομένως να διαφέρουν σε πολιτισμικό επίπεδο από τις αντίστοιχες ρητορικές προσδοκίες που ισχύουν στη γλώσσα του συγγραφέα και την κουλτούρα που αυτή αντιπροσωπεύει.

5.4 Μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

Είναι γενική παραδοχή ότι δεν υφίσταται μία πλήρης, συνεκτική, συμπαγής, περιεκτική και κατανοητή θεωρία γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα (Johns, A. M., 1990; Silva, T., 1990; Cumming, A., 1998, 2001). Η έρευνα έχει βασιστεί και αναπτυχθεί στον άξονα της αντίστοιχης έρευνας στον χώρο της παραγωγής γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα. Αυτό ισχύει τόσο για τα μοντέλα ψυχολογικής προέλευσης όσο και για τα κοινωνικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου.

Η αδυναμία δημιουργίας μοντέλων περιγραφής της παραγωγής, και, κατ' επέκταση, της διδασκαλίας, του γραπτού λόγου που να αφορά αποκλειστικά την ξένη γλώσσα, οφείλεται αφενός στην ιδιαιτερότητα εκμάθησης της ξένης γλώσσας, γενικά, στην πολύπλευρη φύση του γραπτού λόγου, ειδικότερα, καθώς και στην εξαιρετικά μεγάλη ποικιλία που σχετίζεται τόσο με τη διαφοροποίηση στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, όσο και με τη διαφορετική και πολλαπλή σύνθεση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Η ανομοιότητα των γλωσσών σε διεθνές επίπεδο, και οι ανάγκες που επιβάλλει καθεμία από αυτές, καθιστά τη δημιουργία ενός ενιαίου μοντέλου ακόμη πιο δύσκολο έργο (Cumming, A., 2001; O' Brien, T., 2004).

Από τη συνοπτική επισκόπηση που κάναμε στα προτεινόμενα μοντέλα τα τελευταία τριάντα χρόνια και πλέον χρόνια, διαπιστώθηκε ότι αρχικά οι προσεγγίσεις περιεχομένου και οι προσεγγίσεις διαδικασίας κυριαρχούσαν στη θεώρηση, και συνεπώς στη διδασκαλία, παραγωγής γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα, μέχρι που οι κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις άρχισαν να εισχωρούν δυναμικά στον χώρο, ενώ πρόσφατα γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική η ανάγκη σύγκλισης των τριών παραπάνω για την αποτελεσματικότερη προσέγγιση της ξενόγλωσσης συγγραφικής παραγωγής και διδασκαλίας. Στις επόμενες παραγράφους, ακολουθεί μία σύντομη επισκόπηση στα πιο συνήθη μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα.

A) Το περιεχόμενο στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα

Μία από τις πλέον σαφείς και συγκεκριμένες περιγραφές προσεγγίσεων περιεχομένου, είναι αυτή της Pincas (1962, 1964), η οποία φαίνεται να εκφράζει την έως τότε πλειοψηφία για την παραγωγή ξενόγλωσσου γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα αντιλαμβάνεται ότι η παραγωγή γραπτού λόγου προκύπτει από ένα σύνολο γλωσσολογικών γνώσεων, με εστίαση της προσοχής στη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου, της ορθής σύνταξης και των λειτουργικών τεχνασμάτων για την επίτευξη της θεματικής ανάπτυξης και της νοηματικής οργάνωσης του κειμένου, μέσα από την εφαρμογή ενός αυστηρού προγράμματος συστηματικής μίμησης πρότυπων κειμένων για την αποφυγή λαθών που προκύπτουν από την εμπλοκή της μητρικής γλώσσας.

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η παραγωγή γραπτού λόγου διακρίνεται σε τέσσερα στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της εξοικείωσης με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου κειμένου το οποίο δίνεται στον μαθητή. Στα δύο επόμενα στάδια της ελεγχόμενης και καθοδηγούμενης γραφής, ο μαθητής εξασκεί τις συγγραφικές του δεξιότητες μέσα σε ένα πλαίσιο αυξανόμενης ελευθερίας, μέχρι το τελικό στάδιο της ελεύθερης σύνθεσης του δικού του γραπτού κειμένου. Η γραπτή σύνθεση με βάση αυτή την προσέγγιση θεωρείται ως υποβοηθούμενη μίμηση προτύπου, με απώτερο στόχο τη λήψη συγγραφικών πρωτοβουλιών στο πλαίσιο μιας αυτόνομης, πλέον, παραγωγής γραπτού λόγου (Pincas, A., 1982). Η σύγχρονη έρευνα αναφέρει τα θετικά αποτελέσματα μιας τέτοιας προσέγγισης στη διδακτική πράξη, ιδίως για τους αρχάριους συγγραφείς με περιορισμένη επάρκεια στην ξένη γλώσσα (Gomez, R. et al., 1996). Η διόρθωση των λαθών και η τελική αξιολόγηση σε αυτό το πλαίσιο αφορούν απόψεις που σχετίζονται κυρίως με τη χρήση της γλώσσας, όπως η

ορθογραφία, το λεξιλόγιο, η δομή των προτάσεων και των παραγράφων, η ανάπτυξη των ιδεών, κλπ, ικανοποιώντας κατ' αυτόν τον τρόπο την ανάγκη για ανατροφοδότηση που αφορά κυρίως το γλωσσικό έλλειμμα.

B) Η διαδικασία στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα

Η γραπτή παραγωγή στην ξένη γλώσσα πραγματοποιείται κατά βάση με τον ίδιο τρόπο όπως και στη μητρική. Εντούτοις, στην ξένη γλώσσα, οι μαθητές τείνουν να εστιάζουν περισσότερο σε αποφάσεις σχετικά με τη δομή και το λεξιλόγιο της γλώσσας. Η έκφραση, η γραμματική και η ορθογραφία της ξένης γλώσσας ενδεχομένως να δυσχεραίνουν τη διατύπωση πολύπλοκων ιδεών, την οργάνωση και την καταγραφή τους, παρεμποδίζοντας τους μαθητές της ξένης γλώσσας να ανταποκριθούν σε συγγραφικές περιστάσεις υψηλών γνωστικών απαιτήσεων (Cumming, A., 2001).

Η εκμάθηση του γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα συνδέεται, σύμφωνα με τον Cumming (1998, 2001), με τρεις θεμελιώδεις παραμέτρους: α) τα χαρακτηριστικά των παραγόμενων κειμένων, β) τις συγγραφικές διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου, και γ) τα κοινωνικό-πολιτισμικά περιβάλλοντα γραφής. Κάθε παράμετρος διαθέτει μία μικρο- και μία μακρο-προοπτική, μέσα από τις οποίες προσεγγίζεται ο γραπτός λόγος στην ξένη γλώσσα, είτε σε μία σχετικά προσωρινή και ατομική βάση, είτε μέσα από μία γενική, καθολική, και συνεχή σκοπιά. Η συγγραφική πρόοδος σχετικά με το παραγόμενο κείμενο αφορά την ατομική βελτίωση του μαθητή στη μορφολογία, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο, ενώ παράλληλα η συνεκτική ιεράρχηση των ιδεών και η αξιοποίηση ποικίλων υφολογικών τεχνασμάτων και ρητορικών μοτίβων είναι δηλωτική της βελτίωσης του κειμένου σε επίπεδο μακρό-δομής. Η βελτίωση του μαθητή στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα γίνεται καλύτερα αντιληπτή αν προσεγγιστεί και από τη σκοπιά των συγγραφικών διαδικασιών.

Συγκεκριμένα, σε μικρο-επίπεδο, ο μαθητής βελτιώνεται στη γρήγορη και αυτόματη αναζήτηση του καταλληλότερου προσωπικού λεξιλογίου και φρασεολογίου που διαθέτει, ενώ η πρόοδος του σε μακρο-επίπεδο σχετίζεται με πιο καθολικές συγγραφικές στρατηγικές, όπως ο σχεδιασμός, η καταγραφή και η αναθεώρηση. Η τρίτη διάσταση της εκμάθησης του γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα αφορά το συγγραφικό περιβάλλον. Η βελτίωση του μαθητή, μέσα από αυτό το πρίσμα, αφορά τη συνειδητοποίηση από την πλευρά του των πολιτισμικών αναγκών και των

συμβάσεων που θέτει η επικοινωνία με μία διαφορετική γλωσσική κοινότητα και η προσαρμογή του σε αυτές, ενώ σε μακρο-επίπεδο η πρόοδος σχετίζεται με τις αλλαγές στην κοινωνική του συνείδηση αναφορικά με τον πολιτισμό και την κουλτούρα της γλωσσικής κοινότητας με την οποία αλληλεπιδρά (Cumming, A., 1998, 2001).

Παρακάτω ακολουθεί μία περιληπτική σύνοψη των διαθέσιμων γνωστικών και κοινωνικών μοντέλων παραγωγής γραπτού λόγου, έτσι όπως αυτά προσαρμόστηκαν από τον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα για τις ανάγκες της ξένης. Οι ειδικοί του γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα καταλήγουν ότι τα μοντέλα των Flower και Hayes (1981) και Bereiter και Scardamalia (1987) για τις γνωστικές διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και το ανανεωμένο μοντέλο του Hayes (1996) και το μοντέλο του Kellogg (1996) που εντάσσει τη συγγραφική διαδικασία στην εργαζόμενη μνήμη, αν και χρησιμοποιούνται σε ευρεία κλίμακα, όπως αναφέρουν οι Roca de Larios και συνεργάτες (2002), δεν είναι αντιπροσωπευτικά και δεν μπορούν να περιγράψουν και να εξηγήσουν επακριβώς την παραγωγή γραπτού κειμένου στο πλαίσιο της ξένης γλώσσας (Zimmermann R., 2000; Grabe, W., 2001). Και αυτό διότι δεν αποσαφηνίζουν επακριβώς τη διαδικασία της μετάφρασης των ιδεών σε γλωσσικές αναπαραστάσεις και τη μεταγραφή αυτών σε κείμενο, πιθανόν επειδή λαμβάνουν ως δεδομένο ότι η αντιστοίχιση των προθέσεων του συγγραφέα και η έκφρασή τους στην ξένη γλώσσα είναι αυτόματη (Roca de Larios, et al., 2006).

Τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται στην ξένη γλώσσα τείνουν να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στη μετάφραση-μεταγραφή των ιδεών σε γλωσσικό κώδικα, επιμέρους διαδικασία που είναι περισσότερο εστιασμένη στη γλωσσική διάσταση της γραπτής σύνθεσης.

Ο Zimmermann (2000) προτείνει ένα εναλλακτικό μοντέλο για την ξενόγλωσση συγγραφική παραγωγή. Ειδικότερα, και αφού αναγνωρίζει ότι οι διαφορές ανάμεσα στην παραγωγή γραπτού λόγου στη μητρική και την ξένη γλώσσα είναι ελάχιστες, αναπτύσσει λεπτομερώς τη διαδικασία της διατύπωσης των ιδεών σε γλωσσικές αναπαραστάσεις (formulation), αυτό που οι Flower και Hayes (1981) ονομάζουν μεταγραφή των ιδεών σε γλώσσα (translation), μέσα από την εισαγωγή ορισμένων λειτουργικά διακριτών επιμέρους διαδικασιών, και συγκεκριμένα των δοκιμαστικών διατυπώσεων (tentative formulations). Ο Zimmermann τοποθετεί τη διαδικασία της διατύπωσης των ιδεών σε γλωσσικές αναπαραστάσεις στην καρδιά της συγγραφικής διαδικασίας. Με τη χρήση πρωτοκόλλων φωναχτής σκέψης και

συνεντεύξεων σε Γερμανούς τεταρτοετείς φοιτητές με ξένη γλώσσα την Αγγλική, στην οποία θεωρούνται έμπειροι, ο Zimmermann προσπαθεί να δημιουργήσει αφενός ένα μοντέλο της γενικότερης παραγωγής ξενόγλωσσου γραπτού λόγου και αφετέρου ένα πιο συγκεκριμένο μοντέλο για την ειδικότερη επιμέρους διαδικασία της διατύπωσης των ιδεών σε γλωσσικές αναπαραστάσεις, εστιάζοντας κυρίως στην παραγωγή προτάσεων, γεγονός που αποτελεί έναν από τους σοβαρούς περιορισμούς της έρευνάς του. Η διαδικασία της διατύπωσης των ιδεών σε γλώσσα τοποθετείται ανάμεσα στον σχεδιασμό και την αναθεώρηση, ενώ η επίλυση προβλημάτων (λεξιλογικών, κυρίως) που αφορούν την ξένη γλώσσα εμφανίζεται στις φάσεις της γλωσσικής διατύπωσης, της διόρθωσης και της αναθεώρησης, χωρίς να εντοπίζεται ακριβώς η θέση της. Αναφορικά με τη διατύπωση των ιδεών στην ξένη γλώσσα, ως βασικό συστατικό της παραγωγής γραπτού λόγου, αυτή αποτελείται από ένα κεντρικό επιμέρους συστατικό και μερικές επιπλέον δευτερεύουσες επιμέρους διαδικασίες. Αυτές οι δευτερεύουσες επιμέρους διαδικασίες δεν ισχύουν για όλους τους συγγραφείς, εντούτοις εμφανίζονται πολύ συχνά*. Τα δύο σημαντικότερα σημεία, κατά τη γνώμη μας, σε αυτό το μοντέλο είναι αφενός ότι οι συγγραφείς διατυπώνουν συλλογισμούς στη μητρική τους γλώσσα για να λύσουν τα προβλήματα της ξένης αναφορικά με το τι θα γράψουν και πώς, χωρίς όμως η δοκιμαστική γλωσσική διατύπωση στη μητρική γλώσσα να είναι ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο στο συγκεκριμένο δείγμα, και αφετέρου ότι προβαίνουν σε επαναλαμβανόμενες δοκιμαστικές γλωσσικές διατυπώσεις πριν, αλλά και κατά τη διάρκεια της καταγραφής και μάλιστα πολύ πιο συχνά απ' ό,τι στην παραγωγή γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα. Αξιοσημείωτο, επίσης, στο συγκεκριμένο μοντέλο του Zimmermann είναι το φαινόμενο της απλοποίησης των ιδεών στην ξένη γλώσσα εξαιτίας των γλωσσικών προβλημάτων και των περιορισμών που αυτή θέτει. Οι μαθητές-συγγραφείς διατυπώνουν πολύπλοκες ιδέες στη μητρική τους γλώσσα, τις οποίες, στη συνέχεια, απλουστεύουν κατά τη μεταγραφή τους στην ξένη. Αυτή η γνωστική διαδικασία της απλούστευσης των ιδεών συνιστά, κατά τον Zimmermann, ιδιαίτερο χαρακτηριστικό στη συγγραφική διαδικασία στο πλαίσιο οποιασδήποτε ξένης γλώσσας.

* ο Zimmermann τις χαρακτηρίζει «τυπικές» και «προαιρετικές». Είναι τυπικές γιατί εμφανίζονται αρκετά συχνά στο δείγμα του, και προαιρετικές γιατί δεν περνούν όλοι οι συγγραφείς μέσα από αυτές. Η μόνη υποχρεωτική πράξη στη συγγραφική διαδικασία η οποία μπορεί να παρατηρηθεί, είναι η ίδια η πράξη της γραφής ως μηχανιστική δεξιότητα.

Οι Chenoweth και Hayes (2001) προτείνουν ένα μοντέλο για την παραγωγή γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα, το οποίο βασίζεται στην υπόθεση ότι η γλωσσική εμπειρία του μαθητή στη σκοπούμενη γλώσσα έχει καθοριστική σημασία για τη συγγραφική του ευχέρεια. Ως συγγραφική ευχέρεια ορίζουν τη σχετική ταχύτητα παραγωγής ενός γραπτού κειμένου. Σε αυτό το μοντέλο διακρίνονται τρία επίπεδα συγγραφικής παραγωγής: α) το επίπεδο των γνώσεων και πληροφοριών (resource level), β) το διαδικαστικό επίπεδο (process level), και γ) το επίπεδο ελέγχου (control level). Το πρώτο επίπεδο αποτελείται από γλωσσικές γνώσεις και από γνώσεις που καλύπτουν γενικότερους στόχους, όπως είναι οι συγγραφικές στρατηγικές. Ο συγγραφέας ανατρέχει σε αυτό το επίπεδο όταν εμπλέκεται σε γνωστικές διαδικασίες του δεύτερου επιπέδου, όπως είναι π.χ. η μετάφραση των ιδεών σε γλωσσικές αναπαραστάσεις και η αναθεώρηση αυτών, καθώς και όταν βρίσκεται στη φάση του ελέγχου των συγγραφικών στρατηγικών που εφαρμόζει. Αυτό το τελευταίο συνιστά το μεταγνωστικό στοιχείο αυτού του μοντέλου σε ό,τι αφορά τη συγγραφική παραγωγή. Το διαδικαστικό επίπεδο διαχωρίζεται σε εσωτερικές και εξωτερικές διαδικασίες. Οι εσωτερικές διαδικασίες περιλαμβάνουν έναν εισηγητή ιδεών (proposer), έναν μεταφραστή ιδεών (translator), έναν αναθεωρητή (reviser) και έναν μεταγραφέα (transcriber). Το εξωτερικό περιβάλλον του διαδικαστικού επιπέδου περιλαμβάνει το αναγνωστικό κοινό, το έως τώρα παραχθέν κείμενο, καθώς επίσης και λεξικογραφικές πηγές, υφολογικούς οδηγούς, ελεγκτές ορθογραφίας, κλπ, όπως προτείνουν και τα άλλα μοντέλα για τη συγγραφική σύνθεση στη μητρική γλώσσα. Το τρίτο επίπεδο, αυτό του ελέγχου, αφορά το νοητικό σχήμα που διαθέτει ο συγγραφέας για το γνωστικό έργο που εκτελείται και τους στόχους που οφείλει να επιτύχει.

Τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας των Chenoweth και Hayes, αντανακλούν τον τρόπο λειτουργίας δύο θεμελιωδών διαδικασιών για τη συγγραφική ευχέρεια, η οποία, όπως προαναφέραμε, είναι καθοριστική για την ξενόγλωσση γραπτή παραγωγή: α) της μετάφρασης των ιδεών σε γλωσσικές αναπαραστάσεις, και β) της αναθεώρησης αυτών των γλωσσικών αναπαραστάσεων. Η ανάλυση των δεδομένων των Chenoweth και Hayes αποκαλύπτει ότι καθώς αυξάνεται η εμπειρία του μαθητή σχετικά με την επιδιωκόμενη γλώσσα, αυξάνεται και η συγγραφική του ευχέρεια. Οι μεταφράσεις των ιδεών σε γλωσσικές αναπαραστάσεις και οι εισηγήσεις γι' αυτές γίνονται συχνότερα αποδεκτές, καθώς παραβιάζουν ολοένα και σπανιότερα τις γνώσεις του συγγραφέα στη γραμματική της εκάστοτε ξένης γλώσσας. Η μείωση της

συχνότητας των αναθεωρήσεων πριν την καταγραφή καθώς αυξάνει η εμπειρία του συγγραφέα στην ξένη γλώσσα, επιτρέπει την αξιοποίηση μεγαλύτερου γνωστικού δυναμικού και τη διάθεση περισσότερου χρόνου σε διαδικασίες γέννησης και διατύπωσης πιο περίπλοκων ιδεών.

Οι παιδαγωγικές προεκτάσεις που προκύπτουν από το μοντέλο των Chenoweth και Hayes για τον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, αφορούν από τη μία την παροχή συχνών συγγραφικών ευκαιριών, κι από την άλλη τη διδασκαλία αποτελεσματικών στρατηγικών για τη φάση της καταγραφής. Ειδικότερα, καθώς η ευχέρεια στον γραπτό λόγο αυξάνει παράλληλα με την εμπειρία στην ξένη γλώσσα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δίνουν στους μαθητές συχνές ευκαιρίες σύνθεσης γραπτών κειμένων, έτσι ώστε διαδικασίες όπως η ανάκληση λεξιλογίου, να γίνουν περισσότερο αυτόματες. Επιπλέον, επειδή η διαδικασία συγγραφής των λιγότερο έμπειρων μαθητών διακόπτεται συχνά για αναθεωρήσεις, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να διδάξουν και να καθοδηγήσουν τους μαθητές στην αξιοποίηση και χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών, όπως αυτή του «Γράψε χωρίς να ανησυχείς για τα λάθη σου και διόρθωσε αργότερα». Διδακτικές πρακτικές όπως οι παραπάνω, μπορούν να προάγουν την ξενόγλωσση συγγραφική ευχέρεια, καθώς επιτρέπουν την ανεμπόδιστη γέννηση και καταγραφή των ιδεών, χωρίς διακοπές για ανεύρεση του κατάλληλου λεξιλογίου και αναθεωρήσεις, προτείνουν οι Chenoweth και Hayes.

Γ) Οι κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις

Είναι αναγκαίο η μελέτη του γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα να συνδέεται, πέρα από τις γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες στις οποίες εμπλέκεται ο συγγραφέας, και με το χωροχρονικό περιβάλλον της συγγραφής. Οι κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου συμπληρώνουν τις διαδικαστικές, δίνοντας έμφαση αφενός στον ρόλο της γλώσσας στη γραπτή επικοινωνία και αφετέρου στους σκοπούς που καλύπτονται μέσω αυτής. Αν και οι μελέτες αναφορικά με τα κειμενικά είδη δεν αποσκοπούν στη διαμόρφωση διδακτικών μοντέλων συγγραφικής παραγωγής, καθώς, πράγματι, είναι περισσότερο προσανατολισμένες στο προϊόν της συγγραφής παρά στην ίδια τη συγγραφική διαδικασία (O' Brien, T., 2004), εντούτοις η θέση τους στην έρευνα του γραπτού λόγου είναι πολύ σημαντική.

Οι παραδοσιακές κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις εκλαμβάνουν τη συγγραφική παραγωγή ως κατεξοχήν γλωσσολογική, όπως και οι προσεγγίσεις περιεχομένου,

δίνοντας έμφαση περισσότερο στη δομή παρά στον σκοπό του κάθε είδους κειμένου. Οι πιο πρόσφατες, επηρεασμένες από την Κοινωνιογλωσσολογία, εκλαμβάνουν τα κειμενικά γένη ως προϊόντα των πράξεων μίας γλωσσικής κοινότητας, τονίζοντας τη σημασία των επικοινωνιακών στόχων που πρέπει να καλυφθούν μέσα σε αυτήν (Charman, M. L., 1999). Διαπιστώνεται, παράλληλα, ότι τα κειμενικά γένη χαρακτηρίζονται από πλαστικότητα και ελευθερία και εξελίσσονται στο πέρασμα του χρόνου, καθώς οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν μεταξύ τους με ποικίλους νέους τρόπους. Υπό το φως αυτής της θεώρησης, δεν είναι τα κειμενικά χαρακτηριστικά που δημιουργούν και διαμορφώνουν επικοινωνιακούς στόχους, αλλά το αντίθετο.

Η γνωριμία με τα κυριότερα και περισσότερο δυνατά κειμενικά είδη εξυπηρετεί την ομαλότερη πρόσβαση των μαθητών σε τρόπους επικοινωνίας μέσω της επιδιωκόμενης ξένης γλώσσας και προάγει την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους στην επιδιωκόμενη γλωσσική κοινότητα. Η αφηρημένη κοινή γνώση για τα κείμενα, τη διακειμενικότητα, το αναγνωστικό κοινό και τους σκοπούς γραφής συντελεί στην αμοιβαία κατανόηση των ατόμων από διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες (Hyland, K., 2003).

Τα κειμενικά είδη παρέχουν τη δυνατότητα στον μαθητή να αναπτύξει πιο σύντομες οδούς προς την επιτυχημένη παραγωγή και επεξεργασία γραπτού λόγου. Εφόσον η γραφή ποικίλει ανάλογα με το κοινωνικό συγκείμενο μέσα στο οποίο αυτή πραγματοποιείται, έχουμε ένα εύρος διαφορετικών ειδών κειμένων (αφηγήσεις, περιγραφές, δοκίμια, άρθρα, αναφορές, επιστολές, διαφημίσεις, κ.α.), ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση. Για την παραγωγή συγκεκριμένων ειδών κειμένων, ο μαθητής της ξένης γλώσσας οφείλει να έχει επίγνωση του τυπολογικού μοτίβου που καθορίζει το κάθε είδος ξεχωριστά. Εάν ο μαθητής έχει δημιουργήσει στη μητρική του γλώσσα ένα απόθεμα γνώσης προκαθορισμένων και σταθερών μοντέλων για την παραγωγή συνεχούς λόγου, τότε έχει τη δυνατότητα να ανατρέξει σε αυτή τη γνώση προκειμένου να καλύψει επικοινωνιακούς στόχους και στην ξένη γλώσσα (Johns, A. M., 2003).

Τα παιδαγωγικά οφέλη για τους μαθητές της ξένης γλώσσας που ακολουθούν την κειμενική προσέγγιση στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι αρκετά. Αρχικά, μία τέτοια προσέγγιση τους παρέχει τη δυνατότητα να δημιουργήσουν μία αντίληψη για την ξένη κουλτούρα, να ανακαλύψουν και να ενημερωθούν για το πώς δημιουργούνται και οργανώνονται τα κείμενα μέσα σε αυτήν, κι έπειτα τους καθιστά

ικανούς να συμμετέχουν σε αυτήν τη γλωσσική κοινότητα μέσω των γραπτών συμβάσεων που οι ίδιοι εφαρμόζουν και, πολλές φορές, ξεπερνούν (Kay, H. & Dudley-Evans., T., 1998). Έπειτα, τα γνωστικά οφέλη μέσα από μία τέτοια προσέγγιση είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τους συγγραφείς, καθώς είναι σαφώς πιο εύκολο να παράγουν τις ιδέες τους και να τις οργανώνουν μέσα στο ήδη καταχωρημένο νοητικό μοτίβο που διαθέτουν, εξοικονομώντας γνωστικό δυναμικό, το οποίο εστιάζουν στην αποτελεσματικότερη καταγραφή των κειμένων τους (Henry, A. & Roseberry, R. L., 1998). Με αυτόν τον τρόπο παράγουν πολύ καλά δομημένα κείμενα, με προσεγμένη γλωσσική έκφραση, ενώ ταυτόχρονα επιτυγχάνουν τους επικοινωνιακούς τους στόχους. Επιπλέον, έχει αναφερθεί ότι η κειμενοκεντρική θεώρηση της παραγωγής γραπτού λόγου είναι κατάλληλη για τους μαθητές στο επίπεδο των αρχαρίων ή στο μέσο επίπεδο επάρκειας στην ξένη γλώσσα, καθώς ενισχύει την εμπιστοσύνη στις συγγραφικές τους ικανότητες και τους επιτρέπει να παράγουν κείμενο που ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές τους προθέσεις (Kay, H. & Dudley-Evans., T., 1998). Πιο συγκεκριμένα, η κειμενοκεντρική προσέγγιση παραγωγής γραπτού λόγου παρέχει εδραιωμένα μοντέλα και απελευθερώνει τον μαθητή της ξένης γλώσσας από τους συγγραφικούς φόβους του, λειτουργώντας ως ασφαλές στήριγμα και βοήθεια στα οποία μπορεί να καταφύγει, όποτε αυτό κριθεί αναγκαίο. Τέλος, τα κειμενικά είδη παρέχουν στον συγγραφέα της ξένης γλώσσας ένα ιδιαίτερα χρήσιμο πλαίσιο ανάλυσης και σύγκρισης των δικών του κειμένων και των άλλων, δίνοντας την ευκαιρία για αξιολόγηση και βελτίωση (Kay, H. & Dudley-Evans., T., 1998).

Εντούτοις, η κειμενοκεντρική θεώρηση του ξενόγλωσσου γραπτού λόγου έχει αδύναμα και αρνητικά σημεία. Έχει αναφερθεί ότι εφόσον πρόκειται για μία καθοδηγητική προσέγγιση η οποία παρέχει υποδείγματα γραπτού λόγου, οι μαθητές περιμένουν κάποιον να τους καθορίσει πώς θα γράψουν συγκεκριμένα κείμενα, μειώνοντας τη δημιουργικότητά τους, καθιστώντας τον γραπτό λόγο μία βαρετή και στερεότυπη κατάσταση. Επιπλέον, ενδέχεται μία τέτοια προσέγγιση να αποδειχθεί κειμενοκεντρική παρά μαθητοκεντρική, εάν δεν εφαρμοστεί με ορθό τρόπο και σε συνδυασμό με άλλες συγγραφικές προσεγγίσεις, όπως η διαδικαστική (Kay, H. & Dudley-Evans., T., 1998).

Δ) Ενοποιημένο μοντέλο παραγωγής και διδασκαλίας του γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

Αναγνωρίζοντας τις αδυναμίες που προκύπτουν από την εφαρμογή ενός μόνο από τα παραπάνω μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα, οι Badger και White (2000), σε μία απόπειρα σύζευξης θετικών στοιχείων, προτείνουν ένα μοντέλο το οποίο συνενώνει το περιεχόμενο, την διαδικασία και τα κειμενικά είδη.

Το συγκεκριμένο μοντέλο, όπως υποστηρίζουν οι Badger και White, καλύπτει τόσο τους γλωσσολογικούς παράγοντες που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτών κειμένων όσο και τους παιδαγωγικούς παράγοντες που αφορούν τη μάθηση της γραπτής έκφρασης. Η κεντρική ιδέα του ενοποιημένου αυτού μοντέλου αφορά δύο παραδοχές: α) ότι η γραπτή διαδικασία συνεπάγεται γνώσεις σχετικά με τη γλώσσα (στοιχείο του μοντέλου περιεχομένου και του κειμενοκεντρικού μοντέλου), με το κοινωνικό-πολιτισμικό περιεχόμενο στο οποίο λαμβάνει χώρα η γραπτή διαδικασία και, κυρίως, γνώση του επικοινωνιακού σκοπού που καλείται να καλύψει το παραγόμενο κείμενο (στοιχείο του κειμενοκεντρικού μοντέλου), καθώς και γνώσεις και δεξιότητες δομής, οργάνωσης και χρήσης της γλώσσας (στοιχείο του διαδικαστικού μοντέλου), και β) ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτής έκφρασης βασίζεται στην αξιοποίηση του γνωστικού δυναμικού του μαθητή (στοιχείο του διαδικαστικού μοντέλου) με την παροχή πληροφοριών στις οποίες ο μαθητής ανταποκρίνεται (στοιχείο του μοντέλου περιεχομένου και του διαδικαστικού μοντέλου).

Όπως γίνεται κατανοητό, το ενοποιημένο κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο έχει τρία επίκεντρα: α) το κείμενο, β) τη διαδικασία, και γ) το περιεχόμενο. Η εστίαση του ενοποιημένου μοντέλου στο πρώτο αφορά κατά κύριο λόγο τις λειτουργίες και τις συμβάσεις της ξένης γλώσσας, έτσι όπως αυτές διαμορφώνουν και καθορίζουν το ίδιο το προϊόν της γραπτής έκφρασης. Το δεύτερο στοιχείο αφορά όλες εκείνες τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που διαμορφώνουν όχι μία αλλά πολλές διαφορετικές διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου, ανάλογα με το είδος κειμένου, την επικοινωνιακή περίσταση, τον ρόλο του συγγραφέα σε αυτήν και τη σχέση του με το ξενόγλωσσο αναγνωστικό κοινό. Το τρίτο στοιχείο του κειμενοκεντρικού-διαδικαστικού μοντέλου αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου ως κοινωνική πράξη και τα συναφή στοιχεία που καθορίζουν το είδος κειμένου που ανταποκρίνεται καλύτερα στις επικοινωνιακές προκλήσεις της περιστασης. Αυτό το

μοντέλο είναι το πλέον πλήρες και συνεκτικό καθώς συγκεντρώνει τα συγγραφικά και παιδαγωγικά οφέλη της παραγωγής γραπτού λόγου ως διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική διάσταση του γραπτού λόγου, χωρίς να αποπροσανατολίζεται από το προϊόν της συγγραφικής παραγωγής και το περιεχόμενό του.

5.5 Προβλήματα γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

Η παραγωγή γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα είναι μία εξαιρετικά απαιτητική δραστηριότητα, η οποία προϋποθέτει τις αναγκαίες γλωσσικές γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών, την άνετη και χωρίς δυσκολία προσέγγιση αυτών των γλωσσικών γνώσεων, όπως, επίσης, και τις μεταγνωστικές δεξιότητες να βρίσκονται σε διαρκή και δυναμική αλληλεπίδραση. Η παραγωγή γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα είναι περισσότερο απαιτητικό έργο, καθώς οι τρεις προαναφερθείσες δεξιότητες ενδεχομένως να μην έχουν αναπτυχθεί επαρκώς στους μαθητές.

Οι συγγραφείς στην ξένη γλώσσα, είναι ταυτόχρονα και μαθητές της ξένης γλώσσας. Ενώ προσπαθούν να αποκτήσουν τη δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου, βρίσκονται ακόμη στη διαδικασία εκμάθησης γλωσσικών στοιχείων γραμματικής, λεξιλογίου, κλπ (Williams, J., 2005). Όπως είναι γνωστό, τα παιδιά υιοθετούν τη γραμματική της μητρικής τους γλώσσας, ενώ παράλληλα χρησιμοποιούν το λεξιλόγιό της και το εμπλουτίζουν σχετικά νωρίς στη ζωή τους, στην προσχολική ηλικία. Επομένως, χειρίζονται τη μορφολογία και τη σύνταξη της γλώσσας τους προτού εμπλακούν στη διαδικασία εκμάθησης και παραγωγής του γραπτού λόγου. Από αυτήν λοιπόν την άποψη, οι μαθητές της ξένης γλώσσας βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, καθώς τους ζητείται να παράγουν περίπλοκο και υψηλής ποιότητας γραπτό λόγο σε μία γλώσσα που δεν έχουν ακόμη κατακτήσει πλήρως. Η κατάσταση ενδεχομένως να γίνει ακόμη πιο δύσκολη για τους μαθητές της ξένης γλώσσας οι οποίοι δεν έχουν ούτε επαρκείς γραμματικές γνώσεις στη μητρική τους γλώσσα, ούτε αναπτυγμένες συγγραφικές δεξιότητες σε αυτήν (Sparks, R. L. & Ganschow, L., 1993; Sparks, R. L., et al., 1997).

Οι ελλείψεις επομένως γνώσεις σχετικά με την ξένη γλώσσα και η δυσχερής προσέγγισή τους σε συνδυασμό με τις περιορισμένες μεταγνωστικές δεξιότητες καθιστούν το έργο της παραγωγής αποτελεσματικών κειμένων στην ξένη γλώσσα ακόμη πιο δύσκολο (Schoonen, R., et al., 2003; Ruan, Z., 2005). Για τους αρχάριους μαθητές της ξένης γλώσσας, ή για τους μαθητές με προβλήματα, οι οποίοι δεν έχουν

αυτοματοποιήσει τις διαδικασίες για την άνετη και χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία γλωσσική παραγωγή, η πορεία για τη σύνθεση γραπτού κειμένου ενδεχομένως να είναι εξαιρετικά κοπιώδης, καθώς το μεγαλύτερο γνωστικό φορτίο εξαντλείται στην ανάκληση των καταλληλότερων λέξεων και στη σωστή ορθογραφία αυτών, αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια στην εργαζόμενη μνήμη των μαθητών για ενασχόληση με υψηλού επιπέδου υποθέσεις, όπως η γέννηση περιεχομένου και η οργάνωσή του σε συνεχή λόγο (Chenoweth, N. A. & Hayes, J. R., 2001). Επιπλέον, οι αρχάριοι συγγραφείς της ξένης γλώσσας αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στον σχεδιασμό, ενώ στη φάση της καταγραφής κάνουν παύσεις πολύ πιο συχνά από τους έμπειρους συμμαθητές τους (Sasaki, M., 2000). Οι μαθητές οι οποίοι δεν σχεδιάζουν και δεν οργανώνουν καθόλου ούτε πριν ούτε κατά τη διάρκεια της γραπτής σύνθεσης, έρχονται πλέον αντιμέτωποι με την ανάγκη να μεταγράψουν, να καταγράψουν και να παρακολουθήσουν τα γραφόμενά τους υπό το καθεστώς πίεσης, με αρνητικά αποτελέσματα στην ποιότητα του παραγόμενου κειμένου τους (Ellis, R. & Fangyuan, Y., 2004).

Το πλαίσιο που προτείνουν οι Gander και Shea (1998) για τη διάγνωση και κατανόηση των προβλημάτων γραπτού λόγου έχει ευρεία εφαρμογή, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, και μπορεί να εφαρμοστεί και στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο. Με βάση, λοιπόν, το συγκεκριμένο πλαίσιο, οι μαθητές-συγγραφείς της ξένης γλώσσας έχουν περιορισμένη γνώση σχετικά με τη θεματολογία, το λεξιλόγιο, τους κανόνες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Δεν έχουν επίγνωση του ακροατηρίου τους και των ιδιαίτερων αναγκών του. Έχουν προβλήματα στην εστίαση της προσοχής, στην ανάκληση από τη μνήμη, καθώς και προβλήματα στην εργαζόμενη μνήμη. Παρουσιάζουν δυσκολίες στη γραφή ως ψυχοκινητική δεξιότητα και δεν έχουν αυτοματοποιήσει διαδικασίες όπως ο ορθός σχηματισμός των γραμμάτων, η τήρηση πεζών-κεφαλαίων, η τήρηση των κενών μεταξύ των λέξεων, η σωστή ορθογραφία και στίξη, κλπ. Οι μαθητές με δυσκολίες στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο εμφανίζουν άγχος, έχουν μειωμένη αυτό-εικόνα και αυτοπεποίθηση, εκδηλώνουν συναισθήματα θυμού και σύγχυσης, ενώ σε ακραίες περιπτώσεις ενδέχεται να εμφανίζουν ψυχαναγκαστικές διαταραχές ή κατάθλιψη. Επιπλέον, οι μαθητές με προβλήματα στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα δεν σχεδιάζουν πριν γράψουν, έχουν δυσκολία στη γλωσσική παραγωγή και στην παραγωγή ιδεών, δεν οργανώνουν το γραπτό τους, δεν κάνουν πρόχειρες καταγραφές, δεν αναθεωρούν και δεν βελτιώνουν, δεν έχουν

την ικανότητα για αυτοέλεγχο και, τέλος, δεν διαθέτουν δεξιότητες εφαρμογής στρατηγικών.

Το μεταγνωστικό έλλειμμα στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα δημιουργεί τα ίδια προβλήματα όπως αυτά που εντοπίζονται και στη μητρική. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που παρουσιάζουν ανεπάρκεια στον γραπτό λόγο έχουν περιορισμένη επίγνωση των προβλημάτων τους ως συγγραφείς, δεν έχουν σαφή εικόνα της φύσης και των απαιτήσεων των εκάστοτε γραπτών εργασιών, με αποτέλεσμα να υιοθετούν και να εφαρμόζουν ακατάλληλες και αναποτελεσματικές στρατηγικές (Victori, M., 1999).

Η εμπλοκή της μητρικής γλώσσας κατά την συγγραφική διαδικασία στην ξένη είναι συχνό φαινόμενο. Οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, και μεταφράζουν από αυτή στην ξένη, για να θέσουν στόχους, για να γεννήσουν ιδέες και να κρατήσουν σημειώσεις, για να οργανώσουν το υλικό τους και να αναθεωρήσουν τα γραφόμενά τους (Liu, C. K., 1997). Η συχνότητα και η διάρκεια χρήσης της μητρικής γλώσσας εξαρτώνται από το επίπεδο των μαθητών και τη δυσκολία του συγγραφικού έργου (Wang, W. & Wen, Q., 2002; Wang L., 2003; Woodall, B. R., 2002). Έτσι, οι λιγότερο επαρκείς μαθητές στρέφονται στη γλώσσα τους πιο συχνά από τους περισσότερο επαρκείς συμμαθητές τους, ενώ όσο πιο δύσκολο το συγγραφικό έργο, τόσο πιο αυξημένη είναι η διάρκεια χρήσης της μητρικής γλώσσας.

Αυτό το φαινόμενο έχει διχάσει την ερευνητική κοινότητα του ξενόγλωσσου γραπτού λόγου, με άλλους να υποστηρίζουν θετικά τη διαδικασία της μετάφρασης και άλλους να την καταδικάζουν. Η Lay (1982) αναφέρει ότι η μεταπήδηση στη μητρική γλώσσα υποστηρίζει τους συγγραφείς και λειτουργεί περισσότερο ως βοήθεια παρά ως εμπόδιο στην ανάκληση γνώσεων σχετικών με το θέμα της γραπτής εργασίας, κυρίως για τους μαθητές στα πρώτα στάδια εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Λίγο αργότερα, ο Friedlander (1990) αντιλαμβάνομενος τη διαμάχη για τη χρησιμότητα ή μη της μητρικής γλώσσας στην ξενόγλωσση συγγραφή και στηρίζοντας τις ερευνητικές του υποθέσεις στα δεδομένα της Lay (1982), διερευνά τις προϋποθέσεις που η μητρική γλώσσα λειτουργεί διευκολυντικά, και καταλήγει ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει όταν η γνώση για το θέμα της έκθεσης προέρχεται από την μητρική γλώσσα και εμπειρία.

Αν και η χρήση της μητρικής γλώσσας αναφέρεται να έχει θετικά αποτελέσματα, καθώς το γνωστικό φορτίο του συγγραφέα ελαφρύνει με αποτέλεσμα αυτός να εστιάζει στην καλύτερη καταγραφή (Auerbach, E. R., 1993), διαχρονικά

υπάρχει η πεποίθηση ότι εάν οι συγγραφείς της ξένης γλώσσας ανατρέχουν στη μητρική, κάτι τέτοιο παρεμποδίζει την εκμάθηση και εφαρμογή ξενόγλωσσων δομών εξαιτίας της λανθασμένης μεταφοράς συντακτικού και λεξιλογίου (Arapoff, N., 1967), επηρεάζοντας κατ' επέκταση το σημασιολογικό περιεχόμενο των παραγόμενων γραπτών κειμένων (Schweers, C. & William, Jr., 1995).

Παρακάτω ακολουθεί μία συγκριτική γλωσσολογική προσέγγιση των δύο υπό εξέταση περιβαλλόντων της εργασίας μας, αυτών της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας. Οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες σε επίπεδο ορθογραφίας και σύνταξης επηρεάζουν, κατά τη γνώμη μας, την ξενόγλωσση συγγραφική παραγωγή και διαδραματίζουν ιδιαίτερο ρόλο στην ποιότητα του παραγόμενου γραπτού κειμένου.

5.6 Ορθογραφικές και συντακτικές διαφορές της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας και ο ρόλος τους στον γραπτό λόγο στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα

Η παραγωγή γραπτού λόγου ως γνωστική διαδικασία επιφορτίζει την εργαζόμενη μνήμη του συγγραφέα, είτε πρόκειται για παιδιά σχολικής ηλικίας (Bourdin, B. & Fayol, M., 2000), είτε για ενήλικες συγγραφείς (Bourdin, B. & Fayol, M., 2002). Μολαταύτα, η συγγραφική παραγωγή συνιστά όχι μόνο γνωστικό, αλλά και γλωσσικό πρόβλημα, το οποίο καλείται να επιλύσει ο συγγραφέας, άλλοτε με επιτυχία και άλλοτε όχι. Η McCutchen (1984) υπογραμμίζει τη σημασία της προσέγγισης του γραπτού λόγου μέσα από ένα περισσότερο γλωσσολογικό πρίσμα, καθώς, όπως η ίδια σημειώνει, η γνωστική υπόσταση των διαδικασιών παραγωγής γραπτού λόγου έχει υπερτονιστεί σε βάρος της μεταγραφής των ιδεών σε προτάσεις ως μία γλωσσική διαδικασία. Από αυτήν την άποψη, ο γραπτός λόγος αποτελεί μοναδικό πρόβλημα, το οποίο σχετίζεται με την παραγωγή εκτεταμένης και λογικά συνεπούς γλώσσας. Η τήρηση συγκεκριμένων βημάτων για τη συγγραφική παραγωγή, όσο συνεπής και αν είναι, δεν εγγυάται την ποιότητα του κειμένου σε επίπεδο χρήσης της γλώσσας. Ο συγγραφέας καλείται να επιλέξει από μία ποικιλία λεξιλογικών και συντακτικών δομών, προκειμένου να εκφράσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις σκέψεις του. Οι επιλογές σχετικά με τις λέξεις και τις προτασιακές δομές ενδέχεται να έχουν μεγάλη επίδραση στην επίτευξη συγγραφικών στόχων αναφορικά με το ύφος, το ακροατήριο και τη γενικότερη προσέγγιση του υπό πραγμάτευση θέματος. Επιλογές οι οποίες είναι άτοπες και ακατάλληλες για την

επικοινωνιακή περίσταση, θα μπορούσαν να έχουν υπονομευτικές επιδράσεις στις αρχικές αποφάσεις του συγγραφέα αναφορικά με τους αποδέκτες και τον σκοπό του κειμένου.

Η μελέτη της παραγωγής γραπτού λόγου ως γλωσσικό πρόβλημα μπορεί να επωφεληθεί από τις μελέτες και τα σχετικά πορίσματα στο πλαίσιο άλλων γλωσσικών διαδικασιών, όπως αυτή της ανάγνωσης, σύμφωνα με την McCutchen (1984). Η προσέγγιση από πάνω-προς τα κάτω (top-down) στο πλαίσιο της ανάγνωσης, δίνει έμφαση στην πρότερη γνώση του αναγνώστη και την οργάνωση αυτής της γνώσης σε νοητικά σχήματα, ενώ η από κάτω-προς τα πάνω (bottom-up) προσέγγιση τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία των κατώτερων γλωσσικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά την ανάγνωση. Αντίστοιχα για την παραγωγή γραπτού λόγου, η από πάνω-προς τα κάτω προσέγγιση αφορά την ενεργοποίηση των γνωστικών σχημάτων για την ανάκληση από τη μνήμη όλων εκείνων των συγγραφικών στοιχείων και την τακτοποίησή τους σε ένα συνεκτικό κείμενο, ενώ η από κάτω-προς τα πάνω προσέγγιση της συγγραφικής παραγωγής αφορά την επιλογή των καταλληλότερων κάθε φορά λεξιλογικών, συντακτικών και γραμματικών τύπων στη φάση της καταγραφής, προκειμένου να αποδοθεί επακριβώς το σημασιολογικό περιεχόμενο των ιδεών που έχουν παραχθεί σε προηγούμενη φάση.

Πιο συγκεκριμένα σε ό,τι αφορά τη δεύτερη προσέγγιση, ο συγγραφέας οφείλει να έχει τον έλεγχο όλων εκείνων των γλωσσικών και κειμενικών χαρακτηριστικών που καθορίζουν την ποιότητα του συγγραφικού προϊόντος σημειώνει η McCutchen (1984). Η συνειδητοποίηση, από την πλευρά του συγγραφέα, της γλωσσικής λειτουργίας ενός κειμένου είναι ιδιαίτερα χρήσιμη. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο συγγραφέας είναι σε θέση να καταλάβει ποιες λεξιλογικές επιλογές και ποιες συντακτικές αποφάσεις είναι εκείνες που αποδίδουν καλύτερα και αποτελεσματικότερα το περιεχόμενο των ιδεών του. Αυτή ακριβώς η ευχέρεια λόγου στη συγγραφική παραγωγή βοηθά τον συγγραφέα να χειριστεί με επιδεξιότητα τη δημιουργία προτάσεων ως φορείς των ιδεών και των σκέψεών του.

Η παραγωγή γραπτού λόγου ως γλωσσική, αυτή τη φορά, διαδικασία είναι ιδιαίτερα φορτική και επιβαρύνει το γνωστικό δυναμικό του συγγραφέα. Οι συγγραφείς με περιορισμένη ευχέρεια λόγου βρίσκονται σε ιδιαίτερα μειονεκτική θέση, παρατηρεί η McCutchen (1984), καθώς το λεξιλογικό και συντακτικό τους ρεπερτόριο είναι τόσο περιορισμένο, έτσι ώστε δεν τους επιτρέπεται να έχουν πολλαπλές εκφραστικές επιλογές. Άλλοτε η γλωσσική επένδυση των ιδεών του

συγγραφέα είναι τόσο απλή και τόσο ακατάλληλη για την επικοινωνιακή περίσταση, και άλλοτε εντελώς προβληματική έως και αδύνατη.

Στο πλαίσιο της ξένης γλώσσας, το γλωσσικό έλλειμμα του συγγραφέα είναι καθοριστικό και καθιστά τη διαδικασία της συγγραφικής παραγωγής ακόμη πιο δύσκολο έργο (Schoonen, R., et al., 2003), όπως έχει εξάλλου σημειωθεί και αλλού στην παρούσα εργασία.

Η σύγχρονη έρευνα έχει τονίσει τη σημασία της γλωσσικής επάρκειας στη μητρική γλώσσα ως καθοριστικό παράγοντα για την εκμάθηση της ξένης. Οι Dufna και Voeten (1999), σε σχετική έρευνά τους σε Φιλανδούς μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσαν ότι η φωνολογική μνήμη και η γλωσσική επάρκεια στη μητρική γλώσσα έχουν θετική επίδραση στην εκμάθηση της ξένης. Το 58% της διακύμανσης της επάρκειας στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα εξηγείται από την ικανότητα της φωνολογικής μνήμης και από τις γλωσσικές δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής στη μητρική γλώσσα, άσχετα από το γεγονός ότι η ορθογραφία ανάμεσα στις δύο γλώσσες, Φιλανδική και Αγγλική, διαφέρει σε μεγάλο βαθμό. Νωρίτερα, οι Holm και Dodd (1996) σε ανάλογη έρευνά τους σε δείγμα φοιτητών διαπίστωσαν τη μεταφορά δεξιοτήτων γλωσσικής επεξεργασίας από τη μητρική γλώσσα στην ξένη και την αρνητική επίδραση και τη μεγάλη δυσκολία που δημιουργούν οι διαφορές στα συστήματα γραφής ανάμεσα στην Αγγλική και άλλες γλώσσες.

Η γραφή αποτελεί οπτική αναπαράσταση της γλώσσας και απεικονίζει τη ροή του προφορικού λόγου (Καραλή, Μ., 2001· Bassetti, Β., 2005). Είναι η μεταγραφή των φωνητικών (ακουστικών) σημείων του προφορικού λόγου σε γραπτά (οπτικά) σύμβολα (Βάμβουκας, Μ., 1984). Η γνώση της λειτουργίας και των γλωσσικών μονάδων του συστήματος γραφής στη μητρική γλώσσα, καθορίζει την ικανότητα ανάλυσης και χειρισμού του αντίστοιχου συστήματος της ξένης γλώσσας (Bassetti, Β., 2005). Για τους μαθητές που τα συστήματα γραφής της μητρικής και της ξένης γλώσσας είναι τα ίδια, οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής στην ξένη γλώσσα αναπτύσσονται πιο εύκολα απ' ό,τι σε αντίθετη περίπτωση. Μαθητές με λογογραφικό σύστημα* στη μητρική γλώσσα οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας ξένης γλώσσας με αλφαβητικό σύστημα γραφής, ή το αντίθετο, αντιμετωπίζουν

* μέθοδος γραφής που χρησιμοποιεί ως μονάδα τη λέξη (Πόρποδας, Κ. Δ., 1997, σσ. 49).

μεγαλύτερες δυσκολίες από τους μαθητές που τόσο η μητρική όσο και η ξένη γλώσσα διαθέτουν αλφαβητικά συστήματα.

Εντούτοις, έρευνες στο πλαίσιο της Ελληνικής ως μητρικής και της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, διαπιστώνουν ότι, αν και πρόκειται για δύο γλώσσες με αλφαβητικά συστήματα γραφής, ωστόσο οι σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ορθογραφίες, αλλά και στη σύνταξη, είναι καθοριστικές, όπως θα φανεί αναλυτικότερα στις παραγράφους που ακολουθούν.

Τα αλφαβητικά συστήματα γραφής είναι εύκολα στην εκμάθησή τους και κυριαρχούν σε ολόκληρη την Ευρώπη, αποδίδοντας τα φωνήματα της εκάστοτε γλώσσας και στοχεύοντας, παράλληλα, στη μονοσήμαντη αντιστοιχία μεταξύ των φωνημάτων και των γραφημάτων, των ακουστικών μονάδων, δηλαδή, και των γραμμάτων (Καραλή, Μ., 2001· Πόρποδας, Κ. Δ., 1997). Σε μελέτη τους οι Seymour και συνεργάτες (2003) συγκρίνουν την Αγγλική με άλλες δώδεκα ευρωπαϊκές γλώσσες, ανάμεσά τους και η Ελληνική, σε επίπεδο ορθογραφίας και συλλαβικής δομής. Αναφορικά με την Ελληνική, πρόκειται για μία γλώσσα με σχετικά ρηχή ορθογραφία και σχετικά απλή συλλαβική δομή. Σε ό,τι αφορά το πρώτο, η αντιστοιχία μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων είναι περισσότερο συστηματική και διαφανής. Σχετικά με το δεύτερο, οι συνήθειες συλλαβές είναι αυτές με ένα σύμφωνο και ένα φωνήεν, αν και η ύπαρξη περισσότερων από ένα σύμφωνο στην αρχή της συλλαβής είναι συχνό φαινόμενο. Αντίθετα, η αγγλική γλώσσα βρίσκεται στο άλλο άκρο, με πολύ βαθιά ορθογραφία και ιδιαίτερα πολύπλοκη συλλαβική δομή.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρει τις σταθερές σχέσεις ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα και σημειώνει ότι όλες οι λέξεις είναι δυνατό να διαβαστούν με την εφαρμογή συγκεκριμένων φωνολογικών κανόνων (Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ., 2001· Πορποδας, C. D., 2005), ενώ αντίστοιχα για την Αγγλική τονίζεται ότι η επιτυχημένη ανάγνωση εξαρτάται μόνο από την εκμάθηση της ακριβούς προφοράς της κάθε λέξης (Ktori, M. & Pitchford, N. J., 2008). Οι Αϊδίνης και Κωστούλη (2001) και Πορποδας (2005) υπογραμμίζουν ότι ενώ η ανάγνωση στην ελληνική γλώσσα εξαρτάται από τις αντιστοιχίες ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα, σε ό,τι αφορά την ορθογραφημένη γραφή κάτι τέτοιο δεν μπορεί να συμβεί από μόνο του. Η ορθογραφημένη γραφή εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από τη μορφολογία, τη δομή, δηλαδή, των λέξεων. Οι Αϊδίνης και Κωστούλη (2001) φέρνουν ως παράδειγμα το φώνημα /ι/, το οποίο αντιστοιχεί σε έξι διαφορετικά γραφήματα: ι, η, υ, οι, ει και

υι. Όταν αυτό το /ι/ είναι επίθημα δηλωτικό του γένους, τότε έχει συγκεκριμένο τρόπο γραφής: «-ι» για τα ουδέτερα ουσιαστικά ενικού αριθμού, «-η» για τα θηλυκά ουσιαστικά, επίθετα, αντωνυμίες και μετοχές ενικού αριθμού και «οι» στον πληθυντικό των αρσενικών ουσιαστικών, επιθέτων, αντωνυμιών και μετοχών. Όταν, όμως, το φώνημα /ι/ βρίσκεται στο θέμα της λέξης, τότε μπορεί να γραφεί με οποιονδήποτε από τους έξι παραπάνω τρόπους. Ο Porpodas (2005) αναφέρει ότι εκτός από περιπτώσεις όπως η παραπάνω, όπου ορισμένα φωνήματα αντιστοιχούν σε περισσότερα από ένα γράφηματα, υπάρχουν και περιπτώσεις στην ελληνική ορθογραφία στις οποίες ορισμένα γράμματα αντιστοιχούν σε διαφορετικά φωνήματα ανάλογα με τη θέση τους στην πρόταση (π.χ. κύβος, ευχαριστώ, κλπ), καθώς και περιπτώσεις όπου ορισμένα γράμματα σχεδόν δεν αντιστοιχούν σε κάποιο φώνημα (π.χ. Εύβοια). Και οι τρεις καταλήγουν ότι επειδή η ελληνική ορθογραφία δεν είναι εξολοκλήρου φωνητική αλλά περισσότερο ιστορική, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να γράψει κάποιος σωστά τις ελληνικές λέξεις με βάση μόνο τη γνώση των αντιστοιχιών ανάμεσα στα φωνήματα και τα γράφηματα.

Από την άλλη, η κατάσταση στην αγγλική γλώσσα είναι ακόμη πιο πολύπλοκη και δύσκολη. Το αγγλικό αλφάβητο έχει πέντε φωνήεντα, τα οποία αντιστοιχούν σε είκοσι φωνήματα, εικοσιένα σύμφωνα, τα οποία αντιστοιχούν σε εικοσιπέντε φωνήματα, και δώδεκα δίψηφα φωνήεντα από τα οποία τα έξι αντιστοιχούν σε διαφορετικά φωνήματα ανάλογα με τη θέση τους στη λέξη (Gimson, A. C. & Cruttenden, A., 1994). Η αδιαφάνεια στην ορθογραφία της Αγγλικής μπορεί να γίνει κατανοητή από τις περιπτώσεις γραφοφωνημικής αντιστοιχίας που δίνει η Brinton (2000): α) ένα φώνημα μπορεί να αντιστοιχεί σε μία ποικιλία γραφημάτων, β) ένα γράφημα μπορεί να αντιστοιχεί σε ποικιλία φωνημάτων, γ) ένα γράφημα μπορεί να μην έχει φωνημική αντιστοιχία, δ) δύο ή περισσότερα γράφηματα ενδέχεται να αντιστοιχούν σε ένα και μόνο φώνημα, ε) ένα γράφημα ίσως απλά να δηλώνει την προφορά ενός γειτονικού γράμματος, δ) ένα γράφημα ίσως να αντιστοιχεί σε συνδυασμό δύο φωνημάτων.

Ο Thorstad (1991), αφού υπογραμμίζει την αδιαφάνεια που χαρακτηρίζει το ορθογραφικό σύστημα της Αγγλικής, συνεχίζει λέγοντας ότι υπάρχουν πάρα πολλές ομόηχες και ομώνυμες λέξεις, ενώ τα δάνεια έχουν ορθογραφία αντίστοιχη της προέλευσής τους. Οι κανόνες ορθογραφημένης γραφής στην Αγγλική είναι πάρα πολλοί για έναν φυσικό ομιλητή αυτής, πόσο μάλλον για κάποιον ο οποίος τη μαθαίνει ως ξένη γλώσσα (δικό μας σχόλιο). Η επίγνωση μιας συνηθισμένης

αντιστοιχίας φωνήματος-γραφήματος δεν είναι αρκετή για την επιτυχημένη ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή στην Αγγλική γλώσσα. Στην έρευνά του σε Ιταλούς και Άγγλους μαθητές, ο Thorstad (1991) διαπίστωσε ότι όταν η ορθογραφία της γλώσσας είναι σταθερή και προβλέψιμη, όπως στην περίπτωση της Ιταλικής, η ανάγνωση και η γραφή είναι γρήγορες και ακριβείς, ενώ στην αντίθετη περίπτωση της Αγγλικής, είναι ανακριβείς και μη επιτυχημένες. Στα ίδια συμπεράσματα έφτασαν οι Ellis και συνεργάτες (2004) για τη διαφανή Ελληνική γλώσσα, και οι Aro και Wimmer (2003) για τα προβλήματα που δημιουργεί η αδιαφάνεια της αγγλικής γλώσσας στη γρήγορη αναγνώριση λέξεων και ψευδολέξεων.

Σε παρόμοια συγκριτική μελέτη τους αναφορικά με την ορθογραφία της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας, οι Chitiri και Willows (1994) καταλήγουν ότι η ρηχή φύση της ελληνικής ορθογραφίας αντανακλάται στην εξαιρετικά ακριβή ανάγνωση, την οποία, ασφαλώς, και διευκολύνει. Αντίθετα, η λιγότερο ισομορφική σχέση ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα που χαρακτηρίζει την αγγλική γλώσσα, καθιστά την ανάγνωση ένα ιδιαίτερα δύσκολο έργο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο πλαίσιο του ρόλου της ορθογραφίας των δύο γλωσσών, Ελληνικής και Αγγλικής, παρουσιάζει η έρευνα των Loizou και Stuart (2003). Σε δείγμα δίγλωσσων και μονόγλωσσων Ελληνοκύπριων και Άγγλων μαθητών νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού, διαπίστωσαν σε πρώτη φάση την υπεροχή των δίγλωσσων μαθητών έναντι των μονόγλωσσων αναφορικά με τη φωνολογική ενημερότητα*. Έπειτα, εντοπίστηκαν διαφορές και μεταξύ των ομάδων των δίγλωσσων μαθητών. Η μία ομάδα αποτελούταν από μαθητές με πρώτη γλώσσα την Ελληνική και δεύτερη την Αγγλική, ενώ η άλλη από μαθητές με πρώτη την αγγλική και δεύτερη την ελληνική γλώσσα. Η πρώτη ομάδα με πρώτη τη σχετικά διαφανή και απλή ελληνική γλώσσα, είχε σοβαρότερη δυσκολία στο να καλλιεργήσει την απαραίτητη φωνολογική ενημερότητα στην Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα, εξαιτίας της μεγαλύτερης αδιαφάνειας και της πολυπλοκότητας σε επίπεδο ορθογραφίας, μορφολογίας και σύνταξης. Στην αντίθετη περίπτωση που η πρώτη γλώσσα είναι πολύπλοκη, τότε η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στην απλούστερη δεύτερη γλώσσα είναι ευκολότερο έργο.

* Η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στη μειωμένη ικανότητα διάκρισης και εντοπισμού των φωνημάτων των λέξεων και αποτελεί την καρδιά των αναγνωστικών προβλημάτων (Torgesen, J. K., 2002).

Από τα παραπάνω κατέστη σαφές ότι οι διαφορές ανάμεσα στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα σε επίπεδο ορθογραφίας καθιστά την εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας από Έλληνες μαθητές ιδιαίτερα δύσκολο έργο, γεγονός που αντανακλάται στην ποιότητα όχι μόνο της ανάγνωσης, αλλά και των παραγόμενων γραπτών κειμένων τους. Σε όλα αυτά έρχονται να προστεθούν οι διαφοροποιήσεις σε επίπεδο σύνταξης.

Η συντακτική φύση της Αγγλικής την καθιστά μία αυστηρή και άκαμπτη γλώσσα (Kakouriotis, A., 1980; Brown, K. & Miller, J., 1991), περιορίζοντας τις επιλογές του συγγραφέα, όπως εξηγούμε παρακάτω, και καθιστώντας, κατά τη γνώμη μας, την αγγλική συγγραφική παραγωγή αρκετά δύσκολη από τους Έλληνες μαθητές.

Σε συγκριτική μελέτη της Ελληνικής και της Αγγλικής σε ό,τι αφορά τη σύνταξη, ο Kakouriotis (1980) επισημαίνει ότι τόσο η ελληνική όσο και η αγγλική γλώσσα ακολουθούν το μοτίβο «υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο». Παρόλ' αυτά, η ελληνική γλώσσα επιτρέπει επιπλέον συντακτικές επιλογές ανάμεσα από τα μοτίβα «υποκείμενο-αντικείμενο-ρήμα», «ρήμα-υποκείμενο-αντικείμενο», «αντικείμενο-ρήμα-υποκείμενο», «αντικείμενο-υποκείμενο-ρήμα» και «ρήμα-αντικείμενο-υποκείμενο», υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις που αφορούν τον επιτονισμό. Αντίθετα, η μόνη επιπλέον σύνταξη που επιτρέπεται στην αγγλική γλώσσα είναι η «αντικείμενο-υποκείμενο-ρήμα», υπό προϋποθέσεις που αφορούν τη μετατόπιση του θέματος στην αρχή της πρότασης (π.χ. I thought you told me to watch that movie. → That movie, I thought you told me to watch.). Επιπλέον, η συντακτική λειτουργία του υποκειμένου φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αγγλική γλώσσα, καθώς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι κάθε πρότασης. Οι προτάσεις που δεν έχουν υποκείμενο θεωρούνται γραμματικά λανθασμένες, εκτός από τις προτάσεις προσταγής. Από την άλλη, το υποκείμενο στην ελληνική γλώσσα δεν θεωρείται ιδιαίτερης συντακτικής σημασίας, γι' αυτό και μπορεί να παραλειφθεί, εκτός κι αν εξυπηρετεί ορισμένη σημασιολογική-πραγματολογική λειτουργία. Η ευελιξία στη σύνταξη της ελληνικής γλώσσας δίνει, όπως γίνεται φανερό, περισσότερες εκφραστικές επιλογές στον συγγραφέα, καθιστώντας το προϊόν του ιδιαίτερα πλούσιο σε γλωσσική έκφραση.

Από τα παραπάνω, μπορεί κανείς να αντιληφθεί ότι οι ορθογραφικές και συντακτικές διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες, καθιστούν τη μεταγραφή των ιδεών σε αγγλικό κείμενο ιδιαίτερα δύσκολο έργο για τους Έλληνες μαθητές-συγγραφείς, ιδίως όταν η επάρκεια στην ξένη γλώσσα δεν είναι ικανοποιητική. Η

πολύπλοκη ορθογραφία και οι περιορισμένες συντακτικές επιλογές στην αγγλική γλώσσα, καθώς και η διαφορετική μαθημένη προσέγγιση του λεξιλογίου και της ορθής ορθογραφίας αυτού στην ελληνική γλώσσα, ενδέχεται να έχουν σοβαρό αντίκτυπο στην ποιότητα του ξενόγλωσσου γραπτού λόγου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ: ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ

Είναι γενικά παραδεκτό στη σύγχρονη βιβλιογραφία ότι η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση του ατόμου συνιστά ένα πλέγμα εννοιών, όπως το γνωστικό του υπόβαθρο, οι μεταγνωστικές του δεξιότητες, ο έλεγχος αυτών των δεξιοτήτων, η χρήση στρατηγικών για την επίτευξη μαθησιακών στόχων, τα κίνητρά του για μάθηση και οι πεποιθήσεις του γι' αυτήν. Οι έννοιες αυτές βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, με την καθεμία να αποτελεί την αφετηρία και το τέλος της άλλης.

6.1 Έννοια της μεταγνώσης

Ο όρος «μεταγνώση» έχει καθιερωθεί στη Γνωστική Ψυχολογία προκειμένου να περιγράψει αφενός την ενημερότητα του ατόμου για τις γνωστικές του λειτουργίες και αφετέρου την παρακολούθηση και τον έλεγχο αυτών των γνωστικών λειτουργιών, ώστε σε συνδυασμό με τα κίνητρα και τη χρήση στρατηγικών να οδηγηθεί στην αυτο-ρυθμιζόμενη και αυτόνομη μάθηση, στη μονιμότερη γνώση και τη μεγαλύτερη επίδοση (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ., 1995· Sperling R. A., et al., 2004).

Ο Flavell (1979, 1987), ένας από τους εξέχοντες ερευνητές στον χώρο της μεταγνώσης, πραγματεύεται το περιεχόμενό της, ταξινομώντας την σε δύο έννοιες: τη μεταγνωστική γνώση (metacognitive knowledge) και τη μεταγνωστική εμπειρία (metacognitive experience). Η μεταγνωστική γνώση συνιστά την αποκτημένη γνώση του ατόμου για τον κόσμο, η οποία σχετίζεται με μία ποικιλία γνωστικών έργων, στόχων, πράξεων και εμπειριών. Η μεταγνωστική εμπειρία αφορά όλες τις συνειδητές γνωστικές και συναισθηματικές εμπειρίες που συνοδεύουν κάθε διανοητικό εγχείρημα και σχετίζονται με αυτό.

Η μεταγνωστική γνώση υποδιαιρείται, σύμφωνα με τον Flavell, σε τρεις κατηγορίες: τη γνώση για το άτομο (person knowledge), τη γνώση για το έργο (task knowledge), και τη γνώση στρατηγικών (strategy knowledge). Στις επόμενες παραγράφους εξηγούμε το περιεχόμενο αυτών των τριών κατηγοριών σύμφωνα με τον Flavell, ενώ παράλληλα αναφέρουμε δικά μας παραδείγματα από τον χώρο της παραγωγής γραπτού λόγου.

Η πρώτη κατηγορία, η γνώση για το άτομο, αναφέρεται στο είδος των αποκτημένων γνώσεων και των πεποιθήσεων σχετικά με τον εαυτό μας και τα άλλα

άτομα ως γνωστικά όντα. Στον γραπτό λόγο, τέτοια γνώση, για παράδειγμα, είναι η πεποίθηση του μαθητή ότι μπορεί να γράφει αφηγηματικά κείμενα καλύτερα απ' ό,τι επιχειρηματολογικά, ή ότι στο προσυγγραφικό στάδιο, στη φάση του σχεδιασμού, δεν αφιερώνει τόσο χρόνο όσο οι συμμαθητές του.

Η γνώση για το έργο, αφορά τις πληροφορίες που διαθέτει το άτομο κατά τη διάρκεια ενός γνωστικού εγχειρήματος, και περιλαμβάνει την επίγνωση για τις ιδιαίτερες απαιτήσεις και τους σκοπούς που αυτό θέτει. Σε ό,τι αφορά τον γραπτό λόγο, παραδείγματος χάρη, αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει τις γνώσεις του μαθητή για το θέμα της γραπτής εργασίας, το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται, τον επικοινωνιακό σκοπό που καλείται να επιτελέσει, κλπ.

Η τρίτη και τελευταία κατηγορία μεταγνωστικής γνώσης σχετίζεται με το ποιες στρατηγικές είναι οι αποτελεσματικότερες για την επίτευξη των στόχων και των υποστόχων ενός γνωστικού εγχειρήματος. Αναφορικά με τον γραπτό λόγο, τέτοια γνώση θα μπορούσε να είναι η αποστασιοποίηση του μαθητή από το παραγόμενο γραπτό κείμενό του, ως στρατηγική στη φάση της αναθεώρησης-βελτίωσης, προκειμένου να διαπιστώσει τη νοηματική οργάνωσή του.

Η περισσότερη μεταγνωστική γνώση αφορά, στην πραγματικότητα, αλληλεπιδράσεις ή συνδυασμούς ανάμεσα σε δύο ή τρεις από τις παραπάνω κατηγορίες (Flavell, 1979). Για παράδειγμα, ένας μαθητής ενδεχομένως να έχει την πεποίθηση (μεταγνωστική γνώση) ότι, αντίθετα με κάποιον συμμαθητή του (γνώση για το άτομο), θα πρέπει να εφαρμόζει την τεχνική του ιδεοκαταιονισμού για την παραγωγή ιδεών (γνώση στρατηγικών) σε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο, αλλά όχι για την παραγωγή ιδεών σε μία αφήγηση (γνώση για το έργο).

Η δεύτερη έννοια στην ταξινόμια της μεταγνώσης είναι, όπως είπαμε, η μεταγνωστική εμπειρία, η οποία αφορά κάθε συνειδητή γνωστική ή συναισθηματική εμπειρία που διέπει οποιοδήποτε γνωστικό έργο. Σύμφωνα με τον Flavell (1979), αυτή η κατηγορία μεταγνώσης, είναι πιθανότερο να εκδηλωθεί σε περιστάσεις που απαιτούν ιδιαίτερα προσεγμένη και συνειδητή σκέψη. Δίνεται η δυνατότητα να προκύψουν σκέψεις και συναισθήματα που απαιτούν αυτό το είδος ποιοτικού ελέγχου, για την ενεργοποίηση των κατάλληλων κάθε φορά γνωστικών ή μεταγνωστικών στρατηγικών, στην απόπειρα επίτευξης κάποιου γνωστικού έργου. Για παράδειγμα, στον γραπτό λόγο, ο μαθητής αισθάνεται (μεταγνωστική εμπειρία) ότι οι γνώσεις του για το περιεχόμενο της ανατιθέμενης γραπτής εργασίας στο σπίτι, είναι περιορισμένες, και γι' αυτό αναζητά περισσότερες πληροφορίες σχετικά με αυτό

(γνωστική στρατηγική η οποία απευθύνεται άμεσα στη βελτίωση των γνώσεών του). Άλλο παράδειγμα, ο μαθητής αναρωτιέται (μεταγνωστική εμπειρία) εάν έχει κατανοήσει καλά τα ζητούμενα της ανατιθέμενης γραπτής εργασίας, και προβαίνει σε μία σειρά έξυπνων ερωτήσεων σχετικά με το θέμα, τον αναγνώστη και τον επικοινωνιακό σκοπό του κειμένου του (μεταγνωστική στρατηγική η οποία αφορά την αξιολόγηση της γνώσης). Ο Flavell υπογραμμίζει τη σημασία της μεταγνωστικής εμπειρίας στην καθημερινή ζωή, και ισχυρίζεται ότι με την πάροδο του χρόνου και με την επερχόμενη ωρίμανση, μαθαίνουμε πώς να ερμηνεύουμε, να ανταποκρινόμαστε και να διαχειριζόμαστε κατάλληλα αυτήν την εμπειρία (συνεπώς και το άγχος, δικό μας σχόλιο).

Οι σύγχρονοι ερευνητές (Βεκύρη, Ι., 2007· Schraw, G. & Moshman, D., 1995; Pintrich, P. R., 1999; You, Y.-L. & Joe, S.-G., 2001; Papaleontiou-Louca, E., 2003; Sperling, R. A., et al., 2004), σε μία απόπειρα καταγραφής των παραδοσιακών περιγραφών και ερμηνειών της μεταγνώσης, υιοθετούν το μοντέλο του Brown (1978) για τη διάκρισή της σε γνωστική επίγνωση (knowledge of cognition) και γνωστική ρύθμιση (regulation of cognition). Το περιεχόμενο της πρώτης έννοιας αφορά τη γνώση του ατόμου για τις γνωστικές του λειτουργίες, ενώ η δεύτερη αφορά τις διαδικασίες ρύθμισης αυτών των γνωστικών λειτουργιών, δηλαδή τις μεταγνωστικές στρατηγικές. Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι ο ορισμός της μεταγνώσης διευρύνεται και περιλαμβάνει όχι μόνο την επίγνωση της γνώσης, αλλά και την επίγνωση των διαδικασιών, των γνωστικών και συναισθηματικών καταστάσεων, καθώς και την ικανότητα του συνειδητού και εσκεμμένου ελέγχου και της ρύθμισης όλων των παραπάνω (Brown, A. L., 1978). Ανάλογη διάκριση κάνουν και οι Schraw και Moshman (1995), διαχωρίζοντας τη μεταγνωστική γνώση (metacognitive knowledge) από τη μεταγνωστική επιδεξιότητα (metacognitive skillfulness).

Ειδικότερα, η γνωστική επίγνωση, ή μεταγνωστική γνώση, αναφέρεται στη σε βάθος συναίσθηση των γνώσεων του ατόμου, και περιλαμβάνει τη δηλωτική γνώση (declarative knowledge), τη διαδικαστική γνώση (procedural knowledge) και την επίγνωση των συνθηκών χρήσης στρατηγικών ή περιστασιακή γνώση (conditional knowledge). Η δηλωτική γνώση αφορά την επίγνωση του εαυτού ως μαθητή και των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο του γραπτού λόγου, η εξοικείωση του μαθητή με το θέμα και η πρότερη γνώση του σχετικά με αυτό, επηρεάζουν την ποιότητα του περιεχομένου της γραπτής έκθεσης. Άλλο παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η επίγνωση ότι οι ρητορικές συμβάσεις της

επιδιωκόμενης γλώσσας, στο πλαίσιο της ξενόγλωσσης παραγωγής γραπτού λόγου, είναι διαφορετικές απ' ό,τι στη μητρική, και η έλλειψη των σχετικών γνώσεων αποτελεί σοβαρή αδυναμία του μαθητή.

Η διαδικαστική γνώση αφορά την επίγνωση του ατόμου για τις μεθόδους που θα ενεργοποιήσει για την εκτέλεση ενός διανοητικού εγχειρήματος. Οι Schraw και Moshman (1995) αναφέρουν ότι τα άτομα με υψηλό επίπεδο διαδικαστικής γνώσης τείνουν να χρησιμοποιούν ποιοτικά ανώτερες στρατηγικές, πιο αυτόματα και πιο αποτελεσματικά για την επίλυση προβλημάτων. Σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, η διαδικαστική γνώση αφορά το πώς ο μαθητής θα φτιάξει ένα σχεδιάγραμμα της γραπτής εργασίας του πριν την κυρίως συγγραφική φάση, πώς θα αναπτύξει ένα γραπτό κείμενο με νοηματική συνοχή, ή πώς θα ελέγξει εάν το τελικό του κείμενο καλύπτει τους επικοινωνιακούς στόχους που είχε θέσει αρχικά.

Η επίγνωση των συνθηκών χρήσης στρατηγικών αφορά το πότε, πώς και γιατί πρέπει να χρησιμοποιηθεί μία συγκεκριμένη στρατηγική έναντι μιας άλλης. Η επίγνωση αυτή θεωρείται μεγάλης σημασίας καθώς βοηθά τον μαθητή στην επιλογή της πιο κατάλληλης κάθε φορά στρατηγικής για την επίτευξη των εκάστοτε στόχων. Στο πλαίσιο του γραπτού λόγου, για παράδειγμα, για τη φάση της αναθεώρησης-βελτίωσης, η στρατηγική των έξυπνων ερωτήσεων «ποιος, που, πότε, πώς, τι και γιατί», είναι η πιο κατάλληλη για τα αφηγηματικά κείμενα.

Η γνωστική ρύθμιση, ή μεταγνωστική επιδεξιότητα, αναφέρεται στις μεταγνωστικές δραστηριότητες ελέγχου της σκέψης και της μάθησης. Αυτές οι μεταγνωστικές δραστηριότητες συνοψίζονται σε τρεις βασικές στρατηγικές: α) τον σχεδιασμό (planning), β) την παρακολούθηση (monitoring), και γ) την αξιολόγηση (evaluation). Η πρώτη στρατηγική αφορά τον σχεδιασμό της διαδικασίας της μάθησης με τη χρήση των κατάλληλων μέσων και τρόπων, καθώς και την αξιοποίηση και την κατανομή των διαθέσιμων γνωστικών και μεταγνωστικών πόρων. Η επιλογή του χρόνου, του τόπου και του τρόπου μελέτης, αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα. Η ικανότητα σχεδιασμού πριν την πρώτη απόπειρα καταγραφής, συνιστά θεμελιώδη δραστηριότητα γνωστικής ρύθμισης στη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου.

Η παρακολούθηση σχετίζεται με την ελεγχόμενη και διαρκή ενημερότητα του μαθητή σχετικά με την πορεία της μάθησής του, και την ικανότητά του να παρεμβαίνει βελτιωτικά, όταν τα αποτελέσματα δεν είναι τα επιθυμητά. Στον γραπτό λόγο, για παράδειγμα, η παρακολούθηση είναι εκείνη η γνωστική δραστηριότητα που

με στρατηγικό τρόπο ενημερώνει τον συγγραφέα για τη μετάβασή του από τη μία συγγραφική φάση στην επόμενη. Η ικανότητα της παρακολούθησης της γνώσης είναι κεντρικής σημασίας στη σχολική μάθηση. Οι μαθητές οι οποίοι είναι σε θέση να διαφοροποιήσουν την ήδη αποκτημένη γνώση από τη σκοπούμενη, μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους στο προς μάθηση αντικείμενο με περισσότερο αποτελεσματικό τρόπο (Tobias, S. & Everson, H. T., 2002), και να οδηγηθούν στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και την ακαδημαϊκή πρόοδο (Isaacson, R. M. & Fujita, F., 2006).

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό διακριτό μέρος της μεταγνώσης, και αφορά την εκτίμηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας. Η αναθεώρηση των αρχικών συγγραφικών στόχων έπειτα από την περιοδική και επαναλαμβανόμενη αξιολόγηση του γραπτού προϊόντος σε επίπεδο, για παράδειγμα, οργάνωσης και περιεχομένου, αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση ελέγχου της συγγραφικής διαδικασίας.

Η έρευνα, επίσης, καταδεικνύει ότι η γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες, καθώς και η ρύθμιση και ο έλεγχος αυτών των γνωστικών λειτουργιών, δεν είναι ανεξάρτητες, με την κάθε μία να αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση της άλλης (Schraw, G. & Moshman, D., 1995; Sperling, R. A., et al., 2004). Η μεταγνωστική γνώση, ως κατά βάση δηλωτική, δεν οδηγεί αυτόματα το άτομο στην κατάλληλη συμπεριφορά σχετικά με τη χρήση στρατηγικών για την εκτέλεση ενός γνωστικού έργου, αλλά προϋποθέτει τη μεταγνωστική επιδεξιότητα, η οποία είναι αφενός επίκτητη και διδάξιμη, και αφετέρου διαδικαστική και ρυθμιστική σε ό,τι αφορά την επιλογή, τη χρήση και τον έλεγχο των στρατηγικών. Αντίστροφα, η μεταγνωστική επιδεξιότητα και ρύθμιση δεν υφίσταται, εάν το άτομο δεν διαθέτει γνώσεις για τον εαυτό του, για τα χαρακτηριστικά του προς εκτέλεση γνωστικού έργου και για τις διαθέσιμες στρατηγικές.

6.2 Σημασία της μεταγνώσης

Τα παιδαγωγικά οφέλη από την εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών αποσκοπούν στην ανάπτυξη αυτόνομων μαθητών, οι οποίοι ελέγχουν τη μάθησή τους και μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες βοηθούν τους μαθητές να οργανώσουν και να κατευθύνουν μόνοι τη σκέψη τους, και να εφαρμόσουν στρατηγικές και τεχνικές για την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται

με τη μάθηση (Flavell, J. H., 1979; Veenman, M. V. J., et al., 2004). Στο πλαίσιο της επιτυχημένης εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας ο ρόλος της μεταγνώσης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς ο μαθητής λαμβάνει τη μεγαλύτερη ευθύνη προς την αυτόνομη μάθηση, την οποία παρακολουθεί και ελέγχει διαρκώς (Ρουμελιώτη, Μ., 2007). Η μεταγνώση είναι πολυδιάστατη, εντός των ικανοτήτων των μαθητών σχολικής ηλικίας, ευρείας εφαρμογής, η οποία μπορεί να μεταφερθεί από ένα πλαίσιο μάθησης σε άλλο με συγγενές ή διαφορετικό αντικείμενο και διδάξιμη μέσα από μία ποικιλία στρατηγικών, με την ενεργό εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία (Perkins, D. N. & Salomon, G., 1992; Schraw, G., 1998; Hennessey, M. G., 1999; Dean, D. & Kuhn, D., 2003; Joseph, N., 2003). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αναπτύσσονται καθώς το άτομο μεγαλώνει και είναι ανεξάρτητες από την ευφυΐα του (Veenman, M. V. J., et al., 2004). Η μεταγνωστική καλλιέργεια και ανάπτυξη πλαισιώνει τον στόχο της διαρκούς πληροφόρησης και του αναστοχασμού για την παρακολούθηση και τη διαχείριση της σκέψης και της μάθησης τόσο σε ακαδημαϊκό, όσο και σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο (Kuhn, D., 2000).

Οι επιτυχημένοι και αποτελεσματικοί μαθητές είναι εκείνοι με υψηλές μεταγνωστικές δεξιότητες, οι οποίοι έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους που θα επηρεάσουν και θα καθορίσουν την υλοποίηση των μαθησιακών τους έργων, διαθέτουν ποικιλία στρατηγικών και την απαραίτητη περιστασιακή γνώση για το πότε και πώς θα τις χρησιμοποιήσουν, σχεδιάζουν τη μάθησή τους, παρακολουθούν διαρκώς την πορεία της και τέλος αξιολογούν την αποτελεσματικότητά της, σε ένα πλαίσιο αυτο-ρύθμισης και μαθησιακής αυτονομίας. (Ertmer, P. A. & Newby, T. J., 1996).

Η έρευνα στον χώρο των μαθησιακών δυσκολιών διαπιστώνει ότι εκτός από τα προβλήματα αντίληψης, γλώσσας, μνήμης, προσοχής και συγκέντρωσης, αυτο-ρύθμισης και κινήτρων, συμπεριφοράς, συναισθηματικής και κοινωνικής εξέλιξης, οι μαθητές με δυσκολίες παρουσιάζουν σοβαρές μεταγνωστικές ελλείψεις (Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ., 2004· Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ., 2007). Συγκεκριμένα, δεν αναγνωρίζουν τις απαιτήσεις που θέτει το εκάστοτε μαθησιακό έργο και αδυνατούν να προβούν σε έναν αδρό σχεδιασμό πριν την εμπλοκή τους σε αυτό. Το ρεπερτόριο των στρατηγικών τους είναι περιορισμένο και η ελλειμματική τους μεταγνωστική περιστασιακή γνώση δεν τους παρέχει τη δυνατότητα ευελιξίας στην εφαρμογή στρατηγικών με αποδοτικό τρόπο. Επιπλέον, οι μαθητές με δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης του

γνωστικού έργου στο οποίο εμπλέκονται, με λανθασμένη αρχική κατανόηση των απαιτήσεών του, έλλειψη επίγνωσης και ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης, χρήση αναποτελεσματικών κριτηρίων αξιολόγησης και ορθότητας της διαδικασίας, αποτυχία κρίσης επίδοσης και αποτυχία εφαρμογής διορθωτικών στρατηγικών.

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων είναι το τελευταίο κομμάτι μεταγνωστικού ελλείμματος που παρουσιάζουν οι μαθητές με δυσκολίες, καθώς δεν επαναξιολογούν τους αρχικούς τους στόχους και δεν τους τροποποιούν κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του γνωστικού έργου, δεν αξιολογούν και δεν αναλύουν τα αποτελέσματά του. Επίσης, δεν αναστοχάζονται και δεν αναθεωρούν, με αποτέλεσμα να μην αποκτούν νέα, βελτιωμένη και ενημερωμένη γνώση σχετικά με την πορεία τους στην εκτέλεση του γνωστικού έργου στο οποίο εμπλέκονται. Σε έρευνά τους σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι Trainin και Swanson (2005) τονίζουν τη σημασία της καλλιέργειας μεταγνωστικών δεξιοτήτων, προκειμένου να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις.

6.3 Μεταγνωστικές δεξιότητες και γραπτός λόγος στη μητρική και την ξένη γλώσσα

Οι Mather και Roberts (1995) παραθέτουν τους Silliman και Wilkinson (1994), οι οποίοι αναγνωρίζουν αφενός μεν την ιδιότητα του γραπτού λόγου να κινείται πέρα από χωροχρονικά πλαίσια, αφετέρου δε τη δυνατότητά του να αποτελέσει ισχυρό μεταγνωστικό εργαλείο για τη δημιουργία, την κατανόηση και την αναθεώρηση ιδεών σχετικά με τον κόσμο γύρω μας.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου αφορούν μία σειρά ενεργειών που επιτελεί ο συγγραφέας προκειμένου να παράγει επικοινωνιακά και ποιοτικά κείμενα και σχετίζονται με το τι κάνει, γιατί το κάνει και πώς το κάνει. Ο μαθητής-συγγραφέας πρέπει να γνωρίζει και να παίρνει αποφάσεις σχετικά με το είδος του κειμένου το οποίο καλείται να γράψει, με το ακροατήριο του και τα χαρακτηριστικά αυτού του ακροατηρίου, με τις επικοινωνιακές ανάγκες που θέλει να καλύψει, αλλά και με διαδικασίες που αφορούν τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την καταγραφή και τη βελτίωση του κειμένου μέχρι την τελική του έκδοση (Raphael, T.E., et al., 1986). Οι Ferrari και συνεργάτες (1998) αναφέρουν ότι οι καλοί και έμπειροι συγγραφείς σκέφτονται πριν ξεκινήσουν να γράφουν, αξιολογούν και βελτιώνουν το κείμενό τους, ρυθμίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο μόνοι τους την συγγραφική παραγωγή.

Οι μαθητές με προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου στη μητρική ή στην ξένη γλώσσα είτε δεν διαθέτουν είτε δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τις παραπάνω δεξιότητες ή, ακόμη κι αν τις διαθέτουν, δεν είναι σε θέση να τις συντονίσουν με αποτελεσματικό τρόπο προκειμένου να καλύψουν τις επικοινωνιακές ανάγκες που θέτει ο γραπτός λόγος (Σπαντιδάκης, Ι., 2004· Wong, A. T. Y., 2005).

Οι έρευνες σε αυτόν τον χώρο καταλήγουν στην κοινή πεποίθηση ότι οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι καλλιεργήσιμες μέσα από τη σαφή διδασκαλία στρατηγικών και ενεργειών και μέσα από την εφαρμογή τεχνικών για την πραγμάτωση των απώτερων σκοπών και των επιμέρους στόχων της γραπτής διαδικασίας και του παραγόμενου γραπτού κειμένου. Η προσήλωση σε ένα βασικό πλαίσιο σχεδιασμού, καταγραφής και βελτίωσης, η διδασκαλία ξεκάθαρων και συγκεκριμένων βημάτων για την όλη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και η συνεχής εξασφάλιση ανατροφοδοτικών σχολίων, φαίνεται να συντελούν με ουσιαστικό τρόπο στη διδασκαλία και εκμάθηση του γραπτού λόγου σε μαθητές με δυσκολίες (Gersten, R., et al., 1999). Σε πρόσφατη έρευνά τους οι Torrance και συνεργάτες (2007) αναφέρουν ότι οι μαθητές-συγγραφείς στην ηλικία των έντεκα χρόνων είναι επαρκώς αναπτυγμένοι σε γνωστικό επίπεδο ώστε να μπορούν να επωφεληθούν από την κατάλληλη διδασκαλία και εξάσκηση μεταγνωστικών στρατηγικών, και παρατηρούν ουσιαστική βελτίωση στις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου και στην ποιότητα του γραπτού κειμένου. Οι De La Paz και Graham (2002), με τη σειρά τους, στο πλαίσιο πειραματικής διδασκαλίας γραπτού λόγου σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσαν βελτίωση στην ποιότητα των γραπτών κειμένων των μαθητών (έκταση, λεξιλόγιο, κλπ) έπειτα από άμεση διδασκαλία όχι μόνο των στρατηγικών για το επιτυχές πέρασμα μέσα από τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου, αλλά και των απαραίτητων γνώσεων και των απαιτούμενων δεξιοτήτων για την εφαρμογή των στρατηγικών αυτών.

Αναφορικά με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, οι ερευνητές κάνουν λόγο για την ανάγκη μιας μεταγνωστικής, θα λέγαμε, ικανότητας, η οποία δεν είναι έμφυτη, αλλά καλλιεργείται μέσα από μία κυκλική διάγνωση των πεποιθήσεων του μαθητή αναφορικά με τη μάθηση, των προτιμώμενων μαθησιακών μοντέλων και τις ιδιαίτερες μαθησιακές του ανάγκες, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επιλέγει τις καλύτερες στρατηγικές, τους αποδοτικότερους πόρους και τις βέλτιστες δραστηριότητες για την αυτόνομη εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Victori, M. & Lockhart, W., 1995; Educational Resources Information Center (U.S.), 1996).

Κατά καιρούς έχει εξακριβωθεί η θετική σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες και την ποιότητα του γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα. Συγκεκριμένα, η Kasper (1997) σε έρευνά της σε 120 μαθητές διαφόρων επιπέδων εκμάθησης της ξένης γλώσσας, σημειώνει όχι μόνο ότι οι μεταγνωστικές δεξιότητες και η επίδοση στον γραπτό λόγο συσχετίζονται θετικά, αλλά επιπλέον διαπιστώνει ότι η μεταγνώση, και κυρίως η γνώση και χρήση στρατηγικών ως βασικό συστατικό της, αυξάνονται καθώς αυξάνει και η επάρκεια στην ξένη γλώσσα.

Όπως γίνεται κατανοητό, προκύπτει η ανάγκη δημιουργίας μεταγνωστικής βάσης και στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο, προκειμένου οι μαθητές-συγγραφείς να πραγματοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο τον τελικό σκοπό της γραπτής δραστηριότητας, που δεν είναι άλλος από την επικοινωνία του συγγραφέα με το αναγνωστικό κοινό του (You, Y.-L. & Joe, S.-G., 2001), μέσα από τη σαφή διδασκαλία συγγραφικών στρατηγικών, σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης, και με εκπαίδευση και εξάσκηση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Xiao, Y., 2007). Η DeFoe (2000) προτείνει τρεις συγκεκριμένες στρατηγικές: α) καλλιέργεια μεταγνωστικών στρατηγικών σχετικών με τη γραπτή διαδικασία μέσα από υποδειγματική διδασκαλία τεχνικών συγγραφής και καθοδηγούμενες γραπτές δραστηριότητες, β) συνεργατική γραφή σε μικρές ομάδες, και γ) ενσωμάτωση ηλεκτρονικών υπολογιστών με αξιοποίηση του κειμενογράφου. Σκοπός των παραπάνω στρατηγικών είναι, σύμφωνα με την ερευνήτρια, να μπορούν οι μαθητές αφενός να παράγουν καλύτερες εκθέσεις και αφετέρου να εφαρμόζουν τις στρατηγικές που διδάχθηκαν και σε άλλες επικοινωνιακές περιστάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Οι ερευνητές εντοπίζουν μία πληθώρα ατομικών διαφορών που σχετίζονται με τη μάθηση και που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την αποτελεσματικότητά της. Η ηλικία, το φύλο, η νοημοσύνη, η προσωπικότητα του μαθητή, οι προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις, τα κίνητρα, η αυτο-αποτελεσματικότητα, καθώς και γνωστικοί και συναισθηματικοί παράγοντες, είναι μόνο ορισμένες από αυτές τις ενδοατομικές διαφορές (Βεκύρη, Ι. & Μπότσας, Γ., 2004· Βεκύρη, Ι., 2007· Ehrman, M. E. & Oxford, R. L., 1995; Ehrman, M. E., 1996; Lightbown, P. M. & Spada, N., 1999; Onwuegbuzie, A. J., et al., 1999; Garson, J. G., 2001; Papamihiel, N. E., 2002; Ellis, R., 2003; Huang, J., 2005). Το άγχος αποτελεί έναν από τους βασικότερους συναισθηματικούς παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζει τη μάθηση.

7.1 Εννοιολογική προσέγγιση του άγχους

Για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας του άγχους που βιώνουν οι μαθητές-συγγραφείς στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, για τη σχέση του άγχους με τις μεταγνωστικές δεξιότητες συγγραφής και την επίδραση που έχουν αυτοί οι δύο παράγοντες στην επίδοση στον γραπτό λόγο, θεωρείται απαραίτητη, αν και εξαιρετικά δύσκολη, η αποσαφήνιση του εννοιολογικού περιεχομένου των όρων Γενικό Άγχος (General Anxiety), Άγχος Κατάστασης ή άγχος σχετιζόμενο με ένα γεγονός (State Anxiety), Δομικό Άγχος ή άγχος προσωπικότητας (Trait Anxiety) και άγχος σε συγκεκριμένο πλαίσιο (situation-specific anxiety).

Ο όρος «άγχος» χρησιμοποιείται για να αποδώσει μία ποικιλία συναισθηματικών καταστάσεων με κοινό χαρακτηριστικό την υποκειμενική δυσφορία και συχνά συγχέεται με τον φόβο, την ψυχολογική πίεση, την αγωνία, το στρες, την κατάθλιψη και τη συναισθηματική καταπίεση (πηγή: Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Larousse Britannica, 2008). Πρόκειται για μία περίπλοκη ψυχική κατάσταση, η οποία περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές και σωματικές αντιδράσεις σε έναν ασυνείδητο ή συνειδητό κίνδυνο (Βασιλάκη, Ε., κ. α., 2001· Sarason, I. G., 1984). Ο Rachman (1998) δηλώνει ότι δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός του άγχους, και ο ίδιος προχωρά σε μία περιγραφική θεμελίωση αυτής της έννοιας. Σύμφωνα με αυτήν την περιγραφή, το άγχος είναι ένα

διάχυτο και αρνητικό συναίσθημα το οποίο αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό πολλών ψυχολογικών προβληματικών καταστάσεων. Πρόκειται για ένα περίπλοκο φαινόμενο το οποίο αφορά τη διαλεκτική σχέση των γνωστικών διεργασιών της προσοχής, της εγρήγορσης, της αντίληψης, της σκέψης και της μνήμης, και που χαρακτηρίζει ένα πολύ μεγάλο αριθμό ατόμων. Οι Βασιλάκη και Βάμβουκας (1997) σημειώνουν αφενός ότι οι γενεσιουργοί παράγοντες του άγχους είναι ποικίλοι, κι αφετέρου ότι το άγχος εξαρτάται από την προσωπικότητα του ατόμου, καθώς και από τη συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία αυτό εκδηλώνεται. Στη σχετική βιβλιογραφία διαφαίνεται ότι οι ατομικές διαφορές, το είδος του γεγονότος που το προκαλεί και η κοινωνική υποστήριξη διαδραματίζουν, μεταξύ άλλων, σημαντικότατο ρόλο στην αντιμετώπισή του άγχους (Χατζηχρήστου, Χ., κ.ά., 2004· Edwards, J. M. & Trimble, K., 1992).

Το άγχος είναι μία συγκινησιακή κατάσταση με γνωστικά, συναισθηματικά, σωματικά και συμπεριφορικά γνωρίσματα (Seligman, M. E. P., et al., 2001), τα οποία συνδυάζονται για να προκαλέσουν ή να αποκαλύψουν συναισθήματα νευρικότητας, ανησυχίας και έντασης, ως αποτέλεσμα ερεθισμάτων τα οποία το άτομο τα αντιλαμβάνεται, κατά κύριο λόγο, ως απειλητικά (Ohman, A., 2000).

Το άγχος ενδέχεται να υποβοηθήσει και να διευκολύνει το άτομο προκειμένου να αντεπεξέλθει με αποτελεσματικότητα σε ένα δύσκολο έργο το οποίο απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια για την επίτευξή του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το άγχος λειτουργεί δημιουργικά προς την επιτυχή διεκπεραίωση μιας κατάστασης που το άτομο θεωρεί δυσχερή και δυσκατόρθωτη. Αντίθετα, όταν το άγχος είναι υπερβολικό και ξεπερνά το κανονικό ή το ανεκτό όριο, τότε εμπίπτει στην κατηγορία των αγχώδων διαταραχών (National Institute of Mental Health, 2008). Σε ότι αφορά την κλινική συμπτωματολογία των αγχώδων διαταραχών, αυτή θα λέγαμε ότι είναι διάχυτη σε μία ή σε όλες τις συνισταμένες του άγχους. Η σύγχρονη έρευνα αναφέρει ότι σε γνωστικό επίπεδο το αγχώδες άτομο συνήθως τείνει να διακατέχεται από φανερή και βέβαιη σύγχυση καθώς αδυνατεί να αυτοσυγκεντρωθεί, χάνοντας την ίδια στιγμή τον έλεγχο της κατάστασης, ενώ σε επίπεδο συναισθημάτων το άγχος δημιουργεί μία αίσθηση τρόμου ή πανικού, συνοδευόμενη, σε ακραίες περιπτώσεις, με μελαγχολία ή θυμό (Kristensen, A. S., et al., 2009). Σε φυσικό επίπεδο, το σώμα προετοιμάζεται να αντιμετωπίσει την επερχόμενη απειλή είτε με αύξηση των παλμών της καρδιάς και της αρτηριακής πίεσης, είτε με εφίδρωση. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις παθολογικού άγχους, το άτομο νιώθει ρίγος ή ναυτία, μυϊκή υπερτονία, σπασμό των

περιφερειακών αγγείων, ιδιαίτερα των ποδιών και των χεριών, που γι' αυτόν τον λόγο γίνονται ωχρά και το άτομο τα νιώθει σαν παγωμένα, κλπ. (Ginsburg, G. S., et al., 2006 • Smith, M., 2008). Σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά, το άτομο, είτε εκούσια είτε ακούσια, έχει την τάση να αποφεύγει την κατάσταση που του προκαλεί άγχος (Roemer, L., et al., 2005).

Έπειτα από σύντομη επισκόπηση σε ελληνικά και ξενόγλωσσα λεξικά, διαπιστώσαμε ότι οι έννοιες της νευρικότητας και της ανησυχίας κατέχουν σημαντική θέση στην περιγραφή του άγχους. Ως Γενικό Άγχος, ο Spielberg (1976) ορίζει τα προσωπικά συναισθήματα έντασης, φόβου για τα μελλούμενα, νευρικότητας και ανησυχίας τα οποία βιώνει το άτομο σε μία συγκεκριμένη στιγμή, παράλληλα με την αυξανόμενη δραστηριότητα του αυτόνομου νευρικού συστήματος, η οποία συνοδεύει αυτά τα συναισθήματα. Σύμφωνα με το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Γ. Μπαμπινιώτη (2002), το άγχος ορίζεται ως συγκινησιακή κατάσταση (φόβου, αγωνίας, ανασφάλειας κ.λ.π.), είτε παροδική και χαμηλής έντασης (οπότε θεωρείται φυσιολογική) είτε επίμονη και μεγάλης έντασης (οπότε θεωρείται παθολογική, λ.χ. ως σύμπτωμα αγχώδους νευρώσεως), η οποία προκύπτει ως εναγώνια αναμονή επικείμενου κακού ή κινδύνου ή δυσάρεστης γενικά κατάστασης και έχει ιδιαίτερες εκδηλώσεις στο σώμα και στη συμπεριφορά (λ.χ. μεταβολές στο αυτόνομο νευρικό σύστημα ή μεγάλη νευρικότητα).

Μέσα στον παραπάνω ορισμό διακρίνονται οι δύο τύποι άγχους σύμφωνα με την ιδιομορφία της κατάστασης που το προκαλεί, και που ο Spielberg (1966) όρισε ως Άγχος Κατάστασης (State Anxiety) και Δομικό Άγχος (Trait Anxiety). Η πρώτη μορφή αφορά την αγχώδη προσβολή, το επεισοδιακό, προσωρινό άγχος που βιώνει το άτομο για μία συγκεκριμένη κατάσταση και για σύντομο χρονικό διάστημα. Πρόκειται για μία δυσάρεστη συναισθηματική διέγερση ενόψει απειλητικών απαιτήσεων ή κινδύνων (Schwarzer, R., 1997) και συνιστά μία μάλλον πρόσκαιρη, παροδική και μεταβατική αγχώδη εμπειρία (Eysenck, M. W. & Mathews, A., 1987). Η γνωστική εκτίμηση και αξιολόγηση της απειλής συνιστά προϋπόθεση για το άγχος κατάστασης (Lazarus, R. S., 1991). Η δεύτερη μορφή, σύμφωνα με τον Spielberg (1966), δηλώνει την έντονη τάση ή προδιάθεση του ατόμου να βιώσει χρόνια συναισθήματα άγχους, με διακυμάνσεις στην ένταση, σε διάφορες περιπτώσεις και πολύ πιο συχνά από άλλους, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του. Πρόκειται για την ύπαρξη σταθερών ατομικών διαφορών σε ό,τι αφορά την τάση ανταπόκρισης με άγχος κατάστασης στο προαίσθημα απειλητικών περιστάσεων (Schwarzer, R.,

1997) και αποτελεί μία σχεδόν μόνιμη διάσταση της προσωπικότητας του ατόμου (Eysenck, M. W. & Mathews, A., 1987). Η διάκριση, σε εμπειρικό επίπεδο, μεταξύ του Άγχους Κατάστασης και του Δομικού Άγχους είναι ιδιαίτερα δύσκολη, όπως σημειώνουν οι Eysenck και Calvo (1992), καθώς σχετίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό (.70). Παραλλαγή του Δομικού, ή ιδιοσυγκρασιακού, άγχους είναι, σύμφωνα με τους MacIntyre και Gardner (1991) το άγχος σε συγκεκριμένο πλαίσιο (situation-specific anxiety), όπως εξετάσεις, συμμετοχή στα δρώμενα της τάξης, παραγωγή γραπτού λόγου κλπ.

Επιπλέον, ο Spielberg (1980) αναπτύσσει μία ακόμη διάκριση, αυτήν ανάμεσα στην ανησυχία και τη συναισθηματικότητα, ως βασικά επιμέρους συστατικά του Άγχους Εξέτασης (Test Anxiety). Οι Spielberg και συνεργάτες (1978) καθορίζουν ως Άγχος Εξέτασης έναν συγκεκριμένο τύπο Δομικού Άγχους, αυτόν στο πλαίσιο καταστάσεων δοκιμασίας. Η ανησυχία συνιστά το γνωστικό συστατικό της αγχώδους εμπειρίας και αφορά το γενικότερο έντονο μέλημα και ενδιαφέρον για την έκβαση ενός γεγονότος, ενώ η συναισθηματικότητα σχετίζεται με τη σωματική και συγκινησιακή διέγερση που προκαλεί το γεγονός (Spielberger, C. D., 1980). Η ανησυχία αφορά το γνωστικό ενδιαφέρον για τις επιπτώσεις της ενδεχόμενης αποτυχίας, ενώ η συναισθηματικότητα αφορά τις αντιδράσεις του αυτόνομου νευρικού συστήματος οι οποίες προκαλούνται από το στρες αξιολόγησης. Αν και τα δύο αυτά συστατικά συνήθως ενυπάρχουν την ίδια στιγμή και στον ίδιο βαθμό στο άτομο, ωστόσο η μεταξύ τους συσχέτιση είναι μέτρια. Η ανησυχία σχετίζεται με τη χαμηλή επίδοση σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι η συναισθηματικότητα (Schwarzer, R., 1997). Τέλος, το γεγονός ότι η ανησυχία σχετίζεται αρνητικά με την αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας, δημιουργεί στο άτομο την πεποίθηση ότι δεν μπορεί να αντεπεξέλθει σε απαιτητικές και προκλητικές περιστάσεις, ενώ παράλληλα τρέφει κρυφές αμφιβολίες, με αποτέλεσμα να βιώνει άγχος (Schwarzer, R., 1996).

7.2 Άγχος και γνωστικές λειτουργίες

Η έννοια του άγχους δεν μπορεί να κατανοηθεί πλήρως χωρίς τη συνεξέταση και την αξιολόγηση των γνωστικών λειτουργιών του ατόμου, οι οποίες, σύμφωνα με τη Βασιλάκη (2001), συνδέονται με τις συναισθηματικές καταστάσεις που δημιουργούνται στην εκάστοτε περίπτωση. Οι διεργασίες του γνωστικού συστήματος που αφορούν το περιεχόμενο και την οργάνωση της μακροπρόθεσμης μνήμης,

συνδέονται με το Δομικό Άγχος και αποτελούν συνάρτησή του (Eysenck, M. W. & Mathews, A., 1987). Οι ατομικές διαφορές στο περιεχόμενο και τη δόμηση της μνήμης ανάμεσα στα άτομα με υψηλό και τα άτομα με χαμηλό άγχος, σε συνάρτηση με το περιεχόμενο ενός ερεθίσματος, καθορίζουν την ερμηνεία του ερεθίσματος ως απειλητικού, μη απειλητικού ή ουδέτερου.

Πιο συγκεκριμένα, οι Eysenck και συνεργάτες (1987) εξετάζουν τη γνωστική λειτουργία της ερμηνείας των ερεθισμάτων, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην υπόθεση ότι τα άτομα με χαμηλά επίπεδα άγχους τείνουν να καταπνίγουν, και τελικά να απωθούν, τα ερεθίσματα εκείνα που αντιλαμβάνονται ως απειλητικά, σε αντίθεση με τα άτομα υψηλού άγχους, τα οποία τείνουν να ευαισθητοποιούνται, να κινούνται και να είναι περισσότερο ευπαθή απέναντι στην απειλή. Διαπιστώνουν ότι το γνωστικό σύστημα εμπλέκεται από πολύ νωρίς στη διαδικασία ερμηνείας ενός ερεθίσματος, κι εντοπίζουν διαφορές ανάμεσα στα άτομα με χαμηλό και τα άτομα με υψηλό άγχος, με τα πρώτα να έχουν την τάση να ερμηνεύουν ασαφή και αμφιλεγόμενα ερεθίσματα ως απειλητικά. Σε σχετικό πείραμά τους, παρουσίασαν στους μαθητές ομόηχες λέξεις, οι οποίες αντιστοιχούσαν σε ζευγάρια λέξεων με απειλητικό και χωρίς απειλητικό περιεχόμενο (π.χ. dye (βάφω) – die (πεθαίνω), guilt (επίχρυσος) – guilt (ενοχή), κ.α.). Οι μαθητές άκουγαν τη λέξη και την κατέγραφαν. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε θετική συσχέτιση $+0.60$ ($p < .025$) ανάμεσα στο άγχος των μαθητών και των ερμηνειών που έδωσαν στις ομόηχες λέξεις, υποδηλώνοντας την ύπαρξη μιας ερμηνευτικής προκατάληψης των ατόμων με υψηλό άγχος απέναντι στα ερεθίσματα, τα οποία και δέχονται ως απειλητικά.

Ο Eysenck (1997), κάνοντας αναφορές σε πρότερες έρευνες, αναγνωρίζει τις γνωστικές λειτουργίες της αντίληψης και της προσοχής ως τις κυρίως εμπλεκόμενες με το άγχος. Η προσοχή συνιστά μία ασαφή γνωστική λειτουργία, που όμως γίνεται περισσότερο κατανοητή μέσα από τα τέσσερα συστατικά της: α) το περιεχόμενο των πληροφοριών προς το οποίο κατευθύνεται η προσοχή, β) την ικανότητα του συστήματος προσοχής και της εργαζόμενης μνήμης, γ) τη διασπασιμότητα της προσοχής (distractibility), και δ) την επιλεκτικότητα της προσοχής (attentional selectivity) (Eysenck, M. W., 1988). Έτσι, τα άτομα με άγχος κατευθύνουν και εστιάζουν την προσοχή τους σε ερεθίσματα που θεωρούν απειλητικά, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία προκατάληψη πριν την εμπλοκή τους στο εκάστοτε γνωστικό έργο. Επίσης, τα άτομα με άγχος διαθέτουν λιγότερες ικανότητες και έχουν χαμηλότερη απόδοση αναφορικά με την εργαζόμενη μνήμη, καθώς ανησυχούν και

εμπλέκονται σε σκέψεις άσχετες με το γνωστικό έργο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μειώνεται και να περιορίζεται η ικανότητα της εργαζόμενης μνήμης για ουσιαστική επεξεργασία των απαραίτητων κάθε φορά πληροφοριών. Επιπλέον, είναι πιθανό στα άτομα με άγχος να αποσπάται η προσοχή τους από την εργασία η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη, εξαιτίας της εσωτερικής τους ανησυχίας και έγνοιας. Τέλος, το φάσμα της προσοχής φαίνεται να είναι ιδιαίτερα περιορισμένο στα άτομα με άγχος. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Spielberg και Vagg (1995) στο πλαίσιο του Άγχους Εξέτασης. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, τα άτομα με υψηλά επίπεδα Άγχους Εξέτασης ανταποκρίνονται στην επερχόμενη απειλή της αξιολόγησης, η οποία ενυπάρχει στις περισσότερες περιστάσεις δοκιμασίας, με μεγαλύτερη έξαρση στα επίπεδα άγχους. Τα υψηλά επίπεδα άγχους διεγείρουν τα αγχώδη άτομα προς την ενεργοποίηση σκέψεων ανησυχίας, οι οποίες με τη σειρά τους, τους αποσπούν από την αποτελεσματική επίδοση.

Αν και τα παραπάνω είναι εννοιολογικά διαφορετικά και ευδιάκριτα συστατικά της γνωστικής λειτουργίας της προσοχής, παρόλ' αυτά είναι πολύ πιθανόν στην πράξη να σχετίζονται μεταξύ τους και να αλληλεπιδρούν δυναμικά, όπως επισημαίνει ο Eysenck (1988). Για παράδειγμα, εάν ένα άτομο με άγχος γραπτού λόγου εστιάζει την προσοχή του στην παραγωγή κειμένου ως απειλητικό ερέθισμα, τότε ενδεχομένως αυτό να προκαλέσει την διάσπαση της προσοχής του από το απαιτούμενο γνωστικό έργο της συγγραφικής σύνθεσης, και ως εκ τούτου τον περιορισμό της ικανότητας της εργαζόμενης μνήμης του για την ανάκληση και την επεξεργασία όλων των απαραίτητων πληροφοριών που διαθέτει για το θέμα, τους αναγνώστες, το είδος και τους επικοινωνιακούς σκοπούς του κειμένου του.

7.2.1 Η Θεωρία Ικανότητας Επεξεργασίας Πληροφοριών των Eysenck και Calvo (The Processing Efficiency Theory)

Από την έρευνα για το άγχος έχει προκύψει σημαντικός όγκος δεδομένων για τις επιπτώσεις του στην επίδοση. Παρόλ' αυτά, αυτές οι επιπτώσεις ενδεχομένως να είναι λιγότερες και όχι τόσο άμεσες. Σε αυτό το προφανές παράδοξο έστρεψαν την προσοχή τους οι Eysenck και Calvo (1992), οι οποίοι διαμόρφωσαν τη θεωρία ότι το άγχος φαίνεται να βλάπτει χαρακτηριστικά την ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών στο άτομο, περισσότερο από την ποιότητα της επίδοσης, καθώς πλήττει το κεντρικό

εκτελεστικό σύστημα της εργαζόμενης μνήμης. Το αίσθημα της ανησυχίας στη θεωρία των Eysenck και Calvo έχει δύο κύριες επιπτώσεις: α) τη μείωση της ικανότητας αποθήκευσης και της ικανότητας επεξεργασίας των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη, και β) την αύξηση της προσπάθειας και των σχετικών δραστηριοτήτων για την ολοκλήρωση κάποιου έργου και τη βελτίωση της επίδοσης. Σε αυτή τη θεωρία γίνεται σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στις έννοιες της *αποτελεσματικότητας της επίδοσης (performance effectiveness)* και της *ικανότητας επεξεργασίας πληροφοριών (processing efficiency)*. Η αποτελεσματικότητα της επίδοσης αναφέρεται στην ποιότητα της επίδοσης σε ένα έργο, η οποία περιγράφεται με σταθερά συμπεριφοριστικά μέτρα, όπως η ακρίβεια στην αντίδραση, ενώ η ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα της επίδοσης και την προσπάθεια ή τα αποθέματα που καταναλίσκονται κατά την εκτέλεση ενός έργου, με την ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών να μειώνεται, καθώς επενδύονται ολοένα και περισσότερα αποθέματα για την επίτευξη ενός δεδομένου επιπέδου αυτής της ικανότητας (Eysenck, M. W., et al., 2007). Το άγχος έχει μεγαλύτερη επίδραση στη δεύτερη παρά στην πρώτη έννοια. Η επίδραση του άγχους στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών έρχεται χρονικά πρώτη και με τη σειρά της επιδρά αρνητικά στην ποιότητα της επίδοσης του ατόμου στο έργο που καλείται κάθε φορά να φέρει σε πέρας, γεγονός που σημαίνει ότι το άγχος έχει «κρυφές απώλειες», όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο ίδιος ο Eysenck (2006).

Πιο συγκεκριμένα, οι Eysenck και Calvo δέχονται ότι το αίσθημα της ανησυχίας ευθύνεται για την αρνητική επίδραση του άγχους στην επίδοση. Αυτή η αρνητική επίδραση ερμηνεύεται σε συνάρτηση με την εμπλοκή της διεργασίας της ανησυχίας στη γνωστική λειτουργία της προσοχής. Οι αρνητικές και ανησυχιακές σκέψεις εμπλέκονται στην εστίαση της προσοχής και στις σκέψεις σε αυτό καθαυτό το έργο, μειώνοντας, κατά συνέπεια, τα διαθέσιμα για την εκτέλεση του έργου γνωστικά αποθέματα. Ως εκ τούτου, μειώνεται η επίδοση στο εκάστοτε έργο. Ακολουθώντας, τα άτομα με υψηλά επίπεδα άγχους, εφόσον διακατέχονται από εντονότερα συναισθήματα ανησυχίας, έχουν κατώτερη επίδοση από τα άτομα με χαμηλό άγχος. Επιπλέον, όσο πιο δύσκολο το έργο, τόσο μεγαλύτερη η επιβλαβής επίδραση της ανησυχίας στην προσοχή και κατ' επέκταση στην επίδοση, δεδομένου ότι η δυσκολία του έργου σχετίζεται με το ποσοστό αποθεμάτων προσοχής που αυτό

απαιτεί. Όταν το έργο είναι δύσκολο, η προσοχή που απαιτείται είναι περισσότερη, το αίσθημα της ανησυχίας είναι έντονο και επιδρά αρνητικά στην επίδοση.

Η θεωρία των Eysenck και Calvo κάνει δύο σημαντικές προβλέψεις: α) η ανησυχία, κατά κανόνα, μειώνει την ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών περισσότερο από την αποτελεσματικότητα της επίδοσης, και β) η δυσμενής επίδραση του άγχους στην επίδοση σε κάποιο έργο καθίσταται, σε γενικές γραμμές, εντονότερη, καθώς οι απαιτήσεις του έργου από την παραγωγική ικανότητα της εργαζόμενης μνήμης αυξάνονται. Στο πλαίσιο αυτών των δύο προβλέψεων, οι Eysenck και Calvo κάνουν επιμέρους προβλέψεις.

Σχετικά με την πρώτη πρόβλεψη, αναφέρουν ότι τα άτομα με υψηλά επίπεδα άγχους ενδεχομένως καταβάλλουν μεγαλύτερη ατομική προσπάθεια για την περάτωση ενός έργου, απ' ότι τα άτομα με χαμηλό άγχος, ότι το άγχος έχει δυσμενείς επιδράσεις σε δευτερεύοντα έργα όταν αυτά γίνονται παράλληλα με ένα κύριο έργο, το οποίο εξαντλεί το γνωστικό δυναμικό και την προσπάθεια του ατόμου, ότι όταν δεν υπάρχει παρώθηση, τα άτομα με υψηλό άγχος καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για την εκτέλεση ενός έργου και όταν παρουσιαστεί η παρώθηση, η επίδοση δεν βελτιώνεται, διότι όλη η προσπάθεια έχει ήδη εξαντληθεί. Επίσης, στα άτομα με υψηλό άγχος, η επίδοση σε ένα κεντρικό έργο μειώνεται όταν ζητηθεί επιπλέον εργασία σχετική με αυτό το έργο, η οποία απαιτεί παραπάνω γνωστικό δυναμικό για την περάτωσή της. Όσο για τον χρόνο και τις ψυχοσωματικές δυνάμεις που απαιτούνται για τη γνωστική επεξεργασία πληροφοριών και την εκτέλεση έργων, αντίστοιχα, μπορούν να αποτελέσουν κριτήριο για την πρόβλεψη της αποδοτικότητας του ατόμου με άγχος, καθώς όσο περισσότερος είναι ο χρόνος ή όσο περισσότερες είναι οι ψυχοσωματικές αντιδράσεις, τόσο πιο χαμηλή είναι η επίδοση.

Στο πλαίσιο της δεύτερης πρόβλεψης, οι Eysenck και Calvo σημειώνουν ότι τα αποτελέσματα του άγχους στην επίδοση εξαρτώνται από τις απαιτήσεις του έργου, καθώς όσο πιο δύσκολο είναι το έργο, τόσο πιο αρνητικές είναι οι επιπτώσεις του άγχους στην επίδοση, όπως έχει αναφερθεί και σε άλλα σημεία αυτής της εργασίας. Επιπλέον, το άγχος μειώνει την ικανότητα προσωρινής αποθήκευσης πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη, και κατ' επέκταση έχει ισχυρές επιβλαβείς επιπτώσεις σε έργα των οποίων η περάτωση προϋποθέτει υψηλή αποθηκευτική ικανότητα και γνωστική επεξεργασία. Σε ό,τι αφορά τη σχέση ανάμεσα στο άγχος, την εργαζόμενη μνήμη και την επίδοση, οι Owens και συνεργάτες (2008) σε έρευνά τους σε μαθητές ηλικίας 11-12 ετών διαπιστώνουν ότι η εργαζόμενη μνήμη εξηγεί και ερμηνεύει το

51% της σχέσης ανάμεσα στο άγχος και την ακαδημαϊκή επίδοση, επιβεβαιώνοντας την προβλεπτική ικανότητα της θεωρίας των Eysenck και Calvo. Σε πολύ πρόσφατη έρευνα, οι Johnson και Gronlund (2009) προσεγγίζουν και διερευνούν τη σχέση της εργαζόμενης μνήμης, του άγχους και της επίδοσης και διαπιστώνουν, προς επίρρωση των παραπάνω, ότι τα άτομα με χαμηλές ικανότητες όσον αφορά την εργαζόμενη μνήμη είναι περισσότερο εύτρωτα και ευπρόσβλητα στη διασπαστική και αποδιοργανωτική επίδραση που έχει το άγχος στην επίδοση σε ποικίλα γνωστικά έργα. Σε άλλη διαπίστωση στο πλαίσιο της θεωρίας τους, οι Eysenck και Calvo επισημαίνουν ότι το άγχος δεν έχει επιβλαβείς επιπτώσεις σε έργα των οποίων η ολοκλήρωση δεν αφορά το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα της εργαζόμενης μνήμης ή/και τον φωνολογικό βρόχο, αλλά στην πράξη τέτοιες περιπτώσεις δεν είναι αρκετές και συνήθως πρόκειται για έργα τα οποία απαιτούν αυτοματοποιημένες διεργασίες, χωρίς ιδιαίτερη γνωστική επεξεργασία.

Οι προεκτάσεις μιας τέτοιας θεωρίας σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση του άγχους για την αντιστάθμιση των απωλειών λόγω της χαμηλής επίδοσης σε ένα έργο, αφορούν, σύμφωνα με τους Eysenck και Calvo, τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών και την παράλληλη αύξηση της ατομικής προσπάθειας.

7.2.2 Η Θεωρία Ελέγχου της Προσοχής των Eysenck, Derakshan, Santos και Calvo (Attention Control Theory)

Σε μία νεότερη θεωρία για τη σχέση του άγχους και της επίδοσης του ατόμου σε ποικίλα γνωστικά έργα, οι Eysenck, Derakshan, Santos και Calvo (2007) διατηρούν τον διαχωρισμό ανάμεσα στις έννοιες της *ικανότητας επεξεργασίας πληροφοριών* και *αποτελεσματικότητας της επίδοσης*, εστιάζουν στις λειτουργίες του κεντρικού εκτελεστικού συστήματος της εργαζόμενης μνήμης και προχωρούν στη διαμόρφωση της θεωρίας τους για τον Έλεγχο της Προσοχής (Attention Control Theory) ως εξής: υποθέτουν ότι το άγχος διαταράσσει και εξασθενίζει τον έλεγχο της προσοχής και τη συγκέντρωση, γεγονός το οποίο είναι πρωτίστως υπεύθυνο για την αρνητική επίδραση του άγχους στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, το άγχος δυσκολεύει την αλλαγή της εστίασης της προσοχής του ατόμου στις αλλαγές που προκύπτουν όσον αφορά τις απαιτήσεις του εκάστοτε γνωστικού έργου, καθώς και τη διατήρηση της προσοχής του στο ίδιο το έργο και όχι σε άλλα διασπαστικά ερεθίσματα. Οι δυσμενείς επιπτώσεις του άγχους στην

ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών εξαρτώνται από δύο λειτουργίες του κεντρικού εκτελεστικού συστήματος της εργαζόμενης μνήμης οι οποίες αφορούν τον έλεγχο της προσοχής, συγκεκριμένα της παρεμπόδισης (inhibition) και της μετατόπισης (shifting). Η παρεμπόδιση αφορά τη χρησιμοποίηση του ελέγχου της προσοχής για αντίσταση στη διάσπαση ή στην παρεμβολή που συντελείται από ερεθίσματα ή αντιδράσεις που δεν σχετίζονται με το έργο, ενώ η μετατόπιση περιλαμβάνει προσαρμόσιμες αλλαγές στον έλεγχο της προσοχής ανάλογα με τις απαιτήσεις του έργου. Σύμφωνα με τη θεωρία των Eysenck, Derakshan, Santos και Calvo, η ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών προσβάλλεται και μειώνεται καθώς το άγχος επιδρά και εξασθενίζει τη λειτουργία της παρεμπόδισης όταν οι γνωστικές απαιτήσεις του έργου είναι υψηλές. Η διάσπαση της προσοχής στα αγχώδη άτομα από ερεθίσματα άσχετα με το έργο είναι μεγαλύτερη, είτε αυτά τα ερεθίσματα είναι εξωτερικά (συνηθισμένοι περισπασμοί) είτε εσωτερικά, όπως οι ανήσυχες σκέψεις.

Στο πλαίσιο της θεωρίας για τον έλεγχο της προσοχής, οι Eysenck, Derakshan, Santos και Calvo διατυπώνουν έξι λογικές θέσεις. Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουν ότι το άγχος αδυνατίζει την ικανότητα της επεξεργασίας πληροφοριών σε σημαντικότερο βαθμό απ' ό,τι την αποτελεσματικότητα της επίδοσης σε έργα που συνεπάγονται την εμπλοκή του κεντρικού εκτελεστικού συστήματος της εργαζόμενης μνήμης και μάλιστα των λειτουργιών της παρεμπόδισης και της μετατόπισης. Αυτή η ανεπάρκεια στην επεξεργασία πληροφοριών δεν οδηγεί απαραίτητα σε μείωση της αποτελεσματικότητας της επίδοσης, δεδομένου, ασφαλώς, ότι τα άτομα με άγχος αντιδρούν στην ανεπάρκεια που δημιουργείται αξιοποιώντας αντισταθμιστικές στρατηγικές, όπως η εντονότερη προσπάθεια και η χρήση γνωστικών αποθεμάτων για την επεξεργασία πληροφοριών.

Η δεύτερη υπόθεση αφορά την αύξηση των επιζήμιων αποτελεσμάτων του άγχους στην επίδοση όταν αυξάνονται παράλληλα οι συνολικότερες απαιτήσεις του έργου από το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα. Αν και τα αγχώδη άτομα μπορούν να εντείνουν τις προσπάθειές τους ή να αξιοποιήσουν επιπλέον αποθέματα ως αντιρρόπηση των αρνητικών προσβολών των λειτουργιών της παρεμπόδισης και της μετατόπισης από το άγχος, εντούτοις είναι ελάχιστα πιθανό να συμβεί κάτι τέτοιο, οπότε η ελάττωση της αποτελεσματικότητας και η μείωση της επίδοσης γίνονται μεγαλύτερες.

Επίσης, οι Eysenck, Derakshan, Santos και Calvo υποθέτουν ότι το άγχος βλάπτει τον έλεγχο της προσοχής καθώς αυξάνει την επίδραση εκείνου του επιμέρους

συστήματος της προσοχής που ωθείται από τα ερεθίσματα. Το άγχος επιφέρει αλλαγές στην ισορροπία των δύο συστημάτων της προσοχής, του στοχο-κατευθυνόμενου συστήματος (goal-directed attentional system) και του καθοδηγούμενου από ερεθίσματα συστήματος (stimulus driven attentional system). Να σημειωθεί ότι το στοχο-κατευθυνόμενο σύστημα της προσοχής δέχεται επιρροές και καθοδηγείται από τις προσδοκίες, τη γνώση και τις τρέχουσες επιδιώξεις του ατόμου, ενώ το καθοδηγούμενο από ερεθίσματα σύστημα της προσοχής ανταποκρίνεται τα μέγιστα σε αξιοπρόσεκτα, καταφανή και ευδιάκριτα ερεθίσματα. Το άγχος επιδρά αρνητικά στο στοχο-κατευθυνόμενο σύστημα της προσοχής, αποπροσανατολίζοντας το άτομο από τις προσδοκίες, τις γνώσεις και τους στόχους του, δίνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο περιθώρια στο σύστημα της προσοχής που καθοδηγείται από ερεθίσματα να στραφεί σε διασπαστικά και άσχετα με το έργο κεντρίσματα.

Η τέταρτη υπόθεση στη θεωρία του ελέγχου της προσοχής σχετίζεται με την αρνητική επίδραση του άγχους στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών, και συχνά στην αποτελεσματικότητα, αναφορικά με έργα στα οποία εμπλέκεται η λειτουργία της παρεμπόδισης. Αυτό ειδικότερα συμβαίνει με περισπασμούς που σχετίζονται με την απειλή (threat related distractors). Πιο συγκεκριμένα, το άγχος μειώνει την ικανότητα της λειτουργίας της παρεμπόδισης με την έννοια ότι μειώνει τον έλεγχο παρεμπόδισης λανθασμένων αντιδράσεων στο άτομο, όπως επίσης και τον έλεγχο της προσοχής απέναντι σε άσχετα με το έργο ερεθίσματα. Αυτά τα επιβλαβή αποτελέσματα είναι εντονότερα όταν πρόκειται για ερεθίσματα τα οποία σχετίζονται με απειλή, καθώς το σύστημα της προσοχής στα αγχώδη άτομα είναι ιδιαίτερα επιρρεπές σε αυτά. Όταν οι γνωστικές απαιτήσεις του έργου είναι μεγάλες, τότε τα αρνητικά αποτελέσματα είναι σημαντικότερα καθώς στα αγχώδη άτομα οι δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών δεν είναι επαρκείς για να ανακτήσουν τον έλεγχο της προσοχής.

Η πέμπτη υπόθεση αφορά τα επιβλαβή αποτελέσματα του άγχους στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών, και συχνά στην αποτελεσματικότητα, όταν πρόκειται για έργα στα οποία εμπλέκεται η λειτουργία της μετατόπισης, η οποία αφορά την αλλαγή εστίασης της προσοχής από το ένα έργο στο άλλο, όταν το άτομο καλείται να φέρει σε πέρας δύο έργα σε απόλυτη και γρήγορη διαδοχή.

Τέλος, η έκτη υπόθεση της θεωρίας των Eysenck, Derakshan, Santos και Calvo αφορά τη μείωση της ικανότητας επεξεργασίας πληροφοριών, και μερικές φορές της αποτελεσματικότητας, σε έργα που σχετίζονται με τη λειτουργία της

ενημέρωσης (updating function). Κάτι τέτοιο συμβαίνει μόνο σε περιστάσεις όπου ασκείται μεγάλη πίεση. Η λειτουργία της ενημέρωσης αφορά την παροχή πληροφόρησης και τον έλεγχο των αναπαραστάσεων της εργαζόμενης μνήμης. Η γρήγορη εναλλαγή και ανανέωση πληροφοριών αναφορικά με γνωστικά έργα, όπως η ανάγνωση (ή η παραγωγή γραπτού λόγου, στην περίπτωση μας) επιβαρύνει το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα της εργαζόμενης μνήμης. Όταν κάτι τέτοιο συμβαίνει υπό το κράτος πίεσης, τότε η ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών στα αγχώδη άτομα πλήττεται σοβαρά με αποτέλεσμα να μειώνεται η απόδοση.

7.3 Άγχος και μάθηση

Η σχέση ανάμεσα στο άγχος και τη μάθηση έχει απασχολήσει ερευνητές και εκπαιδευτικούς. Η έρευνα στο πεδίο του άγχους είναι σημαντική καθώς συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της πολύπλοκης διαδικασίας της ανθρώπινης μάθησης.

Αν και συχνά υπεραπλουστευμένη, εντούτοις η σχέση ανάμεσα στο άγχος και τη μάθηση είναι περισσότερο σύνθετη και πολυδιάστατη, καθώς αφορά κι άλλες παραμέτρους, όπως τις ατομικές διαφορές σε ποικίλα και ιδιαίτερα περιβάλλοντα. Σύμφωνα με το γνωστικό παράδειγμα, η μάθηση θεωρείται ότι αποτελεί μία σειρά ενεργειών για τη δόμησης της γνώσης, μία πορεία αλλαγής της συμπεριφοράς του ατόμου έπειτα από την πραγματοποίηση συγκεκριμένου σκοπού, η οποία προσεγγίζεται μέσα από μία διαδικασία επίλυσης προβλήματος, όπου το άτομο έρχεται σε ενεργητική αντιπαράθεση με την εξωτερική αντικειμενική πραγματικότητα (Δανασσής-Αφεντάκης, Α. Κ., 1994· Μπασέτας, Κ., 2002). Όσο τα άτομα εμπλέκονται σε ευρείες διαδικασίες για την επίλυση ενός προβλήματος (όπως π.χ. η συγγραφική παραγωγή), τόσο είναι πιθανότερο η συναισθηματική τους κατάσταση να επηρεάζει σημαντικά την επεξεργασία πληροφοριών και τις αντιδράσεις και τις αποφάσεις που ακολουθούν μετά από αυτήν (Bower, G. H. & Forgas, J. P., 2000).

Οι έρευνες καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα, με την ένταση ανάμεσα στο άγχος και τη μάθηση, καθώς και την επίδοση, να ποικίλει από σαφώς αρνητική έως καθαρά θετική. Η Seipp (1991) σε μία μετα-ανάλυση ερευνητικών δεδομένων από 126 έρευνες, κατέληξε ότι η σχέση ανάμεσα στο άγχος και την επίδοση είναι ξεκάθαρα αρνητική, αν και μέσης έντασης ($r_w = -.21$), και σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό από τον τύπο του άγχους, το μεθοδολογικό εργαλείο που επιστρατεύεται για τη μέτρησή του, τη δυσκολία του προς εκτέλεση έργου και τη

χρονική στιγμή της μέτρησης. Για παράδειγμα, αναφορικά με τα επιμέρους συστατικά του άγχους, η ανησυχία σχετίζεται περισσότερο αρνητικά με την επίδοση ($r_w = -.219$) απ' ό,τι η συναισθηματικότητα ($r_w = -.147$). Αναφορικά με τα είδη άγχους, το Άγχος Κατάστασης και το Δομικό Άγχος σχετίζονται το ίδιο αρνητικά με την επίδοση ($r_w = -.210$). Σε ό,τι αφορά το Γενικό Άγχος και το Άγχος Εξέτασης, το πρώτο, σύμφωνα με την Seipp, σχετίζεται λιγότερο αρνητικά με την επίδοση ($r_w = -.163$) απ' ό,τι το δεύτερο ($r_w = -.233$).

Σε παλιότερες μελέτες, το άγχος διαπιστώνεται ότι έχει μία αιτιακή επίδραση στη μάθηση, την επίδοση και την περαιτέρω ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή, η οποία μπορεί να αποδοθεί σχηματικά ως εξής: Άγχος → Μάθηση, επίδοση, ακαδημαϊκή επιτυχία, κλπ. (Rosenfeld, R. A., 1978, σ. 152, μετάφραση από τα Αγγλικά). Η πιο σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνει ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να διαλευκανθεί η σχέση αιτίου-αιτιατού ανάμεσα στο άγχος και την επίδοση του μαθητή, καθώς και το αν τα μαθησιακά προβλήματα είναι πρωτογενή ή δευτερογενή, γι' αυτό και συχνά οι ερευνητές αρκούνται στη διαπίστωση της συνύπαρξης προβλημάτων μάθησης και συναισθηματικών διαταραχών (Βάμβουκας, Μ., 1986). Άσχετα από τη φορά της σχέσης άγχους και επίδοσης, το πλέον σίγουρο είναι ότι πρόκειται για μία αρνητική σχέση. Η διαρκής επιβλαβής και μη εποικοδομητική επίδραση του άγχους στις γνωστικές λειτουργίες του μαθητή αντικατοπτρίζεται στην αντίστροφη συνάρτηση που περιγράφει τη σχέση άγχους και επίδοσης, καθώς και στο γεγονός ότι η μάθηση δύναται να διασπαστεί εξαιτίας της ανησυχίας και της συναισθηματικής εμπλοκής που προκαλείται (Vassilaki, E., 2006).

Οι επιπτώσεις του άγχους στη μάθηση θεωρούνται επιβλαβείς τόσο σε γνωστικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο κινήτρων. Οι σχετικές έρευνες συνδέουν το άγχος αφενός με τη μνήμη, την προσοχή και την ανάκληση πληροφοριών, ως βασικές γνωστικές διεργασίες στη διαδικασία της μάθησης, και αφετέρου με τον προσανατολισμό των κινήτρων που καθορίζουν τη μάθηση ως πράξη. Αναφορικά με τα κίνητρα, οι Alpert και Haber (1960) κάνουν τη διάκριση ανάμεσα σε διευκολυντικό άγχος (facilitating anxiety), το οποίο λειτουργεί παρωθητικά προς τη διαδικασία της μάθησης και την καθιστά ευκολότερη, και αποδυναμωτικό άγχος (debilitating anxiety), το οποίο δρα αποδυναμωτικά, περιορίζει και απωθεί τον μαθητή. Οι δύο αυτές μορφές βρίσκονται σε αναλογία με την ένταση του άγχους, με την πρώτη να εμφανίζεται σε άτομα με χαμηλά επίπεδα άγχους και τη δεύτερη σε εκείνα με υψηλότερα επίπεδα, επιβεβαιώνοντας έτσι τον νόμο των Yerkes και

Dodson (1908), ότι το άγχος ενδεχομένως να προκαλέσει τη δραστηριοποίηση του ατόμου προς την πραγματοποίηση των μαθησιακών στόχων του. Ο νόμος των Yerkes και Dodson συνοψίζει την περίπλοκη σχέση ανάμεσα στην επίδοση, τα κίνητρα και τη δυσκολία έργου. Η δυσκολία του έργου ορίζεται σε συνάρτηση με τις γνωστικές διαδικασίες και τα γνωστικά αποθέματα που απαιτούνται για την εκτέλεση του έργου (Eysenck, M. W. & Calvo, M. G., 1992). Σύμφωνα με τον νόμο των Yerkes και Dodson, η γνωστική ή σωματική διέγερση αυξάνει την επίδοση, ωστόσο μέχρι ενός σημείου, όσο, δηλαδή, το έργο είναι εύκολο. Όταν το επίπεδο της διέγερσης αυξάνει, καθώς αυξάνει και η δυσκολία του έργου, τότε η επίδοση μειώνεται. Γενικά, όσο δυσκολότερο το έργο, τόσο πιο χαμηλό το επίπεδο της διέγερσης που σχετίζεται με την καλή επίδοση. Αυτή η καμπυλόγραμμη σχέση συνήθως αποτυπώνεται σχηματικά με μία καμπύλη ανάποδου U, η οποία αυξάνει κι έπειτα μειώνεται όταν η διέγερση είναι υψηλή.

Το άτομο που δεν διαθέτει κίνητρα και δεν προβληματίζεται, δεν παρωθείται σε μάθηση (Μπασέτας, Κ., 2002). Για να υπάρξει επίδραση του άγχους στα κίνητρα, απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η ύπαρξη κινήτρων στον μαθητή. Ο Kaplan (1970) σημειώνει ότι εκείνοι οι οποίοι παραμένουν αδιάφοροι και απαθείς απέναντι στη μάθηση, σπάνια εμφανίζουν άγχος, εξαιτίας της συνεχούς σχολικής αποτυχίας τους, η οποία πλέον τους χαρακτηρίζει, γεγονός που έχει διαπιστωθεί και σε μαθητές με προβλήματα στον γραπτό λόγο στη σύγχρονη έρευνα (Spantidakis, I. & Vassilaki, E., 2008). Αντίθετα, σύμφωνα με τον Kaplan, όταν ένας μαθητής ενδιαφέρεται, τείνει να αγχώνεται όταν η μάθηση δεν είναι επιτυχής και ολοκληρωμένη.

Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι όταν το μαθησιακό έργο δεν έχει απαιτήσεις και η ολοκλήρωσή του γίνεται με ιδιαίτερη ευχέρεια, τότε οι μαθητές με χαμηλό επίπεδο άγχους φαίνεται να λειτουργούν και να αποδίδουν καλύτερα, ενώ όταν η δραστηριότητα είναι εξαιρετικά δύσκολη, το άγχος δεν φαίνεται να βοηθά. Γενικά σε ό,τι αφορά τα κίνητρα, ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τη μαθησιακή περίσταση φαίνεται να έχει αποφασιστικό αντίκτυπο στο επίπεδο άγχους που διαμορφώνεται. Όταν τα άτομα εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία με ενδιαφέρον, περιέργεια και φιλοδοξίες για την απόκτηση γνώσης, τότε βιώνουν λιγότερες αρνητικές επιρροές από το άγχος που ενδεχομένως να εμφανίζουν. Από την άλλη, όταν τα άτομα βαδίζουν προς τη μάθηση όχι με δική τους πρωτοβουλία και εσωτερική παρώθηση, αλλά υπό το κράτος πίεσης, τότε τείνουν να δεσμεύονται από

αρνητικά συναισθήματα άγχους, σύγχυσης και ανησυχίας, και να καθορίζονται από αυτά.

Σχετικά με τον γραπτό λόγο, όπως θα φανεί αναλυτικότερα σε επόμενη παράγραφο, το άγχος σχετίζεται με συνιστώσες που αφορούν τόσο τον ίδιο τον μαθητή-συγγραφέα και τις λανθασμένες εντυπώσεις που έχει για τη φύση και τον επικοινωνιακό σκοπό του γραπτού λόγου (Leki, I., 1999), όσο και τις πρότερες αρνητικές εμπειρίες του (Daly, J. A., 1977; Atay, D. & Kurt, G., 2006) και τη διδασκαλία που λαμβάνει από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό (Atay, D. & Kurt, G., 2006). Αναφορικά με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, το άγχος, που σχετίζεται και αλληλεπιδρά με προσωπικούς και διδακτικούς παράγοντες, αναφέρεται από τους ίδιους τους μαθητές ότι έχει αρνητικά αποτελέσματα, σύμφωνα με πολύ πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (Yan, J. X. & Horwitz, E. K., 2008), τα οποία συνάδουν με παλαιότερα (Wörde von, R., 1998), ότι το άγχος ενδεχομένως να πηγάζει: α) από τον ίδιο τον μαθητή, β) από τις ψευδείς και παραπαιστικές του πεποιθήσεις σχετικά με την εκμάθηση μιας γλώσσας, γ) από τη γενικότερη εμπειρία και τις ειδικότερες αρνητικές εμπειρίες του στο πλαίσιο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, δ) από τον εκπαιδευτικό, τη μεθοδολογία του και τις διδακτικές πρακτικές του.

Οι MacIntyre και Gardner (1991) παρουσιάζουν ένα μοντέλο προκειμένου να σκιαγραφήσουν τη σχέση άγχους και επίδοσης στην ξένη γλώσσα. Σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο, η σχέση αυτή επηρεάζεται και μετριάζεται από το στάδιο εκμάθησης της γλώσσας. Συγκεκριμένα, στο στάδιο των αρχαρίων, οι μαθητές εμφανίζουν πολύ χαμηλό άγχος, το οποίο δεν φαίνεται να επηρεάζει την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, ενώ καθώς το επίπεδο ανεβαίνει και οι μαθησιακές απαιτήσεις αυξάνονται, αυξάνεται και το επίπεδο του άγχους, με επιβλαβείς συνέπειες στην επίδοση, επιβεβαιώνοντας, κατά την γνώμη μας, τον νόμο των Yerkes–Dodson που προαναφέραμε, ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο άγχους και όσο πιο δύσκολο είναι το έργο, τόσο χαμηλότερη είναι η επίδοση. Εξαιτίας του διαμεσολαβητικού ρόλου του επιπέδου εκμάθησης της ξένης γλώσσας, το μοντέλο των MacIntyre και Gardner αναγνωρίζει ότι η χαμηλή επίδοση μπορεί να αποτελεί την αιτία ή το αποτέλεσμα του άγχους, χωρίς αυτό να είναι ξεκάθαρο, κάτι που υπογραμμίζεται και από τον Skehan (1991) σε έρευνα της ίδιας χρονιάς.

Καταλήγοντας, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας θα πρέπει να εμπλέκει τον μαθητή τόσο σε δι-υποκειμενικό όσο και σε δια-υποκειμενικό επίπεδο, χωρίς να προκαλεί άγχος (Πρόσκολλη, Α., 2006). Η μείωση των επιπέδων άγχους φαίνεται να

προωθεί τη διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας και να ενισχύει τα κίνητρα του μαθητή προς την κατεύθυνση αυτή (Wörde von, R., 1998).

7.4 Μεταγνωστικές δεξιότητες και άγχος

Η επιζήμια και φθοροποιός επίδραση του άγχους στη μάθηση και στην επίδοση του μαθητή είναι κατανοητή με βάση τα παραπάνω. Οι σύγχρονοι μελετητές έχουν ενδιαφερθεί για τη σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες, το άγχος και την επίδοση του μαθητή σε διάφορα γνωστικά πεδία, και καταδεικνύουν την ανάγκη διερεύνησης αυτής της σχέσης για την πληρέστερη κατανόηση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και την καθοδήγηση του μαθητή προς αυτήν (Zimmermann B. J., 1995; Sternberg, R. J., 1998; Veenman, M. V. J., et al., 2006). Ο Wells (2003) εισηγείται ότι αρκετές μορφές άγχους και συναισθηματικών κωλυμάτων μπορούν να θεωρηθούν ως η συνέπεια συγκεκριμένων αυτο-ρυθμιστικών ή αντισταθμιστικών μεταγνωστικών στρατηγικών, οι οποίες παραμένουν απροσδιόριστες, ακαλλιέργητες και αμετάβλητες.

Συγκεκριμένα, και προκειμένου να διαλευκανθεί η σχέση αιτίου-αιτιατού ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες και το άγχος, διακρίνονται δύο τύποι μαθητών (Naveh-Benjamin, M., 1991; Veenman, M. V. J., et al, 2000). Ο πρώτος τύπος αφορά εκείνους τους μαθητές οι οποίοι δεν διαθέτουν μεταγνωστικές δεξιότητες ή δεν τις έχουν αναπτύξει επαρκώς με αποτέλεσμα να βιώνουν καταστάσεις αποτυχίας και να εμφανίζουν άγχος. Ο δεύτερος τύπος περιλαμβάνει τους μαθητές που, αν και έχουν διαθέσιμες μεταγνωστικές δεξιότητες, βιώνουν καταστάσεις άγχους κατά την εκτέλεση κάποιου έργου, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών, η οποία με τη σειρά της προκαλεί γνωστική υπερφόρτωση στον μαθητή. Δυσχεραίνεται, κατ' αυτόν τον τρόπο, η ορθή και αποτελεσματική λειτουργία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, και οι μαθητές οδηγούνται σε χαμηλή και μη ικανοποιητική επίδοση. Η παροχή νύξεων φαίνεται να βοηθά τους μαθητές με χαμηλό άγχος καθώς και τους μαθητές που ανήκουν στον δεύτερο τύπο, ενώ για τους μαθητές του πρώτου τύπου προαπαιτείται η διδασκαλία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, προκειμένου η τακτική της παροχής νύξεων να έχει ουσιαστικό αποτέλεσμα (Veenman, M. V. J., et al, 2000).

Τα αποτελέσματα των σύγχρονων ερευνών δείχνουν να διαφοροποιούνται σε ό,τι αφορά την επίδραση του άγχους στις μεταγνωστικές δεξιότητες του μαθητή. Οι

Efklides και συνεργάτες (2006) παρατηρούν ότι το άγχος δραστηριοποιεί τα κορίτσια, χωρίς να παρεμποδίζει την καλή τους επίδοση στα μαθηματικά, κάτι που δεν ισχύει για τα αγόρια της ίδιας έρευνας. Οι Benjamin και συνεργάτες (1981) συνδέουν το άγχος με τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών και τη χρήση στρατηγικών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους δείχνουν ότι, μολονότι οι μαθητές με υψηλό άγχος δεν καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια απ' ό,τι οι μαθητές με χαμηλό άγχος για την περάτωση ενός γνωστικού έργου, ωστόσο πρόκειται για άτομα αφενός με ανεπαρκείς γνώσεις για το περιεχόμενο αυτού του έργου, και αφετέρου για άτομα τα οποία δεν χρησιμοποιούν στρατηγικές για την πραγματοποίηση των στόχων τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με υψηλό άγχος αναφέρουν προβλήματα στην εκμάθηση της εξεταστέας ύλης, στην ανασκόπηση και επανάληψη αυτής της ύλης, αλλά πολύ περισσότερο αναφέρουν προβλήματα στην ανάκληση της ύλης κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Επιπλέον, οι μαθητές με υψηλό άγχος αναφέρουν απομνημόνευση της εξεταστέας ύλης, χωρίς απαραίτητα να την κατανοούν. Ο Tobias (1985) υπογραμμίζει ότι το άγχος εξέτασης μειώνει την επίδοση, καθώς παρεμβαίνει στην ανάκληση των πρότερων γνώσεων του μαθητή, εξουθενώνοντας το γνωστικό του δυναμικό και καθιστώντας τον αδύναμο στην αποτελεσματική εκτέλεση και ολοκλήρωση ενός έργου. Οι Everson και συνεργάτες (1994) παρατηρούν ότι όσο δυσκολότερο και απαιτητικότερο είναι το έργο που ο μαθητής καλείται να φέρει σε πέρας, τόσο υψηλότερο είναι το άγχος που βιώνει, με αποτέλεσμα οι μεταγνωστικές ικανότητες να δυσλειτουργούν. Και συνεχίζουν παρατηρώντας ότι η διατήρηση του άγχους σε χαμηλά επίπεδα, ακόμη κι αν το έργο είναι δύσκολο, διευκολύνει την επαρκή λειτουργία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και η επίδοση του μαθητή είναι αποτελεσματικότερη.

Γενικά, το άγχος φαίνεται να έχει επιβλαβή επίδραση στην επίδοση του μαθητή σε διάφορα γνωστικά πεδία, ενώ ταυτόχρονα γίνεται λόγος για τον διαμεσολαβητικό ρόλο της μεταγνώσης στη σχέση άγχους και επίδοσης (Benjamin, M., et al., 1981; Noval, J. D., 1990; Veenman, M. V. J., et al, 2000; Spada, M. M., et al., 2006).

Η σύγχρονη έρευνα λοιπόν υπογραμμίζει την ανάγκη της διδασκαλίας και καλλιέργειας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στον μαθητή, ή απλά της ενίσχυσής τους εφόσον τις διαθέτουν, σε ένα πλαίσιο μάθησης που έχει νόημα για τον μαθητή, προκειμένου να μειωθεί ή να αποφευχθεί το άγχος (Tobias, S., 1985; Tobias, S. & Everson, H. T., 1997). Συγκεκριμένα για την παραγωγή γραπτού λόγου, αφενός η

ενθάρρυνση των μαθητών για παραγωγή κειμένων με θέμα το οποίο άπτεται των ενδιαφερόντων τους, και αφετέρου η πλαισίωση της γραπτής εργασίας σε περιστάσεις αυθεντικής επικοινωνίας, φαίνεται να ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών και να αποφεύγουν αρνητικά συναισθήματα άγχους (Lo, J. & Hyland, F., 2007).

7.5 Άγχος γραπτού λόγου

Ένα σημαντικό μέρος της ψυχολογικής έρευνας εντοπίζει και αποκαλύπτει ότι τα άτομα διαφέρουν σε ό,τι αφορά τις στάσεις και τις διαθέσεις τους απέναντι στον γραπτό λόγο, με άλλους να απολαμβάνουν τη διαδικασία της συγγραφικής παραγωγής, και άλλους να τη θεωρούν μία δυσάρεστη, οχληρή, φορτική έως και οδυνηρή εμπειρία. Θα περίμενε κανείς ότι η συγγραφική παραγωγή θα ήταν η λιγότερο αγχωτική από τις γλωσσικές δεξιότητες, καθώς ο συγγραφέας έχει περισσότερο έλεγχο επάνω στη γλώσσα, διαθέτει περισσότερο χρόνο για τη διαμόρφωση του περιεχομένου του μηνύματός του και για την ανεύρεση του καλύτερου λεξιλογίου και της ορθότερης συντακτικής δομής, ενώ ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα να επιμελείται το κείμενό του πριν την τελική έκδοση. Εντούτοις, για πολλούς ο γραπτός λόγος, ως μορφή επικοινωνίας στη μητρική και στην ξένη γλώσσα, αποτελεί ανυπέρβλητο έργο εξαιτίας των αρνητικών τους προδιαθέσεων και συναισθημάτων απέναντι σε αυτό.

7.5.1 Εννοιολόγηση του άγχους γραπτού λόγου

Το άγχος για τον γραπτό λόγο συνιστά ένα ψυχολογικό φαινόμενο το οποίο αναφέρεται στην τάση του ατόμου που διακατέχεται από αυτό να βιώνει συναισθήματα έντονης ανησυχίας για τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου, με γνωστικές και σωματικές αντιδράσεις και κύρια χαρακτηριστική συμπεριφορά την αποφυγή της συγγραφικής εργασίας. Από θεωρητικής άποψης, το άγχος για τον γραπτό λόγο εμφανίζεται σε ένα συνεχές, το οποίο κυμαίνεται από την παντελή απουσία έως τη πλήρη παρουσία και την επερχόμενη αποδυναμωτική επίδραση στα άτομα που κυριεύονται από αυτό (Daly, J. A., et al., 1988).

Η έννοια του άγχους για τον γραπτό λόγο παρουσιάζεται αρχικά το 1975 στο άρθρο *“The empirical development of an instrument of writing apprehension”* από τους Daly και Miller, οι οποίοι αφενός την περιγράφουν ως μία γενικότερη αποφυγή

παραγωγής γραπτού κειμένου και καταστάσεων που θεωρούνται από το άτομο ως πιθανές να απαιτούν έστω και μια ελάχιστη ποσότητα γραπτού λόγου, η οποία θα τεθεί υπό αξιολόγηση, και αφετέρου αποδεικνύουν ότι μπορεί να μετρηθεί με αξιόπιστο και έγκυρο τρόπο (Daly, J. A. & Miller, M. D., 1975a). Το άγχος γραπτού λόγου αναφέρεται σε συγγραφείς που αν και διαθέτουν τις απαραίτητες νοητικές ικανότητες, εντούτοις δυσκολεύονται στην παραγωγή γραπτού λόγου (McLeod, S. H., 1987). Σε πρόσφατη μάλιστα απόπειρα διαμόρφωσης μίας ολοκληρωμένης θεωρίας για το άγχος στον γραπτό λόγο, η Clark (2006) διακρίνει τρία βασικά και ευδιάκριτα συστατικά: το συναίσθημα, τη γνωστική λειτουργία και το πλαίσιο γραφής, τα οποία καθιστούν το άγχος για τον γραπτό λόγο μία διαδικασία, παρά ένα προϊόν, με σαφείς φάσεις, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από την αλληλεπίδραση των παραπάνω τριών συνιστωσών. Στη διεθνή βιβλιογραφία απαντώνται συνήθως οι όροι writing apprehension, writing anxiety, composition anxiety και writing ή writer's block, προκειμένου να περιγράψουν αυτό το φαινόμενο. Αν και το σημασιολογικό περιεχόμενο των παραπάνω όρων διαφέρει, εντούτοις χρησιμοποιούνται αδιακρίτως.

Το άγχος γραπτού λόγου αποτελεί κατηγορία του γλωσσικού άγχους (language anxiety). Η έννοια του γλωσσικού άγχους έχει αναπτυχθεί και ερευνηθεί ιδιαίτερα στον χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, και αφορά ένα διακριτό σύμπλεγμα αυτο-αντιλήψεων, πεποιθήσεων, αισθημάτων και συμπεριφορών που σχετίζονται με τη γλωσσική εκμάθηση στο πλαίσιο της τάξης και που προκύπτουν από τη μοναδικότητα της διαδικασίας εκμάθησης της εκάστοτε γλώσσας (Horwitz, E. K., et al., 1986). Οι Horwitz και συνεργάτες (op. cit.) ενσωματώνουν το επικοινωνιακό άγχος (communication anxiety), το άγχος εξέτασης (test anxiety) και τον φόβο της αρνητικής αξιολόγησης (fear of negative evaluation) στην έννοια του γλωσσικού άγχους, με την οποία αλληλεπιδρούν και μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά. Το γλωσσικό άγχος σχετίζεται με την πρότερη εμπειρία του μαθητή με την επιδιωκόμενη γλώσσα, με την ηλικία του, με τις προσδοκίες του για την επίδοσή του, με τις ακαδημαϊκές του ικανότητες, καθώς και με τις αντιλήψεις του για τον εαυτό του (Onwuegbuzie, A. J., et al., 1999). Οι Cheng και συνεργάτες (1999) σημειώνουν ότι: α) το άγχος γραπτού λόγου σχετίζεται με το άγχος τάξης (classroom anxiety), αλλά είναι ανεξάρτητη και ξεχωριστή έννοια, β) το άγχος τάξης αποτελεί έναν πιο γενικό τύπο γλωσσικού άγχους, γ) το άγχος γραπτού λόγου αφορά και περιγράφει το άγχος σε συγκεκριμένο πλαίσιο, αυτό της γλωσσικής δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου, και δ) η χαμηλή αυτοπεποίθηση φαίνεται να είναι

σημαντικό συστατικό της εν λόγω μορφής άγχους. Αν και οι παραπάνω διαπιστώσεις έγιναν στο πλαίσιο της ξένης γλώσσας, εντούτοις η ανασκόπηση της γενικότερης βιβλιογραφίας μας δίνει το περιθώριο να υποθέσουμε ότι ισχύουν και για το άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα.

Σχετικές έρευνες στο πεδίο του γραπτού λόγου στη μητρική και στην ξένη γλώσσα, καταδεικνύουν έναν εκπληκτικά μεγάλο αριθμό μαθητών, οι οποίοι βιώνουν συναισθήματα άγχους πριν, στη διάρκεια και μετά τη συγγραφική διαδικασία. Η αναγνώριση του προβλήματος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών του γραπτού λόγου και η ευαισθητοποίησή τους προς την αντιμετώπισή του κρίνεται απαραίτητη, όπως σημειώνει η Matthews (2006), καθώς το άγχος για τον γραπτό λόγο επιδρά αρνητικά τόσο στην επίδοση του μαθητή στον γραπτό λόγο μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, όσο και στην αυτο-εικόνα και στο αυτο-συναίσθημά του, όπως θα φάνει και παρακάτω στην εργασία μας.

7.5.2 Χαρακτηριστικά ατόμων με άγχος γραπτού λόγου

Οι δύο βασικές, σταθερά εμφανιζόμενες επιδράσεις του άγχους για τον γραπτό λόγο στο ίδιο το άτομο, οι οποίες αναφέρονται και τεκμηριώνονται στη σύγχρονη έρευνα, είναι από τη μία πλευρά η αγωνία και η ανησυχία για τη συγγραφική παραγωγή, και από την άλλη μία βαθιά και έντονη αποστροφή απέναντι στην όλη διαδικασία (Madigan, R., et al., 1996).

Η συστηματική και όσο το δυνατό πιο λεπτομερής μελέτη των σχετικών ψυχοπαιδαγωγικών ερευνών στον γραπτό λόγο, μας οδηγεί σε έναν εκτεταμένο κατάλογο συμπτωμάτων που χαρακτηρίζουν τα άτομα με άγχος για τον γραπτό λόγο στη μητρική και στην ξένη γλώσσα, σε σωματικό επίπεδο, γνωστικό και συμπεριφορικό. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα αυτά κατέχονται από ανησυχία για τις απαιτήσεις που θέτει ο γραπτός λόγος και για τη συγγραφική τους επάρκεια, αισθάνονται φόβο για την αξιολόγηση του γραπτού κειμένου τους καθώς θεωρούν ότι θα κριθούν αρνητικά, αποφεύγουν τις συγγραφικές περιστάσεις, ενώ όταν αναγκαστούν να συμμετάσχουν σε αυτές, έχουν την τάση να συγκεντρώνουν λιγότερη ενέργεια και προσοχή σε αυτό καθαυτό το συγγραφικό έργο, με αποτέλεσμα να εμπλέκονται περισσότερο σε σχετικές αρνητικές σκέψεις, να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως λιγότερο ικανούς, επαρκείς, έμπειρους και επιτυχημένους, ενώ παράλληλα θεωρούν ότι την ίδια αντίληψη διατηρούν και οι άλλοι γι' αυτούς (Daly,

J. A. & Miller, M. D., 1975a, 1975b, 1975c; Daly, J. A. & Shamo, W. G., 1976; Daly, J. A., et al., 1997). Σε σχέση με τα άτομα που διακρίνονται από χαμηλά επίπεδα, τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα άγχους γραπτού λόγου παίρνουν λιγότερες συγγραφικές πρωτοβουλίες και γενικά είναι αναβλητικοί και διστακτικοί στη λήψη συγγραφικών αποφάσεων, είναι λιγότερο ευθείς, άμεσοι και σαφείς, γράφουν συντομότερες εκθέσεις με μακροσκελείς προτάσεις και ο λόγος τους είναι ασυνάρτητος (Smith, M. W., 1984). Συγκεκριμένα για την ξένη γλώσσα, έχουν ανεπαρκείς γνώσεις λεξιλογίου και γραμματικής και σκέφτονται κυρίως στη μητρική τους γλώσσα για να παράγουν κείμενο (Atay, D. & Kurt, G., 2006). Οι Silva και συνεργάτες (2003) αναφέρουν ότι αρνητικά συναισθήματα βιώνουν και οι έμπειροι και επιτυχημένοι συγγραφείς στην ξένη γλώσσα, από ήπια, όπως ανασφάλεια, έως πιο σοβαρά, όπως άγχος και πανικό.

Οι συγγραφείς με άγχος γραπτού λόγου διακατέχονται από συναισθήματα φόβου ότι η γλώσσα του ατόμου καταδεικνύει όχι μόνο την πνευματική του στάθμη, αλλά και την ψυχική του κατάσταση, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι η συγγραφική τους έκφραση αποκαλύπτει την έλλειψη εξυπνάδας και ηθικής ποιότητας (Sledd, R., 1993). Έχουν λανθασμένες πεποιθήσεις για τον γραπτό λόγο και τη σχέση τους με αυτόν, και διατηρούν μύθους ότι ο γραπτός λόγος είναι εύκολος για όλους τους υπόλοιπους εκτός από αυτούς (Bloom, L. Z., 1980). Είναι ευερέθιστοι, υπερευαίσθητοι και εσωστρεφείς, διακρίνονται από ηττοπάθεια, δεν συγκεντρώνονται εύκολα και είναι απρόσεκτοι (Βάμβουκας, Μ., 1986). Οι συγγραφικές τους ικανότητες είναι χαμηλές, γράφουν πολύ λίγο σε περιβάλλοντα εκτός της σχολικής τάξης, χωρίς αυτό να υποδηλώνει απαραίτητα έλλειψη παρόθησης (Faigley, L. et al., 1981).

Αναφορικά με τις εκδηλώσεις του άγχους για τον γραπτό λόγο οι οποίες σχετίζονται με το σώμα, η σχετική έρευνα αναφέρει αυξημένους καρδιακούς παλμούς, δυσκαμψία και υπερένταση, πανικό, ρίγος και εφίδρωση (Wörde von, R., 2003; Cheng, Y.-S., 2004; Atay, D. & Kurt, G., 2006).

Σε ό,τι αφορά τις γνωστικές εκδηλώσεις, τα άτομα με άγχος γραπτού λόγου φοβούνται την πιθανότητα επιλογής της έκθεσής τους ως δείγμα για συζήτηση στην τάξη, φοβούνται τον περίγελο των συμμαθητών τους και ανησυχούν για τη γνώμη που θα σχηματίσουν οι άλλοι γι' αυτούς (Cheng, Y.-S., 2004).

7.5.3 Πηγές άγχους γραπτού λόγου

Τα συναισθήματα άγχους και η γενικότερη αποστροφή για τον γραπτό λόγο έχει τις ρίζες του τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και την εκπαιδευτική εμπειρία.

Πιο συγκεκριμένα, πηγές άγχους γραπτού λόγου που ξεκινούν από το ίδιο το άτομο θεωρούνται: α) οι μηχανιστικές, γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες του συγγραφέα στον γραπτό λόγο, β) οι περιορισμένες γλωσσικές του ικανότητες και γνώσεις, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ξένης γλώσσας, γ) ο βαθμός προετοιμασίας για την ολοκλήρωση μιας γραπτής εργασίας (χρόνος, γραμμική, κυκλική ή μοιρασμένη σε τμήματα με ενδιάμεση ανατροφοδότηση διαδικασία συγγραφής), δ) τα χρονικά περιθώρια που δίνονται για την ολοκλήρωση της εργασίας, ε) η τελειοθηρία, η οποία προκύπτει από τις προσεγγίσεις που εστιάζουν στο προϊόν μέσα από τη μίμηση πρότυπων δειγμάτων καλής γραφής και όχι στη συγγραφική διαδικασία, στ) ο φόβος της αξιολόγησης και της κρίσης από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, ζ) οι λανθασμένες αντιλήψεις για τον γραπτό λόγο σχετικά με το τι είναι, πώς παράγεται και τι εξυπηρετεί, και η) η πεποίθηση ότι η παραγωγή γραπτών κειμένων αποτελεί εξάσκηση της διδαχθείσας γραμματικής, κυρίως για την ξένη γλώσσα (Leki, I., 1999). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξήγηση που δίνει η McLeod (1987) για την εμφάνιση συναισθημάτων άγχους κατά τη γραπτή διαδικασία. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη ότι μία από τις σοβαρότερες πηγές άγχους είναι η διακοπή ή η ματαίωση των σχεδίων του ατόμου, προχωρά κάνοντας την υπόθεση ότι κάτι ανάλογο συμβαίνει και στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς ο σχεδιασμός και ο ανασχεδιασμός είναι επαναλαμβανόμενες επιμέρους διαδικασίες, που σημαίνουν τη διαρκή διαμόρφωση συγγραφικών σχεδίων αλλά και τη συχνή διακοπή τους.

Εφόσον το άγχος γραπτού λόγου συνιστά εν μέρει μία αποκτημένη ατομική διαφορά, προκαλείται το ενδιαφέρον ερώτημα εάν και με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Έκθεσης συμβάλλουν στη δημιουργία και την καλλιέργεια άγχους γραπτού λόγου στους μαθητές τους. Η έρευνα δείχνει ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σοβαρότατη πηγή άγχους, περισσότερο και από τις πρότερες συγγραφικές εμπειρίες του μαθητή ή τον χρόνο (Atay, D. & Kurt, G., 2006). Το άγχος που οι ίδιοι βιώνουν επηρεάζει τις απόψεις τους για το αντικείμενο που διδάσκουν και για τους μαθητές τους, καθορίζει τη συχνότητα και το είδος των συγγραφικών εργασιών που αναθέτουν, καθώς και την αξία που αποδίδουν στα

γραπτά κείμενα των μαθητών τους και τον τρόπο που τα αξιολογούν, επηρεάζοντας την εμφάνιση και ανάπτυξη άγχους γραπτού λόγου στους μαθητές τους (Daly, J. A., et al., 1988). Επιπλέον, σημαντική πηγή άγχους φαίνεται να αποτελούν τα πιθανά αντιφατικά μηνύματα στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, όπου ενώ δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο, εντούτοις τα σχόλια στη φάση της αξιολόγησης περιορίζονται και αφορούν κυρίως την οργάνωση, τη γραμματική και το συντακτικό, την ορθογραφία και την ευαναγνωσία (Leki, I., 1999).

Άλλες πηγές άγχους που δεν ξεκινούν ξεκάθαρα από τον ίδιο τον συγγραφέα ή από τον εκπαιδευτικό και τη σχολική τάξη, αλλά βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση, είναι οι παλιότερες συγγραφικές εμπειρίες και η πρότερη αρνητική αξιολόγηση, η ανεπαρκής προετοιμασία και εξάσκηση και η απουσία ποικίλων και πολλαπλών συγγραφικών ευκαιριών, η πιθανότητα να εκτεθεί ο μαθητής μπροστά στους συμμαθητές του και η επικείμενη αμηχανία, το περιβάλλον της τάξης, το θέμα της εργασίας, καθώς και η επίσημη εξέταση στο μάθημα της Έκθεσης (Walsh, S. M., 1986; Leki, I., 1999; Atay, D. & Kurt, G., 2006).

7.5.4 Άγχος γραπτού λόγου και ποιότητα γραπτού λόγου

Σχετικά με την εμπλοκή του άγχους γραπτού λόγου στην ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων, η έρευνα είναι σαφής: τα άτομα με άγχος γραπτού λόγου δεν είναι μόνο λιγότερο ικανοί συγγραφείς, αλλά διαφέρουν σε συγκεκριμένες φάσεις κατά τη συγγραφική διαδικασία, από τα άτομα που δεν διακατέχονται από τέτοια συναισθήματα, όπως υπογραμμίζει και ο Smith (1984).

Συγκεκριμένα, χρονοτριβούν πριν τη συγγραφική διαδικασία με αποτέλεσμα να αφιερώνουν τον μισό χρόνο σε κάθε φάση απ' ό,τι οι συγγραφείς χωρίς άγχος, δυσκολεύονται να παράγουν ιδέες και να τις οργανώσουν, συχνά κάνουν υπερβολικά πολλές πρόχειρες καταγραφές, χάνοντας επιπλέον χρόνο, γράφουν γρήγορα και κάνουν σύντομες παύσεις για να σκεφτούν πριν συνεχίσουν, δεν έχουν χρόνο για να αναθεωρήσουν τις αρχικές τους αποφάσεις, εξαιτίας της καθυστερημένης εκκίνησης, δεν προβαίνουν σε βελτιωτικές αλλαγές, ενώ όταν τις κάνουν εστιάζουν στη μορφή παρά στο περιεχόμενο, και τέλος, παράγουν κείμενα για τα οποία δεν δείχνουν ευχαριστημένοι (Bloom, L. Z., 1980; Lee, S.-Y. & Krashen, S., 2002; Cheng, Y.-S., 2004; Atay, D. & Kurt, G., 2006).

Σχετικά με τη συγγραφική τους επίδοση και την ποιότητα των κειμένων τους, η έρευνα καταδεικνύει την αρνητική συσχέτισή τους. Συγκεκριμένα, οι συγγραφείς με άγχος διαθέτουν λιγότερες γνώσεις για τη χρήση και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, παράγουν σύντομες εκθέσεις, όπου οι ιδέες τους δεν είναι επαρκώς ανεπτυγμένες, με έλλειψη γλωσσικής ποικιλίας, εκφραστικής ακρίβειας και νοηματικής αλληλουχίας και περιορισμένο ρεπερτόριο συντακτικών δομών, κυρίως όταν λειτουργούν υπό την πίεση χρόνου (Faigley, L., et al., 1981; Masny, D. & Foxall, J., 1992; Cornwell, S. & McKay, T., 1999; Lee, S.-Y. & Krashen, S., 2002; Mihaljević Djigunović, J., 2006).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαφορά της επίδοσής τους στις προσωπικές αφηγήσεις και τα επιχειρηματολογικά κείμενα (Faigley, L., et al., 1981), φαινόμενο που χαρακτηρίζεται ως «παραδόξο» (Madigan, R., et al., 1996). Ενώ τα άτομα με άγχος δηλώνουν την ανησυχία και τη δυσκολία τους αναφορικά με τις δεξιότητες συγγραφής, παρόλ' αυτά παρουσιάζουν δείγματα καλής γραφής επιχειρηματολογικού περιεχομένου. Θα περίμενε κανείς, οι προσωπικές αφηγήσεις των συγγραφέων με άγχος να είναι καλύτερης ποιότητας συγκριτικά με πιο δύσκολα και απαιτητικά είδη κειμένων, όπως τα κείμενα επιχειρηματολογίας. Σε μία απόπειρα λύσης και εξήγησης αυτού του παραδόξου, οι Madigan και συνεργάτες (op.cit.) διαπίστωσαν αφενός ότι η κατανομή της συγγραφικής ικανότητας στους συγγραφείς με άγχος δεν διαφέρει από την αντίστοιχη κατανομή στους συγγραφείς που δεν έχουν άγχος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι όλοι οι συγγραφείς με άγχος είναι απαραίτητα και ικανοί. Αφετέρου, το άγχος γραπτού λόγου αποτελεί εκδήλωση του άγχους αξιολόγησης (evaluation anxiety) και παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με το άγχος εξέτασης (test anxiety). Όπως το άγχος εξέτασης, έτσι και το άγχος γραπτού λόγου συνεπάγεται αρνητική ομιλία με τον εαυτό του (negative self-talk). Έτσι, όταν ο μαθητής καλείται να γράψει μια προσωπική αφήγηση, η εστίαση στο πρόσωπό του ως βασικό χαρακτήρα της ιστορίας, ενδεχομένως να προστεθεί στο άγχος αξιολόγησης και να αυξήσει την αρνητική ομιλία με τον εαυτό του, σε σημείο που να παρεμποδίζεται η συγγραφική διαδικασία.

Τελειώνοντας, θα θέλαμε να προσθέσουμε ότι οι μαθητές με άγχος και χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και μειωμένη αυτο-εικόνα (Walsh, S. M., 1986; Wachholz, P. B. & Etheridge, C. P., 1995), παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση σε όλα τα μαθήματα που απαιτούν παραγωγή γραπτού

λόγου (Walsh, S. M., 1986) και προσανατολίζονται σε επαγγέλματα που δεν απαιτούν ιδιαίτερη συγγραφική παραγωγή (Daly, J. A. & Shamo, W. G., 1976).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8. 1. Προβληματική και στόχοι της έρευνας

Αν και η σχέση παραγωγής γραπτού λόγου και άγχους απασχολεί τη διεθνή ερευνητική κοινότητα, εντούτοις, στον ελληνικό χώρο το ενδιαφέρον δείχνει να είναι ιδιαίτερα περιορισμένο, και αφορά κυρίως την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την ελληνική γλώσσα. Έως τώρα, αφενός δεν εντοπίζονται έρευνες που να αφορούν δύο γλωσσικά περιβάλλοντα ταυτόχρονα, κι αφετέρου δεν εντοπίζονται έρευνες που να αφορούν το άγχος γραπτού λόγου ως ξεχωριστή έννοια, η οποία να διελέγχεται από εργαλεία κατασκευασμένα αποκλειστικά για τη μέτρησή της.

Ο προβληματισμός για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες, το άγχος και την επίδοση στον γραπτό λόγο, προκύπτει, κατά κύριο λόγο, από τις δυσκολίες που παρατηρείται να αντιμετωπίζουν τόσο οι έμπειροι συγγραφείς όσο και οι μαθητές με δυσκολίες αναφορικά με την παραγωγή ποιοτικών και επικοινωνιακών κειμένων, είτε όταν πρόκειται για τη μητρική τους γλώσσα είτε για οποιαδήποτε ξένη. Και οι δύο αυτές ομάδες μαθητών, δηλαδή οι έμπειροι και οι συγγραφείς με δυσκολίες, περιέρχονται σε δυσχερή θέση όταν καλούνται να περάσουν επιτυχώς μέσα από τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και όταν θα πρέπει να διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο τα συναισθήματά τους απέναντι σε αυτήν τη δραστηριότητα. Τούτη η διαπίστωση, σε συνδυασμό με το θεωρητικό και ερευνητικό φάσμα απόψεων και συμπερασμάτων, το οποίο παρουσιάστηκε στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, αλλά και με την έλλειψη ερευνών από τον ελληνικό και τον διεθνή χώρο σχετικά με τη διερεύνηση της σχέσης μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου, άγχους γραπτού λόγου και επίδοσης σε αυτόν, στην Ελληνική ως μητρική και την Αγγλική ως ξένη γλώσσα, αποτέλεσαν πραγματικά σημαντική πρόκληση για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας.

Γι' αυτόν τον λόγο, σχεδιάσαμε και διενεργήσαμε την παρούσα έρευνα, στην οποία δοκιμάσαμε να εξετάσουμε εάν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου, το άγχος γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό

λόγο στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα και στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα ξεχωριστά, αλλά και μεταξύ τους.

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να εκφράσουμε την προσδοκία ότι τα πορίσματα από την εν λόγω εργασία θα είναι δυνατόν να συντείνουν στην ήδη υπάρχουσα έρευνα και ταυτόχρονα να αποτελέσουν βασική αφορμή για την περαιτέρω λεπτομερέστερη εξέταση της σχέσης μεταγνωστικών δεξιοτήτων, άγχους και επίδοσης στο πλαίσιο της συγγραφικής παραγωγής σε ποικίλα γλωσσικά περιβάλλοντα.

Παράλληλα, ελπίζουμε ότι τα πορίσματά μας θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση προγραμμάτων διδασκαλίας του γραπτού λόγου τέτοια που αφενός να ενισχύουν τις συγγραφικές δεξιότητες του μαθητή και αφετέρου να διαχειρίζονται με αποτελεσματικό τρόπο τις αγχογόνες καταστάσεις που δυσκολεύουν το έργο της συγγραφικής παραγωγής, με απώτερο στόχο την εξασφάλιση μιας ικανοποιητικής συγγραφικής επίδοσης.

8.2. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Στην έρευνά μας αποφασίσαμε να θέσουμε ερωτήματα προς διερεύνηση παρά να διατυπώσουμε ερευνητικές υποθέσεις, ακολουθώντας τη συνήθη πρακτική των ερευνητών στον χώρο των κοινωνικών επιστημών (Βάμβουκας, Μ. Ι., 2002).

Στην παρούσα εργασία μας απασχολεί η απάντηση στα ακόλουθα:

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και το άγχος γραπτού λόγου στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα;

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα;

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο άγχος γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα;

Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και το άγχος γραπτού λόγου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;

Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;

Έκτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο άγχος γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;

Έβδομο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα και τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;

Όγδοο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο άγχος γραπτού λόγου στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα και το άγχος γραπτού λόγου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;

Ένατο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επίδοση στον γραπτό λόγο στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;

Επιπλέον, στην παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε και να σκιαγραφήσουμε το συγγραφικό προφίλ των μαθητών με σοβαρά προβλήματα γραπτού λόγου στη μία και την άλλη γλώσσα, με βάση την μειωμένη επίδοση, την αρνητική τους στάση και τις χαμηλές μεταγνωστικές δεξιότητες, εφόσον, φυσικά, προέκυπταν τέτοιοι μαθητές.

8.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Η μελέτη του θέματος της εργασίας μας και η διερεύνηση των ερωτημάτων που προέκυψαν, κατέστησαν αναγκαία την υιοθέτηση μιας πολυμεθοδολογικής προσέγγισης. Προκειμένου να είναι όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένη και έγκυρη η εξέταση πολύπλοκων ψυχοπαιδαγωγικών φαινομένων, όπως αυτά που πραγματεύεται η εργασία μας, θεωρείται επιβεβλημένη η σύζευξη, η σύγκλιση και η συνεργασία των ποιοτικών και των ποσοτικών μεθόδων έρευνας (Βάμβουκας, Μ. Ι., 2002· Cohen, L., et al., 2000; Flowerdew, J., 2005).

Θεωρήσαμε ότι στο αρχικό στάδιο της έρευνάς μας ήταν απαραίτητη η ερμηνευτική προσέγγιση των φαινομένων που πραγματευόμαστε, ώστε να αναπτυχθεί

μία θεωρία με αποκρυσταλλωμένους όρους, που την καθιστά ευκολότερα προσπελάσιμη από τον εμπειρικό φακό (Πυργιωτάκης, Ι. Ε., 2000). Η διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων που προέκυψαν, η ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας και η διεξαγωγή συμπερασμάτων αποτελούν, επίσης, στοιχεία της ερμηνευτικής μεθόδου. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικά (έμμεσες συνεντεύξεις) και ποσοτικά (πρωτόκολλα και κλίμακες) εργαλεία, τα οποία εφαρμόστηκαν πιλοτικά και ελέγχθηκαν ως προς την αξιοπιστία τους, πριν την τελική χορήγησή τους στους μαθητές του δείματός μας. Προκειμένου να καταλήξουμε σε αποτελέσματα από τα συλλεχθέντα δεδομένα μέσα από τις έμμεσες συνεντεύξεις, ήταν απαραίτητη η ταξινόμησή τους σε κατηγορίες, ακολουθώντας τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Σχετικά με τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε μέσα από τα πρωτόκολλα και τις κλίμακες, και προκειμένου αυτά να αναλυθούν, έγινε αρχικά η ποσοτικοποίησή τους κι έπειτα η ανάλυσή τους με το στατιστικό πακέτο SPSS 15.0 για Windows, χρησιμοποιώντας, ασφαλώς, τα κατάλληλα στατιστικά κριτήρια.

8.4 Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε σε Γυμνάσιο της επαρχίας του νομού Χανίων. Τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην κυρίως έρευνα ήταν 47 μαθητές και μαθήτριες της Β΄ Γυμνασίου, κατά το σχολικό έτος 2007-2008. Κατά την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων εξαιρέθηκαν 4 άτομα, για τους οποίους η Ελληνική δεν ήταν η μητρική τους γλώσσα, αλλά η δεύτερη, ενώ η μία μαθήτρια είχε την Αγγλική ως μητρική γλώσσα, και όχι ως ξένη. Επομένως, τα δεδομένα προέκυψαν από 43 μαθητές, από τους οποίους οι 20 ήταν αγόρια και τα 23 ήταν κορίτσια. Στο δείγμα μας υπήρξαν και δύο μαθητές με διαπιστωμένη δυσλεξία.

Ο λόγος που επιλέξαμε τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου είναι το γεγονός ότι όλοι τους πλέον είχαν επαφή με την Αγγλική ως ξένη γλώσσα, έστω και σε επίπεδο αρχαρίων, δεδομένου ότι αρκετοί μαθητές της Α΄ τάξης εισέρχονται στο Γυμνάσιο χωρίς να έχουν καμία επαφή με την ξένη γλώσσα στο Δημοτικό ή σε φροντιστηριακές τάξεις.

Το δείγμα που επιλέξαμε ήταν δείγμα ευκολίας, γεγονός που δεν θα μας επιτρέψει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας. Εξάλλου, κάτι τέτοιο δεν αποτελεί τη βασική επιδίωξή μας. Αυτό που κυρίως μας ενδιαφέρει είναι να

διερευνηθεί η πιθανή σχέση μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου και άγχους για τον γραπτό λόγο στις δύο γλώσσες ξεχωριστά αλλά και μεταξύ τους, καθώς και η επίδραση που έχουν οι δύο αυτοί παράγοντες στην επίδοση των μαθητών στον γραπτό λόγο.

8.5 Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων μας χρησιμοποιήθηκε μία ποικιλία ερευνητικών εργαλείων, τα οποία αντλήσαμε από τη σύγχρονη βιβλιογραφία και τα προσαρμόσαμε στις ανάγκες της δικής μας έρευνας.

Συγκεκριμένα, για τη διερεύνηση της γνώσης των μαθητών σχετικά με το τι είναι ο γραπτός λόγος και πώς παράγεται, ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν γραπτώς και με λίγα λόγια στο ερώτημα «Τι οδηγίες θα έδινες σε έναν φίλο ή μία φίλη σου για να γράψει μια καλή έκθεση στα Ελληνικά και να πάρει καλό βαθμό;», για τη μητρική γλώσσα, και αντίστοιχα για την ξένη «Τι οδηγίες θα έδινες σε έναν φίλο ή μία φίλη σου για να γράψει μια καλή έκθεση στα Αγγλικά και να πάρει καλό βαθμό;», ως μορφή έμμεσης συνέντευξης, κατά το παράδειγμα των Schoonen και de Gijp (1996). Προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου εφαρμόζουν μεταγνωστικές στρατηγικές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στη μητρική και την ξένη γλώσσα, χρησιμοποιήσαμε το πρωτόκολλο των Κυριαζή και Σπαντιδάκη (2001β). Για τη διερεύνηση του άγχους γραπτού λόγου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Second Language Writing Anxiety Inventory (SLWAI) της Cheng (2004), η οποία μεταφράστηκε στα ελληνικά και προσαρμόστηκε στις ερευνητικές ανάγκες της περίπτωσης. Για τον έλεγχο της επίδοσης στον γραπτό λόγο, οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν ένα κείμενο στα ελληνικά στο πλαίσιο του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και ένα αγγλικό κείμενο στο πλαίσιο του μαθήματος της ξένης γλώσσας, το θέμα των οποίων ήταν ανάλογο με τη διδακτική ενότητα στην οποία βρίσκονταν οι μαθητές στο μάθημα της Νέας Ελληνικής και στο μάθημα της Αγγλικής αντίστοιχα.

Η χορήγηση των εργαλείων έγινε με την εξής σειρά: οι μαθητές κλήθηκαν πρώτα να απαντήσουν στο ερώτημα για τον έλεγχο της γνώσης τους για τον γραπτό λόγο στη μητρική τους γλώσσα. Έπειτα από χρονικό διάστημα περίπου 10 ημερών απάντησαν στο ερώτημα αναφορικά με τη γνώση για τον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο. Μόλις ολοκληρώθηκαν οι ενότητες εκείνης της περιόδου στο μάθημα της Νέας

Ελληνικής Γλώσσας και στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας αντίστοιχα, οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν για την κάθε περίπτωση μία έκθεση με ανάλογο θέμα. Πριν την παραγωγή γραπτού λόγου και στις δύο περιπτώσεις, οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο για το άγχος, ακολούθησε η συγγραφή της έκθεσης και τέλος συμπληρώθηκε το πρωτόκολλο γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Όλα τα παραπάνω εργαλεία εφαρμόστηκαν πιλοτικά στην αρχή της σχολικής χρονιάς σε 47 μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου. Θεωρήσαμε ότι τα χαρακτηριστικά των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου στην αρχή της σχολικής χρονιάς μοιάζουν κατά πολύ με αυτά των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου στο μέσον της σχολικής χρονιάς, οπότε και διεξήχθη η έρευνα. Δεν επιλέξαμε τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου στη δοκιμαστική χορήγηση των ερευνητικών μας εργαλείων, για τον ίδιο λόγο που δεν επιλέξαμε να αποτελέσουν το κυρίως δείγμα της έρευνας, καθώς ένα σημαντικό ποσοστό από αυτούς δεν είχε καμία γνώση της Αγγλικής γλώσσας.

Παρακάτω ακολουθεί αναλυτικότερη περιγραφή του κάθε εργαλείου χωριστά, τι ελέγχθηκε στην πιλοτική εφαρμογή του και πώς χορηγήθηκε τελικά στους μαθητές της έρευνάς μας.

8.5.1. Γνώση για τον γραπτό λόγο

Προκειμένου ο μαθητής-συγγραφέας να παράγει με επιτυχία κείμενα τα οποία ανταποκρίνονται με αποτελεσματικό τρόπο στις επικοινωνιακές ανάγκες της εκάστοτε συγγραφικής περίπτωσης, οφείλει να διαθέτει μία ποικιλία γνώσεων, οι οποίες αφορούν αφενός το θέμα της γραπτής εργασίας και αφετέρου το τι είναι ο γραπτός λόγος και πώς παράγεται (Schoonen, R. & de Glopper, K., 1996). Αυτή η δεύτερη μορφή συνιστά τη μεταγνωστική επίγνωση του μαθητή για τον γραπτό λόγο. Πιο συγκεκριμένα, το τι είναι ο γραπτός λόγος και ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός καλού κειμένου συνιστούν τη δηλωτική γνώση του μαθητή σχετικά με τον γραπτό λόγο. Αντίστοιχα, οι γνωστικές φάσεις μέσα από τις οποίες περνά ο συγγραφέας και πώς τελικά παράγει ένα κείμενο αποτελούν τη διαδικαστική γνώση.

Επιλέξαμε να διερευνήσουμε τη γνώση των μαθητών για τον γραπτό λόγο διότι από τη μία θεωρούμε ότι αυτή η γνώση επιδρά στη συγγραφική επίδοση των μαθητών και καθορίζει την ποιότητα των γραφομένων τους, και από την άλλη αυτή η γνώση ενδεχομένως να μην είναι συνειδητή στους μαθητές, αλλά παρολ' αυτά να τη διαθέτουν και να την εφαρμόζουν, κάτι που επιχειρήθηκε να εξακριβωθεί και να

διασταυρωθεί μέσα από το πρωτόκολλο γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων, για το οποίο γίνεται λόγος αμέσως μετά.

Η γνώση των μαθητών για τον γραπτό λόγο εξακριβώθηκε με έμμεσο τρόπο. Ζητήσαμε από τους μαθητές να απαντήσουν γραπτώς στα εξής ερωτήματα:

A) Τι οδηγίες θα έδινες σε έναν φίλο ή μία φίλη σου για να γράψει μια καλή έκθεση στα Ελληνικά και να πάρει καλό βαθμό;

B) Τι οδηγίες θα έδινες σε έναν φίλο ή μία φίλη σου για να γράψει μια καλή έκθεση στα Αγγλικά και να πάρει καλό βαθμό;

Οι δύο αυτές ερωτήσεις διατυπώθηκαν εσκεμμένα με επαμφοτερίζοντα τρόπο, υιοθετώντας το παράδειγμα των Schoonen και de Glopper (1996), έτσι ώστε να αποσπάσουμε τη γνώση για τα κριτήρια καλής γραφής (δηλωτική γνώση) και για τις διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου (διαδικαστική γνώση) που διέθεταν οι μαθητές της έρευνάς μας για την μητρική τους γλώσσα και για την ξένη.

Κατά την πιλοτική χορήγηση του εν λόγω εργαλείου δεν διαπιστώθηκαν ασάφειες ως προς τη διατύπωση των ερωτημάτων και ο χρόνος των 20 λεπτών που δόθηκε στους μαθητές κρίθηκε επαρκέστατος.

Στην κυρίως έρευνα, η χορήγηση έγινε με τον εξής τρόπο: αρχικά ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν στο σχετικό ερώτημα αναφορικά με τη γνώση για τον γραπτό λόγο στη μητρική τους γλώσσα κι έπειτα, σε διάστημα περίπου 10 ημερών, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα που αφορά τη γνώση για τον γραπτό λόγο στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα. Τα ερωτήματα δόθηκαν γραπτώς στους μαθητές για οικονομία χρόνου και για διασφάλιση της ορθής διατύπωσής τους, αποφεύγοντας το ενδεχόμενο λανθασμένης μεταφοράς τους στην κόλλα όπου έδωσαν τις απαντήσεις τους, εάν ζητούσαμε να τα αντιγράψουν από τον πίνακα ή εάν τους τα υπαγορεύαμε. Ο χρόνος που διαθέσαμε στους μαθητές για την απάντηση των ερωτημάτων ήταν 20 λεπτά.

Αν και στην πιλοτική εφαρμογή του συγκεκριμένου εργαλείου, όπως και των υπολοίπων, οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου αρνήθηκαν να απαντήσουν επώνυμα, εντούτοις οι μαθητές της κυρίως έρευνας δέχθηκαν να γράψουν το ονοματεπώνυμό τους, αφού βεβαίως εγγυηθήκαμε τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους στην έκδοση των αποτελεσμάτων μας. Έτσι μας απάλλαξαν από τη σχετική κωδικοποίηση την ώρα της συλλογής των δεδομένων, η οποία ενδεχομένως να προκαλούσε κάποια σύγχυση. Η κωδικοποίηση έγινε κατά την επεξεργασία των δεδομένων και τη συγχώνευση των συγκεντρωθέντων στοιχείων.

Για την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από αυτές τις έμμεσες συνεντεύξεις, υιοθετήσαμε τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Από το ερώτημα για τον γραπτό λόγο στην Ελληνική γλώσσα προέκυψαν 201 συμβουλές, ενώ για την Αγγλική ως ξένη γλώσσα προέκυψαν 171 συμβουλές. Οι συμβουλές και στις δύο περιπτώσεις ταξινομήθηκαν, σύμφωνα με το παράδειγμα των Schoonen και de Glopper (1996), στις εξής κατηγορίες: α) περιεχόμενο, β) οργάνωση, γ) έκφραση, δ) μηχανιστικές δεξιότητες και γραμματική, ε) εμφάνιση, στ) προ-συγγραφική φάση, ζ) καταγραφή, η) αναθεώρηση, θ) συμπεριφορά, και ι) μη ταξινομήσιμο υλικό.

8.5.2. Πρωτόκολλο γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Για την αξιολόγηση των γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων κρίνεται απαραίτητο να εξετάζεται αν ο μαθητής-συγγραφέας γνωρίζει τις φάσεις ολοκλήρωσης της γραπτής δραστηριότητας και εάν εφαρμόζει το σύνολο των ενεργειών που εμπίπτουν σε καθεμία από αυτές. Η αξιοποίηση των πρωτοκόλλων, σύγχρονων ή αναστοχαστικών, προς αυτή την κατεύθυνση είναι η πιο συχνή τεχνική στην έρευνα του γραπτού λόγου.

Αν και η χρήση των αναστοχαστικών πρωτοκόλλων (retrospective protocols) στην έρευνα του γραπτού λόγου έχει δεχθεί κριτική από τους υποστηρικτές των σύγχρονων πρωτοκόλλων (concurrent protocols) (Flower, L. & Hayes, J. R., 1981, 1985), εντούτοις ίσως πρόκειται για μία πιο οικονομική τεχνική συλλογής δεδομένων που αφορούν τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για την παραγωγή γραπτού λόγου. Τα αναστοχαστικά πρωτόκολλα απαιτούν αφενός πιο σύντομο χρόνο για τη συμπλήρωσή τους και αφετέρου λιγότερο τεχνικό εξοπλισμό (Piolat, A., et al., 1999). Σύμφωνα με τα αναστοχαστικά πρωτόκολλα ο μαθητής-συγγραφέας καλείται να αναφερθεί και να περιγράψει μία δραστηριότητα που έχει ήδη λάβει χώρα. Η αξιοπιστία των δεδομένων που προκύπτουν μέσα από μία τέτοια διαδικασία εξαρτάται από την ειλικρίνεια των συγγραφέων και από την ικανότητά τους να συγκρατούν τα βήματα που ακολούθησαν για τη συμπλήρωση της γραπτής δραστηριότητας. Οι Levy και συνεργάτες (1996), έπειτα από τη συγκριτική μελέτη των δύο τύπων πρωτοκόλλων, συνοψίζουν λέγοντας ότι τα αναστοχαστικά πρωτόκολλα σαφώς και μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη μελέτη των γνωστικών διαδικασιών παραγωγής γραπτού λόγου, υπό ορισμένες προϋποθέσεις οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται πάντα σοβαρά υπόψη. Συγκεκριμένα προτείνουν, μεταξύ

άλλων, όταν επιλέγει ο ερευνητής να χρησιμοποιήσει τέτοιου είδους πρωτόκολλα, αυτά να δίνονται μετά την ολοκλήρωση όλης της γραπτής εργασίας και όχι μετά την ολοκλήρωση της κάθε φάσης χωριστά. Επιπλέον ο ερευνητής οφείλει να ενημερώσει τους μαθητές-συγγραφείς για το τι θα ακολουθήσει μετά την παραγωγή των κειμένων τους, έτσι ώστε να συγκρατήσουν όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες χρειάζονται για τη συμπλήρωση των πρωτοκόλλων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα των σύγχρονων μελετών για την αξιοποίηση των πρωτοκόλλων στην έρευνα του γραπτού λόγου, χρησιμοποιήσαμε το πρωτόκολλο των Κυριαζή και Σπαντιδάκη (2001β), το οποίο καλεί τον μαθητή να απαντήσει με ένα ναι ή ένα όχι εάν ακολούθησε τις προαπαιτούμενες διαδικασίες στις διάφορες φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου. Το εν λόγω εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιαδήποτε χρονική στιγμή σε σχέση με τη συγγραφική διαδικασία, κι εμείς επιλέξαμε να το δώσουμε για συμπλήρωση μετά την ολοκλήρωση της γραπτής εργασίας. Σκοπός μας ήταν να διαπιστώσουμε εάν η μεταγνωστική γνώση για τον γραπτό λόγο που ανέφεραν οι μαθητές ότι διαθέτουν, και στο βαθμό που τη διαθέτουν, μέσω της έμμεσης συνέντευξης, εφαρμόζεται στην πράξη, κι επιπλέον αν αυτές οι μεταγνωστικές δεξιότητες σχετίζονται με το άγχος γραπτού λόγου και επηρεάζουν με τη σειρά τους την επίδοση στον γραπτό λόγο.

Το αρχικό πρωτόκολλο των Κυριαζή και Σπαντιδάκη (2001β) χορηγήθηκε πιλοτικά στους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, αμέσως μετά την ολοκλήρωση μίας γραπτής εργασίας στην τάξη στο μάθημα των Αγγλικών, και όντας ενήμεροι οι μαθητές γι' αυτή τη διαδικασία πριν την εμπλοκή τους σε αυτό καθαυτό το έργο της συγγραφής. Οι στόχοι της δοκιμαστικής εφαρμογής ήταν να εξακριβωθεί αφενός ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του πρωτοκόλλου κι αφετέρου αν η διατύπωση των ερωτημάτων δημιουργεί προβλήματα κατανόησης στους μαθητές. Σε ό,τι αφορά το πρώτο, οι μαθητές χρειάστηκαν περισσότερο από πέντε λεπτά και λιγότερο από δέκα για να απαντήσουν στα ερωτήματα. Σχετικά με το δεύτερο, δηλαδή τη διατύπωση των ερωτημάτων, κι έπειτα από την καταγραφή των αποριών και των αντιδράσεων των μαθητών, προχωρήσαμε σε ορισμένες βελτιωτικές αλλαγές και τροποποιήσεις του αρχικού πρωτοκόλλου, έτσι ώστε το τελικό να ανταποκρίνεται καλύτερα στα ιδιαίτερα ηλικιακά χαρακτηριστικά των μαθητών και στις επιταγές που έθεταν το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και το μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας στη Β΄ Γυμνασίου. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε και στη διατύπωση των οδηγιών συμπλήρωσης του πρωτοκόλλου. Να σημειωθεί ότι χρησιμοποιήθηκε το ίδιο

ακριβώς πρωτόκολλο και για τις δύο συγγραφικές περιστάσεις, δηλαδή αυτή στη μητρική γλώσσα κι εκείνη στην ξένη, χωρίς καμία αλλαγή ή τροποποίηση.

Στην κυρίως έρευνα το πρωτόκολλο αξιολόγησης των γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών χορηγήθηκε ως εξής: έπειτα από χρονικό διάστημα τουλάχιστον 20 ημερών από την έμμεση συνέντευξη στην οποία αναφερθήκαμε στην προηγούμενη παράγραφο, και αφού ορίστηκε ημερομηνία για τη συγγραφή έκθεσης στην τάξη στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και της Αγγλικής Γλώσσας αντίστοιχα, οι μαθητές, αφού συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο για το άγχος γραπτού λόγου, το οποίο περιγράφεται αμέσως μετά, έγραψαν την έκθεσή τους κι έπειτα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο για τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Πριν τους δοθούν και τα δύο ερωτηματολόγια, οι μαθητές ήταν ήδη από τις προηγούμενες ημέρες ενημέρωτοι για το όλα όσα επρόκειτο να συμβούν. Επίσης οι μαθητές ενημερώθηκαν εκ νέου και με σύντομο τρόπο την ώρα της διεξαγωγής της έρευνας σχετικά με το περιεχόμενο των εργαλείων μας. Ο σκοπός αυτής της ενημέρωσης, τουλάχιστον για το πρωτόκολλο των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ήταν, όπως έχουμε ήδη πει, να μπορέσουμε με έμμεσο τρόπο να στρέψουμε μέρος της προσοχής των μαθητών κατά την ώρα της συγγραφής στα βήματα και στις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, έτσι ώστε να είναι σε θέση να απαντήσουν με όσο το δυνατό περισσότερες λεπτομέρειες και μεγαλύτερη ειλικρίνεια. Μόλις ο κάθε μαθητής ολοκλήρωνε τη γραπτή του εργασία, έπαιρνε το ερωτηματολόγιο και του ζητούσαμε να διαβάσει προσεκτικά τις οδηγίες μας. Δεν απομακρύνουμε την προσοχή μας από αυτόν εάν δεν σιγουρευόμασταν ότι τις είχε διαβάσει. Δεν δώσαμε χρόνο για τη συμπλήρωση των πρωτοκόλλων μιας και δεν ακολουθούσε κάτι άλλο μετά. Παρολ' αυτά, οι μαθητές μας δεν χρειάστηκαν σε καμία περίπτωση περισσότερο από 10 λεπτά. Στις δύο περιπτώσεις των δυσλεκτικών μαθητών, ρωτήσαμε εάν επιθυμούν να τους διαβάσουμε τα πρωτόκολλα και να τα συμπληρώνουν, αλλά μας διαβεβαίωσαν ότι μπορούν να τα καταφέρουν μόνοι. Για ο,τιδήποτε δυσκόλεψε τους δύο αυτούς μαθητές δώσαμε επιπλέον διευκρινίσεις. Στους υπόλοιπους δεν δώσαμε καμία διευκρίνιση, παρά μόνο σε πολύ ιδιαίτερες περιπτώσεις. Κατά την παράδοση των πρωτοκόλλων, γινόταν επιτόπου έλεγχος εάν έχουν απαντηθεί όλα τα ερωτήματα.

Αφού συλλέξαμε τα δεδομένα που προέκυψαν, ελέγξαμε την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των δύο πρωτοκόλλων. Για το πρωτόκολλο γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα ο δείκτης Cronbach's alpha προέκυψε .36, ενώ για το πρωτόκολλο γνωστικών-μεταγνωστικών

δεξιοτήτων γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα ο δείκτης Cronbach's alpha προέκυψε .39. Οι δείκτες και στις δύο περιπτώσεις δεν κρίνονται ιδιαίτερα ικανοποιητικοί.

Το αρχικό πρωτόκολλο των Κυριαζή και Σπαντιδάκη (2001β), καθώς και το τελικό πρωτόκολλο με τις 36 ερωτήσεις και οι οδηγίες που προέκυψαν έπειτα από τις βελτιωτικές παρεμβάσεις μας για καλύτερη προσαρμογή στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μαθητών και στις ανάγκες της μελέτης μας, βρίσκονται στο παράρτημα I αυτής της εργασίας.

8.5.3. Κλίμακα μέτρησης άγχους γραπτού λόγου

Για τη μέτρηση του άγχους για τον γραπτό λόγο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Second Language Writing Anxiety Inventory (SLWAI) της Cheng (2004). Αν και στη βιβλιογραφία ως περισσότερο αξιόλογη σχετική κλίμακα θεωρείται αυτή των Daly και Miller (1975a), δεχόμαστε τις κριτικές που έχουν ασκηθεί από τους ερευνητές όσον αφορά το αν τελικά η κλίμακα αυτή μετρά το άγχος του ατόμου για τον γραπτό λόγο ή απλά τις πεποιθήσεις του για την ικανότητά του να γράφει εκθέσεις και τις προσδοκίες του για το τελικό αποτέλεσμα. Προσωπικά νομίζουμε ότι η κλίμακα της Cheng, αν και έχει κατασκευαστεί αποκλειστικά για την Αγγλική ως ξένη γλώσσα, είναι αποτέλεσμα συγκερασμού των καλύτερων στοιχείων που προκύπτουν από διάφορες κλίμακες μέτρησης του άγχους, καλύπτοντας με αυτόν τον τρόπο όλες τις πτυχές αυτού του φαινομένου. Ακολουθώντας το παράδειγμα των Gungle και Taylor (1989), οι οποίοι προσάρμοσαν στο πλαίσιο του ξενόγλωσσου γραπτού λόγου την κλίμακα των Daly και Miller (1975a) που είχε αρχικά κατασκευαστεί για τη μητρική γλώσσα, προσαρμόσαμε, με τη σειρά μας, και χρησιμοποιήσαμε στο πλαίσιο της μητρικής γλώσσας μία κλίμακα κατασκευασμένη να αξιολογεί το άγχος γραπτού λόγου στην ξένη, αφού πρώτα ελέγξαμε ότι δεν υπάρχουν δηλώσεις με γλωσσολογικό περιεχόμενο που άπτεται της εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

Η κλίμακα είναι τύπου Likert πέντε σημείων και αποτελείται από 22 δηλώσεις στα Αγγλικά στις οποίες ο μαθητής απαντά μόνος του επιλέγοντας 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα. Βασίζεται, όπως αναφέρει η Cheng, στο τριμερές πλαίσιο για την εννοιολόγηση του άγχους (Lang, P. J., 1971): σωματικό άγχος, γνωστικό άγχος και συμπεριφορικό άγχος. Η κλίμακα περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες για τη μέτρηση της καθεμιάς από αυτές τις διαστάσεις του άγχους χωριστά. Η αξιοπιστία εσωτερικής

της συνέπειας στην κατασκευή της κρίνεται εξαιρετικά ικανοποιητική (Cronbach's alpha .91).

Η κλίμακα αυτή έχει κατασκευαστεί βάσει ενός δείγματος φοιτητών Αγγλικής σε πανεπιστήμιο της Ταϊβάν για τη μέτρηση του άγχους για τον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα. Παρόλ' αυτά για μας αποτέλεσε πρόκληση η χρησιμοποίησή της στη δική μας εργασία. Εξάλλου η Cheng αναφέρει στο σχετικό άρθρο της την ανάγκη αξιολόγησης και στάθμισης της κλίμακας αυτής και σε άλλο μαθησιακό πλαίσιο με διαφορετικό δείγμα.

Η κλίμακα αυτή μεταφράστηκε από τα Αγγλικά στα Ελληνικά για τη μέτρηση του άγχους γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα κι έπειτα προσαρμόστηκε στις ανάγκες μέτρησης του άγχους γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα. Η μετάφραση έγινε ως εξής: το αγγλικό κείμενο μεταφράστηκε στα Ελληνικά από Έλληνα καθηγητή της Αγγλικής Γλώσσας, ο οποίος κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στη Μετάφραση και είναι υποψήφιος διδάκτορας με ειδίκευση στο ίδιο αντικείμενο. Το ελληνικό κείμενο δόθηκε σε Ελληνίδα καθηγήτρια της Αγγλικής Γλώσσας με ειδίκευση στη Γλωσσολογία, προκειμένου να μεταφραστεί ξανά στην Αγγλική, χωρίς ασφαλώς να γνωρίζει το αρχικό κείμενο. Τα τρία κείμενα δόθηκαν σε δίγλωσση καθηγήτρια Αγγλικών, με άριστη γνώση και των δύο γλωσσών. Αρχικά της δόθηκαν το μεταφρασμένο στα Ελληνικά κείμενο και το μεταφρασμένο στα Αγγλικά κείμενο, προκειμένου να ελέγξει την ορθότητα των διατυπώσεων του πρώτου. Αφού σημειώθηκαν ορισμένες παρατηρήσεις, της δόθηκε και το αρχικό κείμενο. Όταν συγκεντρώσαμε όλες τις παρατηρήσεις και λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του δικού μας πληθυσμού και της δικής μας μελέτης, διαμορφώσαμε ανάλογα τις δύο κλίμακες για τα Αγγλικά ως ξένη γλώσσα και τα Ελληνικά ως μητρική και τις δώσαμε πιλοτικά στους μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης της κλίμακας ήταν 7 λεπτά. Μετά τη δοκιμαστική χορήγηση έγιναν επιπλέον βελτιώσεις μέχρι οι δύο κλίμακες να φτάσουν στην τελική τους μορφή.

Η τελική χορήγηση έγινε τις ίδιες μέρες που οι μαθητές έγραψαν τις εκθέσεις των Ελληνικών και των Αγγλικών στην τάξη. Ήταν ήδη ενήμεροι για τις διαδικασίες λίγες μέρες πριν. Δώσαμε την κλίμακα για συμπλήρωση πριν τη γραπτή δοκιμασία, θεωρώντας ότι τα επίπεδα άγχους πριν την εμπλοκή σε ένα πολύπλοκο έργο είναι υψηλότερα απ' ό,τι μετά την απομάκρυνση του μαθητή από αυτό. Υπενθυμίσαμε στους μαθητές ότι οι γραπτές δοκιμασίες αποτελούν μέρος των μαθημάτων της Νέας Ελληνικής και της Αγγλικής αντίστοιχα, και ότι η βαθμολογία τους σε αυτές θα

ληφθεί υπόψη στον τελικό βαθμό του τριμήνου. Οι οδηγίες διαβάστηκαν δυνατά στην τάξη, μια και είχαμε αυτή τη δυνατότητα, εφόσον όλοι οι μαθητές βρίσκονταν στην ίδια φάση της όλης διαδικασίας. Ο χρόνος που δόθηκε για τη συμπλήρωση της κλίμακας ήταν 10 λεπτά. Σε ό,τι αφορά τους δυσλεκτικούς μαθητές ακολουθήσαμε την ίδια τακτική που περιγράψαμε στην προηγούμενη παράγραφο για τα πρωτόκολλα γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η ίδια τακτική ακολουθήθηκε για τις διευκρινίσεις και για τον έλεγχο των απαντήσεων όλων των ερωτήσεων.

Αφού συλλέξαμε τα δεδομένα που προέκυψαν, ελέγξαμε την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των δύο κλιμάκων. Για την κλίμακα μέτρησης του άγχους γραπτού λόγου στα Αγγλικά ο δείκτης Cronbach's alpha προέκυψε .82. Για την κλίμακα μέτρησης του άγχους γραπτού λόγου στα Ελληνικά ο δείκτης Cronbach's alpha προέκυψε .81. Οι δείκτες και στις δύο περιπτώσεις κρίνονται εξαιρετικά ικανοποιητικοί.

Η αρχική κλίμακα της Cheng (2004), καθώς και οι τελικές κλίμακες και οι οδηγίες που προέκυψαν έπειτα από τις τροποποιήσεις μας για πιο ικανοποιητική προσαρμογή στα δεδομένα της έρευνάς μας, βρίσκονται στο παράρτημα I αυτής της εργασίας.

8.5.4. Γραπτά κείμενα

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματός μας κλήθηκαν να γράψουν ένα αγγλικό κείμενο στο πλαίσιο του μαθήματος της ξένης γλώσσας και ένα κείμενο στα ελληνικά στο πλαίσιο του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Το θέμα του κάθε κειμένου ήταν ανάλογο με τη διδακτική ενότητα στην οποία βρίσκονταν οι μαθητές. Έτσι, στο μάθημα των Αγγλικών κλήθηκαν να γράψουν μία έκθεση με θέμα «*You are on holidays but you are not having a good time. Write an email to your friend telling him/her about all the terrible things that are happening to you*». Πρόκειται για μία φιλική ηλεκτρονική επιστολή όπου ο μαθητής αφηγείται δυσάρεστα γεγονότα κατά τη διάρκεια των διακοπών στις οποίες βρίσκεται. Το όριο των λέξεων που δόθηκε στους μαθητές ήταν περίπου 100 λέξεις.

Σχετικά με το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, επειδή η ροή της ύλης δεν ήταν κοινή μεταξύ των τμημάτων της Β' Γυμνασίου, οι 14 από τους 43 μαθητές έγραψαν μία αφήγηση με θέμα «*Γράψτε ένα κείμενο (για την εφημερίδα του σχολείου*

σας), όπου διηγείστε τις εμπειρίες σας από έναν άλλο τόπο», ενώ οι υπόλοιποι έγραψαν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο με θέμα «Τι προσφέρει η φιλία σ' ένα νέο της ηλικίας σου; Τι πρέπει να προσέχει στη δημιουργία φιλικών δεσμών μεταξύ συνομηλίκων;». Το όριο που δόθηκε και για τα δύο κείμενα ήταν 2-3 παράγραφοι.

Η άτυπη αξιολόγηση των παραγόμενων κειμένων έγινε με αναλυτικό τρόπο και με τη χρήση ποιοτικών κριτηρίων (Κασσωτάκης, Μ. Ι., 1998· Σπαντιδάκης, Ι., 2004· Mather, N. & Roberts, R., 1995; Williams, J., 2005) τα οποία αφορούσαν:

- το περιεχόμενο του κειμένου (κατανόηση θέματος, πλούτος ιδεών σχετικών με το υπό εξέταση θέμα, συλλογιστική πορεία, ανάπτυξη επιχειρημάτων, κλπ),
- τη δομή (δομικά στοιχεία του αντίστοιχου κειμενικού είδους, λογική διάρθρωση, γλωσσική συνοχή, νοηματική συνεκτικότητα, κλπ),
- την έκφραση (λεξιλόγιο, χρήση της γλώσσας, ακριβολογία, σαφήνεια, μορφοσυντακτικά και γραμματικά φαινόμενα, γλωσσική ποικιλία, ύφος, κλπ),
- τις μηχανιστικές δεξιότητες (ορθογραφία, στίξη, τονισμός, χρήση πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων, τήρηση αποστάσεων, στοίχιση παραγράφων, καθαρότητα γραπτού, ευαναγνωσία, αισθητική κειμένου, κλπ).

Η βαθμολόγηση των κειμένων έγινε στην κλίμακα του είκοσι ως εξής:

- περιεχόμενο: 10 μονάδες
- δομή: 4 μονάδες
- έκφραση: 3 μονάδες
- μηχανιστικές δεξιότητες: 3 μονάδες

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που συγκέντρωσε η έρευνά μας. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν από τα ερευνητικά εργαλεία που περιγράψαμε σε παράγραφο του προηγούμενου κεφαλαίου, αναλύθηκαν με έναν συνδυασμό τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών στατιστικών κριτηρίων. Ο Lynch (1991) ονομάζει αυτόν τον συνδυασμό «σχέδιο μεικτής έρευνας» και ισχυρίζεται ότι παρέχει τις όσο το δυνατό πιο εκτενείς και λεπτομερείς πληροφορίες, καθώς η αξιοπιστία των δεδομένων επικυρώνεται μέσω της τριγωνοποίησης.

Η πρώτη φάση της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας συνιστά την περιγραφική στατιστική ανάλυση, ενώ η δεύτερη φάση αποτελεί την επαγωγική στατιστική, με απώτερο στόχο τη στατιστική συμπερασματολογία.

9.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση

Στόχος της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης είναι η άθροιση και σύνοψη των πρωτογενών δεδομένων, η συγκέντρωση, ταξινόμηση και παρουσίασή τους σε εύληπτη μορφή, με τη χρήση πινάκων και στατιστικών αριθμών (Τσάντας, Ν., κ. ά., 1999), και αυτό ακριβώς επιδιώκουμε στις παραγράφους που ακολουθούν. Αρχικά, περιγράφουμε τα δεδομένα που προέκυψαν από την έμμεση συνέντευξη για τη γνώση για τον γραπτό λόγο, στη συνέχεια τα δεδομένα που προέκυψαν για τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου, έπειτα για το άγχος γραπτού λόγου και, τέλος, τα δεδομένα σχετικά με την επίδοση στον γραπτό λόγο.

9.1.1 Γνώση για τον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα

Η γνώση των μαθητών και των μαθητριών του δείγματός μας σχετικά με το τι συνιστά την καλή γραφή και το πώς παράγεται ένα κείμενο στη μητρική γλώσσα ανιχνεύθηκε και αξιολογήθηκε μέσα από την τεχνική της έμμεσης συνέντευξης. Τα άτομα του δείγματός μας κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτώς στο ερώτημα «Τι οδηγίες θα έδινες σε έναν φίλο ή μία φίλη σου για να γράψει μια καλή έκθεση στα Ελληνικά και να πάρει καλό βαθμό;», προκειμένου να διαπιστώσουμε τόσο τη

δηλωτική όσο και τη διαδικαστική γνώση τους σχετικά με τον γραπτό λόγο στη μητρική τους γλώσσα.

Για την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώσαμε από αυτές τις έμμεσες συνεντεύξεις, εφαρμόσαμε τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Από το παραπάνω ερώτημα προέκυψαν 223 συμβουλές, οι οποίες ταξινομήθηκαν στις εξής κατηγορίες: α) περιεχόμενο, β) οργάνωση, γ) έκφραση, δ) μηχανιστικές δεξιότητες και γραμματική, ε) εμφάνιση, στ) προ-συγγραφική φάση, ζ) καταγραφή, η) αναθεώρηση, θ) συμπεριφορά, και ι) μη ταξινομήσιμο υλικό.

Για τη μεταβλητή που αφορά τη γνώση των μαθητών για τον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, κατασκευάστηκε πίνακας κατανομής των συμβουλών στις δέκα γενικές κατηγορίες, στον οποίο εμφανίζονται οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες. ο πίνακας αυτός έχει ως εξής:

Πίνακας 1

Κατανομή συχνοτήτων των συμβουλών των μαθητών για τη συγγραφική παραγωγή στη μητρική γλώσσα

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ	
	v	%
περιεχόμενο	27	12,1
οργάνωση	48	21,5
έκφραση	28	12,6
μηχανιστικές δεξιότητες & γραμματική	29	13,0
εμφάνιση	7	3,1
προ-συγγραφική φάση	26	11,7
καταγραφή	21	9,4
αναθεώρηση	9	4,0
συμπεριφορά	23	10,3
μη ταξινομήσιμο υλικό	5	2,3
ΣΥΝΟΛΟ	201	100

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, η πλειονότητα των συμβουλών που δίνουν οι μαθητές του δείγματός μας για τη συγγραφική παραγωγή στη μητρική τους γλώσσα, αναφέρεται στο ίδιο το γραπτό προϊόν, και όχι στις διαδικασίες παραγωγής του. Η περισσότερη γνώση είναι δηλωτική και αφορά το τι συνιστά ένα καλό κείμενο. Από όλες τις συμβουλές που σχετίζονται με το κείμενο ως τελικό προϊόν, κυριαρχούν οι συστάσεις αναφορικά με τις μηχανιστικές δεξιότητες και τη γραμματική, την έκφραση και το περιεχόμενο. Αναφορικά με τις διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην οργάνωση, ακολουθεί το προ-συγγραφικό στάδιο και οι διαδικασίες σχεδιασμού, έπειτα φαίνεται οι μαθητές να απασχολούνται από ζητήματα αναφορικά με την κυρίως συγγραφή, ενώ στο μετα-συγγραφικό στάδιο και στη φάση της βελτίωσης δίνεται ελάχιστη σημασία. Είναι, επίσης, σημαντικό το ποσοστό των συμβουλών σχετικά με τη συμπεριφορά, οτιδήποτε δηλαδή δεν αφορά αυτή καθαυτή την παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά την προετοιμασία για μία τέτοια περίπτωση.

Παρακάτω τονίζουμε τη φύση και το είδος των συμβουλών που έδωσαν οι μαθητές του δείγματός μας και θα εστιάσουμε σε εκείνες τις συμβουλές οι οποίες ήταν πιο συχνές. Οι απόλυτες συχνότητες δίνονται στις παρενθέσεις:

Περιεχόμενο (12,1% ή 27 συμβουλές)

Οι συμβουλές που αφορούν το περιεχόμενο σχετίζονται περισσότερο με την ποιότητα (16), σε αντίθεση με τις περισσότερο ποσοτικές συμβουλές (11). Οι ποιοτικές συμβουλές περιλαμβάνουν συστάσεις σχετικά με τη συνάφεια των γραφομένων με το θέμα της έκθεσης και με την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας (π.χ. «μην ξεφεύγεις από το θέμα», «να δίνεις επιχειρήματα»). Αναφορικά με την ποσότητα, οι 7 συμβουλές περιλαμβάνουν συστάσεις των μαθητών προς τους συμμαθητές τους να γράφουν όσο το δυνατό πιο πολλά, ενώ οι υπόλοιπες 4 αφορούν συστάσεις του τύπου «να γράφεις λίγα, τα πιο σημαντικά».

Οργάνωση (21,5% ή 48 συμβουλές)

Οι συστάσεις σχετικά με την οργάνωση καλύπτουν το μεγαλύτερο ποσοστό του συνόλου των συμβουλών που δόθηκαν από τους μαθητές του δείγματος και αφορούν τον χωρισμό παραγράφων. Οι μισές από αυτές τις συμβουλές (24) προσανατολίζονται στη διάταξη των τριών παραγράφων, τις οποίες οι μαθητές κατονομάζουν και περιγράφουν, π.χ. «να γράψεις έναν πρόλογο που να δίνει μία μικρή ιδέα για το θέμα που ακολουθεί, να γράψεις τις λεπτομέρειες του θέματος και τέλος τον επίλογο που με αυτόν κλείνει το θέμα». Οι 22 συμβουλές αφορούν τον

χωρισμό παραγράφων γενικά, π.χ. «τη χωρίζουμε (την έκθεση) σε παραγράφους αν θέλουμε να αλλάξουμε θέμα», χωρίς αυτές να κατονομάζονται και χωρίς να είναι απαραίτητα τρεις. Από τις υπόλοιπες 2 συμβουλές, η μία αφορά τη δομή της παραγράφου («σε κάθε παράγραφο να γράφεις θεματική πρόταση, λεπτομέρειες και κατακλείδα») και η άλλη αφορά τη συνοχή των παραγράφων μεταξύ τους («προσπάθησε να ταιριάζεις το ένα θέμα με το άλλο»).

Έκφραση (12,6% ή 28 συμβουλές)

Οι συστάσεις που αφορούν την έκφραση και το γλωσσικό ύφος περιορίζονται στην ποικιλία και την πρωτοτυπία στο λεξιλόγιο, όπως επίσης και στην έκταση των προτάσεων, π.χ. «να χρησιμοποιείς πολλά επίθετα και να προσπαθείς να έχεις πλούσιο λεξιλόγιο», «να μη γράφεις συνέχεια τις ίδιες λέξεις και προτάσεις», «να μην κάνεις μεγάλες προτάσεις».

Μηχανιστικές δεξιότητες και γραμματική (13% ή 29 συμβουλές)

Ιδιαίτερα μεγάλη προσοχή φαίνεται να δείχνουν οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου και στα ζητήματα που αφορούν την ορθογραφία των λέξεων, τη στίξη και τον τονισμό. Περισσότερο τους απασχολεί η σωστή ορθογραφία (12) («να κάνεις όσο λιγότερα ορθογραφικά λάθη μπορείς», «να μην κάνεις ορθογραφικά λάθη»), έπειτα η στίξη (10) («να χρησιμοποιείς σημεία στίξης και κυρίως κόμματα και τελείες», «πρέπει να βάζεις τελείες, κόμματα, ερωτηματικά και θαυμαστικά όπου χρειάζεται») και λιγότερο ο τονισμός (5) («μην ξεχνάς να βάζεις τόνους»). Οι δύο από τις 29 συμβουλές αφορούν την γραμματική και το συντακτικό αντίστοιχα.

Εμφάνιση (3,1% ή 7 συμβουλές)

Στην κατάταξη των συμβουλών σε αυτήν την κατηγορία συμπεριλάβαμε συστάσεις που αφορούν την καθαρή και τακτοποιημένη εμφάνιση του γραπτού γενικά, όπως επίσης και τις συμβουλές που αφορούν τον σχηματισμό των γραμμάτων. Αν και ο σωστός σχηματισμός των γραμμάτων συνιστά μηχανιστική δεξιότητα, εντούτοις θεωρήσαμε ότι προσιδιάζει καλύτερα σε αυτήν την κατηγορία, και όχι στην παραπάνω, καθώς η καθαρότητα των γραμμάτων επηρεάζει την αισθητική του κειμένου. Συμβουλές για την εμφάνιση του γραπτού που συναντήσαμε στις απαντήσεις των μαθητών ήταν μεταξύ άλλων «να προσπαθείς να μην κάνεις πολλές μουτζούρες», «το γραπτό σου να είναι καθαρογραμμένο», «να κάνεις καθαρά γράμματα».

Προ-συγγραφική φάση (11,7% ή 26 συμβουλές)

Σε ό,τι αφορά τη γνώση για το πώς παράγεται ο γραπτός λόγος, οι διαδικασίες της προ-συγγραφικής φάσης φαίνεται να απασχολούν περισσότερο τους μαθητές μας. Οι 18 συμβουλές αφορούν την ανάγνωση του θέματος γενικά, χωρίς να εστιάζουν στους αποδέκτες ή το είδος του κειμένου το οποίο καλούνται να γράψουν, π.χ. «να διαβάσεις καλά το θέμα», «να προσέξεις και να ξαναδιαβάσεις το τι θέλει η έκθεση». Μόνο 7 συμβουλές αφορούν την οργάνωση των ιδεών σε ένα πλάνο, π.χ. «να φτιάξεις ένα σχεδιάγραμμα για να σε βοηθήσει» ή «να σχηματίσεις στο μυαλό σου ένα πλάνο για το τι θα γράψεις». Τέλος, καταγράφηκε μία συμβουλή που αφορά την παραγωγή ιδεών ως επιμέρους διαδικασία του προ-συγγραφικού σταδίου («να σκεφτείς πολύ καλά τι θα γράψεις»).

Καταγραφή (9,4% ή 21 συμβουλές)

Η φάση της καταγραφής ως πρώτη προσπάθεια κειμενοποίησης φαίνεται να απασχολεί τους μαθητές του δείγματός μας. Η πλειονότητα των συμβουλών αφορά τη μορφοποίηση του κειμένου σύμφωνα με το οργανωτικό σχήμα των τριών παραγράφων και την ανάπτυξη των ιδεών μέσα σε αυτό, χωρίς πρότερο σχεδιασμό και χωρίς δοκιμαστικές καταγραφές. Οι περισσότερες συχνές συμβουλές αφορούσαν το τι θα γραφτεί σε κάθε μέρος της έκθεσης, π.χ. «Αφού καταλάβεις το νόημα της έκθεσης, θα πρέπει να ξεκινήσεις γράφοντας έναν πρόλογο για το γενικό θέμα. Στο κύριο μέρος να γράψεις το ζητούμενο της έκθεσης με όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες μπορείς. Τέλος, θα πρέπει να γράψεις έναν καλό επίλογο υπενθυμίζοντας απλά σε δυο-τρεις σειρές όσα έγραψες». Όσοι μαθητές έκαναν λόγο για πρότερο σχεδιασμό και παραγωγή ιδεών, τα συνέδεσαν αυτόματα με τη διαδικασία της καταγραφής αυτών των ιδεών αμέσως μετά, π.χ. «να σκεφτείς και μετά να γράψεις».

Αναθεώρηση (4% ή 9 συμβουλές)

Οι ελάχιστες συμβουλές για αναθεώρηση, οι οποίες εμφανίστηκαν στα κείμενα των μαθητών του δείγματός μας αφορούσαν τον έλεγχο για νοηματική συνοχή, π.χ. «να ξαναδιαβάσεις την έκθεση για να δεις αν βγαίνει νόημα με αυτό που έγραψες», για συμπλήρωση ιδεών, π.χ. «να την ξαναδιαβάσεις δυο-τρεις φορές να διορθώσεις τα λάθη σου και να προσθέσεις αυτά που έχεις ξεχάσει», ενώ οι περισσότερες ήταν πιο γενικές, όπως π.χ. «όταν τελειώσεις την έκθεση να την ξανακοιτάξεις με προσοχή», χωρίς να αναφέρεται ακριβώς ο σκοπός αυτής της διαδικασίας.

Συμπεριφορά (10,3% ή 23 συμβουλές)

Ιδιαίτερα σημαντικό ποσοστό συμβουλών συγκεντρώθηκε στην κατηγορία που δεν αφορά αυτή καθαυτή τη συγγραφή, αλλά μία γενικότερη συμπεριφορά εντός και εκτός τάξης. Οι συστάσεις που αφορούν την υιοθέτηση τακτικών μέσα στην τάξη ήταν περισσότερες (15), π.χ. «να είσαι συγκεντρωμένος σ' αυτά που γράφεις», «να μη βιαστείς να τελειώσεις», κλπ., καθώς και συμβουλές για χρήση λεξικού και γραμματικής την ώρα της συγγραφής. Επίσης παρατηρήθηκε μία σύσταση για συμβουλές από τον καθηγητή ή την καθηγήτρια. Οι συμβουλές για υιοθέτηση τακτικών εκτός τάξης αφορούσαν ζητήματα προετοιμασίας και εξοικείωσης με το θέμα της έκθεσης και το λεξιλόγιο, καθώς και εξάσκηση μέσα από τη συγγραφή εκθέσεων στο σπίτι.

Μη ταξινομήσιμο υλικό (2,3% ή 5 συμβουλές)

Οι συμβουλές οι οποίες ήταν ιδιαιτέρως ασαφείς και δεν υπάγονταν σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες, χαρακτηρίστηκαν ως μη ταξινομήσιμες.

Από τα παραπάνω περιγραφικά αποτελέσματα γίνεται προφανές ότι οι συμβουλές που κυρίως δίνουν οι μαθητές του δείγματός μας αντανακλούν τη γνώση τους για τα επιφανειακά χαρακτηριστικά του συγγραφικού προϊόντος. Το 40% των συμβουλών περιλαμβάνει συστάσεις για το περιεχόμενο, για τη γλωσσική έκφραση, κυρίως ως μέσο εντυπωσιασμού, για τις μηχανιστικές δεξιότητες και για την εμφάνιση. Οι συμβουλές για την οργάνωση αφορούν τα επιφανειακά χαρακτηριστικά του κειμένου και σχεδόν καθόλου την εσωτερική συνοχή του. Μόνο το 25% των συμβουλών σχετίζεται με τις διαδικαστικές φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου. Οι συστάσεις για τη δημιουργία σχεδιαγράμματος είναι ελάχιστες, οι περισσότεροι μαθητές συστήνουν άμεση καταγραφή και καταχώρηση των ιδεών τους στο μοτίβο των τριών παραγράφων, χωρίς ενδιάμεσες πρόχειρες καταγραφές. Σχετικά με την αναθεώρηση του γραπτού, οι λιγιστές συμβουλές που δίνουν οι μαθητές του δείγματός είναι πολύ γενικές και δεν περιλαμβάνουν συστάσεις για πιο ενδεδειγμένη θεώρηση και βελτίωση των όσων έχουν γραφτεί.

9.1.2 Γνώση για τον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα

Η γνώση του δείγματός μας αναφορικά με το τι αποτελεί καλή έκθεση και το πώς αυτή παράγεται στην ξένη γλώσσα ανιχνεύθηκε και αξιολογήθηκε μέσα από την τεχνική της έμμεσης συνέντευξης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να

απαντήσουν γραπτώς στο ερώτημα «Τι οδηγίες θα έδινες σε έναν φίλο ή μία φίλη σου για να γράψει μια καλή έκθεση στα Αγγλικά και να πάρει καλό βαθμό;», προκειμένου να διαπιστώσουμε τόσο τη δηλωτική όσο και τη διαδικαστική γνώση τους σχετικά με τον γραπτό λόγο στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα.

Για την επεξεργασία των δεδομένων μας, υιοθετήσαμε τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Από το σχετικό ερώτημα προέκυψαν 187 συμβουλές, οι οποίες ταξινομήθηκαν στις εξής κατηγορίες: α) περιεχόμενο, β) οργάνωση, γ) έκφραση, δ) μηχανιστικές δεξιότητες και γραμματική, ε) εμφάνιση, στ) προ-συγγραφική φάση, ζ) καταγραφή, η) αναθεώρηση, θ) συμπεριφορά, και ι) μη ταξινομήσιμο υλικό.

Για τη μεταβλητή που αφορά τη γνώση των μαθητών για τον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, κατασκευάστηκε πίνακας κατανομής των συμβουλών στις δέκα γενικές κατηγορίες, στον οποίο εμφανίζονται οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες.

Πίνακας 2

Κατανομή συχνοτήτων των συμβουλών των μαθητών για τη συγγραφική παραγωγή στην ξένη γλώσσα

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ	
	ν	%
περιεχόμενο	26	13,9
οργάνωση	44	23,6
έκφραση	22	11,8
μηχανιστικές δεξιότητες & γραμματική	24	12,8
εμφάνιση	6	3,2
προ-συγγραφική φάση	19	10,2
καταγραφή	19	10,2
αναθεώρηση	9	4,8
συμπεριφορά	17	9,0
μη ταξινομήσιμο υλικό	1	0,5
ΣΥΝΟΛΟ	187	100

Η πραγματοποιηθείσα περιγραφική στατιστική προσέγγιση φανερώνει ότι η πλειονότητα των συμβουλών για την παραγωγή γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα, αναφέρεται στην ίδια τη γραπτή έκθεση, και όχι στις διαδικασίες για την παραγωγή της, όπως ακριβώς διαπιστώσαμε και στο πλαίσιο της μητρικής γλώσσας. Η περισσότερη γνώση του δείγματός μας είναι δηλωτική και αφορά το τι συνιστά μία καλή έκθεση. Από όλες τις συμβουλές που σχετίζονται με το κείμενο ως τελικό προϊόν, κυριαρχούν οι συστάσεις αναφορικά με το περιεχόμενο, τις μηχανιστικές δεξιότητες και τη γραμματική, καθώς και την έκφραση. Σε ό,τι αφορά τις παραγωγικές διαδικασίες δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο προ-συγγραφικό στάδιο και στο κυρίως συγγραφικό στάδιο, ενώ στο μετα-συγγραφικό στάδιο δίνεται πολύ μικρή έμφαση. Επίσης, το ποσοστό των συμβουλών σχετικά με τη συμπεριφορά είναι αρκετά σημαντικό.

Παρακάτω παρουσιάζουμε πιο αναλυτικά τις συμβουλές που έδωσαν οι μαθητές. Εστιάσουμε σε εκείνες τις συμβουλές οι οποίες ήταν πιο συχνές. Οι απόλυτες συχνότητες δίνονται στις παρενθέσεις.

Περιεχόμενο (13,9% ή 26 συμβουλές)

Οι συστάσεις για το περιεχόμενο σχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με την ποσότητα (18), σε αντίθεση με τις περισσότερο ποιοτικές συμβουλές (8). Οι ποσοτικές συμβουλές περιλαμβάνουν στην πλειονότητά τους συστάσεις των μαθητών για κείμενα μεγάλης έκτασης, π.χ. «να γράψεις πολλές λεπτομέρειες», ενώ μόνο ένας μαθητής συμβουλεύει «να μη γράφεις πολλά λόγια μόνο τα σημαντικά». Οι ποιοτικές συμβουλές περιλαμβάνουν συστάσεις σχετικά με τη συνάφεια των γραφομένων με το θέμα της έκθεσης και με την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, π.χ. «να είσαι μέσα στο θέμα», «να δίνεις επιχειρήματα».

Οργάνωση (23,6% ή 44 συμβουλές)

Οι συμβουλές που αναφέρονται στην οργάνωση αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό του συνόλου των συμβουλών που δόθηκαν από τους μαθητές. Οι περισσότερες συμβουλές (24) αφορούν τον χωρισμό παραγράφων γενικά, χωρίς αυτές να κατονομάζονται και χωρίς να είναι απαραίτητα τρεις, π.χ. «να χωρίζεις το κείμενό σου σε παραγράφους», «μπορείς να μην κάνεις μόνο τρεις παραγράφους αλλά τέσσερις». Οι υπόλοιπες 20 συμβουλές προσανατολίζονται στη συνήθη διάταξη των τριών παραγράφων, με πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο.

Έκφραση (11,8% ή 22 συμβουλές)

Οι συστάσεις που αφορούν την έκφραση σχετίζονται με την ποικιλία και την πρωτοτυπία στο λεξιλόγιο, όπως επίσης και με την έκταση των προτάσεων, π.χ. «να χρησιμοποιείς πλούσιο λεξιλόγιο για να εντυπωσιάσεις», «να βάζεις επίθετα για να δώσεις χρώμα στην έκθεση», «για να πάρεις όμως επιπλέον μονάδες καλό είναι να βάζεις στην έκθεση διάφορα (όπως modal verbs ή υποθετικούς) ώστε να πλουτίσεις περισσότερο το κείμενό σου», «να κάνεις σύντομες προτάσεις».

Μηχανιστικές δεξιότητες και γραμματική (12,8% ή 24 συμβουλές)

Τα ζητήματα της σωστής ορθογραφίας των λέξεων και της στίξης φαίνεται να απασχολούν ιδιαίτερα τους μαθητές του δείγματός μας. Περισσότερο τους απασχολεί η σωστή ορθογραφία, έπειτα η στίξη και τέλος η γραμματική. Συστάσεις που συναντήσαμε ήταν «να μην κάνεις ορθογραφικά λάθη», «να βάζεις κόμματα και τελείες», «να βάζεις τους κατάλληλους χρόνους», «να προσέχεις το συντακτικό».

Εμφάνιση (3,2% ή 6 συμβουλές)

Οι συστάσεις αυτής της κατηγορίας αφορούν την τακτοποιημένη εμφάνιση του γραπτού γενικά, όπως επίσης και συμβουλές που αφορούν τα γράμματα ειδικότερα, π.χ. «να είναι το γραπτό σου καθαρογραμμένο», «πρέπει να γράφεις με καθαρά και όμορφα γράμματα», «να κάνεις καλά γράμματα για να εντυπωσιάσεις τον καθηγητή».

Προ-συγγραφική φάση (10,2% ή 19 συμβουλές)

Οι 11 συμβουλές αυτής της κατηγορίας αναφέρονται στην ανάγνωση του θέματος γενικά, χωρίς να εστιάζουν στους αποδέκτες ή το είδος του κειμένου το οποίο καλούνται να γράψουν, π.χ. «να διαβάσεις προσεκτικά το θέμα τουλάχιστον δύο φορές». Οι υπόλοιπες συμβουλές περιλαμβάνουν συστάσεις για την οργάνωση των ιδεών σε ένα πλάνο, π.χ. «κάνουμε το σχέδιο των παραγράφων στο μυαλό μας». Επίσης, καταγράφηκε μία συμβουλή που αφορά κυρίως την παραγωγή ιδεών («να σκεφτείς καλά τι θα γράψεις»).

Καταγραφή (10,2% ή 19 συμβουλές)

Σε ό,τι αφορά τη γνώση για το πώς παράγεται ο γραπτός λόγος στην ξένη γλώσσα, οι διαδικασίες της προ-συγγραφικής και της κυρίως συγγραφικής φάσης φαίνεται να απασχολούν εξίσου τους μαθητές μας. Η πλειονότητα των συμβουλών για τη φάση της καταγραφής αφορά τη μορφοποίηση του κειμένου σύμφωνα με το οργανωτικό σχήμα των τριών παραγράφων και την ανάπτυξη των ιδεών μέσα σε αυτό, χωρίς δοκιμαστικές καταγραφές. Οι περισσότερο συχνές συμβουλές

αφορούσαν το τι θα γραφτεί σε κάθε μέρος της έκθεσης, π.χ. «θα πρέπει να γράφεις έναν σύντομο πρόλογο που να αναφέρει πάνω κάτω το θέμα. Έπειτα να αναφέρεις σε δυο-τρεις παραγράφους ό,τι ζητάει η έκθεση, αναλυτικά. Τέλος θα πρέπει να γράφεις έναν επίλογο ... και να γράφεις με πέντε λέξεις αυτά που έχεις ήδη γράψει». Επίσης, απαντήθηκαν συμβουλές που συνέδεαν αυτόματα τον σχεδιασμό με την καταγραφή ως εξής: «να σκεφτείς τι θα γράψεις και να ξεκινήσεις».

Ιδιαίτερης σημασίας για τον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο ήταν τρεις συμβουλές για την εμπλοκή της μητρικής γλώσσας: «να γράφεις στα Ελληνικά και να μεταφράζεις στα Αγγλικά», «οι προτάσεις να μην είναι ακριβώς μεταφρασμένες (λέξη προς λέξη) από τα Ελληνικά στα Αγγλικά, γιατί δεν βγαίνει πάντα νόημα», «δεν πρέπει να μεταφράζεις τις λέξεις ακριβώς όπως είναι στα Ελληνικά γιατί το νόημα βγαίνει λάθος».

Αναθεώρηση (4,8% ή 9 συμβουλές)

Οι ελάχιστες συμβουλές για αναθεώρηση που εμφανίστηκαν στις απαντήσεις των μαθητών ήταν στην πλειονότητά τους γενικές, όπως π. χ. «όταν την τελειώσεις (την έκθεση), διάβασέ την ξανά προσεκτικά», «θα ήταν καλό να ξαναδιαβάσεις την έκθεση όταν την τελειώσεις για να δεις μήπως έχεις κάνει κάποιο λάθος», ενώ μία μόνο συμβουλή ήταν για συμπλήρωση στα γραφόμενα («όταν τελειώσεις την έκθεσή σου να την ξαναδιαβάσεις για να δεις μήπως έχεις ξεχάσει κάτι»).

Συμπεριφορά (9% ή 17 συμβουλές)

Οι συμβουλές που συγκεντρώθηκε στην κατηγορία αυτή δεν αναφέρονται στην ίδια τη συγγραφή, αλλά σε μία γενικότερη συμπεριφορά εντός και εκτός τάξης. Οι περισσότερες συμβουλές (10) αφορούν συστάσεις για την υιοθέτηση τακτικών εκτός τάξης και ζητήματα προετοιμασίας και εξοικείωσης με το θέμα της έκθεσης και το λεξιλόγιο, καθώς και εξάσκηση μέσα από τη συγγραφή εκθέσεων στο σπίτι, π.χ. «στο σπίτι σου να κάνεις μια καλή επανάληψη με τις άγνωστες λέξεις», «να διαβάζεις καλά το λεξιλόγιο», «να διαβάζεις διάφορα λεξικά», «να διαβάζεις διάφορα αγγλικά βιβλία ώστε να μπορείς να πεις κάποιες όμορφες αγγλικές λέξεις με ευκολία ώστε να πάρεις κάποιο υψηλό καλό βαθμό», «να κάνεις πρόβα κάποιες εκθέσεις με διάφορα θέματα». Οι συστάσεις για τη συμπεριφορά εντός τάξης έχουν να κάνουν με τη χρήση λεξικού, την αργή και όχι βιαστική γραφή και την εκμετάλλευση όλου του διαθέσιμου χρόνου, π.χ. «θα πρέπει να έχεις ένα λεξικό δίπλα σου», «να μη βιαστείς να τελειώσεις», «να μη βιάζεσαι καθόλου γιατί μπορεί να κάνεις λάθη απροσεξίας», «να κάτσεις να γράφεις όλον τον χρόνο».

Μη ταξινομήσιμο υλικό (0,5% ή 1 συμβουλή)

Σε αυτήν την κατηγορία εντοπίστηκε μόνο μία συμβουλή με απροσδιόριστο περιεχόμενο.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι συμβουλές που δίνουν οι μαθητές για τον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα δηλώνουν τη γνώση τους για τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου. Περίπου το 42% των συμβουλών σχετίζεται με συστάσεις για το περιεχόμενο, τη γλωσσική ποικιλία, τις μηχανιστικές δεξιότητες και την εμφάνιση της έκθεσης. Οι συμβουλές για την οργάνωση αφορούν μόνο την επιφάνεια του κειμένου και καθόλου την εσωτερική συνοχή του. Μόνο το περίπου 25% των συμβουλών σχετίζεται με αυτές καθαυτές τις συγγραφικές διαδικασίες. Οι συμβουλές για τη δημιουργία σχεδιαγράμματος είναι πολύ λίγες, οι περισσότεροι μαθητές προτείνουν άμεση καταγραφή και καταχώρηση των ιδεών τους στα τρία μέρη του κειμένου, χωρίς ενδιάμεσες πρόχειρες καταγραφές, ενώ πολύ μικρό ποσοστό συμβουλών σχετίζεται με τη χρήση της μητρικής γλώσσας για τη μετάφραση των ιδεών σε ξενόγλωσσο γραπτό κείμενο. Οι ελάχιστες συμβουλές για την αναθεώρηση του γραπτού είναι γενικόλογες και κυρίως αφορούν συστάσεις για επιφανειακές αλλαγές στην έκθεση.

9.1.3. Μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα

Για την εκτίμηση και αξιολόγηση των γνωστικών διαδικασιών παραγωγής γραπτού λόγου στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα των μαθητών και μαθητριών του δείγματός μας, χρησιμοποιήσαμε το πρωτόκολλο των Κυριαζή και Σπαντιδάκη (2001β). Αφού συλλέξαμε τα δεδομένα, αθροίσαμε τις απαντήσεις των μαθητών χωριστά. Έπειτα, αφού υπολογίσαμε τον μέσο όρο των αθροισμάτων κατατάξαμε τους μαθητές ανάλογα με τις απαντήσεις τους σε δύο κατηγορίες ως εξής: α) μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου, και β) μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα κάτω του μέσου όρου, προκειμένου να προβούμε σε συσχετίσεις επαγωγικής φύσης, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω στην εργασία μας.

Παρακάτω ακολουθούν πίνακες με περιγραφικά στοιχεία, όπου παρουσιάζονται αφενός η μέγιστη δυνατή βαθμολογία, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών του δείγματός μας σχετικά με τον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, κι αφετέρου η κατανομή

συχνότητων στις διάφορες φάσεις παραγωγής του γραπτού λόγου και τα επιμέρους ερωτήματα που τις αφορούν. Οι πίνακες αυτοί έχουν ως εξής:

Πίνακας 3

Μέγιστη δυνατή βαθμολογία, μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα

ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΜΕΓΙΣΤΗ ΔΥΝΑΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	Μ. Ο.	Τ. Α.
	36.00	20.37	3.28

Πίνακας 4

Κατανομή των απαντήσεων αναφορικά με τις τέσσερις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου

ΦΑΣΕΙΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	62,5%	37,6%
ΟΡΓΑΝΩΣΗ	66,5%	33,5%
ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ	58,5%	41,5%
ΒΕΛΤΙΩΣΗ	53,2%	46,8%

Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 4 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων συγκεντρώνει η φάση της οργάνωσης, ακολουθεί η φάση του σχεδιασμού, έπειτα η κυρίως συγγραφική φάση, ενώ τελευταία έρχεται η φάση της βελτίωσης. Η διάταξη των δεδομένων από το πρωτόκολλο αξιολόγησης των

γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα συμπίπτει ακριβώς με την αντίστοιχη διάταξη από τις έμμεσες συνεντεύξεις σχετικά με τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου.

Από τις δηλώσεις των μαθητών του δείματός μας στις έμμεσες συνεντεύξεις τους είχε φανεί αυτοί να ενδιαφέρονται περισσότερο για ζητήματα οργάνωσης της έκθεσής τους, για ζητήματα σχεδιασμού, έπειτα για την κυρίως συγγραφική φάση, ενώ έδειξαν να διαθέτουν ελλειπείς γνώσεις και να τους απασχολεί λιγότερο η φάση της αναθεώρησης και της βελτίωσης. Από τις απαντήσεις τους στο πρωτόκολλο φάνηκε ότι οι μαθητές εφαρμόζουν στην πράξη τις γνώσεις που διαθέτουν για τις διαδικασίες στις διάφορες φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου με την ίδια σειρά.

Ωστόσο, όπως και στις έμμεσες συνεντεύξεις, έτσι και μέσω του πρωτοκόλλου, όπως γίνεται φανερό και στον πίνακα 5 που ακολουθεί με την κατανομή των μαθητών αναφορικά με τα 36 ερωτήματα του πρωτοκόλλου γνωστικής-μεταγνωστικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της μητρικής γλώσσας, οι μαθητές του δείματός μας, ναι μεν απαντούν σε μεγάλο ποσοστό θετικά στα ερωτήματα που αφορούν τον σχεδιασμό και την οργάνωση, παρόλ' αυτά οι θετικές απαντήσεις τους δεν αφορούν την πρόχειρη καταγραφή και τη δημιουργία περιγράμματος, όπως θα περίμενε κανείς, αλλά την προσεκτική ανάγνωση του θέματος, το είδος της έκθεσης, τον σκοπό για τον οποίο αυτή γράφεται και το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται. Ναι μεν η επίγνωση του σκοπού, του είδους και των αναγνωστών είναι βασικά στη φάση του σχεδιασμού, εντούτοις η πλειονότητα των μαθητών του δείματός μας φαίνεται να λειτουργεί είτε επισχεδιαστικά κατά τη διάρκεια της κυρίως συγγραφής είτε απλά παραθέτοντας τις ιδέες τους χωρίς ιδιαίτερη οργάνωση, αλλά σίγουρα όχι προσχεδιαστικά με τη δημιουργία περιγράμματος πριν την κυρίως συγγραφή. Επιπλέον για τη φάση της βελτίωσης, ναι μεν οι θετικές απαντήσεις είναι οριακά πάνω από το 50%, ωστόσο οι βελτιώσεις είναι επιφανειακές και αφορούν την ευαναγνωσία και την ορθογραφία, και όχι σε βάθος, με τον έλεγχο και τη διόρθωση σε επίπεδο δομής της πρότασης, δομής της παραγράφου και σύνδεσής της με το όλο κείμενο.

Από το πρωτόκολλο για την αξιολόγηση των γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα εξαιρέθηκαν (στην παρούσα φάση της περιγραφικής ανάλυσης) τα δεδομένα από το ερώτημα «Αναζήτησα πληροφορίες από το βιβλίο;», καθώς δεν δόθηκε από τις καθηγήτριες ανάλογη οδηγία στους μαθητές για χρήση του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας κατά τη

διάρκεια της συγγραφής. Παρακάτω ακολουθεί πίνακας με την κατανομή των μαθητών και μαθητριών του δείγματός μας αναφορικά με τα 36 ερωτήματα του πρωτοκόλλου γνωστικής-μεταγνωστικής αξιολόγησης που χρησιμοποιήσαμε στο πλαίσιο της ελληνικής γλώσσας. Ο πίνακας αυτός έχει ως εξής:

Πίνακας 5

Κατανομή των μαθητών αναφορικά με τα 36 ερωτήματα του πρωτοκόλλου γνωστικής-μεταγνωστικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της μητρικής γλώσσας

ΕΡΩΤΗΜΑ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	v	%	v	%
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ				
Διάβασα καλά το θέμα μου;	42	97,7	1	2,3
Γνώριζα τους αναγνώστες για τους οποίους έγραψα το κείμενό μου;	24	55,8	19	44,2
Γνώριζα τι θα ήθελαν να μάθουν οι αναγνώστες μου;	35	81,4	8	18,6
Κατέγραψα όλες τις ιδέες μου σε ένα πρόχειρο χαρτί;	9	20,9	34	79,1
Γνώριζα τι είδους κείμενο ήθελα να γράψω;	38	88,4	5	11,6
Γνώριζα ποια δομικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνει το κείμενο που επέλεξα;	32	74,4	11	25,6
Έφτιαξα περίγραμμα για το τι θα πω;	8	18,6	35	81,4
ΟΡΓΑΝΩΣΗ				
Διάλεξα τι θα γράψω;	37	86	6	14
Διέγραψα τις όμοιες ιδέες;	29	67,4	14	32,6
Διάλεξα τις καλύτερες ιδέες;	38	88,4	5	11,6
Αρίθμησα τις ιδέες μου;	9	20,9	34	79,1
Βεβαιώθηκα ότι έχω τις ιδέες στη σειρά που μου αρέσει;	30	69,8	13	30,2
ΠΡΩΤΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ				
(η συνέχεια του πίνακα 5 στην επόμενη σελίδα)				

<i>(συνέχεια του πίνακα 5 από την προηγούμενη σελίδα)</i>				
Κατέγραψα τις ιδέες σε ολοκληρωμένες προτάσεις;	34	79,1	9	20,9
Είχε κάθε παράγραφος θεματική πρόταση;	25	58,1	18	41,9
Είχε κάθε παράγραφος υποστηρικτικές προτάσεις;	27	62,8	16	37,2
Έγραψα στην κάθε παράγραφο την πρόταση-κατακλείδα;	23	53,5	20	46,5
Έγραψα χωρίς να ανησυχώ για τα λάθη;	28	65,1	15	34,9
Ζήτησα βοήθεια από την καθηγήτρια;	14	32,6	29	67,4
Αναζήτησα πληροφορίες από το βιβλίο;	5	11,6	38	88,4
ΒΕΛΤΙΩΣΗ				
Ήμουν σίγουρος ότι έγραψα όλα όσα είχα αρχικά στο μυαλό μου;	34	79,1	9	20,9
Ξαναδιάβασα το κείμενό μου;	29	67,4	14	32,6
Ήμουν σίγουρος ότι θα αρέσει στους αναγνώστες μου;	20	46,5	23	53,5
Εντόπισα τι ήθελα να αλλάξω;	22	51,2	21	48,8
Προκαλεί αίσθηση η λύση που έδωσα;	18	41,9	25	58,1
Μήπως το κείμενό μου ήταν σύντομο;	14	32,6	29	67,4
Υπήρχε κορύφωση στο κείμενό μου;	19	44,2	24	55,8
Βεβαιώθηκα ότι όλες οι προτάσεις ήταν αρκετά απλές για τους αναγνώστες μου;	38	88,4	5	11,6
Μήπως θα βοηθούσε αν είχα γράψει μερικά παραδείγματα;	28	65,1	15	34,9
Θα ήταν αναγκαίο να γράψω κάποιους διαλόγους;	9	20,9	34	79,1
Σκέφτηκα πώς αλλιώς θα μπορούσα να είχα γράψει αυτό που ήδη έγραψα;	13	30,2	30	69,8
Μήπως οι προτάσεις μου σταματούσαν απότομα και δεν συνδέονταν μεταξύ τους;	17	39,5	26	60,5
Χρησιμοποίησα λέξεις που να συνδέουν τη μία παράγραφο με την άλλη;	24	55,8	19	44,2
<i>(η συνέχεια του πίνακα 5 στην επόμενη σελίδα)</i>				

<i>(συνέχεια του πίνακα 5 από την προηγούμενη σελίδα)</i>				
Έλεγα αν το κείμενό μου διαβάζεται εύκολα;	38	88,4	5	11,6
Διόρθωσα τα ορθογραφικά λάθη;	29	67,4	14	32,6
Άκουσα τις παρατηρήσεις των αναγνωστών μου;	12	27,9	31	72,1
Έκανα την τελική καταγραφή;	25	58,1	18	41,9

Από τα περιγραφικά στοιχεία του παραπάνω πίνακα, επιλέξαμε την κατανομή των μαθητών σε 11 από τα 36 ερωτήματα, προκειμένου να τα συσχετίσουμε με τις ανάλογες απαντήσεις που δόθηκαν στις έμμεσες συνεντεύξεις για τις διαδικαστικές φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα.

Σε ό,τι αφορά την προ-συγγραφική φάση και τη διαδικασία του σχεδιασμού, στο πρώτο ερώτημα για την ανάγνωση του θέματος της έκθεσης, οι 42 μαθητές, ποσοστό 97,7%, δήλωσαν ότι διάβασαν καλά το θέμα τους, ενώ μόνο ένας μαθητής απάντησε όχι στο συγκεκριμένο ερώτημα, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις απαντήσεις τους στις έμμεσες συνεντεύξεις. Σχετικά με την καταγραφή των ιδεών σε ένα πρόχειρο χαρτί 34 μαθητές, ποσοστό 79,1%, απάντησαν ότι δεν κατέγραψαν πρόχειρα τις ιδέες τους, και αντίστοιχα για τη δημιουργία περιγράμματος της έκθεσης, 35 μαθητές, ποσοστό 81,4%, δήλωσαν ότι δεν έφτιαξαν περίγραμμα. Τα δεδομένα που προέκυψαν από αυτά τα δύο ερωτήματα συμπίπτουν με τις ανάλογες συμβουλές των μαθητών στις έμμεσες συνεντεύξεις και την ελάχιστη προτεραιότητα που έδωσαν στη δημιουργία σχεδιαγράμματος.

Αναφορικά με την οργάνωση, στο ερώτημα που αφορά τη διάταξη των ιδεών σε ένα πλαίσιο, οι μαθητές που απάντησαν ότι ήταν βέβαιοι πως είχαν τις ιδέες τους στη σειρά που τους αρέσει ήταν περισσότεροι από εκείνους που απάντησαν όχι, σε ποσοστό 69,8%. Οι αντίστοιχες συμβουλές για την οργάνωση που δόθηκαν στις έμμεσες συνεντεύξεις σχετικά με την τοποθέτηση των ιδεών στο οργανωτικό σχήμα πρόλογος-κυρίως θέμα-επίλογος, συνάδουν με τις απαντήσεις των μαθητών στο εν λόγω ερώτημα του πρωτοκόλλου.

Σχετικά με τη φάση της κυρίως συγγραφής, το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων στην κατηγορία «ναι» σημειώθηκε στο πρώτο ερώτημα για την καταγραφή των ιδεών σε ολοκληρωμένες προτάσεις, γεγονός που φάνηκε να

απασχολεί τους μαθητές και στις έμμεσες συνεντεύξεις, καθώς για τη συγκεκριμένη φάση έδωσαν συμβουλές σχετικά με την καταγραφή των ιδεών στο τριμερές οργανωτικό σχήμα πρόλογος-κυρίως θέμα-επίλογος, χωρίς πρότερο σχεδιασμό.

Για τη φάση της βελτίωσης, στο ερώτημα «Ξαναδιάβασα το κείμενό μου;», οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν θετικά, σε ποσοστό 67,4%, ενώ σημαντικό ποσοστό (32,6%) απάντησε όχι. Δηλωτικές του ενδιαφέροντος που έδειξαν οι μαθητές για την μεγάλη έκταση του κειμένου τους στις έμμεσες συνεντεύξεις, αν και σε άλλη κατηγορία, είναι οι απαντήσεις τους στο ερώτημα «Μήπως το κείμενό μου ήταν σύντομο;». Η πλειονότητα των μαθητών απάντησε όχι, σε ποσοστό 67,4%. Το μεγαλύτερο ποσοστό στην ομάδα ερωτήσεων αναφορικά με τη βελτίωση σημειώθηκε στην κατηγορία «ναι» της ερώτησης για το αν ο μαθητής βεβαιώθηκε ότι όλες οι προτάσεις ήταν αρκετά απλές για τους αναγνώστες του (88,4%). Στο ερώτημα «Σκέφτηκα πώς αλλιώς θα μπορούσα να είχα γράψει αυτό που ήδη έγραψα;», 69,8% των μαθητών έδωσε αρνητική απάντηση. Στο ερώτημα «Έλεγα αν το κείμενό μου διαβάζεται εύκολα;», οι περισσότερες απαντήσεις ήταν θετικές, σε ποσοστό 88,4%. Αναφορικά με το εάν ο μαθητής έλεγξε τα ορθογραφικά λάθη του πριν την τελική έκδοση, η πλειονότητα του δείγματος απάντησε θετικά σε ποσοστό 67,4%. Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι οι μαθητές στην πλειονότητά τους ναι μεν εμπλέκονται στη φάση της επιμέλειας του κειμένου τους και στις διαδικασίες βελτίωσής του, εντούτοις δεν φαίνεται να κάνουν αλλαγές και διορθώσεις σε επίπεδο περιεχομένου, γλωσσικής έκφρασης ή οργάνωσης, αλλά παραμένουν σε επιφανειακές βελτιώσεις σε επίπεδο πρότασης, ευαναγνωσίας και ορθογραφίας, γεγονός που επαληθεύουν και οι οδηγίες που έδωσαν στις έμμεσες συνεντεύξεις.

9.1.4 Μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

Για την εκτίμηση και αξιολόγηση των γνωστικών διαδικασιών παραγωγής γραπτού λόγου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα των μαθητών και μαθητριών του δείγματός μας, χρησιμοποιήσαμε το πρωτόκολλο των Κυριαζή και Σπαντιδάκη (2001β). Αφού συλλέξαμε τα δεδομένα, αθροίσαμε τις απαντήσεις των μαθητών χωριστά. Έπειτα, αφού υπολογίσαμε τον μέσο όρο των αθροισμάτων κατατάξαμε τους μαθητές ανάλογα με τις απαντήσεις τους σε δύο κατηγορίες ως εξής: α) μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου, και β) μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα κάτω

του μέσου όρου, προκειμένου να προβούμε σε συσχετίσεις επαγωγικής φύσης, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω στην παρούσα εργασία.

Παρακάτω ακολουθούν πίνακες με περιγραφικά στοιχεία όπου παρουσιάζονται αφενός η μέγιστη δυνατή βαθμολογία, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών του δείγματός μας σχετικά με τον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, κι αφετέρου η κατανομή συχνοτήτων στις διάφορες φάσεις παραγωγής του γραπτού λόγου και τα επιμέρους ερωτήματα που τις αφορούν. Οι πίνακες έχουν ως εξής:

Πίνακας 6

Μέγιστη δυνατή βαθμολογία, μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΜΕΓΙΣΤΗ ΔΥΝΑΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	Μ. Ο.	Τ. Α.
	36.00	19.81	3.54

Πίνακας 7

Κατανομή των απαντήσεων αναφορικά με τις τέσσερις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου

ΦΑΣΕΙΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	59,1%	40,9%
ΟΡΓΑΝΩΣΗ	57,7%	42,3%
ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ	57,8%	42,2%
ΒΕΛΤΙΩΣΗ	51,4%	48,6%

Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 7 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων συγκεντρώνεται στη φάση του σχεδιασμού, ακολουθεί η φάση της καταγραφής κι έπειτα η φάση της οργάνωσης με πολύ μικρή ποσοστιαία διαφορά, ενώ τελευταία έρχεται η φάση της βελτίωσης. Η διάταξη των δεδομένων από το πρωτόκολλο αξιολόγησης των γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα δεν συμπίπτει με την αντίστοιχη διάταξη από τις έμμεσες συνεντεύξεις σχετικά με τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου. Από τις δηλώσεις του δείγματός μας στις έμμεσες συνεντεύξεις, είχε φανεί οι μαθητές να ενδιαφέρονται περισσότερο για ζητήματα οργάνωσης της έκθεσής τους, έπειτα για ζητήματα σχεδιασμού και καταγραφής εξίσου, ενώ έδειξαν να διαθέτουν ελλείψεις γνώσεις και να τους απασχολεί λιγότερο η φάση της αναθεώρησης και της βελτίωσης.

Μολαταύτα, όπως συνέβη και στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας, μέσα από την έμμεση συνέντευξη αλλά και μέσα από το πρωτόκολλο, οι μαθητές του δείγματός μας, ναι μεν απαντούν σε μεγαλύτερο ποσοστό θετικά στα ερωτήματα που αφορούν τον σχεδιασμό και την οργάνωση, όπως δείχνουν και τα στοιχεία του πίνακα 8 που ακολουθεί, εντούτοις οι θετικές απαντήσεις τους δεν αφορούν την πρόχειρη καταγραφή και τη δημιουργία περιγράμματος, αλλά την ανάγνωση και κατανόηση του θέματος της έκθεσης, το είδος της, τον σκοπό που γράφεται και το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται. Αν και η επίγνωση του σκοπού, του είδους και των αναγνωστών είναι βασικά για τη φάση του σχεδιασμού, παρόλ' αυτά οι περισσότεροι μαθητές της έρευνάς μας φαίνεται είτε να σχεδιάζουν κατά τη διάρκεια της κυρίως συγγραφής είτε απλά να παραθέτουν τις ιδέες τους χωρίς να τις οργανώνουν, και σίγουρα όχι προσχεδιαστικά με τη δημιουργία περιγράμματος πριν την κυρίως συγγραφή.

Επιπλέον για τη φάση της βελτίωσης, οι βελτιώσεις των μαθητών μας είναι επιφανειακές και όχι σε βάθος, και αφορούν την ευαναγνωσία και την ορθογραφία.

Παρακάτω ακολουθεί πίνακας με την κατανομή των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τα 36 ερωτήματα που περιέχονται στο πρωτόκολλο αξιολόγησης γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα. Ο πίνακας αυτός έχει ως ακολούθως:

Πίνακας 8

Κατανομή των μαθητών αναφορικά με τα 36 ερωτήματα του πρωτοκόλλου αξιολόγησης γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

ΕΡΩΤΗΜΑ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	v	%	v	%
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ				
Διάβασα καλά το θέμα μου;	40	93,0	3	7,0
Γνώριζα τους αναγνώστες για τους οποίους έγραψα το κείμενό μου;	28	65,1	15	34,9
Γνώριζα τι θα ήθελαν να μάθουν οι αναγνώστες μου;	25	58,1	18	41,9
Κατέγραψα όλες τις ιδέες μου σε ένα πρόχειρο χαρτί;	8	18,6	35	81,4
Γνώριζα τι είδους κείμενο ήθελα να γράψω;	33	76,7	10	23,3
Γνώριζα ποια δομικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνει το κείμενο που επέλεξα;	34	79,1	9	20,9
Έφτιαξα περίγραμμα για το τι θα πω;	10	23,3	33	76,7
ΟΡΓΑΝΩΣΗ				
Διάλεξα τι θα γράψω;	37	86	6	14
Διέγραψα τις όμοιες ιδέες;	23	53,5	20	46,5
Διάλεξα τις καλύτερες ιδέες;	28	65,1	15	34,9
Αρίθμησα τις ιδέες μου;	10	23,3	33	76,7
Βεβαιώθηκα ότι έχω τις ιδέες στη σειρά που μου αρέσει;	26	60,5	17	39,5
ΠΡΩΤΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ				
Κατέγραψα τις ιδέες σε ολοκληρωμένες προτάσεις;	32	74,4	11	25,6
Είχε κάθε παράγραφος θεματική πρόταση;	20	46,5	23	53,5
Είχε κάθε παράγραφος υποστηρικτικές προτάσεις;	18	41,9	25	58,1
<i>(η συνέχεια του πίνακα 8 στην επόμενη σελίδα)</i>				

<i>(συνέχεια του πίνακα 8 από την προηγούμενη σελίδα)</i>				
Έγραψα στην κάθε παράγραφο την πρόταση-κατακλείδα;	14	32,6	29	67,4
Έγραψα στην κάθε παράγραφο την πρόταση-κατακλείδα;	14	32,6	29	67,4
Έγραψα χωρίς να ανησυχώ για τα λάθη;	32	74,4	11	25,6
Ζήτησα βοήθεια από την καθηγήτρια;	30	69,8	13	30,2
Αναζήτησα πληροφορίες από το βιβλίο;	28	65,1	15	34,9
ΒΕΛΤΙΩΣΗ				
Ήμουν σίγουρος ότι έγραψα όλα όσα είχα αρχικά στο μυαλό μου;	27	62,8	16	37,2
Ξαναδιάβασα το κείμενό μου;	27	62,8	16	37,2
Ήμουν σίγουρος ότι θα αρέσει στους αναγνώστες μου;	6	14,0	37	86,0
Εντόπισα τι ήθελα να αλλάξω;	23	53,5	20	46,5
Προκαλεί αίσθηση η λύση που έδωσα;	23	53,5	20	46,5
Μήπως το κείμενό μου ήταν σύντομο;	27	62,8	16	37,2
Υπήρχε κορύφωση στο κείμενό μου;	14	32,6	29	67,4
Βεβαιώθηκα ότι όλες οι προτάσεις ήταν αρκετά απλές για τους αναγνώστες μου;	34	79,1	9	20,9
Μήπως θα βοηθούσε αν είχα γράψει μερικά παραδείγματα;	31	72,1	12	27,9
Θα ήταν αναγκαίο να γράψω κάποιους διαλόγους;	11	25,6	32	74,4
Σκέφτηκα πώς αλλιώς θα μπορούσα να είχα γράψει αυτό που ήδη έγραψα;	19	44,2	24	55,8
Μήπως οι προτάσεις μου σταματούσαν απότομα και δεν συνδέονταν μεταξύ τους;	23	53,5	20	46,5
Χρησιμοποίησα λέξεις που να συνδέουν τη μία παράγραφο με την άλλη;	21	48,8	22	51,2
Έλεγχσα αν το κείμενό μου διαβάζεται εύκολα;	29	67,4	14	32,6
<i>(η συνέχεια του πίνακα 8 στην επόμενη σελίδα)</i>				

<i>(συνέχεια του πίνακα 8 από την προηγούμενη σελίδα)</i>				
Διόρθωσα τα ορθογραφικά λάθη;	23	53,5	20	46,5
Άκουσα τις παρατηρήσεις των αναγνωστών μου;	12	27,9	31	72,1
Έκανα την τελική καταγραφή;	26	60,5	17	39,5

Από τα περιγραφικά στοιχεία του παραπάνω πίνακα, επιλέξαμε την κατανομή των μαθητών σε 14 από τα 36 ερωτήματα, προκειμένου να τα συσχετίσουμε με τις ανάλογες απαντήσεις που δόθηκαν στις έμμεσες συνεντεύξεις για τις διαδικαστικές φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα.

Σε ό,τι αφορά την προ-συγγραφική φάση και τη διαδικασία του σχεδιασμού, στο πρώτο ερώτημα για την ανάγνωση του θέματος, οι 40 μαθητές, ποσοστό 93%, δήλωσαν ότι διάβασαν καλά το θέμα της έκθεσής τους, ενώ μόνο τρεις μαθητές απάντησαν όχι στο συγκεκριμένο ερώτημα, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις απαντήσεις τους στις έμμεσες συνεντεύξεις. Σχετικά με την καταγραφή των ιδεών σε ένα πρόχειρο χαρτί 35 μαθητές, ποσοστό 81,4%, απάντησαν ότι δεν κατέγραψαν πρόχειρα τις ιδέες τους, και αντίστοιχα για τη δημιουργία περιγράμματος της έκθεσης 33 μαθητές, ποσοστό 76,7%, δήλωσαν ότι δεν έφτιαζαν περίγραμμα. Τα δεδομένα που προέκυψαν από αυτά τα δύο ερωτήματα συμπίπτουν με τις ανάλογες συμβουλές των μαθητών στις έμμεσες συνεντεύξεις και την ελάχιστη προτεραιότητα που έδωσαν στη δημιουργία σχεδιαγράμματος, έναντι της ανάγνωσης του θέματος ως επιμέρους διαδικασία της προ-συγγραφικής φάσης του σχεδιασμού.

Αναφορικά με την οργάνωση, το μεγαλύτερο ποσοστό (86%) σημειώθηκε στην ερώτηση «Διάλεξα τι θα γράψω;», με 37 μαθητές να απαντούν θετικά, χωρίς αυτό να αντανakλά τις δηλώσεις τους στις έμμεσες συνεντεύξεις και τη σπουδαιότητα που έδωσαν στην κατάταξη των ιδεών τους στο σχήμα των τριών παραγράφων.

Σχετικά με την κυρίως συγγραφική φάση, το μεγαλύτερο ποσοστό (74,4%) σημειώθηκε στην κατηγορία «ναι» δύο ερωτημάτων: α) στο ερώτημα «Κατέγραψα τις ιδέες μου σε ολοκληρωμένες προτάσεις;», και β) στο ερώτημα «Έγραψα χωρίς να ανησυχώ για τα λάθη;». Σημαντικά ποσοστά θετικών απαντήσεων συγκέντρωσαν οι ερωτήσεις «Ζήτησα βοήθεια από την καθηγήτρια;» (69,8%), και «Αναζήτησα πληροφορίες από το βιβλίο;» (65,1%), καθώς τους δόθηκαν οι ανάλογες οδηγίες με ιδιαίτερη έμφαση πριν τη διαδικασία της γραπτής δοκιμασίας.

Για τη φάση της βελτίωσης, στο ερώτημα «Ξαναδιάβασα το κείμενό μου;», οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν θετικά, σε ποσοστό 62,8%, ενώ σημαντικό ποσοστό (37,2%) απάντησε όχι. Το μεγαλύτερο ποσοστό (86%) σημειώθηκε στην κατηγορία «όχι» του ερωτήματος «Ήμουν σίγουρος ότι θα αρέσει στους αναγνώστες μου;». Τα ποσοστά θετικών απαντήσεων στα ερωτήματα «Βεβαιώθηκα ότι οι όλες οι προτάσεις μου ήταν αρκετά απλές για τους αναγνώστες μου;» (79,1%), «Ελεγξα αν το κείμενό μου διαβάζεται εύκολα;» (67,4%) και «Διόρθωσα τα ορθογραφικά λάθη;» (53,5%), είναι δηλωτικά των βελτιώσεων των κειμένων σε επίπεδο πρότασης, ευαναγνωσίας και ορθογραφίας, ενώ στο ερώτημα «Σκέφτηκα πώς αλλιώς θα μπορούσα να είχα γράψει αυτό που ήδη έγραψα;» η πλειονότητα των μαθητών απάντησε αρνητικά σε ποσοστό 55,8%, γεγονός που φανερώνει ότι οι μαθητές δεν προβαίνουν σε αναθεωρήσεις και βελτιώσεις σε επίπεδο γλωσσικής έκφρασης των ιδεών τους μέσα στο κείμενο.

9.1.5. Άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα

Για τη μέτρηση του άγχους γραπτού λόγου στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα των μαθητών και μαθητριών του δείγματός μας, χρησιμοποιήσαμε την κλίμακα Second Language Writing Anxiety Inventory της Cheng (2004). Αφού συλλέξαμε τα δεδομένα, αθροίσαμε τις απαντήσεις των μαθητών χωριστά. Έπειτα, αφού υπολογίσαμε τον μέσο όρο των αθροισμάτων, κατατάξαμε τους μαθητές ανάλογα με τις απαντήσεις τους σε δύο κατηγορίες ως εξής: α) μαθητές με άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου, και β) μαθητές με άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα κάτω του μέσου όρου, προκειμένου να προβούμε σε συσχετίσεις επαγωγικής φύσης, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Στην επόμενη σελίδα ακολουθεί πίνακας με περιγραφικά στοιχεία στον οποίο παρουσιάζονται η μέγιστη δυνατή βαθμολογία, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση αναφορικά με το άγχος των μαθητών του δείγματός μας σχετικά με τον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα.

Πίνακας 9

Μέγιστη δυνατή βαθμολογία, μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με το άγχος γραπτού λόγου και τις τρεις συνισταμένες στη μητρική γλώσσα

	ΜΕΓΙΣΤΗ ΔΥΝΑΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	Μ. Ο.	Τ. Α.
ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	110.00	64.63	12.30
ΣΩΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ	35	20,00	5,25
ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ	40	23,44	5,96
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΟ ΑΓΧΟΣ	35	21,30	4,02

Στους πίνακες 10, 11 και 12 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στην κλίμακα μέτρησης του άγχους γραπτού λόγου των μαθητών και μαθητριών του δείγματός μας στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα. Τα ερωτήματα παρουσιάζονται ανάλογα με τις τρεις υποκλίμακες, οι οποίες αφορούν τις σωματικές, τις γνωστικές και τις συμπεριφορικές συνισταμένες του άγχους γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα.

Πίνακας 10

Κατανομή των μαθητών αναφορικά με το σωματικό άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα

ΣΩΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ									
Όταν γράφω εκθέσεις με χρονικό περιορισμό νιώθω την καρδιά μου να χτυπάει.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	v	%	v	%	v
5	11,6	10	23,3	13	5	11,6	10	23,3	13
Το μυαλό μου συχνά σταματάει να λειτουργεί όταν ξεκινάω να γράψω μια έκθεση.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
5	11,6	6	14,0	15	34,9	10	23,3	7	16,3
Τρέμω ή ιδρώνω όταν γράφω εκθέσεις κάτω από την πίεση χρόνου.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
11	25,6	12	27,9	10	23,3	7	16,3	3	7,0
Οι ιδέες μου μπερδεύονται όταν γράφω εκθέσεις με χρονικό περιορισμό.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
6	14,0	9	20,9	8	18,6	13	30,2	7	16,3
(η συνέχεια του πίνακα 10 στην επόμενη σελίδα)									

(συνέχεια του πίνακα 10 από την προηγούμενη σελίδα)

Συχνά νιώθω πανικό όταν γράφω εκθέσεις με χρονικό περιορισμό.

διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
4	9,3	11	25,6	12	27,9	12	27,9	4	9,3

Παγώνω όταν μου ζητείται να γράψω έκθεση χωρίς προειδοποίηση.

διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
4	9,3	13	30,2	13	30,2	8	18,6	5	11,6

Συνήθως νιώθω ότι δεν μπορώ να λυγίσω το σώμα μου και αισθάνομαι υπερένταση όταν γράφω εκθέσεις.

διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
18	41,9	12	27,9	6	14,0	3	7,0	4	9,3

Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 10 γίνεται αντιληπτό ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό μαθητών του δείγματός μας δεν παρουσιάζει καθόλου σωματικές αντιδράσεις σε ό,τι αφορά το άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα. Σχετικά, όμως, με το τρεμούλιασμα ή την εφίδρωση και την υπερένταση, μόνο ένα μικρό ποσοστό δήλωσε ότι τα εμφανίζει.

Στον πίνακα 11 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση των δηλώσεων των μαθητών και μαθητριών του δείγματος της έρευνάς μας τα οποία αφορούν τη γνωστική συνισταμένη του άγχους

γραπτού λόγου στο πλαίσιο της Ελληνικής ως μητρικής γλώσσας. Ο πίνακας αυτός έχει ως ακολούθως:

Πίνακας 11

Κατανομή των μαθητών αναφορικά με το γνωστικό άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα

ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ									
Όταν γράφω στα ελληνικά δεν αισθάνομαι καθόλου άγχος.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
6	14,0	16	37,2	10	23,3	6	14,0	5	11,6
Όταν γράφω εκθέσεις νιώθω ανησυχία και αμηχανία εάν γνωρίζω ότι θα βαθμολογηθούν.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
6	14,0	16	37,2	10	23,3	6	14,0	5	11,6
Δεν ανησυχώ ότι οι εκθέσεις μου είναι πολύ χειρότερες από των άλλων.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
6	14,0	9	20,9	14	32,6	5	11,6	9	20,9
Αν υπήρχε περίπτωση να αξιολογηθεί η έκθεσή μου, θα ανησυχούσα μήπως πάρω χαμηλό βαθμό.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
2	4,7	6	14,0	15	34,9	14	32,6	6	14,0
(η συνέχεια του πίνακα 11 στην επόμενη σελίδα)									

(συνέχεια του πίνακα 11 από την προηγούμενη σελίδα)

Φοβάμαι ότι αν οι συμμαθητές μου διάβαζαν την έκθεσή μου, θα γελοούσαν.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
8	18,6	6	14,0	16	37,2	8	18,6	5	11,6
Δεν ανησυχώ καθόλου για τη γνώμη που θα είχαν οι άλλοι για τις εκθέσεις μου.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
13	30,2	8	18,6	13	30,2	6	14,0	3	7,0
Φοβάμαι την πιθανότητα επιλογής της έκθεσής μου ως δείγμα για συζήτηση στην τάξη.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
6	14,0	8	18,6	14	32,6	8	18,6	7	16,3
Δεν φοβάμαι καθόλου αν οι εκθέσεις μου θα έπαιρναν χαμηλό βαθμό									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
4	9,3	10	23,3	11	25,6	12	27,9	6	14,0

Αναφορικά με τις γνωστικές αντιδράσεις, οι μαθητές του δείγματος μας εμφανίζουν μία κεντρική τάση σχετικά με την ανησυχία τους για τη γνώμη που σχηματίζουν οι άλλοι γι' αυτούς και τις εκθέσεις τους, ενώ ο βαθμός δεν φαίνεται να τους απασχολεί ιδιαίτερα.

Στον πίνακα 12 που ακολουθεί φαίνονται τα στοιχεία που αφορούν τη συμπεριφορική συνισταμένη του άγχους γραπτού λόγου στην μητρική γλώσσα.

Πίνακας 12

Κατανομή των μαθητών αναφορικά με το συμπεριφορικό άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΟ ΑΓΧΟΣ									
Συχνά επιλέγω να γράψω τις σκέψεις μου.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
7	16,3	19	44,2	12	27,9	4	9,3	1	2,3
Συνήθως κάνω ό,τι περνά απ' το χέρι μου για να αποφύγω να γράψω εκθέσεις.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
9	20,9	8	18,6	12	27,9	5	11,6	9	20,9
Κάνω ό,τι μπορώ για να αποφύγω περιστάσεις στις οποίες πρέπει να γράψω.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
7	16,3	10	23,3	14	32,6	7	16,3	5	11,6
Εάν είχα επιλογή, δεν θα έγραφα εκθέσεις.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
4	9,3	4	9,3	10	23,3	10	23,3	15	34,9
Θα έκανα ό,τι μπορούσα για να αποφύγω να γράψω έκθεση, αν μου το ζητούσαν.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
4	9,3	4	9,3	10	23,3	10	23,3	15	34,9
(η συνέχεια του πίνακα 12 στην επόμενη σελίδα)									

(συνέχεια του πίνακα 12 από την προηγούμενη σελίδα)

Συνήθως αναζητώ κάθε δυνατό τρόπο για να γράφω εκθέσεις εκτός τάξης.

διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
4	9,3	5	11,6	10	23,3	12	27,9	12	27,9
Σε κάθε δυνατή περίπτωση θα χρησιμοποιούσα τα ελληνικά για να γράφω εκθέσεις.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
12	27,9	12	27,9	14	32,6	3	7,0	2	4,7

Σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά, από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα γίνεται φανερή η τάση αποφυγής της συγγραφικής παραγωγής.

9.1.6 Άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

Για τη μέτρηση του άγχους γραπτού λόγου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα των μαθητών και μαθητριών του δείγματός μας, χρησιμοποιήσαμε την κλίμακα Second Language Writing Anxiety Inventory της Cheng (2004). Αφού συλλέξαμε τα δεδομένα, αθροίσαμε τις απαντήσεις των μαθητών χωριστά. Έπειτα, αφού υπολογίσαμε τον μέσο όρο των αθροισμάτων κατατάξαμε τους μαθητές ανάλογα με τις απαντήσεις τους σε δύο κατηγορίες ως εξής: α) μαθητές με άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου, και β) μαθητές με άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα κάτω του μέσου όρου, προκειμένου να προβούμε σε συσχετίσεις επαγωγικής φύσης, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά σε παραγράφους που ακολουθούν.

Παρακάτω, ακολουθεί πίνακας με περιγραφικά στοιχεία όπου παρουσιάζονται η μέγιστη δυνατή βαθμολογία, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση αναφορικά με το άγχος των μαθητών σχετικά με τον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα.

Πίνακας 13

Μέγιστη δυνατή βαθμολογία, μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με το άγχος γραπτού λόγου και τις τρεις συνισταμένες στην ξένη γλώσσα

	ΜΕΓΙΣΤΗ ΔΥΝΑΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	Μ. Ο.	Τ. Α.
ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	110.00	69.05	13.05
ΣΩΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ	35	21,67	4,11
ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ	40	24,63	7,31
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΟ ΑΓΧΟΣ	35	22,74	5,42

Στους παρακάτω πίνακες ακολουθεί η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στην κλίμακα μέτρησης του άγχους στην ξένη γλώσσα. Τα ερωτήματα παρουσιάζονται ανάλογα με τις τρεις υποκλίμακες, οι οποίες αφορούν τις σωματικές, τις γνωστικές και τις συμπεριφορικές συνισταμένες του άγχους γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα.

Πίνακας 14

Κατανομή των μαθητών αναφορικά με το σωματικό άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

ΣΩΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ									
Όταν γράφω εκθέσεις στα αγγλικά με χρονικό περιορισμό νιώθω την καρδιά μου να χτυπάει.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
1	2,3	6	14,0	7	16,3	23	53,5	6	14,0
Το μυαλό μου συχνά σταματάει να λειτουργεί όταν ξεκινάω να γράψω μια έκθεση στα αγγλικά.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
4	9,3	6	14,0	11	25,6	10	23,3	12	27,9
Τρέμω ή ιδρώνω όταν γράφω εκθέσεις στα αγγλικά κάτω από την πίεση χρόνου.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
9	20,9	14	32,6	12	27,9	6	14,0	2	4,7
Οι ιδέες μου μπερδεύονται όταν γράφω εκθέσεις στα αγγλικά με χρονικό περιορισμό.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
2	4,7	7	16,3	9	20,9	17	39,5	8	18,6
(η συνέχεια του πίνακα 14 στην επόμενη σελίδα)									

(συνέχεια του πίνακα 14 από την προηγούμενη σελίδα)

Συχνά νιώθω πανικό όταν γράφω εκθέσεις στα αγγλικά με χρονικό περιορισμό.

διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
4	9,3	3	7,0	16	37,2	15	34,9	5	11,6

Παγώνω όταν μου ζητείται να γράψω έκθεση στα αγγλικά χωρίς προειδοποίηση.

διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
5	11,6	9	20,9	10	23,3	9	20,9	10	23,3

Συνήθως νιώθω ότι δεν μπορώ να λυγίσω το σώμα μου και αισθάνομαι υπερένταση όταν γράφω εκθέσεις στα αγγλικά.

διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
16	37,2	15	34,9	7	16,3	5	11,6	0	0,0

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι είναι λίγοι εκείνοι οι μαθητές οι οποίοι δεν αναφέρουν καθόλου σωματικές αντιδράσεις σε ό,τι αφορά το άγχος γραπτού λόγου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα. Σχετικά με τα σωματικά συμπτώματα που έχουν να κάνουν με το τρεμούλιασμα ή την εφίδρωση και την υπερένταση, υπάρχει η τάση να τα εμφανίζουν, σε αντίθεση με την περίπτωση της μητρικής γλώσσας.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις δηλώσεις σχετικά με τη γνωστική συνισταμένη του άγχους γραπτού λόγου στο πλαίσιο της ξένης γλώσσας.

Πίνακας 15

Κατανομή των μαθητών αναφορικά με το γνωστικό άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ									
Όταν γράφω στα αγγλικά δεν αισθάνομαι καθόλου άγχος.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
6	14,0	6	14,0	17	39,5	9	20,9	5	11,6
Όταν γράφω εκθέσεις στα αγγλικά νιώθω ανησυχία και αμηχανία εάν γνωρίζω ότι θα βαθμολογηθούν.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
5	11,6	7	16,3	7	16,3	13	30,2	11	25,6
Δεν ανησυχώ ότι οι εκθέσεις μου στα αγγλικά είναι πολύ χειρότερες από των άλλων.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
11	25,6	10	23,3	9	20,9	6	14,0	7	16,3
<i>(η συνέχεια του πίνακα 15 στην επόμενη σελίδα)</i>									

(συνέχεια του πίνακα 15 από την προηγούμενη σελίδα)

Αν υπήρχε περίπτωση να αξιολογηθεί η έκθεσή μου στα αγγλικά, θα ανησυχούσα μήπως πάρω χαμηλό βαθμό.

διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
4	9,3	6	14,0	8	18,6	16	37,2	9	20,9

Φοβάμαι ότι αν οι συμμαθητές μου διάβαζαν την έκθεσή μου στα αγγλικά, θα γελούσαν.

διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	v	%	v	%	v
12	27,9	4	9,3	11	25,6	3	7,0	13	30,2

Δεν ανησυχώ καθόλου για τη γνώμη που θα είχαν οι άλλοι για τις εκθέσεις μου στα αγγλικά.

διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
13	30,2	11	25,6	9	20,9	5	11,6	5	11,6

Φοβάμαι την πιθανότητα επιλογής της έκθεσής μου στα αγγλικά ως δείγμα για συζήτηση στην τάξη.

διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
10	23,3	8	18,6	7	16,3	7	16,3	11	25,6

(η συνέχεια του πίνακα 15 στην επόμενη σελίδα)

(συνέχεια του πίνακα 15 από την προηγούμενη σελίδα)

Δεν φοβάμαι καθόλου αν οι εκθέσεις μου στα αγγλικά θα έπαιρναν χαμηλό βαθμό.

διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
6	14,0	3	7,0	12	27,9	9	20,9	13	30,2

Αναφορικά με τη γνωστική συνισταμένη του άγχους γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα, οι μαθητές του δείγματος μας φαίνεται να έχουν την τάση να ανησυχούν για τη γνώμη που σχηματίζουν οι άλλοι γι' αυτούς και τις εκθέσεις τους, και παράλληλα ο βαθμός φαίνεται να τους απασχολεί αρκετά.

Στον πίνακα 16 που ακολουθεί στις επόμενες σελίδες παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών και μαθητριών του δείγματός μας σχετικά με τα ερωτήματα που αφορούν τις εκδηλώσεις συμπεριφοράς που σχετίζονται με το άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα.

Πίνακας 16

Κατανομή των μαθητών αναφορικά με το συμπεριφορικό άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΟ ΑΓΧΟΣ									
Συχνά επιλέγω να γράψω τις σκέψεις μου στα αγγλικά.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
7	16,3	8	18,6	12	27,9	11	25,6	5	11,6
Συνήθως κάνω ό,τι περνά απ' το χέρι μου για να αποφύγω να γράψω εκθέσεις στα αγγλικά.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
8	18,6	9	20,9	9	20,9	5	11,6	12	27,9
Κάνω ό,τι μπορώ για να αποφύγω περιστάσεις στις οποίες πρέπει να γράψω στα αγγλικά.									
διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
8	18,6	9	20,9	14	32,6	7	16,3	5	11,6
(η συνέχεια του πίνακα 16 στην επόμενη σελίδα)									

(συνέχεια του πίνακα 16 από την προηγούμενη σελίδα)

Εάν είχα επιλογή, δεν θα έγραφα εκθέσεις στην αγγλική γλώσσα.

διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
6	14,0	4	9,3	7	16,3	5	11,6	21	48,8

Θα έκανα ό,τι μπορούσα για να αποφύγω να γράψω έκθεση στα αγγλικά, αν μου το ζητούσαν.

διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
5	11,6	11	25,6	11	25,6	8	18,6	8	18,6

Συνήθως αναζητώ κάθε δυνατό τρόπο για να γράψω εκθέσεις στα αγγλικά εκτός τάξης.

διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
6	14,0	3	7,0	13	30,2	9	20,9	12	27,9

Σε κάθε δυνατή περίπτωση θα χρησιμοποιούσα τα αγγλικά για να γράψω εκθέσεις.

διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
2	4,7	3	7,0	15	34,9	11	25,6	12	27,9

Σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά, γίνεται φανερό η τάση αποφυγής της συγγραφικής παραγωγής, όπως συνέβη και στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας, χωρίς όμως οι μαθητές του δείγματός μας να φτάνουν σε ακραίες αντιδράσεις.

9.1.7 Επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα

Για την αξιολόγηση της επίδοσης στον γραπτό λόγο στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα των μαθητών και μαθητριών του δείγματός μας, χρησιμοποιήσαμε τα κριτήρια που προτείνουν οι Κασσωτάκης (1998), Σπαντιδάκης (2004), Mather και Roberts (1995) και Williams (2005), τα οποία αφορούν: το περιεχόμενο του κειμένου, τη δομή, την έκφραση και τις μηχανιστικές δεξιότητες.

Ανάλογα με την επίδοσή τους, κι αφού υπολογίσαμε τον μέσο όρο, κατατάξαμε τους μαθητές σε δύο κατηγορίες ως εξής: α) μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου, και β) μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα κάτω του μέσου όρου, προκειμένου να προβούμε σε συσχετίσεις επαγωγικής φύσης, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά σε επόμενες παραγράφους.

Παρακάτω ακολουθεί πίνακας με περιγραφικά στοιχεία όπου παρουσιάζονται η μέγιστη δυνατή βαθμολογία, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση αναφορικά με την επίδοση των μαθητών του δείγματός στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, συνολικά κι επιμέρους στα κριτήρια αξιολόγησης που αφορούν το περιεχόμενο, τη δομή, τη γλωσσική έκφραση και τις μηχανιστικές δεξιότητες.

Πίνακας 17

Μέγιστη δυνατή βαθμολογία, μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με την επίδοση στον γραπτό λόγο και τα τέσσερα κριτήρια στη μητρική γλώσσα

	ΜΕΓΙΣΤΗ ΔΥΝΑΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	Μ. Ο.	Τ. Α.
ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	20.00	14.52	1.95
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	10	6,59	1,33
ΔΟΜΗ	4	3,54	0,64
ΕΚΦΡΑΣΗ	3	2,15	0,44
ΜΗΧΑΝΙΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	3	2,4	0,61

Έπειτα, ακολουθεί η περιγραφή των χαρακτηριστικών των εκθέσεων στην Ελληνική γλώσσα άνω και κάτω του μέσου όρου, έτσι όπως προέκυψαν από την αξιολόγηση σύμφωνα με τα διαγράμματα αναλυτικής διορθώσεως εκθέσεων ιδεών που προτείνουν οι Κασσωτάκης (1998) και Williams (2005).

Εκθέσεις ιδεών άνω του μέσου όρου ($\geq 14,52$).

Περιεχόμενο: όσα αναφέρονται από τον μαθητή έχουν άμεση σχέση με το θέμα και είναι ορθά και λογικά. Ο πλούτος των ιδεών είναι από ικανοποιητικός έως και πολύ μεγάλος. Δεν παρατηρείται εντυπωσιακή πρωτοτυπία, ενώ συχνές είναι και εκείνες οι περιπτώσεις όπου οι πρωτότυπες σκέψεις απουσιάζουν εντελώς.

Δομή: ο μαθητής επιδιώκει να ακολουθήσει κάποιο σχέδιο στη διάταξη των σκέψεων, αλλά δεν επιτυγχάνει πάντοτε την τήρησή του. Αναφέρει επιχειρήματα ή παραδείγματα χωρίς όμως να υπάρχει πάντα αλληλουχία και λογική συνέπεια στην ιεράρχησή τους. Οι παράγραφοι και οι προτάσεις έχουν από αδύναμη έως και ικανοποιητική οργανική σύνδεση μεταξύ τους. Η εισαγωγή και ο επίλογος διακρίνονται από το κύριο μέρος.

Εκφραση: αναφορικά με το ύφος, υπάρχει σαφήνεια στη διατύπωση, κυριολεξία, ακρίβεια και φυσικότητα. Οι προτάσεις ποικίλουν από μακροσκελείς έως κανονικό μέγεθος. Εμφανίζονται σχήματα λόγου. Η ποικιλία ύφους δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη.

Μηχανιστικές δεξιότητες: τα ορθογραφικά και συντακτικά λάθη είναι σπάνια. Ανάμεσά τους περιλαμβάνονται λάθη μέσης βαρύτητας (σε θέματα σχετικά γνωστών λέξεων, τονισμού, κλπ). Τα γράμματα είναι ευανάγνωστα. Η διάκριση των παραγράφων είναι γενικά σαφής. Υπάρχουν μερικά σβησίματα, αλλά στο σύνολο δημιουργείται μια πολύ ικανοποιητική εξωτερική αισθητική εντύπωση.

Εκθέσεις ιδεών κάτω του μέσου όρου ($\leq 14,52$).

Περιεχόμενο: μία ή περισσότερες πτυχές του θέματος που θεωρούνται βασικές δεν αναφέρονται ούτε σχολιάζονται καθόλου. Σε εκθέσεις χαμηλού επιπέδου, αναφέρονται πράγματα που δεν σχετίζονται με το θέμα. Υπάρχει ένδεια ιδεών και η τεκμηρίωση των διαφορών απόψεων δεν θεωρείται ικανοποιητική.

Δομή: παρά την προσπάθεια να ακολουθήσει ο μαθητής κάποια λογική σειρά στην έκθεση ιδεών του, επικρατεί γενική αταξία στην παράθεση νοημάτων. Δεν υπάρχει αυστηρή αλληλουχία στους συλλογισμούς που εκτίθενται και ο ειρμός των

σκέψεων διακόπτεται συχνά. Η σύνδεση των παραγράφων είναι ατελής. Η εισαγωγή και ο επίλογος δεν είναι ευδιάκριτα.

Έκφραση: η σαφήνεια στη διατύπωση, η κυριολεξία, η ακρίβεια και η φυσικότητα λείπουν, χωρίς όμως να δυσκολεύεται η ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου. Τα νοήματα είναι περιπλεγμένα μέσα σε μακροσκελείς προτάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να είχαν διατυπωθεί καλύτερα αν διασπάζονταν σε μικρότερες. Τα σχήματα λόγου σπανίζουν έως και απουσιάζουν.

Μηχανιστικές δεξιότητες: εμφανίζονται αρκετά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη, μεταξύ των οποίων και σοβαρά. Τα γράμματα είναι αναγνώσιμα. Τα σβησίματα είναι πολλά και υπάρχει απουσία εξωτερικού χωρισμού παραγράφων.

9.1.8 Επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα

Για την αξιολόγηση της επίδοσης στον γραπτό λόγο στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα των μαθητών και μαθητριών του δείγματός μας, χρησιμοποιήσαμε και πάλι τα κριτήρια που προτείνουν οι Κασσωτάκης (1998), Σπαντιδάκης (2004), Mather και Roberts (1995) και Williams (2005), τα οποία αφορούν: το περιεχόμενο του κειμένου, τη δομή, την έκφραση και τις μηχανιστικές δεξιότητες.

Ανάλογα με την επίδοσή τους, κι αφού υπολογίσαμε τον μέσο όρο, κατατάξαμε τους μαθητές σε δύο κατηγορίες ως εξής: α) μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου, και β) μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα κάτω του μέσου όρου, προκειμένου να προβούμε σε συσχετίσεις επαγωγικής φύσης, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικότερα στην παράγραφο που ακολουθεί.

Στον περιγραφικό πίνακα 18 παρουσιάζονται η μέγιστη δυνατή βαθμολογία, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση αναφορικά με την επίδοση των μαθητών του δείγματος της έρευνάς μας στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, συνολικά κι επιμέρους στα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία, όπως έχουμε πει, αφορούν το περιεχόμενο, τη δομή της έκθεσης, τη γλωσσική έκφραση και τις μηχανιστικές δεξιότητες (ορθογραφία, στίξη, ευαναγνωσία, κλπ).

Πίνακας 18

Μέγιστη δυνατή βαθμολογία, μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με την επίδοση στον γραπτό λόγο και τα τέσσερα κριτήρια στην ξένη γλώσσα

	ΜΕΓΙΣΤΗ ΔΥΝΑΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	Μ. Ο.	Τ. Α.
ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗΝ ΓΛΩΣΣΑ	20.00	12.04	5.20
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	10	6,14	2,68
ΔΟΜΗ	4	2,54	1,34
ΕΚΦΡΑΣΗ	3	1,59	0,74
ΜΗΧΑΝΙΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	3	1,90	0,82

Παρακάτω ακολουθεί η περιγραφή των χαρακτηριστικών των εκθέσεων στην Αγγλική γλώσσα άνω και κάτω του μέσου όρου, έτσι όπως προέκυψαν από την αξιολόγηση σύμφωνα με τα διαγράμματα αναλυτικής διορθώσεως εκθέσεων ιδεών που προτείνουν οι Κασσωτάκης (1998) και Williams (2005). Αν και ο μέσος όρος 12 χαρακτηρίζεται ως μέτρια επίδοση, εντούτοις οι μεγάλες αποκλίσεις μας αναγκάζουν στη μεν κατηγορία «άνω του μέσου όρου» να συμπεριλάβουμε και χαρακτηριστικά πολύ καλών και άριστων εκθέσεων, στη δε κατηγορία «κάτω του μέσου όρου» να συμπεριλάβουμε και χαρακτηριστικά εκθέσεων πολύ χαμηλού επιπέδου.

Εκθέσεις ιδεών άνω του μέσου όρου ($\geq 12,04$).

Περιεχόμενο: η διαπραγμάτευση του θέματος ποικίλει. Σε ορισμένες εκθέσεις ο μαθητής διαπραγματεύεται το θέμα από όλες τις δυνατές απόψεις, ενώ σε άλλες μία ή περισσότερες πτυχές του θέματος που θεωρούνται βασικές δεν αναφέρονται ούτε σχολιάζονται ικανοποιητικά. Δεν παρουσιάζεται εντυπωσιακή πρωτοτυπία ιδεών.

Δομή: η οργάνωση των ιδεών και σκέψεων ποικίλει ανάμεσα στις εκθέσεις από πολύ καλή έως μέτρια. Η σύνδεση των προτάσεων και των παραγράφων είναι σωστή.

Εκφραση: οι βασικές αρετές του ύφους, όπως η σαφήνεια στη διατύπωση, η κυριολεξία, η ακρίβεια και η φυσικότητα υπάρχουν, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις απουσιάζουν αρκετές από αυτές. Η γλώσσα ποικίλει από ρέουσα έως και απλή. Οι προτάσεις ποικίλουν από κανονικού μεγέθους έως και μακροσκελείς.

Μηχανιστικές δεξιότητες: σπάνια ορθογραφικά και συντακτικά λάθη, έως και καθόλου. Τα γράμματα είναι καθαρά και η εμφάνιση του γραπτού, σε γενικές γραμμές, είναι προσεγμένη.

Εκθέσεις ιδεών κάτω του μέσου όρου ($\leq 12,04$).

Περιεχόμενο: μία ή περισσότερες πτυχές του θέματος που θεωρούνται βασικές δεν αναφέρονται ούτε σχολιάζονται καθόλου. Σε εκθέσεις χαμηλού επιπέδου, αναφέρονται πράγματα που δεν σχετίζονται με το θέμα. Σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει ένδεια ιδεών.

Δομή: παρά την προσπάθεια να ακολουθήσει ο μαθητής κάποια λογική σειρά στην έκθεση ιδεών του, επικρατεί γενική αταξία στην παράθεση νοημάτων. Δεν υπάρχει αυστηρή αλληλουχία στους συλλογισμούς που εκτίθενται και ο ειρμός των σκέψεων διακόπτεται συχνά. Σε εκθέσεις πολύ χαμηλού επιπέδου, διαπιστώνεται

σύγχυση και ανακάτεμα σκέψεων σε σημείο που δεν μπορεί να γίνει καθόλου λόγος για παραγράφους με ολοκληρωμένο νοηματικό περιεχόμενο. Ο ειρμός είναι υποτυπώδης έως και ανύπαρκτος. Η σύνδεση των παραγράφων είναι ατελής. Η εισαγωγή και ο επίλογος δεν είναι ευδιάκριτα και σε ορισμένες, μάλιστα, περιπτώσεις δεν υπάρχουν καθόλου.

Έκφραση: η σαφήνεια στη διατύπωση, η κυριολεξία, η ακρίβεια και η φυσικότητα λείπουν, χωρίς όμως να δυσκολεύεται η ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου. Τα νοήματα είναι περιπλεγμένα μέσα σε μακροσκελείς προτάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να είχαν διατυπωθεί καλύτερα αν διασπάζονταν σε μικρότερες. Τα σχήματα λόγου σπανίζουν έως και απουσιάζουν. Σε ειδικές περιπτώσεις πολύ χαμηλής επίδοσης, η γλώσσα δεν είναι ρέουσα και ο αναγνώστης έχει την εντύπωση ότι διαβάζει κείμενο αρχάριου μαθητή της ξένης γλώσσας.

Μηχανιστικές δεξιότητες: εμφανίζονται αρκετά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη, μεταξύ των οποίων και σοβαρά. Τα γράμματα είναι αναγνώσιμα. Τα σβησίματα είναι πολλά και υπάρχει απουσία εξωτερικού χωρισμού παραγράφων.

9.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Η δεύτερη φάση της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνάς μας αποτελεί την επαγωγική στατιστική, με απώτερο στόχο να εξαχθούν συμπεράσματα των οποίων η ισχύς ξεπερνά το επίπεδο των παρατηρήσεων που είχαμε στην πρώτη φάση της περιγραφικής στατιστικής.

Μέσα από την επαγωγική ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας, γίνεται μία απόπειρα διερεύνησης των πιθανών σχέσεων μεταξύ ζευγών μεταβλητών, με τη χρήση τόσο ποιοτικών στατιστικών κριτηρίων (χ^2), όσο και ποσοτικών κριτηρίων (Pearson's r , ανάλυση παλινδρόμησης), προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε. Σε ό,τι αφορά τη σύγκριση δειγμάτων που προέκυψαν από τον πληθυσμό έπειτα από την εύρεση στατιστικά σημαντικών σχέσεων μεταξύ αρκετών ζευγών μεταβλητών, ο έλεγχος των υποθέσεων για τις μέσες τιμές τους έγινε με τη διαδικασία t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent sample t-test).

Τα παραπάνω κριτήρια χρησιμοποιήθηκαν έπειτα από τον απαραίτητο έλεγχο των προϋποθέσεων εφαρμογής τους, όπως προτείνει η βιβλιογραφία (Τσάντας, Ν., κ. ά., 1999· Grimm, L. G., 1993).

9.2.1 Μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα

Για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν τις μεταγνωστικές δεξιότητες και το άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα, κατασκευάστηκε διμεταβλητός πίνακας κατανομής συχνοτήτων, στον οποίο εμφανίζονται οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες. Ο πίνακας αυτός έχει ως εξής:

Πίνακας 19

Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες και άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα

ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ				ΣΥΝΟΛΟ	
	Άνω του μέσου όρου		Κάτω του μέσου όρου			
	v	%	v	%	v	%
Άνω του μέσου όρου	11	44,0	14	56,0	25	100
Κάτω του μέσου όρου	7	38,9	11	61,1	18	100
ΣΥΝΟΛΟ	18	41,9	25	58,1	43	100

Από τα περιγραφικά στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι από τους μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου, το 44% αναφέρει άγχος άνω του μέσου όρου και το 56% αναφέρει άγχος κάτω του μέσου όρου. Αναφορικά με τους μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες κάτω του μέσου όρου, το 38,9% έχει άγχος άνω του μέσου όρου, ενώ το 61,1% έχει άγχος κάτω του μέσου όρου.

Επίσης κατασκευάστηκε πίνακας με τις παρατηρούμενες και τις αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών κατά μεταγνωστικές δεξιότητες και άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα.

Πίνακας 20

Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες και άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα

ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΣΥΝΟΛΟ
		Άνω του μέσου όρου	Κάτω του μέσου όρου	
Άνω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	11	14	25
	Αναμενόμενες	10,5	14,5	25
Κάτω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	7	11	18
	Αναμενόμενες	7,5	10,5	18
ΣΥΝΟΛΟ	Παρατηρούμενες	18	25	43
	Αναμενόμενες	18	25	43

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται φανερό ότι πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτηρίου χ^2 , καθώς κανένα κελί δεν έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5, ενώ δεν εντοπίστηκε κανένα κελί με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 1.

Από τον έλεγχο καλής προσαρμογής, η τιμή Pearson Chi-Square προέκυψε

$\chi^2 (1) = ,112$ και είναι στατιστικά μη σημαντική ($p = ,738$) σε επίπεδο σημαντικότητας $p = < ,05$. Η πραγματοποιηθείσα στατιστική ανάλυση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές του δείγματός μας με μεταγνωστικές δεξιότητες στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες κάτω του μέσου όρου αναφορικά με το άγχος.

Προκειμένου να ελέγξουμε τη σχέση μεταγνώσης και άγχους στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, εκτός από το ποιοτικό κριτήριο χ^2 , υιοθετήσαμε και το ποσοτικό κριτήριο Pearson's r.

Για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και το άγχος στη μητρική γλώσσα, υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's r, αφού πρώτα έγινε έλεγχος των προϋποθέσεων εφαρμογής του. Έτσι, ελέγχθηκε η κανονικότητα των δύο μεταβλητών και διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για κανονικά κατανεμημένες μεταβλητές στον πληθυσμό (για τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα βρέθηκε Asymp. Sig. (2-tailed) = .23 > .05, και για το άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα βρέθηκε Asym. Sig. (2-tailed) = .55 > .05).

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, ο δείκτης Pearson's r προέκυψε -.10 για $N=43$ και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = .48$, γεγονός που φανερώνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών του δείγματός μας και το άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα. Εντούτοις, η σχέση είναι αρνητική.

9.2.2 Μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα

Για την όσο το δυνατό πιο λεπτομερή και σε βάθος διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες και την επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, εφαρμόσαμε ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια, τα οποία φανερώνουν ότι οι δύο μεταβλητές σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό.

Πιο συγκεκριμένα, για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν τις μεταγνωστικές δεξιότητες και την επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, κατασκευάστηκε διμεταβλητός πίνακας κατανομής συχνοτήτων, στον οποίο εμφανίζονται οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες. Ο πίνακας αυτός έχει ως εξής:

Πίνακας 21

Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες και επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα

ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ				ΣΥΝΟΛΟ	
	Άνω του μέσου όρου		Κάτω του μέσου όρου			
	v	%	v	%	v	%
Άνω του μέσου όρου	16	64	9	36	25	100
Κάτω του μέσου όρου	5	27,8	13	72,2	18	100
ΣΥΝΟΛΟ	21	48,8	22	51,2	43	100

Από τα περιγραφικά στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι από τους μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες άνω του μέσου όρου, το 64% έχει επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και το 36% κάτω του μέσου όρου. Αναφορικά με τους μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες κάτω του μέσου όρου, το 27,8% έχει επίδοση στον γραπτό λόγο άνω του μέσου όρου, ενώ το 72,2% έχει επίδοση κάτω του μέσου όρου.

Επίσης κατασκευάστηκε πίνακας με τις παρατηρούμενες και τις αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών κατά μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα. Ο πίνακας αυτός έχει ως ακολούθως:

Πίνακας 22

Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα και επίδοση

ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΣΥΝΟΛΟ
		Άνω του μέσου όρου	Κάτω του μέσου όρου	
Άνω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	16	9	25
	Αναμενόμενες	12,2	12,8	25
Κάτω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	5	13	18
	Αναμενόμενες	8,8	9,2	18
ΣΥΝΟΛΟ	Παρατηρούμενες	21	22	43
	Αναμενόμενες	21	22	43

Με βάση τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα γίνεται φανερό ότι πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτηρίου χ^2 , καθώς κανένα κελί δεν έχει αναμενόμενη

συχνότητα μικρότερη του 5, ενώ δεν εντοπίστηκε κανένα κελί με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 1.

Από τον έλεγχο καλής προσαρμογής, η τιμή Pearson Chi-Square προέκυψε $\chi^2(1) = 5,49$ και είναι στατιστικά σημαντική ($p = ,019$) σε επίπεδο σημαντικότητας $p = < ,05$. Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες κάτω του μέσου όρου αναφορικά με την επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα.

Προκειμένου να ελέγξουμε τη σχέση μεταγνώσης και επίδοσης στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, εκτός από το ποιοτικό κριτήριο χ^2 , υιοθετήσαμε και το ποσοτικό κριτήριο Pearson's r .

Για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν την επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα και τις μεταγνωστικές δεξιότητες, υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's r , αφού πρώτα έγινε έλεγχος των προϋποθέσεων εφαρμογής του. Έτσι, ελέγχθηκε η κανονικότητα των δύο μεταβλητών και διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για κανονικά κατανομημένες μεταβλητές στον πληθυσμό (για την επίδοση στον γραπτό λόγο βρέθηκε $Asym. Sig. (2-tailed) = .10 > .05$, και για τις μεταγνωστικές δεξιότητες βρέθηκε $Asymp. Sig. (2-tailed) = .23 > .05$).

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, ο δείκτης Pearson's r προέκυψε $.38$ για $N=43$ και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = .01$, γεγονός που φανερώνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες και την επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$.

Προκειμένου να εξακριβωθεί κατά πόσο οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στον γραπτό λόγο στη μητρική τους γλώσσα αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες, είναι στατιστικά σημαντικές, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Η εφαρμογή παραμετρικών τεχνικών σε ανεξάρτητα δείγματα, προϋποθέτει, ασφαλώς, την ανεξαρτησία των δειγμάτων, την ύπαρξη ισότητας διακυμάνσεως των υπό εξέταση μεταβλητών στα δείγματα, καθώς και την κανονική κατανομή των δειγμάτων στον πληθυσμό από τον οποίο προέρχονται (Τσάντας, Ν, κ. ά., 1999 • Grimm, L. G., 1993).

Για τον λόγο αυτό έγινε έλεγχος των προϋποθέσεων εφαρμογής του t-test ως εξής: α) τα δύο δείγματα (μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα

άνω του μέσου όρου και μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα κάτω του μέσου όρου) είναι ανεξάρτητα, β) υπάρχει ισότητα διασπορών (Levene's Test for Equality of Variances: $F = 2,084$, $\text{Sig.} = .156 > .05$) και γ) οι κατανομές των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα των μαθητών του δείγματος, των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με επίδοση άνω του μέσου όρου και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, είναι κανονικές, ενώ είναι φανερό ότι εφόσον πρόκειται για δείγματα που διακρίνονται με βάση τον μέσο όρο, οι κατανομές των δύο δειγμάτων στον πληθυσμό είναι κανονικές.

Αρχικά πήραμε μία μικρή περιγραφική στατιστική των παρατηρήσεών μας, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 23

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών του δείγματος με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα

	ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	N	M	S.D.
ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	Άνω του μέσου όρου	21	21,48	2,80
	Κάτω του μέσου όρου	22	19,32	3,42

Στον πίνακα 23 έχουν καταχωρηθεί το πλήθος των μαθητών άνω και κάτω του μέσου όρου επίδοσης στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, καθώς και οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του συνόλου των δηλώσεών τους αναφορικά με τις

μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα. Η μέση τιμή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με επίδοση άνω του μέσου όρου είναι 21,48, ενώ η αντίστοιχη τιμή για τους μαθητές κάτω του μέσου όρου είναι 19,32.

Στον πίνακα 24 δίνονται ο έλεγχος της ισότητας των δύο διακυμάνσεων και οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των δύο ομάδων μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στον γραπτό λόγο, αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες στη μητρική γλώσσα.

Πίνακας 24

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου

		Levene's Test για ισότητα διασπορών		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	Equal variances assumed	2,084	,156	-2,25	41	,030
	Equal variances not assumed			-2,26	40,08	,029

Ο έλεγχος της ισότητας των δύο διακυμάνσεων υποδεικνύει ότι δεν μπορούμε να προχωρήσουμε στην απόρριψή της, και συνεπώς θα χρησιμοποιήσουμε το t-test που αντιστοιχεί στην περίπτωση των ίσων διακυμάνσεων (Equal variances assumed). Τα αποτελέσματα $t = -2,25$ με 41 βαθμούς ελευθερίας και σημαντικότητα .030, φανερώνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μαθητών με επίδοση άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου ως προς τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, υπέρ των πρώτων, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$.

Για την περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μεταγνωστικών δεξιοτήτων και επίδοσης στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, ελέγξαμε εάν οι δύο ομάδες μαθητών διαφοροποιούνται ως προς τις διαδικαστικές φάσεις που αφορούν τη συγγραφική παραγωγή. Γι' αυτόν τον λόγο εφαρμόσαμε και πάλι το κριτήριο t-test για δυο δείγματα, αφού πήραμε μια συνοπτική περιγραφή των παρατηρήσεών μας, όπως αυτή εμφανίζεται στον πίνακα 25.

Πίνακας 25

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών του δείγματος με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου αναφορικά με τις διαδικαστικές φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα

	ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	N	M	S.D.
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	Άνω του μέσου όρου	21	4,62	,86
	Κάτω του μέσου όρου	22	4,14	1,12
ΟΡΓΑΝΩΣΗ	Άνω του μέσου όρου	21	3,33	1,01
	Κάτω του μέσου όρου	22	3,32	1,24
ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ	Άνω του μέσου όρου	21	4,29	,84
	Κάτω του μέσου όρου	22	3,00	1,34
ΒΕΛΤΙΩΣΗ	Άνω του μέσου όρου	21	9,24	1,94
	Κάτω του μέσου όρου	22	8,86	2,53

Στον πίνακα 26 δίνονται οι έλεγχοι των ισοτήτων των διακυμάνσεων και οι τιμές που αντιστοιχούν στους ελέγχους στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των δύο ομάδων μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στον

γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, αναφορικά με τις διαδικαστικές φάσεις της συγγραφικής παραγωγής.

Πίνακας 26

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των διαδικαστικών φάσεων συγγραφικής παραγωγής ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου

		Levene's Test για ισότητα διασπορών		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	Equal variances assumed	,287	,595	-1,57	41	,124
	Equal variances not assumed			-1,58	39,24	,122
ΟΡΓΑΝΩΣΗ	Equal variances assumed	,981	,328	-,044	41	,966
	Equal variances not assumed			-,044	40,01	,965
ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ	Equal variances assumed	1,90	,175	-3,73	41	,001
	Equal variances not assumed			-3,77	35,57	,001
ΒΕΛΤΙΩΣΗ	Equal variances assumed	1,94	,171	-,542	41	,591
	Equal variances not assumed			-,545	39,25	,589

Οι έλεγχοι των ισοτήτων των διακυμάνσεων υποδεικνύουν ότι δεν μπορούμε να προχωρήσουμε στην απόρριψή τους, και συνεπώς θα χρησιμοποιήσουμε το t-test που αντιστοιχεί στην περίπτωση των ίσων διακυμάνσεων (Equal variances assumed). Όπως γίνεται αντιληπτό, οι δύο ομάδες μαθητών διαφοροποιούνται σημαντικά μόνο στη φάση της καταγραφής ($t = -3,73$ (41), $p = .001$), υπέρ των μαθητών με συγγραφική επίδοση στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου.

9.2.3 Άγχος γραπτού λόγου και επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα

Για την όσο το δυνατό πιο λεπτομερή και σε βάθος διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο άγχος γραπτού λόγου και την επίδοση στη μητρική γλώσσα, εφαρμόσαμε ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια, τα οποία φανερώνουν ότι οι δύο μεταβλητές σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό.

Πιο συγκεκριμένα, για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν το άγχος γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, κατασκευάστηκε διμεταβλητός πίνακας κατανομής συχνοτήτων, στον οποίο εμφανίζονται οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες. Ο πίνακας αυτός έχει ως εξής:

Πίνακας 27

Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και επίδοση

ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ				ΣΥΝΟΛΟ	
	Άνω του μέσου όρου		Κάτω του μέσου όρου			
	v	%	v	%	v	%
Άνω του μέσου όρου	5	27,8	13	72,2	18	100
Κάτω του μέσου όρου	16	64,0	9	36,0	25	100
ΣΥΝΟΛΟ	18	41,9	25	58,1	43	100

Από τα περιγραφικά στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι από τους μαθητές με άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου, το 27,8% έχει επίδοση άνω του μέσου όρου και το 72,2% έχει επίδοση κάτω του μέσου όρου. Αναφορικά με τους μαθητές με άγχος κάτω του μέσου όρου, το 64% έχει

επίδοση στον γραπτό λόγο άνω του μέσου όρου, ενώ το 36% έχει επίδοση κάτω του μέσου όρου.

Επίσης κατασκευάστηκε πίνακας με τις παρατηρούμενες και τις αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών κατά επίδοση και άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα. Ο πίνακας έχει ως ακολούθως:

Πίνακας 28

Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και επίδοση

ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΣΥΝΟΛΟ
		Άνω του μέσου όρου	Κάτω του μέσου όρου	
Άνω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	5	13	18
	Αναμενόμενες	8,8	9,2	18
Κάτω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	16	9	25
	Αναμενόμενες	12,2	12,8	25
ΣΥΝΟΛΟ	Παρατηρούμενες	21	22	43
	Αναμενόμενες	21	22	43

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται φανερό ότι πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτηρίου χ^2 , καθώς κανένα κελί δεν έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5, ενώ δεν εντοπίστηκε κανένα κελί με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 1.

Από τον έλεγχο καλής προσαρμογής, η τιμή Pearson Chi-Square προέκυψε $\chi^2(1) = 5,49$ και είναι στατιστικά σημαντική ($p = ,019$) σε επίπεδο σημαντικότητας $p = < ,05$. Από τα παραπάνω αποτελέσματα έχει φανεί ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με άγχος κάτω του μέσου όρου αναφορικά με την επίδοση στον γραπτό λόγο.

Προκειμένου να ελέγξουμε τη σχέση άγχους και επίδοσης στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, εκτός από το ποιοτικό κριτήριο χ^2 , υιοθετήσαμε και το ποσοτικό κριτήριο Pearson's r .

Για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν την επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα και το άγχος γραπτού λόγου, υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's r , αφού πρώτα έγινε έλεγχος των προϋποθέσεων εφαρμογής του. Έτσι, ελέγχθηκε η κανονικότητα των δύο μεταβλητών και διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για κανονικά κατανομημένες μεταβλητές στον πληθυσμό (για την επίδοση στον γραπτό λόγο βρέθηκε $Asym. Sig. (2-tailed) = .10 > .05$, και για το άγχος βρέθηκε $Asymp. Sig. (2-tailed) = .55 > .05$).

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, ο δείκτης Pearson's r προέκυψε $-.31$ για $N=43$ και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = .04$, γεγονός που φανερώνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$.

Προκειμένου να εξακριβωθεί κατά πόσο οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στον γραπτό λόγο στη μητρική τους γλώσσα αναφορικά με το άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα, είναι στατιστικά σημαντικές, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t -test για ανεξάρτητα δείγματα.

Για τη χρησιμοποίηση του κριτηρίου t -test για ανεξάρτητα δείγματα, έγινε έλεγχος των προϋποθέσεων εφαρμογής του: α)τα δύο δείγματα (μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα κάτω του μέσου όρου) είναι ανεξάρτητα, β)υπάρχει ισότητα διασπορών (Levene's Test for Equality of Variances: $F = .210$, $Sig. = .649 > .05$), και γ) οι κατανομές: του άγχους γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα των μαθητών του δείγματος, του άγχους γραπτού λόγου των μαθητών με επίδοση άνω του μέσου όρου και του άγχους γραπτού λόγου των μαθητών με

επίδοση κάτω του μέσου όρου στη μητρική γλώσσα είναι κανονικές, ενώ είναι φανερό ότι εφόσον πρόκειται για δείγματα που διακρίνονται με βάση τον μέσο όρο, οι κατανομές των δύο δειγμάτων στον πληθυσμό είναι κανονικές.

Αρχικά πήραμε μία μικρή περιγραφική στατιστική των παρατηρήσεών μας. Στον πίνακα 29 έχουν καταχωρηθεί το πλήθος των μαθητών άνω και κάτω του μέσου όρου επίδοσης στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, καθώς και οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του συνόλου των δηλώσεών τους αναφορικά με το άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα.

Πίνακας 29

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών του δείγματος με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου αναφορικά με το άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα

	ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	N	M	S.D.
ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	Άνω του μέσου όρου	21	60,29	13,10
	Κάτω του μέσου όρου	22	68,77	10,12

Όπως γίνεται φανερό από τα στοιχεία του πίνακα, η μέση τιμή του άγχους των μαθητών με επίδοση άνω του μέσου όρου είναι 60,29, ενώ η αντίστοιχη τιμή για τους μαθητές κάτω του μέσου όρου είναι 68,77.

Στον πίνακα 30 δίνονται ο έλεγχος της ισότητας των δύο διακυμάνσεων και οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των

μέσων όρων των δύο ομάδων μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στον γραπτό λόγο, αναφορικά με το άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα.

Πίνακας 30

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών του άγχους γραπτού λόγου ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου

		Levene's Test για ισότητα διασπορών		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	Equal variances assumed	,210	,649	2,38	41	,022
	Equal variances not assumed			2,36	37,64	,023

Ο έλεγχος της ισότητας των δύο διακυμάνσεων υποδεικνύει ότι δεν μπορούμε να προχωρήσουμε στην απόρριψή της, και συνεπώς θα χρησιμοποιήσουμε το t-test που αντιστοιχεί στην περίπτωση των ίσων διακυμάνσεων (Equal variances assumed). Τα αποτελέσματα $t = 2,38$ με 41 βαθμούς ελευθερίας και σημαντικότητα $p = .022$, φανερώνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με επίδοση άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου ως προς το άγχος τους στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$, υπέρ των δευτέρων.

Για την περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ άγχους και επίδοσης στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, ελέγξαμε εάν οι δύο ομάδες μαθητών διαφοροποιούνται ως προς τις τρεις συνισταμένες του άγχους, τη σωματική, τη γνωστική και τη συμπεριφορική. Γι' αυτόν τον λόγο εφαρμόσαμε και πάλι το κριτήριο t-test για δυο δείγματα, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται μετά

τη συνοπτική αναφορά στα περιγραφικά στοιχεία που πήραμε, έτσι όπως αυτά παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 31

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών του δείγματος με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου αναφορικά με τις συνισταμένες του άγχους γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα

	ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	N	M	S.D.
ΣΩΜΑΤΙΚΟ	Άνω του μέσου όρου	21	17,57	4,58
	Κάτω του μέσου όρου	22	22,32	4,86
ΓΝΩΣΤΙΚΟ	Άνω του μέσου όρου	21	21,43	5,80
	Κάτω του μέσου όρου	22	25,36	5,59
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΟ	Άνω του μέσου όρου	21	21,52	4,33
	Κάτω του μέσου όρου	22	21,09	3,80

Στον πίνακα 32 που ακολουθεί δίνονται οι έλεγχοι των ισοτήτων των διακυμάνσεων και οι τιμές που αντιστοιχούν στους ελέγχους στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των δύο ομάδων μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, αναφορικά με τις συνισταμένες του άγχους γραπτού λόγου.

Πίνακας 32

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των συνισταμένων του άγχους γραπτού λόγου ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου

		Levene's Test για ισότητα διασπορών		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
ΣΩΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ	Equal variances assumed	,385	,538	3,28	41	,002
	Equal variances not assumed			3,29	40,99	,002
ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ	Equal variances assumed	,162	,689	2,26	41	,029
	Equal variances not assumed			2,26	40,7	,029
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΟ ΑΓΧΟΣ	Equal variances assumed	1,51	,226	-,349	41	,729
	Equal variances not assumed			-,348	39,76	,730

Οι έλεγχοι των ισοτήτων των διακυμάνσεων υποδεικνύει ότι δεν μπορούμε να προχωρήσουμε στην απόρριψή τους, και συνεπώς θα χρησιμοποιήσουμε το t-test που αντιστοιχεί στην περίπτωση των ίσων διακυμάνσεων (Equal variances assumed). Όπως γίνεται αντιληπτό, οι δύο ομάδες μαθητών διαφοροποιούνται σε ό,τι αφορά το σωματικό ($t = 3,28$ (41), $p = .002$) και το γνωστικό άγχος ($t = 2,26$ (41), $p = .029$), υπέρ των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου στη συγγραφική παραγωγή στη μητρική γλώσσα.

9.2.4 Μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

Για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν τις μεταγνωστικές δεξιότητες και το άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα, κατασκευάστηκε διμεταβλητός πίνακας κατανομής συχνοτήτων, στον οποίο εμφανίζονται οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες. Ο πίνακας αυτός έχει ως εξής:

Πίνακας 33

Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και άγχους γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ				ΣΥΝΟΛΟ	
	Άνω του μέσου όρου		Κάτω του μέσου όρου			
	v	%	v	%	v	%
Άνω του μέσου όρου	12	48,0	13	52	25	100
Κάτω του μέσου όρου	9	50,0	9	50,0	18	100
ΣΥΝΟΛΟ	21	48,8	22	51,2	43	100

Από τα περιγραφικά στοιχεία του παραπάνω πίνακα συμπεραίνουμε ότι από τους μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου, το 48% αναφέρει άγχος άνω του μέσου όρου και το 52% αναφέρει άγχος κάτω του μέσου όρου. Αναφορικά με τους μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου κάτω του μέσου όρου, το 50% έχει άγχος άνω του μέσου όρου και το άλλο 50% έχει άγχος κάτω του μέσου όρου.

Επίσης κατασκευάστηκε πίνακας με τις παρατηρούμενες και τις αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών κατά μεταγνωστικές δεξιότητες και άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα. Ο πίνακας έχει ως εξής.

Πίνακας 34

Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες και άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΣΥΝΟΛΟ
		Άνω του μέσου όρου	Κάτω του μέσου όρου	
Άνω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	12	13	25
	Αναμενόμενες	12,2	12,8	25
Κάτω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	9	9	18
	Αναμενόμενες	8,8	9,2	18
ΣΥΝΟΛΟ	Παρατηρούμενες	21	22	43
	Αναμενόμενες	21	22	43

Από τον πίνακα 34 φαίνεται ότι πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτηρίου χ^2 , καθώς κανένα κελί δεν έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5, ενώ δεν εντοπίστηκε κανένα κελί με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 1.

Από τον έλεγχο καλής προσαρμογής, η τιμή Pearson Chi-Square προέκυψε $\chi^2 (1) = ,017$ και είναι στατιστικά μη σημαντική ($p = ,897$) σε επίπεδο σημαντικότητας $p = < .05$. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα δεδομένα, γίνεται εμφανές ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου κι εκείνους με μεταγνωστικές δεξιότητες κάτω του μέσου όρου αναφορικά με το άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα.

Προκειμένου να ελέγξουμε τη σχέση μεταγνώσης και άγχους στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, εκτός από το ποιοτικό κριτήριο χ^2 , υιοθετήσαμε και το ποσοτικό κριτήριο Pearson's r .

Για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και το άγχος στην ξένη γλώσσα, υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's r , αφού πρώτα έγινε έλεγχος των προϋποθέσεων εφαρμογής του. Έτσι, ελέγχθηκε η κανονικότητα των δύο μεταβλητών και διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για κανονικά κατανομημένες μεταβλητές στον πληθυσμό (για τις μεταγνωστικές δεξιότητες βρέθηκε $\text{Asymp. Sig. (2-tailed)} = .70 > .05$, και για το άγχος γραπτού λόγου βρέθηκε $\text{Asym. Sig. (2-tailed)} = .86 > .05$).

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, ο δείκτης Pearson's r προέκυψε $-.21$ για $N=43$ και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = .15$, γεγονός που φανερώνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες και το άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα. Ωστόσο, η σχέση είναι αρνητική.

9.2.5 Μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα

Για την όσο το δυνατό πιο λεπτομερή και σε βάθος διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, εφαρμόσαμε ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια, τα οποία φανερώνουν ότι οι δύο μεταβλητές δεν φαίνεται να σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό.

Πιο συγκεκριμένα, για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν τις μεταγνωστικές δεξιότητες και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, κατασκευάστηκε διμεταβλητός πίνακας κατανομής συχνοτήτων, στον οποίο εμφανίζονται οι απόλυτες και οι σχετικές συχνοτήτες. Ο πίνακας αυτός έχει ως εξής:

Πίνακας 35

Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες και επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα

ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ				ΣΥΝΟΛΟ	
	Άνω του μέσου όρου		Κάτω του μέσου όρου			
	ν	%	ν	%	ν	%
Άνω του μέσου όρου	15	60,0	10	40,0	25	100
Κάτω του μέσου όρου	6	33,3	12	66,7	18	100
ΣΥΝΟΛΟ	21	48,8	22	51,2	43	100

Σύμφωνα με τα περιγραφικά στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι από τους μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες άνω του μέσου όρου, το 60% έχει επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και το υπόλοιπο 40% κάτω του μέσου όρου. Αναφορικά με τους μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα κάτω του μέσου όρου, το 33,3% έχει επίδοση στον γραπτό λόγο άνω του μέσου όρου, ενώ το 66,7% έχει επίδοση κάτω του μέσου όρου.

Επίσης κατασκευάστηκε πίνακας με τις παρατηρούμενες και τις αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών κατά μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα και επίδοση.

Πίνακας 36

Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες και επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα

ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΣΥΝΟΛΟ
		Άνω του μέσου όρου	Κάτω του μέσου όρου	
Άνω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	15	10	25
	Αναμενόμενες	12,2	12,8	25
Κάτω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	6	12	18
	Αναμενόμενες	8,8	9,2	18
ΣΥΝΟΛΟ	Παρατηρούμενες	21	22	43
	Αναμενόμενες	21	22	43

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται εμφανές ότι πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτηρίου χ^2 , καθώς κανένα κελί δεν έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5, ενώ δεν εντοπίστηκε κανένα κελί με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 1.

Από τον έλεγχο καλής προσαρμογής, η τιμή Pearson Chi-Square προέκυψε $\chi^2(1) = 2,97$ και είναι στατιστικά μη σημαντική ($p = .08$), σε επίπεδο σημαντικότητας $p = < .05$, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με μεταγλωσσικές δεξιότητες άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με μεταγλωσσικές δεξιότητες κάτω του μέσου όρου αναφορικά με την επίδοση στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο.

Προκειμένου να ελέγξουμε τη σχέση μεταγλώσης και επίδοσης στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, εκτός από το ποιοτικό κριτήριο χ^2 , υιοθετήσαμε και το ποσοτικό κριτήριο Pearson's r .

Για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν την τις μεταγλωσσικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα και την επίδοση, υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's r , αφού πρώτα έγινε έλεγχος των προϋποθέσεων εφαρμογής του. Έτσι, ελέγχθηκε η κανονικότητα των δύο μεταβλητών και διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για κανονικά κατανομημένες μεταβλητές στον πληθυσμό (για τις μεταγλωσσικές δεξιότητες στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο βρέθηκε *Asym. Sig. (2-tailed) = .70 > .05*, και για την επίδοση βρέθηκε *Asymp. Sig. (2-tailed) = .90 > .05*).

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, ο δείκτης Pearson's r προέκυψε $.28$ για $N=43$ και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = .06$, γεγονός που φανερώνει και πάλι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταγλωσσικές δεξιότητες και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$. Ωστόσο, η σχέση είναι θετική.

Προκειμένου να εξακριβωθεί κατά πόσο οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα αναφορικά με τις μεταγλωσσικές δεξιότητες, είναι στατιστικά σημαντικές, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Για τη χρησιμοποίηση του κριτηρίου t-test για ανεξάρτητα δείγματα, έγινε έλεγχος των προϋποθέσεων εφαρμογής του: α) τα δύο δείγματα (μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα κάτω του μέσου όρου) είναι ανεξάρτητα, β) δεν υπάρχει ισότητα διασπορών (Levene's Test for Equality of Variances: $F = 6,089$, *Sig. = .018 < .05*), και γ) οι κατανομές: των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα των μαθητών του δείγματος, των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων

των μαθητών με επίδοση άνω του μέσου όρου, των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, είναι κανονικές, ενώ είναι φανερό ότι εφόσον πρόκειται για δείγματα που διακρίνονται με βάση τον μέσο όρο, οι κατανομές των δύο δειγμάτων στον πληθυσμό είναι κανονικές.

Αρχικά πήραμε μία μικρή περιγραφική στατιστική των παρατηρήσεών μας. Στον πίνακα 37 έχουν καταχωρηθεί το πλήθος των μαθητών άνω και κάτω του μέσου όρου επίδοσης στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, καθώς και οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του συνόλου των δηλώσεών τους αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα.

Πίνακας 37

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών του δείγματος με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

	ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	N	M	S.D.
ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	Άνω του μέσου όρου	21	20,90	2, 50
	Κάτω του μέσου όρου	22	18,77	4,09

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι η μέση τιμή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου είναι 20,90, ενώ η αντίστοιχη τιμή για τους μαθητές κάτω του μέσου όρου είναι 18,77.

Στον πίνακα 38 δίνονται ο έλεγχος της ισότητας των δύο διακυμάνσεων και οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των

μέσων όρων των δύο ομάδων μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στον γραπτό λόγο, αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα.

Πίνακας 38

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου

		Levene's Test για ισότητα διασπορών		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	Equal variances assumed	6,08	,018	-2,04	41	,047
	Equal variances not assumed			-2,07	35,07	,046

Ο έλεγχος της ισότητας των δύο διακυμάνσεων υποδεικνύει ότι θα προχωρήσουμε στην απόρριψή της, και συνεπώς θα χρησιμοποιήσουμε το t-test που αντιστοιχεί στην περίπτωση των άνισων διακυμάνσεων (Equal variances not assumed). Τα αποτελέσματα $t = -2,07$ με 35,07 βαθμούς ελευθερίας και σημαντικότητα .046, φανερώνουν ότι υπάρχει οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με επίδοση άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου ως προς τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$, υπέρ των πρώτων.

Για την περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μεταγνωστικών δεξιοτήτων και επίδοσης στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, ελέγξαμε εάν οι δύο ομάδες μαθητών διαφοροποιούνται ως προς τις διαδικαστικές φάσεις που αφορούν τη συγγραφική παραγωγή. Γι' αυτόν τον λόγο εφαρμόσαμε και πάλι το κριτήριο t-test

για δυο δείγματα, έπειτα από μία μικρή περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, η οποία παρουσιάζεται στον πίνακα 39.

Πίνακας 39

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών του δείγματος με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου αναφορικά με τις διαδικαστικές φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

	ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	N	M	S.D.
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	Άνω του μέσου όρου	21	4,33	,79
	Κάτω του μέσου όρου	22	3,95	1,13
ΟΡΓΑΝΩΣΗ	Άνω του μέσου όρου	21	3,00	1,18
	Κάτω του μέσου όρου	22	2,77	1,06
ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ	Άνω του μέσου όρου	21	4,33	1,23
	Κάτω του μέσου όρου	22	3,77	1,19
ΒΕΛΤΙΩΣΗ	Άνω του μέσου όρου	21	8,27	2,71
	Κάτω του μέσου όρου	22	9,24	1,97

Στον πίνακα 40 δίνονται οι έλεγχοι των ισοτήτων των διακυμάνσεων και οι τιμές που αντιστοιχούν στους ελέγχους στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των δύο ομάδων μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, αναφορικά με τις διαδικαστικές φάσεις της συγγραφικής παραγωγής.

Πίνακας 40

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των διαδικαστικών φάσεων συγγραφικής παραγωγής ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου

		Levene's Test για ισότητα διασπορών		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	Equal variances assumed	1,36	,249	-1,26	41	,214
	Equal variances not assumed			-1,27	37,73	,211
ΟΡΓΑΝΩΣΗ	Equal variances assumed	,067	,797	-,662	41	,511
	Equal variances not assumed			-,661	40,08	,513
ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ	Equal variances assumed	,041	,841	-1,51	41	,138
	Equal variances not assumed			-1,51	40,70	,139
ΒΕΛΤΙΩΣΗ	Equal variances assumed	3,04	,088	-1,33	41	,191
	Equal variances not assumed			-1,34	38,36	,188

Οι έλεγχοι των ισοτήτων των διακυμάνσεων υποδεικνύει ότι δεν μπορούμε να προχωρήσουμε στην απόρριψή τους, και συνεπώς θα χρησιμοποιήσουμε το t-test που αντιστοιχεί στην περίπτωση των ίσων διακυμάνσεων (Equal variances assumed).

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι δύο ομάδες μαθητών δεν διαφοροποιούνται σε καμία από τις τέσσερις διαδικαστικές φάσεις.

9.2.6 Άγχος γραπτού λόγου και επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα

Για την όσο το δυνατό ενδελεχή διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο άγχος γραπτού λόγου και την επίδοση στην ξένη γλώσσα, εφαρμόσαμε ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια, τα οποία φανερώνουν ότι οι δύο μεταβλητές σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό.

Πιο συγκεκριμένα, για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν το άγχος γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, κατασκευάστηκε διμεταβλητός πίνακας κατανομής συχνοτήτων, στον οποίο εμφανίζονται οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες. Ο πίνακας αυτός έχει ως εξής:

Πίνακας 41

Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα και επίδοση στον γραπτό λόγο

ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ				ΣΥΝΟΛΟ	
	Άνω του μέσου όρου		Κάτω του μέσου όρου		v	%
	v	%	v	%		
Άνω του μέσου όρου	5	23,8	16	76,2	21	100
Κάτω του μέσου όρου	16	72,7	6	27,3	22	100
ΣΥΝΟΛΟ	21	48,8	22	51,2	43	100

Μελετώντας τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι από τους μαθητές με άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου, το 23,8% έχει επίδοση άνω του μέσου όρου και το 76,2% έχει επίδοση κάτω του μέσου όρου. Αναφορικά με τους μαθητές με άγχος κάτω του μέσου όρου, το 72,7% έχει επίδοση στον γραπτό λόγο άνω του μέσου όρου, ενώ το 27,3% έχει επίδοση κάτω του μέσου όρου.

Επίσης κατασκευάστηκε πίνακας με τις παρατηρούμενες και τις αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών κατά επίδοση και άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα.

Πίνακας 42

Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά επίδοση στον γραπτό λόγο και άγχος στην ξένη γλώσσα

ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΣΥΝΟΛΟ
		Άνω του μέσου όρου	Κάτω του μέσου όρου	
Άνω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	5	16	21
	Αναμενόμενες	10,3	10,7	21
Κάτω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	16	6	22
	Αναμενόμενες	10,7	11,3	22
ΣΥΝΟΛΟ	Παρατηρούμενες	21	22	43
	Αναμενόμενες	21	22	43

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται φανερό ότι πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτηρίου χ^2 , καθώς κανένα κελί δεν έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5, ενώ δεν εντοπίστηκε κανένα κελί με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 1.

Από τον έλεγχο καλής προσαρμογής, η τιμή Pearson Chi-Square προέκυψε $\chi^2(1) = 10,29$ και είναι στατιστικά σημαντική ($p = .001$) σε επίπεδο σημαντικότητας $p = < ,01$, γεγονός που φανερώνει ότι οι μαθητές με άγχος γραπτού λόγου στην ξένη

γλώσσα άνω του μέσου όρου διαφοροποιούνται από εκείνους κάτω του μέσου όρου αναφορικά με την επίδοση στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο.

Προκειμένου να ελέγξουμε τη σχέση άγχους και επίδοσης στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, εκτός από το ποιοτικό κριτήριο χ^2 , υιοθετήσαμε και το ποσοτικό κριτήριο Pearson's r .

Για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν το άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα και την επίδοση στον γραπτό λόγο, υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's r , αφού πρώτα έγινε έλεγχος των προϋποθέσεων εφαρμογής του. Έτσι, ελέγχθηκε η κανονικότητα των δύο μεταβλητών και διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για κανονικά κατανομημένες μεταβλητές στον πληθυσμό (για την επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα βρέθηκε Asym. Sig. (2-tailed) = .90 > .05, και για το άγχος βρέθηκε Asymp. Sig. (2-tailed) = .86 > .05).

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, ο δείκτης Pearson's r προέκυψε -.40 για $N=43$ και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = .00$, γεγονός που φανερώνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .01$.

Το γεγονός ότι η αρνητική σχέση ανάμεσα στο άγχος γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό λόγο είναι ισχυρότερη και στατιστικά πιο σημαντική στην ξένη γλώσσα απ' ότι στη μητρική (βλ. § 9.2.3), μας ώθησε να αναζητήσουμε εκείνα τα κριτήρια της επίδοσης που εξηγούν περισσότερο το άγχος στο πλαίσιο του ξενόγλωσσου γραπτού λόγου, μέσα από μία σειρά απλών γραμμικών παλινδρομήσεων για το κάθε κριτήριο χωριστά.

Στον πίνακα 43 παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από τις αναλύσεις παλινδρόμησης των κριτηρίων επίδοσης που αφορούν το περιεχόμενο, την οργάνωση, τη γλωσσική έκφραση και την ορθογραφία.

Πίνακας 43

Αναλύσεις παλινδρόμησης των κριτηρίων επίδοσης στο άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ																
ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	περιεχόμενο				οργάνωση				γλωσσική έκφραση				ορθογραφία			
	R²	beta	t	Sig.	R²	beta	t	Sig.	R²	beta	t	Sig.	R²	beta	t	Sig.
	.21	-46	-3.35	.002	.11	-.34	-2.35	.023	.29	-.54	-4.16	.000	.22	-.47	-3.49	.001

Τα στατιστικά στοιχεία του παραπάνω πίνακα φανερώνουν ότι η γλωσσική έκφραση και η ορθογραφία ερμηνεύουν μεγαλύτερο ποσοστό άγχους γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα, περισσότερο από το περιεχόμενο και την οργάνωση. Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική έκφραση ερμηνεύει το 29% του άγχους γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα, η ορθογραφία ερμηνεύει ποσοστό 22% του άγχους, το περιεχόμενο ερμηνεύει 21% του άγχους και, τέλος, η οργάνωση ερμηνεύει το 11%.

Προκειμένου να εξακριβωθεί κατά πόσο οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα αναφορικά με το άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα, είναι στατιστικά σημαντικές, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Για τη χρησιμοποίηση του κριτηρίου t-test για ανεξάρτητα δείγματα, έγινε έλεγχος των προϋποθέσεων εφαρμογής του: α) τα δύο δείγματα (μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα κάτω του μέσου όρου) είναι ανεξάρτητα, β) υπάρχει ισότητα διασπορών (Levene's Test for Equality of Variances: $F = .012$, $Sig. = .913 > .05$), και γ) οι κατανομές του άγχους γραπτού λόγου των μαθητών του δείγματος είναι κανονική, του άγχους γραπτού λόγου των μαθητών με επίδοση άνω του μέσου όρου και του άγχους γραπτού λόγου των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο, δεν είναι κανονικές, ενώ είναι φανερό ότι εφόσον πρόκειται για δείγματα που διακρίνονται με βάση τον μέσο όρο, οι κατανομές των δύο δειγμάτων στον πληθυσμό είναι κανονικές.

Αρχικά πήραμε μία μικρή περιγραφική στατιστική των παρατηρήσεών μας.

Πίνακας 44

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών του δείγματος με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου αναφορικά με το άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

	ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	N	M	S.D.
ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	Άνω του μέσου όρου	21	61,95	10,52
	Κάτω του μέσου όρου	22	75, 82	11,70

Στον πίνακα 44 έχουν καταχωρηθεί το πλήθος των μαθητών άνω και κάτω του μέσου όρου επίδοσης στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, καθώς και οι μέσοι όροι

και οι τυπικές αποκλίσεις του συνόλου των δηλώσεών τους αναφορικά με το άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα. Η μέση τιμή του άγχους των μαθητών με επίδοση άνω του μέσου όρου είναι 61,95, ενώ η αντίστοιχη τιμή για τους μαθητές κάτω του μέσου όρου είναι 75,82.

Στον πίνακα 45 που ακολουθεί, δίνονται ο έλεγχος της ισότητας των δύο διακυμάνσεων και οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των δύο ομάδων μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στον γραπτό λόγο, αναφορικά με το άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα.

Πίνακας 45

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών του άγχους γραπτού λόγου ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου

		Levene's Test για ισότητα διασπορών		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	Equal variances assumed	,012	,913	4,07	41	,000
	Equal variances not assumed			4,08	40,86	,000

Ο έλεγχος της ισότητας των δύο διακυμάνσεων υποδεικνύει ότι δεν μπορούμε να προχωρήσουμε στην απόρριψή της, και συνεπώς θα χρησιμοποιήσουμε το t-test που αντιστοιχεί στην περίπτωση των ίσων διακυμάνσεων (Equal variances assumed). Τα αποτελέσματα $t = 4,07$ με 41 βαθμούς ελευθερίας και σημαντικότητα .000, φανερώνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με επίδοση άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου ως προς το άγχος τους στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .001$, υπέρ των δεύτερων.

Για την περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ άγχους και επίδοσης στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, ελέγξαμε εάν οι δύο ομάδες μαθητών διαφοροποιούνται ως προς τις τρεις συνισταμένες του άγχους, τη σωματική, τη γνωστική και τη συμπεριφορική. Γι' αυτόν τον λόγο εφαρμόσαμε και πάλι το κριτήριο t-test για δυο δείγματα. Πρώτα δίνουμε μία περιγραφή των πρωτογενών δεδομένων που πήραμε στον πίνακα 46 που ακολουθεί.

Πίνακας 46

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών του δείγματος με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου αναφορικά με τις συνισταμένες του άγχους γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

	ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	N	M	S.D.
ΣΩΜΑΤΙΚΟ	Άνω του μέσου όρου	21	19,38	3,29
	Κάτω του μέσου όρου	22	23,86	3,64
ΓΝΩΣΤΙΚΟ	Άνω του μέσου όρου	21	21,86	6,39
	Κάτω του μέσου όρου	22	27,27	7,29
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΟ	Άνω του μέσου όρου	21	20,71	5,31
	Κάτω του μέσου όρου	22	24,68	4,88

Στον πίνακα 47 που ακολουθεί δίνονται οι έλεγχοι των ισοτήτων των διακυμάνσεων και οι τιμές που αντιστοιχούν στους ελέγχους στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των δύο ομάδων μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, αναφορικά με τις συνισταμένες του άγχους γραπτού λόγου.

Πίνακας 47

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των συνισταμένων του άγχους γραπτού λόγου ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου

		Levene's Test για ισότητα διασπορών		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
ΣΩΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ	Equal variances assumed	,183	,671	4,22	41	,000
	Equal variances not assumed			4,23	40,88	,000
ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ	Equal variances assumed	,264	,610	2,58	41	,013
	Equal variances not assumed			2,59	40,70	,013
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΟ ΑΓΧΟΣ	Equal variances assumed	,011	,918	2,55	41	,015
	Equal variances not assumed			2,54	40,30	,015

Οι έλεγχοι των ισοτήτων των διακυμάνσεων υποδεικνύει ότι δεν μπορούμε να προχωρήσουμε στην απόρριψή τους, και συνεπώς θα χρησιμοποιήσουμε το t-test που αντιστοιχεί στην περίπτωση των ίσων διακυμάνσεων (Equal variances assumed). Όπως γίνεται αντιληπτό, οι δύο ομάδες μαθητών διαφοροποιούνται σε όλες τις συνισταμένες του άγχους, υπέρ των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου στην ξενόγλωσσα συγγραφική παραγωγή.

9.2.7 Μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και στην ξένη γλώσσα

Για την όσο το δυνατό πιο λεπτομερή και σε βάθος διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική και την ξένη γλώσσα, εφαρμόσαμε ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια, τα οποία φανερώνουν ότι οι δύο μεταβλητές σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό.

Πιο συγκεκριμένα, για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική και την ξένη γλώσσα, κατασκευάστηκε διμεταβλητός πίνακας κατανομής συχνοτήτων, στον οποίο εμφανίζονται οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες. Ο πίνακας αυτός έχει ως εξής:

Πίνακας 48

Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ				ΣΥΝΟΛΟ	
	Άνω του μέσου όρου		Κάτω του μέσου όρου			
	v	%	v	%	v	%
Άνω του μέσου όρου	19	76,0	6	24	25	100
Κάτω του μέσου όρου	6	33,3	12	66,7	18	100
ΣΥΝΟΛΟ	25	58,1	18	41,9	43	100

Από τα παραπάνω στοιχεία του πίνακα έχει φανεί ότι από τους μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου, το 76% έχει μεταγνωστικές δεξιότητες στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο άνω του μέσου όρου και το 24% έχει μεταγνωστικές δεξιότητες κάτω του μέσου όρου. Αναφορικά με τους μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα κάτω του μέσου όρου, το 33,3% έχει μεταγνωστικές δεξιότητες στην ξένη γλώσσα άνω του μέσου όρου, ενώ το 66,7% έχει μεταγνωστικές δεξιότητες κάτω του μέσου όρου.

Επίσης κατασκευάστηκε πίνακας με τις παρατηρούμενες και τις αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών κατά μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα και μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα.

Πίνακας 49

Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά μεταγνωστικές δεξιότητες στον γραπτό λόγο στη μητρική και την ξένη γλώσσα

ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΣΥΝΟΛΟ
		Άνω του μέσου όρου	Κάτω του μέσου όρου	
Άνω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	19	6	25
	Αναμενόμενες	14,5	10,5	25
Κάτω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	6	12	18
	Αναμενόμενες	10,5	7,5	18
ΣΥΝΟΛΟ	Παρατηρούμενες	25	18	43
	Αναμενόμενες	25	18	43

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται φανερό ότι πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτηρίου χ^2 , καθώς κανένα κελί δεν έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5, ενώ δεν εντοπίστηκε κανένα κελί με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 1.

Από τον έλεγχο καλής προσαρμογής, η τιμή Pearson Chi-Square προέκυψε $\chi^2(1) = 7,82$ και είναι στατιστικά σημαντική ($p = .005$) σε επίπεδο σημαντικότητας $p = < .05$. Επομένως, μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου κι εκείνους κάτω του μέσου όρου αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα.

Προκειμένου να ελέγξουμε τη σχέση μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου στη μητρική και την ξένη γλώσσα, εκτός από το ποιοτικό κριτήριο χ^2 , υιοθετήσαμε και το ποσοτικό κριτήριο Pearson's r .

Για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και τις μεταγνωστικές δεξιότητες στην ξένη γλώσσα, υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's r , αφού πρώτα έγινε έλεγχος των προϋποθέσεων εφαρμογής του. Έτσι, ελέγχθηκε η κανονικότητα των δύο μεταβλητών και διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για κανονικά κατανομημένες μεταβλητές στον πληθυσμό (για τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα βρέθηκε $Asym. Sig. (2-tailed) = .23 > .05$, και για την ξένη γλώσσα βρέθηκε $Asymp. Sig. (2-tailed) = .70 > .05$).

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, ο δείκτης Pearson's r προέκυψε .56 για $N=43$ και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = .00$, γεγονός που φανερώνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στη μητρική και την ξένη γλώσσα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .01$.

9.2.8 Άγχος γραπτού λόγου στη μητρική και την ξένη γλώσσα

Για την όσο το δυνατό πιο λεπτομερή και σε βάθος διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο άγχος γραπτού λόγου στη μητρική και την ξένη γλώσσα, εφαρμόσαμε ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια, τα οποία φανερώνουν ότι οι δύο μεταβλητές σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό.

Πιο συγκεκριμένα, για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν το άγχος γραπτού λόγου στη μητρική και την ξένη γλώσσα, κατασκευάστηκε διμεταβλητός πίνακας κατανομής συχνοτήτων, στον οποίο εμφανίζονται οι απόλυτες και οι σχετικές συχνοότητες. Ο πίνακας αυτός έχει ως εξής:

Πίνακας 50

Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα

ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ				ΣΥΝΟΛΟ	
	Άνω του μέσου όρου		Κάτω του μέσου όρου			
	v	%	v	%	v	%
Άνω του μέσου όρου	15	83,3	3	16,7	18	100
Κάτω του μέσου όρου	6	24,0	19	76,0	25	100
ΣΥΝΟΛΟ	21	48,8	22	51,2	43	100

Βάσει των περιγραφικών στοιχείων του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι από τους μαθητές με άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου, το 83,3% έχει άγχος άνω του μέσου όρου στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο και το 16,7% έχει άγχος κάτω του μέσου όρου. Αναφορικά με τους μαθητές με άγχος κάτω του μέσου όρου στη μητρική γλώσσα, το 24% έχει άγχος στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο άνω του μέσου όρου, ενώ το 76% έχει άγχος κάτω του μέσου όρου.

Επίσης κατασκευάστηκε πίνακας με τις παρατηρούμενες και τις αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών κατά άγχος γραπτού λόγου στη μητρική και την ξένη γλώσσα.

Πίνακας 51

Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα και άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα

ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΑΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΣΥΝΟΛΟ
		Άνω του μέσου όρου	Κάτω του μέσου όρου	
Άνω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	15	6	21
	Αναμενόμενες	8,8	12,2	21
Κάτω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	3	19	22
	Αναμενόμενες	9,2	12,8	22
ΣΥΝΟΛΟ	Παρατηρούμενες	18	25	43
	Αναμενόμενες	18	25	43

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 51, πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτηρίου χ^2 , καθώς κανένα κελί δεν έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5, ενώ δεν εντοπίστηκε κανένα κελί με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 1.

Από τον έλεγχο καλής προσαρμογής, η τιμή Pearson Chi-Square προέκυψε $\chi^2(1) = 14,74$ και είναι στατιστικά σημαντική ($p = .000$) σε επίπεδο σημαντικότητας $p = < ,01$, γεγονός που μας επιτρέπει να δεχτούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου και τους μαθητές με άγχος κάτω του μέσου όρου αναφορικά με το άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα.

Προκειμένου να ελέγξουμε τη σχέση άγχους στον γραπτό λόγο στη μητρική και την ξένη γλώσσα, εκτός από το ποιοτικό κριτήριο χ^2 , υιοθετήσαμε και το ποσοτικό κριτήριο Pearson's r .

Για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν το άγχος γραπτού λόγου στη μητρική και την ξένη γλώσσα, υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's r , αφού πρώτα έγινε έλεγχος των προϋποθέσεων εφαρμογής του. Έτσι, ελέγχθηκε η κανονικότητα των δύο μεταβλητών και διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για κανονικά κατανομημένες μεταβλητές στον πληθυσμό (για το άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα βρέθηκε $Asym. Sig. (2-tailed) = .55 > .05$, και για το άγχος στην ξένη γλώσσα βρέθηκε $Asymp. Sig. (2-tailed) = .86 > .05$).

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, ο δείκτης Pearson's r προέκυψε $.59$ για $N=43$ και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = .00$. Η στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και το άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .01$.

9.2.9. Επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική και την ξένη γλώσσα

Για την λεπτομερέστερη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική και την ξένη γλώσσα, εφαρμόσαμε ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια, τα οποία φανερώνουν ότι οι δύο μεταβλητές σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό.

Ειδικότερα, για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν την επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική και την επίδοση στην ξένη γλώσσα, κατασκευάστηκε διμεταβλητός πίνακας κατανομής συχνοτήτων, στον οποίο εμφανίζονται οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες. Ο πίνακας αυτός έχει ως εξής:

Πίνακας 52

Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα

ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ				ΣΥΝΟΛΟ	
	Άνω του μέσου όρου		Κάτω του μέσου όρου			
	v	%	v	%	v	%
Άνω του μέσου όρου	18	85,7	3	14,3	21	100
Κάτω του μέσου όρου	3	13,6	19	86,4	22	100
ΣΥΝΟΛΟ	21	48,8	22	51,2	43	100

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 52, από τους μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του μέσου όρου, το 85,7% έχει επίδοση άνω του μέσου όρου στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο και το 13,6% έχει επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα κάτω του μέσου όρου. Αναφορικά με τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου στη μητρική γλώσσα, το 14,3% έχει επίδοση στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο άνω του μέσου όρου, ενώ το 86,4% έχει επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα κάτω του μέσου όρου.

Επίσης κατασκευάστηκε πίνακας με τις παρατηρούμενες και τις αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών κατά επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική και την ξένη γλώσσα.

Πίνακας 53

Παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα και άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα

ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΣΥΝΟΛΟ
		Άνω του μέσου όρου	Κάτω του μέσου όρου	
Άνω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	18	3	21
	Αναμενόμενες	10,3	10,7	21
Κάτω του μέσου όρου	Παρατηρούμενες	3	19	22
	Αναμενόμενες	10,7	11,3	22
ΣΥΝΟΛΟ	Παρατηρούμενες	21	22	43
	Αναμενόμενες	21	22	43

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται αντιληπτό ότι πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτηρίου χ^2 , καθώς κανένα κελί δεν έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5, ενώ δεν εντοπίστηκε κανένα κελί με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 1.

Από τον έλεγχο καλής προσαρμογής, η τιμή Pearson Chi-Square προέκυψε $\chi^2(1) = 22,33$ και είναι στατιστικά σημαντική ($p = .000$) σε επίπεδο σημαντικότητας $p = < ,01$, απορρίπτοντας την H_0 ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα άνω του

μέσου όρου και τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου αναφορικά με την επίδοση στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο.

Προκειμένου να ελέγξουμε τη σχέση επίδοσης στον γραπτό λόγο στη μητρική και την ξένη γλώσσα, εκτός από το ποιοτικό κριτήριο χ^2 , υιοθετήσαμε και το ποσοτικό κριτήριο Pearson's r .

Για το ζεύγος των μεταβλητών που αφορούν την επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική και την ξένη γλώσσα, υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's r , αφού πρώτα έγινε έλεγχος των προϋποθέσεων εφαρμογής του. Έτσι, ελέγχθηκε η κανονικότητα των δύο μεταβλητών και διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για κανονικά κατανεμημένες μεταβλητές στον πληθυσμό (για την επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα βρέθηκε $Asym. Sig. (2-tailed) = .10 > .05$, και για το άγχος στην ξένη γλώσσα βρέθηκε $Asymp. Sig. (2-tailed) = .90 > .05$).

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, ο δείκτης Pearson's r προέκυψε .79 για $N=43$ και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = .00$. Ως εκ τούτου, μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι υπάρχει σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .01$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΣΟΒΑΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

10.1 Διαδικασία αναγνώρισης και πιστοποίησης της ταυτότητας των μαθητών με σοβαρά προβλήματα γραπτού λόγου

Αν και στα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο οι μαθητές με προβλήματα ήταν εκείνοι που ανήκαν στην ομάδα με επίδοση κάτω του μέσου όρου στη συγγραφική παραγωγή, εντούτοις θεωρήσαμε απαραίτητο να διερευνήσουμε περισσότερο εκείνες τις περιπτώσεις μαθητών που εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα γραπτού λόγου, με κοινά χαρακτηριστικά την πολύ χαμηλή επίδοση, τις ιδιαίτερα χαμηλές μεταγνωστικές δεξιότητες και την ξεκάθαρα αρνητική στάση απέναντι στον γραπτό λόγο.

Επομένως, αναζητήσαμε τους μαθητές με συγγραφική επίδοση στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα μία ή περισσότερες τυπικές αποκλίσεις κάτω του μέσου όρου του δείγματος της έρευνάς μας. Έπειτα, ανατρέξαμε αφενός στις δηλώσεις αυτών των μαθητών σχετικά με τη γνώση τους για το τι συνιστά ένα καλό κείμενο και πώς αυτό παράγεται, καθώς και στο πρωτόκολλο γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων που συμπλήρωσαν μετά το πέρας της γραπτής δοκιμασίας στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Διαπιστώσαμε ότι αυτοί οι μαθητές είχαν χαμηλές μεταγνωστικές δεξιότητες καθώς δεν γνώριζαν και, συνεπώς δεν εφάρμοζαν, συγκεκριμένα βήματα για την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων. Τέλος, αναζητήσαμε τη στάση των μαθητών απέναντι στη συγγραφική παραγωγή μέσα από τις δηλώσεις τους σε συγκεκριμένα ερωτήματα της κλίμακας μέτρησης του άγχους τα οποία αφορούν την αποφυγή περιστάσεων παραγωγής γραπτού λόγου και διαπιστώσαμε ότι η ζητούμενη στάση ήταν σαφώς αρνητική.

Με κριτήρια την πολύ χαμηλή συγγραφική επίδοση, την υστέρηση σε μεταγνωστικές δεξιότητες και την αρνητική στάση, η οποία εκδηλώνεται με τάσεις αποφυγής παραγωγής γραπτού λόγου, προέκυψαν 9 μαθητές με σοβαρά προβλήματα, σε ποσοστό 21% επί του δείγματος των 43 μαθητών της έρευνάς μας. Αν και είναι περισσότερο εύκολο να εντοπιστούν μαθητές με προβλήματα γραπτού λόγου σε μεγάλα δείγματα (Mayes, S. D. & Calhoun, S. L., 2006), εντούτοις το ποσοστό που προέκυψε στην έρευνά μας θεωρείται σημαντικό και συνάδει με το αντίστοιχο ποσοστό ανάλογης παλιότερης έρευνας σε Αμερικανούς μαθητές Γυμνασίου, όπου

διαπιστώθηκε ότι 6% με 22% των 1274 μαθητών του δείγματος παρουσίασαν σοβαρά προβλήματα γραπτού λόγου (Hooper, S. R., et al., 1993). Επιπλέον, στους 9 μαθητές με σοβαρά προβλήματα γραπτού λόγου, τα 7 ήταν αγόρια και τα 2 ήταν κορίτσια, καταδεικνύοντας την τάση των αγοριών να εμφανίζουν μεγαλύτερη δυσκολία στον γραπτό λόγο απ' ό τι τα κορίτσια (Hooper, S. R., et al., 1993; Pajares, F. & Valiante, G., 2001).

Με βάση τα δεδομένα μας από τα ποικίλα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε (έμμεσες συνεντεύξεις, πρωτόκολλα, κλίμακες και γραπτές δοκιμασίες), σκιαγραφήσαμε το προφίλ των μαθητών με σοβαρά προβλήματα γραπτού λόγου. Απώτερος στόχος μας ήταν η συλλογή πληροφοριών αναφορικά με τις γνωστικές, μεταγνωστικές και γλωσσικές διεργασίες που εκτελούν οι μαθητές-συγγραφείς του δείγματός μας με προβλήματα, καθώς και πληροφορίες σχετικά με τη στάση απέναντι στον γραπτό λόγο και το άγχος, τόσο στο πλαίσιο της μητρικής όσο και στο πλαίσιο της ξένης γλώσσας (Σπαντιδάκης, Ι., 2004).

10.2 Συγγραφικό προφίλ στη μητρική και την ξένη γλώσσα μαθητών με σοβαρά προβλήματα γραπτού λόγου

10.2.1 Επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική και την ξένη γλώσσα

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, οι μαθητές με σοβαρά προβλήματα γραπτού λόγου αποκλίνουν σημαντικά από τον μέσο όρο επίδοσης του δείγματός μας και η βαθμολογία τους κυμαίνεται για τη μητρική γλώσσα μεταξύ 09,5 και 13, για τη δε ξένη από 01 έως 11, στη βαθμολογική κλίμακα του 20, όπως φαίνεται και στον πίνακα 54 που ακολουθεί. Όλοι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα είχαν εξίσου χαμηλή, ή και πολύ χαμηλότερη, επίδοση στην ξένη.

Πίνακας 54

Επίδοση των μαθητών-συγγραφέων με προβλήματα στον γραπτό λόγο στη μητρική και την ξένη γλώσσα

ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ					
ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ			ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ		
ανώτατη επίδοση	κατώτατη επίδοση	Μ. Ο.	ανώτατη επίδοση	κατώτατη επίδοση	Μ. Ο.
13	09,5	11,4	11	01	06,3

Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο ως κριτήριο αξιολόγησης της γραπτής δοκιμασίας και στα δυο συγγραφικά περιβάλλοντα, οι μαθητές με σοβαρά προβλήματα γραπτού λόγου παρουσιάζουν λίγες ιδέες που δεν ανταποκρίνονται στο θέμα της ζητούμενης έκθεσης και αναφέρονται σε άσχετα πράγματα. Αυτό, εξάλλου φαίνεται και στα δείγματα εκθέσεων (στη μητρική και την ξένη γλώσσα) τεσσάρων μαθητών, τα οποία παρατίθενται στο παράρτημα II της εργασίας μας. Τα κείμενά τους δεν έχουν πρωτοτυπία και φαντασία και το προσωπικό ύφος εκλείπει. Η δυσκολία ανάπτυξης επιχειρημάτων είναι εμφανής και οι υποστηρικτικές προτάσεις για την τεκμηρίωση των διαφόρων απόψεων δεν θεωρείται ικανοποιητική. Δεν υπάρχει νοηματική αλληλουχία και οι προτάσεις παραμένουν ασύνδετες. Επιπλέον, ο αριθμός των λέξεων είναι κάτω από το ζητούμενο όριο.

Σχετικά με την οργάνωση τόσο στη μητρική όσο και στην ξένη γλώσσα, οι μαθητές με σοβαρά προβλήματα δυσκολεύονται στη δόμηση και σύνδεση παραγράφων. Επίσης, η διάκριση προλόγου και επιλόγου στις εκθέσεις τους δεν είναι

καθόλου εμφανής και οι προτάσεις και τα νοήματα παραμένουν ανολοκλήρωτα. Επιπλέον, επικρατεί γενική αταξία στην παράθεση νοημάτων, δεν υπάρχει αυστηρή αλληλουχία στους συλλογισμούς που εκτίθενται και ο ειρμός των σκέψεων διακόπτεται συχνά.

Σε ό,τι αφορά τη γλωσσική έκφραση, οι μαθητές με σοβαρά προβλήματα γραπτού λόγου διαθέτουν λόγο παραθετικό, κάνουν λανθασμένη χρήση των ουσιαστικών και των ρημάτων (π.χ. *η φιλία σε συμβουλεύει*), επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις (π.χ. *φιλία, φίλος*) αρκετές φορές και δεν βρίσκουν άλλες συνώνυμες ή παρόμοιες (π.χ. *συντροφικότητα, γνωριμία, σύντροφος*). Επίσης δυσκολεύονται στην εύρεση και χρήση του καταλληλότερου κάθε φορά λεξιλογίου και καταλήγουν να χρησιμοποιούν κοινότοπες λέξεις και εκφράσεις (π.χ. *Αυτά νομίζω ότι χρειάζονται για να έχεις και να κανεις μια καλή φιλία*¹). Για τη μεν αγγλική γλώσσα, είναι καταφανής η εμπλοκή της Ελληνικής ως μητρικής γλώσσας (π.χ. *do wether bad*²= κάνει κακό καιρό), η λανθασμένη χρήση λεξιλογίου (π.χ. *I boring here* αντί του *It's boring here* ή του *I am bored here*), η απουσία χρονικής αλληλουχίας και οι λανθασμένοι χρονικοί τύποι (π.χ. *when we arrived I remember I have forget my mobile phone. then we go to the hotel we go to sleep.*) Γενικό χαρακτηριστικό και για τις δύο γλώσσες είναι η απουσία της σαφήνειας στη διατύπωση, της κυριολεξίας, της ακρίβειας και της φυσικότητας, καθιστώντας την ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου ιδιαίτερα δύσκολη. Τα νοήματα είναι περιπλεγμένα μέσα σε μακροσκελείς προτάσεις και τα σχήματα λόγου απουσιάζουν από τον λόγο αυτών των μαθητών. Γενικά, η γραπτή γλωσσική έκφραση έχει πολύ έντονα στοιχεία προφορικού λόγου (οι μαθητές γράφουν όπως μιλάνε) και σίγουρα δεν ανταποκρίνεται στην ηλικία των 14 χρόνων και στη βαθμίδα του Γυμνασίου, αλλά σε μεσαίες τάξεις του δημοτικού και μαθητές-συγγραφείς 10 ετών.

Τέλος, αναφορικά με τις μηχανιστικές δεξιότητες γραφής, τα ορθογραφικά λάθη είναι ιδιαίτερα έντονα και στις δύο γλώσσες και η απουσία στίξης είναι χαρακτηριστική. Σε ό,τι αφορά τον συμβατικό τρόπο γραφής, οι μαθητές με σοβαρά προβλήματα γραπτού λόγου δεν τηρούν τα περιθώρια και κάνουν μουντζούρες. Επίσης, το μέγεθος των γραμμών είναι μεγάλο και η θέση τους πάνω στη γραμμή δεν είναι η σωστή, οι αποστάσεις μεταξύ των λέξεων είναι πότε μεγάλες και πότε ελάχιστες, καθιστώντας την ανάγνωση μια πολύ κουραστική διαδικασία. Τέλος, η

¹ Έχει διατηρηθεί η ορθογραφία της μαθήτριας.

² Έχει διατηρηθεί η ορθογραφία της μαθήτριας.

απόσταση των γραμμάτων μέσα στις λέξεις δεν είναι κανονική, αλλά άλλοτε εκτεταμένη, που συχνά η λέξη χωρίζεται σε δύο κομμάτια, και άλλοτε συμπυκνωμένη και συνεπώς δυσανάγνωστη.

10.2.2 Μεταγνωστικές δεξιότητες

Από τις έμμεσες συνεντεύξεις που διεξήγαμε προκειμένου να αποσπάσουμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες του δείγματός μας τη δηλωτική γνώση τους για το τι συνιστά ένα καλό κείμενο στη μία ή στην άλλη γλωσσική περίπτωση και πώς αυτό παράγεται, οι μαθητές με σοβαρά προβλήματα φαίνεται να διαθέτουν αποσπασματική και ελλιπή αυτή τη γνώση στο πλαίσιο τόσο της Ελληνικής ως μητρικής γλώσσας, όσο και της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Οι μαθητές με ελλιπή αυτή τη γνώση στη μητρική γλώσσα, έχουν επίσης ελλιπή γνώση και στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο.

Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι ένα καλό κείμενο είναι αυτό που έχει όσες παραγράφους τους ζητούνται (π.χ. να γράψει τους παραγράφους που του ζητάει η κυρία του), αυτό που δεν έχει ορθογραφικά λάθη και λάθη στίξης και τονισμού. Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο τείνουν να εστιάζουν στις ιδέες που σχετίζονται με το θέμα, ενώ σε ό,τι αφορά τη γλωσσική έκφραση δίνεται έμφαση στη μη χρησιμοποίηση του ίδιου λεξιλογίου διαρκώς μέσα στην έκθεση και στις σύντομες προτάσεις. Για ορισμένους από τους μαθητές μας με σοβαρά προβλήματα γραπτού λόγου, η γνώση για το τι συνιστά ένα καλό κείμενο απουσιάζει και περνούν κατευθείαν στις διαδικασίες παραγωγής του. Σχετικά με αυτό το τελευταίο, αυτοί οι μαθητές δίνουν έμφαση μόνο στην προσεκτική ανάγνωση του θέματος, ενώ δεν υπάρχουν συμβουλές για τον σχεδιασμό, την καταγραφή και, όπως ήταν αναμενόμενο, για τη βελτίωση και διόρθωση του κειμένου πριν την τελική έκδοσή του.

Σχετικά με τη διαδικαστική γνώση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα, έτσι όπως αυτή προέκυψε από το πρωτόκολλο γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιήσαμε, διαπιστώσαμε ότι αυτοί οι μαθητές υστερούν σημαντικά σε μεταγνωστικές δεξιότητες και στο πρωτόκολλο σκοράρουν πολύ χαμηλότερα από τον γενικό μέσο όρο του δείγματος, και αυτό ισχύει και για τις δύο γλωσσικές περιστάσεις. Συγκεκριμένα, ξεκινούν χωρίς σχεδιασμό τη συγγραφή του κειμένου τους και στις δύο γλώσσες, δίχως να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες του αναγνωστικού τους κοινού. Δεν οργανώνουν τις ιδέες τους και δεν χωρίζουν

παραγράφους, όπως δήλωναν στις έμμεσες συνεντεύξεις. Στη φάση της καταγραφής, δεν σχετίζουν τις παραγόμενες ιδέες με το θέμα του κειμένου και δυσκολεύονται στη γλωσσική αναπαράσταση και τη γραπτή έκφραση των όποιων ιδεών τους, σχετικών ή μη. Η γνώση τους με το θέμα είναι περιορισμένη και γι' αυτό στη φάση της καταγραφής επαναλαμβάνουν διαρκώς τα ίδια πράγματα.

Στη φάση της βελτίωσης, οι μαθητές μας με σοβαρά προβλήματα γραπτού λόγου δεν αφιερώνουν χρόνο για την επανεξέταση του κειμένου για τυχόν λάθη, και οι όποιες βελτιώσεις τους αφορούν τη στίξη ή/και την ορθογραφία και όχι το περιεχόμενο, τη δομή και την έκφραση. Αυτό το γεγονός καταδεικνύει την αδυναμία τους να συνδέσουν αυτά που είχαν κατά νου να γράψουν με αυτά που τελικά έγραψαν και τη σοβαρή ανικανότητά τους να επιμεληθούν το κείμενό τους, έστω και σε επίπεδο εμφάνισης.

Γενικά, οι μαθητές μας με δυσκολίες δεν γνωρίζουν στρατηγικές, και αν γνωρίζουν, η γνώση αυτή είναι αποσπασματική και ποτέ δεν εφαρμόζεται. Δεν ρυθμίζουν τη συγγραφική διαδικασία, δεν ελέγχουν και δεν εκτιμούν το τελικό τους προϊόν και αυτό αφορά τόσο τη μητρική όσο και την ξένη γλώσσα.

10.2.3 Άγχος για τον γραπτό λόγο

Σε αυτήν την παράγραφο θα παρουσιάσουμε αρχικά τα δεδομένα που προέκυψαν σε κάθε μία γλώσσα χωριστά κι έπειτα συγκριτικά, επειδή τα επίπεδα άγχους γραπτού λόγου στη μία και στην άλλη γλώσσα δεν ταυτίζονταν στον κάθε μαθητή.

Από τους εννέα μαθητές με σοβαρά προβλήματα γραπτού λόγου, οι τέσσερις εμφάνισαν άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα μεγαλύτερο του γενικότερου μέσου όρου του δείγματος και οι υπόλοιποι πέντε είχαν άγχος κάτω του μέσου όρου. Διακρίθηκαν κατ' αυτόν τον τρόπο δύο είδη μαθητών: α) αυτοί που έχουν χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο, χαμηλές μεταγνωστικές δεξιότητες και υψηλό άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα, και β) αυτοί που έχουν χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο, χαμηλές μεταγνωστικές δεξιότητες και χαμηλό άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα.

Όπως γίνεται φανερό, για την πρώτη περίπτωση μαθητών κάτι τέτοιο προφανώς προκύπτει από τη χαμηλή επίδοση και τις χαμηλές μεταγνωστικές δεξιότητες. Η διαρκής συγγραφική αποτυχία και η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων

για την επιτυχημένη παραγωγή γραπτού λόγου αυξάνουν τα επίπεδα άγχους των αρχάριων μαθητών-συγγραφέων και τους ωθούν σε συμπεριφορές αποφυγής συγγραφικών περιστάσεων.

Σχετικά με τη δεύτερη ομάδα μαθητών, υποθέτουμε ότι η μαθημένη, πλέον, συγγραφική αποτυχία και η αδυναμία συνειδητοποίησης των γνωστικών και μεταγνωστικών ελλειμμάτων, δεν προκαλούν καμία συναισθηματική φόρτιση που να εκδηλώνεται με άγχος.

Σε ό,τι αφορά το άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα, έξι από τους εννέα μαθητές είχαν άγχος μεγαλύτερο του γενικότερου μέσου όρου του δείγματος της έρευνάς μας και οι υπόλοιποι τρεις είχαν χαμηλό άγχος. Με αφετηρία το άγχος στη μητρική κάναμε μία επιπλέον διάκριση. Έτσι προέκυψαν τέσσερις τύποι μαθητών: α) μαθητές με χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο, χαμηλές μεταγνωστικές δεξιότητες, υψηλό άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και χαμηλό άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα (N=1), β) μαθητές με χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο, χαμηλές μεταγνωστικές δεξιότητες, υψηλό άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και υψηλό άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα (N=3), γ) μαθητές με χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο, χαμηλές μεταγνωστικές δεξιότητες, χαμηλό άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και υψηλό άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα (N= 3), και δ) μαθητές με χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο, χαμηλές μεταγνωστικές δεξιότητες, χαμηλό άγχος γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και χαμηλό άγχος γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα (N= 2).

Γενικά, σε ό,τι αφορά το άγχος γραπτού λόγου των μαθητών με σοβαρά προβλήματα δεν υπάρχει σταθερή σχέση ανάμεσα στα δύο γλωσσικά περιβάλλοντα. Με αυτόν τον τρόπο υποδηλώνεται ότι το άγχος γραπτού λόγου αποτελεί ψυχολογικό φαινόμενο που σχετίζεται με την κάθε γλωσσική περίπτωση ξεχωριστά, όπως προτείνει η Cheng (2002), γεγονός που δεν επιβεβαιώθηκε από τα ευρήματα στο σύνολο του δείγματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11^ο ΕΡΜΗΝΕΙΑ-ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα απαντήσουμε στα εννέα ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνά μας, επιδιώκοντας ταυτόχρονα την ερμηνεία και τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων που προέκυψαν. Παράλληλα, θα συγκρίνουμε τα ευρήματα της δικής μας έρευνας με εκείνα ανάλογων ερευνών στον ελληνικό και τον διεθνή χώρο.

11.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και το άγχος γραπτού λόγου στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα;

Από τις στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήσαμε με τη χρήση των κριτηρίων χ^2 και Pearson's r , οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές του δείματός μας με μεταγνωστικές δεξιότητες άνω και κάτω του μέσου όρου δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το άγχος γραπτού λόγου στο πλαίσιο της μητρικής γλώσσας. Αν και οι δύο μεταβλητές σχετίζονται γραμμικά και αρνητικά, δηλαδή όσο μεγαλύτερες οι μεταγνωστικές δεξιότητες, τόσο λιγότερο το άγχος γραπτού λόγου, ωστόσο η σχέση δεν φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική στο δείγμα μας, αντίθετα με τις προσδοκίες μας και τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα που παραθέσαμε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας (Spantidakis, I. & Vassilaki, E., 2008). Ενδεχομένως για το δείγμα μας, κάτι τέτοιο να σημαίνει ότι το άγχος γραπτού λόγου σχετίζεται περισσότερο με γλωσσικούς παρά με ψυχολογικούς, όπως είναι η μεταγνώση. Αν το δείγμα μας ήταν μεγαλύτερο, πιθανότατα να προέκυπταν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Εντούτοις, προέκυψαν τέσσερις τύποι μαθητών αναφορικά με τη σχέση μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου και άγχους γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα: α) μαθητές που υστερούν σε μεταγνωστικές δεξιότητες έναντι του γενικότερου μέσου όρου και εμφανίζουν υψηλό άγχος, β) μαθητές που υστερούν σε μεταγνωστικές δεξιότητες και δεν έχουν ιδιαίτερο άγχος, γ) μαθητές με υψηλές μεταγνωστικές δεξιότητες και υψηλό άγχος, και δ) μαθητές με υψηλές μεταγνωστικές δεξιότητες και χαμηλό άγχος. Για την πρώτη κατηγορία θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι εξαιτίας των χαμηλών μεταγνωστικών δεξιοτήτων και συνεπώς της μαθημένης, πλέον, χαμηλής επίδοσης, αυτοί οι μαθητές δεν εμφανίζουν άγχος και δεν ανησυχούν καθόλου για τη συγγραφική τους πορεία. Σχετικά με τη δεύτερη

κατηγορία, μπορούμε να πούμε ότι οι μαθητές αυτοί έχουν υψηλό άγχος ως αποτέλεσμα της υστέρησής τους σε μεταγνωστικές δεξιότητες, και ως εκ τούτου της κακής τους επίδοσης. Η τρίτη κατηγορία αφορά εκείνους τους μαθητές που αν και έχουν επαρκείς μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου, ωστόσο βιώνουν άγχος, προφανώς λόγω της τελειοθηρίας τους, το οποίο όμως λειτουργεί μάλλον παρωθητικά προς την καλή επίδοση. Τέλος, η τρίτη κατηγορία αφορά εκείνους τους μαθητές που διαθέτουν και ελέγχουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες με τρόπο τόσο αποτελεσματικό ώστε ταυτόχρονα να διαχειρίζονται και τα ενδεχόμενα αρνητικά συναισθήματα που προκύπτουν κατά τη συγγραφική διαδικασία. Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της μεταγνώσης ανάμεσα στο άγχος και την επίδοση είναι φανερός, καθώς, έχοντας την επίγνωση και τον έλεγχο των ικανοτήτων τους, οι μαθητές αυτής της κατηγορίας δεν αγχώνονται και δεν ανησυχούν για το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους, καθώς γνωρίζουν ότι θα είναι ικανοποιητικό.

11.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα;

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα δεδομένα που προέκυψαν μας επιτρέπουν να πούμε με βεβαιότητα ότι η σχέση μεταξύ μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου και επίδοσης των μαθητών του δείγματός μας στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα είναι εμφανώς θετική, δηλαδή, όσο μεγαλύτερες οι μεταγνωστικές δεξιότητες, τόσο μεγαλύτερη και η επίδοση. Επιπλέον, οι μαθητές με επίδοση άνω του μέσου όρου διαφέρουν σημαντικά σε ό,τι αφορά τις μεταγνωστικές δεξιότητες από εκείνους τους μαθητές με επίδοση κάτω του μέσου όρου, καταδεικνύοντας τον βέβαιο, πραγματικό και επωφελή ρόλο της μεταγνώσης στη συγγραφική παραγωγή. Τα αποτελέσματά μας συνάδουν με παρόμοια ερευνητικά αποτελέσματα στον χώρο του γραπτού λόγου (Spantidakis, I. & Vassilaki, E., 2008). Σχετικά με πιθανές διαφοροποιήσεις των μαθητών με επίδοση άνω και κάτω του μέσου όρου σε ό,τι αφορά τις μεταγνωστικές δεξιότητες στις διάφορες φάσεις της συγγραφικής παραγωγής, παρατηρήσαμε ότι υπάρχει διαφοροποίηση υπέρ των μαθητών με επίδοση άνω του μέσου όρου μόνο στη φάση της καταγραφής, έναντι εκείνων με επίδοση κάτω του μέσου όρου.

11.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο άγχος γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα;

Λαμβάνοντας υπόψη τα στατιστικά δεδομένα που προέκυψαν από τις επαγωγικές αναλύσεις που πραγματοποιήσαμε, συμπεραίνουμε ότι η σχέση μεταξύ άγχους γραπτού λόγου και επίδοσης σε αυτόν στη μητρική γλώσσα είναι εμφανώς αρνητική για το δείγμα μας. Όσο μεγαλύτερο είναι το άγχος γραπτού λόγου, τόσο χαμηλότερη είναι η συγγραφική επίδοση. Επίσης, για τους μαθητές με επίδοση άνω του μέσου όρου η διαφορά στα επίπεδα άγχους ήταν στατιστικά σημαντική από εκείνα των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου, φανερώνοντας το γεγονός ότι το άγχος έχει αρνητική, μη εποικοδομητική και εξουδετερωτική επίδραση στη συγγραφική παραγωγή στο πλαίσιο της μητρικής γλώσσας, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν και άλλα ερευνητικά δεδομένα (Spantidakis, I. & Vassilaki, E., 2008). Σχετικά με πιθανές διαφοροποιήσεις των μαθητών με επίδοση άνω και κάτω του μέσου όρου σε ό,τι αφορά τις επιμέρους συνιστώσες του άγχους γραπτού λόγου, παρατηρήσαμε ότι υπάρχει διαφοροποίηση υπέρ των μαθητών με επίδοση κάτω του μέσου όρου στο σωματικό και το γνωστικό άγχος, έναντι εκείνων με επίδοση άνω του μέσου όρου, ενώ στη συμπεριφορά δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά.

11.4 Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και το άγχος γραπτού λόγου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;

Αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες και το άγχος γραπτού λόγου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα, και πάλι δεν διαπιστώθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Αν και οι δύο παράγοντες σχετίζονται αρνητικά, όπως και στο πλαίσιο της μητρικής γλώσσας, εντούτοις η σχέση είναι μη σημαντική, αντίθετα, και πάλι, με τις προσδοκίες μας. Όπως και για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, έτσι κι εδώ μπορούμε να υποθέσουμε ότι πέρα από τους ψυχολογικούς παράγοντες που προσδοκούσαμε ότι θα σχετίζονται με το άγχος γραπτού, υπάρχουν και γλωσσικοί. Κάτι τέτοιο εξάλλου διαφαίνεται και από τις αναλύσεις που αφορούν το άγχος και τη συγγραφική επίδοση στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο στην παράγραφο 11.6 που ακολουθεί.

Ωστόσο, όπως και στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας, προέκυψαν τέσσερις τύποι μαθητών αναφορικά με τη σχέση μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου και άγχους γραπτού λόγου για την ξένη γλώσσα: α) μαθητές που υστερούν σε μεταγνωστικές δεξιότητες και εμφανίζουν υψηλό άγχος, β) μαθητές που υστερούν σε μεταγνωστικές δεξιότητες και δεν έχουν άγχος, γ) μαθητές που διαθέτουν μεταγνωστικές δεξιότητες και εμφανίζουν άγχος πάνω από τον γενικό μέσο όρο, και δ) μαθητές με υψηλές μεταγνωστικές δεξιότητες και χαμηλό άγχος. Για τους μαθητές-συγγραφείς της πρώτης κατηγορίας μπορούμε να πούμε ότι εξαιτίας των χαμηλών μεταγνωστικών δεξιοτήτων και συνεπώς της χαμηλής επίδοσης, την οποία πλέον έχουν συνηθίσει και αποδεχθεί, αυτοί οι μαθητές δεν εμφανίζουν άγχος και δεν ανησυχούν καθόλου για τη συγγραφική τους πορεία. Σχετικά με τη δεύτερη κατηγορία, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι μαθητές αυτοί έχουν υψηλό άγχος ως αποτέλεσμα της υστέρησής τους σε μεταγνωστικές δεξιότητες, και ως εκ τούτου της κακής τους επίδοσης. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει εκείνους τους μαθητές που αν και διαθέτουν επαρκείς μεταγνωστικές δεξιότητες για την παραγωγή γραπτού λόγου, ωστόσο βιώνουν άγχος, προφανώς λόγω της τελειοθηρίας τους, το οποίο όμως τους παρωθεί για καλή επίδοση. Εν κατακλείδι, η τρίτη κατηγορία αφορά εκείνους τους μαθητές οι οποίοι έχουν την επίγνωση και τον έλεγχο των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων που τους δίνουν τη δυνατότητα να διαχειρίζονται ταυτόχρονα τα ενδεχόμενα αρνητικά συναισθήματα που προκύπτουν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα. Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της μεταγνώσης ανάμεσα στο άγχος και την επίδοση είναι φανερός και στην περίπτωση της ξενόγλωσσης συγγραφικής παραγωγής, καθώς, έχοντας την επίγνωση και τον έλεγχο των ικανοτήτων τους, οι μαθητές αυτής της κατηγορίας δεν αγχώνονται και δεν ανησυχούν για το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους, καθώς γνωρίζουν ότι θα είναι το επιθυμητό, αυτό που είχαν αρχικά κατά νου να γράψουν και που είναι σύμφωνο με τους στόχους και τις απαιτήσεις της γραπτής δοκιμασίας.

11.5 Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;

Μελετώντας τα στοιχεία που πήραμε από τις πραγματοποιηθείσες αναλύσεις, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι η σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες

γραφτού λόγου και τη συγγραφική επίδοση στην ξένη γλώσσα είναι για τους μαθητές του δείγματός μας, να μην είναι θετική, αλλά στατιστικά μη σημαντική. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα των αναλύσεων για τις τυχόν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση άνω του μέσου όρου κι εκείνους με επίδοση κάτω του μέσου όρου στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο, διαπιστώσαμε μία οριακά σημαντική διαφοροποίηση, υπέρ των πρώτων, φυσικά, γεγονός που συνάδει με άλλα αποτελέσματα (Kasper, L. F., 1997), ενώ σε ό,τι αφορά τις μεταγνωστικές δεξιότητες στις επιμέρους φάσεις της συγγραφικής παραγωγής, οι δύο ομάδες του δείγματός μας δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται.

Η ανυπαρξία στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στη μεταγνώση και την επίδοση καθώς και η οριακή διαφοροποίηση των δύο ομάδων μαθητών που προέκυψαν με βάση τον μέσο όρο επίδοσής τους στον ξενόγλωσσο γραπτό λόγο, μας επιτρέπουν να υποθέσουμε ότι οι γλωσσικοί παράγοντες είναι εκείνοι που μάλλον σχετίζονται περισσότερο με και καθορίζουν τη συγγραφική επίδοση στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα.

11.6 Έκτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο άγχος γραπτού λόγου και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;

Από τα στατιστικά αποτελέσματα που πήραμε για τη σχέση άγχους γραπτού λόγου και ξενόγλωσσης συγγραφικής επίδοσης, μπορούμε να μιλήσουμε με ασφάλεια για μία καθαρά αρνητική και στατιστικά πολύ σημαντική γραμμική σχέση στους μαθητές του δείγματός μας, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους μαθητές με επίδοση άνω και εκείνους κάτω του μέσου όρου, υπέρ των δεύτερων για άλλη μια φορά, όπως και στο πλαίσιο της μητρικής γλώσσας. Τα αποτελέσματά μας είναι παρόμοια με άλλων ερευνών στον χώρο της ξενόγλωσσης συγγραφικής παραγωγής (Masny, D. & Foxall, J., 1992). Επίσης, οι δύο ομάδες μαθητών διαφοροποιούνται σημαντικά και στις τρεις συνισταμένες του άγχους γραπτού λόγου, σωματικό, γνωστικό και συμπεριφορικό.

Το ότι η αρνητική σχέση ανάμεσα στο άγχος και την επίδοση είναι μεγαλύτερη και σημαντικότερη στο πλαίσιο της συγγραφικής παραγωγής στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα παρά στο πλαίσιο της Ελληνικής ως μητρικής γλώσσας, μας ώθησε στο να αναζητήσουμε εκείνα τα κριτήρια επίδοσης που ερμηνεύουν περισσότερο από το άγχος. Από τις αναλύσεις παλινδρόμησης που εκτελέσαμε

προέκυψε ότι το άγχος γραπτού λόγου που εμφάνισε το δείγμα μας ερμηνεύεται περισσότερο από τα κριτήρια που αφορούν τη γλωσσική έκφραση και την ορθογραφία, επιβεβαιώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις υποψίες μας ότι οι Έλληνες μαθητές συγγραφείς απασχολούνται περισσότερο από ζητήματα έκφρασης, λεξιλογίου και ορθογραφίας όταν πρόκειται για την Αγγλική ως ξένη γλώσσα. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν το γεγονός που επισημαίνουν οι θεωρητικοί του ξενόγλωσσου γραπτού λόγου ότι οι συγγραφείς στην ξένη γλώσσα είναι παράλληλα και μαθητές αυτής και ενδιαφέρονται περισσότερο για ζητήματα γλωσσικής έκφρασης παρά δομής και περιεχομένου (Williams, J., 2005), καθώς και το γεγονός ότι η αδιαφανής ορθογραφία και αυστηρή σύνταξη της αγγλικής γλώσσας δυσκολεύει τους Έλληνες μαθητές και περιορίζει τις επιλογές τους στην αγγλική συγγραφική παραγωγή (Kakouriotis, A., 1980; Brown, K. & Miller, J., 1991; Ktori, M. & Pitchford, N. J., 2008). Στα ίδια αποτελέσματα έχουν καταλήξει και άλλες παρόμοιες πρόσφατες έρευνες στον διεθνή χώρο σχετικά με το άγχος γραπτού λόγου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα και τη γλωσσική έκφραση και την ορθογραφία ως κριτήρια αξιολόγησης της συγγραφικής επίδοσης σε αυτό το πλαίσιο (Daud, N. S. M. et al., 2005; Latif, M. A., 2007).

11.7 Έβδομο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα και τις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συσχέτιση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου στην Ελληνική και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στην Αγγλική, φάνηκε μία ισχυρή και στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Όσο πιο αναπτυγμένες είναι οι μεταγνωστικές δεξιότητες στον γραπτό λόγο στην Ελληνική, τόσο πιο αναπτυγμένες και στην Αγγλική, υποδηλώνοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, τη μεταβιβασιμότητα δεξιοτήτων από τη μία γλωσσική περίσταση στην άλλη, γεγονός που παρατηρείται και σε άλλες έρευνες, των Armengol-Castells (2001) και Hirose (2003, 2006, 2007).

11.8 Όγδοο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο άγχος γραπτού λόγου στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα και το άγχος γραπτού λόγου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;

Βάσει των στατιστικών στοιχείων που λάβαμε από τις συσχετίσεις του άγχους γραπτού λόγου στη μία και την άλλη γλώσσα, βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά πολύ σημαντική θετική σχέση. Όσο μεγαλύτερο είναι το άγχος γραπτού λόγου στην Ελληνική, τόσο μεγαλύτερο και στην Αγγλική. Εντούτοις, η Cheng (2002) διαχωρίζει το άγχος γραπτού λόγου στο πλαίσιο της ξένης γλώσσας από οποιαδήποτε άλλη μορφή άγχους, καθώς πρόκειται για άγχος σχετιζόμενο με μία πολύ συγκεκριμένη περίπτωση, αυτή της ξενόγλωσσης συγγραφικής παραγωγής, και όχι με κάποια άλλη.

11.9 Ένατο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επίδοση στον γραπτό λόγο στην Ελληνική ως μητρική γλώσσα και την επίδοση στον γραπτό λόγο στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα;

Έχοντας εξετάσει τα διαθέσιμα από τις στατιστικές μας αναλύσεις αποτελέσματα, μπορούμε να συμπεράνουμε με βεβαιότητα ότι η σχέση της συγγραφικής επίδοσης στα δύο γλωσσικά περιβάλλοντα είναι πολύ δυνατή και στατιστικά πολύ σημαντική, όπως έχουν, εξάλλου, επισημάνει οι Schoonen και συνεργάτες (2003). Κάτι τέτοιο μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι μαθητές με συγγραφική ευχέρεια στη μία γλώσσα, έχουν συγγραφική ευχέρεια και στην άλλη, ενώ, αντίστοιχα, οι μαθητές με προβλήματα μεταφέρουν τις αδυναμίες τους και στα ξενόγλωσσα συγγραφικά περιβάλλοντα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12^ο ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ των μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου, άγχους γραπτού λόγου και συγγραφικής επίδοσης στην Ελληνική ως μητρική και την Αγγλική ως ξένη γλώσσα, σχεδιάσαμε και διεξήγαμε έρευνα σε μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, από την οποία ανέκυψαν σημαντικά δεδομένα. Αυτά τα δεδομένα, με τη σειρά τους, δύνανται να μετατραπούν σε σημαντικές πληροφορίες για την ενίσχυση και κατανόηση της θεωρητικής βάσης ως προς τους τρόπους καλύτερου και αποτελεσματικότερου σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας του μαθήματος της Έκθεσης σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο τόσο της ελληνικής όσο και της αγγλικής γλώσσας.

12.1 Γενικά συμπεράσματα

Ως προς τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα επάνω στα οποία δομήθηκε η έρευνά μας, διαπιστώσαμε τα εξής:

- σχετικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες, τόσο για τη συγγραφική παραγωγή στην Ελληνική ως μητρική, όσο και για την Αγγλική ως ξένη γλώσσα, οι μαθητές του δείγματός μας φάνηκε να απασχολούνται περισσότερο και να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν κατά κύριο λόγο την οργάνωση και τον σχεδιασμό κι έπειτα την κυρίως καταγραφή. Η φάση της βελτίωσης τους απασχολεί λιγότερο, κι αυτό έγινε φανερό από το πρωτόκολλο γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων που συμπλήρωσαν μετά την ολοκλήρωση της γραπτής δοκιμασίας, αλλά και από τις έμμεσες συνεντεύξεις, οι οποίες είχαν προηγηθεί. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών του δείγματός μας δεν φάνηκαν να σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με το άγχος τους για τον γραπτό λόγο, κι αυτό ίσχυσε και για τα δύο γλωσσικά περιβάλλοντα, υποδεικνύοντας και άλλους παράγοντες που πιθανόν να εμπλέκονται και να αλληλεπιδρούν με αυτές τις δύο μεταβλητές. Ωστόσο, η σχέση μεταγνώσης και επίδοσης στον γραπτό λόγο ήταν σταθερά υψηλή, καταδεικνύοντας τη σημασία της επίγνωσης και του ελέγχου των δεξιοτήτων που αφορούν την παραγωγή γραπτών κειμένων στην αποτελεσματικότητα του μαθητή-συγγραφέα σε αυτό το δύσκολο γνωστικό έργο. Τέλος, η σταθερή σχέση

ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου στις δύο γλώσσες, μας οδηγεί στο ασφαλές συμπέρασμα ότι πρόκειται για μεταβιβάσιμη γνώση από το ένα γλωσσικό πεδίο στο άλλο, καθώς αυτό καθαυτό το έργο της συγγραφικής παραγωγής και οι απαιτήσεις του παραμένουν οι ίδιες ανεξάρτητα από τη γλώσσα έκφρασης των ιδεών του μαθητή-συγγραφέα.

- σχετικά με το άγχος γραπτού λόγου και τις πηγές του, διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές του δείγματός μας εμφανίζουν μία κεντρική τάση που αφορά την ανησυχία τους για τη γνώμη που θα σχηματίσουν οι άλλοι γι' αυτούς, κι αυτό ίσχυσε και στις δύο γλωσσικές περιστάσεις. Οι μαθητές μας παρουσιάζουν δυσάρεστες σωματικές αντιδράσεις, οι οποίες αφορούν κατά κύριο λόγο το μπλοκάρισμα του μυαλού και στις δύο γλώσσες, αλλά και την υπερένταση, την εφίδρωση και το τρεμούλιασμα στην περίπτωση της ξενόγλωσσης συγγραφικής παραγωγής. Η σχέση του άγχους γραπτού λόγου με την επίδοση παραμένει σταθερά αρνητική και στις δύο γλώσσες. Για την Αγγλική ως ξένη γλώσσα διαπιστώθηκε ότι η γλωσσική έκφραση και η ορθογραφία ερμηνεύουν μεγαλύτερο ποσοστό άγχους, αφήνοντάς μας το περιθώριο να θεωρήσουμε ότι οι ορθογραφικές και μορφοσυντακτικές ιδιαιτερότητες της Αγγλικής αποτελούν σοβαρές δυσκολίες για τους Έλληνες μαθητές-συγγραφείς. Τέλος, η παρουσία στο δείγμα μας μιας ισχυρής θετικής σχέσης ανάμεσα στο άγχος γραπτού λόγου στις δύο γλώσσες, μας αφήνει το περιθώριο να υποθέσουμε ότι ανεξάρτητα από τη γλώσσα, η συγγραφική παραγωγή συνιστά μία αγχογόνο κατάσταση, εξαιτίας της πολύπλοκης φύσης της ως γνωστική διαδικασία.

Επιπλέον, διαπιστώσαμε ότι το 21% των μαθητών του δείγματός μας παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα στον γραπτό λόγο στη μητρική γλώσσα, τα οποία επεκτείνονται και στην ξένη. Αυτά τα προβλήματα εκδηλώνονται με επίδοση πολύ χαμηλότερη από τον γενικότερο μέσο όρο επίδοσης του δείγματος, με ελλειπείς μεταγνωστικές δεξιότητες και αρνητική στάση απέναντι στον γραπτό λόγο. Οι μαθητές-συγγραφείς με προβλήματα στο δείγμα μας άλλοτε εμφανίζουν άγχος γραπτού λόγου εξαιτίας της συνεχούς και αλλεπάλληλης συγγραφικής αποτυχίας, και άλλοτε όχι, προφανώς λόγω της μαθημένης, πλέον, χαμηλής επίδοσης στον γραπτό λόγο.

12.2 Περιορισμοί και ερευνητικές προεκτάσεις της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσουμε τη σχέση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου, του άγχους γραπτού λόγου και της επίδοσης σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε δύο γλώσσες, την Ελληνική ως μητρική και την Αγγλική ως ξένη γλώσσα. Το γεγονός ότι το δείγμα μας ήταν τυχαίο και αποτελούταν μόνο από 43 μαθητές, συνιστά έναν από τους βασικούς περιορισμούς της έρευνάς μας για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων μας. Μολαταύτα, όπως, εξάλλου, έχει ήδη αναφερθεί και σε άλλα σημεία αυτής εδώ της μελέτης, η γενίκευση των αποτελεσμάτων και η καθολική τους ισχύς δεν ήταν επιδίωξή μας.

Το αντικείμενο της έρευνάς μας αποτελεί ανοικτό θέμα για περαιτέρω μελλοντική διερεύνηση σε άλλους πληθυσμούς από ποικίλα γλωσσικά περιβάλλοντα και με άλλα ερευνητικά εργαλεία.

12.3 Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, υπογραμμίζουμε την ανάγκη ενίσχυσης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και δημιουργίας ενός μη αγχογόνου κλίματος στην τάξη διδασκαλίας του γραπτού λόγου, προκειμένου να ενισχυθεί η συγγραφική ικανότητα των μαθητών με προβλήματα γραπτού λόγου, είτε στη μητρική είτε στην ξένη γλώσσα. Η δημιουργία μιας μεταγνωστικής βάσης στη μία γλώσσα εγγυάται θετικά αποτελέσματα στην άλλη. Δεν είμαστε, όμως, σε θέση να πούμε με βεβαιότητα ότι κάτι τέτοιο μπορεί να ισχύσει και για το άγχος γραπτού λόγου, το οποίο παραμένει ένα ανοικτό θέμα, καθώς πιθανότατα εξαρτάται από παράγοντες που σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες της κάθε γλώσσας και την επάρκεια του μαθητή σε αυτήν τη γλώσσα.

Εντούτοις, και τα δύο προβλήματα μπορούν να αντιμετωπισθούν με την καλλιέργεια θετικών και ρεαλιστικών αντιλήψεων στον μαθητή για τις συγγραφικές του ικανότητες, τη σαφή και συστηματική διδασκαλία συγγραφικών στρατηγικών, τη γνωστοποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης, την αξιολόγηση όχι μόνο του προϊόντος αλλά και της διαδικασίας, την αξιολόγηση βάσει φακέλου, τη συνεργατική γραφή και την ενσωμάτωση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Τέτοιες προσεγγίσεις διδασκαλίας συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαχείριση του γνωστικού φορτίου και του άγχους σε συγγραφικές περιστάσεις τόσο

της μητρικής όσο και της ξένης γλώσσας, όπως αναφέρεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Αν και ενδέχεται να υπάρξει ανάγκη ενίσχυσης και των γραφοσυμβολικών δεξιοτήτων, όπως έγινε φανερό και από τα υποδείγματα εκθέσεων μαθητών με σοβαρά προβλήματα, ωστόσο η υποστηρικτική διδασκαλία των μαθητών με προβλήματα στον γραπτό λόγο στις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εστιάζει περισσότερο στην έκφραση (Baker, S., et al., 2003).

Πιο συγκεκριμένα, η σκιαγράφηση του συγγραφικού προφίλ του μαθητή και η επίγνωση τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τον ίδιο τον μαθητή των θετικών και αρνητικών στοιχείων στη συγγραφική παραγωγή (Σπαντιδάκης, I., 2004) όσο και η υπενθύμιση του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή ότι τα λάθη είναι φυσικό να συμβαίνουν και ότι αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας (Young, D. J., 1999), φαίνεται να βοηθούν τους μαθητές με γνωστικά και συναισθηματικά προβλήματα γραπτού λόγου σε οποιοδήποτε γλωσσικό πλαίσιο.

Επίσης, η υιοθέτηση στρατηγικών, σαφών δηλαδή χειρισμών και δραστηριοτήτων που το άτομο αναλαμβάνει συνειδητά για την επίτευξη ενός επιθυμητού στόχου (Alexander, P., et al., 1998) στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθιστά τη σειρά των βημάτων για την επιτυχημένη ολοκλήρωση μιας γραπτής εργασίας περισσότερο αντιληπτή, βοηθώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τους μαθητές-συγγραφείς να οργανώσουν και να τοποθετήσουν σε μία σειρά τη συμπεριφορά τους κατά την εκτέλεση του δύσκολου γνωστικού έργου της συγγραφής (Graham, S. & Harris, K. R., 2005). Οι νοητικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη συγγραφική παραγωγή γίνονται εμφανείς και αναγνωρίσιμες, πραγματικές και χειροπιαστές, μέσα από τη μοντελοποίηση των βημάτων προς την ολοκλήρωση ενός επικοινωνιακού κειμένου. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η τυποποίηση συμπεριφορών που πρέπει να υιοθετηθούν από τον μαθητή για την επιτυχημένη παραγωγή γραπτού λόγου με απώτερο στόχο την αυτο-ρύθμιση κατά τη συγγραφική διαδικασία (Troia, G. A., 2002). Ειδικά για τους μαθητές-συγγραφείς με προβλήματα, η χρήση στρατηγικών για τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την κυρίως συγγραφή και τη βελτίωση, εντείνει και εμπλουτίζει τη γνώση τους για το τι συνιστά την καλή γραφή και πώς αυτή επιτυγχάνεται, βελτιώνοντας με αυτόν τον τρόπο την επίδοσή τους, ενισχύοντας, παράλληλα, τα κίνητρα για παραγωγή γραπτού λόγου και αυξάνοντας την προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση (Graham, S. & Harris, K. R., 1993). Τέλος, για τους μαθητές-συγγραφείς με άγχος γραπτού λόγου, η αξιοποίηση στρατηγικών φαίνεται να ενισχύει τα θετικά συναισθήματα απέναντι στη συγγραφική

παραγωγή, ως επακόλουθο της βελτιωμένης επίδοσης που αυτές εγγυώνται (Leki, I., 1999).

Ειδικότερα, για τη φάση του σχεδιασμού, οι ειδικοί του γραπτού λόγου εξαίρουν τη σημασία της δημιουργίας θετικής διάθεσης και της προώθησης του ενδιαφέροντος των μαθητών-συγγραφέων με προβλήματα (Σπαντιδάκης, I., 2004 · Graham, S. & Harris, K. R. 2005; Troia, G. A., 2006), οι οποίοι, όπως έχει γίνει ιδιαίτερα φανερό σε άλλα σημεία της παρούσας εργασίας, έχουν αρνητική στάση για τη γραφή, η οποία εκδηλώνεται με τάσεις αποφυγής των συγγραφικών περιστάσεων. Η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών με προβλήματα στις προπαρασκευαστικές διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου, φαίνεται να ενισχύουν τη θετική στάση και να λειτουργούν παρωθητικά προς τη συγγραφή. Έτσι, προτείνουν μεθόδους που αφορούν την ενίσχυση της σκέψης για τη γέννηση ιδεών και την οργάνωσή τους σε συνεχές κείμενο, καθώς και την εύρεση στόχων της συγγραφικής παραγωγής. Η παροχή νύξεων και τα διαγράμματα αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμες και αποτελεσματικές τεχνικές σε αυτήν τη φάση (Ματσαγγούρας, Η., 2004· Σπαντιδάκης, I., 2004). Για τη φάση της οργάνωσης, η παροχή φύλλων σχεδιασμού όπου διαφαίνεται η δομή του κειμένου καθώς και το σκοπούμενο περιεχόμενο της κάθε παραγράφου, ανάλογα με το ζητούμενο είδος κειμένου, καθοδηγούν τους μαθητές με προβλήματα στην ιεράρχηση των ιδεών τους, την επιλογή ή την απόρριψη ορισμένων από αυτές και την οργάνωσή τους συνεκτικό κείμενο στην επόμενη φάση, αυτήν της καταγραφής (Αντωνίου, Φ., 2008· Schumaker, J. B. & Deshler, D. D., 2003). Για τη φάση της καταγραφής, η διδασκαλία της υπερδομής των διαφόρων ειδών κειμένων, καθώς και η διδασκαλία κανόνων γραμματικής και συντακτικού και η καλλιέργεια του σχετικού με το θέμα της έκθεσης λεξιλογίου, κρίνονται ως οι αποτελεσματικότερες μέθοδοι για την ενίσχυση τόσο της ποιότητας, όσο και της ποσότητας των κειμένων των μαθητών-συγγραφέων με προβλήματα (Ματσαγγούρας, Η., 2004· Αντωνίου, Φ., 2008· Weaver, C. 2007). Τέλος, για τη φάση της επιμέλειας πριν την έκδοση, οι μαθητές με συγγραφικές δυσκολίες πρέπει να διδάσκονται στρατηγικές αυτό- και ετερο- ελέγχου του περιεχομένου, της οργάνωσης, της δομής των προτάσεων, των παραγράφων και του κειμένου στο σύνολό του, καθώς και της ορθογραφίας, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της έκθεσής τους (Παντελιάδου, Σ., 2000).

Παράλληλα, τα κριτήρια αξιολόγησης της έκθεσης δεν πρέπει να αποκρύπτονται από τους μαθητές-συγγραφείς, διότι κάτι τέτοιο τους

αποπροσανατολίζει από τους στόχους της συγγραφικής παραγωγής (Reeves, L. L., 1997). Η συζήτηση, μάλιστα, και η από κοινού απόφαση για τα κριτήρια αξιολόγησης, βοηθά τον μαθητή να εστιάσει την προσοχή του σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις ανάλογα με τους στόχους που καλείται να καλύψει η εκάστοτε γραπτή εργασία (Smith, M. W., 1984; Reeves, L. L., 1997; Martin, D. & Penrod, D., 2006). Επιπλέον, η αξιολόγηση όχι μόνο του τελικού προϊόντος αλλά και της διαδικασίας παραγωγής του, φαίνεται να συνιστά αποτελεσματικό τρόπο για την αντιμετώπιση του άγχους γραπτού λόγου (Leki, I., 1999).

Επιπλέον, η αξιολόγηση βάσει φακέλου συνιστά την πιο διαδεδομένη εναλλακτική μορφή αξιολόγησης του μαθητή-συγγραφέα. Ο ατομικός φάκελος είναι μία συλλογή από εκθέσεις, η οποία είναι ενδεικτική της προόδου και της συγγραφικής ικανότητας του μαθητή και η οποία δύναται να δώσει μία ευρύτερη και πιο πολύπλοκη εικόνα γι' αυτόν (Williams, J., 2005). Η αξιολόγηση βάσει φακέλου είναι σύμφωνη και συγκλίνει με τη διδασκαλία στρατηγικών, επιτρέπει στον μαθητή μεγαλύτερη επίγνωση των ικανοτήτων του και των ανεπαρκειών του, καθώς και περισσότερο έλεγχο της εκμάθησης του γραπτού λόγου, παρέχει μία αίσθηση επιτυχίας αφού ο μαθητής έχει καλύτερη εικόνα της δουλειάς που έχει παράξει ο ίδιος, εξασφαλίζει την τόνωση του αυτο-αισθήματός του, τη βελτίωση της στάσης του απέναντι στη συγγραφική παραγωγή και την καταστολή των αρνητικών συναισθημάτων και του άγχους (Σπαντιδάκης, I., 2004· Williams, J., 2005).

Όσον αφορά επίσης τη συνεργατική γραφή, αυτή δεν βελτιώνει μόνο την ποιότητα των κειμένων, αλλά οδηγεί σταδιακά στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων σε όλες τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου, με απώτερο στόχο τη συγγραφική αυτονομία του μαθητή (Ματσαγγούρας, Η., 2004· Σπαντιδάκης, I., 2004). Επιπλέον, η συνεργατική γραφή φαίνεται να βοηθά στη μείωση του άγχους και στην ενίσχυση των κινήτρων που αφορούν τον γραπτό λόγο (Fidalgo, R. I., 1996). Ιδιαίτερη έμφαση στην συνεργατική γραφή δίνεται και από τους ερευνητές του γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα. Συγκεκριμένα έχει τονισθεί ότι η δυναμική της ομάδας μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο στήριξης του μαθητή για την εκμάθηση των κειμενικών ειδών και των διαδικασιών σύνθεσης, και την εξάσκηση σε καταστάσεις σκόπιμης κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσω του γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα (Cumming, A., 2001).

Τέλος, η αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία και την παραγωγή γραπτού λόγου στηρίζεται στο

γεγονός ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ως γνωστικό και ως παιδαγωγικό εργαλείο προάγει την σκέψη και την αυτο-καθοδήγηση του μαθητή. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής επωμίζεται το γνωστικό φορτίο που απαιτείται για την εκτέλεση κατώτερων λειτουργιών που αφορούν την γραφή, αποδεσμεύει τον μαθητή από το βάρος των μηχανιστικών δεξιοτήτων και του δίνει, πλέον, μεγαλύτερο περιθώριο για εμπλοκή σε ουσιαστικές δραστηριότητες παραγωγής, οργάνωσης και βελτίωσης γραπτών κειμένων (Salomon, G., 1993), καλλιεργώντας και αναπτύσσοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις μεταγνωστικές του δεξιότητες.

Η ηλεκτρονική αλληλογραφία, πιο συγκεκριμένα, αποτελεί νέο πεδίο στην έρευνα του γραπτού λόγου. Από τα βασικά πλεονεκτήματα μιας τέτοιας πρακτικής είναι η προαγωγή του γραπτού λόγου μέσα από διαδικασίες πραγματικής επικοινωνίας και αναστοχασμού, που εμπλέκουν τον μαθητή γνωστικά και συναισθηματικά σε μια σειρά ενεργειών με απώτερο στόχο τον έλεγχο της ίδιας της μάθησής του (Xu, G.-L., 1996). Σε μία τάξη εξάσκησης δεξιοτήτων γραπτού λόγου μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας οι μαθητές παράγουν περισσότερο επικοινωνιακά κείμενα με λιγότερο άγχος, καθώς η επικοινωνία είναι ετεροχρονισμένη και τους δίνεται η δυνατότητα για περισσότερη βελτίωση μέχρι το τελικό κείμενο, με συμβουλές και ανατροφοδοτικά σχόλια από τον καθηγητή και τους συμμαθητές τους (Miyao, M., 1996). Με αυτήν την έννοια, η ηλεκτρονική αλληλογραφία παρέχει στους μαθητές μία εξαιρετική ευκαιρία για πραγματική, φυσική επικοινωνία, ενώ παράλληλα δρα ενισχυτικά προς την αυτο-ρύθμιση και τη συγγραφική αυτονομία του μαθητή (Beauvois, M., 1999). Αναφορικά με τον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα, η χρήση της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας συνιστά πεδίο ιδιαίτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος την τελευταία δεκαετία (Matsuda, P. et al., 2003), με σχετικές μελέτες να καταδεικνύουν τα οφέλη από μία τέτοια πρακτική αληθινής επικοινωνίας μέσω της σκοπούμενης γλώσσας (Gonglewski, M. et al., 2001; O' Brien, T., 2004), ιδίως όταν συνδυάζεται με πρακτικές συνεργατικής γραφής (Liaw, M. L., 1998). Αυτό που κατά κύριο λόγο επιτυγχάνεται είναι η εστίαση στην επικοινωνιακή διάσταση του γραπτού λόγου με πραγματικούς αποδέκτες και όχι στη γραμματική, το λεξιλόγιο ή τη δομή του κειμένου, που όπως ήδη αναφέρθηκε αποτελεί επιπλέον δυσκολία στον γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα. Ενθαρρύνονται έτσι οι μαθητές στην ελεύθερη έκφραση και στην ενίσχυση των συγγραφικών τους δεξιοτήτων μέσα από τη χρήση του πρώτου προσώπου και την απόδοση με όσο το δυνατό περισσότερες λεπτομέρειες αυτών που

σκέφτονται, αφού η επικοινωνία αυτής της μορφής, όπως ήδη επισημάνθηκε, είναι ετεροχρονισμένη και δεν υπάρχει πίεση.

Όλες οι παραπάνω προτάσεις αποτελούν ένα μέρος μόνο του γενικότερου συνόλου των δυνατοτήτων που έχουν στη διάθεσή τους ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές-συγγραφείς για την καλύτερη διδασκαλία και εκμάθηση του γραπτού λόγου και για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση και διαχείριση του άγχους στο πλαίσιο της συγγραφικής παραγωγής είτε στη μητρική γλώσσα είτε στην ξένη. Προσδοκούμε ότι τα πορίσματα της έρευνάς μας θα συμπληρώσουν και θα ενισχύσουν το ήδη υπάρχον θεωρητικό υπόβαθρο προς αυτήν την κατεύθυνση, ελπίζοντας παράλληλα να ληφθούν σοβαρά υπόψη από εκπαιδευτικούς και σχεδιαστές αναλυτικών προγραμμάτων για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μαθήματος της Έκθεσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αϊδίνη, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 2, τεύχη 2-3. Ανακτημένο στις 19-8-2008 από τον δικτυακό τόπο <http://www.auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html>.
- Ανδρεαδάκης, Ν. Σ. & Βάμβουκας, Μ. Ι. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας: Σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση του γραπτού λόγου. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές Προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*, σσ. 49-56. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Βάμβουκας, Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. (1986). Ψυχοπαιδαγωγική της ανάγνωσης και του γραψίματος: Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μάθησή τους. *Γλώσσα*, 12, 42-48.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βασιλάκη, Ε. (2001). Η γνωστική διάσταση του άγχους και η παρεμβολή του στις γνωστικές λειτουργίες. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, σσ. 165-180. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βασιλάκη, Ε. & Βάμβουκας, Μ. (1997). Άγχος αξιολόγησης και τρόποι αντιμετώπισης ψυχοπαιδαγωγικών καταστάσεων από παιδιά ηλικίας 11-12 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 25, 43-59.
- Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ. & Μπεζεβέγκης, Η. (2001). Εισαγωγικό σημείωμα. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, σσ. 9-25. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεκύρη, Ι. (2007). Η μάθηση ως οικοδόμηση της γνώσης. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*, σσ. 1-5. Βόλος: Γράφημα.

- Βεκύρη, Ι. & Μπότσας, Γ. (2004). Η μάθηση ως διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, σσ. 9-17. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. Κ. (1994). *Παιδαγωγική Ψυχολογία, τ. Α', Μάθηση και ανάπτυξη (Β' έκδοση)*. Αθήνα: Δέσποινα Μαυρομάτη.
- Καραλή, Μ. (2001). Συστήματα γραφής. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, σσ. 157-164. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας & Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα – Μέθοδοι – Προβλήματα - Προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1995). Μεταγνώση: Η έννοια και η διδασκαλία της. *Νέα Παιδεία*, 74, 48-56.
- Κυριαζή, Ο. & Σπαντιδάκης, Ι. (2001α). Μαθησιακές και κοινωνικές δυσκολίες. Ποιότητα του γραπτού λόγου, στάση απέναντι σ' αυτόν κοινωνιομετρική θέση-κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών της Ε' τάξης. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, (τόμ. 1, σσ. 310-322). Αθήνα: Ατραπός.
- Κυριαζή, Ο. & Σπαντιδάκης, Ι. (2001β). Τρόποι αξιολόγησης των δυσκολιών παραγωγής του γραπτού λόγου και των κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Στο *Επιστημονική Επιθεώρηση Κίνητρο*, τομ. 3, σσ. 35-78. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή Αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία: Εισαγωγή στην Σύγχρονη γλωσσολογία*. Αθήνα: Δημήτρης Μαυρομάτης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Δεύτερη Έκδοση)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της μάθησης: Βασικές αντιλήψεις – Θεωρίες - Παραδείγματα εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.

- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*, σσ. 21-41. Βόλος: Γράφημα.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1992). *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας, (Επιμ.), *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, σσ. 31-52. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). Προβλήματα στη σχολική μάθηση. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*, σσ. 42-52. Βόλος: Γράφημα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1997). Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πρόσκολλη, Α. (2006). Η πολυγλωσσική-πολυπολιτισμική ικανότητα στη διδακτική πράξη. Στο Κ. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου με θέμα «Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση: Δεδομένα και προοπτικές»*, Αθήνα, 31 Μαρτίου, 1-2 Απριλίου 2006.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρουμελιώτη, Μ. (2007). Ο ρόλος της μεταγνώσης στην επιτυχημένη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. 2^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα « Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση», Ιωάννινα, 19-21 Οκτωβρίου 2007.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης, Ι. & Βάμβουκας, Μ. (2001). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυσκολιών παραγωγής γραπτού λόγου και της κατανόησης των κειμένων. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, (τόμ. 1, σσ. 295-309). Αθήνα: Ατραπός.

Τσάντας, Ν., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν. & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ. & Μπακοπούλου, Α. (2004). Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων. Στο Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης-Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*, (τεύχος 4). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Ξένη

- Alexander, P., Graham, S. & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospect. *Educational Psychology Review*, 10, 129-154.
- Alpert, R. & Haber, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Amabile, T. M. (1983). *Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 240445.
- Applebee, A. (1974). *Tradition and reform in the teaching of English: A history*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 097703.
- Applebee, A. (1978). *A survey of teaching conditions in English, 1977*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 151796.
- Arapoff, N. (1967). Writing: A thinking process. *TESOL Quarterly*, 1, 33-39.
- Armengol-Castells, L. (2001). Text-generating strategies of three multilingual writers: A protocol based study. *Language Awareness*, 10, 2 & 3, 91-106.
- Aro, M. & Wimmer, H. (2003). Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24, 621-635.
- Atay, D. & Kurt, G. (2006). Prospective teachers and L2 writing anxiety. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8, 4, 100-118.
- Atkinson, D. (2003). Writing and culture in the post-process era. *Journal of Second Language Writing*, 12, 1, 49-63.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27, 1, 9-32.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.

- Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54, 2, 153-160.
- Baker, B. A. (2008). L2 writing and L1 composition in English: Towards an alignment of effort. *McGill Journal of Education*, 43, 2, 139-156.
- Baker, S., Gersten, R. & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research based applications and examples. *Journal of learning disabilities*, 36, 109-123.
- Bard, I. (1986). Sequencing the Writing of Essays in Pre-Modern World History Courses. *The History Teacher*, 19, 3, 361-371.
- Bassetti, B. (2005). Effects of writing systems on second language awareness: Word awareness in English learners of Chinese as a foreign language. In V. Cook & B. Bassetti (Eds.), *Second Language Writing Systems*, (pp. 335-356). Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters Ltd.
- Beare, S. (2001). Differences in writing of adult L1 and L2 proficient writers. *Contact*, 27, 2, 13-19.
- Beauvois, M. (1999). Computer-mediated communication: Reducing anxiety and building community. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere*, (pp. 144-165). Boston: McGraw-Hill.
- Belcher, D. (1995). Writing critically across the curriculum. In D. Belcher & G. Braine (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research & pedagogy*, (pp. 135-154). Norwood, NJ: Ablex.
- Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin Y. G. & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73, 6, 816-824.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berlin, J. A. (1982). Contemporary composition: The major pedagogical theories. *College English*, 44, 8, 765-777.
- Berlin, J. A. (1988). Rhetoric and ideology in the writing class. *College English*, 50, 5, 477-494.
- Berman, R. (1994). *EFL essay writing: L1 versus L2 instruction*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 373540.
- Berry, R. (2004). *The research project: How to write it* (5th ed.). London: Routledge.

- Bloom, L. Z. (1980). *The composition processes of anxious and non-anxious writers: A naturalistic study*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 185559.
- Bourdin, B. & Fayol, M. (2000). Is graphic activity cognitively costly? A developmental approach. *Reading and Writing*, 13, 3-4, 183-196.
- Bourdin, B. & Fayol, M. (2002). Even in adults, written production is still more costly than oral production. *International Journal of Psychology*, 37, 4, 219 – 227.
- Bower, G. H. & Forgas, J. P. (2000). Affect, memory, and social cognition. In E. Eich, J. F. Kihlstrom, G. H. Bower, J. P. Forgas & P. M. Niedenthal (Eds.), *Cognition and Emotion*, (pp. 87-168). New York: Oxford University Press.
- Brinton, A. (1981). Situation in the Theory of Rhetoric. *Philosophy and Rhetoric*, 14, 4, 234-248.
- Brinton, L. J. (2000). *The structure of modern English: A linguistic introduction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. *Advances in Instructional Psychology*, 1, 77-165.
- Brown, J. S., McDonald, J. L., Brown, T. L., & Carr, T. H. (1988). Adapting to processing demands in discourse production: The case of handwriting. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14, 45-59.
- Brown, K. & Miller, J. (1991). *Syntax: A linguistic introduction to sentence structure* (2nd ed.). London:Routledge.
- Burbules, N. C. & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences and limits. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical Theories in Education: Changing terrains of knowledge and politics*, (pp. 45-65). New York: Routledge.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J. & Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8, 3, 239-297.
- Carson, J. G. (2001). Second language writing and second language acquisition. In T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.), *On second language writing*, (pp. 191-199). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chandler, D. (1997). *An Introduction to Genre Theory*. Retrieved from <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/intgenre/intgenre.html>, on 14/10/08.
- Chapman, M. L. (1999). Situated, social, active: Rewriting genre in the Elementary classroom. *Written Communication*, 16, 4, 469-490.

- Cheng, Y.-S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313-335.
- Cheng, Y.-S., Horwitz, E. K. & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 3, 417-446.
- Chenoweth, N. A. & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing. Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18, 1, 80-98.
- Chitiri, H.-F. & Willows, D. M. (1994). Word recognition in two languages and orthographies: English and Greek. *Memory & Cognition*, 22, 3, 313-325.
- Clark, D. C. (2006). *Toward a theory of writing anxiety*. Doctoral dissertation, Arizona State University, 2006.
- Cobine, G. R. (1996). *The educational value of expressive writing*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 398599.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). Introduction: How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*, (pp. 1-21). Bristol, PA: The Falmer Press.
- Cornwell, S. & McKay, T. (1999). *Measuring writing apprehension in Japan*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 433712.
- Couzijn, M. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: Effects on learning and transfer. *Learning and Instruction*, 9, 109-142.
- Cumming, A. (1998). Theoretical perspectives on writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 61-78.
- Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: Two decades of research. *International Journal of English Studies*, 1, 2, 1-23.
- Daly, J. A. (1977). The effects of writing apprehension on message encoding. *Journalism Quarterly*, 55, 3, 566-572.
- Daly, J. A., Caughlin, J. P. & Stafford, L. (1997). Correlates and consequences of social-communicative anxiety. In J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. M. Ayres (Eds.), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and*

- communication apprehension*, (2nd ed.), (pp. 21-71). Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Daly, J. A. & Miller, M. D. (1975a). The empirical development of an instrument of writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, 242-249.
- Daly, J. A. & Miller, M. D. (1975b). Apprehension of writing as a predictor of message intensity. *Journal of Psychology*, 89, 175-177.
- Daly, J. A. & Miller, M. D. (1975c). Further attitudes in writing apprehension: SAT scores, success expectations, willingness to take advanced courses and sex differences. *Research in the Teaching of English*, 9, 250-256.
- Daly, J. A. & Shamo, W. G. (1976). Writing apprehension and occupational choice. *Journal of Occupational Psychology*, 49, 55-56.
- Daly, J. A., Vangelisti, A. & Witte, S. P. (1988). Writing apprehension in the classroom context. In B. A. Rafoth & D. L. Rubin (Eds.), *The social construction of written communication*, (pp. 147-171). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Daud, N. S. M., Daud, N. M. & Abu, Kassim, N. L. (2005). Second language writing anxiety: Cause or effect? *Malaysian Journal of ELT Research (MELTA)*, Inaugural Vol. May, 1-19.
- Davis, N. F. & Omberg, M. (1987). Peer group teaching and the composition class. *System*, 15, 3, 313-323.
- Dean, D. & Kuhn, D. (2003). *Metacognition and Critical Thinking*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 477930.
- DeFoe, M. C. (2000). *Using directed writing strategies to teach students writing skills in middle grades Language Arts*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 444186.
- De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly Teaching Strategies, Skills, and Knowledge: Writing Instruction in Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 4, 687-698.
- Dufva, M. & Voeten, M. J. M. (1999). Native literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics*, 20, 329-348.
- Edelsky, C. (1982). Writing in a bilingual program: The relation of L1 and L2 texts. *TESOL Quarterly*, 16, 211-228.

- Educational Resources Information Center (U.S.). (1996). *Language learning strategies use by secondary foreign language students*. Washington, DC: Georgetown University/Center for Applied Linguistics, National Foreign Language Resource Center.
- Edwards, J. M. & Trimble, K. (1992). Anxiety, coping and academic performance. *Anxiety, Stress & Coping*, 5, 337-350.
- Efklides, A., Kourkoulou, A., Mitsiou, F. & Ziliaskopoulou, D. (2006). Metacognitive knowledge of effort, personality factors, and mood state: Their relationships with effort-related metacognitive experiences. *Metacognition Learning*, 1, 33-49.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Ehrman, M. E. & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79, 1, 67-89.
- Ellis, N. C., Natsume, M., Stavropoulou, K., Hoxhallari, L., Van Daal, V. H. P., Polyzoe, N., Tsipa, M.-L. & Petalas, M. (2004). The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading Research Quarterly*, 39, 4, 438-468.
- Ellis, R. (2003). *The study of second language acquisition*. China: Oxford University Press.
- Ellis, R. & Fangyuan, Y. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 1, 59-84.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28, 2, 122-128.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L. & Anderson, L. A. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, 1, 18-46.
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Everson, H. T., Smoldaka, I. & Tobias, S. (1994). Exploring the relationship of test anxiety and metacognition on reading test performance: A cognitive analysis. *Anxiety, Stress & Coping*, 7, 85-96.
- Eysenck, M. W. (1988). Anxiety and attention. *Anxiety Research*, 1, 9-15.

- Eysenck, M. W. (Ed.) (1994). *The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology*. Oxford, UK: Blackwell Reference.
- Eysenck, M. W. (1997). Anxiety and cognitive processes. In C. Cooper & V. Varma (Eds.), *Processes in individual differences*, (pp. 59-72). London: Routledge.
- Eysenck, M. W. (2006). Anxiety, attention, and performance. In E. Vassilaki, P. Roussi & S. Triliva (Eds.), *27th Stress and Anxiety Research Society Conference Book of Abstracts, Rethymnon, Crete, 13-15 July 2006*, (p. 5).
- Eysenck, M. W. & Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance. *Cognition and Emotion*, 6, 6, 409-434.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R. & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7, 2, 336-353.
- Eysenck, M. W., MacLeod, C. & Mathews, A. (1987). Cognitive functioning and anxiety. *Psychological Research*, 49, 189-195.
- Eysenck, M. W. & Mathews, A. (1987). Trait anxiety and cognition. In H. J. Eysenck & I. Martin (Eds.), *Theoretical foundations of behaviour therapy*, (pp. 197-216). New York: Plenum Press.
- Facione, P. A. (1996). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Retrieved from http://nsu.edu/iea/image/critical_thinking.pdf, on 25/3/08.
- Facione, P. A., Facione, N. C. & Giancarlo, C. A. (1996). The motivation to think in working and learning. *New Directions for Higher Education*, 96, 67 – 79.
- Facione, P. A., Giancarlo (Sanchez), C. A., Facione, N. C. & Gainen (Kurfiss), J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44, 1, 1-25.
- Faigley, L. (1992). *Fragments of rationality: Postmodernity and the subject of composition*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Faigley, L., Cherry, R. D., Jolliffe, D. A. & Skinner, A. M. (1985). *Assessing writers' knowledge and process of composing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Faigley, L., Daly, J. A. & Witte, S. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *Journal of Educational Research*, 75, 16-20.
- Ferrari, M., Bouffard, T. & Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self regulation of writing. *Instructional Science*, 26, 473-488.

- Fidalgo, R. I. (1996). *Alternative Assessment: Directed Creative Writing for Intermediate Level Students*. Paper presented at the Annual Conference on the Teaching of Foreign Languages and Literatures (19th, Youngstown, OH, March 1996). ERIC Document Reproduction Service No. 404854.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 10, 906-911.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*, (pp. 21-29). Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1985). Response to Marilyn Cooper and Michael Holzman, "Talking about Protocols". *College Composition and Communication*, 36, 1, 94-97.
- Flowerdew, J. (2005). A multimethod approach to research into processes of scholarly writing for publication. In P. K. Matsuda & T. Silva (Eds.), *Second language writing research: Perspectives on the process of knowledge construction*, (pp. 65-78). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Folkesson, A.-M. & Swalander, L. (2007). Self-regulated learning through writing on computers: Consequences for reading comprehension. *Computers in Human Behavior*, 23, 5, 2488-2508.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language. In B. Kroll, (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*, (pp. 109-125). New York: Cambridge University Press.
- Fulkerson, R. (1990). Composition theory in the eighties: Axiological consensus and paradigmatic diversity. *College Composition and Communication*, 41, 4, 409-429.

- Gander, M. & Shea, L. C. (1998). *Rethinking the writing classroom: Meeting the needs of diverse students*. Retrieved from <http://www.nade.net/documents/Mono98/mono98.6.pdf>, on 20/5/08.
- Garson, J. G., (2001). Second language writing and second language acquisition. In T. Silva, & P. K. Matsuda (Eds.), *On Second Language Writing*, (pp. 191-199). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- George, D. (1989). The politics of social instruction and the teaching of writing. *Journal of Teaching Writing*, 8, 1, 1-10.
- Gersten, R., Baker, S. & Edwards, L. (1999). *Teaching Expressive Writing to students with Learning Disabilities*. ERIC/OSEP Digest E590. ERIC Document Reproduction Service No. 439532.
- Gimson, A. C. & Cruttenden, A. (1994). *Gimson's pronunciation of English* (5th ed.). London: Edward Arnold.
- Ginsburg, G. S., Riddle, M. A. & Davies, M. (2006). Somatic symptoms in children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45, 10, 1179-1187.
- Gomez, R., Parker, R., Lara-Alecio, R. & Gomez, L. (1996). Process versus product writing with limited English proficient students. *The Bilingual Research Journal*, 20, 2, 209-233.
- Gonglewski, M., Meloni, C. & Brant, J. (2001). *E-Mailing in a Foreign Language: Learning Contexts and Possibilities*. ERIC Document Reproduction Service No. 449669.
- Goodman, K. S. (1994). Reading, writing, and written texts: A transactional sociolinguistic view. In R. B. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.), (pp. 1093-1130). Newark, DE: International Reading Association.
- Gottfried, A. E. (1982). Relationships between academic intrinsic motivation and anxiety in children and young adolescents. *Journal of School Psychology*, 20, 3, 205-215.
- Grabe, W. (2001). Notes Toward a Theory of Second Language Writing. In T. Silva, & P. K. Matsuda (Eds.), *On Second Language Writing*, (pp. 39-57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S. (1986). A review of handwriting scales and factors that contribute to variability in handwriting scores. *Journal of School Psychology*, 24, 1, 63-71.

- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781-791.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1989). A component analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81, 353-361.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1993). Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *Elementary School Journal*, 94, 169-181.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities*, (pp. 323-344). New York: Guilford Press.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2005). *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co, Inc.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2006). Preventing writing difficulties: Providing additional handwriting and spelling instruction to at-risk children. *Teaching Exceptional Children*, 38, 5, 64-66.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction with students with learning disabilities: A review of a program research. *Learning Disability Quarterly*, 14, 89-114.
- Graves, D. (1984). *A researcher learns to write: Selected articles and monographs*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Greene, S. (1990). Toward a dialectical theory of composing. *Rhetoric Review*, 9, 1, 149-172.
- Grimm, L. G. (1993). *Statistical applications for the behavioral sciences*. Toronto: John Wiley & Sons, Inc.
- Gungle, B. W. & Taylor, V. (1989). Writing apprehension and second language writers. In D. Johnson & D. Roen (Eds.), *Richness in writing: Empowering ESL students* (pp. 235-248). New York: Longman.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Lloyd, J. W. (1996). *Introduction to learning disabilities*. Boston, USA: Allyn & Bacon.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, 11, 329-350.

- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing, Theories, methods, individual differences, and applications*, (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. & Bajzek, D. (2008). Understanding and reducing the Knowledge Effect: Implications for writers. *Written Communication*, 25, 104-118.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- Hennessey, M. G. (1999). *Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning*. Paper presented at the National Association for Research in Science Technology (NARST), (Boston, MA, March 28-31, 1999). ERIC Document Reproduction Service No. 446921.
- Henry, A. & Roseberry, R. L. (1998). An evaluation of a genre-based approach to the teaching EAP/ESP writing. *TESOL Quarterly*, 32, 1, 147-156.
- Hiemstra, R. (2001). Uses and benefits of journal writing. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 19-26.
- Hill, C. A. (1994). *Writing-to-Learn as a rationale for writing across the curriculum*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 370108.
- Hirose, K. (2003). Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students. *Journal of Second Language Writing*, 12, 181-209.
- Hirose, K. (2006). Pursuing the complexity of the relationship between L1 and L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 15, 2, 142-146.
- Hirose, K. (2007). Comparing Organizational Patterns of L1 and L2 Opinion Texts Written by Japanese EFL Students. *The Journal of the Faculty of Foreign Studies Aichi Prefectural University (Language and Literature)*, 39, 41-73.
- Holm, A. & Dodd, B. (1996). The effect of first written language on the acquisition of English literacy. *Cognition*, 59, 2, 119-147.
- Hooper, S. R., Swartz, C. W., Montgomery, J. W., Reed, M. S., Brown, T. T., Wasileski, J. J. & Levine, M. D. (1993). Prevalence of writing problems across three middle school samples. *School Psychology Review*, 22, 4, 610-622.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 2, 125-132.

- Huang, J., (2005). A diary study of difficulties and constraints in EFL learning. *System*, 33, 609-621.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17–29.
- Isaacson, R. M. & Fujita, F. (2006). Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning: Academic success and reflections on learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6, 1, 39-55.
- Isaacson, S. (1989). Role of the secretary vs. author: resolving the conflict in writing instruction. *Learning Disability Quarterly*, 12, 209–217.
- Jeffery, G. C. & Underwood, G. (1996). The role of working memory in the development of writing skill: Learning to co-ordinate ideas within written text. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models and methodology in writing research*, (pp. 268-283). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Johns, A. M. (1990). L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition. In B. Kroll, (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*, (pp. 24-36). New York: Cambridge University Press.
- Johns, A. M. (2003). Genre in ESL/EFL composition instruction. In B. Kroll, (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing*, (pp. 195-217). New York: Cambridge University Press.
- Johnson, D. R. & Gronlund, S. D. (2009). Individuals low in working memory capacity are particularly vulnerable to anxiety's disruptive effect on performance. *Anxiety, Stress and Coping*, 22, 2, 201-213.
- Jones, K. (2005). Two ways to wellness: Writing as a means of self discovery. *Teaching & Learning*, 2, 3, 30-32.
- Jones, L. L. (1995). Writing and Self-Discovery: Journals Encourage Fluency in Both. *Schools in the Middle*, 5, 1, 13-15.
- Joseph, N. (2003). Metacognition in the classroom: Examining theory and practice. *Pedagogy, Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 3, 1, 109-114.
- Kakouriotis, A. (1980). *Towards a contrastive description of English and Modern Greek: A study in Applied Linguistics*. Athens: Athanasios Kakouriotis.

- Kaplan, B. L. (1970). Anxiety-A classroom close-up. *The Elementary School Journal*, 71, 2, 70-77.
- Kasper, L. F. (1997). Assessing the Metacognitive Growth of ESL Student Writers. *TESL- EJ*, 3, 1.
- Katznelson, H., Perpignan, H. & Rubin, B. (2001). What develops along with the development of second language writing? Exploring the 'by-products'. *Journal of Second Language Writing*, 10, 141-159.
- Kay, H. & Dudley-Evans, T. (1998). Genre: what teachers think. *ELT Journal*, 52, 4, 308-314
- Kellogg, R. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*, (pp. 57-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11, 3, 203-270.
- Knoblauch, C. H. & Brannou, L. (1983). Writing as learning through the curriculum. *College English*, 45, 5, 465-474.
- Kobayashi, H. & Rinnert, C. (2008). Task response and text construction across L1 and L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 17, 1, 7-29.
- Krapels, A. R. (1990). An overview of second language writing process research. In B. Kroll, (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*, (pp. 37-56). New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kress, G. (1993). Genre as social process. In Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*, (pp. 22-37). Bristol, PA: The Falmer Press.
- Kristensen, A. S., Mortensen, E. L. & Mors, O. (2009). The structure of emotional and cognitive anxiety symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, Article in Press.
- Ktori, M. & Pitchford, N. J. (2008). Effect of orthographic transparency on letter position encoding: A comparison of Greek and English monoscriptal and biscriptal readers. *Language and Cognitive processes*, 23, 2, 258-281.

- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 5, 178-181.
- Lane, B. (1993). *Writing as a road to self-discovery*. Cincinnati, Ohio: Writer's Digest Books. ERIC Document Reproduction Service No. ED 391180.
- Lang, P. J. (1971). The application of psychophysiological methods to the study of psychotherapy and behavior modification. In Bergin, A. E. & Garfield, S. L. (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (5th ed.), (pp. 75-125). New York: Wiley.
- Langer, J. A. & Applebee, A. N. (1987). *How writing shapes thinking*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. ERIC Document Reproduction Service No. ED 286205.
- Latif, M. A. (2007). The factors accounting for the Egyptian EFL university students' negative writing affect. *Essex Graduate Student Papers in Language & Linguistics*, 9, 57-82.
- Laughton, J. & Morris, N. T. (1989). Story grammar knowledge of learning disabled students. *Learning Disabilities Research*, 4, 2, 87-95.
- Lay, N. (1982). Composing processes of adult ESL learners: A case study. *TESOL Quarterly*, 16, 406.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. London: Oxford University Press.
- Lee, S.-Y. & Krashen, S. (2002). Predictors of success in writing in English as a foreign language: reading, revision behavior, apprehension, and writing. *College Student Journal*, 36, 4, 532-543.
- Leki, I. (1991). Twenty-five years of contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly*, 25, 1123-143.
- Leki, I. (1999). Techniques for reducing second language writing anxiety. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere*, (pp. 64-88). Boston: McGraw-Hill.
- Levy, C. M., Marek, J. P. & Lea, J. (1996). Concurrent and retrospective protocols in writing research. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models and methodology in writing research*, (pp. 542-556). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Liaw, M. L. (1998). Using electronic mail for English as a Foreign Language Instruction. *System*, 26, 335-351.

- Lightbown, P. M. & Spada, N. (1999). *How languages are learned* (2nd ed.). Hong Kong: Oxford University Press.
- Litchfield, B., Mata, J. & Gray, L. (2007). Engaging General Biology Students with Learning Contracts. *Journal of College Science Teaching*, 37, 2, 34-39.
- Liu, C. K. (1997). Locations of L1-L2 translation that occur in English writing. *The Proceedings of the Sixth International Symposium of English Teaching*, (pp. 401-416). Retrieved from <http://web.ntpu.edu.tw/~ckliu/research/eta97.pdf>, on 25/6/08.
- Livingston, J. A. (2003). *Metacognition: an overview*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 474273.
- Lo, J. & Hyland, K. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16, 4, 219-237.
- Loizou, M. & Stuart, M. (2003). Phonological awareness in monolingual and bilingual English and Greek five-year-olds. *Journal of Research in Reading*, 26, 1, 3-18.
- Lynch, T. (1991). Questioning roles in the classroom. *ELT Journal*, 45 (3), 201-209.
- MacArthur, C. & Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing with three methods: Handwriting, dictation, and word processing. *Journal of Special Education*, 21, 22-42.
- MacArthur, C., Graham, S. & Schwartz, S. (1991). Knowledge of revision and revising behavior among students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14, 61-74.
- MacIntyre, P. & Gardner, R., (1991). Methods and results in the study of foreign language anxiety: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 25-57.
- Madigan, R., Linton, P. & Johnson, S. (1996). The paradox of writing apprehension. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing, Theories, methods, individual differences, and applications*, (pp. 295-307). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Manchón, R. M. & Roca de Larios, J. (2007). On the temporal nature of planning in L1 and L2 composing. *Language Learning*, 57, 4, 549-593.
- Martin, D. & Penrod, D. (2006). Coming to know criteria: The value of an evaluating writing course for undergraduates. *Assessing Writing*, 11, 66-73.

- Masny, D. & Foxall, J. (1992). *Writing apprehension in L2*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 352844.
- Mather, N. & Roberts, R. (1995). *Informal Assessment and Instruction in Written Language. A Practitioner's Guide For Students With Learning Disabilities*. Canada: John Wiley & Sons, Inc.
- Matsuda, P. K., Canagarajah, A. S., Harklau, L., Hyland, K. & Warschauer, M. (2003). Changing currents in second language writing research: A colloquium. *Journal of Second Language Writing*, 12, 151-179.
- Matsuda, P. K. & De Pew, K. E. (2002). Early second language writing: An introduction. *Journal of Second Language Writing*, 11, 261-268.
- Matthews, D. H. (2006). Writing Apprehension: Acknowledging the issue. *Macon State College Journal*, 4, 7-14.
- Mayes, S. D. & Calhoun, S. L. (2006). Frequency of reading, math and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences*, 16, 2, 145-157.
- McCarthy, S. J., Guo, Y.-H. & Cummins, S. (2005). Understanding changes in elementary Mandarin students' L1 and L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 71-104.
- McCutchen, D. (1984). *Writing as a linguistic problem*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 258204.
- McCutchen, D. (1988). "Functional automaticity" in children's writing: A problem of metacognitive control. *Written Communication*, 5, 306-324.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8, 3, 299-325.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35, 1, 13-23.
- McLeod, S. H. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, 38, 4, 426-435.
- McLeod, S. H. (1992). Writing Across the Curriculum. In S. H. McLeod & M. Soven (Eds.), *Writing Across the Curriculum: A guide to developing programs*, (pp. 1-8). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mett, C. L. (1989). Writing in Mathematics: Evidence of learning through writing. *Clearing House*, 62, 7, 293-296.

- Mihaljević Djigunović, J. (2006). Role of affective factors in the development of productive skills. In M. Nikolov & J. Horváth (Eds.), *University of Pécs Roundtable 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics*, (pp. 9-24). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Miyao, M. (1996). *On-Campus E-Mail for Communicative Writing*. Paper presented at the Annual Meeting of the Japan Association of Language Teachers (21st, Nagoya, Japan, November 1995). ERIC Document Reproduction Service No. ED403745.
- Mohan, B. & Lo, W. (1985). Academic writing and Chinese students: Transfer and developmental factors. *TESOL Quarterly*, 19, 515-534.
- Moragne e Silva, M. (1988). Is the process of composing in a second language similar to composing in the first? *Texas Papers in Foreign Language Education*, 1, 1, 16-25. ERIC Document Reproduction Service No. ED345484.
- Morgan-Short, K. & Bowden, H. W. (2006). Processing instruction and meaningful output-based instruction: Effects on Second Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 31-65.
- National Institute of Mental Health (2008). Retrieved from <http://www.nimh.nih.gov/health/topics/anxiety-disorders/index.shtml>, on 10/10/08.
- Naveh-Benjamin, M. (1991). A comparison of training programs intended for different types of test-anxious students: Further support for an information-processing model. *Journal of Educational Psychology*, 83, 134-139.
- Neill, S. B. (1982). *Teaching Writing: Problems and Solutions*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 219776.
- North, S. (1987). *The making of knowledge in composition: The Making of Knowledge in Composition: Portrait of an Emerging Field*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Noval, J. D. (1990). Concept maps and Vee diagrams: Two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. *Instructional Science*, 19, 29-52.
- Nugent, S. M. & Nugent, H. E. (1989). Learning through Writing: The Double-Entry Journal in Literature Classes (Theory into Practice). *English Quarterly*, 21, 4 258-263.
- O' Brien, T. (2004). Writing in a foreign language: teaching and learning. *Language Teaching*, 37, 1-28.

- Ohman, A. (2000). Fear and anxiety: Evolutionary, cognitive, and clinical perspectives. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of emotions*. (pp.573-593). New York: The Guilford Press.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239.
- Owens, M., Stevenson, J., Norgate, R. & Hadwin, J. A. (2008). Processing efficiency theory in children: Working memory as a mediator between trait anxiety and academic performance. *Anxiety, Stress and Coping*, 21, 4, 417-430.
- Pajares, F. & Valiante, G. (2001). Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 3, 366-381.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and Instruction of Metacognition. *Teacher Development*, 7, 1, 9-30.
- Pappamihiel, N. E. (2002). English as a Second Language Students and English Language Anxiety: Issues in the Mainstream Classroom. *Research in the Teaching of English*, 36, 3, 327-355.
- Pennington, M. C. & So, S. (1993). Comparing writing process and product across two languages: A study of 6 Singaporean university student writers. *Journal of Second Language Writing*, 2, 1, 41-63.
- Perkins, D. N. & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. In *International Encyclopedia of Education*, (2nd ed.). Oxford, England: Pergamon Press. Retrieved from <http://learnweb.harvard.edu/andes/thinking/docs/traencyn.pdf>, on 17/5/08.
- Peterson, S. S. (2007). Teaching Content with the Help of Writing Across the Curriculum. *Middle School Journal*, 39, 2, 26-33.
- Pincas, A. (1962). Structural linguistics and systematic composition teaching to students of English as a foreign language. *Language Learning*, 12, 3, 185-194.
- Pincas, A. (1964). Teaching different styles of written English. *ELT Journal*, 18, 2, 74-81.
- Pincas, A. (1982). *Teaching English Writing*. London: Macmillan.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

- Piolat, A., Olive, T., Roussey, J.-Y., Thumin, O. & Ziegel, J. C. (1999). SCRIPTKELL: A tool for measuring cognitive effort and time processing in writing and other complex cognitive activities. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 31, 1, 113-121.
- Porpodas, C. D. (2005). Literacy acquisition in Greek: Research review of the role of phonological and cognitive factors. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy*, (pp. 189-200). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Porto, M. (2001). Cooperative writing response groups and self-evaluation. *ELT Journal*, 55, 1, 38-46.
- Pradl, G. M. & Mayher, J. S. (1985). Reinvigorating Learning through Writing. *Educational Leadership*, 42, 5, 4-8.
- Rachman, S. (1998). *Anxiety*. East Sussex: Psychology Press Ltd, Publishers.
- Raimes, V. (1987). Language proficiency, writing ability, and composing strategies: a study of ESL college student writers. *Language Learning*, 37, 439-468.
- Raphael, T.E., Kirschner, B.W., & Englert, C.S. (1986). *Students' metacognitive knowledge about writing*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 274999.
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86, 6, 38-45.
- Richards, J. C. (1985). *The context of language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Roberts, E. H. (1980). *Self-Discovery through Journal Writing*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 203348.
- Roca de Larios, J., Manchón, R. M. & Murphy, L. (2006). Generating text in native and foreign language writing: A temporal analysis of problem-solving formulation processes. *The Modern Language Journal*, 9, 1, 100-114.
- Roca de Larios, J., Manchón, R., M., Murphy, L. & Marin, J. (2008). The foreign language writer's strategic behaviour in the allocation of time to writing processes. *Journal of Second Language Writing*, 17, 1, 30-47.
- Roca de Larios, J., Murphy, L. & Marin, J. (2002). A critical examination of L2 writing process research. In S. Ransdell & M.-L. Barbier (Eds.), *New directions for research in L2 writing*, (pp. 11-47). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Rockow, M. (2008). This Isn't English Class! Using Writing as an Assessment Tool in Science. *Science Scope*, 31, 5, 22-26.
- Roemer, L., Salters, K., Raffa, S. D. & Orsillo, S. M. (2005). Fear and Avoidance of Internal Experiences in GAD: Preliminary Tests of a Conceptual Model. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 1, 71-88.
- Rosenblatt, L. M. (1994). The Transactional Theory of reading and writing. In R. B. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (pp. 1055-1092). Newark, DE: International Reading Association.
- Rosenfeld, R. A. (1978). Anxiety and learning. *Teaching Sociology*, 5, 2, 151-166.
- Ruan, Z. (2005). A metacognitive perspective on the growth of self-regulated EFL student writers. *Reading Working Papers in Linguistics*, 8, 175-202.
- Rudnitsky, A., Etheredge, S., Freeman, S. J. M. & Gilbert, T. (1995). Learning to Solve Addition and Subtraction Word Problems through a Structure-plus-Writing Approach. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26, 5, 467-486.
- Russell, D. R. (1990). Writing Across the Curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation. *College English*, 52, 1, 52-73.
- Salomon, G. (1993). On the Nature of Pedagogic Computer Tools: The Case of the Writing Partner. In Lajoie, S. P. & Derry, S. J. (Eds.), *Computers as Cognitive Tools*. (pp. 179-196). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 4, 929-938.
- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 9, 3, 259-291.
- Schoonen, R. & de Glopper, K. (1996). Writing performance and knowledge about writing. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models and methodology in writing research*, (pp. 87-107). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Schoonen, R., van Gelderen, A, de Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. & Stevenson, M. (2003). First Language and Second Language Writing: The Role of Linguistic Knowledge, Speed of Processing, and Metacognitive Knowledge. *Language Learning*, 53, 1, 165-202.

- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 4, 351-371.
- Schumaker, J. B. & Deshler, D. D. (2003). Can students with LD become competent writers? *Learning Disability Quarterly*, 26, 2, 129-41.
- Schwarzer, R. (1996). Thought control of action: Interfering self-doubts. In I. G. Sarason, G. R. Pierce & B. R. Sarason (Eds.), *Cognitive Interference: Theories, methods, and findings*, (pp. 99-115). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schwarzer, R. (1997). Anxiety. Retrieved from <http://www.macses.ucsf.edu/Research/Psychosocial/notebook/anxiety.html>, on 19/08/08.
- Schweers, C. & William, Jr. (1995). *He use a square shirt: First language transfer in the writing of Hispanic ESL learners*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 386924.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety, Stress & Coping*, 4, 1, 27-41.
- Selden, R. & Widdowson, P. (1993). *A reader's guide to contemporary literary theory*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Seligman, M.E.P., Walker, E.F. & Rosenhan, D.L. (2001). *Abnormal psychology* (4th ed.). New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. & Erskine, J. M. in collaboration with COST Action A8 network. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Silliman, E. R. & Wilkinson, L. C. (1994). Discourse scaffolds for classroom intervention. In Wallach, G. P. & Butler, K. G. (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents*, (pp. 27-52). New York: Merrill.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: developments, issues and directions in ESL. In B. Kroll, (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*, (pp. 11-23). New York: Cambridge University Press.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, 4, 657-677.

- Silva, T., Leki, I. & Carson, J. (1997). Broadening the perspective of mainstream composition studies. *Written Communication*, 14, 398-428.
- Silva, T., Reichelt., M., Chikuma, Y., Duval-Couetil, N., Mo, R.-P. J., Vélez-Rendón G. & Wood, S. (2003). Second language writing up close and personal: Some success stories. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing*, (pp. 93-114). New York: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 2, 275-298.
- Sledd, R. (1993). *The dark and bloody mystery: Building basic writers' confidence*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 361694.
- Smith, M. (2008). *Anxiety attacks and disorders: Guide to the signs, symptoms, and treatment options*. Retrieved from http://www.helpguide.org/mental/anxiety_types_symptoms_treatment.htm, on 3/2/09.
- Smith, M. W. (1984). *Reducing writing apprehension*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 243112.
- Spada, M. M., Nikcevic, A. V., Moneta, G. B. & Ireson, J. (2006). Metacognition as a mediator of the effect of test anxiety on a surface approach to studying. *Educational Psychology*, 26, 5, 615-624.
- Spantidakis, I. & Vassilaki, E. (2008). The production of writing, metacognitive skills and anxiety levels of the 6th grade primary school students. In P. Roussi, E. Vassilaki, K. Kaniasty & J. D. Barker (Eds.), *27th Stress and Anxiety Research Society Conference Proceedings, Rethymnon, Crete, 13-15 July 2006*, (pp. 40-50).
- Sparks, R. L. & Ganschow, L. (1993). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: Linking first and second language learning. *Modern Language Journal*, 77, 289-302.
- Sparks, R. L., Ganschow, L., Patton, S., Artzer, M., Siebenhar, D. & Plageman, M. (1997). Prediction of foreign language proficiency. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, 549-561.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Stanley, R. & Dubois, N. (2004). Metacognition and Self-Regulated Learning Constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10, 2, 117-139.

- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behaviour*, (pp. 3-20). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1976). The nature and measurement of anxiety. In C. D. Spielberger & R. Diaz-Guerrero (Eds.) *Cross-cultural anxiety*, (pp. 3-12). Washington, D. C: Hemisphere/Wiley.
- Spielberger, C. D. (1980). Test Anxiety Inventory. Preliminary professional manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., Gonzalez, H. P., Taylor, C. J., Algaze, B. & Anton, W. D. (1978). Examination stress and test anxiety. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety*, (Vol. 5, pp. 167-191). Washington, DC: Hemisphere/Wiley.
- Spielberger, C. D. & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C. D. Spielberger, P. R. Vagg & W. J. McKeachie (Eds.), *Test Anxiety. Theory, assessment, and treatment*, (pp. 3-14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. New York: Oxford University Press.
- Steele, D. F. (2007). Understanding students' problem-solving knowledge through their writing. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 13, 2, 102-109.
- Sternberg, R. J. (1998). Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? *Instructional Science*, 26, 127-140.
- Stevenson, M., Schoonen, R. & de Glopper, K. (2006). Revising in two languages: A multi-dimensional comparison of online writing revisions in L1 and FL. *Journal of Second Language Writing*, 15, 201-233.
- Thorson, H. (2000). Using the computer to compare foreign and native language writing processes: A statistical and case study approach. *The Modern Language Journal*, 84, 2, 155-170.
- Thorstad, G. (1991). The effect of orthography on the acquisition of literacy skills. *British Journal of Psychology*, 82, 527-537.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20, 3, 135-142.
- Tobias, S. & Everson, H. T. (1997). Studying the relationship between affective and metacognitive variables. *Anxiety, Stress & Coping*, 10, 59-81.

- Tobias, S. & Everson, H. T. (2002). *Knowing what you know and what you don't: Further research on metacognitive knowledge monitoring*. College Board Research Report. No 2002-3. College Board, NY. Retrieved from http://professionals.collegeboard.com/profdownload/pdf/cbreport20013_10769.pdf, on 19/08/08.
- Tompkins, G. E. (2002). Struggling readers are struggling writers, too. *Reading & writing Quarterly*, 18, 175-193.
- Torgesen, J. K., (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40, 7-26.
- Torrance, M., Fidalgo, R. & Garcia, J-N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and Instruction*, 17, 3, 265-285.
- Trainin, G. & Swanson, H. L. (2005). Cognition, metacognition, and achievement of college students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28,4, 261-272.
- Troia, G. A. (2002). Teaching writing strategies to children with disabilities: Setting generalization as the goal. *Exceptionality*, 10, 249-269.
- Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*, (pp. 324-336). New York: The Guilford Press.
- Tynjälä P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36, 209-230.
- Tynjälä P. (2001). *Writing as a learning tool*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 451521.
- Uzawa, K. (1996). Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2. *Journal of Second Language Writing*, 5, 3, 271-294.
- Vanderberg, R. & Swanson, H. L. (2007). Which components of working memory are important in the writing process? *Reading and Writing*, 20, 721-752.
- Vassilaki, E. (2006). Anxiety and cognitive functioning on primary and high school students. In P. Buchwald (Ed.), *Stress and Anxiety: Application to Health, Work Place, Community, and Education*, (pp. 409-429). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

- Veenman, M. V. J., Kerseboom, L. & Imthorn, C. (2000). Test Anxiety and Metacognitive Skillfulness: Availability versus production deficiencies. *Anxiety, Stress & Coping*, 13, 391-412.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14.
- Veenman, M. V. J., Wilhelm, P. & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14, 89-109.
- Veit, R. (1981). *Creating conditions for learning: A further argument for free writing*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 199719.
- Victori, M. (1999). An analysis of writing knowledge in EFL composing: A case study of two effective and two less effective writers. *System*, 27, 537-555.
- Victori, M. & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23, 2, 223-234.
- Wachholz, P. B. & Etheridge, C. P. (1995). *Speaking for themselves: Writing self-efficacy beliefs of high- and low-apprehensive writers*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 403563.
- Wagner, K. & Magistrale, T. (1995). *Writing Across Culture. An Introduction to Study Abroad and the Writing Process*. New York : Peter Lang Publishing, Inc.
- Walsh, S. M. (1986). *New directions in research on writing apprehension*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 361716.
- Wang, L. (2003). Switching to first language among writers with differing second-language proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 12, 4, 347-345.
- Wang, W. & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11, 225-246.
- Warriner, J. E. (1951). *Handbook of English grammar and composition*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Warriner, J. E., Ludwig, R. M. & Connolly, F. X. (1977). *Advanced composition: A book of models* (2nd ed.). New York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Weaver, C. (2007). *Teaching grammar during editing: A whole language approach for English language learners*. Retrieved from

- [http://www.usc.edu.tw/college/afl/data/constance%20weaver%20\(teaching%20Ogrammar%20during%20editing%20whole%20language%20approach%20for%20english%20language%20learners\).pdf](http://www.usc.edu.tw/college/afl/data/constance%20weaver%20(teaching%20Ogrammar%20during%20editing%20whole%20language%20approach%20for%20english%20language%20learners).pdf), on 25/8/08.
- Wells, A. (2003). Anxiety disorders, metacognition, and change. In R. L. Leahy (Ed.), *Roadblocks in Cognitive-Behavioral Therapy: Transforming Challenges into Opportunities for Change*, (pp. 69-90). New York: Guilford Press.
- Williams, J. (2005). *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. Boston: The MacGraw Hill.
- Witte, S. P. (1992). Context, text, intertext: Toward a constructivist semiotic of writing. *Written Communication*, 9, 237-308.
- Wong, A. T. Y. (2005). Writers' mental representations of the intended audience and of the rhetorical purpose for writing and the strategies that they employed when they composed. *System*, 33, 29-47.
- Woodall, B. R. (2002). Language-switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, 11, 7-28.
- Wörde von, R. (1998). *An investigation of students' perspectives on foreign language anxiety*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 479986.
- Wörde von, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8, 1, 21-40.
- Xiao, Y. (2007). Applying metacognition in EFL writing in China. *Reflections on English Language Teaching*, 6, 1, 19-33.
- Xu, G.-L. (1996). *Advantages and Disadvantages of Using E-mail as Instructional Aid: Some Random Thoughts*. Paper contributed to the Teaching in the Community Colleges Online Conference, "Innovative Instructional Practices" (1st, Kapiolani Community College, April 2-4, 1996). ERIC Document Reproduction Service No. 415834
- Yan, J. X. & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning*, 58, 1, 151-183.
- Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.

- You, Y.-L. & Joe, S.-G. (2001). *Investigating the Metacognitive Awareness and Strategies of English-Majored University Student Writers*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 465281.
- Young, D. J. (1999). Giving priority to the language learner first. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere*, (pp. 241-246). Boston: McGraw-Hill.
- Yule, G. (1985). *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165-187.
- Zimmermann, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *American Psychologist*, 30, 4, 217-221.
- Zimmermann R. (2000). L2 writing: Subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction*, 10, 73-99.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ-ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Αρχικό πρωτόκολλο

ΚΛΕΙΔΑ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ-ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ			
Έξυπνες ερωτήσεις	Μαθητής		Σχόλια εκπαιδευτικού
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Διάβασα καλά το θέμα μου;			
Έχω επιλέξει το ακροατήριο για το οποίο γράφω το κείμενό μου;			
Ξέρω τι θέλει να μάθει το ακροατήριό μου;			
Κατέγραψα όλες τις ιδέες μου σε ένα πρόχειρο χαρτί;			
Έχω επιλέξει τι είδους κείμενο θέλω να γράψω;			
Ξέρω ποια δομικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνει το κείμενο που έχω επιλέξει;			
Έχω φτιάξει περίγραμμα για το τι θα πω;			
ΟΡΓΑΝΩΣΗ			
Διάλεξα τι θα γράψω;			
Διέγραψα τις όμοιες ιδέες;			
Διάλεξα τις καλύτερες ιδέες;			
Αρίθμησα τις ιδέες μου;			
Βεβαιώθηκα ότι έχω τις ιδέες στη σειρά που μου αρέσει;			
ΠΡΩΤΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ			
Κατέγραψα τις ιδέες σε ολοκληρωμένες προτάσεις;			

(συνέχεια στην επόμενη σελίδα)

(συνέχεια από την προηγούμενη σελίδα)

Έχει κάθε παράγραφος θεματική πρόταση;			
Έχει κάθε παράγραφος υποστηρικτικές προτάσεις;			
Έχω γράψει στην κάθε παράγραφο την πρόταση-κατακλείδα;			
Έγραψα χωρίς να ανησυχώ για τα λάθη;			
Ζήτησα βοήθεια από τον δάσκαλο;			
Αναζήτησα πληροφορίες από το βιβλίο;			
ΒΕΛΤΙΩΣΗ			
Είμαι σίγουρος ότι έχω γράψει όλα όσα είχα αρχικά στο μυαλό μου;			
Ξαναδιάβασα το κείμενό μου;			
Είμαι σίγουρος ότι θα αρέσει στο ακροατήριό μου;			
Εντόπισα τι θέλω να αλλάξω;			
Προκαλεί αίσθηση η λύση που έχω δώσει;			
Μήπως το κείμενό μου είναι σύντομο;			
Υπάρχει κορύφωση στο κείμενό μου;			
Βεβαιώθηκα ότι όλες οι προτάσεις είναι αρκετά απλές για το ακροατήριό μου;			
Μήπως θα βοηθούσε αν έγραφα μερικά παραδείγματα;			
Είναι αναγκαίο να γράψω κάποιους διαλόγους;			
Πώς αλλιώς θα μπορούσα να γράψω αυτό που ήδη έχω γράψει;			

(συνέχεια στην επόμενη σελίδα)

(συνέχεια από την προηγούμενη σελίδα)

Μήπως οι προτάσεις μου σταματούν απότομα και δεν συνδέονται μεταξύ τους;			
Έχω χρησιμοποιήσει λέξεις που να συνδέουν τη μία παράγραφο με την άλλη;			
Έλεγχσα αν το κείμενό μου είναι ευανάγνωστο;			
Διόρθωσα τα ορθογραφικά λάθη;			
Άκουσα τις παρατηρήσεις του ακροατηρίου μου;			
Έκανα την τελική καταγραφή;			

Πηγή: Κυριαζή & Σπαντιδάκης (2001β).

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ-ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Τελικό πρωτόκολλο

ΟΔΗΓΙΕΣ: Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω ερωτήσεις και απαντήστε **βάζοντας ένα Χ στο κουτάκι ΝΑΙ ή ΟΧΙ**. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μην βιαστείτε και προσπαθήστε να απαντήσετε ειλικρινά σε **όλες** τις ερωτήσεις.

Ευχαριστώ για την συνεργασία!

ΣΧΕΛΙΑΣΜΟΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Διάβασα καλά το θέμα μου;		
Γνώριζα τους αναγνώστες για τους οποίους έγραψα το κείμενό μου;		
Γνώριζα τι θα ήθελαν να μάθουν οι αναγνώστες μου;		
Κατέγραψα όλες τις ιδέες μου σε ένα πρόχειρο χαρτί;		
Γνώριζα τι είδους κείμενο ήθελα να γράψω;		
Γνώριζα ποια δομικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνει το κείμενο που επέλεξα;		
Έφτιαξα περίγραμμα για το τι θα πω;		
ΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Διάλεξα τι θα γράψω;		
Διέγραψα τις όμοιες ιδέες;		
Διάλεξα τις καλύτερες ιδέες;		

(συνέχεια στην επόμενη σελίδα)

(συνέχεια από την προηγούμενη σελίδα)

Αρίθμησα τις ιδέες μου;		
Βεβαιώθηκα ότι έχω τις ιδέες στη σειρά που μου αρέσει;		
ΠΡΩΤΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Κατέγραψα τις ιδέες σε ολοκληρωμένες προτάσεις;		
Είχε κάθε παράγραφος θεματική πρόταση;		
Είχε κάθε παράγραφος υποστηρικτικές προτάσεις;		
Έγραψα στην κάθε παράγραφο την πρόταση-κατακλείδα;		
Έγραψα χωρίς να ανησυχώ για τα λάθη;		
Ζήτησα βοήθεια από την καθηγήτρια;		
Αναζήτησα πληροφορίες από το βιβλίο;		
ΒΕΛΤΙΩΣΗ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Ήμουν σίγουρος ότι έγραψα όλα όσα είχα αρχικά στο μυαλό μου;		
Ξαναδιάβασα το κείμενό μου;		
Ήμουν σίγουρος ότι θα αρέσει στους αναγνώστες μου;		
Εντόπισα τι ήθελα να αλλάξω;		

(συνέχεια στην επόμενη σελίδα)

(συνέχεια από την προηγούμενη σελίδα)

Προκαλεί αίσθηση η λύση που έδωσα;		
Μήπως το κείμενό μου ήταν σύντομο;		
Υπήρχε κορύφωση στο κείμενό μου;		
Βεβαιώθηκα ότι όλες οι προτάσεις ήταν αρκετά απλές για τους αναγνώστες μου;		
Μήπως θα βοηθούσε αν είχα γράψει μερικά παραδείγματα;		
Θα ήταν αναγκαίο να γράψω κάποιους διαλόγους;		
Σκέφτηκα πώς αλλιώς θα μπορούσα να είχα γράψει αυτό που ήδη έγραψα;		
Μήπως οι προτάσεις μου σταματούσαν απότομα και δεν συνδέονταν μεταξύ τους;		
Χρησιμοποίησα λέξεις που να συνδέουν τη μία παράγραφο με την άλλη;		
Έλεγα αν το κείμενό μου διαβάζεται εύκολα;		
Διόρθωσα τα ορθογραφικά λάθη;		
Άκουσα τις παρατηρήσεις των αναγνωστών μου;		
Έκανα την τελική καταγραφή;		

ΤΕΛΟΣ

SECOND LANGUAGE WRITING ANXIETY INVENTORY
(SLWAI)

1. While writing in English, I'm not nervous at all. (R)³
2. I feel my heart pounding when I write English compositions under time constraint.
3. While writing English compositions, I feel worried and uneasy if I know they will be evaluated.
4. I often choose to write down my thoughts in English. (R)
5. I usually do my best to avoid writing English compositions.
6. My mind often goes blank when I start to work on an English composition.
7. I don't worry that my English compositions are a lot worse than others'.(R)
8. I tremble or perspire when I write English compositions under time pressure.
9. If my English composition is to be evaluated, I would worry about getting a very poor grade.
10. I do my best to avoid situations in which I have to write in English.
11. My thoughts become jumbled when I write English compositions under time constraint.
12. Unless I have no choice, I would not use English to write compositions.
13. I often feel panic when I write English compositions under time constraint.
14. I'm afraid that the other students would deride my English composition if they read it.
15. I freeze up when unexpectedly asked to write English compositions.

³ R: reversed

16. I would do my best to excuse myself if asked to write English compositions.
17. I don't worry at all about what other people would think of my English compositions. (R)
18. I usually seek every possible chance to write English compositions outside of class. (R)
19. I usually feel my whole body rigid and tense when I write English compositions.
20. I'm afraid of my English composition being chosen as a sample for discussion in class.
21. I'm not afraid at all that my English compositions would be rated as very poor. (R)
22. Whenever possible, I would use English to write compositions. (R)

ΑΓΧΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

ΟΔΗΓΙΕΣ: Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και απαντήστε **βάζοντας σε κύκλο έναν από τους αριθμούς 1 έως 5**. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Προσπαθήστε να δώσετε όσο το δυνατόν πιο ειλικρινείς απαντήσεις σε **όλες** τις προτάσεις.

(1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα)

1. Όταν γράφω στα ελληνικά δεν αισθάνομαι καθόλου άγχος.

1 2 3 4 5

2. Όταν γράφω εκθέσεις με χρονικό περιορισμό νιώθω την καρδιά μου να χτυπάει.

1 2 3 4 5

3. Όταν γράφω εκθέσεις νιώθω ανησυχία και αμηχανία εάν γνωρίζω ότι θα βαθμολογηθούν.

1 2 3 4 5

4. Συχνά επιλέγω να γράψω τις σκέψεις μου.

1 2 3 4 5

5. Συνήθως κάνω ό,τι περνά απ' το χέρι μου για να αποφύγω να γράψω εκθέσεις.

1 2 3 4 5

6. Το μυαλό μου συχνά σταματάει να λειτουργεί όταν ξεκινάω να γράψω μια έκθεση.

1 2 3 4 5

7. Δεν ανησυχώ ότι οι εκθέσεις μου είναι πολύ χειρότερες από των άλλων.

1 2 3 4 5

8. Τρέμω ή ιδρώνω όταν γράφω εκθέσεις κάτω από την πίεση χρόνου.

1 2 3 4 5

9. Αν υπήρχε περίπτωση να αξιολογηθεί η έκθεσή μου, θα ανησυχούσα μήπως πάρω χαμηλό βαθμό.

1 2 3 4 5

10. Κάνω ό,τι μπορώ για να αποφύγω περιστάσεις στις οποίες πρέπει να γράψω.

1 2 3 4 5

11. Οι ιδέες μου μπερδεύονται όταν γράφω εκθέσεις με χρονικό περιορισμό.

1 2 3 4 5

12. Εάν είχα επιλογή, δεν θα έγραφα εκθέσεις.

1 2 3 4 5

13. Συχνά νιώθω πανικό όταν γράφω εκθέσεις με χρονικό περιορισμό.

1 2 3 4 5

14. Φοβάμαι ότι αν οι συμμαθητές μου διάβαζαν την έκθεσή μου, θα γελούσαν.

1 2 3 4 5

15. Παγώνω όταν μου ζητείται να γράψω έκθεση χωρίς προειδοποίηση.

1 2 3 4 5

16. Θα έκανα ό,τι μπορούσα για να αποφύγω να γράψω έκθεση, αν μου το ζητούσαν.

1 2 3 4 5

17. Δεν ανησυχώ καθόλου για τη γνώμη που θα είχαν οι άλλοι για τις εκθέσεις μου.

1 2 3 4 5

18. Συνήθως αναζητώ κάθε δυνατό τρόπο για να γράψω εκθέσεις εκτός τάξης.

1 2 3 4 5

19. Συνήθως νιώθω ότι δεν μπορώ να λυγίσω το σώμα μου και αισθάνομαι υπερένταση όταν γράψω εκθέσεις.

1 2 3 4 5

20. Φοβάμαι την πιθανότητα επιλογής της έκθεσής μου ως δείγμα για συζήτηση στην τάξη.

1 2 3 4 5

21. Δεν φοβάμαι καθόλου αν οι εκθέσεις μου θα έπαιρναν χαμηλό βαθμό.

1 2 3 4 5

22. Σε κάθε δυνατή περίπτωση θα χρησιμοποιούσα τα ελληνικά για να γράψω εκθέσεις.

1 2 3 4 5

ΤΕΛΟΣ

ΑΓΧΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

ΟΔΗΓΙΕΣ: Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και απαντήστε **βάζοντας σε κύκλο έναν από τους αριθμούς 1 έως 5**. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Προσπαθήστε να δώσετε όσο το δυνατόν πιο ειλικρινείς απαντήσεις σε **όλες** τις προτάσεις.

(1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα)

1. Όταν γράφω στα αγγλικά δεν αισθάνομαι καθόλου άγχος.

1 2 3 4 5

2. Όταν γράφω εκθέσεις στα αγγλικά με χρονικό περιορισμό νιώθω την καρδιά μου να χτυπάει.

1 2 3 4 5

3. Όταν γράφω εκθέσεις στα αγγλικά νιώθω ανησυχία και αμηχανία εάν γνωρίζω ότι θα βαθμολογηθούν.

1 2 3 4 5

4. Συχνά επιλέγω να γράψω τις σκέψεις μου στα αγγλικά.

1 2 3 4 5

5. Συνήθως κάνω ό,τι περνά απ' το χέρι μου για να αποφύγω να γράψω εκθέσεις στα αγγλικά.

1 2 3 4 5

6. Το μυαλό μου συχνά σταματάει να λειτουργεί όταν ξεκινάω να γράψω μια έκθεση στα αγγλικά.

1 2 3 4 5

7. Δεν ανησυχώ ότι οι εκθέσεις μου στα αγγλικά είναι πολύ χειρότερες από των άλλων.

1 2 3 4 5

8. Τρέμω ή ιδρώνω όταν γράφω εκθέσεις στα αγγλικά κάτω από την πίεση χρόνου.

1 2 3 4 5

9. Αν υπήρχε περίπτωση να αξιολογηθεί η έκθεσή μου στα αγγλικά, θα ανησυχούσα μήπως πάρω χαμηλό βαθμό.

1 2 3 4 5

10. Κάνω ό,τι μπορώ για να αποφύγω περιστάσεις στις οποίες πρέπει να γράψω στα αγγλικά.

1 2 3 4 5

11. Οι ιδέες μου μπερδεύονται όταν γράφω εκθέσεις στα αγγλικά με χρονικό περιορισμό.

1 2 3 4 5

12. Εάν είχα επιλογή, δεν θα έγραφα εκθέσεις στην αγγλική γλώσσα.

1 2 3 4 5

13. Συχνά νιώθω πανικό όταν γράφω εκθέσεις στα αγγλικά με χρονικό περιορισμό.

1 2 3 4 5

14. Φοβάμαι ότι αν οι συμμαθητές μου διάβαζαν την έκθεσή μου στα αγγλικά, θα γελούσαν.

1 2 3 4 5

15. Παγώνω όταν μου ζητείται να γράψω έκθεση στα αγγλικά χωρίς προειδοποίηση.

1 2 3 4 5

16. Θα έκανα ό,τι μπορούσα για να αποφύγω να γράψω έκθεση στα αγγλικά, αν μου το ζητούσαν.

1 2 3 4 5

17. Δεν ανησυχώ καθόλου για τη γνώμη που θα είχαν οι άλλοι για τις εκθέσεις μου στα αγγλικά.

1 2 3 4 5

18. Συνήθως αναζητώ κάθε δυνατό τρόπο για να γράφω εκθέσεις στα αγγλικά εκτός τάξης.

1 2 3 4 5

19. Συνήθως νιώθω ότι δεν μπορώ να λυγίσω το σώμα μου και αισθάνομαι υπερένταση όταν γράφω εκθέσεις στα αγγλικά.

1 2 3 4 5

20. Φοβάμαι την πιθανότητα επιλογής της έκθεσής μου στα αγγλικά ως δείγμα για συζήτηση στην τάξη.

1 2 3 4 5

21. Δεν φοβάμαι καθόλου αν οι εκθέσεις μου στα αγγλικά θα έπαιρναν χαμηλό βαθμό.

1 2 3 4 5

22. Σε κάθε δυνατή περίπτωση θα χρησιμοποιούσα τα αγγλικά για να γράψω εκθέσεις.

1

2

3

4

5

ΤΕΛΟΣ

Οι τρεις υποκλίμακες:

Σωματικό άγχος: 2, 6, 8, 11, 13, 15, 19

Γνωστικό άγχος: 1, 3, 7, 9, 14, 17, 20, 21.

Συμπεριφορικό άγχος: 4, 5, 10, 12, 16, 18, 22.

Αντιστρέφουμε: 1, 4, 7, 17, 18, 21, 22.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ – ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΚΘΕΣΕΩΝ

You are on holidays but you are not having a good time.
Write an email to your friend telling him/her about all
the terrible things that are happening to you.
(about 100 words)

Dear John,

I'm in my holidays in London
and I don't very well I'm boring
here. I going to shop to buy the
clothes and bike I forgot my shoes
to my house and I came back to take it
my parents ~~was~~ said me to go to
the ~~to~~ cinema and I refused I stay
to home I see tv at now I was
boring ~~to~~ my parents was come to
~~my~~ house at 9:30pm and I
call some of my friend my
parents was very tired and I
want to go out it is very
bored day, ~~it is not~~

best wishes

tony

Τι προσφέρει η φιλία
6 ένα νέο της ηλικίας σου
Τι πρέπει να προσέχει
στη δημιουργία φιλικών
σέσεων μεταξύ βιολογικών
λικών>>

Η φιλία προσφέρει Αγάπη
βελτιώνει για τον άνθρωπο
προσφέρει βοήθεια
πρέπει να προσέχεις να είναι
καλή η παρέα εάν η
παρέα καλή κακή
πραγματά τότε καλή
κακή σου άλλους όφει
είναι η παρέα κακή

ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ 2 (Ελληνικό κείμενο)

You are on holidays but you are not having a good time.
Write an email to your friend telling him/her about all
the terrible things that are happening to you.
(about 100 words)

I am John Stone and a T-shirt
in the ~~of~~ of December
~~with~~
with we were ~~to~~ to a friend
from a holiday resort we
about with and our friend's
first name
in the first paragraph we were
we are and what the 1st
paragraph we were what
we do every time

«Τι προσφέρω η γιλιά σ'ένα νέο
της ηλικίας σου; Τι πρέπει να
προσέχει στη διαμεταγωγή γιλικών
δυσφών μεταξύ συνουρηδίων;»

Η Φιλία μπορεί να προσφέρει πολλά
σε έναν άνθρωπο και όχι μόνο.
Η γιλιά έχει πολλά καθότι όπως
να μην κινείται μόνο, να σε συμβου-
λεύει, να του δες τα προβλήματα
σου και ότι αλλο θέλει γιατί
σε έναν φίλο μπορείς να του
δες όλα σου τα προβλήματα.

Όταν κανείς κάνει φίλους
πρέπει να προσέχει και τις
παρέες σου. Δηλαδή και μην
κλέβουν, ~~και~~ γενικά και μην
σε επηρεάζουν γιατί κάποια
στιγμή θα παρασιτηθείς.

Αυτά κυρίως ότι χρειάζονται.
Για να έχεις και να
κάνεις μια καλή φιλία.

☺

ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ 3 (Ελληνικό κείμενο)

You are on holidays but you are not having a good time. Write an email to your friend telling him/her about all the terrible things that are happening to you. (about 100 words)

Dear Konstantina,

I'm on holidays to London but I am not having a good time. I'm wear a raincoat because it's raining. London is a beautiful city but now it is raining ~~and~~ and the weather bad.

And the getting better went we left.

Hope you are well see you at Monday

Bay, Bay

love

Maria

«Τι προσφέρει η φίλια στον νεο-υλικισμό;
Τι πρέπει να προσέχει στη δημιουργία φιλικών δεσμών
μεταξύ συνυφασμένων;»

Η φίλια είναι ένα από τα καλύτερα πράγματα που
ανθρώπων γιατί μπορείς να εμπιστευθείς κρυφά και
να περνάς καλά.

Το κακό είναι ότι πρέπει να προσέχεις τις παρτές
σου. Μερικές παρτές δεν είναι καλές γιατί μπορείς
να καλλυζούν και να κάνουν άλλα πράγματα που δεν
είναι καλά για τον άνθρωπο.

Οι παρτές είναι καλές ανάλογα με τα πόδια άτομα
έχει η παρτίδα Α και η παρτίδα Β έχει πολλά άτομα
δεν θα τόσο καλά όσο να είναι λίγα.

Εμένα μου αρέσουν οι παρτές και δεν
θα μπορούσα χωρίς αυτές.

ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ 4 (Ελληνικό κείμενο)

You are on holidays but you are not having a good time. Write an email to your friend telling him/her about all the terrible things that are happening to you. (about 100 words)

Dear Jim

I write this email to tell you about the terrible things that are happening to me in my holiday. When we arrived I remember I have forgot my mobile phone. Then we go to the hotel we go to sleep. In the afternoon we go to the beach but it's rains. That my holiday and it's terrible.

with love

John

